

BAB II

TINJAUAN PUSTAKA

2.1 MASA REMAJA

2.1.1 Pengertian dan Batasan Usia Remaja (Hurlock 1980:206)

Istilah remaja atau *adolescence* berasal dari kata latin *adolescere* yang berarti ‘tumbuh’ atau ‘tumbuh menjadi dewasa’. Istilah *adolescence* seperti yang dipergunakan saat ini, mempunyai arti yang luas, mencakup kematangan mental, emosional, sosial dan fisik. Pandangan ini dikemukakan oleh **Piaget** dengan mengatakan bahwa secara psikologis, masa remaja adalah usia dimana individu berintegrasi dengan masyarakat dewasa, usia dimana anak tidak lagi merasa di bawah

tingkat orang-orang yang lebih tua melainkan berada pada tingkatan yang sama. Pada

masa remaja, individu sedang mengalami perkembangan yang pesat dalam aspek intelektual. Transformasi intelektual yang khas dari cara berpikir remaja ini memungkinkan mereka untuk mencapai integrasi dalam hubungan sosial orang dewasa. **Hurlock** membagi masa remaja menjadi dua tahapan yaitu :

1. **Early Adolescence (Awal Masa Remaja)** : Awal masa remaja berlangsung kira-kira dari umur 13 tahun sampai 16/17 tahun. Awal masa remaja biasanya disebut masa usia belasan yang tidak menyenangkan.
2. **Late Adolescence (Akhir Masa Remaja)** : Akhir masa remaja bermula dari usia 16/17 tahun sampai 18 tahun, yaitu usia matang secara hukum. Dengan demikian akhir masa remaja merupakan periode yang sangat singkat.

2.1.2 Ciri-Ciri Masa Remaja

Seperti halnya dengan semua periode yang penting selama rentang kehidupan, masa remaja mempunyai ciri-ciri tertentu yang membedakannya dengan periode sebelum dan sesudahnya. Ciri-ciri masa remaja menurut **Elizabeth B. Hurlock (1980:207-209)** adalah sebagai berikut :

1. Masa Remaja Sebagai Periode Yang Penting

Kendati pun semua periode dalam rentang kehidupan adalah penting, namun kadar kepentingannya berbeda-beda. Ada beberapa periode yang lebih penting daripada beberapa periode lainnya, karena akibatnya yang langsung terhadap sikap dan perilaku dan ada lagi yang penting karena akibat-akibat jangka panjangnya. Pada periode remaja, baik akibat langsung maupun akibat jangka panjang tetap penting. Ada periode yang penting karena akibat fisik dan ada lagi karena akibat psikologis. Pada periode remaja keduanya sama-sama penting.

— Perkembangan fisik yang cepat dan penting disertai dengan perkembangan mental yang cepat, terutama pada awal masa remaja. Semua perkembangan itu menimbulkan perlunya penyesuaian mental dan perlunya membentuk sikap, nilai dan minat baru.

2. Masa Remaja Sebagai Periode Peralihan

Peralihan tidak berarti terputus dengan atau berubah dari apa yang telah terjadi sebelumnya, melainkan lebih-lebih sebuah peralihan dari satu tahap perkembangan ke tahap berikutnya. Artinya apa yang telah terjadi sebelumnya akan meninggalkan bekasnya pada apa yang terjadi sekarang dan yang akan datang. Dalam setiap periode peralihan, status individu tidaklah jelas dan terdapat

keraguan akan peran yang harus dilakukan. Pada masa ini, remaja bukan lagi seorang anak dan juga bukan orang dewasa. Di lain pihak, status remaja yang tidak jelas ini juga menguntungkan karena status memberi waktu kepadanya untuk mencoba gaya hidup yang berbeda dan menentukan pola perilaku, nilai dan sifat yang paling sesuai bagi dirinya.

3. Masa Remaja Sebagai Periode Perubahan

Tingkat perubahan dalam sikap dan perilaku selama masa remaja sejajar dengan tingkat perubahan fisik. Selama awal remaja, ketika perubahan fisik terjadi dengan pesat, perubahan perilaku dan sikap juga berlangsung pesat. Kalau perubahan fisik menurun maka perubahan sikap dan perilaku menurun juga.

Ada beberapa perubahan yang sama yang hampir bersifat universal. Pertama, meningginya emosi, yang intensitasnya bergantung pada tingkat perubahan fisik dan psikologis yang terjadi. Kedua, perubahan tubuh, minat dan peran yang diharapkan oleh kelompok sosial untuk diperankan menimbulkan masalah baru. Ketiga, dengan berubahnya minat dan pola perilaku, maka nilai-nilai juga berubah. Apa yang pada masa kanak-kanak dianggap penting, sekarang setelah hampir dewasa tidak penting lagi. Keempat, sebagian besar remaja bersikap ambivalen terhadap setiap perubahan. Mereka menginginkan dan menuntut kebebasan, tetapi mereka sering takut bertanggung jawab akan akibatnya dan meragukan kemampuan mereka untuk dapat mengatasi tanggung jawab tersebut.

4. Masa Remaja Sebagai Usia Bermasalah

Setiap periode mempunyai masalahnya sendiri-sendiri, namun masalah masa remaja sering menjadi masalah yang sulit diatasi baik oleh anak laki-laki maupun anak perempuan. Terdapat dua alasan bagi kesulitan itu. Pertama, sepanjang masa kanak-kanak, masalah anak sebagian besar diselesaikan oleh orang tua dan guru-guru, sehingga kebanyakan remaja tidak berpengalaman dalam mengatasi masalah. Kedua, karena para remaja merasa diri mandiri sehingga mereka ingin mengatasi masalahnya sendiri, menolak bantuan orang tua dan guru-guru. Karena ketidakmampuan mereka untuk mengatasi sendiri masalahnya menurut cara yang mereka yakini, banyak remaja akhirnya menemukan bahwa penyelesaiannya tidak selalu sesuai dengan harapan mereka.

5. Masa Remaja Sebagai Masa Mencari Identitas

Sepanjang usia *geng* pada akhir masa kanak-kanak, penyesuaian diri dengan standar kelompok adalah jauh lebih penting bagi anak yang lebih besar daripada individualistis. Seperti telah ditunjukkan, dalam hal pakaian, berbicara dan perilaku anak yang lebih besar ingin lebih cepat seperti teman-teman gengnya. Tiap penyimpangan dari standar kelompok dapat mengancam keanggotaannya dalam kelompok. Pada tahun-tahun awal masa remaja, penyesuaian diri dengan kelompok masih tetap penting bagi anak laki-laki dan perempuan. Lambat laun mereka mulai mendambakan identitas diri dan tidak puas lagi dengan menjadi sama dengan teman-teman dalam segala hal, seperti sebelumnya.

6. Masa Remaja Sebagai Usia Yang Menimbulkan Ketakutan

Anggapan *stereotype* budaya bahwa remaja adalah anak-anak yang tidak rapih, yang tidak dapat dipercaya dan cenderung merusak dan berperilaku merusak, menyebabkan orang dewasa yang harus membimbing dan mengawasi. Kehidupan remaja muda takut bertanggung jawab dan bersikap tidak simpatik terhadap perilaku remaja yang normal. *Stereotype* populer juga mempengaruhi konsep diri dan sikap remaja terhadap dirinya sendiri.

