

BAB I

PENDAHULUAN

1.1. Latar Belakang Masalah

Sebagaimana yang telah tertuang dalam pembukaan UUD 1945 bahwa salah satu tujuan negara Indonesia adalah untuk mencerdaskan kehidupan bangsa. Namun bahkan hingga kini mutu pendidikan di Indonesia dinilai masih kurang memuaskan. Berdasarkan hasil PISA 2012 (*Program for International Student Assessment*) yang dilakukan pada siswa usia 15 tahun dalam bidang matematika, Indonesia memperoleh peringkat 63 dari 64 negara (OECD, 2012-2013). Kemudian dalam bidang membaca, Indonesia berada di posisi 59 dari 64 negara. Pada bidang sains, Indonesia berada di urutan 63 dari 64 negara. Berikut adalah rincian skor yang diperoleh (dalam Jalal, dkk., 2009; OECD, 2012-2013):

Tabel 1.1 Skor PISA

Tahun		Matematika	Membaca	Sains
2006	Indonesia	391	393	393
	Skor terendah	311	285	322
	Skor tertinggi	549	556	563
	Median	430	421	443
2012	Indonesia	375	396	382
	Skor rata-rata	494	496	501

Apabila guru berkualitas diyakini dapat menghasilkan siswa yang berkualitas berarti guru memiliki andil dalam kondisi pendidikan nasional saat ini. Rendahnya performa siswa di tiga bidang mata pelajaran dalam PISA jika dibandingkan negara lain mengindikasikan kurang memadainya kualitas mengajar di Indonesia (Jalal, dkk., 2009). Padahal kedudukan guru sebagai tenaga

keprofesionalan adalah untuk mewujudkan tujuan pendidikan nasional (Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005).

Kualifikasi guru Indonesia terbilang masih rendah jika dibandingkan dengan negara tetangga, hal tersebut disampaikan oleh Kementerian Pendidikan Nasional (2008 dalam Jalal, dkk., 2009). Rendahnya kualifikasi guru Indonesia ini tidak mengherankan karena profesi mengajar memang lebih diminati oleh individu dengan latar belakang pendidikan yang rendah. Secara nasional pada tahun 2010 terdapat 2.607.311 guru dengan berbagai kualifikasi dimana 1.110.590 (43%) telah memiliki kualifikasi S-1, S-2, S-3 atau D-IV, sedangkan 1.496.721 (57%) sisanya belum S-1 (Kementerian Pendidikan Nasional, 2010). Kemudian berdasarkan catatan Kemen PAN-RB pada akhir tahun 2013 terdapat 1.034.080 guru yang belum sarjana atau D-IV (“2015 belum sarjana, guru dijadikan tenaga administrasi”, 2013). Data tersebut menunjukkan bahwa kualifikasi guru di Indonesia belum memuaskan. Padahal kualifikasi akademik pengajar diyakini dapat berpengaruh pada prestasi siswanya (Hammond, Berry, & Thoreson, 2001).

Bagaimana kualifikasi guru bisa tinggi apabila LPTK sebagai perguruan tinggi yang mencetak para calon guru untuk menjadi tenaga profesional ternyata tidak banyak diminati. LPTK atau universitas yang ditugaskan untuk menyelenggarakan pengadaan tenaga kependidikan cenderung dijadikan sebagai pilihan terakhir setelah tidak diterima di program studi nonkependidikan (Azhar, 2009; 2011). LPTK merupakan alternatif bagi para mahasiswa yang tidak berhasil mencapai program studi yang diinginkannya sehingga mereka cenderung tidak dilandasi motivasi menjadi guru. Siswa-siswi lulusan terbaik lebih memilih untuk

berkuliah di jurusan favorit ketimbang program studi kependidikan. Bahkan menurut Azhar (2009), ketertarikan para lulusan nonkependidikan untuk mengambil program akta mengajar disebabkan karena mereka kesulitan mencari profesi lain selain guru. Oleh karena itu tidak mengherankan apabila hal ini mengakibatkan rendahnya mutu calon guru yang diperoleh.

