

Orientasi Tujuan, Atribusi Penyebab, dan Belajar Berdasar Regulasi Diri

Yuli Fajar Susetyo¹

Amitya Kumara²

Fakultas Psikologi
Univeritas Gadjah Mada

Abstract

The aims of this research were: (1) to test the difference of self regulated learning based on goal orientation of senior high school students in Yogyakarta, (2) to test difference of self regulated learning based on causal attribution of senior high school students in Yogyakarta, (3) to test difference of self regulated learning based on interaction between goal orientation and causal attribution of high school students in Yogyakarta. Participants were 488 Grade XI students of SMA Negeri "A" Bantul, SMA Negeri "B" Bantul, SMA Negeri "C" Sanden, and SMA Negeri "D" Bambanglipuro. Data were collected using self regulated learning scale, mastery goal orientation scale, performance goal orientation scale, causal attribution scale of success, and causal attribution scale of failure. The data were analyzed using the technique of analysis of variance. The results suggest that: (1) there is significant difference of self regulated learning based on goal orientation ($F=36.814$ $p=0.000$), (2) there is significant difference of self regulated learning based on causal attribution of success ($F=31.081$ $p=0.000$), (3) there is significant difference of self regulated learning based on causal attribution of failure ($F=21.837$ $p=0.000$), 4) there is significant difference of self regulated learning based on interaction between goal orientation and causal attribution of success ($F=2.983$ $p=0.031$), and 5) there is no significant difference of self regulated learning based on interaction between goal orientation and causal attribution of failure ($F=2.444$ $p=0.063$)

Keywords: self regulated learning, mastery goal orientation, performance goal orientation, causal attribution of success, causal attribution of failure

Perbincangan tentang kualitas pendidikan di Indonesia seringkali lebih menyoroti aspek eksternal siswa seperti kurikulum, peran guru, dana pemerintah, maupun standar kelulusan. Persoalan prestasi belajar siswa sebenarnya bukan saja persoalan eksternal tersebut melainkan juga berkaitan dengan persoalan internal siswa seperti kecerdasan, motivasi, strategi belajar, manajemen diri dalam belajar, dan

daya juang siswa dalam menghadapi kesulitan belajar.

Survey yang dilakukan oleh Alsa (dalam Alsa, 2005) menunjukkan lemahnya kemampuan regulasi diri siswa dalam belajar matematika. Keadaan ini sangat memprihatinkan karena Sekolah Menengah Atas (SMA) adalah jenjang perantara menuju pendidikan tinggi yang membutuhkan individu yang mampu mengelola dirinya sendiri dalam belajar. Sebagian besar siswa di sekolah tersebut tidak suka matematika dan memandangnya sebagai

¹ Korespondensi dengan penulis dapat dilakukan melalui: fajar_742000@yahoo.com

² Atau melalui: amikumara@yahoo.com

mata pelajaran yang sulit, tidak menunjukkan motivasi dan usaha agar sukses matematika, dan sebagian besar merasa khawatir menghadapi ujian.

Survei yang lain dilakukan pada 30 siswa SMA di Bantul yang akan mengikuti seleksi olimpiade sains tahun 2007 menggunakan pertanyaan yang sama dengan survey di atas. Hasilnya menunjukkan bahwa sebagian besar siswa tersebut melakukan aktivitas regulasi diri dalam belajar antara lain belajar bersama teman, mempersiapkan bahan belajar, bertanya ketika ada kesulitan, membuat ringkasan materi, dan mengulang materi pelajaran yang dipelajari.

Perbandingan dua hasil penelitian di atas menunjukkan adanya perbedaan dalam kemampuan regulasi diri siswa. Siswa yang akan mengikuti seleksi olimpiade sains menunjukkan tingkat regulasi diri yang lebih tinggi. Siswa-siswa tersebut adalah siswa-siswa yang mempunyai prestasi yang baik di sekolah tersebut.

Self regulated learning atau belajar berdasar regulasi diri dapat diartikan sebagai "mengatur atau mengarahkan diri dalam belajar" atau "belajar dengan mengarahkan atau mengatur diri" (Alsa, 2005). Regulasi diri dalam belajar bukanlah sebuah kemampuan mental atau keterampilan performansi akademik, melainkan sebuah proses mengarahkan dirinya sendiri untuk mentransformasikan kemampuan mental menjadi keterampilan akademik. Regulasi diri menunjuk pada pengelolaan pikiran, emosi, dan perilaku untuk mencapai tujuan (Zimmermann, 2002)

Penjelasan tersebut menunjukkan bahwa kemampuan regulasi diri adalah konsep yang menjelaskan fungsi regulasi diri dalam belajar sebagai proses yang menjembatani aktualisasi modalitas individu seperti kecerdasan, bakat, dan kemampuan lain melalui proses pengarahan

diri secara kognitif, motivasi dan perilaku. Secara ringkas, peneliti mengacu pada pendapat Zimmerman (1990) bahwa belajar berdasar regulasi diri merupakan proses pengaturan dan pengelolaan metakognisi, motivasi, dan strategi belajar dalam proses belajar untuk mencapai tujuan tertentu.

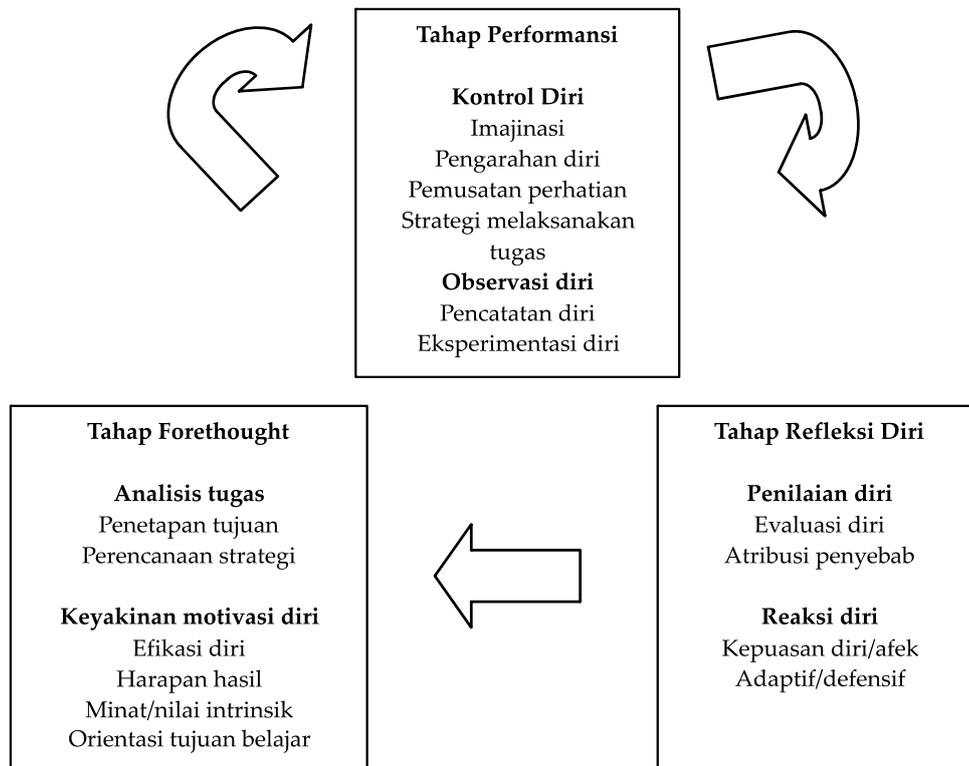
Ada tiga alasan perlunya pengembangan kemampuan belajar berdasar regulasi diri. *Pertama*, kemampuan regulasi diri akan membangun proses belajar sebagai proses yang diarahkan siswa, bukan sekedar keinginan guru atau orang tua yang menuang di gelas kosong. *Kedua*, kemampuan belajar berdasar regulasi diri mempunyai hubungan dengan motivasi dan prestasi belajar siswa (Bandura dalam Miller, 2000) *Ketiga*, terkait dengan fungsi pendidikan, kemampuan belajar berdasar regulasi diri mampu mengembangkan tujuan utama pendidikan yaitu pengembangan keterampilan belajar sepanjang hayat (Zimmerman, 2002).

