

Penggunaan Individual Learning Plan dan Arah Belajar Siswa Pendidikan Kesetaraan: Studi Eksploratif

Juni Handoko ^{a,1,*}, Afifa Muzayana ^{a,2}, Luluk Handriani ^{a,3}

^a PKBM Flexi School Bintaro, Tangerang Selatan, Indonesia

¹[juni@flexi.sch.id]; ²[afifah@flexi.sch.id]; ³[handrianiluluk6@gmail.com]

*Correspondent Author: Juni Handoko; Email: [juni@flexi.sch.id]

ARTICLE INFO

Article history

Received:

05-06-2026

Revised:

02-09-2026

Accepted:

25-09-2026

Keywords

Individual Learning Plan;
personalized learning;
self-regulated learning;
equivalency education;
learning direction.

ABSTRACT

Individual Learning Plans (ILPs) are intended to connect students' interests, strengths, goals, and learning actions, yet evidence on how students actually use such plans remains limited, particularly in equivalency education. This exploratory cross-sectional study examined self-reported learning direction and active ILP use among 31 junior- and senior-secondary-equivalent students at PKBM Flexi School Bintaro, Indonesia. The 12-item, five-point Likert questionnaire was developed from the ILP, personalized learning, goal-setting, and self-regulated learning literature, reviewed internally by two senior facilitators for content relevance, and organized a priori into four conceptual groups – self-understanding, direction and goal clarity, planning and ILP use, and monitoring and reflection – that separate students' self-reported conditions from items explicitly referring to ILP use. Because internal consistency of the four groups was modest ($\alpha = .50-.58$), reflecting the instrument's status as an initial, not-yet-validated version, item-level analysis rather than group-score comparison was treated as the primary and more trustworthy level of evidence. Self-understanding indicators received relatively higher responses, whereas indicators explicitly referring to active ILP use were weaker. The lowest item was revisiting the ILP to decide the next learning step ($M = 2.84$; 25.8% selected agree/strongly agree). Open-ended responses converged with this pattern: self-understanding was most frequently identified as helpful (38.7%), while progress-tracking features were one of the most frequent improvement requests (16.1%). Exploratory comparisons by school level and enrolment duration did not show statistically meaningful differences, but small subgroups limited inference. The findings do not establish ILP effectiveness; instead, they identify a practical gap between setting a learning direction and repeatedly using a personal plan to guide subsequent action. Future studies should test scheduled review points and progress-tracking mechanisms using independently reviewed instruments and stronger multi-site designs.



This is an open-access article under the [CC-BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) license.

Introduction

Personalized learning menempatkan kebutuhan, tujuan, minat, dan karakteristik siswa sebagai pertimbangan penting dalam pengambilan keputusan belajar. Namun, istilah *personalized learning* sendiri digunakan dengan makna yang beragam, mulai dari adaptasi konten hingga pemberian ruang lebih besar bagi siswa untuk merencanakan jalur belajarnya (Shemshack & Spector, 2020). Dalam pendidikan menengah, salah satu bentuk yang banyak digunakan adalah *Personalized Learning Plan* atau *Individual Learning Plan* (ILP), yaitu rencana personal yang membantu siswa menghubungkan aspirasi, kekuatan, pilihan belajar, dan tujuan pascasekolah. Implementasi ILP semakin luas, tetapi bukti hasil siswa masih jauh lebih terbatas daripada literatur implementasinya. Tinjauan sistematis terbaru terhadap 330 dokumen hanya menemukan empat studi yang memenuhi kriteria pelaporan luaran siswa secara memadai (Vannest et al., 2025). Temuan tersebut memperkuat kebutuhan untuk mempelajari bukan hanya keberadaan dokumen ILP, tetapi bagaimana siswa benar-benar menggunakannya.

