Cognitive Behavioral Therapy untuk Meningkatkan *Self-Efficacy* Akademis pada Siswa SMA Korban *Bullying* Relasional

Kurniawan Dwi Madyo Utomo
Universitas Negeri Malang

Abstrak

Fenomena bullying relasional di sekolah bukan sesuatu yang baru. *Bullying* relasional adalah bentuk intimidasi untuk menyakiti orang lain dan merusak reputasinya, melalui gossip, penyeberan rumor, dan pengucilan dari kelompok. Murid perempuan lebih sering menjadi korban bullying ini daripada murid laki-laki. Bullying relasional menurunkan *self-efficacy* akademis siswa, yang akhirnya menurunkan pencapaian akademisnya. Self-efficacy akademis adalah keyakinan individu akan kemampuannya untuk mengerjakan tugas akademis yang ditentukan. Siswa yang mempunyai *self-efficacy* akademis rendah tidak mempunyai motivasi tinggi untuk belajar dan tidak mampu mengerjakan tugas-tugas sekolah. Konselor sekolah mempunyai tanggung jawab untuk melakukan intervensi terhadap siswa yang menjadi korban bullying ini. *Cognitive Behavioral Therapy (CBT)* digunakan untuk mengurangi dampak bullying relasional dan meningkatkan self-efficacy akademis siswa.

Kata kunci**:** *bullying relasional, cognitive behavioral therapy, self-efficacy* akademis, pencapaian akademis

Pendahuluan

Perilaku *bullying* (perundungan) dipandang sebagai bentuk kekerasan di sekolah yang serius di banyak negara, termasuk di Indonesia. *Bullying* didefinisikan sebagai tindakan agresif yang dilakukan secara berulang kali oleh seseorang atau sekelompok orang karena adanya ketidakseimbangan kekuatan antara pihak yang terlibat (Smith, 2014). Bullying juga didefinisikan sebagai suatu serangan emosional, verbal, dan fisik yang terjadi berulang kali terhadap satu orang atau sekelompok orang yang rentan dan tidak mampu membela diri (Goldbaum, dkk., 2003).

Wang, Iannoti, dan Nansel (2009) membagi bullying dalam empat kategori, yaitu: fisik, verbal, relasional, dan *cyberbullying*. Bullying fisik merujuk pada serangan fisik terhadap korban melalui tindakan seperti memukul, menendang, mencubit, atau menggigit. *Bullying* verbal adalah penggunaan bahasa untuk melukai orang lain melalui penghinaan dan pelecehan verbal (Wang, dkk., 2010). Bullying relasional (*relational bullying*) mencakup perilaku seperti menyebarkan gosip, menceritakan rahasia, menyebarluaskan rumor, dan mengucilkan orang lain (Williford, 2015). Akhir-akhir ini ada *cyberbullying* yaitu suatu bentuk bullying yang dilakukan melalui sarana elektronik. *Cyberbullying* terjadi ketika seseorang dipermalukan, mendapatkan ancaman dari orang lain melalui internet (misalnya: email, webpage) atau telepon seluler (misalnya: pesan singkat/SMS) yang berisikan informasi baik benar atau salah dengan tujuan untuk mempermalukan atau menceritakan rahasia seseorang kepada publik (Williams & Guerra, 2007).

Suatu penelitian yang dikerjakan oleh Yayasan SEJIWA dan Fakultas Psikologi Universitas Indonesia pada tahun 2008 (Surilena, 2016) menemukan bahwa 67,9% murid SMA dan 66,1% murid SMP di tiga kota besar di Indonesia (Jakarta, Surabaya, dan Yogyakarta) pernah mengalami bullying. Peringkat pertama adalah *bullying* relasional dan peringkat kedua adalah bullying verbal dan fisik. Penelitian lain yang dilakukan oleh Plan International dan *International Center for Research on Women (IRCW)* menyatakan bahwa 84% anak di Indonesia mengalami tindakan kekerasan di sekolah dan jumlah anak sebagai pelaku *bullying* di sekolah mengalami kenaikan dari 67 kasus pada

tahun 2014 menjadi 79 kasus pada tahun 2015 (Lestari, 2015). Keterlibatan siswa dalam perilaku bullying memuncak ketika ia berada di SMP dan menurun ketika ia berada di SMA. Namun, bullying relasional dan *cyberbullying* tidak mengalami penurunan dan bahkan mengalami peningkatan di SMA (Bradshaw, dkk., 2007).

Banyak siswa yang menjadi korban bullying tidak melaporkan persoalan bullying ini karena mereka meyakini kalau para pendidik (guru, konselor sekolah, dan staf sekolah) tidak akan menanggapi laporan mereka dengan simpatik dan jarang yang berusaha untuk menghentikan bullying di sekolah. Swearer dan Cary (2003) melaporkan bahwa 80% siswa sekolah menengah yang menjadi subyek penelitian meyakini bahwa para pendidik tidak mengetahui dan menyadari persoalan bullying yang terjadi di sekolah. Para pendidik ini juga tidak memberi perhatian pada keberadaan bullying relasional yang tidak terlalu mudah untuk diamati (Casey-Cannon, dkk., 2001). Mereka cenderung menganggap *bullying* relasional ini sebagai bentuk agresi yang kurang serius/tidak berbahaya, dibandingkan dengan *bullying* fisik dan verbal. Karena itu, mereka cenderung memilih untuk tidak melakukan intervensi terhadap persoalan bullying relasional dan kurang bersimpati terhadap para korbannya (Yobon & Kerber, 2003). Padahal menurut Woods dan Wolke (2003) frekuensi bullying relasional meningkat di SMA, sedangkan frekuensi bullying fisik cenderung mengalami penurunan.

