

Peningkatan konsentrasi belajar melalui regulasi perhatian terstruktur: studi pra-eksperimental bimbingan kelompok teknik *talking chip* pada siswa sekolah menengah atas

Fajar Rahmat Jaelani^{*)}, Suhendri Suhendri, MA Primaningrum Dian Marthaningtyas
Program Studi Bimbingan dan Konseling, Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas PGRI Semarang,
Semarang, Indonesia

^{*)} Correspondence author e-mail: frjaelani@gmail.com

Abstract: Konsentrasi belajar melibatkan kemampuan memusatkan dan mempertahankan perhatian, mengendalikan distraksi, mengatur strategi belajar, memahami instruksi, serta terlibat aktif dalam pembelajaran. Penelitian ini bertujuan menganalisis perubahan konsentrasi belajar setelah siswa mengikuti bimbingan kelompok dengan teknik Talking Chip. Penelitian menggunakan pendekatan kuantitatif pra-eksperimental dengan desain satu kelompok tes awal-tes akhir. Uji coba instrumen melibatkan 32 siswa; sebanyak 34 dari 48 butir memenuhi kriteria validitas dan skala akhir memiliki reliabilitas Cronbach's alpha sebesar 0,872. Dari 119 siswa yang mengikuti penyaringan awal, 10 siswa dipilih secara purposif untuk mengikuti enam sesi intervensi. Rata-rata skor meningkat dari 82,80 (SD = 16,56) menjadi 108,00 (SD = 8,77), dengan rata-rata peningkatan 25,20 poin. Seluruh peserta menunjukkan skor tes akhir yang lebih tinggi. Karena skor selisih tidak berdistribusi normal (Shapiro-Wilk $p = 0,045$), pengujian dilakukan menggunakan uji peringkat bertanda Wilcoxon. Hasil menunjukkan perbedaan yang signifikan ($W = 0$; p eksak dua sisi = 0,002) dengan ukuran perubahan berpasangan $r = 0,887$. Temuan ini memberikan bukti awal bahwa struktur giliran bicara, pemantauan diri, dan refleksi dalam teknik Talking Chip berpotensi mendukung regulasi perhatian akademik. Namun, hasil hanya berlaku pada kelompok yang diteliti dan belum dapat diperlakukan sebagai bukti kausal karena tidak adanya kelompok kontrol, ukuran sampel kecil, dan kemungkinan pengaruh pengukuran berulang.

Keywords: Konsentrasi belajar, Kontrol perhatian, Regulasi diri dalam belajar, Bimbingan kelompok, Talking chip

Article History: Received on 13/07/2026; Revised on 23/07/2026; Accepted on 25/07/2026; Published Online: 25/07/2026.



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. ©2026 by author.

INTRODUCTION

Konsentrasi belajar merupakan kemampuan regulatif yang memungkinkan siswa memilih informasi yang relevan, mempertahankan fokus, menghambat respons terhadap gangguan, dan kembali pada tugas ketika perhatian terpecah. Dalam layanan bimbingan dan konseling, kemampuan tersebut berkaitan langsung dengan bidang perkembangan belajar karena siswa

memerlukan dukungan untuk mengelola strategi, perilaku, dan konteks belajar secara adaptif (Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan [BSKAP], 2022). Studi mutakhir menunjukkan bahwa gangguan perhatian di sekolah tidak berdiri sendiri, tetapi beririsan dengan fungsi eksekutif, regulasi diri, keterlibatan akademik, kualitas tidur, dan penggunaan media digital (Desnissa & Sidarta, 2023; Dörrenbächer-Ulrich & Bregulla, 2024; Martin et al., 2025; Rioja et al., 2023).

Kerangka kontrol perhatian menjelaskan bahwa kesiagaan, orientasi, dan kontrol eksekutif membantu individu mempertahankan informasi relevan serta menekan stimulus yang tidak mendukung tujuan (Petersen & Posner, 2012; Posner & Petersen, 1990). Fungsi inhibisi, pemutakhiran informasi dalam memori kerja, dan fleksibilitas kognitif juga berperan ketika siswa harus menahan dorongan untuk berpindah aktivitas, mengikuti instruksi, dan menyesuaikan strategi belajar (Miyake et al., 2000). Dalam perspektif regulasi diri, proses tersebut tampak pada perencanaan, pemantauan, pengendalian, dan refleksi terhadap kegiatan belajar (Zimmerman, 2002). Temuan pada siswa sekolah menengah memperlihatkan bahwa regulasi diri berkaitan dengan kualitas umpan balik, strategi belajar, dan kemampuan mempertahankan keterlibatan (Guo, 2020; Haelermans, 2022).

State of the art intervensi sekolah menunjukkan bahwa perhatian dan pengendalian diri dapat ditingkatkan melalui latihan yang terstruktur, tetapi pendekatan yang digunakan masih terfragmentasi. Intervensi kelompok berbasis sekolah untuk perhatian dan fungsi eksekutif menghasilkan respons perubahan yang bervariasi menurut karakteristik peserta (Paananen et al., 2022). Program mindfulness enam minggu pada siswa sekolah dasar dan menengah menunjukkan peningkatan perhatian serta penurunan stres (Baena-Extremera et al., 2021). Intervensi pemantauan diri berbasis aplikasi juga meningkatkan keterlibatan akademik dan menurunkan perilaku mengganggu pada siswa dengan kebutuhan perilaku (Bruhn et al., 2022), sedangkan refleksi diri terhadap perilaku sekolah telah diuji melalui eksperimen lapangan pada siswa sekolah menengah (Feron & Schils, 2020). Temuan-temuan tersebut menegaskan potensi intervensi regulatif, tetapi belum menjelaskan mekanisme yang menggabungkan kontrol perhatian, partisipasi kelompok, dan refleksi strategi belajar dalam layanan bimbingan dan konseling.

