



Motivasi sebagai Prediktor *Engagement* Peserta MOOC

Lois Anastasia*, Surya Cahyadi, dan Witriani

Program Studi Magister Psikologi Profesi, Fakultas Psikologi, Universitas Padjadjaran

Jl. Raya Bandung Sumedang KM. 21, Sumedang, Jawa Barat, Indonesia 45363

*E-mail: lois21002@mail.unpad.ac.id

Abstrak

Massive Open Online Courses (MOOC) merupakan suatu bentuk inovasi pendidikan jarak jauh yang telah memperluas akses belajar. Akan tetapi, banyak peserta yang mengikuti *online course* sering kali tidak menyelesaikannya. Keterlibatan (*engagement*) peserta dalam menyelesaikan *online course* merupakan aspek penting dalam keberhasilan pembelajaran MOOC. Salah satu faktor yang diyakini berperan dalam meningkatkan *engagement* adalah motivasi peserta dalam menjalani proses belajar. Oleh karena itu, studi ini bertujuan untuk mengkaji peran motivasi sebagai prediktor *engagement* pada peserta MOOC dalam menyelesaikan *online course*. Melalui *convenience sampling*, 250 orang peserta MOOC di Indonesia turut berpartisipasi. Pengukuran dilakukan menggunakan *Learning Self-Regulation Questionnaire (SRQ-L)* dan *MOOC Engagement Scale (MES)*, yang dianalisis dengan regresi berganda. Hasil penelitian menunjukkan bahwa baik *autonomous motivation* maupun *controlled motivation* sama-sama berkontribusi dalam meningkatkan *student engagement*. Namun, terdapat salah satu dimensi yang tidak dipengaruhi oleh *controlled motivation* yakni *cognitive engagement*. Dengan demikian, pada dasarnya kedua jenis motivasi tersebut penting dalam mendorong *engagement* peserta untuk menyelesaikan *online course*. Hanya saja, *autonomous motivation* memberikan pengaruh yang lebih kuat dalam meningkatkan kualitas *engagement* peserta secara keseluruhan.

Kata kunci: motivasi, *student engagement*, peserta, *Massive Open Online Courses (MOOC)*.

Motivation as a Predictor of MOOC Participant Engagement

Abstract

Massive Open Online Courses (MOOCs) are a form of distance education innovation that has expanded access to learning. However, many participants who take online courses often do not complete them. Participants' engagement in completing the online course is an important aspect in the success of MOOC learning. One factor that is believed to play a role in increasing engagement is participants' motivation in undergoing the learning process. Therefore, this study aims to examine the role of motivation as a predictor of engagement in MOOC participants in completing online courses. Through convenience sampling, 250 MOOC participants in Indonesia participated. Measurements were conducted using the *Learning Self-Regulation Questionnaire (SRQ-L)* and *MOOC Engagement Scale (MES)*, which were analyzed by multiple regression. The results show that both autonomous motivation and controlled motivation contribute to increasing student engagement. However, controlled motivation has no influence on cognitive engagement. Thus, both types of motivation are important in encouraging participants' engagement to complete the online course. However, autonomous motivation has a stronger influence in improving the overall quality of engagement.

Keywords: motivation, *student engagement*, participants, *Massive Open Online Courses (MOOC)*.

Pendahuluan

Di era modern saat ini, keterampilan dan pengalaman dalam pendidikan dapat diperoleh dengan cepat serta tidak terbatas pada pendidikan formal, melainkan melalui pemanfaatan kemajuan teknologi informasi dan komunikasi. *Massive Open Online Courses* (MOOC) adalah salah satu istilah sistem pendidikan *distance learning* yang merupakan bentuk inovasi dari penerapan teknologi informasi dalam bidang pendidikan (Kurniasari et al., 2018). MOOC masuk ke dalam kategori pendidikan nonformal yang bertujuan untuk melengkapi pendidikan formal dengan cara memungkinkan individu untuk dapat belajar dari berbagai sumber dalam memperoleh ilmu atau keterampilan yang diinginkan (Beseda & Machat, 2014; Czerniewicz et al., 2015).

MOOC memiliki beberapa karakteristik umum, seperti terbuka secara luas pada siapa saja untuk dapat berpartisipasi dalam kegiatan pembelajaran (Mallon, 2013); mudah diakses dari manapun dan kapan saja dengan biaya yang relatif lebih terjangkau (Blackmon & Major, 2017); serta memiliki berbagai macam konten kursus yang memungkinkan peserta untuk memilih sesuai dengan minat mereka (Sulistiowati et al., 2021). Karakteristik peserta MOOC bervariasi dari segi usia dan latar belakang. Akan tetapi, umumnya peserta MOOC yang mendaftar dan mengikuti *online course* adalah individu yang telah menyelesaikan pendidikan tinggi (Berliyanto & Santoso, 2018; Aldowah et al., 2020), atau merupakan seorang profesional ataupun calon profesional yang sedang meniti karier (Milligan & Littlejohn, 2017). Alasan yang umum dijelaskan oleh peserta saat menggunakan MOOC adalah untuk meningkatkan pengembangan pribadi dan meningkatkan keterampilan kerja mereka (Christensen et al., 2013; Salmon et al., 2015).

Penelitian sebelumnya yang dilakukan oleh Utami et al. (2024) mengemukakan bahwa berdasarkan tinjauan literatur terhadap artikel ilmiah yang membahas mengenai MOOC, ditemukan bahwa MOOC memberikan banyak peluang dalam meningkatkan kualitas pendidikan dan aksesibilitas pembelajaran di berbagai negara, termasuk negara berkembang. Di Indonesia sendiri, berdasarkan hasil pengamatan yang dilakukan terhadap orang-orang di sekitar peneliti, didapati bahwa ada beberapa rekan dan kenalan mengikuti *online course* untuk memenuhi kebutuhan belajar mereka. Secara spesifik, alasan tersebut adalah untuk menambah pengetahuan yang belum didapat ketika berkuliah, meningkatkan *skill* terkait suatu keahlian tertentu, fleksibilitas yang memungkinkan belajar di mana saja dan kapan saja, serta untuk memperoleh sertifikat yang dapat meningkatkan tingkat kredensial mereka terkait keterampilan tertentu. Jika melihat potensi perkembangan MOOC di Indonesia, MOOC memiliki peluang yang besar untuk dimanfaatkan secara lebih optimal dalam dunia pendidikan.

