Vol. 11, No. 4, 2026, pp. 190-200
DOI: https://doi.org/10.29210/027255jpgi0005

Contents lists available at Journal IICET

JPGI (Jurnal Penelitian Guru Indonesia)
ISSN: 2541-3163(Print) ISSN: 2541-3317 (Electronic)

Journal homepage: https://jurnal.iicet.org/index.php/jpgi



Penerapan konseling kelompok realitas berbasis teknik WDEP untuk meningkatkan *student engagement* akademik siswa

Fitri Amaliah*), Abdullah Pandang, Aswar Aswar, Abid Raisardhi
Universitas Negeri Makassar, Makassar, Indonesia

Article Info

Article history:

Received Oct 17th, 2026
Revised Nov 15th, 2026
Accepted Nov 17th, 2026

Keyword:

Student engagement,
Akademik siswa,
Teknik WDEP,
Konseling kelompok realitas

ABSTRACT

Penelitian ini mengkaji tentang intervensi teknik WDEP untuk meningkatkan student engagement siswa di MA DDI KANANG. Penelitian ini bertujuan untuk :1) Mengetahui gambaran student engagement akademik siswa di MA DDI KANANG; 2) Mengetahui gambaran pelaksanaan konseling kelompok realitas teknik WDEP di MA DDI KANANG; 3) Mengetahui pengaruh konseling kelompok realitas teknik WDEP dalam meningkatkan student engagement siswa di MA DDI KANANG. Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantittatif dengan jenis penelitian quasi-experimental design. Populasi penelitian berjumlah 21 siswa. Teknik pengumpulan data dalam penelitian ini menggunakan pembagian skala student engagement dan observasi. Analisis data menggunakan uji hipotesis independent sample t-test. Pengambilan sampel menggunakan teknik proportional random sampling dengan sampel penelitian sebanyak 16 siswa, yang kemudian dibagi menjadi 8 siswa pada kelompok eksperimen dan 8 siswa pada kelompok kontrol. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa 1) Rendahnya student engagement akademik siswa di MA DDI KANANG sebelum diberikan intervensi dengan teknik WDEP berada pada kategori rendah dan setelah diberikan intervensi dengan teknik WDEP berada pada kategori tinggi; 2) Gambaran pelaksanaan teknik WDEP dilakukan dengan 6 tahapan utama yakni : (a) Membangun hubungan yang baik dan dan mengidentifikasi perilaku student engagement; (b) Tahap want (W); (c) Tahap doing (D); (d) Tahap evaluation (E); (e) Planning (P); (f) Tahap tindak lanjut dan refleksi akhir; 3) Terdapat pengaruh teknik WDEP dalam meningkatkan student engagement akademi siswa di MA DDI KANANG.

© 2020 The Authors. Published by IICET.
This is an open access article under the CC BY-NC-SA license
(https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0)

Corresponding Author:

Fitri Amaliah,
Universitas Negeri Makassar, Makassar, Sulawesi Selatan
Email: amaliahfitrii12@gmail.com

Pendahuluan

Permasalahan student engagement akademik di MA DDI Kanang teridentifikasi melalui penjajakan awal pada siswa kelas XI IPA 1 dan XI IPS 2. Hasil penyebaran skala pada 26 Agustus 2025 terhadap 31 siswa menunjukkan bahwa 21 siswa (70,97%) berada pada kategori rendah, 8 siswa (25,81%) pada kategori sedang, dan 1 siswa (3,23%) pada kategori tinggi. Pada kelompok siswa yang terindikasi memiliki keterlibatan rendah, skripsi juga melaporkan proporsi aspek behavioral engagement sebesar 30,25%, cognitive engagement sebesar 25,30%, dan emotional engagement sebesar 20,42%. Angka-angka tersebut merupakan hasil pemetaan awal di sekolah yang diteliti, bukan gambaran prevalensi seluruh siswa madrasah atau angka pembanding nasional.

Temuan kuantitatif tersebut diperkuat oleh wawancara awal dengan guru Bimbingan dan Konseling serta wali kelas pada 20 Juli 2025. Sebagian siswa tampak pasif ketika pembelajaran berlangsung, kurang fokus, enggan mengajukan pertanyaan, jarang terlibat dalam diskusi, dan kurang menunjukkan kepedulian terhadap kegiatan akademik. Wawancara siswa pada 1 September 2025 menambahkan beberapa faktor yang dirasakan berkontribusi terhadap kondisi tersebut, antara lain tujuan belajar yang belum jelas atau kurang realistis, kesadaran diri dan tanggung jawab akademik yang belum berkembang, metode pembelajaran yang dirasakan monoton, serta lingkungan belajar yang kurang mendukung. Secara substantif, gambaran ini mengarah pada persoalan partisipasi yang dapat diamati, pengaturan diri dalam belajar, dan keterikatan afektif siswa terhadap kegiatan akademik.

Kondisi aktual tersebut perlu dibandingkan dengan kondisi yang diharapkan berdasarkan instrumen penelitian. Dalam pengelompokan skor yang digunakan pada artikel, interval 80–100 dikategorikan sangat tinggi, 60–79 tinggi, 40–59 sedang, 20–39 rendah, dan 0–19 sangat rendah. Dengan demikian, kategori tinggi hingga sangat tinggi merupakan capaian yang diharapkan dalam kerangka kategorisasi penelitian, sedangkan kategori sangat tinggi (80–100) menunjukkan tingkat keterlibatan paling kuat menurut batas skor instrumen. Harapan tersebut secara substantif tercermin pada keterlibatan perilaku berupa memperhatikan pembelajaran, bertanya, berdiskusi, dan berpartisipasi dalam tugas; keterlibatan kognitif berupa upaya memahami materi, ketekunan, dan pengaturan diri; serta keterlibatan emosional berupa minat, antusiasme, dan perasaan positif terhadap pembelajaran. Skripsi tidak menetapkan suatu persentase ideal universal untuk *student engagement*. Oleh sebab itu, angka ideal tidak dinyatakan sebagai persentase tertentu yang tidak didukung sumber, melainkan merujuk pada kategori skor instrumen dan indikator perilaku yang diharapkan tersebut.