Riset terkini mengenai regulasi diri dan keterlibatan juga menunjukkan bahwa perubahan perilaku belajar memerlukan lebih dari pemberian informasi. Metaanalisis terhadap prompt metakognitif menemukan bahwa dukungan untuk merencanakan, memantau, dan mengevaluasi proses belajar dapat meningkatkan regulasi diri dan hasil belajar (Guo, 2022). Eksperimen diferensiasi kelompok berdasarkan strategi belajar menghasilkan peningkatan pada beberapa indikator motivasi, metakognisi, dan regulasi diri siswa sekolah menengah (Haelermans, 2022). Program social-emotional learning pada siswa pendidikan menengah berprestasi rendah menunjukkan manfaat pada aspek pengelolaan diri dalam kondisi implementasi tertentu (Van De Sande et al., 2022). Dalam konteks konseling sekolah, intervensi kelompok True Goals berbasis kontrol menghasilkan perubahan pada konstruk yang berhubungan dengan regulasi akademik dan efikasi sosial (Martin et al., 2022a, 2022b).

Tantangan konsentrasi semakin kompleks karena lingkungan belajar digital meningkatkan peluang perpindahan perhatian. Multitugas media berkaitan dengan perhatian berkelanjutan yang lebih rendah, walaupun kekuatan hubungan dipengaruhi cara pengukuran dan karakteristik sampel (Rioja et al., 2023). Aktivitas digital di luar tugas, multitugas di kelas, dan keberadaan perangkat dapat mengurangi sumber daya kognitif yang tersedia untuk belajar (Glass & Kang, 2019; Junco, 2012; Sana et al., 2013; Ward et al., 2017; Wood et al., 2012). Intervensi pendidikan media bergerak dapat menurunkan penggunaan smartphone bermasalah (Gui et al., 2023), sedangkan strategi pencegahan distraksi digital pada kelas menengah menunjukkan penurunan tertentu pada gangguan penggunaan telepon, meskipun hasil pada indikator lain masih beragam (Park et al.,

2025). Variasi tersebut menunjukkan perlunya intervensi yang menggabungkan pengaturan lingkungan dengan latihan kontrol diri.

Urgensi penelitian diperkuat oleh kondisi empiris di lokasi penelitian. Analisis Kebutuhan Peserta Didik terhadap 151 siswa kelas XI SMA Negeri 1 Kaliwungu menunjukkan bahwa 122 siswa belum memahami dampak media sosial, 100 siswa mengalami kesulitan membagi waktu belajar dan bermain, 99 siswa belum mengetahui cara belajar yang baik, 75 siswa belum optimal memanfaatkan teknologi informasi untuk belajar, 70 siswa merasa malas dan sering mengantuk ketika belajar, dan 69 siswa cenderung belajar ketika ulangan sudah dekat. Data tersebut menunjukkan kesenjangan antara tuntutan belajar yang memerlukan perhatian terarah dan kondisi nyata siswa yang ditandai distraksi, lemahnya manajemen waktu, keterbatasan strategi, serta keterlibatan belajar yang belum stabil.

Bimbingan kelompok dipilih karena menyediakan lingkungan sosial terstruktur untuk berbagi pengalaman, menerima umpan balik, mengamati strategi teman, dan mempraktikkan perilaku baru. Kajian intervensi konseling sekolah menunjukkan bahwa banyak penelitian masih menggunakan desain kelompok kecil dengan pengukuran sebelum-sesudah, sehingga laporan prosedur, ukuran efek, dan keterbatasan desain perlu dibuat transparan (Griffith et al., 2019). Teknik Talking Chip memberi setiap anggota kesempatan berbicara melalui chip yang harus diserahkan ketika menyampaikan pendapat, bertanya, menjawab, atau menanggapi. Struktur ini membatasi dominasi, mendorong siswa pasif untuk berkontribusi, dan menuntut seluruh anggota mendengarkan serta memantau giliran.

Dukungan empiris terhadap Talking Chip di Indonesia menunjukkan manfaat pada keterlibatan aktif, minat belajar, kesulitan belajar, komunikasi interpersonal, dan perilaku akademik (Karmila, 2021; Kurniarahman et al., 2024; Pitaloka et al., 2020; Pratiwi et al., 2024; Zulfianingrum, 2022). Namun, penelitian tersebut belum secara khusus mengoperasionalkan konsentrasi belajar sebagai konstruk yang mencakup pemusatan perhatian, ketahanan fokus, pengendalian distraksi, regulasi diri dan manajemen waktu, pemahaman materi dan instruksi, serta keterlibatan aktif. Selain itu, mekanisme Talking Chip lebih sering diposisikan sebagai pemerataan partisipasi daripada sebagai latihan regulasi perhatian.

Kebaruan penelitian ini terletak pada pemetaan struktur Talking Chip ke enam aspek konsentrasi belajar dalam enam sesi layanan yang berurutan. Chip tidak hanya digunakan sebagai tanda giliran bicara, tetapi sebagai alat pemantauan diri yang menuntut siswa menahan respons impulsif, mendengarkan kontribusi anggota lain, menyiapkan respons relevan, dan merefleksikan strategi belajar. Dengan demikian, penelitian ini menghubungkan teknik partisipasi kelompok dengan kontrol perhatian, regulasi diri, dan keterlibatan akademik dalam konteks layanan BK bidang belajar.

