

Developing Learning Guidance and Counseling Program Based on Social and Emotional Learning in Senior High School

Muh. Farozin^{1*}, Luky Kurniawan²

Department of Guidance and Counseling, Faculty of Education, Universitas Negeri Yogyakarta,
Colombo Street No. 1, Sleman, Special Region of Yogyakarta, Indonesia 55281

Department of Guidance and Counseling, Faculty of Teacher Training and Education, Universitas Mercu Buana Yogyakarta,
Wates Street Km. 10, Bantul, Special Region of Yogyakarta, Indonesia 55753

*Corresponding author, e-mail: farozin@uny.ac.id

Article received: April 8th 2019; revised: June 24th 2019; accepted: June 25th 2019

Abstract: This research and development aims to develop a learning guidance and counseling program based on social and emotional learning (SEL) in senior high school, and find out the feasibility of the learning guidance and counseling program based on SEL. Approach used in this research was research and development. The development procedure refers to the procedure by Borg & Gall. The two subject groups of program validation in this research and development were two expert validators who were competent in the learning guidance and counseling program and the school counselor group. Data collection instruments used were expert validation questionnaire; practitioner validation questionnaire; and focus group discussion (FGD) guidelines. The data analysis technique used was a quantitative descriptive analysis technique using categorization. The expert validation test obtained a score of 91.50 (good category) and the practitioner test obtained a score of 83.05 (good category). Based on the results of expert validation and practitioner test, learning guidance and counseling program based on SEL is feasible to be implemented.

Keywords: learning guidance and counseling program; SEL; senior high school

Abstrak: Penelitian pengembangan ini bertujuan menghasilkan program bimbingan dan konseling belajar berbasis *SEL* di sekolah menengah atas (SMA), dan mengetahui tingkat kelayakan program bimbingan dan konseling belajar berbasis *SEL*. Pendekatan yang digunakan dalam penelitian ini adalah penelitian dan pengembangan. Prosedur pengembangan mengacu pada prosedur Borg & Gall. Dua kelompok subjek validasi program dalam penelitian dan pengembangan ini adalah dua validator ahli yang berkompeten dalam program bimbingan dan konseling belajar, serta kelompok guru bimbingan dan konseling. Instrumen pengumpulan data yang digunakan adalah kuesioner validasi ahli; kuesioner validasi praktisi; dan pedoman *FGD*. Teknik analisis data yang digunakan adalah teknik analisis deskriptif kuantitatif dengan menggunakan kategorisasi. Hasil uji validasi ahli diperoleh skor 91,50 (kategori baik) dan hasil uji praktisi diperoleh skor 83,05 (kategori baik). Berdasarkan hasil validasi ahli dan hasil uji praktisi tersebut, program bimbingan dan konseling belajar berbasis *SEL* layak untuk diimplementasikan.

Kata kunci: program bimbingan dan konseling belajar; *SEL*; SMA

INTRODUCTION

Learning guidance and counseling program based on SEL integrates guidance and counseling that allow students to develop cognitive, affective and psychomotor competencies. Personal development competence is reflected in self-awareness; self-management; social awareness; relationship building

and responsible decision making skills (Babalís, Tsoli, Artikis, Mylonakou-Keke, & Xanthakou, 2013; CASEL, 2003). The competence is expected to provide a basis for students for a better adaptation and support in achieving personal development tasks in the learning aspect.

School counselors always support the students in social and emotional learning to improve academic achievement by providing activities that advocate the learning program based on SEL. Therefore, they are working in collaboration with stakeholders and authorities to develop the social and emotional learning program for all students (Van Velsor, 2009).

According to the research on several senior high school guidance and counseling administrative tools conducted by the researcher, it can be seen that there is no guidance and counseling program based on SEL in senior high school and the existing programs have not been developed through a series of systematic processes, viz., planning, design, implementation, evaluation, and follow-up. On the other hand, the guidance and counseling programs in senior high school have been prepared based on needs assessment.

This research began with the problems faced by students in the learning process at school. The researcher conducted a preliminary study by interviewing the principal, school counselors, subject teachers and homeroom teachers at SMA Negeri 1 Depok Sleman Yogyakarta. The results show that some students are facing problems in the learning process, such as having no motivation to learn, unable to concentrate in learning, unable to manage time well; and mentally unprepared to face the national exam (UN).

The researcher distributed a needs analysis checklist of SEL competencies to 192 students in 10th grade. Based on the results, it is known that students in 10th grade need the following learning guidance and counseling themes or topics: preparing for higher education 83%; choosing concentration area in senior high school 82%; fostering enthusiasm in learning 82%; concentration in learning 78%; fostering empathy among peers in group learning activities 77%; group learning activities 70%; managing time in learning 74%; discipline in learning 64%; verbal communication skills in group study 74% and tips for making study group 58%.

Several studies have been conducted to review the SEL program. Research by Gueldner & Merrell (2011) found that SEL program may significantly improve students' knowledge competencies. Dracinschi (2012) pre-tested the SEL program that was adopted from England and developed in Romania. The conclusion of the research is a recommendation to integrate the SEL program into the education system in Romania. Reyes, Brackett, Rivers, Elbertson, & Salovey (2012) tested the effects and quality of SEL program implementation on students' social and emotional competencies. The research concluded that the SEL program significantly improves students' social and emotional competencies. The difference between this research and the aforementioned research is that this research aims to produce a learning guidance and counseling program based on SEL in senior high school and find out the feasibility of the learning guidance and counseling program based on SEL. The researcher integrated SEL into the learning guidance and counseling program to improve students' academic achievement.

Based on above explanation, the researcher considered the development of learning guidance and counseling program based on SEL necessary. Therefore, the development of learning guidance and counseling program based on SEL is essential for supporting the students in achieving their personal development tasks in the learning aspect.

METHOD

The model used in the development of learning guidance and counseling program based on SEL was adapted and modified from the research and development model by Borg & Gall (1984). The development process of the learning guidance and counseling program based on SEL consisted of three phases: preliminary study, development and validation. In the preliminary study phase, the researcher conducted a needs analysis, determined the research problem and conducted a literature study. In the development phase, the researcher planned and developed the initial program by arranging the learning guidance and counseling program based on SEL according to students' needs as well as concepts or theories. In the validation phase, the researcher conducted two stages of feasibility test, viz., expert validation and practitioner test.

The subject of the needs analysis was 192 students, expert validation of the program involved two experts; practitioner test involving four school counselors and FGD involving four school counselors. Data collection method used in the study was the expert program questionnaire; practitioner test questionnaire; and FGD guidelines. Qualitative data analysis was done by grouping information, which was qualitative data, in the form of responses, input, criticisms and suggestions from experts, to revise the learning guidance and counseling program based on SEL in stage I. Results of the discussion as well as responses, input, criticism and suggestions from school counselors were used to revise the learning guidance and counseling program based on SEL in the revision stage II. Furthermore, the results of qualitative data analysis were taken into consideration for program revision. This research used a quantitative descriptive analysis, which is to analyze quantitative data obtained from the evaluation sheet obtained from expert validation and practitioner test.

RESULTS

The researcher validated the learning guidance and counseling program based on SEL to two experts who are competent in the learning guidance and counseling program, namely: Dr. Muhammad Nur Wangid, M.Si, and Dr. Budi Astuti, M.Si. The expert validation was conducted in June 2016. Data obtained from expert validation using closed questionnaire and suggestions for improvement on the developed learning guidance and counseling program based on SEL were quantitative data. Quantitative data from expert assessment on the learning guidance and counseling program based on SEL in senior high school are presented in table 1.

Table 1. Recapitulation of Expert Validation Analysis Results

No	Expert I	Expert II	Obtained Score	Percentage $n/8 \times 100\%$	Category
1	4	4	8	100%	Good
2	4	3	7	87.5%	Good
3	4	2	6	75%	Moderate
4	3	2	5	62.5%	Moderate
5	3	4	7	87.5%	Good
6	4	4	8	100%	Good
7	4	4	8	100%	Good
8	4	4	8	100%	Good
9	4	3	7	87.5%	Good
10	3	4	7	87.5%	Good
11	4	3	7	87.5%	Good
12	4	4	8	100%	Good
13	3	3	6	75%	Moderate
14	4	4	8	100%	Good
15	4	3	7	87.5%	Good
16	4	4	8	100%	Good
17	4	4	8	100%	Good
18	4	3	7	87.5%	Good
19	3	4	7	87.5%	Good
20	4	4	8	100%	Good
21	4	4	8	100%	Good
22	4	3	7	87.5%	Good
23	4	3	7	87.5%	Good
24	4	4	8	100%	Good
25	4	4	8	100%	Good
Total Assessment Score				91.5%	Good

Table 2. Recapitulation of Practitioner Test Analysis Results

No	Practitioner I	Practitioner II	Practitioner III	Practitioner IV	Obtained Score	Percentage n/16 X 100%	Category
1	2	4	3	2	11	68.75%	Moderate
2	4	4	4	4	16	100%	Good
3	4	3	4	4	15	93.75%	Good
4	4	3	4	4	15	93.75%	Good
5	3	3	3	3	12	75%	Moderate
6	3	3	3	3	12	75%	Moderate
7	4	4	4	4	16	100%	Good
8	4	3	3	4	14	87.50%	Good
9	4	4	4	4	16	100%	Good
10	4	3	4	4	15	93.75%	Good
11	4	3	3	4	14	87.50%	Good
12	4	3	4	4	15	93.75%	Good
13	4	4	4	4	16	100%	Good
14	4	4	4	4	16	100%	Good
15	4	4	4	4	16	100%	Good
16	3	3	3	3	12	75%	Moderate
17	3	3	3	3	12	75%	Moderate
18	3	3	3	3	12	75%	Moderate
19	4	3	3	4	14	87.50%	Good
20	4	3	4	4	15	93.75%	Good
21	3	3	3	3	12	75%	Moderate
22	3	3	3	3	12	75%	Moderate
23	4	3	3	4	14	87.50%	Good
24	4	3	4	4	15	93.75%	Good
25	4	3	4	4	15	93.75%	Good
Total Assessment Score						83.05%	Good

Based on the quantitative calculation in Table 1, the developed learning guidance and counseling program based on SEL in senior high school obtained an average score of 91.5%, which is categorized good or feasible to be implemented according to the effectiveness criteria. Practitioner test is an assessment by practitioners on the learning guidance and counseling program based on SEL. The practitioner test produces quantitative data, which is obtained from practitioner assessment with a closed questionnaire. Quantitative data of practitioner assessment on the learning guidance and counseling program based on SEL in senior high school are presented in table 2. Based on the quantitative calculation in Table 2, the developed learning guidance and counseling program based on SEL in senior high school obtained an average score of 83.05%, which is categorized good or feasible to be implemented according to the effectiveness criteria.

DISCUSSION

SEL is a learning process that is part of education developing social and emotional competencies for the success of students in school, family, society, workplace and life in general (Greenberg et al., 2003; Lilley, Oberle, & Thompson, 2014; Osher et al., 2008; Zins, 2004). The five sets of SEL competencies that has been identified by the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) are as follows: self-awareness, self-management, social awareness, relationship building and responsible decision making skills (CASEL, 2013; Elias, Zins, & Weissberg, 1997; Oberle, Domitrovich, Meyers, & Weissberg, 2016; Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2007).

The learning guidance and counseling program based on SEL has been validated by two experts in learning guidance and counseling program as well as school counselors group in senior high school. The results of the validation show that the program is feasible to be implemented. There were 25 aspect indicators assessed in the learning guidance and counseling program based on SEL in senior high school: clarity of rational; accuracy of legal basis; compatibility of guidance and counseling vision and school vision; compatibility of guidance and counseling missions and school missions; accuracy of description of needs; clarity of description of needs; clarity of learning guidance and counseling objectives; visibility of form of basic services; clarity of form of basic services; visibility of form of responsive services; clarity of form of responsive services; visibility of form of individual specialization and planning services; clarity of form of individual specialization and planning services; visibility of form of system support implementation; clarity of form of system support; clarity of scope of learning guidance and counseling; clarity of form of learning guidance and counseling program based on SEL; clarity of description of learning guidance and counseling program based on SEL; accuracy of themes and topics development; clarity of themes and topics development; clarity of facilities and infrastructure utilization; clarity of evaluation plan; clarity of reporting plan; clarity of follow-up plan; and clarity of budget.

Research by Babalis et al. (2013) show that the social and emotional learning program significantly improves students' social and emotional skills, as well as their academic behavior and performance. The results became one of the reasons behind the development of learning guidance and counseling program based on SEL. Social and emotional aspects became inseparable part of learning process. The two aspects may support the success of students' learning process.

Martinsons (2016) conducted a research on the description of content and implementation process of the social and emotional learning program that is developed based on Latvian culture. The developed social and emotional learning aims to develop students' social and emotional competencies in the learning process, as well as to combine social and emotional learning with academic.

Research by Waajid, Garner, & Owen (2013) supports the significance of SEL policies and implementation in school. The role of school counselors in supporting students' social and emotional preparedness to learn at school highly supports the success of learning process and students' academic achievement. This is in line with the purposes of the learning guidance and counseling based on SEL developed by the researcher.

CONCLUSION

The development process of the learning guidance and counseling program based on SEL was done in three phases: preliminary study, development and validation. The validation results from two experts and four practitioners as well as input and suggestions from FGD show that the learning guidance and counseling program based on SEL is categorized good and feasible to be implemented. The structures of the learning guidance and counseling program based on SEL are: rational, legal basis, vision and mission, description of needs, objectives, program components, service sectors, operational plan, theme and topic development, facilities and infrastructure, reporting evaluation and follow-up, and budget.

REFERENCES

- Babalis, T., Tsoli, K., Artikis, C. T., Mylonakou-Keke, I., & Xanthakou, Y. (2013). The Impact of Social and Emotional Learning Programs on The Emotional Competence and Academic Achievement of Children in Greek Primary School. *World Journal of Education*, 3(6), 54–63.
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1984). *Educational Research (4th ed)*. New York: Longman.
- CASEL. (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Chicago, IL.
- CASEL. (2013). 2013 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs—Preschool and Elementary School Edition. Retrieved from <https://casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide/>
- Dracinschi, M. C. (2012). Qualitative Aspects of The Instructive-Educational Process Specific for Social and Emotional Learning Programs. *Educația Plus*, 8(1), 135–159.

- Elias, M. J., Zins, J. E., & Weissberg, R. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Ascd.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58(6–7), 466–474.
- Gueldner, B., & Merrell, K. (2011). Evaluation of A Social-Emotional Learning Program in Conjunction With The Exploratory Application of Performance Feedback Incorporating Motivational Interviewing Techniques. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 21(1), 1–27.
- Lilley, J. L., Oberle, C. D., & Thompson, J. G. (2014). Effects of Music and Grade Consequences on Test Anxiety and Performance. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 24(2), 184–190. <https://doi.org/10.1037/pmu0000038>
- Martinson, B. (2016). Social Emotional Learning: Implementation of Sustainability-Oriented Program in LATVIA. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 57–68.
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing Systemic Social and Emotional Learning Approaches in Schools: A Framework for Schoolwide Implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277–297.
- Osher, D., Sprague, J., Weissberg, R. P., Axelrod, J., Keenan, S., Kendziora, K., & Zins, J. E. (2008). A Comprehensive Approach to Promoting Social, Emotional, and Academic Growth in Contemporary Schools. *Best Practices in School Psychology*, 4, 1263–1278.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). The Interaction Effects of Program Training, Dosage, and Implementation Quality on Targeted Student Outcomes for The RULER Approach to Social and Emotional Learning. *School Psychology Review*, 41(1), 82–99.
- Van Velsor, P. (2009). School Counselors as Social-Emotional Learning Consultants: Where do We Begin? *Professional School Counseling*, 13(1), 50–58.
- Waajid, B., Garner, P. W., & Owen, J. E. (2013). Infusing Social Emotional Learning into the Teacher Education Curriculum. *International Journal of Emotional Education*, 5(2), 31–48.
- Zins, J. E. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does The Research Say?* Teachers College Press.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2–3), 191–210.

Keberfungsian Model ABC Tschudi untuk Internalisasi Budaya Belajar Mahasiswa

Andi Mappiare-AT*, Lutfi Fauzan

Jurusan Bimbingan dan Konseling, Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Malang

Jl. Semarang No. 5, Malang, Jawa Timur, Indonesia, 65145

*Penulis koresponden, e-mail: andi.mappiare.fip@um.ac.id

Artikel diterima: 7 Februari 2019; direvisi: 19 Mei 2019; disetujui: 24 Mei 2019

Abstract: This research aimed to find: (1) the difficulties possibly faced by subjects in managing personal construct when filling Tschudi ABC format; (2) key personal construct recognized by subjects in their present and desired positions; (3) the results of subjects' learning culture internalization to the implementation of Tschudi ABC Model. This study used a qualitative approach with the type of Classroom Action Research, the empirical phenomenological variant. The observed subjects were determined by purposive sampling, taken from the students of Multicultural Counseling class. The research informants were determined through snowballing. The data collection was conducted via a medium participatory observation and in-depth interview. The individual analysis was employed in the form of dynamic analysis of the research subjects' individual personality. This research found that: (1) there was a difficulty in the form of contradiction and disparity in personal construct management. According to the subjects, compromise and synchronization of thoughts and attitudes were effective in settling the self-denial and gap; (2) The tendency of the change of subjects' key personal construct was intentional accompanied by discursive awareness versus withdrawal and stagnant. There was a change of key personal construct to the more productive and non-productive orientation; (3) The function of "good news" versus "bad news" was very strong in the internalization of subjects' learning culture. Providing "good news" (positive feedback) gave rise to more non-formal and affective internalization of learning culture with the purpose stated consciously and obviously, as well as concrete, clear, decisive, and straightforward plans.

Keywords: group guidance; learning culture; good news; Tschudi ABC Model

Abstrak: Tujuan penelitian ini adalah menemukan: (1) kemungkinan kesulitan yang dihadapi oleh subjek dalam mengelola konstruk pribadi ketika mengisi format ABC Tschudi; (2) konstruk pribadi kunci yang dikenali oleh para subjek dalam posisi sekarang dan posisi yang dituju; (3) hasil internalisasi budaya belajar subjek atas penerapan Model ABC Tschudi. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif tipe penelitian tindakan kelas, varian fenomenologi empirik. Subjek terteliti ditetapkan melalui teknik "*purposive sampling*", para peserta kuliah dalam kelas Konseling Multibudaya. Informan penelitian ditetapkan secara *snowballing*. Pengumpulan data melalui observasi partisipatif medium dan wawancara mendalam. Digunakan unit analisis individual yaitu analisis dinamika konstruk pribadi perseorangan dari subjek penelitian. Temuan penelitian ini adalah: (1) ada kesulitan berupa pertentangan dan kesenjangan dalam mengelola konstruk pribadi. Kompromi dan sinkronisasi pemikiran serta sikap merupakan cara efektif yang dinyatakan oleh subjek untuk mengatasi pertentangan dan kesenjangan dalam diri; (2) kecenderungan perubahan konstruksi pribadi kunci subjek adalah intensional disertai kesadaran diskursif versus *withdrawal* dan stagnan. Ada perubahan konstruk pribadi kunci ke arah yang lebih produktif dan ada yang ke arah non-produktif; (3) sangat kuat fungsi "kabar gembira" versus "bukan kabar gembira" dalam internalisasi budaya belajar subjek. Pemberian "kabar gembira" (balikan positif) menimbulkan internalisasi budaya belajar secara lebih non-formal afektif dengan tujuan yang dinyatakan secara sadar dan jelas, dan rencana tindakan yang konkret, jelas, tegas, dan lugas.

