

Apakah Hubungan antara Orientasi Belajar dan Prestasi Akademik Tergantung pada Konteks?

Anindito Aditomo dan Audrey Ayuningtyas

Fakultas Psikologi, Universitas Surabaya

Abstract. A student's learning orientation, or the reason that motivates one to study, is one affective dimension known to influence the quality of learning. While the relation between learning orientation and quality of learning is well established, there are reasons to suggest that this relation might be dependent on context. To investigate this issue, the current study surveyed students enrolled in three courses (Cognitive Psychology, Observation/Interview, and Personality Assessment) assumed to represent different academic contexts ($N = 173$). The participants were asked to complete a questionnaire measuring five different learning orientations. Academic performance was measured using grades from specific tasks, quizzes, and exams in each of the courses. Results show that the kind of learning orientation which predicts academic performance differs, depending on the context.

Keywords: learning pattern, learning orientation, academic achievement

Abstrak. Orientasi belajar, atau alasan yang mendorong seseorang untuk belajar dan kuliah, merupakan dimensi afektif proses belajar yang ikut menentukan kualitas hasil belajar mahasiswa. Meski hubungan antara orientasi belajar dan kualitas hasil belajar sudah terbukti, ada alasan untuk menduga bahwa hubungan ini mungkin tergantung pada konteks. Untuk menyelidiki hal ini, peneliti mensurvei mahasiswa peserta tiga mata kuliah dengan karakteristik dan metode ujian yang berbeda: Psikologi Kognitif, Observasi/Wawancara, dan Asesmen Kepribadian (N total = 173). Partisipan penelitian diminta untuk mengisi skala orientasi belajar. Sebagai indikator hasil belajar digunakan nilai dari tiap tugas, kuis, dan ujian yang dilakukan di masing-masing mata kuliah. Hasil analisis menunjukkan bahwa untuk jenis orientasi belajar mana yang memprediksi hasil belajar ternyata berbeda-beda untuk tiap mata kuliah.

Kata kunci: pola belajar, orientasi belajar, prestasi akademik

Dimensi-dimensi afektif dari proses pendidikan relatif belum banyak mendapat sorotan penelitian di Indonesia. Penelitian sebelumnya mengenai pembelajaran di perguruan tinggi lebih terfokus pada dimensi kognitif proses belajar. Misalnya, beberapa peneliti telah mengajari gaya belajar atau preferensi mahasiswa dalam hal cara menerima informasi (Hartanti & Ahartanto, 2003; Sia & Lasmono, 2003). Penelitian lain yang juga menyoroti dimensi kognitif pembelajaran dilakukan oleh Aditomo (2005). Dalam penelitian tersebut, Aditomo mengevaluasi validitas konstruk teori gaya berpikir (Zhang & Sternberg, 2005) dan menemukan bahwa struktur empiris konstruk tersebut tidak konsisten dengan teori yang melandasinya.

Korespondensi tentang artikel ini dapat disampaikan kepada Anindito Aditomo, S.Psi., M.Phil. (PhD student, University of Sydney), Fakultas Psikologi, Universitas Surabaya, Jalan Raya Kalirungkut, Surabaya. e-mail: a.aditomo@gmail.com

Penelitian tentang dimensi kognitif dalam pembelajaran tentu perlu dilengkapi dengan kajian atas dimensi afektif. Secara umum dapat dikatakan bahwa motivasi yang menggerakkan seorang mahasiswa untuk mendayagunakan sumber daya kognitifnya. Dengan kata lain, motivasi akademik merupakan prasyarat yang memungkinkan terjadinya proses kognitif yang bermanfaat atau yang diinginkan oleh pendidik (Biggs & Tang, 2007). Pengetahuan mengenai dinamika motivasi proses belajar akan berguna dalam upaya memahami dan memperbaiki proses pembelajaran di perguruan tinggi.

Tulisan ini melaporkan hasil penelitian mengenai salah satu dimensi afektif dalam proses pembelajaran, yaitu orientasi belajar. Orientasi belajar terkait dengan alasan dan tujuan-tujuan personal yang mendorong seorang mahasiswa untuk kuliah dan belajar. Berdasarkan teori yang dikembangkan oleh Vermunt (Vermunt, 1996; Vermunt & Vermetten, 2004), penelitian ini membedakan beberapa jenis orientasi belajar, yak-

ni orientasi makna personal, orientasi praktis, orientasi ijazah, orientasi pembuktian diri, dan orientasi yang ambivalen. Yang akan ditelaah dalam penelitian ini adalah kaitan antara jenis-jenis orientasi belajar ini dengan prestasi akademik mahasiswa.

Tulisan ini akan dilanjutkan dengan kajian atas pustaka pola belajar yang menggunakan teori Vermunt. Kajian pustaka ini mengulas pandangan teoritis tentang "belajar" yang mendasari teori Vermunt, serta temuan-temuan empiris dari berbagai penelitian yang menggunakan teori tersebut.

Fenomenografi sebagai Konteks Teoretis

Teori pola belajar (*learning patterns*) yang diajukan Vermunt berakar pada tradisi "fenomenografi" yang dipelopori oleh peneliti pendidikan asal Swedia, Ference Marton (1992). Motivasi awal penelitian fenomenografi adalah untuk meneliti bagaimana anak atau siswa memandang dan memahami dunia akademik yang mereka alami. Untuk ini, penelitian fenomenografi biasanya dilakukan dengan cara meminta siswa melakukan suatu kegiatan akademik (membaca teks ilmiah, misalnya) dan kemudian menanyakan (melalui wawancara kualitatif) makna kegiatan tersebut bagi mereka. Transkrip wawancara dan hasil observasi atas proses belajar inilah yang menjadi data utama penelitian fenomenografi (Bowden, 2000).

Salah satu temuan utama fenomenografi adalah bahwa ada dua cara yang berbeda yang diambil oleh siswa ketika melakukan kegiatan akademik. Dua cara ini kemudian dikenal dengan istilah pendekatan belajar dangkal dan mendalam, atau *surface* dan *deep learning approaches* (Biggs, 2003; Marton & Saljo, 2005). Dalam kegiatan membaca artikel, misalnya, ada siswa yang membaca sub-judul demi subjudul secara urut (secara *serial*), tanpa mencoba mencari tema besar atau tema utama yang ingin disampaikan oleh penulis artikel tersebut. Inilah yang disebut sebagai pendekatan belajar dangkal. Ada siswa yang bukan sekadar berusaha untuk mengingat konsep atau definisi kunci yang ada di tiap subtopik, melainkan berusaha mencari topik dasar serta kaitan antarsubtopik dalam artikel itu. Inilah yang disebut pendekatan belajar yang mendalam (Saljo, 2005).

