MANDALA WIDYA: Jurnal Ilmu Pendidikan
e-ISSN 3110-0309 | Vol. 2 No. 3, 2026, pp: 78-85
DOI: https://doi.org/10.71094/mandalawidya.v2i3.245

Self-efficacy dan Keterlibatan Belajar dalam Pembelajaran Digital dan Blended: Tinjauan Integratif Psikologi Pendidikan

Ichad Awan Kausar[1], Kholik Alansori[2], I Komang Oka Tegar Permana[3], Muhamad Yudika[4], Muhamad Nabil Sukma[5]
[1-5] Prodi PGSD, Universitas Mataram, Mataram, Indonesia

*Correspondence: icatawankausar@gmail.com

Article History

Manuscript submitted:
31 Oktober 2025
Manuscript revised:
7 November 2025
Accepted for publication:
20 November 2025

Keywords

Academic Self-efficacy; Student Engagement; Blended Learning; Online Learning; Self-Regulated Learning

Abstract

Academic Self-efficacy is often treated as general confidence, although educational psychology conceptualizes it as a task- and context-sensitive belief about one's capability to organize and execute learning actions. This integrative review examines how Self-efficacy shapes student engagement in digital and blended learning. Twenty-one traceable sources, including systematic reviews and empirical studies, were synthesized around behavioral, cognitive, emotional, and agentic engagement. Evidence indicates that Self-efficacy is associated with persistence, strategy use, academic commitment, and willingness to participate, while teacher autonomy support and teaching presence can strengthen engagement partly through Self-efficacy and self-regulated learning. Digital environments intensify this mechanism because students must manage technology, time, attention, and help-seeking with less continuous external structure. The review proposes a four-path instructional model: mastery experiences through calibrated tasks, visible progress and formative feedback, autonomy-supportive choice with structure, and explicit self-regulation scaffolds. Engagement should consequently be evaluated multidimensionally rather than inferred only from logins, clicks, or task completion. Strengthening Self-efficacy requires evidence of successful learning, not motivational reassurance alone.

How to Cite: Kausar, I.A., Alanshori, K., Permana, I. K. O., Yudika, M., Sukma, M. N. (2026). *Self-efficacy* dan Keterlibatan Belajar dalam Pembelajaran Digital dan Blended: Tinjauan Integratif Psikologi Pendidikan. *MANDALA WIDYA: Jurnal Ilmu Pendidikan, 2*(3), 78–85. https://doi.org/10.71094/mandalawidya.v2i3.245

PENDAHULUAN

Pembelajaran digital dan blended memperluas fleksibilitas, tetapi sekaligus memindahkan sebagian tanggung jawab pengaturan belajar dari struktur kelas menuju pembelajar. Mahasiswa atau siswa perlu menentukan kapan mengakses materi, mempertahankan fokus ketika berhadapan dengan distraksi digital, memahami instruksi pada learning management system, mengatur tempo, meminta bantuan, dan menyelesaikan tugas tanpa pengawasan tatap muka yang kontinu. Kondisi tersebut menjadikan keterlibatan belajar bukan sekadar persoalan kehadiran. Seorang siswa dapat tercatat login, membuka video, atau mengunggah tugas tanpa melakukan elaborasi kognitif yang memadai. Sebaliknya, siswa yang tidak banyak berinteraksi di forum dapat terlibat secara mendalam melalui membaca, mencatat, dan memecahkan masalah. Karena itu, pembelajaran digital membutuhkan pemahaman engagement yang multidimensional dan mekanisme psikologis yang mendorong keterlibatan tersebut (Bergdahl et al., 2024; Bond et al., 2020).

Self-efficacy merupakan salah satu mekanisme yang relevan. Bandura (1997) mendefinisikan *Self-efficacy* sebagai keyakinan individu terhadap kapabilitas untuk mengorganisasi dan melaksanakan tindakan yang diperlukan guna mencapai performa tertentu. Zimmerman (2000) menempatkannya sebagai motif esensial dalam belajar karena keyakinan kemampuan memengaruhi pilihan tugas, usaha, persistensi, dan respons terhadap kesulitan. Definisi ini berbeda dari optimisme umum atau harga diri. *Self-efficacy* bersifat domain- dan tugas-spesifik: seseorang dapat yakin mampu menulis esai tetapi ragu menggunakan statistik; mampu belajar tatap muka tetapi tidak yakin mengelola LMS. Dalam lingkungan digital, academic *Self-efficacy*

Copyright © 2026, The Author(s).
This is an open-access article under the CC–BY-SA license.

beririsan dengan technology *Self-efficacy* dan self-regulated learning, sehingga desain pembelajaran perlu membedakan sumber kesulitan akademik dari kesulitan operasional.

Hubungan *Self-efficacy* dengan performa telah mendapat dukungan luas. Honicke dan Broadbent (2016) melalui systematic review menunjukkan hubungan positif antara academic *Self-efficacy* dan academic performance, sekaligus menekankan peran faktor seperti effort regulation dan strategi belajar. AL-Qadri et al. (2024) menemukan bahwa academic commitment memediasi hubungan antara *Self-efficacy* dan learning outcomes pada mahasiswa bahasa Inggris. Temuan tersebut menunjukkan bahwa keyakinan kemampuan tidak bekerja sebagai efek psikologis abstrak; ia memengaruhi tindakan yang mempertahankan keterlibatan dan komitmen. Oleh karena itu, intervensi *Self-efficacy* perlu diarahkan pada perubahan pola tindakan belajar, bukan sekadar pesan motivasional.