Bullying relasional didefinisikan sebagai manipulasi hubungan teman sebaya, dengan tujuan untuk menyakiti atau melukai orang lain melalui perilaku-perilaku seperti pengucilan sosial ("Kamu tidak dapat bermain dengan kami"), dan penyebaran desas-desus atau rumor ("Apakah kamu mendengar…?") (Crick & Grotpeter, 1995). Korban bullying relasional ini mengalami berbagai persoalan emosional dan sosial, misalnya: kesepian, depresi, kecemasan, penolakan teman sebaya, dan persoalan-persoalan lain di sekolah, seperti penyesuaian diri yang sulit di sekolah dan perolehan nilai akademis yang lebih rendah dibandingkan dengan siswa yang tidak menjadi korban bullying (Nakamoto & Schwartz, 2010). Bullying relasional juga menurunkan self-efficacy akademis siswa (Flook, dkk., 2005). Andreou dan Metallidou (2004) mengemukakan bahwa bullying berasosiasi secara negatif dengan self-efficacy akademis. Mereka menemukan bahwa para remaja yang sering terlibat dalam bullying cenderung memiliki *self-efficacy* akademis yang rendah sehingga mereka tidak mampu memproses informasi pengetahuan dengan baik. Kumar dan Sebastian (2011) menyatakan bahwa persoalan emosional dan pencapaian akademis yang rendah, yang dihadapi oleh remaja itu terkait dengan self-efficacy yang rendah. Rendahnya *self-efficacy* ini mungkin merupakan hasil dari distorsi kognitif (*cognitive distortion*) dan pemikiran yang tidak masuk akal (*illogical thinking*). Penelitian-penelitian sebelumnya menunjukkan bahwa *Cognitive Behavioral Therapy (CBT)* cukup efektif untuk meningkatkan *self-efficacy* dan prestasi akademis (Kumar & Sebastian, 2011). Intervensi *Cognitive Behavioral Therapy* ini tidak hanya berdampak positif terhadap *self-efficacy* dan pretasi akademis siswa SMA korban *bullying* relasional, tetapi juga mengurangi stress, kecemasan, dan kesepian mereka (Brigman & Campbell, 2003).

Kebanyakan perilaku *bullying* relasional terjadi di sekolah, dan karena itu, konselor sekolah mempunyai peran besar dalam mencegah dan menanggapi persoalan bullying ini (Salmivalli, dkk., 2004). Hermann dan Finn (2002) menyatakan bahwa konselor sekolah bertanggung jawab secara etis dan legal untuk mengusahakan agar siswa merasa aman dan berkembang di sekolah. Karena itu, penting untuk mengkaji apakah konselor sekolah mempunyai pengetahuan dan ketrampilan yang memadai untuk merancang dan menerapkan program konseling yang efektif untuk mengatasi persoalan bullying ini. Artikel ini ingin menggali pengaruh bullying, khususnya bullying relasional pada perkembangan *self-efficacy* akademis siswa

dan melihat manfaat *Cognitive Behavioral Therapy* dalam meningkatkan *self-efficacy* akademis siswa SMA yang menjadi korban bullying relasional.

Bullying Relasional dan Efeknya terhadap Korban

Bullying relasional adalah perilaku berulang dan tidak beralasan, yang dimaksudkan untuk merusak status/posisi sosial seseorang (Griffin & Gross, 2004). Bullying ini dapat terjadi di berbagai tempat. Penelitian-penelitian lain menunjukkan bahwa bullying ini paling sering terjadi di sekolah, khususnya di lokasi yang kurang mendapat pengawasan, misalnya: halaman sekolah, lorong sekolah, dan toilet. Perilaku-perilaku seperti mengucilkan, mengancam untuk mengakhiri pertemanan, menyebarkan gossip, dan mengabaikan adalah bentuk-bentuk bullying relasional (Xie, dkk., 2002). Bentuk bullying relasional dapat bersifat tidak langsung, biasanya melibatkan pihak ketiga, atau langsung, melibatkan interaksi satu lawan satu. Penekanannya bukan pada bentuk agresinya, tetapi pada niat untuk menyakiti relasi atau keanggotaan dalam kelompok. Pelaku dapat bersikap diam terhadap korban atau mengatakan kepada korban bahwa ia akan dikucilkan dari kelompok sosial kecuali kalau ia mau melakukan apa yang dikehendaki oleh pelaku. Dalam kasus ini, korban mengetahui identitas pelaku dan apa yang ia kerjakan (Archer & Coyne, 2005).

Korban bullying relasional menyatakan bahwa pengucilan sosial adalah bentuk bullying yang paling menyakitkan, walaupun para guru cenderung memandang dan memperlakukan bullying ini sebagai bentuk agresi yang kurang berbahaya. Guru-guru ini biasanya mengambil tindakan terhadap bullying fisik dan verbal, tetapi tidak melakukan tindakan apapun untuk mengatasi kasus-kasus bullying relasional (Birkinshaw & Eslea, 1998). Menurut Vail (2002) hal itu terjadi karena pihak sekolah terlalu memfokuskan diri pada bullying fisik dan kurang mempunyai kebijakan untuk mengatasi bullying relasional. Padahal bullying fisik cenderung menurun seiring bertambahnya usia, sedangkan bullying relasional tidak mengalami penurunan (Crick, dkk., 2002). Woods dan Wolke (2003) menemukan hal yang sama bahwa frekuensi bullying relasional di sekolah malah meningkat, sedangkan frekuensi *bullying* fisik dan verbal malah menurun.