Penelitian ini bertujuan menganalisis perubahan skor konsentrasi belajar siswa sebelum dan sesudah mengikuti enam sesi bimbingan kelompok teknik Talking Chip, menguji signifikansi perubahan tersebut melalui uji berpasangan yang sesuai, serta mengestimasi ukuran efek dalam kelompok. Karena desain tidak menggunakan kelompok kontrol, hasil diposisikan sebagai bukti awal mengenai perubahan yang terjadi setelah intervensi, bukan sebagai kesimpulan kausal yang definitif.

METHOD

Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif pra-eksperimental dengan desain satu kelompok tes awal-tes akhir. Desain dipilih sebagai studi awal untuk mengidentifikasi sinyal perubahan dalam kelompok sebelum intervensi dikembangkan ke rancangan yang melibatkan

kelompok pembandingan. Kelompok yang sama diukur sebelum dan sesudah intervensi sehingga perubahan skor berpasangan dapat dianalisis. Konsekuensinya, desain ini tidak dimaksudkan untuk mengisolasi pengaruh intervensi dari seluruh faktor eksternal. Penelitian dilaksanakan pada siswa kelas XI SMA Negeri 1 Kaliwungu tahun pelajaran 2025/2026.

Tabel 1. Desain Penelitian Satu Kelompok Tes Awal-tes Akhir

Kelompok	Tes awal	Perlakuan	Tes akhir
Eksperimen	O1	X	O2

Keterangan: O1 = tes awal; X = enam sesi bimbingan kelompok teknik Talking Chip; O2 = tes akhir.

Penyaringan awal melalui tes awal melibatkan 119 siswa. Selanjutnya, 10 siswa dipilih menggunakan purposive sampling berdasarkan kombinasi hasil pengukuran awal dan pertimbangan kebutuhan layanan. Komposisi kelompok terdiri atas empat siswa kategori rendah, empat siswa kategori sedang, dan dua siswa kategori tinggi. Pemilihan purposif memungkinkan layanan diarahkan pada siswa yang dinilai membutuhkan penguatan konsentrasi, tetapi juga menimbulkan bias seleksi dan membatasi generalisasi. Identitas peserta disamarkan menggunakan kode P1-P10.

Konsentrasi belajar diukur menggunakan skala Likert empat pilihan jawaban yang mencakup enam aspek: pemusatan perhatian, ketahanan fokus, pengendalian distraksi, regulasi diri dan manajemen waktu, pemahaman materi dan instruksi, serta keterlibatan aktif. Instrumen awal terdiri atas 48 butir favorable dan unfavorable. Uji coba dilakukan kepada 32 siswa. Validitas butir diuji melalui korelasi Pearson antara skor butir dan skor total dengan nilai kritis $r = 0,349$ ($N = 32$; $df = 30$; $\alpha = 0,05$). Sebanyak 34 butir memenuhi kriteria validitas dan 14 butir dinyatakan gugur. Reliabilitas skala akhir sebesar Cronbach's $\alpha = 0,872$. Rentang skor teoretis adalah 34-136, dengan kategori rendah (34-68), sedang (69-102), dan tinggi (103-136).

Tabel 2. Ringkasan uji coba instrumen dan reliabilitas

Komponen	Hasil	Keputusan/Interpretasi
Responden uji coba	32	Sampel uji coba instrumen
Butir awal	48	Butir favorable dan unfavorable
Butir valid	34	Digunakan pada skala akhir
Cronbach's alpha	0,872	Skala akhir 34 butir reliabel

Sumber: Data penelitian yang diolah (2026).

Intervensi terdiri atas enam sesi bimbingan kelompok yang dilaksanakan dua kali dalam satu minggu selama tiga minggu dengan setiap sesi berlangsung sekitar 45 menit. Setiap sesi mengikuti empat tahap bimbingan kelompok, yaitu pembentukan, peralihan, kegiatan inti, dan pengakhiran. Pada kegiatan inti, setiap peserta memperoleh chip dengan jumlah yang sama. Peserta menyerahkan satu chip ketika menyampaikan pendapat, bertanya, menjawab, atau menanggapi. Peserta yang telah menghabiskan chip beralih pada peran mendengarkan sampai siklus partisipasi selesai. Enam sesi berturut-turut memfokuskan pemusatan perhatian, ketahanan fokus, pengendalian distraksi, regulasi diri dan manajemen waktu, pemahaman materi dan instruksi, serta keterlibatan aktif. Konsistensi prosedur diupayakan melalui Rencana Pelaksanaan Layanan, urutan tahapan, aturan penggunaan chip, materi, dan evaluasi proses yang sama pada setiap sesi.

Analisis data mencakup rata-rata, simpangan baku, median, rentang, distribusi kategori, selisih skor, dan N-gain sebagai indikator deskriptif. Normalitas skor selisih antara tes awal dan tes akhir diperiksa menggunakan Shapiro-Wilk karena ukuran sampel kecil (Ghasemi & Zahediasl, 2012). Karena skor selisih tidak berdistribusi normal, hipotesis diuji menggunakan uji peringkat bertanda Wilcoxon dua sisi secara eksak. Ukuran efek dihitung dengan rumus $r = |Z|/\sqrt{N}$ dan

diinterpretasikan sebagai kekuatan perubahan dalam kelompok, bukan sebagai estimasi efek kausal antar-kondisi (Lakens, 2013). Taraf signifikansi ditetapkan sebesar 0,05.

