

BAB I

PENDAHULUAN

A. Latar Belakang Penelitian

Pendidikan merupakan hal yang paling fundamental untuk dipenuhi dalam upaya negara meningkatkan taraf hidup bangsa. Pendidikan membantu membentuk kemandirian, keberhatian, kebijaksanaan dan kearifan warga.¹ Oleh karena itu, mencerdaskan kehidupan bangsa, merupakan salah satu wujud aspirasi nasional, sebagaimana tertera dalam pembukaan UUD 1945, alinea ke IV berikut:²

“Kemudian dari pada itu, untuk membentuk suatu pemerintahan negara Indonesia yang melindungi segenap bangsa Indonesia dan seluruh tumpah darah Indonesia, untuk memajukan kesejahteraan umum, mencerdaskan kehidupan bangsa dan ikut melaksanakan ketertiban dunia berdasarkan kemerdekaan, perdamaian abadi dan keadilan sosial, maka disusunlah kemerdekaan bangsa Indonesia di dalam suatu Undang-Undang Dasar negara yang terbentuk dalam suatu susunan negara Republik Indonesia...”

Guru merupakan bagian dari elemen masyarakat yang berperan langsung dalam mencerdaskan generasi bangsa. Dengan demikian, kualitas guru menentukan kualitas pendidikan bangsa. Oleh karena itu, guru pada

¹ Subagio, “Peran Guru dalam Mendukung Kualitas Pendidikan”, 11 September 2010, (<http://www.kompas.com/read>), Diakses pada 12/05/2011

² Republik Indonesia, Undang-Undang Dasar 1945, “Pembukaan Undang-Undang”

setiap jenjang pendidikan, berkewajiban untuk senantiasa meningkatkan kemampuan atau kompetensinya sebagai pengajar.

Pendidikan Anak Usia Dini atau PAUD, merupakan salah satu jenjang pendidikan dengan sasaran layanan pendidikan yang ditujukan bagi peserta didik berusia dini, yaitu peserta didik yang berada dalam kelompok usia 0 tahun (sejak lahir) hingga usia 6 tahun.³ PAUD di Indonesia terdiri dari satuan pendidikan Taman Kanak-Kanak atau Raudhatul Athfal (dengan sasaran peserta didik berusia 4-6 tahun), Kelompok Bermain (dengan sasaran peserta didik berusia 2-4 tahun), Tempat Penitipan Anak (dengan sasaran peserta didik usia lahir – 6 tahun yang orangtuanya bekerja), dan Satuan PAUD Sejenis (SPS) yang pelayanannya diintegrasikan dengan program layanan PAUD lainnya (dengan sasaran peserta didik berusia 2-4 tahun).⁴

Hakikat penyelenggaraan PAUD adalah guna memberikan stimulasi pendidikan yang dibutuhkan oleh anak usia dini (AUD) untuk mengaktualkan potensi tumbuh-kembangnya yang luar biasa besar.⁵ Hal tersebut dibuktikan oleh hasil kajian penelitian yang menyatakan bahwa kapasitas kecerdasan anak mencapai 80% saat anak berusia dini, sedangkan sisanya, yaitu 20%, diperoleh anak setelah usia 8 tahun.⁶ Oleh karena itu penyelenggaraan PAUD juga tergantung oleh kemampuan pengajar PAUD yang berperan

³ UU Sisdiknas No.20 Tahun 2003 Pasal 1

⁴ Pasal 28, *ibid.*

⁵ Lara Fridani & APE Lestari, *Collection of True Stories: Inspiring Education PAUD* (Jakarta: Elex Media Komputindo, 2009) h.75

⁶ *Ibid.*, h.vii

sentral dalam memberikan stimulasi pendidikan pada anak. Salah satu kemampuan guru PAUD yang terbukti memiliki andil dalam meningkatkan potensi tumbuh kembang anak adalah kemampuan guru dalam berinteraksi dengan anak.

Interaksi yang berkualitas antara guru dengan anak, dalam berbagai literatur, dinyatakan berperan penting dalam menentukan keberhasilan upaya pendidikan dan pembelajaran pada anak berusia dini. Secara umum, interaksi berfungsi sebagai media fungsional bagi guru dalam membantu mempercepat pencapaian anak terhadap target kompetensi belajar khas PAUD, yang tidak semata mencanangkan pencapaian akademik, tetapi juga pencapaian berbagai aspek tumbuh kembang anak lainnya. Berbagai premis yang mendasari temuan tersebut umumnya mengarah pada fakta yang berkenaan dengan karakteristik anak yang memiliki cara pandang unik atau berbeda jika dibandingkan dengan orang dewasa, sehingga dengan memberikan anak berbagai pengalaman interaktif dalam kegiatan pembelajaran, akan mampu mendorong proses belajar pada diri anak sekaligus membantu menciptakan lingkungan sosial emosional yang *supportive* bagi anak untuk bereksplorasi dengan berbagai aspek perkembangannya.

Berbeda dari guru di satuan pendidikan lainnya, guru anak usia dini dituntut untuk lebih terlibat aktif. Sebagai contoh, terkait dengan kebutuhan anak sebagai pembelajar aktif, pengajar anak usia dini juga harus mengambil

andil dalam hal memberikan bantuan pengarahan dan dukungan terhadap anak. Hal ini disebabkan oleh tahap pertumbuhan dan perkembangan anak usia dini yang berada di tingkat yang relatif dasar (baik perkembangan kognitif, afektif, atau pun motorik).⁷ Selain itu, pengajar anak usia dini tidak hanya berperan sebagai pendidik dan pengawas, tetapi juga sebagai teman bermain anak-anak. Seorang pengajar anak usia dini harus dapat menciptakan suasana belajar yang membawa keceriaan dan kesenangan pada anak. Berbagai tuntutan keahlian profesional tersebut dapat diperoleh apabila guru mengetahui cara yang tepat dalam berinteraksi dengan anak usia dini. Hal inilah yang menyebabkan kemampuan guru dalam berinteraksi dengan AUD menjadi salah satu kompetensi yang harus dimiliki oleh pengajar anak berusia dini.

Kemampuan interaksional atau kemampuan guru dalam berinteraksi sering kali berfungsi sebagai parameter dalam mengukur kualitas interaksi antara pengajar anak berusia dini dengan peserta didik berusia dini.⁸ Rasa kepekaan yang ditampilkan (sikap responsif), keterlibatan (baik secara verbal ataupun non-verbal), serta partisipasi dalam permainan anak, merupakan beberapa aspek dari kemampuan guru dalam berinteraksi yang terbukti

⁷ Maya A.Pujiati, "Pendidikan Anak Usia Dini", 2007, (<http://www.duniaparenting.com/pendidikan.anak.usia.dini.html/>) Diakses pada 28/01/2011.

⁸ Amanda Wilcox-Herzog & Sharon L.Ward, "Measuring Teachers Perceived Interactions with Young Children", *Early Childhood Research and Practice (ECRP)*, Vol.6 No. 2, ECRP, (San Bernardino: California State University, 2004)

memiliki peranan penting terhadap peningkatan beberapa aspek dalam perkembangan anak, seperti perkembangan bahasa,⁹ kemampuan kognisi,¹⁰ kompetensi sosial atau kemampuan anak dalam beradaptasi.¹¹

Sebagaimana yang dinyatakan oleh *The National for the Educational of Young Children (NAEYC)*, yang merupakan lembaga asosiasi pengajar anak usia dini yang berpusat di Amerika, bahwa bentuk interaksi yang menunjukkan keterlibatan aktif dan dukungan guru terhadap anak, merupakan cara terbaik dalam berinteraksi dengan anak usia dini.¹² Berbagai hasil penelitian menunjukkan bahwa kepekaan serta keterlibatan pengajar secara aktif saat berinteraksi dengan peserta didik berusia dini, berpengaruh positif terhadap pencapaian perkembangan AUD. Misalnya saja salah satu penelitian yang dilakukan oleh Howes & Smith,¹³ yang menemukan bahwa frekuensi keterlibatan pendidik anak usia dini saat berinteraksi dengan AUD dalam konteks bermain terkait dengan peningkatan *bonding-attachment* atau ikatan guru dengan peserta didik berusia dini dan juga peningkatan keterampilan anak dalam bermain dengan objek. Sebelumnya, Howes juga melakukan penelitian bersama kedua rekannya, Philips & Whitebook,¹⁴ yang menunjukkan hasil bahwa berbagai bentuk keterlibatan guru dalam

⁹ Kontos, et.al., dalam Wilcox-Herzog & L.Ward.Ibid.

¹⁰ Clarke-Stewart; Erwin, Carpenter, & Kontos; Pellegrini. Ibid

¹¹ Erwin, Carpenter, & Kontos. Ibid

¹² Bredekamp, Sue (ed); Rose Grant, Teresa (ed), *Reaching Potentials: Transforming Early Childhood Curriculum and Assesment Vol 2*, (Washington, DC: NAEYC, 2003) h.60

¹³ Howes & Smith dalam Wilcox-Herzog & L.Ward. Op,cit.

¹⁴ Howes, Phillips, & Whitebook. Ibid

berinteraksi dengan AUD memiliki keterkaitan dengan kualitas kelas secara keseluruhan.

Meski demikian, tidak semua pengajar anak usia dini memiliki kemampuan interaksional yang memadai. Hal ini disebabkan tidak semua pengajar anak usia dini tahu dan menganggap bahwa praktik interaksi yang menuntut kepekaan, tingkat partisipasi dan keterlibatan tinggi dari pihak guru, merupakan cara berinteraksi yang paling ideal untuk diterapkan pada anak usia dini. Kontos & Dunn¹⁵ menyatakan bahwa sebagian pengajar anak usia dini merasa ragu untuk berinteraksi dan terlibat langsung dalam kegiatan bermain anak karena takut menghambat proses belajar anak berlangsung secara produktif. Hal tersebut membuktikan bahwa beberapa pengajar tersebut belum memahami betul mengenai kapan mereka harus terlibat dalam kegiatan anak dan kapan mereka harus membiarkan anak melakukan kegiatannya secara mandiri. Dari ranah lokal, hasil penelitian Kontos & Dunn tersebut turut diperkuat oleh pernyataan yang dikeluarkan oleh Prof. Sandralyn Byrnes, dalam seminar bertajuk "*What's Wrong with The Early Childhood Education in Indonesia?*", yang digelar saat event "*Giggle Playgroup Day 2011*", gelaran Miniapolis & Giggle Management, Jumat, 11 Februari 2011.¹⁶ Profesor yang mendapat gelar sebagai "*Australia's & International Teacher of The Year*" dan telah mengamati pendidikan di

¹⁵ Kontos & Dunn. Ibid

¹⁶ Nadia Felicia, "Ada Apa dengan Pendidikan Anak Usia Dini di Indonesia?", 12 Februari 2011, (<http://www.female.kompas.com/read>) Diakses pada 15/02/2011

Indonesia selama tujuh tahun tersebut, menyatakan bahwa tidak semua pengajar anak usia dini di Indonesia mengetahui cara menghadapi anak. Lebih lanjut, Prof. Sandralyn Byrnes menyatakan kekecewaannya bahwa penyelenggaraan PAUD di Indonesia, khususnya Taman Kanak-kanak, sering kali terjadi *power struggle* (tarik ulur kekuatan) antara guru dan anak didiknya. Ini bisa menjadi indikasi bahwa materi ajar dan/atau cara guru mengajar kerap membuat anak tidak merasa kerasan.