Tantangan lain dalam menyikapi persoalan bullying relasional adalah bullying ini tidak terlalu tampak sehingga kurang mendapat perhatian dari para guru di sekolh (Casey-Cannon, dkk., 2001). Siswa korban *bullying* relasional nampaknya juga enggan untuk melaporkan kasus *bullying* ini kepada guru mereka (Birkinshaw & Eslea, 1998). Mereka tidak memberi tahu guru tentang peristiwa bullying karena mereka menganggap para guru tidak kompeten, tidak peduli, atau tidak dapat memberi perlindungan kepada mereka (Doll, Song, & Siemers, 2004). Penelitian lain juga menemukan bahwa siswa sekolah menengah meyakini bahwa guru dan staf sekolah tidak melakukan apapun untuk menghentikan bullying relasional meski mereka mengetahuinya (Casey-Cannon, dkk., 2001). Kalau pihak sekolah tidak menanggapi bullying relasional secara efektif dan hanya mengintervensi bullying fisik, maka sekolah tidak menciptakan lingkungan yang aman bagi semua siswa. Ketika pihak sekolah mengabaikan perilaku bullying relasional, siswa merasa bahwa para guru tidak dapat diandalkan untuk memberi perlindungan dan berpikir bahwa perilaku bullying relasional dapat diterima atau ditolerir di sekolah.

Coyne dan Archer (2004) menyatakan bahwa seseorang mempraktekkan bullying relasional karena orang tua, teman sebaya, dan media sering menggunakan bentuk bullying ini sebagai sarana efektif untuk memperoleh apa yang diinginkan. Orang tua mungkin menggunakan ancaman-ancaman untuk memaksa anak mau bekerja sama dengan mereka. Anak belajar menggunakan perilaku ini untuk memaksa teman sebayanya agar menuruti keinginannya. Perilaku bullying relasional juga terkait dengan dukungan orang tua yang rendah. Kurangnya

dukungan dan kedekatan dengan orang tua membuat anak merasa tidak aman dalam berelasi dengan orang lain. Ia menggunakan cara-cara agresif untuk melindungi status pribadi dan memanipulasi relasi untuk memenuhi kebutuhannya. Ia juga sensitif terhadap ancaman penolakan dan menarik diri atau bersikap diam untuk mengekspresikan kemarahan.

Sebuah penelitian tentang perbedaan gender dan bullying menemukan bahwa bullying fisik tampaknya lebih umum terjadi pada siswa laki-laki, sedangkan bullying relasional merupakan praktek yang lebih umum di kalangan siswa perempuan (Olweus, 1991). Bullying relasional lebih sering dilakukan dan dialami oleh perempuan karena perilaku ini efektif untuk menciderai relasi yang dipandang penting oleh siswa perempuan (Crick, dkk., 2002). Alasan lain adalah perempuan dididik untuk mampu menyimpan kemarahannya dan mengungkapkannya dengan cara yang khas perempuan. Selain itu, perempuan dididik untuk menghindari konfrontasi dan konflik dalam relasi antar sesama (Putallaz & Bierman, 2004). Karena itu, bullying relasional menjadi pilihan yang sangat mungkin digunakan oleh perempuan karena ia dapat mengungkapkan kemarahan secara tersebunyi dan menyembunyikan identitasnya sebagai pelaku bullying.

Korban bullying relasional mengalami persoalan dalam hal kesehatan fisik dan psikologis. Siswa SMA yang menjadi korban bullying relasional berulang kali akan mengalami kesulitan dalam tidur, mengalami sakit kepala dan sakit perut. Mereka juga merasa lebih tertekan, cemas, dan tidak aman dibandingkan dengan teman sebaya mereka. Mereka mempunyai harga diri yang rendah, cenderung berhati-hati, sensitif, dan menjadi pendiam (Olweus, 1995). Mereka juga sering tidak masuk sekolah, membolos, kehilangan kepercayaan diri, dan mengisolasi diri (Nakamoto & Schwartz, 2010).

Crick dan Bigbee (1998) menemukan bahwa para korban bullying relasional mengalami masalah *self-restraint* yang jauh lebih signifikan dibandingkan dengan mereka yang tidak mengalami bullying ini. Mereka mengalami kesulitan untuk mengelola rasa marah dan mempunyai perilaku impulsif yang lebih tinggi. Selain itu, mereka cenderung tunduk/submissive daripada teman sebaya mereka (Crick & Bigbee, 1998). Untuk menanggapi bullying relasional ini, para korban menggunakan taktik penghindaran atau pelarian, seperti menghindari sekolah dan tempat-tempat tertentu atau melarikan diri dari rumah. Dalam kasus yang ekstrim, korban mengalami tingkat depresi yang tinggi dan mempunyai keinginan untuk bunuh diri (Haynie, dkk., 2001).

