

Prosiding Fakultas Ilmu Pendidikan
Universitas Negeri Jakarta
Homepage: https://journal.unj.ac.id/unj/index.php/semnas-ps
Vol. 4 No. 1, Juni 2026, halaman: 760~775
E-ISSN: xxxx-xxxx

Dari Miskonsepsi Menuju Dialog: Reframing Guru Tentang Remaja

Aam Imaduddin[1], Setiawati[2], Dadang Sudrajat[3], Ibrahim Al Hakim[4], Ineu Maryani[5]
Bimbingan dan Konseling, Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Pendidikan Indonesia, Bandung, Jawa Barat, Indonesia
[1*]Email penulis koresponden: abahaam@upi.edu

Riwayat Artikel

Submited: 22-11-2026
Accepted: 23-11-2026
Published: 23-11-2026

Abstrak

Miskonsepsi guru tentang perkembangan remaja dapat membentuk cara perilaku siswa ditafsirkan dan menentukan respons pedagogis di sekolah. Penelitian ini bertujuan memetakan representasi awal dan miskonsepsi guru tentang remaja, mengeksplorasi pemaknaan pascapembelajaran, serta mengintegrasikan kedua fase untuk memahami reframing pedagogis. Penelitian menggunakan emergent *explanatory sequential mixed methods* dengan prioritas kualitatif (quan→QUAL) dalam evaluasi formatif in-house training. Fase kuantitatif melibatkan 50 peserta, sedangkan fase kualitatif menganalisis refleksi 22 peserta yang dapat dipasangkan dengan data pretes. Statistik deskriptif, analisis isi induktif, dan joint display digunakan untuk integrasi. Hasil menunjukkan paradoks persepsi: 64% asosiasi spontan bersifat positif atau perkembangan, tetapi 74% peserta menerima reduksionisme hormonal, 46% menilai remaja lebih bermasalah, dan 36% menghubungkan pengambilan risiko dengan karakter buruk. Pascapembelajaran, 20 dari 22 peserta merencanakan respons nonpunitif yang menekankan mendengar, dialog, dan pemahaman konteks. Temuan mengindikasikan reframing dari lensa defisit dan kontrol menuju pendekatan relasional, namun belum membuktikan perubahan perilaku atau efektivitas kausal.

Kata kunci: keyakinan guru; miskonsepsi guru; perkembangan remaja; reframing pedagogis; relasi guru siswa.

Prosiding ***Fakultas Ilmu Pendidikan-Universitas Negeri Jakarta*** *diterbitkan oleh Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Jakarta*



Abstract

Teachers' misconceptions about adolescent development can influence how student behavior is interpreted and how pedagogical responses are selected. This study mapped teachers' initial representations and misconceptions, explored post-learning reflections, and integrated both phases to examine pedagogical reframing. An emergent explanatory sequential mixed methods design with qualitative priority (quan→QUAL) was used within a formative in-house training evaluation. The quantitative phase involved 50 participants, while qualitative analysis included reflections from 22 participants linked to pretest data. Descriptive statistics, inductive content analysis, and joint display integration were applied. Results revealed a perceptual paradox: although 64% of spontaneous associations were positive or developmental, 74% endorsed hormonal reductionism, 46% viewed Generation Z as more problematic, and 36% associated risk-taking with poor character. After learning, 20 of 22 participants planned non-punitive, dialogic, and contextual responses. Findings indicate emerging pedagogical reframing, but not behavioral change or causal effectiveness.

Keywords: *adolescent development; pedagogical reframin; teacher belief; teacher misconceptions; teacher–student relationships*

PENDAHULUAN

Masa remaja ditandai perubahan fisik, kognitif, sosial, dan emosional yang cepat, bersamaan dengan meningkatnya kebutuhan akan otonomi, penerimaan sosial, eksplorasi identitas, dan pengambilan keputusan yang lebih kompleks. Di sekolah, perubahan tersebut dapat tampak melalui pertanyaan terhadap aturan, perubahan ekspresi emosi, sensitivitas terhadap teman sebaya, dan eksplorasi pengalaman baru. Karena perkembangan berlangsung melalui interaksi proses biologis, relasi, keluarga, tuntutan akademik, teman sebaya, dan konteks digital, perilaku remaja tidak memadai bila dijelaskan hanya sebagai akibat hormon, karakter pribadi, atau "watak generasi". Model perkembangan sistem ganda juga menempatkan reward sensitivity dan kontrol diri pada lintasan yang tidak selalu serempak, tetapi kerangka biologis tidak boleh digunakan secara deterministik untuk menganggap semua remaja tidak rasional atau tidak bertanggung jawab (Shulman et al., 2016).

Persoalan pedagogis muncul ketika karakteristik perkembangan diterjemahkan menjadi label menetap seperti labil, pembangkang, sulit diatur, atau manja. Pelabelan dapat menggeser perhatian guru dari analisis konteks menuju penilaian karakter. Literatur mutakhir menunjukkan bahwa persepsi guru tidak selalu kongruen dengan pengalaman siswa. Cole-Lewis et al. (2023) menemukan ketidakselarasan antara persepsi guru dan pengalaman dua siswa laki-laki kulit hitam, termasuk dalam memahami minat, aspirasi, dan kemampuan akademik. Del Toro dan Wang (2023) juga menunjukkan bahwa stereotip yang beredar di kelas berkaitan dengan keterlibatan dan capaian akademik remaja. Dengan demikian, keyakinan guru dapat menjadi bagian dari lingkungan belajar, bukan sekadar opini personal.

Miskonsepsi dapat bertahan sekalipun guru memiliki niat mendukung siswa. Guru sekolah menengah yang bekerja dengan remaja yang gagap, misalnya, masih menunjukkan miskonsepsi mengenai penyebab gagap dan membutuhkan pelatihan yang lebih terarah (Alharbi et al., 2026). Pada pendidikan anak berbakat, mitos yang bertahan dapat menghambat identifikasi dan dukungan yang tepat (Güçyeter & Atılgan, 2026). Konsekuensinya menjadi lebih penting karena cara guru memahami siswa berhubungan dengan tindakan pedagogis. Hubungan guru siswa yang positif berkaitan dengan lebih rendahnya peluang disiplin eksklusioner (Eddy et al., 2024), sedangkan gaya guru yang mendukung otonomi dan relasi positif berkaitan dengan partisipasi kelas yang lebih tinggi; gaya kontrol menunjukkan arah sebaliknya (Xu et al., 2025).

Masalah ini juga berkaitan dengan penggunaan otoritas. Adultcentrism menempatkan perspektif orang dewasa sebagai standar utama dalam menilai anak dan remaja dan, dalam bentuk ekstrem, dapat melegitimasi praktik disipliner koersif (Florio et al., 2026). Sikap, norma, stres, dan kualitas relasi di lingkungan sekolah juga berhubungan dengan penggunaan disiplin keras oleh guru (Kirika et al., 2026), sedangkan intensitas disiplin yang tinggi berkaitan dengan masalah kesehatan mental remaja (Qi & Zhang, 2026). Karena itu, koreksi terhadap miskonsepsi bukan berarti menghapus batas atau konsekuensi, tetapi menggeser dasar keputusan dari label dan kontrol otomatis menuju pemahaman konteks, dialog, struktur yang adil, dan tanggung jawab perkembangan.