Literatur yang tersedia menunjukkan bahwa nilai ILP terutama terletak pada proses yang menyertai dokumen tersebut. Solberg et al. (2012) menjelaskan ILP sebagai strategi yang dapat menghubungkan perencanaan pendidikan dengan aspirasi karier, sedangkan Hackmann et al. (2019) menekankan pentingnya percakapan terarah, pemilihan tujuan, dan peninjauan berkala agar rencana personal berfungsi sebagai alat belajar. Di tingkat siswa, minat memiliki posisi penting karena personalisasi yang terputus dari minat dan tujuan pelajar berisiko kehilangan makna bagi siswa (Solari et al., 2023). Di Indonesia, Cahyono et al. (2016) mengembangkan paket pelatihan kemandirian belajar berbasis *Individual Learning Plan* untuk siswa SMP dan menunjukkan kelayakan produk, tetapi penelitian tersebut belum menjawab bagaimana ILP digunakan secara berulang oleh siswa pada praktik pendidikan kesetaraan.

Pertanyaan mengenai penggunaan berulang ILP beririsan langsung dengan *self-regulated learning* (SRL). Zimmerman (2002) menggambarkan SRL sebagai siklus *forethought*, *performance*, dan *self-reflection*; tinjauan Panadero (2017) menunjukkan bahwa berbagai model SRL tetap bertemu pada elemen penetapan tujuan, pemantauan proses, evaluasi,

dan adaptasi. Kerangka kontemporer juga menempatkan regulasi diri sebagai proses yang dapat dipelajari dan ditopang oleh lingkungan, bukan sekadar sifat individual yang stabil (Schunk & Greene, 2018). Dari perspektif *goal-setting*, tujuan baru memiliki daya arah ketika cukup spesifik, disertai komitmen, serta didukung informasi mengenai kemajuan pencapaiannya (Locke & Latham, 2002). Karena itu, rencana personal yang hanya ditulis sekali di awal berpotensi berhenti pada fase perencanaan tanpa berkembang menjadi alat pengambilan keputusan sehari-hari.

Umpan balik progres merupakan penghubung penting antara tujuan dan tindakan. Hattie dan Timperley (2007) menunjukkan bahwa efektivitas umpan balik bergantung pada informasi tentang posisi saat ini, tujuan yang dituju, dan langkah berikutnya. Nicol dan Macfarlane-Dick (2006) mengaitkan praktik umpan balik formatif dengan penguatan regulasi diri, sedangkan Carless dan Boud (2018) menekankan bahwa siswa perlu mampu memahami dan menggunakan umpan balik agar informasi tersebut menghasilkan tindakan. Bukti pada siswa sekolah menengah juga menunjukkan bahwa penetapan tujuan melalui e-portfolio dapat mendukung SRL ketika tujuan dan progres dapat dilihat kembali secara sistematis (Chang et al., 2018). Bagi ILP, implikasinya adalah bahwa kualitas dokumen tidak cukup dinilai dari kelengkapan isian; yang lebih penting adalah apakah informasi di dalamnya kembali digunakan untuk memonitor, menilai, dan mengubah langkah belajar.

Perkembangan teknologi memperluas kemungkinan personalisasi dan pemantauan belajar, tetapi juga memperjelas satu persoalan: personalisasi akan lemah ketika informasi tentang tujuan, progres, dan refleksi tersebar atau tidak pernah digunakan kembali. Tinjauan integratif Adhya dan Panda (2026) menunjukkan bahwa hubungan antara *personalized learning* dan SRL semakin banyak dikaji melalui tema *scaffolding*, *learning analytics*, dan dukungan terhadap regulasi diri. Temuan ini relevan bagi ILP, karena dokumen personal pada dasarnya dapat berfungsi sebagai antarmuka sederhana antara tujuan, bukti perkembangan, dan keputusan berikutnya. Namun, asumsi tersebut tetap perlu diuji pada konteks yang berbeda dan tidak boleh dianggap sebagai efek otomatis dari adanya sebuah dokumen.