Kesenjangan antara kondisi aktual dan kondisi yang diharapkan menunjukkan alasan perlunya intervensi yang tidak hanya mendorong kepatuhan siswa, tetapi juga membantu mereka memahami tujuan belajar, mengenali perilaku yang sedang dijalankan, mengevaluasi pilihan, dan menyusun tindakan perbaikan. Literatur mutakhir menegaskan bahwa *student engagement* merupakan konstruk multidimensional dan dinamis. Salmela-Aro et al. (2021), melalui pemetaan 104 studi longitudinal yang melibatkan 104.304 remaja, menemukan bahwa penelitian keterlibatan siswa lebih sering mengukur dimensi perilaku dibandingkan dimensi kognitif, sementara kajian longitudinal juga memperlihatkan pentingnya menelaah perubahan *engagement* sepanjang perkembangan remaja. Dierendonck et al. (2023), dengan data 4.047 remaja dari tiga negara, menunjukkan hubungan yang kuat antara motivasi akademik dan *engagement*, tetapi juga memperlihatkan bahwa dimensi emosional tidak sepenuhnya dapat dilebur ke dalam dimensi perilaku dan kognitif.

Hubungan engagement dengan hasil pendidikan juga memperoleh dukungan empiris. Meta-analisis Wong et al. (2024) yang merangkum 137 studi dengan 158.510 partisipan menemukan keterkaitan *student engagement* dengan prestasi akademik dan kesejahteraan subjektif. Namun, penulis juga menekankan bahwa *engagement* memiliki subtipe yang berbeda sehingga intervensi perlu disesuaikan dengan dimensi dan hasil yang hendak ditingkatkan. Sejalan dengan itu, Weich et al. (2024) menunjukkan bahwa keterlibatan siswa dapat berbeda menurut mata pelajaran dan waktu pengukuran; keterlibatan emosional juga tampak lebih spesifik terhadap mata pelajaran dibandingkan keterlibatan perilaku. Temuan-temuan ini mengingatkan bahwa engagement bukan gejala tunggal yang dapat diukur atau ditangani secara seragam.

Sejumlah kajian juga memperlihatkan bahwa upaya meningkatkan keterlibatan siswa dapat dilakukan melalui pendekatan yang beragam, tetapi bukti dan fokus intervensinya belum seragam. Berti et al. (2023) meninjau partisipasi aktif siswa dalam intervensi tingkat sekolah menengah dan menyoroti pentingnya pelibatan siswa dalam aktivitas serta pengambilan keputusan di lingkungan sekolah. Engler dan Westphal (2024), berdasarkan data longitudinal 8.193 siswa, menemukan bahwa dukungan otonomi guru dapat memperlambat penurunan motivasi membaca intrinsik selama jenjang sekolah menengah. Davies et al. (2025) dalam tinjauan sistematis dan meta-analisis terhadap 16 uji terkontrol menemukan bahwa program yang menargetkan keterhubungan, rasa memiliki, dan engagement berpotensi memberi dampak positif, meskipun pendekatan, landasan teori, dan alat ukur antarprogram bervariasi. Dengan demikian, masih diperlukan penelitian intervensi yang menjelaskan secara spesifik bagaimana proses konseling tertentu diarahkan pada perubahan perilaku, kognitif, dan emosional siswa.

Perdebatan lain berkaitan dengan cara *engagement* didefinisikan dan diukur serta hubungan antara praktik intervensi dan hasil yang benar-benar dievaluasi. Anderson et al. (2023), dalam tinjauan terhadap 95 studi intervensi pemahaman bacaan remaja, menemukan bahwa hanya sebagian kecil penelitian yang mengukur engagement secara langsung dan lebih sedikit lagi yang menguji hubungan *engagement* dengan hasil intervensi. Nkomo et al. (2021) juga menunjukkan bahwa engagement dalam pembelajaran berbasis teknologi memiliki beragam konseptualisasi dan indikator; temuan mereka terutama berasal dari konteks pendidikan tinggi dan pembelajaran digital sehingga penerapannya pada siswa madrasah perlu dilakukan secara hati-hati. Sementara itu, Wolters et al. (2026) menemukan bahwa intervensi keterampilan akademik bagi remaja sekolah menengah

menunjukkan hasil yang beragam, dengan keterbatasan pada desain uji acak dan pengukuran tindak lanjut. Rangkaian temuan ini memperlihatkan kebutuhan akan penelitian yang menghubungkan secara eksplisit sasaran intervensi, mekanisme perubahan, dan dimensi *engagement* yang diukur.

Dalam konteks layanan Bimbingan dan Konseling, konseling kelompok realitas berbasis teknik WDEP dipertimbangkan karena menempatkan pilihan, tanggung jawab pribadi, evaluasi perilaku, dan perencanaan tindakan sebagai bagian dari proses perubahan. Secara teoretis, hubungan WDEP dengan *student engagement* dapat dijelaskan melalui mekanisme yang berurutan. Pada tahap Wants, siswa mengidentifikasi kebutuhan, harapan, dan tujuan akademik yang bermakna; kejelasan tujuan tersebut secara konseptual dapat memperkuat kemauan untuk terlibat dan respons emosional yang lebih positif terhadap pembelajaran. Pada tahap Doing/Direction, siswa mengidentifikasi perilaku belajar yang benar-benar dilakukan, misalnya memperhatikan, bertanya, berdiskusi, mengatur waktu, atau justru menghindari tugas; proses ini mengarahkan perhatian pada perilaku partisipatif yang menjadi bagian dari *behavioral engagement*. Pada tahap Evaluation, siswa menilai apakah perilaku aktualnya membantu mencapai tujuan; refleksi ini berhubungan secara teoretis dengan pemantauan diri dan pengaturan strategi belajar yang merupakan bagian dari *cognitive engagement*. Pada tahap Planning, siswa menyusun rencana perubahan yang spesifik dan dapat dilaksanakan, sehingga tujuan dan evaluasi diterjemahkan menjadi tindakan belajar yang lebih konsisten. Tahap tindak lanjut dan refleksi akhir dalam pelaksanaan penelitian digunakan untuk meninjau pelaksanaan rencana dan memperkuat komitmen perubahan.

Mekanisme tersebut merupakan argumentasi teoretis yang menghubungkan tahapan WDEP dengan dimensi *student engagement*, bukan klaim bahwa setiap tahap secara terpisah telah terbukti menghasilkan perubahan kausal. Bukti empiris mengenai penerapan WDEP pada variabel akademik yang berdekatan telah dilaporkan oleh Fitriani dan Musafir (2023) dalam konteks disiplin belajar, serta Tahir et al. (2025) dalam konteks resiliensi akademik. Akan tetapi, kedua hasil tersebut tidak identik dengan *student engagement*: disiplin belajar dan resiliensi akademik merupakan konstruk yang berhubungan, tetapi tidak dapat dipertukarkan dengan keterlibatan perilaku, kognitif, dan emosional. Demikian pula, penelitian terdahulu yang dirujuk dalam skripsi, seperti Sumantri et al. (2018) mengenai school engagement, Masrohan (2014) mengenai disiplin belajar, dan Adibah dan Priyambodo (2022) mengenai tanggung jawab belajar, memiliki fokus variabel, jenjang, atau rancangan penelitian yang berbeda.

