

Prosiding Seminar Nasional & Call For Paper Prodi S3 Psikologi Pendidikan FPPsi Universitas Negeri Malang 2021



Prodi S3 Psikologi Pendidikan
Fakultas Pendidikan Psikologi
Universitas Negeri Malang



PROSIDING

Seminar Nasional & Call For Paper
Prodi S3 Psikologi Pendidikan FPPsi Universitas Negeri Malang 2021

Personalized Learning For Education Respon Terhadap Pandemi dan Revolusi Digital

Malang, 14 Agustus 2021



PROSIDING

Seminar Nasional & Call For Paper

Prodi S3 Psikologi Pendidikan FPPsi Universitas Negeri Malang 2021

“Personalized Learning For Education Respon Terhadap
Pandemik dan Revolusi Digital”

Malang, 14 Agustus 2021



Penulis Artikel:

1. Deetje J. Solang
2. Imanuel Hitipeuw
3. Mierrina & Imanuel Hitipeuw
4. Khairil Fauzan, K. & Atika Mentari Nataya Nasution
5. Siti Fatimah
6. Eviatun Khaeriah
7. Dea Setianingsih & Syahrur Rahman
8. Esty Ariyani Safithry & A'am Rifaldi Khunaifi
9. Seyliana Ratnasari & Zun Azizul Hakim
10. Umi Salamah & Ariga Bahrodin
11. Firda Eka Kusuma & Ariga Bahrodin
12. Nuro wardatul Millah & Ariga Bahrodin
13. Agustin Wulandari & Zun Azizul Hakim

Penerbit

Fakultas Pendidikan Psikologi
Universitas Negeri Malang

PROSIDING

Seminar Nasional & Call For Paper

Prodi S3 Psikologi Pendidikan FPPsi Universitas Negeri Malang 2021

“Personalized Learning For Education Respon Terhadap
Pandemik dan Revolusi Digital”

Panitia Pelaksana :

- Ketua Panitia : Lalu Yulhaidir, M.Psi., Psikolog.
Sekretaris : Zun Azizul Hakim, M.Psi., Psikolog.
Bendahara : Siti Fatimah, M.Si.
Sie Prosiding : Ine Luna Dianti, S.Psi., M.Psi, M.M.; Ariga Bahrodin, S.Pdi, M.Pd.;
Dra., Psi. Mierrina, M.Si.; Evi Febriani, M.Psi.; Arissaryadin, M.Si
Sie Workshop : Sarah Emmanuel Haryono, M.Psi.; Mamang Efendy, S.Pd., M.Psi.
Sie Acara : Sadia Mewar, S.Pd., M.Si.; Siti Mutomimah, M.Pd.; Arifin Nur
Budiono, S.Pd., M.Si.
Sie Kesekretariatan : Qisty Anindiati, S.Psi., M.Si.; Zumkasri, M.Ed.; Laily Abida, M.Psi.;
Satiningsih, S.Psi., M.Si.; Istiqomah, S.Psi., M.Si.
Sie Design : Angga Yuni Mantara, S.Psi., M.Si, Yuanita Putri Ayuning Tyas, S.Psi

Steering Committee :

- Dr. Immanuel Hitipeuw, M.A.
Prof. Dr. Fattah Hanurawan, M.Si., M.Ed.
Dr. Tutut Chusniyah, M.Si
Dr. Nur Eva, M.Psi
Dr. Hetti Rahmawati, S.Psi., M.Si

Reviewer :

1. Luna Dianti
2. Arissaryadin
3. Ariga Bahrodin
4. Esty Aryani Safitri
5. Nur irmayanti

Penyunting :

1. Arissaryadin
2. Yuanita Putri Ayuning Tyas
3. Luna Dianti

Layout dan Desain Cover :

Edward Mesak Dua Padang

Penulis Artikel:

14. Deetje J. Solang
15. Imanuel Hitipeuw
16. Mierrina & Imanuel Hitipeuw
17. Khairil Fauzan, K. & Atika Mentari Nataya Nasution
18. Siti Fatimah
19. Eviatun Khaeriah
20. Dea Setianingsih & Syahrur Rahman
21. Esty Ariyani Safithry & A'am Rifaldi Khunaifi
22. Seyliana Ratnasari & Zun Azizul Hakim
23. Umi Salamah & Ariga Bahrodin
24. Firda Eka Kusuma & Ariga Bahrodin
25. Nuro wardatul Millah & Ariga Bahrodin
26. Agustin Wulandari & Zun Azizul Hakim

ISBN : 978-623-6589-16-8

Diterbitkan oleh :

Fakultas Pendidikan Psikologi
Universitas Negeri Malang

Redaksi :

Jl. Semarang No.5 Malang 65145
Tlp. (0341) 579700
Email: psikologi.fpsi@um.ac.id
Website: <http://fpsi.um.ac.id/>

Hak cipta dilindungi undang-undang.

Dilarang memperbanyak karya tulis ini dalam bentuk apapun Tanpa ijin tertulis dari penerbit

KATA PENGANTAR

Assalamu'alaikum warokhmatullohi wabarokaatuh.

Ucapan terimakasih kepada Fakultas Pendidikan Psikologi, sebagai salah satu fakultas terbaik di Universitas Negeri Malang, karena telah membantu terlaksananya seminar nasional dengan tema“ Personalized Learning For Education Respon Terhadap Pandemik dan Revolusi Digital”.

Tema “Personalized Learning For Education Respon Terhadap Pandemik dan Revolusi Digital” dipilih dengan pertimbangan adanya kebutuhan di masyarakat tentang pembelajaran yang fokus terhadap kekuatan dan kebutuhan setiap individu peserta didik. Melalui tema ini juga, diharapkan para pendidik mampu menerapkan pendekatan pembelajaran yang sesuai kondisi dan kebutuhan individu. Untuk itu, saya berharap seminar ini dan kegiatan pendukung lainnya, seperti Workshop SEM pada tanggal 11 September 2021 dan publikasi tulisan peserta melalui prosiding, menambah wawasan dan keterampilan tentang personalized learning, khususnya pada masa pandemi Covid 19, saat ini.

Demikian sambutan ini disampaikan, tidak lupa pula terimakasih juga, disampaikan kepada narasumber, peserta, panitia seminar yang telah bekerja ikhlas dan penuh semangat. Semoga seluruh rangkaian kegiatan dan keterlibatan semua pihak memberi kontribusi berarti bagi masyarakat dalam menjalankan pendidikan di Indonesia.

Wassalamu'alaikum warokhmatullohi wabarokaatuh

Malang, 16 Agustus 2021

Ketua Pelaksana

Lalu Yulhaidir, M.Psi., Psikolog.

DAFTAR ISI

| | |
|--|-----|
| Revolusi Berpikir Resolusi Bertindak | 1 |
| Refleksi Personalized Learning dalam Pendidikan di Indonesia..... | 11 |
| Implementasi Personalized Learning Anak Berkebutuhan Khusus Pada Masa Pandemi Covid-19..... | 18 |
| Gambaran Academic <i>Self-Efficacy</i> pada Mahasiswa dalam Menghadapi Sistem Pembelajaran Daring selama Pandemi Covid-19 (implementasi Personalized Learning di era Pandemic Covid-19)..... | 30 |
| Pengaruh Personalized Learning terhadap Prestasi Akademik: Meta-Analysis | 37 |
| Refleksi Blended Learning dalam Mendukung Personalized Learning | 54 |
| Kesejahteraan Siswa di Masa Pandemi Covid-19 | 60 |
| CBT Untuk Menurunkan Tingkat Kecemasan Tes Pada Siswa Sekolah Dasar | 72 |
| Pengaruh Konseling Client Centered Terhadap Efikasi Diri Pada Siswa Kelas VIII di SMPN 1 Ngantru Kabupaten Tulungagung..... | 82 |
| Kemandirian Belajar Siswa SD/MI dengan Menggunakan Pembelajaran <i>E-learning</i> | 94 |
| Kreativitas Siswa SD/MI Pada Pembelajaran Daring..... | 107 |
| Literasi Digital Untuk Menangulangi Cyberbullying Pada Mahasiswa | 114 |
| Pengaruh Metode Token Economy Terhadap Perilaku On – Task Anak Hiperaktif Saat Belajar..... | 124 |

Revolusi Berpikir Resolusi Bertindak

Deetje J. Solang

Universitas Negeri Manado

Email: deetjesolang@unima.ac.id

1. Konseptual Berpikir

Berpikir sering diidentikkan dengan bidang logika yang berkaitan dengan pikiran atau akal budi manusia (Poespoprodjo & Gilarso, 1999) untuk mengolah pengetahuan melalui panca indra dalam mencapai suatu kebenaran yang khas dan terarah yang dalam istilah Plato, Aristoteles mengartikannya sebagai bicara dengan dirinya sendiri di dalam batin (Smullyan, 1962). Hal ini menunjukkan bahwa berpikir bertalian erat dengan aktifitas mental dalam hal mempertimbangkan, merenungkan, menganalisis, membuktikan sesuatu, menunjukkan alas an-alasan, menarik kesimpulan, meneliti suatu jalan pikiran, mencari berbagai hal yang berhubungan satu sama lain, menganalisis suatu hubungan kausalitas, serta membahas suatu realitas. Realitas tersebut bermuara pada pandangan klasik bahwa sumber pikir berasal dari manusia sebagai hewan berakal budi (*animal-ratio-nale*) yang digagas pertama kali oleh Aristoteles. Akal budi manusia tersebut berwujud bahasa berupa ujar, isyarat, *gesture* sebagai petunjuk untuk memulai suatu tugas atau untuk mengubah suatu situasi, membangun suatu sistem refleksi, tindakan, dan sejarah yang tidak pernah tertutup (van Peursen, 1990).

Hal ini berarti bahwa berpikir dan bahasa memiliki hubungan timbal balik, di mana berpikir dengan jelas dan tepat menuntut pemakaian kata-kata yang tepat, sebaliknya pemakaian kata-kata yang tepat sangat menolong berpikir jelas. Oleh Reed (2011) berpikir merupakan keterampilan kognitif yang kompleks dalam konteks makna, bunyi, dan bukti untuk hierarki organisasi yang melibatkan proses-proses kognisi berupa struktur frasa tata bahasa, transformasi tata bahasa, serta kata-kata sebagai isyarat tata bahasa yang bermuara dari kumpulan simbol dan aturan untuk mengombinasikan simbol-simbol yang dapat menghasilkan berbagai kalimat yang tidak terbatas. Aspek bahasa yang memiliki aplikasi praktis langsung adalah menjadi pembeda antara pernyataan dan implikasi. Sebuah kalimat yang hanya menyiratkan beberapa peristiwa mungkin memiliki dampak lebih besar sebagai kalimat yang menegaskan peristiwa secara langsung. Membuat orang menyadari perbedaan antara pernyataan tegas dan pernyataan tersirat merupakan hal yang sangat penting dalam ruang testimoni.

Penelitian menggunakan stimulasi testimoni menunjukkan bahwa seseorang seringkali tidak mampu membedakan atau tidak mampu mengingat tentang informasi yang tersirat dan apa yang ditegaskan (Swiney, 1979). Berpikir sebagai eksistensi manusia berjalan searah dengan berkembangnya ide dan konsep (Bochensky, 1991). Hal ini menunjukkan bahwa berpikir adalah suatu proses mental yang mengolah beragam informasi melalui stimulus atau obyek yang diterima

individu. Proses mental yang berkaitan dengan berpikir telah memunculkan beragam gagasan tentang perspektif berpikir. Misalkan, deBono (1992), mengajukan tiga jenis berpikir, yaitu: berpikir kritis, berpikir pasif, dan berpikir generatif. Berpikir generatif terkait dengan berpikir reproduktif dan berpikir produktif (Vogel, 1986). Berpikir reproduktif merupakan pendekatan '*trial and error*' dalam memecahkan suatu problem, sedangkan berpikir produktif merupakan proses memecahkan problem secara tiba-tiba dan tidak terduga. Dalam berpikir produktif

terjadi reorganisasi perseptual dari materi atau situasi yang belum pernah dilakukan sebelumnya. Baik berpikir reproduktif maupun berpikir produktif keduanya terlibat dalam proses-proses berpikir kreatif (Meyer, 1996b; Vogel, 1986).

Selanjutnya menurut Poespoprodjo & Gilarso (1999), pengetahuan manusia bermula dari pengalaman-pengalaman konkret, pengalaman sensitif-rasional: fakta, objek-objek, kejadian-kejadian yang dilihat atau dialami, serta realitas yang diperoleh secara kontekstual melalui lingkungan sekitar, baik melalui budaya masyarakat dan keluarga, maupun sekolah merujuk pada pola-pola berpikir dan berperilaku. Oleh karena itu perlu mengembangkan budaya berpikir yang secara luas meliputi masyarakat dan sekolah yang saling menguntungkan dalam kerangka berbagi informasi yang melibatkan bahasa tertentu, nilai-nilai dan harapan, kebiasaan dan harapan, identitas, cara menginterpretasi pikiran yang sama di dunia yang luas (Tishman, et.al, 1995).

2. Paradigma Berpikir

Berpikir merupakan pergulatan manusia sepanjang abad. Ungkapan Descartes “saya berpikir, maka saya ada” (*cogito ergo sum*) (Suseno, 1992) menyiratkan bahwa berpikir merupakan bagian dari eksistensi manusia yang hakiki. Pandangan ini menempatkan unsur berpikir manusia menjadi demikian penting karena apa pun eksistensi manusia, secara biologis, intelektual, sosial, emosional, moral, atau pun spiritual, semuanya berpangkal pada kesadaran berpikirnya (Piaget, 1971). Kesadaran berpikir tersebut terekspresikan dalam kemampuan bernalar dan berimajinasi untuk memecahkan problem yang terkait dengan dunia realitas individu baik secara internal maupun eksternal (Vinacke, 1952) yang terbentuk melalui sistem regulatif dan selektif yang terjadi selama proses belajar (Solso, 1991). Masing-masing sistem menentukan bagaimana stimulus diinterpretasi, dihubungkan dengan perilaku saat ini, dan merespon stimulus yang diterima individu.

Berpikir perlu dikembangkan menjadi budaya yang disebut sebagai *cultural of thinking* (Tishman, et al, 1995) dalam tataran yang luas baik untuk kenegaraan, komunitas kelompok, maupun suku dan ras. Semua tataran tersebut melibatkan budaya misalnya budaya pemuda, budaya pendidikan, budaya suku tertentu, budaya mengoleksi mobil klasik termasuk budaya berpikir di ruang kelas (*classroom culture of thinking*) yang merujuk pada lingkungan kelas. Semuanya pasti berhadapan dengan beberapa ranah seperti bahasa, nilai, harapan, dan kebiasaan bekerjasama untuk berekspresikan bahkan penguatan perusahaan dalam berpikir yang benar. Dalam suatu budaya berpikir di kelas, semangat berpikir yang jelas diperlukan setiap saat karena seyogianya ranah berpikir dapat dilakukan oleh setiap individu termasuk guru dalam memaksimalkan kemampuan berpikir yang produktif, menemukan, dan berimajinasi yang didukung secara kondusif oleh lingkungan belajar.

Proses budaya berpikir berproses dalam kapasitas kognisi yang terjadi secara internal dan terinferensi dari perilaku dan melibatkan sejumlah manipulasi pengetahuan dan pemecahan masalah (Meyer, 1983). Terkait dengan sistem kognitif tersebut, Bloom menggagas enam tingkatan taksonomi yaitu: pengetahuan, komprehensif, aplikasi, analisis, sintesis, dan evaluasi. Tiga tingkatan kognitif terakhir merupakan ketrampilan berpikir tingkat tinggi yang terkait dengan empat domain kognisi: *memorize, information, understand relationships, apply skills, and apply generic skills* sebagai ketrampilan umum (Reigeluth & Moore, 1999). Ketrampilan berpikir tingkat tinggi tersebut mampu melahirkan dan mengevaluasi argumen dalam ide-ide baru sebagai kemampuan berpikir kritis dan kreatif (Meyer, 1996). Berpikir kritis dan berpikir kreatif, keduanya merupakan bentuk berpikir yang merujuk pada pemecahan masalah umum (*general problem solving*) sehingga nampak

sebagai dua sisi koin yang sama (Johnson, 2002; Marzano dkk, 1988). Aktivitas pemecahan masalah sebagai tindakan kreatif tersebut muncul secara tiba-tiba (*flash of insight*) berdasarkan sejumlah pengetahuan yang diperoleh sebelumnya (*fund of knowledge*) dan fakta yang ditemui individu (Gagne, 1985). Tindakan kreatif tersebut tercermin dalam kemampuan berpikir *triarchic* (sintetik, analitik, dan praktikal) untuk melahirkan gagasan yang sifatnya baru dan orisinal (*novelty*), tepat (*appropriate*), dan berguna (*utility*) (Sternberg, 2003).

Terkait dengan pemahaman berpikir di atas, Marzano dkk, (1988) membagi dimensi berpikir sebagai dimensi diskrit dan kategori komparabel yang bukan berbentuk taksonomi untuk menganalisis berbagai pendekatan mengajar berpikir. Dimensi berpikir tersebut terdiri atas: metakognisi, berpikir kritis dan kreatif, proses-proses berpikir, ketrampilanberpikir, dan kesalinghubungan antara konten dan bidang pengetahuan berpikir. Dilihat dari perspektif situatif, Greeno dan MMAP *Group* (1997) berargumentasi bahwa bila tujuan utama pendidikan adalah mengembangkan kemampuan berpikir siswa, maka siswa harus belajar dalam situasi di mana berpikir dimungkinkan terjadi. Berpikir merupakan suatu aspek praktek sosial, yang menyangkut refleksi dan percakapan tentang aktivitas individu dan kelompok dalam memaknai konsep yang signifikan dalam mengevaluasi dan memahami aktivitas pengalaman individu dan masyarakat. Perspektif situatif menganggap prosesproses berpikir sebagai partisipasi dalam praktik masyarakat dan mengembangkan identitas individu sebagai pembelajar dan pemikir. Belajar berpikir merupakan peningkatan kemampuan seseorang untuk berpartisipasi secara efektif dalam praktik masyarakat yang melibatkan inkuiri dan analisis reflektif. Siswa belajar berpikir dengan belajar berpartisipasi dalam aktivitas masyarakat di mana mereka terlibat secara aktif dalam berpikir.

Untuk mengajarkan berpikir berarti perlu membudayakan berpikir sebagai pembentukan budaya berpikir. Oleh karena itu konsep pembelajaran berdasarkan budaya atau enkulturasi (*enculturation*) yang digagas Tishman dkk (1995) meliputi teknik-teknik pembelajaran yang berbeda yang digunakan untuk pengetahuan faktual siswa mengenai sistem metrik misalnya bangsa Cina yang memiliki budaya dagang. Dalam rangka itu pendekatan budaya berpikir dapat menggunakan pendekatan pembelajaran yang terdiri atas empat tipe. Pertama, menyebarluaskan model-model budaya dari beragam aktifitas dalam masyarakat yang menjadi inti dari budaya. Kedua, cara terjadinya enkulturasi adalah melalui eksplanasi (*explanation*) dengan menjelaskan secara lugas suatu potongan kunci tentang pentingnya pengetahuan kebudayaan yang meliputi taktik berpikir spesifik (seperti *brainstorming*) sebaik transformasi mengenai konsep pembuktian. Ketiga, enkulturasi terjadi melalui interaksi dengan anggota masyarakat budaya. Dalam budaya berpikir interaksi melibatkan aspek lainnya seperti pemecahan masalah secara kooperatif atau partisipasi dalam diskusi yang berorientasi berpikir. Keempat, enkulturasi terjadi melalui umpan balik (*feedback*) yang meliputi penilaian atau koreksi tentang perilaku seseorang dalam masyarakat. Umpan balik dalam budaya berpikir terjadi ketika seseorang menerima masukan baik positif maupun negatif dari budaya itu dengan proses-proses berpikirnya.

Umpan balik juga meliputi asesmen dan ujian tradisional karena siswa mengalami bentuk penilaian perilaku performansi intelektual siswa. Oleh karena itu keempat cara yang dapat digunakan untuk membangun budaya berpikir siswa i kelas menjadi suatu kekuatan yang kondusif bila dilakukan cara model, ekspansi, interaksi, dan umpan balik yang dapat dimainkanperankan melalui dimensi-dimensi berpikir. Berbicara tentang dimensi berpikir, beberapa ahli mengemukakan konsep tentang dimensi berpikir. Bloom mengemukakan enam dimensi berpikir yang meliputi pengetahuan, komprehensif, aplikasi, analisis, sintesis, dan

evaluasi yang kemudian direvisi oleh muridnya bernama Anderson dengan dimensi-dimensi mengingat, memahami, menerapkan, menganalisis, dan mengevaluasi, dan mencipta (Pohl, 2000). Selanjutnya Krathwohl mengemukakan 5 dimensi berpikir yang terdiri atas menerima, merespons, menilai, mengorganisasi, dan mengkarakterisasi. Di sisi lain Marzano, dkk (1988) mengemukakan lima dimensi berpikir: metakognisi, berpikir kritis dan kreatif, proses berpikir, core keterampilan berpikir, dan kesalinghubungan antara konten-area pengetahuan dalam berpikir.

Beragam dimensi berpikir yang dikemukakan ahli menunjukkan bahwa terdapat sejumlah dimensi atau multi dimensi dalam struktur berpikir individu baik dalam tahap awal, proses, hingga produk berpikir yang berwujud pada tindakan dan karya cipta. Dimensi-dimensi berpikir tersebut secara operasional dapat dilatih dan diajarkan baik di ruang kelas maupun di luar kelas. Beragam dimensi berpikir yang dijelaskan di atas dapat dijabarkan secara sederhana dalam tabel 1 berikut.

Tabel 1 Dimensi Berpikir sebagai *taxonomy* dalam Kerangka Kurikulum dan Pembelajaran

| No | Bloom | Anderson's | Krathwohl's | Tishman dkk | Marzano, dkk |
|----|---------------|---------------|----------------|------------------------|--|
| 1 | Knowledge | Remembering | Receiving | A language of thinking | Metacognition |
| 2 | Comprehension | Understanding | Responding | Thinking disposition | Critical and creative thinking |
| 3 | Application | Applying | Valuing | Mental management | Thinking processes |
| 4 | Analysis | Analysing | | The strategic spirit | Core thinking skills |
| 5 | Synthesis | Evaluating | Organizing | Higher order knowledge | The relationship of content-area knowledge to thinking |
| 6 | Evaluation | Creating | Characterising | Transfer | |

Dalam tabel 1 di atas, menyiratkan bahwa pengkategorian dimensi berpikir menunjukkan hirarkis mulai dari berpikir tingkat rendah hingga berpikir tingkat tinggi. Pada nomor 1, 2, dan 3 menunjukkan tingkatan berpikir rendah yang identik dengan berpikir konkrit nomor 4, 5, dan 6 menunjukkan tingkatan berpikir tinggi atau identik dengan berpikir abstrak (Phol, 2000). Hal ini searah dengan konsep Sternberg (2006) bahwa keterampilan berpikir dapat dilatih melalui empat dimensi berpikir: factual, analitis, kreatif, dan praktis. Mengajarkan berpikir tinggi tidak akan terjadi tanpa fakta, data, informasi, mengingat, pengetahuan yang secara hirarkhis berada pada tingkatan berpikir rendah sehingga berpikir fakta tetap diperlukan dalam memproses berpikir tingkat tinggi (Sternberg, 2004). Sejauh ini model taxonomi Bloom lebih luas digunakan dalam pendidikan maupun psikologi yang telah mengalami revisi seperti terlihat dalam tabel 1 kolom Anderson yang kemudian dikelompokkan menjadi empat dimensi pengetahuan mayor: *factual, conceptual, procedural, metacognitive*. Metakognisi berkaitan dengan apa yang diketahui oleh seseorang atau individu yang belajar, bagaimana individu mengontrol dan menyesuaikan perilakunya, kecakapan untuk mengelola proses berpikirnya sendiri, serta pengetahuan tentang strategi

dalam menyelesaikan tugas (Flavell,1979, dalam Anderson & Krathwohl, 2010). Dalam dimensi pengetahuan mayor tersebut dapat digambarkan dalam tabel 2 berikut.

Tabel 2 The Knowledge Dimension – Major Types and Subtypes

| Concrete knowledge → | | | Abstract knowledge |
|---|---|--|---|
| Factual | Conceptual | Procedural | Metacognitive |
| Knowledge of terminology | Knowledge of classifications and categories | Knowledge of subject-specific skills and algorithms | Strategic knowledge |
| knowledge of specific details and element | Knowledge of principles and generalizations | Knowledge of subject-specific techniques and methods | Knowledge about cognitive tasks, including appropriate contextual and conditional knowledge |
| | Knowledge of theories, models, and structures | Knowledge of criteria for determining when to use appropriate procedures | Self-knowledge |

Tabel 2 di atas menunjukkan bahwa dimulai dari tingkatan berpikir factual ke metakognisi merupakan suatu proses berpikir dari pengetahuan yang bersifat konkrit ke tingkatan pengetahuan yang bersifat abstrak. Jika dibuatkan matriks dimensi taksonomi dan dimensi pengetahuan maka dapat dilihat pada tabel 3 berikut.

Tabel 2 Matriks Taksonomi dan Dimensi Pengetahuan

| Tipe Pengetahuan/ Proses Kognitif | Faktual | Konseptual | Prosedural | Metakognitif |
|--------------------------------------|---------|------------|------------|--------------|
| Mengingat | | | | |
| Memahami | | | | |
| Menerapkan | | | | |
| Menganalisis | | | | |
| Mengevaluasi | | | | |
| Mencipta | | | | |

Sumber: Pohl, hal.9, *Learning To Think, Thinking To Learn*, Hawker Brownlow Education, Australia, 2000)

Berdasarkan konsep-konsep berpikir yang dikemukakan oleh sejumlah ahli tersebut, dapat disimpulkan bahwa berpikir melibatkan beragam dimensi yang spesifik sehingga memunculkan beragam pandangan, argumen, dan pendekatan ilmiah. Salah satu dimensi berpikir yang menjadi sasaran kajian ilmiah adalah apa yang disebut berpikir kritis (Marzano dkk, 1988; Johnson, 2002), berpikir imajinatif (Vinacke,1952), berpikir produktif (Vogel, 1986), *problem solving* (Meyer, 1996a; Gagne, 1985) dan membuat keputusan (Solso, 1991; Sternberg, 1999a; 2003) yang semuanya disejajarkan atau dikategorikan dalam berpikir kreatif. Macam berpikir tersebut merupakan berpikir tingkat tinggi yang dapat dilatih dan diajarkan dalam *setting* pendidikan (di dalam atau di luar kelas).

3. Resolusi Berpikir dan Bertindak

Berpikir sebagai proses dalam aktifitas kognisi individu merupakan factor yang esensial dan utama sepanjang sejarah kehidupan manusia. Manusia memaknai produk berpikirnya melalui penggunaan bahasa yang disebut bahasa berpikir (Tishman, 1995). Bahasa berpikir berarti berujar dalam suatu bahasa yang merujuk pada proses-proses mental dan produk mental yang membantu siswa mengomunikasikan dan mengorganisasikan berpikirnya. Salah satu hal yang utama dari produk berpikir tingkat tinggi adalah kemampuan

memecahkan masalah baik dalam situasi keseharian maupun dalam situasi pembelajaran di kelas (Marzano et al, 1988), bahkan dalam kapasitas pengambilan keputusan.

Halpern (1984) menyatakan bahwa keputusan selalu meliputi dua atau lebih alternatif dalam membuat keputusan akhir sebagai pilihan terbaik dalam memecahkan masalah. Masalah bisa dikategorikan menurut apakah mereka memiliki jalan yang jelas menuju solusi atau tidak (Davidson & Sternberg, 2003). Masalah yang terstruktur dengan baik memiliki jalan pemecahan masalah yang jelas menuju solusi sementara masalah yang terstruktur dengan buruk tidak memiliki jalan yang jelas menuju solusi (Sternberg, 2008). Oleh karena itu solusi yang tepat dan bermanfaat merupakan suatu bentuk kemampuan kreativitas yang melahirkan sesuatu produk baru, original, dan bernilai (Sikzentmihalyi, 2000; Srenberg & Lubart, 1996; Sternberg, 2004). Sesuatu yang dimaksud memiliki banyak bentuk, dapat berupa sebuah teori, tarian, zat kimia, vaksin, proses atau prosedur, cerita, simfoni, program teknologi, game, aplikasi, atau apapun yang lain. Oleh karena itu individu yang kreatif dikenal menunjukkan produktivitas kreatif seperti temuan-temuan baru, temuan-temuan penuh insight, karya-karya artistik, dan paradigma revolusioner yang luas.

Sternberg (2008) menyatakan bahwa individu yang kreatif memiliki gaya hidup yang kreatif yang dicirikan oleh fleksibilitas, perilaku yang tidak stereotip, dan sikap yang tidak membeo. Selanjutnya, berpikir kreatif akan selalu berhadapan dengan masalah, pemecahan masalah, pengambilan keputusan sebagai pilihan tindakan. Berpikir kreatif juga menjadi bagian penting dalam proses-proses kognitif dan berpikir individu tanpa mengenal batasan usia baik kanak-kanak, pemuda, dewasa, dan dewasa akhir. Gardner (2006) mengajukan konsep manusia dalam bertindak dengan cara berpikir besar secara hierarkis untuk masa depan yang terdiri dari lima unsur pikiran menuju masa depan: *disciplined mind*, *synthesizing mind*, *creating mind*, *respectful mind*, dan *ethical mind*.

Pertama, *disciplined mind*, pikiran yang berbasis pada disiplin-ilmu dan bidang kepakaran/keahlian tertentu semisal psikologi, manajemen dan kepemimpinan. Menurut Gardner, hasil belajar pada umumnya baik di sekolah maupun di universitas belum mampu membuat lulusannya berpikir disiplin terutama karena cara pembelajaran yang tidak tepat sasaran. Kebiasaan interaksi pembelajaran yang tidak kondusif masih sangat sulit diperbaiki karena telah menginternal dalam praktik akademik. Ketakmampuan berpikir disiplin ini diperlukan dalam memikirkan dunia fisik, dunia biologis, dunia kemanusiaan, dunia kreasi imajinatif, dan dunia bisnis, serta politik. Tanpa kemampuan berpikir disiplin individu tidak mampu memahami tentang peristiwa yang sedang terjadi, temuan ilmiah terbaru, teknik-teknik matematik mutakhir, karya seni masa kini, bentuk ekonomi baru, aturan-aturan pemeliharaan lingkungan baru, serta temuan bidang kehidupan lainnya.

Ada empat tahap yang dapat dilakukan untuk mengembangkan cara pandang dan kebiasaan berpikir disiplin: 1) melatih mengidentifikasi konsep dan topik yang benar-benar vital dalam disiplin ilmu yang dipelajari; 2) mempelajari secara mendalam dan detail mengenai asal muasal konsep dan topik vital yang telah dipilih tersebut kemudian dipelajari secara mendalam, dalam jangka waktu yang lama, menggunakan banyak contoh dan menggunakan berbagai cara untuk menganalisis; 3) menggunakan pendekatan konsep dan topik pilihan tersebut dengan berbagai cara misalnya melalui cerita, eksposisi logis, debat, dialog, humor, permainan-peran, representasi grafis, presentasi video dan film, pengejawantahan nilai-nilai, gagasan-gagasan serta teladan perilaku; 4) merancang dan menciptakan kesempatan untuk pencapaian pemahaman (*performance of understanding*) bagi pembelajar dengan cara menyediakan waktu yang cukup dengan variasi konteks agar pembelajar memperoleh masukan yang konstruktif secara berlanjut hingga mencapai penguasaan bidang keahlian yang kuat.

Kedua, *synthesizing mind*. Pikiran yang menyintesis adalah pikiran yang menyinkronisasikan berbagai informasi dan pengalaman dari berbagai sumber untuk

membentuk suatu komposit baru yang bermanfaat baik di lingkungan pendidikan (sekolah dan universitas), perusahaan, lembaga hukum, dan lembaga pemerintah. Kesemuanya memerlukan manajer di mana tugas seorang manajer adalah menyinkronkan informasi dari berbagai sumber, menyintesis status keilmuan mutakhir, menggunakan temuan-temuan keilmuan baru, dan menjelaskan berbagai dilema baru yang tak terpisahkan dari pekerjaan seorang profesional dalam rangka mendapatkan solusi yang tepat. Misalnya, seorang manajer akan mempertimbangkan gambaran tugasnya, memperhitungkan sumber daya dan komposisi staf, cara terbaik untuk menyelesaikan masalah yang dihadapi oleh lembaga yang dikelolanya, serta berlanjut ke tugas lainnya lagi. Menurut Gardner, kemampuan merangkai informasi dari berbagai sumber ke dalam suatu keseluruhan yang koheren merupakan keterampilan vital pada zaman ini karena kemampuan paling berharga pada abad 21 adalah pikiran yang mampu menyintesis dengan baik. Oleh karena itu menurut Gardner, berpikir sistematis dalam satu disiplin ilmu tidak cukup bila mengabaikan berpikir sistematis, sintesis yang melibatkan dasar keilmuan antardisipliner. Bentuk sintesis itu berupa:

1. Naratif, melalui rangkaian cerita seseorang dapat merangkai peristiwa dan hubungan antarperistiwa, berbagai kultur dengan nilai-nilai budaya yang hendak dilestarikan untuk generasi berikutnya.
2. Taksonomi, sejumlah materi informasi yang besar dapat diorganisasikan berdasarkan sistem kategori tertentu sehingga dapat dengan mudah dipahami dan diingat. Contoh sangat terkenal adalah sistem kategori keilmuan dan kelompok-kelompok judul buku di perpustakaan yang diatur dengan sistem yang dikembangkan John Dewey. Contoh yang lain adalah sistem penamaan tanaman.
3. Konsep kompleks, gejala yang rumit seringkali muncul dari interaksi berbagai fenomena yang rumit juga. Pembuatan konsep tertentu dapat mempermudah seseorang untuk memahami. Misalnya, dalam bidang bisnis, Michael Porter merumuskan strategi sebagai gabungan dari lima hal secara simultan dalam menentukan potensi nilai laba.
4. Aturan dan aforisme (rules and aphorisms). Banyak kearifan masyarakat dikemas dalam ungkapan yang ringkas yang bertujuan menebarkan nilai menjadi mudah diingat dan dapat diterapkan secara luas. Misalnya “pikir dulu, baru bicara”, “Jangan mengajari renang kepada anak itik”.
5. Metafor, imaji dan tema, di mana seseorang dapat menghidupkan konsep-konsep dengan perumpamaan (metafora). Misalnya Adam Smith menggambarkan sifat pasar yang mengatur dirinya sendiri melalui imaji tangan yang tak terlihat.
6. Mengejawantahkan tanpa kata (*embodiments without words*). Contoh bentuk sintesis tanpa kata, antara lain, adalah lukisan. Perhatikan bagaimana Picasso menggambarkan kekuatan brutal pada Perang Sipil Spanyol melalui lukisan Guernica yang terkenal itu.
7. Teori, merupakan wadah yang merangkum berbagai konsep. Misalnya teori ekonomi pasar yang merajut berbagai gagasan, termasuk pengadaan dan distribusi barang, produksi, profit, dan kerugian.
8. Metateori, merupakan teori tentang teori cara menyintesis berbagai konsep dan teori.

Ketiga, *creating mind*, pikiran yang mencipta dapat muncul hanya setelah pemahaman mendalam dan kukuh terhadap suatu konsep dikuasai. Dalam sintesis dikatakan bahwa pikiran sintesis sangat lazim dilakukan para manajer, pikiran yang menciptakan sesuatu yang baru pada umumnya muncul pada pemimpin. Menyintesis adalah pekerjaan manajer sedangkan mencipta adalah pekerjaan pemimpin. Dengan kata lain menciptakan sesuatu adalah tugas pemimpin bukan tugas manajer. Menciptakan hal baru ini berbasis pada satu atau lebih dari satu disiplin ilmu atau profesi yang telah mapan, karena untuk sampai ke tahap

mencipta diperlukan pemahaman bidang disiplin ilmu yang kuat untuk menjamin kualitas dan akuntabilitasnya. Di dalam konteks kelas lembaga pendidikan formal, pikiran yang mencipta didahului dengan kebiasaan mengerjakan tugas melebihi yang diwajibkan untuk mengajukan pertanyaan-pertanyaan baru yang substantif, menghasilkan karya unik di luar dugaan yang sesuai standard kreativitas yang memiliki nilai kebaruan, original, dan kebergunaan. Di dalam dunia pekerjaan, berpikir di luar kotak layak dilakukan oleh pemimpin visioner, yang mampu merumuskan dan menjangkau visi-visi baru yang lebih tepat sasaran. Keempat, *respectful mind*, merupakan pikiran yang santun, pikiran yang dilandasi rasa hormat.

Menurut Gardner, tiga jenis pikiran yang berbasis bidang keahlian (*disciplined mind*), pikiran yang menyintesis (*synthesizing mind*), serta pikiran yang mencipta (*creating mind*) merupakan bentuk pikiran yang berurusan dengan berbagai bentuk kognisi semata, sedangkan dua pikiran lainnya yakni *respectful mind* dan *ethical minds* merupakan jenis pemikiran tentang sesuatu dalam hubungannya dengan orang lain. Misalnya, pada tahap ini kita berpikir tentang manusia secara umum: bagaimana manusia berpikir, merasa, termotivasi dalam bekerja tanpa terkotak-kotak dalam disiplin ilmu dan fungsi jabatan administratifnya, serta mengembangkan rasa hormat terhadap orang lain. Gardner menegaskan, *respect* kesantunan bukan sebagai repek terhadap suatu tindak destruktif misalnya terorisme yang mengancam dan menekan orang lain sebagai bentuk tindak kejahatan. Dalam pandangan Gardner, pikiran yang respektif dapat berbentuk respons empatik dan konstruktif terhadap berbagai perbedaan dalam pergaulan antar pribadi dan antarkelompok, dapat berbentuk upaya memahami dan menawarkan ajakan kerjasama dengan pihak-pihak yang berbedayang berorientasi keterampilan dan nilai. Dalam konteks belajar di lembaga pendidikan, pikiran yang respektif dapat dibentuk melalui kegiatan kerjasama secara efektif dengan teman sebaya, dengan guru dan staf tanpa menghiraukan latar belakang etnik dan pandangan politiknya. Dalam konteks pekerjaan, pikiran yang respektif dapat diasah melalui kegiatan kerjasama yang efektif dengan rekan sekerja, atasan, bawahan dan pegawai lainnya tanpa mempersoalkan latar kepangkatan dan status sosialnya. Orang semacam ini selalu berupaya mengembangkan kapasitasnya untuk mengerti dan memaafkan orang lain.

Kelima, *ethical mind*, suatu tindakan yang melibatkan toleransi, menghargai, dan berkaitan dengan moralitas pribadi. Meskipun lebih berorientasi pada sikap abstrak, pikiran etis berkaitan erat dengan pikiran respektif yang bertautan dengan relasi dengan orang lain. Dalam pendidikan formal, merefleksikan peran sebagai siswa atau sebagai seorang profesional di masa depan dan berusaha untuk melengkapi perannya dengan rasa tanggungjawab. Demikian juga di tempat kerja, seorang individu berupaya memahami peranannya sebagai seorang pekerja atau perannya sebagai anggota warga suatu komunitas, etnis, wilayah, negara, dan dunia. Hal-hal yang dapat dilakukan untuk membentuk pikiran etis berupa pemberian dukungan kerja yang kondusif, mengembangkan karakter yang kuat, serta mengembangkan hubungan yang sportif. Kelima jenis berpikir besar untuk masa depan yang digagas oleh Gardner dapat disederhanakan pada gambar berikut yang diadopsi dari Gardner (2006).



Gagasan-gagasan berpikir yang diuraikan pada bagian depan baik itu dimensi, kategori, dan taksonomi pada dasarnya dapat dikembangkan, dibentuk, dan diajarkan baik di dalam kelas maupun di luar kelas. Dengan kata lain, bagi praktisi, peneliti, pengembang SDM, dan pengguna SDM dapat mengejawantahkan dalam kemasan kurikulum dalam berbagai bidang. Sebagaimana pernyataan Sternberg (2008) jika potensi dan kapasitas dasar individu dikembangkan dan dibentuk sejak dini hingga dewasa maka kapasitas itu tetap bertahan bahkan melebihi kapasitas di luar prediksi.

Di era milenial ini betapa pesatnya perkembangan dan pertumbuhan *artificial intelligence* (AI) yang identik dengan kecerdasan buatan yang seolah menyaingi kapasitas manusia yang terbukti dalam beragam rancangan teknologi computer dalam bidang kedokteran, neurosains, OR, virus, vaksin, aplikasi dagang, game, pajak, industri, pendidikan, pembelajaran, dan sebagainya. Bertumbuh pesatnya AI tanpa didasari telah menggeser fenomena perubahan mind set dan perilaku manusia. Jika kapasitas humanistik sebagaimana dalam dua jenis berpikir yaitu berpikir respek dan berpikir etis diabaikan maka manusia akan saling menguasai, menjajah, menjajal, bahkan merusak satu sama lain. Oleh karena itu pengajaran di sektor formal, non formal, dan informal yang umumnya mengacu pada pengembangan kompetensi berdasarkan taksonomi dan dimensi-dimensi berpikir yang dikemukakan di atas penting sekali untuk mengemasnya dalam kurikulum dan scenario pembelajaran secara bersamaan dengan kapasitas afeksi, social, emosi, menghargai, empati, etis sebagai *nurturant effects* yang bukan semata mencapai target penguasaan materi dan pengetahuan yang bersifat *instructional effects* yang tidak memiliki emosi. Jika kemasan pembelajaran dan pendidikan umumnya hanya berorientasi pada *instructional effects* tanpa melibatkan *nurturant effects* maka hasil akhir adalah manusia robot yang tidak memiliki emosi, pekerti, dan kebijaksanaan.

4. Daftar Pustaka

- Bochensky, J. M., 1991. "Apakah sebenarnya berpikir", dalam Suriasumantri, Ilmu dalam perspektif, sebuah kumpulan karangan tentang hakekat ilmu. Jakarta: Gramedia.
- Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J., 2001. "Catalytic creativity: The case of Linus Pauling,". San Francisco: American Psychologist, 109th Annual Convention, August 24-28, 337-341.
- DeBono, E., 1992. Mengajar berpikir (terjemahan: Soemardjo). Jakarta: Erlangga.
- Gagne, R. M., 1985. The conditions of learning and theory of instruction (Forth edition). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gardner H., 2006. *Five Minds For The Future*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Greeno, J. G., dan The Middle School Mathematics through Application Project Group, 1997. Theories and practices of thinking and learning to think. American Journal of Education 106 (November), 85-126.
- Johnson, E. B., 2002. Contextual teaching and learning. California: Corwin Press, Inc.
- Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Pesseisen, B. Z., Rankin, S. C., dan Suhor, C., 1988. Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction. Virginia, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Meyer, R. E., 1996b. "Development of learning skills in problem solving and thinking", dalam De Corte dan Weinert (Eds), *International encyclopedia of developmental and instructional psychology* (Fifth edition). New York: Pergamon.
- Meyer, R. E., 1983. *Thinking, problem solving, cognition*. San Francisco: Freeman.
- Pospoprodjo, W., & Gilarso Ek.T., 1999. *Logika Ilmu Menalar*. Bandung: Pustaka Grafika
- Phol, M., 2000. *Learning to Think Thinking to Learn*. Australia: Hawker Brownlow Education.
- Reed, S. K., 2011. *Kognisi Teori dan Aplikasi*, terjemahan: Aliya Tusyani. Jakarta: Penerbit Salemba Humanika.
- Reigeluth, C.M., & Moore J., 1999. "Cognitive education and the cognitive domain", dalam Reigeluth, C. M., (Ed.), *Instructional-design theories and models, volume II, a new paradigm of instructional theory*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Smullyan A., 1962. *Fundamentals of Logic*. New Jersey:
- Solso, R. L., 1991. *Cognitive psychology*. Third edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Sternberg, R. J., 2006. *Cognitive Psychology*, USA: Thomson Wadworth, Fourth Edition
- Sternberg, R. J., 2003. *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., 1985. "Instrumental and componential approaches to the nature and training of intelligence", dalam Chipman, Segal, and Glaser (Eds), *Thinking and learning skills vol. 2*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sternberg, R. J., and Davidson, J. E., 1986. "Cognitive development in the gifted and talented", dalam Horowitz and O'Brien (Eds), *The gifted and talented, development perspectives*. Washington: American Psychological Association.
- Suseno, F. M., 1992. *Filsafat sebagai ilmu kritis*. Yogya: Kanisius, Pustaka Filsafat.
- Tishman, S D. N., Jay E., 1995. *The Thinking Classroom, Learning and Teaching in a Cultural of Thinking*. Boston: Allyn and Bacon.
- Van Peursen, C.A.,1990. *Fakta, Nilai, Peristiwa*. Terjemahan: A. Sonny Keraf. Jakarta: Gramedia.
- Vinacke, W. E., 1952. *The psychology of thinking*. New York: McGraw-Hill Book Company, Inc.
- Vogel, J. L., 1986. *Thinking about psychology*. Chicago: Nelson-Hall, Inc.

Refleksi Personalized Learning dalam Pendidikan di Indonesia

Immanuel Hitipeuw

Universitas Negeri Malang

Email: immanuel.hitipeuw.fip@um.ac.id

1. Latar Belakang

Perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi, khususnya Teknologi Informasi dan komunikasi yang serba digital (selanjutnya disingkat ICT) telah mengubah paradigma diberbagai bidang, termasuk dalam dunia pendidikan. Salah satu Lembaga pendidikan di Boston, USA seperti CCR (The Center for Curriculum Redesign) mengajukan pertanyaan yang mendasar *WHAT should students learn for the 21st century?* (Grof, 2017) . Pertanyaan semacam ini bukanlah hal yang baru, namun tuntutan mereformasi pendidikan di abad ini dikarenakan perkembangan IT menyebabkan munculnya era *disruptif* yang membuat banyak hal menjadi tidak relevan lagi, termasuk dalam dunia pendidikan. Selain itu dengan diperkenalkannya PC (personal computer) di tahun 1980an telah mendorong Lembaga pendidikan untuk menyesuaikan kurikulum dan cara penyampaian pembelajaran. Selain itu, siswa semakin terdorong dengan bantuan PC dan berbagai gadget yang terhubung dengan dunia internet untuk menjelajah dunia pengetahuan dan teknologi di dunia maya, terlebih lagi di era *big data*.

Lebih jauh dengan datangnya era revolusi digital 4.0, semakin terlihat dimana-mana proses teknologi otomatisasi makin cepat merambat dalam banyak bidang. Perkembangan ini pada gilirannya mempengaruhi berbagai sendi kehidupan yang penting seperti ekonomi, individu, dan hubungan social. Kemampuan beradaptasi yang tinggi dari setiap individu menjadi penting, apalagi dalam banyak hal teknologi berkembang lebih cepat dibandingkan perkembangan yang ada dalam dunia persekolahan dan pendidikan, sehingga menimbulkan persoalan tersendiri bagi pendidik bagaimana pendidikan yang *compatible* dengan perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi yang begitu pesat di era ini (Clarke, 2012; Grof, 2017; Izmetiev, 2012).

Perubahan yang diharapkan dalam dunia pendidikan adalah agar sekolah tidak lagi menggunakan pendekatan *one-size-fits-all* sebab hal ini tentu saja bertentangan dengan kajian-kajian teori dan empiric selama ini, misalnya terkait dengan *cultural diversity*, *individual differences*, *zone of proximal development*, *multiple intelligence*, dan sebagainya (Basham et al., 2016; Gardner, 2008; Stevenson, 2010). Pendekatan *one-size-fits-all* sebenarnya terlalu mengedepankan *keseragaman* dan *teacher-oriented* dan dilain pihak pendekatan semacam ini akan memperburuk motivasi, keterlibatan dan belajar siswa (Netcoh, 2017).

Dalam dunia pendidikan kebutuhan akan pendekatan “customized, individualized, or personalized” menjadi hal yang penting untuk menjamin individu mendapatkan apa yang diperlukan (Xie et al., 2019), dan terutama di era revolusi digital, dimana belajar tidak lagi dibatasi oleh waktu, ruang (Murphy et al., 2016; Schmid & Petko, 2019; Zhang et al., 2020), dan dicirikan oleh banyaknya alternatif pilihan dan fleksibilitas for setiap individu (Izmetiev, 2012; Netcoh, 2017). Selain itu, alternatif pendekatan belajar yang bersifat personal ini telah ada sejak awal abad 20an, dan di abad 21 ini dengan era revolusi digital semakin menuntut dilakukannya pendidikan yang tidak hanya dirancang sebelumnya oleh guru tetapi menuntut

keikut-sertaan siswa sebagai individu yang aktif menata pembelajarannya (Basham et al., 2016; Grof, 2017; Izmetiev, 2012; Kennedy et al., 2015).

Awal abad 20an, Helen Parkhurst dengan *Dalton Plan* nya mengetengahkan bahwa setiap siswa dapat menyusun program kurikulumnya yang bertujuan untuk menciptakan keseimbangan antara bakat anak dan kebutuhan masyarakat (Izmetiev, 2012; Parkhurst, Bassett, Eades, & Rennie, 1924). Kemudian di tahun 1950an sampai 1960an, Benjamin Bloom dengan *Theory of Mastery Learning* sebagai metode instruksional yang mengedepankan agar siswa menguasai terlebih dahulu topik yang ada sebelum dilanjutkan ke topik berikutnya, sehingga kontrol kecepatan belajar ada pada siswa. Selanjutnya di tahun 1960an, Fred Keller (1968) dengan PSI nya (Personalized System of Instruction) mengenalkan pembelajaran modul yang memungkinkan siswa belajar secara independent. Lebih jauh, Margaret Wang di tahun 1990an mengenalkan ALEM (Adaptive Learning Environment Model) yang merupakan pendekatan pendidikan yang mensasar strategi-strategi pembelajaran yang memperhitungkan kebutuhan setiap siswa dan secara khusus yang merespon keberagaman populasi siswa di kelas (Murphy et al., 2016). Berdasarkan sejarahnya, Personalized Learning bukanlah hal yang baru.

Sementara pemakaian istilah *personalization* pertamakali dikenalkan oleh Victor Garcia Hoz di awal 1970an (Hoz, 1982; 1997). Istilah ini merujuk pada perjalanan siswa dalam belajar bagaimana dia mengembangkan kebebasan memilih dalam belajar sehingga dia ikut memegang kendali atas pengalaman belajarnya. Tujuan belajar dibangun berdasarkan masukan siswa dan ditata sesuai perkembangan anak. Lingkungan dan aktivitas belajar ditata seputar siswa, dan dirancang untuk memungkinkan siswa mengatur belajarnya agar dia bisa berkreasi dan menemukan tujuan belajarnya dengan menggunakan berbagai sumber. Peran guru selaku pembimbing untuk mengembangkan *belajar otonomus* siswanya.

Personalization semakin terus berkembang dalam belajar sejalan dengan munculnya Personal Computer (PC) di awal 1980, dan dengan munculnya layanan Internet di awal 1990an menjadikan pembelajaran tidak lagi dibatasi oleh ruang dan waktu. Kemudian dengan datangnya revolusi digital semakin membuat pebelajar mampu menata apa yang ingin dipelajari dengan gadget yang terhubung internet. Website dan Googling misalnya mampu memberikan beragam pilihan bagi pebelajar untuk mengatur apa yang akan dipelajari, dan bahkan bersama siapa dia akan belajar. Selain itu dalam dunia maya begitu banyak data disajikan yang memungkinkan seseorang mampu mengembangkan pengetahuannya melampaui apa yang didapat di kelas. Untuk itu dalam konteks pendidikan, peneliti ingin mengetengahkan beberapa hal terkait *Personalized Learning* (selanjutnya di singkat PL) seperti beragam konsep dan teori yang melandasi, operasi PL dalam pembelajaran, wujud program PL di sekolah, namun penulis akan mulai dengan pengertian PL. Dalam pembahasannya, penulis akan mengaitkan dengan pengalaman praktis kelas daring selama pandemik Covid-19.

2. Pengertian Personalized Learning

Beragam ahli merujuk PL berdasarkan kajian-kajian terkait pendekatan belajar yang dimulai dari pakar pendidikan sebelum era PC sampai Revolusi Digital, mulai dari Helen Parkhurst, Bloom, Keller sampai Lembaga-lembaga pendidikan dunia seperti CCR, UNESCO, dan berbagai Lembaga lain yang merupakan gabungan berbagai pakar di dalamnya. Berbagai pengertian yang diajukan menunjukkan apa yang ditekankan oleh setiap pakar atau Lembaga pendidikan tertentu.

OECD dalam laporannya di tahun 2006 menyarankan ada lima komponen terkait PL: (1) personalisasi pelaksanaannya bergantung pada pemahaman yang jelas terkait kekuatan dan kelemahan siswa secara pribadi; (2) menuntut untuk mengembangkan competence and confidence setiao siswa melalui strategi pembelajaran yang dibangun berdasarkan kebutuhan individual, (3) pilihan kurikulum melibatkan dan merespek siswa, (4) menuntut pendekatan radikal terhadap school organization, (5) memiliki makna juga bahwa masyarakat, lembaga lokal, dan Lembaga social ikut mendukung sekolah untuk mewujudkan dalam kelas (OECD, 2006).

Sementara The US Department of Education, Office of Educational Technology memberikan definisi pada website mereka sebagai berikut “PL merujuk pada pengalaman siswa dimana kecepatan belajar dan pendekatan pembelajaran dimaksimalkan untuk memenuhi kebutuhan pebelajar. Tujuan pembelajaran, pendekatan pembelajaran dan konten pembelajaran (termasuk urutannya) bisa bervariasi berdasarkan kebutuhan pebelajar. Selain itu, aktivitas belajar harus bermakna dan relevan bagi pebelajar, yang didorong oleh minat dan seringkali oleh inisiatif pribadi siswa— THE U.S. DEPT. OF EDUCATION, 2017.