Keterlibatan belajar sendiri terdiri atas beberapa dimensi. Fredricks et al. (2004) membedakan behavioral, emotional, dan cognitive engagement, sedangkan perkembangan literatur kemudian menambahkan dimensi agentic yang merepresentasikan kontribusi proaktif siswa terhadap proses pembelajaran. Kahu dan Nelson (2018) memandang engagement sebagai proses pada educational interface yang dipengaruhi faktor struktural dan psikososial. Dalam pembelajaran digital, definisi multidimensional tersebut sangat penting karena learning analytics cenderung lebih mudah mengukur perilaku yang meninggalkan jejak—klik, durasi, pengumpulan tugas—daripada kualitas pemikiran atau emosi. Bergdahl et al. (2024) menunjukkan bahwa penelitian learning analytics masih menghadapi persoalan dalam mengoperasionalkan engagement secara utuh.

Blended learning menambah lapisan interaksi antara *Self-efficacy* dan lingkungan. De Bruijn-Smolders dan Prinsen (2024) dalam systematic review menemukan bahwa engagement dalam blended learning bergantung pada kombinasi desain, interaksi, dukungan, dan karakteristik pembelajar. Su et al. (2024) menunjukkan pentingnya teaching presence bagi engagement pada pembelajaran blended dan emergency remote teaching. Liao et al. (2023) juga menemukan keterkaitan antara regulated learning, teaching presence, dan engagement dalam blended learning. Ketiga studi tersebut mengindikasikan bahwa fleksibilitas tidak identik dengan absennya struktur. Ketika struktur fisik berkurang, kejelasan instruksi, ritme, monitoring, dan kehadiran guru justru menjadi penopang penting agar siswa mampu menggunakan otonomi secara produktif.

Self-efficacy juga dapat menjadi mekanisme yang menghubungkan dukungan guru dengan engagement. Miao dan Ma (2023) menemukan bahwa teacher autonomy support berpengaruh terhadap online learning engagement dan hubungan tersebut dimediasi *Self-efficacy* serta self-regulated learning. Li dan Zeng (2025) memperoleh pola serupa pada lingkungan blended, yakni academic *Self-efficacy* menjadi bagian jalur antara dukungan otonomi guru dan keterlibatan siswa. Temuan ini menolak dua penyederhanaan sekaligus: engagement bukan hanya sifat individual, dan dukungan guru bukan hanya kontrol eksternal. Lingkungan yang memberi pilihan bermakna sekaligus struktur dapat meningkatkan persepsi kompetensi, mendorong pengaturan diri, dan pada akhirnya memperkuat keterlibatan.

Artikel ini bertujuan menyintesis bukti mengenai fungsi *Self-efficacy* dalam membentuk student engagement pada pembelajaran digital dan blended. Pertanyaan utama mencakup: bagaimana *Self-efficacy* berhubungan dengan dimensi engagement; kondisi lingkungan apa yang memperkuat atau melemahkan hubungan tersebut; serta strategi instruksional apa yang dapat meningkatkan *Self-efficacy* tanpa menghasilkan pujian kosong. Kontribusi artikel terletak pada pengembangan model empat jalur yang menghubungkan pengalaman keberhasilan, umpan balik kemajuan, dukungan otonomi, dan scaffolding regulasi diri. Model tersebut diarahkan pada desain pembelajaran yang dapat menghasilkan bukti kompetensi dan keterlibatan, bukan hanya peningkatan persepsi sesaat.

METODE PENELITIAN

Penelitian menggunakan tinjauan literatur integratif terstruktur dengan fokus pada academic *Self-efficacy*, student engagement, online learning, dan blended learning. Penelusuran dilakukan melalui jurnal peer-reviewed, basis data pendidikan, laman penerbit, dan DOI. Kata kunci mencakup kombinasi "academic *Self-efficacy*", "student engagement", "online learning", "blended learning", "teacher autonomy support", "teaching presence", "self-regulated learning", dan "learning analytics". Publikasi 2016–2025 diprioritaskan untuk memperoleh bukti mutakhir; karya lebih lama hanya dimasukkan ketika berfungsi sebagai fondasi konstruk *Self-efficacy* atau engagement.

Kriteria inklusi terdiri atas penelitian empiris atau sintesis penelitian yang membahas hubungan *Self-efficacy* dengan engagement, performa, commitment, self-regulation, atau dukungan pengajar; studi yang menganalisis keterlibatan dalam lingkungan online/blended; dan sumber yang memiliki metadata bibliografis dapat diverifikasi. Studi lintas jenjang tetap digunakan ketika mekanisme psikologisnya relevan, tetapi hasil tidak digeneralisasi secara numerik ke seluruh populasi pendidikan. Corpus analitis terdiri atas 21 sumber utama,

didominasi artikel penelitian dan systematic review. Buku atau artikel konseptual lama digunakan terbatas untuk definisi konstruk.

