
PENGUATAN PENDIDIKAN KARAKTER MELALUI KONSELING KOGNITIF BEHAVIOR DALAM MENINGKATKAN BELAJAR BERMAKNA

Eka Yulia Khoerunnisa¹, Jati Rinakri Atmaja²

¹STAI Brebes, Indonesia

²STKIP Nahdaltul Ulama Tegal, Indonesia

Email: jatira74@gmail.com, ekayuliakh@staibrebes.ac.id

Article Info

History Articles

Submitted :

26 februari 2026

Accepted:

22 Maret 2026

Published:

30 Maret 2026

Kata Kunci: konseling kognitif behavior, pendidikan karakter, belajar bermakna

Keywords:

cognitive behavior counseling, character education, meaningful learning

Abstrak

Penelitian ini bertujuan menguji efektivitas penguatan pendidikan karakter melalui pendekatan *Cognitive Behavior Therapy* (CBT) dalam meningkatkan belajar bermakna mahasiswa. Penelitian menggunakan pendekatan kuantitatif dengan desain quasi-eksperimental one-group pretest–posttest. Subjek penelitian berjumlah 30 mahasiswa yang dipilih secara purposive berdasarkan tingkat belajar bermakna kategori rendah hingga sedang. Instrumen penelitian berupa Skala Meaningful Learning berbentuk Likert yang telah memenuhi uji validitas dan reliabilitas. Analisis data menggunakan paired sample t-test untuk menguji perbedaan skor sebelum dan sesudah intervensi. Hasil penelitian menunjukkan peningkatan signifikan skor rata-rata dari 179,70 (pretest) menjadi 199,30 (posttest) dengan selisih 19,60 poin. Nilai t hitung sebesar 10,944 ($p < 0,001$) mengindikasikan bahwa intervensi CBT berbasis karakter efektif meningkatkan belajar bermakna mahasiswa. Penurunan standar deviasi dari 13,49 menjadi 11,59 menunjukkan bahwa perubahan yang terjadi relatif homogen. Secara analitis, temuan ini menegaskan bahwa integrasi restrukturisasi kognitif, aktivasi perilaku, dan penguatan nilai karakter mampu memperdalam proses internalisasi pembelajaran. Kontribusi teoritis penelitian ini terletak pada pengembangan model integratif CBT–karakter yang menghubungkan aspek kognitif, afektif, dan moral dalam pembelajaran bermakna. Implikasi praktisnya, pendekatan ini dapat diimplementasikan dalam layanan bimbingan dan konseling perguruan tinggi sebagai intervensi berbasis bukti untuk meningkatkan kualitas belajar mahasiswa secara holistik.

Abstract

This study aims to examine the effectiveness of strengthening character education through the Cognitive Behavior Therapy (CBT) approach in enhancing students' meaningful learning. A quantitative method with a quasi-experimental one-group pretest–posttest design was employed. The participants were 30 students selected purposively based on low to moderate levels of meaningful learning. The instrument used was a Likert-scale Meaningful Learning Scale that had been tested for validity and reliability. Data were analyzed using a paired sample t-test to compare scores before and after the intervention. The findings revealed a significant increase in the mean score from 179.70 (pretest) to 199.30 (posttest), with a difference of 19.60 points. The calculated t-value of 10.944 ($p < 0.001$) indicates that the character-based CBT intervention is effective in improving meaningful learning. Additionally, the reduction in standard deviation from 13.49 to 11.59 suggests relatively homogeneous improvement among participants. Analytically, these results confirm that integrating cognitive restructuring, behavioral activation, and character value reinforcement enhances the internalization of learning. Theoretically, this study contributes an integrative CBT-character model linking cognitive, affective, and moral dimensions. Practically, it offers an evidence-based framework for implementing counseling services in higher education to improve student learning outcomes holistically.

E-ISSN : 2623-033X

PENDAHULUAN

Perkembangan kajian *meaningful learning* menunjukkan transformasi yang semakin kompleks dan multidimensional, terutama dalam merespons tuntutan pembelajaran abad ke-21 yang menekankan kemampuan berpikir kritis, pemecahan masalah, refleksi diri, serta transfer pengetahuan lintas konteks. Konsep belajar bermakna yang diperkenalkan oleh Ausubel (1963) menempatkan integrasi antara pengetahuan baru dan struktur kognitif yang telah dimiliki individu sebagai inti dari proses pembelajaran. Dalam kerangka ini, pembelajaran tidak dipahami sebagai proses akumulasi informasi secara pasif, melainkan sebagai proses aktif yang melibatkan asimilasi dan akomodasi konseptual yang mendalam. Ausubel menegaskan bahwa informasi baru hanya akan menjadi bermakna apabila terhubung secara substantif dan non-arbitrer dengan konsep yang telah ada dalam struktur kognitif peserta didik.

Belajar bermakna (*meaningful learning*) merupakan salah satu konsep sentral dalam psikologi pendidikan yang diperkenalkan oleh David P. Ausubel (1963) melalui kerangka teori kognitif. Ausubel menegaskan bahwa inti dari pembelajaran bukanlah sekadar penerimaan informasi baru, melainkan proses integrasi konseptual antara pengetahuan baru dengan struktur kognitif yang telah dimiliki individu sebelumnya. Pembelajaran dikatakan bermakna apabila informasi baru dihubungkan secara substantif dan non-arbitrer dengan konsep-konsep relevan yang sudah ada dalam sistem kognitif peserta didik (Ausubel et al., 1968). Dengan kata lain, kualitas belajar ditentukan oleh kedalaman asimilasi, bukan oleh kuantitas informasi yang dihafalkan (Ausubel 1963).