Sementara Patrick, Kennedy, and Powell (2013), PL bermakna mengatur belajar sesuai dengan minat, kekuatan, dan kebutuhan pebelajar. Pendekatan ini mendorong fleksibilitas dalam mendukung penguasaan belajar dan memungkinkan pebelajar untuk ikut mempengaruhi *how, what, when, and where they learn*. Pengertian ini membuka layanan pendidikan yang tidak hanya sesuai untuk *typical students* tapi juga untuk *atypical students*.

Yang lain, PL merujuk pada relasi guru dan siswa serta keluarganya; penggunaan beragam mode pembelajaran untuk membantu setiap siswa belajar; meningkatkan motivasi belajar siswa disamping meningkatkan kompetensi metakognisi, emosi dan social untuk merawat *self-direction* dan menguasai *knowledge and skills*. *Personalization* memastikan hubungan diantara siswa dan guru dan orkestrasi guru yang seringkali dirancang bersama siswa. Juga PL dengan berbagai cara --- memastikan setiap aspek belajar dan perkembangan siswa meningkat. PL juga memberikan variasi dalam hal penggunaan waktu, tempat dan kecepatan belajar bagi setiap siswa, dan memastikan siswa ada dalam menciptakan arah belajar, dan penggunaan teknologi untuk menata dan mendokumentasi proses belajar dan akses pada sumber-sumber informasi (Basham et al., 2016; Murphy et al., 2016).

Lebih jauh berbagai definisi yang muncul makin beragam, sehingga ada yang menyarankan untuk tidak focus pada bagaimana membangun definisi, tetapi pada kata kerja PL itu yakni belajar yang dibangun berdasarkan kebutuhan individu setiap siswa. Namun secara umum berbagai Lembaga-lembaga terkemuka baik yang berafiliasi dengan Perguruan Tinggi, Pemerintah, dan Lembaga Filantropis, serta PPB, semuanya mencoba merumuskan PL. Berikut Lembaga CCR (Center for Curriculum Redesign) di tahun 2017 mencoba merangkum beberapa kata kunci terkait PL (Grof, 2017) sebagai berikut:

- Individualized: Unique learner strengths, interests, and needs
- Growth/Mastery Based: (Competencies) each student’s progress toward clearly-defined goals is continually assessed, advancing as soon as he/she demonstrates mastery
- Flexible Learning: (Environments) Student needs drive the design of the learning environment. All operational elements staffing plans, space utilization and time allocation respond and adapt to support students in achieving their goals
- Student-Centered: Learner needs/interests drive the learning
- Student Agency: Learners supported to take ownership of their learning

- Learner Profiles: Individual profile of growth/strengths/needs over time, motivations, and goals
- Connected: (incl. collaborative learning).

Pengertian PL dimasa kini yang tidak lepas dari teknologi digital (Schmid & Petko, 2019; Xie et al., 2019), dan sejalan dengan maraknya penggunaan gadget di Indonesia yang masih lebih banyak digunakan untuk fungsi social media, dan penggunanya lebih banyak remaja yang sejatinya adalah pebelajar, maka kondisi semacam ini memberikan peluang bagi pendidik untuk membantu pebelajar memperluas fungsi gadget sebagai tools dalam belajar. Tentunya hal ini memerlukan peran guru yang bisa up to date dengan perkembangan teknologi dan perubahan paradigma dalam pendidikan.

3. Teori yang Melandasi Personalized Learning

Beragaman teori yang melandasi PL mencakup berbagai konsep mulai dari yang terkait dengan learning theories, learning analytics, technologies, measures, and personalization (Grof, 2017). Learning analytics adalah bidang penelitian pendidikan yang menggunakan pengukuran, pengumpulan, analisis, dan pelaporan data tentang pelajar dan konteksnya, untuk tujuan memahami dan mengoptimalkan belajar dan lingkungan dimana belajar terjadi. Terkait Learning Theories mencakup antara lain scaffolding, feedback, competency, aptitude, mastery, ZPD, self-directed learning, motivation dan interest, engagement, cognition. Sementara Learning Analytics mencakup antara lain instructional data mining, data driven instruction. Technologies mencakup antara lain adaptive, responsive, machine learning, cloud-based. Personalization mencakup antara lain Intelligences, Individualized learning plans, self-paced, advance & remediate, Individualized instruction, learning style.

Melihat berbagai teori dan konsep yang terkait dengan PL, tentunya menuntut guru yang mampu melakukan transisi dari pendekatan pendidikan yang ada sekarang, terlebih di masa pandemic sekarang ini dimana pembelajaran disampaikan secara daring. Pengalaman selama ini, siswa maupun mahasiswa masih ditemukan menggunakan cara belajar yang sama dengan sebelumnya, dimana menunggu orang lain yang menyampaikan. Hal ini tentu menjadi sentral dalam menyediakan Lingkungan PL agar semua siswa bisa berhasil.

4. Komponen-Komponen Personalized Learning

David Miliband (2006) dan lembaga ASPECT (2006), mengetengahkan bahwa PL memiliki lima komponen, yakni:

- Assessment for learning
- Effective teaching and learning
- Curriculum entitlement and choice
- Radical approach to the organization of educational institutions
- Beyond the classroom

Lembaga seperti Education Elements (Johns & Wolking, n.d.) mengemukakan ada empat element PL, yakni:

- Flexible Content and Tools
- Targeted Instruction
- Data Driven Decisions
- Student Reflection and Ownership

Semua elemen yang diturunkan dari kedua sumber di atas, sekalipun menunjukkan perbedaan dalam kata kunci yang digunakan, namun bila diterjemahkan dalam praktek PL keduanya menunjukkan hal yang sama. Namun dalam konteks pendidikan yang regular dan terutama di tanah air, masih menunjukkan perlunya kita bekerja keras untuk memastikan bahwa elemen-elemen pendidikan ini bisa diimplementasikan, terutama untuk siswa ABK dan siswa beresiko (Basham et al., 2016; Marbouti et al., 2016; Richardson et al., 1989), syukur kalau bisa diterapkan lebih cepat ke semua siswa, terutama melalui merdekat belajar.

5. Operasi Personalized Learning dalam Pembelajaran

Dalam beberapa decade terakhir dengan munculnya PC dan revolusi digital, PL semakin dimungkinkan dan memungkinkan guru dalam mengembangkan pembelajaran yang mampu mengakomodasi kebutuhan individual. Misalnya dengan menggunakan program software tertentu dan menggunakan gadget yang terhubung dengan internet, siswa berbakat yang ada dalam kelas dapat diberikan lebih banyak pengalaman belajar yang menantang dengan menggunakan indepth video, latihan-latihan yang lebih advanced, dan tugas-tugas yang lebih canggih, dan sementara teman sebayanya yang biasa belajar materi inti yang sama di kelas. Selain itu dengan LMS (Learning Management System) seperti SIPEJAR yang ada di UM, mampu meringankan beban kerja pendidik dalam menyampaikan perkuliahan, sehingga pengajar mampu menggunakan waktu yang cukup untuk mentoring siswa secara individual, dan mengadaptasi jalur belajarnya berdasarkan data yang dikumpulkan selama pelajaran. Dengan teknologi yang ada sekarang, guru dalam kelas yang sama, tidak saja dapat mengajar siswa secara individual, tetapi sanggup mengajar beberapa mata ajaran (Izmestiev, 2012).

Untuk kelas dengan beragam kemampuan dan untuk memberikan kesempatan yang beragam ke siswa, guru bisa mengkombinasi pembelajaran dengan UDL (Universal Design for Learning) (Basham et al., 2016; Carrington et al., 2020; Dickinson & Gronseth, 2020). Prinsip-prinsip UDL yakni multiple means of representation, expression, and engagement. Dengan ketiga prinsip ini dalam penerapannya di kelas memberikan keuntungan karena semua siswa mendapatkan kesempatan sama dan saat yang sama menghilangkan hambatan siswa dalam belajar, serta meningkatkan kemampuan siswa untuk terlibat dan belajar dengan cara yang sesuai dengan kekuatannya.

6. Wujud Program Personalized Learning di Sekolah

Melihat berbagai teori dan konsep yang terkait dengan PL, tidak heran berbagai program sekolah seperti program akselerasi, kelas gifted, kelas inklusi, dan pendidikan ABK bisa berjalan dengan baik. Hal ini tentunya tidak terlepas dari peran Lembaga Pendidikan dan professional development program yang terus dijalankan bagi guru-guru di lapangan. Dalam sejarah persekolahan di Indonesia, model sekolah PPSP yang dijalankan di 10 IKIP di masa lalu dimana pembelajaran menggunakan mastery learning dan sistem modul (Lengetti et al., 2020; Shafie et al., 2010). Siswa mengontrol kecepatan belajar dan apa yang dipelajari yang merupakan aspek-aspek dari PL. Hanya saja program yang bagus ini tidak berlanjut dan dihentikan. Namun sekolah-sekolah ini ada yang terus dipertahankan dengan label nama yang berbeda karena pendekatannya juga sudah berbeda menjadi klasikal.

Di Indonesia, program akselerasi di SMP atau SMA, lebih banyak prakteknya sebagai program pendidikan dua tahun, belum dilihat sebagai program yang bisa memberikan kebebasan ke siswa untuk maju sesuai kecepatannya. Di negara seperti Amerika Serikat

program pendidikan sekolah anak bisa berada dalam grade yang berbeda untuk mata pelajaran yang berbeda; selain itu di level High School, siswa bisa saja sudah mengambil matakuliah di College (OnlineCollege, 2021). Hal-hal ini tentunya memberikan peluang bagi siswa untuk menata kurikulumnya sesuai dengan perkembangannya. Tentunya hal semacam ini belum ada di Indonesia, dan disinilah perlunya mengimplementasikan element PL seperti Radical approach to the organization of educational institutions & Beyond the classroom, agar kemampuan yang ada pada siswa bisa tersalur dengan baik melalui Lembaga pendidikan mereformasi pendekatan belajarnya.

Hal yang menarik bagi Indonesia adalah Merdeka Belajar di mana masih menimbulkan banyak kebingungan dalam terapannya di Perguruan Tinggi dikarenakan masih menggunakan pendekatan yang lama dalam pendidikan. Berbagai element PL bila diimplementasikan di Perguruan Tinggi maka proses merdeka belajar dapat berjalan dengan baik, misalnya terkait dengan konversi matakuliah akan lebih mudah untuk diatur.

7. Penutup

PL merupakan pendekatan belajar yang sudah ada sejak awal abad lalu dan terus mengalami penguatan sejalan dengan perkembangan teknologi. Dengan makin beragamnya kondisi siswa di kelas, PL dipandang sebagai pendekatan yang bisa menjembatani kebutuhan siswa dan perkembangan teknologi. Pelaksanaan PL sejalan dengan program merdeka belajar yang dicanangkan Kemendikbud.

8. Daftar Pustaka

- Bloom, B. S. (1971). Mastery learning. In J. H. Block (Ed.), *Mastery learning: Theory and practice* (pp. 47–63). New York, NY: Holt, Rinehart, & Winston.
- Parkhurst, H., Bassett, R., Eades, J., & Rennie, B. (1924). *Education on the Dalton plan*. Bell.
- Hoz, V. G. (1982). *L'educazione personalizzata: Individualizzazione e socializzazione nell'insegnamento*. Firenze: Le Monnier.
- Hoz, V. G. (1997). Dal fineagli obietivi dell'educazione personalizzata, (trad. italiana, dall'edizione originale 1995). Palumbo: Palermo.
- Keller, F. S. (1968). Good-bye, teacher. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 79–89.
- OECD. (2006). Personalizing Education. Paris, France.
- Patrick, S., Kennedy, K., & Powell, A. (2013). *Mean what you say: Defining and integrating personalized, blended and competency education*. Vienna, VA: International Association for K-12 Online Learning.
- Association of Professionals in Education and Children's Trusts (ASPECT). 2006. *Personalized Learning: From Blueprint to Practice*. Wakefield, UK, Aspect.
- Miliband, D. 2006. Choice and voice in personalized learning. *Personalizing Education*. OECD, pp. 21–30.
- Basham, J. D., Hall, T. E., Carter, R. A., & Stahl, W. M. (2016). An Operationalized Understanding of Personalized Learning. *Journal of Special Education Technology*, 31(3), 126–136. <https://doi.org/10.1177/0162643416660835>
- Carrington, S., Sagers, B., Webster, A., Harper-Hill, K., & Nickerson, J. (2020). What Universal Design for Learning principles, guidelines, and checkpoints are evident in educators' descriptions of their practice when supporting students on the autism spectrum? *International Journal of Educational Research*, 102(April), 101583. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101583>

- Clarke, M. (2012). The digital revolution. In *Academic and Professional Publishing* (pp. 79–98). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-1-84334-669-2.50004-4>
- Dickinson, K. J., & Gronseth, S. L. (2020). Application of Universal Design for Learning (UDL) Principles to Surgical Education During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Surgical Education*, 77(5), 1008–1012. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2020.06.005>
- Gardner, H. (2008). *Multiple Intelligences: New Horizons*. Basic Books.
- Grof, J. S. (2017). Personalized Learning: The State of the Field & Future Directions. In *Center for Curriculum Redesign 2017* (Issue April). Center for Curriculum Redesign. www.curriculumredesign.org
- Izmestiev, D. (2012). Personalized Learning: a New Ict-Enabled Education Approach. *UNESCO Institute for Information Technologies in Education*, 31(March), 12.
- Johns, S., & Wolking, M. (n.d.). *The Core Four of Personalized Learning : The Elements You Need to Succeed*.
- Kennedy, K., Freidhoff, J. R., & DeBruler, K. (2015). *Microsoft Personalized Learning for Global Citizens*. 1–15.
- Lengetti, E., Kronk, R., & Cantrell, M. A. (2020). A theory analysis of Mastery Learning and Self-Regulation. *Nurse Education in Practice*, 49(November 2017), 102911. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102911>
- Marbouti, F., Diefes-Dux, H. A., & Madhavan, K. (2016). Models for early prediction of at-risk students in a course using standards-based grading. *Computers & Education*, 103, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.09.005>
- Murphy, M., Redding, S., & Twyman, J. (Eds.). (2016). *Handbook on personalized learning for states, districts, and schools* (p. 295). Center on Innovations in Learning, Temple University.
- Netcoh, S. (2017). Balancing freedom and limitations: A case study of choice provision in a personalized learning class. *Teaching and Teacher Education*, 66, 383–392. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.010>
- OnlineCollege. (2021). *Online College for Accelerated High School Students*. OnlineCollege.Org. <https://www.onlinecollege.org/online-college-hs-students/>
- Richardson, V. U., Casanova, P. P., & Guilfoyle, K. (1989). *School Children at-risk*. Falmer Press.
- Schmid, R., & Petko, D. (2019). Does the use of educational technology in personalized learning environments correlate with self-reported digital skills and beliefs of secondary-school students? *Computers and Education*, 136(March), 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.006>
- Shafie, N., Shahdan, T. N. T., & Liew, M. S. (2010). Mastery Learning Assessment Model (MLAM) in teaching and learning mathematics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 8(5), 294–298. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.040>
- Stevenson, A. (2010). *Cultural Issues in Psychology A Student's Handbook*. Routledge.
- Xie, H., Chu, H. C., Hwang, G. J., & Wang, C. C. (2019). Trends and development in technology-enhanced adaptive/personalized learning: A systematic review of journal publications from 2007 to 2017. *Computers and Education*, 140(July 2018), 103599. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103599>
- Zhang, L., Basham, J. D., & Yang, S. (2020). Understanding the implementation of personalized learning: A research synthesis. *Educational Research Review*, 31(April), 100339. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100339>

Implementasi Personalized Learning Anak Berkebutuhan Khusus Pada Masa Pandemi Covid-19

Mierrina¹ dan Imanuel Hitipeuw²

Psikologi, Universitas Negeri Malang, Malang

^{1,2}Psikologi, Universitas Negeri Malang, Malang

Email: mierrina.2001139@students.um.ac.id

Abstrak

Sebagaimana anak pada umumnya, anak berkebutuhan juga terlibat dalam sistem pembelajaran di sekolah inklusi. Pandemi yang telah melanda dunia yang berimplikasi pada semua sendi kehidupan, termasuk pada dunia pendidikan, yaitu dengan penutupan sekolah, berimbas pula pada pendidikan inklusi. Terjadi perubahan drastis dari sistem pembelajaran tatap muka ke sistem pembelajaran jarak jauh, yang tentunya menjadikan suatu permasalahan bagi anak berkebutuhan khusus. Penelitian ini bertujuan memberikan gambaran implementasi personalized learning pada anak berkebutuhan khusus, pada jenjang Pendidikan PAUD dan TK Inklusi. Jenis penelitian ini merupakan penelitian dengan pendekatan kualitatif deskriptif, menggunakan metode penggalan data dengan observasi dan wawancara, kepada guru dan 5 siswa anak berkebutuhan khusus. Hasil penelitian menunjukkan bahwa penerapan prinsip pembelajaran personal (*personalized learning*) yang merupakan pembelajaran pribadi yang menyesuaikan kekuatan, kebutuhan dan kepentingan setiap siswa berdasarkan karakteristik perbedaan individual anak berkebutuhan khusus, yang diiringi dengan sikap empati dan fleksibilitas pada anak berkebutuhan khusus beserta kerjasama orang tua, cukup efektif untuk membantu mereka berkembang selama masa pandemi Covid-19.

Kata Kunci: personalized learning, anak berkebutuhan khusus, pandemi Covid-19

1. Pendahuluan

Setiap anak unik dan luar biasa. Mereka memiliki kemampuan berbeda, belajar dalam cara yang berbeda-beda, dan dalam tahapan yang berbeda. Beberapa diantaranya mempunyai perbedaan yang disebut anak berkebutuhan khusus. Tetapi apa pun masalah yang dialami seorang anak dalam proses belajarnya, emosi, tingkah laku, atau tubuh fisiknya, ia tetap seorang manusia. Ia tidak ditentukan oleh ketidakmampuannya, tapi ketidakmampuannya tersebut hanya sebagian dari jati dirinya (Bonnice, 2004).

Pada 11 Maret 2020, Organisasi Kesehatan Dunia menyatakan virus Corona sebagai pandemi, kemungkinan menyebar ke setiap negara di dunia. Saat itu, 114 negara telah melaporkan bahwa 118.000 orang telah tertular COVID-19, penyakit tersebut disebabkan oleh virus SARS-CoV2 dan bahwa 4300 orang telah meninggal (Branswell & Joseph, 2020). Menurut angka dalam laporan terbaru Organisasi Kesehatan Dunia (WHO), ada hampir dua puluh tujuh juta kasus di seluruh dunia dan jumlahnya semakin meningkat dari hari ke hari akibat pandemi yang disebabkan oleh virus Corona. Pada waktu bersamaan, hampir 900 ribu orang telah meninggal akibat virus tersebut per 6 September (WHO, 2020).

Beberapa tindakan darurat seperti penutupan sekolah, pembatasan perjalanan, jarak sosial, dan karantina telah dilakukan di banyak negara karena pandemi global ini tumbuh dari hari ke hari. Pergi ke sekolah selama pandemi dianggap berkontribusi pada penyebaran infeksi karena interaksi diantara anak-anak usia sekolah. Oleh karena itu, strategi penutupan sekolah dianggap sebagai langkah yang efektif dalam mencegah penularan kepada orang lain

dan mengendalikan penyebaran penyakit di masyarakat, terutama pada tahap awal pandemi. Hal ini berimplikasi pada pada kondisi anak-anak yang terisolasi di rumah sebagai akibat penutupan sekolah selama pandemi.

Pandemi Covid-19 ini secara otomatis berdampak pada pembelajaran anak berkebutuhan khusus, dalam hal ini mereka yang tadinya mengikuti pembelajaran langsung di kelas, secara terpaksa mereka menjalani pembelajaran dari rumah, dengan berbagai keterbatasan fasilitas maupun kemampuan dari orang tua maupun orang-orang yang ada di lingkungan rumahnya. Badan Pusat Statistik (BPS) menunjukkan data jumlah anak berkebutuhan khusus ada 1,6 juta orang. Dari jumlah anak berkebutuhan khusus ini, diperkirakan hampir 80 persen di antaranya belum mendapatkan pendidikan yang layak (liputan6.com, 2020).

Dengan kondisi tersebut di atas, maka telah terjadi gangguan pada pengajaran dan pembelajaran online atau jarak jauh, juga kemudian berkembang dengan kebijakan untuk pengaturan jarak sosial dengan ruang kelas yang lebih besar. Stres dan kebingungan di antara para guru dalam memelihara hubungan dengan siswanya. Juga adanya situasi tak terduga bagi orang tua dengan munculnya kesenjangan dalam pengasuhan anak, dimana di saat orang tua bekerja anak-anak harus belajar sendiri. Ruang kelas tradisional telah bergeser ke rumah dalam skala besar dan terburu-buru (Javed et al., 2020).

Permasalahan pembelajaran jarak jauh atau online diantaranya adalah (1) adanya keterbatasan terkait ketersediaan perangkat teknologi dan koneksi internet, tidak setiap anak memiliki perangkat dan/atau koneksi internet, karena meningkatnya kesenjangan ekonomi dan kesenjangan digital; (2) membutuhkan dukungan keluarga besar yang meliputi pembelajaran maupun untuk penggunaan perangkat dan platform pembelajaran, semakin muda anak semakin tinggi kebutuhan akan dukungan dari anggota keluarga lainnya terutama ibu (Petretto, et al., 2020).

Menelaah problematikan di atas, pada siswa berkebutuhan khusus ini dibutuhkan mekanisme pembelajaran yang berbasis personal, yang menyesuaikan dengan kebutuhan, pencapaian kemampuan siswa yang terkait dengan keterlambatan perkembangannya, dan kepentingan siswa secara personal. Untuk itu peneliti dalam penelitian ini mengacu pada model pembelajaran personal (*personalized learning*) yang merupakan implementasi pembelajaran yang membantu siswa untuk menjalani proses pembelajaran yang berdasarkan pada kekuatan, kebutuhan dan kepentingan setiap siswa.

Telah banyak penelitian yang menelaah problematik empiris dalam pembelajaran jarak jauh di masa pandemi Covid-19 ini, utamanya pada jenjang pendidikan sekolah dasar sampai dengan perguruan tinggi, namun masih belum banyak yang mengungkapkan pada jenjang pendidikan usia dini. Untuk itu perlu kiranya untuk dilakukan penelitian lebih mendalam mengenai permasalahan yang ada pada anak berkebutuhan khusus beserta strategi pembelajaran untuk mereka utamanya implementasi pembelajaran personal (*personalized learning*) pada jenjang Pendidikan PAUD dan TK Inklusi.

2. Kajian Literatur

2.1. Anak Berkebutuhan Khusus

Anak berkebutuhan khusus adalah anak yang dalam pendidikan memerlukan pelayanan yang spesifik, berbeda dengan anak pada umumnya. Anak berkebutuhan khusus ini mengalami hambatan dalam belajar dan perkembangan. Oleh sebab itu mereka memerlukan layanan pendidikan yang sesuai dengan kebutuhan belajar masing-masing anak (Pradipta, 2019). Anak berkebutuhan khusus ini meskipun aspirasi mereka tidak terdengar, namun peraturan pemerintah selama pandemi mengharuskan secara inklusi mereka memiliki hak global yang tidak boleh tertinggal dalam krisis ini (Toquero, 2020).

Di Indonesia, peraturan terkait anak berkebutuhan dan penyandang disabilitas, keterlibatan mereka dalam pendidikan inklusi berpedoman pada UU Sistem Pendidikan Nasional No. 20 tahun 2003 bahwa sistem pendidikan harus secara demokratis, berkeadilan serta tidak diskriminatif. Bahwa pendidikan merupakan usaha sadar dengan seluruh daya dan upaya untuk mewujudkan suasana belajar dan proses belajar dalam rangka memaksimalkan potensi-potensi positif manusia, yang akan berguna bagi pribadi, masyarakat, maupun bangsa dan negara. Secara kekuatan hukum konsep inklusi ini di Indonesia diatur Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang penyandang disabilitas, yaitu: “setiap orang yang mengalami keterbatasan fisik, intelektual, mental dan atau sensorik dalam jangka waktu lama yang dalam berinteraksi dengan lingkungan dapat mengalami hambatan dan kesulitan untuk berpartisipasi secara penuh dan efektif dengan warga negara lainnya berdasarkan kesamaan hak”.

Didasari oleh Undang-Undang di atas, maka kepedulian pada anak berkebutuhan khusus dan penyandang disabilitas dalam pembelajaran di masa pandemi Covid-19 ini adalah sesuatu hal yang penting untuk dipikirkan dan dilakukan. Meskipun efek dari pandemi Covid-19 memunculkan berbagai permasalahan di dunia Pendidikan secara global yang termasuk di dalamnya anak berkebutuhan khusus.

Adapun permasalahan pembelajaran anak berkebutuhan khusus di era pandemi Covid-19 menurut Minsih, dkk., (2021), menguraikan permasalahan pembelajaran anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar, menjadi tiga faktor, yaitu: (1) Faktor Sekolah, yaitu kesulitan dan ketidaksiapan pihak sekolah terutama guru kelas dan guru pendamping khusus sebagai pembimbing anak dalam melaksanakan pembelajaran online yang inovatif; (2) Faktor Orang tua. Kurang menguasai teknologi, tidak memiliki pemahaman terkait dengan pendidikan anak berkebutuhan khusus; (3) Faktor Lingkungan Lingkungan. Sedangkan problematika pembelajaran untuk anak berkebutuhan khusus pada masa pandemi Covid-19 di sekolah dasar inklusi, yaitu; 1) kurang siapnya guru dan orangtua dalam pembelajaran jarak jauh ini, 2) kurangnya keterampilan orangtua dalam mengakses internet, 3) rasa bosan yang muncul pada anak sehingga membuat anak malas untuk melakukan pembelajaran jarak jauh ini (Dewi, dkk., 2020).

Siswa berkebutuhan khusus tidak dapat mengikuti pelajaran melalui televisi secara teratur, banyak dari mereka tidak menghadiri pelajaran online, dan guru mereka tidak memberikan umpan balik tentang kegiatan mereka. Selain itu, siswa berkebutuhan khusus tidak mendapatkan dukungan layanan pendidikan, dan tidak ada komunikasi dan kerjasama antara guru, keluarga, dan siswa. Selain itu, temuan telah menunjukkan bahwa anak-anak tidak mau dan tidak mampu beradaptasi dengan pendidikan jarak jauh (Yazcayir & Gurgur, 2021). Lebih jauh lagi Parmigiani, et al., (2020) menemukan bahwa e-inklusi yang efektif bergantung pada teknologi, hubungan dengan keluarga, kolaborasi antar guru dan pengajaran online online strategi; khususnya, guru harus membuat aktivitas yang dipersonalisasi melalui cara interaktif asinkron dan sinkron bagi siswa untuk terlibat, lebih disukai dalam kelompok kecil dan individu.

2.2. Pembelajaran Personal (*Personalized Learning*)

Pembelajaran personal (*personalized learning*) adalah pendekatan terpadu untuk pembelajaran yang menggabungkan penyampaian pendidikan di dalam dan di luar lingkungan kelas tradisional. Model pembelajaran personal (*personalized learning*) mendorong kemitraan kolaboratif antara guru, orang tua, siswa dan sekolah yang merancang program pembelajaran yang disesuaikan untuk setiap siswa sesuai dengan kebutuhan dan minat masing-masing siswa individu. Pembelajaran personal (*personalized learning*) benar-benar merupakan pendekatan praktik pendidikan abad ke-21 melalui fleksibilitas dan pilihan, menghormati dan mengakui karunia unik, keterampilan, hasrat, dan sifat setiap anak, serta tantangan dan hambatan untuk belajar. Atribut utama yang terdiri dari model pembelajaran

personal (*personalized learning*) didasarkan pada dasar yang kuat dari temuan penelitian pendidikan terbaru tentang bagaimana siswa belajar paling berhasil. Atribut-atribut ini termasuk penekanan yang kuat pada keterlibatan orang tua, ukuran kelas yang lebih kecil, lebih banyak interaksi guru dan siswa satu-satu, memperhatikan perbedaan gaya belajar, partisipasi siswa dalam mengembangkan proses pembelajaran, akses teknologi, lingkungan belajar yang bervariasi, guru dan orang tua program pengembangan, dan pilihan dalam program kurikulum (Izmestiev, 2012).

Deskripsi pembelajaran personal (*personalized learning*) mencakup berbagai kemungkinan penyesuaian oleh tutor atau guru, ruang kelas yang berpusat pada siswa hingga sistem manajemen pembelajaran, merevolusi pembelajaran yang berfokus pada peningkatan potensi. Alat pembelajaran personal (*personalized learning*) secara ideal beradaptasi secara unik dengan tujuan, minat, dan kompetensi individu, adanya pergeseran instruksi siswa menunjukkan perubahan. Tingkat kepekaan dan penyesuaian diri ini terhadap kebutuhan pembelajar individu, memberlakukan peran tutor menanggapi siswa melalui proses belajar yang berliku-liku, sebagai suatu bentuk perjuangan. Adaptasi sistem bertujuan untuk secara fungsional mencerminkan dan mendukung proses pembelajaran, sebagai suatu proses yang bersifat fleksibel (Bulger, 2016).

Menurut Miliband (2006) bahwa unsur pembelajaran personal (*personalized learning*) meliputi lima komponen, yaitu:

- a. *Penilaian pembelajaran.* Untuk membuat target pembelajaran personal (*personalized learning*) bagi setiap siswa, merencanakan pelajaran dan memilih strategi pembelajaran yang tepat untuk memahami kekuatan kelemahan, minat dan kebutuhan belajar secara individual.
- b. *Pengajaran dan pembelajaran yang efektif.* Guru harus memilih strategi pengajaran dan pembelajaran yang paling efektif untuk siswa yang terlibat dalam proses pendidikan, guru membantu mereka membuka potensi mereka dan memastikan bahwa mereka dapat mengambil kepemilikan dan tanggung jawab atas pembelajaran sendiri.
- c. *Hak dan pilihan kurikulum.* Pembelajaran personal (*personalized learning*) menyiratkan kemampuan siswa untuk berpartisipasi dalam seleksi konten kurikulum serta dalam pengembangan pembelajaran yang disesuaikan secara individual program.
- d. *Pendekatan radikal terhadap organisasi lembaga pendidikan.* Pembelajaran personal (*personalized learning*) diawali dengan pengorganisasian kelas untuk kemajuan siswa. Hal Ini menyiratkan pendekatan baru untuk mengajar dan alokasi sumber belajar, dan mendesain ulang ruang kelas tradisional agar tercipta suasana yang positif, aman dan tentram lingkungan.
- e. *Di luar kelas.* Pendidikan aktivitas bersifat lebih luas, tidak hanya di ruang kelas. Membangun kemitraan dengan komunitas, lembaga lokal dan sosial layanan dapat menjadi kunci untuk menciptakan program pembelajaran pribadi yang sukses.

3. Metode

Penelitian ini menggunakan metode penelitian kualitatif dengan pendekatan studi kasus. Pendekatan studi kasus bertujuan untuk memahami fenomena dalam konteks dunia nyata dan berasumsi bahwa pemahaman tersebut melibatkan kondisi kontekstual penting yang berkaitan dengan kasus peneliti (Yin, 2003). Penelitian ini berupaya memahami kondisi permasalahan pembelajaran anak berkebutuhan khusus di masa pandemic Covid-19 dan gambaran implementasi pembelajaran personal (*personalized learning*) anak berkebutuhan khusus di masa pandemic Covid-19.

3.1. Partisipan

Pemilihan partisipan dengan metode purposive sampling. Bahwa purposive sampling merupakan teknik pengambilan sampel sumber data dengan pertimbangan tertentu, sehingga akan memudahkan peneliti menjelaskan obyek/situasi sosial yang diteliti (Sugiyono, 2018). Partisipan yang memiliki kesesuaian dengan tujuan penelitian adalah 5 anak berkebutuhan khusus dengan rentang usia 4 - 6 tahun, dibedakan 3 anak perempuan dan 2 anak laki-laki.

3.2. Pengumpulan data

Teknik pengumpulan data yang digunakan pada penelitian ini yaitu wawancara kepada guru dan orang tua subyek penelitian. Dilanjutkan dengan melakukan observasi kepada subyek penelitian anak berkebutuhan khusus dalam berinteraksi dengan guru disaat menjalani proses pembelajaran secara daring maupun tatap muka di sekolah. Pengambilan data penelitian adalah dilakukan dengan waktu yang fleksibel, secara jarak jauh (daring) maupun observasi di sekolah. Sampel diambil dari siswa PAUD Inklusi Melati di Sidoarjo.

3.3. Prosedur analisis data

Data yang telah diperoleh dieksplorasi terkait kondisi permasalahan pembelajaran anak berkebutuhan khusus di masa pandemic Covid-19 dan gambaran implementasi pembelajaran personal (*personalized learning*) anak berkebutuhan khusus di masa pandemic Covid-19. Kemudian dilakukan interpretasi data dilakukan secara langsung kemudian peneliti memberikan gambaran secara deskriptif kondisi pembelajaran personal (*personalized learning*) anak berkebutuhan khusus di masa pandemic Covid-19.

4. Hasil dan Pembahasan

Berdasarkan pengumpulan data yang dilakukan, bahwa problematika pembelajaran online atau jarak jauh bagi anak berkebutuhan khusus di PAUD Inklusi selama masa pandemi Covid-19 ini memiliki adalah sebagai berikut: (1) siswa menjadi kurang bisa bersosialisasi dengan teman di sekolah; (2) terjadi kemunduran perkembangan, diantaranya adalah siswa menjadi takut untuk kontak dengan orang lain; (3) keputusan orang tua untuk memilih tidak menyekolahkan anaknya dan menunggu sampai pandemi berakhir, padahal anak berkebutuhan khusus ini sudah saatnya untuk bersekolah; (4) anak jadi kecanduan gadget dan meningkatkan tantrum anak terutama apabila keinginan anak untuk memegang gadget atau handphone tidak terpenuhi.

Strategi secara umum yang dilakukan oleh sekolah untuk meminimalisir permasalahan dan kemunduran perkembangan pada anak berkebutuhan khusus ini adalah dengan melakukan: (1) membuat modul pembelajaran yang disampaikan secara daring atau jarak jauh melalui media google meet atau zoom meet; (2) mengajarkan kepada orang tua tentang materi pembelajaran untuk siswa berkebutuhan khusus, yang nantinya orang tua menjadi guru untuk anaknya di rumah; (3) di saat pandemi Covid-19 sudah mulai mereda, sekolah memutuskan melakukan pertemuan tatap muka satu kali dalam satu minggu, selama 2 jam, dengan mengikuti protokol kesehatan; (4) melakukan video call dengan siswa berkebutuhan khusus dengan pendampingan orang tua, dengan waktu yang fleksibel bagi siswa maupun guru.

Adapun penerapan strategi pembelajaran personal (*personalized learning*) yang dilakukan kepada 5 siswa berkebutuhan khusus di PAUD Inklusi, dipaparkan pada tabel 1, sebagai berikut:

Tabel 1: Implementasi Pembelajaran Personal (*Personalized Learning*) Siswa Berkebutuhan Khusus

| Nama | Usia | Diagnosis (deskripsi guru & orang tua) | Perilaku dan Keterlambatan Perkembangan Siswa | Strategi Pembelajaran | Hasil Strategi Pembelajaran |
|----------------------|-----------------|---|---|--|--|
| Subyek 1 (Perempuan) | 5 tahun 3 bulan | Autism Spectrum Disorder dan speech delay | Nihla sejak awal tidak memiliki kepekaan sosial, dalam berkomunikasi menggunakan bahasa isyarat dan tidak memahami instruksi guru. Sejak masa pandemi, ketidakmampuannya semakin parah dan Nihla semakin tergantung dengan bermain gadgetnya, dan akan tantrum bila tidak dituruti. | Guru mengajarkan kepada ibu untuk mengendalikan tantrum Nihla di saat tergantung pada gadgetnya. Guru mengajarkan kepada orang tua terkait kepekaan sosial Nihla, misalnya cara menyapa orang lain (untuk tidak memukul atau berteriak tidak jelas). Melakukan video call dengan Nihla didampingi ibu, dengan waktu fleksibel bagi kedua belah pihak, yaitu sekitar setelah pukul 18.00. Guru bercerita dengan topik tertentu dengan dibantu media gambar, sedangkan ibu membantu mendampingi Nihla terutama untuk mengarahkannya focus. | Nihla sudah bisa menyapa temannya tidak dengan memukul atau berteriak, namun dengan memegang pipi temannya. Nihla juga sudah bisa merespon untuk tersenyum, di saat ada topik lucu yang sedang diceritakan oleh guru. |
| Subyek 2 (perempuan) | 4 tahun 6 bulan | Autism Spectrum Disorder | Adzkiya masuk di PAUD Inklusi ini di saat pandemi Covid-19. Ananda sejak | Guru dan orang tua tetap komitmen pada kesepakatan untuk mengajak Adzkiya masuk sekolah mengikuti pertemuan | Belum nampak hasil efektif, karena Adzkiya bila pembelajaran tatap muka masih menangis. |

| | | | | | |
|---------------------------------------|--------------------|--|---|---|---|
| n) | | dan speech delay | awal masuk selalu menangis di sekolah, bahkan Adzkiya tahan menangis (tanpa ada airmata) selama 2 jam atau sampai pulang sekolah. | tatap muka satu minggu sekali. Guru melakukan video call, dengan waktu yang disepakati dengan ibu di saat ibu benar- benar luang dan Adzkiya bersikap kooperatif. Di saat melakukan video call, guru tetap melakukan stimulasi dengan bercerita tentang tema tertentu dibantu dengan media gambar, meskipun Adzkiya kadangkala bersikap acuh tak acuh. | |
| Subyek k 3 (pere mpuan n) | 5 tahun 4 bulan | Global Develop ment Delay dan speech delay | Dian mengalami keterlambatan perkembangan mulai dari motorik kasar, motorik halus, kemampuan bicara atau bahasa, maupun kepekaan sosial. | Guru mengajarkan dan memberi materi pembelajaran untuk melatih motorik kasar dan halus, selama Dian belajar di rumah. Guru melakukan video call dengan waktu yang fleksibel bagi Dian dan ibunya , yaitu antara jam 20.00-21.00. Saat video call Dian banyak perilaku tidak bertujuan yang ditunjukkannya, bahkan berlarian, namun ibu tetap sabar mengikuti Dian, demikian pula dengan guru tetap memberikan materi. | Dian sudah mulai bisa focus di saat guru melakukan video call. Bahkan di saat jam yang sudah disepakati, guru terlambat untuk melakukan video call maka Dian memberikan handphone kepada ibunya. Di saat pembelajaran tatap muka, Dian semakin kooperatif, untuk mendengarkan instruksi guru dan mematuhi mengerjakan tugas. Di saat pembelajaran tatap muka, Dian akan secara otomatis mencari bu guru, berusaha untuk berkomunikasi dengan memberikan senyuman dan menarik- narik baju bu guru. |
| Subyek k 4 (laki- | 5 tahun 3 bulan | Speech delay | Ilham sebenarnya permasalahan perkembangannya | Guru memberikan dukungan secara psikologis kepada ibu, untuk tetap semangat dalam | Ilham berusaha menunjukkan perkembangan positifnya saat video call, misalnya Ilham akan menunjukkan |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| laki) | tidak terlalu parah, karena Ilham masih bisa berkomunikasi verbal meskipun hanya sepele kata. Permasalahan utamanya adalah penolakan oleh ayah, sehingga ayah selalu mengabaikannya. Di awal pandemi Ilham sempat mengalami kemunduran dan mengalami ketergantungan dengan game gadget. | mendampingi Ilham (meskipun ayah tidak peduli). Guru melakukan video call dengan Ilham didampingi ibu. Saat video call ilham mau memperhatikan materi yang diberikan oleh guru. | hasil gambarnya, atraksi mengaji meski dengan ucapan yang patah-patah dan tidak terlalu jelas, menunjukkan bahwa di akan sholat. Di saat pembelajaran tatap muka, Ilham menunjukkan bahwa dia bisa memainkan rebana, bisa menyebutkan angka 1-20. Ayah juga sudah mulai peduli pada Ilham, dengan mengajaknya jalan-jalan. | |
| Subyek 5 tahun k 5 7 bulan (laki-laki) | Down Syndrome & gangguan motorik, tidak bisa berjalan | Atta pada awal masuk sekolah, harus digendong oleh ibu, apabila berpindah posisi Atta akan bergeser dengan “ngesot”, sehingga oleh sekolah disediakan kursi roda untuk membantu mobilitas Atta selama di sekolah. Karena Atta mengalami gangguan secara motorik, maka | Guru memotivasi ibu untuk melatih Atta berjalan meski secara perlahan dan dengan bantuan berpegangan tembok, agar ibu tidak selalu menggendong Atta. Guru memberikan panduan untuk latihan motorik halus keseharian Atta di rumah. Guru melakukan video call pada pukul 18.00-18.30, karena jam 19.00 Atta tidur. Saat video call, Atta cukup kooperatif untuk memperhatikan materi pembelajaran yang diberikan | Atta sudah tidak digendong lagi untuk mobilitasnya, Atta bisa berjalan secara perlahan dengan bantuan berpegangan tembok. Atta sudah mampu untuk menggosok giginya sendiri. |

ia terkendala untuk oleh guru
melakukan
koordinasi untuk
aktivitas yang
menggunakan tangan
(memegang alat tulis,
memasang kaos kaki,
gosok gigi dll)

Setelah diperoleh hasil penelitian studi deskriptif secara kualitatif tentang strategi pembelajaran personal (*personalized learning*) anak berkebutuhan khusus di masa pandemi Covid-19 pada PAUD Inklusi, bahwa pandemi Covid-19 dengan sistem pembelajaran jarak jauh memberikan dampak yang negatif utamanya pada kemunduran perkembangan pada siswa berkebutuhan khusus. Juga memunculkan ketergantungan pada game gadget dan meningkatkan tantrum siswa di saat gadgetnya diambil. Selain itu, tidak mudah bagi orang tua untuk bisa mengambil alih sebagai guru di rumah bagi siswa berkebutuhan khusus ini, membutuhkan bimbingan dan tutorial dari guru yang diiringi dengan kesabaran orang tua maupun guru dalam mendampingi siswa.

Permasalahan siswa berkebutuhan khusus lebih bersifat individual, masing-masing siswa memiliki permasalahan perkembangan yang berbeda, penerimaan orang tua yang berbeda, permasalahan akibat pandemi yang berbeda, dan efektivitas strategi pembelajaran yang berbeda. Dengan demikian untuk strategi pembelajaran anak berkebutuhan khusus di pada pandemi Covid-19 ini pun perlu kiranya mengimplementasikan sistem pembelajaran personal (*personalized learning*), yaitu dengan membuat suatu panduan perencanaan pembelajaran individual bagi siswa, sebagaimana saat pembelajaran tatap muka. Selain itu, juga membutuhkan fleksibilitas, kerjasama, komitmen dan kedisiplinan antara guru dengan orang tua siswa dalam melaksanakan program pembelajaran individual yang telah direncanakan.

Mempertimbangkan permasalahan siswa berkebutuhan khusus tidak hanya terkait dengan perkembangan, namun juga terkait dengan problematika keluarga yaitu penerimaan orang tua, maka pendampingan siswa berkebutuhan khusus ini membutuhkan kekuatan empati yang luar biasa dari pendidik dalam hal ini guru, agar bisa memotivasi dan menguatkan orang tua. Diantara sampel di atas, siswa berkebutuhan khusus hanya diasuh oleh ibu (karena ibu telah bercerai), bila ada ayah namun ayah tidak peduli dengan anak. Sehingga problematika psikologis orang tua dalam hal ini ibu, juga menjadi masalah tersendiri, yang menuntut guru untuk bisa mengembangkan suatu strategi pembelajaran yang tepat bagi siswa dengan bantuan orang tua, yang diiringi dengan penguatan psikologis dan motivasi bagi orang tua utamanya ibu.

Dari penelitian ini menunjukkan bahwa sekolah dalam hal ini guru dalam mengimplementasikan pembelajaran personal (*personalized learning*) melakukan upaya sedemikian keras untuk kepentingan siswa, berusaha sekuat tenaga agar siswa tidak mengalami kemunduran yang parah dan mengupayakan agar siswa berkebutuhan khusus ini bisa menunjukkan kemajuan yang berarti. Diantaranya dengan memotivasi dan memberikan tutorial kepada orang tua dalam memberikan materi pembelajaran kepada siswa di rumah, juga fleksibilitas waktu di saat melakukan video call yaitu dilakukan di luar jam kerja resmi sekolah yang diiringi upaya pantang menyerah untuk tetap memahami siswa berkebutuhan khusus.

Dari temuan di atas menunjukkan bahwa sekolah dalam hal ini guru sudah berupaya keras agar siswa berkebutuhan khusus tidak mengalami kemunduran dan ketertinggalan materi pembelajaran. Namun sebagai pengembangan untuk penelitian berikutnya bahwa ada baiknya, dalam memberikan materi pembelajaran tidak hanya mempertimbangkan fleksibilitas dan kerjasama saja dengan orang tua siswa, namun juga harus ada target pencapaian di setiap pemberian materi. Dan selanjutnya dilakukan dokumentasi atau pencatatan perkembangan pencapaian siswa berkebutuhan khusus di setiap selesai pembelajaran.

5. Daftar Pustaka

- Bonnice, S. (2004). *Anak Yang Tersembunyi-Pemuda Autis*, Pennsylvania: Mason Crest Publishers.
- Branswell, H. & Joseph, A. (2020). WHO declares the coronavirus outbreak a pandemic.
- Bulger, M. (2016). Personalized Learning: The Conversations We're Not Having. Retrieved January 20, 2017, from Data&Society: www.datasociety.net
- Dewi, N.P., Fadilah, N. & Rahma, S. (2020). Problematika Pembelajaran Untuk Anak Berkebutuhan Khusus Pada Masa Pandemi Covid-19 di Sekolah Inklusi dan Strategi Menanganinya. *Jurnal Pendidikan Inklusi Volume 4 Nomor 1*.
- Guerrero, R.J.A., Parra, V.A.B., Cahua, J.C.H., & Holl, J.B. (2020). Self-reported psychological problems and coping strategies: a web-based study in Peruvian population during the COVID-19 pandemic. *Research Square*.
belum-berpihak-pada-anak-dengan-autisme
- Hussain, T., Rafique, S., & Basit, A. (2020). Online Learning at University Level amid COVID-19 Outbreak: A Survey of UMT Students. *Global Educational Studies Review, V(III), 1-16*.
- Izmestiev, D. (2012). Personalized Learning: A New ICT-Enabled Education Approach. *UNESCO Institute for Information Technologies in Education*. Moscow: UNESCO Institute.
- Jacob, O.N. (2020). Impact of COVID-19 on Private Secondary School Teachers in F.C.T, Abuja, Nigeria. *Electronic Research Journal of Behavioural Sciences, 3*.
- Javed, A.I., Zahoor, Z., & Saeed, S. (2020). Effect of COVID-19 and emerging trends of Higher Education in Pakistan. *Research Journal of PNQAHE, 3 (2)*.
- Jena, P.K. (2020). Impact of pandemic COVID-19 on Education in India. *International Journal of Current Research, 12 (07), 12582-12586*. DOI:
- Kantipudia, M.V.V.P., Mosesa, C.J., & Gouda, R.A.G.T. (2021). Impact of Covid-19 on Indian Higher Education. *Library Philosophy and Practice (e-journal), 4991*.
- KPAI (28 April 2020). Pembelajaran Jarak Jauh Minim Interaksi. Tim KPAI.
- KPAI. (2021). Survey Pelaksanaan Pembelajaran Jarak Jauh (PJJ) dan Sistem Penilaian JarakJauh Berbasis Pengaduan KPAI. Bank Data KPAI.
- Makira, J. & Owino, E. (2021). The Use of Technology for Learning during the Covid-19 Pandemic Season: A Case of Rural Schools in Kenya. *International Journal of Innovative Science and Research Technology, 6 (1)*.
- Maqsood, A., Abbas, J., Rehman, G., & Mubeen, R. (2020) The paradigm shift for educational system continuance in the advent of COVID-19 pandemic: Mental health challenges and reflections. *Current Research in Behavioral Sciences journal, 2, 100011*.
- Miliband, D. (2006). Choice and voice in personalized learning. *Personalizing Education. OECD, pp. 21-30*.
- Minsih, Nandang, J.S. & Kurniawan, W. (2021). Problematika Pembelajaran Online Bagi Anak Berkebutuhan Khusus Di Sekolah Dasar Masa Pandemi Covid-19. *Jurnal Basicedu Vol 5 No 3*. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v5i3.876>.
- Parmigiani, D., Benigno, V., Giustoa, M., Silvaggio, C. & Sperandio, S. (2021). E-inclusion: online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *TECHNOLOGY, PEDAGOGY AND EDUCATION. VOL. 30, NO. 1, 111-124*. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1856714>
- Petretto, D.R., Masala, I. & Masala, C. (2020). Special Educational Needs, Distance Learning, Inclusion and COVID-19. *Educ. Sci. 10, 154*. doi:10.3390/educsci10060154

- Pradipta, R. F., & Dewantoro, D. A. (2019). Origami and Fine Motoric Ability of Intellectual Disability Students. *International Journal of Innovation*, 5(5), 531-545.
- Rakhmanov, O., Shaimerdenov, Y., & Dane, A. (2020). The Effects of COVID-19 Pandemic on Anxiety in Secondary School Students. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 8 (6), 186-190.
- Rinaldi, P.S.T. R., Salim, Arifin, Z., & Tamiang, Y. (2021). The Impact of Covid-19 on the Implementation of Education In SMP PGRI-IX. *Journal Of Education*, 5 (3).
- Sugiyono. (2018). *Metode Penelitian Kualitatif*. Bandung: Alfabeta.
- Toquero, C.M.D. (2020). Inclusion of People with Disabilities amid COVID-19: Laws, Interventions, Recommendations. *REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research Vol. 10*. DOI: 10.4471/remie.2020.5877
- UU Penyandang Disabilitas No. 8 tahun 2016. Dalam https://pug-pupr.pu.go.id/_uploads/PP/UU.%20No.%208%20Th.%202016.pdf,
- UU Sistem Pendidikan Nasional No. 20 tahun 2003. Dalam <http://simkeu.kemdikbud.go.id/index.php/peraturan1/8-uu-undang-undang/12-uu-no-20-tahun-2003-tentang-sistem-pendidikan-nasional>.
- Wanga, C., Pana, R., Wana, X., Tana, Y., Xua, L., McIntyre, R.S., Chooe, F.N., Tranc, B., Hoe, R., Sharmah, V.K., & Hoe, C. (2020) A longitudinal study on the mental health of general population during the COVID-19 epidemic in China. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87, 40-48.
- Yazcayir, G., & Gurgur, H. (2021). Students with Special Needs in Digital Classrooms during the COVID-19 Pandemic in Turkey. *Pedagogical Research*, 6(1), em0088. <https://doi.org/10.29333/pr/9356>
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research Design and methods (Third edition)*. SAGE Publications, Inc.

Gambaran *Academic Self-Efficacy* pada Mahasiswa dalam Menghadapi Sistem Pembelajaran Daring selama Pandemi Covid-19 (implementasi *Personalized Learning* di era *Pandemic Covid-19*)

Khairil Fauzan K¹, Atika Mentari Nataya Nasution²

Psikologi Universitas Medan Area, Medan

Email: khairilfauzan@staff.uma.ac.id

Abstrak

Pandemi covid 19 yang terjadi di seluruh dunia, termasuk Indonesia memberikan dampak pada seluruh sektor kehidupan manusia. Salah satu sektor yang terkena dampak covid 19, adalah sektor pendidikan. Saat ini, peraturan untuk melaksanakan perkuliahan secara daring menjadi pilihan terbaik selama pandemi masih berlangsung. Meskipun demikian, terdapat beberapa dampak psikologis yang muncul pada mahasiswa selama menghadapi perkuliahan daring. Penelitian ini bertujuan untuk meneliti gambaran *academic self-efficacy* pada mahasiswa sebagai faktor psikologis yang mendukung keberhasilan akademik mahasiswa dalam menghadapi proses perkuliahan daring.

Kata Kunci: *Academic Self-Effication*, Pembelajaran Daring

1. Pendahuluan

Corona Virus Deasease – 19 (Covid-19) merupakan sebuah penyakit baru yang sedang dialami di seluruh negara. Penyakit ini diyakini sebagai penyakit berbahaya bagi manusia dikarenakan penyebarannya yang cepat, serta menyerang saluran pernapasan manusia. Oleh karena itu, WHO sebagai organisasi kesehatan dunia membuat sebuah kebijakan yakni membatasi mobilitas masyarakat untuk keluar rumah, memakai masker, serta menjaga kebersihan diri sebagai pencegahan terhadap virus Corona (2019, WHO).

Di Indonesia, dampak dari pandemi Covid-19 dirasakan pada seluruh sektor kehidupan masyarakat, salah satunya adalah sektor pendidikan. Sektor pendidikan mengalami perubahan aturan-aturan dalam penyelenggaraan proses belajar mengajar termasuk di lingkungan Pendidikan Tinggi. Aturan utama yang telah dirancang selama pandemi ini adalah dilakukannya pembelajaran jarak jauh dan menyarankan mahasiswa untuk belajar di rumah dengan pembelajaran daring (Kemendikbud, 2020).

Pembelajaran daring adalah sistem pembelajaran yang dilakukan dengan tatap muka secara tidak langsung, yakni menggunakan internet dan media yang dapat membantu proses belajar mengajar jarak jauh (Sofyana dan Abdul, dalam Handrini dan Wulandari, 2020). Pembelajaran daring membutuhkan persiapan yang matang baik dari pihak Universitas dan Mahasiswa. Penyediaan materi secara daring, serta aplikasi-aplikasi internet sebagai penunjang harus disiapkan secara matang agar proses belajar mengajar menjadi efektif.

Di lingkungan Universitas Medan Area sendiri tempat saya bekerja, berbagai persiapan dari pihak Universitas sudah dilakukan secara maksimal, misalnya dengan membuat media *e-learning* sebagai wadah antara dosen dan mahasiswa untuk saling bertukar materi kuliah, media *CloudX* sebagai wadah untuk melakukan proses belajar mengajar secara tatap muka tidak langsung, serta pemberian kuota internet gratis kepada mahasiswa untuk mengakses materi perkuliahan.