Konteks pendidikan kesetaraan memiliki karakteristik yang membuat persoalan ini penting. Penyelenggaraan melalui PKBM dapat memiliki kombinasi tatap muka, belajar mandiri, teknologi, dan pengaturan program yang lebih beragam dibanding sekolah formal, sementara peserta didiknya cenderung lebih beragam dalam usia, riwayat putus

sekolah, dan alasan mengikuti program kesetaraan. Karakteristik ini membuat arah belajar yang jelas dan personal lebih sulit terbentuk secara alami dibanding pada sekolah formal dengan struktur kelas dan wali kelas yang tetap, sehingga siswa lebih bergantung pada dokumen atau proses eksplisit—seperti ILP—untuk menjaga arah belajarnya tetap jelas dari waktu ke waktu. Studi Devi et al. (2023) pada program Paket C, misalnya, memperlihatkan pentingnya fungsi perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, monitoring, dan evaluasi dalam pengelolaan pembelajaran, namun fokusnya adalah manajemen program secara kelembagaan, bukan bagaimana masing-masing siswa menetapkan dan meninjau kembali arah belajarnya sendiri. Dalam konteks yang menuntut kemandirian lebih besar dan pendampingan fasilitator yang relatif lebih terbatas dibanding sekolah formal, ILP berpotensi menjadi alat navigasi belajar, tetapi juga berisiko menjadi artefak administratif bila jarang dibuka kembali.

Di PKBM Flexi School Bintaro, ILP digunakan sebagai peta pertumbuhan siswa untuk satu semester. Siswa bersama fasilitator memetakan minat dan kekuatan, merumuskan arah serta prioritas, menghubungkan tujuan dengan kegiatan atau proyek, lalu meninjau perkembangan. Studi ini tidak dirancang untuk membuktikan bahwa ILP menyebabkan peningkatan kemandirian atau kejelasan arah belajar. Fokusnya lebih terbatas dan operasional: memetakan kondisi yang dilaporkan siswa, melihat seberapa aktif ILP dirujuk kembali, mengidentifikasi bagian yang dianggap membantu atau perlu diperbaiki, serta mencari sinyal eksploratif perbedaan menurut jenjang dan lama belajar. Sejauh penelusuran penulis, penelitian ILP di Indonesia belum menjawab persoalan ini secara langsung: Cahyono et al. (2016) menguji kelayakan paket pelatihan kemandirian belajar berbasis ILP pada siswa SMP reguler, bukan penggunaan ILP oleh siswa pendidikan kesetaraan, sedangkan tinjauan sistematis global Vannest et al. (2025) menegaskan bahwa laporan hasil siswa dari ILP secara umum masih sangat terbatas dan tidak menyasar konteks pendidikan nonformal atau kesetaraan sama sekali. Kebaruan penelitian ini karena itu terletak pada dokumentasi empiris awal tentang penggunaan ILP pada pendidikan kesetaraan Indonesia, dengan pemisahan yang tegas antara indikator kondisi diri siswa dan indikator yang secara eksplisit menanyakan penggunaan dokumen ILP—pemisahan yang belum ditemukan penulis pada studi ILP sebelumnya dan yang menjadi kontribusi metodologis utama studi ini.