Penelitian mengkonfirmasi bahwa pendekatan belajar yang diambil oleh siswa (ketika membaca, me-

nulis esai, belajar untuk ujian, atau melakukan aktivitas akademik lain) menentukan hasil belajar (Marton, Hounsell, & Entwistle, 2005). Misalnya, siswa yang membaca secara dangkal mungkin dapat menyebutkan kembali konsep, fakta, atau informasi lain dalam teks, namun tidak akan memahami secara mendalam gagasan yang disampaikan oleh teks tersebut (Saljo, 2005). Kaitan antara pendekatan dan hasil belajar dikonfirmasi lebih lanjut oleh sebuah survei kuantitatif pada mahasiswa keperawatan di Australia (Trigwell & Prosser, 1991). Penelitian ini menemukan bahwa mahasiswa yang memiliki pola pendekatan dangkal cenderung memahami materi secara dangkal pula.

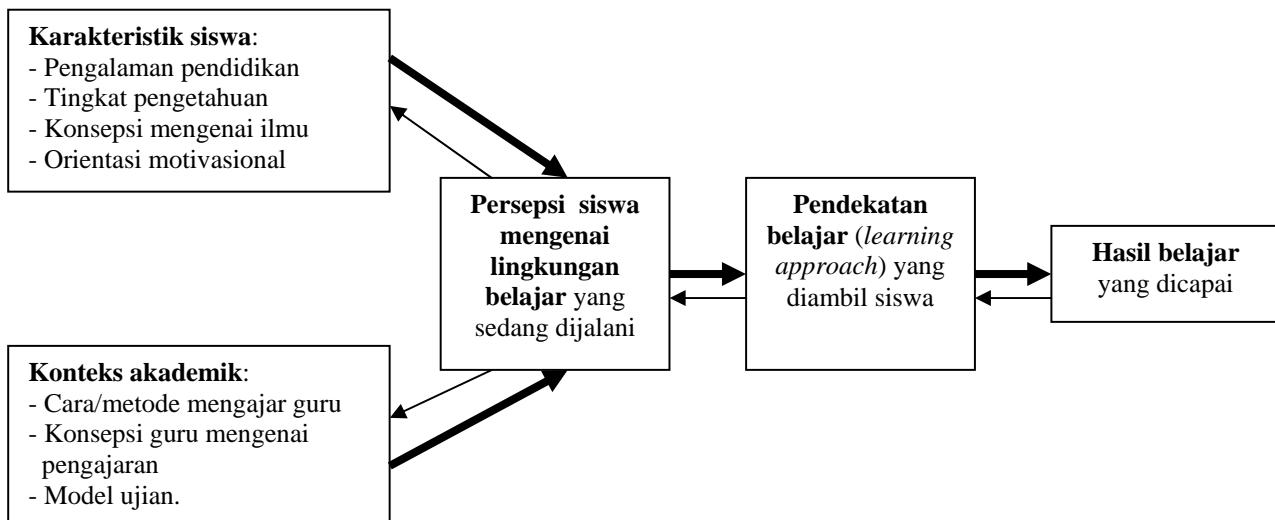
Karena pendekatan belajar, yakni apa yang dilakukan oleh siswa, berpengaruh secara kuat pada kualitas hasil belajar, berbagai penelitian kemudian berusaha memetakan hal-hal yang membentuk pendekatan belajar siswa. Secara keseluruhan, tema dan temuan penelitian dari tradisi fenomenografi dapat diringkas dalam Model 3P (*presage*, proses, dan produk) tentang belajar (lihat Gambar 1).

Dalam Model 3P, terlihat bahwa proses alias pendekatan belajar dipengaruhi oleh faktor *presage* yang bersifat personal (seperti tujuan belajar, konsepsi tentang belajar, atau pengetahuan sebelumnya) serta yang bersifat kontekstual (seperti cara mengajar guru atau metode ujian.) Kedua kelompok faktor ini berinteraksi membentuk persepsi siswa akan lingkungan belajarnya, dan persepsi inilah yang diasumsikan secara langsung menentukan pendekatan belajar yang diambil siswa. Yang perlu digarisbawahi adalah bahwa "pendekatan belajar" bukan properti yang menetap pada diri individu. Hal ini bertolak belakang dengan "gaya belajar" dan "gaya kognitif" yang diasumsikan sebagai properti (*trait*) individu, sebagaimana halnya kepribadian atau inteligensi.

Teori pola belajar Vermunt dapat dibingkai dalam kerangka yang ditampilkan oleh Model 3P (lihat Gambar 1). Namun, seperti akan diuraikan berikut, teori Vermunt juga memperkaya tradisi fenomenografi dengan memerinci aspek-aspek kognitif, metakognitif, dan afektif dari aktivitas belajar siswa.

Pola Belajar: Keterkaitan Dimensi Kognitif, Afektif, dan Metakognitif

Sebagian besar penelitian fenomenografi awal



Gambar 1. Model 3P tentang pembelajaran (diadaptasi dari Biggs, 2003; Trigwell & Prosser, 1997)

terfokus pada pemrosesan kognitif yang terjadi pada aktivitas belajar. Untuk melengkapi fokus ini, Vermunt melakukan penelitian fenomenografi yang secara simultan hendak memetakan dimensi kognitif, afektif, dan metakognitif dalam aktivitas belajar siswa. Dalam penelitian ini, Vermunt mewawancara mahasiswa universitas reguler dan universitas ter-buka. Selain menggali soal proses kognitif mahasiswa, wawancara tersebut juga terfokus pada dimensi afektif dan metakognitif yang terkait dengan proses belajar.

Analisis atas hasil wawancara ini memunculkan lima komponen dari aktivitas belajar siswa: 1) pemrosesan kognitif, 2) proses-proses afektif, 3), strategi regulasi, 4) konsepsi tentang belajar, dan 5) orientasi belajar. *Pemrosesan kognitif* terkait dengan bagaimana siswa memproses informasi atau materi belajar, sedangkan *proses afektif* terkait dengan emosi yang muncul pada saat belajar. *Strategi regulasi* mencakup cara siswa mengatur kegiatan belajar mereka, seperti kapan perlu belajar, apa yang perlu dipelajari, dan di mana mencari informasi yang perlu dipelajari tersebut. Aspek keempat, *konsepsi belajar*, yang merupakan pandangan siswa tentang apa arti "belajar", sedangkan *orientasi belajar* adalah alasan personal mengapa seorang siswa belajar atau kuliah.