Meskipun berbagai sarana telah diupayakan demi menunjang kegiatan belajar daring efektif, tidak membuat tantangan menjadi selesai. Tantangan lain yakni yang berkaitan dengan efek psikologis yang ditimbulkan pada mahasiswa selama mengikuti proses belajar mengajar secara daring. Salah satu efek psikologis yang timbul adalah stres akademik. Penelitian yang dilakukan oleh Andiarna dan Estri (2020) bahwa terdapat pengaruh pembelajaran daring terhadap stres akademik selama pandemi covid 19. Hal ini juga sejalan dengan hasil penelitian Lubis, dkk (2021) ditemukan sebanyak 66 % mahasiswa dari sampel penelitian, mengalami stres akademik kategori sedang sampai berat selama melaksanakan kuliah daring.

Penulis juga telah mencoba melakukan survey awal pada 30 mahasiswa Fakultas Psikologi, Universitas Medan Area terkait dengan proses belajar mengajar daring. Sebanyak 70 persen mahasiswa mengungkapkan bahwa mereka merasa kesulitan dalam memahami tugas ataupun materi yang dijelaskan secara daring. Hal ini dikarenakan timbulnya rasa bosan selama kuliah berlangsung, tidak memiliki teman diskusi karena belum mengenal teman sekelas secara langsung, serta kendala jaringan internet yang membuat mereka mengikuti materi perkuliahan menjadi tidak efektif. Hal yang dilakukan mereka bila menghadapi tantangan adalah berusaha untuk mempersiapkan diri dan media pendukung perkuliahan sebaik mungkin, akan tetapi tak jarang mereka juga bingung dan tidak melakukan apa-apa ketika menghadapi kesulitan memahami materi maupun permasalahan lainnya.

Tantangan akademik ini dapat dihadapi dengan keyakinan diri mahasiswa bahwa mereka mampu menyelesaikan tugas yang sulit dengan baik. Keyakinan ini disebut juga *self-efficacy*. *Self-efficacy* diartikan sebagai kemampuan diri untuk dapat menciptakan motivasi, rasa percaya diri, keyakinan diri, serta kesadaran diri dalam menghadapi atau menyelesaikan suatu hal (Bandura dalam Sari, 2020). Berdasarkan penelitian yang dilakukan oleh Sari (2020) ditemukan bahwa peran *self-efficacy* serta didukung dengan dukungan sosial berpengaruh positif terhadap kesuksesan belajar siswa selama pandemi Covid 19.

Berdasarkan fenomena tersebut, penulis tertarik untuk menulis bagaimana gambaran *academic self-efficacy* pada mahasiswa dalam menghadapi sistem pembelajaran daring selama pandemi Covid-19.

2. Kajian Literatur

Academic self-efficacy didasarkan dari konsep *self-efficacy*. Teori *self-efficacy* dijelaskan pertama kali oleh ilmuwan psikologi Bandura pada tahun 1970-an. Bandura (dalam Rustika, 2018) menjelaskan bahwa *self-efficacy* merupakan keyakinan memiliki kemampuan untuk mengelola dan melakukan tindakan untuk mencapai tujuan. Pengertian konsep *self-efficacy* lebih luas dijelaskan oleh Maddux (2012) bahwa *self-efficacy* bukanlah sebuah kemampuan yang dipelajari, melainkan sebuah kepercayaan yang berasal dari dalam diri manusia. *Academic self-efficacy* merupakan penerapan konsep *self-efficacy* di bidang akademik, yang berfokus kepada keyakinan mahasiswa. Oleh karena itu, *academic self-efficacy* diartikan sebagai keyakinan siswa bahwa ia mampu mencapai sebuah target akademis atau tujuan akademik tertentu (Sharma, 2014). Basith, dkk (2020) menjelaskan bahwa *academic self-efficacy* keyakinan siswa bahwa mereka mampu dengan sukses untuk menyelesaikan tugas akademik atau mencapai tujuan akademis yang telah ditentukan.

Berdasarkan definisi di atas *academic self-efficacy* disimpulkan sebagai keyakinan siswa untuk berhasil menghadapi dan menyelesaikan tantangan-tantangan sulit, tugas akademis, serta target akademis yang telah ditetapkan.

2.2. Klasifikasi *Academic Self-Efficacy*

Ada 2 bentuk *self-efficacy* yakni *self-efficacy* tinggi dan *self-efficacy* rendah (Basith, 2020). Berikut ini adalah deskripsi tingkat *academic self-efficacy* :

a. *Self-efficacy* tinggi

Individu dengan *self-efficacy* yang tinggi akan cenderung terlibat langsung dalam proses penyelesaian tugas. Ia juga tidak keberatan bila harus menyelesaikan sebuah tugas yang sulit. Bagi individu dengan *self-efficacy* yang tinggi, tugas yang sulit bukan sebuah hambatan melainkan sebuah tantangan yang harus diselesaikan. Ia akan memaksimalkan usaha dirinya untuk menghindari sebuah kegagalan. Meskipun demikian, individu ini bila mengalami kegagalan, mudah untuk bangkit kembali. Dapat dijelaskan bahwa individu dengan *self-efficacy* yang tinggi memiliki ciri-ciri yakni mampu memecahkan masalah secara efektif, yakin terhadap keberhasilan dalam menyelesaikan tugas dan tantangan, tidak menghindar dari masalah, gigih dalam berusaha, percaya pada kemampuan diri sendiri, mudah bangkit dari kegagalan, serta senang mencari situasi baru bagi dirinya.

b. *Self-efficacy* rendah

Individu dengan *self-efficacy* yang rendah cenderung meragukan kemampuan diri sendiri. Ia akan cenderung menghindari tugas-tugas yang sulit karena dianggap sebuah ancaman terhadap diri sendiri. Selain itu, individu dengan *self-efficacy* rendah juga memiliki komitmen yang rendah dalam menyelesaikan tugas sampai tuntas, serta terlalu sibuk memikirkan kekurangan pada dirinya. Individu dengan *self-efficacy* yang rendah memiliki ciri-ciri yakni sulit bangkit dari kegagalan, tidak yakin ketika menghadapi masalah, menghindar dari tantangan, mudah menyerah, tidak suka pada situasi baru, serta komitmen yang rendah.

2.3. Sumber yang Mempengaruhi *Self-Efficacy*

Berikut ini adalah sumber-sumber yang mempengaruhi *self-efficacy* pada seseorang, yakni (Maddux, 2012):

a. *Performance Experiences*

Pengalaman-pengalaman keberhasilan diri sendiri dalam menyelesaikan sebuah tugas menjadi sumber yang kuat dalam pembentukan *self-efficacy*. Keberhasilan ini membuat individu meyakini bahwa ia memiliki kekuatan atau kemampuan dalam menghadapi tugas dan tantangan, sehingga ketika ia menemukan tantangan lain, ia mudah menyelesaikannya. Sebaliknya, apabila individu lebih sering mengalami pengalaman-pengalaman kegagalan diri sendiri, maka ia cenderung memandang bahwa dirinya tidak memiliki kemampuan dalam menyelesaikan sebuah tantangan.

b. *Vicarious Experiences*

Mengamati pengalaman keberhasilan orang lain yang mampu menyelesaikan tugas dapat menumbuhkan semangat seseorang. Hal ini akan membuat timbul sebuah keyakinan bahwa nantinya ia akan berhasil jika berusaha dengan gigih. Ia akan memiliki pandangan bahwa bila orang lain bisa berhasil, maka ia pun dapat berhasil pula. Pembentukan *self-efficacy* ini menjadi kuat apabila seseorang mengamati model yang

memiliki banyak kesamaan dengan diri individu itu sendiri. Bila mengamati model yang tidak memiliki kesamaan, maka efeknya sangat rendah dalam pembentukan *self-efficacy*.

c. *Imagined Experiences*

Sumber lainnya dalam membentuk *self-efficacy* individu yakni dengan membayangkan diri kita atau orang lain berperilaku efektif atau tidak efektif di situasi tertentu. Sederhananya, individu tersebut membayangkan dirinya berhasil dalam menyelesaikan tugas dibantu dengan teknik psikoterapi yang profesional.

d. *Verbal Persuasion*

Timbulnya keyakinan pada diri sendiri dapat dipengaruhi oleh apa yang orang lain katakan tentang diri sendiri, apakah mereka mempercayai diri kita atau tidak. Adanya rasa keyakinan, kelayakan, sugesti berpotensi untuk membentuk *self-efficacy* menjadi lebih kuat.

e. *Physiological and Emotional States*

Sumber terakhir yang dapat mempengaruhi *self-efficacy* adalah keadaan fisiologis dan emosional individu. Ketika individu mengalami kecemasan yang dirasakan secara fisik juga saat menghadapi sebuah rintangan, maka ia akan cenderung meragukan kompetensi yang ia miliki. Hal ini juga bila keadaan individu sedang sakit, ataupun kelelahan. Sebaliknya, ketika individu dalam keadaan stamina yang baik, serta mampu mengontrol emosi dalam menghadapi rintangan maka keyakinannya terhadap kompetensi diri juga akan timbul.

2.4. Pembelajaran Daring

Pembelajaran daring diartikan sebagai sistem pembelajar secara tatap muka tidak langsung, melainkan menggunakan bantuan media dalam proses belajar mengajar secara jarak jauh. Tujuan adanya pembelajaran daring yakni menyajikan layanan proses pembelajaran yang bermutu dalam jaringan yang besar dan terbuka, untuk menjangkau siswa dengan ruang belajar yang banyak dan lebih luas (Handarini dan Siti,2020).

Adapun tantangan dalam menghadapi pembelajaran daring (*Personalized Learning*), yakni:

a. Semangat belajar

Semangat belajar siswa yang tinggi dibutuhkan dalam untuk memahami materi sehingga mencapai kesuksesan belajar.

b. Literasi terhadap teknologi

Tingkat pemahaman dan penguasaan siswa terhadap pemakaian psikologi sangat dibutuhkan agar siswa dapat memanfaatkan media teknologi secara maksimal dalam mencapai kesuksesan akademik.

c. Kemampuan bahasa interpersonal

Kemampuan interpersonal merupakan sebuah kunci untuk menjalin interaksi antar pelajar. Meskipun pembelajaran secara daring, siswa tetap membutuhkan siswa lain dalam mencapai kesuksesan akademik.

d. Berkolaborasi

Siswa harus mampu berinteraksi dan bekerja sama dengan guru maupun dosen pada sebuah forum. Hal ini berguna agar proses belajar mengajar tetap aktif meskipun tidak bertemu langsung dengan pengajar.

e. Keterampilan belajar mandiri

Belajar secara mandiri sangat diperlukan dalam pembelajaran daring. Siswa sebagai pusat belajar, bukan dari pengajar. Kemandirian siswa dalam mencapai tujuan belajar didorong oleh motivasi diri siswa tersebut.

Berdasarkan tinjauan pustaka maka hipotesa yang dilihat adalah Tingkat *academic self-efficacy* pada mahasiswa angkatan 2020 yang kemungkinan masih rendah dalam menghadapi sistem pembelajaran daring selama pandemi Covid 19.

2.6. Road Map perkuliahan daring



3. Metode

Penelitian ini merupakan penelitian kuantitatif. Penelitian kuantitatif merupakan penelitian yang dilakukan pada populasi dan sampel, teknik pengambil sampel secara random, penggunaan instrumen dalam pengumpulan data, serta analisis data dilakukan secara statistik. Penelitian kuantitatif pada dasarnya bertujuan untuk menguji hipotesis (Saughnessy 2012).

Desain penelitian ini adalah penelitian deskriptif yakni sebuah metode untuk menggambarkan suatu hasil penelitian. Namun, hasil gambaran tersebut tidak digunakan untuk membuat kesimpulan yang lebih umum. Penelitian bertujuan untuk memberikan deskripsi, penjelasan, serta validasi suatu fenomena yang diteliti.

3.2 Identifikasi Variabel

Variabel dalam penelitian ini adalah *academic self-efficacy*.

3.3. Definisi Operasional Variabel Penelitian

Academic self-efficacy mengacu pada tinggi rendahnya penilaian pribadi dan keyakinan mahasiswa angkatan 2020 UMA terhadap pentingnya suatu perilaku dalam menghadapi sistem pembelajaran daring selama covid-19 demi meraih kesuksesan akademis.

3.4. Instrumen Penelitian

Academic self-efficacy akan diukur menggunakan instrumen yang merupakan hasil terjemahan dari *College Academic Self-Efficacy Scale* (CASES) yang dikembangkan oleh Owen & Froman (1988). Adapun aspek pada CASES yaitu: 1) *overt, social situations*, 2) *cognitive operations*, dan 3) *Technical Skills*. Alat ukur CASES ini terdiri dari 33 aitem dengan reliabilitas 0,85. Hal ini berarti CASES cukup konsisten dalam mengukur *academic self-efficacy* di setiap pengukurannya.

Pada instrumen ini, responden diminta untuk memberikan jawaban atas pernyataan-pernyataan dengan cara memilih salah satu alternatif jawaban yang dianggap paling sesuai

dengan keadaan diri responden. Alternatif jawaban yang dapat dipilih responden yaitu Sangat Tidak Sesuai (1), Tidak Sesuai (2), Cukup Sesuai (3), Sesuai (4) dan Sangat Sesuai (5).

4. Hasil dan Pembahasan

Pandemi covid 19 yang terjadi di seluruh dunia, termasuk Indonesia memberikan dampak pada seluruh sektor kehidupan manusia. Salah satu sektor yang terkena dampak covid 19, adalah sektor pendidikan. Saat ini, peraturan untuk melaksanakan perkuliahan secara daring menjadi pilihan terbaik selama pandemi masih berlangsung. Meskipun demikian, terdapat beberapa dampak psikologis yang muncul pada mahasiswa selama menghadapi perkuliahan daring. Penelitian ini bertujuan untuk meneliti gambaran *academic self-efficacy* pada mahasiswa sebagai faktor psikologis yang mendukung keberhasilan akademik mahasiswa dalam menghadapi proses perkuliahan daring.

Pembelajaran daring diartikan sebagai sistem pembelajar secara tatap muka tidak langsung, melainkan menggunakan bantuan media dalam proses belajar mengajar secara jarak jauh. Tujuan adanya pembelajaran daring yakni menyajikan layanan proses pembelajaran yang bermutu dalam jaringan yang besar dan terbuka, untuk menjangkau siswa dengan ruang belajar yang banyak dan lebih luas (Handarini dan Siti,2020).

Adapun tantangan dalam menghadapi pembelajaran daring (Personalized Learning) yang berkaitan dengan strategi penggunaan teknologi dalam pembelajaran berbasis personalized learning dan implementasinya pada era pandemic covid-19, yakni:

a. Semangat belajar

Semangat belajar siswa yang tinggi dibutuhkan dalam untuk memahami materi sehingga mencapai kesuksesan belajar.

b. Literasi terhadap teknologi

Tingkat pemahaman dan penguasaan siswa terhadap pemakaian psikologi sangat dibutuhkan agar siswa dapat memanfaatkan media teknologi secara maksimal dalam mencapai kesuksesan akademik.

c. Kemampuan bahasa interpersonal

Kemampuan interpersonal merupakan sebuah kunci untuk menjalin interaksi antar pelajar. Meskipun pembelajaran secara daring, siswa tetap membutuhkan siswa lain dalam mencapai kesuksesan akademik.

d. Berkolaborasi

Siswa harus mampu berinteraksi dan bekerja sama dengan guru maupun dosen pada sebuah forum. Hal ini berguna agar proses belajar mengajar tetap aktif meskipun tidak bertemu langsung dengan pengajar.

e. Keterampilan belajar mandiri

Belajar secara mandiri sangat diperlukan dalam pembelajaran daring. Siswa sebagai pusat belajar, bukan dari pengajar. Kemandirian siswa dalam mencapai tujuan belajar didorong oleh motivasi diri siswa tersebut.

5. Penutup

Penelitian ini dapat berguna untuk merancang kegiatan yang tepat untuk meningkatkan *self-efficacy* mahasiswa dalam sistem pembelajaran daring selama pandemi Covid 19. Disamping itu, dari penelitian ini sebagai bahan masukan kepada pihak Universitas

Medan Area dalam menyelenggarakan sistem pembelajaran daring selama pandemi Covid-19, yakni faktor psikologis berupa *academic self-efficacy*. Hal ini dapat melahirkan program-program edukasi terkait peningkatan *academic self-efficacy* mahasiswa baik pada mahasiswa baru maupun mahasiswa yang telah mengikuti proses perkuliahan daring

6. Daftar Pustaka

Andiarna, dan Kusumawati. (2020). Pengaruh Pembelajaran Daring terhadap Stres Akademik Mahasiswa Selama Pandemi Covid-19. *Jurnal Psikologi*, 16(2). Diunduh dari <http://dx.doi.org/10.24014/jp.v14i2.9221>.

Azwar, S. (2013). Penyusunan Skala Psikologi Edisi 2. Yogyakarta : Pustaka Belajar.

Basith, A. dkk. (2020). Academic Self-Efficacy As Predictor Of Academic Achievement. *Jurnal Pendidikan Indonesia (JPI)*, 9(1), 163-170. doi: 10.23887/jpi-undiksha.v9i1.24403.

Handarini, dan Siti. (2020). Pembelajaran Daring Sebagai Upaya Study From Home (SFH) Selama Pandemi Covid 19. *Jurnal Pendidikan Administrasi Perkantoran (JPAP)*, 8(3).

Kemendikbud. (2020). Panduan Penyelenggaraan Pembelajaran pada Tahun Ajaran dan Tahun Akademik Baru di Masa Covid-19.

Lubis, H. dkk. (2021). Stres Akademik Mahasiswa dalam Melaksanakan Kuliah Daring Selama Masa Pandemi Covid 19. *Psikostudia Jurnal Psikologi*, 10(1), 31-39. doi: 10.30872/psikostudia.

Maddux, J. (2012). Self-Efficacy: The Power of Believing You Can. *The Handbook of Positive Psychology*. 227-287. Diunduh dari: 10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0031.

Owen, S. V., dan Froman , R. D. (1988). Development of a College Academic SelfEfficacy Scale. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education. New Orleans, LA.

Sari, T. (2020). Self-Efficacy Dan Dukungan Keluarga Dalam Keberhasilan Belajar Dari Rumah Di Masa Pandemi Covid-19. *Education Journal : Journal Education Research and Development*, 4(2), 127-136.

Saughnessy, J. dkk. (2012). Metode Penelitian dalam Psikologi. Jakarta: Salemba Humanika.

Pengaruh Personalized Learning terhadap Prestasi Akademik: Meta-Analysis

Siti Fatimah

Pendidikan Psikologi, Universitas Negeri Malang

Email: siti.fatimah.2001139@students.um.ac.id

Abstrak

Penelitian ini menguji pengaruh *personalized learning* terhadap prestasi akademik. Penelitian ini menggunakan *meta-anaysis* untuk mengintegrasikan hasil statistik dari 10 studi dari tahun 2008-2021. Peneliti mengambil 10 hasil studi yang memiliki kualitas yang sangat baik. Peneliti menerapkan *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis* (PRISMA). Kesepuluh hasil studi dikumpulkan melalui beberapa tahapan, seperti, 1) mengidentifikasi masalah, 2) mengumpulkan data, 3) *screening*, 4) *data evaluation*, dan 5) mengekstraksi data. Peneliti memanfaatkan beberapa *data base* elektronik seperti; *Crossreff*, *Google Scholar*, dan *Science Direct* untuk mendapatkan data. Data dianalisis dengan menggunakan *Software JASP*. Tujuan dari penelitian ini adalah untuk melaporkan temuan meta-analisis yang menganalisis pengaruh *personalized learning* terhadap prestasi akademik. Hasil penelitian menunjukkan bahwa model *random effects* digunakan dalam studi dan nilai *mean effect size* ditemukan pada tingkat pengaruh besar ($d = 1.004$). Berdasarkan penghitungan *random effect size*, *mean effect size* menunjukkan *Personalized learning* memiliki pengaruh yang signifikan terhadap prestasi akademik berdasarkan bidang prestasi dan domain pendidikan.

Kata Kunci: *personalized learning*; prestasi akademik; analisis meta

1. Pendahuluan

Personalized learning (pembelajaran yang dipersonalisasi) merupakan trend yang muncul sebagai upaya mendukung pengajaran dan pembelajaran abad ke-21 yang berpusat pada siswa. Melalui *personalized learning*, kebutuhan pembelajaran disesuaikan dengan minat, bakat, kemampuan peserta didik, dan menyediakan lingkungan belajar yang fleksibel untuk belajar dalam kondisi yang berbeda (Basham et al., 2016; Davis & Jiang, 2014) dan setiap peserta didik dimungkinkan memiliki pengetahuan atau keahlian yang spesifik (Johns & Wolking, 2016; Celesti et al., 2019; Du et al., 2018). Selanjutnya dalam pembelajaran yang dipersonalisasi dan berpusat pada siswa umumnya lebih efektif secara keseluruhan daripada model tradisional yang berpusat pada guru, yang mempertahankan kurikulum dan kecepatan tetap (Yanoski, 2020). Bahkan hasil beberapa penelitian menunjukkan bahwa kesenjangan prestasi belajar sebagai dampak penutupan sekolah selama pandemik Covid-19 dapat dipersempit dengan pendekatan pembelajaran yang lebih dipersonalisasi, karena menawarkan kepada siswa ruang dan waktu yang diperlukan untuk menguasai tujuan pembelajaran serta pembelajaran tidak dibatasi oleh pengaturan ruang kelas (Yanoski, 2020).

Selanjutnya *personalized learning* ditemukan memiliki peran penting dalam meningkatkan keterlibatan siswa dalam kegiatan pembelajaran. Sebagaimana temuan (Wood, 2018) yang menemukan bahwa, siswa dalam kelompok pembelajaran yang dipersonalisasi secara signifikan lebih terlibat secara emosional daripada kelompok siswa dalam

pembelajaran secara tradisional. Selain itu, *personalized learning* diakui sebagai strategi pembelajaran yang mampu memenuhi kebutuhan belajar peserta didik dan mampu meningkatkan hasil akademik (Johns & Wolking, 2016). Demikian juga berdasarkan data kualitatif mengungkapkan persepsi guru tentang keterlibatan siswa menjadi lebih tinggi ketika mereka menggunakan strategi yang berpusat pada siswa dan mempersonalisasi pembelajaran (Johns & Wolking, 2016). Dengan demikian dapat dikatakan bahwa *personalized learning* memiliki peran penting dalam meningkatkan keterlibatan siswa dan kemampuan mengontrol pembelajarannya sendiri sesuai dengan minat, tujuan dan keingintahuannya dalam kegiatan pembelajaran.

Keterlibatan dan kemampuan kontrol yang lebih tinggi dalam *personalized learning* tersebut, dimungkinkan dapat berpengaruh terhadap prestasi belajar peserta didik. Sebagaimana hasil temuan dari beberapa penelitian sebelumnya seperti; Sereno (2018) yang menemukan ada hubungan antara *personalized learning* dengan prestasi belajar matematika, Pardomuan (2020) yang menemukan pembelajaran e-learning berbasis personalisasi ditemukan berpengaruh terhadap hasil belajar siswa, dan pengalaman belajar berbasis game yang dipersonalisasi secara online memiliki dampak yang lebih besar pada keterlibatan dan prestasi belajar siswa daripada pengalaman belajar berbasis game pada umumnya (Mora dkk., 2018). Berdasarkan beberapa penelitian ini dapat diketahui bahwa *personalized learning* berpengaruh terhadap prestasi belajar siswa.

Berdasarkan uraian diatas dapat disimpulkan bahwa *personalized learning* berpengaruh terhadap prestasi belajar siswa, dalam beberapa setting pembelajaran personalisasi yang berbeda-beda baik yang berbasis online, game maupun yang lainnya. Namun demikian peneliti belum mengetahui seberapa besar pengaruh *personalized learning* terhadap prestasi belajar, ditinjau dari penyampaian isi pembelajaran, jenjang pendidikan, domain pendidikan, jenis bidang ilmu, dan jenis instrument yang dipakai untuk mengukur prestasi akademik. Oleh karena itu tujuan, penelitian ini adalah untuk mengetahui seberapa besar pengaruh *personalized learning* terhadap prestasi akademik ditinjau dari penyampaian isi pembelajaran, jenjang pendidikan, domain pendidikan, jenis bidang ilmu, dan jenis instrument yang dipakai untuk mengukur prestasi akademik dengan analisis meta.

2. Kajian Pustaka

2.1 Personalized Learning

Personalized learning muncul seiring dengan meningkatnya kesadaran dikalangan peneliti tentang keanekaragaman siswa dari berbagai aspek seperti gaya belajar, sikap, minat, prilaku, kemampuan berpikir, kemampuan belajar dan sebagainya (Sahabudin & Ali, 2013). *Personalized learning* merupakan pembelajaran yang berbasis personalisasi, yaitu pembelajaran pribadi yang menyesuaikan pada kekuatan, kebutuhan dan kepentingan setiap siswa (Patrick et al., 2013). Selanjutnya *personalize learning* juga didefinisikan sebagai pembelajaran yang adaptatif, di mana pembelajaran disesuaikan dengan minat, kekuatan, kebutuhan setiap pelajar, dan memberikan ruang serta waktu pelaksanaan pembelajaran yang fleksibel (Basham et al., 2016; Davis & Jiang, 2014) dan (Hogheim & Reber, 2015) yang menemukan ada hubungan antara *personalized learning* dengan prestasi belajar matematika, (Pardomuan, 2020) yang menemukan pembelajaran e-learning berbasis personalisasi ditemukan berpengaruh terhadap hasil belajar siswa, dan pengalaman belajar berbasis game yang dipersonalisasi secara online memiliki dampak yang lebih besar pada keterlibatan siswa

daripada pengalaman belajar berbasis game pada umumnya (Mora et al., 2018). Hasil penelitian menunjukkan bahwa *personalized learning* adalah metode yang efektif dan secara signifikan meningkatkan kinerja mahasiswa kedokteran dalam keterampilan (Yovanoff et al., 2017). Dengan demikian dapat dikatakan bahwa dalam *personalized learning* gaya belajar, sikap, minat, perilaku, kemampuan berpikir, kemampuan belajar siswa lebih dapat diakomodasi. Sehingga pembelajaran lebih berorientasi pada kekuatan, kebutuhan dan kepentingan setiap siswa.

Menurut (Grand & Basye, 2014) penerapan *personalized learning* dalam pembelajaran memiliki karakteristik sebagai berikut: (1). Minat dan kemampuan siswa terlibat dalam pembelajaran; (2). Guru mengambil peran fasilitator dan pelatih di kelas yang lebih baik dari buku paket pembelajaran; (3) Siswa mengambil kendali atas jalur belajar untuk mencapai tujuan yang ditetapkan, membangun efisiensi diri, berfikir kritis, dan keterampilan kreativitas; dan (4). Teknologi memungkinkan mereka pilihan siswa terkait dengan apa yang mereka pelajari, bagaimana mereka belajar, dan bagaimana mereka menunjukkan pembelajaran mereka.

Mengacu pada Karakteristik *personalized learning* di atas, dimana minat, kemampuan siswa dilibatkan dan siswa mengambil kendali atas pembelajaran mereka dengan difasilitasi oleh guru maka pembelajaran akan berjalan lebih efektif dan efisien.

2.2 Prestasi Akademik

Menurut Azwar (2002) prestasi akademik adalah bukti peningkatan atau pencapaian yang diperoleh seorang siswa sebagai pernyataan ada tidaknya kemajuan atau keberhasilan dalam program pendidikan. Selanjutnya (Sukmadinata, 2003) mendefinisikan prestasi akademik sebagai hasil belajar terakhir yang dicapai oleh siswa dalam jangka waktu tertentu, yang mana di sekolah prestasi akademik siswa biasanya dinyatakan dalam bentuk angka atau simbol tertentu. Sedangkan menurut Chaplin (2001), prestasi akademik adalah satu tingkat khusus perolehan atau hasil keahlian karya akademik yang dinilai oleh guru-guru, lewat tes yang dibakukan, atau lewat kombinasi kedua hal tersebut. Berdasarkan beberapa definisi dari para ahli tersebut dapat disimpulkan bahwa prestasi belajar yang dimaksud adalah hasil dari proses belajar yang ditandai dengan meningkatnya kemampuan peserta didik, yang lazimnya dinyatakan dalam bentuk nilai atau skor dalam rapor, indeks prestasi studi, angka kelulusan dan predikat keberhasilan.

Prestasi akademik secara umum di pengaruhi oleh beberapa faktor, baik yang bersifat internal maupun eksternal. Faktor internal terdiri dari faktor fisiologis (kondisi jasmani dan kondisi panca indera) dan faktor psikologis yaitu bakat, minat, kecerdasan, motivasi berprestasi dan kemampuan kognitif. Sementara faktor eksternal terdiri dari faktor lingkungan dan faktor instrumental. Faktor lingkungan yaitu lingkungan sosial dan lingkungan alam. Sedangkan faktor instrumental yaitu kurikulum, bahan, guru, sarana, administrasi, dan manajemen (Purwanto, 2010). Dengan demikian dapat diketahui bahwa prestasi akademik siswa tidak hanya dipengaruhi oleh salah satu faktor tunggal semata.

2.3 *Personalized Learning* dan Prestasi Akademik

Dalam kegiatan pembelajaran, pada dasarnya setiap pembelajar memiliki karakteristik, Kebutuhan, dan preferensi yang berbeda. Dari segi kecepatan dan kemampuan, terdapat pembelajar yang dengan cepat mampu menangkap dan mengolah informasi namun ada pula pembelajar yang lambat. Dari segi preferensi format materi pembelajaran, terdapat

pembelajar yang menyukai materi berbentuk teks, audio, atau video. Namun, perbedaan pembelajar yang mendasar tersebut kurang dapat diakomodasi pada pembelajaran konvensional. Pada pembelajaran konvensional, pendidik memberikan perlakuan yang sama kepada pembelajar. Hal tersebut membuat pembelajar menjadi tidak nyaman, tertekan, dan tidak dapat mengeluarkan performa terbaiknya dalam belajar. Oleh karena itu, sebagian besar peserta didik ingin melakukan kontrol atas pembelajaran mereka untuk membawanya lebih selaras dengan minat pribadi, tujuan, dan keingintahuan mereka (Assor,dkk., 2002).

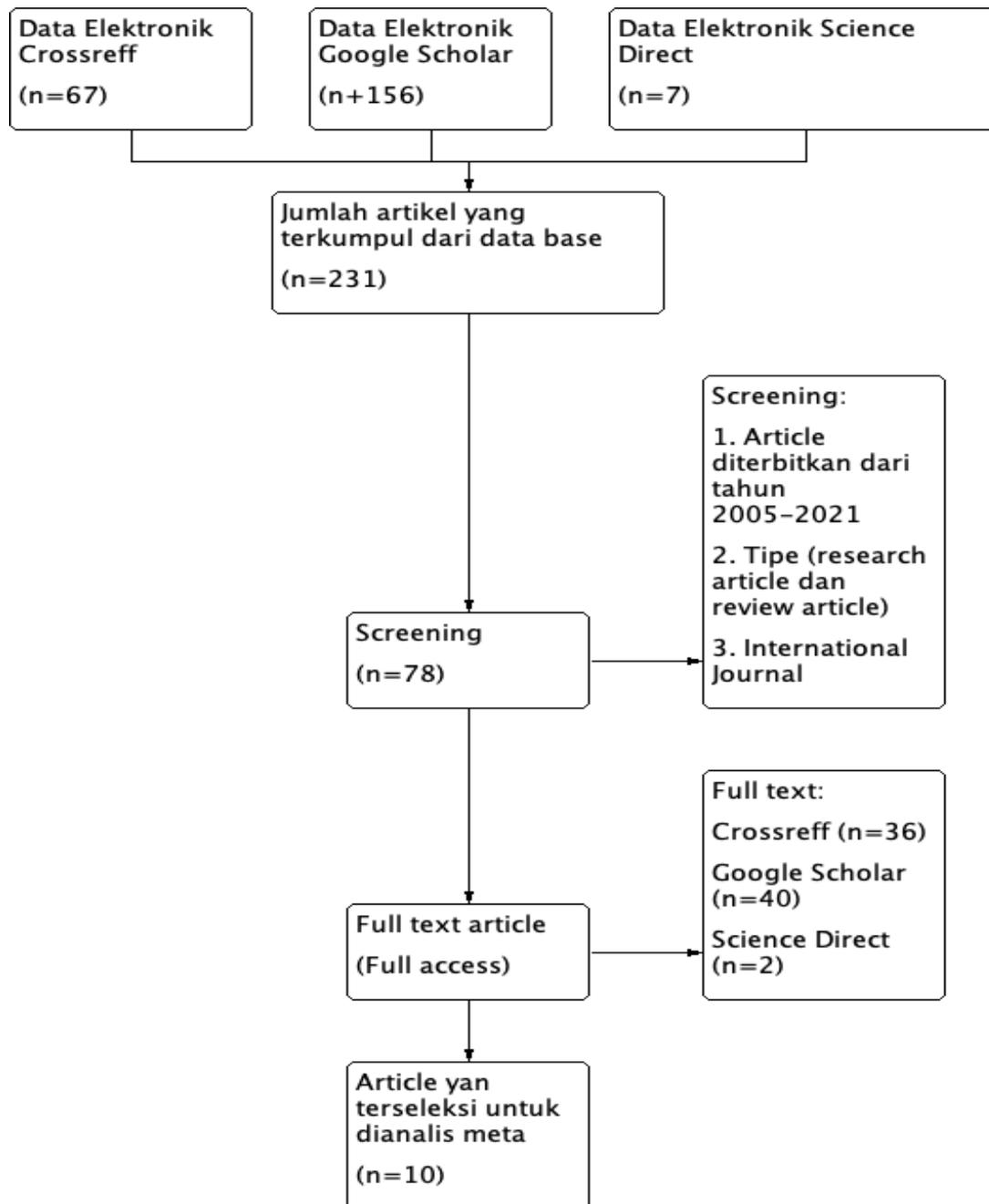
Melalui pembelajaran personalisasi tersebut, peserta didik lebih memiliki kesempatan memilih dan mengontrol kegiatan belajar mereka sendiri. Hal ini dapat meningkatkan motivasi, keterlibatan, dan kinerja mereka (Flowerday & Shell, 2015). Selanjutnya *personalized learning* ditemukan mampu meningkatkan prestasi akademik (Johns & Wolking, 2016). Hasil senada juga ditemukan Pardomuan (2020) yang menemukan bahwa, pembelajaran *e-learning* berbasis personalisasi ditemukan berpengaruh terhadap hasil belajar akademik siswa. Lebih lanjut pengalaman belajar berbasis game yang dipersonalisasi secara online berpengaruh lebih besar pada keterlibatan dan prestasi akademik siswa daripada pengalaman belajar berbasis game pada umumnya (Mora et al., 2018). Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa *personalized learning* berpengaruh terhadap prestasi akademik pada siswa.

3. Metode

3.1. Strategi Pencarian Data dan Seleksi Studi

Pencarian literatur sistematis dilakukan untuk mengeksplorasi publikasi yang relevan dengan *personalized learning*. Database elektronik yang digunakan meliputi Crossreff, Google Scholar, dan *Science Direct*. Dari ketiga sumber ini, telah diidentifikasi *Crossreff* (n = 67) artikel dari *Google Scholar* (n = 156), dan *Science Direct* (n = 7). Pengumpulan data tersebut didasarkan pada kriteria antara lain; 1) Jurnal yang diterbitkan antara tahun 2005-2021), 2) Jenis jurnal (*article review* dan *research article*), dan 3) Jurnal dapat diakses *full text*. Selanjutnya, peneliti mengukur kualitas jurnal dengan menentukan kriteria inklusi seperti (1) Jurnal yang *full text*, (2) Jurnal yang berhubungan dengan *personalized learning* dan prestasi akademik, (3) Jurnal yang membahas tentang *personalized learning* dan prestasi akademik (4) Jurnal yang menggunakan analisis kuji beda . Tahapan-tahapan tersebut dapat dilihat pada gambar 3.1.

Gambar 3.1: Systematic Literature Review



3.2. Aturan Inklusi dan Pengecualian

Hasil pencarian dan studi literatur ditunjukkan pada Gambar 1. Sebanyak 231 artikel ditemukan setelah melakukan pencarian eksplorasi pertama melalui database elektronik. Setelah serangkaian penyaringan, 78 artikel yang berpotensi relevan diidentifikasi. Kreteria yang digunakan untuk dimasukkan studi meliputi: penelitian telah (1) memasukkan *personalized learning* sebagai perlakuan ditambah beberapa kondisi kontrol, (2) menggunakan desain eksperimental untuk membandingkan *personalized learning* dan beberapa intervensi lainnya, (3) termasuk kegiatan pendidikan yang disampaikan melalui *personalized learning*, (4) menyertakan deskripsi peserta yang jelas, dan (5) memberikan

informasi statistik yang memadai untuk komputasi *effect size*. Selain itu, sumber yang dikumpulkan dikecualikan jika studi (1) tidak terkait dengan *personalized learning* dan prestasi akademik, (2) tidak mengukur prestasi akademik sebagai hasil pembelajaran, (3) diterbitkan sebelum tahun 2005, atau (4) menunjukkan ukuran efek sebagai outlier. Berdasarkan kriteria inklusi dan pengecualian, 153 artikel dikecualikan, dan 78 studi dipertahankan untuk eksplorasi dan pengkodean lebih lanjut. Akhirnya, 10 studi tetap untuk analisis meta.

3.3. Evaluasi Data

Sebanyak 20 penelitian menyediakan 10 *effect size*. Daftar studi dan fitur berkode disajikan dalam Tabel 1. Deskripsi studi meliputi: (1) informasi peserta, (2) treatment dan pengaturan karakteristik, dan (3) statistik yang digunakan, termasuk ukuran sampel, nilai rata-rata, dan simpangan baku

Tabel 3.1. Daftar studi yang dipilih dengan diskripsi karakteristik

| No | Authors | N | ES | SE | Strategi Penyampaian | Jenjang Pendidikan | Bidang Prestasi | Domain Penilaian | Type of Instrument |
|-----------|--------------------------|----------|------------|-----------|-----------------------------|-------------------------------------|------------------------|-------------------------|---------------------------|
| 1 | Haya Shamir (2017) | 135 | 0.160 | 0.172 | Web-Based Activities | Prguruan Tinggi | Soft Skills | Affektif | Standardized Scale |
| 2 | Ogwari, et.al. (2020) | 104 | 0.041 | 0.195 | Computer-Based Activity | Taman Kanak-Kanak dan Sekolah Dasar | Reading | Kognitif | Costum Scale |
| 3 | Matthew Bernacki | 104 | 0.309 | 0.197 | Paper-Based activities | Sekolah Menengah Pertama | Matematika | Kognitif | Costum Scale |
| 4 | Alalwneh, et. al (2018) | 62 | 0.229 | 0.253 | Paper-Based activities | Prguruan Tinggi | Vocational Education | Psikomotor | Costum Scale |
| 5 | Bautista (2012) | 61 | - 0.073 | 0.255 | Paper-Based activities | Sekolah Menengah Atas | Matematika | Kognitif | Costum Scale |
| 6 | Şimşek, et.al (2009) | 320 | 1.125 | 0.120 | Paper-Based activities | Sekolah Menengah Atas | Matematika | Kognitif | Standardized Scale |
| 7 | Akinsola, et.al. (2009a) | 320 | 1.248 | 0.122 | Paper-Based activities | Sekolah Menengah Atas | Soft Skills | Affektif | Standardized Scale |
| 8 | Akinsola, et.al. (2009b) | 70 | - 0.017 | 0.238 | Paper-Based activities | Taman Kanak-Kanak dan Sekolah Dasar | Matematika | Kognitif | Costum Scale |
| 9 | Heng-Yu Ku, et.al. | 40 | 0.267 | 0.315 | Paper-Based activities | Sekolah Menengah Pertama | Matematika | Kognitif | Costum Scale |
| 10 | Chih-Ming Chen | 78 | 7.184 | 0.620 | Paper-Based activities | Prguruan Tinggi | Fisika | Kognitif | Costum Scale |

3.3.1. Pengkodean Awal

Kategori pengkodean pertama, informasi studi, termasuk jenjang pendidikan, ukuran jumlah sampel, tipe publikasi. Deskripsi yang lainnya adalah strategi penyampaian isi materi, bidang ilmu, komponen intervensi, dan representasi konten. Sebagai tambahan untuk dua kategori utama seperti, informasi untuk menghitung *effect size* dan *standard error* juga dikumpulkan.

3.3.2. Moderator

Enam variabel moderator potensial yaitu strategi penyampaian isi, jenjang pendidikan, bidang prestasi, domain pendidikan, dan tipe instrument penilaian prestasi akademik telah diidentifikasi seperti yang ditunjukkan dalam Tabel 1. Strategi penyampaian isi materi dibagi menjadi dua Kateri: (1) *computer-based activity* dan (2) *paper-based activity*. Jenjang pendidikan dibagi menjadi tiga kategori: (1) Sekolah Dasar (2) Sekolah Menengah Pertama, (3) Sekolah Menengah Lanjutan Atas, dan dan (4) Perguruan Tinggi. Bidang prestasi mengklasifikasikan tiga bidang yaitu (1) ilmu Eksakta, (2) soft skills, dan (3) ilmu sosial. Domain pendidikan dikategorikan menjadi dua domain yang meliputi: (1) domain kognitif dan (2) domain affektif. Dan tipe intrumen penilaian di kategorikan menjadi 2 kategori yaitu (1) I standardized resr dan (2) *costum test*.

3.4. Ekstraksi dan Perhitungan *Effect Size*

Dua puluh dua effect size diekstraksi dari 20 studi yang tersisa setelah dilakukan inklusi. Jika sebuah penelitian menyertakan hasil dari beberapa eksperimen atau subkelompok, *effect size* dihitung secara terpisah untuk setiap sampel. Pertanyaan penelitian utama dalam penelitian ini adalah membandingkan pengaruh antara yang diberikan perlakuan dengan pemberian *penalized learning* dibandingkan dengan intervensi pembelajaran lainnya. Dengan demikian, *effect size* diperoleh dengan menghitung perbedaan antara rerata kelompok eksperimen (*personalized learning*) dan kontrol (perlakuan lainnya), dibagi dengan simpangan baku yang terkelompok.

3.5. Analisis Data

3.5.1. Aplikasi yang Digunakan untuk Meta-Analisis

Untuk menilai heterogenitas *effect size* dan potensi bias publikasi digunakan *plot confidence interval* (CI) dan *funnel plo.*, Sedangkan untuk menghitung statistik Q termasuk QB (yaitu, Q nilai untuk pengujian antara perbedaan grup) dan QW (yaitu, nilai Q untuk tetap berada dalam grup variabilitas), dan mean ES dan SE, maka digunakan aplikasi Excel dan software JASP.

3.5.2. Analisis Moderator

Lima variabel moderator potensial yaitu strategi penyampaian isi, jenjang pendidikan, bidang prestasi, domain pendidikan, dan tipe instrument penilaian prestasi akademik, semuanya adalah variabel yang dikategorikan.

4. Hasil dan Pembahasan

4.1 Hasil

4.1.1 Effect size dan Hasil Tes Homogenitas / Heterogenitas

Tabel 2 memperlihatkan mean size effect dan hasil homogenitas/heterogenitas dua model berbeda (yaitu, fixed effect size dan random effect size) yang ditetapkan dengan menggabungkan hasil dari studi yang termasuk dalam meta-analisis.

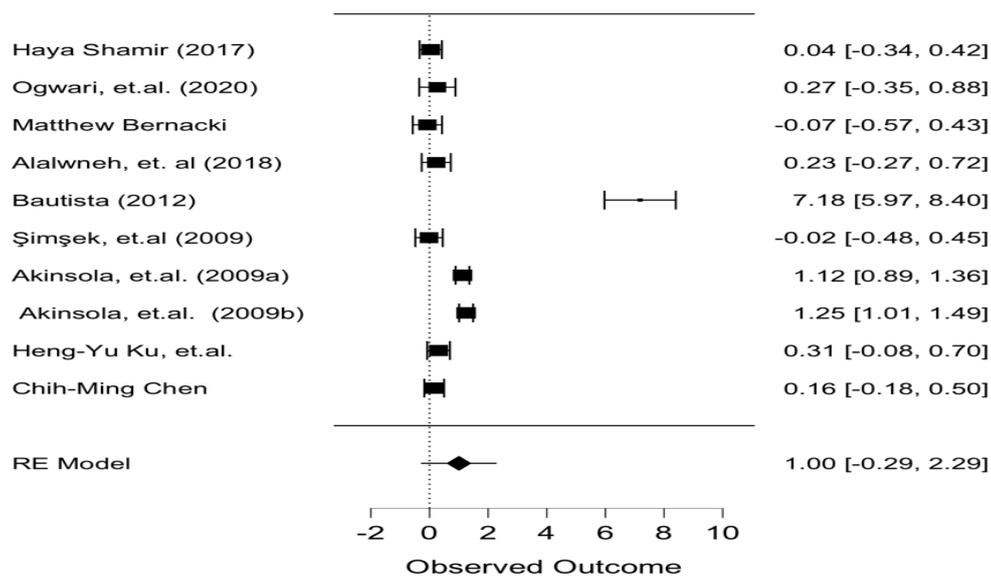
Tabel 4.1: Effect size dan Hasil Tes Homogenitas / Heterogenitas

| Model | N | Mean ES | Z | SE | % 95 CI | | d | Q | p | I ² |
|-------|---|---------|-------|------|---------|------|---|--------|-----|----------------|
| | | | | | Low | UP | | | | |
| Fixed | 1 | 0.70 | 11.86 | 0.05 | 0.58 | 0.82 | 9 | 190.92 | 0.0 | 99.12 |
| | 0 | 4 | 9 | 9 | 8 | 1 | 2 | 1 | 1 | |
| Rando | 1 | 1.00 | 1.256 | 0.65 | -0.25 | 2.29 | | | | |
| m | 0 | 4 | | 8 | | 2 | | | | |

Dalam model random, *effect size* menunjukkan 1.004 dengan standard error sebesar 0.656 dan 95% (batas bawah -0.25 dan batas atas 2.292). Sedangkan model fixed effect size, menunjukkan -0.25 dengan standard error interval kepercayaan .05 dan 95% (batas bawah 0.588 dan batas atas 0.821).

Statistik $Q_{(sd=9)}$ ditemukan sebesar 190.922 ($p < .01$). Nilai statistik Q melebihi 9 derajat kebebasan dan interval kepercayaan .05 ($df=9$, $\chi^2_{(.05)}=16.91$) dalam tabel distribusi *chi-square* menunjukkan bahwa data tersebut heterogen. Sedangkan metode untuk menentukan homogenitas/heterogenitas adalah perhitungan persentase I². Nilai penghitungan I² menunjukkan 99.121% lebih dari 50%, yang berarti heterogenitas tinggi. Gambar 2 berikut menunjukkan forest plot yang menunjukkan distribusi effect size dari studi dalam model random.

Gambar 4.1: Forest Plot yang menunjukkan distribusi Effect Sizes dari semua studi



Kotak hitam pada forest plot di atas menunjukkan effect size, sementara garis horizontal di kedua sisi setiap persegi menunjukkan interval kepercayaan 95% dari effect size. Selain itu, Forest plot yang ditunjukkan pada Gambar 2, studi Bautista (2012) memiliki mean effect size tertinggi, sementara studi Simsek, et.al (2009) memiliki efek terkecil. Selain itu, dari 10 effect size, hanya dua yang ditemukan negatif (mendukung kelompok kontrol), sementara 8 di antaranya positif (mendukung kelompok eksperimental). Ini menunjukkan bahwa efeknya berada di arah positif.

4.1.2 Analisis Variabel Moderator

Selain analisis untuk menentukan *effect size*, kelompok juga dibandingkan dengan menentukan sumber heterogenitas. Ada 5 variabel moderator yang telah ditemukan effect sizenya yaitu antara lain: (a) strategi penyampaian isi materi dibagi menjadi dua kategori yaitu (1) *computer-based activity* dan (2) *paper-based activity*; (b) jenjang pendidikan dibagi menjadi tiga kategori antara lain (1) Sekolah Dasar (2) Sekolah Menengah Pertama, (3) Sekolah Menengah Lanjutan Atas, dan dan (4) Perguruan Tinggi; (c) bidang prestasi mengklasifikasikan tiga bidang yaitu (1) ilmu Eksakta, (2) soft skills, dan (3) ilmu social; (d) domain pendidikan dikategorikan menjadi dua domain yang meliputi (1) domain kognitif dan (2) domain affektif; (e) tipe instrumen penilaian di kategorikan menjadi 2 kategori yaitu (1) I standardized resr dan (2) *costum test*.

Berikut dijelaskan hasil analisis 5 variabel moderator dan pengaruhnya terhadap prestasi akademik secara statistik. Untuk melihat seberapa besar pengaruh variabel moderator tersebut terhadap prestasi akademik dapat dilihat pada table 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, dan 4.6. Tabel 4.2 menunjukkan Analog hasil ANOVA yang mengungkapkan apakah pengaruh model *personalized learning* terhadap prestasi akademik berbeda berdasarkan pada strategi penyampaian isi pembelajaran dalam model *random effect*.

Tabel 4.2: Perbedaan *Effect Sizes* berdasarkan strategi penyampaian isi pembelajaran dalam model Random Effects.

| <i>Variabel (penyampaian isi)</i> | <i>N</i> | <i>Mean ES</i> | <i>SE</i> | <i>% 95 CI</i> | | <i>df</i> | χ^2 | <i>Q_B</i> | <i>p</i> |
|---|-----------|--------------------|--------------|----------------|--------------|-----------|--------------|----------------------|--------------|
| | | | | Low | Up | | | | |
| Computer Based Activities | 2 | 0.108 | 0.129 | -0.145 | 0.361 | | | | |
| Paper Based Activities | 8 | 1.242 | 0.824 | -0.372 | 2.857 | | | | |
| Total | 10 | 0.383 | 0.486 | -0.570 | 1.336 | 1 | 3.841 | 27.134 | 1.898 |

Catatan: Temuan ini diberikan sebagai hasil output mix effect dalam software JASP

Heterogenitas di bawah tabel *chi-square* (3.841) untuk subkelompok strategi penyampaian isi pembelajaran ($Q_B=27.134$ $p > 0.05$) menunjukkan bahwa

tidak ada perbedaan antara grup. Dengan kata lain, model *personalized learning* telah berpengaruh serupa di semua kategori strategi penyampaian isi pembelajaran

Pengujian pada subkelompok kedua, yaitu menguji apakah perbedaan jenjang pendidikan mempengaruhi prestasi akademik secara signifikan. Tabel 4 memperlihatkan hasil dari Analog ANOVA dilakukan untuk menentukan apakah *personalized learning* memiliki pengaruh berbeda secara signifikan terhadap prestasi akademik berdasarkan jenjang pendidikan dalam model random effect size.

Tabel 4.3: Perbedaan *Effect Sizes* berdasarkan jenjang pendidikan dalam model Random Effects.

| <i>Variabel (Jenjang Pendidikan)</i> | <i>N</i> | <i>Mean ES</i> | <i>SE</i> | <i>% 95 CI</i> | | <i>df</i> | χ^2 | <i>Q_B</i> | <i>p</i> |
|--------------------------------------|-----------|----------------|--------------|----------------|--------------|-----------|--------------|----------------------|--------------|
| | | | | Low | Up | | | | |
| Dasar | 2 | 0.018 | 0.151 | 0.117 | -0.278 | | | | |
| Menengah Pertama | 2 | 0.297 | 0.167 | 1.779 | -0.03 | | | | |
| Menengah Atas | 3 | 0.794 | 0.407 | 1.95 | -0.004 | | | | |
| Perguruan Tinggi | 3 | 2.492 | 2.314 | 1.077 | -2.043 | | | | |
| Total | 10 | 0.235 | 0.159 | -0.077 | 0.547 | 3 | 7.814 | 47.24 | 3.090 |

Catatan: Temuan ini diberikan sebagai hasil output mix effect dalam software JASP

Heterogenitas di bawah tabel *chi-square* (7.814) untuk subkelompok jenjang pendidikan ($Q_B=47.24$ $p > 0.05$) menunjukkan bahwa tidak ada perbedaan antar grup. Dengan kata lain, model *personalized learning* telah berpengaruh serupa di semua jenjang pendidikan.

Pengujian pada subkelompok ketiga yaitu menguji apakah perbedaan bidang prestasi mempengaruhi prestasi akademik secara signifikan. Tabel 5 memperlihatkan hasil dari Analog ANOVA dilakukan untuk menentukan apakah *personalized learning* memiliki pengaruh berbeda secara signifikan terhadap prestasi akademik berdasarkan jenis bidang prestasi dalam model *random effect size*.

Tabel 4.4: Perbedaan *Effect Sizes* berdasarkan jenis bidang prestasi dalam model Random Effects.

| <i>Variabel (Bidang ilmu)</i> | <i>N</i> | <i>Mean ES</i> | <i>SE</i> | <i>% 95 CI</i> | | <i>df</i> | χ^2 | <i>Q_B</i> | <i>p</i> |
|-------------------------------|-----------|----------------|--------------|----------------|--------------|-----------|--------------|----------------------|--------------|
| | | | | Low | Up | | | | |
| Eksakta | 6 | 1.427 | 1.125 | -0.778 | 3.631 | | | | |
| Soft skills | 2 | 0.11 | 0.544 | -0.355 | 1.777 | | | | |
| Sosial | 2 | 0.111 | 0.154 | -0.192 | 0.414 | | | | |
| Total | 10 | 0.133 | 0.147 | -0.155 | 0.421 | 2 | 5.991 | 18.336 | 0.000 |

Catatan: Temuan ini diberikan sebagai hasil output mix effect dalam software JASP

Heterogenitas di atas tabel *chi-square* (5.991) untuk subkelompok jenis bidang prestasi ($Q_B=18.336$ $p < 0.05$) menunjukkan bahwa terdapat perbedaan antara *effect size grup*. Dengan kata lain, *personalized learning* memiliki

pengaruh secara signifikan terhadap prestasi akademik berdasarkan jenis bidang prestasi.