Kualitas belajar ditentukan oleh kedalaman integrasi konseptual, bukan oleh kuantitas informasi yang dihafalkan. Dalam perkembangan mutakhir, konsep ini diperkuat oleh berbagai penelitian dalam jurnal bereputasi yang menunjukkan bahwa pembelajaran bermakna berkorelasi signifikan dengan deep learning, metacognitive awareness, dan kemampuan knowledge transfer yang lebih tinggi (Chi & Wylie, 2023; Biggs & Tang, 2023). Studi eksperimental menunjukkan bahwa mahasiswa yang terlibat dalam pembelajaran bermakna memiliki retensi konsep jangka panjang yang lebih baik, kemampuan analisis yang lebih tinggi, serta fleksibilitas kognitif dalam menghadapi situasi baru. Data dari OECD (2024) juga mengungkapkan bahwa sistem pendidikan yang mengintegrasikan pendekatan pembelajaran bermakna menghasilkan capaian literasi konseptual yang secara signifikan lebih tinggi dibandingkan dengan sistem yang berorientasi pada hafalan. Namun demikian, meskipun secara teoritis konsep belajar bermakna telah mapan dan didukung oleh bukti empiris yang kuat, implementasinya di berbagai institusi pendidikan masih menghadapi tantangan serius. Penelitian Trigwell et al. (2024) menunjukkan bahwa sebagian besar mahasiswa masih mengadopsi pendekatan surface learning yang ditandai dengan strategi belajar jangka pendek, orientasi pada hasil evaluasi, serta minimnya keterlibatan kognitif.

Kondisi ini menunjukkan adanya kesenjangan antara idealitas teori dan realitas praktik pembelajaran, yang mengindikasikan bahwa faktor-faktor di luar aspek instruksional turut berperan dalam menentukan kualitas belajar. Kajian empiris dalam menunjukkan bahwa rendahnya kualitas belajar bermakna tidak hanya dipengaruhi oleh desain pembelajaran, tetapi juga oleh dimensi psikologis individu, khususnya regulasi diri (self-regulated learning), motivasi intrinsik, serta orientasi belajar. Meta-analisis oleh Panadero (2023) menegaskan

bahwa regulasi diri merupakan prediktor kuat bagi pembelajaran bermakna, dengan kontribusi signifikan terhadap kemampuan mahasiswa dalam mengelola proses belajar secara mandiri. Mahasiswa dengan regulasi diri yang tinggi cenderung memiliki kemampuan untuk menetapkan tujuan belajar, memonitor kemajuan, serta mengevaluasi strategi yang digunakan. Sebaliknya, mahasiswa yang memiliki regulasi diri rendah cenderung mengalami kesulitan dalam mengintegrasikan informasi baru dengan pengetahuan yang telah dimiliki. Hal ini diperkuat oleh temuan Salmela-Aro (2024) yang menunjukkan bahwa rendahnya keterlibatan akademik berkorelasi dengan meningkatnya *academic burnout*, yang pada akhirnya menghambat proses pembelajaran bermakna. Dalam perspektif yang lebih luas, pembelajaran bermakna tidak dapat dilepaskan dari dimensi karakter, karena karakter berfungsi sebagai fondasi psikologis yang memungkinkan terjadinya proses integrasi kognitif yang mendalam.

Dalam perspektif Ausubel, struktur kognitif berfungsi sebagai "jangkar konseptual" yang menentukan apakah suatu pengalaman belajar akan menjadi bermakna atau sekadar hafalan mekanistik (Sousa et al. 2015). Ia membedakan empat tipe belajar, yaitu: (1) belajar penemuan bermakna, (2) belajar penemuan tidak bermakna, (3) belajar ekspositori bermakna, dan (4) belajar ekspositori tidak bermakna. Pembelajaran bermakna terjadi ketika mahasiswa secara aktif mengaitkan informasi baru dengan konsep yang telah dipahami, sedangkan pembelajaran tidak bermakna cenderung terjadi ketika informasi hanya disimpan secara hafalan tanpa integrasi konseptual (Rahmah 2013).

Meskipun teori belajar bermakna telah lama menjadi rujukan dalam pendidikan, praktik pembelajaran di berbagai institusi pendidikan masih menunjukkan dominasi pendekatan hafalan dan orientasi nilai (Ausubel 1963). Mahasiswa sering kali belajar untuk memenuhi tuntutan evaluasi akademik, bukan untuk memahami dan menginternalisasi makna dari materi yang dipelajari. Fenomena ini berdampak pada dangkalnya pemahaman konseptual, rendahnya refleksi diri, serta minimnya keterlibatan personal terhadap proses belajar (Agra et al. 2019).

Penelitian mengenai *meaningful learning* telah berkembang secara signifikan dalam beberapa dekade terakhir, terutama dalam kerangka *cognitive constructivism* yang menekankan integrasi pengetahuan baru dengan struktur kognitif yang telah ada (Ausubel, 1963; Biggs & Tang, 2023). Studi mutakhir menunjukkan bahwa pembelajaran bermakna berkontribusi terhadap *deep learning*, *critical thinking*, dan *knowledge retention* yang lebih tinggi dibandingkan pembelajaran berbasis hafalan (Chi & Wylie, 2023; OECD, 2024). Namun demikian, literatur kontemporer juga menegaskan bahwa implementasi pembelajaran bermakna masih menghadapi tantangan serius, terutama akibat dominasi pendekatan *surface learning* yang dipicu oleh tekanan evaluasi akademik (Trigwell et al., 2024; Panadero, 2023).

Di sisi lain, penelitian dalam bidang *character education* dan *positive psychology* menunjukkan bahwa dimensi karakter seperti regulasi diri, tanggung jawab, dan makna hidup memiliki peran penting dalam meningkatkan kualitas pembelajaran dan keterlibatan akademik (Martela & Ryan, 2023; Steger et al., 2024). Namun, integrasi antara dimensi kognitif dan karakter dalam pembelajaran bermakna masih terbatas dan cenderung dikaji secara terpisah (Lent, 2016; Lickona, 2023).

Sementara itu, Cognitive Behavioral Therapy (CBT) telah terbukti efektif dalam meningkatkan regulasi diri, mengurangi kecemasan akademik, dan membentuk pola pikir adaptif (Hofmann et al., 2023; Richardson et al., 2023). Dalam konteks pendidikan, CBT mulai diadaptasi sebagai pendekatan intervensi untuk meningkatkan performa akademik. Namun, sebagian besar penelitian masih berorientasi pada aspek kuratif (reduksi masalah psikologis) dan belum secara eksplisit mengintegrasikan penguatan karakter sebagai tujuan utama intervensi (Guerra-Bustamante et al., 2019; Wulandari et al., 2024).

