



Volume 10
Nomor 2, 2024
Halaman: 144–152
DOI:10.22146/gamajop.79641

Naskah masuk 1 Desember 2022
Naskah revisi 4 Agustus 2023
Naskah diterima 18 Agustus 2023
Naskah terbit 25 Oktober 2024

Kata Kunci:

emosi akademik; pembelajaran daring; prestasi akademik; regulasi diri dalam belajar

Keywords:

academic achievement; achievement emotion; online learning; self-regulated learning

*Alamat korespondensi: Email: fildzah.malahati@mail.ugm.ac.id

Peran Emosi Akademik terhadap Prestasi Akademik Selama Pembelajaran Daring dengan Regulasi Diri dalam Belajar sebagai Mediator

The Role of Achievement Emotions on Academic Achievement during Online Learning with Self-Regulation Learning as Mediator

Fildzah Malahati* dan Fauzan Heru Santhoso

Fakultas Psikologi, Universitas Gadjah Mada, Indonesia

Abstrak

Memasuki masa pandemi Covid-19, pembelajaran tatap muka diubah menjadi pembelajaran daring sehingga memengaruhi prestasi akademik siswa. Beberapa faktor yang memengaruhi prestasi akademik adalah emosi akademik dengan mediasi regulasi diri dalam belajar. Tujuan penelitian ini untuk menguji peran emosi akademik terhadap prestasi akademik selama pembelajaran daring dengan regulasi diri dalam belajar sebagai mediator. Metode penelitian ini adalah kuantitatif survei dengan analisis regresi model mediator. Data diambil dengan menggunakan Skala Regulasi Diri dalam Belajar, Skala Emosi akademik-Online, dan skor nilai UTS semester gasal. Jumlah responden berjumlah 217 siswa SMA yang sedang melaksanakan pembelajaran daring, dipilih dengan *purposive sampling*. Hasilnya regulasi diri dalam belajar tidak terbukti berperan sebagai mediasi antara emosi akademik dan prestasi akademik ($p=0.206$, $p>0.05$). Analisis tambahan didapati Emosi akademik positif berperan terhadap Prestasi akademik melalui Regulasi diri dalam Belajar secara parsial (jalur (p) c dan (p) c' tidak terpenuhi), dan Emosi akademik Negatif memiliki berperan secara langsung dengan penurunan Prestasi Belajar ($p=0.008$, $p<0.05$). Regulasi diri dalam belajar secara signifikan berperan terhadap prestasi akademik ($p=0.004$, $p<0.05$). Siswa, guru, dan praktisi dapat mengembangkan situasi dengan menciptakan emosi yang positif selama pembelajaran daring serta meminimalisasi emosi negatif dengan mengembangkan ketrampilan regulasi emosi dan menerapkan *social-emotional learning*.

Abstract

Entering the Covid-19 pandemic, face-to-face learning was changed to online learning, which affected student academic achievement. Some factors that influence academic achievement are academic emotions mediated by self-regulation learning. This study aimed to examine the role of academic emotion on academic achievement during online learning, with self-regulation learning as a mediator. This research method is a quantitative survey with regression analysis of the mediator model. Data were collected using the Self-Regulation Learning Scale, Academic Emotion Scale - Online, and odd midterm exam scores. A total of 217 high school students who participated in online learning were selected by purposive sampling. The result showed that self-regulation learning was not proven to mediate academic emotions and academic achievement ($p=0.206$, $p>0.05$). Additional analysis found that positive academic emotions played a role in academic achievement through partial self-regulation in learning (paths (p) c and (p) c' were not fulfilled), and negative academic emotions played a direct role in decreasing academic achievement ($p=0.008$, $p<0.05$). Self-regulation in learning significantly contributed to academic achievement ($p=0.004$ and $p<0.05$, respectively). Students, teachers, and practitioners can develop situations that create positive emotions during online learning and minimize negative emotions by developing emotion regulation skills and implementing social-emotional learning.



© GamaJOP 2024. Ini adalah artikel Akses Terbuka, didistribusikan berdasarkan ketentuan lisensi Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>), yang mengizinkan penggunaan kembali, distribusi, dan reproduksi tanpa batas dalam media apa pun, asalkan karya aslinya dikutip dengan benar.

Prestasi akademik siswa di Indonesia belum optimal. Kasih (2020) mengungkapkan bahwa survei yang dilakukan oleh Organisasi Kerjasama Ekonomi dan Pembangunan (OECD) tahun 2018 mencatat bahwa Indonesia masih berada dalam urutan bawah *Programme for International Student Assessment* (PISA) dan selama 10-15 tahun terakhir nilai tersebut cenderung stagnan. Nilai ujian nasional SMA pada tahun 2019 juga masih belum memuaskan karena masih banyak siswa yang memiliki nilai di bawah standar (Yunelia, 2019). Studi pendahuluan berupa wawancara terhadap sepuluh siswa pada tahun 2019 di salah satu SMA (Sekolah Menengah Atas) swasta favorit di Kabupaten Sleman mengungkapkan bahwa siswa-siswa tersebut merasa tidak cukup puas terhadap hasil yang didapatkan karena belum mencapai target yang diharapkan, bahkan masih ada yang di bawah KKM (Kriteria Kelulusan Minimal). Permasalahan yang dihadapi siswa-siswa juga bertambah dengan masuknya Covid-19 masuk ke Indonesia pada pertengahan bulan Maret 2020, yang mengharuskan pembelajaran tatap muka menjadi pembelajaran secara daring (*online*). Dengan adanya peraturan tersebut tentunya membawa dampak terhadap proses belajar bagi siswa-siswa di Indonesia.