Bullying relasional membuat korban mengalami kesulitan dalam menyesuaikan diri di masa depan. Siswa perempuan paling terluka oleh bullying relasional karena status sosial dan teman dinilai sangat penting selama masa remaja (Crick & Grotpeter, 1995). Siswa perempuan menilai bullying relasional lebih menyakitkan daripada siswa laki-laki, dan ia memandang bullying relasional ini lebih menyakitkan dibandingkan dengan bullying fisik, sedangkan siswa laki-laki menilai bullying fisik lebih melukai daripada bullying relasional (Archer & Coyne, 2005).

Bullying relasional bersifat rahasia dan cenderung tidak terdeteksi oleh para guru, tetapi jenis bullying ini paling banyak terjadi di kelas. Karena sering terjadi di lingkungan sekolah, para korban melaporkan bahwa, dibandingkan dengan jenis bullying yang lain, bullying relasional membuat mereka sangat stres. Korban menjadi mudah tersinggung, panik, dan gugup, yang akhirnya memengaruhi konsentrasi mereka dalam belajar (Craig, dkk., 2000). Woods dan Wolke (2004) melaporkan bahwa bullying relasional terkait dengan pencapaian akademis yang rendah sementara bullying langsung (bullying fisik dan verbal) tidak terkait dengan pencapaian akademis yang rendah.

Flook, Repetti, dan Ullman (2005) menyatakan bahwa bullying relasional berdampak buruk pada self-efficacy akademis. Penolakan teman menyebabkan siswa memiliki self-efficacy akademis yang

rendah, yang pada gilirannya menurunkan prestasi atau pencapaian akademisnya. Lebih lanjut, Luciano dan Savage (2007) menemukan bahwa siswa yang mempunyai kesulitan belajar lebih rentan untuk mengalami bullying dibandingkan dengan siswa yang yang berhasil dalam belajar. Siswa yang mengalami bullying terus menerus menganggap dirinya kurang kompeten secara akademis dan mempunyai prestasi akademis yang rendah.

***Self-Efficacy* Akademis**

Self-efficacy merujuk pada keyakinan atau penilaian individu akan kemampuannya untuk mengatur dan melakukan tindakan yang diperlukan untuk mencapai hasil yang telah ditetapkan (Bandura, 1997). Karena *self-efficacy* itu terkait dengan mengerjakan suatu tugas tertentu, seorang individu dapat memiliki level *self-efficacy* yang tinggi di satu aktivitas dan level *self-efficacy* yang rendah di aktivitas lain (Bandura, 1997). Lebih dari itu, self-efficacy merupakan suatu self-assesment mengenai kemampuan seseorang untuk mengerjakan suatu tugas spesifik, dan mungkin tidak selalu merefleksikan kemampuan aktual seseorang untuk mengerjakan tugas tersebut (Bandura, 1977). Contohnya, seorang konselor sekolah mungkin mempunyai pengetahuan dan ketrampilan yang memadai untuk memberi layanan konseling kepada siswa SMA korban bullying relasional yang mempunyai latar belakang budaya, suku, dan agama yang berbeda dengannya. Akan tetapi, kalau ia tidak percaya kalau ia mempunyai kapasitas untuk bekerja secara efektif dengan siswa murid tersebut, ia dapat dipandang mempunyai *self-efficacy* yang rendah untuk mengerjakan tugas tersebut. Siswa korban bullying relasional itu akhirnya tidak terbantu untuk menemukan cara-cara untuk mengatasi persoalan bullying relasional yang efektif dan tidak terbantu untuk meningkatkan *self efficacy* yang berguna untuk mengembangkan hidup akademis, personal, sosial, dan karier.

Bandura (1977) membedakan antara konsep harapan hasil (*outcome expectancies*) dan harapan efficacy (*efficacy expectancies*). Outcome expectancy adalah perkiraan atau estimasi diri bahwa tingkah laku yang dilakukan itu akan mencapai hasil tertentu. Efficacy expectancy adalah keyakinan bahwa seseorang dapat melakukan tindakan yang dituntut untuk memproduksi suatu hasil. Tugas-tugas yang menantang, usaha-usaha untuk mengerjakan tugas-tugas tersebut, dan keteguhan dalam menghadapi aneka tantangan memengaruhi *efficacy expectancy*. Ketika individu mengenali bahwa aktivitas tertentu akan memproduksi hasil tertentu, dan selanjutnya berhasil mengerjakan tugas tersebut, ia memperoleh motivasi untuk mencoba dan berusaha setia dengan tugas tersebut untuk meraih hasil yang lebih baik (Brown, dkk., 2000).

Bandura (1995) mengidentifikasi empat sumber *self-efficacy*, yaitu: pengalaman menguasai sesuatu (*mastery experiences*), belajar dengan melihat orang lain (*vicarious learning*), persuasi verbal (*verbal persuasion*), dan reaksi emosi (*emotional arousal*). Pengalaman menguasai sesuatu berasal dari keberhasilan individu dalam mengerjakan suatu tugas. *Vicarious learning*, atau melihat pencapaian orang lain, juga memengaruhi ekspektasi keberhasilan individu. Dukungan verbal dari orang lain terhadap ketrampilan dan kemampuan individu juga memengaruhi *self-efficacy*. Akhirnya, reaksi emosi individu pada tugas-tugas dan situasi tertentu juga memengaruhi *self-efficacy*. Menurut Lent dan Brown (2006), pengalaman menguasai sesuatu adalah faktor yang paling penting dalam meningkatkan keyakinan individu akan *self-efficacy*. Meskipun individu-individu memiliki pengetahuan dan ketrampilan, tingkat kinerja mereka berbeda bergantung pada level ekspektasi dan sikap positif mereka terhadap kemampuan mereka.