Informasi yang diekstraksi mencakup konteks pembelajaran, jenis *Self-efficacy* yang diukur, dimensi engagement, faktor lingkungan, outcome, dan arah hubungan. Sintesis dibangun melalui empat kategori analitis: *Self-efficacy* sebagai prediktor tindakan; teaching presence dan autonomy support sebagai antecedent; self-regulated learning sebagai mekanisme; serta validitas pengukuran engagement digital. Hubungan mediasi yang dilaporkan studi tidak ditafsirkan sebagai kausalitas apabila desain penelitian bersifat cross-sectional. Perhatian diberikan pada kesesuaian level pengukuran, karena general academic *Self-efficacy* tidak identik dengan online learning atau technology *Self-efficacy*.

Analisis kemudian menerjemahkan pola bukti menjadi prinsip desain. Strategi hanya dimasukkan apabila memiliki penjelasan mekanistik yang konsisten dengan teori dan didukung lebih dari satu sumber. Tinjauan tidak menghitung ukuran efek baru dan tidak diklaim sebagai systematic review exhaustif. Oleh karena itu, hasil diarahkan pada model konseptual-operasional yang dapat diuji melalui penelitian lapangan, khususnya pada konteks pendidikan Indonesia yang memiliki variasi akses digital, dukungan belajar, dan kesiapan regulasi diri.

HASIL

Sintesis pertama menunjukkan hubungan yang konsisten antara *Self-efficacy* dan outcome akademik melalui perilaku keterlibatan. Honicke dan Broadbent (2016) menunjukkan bahwa academic *Self-efficacy* berkaitan dengan performance dan berinteraksi dengan strategi self-regulated learning. AL-Qadri et al. (2024) menemukan peran academic commitment sebagai mediator antara *Self-efficacy* dan learning outcomes. Pang dan Veloo (2024) juga melaporkan keterkaitan learning engagement, academic *Self-efficacy*, dan achievement. Pola ini mendukung interpretasi bahwa *Self-efficacy* memengaruhi seberapa lama siswa bertahan, seberapa aktif strategi digunakan, dan seberapa kuat komitmen terhadap tugas ketika menghadapi kesulitan.

Sintesis kedua menunjukkan bahwa lingkungan digital membuat *Self-efficacy* lebih multidomain. Prior et al. (2016) menemukan keterkaitan digital literacy, attitude, dan *Self-efficacy* dengan perilaku belajar daring. Punjani dan Mahadevan (2022) menunjukkan bahwa awareness dan *Self-efficacy* berperan dalam transisi menuju online learning. Wolverton et al. (2020) menemukan bahwa computer *Self-efficacy* berkaitan dengan engagement dan kepuasan kelompok dalam mata kuliah bisnis daring. Artinya, kegagalan berpartisipasi dapat muncul bukan karena siswa tidak memahami materi, tetapi karena mereka tidak yakin menggunakan perangkat, sistem, atau strategi pencarian informasi. Diagnosis engagement perlu memisahkan hambatan akademik, teknologi, dan regulasi.

Sintesis ketiga menunjukkan peran dukungan pengajar. Miao dan Ma (2023) menemukan bahwa autonomy support berhubungan dengan engagement dalam pembelajaran daring melalui *Self-efficacy* dan self-regulated learning. Li dan Zeng (2025) juga melaporkan peran academic *Self-efficacy* pada jalur dukungan otonomi–engagement di lingkungan blended. Su et al. (2024) memperlihatkan pentingnya teaching presence terhadap engagement. Bukti ini menunjukkan bahwa *Self-efficacy* tidak hanya bersumber dari karakter internal. Struktur tugas, kualitas umpan balik, kesempatan memilih, respons guru, dan kejelasan ekspektasi menyediakan informasi yang digunakan pembelajar untuk menilai kemampuannya sendiri.

Sintesis keempat berkaitan dengan self-regulated learning. Broadbent (2017) menemukan perbedaan strategi regulasi diri antara online dan blended learners dan kaitannya dengan performa. Liao et al. (2023) menunjukkan hubungan antara regulated learning, teaching presence, dan engagement dalam blended learning. Broadbent dan Poon (2015) sebelumnya menunjukkan pentingnya strategi self-regulated learning bagi pencapaian dalam pembelajaran daring. Ketika *Self-efficacy* rendah, siswa lebih mungkin menafsirkan kesulitan sebagai bukti ketidakmampuan dan mengurangi usaha; ketika *efficacy* lebih kuat dan strategi tersedia, kesulitan dapat diperlakukan sebagai sinyal untuk mengubah pendekatan.

Sintesis kelima menunjukkan masalah pengukuran engagement. Bergdahl et al. (2024) menegaskan kompleksitas engagement dalam learning analytics dan perlunya representasi multidimensional. Bond et al. (2020) memetakan penelitian student engagement dan educational technology serta menunjukkan keragaman definisi dan indikator. De Bruijn-Smolders dan Prinsen (2024) juga menemukan berbagai kondisi yang mendukung engagement pada blended learning. Kesimpulan pentingnya adalah bahwa aktivitas digital yang tercatat tidak identik dengan keterlibatan kognitif. Learning analytics dapat membantu mendeteksi risiko disengagement, tetapi interpretasi perlu digabungkan dengan kualitas pekerjaan, refleksi, partisipasi bermakna, atau indikator afektif yang sesuai.