Hasil wawancara kepada salah satu siswa SMA yang saat ini menjalani pembelajaran secara daring mengungkapkan bahwa hasil ujian hariannya mengalami penurunan. Ketika biasanya siswa mampu mendapatkan nilai di atas KKM, saat ini siswa mendapatkan nilai di bawah KKM. Siswa tersebut juga merasa jengkel dan marah karena tidak mampu memahami materi yang didapatkan melalui pembelajaran daring karena tidak leluasa untuk bertanya dengan guru ataupun teman. Siswa merasa kesulitan belajar secara mandiri di rumah karena keterbatasan media belajar seperti kuota *internet*. Terkadang siswa juga pasrah ketika harus mengumpulkan tugas terlambat karena kuota *internet*nya yang cepat habis dan jaringan *internet* yang tidak stabil. Hal ini juga diungkapkan dalam penelitian Choirah (2020) yang mewawancarai empat orang siswa SMA. Didapati bahwa siswa-siswa tersebut juga merasa bosan saat melakukan pembelajaran daring. Subjek studi pendahuluan juga merasa kesulitan memahami pembelajaran yang diberikan oleh guru. Kondisi siswa tersebut yang diharuskan bersekolah dari rumah melalui pembelajaran daring menimbulkan berbagai polemik yang dirasakan oleh siswa karena selama ini guru merupakan fasilitator utama siswa saat belajar di sekolah. Perasaan yang menyertai siswa saat belajar secara mandiri di rumah dapat mempengaruhi proses belajar mengajar yang akhirnya memengaruhi prestasi akademiknya.

Prestasi akademik merupakan nilai yang dapat diukur dengan hasil ujian siswa di sekolah pada periode tertentu (Hendriks et al., 2011). Tian and Sun (2018) menyatakan bahwa prestasi belajar dipengaruhi oleh beberapa faktor salah satunya adalah faktor internal. Contoh faktor internal adalah regulasi diri dalam belajar (Pekrun et al., 2002; Perry et al., 2007; Zimmerman, 1990), emosi akademik (Pekrun et al., 2009), motivasi berprestasi (Valinasab & Zeinali, 2017), maupun kecerdasan emosional (Ahmed et al., 2019; Nasir & Masrur, 2010).

Siswa yang berada pada masa remaja juga mengalami beberapa permasalahan yang memengaruhinya secara emosional. Siswa mengalami berbagai macam emosi yang mengiringi proses pembelajaran yang dilaluinya. Emosi yang dialami remaja selama kegiatan akademik disebut sebagai emosi akademik (Pekrun et al., 2002). Emosi akademik ialah emosi yang berhubungan langsung dan mengikat dengan aktivitas belajar ataupun hasil belajar (Pekrun, 2006). Pekrun and Linnenbrink-Garcia (2014) mengklasifikasi emosi akademik menjadi dua dimensi yaitu valensi atau arah (positif atau negatif) dan aktivasi (aktif/deaktif), yang membentuk empat kategori emosi akademik yaitu aktivasi positif (kenikmatan (*enjoyment*), harapan (*hope*), rasa bangga (*pride*), Penonaktifan positif lega (*relief*), pengaktifan negatif marah (*anger*), cemas (*anxiety*), malu (*shame*), dan penonaktifan negatif putus asa (*hopelessness*), bosan (*boredom*). Selain itu (Pekrun et al., 2011) menjelaskan bahwa emosi akademik terbagi atas tiga konteks atas apa yang siswa rasakan yang berhubungan dengan kelas. Konteks tersebut terdiri dari Emosi terkait di dalam kelas (*Class related emotions*), Emosi terkait proses pembelajaran (*Learning related emotions*), dan Emosi terkait pada saat ujian (*Test emotions*). Villavicencio and Bernardo (2013) menjelaskan bahwa emosi akademik positif aktivasi seperti kebahagiaan saat belajar dan rasa bangga terhadap capaian belajar, keduanya memprediksi capaian prestasi akademik lewat penggunaan strategi belajar. Sedangkan Emosi akademik negatif menurunkan penggunaan regulasi diri dalam belajar dengan membuat reaksi negatif seperti stres, marah kegagalan akademis, dan menurunkan kemampuan siswa (Valinasab & Zeinali, 2017).

Selama proses pembelajaran daring, siswa membutuhkan kemampuan meregulasi diri dalam belajar yang baik dikarenakan keterbatasan fasilitator yang mendampingi siswa selama belajar di rumah (Dabbagh & Kitsantas, 2012). Selain itu, regulasi diri dalam belajar juga merupakan salah satu faktor yang memengaruhi prestasi akademik (Ainley & Patrick, 2006; Fredricks et al., 2004; Pekrun et al., 2002; Perry et al., 2007; Zimmerman, 1986, 1989, 1990; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990) Regulasi diri dalam belajar merupakan sebuah proses di mana siswa mengaktifkan kognisinya, perilakunya, dan perasaannya secara berurutan sehingga mampu mengorientasikan pada pencapaian tujuan. Kemampuan siswa yang baik dalam meregulasi diri ketika belajar mengubah kemampuan-kemampuan mentalnya menjadi sebuah keterampilan berupa strategi akademik (Newman, 2002). Menurut (Zimmerman & Moylan, 2009), regulasi diri dalam belajar memiliki proses fase kinerja yaitu fase pemikiran kedepan (*Fore-Thought Phase*) yaitu analisis tugas dan keyakinan motivasi diri; fase Performansi (*Performance Phase*) yaitu kontrol diri dan pengamatan diri (*self-observation*); dan Fase Refleksi Diri (*Self-Reflection Phase*) yaitu penilaian diri (*self-judgement*) dan reaksi diri (*self-reaction*). Kemampuan siswa untuk mampu mengarahkan maupun menyesuaikan diri terhadap tugas-tugas yang dihadapinya secara mandiri dibutuhkan oleh siswa dalam proses pembelajaran daring.

Emosi akademik yang dialami oleh siswa dapat memengaruhi prestasi akademik dengan mediasi regulasi diri dalam belajar, dapat dijelaskan melalui model *cognitive-motivational* yang dikemukakan Pekrun et al. (2002). Pada model tersebut dijabarkan bahwa efek emosi akademik pada pembelajaran dan prestasi dimediasi oleh beberapa mekanisme kognitif dan motivasional salah satunya adalah regulasi diri dalam belajar. Emosi akademik dianggap mampu meningkatkan ataupun menghambat penyimpanan dan pengambilan informasi yang mendasari pembentukan proses kognitif dan motivasional terkait tugas akademik, yang secara tidak langsung memengaruhi belajar dan prestasi. Emosi juga dianggap mampu meningkatkan akses dalam memroses strategi belajar secara spesifik. Emosi akademik juga berpengaruh terhadap pengoprasian dan penggunaan strategi yang menekankan pada model regulasi diri dalam belajar (Pekrun, 1992). Dengan demikian, regulasi diri dalam belajar menjadi mediasi yang memengaruhi hubungan emosi akademik dengan prestasi akademik (Mega et al., 2014; Valinasab & Zeinali, 2017). Emosi akademik seperti *enjoyment* (kesenangan), *hope* (harapan), dan *pride* (kebanggaan) berhubungan positif dengan regulasi diri dalam belajar, sedangkan *hopelessness* (keputusasaan) dan *boredom* (kebosanan) berhubungan negatif (Linnenbrink, 2007; Pekrun et al., 2011) yang pada akhirnya memengaruhi prestasi belajar (Pekrun et al., 2007).