Persoalan para pengajar TK yang kerap kali bermasalah dengan tarik ulur kekuatan antara dirinya dan anak akibat praktik pemaksaan belajar, sebenarnya telah lama menjadi sorotan, terutama terkait dengan praktik pembelajaran yang kian lama kian terfokus pada pembekalan akademis anak semata. Hal ini sebagaimana penjelasan yang diuraikan oleh Braun dan Edwards,¹⁷ bahwa dalam memasuki satu dasawarsa pertama menjelang abad ke 21, upaya mempersiapkan anak untuk menghadapi tes terstandar tampak menjadi fokus utama pada banyak kegiatan pembelajaran di kelas. Awalnya, pada pertengahan hingga akhir tahun 1900, Taman Kanak-kanak merupakan tempat dimana anak secara perlahan mulai diperkenalkan dengan pembelajaran bersifat akademis pada bentuknya yang paling dasar. Namun dengan standarisasi yang hanya terpusat pada konten materi seperti sekarang, ekspektasi terhadap persoalan akademis juga diberlakukan di TK

¹⁷ Braun & Edwards dalam Sandra L.Pech, "A Case Study of a Kindergarten Teacher: Examining Practices and Beliefs that Support The Social-Emotional Classroom Climate", excerpt from dissertation (Kent State University College, 2010) h.12

hingga memaksa pengurangan interaksi sosial antara guru dan anak. Ekspektasi yang besar terhadap persoalan akademik tersebut juga mempengaruhi pergeseran hubungan antara pengajar anak usia dini dengan peserta didik berusia dini. Peran pengajar anak usia dini bergeser dari peran sebagai pembimbing anak, menjadi berperan sebagai instruktur; atau berubah dari peran mendukung semua potensi tumbuh kembang anak menjadi sekedar pembimbing akademik anak.

Misalnya saja fenomena kian maraknya Sekolah Dasar yang memberlakukan tes membaca, menulis, dan berhitung (calistung) bagi calon peserta didiknya, yang mayoritas merupakan lulusan TK. Pemberlakuan tes calistung bagi calon peserta didik Sekolah Dasar, juga kerap menjadi hambatan terbesar bagi pengajar anak usia dini, khususnya pengajar Taman Kanak-kanak, untuk mempraktikkan interaksi dengan tingkat keterlibatan tinggi. Meski kebijakan pemerintah kini telah melarang adanya praktik pemberlakuan tes calistung, yaitu melalui SK Mendiknas No. 58 Tahun 2009, tetapi nyatanya praktik tersebut masih banyak ditemukan di lapangan.¹⁸ Kritik yang diberikan bahwa TK tidak membuat anak menjadi pandai, menyebabkan Taman Kanak-Kanak memperoleh tekanan yang besar dari berbagai pihak, terutama pihak orang tua murid, untuk mempraktikkan

¹⁸ Maya A. Pujiati, "Calistung pada PAUD Salah Besar!", 3 September 2007 (<http://www.pikiran-rakyat.com>) Diakses pada 28/01/2011

pembelajaran yang lebih berorientasi akademik ketimbang berorientasi pada kebutuhan tumbuh-kembang anak.

Pada akhirnya, kondisi tersebut juga mendorong para pengajar TK untuk beralih ke praktik pembelajaran formal yang sangat menekankan pada perolehan target akademik serta pemisahan antara waktu bermain dan belajar. Guru lebih banyak menghabiskan waktu di depan kelas untuk mendikte dan menjejali anak dengan berbagai materi calistung yang kerap kali disampaikan secara kaku dan monoton. Akibatnya anak menjadi mudah bosan dan kehilangan minat terhadap kegiatan belajar-mengajar di kelas. Bahkan di beberapa TK ditemukan praktik pengajaran dimana guru mengetes kemampuan calistung anak secara satu per satu dan kemudian memberikan sanksi bagi mereka (anak) yang belum dapat menguasai materi calistung yang diberikan. Sanksi atau hukuman tersebut dapat berupa penambahan tugas pekerjaan rumah anak terkait dengan materi calistung, mengurangi poin penilaian anak, hingga memarahi anak di hadapan teman-temannya.¹⁹ Hal tersebut tentu dapat berdampak buruk bagi kualitas interaksi antara guru dan anak. Selain berpengaruh terhadap berkurangnya keterlibatan guru bersama anak (baik keterlibatan secara fisik, seperti berkurangnya pendampingan guru di saat anak belajar karena guru hanya berfokus pada penyampaian materi calistung dengan gaya pengajaran jenjang pendidikan formal sehingga guru yang seharusnya menjadi figur yang *accessible* bagi

¹⁹ Lara Fridani & APE Lestari, Op.cit. h. 96 - 97

anak, menjadi figur yang seolah tidak terjangkau atau sulit didekati, atau pun keterlibatan guru secara emosional, seperti mengabaikan keinginan anak terkait dengan cara belajar yang mereka inginkan atau senang), boleh jadi anak menganggap guru justru sebagai ancaman dibandingkan sebagai figur yang dapat memberikan anak rasa aman dan nyaman.

Beberapa fakta tersebut menunjukkan bahwa mempraktikkan interaksi dengan tingkat partisipasi dan keterlibatan tinggi, bukan merupakan hal yang mudah untuk dilakukan oleh guru, terutama apabila tidak disertai komitmen, dedikasi, aspirasi yang tinggi (terhadap profesinya sebagai pengajar anak usia dini), serta kegigihan dalam menghadapi rintangan profesi. Misalnya saja persoalan ketidakmenahuan guru mengenai seberapa jauh mereka harus berpartisipasi dalam kegiatan anak, dapat teratasi apabila guru senantiasa meng-*up-date* perkembangan terkini seputar dunia pendidikan, terutama terkait dengan pendidikan anak usia dini. Adapun persoalan mengenai situasi yang cenderung menekan guru untuk membatasi interaksinya dengan anak (akibat sistem pendidikan yang kian berorientasi pada persoalan akademis semata), akan dapat teratasi apabila guru senantiasa berpikir kritis dan tidak menyerah terhadap keadaan, serta berupaya mengintervensi keadaan tersebut agar menjadi lebih ideal bagi anak.

Berbagai upaya tersebut diduga dapat lebih mudah terwujud apabila guru memiliki keyakinan kuat akan kemampuannya dalam menjalankan tugas

atau peran fungsinya sebagai pengajar,²⁰ yaitu tugas untuk mengoptimalkan hasil belajar anak. Apabila guru memiliki keyakinan mampu berkontribusi terhadap peningkatan hasil belajar anak, maka guru akan memberikan upaya terbaiknya dalam meningkatkan kemampuan anak dalam belajar. Berbeda dari usia perkembangan lainnya, hasil belajar pada diri anak usia dini tidak diukur berdasarkan prestasi akademik, melainkan lebih diukur berdasarkan tingkat kemajuan tumbuh-kembang anak. Sebagaimana diketahui, bahwa keterlibatan aktif guru ketika berinteraksi dengan anak terbukti berperan dalam membantu pencapaian tumbuh kembang anak secara optimal. Oleh karena itu, dengan kesadaran akan peran penting keterlibatannya bersama anak, guru yang memiliki keyakinan kuat terhadap fungsi atau perannya sebagai pengajar, juga akan memprioritaskan praktik interaksi atau keterlibatannya bersama anak.

Keyakinan guru akan kapasitasnya dalam menjalankan tugas atau peran fungsinya sebagai pengajar, juga disebut sebagai *teacher efficacy*.²¹ *Teacher efficacy* sering dianggap sebagai sebuah konstruk yang paling berdampak terhadap performa guru di kelas.²² Salah satu manfaat *teacher efficacy* terhadap performa guru yaitu membantu peningkatan kuantitas dan kualitas upaya yang guru berikan dalam menjalankan tugasnya sebagai

²⁰ Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & K.Hoy, "Teacher efficacy: Its Meaning and Measure", *Review of Educational Research*, Vol.68, No.2 (The Ohio State of University, Summer 1998) h.222-223

²¹ Henson; Tschannen-Moran & Woolfolc Hoy dalam E.Robert Slavin, *Educational Psychology - 8th edition* (Boston: Pearson Publisher, 2006) h.38

²² Ibid.

pengajar.²³ Menciptakan Interaksi edukatif yang berkualitas dengan anak, merupakan salah satu tugas yang membutuhkan prioritas dari seorang pengajar anak usia dini. Dengan demikian, diduga bahwa semakin tinggi tingkat *efficacy* pada diri guru, maka semakin besar pula upaya yang guru berikan dalam membangun hubungan interaksi yang berkualitas antara dirinya dan anak, yang akhirnya akan berdampak pula pada performa atau kemampuan interaksional guru itu sendiri.

Selain itu, akar teori dari *self efficacy*, yaitu teori sosial kognitif Bandura mengenai *triadic reciprocal causation*,²⁴ memberikan penjelasan rasional bahwa perilaku manusia merupakan produk interaksi antara faktor internal dan eksternal. Hal ini juga berlaku ketika kita menganalisa perilaku atau tindakan guru. Tindakan atau performa guru, termasuk performa guru saat berinteraksi dengan peserta didik, sangat dipengaruhi oleh pemikiran internal dan keyakinannya (termasuk keyakinan guru akan kemampuannya—*teacher efficacy beliefs*). Apabila guru memiliki keyakinan tinggi akan kemampuannya sebagai pengajar, maka keyakinannya tersebut akan terefleksi dari kinerjanya dalam menjalani tugas sebagai seorang guru, termasuk kinerja guru ketika mengupayakan interaksi yang berkualitas dengan anak. Sebaliknya, keyakinan guru dapat terbentuk melalui interaksi

²³ Ibid.

²⁴ Albert Bandura dalam Tschannen-Moran, Christopher R. Gareis, "Principals' Sense of Efficacy", *Journal of School Leadership*, Vol.17 (Williamsburg, Virginia, USA: The College of William & Mary, January, 2007) h. 582

antara dirinya dengan lingkungan (eksternal), termasuk diantaranya interaksi antara guru dengan peserta didiknya. Apabila guru mampu berinteraksi dengan baik bersama anak (peserta didik), maka pengalaman interaksi tersebut akan diartikan guru secara positif, hingga akhirnya turut mempengaruhi kepercayaan diri dan keyakinan guru tersebut terhadap kapasitasnya sebagai pengajar (*teacher efficacy*).