Berdasarkan perbandingan tersebut, kebaruan penelitian ini terletak pada penerapan konseling kelompok realitas berbasis WDEP dengan *student engagement* akademik sebagai variabel hasil yang secara eksplisit mencakup dimensi *behavioral, cognitive*, dan emotional, bukan hanya disiplin atau tanggung jawab belajar. Konteks penelitian juga secara khusus berada pada siswa kelas XI MA DDI Kanang, yakni lingkungan madrasah yang memperlihatkan kebutuhan intervensi berdasarkan data penjajakan lokal. Dari sisi rancangan, penelitian menggunakan desain kuasi-eksperimen *pretest–posttest nonequivalent control group* dengan kelompok eksperimen dan kelompok kontrol, sehingga perubahan kedua kelompok dapat dibandingkan. Kontribusi yang ditawarkan bersifat kontekstual dan aplikatif: menguji penerapan WDEP dalam layanan konseling kelompok untuk meningkatkan keterlibatan akademik siswa madrasah, sekaligus menyajikan penjelasan teoretis tentang keterkaitan *Wants, Doing, Evaluation, dan Planning* dengan dimensi *engagement*. Penelitian ini bertujuan untuk (1) mengetahui gambaran student engagement akademik siswa, (2) mendeskripsikan pelaksanaan konseling kelompok realitas berbasis teknik WDEP, dan (3) menguji pengaruh penerapan konseling kelompok realitas berbasis teknik WDEP terhadap *student engagement* akademik siswa kelas XI di MA DDI Kanang.

Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif dengan metode quasi eksperimen dan desain *pretest-posttest nonequivalent control group*. Penelitian ini melibatkan kelompok eksperimen yang memperoleh konseling kelompok berbasis teknik WDEP dan kelompok kontrol yang tidak memperoleh intervensi. Desain penelitian ini digunakan untuk membandingkan kondisi *student engagement* akademik sebelum dan setelah intervensi pada kedua kelompok.

Populasi penelitian ini adalah 21 siswa kelas XI MA DDI Kanang yang teridentifikasi memiliki *student engagement* akademik rendah berdasarkan hasil penyebaran skala awal. Populasi tersebut berasal dari kelas XI IPA 1 sebanyak 12 siswa dan XI IPS 2 sebanyak 9 siswa. Sampel penelitian berjumlah 16 siswa yang dipilih menggunakan teknik *proportional random sampling*, yaitu pengambilan sampel secara acak dengan mempertimbangkan proporsi anggota pada setiap kelas. Berdasarkan perhitungan proporsional, sampel terdiri atas 9 siswa dari XI IPA 1 ($12/21 \times 16$) dan 7 siswa dari XI IPS 2 ($9/21 \times 16$). Selanjutnya, 16 siswa tersebut dibagi menjadi kelompok eksperimen sebanyak 8 siswa dan kelompok kontrol sebanyak 8 siswa.

Kriteria inklusi sampel dalam penelitian ini adalah: (1) siswa kelas XI MA DDI Kanang yang berasal dari kelas XI IPA 1 atau XI IPS 2; dan (2) teridentifikasi memiliki *student engagement* rendah berdasarkan hasil penyebaran skala awal sehingga termasuk dalam populasi sasaran sebanyak 21 siswa. Skripsi tidak mencantumkan kriteria eksklusi formal secara terpisah; oleh karena itu, artikel ini tidak menambahkan kriteria eksklusi yang tidak didukung oleh dokumen penelitian. Pemilihan sampel dilakukan secara proporsional dan acak dari populasi sasaran. Instrumen utama penelitian berupa skala student engagement yang terdiri atas 26 item pernyataan *favorable* dan *unfavorable*. Skala disusun berdasarkan indikator *student engagement* menurut Fredricks et al. (2004), yang mencakup aspek *behavioral, emotional, dan cognitive engagement*. Validitas item diuji melalui Corrected Item-Total Correlation menggunakan IBM SPSS 25 terhadap 31 siswa kelas XI sebagai responden uji coba. Dengan derajat kebebasan (df) 30 dan taraf signifikansi 5%, nilai r-tabel adalah 0,361. Hasil pengujian menunjukkan seluruh 26 item memenuhi kriteria validitas, sedangkan tidak terdapat item yang dinyatakan tidak valid. Reliabilitas instrumen diuji menggunakan Cronbach's Alpha dan menghasilkan koefisien sebesar 0,907 pada 26 item, sehingga instrumen memiliki konsistensi internal yang baik. Selain skala, data penelitian juga dikumpulkan melalui observasi terhadap perilaku *student engagement* siswa.

Desain penelitian dapat diringkas sebagai berikut. Kedua kelompok memperoleh pengukuran awal (*pretest)*, kemudian hanya kelompok eksperimen menerima perlakuan berupa konseling kelompok realitas teknik WDEP, dan selanjutnya kedua kelompok memperoleh pengukuran akhir *(posttest).*

Kelompok	Pretest	Perlakuan	Posttest
Eksperimen	Y1	X (Konseling kelompok realitas teknik WDEP)	Y2
Kontrol	Y3	– (tanpa intervensi WDEP)	Y4

Keterangan: Y1 = pretest kelompok eksperimen; Y2 = posttest kelompok eksperimen; Y3 = pretest kelompok kontrol; Y4 = posttest kelompok kontrol; X = perlakuan konseling kelompok realitas berbasis teknik WDEP. Desain ini merupakan pretest-posttest nonequivalent control group design; kelompok yang dibandingkan tidak dibentuk melalui randomisasi penuh.

Berdasarkan hasil analisis, diperoleh nilai signifikansi sebesar 0,785 untuk kelompok eksperimen dan 0,175 untuk kelompok kontrol. Oleh karena kedua nilai tersebut lebih besar dari taraf nyata ($\alpha = 0,05$), maka dapat disimpulkan bahwa data dari kedua kelompok berdistribusi normal dan telah memenuhi asumsi untuk tahapan analisis selanjutnya.

Tabel 1. Hasil Uji Normalitas Data

	Kelompok Penelitian	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Skor Student Engagement	1	.162	8	.200*	.957	8	.785
	2	.242	8	.185	.877	8	.175

Kemudian berdasarkan hasil uji homogenitas dengan *homogenety of variance*, diperoleh nilai signifikansi sebesar 0,087yang berarti nilai ini lebih besar dari nilai α yaitu 0,05. Hal ini berarti data memiliki varian yang homogen.

