

## How Teacher Support Affects Students Engagement in Learning Math?

Putri Sukma Deri<sup>1\*</sup>, Surya Cahyadi<sup>2</sup>, Erna Susiati<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universitas Negeri Padang, <sup>2</sup>Universitas Padjadjaran

\*Corresponding author, e-mail: [psukmaderi@fpk.unp.ac.id](mailto:psukmaderi@fpk.unp.ac.id)

### Abstract

Keterlibatan siswa dalam aktivitas belajar secara teoretis disebut dengan *engagement*. Banyak penelitian yang menemukan bahwa *engagement* ini dapat memprediksi proses belajar sampai pada hasil belajar siswa. Skinner dan Pitzer mengatakan salah satu fasilitator dari *engagement* adalah hubungan interpersonal individu dengan konteks sosialnya, seperti guru. Guru dapat memengaruhi *engagement* siswa dengan menerapkan *autonomy support*, *structure* dan *involvement* kepada siswanya. Oleh karena itu, tujuan dari penelitian untuk mengetahui bagaimana dukungan guru memengaruhi *behavioral engagement*, khususnya pada pelajaran matematika. Partisipan dalam penelitian ini sebanyak 291 orang siswa MTs X Jatinangor. Pengukuran dilakukan dengan meminta penilaian siswa terhadap guru dengan alat ukur *Teacher As Social Context (Short-Form)* dan *self-report* dengan skala *engagement vs disaffection with learning measure*. Hasil uji regresi linear berganda menunjukkan *autonomy support*, *involvement* dan *structure* memiliki pengaruh signifikan secara bersama-sama dalam memprediksi *behavioral engagement* siswa, dengan tingkat determinansinya sebesar 21.8%. Selain itu, *structure* dan *involvement* memiliki pengaruh signifikan secara parsial terhadap *behavioral engagement*.

**Keywords:** autonomy; behavioral; engagement; involvement; structure



This is an open access article distributed under the Creative Commons 4.0 Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. ©2019 by author

## Introduction

Matematika merupakan salah satu mata pelajaran yang sangat penting untuk dikuasai siswa. Berdasarkan tujuannya, setelah mempelajari matematika, siswa diharapkan mengalami peningkatan kemampuan berpikir dan bernalar saat memecahkan masalah, serta kemampuan mengkomunikasikan gagasan secara efektif (Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan nomor 58 tahun 2016). Aktivitas-aktivitas belajar pada mata pelajaran matematika adalah memahami, menghafal dan melatih materi yang disediakan, sehingga dibutuhkan partisipasi aktif siswa dalam mengikuti aktivitas belajar. Sayangnya, walaupun mata pelajaran ini penting, pada penelitian sebelumnya ditemukan bahwa seiring bertambahnya tingkat pendidikan, terjadi penurunan motivasi siswa pada pelajaran matematika (Wigfield, Eccles, Fredricks, Simpkins, Roeser, & Schiefele, 2015). Artinya, terdapat kecenderungan semakin berkurangnya keterlibatan aktif siswa dalam mengikuti aktivitas belajar matematika.

Partisipasi aktif siswa dalam aktivitas belajar ini secara teoretis disebut juga dengan *engagement* (Skinner & Belmont, 1993; Reeve, 2011, 2013, 2016). Skinner, Kinderman, Connell & Wellborn (2009) melihat *engagement* ini sebagai manifestasi dari motivasi. Beberapa penelitian sebelumnya menemukan bahwa *engagement* ini dapat memprediksi proses belajar sampai hasil belajar siswa (Appleton, Christenson & Furlong, 2006). Temuan tersebut menunjukkan *engagement* adalah sebagai faktor penting yang dimiliki siswa dalam mengikuti aktivitas belajar. Salah satu bentuk *engagement* adalah *behavioral engagement*.

*Behavioral engagement* yaitu upaya individu untuk terlibat dalam kegiatan belajar. Keterlibatan ini ini tercermin dalam perhatian dan fokus saat menyelesaikan tugas, tekad yang tinggi dan usaha yang tinggi (Skinner & Belmont, 1993; Reeve, 2011, 2013, 2016). *Behavioral engagement* ini penting dimiliki siswa khususnya pada konteks pelajaran matematika. Karakteristik yang dimiliki pelajaran matematika seperti: materi yang diajarkan sifatnya berjenjang atau bertahap (Suherman, 2003), membutuhkan keterlibatan aktif siswa dalam mempelajarinya.