Berdasarkan pemaparan yang telah diberikan, penulis berasumsi bahwa terdapat faktor yang memengaruhi prestasi akademik, yaitu emosi akademik yang dirasakan oleh siswa, baik emosi akademik positif maupun emosi akademik negatif. Selain itu, faktor lain yang secara tidak langsung ikut berperan menghubungkan emosi akademik dengan prestasi belajar adalah regulasi diri dalam belajar. Maka dengan demikian timbul pertanyaan, apakah emosi akademik berperan terhadap prestasi akademik dan dimediasi oleh regulasi diri dalam belajar selama pembelajaran daring? Selanjutnya tujuan dari penelitian ini adalah ingin menguji peran emosi akademik terhadap prestasi akademik dengan mediator regulasi diri dalam belajar selama pembelajaran daring. Sehingga hipotesis dalam penelitian ini adalah 1) emosi akademik berperan terhadap prestasi akademik selama pembelajaran daring dengan regulasi diri dalam belajar sebagai mediator; 2) emosi akademik positif berperan terhadap prestasi akademik selama pembelajaran daring dengan regulasi diri dalam belajar sebagai mediator; dan 3) emosi akademik negatif berperan terhadap prestasi akademik selama pembelajaran daring dengan regulasi diri dalam belajar sebagai mediator.

Metode

Penelitian ini merupakan penelitian kuantitatif survei. Variabel dalam penelitian ini meliputi prestasi akademik sebagai variabel dependen, emosi akademik sebagai variabel independen, dan regulasi diri dalam belajar sebagai mediator.

Partisipan

Partisipan dalam penelitian ini adalah siswa SMA di Kabupaten Sleman dengan rentang usia 15-18 tahun yang sedang melaksanakan pembelajaran secara daring. Pemilihan partisipan dilakukan dengan *accidental sampling*. Penelitian ini memerlukan data sekunder berupa penilaian tengah semester gasal tahun ajaran 2020/2021 siswa SMA sehingga penelitian dilakukan pada empat SMA di Kabupaten Sleman yang memberikan izin penelitian. Setelah mendapatkan izin, langkah pertama dalam proses pengambilan data adalah dengan menyebarkan skala emosi akademik-kelas *online* dan skala regulasi diri dalam belajar yang disebar secara daring melalui grup WhatsApp, yang disebar oleh wali kelas dan/atau wakil kepala sekolah (wakasek) kesiswaan. Partisipan penelitian adalah siswa yang setuju untuk menjadi partisipan dan mengisi skala daring yang telah disebar. Selanjutnya, nama-nama siswa yang menjadi partisipan diberikan kepada wakasek kesiswaan untuk mendapatkan rerata nilai tengah semester gasal tahun ajaran 2020/2021. Partisipan penelitian ini sejumlah 217 partisipan dengan jumlah siswa laki-laki 65 partisipan dan siswa perempuan 152 partisipan.

Instrumen

Prestasi akademik dalam penelitian ini diukur menggunakan data sekunder berupa rerata skor nilai UTS gasal (ganjil) tahun ajaran 2020/2021. Data diambil berdasarkan nilai UTS yang diperoleh dari wakil kepala sekolah bagian kesiswaan. Penilaian prestasi belajar siswa tercermin dari nilai siswa (Prince & Nurius, 2014) terutama nilai Ujian Sekolah yang banyak digunakan sebagai penentu prestasi akademik siswa (F. Amalia, 2020; Bachria & Alsa, 2016; Nurhasanah & Sobandi, 2016; Sudarma & Nugraheni, 2006).

Pengambilan data Emosi Akademik menggunakan skala *Likert* yaitu skala emosi akademik-kelas *online* yang disusun mengacu pada *Achievement Emotion Questioner Manual* milik (Pekrun, 2006) berdasarkan kategori emosi akademik (Pekrun et al., 2011; Pekrun et al., 2002) dengan total 20 aitem. Data diambil dengan menyebarkan skala kepada siswa melalui guru kelas secara daring menggunakan *platform google form*.

Begitu pula pengambilan data Regulasi diri dalam belajar. Data mengenai regulasi diri dalam belajar diambil dengan menyebarkan skala kepada siswa melalui guru kelas secara daring menggunakan *platform google form*. Skala regulasi diri dalam belajar disusun sendiri oleh peneliti berdasarkan proses fase kinerja regulasi diri dalam belajar yang dikemukakan oleh (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990) dengan total 18 aitem. Hasil pengujian validitas dan reliabilitas skala yang digunakan dalam penelitian ini dapat dilihat pada tabel 1.

Proses Analisis Data

Sebelum dilakukan uji hipotesis, terlebih dahulu peneliti melakukan uji asumsi klasik dengan uji normalitas, uji linieritas, uji heterokedastisitas, dan uji multikolinieritas.

Tabel 1

Hasil Uji Validitas dan Reliabilitas Skala Ukur

No.	Skala	Skor Aiken V	Indek Daya Beda Aitem	Koefisien Reliabilitas ()	Jumlah Aitem Akhir
1.	Skala Emosi Akademik-Kelas Online	0.75-0.975	0.081-0.626	0.832	20
2.	Skala Regulasi Diri dalam Belajar	0.75-0.975	0.028-0.669	0.831	18

Uji hipotesis dilanjutkan setelah seluruh uji asumsi klasik terpenuhi. Uji hipotesis dilakukan dengan menggunakan Analisis Regresi model Mediator mengacu pada metode Baron and Kenny (1986), yang mana variabel mediator memengaruhi hubungan antara variabel independen dan dependen sehingga model ini memiliki hipotesis yang mengatakan bahwa variabel independen memengaruhi variabel mediator, yang selanjutnya memengaruhi variabel dependen. Proses analisis data yang dilakukan menggunakan SPSS 20.0.

Hasil

Sebaran data yang didapatkan dari hasil penelitian diketahui jumlah partisipan adalah sejumlah 217 yang didominasi oleh siswa perempuan (70%). Usia siswa yang menjadi partisipan didominasi oleh siswa dengan usia 16-17 tahun. (Lihat Tabel 2 dan 3).