Kelima aspek yang diidentifikasi Vermunt tersebut dapat dipotret dengan Model 3P. Aspek konsepsi belajar dan orientasi belajar dapat dilihat sebagai bagian dari faktor *presage* yang bersifat personal,

karena kedua aspek ini merupakan karakteristik individu yang relatif menetap. Pemrosesan kognitif, proses afektif, dan strategi regulasi dapat dianggap sebagai dimensi dari pendekatan belajar, yakni aktivitas mental yang dilakukan oleh siswa pada saat belajar. Dengan demikian, temuan Vermunt dapat dikatakan memperkaya Model 3P dengan deskripsi dinamika antara presage dan proses belajar.

Vermunt (1996) menemukan empat jenis proses, perilaku, atau konsepsi yang berbeda terkait dengan kelima aspek belajar tersebut. Yang menarik adalah bahwa terdapat pola atau kaitan sistematis antara jenis-jenis proses pada kelima aspek ini, yang membentuk empat pola belajar yang berbeda. Tabel 1 meringkaskan keempat pola belajar ini.

Jadi, misalnya, siswa yang ketika belajar cenderung menghafalkan materi, biasanya melaporkan bahwa emosi yang mereka rasakan dominan adalah *perasaan negatif* seperti "cemas" dan "takut lupa". Untuk memutuskan kapan perlu belajar dan materi apa yang dipelajari, siswa seperti ini juga belajar berdasarkan *petunjuk eksternal* seperti instruksi dosen/guru. Lebih lanjut, siswa seperti ini biasanya juga memandang bahwa belajar sama dengan *menerima informasi* (bukan membangun pemahaman personal). Tujuan atau *orientasi belajar* siswa ini dalam sekolah atau kuliah biasanya adalah untuk mendapatkan gelar, ijazah, dan/atau nilai.

Tampak bahwa temuan Vermunt ini sejalan dengan temuan dari tradisi penelitian fenomenografi mengenai pendekatan belajar mendalam (*deep*

approach) dan pendekatan dangkal (*surface approach*) (untuk diskusi tentang kesepadan berbagai teori tentang pendekatan belajar, lihat Entwistle & McCune, 2004). Keempat pola belajar dalam Tabel 1 dapat dipandang sebagai manifestasi dari kedua pendekatan belajar ini. Secara lebih khusus, pola belajar tanpa arah dan pola berorientasi reproduksi dapat dilihat sebagai perwujudan pendekatan belajar yang dangkal alias *surface learning*. Sebaliknya, pola belajar berorientasi makna dan aplikasi dapat dipandang sebagai wujud dari pendekatan belajar yang dalam atau *deep learning*.

Berdasarkan temuan penelitian kualitatif tersebut, Vermunt mengembangkan skala psikologis untuk mengukur empat dari lima aspek (kecuali aspek proses afektif) pola belajar siswa. Vermunt menggunakan alat ukur yang disebut *Inventory of Learning Styles* (ILS) ini pada 795 mahasiswa universitas konvensional dan 654 mahasiswa universitas terbuka (jarak jauh) di Belanda. Analisis faktor pada data ini memunculkan empat faktor yang memiliki kemiripan kuat dengan empat pola belajar yang ditampilkan di Tabel 1 (Vermunt, 1998, disitat dalam Vermunt & Vermetten, 2004).

Kaitan Pola Belajar Dengan Prestasi Akademik Mahasiswa

Beberapa survei menggunakan ILS (dalam konteks pendidikan menengah dan tinggi di Eropa) menonfirmasi bahwa pola belajar secara umum terkait dengan prestasi akademik. Menurut rangkuman Vermunt dan Vermetten (2004), sebagian besar hasil dari berbagai penelitian tersebut menunjukkan bahwa pola belajar tak terarah (*undirected orientation*) dan reproduktif (*reproduction directed*) tak terkait, atau justru berkorelasi negatif, dengan prestasi belajar. Sebaliknya, pola belajar berorientasi makna (*meaning directed*) dan aplikatif (*application directed*) berkorelasi positif dengan prestasi akademik. Temuan ini konsisten, secara garis besar, dengan temuan empiris riset kualitatif dari tradisi fenomenografi (yakni bahwa pendekatan belajar mendalam menghasilkan pemahaman) (Marton & Saljo, 2005).

Yang saat ini belum jelas adalah apakah kaitan antara pola belajar dan prestasi akademik tergantung pada konteks. Menurut Model 3P yang ditam-

pilkan sebelumnya, prestasi akademik memang ditentukan oleh interaksi antara pola belajar, namun pola belajar sendiri merupakan hasil interaksi antara karakteristik siswa dengan konteks akademis (Biggs, 2003). Vermunt juga berasumsi bahwa pola belajar bukanlah properti individu yang menetap, sebagaimana halnya kepribadian, gaya belajar, atau inteligensi (Vermetten, Vermunt, & Lodewijks, 1999; Vermunt & Vermetten, 2004). Pola belajar lebih tepat dipandang sebagai kebiasaan (*habit*) dalam belajar, yang dipengaruhi oleh faktor lingkungan. Dengan demikian, seseorang yang menunjukkan pola belajar "berorientasi makna" ketika belajar untuk kuliah X, mungkin saja menunjukkan pola belajar "berorientasi reproduksi" ketika belajar untuk mata kuliah Y.

Konsisten dengan asumsi tersebut, sebuah penelitian menunjukkan bahwa mahasiswa dengan pola belajar yang berbeda cenderung merespon situasi akademik secara berbeda pula (Vermetten, Vermunt, & Lodewijks, 2002). Akibatnya, sebuah metode mengajar mungkin efektif bagi sebagian mahasiswa, ternyata tidak memberi dampak positif yang sama pada sebagian yang lain. Penelitian lain menunjukkan bahwa pola belajar dipengaruhi oleh konteks (Vermetten, Lodewijks, & Vermunt, 1999). Dalam penelitian ini, Vermetten dkk (1999) meminta mahasiswa melaporkan pola belajar mereka dalam konteks empat mata kuliah yang berbeda. Perbandingan antara pola belajar (mahasiswa yang sama) pada tiap mata kuliah menunjukkan adanya perbedaan pada beberapa komponen dari pola belajar. Dengan kata lain, mahasiswa mengubah beberapa aspek dari pola belajar mereka, sesuai dengan persepsi mereka tentang tuntutan konteks yang berbeda pula.