Akan tetapi, berdasarkan penelitian sebelumnya, diketahui bahwa tingkat penyelesaian MOOC sangat rendah jika dibandingkan dengan jumlah peserta yang terdaftar (Feng et al., 2019). Hal ini dapat mengindikasikan tingginya tingkat *dropout* pada peserta MOOC. *Dropout* pada konteks MOOC biasanya tampak dalam bentuk perilaku tidak menyelesaikan seluruh modul, berhenti mengakses platform sebelum kursus berakhir, atau tidak menyelesaikan tugas akhir yang menjadi persyaratan penyelesaian kursus (Jordan, 2015). Fenomena serupa juga ditemukan pada peserta MOOC di Indonesia. Temuan eksploratif dari survei awal terhadap beberapa individu menunjukkan adanya variasi pengalaman penyelesaian kursus; sebagian peserta selalu menyelesaikan seluruh kursus yang diikutinya, sebagian lainnya pernah berhenti sebelum kursus selesai, dan ada pula yang belum pernah menyelesaikan satu kursus pun. Gambaran ini menguatkan bahwa tantangan terkait penyelesaian MOOC tidak hanya terjadi secara global, tetapi juga dialami oleh peserta di Indonesia.

Salah satu faktor utama yang memengaruhi keberhasilan peserta dalam menyelesaikan MOOC adalah tingkat *engagement* mereka. *Engagement* berperan menjaga keberlanjutan proses belajar dan menurunkan kemungkinan terjadinya *dropout*. Hal ini sejalan dengan temuan penelitian sebelumnya yang menunjukkan bahwa peserta dengan tingkat *engagement* lebih tinggi memiliki peluang *dropout* yang lebih kecil (Xiong et al., 2015). Dengan

mempertimbangkan peran penting *engagement* dalam keberlanjutan proses belajar tersebut, penelitian ini berfokus pada *engagement* peserta MOOC sebagai faktor yang menjelaskan ketahanan mereka dalam menyelesaikan kursus. Dalam penelitian ini, keterlibatan tersebut akan disebut sebagai *student engagement*.

Student engagement merupakan konstruk multidimensi yang terdiri atas beberapa dimensi partisipasi dalam aktivitas pembelajaran, yaitu *behavioral*, *emotional*, *cognitive*, dan *social engagement* (Moskal et al., 2015; Daniels et al., 2016). Dalam pembelajaran tatap muka, *student engagement* telah terbukti berperan penting dalam meningkatkan partisipasi, keberhasilan akademik, dan perkembangan peserta didik secara menyeluruh (Fredricks et al., 2004; Bariyah & Pierewan, 2017; Jamaluddin et al., 2022). Temuan serupa juga muncul dalam konteks pembelajaran *online*, termasuk *Massive Open Online Courses* (MOOC). Sejumlah penelitian menunjukkan bahwa *engagement* peserta merupakan faktor penentu utama keberlanjutan dan penyelesaian *online course*. Analisis perilaku peserta pada MOOC menunjukkan bahwa tingkat *engagement* yang lebih tinggi berkaitan dengan frekuensi akses materi pembelajaran, partisipasi dalam forum, penyelesaian tugas, serta ketekunan dalam mengikuti seluruh rangkaian kursus (Wei et al., 2023; Hartati & Batubara, 2023). Selain itu, studi terbaru menegaskan bahwa peserta MOOC yang aktif secara perilaku dan emosional cenderung memiliki pengalaman belajar yang lebih positif dan menunjukkan tingkat penyelesaian kursus yang lebih tinggi (Luo & Li, 2024; Pendergast et al., 2024). Hal ini menunjukkan bahwa *engagement* tetap menjadi komponen penting meskipun pembelajaran dilakukan secara *online* dan bersifat mandiri.

Engagement peserta tidak terbentuk begitu saja, melainkan dipengaruhi oleh berbagai faktor: salah satunya adalah motivasi yang merupakan peranan kunci dalam menjelaskan perilaku peserta MOOC (Abdullatif & Velázquez-Iturbide, 2020). Motivasi didefinisikan sebagai proses yang memberi semangat, arah, dan kegigihan perilaku (Santrock & Lansford, 2002). *Self-determination theory* (SDT) memberikan kerangka untuk memahami dorongan peserta dalam mengikuti *online course* (Chen & Jang, 2010), dengan menempatkan motivasi pada suatu spektrum, mulai dari motivasi yang lebih terkendali (*controlled motivation*) hingga motivasi yang lebih otonom (*autonomous motivation*) (Black & Deci, 2000). Kontinum motivasi ini menunjukkan bahwa motivasi bukanlah kategori yang saling terpisah, melainkan bersifat dinamis dan dipengaruhi oleh konteks serta kemampuan regulasi diri individu. Perbedaan kualitas motivasi ini penting karena dapat menghasilkan perilaku *engagement* yang berbeda pada peserta MOOC. Oleh karena itu, memahami bagaimana kualitas motivasi bekerja menjadi dasar penting untuk menjelaskan variasi *engagement* yang muncul.