Method

Penelitian menggunakan desain survei deskriptif potong-lintang dengan satu kali pengukuran, sesuai tujuan studi untuk memetakan pola awal tanpa membuat kesimpulan kausal (Cohen et al., 2018; Creswell & Creswell, 2023). Partisipan adalah 31 siswa aktif PKBM Flexi School Bintaro, direkrut melalui convenience sampling pada seluruh siswa aktif yang hadir selama periode pengambilan data. Kriteria inklusi adalah siswa aktif yang telah memiliki dokumen ILP dan pernah mengikuti sekurang-kurangnya satu kali proses penyusunan atau peninjauan ILP bersama fasilitator; siswa yang baru terdaftar dan belum memiliki ILP tidak diikutsertakan. Dari segi jenjang, 10 siswa berada pada jenjang setara SMP dan 21 siswa setara SMA, sedangkan lama belajar terdiri atas <1 tahun ($n = 13$), 1-2 tahun ($n = 15$), dan >2 tahun ($n = 3$); distribusi ini menunjukkan bahwa mayoritas partisipan relatif baru menggunakan ILP, sebuah karakteristik yang perlu diperhitungkan saat menafsirkan tingkat penggunaan aktif yang dilaporkan. Instrumen berisi 12 pernyataan skala Likert 1-5 dan dua pertanyaan terbuka. Item dikembangkan dari literatur ILP, *personalized learning*, *goal-setting*, dan SRL lalu dipetakan secara a priori ke empat kelompok konseptual: *self-understanding* (item 1-3), *direction and goal clarity* (item 4-6), *planning and ILP use* (item 7-9), serta *monitoring and reflection* (item 10-12). Delapan item (1-6, 10, dan 11) tidak menyebut ILP secara eksplisit sehingga dibaca sebagai kondisi yang dilaporkan siswa, sedangkan item 7, 8, 9, dan 12 secara langsung menanyakan fungsi atau penggunaan ILP; pemisahan ini digunakan untuk mencegah atribusi kausal yang tidak didukung data. Jumlah 12 item dipilih agar setiap kelompok konseptual terwakili oleh tiga item, jumlah minimal yang dipandang cukup untuk memberi gambaran awal tiap konstruk tanpa membuat kuesioner terlalu panjang untuk diisi siswa pendidikan kesetaraan dalam satu sesi; empat kelompok konseptual sendiri dipilih karena mewakili tahapan yang berulang muncul pada literatur ILP dan SRL yang diacu di atas, yaitu mengenali diri, menetapkan arah, merencanakan dan menggunakan ILP, serta memantau dan merefleksikan hasil. Pengembangan instrumen mengikuti prinsip bahwa definisi konstruk, telaah konten, pretesting, reliabilitas, dan validitas merupakan tahap yang berbeda (DeVellis & Thorpe, 2021; Boateng et al., 2018). Sebagai bentuk telaah konten, draf awal instrumen ditinjau secara independen oleh dua fasilitator senior yang memberi penilaian terhadap relevansi tiap item dengan empat kelompok konseptual, kejelasan bahasa bagi siswa pendidikan kesetaraan, dan kemungkinan tumpang tindih antaritem; item yang dinilai ambigu atau tumpang tindih direvisi atau digabung sebelum kuesioner final disebarkan. Prosedur ini setara dengan telaah pakar tahap awal, tetapi belum menjalani validasi psikometrik penuh

seperti pengujian struktur faktor atau expert judgement kuantitatif (misalnya Aiken's V); ukuran sampel 31 juga tidak diposisikan sebagai cukup untuk pengembangan skala lengkap (Gunawan et al., 2021). *Cronbach's alpha* karena itu hanya dilaporkan sebagai informasi pilot dan tidak digunakan sebagai bukti *unidimensionalitas* atau validitas (Taber, 2018; Zakariya, 2022). Konsekuensinya, rentang $\alpha = 0,50-0,58$ pada empat kelompok konseptual harus dibaca sebagai keterbatasan instrumen, bukan sekadar catatan statistik: skor kelompok berisiko mencampur respons yang sebenarnya tidak sepenuhnya homogen, sehingga laporan ini sengaja menghindari penggunaan skor kelompok sebagai dasar kesimpulan dan membatasi diri pada pola tingkat item, yang lebih tahan terhadap masalah konsistensi internal tersebut. Sebagai pembanding, instrumen SRL yang tervalidasi pada remaja umumnya dikembangkan melalui sampel jauh lebih besar dan pengujian struktur faktor, seperti SRL-SRS (Toering et al., 2012). Kuesioner disebarkan melalui formulir web pada 26–27 Agustus 2026. Sebelum mengisi, siswa membaca penjelasan tujuan penelitian, sifat sukarela, hak untuk berhenti atau tidak menjawab, serta penegasan bahwa respons tidak memengaruhi nilai atau penilaian fasilitator. Dataset analisis tidak menampilkan identitas pada pelaporan, walaupun formulir awal menggunakan nama untuk mencegah pengisian ganda; keadaan ini diperlakukan sebagai potensi *social desirability* bias. Analisis utama dilakukan pada tingkat item dengan median, IQR, mean, simpangan baku, dan persentase respons 4–5. Rerata empat kelompok konseptual dihitung hanya sebagai ringkasan pola. Analisis eksploratif tambahan menggunakan *Mann-Whitney U* untuk jenjang, *Kruskal-Wallis H* untuk lama belajar, korelasi Spearman antarkelompok indikator, serta ukuran efek rank-biserial r dan epsilon-kuadrat (ϵ^2). Jawaban terbuka dikodekan secara deskriptif oleh satu peneliti; hasilnya dipakai sebagai data pelengkap, bukan analisis tematik yang mengklaim saturation atau reliabilitas antarpengode.