Tabel 2

Sebaran Data Partisipan

Berdasarkan		N	Presentase
Jenis Kelamin	Laki-Laki	65	30%
	Perempuan	152	70%
Usia	15 tahun	41	18.9%
	16 tahun	93	42.9%
	17 tahun	71	32.7%
	18 tahun	12	5.5%

Partisipan pada penelitian ini mayoritas memiliki prestasi akademik yang tinggi dan tidak ada yang memiliki prestasi akademik yang rendah selama pembelajaran daring. Hal ini dapat terjadi karena siswa memiliki akses langsung yang beragam dari sumber daya *digital*, seperti dari artikel di *internet*, *video*, *e-book*, dan sumber daya pendukung lainnya. Selain itu mereka memiliki waktu yang lebih lama untuk dapat berkomunikasi dengan guru maupun dengan sesama siswa secara asinkron. Pada penelitian ini, siswa cenderung cukup merasakan emosi akademik selama berada di kelas *online*. Artinya, siswa-siswa tersebut cukup merasakan hadirnya emosi ketika belajar secara *online*, baik itu emosi positif maupun emosi negatif. Siswa lebih merasakan adanya emosi akademik positif ketika belajar secara *online* dibandingkan dengan emosi akademik negatif selama berada di kelas *online*. Selain itu, Siswa-siswa tersebut memiliki regulasi diri dalam belajar yang cenderung rendah sebanyak 47.5%. (Lihat Tabel 3)

Uji Asumsi Klasik

Keempat asumsi dalam penelitian ini telah terpenuhi dibuktikan dengan hasil uji asumsi yang telah dilakukan. Sebaran data penelitian ini bersifat normal ($r=0.064$, $p>0.05$). Kemudian, data pada penelitian ini bersifat linier ($p < 0,05$), yang berarti terdapat hubungan yang signifikan antar variabel penelitian. Hasil grafik *scatterplot* yang menunjukkan bahwa titik-titik data menyebar di sekitar angka 0 dan tidak mengumpul di area tertentu saja, menunjukkan bahwa tidak ada permasalahan heteroskedastisitas. Selain itu, Nilai *tolerance* ($0.929 > 0.10$) sementara nilai VIF ($1.008 < 10.00$), maka dapat disimpulkan bahwa tidak terjadi gejala multikolinieritas dalam model regresi.

Pengujian hipotesis dilakukan dengan menggunakan Analisis Regresi model mediator berdasarkan metode yang dikembangkan oleh Baron and Kenny (1986). Menurut Baron and Kenny (1986), variabel mediator berperan dalam memengaruhi hubungan antara variabel independen dan dependen. Oleh karena itu, model ini mengajukan hipotesis bahwa variabel independen memengaruhi variabel mediator, yang kemudian memengaruhi variabel dependen.

Pengujian Hipotesis Pertama

Pengujian hipotesis pertama adalah menguji prestasi akademik sebagai variabel dependen (Y), emosi akademik sebagai variabel independen (X), dan regulasi diri dalam belajar sebagai mediator (M). Hasil dari analisis mediator tersebut adalah sebagai berikut (Lihat Tabel 4):

1. Jalur c: Meregres variabel independen (X) terhadap variabel dependen (Y) Langkah awal dalam proses analisis mediasi adalah dengan meregres emosi akademik (X) terhadap prestasi akademik (Y). Setelah dilakukan pengujian didapati bahwa nilai signifikansi antara X ke Y adalah $p=0.323$ ($p>0.05$) sehingga Emosi akademik tidak signifikan dalam meningkatkan prestasi akademik. Sehingga syarat untuk jalur ini tidak terpenuhi.
2. Jalur a: Meregres variabel independen (X) terhadap variabel mediator (M) Langkah selanjutnya adalah melihat nilai dari jalur a dengan melakukan analisis regresi variabel emosi akademik (X) terhadap variabel regulasi diri dalam belajar (M). Ditemukan bahwa syarat untuk jalur ini tidak terpenuhi, yaitu emosi akademik tidak memiliki pengaruh terhadap regulasi diri dalam belajar ($p=0.196$, $p>0.05$).
3. Jalur b & c': Meregres variabel bebas (X) dan variabel mediator (M) terhadap variabel dependen (Y) Selanjutnya langkah yang dilakukan adalah dengan

Tabel 3
Kategorisasi Data Hasil Penelitian

Variabel	Kategori	Kriteria	Jumlah	Presentase
Prestasi Akademik	Rendah	$X < 33.33$	0	0%
	Sedang	$33.33 \leq X < 66.67$	36	16.6%
	Tinggi	$X \geq 66.67$	181	83.4%
Emosi Akademik	Rendah	$X < 46.7$	114	52.5%
	Sedang	$46.7 \leq X < 73.3$	66	30.4%
	Tinggi	$X \geq 73.3$	37	17.1%
Emosi Akademik Positif	Rendah	$X < 23.33$	3	1.3%
	Sedang	$23.33 \leq X < 36.67$	89	39.9%
	Tinggi	$X \geq 36.67$	125	56.1%
Emosi Akademik Negatif	Rendah	$X < 23.33$	18	8.1%
	Sedang	$23.33 \leq X < 36.67$	138	61.9%
	Tinggi	$X \geq 36.67$	61	27.4%
Regulasi Diri dalam Belajar	Rendah	$X < 39$	103	47.5%
	Sedang	$39 \leq X < 69$	76	35.0%
	Tinggi	$X \geq 69$	38	17.5%

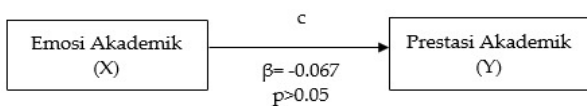
Tabel 4
Hasil Uji Hipotesis Pertama

Jalur	Variabel Independen	Variabel Dependen	B	β	R^2	Sig	p value	
C	Emosi Akademik	Prestasi Akademik	-0.076	-0.067	0.005	0.324	$p > 0.05$	Tidak Signifikan
A	Emosi Akademik	Regulasi Diri dalam Belajar	0.101	0.088	0.008	0.196	$p > 0.05$	Tidak Signifikan
B	Regulasi Diri dalam Belajar	Prestasi Akademik	0.200	0.066		0.004	$p < 0.05$	Signifikan
c'	Emosi Akademik	Prestasi Akademik	-0.097	0.076		0.206	$p > 0.05$	Tidak Signifikan

melakukan analisis regresi variabel emosi akademik (X) dan regulasi diri dalam belajar (M) terhadap variabel prestasi akademik (Y) guna mengetahui nilai dari jalur b dan jalur c'. Syarat dari jalur b terpenuhi, yaitu terdapat pengaruh signifikan dari variabel M ke variabel Y. Hal tersebut berarti Regulasi diri dalam belajar yang dimiliki siswa memengaruhi prestasi akademik siswa ($p=0.004, p < 0,05$). Syarat dari jalur c' pun terpenuhi, yaitu tidak terdapat pengaruh yang signifikan dari variabel X ke variabel Y setelah variabel M dimasukkan ($p=0.206, p > 0.05$).