7. Masa Remaja Sebagai Masa Yang Tidak Realistik

Remaja cenderung memandang kehidupan melalui kaca berwarna merah jambu. Ia melihat dirinya sendiri dan orang lain sebagaimana yang ia inginkan dan bukan sebagaimana adanya, terlebih dalam hal cita-cita. Cita-cita yang tidak realistik ini, tidak hanya bagi dirinya sendiri tetapi juga bagi keluarga dan teman-temannya, menyebabkan meningginya emosi yang merupakan ciri dari awal masa remaja. Semakin tidak realistik cita-citanya semakin ia menjadi marah. Dengan bertambahnya pengalaman pribadi dan pengalaman sosial dan dengan meningkatnya kemampuan untuk berpikir rasional, remaja yang lebih besar memandang diri sendiri, keluarga, teman-teman dan kehidupan pada umumnya secara lebih realistik.

Menjelang berakhirnya masa remaja, pada umumnya baik anak laki-laki maupun perempuan sering terganggu oleh idealisme yang berlebihan bahwa mereka segera harus melepaskan kehidupan mereka yang bebas bila telah mencapai status orang dewasa. Bila telah mencapai usia dewasa ia merasa bahwa periode remaja lebih bahagia daripada periode masa dewasa, bersama dengan

tuntutan dan tanggung jawabnya, terdapat kecenderungan untuk mengagungkan masa remaja dan kecenderungan untuk merasa bahwa masa bebas yang penuh bahagia telah hilang selamanya.

8. Masa Remaja Sebagai Ambang Masa Dewasa

Dengan semakin mendekatnya usia kematangan yang sah, para remaja menjadi gelisah untuk meninggalkan *stereotype* belasan tahun dan untuk memberikan kesan bahwa mereka sudah hampir dewasa. Oleh karena itu, remaja mulai memusatkan diri pada perilaku yang dihubungkan dengan status dewasa, yaitu merokok, minum-minuman keras, menggunakan obat-obatan dan terlibat dalam perbuatan seks. Mereka menganggap bahwa perilaku ini akan memberikan citra yang mereka inginkan.

2.1.3 Tugas-tugas Perkembangan Masa Remaja

Tugas perkembangan adalah rangkaian tugas-tugas yang berupa kecakapankecakapan, keterampilan-keterampilan, pola-pola perilaku yang harus dipenuhi oleh setiap individu pada setiap tahapan kehidupan. Kegagalan menyelesaikan tugas-tugas perkembangan pada fase tertentu berakibat tidak baik pada fase kehidupan berikutnya. Sebaliknya, keberhasilan dalam menyelesaikan tugas-tugas perkembangan pada fase tertentu akan memperlancar pelaksanaan tugas-tugas perkembangan pada fase berikutnya. Tugas perkembangan masa remaja difokuskan pada upaya meninggalkan sikap dan perilaku kekanak-kanakan serta berusaha untuk mencapai kemampuan bersikap dan berperilaku secara

dewasa. Adapun tugas-tugas perkembangan masa remaja menurut **Robert J. Havinghurst (Hurlock, 1980 : 6)** adalah :

1. Mencapai relasi baru dan lebih matang bergaul dengan teman seusia dari kedua jenis kelamin, yaitu mampu belajar bekerja sama dengan orang lain untuk mencapai tujuan bersama tanpa memperdulikan perasaan pribadi, belajar untuk menjadi pemimpin tanpa mendominasinya dan belajar melihat anak perempuan sebagai wanita dan anak laki-laki sebagai pria.
2. Menerima perubahan fisik dan menggunakannya secara efektif, yaitu merasa bangga atau memiliki toleransi terhadap kondisi fisiknya serta dapat menggunakan dan memelihara badannya secara efektif agar dapat mengembangkan bakatnya.
3. Mencapai kemandirian emosional dari orang tua dan orang dewasa lainnya, yaitu tidak bergantung dengan orang tua, menyayangi orang tua tanpa tergantung pada mereka, menghormati orang dewasa seperti guru dengan tulus.
4. Mempersiapkan kemandirian secara ekonomi, yaitu dapat mengorganisasikan suatu perencanaan, berusaha untuk mencapai tingkat karir yang teratur, dan mampu membina kehidupan.
5. Memilih dan mempersiapkan pekerjaan, yaitu mampu memilih jurusan yang sesuai dengan cita-cita pekerjaannya, mampu memilih kegiatan ekstrakurikuler yang akan mendukung terhadap cita-cita pekerjaannya, memahami program studi yang ada di perguruan tinggi yang sesuai dengan cita-cita pekerjaannya, memahami jenis kursus yang akan mendukung cita-cita pekerjaannya, dan memahami syarat-syarat yang diperlukan untuk pekerjaan yang dicita-citakan.

6. Mengembangkan keterampilan intelektual dan konsep-konsep yang diperlukan sebagai warga negara, yaitu mampu membuat pilihan secara sehat, mampu membuat keputusan secara efektif, dapat menyelesaikan konflik atau masalah lainnya, dan memahami konsep hukum, ekonomi, politik yang berlaku.
7. Memiliki sikap dan perilaku sosial yang bertanggung jawab, yaitu berpartisipasi sebagai anggota kelompok teman seusianya, mengorbankan sesuatu untuk mencapai tahap kebaikan yang lebih tinggi, dan mengembangkan ideologi yang harmonis dengan nilai-nilai dan kenyataan-kenyataan di lingkungan sosial, serta berpikir dan bertindak baik untuk lingkungan sosialnya.

2.2 SCHOOL ENGAGEMENT

2.2.1 Definisi *School Engagement*

Para penelitian ada yang menyebutkan *student engagement* dan ada pula yang menyebutkan *school engagement*. Meskipun terdapat suatu kesepakatan umum bahwa *student engagement* atau *school engagement* memberikan dampak yang positif pada siswa, namun hingga saat ini belum disepakati suatu definisi mengenai *student engagement* atau *school engagement* (Harris, 2008). Definisi-definisi awal dari *student engagement* atau *school engagement* bersifat multidimensional dan berfokus kepada aspek tingkah laku siswa. Seiring bertambahnya jumlah penelitian yang dilakukan, konsep *student engagement* atau *school engagement* pun berkembang dan kemudian melibatkan aspek-aspek emosi dan kognitif dalam pendefinisianannya.

Connell & Wellborn (1991), Deci & Ryan (1985, 2000) Skinner & Wellborn, (1994) menyebutkan *student engagement* adalah tampilan manifestasi

dari motivasi yang dilihat melalui perilaku, kognitif, ataupun emosi yang ditampilkan oleh siswa-mengacu tindakan yang berenergi, terarah, dan *substantive action* (tindakan yang tetap ditampilkan). Sedangkan Fredricks, Blumenfeld, dan Paris (2004) menyebutkan *school engagement*. Fredricks, Blumenfeld, dan Paris (2004) melakukan suatu ulasan terhadap 44 studi *engagement* dan kemudian mengusulkan definisi *school engagement* sebagai suatu konstruk multidimensional yang terdiri atas *behavioral engagement*, *emotional engagement*, dan *cognitive engagement*. *Behavioral engagement* adalah tindakan partisipasi yang meliputi keterlibatan siswa dalam aktivitas akademik dan sosial atau ekstrakurikuler. *Emotional engagement* adalah reaksi positif atau negatif siswa terhadap guru, teman sekelas, akademik dan sekolah. *Cognitive engagement* adalah investasi yang menggabungkan perhatian dan kemauan siswa untuk mengerahkan upaya yang diperlukan guna memahami suatu materi yang kompleks dan penguasaan terhadap suatu keterampilan yang sulit.

