

PENGARUH *SELF REGULATED LEARNING* DAN *SCHOOL WELL BEING* TERHADAP *ACADEMIC ANXIETY* PADA MAHASISWA PROVINSI BANTEN

Celliando Wujindra¹, Kornelia Erista Setiyanti²

Universitas Bunda Mulia¹²

e-mail: wujindracelliando@gmail.com¹, ksetiyanti@bundamulia.ac.id²

Diterima: 02/07/26; Direvisi: 01/09/2026; Diterbitkan: 03/09/2026

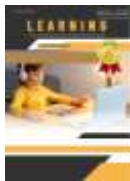
ABSTRAK

Tingginya tuntutan akademik yang diemban mahasiswa sebagai salah satu bentuk tanggung jawab dalam pendidikan dapat memunculkan respons emosional negatif yang dikenal sebagai kecemasan akademik. Tingkat kecemasan akademik yang tinggi dapat memengaruhi aspek fisik, kognitif, dan perilaku mahasiswa sehingga berpotensi menghambat pencapaian akademik. Kecemasan akademik dipengaruhi oleh faktor internal dan eksternal, di antaranya *self-regulated learning* sebagai faktor internal dan *school well-being* sebagai faktor eksternal. Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui pengaruh *self-regulated learning* dan *school well-being* terhadap *academic anxiety* pada mahasiswa di Provinsi Banten. Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif dengan analisis regresi linear berganda. Subjek penelitian terdiri atas 201 mahasiswa aktif semester 1 hingga 14 yang berkuliah di Provinsi Banten dan dipilih menggunakan teknik *non-probability sampling* berdasarkan kriteria yang telah ditetapkan. Data dikumpulkan menggunakan tiga skala, yaitu *Self-Regulated Learning Scale* (SLRS), *School Well-Being Scale* (SWBS), dan *Academic Anxiety Scale* (AAS). Hasil penelitian menunjukkan bahwa secara simultan *self-regulated learning* dan *school well-being* berpengaruh terhadap *academic anxiety* sebesar 29,6%, yang ditunjukkan oleh nilai F sebesar 41,607, signifikansi $< 0,001$ ($p < 0,05$), dan nilai *R square* sebesar 0,296. Secara parsial, *self-regulated learning* memberikan kontribusi sebesar 7%, sedangkan *school well-being* memberikan kontribusi sebesar 22% terhadap *academic anxiety*. Dengan demikian, sebesar 70,4% varians *academic anxiety* dijelaskan oleh faktor lain yang tidak diteliti. Temuan ini menunjukkan bahwa semakin tinggi *self-regulated learning* dan *school well-being* yang dimiliki dan dirasakan mahasiswa, semakin rendah *academic anxiety* yang dialami.

Kata Kunci: *Academic anxiety, School well-being, Self-regulated learning, Mahasiswa, Provinsi Banten*

ABSTRACT

High academic demands faced by university students as part of their educational responsibilities may trigger negative emotional responses known as academic anxiety. High levels of academic anxiety can affect students' physical, cognitive, and behavioral aspects, potentially hindering their academic achievement. Academic anxiety is influenced by both internal and external factors, including self-regulated learning as an internal factor and school well-being as an external factor. This study aims to examine the effects of self-regulated learning and school well-being on academic anxiety among university students in Banten Province. This study employed a quantitative approach using multiple linear regression analysis. The participants consisted of 201 active university students from semesters 1 to 14 studying in Banten Province, who were selected using a non-probability sampling technique based on predetermined criteria. Data were collected using three scales: the Self-Regulated Learning Scale (SLRS), the School Well-Being Scale (SWBS), and the Academic Anxiety Scale (AAS). The results showed that



self-regulated learning and school well-being simultaneously explained 29.6% of the variance in academic anxiety, as indicated by an F-value of 41.607, a significance level of < 0.001 ($p < 0.05$), and an R-square value of 0.296. Partially, self-regulated learning contributed 7%, while school well-being contributed 22% to academic anxiety. Thus, 70.4% of the variance in academic anxiety was explained by other factors not examined in this study. These findings indicate that higher levels of self-regulated learning and school well-being among university students are associated with lower levels of academic anxiety.

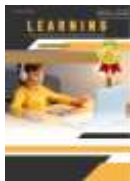
Keywords: *Academic anxiety, School well-being, Self-regulated learning, Banten Province, University Students*

PENDAHULUAN

Mahasiswa berada pada fase transisi dari remaja menuju dewasa awal (*emerging adulthood*) yang umumnya berlangsung pada rentang usia 18–25 tahun (Santrock, 2019). Pada fase ini, individu mulai menghadapi perubahan peran, tuntutan kemandirian, serta tanggung jawab yang lebih besar dibandingkan pada jenjang pendidikan sebelumnya. Dalam konteks pendidikan tinggi, mahasiswa dituntut untuk memiliki kemampuan intelektual, mengembangkan kompetensi dalam bidang yang dipelajari, serta menjalankan tanggung jawab akademik dan sosial (Setyadi *et al.*, 2021). Peralihan dari pendidikan menengah ke perguruan tinggi juga diikuti dengan perubahan karakteristik pembelajaran dan peningkatan tuntutan akademik yang mengharuskan mahasiswa mampu beradaptasi secara mandiri (Awaliyah & Listiyandini, 2017). Oleh karena itu, kemampuan mahasiswa dalam mengelola berbagai tuntutan akademik menjadi salah satu aspek penting dalam keberhasilan menjalani pendidikan tinggi.

Tuntutan akademik mencakup berbagai tugas dan tanggung jawab yang harus dipenuhi mahasiswa, seperti penyelesaian tugas perkuliahan dalam waktu yang berdekatan, praktikum, ujian, pencapaian prestasi akademik, serta penyelesaian tugas akhir atau skripsi (Gatari, 2020; Syalviana, 2021). Tuntutan tersebut tidak selalu menjadi permasalahan apabila mahasiswa memiliki kemampuan yang memadai untuk mengelolanya. Sebaliknya, tuntutan akademik yang dipersepsikan melebihi kemampuan individu dalam mengatasinya dapat berkembang menjadi tekanan akademik. Kondisi tersebut dapat menimbulkan kelelahan fisik dan psikologis serta mengganggu aktivitas akademik maupun kehidupan sehari-hari mahasiswa. Dalam kondisi tekanan yang berkelanjutan, mahasiswa dapat menunjukkan berbagai perilaku kurang adaptif, seperti keterlambatan dalam menyelesaikan tugas, kecenderungan mengerjakan tugas secara mendadak, kurangnya waktu istirahat, dan kebiasaan begadang (Hudori & Fauziyyah, 2023; Putri *et al.*, 2023; Astari & Nastiti, 2023; Laskhmi *et al.*, 2026). Apabila kondisi tersebut tidak dikelola dengan baik, tuntutan akademik dapat berkaitan dengan munculnya kecemasan akademik.

Kecemasan akademik merupakan respons emosional negatif yang ditandai oleh perasaan khawatir, takut, dan tertekan dalam menghadapi situasi atau tuntutan akademik, terutama ketika individu mempersepsikan adanya kemungkinan kegagalan atau ketidakmampuan memenuhi tuntutan tersebut (Cassady *et al.*, 2019; Hasty *et al.*, 2021; Bülbül & Odacı, 2023; Setiyanti *et al.*, 2026). Kecemasan akademik menjadi perhatian karena tidak hanya berkaitan dengan kondisi emosional mahasiswa, tetapi juga dapat memengaruhi aspek kognitif, perilaku, dan fisik yang pada akhirnya berpotensi menghambat proses belajar dan pencapaian akademik (Alurmei *et al.*, 2024; Riska *et al.*, 2024). Dengan demikian, kecemasan akademik pada mahasiswa perlu dipahami tidak hanya sebagai respons individual terhadap



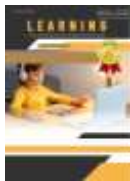
tuntutan akademik, tetapi juga sebagai kondisi yang dapat dipengaruhi oleh kemampuan individu dalam mengelola proses belajarnya serta persepsinya terhadap lingkungan pendidikan.