Kualitas mahasiswa kependidikan sebagai calon guru profesional pun tak luput dari kritik. Sebagai gambaran, para mahasiswa calon guru MIPA dalam penelitian Paidi dan Wilujeng (2008) menunjukkan keterampilan proses sains yang sangat rendah di awal penelitian. Meskipun di akhir penelitian kemampuan mereka telah meningkat, namun masih terdapat beberapa aspek dalam keterampilan proses sains yang belum dapat dikuasai dengan baik oleh 50% mahasiswa dalam penelitian. Apabila para calon guru MIPA ini tidak dilatih sejak awal maka ketika menjadi guru MIPA nantinya mereka akan mengalami kesulitan dan tidak terbiasa mengembangkan kerja ilmiah yang dibutuhkan oleh siswa dalam belajar sains (Paidi & Wilujeng, 2008).

Contoh lain kualitas calon guru dapat dilihat pada penelitian Anwar, Rustaman dan Widodo (2012) yang meneliti kemampuan subjek spesifik pedagogi calon guru biologi. Berdasarkan hasil awal penelitian, para calon guru menunjukkan kemampuan yang sangat minim dalam penguasaan pedagogi. Setelah diadakan *workshop* dan *peer teaching* kemampuan para calon guru kemudian dapat meningkat. Namun disebutkan hanya lima dari dua puluh dua calon guru yang mengalami peningkatan paling baik. Padahal kemampuan pedagogi ini dibutuhkan dalam membantu para siswa untuk memahami ilmu yang

diajarkan (Anwar, Rustaman, dan Widodo, 2012). Kemudian, calon guru yang tidak dibekali untuk menjadi pribadi berkarakter dan justru memiliki budaya membiarkan serta menganggap wajar tindak kecurangan akademik tentunya juga kurang dapat menjadi teladan dalam membangun karakter siswanya kelak (Wibawanti, 2013).

Selain kapasitas yang dimiliki, penting pula untuk melihat bagaimana faktor internal para calon guru. Berdasarkan penelitian Sukasni, Karno dan Wijayanto (2012) pada mahasiswa prodi kependidikan teknik mesin JPTK FKIP UNS Surakarta, diketahui bahwa subjek dalam penelitian menunjukkan minat membaca yang kurang serta masih pasif dalam belajar. Padahal calon guru membutuhkan minat membaca agar terdorong untuk memperluas pengetahuan dan wawasan melalui berbagai sumber informasi. Kemudian dalam penelitian Abadi, Winarno, dan Astuti (2012) diketahui bahwa mahasiswa kependidikan PPKN yang diteliti menunjukkan motivasi internal menjadi guru PPKN dikarenakan minat dan ketertarikan terhadap program studi tersebut. Kemudian terkait motivasi eksternal, mahasiswa kependidikan dalam penelitian tersebut memandang bahwa profesi guru PPKN banyak dibutuhkan, memiliki tunjangan gaji yang besar dari pemerintah serta adanya dukungan dari orangtua. Selain itu, juga menjadi keterbatasan dalam penelitian ini bahwa penulis tidak menggali data di lapangan sehingga kurang memperkaya informasi terkait faktor internal calon guru itu sendiri.

Kemudian mengenai proses pembelajaran yang dialami oleh calon guru selama pendidikan di LPTK, menurut Azhar (2009; 2011), masih belum maksimal

untuk dapat menghasilkan guru yang profesional. Kegiatan praktek mengajar (PPL) yang merupakan salah satu pembelajaran krusial untuk pembekalan pengalaman para calon guru masih kurang diperhatikan dan cenderung hanya diberikan waktu yang sedikit (Azhar, 2011). Ironisnya, mahasiswa sebagai calon guru banyak yang merasa senang bila tidak harus praktek (Azhar, 2011). Menurut Fadlan (2010) pembelajaran mahasiswa yang terjadi selama ini juga cenderung masih bersifat satu arah yang menekankan transfer ilmu dari dosen kepada mahasiswa. Desain dan metode-metode pembelajaran aktif dibawakan secara konvensional dalam perkuliahan sehingga tidak mengherankan apabila mahasiswa masih kurang mampu menerapkan pembelajaran aktif (Fadlan, 2010).