Zimmerman (2002) berdasarkan pandangan kognisi sosial merumuskan siklus tiga tahap proses regulasi diri, tahap pemikiran kedepan (*forethought*), tahap performansi, dan tahap refleksi diri. Tahap pemikiran ke depan terdiri dari dua proses utama yaitu analisis tugas dan motivasi diri. Motivasi diri terdiri dari keyakinan individu tentang belajar yaitu efikasi diri, harapan terhadap hasil, minat instrinsik dan orientasi tujuan belajar. Orientasi tujuan belajar menunjuk pada nilai dari proses belajar bagi dirinya. Tahap performansi terdiri dari dua kelompok utama yaitu kontrol diri dan observasi diri. Kontrol diri menunjuk pada penerapan metode atau strategi tertentu yang telah dipilih pada tahap pemikiran. Observasi diri menunjuk pada perekaman diri terhadap peristiwa personal atau eksperimen diri untuk mendapatkan penyebab

dari peristiwa tersebut. Tahap refleksi diri terdiri dari dua proses utama yaitu *self judgement* dan reaksi diri. Satu bentuk dari *self judgement* adalah evaluasi diri yaitu membandingkan hasil observasi diri terhadap performansi dengan standar seperti performansi sebelumnya, performansi orang lain, atau standar performansi yang absolut. Bentuk yang lain dari *self judgement* adalah atribusi penyebab yang menunjuk pada keyakinan tentang penyebab dari kesuksesan atau kesalahan. Bentuk reaksi diri terdiri dari kepuasan diri dan respons adaptif atau defensif. Peningkatan kepuasan diri meningkatkan motivasi, sedangkan penurunan kepuasan diri akan meruntuhkan usaha belajar. Proses tersebut dipaparkan pada Gambar 1.

Zimmerman (2002) menjelaskan bahwa hasil-hasil penelitian membuktikan adanya siklus tersebut pada proses regulasi diri, antara lain refleksi diri terhadap usaha yang telah dilakukan akan berpengaruh terhadap proses pemikiran selanjutnya (misalnya ketidakpuasan diri akan menyebabkan rendahnya efikasi diri dan membatasi usaha pada belajar selanjutnya). Sebagai contoh siswa yang menetapkan tujuan proksimal menunjukkan lebih mampu melakukan observasi diri, lebih mampu mencapai target, dan menunjukkan tingginya efikasi diri dibandingkan siswa yang tidak menetapkan tujuan.

Berdasarkan siklus regulasi diri yang dikemukakan Zimmermann (2002) di atas, peneliti menyimpulkan bahwa orientasi tujuan dan atribusi penyebab terlibat



(Sumber: Zimmerman, B.L. 2002. *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. Theory Into Practice, Vol. 41, No. 2*, hal 67)

Gambar 1. Tahap dan Sub Proses Regulasi Diri

dalam siklus tersebut. Berdasarkan siklus dapat disimpulkan bahwa pengaruh atribusi dan orientasi tujuan terhadap belajar berdasar regulasi diri dapat melalui tiga cara yaitu: pertama, secara langsung pada saat berada pada tahap dimana variabel dimaksud terlibat yaitu orientasi tujuan pada tahap pemikiran ke depan, dan atribusi pada tahap refleksi. Kedua, secara tidak langsung yaitu mempengaruhi belajar berdasar regulasi diri dengan cara memperkuat atau memperlemah proses pada tahap berikutnya. Ketiga, secara akumulatif akan mempengaruhi kemampuan belajar berdasar regulasi diri.

Penelitian tentang belajar berdasar regulasi diri seringkali tidak meneliti secara keseluruhan semua komponen belajar berdasar regulasi diri. Hal ini disebabkan oleh terlalu banyaknya variabel yang terlibat, dan kesulitan pengukuran secara bersamaan pada individu. Beberapa penelitian fokus pada usaha untuk meneliti faktor keyakinan motivasional yaitu orientasi tujuan intrinsik, orientasi tujuan ekstrinsik, efikasi diri, keyakinan kontrol, nilai tugas dan kecemasan dihubungkan dengan belajar berdasar regulasi diri (Yen, Bakar, Roslan, Luan & Rahman, 2005).

Butler (2002) menyatakan bahwa penelitian tentang belajar berdasar regulasi diri menunjukkan pentingnya konteks sosial. Perkembangan ini menunjukkan bahwa belajar berdasar regulasi diri bukan pengetahuan dan keterampilan individu yang steril dari pengaruh konteks sosial, namun justru melibatkan konteks sosial termasuk teman sebaya dan guru. Oleh karena itu, penting untuk meneliti belajar berdasar regulasi diri pada konteks pendidikan di Indonesia.

Berikut ini dijelaskan secara berurutan tentang kemampuan belajar berdasar regulasi diri ditinjau dari jenis orientasi tujuan, atribusi penyebab, dan interaksi

antara orientasi tujuan dengan atribusi penyebab.

Kemampuan belajar berdasar regulasi diri ditinjau dari orientasi tujuan

Pintrich, Smith, Garcia, dan McKeachi (dalam Scaphiro & Livingstone, 2000) menegaskan bahwa orientasi tujuan mempengaruhi belajar berdasar regulasi diri dan strategi yang digunakan. Ada dua tujuan utama yaitu orientasi tujuan belajar atau tugas atau penguasaan, dan orientasi tujuan performansi atau ego. Orientasi tujuan berhubungan dengan pengembangan proses regulasi belajar antara lain ditandai dengan pencarian informasi untuk sukses, fokus pada menguasai pengetahuan, dan mampu mengembangkan strategi belajar dan pengaturan diri. Ciri ini berkebalikan dengan orientasi tujuan performansi dimana mereka kurang mengembangkan pengaturan diri, strategi belajar, kurang fokus pada penguasaan materi baru.

Ditemukan beberapa rumusan yang berbeda tentang orientasi tujuan, istilah tujuan penguasaan dan tujuan performansi digunakan oleh Ames (dalam Pintrich & Schunk, 1996). Orientasi tujuan penguasaan berarti tujuan siswa dalam belajar dicirikan oleh kepuasan ketika menguasai atau menyelesaikan tugas, disertai dengan tingkat efikasi yang tinggi, nilai tugas, minat, emosi positif, usaha yang positif, ketekunan yang tinggi, mengoptimalkan penggunaan strategi kognitif dan metakognitif, dan menjalankan strategi belajar dengan baik (dalam Arias, 2004).

Orientasi tujuan performansi berarti siswa lebih banyak memperhatikan kemampuannya dan kurang mengembangkan performansi yang lain, dalam melaksanakan tugas fokusnya adalah lebih baik dari orang lain. Secara umum, orientasi tujuan ini dipandang kurang adaptif.

Menurut Winne (dalam Arias, 2004) pemilihan tujuan adalah penting bagi strategi regulasi diri ketika merencanakan tindakan dan proses belajar. Selanjutnya disebutkan bahwa pilihan tujuan adalah sebuah strategi motivasional. Orientasi tujuan tergantung kepada representasi siswa terhadap gambaran tugas berdasarkan pengetahuan dan idenya tentang tugas, penguasaan terhadap materi, dan pengetahuan strategi belajar.