Permasalahan kecemasan akademik pada mahasiswa juga ditunjukkan oleh sejumlah penelitian di Indonesia. Amin *et al.* (2024), misalnya, menemukan bahwa sebagian besar mahasiswa yang menjadi responden dalam penelitiannya menunjukkan tingkat kecemasan yang tinggi. Penelitian lain juga menunjukkan bahwa proporsi mahasiswa dengan kecemasan akademik pada kategori tinggi hingga sangat tinggi masih cukup besar. Temuan tersebut menunjukkan bahwa kecemasan akademik merupakan persoalan yang perlu mendapatkan perhatian dalam konteks pendidikan tinggi. Meskipun demikian, data dari penelitian dengan jumlah responden dan karakteristik sampel yang terbatas tidak dapat digunakan untuk menggeneralisasi kondisi seluruh mahasiswa di suatu wilayah. Oleh sebab itu, diperlukan penelitian lebih lanjut dengan karakteristik populasi yang lebih jelas untuk memahami faktor-faktor yang berkaitan dengan kecemasan akademik mahasiswa, khususnya di Provinsi Banten.

Kecemasan akademik tidak muncul secara tunggal, tetapi dapat berkaitan dengan berbagai faktor individual dan lingkungan. Salah satu faktor individual yang diperkirakan berperan adalah *self-regulated learning*. *Self-regulated learning* merujuk pada kemampuan individu untuk secara aktif mengatur pikiran, motivasi, dan perilakunya dalam proses belajar guna mencapai tujuan akademik melalui proses perencanaan, pelaksanaan strategi, pemantauan, dan evaluasi (Zimmerman, 2015). Mahasiswa dengan kemampuan *self-regulated learning* yang baik cenderung lebih mampu menetapkan tujuan belajar, mengatur waktu, memilih strategi yang sesuai, memantau kemajuan belajar, serta melakukan evaluasi terhadap hasil yang diperoleh. Kemampuan tersebut dapat membantu mahasiswa menghadapi tuntutan akademik secara lebih terarah sehingga berpotensi mengurangi munculnya kecemasan ketika menghadapi tugas atau evaluasi akademik.

Hubungan antara *self-regulated learning* dan kecemasan akademik telah ditunjukkan dalam beberapa penelitian. Melinda *et al.* (2023), Nethania *et al.* (2023), dan Wu *et al.* (2022) menemukan adanya hubungan atau pengaruh *self-regulated learning* terhadap kecemasan akademik, yang menunjukkan bahwa kemampuan regulasi diri dalam belajar berkaitan dengan kemampuan mahasiswa dalam menghadapi tuntutan akademik. Namun, hasil penelitian tersebut belum sepenuhnya konsisten. Huwae *et al.* (2024) menemukan bahwa *self-regulated learning* tidak berpengaruh secara signifikan terhadap kecemasan akademik. Perbedaan temuan tersebut menunjukkan bahwa kemampuan regulasi diri dalam belajar belum tentu menjadi satu-satunya faktor yang menjelaskan variasi kecemasan akademik mahasiswa. Dengan demikian, perlu dipertimbangkan faktor lain yang berasal dari lingkungan pendidikan yang dapat berinteraksi dengan kemampuan individual mahasiswa.

Selain faktor individual, kondisi lingkungan pendidikan dapat menjadi aspek yang relevan dalam memahami kecemasan akademik. Salah satu konsep yang dapat digunakan untuk menggambarkan persepsi mahasiswa terhadap kualitas lingkungan pendidikan adalah *school well-being*. Meskipun istilah *school well-being* pada awalnya banyak digunakan dalam konteks sekolah, konsep tersebut juga telah diterapkan untuk memahami kesejahteraan individu dalam lingkungan pendidikan yang lebih luas. Konu dan Rimpelä (2002) menjelaskan *school well-being* melalui empat dimensi utama, yaitu *having*, *loving*, *being*, dan *health status*. *Having* berkaitan dengan kondisi dan fasilitas lingkungan pendidikan, *loving* berkaitan dengan hubungan sosial, *being* berkaitan dengan kesempatan individu untuk berkembang dan mengaktualisasikan diri, sedangkan *health status* berkaitan dengan kondisi kesehatan dan kesejahteraan individu. Dalam konteks mahasiswa, persepsi positif terhadap lingkungan kampus, hubungan sosial yang mendukung, kesempatan untuk berkembang, serta kondisi



kesehatan yang baik dapat menciptakan pengalaman pendidikan yang lebih positif dan berpotensi membantu mahasiswa menghadapi tuntutan akademik.

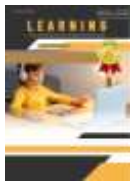
Sejumlah penelitian menunjukkan adanya keterkaitan antara *school well-being* dan kecemasan akademik. Azyz *et al.* (2019) menemukan bahwa *school well-being* berkaitan dengan kecemasan akademik, di mana kesejahteraan yang lebih baik dalam lingkungan pendidikan diikuti oleh tingkat kecemasan yang lebih rendah. Lingkungan pendidikan yang memberikan rasa aman, dukungan sosial, kesempatan berkembang, dan kondisi belajar yang nyaman dapat membantu individu menghadapi tuntutan akademik secara lebih adaptif (Putwain *et al.*, 2021). Namun, arah hubungan antara kedua variabel tersebut juga perlu dipahami secara hati-hati karena kecemasan dapat memengaruhi persepsi individu terhadap lingkungan pendidikannya. Salimi *et al.* (2023), misalnya, menunjukkan bahwa kecemasan yang lebih tinggi berkaitan dengan *school well-being* yang lebih rendah. Perbedaan arah hubungan tersebut menunjukkan bahwa hubungan antara kecemasan akademik dan kesejahteraan dalam lingkungan pendidikan dapat bersifat kompleks dan tidak selalu dapat dijelaskan melalui hubungan sebab-akibat satu arah.

Berdasarkan uraian tersebut, *self-regulated learning* dan *school well-being* dapat dipandang sebagai dua aspek yang berbeda tetapi saling melengkapi dalam memahami kecemasan akademik. *Self-regulated learning* merepresentasikan kapasitas mahasiswa dalam mengelola proses belajar secara mandiri, sedangkan *school well-being* merepresentasikan persepsi mahasiswa terhadap kesejahteraan yang diperoleh dari lingkungan pendidikan. Mahasiswa yang memiliki kemampuan regulasi diri yang baik dapat lebih mampu mengelola tuntutan akademik, sementara lingkungan pendidikan yang mendukung dapat menyediakan kondisi yang membantu mahasiswa menghadapi tuntutan tersebut secara lebih adaptif. Oleh karena itu, pengkajian kedua variabel secara simultan menjadi penting untuk memperoleh pemahaman yang lebih komprehensif mengenai faktor-faktor yang berkaitan dengan kecemasan akademik.