Skinner dan Pitzer mengemukakan bahwa salah satu fasilitator dari *engagement* ini adalah hubungan interpersonal individu dengan konteks sosialnya (dalam Guthrie, Wigfield, & You, 2012). Rekan sosial yang paling berperan adalah orang-orang yang ada di kelas tersebut, seperti: guru, rekan sebaya, dan teman (Ryan & Deci, 2017; Skinner & Belmont, 1993). Penelitian ini berfokus pada peran guru, yang merupakan fasilitator utama yang membantu siswa dalam proses pembelajaran di kelas.

Penjelasan mengenai pengaruh konteks sosial terhadap *engagement* siswa dalam proses belajar dapat dijelaskan secara lebih mendalam dengan sebuah model motivasional yang disebut *self-system model of motivational development*. Model yang berlandaskan pada teori *self-determination* ini menjelaskan bahwa *engagement* siswa dalam aktivitas belajar dapat meningkat jika guru (salah satu konteks sosial di sekolah) dapat memenuhi tiga kebutuhan psikologis siswa, yaitu: *competence*, *relatedness*, dan *autonomy* (Skinner & Belmont, 1993; Guthrie, Wigfield, & You, 2012; Seirens dkk, 2009; Reeve, 2011, 2013; 2016). Ketiga kebutuhan ini dapat dipenuhi dengan *teacher support*, seperti: *autonomy support*, *structure* dan *involvement* (Jang, Reeve, & Deci, 2010; Reeve & Tseng, 2011; Ryan & Deci L, 2017; Skinner, Ellen A.; Belmont, 1993; E. Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008; E. A. Skinner, Kindermann, Connell, & Wellborn, 2009).

*Autonomy support* merujuk pada sejumlah kebebasan yang diberikan kepada siswa untuk menentukan perilakunya sendiri (Skinner & Belmont, 1993). Lawan dari *autonomy support* ini adalah paksaan (*coercion*). *Autonomy support* terdiri dari tindakan-tindakan dari konteks sosial (yaitu: guru dan orang tua) yang menyediakan kebebasan dalam mengekspresikan keinginan melalui berbagai cara seperti penyediaan pilihan, menghormati, dan meminimalisir pemaksaan atau aturan (Skinner & Belmont, 1993).

Berikutnya, Skinner dan Belmont (1993) mengatakan bahwa guru menyediakan *structure* dengan mengkomunikasikan harapannya dengan jelas, memberikan respon secara konsisten dan terprediksi, menawarkan bantuan dan dukungan instrumental, serta dengan menyesuaikan strategi pengajaran dengan kemampuan siswa. Sedangkan *involvement* terdiri atas pengekspresian dari afeksi dan kepedulian. Di dalam *involvement* ini terdapat dedikasi dari energi, dan sumber daya, meluangkan waktu untuk bersama-sama, mendengarkan, interaksi yang hangat, bisa diandalkan, dan selalu ada secara emosional (Skinner dan Belmont, 1993).

Untuk melihat keterkaitan dukungan guru dengan keterlibatan siswa dalam pembelajaran matematika, peneliti kemudian melakukan observasi awal di dua kelas (masing-masing 33 orang siswa dan 32 orang siswa) yang diajar oleh dua orang guru matematika yang berbeda. Selain itu, juga dilakukan wawancara pada 12 orang siswa yang memiliki keterlibatan belajar yang berbeda pula, yaitu: siswa yang lebih banyak mengikuti aktivitas belajar dibandingkan melakukan aktivitas lain, siswa yang terkadang melakukan aktivitas lain ketika aktivitas belajar berlangsung dan siswa yang lebih banyak melakukan aktivitas lain dibandingkan mengikuti aktivitas belajar. Pertanyaan yang diajukan adalah mengenai faktor yang menyebabkan siswa mau mengikuti aktivitas belajar matematika di kelas guru tersebut.