Keyakinan siswa terhadap *self-efficacy*-nya dipengaruhi oleh faktor eksternal, seperti pengalaman menjadi korban *bullying* relasional. Siswa yang mengalami bullying relasional di sekolah mempunyai persepsi negatif terhadap *self-efficacy* akademis, yang memengaruhi penilaiannya terhadap kemampuannya dalam mengerjakan tugas akademis (Pajares, 2002).

Self-efficacy akademis merujuk pada keyakinan individu bahwa ia dapat mengerjakan tugas akademis yang telah ditentukan atau mencapai tujuan akademis tertentu (Bandura, 1997). Belajar untuk mengikuti test, menulis artikel, dan memperoleh nilai yang tinggi adalah contoh tugas-tugas akademis. *Self-efficacy* akademis mempunyai dampak yang berarti pada kinerja akademis siswa di sekolah (Elias & MacDonald, 2007). Siswa yang tidak meyakini bahwa ia mempunyai kemampuan dan sumber daya untuk menyelesaikan tugas-tugas akademisnya sering kali tidak mempunyai kinerja akademis yang baik seperti teman-temannya yang meyakini bahwa mereka mampu memenuhi tuntutan-tuntutan akademis dan memperoleh hasil yang mereka inginkan. Tambahan lagi, *self-efficacy* akademis dapat memprediksi faktor-faktor penting yang lain di sekolah, termasuk penyesuaian diri di sekolah dan pilihan karier (Chemers, dkk., 2001). Siswa dengan level self-efficacy yang lebih tinggi memiliki pilihan karier yang lebih banyak untuk diwujudkan di masa depan daripada siswa yang tidak meyakini *self-efficacy* akademisnya.

Self-efficacy akademis dapat dipakai untuk memprediksi *self-regulation* (pengaturan diri), rasa memiliki sekolah, dan motivasi diri di kelas. Siswa dengan *self-*efficacy akademis yang lebih tinggi melakukan lebih banyak usaha dalam mengerjakan tugas-tugas sekolah dibandingkan dengan siswa yang memiliki *self-efficacy* akademis yang rendah (McMahon, & Furlow, 2008). Siswa dengan self-efficacy akademis rendah sering tidak mencoba untuk mengerjakan tugas-tugas yang lebih sulit di sekolah. Karena itu, siswa ini juga kurang memiliki motivasi dalam belajar.

Siswa dengan *self-efficacy* akademis yang lebih tinggi merasa lebih terlibat dan tertarik dalam mengerjakan tugas-tugas sekolah. Sebaliknya, siswa dengan *self-efficacy* akademis yang rendah merasa kurang mampu untuk belajar, tidak dapat berkonsentrasi di sekolah, dan tidak mampu menghadapi kesulitan selama berada di sekolah (Arslan, 2012). Siswa yang mengalami penolakan oleh teman-temannya di kelas, mendengar rumor negatif tentang dirinya, atau menerima pesan negatif mengenai dirinya akan mengembangkan persepsi negatif tentang kemampuan dirinya dan menurunkan self-efficacy akademisnya (Thijs & Verkuyten, 2008).

Cognitive Behavioral Therapy

Cognitive Behavioral Therapy (CBT) adalah suatu psikoterapi yang didasarkan pada modifikasi pikiran dan perilaku sehari-hari, dengan tujuan memengaruhi emosi secara positif (Norcross & Goldried, 2005). Terapi ini menggunakan pendekatan yang terstruktur, aktif, direktif, waktunya terbatas, yang digunakan untuk mengatasi berbagai gangguan kejiwaan. *CBT* ini didasarkan pada teori kepribadian, yang berpandangan bahwa bagaimana seseorang berpikir, menentukan bagaimana seseorang merasa dan berperilaku. Karena itu, tujuan terapi ini adalah mengkoreksi pemrosesan informasi yang salah dan membantu klien untuk memodifikasi asumsi-asumsinya yang mempertahankan perilaku dan emosi maladaptif (Corsini & Wedding, 1989). Terapi ini berasumsi bahwa kebanyakan orang dapat menyadari pikiran, kemampuan, dan perilaku mereka sendiri dan kemudian membuat perubahan positif pada hal-hal itu. Pikiran seseorang dibentuk oleh pengalaman, dan perilaku seingkali dipengaruhi oleh pikiran tersebut (Clark, 2010).

Teknik *CBT* bervariasi tergantung dengan kebutuhan klien atau persoalan yang ditangani terapeutik tertentu bervariasi sesuai dengan jenis klien atau masalah tertentu, namun biasanya terkait dengan perasaan, pikiran, dan perilaku; mempertanyakan dan menguji asumsi atau pemikiran yang tidak realistis; secara bertahap menghadapi aktivitas yang dihindari; dan mencoba cara baru untuk bersikap dan bereaksi (Norcross & Goldried, 2005).

Intervensi *CBT* pada siswa SMA yang menjadi korban *bullying* relasional akan membantu mereka menyadari tiga hal: bagaimana pola pikir mereka memengaruhi

perilaku mereka; bagaimana mereka dapat mengendalikan pola pikir ini dan bagaimana mereka dapat menerapkan intervensi untuk memengaruhi perilaku (Hall & Hughes, 1989). Intervensi ini selain berdampak positif pada *self-efficacy* akademis dan prestasi akademis mereka, juga membantu mereka dalam mengurangi stres dan kecemasan (Brigman & Campbell, 2003).