Layanan Bimbingan dan Konseling berbasis Pendidikan karakter masih bersifat normatif dan belum berbasis pada model intervensi psikologis yang terstruktur (Prasetyo et al., 2023; Hidayati & Rahman, 2024). Hal ini mengindikasikan adanya kesenjangan antara konsep pendidikan karakter dan implementasi praktis dalam layanan BK. Secara keseluruhan, penelitian ini berkontribusi pada pengembangan theoretical bridge antara cognitive learning theory, character education, dan CBT framework, serta menawarkan model intervensi yang aplikatif dan berbasis bukti bagi layanan Bimbingan dan Konseling di perguruan tinggi.

Penelitian-penelitian kontemporer menunjukkan bahwa pembelajaran yang tidak bermakna berkorelasi dengan rendahnya motivasi intrinsik, lemahnya regulasi diri, serta kecenderungan pendekatan belajar permukaan (surface learning) (Shuell 1990). Mahasiswa yang berorientasi pada capaian nilai cenderung menunjukkan strategi belajar jangka pendek, kurang memiliki komitmen terhadap proses akademik, dan mudah mengalami kelelahan mental (Bailey and Phillips 2016). Dengan demikian, persoalan belajar bermakna tidak semata-mata terletak pada strategi instruksional, melainkan juga pada orientasi psikologis dan karakter individu (Vallori 2014).

Dalam perkembangan psikologi positif dan psikologi eksistensial, makna dipahami sebagai komponen esensial dalam kesejahteraan individu (Schimmack and Kim 2020). Individu yang memiliki orientasi makna dalam hidupnya menunjukkan tingkat komitmen, ketahanan, dan regulasi diri yang lebih tinggi (Martela, Ryan, and Steger 2018). Orientasi makna ini berimplikasi langsung terhadap kualitas belajar, karena mahasiswa yang memahami tujuan akademiknya cenderung memiliki tanggung jawab personal, disiplin, serta reflektivitas yang lebih kuat (Steger and Martela 2022).

Keterkaitan antara makna dan karakter menjadi semakin relevan dalam konteks pendidikan tinggi. Belajar bermakna menuntut adanya integrasi antara proses kognitif dan dimensi karakter seperti tanggung jawab akademik, ketekunan, disiplin, serta kemampuan merefleksikan pengalaman belajar (Ausubel and Fitzgerald 1961). Tanpa karakter yang kuat, integrasi kognitif yang mendalam sulit tercapai (Pressley and Ghatala 1990). Regulasi diri, misalnya, merupakan prasyarat penting bagi pembelajaran bermakna karena memungkinkan mahasiswa mengelola waktu, menetapkan tujuan, serta memonitor proses belajar secara mandiri (Hockings et al. 2018).

Dalam konteks pendidikan Indonesia, Penguatan Pendidikan Karakter (PPK) telah menjadi agenda nasional melalui pendekatan kurikuler, pembiasaan, serta budaya sekolah dan perguruan tinggi (Istiyono et al. 2021). Pendidikan karakter diarahkan pada pengembangan dimensi olah pikir, olah hati, olah rasa, dan olah raga sebagai fondasi pembentukan insan yang utuh (Kemendikbud, 2016). Namun demikian, implementasi pendidikan karakter di banyak institusi masih bersifat normatif dan programatik. Karakter

sering diposisikan sebagai nilai yang diajarkan secara deklaratif, bukan sebagai hasil dari proses psikologis yang terstruktur dan terinternalisasi secara mendalam (Iksal, Hayani, and Aslan 2024).

Kesenjangan ini menunjukkan perlunya pendekatan intervensi yang mampu mengintegrasikan pendidikan karakter secara sistematis dalam proses pembelajaran. Pendekatan tersebut perlu memiliki landasan teoretis yang kuat serta dukungan empiris yang memadai. Dalam hal ini, *Cognitive Behavioral Therapy* (CBT) menawarkan kerangka intervensi yang relevan dan berbasis bukti.

CBT yang dikembangkan oleh Aaron T. Beck menekankan hubungan antara pikiran, emosi, dan perilaku (A. T. Beck 1991). Menurut pendekatan ini, perilaku maladaptif dan emosi negatif sering kali berakar pada distorsi kognitif atau keyakinan yang tidak rasional. Melalui proses identifikasi pikiran otomatis, restrukturisasi kognitif, dan aktivasi perilaku, individu dapat mengembangkan pola pikir yang lebih adaptif dan konstruktif (J. S. Beck 2011).

Dalam konteks akademik, distorsi kognitif dapat muncul dalam bentuk keyakinan seperti "saya tidak mampu memahami materi", "nilai menentukan harga diri saya", atau "belajar hanya untuk memenuhi tuntutan dosen". Keyakinan semacam ini menghambat terbentuknya belajar bermakna karena mahasiswa tidak mengaitkan proses belajar dengan nilai dan tujuan personal yang lebih dalam (Kostiainen et al. 2018).

Sejumlah penelitian menunjukkan bahwa CBT efektif dalam meningkatkan regulasi diri, mengurangi kecemasan akademik, serta memperkuat motivasi belajar (Holm-Hadulla et al. 2021). Namun demikian, sebagian besar penelitian tersebut berfokus pada reduksi gejala psikologis atau peningkatan performa akademik, bukan pada penguatan karakter sebagai target intervensi yang eksplisit (Samiaji 2019).

Dengan demikian, terdapat dua kesenjangan utama dalam literatur. Pertama, penelitian tentang belajar bermakna cenderung menekankan aspek kognitif tanpa integrasi sistematis dengan pembentukan karakter (Lent 2016). Kedua, penelitian CBT dalam setting pendidikan lebih banyak diarahkan pada pendekatan kuratif daripada pendekatan pengembangan karakter akademik yang bersifat preventif dan developmental (Guerra-Bustamante et al. 2019).