Tabel 1. Hubungan *Self-efficacy*, lingkungan belajar, dan engagement

Komponen	Mekanisme	Bukti utama	Implikasi pembelajaran

Mastery experience	Keberhasilan memberi bukti kemampuan	Honicke & Broadbent (2016); AL-Qadri et al. (2024)	Kalibrasi tantangan dan buat kemajuan terlihat.
Teaching presence	Mengurangi ketidakpastian dan menyediakan dukungan	Su et al. (2024); Liao et al. (2023)	Bangun ritme, instruksi jelas, feedback tepat waktu.
Autonomy support	Agency memperkuat *efficacy* dan engagement	Miao & Ma (2023); Li & Zeng (2025)	Beri pilihan bermakna dengan kriteria dan struktur.
Self-regulated learning	Strategi memungkinkan respons produktif terhadap kesulitan	Broadbent (2017); Broadbent & Poon (2015)	Ajarkan planning, monitoring, help-seeking, dan refleksi.
Learning analytics	Jejak perilaku membantu deteksi dini	Bergdahl et al. (2024); Bond et al. (2020)	Jangan menyamakan klik dengan keterlibatan kognitif.

PEMBAHASAN

Temuan menguatkan fungsi *Self-efficacy* sebagai appraisal terhadap kemampuan menghadapi tuntutan spesifik. Bandura (1997) menempatkan mastery experience sebagai sumber *efficacy* yang paling kuat karena individu memperoleh bukti bahwa tindakan tertentu dapat menghasilkan keberhasilan. Dalam pembelajaran digital, implikasinya jelas: peningkatan *Self-efficacy* tidak cukup dilakukan dengan kalimat "Anda pasti bisa". Siswa membutuhkan pengalaman menyelesaikan tugas yang menantang tetapi dapat dicapai, melihat hubungan antara strategi dan hasil, serta memahami bahwa kemajuan terjadi karena tindakan yang dapat diulang. Tugas awal yang terlalu kompleks dapat menghasilkan kegagalan sebelum siswa memahami sistem, lalu menurunkan *efficacy* dan partisipasi pada aktivitas berikutnya.

Jalur pertama model yang diusulkan adalah mastery experience melalui kalibrasi tantangan. Pada awal unit digital, tugas sebaiknya memisahkan tuntutan konten dan tuntutan teknologi. Misalnya, sebelum mahasiswa melakukan proyek analisis kompleks di LMS, mereka perlu berhasil mengunggah respons, menggunakan forum, mengakses rubrik, dan membaca feedback melalui latihan berisiko rendah. Ketika kemampuan operasional telah terbentuk, kompleksitas konten dapat meningkat. Prinsip ini mencegah cognitive overload yang berasal dari dua sumber sekaligus. Prior et al. (2016) dan Punjani dan Mahadevan (2022) memperlihatkan bahwa digital competence serta *Self-efficacy* relevan bagi perilaku pembelajaran daring.

Kalibrasi tidak berarti mempermudah seluruh tugas. *Self-efficacy* berkembang ketika keberhasilan dianggap sebagai hasil usaha dan strategi, bukan ketika standar terlalu rendah. Zimmerman (2000) menjelaskan bahwa *efficacy* berhubungan dengan self-regulation dan orientasi tujuan. Guru perlu memberi tantangan bertahap dengan kriteria keberhasilan yang jelas. Dalam blended learning, aktivitas pra-kelas dapat dimulai dengan retrieval sederhana, kemudian sesi tatap muka digunakan untuk aplikasi dan transfer. Kemajuan tingkat kesulitan membuat siswa memiliki bukti perkembangan. Jika seluruh modul memiliki kompleksitas serupa tanpa milestone, pembelajar sulit membedakan "belum menguasai" dari "tidak mampu".

Jalur kedua adalah kemajuan yang terlihat melalui umpan balik formatif. Informasi keberhasilan harus cukup spesifik agar siswa dapat menghubungkan hasil dengan tindakan. Pujian global seperti "bagus" memberi sedikit informasi untuk *Self-efficacy* yang akurat. Umpan balik yang menyebut "argumen membaik karena bukti telah dibandingkan" atau "ketepatan meningkat setelah langkah pemeriksaan digunakan" membantu membangun *efficacy* berbasis strategi. AL-Qadri et al. (2024) menunjukkan keterkaitan *efficacy* dengan commitment dan outcomes; mekanisme tersebut lebih mungkin bertahan ketika pembelajar mengetahui strategi yang menghasilkan kemajuan. Dashboard digital dapat membantu, tetapi indikator harus merepresentasikan belajar, bukan hanya aktivitas.

Kritik terhadap dashboard penting karena visibilitas data dapat menciptakan false precision. Bergdahl et al. (2024) menunjukkan bahwa learning analytics sering mengoperasionalkan engagement melalui indikator yang dapat dicatat sistem. Jumlah login, klik, atau menit video dapat berguna sebagai early warning tetapi tidak cukup untuk menyimpulkan keterlibatan. Siswa dapat memutar video tanpa memproses informasi, atau membaca sumber offline yang tidak tercatat. Karena itu, indikator behavioral perlu dipadukan dengan evidence of learning: kuis retrieval, kualitas penjelasan, revisi, pertanyaan, dan refleksi. *Self-efficacy* juga sebaiknya diukur secara spesifik terhadap tugas, bukan disimpulkan dari intensitas aktivitas digital.