CBT dilakukan dalam konseling kelompok. Sebelum kelompok terbentuk, setiap peserta mempunyai kesempatan untuk bertemu lebih dahulu dengan konselor secara pribadi untuk membangun relasi dengan konselor. Dalam pertemuan individual ini, peserta diberi informasi mengenai konseling kelompok yang akan dibentuk, lokasi pertemuan, waktu, dan struktur kelompok. Konseling kelompok ini dikerjakan dalam 12 kali pertemuan selama rentang waktu 60 hari. Jumlah peserta dalam konseling kelompok ini sekitar 10-15 orang.

Pertemuan pertama bertujuan untuk memberi orientasi kepada para peserta. Dalam pertemuan ini peserta diberi pemahaman mengenai konseling kelompok, tujuan konseling kelompok, etika konseling kelompok, pentingnya menjaga kerahasiaan, proses konseling, dan hal-hal praktis yang lain. Masing-masing peserta diminta memperkenalkan diri dan mulai menjalin relasi yang terapeutik (Gibson & Mitchell, 2008).

Tiga pertemuan berikutnya (kedua, ketiga, dan keempat) para peserta diberi pemahaman mengenai bullying relasional yang mereka hadapi: pengertian bullying relasional, efeknya terhadap kesehatan fisik dan psikologis, dampaknya terhadap self-efficacy, dan pengaruhnya terhadap self-efficacy akademis dan prestasi akademis. Para peserta diberi kesempatan untuk bertanya, menanggapi, dan menceritakan pengalaman dan perasaan mereka. Selama pertemuan ini peserta diberi latihan relaksasi, misalnya: pernapasan, pengenduran otot-otot sampai tercapai suatu keadaan yang santai, atau desensitisasi sitematik (Corey, 2013).

Pada pertemuan kelima dan keenam, para peserta dibantu untuk memahami dan menyadari pemikiran otomatis (*automatic thoughts*) dan keyakinan pokok (*core beliefs*), dan bias-bias kognitif yang terkait dengan persoalan bullying relasional yang telah mereka alami. Para peserta diminta untuk menulis mengenai pemikiran, perasaan, dan perilaku yang muncul saat mereka mengalami bullying relasional. Kegiatan ini akan membantu mereka untuk memperoleh pemahaman yang lebih menyeluruh mengenai reaksi-reaksi mereka, dan menyadari bahwa selama ini persoalan bullying relasional dan pikiran-pikiran yang mengganggu mendominasi hidupnya. Mereka mendapatkan lagi kemampuan untuk memilih respons yang lebih konstruktif dan mengubah pikiran-pikiran yang disfungsional. Para peserta diberi pekerjaan rumah untuk melanjutkan tugas untuk mengidentifikasi pemikiran-pemikiran otomatis yang muncul akibat peristiwa bullying relasional dan hal-hal ini akan ditinjau dalam pertemuan-pertemuan berikutnya.

Pada pertemuan ketujuh dan kedelapan, restrukturisasi kognitif (*cognitive restructuring*) dikerjakan untuk menyikapi pemikiran-pemikiran otomatis yang negatif dan pernyataan negatif pada diri sendiri yang menyebabkan self-efficacy yang rendah. Para peserta diminta untuk mencatat apa saja yang mereka katakan kepada diri mereka sendiri sebelum, selama, dan sesudah kejadian bullying relasional yang mereka alami. Kemudian mereka dilatih untuk mengubah pemikiran atau pernyataan pada diri yang negatif ke arah yang positif, misalnya dengan permainan peran (*role play*). Para peserta diberi pekerjaan rumah yang harus dikerjakan dan pemikiran-pemikiran mereka yang tidak logis dianalisa. Dalam pertemuan kesembilan, para peserta diajak untuk mempertanyakan pemikiran-pemikiran otomatis yang negatif tersebut dengan menggunakan pertanyaan seperti "Hal-hal terburuk apa yang akan terjadi?", "Jika hal-hal itu terjadi, apa yang menyebabkan hal-hal negatif itu?", "Dimana buktinya?"

Pada pertemuan kesepuluh dan kesebelas, peserta dibantu untuk menemukan pemecahan masalah dan mempelajari keterampilan-keterampilan yang berguna untuk mengatasi persoalan bullying relasional. Ada tiga tahap yang perlu dikerjakan dalam pertemuan ini: tahap pertama, para peserta diminta untuk mengidentifikasi masalah atau area yang menjadi perhatiannya, yang terkait dengan bullying relasional. Tiga pertanyaan diberikan kepada mereka untuk memfasilitasi hal ini. Pertanyaan-pertanyaannya yaitu: Apa yang perlu diperbaiki? Apa yang benar-benar mengganggu saya? Dan apa yang tidak berjalan dengan baik dalam diri saya? Pada tahap kedua para peserta diminta untuk mengidentifikasi aspek-aspek dan fakta-fakta yang terkait dengan hal yang menjadi perhatian mereka, yaitu bullying relasional. Mereka perlu mengajukan pertanyaan pada diri sendiri: Mengapa saya perhatian dengan hal tersebut? Siapa atau apa yang terlibat? Dan bagaimana hal itu mempengaruhi orang lain? Dalam tahap ketiga, solusi atas masalah tersebut ditemukan melalui brain storming dalam kelompok. Mereka lalu diminta untuk memilih solusi-solusi yang praktis dan menentukan rencana tindakan di masa depan. Pada pertemuan keduabelas, konselor mengajak peserta untuk mengevaluasi seluruh proses konseling dan membuat kesimpulan mengenai proses tersebut.