Penelitian terdahulu telah banyak mengkaji hubungan *self-regulated learning* dengan kecemasan akademik maupun *school well-being* dengan kecemasan akademik secara terpisah. Namun, berdasarkan telaah terhadap penelitian yang digunakan dalam penelitian ini, masih terbatas penelitian yang menguji kontribusi *self-regulated learning* dan *school well-being* secara simultan terhadap kecemasan akademik pada mahasiswa, khususnya mahasiswa di Provinsi Banten. Selain itu, adanya ketidakkonsistenan hasil penelitian mengenai hubungan *self-regulated learning* maupun *school well-being* dengan kecemasan akademik menunjukkan perlunya pengujian lebih lanjut pada konteks populasi yang berbeda. Kesenjangan tersebut menjadi dasar dilakukannya penelitian ini untuk menganalisis pengaruh *self-regulated learning* dan *school well-being* terhadap kecemasan akademik pada mahasiswa di Provinsi Banten. Hasil penelitian diharapkan dapat memberikan kontribusi empiris dalam memahami faktor individual dan lingkungan yang berkaitan dengan kecemasan akademik serta menjadi dasar bagi pengembangan upaya yang lebih komprehensif dalam mendukung kesejahteraan dan keberhasilan akademik mahasiswa.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif dengan desain korelasional untuk menganalisis pengaruh *self-regulated learning* dan *school well-being* terhadap *academic anxiety* pada mahasiswa di Provinsi Banten. Populasi dalam penelitian ini adalah mahasiswa



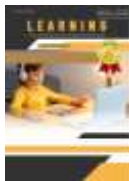
aktif yang sedang menempuh pendidikan pada perguruan tinggi di Provinsi Banten. Karakteristik responden yang ditetapkan dalam penelitian ini meliputi: (1) mahasiswa aktif semester 1 hingga semester 14; (2) sedang menempuh pendidikan pada perguruan tinggi yang berlokasi di Provinsi Banten; dan (3) berasal dari berbagai program studi. Kriteria tersebut ditetapkan untuk memperoleh responden dengan karakteristik akademik yang beragam sehingga data yang diperoleh dapat menggambarkan kondisi mahasiswa pada berbagai jenjang semester dan bidang studi.

Jumlah populasi mahasiswa di Provinsi Banten tidak diketahui secara pasti berdasarkan kriteria penelitian yang ditetapkan. Oleh karena itu, penentuan jumlah sampel dilakukan menggunakan rumus Lemeshow untuk populasi yang tidak diketahui. Berdasarkan hasil perhitungan, jumlah minimal sampel yang diperlukan adalah 196 mahasiswa. Pengambilan sampel dilakukan dengan teknik *non-probability sampling*, yaitu pemilihan responden berdasarkan kriteria yang telah ditetapkan oleh peneliti. Dengan teknik tersebut, responden yang berpartisipasi dalam penelitian merupakan mahasiswa yang memenuhi karakteristik penelitian dan bersedia mengisi instrumen penelitian. Pengumpulan data dilakukan menggunakan kuesioner yang terdiri atas tiga instrumen untuk mengukur *self-regulated learning*, *school well-being*, dan *academic anxiety*. Sebelum digunakan dalam pengumpulan data, instrumen diuji validitas dan reliabilitasnya untuk memastikan bahwa setiap alat ukur memiliki kualitas psikometrik yang memadai dalam konteks penelitian.

Variabel *self-regulated learning* diukur menggunakan *Self-Regulated Learning Scale* (SLRS) yang dikembangkan oleh Rusdi (2025) berdasarkan teori Zimmerman (1989). Instrumen tersebut pada awalnya terdiri atas 21 item yang mencakup tiga dimensi, yaitu strategi kognisi, strategi motivasi, dan strategi perilaku. Hasil pengujian validitas item menunjukkan koefisien korelasi item sebesar $r = 0,252-0,561$, sedangkan nilai *Cronbach's alpha* sebesar 0,817. Berdasarkan hasil pengujian tersebut, terdapat dua item yang tidak memenuhi kriteria validitas sehingga digugurkan. Dengan demikian, instrumen *self-regulated learning* yang digunakan dalam penelitian ini terdiri atas 19 item.

Variabel *school well-being* diukur menggunakan *School Well-Being Scale* (SWBS) yang dikembangkan oleh Konu *et al.* (2002) dan telah diadaptasi ke dalam bahasa Indonesia oleh Lathifah *et al.* (2021). Instrumen ini pada awalnya terdiri atas 26 item yang mencakup empat dimensi, yaitu *having*, *loving*, *being*, dan *health status*. Hasil pengujian validitas menunjukkan koefisien korelasi item sebesar $r = 0,210-0,643$ dengan nilai *Cronbach's alpha* sebesar 0,847. Berdasarkan hasil pengujian, terdapat dua item yang tidak memenuhi kriteria validitas sehingga digugurkan. Dengan demikian, instrumen yang digunakan untuk mengukur *school well-being* terdiri atas 24 item.

Variabel *academic anxiety* diukur menggunakan *Academic Anxiety Scale* (AAS) yang dikembangkan oleh Cassady *et al.* (2019). Instrumen ini bersifat unidimensional dan terdiri atas 11 item. Hasil pengujian validitas menunjukkan koefisien korelasi item sebesar $r = 0,475-0,809$, sedangkan nilai *Cronbach's alpha* sebesar 0,912. Hasil tersebut menunjukkan bahwa item-item pada instrumen *academic anxiety* memiliki konsistensi internal yang baik dan seluruh item dapat digunakan dalam penelitian. Sebelum dilakukan analisis regresi, data penelitian terlebih dahulu melalui uji asumsi yang meliputi uji normalitas, uji linearitas, uji multikolinearitas, dan uji heteroskedastisitas. Uji normalitas dilakukan untuk mengetahui distribusi residual, uji linearitas dilakukan untuk memastikan adanya hubungan linear antara variabel bebas dan variabel terikat, uji multikolinearitas dilakukan untuk mengetahui ada atau tidaknya korelasi yang terlalu tinggi antarvariabel bebas, sedangkan uji heteroskedastisitas



dilakukan untuk mengetahui kesamaan varians residual pada model regresi. Apabila asumsi-asumsi tersebut terpenuhi, analisis dilanjutkan dengan regresi linear berganda.

Analisis regresi linear berganda digunakan untuk menguji pengaruh *self-regulated learning* dan *school well-being* secara simultan terhadap *academic anxiety*. Selain itu, analisis tersebut digunakan untuk mengetahui pengaruh masing-masing variabel bebas secara parsial terhadap variabel terikat. Dalam model penelitian ini, *self-regulated learning* (X1) dan *school well-being* (X2) merupakan variabel bebas, sedangkan *academic anxiety* (Y) merupakan variabel terikat. Pengolahan dan analisis data dilakukan menggunakan *IBM SPSS Statistics*.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

Data Deskriptif

Peneliti berhasil mengumpulkan 201 responden mahasiswa Provinsi Banten yang tersebar secara domisili dan universitas yang berbeda-beda. Berdasarkan persebaran semester, mayoritas responden merupakan mahasiswa semester 4 dengan persentase 38.8% dari keseluruhan. Selanjutnya dilihat dari persebaran jurusan, mayoritas responden merupakan mahasiswa dengan jurusan hospitaliti dan pariwisata dengan persentase 37.8% dari total keseluruhan. Lalu, berdasarkan persebaran kota/kabupaten di Provinsi Banten, lokasi universitas di Kota Tangerang dengan persentase 48.8% dari total keseluruhan serta mayoritas berkuliah di universitas swasta dengan persentase 89.1%. Selain itu, persebaran domisili menunjukkan bahwa mayoritas responden berdomisili di Kota Tangerang dengan persentase 44.8%. Mayoritas responden tinggal bersama keluarga yang ditunjukkan dengan persentase 76.6%. Dilihat dari durasi waktu belajar, mayoritas responden belajar dengan durasi 1 hingga 3 jam (61.7%) serta mayoritas memiliki preferensi belajar dengan tipe belajar sendiri (84.6%) dan lokasi belajar yang sering digunakan adalah kamar pribadi (73%). Selain itu, mayoritas responden memiliki IPK lebih dari 3.5 (≥ 3.5)

Uji Asumsi

Sebelum dilakukan pengujian hipotesis, perlu terlebih dahulu dilakukan pengujian asumsi untuk menentukan kelayakan data. Pada penelitian ini, uji asumsi terdiri dari: Uji normalitas, uji linearitas, uji multikolinearitas, dan uji heteroskedastisitas.