Beberapa hasil penelitian yang dipaparkan oleh Archer dan Scevak (1998) menunjukkan bahwa tujuan penguasaan berhubungan dengan keinginan untuk memperoleh pemahaman tentang topik, memilih tugas yang relatif lebih sulit dibandingkan tugas menantang, dan menggunakan strategi belajar yang lebih efektif. Sebaliknya, tujuan performansi lebih diasosiasikan dengan kecenderungan untuk menghindari tugas yang menantang, perasaan negatif seperti rasa malu dan rasa bersalah ketika mendapatkan hasil yang buruk, dan menggunakan strategi belajar yang dangkal seperti *rote learning*.

Schunk dan Zimmerman (1998) menyatakan bahwa semua pelajar mencoba untuk melakukan regulasi diri dalam belajar, namun terdapat perbedaan yang jelas berkaitan dengan metode belajar dan keyakinan diri antara pelajar yang mempunyai regulasi diri tinggi dan regulasi diri rendah. Siswa dengan regulasi diri tinggi mempunyai orientasi tujuan penguasaan, dan siswa dengan regulasi diri rendah mempunyai orientasi tujuan performansi. Deskripsi perbedaan karakteristik siswa yang mempunyai regulasi diri yang tinggi dan siswa yang mempunyai regulasi yang rendah dipaparkan dalam Tabel 1.

Tabel 1 menunjukkan bahwa terdapat perbedaan orientasi tujuan yang berbeda antara siswa yang mempunyai regulasi tinggi dan siswa dengan regulasi diri rendah. Siswa dengan regulasi diri tinggi mempunyai orientasi tujuan penguasaan, dan siswa dengan regulasi diri rendah mempunyai orientasi tujuan performansi. Penjelasan dan penelitian yang telah dipaparkan di atas menunjukkan bahwa orientasi tujuan performansi dan orientasi

Tabel 1
Perbedaan karakteristik siswa BBRD rendah dan BBRD tinggi

Fase Regulasi Diri	Kelompok	
	Regulasi diri rendah	Regulasi diri tinggi
Pemikiran ke depan	Tujuan tidak spesifik Orientasi tujuan performansi Efikasi diri rendah Tidak berminat	Tujuan spesifik Orientasi tujuan penguasaan Efikasi diri tinggi Minat intrinsik
Performansi atau kontrol volisional	Perencanaan tak fokus Strategi <i>self handicapping</i> Monitoring diri pada hasil	Fokus pada performansi <i>Self instruction/imagery</i> Monitoring pada proses
Refleksi diri	Tidak mengavaluasi diri Atribusi kemampuan Reaksi diri negatif Tidak adaptif	Mengevaluasi diri Atribusi strategi Reaksi diri positif Adaptif

(Sumber: Schunk & Zimmerman, 1998. *Self-regulated learning from teaching to self-reflective practice*, hal 6)

tujuan penguasaan menimbulkan pengaruh yang berbeda terhadap belajar berdasar regulasi diri.

Kemampuan belajar berdasar Regulasi Diri ditinjau dari atribusi penyebab

Model atribusi penyebab Weiner (dalam Pintrich & Schunk, 1996) menyebutkan bahwa atribusi yang dibentuk siswa mempengaruhi dimensi psikologis yaitu harapan untuk sukses, efikasi diri, dan afek. Selain itu, atribusi juga mempengaruhi perilaku yaitu pilihan, ketekunan, dan tingkat penerahan usaha siswa dalam belajar. Paris dan Paris (2001) menyatakan bahwa belajar berdasar regulasi diri tergantung pada seberapa baik motivasi dan kontrol individu. Siswa membutuhkan motivasi untuk mengerahkan usaha, bertahan ketika menghadapi kesulitan, menetapkan tujuan yang menantang, dan merasa mempunyai efikasi diri yang tinggi untuk mencapai sukses. Pernyataan tersebut menunjukkan bahwa pengaruh atribusi terhadap belajar berdasar regulasi diri dapat terjadi melalui proses mempengaruhi komponen motivasi seperti efikasi diri, afek, harapan sukses, dan tingkat ketekunan dalam belajar.

Pandangan regulasi diri bersifat siklus menunjukkan bahwa refleksi diri terhadap usaha yang telah dilakukan akan berpengaruh pada tahap pemikiran kedepan, misalnya ketidakpuasan diri akan menyebabkan rendahnya efikasi diri dan membatasi usaha pada belajar selanjutnya. Sebagai contoh, siswa yang menetapkan tujuan proksimal menunjukkan tingkat observasi diri terhadap performansi, pencapaian target, dan efikasi diri yang lebih tinggi dibandingkan dengan siswa yang tidak menetapkan tujuan (dalam Zimmerman, 2002). Berdasarkan proses regulasi diri Zimmerman (1990), atribusi diri terlibat pada tahap refleksi. Berdasar-

kan tahap tersebut, atribusi akan berpengaruh pada tahap berikutnya yaitu ketika mengembangkan tujuan yang akan datang. Zimmerman (2002) menyatakan bahwa satu bentuk dari *self judgement* adalah atribusi penyebab yang menunjuk pada keyakinan tentang penyebab dari kesuksesan atau kegagalan misalnya skor matematika. Atribusi terhadap skor yang rendah karena terbatasnya kemampuan menyebabkan rendahnya motivasi karena berimplikasi pada tidak adanya usaha untuk melakukan perbaikan pada tes yang akan datang. Sebaliknya, atribusi faktor yang terkontrol terhadap prestasi yang rendah misalnya strategi yang salah, akan menjaga motivasi karena berimplikasi pada penggunaan strategi yang berbeda yang memungkinkan untuk sukses.

Penelitian-penelitian di atas menunjukkan adanya perbedaan kemampuan regulasi diri berdasarkan atribusi penyebab yang digunakan.

Orientasi tujuan, atribusi penyebab, dan belajar berdasar regulasi diri

Schunk dan Zimmerman (1998) menjelaskan bahwa siswa yang mempunyai skor belajar berdasar regulasi diri yang tinggi mempunyai orientasi tujuan penguasaan dan atribusi penyebab usaha, sedangkan siswa yang mempunyai skor belajar berdasar regulasi diri rendah mempunyai orientasi tujuan performansi dan atribusi penyebab kemampuan.

Penjelasan tersebut menunjukkan bahwa jenis orientasi tujuan siswa dan atribusi penyebab yang diyakini siswa menentukan tingkat belajar berdasar regulasi dirinya. Belajar berdasar regulasi diri yang tinggi ditandai dengan adanya orientasi tujuan penguasaan dan atribusi penyebab usaha, sedangkan belajar berdasar regulasi diri yang rendah ditandai

dengan orientasi tujuan performansi dan atribusi penyebab kemampuan.

Atribusi penyebab yang digunakan siswa berbeda-beda untuk penyebab kesuksesan dan penyebab kegagalan. Penelitian Boekarts, Ottent, dan Voeten (2003) menunjukkan adanya perbedaan atribusi penyebab yang digunakan siswa SMP ketika menjelaskan kesuksesan dan ketika menjelaskan kegagalan.

Penulis menyimpulkan bahwa ada interaksi antara orientasi tujuan dengan atribusi penyebab kesuksesan dalam menentukan belajar berdasar regulasi diri, dan ada interaksi antara orientasi tujuan dengan atribusi penyebab kegagalan dalam menentukan belajar berdasar regulasi diri.