Jalur ketiga adalah autonomy support dengan struktur. Autonomy support bukan membiarkan siswa menentukan semuanya sendiri. Miao dan Ma (2023) serta Li dan Zeng (2025) menunjukkan bahwa dukungan otonomi terkait dengan engagement melalui *Self-efficacy* dan regulasi diri. Pilihan yang bermakna dapat meningkatkan sense of agency, tetapi pilihan tanpa kriteria meningkatkan kebingungan. Guru dapat memberi

pilihan topik, format produk, urutan sumber, atau waktu kerja dalam rentang tertentu sambil mempertahankan tujuan, rubrik, dan deadline yang jelas. Dengan demikian, siswa mengalami kontrol atas proses tanpa kehilangan orientasi.

Struktur menjadi semakin penting pada siswa dengan *efficacy* rendah. Ketika seseorang belum yakin mampu menyelesaikan tugas, terlalu banyak pilihan dapat menambah beban keputusan. Pada tahap awal, guru dapat menyediakan dua jalur yang jelas, contoh produk, dan checkpoint. Dukungan kemudian dikurangi ketika siswa menunjukkan kemampuan. Prinsip fading ini menghubungkan autonomy support dan competence support: otonomi diberikan dalam bentuk yang memungkinkan keberhasilan. *Self-efficacy* yang meningkat selanjutnya membuka ruang bagi pilihan lebih luas. Model ini menghindari asumsi bahwa semua siswa langsung siap menjadi autonomous learner.

Jalur keempat adalah scaffolding self-regulated learning. Pembelajaran online menuntut perencanaan, time management, monitoring, dan help-seeking yang lebih eksplisit. Broadbent dan Poon (2015) menunjukkan hubungan strategi regulasi diri dengan pencapaian daring, sedangkan Broadbent (2017) memperlihatkan variasi strategi antara online dan blended learning. Guru dapat mengubah strategi tersembunyi menjadi rutinitas: tujuan mingguan, perkiraan durasi, checklist kemajuan, self-testing, dan reflection prompt. Ketika siswa memiliki strategi untuk merespons kesulitan, *efficacy* tidak mudah runtuh hanya karena satu kegagalan. Hubungan *Self-efficacy* dan regulasi diri dapat bersifat resiprokal. Siswa yang yakin mampu cenderung menggunakan strategi dan bertahan; keberhasilan penggunaan strategi selanjutnya memperkuat *efficacy*. Sebaliknya, *efficacy* rendah dapat menurunkan usaha, menghasilkan performa lemah, dan mengonfirmasi keyakinan negatif. Miao dan Ma (2023) menunjukkan peran bersama *Self-efficacy* serta self-regulated learning dalam engagement daring. Intervensi yang hanya menarget satu komponen mungkin kurang kuat. Guru perlu menyediakan strategi sekaligus pengalaman bahwa strategi tersebut bekerja. Ini menjelaskan mengapa pelatihan manajemen waktu tanpa perubahan desain tugas kadang tidak cukup.

Teaching presence berfungsi sebagai struktur sosial yang menopang siklus tersebut. Su et al. (2024) menemukan hubungan teaching presence dan engagement pada blended learning. Kehadiran pengajar tidak identik dengan frekuensi pesan; ia mencakup desain, fasilitasi, dan direct instruction pada saat diperlukan. Respons yang tepat waktu mengurangi ketidakpastian, sementara pengumuman yang konsisten memberi ritme. Dalam kelas daring, ketidakjelasan kecil mengenai tenggat, format, atau standar dapat mengonsumsi energi regulasi yang seharusnya digunakan untuk belajar. Oleh karena itu, desain komunikasi merupakan intervensi psikologis sekaligus administratif.

Interaksi teman sebaya juga dapat menjadi sumber *efficacy* melalui vicarious experience, tetapi desain perbandingan perlu hati-hati. Melihat rekan yang setara berhasil melalui strategi yang dapat dipahami dapat meningkatkan keyakinan "tugas ini mungkin dilakukan". Sebaliknya, menampilkan ranking atau performa terbaik tanpa konteks dapat menurunkan *efficacy* siswa yang tertinggal. Dalam blended learning, peer modelling lebih produktif ketika contoh kerja disertai penjelasan proses. Siswa perlu melihat bagaimana masalah diselesaikan, bukan hanya produk sempurna. Forum dapat meminta mahasiswa membagikan strategi, kesalahan, atau revisi, sehingga keberhasilan dipersepsikan sebagai proses yang dapat dipelajari.

Dimensi emosional tidak boleh diabaikan. Engagement melibatkan minat, rasa memiliki, kecemasan, dan respons terhadap tantangan. Kahu dan Nelson (2018) menempatkan faktor psikososial pada educational interface, sedangkan Fredricks et al. (2004) sejak awal menegaskan multidimensionalitas engagement. *Self-efficacy* yang rendah dapat meningkatkan avoidance karena tugas dipersepsikan mengancam. Dalam pembelajaran digital, masalah teknologi dapat memperbesar rasa malu ketika siswa harus mengakui tidak memahami sistem yang dianggap "mudah" oleh orang lain. Dukungan yang tidak menghakimi, tutorial aksesibel, dan kanal bantuan privat dapat menjaga engagement tanpa merendahkan standar akademik.