Berdasarkan pada wawancara dan observasi terhadap guru dan siswa ditemukan indikasi bahwa guru memiliki pengaruh terhadap keterlibatan siswa dalam mengikuti aktivitas belajar di kelas. Saat guru memberikan bantuan dengan mengulangi kembali materi dan menjawab pertanyaan siswa (indikasi *structure*), guru membuat siswa merasa dipedulikan dan membuat siswa merasa lebih mampu untuk memahami materi yang diberikan. Saat guru memberikan materi dengan cara mengajak dan santai (indikasi *involvement*) serta diberikannya kebebasan kepada siswa untuk mengikuti aktivitas belajar (indikasi *autonomy support*) membuat siswa merasa tidak ada tekanan untuk mengikuti aktivitas belajar di kelas matematika. Pada siswa yang memiliki keterlibatan yang tinggi dan sedang, perilaku-perilaku guru tersebut secara umum menjadi alasan siswa untuk mau terlibat dalam aktivitas belajar, seperti: memerhatikan guru saat mengajar dan mengerjakan tugas yang diberikan guru.

Fenomena di atas sejalan dengan penelitian-penelitian sebelumnya mengenai bagaimana konteks sosial terkait dengan peningkatan *engagement*. Beberapa hasil penelitian yang menemukan keterkaitan langsung *teacher support* (*autonomy support*, *structure*, *involvement*) terhadap *engagement* yaitu: kelas yang mendapatkan *structure* akan meningkatkan motivasi siswa (e.g., Ames & Ames, 1985; Rosenholtz & Wilson, 1980; dalam Guthrie, Wigfield, & You, 2012) dan berhubungan dengan tingginya *engagement* siswa (e.g. Tucker et al., 2002 dalam Seirens dkk, 2009); kualitas hubungan siswa dan guru dalam bentuk kepedulian yang suportif adalah prediktor dari motivasi dan prestasi (Birch & Ladd, 1997, 1998; Goodenow, 1993; Ryan & Powelson, 1991; Murray & Murray, 2004 dalam Guthrie, Wigfield, & You, 2012); pembelajaran yang *autonomy supportive* (memberikan pilihan, membuat pembelajaran menjadi relevan) berhubungan dengan *engagement* (Deci & Ryan 2002; Guthrie & Davis, 2003 ; Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004, dalam Guthrie, Wigfield, & You, 2012).

Berdasarkan pemaparan hasil penelitian-penelitian sebelumnya dapat disimpulkan bahwa perilaku suportif guru (berupa: *autonomy support, structure, involvement*) memiliki keterkaitan terhadap *engagement*. Hanya saja, dari fenomena yang peneliti dapatkan masih ditemukan siswa yang memiliki keterlibatan yang cenderung rendah (lebih banyak berbicara dengan teman dibandingkan memerhatikan guru dan bahkan tidak mengerjakan tugas yang diberikan) disaat guru sudah menerapkan *autonomy support, structure* dan *involvement* di kelas. Hal ini menjadi menarik untuk ditelusuri lebih mendalam, karena berbeda dengan hasil penelitian yang sudah dipaparkan sebelumnya, di lapangan masih ditemukan siswa yang keterlibatan belajarnya cenderung kurang saat guru sudah menerapkan perilaku-perilaku yang mendukung kebutuhan siswa. Oleh karena itu, peneliti ingin menelusuri bagaimana pengaruh perilaku suportif guru (*autonomy support, structure, dan involvement*) terhadap *engagement* siswa MTs X ketika mengikuti kegiatan belajar matematika.

## Method

### Partisipan

Partisipan penelitian adalah 291 orang siswa kelas VII dan VIII MTs Jatinangor. Metode pemilihan sampel menggunakan stratified random sampling. Jumlah sampel ditentukan dengan bantuan aplikasi statistik UNPAD SAS (Jatnika, 2018) menggunakan pilihan stratified sampling.

### Desain

Desain penelitian ini adalah korelasional yang menggunakan analisis regresi linear berganda. Tujuan dari penelitian ini yaitu menguji berapa perubahan nilai variabel kriteria jika nilai variabel prediktor dinaik-turunkan (Sugiyono, 2010).