Oleh karena itu, jenis bidang prestasi adalah salah satu sumber varians. *Effect size* menunjukkan bahwa jenis bidang prestasi sebagian besar mempengaruhi prestasi akademik pada bidang eksakta (1.427). *Effect size* ditemukan memiliki pengaruh serupa pada bidang softskill, dan bidang social

Pengujian pada subkelompok keempat yaitu menguji apakah perbedaan domain akademik mempengaruhi prestasi akademik secara signifikan. Tabel 5 memperlihatkan hasil dari Analog ANOVA dilakukan untuk menentukan apakah *personalized learning* memiliki pengaruh berbeda secara signifikan terhadap prestasi akademik berdasarkan domain akademik dalam model *random effect size*.

Tabel 4.5: Perbedaan *Effect Sizes* berdasarkan domain akademik dalam model Random Effects.

| Variabel (Domain akademik) | N | Mean ES | SE | % 95 CI | | df | χ^2 | Q _B | p |
|----------------------------|-----------|--------------|--------------|--------------|--------------|----------|--------------|----------------|--------------|
| | | | | Low | Up | | | | |
| Kognitif | 7 | 1.221 | 0.964 | -0.668 | 3.11 | | | | |
| Affective | 3 | 0.711 | 0.544 | -0.355 | 1.777 | | | | |
| Total | 10 | 0.834 | 0.474 | -0.94 | 1.763 | 1 | 3.381 | 7.463 | 0.000 |

Catatan: Temuan ini diberikan sebagai hasil output mix effect dalam software JASP

Heterogenitas di atas tabel *chi-square* (3.381) untuk subkelompok domain prestasi (Q_B=7.463 p < 0.05) menunjukkan bahwa terdapat perbedaan antara *effect size grup*. Dengan kata lain, *personalized learning* memiliki pengaruh secara signifikan terhadap prestasi akademik berdasarkan domain prestasi.

Oleh karena itu, domain prestasi adalah salah satu sumber varians. *Effect size* menunjukkan bahwa domain prestasi sebagian besar mempengaruhi prestasi akademik pada domain kognitif (1.221). *Effect size* ditemukan memiliki pengaruh serupa pada domain afektif.

Pengujian pada subkelompok lima yaitu menguji apakah perbedaan jenis instrument penilaian akademik mempengaruhi prestasi akademik secara signifikan. Tabel 6 memperlihatkan hasil dari Analog ANOVA dilakukan untuk menentukan apakah *personalized learning* memiliki pengaruh berbeda secara signifikan terhadap prestasi akademik berdasarkan jenis instrument penilaian akademik dalam model *random effect size*.

Tabel 4.6: Perbedaan *Effect Sizes* berdasarkan jenis instrument penilaian akademik dalam model Random Effects.

| Variabel (Instrumen penilaian prestasi) | N | Mean ES | SE | % 95 CI | | df | χ^2 | Q _B | p |
|---|---|--------------|--------------|--------------|--------------|----------|--------------|----------------|--------------|
| | | | | Low | Up | | | | |
| Standardized Test | 3 | 0.854 | 0.339 | 0.189 | 1.519 | | | | |
| Costum Test | 7 | 1.094 | 0.976 | -0.819 | 3.006 | | | | |
| Total | | 0.880 | 0.320 | 0.252 | 1.507 | 1 | 3.841 | 32.8 | 9.822 |

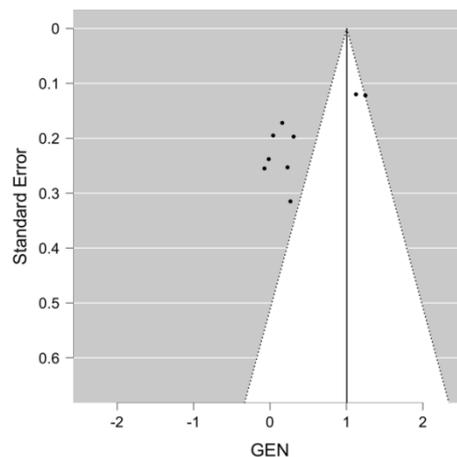
Catatan: Temuan ini diberikan sebagai hasil output mix effect dalam software JASP

Heterogenitas di bawah tabel *chi-square* (3.841) untuk subkelompok strategi penyampaian isi pembelajaran ($Q_B=27.134$ $p > 0.05$) menunjukkan bahwa tidak ada perbedaan antara grup. Dengan kata lain, model *personalized learning* telah berpengaruh serupa di semua jenis instrument penilaian

| 4.1.3 Bias Publikasi | | |
|----------------------|---------|--------|
| Test Name | value | p |
| Fail-Safe N | 451.000 | < .001 |
| Kendalls Tau | 0.156 | 0.601 |

Untuk memperoleh data dan penilaian hasil riset, yang mana menunjukkan pengaruh antara *personalized learning* terhadap prestasi akademik dari artikel jurnal yang hilang atau tidak diterbitkan, perlu dilakukan evaluasi terhadap bias publikasi. Tabel 6 menunjukkan hasil penilaian bias publikasi dari 10 hasil riset yang dihitung dengan menggunakan aplikasi JJASP. Dari tabel penilaian bias publikasi, diperoleh nilai *Fail-Safe N* sebesar 451.000 yang dihitung dengan menggunakan pendekatan *Rosenthal*. Nilai p dari pendekatan *Rosenthal* adalah $<.001$, yang berarti kesepuluh hasil studi yang terlibat signifikan. Nilai *Kendalls* menunjukkan ($p, 0.817 > 0,05$) yang berarti tidak ditemukan bias publikasi.

Gambar 4.2: *Funnel Plots* Hasil Analisis Metaaruh



Gambar 6 *The Funnel Plot* untuk melihat bias publikasi. Berdasarkan *Funnel Plot* di atas menunjukkan 10 hasil penelitian yang menjadi subjek meta-analisis didistribusikan secara simetris. Sehingga tidak ditemukan potensi untuk bias publikasi. 10 hasil penelitian tersebut, rata-rata menggunakan studi dengan sampel yang cukup besar. Hal ini dapat dilihat di posisi distribusi titik studi, yang

sebagian besar terletak di bagian atas. Ini menunjukkan bahwa artikel yang digunakan dalam meta-analisis adalah artikel yang sesuai dengan kriteria yang ditentukan sebelumnya.

4.2 Pembahasan

Penelitian ini mensintesis 10 *effect size* dari 10 studi dan meneliti pengaruh *personalized learning* terhadap prestasi akademik berdasarkan strategi penyampaian materi, jenjang pendidikan subyek penelitian, bidang prestasi, domain pendidikan, dan jenis instrumen yang digunakan.

4.2.1 Pengaruh Penggunaan *personalized learning* terhadap Prestasi akademik.

Penerapan *personalized learning* memiliki pengaruh yang positif terhadap prestasi akademik. Model *personalized learning* telah berpengaruh serupa di semua kategori strategi penyampaian isi pembelajaran dan jenjang pendidikan. Akan tetapi berdasarkan bidang prestasi subyek penelitian, *personalized learning* memiliki pengaruh secara signifikan terhadap prestasi akademik terkait dengan bidang prestasi. Bidang prestasi sebagian besar mempengaruhi prestasi akademik pada bidang eksakta. Sedangkan *Effect size* ditemukan memiliki pengaruh serupa pada bidang softskill, dan bidang social. Perbedaan domain akademik mempengaruhi prestasi akademik secara signifikan. Begitu juga perbedaan jenis instrument penilaian akademik mempengaruhi prestasi akademik secara signifikan. Hasil ini konsisten dengan hasil temuan penelitian lain yang menunjukkan bahwa *personalized learning* berpengaruh prestasi akademik bidang studi matematika (Ku et al., 2007); (Akinsola & Awofala, 2009); (Ogwari et al., 2020). Begitu juga pengaruh *personalized learning* terhadap prestasi akademik bidang studi social dan soft skills (Chen, 2009); (Shamir et al., 2017); (Mahmoud et al., 2018). Pembelajaran dengan model *personalized learning* lebih efektif diterapkan dalam meningkatkan prestasi akademik peserta didik. Hal ini disebabkan pembelajaran dengan model ini lebih mengutamakan bakat, kreativitas, dan lebih mengutamakan sesuai dengan kebutuhan subyek didik. Melalui *personalized learning*, kebutuhan pembelajaran disesuaikan dengan minat, bakat, kemampuan peserta didik, dan menyediakan lingkungan belajar yang fleksibel untuk belajar dalam kondisi yang berbeda (Basham et al., 2016; Davis & Jiang, 2014) dan setiap peserta didik dimungkinkan memiliki pengetahuan atau keahlian yang spesifik (Johns & Wolking, 2016; Celesti et al., 2019; Du et al., 2018).

Dapat dijelaskan bahwa *personalized learning* memiliki peran penting dalam meningkatkan prestasi dalam kegiatan pembelajaran. Penelitian (Wood, 2018) yang melaporkan bahwa, peserta didik dalam kelompok *personalized learning* secara signifikan lebih terlibat secara emosional daripada kelompok siswa dalam pembelajaran secara tradisional. *Personalized learning* dapat dipertimbangkan sebagai strategi pembelajaran yang mampu memenuhi kebutuhan belajar peserta didik dan mampu meningkatkan prestasi akademik (Johns & Wolking, 2016). Berdasarkan hasil observasi mengungkapkan bahwa persepsi guru tentang keterlibatan siswa menjadi lebih tinggi ketika mereka menggunakan strategi yang berpusat pada siswa dan *personalized learning* (Johns

& Wolking, 2016). Oleh karena dapat dikatakan bahwa *personalized learning* memiliki peran penting dalam meningkatkan prestasi akademik dan kemampuan mengontrol pembelajarannya sendiri sesuai dengan minat, tujuan dan keingintahuannya dalam kegiatan pembelajaran.

5. Kesimpulan

Personalized learning memiliki pengaruh yang signifikan terhadap prestasi akademik. Model *personalized learning* telah berpengaruh serupa di semua kategori strategi penyampaian isi pembelajaran dan jenjang pendidikan. Berdasarkan bidang prestasi, *personalized learning* berpengaruh secara signifikan terhadap prestasi akademik. Bidang prestasi akademik sebagian besar mempengaruhi prestasi akademik pada bidang eksakta. *Effect size* ditemukan memiliki pengaruh serupa pada bidang softskill, dan bidang social. Perbedaan domain akademik memiliki pengaruh terhadap prestasi akademik secara signifikan. Perbedaan jenis instrument penilaian akademik mempengaruhi prestasi akademik secara signifikan.

6. Daftar Pustaka

- Azwar, S. (2002). Sikap Manusia Teori dan Pengukurannya. Pustaka Pelajar
- A, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261–278.
- Akinsola, M. K. & Awofala, A. O. A. (2009). Effect of personalization of instruction on students' achievement and self-efficacy in mathematics word problems. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(3), 389–404. <https://doi.org/10.1080/00207390802643169>
- Basham, J. D., Hall, T. E., Carter, R. A. & Stahl, W. M. (2016). An Operationalized Understanding of Personalized Learning. *Journal of Special Education Technology*, 31(3), 126–136.
- Celesti, A., Amft, O. & Villari, M. (2019). Guest Editorial Special Section on Cloud Computing, Edge Computing, Internet of Things, and Big Data Analytics Applications for Healthcare Industry 4.0 Title. *IEEE TRANSACTIONS ON INDUSTRIAL INFORMATICS*, 15(1).
- Chaplin, J, P. (2001). *Kamus Lengkap Psikologi*. Raja Grafindo Persada.
- Chen, C. M. (2009). Personalized E-learning system with self-regulated learning assisted mechanisms for promoting learning performance. *Expert Systems with Applications*, 36(5), 8816–8829. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2008.11.026>
- Davis, D. & Jiang, S. (2014). Conceptual development of a personalized learning system for type 2 diabetes mellitus prevention. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society*, 2014-Janua, 1109–1113. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1541931214581232>
- Du, G., Chen, M., Liu, C., Zhang, B. & Zhang, P. (2018). Online Robot Teaching

- With Natural Human–Robot Interaction. In *IEEE Transactions on Industrial Electronics*. <https://doi.org/DOI: 10.1109/TIE.2018.2823667>
- Flowerday, T. & Shell, D. F. (2015). Disentangling the effects of interest and choice on learning, engagement, and attitude. *Learning and Individual Differences*, *40*, 134-140.
- Grand, P. & Basye, D. (2014). *Personalized Learning: A Guide for Engaging Students with Technology Front Cover Peggy Grant, Dale Basye*. International Society for Technology in Education.
- Hogheim, S. & Reber, R. (2015). Supporting interest of middle school students in mathematics through context personalization and example choice. *Contemporary Educational Psychology*, *42*, 17–25. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.006>
- Johns, S. & Wolking, M. (2016). *The Core Four of Personalized Learning: The Elements You Need to Succeed*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.anucene.2014.11.022>
- Ku, H. Y., Harter, C. A., Liu, P. L., Thompson, L. & Cheng, Y. C. (2007). The effects of individually personalized computer-based instructional program on solving mathematics problems. *Computers in Human Behavior*, *23*(3), 1195–1210. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.11.017>
- Mahmoud, K., Alalwneh, N., Mustafa, I. & Alomari, F. (2018). The Impact of Personalized System of Instruction (PSI) on the Achievement of the Students in Vocational Courses Introduction. *International Journal of Education and Research*, *6*(8), 81–92. www.ijern.com
- Mora, A., Tondello, G. F., Nacke, L. E. & Arnedo-Moreno, J. (2018). Effect of personalized gameful design on student engagement. *IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON, 2018-April*, 1925–1933. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2018.8363471>
- Ogwari, P., Mendoza-Role, E. & Amimo, C. (2020). Effect of Personalized Learning on Mathematics Performance among Secondary Schools in Awendo Sub-County, Kenya. *East African Journal of Education and Social Sciences*, *1*(2), 98–108. <https://doi.org/10.46606/eajess2020v01i02.0025>
- Pardomuan, G. N. P. N. (2020). Sistem Personalisasi E-Learning Berorientasi Felder Silverman Learning Style Model Pada Mata Pelajaran Teknik Pengambilan Gambar. *Jurnal Edutech Undiksha*, *8*(1), 167. <https://doi.org/10.23887/jeu.v8i1.26252>
- Patrick, S., Kennedy, K. & Powell, A. (2013). Mean What You Say: Defining and Integrating Personalized, Blended and Competency Education Mean What You Say: Defining and Integrating Personalized, Blended and Competency Education President and Chief Executive Officer, iNACOL. *International Association for K-12 Online Learning*.
- Purwanto. (2010). *Evaluasi Hasil belajar*. Pustaka Pelajar.
- Sahabudin, N. A. & Ali, M. B. (2013). Personalized Learning and Learning Style among Upper Secondary School Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *103*(2007), 710–716. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.391>
- Sereno, M. A. (2018). The Impact of a Personalized Learning Framework on

- Student Achievement. *ProQuest LLC, December*.
- Shamir, H., Feehan, K. & Yoder, E. (2017). Effects of personalized learning on kindergarten & first grade students' early literacy skills. *CSEDU 2017 - Proceedings of the 9th International Conference on Computer Supported Education*, 2(Csedu), 273–279. <https://doi.org/10.5220/0006245202730279>
- Sukmadinata, N, S. (2003). *Landasan psikologi proses pendidikan*. Remaja Rosda Karya.
- Wood, D. . (2018). The effects of personalized learning on student engagement in elementary school. *ProQuest LLC*.
- Yanoski, D. (2020). *Personalizing Education to Close Learning Gaps*.
- Yovanoff, M., Pepley, D., Mirkin, K., Moore, J., Han, D. & Milller, S. (2017). Personalized learning in medical education: Designing a user interface for a dynamic haptic robotic trainer for central venous catheterization. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society, 2017-October(2014)*, 615–619.

Refleksi Blended Learning dalam Mendukung Personalized Learning

Eviatun Khaeriah

SMK Negeri 2 Malang

Email: eviatunkh@gmail.com

Abstrak

Artikel ini menjelaskan tentang dua model pembelajaran yaitu, *blended learning* dan *personalized learning* termasuk peluang memadukan kedua model tersebut.. Untuk menjelaskan dan membahas tentang *blended learning* dan *personalized learning*, penulis mengumpulkan sumber-sumber pustaka dari jurnal penelitian, buku-buku refensi yang relevan. Hasil dari tinjauan pustaka ini, menegaskan bahwa *blended learning* sebagai pembelajaran yang mengkombinasikan antara pembelajaran online dengan pembelajaran tatap muka. Sementara *personalized learning* yaitu pembelajaran pribadi yang menyesuaikan dengan kekuatan, kebutuhan dan kepentingan individu siswa. Adapun penerapan kedua model pembelajaran ini, dapat dikombinasikan karena bisa saling melengkapi satu dengan lainnya.

Kata-Kata Kunci: *Blended Learning, Personalized Learning*

1. Latar Belakang

Pada dasarnya pembelajaran merupakan proses penambahan informasi dan kemampuan baru agar peserta didik dapat mempelajari dengan mudah dan menyenangkan. Pada kenyataannya, penggunaan Teknologi nformasi dan komunikasi (TIK) telah menjadi bagian dari proses pembelajaran dan terbukti dapat meningkatkan prestasi belajar peserta didik (Mekhlafi, 2004).

Sejauh ini, diketahui bahwa pengajaran yang dilakukan guru, masih banyak yang hanya menggunakan metode pengajaran konvensional, dengan menggunakan metode ceramah secara *face to face*. Pembelajaran yang demikian dapat menghambat kreativitas peserta didik karena hanya aktif mendengarkan paparan dari pendidik yang akhirnya akan berpengaruh pada hasil belajar.

Strategi pembelajaran khusus diperlukan untuk mempermudah peserta didik dalam memahami mata pelajaran. Salah satu strategi pembelajaran yang dapat meningkatkan keaktifan siswa dan mempermudah proses pembelajaran dengan memanfaatkan teknologi informasi dikenal dengan istilah *blended Learning*. Selain *blended Learning*, ada juga *personalized learning*. *Personalized learning* dalam pelaksanaannya mencerminkan sistem pembelajaran individual yang berpusat pada kegiatan siswa yang memperhatikan perbedaan antara individu pembelajar.

Tulisan ini, menjelaskan keterkaitan antara *blended Learning* dan *personalized learning*, termasuk peluang memadukan kedua jenis pembelajaran tersebut.

2. Metode

Teknik penulisan makalah ini menggunakan studi literatur, dengan melakukan telaah terhadap literatur yang terkait (Nazir, 2014). Sumber data dari buku referensi dan artikel, jurnal ilmiah. Adapun langkah-langkah yang telah dilakukan (Arikunto, 2013) sebagai berikut: (1) Mengumpulkan sumber bahan kajian yang relevan; (2) Membaca segala keterangan yang ada; (3) Mencatat informasi-informasi penting dalam literatur; (4) Melakukan interpretasi atas hasil yang diperoleh; (5) Menyimpulkan hasil yang diperoleh.

3. Hasil dan Pembahasan

Ada banyak akademisi dan teoritis yang menjelaskan tentang *blended learning*. Adapun diantara akademisi tersebut, anataralain, Driscoll (2002), menyatakan bahwa *blended learning* sebagai bentuk pembelajaran yang mengkombinasikan teknologi berbasis web, untuk mencapai tujuan pendidikan. Dikatakan juga, bahwa *blended learning* merupakan kombinasi dari berbagai pendekatan pembelajaran, seperti behaviorisme, konstruktivisme, kognitivisme untuk menghasilkan suatu pencapaian pembelajaran yang optimal dengan atau tanpa teknologi pembelajaran. Demikian halnya, Thorne (2013), mendefinisikan *blended learning* sebagai campuran dari teknologi elearning dan multimedia, seperti video streaming, virtual class, animasi teks online yang dikombinasikan dengan bentuk-bentuk tradisional pelatihan di kelas. Sementara itu, Graham (2005) menyebutkan *blended learning*, sebagai pembelajaran yang mengkombinasikan antara pembelajaran online dengan pembelajaran tatap muka.

Lebih lanjut, Ramsay (2001), menyebutkan ada tiga tahapan dasar dalam model *blended learning* yang mengacu pembelajaran berbasis IC, anataralain: (1) Upaya pencarian informasi dari berbagai sumber informasi yang tersedia secara online maupun offline dengan berdasarkan pada relevansi, validitas, reliabilitas konten dan kejelasan akademis. Dalam hal ini, guru sebagai pendidik berperan memberi masukan bagi peserta didik untuk mencari informasi yang efektif dan efisien. (2) Peserta didik atau siswa secara individu maupun secara kelompok kooperatif-kolaboratif berupaya untuk menemukan, memahami, serta mengkonfrontasikannya dengan ide atau gagasan yang telah ada dalam pikiran peserta didik, kemudian menginterpretasikan informasi dan pengetahuan tersebut. (3) Tahap mengkonstruksi/merekonstruksi pengetahuan melalui proses asimilasi dan akomodasi bertolak dari hasil analisis, diskusi dan perumusan kesimpulan dari informasi yang diperoleh.

Lebih rinci, oleh Haughey (1998) mengungkapkan bahwa terdapat tiga model dalam pengembangan pembelajaran Blended Learning, sebagai berikut:

1. Model Web course

Model ini, antara peserta didik dan pendidik sepenuhnya terpisah dan tidak diperlukan adanya tatap muka. Seluruh bahan ajar, diskusi, konsultasi, penugasan, latihan, ujian, dan kegiatan pembelajaran lainnya disampaikan melalui Internet.

2. Model Web centric course a

Model ini, adalah kombinasi atau memadukan antara belajar jarak jauh dan tatap muka (konvensional). Sebagian materi disampaikan melalui Internet, dan sebagian lagi melalui tatap muka yang fungsinya saling melengkapi. Dalam hal ini, pendidik bisa memberikan petunjuk pada peserta didik untuk mempelajari materi pelajaran melalui web yang telah dibuatnya. Peserta didik juga diberikan arahan untuk mencari sumber lain dari situs-situs yang relevan. Dalam tatap muka, peserta didik dan pendidik lebih banyak diskusi tentang temuan materi yang telah dipelajari melalui Internet tersebut.

3. Model web enhanced course

Dalam model ini, terkait pemanfaatan Internet untuk menunjang peningkatan kualitas pembelajaran yang dilakukan di kelas. Adapun peran pendidik dalam hal ini dituntut untuk menguasai teknik mencari informasi di Internet, menyajikan materi melalui web yang menarik dan diminati, melayani bimbingan dan komunikasi melalui Internet, dan kecakapan lain yang diperlukan. Penerapan model *blended learning* dilakukan terlebih dahulu harus memperhatikan tujuan pembelajaran yang ingin dicapai, aktifitas pembelajaran yang relevan, serta menentukan aktifitas mana yang relevan dengan pembelajaran konvensional dan aktifitas mana yang relevan untuk online learning, bagaimanakah penyampaian kontennya? Berapa persen untuk pembelajaran tatap muka? dan berapa persen untuk pembelajaran online?.

Untuk diketahui dalam pembelajaran *blended learning* memiliki komposisi 30% untuk tatap muka dan 70 % dari penayangan materi secara online (Kenney & Newcombe, 2011). Sementara Allen (2007) memberikan kategorisasi yang jelas terhadap *blended learning*, *traditional learning*, *web facilitated* dan *online learning* berdasarkan persentase konten yang disampaikan secara online dan tatap muka.

Dari beberapa pendapat di atas dapat disimpulkan bahwa model pembelajaran *blended learning* memiliki dari tiga komponen penting yaitu 1) online learning, 2) pembelajaran tatap muka, 3) belajar mandiri. Melalui *blended learning* dapat menciptakan lingkungan belajar yang positif untuk terjadinya interaksi antara sesama peserta didik, dan peserta didik dengan pendidiknya tanpa dibatasi oleh ruang dan waktu.

Lebih lanjut, mengenai *personalized Learning*. Menurut pendapat Green, dkk., (2011) bahwa *personalized learning* adalah pembelajaran fleksibel yang memungkinkan siswa berinteraksi dengan materi pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan mereka. Sistem ini memberi kesempatan setiap siswa untuk maju dan berkembang menurut kecepatan dan kemampuan masing-masing siswa. *Personalized learning* merupakan bentuk pembelajaran yang lebih memberdayakan siswa. Siswa tidak lagi menjadi objek yang harus mengikuti kemauan guru melainkan dapat menentukan sendiri bagaimana seharusnya

melakukan pembelajaran terhadap dirinya sendiri dan menyelesaikan pekerjaannya dengan baik (Etes, 2004).

Personalized learning adalah pembelajaran yang berbasis personalisasi, yaitu pembelajaran pribadi yang menyesuaikan pada kekuatan, kebutuhan dan kepentingan setiap siswa (Patrick, Kennedy, & Powell, 2013). Izmetiev (2012) mengatakan bahwa *personalized learning* didesain berdasarkan kebutuhan dan ketertarikan personal siswa. *Personalized learning* dalam pelaksanaannya mencerminkan sistem pembelajaran individual yang berpusat pada kegiatan siswa, dengan beberapa modifikasi dan sangat memperhatikan perbedaan antara individu pembelajar. Sistem pembelajaran personaliazed menggunakan semacam program yang sudah dirancang dengan melibatkan e-learning dan jejaring sosial seperti: blogs, facebook, twitter, dll., (McCloughlin & Lee, 2010).

Beberapa persyaratan yang harus dipenuhi, yaitu: (1) Adanya penguasaan yang sempurna bagi setiap unit pelajaran sebelum maju ke unit pelajaran berikutnya; (2) Metode ceramah dan demonstrasi sebagai alat untuk memberi motivasi kepada siswa; (3) Komunikasi ditekankan pada penggunaan materi pembelajaran tertulis dalam bentuk program; (4) Menggunakan sistem pemberian tes secara berulang-ulang untuk memberikan penilaian secara cepat dan sebagai umpan balik bagi pemberian bantuan kepada pembelajar yang membutuhkan, dan; (5) menggunakan siswa tutor yang pandai untuk memberi bimbingan belajar kepada yang kurang atau lemah (Adelman & Taylor, 2012).

Menurut Grant & Basye (2014) penerapan konsep *personalized learning* memiliki karakteristik sebagai berikut:

1. Minat dan kemampuan siswa terlibat dalam pembelajaran
2. Guru mengambil peran fasilitator dan pelatih di kelas yang lebih baik dari buku paket pembelajaran.
3. Siswa mengambil kendali atas jalur belajar untuk mencapai tujuan yang ditetapkan, membangun *self-efficacy*, berfikir kritis, dan keterampilan kreativitas
4. Teknologi memungkinkan mereka pilihan siswa terkait dengan apa yang mereka pelajari, bagaimana mereka belajar, dan bagai mana mereka menunjukkan pembelajaran mereka.

Menurut DiMartino, Clarke, & Wold (2001), langkah-langkah *Personalized Learning*, sebagai berikut:

1. Langkah 1: mengerti karakter siswa dan bagaimana mereka belajar dengan cara terbaik mereka
2. Langkah 2: merancang satu lingkungan kelas yang berbasis *personalized learning*
3. Langkah 3: mengembangkan secara umum rancangan pembelajaran
4. Langkah 4: memfasilitasi untuk mengarahkan dan mendukung pertanyaan

5. Langkah 5: memilih media, bahan ajar dan strategi untuk proses kegiatan pembelajaran
6. Langkah 6: menggunakan penilaian sebagai pembelajaran

Dari penjelasan tentang *blended learning* dan *personalized learning* dari paragraf di atas, dapat dinyatakan bahwa penerapan *blended learning* yang tepat, menjadi katalis atau di ilustrasikan sebagai kendaraan untuk *personalized learning*. Adapun *personalized learning* dengan memanfaatkan multimedia berbasis komputer tidak berarti menghilangkan peran pendidik, akan tetapi membantu meningkatkan efektifitas pengajaran, dalam hal ini, guru lebih cepat memperoleh data performa siswa dan mengetahui minat termasuk kelemahan dari siswa. Artinya, *blended learning* belum tentu produktif. Seorang guru, misalnya, dapat berbagi konten secara online, tetapi tanpa strategi untuk membantu siswa memahami dan menerapkan informasi, maka informasi tersebut dapat hilang dan bahkan tidak dipahami. *Personalized learning* terjadi ketika strategi diterapkan bersamaan dengan penyebaran informasi, strategi yang membantu siswa terlibat dengan konten dengan cara yang paling sesuai kebutuhan siswa. *Personalized learning* sebagai pembelajaran kapan saja, di mana saja yang difokuskan, disesuaikan, dan dipimpin bersama pelajar, dan dirancang berdasarkan kebutuhan, kekuatan, minat, dari siswa

3. Penutup

Blended learning, dengan demikian dapat mendukung *personalized learning*. Guru dapat menggunakan teknologi dalam memandu siswa memahami materi belajar. Pembelajaran yang dipersonalisasi didefinisikan sebagai pembelajaran kapan saja, di mana saja yang difokuskan, disesuaikan, dan dirancang berdasarkan kebutuhan, kekuatan, minat, dan tujuan masing-masing siswa. Personalisasi pembelajaran adalah pendekatan pembelajaran yang berpusat pada siswa yang meminta pendidik untuk responsif terhadap kebutuhan siswa, memastikan siswa mendapatkan pengajaran yang dibutuhkan.

4. Daftar Pustaka

- Chaudry, A.S. (2015). International Journal Of Digital Society (IJDS), Volume 6. Issue 2.
- Curtis J.B. & Charles R. G (2006). The Handbook of Blended learning. USA: Pfeiffer
- Deore .K.V.T (2012). The Educational Advantages of Using Internet. International Educational E-Journal ISSN 2277-2456, Volume-I, Issue-II, Jan-Feb-Mar 2012
- Driscoll, M. (2002). Blended Learning: Let's Get beyond the Hype. IBM Global Services.
- Forsyth, I. (2001). Teaching and Learning Materials and The Internet. 3rd Edition. USA

- Grant, R. (2001). *Teaching and Learning With Information and Communication Technology: Succes Through a Whole School*
- Guedes ,M & Almeida, P. (2012). *Multimedia Teaching Contents: Creating and Integrating Activities in New Learning Environments, Interactive Multimedia*, Dr Ioannis Deliyannis (Ed.), InTech, DOI: 10.5772/35981.
- Izzudin. S.(2012). “Pengaruh model blended learning terhadap motivasi dan prestasi belajar siswa smk”. *Jurnal Pendidikan Vokasi*,Vol 2,Nomor 2,Juni 2012. Hal 234-244.
- Nugraha, R. (2015). *Penerapan Metode Pembelajaran Bauran (Blended Learning) Dengan Media Blog Dalam Pembelajaran Menulis Teks Cerpen*. Universitas Pendidikan Indonesia
- Paull, E & Kauchak, (2012). *Strategi dan Model Pembelajaran*, Jakarta : PT.Indeks
- Spira, J.B & Goldes, David M. (2007). *Information Overload We Have Met The Enemy And He Is Us*.Basex, Inc
- Wu, C. (2006). *Blogs in TEFL: A new promising vehicle*. *US-China Education Review*

Kesejahteraan Siswa di Masa Pandemi Covid-19

Dea Setianingsih¹, Syahnur Rahman²

Departemen Psikologi Universitas Pendidikan Indonesia¹²

Email: deasetianingsih2000@gmail.com

Abstrak

Kesejahteraan siswa merupakan kemampuan siswa dalam menghadapi tekanan di sekolah (berupa stres terkait sekolah) yang melibatkan evaluasi subjektif, emosional, dan kognitif yang positif dari realitas sekolah. Artikel ini difokuskan pada kesejahteraan siswa di masa pandemi Covid-19. Tujuan dari artikel ini ialah untuk mengetahui bagaimana kesejahteraan siswa di masa pandemi Covid-19. Artikel penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode penelitian studi literatur. Pengumpulan data dalam penelitian ini ialah dari buku referensi dan artikel/jurnal (yaitu majalah ilmiah yang berisi tulisan ilmiah). Hasil menunjukkan bahwa kesejahteraan siswa di masa pandemi digolongkan kedalam beberapa kategori diantaranya kondisi emosional, interaksi, konten informasi, alat dan bahan belajar, regulasi diri, dan kondisi fisik.

Kata Kunci: Kesejahteraan siswa, Covid-19

1. Pendahuluan

Covid-19 merupakan penyakit baru, sangat menular tetapi dapat dicegah yang disebabkan oleh virus corona (Salin et al., 2020). Saat ini hampir setiap negara dilanda pandemi Covid-19. Adanya pandemi Covid-19 ini berdampak besar pada semua aspek kehidupan yang menjadikan munculnya situasi baru yang cukup sulit untuk dilaksanakan. Salah satu situasi sulit akibat pandemi Covid-19 ialah di mana siswa tidak dapat hadir dalam lingkungan belajar secara fisik dan akan menghadapi ketidaksetaraan dalam kemampuan mereka (Riva et al., 2020). Hal ini dapat mengarah pada kesejahteraan siswa di sekolah. Penting bagi guru, tutor, dan layanan kesejahteraan dalam menyadari kesejahteraan siswa dan menunjukkan kepeduliannya pada masa sulit ini (Riva et al., 2020).

Kesejahteraan dalam konteks sekolah merupakan indikator penting untuk merefleksikan perkembangan siswa di sekolah (Aulia et al., 2020). Selain itu, kesejahteraan siswa berkaitan dengan bagaimana siswa dapat meningkatkan kemampuan dan fungsinya secara penuh. Markham dan Aveyard (2003 dalam Littlecott et al., 2018) mengungkapkan bahwa sekolah dapat mendukung kesejahteraan siswa melalui manipulasi praktik pedagogik dan manajemen di sekolah untuk lebih menghubungkan siswa dengan tatanan instruksional (sarana mengembangkan pengetahuan dan keterampilan) dan tatanan peraturan (norma kelembagaan, nilai dan sistem kepercayaan) sekolah mereka.

Sebuah studi menemukan bahwa kesejahteraan siswa kurang dari populasi umum dan terus menurun (Neves & Hillman, 2018 dalam Riva et al., 2020). Kurangnya kesejahteraan siswa dapat berdampak pada prestasi akademik (Geertshuis, 2019). Data selama beberapa tahun berturut-turut menunjukkan

kesejahteraan siswa menjadi lebih rendah daripada sampel komparatif non-siswa yang sesuai dengan usia, tetapi telah stabil dengan pengecualian tingkat kecemasan yang rendah (Barkham et al., 2019). Untuk meningkatkan kesejahteraan mental siswa dapat dicapai melalui kemitraan yang efektif antara siswa dan pelaku kelembagaan (Baik et al., 2018).

Pengalaman kesejahteraan siswa dipengaruhi oleh lingkungan pengajaran dan pengalaman belajar (Barden & Caleb, 2019). Kesejahteraan siswa dikaitkan dengan komunitas dan guru sebagai sumber dukungan pendidikan (Dillon et al., 2020). Selain itu, kesejahteraan siswa juga dikaitkan dengan staf sekolah. Hasil penelitian (Littlecott et al., 2018) menunjukkan bahwa dalam memfasilitasi kesejahteraan siswa, staf sekolah dan guru memainkan peran penting sebagai pendukung dalam menunjang potensi siswa.

Hasil penelitian lainnya (Riva et al., 2020) menunjukkan bahwa hubungan guru-siswa dalam lingkungan belajar dan staf akademik atau non-akademik memainkan peran penting di berbagai bidang untuk menciptakan pengalaman belajar yang kondusif bagi kesejahteraan siswa yang positif. Riva et al. (2020) menjelaskan bahwa kesejahteraan siswa dan staf dalam lingkungan pengajaran dan pembelajaran adalah dua sisi mata uang yang sama, yakni sama-sama menyadari akan kebutuhan untuk "keaslian", "koneksi", "perhatian" dan "kasih sayang" satu sama lain sebagai jalinan hubungan interpersonal yang dibutuhkan pendidikan untuk menjaga kesejahteraan siswa dan staf secara memadai.

Selain itu perpustakaan sekolah juga dapat memainkan peran pendukung yang penting dalam kesejahteraan siswa (Merga, 2020). Penelitian tentang perpustakaan sekolah biasanya lebih berfokus pada kapasitas mereka untuk memberikan hasil pada tolok ukur akademik, seperti membaca huruf dan berhitung siswa (Lance & Kachel, 2018). Hasil penelitian (Henrich, 2020) menunjukkan bahwa perpustakaan dapat meningkatkan kontribusi siswa terhadap kesejahteraan holistik dan kesuksesan akademik siswa.

Psikolog juga memainkan peran dalam kesejahteraan siswa. Roffey (2018) menjelaskan bahwa Psikolog positif membedakan kesejahteraan menjadi dua, yaitu kesejahteraan hedonistik (perasaan baik) dan kesejahteraan eudaimonik (memiliki kebajikan serta berbuat baik). Hasil penelitiannya (Roffey, 2018) menunjukkan bahwa Psikolog pendidikan mungkin lebih mengetahui tentang apa yang memfasilitasi perkembangan optimal, apa yang menjadi minat terbaik dan jangka panjang anak-anak, bagaimana mereka belajar dan proses yang memungkinkan mereka untuk belajar dengan baik, apa yang mendorong motivasi mereka dan bagaimana meningkatkan ketahanan mereka.

Berdasarkan fenomena dan hasil penelitian terdahulu, belum ada yang memfokuskan penelitiannya pada kesejahteraan siswa di masa pandemi Covid-19. Maka dari itu, artikel ini lebih memfokuskan pada kesejahteraan siswa di masa pandemi Covid-19. Sehingga tujuan dari artikel ini ialah untuk mengetahui bagaimana kesejahteraan siswa di masa pandemi Covid-19.

Tabel 1. Hasil Kajian Pustaka dari Jurnal (Pembahasan dan Penulis)

| No | Pembahasan | Penulis |
|----|---|----------------------------|
| 1 | Kesejahteraan siswa dan keberhasilan holistik | (Henrich, 2020) |
| 2 | Kesejahteraan siswa (Perspektif siswa dan staf) | (Riva et al., 2020) |
| 3 | Kesejahteraan sekolah | (Roffey, 2018) |
| 4 | Kesejahteraan siswa | (Aulia et al., 2020) |
| 5 | Kesehatan dan kesejahteraan siswa (Peran staf dan guru) | (Littlecott et al., 2018) |
| 6 | Kesejahteraan siswa dan kesehatan mental | (Barkham et al., 2019) |
| 7 | Kesejahteraan mental siswa | (Baik et al., 2018) |
| 8 | Kesejahteraan siswa | (Dillon et al., 2020) |
| 9 | Kesejahteraan siswa (Perpustakaan sebagai pendukung) | (Merga, 2020) |
| 10 | Kesejahteraan siswa (Hubungan guru dan siswa) | (Lan & Moscardino, 2019) |
| 11 | Kesejahteraan siswa | (Miller & Vanessa, 2019) |
| 12 | Kesejahteraan dan asesmen siswa | (Jones et al., 2020) |
| 13 | Kesejahteraan siswa (Kurikulum) | (Brooker et al., 2019) |
| 14 | Kesejahteraan siswa (Mata pelajaran seni) | (Clarke & Basilio, 2018) |
| 15 | Kesejahteraan siswa | (Lugosi, 2019) |
| 16 | Kesejahteraan siswa | (Popescu et al., 2021) |
| 17 | Resiliensi dan kesejahteraan siswa | (Duncan et al., 2020) |
| 18 | Kesejahteraan siswa dan stres guru | (Ramberg et al., 2020) |
| 19 | Kesejahteraan siswa dan keterasingan sekolah | (Morinaj & Hascher, 2019) |
| 20 | Kesejahteraan sekolah | (Hoferichter et al., 2021) |
| 21 | Kesejahteraan siswa (Peran akademisi) | (Crawford & Johns, 2018) |
| 22 | Kesejahteraan siswa (Interaksi ruang belajar) | (Kariippanon et al., 2017) |
| 23 | Kesejahteraan siswa (Dukungan teman sebaya) | (Crisp et al., 2020) |
| 24 | Kesejahteraan siswa (Gratitude) | (Bono et al., 2020) |
| 25 | Kesejahteraan siswa (Emosi dalam belajar) | (Hill et al., 2021) |

2. Metode Penelitian

Jenis penelitian ini adalah penelitian kualitatif, dengan metode penelitiannya ialah studi literatur. Penelitian kualitatif adalah penelitian untuk menjawab permasalahan yang memerlukan pemahaman secara mendalam dalam

konteks waktu dan situasi yang bersangkutan, dilakukan secara wajar dan alami sesuai dengan kondisi objektif di lapangan tanpa adanya manipulasi serta jenis data dikumpulkan terutama data kualitatif (Arifin, 2011). Metode penelitian ini menggunakan studi literatur yaitu peneliti menelaah secara tekun akan kepustakaan yang diperlukan dalam penelitian (Nazir, 2014).

Pengumpulan data dalam penelitian ini ialah dari buku referensi dan artikel/jurnal (yaitu majalah ilmiah yang berisi tulisan ilmiah). Analisis data studi literatur dilakukan dengan membaca sumber-sumber kepustakaan untuk memperoleh data yang diperlukan dengan langkah-langkah, Nazir (2014) dan Arikunto (2013):

- a. Membaca segala keterangan yang ada dalam penelitian apakah tersedia keterangan-keterangan sesuai dengan latar belakang permasalahan penelitian
- b. Mengumpulkan sumber bahan kajian yang relevan dengan masalah dalam penelitian.
- c. Mengutip informasi yang ada pada bacaan tersebut dapat berupa kutasi (mengutip secara langsung), paraphrase (menggunakan kata-kata sendiri) dan menuliskan hasil kajian kedalam kartu yang telah disediakan.
- d. Mencatat hal-hal penting dengan melihat dahulu mana yang penting dengan juga mempelajari indeks dihalaman belakang buku untuk mencari halaman yang berkenaan dengan yang dicatat dalam kartu yang disediakan.
- e. Menyimpulkan hasil yang diperoleh.
- f. Melakukan interpretasi atas hasil yang diperoleh.

3. Hasil dan Pembahasan

Definisi 'kesejahteraan' yang digunakan mencakup 'kerangka kerja yang lebih luas, di mana kesehatan mental merupakan bagian integral, tetapi juga mencakup kesejahteraan fisik dan sosial' (Jones et al., 2020). World Health Organization (2004) mendefinisikan kesejahteraan sebagai indikator kesehatan mental yang ditunjukkan oleh kemampuan individu dalam mengatasi tekanan dalam kehidupan sehari-hari, produktif, dan mampu berkontribusi pada masyarakat. Henderson et al. (2020) menjelaskan bahwa kesejahteraan adalah aspek penting dari perkembangan anak karena memiliki peran penting dalam hasil jangka pendek dan jangka panjang, termasuk membaca dan keberhasilan akademis. Menurut Roffey (2018) kesejahteraan adalah hasil dari pra-disposisi, pengalaman, proses dan nilai yang kompleks dan interaktif. Fokus pada kesejahteraan subjektif di mana orang merasa baik dan berfungsi dengan baik tumbuh dari perspektif 'kesehatan dan kesejahteraan' (Roffey, 2018).

Kesejahteraan siswa merupakan bagian integral dari pembelajaran (Bücker et al., 2018). Kesejahteraan siswa merupakan konstruksi multidimensi yang

melibatkan kualitas kondisi sekolah serta evaluasi subjektif, emosional, dan kognitif yang positif dari realitas sekolah (Scrimin et al., 2016). Hoferichter et al. (2021) mendefinisikan kesejahteraan siswa sebagai stres terkait sekolah yang dirasakan sendiri oleh siswa, sikap anti-sekolah, dan kepuasan sekolah.

Berdasarkan beberapa definisi di atas dapat disimpulkan bahwa kesejahteraan siswa merupakan kemampuan siswa dalam menghadapi tekanan di sekolah (berupa stres terkait sekolah) yang melibatkan evaluasi subjektif, emosional, dan kognitif yang positif dari realitas sekolah. Kesejahteraan siswa bersifat subyektif (kepuasan dengan hubungan sebaya dan kondisi sekolah) dan 'obyektif' (keterlibatan pembelajaran kognitif, afektif dan perilaku) dari kesejahteraan terkait sekolah (Lan & Moscardino, 2019).

Faktor-Faktor Yang Mempengaruhi dan Karakteristik Kesejahteraan Siswa

Popescu et al. (2021) mengusulkan empat dimensi analitis yang akan membantu memahami faktor-faktor yang mempengaruhi kesejahteraan siswa, yaitu:

- Faktor organisasi – misalnya aturan kelembagaan, intervensi guru pada isu-isu sosial, dan ruang fisik untuk penyampaian Pendidikan.
- Faktor relasional – misalnya komunikasi guru dengan siswa, resolusi konflik, konseling dan bimbingan untuk siswa, kolaborasi siswa, budaya pendidikan, pengajaran sadar dan reflektif.
- Faktor didaktik – misalnya kualitas pengajaran, penilaian dan umpan balik, persepsi guru tentang proses belajar siswa, tugas tanggung jawab kerja tim, dan stimulasi proses belajar dari perspektif kognitif dan sosial.
- Faktor proses – misalnya akses ke pengajaran, taktik dan metode pengajaran, fasilitasi komunikasi guru dengan siswa, dan pelatihan instruktur.

Selain itu, otonomi individu juga disebutkan sebagai faktor subjektif utama yang mempengaruhi kesejahteraan siswa (Popescu et al., 2021) antara lain:

- Otonomi kognitif – seperti mengendalikan proses formatif sendiri, mengambil tanggung jawab untuk kualitas dan efisiensi siswa.
- Otonomi perilaku / fungsional – seperti pengarahan diri sendiri dari perilaku dan tindakan, sesuai dengan keputusan diri sendiri.
- Otonomi emosional – seperti kemandirian dalam pembentukan dan ekspresi perasaan, pengaturan motivasi diri, dan kapasitas reflektif.
- Otonomi nilai – berarti memiliki seperangkat keyakinan dan prinsip yang tahan terhadap pengaruh dan tekanan eksternal.

Aspek-Aspek dan Karakteristik Kesejahteraan Siswa

Beberapa aspek yang membentuk kesejahteraan siswa di sekolah yaitu dominan emosi positif, kepuasan sekolah, emosi negatif, hubungan sosial dan keterlibatan dengan sekolah (Aulia et al., 2020). Menurut Aulia et al. (2020) Siswa dengan kesejahteraan yang sangat baik menunjukkan beberapa karakteristik, misalnya: keterikatan dengan sekolah, prestasi akademik yang tinggi, dan lebih sehat secara fisik dan mental. Hasil penelitian Aulia et al. (2020) menemukan bahwa penekanan kesejahteraan siswa lebih ditempatkan pada domain positif siswa; yaitu emosi positif, hubungan sosial, kurangnya emosi negatif, keterikatan dengan sekolah, faktor interpersonal, dan prestasi; dibandingkan dengan masalah atau gangguan.

Selanjutnya Menurut Lan & Moscardino (2019) terdapat tiga aspek kesejahteraan siswa yaitu keterlibatan belajar, kepuasan dengan hubungan teman sebaya, dan kepuasan sekolah. Keterlibatan belajar adalah karakteristik psikologis yang melibatkan kemauan siswa untuk mengambil bagian dalam kegiatan belajar untuk memperoleh pengetahuan atau keterampilan yang lebih baik dan rentan terhadap pengaruh kontekstual dan prediksi kinerja akademik. Kepuasan sekolah dikonseptualisasikan sebagai penilaian kognitif subjektif siswa dari kualitas kehidupan sekolah, yang pada akhirnya mempengaruhi kesejahteraan psikologis, keterlibatan sekolah, putus sekolah, dan masalah perilaku. dan masalah perilaku (Lan & Moscardino, 2019).

Selain itu, Morinaj & Hascher (2019) mengungkapkan bahwa ada enam dimensi yang membentuk subjective well-being (SWB) di sekolah diantaranya sikap positif terhadap sekolah, kesenangan di sekolah, konsep diri akademik yang positif, kekhawatiran di sekolah, keluhan fisik di sekolah, dan masalah sosial di sekolah. Tiga dimensi positif dan tiga negatif mewakili aspek-aspek tertentu dari SWB dan dapat digunakan sebagai kategori indikator. SWB dapat dipengaruhi oleh kualitas sekolah dan pengajaran, hubungan sosial di sekolah, emosi dan kognisi saat ini, faktor kepribadian, latar belakang belajar, dan pengalaman sebelumnya (Morinaj & Hascher, 2019).

- Strategi Kesejahteraan Siswa di Sekolah

Roffey (2018) mengungkapkan bahwa ada tujuh cara menuju kesejahteraan di sekolah, antara lain keamanan fisik dan emosional; nilai-nilai pro-sosial; pembelajaran sosial dan emosional; komunitas sekolah yang mendukung dan peduli; pendekatan berbasis kekuatan; rasa makna dan tujuan; serta gaya hidup sehat. Duncen et al. (2020) mengungkapkan bahwa untuk mendukung otonomi dan kompetensi dalam kesejahteraan siswa dapat dilakukan dengan cara mengurangi stres yang tidak perlu; membantu siswa untuk merespon secara efektif terhadap tekanan yang melekat dalam pendidikan dan mempersiapkan tuntutan praktek.

- Kesejahteraan Siswa di Masa Pandemi Covid-19

Popescu et al. (2021) menjelaskan keadaan kesejahteraan siswa di masa pandemi Covid-19 dalam beberapa kategori sebagai berikut:

- Kondisi Emosional

Siswa merasakan tekanan akademik yang lebih menonjol daripada pendidikan klasik. Siswa juga merasa kecewa dengan penurunan kualitas interaksi virtual dibandingkan dengan lingkungan fisik. Menurunnya kualitas interaksi menimbulkan perasaan kesepian pada siswa. Sehingga tidak jarang siswa mengalami depresi, anxiety, frustrasi dan perasaan tidak berdaya. Adanya kecenderungan introversi menjadi sebuah keuntungan bagi proses pendidikan online, karena melibatkan lebih sedikit energi yang dikonsumsi untuk interaksi sosial. Selain itu, predisposisi ekstrasversi menghasilkan efek negatif langsung pada kesejahteraan dan proses belajar karena isolasi fisik.

- Interaksi

Interaksi dibatasi secara ketat pada kebutuhan dan minat tertentu, tanpa dapat mendukung diskusi lateral atau informal, sebagaimana interaksi fisik diperbolehkan. Siswa tidak merasa terlalu banyak dukungan dari guru. Tingkat keakraban antara guru dan siswa telah menurun. Beberapa siswa merasa bahwa guru tidak menawarkan penilaian sebaik dalam pendidikan klasik. Mereka tidak lagi berhasil berinteraksi dengan guru secara alami dan pribadi seperti yang mereka lakukan di lingkungan fisik.

- Konten Informasi

Dalam konteks pendidikan online, siswa merasa gagal dalam memahami gambaran besar dari profil atau spesialisasi yang mereka pilih. Siswa mendapatkan hak yang sama untuk mengakses informasi. Mereka menikmati tampilan lebih dekat dari presentasi yang ada di depan mereka di layar, sementara di dalam kelas mereka menerima informasi dari sudut dan jarak yang berbeda. Kemampuan untuk berkonsentrasi pada konten informasi mengalami penurunan karena faktor-faktor yang mengganggu seperti kurangnya kontrol langsung oleh guru dan kelelahan fisik yang dirasakan oleh siswa.

- Alat dan Bahan Belajar

Siswa memperhatikan kurangnya eksperimen fisik di laboratorium, tetapi mereka menghargai kesempatan untuk menemukan solusi perangkat lunak untuk mempraktikkan pengetahuan teoretis. Guru telah mengadaptasi teknik presentasi kelas, menggunakan tablet desain profesional untuk menggantikan papan kelas sehingga mereka dapat dengan mudah mengajar dalam bahasa matematika dan grafis, sehingga menjaga kepuasan siswa atas kualitas informasi yang disampaikan dalam konteks pendidikan online dibandingkan dengan yang klasik. Dengan beralih dari peralatan fisik ke

virtual, siswa mengalami kesulitan dalam menyelesaikan kelas laboratorium, bahkan ketika guru mencoba untuk mendukung proses dengan mengadaptasi instrumen. Siswa humaniora mengalami kesulitan dalam penggunaan dan adaptasi terhadap alat teknis yang diperlukan untuk melakukan pendidikan online. Siswa menghargai keterbukaan dalam mengeksplorasi lingkungan internet, keragaman bahan belajar yang ada dalam konteks pendidikan online dan fleksibilitas pengorganisasian diri. Namun, siswa mengatakan bahwa guru terkadang kurang memiliki kemampuan untuk mengatur informasi secara efisien dan menarik.

- **Regulasi Diri**

Siswa perlu mengembangkan inisiatif dan otonomi kerja untuk mengeksplorasi diri, mencari informasi dan solusi untuk tugas, untuk meneliti lebih dari dalam konteks pendidikan klasik. Pendidikan online merangsang otonomi kerja dan kemandirian kerja siswa, memberi mereka kebebasan untuk mengatur keputusan mereka sendiri mengenai gaya belajar yang diadopsi. Siswa yang memiliki inisiatif tingkat tinggi sangat menikmati pendidikan online, karena memungkinkan mereka untuk mengatur diri mereka sendiri dan fokus pada mata pelajaran yang mereka sukai, dan dengan mudah menghindari mata pelajaran yang tidak menarik perhatian mereka. Mereka menikmati menjadi selektif dan mengelola upaya belajar mereka sendiri dalam pendidikan online, karena penilaian bagi mereka tampaknya tidak seketat pendidikan klasik.

- **Kondisi Fisik**

Siswa mengeluhkan kelelahan dan gangguan kesehatan fisik (seperti sakit punggung, nyeri dan kelelahan mata, sakit kepala) akibat terlalu lama beraktivitas di depan komputer dan kurangnya aktivitas fisik. Pekerjaan rumah (PR) dan tugas individu meningkat secara signifikan, mendorong siswa untuk mengeksplorasi keterampilan pekerjaan mandiri mereka. Guru mengklaim bahwa latihan individu diperlukan untuk mengimbangi kurangnya perhatian siswa di kelas online dan kurangnya aktivitas praktis atau terapan yang seharusnya mereka lakukan di kelas fisik.