Uji Normalitas

Uji normalitas merupakan pengujian yang dilakukan untuk melihat apakah data penelitian berdistribusi normal atau tidak. Pada penelitian ini, metode uji normalitas dilakukan dengan Kolmogorov-Smirnov dan melihat nilai residualnya.

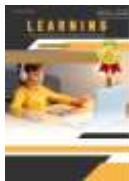
Tabel 1. Pengujian Normalitas

	Signifikansi	Keterangan
Unstandardized Residual	0.052	Berdistribusi normal

Berdasarkan tabel 1 pengujian normalitas dapat diketahui bahwa signifikansi berada di angka 0.052 ($p > 0.05$) atau lebih besar daripada 0.05. Maka dapat disimpulkan bahwa nilai residual berdistribusi normal. Dengan demikian, model regresi layak untuk digunakan.

Uji Linearitas

Uji linearitas dilakukan untuk melihat apakah antar variabel bebas memiliki hubungan yang linear terhadap variabel terikat. Pada penelitian ini, uji linearitas dilakukan untuk melihat apakah terdapat hubungan yang linear variabel *self regulated learning* (X1) terhadap *academic anxiety* (Y), *school well being* (X2) terhadap *academic anxiety* (Y).



Tabel 2. Pengujian Linearitas

Variabel	Linearity	Deviation from Linearity	Keterangan
<i>Self Regulated Learning</i>	0.00	0.17	Linear
<i>School Well Being</i>	0.00	0.74	Linear

Berdasarkan tabel 2 uji linearitas dapat diketahui bahwa angka linearity variabel *Self Regulated Learning* dan *School Well Being* berada di angka 0.00 ($p < 0.05$) yang artinya adanya hubungan linear di setiap variabel dependen. Selain itu, deviation from linearity juga menunjukkan angka 0.17 ($p > 0.05$) pada variabel *Self Regulated Learning* dan 0,74 ($p > 0.05$) pada variabel *School Well Being*. Hal ini menandakan bahwa tidak adanya penyimpangan di kedua variabel tersebut dari garis linear. Dengan demikian, asumsi linear terpenuhi dan model regresi layak untuk digunakan.

Uji Multikolinearitas

Uji multikolinearitas dilakukan untuk melihat apakah adanya korelasi yang kuat antar variabel bebas yang dalam penelitian ini adalah *self regulated learning* dan *school well being* sehingga mengakibatkan tumpang tindih yang nantinya dapat mempengaruhi pada pengujian regresi. Untuk mengetahuinya, maka perlu untuk melihat *Variance Inflation Factor* (VIF) dan nilai tolerance. Jika VIF menunjukkan < 10 dan tolerance menunjukkan > 0.1 , maka dapat disimpulkan antar variabel independen tidak terjadi multikolinearitas.

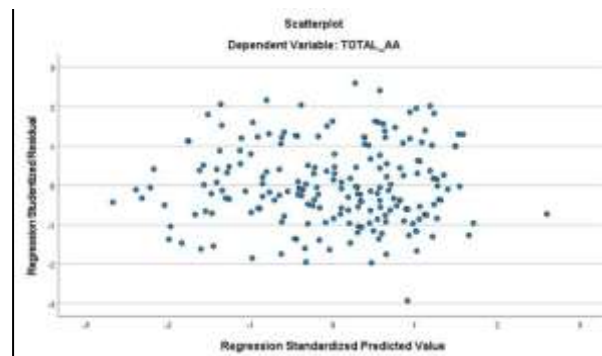
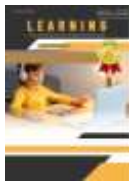
Tabel 3. Pengujian Multikolienaritas

	Tolerance	VIF
<i>Self Regulated Learning</i>	0.878	1.139
<i>School Well Being</i>	0.878	1.139

Berdasarkan tabel 3 uji multikolinearitas, dapat diketahui bahwa angka tolerance berada di angka 0.878 (> 0.01) dan VIF di angka 1.139 (< 10) di kedua variabel dependen. Hal ini menandakan bahwa tidak terjadi multikolinearitas.

Uji Heteroskedastisitas

Uji heteroskedastisitas dilakukan untuk melihat ketidaksamaan varian residual dalam model regresi. Jika terjadi ketidaksamaan residual di antara varian, maka menandakan terjadi heteroskedastisitas sedangkan jika terjadi kesamaan residual di antara varian, maka tidak terjadi heteroskedastisitas. Dalam pengujian regresi linear berganda, diharapkan tidak terjadinya heteroskedastisitas. Pengujian ini dilakukan dengan metode *scatterplot* dengan melihat persebaran titik-titik residual. Apabila persebaran berbentuk sebuah pola dan tidak mengacak, maka dapat disimpulkan terjadi heteroskedastisitas. Sebaliknya ketika persebaran tidak membentuk sebuah pola / mengacak serta menyebar di atas maupun di bawah angka nol, maka dapat disimpulkan bahwa tidak terjadi heteroskedastisitas.

**Gambar 1. Pengujian Heteroskedastisitas**

Berdasarkan Gambar 1 persebaran tersebut dapat diketahui bahwa butir butir varian menyebar secara acak di bawah dan di atas garis 0 dan tidak ada indikasi mengelompok serta membentuk sebuah pola, maka dapat disimpulkan bahwa tidak terjadi Heteroskedastisitas. Dengan demikian, model regresi bersifat akurat dan dapat diandalkan.

Uji Hipotesis

Berdasarkan hasil uji asumsi yang sudah dilakukan, data-data yang digunakan telah memenuhi semua asumsi yang diharapkan dan model regresi yang digunakan bebas dari penyimpangan / bias asumsi. Dengan demikian, dapat dilanjutkan pada pengujian hipotesis dengan menggunakan analisis regresi linear berganda. Dalam analisis regresi linear berganda, terdiri dari 2 pengujian yaitu uji F (simultan) untuk melihat seberapa besar pengaruh variabel bebas secara bersama terhadap variabel terikat. Sementara, uji T untuk melihat seberapa besar pengaruh variabel bebas secara terpisah terhadap variabel terikat.

Uji F

Tabel 4. Anova

Model	F	Sig
Regression	41.607	< 0.001

Berdasarkan tabel 4 anova tersebut dapat diketahui bahwa nilai F hitung sebesar 41.607 dan signifikan berada pada < 0.001 ($p < 0.05$). Hal ini menunjukkan bahwa terdapat pengaruh antara self regulated learning dan school well being terhadap academic anxiety.

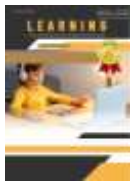
Tabel 5. Model Summary

Model	R	R Square
1	0,544	0,296

Berdasarkan Tabel 5, diketahui bahwa nilai R sebesar 0,544 menunjukkan adanya hubungan secara simultan antara *self-regulated learning* dan *school well-being* dengan *academic anxiety* pada tingkat korelasi sedang. Sementara itu, nilai R Square sebesar 0,296 menunjukkan bahwa *self-regulated learning* dan *school well-being* secara simultan mampu menjelaskan sebesar 29,6% varians *academic anxiety*. Dengan demikian, sebesar 70,4% varians *academic anxiety* dijelaskan oleh faktor lain di luar variabel yang diteliti.