Kata kunci: bimbingan kelompok; budaya belajar; kabar gembira; Model ABC Tschudi

PENDAHULUAN

Budaya belajar meliputi sejumlah sistem keyakinan; komitmen; dan kebiasaan belajar serta berwujud pada perilaku dalam belajar. Bentuk penting budaya belajar yang baik pada mahasiswa adalah reproduksi ilmu atau retrieval (*retrieval*) secara verbal. Retrieval adalah suatu fungsi pengembalian informasi yang tersimpan dalam memori subjek ke pembangkit respon dan mengaktifkan respon subjek. Retrieval, dengan kata lain, fungsi mengingat isi belajar yang diwujudkan secara umum berupa respon verbal ~ yaitu berbicara yang dilatarbelakangi transformasi dan pemrosesan isi informasi yang dibicarakan. Retrieval merupakan salah satu fungsi penting dalam belajar dari Teori Pemrosesan Informasi (*Information Processing Theory*) oleh Robert Gagne dan sudah dikajiterapkan oleh para pakar psikologi belajar (Critchlow, 2007; Karpicke & Roediger III, 2007; Khadjooi dkk., 2011; Taber, 2016).

Stimulasi yang dihadapi subjek belajar adalah tertransformasikan dan terproseskan dalam sejumlah cara. Robert Gagne menguraikan transformasi dan proses dimaksud melalui cara-cara penyerapan informasi ke dalam memori jangka-pendek, konversi informasi ke memori jangka-panjang, ke ingatan serta retrieval atas informasi (Critchlow, 2007). Beberapa cara dimaksud berlangsung dalam struktur internal dalam mana perubahan-perubahan dapat dikenali, yaitu tampak pada retrieval atas informasi, sebagai bukti telah terjadi proses belajar (Critchlow, 2007). Retrieval secara verbal atas informasi atau pengetahuan merupakan bentuk penting budaya belajar pada mahasiswa.

Pada sisi lain, budaya belajar yang berwujud retrieval juga dipandang sangat penting dalam meningkatkan ingatan jangka panjang. Pernah dilakukan serangkaian eksperimen ketat dalam menguji apakah tes sebagai perangkat belajar dan *testing* merupakan alat atau cara meningkatkan belajar. Dari eksperimen disimpulkan dua hal: (1) latihan retrieval berulang-ulang merupakan cara paling ampuh untuk meningkatkan ingatan jangka panjang, namun demikian; (2) tidak jelas dalam pandangan para siswa dan pendidik bahwa menempuh tes selaku bagian dari perangkat pembelajaran atau penggunaan *testing* sebagai alat untuk meningkatkan belajar (Karpicke & Roediger III, 2007). Pada ulasan lain dinyatakan bahwa menempuh *testing* sebagai bagian dari strategi belajar dapat meningkatkan perhatian (*attention*) dan kesadaran akan isi ingatan (*conscious awareness*) sehingga isi ingatan masuk ke dalam memori kerja, *working memory*, pada diri subjek belajar. Proses-proses itu menunjukkan peran penting perhatian (*attention*) dan retrieval dalam belajar (Schell & Porter, 2018). Karpicke & Roediger III (2007) menyatakan bahwa potensial dilakukan penelitian lebih lanjut dalam area ini untuk menguraikan apa jenis teknik-teknik belajar yang dianjurkan bagi para siswa dan pembelajar atau pendidik.

Dalam identifikasi latar belakang permasalahan berdasarkan pengalaman dan penilaian kolega serta kesan mahasiswa bahwa telah dilakukan pembelajaran terhadap mahasiswa Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan (LPTK) dengan berbagai metode seperti ceramah; modular konvensional; pemberian tugas tertulis; serta model-model mutakhir yang berupaya mengaktifkan subjek belajar. Namun sedikit sekali dimanfaatkan oleh para mahasiswa untuk berlatih retrieval secara verbal, berbicara. Gambaran umum kegiatan diskusi kelas dalam pembahasan hasil kerja kelompok menampakkan kurang terinternalisasinya budaya belajar. Hal itu ditandai oleh sangat minimnya tingkat partisipasi retrieval verbal mahasiswa baik dari segi jumlah mahasiswa; frekuensi bicara; dan durasi (lama waktu) bicara mahasiswa. Diskusi hasil tugas kelompok dengan kombinasi metode, misalnya belajar dengan mengalami, *cascade*, belajar tindakan, hanya menggugah sedikit jumlah mahasiswa yang melakukan retrieval secara verbal. Mahasiswa yang melakukan retrieval pun mengungkapkan pemikirannya melalui satu dua kata, bukan kalimat lengkap.

Ikhwal dinamika pribadi mahasiswa ~ dari pengamatan intensif dalam proses pembelajaran, wawancara mendalam dengan sejumlah mahasiswa, dan diskusi kolegial ~ diketahui adanya suatu budaya belajar yang kurang terinternalisasi. Ini ditandai oleh keengganan mahasiswa berpartisipasi secara verbal dalam diskusi kelas. Keengganan dimaksud bersumber dari penghindaran mengambil tanggungjawab, atau adanya “sumbatan komunikasi” (*“communication stoppers”*) pada mahasiswa untuk berbicara dalam diskusi kelas. Hal demikian adalah berkaitan dengan “pola pemikiran diri” atau konstruk-konstruk pribadi tiap mahasiswa. Ahli-ahli teori konstruk pribadi, khususnya penganut *Personal Construct Theory (PCP)* meyakini keengganan, atau apapun “sumbatan” itu, berasal dari konstruk inti pada individu mahasiswa (Caputi dkk., 2012; Chiari, 2017). Sejumlah pandangan teoretis dari Freud, Lewin, dan Piaget, menunjukkan bahwa konflik intrapersonal merupakan pengalaman multi sisi yang dapat melibatkan konstruk psikologis ganda (Ozkaramanli dkk., 2016).

Secara konseptual, “konstruk pribadi” didefinisikan oleh George A. Kelly dan pengikutnya sebagai dinamika pemahaman pribadi tiap individu terhadap sebuah tawaran tindakan, dalam mana tiap individu mempersepsi atau menerima, menafsiruraikan, atau menginterpretasikan kejadian-kejadian secara subjektif (Chiari, 2017). Konsep Kelly ini sudah pula diuji sebagai hal yang bermanfaat dalam memodifikasi konstruksi-konstruksi pribadi dalam bimbingan jabatan (Paszowska-Rogacz & Kabzinska, 2012). Di dalam konsepsi konstruk pribadi dapat terkandung polarisasi aspek-aspek kesamaan – kesenjangan, di samping keuntungan – kerugian suatu tindakan, sebagai unsur-unsur yang mendorong atau sebaliknya mencegah individu berbuat dalam situasi tawaran tindakan tersedia. Polarisasi aspek-aspek itu dapat dikelola menuju arah positif sebagaimana diharapkan dengan Model ABC Tschudi, dan sudah dikembangkan oleh sejumlah pengikutnya (Caputi dkk., 2012; Casebow, 2016; Fisher, 2018).

Dalam penerapan Model ABC Tschudi untuk perubahan konstruksi-konstruksi pribadi mahasiswa, dapat terjadi sejumlah kesulitan mahasiswa dalam mengidentifikasi konstruk pribadi ketika mahasiswa mengisi format dalam model ini. Oleh karena itu, dalam penelitian ini permasalahan difokuskan pertamanya pada kemungkinan kesulitan mahasiswa dalam proses pengerjaan model ini. Kesulitan dimaksud dapat timbul dari sejumlah dilema yang dialami oleh subjek di antara kutub-kutub pilihan (Casebow, 2016; Fisher, 2018).

Model ABC Tschudi dapat disusun khusus dan digunakan oleh dosen atau pembimbing dalam pengajaran yaitu untuk mengidentifikasi konstruk pribadi yang menunjang dan yang menghambat belajar tiap individu. Konstruk-konstruk pribadi itu, kemudian dikelola untuk menginternalisasi budaya belajar mahasiswa, melalui peningkatan retrieval mahasiswa dalam diskusi kelas. Secara khusus, model ini mengandung unsur-unsur: A1 (posisi sekarang), yaitu taraf keengganan retrieval verbal atau berpartisipasi aktif dalam diskusi; A2 (posisi yang dituju) yaitu aktif retrieval verbal dalam diskusi; selanjutnya mahasiswa bersama dosen/pembimbing mengidentifikasi ciri pribadi dalam unsur B1 (kerugian posisi sekarang); dan B2 (keuntungan posisi yang dituju). Terakhir, mahasiswa bersama dosen/pembimbing mengidentifikasi ciri pribadi dalam unsur C1 (keuntungan posisi sekarang); dan C2 (kerugian posisi yang dituju). Dalam hal ini, Model ABC Tschudi digunakan untuk membantu mahasiswa mengenal konstruk-konstruk pribadi kunci yang bekerja dalam upaya internalisasi budaya belajar mahasiswa (Caputi dkk., 2012; Tschudi & Winter, 2012).

Atas dasar pemahaman profil hasil identifikasi konstruk pribadi mahasiswa itu, dalam prosesnya, mahasiswa dapat mengangkat kesadaran budaya diri masing-masing yang dapat secara kuat memotivasi mereka ke arah aktivitas yang dituju (aktif berlatih retrieval verbal dalam diskusi). Dalam proses berlatih ini, memungkinkan kesadaran mahasiswa bergerak dari keadaan tidak sadar akan ketidakkompetensian, ke arah kesadaran akan adanya kompetensi (O'Connor & Seymour, 1993).

Dengan kata lain, Model konstruk pribadi sebagaimana dianjurkan oleh pengikut George A. Kelly, khususnya Model ABC Tschudi, dapat diterapkan dalam rangka menginternalisasi budaya belajar khususnya meningkatkan taraf partisipasi mahasiswa dalam diskusi kelas. Kebutuhan yang muncul adalah perlunya pengembangan “model kelola konstruk pribadi” untuk internalisasi budaya belajar melalui peningkatan taraf retrieval verbal (partisipasi diskusi) mahasiswa dalam pembelajaran.

Atas dasar latar belakang di atas ini, khususnya pada bagian-bagian akhir, terdapat tiga tujuan pokok penelitian ini, yaitu mengetahui: (1) kemungkinan kesulitan yang dihadapi oleh subjek dalam mengisi format ABC Tschudi; (2) konstruk pribadi kunci yang dikenali oleh para subjek dalam posisi sekarang dan posisi yang dituju; (3) hasil internalisasi budaya belajar subjek atas penerapan Model ABC Tschudi.

METODE

Penelitian ini berlangsung pada situs Universitas Negeri Malang, Fakultas Ilmu Pendidikan, Gedung D2 ~ salah satu ruang kelas yang berada pada sebuah gedung yang dikenal dengan Gedung Kuliah Bersama (GKB) bertingkat empat. Tiap satu ruang kelas tempat pembelajaran yang berukuran sangat bervariasi, dilengkapi dengan kursi-kursi kuliah tunggal ~ dengan lengan alas tulis. Kursi-kursi itu secara mudah dapat diangkat-pindahkan untuk merubah tatanan dan posisi kelas sesuai kebutuhan proses pembelajaran. Sebagaimana ruang kelas pada umumnya, ruang-ruang belajar itu dilengkapi pula dengan meja-kursi dosen dan *white-board* serta fasilitas proyektor *liquid crystal display (LCD)*. Dengan kata lain, latar kelas dalam mana dilaksanakan proses belajar mengajar untuk penelitian ini adalah bertatanan dan berposisi secara natural sebagaimana aktivitas pembelajaran lazimnya.

Secara lebih khusus, penelitian dilakukan pada suasana diskusi kelas dalam pembelajaran mata kuliah Konseling Multibudaya dengan jumlah antara 35–45 orang mahasiswa angkatan-angkatan akhir. Dengan kata lain, dari isi kuliah (yang bersifat “hidup” untuk didiskusikan), segi lama studi mahasiswa peserta (yang cukup “siap pengetahuan”), dan segi jumlah peserta (sedang-sedang besarnya), perkuliahan yang diteliti ini merupakan situasi belajar yang *favorable* untuk aktivitas diskusi kelas dan sangat memungkinkan diteliti secara natural.

Konteks pembelajaran matakuliah yang dideskripsikan di atas dilaksanakan aktivitas diskusi kelas/ akademik baik secara kelompok kecil maupun klasikal, secara natural. Bersamaan dengan itu, diteliti operasi konstruk pribadi individu, anggota kelompok, dalam tataran keterlibatannya pada aktivitas diskusi kelas. Dengan kata lain, penelitian ini mengambil tipe Penelitian Tindakan Kelas (PTK). Dalam pengajaran konseling dan praktik konseling, PTK mempunyai manfaat mengaitkan teori dan praktik.

Pendekatan penelitian yang cocok, sejalan dengan konteks penelitian adalah kualitatif. Penelitian kualitatif berlangsung dalam latar yang diupayakan senatural mungkin, dalam arti tidak ada perlakuan eksperimental terhadap kelas. Varian kualitatif yang sesuai dijalankan, sesuai dengan substansi yang diteliti (ontologi) yaitu medan fenomenal, adalah tipe penelitian fenomenologi. Dari dua varian penelitian fenomenologi ~ yaitu, transendental dan empirik ~ yang cocok digunakan pada penelitian ini adalah varian fenomenologi empirik. Substansi yang diteliti dengan fenomenologi empirik yaitu pengalaman mengenai perasaan yang riil dipahami subjek dengan penekanan pada menemukan deskripsi perasaan-perasaan para subjek.

Tujuan khasnya adalah menentukan apa makna suatu pengalaman bagi pribadi yang memiliki pengalaman itu dan yang mampu menyediakan suatu deskripsi komprehensif atas pengalaman itu. Dari deskripsi umum atau universal subjek secara individual itu ditarik makna-makna, dalam kata lain esensi-esensi atau struktur dari pengalaman. Pengalaman yang dimaksud di sini adalah perasaan-perasaan yang dituturkan (pandangan diri; penilaian situasi; anggapan mengenai penilaian orang lain terhadap diri), dengan kata lain berupa konstruk-konstruk pribadi secara subjektif. Konstruk pribadi subjektif (umum, universal) para subjek itu kemudian direfleksikan sehingga ditemukan esensi maknanya entah sebagai konstruk pribadi yang mendukung subjek ataupun menghambat subjek melakukan retrieval verbal dalam situasi diskusi kelas (Caputi dkk., 2012; Taber, 2016).

Unit analisisnya adalah individual dalam arti analisis dinamika konstruk pribadi perseorangan dari subjek penelitian. Oleh karena penelitian ini bersifat pengembangan, maka subjek penelitian ada dua lapis: pertama adalah “informan” penelitian; kedua adalah “subjek terteliti”. “Informan” penelitian adalah subjek kasus yang dijadikan pangkal tolak untuk merefleksikan makna-makna mengenai konstruk pribadi yang akan dipahami. Informan ditetapkan secara *snowballing*, yaitu diawali dengan berpusat pada satu orang informan atau subjek terteliti, kemudian memungkinkan bertambah menjadi beberapa orang. Prosedur ini ditempuh dalam pengumpulan data melalui wawancara mendalam berkenaan dengan proses-proses bimbingan kelompok.

Kriteria penentuan informan penelitian adalah: (1) subjek teridentifikasi memiliki keengganan retrieval verbal dalam diskusi kelas; (2) subjek memahami perasaannya sendiri (terkait dengan konstruk pribadi) dan mahir menuturkan atau mendeskripsikannya secara subjektif; (3) subjek memiliki pemahaman cukup akan perasaan (terkait dengan konstruk pribadi) teman-teman sekelas; (4) subjek cukup verbal dalam suasana informal dan dapat didekati (*approachable*) serta dapat diakrabi (*accessible*). Informan akan ditambahkan dalam proses penelitian atau pengumpulan data sejalan dengan perkembangan pemaknaan (refleksi fenomenologis; refleksi editik; dan refleksi transendental) atau abstraksi konstruk pribadi subjek informan.

Penentuan subjek terteliti adalah dengan “*purposive sampling*”. “Subjek terteliti” adalah orang-seorang dalam kelas; peserta kuliah; selaku tempat ditransferkannya makna-makna abstrak (hasil refleksi editik dan refleksi transendental) mengenai konstruk pribadi subjek. Terhadap subjek terteliti ini, dilakukan pengkajian proses terjadinya rekonstruksi (“modifikasi”) atas konstruk atau faktor penghambat menjadi konstruk atau faktor pendukung keaktifan retrieval verbal subjek; atau juga terjadinya rekonstruksi konstruk yang semakin memperkuat konstruk atau faktor pendukung keaktifan retrieval verbal subjek. Subjek terteliti dipilih berdasarkan kekhasannya yang ekstrem yaitu kurang retrieval dalam diskusi kelas, sebagaimana disarankan dalam *sampling* purposif bahwa, misalnya, sesuatu kasus dipilih karena kasus itu dipandang lebih ekstrem.

Teknik pengumpulan data adalah dengan observasi berpartisipasi medium serta wawancara mendalam. Observasi berpartisipasi medium dalam penelitian ini merupakan upaya penemuan yang menghasilkan kejelasan atas sejumlah ide yang mungkin abstrak dari *setting* lapangan; demikianpun dengan hal-hal yang problematis, akan dapat dibuat deskripsi lebih spesifik atas dasar kajian aktual pada *setting* penelitian. Adapun peran peneliti dalam observasi ini adalah bahwa peneliti terlibat dalam aktivitas pembelajaran matakuliah Konseling Multibudaya pada Kelas A dan Kelas B, dalam mana dilakukan pengamatan secara langsung di tengah-tengah peneliti melaksanakan proses pembelajaran yang berpadu dengan pengelolaan konstruk pribadi mahasiswa (subjek penelitian). Peneliti sebagai dosen tidak dapat dan tidak perlu berperan selaku mahasiswa (berpartisipasi sempurna) dalam proses penelitian, serta tidak perlu menjangkau kehidupan sehari-hari subjek di luar kelas melainkan hanya berfokus pada kehidupan dalam kelas. Oleh karena itu, taraf partisipasi yang dilakukan adalah taraf medium, atau menengah.