Terbatasnya penelitian yang membahas mengenai hubungan antara *teacher efficacy*, terutama *teacher efficacy* pada pengajar anak usia dini, dengan variabel lain selain hasil atau prestasi belajar anak, merupakan salah satu alasan yang membuat penulis tertarik untuk meneliti keterkaitan antara *teacher efficacy* dan kemampuan guru dalam berinteraksi dengan peserta didik berusia dini. Sedangkan untuk tingkat satuan PAUD yang dijadikan objek dalam penelitian ini adalah tingkat satuan pendidikan Taman Kanak-kanak (TK). Pilihan tersebut berdasarkan pertimbangan bahwa TK merupakan bentuk satuan PAUD yang paling umum keberadaannya dalam masyarakat.

B. Identifikasi Masalah

Dari uraian rasional penelitian di atas, maka penulis mencoba mengidentifikasi beberapa persoalan dalam penelitian ini ke dalam beberapa poin berikut:

1. Apakah terdapat hubungan antara *teacher efficacy* dan kemampuan interaksional guru pada pengajar TK?
2. Bagaimanakah tingkat efikasi guru TK dalam menjalankan perannya sebagai pengajar?
3. Bagaimanakah kemampuan guru TK dalam berinteraksi dengan peserta didik berusia dini?

C. Pembatasan Masalah

Adapun permasalahan dalam penelitian dibatasi oleh persoalan ada tidaknya hubungan antara *teacher efficacy* dengan kemampuan interaksional guru pada pengajar TK. Dan ada pun jangkauan subjek penelitian hanya terbatas pada pengajar TK di wilayah Kecamatan Tangerang.

D. Perumusan Masalah

Berdasarkan pembatasan masalah penelitian di atas, maka persoalan dalam penelitian ini akan terangkum dalam rumusan pertanyaan, yaitu, "Apakah terdapat hubungan antara *teacher efficacy* dan kemampuan interaksional guru pada pengajar TK?".

E. Manfaat Penelitian

1. Manfaat Teoretis :

Penelitian ini diharapkan dapat melengkapi penelitian sejenis yang berfokus pada persoalan mengenai psikologi perilaku guru atau pengajar, khususnya pengajar anak berusia dini.

2. Manfaat Praktis :

Penelitian ini juga diharapkan mampu berkontribusi terhadap peningkatan khasanah keilmuan para pengajar anak usia dini, kepala sekolah, serta tenaga praktisi kependidikan lainnya, khususnya mereka yang bergerak di bidang pendidikan anak usia dini, akan pentingnya upaya peningkatan *sense of efficacy* pada pengajar anak usia dini, terutama bagi peningkatan kinerja atau performa pengajar dalam berinteraksi dengan peserta didik berusia dini.

BAB II

PENYUSUNAN KERANGKA TEORITIK, KERANGKA BERPIKIR DAN PENGAJUAN HIPOTESIS

A. Deskripsi Teoretik

1. Kemampuan Interaksional Pengajar Anak Usia Dini

a. Definisi Kemampuan Interaksional

Salah satu tipe interaksi yang terjadi di kelas adalah Interaksi antara guru dan peserta didik. Interaksi yang dilakukan oleh guru dan peserta didik dikenal dengan istilah interaksi edukatif, yaitu suatu gambaran hubungan aktif dua arah antara guru dan peserta didik yang berlangsung dalam ikatan tujuan pendidikan.²⁵ Dalam interaksi tersebut, kerap kali performa atau kemampuan guru dalam berinteraksi, berperan penting dalam menentukan kualitas interaksi edukatif tersebut secara keseluruhan.

Secara umum, kemampuan guru dalam membina hubungan interaktif dengan peserta didik, mampu mendorong sekaligus meningkatkan partisipasi peserta didik dalam kegiatan pembelajaran di kelas. Dalam kaitannya dengan Pendidikan Anak Usia Dini, kecakapan guru dalam berinteraksi dengan peserta didik berusia dini, bahkan terbukti secara ilmiah mampu

²⁵ Achmadi & Shuyadi dalam Bahri Syaiful Djamarah, *Guru Dan Anak Didik Dalam Interkasi Edukatif* (Jakarta: Rineka Cipta, 2005) h.17

mempengaruhi peningkatan dalam beberapa aspek perkembangan anak usia dini, seperti perkembangan bahasa,²⁶ kompetensi sosial atau kemampuan anak dalam beradaptasi.²⁷

Hal tersebut mendorong para pakar untuk merumuskan berbagai bentuk perilaku guru yang dapat menunjang interaksi positif antara dirinya (guru) dan anak. Guru anak usia dini diharuskan berinteraksi dengan anak dalam frekuensi yang memadai. Interaksi tersebut dapat dilakukan baik secara verbal ataupun non-verbal, serta harus menunjukkan rasa penghargaan dan afeksi tulus guru terhadap anak.²⁸ Interaksi dalam bentuk verbal diantaranya dilakukan dengan senantiasa berinisiatif memberikan anak pengarahan yang bersifat informatif, mengajukan anak pertanyaan yang bersifat terbuka, atau bahkan dapat dilakukan guru melalui percakapan sederhana dengan anak. Sedangkan interaksi secara non-verbal dapat dilakukan guru dengan memperagakan berbagai isyarat non-verbal yang menunjukkan afeksi positif guru terhadap anak. Memberikan senyuman, sentuhan, rangkulan, melakukan kontak mata, berlutut atau duduk sejajar dengan posisi tubuh anak, merupakan berbagai bentuk perilaku atau isyarat non-verbal yang menunjukkan kehangatan dan penghargaan terhadap anak.²⁹

²⁶ Kontos, et.al., dalam Wilcox-Herzog & L.Ward. Loc.cit.

²⁷ Erwin, Carpenter, & Kontos. Ibid.

²⁸ Bredekamp, Sue (ed); Rose Grant, Teresa (ed). Loc.cit.

²⁹ Ibid.

Kepekaan dan sikap responsif yang guru tunjukkan kepada anak juga terbukti mampu meningkatkan kualitas interaksi antara guru dan anak. Guru yang peka dan responsif terhadap kebutuhan serta kondisi anak, akan mendengarkan dan merespon setiap komentar atau pertanyaan anak dengan penuh perhatian dan kesabaran. Selain itu, keterlibatan guru secara bermakna dalam berbagai kegiatan anak, juga merupakan salah satu kualifikasi personal yang harus dimiliki guru untuk menunjang interaksi positif antara dirinya dan anak. Hal ini disebabkan oleh pembuktian ilmiah yang menunjukkan bahwa berbagai bentuk keterlibatan guru dalam kegiatan anak (termasuk keterlibatan guru dalam aktivitas bermain anak di kelas), secara signifikan mampu meningkatkan perhatian dan partisipasi anak terhadap kegiatan pembelajaran di kelas.³⁰

Berdasarkan uraian mengenai perumusan cara bagaimana seharusnya guru anak berusia dini berinteraksi (dengan peserta didik berusia dini) di atas, maka dapat disimpulkan bahwa yang dimaksud dengan kemampuan interaksional guru anak usia dini adalah kemampuan guru anak usia dini dalam membangun atau menciptakan interaksi positif antara dirinya (guru) dan anak, dengan bertindak secara peka atau responsif, terlibat aktif secara verbal ataupun non-verbal, dan berpartisipasi aktif dalam kegiatan atau permainan bersama anak.

³⁰ Ibid.

b. Hasil Studi mengenai Interaksi antara Guru dan Anak Usia Dini

Beberapa pakar yang mencoba memfokuskan penelitian terhadap interaksi antara guru dengan anak usia dini, telah berhasil membuktikan pentingnya peran keterlibatan aktif, sensitivitas dan dukungan guru (ketika berinteraksi dengan anak usia dini) dalam membantu perkembangan anak secara optimal. Misalnya saja melalui penelitian eksperimen yang dilakukan oleh Howes & Smith,³¹ yang menunjukkan bahwa frekuensi keterlibatan guru saat berinteraksi dengan anak dalam konteks bermain, terkait dengan peningkatan *bonding-attachment* atau ikatan guru dengan peserta didik yang berusia dini dan juga peningkatan keterampilan anak bermain dengan objek. Sebelumnya, Howes juga melakukan penelitian bersama kedua rekannya, Phillips & Whitebook,³² yang menemukan bahwa berbagai bentuk keterlibatan guru atau dalam berinteraksi dengan AUD memiliki keterkaitan dengan kualitas kelas secara keseluruhan.

HighScope,³³ sebuah lembaga riset yang bergerak di bidang penelitian pendidikan anak yang berpusat di Amerika, juga melakukan penelitian mengenai bagaimana pengajar anak usia dini dan anak usia dini berinteraksi.

Dalam eksperimen tersebut, anak-anak diarahkan untuk memutuskan sendiri keputusan seperti; dimana (tempat) mereka ingin bermain, bagaimana

³¹ Howes & Smith dalam Wilcox-Herzog & L.Ward. Loc.cit

³² Howes, Phillips & Whitebook. Ibid.

³³ "Teacher-Child Interaction", (<http://www.highscope.org/teacher.child.interaction/htm/>).
24/06/2010

mereka ingin bermain, dan dengan siapa mereka ingin bermain. Sedangkan guru mengambil alih keputusan seperti perencanaan kegiatan rutinitas harian mereka bersama anak, pengaturan dan persiapan alat-alat atau perlengkapan yang dibutuhkan di dalam kelas, merencanakan kegiatan kelompok bermain, dan menjaga serta memastikan keselamatan dan keamanan anak baik secara fisik (tidak ada benda atau barang-barang yang dapat membahayakan atau melukai anak) atau pun secara psikologis anak (tidak ada anak yang merasa terintimidasi satu sama lain).

Alih-alih menciptakan suasana interaksi yang berjalan dengan kontrol dan pengarahan penuh, atau sebaliknya, membiarkan interaksi berjalan apa adanya tanpa aturan jelas, *HighScope* mendorong para pengajar anak usia dini tersebut untuk terlibat aktif dalam kegiatan mereka bersama anak dan memberikan dukungan penuh mereka terhadap anak.

Guru diarahkan untuk mengamati dan berinteraksi dengan anak pada level mereka (anak) untuk mengetahui bagaimana cara atau pola berpikir masing-masing anak. Mereka juga memberikan kebebasan pada anak untuk menentukan sendiri cara belajar yang mereka inginkan. Untuk meningkatkan motivasi intrinsik anak dalam belajar, guru diharuskan untuk melakukan beberapa hal, antara lain:

- 1) Mengatur dan merencanakan rutinitas kegiatan yang akan mereka lakukan bersama anak-anak (jenis kegiatan, setting bermain, dll.)

- 2) Menciptakan iklim bermain dan sosialisasi yang saling mendukung diantara anak.
- 3) Mendukung serta memberikan asistensi penanganan konflik antar anak
- 4) Menterjemahkan tingkah laku anak untuk mengetahui sejauh mana poin pembelajaran yang berhasil anak peroleh atau pahami dari kegiatan interaksi mereka bersama
- 5) Merencanakan pembelajaran aktif yang disesuaikan dengan minat dan kemampuan anak.