Results and Discussion

1. Profil Partisipan dan Respons pada Tingkat Item

Komposisi partisipan menunjukkan bahwa dua pertiga responden berasal dari jenjang setara SMA. Hampir seluruh siswa memiliki pengalaman belajar di lembaga selama dua tahun atau kurang, sedangkan kelompok >2 tahun hanya terdiri atas tiga siswa. Distribusi tersebut penting karena membuat perbandingan antar-lama belajar sangat tidak seimbang dan membatasi kekuatan inferensi.

Table 1. Karakteristik partisipan (n = 31)

Karakteristik	Kategori	n	%
Jenjang	Setara SMP	10	32,3

Karakteristik	Kategori	n	%
Lama belajar	Setara SMA	21	67,7
	< 1 tahun	13	41,9
	1-2 tahun	15	48,4
	> 2 tahun	3	9,7

Table 2. Statistik deskriptif per item (n = 31; skala 1-5)

No.	Pernyataan ringkas	Mdn	IQR	M (SD)	% 4-5
1	Tahu minat yang paling ingin dikembangkan	4,00	1,50	3,74 (1,06)	64,5
2	Bisa menyebutkan kekuatan diri yang berguna	3,00	1,00	3,58 (0,85)	48,4
3	Tahu bagian diri yang masih ingin dikembangkan	4,00	0,50	3,94 (0,68)	74,2
4	Punya gambaran arah belajar saat ini	3,00	1,00	3,32 (0,91)	41,9
5	Bisa menjelaskan tujuan belajar yang penting	3,00	1,00	3,35 (0,98)	45,2
6	Tahu hal yang perlu diprioritaskan	4,00	1,00	3,68 (0,98)	58,1
7	ILP membantu mengubah tujuan menjadi langkah jelas	3,00	1,00	3,26 (0,96)	48,4
8	ILP membantu memilih kegiatan/proyek yang sesuai	4,00	1,00	3,52 (0,85)	51,6
9	Melihat kembali ILP untuk menentukan langkah	3,00	1,50	2,84 (0,97)	25,8
10	Bisa melihat sejauh mana sudah berkembang	3,00	1,00	3,32 (1,05)	38,7
11	Rencana bisa diperbarui jika tujuan berubah	4,00	1,00	3,55 (0,99)	58,1
12	Lebih jelas menentukan langkah setelah meninjau ILP	3,00	1,00	3,29 (0,86)	38,7

2. Kesenjangan antara Arah Belajar dan Penggunaan Aktif ILP

Pola utama muncul pada tingkat item. Tiga respons relatif tertinggi berkaitan dengan mengetahui bagian diri yang masih ingin dikembangkan ($M = 3,94$; 74,2% memilih 4-5), mengetahui minat yang ingin dikembangkan ($M = 3,74$; 64,5%), dan mengetahui hal yang perlu diprioritaskan ($M = 3,68$; 58,1%). Sebaliknya, item terendah adalah melihat kembali ILP ketika perlu menentukan langkah selanjutnya ($M = 2,84$; 25,8%). Dua indikator lain yang berkaitan langsung dengan pemanfaatan rencana juga relatif rendah: ILP membantu mengubah tujuan menjadi langkah yang lebih jelas ($M = 3,26$; 48,4%) dan setelah meninjau ILP siswa lebih jelas menentukan langkah berikutnya ($M = 3,29$; 38,7%). Pola ini menunjukkan adanya jarak antara memiliki gambaran mengenai diri/arah belajar dan menggunakan dokumen secara berulang untuk menuntun tindakan.