Wawancara mendalam (*in-depth interview*) dilakukan terhadap subjek individu-per-individu. Ini berlangsung baik di dalam pengisian blangko-blangko model (dalam proses kelompok) oleh informan maupun setelahnya ~ yaitu proses modifikasi konstruk pribadi yang memungkinkan menunjang retrieval verbal subjek terteliti. Sebagai teknik penunjang pelaksanaan observasi, wawancara mendalam dilakukan dengan pendekatan *rapport*, keakraban sepiantasnya, jalinan saling percaya, peneliti dan informan/subjek terteliti.

Secara lebih konkret, wawancara mendalam dilakukan dalam upaya mengungkap secara jujur konstruk pribadi subjek. Melalui wawancara mendalam, subjek dapat menceritakan secara jujur “pemikiran-diri”, “penafsiran mengenai penilaian orang lain terhadapnya”, ataupun label-label lain mengenai diri dan situasi belajar sebagai isi konstruk pribadinya. Konstruk pribadi mana yang dapat dikategorikan, entah yang telah menghambat ataupun telah dan potensial mendukung, keaktifan retrieval verbal subjek. Demikian pula dengan upaya mengungkap konstruk-konstruk pribadi yang dapat dijadikan sebagai “pengubah” atau “strategi intervensi” agar para subjek lebih aktif berpartisipasi retrieval verbal dalam diskusi kelas. Persyaratan dan prosedur teknis pelaksanaan wawancara mendalam akan dijalankan secara natural.

Kedua teknik itu ~ observasi berpartisipasi medium dan wawancara mendalam ~ dikerahkan untuk pengumpulan data dan proses pelaksanaan pengembangan partisipasi aktif dalam retrieval verbal subjek melalui (aplikasi) model ABC Tschudi.

Analisis dilakukan secara fenomenologis, yaitu penafsiran atas tafsiran subjek mengenai situasi dan dirinya, atau memahami pemahaman subjek. Penafsiran bersusun secara refleksif atau *interpretation of interpretation* demikian itu, sebagaimana disarankan oleh Alvesson & Sköldbberg (2017), dilakukan bertolak pada uraian-uraian verbal informan (interpretasi) mengenai diri; subjek lain; dan situasinya; yang bersangkutan dengan konstruk pribadi. Kemudian interpretasi subjek itu diinterpretasi oleh peneliti untuk menarik makna atau simpulan. Simpulan interpretif dimasukkan ke dalam kerangka Model ABC Tschudi (Chiari, 2017).

Adapun pengujian kebenaran atau *credibility* proses dan hasil penelitian dilakukan dengan teknik pengecekan anggota atau peserta/subjek penelitian; teknik diskusi *peer* (*peer debriefing*); dan triangulasi.

HASIL

Sejalan dengan permasalahan dan tujuan penelitian, analisis data menghasilkan keterangan deskriptif dan kategoris sebagai berikut:

Pertama, ada pertentangan dan kesenjangan sebagai bentuk kesulitan serta kompromi dan sinkronisasi pemikiran sebagai strategi efektif mengatasi kesulitan dalam mengisi format Model ABC Tschudi. (1) jenis-jenis kesulitan yang dialami oleh para subjek dalam mengisi format dari model ABC Tschudi adalah: (a) pertentangan kognitif dalam menyusun prioritas; (b) pertentangan sikap dalam menyadari dan mengakui kerugian; (c) kesenjangan proyeksi ke depan antara posisi-posisi pilihan, antara pengharapan ke depan dan kenyataan posisi sekarang; (2) cara dan kiat-kiat efektif subjek dalam mengatasi kesulitan atau pertentangan dan kesenjangan konstruksinya adalah: (a) kompromi pemikiran dan sikap melalui imajeri dan komparasi dengan orang lain atas berbagai pertentangan; dan (b) sinkronisasi pemikiran dan sikap melalui refleksi diri dan tindakan nyata atas berbagai kesenjangan.

Kedua, kecenderungan perubahan konstruksi pribadi kunci subjek adalah intensional dan kesadaran diskursif versus *withdrawal* dan stagnan. (1) ada kecenderungan perubahan konstruk pribadi kunci ke arah yang lebih produktif (pada subjek dari golongan T1 = Taraf retrieval signifikan berubah); yaitu perubahan yang cenderung konkret bersifat intensional atau berarah-tujuan yang jelas dan disertai dengan kesadaran yang dapat dituturkan alasan, dasar, dan konsekuensinya (kesadaran diskursif); (2) ada kecenderungan perubahan konstruk pribadi kunci ke arah yang lebih non-produktif (khusus golongan T2 = Taraf retrieval tidak signifikan berubah) yaitu bahwa subjek cenderung berlebihan mengontrol-diri, bahkan *withdrawal* (menarik diri dari keaktifan diskusi) ~ sudah cukup aktif retrieval, memilih kurang aktif ~ takut sukses terutama atas pertimbangan sosial-budaya, menjaga perasaan teman, serta takut risiko bekerja dan belajar lebih berat.

Ketiga, ada kategori internalisasi budaya belajar non-formal emosi positif versus kebergantungan sosial, serta kuat fungsi “kabar gembira” versus “bukan kabar gembira” dalam internalisasi budaya belajar subjek. Kategori yang ditemukan ada dua: (1) kelompok yang mendapatkan lebih banyak/sering “kabar gembira” (balikan positif) dalam proses pembelajaran akan melakukan internalisasi budaya belajar secara lebih non-formal afektif (perasaan/emosi positif) disertai dengan tujuan yang dinyatakan secara sadar dan jelas, dan rencana tindakan yang konkret; jelas; tegas; dan lugas; (2) kelompok yang mendapatkan lebih banyak/sering “bukan kabar gembira” (balikan negatif) dalam proses pembelajaran memiliki karakteristik internalisasi budaya belajar dengan kecenderungan subjek untuk memiliki kesalingbergantungan sosial satu sama lain, sehingga subjek memilih untuk mengurangi berpartisipasi atau retrieval dalam diskusi kelas. Meskipun ada motivasi untuk retrieval namun itu tidak diwujudkan dalam pemikiran dan langkah-langkah tindakan konkret.

PEMBAHASAN

Pertama, ikhwal kesulitan yang dihadapi oleh subjek dalam mengisi format ABC Tschudi. Adanya kesulitan berupa pertentangan dan kesenjangan sebagaimana disebutkan dalam temuan pertama penelitian ini adalah sejalan dengan pernyataan teoretis terdahulu bahwa memang dapat timbul sejumlah dilema yang dialami oleh subjek di antara kutub-kutub pilihan (Ozkaramanli dkk., 2016). Pertentangan dan kesenjangan posisi, serta solusi efektif yang ditemukan dalam penelitian ini adalah sesuai dengan penjelasan Tschudi & Winter (2012) yang menyatakan bahwa sejauh ini mereka telah menegaskan “posisi simtom” pada konstruk masalah A sebagai suatu posisi di mana seseorang *person*, P, menunjukkan pengalaman menyakitkan baginya, dan karenanya ia ingin pindah menuju “posisi yang dituju” atau *desired position* (DP). Secara implisit sudah dipastikan oleh Tschudi & Winter (2012) bahwa tidak perlu mempertimbangkan bahwa seseorang akan selalu terpengaruh oleh posisi simtom menuju posisi yang dituju. Hal ini dikarenakan banyak orang yang berada pada situasi posisi simtom tidak mengalami keinginan untuk berubah. Namun, mungkin ada sebagian orang yang mempertimbangkan bahwa kehidupan akan jauh lebih baik jika posisi simtom bisa bergerak jauh dari posisi yang dituju.

Kompromi dan sinkronisasi pemikiran serta sikap merupakan cara efektif yang dinyatakan oleh subjek untuk mengatasi pertentangan dan kesenjangan dalam diri. Secara teoretik, ini adalah fungsi dari kesadaran dalam belajar. Agaknya di sini berlaku konsepsi empat-tahap belajar menurut O’Connor & Seymour (1993), yaitu: (1) ketidaksadaran pada ketidakmampuan atau *unconscious incompetence*; (2) kesadaran pada ketidakmampuan atau *conscious incompetence*; (3) kesadaran pada kemampuan atau *conscious competence*; dan (4) ketidaksadaran pada kemampuan atau *unconscious competence*. Dalam proses berpikir serius mengatasi kesulitan atau pertentangan dan kesenjangan dalam diri para subjek telah memungkinkan kesadaran mahasiswa bergerak dari keadaan tidak sadar akan ketidakkompetensian ke arah kesadaran akan adanya kompetensi. Namun, sangat kuat faktor budaya bekerja di sini, dalam mana subjek belajar melakukan komparasi dengan orang lain atas berbagai pertentangan dan pilihan-pilihan retrieval.

Dengan kata lain, dalam mengatasi kesulitan secara efektif ini perlu adanya dorongan dari pembelajar, sebagai pembimbing, yang memungkinkan subjek belajar mengambil kesempatan untuk keberdayaan diri mereka. Seorang pembimbing yang mendorong subjek belajar untuk berdaya perlu menjalani suatu proses mendukung subjek belajar untuk menyusun makna baru dan melatih kebebasan mereka dalam

memilih. Maksudnya, jalur yang ditempuh guru untuk memberdayakan siswa adalah melalui suatu proses mendukung orang (para subjek belajar) untuk menyusun makna baru dan melatih kebebasan memilih subjek belajar (Al-Shara, 2015; Chuang dkk., 2014).

Kedua, ikhwal kecenderungan perubahan konstruk pribadi kunci para subjek penelitian. Dua temuan penelitian dalam permasalahan kedua ini menyangkut perubahan konstruksi intensional dan kesadaran diskursif versus *withdrawal* dan stagnan. Salah satu temuan dalam bagian kedua ini adalah mengenai kecenderungan perubahan konstruk pribadi kunci ke arah yang lebih produktif yang ditandai dengan perubahan yang cenderung konkret bersifat intensional atau berarah-tujuan yang jelas, disertai dengan kesadaran yang dapat dituturkan alasan; dasar; dan konsekuensinya (kesadaran diskursif). Dalam hal demikian ini, ada penjelasan teoretis yang menyatakan bahwa meskipun subjek belajar merasakan adanya dilema untuk memilih apakah tetap mempertahankan atau melepaskan suatu gejala yang menjadi penghalang potensi untuk berubah, namun dengan kegigihan subjek belajar untuk tidak memilih pilihan yang dapat merusak diri mereka tersebut, memberikan indikasi yang jelas bahwa subjek belajar konsisten dengan keinginannya untuk berubah (Tschudi, & Winter, 2012).

Pada temuan kedua dari kecenderungan perubahan konstruk pribadi kunci ini, ada pula perubahan ke arah yang non-produktif yaitu bahwa subjek cenderung berlebihan mengontrol-diri, bahkan *withdrawal* (menarik diri dari keaktifan diskusi). Golongan ini cenderung stagnan. Hal demikian terjadi karena konstruk pribadi itu merupakan dinamika pemahaman pribadi tiap individu terhadap sebuah tawaran tindakan (Chiari, 2017). Di dalam dinamika pemahaman terhadap tawaran tindakan itu, tiap individu mempersepsi atau menerima, menafsiruraikan, atau menginterpretasikan kejadian-kejadian secara subjektif dengan mempertimbangkan berbagai dimensi (Ozkaramanli dkk., 2016). Terkesan ada definisi diri dan definisi situasi yang bekerja dalam dinamika pemahaman pribadi dan lingkungan. Ini merupakan karakteristik khas budaya “kemandirian timur” yaitu subjek terpengaruh oleh penilaian teman-temannya. Dinamika pemahaman pribadi inilah yang membedakan antara golongan yang non-produktif dengan dengan golongan yang lebih produktif tadi.

Dalil-dalil Kelly itu adalah sejalan dengan pandangan teoretis lebih baru yang menyatakan bahwa setiap individu mempunyai sistem konstruk (*construct system*) yang lain-dari-yang-lain; khas; unik; yaitu tatanan hierarkis dari konstruk-konstruk pribadi, mengandung dimensi kesamaan dan kesenjangan (*similarity-difference*). Konstruksi-konstruksi idiografik tiap manusia terutama berakar dari sejarah unik masing-masing, dan secara serentak menyediakan suatu basis antisipatori bagi tindakan mendatang. Pada setiap hal yang dialami seseorang sekarang akan bekerja pilihan-pilihan: ketika memilih suatu keyakinan, maka menutup keyakinan berlawanan dengan itu. Itu merupakan dinamika dilemma yang dialami setiap individu dalam mengambil keputusan antara berbagai pilihan (Ozkaramanli dkk., 2016).

Ketiga, ikhwal kategori hasil internalisasi budaya belajar subjek atas penerapan Model ABC Tschudi. Dua butir temuan ketiga penelitian ini merupakan fungsi “kabar gembira” versus “bukan kabar gembira” dalam internalisasi budaya belajar. Pembelajaran yang efektif menyarankan proses belajar-mengajar integratif dari segi dimensi psikologis subjek belajar, terutama melibatkan kegembiraan belajar sebagai pengaruh dari peran interaktif dalam proses pembelajaran sehingga menyenangkan subjek belajar (Chuang dkk., 2014). Salah satu cara untuk melatih subjek belajar melakukan retrieval secara sering dan membuat respon cermat yang potensial mendatangkan balikan positif atau “kabar gembira” adalah dengan pengadministrasian berbagai *testing*. Subjek belajar yang menempuh tes secara efektif menuntut latihan-latihan belajar efektif, terampil menguraikan konten pengetahuan, atau keterampilan prosedural, dan itu semua memerlukan memori jangka-panjang (Schell & Porter, 2018). Ini sejalan dengan penelitian lain yang menemukan bahwa subjek yang menerima balikan positif atau kabar gembira mengenai performansinya merespon lebih benar dan lebih cermat, sementara yang menerima balikan negatif bahkan tidak merespon terhadap sinyal yang kuat (Eil & Rao, 2011). Secara umum, sudah teruji bahwa emosi positif memfasilitasi enkoding dan membantu retrieval informasi secara efisien, meskipun pengaruhnya terhadap memori jangka panjang dan jangka pendek tidaklah selalu seragam (Tyng dkk., 2017).

Peran guru atau instruktur untuk menggembirakan subjek dalam kegiatan belajar adalah menggubah dan memimpin-padukan (*orchestrating*) semua metode dan alat pembelajaran sehingga berpadu menciptakan “melodi”, juga memadukan semua segi dimensi psikologis subjek belajar guna menimbulkan kegembiraan dan kesuksesan belajar. Temuan ini mendukung pembuktian terdahulu bahwa suasana

gembira subjek belajar melalui skenario interaktif dapat meningkatkan performansi belajar (Chuang dkk., 2014). Kegembiraan subjek belajar banyak bergantung pada implementasi sumber-sumber belajar dan gaya mengajar pembelajar (Al-Shara, 2015).

Pada intinya, telah teruji keberfungsian Model ABC Tschudi dalam memodifikasi konstruksi-konstruksi pribadi untuk retrieval peserta didik dalam proses bimbingan kelompok. Ini juga mendukung pernyataan yang mengungkapkan bahwa penerapan konsep-konsep konstruk pribadi Kelly adalah bermanfaat dalam memodifikasi arah pilihan seseorang dalam bimbingan (Paszowska-Rogacz & Kabzinska, 2012).

SIMPULAN

Pertama, ada kesulitan berupa pertentangan dan kesenjangan dalam kelola konstruk pribadi. Kompromi dan sinkronisasi pemikiran dan sikap merupakan cara efektif yang dinyatakan oleh subjek untuk mengatasi pertentangan dan kesenjangan dalam diri. Ini secara teoretis adalah fungsi dari kesadaran dalam belajar. Pengajar atau pembimbing memiliki peran sangat penting dalam mendorong subjek belajar menyadari kemampuannya, dan untuk berlatih secara terus-menerus sampai tahap subjek belajar tidak lagi menyadari kemampuannya yaitu tataran otomatisasi sebagaimana orang yang berjalan yang tidak lagi menyadari kemampuannya mengangkat kaki secara bergantian. Adalah besar peran budaya dalam belajar retrieval ini yaitu adanya perbandingan diri dengan orang lain dalam penyelesaian berbagai pertentangan. Kedua, kecenderungan perubahan konstruksi pribadi kunci subjek adalah intensional disertai kesadaran diskursif versus *withdrawal* dan stagnan. Ada perubahan konstruk pribadi kunci ke arah yang lebih produktif dan ada yang ke arah non-produktif. Berlaku proposisi umum dalam sistem konstruk pribadi bahwa ketika terbuka suatu pilihan pada suatu keyakinan dengan penuh kesadaran maka tertutup pilihan pada suatu keyakinan lain yang bertentangan dengan itu. Ada definisi diri dan definisi situasi yang bekerja dalam dinamika pemahaman pribadi dan lingkungan. Ini merupakan karakteristik khas budaya “kemandirian timur”. Ketiga, sangat kuat fungsi “kabar gembira” versus “bukan kabar gembira” dalam internalisasi budaya belajar subjek. Pemberian “kabar gembira” (balikan positif) menimbulkan internalisasi budaya belajar secara lebih non-formal afektif dengan tujuan yang dinyatakan secara sadar dan jelas, serta rencana tindakan yang konkret; jelas; tegas; dan lugas. Pemberian “bukan kabar gembira” (balikan negatif) menimbulkan internalisasi budaya belajar ditandai kesalingbergantungan sosial satu sama lain, subjek mengurangi berpartisipasi atau retrieval. Meskipun ada motivasi untuk retrieval namun itu tidak diwujudkan dalam pemikiran dan langkah-langkah tindakan konkret.

Beberapa saran terkait hasil penelitian antara lain: (1) temuan-temuan berupa proposisi penelitian ini hendaknya dapat digunakan untuk melengkapi penjelasan teoretis mengenai konstruksi pribadi, budaya belajar, dan fungsi “kabar gembira” dalam pembelajaran dan bimbingan atau konseling; (2) format Model ABC Tschudi yang dikembangkan dalam penelitian ini hendaknya digunakan secara terbatas untuk kalangan mahasiswa saja; (3) jika format Model ABC Tschudi ini perlu digunakan untuk tingkat sekolah menengah atas atau sekolah menengah pertama, hendaknya dilakukan PTK juga sebelumnya.