Peneliti ingin menyoroti *school engagement* dari Fredricks, Blumenfeld, dan Paris (2004) yaitu sebagai suatu konstruk multidimensional yang terdiri atas *behavioral engagement*, *emotional engagement*, dan *cognitive engagement*. Jadi, dari definisi di atas ditarik kesimpulan bahwa definisi *school engagement* yang akan digunakan dalam penelitian ini adalah keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran pada kegiatan akademik dan kegiatan nonakademik yang terlihat melalui tingkah laku, emosi, dan kognitif yang ditampilkan siswa di lingkungan sekolah dan kelas.

2.2.2 Dimensi *School Engagement*

Menurut Fredricks, Blumenfeld, & Paris (2004) *school engagement* yaitu sebagai suatu konstruk multidimensional yang terdiri atas tiga dimensi, yaitu *behavioral engagement*, *emotional engagement*, dan *cognitive engagement*.

1. *Behavioral Engagement*

Behavioral engagement adalah tindakan partisipasi yang meliputi keterlibatan siswa dalam aktivitas akademik dan sosial atau ekstrakurikuler. *Behavioral engagement* dianggap sangat penting dalam pencapaian hasil akademis yang positif dan mencegah putus sekolah (Connell, 1990; Finn, 1989 dalam Fredricks et al., 2004). *Behavioral engagement* dapat berkisar dari hal yang sederhana seperti mengerjakan pekerjaan yang diberikan, dan mematuhi peraturan hingga berpartisipasi aktif dalam organisasi sekolah (OSIS). *Behavioral engagement* ini paling sering didefinisikan dalam tiga cara. Definisi pertama memerlukan perilaku positif, seperti siswa mematuhi peraturan dan patuh terhadap norma-norma kelas, serta tidak adanya perilaku yang mengganggu seperti bolos sekolah dan terlibat dalam masalah (Finn, 1993; Finn, Pannoizzo, & Voelkl, 1995; Finn & Rock, 1997, dalam Fredricks). Definisi kedua berhubungan dengan keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran dan tugas-tugas akademik yang meliputi perilaku-perilaku seperti berusaha, ketekunan, konsentrasi, perhatian, bertanya, dan memberikan kontribusi terhadap diskusi kelas (Birch & Ladd, 1997; Finn et al., 1995; Skinner & Belmont, 1993, dalam Fredricks). Definisi ketiga melibatkan partisipasi siswa dalam kegiatan sekolah seperti kegiatan olahraga (atletik) atau organisasi sekolah (OSIS) (Finn, 1993; Finn et al., 1995, dalam Fredricks).

2. Emotional Engagement

Emotional engagement adalah reaksi positif atau negatif siswa terhadap guru, teman sekelas, kegiatan akademik dan sekolah. *Emotional engagement* dianggap penting untuk menumbuhkan rasa keterikatan siswa terhadap instansi pendidikannya (sekolah ataupun kelas) dan mempengaruhi kesediaan siswa untuk melakukan pekerjaan (tugas) (Connell, 1990; Finn, 1989 dalam Fredricks et al., 2004). Emosi yang ditampilkan siswa dalam *emotional engagement* dapat berkisar dari keinginan untuk menyukai sampai sangat menghargai atau terjadinya *identification* terhadap institusinya. *Emotional engagement* mengacu pada reaksi afektif siswa di dalam kelas termasuk ketertarikan, kebosanan, kesenangan, kesedihan, kesal dan kecemasan (Connell & Wellborn, 1991; Skinner & Belmont, 1993, dalam Fredricks).

3. Cognitive Engagement

Cognitive engagement adalah investasi yang menggabungkan perhatian dan kemauan siswa untuk mengerahkan upaya yang diperlukan guna memahami suatu materi yang kompleks dan penguasaan terhadap suatu keterampilan yang sulit. *Cognitive engagement* dapat berkisar mulai dari menghafal apa yang diajarkan di kelas hingga penggunaan strategi *self-regulated learning* untuk mengembangkan pemahaman terhadap materi yang dipelajari dan keterampilan yang sulit. Sebuah definisi *cognitive engagement* berfokus pada investasi psikologis dalam pembelajaran, dimana siswa memiliki keinginan untuk lebih baik hingga melampaui persyaratan yang ada dan preferensi untuk tantangan (Connell & Wellborn, 1991; Newmann et al., 1992; Wehlage et al., 1989, dalam Fredricks).

2.2.3 Hasil (*Outcomes*) dari *Engagement*

Menurut Fredricks, Blumenfeld, & Paris (2004) bahwa siswa yang *engaged* di sekolah menunjukkan hasil prestasi akademis yang positif, namun siswa yang *disengaged* di sekolah menunjukkan hasil angka putus sekolah (DO) sangat tinggi.

a. Prestasi

Berdasarkan hasil penelitian (Connell, Spencer, & Aber, 1994; Marks, 2000; Skinner, Wellborn, & Connell, 1990; Connell & Wellborn, 1991) pada siswa SD, SMP dan SMA terdapat hubungan positif antara *behavioral engagement* dengan hasil prestasi akademis siswa. Penelitian Finn dan Rock menyebutkan bahwa siswa yang mengganggu dan tidak memperhatikan memiliki nilai lebih rendah dalam ujian.

Berdasarkan hasil penelitian (Connell et al., 1994; Skinner et al., 1990) terdapat hubungan positif antara prestasi dengan *emotional engagement* (Connell et al., 1994; Skinner et al., 1990). Menurut hasil penelitian Voelkl (1997) pada siswa SD kelas 4 dan kelas 7 mencatat bahwa identifikasi sekolah (*school identification*) diukur dengan *value* dan rasa memiliki sekolah (*school belonging*) secara signifikan berkorelasi dengan prestasi nilai ujian siswa.

Penelitian dalam *instructional discourse* juga menunjukkan terdapat hubungan positif antara *cognitive engagement* dengan hasil prestasi akademis siswa. Berdasarkan hasil penelitian Nystrand dan Gamoran (1991) bahwa terdapat hubungan positif antara *cognitive engagement* siswa di kelas dengan hasil prestasi akademis dikembangkan untuk mengukur seberapa dalam pemahaman dan perpaduan siswa terhadap materi.

b. Drop-Out

Engagement dapat membantu menjaga individu dari sanksi dikeluarkan dari sekolah. Sebagian besar penelitian tentang korelasi menyelidiki adanya pengaruh kuat mengenai *behavioral engagement* terhadap keputusan untuk mengeluarkan siswa dari sekolah. Menurut Ekstrom, Goertz, Pollack, and Rock (1986) siswa yang dikeluarkan dari sekolah dikarenakan hanya mengerjakan sedikit pekerjaan rumah, menggunakan sedikit usaha di sekolah, sedikit mengikuti kegiatan di sekolah, dan lebih banyak memiliki masalah kedisiplinan di sekolah. Menurut (Ekstrom et al., 1986; Mahoney & Cairns, 1997; McNeal, 1995) keterlibatan siswa dalam kegiatan ekstrakurikuler kemungkinan dapat membantu mengurangi siswa dikeluarkan dari sekolah.