Berdasarkan kesenjangan tersebut, diperlukan model intervensi yang secara operasional mengintegrasikan indikator pendidikan karakter ke dalam tahapan CBT untuk meningkatkan belajar bermakna. Integrasi ini harus bersifat struktural, bukan sekadar tambahan nilai secara normatif.

Penelitian ini menawarkan konseling CBT untuk menguatkan pendidikan karakter yang bersifat operasional dan terstruktur. Kebaruan penelitian terletak pada tiga aspek utama. Pertama, indikator karakter seperti tanggung jawab, disiplin, regulasi diri, dan reflektivitas dimasukkan secara eksplisit dalam setiap tahapan CBT (A. T. Beck and Weishaar 1989). Pada tahap restrukturisasi kognitif, pikiran otomatis negatif tidak hanya diuji dari aspek rasionalitas, tetapi dikaitkan dengan nilai tanggung jawab akademik dan komitmen personal. Pada tahap aktivasi perilaku, latihan diarahkan pada pembiasaan disiplin belajar, manajemen waktu, serta monitoring diri yang berkelanjutan (Fischer et al. 2021).

Kedua, penelitian ini mereposisi CBT dari pendekatan kuratif menjadi pendekatan pengembangan karakter akademik dalam layanan Bimbingan dan Konseling. Model ini tidak hanya bertujuan mengurangi distorsi kognitif, tetapi juga membentuk orientasi nilai dan makna belajar yang berkelanjutan (Bieling, McCabe, and Antony 2022).

Ketiga, penelitian ini memperluas konsep belajar bermakna dari integrasi kognitif semata menuju integrasi kognitif-karakter. Dengan demikian, belajar bermakna dipahami sebagai hasil interaksi antara restrukturisasi kognitif dan internalisasi nilai karakter.

Secara konseptual, model ini memandang bahwa perubahan pola pikir melalui CBT akan lebih berkelanjutan apabila diiringi dengan internalisasi nilai karakter. Tanpa penguatan karakter, restrukturisasi kognitif berisiko menjadi perubahan sementara. Sebaliknya, ketika nilai tanggung jawab dan disiplin diinternalisasi, mahasiswa memiliki fondasi psikologis yang lebih kuat untuk membangun belajar bermakna (Ventegodt, Andersen, and Merrick 2003).

Berdasarkan argumentasi tersebut, penelitian ini bertujuan untuk menguji efektivitas model integratif CBT untuk menguatkan pendidikan karakter dalam meningkatkan belajar bermakna mahasiswa. Penelitian ini diharapkan memberikan kontribusi teoretis dalam pengembangan model konseling berbasis karakter serta kontribusi praktis bagi implementasi layanan Bimbingan dan Konseling di perguruan tinggi.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif dengan desain quasi-experimental *one-group pretest-posttest*. Desain ini dipilih untuk menguji efektivitas awal konseling Cognitive Behavioral Therapy (CBT) berbasis pendidikan karakter dalam meningkatkan belajar bermakna pada mahasiswa. Dalam desain ini, pengukuran dilakukan sebelum intervensi (*pretest*) dan setelah intervensi (*posttest*) pada kelompok yang sama tanpa kelompok kontrol. Meskipun desain ini memiliki keterbatasan dalam kontrol variabel eksternal, desain ini sesuai untuk pengujian awal efektivitas desain intervensi dalam skala terbatas.

Penyusunan skala *Meaningful Learning* disesuaikan atas dimensi yang disampaikan oleh David P. Ausubel yakni Pemahaman Konseptual, Reflektivitas Belajar, Integrasi Nilai Akademik, Regulasi Diri Akademik. Berikut tabel penjelasan butir pertanyaan:

Tabel 1. *Blueprint* Skala Belajar Bermakna

No	Dimensi	Indikator	Nomor Item	Jumlah Item
1	Pemahaman Konseptual	Mengaitkan materi baru dengan pengetahuan lama	1, 2, 3, 4	4
		Memahami hubungan antar konsep	5, 6, 7	3
2	Reflektivitas Belajar	Mampu merefleksikan proses belajar	8, 9, 10	3
		Menilai kembali kesalahan dan kekurangan belajar	11, 12	2
3	Integrasi Nilai Akademik	Mengaitkan belajar dengan tujuan hidup	13, 14, 15	3
		Menunjukkan tanggung jawab akademik	16, 17, 18	3
4	Regulasi Diri Akademik	Mengatur waktu dan strategi belajar	19, 20, 21	3
		Konsistensi dan disiplin belajar	22, 23, 24	3

Sebelum dilakukan analisis data utama menggunakan uji parametrik, terlebih dahulu dilaksanakan pengujian asumsi statistik guna memastikan bahwa data memenuhi prasyarat analisis yang digunakan sehingga hasil penelitian dapat diinterpretasikan secara valid dan akurat. Dalam penelitian quasi-eksperimental dengan desain *one-group pretest-posttest* yang melibatkan 30 mahasiswa sebagai responden, uji asumsi yang dilakukan meliputi uji normalitas dan uji linearitas. Uji normalitas bertujuan untuk mengetahui apakah distribusi skor *pretest* dan *posttest* belajar bermakna mengikuti distribusi normal, karena penggunaan *paired sample t-test* mensyaratkan data berdistribusi normal. Mengingat jumlah sampel kurang dari 50 ($n = 30$), pengujian normalitas dilakukan menggunakan Shapiro–Wilk Test yang direkomendasikan untuk sampel kecil hingga menengah. Kriteria pengambilan keputusan adalah apabila nilai signifikansi (*p-value*) lebih besar dari 0,05 maka data dinyatakan berdistribusi normal. Hasil analisis menunjukkan bahwa nilai signifikansi Shapiro–Wilk untuk skor *pretest* sebesar 0,648 dan untuk skor *posttest* sebesar 0,472, yang keduanya lebih besar dari 0,05. Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa distribusi data *pretest dan posttest* memenuhi asumsi normalitas, sehingga analisis parametrik dapat dilanjutkan.