DAFTAR RUJUKAN

- Al-Shara, I. (2015). Learning and Teaching Between Enjoyment and Boredom As Realized by The Students: A Survey from The Educational Field. *European Scientific Journal*, 11(19), 146–168.
- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2017). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*. Sage.
- Caputi, P., Viney, L. L., Walker, B. M., & Crittenden, N. (2012). *Personal Construct Methodology*. New York: John Wiley & Sons, Ltd., Publication.
- Casebow, R. (2016). Working with Resistance to Change 1: The ABC Model. Diambil pada 16 Februari, 2018, dari <http://www.edinburghalexandercentre.com/blog/item/72-working-with-resistance-to-change-1-the-abc-model>
- Chiari, G. (2017). *George A. Kelly and His Personal Construct Theory*. Florence, Italy: The George Kelly Society.
- Chuang, C.-H., Chen, Y.-N., Tsai, L.-W., Lee, C.-C., & Tsai, H.-C. (2014). Improving Learning Performance with Happiness by Interactive Scenarios. *The Scientific World Journal*, 2014, 1–12. <https://doi.org/10.1155/2014/807347>

- Critchlow, R. (2007). Robert Gagne's Nine Events of Instruction: "Organization is The Hallmark of Effective Instructional Materials." Diambil 21 Oktober, 2010, dari http://budapest.usembassy.gov/uploads/images/94KMTTRtqw2d0li-AmOyeA/gagnes_nine_events_of_instruction.ppt
- Eil, D., & Rao, J. M. (2011). The Good News-Bad News Effect: Asymmetric Processing of Objective Information about Yourself. *American Economic Journal: Microeconomics*, 3(2), 114–138. <https://doi.org/10.1257/mic.3.2.114>
- Fisher, J. (2018). Resistance to Change? The ABC Technique. Diambil 16 Desember, 2018, dari <https://www.theabp.org.uk/news/change-resistance-to-change-the-abc-model.aspx>
- Karpicke, J., & Roediger III, H. (2007). Repeated Retrieval During Learning is The Key to Long-Term Retention. *Journal of Memory and Language*, 57(2), 151–162. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2006.09.004>
- Khadjooi, K., Rostami, K., & Ishaq, S. (2011). How to Use Gagne's Model of Instructional Design in Teaching Psychomotor Skills. *Gastroenterology and Hepatology from Bed to Bench*, 4(3), 116–119.
- O'Connor, J., & Seymour, J. (1993). *Introducing NLP Neuro-Linguistic Programming. Psychological Skills for Understanding and Influencing People*. California: Harper Collins.
- Ozkaramanli, D., Desmet, P. M. A., & Özcan, E. (2016). Beyond Resolving Dilemmas: Three Design Directions for Addressing Intrapersonal Concern Conflicts. *Design Issues*, 32(3), 78–91.
- Paszowska-Rogacz, A., & Kabzinska, Z. (2012). Applications of Kelly's personal Construct Theory to Vocational Guidance. *Psychology Research*, 2(7), 408–421.
- Schell, J. A., & Porter, J. R. (2018). Applying the Science of Learning to Classroom Teaching: The Critical Importance of Aligning Learning with Testing. *Journal of Food Science Education*, 17(2), 36–41. <https://doi.org/10.1111/1541-4329.12141>
- Taber, K. (2016). Personal Construct Theory. Diambil 16 Februari, 2018, dari <http://people.ds.cam.ac.uk/kst24/EdResMethod/PCT.html>
- Tschudi, F., & Winter, D. (2012). The ABC Model Revisited. Dalam P. Caputi, L. L. Viney, B. M. Walker, & N. Crittenden (Eds.), *Personal Construct Methodology* (hal. 89–108). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. M., & Malik, A. S. (2017). The Influences of Emotion on Learning and Memory. *Frontiers in Psychology*, 8, 1454. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>

Keefektifan Achievement Motivation Training untuk Meningkatkan Motivasi Berprestasi Siswa Sekolah Menengah Pertama

Edwindhana Mareza Putra^{1*}, Dany M. Handarini², Muslihati Muslihati²

¹Program Studi Bimbingan dan Konseling, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Nahdlatul Ulama Sunan Giri, Jl. Jend. Ahmad Yani No. 10, Bojonegoro, Jawa Timur, Indonesia 62115

²Jurusan Bimbingan dan Konseling, Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Malang

Jl. Semarang No. 5, Malang, Jawa Timur, Indonesia, 65145

*Penulis koresponden, e-mail: edwindhana@gmail.com

Artikel diterima: 3 Juli 2018; direvisi: 8 April 2019; disetujui: 11 April 2019

Abstract: The particular study aimed to determine the effectiveness of achievement motivation training (AMT) in increasing the achievement motivation of junior high school students. The study used an interrupted time-series design which conducted on an intact group consisting of eight subjects. Data measurements carried out three times in the pre-test and post-test conditions with six forms of achievement motivation scale. The AMT intervention in the psychoeducation frame consists of two strategies, namely achievement thinking and action strategies which are carried out in 12 sessions. The results showed that there is a difference between achievement motivation scores before and after AMT interventions.

Keywords: achievement motivation; AMT; psychoeducation

Abstrak: Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui keefektifan *achievement motivation training (AMT)* dalam meningkatkan motivasi berprestasi siswa sekolah menengah pertama (SMP). Penelitian ini menggunakan desain *interrupted time series* yang dilakukan pada kelompok intak yang terdiri dari delapan subjek. Pengukuran data dilakukan sebanyak tiga kali pada kondisi *pre-test* dan kondisi *post-test* dengan enam bentuk skala motivasi berprestasi. Intervensi *AMT* dalam bingkai psikoedukasi terdiri dari dua strategi yaitu *achievement thinking* dan *action strategies* yang dilakukan dalam 12 sesi pertemuan. Hasil menunjukkan terdapat perbedaan antara skor motivasi berprestasi sebelum dan sesudah diberikan intervensi *AMT*.

Kata kunci: motivasi berprestasi; AMT; psikoedukasi

PENDAHULUAN

Masa remaja (usia 12–14 tahun) merupakan masa dimana individu mengalami proses transisi dalam minat pendidikan, dari masa kanak-kanak akhir yang bergairah dalam bersekolah menjadi merasa bosan dan mengembangkan sikap menentang serta kritis terhadap tugas-tugas akademik pada masa remaja (Hurlock, 2001). Prestasi dan keberhasilan di sekolah yang diperoleh individu remaja, memberikan kepuasan pribadi dan ketenaran dalam kelompok sebayanya, serta membentuk identitas diri positif yang akan terus berkembang dan menetap hingga masa dewasa. Prestasi dan keberhasilan pada fase remaja juga menjadi titik tolak kesuksesan individu selama hidupnya. Namun, tidak dipungkiri bahwa di setiap sekolah selalu didapati sekelompok anak yang diberi label siswa bermasalah, pandai namun tidak berprestasi, lambat dalam belajar atau siswa yang berpotensi untuk dikeluarkan sekolah. Hal tersebut terjadi karena siswa tidak dibekali dengan seperangkat keterampilan yang sangat mendukung kinerja akademik.

Meningkatkan kesiapan siswa menghadapi kehidupan perguruan tinggi tidak hanya dilakukan dengan membangun konten pengetahuan siswa dan keterampilan akademik, namun juga mengembangkan seperangkat faktor non-kognitif (tingkah laku; keterampilan; sikap dan strategi) yang sangat penting bagi kinerja akademik dan ketekunan pada pendidikan menengah (Nagaoka dkk., 2013). Perilaku dan kinerja akademik siswa dipengaruhi oleh berbagai komponen psikologis, dan motivasi merupakan salah satu komponen psikologis yang menjadi pondasi penting dalam perkembangan akademik siswa (Steinmayr & Spinath, 2009).

Motivasi dalam konteks pendidikan disebut motivasi berprestasi yang berupa keinginan untuk menyelesaikan kegiatan akademik dengan sukses. Motivasi berprestasi adalah suatu usaha untuk mencapai hasil yang sebaik-baiknya dengan berpedoman pada suatu standar keunggulan tertentu (*standards of excellence*) (McClelland, 1961). Individu yang memiliki motivasi berprestasi tinggi, cenderung memperkirakan tugas yang akan dikerjakan; merasa tertantang; menunjukkan kerja keras; mengevaluasi diri; berorientasi jangka panjang serta bekerja demi kepuasan diri (keahlian dan pengakuan) (Martín-Albo dkk., 2012; Nakamura, 2009). Dapat dikatakan bahwa motivasi berprestasi berpengaruh terhadap kinerja dan keberhasilan akademik siswa, karena motivasi berprestasi merupakan prediktor yang berhubungan dengan prestasi belajar siswa (Hikmah, 2016; Mufaridah, 2016). Terbukti, beberapa penelitian menunjukkan adanya hubungan yang signifikan antara motivasi dan hasil belajar (Motaharinezhad dkk., 2016; Sumantri & Whardani, 2017).

Studi pendahuluan yang dilakukan dengan mewawancarai guru bimbingan dan konseling (BK) SMP negeri di Malang menunjukkan bahwa sekolah yang mayoritas siswanya berlatarbelakang sosial ekonomi menengah ke bawah selalu berhadapan dengan rendahnya minat akademik, beberapa perilaku yang menunjukkan isu rendahnya motivasi dalam berprestasi adalah: mengerjakan tugas asal-asalan; mencontek tugas teman; tidak berusaha maksimal ketika ujian; dan tidak berminat saling berkompetisi dalam prestasi akademik. Rendahnya minat dan kinerja akademik yang bermuara kepada kegagalan akademik tersebut bermakna bahwa isu terkait motivasi berprestasi siswa harus menjadi perhatian penting.

Sering kali guru BK sangat ingin membantu siswa, namun guru BK menyadari bahwa dirinya tidak memahami motivasi yang melatarbelakangi perilaku siswa dan juga tidak dapat menentukan cara yang paling tepat untuk menghadapi isu motivasi (Rowell & Hong, 2013). Layanan yang diberikan untuk meningkatkan motivasi berprestasi hendaknya tidak serta merta bersifat kuratif melalui konseling, tetapi lebih bersifat pengembangan. Psikoedukasi (bimbingan kelompok) merupakan metode layanan yang biasa digunakan dalam program BK komprehensif dengan tujuan untuk memaksimalkan potensi dalam perkembangan diri siswa yang sehat dan sukses (Geroski & Kraus, 2002). Dalam bimbingan kelompok, peran guru BK bukan hanya sebagai *helper* yang bersifat kuratif. Guru BK juga berperan sebagai fasilitator dan psikoedukator yang bertanggungjawab dalam pengembangan aspek pribadi-sosial-emosional siswa, juga bertanggungjawab atas kinerja dan keberhasilan akademik siswa (Handarini, 2016).

Achievement motivation berkorelasi erat dengan hasil belajar. Sebuah intervensi yang telah terbukti mampu meningkatkan hasil belajar adalah *AMT* (Kolb, 1965). *AMT* pertama kali dilakukan pada latar *vocational* yang berfokus pada motivasi berprestasi *entrepreneurship*, tepatnya pada kelompok pengusaha kecil dengan menggunakan cerita, strategi tingkah laku dan latihan *goal setting* secara individual yang berhasil meningkatkan aspek *cognitive achievement* (McClelland, 1961). Banyak penelitian yang menunjukkan pengaruh positif dari *AMT*, beberapa penelitian tersebut menunjukkan bahwa *AMT* mampu meningkatkan: motivasi (DeCharms, 1972; Smith, 1973); hasil belajar (DeCharms, 1972; Ryals, 1975); *internal control* (Lopez, 2008; Smith, 1973); *motivasi intrinsik* (Cueva, 2006); orientasi masa depan dan motivasi akademik (Iskandar dkk., 2014).

Beberapa penelitian yang telah dibahas menunjukkan bahwa *AMT* dapat meningkatkan motivasi berprestasi melalui serangkaian sesi dengan menggunakan *strategi cognitive-behavioral*. Metode eklektik yang bermuatan perkembangan diri dan kesejahteraan diri dalam *AMT* tersebut memberikan peluang bagi siswa untuk menanamkan pemikiran berprestasi dan berlatih perilaku berprestasi. *AMT* juga dipandang dapat menjadi salah satu layanan andalan dalam BK komprehensif di Indonesia yang berfokus pada perkembangan psikologis siswa terutama motivasi berprestasi. Berdasarkan berbagai hal tersebut, peneliti ingin mengetahui keefektifan *AMT* untuk meningkatkan motivasi berprestasi pada siswa SMP.

METODE

Penelitian ini menggunakan rancangan penelitian *interrupted time series* yang dilakukan pada kelompok intak. Kelompok intak terdiri dari delapan subjek dengan latar belakang status sosial ekonomi menengah ke bawah. Pengukuran data dilakukan sebanyak tiga kali pada kondisi *pre-test* dan kondisi *post-test* yang diukur dengan enam bentuk skala motivasi berprestasi (A, B, C, D, E, F). Setiap skala masing-masing memiliki 15 butir yang dikembangkan dari konstruk *Prestatie Motivatie Test* (Hermans, 1970). Intervensi *AMT* terdiri dari dua strategi yaitu *achievement thinking* dan *action strategies* dilakukan dalam 12 sesi pertemuan yaitu: pertemuan 1: pembentukan, pertemuan 2–3 tahapan *achievement syndrome*, pertemuan 4–5 tahapan *self study*, pertemuan 6–8 tahapan *game simulation*, pertemuan 9–11 tahapan *goal setting*, dan pertemuan 12 penutup. Analisis data penelitian diawali dengan penyortiran skor konsisten pada kondisi *pre-test* dan *post-test*, kemudian dilanjutkan analisis uji statistis *Wilcoxon Sign Rank Test* dan analisis grafik.

HASIL

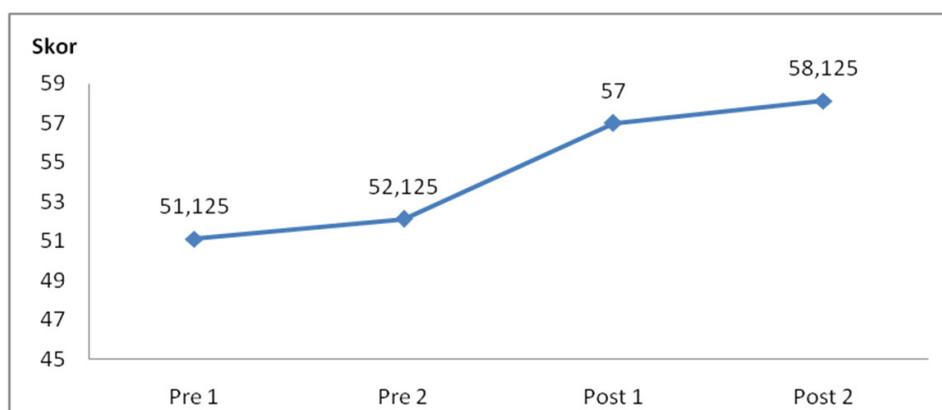
Data hasil pengukuran *pre-test* (A-D-E) dan *post-test* (B-C-F) yang telah disortir berdasarkan konsistensi skor disajikan pada tabel 1, tanda * pada angka di dalam tabel berarti skor konsisten. Hasil *pre-test* motivasi berprestasi secara kelompok menunjukkan rerata skor konsisten sebesar 51,125 hingga 52,125 yang berada pada kategori motivasi berprestasi sedang. Setelah diberikan intervensi *AMT*, diperoleh hasil *post-test* motivasi berprestasi secara kelompok menunjukkan peningkatan rerata skor konsisten sebesar 57 hingga 58,125 yang berada pada kategori motivasi berprestasi tinggi. Secara analisis statistik dengan uji *Wilcoxon Sign Rank Test* diperoleh z hitung sebesar -2,375 a dan nilai *Asymp. Sig. (2-tailed)* sebesar 0,018. Hasil uji hipotesis tersebut bermakna bahwa terdapat perubahan tingkat motivasi berprestasi pada subjek penelitian sebelum dan sesudah intervensi *AMT*.

Analisis tren terhadap rerata skor konsisten yang disajikan pada gambar 1 menunjukkan adanya: (1) tren kestabilan skor *pre-test*; (2) tren kestabilan skor *post-test*; dan (3) tren peningkatan setelah intervensi. Tren rerata skor *pre-test* menunjukkan adanya kecenderungan kestabilan skor dimana rerata *pre-test* 1 adalah 51,125 dan rerata *pre-test* 2 adalah 52,125. Kondisi *pre-test* tersebut menunjukkan adanya tren yang naik secara perlahan namun masih dalam kategori motivasi berprestasi sedang, yang berarti kedua skor *pre-test* tersebut stabil berada dalam kategori sedang.

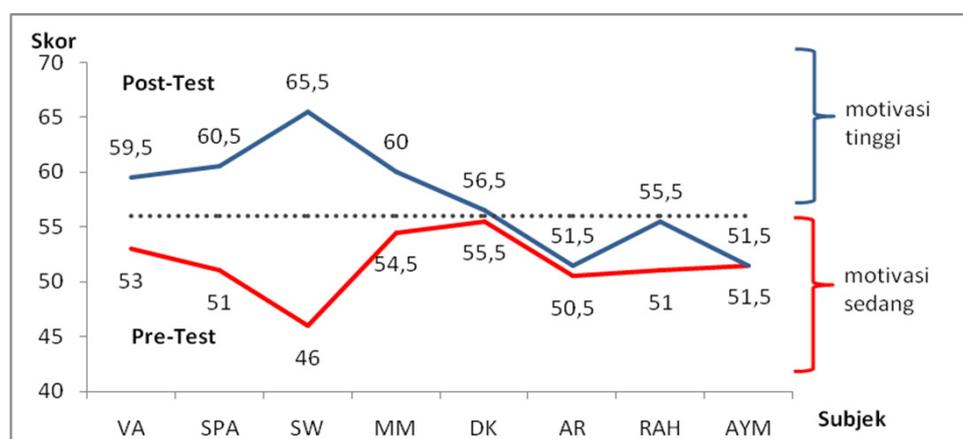
Tren rerata skor *post-test* menunjukkan adanya kecenderungan kestabilan skor, yaitu rerata *post-test* 1 dengan skor 57 dan rerata *post-test* 2 dengan skor 58,125. Kedua rerata *post-test* tersebut menunjukkan adanya tren yang naik secara perlahan namun masih dalam kategori yang sama yaitu motivasi berprestasi tinggi. Analisis tren hasil skor rerata *pre-test* dan *post-test* kelompok intervensi *AMT* menunjukkan adanya kenaikan tren yang cukup tajam. Terdapat peningkatan kategori dari rerata *pre-test* yang ada pada kategori sedang dengan skor 51,625 menjadi rerata *post-test* yang masuk kategori tinggi dengan skor 57,563. Berdasarkan hasil analisis tren, dapat diketahui bahwa terjadi peningkatan skor motivasi berprestasi sesudah diberikan intervensi *AMT*.