Pembahasan di atas menunjukkan bagaimana permasalahan dan betapa pentingnya proses belajar yang dialami oleh calon guru selama menempuh pendidikan di perguruan tinggi. Pernyataan ini diperkuat dengan argumen Paidi dan Wilujeng (2008) yang menyebutkan bahwa pengalaman belajar yang diperoleh calon guru selama mengenyam pendidikan akan sangat berpengaruh dalam penerapannya sebagai guru di dunia mengajar. Para calon guru memiliki kecenderungan untuk mengajar sebagaimana mereka dulu diajar (McDermott, Shaffer, & Constantinou, 2007; Fadlan, 2010). Lantas berdasarkan gambaran kondisi pembelajaran selama pendidikan guru di atas maka tidak mengherankan apabila calon guru tidak profesional dalam mengajar. Hal ini juga bisa disoroti dari kualitas peserta didik yang dihasilkan.

Perhatian pemerintah seharusnya dicurahkan pada persiapan para calon guru dalam rangka meningkatkan kualifikasi dan profesionalisme guru. Fadlan (2010)

menyampaikan bahwa mengubah metode pengajaran pada guru yang telah mengajar berpuluh tahun akan sulit dilakukan. Meskipun para guru ini mendapatkan terkait metode mengajar baru yang lebih efektif, namun pada prakteknya mereka dapat kembali pada metode lama yang selama ini diterapkannya (Fadlan, 2010). Oleh karena itu dalam menjawab permasalahan pembelajaran guru maka diperlukan persiapan sejak dini, yaitu dimulai dari calon guru atau mahasiswa pendidikan guru (Paidi & Wilujeng, 2008; Fadlan, 2010).

Randi (2004) berpendapat bahwa pekerjaan mengajar tidak mungkin dilaksanakan tanpa adanya pembelajaran dari praktisi pengajarnya sendiri. Pembelajaran dalam konteks guru atau calon guru inilah yang menjadi salah satu titik permasalahan dalam kualitas pengembangan guru. Ambarita (2011) berpendapat bahwa guru Indonesia perlu didorong untuk mengembangkan wawasan dan kompetensinya seiring dengan perkembangan yang ada. Kemudian akhirnya menjadi menarik untuk disoroti di sini, bagaimana para calon guru sebagai individu yang terus belajar dan berkembang.

Lifelong learning adalah topik yang menjadi banyak perhatian dalam dunia pendidikan (Candy, 2000; Arsal, 2011; Deveci, 2013). *Lifelong learning* merupakan pembelajaran yang bersifat berkelanjutan melalui berbagai latar baik formal, nonformal, maupun informal (Kirby, dkk., 2010). Individu dengan karakter *lifelong learning* akan berperan secara aktif dalam pembelajarannya serta senantiasa mengikuti ritme perubahan dan perkembangan yang ada. Hal ini dibutuhkan agar dapat menghadapi berbagai tantangan perubahan di masa mendatang (Cornford, 2002).

Salah satu pihak yang dinilai memiliki peran besar dalam mengembangkan dan mendorong *lifelong learning* adalah pendidikan perguruan tinggi (Candy, 2000). Tugas perguruan tinggi seharusnya tidak hanya sebatas mencetak lulusan yang terampil dan kompeten, namun juga individu yang dapat mengikuti arus perubahan serta mengembangkan diri dan berpengetahuan agar mampu bertahan dalam kompetisi global dan dunia kerja. Terutama untuk negara berkembang, *lifelong learning* diperlukan supaya dapat menyaingi negara maju dalam berbagai bidang (Meerah, dkk., 2011). Oleh karena itu pendidikan perguruan tinggi seharusnya menerapkan *lifelong learning* dalam visi misi pendidikan, strategi maupun metode pembelajarannya (Coskun & Demirel, 2012).

Konsep *lifelong learning* memang luas dan kompleks sehingga penegakan pengukuran terhadapnya terbilang sulit (Meerah, dkk., 2011). Namun pengukuran *lifelong learning* tetap perlu untuk ditegakkan demi mendapatkan pemahaman yang lebih mendalam terkait konsep ini (Meerah, dkk., 2011). Beberapa penelitian yang berusaha mengukur *lifelong learning* pun telah dilakukan oleh sejumlah peneliti (Kirby, dkk., 2010; Uzunboylu & Hursen, 2011; Coskun & Demirel, 2012). Selain itu, menurut Carr dan Claxton (2002 dalam Fulcher, 2004) keberhasilan perguruan tinggi dalam mempersiapkan para siswanya menjadi *lifelong learner* tidak dapat dijawab apabila pengkajian atau pengukuran terhadap *lifelong learning* itu sendiri tidak dilakukan.