Dan berikut adalah beberapa strategi nyata yang dipromosikan oleh *highscope* untuk meningkatkan iklim pembelajaran aktif pada anak usia dini:

- 1) **Rasa nyaman pada anak dapat diciptakan dengan berinteraksi secara intensif.** Guru harus menjadi pihak yang proaktif dalam memulai interaksi dengan anak. Dalam eksperimen yang dilakukan oleh *highscope*, para guru diarahkan untuk aktif mencari anak-anak yang membutuhkan bantuan dan dukungan dan segera menawarkan bantuan apabila anak terlihat membutuhkan. Ataupun dapat dilakukan dengan hanya menjadi orang yang senantiasa hadir di dekat mereka.
- 2) **Partisipasi guru dalam kegiatan bermain anak-anak.** Guru harus mencari kesempatan untuk dapat bergabung dalam permainan anak kemudian menyesuaikan kemampuan mereka dengan kemampuan

anak. Hal ini harus dilakukan secara wajar atau tidak terlihat dibuat-buat. Ikuti aturan permainan ataupun gerakan anak, dengan demikian anak akan merasa tindakannya didukung dan dihargai oleh guru. Jika permainan anak menuntut mereka menjadi seorang penemu cilik, maka guru berperan sebagai partner anak dalam bermain (membantu anak untuk menemukan petunjuk). Apabila anak bermain drama atau peran fantasi, maka guru harus mengikuti peran yang anak inginkan untuk diperankan guru. Guru diperbolehkan untuk mengajukan ide untuk membuat permainan menjadi lebih atraktif. Dengan demikian, permainan menjadi lebih menantang bagi anak. Tetapi dalam melakukannya, guru harus tetap mengikuti irama dan tema bermain yang sudah menjadi pilihan anak.

- 3) **Guru berbicara sebagai partner anak-anak.** Guru harus aktif berbicara dengan anak mengenai kegiatan mereka (anak). Guru sebaiknya memberikan komentar yang tidak mengintimidasi atau memberikan tekanan pada anak untuk memberikan tanggapannya. Mereka harus benar-benar tertarik dengan apa yang dilakukan oleh anak, sehingga pembicaraan tidak terlihat palsu atau dibuat-buat. Guru harus menghindari pernyataan ataupun pertanyaan yang terkesan menetes (menguji) atau mengintrogasi anak mengenai banyak fakta atau konsep-konsep abstrak (misalnya bertanya pada anak mengenai konsep bermain yang anak lakukan secara mendetail).

Hindari memberikan pujian atau penilaian yang tidak pada tempatnya. Guru harus dapat memberikan komentar secara objektif dan spesifik yang justru mendorong peningkatan kemampuan bahasa dan bernalar anak.

4) **Guru harus mendorong anak untuk memecahkan masalahnya.**

Kapanpun apabila memungkinkan, guru harus mendorong anak untuk menyelesaikan persoalannya sendiri. Jangan terlampau mudah mengambil alih persoalan anak. Tujuannya adalah agar anak mampu meningkatkan kemampuannya dalam mengatasi konflik melalui *trial and error*. Saat anak-anak memiliki konflik diantara mereka, guru harus senantiasa berada di dekat mereka agar dapat memberikan dukungan pada anak sebagaimana yang dibutuhkan (dan dapat segera turun tangan apabila konflik mulai memicu perkataan kasar atau perkelahian fisik diantara mereka).

Hasil studi tersebut, secara keseluruhan menunjukkan berbagai dampak positif pada diri anak, seperti peningkatan dalam beberapa aspek perkembangan dan kemampuan anak. Terutama dalam hal perkembangan bahasa, kompetensi sosial, emosi atau perasaan positif dan tingkat inisiatif anak dalam pembelajaran. Selain itu, hasil studi tersebut juga mengindikasikan peranan penting guru dalam proses interaksi antara dirinya dan anak. Hal tersebut terbukti dari berbagai strategi yang dipromosikan

yang menuntut inisiatif atau sikap proaktif, serta partisipasi guru dalam membangun interaksi kelas yang berkualitas.

c. Dimensi Kemampuan Interaksional Pengajar Anak Usia Dini

Beberapa aspek atau dimensi dari perilaku guru dalam berinteraksi berfungsi sebagai parameter yang mengukur kemampuan atau performa guru dalam berinteraksi dengan peserta didik berusia dini. Beberapa dimensi tersebut, yaitu, (1) sensitivitas atau kepekaan guru saat berinteraksi; (2) keterlibatan secara verbal atau pun; (3) keterlibatan secara non-verbal saat berinteraksi; dan (4) *teacher play style* atau partisipasi guru dalam kegiatan bermain anak. Keunggulan guru dalam setiap empat aspek atau dimensi perilaku tersebut terbukti berpengaruh positif terhadap hubungan interaksi antara guru dan anak (kehangatan dalam berinteraksi, antusiasme anak dalam belajar dan peningkatan tumbuh-kembang anak). Keempat dimensi tersebut diadopsi penulis dari skala intensi guru dalam berinteraksi dengan anak usia dini yang dikembangkan oleh Wilcox-Herzog dan Sharon L.Ward.³⁴ Skala tersebut awalnya ditujukan untuk mengukur kecenderungan perilaku aktual guru dalam berinteraksi dengan anak (apakah guru cenderung aktif dan terlibat saat berinteraksi dengan anak, atau pun sebaliknya). Namun demikian, dengan mempertimbangkan bahwa keempat dimensi tersebut merupakan bentuk perilaku yang menunjang performa guru dalam

³⁴ Wilcox-Herzog & L.Ward. Loc.cit.

berinteraksi, maka penulis mengadopsinya ke dalam skala kemampuan interaksional pengajar anak usia dini. Selain itu, keempat dimensi tersebut juga disebutkan dalam beberapa uraian mengenai perumusan cara berinteraksi yang tepat untuk diterapkan pada anak berusia dini.³⁵ Berikut pembahasan mengenai keempat dimensi tersebut.

1) Sensitivitas atau Kepekaan

Dimensi kepekaan guru saat berinteraksi dikembangkan oleh Wilcox-Herzog dan Sharon L.Ward berdasarkan skala observasi *Classroom Interaction* milik Jeffrey Jensen Arnett.³⁶ Skala tersebut mengukur kehangatan guru saat berinteraksi dengan anak, yang ditandai dengan kualitas komunikasi guru dengan anak, antusiasme, serta keterlibatan guru, terutama keterlibatan guru secara emosional saat berinteraksi dengan anak. Hasil penelitian menunjukkan bahwa ketika guru lebih peka, atau responsif (secara emosional) terhadap kondisi dan kebutuhan anak, maka anak-anak tersebut umumnya akan menunjukkan perkembangan bahasa yang lebih baik, perasaan nyaman dengan figur guru, serta kemampuan bersosialisasi yang tinggi dengan teman-teman sebayanya.³⁷

³⁵ Bredekamp, Sue (ed); Rose Grant, Teresa (ed). Loc.cit.

³⁶ JJ. Arnett dalam Wilcox-Herzog & L.Ward. Op.cit

³⁷ Kontos, Howes, Shinn, Galinsky; Whitebook, Howes & Phillips. Ibid

2) Keterlibatan Verbal

Dimensi keterlibatan guru secara verbal pada dasarnya menggambarkan mengenai sejauh mana keterlibatan guru dalam pembicaraan dua arah dengan anak saat berinteraksi. Beberapa penelitian sebelumnya menunjukkan bahwa ketika guru memberikan anak saran lebih lanjut, memberikan bentuk pertanyaan terbuka, dan pernyataan elaboratif, maka anak-anak tersebut umumnya menunjukkan tingkat perkembangan sosio-kognitif yang tinggi.³⁸

Dimensi ini terdiri dari 5 kategori yang dirancang untuk mengukur tingkat interaksi verbal guru dengan anak usia dini. Kelima tingkat kategori tersebut yaitu, (1) berbicara dalam rangka pemberian asistensi personal (misal: memberikan pengarahan mengenai material belajar atau bermain apa saja yang diperlukan, pengarahan dalam tugas swa-bantu anak, mengingatkan anak untuk merapikan alat-alat bekas bermain); (2) berbicara dalam rangka mengarahkan atau mendisiplinkan perilaku anak (menegaskan kembali mengenai peraturan atau kesepakatan kelas, mengarahkan perilaku anak, memberitahu apa yang harus anak lakukan); (3) *socially talk* atau berbicara secara informal/hangat/ekspresif (misal: membuat lelucon, berbicara di luar materi ajar); (4) melakukan percakapan sederhana atau pembicaraan non-elaboratif (misal: memberikan komentar sederhana,

³⁸ Clarke-Stewart; Erwin, Carpenter & Kontos; Pellegrini. Ibid

mengajukan pertanyaan tertutup); (5) membuat pernyataan elaboratif atau memberikan pertanyaan bersifat terbuka.

Penetapan kelima tingkat kategori tersebut diadaptasi oleh Wilcox-Herzog dan Sharon L.Ward berdasarkan berbagai sumber yang berbeda. Misalnya saja konsep mengenai pembicaraan elaboratif dan non-elaboratif berasal dari skala interaksi verbal yang dikembangkan oleh Wilcox-Herzog dan Kontos.³⁹ Penelitian yang berlangsung selama proses pengembangan skala tersebut menunjukkan bahwa masing-masing kategori keterlibatan verbal (guru) tersebut, dalam tingkat yang berbeda, terkait dengan kompetensi anak, dan dengan demikian dapat disertakan kedalam bagian dari kategori dimensi keterlibatan verbal.

“Berbicara secara informal atau ekspresif” ditempatkan di atas “berbicara dalam rangka mengarahkan perilaku” dikarenakan oleh hasil penelitian yang dilakukan oleh McCartney⁴⁰ yang menunjukkan bahwa meskipun pembicaraan (guru) mengenai kontrol terhadap perilaku anak merupakan prediktor negatif dari perkembangan linguistik anak, dan sebaliknya, pernyataan verbal yang bertujuan memberikan sekaligus meminta informasi (baik bersifat elaboratif ataupun non-elaboratif) merupakan prediktor positif (dari perkembangan linguistik anak), akan tetapi, keterlibatan guru dalam percakapan secara informal dengan anak bukanlah

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Mc Cartney. Ibid

merupakan prediktor atau tidak terkait dengan perkembangan linguistik anak. Temuan ini menunjukkan bahwa meskipun percakapan ekspresif (informal) tidak dapat meningkatkan kemampuan berbahasa anak, tetapi kategori keterlibatan verbal tersebut juga tidak berpengaruh negatif terhadap kemampuan berbahasa anak. Temuan ini memberikan dasar logis untuk menempatkan “pembicaraan secara informal” diantara “berbicara dalam rangka mengarahkan atau mendisiplinkan perilaku” dan “pembicaraan non-elaboratif” pada poin dimensi keterlibatan verbal.