Tabel 1. Hasil Pre-test (A-D-E) dan Post-test (B-C-F)

Subjek	Pre-test				Post-test							
	Form A	Form D	Form E	Form B	Form C	Form F						
VA	51*	Sedang	65	Tinggi	55*	Sedang	58*	Tinggi	50	Sedang	61*	Tinggi
SPA	54*	Sedang	67	Tinggi	48*	Sedang	61*	Tinggi	60*	Tinggi	50	Sedang
SW	45*	Sedang	69	Tinggi	47*	Sedang	63*	Tinggi	50	Sedang	68*	Tinggi
MM	53*	Sedang	60	Tinggi	56*	Tinggi	58*	Tinggi	53	Sedang	62*	Tinggi
DK	55*	Sedang	68	Tinggi	56*	Tinggi	57*	Tinggi	53	Sedang	56*	Tinggi
AR	49*	Sedang	67	Tinggi	52*	Sedang	48	Sedang	51*	Sedang	52*	Sedang
RAH	55	Sedang	52*	Sedang	50*	Sedang	56*	Tinggi	53	Sedang	55*	Sedang
AYM	50*	Sedang	57	Tinggi	53*	Sedang	52*	Sedang	47	Sedang	51*	Sedang



Gambar 1. Grafik Rerata Skor Konsisten Pre-test dan Post-test Kelompok



Gambar 2. Grafik Rerata Pre-test dan Post-test Subjek Penelitian

Gambar 2 menunjukkan bahwa delapan subjek penelitian mengalami perubahan motivasi berprestasi yang tidak terlalu signifikan. Dapat dikatakan bahwa *AMT* memberikan perubahan yang berbeda-beda pada masing-masing subjek penelitian, lima subjek (VA; SPA; SW; MM; DK) mengalami peningkatan kategori motivasi berprestasi, dua subjek (AR; RAH) mengalami peningkatan skor motivasi berprestasi dan satu subjek (AYM) tidak mengalami peningkatan motivasi berprestasi.

PEMBAHASAN

Proses intervensi *AMT* dilakukan melalui empat tahap utama. Pertama, tahap *achievement syndrome*, yang mengajarkan partisipan mengetahui bagaimana individu dengan motivasi berprestasi tinggi berpikir, berbicara dan bertindak serta mengetahui kaitannya dengan kebutuhan untuk berprestasi (McClelland, 1961). Melalui identifikasi karakter sukses “Adam Khoo” dan peta motivasi berprestasi, kesadaran berprestasi karakter *high n-ach* dan penanaman pola pikir berprestasi siswa akan tumbuh. Tahap *achievement syndrome* pada intervensi *AMT*, sejalan dengan *intervensi cognitive teaching* dalam penelitian Smith (1973) yang bertujuan memberikan pemahaman konsep dan ide motivasi berprestasi pada pikiran siswa. Melalui penanaman pikiran berprestasi, siswa dapat mengembangkan pola pemikiran yang sama dengan individu pemilik motivasi berprestasi tinggi.

Tahap kedua *AMT* adalah *self-study* yang memberikan kesempatan individu untuk memahami seperti apa dirinya dan ingin menjadi apa (McClelland, 1961). Pada komponen *self-study*, individu mengenali diri mereka lebih dalam, yang kemudian dapat mendorong pada perubahan diri ideal. Kegiatan pada tahap *self-study*, sejalan dengan inti intervensi DeCharms (1972) yang berfokus pada membangun konsep dan keyakinan diri melalui cerita deskripsi diri maupun intervensi yang berfokus pada *locus of control* (Lopez, 2008). Namun, pada penelitian ini pembentukan konsep diri dan keyakinan diri berprestasi melalui “kawan idola” dirasa kurang optimal karena terbentur *belief* subjek yang erat

dengan faktor aspirasi orangtua dan status sosio-ekonomi dimana siswa berada, yang mengakibatkan kesulitan dalam menemukan dan mengidentifikasi *role model* berprestasi yang tepat di lingkungan (kelas/keluarga) siswa berada.

Tahap ketiga *AMT* adalah tahap *game simulation*. Pada tahap ini, siswa mengalami proses berlatih perilaku berprestasi yang memberikan wadah bagi mereka untuk mengalami secara nyata kondisi yang mendukung perkembangan motivasi (McClelland & Alschuler, 1971). Kondisi dan suasana pada *game simulation* melalui permainan *dart* dan origami mendorong subjek penelitian untuk lebih antusias mengkaitkan *achievement thinking* dalam gaya ekspresi perilaku yang tepat. Kegiatan pada *game simulation* sejalan dengan intervensi pada penelitian Kolb (1965) yang menggunakan permainan balap mobil dan *business game*. Melalui simulasi permainan, siswa dapat belajar dengan mengalami secara langsung berbagai aspek motivasi berprestasi yang meliputi: (1) memahami pengambilan resiko; pencarian pengakuan; pemilihan teman; ketegangan menghadapi tugas; sudut pandang terhadap waktu; pemahaman terhadap waktu; kegigihan; (2) memahami penggunaan umpan balik; (3) dapat menetapkan tujuan menantang dan realistis; (4) serta menggunakan umpan balik untuk memperbaiki kinerja.

Keempat adalah tahap *goal setting*. Tahap ini membantu siswa mengadopsi *achievement thinking* pada *setting* di luar kelompok sesuai dengan kehidupan nyata siswa, yaitu pada kegiatan menyusun tujuan yang realistis bagi diri mereka sendiri (McClelland, 1969). Inti komponen *goal setting* sejalan dengan penelitian yang berfokus pada orientasi masa depan (Iskandar dkk., 2014) dan penelitian lain yang berfokus pada *goal orientation* (Cueva, 2006). Pada proses ini, subjek diajak untuk: (1) mengetahui dan menyusun arah tujuan hidup sukses yang diinginkan; (2) mengantisipasi hambatan dan memperjelas arah tindakan dalam mencapai tujuan dengan mengidentifikasi hambatan (dalam diri dan luar diri) serta menyusun rencana tindakan; (3) mampu menggunakan balikan yang konkrit dengan membuat dan menggunakan tabel talis serta grafik untuk memperkuat komitmen dan memperbaiki kinerja mencapai tujuan. Dengan demikian, subjek menjadi lebih menyadari sejauh mana perkembangan pencapaian tujuan dan seberapa baik kinerja yang telah ia dilakukan.

Pada penelitian ini, *AMT* secara statistik telah terbukti dapat meningkatkan motivasi berprestasi, namun jika diamati dan dianalisis secara individual berdasarkan rerata dan trend kestabilan skor motivasi berprestasi, ditemukan delapan subjek penelitian yang tidak mengalami perubahan yang sangat signifikan pada motivasi berprestasi. Dapat dikatakan, *AMT* memberikan perubahan yang berbeda-beda pada masing-masing subjek. Lima subjek mengalami peningkatan kategori motivasi berprestasi, dua subjek mengalami peningkatan skor motivasi berprestasi dan satu subjek stabil tidak mengalami peningkatan motivasi berprestasi. Hasil analisis individual menunjukkan bahwa tingkat motivasi berprestasi subjek tidak mengalami perubahan skor yang sangat signifikan dan datanya cenderung fluktuatif. Hal ini disebabkan karena motivasi berprestasi sebagai variabel terikat memiliki variabel moderasi yaitu aspirasi orangtua dan status sosial ekonomi.

Secara tidak langsung ditemukan adanya variabel moderasi berupa nilai ekspektasi (harapan) sebagai bentuk aspirasi orangtua yang ditanamkan menjadi *belief* pada diri anak. Aspirasi orangtua dapat dipahami sebagai standar bagi kinerja yang diatur, dikomunikasikan dan dilakukan secara langsung oleh orangtua terhadap anaknya (Wentzel, 1994). Aspirasi orangtua yang berperan sebagai orientasi motivasional bagi anak merupakan prediktor bagi keberhasilan akademik dan memiliki hubungan signifikan terhadap penetapan tujuan akademik serta kegigihan di sekolah (Bronstein dkk., 2005; Wang & Neihart, 2015). Hal ini sejalan hasil penelitian yang menunjukkan motivasi berprestasi pada budaya siswa Indonesia cenderung menganut nilai menekankan kepatuhan untuk memenuhi ekspektasi sosial (terutama orangtua) terhadap pencapaian tujuan akademik di sekolah (Liem & Nie, 2008). Subjek dalam penelitian ini meyakini aspirasi orangtua dan menerapkannya sebagai standar yang lebih memprioritaskan vokasi di masa depan namun kurang memprioritaskan pencapaian keberhasilan akademik saat ini di sekolah.

Sama halnya dengan peran variabel moderasi status sosial ekonomi yang terlihat pada skor pengukuran kondisi *pre-test* dan *post-test* kedelapan subjek yang menggambarkan ketidakstabilan atau fluktuasi tingkat motivasi. Data fluktuatif ini memiliki kesamaan dengan data temuan Kolb (1965), yaitu tingkat motivasi yang ditunjukkan melalui rerata nilai belajar yang fluktuatif meningkat pada kelompok *AMT* berlatarbelakang sosio-ekonomi bawah, sedangkan rerata nilai belajar meningkat tajam stabil pada kelompok *AMT* subjek berlatar belakang sosio-ekonomi atas. Peranan variabel moderasi status

sosial ekonomi ini sejalan dengan hasil survei yang menemukan bahwa siswa dari keluarga status sosial ekonomi menengah ke bawah cenderung memiliki motivasi berprestasi lebih rendah dan tidak stabil jika dibandingkan siswa dari status sosial ekonomi menengah ke atas (OECD, 2017).

Siswa dengan status sosio-ekonomi atas mengalami tuntutan untuk berprestasi dan melakukan yang terbaik di sekolah, sedangkan siswa dengan status sosio-ekonomi menengah ke bawah tidak mengalami tuntutan yang sama (Kolb, 1965). Dapat dikatakan, latarbelakang status sosio-ekonomi lingkungan siswa berperan memberikan tekanan dan ekspektasi sosial (aspirasi sosial) yang mendorong adanya perubahan *subculture* (budaya internal) pada siswa yang berupa nilai keinginan untuk berprestasi akademik di sekolah. Siswa dari status sosio-ekonomi menengah ke bawah yang telah mengikuti *summer camp AMT* dan kembali ke lingkungannya (kondisi tidak ada tuntutan berprestasi) tidak mengalami banyak perubahan *subculture* untuk berprestasi (Kolb, 1965). Hal ini dimaknai bahwa status sosio-ekonomi merupakan tempat asal aspirasi sosial yang mendukung ada/tidaknya perubahan *subculture* berupa kesadaran terhadap keinginan berprestasi yang bermuara pada perubahan motivasi berprestasi.

Meningkatkan motivasi berprestasi berarti menanamkan jiwa Hermes-simbol motivasi berprestasi dalam mitologi pada diri individu (Alschuler, 1973). Peningkatan motivasi berprestasi dapat bermakna bahwa telah terinternalisasikannya *achievement thinking* dan mulai diterapkannya *achievement behavior* untuk mencapai kriteria/standar keberhasilan yang ia tetapkan. Dickhäuser & Rheinberg (2003) mengemukakan bahwa penetapan standar keberhasilan mengacu pada tiga norma yaitu: (1) norma individual: individu akan membandingkan kinerjanya dengan hasil sebelumnya untuk menentukan apakah kinerjanya mengalami peningkatan, penurunan atau tidak berubah; (2) norma sosial: individu akan membandingkan kinerjanya dengan hasil kinerja orang lain; (3) norma objektif: individu akan mengukur hasil kinerja berdasarkan kriteria absolut yang melekat pada tugas tersebut. Individu yang telah menginternalisasikan cara berpikir dan bertindak berprestasi secara sadar menerapkan tiga norma ketika menetapkan standar keberhasilan. Dengan demikian, individu yang memiliki motivasi berprestasi tinggi akan mengalami proses *self-evaluation* yang dinamis pada standar keberhasilannya sehingga memunculkan perubahan *subculture* dan dorongan untuk berusaha memperbaiki kinerja guna mencapai tujuan berhasilnya.

SIMPULAN

AMT secara statistik telah terbukti dapat meningkatkan motivasi berprestasi. Namun, hasil analisis secara individual menunjukkan perubahan motivasi berprestasi yang kurang signifikan. Kurang signifikannya perubahan tersebut disebabkan oleh pengaruh aspirasi orangtua dan status sosial ekonomi subjek. Agar motivasi berprestasi meningkat secara signifikan dan stabil, diperlukan dua kondisi, yaitu: (1) aspirasi orangtua yang menekankan keberhasilan dan kinerja akademik yang baik selama siswa bersekolah; serta (2) tersedianya lingkungan yang memfasilitasi adanya perubahan *subculture* berupa kesadaran untuk berprestasi di sekolah. Intervensi *AMT* juga memerlukan kolaborasi antara guru BK dan guru mata pelajaran serta dilakukan tindak lanjut berupa layanan advokasi.

DAFTAR RUJUKAN

- Alschuler, A. S. (1973). *Developing Achievement Motivation in Adolescents: Education for Human Growth*. Educational Technology.
- Bronstein, P., Ginsburg, G. S., & Herrera, I. S. (2005). Parental Predictors of Motivational Orientation in Early Adolescence: A Longitudinal Study. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 559–575.
- Cueva, C. (2006). *An Achievement Motivation Program for Young Minority Students Utilizing Cognitive-Behavioral Techniques*. Texas A&M University-Corpus Christi.
- DeCharms, R. (1972). Personal Causation Training in the Schools. *Journal of Applied Social Psychology*, 2(2), 95–113. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1972.tb01266.x>
- Dickhäuser, O., & Rheinberg, F. (2003). Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven. *Diagnostik von Motivation Und Selbstkonzept*, 41–55.
- Geroski, A. M., & Kraus, K. L. (2002). Process and Content in School Psychoeducational Groups. *Journal for Specialists in Group Work*, 27(2), 233–245.

- Handarini, D. M. (2016). Pengaruh Aspek Non-kognitif pada Kinerja dan Keberhasilan Akademik Siswa dan Implikasinya pada Peran Konselor di Sekolah. Dalam *Seminar Nasional Bimbingan dan Konseling Pascasarjana Universitas Negeri Malang*. Malang.
- Hermans, H. J. (1970). A Questionnaire Measure of Achievement Motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54(4), 353–363. <https://doi.org/10.1037/h0029675>
- Hikmah, O. N. (2016). *Model Empiris Hubungan Faktor Prestasi Akademik Siswa SMA High Achiever di Kota Malang*. Universitas Negeri Malang.
- Hurlock, E. B. (2001). *Psikologi Perkembangan: Suatu Pendekatan Sepanjang Rentang Kehidupan*. Jakarta: Erlangga.
- Iskandar, Y. R., Novianti, L. E., & Siswanto, S. Y. (2014). The Role of Achievement Motivation Training Model-Based on e-Learning to Clarify Future Education Orientation of Adolescent in Jatinangor. Dalam *International Conference on Education and e-Learning (EeL)*. Proceedings (p. 9). Global Science and Technology Forum.
- Kolb, D. A. (1965). Achievement Motivation Training for Underachieving High-School Boys. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2(6), 783–792. <https://doi.org/10.1037/h0022787>
- Liem, A. D., & Nie, Y. (2008). Values, Achievement Goals, and Individual-Oriented and Social-Oriented Achievement Motivations among Chinese and Indonesian Secondary School Students. *International Journal of Psychology*, 43(5), 898–903.
- Lopez, B. J. (2008). *The Efficacy of An Achievement Motivation Program*. Texas A&M University-Corpus Christi.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Domínguez, E., León, J., & Tomás, J. M. (2012). Relationships between Intrinsic Motivation, Physical Self-Concept and Satisfaction with Life: A Longitudinal Study. *Journal of Sports Sciences*, 30(4), 337–347. <https://doi.org/10.1080/02640414.2011.649776>
- McClelland, D. C. (1969). The Role of Educational Technology in Developing Achievement Motivation. *Educational Technology*, 9(10), 7–16.
- McClelland, D. C., & Alschuler, A. S. (1971). *Achievement Motivation Development Project*. Final Report. ERIC.
- McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*. New York: D Van Nostrand Company. <https://doi.org/10.1037/14359-000>
- Motaharinezhad, F., Seyed, S., Rezaye, A., Heidarieh, S. M., & Noruzi, R. (2016). Relationship between Self-Efficacy, Achievement Motivation and Academic Achievement in Students with Learning Disabilities. *Journal of Mazandaran University of Medical Sciences*, 25(132), 329–333.
- Mufaridah, H. (2016). *Model Teoretik Prestasi Akademik Siswa SMA Negeri Kota Malang*. Universitas Negeri Malang.
- Nagaoka, J., Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2013). Readiness for College: The Role of Noncognitive Factors and Context. *Voices in Urban Education*, 38, 45–52.
- Nakamura, E. (2009). Relationship Between Nurses' Learning Motivation Inside/Outside the Workplace and Job/Life Satisfaction. *Journal of UOEH*, 31(4), 377–387. <https://doi.org/10.7888/juoeh.31.377>
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results: Students' Well-Being (Vol. 3. PISA in focus)*. OECD Publishing.
- Rowell, L., & Hong, E. (2013). Academic Motivation: Concepts, Strategies, and Counseling Approaches. *Professional School Counseling*, 16(3), 2156759X1701600301.
- Ryals, K. (1975). Achievement Motivation Training for Low-Achieving Eighth and Tenth Grade Boys. *The Journal of Experimental Education*, 44(2), 47–51.
- Smith, R. (1973). Achievement Motivation and Achievement Motivation training. Dalam R. Smith & G. Walz (Eds.), *Developing Students' Potentials* (hal. 5–17). Washington, DC: Education Resources Division Capitol Publications, Inc.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The Importance of Motivation As A Predictor of School Achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 80–90.
- Sumantri, M. S., & Whardani, P. A. (2017). Relationship between Motivation to Achieve and Professional Competence in the Performance of Elementary School Teachers. *International Education Studies*, 10(7), 118–125.
- Wang, C. W., & Neihart, M. (2015). How Do Supports From Parents, Teachers, and Peers Influence Academic Achievement of Twice-Exceptional Students. *Gifted Child Today*, 38(3), 148–159. <https://doi.org/10.1177/1076217515583742>
- Wentzel, K. R. (1994). Family Functioning and Academic Achievement in Middle School A Social-Emotional Perspective. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 268–291.

Keefektifan Program Adventure Based Counseling untuk Meningkatkan Kebahagiaan Mahasiswa

Aprilia Setyowati*, Siti Partini Suardiman, Mufied Fauziah

Program Studi Bimbingan dan Konseling, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan,
Universitas Ahmad Dahlan, Jl. Pramuka No. 42, Yogyakarta, Daerah Istimewa Yogyakarta, Indonesia 55161

*Penulis koresponden, e-mail: apriliasetyowati@bk.uad.ac.id

Artikel diterima: 29 November 2018; direvisi: 21 Mei 2019; disetujui: 23 Mei 2019

Abstract: A happy individual tends to produce positive things in life in terms of social self; study; and career aspects. This research is to find out the effectiveness of adventure based counseling (ABC) program to improve happiness in students. This research was conducted using experimental design with one group pretest-posttest model. The subject of this research was eleven students in the third semester of study program of guidance and counseling, Universitas Ahmad Dahlan (UAD) who were selected using purposive sampling technique. The pretest and posttest data was collected using a scale which was developed based on Seligman theory. The data was analyzed by non-parametric data analysis of Wilcoxon test. The results show that ABC program does not significantly influence happiness in students, but it gives influence to the aspect of meaningfulness and achievement.