### Pengukuran

Alat ukur untuk mengetahui *autonomy support, structure* dan *involvement* adalah Teacher As Social Context (Short-Form). Alat ukur ini dikembangkan oleh Belmont, Skinner, Wellborn dan Connel, 1991 (Skinner & Belmont, 1993) untuk melihat bagaimana pengalaman siswa terhadap perilaku guru dengan menggunakan student-report mengenai interaksi siswa dengan guru. Peneliti sudah melakukan modifikasi terhadap alat ukur tersebut disesuaikan dengan konteks penelitian dan hasil uji coba.

Alat ukur ini menggunakan skala likert dengan rentang (1-5). Pilihan jawaban bergerak dari sangat tidak setuju sampai dengan sangat setuju. Respon yang diberikan oleh sampel di dalam alat ukur ini nantinya akan diolah secara terpisah pada masing-masing *autonomy support, structure* dan *involvement*. Total skor yang didapatkan dari masing-masing perilaku guru, berikutnya akan dikaitkan dengan variabel behavioral engagement.

Alat ukur ini terdiri dari 4 item untuk *autonomy support* (aspek control, respect, relevance) dengan nilai reliabilitas 0.665, rentang corrected item-total correlation bergerak dari 0.409 sampai dengan 0.477; 7 item untuk *structure* (aspek expectation, support, adjustment) dengan nilai reliabilitas 0.666, rentang corrected item-total correlation bergerak dari 0.269 sampai dengan 0.528; dan 7 item *involvement* (affection, attunement, dedication, dependability) dengan reliabilitas 0.617, rentang corrected item-total correlation bergerak dari 0.257 sampai dengan 0.406.

Sedangkan alat ukur untuk behavioral engagement adalah skala engegement vs disaffection with learning measure yang dikembangkan oleh Skinner, Kinderman dan Furrer tahun 2009. Alat ukur engagement yang digunakan dalam penelitian ini dasar pengembangannya berasal dari self-system motivational model yang ditemukan oleh Connel & Wellborn tahun 1991 (Skinner & Belmont, 1993). Pada penelitian sebelumnya skala likert yang digunakan memiliki rentang penilaian 1 (sangat tidak setuju) – 7 (sangat setuju). Pada penelitian ini, peneliti memanfaatkan alat ukur engagement yang sudah diuji coba oleh Arda Dilah (2019). Dilah (2019) dalam penelitiannya mengubah rentang penilaian menjadi 1 (sangat tidak setuju) – 5 (sangat setuju). Alat ukur ini terdiri dari 5 item dengan nilai reliabilitas 0.680, rentang corrected item-total correlation bergerak dari 0.363 sampai dengan 0.481.

### Analisis Data

Setelah data penelitian dikumpulkan dilakukan analisis desriptif dan uji regresi berganda menggunakan bantuan software SPSS for Windows 17.0.

## Results and Discussion

**Hasil**

Pada penelitian ini juga dilakukan perhitungan deskriptif terhadap data yang sudah dikumpulkan. Pengukuran deskriptif data penelitian dapat dilihat pada Tabel 1

Tabel 1. Hasil Perhitungan Deskriptif Data Penelitian

Variabel Penelitian	Minimal	Maksimal	Mean (M)	Standar (SD)	Deviasi
<i>Autonomy Support</i>	1.00	5.00	3.68	0.71	
<i>Structure</i>	2.57	5.00	4.16	0.42	
<i>Involvement</i>	2.29	4.86	3.90	0.42	
<i>Behavioral Engagement</i>	2.20	5.00	4.01	0.45	

Ket: pengukuran menggunakan skala likert rentang 1-5

Berdasarkan tabel 1 di atas diketahui bahwa nilai *mean* semua variabel penelitian berada di atas nilai tengah pengukuran (poin 3). Diantara ketiga perilaku suportif guru, *structure* memiliki nilai *mean* (M) tertinggi yaitu sebesar 4.16 dengan standar deviasi (SD) sebesar 0.42; diikuti oleh *involvement* dengan nilai M = 3.90, SD = 0.45; kemudian *autonomy support* dengan nilai M = 3.68, SD = 0.71. Selain itu, pada *behavioral engagement* didapatkan nilai M = 4.01 dan SD = 0.45.