Studi terbaru tentang persepsi guru banyak berfokus pada isu spesifik seperti vaping, gagap, bullying, disiplin, atau peran wali kelas dan menunjukkan bahwa persepsi guru dapat memengaruhi prioritas sekolah serta strategi intervensi (Alharbi et al., 2026; McGill et al., 2025; Oved & Raichel, 2026). Dari perspektif siswa, intervensi bullying yang konsisten dan hubungan guru–siswa yang positif juga lebih sering dipersepsikan efektif dibandingkan nonintervensi atau respons sporadis (Muñoz-Fernández et al., 2026). Namun, masih terbatas penelitian yang secara bersamaan memetakan representasi spontan guru tentang remaja, mengidentifikasi miskonsepsi spesifik, dan menelusuri bagaimana keyakinan tersebut direfleksikan kembali setelah pengalaman belajar.

Penelitian ini menggunakan pengalaman konkret sebagai pintu masuk refleksi. Sintaks ALUR (Alami, Lihat Kembali, Uraikan Makna, dan Rancang Perubahan) mengikuti logika *experiential learning* yang menghubungkan pengalaman, refleksi, konseptualisasi, dan eksperimen tindakan (Kolb, 1984). Kebaruan penelitian terletak pada integrasi tiga lapis bukti:

representasi spontan, profil miskonsepsi, dan refleksi pascapembelajaran. Penelitian bertujuan (1) memetakan representasi awal guru tentang remaja; (2) mengidentifikasi miskonsepsi dominan; (3) mengeksplorasi pengakuan terhadap keyakinan lama dan rencana respons pedagogis; serta (4) mengintegrasikan kedua fase untuk menghasilkan meta-inferensi mengenai reframing perspektif guru terhadap perkembangan remaja.

METODE PENELITIAN

Penelitian menggunakan emergent explanatory sequential mixed methods dengan prioritas kualitatif (quan→QUAL) dalam kerangka evaluasi formatif. Data kuantitatif dikumpulkan terlebih dahulu untuk memetakan representasi dan miskonsepsi awal, kemudian data kualitatif digunakan untuk memperdalam bagaimana peserta memaknai kembali keyakinan dan merencanakan respons pedagogis. Integrasi dilakukan pada tingkat pemilihan kasus, penyandingan hasil, dan interpretasi melalui connecting, merging, joint display, dan meta-inferensi, mengikuti prinsip integrasi mixed methods (Creswell & Plano Clark, 2018; Fetters et al., 2013).

Penelitian dilaksanakan dalam IHT bertema "Memahami Ulang Remaja: Membongkar Miskonsepsi Guru tentang Dinamika Perkembangan Remaja" di SMAN 15 Garut pada 14 Juli 2026. Fase pretes melibatkan 50 peserta berusia 21–59 tahun (M = 43,10; Mdn = 42,50; SD = 10,66). Refleksi pascapembelajaran diperoleh dari 22 peserta dan seluruhnya dapat dipasangkan dengan data pretes berdasarkan identitas peserta. Sebanyak 28 peserta hanya memiliki data pretes. Data mengenai jenis kelamin, mata pelajaran, masa kerja, dan pengalaman pelatihan tidak tersedia sehingga tidak dianalisis.

Pretes terdiri atas satu tugas asosiasi kata yang berkaitan dengan kata remaja, dan lima pernyataan miskonsepsi. Setiap pernyataan diberi skor 1 bila peserta menolak miskonsepsi, 0 bila menerima, dan tidak diberi poin bila jawaban ambigu. Skor total 0–5 digunakan hanya sebagai deskripsi ringkas, bukan cut-off psikometrik. Instrumen pascapembelajaran memuat empat pertanyaan terbuka tentang miskonsepsi yang sebelumnya diyakini, siswa atau perilaku yang ingin dipahami kembali, respons yang akan dicoba, dan simpulan pengalaman belajar. Materi IHT membahas reduksionisme hormonal, tafsir kepatuhan dan rasa hormat, moralization terhadap pengambilan risiko, bias generasional, serta respons dialogis yang tetap terstruktur.

Data kuantitatif dianalisis melalui frekuensi, persentase, rerata, median, simpangan baku, dan distribusi kategori. Asosiasi kata dinormalisasi pada variasi kapitalisasi dan sinonim yang jelas, lalu dikelompokkan menjadi potensi atau energi positif, perkembangan atau transisi, otonomi atau eksplorasi, deficit problematis, konteks digital, dan lain atau ambigu. Tidak dilakukan uji beda pretest–posttest atau gain score karena instrumen pascapembelajaran tidak mengulang item kuantitatif yang identik.

Respons terbuka dianalisis dengan analisis isi kualitatif induktif melalui familiarisasi, penetapan unit makna, open coding, pengembangan kategori, perumusan tema, pemeriksaan kasus negatif, dan penyusunan narasi analitik. Frekuensi kategori digunakan untuk menunjukkan pola, bukan untuk generalisasi statistik. Analisis dijaga tetap dekat dengan bahasa peserta, sejalan dengan pendekatan qualitative description dan analisis isi (Elo & Kyngäs, 2008; Sandelowski, 2000). Identitas peserta dikodekan P01– P22 dan informasi yang dapat mengidentifikasi siswa dianonimkan.

Keabsahan interpretasi dijaga melalui *codebook*, *audit trail* keputusan koding, pemeriksaan ulang kecocokan kutipan dengan kategori, penyajian kasus negatif, serta pemisahan antara deskripsi data dan interpretasi. Posisi peneliti sebagai fasilitator IHT dipertimbangkan sebagai potensi sumber social desirability. Pelaporan kualitatif mengacu pada prinsip transparansi pelaporan (O'Brien et al., 2014).

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil penelitian disajikan dalam bentuk grafik, tabel, atau deskriptif. Analisis dan interpretasi hasil ini diperlukan sebelum dibahas. Pembahasan ditulis melekat dengan data yang dibahas. Pembahasan diusahakan tidak terpisah dengan data yang dibahas.

Representasi Awal Guru tentang Remaja dan Paradoks Persepsi

Asosiasi satu kata dari 50 peserta terlebih dahulu dikodekan ke dalam enam kategori. Dua kategori yang paling sering muncul adalah potensi/energi positif dan perkembangan/transisi, masing-masing 16 respons (32%). Delapan respons (16%) menekankan otonomi atau eksplorasi dan delapan respons lainnya (16%) secara langsung menggunakan gambaran defisit/problematis. Dengan demikian, representasi spontan peserta cenderung positif atau developmental, tetapi tetap menyisakan gambaran problematis yang cukup jelas. Karena data berasal dari satu kata, hasil ini diperlakukan sebagai representasi awal, bukan sebagai ukuran sikap yang tervalidasi.

Tabel 1. Kategori Asosiasi Spontan tentang Remaja

Kategori asosiasi	n (%)	Orientasi analitik	Contoh respons
Potensi/energi positif	16 (32%)	Positif	ceria, aktif, semangat, enerjik, hebat
Perkembangan/transisi	16 (32%)	Developmental	baligh, puber, bertumbuh, masa transisi
Otonomi/eksplorasi	8 (16%)	Developmental	kebebasan, unik, penasaran, mencoba
Defisit/problematis	8 (16%)	Defisit	labil, pemberontak
Konteks digital	1 (2%)	Kontekstual	teknologi digital
Lain/ambigu	1 (2%)	Tidak diklasifikasikan	amanat

Tabel 1 menunjukkan bahwa persepsi awal guru terhadap remaja cenderung positif dan *developmental*, tetapi tetap menyisakan representasi berbasis defisit. Pola ini mengindikasikan bahwa pemahaman yang konstruktif dapat berdampingan dengan keyakinan yang kurang berbasis bukti, sebagaimana ditemukan bahwa pendidik masih dapat mempertahankan cognitive myths meskipun memiliki pengetahuan pedagogis yang memadai (Cuevas et al., 2023). Dengan demikian, asosiasi spontan perlu dipahami sebagai representasi awal, bukan indikator pemahaman perkembangan yang utuh.



