

EFEKTIVITAS PROGRAM BIMBINGAN DAN KONSELING KELOMPOK UNTUK MENINGKATKAN REGULASI DIRI, EFIKASI DIRI, DAN PRESTASI AKADEMIK

Elvi Noviawati, Syamsu Yusuf L.N., A. Juntika Nurihsan

E-mail: elvi_noviawati@yahoo.com; syamsu@upi.edu; juntikanurihsan@gmail.com

Program Studi Bimbingan dan Konseling Sekolah Pascasarjana Universitas Pendidikan Indonesia

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan untuk menguji efektivitas program bimbingan dan konseling kelompok untuk meningkatkan regulasi diri dalam belajar, efikasi diri akademik, dan prestasi akademik. Penelitian ini menggunakan rancangan kuasi eksperimen dengan sampel peserta didik kelas delapan berprestasi akademik rendah di SMP Al-biruni Cerdas Mulia. Sampel yang berjumlah 27 orang dibagi dalam tiga kelompok secara random, yaitu kelompok kontrol, kelompok bimbingan akademik tentang keterampilan belajar (BKB), dan kelompok konseling kelompok yang dipadukan dengan bimbingan akademik tentang keterampilan belajar (KKBKB). Penelitian ini menggunakan instrumen *Academic Self-Regulation Questionnaire*, *Academic Self-Efficacy Scale*, panduan wawancara, dan UAS IPA. Temuan penelitian menunjukkan bahwa peserta didik berprestasi akademik rendah memiliki karakteristik regulasi diri dalam belajar dan efikasi diri akademik yang rendah. Pengujian efektivitas menunjukkan bahwa KKBKB efektif dalam meningkatkan regulasi diri dalam belajar, efikasi diri akademik, dan prestasi akademik peserta didik apabila dibandingkan dengan kelompok kontrol dan kelompok BKB. Efektivitas ini berkaitan dengan motivasi internal anggota kelompok KKBKB yang lebih tinggi, rencana dan strategi belajar yang lebih baik, tujuan akademik yang lebih tinggi, efikasi diri yang lebih baik dalam mencapai tujuan dan menerapkan strategi belajar, lebih disiplin dan konsisten dalam menerapkan strategi belajar, lebih mampu mengatasi hambatan dalam belajar, serta memiliki kepuasan yang lebih baik terhadap hasil belajar.

Kata kunci: Regulasi diri dalam belajar; Efikasi diri akademik; Prestasi akademik; Konseling kelompok

ABSTRACT

This study aimed to test the effectiveness of the group guidance and counseling program to improve self-regulation learning, academic self-efficacy and academic achievement. This study uses a quasi-experimental design with sample of eighth-grade students whose low academic achievement in junior high school of Al-Biruni Cerdas Mulia. Sample of 27 people divided into three groups randomly, the control group, a group of academic guidance on study skills (BKB), and group counseling combined with academic guidance on study skills (KKBKB). This study uses Academic Self-Regulation Questionnaire, Academic Self-Efficacy Scale, interview guides, and UAS IPA. The research findings indicate that the low academic achievement's learners have characteristics of self-regulation learning and academic self-efficacy which is low. Tests showed that the KKBKB effective in improving self-regulation learning, academic self-efficacy and academic achievement when compared with the control and BKB group. Effectiveness of KKBKB group members is concerned with higher internal motivation, better learning plans and strategies, higher academic goals, higher self-efficacy in achieving its objectives and implement learning strategies, more disciplined and consistent in implementing learning strategies, more able to overcome barriers of learning, and having better satisfaction on learning outcomes.

Keywords: *Self-regulation learning; Academic self-efficacy;. Academic achievement; Group counseling.*

Pendahuluan

Kapasitas belajar yang tinggi merupakan salah satu faktor penting agar individu dan masyarakat suatu bangsa mampu bersaing di era global yang sarat informasi yang perkembangannya didorong oleh kemajuan ilmu pengetahuan. Hal ini khususnya berimplikasi pada pentingnya mengembangkan kemampuan belajar yang tinggi pada peserta didik di sekolah. Kenyataan yang dihadapi dunia pendidikan Indonesia saat ini adalah secara umum kualitas peserta didik di Indonesia masih jauh dari memuaskan dan perlu terus ditingkatkan. Berdasarkan hasil evaluasi TIMSS (*Trends in Student Achievement in Mathematics and Science*) sejak tahun 1999 – 2011 dan hasil evaluasi dari PISA (*Programme for International Student Assessment*) tentang kemampuan matematika, membaca, dan sains peserta didik berumur 15 tahun sejak tahun 2000 – 2015, diketahui bahwa secara umum kemampuan akademik peserta didik di Indonesia masih relatif rendah bila dibandingkan dengan negara-negara lain di dunia (Balitbang, 2011, 2015).

Hal ini juga sejalan dengan pengamatan yang penulis lakukan di beberapa sekolah menengah pertama. Hampir selalu ditemukan adanya kelompok peserta didik yang memiliki prestasi akademik yang rendah dengan jumlah yang berbeda-beda di setiap sekolah. Berdasarkan pengamatan penulis, dua faktor penting yang berkaitan dengan rendahnya prestasi akademik adalah pertama kurang optimalnya kemampuan regulasi diri belajar peserta didik yang ditunjukkan oleh adanya kebiasaan belajar yang buruk, rendahnya motivasi belajar, kurang disiplin dalam belajar, rendahnya keterampilan belajar pada peserta didik, dan kedua masih rendahnya efikasi diri akademik atau perasaan kecukupan peserta didik dalam mencapai prestasi akademik yang baik. Hal ini bersesuaian dengan berbagai studi yang menunjukkan adanya kaitan yang erat antara prestasi akademik dengan regulasi

diri dalam belajar dan efikasi diri akademik (Ben-Eliyahu & Linnenbrink-Garcia, 2015; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992).