Penelitian ini bertujuan untuk menguji secara empirik peran orientasi tujuan dan atribusi penyebab terhadap belajar berdasar regulasi diri pada siswa SMA, dan mengetahui seberapa besar peran orientasi tujuan dan atribusi penyebab terhadap belajar berdasar regulasi diri siswa SMA. Hipotesis yang diajukan adalah:

1. Ada perbedaan kemampuan belajar berdasar regulasi diri siswa ditinjau dari jenis orientasi tujuan pada siswa SMA di Yogyakarta.
2. Ada perbedaan kemampuan belajar berdasar regulasi diri ditinjau dari jenis atribusi penyebab kesuksesan pada siswa SMA di Yogyakarta.
3. Ada Perbedaan kemampuan belajar berdasar regulasi diri ditinjau dari jenis atribusi penyebab kegagalan pada siswa SMA di Yogyakarta.
4. Ada perbedaan kemampuan belajar berdasar regulasi diri yang disebabkan oleh interaksi antara orientasi tujuan dan atribusi penyebab pada siswa SMA di Yogyakarta.

Metode

Subjek Penelitian

Subjek penelitian ini adalah siswa kelas XI, berjumlah 488 orang yang berasal dari empat sekolah di Kabupaten Bantul Yogyakarta, yaitu SMA Negeri "A" Bantul, SMA Negeri "B" Bantul, SMA Negeri "C" Sanden, dan SMA Negeri "D" Bambanglipuro.

Instrumen Penelitian

Penelitian ini menggunakan teknik pelaporan diri (*self report*) berbentuk skala psikologis, yaitu skala belajar berdasar regulasi diri, skala orientasi tujuan penguasaan, skala orientasi tujuan performansi, skala atribusi penyebab kesuksesan, dan skala atribusi penyebab kegagalan. Skala Belajar berdasar regulasi diri terdiri dari 48 aitem yang mempunyai indeks korelasi aitem-total 0,253 - 0,755. Koefisien reliabilitas alpha aitem yang sah adalah 0,938. Skala atribusi penyebab kesuksesan terdiri dari 18 aitem yang mempunyai indeks korelasi aitem-total 0,290 - 0,595 dengan koefisien reliabilitas alpha 0,829. Skala atribusi penyebab kegagalan terdiri dari 17 aitem yang mempunyai indeks korelasi aitem-total 0,256 - 0,531 dengan koefisien reliabilitas alpha sebesar 0,774. Skala orientasi tujuan penguasaan tersusun dari aitem dengan indeks korelasi aitem-skor 0,3072 - 0,6165, dan mempunyai koefisien reliabilitas *alpha* sebesar 0,9034. Skala orientasi tujuan performansi tersusun dari aitem dengan indeks korelasi aitem-total 0,3097 - 0,6503, dan mempunyai koefisien reliabilitas *alpha* 0,9072.

Metode Analisis Data

Data penelitian dianalisis dengan analisis varians dua jalur yang kalkulasinya menggunakan bantuan perangkat lunak

SPSS for windows. Sebelum analisis data dilakukan, peneliti melakukan uji asumsi normalitas sebaran dan homogenitas varians. Uji kolmogorov-smirnov menunjukkan bahwa distribusi skor belajar berdasarkan regulasi diri pada semua variabel bebas adalah normal. Uji tes levene homogenitas varians antar kelompok menunjukkan bahwa varian skor belajar berdasar regulasi diri berdasarkan orientasi tujuan adalah homogen, varians belajar berdasar regulasi diri berdasarkan atribusi penyebab kesuksesan tidak homogen, dan varians belajar berdasar regulasi diri berdasarkan atribusi penyebab kegagalan adalah tidak homogen.

Hasil

Statistik deskriptif data penelitian

Deskripsi skor belajar berdasar regulasi diri subjek penelitian berdasar variabel bebas dipaparkan pada Tabel 2.

Tabel 2 menunjukkan bahwa rata-rata skor belajar berdasar regulasi diri siswa dengan orientasi tujuan penguasaan lebih tinggi dibandingkan siswa dengan orientasi tujuan performansi. Atribusi usaha baik, untuk penyebab kesuksesan maupun

penyebab kegagalan, mempunyai skor rata-rata belajar berdasar regulasi diri yang lebih tinggi dibandingkan atribusi lainnya.

Hasil uji hipotesis

Hipotesis pertama

Uji analisis varians dua jalur menunjukkan bahwa nilai *F* belajar berdasar regulasi diri berdasarkan orientasi tujuan penguasaan dan tujuan performansi menunjukkan $F=36,814$ dengan $p=0,000$ ($p<0,01$). Nilai tersebut menunjukkan bahwa ada perbedaan belajar berdasar regulasi diri yang signifikan antara siswa dengan orientasi tujuan penguasaan dan siswa dengan orientasi tujuan performansi. Hasil ini menunjukkan bahwa hipotesis ada perbedaan belajar berdasar regulasi diri yang disebabkan oleh orientasi tujuan penguasaan dan orientasi tujuan performansi dapat diterima.

Berdasarkan nilai *partial eta squared* dapat disimpulkan bahwa sumbangan orientasi tujuan dengan mengontrol atribusi penyebab dan interaksi orientasi tujuan dan atribusi penyebab adalah sebesar 7,1%. Berdasarkan rata-rata yang ditunjukkan oleh kedua kelompok menun-

Tabel 2
Skor Belajar Berdasar Regulasi diri Berdasar Kelompok Variabel Bebas

Variabel Bebas	Skor Belajar Berdasar Regulasi Diri				
	N	Mean	Min	Mak	SD
Tujuan Penguasaan	240	173,3500	93	223	21,15302
Tujuan Performansi	248	157,8306	73	219	22,95788
Penyebab sukses: Kemampuan	78	172,2308	112	223	22,61302
Penyebab sukses: usaha	200	174,8500	129	219	17,35290
Penyebab sukses: tugas	119	156,4286	94	201	23,19211
Penyebab sukses: nasib	91	150,8462	93	210	24,35475
Penyebab gagal: kemampuan	108	150,2778	93	199	20,27790
Penyebab gagal: usaha	195	172,8205	94	219	23,38370
Penyebab gagal: tugas	127	168,1969	94	223	17,95852
Penyebab gagal: nasib	58	163,0172	73	223	26,16848

jukkan bahwa orientasi tujuan penguasaan mempunyai tingkat belajar berdasar regulasi diri yang lebih tinggi dibandingkan tujuan performansi. Nilai rata-rata belajar berdasar regulasi pada kelompok orientasi tujuan penguasaan sebesar 173,350, sedangkan kelompok orientasi tujuan performansi sebesar 157,8306.

Hipotesis kedua

Uji analisis varians dua jalur menunjukkan bahwa nilai F belajar berdasar regulasi diri berdasarkan atribusi penyebab kesuksesan adalah 31,087 dengan $p=0,000$ ($p<0,01$). Nilai tersebut menunjukkan bahwa ada perbedaan belajar berdasar regulasi diri yang signifikan ditinjau dari atribusi penyebab kesuksesan. Berdasarkan hasil tersebut maka hipotesis kedua yaitu ada perbedaan belajar berdasar regulasi diri yang disebabkan oleh atribusi penyebab kesuksesan dapat diterima. Nilai *partial eta squared* menunjukkan bahwa atribusi penyebab kesuksesan berperan sebesar 16,3% terhadap belajar berdasar regulasi diri. Nilai rata-rata keempat atribusi penyebab menunjukkan bahwa atribusi usaha merupakan atribusi yang mempunyai belajar berdasar regulasi diri tertinggi dengan rata-rata sebesar 174,8500, diikuti atribusi kemampuan dengan rata-rata 172,2308, atribusi tugas dengan rata-rata 156,4286, dan atribusi nasib dengan rata-rata 150,8462. Perbandingan antar jenis atribusi penyebab kesuksesan menunjukkan bahwa atribusi kemampuan dan atribusi usaha mempunyai karakteristik yang tidak berbeda ($p=0,930$) dan atribusi tugas mempunyai karakteristik yang tidak berbeda dengan atribusi nasib ($p=0,449$). Perbedaan antara atribusi kemampuan dan atribusi usaha dibandingkan dengan atribusi nasib dan tugas adalah signifikan ($p=0,000$).