Berbagai penelitian sebelumnya telah mengkaji hubungan antara *student engagement* dan tingkat penyelesaian MOOC (Wang et al., 2022), serta faktor-faktor yang memengaruhi *engagement* dalam pembelajaran daring (Kaveri et al., 2016; Lan & Hew, 2020). Penelitian lain menunjukkan bahwa motivasi berkontribusi terhadap ketahanan peserta dalam menyelesaikan *online course* (Wang & Baker, 2015). Namun, sebagian besar studi tersebut dilakukan di luar Indonesia. Padahal, perbedaan budaya belajar, kesiapan teknologi, dan karakteristik pengguna dalam konteks Indonesia berpotensi menghasilkan pola motivasi dan *engagement* yang berbeda. Selain itu, penelitian terdahulu mengenai motivasi dalam MOOC umumnya belum mengkaji kualitas motivasi berdasarkan kerangka SDT, khususnya bagaimana dua kualitas motivasi dalam kontinum SDT, *autonomous motivation*, dan *controlled motivation*, berperan sebagai prediktor bagi berbagai dimensi *engagement*. Ketidadaan fokus pada kualitas motivasi ini menyisakan celah untuk memahami bagaimana motivasi dapat membentuk *engagement* secara lebih spesifik.

Dengan mempertimbangkan hal tersebut, penelitian ini bertujuan untuk mengkaji bagaimana *autonomous motivation* dan *controlled motivation* memprediksi dimensi-dimensi *student engagement* pada peserta MOOC di Indonesia. Jika melihat bahwa penelitian mengenai motivasi dan *engagement* dalam MOOC di Indonesia masih berada pada tahap awal, studi ini diharapkan dapat memberikan pemahaman yang lebih komprehensif mengenai dinamika motivasi dan *engagement* dalam penyelesaian *online course*.

Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif dengan teknik sampling *convenience sampling*. Adapun karakteristik subjek dari penelitian ini adalah individu dewasa yang pernah ataupun sedang menjalani kursus secara *online* melalui *platform Massive Open Online Courses* (MOOC). *Platform* MOOC yang dimaksud memiliki karakteristik sebagai berikut: tidak terikat institusi tertentu, menyediakan materi pembelajaran digital, forum diskusi, alat evaluasi, serta sertifikat penyelesaian. Responden pada penelitian ini adalah 250 orang yang sesuai dengan kriteria dari penelitian ini.

Pengambilan data dilakukan menggunakan metode survei melalui *self-administered questionnaire*, yang berbentuk isian Google Form. *Form* tersebut disebarikan kepada responden berupa tautan melalui media sosial seperti WhatsApp, Instagram, dan LINE. Penjelasan mengenai pelaksanaan penelitian dan *informed consent* dapat diakses responden melalui tautan yang telah disebarikan. Pengambilan data dilakukan pada bulan Juli hingga bulan September 2024. Penelitian ini telah memperoleh persetujuan etik dari Komite Etik Penelitian Universitas Padjadjaran dengan nomor 876/UN6.KEP/EC/2023.

Instrumen penelitian yang digunakan pada penelitian ini adalah *Learning Self-Regulation Questionnaire* (SRQ-L) yang dikembangkan oleh Black & Deci (2000). Skala ini memiliki 11 butir pernyataan yang terbagi ke dalam dua subskala motivasi, yaitu *controlled* (tujuh butir pernyataan) dan *autonomous* (empat butir pernyataan). Skala SRQ-L ini telah diadaptasi ke dalam bahasa Indonesia dan diuji validitasnya melalui dua pendekatan. Pertama, *content validity* menggunakan *content validity index* (CVI) dengan melibatkan tiga orang ahli, dan diperoleh nilai I-CVI sebesar 1.00 pada seluruh *item* sehingga 11 butir *item* dinyatakan valid untuk mengukur subskala gaya regulasi/motivasi berdasarkan *self-determination theory*. Kedua, *construct validity* diuji dengan *confirmatory factor analysis* (CFA). Hasil pengujian menunjukkan bahwa model pengukuran memenuhi kriteria kecocokan dengan baik (RMSEA = .043; SRMR = .078; CFI = .980), meskipun uji *Chi-square* menunjukkan hasil tidak signifikan ($p = .259$).

Perlu menjadi perhatian bahwa uji *chi-square* sering kali terlalu sensitif terhadap ukuran sampel sehingga hasilnya cenderung menolak model meskipun indeks kelayakan lain menunjukkan kecocokan yang memadai. Dengan demikian, oleh karena sebagian besar indeks *fit* menunjukkan hasil yang baik, model dua subskala regulasi/motivasi dalam *Self-Determination Theory* dapat dikonfirmasi sehingga instrumen ini dinyatakan valid untuk digunakan dalam penelitian. Kemudian, dilakukan uji coba terhadap hasil adaptasi tersebut kepada 75 orang responden. Berdasarkan hasil uji coba, dapat disimpulkan bahwa instrumen tersebut bersifat reliabel ($\alpha_{controlled} = .799$; $\alpha_{autonomous} = .718$). Adapun *Cronbach's alpha* yang diperoleh berdasarkan hasil pengambilan data penelitian pada 250 orang peserta yang mengikuti *online course* pada *platform* MOOC di Indonesia adalah sebesar $\alpha_{controlled} = .776$; $\alpha_{autonomous} = .770$ sehingga hasil ini menunjukkan bahwa alat ukur memiliki tingkat reliabilitas yang memadai. Tiap butir pernyataan pada kedua subskala direspons dengan tujuh rentang pilihan jawaban dari 1 (sangat tidak sesuai) sampai 7 (sangat sesuai).

Instrumen lain yang digunakan pada penelitian ini adalah *MOOC Engagement Scale* (MES) yang dikembangkan oleh Deng et al. (2020). Skala ini memiliki 12 butir pernyataan yang terbagi rata ke dalam empat dimensi, yaitu *behavioral engagement*, *cognitive engagement*, *emotional engagement*, dan *social engagement*. Skala MES ini telah diadaptasi ke dalam bahasa Indonesia dan diuji validitasnya melalui dua pendekatan. Pertama, *content validity* menggunakan *content validity index* (CVI) dengan melibatkan tiga orang ahli, dan diperoleh nilai I-CVI sebesar 1.00 pada seluruh *item* sehingga 12 butir *item* dinyatakan sesuai untuk mengukur empat dimensi *student engagement* pada peserta MOOC di Indonesia. Kedua, *construct validity* diuji dengan *confirmatory factor analysis* (CFA).