Regulasi diri dalam belajar (*self regulation learning*) merupakan regulasi diri yang dilakukan seseorang yang berkaitan dengan tujuan belajar atau akademik. Regulasi diri dalam belajar merujuk pada proses yang dilakukan peserta didik dalam mengaktifkan dan mempertahankan kognisi, afeksi dan perilaku yang secara sistematis diorientasikan pada pencapaian tujuan belajar tertentu (Zimmermann, Bonner & Kovach, 2009). Regulasi diri dalam belajar berkaitan erat dengan pencapaian prestasi akademik peserta didik di sekolah (Ben-Eliyahu & Linnenbrink-Garcia, 2015; Duru, Duru, & Balkis, 2014; Kitsantas, Winsler, & Huie, 2008; Mih & Mih, 2010). Meningkatnya kemampuan peserta didik dalam merencanakan, melaksanakan tugas-tugas akademik, melakukan evaluasi terhadap pencapaian tugas, kemampuan dan disiplin dalam manajemen waktu, serta kemampuan melakukan penyesuaian dalam mencapai tujuan akademik, berkaitan dengan meningkatnya performansi akademik peserta didik di sekolah (Burnette, O'Boyle, VanEpps, Pollack, & Finkel, 2013; Martin, Mithaug, Cox, Peterson, VanDyche, & Cash, 2003).

Efikasi diri didefinisikan sebagai keyakinan seseorang terhadap kemampuannya untuk mencapai atau menyelesaikan sesuatu (Bandura, 1994). Berdasarkan teori ini, seseorang hanya akan berupaya melakukan sesuatu jika ia percaya bahwa ia memiliki sumber daya yang memadai dan akan berhasil menyelesaikan hal tersebut. Individu dengan efikasi diri yang tinggi memiliki keyakinan bahwa mereka dapat menyelesaikan tugas-tugas yang sulit serta menganggap tugas-tugas sulit tersebut sebagai tantangan yang harus diselesaikan dan bukan sebagai ancaman yang harus dihindari (Bandura, 1994). Menurut Bandura (1994) dan Pajares

(2002), efikasi diri dipengaruhi oleh empat faktor, yaitu pengalaman sukses mengerjakan atau mencapai sesuatu (*mastery experience*), pengalaman menyaksikan kesuksesan atau kegagalan orang lain (*vicarious experience*), adanya dorongan sosial atau persuasi verbal yang mendorong kesuksesan seseorang dan respon atas keadaan fisik dan emosi seseorang saat mengalami peristiwa sukses atau gagal.

Berdasarkan pengamatan penulis, intervensi yang umum dilakukan sekolah untuk membantu siswa berprestasi akademik rendah adalah berupa pemberian pengajaran remedial oleh guru bidang studi. Belum banyak konselor sekolah yang secara khusus dan sistematis melakukan bimbingan akademik dan konseling kepada peserta didik yang berprestasi akademik rendah. Oleh karena itu, penulis kemudian melakukan penelitian yang terutama bertujuan untuk menguji efektivitas program bimbingan akademik tentang keterampilan belajar yang dipadukan dengan konseling kelompok untuk meningkatkan regulasi diri dalam belajar, efikasi diri akademik, dan prestasi akademik pada peserta didik berprestasi akademik rendah. Penulis kemudian merumuskan masalah penelitian melalui pertanyaan-pertanyaan penelitian sebagai berikut, yaitu:

1. Apakah program bimbingan akademik tentang keterampilan belajar yang dipadukan dengan konseling kelompok memberikan pengaruh yang signifikan terhadap peningkatan regulasi diri dalam belajar, efikasi diri akademik, dan prestasi akademik peserta didik berprestasi akademik rendah?
2. Apakah program bimbingan akademik tentang keterampilan belajar yang dipadukan dengan konseling kelompok memberikan pengaruh yang signifikan terhadap peningkatan regulasi diri dalam belajar, efikasi diri akademik, dan prestasi akademik peserta didik berprestasi akademik rendah bila dibandingkan dengan pemberian bimbingan belajar saja?

Metode

Penelitian ini menggunakan rancangan penelitian kuasi eksperimen. Populasi penelitian adalah seluruh peserta didik SMP Al Biruni Cerdas Mulia Bandung berprestasi akademik rendah yang dalam hal ini didasarkan pada nilai mata pelajaran IPA. Sampel adalah seluruh peserta didik kelas VIII dengan kriteria tersebut yang kemudian secara acak dibagi dalam tiga kelompok yaitu kelompok kontrol, kelompok BKB yang mendapatkan layanan bimbingan akademik tentang keterampilan belajar sebanyak empat sesi, dan kelompok KKBKB yang mendapatkan layanan bimbingan akademik tentang keterampilan belajar sebanyak empat sesi yang dipadukan dengan layanan konseling kelompok sebanyak delapan sesi.

Instrumen penelitian yang digunakan adalah *Academic Self-Regulation Questionnaire* (SRQ-A) yang dibuat dan dikembangkan oleh Ryan dan Connel pada tahun 1989 dan *Academic Self-Efficacy Scale* yang dikembangkan Peter Muris pada tahun 2001. Kedua instrumen ini kemudian diterjemahkan dan diuji reliabilitasnya oleh penulis dan menghasilkan nilai *alfa cronbach* masing-masing sebesar 0,81 untuk SRQ-A dan 0,89 untuk *Academic Self-Efficacy Scale*. Instrumen ketiga yang digunakan adalah soal UAS IPA kelas VIII yang dibuat oleh guru bidang studi IPA SMP Al-Biruni Cerdas Mulia.