Gambar 1. Word cloud asosiasi spontan peserta pada pretes

Word cloud digunakan sebagai visualisasi deskriptif terhadap kata asli peserta setelah normalisasi kapitalisasi dan penyatuan sinonim yang jelas. Kata "ceria" dan "labil" tampak menonjol secara bersamaan. Pola ini memperlihatkan ambivalensi: remaja dipersepsikan sebagai individu yang penuh energi dan berkembang, tetapi pada saat yang sama diasosiasikan dengan ketidakstabilan. Ukuran kata pada word cloud hanya menunjukkan frekuensi kemunculan, bukan kekuatan sikap atau tingkat miskonsepsi.

Secara analitik, pola tersebut memperlihatkan paradoks persepsi. Sebanyak 64% asosiasi spontan berada pada kategori positif atau perkembangan, tetapi representasi global yang relatif positif itu tidak selalu diikuti oleh kerangka penjelasan yang tepat ketika peserta menilai perilaku remaja yang spesifik. Temuan ini menunjukkan bahwa pengetahuan atau citra umum tentang remaja dapat hidup berdampingan dengan heuristik yang lebih sederhana ketika seseorang harus membuat penilaian cepat. Borst et al. (2015) menjelaskan bahwa pengetahuan yang tersedia tidak selalu digunakan ketika heuristik yang kuat menginterferensi proses penalaran, sedangkan Cuevas et al. (2023) menunjukkan bahwa keyakinan populer yang tidak sepenuhnya didukung bukti dapat bertahan di kalangan pendidik.

Dengan demikian, kemunculan kata seperti "ceria", "aktif", "bertumbuh", dan "mencari jati diri" bersamaan dengan kata "labil" lebih tepat ditafsirkan sebagai representasi yang ambivalen daripada sepenuhnya negatif. Ambivalensi ini penting secara pedagogis karena guru dapat mengakui potensi remaja pada tingkat umum, tetapi kembali menggunakan label personalistik pada situasi konflik. Oleh sebab itu, pemetaan miskonsepsi tidak cukup menggunakan pertanyaan global; diperlukan item yang spesifik terhadap situasi, kasus, dan refleksi atas keputusan pedagogis.

Profil Miskonsepsi Guru pada Pretes

Analisis pretes dipusatkan pada distribusi respons per item karena lima pernyataan digunakan sebagai alat pemetaan awal dan belum diperlakukan sebagai skala psikometrik. Skor total deskriptif memiliki rerata 3,10 dari maksimum 5 (SD = 1,36), tetapi interpretasi utama didasarkan pada proporsi peserta yang menerima atau menolak setiap miskonsepsi. Tabel 2 diurutkan berdasarkan besarnya proporsi penerimaan miskonsepsi agar pola prioritas lebih mudah dibaca.

Tabel 2. Profil Miskonsepsi pada Pretes Berdasarkan Respons per Item (N = 50)

Pernyataan miskonsepsi	Pemahaman tepat n (%)	Menerima miskonsepsi n (%)	Ambigu n (%)	Makna deskriptif
Remaja labil terutama karena hormon	13 (26%)	37 (74%)	0 (0%)	Miskonsepsi paling dominan
Remaja lebih bermasalah daripada generasi guru	27 (54%)	23 (46%)	0 (0%)	Bias generasional cukup kuat
Mengambil risiko menunjukkan karakter buruk	32 (64%)	18 (36%)	0 (0%)	Pelabelan moral masih ditemukan
Remaja tidak peduli lagi kepada orang tua	38 (76%)	12 (24%)	0 (0%)	Miskonsepsi terdapat pada sekitar seperempat peserta
Membantah selalu berarti tidak menghormati guru	45 (90%)	3 (6%)	2 (4%)	Pemahaman deklaratif relatif baik

Pola item menunjukkan bahwa reduksionisme hormonal merupakan miskonsepsi paling menonjol: 37 dari 50 peserta (74%) menerima anggapan bahwa labilitas remaja terutama disebabkan hormon. Bias generasional juga cukup kuat, dengan 23 peserta (46%) menilai Gen Z lebih bermasalah daripada generasi guru. Selanjutnya, 18 peserta (36%) menghubungkan perilaku mengambil risiko dengan karakter buruk dan 12 peserta (24%) menerima anggapan bahwa remaja tidak lagi peduli kepada orang tua. Sebaliknya, hanya tiga peserta (6%) yang menerima bahwa membantah selalu berarti tidak menghormati guru; dua respons pada item ini bersifat ambigu. Dengan demikian, miskonsepsi tidak tersebar merata antar-domain, melainkan terkonsentrasi terutama pada penjelasan hormonal dan penilaian generasional.

Reduksionisme hormonal menjadi temuan yang paling kuat karena 37 dari 50 peserta (74%) menerima anggapan bahwa labilitas remaja terutama disebabkan hormon. Angka tersebut menunjukkan daya tarik penjelasan biologis yang sederhana, tetapi interpretasi perkembangan yang lebih memadai perlu menempatkan perubahan biologis bersama perkembangan kontrol kognitif, sensitivitas terhadap penghargaan, perubahan sosial-afektif, dan konteks lingkungan. Casey et al. (2008) menunjukkan perkembangan yang tidak serempak antara sensitivitas terhadap insentif dan kontrol perilaku; Crone dan Dahl (2012) menekankan bahwa perkembangan sosial-afektif juga dapat menghasilkan fleksibilitas dan peluang adaptif, bukan hanya kerentanan. Luna et al. (2010) dan Diamond (2013) selanjutnya menunjukkan bahwa fungsi kontrol dan eksekutif berkembang melalui proses yang kompleks serta sensitif terhadap kondisi sosial, emosional, dan fisik. Karena itu, label "hormon" seharusnya menjadi titik awal untuk menelusuri konteks, bukan penjelasan akhir terhadap perilaku siswa.

Pada domain pengambilan risiko, 18 peserta (36%) masih menghubungkannya dengan karakter buruk. Temuan ini menunjukkan kecenderungan moralization, yaitu perubahan dari penilaian terhadap perilaku situasional menjadi penilaian terhadap identitas moral siswa. Literatur perkembangan menempatkan peningkatan sensitivitas terhadap penghargaan dan konteks sosial sebagai bagian dari dinamika normatif masa remaja (Casey et al., 2008; Crone & Dahl, 2012). Interpretasi tersebut tidak berarti bahwa seluruh perilaku berisiko harus dinormalisasi; justru guru perlu membedakan eksplorasi yang masih berada dalam batas aman dari tindakan yang membahayakan, kemudian memberi struktur, konsekuensi, dan pendampingan tanpa mengubah perilaku sesaat menjadi label karakter yang menetap.

Bias generasional juga terlihat cukup kuat karena 23 peserta (46%) menilai Gen Z lebih bermasalah daripada generasi guru. Temuan ini dapat dijelaskan melalui kecenderungan orang dewasa membandingkan generasi muda dengan ingatan dan standar generasinya sendiri (Protzko & Schooler, 2019). Dalam konteks pendidikan, Cuevas et al. (2023) juga menunjukkan bahwa label generasional seperti "digital natives" dapat berkembang menjadi mitos yang tampak ilmiah. Dengan demikian, tantangan digital pada remaja lebih tepat dipahami sebagai bagian dari ekologi perkembangan—misalnya perubahan interaksi sebaya, arus informasi, perbandingan sosial, dan eksplorasi identitas—daripada sebagai bukti bahwa satu generasi secara moral lebih buruk.

Keterbandingan Subkelompok Terpasang untuk Integrasi

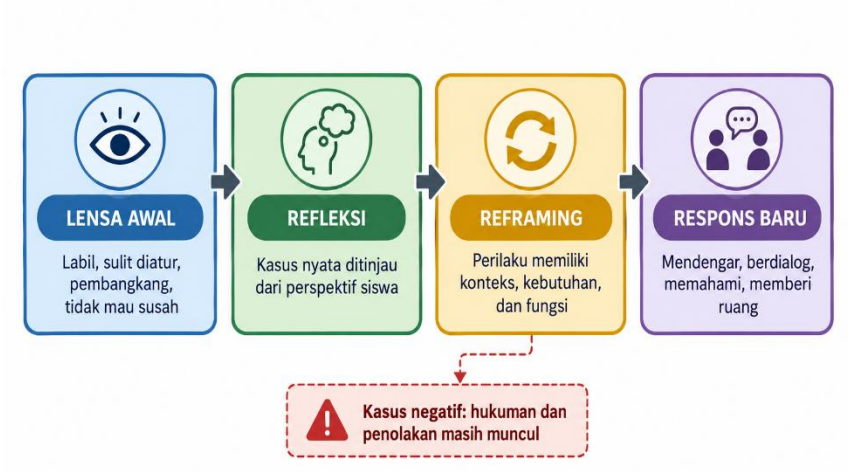
Untuk keperluan integrasi, analisis selanjutnya menggunakan 22 peserta yang memiliki data pada kedua fase. Secara deskriptif, distribusi subkelompok terpasang dekat dengan pola seluruh peserta: 15 dari 22 (68,2%) menerima miskonsepsi hormonal, 10 (45,5%) menerima bias generasional, delapan (36,4%) menghubungkan risiko dengan karakter buruk, satu (4,5%) menerima bahwa membantah selalu berarti tidak menghormati, dan lima (22,7%) menerima anggapan bahwa remaja tidak peduli kepada orang tua. Kedekatan persentase ini mendukung penggunaan subkelompok terpasang untuk integrasi deskriptif, tetapi tidak digunakan untuk mengklaim representativitas statistik terhadap seluruh peserta.

Kedekatan pola subkelompok terpasang dengan distribusi kelompok penuh mendukung penggunaannya sebagai basis integrasi pada fase berikutnya, tetapi tidak menjadikannya sampel yang sepenuhnya ekuivalen dengan 50 peserta. Karena hanya 22 peserta memiliki data pada kedua fase, interpretasi mixed methods selanjutnya dibatasi pada hubungan konseptual dalam subkelompok terpasang dan tidak digunakan untuk mengestimasi besarnya perubahan seluruh peserta.

Refleksi Pascapembelajaran dan Reframing Pedagogis

Analisis isi dilakukan pada empat pertanyaan reflektif. Untuk menjaga transparansi, frekuensi terlebih dahulu disajikan pada tingkat kategori sesuai pertanyaan asal (Tabel 3), sedangkan tema merupakan sintesis interpretatif lintas kategori. Pemisahan ini penting agar jumlah kategori tidak disamakan dengan 'jumlah peserta dalam tema' secara otomatis. Dari

proses tersebut terbentuk tiga tema utama remaja dalam lensa defisit, dari kontrol menuju koneksi, dan rekonstruksi peran guru serta satu kasus negatif berupa respons punitif atau penolakan.



Gambar 2. Word cloud asosiasi spontan peserta pada pretes

Pola tematik pada Gambar 2 menunjukkan proses *reframing* dari lensa defisit menuju pemahaman perkembangan yang lebih kontekstual. Label awal seperti "labil", "sulit diatur", dan "pembangkang" merefleksikan kecenderungan deficit-oriented beliefs, yaitu ketika perilaku siswa ditafsirkan terutama sebagai kekurangan yang melekat pada individu. Gruijters dan Kurian (2025) menunjukkan bahwa keyakinan defisit guru dapat memengaruhi interpretasi dan interaksi dengan siswa, sedangkan Cuevas et al. (2023) menegaskan bahwa miskonsepsi pendidik dapat bertahan meskipun mereka memiliki pengetahuan pedagogis, sehingga diperlukan proses refleksi yang secara eksplisit menguji keyakinan tersebut terhadap pengetahuan berbasis bukti. Dalam penelitian ini, refleksi terhadap kasus nyata tampaknya menjadi jembatan yang memungkinkan peserta beralih dari pelabelan perilaku menuju pertanyaan tentang konteks, kebutuhan, dan fungsi perilaku.

Tahap respons baru mendengar, berdialog, memahami, dan memberi ruang, menunjukkan bahwa *reframing* tidak berhenti pada perubahan pengetahuan, tetapi mulai mengarah pada niat pedagogis yang lebih relasional. Pola ini konsisten dengan *autonomy-supportive teaching*, yang menekankan pemahaman perspektif siswa, pemberian ruang suara, serta struktur yang tidak bersifat mengontrol (Reeve & Cheon, 2021), dan dengan temuan bahwa kedekatan guru dengan siswa mendukung keterlibatan remaja di sekolah (Engels et al., 2021). Namun, munculnya kasus negatif berupa hukuman dan penolakan menunjukkan bahwa *reframing* belum berlangsung seragam. Dengan demikian, gambar ini menjadi titik penting karena memperlihatkan bahwa perubahan perspektif guru lebih tepat dipahami sebagai proses bertahap dari kontrol menuju koneksi, bukan sebagai perubahan perilaku yang telah sepenuhnya tercapai.

Tabel 3. Distribusi Kategori Respons Kualitatif Berdasarkan Pertanyaan Reflektif (n = 22)

Fokus data	Kategori hasil koding	n (%)	Makna analitik
Q1. Miskonsepsi yang diakui	Reduksionisme labilitas/hormonal	8 (36,4%)	Penjelasan perilaku direduksi pada labilitas atau hormon
	Stereotip sulit diatur/menentang	8 (36,4%)	Perilaku dibaca melalui lensa kepatuhan/kontrol
	Pelabelan moral/atribusi niat negatif	2 (9,1%)	Perilaku situasional dikaitkan dengan karakter atau niat
	Stereotip generasional	2 (9,1%)	Generasi remaja dinilai melalui generalisasi negatif
	Pandangan sifat relatif tetap	1 (4,5%)	Perubahan diri dipandang terbatas
	Respons ambigu	1 (4,5%)	Data tidak cukup untuk interpretasi

Fokus data	Kategori hasil koding	n (%)	Makna analitik
Q3. Respons yang akan dicoba	Komunikasi dialogis dan empatik	15 (68,2%)	Mendengar dan berdialog sebelum menyimpulkan
	Eksplorasi konteks/kebutuhan	3 (13,6%)	Menelusuri latar belakang dan kebutuhan siswa
	Dukungan otonomi/ruang eksplorasi	2 (9,1%)	Memberi ruang pilihan dan eksplorasi dalam batas aman
	Punitif atau penolakan	2 (9,1%)	Kasus negatif; masing-masing satu respons
Q4. Makna pengalaman belajar	Refleksi substantif	18 (81,8%)	Memuat pengetahuan baru, reframing, empati, atau pemahaman konteks
	Kesan positif tanpa elaborasi	4 (18,2%)	Evaluasi afektif tanpa penjelasan perubahan pemahaman

Tema 1: Remaja dalam Lensa Defisit

Pada pertanyaan mengenai miskonsepsi yang pernah diyakini, dua kategori paling dominan adalah reduksionisme labilitas/hormonal dan stereotip sulit diatur/menentang, masing-masing delapan respons (36,4%). Selain itu, dua respons memuat pelabelan moral atau atribusi niat negatif, dua respons memuat stereotip generasional, satu respons memandang sifat kepribadian relatif tetap, dan satu respons terlalu singkat untuk ditafsirkan. Karena setiap jawaban diberi satu kode utama, frekuensi kategori berjumlah 22. Pola ini menunjukkan bahwa lensa defisit muncul dalam beberapa bentuk, tetapi tidak tepat diringkas menjadi satu angka tema tanpa menjelaskan komposisi kategorinya.

"Remaja itu labil, inginnya enak." (P01)

"Remaja agak susah diatur." (P06)

"Menganggap siswa yang mencari perhatian sengaja membuat masalah, padahal membutuhkan untuk didengar." (P09)

Kutipan P09 memperlihatkan reframing yang lebih eksplisit karena peserta menyebut interpretasi awal sekaligus alternatif penjelasannya. Perilaku yang sebelumnya dibaca sebagai kesengajaan membuat masalah mulai ditempatkan dalam konteks kebutuhan untuk didengar. Contoh ini memperlihatkan fungsi data kualitatif: bukan menghitung ulang item pretes, tetapi menjelaskan bagaimana keyakinan awal dimaknai kembali oleh peserta.

Secara teoretis, temuan ini memperlihatkan fungsi keyakinan guru sebagai lensa interpretatif. Pajares (1992) menjelaskan bahwa keyakinan memengaruhi cara individu memilih informasi, menilai situasi, dan mengambil keputusan. Karena itu, stereotip "labil", "sulit diatur", atau "pembangkang" tidak hanya merupakan kekurangan informasi, tetapi dapat menjadi skema yang mengarahkan perhatian guru pada tanda-tanda ketidakpatuhan dan mengurangi pencarian penjelasan alternatif. Shelton (2019) menegaskan bahwa pembelajaran perkembangan remaja perlu secara eksplisit membongkar mitologi yang dibawa peserta agar perilaku dapat ditempatkan kembali dalam konteks perkembangan normal.

Tema 2: Dari Kontrol menuju Koneksi

Pada pertanyaan mengenai respons yang akan dicoba, 15 peserta (68,2%) memilih komunikasi dialogis dan empatik, tiga (13,6%) memilih eksplorasi konteks atau kebutuhan, dan dua (9,1%) memilih dukungan otonomi. Dengan menggabungkan tiga kategori tersebut, 20 dari 22 peserta (90,9%) merencanakan respons nonpunitif. Dua respons lainnya masing-masing menyebut hukuman dan penolakan. Agregasi 20/22 digunakan di sini karena ketiga kategori memiliki arah pedagogis yang sama—mendahulukan pemahaman dan relasi—serta didefinisikan secara eksplisit sebagai kelompok respons nonpunitif.

"Lebih dulu mendengar daripada menghakimi." (P03)

"Mencoba mendengarkan siswa lebih dulu sebelum menegur atau menyimpulkan perilaku." (P09)

"Melakukan diskusi dengan terlebih dahulu mempertimbangkan kondisi psikologis dan sosial siswa." (P14)

"Saya akan mencoba mempelajari latar belakangnya dan mengajak ngobrol dari hati ke hati." (P22)

Rangkaian respons tersebut menunjukkan orientasi dari kontrol menuju koneksi. 'Koneksi' tidak ditafsirkan sebagai hilangnya aturan atau konsekuensi, melainkan sebagai perubahan urutan respons: guru berupaya memperoleh informasi, mendengar perspektif siswa, dan memahami konteks sebelum menetapkan tindak lanjut pedagogis.

Pergeseran tersebut relevan dengan temuan tentang pentingnya relasi guru-siswa bagi keterlibatan remaja di sekolah (Engels et al., 2021). Dialog memungkinkan guru memperoleh informasi mengenai pemicu, makna, dan konteks perilaku sebelum menentukan respons. Arah ini juga konsisten dengan autonomy-supportive teaching yang menekankan perspective taking, rasional yang bermakna, ruang pilihan dalam batas yang aman, dan penggunaan bahasa yang tidak menekan (Reeve & Cheon, 2021). Dukungan otonomi tidak berarti permisivitas; data justru menunjukkan perubahan sumber ketegasan, dari kontrol interpersonal menuju struktur yang disertai alasan dan dialog.

Tema 3: Rekonstruksi Peran Guru sebagai Pendamping Perkembangan

Pada pertanyaan mengenai makna pengalaman belajar, 18 dari 22 respons (81,8%) mengandung elaborasi substantif berupa pengetahuan baru, pemahaman konteks, kesadaran perbedaan generasi, empati, atau redefinisi peran pendidik. Empat respons (18,2%) hanya menyampaikan kesan positif seperti "menyenangkan" atau "luar biasa" tanpa penjelasan lebih lanjut. Angka 18/22 karena itu merujuk pada kedalaman refleksi, bukan frekuensi sebuah tema tunggal.

"Perilaku remaja sering kali punya alasan di baliknya, sehingga perlu dipahami sebelum dinilai." (P09)
"Setiap perilaku siswa yang tidak sesuai pasti memiliki latar belakang yang harus diperhatikan dan dipahami dalam rangka membantu memecahkan masalahnya." (P11)
"Remaja adalah generasi yang unik di setiap masanya. Tugas kita sebagai pendidik adalah membimbing mereka menuju potensi terbaiknya." (P14)
"Belajar memahami anak secara menyeluruh dan hal yang mendasari perbuatan itu." (P18)

Tema ini menunjukkan bahwa pembelajaran tidak hanya menghasilkan pengetahuan baru, tetapi juga mendorong peserta meninjau kembali posisi profesionalnya dalam relasi dengan siswa. Cuevas et al. (2023) menekankan perlunya pendidikan guru yang membantu membedakan bukti ilmiah dari mitos, sedangkan Shelton (2019) menempatkan pembelajaran perkembangan remaja sebagai ruang untuk mengoreksi asumsi yang telah terbentuk sebelumnya. Dalam kegiatan ini, proses tersebut difasilitasi melalui sintaks ALUR Alami, Lihat Kembali, Uraikan Makna, dan Rancang Perubahan yang menghubungkan pengalaman kasus, refleksi, konseptualisasi, dan rancangan tindakan (Imaduddin, 2026; Kolb, 1984). Dengan demikian, reframing yang muncul dapat dipahami sebagai proses merevisi cara memaknai pengalaman, bukan sekadar mengingat fakta perkembangan.

Kasus Negatif: Orientasi Punitif Masih Bertahan

Dua respons masing-masing "cara memberikan punishment" dan "penolakan" dipertahankan sebagai kasus negatif. Keduanya menunjukkan bahwa arah refleksi tidak homogen. Karena respons sangat singkat, penelitian tidak dapat memastikan apakah yang dimaksud peserta adalah konsekuensi edukatif, hukuman punitif, atau bentuk penolakan tertentu. Oleh sebab itu, kasus ini digunakan sebagai batas interpretasi, bukan sebagai dasar untuk menilai karakter peserta.

Kasus negatif ini penting karena mencegah interpretasi yang terlalu optimistis. Niat nonpunitif pada mayoritas peserta belum dapat disamakan dengan perubahan perilaku aktual,

sementara bertahannya respons punitif menunjukkan bahwa skema tentang disiplin dan otoritas dapat lebih kuat daripada informasi yang baru diperoleh. Oleh karena itu, satu kali pembelajaran lebih tepat diposisikan sebagai pembuka proses reframing yang perlu diikuti praktik kasus, simulasi, supervisi, observasi, dan refleksi berulang.