Tabel 6. Koefisien

Model	Unstandardized B	Coefficients Std. Error	Standardized Coefficients Beta	t	Sig	Zero-order
Constant	66.770	4.415		15.123	< 0.001	



<i>Self Regulated Learning</i>	-0.165	0.051	-0.206	-3.236	0.001	-0.359
<i>School Well Being</i>	-0.401	0.058	-0.437	-6.859	< 0.001	-0.509

Berdasarkan table 6 koefisien tersebut, dapat diketahui bahwa nilai *standardized Beta* pada variabel *self regulated learning* menunjukkan angka -0.206 dan untuk variabel *school well being* menunjukkan angka -0.437. Selain itu, signifikansi pada variabel *self regulated learning* berada di angka 0.001 ($p < 0.05$) dan variabel *school well being* berada di angka < 0.001 ($p < 0.05$). Hal ini memberikan arti bahwa adanya pengaruh yang bersifat negatif dari setiap variabel *self regulated learning* dan *school well being* terhadap variabel *academic anxiety*. Selanjutnya ketiga variabel memiliki hubungan yang terikat satu sama lain. Dengan kata lain, setiap kenaikan satu nilai pada variabel independen, mempengaruhi pada kenaikan satu nilai kenaikan pada variabel dependen. Kenaikan variabel tersebut dirumuskan dalam rumus berikut ini: $Y = 66.770 + (-0.165) X_1 + (-0.401) X_2$ Hasil dari rumusan regresi linear berganda tersebut menunjukkan bahwa setiap kenaikan satu poin pada variabel *self regulated learning* akan menurunkan variabel *academic anxiety* sebesar 0.165 satuan. Selain itu, setiap kenaikan satu poin pada variabel *school well being* akan menurunkan variabel *academic anxiety* sebesar 0.401 satuan. Selanjutnya, nilai konstanta sebesar 66.770 merupakan nilai variabel *academic anxiety* apabila tidak ada kenaikan pada kedua variabel independen.

Selanjutnya, untuk melihat sumbangan efektif dari setiap variabel bebas terhadap variabel terikat, maka dilakukan perhitungan melalui rumus berikut ini:

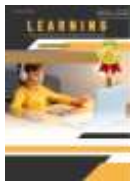
$$SE = \text{Beta} \times \text{zero orders} \times 100\%$$

Maka berdasarkan rumus tersebut, skor SE dari variabel *self regulated learning* adalah 7%. Sementara untuk skor SE dari variabel *school well being* adalah 22%. Sehingga jika ditotalkan maka pengaruh variabel independen terhadap variabel dependen secara parsial adalah 29%. Hal ini memberi arti bahwa secara parsial *self regulated learning* memberikan pengaruh sebesar 7% terhadap *academic anxiety*. Sementara, *school well being* memberikan pengaruh sebesar 22% terhadap *academic anxiety*.

Pembahasan

Hasil penelitian menunjukkan bahwa *self-regulated learning* dan *school well-being* secara simultan berhubungan secara signifikan dengan *academic anxiety* pada mahasiswa di Provinsi Banten. Hal tersebut ditunjukkan oleh hasil uji F yang memperoleh nilai signifikansi $< 0,001$ ($p < 0,05$). Nilai R sebesar 0,544 menunjukkan bahwa terdapat hubungan antara kedua variabel prediktor, yaitu *self-regulated learning* dan *school well-being*, dengan *academic anxiety* dengan kekuatan hubungan pada kategori sedang. Sementara itu, nilai R^2 sebesar 0,296 menunjukkan bahwa model yang terdiri atas *self-regulated learning* dan *school well-being* mampu menjelaskan sebesar 29,6% variasi *academic anxiety*, sedangkan 70,4% variasi lainnya berkaitan dengan faktor lain yang tidak dimasukkan dalam model penelitian ini. Temuan tersebut menunjukkan bahwa kecemasan akademik mahasiswa tidak hanya berkaitan dengan kemampuan mahasiswa dalam mengatur proses belajarnya, tetapi juga dengan bagaimana mahasiswa mempersepsikan kesejahteraan dalam lingkungan pendidikan yang dijalaninya.

Temuan mengenai *self-regulated learning* sejalan dengan penelitian Nethania *et al.* (2023) dan Wu *et al.* (2022) yang menunjukkan adanya hubungan antara kemampuan regulasi



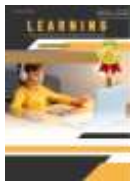
diri dalam belajar dan *academic anxiety*. Mahasiswa dengan kemampuan *self-regulated learning* yang baik memiliki kecenderungan untuk merencanakan kegiatan belajar, mengatur waktu, menentukan strategi yang sesuai, memantau proses belajar, serta mengevaluasi pencapaian tujuan akademiknya. Kemampuan tersebut memungkinkan mahasiswa menghadapi tuntutan akademik secara lebih terstruktur sehingga ketidakpastian dan perasaan tidak mampu dalam menyelesaikan tuntutan akademik dapat diminimalkan. Ketika mahasiswa mampu memperkirakan tugas yang harus diselesaikan, menentukan prioritas, dan mengatur waktu pengerjaan, tuntutan akademik cenderung lebih mudah dipersepsikan sebagai sesuatu yang dapat dikendalikan. Kondisi tersebut pada akhirnya dapat berkaitan dengan rendahnya kecemasan akademik (Nethania *et al.*, 2023; Wu *et al.*, 2022).

Secara psikologis, kemampuan *self-regulated learning* juga berkaitan dengan kontrol yang dirasakan mahasiswa terhadap proses belajarnya. Mahasiswa yang mampu mengatur proses belajar secara mandiri tidak hanya berfokus pada penyelesaian tugas, tetapi juga melakukan pemantauan terhadap kemajuan belajar dan melakukan penyesuaian strategi ketika menghadapi kesulitan. Sebaliknya, keterbatasan dalam mengatur waktu, menentukan prioritas, dan memonitor kemajuan belajar dapat membuat tuntutan akademik dipersepsikan semakin berat. Kondisi tersebut berpotensi meningkatkan kekhawatiran terhadap kegagalan dan memperkuat kecemasan ketika mahasiswa menghadapi ujian, tugas, maupun tuntutan akademik lainnya. Dengan demikian, temuan penelitian ini memperkuat pandangan bahwa kemampuan mahasiswa dalam meregulasi proses belajarnya merupakan salah satu aspek yang berkaitan dengan kemampuan menghadapi tuntutan akademik.

Temuan penelitian juga menunjukkan adanya hubungan antara *school well-being* dan *academic anxiety*. Hasil ini sejalan dengan penelitian Azyz *et al.* (2019) yang menemukan hubungan negatif antara *school well-being* dan *academic anxiety*. Semakin positif persepsi mahasiswa terhadap kesejahteraan yang diperoleh dari lingkungan pendidikan, semakin rendah kecemasan akademik yang dirasakan. Temuan tersebut dapat dipahami melalui empat dimensi *school well-being*, yaitu *having*, *loving*, *being*, dan *health status* (Konu & Rimpelä, 2002). Dimensi *having* berkaitan dengan kondisi lingkungan pendidikan dan fasilitas yang mendukung proses pembelajaran, *loving* berkaitan dengan hubungan sosial, *being* berkaitan dengan kesempatan untuk berkembang dan mengaktualisasikan diri, sedangkan *health status* berkaitan dengan kondisi kesehatan individu.

Lingkungan pendidikan yang memberikan rasa aman dan nyaman dapat membantu mahasiswa menghadapi tuntutan akademik secara lebih adaptif. Ketersediaan fasilitas pembelajaran yang memadai, lingkungan fisik yang kondusif, serta akses terhadap layanan pendukung dapat mengurangi berbagai hambatan yang berpotensi memperbesar tekanan akademik. Selain kondisi fisik, hubungan sosial yang positif juga dapat menjadi sumber dukungan ketika mahasiswa menghadapi tuntutan akademik. Dukungan dari teman sebaya maupun pihak lain di lingkungan pendidikan dapat membuat mahasiswa merasa diterima, diperhatikan, dan tidak menghadapi tuntutan akademik seorang diri. Perasaan memperoleh dukungan tersebut dapat membantu mahasiswa mengelola tekanan sehingga kecemasan akademik yang dirasakan dapat berkurang (Azyz *et al.*, 2019; Wardani *et al.*, 2023).