3. Rerata Kelompok Konseptual dan Makna Teoretis

Rerata empat kelompok konseptual memperlihatkan arah yang sama: self-understanding memiliki rerata tertinggi ($M = 3,75$), sedangkan planning and ILP use terendah ($M = 3,20$). Namun, alpha tiap kelompok hanya 0,50-0,58; karena itu perbedaan rerata tersebut diperlakukan sebagai ringkasan deskriptif, bukan sebagai perbandingan konstruk yang telah tervalidasi. Temuan yang lebih kuat tetap berada pada pola item. Pembacaan ini sejalan dengan Vannest et al. (2025) yang menekankan bahwa hasil ILP bergantung pada kualitas penggunaan, dan dengan Solberg et al. (2012) serta Hackmann et

al. (2019) yang menempatkan peninjauan dan pendampingan sebagai bagian penting dari proses ILP. Secara teoretis, kondisi tersebut juga konsisten dengan SRL: penetapan tujuan perlu diteruskan ke fase monitoring dan refleksi (Zimmerman, 2002; Panadero, 2017).

Table 3. Ringkasan kelompok konseptual dan konsistensi internal

Kelompok konseptual	Item	M	SD	Mdn	α
Self-understanding	1-3	3,75	0,62	3,67	0,50
Direction & Goal Clarity	4-6	3,45	0,71	3,33	0,58
Planning & ILP Use	7-9	3,20	0,69	3,33	0,58
Monitoring & Reflection	10-12	3,39	0,69	3,33	0,52

Note. a keseluruhan 12 item = 0,72. Rerata kelompok digunakan sebagai ringkasan deskriptif, bukan skor konstruk tervalidasi.

4. Jawaban Terbuka, Progress Tracking, dan Implikasi Desain

Jawaban terbuka memperkuat pola secara terbatas. Ketika ditanya bagian ILP yang paling membantu, 38,7% responden menyebut mengenal diri atau kekuatan diri, 25,8% menyebut perencanaan/pemilihan proyek/kejelasan tujuan, dan 16,1% menyebut dukungan atau konsultasi fasilitator. Pada pertanyaan perbaikan, 35,5% tidak memberikan saran, 16,1% meminta fitur pelacakan atau monitoring progres, 12,9% tidak menjawab, sedangkan kategori lain tersebar pada aspek tampilan teknis, fokus akademik, kejelasan minat, dan fitur perencanaan. Karena pertanyaan terbuka dikodekan oleh satu peneliti dan siswa mengisi formulir bernama, proporsi “tidak ada saran” tidak dapat langsung ditafsirkan sebagai kepuasan.

5. Perbandingan Kelompok, Korelasi, dan Batas Inferensi

Perbandingan jenjang menunjukkan skor total setara SMP sedikit lebih tinggi daripada setara SMA ($M = 43,10$ vs. $40,57$), tetapi perbedaannya tidak bermakna secara statistik ($U = 129,0$; $p = 0,320$; $r = 0,23$). Perbandingan lama belajar juga tidak menunjukkan perbedaan bermakna ($H = 0,33$; $p = 0,850$; $\epsilon^2 = 0,01$); hasil ini terutama harus dibaca sebagai tidak ditemukannya pola jelas pada sampel kecil, bukan bukti bahwa durasi tidak berkaitan dengan penggunaan ILP. Korelasi eksploratif menunjukkan hubungan relatif lebih tinggi antara self-understanding dan direction/goal clarity ($\rho = 0,61$) serta antara planning/ILP use dan monitoring/reflection ($\rho = 0,52$), sementara direction/goal clarity hampir tidak berkorelasi dengan planning/ILP use ($\rho = 0,06$). Reliabilitas kelompok yang rendah dapat melemahkan korelasi, sehingga pola tersebut tidak boleh digunakan untuk menyimpulkan struktur faktor.