Keterlibatan emosi siswa juga mempunyai pengaruh kuat dalam keputusan *drop-out*. Berdasarkan hasil penelitian (Finn, 1989; Newmann, 1981) bahwa pengasingan diri, atau perasaan untuk mengasingkan diri dan isolasi sosial akan menimbulkan masalah *drop-out* bagi siswa. Penelitian (Cairns & Cairns, 1994; Ekstrom et al., 1986; Wehlage & Rutter, 1986) pada siswa yang memiliki kesulitan bersosialisasi dan perilaku negatif terhadap sekolah lebih memungkinkan untuk dikeluarkan dari sekolah. Hal ini juga di dukung dalam penelitian Etnografi bahwa siswa yang merasakan adanya hubungan emosional yang positif pada sekolah, guru dan teman sekelas dapat menjadi faktor proaktif yang menjaga siswa dikeluarkan dari sekolah (Fine, 1991; Mehan, Villanueva, Hubbard, Lintz, Okamoto, & Adams, 1996; Wehlage et al., 1989).

Participation-identification model dari Finn (1989) menganggap bahwa pola *engagement* dan *disengagement* pada tingkat-tingkat awal sekolah memiliki pengaruh jangka panjang pada perilaku siswa dan prestasi akademis pada tahun-tahun selanjutnya. Berdasarkan contoh ini, kurangnya partisipasi (sebagai contoh kurangnya *behavioral engagement*) menyebabkan hasil belajar yang tidak sukses, yang menyebabkan siswa menarik diri secara emosional dan kurangnya identifikasi (pengenalan) dengan sekolah. Kurangnya identifikasi dihubungkan dengan tidak adanya partisipasi pada kegiatan yang berhubungan dengan sekolah, bahkan lebih sedikit kesuksesan akademis. Penelitian lainnya sependapat bahwa proses *drop-out* dipengaruhi dengan keterlibatan dan keanggotaan di sekolah (Newmann et al., 1992; Wehlage et al., 1989).

2.2.4 Faktor-Faktor Yang Terkait Dengan *School Engagement*

Fredricks, Blumenfeld, & Paris (2004), membagi faktor-faktor yang terkait dengan *school engagement* menjadi tiga kategori besar, yaitu faktor pada tingkat sekolah, konteks kelas dan kebutuhan individual.

1) Faktor Pada Tingkat Sekolah

Faktor pada tingkat sekolah terdiri dari *voluntary choice* (pilihan sukarela), ukuran sekolah, tujuan yang jelas dan konsisten, partisipasi siswa dalam kebijakan dan peraturan sekolah, kesempatan siswa dan staff dalam usaha bersama di sekolah, tugas akademik yang mengembangkan kemampuan siswa.

Pertama, *voluntary choice* (pilihan sukarela) menyangkut kebebasan siswa dalam memilih apa yang disukai dalam hal ini cara belajar atau kegiatan ekstrakurikuler pilihan. *Voluntary choice* (pilihan sukarela) memiliki kaitan

dengan komponen behavioral dan emotional engagement. Siswa yang memiliki kesempatan memperlihatkan minat yang diinginkan dan dapat menyalurkannya akan menumbuhkan perilaku positif dan *belonging* dimana dapat meningkatkan *emotional engagement* pada diri siswa. *Behavioral engagement* siswa akan meningkat dalam mengikuti kegiatan sekolah (ekstrakurikuler) dan merasa bahwa diri mereka adalah bagian dari sekolah (Fredricks, 2004).

Kedua, ukuran sekolah menyangkut luas atau tidak luasnya sekolah. Ukuran sekolah memengaruhi *behavior dan emotional engagement* (Fredricks, 2004). Kesempatan siswa untuk berpartisipasi dan mengembangkan hubungan sosial lebih besar di sekolah yang berukuran kecil daripada sekolah yang ukurannya besar (Barker dan Gump, 1964 dalam Fredricks, 2004). Ukuran sekolah atau kelas yang kecil memudahkan guru dalam mengajari siswanya, menjadi lebih fokus dan memudahkan memberi perhatian. Hal ini membuat siswa menjadi terlibat. Sebaliknya, jika ukuran sekolah atau kelas besar dan diisi dengan banyak siswa membuat perhatian guru terpecah dan kurang fokus dan siswa merasa kurang mendapat perhatian dari guru, membuat mereka kurang terlibat.

Ketiga, tujuan yang jelas dan konsisten menyangkut peraturan yang ditetapkan oleh pihak sekolah. Tujuan sekolah yang jelas dan konsisten mempermudah siswa mengerti peraturan sekolah dan patuh terhadap peraturan tersebut akan membuat *behavioral engagement* siswa meningkat. Siswa menjadi menunjukkan perilaku tidak membolos, tidak mencontek, dan lainnya (Fredricks 2004).

Keempat, partisipasi siswa dalam kebijakan dan peraturan sekolah menyangkut keikutsertaan siswa dalam menyalurkan pendapat mengenai

peraturan sekolah. Keikutsertaan siswa dalam menyalurkan pendapat mengenai peraturan sekolah membuat mereka bertanggung jawab dengan peraturan yang mereka buat untuk diri sendiri dan sekolah menjadikan siswa akan lebih terlibat secara *behavioral, emotional, dan cognitive*. Ketika siswa menunjukkan partisipasinya dalam kebijakan dan peraturan sekolah, hal ini dapat mengembangkan *belonging* siswa terhadap sekolah. Siswa akan merasa menjadi bagian dari sekolah, mengetahui alasan dibuatnya peraturan, dan terlibat dalam mematuhi peraturan tersebut (Fredricks, 2004).

Kelima, kesempatan siswa dan staff dalam usaha bersama di sekolah menyangkut keikutsertaan siswa dalam mendukung usaha yang dikelola oleh sekolah. Keikutsertaan siswa dalam mendukung usaha yang dikelola oleh sekolah melatih siswa untuk berorganisasi dan bekerja sama dalam kelompok. Ketika siswa dan staff sekolah melakukan usaha bersama, hal ini dapat mengembangkan *belonging* siswa terhadap sekolah. Siswa akan merasa menjadi bagian dari sekolah dan terlibat dalam usaha dan organisasi di sekolah. Hal ini meningkatkan *emotional dan behavioral engagement* pada siswa (Fredricks, 2004).

Keenam, tugas akademik yang mengembangkan siswa menyangkut tugas yang mengembangkan kemampuan dan prestasi siswa. Menurut Deci & Ryan, 1985; Newmann, 1992 (Christenson, 2012), kurikulum dan tugas-tugas akademik yang relevan dengan pengalaman dan masalah siswa, mencerminkan ketertarikan dan tujuan siswa dan materi yang berhubungan dengan kehidupan nyata siswa secara alami akan meningkatkan motivasi intrinsik. Tugas-tugas yang diberikan oleh guru membuat siswa berpikir dan mengembangkan kemampuan dalam

menyelesaikan soal-soal mudah maupun sulit. Hal ini meningkatkan *cognitive engagement* siswa dalam belajar.

2) Konteks Kelas

Konteks kelas dalam mempengaruhi *school engagement* meliputi lima hal, yaitu: dukungan guru, teman sekelas, struktur kelas, *autonomy support*, dan karakteristik tugas.