Tabel 2. Hasil Uji Homogenitas Data

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Skor Student Engagement	Based on Mean	3.380	1	14	.087
	Based on Median	2.935	1	14	.109
	Based on Median and with adjusted df	2.935	1	13.883	.109
	Based on trimmed mean	3.373	1	14	.088

Teknik analisis data dilakukan berdasarkan teknik analisis data deskriptif dan uji T *(Test)*. Penelitian ini menggunakan uji t- *test* yaitu *independent sample t-test* untuk menganalisis peningkatan *student engagement* melalui perbandingan antara kelompok eksperimen dan kelompok kontrol. Taraf signifikansi (α) yang ditetapkan adalah 0,05. Kriteria pengambilan keputusan dalam pengujian ini yakni menolak hipotesis nol (H_0) apabila nilai $t_{hitung} \geq t_{tabel}$ atau nilai signifikansi (p) < 0,05. Keseluruhan tahapan pengolahan data tersebut dilakukan menggunakan sofware IBM SPSS versi 25.

Hasil dan Pembahasan

Gambaran Tingkat Perilaku *Student Engagement* Siswa di MA Kanang Sebelum dan Setelah Penerapan Konseling Kelompok Realitas Berbasis Teknik Wdep

Hasil sebaran skala *student engagement* yang dilakukan peneliti pada tanggal 26 Agustus 2025, terhadap 31 responden bahwa didapatkan 21 responden yang terindikasi memiliki *student engagement* yang rendah (70,97%), 8 responden terindikasi sedang (25,81%), dan 1 responsen terindikasi tinggi (3,23%). Didukung oleh data tambahan wawancara dan observasi, dimana hasil wawancara awal yang dilakukan dengan guru Bimbingan dan Konseling serta wali kelas, pada tanggal 20 Juli 2025 diketahui bahwa sebagian siswa tampak pasif saat proses pembelajaran berlangsung. Mereka cenderung tidak fokus, enggan bertanya, jarang terlibat dalam diskusi, dan menunjukkan sikap kurang peduli terhadap kegiatan akademik di sekolah. Dari penyebaran skala serta hasil wawancara dan observasi di atas peneliti menyimpulkan bahwa memang terdapat masalah rendahnya *student engagement* khususnya di kelas XI IPA 1 dan XI IPS 2 yang harus cepat untuk diatasi. Oleh karena itu masalah terkait *student engagement* siswa di MA DDI Kanang tampak membutuhkan intervensi konseling.

Adapun intervensi yang berikan yaitu konseling kelompok realitas teknik wdep. Berikut tahapannya: Pertemuan 1 – Membangun hubungan dan mengidentifikasi masalah, Pada pertemuan pertama, peneliti membangun hubungan yang baik dengan seluruh anggota kelompok agar tercipta suasana nyaman, terbuka, dan saling percaya.Siswa diajak berdiskusi mengenai student engagement dan pengalaman mereka selama mengikuti pembelajaran. Selanjutnya, siswa menuliskan permasalahan belajar yang dialami, seperti kurang aktif, kurang peduli, tidak fokus, dan menggunakan handphone ketika pembelajaran berlangsung.

Pertemuan 2 – Wants (W) atau keinginan, Pada tahap ini, peneliti membantu siswa mengenali keinginan, harapan, dan tujuan mereka dalam kegiatan belajar.Peneliti mengajukan pertanyaan, seperti: "Apa yang kamu inginkan dari sekolah?"Kemudian siswa membuat mind map atau Peta Keinginanku yang berisi harapan mereka terhadap kegiatan akademik. Setiap siswa mempresentasikan hasilnya dan mendapatkan tanggapan dari anggota kelompok.

Pertemuan 3 – Doing/Direction (D) atau tindakan, Pada tahap ini, siswa diajak mengenali perilaku belajar yang selama ini dilakukan dan menilai kesesuaiannya dengan tujuan yang ingin dicapai. Peneliti mengajak siswa berdiskusi mengenai kebiasaan belajar mereka. Misalnya, ada siswa yang memilih diam ketika tidak memahami pelajaran, berbicara dengan teman, kurang peduli terhadap pembelajaran, dan menggunakan handphone saat pelajaran. Kegiatan dilanjutkan dengan role play atau bermain peran serta pengisian daftar perilaku belajar.

Pertemuan 4 – Evaluation (E) atau evaluasi diri, Pertemuan ini bertujuan membantu siswa mengevaluasi perilaku belajar yang selama ini dilakukan. Peneliti memberikan pertanyaan reflektif, seperti: "Apakah perilaku saya sudah mendukung tujuan saya?" Siswa kemudian menilai perilaku masing-masing menggunakan skala 1–10 dan mengidentifikasi hambatan yang dihadapi, seperti rasa malas dan pengaruh lingkungan.

Pada pertemuan kelima, yaitu tahap Planning (P) atau perencanaan, siswa dibimbing untuk menyusun rencana perubahan perilaku belajar secara konkret dengan menggunakan konsep SMART (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, dan Time-bound). Pada tahap ini, siswa mulai merancang langkah-langkah yang akan dilakukan untuk meningkatkan kualitas perilaku belajarnya. Beberapa rencana perubahan yang disusun siswa antara lain lebih aktif bertanya ketika mengalami kesulitan dalam memahami materi, meningkatkan fokus dan konsentrasi selama proses pembelajaran, membuat jadwal belajar yang teratur, serta mengurangi penggunaan handphone saat pembelajaran berlangsung. Rencana tersebut diharapkan dapat membantu siswa membangun kebiasaan belajar yang lebih positif, terarah, dan konsisten.

Pertemuan 6 – Tindak lanjut dan refleksi akhir, Pada pertemuan terakhir, peneliti mengulas kembali seluruh proses konseling dari pertemuan pertama hingga kelima. Setiap siswa menyampaikan hasil pelaksanaan rencana perubahan, termasuk keberhasilan dan hambatan yang dialami. Kegiatan dilanjutkan dengan aktivitas Pohon Perubahan. Siswa menuliskan perubahan positif yang telah dicapai serta motivasi untuk mempertahankannya. Peneliti kemudian memberikan penguatan, motivasi, dan apresiasi kepada seluruh anggota kelompok. Rencana tersebut didiskusikan bersama anggota kelompok agar lebih realistis. Kemudian, siswa menandatangani kontrak diri sebagai bentuk komitmen untuk melaksanakan rencana perubahan.