Tabel 3. Enam sesi perlakuan bimbingan kelompok teknik Talking Chip

Sesi	Aspek/Indikator	Topik layanan	Fokus utama
1	Pemusatan perhatian	Mengarahkan perhatian pada kegiatan belajar	Mengenali pengalih perhatian dan strategi mengembalikan fokus
2	Ketahanan fokus	Menjaga fokus sampai kegiatan belajar selesai	Menghadapi bosan, lelah, dan materi sulit
3	Pengendalian distraksi	Mengelola gangguan ponsel, media sosial, dan lingkungan	Mengurangi notifikasi, kegiatan ganda, dan gangguan lingkungan
4	Regulasi diri dan manajemen waktu	Mengatur waktu belajar dan mengurangi kebiasaan menunda	Menyusun jadwal dan target belajar
5	Pemahaman materi dan instruksi	Memahami materi dan instruksi tugas secara lebih terarah	Menangkap informasi penting dan memastikan langkah tugas
6	Keterlibatan aktif	Meningkatkan partisipasi dalam diskusi dan belajar kelompok	Bertanya, menjawab, mendengarkan, dan berkontribusi

Sumber: Rencana pelaksanaan layanan yang dikembangkan dalam penelitian (2026).

Ancaman validitas internal dipertimbangkan sejak interpretasi hasil. Maturasi, peristiwa lain selama penelitian, efek pengukuran berulang, regresi menuju rata-rata, dan karakteristik peserta yang dipilih secara purposif tidak dapat dihilangkan tanpa kelompok kontrol. Mitigasi prosedural dilakukan dengan menggunakan instrumen yang sama, RPL terstandardisasi, urutan intervensi yang tetap, dan pemberian tes akhir setelah seluruh sesi selesai. Meskipun demikian, hasil dianalisis sebagai perubahan temporal yang berasosiasi dengan rangkaian intervensi dan tidak dinyatakan sebagai bukti kausal yang bebas dari alternatif penjelasan.

RESULTS AND DISCUSSION

Penyaringan tes awal terhadap 119 siswa menunjukkan bahwa sebagian besar siswa berada pada kategori konsentrasi belajar sedang. Sebanyak 9 siswa (7,56%) berada pada kategori rendah, 91 siswa (76,47%) pada kategori sedang, dan 19 siswa (15,97%) pada kategori tinggi. Distribusi ini menjadi dasar empiris dalam proses pemilihan peserta intervensi secara purposif sekaligus menunjukkan bahwa kebutuhan penguatan konsentrasi belajar tidak hanya terdapat pada sejumlah kecil siswa.

Tabel 4. Distribusi konsentrasi belajar pada penyaringan tes awal 119 siswa

Kategori	n	Persentase (%)
Rendah	9	7,56
Sedang	91	76,47
Tinggi	19	15,97

Sumber: Data penelitian yang diolah (2026).

Seluruh 10 peserta menunjukkan skor tes akhir yang lebih tinggi setelah mengikuti enam sesi perlakuan. Peningkatan individual berkisar antara 11 sampai 44 poin. Konsistensi perubahan positif ini penting karena tidak terdapat peserta yang mengalami penurunan maupun skor tetap.

Tabel 5. Skor tes awal, tes akhir, dan peningkatan peserta intervensi



Kode	Tes awal	Kategori awal	Tes akhir	Kategori akhir	Peningkatan
P1	110	Tinggi	128	Tinggi	18
P2	80	Sedang	97	Sedang	17
P3	67	Rendah	110	Tinggi	43
P4	62	Rendah	106	Tinggi	44
P5	89	Sedang	106	Tinggi	17
P6	92	Sedang	105	Tinggi	13
P7	88	Sedang	107	Tinggi	19
P8	68	Rendah	108	Tinggi	40
P9	104	Tinggi	115	Tinggi	11
P10	68	Rendah	98	Sedang	30

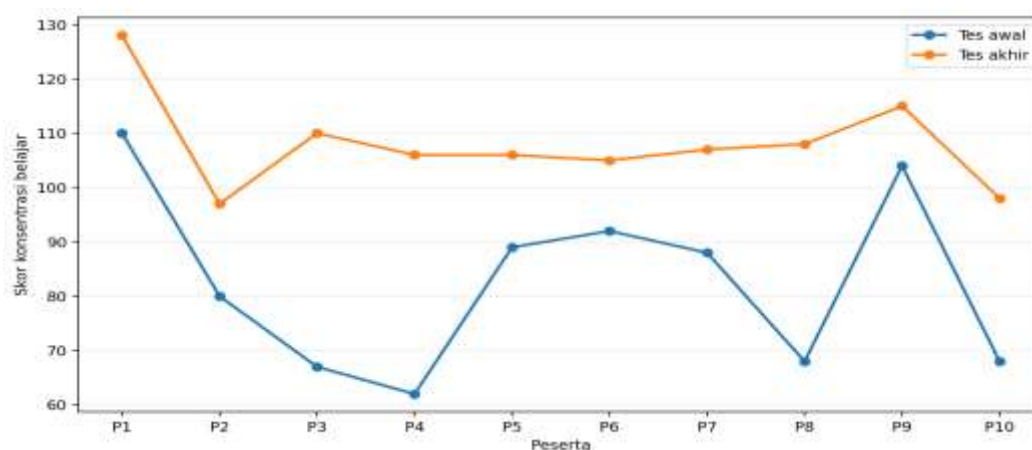
Sumber: Data penelitian yang diolah (2026).