Keterbatasan Data tentang Kasus Siswa

Pada pertanyaan mengenai siswa atau perilaku yang ingin dipahami kembali, 15 dari 22 peserta hanya menuliskan identitas siswa, sedangkan tujuh respons memberikan informasi mengenai perilaku, relasi, isu identitas, regulasi emosi/digital, atau pelabelan. Karena sebagian besar jawaban tidak memuat situasi, pemicu, frekuensi, respons guru sebelumnya, dan dampak perilaku, data ini tidak digunakan untuk membentuk tema substantif. Temuan tersebut diperlakukan sebagai informasi mengenai keterbatasan instrumen dan menjadi dasar perbaikan redaksi pertanyaan pada penelitian berikutnya.

Keterbatasan ini memiliki konsekuensi analitik: pertanyaan tersebut tidak digunakan untuk menyimpulkan karakteristik kasus siswa atau membangun tema utama, karena unit data yang tersedia tidak cukup kaya untuk menjelaskan konteks, pemicu, dan fungsi perilaku. Keputusan ini menjaga agar interpretasi tetap sepadan dengan kedalaman data yang benar-benar tersedia.

Integrasi QUAN-QUAL: Joint Display dan Meta-Inferensi

Joint display difokuskan pada empat domain yang memiliki pasangan data konseptual pada kedua fase dan menggunakan subkelompok terpasang (n = 22). Domain relasi dengan orang tua tidak dimasukkan karena tidak memiliki pertanyaan kualitatif yang sepadan, sedangkan rencana respons pedagogis hanya diukur pada fase refleksi. Pemisahan ini mencegah integrasi semu antara data yang sebenarnya tidak mengukur konstruk yang sama.

Tabel 4. Joint Display Integrasi Data Terpasang pada Domain yang Sepadan (n = 22)

Domain Integrasi	**QUAN Pretes (n = 22)**	**QUAL Refleksi (n = 22)**	**Status Integrasi dan Interpretasi**
Labilitas/hormon	15/22 (68,2%) menerima miskonsepsi; 7/22 (31,8%) menolak dengan tepat.	8/22 secara eksplisit menyebut labilitas/hormon sebagai miskonsepsi atau keyakinan awal.	**KONVERGEN.** Miskonsepsi hormonal kuat pada baseline dan kembali muncul sebagai objek refleksi. Refleksi menunjukkan kesadaran, bukan penurunan skor karena tidak ada posttest item-identik.
Otoritas/kepatuhan	20/22 (90,9%) menolak dengan tepat; 1/22 (4,5%) menerima; 1/22 (4,5%) ambigu.	8/22 menyebut “sulit diatur”, “menentang”, atau “membantah” sebagai keyakinan yang ditinjau kembali.	**DISKREPANSI.** Pengetahuan deklaratif relatif baik, tetapi skema kontrol/kepatuhan masih muncul dalam narasi.
Risiko/karakter moral	8/22 (36,4%) menerima miskonsepsi; 14/22 (63,6%) menolak dengan tepat.	2/22 mengungkap pelabelan moral atau atribusi niat negatif.	**KONVERGEN PARSIAL.** Kedua fase menunjukkan moralization pada sebagian peserta, tetapi data QUAL bukan pengukuran ulang item risiko.
Bias generasional	10/22 (45,5%) menerima	2/22 mengakui stereotip	**KONVERGEN + PERLUASAN.** Bias

	miskonsepsi; 12/22 (54,5%) menolak dengan tepat.	generasional; 3 refleksi akhir menyinggung perbedaan paradigma/generasi.	generasional tampak pada baseline dan refleksi menambahkan indikasi bahwa sebagian peserta mulai mempertimbangkan konteks generasi.

Catatan. Status integrasi merupakan hasil interpretasi mixed methods, bukan uji statistik. Frekuensi QUAL menunjukkan kemunculan kategori pada refleksi dan tidak diperlakukan sebagai skor posttest. Domain relasi orang tua (5/22 menerima miskonsepsi pada pretes terpasang) tidak masuk joint display karena tidak memiliki indikator QUAL yang sepadan; rencana respons pedagogis (20/22 nonpunitif) dilaporkan sebagai perluasan kualitatif karena tidak memiliki baseline kuantitatif.

Joint display menunjukkan tiga pola integrasi. Pertama, domain hormonal bersifat konvergen: miskonsepsi tinggi pada pretes terpasang dan tema hormonal juga menonjol dalam refleksi. Kedua, domain otoritas menunjukkan diskrepansi: hampir seluruh peserta menjawab item eksplisit dengan tepat, tetapi narasi reflektif masih memunculkan label sulit diatur atau menentang. Ketiga, domain risiko-karakter dan bias generasional menunjukkan konvergensi parsial yang diperluas oleh refleksi. Meta-inferensi utama adalah bahwa pengetahuan deklaratif, keyakinan interpretatif, dan niat pedagogis merupakan lapisan yang berbeda. Karena refleksi pasca bukan pengukuran ulang item pretes, pola tersebut menunjukkan keterkaitan dan reframing yang mungkin terjadi, bukan besaran perubahan atau efek intervensi.

Diskrepansi pada domain otoritas atau kepatuhan merupakan temuan integratif yang penting. Pada subkelompok terpasang, 20 dari 22 peserta (90,9%) menolak secara tepat pernyataan bahwa *membantah* selalu berarti tidak menghormati guru, tetapi delapan peserta tetap menyebut "sulit diatur", "menentang", atau "membantah" dalam refleksi terhadap keyakinan yang pernah digunakan. Pola ini tidak cukup dijelaskan sebagai inkonsistensi jawaban. Borst et al. (2015) menunjukkan bahwa pengetahuan deklaratif dapat tersedia tetapi tidak selalu mengalahkan heuristik yang kuat; dalam konteks profesional, keyakinan guru juga bertindak sebagai filter interpretasi (Pajares, 1992). Karena itu, kemampuan memilih jawaban yang benar belum tentu identik dengan perubahan cara membaca situasi kelas.

Meta-inferensi penelitian ini adalah bahwa reframing terutama tampak pada hubungan antara pengakuan terhadap miskonsepsi dan munculnya rencana respons yang lebih kontekstual, bukan pada perubahan skor yang dapat diukur. Konvergensi paling kuat terjadi pada domain hormonal; diskrepansi domain kepatuhan memperlihatkan jarak antara pengetahuan eksplisit dan skema interpretatif; sedangkan dominannya respons dialogis merupakan perluasan kualitatif karena dimensi tersebut tidak diukur secara ekuivalen pada pretes. Pola tersebut menjelaskan nilai desain quan→QUAL: fase quan memetakan keluasan miskonsepsi, sedangkan fase QUAL memperlihatkan bagaimana keyakinan dikenali kembali, dinegosiasikan, dan diterjemahkan menjadi niat tindakan. Secara praktis, pengembangan profesional guru perlu memadukan literasi perkembangan berbasis bukti, pemeriksaan kritis terhadap mitos dan heuristik, serta latihan respons pada kasus nyata.

Implikasi

Temuan penelitian menunjukkan bahwa pelatihan guru mengenai perkembangan remaja perlu dirancang tidak hanya untuk meningkatkan pengetahuan, tetapi juga untuk membentuk cara guru menafsirkan dan merespons perilaku siswa. Pelatihan sebaiknya berbasis kasus nyata, dimulai dari pemetaan keyakinan awal, analisis situasi, perspective-taking, penguatan konsep perkembangan, simulasi dialog, hingga penyusunan respons dan batas yang mendidik. Dengan cara ini, guru tidak hanya memahami konsep perkembangan remaja, tetapi juga berlatih menerapkannya dalam pengambilan keputusan pedagogis.