4. Kesimpulan

Pandemi Covid-19 berdampak pada kesejahteraan masyarakat umum termasuk kesejahteraan siswa. Siswa mengalami banyak perubahan dalam proses belajarnya. Berdasarkan hasil penelitian dan pembahasan maka dapat disimpulkan bahwa menunjukkan bahwa kesejahteraan siswa di masa pandemi Covid-19 digolongkan kedalam beberapa kategori diantaranya kondisi emosional, interaksi, konten informasi, alat dan bahan belajar, regulasi diri, dan kondisi fisik.

5. Daftar Pustaka

- Aulia, F., Hastjarjo, T. D., Setiyawati, D., & Patria, B. (2020). Student Well-being : A Systematic Literature Review. 28(1), 1–14.
- Arifin, Zainal. 2011. Penelitian Pendidikan. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.
- Arikunto, Suharsimi. (2013). Prosedur Penelitian: Suatu Pendekatan Praktik. Jakarta: Rineka Cipta.
- Baik, C., Larcombe, W., & Brooker, A. (2018). How universities can enhance student mental wellbeing: the student perspective. *Higher Education Research and Development*, 38(4), 674–687. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1576596>
- Barden, N., & Caleb, R. (2019) Student Mental Health and Wellbeing in Higher Education: a practical guide. Sage eds.
- Barkham, M., Broglia, E., Dufour, G., Fudge, M., Knowles, L., Percy, A., Turner, A., & Williams, C. (2019). Towards an evidence-base for student wellbeing and mental health: Definitions, developmental transitions and data sets. *Counselling and Psychotherapy Research*, 19(4), 351–357. <https://doi.org/10.1002/capr.12227>
- Bono, G., Mangan, S., Fauteux, M., & Sender, J. (2020). A new approach to gratitude interventions in high schools that supports student wellbeing. *Journal of Positive Psychology*, 00(00), 1–9. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1789712>
- Brooker, A., McKague, M., & Phillips, L. (2019). Implementing a whole-of-curriculum approach to student wellbeing. *Student Success*, 10(3), 55–63. <https://doi.org/10.5204/ssj.v10i3.1417>
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Clarke, T., & Basilio, M. (2018). Do arts subjects matter for secondary school students' wellbeing? The role of creative engagement and playfulness. *Thinking Skills and Creativity*, 29, 97–114. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.06.005>
- Crawford, N. L., & Johns, S. (2018). An academic's role? Supporting student wellbeing in pre-university enabling programs. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 15(3).
- Crisp, D. A., Rickwood, D., Martin, B., & Byrom, N. (2020). Implementing a peer support program for improving university student wellbeing: The

- experience of program facilitators. *Australian Journal of Education*, 64(2), 113–126. <https://doi.org/10.1177/0004944120910498>
- Dillon, A., Craven, R. G., Kaur, G., & Yeung, A. S. (2020). Support for Aboriginal and non-Aboriginal Australian students' wellbeing at school. *International Journal of Educational Research*, 99(December 2019), 101520. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101520>
- Duncan, N., Strevens, C., & Field, R. (2020). Resilience and student wellbeing in Higher Education: A theoretical basis for establishing law school responsibilities for helping our students to thrive. 1(1), 83–115.
- Geertshuis, S. A. (2019). Slaves to our emotions: Examining the predictive relationship between emotional well-being and academic outcomes. *Active Learning in Higher Education*, 20(2), 153–166. <https://doi.org/10.1177/1469787418808932>
- Henrich, K. (2020). Supporting Student Wellbeing and Holistic Success: A Public Services Approach. *International Information and Library Review*, 0(0), 1–9. <https://doi.org/10.1080/10572317.2020.1785171>
- Hill, J., Healey, R. L., West, H., & Déry, C. (2021). Pedagogic partnership in higher education: encountering emotion in learning and enhancing student wellbeing. *Journal of Geography in Higher Education*, 45(2), 167–185. <https://doi.org/10.1080/03098265.2019.1661366>
- Hoferichter, F., Hirvonen, R., & Kiuru, N. (2021). The development of school well-being in secondary school: High academic buoyancy and supportive class- and school climate as buffers. *Learning and Instruction*, 71(July 2020), 101377. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101377>
- Jones, E., Priestley, M., Brewster, L., Wilbraham, S. J., Hughes, G., & Spanner, L. (2020). Student wellbeing and assessment in higher education: the balancing act. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 0(0), 1–13. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1782344>
- Kariippanon, K. E., Cliff, D. P., Lancaster, S. L., Okely, A. D., & Parrish, A. M. (2017). Perceived interplay between flexible learning spaces and teaching, learning and student wellbeing. *Learning Environments Research*, 21(3), 301–320. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9254-9>
- Lan, X., & Moscardino, U. (2019). Direct and interactive effects of perceived teacher-student relationship and grit on student wellbeing among stay-behind early adolescents in urban China. *Learning and Individual Differences*, 69(June 2018), 129–137. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.12.003>

- Lance, K. C., & Kachel, D. E. (2018). Why school librarians matter: What years of research tell us. *Phi Delta Kappan*, 99(7), 15–20. <https://doi.org/10.1177/0031721718767854>
- Littlecott, H. J., Moore, G. F., & Murphy, S. M. (2018). Student health and well-being in secondary schools: the role of school support staff alongside teaching staff. *Pastoral Care in Education*, 36(4), 297–312. <https://doi.org/10.1080/02643944.2018.1528624>
- Lugosi, P. (2019). Campus foodservice experiences and student wellbeing: An integrative review for design and service interventions. *International Journal of Hospitality Management*, 83(October), 229–235. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2018.10.019>
- Merga, M. (2020). How Can School Libraries Support Student Wellbeing? Evidence and Implications for Further Research. *Journal of Library Administration*, 60(6), 660–673. <https://doi.org/10.1080/01930826.2020.1773718>
- Miller, & Vanessa. (2019). Creating the Third Teacher Through Participatory Learning Environment Design: Reggio Emilia Principles Support Student Wellbeing. In *School Spaces for Student Wellbeing and Learning: Insights from Research and Practice*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-6092-3>
- Morinaj, J., & Hascher, T. (2019). School alienation and student well-being: a cross-lagged longitudinal analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34(2), 273–294. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0381-1>
- Nazir, Moh. (2014). *Metode Penelitian*, Jakarta: Ghalia Indonesia.
- Popescu, E. F., Tătucu, M., & Dobromirescu, V. (2021). Students' Well-being in Online Education in Covid-19 Context. *International Journal of Educational and Research*, 9(2), 1–10.
- Ramberg, J., Brodin Låftman, S., Åkerstedt, T., & Modin, B. (2020). Teacher Stress and Students' School Well-being: the Case of Upper Secondary Schools in Stockholm. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 816–830. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1623308>
- Riva, E., Freeman, R., Schrock, L., Jelacic, V., Ozer, C.-T., & Caleb, R. (2020). Student Wellbeing in the Teaching and Learning Environment: A Study Exploring Student and Staff Perspectives. *Higher Education Studies*, 10(4), 103. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n4p103>
- Roffey, S. (2018). Becoming an agent of change for school and student well-being. March 2015.

- Salin, M., Kaittila, A., Hakovirta, M., & Anttila, M. (2020). Family coping strategies during finland's COVID-19 lockdown. *Sustainability (Switzerland)*, 12(21), 1–13. <https://doi.org/10.3390/su12219133>
- Scrimin, S., Moscardino, U., Altoè, G., & Mason, L. (2016). Effects of perceived school well-being and negative emotionality on students' attentional bias for academic stressors. *British Journal of Educational Psychology*, 86(2), 278–295. <https://doi.org/10.1111/bjep.12104>

CBT Untuk Menurunkan Tingkat Kecemasan Tes Pada Siswa Sekolah Dasar

Esty Aryani Safithry^{1*} dan A'am Rifaldi Khunaifi²

¹⁾Bimbingan dan Konseling, Universitas Muhammadiyah Palangkaraya,

²⁾Pendidikan Guru Sekolah Dasar, Universitas Muhammadiyah Palangkaraya,

* Email: esty.aryani.safithry@umpr.ac.id

Abstrak

Kecemasan tes adalah kondisi psikologis berbahaya yang memiliki efek melemahkan pada prestasi akademik siswa, motivasi, dan kepercayaan pemecahan masalah. Kecemasan tes yang tinggi memiliki hubungan terbalik dengan nilai rata-rata (Chapell et al. 2005). Kecemasan tes juga secara signifikan terkait dengan kecenderungan untuk menghindari mengatasi masalah baik yang bersifat umum dan akademis (Blankstein et al. 1992), dan kepercayaan pemecahan masalah yang rendah pada siswa sekolah dasar. Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui tingkat kecemasan sebelum, sesudah dan fase follow up. *Cognitive Behavior Therapy* (CBT) diberikan kepada 51 subjek yang terdiri dari 25 kelompok kontrol dan 26 eksperimen yaitu siswa sekolah dasar berusia 11-12 tahun dengan 4 sesi dan 3 tahap yaitu pra intervensi, setelah intervensi dan follow up. Pengumpulan data menggunakan *Children's Test Anxiety Scale* (CTAS) dan *Cognitive-Behavioral Skills Checklist* (CBSC). Hasil analisis menunjukkan CBT dengan teknik psikoedukasi, pelatihan relaksasi, instruksi diri, exposure, dan pelatihan keterampilan dapat membantu mengurangi kecemasan tes pada siswa SD kelas 6 pada kelompok eksperimen.

Kata Kunci: CBT, kecemasan tes, siswa SD

1. Pendahuluan

Situasi penilaian dapat menjadi sumber stres yang nyata, terutama bagi siswa yang merasakan tekanan kuat untuk tampil dan mengalami ketakutan yang kuat akan kegagalan. Karena hasil tes dan tes memiliki banyak implikasi untuk pengembangan pribadi dan profesional, semakin banyak siswa yang menunjukkan gejala kecemasan dalam situasi evaluatif. Tiga dekade yang lalu, para peneliti memperkirakan bahwa prevalensi kecemasan tes adalah sekitar 15% di kalangan siswa (Hill dan Wigfield 1984); namun, perkiraan terbaru menunjukkan bahwa hingga 60% siswa dipengaruhi oleh kecemasan tes, dan hingga 25% siswa mengalami tingkat kecemasan tes yang melemahkan (Putwain dan Daly 2014; Segool et al. 2013; Thomas et al. 2018). Penelitian telah mengungkapkan bahwa kecemasan tes dikaitkan dengan banyak hasil yang tidak menguntungkan, seperti kinerja akademik yang buruk, gejala kelelahan, dan penurunan kesejahteraan (Von der Embse dkk. 2013). Untuk menemukan cara memperbaiki tingkat kecemasan tes yang melemahkan dan membantu siswa yang cemas tes menjadi

lebih efektif dalam situasi evaluatif, banyak penelitian telah meneliti anteseden dan korelasi kecemasan tes (Zeidner 2005).

Tes adalah sebuah fenomena yang dialami secara universal di seluruh dunia, merupakan masalah serius bagi banyak siswa (Ergene 2003). Memang, di sebagian besar negara maju, menghadapi tes dan tes yang sering menjadi lebih sulit dan lebih menimbulkan kecemasan mengingat perubahan kebijakan pendidikan yang menyerukan pengtes berisiko tinggi dan akuntabilitas sekolah (Putwain 2008). Karena tes dimulai lebih awal pada usia yang lebih muda. Kebutuhan untuk berprestasi di sekolah mulai muncul pada anak-anak kecil (Yeo dan Clarke 2005). Ergene (2003) melaporkan bahwa kecemasan tes mulai mempengaruhi kinerja anak-anak sekolah dasar sekitar kelas empat dan merekomendasikan agar program pencegahan kecemasan tes diperkenalkan di kelas yang lebih rendah.

Dalam tinjauan sistematis terbaru studi penanganan kecemasan tes 2000-2010, von der Embse, Barterian dan Segool (2013) melaporkan tingkat prevalensi kecemasan tes menjadi antara 10 dan 40% (Gregor 2005). Melacak studi tentang ukuran kecemasan tes untuk menilai prevalensi kecemasan tes, McDonald (2010) mengungkapkan tren kenaikan: 10% pada 1960-an, 25 atau 30% pada 1970-an menjadi 41% pada 1990-an.

Tujuan utama dari penelitian ini adalah untuk menguji kegunaan dari intervensi kecemasan tes berbasis sekolah pada siswa SD kelas 6 di Kota Palangkaraya. Meta-analisis penelitian kecemasan tes oleh von der Embse et al. (2013) dan Ergene (2003) menunjukkan bahwa penelitian tersebut sebagian besar berfokus pada mahasiswa yang lebih tua dan sebagian besar usia kuliah. Dengan demikian, penelitian ini berusaha untuk memperluas penelitian kecemasan tes ke populasi anak-anak usia dasar.

2. Kajian Literatur

2.1. Kecemasan Tes

Kecemasan tes adalah keadaan afektif negatif yang terjadi dalam situasi evaluatif seperti tes kelas atau tes (Sarason 1984; Zeidner dan Matthews 2005). Hal ini dialami oleh siswa yang mengalami kecemasan tes seperti ketegangan, kekhawatiran, dan stimulasi berlebihan dari sistem saraf pusat (Ergene 2003). Sejumlah besar literatur penelitian tentang kecemasan tes telah menyatu di dalamnya diperlakukan sebagai konstruksi multidimensi yang terdiri dari komponen kognitif, emosional, perilaku, dan fisiologis (Sarason 1984). Dalam penelitian terbaru, fokus umum adalah komponen kognitif dan komponen fisiologis (McDonald 2010). Yang pertama paling baik dikonseptualisasikan sebagai kekhawatiran tentang bagaimana kinerja penilaian akan dinilai oleh orang lain (Putwain 2008). Kekhawatiran pada anak-anak dikaitkan dengan distorsi kognitif daripada defisit keterampilan (Parkinson dan Creswell 2011). Kekhawatiran muncul sebagai gangguan kognitif yang mengalihkan perhatian ke

pikiran yang mencela diri sendiri (Orbach et al. 2007); Oleh karena itu, anak-anak yang cemas menghadapi tes memiliki keyakinan negatif tentang kemampuan pemecahan masalah mereka meskipun mereka cukup mampu memecahkan masalah dan menghasilkan solusi. Komponen kedua dari kecemasan tes adalah fisiologis, yaitu, gairah otonom atau emosionalitas, yang dimanifestasikan dalam gejala tubuh seperti peningkatan denyut jantung, telapak tangan berkeringat, dan gemetar yang timbul dari situasi evaluatif (McDonald 2010).

Kecemasan tes adalah kondisi psikologis berbahaya yang memiliki efek melemahkan pada prestasi akademik siswa, motivasi, dan kepercayaan pemecahan masalah. Kecemasan tes yang tinggi memiliki hubungan terbalik dengan nilai rata-rata (Chapell et al. 2005), berkontribusi pada nilai tes yang lebih rendah dan prestasi yang rendah (Hembree 1988; Keogh et al. 2004). Kecemasan tes juga mengurangi motivasi mahasiswa untuk belajar (Hancock 2001). Kecemasan tes juga secara signifikan terkait dengan kecenderungan untuk menghindari mengatasi masalah baik yang bersifat umum dan akademis (Blankstein et al. 1992), dan kepercayaan pemecahan masalah yang rendah pada siswa sekolah dasar (Parkinson dan Creswell 2011). Kecemasan tes juga telah dikaitkan dengan gejala internalisasi seperti gangguan kecemasan, gangguan depresi, dan PTSD (Weems et al. 2010, 2014).

Dalam meta-analisis dari 562 studi yang membandingkan tingkat kecemasan tes untuk siswa dari berbagai kemampuan, Hembree (1988) mengamati bahwa kecemasan tes untuk siswa rata-rata melebihi siswa berkemampuan tinggi; Demikian pula, kecemasan tes untuk siswa berkemampuan rendah melebihi siswa berkemampuan rata-rata. Di Indonesia di mana siswa disalurkan ke aliran kemampuan berdasarkan nilai mereka di akhir tahun sekolah dasar mereka untuk mengoptimalkan potensi belajar mereka, dan di negara-negara di mana pelacakan akademik dipraktikkan, tingkat kecemasan tes cenderung berbeda untuk siswa di berbagai negara. tingkat kemampuan atau prestasi. Seperti disebutkan sebelumnya, tujuan sekunder adalah untuk menentukan apakah respons terhadap treatment kecemasan tes berbeda menurut pencapaian. Ini bermanfaat karena data dapat menginformasikan alokasi sumber daya psikologis yang langka dan mengarah pada efektivitas biaya.

Pada populasi usia sekolah dasar, sekolah adalah tempat yang paling tepat bagi anak-anak untuk menerima dukungan untuk kecemasan tes dan untuk melatih keterampilan mengatasi (Ginsburg et al. 2012) karena kecemasan tes adalah khusus untuk sekolah di mana ketakutan akan evaluasi terjadi. Intervensi kecemasan tes cocok secara alami dalam ekologi lingkungan sekolah (Weems et al. 2014). Weems dan rekan mengembangkan model pencegahan berbasis sekolah yang bertujuan untuk mempromosikan ketahanan emosional melalui penargetan kecemasan tes yang telah menunjukkan hasil yang sangat menggembirakan (Weems et al. 2010, 2014). Dalam Weems et al. (2010) studi, hubungan yang signifikan antara kecemasan tes dan gejala internalisasi yang lebih luas (yaitu,

gangguan kecemasan dan depresi) disorot. Remaja yang cemas akan tes mendapat manfaat dari memahami isi intervensi dan menilai bantuan yang diterima dapat diterima. Baru-baru ini, Weems et al. (2014) memberikan data longitudinal yang menunjukkan hasil pemeliharaan yang sangat baik pada kelompok yang diberikan program kecemasan tes yang melibatkan sampel besar mulai dari usia 8 hingga 17 tahun yang ditindaklanjuti selama periode 29 bulan. Perubahan awal dalam kecemasan tes memprediksi lintasan perkembangan positif pada gangguan internalisasi lainnya dan PTSD. Studi berbasis sekolah lainnya dengan anak-anak dalam literatur berfokus pada gangguan kecemasan secara umum.

2.2. Terapi Perilaku Kognitif (CBT)

CBT adalah treatment berbasis bukti untuk anak-anak dan remaja yang memiliki gangguan kecemasan (Ollendick dan King 1998). Ini berpendapat bahwa kognisi maladaptif, proses berpikir yang salah, dan kurangnya mengatasi atau kemampuan memecahkan masalah dapat menyebabkan gangguan psikologis seperti kecemasan (Dobson dan Dozois 2010). Dengan demikian, pendekatan kognitif-perilaku membekali klien dengan mengatasi pernyataan diri dan keterampilan praktis untuk mengatur perasaan dan perilaku mereka. CBT untuk mengobati kecemasan pada anak-anak dan remaja mengintegrasikan pendekatan perilaku (misalnya, pelatihan relaksasi dan tugas pemaparan) dengan fokus pada proses kognitif yang terkait dengan kecemasan individu (Kendall 2012a). Intervensi melibatkan pelatihan keterampilan dan praktek di empat bidang: kesadaran perubahan tanda-tanda fisik, rekognisi dan self-talk, keterampilan memecahkan masalah (misalnya, rencana untuk mengatasi), dan evaluasi diri dan penghargaan (Kendall 2012a).

3. Metode

3.1. Prosedur

Penelitian ini menggunakan desain eksperimen semu, yaitu, desain intervensi pra dan pasca tes nonrandomized dengan kelompok kontrol. Penugasan peserta secara acak tidak dimungkinkan karena sekolah mengalokasikan kelompok kontrol dan eksperimen berdasarkan pengalaman. Siswa di masing-masing kelompok kontrol dan eksperimen berasal dari kelas utuh di bawah tanggung jawab guru. Anak-anak di kelas kontrol diberitahu bahwa mereka berpartisipasi dalam survei tentang tingkat stres yang bertujuan membantu siswa untuk merasa lebih baik di sekolah. Mereka tidak menerima intervensi karena keterbatasan waktu dan logistik sekolah. Anak-anak dalam kelompok eksperimen diberitahu bahwa mereka berpartisipasi dalam lokakarya manajemen stres yang akan mengajarkan mereka cara mengatasi stres di sekolah. Selama sebulan menjelang tes mereka, anak-anak dalam kelompok eksperimen diberikan intervensi kecemasan tes seminggu sekali selama 4 minggu dalam waktu kurikulum. Semua peserta menyelesaikan Children's Test Anxiety Scale (CTAS) (Wren dan Benson 2004) dan daftar periksa keterampilan kognitif-perilaku pada

tiga titik waktu: sebulan sebelum tes, segera setelah selesainya intervensi (yaitu, beberapa hari sebelum tes), dan 2 bulan setelah intervensi (yaitu, seminggu sebelum Tes).

3.2. Peserta

Peserta terdiri dari 51 siswa kelas enam Sekolah Dasar. Secara total, 25 siswa berada di kelompok kontrol dan 26 di kelompok eksperimen (CBT). Mereka diambil dari dua kelas di sekolah dasar negeri yang terdiri dari siswa dengan berbagai tingkat kemampuan atau prestasi. Baik kelompok CBT maupun kontrol memiliki keterwakilan anak dengan tingkat prestasi tinggi, sedang, dan rendah.

3.3. Intervensi

Intervensi yang diberikan adalah intervensi empat sesi, berbasis kelas, strategi perilaku yang berfokus pada modifikasi kognitif yang dibangun di atas literatur CBT yang terutama didasarkan pada karya Kendall (2012) dan Nichols (1999). Konsisten dengan penelitian intervensi CBT, intervensi menggunakan komponen treatment utama untuk gangguan kecemasan, yang meliputi psikoedukasi, pelatihan relaksasi, instruksi diri, paparan konteks yang memicu kecemasan, dan pelatihan keterampilan. Latihan "pekerjaan rumah" (misalnya, latihan pernapasan balon di rumah) diberikan pada akhir setiap sesi untuk memfasilitasi penerapan keterampilan. CD audio dengan skrip relaksasi disediakan.

Pada sesi 1, siswa diajari hubungan antara pikiran, perasaan dan tindakan, dan bagaimana mengenali gejala fisiologis kecemasan dalam latihan yang disebut "Mengidentifikasi Perasaan Tubuh". Mereka belajar dan berlatih pernapasan. Sesi 2, siswa diajari untuk memperhatikan bagaimana perasaan tubuh mereka dan menggunakan self-talk yang menenangkan (misalnya, "Ini akan baik-baik saja. Satu per satu pertanyaan bisa saya jawab. Saya bisa melakukan ini.") Mereka belajar untuk mengingat memori khusus yang membantu mereka untuk merasa tenang dan baik. Mereka berlatih relaksasi otot progresif. Sesi 3, exposure diberikan melalui desensitisasi imajinal. (siswa membayangkan kondisi seperti tes sesungguhnya dan mereka sedang dalam perjalanan ke sekolah. Mereka kemudian diminta untuk menggunakan keterampilan relaksasi dan self-talk yang menenangkan selama tugas exposure.) Mereka juga diajarkan keterampilan belajar untuk mempersiapkan tes (misalnya, menyiapkan jadwal untuk menyelesaikan pekerjaan rumah dan jadwal revisi). Sesi 4, pemeriksaan dilakukan untuk memastikan bahwa siswa menyiapkan jadwal mereka setelah sekolah. Siswa meninjau kembali keterampilan yang dipelajari dan menuliskan satu hal yang mereka pelajari dan satu hal yang dapat mereka gunakan untuk tes mereka di minggu berikutnya.

Keterampilan intervensi dibuat ramah anak dan mudah dipahami. Poin-poin pembelajaran disampaikan dengan menggunakan kegiatan, bagan gambar, dan handout. Untuk mendorong praktik sehari-hari, peserta diminta untuk

melakukan pemantauan diri dengan menjaga catatan selama periode intervensi. Peserta yang menunjukkan melalui catatan mereka bahwa mereka berlatih hampir setiap hari diizinkan untuk memilih hadiah (misalnya, buku catatan, makanan manis) dari "kotak hadiah".

3.4. Pengukuran

Children's Test Anxiety Scale (CTAS)

CTAS (Wren dan Benson 2004) adalah 30 item self report yang dikembangkan di AS untuk mengukur kecemasan tes pada anak-anak berusia 8–12 tahun. CTAS mengukur (1) pikiran, 13 item (misalnya, Saat saya mengikuti tes, saya pikir saya akan mendapat nilai buruk); (2) reaksi otonom, 9 item (misalnya, saat saya sedang mengerjakan tes, saya harus ke kamar mandi); dan (3) perilaku di luar tugas, 8 item (misalnya, Saat saya mengerjakan tes, saya melihat orang lain). Pilihan respons ditunjukkan dalam format skala Likert 4 poin dengan 1 (Tidak Pernah) hingga 4 (Selalu), yang dijumlahkan untuk menghitung skor kecemasan tes secara keseluruhan. Menurut Wren dan Benson (2004), CTAS memiliki konsistensi internal yang baik, dengan koefisien alpha Cronbach 0,92 dan reliabilitas subskala mulai dari 0,78 hingga 0,89. Untuk penelitian ini, koefisien alpha Cronbach adalah 0,94.

Cognitive-Behavioral Skills Checklist (CBSC)

Daftar Periksa Keterampilan-Perilaku Kognitif dikembangkan oleh para peneliti Ini merinci serangkaian keterampilan dalam program intervensi pencegahan yang menargetkan pengurangan kecemasan tes. Pilihan respons terhadap ketujuh keterampilan tersebut dalam format skala Likert 4 poin dengan 1 (Tidak Pernah) hingga 4 (Setiap Hari). Daftar periksa ini memungkinkan pelacakan keterampilan yang diterapkan saat kecemasan dialami selama situasi tes. Dalam studi saat ini, koefisien alpha Cronbach dari CBSC adalah 0,84.

4. Hasil dan Pembahasan

4.1. Efek Intervensi pada Kecemasan Tes.

Hipotesis menyatakan bahwa tingkat kecemasan tes berkurang tes setelah CBT diberikan. Seperti yang diperkirakan, kelompok CBT melaporkan tingkat kecemasan yang lebih rendah pada 2 bulan setelah intervensi dibandingkan dengan kelompok kontrol. Rerata perubahan skor kecemasan dari pra-intervensi ke tindak lanjut secara signifikan lebih besar untuk kelompok CBT ($M = 0,26$, $SD = 0,60$) dibandingkan kelompok kontrol ($M = -0,01$, $SD = 0,41$), $t(113) = -2,74$, $p = 0,007$. Besarnya perbedaan rerata perubahan skor kecemasan tes (mean difference $-0,27$, CI 95% $-0,46$ sampai $-0,07$) adalah sedang ($d = 0,52$).

Kecemasan tes (skor CTAS) berubah dari waktu ke waktu dalam kaitannya dengan kelompok (CBT atau kontrol) seperti yang ditunjukkan oleh waktu yang signifikan oleh efek interaksi kelompok. Berbeda dengan kelompok kontrol yang tidak mencatat perubahan skor kecemasan tes di ketiga titik waktu, kelompok CBT melaporkan kecemasan tes yang secara signifikan lebih rendah

pada tindak lanjut dibandingkan dengan awal dan pasca perawatan. Tidak ada perubahan signifikan dalam kecemasan tes untuk peserta CBT yang diamati antara awal dan pasca treatment.

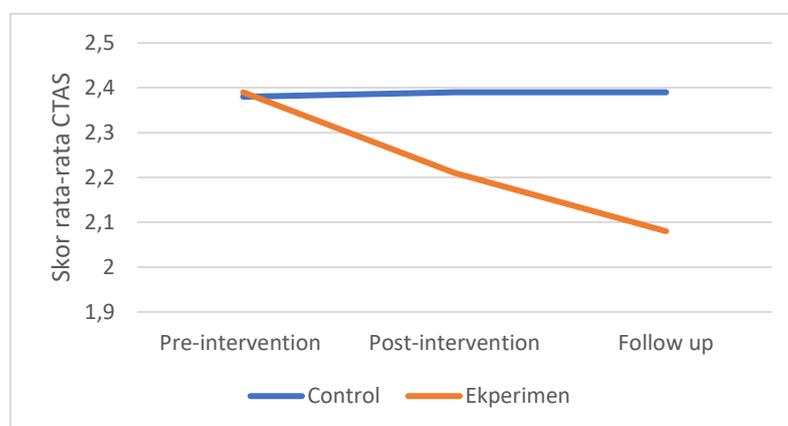
4.2. Pengaruh Intervensi pada Anak Relatif terhadap Tingkat Prestasi.

Hipotesis kedua bahwa siswa yang rata-rata dalam prestasi cenderung paling terpengaruh oleh kecemasan tes. Untuk kelompok kontrol, efek utama terdaftar hanya untuk kelompok prestasi. Ada perbedaan besar dalam skor kecemasan tes untuk berprestasi tinggi, rata-rata, dan rendah yang tidak menerima intervensi. Seperti yang diperkirakan, siswa berprestasi rata-rata melaporkan peningkatan kecemasan tes sedangkan rekan-rekan mereka yang berprestasi tinggi dan rendah cukup konsisten dalam tingkat kecemasan mereka. Untuk kelompok CBT, hanya efek waktu yang signifikan, yaitu kecemasan tes berkurang dari waktu ke waktu untuk semua siswa (Lihat Tabel). Ada perbedaan besar dalam skor kecemasan tes untuk berprestasi tinggi, rata-rata, dan rendah yang tidak menerima intervensi. Seperti yang diperkirakan, siswa berprestasi rata-rata melaporkan peningkatan kecemasan tes sedangkan rekan-rekan mereka yang berprestasi tinggi dan rendah cukup konsisten dalam tingkat kecemasan mereka. Untuk kelompok CBT, hanya efek waktu yang signifikan, yaitu kecemasan tes berkurang dari waktu ke waktu untuk semua siswa. Dampak intervensi paling jelas antara pasca perawatan dan dua bulan follow-up seperti yang ditunjukkan oleh efek utama yang substansial untuk waktu, Wilks' Lambda = 0,88, $F(1, 55) = 7,37$, $p = 0,009$ partial eta squared = 0,12.

Tabel 1. Skor CTAS pada kelompok control dan kelompok CBT

| | Pre-intervention | | Post-intervention | | Follow up | |
|------|---------------------|-----------------|---------------------|-----------------|---------------------|-----------------|
| | Control (n = 25) | CBT (n = 26) | Control (n = 25) | CBT (n = 26) | Control (n = 25) | CBT (n = 26) |
| CTAS | 2,38 | 2,39 | 2,39 | 2,21 | 2,39 | 2,08 |

Gambar 1. Skor CTAS pada fase pra intervensi, post intervensi dan follow up



Adapun penurunan kecemasan tes terjadi hanya pada 2 bulan tindak lanjut sebelum tes akhir dapat menunjukkan bahwa siswa membutuhkan waktu untuk menginternalisasi keterampilan yang mereka pelajari dan juga kesempatan untuk mempraktikkannya. Ukuran efek treatment moderat 0,7 dekat dengan intervensi berbasis kelompok untuk kecemasan dalam literatur. Ukuran efek pada pasca treatment yang diperoleh dalam studi Weems penelitian yang menggunakan program intervensi kecemasan tes selama 5 sesi adalah 0,74 hingga 0,83 (Weems et al. 2009) dan 0,84 (Weems et al. 2014). Ukuran efek rata-rata keseluruhan 0,67 dilaporkan dalam Ergene (2003) tentang program pengurangan kecemasan berbasis kelompok.

Meskipun kecemasan tes sangat umum di antara anak-anak sekolah dan dapat melemahkan dampaknya terhadap kinerja akademik, sekolah tidak secara rutin memberikan intervensi untuk kecemasan tes karena sebagian besar waktu dan sumber daya yang terbatas dan tampaknya dorongan yang lebih mendesak untuk mencakup kurikulum. Dapat dibayangkan, kelompok siswa yang sangat besar (mayoritas adalah orang yang berprestasi rata-rata) berjuang dengan kecemasan tes tanpa bantuan ketika menghadapi situasi tes besar. Namun, program pencegahan secara kelompok terbatas waktu yang mengajarkan keterampilan yang ditargetkan dalam mengelola kecemasan tes dapat diperluas ke seluruh sekolah. Model kemitraan, misalnya, Weems et al. (2010), yang memanfaatkan rutinitas sekolah yang ada dan kurikulum kesehatan emosional menawarkan manfaat yang signifikan dalam menetapkan siswa pada jalur keberhasilan akademik.

Siswa yang prestasinya rata-rata cenderung paling terpengaruh oleh kecemasan tes. Memang, temuan yang menonjol dan penting adalah bahwa rata-rata orang yang berprestasi pada kelompok kontrol yang tidak mendapat treatment menunjukkan peningkatan terbesar dalam kecemasan tes dari waktu ke waktu, dengan tingkat kecemasan memuncak selama pemeriksaan akhir. Jika tidak ditangani, anak berprestasi rata-rata yang cemas tidak hanya akan menderita tekanan emosional tetapi juga nilai yang buruk. Penelitian ini juga menemukan bahwa semua siswa yang menerima CBT mendapat manfaat dari treatment dengan menunjukkan penurunan kecemasan tes pada tindak lanjut. Kemudian tingkat dasar kecemasan untuk kelompok CBT memoderasi hasil treatment. Siswa yang ditreatment yang memiliki kecemasan tes rendah (Low Severity) pada awal sesi tidak menunjukkan perubahan setelah treatment; namun, mereka yang termasuk dalam kelompok Tingkat Keparahan Tinggi pada awal menunjukkan kecemasan tes yang secara signifikan lebih rendah dengan efek treatment yang besar. Dengan demikian, hasilnya menunjukkan bahwa siswa berprestasi rata-rata dengan kecemasan tes tinggi akan mendapat manfaat dari treatment.

5. Kesimpulan

Maka dapat disimpulkan pada penelitian ini bahwa, CBT dengan teknik psikoedukasi, pelatihan relaksasi, instruksi diri, exposure, dan pelatihan keterampilan dapat membantu mengurangi kecemasan tes pada siswa SD kelas 6 pada kelompok eksperimen. CBT diberikan sebanyak 4 sesi, pengukuran menggunakan CTAS dengan 3 tahap yaitu pra intervensi, setelah intervensi dan follow up.

6. Daftar Pustaka

- Blankstein, K. R., Flett, G. L., & Watson, M. S. (1992). Coping and academic problem-solving in test anxiety. *Journal of Clinical Psychology*, 48, 37–46. doi:10.1002/1097-4679(199201)48:1%3C37:AID-JCLP2270480105%3E3.0.CO;2-F.
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., & Silverstein, M. E. (2005). Test anxiety and academic achievement in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97, 268–278. doi:10.1037/0022-0663.97.2.268.
- Dobson, K. S., & Dozois, D. J. A. (2010). Historical and philosophical bases of the cognitive-behavioral therapies. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (3rd ed., pp. 3–38). New York, NY: Guilford Press.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction. *School Psychology International*, 24, 313–328.
- Ginsburg, G. S., Becker, K. D., Drazdowski, T. K., & Tein, J.-Y. (2012). Treating anxiety disorders in inner city schools: Results from a pilot randomized controlled trial comparing CBT and usual care. *Child & Youth Care Forum*, 41, 1–19. doi:10.1007/s10566-011-9156-4.
- Gregor, A. (2005). Examination anxiety: Live with it, control it, or mae it work for you? *School Psychology International*, 26, 617–635. doi:10.1177/0143034305060802.
- Hancock, D. R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threats on students' achievement and moti vation. *The Journal of Educational Research*, 94, 284–290. doi:10.1080/00220670109598764.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects and treatment of test anxiety. *Review of Educational Re search*, 58, 47–77. doi:10.3102/00346543058001047
- Hill, A. P. (2014). Perfectionistic strivings and the perils of partialling. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12(4), 302–315.
- Kendall, P. C. (2012a). Anxiety disorders in youth. In P. C. Kendall (Ed.), *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures* (4th ed., pp. 143–189). New York, NY: Guilford. Kendall, P. C. (2012b). *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures* (4th ed.). NY: Guilford.
- Keogh, E., Bond, F. W., French, C. C., Richards, A., & Davis, R. E. (2004). Test-anxiety, susceptibility to destruction and examination performance. *Journal of Anxiety, Stress and Coping*, 17, 241–252. doi:10.1080/10615300410001703472.

- McDonald, A. S. (2010). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, 21, 89–101. doi:10.1080/01443410020019867.
- Ollendick, T. H., & King, N. J. (1998). Empirically supported treatments for children with phobic and anxiety disorders: Current status. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 156–167.
- Orbach, G., Lindsay, S., & Grey, S. (2007). A randomised placebo-controlled trial of a self-help internet based intervention for test anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 45, 483–496. doi:10.1016/j.brat.2006.04.002.
- Parkinson, M., & Creswell, C. (2011). Worry and problem-solving skills and beliefs in primary school children. *British Journal of Clinical Psychology*, 50, 106–112. doi:10.1348/014466510X523887.
- Putwain, D. W. (2008). Deconstructing test anxiety. *Educational and Behavioural Difficulties*, 13, 141–155. doi:10.1080/13632750802027713.
- Putwain, D., & Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, 40(5), 554–570.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 929–938.
- Segool, N. K., Carlson, J. S., Goforth, A. N., Von Der Embse, N., & Barterian, J. A. (2013). Heightened test anxiety among young children: elementary school students' anxious responses to high-stakes testing. *Psychology in the Schools*, 50(5), 489–499.
- Thomas, C. L., Cassady, J. C., & Finch, W. H. (2018). Identifying severity standards on the cognitive test anxiety scale: cut score determination using latent class and cluster analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(5), 492–508.
- von der Embse, N., Barterian, J., & Segool, N. (2013). Test anxiety interventions for children and adolescents: A systematic review of treatment studies from 2000–2010. *Psychology in the Schools*, 50, 57–71. doi:10.1002/pits.21660.
- Weems, C. F., Scott, B. G., Graham, R. A., Banks, D. M., Russell, J. D., Taylor, L. K., & Marino, R. C. (2014). Fitting anxious emotion-focused intervention into the ecology of schools: Results from a test anxiety program evaluation. *Prevention Science*, doi:10.1007/s11121-014-0491-1.
- Weems, C. F., Scott, B. G., Taylor, L. K., Cannon, M. F., Romano, D. M., Perry, A. M., & Triplett, V. (2010). Test anxiety prevention and intervention programs in schools: program development and rationale. *School Mental Health*, 2, 62–71. doi:10.1007/s12310-010-9032-7.
- Weems, C. F., Taylor, L. K., Costa, N. M., Marks, A. B., Romano, D. M., Verrett, S. L., & Brown, D. M. (2009). Effect of a school-based test anxiety intervention in ethnic minority youth exposed to Hurricane Katrina. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 218–226. doi:10.1016/j.appdev.2008.11.005.

Pengaruh Konseling Client Centered Terhadap Efikasi Diri Pada Siswa Kelas VIII di SMPN 1 Ngantru Kabupaten Tulungagung

Seyliana Ratnasari¹ dan Zun Azizul Hakim²

^{1,2)} Prodi Psikologi Islam, FUAD UIN SATU Tulungagung
Email: zunlamteng@yahoo.com

Abstrak

Penelitian ini dilakukan untuk mengetahui pengaruh konseling *client centered* terhadap efikasi diri pada siswa kelas VIII di SMPN 1 Ngantru Kabupaten Tulungagung. Desain penelitian ini menggunakan desain eksperimen kuasi *non equivalent control group design pretest posttest group design*. Partisipan dalam penelitian ini berjumlah 10 orang siswa yang berdasar survei awal didapati memiliki tingkat efikasi diri yang rendah. 5 siswa sebagai kelompok eksperimen dan 5 siswa sebagai kelompok kontrol. Data pada penelitian ini dianalisis menggunakan analisis *gain score*. Hasil analisis menunjukkan nilai *mean gain score* kelompok eksperimen adalah sebesar 25,60, sedangkan pada kelompok kontrol nilai *mean gain score* sebesar 5,80, yang menunjukkan bahwa kenaikan skor efikasi diri kelompok eksperimen lebih tinggi dibandingkan kelompok kontrol. Kemudian hasil uji hipotesis menggunakan uji *independent sample test* untuk membandingkan *gain score* kedua kelompok didapati perbedaan yang signifikan antara *gain score* kelompok eksperimen ($M=25.6, SD=3.209$) dan *gain score* kelompok Kontrol [$M=5.8, SD=1.789; t(8)=12.05, p=0.000$]. Hasil ini menunjukkan bahwa konseling *client centered* memiliki pengaruh yang signifikan terhadap peningkatan efikasi diri siswa.

Kata Kunci: efikasi diri, konseling *client centered*

1. Pendahuluan

Setiap manusia dilahirkan ke dunia dengan di anugerahi kondisi, mental, fisik, dan karakter yang berbeda-beda. Hal tersebut menjadi sebab bahwa setiap manusia memiliki ciri khas dan pembawaan masing-masing. Kondisi mental dan fisik berangsur-angsur tumbuh dan berkembang seiring bejalannya waktu. Pengaruh lingkungan sekitar turut menjadi faktor penunjang tumbuh kembang tersebut. Kemampuan untuk menghadapi kondisi lingkungan tersebut pada dasarnya berbeda pada setiap individu. Individu yang dapat menggunakan dan memanfaatkan kemampuannya dengan baik tentunya dapat dengan mudah beradaptasi, begitu pula sebaliknya.

Melalui proses Pendidikan, individu lebih mengerti, memahami, dan berpikir kritis terhadap fenomena yang dihadapinya. Pendidikan sendiri merupakan kegiatan belajar dan mengajar yang melibatkan siswa dan guru, melalui kegiatan yang terencana dan mendasar, untuk menjadikan manusia dewasa dan mandiri (Irham dan Wiyani, 2014). Secara singkat, dikatakan bahwa tujuan dari pendidikan adalah untuk mencerdaskan kehidupan bangsa dan membentuk karakter individu untuk meningkatkan potensi dan kemampuan individu. Dalam

proses pendidikan terdapat banyak faktor yang mempengaruhi keefektifitasan proses tersebut, salah satunya adalah keyakinan individu akan kemampuannya.

Pendidikan sangat penting untuk setiap orang agar mendapatkan wawasan dan pengetahuan yang lebih luas selain dari pengalaman. Dengan ikut dalam proses pendidikan, setiap orang bisa memiliki pengetahuan serta keterampilan yang kemudian dapat diajarkan ke generasi yang selanjutnya. Pendidikan juga memiliki tujuan untuk mengembangkan keberibadian dan potensi yang dimiliki individu seperti bakat dan minat. Pendidikan pada umumnya terbagi menjadi beberapa jenjang antara lain seperti sekolah dasar, sekolah menengah pertama, sekolah menengah atas dan perguruan tinggi.

Sekolah menjadi tempat utama sarana pendidikan dan belajar dalam memperoleh ilmu pengetahuan. Di sekolah, siswa dituntut supaya aktif dalam belajar baik ketika kegiatan di dalam maupun di luar kelas. Setiap siswa memiliki kemampuan yang berbeda-beda dalam menyerap materi pelajaran di sekolah. Tidak sedikit siswa yang merasa kesulitan dalam memahami pelajaran yang diberikan oleh guru di kelas. Kesulitan yang dihadapi siswa akan teratasi apabila siswa memiliki kemauan untuk belajar lebih tekun dan yakin bahwa dirinya mampu menyelesaikan kesulitan tersebut (Ghufron & Suminta, 2013).

Keyakinan diri individu atas kemampuannya sendiri itu disebut dengan istilah efikasi diri (*self efficacy*). Efikasi diri ini berkaitan dengan bagaimana individu meyakini kemampuan dan dirinya sendiri dalam bertingkah laku untuk menghadapi lingkungan di sekitarnya (Alwisol, 2012). Individu yang sebenarnya mampu sekalipun jika di dalam dirinya tidak ada efikasi diri yang cukup, maka kemampuan individu tersebut tidak akan termanifestasikan dengan sempurna.

Bandura (1997) menyatakan bahwa efikasi diri setiap individu secara berangsur-angsur dan terus menerus akan berkembang sejalan dengan pencapaian, peningkatan kemampuan, dan pengalaman tertentu yang dilalui oleh individu tersebut. Untuk mencapai target yang telah ditetapkan, dalam memunculkan efikasi diri, individu memerlukan pengalaman dan kemampuan sebagai landasan dalam mempersepsikan diri secara kognitif. Individu dengan efikasi diri yang tinggi biasanya cenderung lebih aktif dan yakin pada tujuan yang ingin ia raih, baik dalam aktifitas di rumah maupun di sekolah. Sebaliknya, individu yang memiliki efikasi diri rendah jika di hadapkan dengan tugas yang sulit mereka cenderung menghindari dan mudah putus asa ketika gagal (Ghufron dan Risnawita, 2014).

Pentingnya peran efikasi diri telah dibuktikan pada banyak penelitian. Namun demikian usaha-usaha untuk meningkatkan efikasi diri siswa masih harus terus digalakkan. Beberapa penelitian telah menemukan bahwa Teknik konseling adalah salah satu Teknik yang dapat digunakan untuk meningkatkan efikasi diri siswa (Marsela, 2020; Rahmiati, 2020;). Selain itu penelitian yang dilakukan Rifai (2018) juga menemukan bahwa Teknik diskusi kelompok juga efektif dalam meningkatkan efikasi diri siswa menengah atas.

Penelitian ini dilakukan setelah ditemukan fakta bahwa di SMPN 1 Ngantru didapati siswa-siswa yang terindikasi memiliki efikasi diri yang rendah. Survei

pendahuluan yang dilakukan menemukan bahwa 25% siswa kelas 8 di SMPN 1 Ngantru memiliki efikasi diri dalam kategori rendah. Kondisi ini juga disampaikan oleh guru bimbingan dan konseling, yang menyatakan bahwa banyak siswa kurang antusias dalam mengikuti kegiatan pembelajaran sehingga performa akademiknya rendah, siswa-siswa tersebut setiap kali diberi tugas oleh guru, mereka mengeluh bahwa tugas tersebut sangat membebani dirinya sehingga siswa kurang yakin apakah dia mampu mengerjakan tugas atau tidak.

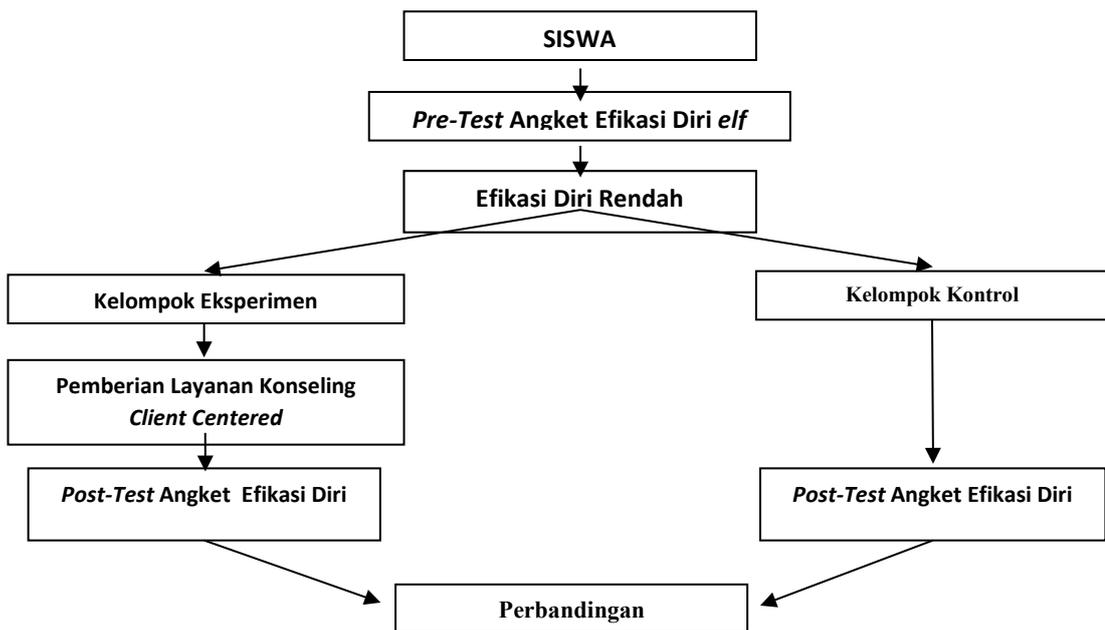
Mengingat pentingnya efikasi diri bagi siswa dalam kegiatan belajar di sekolah, maka perlu adanya intervensi yang mendorong siswa untuk meningkatkan efikasi diri bagi mereka yang memiliki efikasi diri rendah. Salah satunya dengan diadakan kegiatan konseling kelompok. Sebagaimana disampaikan di atas, konseling kelompok telah ditemukan efektif meningkatkan efikasi diri siswa. Salah satu pendekatan konseling kelompok adalah pendekatan *client centered*. Konseling pendekatan *client centered* diartikan sebagai penunjang pertumbuhan pribadi individu dengan jalan membantu individu untuk mengaktualkan potensi dan bergerak kearah meningkatkan kesadaran, spontanitas, dan keyakinan diri, dengan memandang bahwasannya setiap individu memiliki kemampuan dalam menghadapi permasalahannya secara sadar dan mengetahui cara mengatasinya, kepercayaan dan keyakinan diletakkan pada kesanggupan individu untuk mengarahkan dirinya sendiri (Corey, 2013). Muniasih dkk. (2020) menemukan bahwa Konseling kelompok dengan pendekatan *client centered* ini dapat menurunkan perilaku anti sosial. Kemudian Nasir (2020) menemukan bahwa konseling dengan pendekatan *client centered* ini efektif untuk meningkatkan efikasi diri siswa sekolah menengah atas.

Dari beberapa penelitian yang peneliti temukan, Usaha untuk meningkatkan efikasi diri pada siswa sekolah menengah pertama dilakukan dengan beberapa cara. Utari (2016) menemukan bahwa pelatihan efikasi diri dapat meningkatkan efikasi diri siswa, sekaligus dapat menurunkan kecemasan terhadap lingkungan baru yang dirasakan siswa. Miharja (2019) menemukan bahwa bimbingan karir dapat meningkatkan efikasi diri dan kematangan karir. Kemudian Hidayah & Alsa (2016) menemukan bahwa penggunaan modul *mind mapping* dapat meningkatkan efikasi diri siswa Sekolah menengah pertama dalam belajar Bahasa Inggris. Penelitian tentang penggunaan konseling kelompok pendekatan *client centered* untuk meningkatkan efikasi diri siswa sekolah menengah pertama masih sedikit dilakukan. Namun demikian pendekatan ini telah ditemukan efektif meningkatkan efikasi diri siswa sekolah menengah atas. Dengan dasar tersebut maka, peneliti terdorong untuk melakukan penelitian untuk mengetahui apakah konseling kelompok dengan pendekatan *client centered* efektif untuk siswa sekolah menengah pertama di SMPN 1 Ngantru Tulungagung. Diharapkan Layanan konseling dengan pendekatan *client centered* pada penelitian ini dapat membantu siswa keluar dari permasalahannya sendiri guna memperbaiki keyakinan akan kemampuannya dalam melakukan tindakan yang diharapkan.

2. Metode Penelitian

Penelitian ini adalah penelitian eksperimen. Peneliti menggunakan kuasi eksperimen desain non-ekuivalen *control group design* (Riyanto, 1996). Arikunto (2006) menyatakan bahwa *pre-test post-test control group design* ialah penelitian yang dilakukan dua kali, yaitu sebelum eksperimen (*pre-test*) dan setelah eksperimen (*post-test*), dimana intervensi diberikan kepada kelompok eksperimen dan tidak diberikan kepada kelompok kontrol. Kelompok eksperimen diberikan intervensi yaitu layanan konseling dengan pendekatan *client centered*, sedangkan kelompok kontrol tidak diberikan perlakuan apapun.

Bagan 2.1 Prosedur Penelitian



Instrumen

Teknik pengumpulan data pada penelitian ini menggunakan skala efikasi diri yang disusun berdasarkan dimensi efikasi diri yang diungkapkan oleh Bandura dalam Ghufon & Risnawita (2014) yang terdiri atas dimensi tingkat (*level*), dimensi kekuatan (*strength*), dan dimensi generalitas (*generality*). Skala efikasi diri ini terdiri dari 32 aitem yang telah lolos uji coba, dengan reliabilitas *Cronbach's alpha* = 0,92. Respon angket yang digunakan oleh peneliti adalah empat pilihan respon (skala empat), yaitu sangat sesuai, sesuai, tidak sesuai, dan sangat tidak sesuai. Skala efikasi diri pada penelitian ini terdiri dari beberapa pernyataan dengan pilihan respon yang bertingkat (Purnomo & Maria, 2016).

Partisipan

Partisipan dalam penelitian ini terdiri dari 10 orang siswa sekolah menengah pertama dengan efikasi diri rendah yang dijangkau dari survei pendahuluan yang dilakukan. Jumlah 10 partisipan tersebut kemudian dimasukkan dalam dua kelompok (eksperimen dan Kontrol) masing-masing 5 partisipan. Partisipan pada kelompok eksperimen diberi layanan konseling *client centered*

dan partisipan pada kelompok kontrol tidak diberikan selama proses eksperimen berlangsung. Untuk pertanggungjawaban etis penelitian, setelah proses eksperimen selesai dilakukan, peneliti memberikan layanan konseling *client centered* kepada partisipan di kelompok kontrol tersebut.

Intervensi

Intervensi pada penelitian ini adalah layanan konseling dengan pendekatan *client centered*. Tahapan dalam konseling pendekatan *client centered* ini mengikuti 12 tahapan konseling *client centered* sebagaimana diungkapkan oleh Ngilimun (2014), yang terdiri dari:

- a. Konseli bertemu konselor,
- b. Proses konseling memfasilitasi pertumbuhan diri konseli, tidak bermaksud memberi jawaban
- c. Konselor memberikan kesempatan kepada konseli untuk mengekspresikan perasaan yang berhubungan dengan permasalahan secara bebas
- d. Perasaan negative yang diungkapkan konseli diterima, diakui dan direfleksikan oleh Konselor,
- e. Ekspresi samar akan mengikuti perasaan konseli yang telah cukup dinyatakan,
- f. Perasaan positif konseli diterima dan diakui oleh konselor sebagaimana konselor menerima perasaan negatif konseli,
- g. Konseli memahami, dan menerima diri, serta berkembang wawasannya,
- h. Klarifikasi,
- i. Inisiasi,
- j. Terdapat wawasan yang lebih lanjut

3. Hasil dan Pembahasan

Efektifitas layanan konseling kelompok dengan pendekatan *client centered* ini dibuktikan dengan melakukan analisis *gain score*. Dengan membandingkan peningkatan skor efikasi diri partisipan pada kelompok eksperimen dan pada kelompok kontrol.