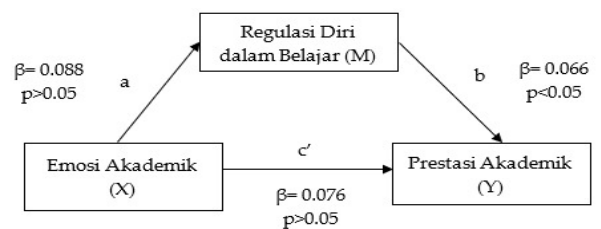
Hasil analisis dari ketiga langkah di atas dapat digambarkan seperti pada gambar 1 dan gambar 2 berikut ini:

Gambar 1
Analisis Regresi tanpa Mediator



Dengan hasil yang didapatkan, peran regulasi diri dalam belajar sebagai mediator emosi akademik terhadap

Gambar 2
Analisis Regresi dengan Mediator



prestasi akademik selama pembelajaran daring tidak terbukti. Regulasi diri dalam belajar tidak menjadi mediator antara emosi akademik dan prestasi akademik selama pembelajaran daring. Emosi akademik tidak memiliki pengaruh terhadap prestasi akademik selama pembelajaran daring maupun regulasi diri dalam belajar. Meskipun begitu regulasi diri dalam belajar memiliki pengaruh yang signifikan terhadap prestasi akademik selama pembelajaran daring ($p=0.004, p < 0.05$)

Pengujian Hipotesis Kedua

Pengujian hipotesis kedua adalah menguji peran emosi akademik positif terhadap prestasi akademik dengan regulasi diri dalam belajar sebagai mediator. Hasil analisis yang didapatkan adalah sebagai berikut (lihat tabel 5):

Hasil analisis mediator emosi akademik positif terha-

Tabel 5
 Hasil Uji Hipotesis Kedua

Jalur	Variabel		B	β	R ²	Sig	p value	
	Independen	Dependen						
(p) c	Emosi Akademik Positif	Prestasi Akademik	0.204	0.132	0.132	0.052	p>0.05	Tidak Signifikan
(p) a	Emosi Akademik Positif	Regulasi Diri dalam Belajar	0.208	0.134	0.134	0.049	p<0.05	Signifikan
(p) b	Regulasi Diri dalam Belajar	Prestasi Akademik	0.166	0.108		0.008	p<0.05	Signifikan
(p) c'	Emosi Akademik Positif	Prestasi Akademik	0.179	0.180		0.008	p<0.05	Signifikan

dap prestasi akademik selama pembelajaran daring dengan Regulasi Diri dalam belajar sebagai mediator didapatkan bahwa Regulasi Diri dalam Belajar mampu menjadi mediasi antara emosi akademik positif terhadap Prestasi akademik, namun secara parsial (Jalur (p) c dan (p) c' tidak terpenuhi). Selain itu regulasi diri dalam belajar memiliki pengaruh yang signifikan terhadap prestasi akademik selama pembelajaran daring ($p=0.008, p<0.05$)

Pengujian Hipotesis Ketiga

Pengujian hipotesis ketiga adalah menguji peran emosi akademik negatif terhadap prestasi akademik dengan regulasi diri dalam belajar sebagai mediator. Hasil analisis mediator emosi yang dilakukan menghasilkan bahwa regulasi diri dalam belajar tidak menjadi mediasi antara emosi akademik negatif terhadap prestasi akademik (Jalur (n) a dan (n) c') tidak terpenuhi). Namun, emosi akademik negatif memiliki pengaruh negatif dan signifikan terhadap Prestasi akademik secara langsung (Jalur (n) c, $p=0.008, p<0.05$). (Lihat tabel 6)

Diskusi

Penelitian ini bertujuan untuk menguji pengaruh Emosi akademik terhadap prestasi akademik selama Pembelajaran Daring dengan regulasi diri dalam belajar sebagai mediator. Berdasarkan hasil penelitian yang dilakukan didapatkan hasil bahwa hipotesis pertama mengenai regulasi diri dalam belajar tidak terbukti menjadi mediasi antara emosi akademik terhadap prestasi belajar siswa selama pembelajaran daring, sehingga hipotesis pertama dalam penelitian ini ditolak. Hal tersebut tidak sesuai dengan penelitian yang dilakukan (Mega et al., 2014; Valinasab & Zeinali, 2017) yang menyatakan bahwa regulasi diri dalam belajar menjadi mediasi yang memengaruhi hubungan emosi akademik dengan prestasi akademik. Hal ini dapat menjadi temuan baru mengenai proses pembelajaran daring terutama mengenai prestasi akademik, emosi akademik, dan regulasi diri dalam belajar. Temuan tersebut dapat disebabkan oleh efek keseluruhan emosi pada prestasi akademik diasumsikan bergantung pada interaksi antara mekanisme yang berbeda-beda, di satu sisi tergantung pada interaksi antar mekanisme, di sisi lain tergantung pada tuntutan tugas yang diberikan. Efek emosi akan menjadi lebih kompleks dan *overdetermined*. Emosi akademik yang ambivalen/bertentangan membuat efek emosi yang dirasakan siswa terhadap mekanisme pembelajaran siswa berbeda-beda antara emosi akademik negatif dan maupun emosi akademik positif (Pekrun et al.,

2007). Selain itu, sebagian besar studi menilai emosi dan pencapaian pada saat yang sama, sehingga sulit untuk menentukan hubungan mendasar antara sebab dan akibat (Pekrun, 2017). Kondisi tersebut dapat terjadi tergantung bagaimana kondisi siswa saat belajar daring, seperti kondisi siswa yang tidak harus berhadapan langsung dengan situasi di kelas, mudahnya siswa dalam mencari informasi untuk pembelajaran melalui akses *internet*, maupun kemampuan siswa dalam mengelola emosi yang dirasakan saat belajar daring. Oleh karena itu, perlu adanya mediasi melalui variabel lain yang kemungkinan dapat memengaruhi prestasi akademik. Variabel-variabel tersebut seperti motivasi belajar (Mega et al., 2014; Valiente et al., 2012; Valinasab & Zeinali, 2017; Zheng & Li, 2016), ataupun hubungan interpersonal dengan lingkungan di tempat belajar (guru, tentor, teman, atau orang tua) (R. Amalia & Latifah, 2019; Pekrun et al., 2011; Valiente et al., 2012).