Hipotesis ketiga

Uji analisis varians dua jalur menunjukkan bahwa nilai F belajar berdasar regulasi diri berdasarkan atribusi penyebab kegagalan adalah 21,837 dengan $p=0,000$ ($p<0,01$). Nilai tersebut menunjukkan bahwa atribusi penyebab kegagalan siswa yang terdiri dari kemampuan, usaha, tugas, dan nasib mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap perbedaan skor belajar berdasar regulasi diri siswa. Hal ini menunjukkan bahwa hipotesis ada perbedaan belajar berdasar regulasi diri disebabkan oleh atribusi penyebab kegagalan dapat diterima. Nilai *partial eta squared* menunjukkan bahwa peran atribusi kegagalan terhadap belajar berdasar regulasi diri adalah 12%. Rata-rata skor belajar berdasar regulasi diri berdasarkan atribusi penyebab kegagalan adalah usaha (172,8205), kesulitan tugas (168,1969, nasib (163,0172, dan kemampuan (150,2778). Nilai rata-rata tersebut menunjukkan bahwa ketika siswa menggunakan atribusi usaha sebagai penyebab kegagalan matematika maka tingkat belajar berdasar regulasi dirinya paling tinggi dibandingkan penyebab kegagalan yang lain. Atribusi penyebab kegagalan yang menghasilkan skor belajar berdasar regulasi diri paling rendah adalah atribusi kemampuan.

Pengujian lebih lanjut terhadap atribusi penyebab kegagalan menunjukkan bahwa siswa dengan atribusi kemampuan mempunyai rata-rata skor belajar berdasar regulasi diri yang berbeda dengan atribusi usaha dan kesulitan tugas ($p=0,000$) dan atribusi nasib ($p=0,010$). Rata-rata skor belajar berdasar regulasi diri siswa dengan atribusi usaha tidak berbeda dengan atribusi tugas ($p=0,248$) dan atribusi nasib ($p=0,70$). Rata-rata skor belajar berdasar regulasi diri siswa dengan atribusi nasib tidak berbeda dengan atribusi tugas ($p=0,685$). Hasil tersebut menunjukkan

bahwa siswa dengan atribusi penyebab kegagalan kemampuan mempunyai rata-rata skor belajar berdasar regulasi diri yang berbeda dengan atribusi penyebab kegagalan yang lain. Siswa dengan atribusi penyebab usaha, kesulitan tugas, dan nasib mempunyai rata-rata skor belajar berdasar regulasi diri yang tidak berbeda. Persamaan karakter yang dimiliki oleh ketiga atribusi tersebut adalah sifat tidak permanen, artinya usaha, tugas, dan nasib adalah atribusi yang bersifat tidak pasti dan dapat berubah.

Hipotesis keempat

1. Interaksi Orientasi tujuan dan atribusi penyebab kesuksesan terhadap belajar berdasar regulasi diri siswa

Uji interaksi kedua variabel dengan analisis varians dua jalur menunjukkan bahwa nilai *F* interaksi antara orientasi tujuan dengan atribusi penyebab kesuksesan terhadap belajar berdasar regulasi diri adalah 2,983 dan $p=0,031$ ($p<0,05$). Hasil tersebut menunjukkan bahwa perbedaan belajar berdasar regulasi diri karena interaksi antara orientasi tujuan dan atribusi penyebab kesuksesan adalah signifikan. Kelompok orientasi tujuan penguasaan dengan atribusi penyebab kesuksesan mempunyai skor rata-rata belajar berdasar regulasi diri yang tertinggi yaitu 182,1860, diikuti atribusi usaha yaitu 178,8246. Orientasi tujuan performansi tertinggi adalah pada atribusi usaha (168,7595) dan

atribusi kemampuan (160,000). Skor rata-rata belajar berdasar regulasi diri ditinjau dari interaksi orientasi tujuan dan atribusi penyebab kesuksesan dipaparkan pada Tabel 3.

2. Interaksi Orientasi Tujuan dan Atribusi Penyebab Kegagalan terhadap Belajar Berdasar Regulasi Diri Siswa

Uji interaksi kedua variabel dengan analisis varians dua jalur menunjukkan bahwa nilai *F* interaksi antara orientasi tujuan dengan atribusi penyebab kegagalan terhadap belajar berdasar regulasi diri adalah 2,444 dan $p=0,063$ ($p>0,05$). Hasil tersebut menunjukkan bahwa perbedaan belajar berdasar regulasi diri yang disebabkan oleh interaksi antara orientasi tujuan dan atribusi penyebab kegagalan tidak signifikan.

Diskusi

Belajar berdasar regulasi diri ditinjau dari orientasi tujuan

Hasil analisis data menunjukkan bahwa ada perbedaan belajar berdasar regulasi diri yang signifikan antara siswa dengan orientasi tujuan penguasaan dan siswa dengan orientasi tujuan performansi, $F=36,814$ dengan $p=0,000$ ($p<0,01$). Berdasarkan nilai rata-rata dapat disimpulkan bahwa orientasi tujuan penguasaan (173,350) mempunyai rata-rata skor belajar berdasar regulasi diri yang lebih

Tabel 3

Nilai Rata-rata Skor Belajar berdasar regulasi diri: Interaksi Orientasi Tujuan & Atribusi Kesuksesan

Orientasi tujuan	Atribusi Penyebab Kesuksesan			
	Kemampuan	Usaha	Tugas	Nasib
Orientasi tujuan penguasaan	182,1860	178,8264	164,6279	153,1212
Orientasi tujuan performansi	160,0000	168,7595	151,7895	149,5517

tinggi dibandingkan tujuan performansi (157,8306). Berdasarkan nilai *partial eta squared* dapat disimpulkan bahwa sumbangan orientasi tujuan dengan mengontrol atribusi penyebab dan interaksi orientasi tujuan dan atribusi penyebab adalah sebesar 7,1%.

Beberapa penelitian tentang belajar berdasar regulasi diri dan keyakinan motivasi seperti orientasi tujuan intrinsik, orientasi tujuan ekstrinsik, efikasi diri, keyakinan kontrol, nilai tugas, dan keceemasan menemukan bahwa belajar berdasar regulasi diri berhubungan positif dengan keyakinan motivasi siswa.

Penelitian di Malaysia oleh Yen et al. (2005) terhadap 409 siswa sekolah cerdas yang berusia rata-rata 16 tahun menemukan bahwa keyakinan kontrol ($r=0,11$ dan $p<0,01$), orientasi tujuan intrinsik ($r=0,29$, $p<0,01$), orientasi tujuan ekstrinsik ($r=0,36$, $p<0,01$) dapat menjadi prediktor bagi belajar berdasar regulasi diri. Orientasi tujuan penguasaan dapat disetarakan dengan tujuan intrinsik, sedangkan tujuan performansi dapat disetarakan dengan orientasi tujuan ekstrinsik.