Keywords: adventure based counseling; increase happiness; increase meaningfulness; increase achievement

Abstrak: Individu yang bahagia cenderung menghasilkan hal-hal yang positif dalam aspek pribadi-sosial; belajar; dan kariernya. Penelitian ini bertujuan mengetahui keefektifan program ABC untuk meningkatkan kebahagiaan mahasiswa. Penelitian dilakukan menggunakan *experimental design* dengan *model one group pretest-posttest*. Subjek penelitian adalah sebelas mahasiswa semester tiga program studi bimbingan dan konseling UAD yang dipilih dengan teknik *purposive sampling*. Pengumpulan data *pretest* dan *posttest* dilakukan menggunakan skala yang dikembangkan berdasarkan teori Seligman. Data dianalisis menggunakan teknik analisis data non-parametrik dengan Uji Wilcoxon. Hasil menunjukkan pemberian program ABC tidak berpengaruh signifikan terhadap kebahagiaan mahasiswa, namun berpengaruh terhadap aspek kebermaknaan dan prestasi.

Kata kunci: *adventure based counseling*; meningkatkan kebahagiaan; meningkatkan kebermaknaan; meningkatkan prestasi

PENDAHULUAN

Kebahagiaan merupakan suatu perasaan di dalam diri seseorang yang berupa emosi positif; keadaan yang positif; kegiatan positif dan komponen penting yang turut menentukan kualitas hidup individu (Hapsari, 2015). Jika seorang individu merasakan ketidakbahagiaan, hal tersebut dapat menyebabkan perilaku menyimpang. Survei Komisi Nasional Perlindungan Anak (KOMNAS-PA) yang dikumpulkan dari 4.726 responden siswa Sekolah Menengah Pertama (SMP) dan Sekolah Menengah Atas (SMA) di tujuh belas kota besar menunjukkan 97% siswa SMP mengaku pernah menonton film porno, dan 93,7% mengaku pernah melakukan berbagai macam adegan intim dengan lawan jenis, sesama pelajar. Lebih lanjut, setengah dari jumlah gadis muda perkotaan dan 62,7% pelajar putri SMP mengaku tidak perawan. Hasil survei KOMNAS-PA di waktu yang tak berbeda jauh, menunjukkan 21,2% siswi SMP mengaku pernah melakukan aborsi ilegal. Dari survei yang diselenggarakan KOMNAS-PA tersebut,

terungkap bahwa tren perilaku seks bebas pada remaja Indonesia tersebar secara merata di seluruh kota dan desa, dan terjadi pada berbagai golongan status ekonomi dan sosial, baik kaya maupun miskin (Siahaan, 2014).

Pendidikan bertujuan untuk menghasilkan seorang manusia yang baik, dan untuk menjadi manusia baik, manusia harus belajar mengendalikan aktivitas hewannya dengan cara menggunakan akalnnya (Moseley, 2010). Ketika manusia berperilaku dengan sifatnya sebagai makhluk rasional, manusia akan mampu mencapai kebahagiaan. Pendidikan harus bertujuan pada keseluruhan perkembangan potensi setiap manusia. Pencapaian-pencapaian tujuan inilah yang berujung pada kebahagiaan yang disebut Aristoteles sebagai kebaikan tertinggi yang paling diinginkan setiap manusia. Pada proses pencapaian tujuan, pendidikan berfungsi meningkatkan kualitas manusia. Secara luas, tujuan pendidikan terarah pada hal-hal yang ingin dicapai selama hidup atau sama dengan tujuan hidup. Tidak ada individu yang ingin memperoleh tujuan hidup negatif, yang ada ialah tujuan hidup yang sempurna secara material, spiritual, serta menyangkut seluruh aspek kepribadian manusia (Somarya & Nuryani, 2011).

Penelitian menggunakan *ABC* telah banyak dilakukan, seperti untuk meningkatkan resiliensi (Whittington dkk., 2016); untuk pengoperasian perilaku adaptif (Christian dkk., 2017); serta meningkatkan kecerdasan adversitas (Kusherdiana dkk., 2016). *ABC* juga terbukti banyak membantu konseli (DeDiego dkk., 2017; Fletcher & Hinkle, 2002; Tucker, 2009; Tucker dkk., 2013), juga dapat digunakan untuk meningkatkan kebahagiaan (Albright, 2016; Nugraha, 2018). Selain kebahagiaan, *ABC* juga dapat meningkatkan konsep diri (Fleischer dkk., 2017); *self-efficacy*; kepercayaan diri; dan *wellbeing*. *ABC* bahkan dapat digunakan untuk memfasilitasi perubahan cara orangtua berkomunikasi; terhubung; dan mendukung remaja (Christian dkk., 2017).

Kondisi yang menyenangkan merupakan suatu cara yang sangat baik untuk menciptakan kebersamaan dan keakraban, dan salah satu keunggulan *ABC* dibandingkan dengan pendekatan yang lain adalah banyak melakukan aktivitas yang menyenangkan. Seseorang yang menertawakan dirinya sendiri merupakan suatu cara yang sangat sehat ketika menghadapi situasi menegangkan (Herbert, 1996). Interaksi yang menyenangkan merupakan relaksasi untuk mempercepat terjadinya perubahan. *ABC* bukan hanya memiliki manfaat psikologis tetapi juga fisik (Fletcher & Hinkle, 2002). Tantangan fisik memungkinkan konseli untuk dapat mengekspresikan rasa frustrasi dan kecemasan, sehingga dapat mengurangi stres. *ABC* juga memiliki potensi yang tinggi untuk menstimulasi rasa keterlibatan dengan lingkungan sekitar sehingga meningkatkan kemampuan belajar seseorang. Pada konseling tradisional, konseli mungkin “menolak” atau menghindari konfrontasi-konfrontasi interpersonal, namun dalam *ABC* aktivitas-aktivitas yang dilakukan dalam kelompok dapat memunculkan masalah dan agenda-agenda tersembunyi. Pengalaman pada konseling tradisional lebih terbatas jika dibandingkan dengan pengalaman di luar ruangan sehingga dapat membantu proses perubahan pada individu (Fletcher & Hinkle, 2002).

ABC merupakan model konseling yang dapat disesuaikan melalui banyak pengaturan dan sengaja memanfaatkan kegiatan petualangan untuk memfasilitasi pertumbuhan sosio-emosional dan pribadi serta perilaku perubahan peserta (Fletcher & Hinkle, 2002; Gass dkk., 2012). Selain itu, *ABC* merupakan model kekuatan berbasis konseling (Glass & Myers, 2001; Hill, 2007), dimana memungkinkan tindakan alami dari konselor/*trainer* untuk memfasilitasi wawasan pribadi dan menyediakan waktu di akhir setiap sesi kegiatan untuk memproses wawasan mereka. Tujuan penelitian ini adalah mengetahui keefektifan program *ABC* untuk meningkatkan kebahagiaan mahasiswa.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif dengan rancangan penelitian *pre-experimental design model one group pretest-posttest*. Subjek adalah sebelas mahasiswa semester tiga program studi bimbingan dan konseling UAD yang dipilih dengan teknik *purposive sampling*. *Pretest* dilakukan menggunakan instrumen yang mengacu pada definisi kebahagiaan menurut Seligman. Definisi tersebut terdiri dari lima aspek, yaitu: emosi positif; keterlibatan; hubungan sosial positif; kebermaknaan hidup; dan prestasi. Subjek terpilih adalah mahasiswa yang hasil *pretest*nya menunjukkan bahwa mereka memiliki kebahagiaan yang rendah. Mahasiswa yang memiliki kebahagiaan rendah, dijadikan satu dalam kelompok eksperimen yang kemudian akan diberi perlakuan berupa *ABC* selama tiga bulan. Tujuan intervensi program *ABC* mengacu pada aspek kebahagiaan yang dikembangkan oleh Seligman, antara

lain: meningkatkan perilaku sebagai wujud dari emosi positif mahasiswa; meningkatkan sikap memiliki keterikatan sosial untuk kesejahteraan diri sendiri dan orang lain di lingkungan kampus; meningkatkan sikap yang mampu membangun hubungan sosial positif di lingkungan kampus; mempertahankan sikap memiliki makna hidup yang mencakup prinsip serta makna dari tindakan yang dilakukan; dan meningkatkan kemampuan berprestasi sebagai mahasiswa. Tahapan program intervensi *ABC* mengacu pada tahapan proses bimbingan dan konseling kelompok yaitu: tahap awal pembentukan kelompok (*beginning a group/forming stage*), tahap transisi (*transition stage*), tahap kerja (*performing stage*), dan tahap terminasi (*termination stage*).

Jumlah keseluruhan pertemuan *ABC* sebanyak delapan kali pertemuan. Pertemuan pertama mengacu pada tahap pembentukan yang digunakan untuk membangun kontak serta hubungan antara konselor dengan konseli maupun konseli dengan konseli. Pertemuan kedua mempersiapkan konseli untuk masuk di tahap kerja atau inti pada setiap aspek kebahagiaan. Pertemuan ketiga sampai pertemuan ketujuh dikemas dengan permainan yang mengacu pada aspek kebahagiaan, pertemuan terakhir berisi refleksi dari setiap anggota selama proses *ABC* dilaksanakan.

Perlakuan menggunakan *ABC* dilakukan dalam suasana kelompok serta kegiatan-kegiatan/permainan kelompok untuk lebih merangsang kekritisian subjek dalam mentransformasi pengalaman sebagai proses meningkatkan atau pengembangan pengetahuan serta mengefektifkan keadaan suatu kelompok dalam menghadapi suatu masalah dalam hal ini adalah kebahagiaan. Pada tahap awal pembentukan kelompok, dipaparkan alasan kelompok tersebut dibentuk, untuk kepentingan apa, siapa anggota dan jumlahnya. Pada tahap awal juga dipaparkan mengenai kesepakatan kegiatan seperti peraturan kegiatan yang akan dilakukan dan batasan kegiatan (*setting limit*). Pada tahap awal, subjek melakukan berbagai penjajagan terhadap subjek lainnya mengenai hubungan antar pribadi yang dikehendaki kelompok, sekaligus mencoba berperilaku tertentu untuk mendapatkan reaksi dari anggota lainnya. Bersamaan dengan tampilnya perilaku individu yang berbeda, secara perlahan subjek mulai menciptakan pola hubungan antar sesama mereka. Pada tahap pertama secara berangsur-angsur mulai diletakkan pola dasar perilaku kelompok, baik yang berkaitan dengan tugas-tugas kelompok maupun yang berkaitan dengan hubungan pribadi antar anggota kelompok.

Tahap kedua dari proses pembentukan kelompok dimanfaatkan sebagai upaya memperjelas tujuan kelompok yang mulai menampakkan peningkatan partisipasi subjek. Sadar atau tidak sadar, pada tahap transisi, subjek mulai mendeteksi kekuatan dan kelemahan masing-masing anggota kelompok melalui proses interaksi yang intensif, ditandai dengan mulai terjadinya konflik antar subjek. Salah satu ciri dari fase transisi adalah dengan berbagai cara apapun, anggotanya akan saling memengaruhi satu sama lain.

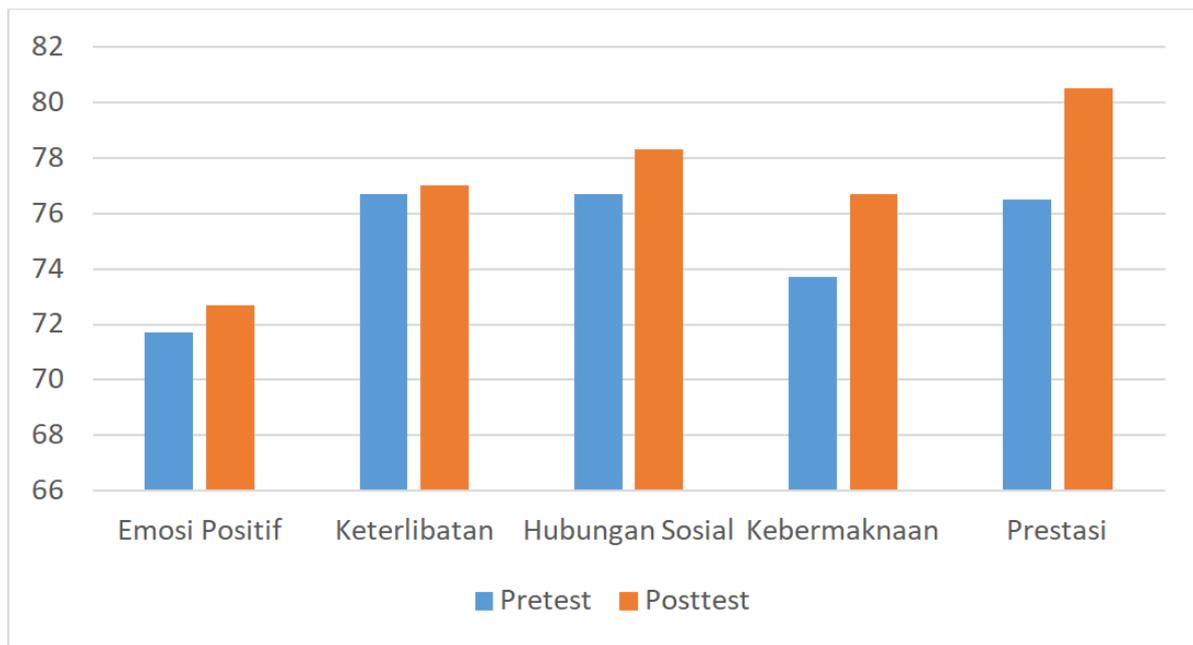
Pada tahap kerja, kelompok sudah dibekali dengan suasana hubungan kerja yang harmonis antara anggota yang satu dengan yang lainnya. Norma kelompok telah disepakati; tujuan dan tugas kelompok serta peran masing-masing anggota kelompok telah jelas; kesadaran tanggung jawab masing-masing peserta telah dipahami; perbedaan pendapat ditolerir; inovasi berkembang (*ibid*); produktivitas kinerja meningkat; rasa keengganan dan keraguan anggota kelompok mulai terkikis (*trust*) di antara anggota kelompok. Iklim kelompok yang sesuai dengan perencanaan merupakan sinergi kelompok sehingga kelompok mampu menampilkan prestasi kerja yang optimal.

Tahap terminasi diarahkan untuk lebih mengenal diri sendiri, anggota kelompok yang lain, serta mengintegrasikan pengalaman-pengalaman yang didapatkan dari tahap awal (*beginning stage*) hingga tahap kerja (*performing stage*). Pada tahap terminasi diarahkan untuk merencanakan dan menindaklanjuti (*follow up*) pengalaman-pengalaman yang didapat dari rangkaian kegiatan yang telah dilewati. Pengalaman-pengalaman yang diperoleh ditransformasikan dalam bentuk tindakan nyata yang diharapkan dan diaplikasikan dalam kehidupan nyata.

Setelah memberi perlakuan, peneliti melakukan analisis data dengan analisis statistik inferensial non-parametrik dengan teknik uji Wilcoxon untuk membandingkan rata-rata skor yang diperoleh sebelum dan sesudah diberi perlakuan. Kebahagiaan mahasiswa sebelum perlakuan diperoleh dari hasil *pretest* menggunakan angket kebahagiaan mahasiswa.

HASIL

Setelah serangkaian perlakuan selesai, *posttest* dilakukan untuk melihat keefektifan *ABC*. Setelah dilakukan *posttest*, diketahui bahwa terdapat perubahan skor aspek kebahagiaan subjek seperti yang disajikan pada gambar 1. Pada gambar 1, terlihat perubahan skor rata-rata yang bervariasi pada setiap



Gambar 1. Grafik Perubahan Skor Pretest - Posttest Kebahagiaan Mahasiswa

aspek. Hasil *pretest* menunjukkan aspek emosi positif yang berada pada kategori sedang dengan skor rata-rata 71,7, berubah menjadi 72,7. Aspek keterlibatan yang berada pada kategori sedang dengan skor 76,7, berubah menjadi 77. Aspek hubungan sosial positif berada pada kategori tinggi dengan skor 76,3, berubah menjadi 78,3. Aspek kebermaknaan yang berada pada kategori sedang dengan skor rata-rata 73,7, berubah menjadi 76,7. Aspek prestasi yang berada pada kategori tinggi dengan skor rata-rata 76,5, berubah menjadi 80,5.

Analisis data dengan analisis statistik inferensial non-parametrik dengan teknik uji Wilcoxon menunjukkan bahwa nilai signifikan adalah 0,798, yang artinya $> 0,05$. Hal ini berarti secara umum pemberian program *ABC* tidak berpengaruh signifikan terhadap kebahagiaan mahasiswa. Namun, terdapat pengaruh program *ABC* yang cukup signifikan pada aspek kebermaknaan dan prestasi. Hasil uji statistik aspek kebermaknaan menunjukkan nilai signifikan 0,150, yang artinya $< 0,05$. Maka pemberian program *ABC* berpengaruh signifikan terhadap kebahagiaan mahasiswa pada aspek hubungan kebermaknaan. Hasil uji statistik aspek prestasi menyatakan bahwa nilai signifikan 0,388 yang artinya $< 0,05$. Maka pemberian program *ABC* berpengaruh signifikan terhadap kebahagiaan mahasiswa pada aspek prestasi.

PEMBAHASAN

Kebahagiaan (*subjective well being*) didefinisikan sebagai keadaan psikologis positif yang ditandai dengan tingginya derajat kepuasan hidup; afek positif; dan rendahnya derajat afek negatif (Carr, 2013). Kebahagiaan merupakan sebuah konstruk kompleks yang disusun atas konstruk-konstruk sederhana di dalamnya. Berbagai istilah digunakan untuk mendeskripsikan keadaan positif yang berkaitan dengan kebahagiaan. Istilah pertama adalah kesejahteraan subjektif (*subjective well being*), yaitu persepsi individu tentang seberapa puas hidupnya, sebagai evaluasi berkelanjutan terhadap peristiwa kehidupan. Kebahagiaan (*well-being*) meliputi lima komponen pembentuk yaitu: emosi positif (*Positive Emotion/P*); keterlibatan (*Engagement/E*); hubungan sosial positif (*Positive Relationship/R*); kebermaknaan hidup (*Meaning/M*) dan prestasi (*Accomplishment/A*) (Seligman, 2012).

Sebuah hal dasar untuk dapat memiliki kebahagiaan adalah dengan mengembangkan suatu hubungan atau interaksi yang hangat dan mendalam dengan orang lain (Andersen & Guerrero, 1997). Pernyataan lain menyebutkan seseorang akan merasakan kebahagiaan saat dirinya telah memiliki segala hal baik seperti: (1) kesehatan dan kemakmuran; (2) persahabatan; (3) pengetahuan; dan (4) kebajikan (Carr, 2013). Menurut beberapa hasil penelitian, *ABC* dapat digunakan untuk meningkatkan kebahagiaan (Albright, 2016; Nugraha, 2018).