Profesi guru memang cukup erat dikaitkan dengan konsep *lifelong learning* (Tiedao, 2002). Konsep ini bahkan tertuang dalam prinsip pekerjaan guru yang berbunyi “memiliki kesempatan untuk mengembangkan keprofesionalan secara

berkelanjutan dengan belajar sepanjang hayat” (Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen). Hal tersebut dikarenakan guru bertindak sebagai agen yang menyampaikan pengetahuan, keterampilan dan nilai sehingga menjadikan mereka sebagai aset terpenting dalam sekolah (Day, 1999).

Lifelong learning pada guru bertujuan untuk “menjaga dan mengembangkan pengetahuan profesional guru dalam melaksanakan tugas, peran, dan tanggung jawab secara berkualitas” (Eraut, 1996 dalam Day, 1999). Guru yang memiliki karakter *lifelong learner* juga dipandang memiliki kesiapan dalam menghadapi ritme perubahan. Mereka akan senantiasa melakukan *review* dan memperbarui pengetahuan dan keterampilannya (Day, 1999). Selain itu, guru juga memiliki tugas utama untuk mendorong dan mempersiapkan para siswanya menjadi *lifelong learner* dalam menghadapi tuntutan global (Kegan dalam Caroll, 2006 dalam Drago-Severson, 2007). Oleh karena itu agar dapat memotivasi siswa menuju *lifelong learning* maka guru pun seharusnya dapat menunjukkan komitmen dan antusiasme sebagai *lifelong learner* pula (Day, 1999; Ozcan, 2011).

Menanamkan *lifelong learning* saat masih menjadi mahasiswa kependidikan adalah penting untuk dilakukan. Aرسال (2011) bahkan berpendapat bahwa *lifelong learning* sebaiknya mulai dikembangkan pada para calon guru semenjak masa pendidikan SMA. Hasil penelitian Aرسال menunjukkan bahwa *lifelong learning* dibutuhkan oleh para mahasiswa calon guru untuk perkembangan personal dan profesional mereka. Calon guru yang memiliki motivasi positif untuk *lifelong*

learning pun akan mampu mendorong munculnya motivasi intrinsik pada para siswanya (Arsal, 2011). Oleh karena itu calon guru yang memiliki motivasi dan kecenderungan untuk *lifelong learning* tentu akan dapat menjadi model bagi para siswanya untuk mengembangkan karakteristik *lifelong learner* (Arsal, 2011).

Telah terdapat tiga penelitian terkait *lifelong learning* pada mahasiswa perguruan tinggi yang penulis temukan. Penelitian Deveci (2013) menunjukkan bahwa mahasiswa yang sebelumnya telah terbiasa dengan metode tradisional seperti *rote learning* dapat menunjukkan kecenderungan *lifelong learning* yang tak terlalu tinggi. Siswa tersebut tetap memiliki potensi untuk *lifelong learning* namun hal ini menjadi tugas perguruan tinggi untuk membimbingnya dalam mencapai tujuan tersebut (Deveci, 2013). Terkait perbedaan *gender*, Chen, McGaughey dan Lord (2012; 2013) memaparkan bahwa mahasiswa perempuan cenderung lemah dalam salah satu karakteristik *lifelong learning* yaitu “menemukan informasi”. Lebih lanjut juga disampaikan bahwa mahasiswa Asia cenderung rendah dalam melakukan pembelajaran yang bersifat independen. Beberapa karakteristik *lifelong learning* pun tampaknya berkembang seiring dengan bertambahnya tahun pendidikan yang ditempuh (Chen, McGaughey, & Lord, 2012; 2013).