Besarnya kontribusi *school well-being* dalam model penelitian ini juga perlu dilihat dalam konteks karakteristik responden. Hasil analisis parsial menunjukkan bahwa *school well-being* memiliki kontribusi yang lebih besar dibandingkan *self-regulated learning* terhadap variasi *academic anxiety*. Temuan ini sejalan dengan Azyz *et al.* (2019) yang menunjukkan bahwa *school well-being* berkaitan dengan penurunan *academic anxiety*. Namun, perbedaan besarnya kontribusi kedua variabel tidak berarti bahwa *school well-being* secara mutlak lebih



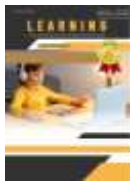
penting daripada *self-regulated learning*. Besarnya kontribusi dalam suatu model regresi dapat dipengaruhi oleh karakteristik responden, variasi skor setiap variabel, serta keberadaan variabel prediktor lain dalam model. Oleh karena itu, temuan ini lebih tepat diinterpretasikan bahwa dalam konteks sampel penelitian ini, *school well-being* menunjukkan hubungan yang relatif lebih kuat dengan *academic anxiety* dibandingkan *self-regulated learning*.

Perbedaan kontribusi tersebut dapat dipahami karena kecemasan akademik tidak hanya berkaitan dengan kemampuan mahasiswa mengelola dirinya, tetapi juga dengan konteks tempat mahasiswa menjalani proses pendidikan. Mahasiswa dapat memiliki kemampuan regulasi belajar yang baik, tetapi apabila lingkungan pendidikannya dipersepsikan kurang mendukung, tekanan akademik tetap dapat dirasakan. Sebaliknya, lingkungan pendidikan yang mendukung dapat menyediakan sumber daya psikologis dan sosial yang membantu mahasiswa menghadapi tuntutan akademik. Dengan demikian, *school well-being* dapat memberikan konteks yang mendukung mahasiswa untuk menghadapi tuntutan akademik, sedangkan *self-regulated learning* memberikan kapasitas personal untuk mengelola tuntutan tersebut.

Karakteristik akademik responden juga dapat memberikan konteks dalam memahami temuan penelitian, meskipun karakteristik tersebut tidak dapat digunakan sebagai bukti langsung mengenai tingkat *school well-being*. Berdasarkan data deskriptif, sebanyak 68,2% responden memiliki IPK di atas 3,50. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa sebagian besar responden dalam penelitian memiliki capaian akademik yang relatif baik. Penelitian Felipus dan Amseke (2024) menunjukkan adanya hubungan positif antara *school well-being* dan prestasi akademik melalui motivasi berprestasi. Artinya, lingkungan pendidikan yang dipersepsikan mendukung dapat berkaitan dengan kondisi psikologis yang lebih positif dalam menjalani proses pendidikan dan pada akhirnya mendukung pencapaian akademik. Namun, IPK dalam penelitian ini hanya merupakan karakteristik responden dan tidak diukur sebagai indikator *school well-being*. Oleh karena itu, keberadaan mayoritas responden dengan IPK di atas 3,50 tidak dapat secara langsung disimpulkan sebagai bukti bahwa tingkat *school well-being* responden tinggi.

Aspek dukungan sosial juga relevan untuk menjelaskan hubungan *school well-being* dengan *academic anxiety*. Dukungan sosial dari keluarga, teman sebaya, maupun pihak lain dapat menciptakan pengalaman pendidikan yang lebih positif dan membantu individu menghadapi tekanan akademik. Maspupah *et al.* (2021) melalui kajian literturnya menunjukkan adanya hubungan positif antara dukungan sosial dan *school well-being*. Dukungan sosial dapat membuat individu merasa diterima, diperhatikan, dan memiliki tempat untuk memperoleh bantuan ketika menghadapi kesulitan. Kondisi tersebut berpotensi memperkuat dimensi *loving* dalam *school well-being* dan pada saat yang sama membantu mahasiswa mengelola tekanan akademik. Kiuru *et al.* (2020), Nurfadilah *et al.* (2024), dan Liem *et al.* (2026) juga menunjukkan pentingnya hubungan sosial dalam pengalaman pendidikan dan penyesuaian individu.

Dalam penelitian ini, sebanyak 76,6% responden diketahui tinggal bersama keluarga. Namun, karakteristik tempat tinggal tersebut tidak dapat secara langsung digunakan untuk menyimpulkan bahwa responden memperoleh dukungan keluarga yang tinggi. Tinggal bersama keluarga hanya menunjukkan kondisi tempat tinggal, sedangkan dukungan sosial merupakan pengalaman subjektif yang perlu diukur secara langsung. Oleh karena itu, data tersebut lebih tepat digunakan sebagai informasi karakteristik responden yang dapat menjadi konteks untuk memahami hasil penelitian, bukan sebagai bukti bahwa dukungan keluarga menjadi penyebab tingginya *school well-being*.



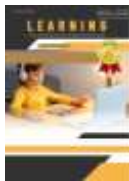
Selain dukungan sosial, kondisi lingkungan pendidikan juga merupakan aspek penting dalam *school well-being*. Konu dan Rimpelä (2002) menempatkan kondisi lingkungan pendidikan sebagai salah satu dimensi utama melalui aspek *having*. Lingkungan pendidikan yang memiliki fasilitas memadai dan mendukung proses pembelajaran dapat memberikan pengalaman pendidikan yang lebih nyaman bagi mahasiswa. Sebaliknya, keterbatasan fasilitas dan kondisi lingkungan yang kurang mendukung dapat menjadi hambatan dalam proses belajar dan memengaruhi kesejahteraan individu. Wijaya *et al.* (2020) menunjukkan bahwa kondisi lingkungan pendidikan yang kurang memadai dapat berkaitan dengan rendahnya kesejahteraan peserta didik, sedangkan Pertiwi dan Wilantika (2024) menunjukkan bahwa iklim pendidikan yang mendukung dapat meningkatkan kenyamanan dan *school well-being*. Dengan demikian, kondisi lingkungan pendidikan dapat menjadi salah satu mekanisme yang menjelaskan mengapa *school well-being* memiliki hubungan yang relatif kuat dengan *academic anxiety* dalam penelitian ini.

Meskipun model penelitian menunjukkan hubungan yang signifikan, nilai R^2 sebesar 0,296 juga memperlihatkan bahwa sebagian besar variasi *academic anxiety*, yaitu 70,4%, belum dapat dijelaskan oleh *self-regulated learning* dan *school well-being*. Temuan tersebut menunjukkan bahwa kecemasan akademik merupakan konstruk yang kompleks dan kemungkinan berkaitan dengan berbagai faktor lain. Penelitian sebelumnya telah mengidentifikasi beberapa faktor yang berhubungan dengan kecemasan akademik, seperti efikasi diri, prokrastinasi akademik, kecerdasan emosional, serta tekanan dari orang tua dan teman sebaya (Wang *et al.*, 2025; Adilah *et al.*, 2025; Suhendro & Agustina, 2022; Aisah & Yusri, 2026; Wulandari *et al.*, 2025). Oleh karena itu, penelitian selanjutnya dapat mempertimbangkan variabel-variabel tersebut untuk memperoleh pemahaman yang lebih komprehensif mengenai faktor yang berkaitan dengan kecemasan akademik mahasiswa.

Secara keseluruhan, hasil penelitian menunjukkan bahwa *self-regulated learning* dan *school well-being* merupakan dua aspek yang relevan dalam memahami *academic anxiety* pada mahasiswa. *Self-regulated learning* memberikan kapasitas personal bagi mahasiswa untuk merencanakan, mengatur, memantau, dan mengevaluasi proses belajarnya, sedangkan *school well-being* menggambarkan sejauh mana lingkungan pendidikan dipersepsikan mampu memenuhi kebutuhan mahasiswa dalam aspek kondisi lingkungan, hubungan sosial, kesempatan berkembang, dan kesehatan. Keduanya memberikan kontribusi dalam model penelitian, meskipun *school well-being* menunjukkan hubungan yang relatif lebih kuat dibandingkan *self-regulated learning*. Temuan ini menegaskan bahwa upaya memahami dan menangani kecemasan akademik mahasiswa perlu mempertimbangkan aspek individual sekaligus lingkungan pendidikan, bukan hanya berfokus pada kemampuan mahasiswa dalam mengelola proses belajarnya.

KESIMPULAN

Berdasarkan hasil penelitian mengenai *self-regulated learning*, *school well-being*, dan *academic anxiety* pada mahasiswa di Provinsi Banten, dapat disimpulkan bahwa *self-regulated learning* dan *school well-being* secara simultan memiliki hubungan yang signifikan dengan *academic anxiety*. Hasil uji F menunjukkan nilai signifikansi $< 0,001$ ($p < 0,05$), dengan nilai R sebesar 0,544 yang menunjukkan kekuatan hubungan pada kategori sedang. Nilai R^2 sebesar 0,296 menunjukkan bahwa *self-regulated learning* dan *school well-being* secara bersama-sama mampu menjelaskan 29,6% variasi *academic anxiety*, sedangkan 70,4% variasi lainnya berkaitan dengan faktor lain yang tidak diteliti dalam penelitian ini. Secara parsial, *self-regulated learning* dan *school well-being* juga menunjukkan hubungan yang signifikan dengan

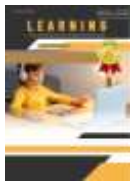


academic anxiety. Temuan tersebut menunjukkan bahwa mahasiswa yang memiliki kemampuan mengatur proses belajarnya secara mandiri, seperti merencanakan kegiatan belajar, mengelola waktu, menentukan strategi, serta memantau proses belajarnya, cenderung memiliki kondisi yang lebih baik dalam menghadapi tuntutan akademik. Demikian pula, persepsi positif terhadap lingkungan pendidikan yang mencakup kondisi lingkungan, hubungan sosial, kesempatan untuk berkembang, dan kesehatan dapat menjadi aspek yang berkaitan dengan tingkat *academic anxiety* mahasiswa. Dalam model penelitian ini, *school well-being* menunjukkan kontribusi yang relatif lebih besar dibandingkan *self-regulated learning* dalam menjelaskan variasi *academic anxiety*.

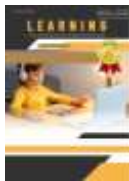
Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa pemahaman mengenai *academic anxiety* pada mahasiswa perlu mempertimbangkan aspek personal dan lingkungan secara bersamaan. Kemampuan mahasiswa dalam meregulasi proses belajarnya perlu didukung oleh lingkungan pendidikan yang memberikan rasa aman, nyaman, dukungan sosial, serta kesempatan untuk berkembang. Namun, karena sebesar 70,4% variasi *academic anxiety* belum dapat dijelaskan oleh kedua variabel dalam penelitian ini, penelitian selanjutnya disarankan untuk mengkaji faktor lain yang berpotensi berkaitan dengan *academic anxiety*, seperti efikasi diri, prokrastinasi akademik, kecerdasan emosional, dukungan sosial, serta tekanan dari lingkungan sosial. Penelitian selanjutnya juga dapat menggunakan desain longitudinal atau pendekatan yang lebih komprehensif untuk memperoleh pemahaman yang lebih kuat mengenai perubahan dan faktor-faktor yang berkaitan dengan *academic anxiety* mahasiswa.

DAFTAR PUSTAKA

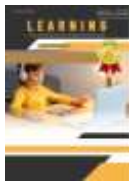
- Adilah, N. A., Fateha, N. Z., Cynara, A. Z., & Pratiwi, A. I. (2025). Hubungan sikap prokrastinasi dengan kecemasan akademik mahasiswa Universitas Sebelas Maret. *Jurnal Psikologi dan Konseling West Science*, 3(2), 240–247. <https://doi.org/10.58812/jpkws.v3i2.2312>
- Aisah, S. N., & Yusri, F. (2026). Efektivitas konseling behavioral dalam mengurangi kecemasan akademik dan meningkatkan motivasi belajar mahasiswa. *Jurnal Multidisiplin Ilmu Akademik*, 3(3), 448–455. <https://doi.org/10.61722/jmia.v3i3.10234>
- Alurmei, W. A., Saputra, F., Prameswari, A. S., Dewa, M. R. M., & Gynastiar, M. G. (2024). Kecemasan akademik dengan prestasi belajar pada mahasiswa Universitas Bhayangkara Jakarta Raya. *Jurnal Pendidikan dan Keguruan*, 2(5), 919–927. <https://jutepe-joln.net/index.php/JURPERU/article/view/654>
- Amin, C. M. N., Musnia, Ruqoyah, U., Permatasari, I., & Hidayat, W. (2024). Analisis kecemasan mahasiswa pendidikan bahasa Arab dalam ujian akhir semester mata kuliah Qiroatul Kutub. *JPM: Jurnal Pelayanan Masyarakat*, 1(4), 157–168. <https://doi.org/10.62951/jpm.v1i4.926>
- Astari, A. Z., & Nastiti, D. (2023). Hubungan antara stres akademik dengan prokrastinasi akademik pada mahasiswa. *Researchjet Journal of Analysis and Inventions*, 2(3), 1–12. <https://doi.org/10.47134/researchjet.v2i3.1>
- Awaliyah, A., & Listiyandini, R. A. (2017). Pengaruh rasa kesadaran terhadap kesejahteraan psikologis pada mahasiswa. *Jurnal Psikogenesis*, 5(2), 89–101. <https://doi.org/10.24854/jps.v5i2.498>
- Azyz, A. N. M., Huda, M. Q., & Atmasari, L. (2019). School well-being dan kecemasan akademik pada mahasiswa. *Happiness: Journal of Psychology and Islamic Science*, 3(1), 18–35. <https://doi.org/10.30762/happiness.v3i1.350>