Bila karakteristik siswa berinteraksi dengan konteks untuk menghasilkan pola belajar, maka mungkin pola belajar akan terkait dengan prestasi akademik secara kontekstual. Misalnya, secara teoretis kita dapat membayangkan bahwa mahasiswa dengan pola belajar aplikatif mendapat nilai yang baik pada mata kuliah yang bersifat terapan, namun belum tentu mendapat nilai yang baik pada mata kuliah yang bersifat lebih konseptual. Atau, mahasiswa yang pola belajarnya berorientasi makna (*meaning oriented*) dapat meraih prestasi yang lebih baik dalam ujian berbentuk esai yang menekankan keterkaitan antar-konsep, daripada dalam ujian pilihan

Tabel 1
Pola Belajar dan Komponen-komponennya (Vermunt, 1996)

Komponen	Empat jenis pola belajar			
	Tidak terarah (undirected)	Berorientasi reproduksi (reproduction directed)	Berorientasi makna (meaning directed)	Berorientasi aplikasi (application directed)
<i>Pemrosesan kognitif</i>	Sedikit sekali melakukan pemrosesan kognitif	Pemrosesan mentah (mengingat daftar atau definisi)	Pemrosesan mendalam (mencari kaitan antar-berbagai fakta dan konsep)	Pemrosesan konkret (memikirkan penerapan konsep pada problem praktis)
<i>Proses-proses afektif</i>	Tidak percaya diri, takut gagal.	Kecemasan, takut tidak bisa menghafal materi	Emosi positif, bergairah dalam belajar, rasa ingin tahu	Gairah untuk menerapkan teori pada problem praktis
<i>Strategi regulasi</i>	Kurang ada pengaturan sadar atas kegiatan belajar	Kegiatan belajar diatur oleh petunjuk-petunjuk eksternal	Kegiatan belajar diatur oleh diri sendiri	Menggunakan petunjuk eksternal maupun regulasi diri
<i>Konsepsi belajar</i>	Belajar sebagai interaksi sosial dan menjadi objek pengajaran	Belajar sebagai menerima informasi (<i>intake of knowledge</i>)	Belajar sebagai konstruksi pemahaman atau pengetahuan	Belajar sebagai penggunaan atau aplikasi pengetahuan
<i>Orientasi belajar</i>	Ambivalen (tanpa tujuan yang jelas)	Orientasi nilai (ijazah) dan pengujian diri	Orientasi pada perubahan cara pandang personal	Orientasi pada pekerjaan

ganda yang menekankan hafalan fakta dan definisi. Kemungkinan teoretis inilah yang hendak dikaji dalam penelitian ini.

Rumusan Masalah dan Pertanyaan Penelitian

Uraian terdahulu menunjukkan bahwa secara teoretis, keterkaitan pola belajar dengan prestasi akademik mungkin diperantara oleh konteks. Permasalahannya adalah bahwa belum ada data empiris yang mendukung dugaan ini. Benarkah kaitan antara pola belajar dan prestasi akademik tergantung pada konteks? Untuk mulai menjawab pertanyaan ini, penelitian ini berfokus secara spesifik pada salah satu dari lima aspek belajar tersebut terdahulu, yakni orientasi belajar. Dengan demikian, pertanyaan spesifik yang hendak dikaji oleh penelitian ini adalah: Apakah kaitan antara orientasi belajar dan prestasi akademik mahasiswa tergantung pada konteks? Meski tidak ada hipotesis spesifik yang hendak diuji, dapat diduga bahwa untuk konteks

yang berbeda, jenis orientasi belajar yang terkait dengan prestasi juga akan berbeda pula.

Metode

Desain

Penelitian ini pada dasarnya merupakan survei *cross-sectional* menggunakan alat ukur kuantitatif. Sebagai pelengkap, para peneliti juga melakukan observasi (tidak terstruktur) mengenai karakteristik tiga mata kuliah yang dipilih sebagai konteks penelitian ini (lihat bagian berikut).

Tiap partisipan penelitian diminta mengisi skala orientasi belajar, yang diadaptasi dari ILS. Sebagai indikator hasil belajar, penelitian ini menggunakan nilai dari tiap tugas, kuis, dan ujian yang diberikan dalam tiap mata kuliah tersebut. Nilai memang tidak sepenuhnya mencerminkan hasil belajar, namun setidaknya nilai tugas, kuis, dan ujian lebih spesifik dibandingkan dengan nilai akhir atau indeks presta-

si. Sebagai perbandingan, penelitian ini juga mengambil data indeks prestasi kumulatif (IPK).

Pengambilan data dilakukan pada minggu ketujuh perkuliahan dan pada saat ujian tengah semester. Pengambilan data dilakukan di dalam kelas dan di luar kelas. Pengambilan data di dalam kelas dilakukan 15-20 menit pada awal atau akhir kuliah. Khusus untuk mata kuliah Psikologi Kognitif, pengambilan data dilakukan pada saat ujian tengah semester, sesuai dengan izin dosen pengampu. Responden untuk pengambilan data di luar kelas adalah mahasiswa yang tidak mengikuti mata kuliah terkait pada saat pengambilan data dilakukan.

Konteks Penelitian

Penelitian dilakukan pada tiga mata kuliah, yakni (1) Psikologi Kognitif, (2) Observasi/Wawancara, dan (3) Asesmen Kepribadian. Ketiga mata kuliah yang diteliti dipilih kerena memiliki karakteristik materi dan tujuan pembelajaran yang berbeda. Dengan demikian, diharapkan ketiga mata kuliah ini mewakili "konteks akademik" yang berbeda.

Secara lebih khusus, mata kuliah Psikologi Kognitif lebih bersifat teoretis. Dalam kuliah ini, mahasiswa diminta mempresentasikan dua topik bahasan. Presentasi mahasiswa tidak hanya berisi pemaparan materi, namun juga disertai permainan atau simulasi mengenai pengaplikasian teori yang telah dibahas. Lewat presentasi, mahasiswa "dipaksa" untuk membaca buku-buku referensi dan mencari contoh aplikasi teori sehingga pemahaman mahasiswa terhadap teori secara otomatis meningkat.

Nilai kuliah Psikologi Kognitif diperoleh melalui tiga aktivitas: presentasi, kuis, dan ujian tertulis. Presentasi mahasiswa dinilai melalui *peer rating* (penilaian mahasiswa lain di luar kelompok presentasi) dan penilaian dosen. Penilaian dosen terhadap presentasi mahasiswa didasarkan pada dua kriteria, yaitu kejelasan penyampaian dan kemenarikan penyajian. Kuis biasanya diadakan sebelum ujian tengah semester maupun ujian akhir semester. Tipe soal yang ada dalam kuis mencakup *memorizing*, *comprehension* dan *application*. Jenis soal yang paling banyak adalah pada *comprehension*. Adapun untuk ujian tertulis, soal dibagi menjadi dua: jawaban pendek dan essay. Tipe soal dalam ujian tertulis adalah *memorizing* dan *application*. Dengan demikian, meski kuliah ini ber-

sifat konseptual, namun evaluasi belajarnya juga me ngandung penekanan pada hafalan.

Mata kuliah Observasi/Wawancara bertujuan memberi pijakan teoretis dan praktis bagi mahasiswa untuk melakukan observasi dan wawancara. Mahasiswa yang telah mengambil mata kuliah ini diharapkan mampu melakukan observasi dan wawancara dengan basis teoretis yang jelas, terstruktur dan memiliki kepekaan yang tinggi terhadap data. Materi pokok yang disampaikan pada mata kuliah ini adalah: dasar-dasar observasi dan wawancara, wawancara untuk seleksi karyawan, dasar-dasar wawancara untuk konseling (misalnya teknik-teknik *probing*), serta observasi dan wawancara untuk proses psikodiagnostik (misalnya penulisan anamnesis).

Penilaian kuliah ini didasarkan pada tugas kelompok berupa laporan hasil pengambilan data (bukan berdasarkan ujian tertulis). Mahasiswa diminta menentukan sendiri topik atau latar yang akan mereka observasi. Mereka juga diminta untuk mencari kajian literatur mengenai topik tersebut. Ujian tengah semester dilakukan secara lisan, untuk menguji kemampuan mahasiswa membaca atau menganalisis hasil observasi mereka. Dengan demikian, meski kuliah Observasi/Wawancara memiliki unsur ke terampilan praktis, tampaknya penekanannya justru pada pemahaman atau refleksi konseptual.

Kuliah Asesmen Kepribadian berfokus pada administrasi alat tes. Mahasiswa yang sudah dinyatakan lulus diharapkan mampu melakukan administrasi alat tes. Mahasiswa memang juga diminta menginterpretasikan hasil asesmen, tetapi kompetensi tersebut tidak terlalu ditekankan (diasumsikan akan diajarkan lebih lanjut pada program magister profesi psikologi). Jenis tes psikologi yang diajarkan adalah tes *Edward Personal Preference Scale* (EPPS), Pauli, Wartegg, BAUM, *Draw A Man* (DAM), dan *House, Tree, Person* (HTP).

Hasil belajar mahasiswa dinilai melalui empat sumber: laporan asesmen, *role play* instruksi tes, kuis dan ujian tertulis. Laporan asesmen diperoleh dari hasil asesmen yang dilakukan oleh mahasiswa sendiri kepada klien berupa teman sekelasnya maupun orang lain. Untuk penilaian berupa kuis dan ujian, soal-soal yang ditampilkan lebih memberikan penekanan pada administrasi tes. Dengan demikian, kuliah ini merupakan kuliah yang lebih aplikatif dibanding dua mata kuliah lain yang diteliti.

Partisipan

Partisipan adalah para mahasiswa sebuah fakultas psikologi yang mengikuti tiga mata kuliah yang disebut terdahulu. Jumlah keseluruhan partisipan adalah 173 mahasiswa (N asesmen kepribadian = 47, N psikologi kognitif = 72, N Observasi/Wawancara = 54). Berdasarkan jenis kelamin, tampak bahwa sebagian besar partisipan adalah perempuan (sesuai dengan proporsi jenis kelamin di fakultas psikologi) (lihat tabel 2).

Mayoritas partisipan adalah mahasiswa yang tengah menempuh semester kedua, keempat, dan keenam mereka. Meski sebagian besar partisipan adalah mahasiswa semester 4 sampai 6, pada Tabel 3 tampak bahwa tiap mata kuliah didominasi oleh mahasiswa dari semester yang berbeda. Mata kuliah Observasi/Wawancara didominasi oleh mahasiswa semester 2, Psikologi Kognitif oleh mahasiswa semester 4, sedangkan Asesmen Kepribadian oleh mahasiswa semester 6. Dengan demikian, partisipan dari ketiga kuliah ini mungkin mewakili mahasiswa pada tingkatan yang berbeda (atau, mahasiswa dengan pengalaman kuliah yang berbeda).

Alat Ukur

Penelitian menggunakan skala orientasi belajar dari *Inventory of Learning Styles* yang dikembangkan oleh Vermunt. Skala ini diterjemahkan dari bahasa Inggris ke dalam Bahasa Indonesia oleh penulis. Setelah itu dilakukan uji coba (*try out*) kepada seratus orang mahasiswa untuk menguji reliabilitas dan konsistensi internal skala. Butir-butir yang reliabel (korelasi butir-total > 0.3) digunakan untuk pengambilan data. Butir-butir yang kurang reliabel akan diperbaiki dan digunakan saat pengambilan data. Jumlah keseluruhan butir yang harus diisi adalah 40 butir. Setelah pengambilan data, penulis

kembali melakukan uji reliabilitas pada butir-butir yang digunakan dalam angket.

Skala ini menggunakan metode Likert, dengan skala penilaian 1-5 (mendekati satu berarti individu makin merasa tidak setuju dengan pertanyaan yang diberikan dan makin mendekati lima berarti individu makin merasa setuju dengan pernyataan yang diberikan). Orientasi belajar dibagi menjadi lima jenis orientasi yang keseluruhannya dapat dilihat pada Tabel 4.

Untuk aspek orientasi makna, enam butir dinyatakan reliabel dengan korelasi butir-total yang bergerak mulai 0.4999-0.6371 dan nilai Alpha Cronbach sebesar 0.8047. Dua butir yang dinyatakan gugur yaitu butir 10 dan 19.

Untuk aspek orientasi nilai/ijazah, tujuh butir dinyatakan reliabel dengan korelasi butir-total berge-rak mulai 0.4782-0.7730 dan nilai alpha Cronbach sebesar 0.8692. Butir yang dinyatakan gugur adalah butir nomor lima.

Untuk aspek orientasi pengujian diri, tujuh butir ditemukan reliabel dengan korelasi butir-total bergerak mulai 0.2990-0.5800 dan nilai alpha Cronbach sebesar 0.7140. Butir yang gugur adalah butir nomor sembilan.

Untuk aspek orientasi pekerjaan, tujuh butir dinyatakan reliabel dengan korelasi butir total berge-rak mulai 0.3238-0.5688 dan nilai alpha Cronbach sebesar 0.7440. Butir-butir yang gugur adalah butir nomor tujuh.

Untuk aspek orientasi ambivalen, semua butir reliabel dengan korelasi butir-total bergerak mulai 0.3238-0.7706 dan nilai alpha Cronbach sebesar 0.8386.

Analisis Data

Uji korelasi dilakukan untuk melihat kaitan antara skor tiap jenis orientasi belajar dengan indika-

Tabel 2
Deskripsi Jenis Kelamin Subjek

Jenis Kelamin	Asesmen Kepribadian		Psikologi Kognitif		Observasi/Wawancara		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Perempuan	39	83	61	84.7	47	87	147	85
Laki-laki	8	17	11	15.3	7	13	26	15
Total	47	100	72	100	54	100	173	100

Tabel 3
Deskripsi Angkatan Subjek

Semester	Asesmen Kepribadian		Psikologi Kognitif		Observasi/Wawancara		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Semester 10 sampai 14	6	1.9	9	12.5	-	-	15	8.6
Semester 8	7	14.9	8	11.1	-	-	15	8.7
Semester 6	34	72.3	14	19.4	1	1.9	49	28.3
Semester 4	-	-	41	56.9	1	1.9	42	24.3
Semester 2	-	-	-	-	52	96.3	52	30.1
Total	47	100	72	100	54	100	173	100

Tabel 4
Blue Print Skala Orientasi Belajar

Orientasi Belajar	Butir-butir	Jumlah	Contoh butir
Orientasi makna personal	2, 10, 14, 19, 23, 27, 31, 35	8	Saya belajar hanya untuk mengembangkan diri dan memperkaya hidup saya
Orientasi nilai/ijazah	5, 8, 13, 15, 25, 28, 34, 38	8	Tujuan yang paling penting bagi saya adalah sukses melewati ujian.
Orientasi pengujian diri	3, 6, 9, 17, 22, 29, 32, 36	8	Saya ingin membuktikan pada diri saya sendiri bahwa saya bisa lulus dari perguruan tinggi
Orientasi pekerjaan	1, 7, 12, 16, 18, 26, 37, 39	8	Saya harus menempuh pendidikan di perguruan tinggi untuk mendapatkan pekerjaan yang saya impikan.
Ambivalen	4, 11, 20, 21, 24, 30, 33, 40	8	Saya meragukan apakah jurusan ini adalah jurusan yang tepat bagi saya

tor hasil belajar pada tiap mata kuliah. Karena asumsi normalitas sebaran data tidak terpenuhi (berdasarkan perhitungan tes *Kolmogorov-Smirnov*), maka uji statistik yang digunakan adalah uji non-parametrik (korelasi Spearman).

Hasil dan Bahasan

Korelasi Orientasi Belajar dan IPK

Hasil analisis menunjukkan adanya tiga jenis orientasi belajar yang berkorelasi negatif dengan IPK: orientasi makna, nilai, dan ambivalen. Korelasi negatif antara IPK dengan orientasi nilai dan orientasi ambivalen sejalan dugaan teoretis dan temuan empiris sebelumnya. Secara teoretis, orientasi nilai (bersama

dengan orientasi pengujian diri) merupakan bagian dari pola belajar reproduksi (*reproduction oriented*). Orientasi ambivalen merupakan bagian dari pola belajar tak terarah (*undirected learning pattern*). Kedua pola belajar ini tergolong pendekatan belajar yang dangkal (*surface approach*) yang secara logis juga terkait dengan hasil belajar yang buruk. Penelitian empiris mengonfirmasi bahwa mahasiswa kedokteran yang mengadopsi pola belajar reproduksi juga mendapatkan prestasi akademik yang rendah (Lindblom-Ylanne & Lonka, 1999; Lonka, Olkinuora, & Makinen, 2004).

Yang agak mengejutkan adalah bahwa orientasi makna juga berkorelasi negatif dengan IPK. Hal ini menunjukkan bahwa banyak perkuliahan yang telah diambil partisipan penelitian yang justru "menghukum" mahasiswa yang memiliki keingintahuan per-

sonal untuk memahami materi secara mendalam. Hal ini bertolak belakang dengan temuan empiris penelitian lain. Misalnya, penelitian pada mahasiswa kedokteran yang telah dikutip sebelumnya menunjukkan bahwa pendekatan belajar yang mendalam secara konsisten berkorelasi positif dengan prestasi akademik (Lindblom-Ylanne & Lonka, 1999; Lonka et al., 2004).

Perlu dicatat bahwa korelasi negatif antara tiga jenis orientasi belajar dan IPK tersebut amat lemah (hanya berkisar 0.15). Artinya, meski korelasi tersebut signifikan secara statistik, secara praktis sumbangannya ketiga orientasi belajar pada IPK amat kecil. Jadi, dapat dikatakan bahwa daya prediksi orientasi belajar pada IPK secara umum lemah (lihat tabel 5).

Korelasi Orientasi Belajar Dengan Nilai Tiap Mata Kuliah

Bagaimana dengan korelasi antara orientasi belajar dengan nilai pada tiap mata kuliah yang diteliti? Pada mata kuliah Psikologi Kognitif, sesuai dengan teori, orientasi makna berkorelasi positif dengan hasil belajar, dan orientasi belajar ambivalen berkorelasi negatif (lihat Tabel 6). Dengan kata lain, peserta kuliah yang memiliki motivasi belajar untuk mencari pemahaman personal cenderung mendapat nilai ujian yang baik. Hal ini dapat dijelaskan oleh sifat kuliah ini yang menekankan pada pemahaman kontekstual atas teori dasar psikologi kognitif. Mahasiswa yang ingin membaca untuk mendapat pemahaman konseptual secara logis akan berprestasi baik dalam konteks seperti ini.

Yang di luar dugaan adalah korelasi positif antara orientasi nilai dengan hasil belajar. Secara teoritis, orientasi nilai merupakan bagian dari pola belajar reproduktif alias dangkal, sehingga seharusnya berkorelasi negatif dengan hasil belajar. Selain itu, tidak jelas mengapa orientasi nilai tidak berkorelasi

dengan hasil belajar. Barangkali yang dapat menjelaskan temuan ini adalah bahwa kuis dan ujian pada kuliah ini juga memuat soal-soal hafalan atau pengenalan (*recognition*) definisi dan informasi dasar terkait dengan teori kognitif.

Pada mata kuliah Observasi/Wawancara, orientasi nilai berkorelasi negatif dengan hasil laporan observasi lapangan serta ujian lisan, sedangkan orientasi ambivalen berkorelasi negatif dengan laporan lapangan (lihat Tabel 7). Penulisan laporan hasil observasi dan ujian lisan (mengenai hasil observasi tersebut) dapat digolongkan sebagai evaluasi yang menekankan kemampuan menganalisis fenomena dan melihat kaitan antar berbagai konsep. Logis bila mahasiswa yang belajar karena semata-mata ingin mendapat nilai (dan bukan untuk pemahaman konseptual) akan berprestasi buruk pada model ujian seperti ini.

Mengapa orientasi makna tidak berkorelasi positif dengan nilai di mata kuliah ini? Dengan kata lain, mahasiswa yang bergairah untuk memahami materi secara mendalam belum tentu mendapat nilai baik pada tugas dan ujian kuliah ini. Salah satu kemungkinan penjelasan terkait dengan beban tugas (*workload*) yang besar. Selain menuntut mahasiswa membaca literatur, mata kuliah juga menuntut mahasiswa untuk bekerja dalam kelompok, mengambil data empiris, dan kemudian menulis laporan hasil observasi. Tugas-tugas ini sangat mungkin dipandang sebagai tekanan yang melebihi kapasitas mahasiswa semester 2. Dalam situasi yang menekan seperti ini, pola belajar berorientasi makna memang tidak berkorelasi positif dengan hasil belajar (Biggs, 2003).

Pada mata kuliah Asesmen Kepribadian, orientasi pekerjaan berkorelasi positif dengan hasil belajar, sedangkan orientasi ambivalen berkorelasi negatif (lihat Tabel 8). Korelasi positif antara orientasi pekerjaan dengan hasil belajar sejalan dengan dugaan, karena mata kuliah ini memang bersifat terapan.

Tabel 5
Korelasi Orientasi Belajar dan Indeks Prestasi Kumulatif (IPK)

<i>Makna</i>	Orientasi belajar			
	<i>Nilai/ijazah</i>	<i>Pengujian diri</i>	<i>Pekerjaan</i>	<i>Ambivalen</i>
-0.156*	-0.154*	-0.069	0.001	-0.157*

Tabel 6
Korelasi Orientasi Belajar dan Hasil Belajar pada Kelas Psikologi Kognitif

Komponen nilai	Orientasi Belajar				
	Makna	Nilai/ijazah	Pengujian diri	Pekerjaan	Ambivalen
<i>Kuis</i>	0.125	0.150	0.280*	0.040	-0.168
<i>Presentasi</i>	0.054	0.048	-0.020	-0.177	-0.149
<i>Ujian tertulis</i>	0.305**	-0.096	0.278*	0.164	-0.275*

* Korelasi signifikan pada level 0.05 (2-arah).

Tabel 7
Korelasi orientasi belajar dan nilai pada kuliah Observasi/Wawancara

Komponen nilai	Orientasi belajar				
	Makna	Nilai/ijazah	Pengujian diri	Pekerjaan	Ambivalen
<i>Kuis</i>	-0.217	-0.260	0.095	0.193	-0.096
<i>Laporan observasi lapangan</i>	0.155	-0.388**	0.144	0.061	-0.355**
<i>Ujian lisan</i>	0.027	-0.345*	-0.234	0.094	-0.057

* Korelasi signifikan pada level 0.05 (2-arah).

** Korelasi signifikan pada level 0.01 (2-arah).

Tabel 8
Korelasi Orientasi Belajar dan Nilai pada Kelas Asesmen Kepribadian

Komponen nilai	Orientasi Belajar				
	Makna	Nilai/ijazah	Pengujian diri	Pekerjaan	Ambivalen
<i>Kuis</i>	0.131	-0.058	0.038	0.205	-0.094
<i>Tes Instruksi EPPS</i>	-0.054	-0.275	0.024	0.329*	-0.323*
<i>Laporan EPPS</i>	-0.018	-0.061	-0.221	-0.184	-0.086
<i>Hasil kuis pra UTS</i>	0.012	0.243	0.113	0.127	-0.190
<i>Hasil laporan SSCT</i>	0.077	-0.237	-0.004	0.032	-0.194
<i>Hasil Laporan Pauli</i>	-0.056	-0.147	-0.027	-0.021	-0.282
<i>Tes Instruksi Pauli</i>	-0.165	-0.054	0.012	0.237	-0.205
<i>Ujian tertulis</i>	0.111	0.012	0.051	0.057	-0.229

* Korelasi signifikan pada level 0.05 (2-arah).

Komponen penilaiannya pun menekankan pada keterampilan praktis (mengadministrasi tes), dan tidak terlalu menekankan pada interpretasi hasil tes (yang memerlukan pemahaman konseptual). Yang agak mengherankan adalah bahwa korelasi ini hanya ditemukan pada satu komponen penilaian

saja. Data yang dikumpulkan dalam penelitian ini tidak cukup untuk menjelaskan hal ini.

Mengapa orientasi makna, seperti pada kuliah Observasi/Wawancara tidak berkorelasi sama sekali dengan hasil belajar? Penjelasan yang sama mungkin juga berlaku di sini, yakni bahwa hal ini terkait

dengan beban tugas yang berat. Mata kuliah ini padat dengan tugas. Mahasiswa harus mengumpulkan laporan hasil skor dan interpretasi setiap dua atau tiga minggu sekali. Hal ini sangat mungkin membuat mahasiswa yang berorientasi makna sibuk menuruti tuntutan praktis ("setor tugas"), dan tidak memiliki waktu memadai untuk belajar secara mendalam.

Bahasan Umum

Hasil yang dipaparkan terdahulu menunjukkan beberapa temuan menarik. Pertama, hasil yang konsisten adalah bahwa orientasi ambivalen berkorelasi negatif dengan IPK dan setidaknya salah satu indikator hasil belajar pada ketiga mata kuliah yang diteliti. Hal ini sejalan dengan temuan-temuan empiris dari berbagai penelitian sebelumnya di Eropa (Lindblom-Ylanne & Lonka, 1999; Lonka et al., 2004; Vermetten, Vermunt, & Lodewijks, 1999; Vermunt & Vermetten, 2004). Dengan demikian, mahasiswa yang "bingung" dan tidak memiliki motivasi jelas dalam kuliah secara konsisten cenderung berprestasi buruk dalam berbagai konteks akademis dan dalam berbagai jenis ujian yang berbeda.

Temuan yang kedua terkait dengan perbedaan kontekstual: yakni bahwa korelasi negatif (atau positif) antara sebuah orientasi belajar dengan hasil belajar pada satu konteks belum tentu berlaku untuk konteks yang lain. Misalnya, penelitian ini menemukan bahwa orientasi nilai berkorelasi negatif dengan hasil belajar pada mata kuliah yang paling menekankan refleksi konseptual (Observasi/Wawancara). Namun, orientasi nilai ternyata tidak berkorelasi dengan hasil belajar pada mata kuliah yang bersifat konseptual namun memberi porsi hafalan pada ujiannya (kuliah Psikologi Kognitif), serta pada mata kuliah yang bersifat aplikatif (Asesmen Kepribadian). Peran konteks ini juga terlihat pada orientasi pengujian diri. Jenis orientasi ini hanya berkorelasi positif dengan hasil belajar pada mata kuliah Psikologi Kognitif, yang bersifat ujiannya menuntut mahasiswa tidak hanya untuk paham, tapi juga menghafal. Orientasi pengujian diri ini ternyata tidak berkorelasi dengan hasil belajar pada dua kuliah yang lain.