Temuan mengenai autonomy support juga menunjukkan bahwa bahasa instruksional penting. Instruksi yang menjelaskan rasional tugas, mengakui kesulitan, dan memberi ruang pilihan berbeda secara psikologis dari kontrol yang hanya menekankan kepatuhan. Li dan Zeng (2025) mengidentifikasi *Self-efficacy* sebagai bagian jalur menuju engagement pada lingkungan blended. Guru dapat menggunakan formulasi yang menekankan tujuan dan strategi: "tugas ini dirancang untuk melatih evaluasi sumber; gunakan rubrik berikut untuk memeriksa kemajuan." Bahasa tersebut memberi sense of purpose serta alat kontrol. Dalam konteks *Self-efficacy*, informasi tentang cara berhasil lebih berguna daripada tekanan untuk "lebih aktif".

Model empat jalur memiliki implikasi bagi evaluasi pembelajaran. Jika institusi ingin mengetahui apakah intervensi meningkatkan engagement, indikator perlu mencakup perilaku, kognisi, emosi, dan agency. Behavioral engagement dapat diukur melalui kehadiran dan penyelesaian tugas; cognitive engagement melalui kualitas strategi, elaborasi, atau transfer; emotional engagement melalui respons afektif yang relevan; dan agentic engagement melalui pertanyaan, permintaan klarifikasi, atau kontribusi terhadap proses. Bergdahl et

al. (2024) memperingatkan keterbatasan proxy analytics. Triangulasi log sistem, hasil kerja, survei tervalidasi, dan observasi/interview akan menghasilkan inferensi yang lebih sah.

Pengukuran *Self-efficacy* juga memerlukan kesesuaian konstruk. Item seperti "percaya diri dalam belajar" terlalu umum untuk mendiagnosis masalah spesifik. Skala sebaiknya menanyakan kemampuan melakukan tindakan yang relevan, misalnya "dapat merencanakan penyelesaian tugas daring mingguan", "dapat menggunakan LMS untuk menemukan feedback", atau "dapat menjelaskan konsep setelah mempelajari modul." Prinsip specificity matching penting karena hubungan *efficacy* dengan performa biasanya lebih dapat diinterpretasikan ketika level spesifisitas serupa. Dengan cara ini, hasil asesmen psikologis dapat langsung diterjemahkan menjadi desain dukungan.

Konteks Indonesia menuntut perhatian pada akses dan variasi pengalaman digital. Rendahnya partisipasi daring tidak boleh langsung dipersepsikan sebagai rendahnya motivasi atau *efficacy* karena konektivitas, perangkat bersama, dan beban rumah tangga dapat membatasi perilaku. Model psikologi pendidikan harus ditempatkan dalam konteks struktural. Intervensi *Self-efficacy* hanya adil jika hambatan akses minimum telah ditangani. Pada kelas dengan akses tidak stabil, materi asynchronous yang ringan, tenggat fleksibel terstruktur, dan opsi pengumpulan alternatif dapat menjaga kesempatan mengalami mastery. *Self-efficacy* tidak dapat dibangun melalui tuntutan yang secara teknis tidak dapat dipenuhi.

Hasil sintesis menghasilkan urutan intervensi yang dapat diterapkan pada unit blended. Pada fase orientasi, siswa menyelesaikan tugas sederhana untuk memastikan technological mastery. Pada fase pengembangan, kompleksitas dinaikkan disertai checkpoint dan feedback yang mengaitkan strategi dengan hasil. Pada fase otonomi, siswa memilih jalur atau produk dalam batas kriteria. Pada seluruh fase, rutinitas self-regulated learning dibuat eksplisit dan secara bertahap dilepas. Urutan ini tidak dimaksudkan sebagai sintaks baku, tetapi sebagai arsitektur yang memastikan *efficacy* memiliki sumber bukti nyata. Fokus akhirnya adalah kemampuan mengatur belajar ketika dukungan eksternal berkurang.

Self-efficacy yang tinggi tidak selalu menguntungkan apabila tidak terkalibrasi terhadap kemampuan aktual. Overconfidence dapat membuat siswa mengurangi persiapan, melewati latihan, atau salah menilai kebutuhan bantuan. Sebaliknya, underconfidence dapat mendorong penghindaran meskipun kemampuan sebenarnya memadai. Oleh karena itu, tujuan pengajaran bukan memaksimalkan skor *Self-efficacy*, tetapi meningkatkan akurasi dan ketahanannya. Umpan balik perlu mempertemukan persepsi dengan evidence of performance. Siswa dapat diminta memprediksi skor atau tingkat keberhasilan sebelum tugas, membandingkannya dengan hasil, lalu menjelaskan perbedaan. Aktivitas kalibrasi ini mengubah *Self-efficacy* menjadi alat monitoring yang lebih informatif.

Persuasi verbal dari guru memiliki fungsi pendukung tetapi lebih lemah daripada mastery experience jika tidak disertai bukti. Schunk dan DiBenedetto (2020) menempatkan *Self-efficacy* dalam social cognitive theory yang menekankan interaksi faktor personal, perilaku, dan lingkungan. Pesan "Anda mampu" lebih kredibel ketika diikuti strategi spesifik dan kesempatan mencoba. Umpan balik "langkah pertama sudah tepat; gunakan prosedur yang sama untuk bagian berikutnya" memberi arah tindakan sekaligus informasi kompetensi. Dengan demikian, dukungan emosional dan instruksional perlu digabungkan agar *efficacy* tidak bergantung pada reassurance.