Selain uji normalitas, dilakukan pula uji linearitas untuk memastikan bahwa hubungan antarvariabel menunjukkan pola linear, khususnya apabila dianalisis hubungan antara intervensi dan peningkatan skor belajar bermakna. Uji linearitas dilakukan melalui analisis ANOVA pada regresi sederhana dengan memperhatikan nilai signifikansi pada komponen *Deviation from Linearity*. Kriteria yang digunakan adalah apabila nilai signifikansi lebih besar dari 0,05 maka hubungan antar variabel dinyatakan linear. Hasil analisis menunjukkan bahwa nilai signifikansi *Deviation from Linearity* sebesar 0,312 ($p > 0,05$), sehingga dapat disimpulkan bahwa hubungan antar variabel bersifat linear. Dengan terpenuhinya kedua asumsi tersebut, data dalam penelitian ini memenuhi syarat untuk dianalisis menggunakan uji parametrik, sehingga hasil *paired sample t-test* yang dilakukan selanjutnya dapat diinterpretasikan secara sah dan sesuai dengan kaidah analisis kuantitatif.

HASIL

Penelitian ini bertujuan untuk menguji efektivitas konseling Cognitive Behavioral Therapy (CBT) berbasis pendidikan karakter dalam meningkatkan belajar bermakna mahasiswa. Hipotesis penelitian yang diajukan adalah: Terdapat perbedaan yang signifikan antara skor belajar bermakna sebelum dan sesudah diberikan intervensi CBT berbasis pendidikan karakter. Dengan kata lain, intervensi yang diberikan diharapkan mampu meningkatkan skor belajar bermakna secara signifikan.

Pengukuran awal dilakukan terhadap 30 mahasiswa menggunakan Skala *Meaningful Learning* sebelum pelaksanaan intervensi. Hasil analisis deskriptif menunjukkan bahwa skor rata-rata (*mean pretest*) sebesar 179,70 dengan standar deviasi 13,49 dan standar error 2,46. Rentang skor menunjukkan bahwa sebagian besar mahasiswa berada pada kategori rendah hingga sedang dalam aspek belajar bermakna. Secara lebih rinci, mahasiswa menunjukkan kecenderungan kurang dalam merefleksikan proses belajar, belum konsisten dalam regulasi diri akademik, serta masih berorientasi pada capaian nilai dibandingkan pemahaman konseptual yang mendalam.

Hasil *pretest* ini menguatkan asumsi awal penelitian bahwa mahasiswa membutuhkan intervensi yang tidak hanya menasar aspek kognitif, tetapi juga penguatan karakter akademik seperti tanggung jawab, disiplin, dan reflektivitas. Setelah pelaksanaan enam sesi intervensi CBT berbasis pendidikan karakter, dilakukan pengukuran ulang menggunakan instrumen yang sama. Hasil analisis menunjukkan bahwa skor rata-rata *posttest* meningkat menjadi 199,30 dengan standar deviasi 11,59 dan standar error 2,11. Secara deskriptif, terjadi peningkatan rata-rata sebesar 19,60 poin dibandingkan skor *pretest*.

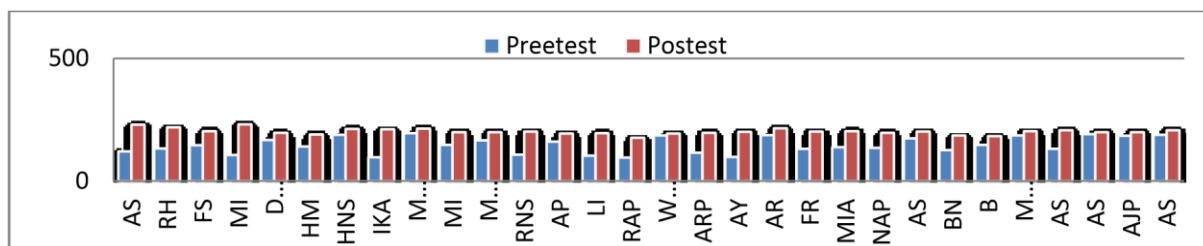
Penurunan nilai standar deviasi pada *posttest* juga menunjukkan bahwa variasi skor antar mahasiswa menjadi lebih homogen setelah intervensi. Hal ini mengindikasikan bahwa sebagian besar peserta mengalami peningkatan yang relatif konsisten dalam aspek belajar bermakna. Secara kualitatif berdasarkan observasi selama sesi intervensi, mahasiswa menunjukkan perubahan dalam pola berpikir akademik. Mahasiswa mulai mampu mengidentifikasi pikiran otomatis negatif seperti "belajar hanya untuk lulus" dan menggantinya dengan orientasi nilai seperti "belajar sebagai bentuk tanggung jawab terhadap diri sendiri". Selain itu, mahasiswa menunjukkan peningkatan dalam perencanaan belajar dan konsistensi dalam mengerjakan tugas.

Tabel 2. Tingkat Belajar Bermakna

No	Peserta didik	Pretest	Kreteria	Posttest	Kreteria	Perubahan
1	AS	51.27 %	R	97.46 %	T	46.19 %
2	RH	56.36 %	R	93.22 %	T	36.86 %
3	FS	62.29 %	R	86.44 %	T	24.15 %
4	MI	45.34 %	R	97.88 %	T	52.54 %
5	DMAN	71.19 %	S	83.47 %	T	12.28 %
6	HM	59.75 %	R	80.51 %	S	20.76 %
7	HNS	80.08 %	S	90.25 %	T	10.17 %
8	IKA	41.53 %	SR	89.83 %	T	48.3 %