Penelitian Yen et al. (2005) merupakan penelitian yang mempunyai karakteristik jenjang pendidikan yang sama dengan subjek penelitian ini yaitu SMA dan berusia 16 tahun. Penelitian lain yang mempunyai subjek penelitian berbeda yaitu siswa Sekolah Dasar (SD) dilakukan oleh Marcou dan Phillippou (2005). Penelitiannya pada 219 siswa kelas V dan VI SD pada matematika menemukan bahwa orientasi tujuan baik intrinsik maupun ekstrinsik, efikasi diri, berhubungan dengan semua dimensi belajar berdasar regulasi diri yaitu komponen kognitif, metakognitif, dan volisional. Hasil ini menunjukkan adanya konsistensi peran orientasi tujuan penguasaan dan orientasi performansi terhadap belajar berdasar

regulasi diri siswa pada jenjang SD dan jenjang SMA.

Hasil analisis data juga menunjukkan bahwa nilai rata-rata skor belajar berdasar regulasi diri siswa yang mempunyai orientasi tujuan penguasaan lebih tinggi dibandingkan dengan siswa yang mempunyai orientasi tujuan performansi. Data tersebut menunjukkan bahwa siswa yang belajar dengan berorientasi untuk menguasai materi dan meningkatkan kompetensi ternyata lebih mampu mengelola dirinya dalam belajar secara aktif dibandingkan dengan siswa yang aktivitas belajar diarahkan untuk menunjukkan kompetensi yang lebih tinggi dibandingkan orang lain. Regulasi diri siswa dengan orientasi tujuan penguasaan lebih baik dibandingkan siswa dengan tujuan performansi karena lebih terbuka terhadap tantangan baru dan memandangnya sebagai kesempatan untuk belajar sedangkan tujuan performansi lebih tertutup terhadap tantangan karena memandangnya sebagai ancaman terhadap peringkatnya, ukuran sukses bagi siswa dengan orientasi tujuan penguasaan adalah ketika berkembang menjadi lebih baik sedangkan tujuan performansi berorientasi untuk selalu sukses dengan ukuran mengalahkan orang lain. Secara ringkas dapat disimpulkan bahwa alasan dan pendorong regulasi diri siswa dengan orientasi tujuan penguasaan bersifat intrinsik, sedangkan siswa dengan orientasi tujuan performansi didominasi oleh alasan dan pendorong yang bersifat ekstrinsik. Hasil ini sesuai dengan temuan Pintrich dan DeGroot (dalam Schunk & Zimmerman, 1998) yang menemukan adanya perbedaan yang ekstrim berkaitan dengan karakteristik siswa yang tinggi dalam regulasi diri dengan siswa yang regulasi dirinya tergolong rendah. Orientasi tujuan penguasaan dimiliki oleh siswa yang mempunyai kemampuan belajar

berdasar regulasi diri yang tinggi, sedangkan siswa yang belajar berdasar regulasi dirinya rendah cenderung mempunyai orientasi tujuan performansi.

Belajar berdasar regulasi diri ditinjau dari atribusi penyebab kesuksesan

Hasil analisis data menunjukkan bahwa ada perbedaan belajar berdasar regulasi diri yang signifikan berdasarkan jenis atribusi penyebab kesuksesan yang terdiri dari atribusi kemampuan, usaha, nasib dan tugas. Hal ini ditunjukkan dengan nilai $F=31,087$ dengan $p=0,000$ ($p<0,01$). Nilai rata-rata skor berdasar regulasi diri menunjukkan bahwa atribusi usaha merupakan atribusi yang berpengaruh tertinggi dengan rata-rata sebesar 174,8500, selanjutnya atribusi kemampuan dengan rata-rata 172.2308, atribusi tugas dengan rata-rata 156.4286, dan atribusi nasib dengan rata-rata 150,8462. Nilai *partial eta squared* menunjukkan bahwa atribusi penyebab kesuksesan berperan sebesar 16,3% terhadap belajar berdasar regulasi diri.

Siswa yang mempunyai keyakinan bahwa kesuksesan matematika yang dicapainya disebabkan oleh usaha dan kemampuan mempunyai tingkat regulasi diri yang lebih tinggi dibandingkan dengan siswa yang mempunyai keyakinan kesuksesannya disebabkan oleh tugas yang mudah dan faktor nasib. Perbedaan tersebut berkaitan dengan dimensi lokus atribusi penyebab. Atribusi internal (kemampuan dan usaha) dibandingkan dengan atribusi eksternal (tugas dan nasib) mempunyai efek yang lebih baik dalam menentukan regulasi diri. Atribusi kemampuan yang digunakan siswa untuk menjelaskan kesuksesannya akan menghasilkan reaksi diri yang positif. Reaksi diri yang positif akan mempengaruhi proses refleksi diri yang positif, dan pada proses

selanjutnya akan berpengaruh pada tahap pemikiran ke depan dari tahapan siklus regulasi diri (dalam Schunk & Zimmerman, 1998). Penjelasan Weiner, Russell, dan Lerman (dalam Ormrod, 2003) menunjukkan bahwa ketika kesuksesan dinilai disebabkan oleh penyebab internal maka siswa akan merasa bangga dan puas terhadap yang dicapai. Namun ketika dinilai sebagai akibat dari penyebab eksternal maka akan lebih merasa bersyukur daripada bangga. Atribusi merupakan komponen tahap refleksi diri, yaitu mempengaruhi reaksi diri siswa. Rasa bangga dan puas yang diperoleh individu pada tahap reaksi diri akan mempunyai efek positif terhadap proses refleksi diri siklus belajar berdasar regulasi diri. Pada tahap berikutnya kondisi ini akan mempengaruhi proses pemikiran ke depan. Secara siklis reaksi diri yang positif menentukan belajar berdasar regulasi diri seperti yang dijelaskan oleh Zimmerman (2002).

Penelitian Masui dan De Corte (2005) pada mahasiswa ekonomi juga menunjukkan hal yang sama. Eksperimen tersebut menunjukkan bahwa dengan mengembangkan atribusi yang konstruktif maka mahasiswa mampu meningkatkan perilaku regulasi diri dalam belajar. Atribusi konstruktif yang dikembangkan adalah atribusi internal dan terkontrol yaitu kemampuan dan usaha. Kelompok eksperimen setelah mengikuti proses intervensi yang diteliti menunjukkan kemampuan mengembangkan atribusi secara lebih konstruktif dan kemampuan kontrol terhadap kesuksesan dan kegagalan dibandingkan kelompok kontrol.

Terujinya hipotesis ada perbedaan belajar berdasar regulasi ditinjau dari atribusi penyebab kesuksesan menunjukkan bahwa peran penilaian subjektif terhadap penyebab kesuksesan ternyata

penting bagi belajar berdasar regulasi diri. Atribusi penyebab menurut Weiner (dalam Elliot, Kratochwill, Littlefield & Travers, 1999) belum tentu merupakan atribut yang sebenarnya, melainkan lebih bersifat keyakinan subjektif individu. Penelitian Peklaj (2001) juga membuktikan pentingnya peran penilaian subjektif tersebut. Penelitian pada siswa SD kelas V di Slovenia menunjukkan bahwa penilaian terhadap tugas mempunyai efek yang lebih besar dibandingkan kemampuan intelektual atau penguasaan materi tertentu dalam menentukan strategi belajar yang digunakan. Peklaj menjelaskan bahwa ketika permasalahan dianggap terlalu mudah atau terlalu sukar maka kurang menghasilkan perilaku yang strategis dibandingkan ketika masalah dinilai moderat sebagai sebuah tantangan. Terbuktinya efek keyakinan subjektif berupa atribusi penyebab memperkuat bukti empirik tentang peran kognitif seseorang terhadap belajar berdasar regulasi diri siswa.

Belajar berdasar regulasi diri ditinjau dari atribusi penyebab kegagalan

Hasil analisis data menunjukkan bahwa ada perbedaan belajar berdasar regulasi diri yang signifikan berdasarkan atribusi penyebab kegagalan dengan $F=21,837$ dan $p=0,000$ ($p<0,01$). Nilai *partial eta squared* menunjukkan bahwa peran atribusi kegagalan terhadap belajar berdasar regulasi diri adalah 12%.