Bimbingan keterampilan belajar yang diberikan kepada kelompok BKB dan kelompok KKBKB terdiri dari empat sesi. Sesi pertama merupakan sesi pelatihan keterampilan membaca dengan metode SQ3R. Sesi kedua merupakan sesi pelatihan keterampilan mencatat dengan menggunakan teknik *mind mapping* sambil mengulangi materi dan latihan keterampilan membaca. Sesi ketiga merupakan sesi pelatihan keterampilan belajar aktif di kelas seperti latihan bertanya, menjawab pertanyaan, memfokuskan perhatian, yang kemudian dilanjutkan dengan mengulangi

kembali latihan keterampilan membaca dan keterampilan mencatat. Sesi keempat merupakan sesi untuk mengulangi semua keterampilan yang telah di pelajari di sesi pertama, kedua, dan ketiga.

Layanan konseling kelompok yang hanya diberikan kepada kelompok KKBKB terdiri dari delapan sesi. Sesi pertama dan kedua berfokus pada upaya untuk mengeksplorasi motivasi belajar, pengalaman kesuksesan dan kegagalan belajar di masa lalu dan emosi yang mengiringinya, mengeksplorasi faktor-faktor yang menghambat proses belajar dan emosi yang menyertainya, mengeksplorasi berbagai pikiran negatif tentang kegiatan belajar di rumah dan di sekolah, mendiskusikan perasaan peserta didik saat mengetahui rendahnya prestasi belajar yang mereka raih, dan mengeksplorasi apa yang diharapkan atau dicita-citakan di masa depan. Melalui sesi pertama dan kedua tersebut, peserta didik diharapkan mampu menyadari keadaan dirinya saat ini dan bagaimana pengalaman di masa lalu, pikiran negatif, kurangnya usaha, dan kebiasaan belajarnya yang buruk telah menyebabkan peserta didik tidak mampu mencapai prestasi akademik yang baik. Melalui sesi pertama dan kedua, konselor membantu konseli untuk berpindah dari fase *precontemplation* ke fase *contemplation*. Sesi ketiga merupakan fase *preparation* yang berfokus pada upaya konselor untuk membantu konseli merencanakan dan membangun tujuan belajar yang lebih realistis dan lebih bermakna, membangun keyakinan konseli terhadap kemampuannya dalam mencapai tujuan belajar, mengembangkan strategi belajar yang lebih efektif, serta mengenali faktor-faktor yang mungkin menghambat pelaksanaan strategi belajar dan cara mengatasi hal tersebut. Sesi keempat, kelima, keenam, dan ketujuh merupakan fase *working* yang berfokus pada upaya membantu konseli agar disiplin dalam melaksanakan rencana belajar dan menerapkan keterampilan belajar yang telah

dipelajari, mendiskusikan berbagai hambatan dalam belajar, kegagalan dan keberhasilan dalam mengatasinya serta emosi yang menyertainya, mendiskusikan perasaan yang dialami konseli selama melaksanakan strategi belajar, membantu konseli untuk mengevaluasi secara akurat apakah perilaku yang ia tunjukkan berdampak positif atau negatif terhadap tujuan dan strategi belajar yang telah ia tetapkan, membantu konseli untuk menelaah pikirannya dan mengubah pikiran yang negatif menjadi lebih positif, membantu konseli untuk melihat hambatan dan kesulitan dalam belajar sebagai bagian dari proses untuk mencapai keberhasilan, mendorong konseli untuk mampu mencari bantuan yang ia perlukan, membantu konseli untuk memahami hubungan antara upaya yang lebih baik dengan hasil belajar yang lebih baik pula, serta membantu konseli untuk menyadari adanya hubungan yang erat antara emosi positif seperti rasa puas dan bahagia dengan keberhasilan dalam belajar. Sesi kedelapan merupakan sesi terminasi. Pada sesi ini konselor membantu konseli untuk mereviu apa yang telah mereka pelajari, bagaimana perasaan konseli setelah melewati proses konseling kelompok, apa manfaat atau perubahan yang dirasakan oleh konseli, apa yang konseli rencanakan agar hal-hal positif yang telah dipelajari dan telah dilakukan selama sesi konseling kelompok dapat tetap dipertahankan, apa yang akan dilakukan konseli seandainya menemui hambatan dalam belajar, serta menegaskan kembali bahwa dukungan bagi konseli tetap tersedia di sekolah seandainya suatu saat konseli membutuhkan bantuan.

Hasil dan Pembahasan

Pengujian efektivitas program dilakukan dengan cara membandingkan peningkatan prestasi akademik dalam hal ini nilai ujian IPA, efikasi diri akademik, dan regulasi diri dalam belajar pada peserta didik antara kelompok kontrol, kelompok BKB (kelompok bimbingan akademik tentang keterampilan

belajar), serta kelompok KKBKB (bimbingan akademik tentang keterampilan belajar yang dipadukan dengan konseling kelompok). Pengujian efektivitas terhadap ketiga variabel terikat tersebut dilakukan dengan menggunakan anava satu jalur.

1. Efektivitas Program Bimbingan Akademik tentang Keterampilan Belajar yang Dipadukan dengan Konseling Kelompok untuk Meningkatkan Regulasi Diri dalam Belajar pada Peserta didik Berprestasi Akademik Rendah

Pengujian efektivitas program dalam meningkatkan regulasi diri dalam belajar dilakukan dengan menguji perbedaan nilai

relative autonomy index (RAI) antara ketiga kelompok sampel. RAI menunjukkan tingkat otonomi seseorang dalam belajar. Semakin positif nilai RAI semakin otonom seseorang yang berarti semakin baik regulasi dirinya dalam belajar, demikian pula sebaliknya. Tabel 1 menunjukkan nilai RAI pada setiap kelompok. Hasil pengujian statistik menggunakan Anava satu jalur (tabel 2) menunjukkan adanya perbedaan RAI yang signifikan pada ketiga kelompok tersebut ($F_{2,24} = 16,672; p = 0,000$).