Pengujian hipotesis kedua mengungkapkan bahwa regulasi diri dalam belajar terbukti menjadi mediator antara emosi akademik Positif terhadap prestasi akademik selama pembelajaran daring, sehingga hipotesis kedua dalam penelitian ini diterima. Temuan tersebut sejalan dengan penelitian (Valinasab & Zeinali, 2017; Zheng & Li, 2016) yang mengungkapkan bahwa Emosi akademik positif memiliki hubungan yang signifikan dan tidak langsung terhadap prestasi akademik melalui regulasi diri dalam belajar. Untuk menjelaskan temuan tersebut, Pekrun (1992) menjelaskan melalui teori kognitif-motivasi yaitu emosi positif memberikan pengaruhnya terhadap prestasi akademik melalui sejumlah mekanisme kognitif dan motivasi. Dengan munculnya emosi akademik yang positif dapat memunculkan penggunaan strategi pembelajaran mendalam yang akhirnya menghasilkan peningkatan kemampuan regulasi diri dalam belajar. Dengan demikian, ketika siswa merasakan emosi positif seperti kegembiraan (*enjoyment*), kebanggaan (*pride*), maupun harapan (*hope*) membuat siswa menumbuhkan kesadaran untuk meningkatkan kemampuan belajarnya agar mendapatkan nilai yang lebih optimal. Contoh emosi akademik positif yang dialami oleh subjek adalah subjek menikmati saat belajar di kelas *online*, kepercayaan diri subjek memotivasinya untuk bersiap mengikuti pelajaran di kelas *online*, maupun saat subjek merasa bangga ketika dapat memecahkan permasalahan yang sulit saat belajar.

Pengujian hipotesis ketiga selanjutnya mengungkapkan bahwa emosi akademik negatif tidak berhubungan dengan prestasi akademik selama pembelajaran daring melalui mediasi regulasi diri dalam belajar, sehingga hipo-

Tabel 6
 Hasil Uji Hipotesis Ketiga

Jalur	Variabel		B	β	R^2	Sig	p value	
	Independen	Dependen						
(n) c	Emosi Akademik negatif	Prestasi Akademik	-0.331	-0.251	0.251	0.000	$p < 0.05$	Signifikan
(n) a	Emosi Akademik Negatif	Regulasi Diri dalam Belajar	-0.078	-0.058	0.058	0.393	$p > 0.05$	Tidak Signifikan
(n) b	Regulasi Diri dalam Belajar	Prestasi Akademik	0.179	-0.181		0.006	$p < 0.05$	Signifikan
(n) c'	Emosi Akademik Negatif	Prestasi Akademik	-0.317	-0.241		0.007	$p < 0.05$	Signifikan

tesis ketiga dalam penelitian ini ditolak. Meskipun begitu, emosi akademik negatif memiliki hubungan negatif dan signifikan terhadap prestasi akademik secara langsung. Temuan ini mengungkapkan bahwa semakin tinggi emosi akademik negatif yang dirasakan oleh siswa, maka semakin rendah prestasi akademik yang didapatkan oleh siswa. Dengan demikian, ketika siswa merasa marah, cemas, putus asa, ataupun bosan terhadap pembelajaran yang dirasakannya, akan dapat langsung menurunkan prestasi akademiknya. Pengaruh emosi akademik negatif yang dirasakan siswa berdampak langsung pada prestasi akademik dapat disebabkan karena kurangnya kemampuan siswa dalam meregulasi emosi yang dirasakan. Menurut Maharani (2017), emosi yang tidak dapat dikelola dengan baik membuat siswa tidak bisa menggunakan kemampuan kognitif sesuai dengan potensi yang maksimum. Emosi negatif seperti marah, cemas, malu dapat menghasilkan pikiran yang tidak relevan terkait tugas yang akan menurunkan kemampuan kognitif siswa. Demikian pula dengan emosi bosan maupun keputusasaan, dapat mengganggu kinerja kognitif siswa yang berdampak pada prestasi akademik seperti menurunkan motivasi ataupun menurunkan kemampuan memproses informasi (Boekaerts & Pekrun, 2015). Dengan demikian, penting bagi siswa untuk dapat meregulasi emosi yang dirasakan terutama emosi negatif yang dialami selama proses kegiatan akademik.

Penelitian ini juga menambah temuan lain mengenai hubungan regulasi diri dalam belajar terhadap prestasi akademik selama pembelajaran daring. Ketiga hipotesis mengungkapkan bahwa regulasi diri dalam belajar memiliki pengaruh yang sangat signifikan terhadap peningkatan prestasi akademik siswa selama pembelajaran daring. Hasil temuan ini mendukung penelitian sebelumnya yang mengungkapkan bahwa (Howse et al., 2003; Perry et al., 2007). Regulasi diri dalam belajar berhasil digunakan untuk meningkatkan prestasi akademik individu. Regulasi diri dalam belajar juga merupakan salah satu faktor yang memengaruhi prestasi akademik (Pekrun et al., 2002; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990).

Regulasi diri dalam belajar merupakan salah satu faktor yang berpengaruh terhadap peningkatan prestasi akademik siswa selama pembelajaran daring sesuai dengan hasil penelitian yang didapatkan. Metode pembelajaran daring yang dilakukan di sekolah dapat berupa *video conference* melalui zoom/google meet, maupun pemberian materi dan tugas melalui chat whatsapp. Siswa membutuhkan kemampuan meregulasi diri dalam belajar yang baik dikarenakan keterbatasan fasilitator yang men-

dampingi siswa selama belajar di rumah selama proses pembelajaran daring (Dabbagh & Kitsantas, 2012). Oleh karena itu, guru dan praktisi harus mengambil langkah-langkah khusus untuk meningkatkan kemampuan regulasi diri dalam belajar siswa. Mengajar strategi pembelajaran mandiri khusus dan melakukan pelatihan untuk siswa adalah metode yang sangat efektif. Selain itu, lingkungan pembelajaran *online* dapat memberikan kemampuan teknologi untuk membina peserta didik yang mengatur diri sendiri (Duffy & Azevedo, 2015; Narciss et al., 2007).