Statistik deskriptif menunjukkan pergeseran skor yang jelas ke arah lebih tinggi. Rata-rata tes awal sebesar 82,80 ($SD = 16,56$) meningkat menjadi 108,00 ($SD = 8,77$), sedangkan median meningkat dari 84,00 menjadi 106,50. Rata-rata peningkatan skor sebesar 25,20 poin ($SD = 12,86$), dengan rata-rata N-gain 0,464 yang menunjukkan peningkatan relatif kategori sedang. Simpangan baku tes akhir yang lebih kecil juga menunjukkan bahwa skor peserta menjadi lebih terkonsentrasi pada tingkat yang lebih tinggi setelah intervensi.

Tabel 6. Statistik deskriptif skor tes awal, tes akhir, dan peningkatan

Ukuran	N	Rata-rata	SD	Median	Rentang
Tes awal	10	82,80	16,56	84,00	62-110
Tes akhir	10	108,00	8,77	106,50	97-128
Peningkatan	10	25,20	12,86	18,50	11-44

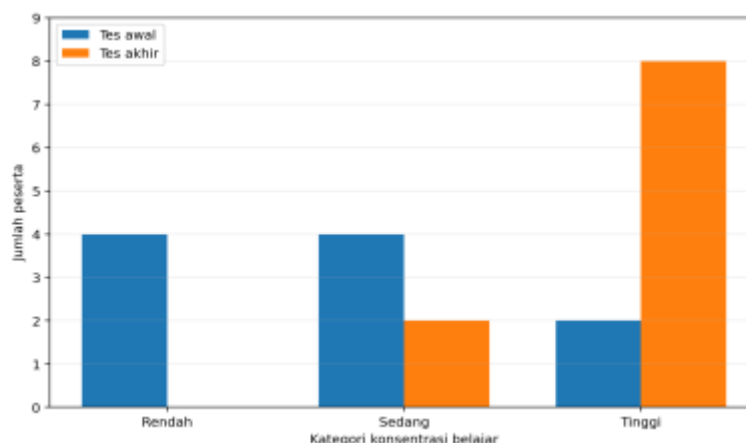
Sumber: Data penelitian yang diolah (2026).



Gambar 1. Perubahan skor tes awal dan tes akhir setiap peserta

Sumber: Data penelitian yang diolah (2026).

Perubahan kategori sejalan dengan peningkatan skor. Sebelum perlakuan, kelompok intervensi terdiri atas empat peserta kategori rendah, empat kategori sedang, dan dua kategori tinggi. Setelah perlakuan, tidak ada peserta yang tetap berada pada kategori rendah; dua peserta berada pada kategori sedang dan delapan peserta berada pada kategori tinggi. Tiga peserta berpindah dari rendah ke tinggi, satu dari rendah ke sedang, tiga dari sedang ke tinggi, satu tetap berada pada kategori sedang dengan skor yang meningkat, dan dua peserta tetap berada pada kategori tinggi dengan skor yang juga meningkat.



Gambar 2. Distribusi kategori konsentrasi belajar sebelum dan sesudah perlakuan

Sumber: Data penelitian yang diolah (2026).

Uji Shapiro-Wilk terhadap skor selisih menghasilkan $W = 0,841$ dan $p = 0,045$, yang menunjukkan ketidaknormalan pada taraf 0,05. Oleh karena itu, digunakan uji peringkat bertanda Wilcoxon secara eksak. Hasil uji menunjukkan $W = 0$ dan p dua sisi eksak = 0,002. Seluruh 10 pengamatan berada pada peringkat positif, tanpa peringkat negatif dan tanpa nilai seri. Nilai Z aproksimasi sebesar -2,805 menghasilkan $r = 0,887$. Nilai ini menggambarkan besarnya perubahan berpasangan dalam kelompok yang diteliti dan tidak dapat ditafsirkan sebagai estimasi efek kausal antar-kondisi.

Tabel 7. Hasil uji normalitas dan uji peringkat bertanda Wilcoxon

Statistik	Nilai	Interpretasi
Shapiro-Wilk W	0,841	Uji normalitas skor selisih
Shapiro-Wilk p	0,045	Tidak normal; gunakan uji nonparametrik
Peringkat positif	10	Seluruh peserta meningkat
Wilcoxon W	0	Jumlah peringkat negatif minimum
p eksak (dua sisi)	0,002	Signifikan pada $\alpha = 0,05$
Ukuran efek r	0,887	Efek sangat besar

Sumber: Data penelitian yang diolah (2026).

Secara keseluruhan, enam sesi bimbingan kelompok teknik Talking Chip diikuti oleh peningkatan skor pada seluruh peserta. Rata-rata meningkat 25,20 poin, distribusi kategori bergeser dari empat peserta rendah, empat sedang, dan dua tinggi menjadi tidak ada peserta rendah, dua sedang, dan delapan tinggi, sedangkan uji Wilcoxon menghasilkan p eksak dua sisi = 0,002 dengan $r = 0,887$. Kombinasi perubahan deskriptif, konsistensi arah individual, dan ukuran perubahan berpasangan menunjukkan pola perubahan yang konsisten pada kelompok yang diteliti. Namun, hasil ini harus dibaca sebagai bukti awal karena desain satu kelompok tidak dapat memisahkan kontribusi intervensi dari maturasi, sejarah, efek pengukuran, regresi menuju rata-rata, atau faktor lain.

Temuan ini searah dengan penelitian intervensi perhatian berbasis sekolah. Paananen et al. (2022) menunjukkan bahwa latihan kelompok terhadap perhatian dan fungsi eksekutif dapat menghasilkan respons perubahan, walaupun besarnya dipengaruhi karakteristik peserta. Baena-Extremera et al. (2021) juga melaporkan peningkatan perhatian setelah program mindfulness enam minggu pada siswa sekolah dasar dan menengah. Kesamaan utama dengan penelitian ini terletak pada latihan berulang dan struktur sesi, sedangkan perbedaannya terletak pada mekanisme: Talking Chip menggunakan aturan giliran, pendengaran aktif, dan kontribusi verbal sebagai media regulasi perhatian.