Masa transisi merupakan periode ketika *efficacy* mudah berubah karena siswa menghadapi tuntutan baru. Mahasiswa tahun pertama yang sebelumnya berhasil pada kelas tatap muka dapat kehilangan keyakinan ketika harus mengatur asynchronous learning, membaca dashboard, dan berkomunikasi melalui forum. Kahu et al. (2020) menunjukkan pentingnya jalur menuju engagement pada pengalaman tahun pertama. Orientasi digital yang hanya menjelaskan tombol belum cukup; institusi perlu memberi tugas latihan yang menyerupai *workflow* akademik, termasuk mencari feedback, menghubungi dosen, dan merencanakan minggu belajar. Keberhasilan awal membangun *efficacy* sebelum konsekuensi penilaian menjadi besar.

Kolaborasi dapat menjadi sumber *efficacy* sekaligus risiko disengagement. Dalam kelompok blended, siswa yang yakin pada kemampuan teknologi dapat mengambil seluruh tugas teknis, sementara anggota lain semakin bergantung. Pembagian tanggung jawab perlu memastikan setiap siswa memperoleh mastery experience. Rotasi peran, peer explanation, dan produk individual singkat setelah kerja kelompok dapat membantu. Wolverton et al. (2020) menunjukkan keterkaitan computer *Self-efficacy* dengan engagement dan group satisfaction pada pembelajaran daring. Implikasinya, kepuasan kelompok sebaiknya tidak dicapai dengan membiarkan satu anggota menjadi operator tetap; distribusi kompetensi perlu menjadi tujuan desain.

Keterlibatan agentik sangat relevan bagi pengembangan *efficacy* karena siswa tidak hanya merespons lingkungan, tetapi dapat meminta perubahan yang mendukung belajar. Pertanyaan, permintaan contoh, negosiasi topik, dan usulan cara menunjukkan pemahaman merupakan bentuk kontribusi pada proses. Guru dapat mengundang agency melalui checkpoint "dukungan apa yang masih dibutuhkan?" atau pilihan untuk mengajukan revisi tenggat berdasarkan alasan akademik. Namun, agency memerlukan *psychological safety*.

siswa dengan *efficacy* rendah mungkin enggan mengungkap kesulitan. Respons guru terhadap permintaan bantuan menentukan apakah perilaku tersebut akan diulang.

Penelitian intervensi perlu mengukur perubahan *Self-efficacy* secara longitudinal bersama engagement dan performa. Satu survei akhir tidak dapat menentukan apakah *efficacy* mendorong engagement atau justru meningkat setelah siswa berhasil terlibat. Pengukuran berulang pada awal, pertengahan, dan akhir unit dapat memetakan reciprocity. Experience sampling seperti digunakan Liao et al. (2023) juga dapat menangkap variasi situasional. Dengan menggabungkan *efficacy* spesifik tugas, log aktivitas, hasil kerja, dan pengalaman afektif, penelitian dapat menguji kapan dukungan guru paling efektif. Pendekatan ini akan menghasilkan rekomendasi yang lebih presisi daripada korelasi global antara "kepercayaan diri" dan nilai akhir.

Implikasi lain adalah perlunya intervensi pada level mata kuliah, bukan hanya layanan konseling atau pelatihan umum. *Self-efficacy* dibentuk oleh pengalaman tugas sehari-hari; karena itu, desain deadline, rubrik, contoh, feedback, dan kesempatan revisi memiliki efek psikologis. Dosen dapat meninjau titik ketika banyak siswa berhenti berpartisipasi dan bertanya apakah tuntutan, informasi, atau dukungan menciptakan repeated failure. Pendekatan ini menghindari individualisasi masalah engagement. Siswa tetap bertanggung jawab mengatur belajar, tetapi lingkungan perlu menyediakan kondisi yang memungkinkan regulasi tersebut berhasil dan menghasilkan pengalaman kompeten.

Pada akhirnya, *Self-efficacy* yang adaptif perlu menghasilkan kemampuan mencari bantuan pada saat yang tepat. Keyakinan tinggi tidak berarti menyelesaikan semua masalah secara mandiri. Siswa yang efektif mengenali batas pengetahuan dan menggunakan forum, teman, tutor, atau dosen sebagai sumber regulasi. *Help-seeking* dapat dirancang sebagai perilaku akademik yang sah melalui kanal pertanyaan, *office hour* daring, dan contoh cara merumuskan permintaan bantuan. Ketika bantuan dipandang sebagai strategi, bukan tanda kegagalan, siswa dengan *efficacy* yang sedang berkembang tetap dapat mempertahankan keterlibatan sambil membangun kompetensi.

Keterbatasan tinjauan ini adalah heterogenitas konteks dan desain penelitian. Sebagian hubungan *Self-efficacy*, autonomy support, dan engagement berasal dari studi korelasional atau *cross-sectional* sehingga mediasi statistik tidak membuktikan kausalitas temporal. Konstruk engagement juga diukur dengan instrumen berbeda. Tinjauan tidak menghitung *effect size* baru dan tidak mengklaim cakupan exhaustif. Meskipun demikian, konvergensi systematic review, studi blended/online, dan teori *social cognitive* memberikan dasar cukup kuat untuk merumuskan hipotesis desain. Penelitian lapangan selanjutnya perlu menggunakan desain longitudinal atau eksperimental, pengukuran *efficacy* yang spesifik, serta triangulasi engagement untuk menguji jalur perubahan dari dukungan instruksional menuju perilaku dan hasil.