Analisis *post hoc* menggunakan uji Tukey menunjukkan hasil sebagai berikut (tabel 3). Pertama, Tidak ada perbedaan RAI yang signifikan antara kelompok BKB dengan kelompok kontrol ($p = 0,358$).

Tabel 1
Data Postes Relative Autonomy Index (RAI) dan Nilai Sub Skala Regulasi Eksternal, Regulasi *Introjected*, Regulasi *Identified*, dan Regulasi Intrinsik pada Kelompok Kontrol, BKB, dan KKBKB

Kelompok	Inisial	External	Introjected	Identified	intrinsik	RAI
Kontrol	AZP	31	33	18	9	-59
	LNF	28	27	19	10	-44
	MRS	29	28	17	11	-47
	AHW	30	28	19	10	-49
	FM	28	29	18	11	-45
	LM	29	31	19	14	-42
	DS	30	30	18	11	-50
	ASP	31	28	19	12	-47
	AMR	28	31	18	8	-53
BKB	RNA	30	32	18	11	-52
	MIA	28	26	23	10	-39
	MRS	27	28	18	10	-44
	ARN	30	32	20	15	-42
	MFN	28	33	23	16	-34
	FAA	30	32	21	16	-39
	MAR	29	30	17	13	-45
	MSZ	28	31	19	11	-46
	LAR	31	33	19	9	-58
KKBKB	ADR	31	31	25	16	-36
	MIR	27	27	22	12	-35
	NS	27	29	25	15	-28
	MIF	30	32	25	14	-39
	MN	30	31	26	21	-23
	ORK	30	31	25	15	-36
	MA	32	33	25	17	-38
	MZZ	29	29	24	16	-31
	SFRB	29	29	26	19	-23

Kedua, terdapat perbedaan RAI yang signifikan antara kelompok KKBKB dengan kelompok kontrol, dan kelompok KKBKB dengan kelompok BKB. Dengan demikian, kelompok KKBKB menunjukkan otonomi belajar yang lebih bersifat intrinsik yang berarti memiliki regulasi diri dalam belajar yang lebih baik pula.

Sub skala *identified* dan sub skala intrinsik merupakan dua sub skala yang menunjukkan motivasi intrinsik pada perilaku belajar seseorang. Semakin tinggi nilai pada kedua sub skala ini, semakin otonom motivasi dan perilaku belajar seseorang yang berarti semakin tinggi regulasi diri seseorang dalam belajar. Sementara itu, sub skala eksternal dan sub skala *introjected* menunjukkan bentuk regulasi yang bersifat eksternal. Semakin tinggi angka pada kedua subskala ini semakin tidak otonom perilaku dan motivasi belajar seseorang yang berarti semakin rendah tingkat regulasi diri seseorang dalam belajar.

Hasil pengujian statistik pada tabel 2 menunjukkan bahwa nilai *posttest* RAI kelompok BKB tidak signifikan lebih positif dibandingkan kelompok kontrol.

Analisis *post hoc* (tabel 3) menunjukkan

bahwa pemberian bimbingan akademik tentang keterampilan belajar saja ternyata tidak signifikan dalam mengubah nilai pada sub skala eksternal ($p = 0,873$), sub skala *introjected* ($p = 0,376$), sub skala *identified* ($p = 0,120$) dan sub skala intrinsik ($p = 0,328$). Tidak adanya perbedaan yang signifikan pada nilai RAI, nilai pada sub skala *identified*, dan nilai pada sub skala intrinsik antara kelompok BKB dan kontrol menunjukkan bahwa pemberian perlakuan bimbingan akademik tentang keterampilan belajar saja tidak cukup efektif untuk meningkatkan regulasi diri peserta didik dalam belajar.

Hasil yang berbeda diperoleh saat membandingkan nilai *posttest* RAI pada kelompok KKBKB dengan dua kelompok lainnya. Dengan memperhatikan tabel 1 dan tabel 2 terlihat bahwa nilai *posttest* RAI pada kelompok KKBKB lebih positif dibandingkan kelompok BKB dan kontrol. Melalui analisis *post hoc* (tabel 3) terhadap kelompok KKBKB dan kontrol tidak ditemukan adanya perbedaan yang signifikan pada sub skala eksternal ($p = 0,985$) dan sub skala *introjected* ($p = 0,710$), namun pemberian perlakuan konseling kelompok

Tabel 2
Hasil Pengujian Statistik Menggunakan Anava Satu Jalur Terhadap Perbedaan Regulasi Diri dalam Belajar pada Kelompok Kontrol, BKB, dan KKBKB

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regulasi Eksternal Posttest	Between Groups	,963	2	,481	,240	,789
	Within Groups	48,222	24	2,009		
	Total	49,185	26			
Regulasi Introjected Posttest	Between Groups	8,074	2	4,037	,938	,405
	Within Groups	103,333	24	4,306		
	Total	111,407	26			
Regulasi Identified Posttest	Between Groups	205,852	2	102,926	46,510	,000
	Within Groups	53,111	24	2,213		
	Total	258,963	26			
Regulasi intrinsik Posttest	Between Groups	140,074	2	70,037	11,931	,000
	Within Groups	140,889	24	5,870		
	Total	280,963	26			
Relative Autonomy Index Posttest	Between Groups	1299,185	2	649,593	16,672	,000
	Within Groups	935,111	24	38,963		
	Total	2234,296	26			

Tabel 3.
Analisis Post hoc dengan Uji Tukey Terhadap Perbedaan Regulasi Diri dalam Belajar pada Kelompok Kontrol, BKB, dan KKBKB

Dependent Variable	(I) Kelompok	(J) Kelompok	Mean Difference (I-J)	Std. Error Lower Bound	Sig. Upper Bound	95% Confidence Interval	
Regulasi Eksternal Posttest	Kontrol	BKB	,333	,668	,873	-1,34	2,00
		KKBKB	-,111	,668	,985	-1,78	1,56
	BKB	Kontrol	-,333	,668	,873	-2,00	1,34
		KKBKB	-,444	,668	,786	-2,11	1,22
Regulasi Introjected Posttest	Kontrol	BKB	-1,333	,978	,376	-3,78	1,11
		KKBKB	-,778	,978	,710	-3,22	1,66
	BKB	Kontrol	1,333	,978	,376	-1,11	3,78
		KKBKB	,556	,978	,838	-1,89	3,00
Regulasi Identified Posttest	Kontrol	BKB	-1,444	,701	,120	-3,20	,31
		KKBKB	-6,444*	,701	,000	-8,20	-4,69
	BKB	Kontrol	1,444	,701	,120	-,31	3,20
		KKBKB	-5,000*	,701	,000	-6,75	-3,25
Regulasi intrinsik Posttest	Kontrol	BKB	-1,667	1,142	,328	-4,52	1,19
		KKBKB	-5,444*	1,142	,000	-8,30	-2,59
	BKB	Kontrol	1,667	1,142	,328	-1,19	4,52
		KKBKB	-3,778*	1,142	,008	-6,63	-,93
Relative Autonomy Index Posttest	Kontrol	BKB	5,444*	1,142	,000	2,59	8,30
		BKB	3,778*	1,142	,008	,93	6,63
	BKB	BKB	-4,111	2,943	,358	-11,46	3,24
		KKBKB	-16,333*	2,943	,000	-23,68	-8,99
Relative Autonomy Index Posttest	BKB	Kontrol	4,111	2,943	,358	-3,24	11,46
		KKBKB	-12,222*	2,943	,001	-19,57	-4,87
	KKBKB	Kontrol	16,333*	2,943	,000	8,99	23,68
		BKB	12,222*	2,943	,001	4,87	19,57

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

yang dipadukan dengan bimbingan akademik tentang keterampilan belajar, secara signifikan berpengaruh terhadap peningkatan nilai pada sub skala *identified* ($p = 0,000$) dan sub skala intrinsik ($p = 0,000$). Analisis *post hoc* terhadap kelompok KKBKB dan BKB menunjukkan bahwa perlakuan konseling kelompok yang dipadukan dengan bimbingan akademik tentang keterampilan belajar tidak berpengaruh secara signifikan terhadap perubahan sub skala eksternal ($p = 0,786$) dan sub kala introjected ($p = 0,838$), namun secara signifikan berpengaruh terhadap nilai

sub skala *identified* ($p = 0,000$) dan sub skala intrinsik ($p = 0,008$) dibandingkan dengan perlakuan bimbingan akademik tentang keterampilan belajar saja.

Adanya perbedaan yang signifikan pada nilai *posttest* RAI, sub skala *identified*, dan sub skala intrinsik menunjukkan bahwa perlakuan konseling kelompok yang dipadukan dengan bimbingan akademik tentang keterampilan belajar efektif dalam meningkatkan regulasi diri dalam belajar pada peserta didik berprestasi rendah dibandingkan dengan peserta didik yang tidak

mendapatkan perlakuan apapun dan peserta didik yang hanya mendapatkan bimbingan akademik tentang keterampilan belajar saja.

Penelitian ini menunjukkan bahwa intervensi bimbingan dan konseling kelompok yang dikembangkan mampu memfasilitasi siswa untuk membangun kemampuan regulasi dirinya secara lebih optimal. Intervensi yang memfasilitasi berkembangnya motivasi intrinsik, memfasilitasi penetapan tujuan dan strategi belajar yang lebih baik, mendorong siswa untuk lebih konsisten dan disiplin dalam melaksanakan strategi belajar, mendorong siswa untuk mengenali dan mengatasi berbagai faktor yang menghambat keberhasilan belajar, serta menyediakan dukungan sosial yang memadai memungkinkan anggota kelompok untuk mengembangkan kemampuan regulasi dirinya. Temuan ini sejalan dengan beberapa studi yang menunjukkan bahwa meningkatnya kemampuan peserta didik dalam merencanakan, melaksanakan tugas-tugas akademik, melakukan evaluasi terhadap pencapaian tugas, kemampuan dan disiplin dalam manajemen waktu, serta kemampuan melakukan penyesuaian dalam mencapai tujuan akademik, berkaitan dengan meningkatnya performansi akademik peserta didik di sekolah (Burnette, dkk., 2013; Martin, dkk., 2003). Sebagai komponen esensial dalam keberhasilan belajar, regulasi diri dalam belajar mendorong dan memotivasi peserta didik untuk mengembangkan kebiasaan belajar yang lebih baik, memonitor dan mengevaluasi prestasi akademik yang mereka peroleh, menerapkan berbagai strategi belajar yang diperlukan untuk mencapai keberhasilan dalam belajar, serta mendorong pencapaian prestasi yang lebih baik (Corpus & Wormington, 2014; Harris, Friedlander, Saddler, Frizzelle, & Graham, 2005; Labuhn, Zimmerman, & Hasselhorn, 2010; Wolters, 1998; Zimmerman & Kitsantas, 1999).

2. Efektivitas Program Bimbingan Akademik tentang Keterampilan Belajar yang Dipadukan dengan Konseling Kelompok dalam Meningkatkan Efikasi Diri Akademik pada Peserta Didik Berprestasi Rendah

Pengujian efektivitas program dalam meningkatkan efikasi diri akademik pada peserta didik berprestasi rendah dilakukan dengan menguji perbedaan nilai efikasi diri akademik antara ketiga kelompok sampel. Data pada tabel 4 menunjukkan tingkat efikasi diri akademik peserta didik di setiap kelompok. Semakin tinggi nilainya, semakin tinggi tingkat efikasi diri akademik peserta didik. Berdasarkan pengujian statistik dengan menggunakan Anava satu jalur (tabel 5) dapat diketahui bahwa terdapat perbedaan yang signifikan pada efikasi diri akademik antara ketiga kelompok tersebut ($F_{2, 24} = 23,332$, $p = 0,000$). Analisis *post hoc* menggunakan uji Tukey (tabel 6) menunjukkan bahwa perbedaan efikasi diri yang signifikan hanya terjadi antara kelompok KKBKB dengan kelompok kontrol ($p = 0,000$) dan kelompok KKBKB dengan kelompok BKB ($p = 0,000$). Sementara itu, tidak terdapat perbedaan efikasi diri yang signifikan antara kelompok kontrol dengan kelompok BKB ($p = 0,263$). Hasil analisis *post hoc* tersebut menunjukkan bahwa pemberian perlakuan bimbingan akademik tentang keterampilan belajar saja kurang berpengaruh terhadap peningkatan efikasi diri akademik. Sementara itu, pemberian perlakuan konseling kelompok yang dipadukan dengan bimbingan akademik tentang keterampilan belajar memberikan pengaruh yang signifikan terhadap peningkatan efikasi diri akademik apabila dibandingkan dengan pemberian perlakuan bimbingan akademik tentang keterampilan belajar saja, apalagi bila dibandingkan dengan tanpa adanya perlakuan khusus.

Penelitian ini menunjukkan bahwa layanan bimbingan keterampilan belajar yang dipadukan dengan konseling kelompok

efektif dalam meningkatkan efikasi diri akademik pada peserta didik di kelompok KKBKB dibandingkan dengan peserta didik di kelompok kontrol dan kelompok BKB. Pengalaman sukses yang dialami peserta didik di kelompok KKBKB seperti pengalaman sukses dalam menepati jadwal belajar, pengalaman mampu memprioritaskan kegiatan belajar dibanding kegiatan lain seperti *chatting*, menonton TV, atau mengakses internet untuk tujuan kesenangan, pengalaman mampu mengerjakan PR lebih baik, serta berkembangnya keterampilan belajar di kelas seperti keterampilan bertanya, membaca, menyimak, dan membuat catatan telah mendorong berkembangnya efikasi diri akademik pada peserta didik di kelompok ini. Dukungan sosial yang diterima anggota kelompok KKBKB dari sesama anggota kelompok dan konselor serta pengalaman menyaksikan adanya teman dalam anggota kelompok yang mampu mengatasi hambatan-hambatan dalam kesuksesan belajar turut berperan dalam membangun efikasi diri akademik siswa. Temuan ini sejalan dengan teori yang dikembangkan oleh Bandura (1994) dan Pajares (2002) yang menunjukkan bahwa efikasi diri dipengaruhi oleh pengalaman sukses mengerjakan atau mencapai sesuatu (*mastery experience*), pengalaman menyaksikan kesuksesan atau kegagalan orang lain (*vicarious experience*),

adanya dorongan sosial atau persuasi verbal yang mendorong kesuksesan seseorang dan respon atas keadaan fisik dan emosi seseorang saat mengalami peristiwa sukses atau gagal.

Tabel 4
Data Posttest Efikasi Diri Akademik

Kelompok	Inisial	Posttest
Kontrol	AZP	18
	LNF	15
	MRS	13
	AHW	15
	FM	14
	LM	17
	DS	21
	ASP	16
	AMR	15
BKB	RNA	18
	MIA	18
	MRS	14
	ARN	18
	MFN	23
	FAA	22
	MAR	17
	MSZ	17
	LAR	20
	ADR	23
KKBKB	MIR	18
	NS	28
	MIF	23
	MN	32
	ORK	26
	MA	29
	MZZ	27
SRFB	29	

Tabel 5
Hasil Pengujian Statistik Menggunakan Anava Satu Jalur terhadap Efikasi Diri Akademik Peserta didik pada Kelompok Kontrol, BKB, dan KKBKB

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Nilai total efikasi diri akademik	Between Groups	466,074	2	233,037	22,332	,000
	Within Groups	250,444	24	10,435		
	Total	716,519	26			

Tabel 6
Analisis *Post hoc* dengan Uji Tukey terhadap Efikasi Diri Akademik Peserta didik pada Kelompok Kontrol, BKB, dan KKBKB

Dependent Variable	(I) Kelompok	(J) Kelompok	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Nilai total efikasi diri akademik	Kontrol	BKB	-2,444	1,523	,263	-6,25	1,36
		KKBKB	-9,778*	1,523	,000	-13,58	-5,97
	BKB	Kontrol	2,444	1,523	,263	-1,36	6,25
		KKBKB	-7,333*	1,523	,000	-11,14	-3,53
	KKBKB	Kontrol	9,778*	1,523	,000	5,97	13,58
		BKB	7,333*	1,523	,000	3,53	11,14

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

3. Efektivitas Program Bimbingan Akademik tentang Keterampilan Belajar yang Dipadukan dengan Konseling Kelompok dalam Meningkatkan Prestasi Akademik pada Peserta didik Berprestasi Akademik Rendah

Pengujian efektivitas program dalam meningkatkan prestasi akademik peserta didik berprestasi rendah dilakukan dengan menguji perbedaan nilai UAS IPA antara ketiga kelompok sampel. Data pada tabel 7 menunjukkan pencapaian nilai UAS peserta didik di setiap kelompok.

Berdasarkan uji statistik menggunakan Anava satu jalur yang ditampilkan pada tabel 8 dapat diketahui bahwa perbedaan nilai IPA antara kelompok kontrol, kelompok BKB, dan kelompok KKBKB ($F = 21,865$; $p = 0,001$). Dengan demikian perlakuan (*treatment*) yang diberikan memberikan pengaruh yang signifikan terhadap perubahan nilai IPA. Analisis *post hoc* menggunakan uji Tukey (tabel 9) menunjukkan bahwa terdapat perbedaan yang signifikan antara kelompok kontrol dengan kelompok BKB ($p = 0,005$), kelompok kontrol dengan kelompok KKBKB ($p = 0,000$), dan antara kelompok BKB dan kelompok KKBKB ($p = 0,014$).

Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa pada sampel peserta didik berprestasi akademik rendah, pemberian bimbingan akademik tentang keterampilan belajar dapat secara signifikan meningkatkan nilai

ujian IPA. Walaupun secara statistik terjadi perubahan yang signifikan, namun nilai IPA yang diperoleh peserta didik di kelompok BKB masih memiliki nilai rata-rata yang rendah. Data posttest menunjukkan bahwa nilai IPA peserta didik yang berada di kelompok BKB belum memuaskan yaitu dengan nilai rata-rata 56,8 (tabel 9). Hasil pengujian statistik yang signifikan lebih disebabkan karena nilai peserta didik pada kelompok kontrol yang jauh lebih rendah, bukan karena nilai peserta didik di kelompok BKB yang mencapai tingkat yang sudah memuaskan. Pada kelompok BKB hanya dua orang yang mendapat nilai 70, satu orang mendapatkan nilai 60, dan sisanya sebanyak enam orang mendapatkan nilai dibawah 60.

Hasil yang berbeda diperoleh saat membandingkan signifikansi peningkatan nilai IPA antara kelompok KKBKB dengan kelompok kontrol dan antara kelompok KKBKB dengan kelompok BKB. Selain secara statistik terjadi peningkatan nilai IPA yang signifikan, kelompok KKBKB mencapai nilai ujian IPA yang cukup memuaskan dengan rata-rata 70,2. Pada kelompok ini terdapat dua peserta didik yang memperoleh nilai IPA sama dengan atau lebih dari 80, tiga peserta didik dengan nilai diantara 70 dan 80, tiga peserta didik dengan nilai antara 60 dan 70, dan hanya satu peserta didik memiliki nilai dibawah 60 (tabel 7).

Tabel 7
Daftar Nilai Postes Pelajaran IPA

Kelompok	Inisial	Nilai	
Kontrol	AZP	40	Rata-rata 41,0
	LNF	45	
	MRS	36	
	AHW	38	
	FM	35	
	LM	54	
	DS	42	
	ASP	43	
BKB	AMR	38	Rata-rata 56,8
	RNA	55	
	MIA	60	
	MRS	42	
	ARN	56	
	MFN	70	
	FAA	70	
	MAR	58	
KKBKB	MSZ	45	Rata-rata 70,2
	LAR	55	
	ADR	68	
	MIR	45	
	NS	78	
	MIF	62	
	MN	84	
	ORK	68	
MA	75	Rata-rata 70,2	
MZZ	72		
	SRFB	80	

Peningkatan nilai IPA yang signifikan pada kelompok KKBKB dibandingkan pada kelompok BKB dan kontrol berkaitan erat dengan peningkatan regulasi diri dalam belajar dan efikasi diri akademik peserta didik di kelompok KKBKB. Berkembangnya kemampuan mengatur diri sendiri pada peserta didik di kelompok KKBKB berpengaruh terhadap performansi akademiknya.

Hal ini sejalan dengan beberapa penelitian yang menunjukkan bahwa kemampuan mengatur diri berpengaruh besar terhadap performansi seseorang (Lerner & Locke, 1995; Parker, 1998; Sadri & Robertson 1993; Stajkovic & Luthans, 1998). Temuan penelitian ini juga menguatkan hasil beberapa penelitian sebelumnya yang menunjukkan bahwa meningkatnya kemampuan peserta didik dalam merencanakan dan melaksanakan strategi belajar yang berkaitan dengan tugas-tugas akademik, kedisiplinan dalam manajemen waktu, serta kemampuan melakukan penyesuaian dalam mencapai tujuan akademik, berkaitan dengan meningkatnya performansi akademik peserta

Tabel 8
Hasil Pengujian Statistik Menggunakan ANAVA Satu Jalur terhadap nilai IPA antara Kelompok Kontrol, BKB, dan KKBKB

ANOVA					
Nilai Posttest IPA	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3791,185	2	1895,593	21,865	,000
Within Groups	2080,667	24	86,694		
Total	5871,852	26			

Tabel 9
Analisis Post hoc dengan Uji Tukey terhadap nilai IPA antara Kelompok Kontrol, BKB, dan KKBKB

(I) Kelompok	(J) Kelompok	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Kontrol	BKB	-15,556*	4,389	,005	-26,52	-4,59
	KKBKB	-29,000*	4,389	,000	-39,96	-18,04
BKB	Kontrol	15,556*	4,389	,005	4,59	26,52
	KKBKB	-13,444*	4,389	,014	-24,41	-2,48
KKBKB	Kontrol	29,000*	4,389	,000	18,04	39,96
	BKB	13,444*	4,389	,014	2,48	24,41

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

didik di sekolah (Burnette, dkk., 2013; Martin, dkk., 2003). Meningkatnya nilai IPA yang seiring dengan meningkatnya regulasi diri dalam belajar dan efikasi diri akademik pada peserta didik di kelompok KKBKB bersesuaian dengan beberapa penelitian yang menunjukkan bahwa regulasi diri dalam belajar dan efikasi diri akademik merupakan komponen esensial dalam keberhasilan belajar (Bandura, 1994; Brady-Amoon & Fuertes, 2011; Harris, dkk., 2005; Labuhn, Zimmerman, & Hasselhorn, 2010; Wolters, 1998; Zimmerman & Kitsantas, 1999).