Perubahan skor juga konsisten dengan intervensi yang menekankan pemantauan dan refleksi diri. Bruhn et al. (2022) menemukan bahwa self-monitoring meningkatkan keterlibatan akademik dan mengurangi perilaku mengganggu. Feron dan Schils (2020) menguji refleksi perilaku sekolah pada siswa menengah, sedangkan Guo (2020) menunjukkan hubungan antara umpan balik dan regulasi diri pada siswa kelas 10-12. Metaanalisis Guo (2022) menguatkan bahwa prompt untuk merencanakan, memantau, dan mengevaluasi proses belajar dapat meningkatkan regulasi diri. Dalam Talking Chip, pemantauan jumlah chip, penentuan waktu berbicara, dan refleksi strategi pada akhir sesi membentuk prompt perilaku yang konkret.

Posisi temuan dalam literatur konseling sekolah juga perlu diperhatikan. Intervensi kelompok True Goals dengan desain kontrol acak menunjukkan perubahan pada regulasi akademik, motivasi, dan efikasi sosial (Martin et al., 2022a, 2022b). Program social-emotional learning pada siswa menengah berprestasi rendah memberikan manfaat pada pengelolaan diri dalam kondisi implementasi tertentu (Van De Sande et al., 2022). Eksperimen Haelermans (2022) menunjukkan bahwa pengelompokan berbasis strategi belajar dapat meningkatkan beberapa indikator motivasi, metakognisi, dan regulasi diri. Berbeda dari studi tersebut, penelitian ini tidak menggunakan kelompok kontrol dan memusatkan intervensi pada konsentrasi belajar, sehingga temuannya lebih tepat diposisikan sebagai studi pendahuluan yang memerlukan verifikasi.

Talking Chip juga menyediakan struktur keterlibatan yang relevan dengan perubahan konsentrasi. Penggunaan fitur yang mendorong pertanyaan dan respons dapat meningkatkan keterlibatan selama pembelajaran tatap muka (Hutain & Michinov, 2022), sedangkan pengalaman kelas kooperatif berkaitan dengan relasi sosial dan pengalaman belajar remaja (Meza et al., 2025). Di Indonesia, Talking Chip telah dikaitkan dengan keterlibatan aktif, minat belajar, kesulitan belajar, pengurangan perilaku menyontek, dan komunikasi interpersonal (Karmila, 2021; Kurniarahman et al., 2024; Pitaloka et al., 2020; Pratiwi et al., 2024; Zulfianingrum, 2022). Penelitian ini memperluas arah tersebut dengan menempatkan konsentrasi belajar sebagai sasaran multidimensional, bukan hanya hasil partisipasi.

Aspek pengendalian distraksi memperoleh dukungan dari penelitian digital. Desnissa dan Sidarta (2023) menunjukkan hubungan kualitas tidur dan waktu layar dengan konsentrasi belajar siswa. Gui et al. (2023) menemukan bahwa pendidikan media bergerak dapat mengurangi penggunaan smartphone bermasalah. Park et al. (2025) melaporkan bahwa strategi pencegahan distraksi digital pada kelas menengah menurunkan gangguan terkait penggunaan telepon, meskipun hasil pada perhatian impulsif, multitugas, dan regulasi emosi tidak seluruhnya konsisten. Tinjauan Martin et al. (2025) juga menekankan perlunya strategi preventif, pengaturan lingkungan, dan penguatan kontrol diri. Hasil yang beragam tersebut mendukung pendekatan penelitian ini yang tidak hanya meminta siswa menjauhkan perangkat, tetapi melatih identifikasi pemicu, penundaan respons, dan penataan lingkungan belajar.

Secara teoretis, perubahan dapat dijelaskan melalui interaksi kontrol perhatian, fungsi eksekutif, dan regulasi diri. Sistem perhatian membantu kesiagaan, orientasi, dan penyelesaian konflik (Petersen & Posner, 2012; Posner & Petersen, 1990). Selama Talking Chip, peserta harus menghambat respons impulsif, mempertahankan informasi pembicaraan, memperbarui respons berdasarkan kontribusi anggota lain, dan kembali fokus setelah giliran selesai; proses tersebut selaras dengan komponen fungsi eksekutif (Miyake et al., 2000). Pada saat yang sama, penetapan target sesi, pemantauan penggunaan chip, dan refleksi akhir merepresentasikan siklus regulasi diri (Zimmerman, 2002).

Perubahan individual menunjukkan bahwa peserta dengan skor awal rendah memperoleh beberapa peningkatan terbesar, sedangkan peserta dengan skor awal tinggi meningkat lebih kecil. Pola ini dapat mencerminkan ruang peningkatan yang berbeda dan kemungkinan efek batas atas.

Rata-rata N-gain sebesar 0,464 berada pada kategori sedang, sementara r Wilcoxon menunjukkan perubahan berpasangan bermagnitudo besar dalam kelompok. Kedua indeks tidak bertentangan: N-gain menggambarkan peningkatan relatif terhadap peluang skor maksimum, sedangkan r merangkum magnitudo perbedaan berpasangan dalam sampel. Interpretasi yang proporsional perlu mempertimbangkan distribusi awal, ukuran sampel, dan ketiadaan kelompok kontrol.