Pada konteks mahasiswa kependidikan, penelitian Arsal (2011) merupakan salah satu contoh penelitian kecenderungan *lifelong learning* pada calon guru di Turki. Dari hasil penelitian tersebut diketahui bahwa tingkat kecenderungan *lifelong learning* para calon guru dalam penelitian memiliki nilai yang cukup tinggi. Hal ini menunjukkan adanya motivasi, *perseverance*, *regulating learning*,

dan rasa keingintahuan pada calon guru yang dapat menjadi dampak positif bagi perkembangan personal dan profesional mereka nantinya. Lebih lanjut, meskipun pada penelitian Arsal (2011) tidak ditemukan adanya perbedaan *gender* pada calon guru (*preservice teacher*), namun penelitian yang dilakukan pada guru (*inservice teacher*) berkata lain. Ozcan (2011) serta Uzunboylu dan Hursen (2013) menyebutkan bahwa *gender* dan usia guru dapat berpengaruh pada sikap maupun persepsinya dalam *lifelong learning*.

Dari ulasan di atas diketahui bagaimana pentingnya *lifelong learning* bagi calon guru, namun terdapat berbagai faktor yang dapat memengaruhi keterlibatan seseorang dalam *lifelong learning*. Faktor-faktor tersebut meliputi pendekatan belajar, kepercayaan epistemologis, efikasi diri, *openness to experience*, dan *change readiness* (Bath & Smith, 2009; Barros, dkk., 2013). Diantara faktor-faktor tersebut, Bath dan Smith (2009) berargumen bahwa salah satu prediktor yang paling penting terhadap keterlibatan dalam *lifelong learning* adalah kepercayaan epistemologis. Kepercayaan epistemologis merupakan konsep yang terbilang baru dan mulai populer semenjak tahun 1990-an (Schommer, 1990; Bath & Smith, 2009; Barros, dkk., 2013). Kepercayaan epistemologis telah terbukti berkontribusi terhadap berbagai aspek dalam pembelajaran, seperti pemahaman, indeks prestasi, pendekatan belajar, dan *self-directed learning* (Schommer, 1990; Schommer, 1993a; Schommer 1993b; Boden, 2005; Ghufron, 2009).

Lantas pada penelitian kali ini penulis hendak mengkaji kepercayaan epistemologis dan keterlibatan dalam *lifelong learning*. Keterkaitan kedua topik ini sebelumnya telah diteliti oleh Bath dan Smith (2009). Namun penelitian serupa

belum banyak ditemui, begitu juga di Indonesia. Penelitian Meerah, dkk., (2011) yang menunjukkan lemahnya pengukuran *lifelong learning* ketika diujicobakan pada budaya berbeda (Malaysia) turut memperkuat bahwa topik ini masih perlu terus dikaji untuk memperdalam pemahaman terkait *lifelong learning*. Bagaimana kecenderungan *lifelong learning* pada mahasiswa pendidikan guru? Melalui penelitian ini, penulis hendak menjawab pertanyaan tersebut.

1.2. Identifikasi Masalah

Lifelong learning merupakan suatu komitmen belajar atau kapasitas yang kini sangat diperhatikan oleh institusi perguruan tinggi. Kecenderungan untuk *lifelong learning* dibutuhkan untuk perkembangan personal dan profesional terutama di dunia kerja nantinya (Bath & Smith, 2009). Metode pembelajaran yang biasa dialami oleh para mahasiswa di masa pendidikannya akan berpengaruh pada pengembangan potensi *lifelong learning*. Mahasiswa yang terbiasa belajar dengan metode menghafal tentu tidak akan menunjukkan kecenderungan *lifelong learning* yang tinggi (Deveci, 2013). Padahal penting bagi mahasiswa, terutama prodi kependidikan, untuk menjadi *lifelong learner* agar dapat menjadi model bagi para siswanya nanti (Arsal, 2011).

Terdapat berbagai faktor yang dapat memengaruhi kecenderungan seseorang untuk terlibat *lifelong learning*. Menurut Bath dan Smith (2009) beberapa faktor tersebut meliputi pendekatan belajar, *self-regulated learning*, efikasi diri, *openness to experience*, *change readiness*, dan kepercayaan epistemologis. Berdasarkan hasil penelitian yang mereka lakukan, kepercayaan epistemologis

merupakan prediktor karakteristik *lifelong learning* yang sangat penting. Oleh karena itu Bath dan Smith (2009) menyampaikan bahwa kurikulum pendidikan, terutama perguruan tinggi, sebaiknya dirancang agar dapat mengembangkan kepercayaan epistemologis mahasiswanya menjadi lebih *sophisticated* (canggih/maju).