Rata-rata skor belajar berdasar regulasi diri ditinjau dari jenis atribusi penyebab kegagalan menunjukkan atribusi usaha (172,8205), kesulitan tugas (168,1969), nasib (163,0172, dan kemampuan (150,2778). Uji beda skor belajar berdasar regulasi diri berdasarkan atribusi penyebab kesuksesan menunjukkan bahwa: (1) tidak ada perbedaan belajar berdasar regulasi diri antara siswa dengan atribusi

penyebab kegagalan usaha, kesulitan tugas, dan nasib, (2) terdapat perbedaan belajar berdasar regulasi diri antara siswa dengan atribusi kemampuan dan atribusi usaha $p=0,000$, atribusi kemampuan dan atribusi tugas $p=0,000$, atribusi kemampuan dan atribusi nasib $p=0,010$. Berdasarkan nilai rata-rata dapat disimpulkan bahwa siswa dengan atribusi kegagalan kemampuan mempunyai tingkat belajar berdasar regulasi diri yang paling rendah (rata-rata 150,2778). Temuan ini memperkuat penjelasan tentang efek atribusi kemampuan yang cenderung negatif ketika digunakan untuk menjelaskan kegagalan. Weiner (dalam Elliot et al., 1999) menyatakan bahwa atribusi internal yang stabil, yaitu kemampuan, jika digunakan untuk menjelaskan kegagalan akan berdampak negatif antara lain lemahnya harapan, lemahnya usaha di masa depan, dan lemahnya keyakinan terhadap kompetensi. Penelitian Zimmerman dan Kitsantas (dalam Schunk & Zimmerman, 1998) menunjukkan bahwa ketika kesuksesan diyakini disebabkan oleh kompetensi pribadi dan kegagalan diyakini disebabkan oleh lemahnya usaha akan berkaitan dengan reaksi diri yang positif, tetapi jika atribusi kemampuan digunakan untuk menjelaskan kegagalan maka akan menimbulkan reaksi diri yang negatif.

Dua atribusi yang paling banyak digunakan subjek penelitian untuk menjelaskan kesuksesan adalah usaha dan tingkat kesulitan tugas. Hal ini menunjukkan bahwa sebagian besar subjek menjelaskan kesuksesannya disebabkan oleh usaha yang keras atau tingkat kesulitan tugas yang masih dapat dihadapi. Penelitian ini mampu menunjukkan bahwa usaha dan kesulitan tugas paling banyak digunakan untuk menjelaskan kesuksesan, namun tidak menunjukkan dinamika kedua atribusi di dalam intrapsikis siswa. Dinamika

hubungan atribusi usaha dan kesulitan tugas ditunjukkan oleh penelitian Boekarts, Ottent, dan Voeten (2003) terhadap siswa SMP di Belanda, yang menunjukkan bahwa keyakinan usaha sebagai faktor yang berperan terhadap kesuksesan mempunyai keterbatasan, yaitu berkaitan dengan tugas yang relatif terkontrol (tingkat kemudahan tertentu). Ketika tingkat kesulitan sudah dapat diatasi maka subjek tidak akan menilai atribusi usaha sebagai faktor yang menentukan kesuksesan.

Perbedaan kemampuan belajar berdasar regulasi diri ditinjau dari interaksi antara orientasi tujuan dan atribusi penyebab

Hasil analisis menunjukkan bahwa ada perbedaan belajar berdasar regulasi diri yang signifikan berdasarkan interaksi antara orientasi tujuan dan atribusi penyebab kesuksesan dengan F sebesar 2,983 dan $p=0,031$ ($p<0,05$). Namun, tidak ada perbedaan belajar berdasar regulasi diri berdasarkan interaksi orientasi tujuan dan atribusi penyebab kegagalan dengan F sebesar 2,444 dan $p=0,063$ ($p>0,05$).

Interaksi antara orientasi tujuan dan atribusi penyebab kesuksesan menunjukkan bahwa siswa dengan tujuan penguasaan dan meyakini usaha sebagai faktor penyebabnya mempunyai kemampuan belajar berdasar regulasi diri yang tertinggi dibandingkan yang lainnya. Temuan ini relevan dengan penjelasan Zimmerman (2002) yang menunjukkan bahwa belajar berdasar regulasi diri merupakan proses berkesinambungan yang saling mempengaruhi antar komponen yang terlibat baik di dalam satu fase maupun antar fase. Schunk dan Zimmermann (1998) menjelaskan bahwa siswa yang regulasi dirinya mencapai tingkat mahir dicirikan dengan serangkaian ciri pada fase pemikiran ke depan, fase performansi, dan fase refleksi

diri yang berbeda dengan ciri siswa yang regulasi dirinya baru pada tingkat rendah. Sebaliknya, siswa yang regulasi dirinya rendah dicirikan dengan orientasi tujuan performansi pada tahap pemikiran ke depan, dan atribusi kemampuan pada tahap refleksi diri. Hasil penelitian ini memperkuat uraian tersebut, yaitu siswa dengan orientasi tujuan penguasaan dan atribusi penyebab usaha ternyata mempunyai tingkat belajar berdasar regulasi diri yang tertinggi.

Secara rinci perbandingan kemampuan belajar berdasar regulasi diri berdasarkan interaksi antara orientasi tujuan dan atribusi penyebab kesuksesan dapat disimpulkan sebagai berikut:

1. Siswa dengan tujuan penguasaan dan atribusi kemampuan mempunyai kemampuan regulasi diri yang lebih tinggi dibandingkan siswa dengan tujuan performansi dan atribusi kemampuan
2. Siswa dengan tujuan penguasaan dan atribusi usaha mempunyai kemampuan regulasi diri yang lebih tinggi dibandingkan siswa dengan tujuan performansi dan atribusi usaha.
3. Siswa dengan tujuan penguasaan dan atribusi kemudahan tugas mempunyai kemampuan regulasi diri yang lebih tinggi dibandingkan siswa dengan tujuan performansi dan atribusi tugas.
4. Siswa dengan tujuan penguasaan dan atribusi nasib mempunyai kemampuan regulasi diri yang lebih tinggi dibandingkan siswa dengan orientasi tujuan performansi dan atribusi nasib.
5. Siswa yang mempunyai orientasi tujuan performansi dan atribusi usaha, mempunyai kemampuan belajar berdasar regulasi diri yang lebih tinggi dibandingkan siswa yang mempunyai orientasi tujuan penguasaan namun atribusi eksternal. Hal ini menunjukkan

bahwa orientasi tujuan performansi tidak selalu negatif. Jika siswa mempunyai orientasi tujuan performansi dan diikuti dengan mengembangkan atribusi yang tepat, yaitu atribusi usaha, memungkinkan siswa mempunyai kemampuan belajar berdasar regulasi diri yang lebih baik dibandingkan dengan siswa yang mempunyai orientasi tujuan penguasaan namun mempunyai atribusi penyebab eksternal.