Keterbatasan Penelitian

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan. Peneliti tidak mengikuti proses pengambilan data maupun proses penilaian sehingga data yang diperoleh berdasarkan kepercayaan yang ada, untuk itu perlu diperhatikan kembali proses pengambilan data pada penelitian selanjutnya seperti melakukan verifikasi biodata siswa dengan meminta siswa mengirimkan foto kartu tanda pelajar sebagai bukti. Selain itu, meskipun koefisien reliabilitas pada skala regulasi diri dalam belajar pada penelitian ini masuk dalam kategori tinggi namun beberapa aitem memiliki indeks daya beda aitem yang rendah, untuk itu perlu diperhatikan kembali skala regulasi diri dalam belajar yang akan digunakan pada penelitian selanjutnya.

Kesimpulan

Berdasarkan hasil penelitian yang dilakukan, hipotesis pertama pada penelitian ini ditolak, regulasi diri dalam belajar tidak terbukti menjadi mediator antara emosi akademik terhadap prestasi belajar siswa selama pembelajaran daring. Selanjutnya pengujian hipotesis kedua mengungkapkan bahwa regulasi diri dalam belajar terbukti menjadi mediator antara emosi akademik positif terhadap prestasi akademik selama pembelajaran daring, sehingga hipotesis dalam penelitian ini diterima. Lebih lanjut, hasil uji hipotesis ketiga mengungkapkan bahwa emosi akademik negatif tidak berhubungan dengan prestasi akademik selama pembelajaran daring melalui mediasi regulasi diri dalam belajar, sehingga hipotesis ketiga ditolak. Meskipun begitu, emosi akademik negatif memiliki hubungan negatif dan signifikan terhadap prestasi akademik secara langsung.

Penelitian ini juga menambah temuan lain mengenai hubungan regulasi diri dalam belajar terhadap prestasi akademik selama pembelajaran daring. Baik pengujian hipotesis utama maupun hipotesis tambahan mengungkapkan bahwa Regulasi Diri dalam belajar memiliki penga-

ruh yang sangat signifikan terhadap peningkatan prestasi akademik siswa selama pembelajaran daring.

Saran

Saran kepada siswa, guru maupun praktisi untuk dapat mengambil langkah-langkah khusus dalam mengembangkan situasi yang dapat menciptakan emosi yang positif selama pembelajaran daring sehingga membuat siswa merasa lebih gembira, bangga, maupun memiliki harapan akan kemampuan belajarnya sehingga akan meningkat kemampuan regulasi diri dalam belajar siswa terutama dalam pembelajaran daring, sehingga dengan demikian diharapkan akan mempertahankan dan meningkatkan prestasi akademik siswa. Situasi-situasi yang positif dapat dilakukan dengan melakukan pembelajaran yang lebih menyenangkan dengan permainan, memberikan pujian bagi siswa yang telah melaksanakan tugas dengan baik, memberikan dukungan bagi siswa yang belum mendapatkan hasil yang memuaskan, dan lain sebagainya.

Selain itu juga siswa, guru maupun praktisi diharapkan meminimalisasi situasi-situasi yang dapat menciptakan emosi negatif ketika belajar agar prestasi akademik tidak menurun. Sekolah dapat mengembangkan ketrampilan regulasi emosi untuk siswa (bagaimana mengelola emosi negatif ketika perasaan-perasaan yang tidak menyenangkan itu hadir saat belajar), seperti menerapkan *social-emotional learning* di mana siswa memperoleh pengetahuan, keterampilan, sikap, kemampuan, dan kepercayaan dalam mengolah dan mengidentifikasi emosi yang dirasakannya. Siswa perlu dilatih mengelola emosinya terutama emosi negatif, seperti ketika menemui guru yang galak, pelajaran yang tidak menyenangkan, dan lain sebagainya sehingga siswa dapat mengatasi perasaan tidak menyenangkan tersebut yang pada akhirnya mempertahankan prestasi akademiknya agar tidak menurun.

Pada penelitian selanjutnya dapat menguji variabel mediasi lain seperti motivasi belajar atau hubungan interpersonal dengan lingkungan di tempat belajar untuk mengetahui variabel terbaik yang dapat memediasi emosi akademik terhadap prestasi akademik selama pembelajaran daring. Selain itu, peneliti selanjutnya dapat menggunakan skala regulasi diri dalam belajar maupun emosi akademik yang memiliki indeks daya beda yang lebih tinggi dan melakukan analisis faktor terlebih dahulu untuk mendapatkan aitem-aitem yang lebih berkualitas.

Pernyataan

Ucapan Terima Kasih

Penulis mengucapkan terima kasih kepada partisipan penelitian, pembimbing, dewan penguji tesis maupun pihak-pihak yang berkontribusi menyukseskan penyelesaian penelitian ini.

Kontribusi Penulis

Penyusunan naskah penelitian dilakukan oleh FM dibawah bimbingan FHS sebagai prasyarat untuk memperoleh gelar Magister Psikologi Profesi. Seluruh penulis telah membaca dan menyetujui hasil akhir dari naskah penelitian ini.


Konflik Kepentingan

Dengan ini penulis menyatakan bahwa penulis tidak memiliki konflik kepentingan dalam penelitian, penulisan hasil penelitian, dan/atau publikasi penelitian ini.

Pendanaan

Dana yang dikeluarkan untuk penelitian ini berasal dari pendanaan pribadi penulis.