Kepercayaan epistemologis (*epistemological beliefs*) adalah keyakinan atau kepercayaan yang dimiliki terhadap sifat pengetahuan. Setiap mahasiswa memasuki jenjang perguruan tinggi dengan membawa kepercayaan yang telah terbentuk sebelumnya. Kepercayaan tersebut dipengaruhi oleh latar belakang pendidikan dan keluarga yang kemudian dapat mendukung ataupun menghambat pembelajaran (Schommer, 1990). Kepercayaan seseorang akan pengetahuan telah teruji menunjukkan kontribusi pada aspek pembelajaran seperti pemahaman teks matematika maupun sosial, memprediksi prestasi nilai, serta memengaruhi pendekatan belajar yang diterapkan (Schommer, 1990; Schommer, Crouse, & Rhodes, 1992; Schommer, 1993b; Ghufron, 2009).

Penelitian kepercayaan epistemologis juga berkembang pada konteks mahasiswa kependidikan. Chan (2003) serta Cheng, dkk., (2009) meneliti kepercayaan epistemologis mahasiswa pendidikan di Hongkong, Cina. Hasil penelitian menunjukkan kecenderungan kepercayaan *sophisticated* berupa keyakinan akan usaha dalam pembelajaran serta keyakinan bahwa pengetahuan bersifat dapat berubah dan tidak pasti. Tingginya tingkat kepercayaan akan usaha dalam pembelajaran ini, menurut Chan (2003), dapat dikarenakan pengaruh faktor budaya di Cina.

Kemudian penelitian Tanriverdi (2012) pada mahasiswa pendidikan di Turki menunjukkan tidak adanya perbedaan kepercayaan epistemologis yang signifikan dilihat dari kelompok *gender* dan kepercayaan akan usaha dalam pembelajaran. Tanriverdi juga menyampaikan adanya perbedaan pada aspek tertentu dalam kepercayaan epistemologis jika dilihat dari departemen ilmu yang diambil. Temuan ini kurang sejalan dengan Schommer dan Walker (1995) yang menyebutkan bahwa kepercayaan epistemologis cenderung tidak terikat oleh domain ilmu. Schommer menjelaskan lebih lanjut bahwa individu mungkin dapat memiliki kepercayaan epistemologis terhadap pengetahuan secara umum namun kemudian dapat menyesuaikan dengan ilmu tertentu yang direfleksikan.

Berkembangnya penelitian dalam konteks calon guru dikarenakan para pendidik dan peneliti memandang bahwa kepercayaan dan nilai yang dimiliki guru sangatlah penting. Kepercayaan tersebut memengaruhi konsep mengajar yang mereka miliki dan tentunya akan memengaruhi pemilihan strategi mengajar yang diterapkan (Chan, 2003; Cheng, dkk., 2009; Tanriverdi, 2012). Selain itu, Schommer, Crouse dan Rhodes (1992) menyampaikan bahwa kepercayaan epistemologis dapat menjadi penghalang dalam proses pembelajaran individu. Apabila kepercayaan siswa sebelumnya cenderung naif dan tidak berubah maka akan berdampak buruk pada performa akademiknya (Schommer, 1993a). Oleh karena itu aspek ini perlu diperhatikan dalam pengembangan program pendidikan guru agar dapat mendukung mahasiswa pendidikan menjadi guru yang efektif.

Di Indonesia, penelitian kepercayaan epistemologis yang ditemukan oleh penulis sangatlah sedikit. Penelitian yang ditemukan tersebut dilakukan oleh

Ghufron (2009; Ghufron & Risnawita, 2012; 2013). Ghufron (2009) memaparkan melalui studi metaanalisisnya bahwa kepercayaan epistemologis merupakan salah satu variabel yang berpengaruh dalam proses pembelajaran individu seperti perilaku belajar, metakognisi, motivasi dan prestasi. Ia kemudian menyimpulkan bahwa kepercayaan epistemologis berhubungan dengan pendekatan belajar (Ghufron, 2009). Lalu penelitian Ghufron dan Risnawita (2012; 2013) berikutnya pada mahasiswa turut menunjukkan adanya hubungan antara kepercayaan epistemologis dan kepercayaan pada belajar dengan konsep belajar dan strategi belajar.