9	MHS	82.63 %	T	90.68 %	T	8.05 %
10	MI	62.71 %	R	84.75 %	T	22.04 %
11	MRM	70.76 %	S	84.32 %	T	13.56 %
12	RNS	45.76 %	R	85.59 %	T	39.83 %
13	AP	68.22 %	S	82.2 %	T	13.98 %
14	LI	44.07 %	R	83.05 %	T	38.98 %
15	RAP	40.68 %	SR	75 %	S	34.32 %
16	WGR	78.81 %	S	82.2 %	T	3.39 %
17	ARP	49.15 %	R	83.47 %	T	34.32 %
18	AY	41.95 %	SR	85.17 %	T	43.22 %
19	AR	79.66 %	S	91.1 %	T	11.44 %
20	FR	55.93 %	R	85.59 %	T	29.66 %
21	MIA	58.9 %	R	86.44 %	T	27.54 %
22	NAP	57.63 %	R	83.47 %	T	25.84 %
23	AS	73.73 %	S	85.59 %	T	11.86 %
24	BN	53.81 %	R	79.24 %	S	25.43 %
25	B	62.71 %	R	77.97 %	S	15.26 %
26	MPA	78.81 %	S	86.02 %	T	7.21 %
27	AS	55.93 %	R	88.14 %	T	32.21 %
28	AS	80.93 %	S	84.32 %	T	3.39 %
29	AJP	78.39 %	S	84.75 %	T	6.36 %
30	AS	80.08 %	S	87.71 %	T	7.63 %

Untuk mempermudah dalam memahami isi tabel diatas maka disajikan bahasa dalam bentuk diagram, berikut visualisasi tabel diatas dapat di lihat pada gambar berikut:



Gambar 1. Grafik Tingkat Belajar Bermakna

Berdasarkan hasil perhitungan, maka dapat diketahui bahwa pada *Group statistic* dapat diinterpretasikan bahwa N sebanyak 30, *Mean pretest* adalah 179,7 dan pada *Mean posttest* adalah 199,30, nilai standar deviasi *pretest dan posttest* lebih tinggi dari *pretest* dan standar eror adalah 2,465 sedangkan *mean posttest* 2,116. Uji t Test sebelumnya dilakukan uji kesamaan varian dengan F Test, artinya varian sama maka t menggunakan *equal variance assumed* dan jika varian berbeda maka menggunakan *equal variance not assumed*. Kriteria pegujian Ho diterima jika P value <0,05. Membandingkan probabilitas/signifikan dimana P value (0,782) sehingga Ho ditolak. Jadi dapat disimpulkan bahwa kedua varian tidak sama.

Pengujian *independen sample T Test*, dari hasil perhitungan dengan menggunakan bantuan aplikasi SPSS 21.00 diperoleh data sebagai berikut: T hitung (10,944) > T tabel (2,120) maka Ho ditolak dan Ha diterima. Oleh karena itu dapat disimpulkan bahwa Penguatan Pendidikan Karakter melalui Konseling Kognitif Behavior (CBT) efektif untuk meningkatkan belajar bermakna.

Tabel 2. Hasil Perhitungan *Independent Sample T-Test*

Group Statistics									
Kelompok		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean				
Hasil	Preetest	30	179,7667	9,23518	1,68611				
	Posttest	30	189,2333	6,47906	1,18291				

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Hasil	Equal variances assumed	3,616	,062	-4,596	58	,000	-9,46667	2,05967	-13,58954	-5,34380
	Equal variances not assumed			-4,596	51,980	,000	-9,46667	2,05967	-13,59973	-5,33361

PEMBAHASAN

Berdasarkan hasil analisis yang telah dipaparkan sebelumnya, penelitian ini menunjukkan adanya peningkatan skor belajar bermakna setelah pelaksanaan intervensi CBT berbasis pendidikan karakter. Rata-rata skor *pretest* sebesar 179,70 meningkat menjadi 199,30 pada *posttest* dengan selisih 19,60 poin. Uji t menghasilkan nilai t hitung sebesar 10,944 yang lebih besar dari t tabel (2,120), sehingga hipotesis alternatif diterima. Artinya, terdapat perbedaan yang signifikan antara skor sebelum dan sesudah intervensi. Secara statistik, hasil ini menunjukkan bahwa intervensi yang diberikan efektif dengan adanya peningkatan tingkat belajar bermakna mahasiswa. Karena desain penelitian menggunakan *one-group pretest-posttest* tanpa kelompok kontrol, maka peningkatan ini diinterpretasikan sebagai efek intervensi dalam konteks kelompok yang sama.

Jika dianalisis berdasarkan data individu pada Tabel Tingkat Belajar Bermakna, terlihat bahwa seluruh 30 mahasiswa mengalami peningkatan skor dalam persentase, meskipun dengan variasi yang berbeda. Peningkatan tertinggi terjadi pada peserta MI sebesar 52,54%, IKA sebesar 48,30%, dan AY sebesar 43,22%. Sementara itu, peningkatan terendah terjadi pada WGR dan AS dengan kenaikan sebesar 3,39%. Fakta bahwa semua peserta menunjukkan perubahan positif mengindikasikan bahwa intervensi memiliki dampak yang relatif konsisten. Variasi tingkat perubahan menunjukkan bahwa efektivitas intervensi dipengaruhi oleh kondisi awal masing-masing mahasiswa. Mahasiswa dengan skor awal kategori sangat rendah atau rendah cenderung menunjukkan peningkatan yang lebih besar dibandingkan mereka yang sejak awal berada pada kategori sedang atau tinggi.

Penurunan standar deviasi dari 13,49 pada *pretest* menjadi 11,59 pada *posttest* menunjukkan bahwa sebaran skor setelah intervensi menjadi lebih homogen. Hal ini berarti bahwa perbedaan tingkat belajar bermakna antar mahasiswa menjadi lebih kecil setelah intervensi dilakukan. Kondisi ini dapat diinterpretasikan bahwa intervensi *CBT* berbasis pendidikan karakter tidak hanya meningkatkan skor rata-rata, tetapi juga memperkecil

kesenjangan antar individu dalam kelompok. Dengan kata lain, mahasiswa yang sebelumnya berada pada kategori rendah berhasil mengejar ketertinggalannya, sehingga distribusi skor menjadi lebih merata.