ABC yang berakar dari tradisi filsafat “*experiential*” yang diartikan sebagai “*learning by doing, with reflection*” (Glass & Benshoff, 2002). Belajar dengan “*experiential*” didasarkan pada keyakinan bahwa belajar merupakan hasil pengalaman individu secara langsung, dan belajar yang terbaik terjadi jika melibatkan semua perasaan individu (*multiple sense*) secara aktif. *ABC* merupakan model konseling yang dapat disesuaikan melalui banyak pengaturan dan sengaja memanfaatkan kegiatan petualangan untuk memfasilitasi pertumbuhan sosio-emosional dan pribadi serta perilaku perubahan peserta (Fletcher & Hinkle, 2002; Gass dkk., 2012). Selain itu, *ABC* merupakan model kekuatan berbasis konseling (Glass & Myers, 2001; Hill, 2007), dimana memungkinkan terjadinya tindakan alami konselor untuk memfasilitasi wawasan pribadi dan menyediakan waktu di akhir setiap sesi kegiatan untuk memproses wawasan konseli.

Kohesi kelompok merupakan variabel penting untuk proses kelompok (Stockton dkk., 1992). Kohesi di dalam kelas dapat terbentuk ketika kelompok diminta untuk bekerjasama dalam berbagai tugas, dan *ABC* merupakan salah satu metode yang dapat digunakan. *ABC* menggunakan pendidikan *experiential* dalam latar *outdoor* dengan tujuan meningkatkan: harga diri; kepercayaan terhadap orang lain; dan perilaku positif mahasiswa (Glass & Myers, 2001). Tujuh elemen kunci *ABC* adalah: membangun kepercayaan (*trust building*); tujuan yang ingin dicapai (*goal setting*); tantangan (*challenge*); *peak experiences*; kegembiraan (*humor/fun*); dan penyelesaian masalah (*problem solving*) (Schoel dkk., 1988).

Peran konselor dalam *ABC* adalah menyusun elemen untuk setiap partisipan dalam bentuk skenario dan menjelaskan tugas masing-masing kelompok. *ABC* memberikan kesempatan kepada seluruh anggota kelompok untuk mendiskusikan pengalamannya secara detail, menghubungkannya dengan kehidupan sehari-hari dan menemukan makna kegiatan (Glass & Myers, 2001). Dalam *ABC*, teknik untuk menilai proses kelompok adalah: *processing*; *activity*; *relationships*; and *self (PARS)*. Model *PARS* membantu anggota untuk mengidentifikasi dan menguji apa yang terjadi dalam kelompok dan bagaimana reaksi anggota terhadap pengalaman kelompok. Proses model *PARS* melibatkan tahap *reflecting*, *understanding*, dan *applying* (Glass & Myers, 2001).

Hasil penelitian menunjukkan terdapat dua aspek kebahagiaan yang meningkat setelah mengikuti program *ABC*. Kedua aspek tersebut adalah kebermaknaan dan prestasi. Peningkatan tersebut dapat dilihat dari pola kelompok yang menunjukkan anggota kelompok cukup memerhatikan prestasi sebagai salah satu indikator dari kebahagiaan. Berdasarkan hasil dari pencermatan diskusi yang berlangsung, nampak anggota kelompok merasa diri mereka bermakna dan mampu mencapai kebahagiaan ketika mampu menunjukkan prestasi yang baik. Sedangkan pada aspek emosi positif; keterlibatan; dan hubungan sosial tidak terjadi peningkatan signifikan yang dapat disebabkan oleh beberapa faktor. Ketiga aspek tersebut berkaitan dengan lingkungan sosial dimana pada kasus kelompok ini tidak menjadi tolok ukur utama untuk mencapai kebahagiaan. Dalam pencapaian kebahagiaan pada usia dibawah 30 tahun, pendidikan memang menjadi faktor setingkat lebih tinggi dibanding lingkungan sosial (Dunn dkk., 2011).

SIMPULAN

Berdasarkan hasil uji statistik, program *ABC* belum efektif untuk meningkatkan kebahagiaan mahasiswa secara menyeluruh. Kendati demikian, secara *practical significant*, program *ABC* melahirkan perubahan kebahagiaan pada mahasiswa yang terlihat dari peningkatan skor *posttest* pada aspek-aspek tertentu. Perubahan kualitatif yang paling dominan tampak pada aspek kebermaknaan dan prestasi dimana mahasiswa lebih mempunyai pandangan tujuan hidup setelah lulus kuliah; datang kuliah tepat waktu; berusaha untuk mengurangi kebiasaan buruk dalam belajar; dan menyadari keterampilan baru yang diperoleh saat kuliah akan membantu dalam mendukung masa depan.

DAFTAR RUJUKAN

- Albright, R. L. (2016). The Qualitative Impact of Adventure Based Counseling on Sixth Grade General Education Students. *Journal of School Counseling, 14*(8), n8.
- Andersen, P. A., & Guerrero, L. K. (1997). *Handbook of Communication and Emotion: Research, Theory, Applications, and Contexts*. Elsevier.

- Carr, A. (2013). *Positive Psychology: The Science of Happiness and Human Strengths*. Routledge.
- Christian, D. D., Perryman, K. L., & Portrie-Bethke, T. L. (2017). Improving the Parent–Adolescent Relationship With Adventure-Based Counseling: An Adlerian Perspective. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 3(1), 44–58. <https://doi.org/10.1080/23727810.2017.1281693>
- DeDiego, A. C., Wheat, L. S., & Fletcher, T. B. (2017). Overcoming Obstacles: Exploring the Use of Adventure Based Counseling in Youth Grief Camps. *Journal of Creativity in Mental Health*, 12(2), 230–241. <https://doi.org/10.1080/15401383.2016.1191403>
- Dunn, D. S., Beard, B. M., & Fisher, D. J. (2011). On Happiness: Introducing Students to Positive Psychology. *Promoting Student Engagement*, 2, 207–216.
- Fleischer, C., Doebler, P., Bürkner, P.-C., & Holling, H. (2017). Adventure Therapy Effects on Self-Concept—A Meta-Analysis.
- Fletcher, T. B., & Hinkle, J. S. (2002). Adventure Based Counseling: An Innovation in Counseling. *Journal of Counseling & Development*, 80(3), 277–285.
- Gass, M. A., Gillis, H. L., & Russell, K. C. (2012). *Adventure Therapy: Theory, Practice, & Research*.
- Glass, J. S., & Benshoff, J. M. (2002). Facilitating Group Cohesion Among Adolescents Through Challenge Course Experiences. *Journal of Experiential Education*, 25, 268–278.
- Glass, J. S., & Myers, J. E. (2001). Combining the Old and The New to Help Adolescents: Individual Psychology and Adventure-Based Counseling. *Journal of Mental Health Counseling*, 23(2), 104–114.
- Hapsari, D. F. (2015). *Hubungan antara Religiusitas dan Kebahagiaan pada Siswa*. Universitas Muhammadiyah Surakarta.
- Herbert, J. T. (1996). Use of Adventure-Based Counseling Programs for Persons with Disabilities. *Journal of Rehabilitation*, 62(4), 3.
- Hill, N. (2007). Wilderness Therapy as A Treatment Modality For At-Risk Youth: A Primer for Mental Health Counselors. *Journal of Mental Health Counseling*, 29(4), 338–349.
- Kusherdiana, Ahman, Nurihsan, A. J., & Rusmana, N. (2016). Model Konseling Berbasis Petualangan untuk Meningkatkan Kecerdasan Adversitas Mahasiswa. *Edusentris*, 3(3), 256–268. <https://doi.org/10.17509/edusentris.v3i3.236>
- Moseley, C. (2010). *Atlas of the World's Languages in Danger*. UNESCO.
- Nugraha, A. (2018). Adventure Based Counseling dalam Layanan Bimbingan dan Konseling Kelompok. *Journal of Innovative Counseling: Theory, Practice, and Research*, 2(02), 75–83.
- Schoel, J., Prouty, D., & Radcliffe, P. (1988). *Islands of Healing. A Guide to Adventure Based Counseling*. MA: Project Adventure.
- Seligman, M. E. P. (2012). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. Simon and Schuster.
- Siahaan, C. (2014). Setengah Dari Jumlah Gadis Muda Kota Hilang Keperawanan. Diambil 12 Februari, 2016, dari <http://beritakaltara.com/setengah-dari-jumlah-gadis-muda-kota-hilang-keperawanan/>
- Somarya, R., & Nuryani, P. (2011). *Landasan Pendidikan*. Bandung: Sub Koordinator MKDP Landasan Pendidikan UPI. Universitas Pendidikan Indonesia.
- Stockton, R., Rohde, R. I., & Haughey, J. (1992). The Effects of Structured Group Exercises on Cohesion, Engagement, Avoidance, and Conflict. *Small Group Research*, 23(2), 155–168. <https://doi.org/10.1177/1046496492232001>
- Tucker, A. R. (2009). Adventure-Based Group Therapy to Promote Social Skills in Adolescents. *Social Work With Groups*, 32(4), 315–329. <https://doi.org/10.1080/01609510902874594>
- Tucker, A. R., Javorski, S., Tracy, J., & Beale, B. (2013). The Use of Adventure Therapy in Community-Based Mental Health: Decreases in Problem Severity Among Youth Clients. *Child & Youth Care Forum*, 42(2), 155–179. <https://doi.org/10.1007/s10566-012-9190-x>
- Whittington, A., Aspelmeier, J. E., & Budbill, N. W. (2016). Promoting Resiliency in Adolescent Girls through Adventure Programming. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(1), 2–15. <https://doi.org/10.1080/14729679.2015.1047872>

Pengaruh Kecerdasan dan Minat Pribadi Sosial terhadap Penyesuaian Diri Mahasiswa Bimbingan dan Konseling

Nina Permata Sari*, Ririanti Rachmayanie Jamain

Program Studi Bimbingan dan Konseling, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Lambung Mangkurat, Jl. Brigjen H. Hasan Basri, Banjarmasin, Kalimantan Selatan, Indonesia 70123

*Penulis koresponden, e-mail: nina.bk@ulm.ac.id

Artikel diterima: 26 Februari 2019; direvisi: 14 Mei 2019; disetujui: 16 Mei 2019

Abstract: The objective of this research is to identify the influence of intelligence and social self interest on the adaptation skill of the department of guidance and counseling students. This quantitative research used the multiple regression analysis. It used purposive total sampling technique, with sample of 38 students of Department of Guidance and Counseling, Faculty of Teacher Training and Education, Universitas Lambung Mangkurat (ULM). The results show that intelligence and social self interest of the department of guidance and counseling students simultaneously influence the adaptation skill of 35.9%, while the remaining 64.1% is influenced by other factors.

Keywords: intelligence; personal social interests; college students' self-adjustment

Abstrak: Tujuan penelitian ini adalah untuk mengetahui pengaruh kecerdasan dan minat pribadi sosial terhadap penyesuaian diri mahasiswa jurusan bimbingan dan konseling. Penelitian kuantitatif ini menggunakan teknik analisis regresi berganda. Teknik *sampling* menggunakan teknik *purposive total sampling*, dengan sampel berjumlah 38 orang mahasiswa Jurusan Bimbingan dan Konseling, Fakultas Keguruan Ilmu Pendidikan (FKIP), ULM. Hasil menunjukkan kecerdasan dan minat pribadi sosial mahasiswa jurusan bimbingan dan konseling secara bersama-sama memengaruhi penyesuaian diri sebesar 35,9%, 64,1% sisanya dipengaruhi oleh faktor lain.

Kata kunci: kecerdasan; minat pribadi sosial; penyesuaian diri mahasiswa

PENDAHULUAN

Perbedaan latar belakang pendidikan dan asal daerah menyebabkan penyesuaian diri mahasiswa di perguruan tinggi menjadi beragam. Keragaman tersebut dapat berbentuk kecerdasan maupun minat pribadi sosial yang mampu memengaruhi penyesuaian diri individu. Penyesuaian diri berhubungan dengan kemampuan individu untuk menghadapi perubahan, mempertemukan tuntutan dalam diri dan lingkungan agar tercapai tujuan yang diharapkan (Lusiawati, 2013). Manusia tidak akan terlepas dari proses penyesuaian diri karena penyesuaian diri terus terjadi di sepanjang fase perkembangan kehidupan (Agustina, 2018). Fase perkembangan ini berupa perkembangan fisik; sosial; emosi; nilai moral; kognitif; dan kepribadian.

Penyesuaian diri berhubungan erat dengan perkembangan sosial karena berhubungan dengan kematangan hubungan atau interaksi sosial individu dengan norma masyarakat dan agama (Yusuf LN & Sugandhi, 2011). Artinya, penyesuaian diri berkaitan dengan kemampuan individu untuk menjalin interaksi sosial yang baik dengan masyarakat dan agama. Hal ini menyebabkan penyesuaian diri sebagai suatu proses yang bersifat dinamis karena menuntut harmonisasi individu dengan lingkungan sosial individu dan segala keunikannya. Individu merupakan makhluk yang unik dan memiliki keragaman kebutuhan (Desmita, 2011). Keunikan dan keragaman kebutuhan pribadi ini membutuhkan kemampuan beradaptasi dengan lingkungan sosial, agar individu mampu menyesuaikan diri dengan baik.

Remaja akhir sering kali mengalami permasalahan terkait penyesuaian diri (Boynton-Jarrett dkk., 2012; Schoon dkk., 2004; Webster-Stratton dkk., 2011). Nisa (2017) dalam penelitiannya menemukan bahwa masa remaja akhir usia 18–21 tahun membutuhkan kematangan hubungan dengan teman seusianya, memerankan peran sosialnya sebagai wanita atau pria dewasa secara tepat; efektif; dan menjalankan nilai serta norma sosial secara bertanggungjawab. Masa remaja akhir terjadi pada mereka yang telah memasuki perkuliahan atau mahasiswa dan dituntut untuk lebih bertanggungjawab terhadap diri dan sosial. Mahasiswa sering kali mengalami kesulitan dalam penyesuaian diri (Farkhaeni, 2011), terutama mahasiswa baru yang mengalami persoalan akademik dan non-akademik (Nurfitriana, 2016). Kesulitan beradaptasi juga dipengaruhi oleh teman sebaya dan motivasi (Iflah & Listyasari, 2013)

Data dari hasil laporan tes psikologi oleh Unit Layanan Bimbingan dan Konseling (ULBK) FKIP ULM tahun ajaran 2018–2019 menunjukkan hampir 30% mahasiswa jurusan bimbingan dan konseling FKIP ULM memiliki penyesuaian diri yang masuk pada kategori rendah dan sangat rendah, hal ini perlu untuk diidentifikasi. Identifikasi dianggap perlu karena sebagai dasar ULBK FKIP ULM merancang dan membuat program layanan pada mahasiswa. Selain itu, identifikasi juga dilakukan untuk memperoleh informasi tentang faktor-faktor yang terbukti berpengaruh terhadap penyesuaian diri mahasiswa, yang mana faktor tersebut dapat dikembangkan dan diarahkan. Siklus umum penyesuaian diri mahasiswa adalah di awal memasuki perkuliahan, mahasiswa melakukan pengamatan; menjalin hubungan baik dengan teman; dan mengikuti perubahan yang terjadi di lingkungan kampus (Zubaidi, 2016). Selama proses ini, mahasiswa akan diiringi dengan konflik personal, seperti: frustrasi; rasa bersalah; dan kecemasan. Namun, jika mahasiswa mampu mengarahkan kecerdasannya dengan tepat, maka mahasiswa akan mampu mengembangkan dirinya dengan baik, seperti memperoleh: prestasi; rajin; hati-hati dalam mengambil keputusan; tumbuh kepercayaan diri; mendapat dukungan dari teman; dan memiliki hubungan baik dengan keluarga.

Kecerdasan memiliki peranan penting dalam memengaruhi kemampuan individu melakukan penyesuaian diri, hal ini dikarenakan daya pikir membantu individu untuk memilih dan mengambil keputusan secara tepat bagi diri dan lingkungannya (Ali & Asrori, 2005). Selain itu, kecerdasan merupakan sumber bagi individu untuk dapat berpikir secara rasional, menilai kondisi, permasalahan dan keterbatasan yang dimiliki agar dapat diselaraskan sesuai dengan keadaan yang sebenarnya dan mengarahkan individu untuk bersikap realistik serta objektif. Kecerdasan dapat membantu individu untuk memecahkan masalah-masalah sosial secara tepat dan objektif. Ketika individu mampu menggunakan kecerdasannya untuk memecahkan masalah sosial secara tepat dan objektif, berdasarkan pengambilan keputusan yang baik, maka individu dapat menyesuaikan diri dengan baik pula.

Penyesuaian diri, tidak hanya dipengaruhi oleh kecerdasan yang dimiliki oleh individu, namun ada faktor lain yang dinilai memberikan sumbangan pengaruh, yaitu minat individu untuk melakukan interaksi sosial (Handono & Bashori, 2013; Kumalasari & Ahyani, 2012). Individu yang memiliki minat dan bakat dalam dirinya, dinilai lebih mampu menjalin hubungan baik dengan lingkungan dan mampu beradaptasi dengan kondisi yang baru (Difa, 2016). Hasil penelitian lain menunjukkan bahwa individu yang memiliki minat, salah satunya minat sosial, akan terdorong untuk melakukan aktivitas sosial yang dapat memberikan penghargaan bagi dirinya dari masyarakat dan terdandang secara terhormat (Suharyat, 2009). Beberapa hasil penelitian tersebut menunjukkan bahwa minat mampu memberikan dorongan yang lebih pada diri individu untuk melakukan suatu tindakan yang bermanfaat bagi individu. Guna menumbuhkan penyesuaian diri yang baik pada mahasiswa, maka penanaman minat dalam diri mahasiswa perlu ditumbuhkan.

Penyesuaian diri berperan penting bagi individu untuk mengatasi konflik; ketegangan; dan kebutuhan dalam dirinya agar tuntutan dalam diri dengan lingkungan mampu selaras dan harmonis (Desmita, 2011). Artinya, mahasiswa membutuhkan penyesuaian diri untuk membantunya mengatasi konflik dan mencapai keharmonisan antara tuntutan dalam diri dengan lingkungan. Untuk mencapai hal tersebut remaja membutuhkan kecerdasan dan minat dalam dirinya. Tujuan penelitian ini adalah untuk mengkaji tentang pengaruh kecerdasan dan minat individu terhadap penyesuaian diri mahasiswa bimbingan dan konseling.

METODE

Penelitian ini dimaksudkan untuk mengetahui pengaruh kecerdasan dan minat pribadi sosial terhadap penyesuaian diri mahasiswa jurusan bimbingan dan konseling. Variabel bebas 1 (X1) adalah kecerdasan dan variabel bebas 2 (X2) adalah minat pribadi sosial, sedangkan variabel terikat (Y1) adalah penyesuaian diri. Populasi penelitian adalah mahasiswa jurusan bimbingan dan konseling FKIP ULM angkatan 2016. Teknik pengambilan sampel menggunakan teknik *purposive total sampling*, Sampel dalam penelitian ini adalah 38 mahasiswa jurusan bimbingan dan konseling FKIP ULM angkatan 2016. Pertimbangan pemilihan teknik ini karena mahasiswa jurusan bimbingan dan konseling angkatan 2016 akan segera menyelesaikan studi. Instrumen yang digunakan dalam penelitian ini adalah: (1) *Culture Fair Intelligence Test (CFIT)* yang digunakan untuk mengukur variabel kecerdasan; (2) Tes Minat Jabatan Lee-Thorpe yang digunakan untuk mengukur variabel minat pribadi sosial; dan (3) *Edwards Personal Preference Schedule (EPPS)* yang digunakan untuk mengukur variabel penyesuaian diri. Data yang diperoleh dari hasil pengukuran, kemudian diadaptasi ke dalam Skala Likert. Teknik analisis data dalam penelitian ini menggunakan analisis regresi sederhana.