Siswa korban *bullying* relasional yang memiliki keyakinan kuat akan kemampuan mereka untuk mengelola situasi yang sulit akan menyikapi persoalan relasional bullying dengan tenang dan tidak terlalu terganggu oleh kesulitan-kesulitan yang ada. Di sisi lain, siswa yang kurang percaya diri akan kemampuannya untuk menyikapi persoalan bullying relasional akan merasa takut dan cemas, yang akhirnya mengganggu kinerjanya dan menurunkan *self-efficacy*-nya (Bandura, 1977).

Pengaruh Self-Efficacy Akademis terhadap Prestasi Belajar

Keyakinan *self-efficacy* akademis memengaruhi proses kognitif, motivasi, afeksi, dan seleksi siswa. Hal ini akhirnya memengaruhi prestasi belajar siswa (Bandura, 1993). Pada level kognitif, siswa yang memiliki self-efficacy akademis tinggi percaya akan kemampuannya dalam mengerjakan tugas dan yakin akan mendapat hasil positif, sementara siswa yang tidak percaya akan kemampuannya bersikap skeptis terhadap kemampuannya untuk meraih keberhasilan ketika berhadapan dengan situasi belajar yang menantang.

Pada level motivasi: self-efficacy akademis yang tinggi meningkatkan kesediaan siswa untuk berusaha keras dalam belajar, bertahan saat menghadapi kesulitan, dan segera bangkit ketika memperoleh hasil yang negatif. Sebaliknya, siswa yang mempunyai self-efficacy akademis rendah kurang mempunyai minat dalam belajar, mudah menyerah saat menghadapi hambatan, dan melemahkan komitmennya untuk mencapai tujuannya.

Pada level afektif: keyakinan yang tinggi akan *self-efficacy* akademis membuat siswa mampu mengurangi stress yang mungkin ia alami selama belajar di sekolah, sementara *self-efficacy* akademis yang rendah meningkatkan rasa cemas, terarah, pada pikiran-pikiran irasional, yang pada akhirnya mengganggu kemampuan kognitif dan intelektualnya.

Pada level seleksi: *self-efficacy* akademis yang tinggi memampukan siswa untuk mampu mengambil keputusan dan menentukan lingkungan dan pilihan-pilihan yang ia ambil. Siswa yang memiliki *self-efficacy* akademis yang rendah cenderung hanya terlibat dalam kegiatan-kegiatan yang ia rasa kompeten dimana ia merasa mampu dan menghindari kegiatan-kegiatan yang tidak sesuai dengan kompetensinya.

Kesimpulan

Siswa SMA rentan mengalami *bullying* relasional di sekolah. Bullying ini terjadi karena mereka lebih suka menggunakan cara-cara penyelesaian yang agresif untuk menyikapi kesulitan dalam menjalin relasi dengan teman lain (Olweus, 1997). *Bullying* relasional ini berdampak serius pada kesehatan fisik dan mental korban (depresi, cemas, putus asa, dan lain-lain.). Bullying ini

juga berkorelasi secara negatif dengan *self-efficacy*, khususnya *self-efficacy* akademis. Self-efficacy akademis yang rendah membuat korban mempunyai persepsi yang negatif mengenai kemampuannya untuk mengerjakan tugas-tugas sekolah, tidak mampu berkonsentrasi saat mengikuti pelajaran di kelas, dan tidak mampu menghadapi berbagai tantangan saat berada di sekolah (Thijs & Verkuyten, 2008).

Konselor sekolah mempunyai tanggung-jawab untuk menanggapi persoalan-persoalan yang berkaitan dengan bullying relasional tersebut. Ia perlu mengetahui bahwa ada keengganan dalam diri para korban untuk mencari bantuan dari seorang konselor. Mereka tidak percaya apakah konselor bisa memahami persoalan bullying relasional yang sedang mereka hadapi dan mau melakukan intervensi dengan cara-cara yang tepat. Cognitive Behavioral Therapy bisa digunakan oleh konselor untuk membantu para korban bullying ini. Sebelum memberi layanan konseling, konselor perlu memiliki keyakinan akan kemampuannya untuk menyediakan layanan konseling dengan teknik CBT. Setelah menerima layanan konseling ini, siswa SMA korban bullying relasional diharapkan memiliki self-efficacy akademis yang tinggi. Mereka mampu mengerjakan tugas sekolah dan memperoleh hasil yang baik, bertekun saat menghadapi kesulitan, mengurangi stress ketika belajar, dan mengambil keputusan-keputan yang berguna untuk pengembangan diri mereka.

Daftar Puskata

Andreou, E., & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition to behavior in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology,* 24, 27-41.

Archer, J., & Coyne, S.M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology,* 9(3), 212-230.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review,* 84, 191-215.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control.* New York: W.H. Freeman.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective, *Annual Review of Psychology,* 52, 1-26.

Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219-231.

Bradshaw, C.P., Sawyer, A.L., & O'Brennan, L.M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review,* 36(3), 361-382.