- Bülbül, K., & Odacı, H. (2023). Analysis of studies about academic anxiety: A thematic review. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 15(2), 370–384. <https://doi.org/10.18863/pgy.1124868>
- Cassady, J. C., Pierson, E. E., & Starling, J. M. (2019). Predicting student depression with measures of general and academic anxieties. *Frontiers in Education*, 4, Article 11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00011>
- Felipus, I., & Amseke, F. V. (2024). Pengaruh dukungan sosial dan school well-being terhadap motivasi berprestasi siswa: The influence of social support and school well-being on student achievement motivation. *Al-Qalbu: Jurnal Pendidikan, Sosial dan Sains*, 2(1), 14–20. <https://doi.org/10.59896/qalbu.v2i1.61>
- Gatari, A. (2020). Hubungan stres akademik dengan flow akademik pada mahasiswa. *Cognicia*, 8(1), 79–89. <https://doi.org/10.22219/cognicia.v8i1.11739>
- Hasty, L. M., Malanchini, M., Shakeshaft, N., Schofield, K., Malanchini, M., & Wang, Z. (2021). When anxiety becomes my propeller: Mental toughness moderates the relation between academic anxiety and academic avoidance. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 368–390. <https://doi.org/10.1111/bjep.12366>
- Hudori, H. A., & Fauziyyah, N. (2023). Tekanan akademik mahasiswa akuntansi berdasarkan gender (Studi pada mahasiswa akuntansi UNUSIA). *Jurnal Pendidikan Akuntansi (JPAK)*, 11(1), 78–86. <https://doi.org/10.26740/jpak.v11n1.p78-86>
- Huwae, L. B., Agustin, R., Saija, A. F., & Bension, J. B. (2024). Hubungan self-regulated learning dengan kecemasan pada mahasiswa kepaniteraan klinik Fakultas Kedokteran Universitas Pattimura. *Jurnal Ilmu Kedokteran dan Kesehatan*, 11(1), 100–107. <https://doi.org/10.33024/jikk.v11i1.12781>
- Konu, A., & Rimpela, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>
- Laskhmi, P. A. V., Setiyanti, K. E., Gunawan, O. M., Tanzil, A. T., & Sonata, S. (2026). Peran growth mindset terhadap academic burnout pada siswa SMA. *Learning: Jurnal Inovasi Penelitian Pendidikan dan Pembelajaran*, 6(2), 1174–1186. <https://doi.org/10.51878/learning.v6i2.9701>
- Lathifah, N., Adi, A. H., & Na'imah, T. (2021). An overview of school well-being scale at students of Muhammadiyah Vocational High School: A pilot study. *Proceedings Series on Social Sciences & Humanities*, 2, 97–104. <https://conferenceproceedings.ump.ac.id/pssh/article/view/111>
- Liem, S., Sherly, & Meriana, T. (2026). Dukungan sosial pada perempuan penyintas kanker yang tidak menikah: Sebuah studi kasus. *Arus Jurnal Psikologi dan Pendidikan (AJPP)*, 5(1), 489–495. <https://doi.org/10.57250/ajpp.v5i1.2350>
- Maspupah, R., Violina, S. S., Diva, V. V., & Rahman, S. (2021). Pengaruh dukungan sosial terhadap motivasi dan school well-being pada pelajar di Indonesia. *Jurnal Psikologi Wijaya Putra (Psikowipa)*, 2(2), 18–25. <https://doi.org/10.38156/psikowipa.v2i2.71>
- Melinda, Alwi, A., & Halima, A. (2023). Pengaruh self-regulated learning terhadap kecemasan akademik pada mahasiswa tingkat akhir Fakultas Psikologi Universitas Negeri Makassar. *Journal of Correctional Issues*, 5(1), 108–115. <https://doi.org/10.52472/jci.v6i1.209>
- Nethania, D. E., Pratitis, N. T., & Arifiana, I. Y. (2023). Hubungan self-regulated learning dengan kecemasan akademik mahasiswa semester akhir yang mengikuti



- pembelajaran hybrid. *PSIKODIMENSIA: Kajian Ilmiah Psikologi*, 22(2), 121–129. <https://doi.org/10.24167/psidim.v22i2.4961>
- Nurfadilah, S., Ansyah, E. H., Fahmawati, Z. N., & Tuychiyevich, K. E. (2024). The relationship between peer social support and self-regulated learning. In *Proceedings of the 3rd Annual International Conference on Natural and Social Science Education (ICNSSE 2023)* (p. 124). Springer Nature. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-242-2_12
- Pertiwi, E. W., & Wilantika, R. (2024). Hubungan antara iklim sekolah dengan school well-being pada siswa SMK X. *Psikologi Prima*, 7(2), 165–179. <https://doi.org/10.34012/psychoprime.v7i2.5498>
- Putri, K. P. D., Nauli, F. A., & Aziz, A. R. (2023). Hubungan burnout terhadap perilaku prokrastinasi akademik pada mahasiswa keperawatan Universitas Riau. *JUKEJ: Jurnal Kesehatan Jompa*, 2(2), 164–177. <https://doi.org/10.57218/jkj.Vol2.Iss2.896>
- Putwain, D. W., Gallard, D., Beaumont, J., Loderer, K., & Von Der Embse, N. P. (2021). Does test anxiety predispose poor school-related wellbeing and enhanced risk of emotional disorders? *Cognitive Therapy and Research*, 45(6), 1150–1162. <https://doi.org/10.1007/s10608-021-10211-x>
- Riska, Sutja, A., & Lubis, M. A. (2024). Pengaruh kecemasan akademik terhadap keaktifan belajar pada mahasiswa. *Jurnal Bimbingan dan Konseling*, 8(1), 100–106. <https://journal.unindra.ac.id/index.php/teraputik/index>
- Rusdi, M. (2025). Scale validation of self-regulated learning. *Jurnal Ilmiah Mandala Education (JIME)*, 11(3), 564–574. <https://doi.org/10.58258/jime.v11i3.9091>
- Salimi, M., Jadidi, H., Morovati, Z., & Taghvaei, A. (2023). An elaboration on the school well-being structural model based on emotional regulation, test anxiety, and academic self-efficacy: The mediating role of academic emotions. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal*, 5(1), 228–239. <https://doi.org/10.52547/ieepj.5.1.228>
- Santrock, J. W. (2019). *Life-span development*. McGraw-Hill Education.
- Setiyanti, K. E., Pongsilurang, S., Lakshmi, P. A. V., & Vinata, S. (2026). Kecenderungan perfectionism siswa SMA dalam menghadapi ujian akhir: Peran mediasi kecemasan akademik terhadap prokrastinasi akademik. *Secondary: Jurnal Inovasi Pendidikan Menengah*, 6(2), 439–451. <https://doi.org/10.51878/secondary.v6i2.9754>
- Setyadi, Y. D., Wulandari, D., Lestari, L. D., Meliasari, W. O., & Sari, I. N. (2021). Peran mahasiswa Kampus Mengajar 2 sebagai “agent of change” dan “social control”. *DINAMISIA: Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat*, 5(6), 1542–1547. <https://doi.org/10.31849/dinamisia.v5i6.8592>
- Suhendro, G. A., & Agustina, A. (2022). Pengaruh kecerdasan emosional terhadap kecemasan akademik: Studi pada mahasiswa Universitas X di Jakarta. *Provita: Jurnal Psikologi Pendidikan*, 15(2), 70–92. <https://doi.org/10.24912/provita.v15i2.20895>
- Wang, Y., Li, D., Li, J., & Bai, S. (2025). Exploring the relationship between self-efficacy, social support, academic anxiety, and academic outcomes: A meta-analysis structural equation modeling approach. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1714845. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1714845>
- Wardani, T. A., Prasetyo, W. H., & Gunarsi, S. (2023). Pengaruh dukungan sosial terhadap kecemasan dalam penyelesaian studi pada mahasiswa tingkat akhir. *Jiip: Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 6(6), 4358–4362. <https://doi.org/10.54371/jiip.v6i6.1772>



- Wijaya, I. N., Sahrani, R., & Dewi, F. I. R. (2020). Peran dukungan sosial orangtua, teman sebaya, dan guru terhadap school well-being siswa pesantren X. *Jurnal Muara Ilmu Sosial, Humaniora, dan Seni*, 4(1), 234–244. <https://doi.org/10.24912/jmishumsen.v4i1.7538.2020>
- Wu, Y., Xie, F., & Jiang, R. (2022). Academic anxiety, self-regulated learning ability, and self-esteem in Chinese candidates for college entrance examination during the COVID-19 outbreak: A survey study. *Psychology Research and Behavior Management*, 15, 1–12. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S360127>
- Wulandari, R. W., Putro, E. A., & Jawandi, A. (2025). Hubungan peer pressure dengan academic stress pada peserta didik SMA Negeri Kerjo Kabupaten Karanganyar tahun 2025. *Journal of Innovative and Creativity*, 5(3), 26912–26918. <https://joecy.org/index.php/joecy/article/view/3354>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (2015). Self-regulated learning: Theories, measures, and outcomes. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed., pp. 541–546). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26060-1>