1. Dukungan Guru

Dukungan guru telah ditunjukkan dapat mempengaruhi *behavioral*, *emotional*, dan *cognitive engagement*. Wenzel (1997) mengatakan bentuk dari dukungan ini dapat bersifat akademis maupun interpersonal dalam proses belajar mengajar. Pujian seperti ketika siswa mau berusaha dan mampu untuk menyelesaikan tugas atau mendapat prestasi baik, memberikan bantuan seperti jika ada pelajaran yang kurang dimengerti, guru membantu menjelaskan kembali. Keduanya dapat membuat siswa menjadi senang dalam belajar sehingga membuat mereka menjadi terlibat. Berdasarkan hasil penelitian (Birch & Ladd, 1997; Valeski & Stipek, 2001) pada siswa yang baru memasuki tahun-tahun awal sekolah mengenai kualitas hubungan guru-siswa telah dihubungkan dengan penilaian guru mengenai *behavioral engagement* siswa seperti halnya partisipasi yang kooperatif dan *self-directedness* (Birch & Ladd, 1997; Valeski & Stipek, 2001). Sebuah literature menunjukkan bahwa guru lebih memilih siswa-siswa yang secara akademik berkompeten, bertanggungjawab, dan taat pada peraturan sekolah dibandingkan siswa-siswa mengganggu dan agresif (See Kedar-Voivodas, 1983).

Penelitian lain menguji mengenai pengaruh dukungan guru pada siswa SD, SMP dan SMA yang baru memasuki tahun-tahun awal sekolah. Dukungan dan kepedulian guru telah dikaitkan dengan beragam aspek dari *behavioral engagement*, termasuk partisipasi yang lebih banyak dalam pembelajaran dan perilaku dalam tugas (Battistich, Solomon, Watson, & Schaps, 1997), perilaku mengganggu (Ryan & Patrick, 2001), dan memiliki kemungkinan yang lebih kecil untuk putus sekolah (DO) (Croninger & Lee, 2001). Lebih lanjut, hasil penelitian Marks (2000) pada siswa SD, SMP dan SMA menunjukkan bahwa lingkungan ruang kelas dimana para siswanya mendapatkan dukungan baik dari para guru dan teman sekelasnya dikaitkan dengan keterlibatan yang lebih tinggi diantara para siswa SD, SMP, dan SMA. Bukti tambahan dari pentingnya dukungan guru datang dari penelitian etnografis, para siswa lebih mungkin untuk DO ketika mereka tidak memiliki keterlibatan yang positif atau tidak memiliki dukungan hubungan dengan guru mereka (Farrell, 1990; Fine, 1991; Wehlage dkk., 1989).

Bagian literatur lain telah meneliti dukungan guru dengan *cognitive engagement*. Berdasarkan hasil penelitian (Blumenfeld & Meece, 1988; Blumenfeld, Puro, & Mergendoller, 1992) pada siswa SMA yang memiliki *cognitive engagement* yang lebih besar, dan penggunaan pembelajaran dan strategi metakognitif yang lebih besar dimana para gurunya menampilkan tugas yang menantang dan mendesak siswa untuk memahami materi pelajaran. Studi observasi menunjukkan kelebihan dari suatu lingkungan yang mendukung secara sosial dan menantang secara intelektual dimana para guru akan menciptakan lingkungan-lingkungan yang saling menghormati dan mendukung secara sosial,

mendesak siswanya untuk memahami materi pelajaran, dan guru yang mendukung siswa untuk mandiri dalam pembelajaran, maka para siswa akan lebih strategis dalam pembelajaran dan memiliki keterlibatan yang lebih besar (Stipek, 2002; Turner, Meyer, Cox, Logan, DiCintio, & Thomas, 1998). Namun apabila guru hanya berfokus pada akademis dan menciptakan lingkungan sosial yang negatif kemungkinan besar para siswa mengalami pelepasan emosi dan menjadi lebih takut ketika membuat kesalahan. Sebaliknya, jika para guru hanya berfokus pada dimensi sosial saja dan gagal menciptakan dimensi intelektual, para siswa kemungkinan kecil terlibat secara kognitif dalam pembelajaran.

2. Teman Sekelas

Teman menyangkut relasi dengan teman-teman sekelas. Penerimaan teman sebaya pada anak-anak dan remaja berhubungan dengan kepuasan di sekolah, yang merupakan komponen *emotional engagement*, dan perilaku sosial yang sesuai dan usaha akademik, yang merupakan aspek *behavioral engagement* (Berndt & Keefe, 1995; Ladd, 1990; Wentzel, 1994 dalam Fredricks, 2004). Relasi yang baik dengan teman-teman sekelas dan diterima akan menumbuhkan rasa senang dalam belajar di kelas, baik dalam kerja kelompok ataupun memberikan atau meminta bantuan kepada teman yang membuat mereka akan menjadi terlibat. Fredricks, Blumenfeld, & Paris (2004), menjelaskan bahwa pengaruh teman sekelas dapat berkontribusi terhadap berbagai dimensi *school engagement*. Penerimaan atau penolakan dari teman sekelas menjadi *predictor* terhadap partisipasi, kepatuhan dan keterlibatan (*behavioral engagement*), serta ketertarikan dan kepuasan siswa terhadap sekolah (*emotional engagement*).

Berdasarkan hasil penelitian Kindermann (1993) menggunakan *social composite mapping* pada siswa SD menunjukkan bahwa siswa yang berafiliasi dengan kelompok teman sebaya yang memiliki keterlibatan tinggi akan dapat meningkatkan tingkat *behavioral engagement* siswa sepanjang tahun ajaran. Pada penelitian (Berndt & Keefe, 1995; Ladd, 1990; Wentzel, 1994) dijelaskan bahwa penerimaan pertemanan sekelas yang baik dalam masa anak-anak dan masa remaja dapat memberikan kepuasan dalam sekolah, yang termasuk ke dalam dimensi *emosional engagement*, dan juga berhubungan dengan kegiatan sosial yang tepat dan usaha akademik yang baik, yang termasuk ke dalam dimensi *behavioral engagement*. Sebaliknya, pada masa anak-anak dan masa remaja yang ditolak dalam pertemanan menunjukkan perilaku yang mengganggu dan partisipasi kelas yang lebih rendah, yang termasuk ke dalam dimensi *behavioral engagement*, dan ketertarikan yang rendah dalam sekolah, yang termasuk ke dalam dimensi *emosional engagement*, (Buhs & Ladd, 2001; DeRosier, Kupersmidt, & Patterson, 1994). Penolakan teman sekelas dalam masa anak-anak dan remaja meningkatkan kemungkinan DO (French & Conrad, 2001; Parker & Asher, 1987). Pada penelitian Ogbu (1987, 2003) menyatakan bahwa adapula para siswa yang ingin melepaskan diri dari sekolah karena mereka menerima kesempatan terbatas untuk mencapai kesuksesan dalam sekolah dan mereka mengalami ketakutan akan penolakan dari teman sekelas karena mereka melakukan *acting White* (bertindak positif atau baik) dalam usaha memperoleh nilai bagus.

Penelitian terbaru pada *cognitvie engagement* dengan *learning communities* menggambarkan teman bisa lebih dari sekedar teman atau kelompok. *Cognitvie engagement* siswa dapat meningkat ketika anggota kelas dengan aktif

membahas ide, berdebat sudut pandang, dan mengkritik tugas satu sama lain (Guthrie & Wigfield, 2000; Meloth & Deering, 1994; Newmann, 1992). Sebagai contoh, Guthrie dan koleganya membuat program intervensi dalam satu tahun yang menekankan interaksi teman dan penggunaan materi yang menarik sebagai aspek penting dalam meningkatkan keterlibatan dalam membaca (Guthrie, McCough, Bennett, & Rice, 1996).