Hasilnya menunjukkan bahwa model pengukuran belum sepenuhnya memenuhi kriteria kecocokan (*Chi-square* = .004; RMSEA = .094; SRMR = .089; CFI = .928), meskipun telah dilakukan modifikasi model. Dengan

demikian, instrumen ini dinyatakan valid secara isi, namun memiliki keterbatasan pada kesahihan konstruk sehingga penggunaannya dalam penelitian ini dipertimbangkan secara hati-hati sesuai konteks eksplorasi MOOC. Kemudian, dilakukan uji coba terhadap hasil adaptasi tersebut kepada 75 orang responden. Berdasarkan hasil uji coba, dapat disimpulkan bahwa instrumen tersebut bersifat reliabel ($\alpha_{behavioral} = .529$; $\alpha_{cognitive} = .682$; $\alpha_{emotional} = .791$; $\alpha_{social} = .905$). Adapun *Cronbach's alpha* yang diperoleh berdasarkan hasil pengambilan data penelitian pada 250 orang peserta yang mengikuti *online course* pada *platform* MOOC di Indonesia adalah sebesar $\alpha_{behavioral} = .733$; $\alpha_{cognitive} = .783$; $\alpha_{emotional} = .889$; $\alpha_{social} = .863$ sehingga dapat disimpulkan bahwa alat ukur memiliki tingkat reliabilitas yang memadai. Tiap butir pernyataan pada keempat dimensi direspons dengan enam rentang pilihan jawaban dari 1 (sangat tidak setuju) hingga 6 (sangat setuju).

Analisis data yang digunakan dalam penelitian ini adalah analisis deskriptif dan uji regresi linear berganda. Analisis deskriptif digunakan untuk memberikan gambaran mengenai motivasi belajar (*autonomous* dan *controlled*) serta *engagement* peserta MOOC pada dimensi *behavioral*, *cognitive*, *emotional*, dan *social*, yang disajikan dalam bentuk nilai rata-rata (*mean*) dan standar deviasi. Selanjutnya, sebelum dilakukan uji regresi, terlebih dahulu dilakukan uji asumsi klasik yang meliputi uji normalitas ($p > .05$), multikolinearitas (*Tolerance* $> .10$; *VIF* < 10), dan heteroskedastisitas ($p > .05$). Setelah syarat terpenuhi, dilakukan uji korelasi Pearson untuk mengidentifikasi hubungan antarvariabel, serta analisis regresi linear berganda untuk mengetahui kontribusi motivasi dalam memprediksi *engagement* peserta MOOC. Tingkat signifikansi yang digunakan adalah $p < .05$. Seluruh analisis dilakukan menggunakan bantuan perangkat lunak IBM SPSS Statistics versi 25.

Hasil

Data demografi dari 250 responden dijabarkan pada Tabel 1 di bawah ini. Responden penelitian ini didominasi oleh perempuan (54%). Mayoritas usia responden adalah 25–30 tahun (35%), namun tidak berbeda jauh dengan jumlah partisipan yang berusia 18–24 tahun (31%). Sebagian besar responden dalam penelitian ini berasal dari status ekonomi sosial tinggi (49%), dan sebagian kecil responden berasal dari status ekonomi sosial rendah (11%). Selanjutnya, responden pada penelitian ini lebih banyak didominasi oleh peserta yang tinggal di wilayah pulau Jawa (52%). Peserta *online course* yang menjadi responden dalam penelitian ini sebagian besar merupakan pekerja *full-time* berstatus permanen (35%). Namun, tidak hanya orang-orang yang bekerja, peserta *online course* juga ternyata ada yang merupakan seorang ibu rumah tangga (2%), ataupun mahasiswa dan pelajar (12%). Hal ini menggambarkan beragamnya status pekerjaan individu yang menjadi peserta *online course*.

Tabel 1. Data Demografi Responden Penelitian

Kategori	<i>n</i>	%	Kategori	<i>n</i>	%
Jenis kelamin			Status ekonomi sosial		
Laki-laki	116	46	<i>Upper</i>	123	49
Perempuan	134	54	<i>Middle</i>	100	40
Usia			<i>Lower</i>	27	11
18-24	78	31	Provinsi		
25-30	88	35	Jawa	131	52
31-35	44	18	DKI Jakarta	65	26
36-40	29	12	Banten	19	8
41-45	11	4	Sumatera	9	4
			Sulawesi	6	2

Kategori	<i>n</i>	%	Kategori	<i>n</i>	%
Riau	6	2	<i>Full-time</i> , permanen	87	35
DI Yogyakarta	4	2	<i>Full-time</i> , kontrak	47	19
Aceh	2	1	Wiraswasta	30	12
Lampung	2	1	<i>Part-time</i>	22	9
Kepulauan Riau	1	0	Mahasiswa aktif	19	8
Bali	1	0	<i>Freelancer</i>	13	5
Kalimantan Timur	1	0	Pelajar SMA/SMK sederajat	12	5
NTB	1	0	Sedang mencari pekerjaan	12	5
Papua	1	0	Ibu rumah tangga	5	2
Maluku	1	0	Jenis pekerjaan lainnya	3	1

Status pekerjaan

Keterangan: Klasifikasi SES ditentukan berdasarkan pendapatan bulanan individu: kurang dari Rp3.000.000 (*lower*), Rp3.000.000–Rp7.000.000 (*middle*), dan lebih dari Rp7.000.000 (*upper*).

Berdasarkan hasil analisis deskriptif (lihat Tabel 2), peserta MOOC dalam penelitian ini menunjukkan skor rata-rata yang relatif tinggi pada seluruh dimensi *student engagement*. Secara rinci, skor rata-rata *behavioral engagement* adalah 5.29, *cognitive engagement* 5.48, *emotional engagement* 5.42, dan *social engagement* 5.08. Temuan ini mengindikasikan bahwa mayoritas partisipan cenderung aktif dalam keterlibatan belajar, khususnya pada aspek *cognitive* dan *emotional*. Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa peserta lebih sering menunjukkan keterlibatan dalam proses berpikir dan penghayatan emosional dibandingkan aspek perilaku maupun sosial selama mengikuti pembelajaran *online course*.