Tabel 3.1 Data skor *Pre-Test* & *Post-Test*

| Kelompok Eksperimen | | | | | | Kelompok Kontrol | | | |
|---------------------|------|-----------------|------------------|-------------|----|------------------|-----------------|------------------|-------------|
| No | Nama | <i>Pre-Test</i> | <i>Post-Test</i> | <i>Gain</i> | No | Nama | <i>Pre-Test</i> | <i>Post-Test</i> | <i>Gain</i> |
| 1 | SW | 82 | 109 | 27 | 1 | AS | 82 | 85 | 3 |
| 2 | APN | 83 | 109 | 26 | 2 | FPF | 82 | 89 | 7 |
| 3 | AFK | 82 | 105 | 23 | 3 | RSP | 81 | 86 | 5 |
| 4 | RM | 81 | 111 | 30 | 4 | TGGSA | 81 | 88 | 7 |

| | | | | | | | | | |
|---|-----|----|-----|----|---|----|----|----|---|
| A | | | | | | | | | |
| 5 | TDK | 83 | 105 | 22 | 5 | YA | 80 | 87 | 7 |

Tabel 3.2 Deskripsi Data *Gain Score*

| | N | Mean | SD |
|---------------------|---|-------|-------|
| Kelompok Eksperimen | 5 | 25.60 | 3.209 |
| Kelompok Kontrol | 5 | 5.8 | 1.789 |

Dari Tabel 3.2 dapat diketahui bahwa rata-rata peningkatan skor efikasi diri pada kelompok eksperimen sebesar 25,6 poin, sedangkan pada kelompok kontrol sebesar 5,8 poin. Data ini menunjukkan bahwa peningkatan skor efikasi diri pada kelompok eksperimen hamper lima kali lipat dibandingkan peningkatan skor efikasi diri pada kelompok kontrol.

Kemudian untuk mengetahui apakah perbedaan peningkatan skor efikasi diri pada kedua kelompok tersebut signifikan atau tidak, peneliti melakukan uji beda dengan teknik *Independent Sample T-Test*, terhadap data *gain score* kelompok eksperimen dan kelompok kontrol.

Tabel 3.3 Hasil Uji Beda (*Independent Sample T-Test*) antara *gain score* kelompok eksperimen dan *gain score* kelompok kontrol

| Skala | df | t | p | Keterangan |
|--------------|----|-------|-------|------------------------------------|
| Efikasi Diri | 8 | 12.05 | 0.000 | Terdapat perbedaan yang signifikan |

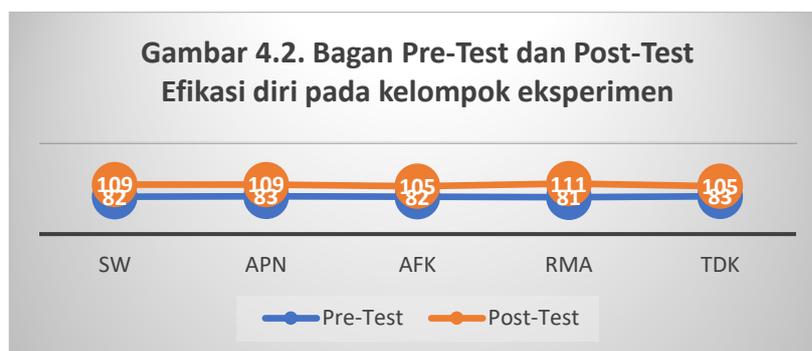
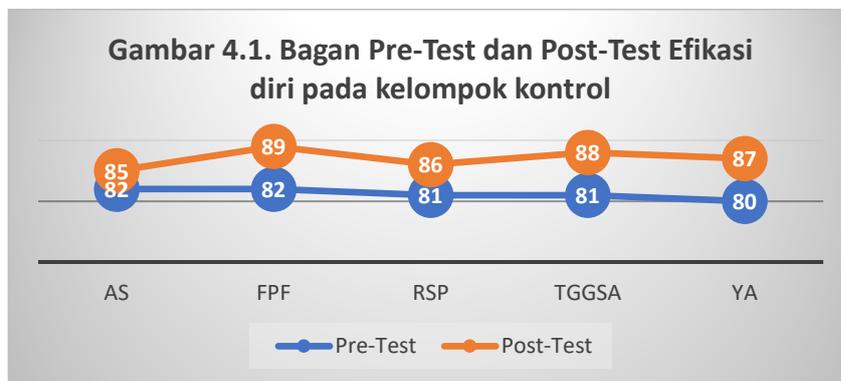
Tabel 3.3 di atas menunjukkan bahwa terdapat perbedaan yang signifikan peningkatan skor efikasi diri antara kelompok eksperimen ($M=25.6, SD=3.209$) dan kelompok kontrol [$M=5.8, SD=1.789; t(8)=12.05, p=0.000$]. Meskipun pada kedua kelompok sama-sama terjadi peningkatan skor, namun peningkatan yang terjadi pada kelompok eksperimen secara signifikan lebih tinggi dibanding dengan peningkatan skor pada kelompok kontrol. Dengan hasil ini dapat disimpulkan bahwa intervensi layanan konseling kelompok dengan pendekatan *client centered* secara efektif meningkatkan efikasi diri siswa sekolah menengah pertama yang menjadi partisipan pada penelitian ini.

Selain itu peneliti juga melakukan perhitungan besaran pengaruh intervensi yang diberikan terhadap perubahan skor efikasi diri dengan menggunakan rumus eta square sebagaimana direkomendasikan oleh Pallant (2013) dengan Rumus sebagai berikut:

$$\frac{t^2}{t^2+(N_1+N_2-2)} = \frac{12,05^2}{12,05^2+(5+5-2)} = \frac{145,2025}{145,2025 + 8} = 0,948$$

Hasil ini menunjukkan bahwa 94,8% perbedaan peningkatan skor efikasi diri antara kelompok eksperimen dan kelompok kontrol terjadi disebabkan intervensi konseling yang dilakukan

Dari analisis yang dilakukan, telah didapatkan hasil bahwa kelompok eksperimen yang menerima intervensi konseling kelompok dengan pendekatan *client centered*, mengalami peningkatan yang signifikan skor efikasi diri dibandingkan dengan kelompok kontrol [$t(8)=12.05$, $p=0.000$]. Efektifitas konseling kelompok dengan pendekatan *client centered* telah dibuktikan pada penelitian ini. Untuk memastikan bahwa peningkatan skor efikasi diri partisipan memang karena intervensi yang diberikan, peneliti memilih disain penelitian yang melibatkan kelompok kontrol yang dalam aplikasinya tidak diberikan intervensi sebagaimana yang diberikan kepada kelompok eksperimen. Pada kenyataannya, baik kelompok eksperimen maupun kelompok kontrol sama-sama mengalami peningkatan skor efikasi diri. Namun demikian peningkatan yang terjadi pada kedua kelompok berbeda secara signifikan.



Efikasi diri adalah atribut psikologis yang penting menurut Bandura, dimana untuk menampilkan performa yang diharapkan didasarkan pada keyakinan dan kemampuan diri sendiri untuk mencapai hasil yang diinginkan (Syamsu & Nurihsan, 2011). Efikasi diri yang tinggi pada diri seseorang, akan membuat orang tersebut mengeluarkan upaya sesuai dengan tingkat keyakinan akan kemampuannya. Sebaliknya, efikasi diri yang rendah pada diri seseorang akan memunculkan performa yang juga rendah sesuai dengan keyakinan orang tersebut. Efikasi diri merupakan keyakinan orang pada kapabilitasnya untuk

mengorganisasikan dan melaksanakan rangkaian tindakan yang dibutuhkan untuk mengelola situasi prospektif (Nelson dan Jones, 2011). Berdasarkan pendapat tersebut dapat dipahami bahwa efikasi diri ialah suatu keyakinan melakukan sesuatu dan mengelola situasi berdasarkan kemampuan yang dimiliki.

Dalam penelitian ini efikasi diri diukur menggunakan kuesioner/angket skala efikasi diri. Siswa dengan efikasi diri yang lebih tinggi, akan lebih mudah menghadapi hambatan yang dijumpai dalam belajar (Rustam dan Wahyuni, 2020). Secara realita padahal banyak masalah pelik yang sering dihadapi setiap siswa justru datang dari dirinya, sehingga secara tidak sadar siswa menciptakan suatu masalah yang berkaitan erat dengan kemampuan dan keyakinan tentang dirinya (Hanum dan Casmini, 2015).

Ghufron dan Risnawita (2013) menyatakan bahwa seseorang yang memiliki efikasi diri tinggi percaya bahwa mereka dapat melakukan sesuatu untuk mengubah hal-hal di sekitar mereka, sementara orang dengan efikasi diri rendah percaya bahwa mereka pada dasarnya tidak berdaya untuk melakukan perubahan pada hal-hal di sekitar mereka. Sejalan dengan Rustika (2012) yang menyatakan bahwa pengembangan efikasi diri tidak hanya bergantung pada keberhasilan dan kegagalan yang diselesaikan, akan tetapi juga pada kesalahan dalam penilaian diri. Jika, seseorang selalu mengingat beberapa penampilan buruk dalam kehidupan sehari-hari, maka kesimpulan efikasi diri akan sangat rendah. Di sisi lain meskipun seseorang itu sering mengalami kegagalan tetapi juga dibarengi dengan berusaha meningkatkan kinerjanya, maka efikasi dirinya cenderung meningkat. Oleh karena itu, melalui intervensi konseling yang diberikan, siswa diharapkan tidak lagi memiliki asumsi buruk tentang kemampuan dirinya. Hal tersebut sesuai dengan yang diungkapkan oleh Bandura (1997) yang menyebutkan bahwasannya anggapan efikasi diri setiap individu secara berangsur-angsur dan terus menerus akan selalu berkembang sejalan dari suatu pencapaian, kemampuan, dan pengalaman tertentu yang dilalui oleh individu tersebut.

Menurut Helmi dan Elita (2013) efikasi diri merupakan komponen kepercayaan diri seseorang dalam menghadapi tugas-tugas di masa yang akan datang dan tidak terduga, tetapi ada harapan positif bahwa mereka dapat menyelesaikannya dengan baik. Individu dengan efikasi diri yang tinggi biasanya cenderung lebih aktif dan yakin pada tujuan yang ingin ia raih, baik dalam aktifitas di rumah maupun di sekolah. Sebaliknya, individu yang memiliki efikasi diri rendah jika di hadapkan dengan tugas yang sulit mereka bisa jadi cenderung menghindari dan mudah putus asa ketika mengalami kegagalan. Namun, pada kenyataannya masih banyak siswa dengan efikasi diri yang rendah karena tidak memiliki rasa percaya diri dan keyakinan terhadap kemampuan sendiri ketika menghadapi tantangan belajar (Sihaloho, 2018). Sehingga untuk membantu menyelesaikan permasalahan pada dirinya, siswa perlu untuk diberikan layanan bantuan yang akan sangat dibutuhkannya.

Konseling pendekatan *client centered* diartikan sebagai penunjang pertumbuhan pribadi individu dengan jalan membantu individu untuk mengaktualkan potensi dan bergerak kearah meningkatkan kesadaran, spontanitas, dan keyakinan diri, dengan memandang bahwasannya setiap individu memiliki

kemampuan dalam menghadapi permasalahannya secara sadar dan mengetahui cara mengatasinya, kepercayaan dan keyakinan diletakkan pada kesanggupan individu untuk mengarahkan dirinya sendiri (Corey, 2013). konseling *client centered* berfokus pada kesanggupan dan tanggung jawab konseli untuk menemukan cara dalam menghadapi kenyataan dengan lebih yakin. Konseli sebagai orang yang paling mengenal dirinya sendiri, adalah orang yang harus menemukan perilaku yang lebih cocok untuk dirinya sendiri (Pieter & Lubis, 2010).

Setiap individu memiliki kemampuan untuk menjadi sadar atas setiap masalah dan cara mengatasinya, serta kepercayaan dan keyakinan diletakkan pada kesanggupan individu untuk mengarahkan dirinya sendiri. konseli harus mampu dan aktif untuk mencari solusi, dengan diberikannya kesempatan menyelesaikan masalah sendiri tanpa tergantung pada orang lain. Sehingga dalam proses konseling nanti, kenselor hanyalah menjadi fasilitator dengan mengarahkan konseli agar dapat mengambil keputusan secara mandiri. Sehingga dalam proses konseling nanti, kenselor hanya sebagai fasilitator yang mengarahkan konseli agar konseli bisa mengambil keputusannya sendiri. Sejalan dengan Pa'o (2019) *client centered* adalah layanan yang berpusat pada konseli, dimana kenselor hanya memberikan fasilitas dan mengawasi konseli selama konseli menerima layanan, sehingga konseli dapat mengembangkan atau menghilangkan masalah yang dihadapinya. Konseling *client centered* merupakan layanan yang berpusat pada klien yang ditujukan untuk mengubah perilaku yang tidak sesuai dengan diri klien (Adesti, 2018).

Menurut Bawono (2019) perilaku yang tidak sesuai (non adaptif) merupakan manifestasi dari ketidakdewasaan dan kemandirian seseorang dalam aktifitas sehari-hari serta ketidaksesuaian antara usia dan perilakunya. Tujuan layanan konseling *client centered* yaitu untuk mengembangkan perasaan, pikiran, wawasan, persepsi, sikap, keterampilan komunikasi dan sosial, kemampuan pemecahan masalah anggota kelompok, sehingga anggota kelompok dapat memperoleh perkembangan yang terbaik (Azzahra dkk.,2019). Kegiatan konseling bukanlah hal yang sederhana, dan tak jarang proses konseling gagal karena kenselor tidak cukup profesional dalam menangani masalah pada siswa (Yusron dan Atmoko, 2018).

Menurut Archiemedes dkk. (2019) dalam konseling kelompok *client centered* yang berpusat pada klien, diajarkan untuk menghargai pendapat satu sama lain, mencari solusi secara kreatif, memperluas wawasan, memberikan materi pengembangan diri, kesadaran dan pemahaman diri, dan membentuk motivasi klien melalui layanan konseling kelompok *client centered*. Melalui empati dan penerimaan konseli, kenselor membantu mengungkapkan, meninjau, dan mengintegrasikan beberapa pengalaman yang diungkapkan oleh konseli ketika pemberian layanan konseling *client centered*. Sehingga konseli dapat belajar dari pengalaman-pengalaman yang dirinya miliki dan berusaha untuk merubah hal-hal yang membuatnya kesulitan dalam meyakini kemampuan diri sendiri.

Berdasarkan hasil evaluasi yang peneliti lakukan kepada subjek yang telah mengikuti layanan konseling *client centered*, AFK menyebutkan bahwa setelah

mengikuti konseling *client centered* dengan bantuan konselor, AFK lebih yakin dengan kemampuan yang dirinya miliki. Selain itu AFK yang awalnya sangat pesimis dan ragu ketika menjawab beberapa tugas yang diberikan oleh guru, sekarang berkomitmen untuk lebih yakin dan percaya pada kemampuannya untuk mengerjakan tugas secara mandiri. Responden lain dari RMA mengungkapkan bahwa dirinya sering merasa rendah diri dan tidak yakin dengan kemampuannya sendiri serta merasa tidak berguna, setelah pemberian layanan konseling *client centered* menjadi termotivasi untuk berusaha tidak rendah diri lagi terhadap teman-teman yang menurutnya memiliki kemampuan yang lebih dibandingkan dirinya. Hasil evaluasi sebagaimana dijelaskan di atas mengkonfirmasi hasil perhitungan besaran pengaruh (*effect size*) intervensi yang diberikan yang berada pada angka 94,8 %. Menurut Pallant (2013) besaran pengaruh lebih dari 14% termasuk pengaruh yang besar. Artinya konseling kelompok dengan pendekatan *client centered* ini memiliki pengaruh yang sangat besar terhadap kenaikan skor efikasi diri partisipan penelitian.

Temuan penelitian ini, sejalan dengan beberapa penelitian sebelumnya, seperti penelitian yang dilakukan oleh Marsela (2020) yang meneliti pengaruh konseling kelompok Teknik *modelling* terhadap efikasi diri siswa sekolah menengah pertama. Meskipun Teknik yang dipakai berbeda namun sama-sama efektif dalam meningkatkan efikasi diri siswa sekolah menengah pertama. Selain itu penelitian ini juga sejalan dengan penelitian yang dilakukan Rahmiati (2020) yang meneliti pengaruh konseling kelompok Teknik *modelling* terhadap efikasi diri pada mahasiswa, yang meski teknik dan subjeknya juga berbeda namun sama-sama efektif meningkatkan efikasi diri. Pada penelitian yang dilakukan Nasir (2020) konseling kelompok dengan pendekatan *client centered* ditemukan efektif meningkatkan efikasi diri pada siswa menengah atas. Temuan Nasir (2020) tersebut pada penelitian ini dikembangkan dengan mengambil subjek siswa sekolah menengah pertama, sehingga dapat disimpulkan bahwa konseling kelompok dengan pendekatan *client centered* terbukti efektif untuk meningkatkan efikasi diri baik pada siswa sekolah menengah pertama, maupun juga pada siswa sekolah menengah atas.

4. Kesimpulan

Penelitian ini telah membuktikan bahwa layanan konseling *client centered* efektif dalam meningkatkan efikasi diri siswa sekolah menengah pertama. Nampak dari data hasil penelitian yang ditampilkan, bahwa siswa yang mendapatkan layanan konseling kelompok *client centered* dalam penelitian ini, ternyata mengalami peningkatan efikasi diri yang signifikan dibandingkan siswa yang tidak mendapatkan layanan konseling. Selain itu ditemukan juga bahwa 94,8% perubahan yang terjadi disebabkan karena konseling yang diberikan. Tentu ini menunjukkan bahwa pentingnya guru untuk memfasilitasi layanan ini di sekolah agar efikasi diri siswa yang masih kurang dapat ditingkatkan.

5. Daftar Pustaka

- Adesti, M. Y. I. (2018). Efektivitas Konseling *Client Centered* untuk Meningkatkan Kemandirian Mengambil Keputusan Siswa. *Prosiding Seminar Nasional: Pendidikan Budaya dan Sejarah Universitas PGRI Banyuwangi*. ISBN: 978-602-72362-7-1.
- Alwisol. (2012). *Psikologi Kepribadian*. Malang: UMM Press.
- Archiemedes, G. dkk. (2019). Pengaruh Layanan Konseling Kelompok Pendekatan *Client Centered* Terhadap Kepercayaan Diri Siswa Kelas VIII-E di SMPN 7 Kota Bengkulu. *Jurnal Consilia Universitas Bengkulu*. Volume 2. Nomor 2. 71-78.
- Arikunto, S. (2006). *Prosedur Penelitian, Suatu Pendekatan Praktik, Edisi Revisi VI*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Azzahra, D. R., Septyanti, R. N., & Yuliani, W. (2019). Pengaruh *Client Centered Therapy* dalam Meningkatkan Kepercayaan Diri Siswa SMA. *Jurnal Fokus IKIP Siliwangi*. 2(1). 30-36.
- Bawono, W. H. (2019). Pendamping Perilaku *Non Adaptif* dalam Pembelajaran Bina Diri Melipat Baju untuk Anak. *Jurnal Widia Ortodidaktika UNY*. 8(3). 230-240.
- Corey, G. (2013). *Teori dan Praktik: Konseling dan Psikoterapi*. Bandung: Refika Aditama.
- Ghufron, M. N. & Risnawita, R. (2014). *Teori-Teori Psikologi*. Yogyakarta: Ar-Ruzz Media.
- Ghufron, M. N., & Suminta, R. R. (2013). Efikasi diri dan hasil belajar matematika: Meta-analisis. *Buletin Psikologi*, 21(1), 20..
- Hanum, A. & Casmini. (2015). Bimbingan Pribadi-Sosial untuk *Self-Efficacy* Siswa dan Implikasinya pada Bimbingan Konseling SMK Diponegoro Depok Sleman, Yogyakarta. *Jurnal Hisbah*. Volume 12(2). 11-20.
- Helmi, E. F. & Elita, Y. (2013). Efikasi Diri, Sistem Imbalan, dan Berbagi Pengetahuan: Meta-Analisis. *Buletin Psikologi Ugm*. 21(1). 41-58.
- Hidayah, A. N., & Alsa, A. (2016). Penggunaan modul MMFE untuk meningkatkan efikasi diri Bahasa Inggris siswa SMP. *Gadjah Mada Journal of Professional Psychology (GamaJPP)*, 2(2), 85-95.
- Irham, M. & Wiyani, N. A. (2014). *Psikologi Pendidikan Teori dan Aplikasi dalam Proses Pembelajaran*. cet. II. Yogyakarta: Ar-Ruzz Media.
- Marsela, I. (2020). *Peningkatan Efikasi Diri dalam Belajar Melalui Konseling Kelompok Teknik Modeling pada Siswa Kelas IX SMP Negeri 25 Bandar Lampung Tahun Ajaran 2019/2020* (Skripsi Tidak Diterbitkan, Universitas Lampung).
- Miharja, S. (2019). PENGARUH BIMBINGAN KARIER PADA KEMATANGAN KARIER DAN EFIKASI DIRI. *Al-Isyraq: Jurnal Bimbingan, Penyuluhan, dan Konseling Islam*, 2(2), 181-207.
- Murniasih, S., Wibowo, M. E., & Murtadho, A. (2020). MENURUNKAN PERILAKU ANTISOSIAL SISWA MELALUI KONSELING KELOMPOK BERPUSAT PADA KLIEN YANG BERORIENTASI RELIGIUS. *G-Couns: Jurnal Bimbingan dan Konseling*, 4(2).
- Nasir, A. (2020). *Pelaksanaan Konseling Individual dengan Pendekatan Client Centered terhadap Peningkatan Efikasi Diri Siswa di Sekolah Menengah*

- Atas Negeri 12 Pekanbaru* (Skripsi Tidak diterbitkan, UNIVERSITAS ISLAM NEGERI SULTAN SYARIF KASIM RIAU).
- Nelson, R. & Jones. 2011. *Teori dan Praktik: Konseling dan Terapi*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Ngalimun. (2014). *Bimbingan Konseling di SD/MI: Suatu Pendekatan Proses*. Yogyakarta: Aswaja Pressindo.
- Syamsu, Y. & Nurihsan, A. J. (2011). *Teori Kepribadian*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual*. McGraw-hill education (UK).
- Pa'o, P. A. (2019). Pendekatan *Client Centered* untuk Membantu Menggapai Aktualisasi Diri Peserta Didik di SMA Negeri 1 Palangkaraya. *Jurnal Suluh BK*. 5(1). 49-53.
- Pieter, H. Z. & Lubis, N. L. (2010). *Pengantar Psikologi untuk Kebidanan*. Jakarta: Kencana Prenada Media Group.
- Purnomo, P. & Maria S. P. (2016). Pengembangan Tes Hasil Belajar Matematika Materi Menyelesaikan Masalah yang Berkaitan Dengan Waktu, Jarak, dan Kecepatan Untuk Siswa Kelas V. *Jurnal Penelitian (Edisi Khusus PGSD)*. 20(2). 151-157.
- Rahmiati. (2020). *Efektivitas Konseling Kelompok Teknik Modeling untuk Meningkatkan Efikasi Diri Mahasiswa Universitas Muhammadiyah Palopo* (Skripsi Tidak Diterbitkan. Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan. Universitas Muhammadiyah Palopo)
- Rifai, N. M. (2018). *Efektivitas Teknik Diskusi Kelompok untuk Meningkatkan Efikasi Diri Siswa Kelas X SMAN 6 Kediri Tahun Ajaran 2016/2017*. (Skripsi Tidak Diterbitkan. Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan. Universitas Nusantara PGRI Kediri).
- Riyanto, Y. (1996). *Metodologi Penelitian Pendidikan Tinjauan Dasar*. Surabaya: SIC.
- Rustam, A. & Wahyuni, D. S. (2020). Pengaruh Efikasi Diri dan Regulasi Diri Terhadap Hasil Belajar Matematika Siswa Kelas X SMA Alkhairaat 1 Palu. *Jurnal Guru Tua*. 3(1). 61-68.
- Rustika, I. M. (2012). Efikasi Diri: Tinjauan Teori Albert Bandura. *BULETIN PSIKOLOGI UGM*. 20(1-2). 18-25.
- Sarjono, H. & Julianita, W. (2011). *SPSS vs LISREL: Sebuah Pengantar, Aplikasi untuk Riset*. Jakarta: Salemba Empat.
- Sihaloho, L. (2018). Pengaruh Efikasi Diri (*Self-Efficacy*) Terhadap Hasil Belajar Ekonmi Siswa Kelas XI IPS SMA Negeri se-Kota Bandung. *JINop (Jurnal Inovasi Pembelajaran) UMM*. 4(1). 57-71.
- Utari, A. R. (2016, March). Pelatihan Efikasi Diri Islami untuk Menurunkan Kecemasan Lingkungan Baru pada Siswa SMP Muhammadiyah 3 Yogyakarta. In *Prosiding Seminar Nasional "Optimalisasi Peran Pendidikan dalam Membangun Karakter Anak untuk Menyongsong Generasi Emas Indonesia"* (pp. 400-404). Prodi BK dan PGSD FKIP UAD.
- Yusron, M. Z., Hidayah, N., & Atmoko, A. (2018). Pengembangan Konseling Person Centered Bermuatan Nilai Budaya Sasak. *Jurnal Pendidikan: Teori, Penelitian, dan Pengembangan*, 3(11), 1411-1416.

Kemandirian Belajar Siswa SD/MI dengan Menggunakan Pembelajaran *E-learning*

Umi Salamah¹, Ariga Bahrodin²

Fakultas Agama Islam, Universitas Hasyim Asy'ari¹²
Prodi Psikologi Pendidikan, Universitas Negeri Malang²
Email: salamahu021@gmail.com

Abstrak

Pembelajaran *e-learning* yang biasa diterapkan pada pendidikan tingkat tinggi saja, sekarang ini diharuskan untuk semua tingkatan pendidikan tanpa terkecuali, dikarenakan pandemi Covid 19 yang muncul dan menyebar tentunya dengan kendala yang harus dihadapi, salah satunya adalah kemandirian belajar siswa yang harus lebih ditingkatkan. Rumusan masalah penelitian ini yaitu: Bagaimana pengaruh pembelajaran *e-learning* terhadap kemandirian belajar siswa kelas IV. Penelitian ini menggunakan metode kuantitatif, jenis penelitian eksperimen dan desain penelitian *posttest only control design*. Populasi terdiri dari seluruh siswa kelas IV dan sampel diambil dari kelas IVA berjumlah 30 siswa. Analisis data menggunakan uji Wilcoxon melalui uji prasyarat dan uji hipotesis. Berdasarkan penelitian menunjukkan hasil dari uji validitas angket variabel x sebanyak 10 butir valid serta variabel y sebanyak 19 butir. Hasil dari Uji hipotesis senilai $\text{sig } 0,000 < 0,05$. Yang berarti bahwa H_a diterima, pembelajaran *e-learning* memiliki keefektivitasan terhadap kemandirian belajar.

Kata kunci: Pembelajaran *e-learning*, Kemandirian Belajar

1. Pendahuluan

Akses teknologi yang mudah dimanfaatkan oleh para pengajar untuk meningkatkan kualitas pendidikan. Menurut Wekke dan Hamid (2013), pencarian referensi dan sumber informasi yang dapat membantu proses belajar mengajar merupakan alasan penerimaan teknologi informasi yang dijadikan media untuk melaksanakan proses pendidikan. Proses interaksi yang dilakukan guru dengan siswa, siswa dengan siswa maupun siswa dengan lingkungannya yang dapat merangsang siswa untuk belajar dan memperoleh pengetahuan baru dinamakan dengan pembelajaran. Melalui proses interaksi tersebut, kemampuan siswa akan berkembang baik mental maupun intelektualnya. Dengan memanfaatkan perkembangan teknologi dan informasi ini menjadi inovasi dalam suatu pembelajaran yang membuat siswa tertarik dan semangat untuk belajar agar tidak hanya digunakan untuk game dan media sosial. Pada era industri 4.0, teknologi digital dapat memberikan dampak buruk bagi dunia pendidikan jika penggunaannya tidak tepat. Oleh karena itu, memahami prinsip dan faktor yang mempengaruhi efektivitas teknologi digital dalam pembelajaran adalah sesuatu yang sangat penting bagi seorang pendidik

Apalagi dengan munculnya pandemi Covid-19 di Indonesia ini yang mengharuskan semua kegiatan perkumpulan ditiadakan, sekolah diliburkan,

kegiatan perkumpulan suatu forum diganti dengan daring. Suatu bentuk model pembelajaran yang difasilitasi dan didukung dengan pemanfaatan teknologi informasi dan komunikasi yang biasa disebut dengan *e-learning*, pembelajaran *e-learning* ini sebenarnya sudah biasa diterapkan mayoritas pada pendidikan tingkat tinggi yang dilakukan sesuai dengan kebutuhan dan pembelajaran tertentu, tidak diwajibkan seperti sekarang. Diantara karakteristik dari *e-learning* yakni kemandirian (*Independency*). Siswa melakukan pembelajaran mandiri dirumah memanfaatkan teknologi informasi dan komunikasi untuk berinteraksi dengan guru.

Semua kegiatan pembelajaran dialihkan melalui WAG (*Whatsapp Grup*), penjelasan diberikan melalui *Video Call Grup*, atau telepon berkelompok, atau dengan *Voice Note* (pesan suara) dari guru, atau dengan pemberian penjelasan melalui artikel yang di bagikan oleh guru. Pemberian serta pengumpulan tugas yang diberikan guru sesuai dengan konsekuensi yang telah ditetapkan dan disepakati guru dan siswa serta pengumpulan juga melalui WAG. Pembelajaran dilakukan dirumah selain untuk mencegah penyebaran virus juga untuk keamanan dan keselamatan siswa, guru serta tenaga kependidikan, untuk itu diterapkan metode belajar online atau dalam jaringan (*Daring*) dan untuk mendukung itu semua, Kemendikbud telah mengembangkan aplikasi pembelajaran jarak jauh berbasis portal dan android bernama rumah belajar. Banyak fitur yang dapat diakses oleh siswa dan guru diantaranya sumber belajar, kelas digital, laboratorium maya, dan bank soal.

E-learning menurut Darin (2001), merupakan suatu bentuk kegiatan belajar mengajar yang menggunakan internet dan jaringan komputer sebagai media yang digunakan untuk menyampaikan pesan pembelajaran. Terdapat 3 hal yang wajib dipenuhi dalam merancang dan menghasilkan *e-learning* yang menarik dan diminati, yaitu: sederhana, personal dan cepat.

Indikator media pembelajaran *e-learning* menurut Rusman (2011), diantaranya yaitu:

- 1) *Interactivity* (interaktivitas)
- 2) *Independency* (kemandirian)
- 3) *Accessibility* (aksesibilitas)
- 4) *Enrichment* (pengayaan)

Apabila dikaji dari beberapa pendapat (dalam Lula Chairun Nisa, 2016), *e-learning* tidak dapat dilepaskan dari beberapa komponen penting antara lain, perangkat komputer dan jaringan internet. Kedua komponen penting tersebut dijadikan sarana untuk penyajian ide dan gagasan pembelajaran. Untuk itu terdapat kelemahan dan kelebihan pembelajaran *e-learning*, diantaranya yaitu:

Tabel 1 Kelemahan dan kelebihan *e-learning*

| No. | Kelemahan | Kelebihan |
|-----|---|---|
| 1. | Masih kurangnya kemampuan menggunakan internet sebagai sumber pembelajaran. | Meningkatkan kadar interaksi pembelajaran antara siswa dengan guru atau instruktur. |
| 2. | Biaya yang diperlukan masih | Mempermudah interaksi pembelajaran dari |

| | | |
|----|--|---|
| | relatif mahal untuk tahap-tahap awal. | mana saja dan kapan saja. |
| 3. | Belum memadainya perhatian dari berbagai pihak terhadap pembelajaran melalui internet. | Mempermudah dalam penyempurnaan materi pembelajaran. |
| 4. | Belum memadainya infrastruktur pendukung untuk daerah-daerah tertentu. | Mempermudah interaksi antara siswa dengan materi pelajaran dan interaksi dengan guru. |
| 5. | Hilangnya nuansa pendidikan yang terjadi antara pengajar dengan siswa. | Pembelajaran jarak jauh menggunakan internet, siswa tidak harus hadir dikelas. |

Lebih detail lagi Rosenberg (2001) menekankan bahwa *e-learning* merujuk pada penggunaan teknologi internet untuk mengirimkan serangkaian solusi yang dapat meningkatkan pengetahuan dan keterampilan, yang intinya menekankan penggunaan internet dalam pendidikan sebagai hakekat *e-learning*. Istilah “e” atau singkatan dari elektronik dalam *e-learning* digunakan untuk mendukung usaha-usaha pengajaran lewat teknologi elektronik internet.

E-Learning memiliki karakteristik (dalam Rusman dkk, 2011), antara lain: (a) *interactivity* (interaktivitas); (b) *independency* (kemandirian); (c) *accessibility* (aksesibilitas); (d) *enrichment* (pengayaan). Untuk dapat menghasilkan *e-learning* yang menarik dan diminati, mensyaratkan 3 hal yang wajib dipenuhi dalam merancang *e-learning*, yaitu: sederhana, personal dan cepat. Pelaksanaan *e-learning*, diklasifikasikan menjadi dua, yaitu: (a) Dilaksanakan melalui cara langsung artinya pada saat instruktur memberikan pelajaran, murid dapat langsung mendengarkan; (b) Dilaksanakan melalui cara tidak langsung misalnya pesan dari instruktur direkam dahulu sebelum digunakan.

Perbedaan pembelajaran tradisional dengan *e-learning* (dalam Muhammad Yazdi, 2012) yaitu kelas tradisional, guru dianggap sebagai orang yang serba tahu dan ditugaskan untuk menyalurkan ilmu pengetahuan kepada siswanya. Sedangkan di dalam pembelajaran *e-learning* fokus utamanya adalah pelajar. Siswa mandiri pada waktu tertentu dan bertanggung jawab untuk pembelajarannya. Suasana pembelajaran *e-learning* akan memaksa siswa memainkan peranan yang lebih aktif dalam pembelajarannya. Siswa membuat perancangan dan mencari materi dengan usaha dan inisiatif sendiri (kemandirian belajar).

Suatu proses belajar dimana siswa merasa memiliki tanggung jawab dan berinisiatif untuk mengidentifikasi kebutuhan belajar, menentukan tujuan belajar, mencari dan menerapkan strategi belajar yang sesuai dan diminati serta mengevaluasi mandiri hasil dari belajar disebut dengan kemandirian belajar. Kemandirian belajar menurut Merriam & Caffarella (1999) merupakan proses dimana individu mengambil inisiatif dalam merencanakan, melaksanakan dan mengevaluasi sistem pembelajarannya. Menurut Nurhayati (2011), seorang siswa yang telah terbiasa mandiri biasanya akan bertanggung jawab terhadap kegiatan

belajar mereka sendiri, hal ini dilakukan agar siswa tidak bergantung pada orang lain dan mampu mengelola dirinya sendiri.

Kemandirian berasal dari kata ‘mandiri’ ditambah dengan awalan ‘ke’ dan akhiran ‘an’. Konsep yang sering digunakan atau relevan dengan kemandirian adalah *autonomy*. *Autonomy* adalah kebebasan individu manusia untuk memilih, untuk menjadi kesatuan yang bias memerintah, menguasai dan menentukan dirinya sendiri. Kemandirian merupakan sikap tidak bergantung pada orang lain dalam upaya mewujudkan kehendak atau keinginan diri sendiri, dengan kata lain mampu untuk melakukan dan menentukan cara belajar yang efektif untuk dirinya sendiri. Sedangkan menurut *Seifert* dan *Hoffnung* (1994), otonomi atau kemandirian adalah kemampuan untuk memimpin dan mengatur diri sendiri baik pikiran, perasaan, dan tingkah laku serta menghilangkan hal-hal yang meragukan dalam dirinya sendiri, Bandura (dalam Sumarmo, 2004) mengidentifikasi karakter dari kemandirian belajar, yaitu: mengamati, mengawasi diri sendiri, membandingkan posisi diri dengan standar tertentu, dan memberikan respon sendiri (respon positif dan respon negatif). Kemandirian belajar siswa perlu dikembangkan karena kemandirian belajar siswa merupakan hal yang turut menentukan berhasilnya pengimplementasian suatu model atau metode pembelajaran, karena merupakan suatu sikap siswa yang memiliki karakteristik berinisiatif belajar, mendiagnosis kebutuhan belajar, menetapkan tujuan belajar, mengatur waktu belajar, memandang kesulitan sebagai tantangan, mencari dan memanfaatkan sumber belajar yang relevan, memilih dan menerapkan strategi belajar, mengevaluasi proses dan hasil belajar, serta *self-concept* (konsep diri).

Menurut Paul. S (dalam Dwi Racmayani, 2014) indikator dalam kemandirian belajar, diantaranya yaitu:

- 1) Percaya diri
- 2) Tanggung jawab
- 3) Dapat memecahkan masalah sendiri
- 4) Merencanakan kegiatan belajar sendiri
- 5) Mampu bersikap aktif
- 6) Tidak mudah terpengaruh orang lain
- 7) Kesadaran untuk belajar sendiri.

Kemandirian belajar merupakan salah satu faktor keberhasilan dan prestasi belajar siswa. Kemandirian belajar yang rendah/menunjukkan tanggung jawab siswa yang kurang baik. Siswa lebih sering menggunakan waktunya untuk bermain game tanpa memperhatikan kebutuhan belajarnya. Adanya kemandirian belajar yang dimiliki, siswa akan belajar menguasai materi dengan usahanya sendiri tanpa tergantung pada guru dan orang lain serta seseorang dirasa dapat memilih jalan hidupnya untuk dapat berkembang dengan lebih baik.

Kemandirian belajar merupakan salah satu faktor keberhasilan dan prestasi belajar siswa. Kemandirian belajar yang rendah/menunjukkan tanggung jawab siswa yang kurang baik. Siswa lebih sering menggunakan waktunya untuk bermain game tanpa memperhatikan kebutuhan belajarnya. Adanya kemandirian belajar yang dimiliki, siswa akan belajar menguasai materi dengan usahanya

sendiri tanpa tergantung pada guru dan orang lain serta seseorang dirasa dapat memilih jalan hidupnya untuk dapat berkembang dengan lebih baik.

Adapun hal-hal yang dapat meningkatkan kemandirian belajar siswa (dalam astute 2015), diantaranya yaitu:

- a) Beri kesempatan memilih, anak yang terbiasa berhadapan dengan situasi atau hal-hal yang sudah ditentukan orang lain, akan malas untuk melakukan pilihan sendiri.
- b) Hargailah usahanya, hargai sekecil apapun usaha yang diperlihatkan anak untuk mengatasi sendiri kesulitan yang dihadapi.
- c) Hindari banyak bertanya pertanyaan-pertanyaan yang diajukan orang tua, yang sebenarnya diajukan untuk menunjukkan perhatian pada si anak, dapat diartikan sikap yang terlalu banyak tahu. Untuk itu hindari kesan cerewet.
- d) Jangan langsung menjawab pertanyaan, meskipun salah satu tugas orang tua adalah memberi informasi serta pengetahuan yang benar kepada anak, sebaiknya tidak langsung menjawab pertanyaan yang diajukan, berikan kesempatan pada anak untuk menjawab pertanyaan itu sendiri.
- e) Dorong untuk melihat alternative, sebaiknya anak tahu bahwa untuk mengatasi suatu masalah, orang tua bukanlah tempat satu-satunya untuk bertanya.
- f) Jangan patahkan semangatnya, apabila anak sudah mau memperlihatkan keinginan untuk mandiri, dorong untuk terus melakukannya.

Laird menyebutkan ciri-ciri kemandirian belajar sebagai berikut:

- a) Kegiatan belajarnya mengarahkan diri sendiri.
- b) Dapat mengatasi masalah sendiri atas dasar pengalaman bukan mengharap jawaban dari guru atau orang lain.
- c) Tidak mudah menyerah.
- d) Umumnya tidak sabar untuk memanfaatkan hasil belajar.
- e) Lebih senang dengan problem-centered learning daripada content centered learning.
- f) Lebih senang dengan partisipasi aktif.
- g) Selalu senang memanfaatkan pengalaman yang telah dimiliki.
- h) Lebih menyukai collaborative learning.
- i) Perencanaan dan evaluasi belajar, dilakukan dalam batas tertentu antara siswa dan guru.
- j) Belajar harus dengan berbuat tidak cukup hanya mendengarkan.

Seorang siswa yang melakukan belajar dengan kemauannya sendiri tanpa dorongan dari orang lain akan selalu aktif mempersiapkan diri untuk melakukan kegiatan belajar dan merencanakan kegiatan belajar sesuai dengan keinginannya, berusaha mengatasi kesulitan dengan mencoba menyelesaikan sendiri dan tidak hanya mengharap bantuan orang lain.

Metode pembelajaran *e-learning* ini lebih ditekankan pada penguasaan materi yang dijelaskan guru melalui internet dan pemberian tugas. Lalu bagaimana dengan materi yang seharusnya praktek, seperti mata pelajaran fiqih kelas IV, yang terdapat materi fiqih ibadah sehari-hari diantaranya seperti seperti

zakat, infaq, shalat jum'at, shalat eid, jika tidak dilakukan praktek secara langsung, maka dirasa materi kurang dipahami dan kurang melekat pada peserta didik.

Rosenberg (dalam Purbo, 2001) menekankan bahwa *e-learning* merupakan penggunaan teknologi internet untuk mengirimkan serangkaian solusi yang dapat meningkatkan pengetahuan dan keterampilan, yang intinya menekankan penggunaan internet dalam pendidikan. Salah satu karakteristik dari *e-learning* yakni kemandirian (*Independency*). Kemandirian yang dimaksud yakni kemandirian belajar, dengan mempunyai kemandirian belajar siswa akan mampu untuk mengatur, merencanakan, dan menyelesaikan belajarnya sendiri serta diharapkan tidak menunngu bantuan orang lain. Media pembelajaran *e-learning* yang telah dijelaskan diatas jika dilihat keefektivitasannya terhadap kemandirian belajar menurut peneliti akan menjadi suatu topik yang menarik. Karena sia-sia saja jika di suatu program pendidikan, pembelajaran *e-learning* yang biasanya diminati banyak siswa sudah berjalan cukup lama, namun siswa dirasa kurang dalam kemandirian belajar, tidak ada dorongan dari siswa itu sendiri untuk belajar. Itu akan membuat tertinggalnya siswa dengan teman lainnya yang memiliki kemandirian belajar.

Hasil observasi awal peneliti (wawancara, 28 April 2020), pada guru kelas IV serta guru mata pelajaran fikih di MI Perguruan Muallimat, yaitu Ibu Lilik Rukhoiyah bahwa dengan adanya pembelajaran *e-learning* ini menjadikan salah satu alternatif metode pembelajaran dikala pandemi seperti ini, beliau menuturkan bahwa pembelajaran *e-learning* ini tidak begitu berjalan dengan efisien banyak kekurangan dan hambatan, seperti peserta didik yang tidak mengerti tentang materi dikarenakan hanya membaca dan kurang adanya penjelasan dari guru, pemberian materi dan penjelasan guru dilakukan melalui video *call group* di *whatsapp* atau bisa dengan sebaran materi yang dibagikan guru, guru hanya sekedar menjelaskan hanya untuk membenarkan tugas, serta pada saat pembelajaran *e-learning* berlangsung tidak semua siswa *online* dalam artian mengikuti pembelajaran tersebut dan terkadang orang tua mengeluh akan terlalu seringnya melakukan pengisian *google form* untuk mengerjakan tugas dari guru, terkendala dengan paket data serta sinyal, dan pada saat pengumpulan tugas seringkali tidak sesuai dengan *deadline* yang telah ditentukan disebabkan kurangnya kesadaran dari siswa untuk belajar.

Dengan pertimbangan yang telah dikemukakan di atas, maka peneliti melakukan penelitian dengan judul ‘‘Pengaruh Pembelajaran *E-Learning* Terhadap Kemandirian belajar pada mata pelajaran fikih siswa Kelas IV.

2. Metode Penelitian

Penelitian ini merupakan jenis penelitian eksperimen dengan menggunakan teknik pendekatan kuantitatif dengan desain penelitian *posttes only control design*. *Posttes only control design* merupakan desain penelitian yang dilakukan satu kali yaitu setelah penerapan atau program pembelajaran terlaksana dan dilakukan hanya pada kelas kontrol.

Desain penelitian yang digunakan sebagai berikut:

Kelas Eksperimen : R X₁ O

Keterangan:

O : *Post-test* (tes kemampuan pemahaman dan pemecahan masalah)

X₁ : Pembelajaran dengan menggunakan metode e-learning (yang sudah diterapkan disekolah)

Prosedur penelitian terdapat 3 tahapan yakni: tahap persiapan, dimana mulai mengadakan observasi, konsultasi kepada dosen pembimbing, menentukan sampel atau populasi untuk penelitian, serta membuat instrument penelitian lalu tahap pelaksanaan penelitian kemudian penyelesaian penelitian. Penelitian ini mengambil Populasi dari seluruh siswa kelas IV yang berjumlah 60 siswa terdapat 2 kelas yakni A dan B kemudian sampel atau sebagian dari populasi diambil dari satu kelas dari seluruh populasi yang berjumlah 30 siswa yakni kelas IVA. Instrument penelitian terdapat tes dan non tes (angket), dalam penelitian ini menggunakan instrument nontes atau angket berupa pernyataan yang dikembangkan melalui penjabaran setiap variabel ke dalam indikator yang akan dijawab oleh responden atau siswa.

Tabel 2 Kisi-kisi instrument *e-learning*

| No. | Indikator | Penjabaran | No. Butir | Jumlah |
|--------|--|---|-----------|--------|
| 1 | <i>Interactivity</i> (interaktivitas) | Proses pembelajaran tidak membosankan | 1, 2 | 2 |
| | | Pembelajaran dapat dilakukan diluar sekolah | 3, 4 | 2 |
| 2 | <i>Independency</i> (kemandirian) | Mempermudah dalam pembelajaran | 5 | 1 |
| | | Siswa aktif dan mandiri | 6, 7 | 2 |
| 3 | <i>Accessibility</i> (aksesibilitas) | Kemudahan dalam pemahaman materi | 8 | 1 |
| | | Membantu proses pembelajaran | 9 | 1 |
| 4 | <i>Enrichment</i> (pengayaan) | Peningkatan kreativitas dari peserta didik | 10 | 1 |
| Jumlah | | | | 10 |

Tabel 3 Kisi-kisi instrument Kemandirian Belajar

| No. | Indikator | No. Butir | Jumlah |
|--------|---------------------------------------|-------------|--------|
| 1 | Percaya diri | 1, 2*, 3* | 3 |
| 2 | Tanggung jawab | 4, 5*, 6 | 3 |
| 3 | Dapat memecahkan masalah sendiri | 7, 8*, 9 | 3 |
| 4 | Merencanakan kegiatan belajar sendiri | 10, 11, 12 | 3 |
| 5 | Mampu bersikap aktif | 13, 14* | 2 |
| 6 | Tidak mudah terpengaruh orang lain | 15, 16, 17* | 3 |
| 7 | Kesadaran untuk belajar sendiri | 18, 19 | 2 |
| Jumlah | | | 19 |

* : Butir pernyataan negatif

Tabel 3 Skor Alternatif Jawaban

| Alternatif Jawaban | Skor untuk pernyataan | |
|---------------------|-----------------------|---------|
| | Positif | Negatif |
| Sangat Setuju | 4 | 1 |
| Setuju | 3 | 2 |
| Tidak Setuju | 2 | 3 |
| Sangat Tidak Setuju | 1 | 4 |

Penelitian ini menggunakan Teknik pengumpulan data berupa angket yang disebar setelah program sudah berlangsung di kelas, wawancara, dan dokumentasi.

Table 4 Contoh instrument angket kemandirian belajar siswa

| No. | Pernyataan | SS | S | TS | STS |
|-----|--|----|---|----|-----|
| 1. | Saya percaya pada kemampuan sendiri bahwa saya akan berhasil dalam belajar | | ✓ | | |
| 2. | Saya lebih percaya pada jawaban teman daripada jawaban saya sendiri | | | ✓ | |

Untuk teknik analisis datanya terdapat 2 tahapan, terdapat uji prasyarat yang terdiri dari uji validitas, uji reliabilitas, uji normalitas serta uji homogenitas, kemudian uji hipotesis yang menggunakan uji Wilcoxon. Pada penelitian ini menggunakan uji kenormalan *Kolmogorov-Smirnov* dengan menggunakan bantuan SPSS 22 dengan rumus sebagai berikut:

$$K_D = 1,36 \sqrt{\frac{n_1 + n_2}{n_1 n_2}}$$

Keterangan:

K_D = Harga *Kolmogorov-Smirnov* yang dicari

n_1 = Jumlah sampel yang di observasi

n_2 = Jumlah sampel yang diharapkan

Kriteria yang digunakan sebagai penentuan data berdistribusi normal sebagai berikut:

- Menentukan taraf signifikan uji $\alpha = 0,05$
- Bandingan nilai *Sig.* dengan taraf signifikansi

Jika *Sig.* $> 0,05$ maka data berdistribusi normal

Jika *Sig.* $< 0,05$ maka data tidak berdistribusi normal.

Uji yang digunakan dalam uji homogenitas adalah uji F, rumus uji F adalah sebagai berikut:

$$F = \frac{\text{Varian terbesar}}{\text{Varian terkecil}}$$

$$\text{Varians} = \frac{\sum(X_1 - \bar{x}_2)^2}{n - 1}$$

Keterangan:

X_1 = Data kesatu

\bar{x}_2 = Rata-rata data kedua

n = Jumlah data

Adapun kriteria dalam pengujian homogenitas ini adalah jika F_{hitung} lebih kecil daripada F_{tabel} maka dapat dikatakan sampel homogen dan sebaliknya. Seperti yang dijelaskan sebaga berikut:

- a) Menentukan taraf signifikan uji $\alpha = 0,05$
- b) Bandingan nilai *Sig.* dengan taraf signifikansi

Jika *Sig.* > 0,05 maka kedua data homogen

Jika *Sig.* < 0,05 maka kedua varian tidak homogen.

Uji *Wilcoxon* ini merupakan bentuk non parametrik dari uji independent T test. Uji *Wilcoxon* ini digunakan untuk membandingkan dua variabel pada sampel yang sama. Dengan kriteria sebagai berikut:

- a) Jika *Sig.* > 0,05 maka H_0 diterima H_a ditolak tidak terdapat terdapat pengaruh / efektivitasan
- b) Jika *Sig.* < 0,05 maka H_0 ditolak H_a diterima atau terdapat terdapat pengaruh / efektivitasan

3. Hasil dan Pembahasan

Hasil Penelitian

1. Pengujian Prasyarat Analisis

Uji Validitas

a. Variabel pembelajaran *e-learning* (X)

Subjek untuk uji coba instrument sebanyak 10 siswa. Jumlah butir pernyataan dalam angket uji coba untuk variabel pembelajaran *e-learning* sejumlah 10 item. Untuk variabel (X) angket uji coba yang diberikan kepada responden sebanyak 10 item pernyataan dan valid semua.

b. Variabel Kemandirian Belajar (Y)

Untuk variabel (Y) angket uji coba yang diberikan kepada responden sebanyak 19 item pernyataan dan 17 valid.

Uji Reliabilitas

Instrument dikatakan reliabel jika memiliki koefisien keandalan atau reliabilitas sebesar 0,6 atau lebih. Dengan demikian, apabila *alpha* lebih kecil dari 0,6 maka dinyatakan tidak reliabel atau sebaliknya. Hasil perhitungan uji reliabilitas masing-masing instrument dapat dilihat pada table berikut:

a) Variabel pembelajaran *e-learning* (X)

Dari hasil uji reliabilitas diatas disimpulkan bahwa angket pembelajaran *e-learning* reliabel karena mempunyai $Sig. \geq 0,6$ yakni 0,964.

b) Variabel angket kemandirian belajar (Y)

Dari hasil uji reliabilitas diatas disimpulkan bahwa angket kemandirian belajar reliabel karena mempunyai Sig. $\geq 0,6$ yakni 0,961.

Uji Normalitas

Uji normalitas ini bertujuan untuk menguji apakah dalam model penelitian regresi variabel yang diteliti memiliki distribusi normal atau tidak. Adapun hasil dari uji normalitas dengan SPSS sebagai berikut:

Table 5 Hasil uji normalitas

| Tests of Normality | | | | | | | |
|--------------------|---|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
| | | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
| X:1, Y:2 | | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| Nilai | 1 | .190 | 30 | .007 | .836 | 30 | .000 |
| | 2 | .164 | 30 | .038 | .884 | 30 | .003 |

Keterangan dari hasil uji yakni variabel X (pembelajaran e-learning) dengan kode 1 dan variabel Y (kemandirian belajar siswa) dengan kode 2. Berdasarkan hasil uji normalitas dengan *Kolmogorov-Smirnov Tes* diatas diperoleh nilai Sig. lebih kecil dari 0,05 yakni $0,007 < 0,05$ dan $0,038 < 0,05$. Dapat disimpulkan bahwa data tidak berdistribusi normal. Karena merupakan persyaratan / asumsi dari statistic non parametrik yang menggunakan *uji Wilcoxon*.

Uji Homogenitas

Kriteria jika sig < taraf signifikan (0.05) maka data berasal dari populasi yang tidak homogen. Sebaliknya jika sig > taraf signifikan maka data berasal dari populasi yang homogen. Berikut hasil uji homogenitas *Levene's Test* dengan SPSS 22.