Meski tidak terdapat bukti empiris mengenai penempatan “berbicara dalam rangka memberikan asistensi personal” dibawah “berbicara dalam rangka mengarahkan/mendisiplinkan perilaku”, Wilcox-Herzog dan Sharon L.Ward menyatakan bahwa apabila merujuk pada “*Adult Involvement-Scale*” yang dikembangkan oleh Howes,⁴¹ maka keputusan tersebut dapat terbilang logis. Howes menyatakan bahwa ketika para guru berinteraksi dengan anak dalam rangka memberikan bantuan atau asistensi, guru kurang terlibat secara emosional dengan anak dibandingkan ketika guru mengelola perilaku anak atau ketika memberikan arahan pada anak. Meskipun skala Howes ditujukan untuk mengukur sejumlah perilaku guru, namun demikian poin “pembicaraan guru-anak” tetap merupakan komponen terpenting dalam skala keterlibatan guru atau orang dewasa miliknya.

⁴¹ Howes. Ibid

3) Keterlibatan Non-verbal

Dimensi berikutnya dalam variabel kemampuan guru dalam berinteraksi adalah keterlibatan guru secara non verbal saat berinteraksi dengan anak. Konsep keterlibatan non-verbal diartikan sebagai segala bentuk keterlibatan guru dalam konteks interaksinya dengan anak yang dilakukan diluar atau selain secara verbal. Keterlibatan non-verbal tersebut dapat dinilai melalui isyarat atau bahasa tubuh yang bermakna, yang guru tampilkan saat berinteraksi dengan anak, seperti senyuman, rangkulan, kontak mata, jarak antara posisi tubuh guru dengan anak, dan lainnya.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa ketika guru berinteraksi dengan anak pada tingkat keterlibatan yang tinggi, keterlibatan ini akan terkait dengan perkembangan anak secara positif. Misalnya, ketika para guru lebih banyak terlibat dengan anak, maka anak-anak akan memperoleh skor yang tinggi pada tingkat *attachment security* atau perasaan aman (terlindung) ketika berada dekat dengan figur guru. Anak-anak tersebut juga menghabiskan waktu lebih sedikit untuk berkeliaran tanpa tujuan ketika berada di dalam kelas dan memperoleh skor yang tinggi perihal kemampuan linguistik.⁴²

Dimensi keterlibatan non verbal terdiri dari 5 poin indikator, yaitu: (1) *routine caregiving* atau keterlibatan non verbal saat memberikan pengasuhan rutin atau asistensi (membantu anak yang memerlukan pertolongan dalam

⁴² Kontos, Howes, Shinn & Gallansky; Whitebook, Howes, & Phillips. Ibid.

melakukan tugas swa-bantu atau *self-help task*, seperti menemani anak saat ke kamar kecil, membantu anak mengingatkan tali sepatu, dan lainnya), (2) keterlibatan non-verbal dalam rangka mengarahkan atau mendisiplinkan perilaku (misal: menegur anak dalam jarak yang dekat ketika anak melakukan kesalahan, mengawasi kegiatan anak), (3) memberikan respon atau tanggapan sederhana (berada di dekat anak saat anak bermain, menyaksikan anak-anak bermain, menjawab tawaran verbal anak, dan lainnya), dan (4) menunjukkan keterlibatan non-verbal secara elaboratif (melakukan atau menunjukkan sejumlah interaksi non-verbal secara bersamaan, seperti melakukan kontak mata, dan duduk dalam posisi tinggi yang sejajar dengan posisi anak saat berkomunikasi dengan anak, duduk bersama anak sekaligus memberikan saran mengenai kegiatan yang anak lakukan), (5) menunjukkan perilaku atau isyarat non-verbal yang menunjukkan intensitas atau keterlibatan emosional (memeluk dan merangkul anak, dan lainnya).

4) *Teacher Play Styles*

Teacher play styles merupakan dimensi kemampuan berinteraksi yang terkait dengan keterlibatan atau partisipasi guru dalam permainan anak. Berdasarkan hasil studi yang dilakukan terhadap para pengajar anak usia dini, menunjukkan bahwa umumnya para pengajar anak usia dini

menghabiskan sebagian besar waktu mereka bermain dengan anak-anak dan membantu persiapan anak dalam bermain.⁴³

Penyusunan tiap kategori (indikator) dalam dimensi ini diadopsi oleh Wilcox-Herzog dan Sharon L.Ward berdasarkan penafsiran keduanya terhadap konsep *teacher play styles* yang mulanya diperkenalkan oleh Enz dan Christie.⁴⁴ Enz dan Christie menjabarkan 4 poin indikator pengukuran dalam *teacher play styles* yang mencakup; (1) keterlibatan guru dalam mempersiapkan segala sesuatu yang dibutuhkan anak dalam bermain (*stage manager*), (2) keterlibatan guru dalam mengawasi permainan anak, (3) berpartisipasi dalam permainan anak, dan terakhir, yaitu (4) keterlibatan guru dalam memberikan saran atau ide kepada anak mengenai permainan yang mereka lakukan (*play enhancer*).

Enz & Christie⁴⁵ mengemukakan bahwa sebagian pakar meyakini bahwa guru harus terlibat langsung dalam permainan anak, sedangkan sebagian lainnya meyakini bahwa guru harus membiarkan anak bermain dan bereksplorasi secara mandiri. Hasil studi yang dilakukan oleh Enz & Christie membuktikan bahwa pendapat para pakar yang meyakini cara berinteraksi yang lebih 'mengintervensi', ternyata lebih mendekati kebenaran dibandingkan pendapat para pakar yang meyakini perlunya membatasi interaksi ketika anak bermain. Hasil studi tersebut menunjukkan bahwa

⁴³ Kontos. Ibid

⁴⁴ Enz & Christie. Ibid

⁴⁵ Ibid.

keterlibatan guru secara langsung dalam permainan anak, khususnya dalam permainan drama atau peran fantasi, berpengaruh positif terhadap kemampuan literasi anak. Selain itu, keterlibatan guru dalam permainan anak juga membuat permainan anak tampak menjadi lebih nyata dan lebih menarik.

2. Teacher efficacy

a. Self Efficacy

Self-efficacy merupakan istilah yang digunakan Bandura yang merujuk pada keyakinan seseorang akan kemampuannya untuk melakukan dan mencapai sesuatu. Teori mengenai *self-efficacy* berakar dari teori Bandura mengenai *social learning*,⁴⁶ terutama terkait dengan teori *triadic reciprocal causation* dan perspektif agentic dalam memandang manusia atau *human agency*.⁴⁷

Tingkah laku manusia merupakan produk interaksi antara faktor personal dalam diri manusia (seperti karakteristik, keyakinan dan pemikiran manusia), lingkungan, dan tingkah laku itu sendiri. Dengan demikian, manusia tidak semata merupakan produk dari sistem sosial yang tidak memiliki kontrol. Sebaliknya, manusia memiliki kemampuan mengontrol lingkungan dan kualitas kehidupan mereka dengan bersikap proaktif,

⁴⁶ Bandura dalam Carin Neitzel, "Teacher efficacy Research from an agentic view", Article from <http://www.freelibrary.com/htp> [28/01/2011]

⁴⁷ Ibid.

senantiasa merefleksi dan mengorganisasi diri. Gambaran mengenai kemampuan manusia tersebut terangkum dalam teori Bandura mengenai *human agency*. Manusia dapat berperan sebagai agen bagi manusia-manusia lainnya dengan menunjukkan sikap proaktifnya dalam memperbaiki kualitas kehidupan mereka masing-masing, sehingga mereka dapat menjadi model bagi manusia lainnya. Dalam rangka mencetak agen-agen manusia tersebut, manusia perlu memiliki kualitas personal berupa keyakinan yang kuat terhadap kemampuan atau kapasitasnya dalam mengontrol situasi-situasi hidup yang dihadapi. Keyakinan inilah yang disebut sebagai *self-efficacy*.

Self efficacy telah terbukti berpengaruh terhadap kualitas serta kuantitas upaya yang diberikan manusia dalam menjalankan peran atau tugas tertentu yang diembannya. *Self-efficacy* berperan besar terhadap performa manusia, terutama terkait dengan proses perubahan perilaku. Bandura menyatakan peran sentral dari *self-efficacy* tersebut yang berdampak pada perilaku, motivasi, dan terutama pada kesuksesan atau kegagalan manusia.

Bandura menyatakan bahwa *self-efficacy* menentukan bagaimana seseorang merasakan sesuatu, berfikir, memotivasi diri mereka sendiri dan juga perilaku mereka. Lebih lanjut Bandura mengungkapkan bahwa individu dengan *self-efficacy* yang tinggi bersikap positif, berorientasi kesuksesan dan berorientasi tujuan. Selain itu, apabila mereka membutuhkan bantuan dalam

penentuan tujuannya, mereka mencari bantuan nyata dan bukan dukungan emosional ataupun penentraman hati. Semakin kuat persepsi *self efficacy* semakin giat dan tekun usaha-usahanya. Ketika menghadapi kesulitan, individu yang mempunyai keraguan diri yang besar tentang kemampuannya akan mengurangi usaha-usaha atau menyerah sama sekali. Sedangkan mereka yang mempunyai perasaan *efficacy* yang kuat menggunakan usaha yang lebih besar untuk mengatasi tantangan.

Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa *self-efficacy* merupakan keyakinan seseorang terhadap kemampuannya untuk menampilkan berbagai tindakan yang dibutuhkan dalam mengatasi situasi-situasi hidup yang dihadapi. Keyakinan terhadap perasaan *efficacy* pada diri telah terbukti mempengaruhi pilihan hidup seseorang, level motivasi, perasaan “berfungsi” pada diri seseorang, resiliensi terhadap kesulitan hidup, dan ketahanan seseorang dalam menghadapi perasaan tertekan, seperti perasaan stres atau depresi.

Teacher efficacy sebagai salah satu bentuk dari *self-efficacy*, dengan demikian juga merupakan sebuah konstruk yang berpotensi untuk dikaji lebih lanjut, terutama sehubungan dengan dampak positif yang diberikannya terhadap kinerja atau performa guru.

b. *Teacher efficacy*

Ide mengenai peran keyakinan guru sebagai determinan atau penentu dari performa mengajar guru, meski sederhana, namun tetap merupakan ide yang berdampak signifikan. Berbagai hasil penelitian telah banyak menunjukkan bahwa keyakinan guru terhadap kapasitasnya sebagai pengajar atau biasa disebut sebagai *teacher efficacy*, merupakan salah satu konstruk yang memiliki kekuatan prediksi terbaik terhadap profesionalisme guru, performa murid dan iklim organisasi sekolah secara keseluruhan.⁴⁸

Penelitian mengenai *teacher efficacy* awalnya dilakukan oleh para peneliti dari *RAND corporation* yang menyelidiki apakah guru merasa yakin mampu mengendalikan setiap *reinforcement* (penguat) dari perilaku atau performa profesionalisme mereka sebagai pengajar. *Reinforcement* tersebut dapat berupa faktor yang berada dibawah kendali langsung guru, seperti metode pembelajaran yang akan digunakan dalam mengajar (*locus internal*), ataupun faktor lain yang tidak langsung berada dalam kendali guru, seperti motivasi anak, inteligensi anak, lingkungan tempat tinggal anak, fasilitas sekolah (*locus external*).⁴⁹ Dasar teoretikal dari penelitian tersebut adalah pemikiran Rotter yang mencoba menghubungkan konsep *teacher efficacy* dengan teorinya mengenai *locus of control*.⁵⁰ Rotter mendefinisikan *teacher efficacy* sebagai keyakinan guru terhadap kekuatan kontrolnya atas setiap

⁴⁸ Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & K.Hoy. Loc.cit.