Selajutnya tingkat perilaku *student engegeent* pada siswa dalam kelompok eksperimen diperoleh melalui hasil *pretest* yang dilaksanakan pada tanggal 05 Januari 2026. Data yang dikumpulkan dari 8 siswa pada masing-masing kelompok dan menggunakan skala *student engagement* yang telah melalui proses validasi dimana Berdasarkan proses validasi yang telah dilaksanakan, instrumen penelitian telah memperoleh penilaian dari Ibu Maslina, S.Pd., M.Pd dan Ibu Siska Putri Ayu, S.Pd.i., M.Pd sebagai validator. Hasil validasi tersebut menjadi dasar untuk menentukan kelayakan instrumen sebelum digunakan pada tahap *pretest* dan *posttest*.,kemudian disajikan dalam bentuk tabel distribusi frekuensi dan presentase sebagai berikut :

Tabel 3. Deskripsi Data Pretest Kelompok Eksperimen dan Kontrol

Data *Pretest*

Interval	Kategori	Eksperimen		Kontrol	
		F	P%	F	P%
80-100	Sangat tinggi	-	-	-	-
60-79	Tinggi	-	-	-	-
40-59	Sedang	8	100%	8	100%
20-39	Rendah	-	-	-	-
0-19	Sangat rendah				
Jumlah		8	100	8	100

Tabel 3. pada data tersebut menujukkan bahwa sebelum diberikan intervensi berupa teknik WDEP, tingkat *student engagement* siswa di MA DDI KANANG yang temasuk dalam kelompok eksperimen pada penelitian ini berada pada kategori sedang, terdapat 8 siswa pada kategori sedang dengan presentase 100%, namun tidak ada siswa pada kategori tinggi. Sedangkan pada kelompok kontrol sama seperti pada kelompok eksperimen yaitu 8 siswa berada pada kategori sedang. Kategori sedang tersebut menunjukkan bahwa tingkat keterlibatan siswa masih terbatas dilihat dari perilaku siswa tersebut yang tampak pasif saat proses pembelajaran berlangsung, cenderung tidak fokus, jarang terlibat dalam diskusi dan menunjukkan sikpa kurang peduli terhadap kegiatan akademik di sekolah.

Tabel 4. Deskripsi Data Posttest Kelompok Eksperimen dan Kontrol

Interval	Kategori	Kelompok Kontrol			
		Pretest		Posttest	
		F	P%	F	P%
80-100	Sangat tinggi	4	40%	-	-
60-79	Tinggi	4	40%	-	-
40-59	Sedang	-	-	8	100%
20-39	Rendah	-	-	-	-
0-19	Sangat rendah				
Jumlah		8	100	8	100

Tabel 4. pada data tersebut terlihat pada kelompok eksperimen setelah diberikan intervensi berupa teknik WDEP, maka terdapat perubahan pada tingkat kecenderungan perilaku *student engagement* siswa. Hasil *posttest* siswa menunjukkan terdapat 4 orang siswa yang termasuk dalam kategori tinggi dengan presentase 50% dan 4 orang siswa lainnya pada kategori sangat tinggi dengan presentase 50%, tidak ada lagi siswa yang berada pada kategori sedang. Berdasarkan data tersebut menunjukkan bahwa teknik WDEP efektif dalam meningkatkan *student engagement* siswa. Meningkatnya *student engagement* siswa ditunjukkan dengan adanya perubahan sikap siswa seperti, tampak lebih aktif saat proses pembelajaran berlangsung, dapat lebih fokus, lebih terlibat dalam proses diskusi dan menunjukkan sikap peduli terhadap kegiatan akademik di sekolah. Selain itu siswa juga dapat lebih berfikir positif mengenai keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran.

Data deskriptif menunjukkan bahwa seluruh peserta pada kedua kelompok berada pada kategori sedang saat *pretest* (masing-masing 8 siswa; 100%). Setelah intervensi, kelompok eksperimen menunjukkan pergeseran: 4 siswa (50%) berada pada kategori tinggi dan 4 siswa (50%) pada kategori sangat tinggi; kelompok kontrol tetap seluruhnya berada pada kategori sedang (8 siswa; 100%). Rata-rata skor kelompok eksperimen meningkat dari 48,75 menjadi 79,25 (gain = 30,50), sedangkan kelompok kontrol meningkat dari 48,88 menjadi 49,13 (gain = 0,25). Dengan demikian, perbedaan perubahan rata-rata antarkelompok mencapai 30,25 poin.

Uji inferensial yang tercantum dalam skripsi membandingkan skor *posttest* kedua kelompok menggunakan *independent-samples t-test*. Hasilnya menunjukkan perbedaan yang signifikan, $t(14) = 15{,}769$, $p < 0{,}001$, dengan selisih rerata 30,125 poin (95% CI [26,028, 34,222]); uji *Levene* tidak signifikan ($F = 3{,}380$; $p = 0{,}087$), sehingga baris *equal variances assumed* digunakan. Nilai $p = 0{,}000$ pada keluaran SPSS ditulis sebagai $p < 0{,}001$, bukan $p = 0{,}000$.

Sebagai analisis tambahan terhadap skor individual *pretest–posttest* yang tercantum pada tabel data skripsi (delapan peserta per kelompok), dilakukan *paired-samples t-test.* Kelompok eksperimen mengalami peningkatan yang signifikan, $t(7) = 13{,}22$, $p < 0{,}001$, dengan kenaikan rerata 30,50 poin (95% CI 25,05, 35,95). Kelompok kontrol tidak menunjukkan perubahan yang signifikan, $t(7) = 0{,}55$, $p = 0{,}598$, dengan kenaikan rerata 0,25 poin (95% CI -0,82, 1,32). Karena variasi gain kedua kelompok tidak homogen (Levene $F = 7{,}55$; $p = 0{,}016$), perbandingan gain tambahan menggunakan *Welch t-test* dan menunjukkan perbedaan yang signifikan, $t(7{,}54) = 12{,}87$, $p < 0{,}001$; selisih gain 30,25 poin (95% CI 24,77, 35,73). Analisis paired dan Welch ini merupakan penghitungan ulang dari skor mentah pada skripsi, bukan hasil yang dilaporkan sebagai uji terpisah dalam naskah skripsi.