HASIL

Sebagai persyaratan analisis data, peneliti melakukan sejumlah pengujian berupa: uji normalitas; uji heteroskedastisitas; dan uji multikolinieritas. Hasil uji normalitas menunjukkan nilai signifikan $0,862 > 0,05$, artinya nilai residual berdistribusi normal. Namun, berdasarkan analisis diketahui bahwa hasil toleransi adalah $0,997 > 0,10$ yang artinya tidak terjadi multikolinearitas. Kenyataan lain pada hasil analisis, diketahui hasil signifikan X1 (kecerdasan) sebesar $0,308 > 0,05$, yang berarti tidak terjadi heteroskedastisitas. Kemudian dari hasil analisis, dapat diketahui hasil signifikan X2 (minat pribadi sosial) sebesar $0,399 > 0,05$. Sehingga dari analisis data diketahui pada variabel kecerdasan, minat pribadi sosial dan penyesuaian diri tidak terjadi heteroskedastisitas pada setiap variabelnya.

Pengaruh Kecerdasan terhadap Penyesuaian Diri

Hasil analisis menunjukkan nilai *adjusted R square* adalah 0,287, hal ini berarti kecerdasan (X1) memberikan pengaruh sebesar 28,7% terhadap variabel penyesuaian diri (Y) dan sisanya sebesar 71,3 % dipengaruhi oleh faktor-faktor lain di luar variabel X1. Dari hasil uji signifikansi simultan, diperoleh nilai F hitung 15,908 dengan probabilitas 0,000. Dikarenakan probabilitas lebih kecil dari 0,05, sehingga dapat dikatakan variabel kecerdasan (X1) berpengaruh terhadap variabel penyesuaian diri (Y).

Persamaan regresi dapat dijelaskan sebagai berikut: (1) konstanta sebesar 46,407 bermakna jika pengaruh variabel kecerdasan bernilai 0, maka nilai variabel penyesuaian diri adalah 46,407. Artinya, tanpa ada pengaruh variabel kecerdasan, estimasi variabel penyesuaian diri memiliki nilai konstan sebesar 46,407; (2) koefisien regresi variabel kecerdasan sebesar 0,474, artinya jika variabel kecerdasan mengalami kenaikan satu poin, maka penyesuaian diri akan mengalami kenaikan sebesar 0,474 poin. Koefisien bernilai positif, dimaknai bahwa ada pengaruh positif antara kecerdasan terhadap penyesuaian diri. Hipotesis alternatif (H_a) menjadi terbukti, bahwa ada pengaruh variabel kecerdasan terhadap variabel penyesuaian diri mahasiswa jurusan bimbingan dan konseling.

Pengaruh Minat Pribadi Sosial terhadap Penyesuaian Diri

Nilai *adjusted R square* minat pribadi sosial (X2) sebesar 0,045. Artinya minat pribadi sosial (X2) memberikan pengaruh sebesar 4,5% terhadap variabel penyesuaian diri (Y) dan sisanya, 95,5% dipengaruhi faktor-faktor lain di luar variabel minat pribadi sosial. Variabel minat pribadi sosial berdasarkan hasil uji signifikansi simultan, diperoleh nilai F hitung 2,758 dengan probabilitas 0,000. Dikarenakan probabilitas lebih kecil dari 0,05, dapat dikatakan variabel minat pribadi sosial (X2) berpengaruh terhadap variabel penyesuaian diri (Y).

Persamaan regresi dimaksudkan sebagai berikut: (1) konstanta sebesar 127,867 yang bermakna jika pengaruh variabel minat pribadi sosial bernilai 0, maka nilai variabel penyesuaian diri adalah 127,867. Artinya, tanpa adanya pengaruh variabel minat pribadi sosial, estimasi variabel penyesuaian diri memiliki nilai konstan sebesar 127,867 dan kedua, koefisien regresi variabel kecerdasan sebesar 0,300. Artinya jika variabel minat pribadi sosial mengalami kenaikan satu poin, maka penyesuaian diri

akan mengalami kenaikan sebesar 0,300 poin. Koefisien bernilai positif, artinya terjadi pengaruh positif antara minat pribadi sosial terhadap penyesuaian diri. Hal ini berarti hipotesis alternatif (H_a) terbukti, yaitu bahwa ada pengaruh variabel kecerdasan terhadap variabel penyesuaian diri mahasiswa jurusan bimbingan dan konseling.

Pengaruh Kecerdasan dan Minat Pribadi Sosial secara Bersama-sama terhadap Penyesuaian Diri

Hasil pengaruh secara bersama-sama dari variabel kecerdasan dan minat pribadi sosial terhadap penyesuaian diri diperoleh nilai *adjusted R Square* sebesar 0,359, maknanya variabel kecerdasan (X_1) dan variabel minat pribadi sosial (X_2) sama-sama berpengaruh sebesar 35,9% terhadap variabel penyesuaian diri (Y) dan sisanya 64,1% dipengaruhi oleh faktor-faktor lain di luar dari variabel yang diteliti. Hasil uji signifikansi simultan, diperoleh nilai F hitung 11,379 dengan probabilitas 0,000. Disebabkan probabilitas lebih kecil dari 0,05, dapat dikatakan bahwa variabel kecerdasan (X_1) dan variabel minat pribadi sosial berpengaruh terhadap variabel penyesuaian diri (Y).

(1) konstanta sebesar 79,193 bermakna jika pengaruh variabel kecerdasan dan minat pribadi sosial bernilai 0, maka nilai variabel penyesuaian diri adalah 79,193. Artinya, tanpa adanya pengaruh variabel kecerdasan dan minat pribadi sosial, estimasi variabel penyesuaian diri memiliki nilai konstan sebesar 79,193; (2) koefisien regresi variabel kecerdasan sebesar 0,487, artinya jika variabel kecerdasan mengalami kenaikan satu poin, maka penyesuaian diri akan mengalami kenaikan sebesar 0,487 poin. Koefisien bernilai positif, artinya terjadi pengaruh positif antara kecerdasan terhadap penyesuaian diri; dan (3) koefisien regresi variabel minat pribadi sosial sebesar 0,333, artinya jika variabel minat pribadi sosial mengalami kenaikan 1 poin, maka penyesuaian diri akan mengalami kenaikan sebesar 0,333 poin. Koefisien bernilai positif berarti adanya pengaruh positif antara minat pribadi sosial terhadap penyesuaian diri. Nilai *Sig.* kecerdasan dan minat pribadi sosial sebesar $0,000 < 0,05$, dapat diketahui bahwa hipotesis alternatif (H_a) terbukti, variabel kecerdasan dan variabel minat pribadi sosial secara bersama-sama memengaruhi variabel penyesuaian diri mahasiswa jurusan bimbingan dan konseling.

PEMBAHASAN

Hasil penelitian menunjukkan kecerdasan memberikan pengaruh 28,7% terhadap penyesuaian diri mahasiswa jurusan bimbingan dan konseling. Individu yang memiliki kecerdasan tinggi, mereka akan: mudah mencerna (Ates, 2019); merespons suasana hati secara tepat; mampu berkomunikasi secara tepat (Cherry dkk., 2013; Zhu dkk., 2016); memiliki empati yang baik (Abe dkk., 2018); mampu menyelesaikan persoalan-persoalan; menghormati dan menghargai pendapat orang lain; berinteraksi (Dewi dkk., 2016); serta mampu melihat segala sesuatu dari berbagai sudut pandang. Tentu kemampuan ini sangat dibutuhkan dalam proses penyesuaian diri, karena individu dituntut untuk mengatasi ketegangan-ketegangan; frustrasi; dan konflik yang dialaminya. Dengan demikian, individu mampu menyelaraskan tuntutan dalam dirinya dan tuntutan lingkungannya secara efisien dan memuaskan (Desmita, 2011).

Pengaruh kecerdasan pada penyesuaian diri individu tidak terlepas dari pengaruh interaksi sosial yang secara generalis adalah dukungan sosial bagi mahasiswa dalam melakukan penyesuaian diri. Sebuah penelitian menyebutkan bahwa ada implikasi yang positif dari dukungan sosial terhadap penyesuaian diri mahasiswa (Estiane, 2015). Dampak yang terlihat dari temuan ini adalah peningkatan prestasi akademik yang signifikan pada 203 orang mahasiswa baru Universitas Airlangga angkatan 2013.

Hal ini sejalan dengan hasil penelitian lain yang menyatakan bahwa kecerdasan/inteligensi merupakan sumber kekuatan bagi individu dalam mengatur diri; mengembangkan gagasan; melakukan penilaian dan mengambil keputusan yang diperlukan dalam penyesuaian diri (Artha & Supriyadi, 2013). Didukung pula dari hasil penelitian lain yang menunjukkan kecerdasan spiritual memberikan pengaruh efektif sebesar 34,8% terhadap penyesuaian diri, apabila individu memiliki kecerdasan spiritual yang tinggi maka individu cenderung mampu memahami nilai-nilai moral, etika, menghargai dan tidak menyakiti orang lain dalam menjalin hubungan sosial (Prima & Indrawati, 2018).

Variabel minat pribadi sosial memberikan pengaruh sebesar 4,5% terhadap penyesuaian diri mahasiswa jurusan bimbingan dan konseling. Minat dapat dikategorikan sebagai motivasi, dan ini merupakan struktur kepribadian pada individu (Hansen, 1984). Minat pribadi sosial bermakna keterarikan individu pada bidang hubungan sosial dan memberikan pelayanan publik. Indikator dalam minat

di antaranya adalah perasaan senang; ketertarikan; dan perhatian (Hansen, 1984). Sumbangan ketiga indikator tersebut dalam penyesuaian diri mahasiswa tidak terlalu besar, yaitu 4,5%, diduga karena minat individu pada pribadi sosial sebatas hanya pada rasa ketertarikan, senang dan keinginan saja, belum sampai pada tahap diimplementasikan dalam bentuk sikap atau perilaku yang dapat membantu individu dalam proses penyesuaian dirinya.

Selanjutnya, hasil penelitian menunjukkan kecerdasan dan minat pribadi sosial berpengaruh terhadap penyesuaian diri sebesar 35,9% dan sisanya 64,1% dipengaruhi oleh faktor lain. Penyesuaian diri merupakan kompetensi yang wajib dimiliki oleh mahasiswa bimbingan dan konseling agar mereka kelak sebagai guru bimbingan dan konseling diharapkan mampu menjalin hubungan baik dengan peserta didik; orangtua/wali peserta didik; tenaga pendidik dan kependidikan serta masyarakat sekitar (Wibowo, 2019). Hal ini menunjukkan bahwa penyesuaian diri menjadi kompetensi penting bagi guru bimbingan dan konseling agar dapat menjalin interaksi yang harmonis dan sesuai dengan peserta didik; orangtua/wali; tenaga pendidik; dan kependidikan serta masyarakat.

Hasil temuan penelitian ini kiranya dapat dikembangkan lebih lanjut untuk dapat meningkatkan kemampuan penyesuaian diri individu dengan melakukan jenis penelitian eksperimen; penelitian tindakan kelas; modul pengembangan dan penelitian-penelitian lainnya dengan variabel yang sama. Kelebihan penelitian ini adalah menggunakan instrumen tes yang sudah baku secara internasional sehingga uji reliabilitas dan validitasnya sudah teruji, antara lain *CFIT* untuk mengukur kecerdasan, Lee-Thorpe untuk mengukur minat jabatan, dan *EPPS* untuk mengukur penyesuaian diri. Kekurangan penelitian ini adalah jumlah sampel yang dilibatkan hanya berjumlah 38 orang, sehingga perlu diuji pada jumlah sampel yang lebih luas.

SIMPULAN

Hasil penelitian menunjukkan bahwa kecerdasan dan minat pribadi sosial sama-sama berpengaruh terhadap penyesuaian diri mahasiswa jurusan bimbingan dan konseling, walaupun masih ada faktor lain yang berpengaruh. Hal ini berarti semakin baik/tinggi kecerdasan dan minat pribadi sosial maka akan menjadikan penyesuaian diri mahasiswa jurusan bimbingan dan konseling akan semakin baik/tinggi pula.

DAFTAR RUJUKAN

- Abe, K., Niwa, M., Fujisaki, K., & Suzuki, Y. (2018). Associations between Emotional Intelligence, Empathy and Personality in Japanese Medical Students. *BMC Medical Education*, 18(1), 47. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1165-7>
- Agustina, N. (2018). *Perkembangan Peserta Didik*. Yogyakarta: Deepublish.
- Ali, M., & Asrori, M. (2005). *Psikologi Remaja dan Perkembangan Peserta Didik*. Bandung: Bumi Aksara.
- Artha, N. M. W. I., & Supriyadi, S. (2013). Hubungan antara Kecerdasan Emosi dan Self Efficacy dalam Pemecahan Masalah Penyesuaian Diri Remaja Awal. *Jurnal Psikologi Udayana*, 1(1), 190–202. <https://doi.org/10.24843/jpu.v1i1.25078>
- Ates, A. (2019). The Impact of the Emotional Intelligence of Learners of Turkish as A Foreign Language on Reading Comprehension Skills and Reading Anxiety. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 571–579.
- Boynton-Jarrett, R., Rosenberg, L., Palmer, J. R., Boggs, D. A., & Wise, L. A. (2012). Child and Adolescent Abuse in Relation to Obesity in Adulthood: The Black Women's Health Study. *PEDIATRICS*, 130(2), 245–253. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-1554>
- Cherry, M. G., Fletcher, I., & O'Sullivan, H. (2013). Exploring The Relationships among Attachment, Emotional Intelligence and Communication. *Medical Education*, 47(3), 317–325. <https://doi.org/10.1111/medu.12115>
- Desmita, D. (2011). *Psikologi Perkembangan Peserta Didik: Panduan bagi Orang tua dan Guru dalam Memahami Psikologi Anak Usia SD, SMP, dan SMA*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Dewi, E., Bundu, P., & Tahmir, S. (2016). The Effect of Emotional Intelligence, Competence and interpersonal Communication on The Performance of Senior High School Teachers through Achievement Motivation in Makassar, Indonesia. *The New Educational Review*, 44(2), 176–183. <https://doi.org/10.15804/tner.2016.44.2.14>

- Difa, S. F. (2016). Pengaruh Kecerdasan Emosi dan Dukungan Sosial terhadap Resiliensi Mahasiswa Perantau UIN Syarif Hidayatullah Jakarta. *Tazkiya: Journal of Psychology*, 4(2), 77–97.
- Estiane, U. (2015). Pengaruh Dukungan Sosial Sahabat terhadap Penyesuaian Sosial Mahasiswa Baru di Lingkungan Perguruan Tinggi. *Jurnal Psikologi Klinis dan Kesehatan Mental*, 4(1), 29–40.
- Farkhaeni, A. (2011). *Pengaruh Kecerdasan Emosional Terhadap Konsep Diri pada Mahasiswa Fakultas Psikologi UIN Jakarta*. (Skripsi tidak diterbitkan). UIN Syarif Hidayatullah.
- Handono, O. T., & Bashori, K. (2013). Hubungan antara Penyesuaian Diri dan Dukungan Sosial terhadap Stres Lingkungan pada Santri Baru. *Empathy*, 1(2), 79–89.
- Hansen, J. C. (1984). The Measurement of Vocational Interests: Issues and Future Directions. Dalam Brown, S. D. & Lent, R. L. (Ed.), *Handbook of Counseling Psychology*.
- Iflah, I., & Listyasari, W. D. (2013). Gambaran Penyesuaian Diri Mahasiswa Baru. *JPPP - Jurnal Penelitian Dan Pengukuran Psikologi*, 2(1), 33–36. <https://doi.org/10.21009/JPPP.021.05>
- Kumalasari, F., & Ahyani, L. N. (2012). Hubungan antara Dukungan Sosial dengan Penyesuaian Diri Remaja di Panti Asuhan. *Jurnal Psikologi: PITUTUR*, 1(1), 19–28.
- Lusiawati. (2013). Kecerdasan Emosi dan Penyesuaian Diri pada Remaja Awal yang Tinggal di Panti Asuhan Uswatun Hasanah Samarinda. *EJournal Psikologi*, 1(2), 167–176.
- Nisa, K. Y. (2017). *Hubungan Kecerdasan sosial dan Kepercayaan Diri dengan Penyesuaian Diri pada Mahasantri Mabna Ummu Salamah UIN Malang*. (Skripsi tidak diterbitkan). Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim.
- Nurfitriana, P. (2016). *Penyesuaian Diri pada Mahasiswa Tahun Pertama di Fakultas Psikologi Universitas Muhammadiyah Surakarta*. (Skripsi tidak diterbitkan). Universitas Muhammadiyah Surakarta.
- Prima, N. R., & Indrawati, E. S. (2018). Hubungan antara Kecerdasan Spiritual dengan Penyesuaian Diri pada Mahasiswa Tahun Pertama di Fakultas Sains dan Matematika UNDIP. *Empati*, 7(3), 259–264.
- Schoon, I., Parsons, S., & Sacker, A. (2004). Socioeconomic Adversity, Educational Resilience, and Subsequent Levels of Adult Adaptation. *Journal of Adolescent Research*, 19(4), 383–404. <https://doi.org/10.1177/0743558403258856>
- Suharyat, Y. (2009). Hubungan antara Sikap, Minat dan Perilaku Manusia. *Jurnal Region*, 1(3), 1–19.
- Webster-Stratton, C., Rinaldi, J., & Reid, J. M. (2011). Long-Term Outcomes of Incredible Years Parenting Program: Predictors of Adolescent Adjustment*. *Child and Adolescent Mental Health*, 16(1), 38–46. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2010.00576.x>
- Wibowo, M. E. (2019). *Konselor Profesional Abad 21*. Semarang: Unnes press.
- Yusuf L N, S., & Sugandhi, N. M. (2011). *Perkembangan Peserta Didik*. Jakarta: Raja Grafindo Persada.
- Zhu, B., Chen, C.-R., Shi, Z.-Y., Liang, H.-X., & Liu, B. (2016). Mediating Effect of Self-Efficacy in Relationship between Emotional Intelligence and Clinical Communication Competency of Nurses. *International Journal of Nursing Sciences*, 3(2), 162–168. <https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2016.04.003>
- Zubaidi, M. (2016). *Penyesuaian Diri pada Mahasiswa Salah Jurusan*. (Skripsi tidak diterbitkan). Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga