

BAB I

PENDAHULUAN

1.1 Latar Belakang

Pendidikan merupakan sarana untuk mengembangkan kemampuan, pengetahuan, keterampilan, sikap, dan potensi individu sebagaimana tercantum dalam tujuan pendidikan nasional (Republik Indonesia, 2003). Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 menegaskan bahwa pendidikan nasional berfungsi mengembangkan kemampuan serta membentuk watak dan peradaban bangsa yang bermartabat. Fungsi tersebut menunjukkan bahwa pendidikan tidak hanya diarahkan pada pencapaian akademik, tetapi juga pada perkembangan individu secara menyeluruh. Meskipun demikian, data pendidikan nasional menunjukkan bahwa kesempatan mengikuti dan menyelesaikan pendidikan belum dapat dijalani secara berkelanjutan oleh seluruh warga negara (Badan Pusat Statistik [BPS], 2024).

Fenomena putus pendidikan terlihat dari angka anak tidak sekolah yang meningkat pada jenjang pendidikan yang lebih tinggi (BPS, 2024). Data Survei Sosial Ekonomi Nasional tahun 2023 menunjukkan bahwa angka anak tidak sekolah sebesar 0,67% pada jenjang SD/ sederajat, 6,93% pada jenjang SMP/ sederajat, dan 21,61% pada jenjang SMA/ sederajat (BPS, 2024). Data Susenas 2025 mencatat 2.922.607 anak berusia 7–18 tahun tidak bersekolah, dengan jumlah terbesar berada pada kelompok usia 16–18 tahun, yaitu 2.009.918 anak. Besarnya jumlah pada kelompok usia tersebut menunjukkan bahwa keberlanjutan pendidikan pada jenjang setara SMA masih memerlukan perhatian (Jatnika, 2026).

Alasan anak tidak bersekolah tidak berasal dari satu faktor. Susenas 2025 mencatat alasan berupa anggapan bahwa pendidikan yang ditempuh telah mencukupi, keterbatasan biaya, pekerjaan, pernikahan, disabilitas, jarak tempat tinggal yang jauh dari satuan pendidikan, tanggung jawab rumah tangga, dan pengalaman perundungan (Jatnika, 2026). Keragaman alasan tersebut menunjukkan bahwa sebagian individu menghadapi kondisi yang menyulitkan mereka mengikuti pola pendidikan formal reguler (Jatnika, 2026). Oleh karena itu, layanan pendidikan alternatif diperlukan untuk menyediakan proses belajar

yang dapat disesuaikan dengan kebutuhan dan kondisi peserta didik sebagaimana fungsi pendidikan nonformal yang diatur dalam Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional (Republik Indonesia, 2003).

Salah satu jalur yang dapat menyediakan layanan tersebut adalah pendidikan nonformal. Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 mendefinisikan pendidikan nonformal sebagai jalur pendidikan di luar pendidikan formal yang dapat dilaksanakan secara terstruktur dan berjenjang. Pendidikan nonformal berfungsi sebagai pengganti, penambah, dan/atau pelengkap pendidikan formal bagi masyarakat yang memerlukan layanan pendidikan. Berdasarkan fungsi tersebut, pendidikan nonformal tetap memiliki proses pembelajaran, capaian kompetensi, dan evaluasi, bukan hanya menyediakan ijazah alternatif.

Pendidikan kesetaraan merupakan bagian dari jalur pendidikan nonformal yang dapat diselenggarakan melalui Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat (PKBM) dan Sanggar Kegiatan Belajar (SKB). Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 81 Tahun 2013 menempatkan PKBM sebagai satuan pendidikan nonformal yang menyelenggarakan kegiatan belajar berdasarkan kebutuhan masyarakat. Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 4 Tahun 2016 mengatur SKB sebagai satuan pendidikan nonformal milik pemerintah daerah yang mengelola dan menyelenggarakan program pendidikan nonformal. Salah satu layanan pendidikan kesetaraan yang diselenggarakan melalui satuan tersebut adalah Program Paket C yang setara dengan jenjang SMA/MA.

Kesetaraan jenjang tidak berarti bahwa proses belajar Program Paket C berlangsung dengan pola yang sama seperti pembelajaran reguler di sekolah formal. Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia Nomor 13 Tahun 2025 menjelaskan bahwa muatan belajar pendidikan kesetaraan dinyatakan dalam Satuan Kredit Kompetensi (SKK) (Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia, 2025). Satu SKK dapat dicapai melalui satu jam pembelajaran tatap muka, dua jam tutorial, tiga jam pembelajaran mandiri, atau kombinasi proporsional dari ketiganya (Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia, 2025).

Struktur tersebut memungkinkan proporsi pertemuan langsung, tutorial, pendampingan, dan pembelajaran mandiri berbeda sesuai pengaturan setiap satuan pendidikan.

Fleksibilitas dalam pendidikan merupakan salah satu karakteristik Program Paket C karena waktu pembelajaran dapat disepakati bersama dan disesuaikan dengan kondisi lembaga maupun peserta didik (Nengsih et al., 2018). Fleksibilitas tersebut dapat membantu peserta didik yang menghadapi hambatan mengikuti jadwal pendidikan formal reguler (Nengsih et al., 2018). Namun, pembelajaran melalui tatap muka, tutorial, dan belajar mandiri juga menuntut peserta didik menentukan waktu belajar, memahami bahan ajar, memantau kemajuan, mempertahankan usaha, dan mencari bantuan ketika mengalami kesulitan (Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia, 2025). Dengan demikian, fleksibilitas Program Paket C disertai tuntutan kemandirian belajar yang cukup besar (Nengsih et al., 2018).

Karakteristik pendidikan Paket C juga dipengaruhi oleh ketersediaan sumber daya pada setiap PKBM (Rimbarizki & Susilo, 2017). Pembelajaran daring kombinasi dapat memperluas kesempatan belajar tanpa batasan ruang dan waktu, tetapi pelaksanaannya memerlukan kesiapan perangkat, akses internet, bahan ajar, dan dukungan tutor (Rimbarizki & Susilo, 2017). Devi et al. (2023) menemukan bahwa pembelajaran Paket C berbasis *e-learning* memanfaatkan telepon seluler, komputer, laptop, internet, grup WhatsApp, platform pembelajaran, dan buku pendukung. Temuan tersebut menunjukkan bahwa akses pendidikan tidak berhenti pada keberhasilan mendaftar, tetapi juga mencakup akses terhadap sarana dan pendampingan yang memungkinkan peserta mengikuti proses pembelajaran (Devi et al., 2023).

Pemanfaatan teknologi pembelajaran tidak selalu seragam pada seluruh peserta didik Program Paket C (Wahidin et al., 2022). Wahidin et al. (2022) menemukan bahwa pemanfaatan sumber belajar digital berhubungan dengan kemampuan peserta menggunakan internet dan fasilitas yang tersedia. Kepemilikan telepon seluler karena itu belum tentu menunjukkan kesiapan menggunakan perangkat untuk mencari sumber, memahami modul digital, mengakses platform, atau mengirim tugas (Wahidin et al., 2022). Kesulitan

menggunakan teknologi dapat menjadi hambatan tambahan dalam memahami dan menyelesaikan kegiatan akademik (Devi et al., 2023).

Peserta didik Program Paket C tidak dapat dipandang sebagai kelompok yang sepenuhnya homogen. Dalam penelitian Nugraheni et al. (2018), 83 warga belajar Program Paket C yang menjadi partisipan berusia 16–37 tahun dan memiliki kondisi kehidupan yang beragam, seperti pengalaman putus sekolah, bekerja, telah berkeluarga, atau memiliki keterbatasan waktu belajar. Temuan tersebut menggambarkan karakteristik partisipan pada penelitian itu dan tidak dapat secara langsung digeneralisasikan kepada seluruh peserta didik Program Paket C. Meskipun demikian, hasil tersebut menunjukkan bahwa penelitian pada pendidikan kesetaraan perlu mempertimbangkan variasi usia, pengalaman pendidikan, dan tanggung jawab peserta didik (Nugraheni et al., 2018).

Keragaman peserta didik juga dapat terlihat pada kesiapan untuk kembali menjalani kegiatan belajar. Huda et al. (2024) meneliti 39 warga belajar Paket C di PKBM Insan Cendekia dan menemukan bahwa kesiapan belajar partisipan secara umum berada pada kategori rendah. Temuan tersebut berlaku pada peserta dan lembaga yang diteliti, sehingga tidak dapat digunakan untuk menyatakan bahwa seluruh peserta didik Paket C memiliki kesiapan belajar rendah. Namun, hasil penelitian itu menunjukkan perlunya memperhatikan kesiapan peserta ketika pembelajaran memberikan porsi pada tatap muka, tutorial, dan belajar mandiri (Huda et al., 2024).

Pertemuan antara sistem pembelajaran yang fleksibel dan kesiapan peserta didik yang beragam dapat menimbulkan persoalan kesinambungan belajar (Aisyah & Nugroho, 2024). Aisyah dan Nugroho (2024) menemukan bahwa kehadiran sebagian peserta didik Paket C dengan pengalaman putus sekolah sulit diprediksi, respons selama pembelajaran masih rendah, dan tugas tidak selalu diselesaikan. Ketidakhadiran dapat menyebabkan peserta kehilangan penjelasan, latihan, diskusi, serta hubungan antara materi sebelumnya dan materi berikutnya (Aisyah & Nugroho, 2024). Peserta yang kembali mengikuti pembelajaran setelah tertinggal dapat mengalami kesulitan memahami materi lanjutan karena tidak menguasai pembahasan sebelumnya (Aisyah & Nugroho, 2024).

Permasalahan proses pembelajaran dapat muncul ketika kegiatan tatap muka, tutorial, dan belajar mandiri tidak tersambung secara jelas. Nengsih et al. (2018) menemukan variasi pelaksanaan Program Paket C pada tiga lembaga yang diteliti, mulai dari pembelajaran klasikal satu kali seminggu, pembelajaran privat dengan jadwal berbeda bagi setiap peserta, hingga pembelajaran klasikal dua kali seminggu. Aisyah dan Nugroho (2024) menemukan bahwa kehadiran peserta didik *outreach* pada pembelajaran tatap muka maupun daring sulit diprediksi, sebagian peserta tidak memberikan respons, dan tugas tidak selalu dikerjakan. Berdasarkan kedua temuan tersebut, ketidakberlanjutan pembelajaran perlu dipahami sebagai persoalan yang dapat melibatkan pengaturan lembaga sekaligus partisipasi peserta, bukan semata-mata sebagai kelemahan pribadi peserta didik.

Ketersediaan pendampingan dan umpan balik juga merupakan bagian dari proses pembelajaran. Devi et al. (2023) menemukan bahwa pengelolaan *e-learning* Program Paket C di PKBM GEMA meliputi perencanaan tujuan dan jadwal, penyiapan sarana, pengorganisasian kelas dan fasilitas, pengaturan interaksi pendidik dengan peserta didik, pemantauan, serta penilaian pembelajaran. Penelitian tersebut menunjukkan bahwa kegiatan belajar daring memerlukan pengelolaan yang terstruktur, tetapi tidak secara khusus menguji pengaruh umpan balik terhadap *academic self-efficacy*. Secara umum, Hattie dan Timperley (2007) menjelaskan bahwa umpan balik dapat membantu peserta didik memahami posisi pencapaiannya, tujuan yang hendak dicapai, dan langkah perbaikan berikutnya. Oleh karena itu, pembahasan tentang umpan balik pada peserta didik Paket C perlu didasarkan pada data pelaksanaan di PKBM penelitian, sedangkan fungsi umpan balik dijelaskan melalui teori pembelajaran.

Tuntutan pendidikan dapat berinteraksi dengan pekerjaan, keluarga, dan tanggung jawab lain yang dijalani peserta didik (Nugraheni et al., 2018). Nengsih et al. (2018) menemukan bahwa kesulitan membagi waktu antara belajar dan bekerja merupakan salah satu hambatan Program Paket C. Nurhaliza dan Hartanto (2025) menemukan bahwa peserta didik Kejar Paket C yang bekerja dapat mengalami *academic burnout* berupa kelelahan fisik, penurunan

motivasi, penundaan tugas, dan kebosanan. Temuan tersebut menunjukkan bahwa persoalan pembagian waktu dapat berkembang menjadi kelelahan yang memengaruhi konsentrasi, usaha, dan keterlibatan peserta dalam kegiatan akademik (Nurhaliza & Hartanto, 2025).

Temuan Aisyah dan Nugroho (2024) memperlihatkan bahwa persoalan peserta didik Paket C pada lembaga yang diteliti tidak hanya tampak dalam kehadiran, tetapi juga dalam respons selama pembelajaran dan penyelesaian tugas. Temuan tersebut merupakan bukti mengenai partisipasi belajar, bukan pengukuran langsung terhadap *Well-Being*. Dalam model PERMA, *Well-Being* dijelaskan melalui *positive emotion, engagement, relationships, meaning*, dan *accomplishment* (Butler & Kern, 2016). Dengan demikian, hubungan antara permasalahan partisipasi Paket C dan elemen PERMA merupakan interpretasi teoretis yang masih perlu dibuktikan melalui pengukuran *Well-Being* serta studi pendahuluan pada PKBM yang menjadi lokasi penelitian.

Kualitas pengalaman peserta didik dalam menghadapi tuntutan dan memanfaatkan sumber daya dapat dipahami melalui *Well-Being* (Bakker & Mostert, 2024). Bakker dan Mostert (2024) menjelaskan bahwa tuntutan belajar dan sumber daya belajar berhubungan dengan kesejahteraan melalui proses keterlibatan dan kelelahan. Tuntutan dapat berupa beban tugas, tekanan waktu, kompleksitas materi, serta tuntutan kognitif dan emosional (Bakker & Mostert, 2024). Sumber daya dapat berupa dukungan pengajar, umpan balik, otonomi, kesempatan berkembang, dan fasilitas belajar (Bakker & Mostert, 2024).

Dalam penelitian ini, *Well-Being* dipahami sebagai keadaan positif yang tidak hanya ditandai oleh munculnya perasaan menyenangkan, tetapi juga oleh kemampuan individu untuk menjalani kehidupan secara terlibat, membangun hubungan yang mendukung, menemukan kebermanaknaan, dan merasakan pencapaian. Seligman (2011) menjelaskan bahwa kesejahteraan merupakan konstruk yang tersusun atas beberapa unsur yang saling melengkapi dan tidak dapat dijelaskan hanya melalui kebahagiaan atau ketiadaan emosi negatif. Butler dan Kern (2016) selanjutnya menggunakan kerangka PERMA untuk menggambarkan *Well-Being* melalui *positive emotion, engagement, relationships, meaning*, dan *accomplishment*. Dengan demikian, *Well-Being*

peserta didik dapat dipahami sebagai gambaran menyeluruh mengenai kualitas pengalaman yang dirasakan dalam menjalani kehidupan dan kegiatan pendidikannya.

Kondisi peserta didik Program Paket C menunjukkan bahwa pengalaman mengikuti pendidikan kesetaraan dapat berkaitan dengan berbagai tuntutan personal dan akademik. Nurhaliza dan Hartanto (2025) menemukan adanya kelelahan fisik, kebosanan, penundaan tugas, dan penurunan motivasi pada peserta Kejar Paket C yang bekerja dan mengalami *academic burnout*. Nastiti (2024) juga menemukan adanya hubungan antara stres akademik dan *subjective Well-Being* pada siswa Kejar Paket. Temuan tersebut menunjukkan bahwa tekanan yang dialami dalam menjalani kegiatan pendidikan dapat berkaitan dengan kondisi kesejahteraan peserta didik.

Permasalahan lain ditemukan dalam proses keterlibatan peserta didik selama pembelajaran. Aisyah dan Nugroho (2024) melaporkan bahwa kehadiran peserta didik *outreach* sulit diprediksi, respons dalam kegiatan pembelajaran cenderung rendah, dan sebagian tugas tidak diselesaikan. Kondisi tersebut menggambarkan bahwa pengalaman pendidikan peserta didik Program Paket C tidak hanya berkaitan dengan keberadaan mereka sebagai peserta terdaftar, tetapi juga dengan keterlibatan mereka dalam menjalani kegiatan pembelajaran. Dalam konsep *Well-Being*, keterlibatan dalam aktivitas merupakan salah satu bagian penting dari pengalaman positif individu (Butler & Kern, 2016).

Aisyah dan Nugroho (2024) turut menjelaskan bahwa pengenalan tutor terhadap karakter peserta didik belum berlangsung secara optimal karena kehadiran peserta yang tidak stabil. Temuan tersebut menunjukkan bahwa interaksi peserta dengan lingkungan pembelajaran dapat mengalami keterbatasan. Seligman (2011) menempatkan hubungan yang positif sebagai salah satu unsur kesejahteraan karena dukungan dan keterhubungan dengan orang lain berkontribusi terhadap kehidupan yang dijalani secara positif. Oleh sebab itu, hubungan dengan tutor dan peserta didik lain merupakan bagian yang relevan dalam memahami *Well-Being* peserta Program Paket C.

Selain keterlibatan dan hubungan sosial, pengalaman peserta dalam menyelesaikan kegiatan akademik juga berkaitan dengan bagaimana mereka memandang kemajuan yang telah dicapai. Aisyah dan Nugroho (2024) menemukan bahwa sebagian peserta didik tidak menyelesaikan tugas yang diberikan. Butler dan Kern (2016) menjelaskan bahwa pengalaman pencapaian berkaitan dengan perasaan mampu mencapai tujuan dan memperoleh perkembangan dari aktivitas yang dijalani. Hattie dan Timperley (2007) juga menjelaskan bahwa umpan balik memberikan informasi mengenai posisi capaian individu dan langkah yang diperlukan untuk mencapai tujuan berikutnya. Dengan demikian, penyelesaian tugas dan pengalaman memperoleh kemajuan dapat menjadi bagian dari pengalaman kesejahteraan peserta didik dalam mengikuti pendidikan.

Kondisi *Well-Being* peserta didik tidak terlepas dari keyakinan yang dimiliki individu terhadap kemampuannya ketika menghadapi tuntutan akademik. Bandura (1997) mendefinisikan efikasi diri sebagai keyakinan individu mengenai kemampuannya dalam mengorganisasi dan melaksanakan tindakan yang diperlukan untuk mencapai hasil tertentu. Dalam bidang pendidikan, keyakinan tersebut disebut *academic self-efficacy*, yaitu penilaian individu terhadap kemampuannya dalam menyelesaikan tugas dan menghadapi situasi akademik tertentu (Artino, 2012).

Schunk (1991) menjelaskan bahwa *academic self-efficacy* berkaitan dengan pilihan aktivitas, usaha yang diberikan, ketekunan dalam menyelesaikan tugas, dan respons individu ketika menghadapi kesulitan. Peserta didik dengan efikasi diri akademik yang lebih tinggi cenderung mempertahankan usaha dan mencoba menggunakan strategi lain ketika menghadapi hambatan. Sebaliknya, peserta didik yang meragukan kemampuannya lebih mudah mengurangi usaha atau menghindari tugas yang dianggap sulit (Schunk, 1991).

Karakteristik pembelajaran Program Paket C membuat *academic self-efficacy* penting untuk diperhatikan. Proses pendidikan kesetaraan dapat dilaksanakan melalui pembelajaran tatap muka, tutorial, belajar mandiri, atau kombinasi dari bentuk-bentuk tersebut (Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia, 2025). Artino (2012) menjelaskan bahwa

efikasi diri akademik bersifat spesifik terhadap tugas dan situasi yang dihadapi. Oleh karena itu, keyakinan peserta dalam memahami materi, menyelesaikan tugas, mengikuti pembelajaran mandiri, dan menggunakan sumber belajar merupakan bagian dari penilaian terhadap kemampuan akademiknya.

Bandura (1997) menjelaskan bahwa efikasi diri berkembang melalui pengalaman keberhasilan, pengalaman mengamati keberhasilan orang lain, persuasi sosial, serta kondisi fisiologis dan afektif. Dalam konteks Program Paket C, temuan Aisyah dan Nugroho (2024) mengenai rendahnya respons, ketidakstabilan kehadiran, dan tugas yang tidak diselesaikan menunjukkan adanya pengalaman akademik yang dapat berkaitan dengan pembentukan keyakinan peserta terhadap kemampuannya. Temuan Nurhaliza dan Hartanto (2025) mengenai kelelahan fisik dan kebosanan juga menunjukkan bahwa kondisi afektif dapat menyertai pengalaman peserta ketika menghadapi tuntutan belajar.

Hubungan antara *academic self-efficacy* dan *Well-Being* dapat dijelaskan melalui peran keyakinan akademik dalam menentukan cara peserta menghadapi tuntutan pendidikan. Schunk (1991) menjelaskan bahwa efikasi diri berkaitan dengan usaha dan ketekunan, sedangkan Butler dan Kern (2016) menjelaskan bahwa *Well-Being* mencakup kualitas pengalaman individu dalam menjalani aktivitas, hubungan, kebermaknaan, dan pencapaian. Berdasarkan kedua konsep tersebut, *academic self-efficacy* diperkirakan memiliki keterkaitan dengan *Well-Being* peserta didik Program Paket C. Namun, hubungan tersebut tetap perlu diuji secara empiris karena penelitian terdahulu pada pendidikan kesetaraan lebih banyak membahas stres akademik, *academic burnout*, kehadiran, partisipasi, dan penyelesaian tugas, belum secara khusus menguji hubungan antara *academic self-efficacy* dan *Well-Being* pada peserta didik Program Paket C.

Saat ini, terdapat penelitian terdahulu mendukung adanya hubungan antara *academic self-efficacy* dan berbagai bentuk *Well-Being*. Kuserawati dan Farida (2022) menemukan hubungan positif dan signifikan antara *academic self-efficacy* dan *psychological Well-Being* pada mahasiswa Universitas Negeri Malang dengan koefisien korelasi sebesar 0,643. Hasil tersebut menunjukkan

bahwa keyakinan akademik yang lebih tinggi berkaitan dengan kesejahteraan psikologis yang lebih baik (Kuserawati & Farida, 2022). Namun, partisipannya merupakan mahasiswa dan konstruk yang digunakan adalah *psychological Well-Being*, bukan *Well-Being* berdasarkan PERMA (Kuserawati & Farida, 2022).

Firmanila dan Sawitri (2015) menemukan hubungan positif antara *academic self-efficacy* dan *school Well-Being* pada siswa SMP dengan koefisien korelasi sebesar 0,59 dan sumbangan efektif sebesar 35%. Temuan tersebut menunjukkan bahwa keyakinan akademik berkaitan dengan penilaian siswa terhadap pengalaman di sekolah (Firmanila & Sawitri, 2015). Akan tetapi, *school Well-Being* secara khusus berfokus pada pengalaman peserta dalam lingkungan sekolah formal (Firmanila & Sawitri, 2015). Oleh karena itu, hasil tersebut belum secara langsung menggambarkan peserta Program Paket C yang menjalani kombinasi tatap muka, tutorial, dan belajar mandiri.

Penelitian Sari et al. (2026) menemukan bahwa *academic self-efficacy* berpengaruh signifikan terhadap *mental Well-Being* pada mahasiswa yang berkuliah di DKI Jakarta. Penelitian tersebut memperoleh nilai $R = 0,662$ dan $R^2 = 0,439$, yang menunjukkan bahwa *academic self-efficacy* menjelaskan 43,9% variasi *mental Well-Being* (Sari et al., 2026). Temuan tersebut menunjukkan bahwa keyakinan akademik dapat berperan sebagai sumber daya psikologis pada mahasiswa (Sari et al., 2026). Namun, penggunaan konstruk *mental Well-Being* dan partisipan mahasiswa membatasi penerapan hasilnya pada peserta didik Program Paket C (Sari et al., 2026).

Penelitian dari Quesea et al. (2025) memperoleh temuan yang tidak sepenuhnya sama pada siswa sekolah menengah atas dari kelompok kurang beruntung. Penelitian tersebut menemukan korelasi positif antara *academic self-efficacy* dan *mental Well-Being*, tetapi *academic self-efficacy* tidak menjadi prediktor yang signifikan setelah usia dan jenis kelamin dimasukkan ke dalam model regresi (Quesea et al., 2025). Temuan tersebut menunjukkan bahwa hubungan positif tidak selalu diikuti daya prediksi langsung yang signifikan ketika faktor lain diperhitungkan (Quesea et al., 2025). Dengan demikian, ketidakseragaman hasil terutama terdapat pada kemampuan prediksi *academic*

self-efficacy, bukan pada arah hubungan yang umumnya positif (Sari et al., 2026).

Penelitian terdahulu masih menyisakan kesenjangan konstruk karena Kuserawati dan Farida (2022) menggunakan *psychological Well-Being*, Firmanila dan Sawitri (2015) menggunakan *school Well-Being*, sedangkan Sari et al. (2026) dan Quesea et al. (2025) menggunakan *mental Well-Being*. Konstruk-konstruk tersebut tidak sepenuhnya sama dengan *Well-Being* multidimensional berdasarkan PERMA yang mencakup *positive emotion, engagement, relationships, meaning, dan accomplishment* (Butler & Kern, 2016). Penelitian terdahulu juga lebih banyak melibatkan mahasiswa dan peserta didik sekolah formal, bukan peserta didik pendidikan kesetaraan (Kuserawati & Farida, 2022). Berdasarkan literatur yang ditelaah, belum ditemukan penelitian yang secara langsung menguji pengaruh *academic self-efficacy* terhadap *Well-Being* berbasis PERMA pada peserta didik Program Paket C PKBM.

Penelitian pada peserta didik Program Paket C penting dilakukan karena bukti empiris yang tersedia lebih banyak menjelaskan sistem pembelajaran, partisipasi, kesiapan belajar, stres, atau *academic burnout* secara terpisah. Nengsih et al. (2018) menggambarkan variasi pengelolaan pembelajaran Paket C, sedangkan Aisyah dan Nugroho (2024) menggambarkan persoalan partisipasi pada satu PKBM. Nastiti (2024) meneliti *subjective Well-Being*, dan Nurhaliza serta Hartanto (2025) meneliti *academic burnout*. Berdasarkan literatur yang ditelaah, penelitian-penelitian tersebut belum secara langsung menguji pengaruh *academic self-efficacy* terhadap *Well-Being* berbasis PERMA pada peserta didik Program Paket C PKBM.

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini dilakukan untuk memperoleh bukti empiris mengenai pengaruh *academic self-efficacy* terhadap *Well-Being* pada peserta didik Program Paket C PKBM di DKI Jakarta. Penelitian ini diharapkan dapat memperluas kajian mengenai kesejahteraan peserta pendidikan kesetaraan, menjelaskan peran keyakinan akademik dalam lingkungan belajar yang fleksibel, serta memberikan dasar bagi pengelola dan tutor untuk mengembangkan dukungan yang lebih sesuai. Dengan demikian,

penelitian ini bertujuan mengetahui apakah *academic self-efficacy* berpengaruh secara signifikan terhadap *Well-Being* serta seberapa besar kontribusi pengaruh tersebut pada peserta didik Program Paket C PKBM di DKI Jakarta.

1.2 Identifikasi Masalah

Berdasarkan latar belakang yang telah diuraikan, maka dapat diidentifikasi beberapa masalah sebagai berikut:

1. Sebagian peserta didik Program Paket C menghadapi hambatan selama mengikuti pembelajaran, antara lain ketidakstabilan kehadiran, rendahnya partisipasi dalam pembelajaran, kelelahan, kebosanan, serta tidak terselesaikannya tugas akademik.
2. Berbagai hambatan tersebut dapat berkaitan dengan kondisi *Well-Being* peserta didik dalam menjalani pendidikan, tetapi gambaran *Well-Being* peserta didik Program Paket C masih belum banyak dikaji secara menyeluruh.
3. Kemampuan peserta didik dalam menghadapi tuntutan akademik juga berkaitan dengan *academic self-efficacy*, khususnya keyakinan untuk memahami materi, mempertahankan usaha, menyelesaikan tugas, dan menghadapi kesulitan belajar.
4. Penelitian terdahulu mengenai hubungan *academic self-efficacy* dan *Well-Being* menunjukkan hasil yang belum sepenuhnya konsisten serta lebih banyak dilakukan pada siswa pendidikan formal dan mahasiswa. Oleh karena itu, belum diketahui secara empiris pengaruh *academic self-efficacy* terhadap *Well-Being* peserta didik Program Paket C di PKBM DKI Jakarta.

1.3 Pembatasan Masalah

Agar penelitian lebih terarah dan tidak meluas dari fokus yang telah ditentukan, maka permasalahan dalam penelitian ini dibatasi pada pengaruh *academic self-efficacy* terhadap *Well-Being* pada Peserta Didik Program Paket C PKBM di DKI Jakarta. Penelitian ini hanya melibatkan peserta didik Program Paket C sebagai subjek penelitian dan tidak mencakup peserta didik Program Paket A maupun Paket B. Pembatasan tersebut didasarkan pada karakteristik subjek penelitian, yaitu peserta didik Program Paket C yang berada pada usia di atas 17 tahun.

1.4 Rumusan Masalah

Berdasarkan pembatasan masalah tersebut, maka rumusan masalah dalam penelitian ini adalah apakah terdapat pengaruh *academic self-efficacy* terhadap *Well-Being* pada Peserta Didik pada peserta didik Program Paket C PKBM di D.K.I. Jakarta?

1.5 Tujuan Penelitian

Adapun tujuan dari penelitian ini untuk mengetahui pengaruh *Academic Self-Efficacy* terhadap *Well-Being* pada Peserta Didik pada peserta didik Program Paket C PKBM di D.K.I. Jakarta.

1.6 Manfaat Penelitian

1.6.1 Manfaat Teoritis

Penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi bagi pengembangan kajian psikologi pendidikan, khususnya yang berkaitan *Academic Self-Efficacy* dan *Well-Being*. Penelitian ini juga diharapkan dapat memperluas pemahaman mengenai peran *Academic Self-Efficacy* dalam mendukung *Well-Being* pada Peserta Didik pada konteks pendidikan nonformal, khususnya Program Paket C PKBM. Selain itu, hasil penelitian ini dapat menjadi referensi bagi penelitian selanjutnya yang ingin mengkaji faktor-faktor psikologis yang berpengaruh terhadap *Well-Being* pada Peserta Didik dalam lingkungan pendidikan nonformal.

1.6.2 Manfaat Praktis

Penelitian ini diharapkan bermanfaat bagi peserta didik, pengajar, pengelola PKBM, dan peneliti selanjutnya. Bagi peserta didik, penelitian ini dapat menambah pemahaman mengenai pentingnya *academic self-efficacy* dalam menghadapi hambatan belajar dan menjaga *Well-Being*. Bagi pengajar dan pengelola PKBM, hasil penelitian dapat menjadi masukan untuk mengembangkan pembelajaran dan pendampingan yang mendukung kondisi psikologis peserta didik. Penelitian ini juga dapat menjadi referensi untuk kajian selanjutnya mengenai *academic self-efficacy* dan *Well-Being* peserta didik Program Paket C di DKI Jakarta.