Sebelum melakukan pengujian hipotesis juga dilakukan uji asumsi, seperti: uji normalitas, uji multikolinearitas, dan uji heteroskedastisitas. Berdasarkan perhitungan uji normalitas yang dilakukan dengan bantuan SPSS 17.00, didapatkan hasil bahwa nilai Asymp. Sig sebesar 0.715. Nilai  $p > 0.05$  menunjukkan data terdistribusi normal. Kemudian untuk uji multikolinearitas, didapatkan nilai VIF untuk masing-masing variabel independen  $< 5$  (*autonomy support* = 1.067, *structure* = 1,483, *involvement* = 1.423). Artinya, tidak terjadi multikolinearitas. Untuk uji heteroskedastisitas, didapatkan nilai *absolute residu*  $p > 0,05$  (*autonomy support* = 0.341, *structure* = 0.734, *involvement* = 0.458). Artinya tidak terjadi masalah heteroskedastisitas.

Setelah semua uji asumsi terpenuhi kemudian dilakukan perhitungan regresi liner berganda. Berikut ini akan dipaparkan hasil perhitungan regresi linear berganda untuk menjawab hipotesa penelitian.

Tabel 2.

Pengaruh Dukungan Guru: *Autonomy support*, *structure* dan *involvement* secara bersama-sama terhadap *behavioral engagement*

Variabel	F	Sig
<i>Autonomy Support, Structure, Involvement terhadap Behavioral Engagement</i>	27.999	.000 <sup>a</sup>

Berdasarkan Tabel 2 diketahui nilai signifikansi yang diperoleh untuk uji F yakni sebesar 0.000 ( $p$  value  $< 0.05$ ) atau  $H_0$  di tolak. Hal ini menunjukkan ketiga variabel independen yaitu: *autonomy support*, *structure* dan *involvement* memiliki pengaruh yang signifikan secara bersama-sama terhadap *behavioral engagement* siswa dalam mengikuti pelajaran matematika.

Tabel 3.

Koefisien determinansi dukungan guru *autonomy support*, *structure* dan *involvement* secara bersama-sama terhadap *behavioral engagement*

Variabel			R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
Autonomy Support, Involvement terhadap Engagement	Support, terhadap	Structure, Behavioral	.476 <sup>a</sup>	.226	.218	2.02054

Berikutnya pada tabel 3 dapat dilihat besar nilai *adjusted R square* sebesar 0.218, yang berarti bahwa ketiga variabel independen tersebut secara simultan memiliki pengaruh sebesar 21.8% terhadap *behavioral engagement* siswa. Sisanya sebesar 78.2% menunjukkan bahwa *behavioral engagement* juga dipengaruhi oleh faktor lain yang tidak diteliti.

Tabel 4.

Pengaruh dukungan *autonomy support*, *structure* dan *involvement* secara parsial terhadap *behavioral engagement*

Variabel			Unstandardized Coefficients			
			B	Std. Error	t	Sig.
Autonomy Support	terhadap	Behavioral Engagement	.021	.043	.496	.621
Structure	terhadap	Behavioral Engagement	.268	.048	5.541	.000
Involvement	terhadap	Behavioral Engagement	.133	.047	2.813	.005

Berdasarkan tabel 4 dapat dilihat bahwa hipotesis ketiga dan keempat diterima ( $p < 0.05$ ) dan hipotesis kedua ditolak ( $p > 0.05$ ). Hal ini berarti secara parsial *structure* dan *involvement* guru memiliki pengaruh positif dan signifikan terhadap *behavioral engagement*. Sedangkan untuk hipotesis kedua ditolak, *p value* sebesar 0.621  $> 0.05$  yang berarti bahwa secara parsial *autonomy support* tidak memiliki pengaruh yang signifikan terhadap *behavioral engagement*.