Implikasi praktis penelitian adalah bahwa guru BK dapat menggunakan struktur Talking Chip sebagai salah satu alternatif latihan perhatian dalam kelompok kecil, khususnya ketika asesmen kebutuhan menunjukkan masalah distraksi, manajemen waktu, pemahaman instruksi, dan partisipasi. Penggunaan teknik sebaiknya tidak diposisikan sebagai intervensi tunggal yang pasti efektif, melainkan sebagai komponen layanan bertahap yang disertai asesmen, evaluasi proses, dan pemantauan perilaku belajar. Pengamatan on-task, penyelesaian tugas, catatan guru, dan penggunaan perangkat dapat melengkapi skala laporan diri.

Keterbatasan penelitian meliputi tidak adanya kelompok kontrol, sampel purposif yang hanya terdiri atas 10 siswa, heterogenitas kategori awal, penggunaan laporan diri, dan tidak adanya pengukuran tindak lanjut. Maturasi, kejadian lain selama intervensi, efek pengukuran berulang, bias seleksi, regresi menuju rata-rata, dan harapan peserta dapat menjadi alternatif penjelasan terhadap peningkatan skor. Oleh karena itu, istilah efektivitas kausal dihindari dan hasil diposisikan sebagai bukti awal tentang perubahan dalam kelompok.

Penelitian lanjutan perlu menggunakan desain kuasi-eksperimental dengan kelompok kontrol nonekuivalen atau uji acak terkontrol jika kondisi sekolah memungkinkan. Ukuran sampel sebaiknya ditentukan melalui power analysis a priori, disertai pengukuran tindak lanjut, pemeriksaan fidelitas intervensi, analisis per aspek konsentrasi, dan indikator perilaku objektif. Rancangan mediasi juga dapat digunakan untuk menguji apakah perubahan konsentrasi dijelaskan oleh peningkatan keterlibatan, regulasi diri, atau pengendalian distraksi.

CONCLUSIONS

Tujuan penelitian untuk menganalisis perubahan konsentrasi belajar setelah enam sesi bimbingan kelompok teknik Talking Chip terjawab oleh adanya peningkatan skor pada seluruh peserta, kenaikan rata-rata dari 82,80 menjadi 108,00, serta perbedaan berpasangan yang signifikan ($W = 0$; p eksak dua sisi = 0,002; $r = 0,887$). Temuan tersebut menunjukkan bahwa struktur giliran bicara, pendengaran aktif, pemantauan diri, dan refleksi strategi dalam Talking Chip berasosiasi dengan peningkatan konsentrasi belajar pada kelompok yang diteliti. Namun, temuan ini merupakan bukti awal dan tidak cukup untuk menyimpulkan efek kausal karena tidak terdapat kelompok kontrol, sampel dipilih secara purposif, jumlah peserta kecil, dan efek pengukuran berulang tidak dapat dikesampingkan. Penggunaan teknik oleh guru BK dapat dipertimbangkan secara terbatas sebagai bagian dari layanan bidang belajar yang berbasis asesmen dan evaluasi proses. Replikasi selanjutnya perlu menggunakan desain kuasi-eksperimental dengan kelompok kontrol nonekuivalen atau randomized controlled trial, ukuran sampel berdasarkan power analysis a priori, pengukuran tindak lanjut, serta indikator perilaku belajar untuk menilai keberlanjutan dan generalisasi perubahan.

REFERENCES

- Baena-Extremuera, A., Ortiz-Camacho, M. M., Marfil-Sánchez, A. M., & Granero-Gallegos, A. (2021). Improvement of attention and stress levels in students through a mindfulness intervention program. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 132–142.
<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.002>

- Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan. (2022). Panduan implementasi bimbingan dan konseling untuk jenjang pendidikan dasar dan menengah. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.
- Bruhn, A. L., Wehby, J., Hoffman, L., Estrapala, S., Rila, A., Hancock, E., Van Camp, A., Sheaffer, A., & Copeland, B. (2022). A randomized control trial on the effects of MoBeGo, a self-monitoring app for challenging behavior. *Behavioral Disorders*, 48(1), 29–43. <https://doi.org/10.1177/01987429221093987>
- Desnissa, R. A., & Sidarta, N. (2023). The relation between sleep quality and screen time with student learning concentration. *Jurnal Biomedika dan Kesehatan*, 6(3), 300–309. <https://doi.org/10.18051/JBiomedKes.2023.v6.300-309>
- Dörrenbächer-Ulrich, L., & Bregulla, M. (2024). The relationship between self-regulated learning and executive functions: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 36, Article 95. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09932-8>
- Feron, E., & Schils, T. (2020). A randomized field experiment using self-reflection on school behavior to help students in secondary school reach their performance potential. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1356. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01356>
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>
- Glass, A. L., & Kang, M. (2019). Dividing attention in the classroom reduces exam performance. *Educational Psychology*, 39(3), 395–408. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1489046>
- Griffith, C., Mariani, M., McMahon, H. G., Zyromski, B., & Greenspan, S. B. (2019). School counseling intervention research: A 10-year content analysis of ASCA- and ACA-affiliated journals. *Professional School Counseling*, 23(1). <https://doi.org/10.1177/2156759X19878700>
- Gui, M., Gerosa, T., Argentin, G., & Losi, L. (2023). Mobile media education as a tool to reduce problematic smartphone use: Results of a randomised impact evaluation. *Computers & Education*, 194, 104705. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104705>
- Guo, L. (2022). Using metacognitive prompts to enhance self-regulated learning and learning outcomes: A meta-analysis of experimental studies in computer-based learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(3), 811–832. <https://doi.org/10.1111/jcal.12650>
- Guo, W. (2020). Grade-level differences in teacher feedback and students' self-regulated learning. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 783. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00783>
- Haelermans, C. (2022). The effects of group differentiation by students' learning strategies. *Instructional Science*, 50, 223–250. <https://doi.org/10.1007/s11251-021-09575-0>
- Hutain, J., & Michinov, N. (2022). Improving student engagement during in-person classes by using functionalities of a digital learning environment. *Computers & Education*, 183, 104496. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104496>
- Junco, R. (2012). In-class multitasking and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2236–2243. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.031>
- Karmila, S. D. (2021). Meningkatkan keterlibatan aktif siswa kelas VIII F SMPN 1 Pontianak melalui penerapan Talking Chips. *Indonesian Journal of Educational Development*, 2(1), 28–37. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4781846>
- Kurniarahman, Y. P., Suhendri, & Setiawan, A. (2024). Pengaruh layanan bimbingan kelompok dengan teknik Talking Chips terhadap kesulitan belajar siswa kelas X SMA Islam Sultan Agung 1 Semarang. *Jurnal Psikoedukasia*, 1(3). <https://doi.org/10.26877/psikoedukasia.v1i3.225>
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4, Article 863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>