⁴⁹ Armor et all. Ibid. h.202

⁵⁰ Rotter. Ibid.

reinforcement dari tindakan-tindakannya dalam menjalani tugas sebagai pengajar. Dalam teori tersebut, Rotter berasumsi bahwa performa belajar dan motivasi siswa merupakan bentuk *reinforcer* yang paling berperan menentukan performa guru dalam mengajar (*teaching behavior*).

Sejalan dengan pemikiran Rotter mengenai *teacher efficacy*, Berman, dkk⁵¹ mendefinisikan *teacher efficacy* sebagai keyakinan guru bahwa dirinya berperan besar dalam mempengaruhi performa siswa. Selanjutnya, Guskey & Passaro⁵² menambahkan bahwa perasaan *efficacy* pada guru juga menentukan keyakinan guru terhadap kemampuannya meningkatkan hasil belajar siswa, sekalipun terhadap siswa yang tergolong sulit atau berisiko dan tidak termotivasi.

Sedikit berbeda dengan pandangan Rotter mengenai *teacher efficacy*, Bandura⁵³ beranggapan bahwa *teacher efficacy* merupakan bentuk lain dari *self-efficacy*—proses kognitif yang berlangsung dalam diri seseorang dimana seseorang tersebut membentuk keyakinan mengenai kapasitasnya dalam melakukan berbagai tindakan yang diperlukan untuk menghadapi tugas atau situasi tertentu yang dihadapi. Dengan demikian, *teacher efficacy*, berdasarkan teori yang dikemukakan Bandura, terikat terhadap tugas dan konteks pengajaran spesifik (tertentu). Bandura juga beranggapan bahwa persepsi seseorang terhadap kemampuannya melakukan tindakan tertentu

⁵¹ Berman, McLaughlin, Bass, Pauly & Zellman. Ibid.

⁵² Guskey & Passaro. Ibid.

⁵³ Bandura. Ibid. h. 211

(*perceived self efficacy*) tidak sama dengan persepsi seseorang mengenai apakah tindakan tersebut berpengaruh terhadap hasil yang diharapkan (*locus of control*). Sebagai contoh, guru dapat saja merasa bahwa ia memiliki kendali langsung dalam menentukan hasil belajar siswa karena terkait langsung dengan metode instruksional yang ia gunakan pada kegiatan pembelajaran—tetapi tetap tidak merasa yakin bahwa ia mampu meningkatkan hasil belajar siswa agar sesuai dengan standar hasil belajar ideal.

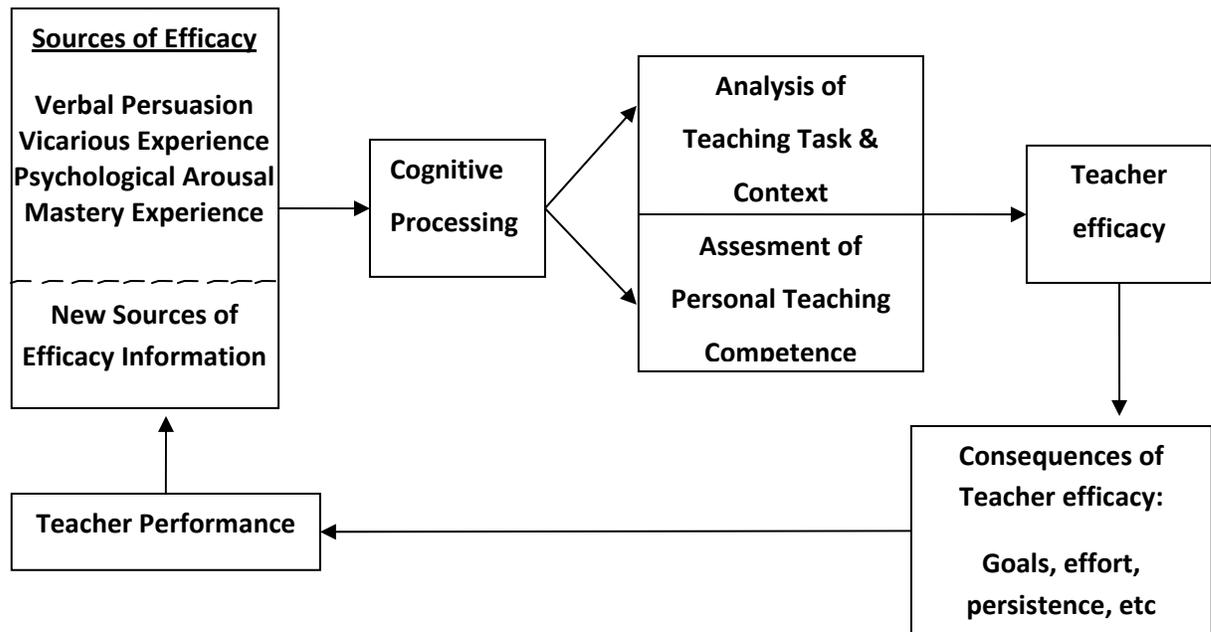
Dalam merespon ketidakpastian konseptual mengenai makna *teacher efficacy*, Megan Tschannen-Moran, Anita Woolfolk Hoy dan Wayne K.Hoy mengajukan model teoretikal yang menggabungkan kedua landasan teoretis *teacher efficacy* yang didasari oleh pemikiran Rotter dan Bandura. Dalam model tersebut, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & K.Hoy⁵⁴ sependapat dengan pemikiran Bandura yang memaknai *teacher efficacy* sebagai variabel yang terikat dengan konteks dan tugas mengajar spesifik. Secara lebih gamblang, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & K.Hoy, mengartikan *teacher efficacy* sebagai keyakinan guru terhadap kemampuannya dalam mengorganisasi dan mengeksekusi berbagai tindakan yang diperlukan untuk mensukseskan pelaksanaan suatu tugas tertentu dan dalam konteks pengajaran tertentu.⁵⁵ Selain itu, dalam model yang diajukan oleh

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ Ibid.

Tschannen-Moran, dkk, penilaian guru terhadap kemampuannya juga dipengaruhi oleh penafsiran guru terhadap 4 faktor yang diperkenalkan Bandura yang dianggap dapat menjadi sumber pengalaman guru akan perasaan *efficacy* dalam dirinya, yaitu *mastery experience*, *vicarious experience*, *verbal persuasion*, dan *psychological arousal*. Meski demikian, Tschannen-Moran, dkk, juga meyakini bahwa dimensi pengukuran dari *teacher efficacy* merupakan faktor-faktor yang bersifat *attributional* (internal-eksternal), yaitu analisa guru terhadap tugas dan konteks mengajar (*analysis of teaching tasks and context*) dan penilaian guru terhadap kompetensi personal mereka dalam mengajar (*assessment of teaching personal competence*). Berikut adalah bagan model *teacher efficacy* yang diajukan oleh Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy dan K.Hoy:

Gambar 2.1. Model *Teacher efficacy* oleh Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy dan K.Hoy



Meskipun keempat sumber informasi akan *efficacy* turut mempengaruhi pembentukan *teacher efficacy*, tetap saja hasil penafsiran guru terhadap sumber informasi tersebut lah yang paling memegang peranan penting. Proses kognitif dalam diri guru menentukan bagaimana informasi tersebut diolah dan dipertimbangkan, serta bagaimana informasi tersebut mempengaruhi penilaian guru terhadap konteks-tugas pengajaran, dan kompetensi personalnya. Pada akhirnya interaksi antara penilaian guru terhadap tugas, konteks pengajaran, dan kompetensi personal tersebut lah yang akan menentukan *teacher efficacy* secara langsung.

Saat guru merefleksikan pengalamannya dalam mengajar, mereka akan mengatribusikan pengalaman akan kesuksesan atau pun kegagalan pada faktor di luar diri mereka atau faktor personal di dalam diri mereka, baik yang bersifat menghambat atau pun mendukung pelaksanaan tugasnya sebagai pengajar. Dalam model ini, penilaian guru terhadap kelebihan dan kelemahan kapasitas personalnya sebagai pengajar merupakan hasil persepsi guru terhadap kompetensi personalnya dalam mengajar. Sedangkan penilaian guru terkait dengan berbagai kemudahan dan kesulitan dalam melaksanakan suatu tugas pengajaran dan dalam suatu konteks pengajaran tertentu merupakan hasil analisa guru terhadap tugas dan konteks pengajaran. Dalam melakukan penilaian terhadap kompetensi personalnya, guru akan mempertimbangkan berbagai faktor internal dalam dirinya, seperti, kapasitas personal, pengalaman, pengetahuan, dan lainnya, sebagai faktor yang berpengaruh terhadap hasil pelaksanaan tugas pengajaran tertentu. Sedangkan dalam menganalisa tugas dan konteks mengajar, guru akan mempertimbangkan berbagai elemen tugas yang bersifat eksternal yang diperkirakan dapat mempengaruhi pelaksanaan tugas pengajaran, seperti motivasi belajar anak, inteligensi anak, lingkungan tempat tinggal anak atau fasilitas sekolah.