Ketiga, keterkaitan antara orientasi belajar yang ditemukan di ketiga mata kuliah ini ternyata berbeda dengan keterkaitan antara orientasi belajar de-

ngan IPK. Bila dikaitkan dengan IPK, orientasi belajar makna, nilai, dan ambivalen sama-sama berkorelasi negatif. Pola keterkaitan ini tidak ditemukan apabila kita melihat konteks kuliah yang lebih spesifik. Selain itu, daya prediksi orientasi belajar pada nilai tiap mata kuliah lebih besar daripada daya prediksinya untuk IPK. Besarnya koefisien korelasi antara orientasi belajar dan IPK hanya berkisar 0.15, sedangkan pada tiap mata kuliah, korelasi yang ditemukan berkisar antara 0.275 sampai 0.388. Dengan demikian, menggunakan IPK sebagai satunya indikator hasil belajar dapat mengarah pada simpulan yang keliru.

Simpulan

Penelitian ini dirancang untuk menjawab pertanyaan apakah kaitan antara orientasi belajar dan prestasi akademik tergantung pada konteks. Terkait dengan tujuan ini, simpulan pertama yang dapat ditarik adalah bahwa konteks akademik menentukan jenis orientasi belajar apa saja yang berkorelasi dengan hasil belajar. Dengan kata lain, orientasi belajar dan prestasi akademik memiliki hubungan yang kompleks. Jenis orientasi belajar yang berkorelasi positif dengan prestasi pada satu mata kuliah (atau satu jenis ujian) belum tentu berkorelasi positif dengan prestasi pada mata kuliah (atau ujian) lain. Salah satu implikasi temuan ini untuk penelitian berikutnya yang hendak mengajari proses pembelajaran adalah bahwa hasil belajar tidak cukup dilihat dari indikator yang bersifat makro atau kasar seperti indeks prestasi.

Hasil penelitian ini juga mengindikasikan beberapa implikasi praktis. Salah satunya terkait dengan temuan bahwa orientasi ambivalen secara konsisten berkorelasi negatif dengan hasil belajar. Temuan ini menunjukkan bahwa dosen atau guru perlu berusaha mengidentifikasi siswa yang orientasi belajarnya cenderung ambivalen, dan melakukan usaha untuk mengembangkan orientasi belajar yang lebih terarah atau produktif. Temuan lain yang berimplikasi praktis adalah bahwa secara umum, perkuliahan di fakultas yang diteliti justru "menghukum" siswa yang berorientasi belajar makna. Meskipun penyebab persisnya perlu ditelaah lebih lanjut, temuan ini menunjukkan bahwa terdapat banyak mata kuliah yang tidak kongruen dengan pola belajar mendalam

(*deep approach learning*) yang justru penting untuk dikembangkan.

Simpulan lebih umum yang dapat ditarik dari penelitian ini adalah bahwa dimensi afektif, dalam hal ini orientasi belajar, perlu diperhitungkan dalam proses pembelajaran. Beberapa hasil penelitian ini tidak sejalan dengan dugaan teoretis dan sulit dijelaskan secara intuitif (seperti korelasi positif antara orientasi pengujian diri dengan beberapa indikator hasil belajar, atau korelasi negatif yang hanya terjadi pada satu dari sekian banyak komponen nilai mata kuliah Asesmen Kepribadian). Hal ini menunjukkan kompleksnya peran dimensi afektif dalam proses pembelajaran. Temuan-temuan ini diharap dapat menjadi pendorong untuk penelitian lebih lanjut tentang dimensi afektif dalam proses belajar.

Penelitian selanjutnya dapat diarahkan untuk memperbaiki kelemahan-kelemahan penelitian kali ini. Salah satu arah penelitian yang dapat dicoba adalah mengajari sekumpulan individu yang sama dalam konteks akademik yang berbeda-beda (misalnya, pada mata kuliah yang berbeda-beda). Desain semacam ini akan menghilangkan salah satu variabel yang tidak dikendalikan dalam penelitian kali ini (yakni perbedaan individual). Arah yang lain adalah dengan melakukan studi yang lebih terkontrol, seperti membandingkan dua kuliah yang materinya sama namun menerapkan ujian yang berbeda. Dengan desain semacam ini, interaksi antara pola belajar dan variabel-variabel konteks dapat lebih jelas dilihat.

Pustaka Acuan

- Aditomo, A. (2005). Memotret cara berpikir dari teori mental self-government: Sebuah studi validasi lintas budaya. *Anima-Indonesian Psychological Journal*, 20(4), 301-404.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university* (2nd ed.). Buckingham, UK: Open University Press.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead, Birkshire: Open University Press.
- Bowden, J. A. (2000). The nature of phenomenographic research. In J. A. Bowden & E. Walsh (Eds.), *Phenomenography* (pp. 1-18). Melbourne, Australia: RMIT University Press.

- Entwistle, N. J., & McCune, V. (2004). The conceptual basis of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325-345.
- Hartanti, & Ahartanto. (2003). Profil gaya belajar mahasiswa baru: Survei berdasarkan metode Barbe dan Swassing. *Anima-Indonesian Psychological Journal*, 18(3), 295-307.
- Lindblom-Ylanne, S., & Lonka, K. (1999). Individual ways of interacting with the learning environment - Are they related to study success? *Learning and Instruction*, 9, 1-18.
- Lonka, K., Olkinuora, E., & Makinen, J. (2004). Aspects and prospects of measuring studying and learning in higher education. *Educational Psychology Review*, 16(4), 301-323.
- Marton, F. (1992). Phenomenography and "the art of teaching all things to all men." *Qualitative Studies in Education*, 5(3), 253-267.
- Marton, F., Hounsell, D., & Entwistle, N. (Eds.). (2005). *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (3rd (Internet) ed.). Edinburg: University of Edinburg.
- Marton, F., & Saljo, R. (2005). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (3rd (Internet) ed., pp. 39-58). Edinburgh: University of Edinburgh.
- Saljo, R. (2005). Reading and the everyday conceptions of knowledge. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (3rd (Internet) ed., pp. 89-105). Edinburgh: University of Edinburgh.
- Sia, T. D., & Lasmono, H. K. (2003). Profil preferensi VARK pada mahasiswa baru. *Anima-Indonesian Psychological Journal*, 18(3), 274-294.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: The influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22, 251-266.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1997). Towards an understanding of individual acts of teaching and learning. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 241-252.
- Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G., & Vermunt, J. D. (1999). Consistency and variability of learn-

- ning strategies in different university courses. *Higher Education*, 37, 1-21.
- Vermetten, Y. J., Vermunt, J. D., & Lodewijks, H. G. (1999). A longitudinal perspective on learning strategies in higher education - different view points towards development. *British Journal of Educational Psychology*, 69(2), 221-242.
- Vermetten, Y. J., Vermunt, J. D., & Lodewijks, H. G. (2002). Powerful learning environments? How university students differ in their responses to instructional measures. *Learning and Instruction*, 12, 263-284.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25-50.
- Vermunt, J. D., & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359-384.
- Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2005). A three-fold model of intellectual styles. *Educational Psychology Review*, 17(1), 1-53.