3. Struktur Kelas

Beberapa penelitian telah meneliti dampak dari *classroom structure* terhadap *behavioral* dan *emotional engagement* Fredricks, Blumenfeld, & Paris (2004). Connell (1990) menjelaskan *classroom structure* sebagai kejelasan ekspektasi guru terhadap tingkah laku akademis dan sosial, serta konsekuensi apabila ekspektasi tersebut tidak tercapai. Dari penelitian yang dilakukan, ditemukan bahwa guru-guru yang menyampaikan ekspektasinya secara jelas dan konsisten memiliki siswa yang *engaged* secara behavioral (Connell & Wellborn, 1991; Skinner & Belmont, 1993). Fredericks, Blumenfeld, Friedel, dan Paris (2004) menemukan bahwa persepsi siswa terhadap aturan di kelas berkorelasi positif dengan *behavioral, emotional, dan cognitive engagement*. Aturan yang dibuat oleh guru mempermudah guru dalam menangani kelas dan membuat siswa patuh serta tidak melakukan tindakan yang mengganggu suasana kelas yang membuat siswa menjadi terlibat dalam kegiatan belajar. Para guru dengan penanganan ruang kelas yang baik menciptakan norma-norma dan menggunakan prosedur yang efisien sehingga lebih banyak waktu untuk mengerjakan tugas dan masalah kedisiplinan yang lebih kecil, kedua hal ini termasuk indikator *behavioral engagement* (see review dari Briphy & Evertson, 1976; Doyle, 1986).

4. *Autonomy Support*

Dukungan otonomi diakui dapat meningkatkan keterlibatan siswa. *Autonomy support* menyangkut kebebasan yang diberikan guru bagi siswa untuk menentukan pilihan dan mengemukakan pendapat di kelas. Konteks yang mendukung kemandirian berpengaruh untuk dapat meningkatkan engagement (Connell, 1990 dalam Fredricks, 2004). Ruang kelas yang mendukung kemandirian dikarakteristikan berdasarkan pilihan, pengambilan keputusan bersama, dan alasan untuk melakukan tugas sekolah atau berperilaku baik bukan karena nilai atau imbalan dan hukuman, melainkan motivasi diri sendiri (Connell, 1990; Deci & Ryan, 1985 dalam Fredricks, 2004). Kebebasan siswa dalam menentukan pilihan dan mengemukakan pendapat di kelas membuat siswa merasa dihargai oleh guru sehingga mereka juga menghargai guru. Hubungan saling menghargai ini akan membuat siswa menjadi terlibat.

5. Karakteristik Tugas

Karakteristik tugas menyangkut jenis tugas yang diberikan oleh guru. Tugas-tugas menantang mempengaruhi *behavioral, emotional, dan cognitive engagement* siswa menjadi lebih tinggi (lihat Blumenfeld, dalam Pers; Fredricks, 2002; Marks, 2000 dalam Fredricks, 2004). Tugas yang sulit dan yang mudah yang diberikan guru melatih siswa untuk berpikir dan mencari jalan keluar dalam menyelesaikan dan membuat mereka terlibat dalam belajar

Newmann ber teori bahwa keterlibatan dalam pembelajaran di dalam kelas akan meningkat jika memiliki tugas (a) yang otentik; (b) yang memberikan kesempatan bagi siswa untuk berasumsi berdasarkan konsepsi, eksekusi, dan evaluasi yang mereka miliki; (c) yang memberikan kesempatan untuk

berkolaborasi; (d) yang mengizinkan bermacam bentuk bakat; dan (e) menyediakan kesempatan untuk bersenang-senang (Newmann, 1991; Newmann et al., 1992).

Penelitian lain menggunakan teknik observasi untuk menguji karakteristik tugas dengan *cognitive engagement* dalam matematika (Helme & Clarke, 2001) dan ilmu pengetahuan alam (Blumenfeld & Meece, 1988). Helme dan Clarke menyimpulkan bahwa *cognitive engagement* lebih memungkinkan untuk diamati ketika siswa bekerja dengan rekan sebayanya untuk mengerjakan tugas yang memiliki makna personal. Blumenfeld dan Meece menunjukkan bahwa tugas dan guru berpengaruh pada keterlibatan siswa. Blumenfeld dan Meece menemukan bahwa siswa di kelas sains pada kelas 4-6 yang diberikan tugas yang sulit menunjukkan *cognitive engagement* dan motivasi yang lebih tinggi untuk belajar ketika guru memberikan dukungan dan membujuk siswa untuk memahami.

3) Kebutuhan Individual

Kebutuhan Individual berkaitan dengan *need for autonomy*, *need for competence* dan *need for relatedness*. Terdapat tiga kebutuhan dasar psikologis manusia, yaitu kebutuhan untuk mandiri (*need for autonomy*), kebutuhan untuk kompeten (*need for competence*), dan kebutuhan untuk terhubung dengan orang lain (*need for relatedness*) (Connell, 1990; Connell & Wellborn, 1991). Berikut ini merupakan penjelasan dari tiap kebutuhan dasar psikologis:

1. Need for Autonomy

Setiap individu memiliki *need for autonomy* atau kebutuhan untuk melakukan sesuatu atas dasar alasan pribadi dan tingkah lakunya bersumber atau berasal dari dirinya sendiri bukan dipengaruhi atau dikontrol oleh orang lain

(Ryan & Connell, 1989). *Need for autonomy* merupakan kebutuhan seseorang untuk menjadi *self-determined*, yaitu individu memiliki pilihan dalam memulai, mempertahankan, dan meregulasi kegiatan yang dilakukan (Ryan & Deci, 2002). Menurut Ryan dan Powelson (1991) istilah *autonomy* mengacu pada aturan diri (*self-rules*) yaitu meregulasi tingkah laku dan pengalaman serta melakukan dan mengarahkan tindakannya sehingga siswa ingin berprestasi di sekolah karena penting bagi mereka secara pribadi. Menurut Connel & Wellborn (1991) ketika *need for autonomy* individual terpenuhi maka siswa akan lebih terlibat. Menjadi *autonomy* bukan berarti bebas dari pengaruh orang lain, melainkan adanya perasaan pada individu bahwa dirinya memiliki pilihan dalam menentukan tingkah lakunya, baik tingkah laku yang muncul dari diri sendiri maupun sebagai bentuk respon atas keinginan orang lain (Deci & Vansteenkiste, 2004).

2. Need for Competence

Kompetensi melibatkan keyakinan tentang strategi (Saya tahu apa yang harus dilakukan untuk meraih prestasi di sekolah), dan kapasitas (Saya memiliki kemampuan untuk berprestasi di sekolah) (Connell & Wellborn, 1991; Skinner, dkk, 1990). Kebutuhan untuk kompeten (*need for competence*) mengacu pada kebutuhan untuk merasa berhasil dan efektif (*effectance*) dalam berinteraksi dengan lingkungan sosial dan mendapatkan kesempatan untuk melakukan dan menunjukkan kapasitas diri (Deci & Ryan, 2000). Individu merasa bahwa dirinya memiliki kemampuan dan kualitas yang efektif dalam menyelesaikan tugas dengan berbagai tingkat kesulitan. Kebutuhan untuk kompeten mengarahkan individu untuk mencari kesempatan yang dapat mengoptimalkan kapasitas diri. Selain itu, kebutuhan ini juga mengarahkan individu untuk berusaha

mempertahankan dan meningkatkan keterampilan dan kapasitas diri secara terus menerus dengan melakukan kegiatan (Ryan & Deci, 2002). Kebutuhan untuk kompeten tercermin dari kecenderungan individu untuk mengejar tantangan yang melampaui tingkat keberfungsian individu melalui kegiatan yang dapat mengembangkan rasa percaya diri dan harga dirinya (Ryan & Powelson, 1991).