6. Implikasi bagi Pengembangan ILP

Secara praktis, hasil studi lebih mendukung pengujian mekanisme penggunaan ulang daripada penambahan isi dokumen. Pertama, ILP dapat diuji dengan titik peninjauan terjadwal yang mengharuskan siswa membandingkan kondisi saat ini dengan tujuan dan

menentukan satu langkah berikutnya. Kedua, visualisasi progres atau linimasa dapat diuji sebagai umpan balik progres; literatur menunjukkan bahwa informasi tentang posisi sekarang dan langkah berikutnya merupakan unsur penting umpan balik yang mendukung regulasi diri (Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Ketiga, konsultasi fasilitator sebaiknya tidak berhenti pada memberi komentar, tetapi membantu siswa menerjemahkan umpan balik menjadi tindakan yang dipilih sendiri, sesuai gagasan feedback literacy (Carless & Boud, 2018). Temuan Chang et al. (2018) tentang goal-setting melalui e-portfolio memberi contoh bahwa rencana yang dapat dilihat kembali dan dilacak berpotensi mendukung SRL; penelitian ini belum menguji efek serupa pada ILP dan karena itu menjadikannya hipotesis untuk studi selanjutnya. Integrasi personalized learning, teknologi, dan SRL yang dirangkum Adhya dan Panda (2026) juga menunjukkan bahwa scaffolding dan learning analytics merupakan arah yang relevan, tetapi mekanisme sederhana tetap perlu diuji pada konteks PKBM.

7. Keterbatasan dan Agenda Penelitian Lanjutan

Keterbatasan utama penelitian adalah sampel satu institusi, convenience sampling, ukuran sampel kecil, tidak adanya baseline atau kelompok pembandingan, penggunaan laporan diri, penggunaan nama pada formulir, serta instrumen yang masih merupakan versi awal. Delapan dari dua belas item tidak menyebut ILP, sehingga hasil pada item tersebut tidak dapat diatribusikan kepada dokumen ILP. Konsistensi internal kelompok konseptual rendah hingga sedang dan tidak ada analisis faktor; pengodean pertanyaan terbuka dilakukan satu peneliti. Di samping itu, penelitian melibatkan anak sehingga dokumentasi etik pada versi submit harus benar-benar mengikuti penetapan komite etik dan izin wali yang dapat diverifikasi. Keterbatasan ini konsisten dengan prinsip pengembangan instrumen yang menuntut tahapan validasi terpisah (Boateng et al., 2018; DeVellis & Thorpe, 2021). Penelitian berikutnya sebaiknya menggunakan instrumen hasil telaah pakar *independen* dan *cognitive pretesting*, sampel lintas-PKBM, mekanisme anonim, serta desain longitudinal atau kuasi-eksperimental untuk menguji apakah *review* terjadwal dan progress tracking benar-benar meningkatkan frekuensi penggunaan ILP dan kejelasan langkah belajar.

Conclusion

Studi eksploratif ini menunjukkan pola yang konsisten pada 31 siswa pendidikan kesetaraan: indikator pemahaman diri dan prioritas memperoleh respons relatif lebih tinggi, sedangkan penggunaan kembali ILP untuk menentukan langkah berikutnya menjadi titik terlemah. Item melihat kembali ILP memiliki $M = 2,84$ dan hanya 25,8%

respons pada kategori sesuai/sangat sesuai. Jawaban terbuka memberi sinyal yang searah, dengan pengenalan diri paling sering disebut membantu dan *progress tracking* muncul sebagai kebutuhan perbaikan.

Temuan tersebut tidak membuktikan efektivitas atau kegagalan ILP. Kontribusi utama studi ini adalah menunjukkan secara empiris bahwa, pada pendidikan kesetaraan, kesenjangan implementasi ILP tidak terletak pada penyusunan dokumen di awal, melainkan pada penggunaannya secara berulang untuk menuntun langkah belajar berikutnya – pola yang secara konsisten didukung oleh data tingkat item maupun jawaban terbuka, dan yang sejauh ini belum didokumentasikan pada literatur ILP di konteks pendidikan kesetaraan Indonesia. Secara praktis, temuan ini menyarankan agar PKBM Flexi School Bintaro dan lembaga sejenis tidak berhenti pada penyusunan ILP di awal semester, melainkan menjadwalkan titik peninjauan ILP secara rutin, misalnya setiap satu hingga dua bulan, sebagai bagian resmi dari pendampingan fasilitator, serta menyediakan mekanisme sederhana untuk melacak progres siswa – seperti lembar atau linimasa progres yang dapat dilihat kembali oleh siswa dan fasilitator sebelum sesi konsultasi – sehingga ILP berfungsi sebagai alat pengambilan keputusan harian, bukan sekadar arsip administratif. Penelitian lanjutan perlu menguji review ILP terjadwal dan mekanisme pelacakan progres tersebut secara lebih formal, termasuk keterhubungan antara tujuan, proyek, bukti perkembangan, serta langkah berikutnya, dengan instrumen yang tervalidasi, sampel lintas lembaga, dan prosedur etik yang terdokumentasi secara formal.