Kesimpulan

Berdasarkan hasil analisis statistik dan pembahasan yang dilakukan dapat disimpulkan bahwa:

1. Ada perbedaan kemampuan belajar berdasar regulasi siswa diri ditinjau dari jenis orientasi tujuan. Orientasi tujuan siswa yang dicirikan oleh fokus kepada penguasaan materi, tugas dan peningkatan kompetensi mempunyai kemampuan belajar berdasar regulasi diri yang lebih tinggi dibandingkan siswa yang mempunyai orientasi tujuan performansi yang dicirikan orientasi pada hasil, peringkat, dan menjadi lebih baik dari orang lain. Orientasi tujuan dengan mengontrol atribusi penyebab dan interaksi orientasi tujuan dan atribusi penyebab berperan menentukan belajar berdasar regulasi diri sebesar 7,1%.
2. Ada perbedaan kemampuan belajar berdasar regulasi diri siswa ditinjau dari atribusi penyebab kesuksesan. Siswa yang menggunakan atribusi penyebab kesuksesan matematika disebabkan oleh kemampuan dan usaha mempunyai belajar berdasar regulasi diri yang lebih tinggi dibandingkan siswa yang menggunakan atribusi nasib dan kesulitan tugas. Atribusi penyebab kesuksesan berperan sebesar

16,3% terhadap belajar berdasar regulasi diri

3. Ada perbedaan kemampuan belajar berdasar regulasi diri siswa ditinjau atribusi penyebab kegagalan. Siswa yang menggunakan atribusi kegagalan disebabkan oleh lemahnya usaha yang dilakukan menunjukkan tingkat belajar berdasar regulasi diri tertinggi dibandingkan dengan atribusi kesulitan tugas, nasib, dan kemampuan. Kemampuan belajar berdasar regulasi diri yang terendah ditunjukkan oleh siswa yang meyakini kegagalan dalam matematika disebabkan oleh lemahnya kemampuan. Peran atribusi kegagalan terhadap belajar berdasar regulasi diri adalah 12%.
4. Ada perbedaan kemampuan belajar berdasar regulasi diri ditinjau dari interaksi antara orientasi tujuan dan atribusi penyebab kesuksesan. Siswa yang mempunyai orientasi tujuan penguasaan dan atribusi kemampuan atau usaha mempunyai kemampuan belajar berdasar regulasi diri yang tinggi. Sebaliknya, siswa yang mempunyai orientasi tujuan performansi dan atribusi nasib atau kesulitan tugas cenderung mempunyai kemampuan belajar berdasar regulasi diri yang rendah.
5. Tidak ada perbedaan kemampuan belajar berdasar regulasi diri ditinjau dari interaksi orientasi tujuan dan atribusi penyebab kegagalan.

Saran

Sekolah dan guru

- a. Sekolah perlu mengembangkan kegiatan yang mengembangkan orientasi tujuan penguasaan, dan atribusi penyebab kemampuan dan usaha antara lain dengan mengembangkan kegiatan

ekstrakurikuler yang menekankan pada penguasaan ketrampilan dan proses refleksi diri terhadap perubahan ketrampilan yang dicapai, dan meminimalisir evaluasi berdasarkan nilai yang diperoleh.

- b. Guru perlu mengembangkan proses pembelajaran dan sistem penilaian yang tidak berorientasi pada nilai sebagai satu-satunya penentuan peringkat dan keberhasilan, namun perlu memperhatikan proses yang dilakukan siswa dalam belajar melalui penilaian tingkat keaktifan dan kontribusi siswa dalam proses pembelajaran.
- c. Guru perlu menerapkan proses pembelajaran yang memfasilitasi siswa mendapatkan pengalaman sukses dan gagal, dan melatih siswa mengembangkan kemampuan merefleksi atribusi penyebab dari pengalaman yang dialaminya.

Siswa

- d. Siswa disarankan untuk mencari faktor penyebab kesuksesan dan kegagalan secara jujur sehingga dapat mengembangkan atribusi yang lebih tepat ketika menemukan penggunaan atribusi yang destruktif.
- e. Siswa perlu mengembangkan orientasi tujuan penguasaan yaitu keyakinan bahwa dalam proses belajar yang lebih penting adalah proses pengembangan kompetensi, berorientasi pada penguasaan materi, dan sikap terbuka terhadap tantangan baru.
- f. Siswa yang berorientasi pada tujuan performansi yaitu mementingkan peringkat, takut mengalami kegagalan, dan kurang berani mencoba sesuatu yang baru perlu mengembangkan atribusi penyebab internal dan terkontrol

(usaha) agar mempunyai regulasi diri yang lebih tinggi.

Peneliti selanjutnya

Penelitian ini tidak mampu menggambarkan dinamika intrapsikis individu berkaitan dengan atribusi kesuksesan dan atribusi kegagalan. Oleh karena itu perlu dikembangkan penelitian yang mengkaji tentang interaksi antar atribusi penyebab di dalam diri seseorang dan efeknya terhadap variabel lain. Selain itu, perlu dikembangkan penelitian pada jenjang pendidikan yang berbeda untuk melihat pembentukan atau penguatan kemampuan regulasi diri siswa.

Kepustakaan

- Alsa, A. (2005). Program Belajar, Jenis Kelamin, Belajar Berdasar Regulasi Diri, dan Prestasi Belajar pada Siswa SMA di Yogyakarta. *Disertasi*. (Tidak dipublikasikan). Sekolah Pascasarjana Universitas Gadjah Mada.
- Archer J., & Scevak J.J., (1998). Enhancing Student's Motivation to learn: Achievement Goals in University Classrooms. *Educational Psychology*. 18(2), 205 – 223.
- Arias, J.F. (2004). Recent Perspectives in the Study of Motivation: Goal Orientation Theory. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 35 – 62.
- Boekaerts M., Otten R., & Voeten R. (2003). Examination Performance: Are student's causal attributions school-subject specific. *Anxiety, Stress, and Coping*. 16(3), 331 – 342.
- Butler D.L. (2002). Qualitative Approaches to Investigating Self-Regulated Learning: Contributions and Chal-

- lenges. *Educational Psychologist*, 37(1), 59 – 63.
- Elliot, S.N., Kratochwill T.R., Littlefield J., & Travers J. (1999). *Educational Psychology: Effective Teaching. Effective Learning (second edition)*. Singapore: McGraw-Hill Book Co.
- Marcou A, & Philippou G., (2005). Motivational Beliefs, Self-Regulated Learning and Mathematical Problem Solving. In Chick, H.L & Vincent, J.L. (Eds) *Proceeding of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 3, 297-304. Diunduh dari: <http://www.emis.de/proceedings/PME29/PME29RRPapers/PME29Vol3MarcouPhilippou.pdf> tanggal 16 Juli 2007.
- Masui C. & De Corte E. (2005). Learning to Reflect and to Attribute Constructively as Basic Components of Self Regulated Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 351-372.
- Miller J.W. (2000). Exploring the Source of Self-Regulated Learning: The Influence of Internal and External Comparisons. *Journal of Instructional Psychology*, 27(1), 47-52.
- Ormrod, J.E., (2003). *Educational Psychology. Developing Learners (fourth edition)*. New Jersey: Pearson Education inc.
- Paris S.G. & Paris A.H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Peklaj, C. (2001). Metacognitive, affective-motivational processes in self regulated learning and students' achievement in native language. *Psiholoska obzorja/Horizons of Psychology*, 10(3), 7-19.
- Pintrich P.R. & Schunck D.H. (1996). *Motivation in Education Theory, Research, and Applications*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Schapiro S.R. & Livingstone J.A. (2000). Dynamic Self Regulated Learning: The Driving Force Behind Academic Achievement. *Innovative Higher Education*. 25(1), 23 – 35.
- Schunk D.H. & Zimmerman B.J. (1998) (ed). *Regulated Learning: from Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: The Guilford Press
- Yen, N.L., Bakar, K.A., Roslan, S., Luan W.S., & Rahman, P.Z.M. (2005). Predictors of Self-regulated Learning in Malaysian Smart School. *International Education Journal*, 2005, 6(3), 343-354. Dinduh dari: <http://iej.cjb.net.ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v6n3/ng/paper.pdf> - tanggal 20 Juli 2007.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview : *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmermann, B.J., (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64 – 70.