Orchid ID

Fildzah Malahati  <https://orcid.org/0009-0004-6571-7042>

Fauzan Heru Santhoso  <https://orcid.org/0000-0001-5753-7499>

Pustaka

- Ahmed, Z., Asim, M., & Pellitteri, J. (2019). Emotional intelligence predicts academic achievement in Pakistani management students. *The International Journal of Management Education*, 17, 286–293. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.04.003>
- Ainley, M., & Patrick, L. (2006). Measuring self-regulated learning processes through tracking patterns of student interaction with achievement activities. *Educational Psychology Review*, 18, 267–286. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9018-z>
- Amalia, F. (2020). *Persepsi terhadap dukungan sosial orangtua sebagai mediator hubungan antara prestasi akademik dan efikasi diri pengambilan keputusan karier pada santri pondok pesantren di Jakarta* (Thesis). Universitas Gadjah Mada.
- Amalia, R., & Latifah, M. (2019). Parental support, academic emotion, learning strategy, and academic achievement on first year student. *Journal of Family Sciences*, 4, 41–53. <https://doi.org/10.29244/jfs.4.1.41-53>
- Bachria, R. D., & Alsa, A. (2016). Iklim sekolah dan dukungan sosial guru matematika sebagai prediktor keberhasilan prestasi belajar matematika siswa SMA [School climate and math teacher social support as predictors of successful mathematics learning achievement of high school students]. *Gadjah Madah Journal of Psychology*, 1, 129–139. <https://doi.org/10.22146/gamajop.8809>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Boekaerts, M., & Pekrun, R. (2015). Emotion and emotion regulation in academic settings. In *Handbook of educational psychology* (pp. 76–90). Elsevier.
- Choiroh, N. (2020). Efektifitas pembelajaran berbasis daring/ E-Learning dalam pandangan siswa. <https://iain-surakarta.ac.id/%EF%BB%BFefektifitas-pembelajaran-berbasis-daring-e-learning-dalam-pandangan-siswa/>
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15, 3–8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- Duffy, M. C., & Azevedo, R. (2015). Motivation matters: Interactions between achievement goals and agent scaffolding for self-regulated learning within an intelligent tutoring system. *Computers in Human Behavior*, 52, 338–348. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.041>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

- Hendriks, A. J., Kuyper, H., Lubbers, M. J., & der Werf, M. P. V. (2011). Personality as a moderator of context effects on academic achievement. *Journal of School Psychology, 49*, 217–248. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.12.001>
- Howse, R. B., Lange, G., Farran, D. C., & Boyles, C. D. (2003). Motivation and self-regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *The Journal of Experimental Education, 71*, 151–174. <https://doi.org/10.1080/00220970309602061>
- Kasih, A. P. (2020). Nilai PISA Siswa Indonesia Rendah, Nadiem Siapkan 5 Strategi Ini. <https://edukasi.kompas.com/read/2020/04/05/154418571/nilai-pisa-siswa-indonesia-rendah-nadiem-siapkan-5-strategi-ini?page=all>
- Linnenbrink, E. A. (2007). The role of affect in student learning. In *Emotion in Education* (pp. 107–124). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-012372545-5/50008-3>
- Maharani, A. (2017). Mengenal kecerdasan emosional dalam pembelajaran matematika [Getting to know emotional intelligence in math learning]. *Delta: Jurnal Ilmiah Pendidikan Matematika, 2*, 63–70. <https://doi.org/10.31941/delta.v2i1.474>
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 106*(1), 121–131. <https://doi.org/10.1037/a0033546>
- Narciss, S., Proske, A., & Koerndle, H. (2007). Promoting self-regulated learning in web-based learning environments. *Computers in Human Behavior, 23*(3), 1126–1144. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2006.10.006>
- Nasir, M., & Masrur, R. (2010). An exploration of emotional intelligence of the students of IIUI in relation to gender, age and academic achievement. *Bulletin of Education and Research, 32*(1). <https://www.proquest.com/scholarly-journals/exploration-emotional-intelligence-students-iiui/docview/902689569/se-2>
- Newman, R. S. (2002). How self-regulated learners cope with academic difficulty: The role of adaptive help seeking. *Theory Into Practice, 41*(2), 132–138. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_10
- Nurhasanah, S., & Sobandi, A. (2016). Minat belajar sebagai determinan hasil belajar siswa [Learning interest as a determinant of student learning outcomes]. *Jurnal Pendidikan Manajemen Perkantoran, 1*, 128–135. <https://doi.org/10.17509/jpm.v1i1.3264>
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational mediators. *Applied Psychology, 41*(4), 359–376. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*, 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2017). Emotion and achievement during adolescence. *Child Development Perspectives, 11*(3), 215–221. <https://doi.org/10.1111/cdep.12237>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology, 101*, 115–135. <https://doi.org/10.1037/a0013383>
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions. In *Emotion in Education* (pp. 13–36). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-012372545-5/50003-4>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology, 36*, 36–48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*, 91–105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to Emotions in Education. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203148211>
- Perry, N. E., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2007). Mentoring student teachers to design and implement literacy tasks that support self-regulated reading and writing. *Reading & Writing Quarterly, 23*, 27–50. <https://doi.org/10.1080/10573560600837636>
- Prince, D., & Nurius, P. S. (2014). The role of positive academic self-concept in promoting school success. *Children and Youth Services Review, 43*, 145–152. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.05.003>
- Sudarma, K., & Nugraheni, F. (2006). Pengaruh motivasi berprestasi dan strategi belajar efektif terhadap prestasi belajar akuntansi [The effect of achievement motivation and effective learning strategies on accounting learning achievement]. *Dinamika Pendidikan, 1*, 28–43. <https://doi.org/10.15294/dp.v1i1.465>
- Tian, H., & Sun, Z. (2018). *Academic achievement assessment*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-56198-0>
- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking students emotions to academic achievement: When and why emotions matter. *Child Development Perspect, 6*, 129–135. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x>
- Valinasab, S., & Zeinali, A. (2017). The mediational pathway among academic emotions, self-regulated learning, and academic motivation with academic achievement of high school students. *International Journal of Educational and Psychological Researches, 3*, 255. https://doi.org/10.4103/jepr.jepr_3_17
- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology, 83*, 329–340. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02064.x>
- Yunelia, I. (2019). Peningkatan kompetensi guru mendesak dilakukan: Nilai UN naik, tapi masih di bawah standar. <https://www.medcom.id/pendidikan/news-pendidikan/nN9MRZGN-nilai-un-naik-tapi-masih-di-bawah-standar>
- Zheng, L., & Li, X. (2016). The effects of motivation, academic emotions, and self-regulated learning strategies on academic achievements in technology-enhanced learning environment. *2016 IEEE 16th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT), 11*, 376–380. <https://doi.org/10.1109/icalt.2016.128>
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of meta-cognition in education* (pp. 299–315). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology, 11*, 307–313. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*, 329–339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *25*, 3–17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 51–59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>