References

- Adhya, D. H., & Panda, S. (2026). An integrative systematic review analysis of research on technology-enabled personalized learning and self-regulated learning. *Smart Learning Environments*, 13, Article 3. <https://doi.org/10.1186/s40561-025-00428-8>
- Alderson, P., & Morrow, V. (2020). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook* (2nd ed.). SAGE.
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6, 149. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Cahyono, T., Hidayah, N., & Muslihati. (2016). Pengembangan paket pelatihan kemandirian belajar dengan strategi Individual Learning Plan untuk siswa SMP. *Jurnal Pendidikan: Teori, Penelitian, dan Pengembangan*, 1(12), 2365–2372. <https://doi.org/10.17977/jp.v1i12.8353>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Chang, C.-C., Liang, C., Chou, P.-N., & Liao, Y.-M. (2018). Using e-portfolio for learning goal setting to facilitate self-regulated learning of high school students. *Behaviour & Information Technology*, 37(12), 1237–1251. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1496275>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE.
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications* (5th ed.). SAGE.
- Devi, A. R. N., Herwina, W., Novitasari, N., Yuliani, L., & Oktiwanti, L. (2023). Manajemen pembelajaran e-learning di masa pandemi Covid-19: Studi pada program kesetaraan Paket C di PKBM GEMA Kota Tasikmalaya. *Diklus: Jurnal Pendidikan Luar Sekolah*, 7(1), 13–25. <https://doi.org/10.21831/diklus.v7i1.58712>
- Gunawan, J., Marzilli, C., & Aungsuroch, Y. (2021). Establishing appropriate sample size for developing and validating a questionnaire in nursing research. *Belitung Nursing Journal*, 7(5), 356–360. <https://doi.org/10.33546/bnj.1927>
- Hackmann, D. G., Malin, J. R., Fuller Hamilton, A. N., & O'Donnell, L. (2019). Supporting personalized learning through individualized learning plans. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 92(1–2), 63–70. <https://doi.org/10.1080/00098655.2019.1571990>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (Eds.). (2018). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed.). Routledge.
- Shemshack, A., & Spector, J. M. (2020). A systematic literature review of personalized learning terms. *Smart Learning Environments*, 7, Article 33. <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00140-9>
- Solari, M., Vizquerra, M. I., & Engel, A. (2023). Students' interests for personalized learning: An analysis guide. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 1073–1109. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00656-3>
- Solberg, V. S., Phelps, L. A., Haakenson, K. A., Durham, J. F., & Timmons, J. (2012). The nature and use of individualized learning plans as a promising career intervention strategy. *Journal of Career Development*, 39(6), 500–514. <https://doi.org/10.1177/0894845311414571>
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273–1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Toering, T., Elferink-Gemser, M. T., Jonker, L., van Heuvelen, M. J. G., & Visscher, C. (2012). Measuring self-regulation in a learning context: Reliability and validity of the Self-Regulation of Learning Self-Report Scale. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 24–38. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2012.645132>
- Vannest, K. J., Swindlehurst, K., Bishop, P. A., & Shepherd, K. G. (2025). The evidence for personalized learning plans: A systematic review of the literature for student outcomes and measures Grades 7–12. *On the Horizon*, 33(1), 104–115. <https://doi.org/10.1108/OTH-09-2024-0053>
- Zakariya, Y. F. (2022). Cronbach's alpha in mathematics education research: Its appropriateness, overuse, and alternatives in estimating scale reliability. *Frontiers in Psychology*, 13, 1074430. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1074430>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2