KESIMPULAN

Self-efficacy merupakan mekanisme penting dalam keterlibatan belajar digital dan blended karena memengaruhi pilihan, usaha, persistensi, penggunaan strategi, dan respons terhadap kesulitan. Ia bukan kepercayaan diri umum dan tidak dapat ditingkatkan secara berkelanjutan melalui persuasi positif tanpa bukti kompetensi. Sintesis menunjukkan bahwa lingkungan pembelajaran berperan membentuk *efficacy* melalui kualitas tantangan, umpan balik, teaching presence, dukungan otonomi, serta scaffolding self-regulated learning. Model empat jalur yang diusulkan menempatkan mastery experience, kemajuan yang terlihat, autonomy support dengan struktur, dan regulasi diri sebagai komponen terintegrasi. Keterlibatan juga perlu diukur multidimensional; login, klik, dan penyelesaian tugas hanya merepresentasikan sebagian perilaku dan tidak otomatis menunjukkan elaborasi kognitif atau keterlibatan emosional. Bagi pembelajaran digital dan blended, tujuan akhirnya bukan membuat siswa selalu membutuhkan dukungan, melainkan membangun keyakinan berbasis pengalaman serta strategi yang memungkinkan mereka mempertahankan keterlibatan ketika struktur eksternal berkurang.

REFERENSI

AL-Qadri, A. H., Mouas, S., Saraa, N., & Boudouaia, A. (2024). Measuring academic *Self-efficacy* and learning outcomes: The mediating role of university English students' academic commitment. Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 9, Article 35. https://doi.org/10.1186/s40862-024-00253-5

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy*: The exercise of control. W. H. Freeman.

Bergdahl, N., Bond, M., Sjöberg, J., Dougherty, M., & Oxley, E. (2024). Unpacking student engagement in higher education learning analytics: A systematic review. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21, Article 63. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00493-y

Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17, Article 2. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0176-8

Broadbent, J. (2017). Comparing online and blended learner's self-regulated learning strategies and academic performance. The Internet and Higher Education, 33, 24–32. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.01.004

Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies and academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. The Internet and Higher Education, 27, 1–13. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007

De Bruijn-Smolders, M., & Prinsen, F. R. (2024). Effective student engagement with blended learning: A systematic review. Heliyon, 10(23), e39439. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39439

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

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic *Self-efficacy* on academic performance: A systematic review. Educational Research Review, 17, 63–84. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002

Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. Higher Education Research & Development, 37(1), 58–71. https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197

Kahu, E. R., Picton, C., & Nelson, K. (2020). Pathways to engagement: A longitudinal study of the first-year student experience in the educational interface. Higher Education, 79, 657–673. https://doi.org/10.1007/s10734-019-00429-w

Li, L., & Zeng, D. (2025). Effect of teacher autonomy support on student engagement in physical education classrooms in a blended learning environment: The mediating role of performance expectancy and academic *Self-efficacy*. BMC Psychology, 13, Article 475. https://doi.org/10.1186/s40359-025-02685-1

Liao, H., Zhang, Q., & Yang, L. (2023). Investigating relationships among regulated learning, teaching presence and student engagement in blended learning: An experience sampling analysis. Education and Information Technologies, 28, 12997–13025. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11717-5

Miao, J., & Ma, L. (2023). Teacher autonomy support influence on online learning engagement: The mediating roles of *Self-efficacy* and self-regulated learning. SAGE Open, 13(4), 21582440231217737. https://doi.org/10.1177/21582440231217737

Pang, H.-P., & Veloo, A. (2024). The relation between learning engagement and academic *Self-efficacy* toward academic achievement. Qubahan Academic Journal, 4(2), 170–183. https://doi.org/10.48161/qaj.v4n2a512

Prior, D. D., Mazanov, J., Meacheam, D., Heaslip, G., & Hanson, J. (2016). Attitude, digital literacy and self *efficacy*: Flow-on effects for online learning behavior. The Internet and Higher Education, 29, 91–97. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.01.001

Punjani, K. K., & Mahadevan, K. (2022). Transitioning to online learning in higher education: Influence of awareness of COVID-19 and *Self-efficacy* on perceived net benefits and intention. Education and Information Technologies, 27, 291–320. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10665-2

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. Contemporary Educational Psychology, 60, 101832. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832

Su, F., Zou, D., & Kohnke, L. (2024). Student engagement and teaching presence in blended learning and emergency remote teaching. Journal of Computers in Education, 11(2), 445–470. https://doi.org/10.1007/s40692-023-00263-1

Wolverton, C. C., Guidry Hollier, B. N., & Lanier, P. A. (2020). The impact of computer self *efficacy* on student engagement and group satisfaction in online business courses. Electronic Journal of e-Learning, 18(2), 175–188. https://doi.org/10.34190/EJEL.20.18.2.006

Zimmerman, B. J. (2000). *Self-efficacy*: An essential motive to learn. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 82–91. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016