Tabel 6 Hasil uji homogenitas

| Test of Homogeneity of Variance | | | | | |
|---------------------------------|--------------------------------------|-----------|-----|--------|------|
| | | Levene | | | |
| | | Statistic | df1 | df2 | Sig. |
| Nilai | Based on Mean | 3.817 | 1 | 58 | .056 |
| | Based on Median | 3.907 | 1 | 58 | .053 |
| | Based on Median and with adjusted df | 3.907 | 1 | 56.826 | .053 |
| | Based on trimmed mean | 3.887 | 1 | 58 | .053 |

Berdasarkan tabel hasil uji homogenitas diatas dapat diketahui bahwa nilai Sig. $0,056 > 0,05$ yang mempunyai arti bahwa varians kedua kelompok sama atau homogen. Maka hipotesis kedua dari uji *Wilcoxon* terpenuhi agar hasil dari penelitian ini bisa digunakan dan valid sebagai kesimpulan analisis.

2. Uji Hipotesis

Untuk uji hipotesis akhir menggunakan *Wilcoxon*, dibutuhkan total skor jawaban responden dari dua variabel yaitu pembelajaran *e-learning* dan kemandirian belajar siswa yang dianalisis. Berikut hasil uji hipotesis menggunakan SPSS 22:

Tabel 7 Hasil Uji analisis wilcoxon
Wilcoxon Signed Ranks Test

| | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|-----------------------------|-----------------|-----------|--------------|
| nilai - X=1, Negative Ranks | 0 ^a | .00 | .00 |
| Y=2 Positive Ranks | 60 ^b | 30.50 | 1830.00 |
| Ties | 0 ^c | | |
| Total | 60 | | |

a. nilai < X=1, Y=2

b. nilai > X=1, Y=2

c. nilai = X=1, Y=2

Test Statistics^b

| | nilai - X=1, Y=2 |
|------------------------|---------------------|
| Z | -6.740 ^a |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | .000 |

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Dari tabel hasil uji *Wilcoxon* table pertama menunjukkan *negative ranks* yang lebih kecil dari positif ranks maka nilai T yang digunakan adalah jumlah ranking yang negative, dan table yang kedua menunjukkan nilai Sig. sebesar $0,000 < 0,05$. Maka dapat disimpulkan bahwa terdapat pengaruh yang bermakna antara dua variabel atau berarti H_0 diterima. Terdapat pengaruh pembelajaran *e-learning* terhadap kemandirian belajar siswa kelas IV.

Sebelum penulis memaparkan tentang pembahasan dari hasil penelitian, terlebih dahulu mendeskripsikan penelitian terdahulu yang mempunyai keterkaitan dengan penelitian yang kaji disini.

Pertama, penelitian karya Reni Dwi Puspitasari, yang mengkaji tentang pengaruh pembelajaran berbasis proyek terhadap kemandirian belajar fisika siswa kelas X di SMKN 7 Bandar Lampung dengan hasil penelitian terdapat pengaruh pembelajaran terhadap kemandirian siswa berdasarkan angket kemandirian pada kelas eksperimen dengan jumlah total rata-rata 76% dan pada kelas control rata-rata 60%. Keterkaitan dengan penelitian yang dikaji penulis yakni pada variabel dependennya berupa kemandirian belajar dan perbedaan terletak pada variabel independent serta subyek penelitian.

Kedua, penelitian karya Dwi Yulianti, yang mengkaji tentang pengembangan bahan ajar berbasis *e-Learning* untuk mengembangkan kemandirian siswa. Berdasar uji layak bahan ajar berbasis *e-learning* dapat digunakan untuk pembelajaran. Dapat meningkatkan hasil belajar kognitif, afektif dan psikomotorik, dapat mengembangkan kemandirian mahasiswa. Ketekaitan

dengan penelitian yang dikaji penulis yakni pada variable independen dan dependennya, yakni *e-learning* dan kemandirian belajar. Adapun perbedaanya terdapat desain penelitian menggunakan PTK, sedangkan penulis menggunakan kuantitatif desain eksperimen.

Berikut pembahasan dari penelitian yang dilakukan oleh penulis: Penelitian ini dilakukan pada satu kelas eksperimen, setelah proses pembelajaran *e-learning* berlangsung penulis menyebarkan angket yang telah dititipkan kepada walikelas atau guru kelas melalui WAG, kemudian otomatis jika siswa telah mengisi *google form* maka akan masuk pada akun penulis untuk dihitung hasil analisisnya. Namun, sebelum angket yang valid disebar peneliti telah melakukan uji coba pada angket dengan uji validitas dan uji reliabilitas terlebih dahulu pada kelompok kecil berjumlah 10 siswa dan hasilnya angket variabel pembelajaran *e-learning* yang semula berjumlah 10 pernyataan setelah dihitung kevalidannya menggunakan uji validitas *Pearson Product Moment* menunjukkan valid semua dan juga reliabel. Variabel kemandirian belajar yang semulanya terdapat 19 pernyataan setelah dihitung hasil kevalidan dan reliabilitasnya menunjukkan 2 pernyataan tidak valid dan harus ditinggalkan atau diganti.

Selanjutnya melalui uji normalitas untuk mengetahui tingkat kenormalan suatu instrument dan langkah penentuan untuk uji akhir analisis, serta uji homogenitas untuk mengetahui apakah sampel bersifat homogen atau tidak, jika bersifat homogen maka dapat disama ratakan untuk seluruh populasi dalam artian hasil hipotesis dari peneliti dapat berlaku untuk seluruh siswa. Pada uji normalitas menunjukkan hasil nilai sig. $0,007 < 0,05$ serta $0,038 < 0,05$ yang memiliki arti bahwa data tidak berdistribusi normal dan harus menggunakan statistic uji hipotesis non parametric.

Pada uji homogenitas menunjukkan hasil nilai Sig. $0,056 > 0,05$ menunjukkan bahwa varian kedua kelompok sama atau homogen dan hasil hipotesis dapat dilakukan untuk seluruh populasi. Hasil akhir penelitian ditentukan oleh uji hipotesis yang dilakukan, yakni dengan melakukan uji Wilcoxon dengan memperoleh hasil nilai Sig. sebesar $0,000 < 0,05$. Maka dapat disimpulkan bahwa H_a diterima H_0 ditolak dalam artian terdapat pengaruh pembelajaran *e-learning* terhadap kemandirian belajar siswa kelas IV.

4. Kesimpulan

Kemandirian siswa kelas IV di MI Perguruan Muallimat, karena belum adanya dorongan dari diri siswa untuk belajar. Belajar tergantung pada tugas yang diberikan oleh guru. Tetapi tentunya ada beberapa siswa yang sudah ada kemandirian belajar dari dirinya sendiri, karna rasa keingintahuannya, tanpa adanya dorongan dari orang tua, guru, ataupun lingkungan sekitar. Berdasarkan dari penelitian menggunakan uji Wilcoxon dengan taraf signifikan 5% atau 0,05 menunjukkan hasil nilai sig. (2-tailed) = 0,000 berarti $0,000 < 0,05$ dengan maksud H_0 ditolak dan H_a diterima yang mengandung makna bahwa keefektifitasan model pembelajaran *e-learning* mampu meningkatkan kemandirian belajar siswa kelas IV atau terdapat pengaruh yang signifikan. Setelah diberikan post test pada akhir program pembelajaran *e-learning*.

Saran

Sebagai bahan pertimbangan dalam mengembangkan proses pembelajaran yang mengikuti perkembangan zaman dan tentunya menarik bagi siswa untuk lebih meningkatkan kemandirian belajar siswa dengan menggunakan pembelajaran *e-learning*. Diharapkan dapat meningkatkan potensi guru serta kompetensi guru dalam proses belajar mengajar terkait dengan kemandirian belajar siswa khususnya bagi guru dan calon guru memperoleh inovasi dalam penggunaan model pembelajaran serta diharapkan untuk siswa lebih memperhatikan dalam kebutuhan untuk belajar tidak menunggu adanya tugas dari guru dan tergantung pada teman lainnya. Karna dengan rasa keingintahuan yang tinggi siswa bisa meningkatkan prestasi belajar siswa itu sendiri.

5. Daftar Pustaka

- Darin E. Hartley, (2001), *Selling E-Learning*, (American society for training and development,)
- Dwi Rachmayani, (2014), "Penerapan Pembelajaran Reciprocal Teaching Untuk Meningkatkan Kemampuan Komunikasi Matematis Dan Kemandirian Belajar Matematika Siswa", *Jurnal Pendidikan UNSIKA*, 1(November)
- Euis Karwati, (2014), "Pengaruh Pembelajaran Elektronik (E-Learning) terhadap mutu belajar mahasiswa", *Jurnal Penelitian Komunikasi Vol. 17(1)*
- Nurhayati, E. (2011). *Psikologi Pendidikan Inovatif*. Yogyakarta: Pustaka Belajar
- Purbo.O.W. dkk, (2018), *Teknologi E-Learning*, Jakarta: PT Elex Media Komputindo, 2001 Putrawangsa & Hasanah, *Integrasi Teknologi Digital dalam Pembelajaran di Era Industri 4.0*, (*Jurnal Tatsqif*, 16 (1))
- Ratnaningsih. N, (2007), *Pengaruh Pembelajaran Konstektual terhadap Kemampuan Berpikir Kritis dan Kreatif Matematik serta Kemandirian Belajar Siswa Sekolah Menengah Atas*, (UPI Bandung)
- Rosenberg, 2001, *Pemanfaatan Multimedia dalam Pendidikan*, Newyork: Addison Wesley Longman,
- Rusman dkk, (2011), *Pembelajaran Berbasis Teknologi Informasi Dan Komunikasi, Mengembangkan Profesionalitas Guru*, (Jakarta: PT. Raja Grafindo,)
- Sugiyono, *Statistika Untuk Penelitian*, Bandung: CV. Alfabeta, 2007
- Sumarmo, (2004), *Kemandirian Belajar : Apa, Mengapa, dan Bagaimana Dikembangkan pada Peserta Didik*, Laporan Penelitian Hibah Pascasarjana UPI, (Bandung: tidak dipublikasikan)
- Tafiardi, (2005), *Meningkatkan mutu pendidikan melalui E-Learning*, Yogyakarta
- Tanzeh. Ahmad, (2011), *Metodologi Penelitian Praktis*, Yogyakarta: Teras
- Wekke & Hamid, (2013), *Technology On Language Teaching and Learning: A Research On indonesia Pesantren*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 83, 585-589,

Kreativitas Siswa SD/MI Pada Pembelajaran Daring

Firda Eka Kusuma¹, Ariga Bahrodin²

Fakultas Agama Islam, Universitas Hasyim Asy'ari^{1,2}
Prodi Psikologi Pendidikan, Universitas Negeri Malang²
Email: ekafirda62@gmail.com

Abstrak

Merabaknya covid-19 di Indonesia yang semakin hari semakin meningkat menjadikan semua pekerjaan dan proses pembelajaran di Indonesia dilakukan di rumah. Proses pembelajaran yang dilakukan dengan jarak jauh atau yang disebut dengan pembelajaran daring yang saat ini sedang di jalankan dalam proses pembelajaran. Tujuan peneltian ini yaitu untuk mengetahui pengaruh pembelajaran daring terhadap kreativitas siswa kelas V MI Yaa Bunayya Srengat Blitar. Dan bertujuan untuk mengetahui pengaruh pembelajaran daring terhadap kreativitas siswa kelas V MI Yaa Bunayya Srengat Blitar. Penelitian ini meggunakan metode kuantitatif, dengan jenis penelitian kuantitatif assosiatif dan data yang dimiliki oleh peneliti termasuk dalam data ordinal. Menggunakan desain peelitian post test only control design. Populasi dalam penelitian ini yaitu seluruh siswa, guru, dan lingkungan yang ada di MI Yaa Bunayya, dan sampel diambil dari kelas V yang berjumlah 25 siswa. Analisis data menggunakan uji korelasi *rank spearman*. Hasil dari uji hipotesis bernilai sig 0,228>0,05 yang artinya bahwa H0 diteima dan Ha ditolak atau dapat diartikan tidak terdapat pengaruh pembelajaran daring terhadap kreativitas siswa kelas V MI Yaa Bunayya Srengat Blitar. Adapun faktor yang menghambat kreativitas siswa yaitu evaluasi, hadiah, persaingan, dan lingkungan yang membatasi. Dari hasil yang peneliti amati di MI Yaa Bunayya yaitu factor lingkungan yang membatasi, karena siswa megandalkan guru untuk proses pembelajaranya yang artinya siswa menunggu diberitahu guru apa yang harus dipelajari dan bagaimana cara mempelajarinya.

Kata kunci: Pembelajaran Daring, Kreativitas

1. Pendahuluan

Pembelajaran daring merupakan tantangan di era revolusi industri 4.0. Perkembangan teknologi yang semakin pesat menjadikan bagian tak terpisahkan dari aktivitas sehari-hari, termasuk dalam dunia pendidikan. Pembelajaran daring termasuk serangkaian solusi yang dapat meningkatkan pengetahuan dan keterampilan didunia pendidikan. Bagi Indonesia, ini kali pertama sepanjang usia kemerdekaan, pendidikan formal dilakukan dari rumah secara bersamaan pada seluruh jenjang pendidikan dalam waktu yang cukup lama. Kesempatan ini tentu menjadikan waktu yang tepat untuk mempraktikkan skema pembelajaran jarak jauh berbasis pengembangan diri siswa dengan memanfaatkan perkembangan teknologi. Menurut laman berita Times Indonesia (<https://www.timesindonesia.co.id>), UNESCO memberikan sejumlah rumusan yang dapat mejadikan indikator keberhasilan proses belajar dan mengajar dari rumah. Akses digital, pembelajaran inklusif, hingga sinergi keluarga dengan

sekolah menjadi beberapa faktor di antaranya. Akses digital mejadi infrastruktur utama yang harus dimiliki tenaga pengajar dan pelajar. Kegiatan pembelajaran daring yang di lakukan saat ini termasuk salah satu bentuk wujud konkret dari sikap adaptif para pelajar dan tenaga pengajar. Perubahan sistem pembelajaran yang mengharuskan kita untuk bersiap diri, merespon dengan tindakan dan sikap sekaligus selalu belajar hal-hal baru. Negara kita Indonesia tidak sendiri dalam mencari solusi terbaik bagi siswa agar tetap belajar dan terpenuhi hak pendidikannya. Sampai 1 April 2020, UNESCO mencatat setidaknya 1,5 Milyar anak usia sekolah yang terkena imbasnya Covid-19 di 188 Negara termasuk 60 jutaan diantaranya berada di negara Indonesia.

Daring atau komunikasi dalam jaringan adalah cara berkomunikasi di mana penyampaian dan penerimaan pesan dilakukan dengan melalui jaringan internet. Komunikasi yang terjadi di dunia semu biasa disebut komunikasi dunia maya atau *cyberspace*. Menurut Hartley (2001) Daring juga dapat di artikan suatu proses pembelajaran menggunakan media internet untuk menyampaikan materi kepada peserta didik. Adapun pengertian daring menurut Hayati (2020) yaitu suatu pembelajaran yang disusun dengan bertujuan melakukannya dengan sistem elektronik guna untuk mendukung proses pembelajaran berlangsung. Sedangkan daring menurut Ardiansyah (dalam Hayati, 2020) yaitu suatu sistem sarana untuk berlangsungnya proses pembelajaran tanpa bertatap muka secara langsung antara siswa dan guru.

Selanjutnya, hasil observasi awal yang dilakukan oleh peneliti melalui via telpon dengan guru Kelas V MI Yaa Bunayya Srengat Blitar bahwasannya pembelajaran daring ini menjadi jalan keluar bagi kami khususnya tenaga kependidikan agar tetap bisa mengajar dengan baik dan hak siswa untuk mendapatkan pendidikan tidak terlupakan meskipun dalam keadan seperti ini, beliau juga menyampaikan kelemahan dari pembelajaran daring ini yaitu ada beberapa siswa kami yang tidak bisa megikuti pembelajaran secara daring dikarenakan kendala dalam paket data, ada juga yang mengabaikan pembelajaran ini karna siswa merasa tidak di awasi oleh guru secara langsung. Beliau juga menyampaikan kelebihan dari pembelajaran daring ini yaitu menjadikan siswa memiliki kreativitas yang tinggi dalam mengerjakan tugas-tugas yang guru berikan. Kreatif dalam cara menyelesaikan tugas yang guru berikan tanpa bertanya kepada guru harus mengerjakan seperti apa atau mengerjakannya dimana.

Kreativitas siswa Indonesia saat ini sangatlah rendah dikarenakan pendidikan di Indonesia saat ini masih berorientasi pada hasil yang bersifat penghafalan, pengulangan, dan mecari suatu jawaban yang benar terhadap soal-soal yang diberikan. salah satu faktor penyebab kurang berkembangnya kreativitas siswa yaitu kurangnya apresiasi terhadap kemampuan siswa ketika proses pembelajaran berlangsung. Menurut hasil survey tingkat global kreativitas Indonesia tahun 2020 yang dilaksanakan oleh Data Publis menjelaskan bahwa Kreativitas di Indonesia termasuk dalam kategori paling rendah dibandingkan dengan negara lain yang ada di dunia. Indonesia mendapatkan peringkat 115 dari 139 negara yang ada di dunia yang mengalami rendahnya kreativitas. Penelitian

yang dilakukan oleh Martin Prosperity Institute mengemukakan bahwa indeks kreativitas suatu Negara berdasarkan indikator, terdapat tiga indikator yaitu teknologi, *talent*, dan toleransi. Sehingga, peneliti tertarik untuk mengamati apakah pembelajaran daring berpengaruh terhadap kreativitas siswa, melihat fenomena-fenomena yang telah dijelaskan diatas.

2. Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif, pendekatan kuantitatif digunakan karena akan meneliti pengaruh pembelajaran daring terhadap peningkatan kreativitas siswa. Jenis penelitian yang akan peneliti gunakan yaitu jenis penelitian asosiatif. Data yang peneliti gunakan termasuk data ordinal. Penelitian ini menggunakan teknik statistik uji korelasi *spearman rank*. Populasi dalam penelitian ini yaitu seluruh siswa di MI Yaa Bunayya Srengat Blitar yang berjumlah 200 siswa. Teknik sampling yang digunakan dalam penelitian ini yaitu teknik *Probability Sampling* yang jenisnya *Simple Random Sampling* dan mengambil sampel 15% dari jumlah populasi. Adapun sampel pada penelitian ini yaitu siswa Kelas V yang berjumlah 25 siswa MI Yaa Bunayya Srengat Blitar. Sampel yang akan di teliti memiliki kemampuan yang homogen. Instrument yang di gunakan penelitian yaitu angket, wawancara, dan dokumentasi. Uji hipotesis yang akan peneliti gunakan yaitu dengan menggunakan uji korelasi *rank spearman*, karena datanya berbentuk ordinal, data sampel dalam jumlah besar. Uji korelasi *rank pearman* adalah uji non parametrik yang digunakan untuk mengetahui apakah terdapat pengaruh dari variabel X dan variabel Y atau untuk menguji pengaruh satu variabel independent dan satu variabel dependent.

Prosedur penelitian pada umumnya terdiri dari tiga tahapan yaitu tahapan persiapan, pelaksanaan, penyelesaian. Maka penelitian akan menjabarkan tahapan-tahapan prosedur sebagai berikut:

1. Tahap Persiapan

Langkah-langkah yang dilakukan pada tahap ini yaitu (a) mengadakan observasi pra-survey ke sekolah untuk mencari informasi tentang ke adaan kelas yang akan di teliti, (b) melakukan konsultasi kepada dosen, (c) menentukan sampel dan populasi, (d) Membuat instrument penelitian yang kemudian di konsultasikan kepada dosen. Instrument yang di siapkan yaitu berupa angket tentang pembelajaran daring dan kreativitas dan (e) Uji instrument penelitian.

2. Tahap Pelaksanaan

Langkah-langkah yang di lakukan pada tahap ini yaitu menyebarkan angket, bertujuan untuk mengetahui validitas dan reliabilitas angket dan selanjutnya untuk mengetahui tingkat kreativitas siswa pada pembelajaran daring.

3. Tahap Penyelesaian

Setelah mendapatkan data hasil angket siswa, kemudian data di analisis dan melakukan pembahasan serta menarik kesimpulan dari hasil penelitian yang telah dilakukan di MI Yaa Bunayya Srengat Blitar.

3. Hasil dan Pembahasan

1. Pengujian Prasyarat Analisis

Tahap pertama yakni melakukan analisis untuk mengetahui validitas dan reliabilitas instrument.

(a) Uji Validitas

Peneliti menggunakan uji coba instrument kepada 20 dan 10 siswa. Jumlah butir pertanyaan dalam angket ini untuk variabel pembelajaran daring sejumlah 23 butir soal. Hasil nilai setiap butir dalam angket dianalisis menggunakan program SPSS versi 17 dan persyaratan data dianggap valid jika nilai signifikansi $< 0,05$. Hasil validitas instrument yaitu pada Variabel pembelajaran daring angket yang diberikan pada responden berjumlah 23 butir soal dan 12 butir soal yang valid dan pada Variabel Kreativitas memiliki 23 butir soal dan jumlah butir soal yang valid berjumlah 17.

(b) Uji Reliabilitas

Butir soal yang sudah dikatakan valid kemudian dilakukan uji reliabilitas untuk mengetahui apakah butir soal yang valid reliabel atau tidak. Instrument dikatakan reliabilitas jika nilai koefisiennya sebesar 0,6 atau lebih. Hasil perhitungan uji reliabilitas dari variabel pembelajaran daring ditunjukkan dengan table dibawah ini:

Tabel 1 Hasil Uji Reliabilitas Variabel Pembelajaran Daring

| Reliability Statistics | |
|------------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| .935 | 12 |

Dapat disimpulkan bahwa nilai signifikasi dari uji reliabilitas sebesar $0,935 > 0,6$, maka angket variabel pembelajaran daring yang berjumlah 12 bernilai reliabel. Sedangkan hasil uji reliabilitas variabel kreativitas ditunjukkan dengan table dibawah ini:

Tabel 2 Hasil Uji Reliabilitas Variabel Kreativitas

| Reliability Statistics | |
|------------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| .896 | 17 |

Dari table diatas dapat disimpulkan bahwa angket kreativitas yang berjumlah 17 bernilai reliabel. $0,896 > 0,6$, maka dapat

2. Uji Hipotesis

Uji hipotesis menggunakan uji korelasi *rank spearman*. Berikut table hasil uji korelasi *rank spearman*:

Tabel 3 Uji Korelasi *Rank Spearman*

| Correlations | | | pembelajaran daring | kreativitas |
|----------------|---------------------|-----------------|------------------------|-------------|
| Spearman's rho | pembelajaran daring | Correlation | 1.000 | .250 |
| | | Coefficient | | |
| | | Sig. (2-tailed) | . | .228 |
| | N | | 25 | 25 |
| | kreativitas | Correlation | .250 | 1.000 |
| | | Coefficient | | |
| | | Sig. (2-tailed) | .228 | . |
| | N | | 25 | 25 |

Dari tabel hasil dari uji korelasi *rank spearman* dengan menggunakan tiga tahapan output, berikut adalah paparannya:

- Dilihat dari nilai signifikasi: nilai signifikasi $0,228 > 0,05$, maka dapat disimpulkan bahwasannya tidak ada hubungan yang signifikan antara variabel X dengan variabel Y (pembelajaran daring dengan kreativitas).
- Melihat kekuatan hubungan: diperoleh nilai koefisien korelasi sebesar $0,250$, maka dapat disimpulkan bahwa tingkat kekuatan hubungan antara variabel X dan variabel Y sangat lemah.
- Melihat arah atau jenis pengaruh: diperoleh angka koefisien pada hasil diatas bernilai positif yaitu $0,250$, sehingga pengaruh kedua variabel tersebut bersifat searah (jenis pengaruh searah).

Dengan demikian dapat disimpulkan apabila kreativitas siswa lebih ditingkatkan lagi maka akan mendapatkan nilai kreativitas yang lebih baik.

Berdasarkan hasil data yang telah di uraikan di atas, maka dapat dikemukakan bahwa pelaksanaan pembelajaran daring terhadap kreativitas siswa kelas V MI Yaa Bunayya Srengat Blitar tidak terdapat pengaruh yang signifikan. Dari data yang telah dipaparkan di atas, dapat di lihat bahwa terdapat 2 uji tahapan yang dilakukan dalam pelaksanaan penelitian ini, yakni uji prasyarat dan uji hipotesis. Tahap pertama yaitu melakukan uji prasyarat yang terdiri dari uji validitas dan uji reliabilitas yang bertujuan untuk menganalisis angket valid atau tidaknya sebelum angket tersebut di bagikan kepada responden. Dan tahap kedua yaitu uji hipotesis yang memiliki tujuan menganalisis angket yang telah di bagikan kepada respon untuk mengetahui terdapat pengaruh atau tidaknya dari penelitian yang peneliti laksanakan. Hasil akhir dari uji hipotesis yang menggunakan uji korelasi *rank spearman* yang mengacu dalam 3 hal dalam mengetahui apakah terdapat pengaruh atau tidak. 3 hal yang dilihat yaitu dilihat dari nilai signifikasinya, dilihat dari kekuatan hubungan, dan dilihat dari arah hubungan atau jenis pengaruh.

Dari hasil *rank spearman* dilihat dari nilai signifikansi yang diperoleh nilai signifikansi sebesar $0,228 > 0,05$ yang artinya tidak terdapat pengaruh yang signifikan antara variabel X terhadap variabel Y, jika dilihat dari kekuatan hubungan yang di peroleh dari nilai koefisien sebesar 0,250 yang artinya kekuatan hubungan antara variabel X terhadap variabel Y sangat lemah, dan jika dilihat dari arah hubungan yang dilihat dari nilai koefisien sebesar 0,250 yang artinya arah hubungan antara variabel X dan variabel Y yaitu bernilai positif atau hubungan searah. Mengacu 3 hal tersebut dapat di simpulkan bahwa H_a ditolak dan H_0 diterima yang artinya tidak terdapat pengaruh pembelajaran daring terhadap peningkatan kreativitas siswa kelas V MI Yaa Bunayya Srengat Blitar.

Menurut Masganti dkk (2016) terdapat beberapa faktor penghambat kreativitas yaitu sebagai berikut:

1. Evaluasi, dengan evaluasi menjadikan siswa tidak dapat berperilaku kreatifitas mungkin.
2. Hadiah, hadiah menjadikan siswa mau melakukan sesuatu dengan baik semata-mata karena ingin mendapatkan hadiah.
3. Persaingan, terjadi apabila siswa merasa bahwa pekerjaannya akan dinilai terhadap pekerjaan siswa lain.
4. Lingkungan yang membatasi, kebanyakan siswa mempunyai pengalaman mengikuti sekolah yang sangat menekankan pada disiplin dan hafalan.

Dari penjelasan diatas terdapat faktor penghambat kreativitas yang telah peneliti amati yaitu faktor lingkungan yang membatasi karena dengan pembelajaran daring ini menjadikan siswa harus mengerjakan dengan cepat atau terbatas oleh waktu, dan kebanyakan siswa mengikuti sekolah yang sangat menekan pada disiplin dan hafalan, siswa selalu diarahkan bagaimana siswa mempelajarinya dan apa yang harus siswa pelajari. Dan tidak banyak dari siswa yang merasa dengan pembelajaran jarak jauh ini menjadikan siswa merasa tidak diawasi dengan baik oleh guru mata pelajarannya sehingga menjadikan siswa menyepelekan pembelajarannya.

Adapun hasil penelitian dari Wahyu (2020) tentang implementasi pembelajaran daring bahwa dampak COVID-19 terhadap implementasi pembelajaran daring dapat dilaksanakan dengan baik. Pendidikan berdampak besar dalam memutus mata rantai penyebaran COVID-19 karena pendidikan yang mulanya dilakukan di sekolah saat ini dilakukan di rumah dengan menggunakan berbagai macam aplikasi yang digunakan. Dari penjelasan tersebut apabila disandingkan dengan hasil penelitian yang dilakukan peneliti sendiri yaitu sama-sama dapat dilaksanakan dengan baik dan lancar. Pembelajaran secara daring mampu menjadikan siswa belajar secara mandiri dan dapat dilaksanakan dimana saja.

Selanjutnya penelitian yang dilakukan oleh Nur (2015) tentang pengaruh kreativitas siswa terhadap karya berharga dalam belajar fisika pada peserta didik kelas VIII Mts yaitu dalam katagori sangat baik, karna peserta didik dapat

mengasah kemampuannya dengan sangat kreatif dan baik. Dari penjelasan Nur jika disandingkan dengan hasil penelitian yang peneliti lakukan yaitu tidak sama. Bahwa kreativitas siswa kelas V MI Yaa Bunayya kurang baik karena siswa merasa dalam proses pembelajaran jarak jauh ini tidak diawasi dengan baik oleh pendidik sehingga menjadikan siswa semena-mena dalam belajar dan mengerjakan tugasnya.

5. Kesimpulan

Berdasarkan hasil penelitian dan pembahasan diatas, maka peneliti dapat menyimpulkan bahwa hasil dari uji korelasi *rank spearman* dengan hasil H_0 diterima dan H_a ditolak atau dapat diartikan bahwa tidak terdapat pengaruh pembelajaran daring terhadap kreativitas siswa kelas V MI Yaa Bunayya Srengat Blitar. Faktor penghambat kreativitas siswa ada empat macam yaitu evaluasi, hadiah, persaingan, dan lingkungan yang membatasi. Dari hasil pengamatan yang dilakukan oleh peneliti faktor penghambat kreativitas siswa kelas V MI Yaa Bunayya Srengat Blitar ada pada faktor lingkungan yang membatasi karena siswa selalu menunggu arahan dari guru baik dalam hal apa saja yang harus siswa pelajari dan bagaimana siswa mempelajarinya.

6. Daftar Pustaka

- Darin E. Hartley, *Selling E-learning*, American society for training and development, 2001
- Masganti dkk, “*Pengembangan Anak Usia Dini Teori dan Praktik*”, Medan: Perdana Publishing, 2016
- Nur hayati, *Metode Pembelajaran Daring E-learning yang Efektif*, Ganesha Universitas, April 2020
- S Margono, *Metodologi Penelitian Pendidikan*, Jakarta: Rineka Cipta, 2014
- Sugiyono, *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D*, Bandung: ALFABETA, 2017
- Sugiyono, *Statistik Untuk Penelitian*, Bandung: CV. Alfabeta, 2007
- Suharsimi Arikunto, *Menejemen Penelitian*, Jakarta: Rineka Cipta, 2013
- Tanzeh Ahmad, *Metodologi Penelitian Praktis*, Yogyakarta: Teras, 2011
- Wiranta Sujarweni, *Metode Penelitian*, Yogyakarta: Pustaka Baru Press, 2014
- Info publik, “Pegertian dan Indikator Kreativitas Belajar”, <https://publik22.blogspot.com/2017/09/pengertian-dan-indikator-kreativitas>, diakses tanggal 30 Juni 2020.
- Silontong, “Pegertian Tentang Komunikasi Daring Fungsi dan Jenisnya”, <https://www.silontong.com/2014/10/04/pengertian-tentang-komunikasi-daring-fungsi-dan-jenisnya/>, di akses tanggal 30 Juni 2020.
- Timesindonesia, “Pemnelajaran Online di Tengah Pandemi Covid-19, Tantangan yang Mendewasakan”, <https://www.timesindonesia.co.id>, diakses tanggal 30 Juni 2020

Literasi Digital Untuk Menanggulangi Cyberbullying Pada Mahasiswa

Nuro Wardatul Millah¹, Ariga Bahrodin²

Fakultas Agama Islam, Universitas Hasyim Asy'ari^{1,2}
Prodi Psikologi Pendidikan, Universitas Negeri Malang²
Email: nuromillah53@gmail.com

Abstrak

Perkembangan teknologi pada Era Digital mengubah pola interaksi dan komunikasi online masyarakat secara bertahap, hingga memunculkan perilaku toxic disinhibition online effect dimana kurangnya pengendalian diri sehingga cenderung bersikap agresif ketika berkomunikasi secara online daripada berkomunikasi secara langsung. Perilaku agresif tersebut kemudian ditunjukkan dalam tindakan cyberbullying. Cyberbullying merupakan perilaku agresif, intens, dan berulang yang dilakukan dengan menggunakan teknologi sebagai media untuk menyerang seseorang ataupun suatu kelompok. Tujuan penelitian ini adalah mengetahui dampak adanya literasi digital untuk menanggulangi tindak cyberbullying pada kalangan Mahasiswa UNHASY. Penelitian ini merupakan penelitian kualitatif yang ditujukan untuk mengetahui impact literasi digital pada tindak perilaku cyberbullying di kalangan mahasiswa UNHASY. Peneliti menggunakan teknik wawancara mendalam (depth interviews) untuk mendapatkan data wawancara penelitian ini. Peneliti menggunakan teknik analisis isi kualitatif dengan menggunakan rangkuman hasil penelitian dan interpretasi data yang hanya menggunakan kata-kata atau metode kualitatif lainnya. Untuk menentukan subjek penelitian, peneliti menggunakan teknik purposive sampling. Peneliti telah menyeleksi lima mahasiswa untuk menjadi responden penelitian yang dianggap dapat memberikan informasi untuk kepentingan penelitian. Pada penelitian ini terlihat determinan-determinan perilaku pembentuk intensi pelaku cyberbullying berdasar Theory of Planned Behavior oleh Ajzen, yakni antara lain Subjective Norm, Outcome Evaluation, Control Belief, Behavioral Belief, Perceived Behavioral Control, Normative Belief, Motivation To Comply, Attitude Toward Behavior. Peneliti juga menemukan langkah UNHASY dalam menanggulangi segala tindak bullying, termasuk cyberbullying dengan strategi membudayakan berbagai kegiatan positif.

Kata Kunci: Literasi Digital, Cyberbullying

1. Pendahuluan

Cyberspace yang disediakan oleh internet pada era digital ini telah menyuguhkan berbagai realitas virtual dan merevolusi cara manusia terhubung dalam kehidupan satu dengan yang lainnya tak terbatas tempat, waktu, serta dibungkus dengan praktis. Bahkan internet pada saat ini telah dinikmati oleh semua kalangan usia dan semua lapisan masyarakat. Pada lingkup akademik formal, *cyberbullying* tidak hanya terjadi pada jenjang pendidikan dasar ataupun menengah, namun terjadi juga di tingkat perguruan tinggi. Mahasiswa rentan terlibat dalam tindak *cyberbullying* karena frekuensi penggunaan internet yang lebih sering dibandingkan siswa sekolah. Mahasiswa menggunakan internet dengan bermacam tujuan, yaitu untuk hiburan, terkait akademik (*apply* beasiswa, dan lain-lain), melaksanakan kuliah daring, dan hal praktis lainnya (misalnya, mencari info mengenai lowongan kerja secara online).

Cyberbullying merupakan teror sosial oleh teknologi. Hasil penelitian Wangid (dalam Pratiwi dan Kusuma, 2019) pada 497 Mahasiswa, terdapat sebesar 36,25% mahasiswa dari 167 mengaku pernah melakukan *cyberbullying*. Penelitian yang dilakukan oleh Kokkinos, Antoniadou, & Markos (dalam Muzdalifah dan Putri, 2019) mengungkapkan bahwa terdapat 58,4% dari 430 Mahasiswa yang berusia 18-35 tahun mengaku pernah menjadi *bullies*. Penelitian terkait *cyberbullying* juga dilakukan di Indonesia oleh Febrianti & Hartana (dalam Muzdalifah & Putri, 2019) yang menunjukkan 77% dari 133 Mahasiswa UI berusia 20-25 tahun pernah melakukan *cyberbullying*. Hal ini dapat memperlihatkan bahwa pada realitas yang terjadi ternyata pada kalangan tingkat Mahasiswa masih banyak yang tidak mempertimbangkan imbas negatif dari *cyberbullying*. *Cyberbullying* memberikan dampak negatif bagi individu yang terlibat dalam *cyberbullying*. Umumnya, *cybervictims* mengaktualisasi masalah psikologis seperti depresi, *anxiety*, kesepian, *self esteem* yang rendah, pengucilan sosial, fobia sekolah, memiliki kinerja akademis yang tidak baik, masalah keluarga, kekerasan di sekolah, serta membawa mereka untuk mengalami pemikiran *suicide* sebagai cara untuk mengakhiri diri dari penyiksaan yang dirasakan (Peled, 2019).

Di era menguatnya era digital, peran literasi digital sangat penting dan strategis, Mahasiswa harus dapat berpikir kritis terkait dalam menyaring berbagai sumber informasi yang mereka peroleh untuk keperluan kegiatan akademik dan memiliki kompetensi untuk menangani secara mandiri dalam memperbaiki dan menyelesaikan masalah ilmiah dalam proyek, studi, dan sebagainya (Pratiwi dan Pritanova, 2017). Untuk kemampuan menggunakan informasi secara efektif, hasil yang diperoleh menurut Nahdi dan Jatisunda (2020) berdasarkan hasil angket yang telah disebar disajikan (TABEL 1) berikut :

TABEL 1. Hasil Angket Kemampuan Menggunakan Informasi Secara Efektif

| No | Kemampuan menggunakan informasi efektif | Ya | Sebagian | Tidak |
|----|---|-------|----------|-------|
| 1 | Dapat menganalisis dan mensintesis informasi | 63,2% | 23,5% | 13,2% |
| 2 | Dapat membandingkan informasi yang diperoleh dari berbagai sumber | 70,6% | 25,0% | 4,4% |
| 3 | Mampu menginterpretasi dan | 54,4% | 29,4% | 16,2% |

| | | | | |
|---|---|-------|-------|-------|
| | menyajikan informasi | | | |
| 4 | Dapat mengevaluasi dengan berpikir kritis terhadap informasi dan sumbernya | 47,1% | 42,6% | 10,3% |
| 5 | Dapat mengevaluasi secara kritis terhadap informasi cetak dan online berdasar kriteria tertentu | 26,5% | 25,0% | 48,5% |
| 6 | Dapat memverifikasi keaslian dan keandalan data yang dikumpulkan | 44,1% | 48,5% | 7,4% |
| 7 | Memahami apa itu <i>copyright</i> dan penggunaannya secara etis | 73,5% | 20,6% | 5,9% |
| 8 | Dapat mengikuti hukum dan etiket terkait dengan akses dan penggunaan daya informasi | 27,9% | 35,3% | 36,8% |

Dari pernyataan diatas dapat diketahui bahwasannya masih banyak pengguna internet yang masih minim faham terkait literasi digital dalam kemampuannya menggunakan informasi secara efektif. Menurut pengertiannya, Literasi digital adalah kesadaran individu untuk menggunakan fasilitas digital secara tepat untuk mengakses, mengintegrasikan, mengevaluasi, menganalisis sumber daya digital, membangun pengetahuan baru, membuat ekspresi media, dan berkomunikasi dengan orang lain, dalam konteks situasi kehidupan tertentu, untuk memungkinkan tindakan sosial yang konstruktif (Martin, 2006). Apabila seseorang menggantungkan berbagai kegiatan dan berbagai kepentingannya dengan internet, namun tidak dibarengi dengan paham literasi digital, serta tanggung jawabnya sebagai pengguna maka *Cyberbullying* akan semakin rawan terjadi.

2. Metode

Peneliti menggunakan mahasiswa UNHASY sebagai populasi dan teknik *purposive sampling* dalam pengambilan sampel. Penelitian ini adalah penelitian kualitatif yang bertujuan untuk memberikan dan memperoleh pemahaman dan penafsiran terhadap fenomena sosial dari perspektif subjek (Pujileksono, 2015). Sedangkan pada sifat penelitian ini adalah deskriptif yang memiliki tujuan untuk memberikan gambaran keadaan sebenarnya dari objek yang diteliti secara obyektif (Amiruddin, 2016). Peneliti menggunakan teknik *depth interviews* untuk mendapatkan data wawancara penelitian ini. Peneliti menggunakan teknik analisis isi kualitatif dengan memakai rangkuman hasil penelitian dan interpretasi data yang hanya menggunakan kata-kata atau metode kualitatif lainnya. Dalam menentukan subjek penelitian, peneliti menggunakan teknik *purposive sampling* yangmana peneliti telah menyeleksi lima mahasiswa untuk menjadi responden penelitian yang dianggap dapat memberikan informasi untuk kepentingan penelitian (TABEL 2). Latar belakang mahasiswa yang memiliki pengalaman menjadi pelaku *cyberbullying* yang menjadi titik berat dalam pemilihan subjek penelitian.

Tabel 2. Profil informan

| Responden Umur | Gender | Program Studi |
|-------------------|-----------|------------------|
| A (21) | Laki-laki | Teknik Mesin |
| B (21) | Perempuan | PGMI |
| C (21) | Laki-laki | PBA |
| D (20) | Perempuan | PAI |
| E (21) | Laki-laki | PBSI |

3. Hasil dan Pembahasan

Determinan Perilaku dari Pelaku Cyberbullying

Berkaitan dengan hasil wawancara pada penelitian ini, dapat diketahui determinan-determinan perilaku pembentuk intensi pelaku *cyberbullying* berdasar perbaikan teori Fishbein 1975 yang biasa disebut *Theory of Reasoned Action* yang kemudian menjadi *Theory of Planned Behavior* oleh Ajzen 1988, yakni antara lain *Subjective Norm*, *Outcome Evaluation*, *Control Belief*, *Behavioral Belief*, *Perceived Behavioral Control*, *Normative Belief*, *Motivation To Comply*, *Attitude Toward Behavior*. Dari beberapa jawaban responden, diketahui bahwasannya *Perceived Behavioral Control* memiliki korelasi paling kuat diantara jawaban yang lain. *Perceived Behavioral Control* adalah persepsi terhadap kontrol perbuatan. Hal ini mengindikasikan semakin tinggi kepercayaan mahasiswa akan kemampuannya dalam menampilkan tingkah laku maka semakin tinggi pula intensi dan kecenderungan mahasiswa dalam melakukan *cyberbullying*, pun sebaliknya. Hal ini bisa dilihat berdasar wawancara yang dilakukan peneliti dari responden A, C, D, dan E memiliki tingkat kepercayaan tinggi terkait apa yang dilakukannya, baik perbuatan positif dan negatif. Mereka mengaku bahwasannya mereka bebas mengekspresikan apa yang mereka rasakan dan yang hendak mereka perbuat dengan alasan karena interaksi yang ditujukan kepada *cybervictim* tidak berhadapan langsung. Mereka mengaku pernah dan mudah berkomentar dengan nada *hatespeech* (*body shamming*, *colorism*, *seksisme*, *marginal*, *rasisme*, *ageism*, *kasta*, *disabilitas*, dan lain-lain) terhadap orang lain yang tidak sesuai dengan standart responden tersebut dengan rasa percaya diri yang tinggi akan kemampuan *cyber*. Namun dari responden B, masih memiliki kepercayaan yang kurang tinggi karena dia sadar akan interaksinya meskipun hanya virtual.

Disamping itu, *Control Belief* (persepsi dari segi mudah atau sulitnya seseorang melakukan suatu perbuatan) juga berpengaruh signifikan. Berdasar wawancara yang dilakukan peneliti dari responden A, B, C, D, dan E mengaku mudah untuk melakukan *cyberbullying*. Dari segi sulitnya pelaku, mereka mengaku hanya sebatas akun *cybervictim* di *private* atau pelaku sudah diblok. Hal ini juga sejalan dengan *Perceived Power* (suatu perilaku dari dalam dan luar diri) pelaku mengatasi faktor pendukung dan penghambat pelaku

dalam melakukan *cyberbullying*. Faktor lain yang memiliki intensi signifikan pelaku dalam melakukan *cyberbullying* oleh mahasiswa adalah *Behavioral Belief dan Outcome Evaluation*. Yang mana dalam perlakuan pelaku *cyberbullying* tidak hanya karena faktor keyakinan dan mudah sulitnya saat melakukan *cyberbullying*, namun juga dibarengi dengan kesadaran konsekuensi dari manfaat hingga kerugian yang dilakukan oleh pelaku. Konsekuensi positif yang dipahami oleh pelaku *cyberbullying* adalah didapatkannya kemampuan merunding yang terus diasah, pelaku merasa pintar, merasa berkuasa, merasa ada diatas daripada korban.

Faktor lain yang mempengaruhi pelaku *cyberbullying* adalah *Attitude toward behavior and motivation to comply*. Faktor ini berpengaruh tapi tidak terlalu kuat. Hal tersebut mengindikasikan bahwasanya walaupun pelaku sadar akan persepsi konsekuensi, sadar akan kerugian membuang-buang waktu, dorongan orang-orang terdekat untuk tidak melakukan *cyberbullying*, namun intensi dorongan dalam melakukan *cyberbullying* lebih kuat. Sementara itu, penelitian yang dilakukan oleh Sheck mengatakan bahwasannya *cybervictim* memiliki skor lebih tinggi dalam mengalami depresi, permusuhan, sensitivitas terhadap penolakan antarpribadi, paranoia, agresivitas, kecemasan fobia, dan psikotisme selain *suicide*, dan tindak illegal lainnya (Sheck, 2013).

Kondisi Korban dari Dampak Perilaku Cyberbullying

Sosial media disamping fungsinya sebagai wadah berinteraksi, juga sebagai wadah meluapkan berbagai luapan emosi, menumpahkan rasa kekesalan, kemarahan, segala bentuk caci maki yang ditujukan kepada seseorang atau kelompok tertentu. Tak jarang hal ini juga berakibat dan dapat tetap berlanjut di dunia nyata. Menurut Penelitian yang dilakukan oleh Khusnul dan Rista (TABEL 3 dan 4), bahwa sebagian besar responden mengalami depresi ringan (74,3%), serta sebagian mengalami depresi sedang sebesar 18,6%. Pada gejala yang dapat dilihat secara psikis yakni seperti *denial* terhadap perasaan, marah, *anxiety*, kesepian, sedih, murung, dan lain-lain. Sedangkan Perubahan perilaku ditunjukkan seperti ketakutan, menarik diri dari sosial, dan gelisah. Kemudian perubahan kognitif dapat ditandani dengan menyalahkan diri sendiri, menurunnya semangat kuliah, menurunnya prestasi akademik, dan lain-lain. Sementara gangguan fisik yang dapat dialami adalah seperti *anorexia*, BED (*binge eating disorder*), sakit kepala, insomnia, angina, dan lain-lain (Khusnul dan Rista, 2018). Jika kondisi serius ini tidak segera mendapatkan penanganan tentu sangat berbahaya pada perkembangan dan kesehatan jiwa yang mana kondisi ini akan berakibat kepada prestasi akademik yang menurun, asosial, bahkan dapat terjurumus pada hal negative seperti narkoba.

Tabel 3. Karakteristik Reponden Berdasarkan Kejadian Cyberbullying (n=70)

| Kejadian Cyberbullying | f | % |
|-------------------------------|-----------|-------------|
| Tidak pernah | 48 | 68,6 |
| 1 kali | 10 | 14,3 |
| 2 – 3 kali | 8 | 11,4 |
| Lebih dari 3 kali | 4 | 5,7 |

Tabel 4. Karakteristik responden berdasarkan tingkat depresi (n=70)

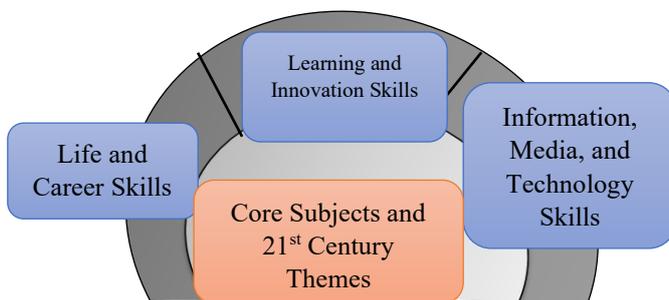
| Tingkat depresi | F | % |
|-----------------|----|------|
| Ringan | 52 | 74,3 |
| Sedang | 13 | 18,6 |
| Berat | 5 | 7,1 |

Berdasarkan TABEL 4 tingkat depresi pada mahasiswa sebagian besar dalam kategori depresi ringan sebesar 74,3%, kemudian depresi mahasiswa sedang sebesar 18,6%.

Strategi Perguruan Tinggi dalam Menanggulangi Perilaku dari Pelaku Cyberbullying Pada Mahasiswa dengan Penerapan Literasi Digital

Dalam pengembangan literasi digital juga berupaya memahami kebermanfaatan literasi digital dalam kehidupan sehari-hari. Menurut Brian Wright dalam *infographics* yang berjudul *Top 10 Benefits of Digital Literacy: Why You Should Care About Technology*, bahwa ada 10 manfaat penting dari adanya literasi digital yaitu menghemat waktu, belajar lebih cepat, menghemat uang, membuat lebih aman, senantiasa memperoleh informasi terkini, selalu terhubung, membuat keputusan yang lebih baik, dapat membuat anda bekerja, membuat lebih bahagia, dan dapat mempengaruhi dunia (Brian Wright, 2015). Literasi digital yang sangat *urgent* untuk dikuasai oleh mahasiswa UNHASY secara spesifik antara lain *information literacy*, *media literacy*, serta *Information and communication technology; ICT literacy*. Ketiga literasi digital tersebut merupakan bagian terpenting yang harus dimiliki mahasiswa di abad 21, seperti TABEL 5 (Trilling dan Fadel, 2009).

Tabel 5. Pengetahuan dan Keterampilan Abad 21



Untuk itu, UNHASY sampai saat ini selalu mengupayakan untuk meminimalisir dan sedikit demi sedikit menghilangkan tindak bullying dengan mengajak baik mahasiswa, dosen, maupun karyawan UNHASY untuk selalu mengikuti berbagai kegiatan positif baik diselenggarakan oleh pihak Fakultas, maupun dari ORMAWA UNHASY. Kegiatan-kegiatan positif tersebut yakni antara lain seperti adanya Webinar, Pengajian Kitab rutin, Khotmil Qur'an rutin, Penggalangan Dana Bencana, *Workshop*, Takziah para Masyayikh, Diesnatalis

Universitas, Diesnatalis Fakultas, ikut andil dalam menyukseskan dalam terselenggaranya Lomba tingkat SMA sederajat yang diadakan oleh UNHASY, ikut andil dalam menyukseskan dalam terselenggaranya Lomba tingkat Nasional yang diadakan oleh UNHASY, ikut andil dalam menyukseskan dalam terselenggaranya Lomba tingkat SD sederajat yang diadakan oleh UNHASY, dan masih banyak lagi yang mana beberapa kegiatan tersebut diselenggarakan berbasis online mengingat kondisi pandemi masih belum pulih hingga kini.

Literasi digital telah dikembangkan sejak tahun 1990 dan dalam perkembangannya literasi digital merupakan integrasi kemampuan dalam menjumpai, mengevaluasi, memanfaatkan, mengunggah, serta membuat sebuah konten kreatif dengan menggunakan teknologi (Cornell University, 2009). Penerapan literasi merupakan suatu kegiatan yang tidak semata mata hanya menguasai teknologi dan keterampilan penggunaan internet belaka yang berkonotasi menjadikan seorang manusia sebagai sosok *robotic* belaka, melainkan lebih luas daripada itu yakni memadupadankan "literasi" dan "digital".

Perkembangan literasi menjadi suatu tantangan akademik tersendiri pada tiap jenjang pendidikan di Indonesia, khususnya pada jenjang perguruan tinggi. Mahasiswa saat ini *addict* karena lebih sering *searching* materi di google daripada membuka buku sebagai bahan rujukan. Hal ini menunjukkan bahwa internet menawarkan dan memfasilitasi berbagai kebutuhan yang menunjang berbagai informasi (Juliana Kurniawati, 2016). Perkembangan teknologi informasi dan komunikasi telah membawa mahasiswa sebagai generasi Z dan *millenial* memasuki dunia literasi digital. Namun demikian, masih ditemukan rendahnya pengetahuan dan pemahaman terkait literasi digital yangmana hal ini menjadi permasalahan serius dalam penerapannya. Salah satu cara yang dapat meminimalisir *cyberbullying* adalah membekali mahasiswa dengan kemampuan literasi digital untuk melakukan penggalian serta penyaringan informasi digital secara bijak dan tanggung jawab. Terkait dengan ulasan tersebut, maka realitas implikasi literasi digital perlu lebih diperhatikan dalam kegiatan proses belajar mengajar yang terstruktur di kampus. Tujuannya adalah agar dapat memantau penggunaan digital. Keterampilan ini harus terakomodasi di kelas *in door* maupun *out door*, sehingga harus dimanfaatkan secara maksimal untuk kemampuan kognitif, sosial, bahasa, visual, dan spiritual. Namun dengan menerapkan digital literasi dalam perkuliahan, diharapkan memberi kebermanfaatan lebih mendalam dan luas bagi mahasiswa untuk dapat menyebarkan gagasan, mencari sumber informasi, berpikir kritis, cerdas dalam menyaring data yang dapat dipertanggungjawabkan dengan bijak.

Bullies adalah seseorang yang secara fisik, emosional, ataupun verbal bertindak melukai *victim* (korban bully) secara berulang-ulang. *Bullies* cenderung memperlihatkan simptom depresi yang lebih tinggi daripada seseorang yang tidak terlibat dalam perilaku bullying dan simptom depresi yang lebih rendah daripada *victim* (Ela Z dkk, 2017). Karakteristik *bullies* dapat diamati dengan melihat beberapa tindakan pelaku seperti agresif, mempunyai konsep positif terhadap tindak kekerasan, impulsif, memiliki kesulitan terhadap empati (Fonzi & Olweus dalam Sullivan, 2000). Sedangkan *victim* (korban bully) adalah seseorang yang menjadi target *bullies* dari tindak agresif, tindak kekerasan menyakitkan baik secara fisik, emosional, maupun verbal serta *victim* hanya menunjukkan sedikit pertahanan melawan penyerangan tersebut. Dengan adanya perkembangan digital saat ini menyebabkan kedua hal tersebut rawan terjadi dengan tanda kutip apabila penggunaan akses internet tidak dibarengi dengan faham literasi digital serta tanggung jawab. Bisa jadi dengan adanya

pengaruh tersebut seseorang dapat menjadi seorang *bullies* ataupun juga dapat menerima perlakuan sebagai *victim*.