Hasil ini konsisten dengan konsepsi *student engagement* sebagai konstruk multidimensional yang mencakup perilaku, emosi, dan kognisi (Fredricks et al., 2004). Perubahan perilaku yang dilaporkan selama sesi lebih aktif bertanya, lebih fokus, ikut berdiskusi, dan mengurangi penggunaan telepon genggam paling langsung merefleksikan *behavioral engagement*. Penyusunan tujuan dan evaluasi kebiasaan belajar berpotensi mendukung *cognitive engagement* melalui pemantauan diri dan pemilihan strategi. Sementara itu, meningkatnya keterbukaan, motivasi, dan rasa nyaman dalam kelompok dapat menjadi kondisi yang mendukung *emotional engagement.* Meski demikian, karena skor total yang dilaporkan tidak memisahkan hasil inferensial untuk ketiga subdimensi, penelitian ini belum dapat memastikan dimensi mana yang paling banyak menyumbang perubahan.

Interpretasi tersebut sejalan dengan temuan longitudinal bahwa *engagement* dipengaruhi konteks sekolah dan motivasi akademik, serta dapat berubah selama masa remaja (Wang & Eccles, 2013; Salmela-Aro et al., 2021). Skinner dan Belmont (1993) menunjukkan bahwa keterlibatan perilaku dan emosi berkaitan secara timbal balik dengan dukungan, struktur, dan keterlibatan guru. Reeve (2013) juga menjelaskan *agentic engagement* sebagai prakarsa siswa untuk ikut membentuk lingkungan belajar yang mendukung. Oleh karena itu, hasil WDEP dalam penelitian ini lebih tepat dibaca sebagai peningkatan kesiapan siswa mengambil prakarsa akademik, bukan semata-mata kepatuhan terhadap aturan kelas.

Secara teoretis, WDEP dapat bekerja melalui rangkaian mekanisme yang saling terkait. Pada tahap *Wants,* siswa mengartikulasikan kebutuhan dan tujuan belajar yang dianggap bermakna; tujuan yang dipilih sendiri berpotensi meningkatkan rasa memiliki dan motivasi otonom. Pada tahap *Doing/Direction,* siswa mengamati perilaku aktual misalnya diam ketika tidak memahami materi atau menggunakan telepon genggam dan menghubungkannya dengan tujuan. Pada tahap *Evaluation*, pertanyaan reflektif mendorong pemantauan diri serta penilaian kesenjangan antara tindakan dan tujuan. Pada tahap *Planning*, rencana SMART, kontrak diri, dan tindak lanjut menerjemahkan refleksi menjadi tindakan spesifik yang dapat dipantau. Struktur tersebut sesuai dengan uraian Wubbolding et al. (2017) tentang WDEP sebagai kerangka eksplorasi keinginan, perilaku, evaluasi diri, dan perencanaan tindakan.

Mekanisme ini memiliki irisan dengan literatur motivasi dan *engagement,* tetapi tidak boleh disamakan sepenuhnya. Meta analisis tentang dukungan otonomi menunjukkan hubungan positif dukungan otonomi dengan motivasi dan *engagement* siswa (Mammadov & Schroeder, 2023), sedangkan sintesis kebutuhan psikologis dasar menunjukkan bahwa dukungan terhadap otonomi, kompetensi, dan keterhubungan berkaitan dengan hasil belajar yang lebih adaptif (Howard et al., 2024). Dalam sesi kelompok penelitian ini, pemilihan tujuan oleh siswa dapat mendukung otonomi; latihan bertahap dan rencana SMART dapat memperkuat persepsi kompetensi; dan diskusi serta umpan balik teman dapat mendukung keterhubungan. Ini merupakan penjelasan mekanistik yang masuk akal berdasarkan proses layanan, bukan pengujian mediator yang dilakukan dalam penelitian ini.

Perbandingan dengan studi terdahulu memperlihatkan dukungan yang bersifat konvergen, tetapi sebagian besar bukti WDEP yang tersedia menargetkan hasil akademik yang berdekatan, bukan *student engagement* secara langsung. Fitriani dan Musafir (2023) melaporkan manfaat konseling kelompok WDEP terhadap disiplin belajar; Afifah et al. (2022) mengkaji resiliensi akademik; Tahir et al. (2025) juga menemukan perubahan resiliensi akademik pada desain kelompok eksperimen-kontrol; Rachman et al. (2024) melaporkan penurunan prokrastinasi akademik; dan Rahman dan Pratiwi (2025) menemukan penurunan prokrastinasi setelah konseling realitas berbasis WDEP. Temuan tersebut mendukung kemungkinan bahwa WDEP membantu tanggung jawab dan regulasi perilaku akademik, tetapi tidak dapat diperlakukan sebagai bukti langsung bahwa setiap aspek *engagement* meningkat.

Pada literatur *engagement* yang lebih luas, Wong et al. (2024) melalui meta-analisis 137 studi dengan 158.510 partisipan menunjukkan bahwa dimensi dan subtipe *engagement* berkaitan dengan prestasi akademik serta kesejahteraan subjektif. Dierendonck et al. (2023) menegaskan perlunya membedakan motivasi dan *engagement* pada tingkat global maupun spesifik, sedangkan Weich et al. (2024) menunjukkan bahwa engagement dapat spesifik terhadap mata pelajaran dan waktu pengukuran. Davies et al. (2025), dalam meta-analisis intervensi sekolah menengah, menemukan efek gabungan positif terhadap keterhubungan, rasa memiliki, dan *engagement*, tetapi hasil antarprogram bervariasi. Temuan ini mendukung relevansi intervensi yang relasional dan berorientasi pada siswa, sekaligus mengingatkan bahwa efek satu program tidak otomatis berlaku pada semua dimensi atau konteks.

Literatur juga mengingatkan bahwa *engagement* harus diukur secara langsung dan dengan instrumen yang sesuai. Appleton et al. (2008) menyoroti tantangan konseptual dan metodologis dalam pengukuran *engagement*; Kahu (2013) membedakan kondisi *engagement* dari faktor yang memengaruhi dan konsekuensinya; Anderson et al. (2023) menemukan bahwa *engagement* tidak selalu diukur secara langsung dalam penelitian intervensi pendidikan; dan Nkomo et al. (2021) menunjukkan variasi definisi dan indikator *engagement* dalam

pembelajaran berbasis teknologi. Karena itu, penguatan perilaku yang terlihat selama konseling sebaiknya ditafsirkan bersama skor skala, bukan dijadikan pengganti pengukuran terpisah atas dimensi emosional dan kognitif.

Implikasi praktis dan teoretis

Secara praktis, guru BK dapat menggunakan WDEP sebagai layanan kelompok terstruktur bagi siswa yang teridentifikasi memiliki engagement rendah. Hasil penelitian memberi contoh rencana yang operasional: mengajukan pertanyaan saat tidak memahami materi, mempertahankan fokus, menyusun jadwal belajar, dan mengurangi penggunaan telepon genggam selama pembelajaran. Agar perubahan tidak berhenti pada sesi konseling, guru BK dan guru mata pelajaran dapat menyepakati indikator pemantauan sederhana, misalnya frekuensi bertanya, kontribusi diskusi, penyelesaian tugas, dan refleksi mingguan. Pemantauan tersebut perlu dilakukan dengan pendekatan suportif, bukan hukuman, agar tanggung jawab pribadi tidak berubah menjadi tekanan eksternal.