## Pembahasan

Berdasarkan pada hasil analisis regresi linear berganda yang sudah dilakukan, diketahui bahwa perilaku suportif guru seperti; *autonomy support*, *structure* dan *involvement* secara bersama-sama memiliki pengaruh yang signifikan terhadap *behavioral engagement* siswa dalam mengikuti aktivitas belajar matematika. Hal tersebut menunjukkan bahwa semakin tinggi *autonomy support*, *structure* dan *involvement* yang diberikan oleh guru kepada siswa, maka akan semakin meningkat *behavioral engagement* siswa. Hasil penelitian ini membuktikan bahwa guru sebagai konteks sosial memiliki pengaruh dalam mendorong siswa terlibat dalam aktivitas belajar (Skinner & Belmont, 1993).

Dalam *Self-System Model of Motivational Development* (SSMMD) (Skinner dan Belmont, 1993), dijelaskan bahwa pengaruh dari *autonomy support*, *structure* dan *involvement* guru sebagai konteks sosial ini akan membantu dalam pemenuhan kebutuhan dasar psikologis (seperti: *autonomy*, *competence* dan *relatedness*) siswa. Ketika kebutuhan siswa tersebut terpenuhi maka siswa akan menjadi *engaged* dengan aktivitas yang dijalani (Skinner dan Belmont, 1993).

Pada penelitian ini, *autonomy support* (seperti: menyediakan berbagai pilihan aktivitas belajar dengan memberikan alasan ketika pilihan dibatasi) (Skinner dan Wellborn, 1994; Katz & Assor, 2007 dalam Seirens dkk, 2009), *structure* (seperti: penyediaan bantuan kepada siswa untuk terikat dengan tugasnya sehingga siswa mengetahui lebih baik cara untuk mencapai tujuannya), dan *involvement* (seperti: memberikan/ menyediakan waktu untuk siswa, mengekspresikan afeksi terhadap siswa dan menikmati berinteraksi dengan siswa, menyesuaikan diri pada siswa) (Skinner & Belmont, 1993) secara bersama-sama dapat memengaruhi

---

seberapa besar usaha siswa untuk terlibat dalam aktivitas belajar matematika, seperti: atensi dan persistensi dalam menjalankan aktivitas belajar (Reeve, 2011, 2013; 2016).

Hasil perhitungan uji regresi yang dilakukan juga menunjukkan bahwa secara parsial *structure* dan *involvement* guru memiliki pengaruh yang signifikan terhadap *behavioral engagement* siswa dalam mengikuti aktivitas belajar matematika, berbeda dengan *autonomy support* yang tidak memiliki pengaruh secara parsial terhadap *behavioral engagement*. Jang, Reeve dan Deci (2010) menemukan bahwa *autonomy support* dan *structure* memiliki pengaruh yang positif terhadap *engagement*, hanya saja keduanya tidak memiliki kontribusi yang sama. Jang dkk (2010) menjelaskan bahwa *autonomy support* lebih memengaruhi *engagement* secara kolektif dan menyeluruh, sedangkan *structure* lebih signifikan memberikan pengaruh terhadap *on-task behavioral engagement*, seperti: atensi, usaha dan persistensi siswa dalam mengikuti aktivitas belajar. Temuan Jang dkk (2010) tersebut sejalan dengan hasil penelitian ini yang lebih terfokus pada *behavioral engagement*.

Hasil penelitian ini juga menjelaskan bahwa *autonomy support* tidak bisa berfungsi langsung secara parsial untuk membuat siswa memerhatikan guru dan mengerjakan tugas yang diberikan oleh guru. *Autonomy support* harus didampingi terlebih dahulu dengan *structure* dan *involvement*. Jika kondisi tersebut sudah terpenuhi, dampaknya akan memengaruhi *engagement* siswa secara kolektif dan menyeluruh seperti yang ditemukan oleh Jang dkk (2010).

Secara umum, siswa yang merasakan guru mereka menyediakan ekspektasi yang jelas, memberikan bantuan strategis (*structure*) kepada siswa saat belajar akan lebih memungkinkan siswa untuk mengerahkan usaha yang besar dan persisten dalam menjalankan aktivitas belajar (Skinner & Belmont, 1993). Penelitian Hospel & Galand (2016), Oga-Baldwin & Nakata (2015) juga menemukan hal yang sama, yakni semakin tinggi *structure* yang diberikan oleh guru saat di kelas maka semakin tinggi *behavioral engagement* siswa. Bahkan Hospel dan Galand (2016) juga menemukan bahwa *structure*-lah yang berpengaruh pada *behavioral engagement*, bukan *autonomy support*. Dengan kata lain, secara umum jika guru memberikan contoh soal untuk membantu siswa memahami materi pelajaran maka siswa akan lebih berusaha keras untuk mengerjakan tugas yang guru berikan di pelajaran tersebut.