Birkinshaw, S., & Eslea, M. (1998). Teacher's attitudes and actions toward Boy v Girl and Girl v Boy Bullying. Paper presented at the Annual Conference of the Development Section of the British Psychological Society, Lancaster University, September, 1998.

Brigman, G., & Campbell, C. (2003). Helping students improve academic achievement and school success behavior. *Professional School Counseling,* 7, 91-98.

Casey-Cannon, S., Gowen, K., & Hayward, C. (2001). Middle-school girls' reports of peer victimization: Concerns, consequences, and implications. *Professional School Counseling*, 5, 138-148.

Chemers, M.M., Hu., L., & Garcia, B.F. (2001). Academic self-efficacy and first year college students performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology,* 93(1), 55-64.

Clark, F. (2010). Preventing future crime with cognitive behavior therapy. *Journal of National Institute of Justice,* 265.

Corey, G. (2004). *Theory and Practice of Group Counseling.* US: Thomson Brooks.

Craig, W.M., Pepler, D.J., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International,* 21(1), 22-36.

Crick, N.R., & Bigbee, M.A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multi-informant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 66, 337-347.

Crick, N.R., & Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.

Crick, N.R., & Grotpeter, J.K., & Bigbee, M.A. (2002). Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child Development,* 73, 1134-1142.

Doll, B., Song, S., & Siemers, E. (2004). Classroom ecologies that support or discourage bullying. Dalam D.L. Espelage & S.M. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools:A social-ecological perspective on prevention and intervention* (161-183). Mahwah: NJ: Erlbaum.

Flook, L., Repetti, R.L., & Ullman, J.B. (2005). Calssroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology,* 41(2), 319-327.

Griffin, R.S., & Gross, A.M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior,* 9(4), 379-400.

Goldbaum, S., Craig, W.M., Pepler, D., & Connolly, J. (2003). Developmental trajectories of victimization: Identifying risk and protective factors. *Journal School Psychology,* 19, 139-156.

Haynie, D.L., Nansel, T., Eitel, P, P., Crump, A.D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of early Adolescence,* 21(1), 29-49.

Hermann, M.A., & Finn, A. (2002). An ethical and legal perspective on the role of school counselors in preventing violence in schools. *Professional School Counseling,* 6, 46-54.

Kumar, V., & Sebastian, L. (2011). Impact of CBT on self-efficacy and academic achievement in adolescent students, *Journal of Indian Academy of Applied Psychology,* 37, 134-139.

Lent, R.W., & Brown, S. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive contructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment,* 14, 12-35.

Lestari, W.S. (2016). Analisis faktor-faktor penyebab bullying di kalangan peserta didik. *Sosio Didaktika,* 3(2), 147-157.

Luciano, S., & Savage, R.S. (2007). Bullying risk in children with learning difficulties in inclusive educational settings. *Canadian Journal of School Psychology,* 22(1), 14-31.

Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development,* 19, 221-242.

Norcross, J.G. & Goldried, M.R. (2005). Handbook of Psychotherapy. USA: Oxford University Press.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. Dalam P.D. Rubin, K. (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Agression* (411-448). Hillsdale, NJ: Lawrence.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education,* 12, 495-510.

Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Journal Theory Into Practice*, 41(2), 116-125.

Putallaz, M., & Bierman, K.L. (2004). *Aggression, Antisocial Behavior, and Violence Among Girls: A Developmental Perspective.* New York: Guilford.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Lagerspetz, K. (2000). Agression and sociometric status among peers: Do gender and type of aggression matter? *Scandinavian Journal of Psychology,* 41, 17-24.

Smith, P.K. (2014). Understanding School Bullying: Its Nature and Prevention Strategies. Los Angeles: SAGE Publication.

Surilena. (2016). Perilaku bullying (bullying) pada anak dan remaja. *CDK-236*, 43(1), 35-38.

Swearer, S.M., & Cary, P.T. (2003). Perceptions and attitudes toward bullying in middle school youth: A developmental examination across the bully/victim continuum. *Journal of Applied School Psychology,* 19(2), 63-79.

Thijs, J., & Verkuyten, M. (2008). Peer victimization and academic achievement in a multiethnic sample: The role of perceived academic self-efficacy. *Journal of Educational Psychology,* 100(4), 754-764.

Wang, J., Iannoti, R.J., & Nansel, T.R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health,* 45, 368-375.

Wang, J., Iannoti, R.J., Luk, J.W., & Nansel, T.R. (2010). Co-occurrence of victimization from five subtypes of bullying: Physical, verbal, social exclusion, spreading rumors, and cyber. *Journal of Pediatric Psychology,* 35(10), 1103-1112.

Williams, K.R., & Guerra, N.G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health,* 41, 514-521.

Williford, A. (2015). Intervening in bullying: Differences across elementary school staff members in attitudes, perceptions, and self-efficacy beliefs. *Children & Schools,* 37(3), 175-184.

Woods, S., & Wolke, D. (2003). Does the content of anti-bullying policies inform us about the prevalence of direct and relational bullying behavior in primaru school? *Educational Psychology,* 23, 381-401.

Xie, H., Swift, D.J., Cairns, B.D., & Cairns, R.B. (2002). Aggressive behaviors is social interaction and developmental adaptation: A narrative analysis of interpersonal conflicts during early adolescence. *Social Development,* 11(2), 205-224.