Simpulan Penelitian

Berdasarkan penelitian ini dapat disimpulkan beberapa hal yaitu sebagai berikut:

1. Program bimbingan akademik tentang keterampilan belajar yang dipadukan dengan konseling kelompok efektif dalam meningkatkan regulasi diri dalam belajar, efikasi diri akademik, dan prestasi akademik peserta didik berprestasi akademik rendah.
2. Program bimbingan akademik tentang keterampilan belajar yang dipadukan dengan konseling kelompok lebih efektif dalam meningkatkan regulasi diri dalam belajar, efikasi diri akademik, dan prestasi akademik peserta didik berprestasi akademik rendah bila dibandingkan dengan pemberian bimbingan akademik tentang keterampilan belajar saja.
3. Penerapan bimbingan akademik tentang keterampilan belajar sebaiknya dipadukan dengan layanan konseling kelompok yang terutama berfungsi untuk memotivasi peserta didik untuk mengubah kebiasaan belajar, membangun disiplin dan konsistensi belajar, menerapkan keterampilan belajar, serta membantu mengatasi berbagai kesulitan dalam belajar.

Daftar Rujukan

- Balitbang Kemdikbud. (2011, 15 Agustus). Survei internasional TIMSS. *Litbang Kemdikbud* [online]. Tersedia: <http://www.litbang.kemdikbud.go.id>. [7 September 2015].
- Balitbang Kemdikbud. (2015, 3 November). Survei internasional PISA. *Litbang Kemdikbud* [online]. Tersedia: <http://www.litbang.kemdikbud.go.id>. [2 Agustus 2016].
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Dalam V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. (hal. 71-81). New York: Academic Press.
- Ben-Eliyahu, A., & Linnenbrink-Garcia, L. (2015). Integrating the regulation of affect, behavior, and cognition into self-regulated learning paradigms among secondary and post-secondary students. *Metacognition and Learning*, 10(1), 15-42. Doi:1-.1007/s11409=014-9129-8
- Brady-Amoon, P. & Fuertes, J.N. (2011). Self-efficacy, self-rated abilities, adjustment, and academic performance. *Journal of Counseling & Development*, 89(4), 431-438.
- Burnette, J.L., O'Boyle, E.H., VanEpps, E.M., Pollack, J.M., & Finkel, E.J. (2013). Mind-set matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*, 139(3), 655-701.
- Corpus, J.H., & Wormington, S.V. (2014). Profiles of intrinsic and extrinsic motivations in elementary school: A longitudinal analysis. *Journal of Experimental Education*, 82(4), 480-501. Doi: 10.1080/ 00220973.2013.876225
- Duru, E., Duru, S., & Balkis, M. (2014). Analysis of relationships among burnout, academic achievement and self-regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1274-1284.
- Harris, K. R., Friedlander, B.D., Saddler, B., Frizzelle, R. & Graham, S. (2005). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of academic performance:

- Effects among students with ADHD in the general education classroom. *Journal of Special Education*, 39 (3), 145-156. Tersedia: <http://www.mehritcentre.com/assets/documents/Self%20Regulated%20Learning.pdf/>
- Kitsantas, A., Winsler, A., & Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 42-68.
- Labuhn, A.S., Zimmerman, B.J., & Hasselhorn, M. (2010). Enhancing students' selfregulation and mathematics performance: The influence of feedback and selfevaluative standards. *Metacognition and Learning*, 5(2), 173-194.
- Lerner, B.S., & Locke, E.A. (1995). The effect of goal setting, self-efficacy, competition and personal traits on the performance of an endurance task. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 138-152.
- Martin, J.E., Mithaug, D.E., Cox, P., Peterson, L.Y., Van Dycke, J.L., & Cash, M.E. (2003). Increasing self-determination: Teaching students to plan, work, evaluate, and adjust. *Exceptional children*, 69(4), 431-447.
- Mih, C., & Mih, V. (2010). Components of self-regulated learning: Implications for school performance. *Acta Didacta Napocensia*, 3(1), 39-48.
- Pajares, F. (2002). *Self-efficacy beliefs in academic context: An outline*. Retrieved month, day, year, from <http://des.emory.edu/mfp/efftalk.html>.
- Parker, S.K. (1998). Enhancing role breath self-efficacy: The roles of job enrichment and other organizational interventions. *Journal of Applied Psychology*, 83, 835-852.
- Sadri, G., & Robertson, I.T. (1993). Self-Efficacy and work-related behavior: A review and meta analysis. *Applied Psychology: An International Review*, 42 (2), 139-152. DOI: 10.1111/j.1464-0597.1993.tb00728.x
- Stajkovic, A.D., & Luthans, F.(1998). Self-Efficacy and work-related performance: A meta analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240-261.
- Wolters, C. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224-235.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M.. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal. *American Educational Research Journal*, 29 (3), 663-676.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing selfregulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Zimmerman, B.J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 241-250. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.241>