Telah disebutkan sebelumnya bahwa kepercayaan epistemologis berperan penting dalam pembelajaran. Secara lebih jelas, Schommer (1993b) menuturkan bahwa kepercayaan epistemologis dapat berpengaruh secara tidak langsung maupun langsung terhadap proses pembelajaran. Siswa akan cenderung merencanakan dan memilih strategi belajar yang sesuai dengan kepercayaan mereka serta menentukan standar belajar yang digunakan untuk menilai hasil pemahamannya (Schommer, Crouse, & Rhodes, 1992). Hal ini menunjukkan adanya keterkaitan antara kepercayaan epistemologis dengan kecenderungan seseorang untuk *lifelong learning* yang melibatkan proses *planning*, *monitoring* dan *evaluating* di dalamnya (dalam Kirby, dkk., 2010).

Penelitian yang telah mengkaji langsung adanya hubungan kepercayaan epistemologis dengan *lifelong learning* adalah Bath dan Smith (2009). Hasil penelitian Bath dan Smith (2009) menunjukkan adanya hubungan faktor-faktor dalam kepercayaan epistemologis dengan kecenderungan untuk *lifelong learning*.

Kemudian Bath dan Smith (2009) menganalisis data lebih lanjut dan hasilnya menunjukkan bahwa faktor-faktor dalam kepercayaan epistemologis merupakan prediktor yang penting untuk menentukan keterlibatan seseorang dalam *lifelong learning*. Faktor-faktor dalam kepercayaan epistemologis mendukung seseorang untuk terlibat dalam *lifelong learning* sehingga individu tersebut akan senantiasa mengikuti perkembangan ilmu, belajar dengan tekun untuk meningkatkan kemampuan belajarnya serta mampu menggabungkan berbagai pemahaman yang ia peroleh. Lantas hal ini menunjukkan adanya pengaruh terhadap kecenderungan untuk *lifelong learning*.

1.3. Batasan Masalah

- 1) *Lifelong learning* adalah kecenderungan seseorang untuk melakukan pembelajaran secara berkelanjutan dalam memperoleh pengetahuan dan keterampilan dalam latar formal, nonformal, maupun informal. Seseorang yang terlibat dalam *lifelong learning* atau seorang *lifelong learner* dicirikan sebagai penjelajah dunia yang aktif dan kreatif, agen yang reflektif, agen yang beraktualisasi diri, dan pelaku integrasi pembelajaran (Medel-Anonuevo, Ohsako, & Mauch, 2001).
- 2) Kepercayaan epistemologis adalah keyakinan atau kepercayaan individu terhadap sifat atau hakekat pengetahuan dan kepercayaan dalam belajar (Schommer-Aikins, 2004). Kepercayaan akan pengetahuan dibangun atas tiga dimensi, yaitu *source of knowledge*, *justification of knowledge*, dan *structure of knowledge*. Kemudian untuk kepercayaan dalam belajar

dibangun atas dua dimensi, yaitu *control of learning* dan *speed of learning*.

- 3) Calon guru yang dimaksud merupakan mahasiswa kependidikan yang terdaftar dan menempuh program pendidikannya di Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan (LPTK).

1.4. Rumusan Masalah

Berdasarkan latar belakang yang telah diuraikan sebelumnya maka perumusan masalah pada penelitian ini adalah: “Apakah ada pengaruh antara kepercayaan epistemologis terhadap kecenderungan untuk *lifelong learning* pada calon guru?”

1.5. Tujuan Penelitian

Penelitian ini bertujuan untuk mencari jawaban secara empiris mengenai pengaruh kepercayaan epistemologis terhadap kecenderungan untuk *lifelong learning* pada calon guru.

1.6. Manfaat Penelitian

1.6.1. Manfaat Teoritis

- a. Melalui penelitian ini diharapkan dapat memberikan sumbangan dan kontribusi dalam memperkaya literatur terkait kepercayaan epistemologis dan *lifelong learning*, khususnya pada calon guru.
- b. Sebagai bahan perbandingan literatur dan referensi untuk pengembangan topik ini pada penelitian selanjutnya.

1.6.2. Manfaat Praktis

Penelitian ini diharapkan dapat memberikan gambaran mengenai pengaruh kepercayaan epistemologis terhadap *lifelong learning* pada calon guru, sehingga dapat menjadi bahan rekomendasi maupun rujukan dalam pengembangan profesionalisme guru.