Namun, jika *structure* diberikan dengan cara mengontrol seperti memberikan hukuman saat siswa tidak mencapai standar yang diinginkan guru. Selain itu, saat guru menggunakan bahasa yang menekan ketika menyampaikan harapan, maka *structure* ini tidak akan menghasilkan manfaat edukasi. Bahkan siswa akan menjadi tertekan dan gagal untuk mencapai ekspektasi/ harapan guru (Seirens dkk, 2009). Temuan-temuan tersebut menjelaskan bahwa *structure* akan memberikan pengaruh yang lebih baik ketika didampingi oleh perilaku guru yang *autonomy supportive*. Penelitian-penelitian sebelumnya juga menunjukkan bahwa *structure* berhubungan dengan tingginya *engagement* siswa (e.g. Tucker et al., 2002 dalam Seirens dkk, 2009) dan kurangnya kepasifan dan penghindaran siswa terhadap perilaku akademik (Patrick, Turner, Meyer, & Midgley, 2003).

Jika dilihat pada konteks pelajaran matematika, ketika guru memberikan bantuan kepada siswa, seperti: memberitahukan batasan yang jelas mengenai apa yang diharapkan dari proses belajar dan memberikan *feedback informational* mengenai apa yang sudah benar dan belum benar dikerjakan oleh siswa, memberikan contoh/ latihan soal, membantu siswa lebih memahami materi (seperti: tanya jawab/ diskusi) akan mempermudah siswa mencapai kesuksesan dalam proses belajar sehingga dapat menumbuhkan perasaan efektif pada siswa. Dengan kata lain, jika perlakuan ini diberikan kepada siswa, maka siswa akan lebih terbantu untuk menunjukkan performa yang lebih baik sehingga dampaknya siswa akan mengembangkan rasa kompeten dan efikasi. Jika sudah memiliki perasaan kompeten, maka individu akan lebih tertarik, bersemangat dan menikmati aktivitas belajar. Individu juga akan lebih bersedia untuk terlibat secara penuh pada aktivitas belajar (Ryan & Deci, 2017).

Selanjutnya, pemberian *involvement*, yakni ketika guru memberikan/ menyediakan waktu untuk siswa, mengekspresikan afeksi terhadap siswa dan menikmati berinteraksi dengan siswa, menyesuaikan diri pada siswa (seperti: bercanda dengan siswa atau pun menanggapi candaan siswa, mendatangi bangku siswa dan menanyakan apakah siswa sudah memahami yang diajarkan, mengajak siswa untuk tidak takut bertanya kepada guru) akan membuat siswa mengembangkan perasaan terhubung dan merasa dipedulikan oleh guru tersebut. Karena kebutuhan dari merasakan keterhubungan ini, siswa akan tertarik pada apa yang dipercayai dan dilakukan guru, serta apa yang guru harapkan dari mereka. Siswa akan memiliki inisiatif untuk melakukan aktivitas yang ia rasa diharapkan oleh guru, agar dapat diterima oleh guru tersebut. Perasaan memiliki dan dipedulikan bisa meningkatkan pengadopsian dan internalisasi dari tujuan dan *value* dari pengasuh, seperti: guru (Baumeister & Leary, 1995; Connell & Wellborn, 1991; Noddings, 1992 dalam Wentzel, 1997; Ryan & Deci, 2017). Jadi, siswa akan termotivasi untuk terlibat pada aktivitas di dalam kelas

jika mereka percaya bahwa guru mereka peduli kepada mereka, seperti: memerhatikan guru mengajar dan memberikan tugas yang diberikan oleh gurunya.