Perubahan yang terjadi dapat dijelaskan melalui mekanisme restrukturisasi kognitif dalam *CBT*. Berdasarkan observasi selama pelaksanaan intervensi, mahasiswa mulai mampu mengidentifikasi pikiran otomatis negatif seperti "belajar hanya untuk lulus" dan menggantinya dengan orientasi nilai seperti "belajar sebagai bentuk tanggung jawab terhadap diri sendiri". Proses ini sesuai dengan prinsip dasar CBT yang dikembangkan oleh Aaron T. Beck, yaitu bahwa perubahan perilaku dimulai dari perubahan pola pikir. Ketika mahasiswa berhasil memodifikasi keyakinan maladaptifnya, maka muncul perubahan perilaku akademik seperti perencanaan belajar yang lebih terstruktur dan konsistensi dalam mengerjakan tugas.

Dalam perspektif teori belajar bermakna yang dikemukakan oleh David P. Ausubel, peningkatan skor ini menunjukkan bahwa mahasiswa mulai mengintegrasikan informasi akademik secara lebih mendalam dalam struktur kognitifnya. Sebelum intervensi, sebagian mahasiswa menunjukkan orientasi belajar yang lebih bersifat prosedural. Setelah intervensi, terjadi pergeseran menuju pemahaman konseptual dan reflektivitas yang lebih kuat. Hal ini terlihat dari peningkatan skor pada kategori rendah dan sangat rendah yang berpindah menjadi kategori sedang dan tinggi pada posttest. Perubahan kategori ini menunjukkan bahwa proses belajar tidak lagi bersifat hafalan, tetapi lebih terintegrasi dengan nilai dan pemahaman.

Meskipun demikian, peningkatan yang terjadi tidak seragam dalam besaran persentase. Beberapa mahasiswa yang pada pretest sudah berada pada kategori tinggi, seperti MHS (82,63%) dan AR (79,66%), tetap menunjukkan peningkatan meskipun relatif kecil. Hal ini menunjukkan bahwa intervensi tetap memberikan dampak bahkan pada mahasiswa dengan tingkat awal yang sudah cukup baik. Namun, karena tidak terdapat kelompok kontrol dalam penelitian ini, maka kemungkinan adanya faktor eksternal yang turut mempengaruhi peningkatan tidak sepenuhnya dapat dieliminasi. Oleh karena itu, interpretasi hasil difokuskan pada perubahan dalam kelompok yang sama sebelum dan sesudah intervensi.

Secara keseluruhan, hasil penelitian ini menunjukkan bahwa penguatan pendidikan karakter melalui konseling kognitif behavior efektif untuk meningkatkan belajar bermakna mahasiswa secara signifikan. Data empiris menunjukkan adanya kenaikan rata-rata skor, peningkatan persentase pada seluruh peserta, serta penurunan variasi skor antar individu. Temuan ini mengindikasikan bahwa integrasi pendidikan karakter dalam tahapan CBT berkontribusi terhadap perubahan pola pikir dan perilaku akademik mahasiswa. Dalam konteks penelitian dengan 30 responden dan desain quasi-eksperimental, hasil ini memberikan bukti awal bahwa model intervensi yang dikembangkan memiliki efektivitas yang terukur dalam meningkatkan belajar bermakna.

SIMPULAN

Berdasarkan hasil penelitian yang telah dilakukan, dapat disimpulkan bahwa penguatan pendidikan karakter melalui konseling Cognitive Behavioral Therapy (CBT) efektif dalam meningkatkan belajar bermakna mahasiswa. Hal ini dibuktikan dengan adanya perbedaan signifikan antara skor *pretest* dan *posttest*, di mana rata-rata skor meningkat dari 179,70 menjadi 199,30 dengan selisih sebesar 19,60 poin. Hasil uji t menunjukkan nilai t hitung (10,944) lebih besar dari t tabel (2,120), sehingga hipotesis penelitian diterima. Selain itu, seluruh peserta mengalami peningkatan skor, dengan variasi kenaikan yang menunjukkan dampak intervensi secara merata.

Penurunan standar deviasi dari 13,49 menjadi 11,59 menunjukkan bahwa setelah intervensi, tingkat belajar bermakna mahasiswa menjadi lebih homogen. Temuan ini mengindikasikan bahwa intervensi tidak hanya meningkatkan skor rata-rata, tetapi juga memperkecil kesenjangan antar mahasiswa. Secara konseptual, perubahan ini terjadi melalui proses restrukturisasi kognitif dan internalisasi nilai karakter seperti tanggung jawab, disiplin, dan reflektivitas dalam aktivitas akademik.

Dengan demikian, CBT berbasis pendidikan karakter memberikan kontribusi empiris sebagai pendekatan intervensi yang terstruktur dalam meningkatkan kualitas belajar bermakna mahasiswa. Meskipun penelitian ini memiliki keterbatasan pada desain tanpa kelompok kontrol dan jumlah responden yang terbatas, hasil yang diperoleh memberikan bukti awal yang kuat mengenai efektivitas model yang dikembangkan dan layak untuk diuji lebih lanjut dalam skala penelitian yang lebih luas.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis berterima kasih kepada dewan redaksi Jurnal Consulenza atas proses *review* dan publikasi karya ilmiah ini. Publikasi ini merupakan langkah penting dalam menyebarkan pengetahuan mengenai peningkatan kemampuan ekspresi diri melalui Bimbingan Konseling dengan pendekatan *Cognitive Behavioral Therapy*, yang diharapkan dapat memberikan manfaat bagi para pendidik, konselor, dan siswa di seluruh Indonesia.

Penulis juga menyampaikan penghargaan yang tulus kepada seluruh subjek penelitian atas kontribusi dan partisipasi mereka. Tanpa partisipasi aktif dan berbagi pengetahuan dari para subjek, penelitian ini tidak akan mencapai hasil yang optimal.

Sebagai penutup, penulis berharap temuan penelitian ini dapat memberikan kontribusi bagi perkembangan bidang bimbingan dan konseling, khususnya dalam pengembangan pendekatan *Cognitive Behavioral Therapy*.