Ketika kebutuhan individu terkait kompetensi terpenuhi, individu percaya bahwa kebutuhan tersebut dapat menentukan keberhasilan mereka (keyakinan kontrol), dapat memahami apa yang diperlukan untuk melakukannya dengan baik (keyakinan strategi) dan untuk berhasil (keyakinan kapasitas). Asumsinya adalah bahwa kebutuhan siswa terkait kompetensi terpenuhi ketika mereka memiliki kelas yang optimal secara struktur dan memiliki informasi yang memadai tentang cara efektif mencapai hasil yang diinginkan (Connell & Wellborn; Skinner & Belmont, 1993).

3. Need for Relatedness

Need for relatedness adalah kebutuhan untuk merasa terhubung dan dekat dengan orang lain seperti orangtua, guru, dan teman sebaya (Ryan & Deci, 2000), serta merefleksikan keinginan untuk menjadi bagian dari kelompok. *Relatedness* mengacu pada perasaan terhubung dengan orang lain, merasa diperhatikan dan dapat memperhatikan orang lain, serta memiliki rasa kebersamaan dengan individu lain maupun komunitas (Ryan & Deci, 2002).

Hal ini diasumsikan bahwa siswa akan lebih terlibat ketika konteks kelas memenuhi *need for relatedness* mereka, yang mungkin terjadi di ruang kelas saat guru dan teman sebayanya menciptakan sebuah lingkungan yang peduli dan mendukung. Siswa sekolah dasar yang memiliki *relatedness* yang lebih tinggi,

dikonseptualisasikan memiliki hubungan kualitas emosional yang lebih terlibat, seperti yang dinilai oleh guru Connell & Wellborn (1991). Demikian pula, menurut Furrer dan Skinner (2003) bahwa tingkat *relatedness* terhadap guru, orangtua, dan teman sebaya berkontribusi positif terhadap *emosional engagement* siswa. Selanjutnya, menurut Ryan, Stiller, dan Lynch (1994) dengan menggunakan ukuran gabungan *emosional* dan *behavioral engagement*, menemukan bahwa siswa Sekolah Menengah Pertama yang merasa lebih aman dengan gurunya akan memiliki keterlibatan yang lebih tinggi.

4) Orang tua

Fredricks, Blumenfeld, & Paris (2004) mengatakan faktor orangtua juga dapat terkait pada *school engagement* mereka. Namun peneliti menggunakan teori faktor orangtua dari Connel dengan alasan bahwa teori faktor orangtua dari Connel sesuai dengan fenomena dan Fredricks, Blumenfeld, & Paris (2004) di dalam jurnalnya tidak menjabarkan secara detail mengenai faktor orangtua. Fredricks, Blumenfeld, & Paris (2004) hanya mengatakan bahwa faktor orangtua dapat terkait pada *school engagement*. Fredricks, Blumenfeld, & Paris (2004) hanya melakukan ulasan singkat mengenai faktor orangtua yang dapat terkait pada *school engagement* dari (Connell & Wellborn, 1991; Mehan et al., 1996; Ogbu, 2003). Oleh karena itu, peneliti menggunakan teori Connell dkk untuk memperoleh teori orangtua secara mendetail.

Connell & Wellborn (1991) mengatakan orang tua termasuk ke dalam variabel konteks sosial yang dapat mempengaruhi *school engagement* pada siswa. Variabel konteks sosial terdiri dari 3 yaitu *structure*, *autonomy support*, dan *involvement*. Connell & Wellborn (1991) membahas mengenai orang tua dengan

melihat dari 3 variable konteks sosial yaitu *structure*, *autonomy support*, dan *involvement*.

Structure yaitu kejelasan informasi yang terkait tentang harapan orangtua akan prestasi anak dan konsekuensi yang konsisten. Item positif tentang struktur. *Item* positif mengenai struktur yang ditemukan di dalam laporan siswa merupakan deskripsi perilaku orangtua yang mengemukakan harapan akan prestasi anak (contoh: “Orangtua saya memberitahu aturan mengenai pekerjaan rumah”); konsekuensi yang konsisten (contoh: “Orangtua saya selalu melakukan apa yang mereka rencanakan”); memberikan tantangan yang bisa dilakukan oleh anak (“Orangtua saya tidak mengharapkan saya untuk melakukan hal yang tak bisa kulakukan”); dan umpan balik positif mengenai kompetensinya (“Orangtua saya berkata bahwa mereka bangga akan apa yang telah saya lakukan”).

Kurangnya struktur di dalam rumah merujuk pada pengalaman anak akan kebingungan atas apa yang diharapkan orangtua, dan konsekuensi yang tak dapat diprediksi. Sebagai contoh, ketika di rumah, “Saya tidak pernah tahu apa yang orangtua saya harapkan dari saya di sekolah, ketika nilai ulangan saya jelek, saya tak pernah tahu apa yang orangtua saya akan lakukan.”

Autonomy support yaitu jumlah pilihan yang diberikan oleh orangtua kepada anak dan juga memberikan bantuan untuk anak yang bisa menghubungkan perilakunya dengan tujuan pribadi dan nilai. Sebagai contoh, *item* yang berhubungan dengan ketetapan pilihan meliputi: “Orangtua saya membolehkan saya untuk mengerjakan tugas sekolah sesuai dengan jadwal saya” dan “Orangtua saya membolehkan saya membuat banyak keputusan mengenai tugas sekolah.”

Item yang menilai hubungan antara aktivitas dan tujuan hidupnya meliputi “Orangtua saya mendiskusikan keputusan penting dengan saya.”

Involvement yaitu tingkatan pengetahuan, ketertarikan, dan dukungan emosional orangtua terhadap anak. Dimensi *involvement* merujuk pada dedikasi dari sumber psikologi (waktu, minat) di dalam konteks efek positif (Grolnick & Ryan, 1987, 1989; Wellborn & Connell, 1987). RAPS menilai setiap komponen tersebut dengan *item* seperti: “Orangtua saya tahu banyak tentang apa yang terjadi pada saya di sekolah”, “Orangtua saya menghabiskan waktunya untuk membantu saya menjadi lebih baik di sekolah”, “Orangtua saya terlihat senang ketika bersama dengan saya.”

2.3 Kerangka Pemikiran

Guru-guru mengeluhkan bahwa siswa kelas X, XI dan XII IPS SMA Mutiara 2 Bandung kurang memiliki keterlibatan pada kegiatan akademik dan kegiatan nonakademik di sekolah, sehingga siswa kelas X, XI dan XII IPS memiliki prestasi belajar dibawah KKM. Keterlibatan siswa pada kegiatan akademik dan kegiatan nonakademik di sekolah dinamakan *school engagement*.

School engagement menurut Fredricks et al (2004) adalah keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran pada kegiatan akademik dan kegiatan nonakademik yang terlihat melalui tingkah laku, emosi, dan kognitif yang ditampilkan siswa di lingkungan sekolah dan kelas. *School engagement* terdiri atas tiga dimensi, yaitu *behavioral engagement*, *emotional engagement*, dan *cognitive engagement*.