Secara teoretis, temuan ini memberi dukungan awal bagi penerapan *Choice Theory* dan prosedur WDEP pada konteks keterlibatan akademik di madrasah. Kontribusinya terletak pada pengaitan tujuan yang dipilih siswa, evaluasi perilaku, dan rencana tindakan dengan indikator *engagement*. Namun, penelitian ini belum menguji apakah perubahan terjadi karena peningkatan otonomi, kompetensi, rasa memiliki, regulasi diri, atau kombinasi beberapa mekanisme. Penelitian berikutnya dapat mengukur mediator tersebut dan menganalisis *behavioral, emotional* serta *cognitive engagement* secara terpisah.

Temuan perlu ditafsirkan dengan hati-hati karena sampel hanya 16 siswa dari satu madrasah, dengan delapan siswa pada setiap kelompok. Ukuran sampel kecil menghasilkan estimasi yang kurang presisi, meningkatkan sensitivitas terhadap pencilan, dan membatasi generalisasi ke sekolah, jenjang, atau kelompok siswa lain. Pemilihan sampel secara *proportional random sampling* dari 21 siswa dengan *engagement* rendah tidak sama dengan random *assignment* ke kelompok; desain *nonequivalent control group* tetap rentan terhadap bias seleksi dan perbedaan awal yang tidak terukur. Walaupun rerata *pretest* kedua kelompok relatif dekat (48,75 dan 48,88), kesetaraan pada skor total tidak menjamin kesetaraan karakteristik lain.

Ancaman validitas internal lainnya mencakup kemungkinan sejarah atau peristiwa sekolah selama periode Januari–Maret 2026, maturasi, efek pengukuran berulang, regresi menuju rerata karena peserta dipilih dari skor *engagement* rendah, serta pengaruh harapan konselor dan respons sosial yang diinginkan pada angket. Kelompok kontrol tidak menerima intervensi WDEP, tetapi naskah tidak menunjukkan adanya kontrol aktif yang menyamakan perhatian dan waktu bersama fasilitator. Dengan demikian, sebagian perubahan mungkin berkaitan dengan perhatian kelompok, dukungan teman sebaya, atau ekspektasi peserta, bukan semata-mata komponen WDEP. Penelitian juga berlangsung enam pertemuan dalam periode kurang dari dua bulan dan tidak menyajikan tindak lanjut jangka panjang; keberlanjutan perubahan belum diketahui.

Terdapat pula batasan analisis: uji inferensial dalam skripsi adalah *independent-samples t-test* pada skor *posttest,* sedangkan uji pre-post yang dilaporkan di artikel ini dihitung ulang dari skor individual yang tersedia. Hasil tersebut memperkuat pembacaan pola perubahan, tetapi tidak mengatasi keterbatasan desain kuasi-eksperimental. Studi lanjutan sebaiknya menggunakan sampel lebih besar dari beberapa sekolah, randomisasi jika memungkinkan atau pencocokan kovariat, kontrol aktif, pengukuran tindak lanjut, pelaporan ukuran efek dan interval kepercayaan, serta analisis perubahan antarkelompok yang telah ditetapkan sejak awal (misalnya ANCOVA atau model campuran). Penggunaan observasi independen dan penilaian guru juga dapat mengurangi ketergantungan pada laporan diri siswa.

Simpulan

Hasil penelitian menunjukkan bahwa konseling kelompok realitas berbasis teknik WDEP berkaitan dengan peningkatan *student engagement* akademik pada delapan siswa kelompok eksperimen di kelas XI MA DDI Kanang. Seluruh peserta kelompok eksperimen berada pada kategori sedang saat pretest, kemudian pada posttest empat siswa (50%) berada pada kategori tinggi dan empat siswa (50%) pada kategori sangat tinggi. Sebaliknya, seluruh peserta kelompok kontrol tetap berada pada kategori sedang. Rerata kelompok eksperimen meningkat dari 48,75 menjadi 79,25 (kenaikan 30,50 poin), sedangkan rerata kelompok kontrol berubah dari 48,875 menjadi 49,125 (kenaikan 0,25 poin). Perbandingan posttest yang dilaporkan dalam skripsi menunjukkan perbedaan antarkelompok yang signifikan, $t(14) = 15{,}769$, $p < 0{,}001$, dengan selisih rerata 30,125 poin (95% CI 26,028, 34,222). Analisis tambahan terhadap skor individual juga menunjukkan kenaikan pretest–posttest yang signifikan pada kelompok eksperimen, $t(7) = 13{,}22$, $p < 0{,}001$, sedangkan kelompok kontrol tidak menunjukkan perubahan yang signifikan, $t(7) = 0{,}55$, $p = 0{,}598$. Hasil ini mendukung adanya manfaat intervensi pada konteks sampel yang diteliti, tetapi tidak dengan sendirinya membuktikan bahwa WDEP akan menghasilkan dampak

yang sama pada seluruh siswa atau sekolah. Secara teoretis, perubahan tersebut dapat dipahami melalui rangkaian mekanisme W-D-E-P. Wants membantu siswa merumuskan kebutuhan, harapan, dan tujuan belajar yang dianggap bermakna; kejelasan tujuan ini dapat memberi arah dan nilai personal pada keterlibatan. *Doing/Direction* mendorong siswa mengamati perilaku belajar aktual seperti memperhatikan, bertanya, berdiskusi, mengatur waktu, atau menghindari tugas sehingga keterlibatan tidak berhenti sebagai keinginan, tetapi diterjemahkan menjadi perilaku yang dapat dikenali. *Evaluation* mengajak siswa menilai apakah tindakan tersebut mendekatkan mereka pada tujuan, yang secara konseptual melatih pemantauan diri dan refleksi strategi belajar. Planning kemudian mengubah hasil evaluasi menjadi langkah yang spesifik dan dapat dilakukan, misalnya bertanya ketika belum memahami materi, menyusun jadwal belajar, menjaga fokus, dan mengurangi penggunaan telepon genggam saat pembelajaran. Tindak lanjut dan refleksi kelompok memberi kesempatan untuk meninjau pelaksanaan rencana serta memperkuat komitmen. Dengan demikian, WDEP berpotensi menghubungkan tujuan personal, kesadaran perilaku, regulasi diri, dan tindakan belajar yang konsisten. Mekanisme ini merupakan penjelasan teoretis yang masuk akal berdasarkan tahapan layanan, bukan hasil uji mediasi atau bukti bahwa kontribusi setiap komponen W, D, E, dan P telah diuji secara terpisah.