Maka dari itu sebelum melangkah kedalam dunia *cyber*, seseorang sebaiknya harus memahami dengan betul apa dan bagaimana peran literasi digital dalam menangkis berbagai informasi dan kegiatan yang memicu seseorang dapat bertindak ataupun menerima perlakuan *cyberbullying*. Terkhusus sebagai seorang mahasiswa yang mana menjadi tonggak *agent of change* harus memiliki nalar kritis dalam menyaring dan mengevaluasi berbagai informasi *cyber*. Sebuah instansi juga memiliki peran penting dalam upayanya menghadapi dan meminimalisir tindak *cyberbullying* dengan mengedukasi faham literasi digital dan membiasakan mahasiswa melalui berbagai kegiatan positif.

4. Kesimpulan

Perkembangan teknologi semakin memberikan kemudahan dalam berinteraksi dan berkomunikasi. Akan tetapi, hal ini juga haruslah diimbangi dengan kesadaran dalam memanfaatkan kemajuan teknologi tersebut dengan bijak. Dalam penelitian ini terlihat bahwa terdapat tindak perilaku *cyberbullying* mahasiswa UNHAS, namun juga dapat diminimalisir dan ditanggulangi dengan menanamkan *habit*, serta kegiatan positif seperti terlaksananya Webinar, Pengajian Kitab rutin, Khotmil Qur'an rutin, Penggalangan Dana Bencana, Workshop, Takziah para Masyayikh, Diesnatalis Universitas, dan lain-lain.

5. Daftar Pustaka

- A, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261–278.
- Akinsola, M. K. & Awofala, A. O. A. (2009). Effect of personalization of instruction on students' achievement and self-efficacy in mathematics word problems. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(3), 389–404. <https://doi.org/10.1080/00207390802643169>
- Amiruddin. (2016). *Metode Penelitian Sosial*. Yogyakarta: Parama Ilmu.
- Azwar, S. (2002). *Sikap Manusia Teori dan Pengukurannya*. Pustaka Pelajar.
- Basham, J. D., Hall, T. E., Carter, R. A. & Stahl, W. M. (2016). An Operationalized Understanding of Personalized Learning. *Journal of Special Education Technology*, 31(3), 126–136.
- Celesti, A., Amft, O. & Villari, M. (2019). Guest Editorial Special Section on Cloud Computing, Edge Computing, Internet of Things, and Big Data Analytics Applications for Healthcare Industry 4.0 Title. *IEEE TRANSACTIONS ON INDUSTRIAL INFORMATICS*, 15(1).
- Chaplin, J. P. (2001). *Kamus Lengkap Psikologi*. Raja Grafindo Persada.
- Chen, C. M. (2009). Personalized E-learning system with self-regulated learning assisted mechanisms for promoting learning performance. *Expert Systems with Applications*, 36(5), 8816–8829. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2008.11.026>
- Cornell University. (2009). *Laptop ergonomics - 5 Tips for Using a Laptop Computer*.
- Davis, D. & Jiang, S. (2014). Conceptual development of a personalized learning system for type 2 diabetes mellitus prevention. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics*

<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1541931214581232>

- Dede Salim Nahdi, dan Mohamad Gilar Jatisunda. (2020). *Analisis Literasi Digital Calon Guru SD Dalam Pembelajaran Berbasis Virtual Classroom Di Masa Pandemi Covid-19*. *Jurnal Cakrawala Pendas*. 6(2), 121.
- Du, G., Chen, M., Liu, C., Zhang, B. & Zhang, P. (2018). Online Robot Teaching With Natural Human–Robot Interaction. In *IEEE Transactions on Industrial Electronics*. [https://doi.org/DOI: 10.1109/TIE.2018.2823667](https://doi.org/DOI:10.1109/TIE.2018.2823667)
- Ela Zain Zakiyah, dkk. (2019). *Faktor Yang Mempengaruhi Remaja Dalam Melakukan Bullying*. 4(2), 326-327.
- Flowerday, T. & Shell, D. F. (2015). Disentangling the effects of interest and choice on learning, engagement, and attitude. *Learning and Individual Differences*, 40, 134-140.
- Grand, P. & Basye, D. (2014). *Personalized Learning: A Guide for Engaging Students with Technology Front Cover Peggy Grant, Dale Basye*. International Society for Technology in Education.
- Hogheim, S. & Reber, R. (2015). Supporting interest of middle school students in mathematics through context personalization and example choice. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 17–25. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.006>
- Johns, S. & Wolking, M. (2016). *The Core Four of Personalized Learning: The Elements You Need to Succeed*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.anucene.2014.11.022>
- Juliana, K. (2016). *Literasi Media Digital Mahasiswa Universitas Muhammadiyah Bengkulu*. *Jurnal Komunikator Bengkulu*.
- Khusnul Aini dan Rista Apriana. (2018). *Dampak Cyberbullying Terhadap Depresi Pada Mahasiswa Prodi Ners*. *Jurnal Keperawatan*. 6(2) 5.
- Ku, H. Y., Harter, C. A., Liu, P. L., Thompson, L. & Cheng, Y. C. (2007). The effects of individually personalized computer-based instructional program on solving mathematics problems. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1195–1210. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.11.017>

Lain-lain :

- Mahmoud, K., Alalwneh, N., Mustafa, I. & Alomari, F. (2018). The Impact of Personalized System of Instruction (PSI) on the Achievement of the Students in Vocational Courses Introduction. *International Journal of Education and Research*, 6(8), 81–92. www.ijern.com
- Martin, A. (2006). A European framework for digital literacy. *Nordic Journal of Digital Literacy*. 2(1), 151–161.
- Mora, A., Tondello, G. F., Nacke, L. E. & Arnedo-Moreno, J. (2018). Effect of personalized gameful design on student engagement. *IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON, 2018-April*, 1925–1933. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2018.8363471>
- Muzdalifah., Putri, T. T. (2019). *Pengaruh Keterlibatan Ayah terhadap Cyberbullying Remaja Pengguna Instagram*. *Jurnal Psikogenesis*, 7(1), 1-12.
- Nani Pratiwi dan Nola Pritanova. (2017). *Pengaruh Literasi Digital terhadap Psikologis Anak dan Remaja*. *Jurnal Ilmiah Prodi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia*. 6(11), 19.

- Ogwari, P., Mendoza-Role, E. & Amimo, C. (2020). Effect of Personalized Learning on Mathematics Performance among Secondary Schools in Awendo Sub-County, Kenya. *East African Journal of Education and Social Sciences*, 1(2), 98–108. <https://doi.org/10.46606/eajess2020v01i02.0025>
- Pardomuan, G. N. P. N. (2020). Sistem Personalisasi E-Learning Berorientasi Felder Silverman Learning Style Model Pada Mata Pelajaran Teknik Pengambilan Gambar. *Jurnal Edutech Undiksha*, 8(1), 167. <https://doi.org/10.23887/jeu.v8i1.26252>
- Patrick, S., Kennedy, K. & Powell, A. (2013). Mean What You Say: Defining and Integrating Personalized, Blended and Competency Education Mean What You Say: Defining and Integrating Personalized, Blended and Competency Education President and Chief Executive Officer, iNACOL. *International Association for K-12 Online Learning*.
- Peled, Yehuda. (2019). *Cyberbullying and its influence on academic, social, and emotional development of undergraduate students*. *Heliyon* 5 e01393. doi: 10.1016/j.heliyon.2019.e0139.
- Pratiwi, S. K. P., & Kusuma, R. S. (2019). *Perilaku Cyberbullying Mahasiswa dengan Teman Sebaya*, *MediaTor*, 12(2), 165-177.
- Pujileksono, S. (2015). *Metode Penelitian komunikasi Kualitatif*. Malang: Intrans Publishing.
- Purwanto. (2010). *Evaluasi Hasil belajar*. Pustaka Pelajar.
- Sahabudin, N. A. & Ali, M. B. (2013). Personalized Learning and Learning Style among Upper Secondary School Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103(2007), 710–716. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.391>
- Schenk, A. M., Fremouw, W. J., & Keelan, C. M. (2013). *Characteristics of college cyberbullies*. *Computers in Human Behavior*, 29, 2320-2327. doi:10.1016/j.chb.2013.05.013
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. USA: John Wiley & Sons.
- Wright, B. (2015). *Top 10 Benefits of Digital Skills*: <http://webpercent.com/top-10-benefits-of-digital-skills/>, diakses tanggal 21 Juli 2021.

Pengaruh Metode Token Economy Terhadap Perilaku On – Task Anak Hiperaktif Saat Belajar

Agustin Wulandari¹, dan Zun Azizul Hakim²

^{1,2)} Prodi Psikologi Islam, FUAD UIN SATU Tulungagung

Email: zunlamteng@yahoo.com

Abstrak

Perilaku anak hiperaktif memiliki gerakan motorik yang tinggi dengan ditunjukkan perilaku seperti tidak dapat duduk diam ditempat dalam jangka waktu tertentu, sering berlari kesana kemari. Kesulitan dalam mempertahankan fokus belajar, tidak dapat menyelesaikan tugas yang diberikan dan mudah terganggu terhadap stimulus dari luar. Anak dengan gangguan hiperaktif minim dapat perilaku fokus atau *on – task*. Minimnya perilaku *on – task* pada anak hiperaktif dapat mempengaruhi dalam menyelesaikan tugas yang diberikan anak akan merasa kesulitan dalam menyelesaikannya. Dengan minimnya perilaku *on – task* pada anak perlu mendapatkan intervensi, yang berguna untuk meningkatkan perilaku *on – task* ada anak hiperaktif. Modifikasi perilaku dengan teknik *token economy* digunakan sebagai pendekatan dalam intervensi pada anak dengan perilaku hiperaktif. Penelitian ini bertujuan mengetahui efektivitas *token economy* dalam meningkatkan perilaku *on – task* pada aktifitas belajar anak dengan perilaku hiperaktif. Penelitian berlangsung selama 16 sesi. *Token* yang akan digunakan stiker yang berbentuk hewan. Penelitian ini menggunakan metode eksperimen dengan *single subyek* dengan desain A–B–A. Subyek penelitian merupakan anak berusia 5 Tahun, 8 Bulan merupakan murid dari TK Inklusi dengan perilaku hiperaktif. Metode analisis yang digunakan dalam penelitian ini menggunakan analisis visual. Hasil penelitian menunjukkan bahwa teknik *token economy* dapat meningkatkan perilaku *on – task* pada anak hiperaktif saat belajar.

Kata kunci: Hiperaktif, Perilaku *on – task*, *Token economy*, Aktifitas belajar

1. Pendahuluan

Anak dengan diagnosa ADHD atau hiperaktif belum diketahui dengan rinci jumlahnya di Indonesia, dari data sistem informasi penyandang disabilitas kementerian sosial (2020) terdapat 197.582 jiwa penyandang disabilitas pada bulan maret. Di Indonesia sendiri anak Hiperaktif masuk dalam kategori disabilitas mental (UU 8 Tahun 2016). Data di Amerika sebanyak 11 persen anak usia 4 tahun sampai 17 tahun atau 6,4 juta anak dilaporkan dengan diagnosa ADHD, data tersebut diperoleh dari Pusat Pencegahan dan Pengendalian Penyakit. Anak dengan diagnosis hiperaktif dapat ditandai dengan aktifitas gerak yang tinggi, dengan ditandai seperti halnya selalu berjalan, suka berpindah pindah, tidak mau diam dalam jangka waktu tertentu (Delphie, 2006). Sedangkan Muslim (2013) mengatakan anak hiperaktif merupakan anak yang memiliki perilaku kurang memperhatikan terhadap tugas yang diberikan, tidak dapat menyelesaikan tugas atau memerlukan waktu yang lama, selain itu juga memiliki aktifitas yang berlebihan terkait dengan motoriknya. Sependapat dengan Muslim, Desiningrum (2016) menjelaskan anak dengan perilaku hiperaktif merupakan anak yang memiliki kesulitan dalam memahami instruksi, menyelesaikan tugas yang membutuhkan perhatian dan duduk tenang dalam jangka waktu tertentu.

Anak hiperaktif menurut Taylor, dkk (2019) adalah anak yang cenderung mengalami masalah dalam kemampuan memperhatikan tugas atau intruksi yang diberikan oleh guru ataupun orang tua. Oleh sebab itu anak dengan perilaku hiperaktif kesulitan dalam berperilaku fokus atau *on – task* pada tugas yang diberikan. Perilaku tersebut terjadi pada berbagai situasi seperti di sekolah, rumah, dan kegiatan sehari – hari, dalam kegiatan bermain dengan teman sebaya, mengerjakan tugas (contoh mengerjakan tugas sekolah, mematuhi peraturan, mendengarkan perintah atau intruksi yang diberikan oleh guru). Minimnya perilaku *on – task* yang terjadi pada anak hiperaktif dapat menghambat dalam kegiatannya sehari - hari ataupun dalam tugas yang diberikan memerlukan waktu yang lama untuk menyelesaikannya. Perilaku *on – task* menurut Graham, dkk (2010) adalah kemampuan individu dalam memusatkan perhatian atau atensi pada tugas yang sedang dikerjakan tanpa melibatkan kegiatan lain yang tidak berkaitan dengan tugas yang dikerjakan. Sedangkan menurut Nuryana & Purwanto (2010) Atensi merupakan usaha untuk memusatkan perhatian pada objek tertentu. Perilaku *on – task* menurut Graham dkk (2010) adalah perilaku yang ditandai dengan memegang pensil dengan benar, mata memandang kearah tugas yang dikerjakan, menulis jawaban atas tugas yang diberikan, memperhatikan guru, merespon guru ketika ditanya, menjawab pertanyaan, memandang kearah selain tugas kurang dari 5 detik, serta mengikuti instruksi yang diberikan. Perilaku *on – task* pada anak menjadi penting untuk meningkatkan kemampuannya dalam memahami instruksi yang diberikan serta untuk menyelesaikan tugas, merespon ketika ditanya oleh guru. Minimnya perilaku *on – task* pada anak akan mempengaruhi dalam menyelesaikan kegiatan belajar, seperti halnya tugas tidak kunjung selesai, pemahaman yang terhambat, perilaku tersebut dapat menghambat kegiatan lain dan memerlukan waktu yang banyak untuk menyelesaikan tugasnya.

Anak yang memiliki gangguan perilaku hiperaktif memerlukan perhatian. Sesuai dengan pendapat Taylor (1992) bahwa anak hiperaktif memerlukan banyak dukungan dan perhatian dari orang tua ataupun guru secara intensif. Dukungan dan perhatian yang diberikan supaya anak dapat melewati hambatan yang terjadi pada anak. Hambatan tersebut dapat mempengaruhi kemampuan anak dalam belajar serta kemampuan dalam

memahami lingkungan sosial. Oleh karena itu anak yang memiliki perilaku hiperaktif perlu mendapatkan penanganan khusus untuk mengembangkan kemampuan anak terarah dan seimbang. Minimnya perilaku *on – task* pada anak dengan perilaku hiperaktif perlu mendapatkan intervensi. Metode intervensi menurut Suchowierska & Cieslinska (2013) adalah desain perilaku yang dilakukan untuk mengubah atau mempertahankan perilaku yang diinginkan. Intervensi dapat diterapkan oleh orang tua ataupun guru diluar terapis yang mana dapat menambah konsistensi perilkuan yang diharapkan. Gangguan perilaku hiperaktif dapat berkelanjutan seperti yang dikatakan oleh Barkley (2014) bahwa anak dengan gangguan perilaku hiperaktif berlanjut dari anak – anak hingga dewasa yang akan menyebabkan disfunisinya jika tidak mendapatkan pengobatan ataupun perawat secara tepat.

Penangan anak dengan perilaku hiperaktif dapat dilakukan dengan adanya terapis atau modifikasi perilaku dengan intervensi ataupun pemberian tindakan medis berupa pengobatan. Pengobatan secara medis teruji dapat menurunkan perilaku hiperaktif pada anak akan tetapi memiliki efek samping yang berbeda beda pada setiap individu. Sesuai dengan pendapat Garfield, dkk (2012) bahwa pengobatan secara medis dengan obat memiliki efek yang kurang baik terhadap respon tubuh atau biologis, yang mana memiliki efek samping yang terjadi pada partisipan dalam jangka waktu tertentu. Pemberian obat dapat mempengaruhi biologis anak tergantung seberapa banyak dosis obat yang diberikan serta respon biologis setiap individu. Selain, penanganan dengan medis anak dengan perilaku hiperaktif dapat dilakukan dengan pemberian terapi modifikasi perilaku dengan menggunakan teknik intervensi yang dapat merubah perilaku yang tidak diinginkan ataupun perilaku yang akan ditingkatkan.

Pendekatan intervensi yang digunakan dalam penelitian ini berfokus pada perilaku atensi belajar. Intervensi dapat diterapkan oleh guru dan juga orang tua dalam situasi pandemi menyebabkan orang tua kesulitan dalam menerapkan perilaku *on – task* pada saat anak belajar di rumah. Dalam keadaan pandemi covid – 19 orang tua lebih banyak berperan dalam belajar anak yang mana jadwal masuk sekolah yang tidak menentu. Pembelajaran di sekolah berubah ubah terkadang belajar secara luring maupun daring. Saat anak belajar daring di rumah, orang tua mengalami kesulitan dalam mengondisikan anak dengan perilaku hiperaktif. Perilaku anak yang muncul di rumah seperti anak sulit diatur, menolak tugas yang diberikan, fokus terganggu dengan stimulus dari luar yang tidak berkaitan dengan tugas yang diberikan. Oleh karena itu perilaku tersebut dapat mempengaruhi perkembangan anak dalam pendidikannya.

Sesuai surat edaran Menteri Pendidikan dan Kebudayaan No 15 Tahun 2020, serta surat edaran No 4 Tahun 2020 tentang pelaksanaan pendidikan masa darurat covid 19, belajar dimasa pandemi. Dalam situasi pandemi penyelenggaraan pendidikan harus tetap dilakukan untuk tumbuh kembang anak dalam proses pendidikan. Amanat tersebut sudah terdapat pada UUD 1945 pasal 31 ayat 1 bahwa setiap warga negara berhak untuk memperoleh pendidikan. Dalam kondisi darurat virus covid – 19 pendidikan harus tetap di berlangsungkan. Sesuai dengan surat edaran Mendikbud dan UUD 1945 pendidikan harus tetap berjalan dalam kondisi dan situasi yang darurat dengan melibatkan orang tua dan guru dalam menyelenggarakan pendidikan bagi anak. Hak pendidikan bagi anak sudah harus dijamin terselenggaranya oleh pemerintah dan mendapat dukungan dari keluarga dan sekaligus sekolah.

Penelitian ini menggunakan *single subject* atau satu partisipan. Menurut Sunanto, dkk (2005) *single subject* adalah pengukuran yang dilakukan pada satu subyek atau satu partisipan yang mana variabel terikatnya atau target perilaku dilakukan secara berulang – ulang dalam periode waktu tertentu. Untuk mengetahui apakah intervensi yang dilakukan menunjukkan hasil yang signifikan atau tidak, kita lihat dengan menggunakan alat ukur grafis dengan membandingkan perilaku fase *pre test*, dengan fase intervensi dan kemudian yang terakhir fase *post test*. Penelitian Ini melibatkan seorang subyek yang di diagnosis mengalami gangguan *Attention Defisit and Hyperactive Disorder* (ADHD) oleh Psikolog. Subyek merupakan anak laki – laki berusia 5 tahun, 8 bulan yang bernama. Subyek memiliki masalah dalam atensi pada kegiatan belajar. Perilaku yang ditunjukkan oleh R seperti sering kali terpicu dengan stimulus dari luar saat belajar yang tidak ada kaitannya dengan tugas yang diberikan, terkadang tidak mau mengikuti instruksi, sering kali menolak tugas yang diberikan. Maka, perilaku negatif R ketika belajar menyebabkan tidak maksimalnya proses pembelajaran, dan memerlukan waktu yang lama untuk R mengerjakan tugas yang diberikan. Ketika belajar R sering kali berlari kesana kemari, seperti tidak bisa duduk diam dalam waktu 5 menit.

Intervensi yang diterapkan oleh terapis dan orang tua terhadap R yaitu terapi wicara dan terapi kontrol emosi. Intervensi yang diberikan dirasa kurang maksimal karena hanya fokus pada wicara serta kontrol emosi, tetapi tidak melibatkan terapi modifikasi perilaku. Perilaku R selama ini tidak bisa duduk diam dan sering terpicu stimulus luar yang menyebabkan terapi yang diberikan dirasa tidak maksimal. Maka, peneliti berinisiatif melakukan intervensi modifikasi perilaku menggunakan teknik *token economy* yang berfokus pada perilaku *on – task* pada kegiatan belajar. Teknik *token economy* banyak digunakan dalam penelitian karena terbukti efektifitasnya dalam merubah perilaku. Penelitian yang dilakukan Ulandara & Marlina (2018) menemukan bahwa teknik *token economy* efektif dalam meningkatkan motivasi belajar pada anak tunagrahita ringan. Penelitian serupa juga dilakukan oleh Daengsari (2019) menemukan bahwa *token economy* dapat meningkatkan durasi perilaku belajar dirumah pada anak dengan gangguan intelektual taraf ringan. Berdasarkan temuan peneliti diatas maka *token economy* efektif untuk meningkatkan perilaku *on – task* pada R. Perilaku *on – task* menurut Graham, dkk (2010) adalah perilaku siswa yang ditandai dengan memegang pensil dengan benar, mata memandang kearah tugas yang dikerjakan, menulis jawaban atas tugas yang diberikan, memperhatikan guru, merespon guru ketika ditanya, menjawab pertanyaan, memandang kearah selain tugas kurang dari 5 detik, serta mengikuti instruksi yang diberikan. Perilaku *on – task* berperan penting dalam keberhasilan pembelajaran pada anak. Begitu juga menurut David & Nicholas (2011) bahwa perilaku *on – task* dapat berdampak pada pembelajaran anak di sekolah. Proses pembelajaran pada individu akan maksimal ketika anak dapat memahami serta mampu mengaplikasikan yang disampaikan oleh guru.

Berdasarkan observasi yang dilakukan R menolak instruksi yang diberikan oleh guru. Ketika guru memberikan intruksi R sering kali menangis dan melempar barang. R sering kali tantrum ditunjukkan dengan melempar barang, menangis, serta memukul. Selama pembelajaran anak sering kali tidak mau memperhatikan, tergantung pada mood anak yang sering berubah – ubah, sehingga pembelajaran yang dilakukan kurang maksimal. R juga mengalami keterlambatan bicara yang mana R kesulitan dalam pengucapan, ketika di dalam kelas R masih mampu beberapa kata seperti “Apa, Mama, Iya, Yes, No”.

Konsentrasi teralihkan ketika adanya pengaruh dari luar yang tidak ada kaitannya dengan pembelajaran. Minat belajar R sering kali berubah ubah terkadang membuat guru kesulitan dalam mengkondisikan anak untuk duduk tenang. Di rumah orang tua juga mengalami kesulitan dalam mengkondisikan R untuk belajar. Ibu R mengatakan bahwa ketika belajar R belum bisa sabar, dan sering kali marah, jika apa yang dikerjakan tidak kunjung tuntas R marah dengan mengeluarkan suara seperti teriak.

Berdasarkan observasi serta kurang efektifnya intervensi terhadap R yang selama ini dilakukan oleh orang tua atau terapisnya. Maka, peneliti berkeinginan untuk melakukan penelitian tentang pengaruh metode *token economy* terhadap perilaku *on-task* anak hiperaktif saat belajar. Metode *token economy* belum pernah dilakukan dilembaga tersebut. Ditambah lagi dalam keadaan pandemi covid 19 yang menyebabkan jadwal belajar anak tidak teratur. Peneliti bertujuan untuk mengetahui pengaruh *token economy* terhadap perilaku *on-task* anak hiperaktif saat belajar. Hipotesis yang diajukan dalam penelitian ini adalah dengan *token economy* ada pengaruh positif terhadap perilaku *on-task* anak hiperaktif saat belajar.

2. Kajian Literatur

Belajar menurut Hermawan (2010) adalah hasil dari perilaku antara stimulus dan respon. Tingkah laku yang dialami murid merupakan stimulus yang telah diberikan. Pendekatan intervensi dapat digunakan untuk merubah perilaku ataupun menghilangkan perilaku yang diinginkan. Pendekatan intervensi sudah dilakukan beberapa penelitian yang mengungkapkan pengaruh positif dalam merubah perilaku. Dalam pendekatan intervensi menggunakan prinsip *reinforcement* atau penguatan dalam merubah perilaku yang tidak sesuai. Prinsip *reinforcement* menurut Suchowierska & Cieslinka (2013) adalah prinsip yang digunakan dalam pendekatan metode intervensi. Prinsip *reinforcement* digunakan untuk meningkatkan perilaku yang diharapkan. Hal tersebut dikuatkan oleh pendapat Skinner (1932) bahwa *reinforcement* merupakan cara yang efektif untuk mengubah dan mengontrol perilaku, yang dapat membuat tingkahlaku tertentu berpeluang untuk muncul kembali. Prinsip *reinforcement* yang digunakan dalam penelitian ini adalah *token economy*.

Token economy menurut Boeree (2009) adalah aturan – aturan yang berlaku secara tegas, terus terang dan tidak membingungkan anak untuk memahaminya. Anak hiperaktif cenderung kesulitan dalam memahami kalimat yang berbelit belit. Anak yang menaati peraturan akan mendapatkan sebuah *token* atau hadiah, seperti halnya stiker, kartu, mainan, buku dan sesuatu yang berharga. Sedangkan anak yang tidak melakukan peraturan tersebut mendapatkan *punishment* seperti halnya tidak mendapatkan kartu, ataupun kartu yang mereka dapatkan kita ambil. Sependapat dengan Boeree, Alwisol (2009) menyatakan *token economy* merupakan sebuah aturan untuk mengubah tingkah laku yang diinginkan. Pemberian hadiah dalam bentuk suatu yang berharga setiap kali perilaku yang dikehendaki muncul. Pemberian *reinforcement* dalam skala dengan jarak tertentu ataupun tidak memiliki jarak tertentu. Intervensi ini bisa digunakan didalam lingkungan sekolah ataupun rumah.

Token yang diberikan sebagai *reward* yang merupakan prinsip *reinforcement* yang dapat meningkatkan harga diri seorang anak. Kita ketahui bahwa anak hiperaktif sering kali mengalami kurang percaya diri ketika apa yang dikerjakan kurang maksimal. Hal itu sesuai dengan pendapat Bahri (2006) bahwa cara untuk menyenangkan murid dan

memberikan motivasi untuk belajar kepada murid baik disekolah ataupun dirumah dengan pemberian sebuah hadiah tertentu yang berkesan bagi anak. Oleh sebab itu tidak ada anak yang tidak suka dengan hadiah ataupun reward yang diberikan. Sependapat dengan itu Wanta & Maria (2005) menjelaskan bahwa *reward* merupakan hadiah yang diberikan terhadap anak yang bernilai mendidik anak, sesuai dengan norma dan aturan yang berlaku di masyarakat. Dengan adanya *reward* yang diberikan terhadap anak dapat meningkatkan motivasi anak dalam mengerjakan tugas yang diberikan. Sependapat dengan itu Boeree (2009) menjelaskan bahwa *reward* merupakan cara yang efektif dalam menciptakan keteraturan atau perubahan perilaku pada partisipan. Berdasarkan pemaparan di atas sesuai dengan kondisi subyek yang memiliki *self esteem* atau kepercayaan diri yang rendah. ketika subyek menyelesaikan pekerjaan kurang maksimal dia akan merasa gagal sehingga tidak mau menyelesaikan tugas yang diberikan, atau terkadang menangis dan tantrum.

Token economy merupakan salah satu modifikasi perilaku. Boeree (2009) menjelaskan bahwa teknik *token economy* banyak digunakan oleh lembaga rumah sakit serta digunakan pula dalam penelitian. Di dalam lembaga rumah sakit *token economy* digunakan untuk merubah perilaku ataupun meningkatkan kesadaran pasien dalam menaati peraturan. Sedangkan di dalam penelitian digunakan untuk melihat pengaruh positif *token economy* dalam merubah perilaku yang menjadi hambatan subyek. Teknik *token economy* berpengaruh positif terhadap perilaku makan anak hiperaktif (Lalitya & Handayani, 2020). Senada dengan itu penelitian yang dilakukan Akbar (2017) menemukan bahwa dengan *token economy* dapat mengurangi perilaku impulsif dan berlebihan pada anak dengan retedasi mental ringan. Selain mengurangi perilaku impulsif dan berlebihan. Teknik *token economy* berpengaruh positif pada kemampuan anak dalam melakukan keterampilan sederhana yang bermanfaat untuk membantu aktifitasnya sehari – hari. Dalam penelitian yang dilakukan Saroha (2018) menemukan bahwa *token economy* terbukti dapat mengurangi perilaku agresif yaitu perilaku mengganggu teman pada anak tunagrahita ringan didalam kelas.

Pemberian *token economy* pada siswa yang mengalami gangguan dalam belajar diskalkulasi atau kesulitan dalam pemahaman angka berpengaruh positif terhadap perubahan perilaku yang signifikan. Perubahan perilaku tersebut tidak hanya di sekolah tetapi juga di rumah (Sachariza, dkk 2020). Penerapan *token economy* juga dilakukan Devita (2019) dalam penelitiannya menemukan bahwa teknik *token economy* berpengaruh positif terhadap kepatuhan siswa dalam mengerjakan tugas pada anak usia sekolah. Dengan meningkatnya kepatuhan dalam mengerjakan tugas, siswa dapat mengumpulkan tugas yang diberikan dengan tepat waktu. Dengan adanya penelitian di atas membuktikan bahwa teknik *token economy* berpengaruh positif terhadap perubahan perilaku. Dalam menghilangkan atau meningkatkan perilaku yang diinginkan. Dikuatkan oleh pendapat Skinner (1932) bahwa teknik *token economy* bisa digunakan dalam mendidik anak dirumah ataupun disekolah, khususnya anak yang memiliki permasalahan psikologis seperti *autis*, *delikuen*, dan lambat belajar. Selain, menunjukkan kelebihan teknik *token economy* juga memiliki kekurangan sebagaimana yang dikatakan oleh Miltenberger (2003) adalah kekurangan teknik *token economy* memerlukan waktu yang lama, biaya yang banyak, serta memerlukan manajemen yang kompleks dalam skala partisipan yang banyak. Sedangkan Boeree (2009) mengatakan teknik *token economy* merupakan dorongan dari luar individu yang mana orang – orang yang terbiasa dengan adanya penghargaan atau pemberian *token* atas apa yang mereka lakukan, dikemudian

hari akan menjadi masalah ketika mereka sudah tidak mendapatkan lagi *token* atau hadiah atas apa yang mereka lakukan.

Masa pandemi ini orang tua lebih banyak berperan dalam mendampingi anak belajar di rumah. Anak dengan perilaku hiperaktif perlu mendapatkan pendampingan khusus untuk meningkatkan hasil belajar anak di rumah. Metode Intervensi dengan teknik *token economy* yang dilakukan memerlukan kerjasama orang tua untuk menentukan keberhasilan dalam meningkatkan perilaku *on task* saat anak belajar. Untuk memaksimalkan hasil belajar serta menyelaraskan pembelajaran di rumah dan di sekolah. Hasil belajar menurut Sudjana (1992) adalah kemampuan siswa yang didapatkan setelah pembelajaran yang dilakukan. Sedangkan Nasution (1994) mengatakan hasil belajar merupakan kemampuan yang didapatkan murid yang mana perubahan tidak hanya terkait ilmu pengetahuan akan tetapi terjadinya perubahan dalam perubahan perilaku. Hasil belajar sangat penting untuk melihat sejauh mana siswa memahami serta menerapkan ilmu yang disampaikan guru. Hasil belajar menjadi tolak ukur apakah pembelajaran dilakukan secara efektif atau tidak. Penelitian ini ingin mengatahui pengaruh metode *token economy* terhadap perilaku *on-task* anak hiperaktif saat belajar.

3. Metode

Penelitian eksperimen dengan subyek tunggal menurut Kerlinger & Lee (2000) adalah penelitian yang menggunakan satu subyek untuk menunjukkan hubungan sebab akibat intervensi yang diberikan. Dengan membandingkan perilaku sebelum dan sesudah intervensi diberikan. Sedangkan menurut Sunanto, dkk (2005) subyek tunggal merupakan pengukuran yang dilakukan pada satu subyek atau satu partisipan yang mana variabel terikatnya atau target perilaku dilakukan secara berulang – ulang dalam periode waktu tertentu.

Penelitian ini menggunakan metode eksperimen desain ABA subyek tunggal untuk mengatahui *token economy* berpengaruh positif terhadap perilaku *on task* saat anak belajar. Sunanto, dkk (2005) menjelaskan bahwa desain ABA adalah A, B menunjukkan sebab akibat adanya intervensi, sedangkan penambahan A2 dimaksudkan sebagai fase kontrol untuk melihat adanya hubungan antara variabel terikat dan variabel bebas.

3.1. Subyek Penelitian

Pemilihan subyek dilakukan dengan teknik *purpose sampling*. *Purpose sampling* menurut Poerwandari (1998) adalah pemilihan subyek dilakukan dengan tujuan tertentu. Maka terpilihlah R anak laki – laki yang didiagnosis dengan gangguan ADHD berusia 5 tahun 8 bulan. Orang tua mengeluhkan R tidak bisa duduk diam, sering mengalami tantrum, wicara yang belum lancar, serta tidak dapat mempertahankan atensi saat belajar dalam jangka waktu tertentu.

3.2. Teknik Pengumpulan Data

Teknik pengumpulan data yang digunakan oleh peneliti menggunakan observasi dan wawancara terhadap orang tua serta melihat raport harian individu. Observasi menurut Ni'matuzahro & Prasetyaningrum (2016) adalah metode yang digunakan untuk mengumpulkan data melalui mengamati perilaku, kemudian mencatat peristiwa yang terjadi. Dengan mencatat perilaku R disekolah saat belajar ataupun R berinteraksi dengan teman – temannya. Berdasarkan observasi yang dilakukan oleh peneliti, R mengalami tantrum saat moodnya tidak bagus, menolak kalimat perintah dengan menangis dan melempar barang yang ada disekitar seperti puzzel, buku, serta

mendorong meja ataupun kursi. Tidak bisa duduk diam, sering kali lari kesana kemari. Mudah teralihkan dengan stimulus diluar tugas yang diberikan, mengalami hambatan dalam wicara.

Berdasarkan wawancara yang dilakukan kepada ibu R bahwa, diusia R yang hampir menginjak usia 6 tahun mengalami keterlambatan bicara, sering kali tidak dapat duduk diam, sering tantrum atau tidak dapat mengontrol emosinya. Diagnosis Psikologi R mengalami *Attention Defisit and Hyperactive Disorder* (ADHD). Perilaku yang ditunjukkan berjalan, tidak dapat duduk diam. Saat belajar di rumah R menunjukkan kurang semangat, cenderung malas – malasan. Perilaku R susah untuk dikendalikan ketika diajak belajar. Oleh sebab itu orang tua melakukan program yang telah disepakati. Dengan menerapkan fase *baseline*, intervensi serta *post test* atau *baseline* yang kedua. Instrumen yang digunakan dalam penelitian ini perilaku *on – task* (Graham, dkk, 2010). Instrumen ini dirancang untuk menciptakan suasana belajar anak terarah dan konsisten. Adapun perilaku yang mendapatkan *token* atau *stiker* yaitu

- 3.2.1. Mengerjakan tugas yang diberikan dengan perilaku sebagai berikut, memandang ke arah tugas yang diberikan.
- 3.2.2. Melaksanakan instruksi yang diberikan, mengajukan pertanyaan terkait tugas.
- 3.2.3. Atensi terhadap tugas yang diberikan seperti, memandang selain tugas yang diberikan kurang dari 5 detik. Mengabaikan stimulus diluar yang tidak ada kaitannya dengan tugas yang diberikan

Dalam penelitian ini, peneliti mengumpulkan data dengan rekaman video serta buku pencatatan *token* yang diperoleh anak selama 16 hari dalam waktu 30 menit pada setiap sesinya. Peneliti juga mengamati frekuensi perubahan perilaku subyek selama sesi berlangsung. Hal tersebut untuk menguji sejauh mana pengaruh positif terhadap perubahan perilaku, antar fase *baseline 1*, intervensi, dan *baseline 2*.

3.3. Intervensi

Langkah intervensi dalam penelitian ini dilakukan oleh orang tua yang sudah mendapatkan pembekalan tentang program metode *tekon economy* yang berfokus pada perilaku *on – task* saat anak dalam aktifitas belajar. Orang tua mendapat pembekalan program selama 1 hari. Setelah orang tua mendapatkan pembekalan, orang tua berperan sebagai agen perubahan yang melaksanakan seluruh program intervensi. Pada fase *baseline 1 (pre test)* dilaksanakan selama 4 kali. Pembekalan dilaksanakan sebelum dilakukan pada kondisi *baseline 1*. Pada fase intervensi atau pemberian penguatan dilakukan selama 8 kali. Sedangkan fase *baseline 2 (post test)* dilaksanakan selama 4 kali setelah fase intervensi.

4. Hasil Dan Pembahasan

Program modifikasi perilaku dilakukan selama 16 hari dibagi menjadi 3 fase yaitu *baseline 1* selama 4 hari, fase intervensi selama 8 hari dan fase *baseline 2* selama 4 hari. Seluruh sesi dilakukan di rumah R pada setiap harinya pada jam 08.00 – 08.30. Dalam keadaan pandemi Virus Covid – 19 yang mengharuskan pembelajaran secara daring, maka program modifikasi perilaku dilakukan di rumah subyek.



Gambar 1. Grafis Perbandingan Kondisi.

Fase *baseline* menunjukkan kecenderungan perilaku *on - task* yang muncul saat subyek melakukan kegiatan belajar. Pada kondisi *baseline 1 (pre test)* terdapat 4 sesi, dalam kondisi ini subyek belum diberikan perlakuan hanya di instruksikan untuk mengerjakan tugas yang diberikan. Pada sesi ke 1 dan ke 2 perilaku subyek mengalami kecenderungan stabil sedangkan pada sesi ke 3 dan ke 4 perilaku subyek menunjukkan adanya peningkatan atau membaik 1 perilaku. Pada fase Intervensi terdapat 8 sesi, yang dimulai dari sesi 5 sampai sesi 12. Pada fase intervensi perlakuan yang diberikan adalah stiker berbentuk hewan, serta pujian atau tepuk tangan, *reward* diberikan ketika anak selesai menyelesaikan tugas. Pada fase intervensi sesi ke 5 hingga sesi ke 8 cenderung mengalami penurunan atau memburuk, terutama pada sesi ke 6 subyek hanya dapat mempertahankan 1 perilaku. Pada sesi ke 11 dan ke 12 perilaku subyek menunjukkan peningkatan yang signifikan dan stabilitas. Pada fase *baseline 2* atau *post test* mengalami peningkatan setelah melewati dua pengamatan yang stabil, kemudian mengalami penurunan kembali pada akhir sesi yaitu sesi ke 16. Gambaran tersebut dapat mengidentifikasi bahwa adanya pengaruh positif *token economy* dalam meningkatkan perilaku *on - task*.

Tabel 1
Analisi Dalam Kondisi

| Kondisi | Baseline 1 | Intervensi | Baseline 2 |
|------------------------------|----------------|----------------|----------------|
| Panjang kondisi | 4 | 8 | 4 |
| Estimasi kecenderungan arah | / (+) | / (+) | - (=) |
| Kecenderungan stabilitas | Variabel (25%) | Variabel (50%) | Variabel (25%) |
| Jejak kecenderungan | / (+) | / (+) | - (=) |
| Level stabilitas dan rentang | 3 – 4 | 1 – 5 | 4 – 5 |
| Level perubahan | 3 – 4 (-1) | 3 – 5 (-2) | 4 – 4 (=) |

Kondisi yang di analisis dalam tabel 1 adalah kondisi *baseline 1*, kondisi intervensi, serta kondisi *baseline 2*. Estimasi kecenderungan arah *baseline 1* menunjukkan positive (+), pada kondisi intervensi menunjukkan positive (+), sedangkan pada *baseline 2* menunjukkan tidak mengalami perubahan (=). Kecenderungan stabilitas pada kondisi *baseline 1* ditunjukkan dengan (25%) tidak stabil atau variabel, pada kondisi intervensi ditunjukkan dengan (50%) tidak stabil atau variabel, sedangkan pada kondisi *baseline 2* ditunjukkan dengan (25%) tidak stabil atau variabel. Kecenderungan jejak pada kondisi *baseline 1* meningkat (+), pada kondisi intervensi cenderung meningkat (+), sedangkan pada *baseline 2* tidak ada perubahan (=). Pada kondisi *baseline 1* mengalami peningkatan 1 perilaku, serta pada kondisi intervensi mengalami peningkatan 2 perilaku, dan pada kondisi *baseline 2* tidak ada perubahan. Level perubahan jejak dalam kondisi *baseline 1* $3 - 4 = -1$, sedangkan pada kondisi intervensi $3 - 5 = -2$, dan pada kondisi *baseline 2* $4 - 4 = 0$ (tidak ada perubahan).

Tabel 2.
Analisi Antar Kondisi

| Kondisi yang dibandingkan | Intervensi/Baseline 1 (2:1) | Baseline 2/Intervensi (3:2) |
|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Jumlah variabel | 1 | 1 |
| Perubahan arah dan efeknya | / / (+) (+) | / - (+) (=) |
| | Positif | Positif |
| Perubahan stabilitas | Variabel ke Variabel | Variabel ke Variabel |
| Perubahan level | 4 – 3 (+1) | 5 – 4 (+1) |
| Presentase <i>overlap</i> | 12,5% | 25% |

Analisis antar kondisi untuk menunjukkan unuk mengetahui ada atau tidaknya perubahan antara kondisi *baseline 1* dengan kondisi intervensi. Analisis antar kondisi dalam perilaku *on – task* saat belajar terlihat bahwa level menunjukkan peningkatan perilaku +1. Kencenderungan stabilitas yaitu variabel ke variabel. Dalam kondisi ini intervensi berpengaruh dalam meningkatkan perilaku *on – task* akan tetapi perubahan tidak signifikan. Hal tersebut dapat dilihat dari presentase *overlap* 12,5% yang

menunjukkan bahwa berpengaruh akan tetapi kecenderungan variabel ke variabel. Analisis antar kondisi untuk mengetahui ada tidaknya perubahan pada kondisi *baseline 2* dengan fase intervensi, menunjukkan perubahan level tidak menunjukkan meningkatnya perilaku *on – task* dengan presentase *overlap* 25%. Hal ini menunjukkan bahwa pelepasan intervensi tidak berpengaruh kuat dalam meningkatkan kembali frekuensi perilaku *on – task* saat belajar. Dengan demikian program intervensi tidak dapat disimpulkan bahwa perubahan perilaku *on – task* saat belajar hanya disebabkan oleh program intervensi, atau dapat dikatakan bahwa perubahan perilaku *on – task* dapat dipengaruhi oleh faktor atau variabel lain yang tidak terkontrol.

Hasil penelitian ini mendukung hipotesis yang diajukan bahwa *token economy* berpengaruh positif terhadap perilaku *on – task* anak hiperaktif saat belajar. Pengaruh program intervensi dibuktikan dengan adanya peningkatan level antar kondisi dari fase intervensi dibandingkan dengan fase *baseline 1* yang berpengaruh terhadap 1 perilaku dengan presentase *overlap* 12,5%. *Token economy* yang diberikan dapat meningkatkan perilaku *on –task* pada anak hiperaktif saat belajar. Namun, pada fase *baseline 2* perilaku *on – task* mengalami penurunan, menunjukkan bahwa perubahan perilaku *on – task* dipengaruhi oleh faktor atau variabel lain yang tidak terkontrol.

Penelitian yang dilakukan oleh Amalo & Widiastuti (2021) menemukan bahwa *token economy* berpengaruh signifikan dalam menurunkan perilaku disruptif pada anak usia 4 sampai 5 tahun, terutama pada perilaku memulai pertengkaran, menyakiti teman, merusak barang milik sendiri atau milik orang lain, menolak instruksi, serta melanggar aturan yang ada. Sedangkan penelitian yang dilakukan Lalitya & Handayani (2020) menemukan bahwa *token economy* berpengaruh positif untuk meningkatkan perilaku *on – task* makan pada anak hiperaktif dengan presentase 80%. Meningkatnya perilaku *on – task* makan pada anak hiperaktif dipengaruhi oleh faktor atau variabel lain seperti contoh perilaku serta motivasi dari orang tua, karena dapat mempengaruhi konsistensi perilaku anak, dan usaha yang ditunjukkan oleh anak. Hal ini sama dengan temuan peneliti bahwa *token economy* berpengaruh positif terhadap perilaku *on – task* pada anak hiperaktif saat belajar, meningkatnya perilaku *on –task* tidak semata – mata hanya dipengaruhi program intervensi, akan tetapi juga dipengaruhi oleh faktor atau variabel lain yang tidak terkontrol.

Sachariza, dkk (2020) dalam penelitiannya menemukan bahwa *token economy* mampu merubah respon pemahaman secara signifikan terhadap siswa yang mengalami gangguan belajar diskakulia, akan tetapi *token economy* memiliki kelemahan apabila program ditiadakan dapat berpengaruh pada perilaku. Artinya *reinforcement* yang diberikan akan hilang, karena *reinforcement* merupakan penguatan dari luar atau eksternal. Peneliti menemukan hal yang serupa bahwa setelah program ditiadakan (*baseline 2*) perilaku *on – task* pada anak saat belajar mengalami penurunan dengan persentase 25%. Sedangkan Devita & Mulyadi (2019) menemukan terapi *token economy* efektif dalam meningkatkan kepatuhan siswa mengerjakan tugas pada anak tahap usia sekolah dengan presentase 96,9%. Sependapat dengan Devita & Mulyadi, dalam penelitian Saroha & Marlina menemukan *token economy* terbukti dalam mengurangi perilaku agresif pada anak dengan gangguan intelektual, dengan dibuktikan menurunnya perilaku mengganggu teman dengan presentase 100%.

Dari kelima hasil penelitian diatas dapat disimpulkan bahwa *token economy* berpengaruh positif dalam merubah perilaku yang diinginkan. Efektivitas *token economy*

tidak hanya dipengaruhi oleh program yang dilakukan akan tetapi juga dipengaruhi oleh faktor atau variabel lain yang tidak dikontrol. Faktor atau variabel lain seperti contoh perilaku orang tua, serta motivasi dari orang tua, dapat mempengaruhi konsistensi perilaku anak, dan usaha yang ditunjukkan anak. Hasil temuan di atas memperkuat bahwa faktor atau variabel lain berperan penting dalam keberhasilan selama program berlangsung dan untuk mempertahankan konsistensi perilaku anak setelah program berakhir.

5. Kesimpulan

Berdasarkan analisis visual dapat disimpulkan bahwa penerapan *token economy* dapat meningkatkan perilaku *on – task* pada anak hiperaktif saat belajar. Hal ini terlihat melalui grafis 1 sampai dengan grafis 3 menunjukkan data yang diperoleh variabel ke variabel walaupun perubahan perilaku yang terjadi tidak signifikan. Perbandingan antar kondisi pada fase *baseline* 1 dengan fase intervensi menunjukkan presentase sebesar 12,5%, sedangkan pada fase intervensi dengan *baseline* 2 menunjukkan presentase 25%.

6. Saran

Hasil penelitian menunjukkan bahwa *token economy* dapat meningkatkan perilaku *on – task* pada anak hiperaktif saat belajar. Maka, *token economy* dapat digunakan untuk merubah perilaku yang diinginkan. Untuk peneliti selanjutnya dapat menerapkan teknik *token economy* pada aktifitas kegiatan yang lain dan dapat dilakukan pada partisipan yang lebih banyak. Selain itu juga peneliti selanjutnya perlu memeriksa faktor – faktor yang menyebabkan tidak konsisten pengaruh program terhadap perilaku *on – task* sehingga dapat menghasilkan program yang mampu meningkatkan frekuensi perilaku *on – task* yang konsisten. Penelitian akan lebih efektif jika dilakukan dalam waktu yang lebih lama.

7. Daftar Pustaka

- Alwisol. 2009. *Psikologi Kepribadian*. Malang. UMM Press.
- Akbar, N., Sukma. 2017. *Terapi Modifikasi Perilaku untuk Penanganan Hiperaktif pada Anak Retedasi Mental Ringan*. *Jurnal Ecopsy*. Vol 4. No 1.
- Amalo, I, G., & Widiastuti, A., 2012. *Pengaruh Penggunaan Token Ekonomi dalam Menurunkan Perilaku Disruptif Anak Usia 4 – 5 Tahun*. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*. Vol 5. No 1.
- Bahri, S. 2006. *Stategi Belajar Mengajar*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Barkly, R. A. 2014. *Attention – Deficit Hyeractivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. New York, NJ: Guilford ubications.
- Boeree, C. George. 2009. *Personality Theories: Melacak Kepribadian Anda Bersama Psikologi Dunia*. Jogjakarta: Prismasophie.
- David, M., & Nicholas, B. 2011. *Getting Students to Work Smarter and Harder: Decreasing Off Task Behavior Through Interpersal Techniques*
- Delphie, B., 2006. *Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus dalam Setting Pendidikan Inklusi*. Bandung : PT. Refika Aditama.
- Desiningrum, D. T., 2016. *Psikologi Anak Berkebutuhan Khusus*. Yogyakarta: Psikosain.
- Devita, Y., & Mulyadi, R. 2019. *Efektivitas Terapi Token Ekonomi untuk Meningkatkan Kepatuhan Mengerjakan Tugas pada Anak Tahap Usia Sekolah*. *Jurnal Keperawatan Abdurrah*. Vol 3. No 1.
- Daengsari, P., D. 2019. *Efektivitas Teknik Antecedent Control dan Token Economy dalam Meningkatkan Durasi Perilaku Belajar pada Anak dengan Gangguan Intelektual Taraf Ringan*. *Jurnal Psikogenesis*. Vol. 7. No. 1
- Graham – Day, K. J., Gardner, R., & Hsin, Y. W. 2010. *Increasing On – Task Behaviors of High School Students With Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Is It Enough*. *Education and Treatment of Children*, 33(2), 205 – 221.
- Garfield, C., Dorsey, R., Zhu, S., dkk. 2012. *Trends in Attention Deficit Hyperactivity Disorder Ambulatory Diagnosis and Medecal Treatment in the United States 2020-2021*. *Acedemic Pediatrics*.
- Hermawan, H. 2010. *Teori Belajar dan Motivasi*. Bandung: Citra Praya.
- Kemenkes. 2011. Pusat Pencegahandan pengendalian Penyakit Amerika www.p2ptm.kesmes.go.id
- Kerliger, F., N., & Lee H., B. 2000. *Foundation of Behavior Reserch 4th*. Orlando: Hor Court Collage Publishers
- Kennedy, C., H. 2005. *Single – Case Designs for Education Research*. Boston, MA: Pearson
- Lalitya, L., & Handayani, E. 2020. *Penerapan Token – Economy untuk Meningkatkan Perilaku On – Task dalam Aktifitas Makan pada Anak dengan Hiperaktif*. *Seurane Jurnal Psikologi Unsyiah*. Vol 3. No 1.
- Maslim, R. 2013. *Diagnosis Gangguan Jiwa (PPDGJ – III)*. Jakarta: Bagian Ilmu KedokteranFK Unika Atma Jaya.
- Miltenberger, R. 2012. *Behavior Modification (Principles and Procedures)*. Fifth Edition. USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Nasution. 1994. *Bidaktika Azaz – Azaz Mengajar*. Bandung: Jemars.
- Ni'matuzahro., & Prasetyaningrum, S. 2016. *Observasi dalam Psikologi*. Malang: UMM Press

- Nuryana, A., & Purwanto, S. 2010. *Efektivitas Brain Gym dalam Meningkatkan Konsentrasi Belajar pada Anak. Indigenous, Jurnal Ilmiah Berkala Psikologi*, 12(1), 88–99.
- Sachariza, S., Pratitis, T., & Utami, B. 2020. *Efektifitas Token Economy Sebagai Positive Reinforcement untuk Meningkatkan Respon Pemahaman pada Siswa dengan Kesulitan Belajar Spesifik Diskalkulia. Sukma: Jurnal Penelitian Psikologi Vol 1 No 1*.
- Saroja, I., & Marlin. 2018. *Penggunaan token Economic Untuk Mengurangi Perilaku Agresip pada Anak Dengan Gangguan Intelektual. Jurnal Penelitian Kebutuhan Khusus*.
- Shadish, W., Cook, T., & Campbell, D. 2002. *Experimental and Quasi Eksperimental Design for Generalized Causal Inference*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Skinner, B., F. 1932. *Science and Human Behavior*. Massachusetts: Harvard University
- Suchowierska, M., & Cieślińska, A. 2013. *Token system as an intervention used for reducing hyperactivity in children with ADHD. Postępy Nauk Medycznych, XXVI(1)*,71–78.
- Sunanto, J., Takeuchi, K., & Nakata, H. 2005. *Pengantar penelitian dengan subjek tunggal*. Tsukuba, Ibaraki : Center of Research on International Cooperation in Educational Developmen (CRICED) University of Tsukuba
- Sudjana, N. 1991. *Penelitian Hasil Proses Belajar Mengajar*. Bandung: Remaja Rasdakarya.
- Taylor, E. 1992. *Anak Yang Hiperaktif: Tuntunan Bagi Orang Tua*. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama.
- Taylor, H. G., Orchinik, L., Fristad, M. A., Minich., Klein, N., Espy, K. A., et. Al 2019. *Associations of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) at School Enteri With Early Academic Progress in Children Born Prematurely and Full Term Controls*. Learn. Individ. Dif. 69, 1 – 10.
- Ulandara, S. & Marlina. 2018. *Efektivitas Shaping – Token Economy dalam Meningkatkan Motivasi Belajar Anak Tunagrahita Ringan. Jurnal Pendidikan Berkebutuhan Khusus. Vol. 6. No. 1*
- Poerwandari, E., W. 1998. *Pendekatan Kualitatif dalam Penelitian Psikologi*. Jakarta: Lembaga Pengembangan Sarana Pengukuran dan Pendidikan Psikologi (LPSP3) Fakultas Psikologi Universitas Indonesia.
- Wanta, J., Maria. 2005. *Perkembangan Disiplin dan Pembentukan Moral pada Anak Usia Dini*. Jakarta: Depdiknas.