Behavioral engagement adalah tindakan partisipasi yang meliputi keterlibatan siswa dalam aktivitas akademik dan sosial atau ekstrakurikuler. *Behavioral engagement* yang ditunjukkan oleh siswa yang memiliki prestasi belajar

dibawah KKM seperti siswa tidak mematuhi peraturan sekolah, siswa banyak yang membolos, siswa kurang terlibat dalam proses pembelajaran yang meliputi perilaku-perilaku seperti berusaha, ketekunan, konsentrasi, perhatian, bertanya, dan memberikan kontribusi terhadap diskusi kelas dan siswa tidak mengerjakan tugas akademik serta siswa tidak berpartisipasi dalam kegiatan ekstrakurikuler.

Emotional engagement siswa kelas X, XI dan XII IPS di SMA Mutiara 2 Bandung diharapkan memiliki perasaan senang terhadap guru, teman sekelas, kegiatan akademik dan sekolah. Namun, 48 siswa yang memiliki perasaan tidak senang bersekolah dengan alasan karena adanya paksaan dari orang tua, kakak kelas yang suka menyindir adik kelas, banyaknya peraturan sekolah yang harus dipatuhi, guru yang suka memberikan tugas yang sulit dan guru yang *killer* ketika mengajar. 36 siswa memiliki perasaan tidak senang ketika sednag bersama-sama dengan guru dengan alasan karena guru mereka selalu memberikan tugas, guru yang *killer* ketika mengajar sering marah apabila siswa salah menjawab, guru yang selalu memberikan hukuman dan cara mengajar guru yang membosankan. 17 memiliki perasaan tidak senang ketika bersama teman sekolah dengan alasan kakak kelas yang suka menyindir adik kelas, dan siswa yang suka memilih-milih dalam pertemanan sehingga banyak siswa yang berkelompok di kelas.

Cognitive engagement adalah investasi yang menggabungkan perhatian dan kemauan siswa untuk mengerahkan upaya yang diperlukan guna memahami suatu materi yang kompleks dan penguasaan terhadap suatu keterampilan yang sulit. *Cognitive engagement* yang ditunjukkan oleh siswa seperti materi pelajaran harus selalu di sediakan kerana siswa tidak mau mencari sumber materi dari internet dan perpustakaan sekolah yang sekiranya dapat membantu mereka

memahami pelajaran. Selain itu bahan materi pun harus diajarkan secara detail oleh guru karena siswa tidak mau membaca, dan tidak mau memahami materi pelajaran sendiri. Siswa juga mengatakan merasa malas untuk belajar, tidak memiliki buku catatan serta ketika diberikan tugas yang banyak dan sulit mereka mengeluh karena tidak mengetahui strategi apa yang harus dilakukan.

Ketika siswa rendah pada ketiga dimensi maka siswa menjadi *disengagement*. Fredricks et al (2004) menjelaskan bahwa *school engagement* yang buruk pada siswa terkait oleh banyak faktor. Fredricks et al (2004) membagi faktor yang terkait *school engagement* menjadi tiga kategori besar, yaitu faktor pada tingkat sekolah, faktor pada konteks kelas dan faktor kebutuhan individual.

Fredricks et al (2004) mengatakan faktor orangtua juga dapat terkait pada *school engagement* mereka. Namun peneliti menggunakan teori faktor orangtua dari Connell dengan alasan bahwa teori faktor orangtua dari Connell sesuai dengan fenomena. Connell & Wellborn (1991) mengatakan orang tua termasuk ke dalam variabel konteks sosial yaitu *structure*, *autonomy support*, dan *involvement*.

Hasil wawancara 18 siswa kelas X, XI dan XII IPS yang memiliki prestasi dibawah KKM mengatakan bahwa orang tua mereka tidak menuntut mereka untuk berprestasi secara akademik disekolah dan ketika mereka mendapatkan nilai yang tinggi orangtua mereka biasa saja. Dalam teori Connell & Wellborn (1990) hal tersebut disebut dengan *structure*. *Structure* yaitu kejelasan informasi yang terkait tentang harapan orangtua akan prestasi anak dan konsekuensi yang konsisten.

Hasil wawancara 18 siswa kelas X, XI dan XII IPS yang memiliki prestasi dibawah KKM mengatakan bahwa orangtua mereka membiarkan mereka mengambil keputusan sendiri tanpa diarahkan oleh orangtua mereka, namun

terkadang orangtua mereka mengambil keputusan sepihak tanpa mendengarkan mereka terlebih dahulu. Dalam teori Connell & Wellborn (1990) hal tersebut disebut dengan *autonomy support*. *Autonomy support* yaitu jumlah pilihan yang diberikan oleh orangtua kepada anak dan juga memberikan bantuan untuk anak yang bisa menghubungkan perilakunya dengan tujuan pribadi dan nilai.

Siswa kelas X, XI dan XII IPS yang memiliki prestasi dibawah KKM memiliki orangtua yang tidak pernah menanyakan tentang nilai, tugas, ulangan maupun kegiatan mereka di sekolah. Ketika mereka mengalami kesulitan dalam mengerjakan tugas dan belajar, orangtua mereka jarang meluangkan waktunya untuk membantu mereka. Dalam teori Connell & Wellborn (1990) hal tersebut disebut dengan *involvement*. *Involvement* yaitu tingkatan pengetahuan, ketertarikan, dan dukungan emosional orangtua terhadap anak.

Hasil wawancara siswa kelas X, XI dan XII IPS yang memiliki prestasi dibawah KKM mengatakan bahwa mereka seperti ini bukan hanya karena faktor orangtua saja melainkan ada faktor teman sekelas juga. Hasil wawancara guru BK, siswa sering tidak mengerjakan tugas, dan melanggar peraturan sekolah karena ada pengaruh negatif dari teman sekelasnya. Siswa beranggapan bahwa melanggar peraturan sekolah bukan sesuatu hal yang salah dan sesekali tingkah laku tersebut sah-sah saja untuk dilakukan. Hal ini, karena mereka dipengaruhi dan melihat bahwa teman-teman yang lain melakukan hal tersebut. Siswa seringkali menunjukkan perilaku membolos tidak hanya sendiri tapi bersama dengan dua atau tiga temannya. Ketika salah satu anggota kelompok mereka menolak untuk berpartisipasi dalam tindakan pelanggaran, maka anggota

kelompok yang lain akan mempengaruhi dengan membujuk mereka sehingga akhirnya mereka mau melakukan pelanggaran bersama kelompoknya.

Siswa kelas X, XI dan XII IPS yang memiliki prestasi dibawah KKM mengatakan di dalam kelas banyak teman-temannya yang memilih-milih teman sehingga di dalam kelas banyak yang membuat kelompok. Siswa kelas X, XI dan XII IPS yang memiliki prestasi dibawah KKM biasanya di dalam kelas mereka akan dijauhi oleh teman sekelasnya sehingga siswa merasa tidak nyaman berada di dalam kelas. Dengan begitu peneliti menduga karena faktor orangtua dan faktor teman sekelas membuat *school engagement* siswa kelas X , XI dan XII IPS di SMA Mutiara 2 Bandung menjadi *disengagement*. Siswa *disengagement* akan memiliki prestasi belajar dibawah KKM.

2.3.1 Skema Kerangka Pemikiran :