DAFTAR PUSTAKA

- Agra, Glenda et al. 2019. "Analysis of the Concept of Meaningful Learning in Light of the Ausubel's Theory." *Revista brasileira de enfermagem* 72: 248–55.
- Ausubel, David P. 1963. "The Psychology of Meaningful Verbal Learning."
- Ausubel, David P, and Donald Fitzgerald. 1961. "The Role of Discriminability in Meaningful Learning and Retention." *Journal of educational psychology* 52(5): 266.
- Bailey, Thomas Hamilton, and Lisa J. Phillips. 2016. "The Influence of Motivation and

- Adaptation on Students' Subjective Well-Being, Meaning in Life and Academic Performance." *Higher Education Research and Development* 35(2): 201–16.
- Beck, Aaron T. 1991. "Cognitive Therapy as the Integrative Therapy."
- Beck, Aaron T, and Marjorie Weishaar. 1989. "Cognitive Therapy." In *Comprehensive Handbook of Cognitive Therapy*, Springer, 21–36.
- Beck, Judith S. 2011. "Cognitive-Behavioral Therapy." *Clinical textbook of addictive disorders* 491: 474–501.
- Bieling, Peter J, Randi E McCabe, and Martin M Antony. 2022. *Cognitive-Behavioral Therapy in Groups*. Guilford publications.
- Fauzan, A., & Lestari, D. (2022). Efektivitas layanan konseling dalam mengubah pola pikir dan perilaku mahasiswa. *CONS: Jurnal Bimbingan dan Konseling*, 6(2), 75–84.
- Fischer, Ian C., Ekin Secinti, Zeynep Cemalcilar, and Kevin L. Rand. 2021. "Examining Cross-Cultural Relationships Between Meaning in Life and Psychological Well-Being in Turkey and the United States." *Journal of Happiness Studies* 22(3): 1341–58. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00275-z>.
- Guerra-Bustamante, Joan et al. 2019. "Emotional Intelligence and Psychological Well-Being in Adolescents." *International Journal of Environmental Research and Public Health* 16(10): 1–12.
- Hidayati, N., & Rahman, A. (2024). Implementasi layanan bimbingan dan konseling berbasis pendidikan karakter di perguruan tinggi. *CONS: Jurnal Bimbingan dan Konseling*, 8(1), 45–56.
- Hockings, Christine, Liz Thomas, Jim Ottaway, and Rob Jones. 2018. "Independent Learning—What We Do When You're Not There." *Teaching in Higher Education* 23(2): 145–61.
- Holm-Hadulla, Rainer M, Frank-Hagen Hofmann, Michael Sperth, and Claude-Hélène Mayer. 2021. "Creativity and Psychopathology: An Interdisciplinary View." *Psychopathology* 54(1): 39–46.
- Iksal, Iksal, Ratu Amalia Hayani, and Aslan Aslan. 2024. "Strengthening Character Education as a Response to the Challenges of the Times." *Indonesian Journal of Education (INJOE)* 4(1): 761–74.
- Istiyono, Edi et al. 2021. "Effective Teachers' Personality in Strengthening Character Education." *International Journal of Evaluation and Research in Education* 10(2): 512–21.
- Kostiainen, Emma et al. 2018. "Meaningful Learning in Teacher Education." *Teaching and Teacher education* 71: 66–77.
- Lent, Robert W. 2016. "Self-Efficacy in a Relational World: Social Cognitive Mechanisms of Adaptation and Development." *Counseling Psychologist* 44(4): 573–94.
- Martela, Frank, Richard M. Ryan, and Michael F. Steger. 2018. "Meaningfulness as Satisfaction of Autonomy, Competence, Relatedness, and Beneficence: Comparing the Four Satisfactions and Positive Affect as Predictors of Meaning in Life." *Journal of Happiness Studies* 19(5): 1261–82.
- Prasetyo, D., Kurniawan, F., & Sari, M. (2023). Penguatan pendidikan karakter melalui layanan bimbingan dan konseling di perguruan tinggi. *CONS: Jurnal Bimbingan dan Konseling*, 7(2), 88–99
- Pressley, Michael, and Elizabeth S Ghatala. 1990. "Self-Regulated Learning: Monitoring Learning from Text." *Educational psychologist* 25(1): 19–33.
- Rahmah, Nur. 2013. "Belajar Bermakna Ausubel." *Al-Khwarizmi: Jurnal Pendidikan Matematika Dan Ilmu Pengetahuan Alam* 1(1): 43–48.
- Samiaji, Mukhamad Hamid. 2019. "Perkembangan Karakter Mandiri Dan Jujur Pada Anak Usia

- Dini." *Jurnal ThufuLA* 7(2).
- Schimmack, Ulrich, and Hyunji Kim. 2020. "An Integrated Model of Social Psychological and Personality Psychological Perspectives on Personality and Wellbeing." *Journal of Research in Personality* 84: 103888.
- Shuell, Thomas J. 1990. "Phases of Meaningful Learning." *Review of educational research* 60(4): 531–47.
- Sousa, Alana Tamar Oliveira de et al. 2015. "Using the Theory of Meaningful Learning in Nursing Education." *Revista brasileira de enfermagem* 68: 713–22.
- Steger, Michael F, and Frank Martela. 2022. "Measuring Meaning and Purpose in Life." *Handbook of positive psychology assessment*: 162–74.
- Vallori, Antoni Ballester. 2014. "Meaningful Learning in Practice." *Journal of education and human development* 3(4): 199–209.
- Ventegodt, Søren, Niels Jørgen Andersen, and Joav Merrick. 2003. "Quality of Life Philosophy I. Quality of Life, Happiness, and Meaning in Life." *TheScientificWorldJournal* 3: 1164–75.
- Wulandari, S., Fitriani, A., & Nugroho, H. (2024). Penerapan Cognitive Behavioral Therapy dalam meningkatkan kepercayaan diri akademik mahasiswa. *CONS: Jurnal Bimbingan dan Konseling*, 8(2), 101–112.