Hasil analisis deskriptif pada variabel *motivation* juga menunjukkan bahwa partisipan memiliki skor rata-rata yang tinggi, baik pada *autonomous motivation* maupun *controlled motivation*. Rata-rata *autonomous motivation* adalah 5.93, sedangkan *controlled motivation* memperoleh rata-rata 5.26. Temuan ini memperlihatkan bahwa meskipun kedua jenis motivasi sama-sama berperan, dorongan internal (*autonomous motivation*) lebih dominan dibandingkan tekanan eksternal (*controlled motivation*). Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa peserta MOOC di Indonesia lebih banyak terdorong oleh motivasi intrinsik dalam mengikuti dan menyelesaikan pembelajaran *online course*.

Setelah melihat gambaran deskriptif variabel penelitian, dilakukan analisis regresi untuk mengetahui kontribusi motivasi terhadap *student engagement*. Seperti ditunjukkan pada Tabel 3, model regresi menunjukkan bahwa *autonomous motivation* dan *controlled motivation* secara bersama-sama berkontribusi signifikan terhadap seluruh dimensi *student engagement* pada peserta MOOC di Indonesia. Secara umum, hasil penelitian menunjukkan bahwa *autonomous motivation* dan *controlled motivation* bersama-sama menjelaskan antara 22% hingga 32% variasi keterlibatan peserta dalam MOOC. Lebih spesifik, motivasi berkontribusi terhadap 25.3% variasi dalam *behavioral engagement*, 22.7% dalam *cognitive engagement*, 27.2% dalam *emotional engagement*, dan 31.9% dalam *social engagement*. Temuan ini menunjukkan

Tabel 2. Statistik Deskriptif Variabel Penelitian

Variabel	Dimensi/Subskala	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Student Engagement</i>	<i>Behavioral</i>	250	2.67	6.00	5.29	.733
	<i>Cognitive</i>	250	3.00	6.00	5.48	.607
	<i>Emotional</i>	250	2.33	6.00	5.42	.685
	<i>Social</i>	250	1.00	6.00	5.08	.900
<i>Motivation</i>	<i>Autonomous</i>	250	2	7	5.93	.848
	<i>Controlled</i>	250	2	7	5.26	.964

Tabel 3. Analisis Regresi dan Koefisien Regresi Motivasi terhadap *Student Engagement*

Model	Predictor	R^2	F	Unstandardized coefficients		p
				B	Std. Error	
BE	A	.253	41.862	.321	.063	.000
	C			.132	.056	.019
CE	A	.227	36.246	.297	.053	.000
	C			.054	.047	.253
EE	A	.272	46.176	.305	.058	.000
	C			.134	.051	.010
SE	A	.319	57.964	.347	.074	.000
	C			.274	.065	.000

Keterangan: A = *autonomous motivation*; C = *controlled motivation*; BE = *behavioral engagement*; CE = *cognitive engagement*; EE = *emotional engagement*; SE = *social engagement*

bahwa motivasi memiliki peran penting dalam menentukan tingkat keterlibatan peserta, meskipun masih terdapat faktor-faktor lain di luar motivasi yang juga memengaruhi keterlibatan mereka.

Lebih lanjut, Tabel 3 juga menunjukkan bahwa *autonomous motivation* konsisten berpengaruh signifikan pada keempat dimensi *engagement*. *Controlled motivation* berpengaruh pada *behavioral* ($B = .132, p < .001$), *emotional* ($B = .134, p = .010$), dan *social* ($B = .274, p < .001$) *engagement*, tetapi tidak signifikan pada *cognitive* ($B = .054, p = .253$) *engagement*. Temuan ini menegaskan bahwa *autonomous motivation* lebih dominan dibanding *controlled motivation* dalam meningkatkan keterlibatan peserta MOOC.

Pembahasan

Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui bagaimana jenis motivasi berdasarkan konsep *self-determination theory* (SDT) memengaruhi *student engagement* peserta dalam mengikuti dan menyelesaikan pembelajaran *online course* di platform MOOC. Hasil penelitian yang dilakukan kepada peserta MOOC di Indonesia menunjukkan bahwa jenis motivasi yang mereka miliki dalam menjalankan pembelajaran di MOOC memengaruhi tingkat *behavioral engagement*, *emotional engagement*, *cognitive engagement*, dan *social engagement* mereka. Hal ini sejalan dengan temuan Anghel et al. (2023) yang menjelaskan bahwa motivasi intrinsik dan ekstrinsik sama-sama berperan dalam menentukan tingkat *engagement* peserta selama *online course* berlangsung. Dengan itu, hasil penelitian ini dapat memperkuat dan memperluas pemahaman bahwa motivasi dapat menjadi prediktor yang kuat dalam memengaruhi tingkat *student engagement*, khususnya dalam konteks MOOC.

Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa baik *autonomous* maupun *controlled motivation* dapat mendorong peserta MOOC di Indonesia untuk terlibat dalam semua jenis *engagement* (*behavioral*, *emotional*, *cognitive*, dan *social*) pada aktivitas pembelajaran *online course*. Namun, *controlled motivation* tidak berpengaruh terhadap peningkatan *cognitive engagement* peserta dalam pembelajaran tersebut.

Autonomous motivation mengarah pada perilaku individu yang didorong oleh keinginan intrinsik, di mana mereka secara sukarela dan dengan kesadaran penuh terlibat dalam suatu aktivitas. Contohnya ialah seperti mengikuti MOOC karena tertarik untuk memahami suatu topik, atau merasa perlu dan penting untuk meningkatkan pengetahuan maupun keterampilan akan suatu bidang tertentu. Hasil penelitian ini memperlihatkan bahwa *autonomous motivation* cenderung lebih dominan, sebagaimana ditunjukkan oleh skor rata-rata *autonomous motivation* yang lebih tinggi dibandingkan *controlled motivation*. Makin tinggi *autonomous motivation* peserta, makin meningkat pula tingkat

behavioral engagement, *cognitive engagement*, *emotional engagement*, dan *social engagement* mereka. Peserta dengan *behavioral engagement* yang tinggi akan menampilkan perilaku-perilaku yang aktif dalam menonton video pembelajaran, membuat catatan, mengerjakan tugas/kuis, ataupun membaca literatur yang diberikan (Deng et al., 2020). Peserta dengan *autonomous motivation* mendorong mereka untuk menampilkan *cognitive engagement* dalam bentuk mempelajari materi dengan penuh perhatian, berusaha memahami konsep yang diajarkan, berupaya mengembangkan materi yang dipelajari dengan mencari tambahan informasi, serta mau berusaha mengatasi kesulitan yang ditemukan saat belajar. Hal ini sejalan dengan penelitian sebelumnya yang menyatakan bahwa *autonomous motivation* memainkan peranan penting sebagai mediasi dalam meningkatkan *cognitive engagement* (Chi, 2023).

Pada *emotional engagement*, peserta dengan *autonomous motivation* akan merasa senang, menikmati, bersemangat, dan puas saat mengikuti kegiatan *online course*. Hal ini dikarenakan adanya minat dan keinginan internal untuk menjalankan pembelajaran *online course* yang dapat memicu kemunculan emosi-emosi positif tersebut (Ryan & Deci, 2020). Selanjutnya, *social engagement* yang tinggi akan membuat peserta aktif membangun interaksi sosial dan berbagi ide melalui forum diskusi, ikut melakukan penilaian tugas antarpeserta, ataupun bergabung dalam komunitas peserta MOOC (Hew & Cheung, 2014; Kizilcec, & Schneider, 2015).

Controlled motivation merupakan jenis motivasi yang mengarah pada perilaku yang muncul akibat tekanan atau paksaan eksternal, yang mungkin tidak selaras dengan keinginan atau *value* pribadi individu (Ryan & Deci, 2017). Contohnya adalah seperti mendapatkan sertifikat, memiliki tujuan untuk menunjang kenaikan jabatan dalam pekerjaan, ataupun memiliki tujuan untuk mendapatkan apresiasi dari orang lain. Hasil penelitian menunjukkan bahwa *controlled motivation* juga terbukti berkontribusi pada peningkatan *engagement* dalam pembelajaran MOOC. Makin tinggi *controlled motivation* peserta, makin meningkat pula *behavioral engagement*, *emotional engagement*, dan *social engagement* mereka, namun tidak dengan *cognitive engagement*.

Peserta dengan *controlled motivation* tetap aktif dalam mengakses video pembelajaran, mencatat materi, ataupun mengerjakan tugas atau kuis sebagai bentuk *behavioral engagement* (Deng et al., 2020). Dengan kata lain, bentuk *behavioral engagement* ini lebih merupakan manifestasi dari *controlled motivation*, di mana motivasi mereka dalam menyelesaikan tugas atau mengikuti pembelajaran kemungkinan lebih didorong oleh perasaan «harus», bukan karena benar-benar menikmati atau menghargai proses pembelajaran itu sendiri. Terkait *emotional engagement*, peserta dapat menampilkan perasaan lega atau puas sebagai emosi yang positif. Hal ini mungkin terjadi karena mereka berhasil mencapai atau memenuhi tuntutan yang diharapkan oleh lingkungan sekitarnya (Ryan & Deci, 2020). *Emotional engagement* yang terbentuk dari *controlled motivation* cenderung tidak sekuat atau tidak seberkelanjutan seperti yang dihasilkan dari *autonomous motivation*.

Perbedaan pengaruh *autonomous* dan *controlled motivation* juga tampak pada dimensi *social engagement*. Peserta dengan *autonomous motivation* lebih mungkin membangun interaksi sosial secara lebih mendalam, misalnya dengan berbagi pemahaman, bertukar ide, atau memberikan dukungan pada rekan lain di forum diskusi. Interaksi ini muncul karena adanya rasa ingin terhubung dan keinginan intrinsik untuk belajar bersama sehingga menghasilkan hubungan sosial yang lebih bermakna dan berpotensi berkelanjutan. Sebaliknya, peserta dengan *controlled motivation* juga dapat terlibat dalam forum diskusi, namun interaksinya lebih bersifat instrumental, misalnya untuk memenuhi kewajiban, mendapatkan pengakuan, atau menghindari konsekuensi. Akibatnya, keterlibatan sosial yang didorong oleh *controlled motivation* cenderung bersifat dangkal dan kurang memberikan kontribusi jangka panjang terhadap keberlangsungan komunitas belajar.

Dengan demikian, perbedaan pengaruh *autonomous* dan *controlled motivation* pada *social engagement* tidak hanya terletak pada tujuan dan keberlanjutan interaksi, tetapi juga pada gaya komunikasi, kualitas relasi sosial, kontribusi

terhadap dinamika kelompok, serta ketahanan keterlibatan ketika insentif eksternal tidak hadir. Temuan ini sejalan dengan Zhou et al. (2022) yang menunjukkan bahwa *controlled motivation* dapat meningkatkan *social engagement* dalam jangka pendek, namun *autonomous motivation* lebih berperan dalam membangun keterlibatan sosial yang konsisten dan berkelanjutan.

Berbeda dengan bentuk keterlibatan lainnya, *controlled motivation* tampaknya tidak banyak memengaruhi dimensi *cognitive engagement*. Dalam banyak kasus, peserta mengikuti pembelajaran semata-mata untuk memperoleh sertifikat atau memenuhi tuntutan pekerjaan, bukan untuk memahami materi secara mendalam. Hal ini menyebabkan strategi belajar menjadi lebih dangkal, misalnya dengan menghafal materi hanya untuk menyelesaikan kuis, tanpa benar-benar memahami konsep yang dipelajari (Ryan & Deci, 2000; Wei et al., 2023). Sebaliknya, *autonomous motivation* berkaitan dengan penggunaan strategi belajar mendalam seperti elaborasi, refleksi kritis, dan penerapan konsep dalam konteks nyata. Hal ini sejalan dengan pandangan *Self-Determination Theory* yang menyebut bahwa *autonomous motivation* meningkatkan *cognitive engagement* karena peserta terdorong oleh minat dan nilai pribadi (Rotgans & Schmidt, 2011).

Mengingat bentuk motivasi yang bersifat kontinum, seperti dijelaskan dalam *Self-Determination Theory* (SDT), peserta MOOC di Indonesia tidak hanya memiliki satu jenis motivasi dalam dirinya (Stone et al., 2009). Meskipun setiap peserta memiliki kombinasi antara *autonomous* dan *controlled motivation*, salah satu bentuk motivasi tersebut cenderung lebih dominan dalam memengaruhi keputusan mereka untuk mengikuti *online course*, tergantung pada pengalaman dan konteks yang dihadapi (Ryan & Deci, 2008). Dalam kerangka SDT, *autonomous motivation* dianggap sebagai bentuk motivasi yang lebih ideal karena lebih berkaitan dengan keterlibatan mendalam, berkelanjutan, serta kesejahteraan psikologis (Ryan & Deci, 2000). Namun demikian, *controlled motivation* tidak sepenuhnya negatif. Dalam konteks tertentu, seperti lingkungan akademik atau dunia kerja, motivasi tersebut tetap dapat mendorong seseorang untuk bertindak dan mencapai tujuan (Gagné & Deci, 2005).

Temuan bahwa *controlled motivation* turut mendorong *engagement* peserta MOOC di Indonesia dapat dipahami lebih jauh dalam konteks budaya kolektivistik yang melekat kuat dalam masyarakat Indonesia, di mana seseorang cenderung bertindak berdasarkan nilai-nilai kelompok, norma sosial, serta harapan dari lingkungan sosialnya (Triandis, 1988). Hal ini terutama terlihat dalam tingginya *social engagement* karena peserta merasa perlu untuk tetap terhubung dan memperoleh dukungan dari sesama saat mengikuti *online course*. Meskipun dorongan ini berasal dari motivasi eksternal, seperti keinginan untuk diakui atau memenuhi ekspektasi sosial, bentuk *engagement* tersebut tetap mendorong partisipasi aktif selama proses belajar. Maka dari itu, meskipun secara teori *controlled motivation* dianggap kurang ideal dibanding *autonomous motivation*, dorongan eksternal seperti keinginan memenuhi tuntutan pekerjaan, mendapatkan pengakuan, atau memenuhi harapan keluarga atau organisasi tetap dapat menjadi penggerak yang berarti bagi *engagement* peserta dalam mengikuti pembelajaran MOOC.

Simpulan

Penelitian ini menegaskan peran *autonomous motivation* dan *controlled motivation* dalam kerangka *self-determination theory* (SDT) terhadap *engagement* peserta MOOC di Indonesia. *Autonomous motivation* terbukti sebagai prediktor paling kuat dan konsisten pada seluruh dimensi *engagement* serta menjadi satu-satunya prediktor signifikan bagi *cognitive engagement*, yang menguatkan asumsi SDT mengenai pentingnya kualitas motivasi dalam menghasilkan keterlibatan belajar yang lebih mendalam. Selain itu, *controlled motivation* memberikan kontribusi yang lebih terbatas namun tetap signifikan, terutama pada bentuk keterlibatan yang bersifat partisipatif seperti *social engagement*. Temuan ini menekankan pentingnya penguatan *autonomous motivation* dalam pembelajaran daring, dengan tetap

mempertimbangkan peran strategis *controlled motivation* untuk meningkatkan *engagement* peserta secara optimal, serta membuka peluang penelitian lanjutan pada karakteristik peserta dan tipe MOOC yang lebih beragam.

Daftar Pustaka

- Abdullatif, H., & Velázquez-Iturbide, J. Á. (2020). Relationship between motivations, personality traits and intention to continue using MOOCs. *Education and Information Technologies*, 25(5), 4417–4435.
- Aldowah, H., Al-Samarraie, H., Alzahrani, A. I., & Alalwan, N. (2020). Factors affecting student dropout in MOOCs: A cause and effect decision-making model. *Journal of Computing in Higher Education*, 32(2), 429–454.
- Anghel, E., Littenberg-Tobias, J., & von Davier, M. (2023). What I wanted and what I did: Motivation and engagement in a massive open online course. *Computers & Education*, 207, 104929.
- Bariyah, I., & Pierewan, A. C. (2017). Keterlibatan siswa (student engagement) terhadap prestasi belajar. *Jurnal Pendidikan Sosiologi*, 6(1), 1–8.
- Berliyanto, & Santoso, H. B. (2018). Indonesian perspective on massive open online courses: Opportunities and challenges. *Journal of Educators Online*, 15(1).
- Beseda, J., & Machat, Z. (2014). MOOCs as a tool for new media education?. *Applied Technologies and Innovations*, 10(2), 55–60.
- Blackmon, S. J., & Major, C. H. (2017). Wherefore art thou MOOC?: Defining massive open online courses. *Online Learning Journal*, 21(4), 195–221.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740–756.
- Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26(4), 741–752.
- Chi, X. (2023). The influence of presence types on learning engagement in a MOOC: The role of autonomous motivation and grit. *Psychology Research and Behavior Management*, 5169–5181.
- Christensen, G., Steinmetz, A., Alcorn, B., Bennett, A., Woods, D., & Emanuel, E. (2013). The MOOC phenomenon: Who takes massive open online courses and why?. Available at SSRN 2350964.
- Czerniewicz, L., Deacon, A., Fife, M. A., Small, J., & Walji, S. (2015). MOOCs: Cilt position paper. *Centre for Innovation in Learning and Teaching*.
- Daniels, L. M., Adams, C., & McCaffrey, A. (2016). Emotional and social engagement in a massive open online course: An examination of Dino 101. In S. Y. Tettegah & M. P. McCreery (Ed.), *Emotions, Technology, and Learning* (pp. 25–41). San Diego: Academic Press.
- Deng, R., Benckendorff, P., & Gannaway, D. (2020). Learner engagement in MOOCs: Scale development and validation. *British Journal of Educational Technology*, 51(1), 245–262.
- Feng, W., Tang, J., & Liu, T. X. (2019). Understanding dropouts in MOOCs. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 33(01), 517–524. <https://doi.org/10.1609/aaai.v33i01.3301517>
- 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.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362.
- Hartati, A. D., & Batubara, M. (2023). Student engagement online pada masa pembelajaran daring: Analisis dimensi dan faktor demografi. *Jurnal Paedagogy*, 10(1), 32–43. <https://doi.org/10.33394/jp.v10i1.6523>

- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2014). Students' and instructors' use of massive open online courses (MOOCs): Motivations and challenges. *Educational Research Review*, 12, 45–58.
- Jamaluddin, N., Daud, M., & Indahari, N. A. (2022). Student engagement dan prestasi akademik pada mahasiswa. *Jurnal Psikologi Talenta Mahasiswa*, 1(4), 173–182.
- Jordan, K. (2015). Massive open online course completion rates revisited: Assessment, length and attrition. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3), 341–358.
- Kaveri, A., Gunasekar, S., Gupta, D., & Pratap, M. (2016, December). Decoding engagement in MOOCs: An Indian learner perspective. In *2016 IEEE Eighth International Conference on Technology for Education (T4E)* (pp. 100–105). IEEE.
- Kizilcec, R. F., & Schneider, E. (2015). Motivation as a lens to understand online learners: Toward data-driven design with the OLEI scale. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 22(2), 1–24.
- Kurniasari, F., Jusuf, E., and Gunardi, A. (2018). The readiness of Indonesian toward MOOC system. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(3), 1631–1636.
- Lan, M., & Hew, K. F. (2020). Examining learning engagement in MOOCs: A self-determination theoretical perspective using mixed method. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1–24.
- Luo, Z., & Li, H. (2024). The involvement of academic and emotional support for sustainable use of MOOCs. *Behavioral Sciences*, 14(6), 1–16.
- Mallon, M. (2013). Moocs. *Public Services Quarterly*, 9(1), 46–53.
- Milligan, C. & Littlejohn, A. (2017). Why study on a MOOC? The motives of students and professionals. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(2), 92–102.
- Moskal, P., Thompson, K., & Futch, L. (2015). Enrollment, engagement, and satisfaction in the BlendKit faculty development open, online course. *Online Learning*, 19(4), 1–12.
- Ogunyemi, A. A., Quaiocoe, J. S., & Bauters, M. (2022). Indicators for enhancing learners' engagement in massive open online courses: A systematic review. *Computers and Education Open*, 3, 1–19.
- Pendergast, D., Main, K., & McManus, S. (2024). The effectiveness of a MOOC as a form of professional learning: An examination of an adolescent learner social and emotional well-being course. *Education Sciences*, 14(10), 1–26.
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2011). Cognitive engagement in the problem-based learning classroom. *Advances in health sciences education*, 16(4), 465–479.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). A self-determination theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology*, 49(3), 186–193. <https://doi.org/10.1037/A0012753>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1–11.
- Salmon, G., Gregory, J., Dona, K. L., & Ross, B. (2015). Experiential online development for educators: The example of the Carpe Diem MOOC. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 542–556.
- Santrock, J. W., & Lansford, J. E. (2002). *A topical approach to life-span development*. New York: McGraw-Hill.

- Sulistiowati, Saputeri, I., & Purwanti, E. (2021). MOOCs as a means to provide education equity in Indonesia: An empirical study at a private university of Yogyakarta. In *4th International Conference on Sustainable Innovation 2020–Social, Humanity, and Education (ICoSIHESS 2020)* (pp. 494–500). Atlantis Press.
- Stone, D. N., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2009). Beyond talk: Creating autonomous motivation through self-determination theory. *Journal of General Management*, 34(3), 75–91. <https://doi.org/10.1177/030630700903400305>
- Triandis, H. (1988). Collectivism v. Individualism: Reconceptualisation of a Basic Concepts in Cross-cultural Social Psychology. *Cross-Cultural Studies of Personality, Attitudes and Cognition*, 60-95.
- Utami, R., Mulyadi, & Utami, R. A. (2024). Penggunaan MOOC sebagai media pembelajaran online; peluang dan tantangan. *Jurnal Pembelajaran Inovatif*, 7(2), 49–56. <https://doi.org/10.21009/JPI.072.06>
- Wang, R., Cao, J., Xu, Y., & Li, Y. (2022). Learning engagement in massive open online courses: A systematic review. *Frontiers in Education*, 7, 01–171074435.
- Wang, Y., & Baker, R. (2015). Content or platform: Why do students complete MOOCs. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11(1), 17-30.
- Wei, X., Saab, N., & Admiraal, W. (2023). Do learners share the same perceived learning outcomes in MOOCs? Identifying the role of motivation, perceived learning support, learning engagement, and self-regulated learning strategies. *The Internet and Higher Education*, 56, 1–17.
- Xiong, Y., Li, H., Kornhaber, M. L., Suen, H. K., Pursel, B., & Goins, D. D. (2015). Examining the relations among student motivation, engagement, and retention in a MOOC: A structural equation modeling approach. *Global Education Review*, 2(3), 23–33.
- Zhou, L., Gao, Y., Hu, J., Tu, X., & Zhang, X. (2022). Effects of perceived teacher support on motivation and engagement amongst Chinese college students: Need satisfaction as the mediator. *Frontiers in Psychology*, 13, 01–12.