Dalam penelitian ini, penulis merujuk pada model *teacher efficacy* yang diajukan oleh Tschannen-Moran, dkk. Oleh karena itu, *teacher efficacy* akan didefinisikan sebagai suatu konsep yang terikat oleh tugas-konteks

spesifik. Meski demikian, dalam penelitian ini penulis akan menggambarkan *teacher efficacy* sebagai konsep yang menggambarkan keyakinan atau penilaian guru terhadap kemampuannya sebagai pengajar secara utuh atau menyeluruh. Oleh karena itu, untuk mensiasati karakteristik dari *teacher efficacy* yang terikat oleh tugas-konteks spesifik tersebut, pengukuran terhadap *teacher efficacy* akan dilakukan dengan menyertakan beberapa tugas pengajaran yang dianggap mewakili tugas guru secara umum, yaitu tugas guru yang terkait dengan strategi instruksional atau alih pengetahuan (*instructional strategies*), pengelolaan kelas (*classroom management*), dan pengupayaan keterlibatan anak dalam kegiatan belajar-mengajar di kelas (*student engagement*). Dengan demikian, makna *teacher efficacy* dalam penelitian ini adalah keyakinan guru terhadap kemampuannya dalam menampilkan berbagai tindakan yang diperlukan untuk memperoleh hasil terbaik dari pelaksanaan berbagai tugas pengajaran yang terkait dengan peran dan fungsinya sebagai pengajar.

c. Dimensi Teacher efficacy

Penilaian guru terhadap *self-efficacy*-nya merupakan hasil dari penilaian komprehensif guru terhadap tugas dan konteks pengajaran yang diantisipasi (*analysis of the teaching tasks and context*) serta kompetensi personal guru sebagai pengajar (*assessment of personal teaching*

competence).⁵⁶ *Teacher self-efficacy* merupakan variabel yang terikat dengan konteks. Tidak semua guru memiliki persepsi *efficacy* yang sama pada setiap situasi. Guru dapat saja memiliki *self-efficacy* yang tinggi pada bidang tugas dan konteks mengajar tertentu, tetapi tidak memiliki *self-efficacy* yang cukup tinggi pada tugas dan konteks mengajar lainnya. Hal ini tergantung pada persepsi guru terhadap kesamaan atau kemiripan diantara masing-masing tugas dan konteks pengajaran tersebut. Oleh karena itu, dalam melakukan penilaian terhadap *teacher efficacy*, kita perlu mempertimbangkan setiap elemen yang dapat mempengaruhi pelaksanaan tugas guru. Selain itu, juga penting untuk mempertimbangkan kelemahan dan kelebihan personal guru yang juga dapat menghambat atau memudahkan pelaksanaan tugas. Berikut adalah penjelasan lebih lanjut mengenai *analysis of the teaching tasks and context* dan *assesment of personal teaching competence*.

- 1) *Analysis of the teaching tasks and context* (analisa guru terhadap tugas dan konteks mengajar).

Dalam menilai seberapa besar kekuatan *efficacy* pada diri, guru harus terlebih dahulu menilai apa saja yang mereka butuhkan pada situasi dan konteks mengajar yang diantisipasi. Penilaian inilah yang disebut sebagai *analysis of the teaching tasks*. Hasil analisa tersebut melahirkan kesimpulan mengenai tingkat kesulitan tugas dan segala sesuatunya (berupa tindakan-tindakan) yang dibutuhkan agar

⁵⁶ Ibid.

berhasil menuntaskan tugas tersebut. Oleh karena itu, akan sulit bagi guru untuk menilai secara presisi tingkat kesulitan tugas nya sebagai pengajar apabila tidak terkait dengan tugas dan konteks mengajar spesifik.

Seperti apa yang sudah dijelaskan di atas, penilaian guru terhadap tugas pengajaran tertentu dilakukan pada berbagai faktor eksternal yang diperkirakan mampu mempengaruhi kesuksesan tugas pengajaran tertentu tersebut. Beberapa bahan pertimbangan yang harus diperhatikan guru dalam menganalisa tugas pengajaran adalah tingkat kemampuan dan motivasi siswa, ketepatan strategi instruksional yang digunakan, isu atau permasalahan manajerial, kualitas serta ketersediaan material pengajaran, akses teknologi, lingkungan fisik kelas atau sekolah, dan lain-lain. Sedangkan dalam melakukan penilaian terhadap konteks mengajar, perlu dipertimbangkan beberapa hal seperti iklim organisasi sekolah, gaya kepemimpinan kepala sekolah, interaksi antara sesama rekan pengajar, dan lain-lain.

Dalam menganalisa tugas dan konteks mengajar, guru akan mengukur sejauh mana mereka mampu melakukan berbagai tugas dengan derajat kesulitan yang berbeda serta seberapa besar kendali mereka terhadap setiap elemen dalam tugas (bersifat eksternal) yang diperkirakan dapat mempengaruhi hasil pelaksanaan tugas. Elemen-

elemen yang diperkirakan dapat mempersulit pelaksanaan tugas, akan dinilai guru sebagai penghambat dari elemen lainnya yang diperkirakan dapat dapat mempermudah atau memfasilitasi pelaksanaan tugas.

2) *Assesment of personal teaching competence* (penilaian guru terhadap kompetensi personalnya sebagai pengajar)

Berbeda dari hasil analisa guru terhadap konteks dan tugas mengajar, penilaian guru terhadap kompetensi personalnya sebagai pengajar akan lebih bersifat internal. Hal tersebut dikarenakan dimensi ini terkait langsung dengan persepsi guru terhadap level fungsional atau kemampuan aktual guru dalam melakukan tugas pengajaran. Dalam melakukan penilaian terhadap kompetensi mengajar personal, guru akan melakukan penilaian komparatif terhadap kapasitas personalnya yang diperkirakan sudah memadai dan dapat mendukung performanya sebagai pengajar dengan kapasitas personal yang diperkirakan belum memadai dan dapat menghambat performanya.

Dalam mengukur *teacher efficacy*, penilaian atau analisa guru terhadap tugas, konteks pengajaran dan kualitas personal, harus dipertimbangkan secara terpadu. Keduanya tidak dapat dipertimbangkan secara terpisah. Misalnya saja ketika guru mencoba memperkirakan tingkat kesulitan suatu tugas pengajaran tertentu, secara otomatis guru juga akan

mempertimbangkan kapasitas atau kemampuannya dalam menyelesaikan tugas pengajaran tersebut. Dengan demikian, pengukuran terhadap *teacher efficacy* memiliki kekuatan prediksi terhadap performa aktual guru. Selain itu, penilaian terhadap tugas, konteks pengajaran dan kualitas personal yang dilakukan secara bersamaan juga dimaksudkan agar *teacher efficacy* dapat terukur secara utuh dan akurat.

d. Faktor yang mempengaruhi *teacher efficacy*

Terdapat empat hal yang dikemukakan Bandura dapat mempengaruhi perasaan *efficacy* pada guru, yaitu:⁵⁷

1) *Mastery experience* (pengalaman keberhasilan)

Pengalaman seseorang akan kesuksesannya menangani suatu tugas atau persoalan, merupakan sumber informasi terpenting bagi individu dalam menilai kualitas *efficacy* pada dirinya. Persepsi seseorang akan kesuksesan performanya dapat meningkatkan level *efficacy* pada diri orang tersebut. Hal ini dikarenakan pengalaman individu akan keberhasilan berpengaruh terhadap peningkatan harapan individu terhadap performa-performa individu di masa datang. Keyakinan akan *efficacy* dapat meningkat secara signifikan saat individu berhasil menangani tugas dengan tingkat kesulitan tinggi dan asistensi atau bantuan yang minim dari pihak lain. Sebaliknya,

⁵⁷ Albert Bandura, *Social Foundations of Thoughts and Action: A Social Cognitive Theory* (New Jersey. Prentice Hall, Inc, 1986) h. 399-403

keyakinan seseorang akan kemampuannya dapat tidak menunjukkan peningkatan yang berarti apabila pengalaman keberhasilan tersebut diperoleh saat individu menangani tugas yang relatif mudah atau dengan bantuan penyelesaian dari pihak lain. Persepsi seseorang bahwa ia gagal menunjukkan performa terbaiknya, sebaliknya, dapat menurunkan keyakinan seseorang akan kemampuan atau perasaan *efficacy* pada dirinya. Pengalaman individu akan kegagalan turut melemahkan ekspektasi individu terhadap performanya di masa datang. Pengalaman akan kegagalan yang terjadi di awal pembelajaran akan lebih berdampak pada penurunan *efficacy* pada diri individu dikarenakan kegagalan tersebut tidak dapat diatribusikan pada kurangnya upaya yang ditunjukkan individu atau pengaruh eksternal lainnya yang berada di luar kendali individu.

Dalam konteks *teacher efficacy*, pengalaman keberhasilan guru saat melakukan tugas pengajaran tertentu memberikan informasi berharga pada dirinya tentang kemampuannya sebagai pengajar. Guru belajar mengenai kekurangan dan kelebihan sebagai seorang pengajar dengan berefleksi pada pengalamannya akan kesuksesan dan kegagalan tersebut.

2) *Physiological and emotional arousal* (eskalasi fisiologis dan emosional)

Kondisi fisiologis dan emosi guru juga mempengaruhi persepsi guru terhadap kemampuannya sebagai pengajar. Perasaan *relax* dan

sinyal emosi positif lainnya akan meningkatkan peluang guru dalam menampilkan performa terbaiknya. Sebaliknya, perasaan tertekan, stress, takut, dan cemas berlebihan, berpeluang memicu gangguan psiko-somatik lainnya sehingga menurunkan kepercayaan guru terhadap kemampuannya dalam menampilkan performa terbaik.

Pada umumnya seseorang cenderung akan mengharapkan keberhasilan dalam kondisi yang tidak diwarnai oleh ketegangan dan tidak merasakan adanya keluhan atau gangguan psiko-somatik lainnya. *Self efficacy* yang tinggi biasanya ditandai oleh rendahnya tingkat stres dan kecemasan, sebaliknya *self efficacy* yang rendah ditandai oleh tingkat stres dan kecemasan yang tinggi.

3) *Vicarious experience* (pengalaman keberhasilan orang lain)

Seseorang tidak membuat pengalaman pribadinya sebagai satu-satunya sumber informasi mengenai kualitas *efficacy* pada diri mereka. Penilaian seseorang akan kemampuannya dipengaruhi sebagian oleh pengalaman orang lain. Dengan menyaksikan bagaimana orang lain atau sesama rekan guru lainnya menjalankan fungsi dan perannya sebagai pengajar, guru akan mendapatkan gambaran mengenai bagaimana sesungguhnya tugas atau peran seorang guru tersebut. Gambaran ini dapat terbentuk melalui pemberitaan media, masa ketika guru mengenyam pendidikan, atau bahkan dari bahan percakapan antar sesama rekan guru lainnya.

Dengan berefleksi pada pengalaman orang lain, guru mulai memutuskan karakter murid seperti apa yang mudah atau sulit dididik, apa saja yang diperlukan dalam menciptakan pengajaran efektif, dan apakah seorang guru benar-benar dapat menciptakan perubahan. Kesuksesan dari guru lain dapat menjadi model yang baik bagi guru lainnya guna memberikan informasi berharga mengenai apakah suatu tugas pengajaran tertentu dapat terselesaikan secara efektif. Terlebih apabila guru menganggap model tersebut memiliki kemiripan persoalan dengan apa yang dihadapinya atau pun apabila guru memiliki kekaguman tersendiri dengan model tersebut. Sebaliknya, pengalaman kegagalan dari guru yang lain, dapat memberikan informasi pada guru lainnya bahwa suatu tugas tertentu sulit untuk dilakukan, kecuali apabila guru tersebut merasa bahwa ia memiliki kompetensi lebih baik dari model bersangkutan.