## Conclusion

Berdasarkan analisis dapat disimpulkan bahwa tiga dari empat hipotesis penelitian ini terpenuhi, yaitu: hipotesis pertama, *autonomy support*, *structure* dan *involvement* secara bersama-sama memiliki pengaruh yang signifikan terhadap *behavioral engagement*; hipotesis ketiga, *structure* memiliki pengaruh yang signifikan secara parsial terhadap *behavioral engagement*; dan hipotesis keempat, *involvement* memiliki pengaruh yang signifikan secara parsial terhadap *behavioral engagement*.

Hasil dari penelitian ini semakin menguatkan pentingnya peran guru untuk membuat siswa terlibat aktif belajar. Jika guru menginginkan siswanya memperhatikan pelajaran, mengeluarkan usaha dalam belajar dan konsisten dalam mengikuti pembelajaran maka guru disarankan untuk melakukan tindakan-tindakan suportif seperti: menyediakan berbagai pilihan aktivitas belajar, memberikan alasan ketika pilihan dibatasi, menghargai siswa saat menyampaikan pendapat, menyampaikan relevansi dari hal yang dipelajari. Hal ini membuat siswa memiliki rasa kepemilikan terhadap aktivitas belajar yang dijalani.

Seiring dengan penyediaan pilihan, guru juga perlu menyampaikan ekspektasi yang jelas kepada siswa mengenai hal yang diharapkan guru, memberikan bantuan kepada siswa yang belum memahami materi dan menyesuaikan diri dengan kondisi siswa saat mengajar; serta menciptakan interaksi yang hangat dengan siswa dan membuat siswa bisa mengandalkan guru. Tindakan-tindakan suportif tersebut diharapkan dapat membantu untuk meningkatkan keterlibatan dan keaktifan siswa dalam mengikuti proses belajar di kelas.

## References

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5), 427-445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Dilah, A. (2019). Pengaruh basic psychological needs terhadap engagement mahasiswa fakultas psikologi universitas padjadjaran. Skripsi yang tidak dipublikasikan. Fakultas Psikologi Universitas Padjadjaran Bandung.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Handbook of Research on Student Engagement. In *Handbook of Research on Student Engagement*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Hospel, Virginie & Galand, Benoit. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction, 41*. 1-10. [10.1016/j.learninstruc.2015.09.001](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.001).
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction, 43*, 27-38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Jang, H., Reeve, J., & Deci. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology, Vol. 102, No. 3*, 588-600. DOI: 10.1037/a0019682.
- Jatnika, R. (2018). Belajar statistik dengan UNPAD SAS. UNPAD Press: Bandung.
- Oga-Baldwin, W. L. Quint & Nakata, Yoshiyuki. (2015). Structure also supports autonomy: Measuring and defining autonomy-supportive teaching in Japanese elementary foreign language classes: Structure also supports autonomy. *Japanese Psychological Research, 57*. [10.1111/jpr.12077](https://doi.org/10.1111/jpr.12077).
- Patrick, H., Turner, J. C., Meyer, D. K., & Midgley, C. (2003). How Teachers Establish Psychological Environments During the First Days of School: Associations With Avoidance in Mathematics. *Teachers College Record, 105*(8), 1521-1558. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9620.00299>
- Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan, nomor 58 tahun 2016

- 
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579–595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Reeve, H. & Cheon, .(2016). Teachers become more autonomy supportive after they believe it is easy to do. *Psychology of sport and exercise*, 22, 178-189.
- Ryan, R. M., & Deci L, E. (2017). Self-determination theory: basic psychological needs in motivation. In self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.
- Sierens, E. Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F. 2009. The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British journal of educational psychology*, 79, 57—68.
- Skinner, Ellen A.; Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. *Handbook of Motivation at School.*, 223–245.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2008). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Skinner, E. A., & Wellborn, J. G. (1994). Coping during childhood and adolescence: A motivational perspective. *Life-Span Development and Behavior*, 12(March), 91–133.
- Sugiyono. (2008). *Metode penelitian kuantitatif, kualitatif dan R & D*. Bandung: Alfabeta
- Suherman, Ermandkk. (2003). *Strategi Pembelajaran Matematika Kontemporer*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya
- Wentzel, K. R. (1997). Student in middle school: the role of perceived pedagogical caring. *Journal of educational psychology*. American psychological association
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2015). Development of Achievement Motivation and Engagement. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, 1–44. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy316>