Referensi

Anderson, L. L., Meline, M., & Harn, B. (2023). Student engagement within adolescent reading comprehension interventions: A systematic literature review. *The Journal of Education, 203*(2). https://doi.org/10.1177/00220574211032327

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

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369–386. https://doi.org/10.1002/pits.20303

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*(3), 651–670. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007

Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health, 79*(9), 408–415. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x

Ben-Eliyahu, A., Moore, D., Dorph, R., & Schunn, C. D. (2018). Investigating the multidimensionality of engagement: Affective, behavioral, and cognitive engagement across science activities and contexts. Contemporary *Educational Psychology, 53*, 87–105. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.01.002

Berti, S., Grazia, V., & Molinari, L. (2023). Active student participation in whole-school interventions in secondary school: A systematic literature review. *Educational Psychology Review, 35*, Article 52. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09773-x

Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research, 92*(1), 46–72. https://doi.org/10.3102/00346543211042426

Cahyani Anam, H. A., Dharmayanti, P. A., & Dwiarwati, K. A. (2025). WDEP (Want, Direction, Evaluation, Planning)-based reality counseling: A strategy for developing student learning responsibility. *Jurnal Ilmiah Bimbingan Konseling Undiksha, 16*(2), 177–185. https://doi.org/10.23887/jibk.v16i2.95338

Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. Frontiers in Psychology, 7, Article 1787. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01787

Davies, C. A., Cordier, R., Graham, P., Littlefair, D., Speyer, R., & Melo, D. (2025). Interventions to improve connectedness, belonging, and engagement in secondary schools: A systematic review and meta-analysis. *Education Sciences, 15*(5), Article 582. https://doi.org/10.3390/educsci15050582

Dierendonck, C., Tóth-Király, I., Morin, A. J. S., Kerger, S., Milmeister, P., & Poncelet, D. (2023). Testing associations between global and specific levels of student academic motivation and engagement in the classroom. *The Journal of Experimental Education, 91*(1), 101–124. https://doi.org/10.1080/00220973.2021.1913979

Engler, L., & Westphal, A. (2024). Teacher autonomy support counters declining trend in intrinsic reading motivation across secondary school. *European Journal of Psychology of Education, 39*, 4047–4065. https://doi.org/10.1007/s10212-024-00842-5

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction, 43*, 1–4. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002

Fredricks, J. A., Parr, A. K., Amemiya, J. L., Wang, M.-T., & Brauer, S. (2019). What matters for urban adolescents' engagement and disengagement in school: A mixed-methods study. *Journal of Adolescent Research, 34*(5), 491–527. https://doi.org/10.1177/0743558419830638

Hennessy, A., & Murphy, K. (2025). Barriers to student engagement: A focus group study on student engagement of first-year computing students. *Irish Educational Studies, 44*(1), 183–200. https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2256552

Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science, 16*(6), 1300–1323. https://doi.org/10.1177/1745691620966789

Howard, J. L., Slemp, G. R., & Wang, X. (2025). Need support and need thwarting: A meta-analysis of autonomy, competence, and relatedness supportive and thwarting behaviors in student populations. *Personality and Social Psychology Bulletin, 51*(9), 1552–1573. https://doi.org/10.1177/01461672231225364

Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education, 38*(5), 758–773. https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505

Lawson, H. A., & Lawson, M. A. (2020). Student engagement and disengagement as a collective action problem. *Education Sciences, 10*(8), Article 212. https://doi.org/10.3390/educsci10080212

Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 46*(3), 517–528. https://doi.org/10.2224/sbp.7054

Li, J., & Xue, E. (2023). Dynamic interaction between student learning behaviour and learning environment: Meta-analysis of student engagement and its influencing factors. *Behavioral Sciences, 13*(1), Article 59. https://doi.org/10.3390/bs13010059

Nkomo, L. M., Daniel, B. K., & Butson, R. J. (2021). Synthesis of student engagement with digital technologies: A systematic review of the literature. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 18*, Article 34. https://doi.org/10.1186/s41239-021-00270-1

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

Salmela-Aro, K., Tang, X., Symonds, J., & Upadyaya, K. (2021). Student engagement in adolescence: A scoping review of longitudinal studies 2010–2020. *Journal of Research on Adolescence, 31*(2), 256–272. https://doi.org/10.1111/jora.12619

Sinatra, G. M., Heddy, B. C., & Lombardi, D. (2015). The challenges of defining and measuring student engagement in science. *Educational Psychologist, 50*(1), 1–13. https://doi.org/10.1080/00461520.2014.1002924

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 571–581. https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571

Symonds, J. E., Guo, J., Tang, X., Upadyaya, K., Yu, J., Vaccaro, N., Guigui, D., Ponce, S., Costello, N., & Salmela-Aro, K. (2026). Student engagement declines across adolescence: A meta-analysis of longitudinal studies. *Review of Education, 14*(1), Article e70134. https://doi.org/10.1002/rev3.70134

Tahir, A., Sinring, A., & Buchori, S. (2025). The WDEP reality counseling to improve the students' academic resilience. *Jurnal Psikologi Pendidikan dan Konseling, 11*(1), 75–80. https://doi.org/10.26858/jpkk.v11i1.72199

Tao, Y., Meng, Y., Gao, Z., & Yang, X. (2022). Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology, 42*(4), 401–420. https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2033168

Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development, 83*(3), 877–895. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x

Weich, M., Göllner, R., & Stalder, B. E. (2024). Subject and time specificity of students' cognitive, behavioral, and emotional engagement at school. *Learning and Individual Differences, 114*, Article 102511. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102511

Wolters, K., van der Oord, S., Psyllou, C., van den Hoofdakker, B., & Boyer, B. E. (2026). Academic skills training interventions for adolescents in secondary education: A systematic review. *School Psychology Review, 55*(1), 79–99. https://doi.org/10.1080/2372966X.2025.2548763

Wong, Z. Y., Liem, G. A. D., Chan, M., & Datu, J. A. D. (2024). Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 116*(1), 48–75. https://doi.org/10.1037/edu0000833

Wubbolding, R. E., Casstevens, W. J., & Fulkerson, M. H. (2017). Using the WDEP system of reality therapy to support person-centered treatment planning. *Journal of Counseling & Development, 95*(4), 472–477. https://doi.org/10.1002/jcad.12162