- Lau, W. W. F. (2017). Effects of social media usage and social media multitasking on the academic performance of university students. *Computers in Human Behavior*, 68, 286–291. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.043>
- Martin, F., Long, S., Haywood, K., & Xie, K. (2025). Digital distractions in education: A systematic review of research on causes, consequences and prevention strategies. *Educational Technology Research and Development*, 73, 3423–3451. <https://doi.org/10.1007/s11423-025-10550-6>
- Martin, I., Choi, J., Zyromski, B., Campos, L., Mansheim, S., Cunningham, P. D., & Callahan, W. (2022a). Small-group investigation of the True Goals curriculum with elementary and middle school students: A randomized control study. *Professional School Counseling*, 26(1). <https://doi.org/10.1177/2156759X221134259>
- Martin, I., Cunningham, P. D., Zyromski, B., Nuñez, M., Romero, S. D., & Choi, J. (2022b). Small-group investigation of the True Goals curriculum with high school students: A randomized control study. *Professional School Counseling*, 26(1). <https://doi.org/10.1177/2156759X221137312>
- Meza, B. P. L., Simões, L., Ryan, G., Saunders, M., Turley, K., Dudovitz, R. N., & Wong, M. D. (2025). Adolescent perspectives on the effect of cooperative classroom learning on social networks and health. *PLOS ONE*, 20(7), e0328437. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0328437>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex frontal lobe tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Paananen, M., Husberg, H., Katajamäki, H., & Aro, T. (2022). School-based group intervention in attention and executive functions: Intervention response and moderators. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 975856. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.975856>
- Park, J., Paxtle-Granjeno, J., Ok, M. W., Shin, M., & Wilson, E. (2025). Preventing digital distraction in secondary classrooms: A quasi-experimental study. *Computers & Education*, 227, 105223. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105223>
- Petersen, S. E., & Posner, M. I. (2012). The attention system of the human brain: 20 years after. *Annual Review of Neuroscience*, 35, 73–89. <https://doi.org/10.1146/annurev-neuro-062111-150525>
- Pitaloka, D. A., Supardi, S., & Hartini, T. (2020). Pengaruh layanan bimbingan kelompok dengan teknik Talking Chips mengurangi perilaku menyontek siswa SMP Negeri 2 Ungaran. *Suluh: Jurnal Bimbingan dan Konseling*, 6(1), 56–65. <https://doi.org/10.33084/suluh.v6i1.1710>
- Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13, 25–42. <https://doi.org/10.1146/annurev.ne.13.030190.000325>
- Pratiwi, T. F. A., Suhendri, & Setiawan, A. (2024). Efektivitas layanan bimbingan kelompok dengan teknik Talking Chips untuk meningkatkan minat belajar siswa kelas XI SMA N 1 Kedungwuni. *Jurnal Psikoedukasia*, 2(2), 147–162. <https://doi.org/10.26877/psikoedukasia.v2i2.474>
- Rioja, K., Cekic, S., Bavelier, D., & Baumgartner, S. E. (2023). Unravelling the link between media multitasking and attention across three samples. *Technology, Mind, and Behavior*, 4(2), tmb0000106. <https://doi.org/10.1037/tmb0000106>
- Sana, F., Weston, T., & Cepeda, N. J. (2013). Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers. *Computers & Education*, 62, 24–31. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.003>
- Van De Sande, M. C., Fekkes, M., Diekstra, R. F., Gravesteyn, C., Reis, R., & Kocken, P. L. (2022). Effects of an SEL program in a diverse population of low achieving secondary education students. *Frontiers in Education*, 6, Article 744388. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.744388>

-
- Ward, A. F., Duke, K., Gneezy, A., & Bos, M. W. (2017). Brain drain: The mere presence of one's own smartphone reduces available cognitive capacity. *Journal of the Association for Consumer Research*, 2(2), 140–154. <https://doi.org/10.1086/691462>
- Wood, E., Zivcakova, L., Gentile, P., Archer, K., De Pasquale, D., & Nosko, A. (2012). Examining the impact of off-task multitasking with technology on real-time classroom learning. *Computers & Education*, 58(1), 365–374. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.029>
- 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
- Zulfianingrum, A. (2022). Pengaruh layanan bimbingan kelompok dengan teknik Talking Chips terhadap kemampuan komunikasi interpersonal siswa kelas IX A SMP Negeri 1 Rawalo tahun ajaran 2021/2022. *G-Couns: Jurnal Bimbingan dan Konseling*, 6(2), 220–228. <https://doi.org/10.31316/g.couns.v6i2.3461>