Pada tingkat sekolah, refleksi kasus perlu menjadi praktik kolaboratif antara guru mata pelajaran, wali kelas, guru BK, dan pimpinan sekolah. Fokusnya tidak berhenti pada pelanggaran, tetapi menelaah konteks, fungsi perilaku, kebutuhan perkembangan, respons guru, serta

dampaknya terhadap relasi dan pembelajaran. Guru BK dapat mengambil peran lebih strategis sebagai fasilitator konsultasi dan pencegahan, bukan sekadar penerima rujukan kasus.

Untuk penelitian berikutnya, evaluasi perlu menggunakan item pretest–posttest yang setara, dilengkapi vignette untuk mengurangi jawaban normatif. Refleksi kasus juga perlu meminta deskripsi perilaku yang teramati, pemicu, respons sebelumnya, interpretasi baru, dan indikator keberhasilan. Pengukuran tindak lanjut penting untuk membedakan niat, implementasi, dan keberlanjutan perubahan.

Keterbatasan Penelitian

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan yang perlu dipertimbangkan dalam menafsirkan temuan. Instrumen pretes dan refleksi pascapembelajaran tidak menggunakan item yang identik, sehingga penelitian ini tidak menghasilkan change score, gain score, maupun bukti mengenai efektivitas kausal kegiatan. Selain itu, hanya 22 dari 50 peserta yang mengisi refleksi pascapembelajaran, sehingga terdapat kemungkinan attrition dan bias respons yang membatasi keterwakilan temuan kualitatif.

Instrumen pretes yang terdiri atas lima item juga belum melalui pengujian psikometrik yang memadai. Karena itu, skor hanya digunakan untuk pemetaan deskriptif, bukan sebagai ukuran baku. Respons kualitatif relatif singkat dan berpotensi dipengaruhi social desirability, terutama karena peneliti juga berperan sebagai fasilitator kegiatan. Niat respons pedagogis yang muncul dalam refleksi belum diverifikasi melalui observasi praktik, jurnal implementasi, atau perspektif siswa, sehingga belum dapat disimpulkan sebagai perubahan perilaku aktual.

Keterbatasan lain terkait kualitas dan pengelolaan data. Pertanyaan mengenai siswa yang ingin dipahami kembali lebih banyak menghasilkan identitas siswa daripada deskripsi kasus yang memadai. Pencocokan data juga masih menggunakan nama, sehingga penelitian berikutnya sebaiknya menggunakan kode unik sejak awal. Terakhir, karakteristik peserta selain usia tidak tersedia, sehingga variasi berdasarkan mata pelajaran, masa kerja, atau pengalaman pelatihan belum dapat dianalisis. Sebelum publikasi, pro

KESIMPULAN

Integrasi data menunjukkan bahwa miskonsepsi guru tentang remaja bersifat berlapis. Pada tingkat representasi umum, mayoritas peserta melihat remaja secara positif atau sebagai individu yang sedang berkembang. Namun, pada pernyataan spesifik, reduksionisme hormonal, pelabelan moral, dan bias generasional masih ditemukan. Miskonsepsi hormonal merupakan pola paling kuat, sedangkan domain kepatuhan menunjukkan perbedaan antara pengetahuan deklaratif dan skema interpretasi.

Refleksi pascapembelajaran mengindikasikan tiga arah reframing: pengakuan terhadap lensa defisit, pergeseran dari kontrol menuju koneksi, dan rekonstruksi peran guru sebagai pendamping perkembangan. Sebagian besar peserta merencanakan respons dialogis dan nonpunitif, tetapi kasus hukuman dan penolakan menunjukkan bahwa perubahan belum merata. Karena instrumen pasca tidak mengulang pretes secara identik dan tidak tersedia observasi praktik, hasil ini harus dipahami sebagai indikasi perubahan pemaknaan dan niat pedagogis, bukan bukti efektivitas atau perubahan perilaku.

Temuan menegaskan perlunya pengembangan profesional yang menghubungkan konsep perkembangan dengan kasus nyata, latihan perspective-taking, dukungan otonomi yang terstruktur, dan tindak lanjut berbasis supervisi. Guru tidak kehilangan ketegasan ketika memilih dialog; sebaliknya, dialog memungkinkan batas, konsekuensi, dan tanggung jawab dibangun melalui relasi yang lebih manusiawi dan mendidik.

DAFTAR PUSTAKA

Alharbi, E., Hewat, S., Walters, J., Tse, V., & Unicomb, R. (2026). Investigating Saudi secondary school teachers' knowledge of stuttering and experiences with adolescents who stutter. Journal of Fluency Disorders, 87, 106193. https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2026.106193

Borst, G., Aïte, A., & Houdé, O. (2015). Inhibition of misleading heuristics as a core mechanism for typical cognitive development: Evidence from behavioural and brain-imaging studies. Developmental Medicine & Child Neurology, 57(S2), 21–25. https://doi.org/10.1111/dmcn.12688

Carr, E. C. J. (2009). Understanding inadequate pain management in the clinical setting: The value of the sequential explanatory mixed method study. Journal of Clinical Nursing, 18(1), 124–131. https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2008.02428.x

Casey, B. J., Getz, S., & Galvan, A. (2008). The adolescent brain. Developmental Review, 28(1), 62–77. https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.003

Chen, X. H., Bailey, R. P., Xie, H. B., & Samsudin, N. (2025). Teacher–student relationships and academic grades in Chinese high schools: The roles of perceived teaching quality and students' mental health symptoms. BMC Psychology, 13(1), 530. https://doi.org/10.1186/s40359-025-02843-5

Clark, R. S., & Stubbeman, B. L. (2021). "I had hope. I loved this city once.": A mixed methods study of hope within the context of poverty. Journal of Community Psychology, 49(5), 1044–1062. https://doi.org/10.1002/jcop.22502

Cole-Lewis, Y. C. O., Hope, E. C., Mustafaa, F. N., & Jagers, R. J. (2023). Incongruent impressions: Teacher, parent, and student perceptions of two Black boys' school experiences. Journal of Adolescent Research, 38(3), 391–422. https://doi.org/10.1177/07435584211062140

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). SAGE.

Crone, E. A., & Dahl, R. E. (2012). Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. Nature Reviews Neuroscience, 13(9), 636–650. https://doi.org/10.1038/nrn3313

Cuevas, J. A., Childers, G., & Dawson, B. L. (2023). A rationale for promoting cognitive science in teacher education: Deconstructing prevailing learning myths and advancing research-based practices. Trends in Neuroscience and Education, 33, 100209. https://doi.org/10.1016/j.tine.2023.100209

Del Toro, J., & Wang, M.-T. (2023). Stereotypes in the classroom's air: Classroom racial stereotype endorsement, classroom engagement, and STEM achievement among Black and White American adolescents. Developmental Science, 26(6), e13380. https://doi.org/10.1111/desc.13380

Diamond, A. (2013). Executive functions. Annual Review of Psychology, 64, 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Draucker, C. B., Rawl, S. M., Vode, E., & Carter-Harris, L. (2020). Integration through connecting in explanatory sequential mixed method studies. Western Journal of Nursing Research, 42(12), 1137–1147. https://doi.org/10.1177/0193945920914647

Eddy, C. L., Huang, F. L., Prewett, S. L., Herman, K. C., Hrabal, K. M., de Marchena, S. L., & Reinke, W. M. (2024). Positive student-teacher relationships and exclusionary discipline practices. Journal of School Psychology, 105, 101314. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101314

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. Journal of Advanced Nursing, 62(1), 107–115. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x

Engels, M. C., Spilt, J., Denies, K., & Verschueren, K. (2021). The role of affective teacher–student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories. Learning and Instruction, 75, 101485. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101485

Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. W. W. Norton.

Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs—Principles and practices. Health Services Research, 48(6, Part 2), 2134–2156. https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117

Florio, E., Palena, N., Vitali, D., Castelli, I., & Caso, L. (2026). From Black Pedagogy to Bleak Pedagogy: Unveiling adultcentrism and the lacking roots of misapplied power in disciplinary practices. New Directions for Child and Adolescent Development, 2026(1), 6995176. https://doi.org/10.1155/cad/6995176

Gruijters, R. J., & Kurian, N. (2025). Deficit-oriented teacher beliefs and student outcomes in low- and middle-income countries. Sociology Compass, 19(12), e70129. https://doi.org/10.1111/soc4.70129

Guetterman, T. C., Fetters, M. D., & Creswell, J. W. (2015). Integrating quantitative and qualitative results in health science mixed methods research through joint displays. Annals of Family Medicine, 13(6), 554–561. https://doi.org/10.1370/afm.1865

Güçyeter, Ş., & Atılgan, M. (2026). Debunking myths about giftedness: Development and psychometric validation of the myths about giftedness scale in the Turkish cultural context. BMC Psychology, 14(1), 352. https://doi.org/10.1186/s40359-026-04060-0

Hadden, I. R., Harris, P. R., & Easterbrook, M. J. (2025). Context matters: Diagnosing and targeting local barriers to success at school. Journal of School Psychology, 108, 101401. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101401

Imaduddin, A. (2026). Memahami ulang remaja: Membongkar miskonsepsi guru tentang dinamika perkembangan remaja [Materi in-house training]. SMAN 15 Garut.

Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. Field Methods, 18(1), 3–20. https://doi.org/10.1177/1525822X05282260

Jin, Y., Xie, L., Ai, L., Li, W., & Chen, R. (2026). Gatekeepers or roadblocks? Longitudinal associations between Chinese homeroom teachers' response profiles regarding student self-harm and students' help-seeking intentions. Journal of Youth and Adolescence, 55(7), 1733–1747. https://doi.org/10.1007/s10964-026-02347-4

Keating, D. P. (2011). Cognitive development. In R. J. R. Levesque (Ed.), Encyclopedia of adolescence (Vol. 1, pp. 106–114). Springer. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-373951-3.00008-9

Kirika, A., Scharpf, F., Masath, F. B., Ssenyonga, J., Karikari, A. K., & Hecker, T. (2026). Why context matters for teacher perpetrated violent discipline: A multi-level study on attitudes, norms, teacher relationship, and stress. Child Abuse & Neglect, 172, 107837. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2025.107837

Knafl, K. A., Deatrick, J. A., Swallow, V. M., Wu, Y. P., & Thompson, D. (2026). A pragmatic guide to data integration for pediatric researchers: The nuts and bolts of mixed methods analysis. Journal of Pediatric Psychology, 51(1), 1–11. https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsaf050

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall.

Liem, A. (2018). Interview schedule development for a sequential explanatory mixed method design: Complementary-alternative medicine (CAM) study among Indonesian psychologists. International Journal of Social Research Methodology, 21(4), 513–525. https://doi.org/10.1080/13645579.2018.1434864

Luna, B., Padmanabhan, A., & O'Hearn, K. (2010). What has fMRI told us about the development of cognitive control through adolescence? Brain and Cognition, 72(1), 101–113. https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.08.005

Mayoh, J., Bond, C. S., & Todres, L. (2012). An innovative mixed methods approach to studying the online health information seeking experiences of adults with chronic health conditions. Journal of Mixed Methods Research, 6(1), 21–33. https://doi.org/10.1177/1558689811416942

McGill, B., Rose, S., Watts, C., Egger, S., Brooks, A., Jenkinson, E., West, R., Dessaix, A., Madigan, C., & Freeman, B. (2025). 'We've seen it escalate – it's a huge problem': A mixed methods study of teachers' perceptions of vaping in secondary schools. Health Education Journal, 84(7), 722–736. https://doi.org/10.1177/00178969251334068

Mills-Webb, K., & Hennessey, A. (2025). Perceptions of teacher-student relationships predict reductions in adolescent distress via increased trait mindfulness. Frontiers in Education, 10, 1430197. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1430197

Morgan, D. L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. Qualitative Health Research, 8(3), 362–376. https://doi.org/10.1177/104973239800800307

Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. Nursing Research, 40(2), 120–123. https://doi.org/10.1097/00006199-199103000-00014

Muñoz-Fernández, N., Wachs, S., Marcenaro, N., & Del Rey, R. (2026). An exploratory study on the perceived effectiveness of teacher interventions in bullying: Insights from the students' perspective. British Journal of Educational Psychology, 96(1), 73–89. https://doi.org/10.1111/bjep.12778

O'Brien, B. C., Harris, I. B., Beckman, T. J., Reed, D. A., & Cook, D. A. (2014). Standards for reporting qualitative research: A synthesis of recommendations. Academic Medicine, 89(9), 1245–1251. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000388

Oved, O., & Raichel, N. (2026). Middle school homeroom teachers: Role perception, challenges, and professional training. Journal of Education, 206(3), 229–241. https://doi.org/10.1177/00220574251366909

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62(3), 307–332. https://doi.org/10.3102/00346543062003307

Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. Human Development, 15(1), 1–12. https://doi.org/10.1159/000271225

Protzko, J., & Schooler, J. W. (2019). Kids these days: Why the youth of today seem lacking. Science Advances, 5(10), eaav5916. https://doi.org/10.1126/sciadv.aav5916

Qi, C., & Zhang, Z. (2026). Teacher discipline intensity and adolescents' mental health problems: A moderated moderation effect based on CEPS 2013–2014 survey data. Behavioral Sciences, 16(7), 1209. https://doi.org/10.3390/bs16071209

Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. Educational Psychologist, 56(1), 54–77. https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657

Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? Research in Nursing & Health, 23(4), 334–340. https://doi.org/10.1002/1098-240X(200008)23:4%3C334::AID-NUR9%3E3.0.CO;2-G

Shulman, E. P., Smith, A. R., Silva, K., Icenogle, G., Duell, N., Chein, J., & Steinberg, L. (2016). The dual systems model: Review, reappraisal, and reaffirmation. Developmental Cognitive Neuroscience, 17, 103–117. https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.12.010

Wang, X., Kong, Q., & Ouyang, M. (2026). Teacher-student relationships, empathy, and prosocial behaviors: Examining between- and within-person relations. Journal of Youth and Adolescence, 55(3), 624–640. https://doi.org/10.1007/s10964-025-02236-2

World Health Organization. (n.d.). Adolescent health. Retrieved July 28, 2026, from https://www.who.int/health-topics/adolescent-health

Xu, F., Wang, L., & Xu, J. (2025). The impact of teachers' motivating style and student-teacher relationships on adolescents' class participation: The indirect role of learning motivation. Acta Psychologica, 257, 105105. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105105

BIODATA PENULIS KORESPONDEN



Dr. Aam Imaddudin, M.Pd. Dosen Prodi BK UPI Bandung, menjadi dosen di beberapa Perguruan tinggi negeri dan Swasta sejak 2008, minat kajian kesejahteraan spiritual remaja, kepakaran dalam akuntabilitas bimbingan dan konseling khususnya asesmen kesejahteraan spiritual remaja. Bisa dihubungi melalui Email : abahaam@upi.edu HP : 08112135484