4) *Verbal persuasion* (persuasi verbal)

Berbagai kegiatan pengembangan profesi guru, seperti pelatihan keguruan, *workshop*, seminar keguruan, dan lainnya, merupakan contoh dari *verbal persuasion* yang diperkirakan dapat mempengaruhi level *efficacy* pada diri guru. Berbagai upaya persuasif tersebut umumnya memberikan *feedback* langsung kepada guru mengenai strategi pengajaran efektif, penyelesaian tugas pengajaran spesifik, dan berbagai rekomendasi praktis lainnya yang berguna bagi

praktik pengajaran guru di lapangan. Namun demikian, upaya-upaya persuasif tersebut tidak serta merta mempengaruhi perasaan *efficacy* pada diri guru sebelum rekomendasi atau saran-saran yang diberikan dalam upaya persuasif tersebut dirasakan langsung manfaatnya oleh guru. Potensi dari berbagai upaya persuasif juga sangat bergantung pada kepercayaan orang terhadap kredibilitas dari *persuader* atau orang/kelompok yang melakukan upaya persuasif tersebut.

Salah satu contoh dari upaya persuasif lainnya yang juga berpengaruh terhadap persepsi guru mengenai kompetensi personalnya adalah upaya persuasif yang dilakukan oleh anggota/kelompok sosial atau biasa disebut dengan *social persuasion*. Pengawas sekolah, rekan sesama guru, dan bahkan murid, adalah beberapa contoh anggota sosial yang dapat memberikan *feedback* langsung kepada guru mengenai tingkat *self efficacy* pada dirinya. *Feedback* tersebut dapat dilakukan dengan berbagai cara seperti memberikan saran, kritik, pujian, atau pun dengan menunjukkan performa spesifik yang dibutuhkan guru guna menginformasikannya mengenai pencapaiannya dalam melakukan tugas pengajaran tertentu.

e. Pengukuran *Teacher efficacy*

Konstruksi pengembangan skala pengukuran terhadap *teacher efficacy* mulai menunjukkan kemajuan yang berarti melalui skala *teacher efficacy* yang dikembangkan oleh Megan Tschannen Moran & Anita Woolfolk Hoy (2001), dengan berpedoman pada skala *teacher efficacy* milik Bandura yang tidak dipublikasi.⁵⁸ Hal ini terbukti dari perolehan skor reliabilitas skala tersebut yaitu sebesar 0,94 (untuk skala dalam format panjang = 24 item) dan 0,9 (untuk skala dalam format singkat = 12 item) yang tergolong sangat tinggi. Selain itu, validitas konstruk dalam skala ini juga terbukti melalui skor interkorelasi yang positif dengan skala-skala pengukuran *teacher efficacy* sebelumnya. (Lampiran 16)

Skala *teacher efficacy* yang dikembangkan oleh Megan Tschannen Moran & Anita Woolfolk Hoy, juga dikenal dengan nama *Ohio State Teacher efficacy Scale (OSTES)*. Skala ini terdiri dari 9 poin kontinum penilaian yang selalu diawali dengan pertanyaan “Seberapa besar upaya yang dapat Anda lakukan?” pada setiap itemnya. Kategori penilaiannya terdiri dari; poin 1 = tidak ada (upaya), poin 3 = sangat sedikit (upaya), poin 5 = beberapa (upaya) berpengaruh, poin 7 = cukup besar (upaya), poin 9 = sangat besar (upaya). Skala ini juga tersedia ke dalam 2 format; format singkat & format panjang. Skala dalam format singkat terdiri dari 12 item. Sedangkan skala dalam format panjang terdiri dari 24 item, termasuk 12 item yang ada pada skala

⁵⁸ Tschannen-Moran, Hoy & K.Hoy, Op.cit. h. 219

dalam format singkat. Setiap item merupakan hasil penjabaran dari 3 sub-skala (faktor) yang dianggap merepresentasikan tugas-tugas pengajaran secara umum, yaitu *student engagement* (tugas guru dalam meningkatkan keterlibatan siswa terhadap aktivitas pembelajaran), *instuictional strategies* (tugas guru dalam menyampaikan materi ajar atau alih pengetahuan), dan *clasroom management* (tugas guru dalam pengelolaan kelas). Berikut adalah rincian mengenai ketiga sub-skala (faktor) tersebut:

1) *Instructional strategies*

Instructional strategies terkait dengan kemampuan guru dalam menyajikan dan melakukan alih pengetahuan kepada anak yang berkenaan dengan materi pembelajaran. Kegiatan penyajian informasi dapat didefinisikan sebagai mengajar hanya jika dapat memberikan pengaruh positif pada murid (anak). Oleh karena itu, guru juga dituntut untuk memiliki berbagai strategi pengajaran agar kegiatan alih pengetahuan berlangsung efektif.

2) *Student engagement*

Student engagement merupakan faktor yang terkait dengan kemampuan guru dalam mendorong anak untuk terlibat dalam kegiatan belajar-mengajar di kelas. Dalam proses mempengaruhi anak didik ke arah yang lebih positif, maka kegiatan mengajar harus dititikberatkan pada pemberian arah dan dorongan kepada murid. Untuk itu, guru bukan lagi berperan sebagai penyampai informasi

tetapi bertindak sebagai pengarah, pemberi dorongan belajar dan pemberi fasilitas untuk terjadinya proses belajar.

3) *Classroom management*

Classroom management terkait dengan kemampuan guru dalam mengatur dan mengontrol disiplin kelas agar berjalan dengan tertib. Kegiatan mengajar terdiri dari dua aspek, yaitu; aspek yang memusatkan kegiatannya pada belajar cara hidup bersama orang lain dan yang berfokus pada ilmu pengetahuan. Aspek pertama merupakan kegiatan mengembangkan disiplin. Dimensi pengelolaan kelas terkait dengan aspek pengembangan disiplin. Dengan demikian kemampuan mengelola kelas adalah kemampuan guru untuk mengelola seluruh proses kegiatan mengajar sedemikian rupa sehingga setiap murid dapat berperilaku positif dalam mengikuti seluruh kegiatan belajar.

Dalam mengkonstruksi skala tersebut, Tschannen & Woolfolk Hoy mengaplikasikan pemikiran Bandura mengenai pengukuran terhadap *teacher efficacy* yang harus dilakukan dengan tidak hanya menyertakan hambatan-hambatan yang diprediksikan akan dihadapi guru dalam menjalankan tugasnya, tetapi juga menyertakan tantangan dalam profesi guru. Selain itu, instrumen pengukuran *teacher efficacy* yang baik harus mengukur persepsi guru terhadap tingkat kesulitan tugas (*magnitude*) dan tingkat kekuatan keyakinan guru terhadap kualitas *efficacy* dalam dirinya (*strength*). Persepsi

guru terhadap tingkat kesulitan tugas berimplikasi pada penyertaan beragam tindakan yang diperlukan dalam pelaksanaan tugas pengajaran tertentu dengan derajat kesulitan yang berbeda. Sedangkan kekuatan keyakinan guru terhadap kemampuan yang dimilikinya, dapat diukur dengan cara meminta responden untuk memberikan poin penilaiannya dalam sebuah kontinum keyakinan, dibandingkan menggunakan format penilaian “ya” atau “tidak”.

Sebagaimana diketahui, bahwa persepsi guru terhadap kualitas *efficacy* dalam dirinya bersifat konteks spesifik. Oleh karena itu, format instruksi pengisian pada skala didahului oleh kalimat pengarahan seperti berikut, “Silakan jawab setiap pertanyaan di bawah ini dengan menyertakan pertimbangan Anda mengenai kemampuan atau kondisi aktual Anda, fasilitas atau sumber daya di tempat Anda bekerja, serta peluang Anda dalam melakukan berbagai tindakan dalam setiap item dibawah”.⁵⁹ Strategi ini bertujuan untuk memenuhi prasyarat pengukuran *teacher efficacy* yang bersifat konteks-spesifik, sekaligus tanpa menghilangkan peluang untuk membandingkan *self efficacy* guru pada konteks pengajaran yang berbeda.

Dalam penelitian ini, penulis akan menggunakan skala *teacher efficacy* berdasarkan skala yang dikembangkan oleh Tschannen Moran & Woolfolk Hoy dalam format panjang (24 item). Penggunaan skala tersebut didasari atas pertimbangan bahwa skala yang dikembangkan oleh Tschannen Moran & Woolfolk Hoy, merupakan skala pengukuran *teacher efficacy* yang lebih

⁵⁹ M. Tschannen-Moran & Christopher R. Gareis, Loc.cit.

teruji secara statistik dibandingkan dengan skala-skala *teacher efficacy* sebelumnya.

f. Manfaat *Teacher efficacy*

Berbagai hasil penelitian telah banyak menunjukkan bahwa *teacher efficacy* merupakan salah satu konstruk yang memiliki kekuatan prediksi terbaik terhadap performa murid seperti pencapaian atau prestasi belajar,⁶⁰ motivasi,⁶¹ dan *self-efficacy* pada murid.⁶² *Teacher efficacy* juga terbukti terkait dengan performa mengajar guru di kelas. Hal ini dikarenakan *teacher efficacy* berpengaruh terhadap besarnya upaya yang guru berikan dalam mengajar, tujuan pengajaran yang ditargetkan, serta berpengaruh pada level aspirasi guru dalam mengajar. Guru dengan tingkat *efficacy* tinggi akan terbuka terhadap berbagai gagasan, bahkan terobosan baru dalam metode pengajaran. Hal tersebut dilakukan guru, semata demi memberikan upaya terbaiknya dalam memaksimalkan potensi pada diri anak. Selain itu, perasaan *efficacy* pada diri guru juga berpengaruh terhadap tindakan yang dipilih guru dalam melakukan kegiatan instruksional, kegigihan guru dalam mengatasi hambatan dan kegagalan dalam mengajar, serta resiliensi guru setelah mengalami kegagalan.⁶³ Guru dengan perasaan *efficacy* yang tinggi juga cenderung memilih untuk tidak menyalahkan pihak siswa saat siswa

⁶⁰ Armor et al; Ashton & Webb; Moore & Esselman; Ross dalam Tschannen-Moran, Hoy & K.Hoy, Loc.cit.

⁶¹ Midgley et al., Ibid.

⁶² Anderson et all., Ibid

⁶³ Ashton & Webb. Ibid. h.223

gagal menampilkan performa terbaiknya,⁶⁴ bersedia menangani siswa dengan kesulitan belajar atau pun kesulitan perilaku,⁶⁵ menolak pandangan bahwa peserta didik yang berkebutuhan khusus tidak dapat tergabung dalam pendidikan umum,⁶⁶ memiliki antusiasme,⁶⁷ dan komitmen tinggi,⁶⁸ dalam mengajar, serta konsisten terhadap karirnya sebagai seorang pengajar.⁶⁹ Sedangkan pada tataran organisasi sekolah secara keseluruhan, guru dengan level *efficacy* tinggi berhubungan dengan iklim organisasi sekolah yang sehat,⁷⁰ teratur dan positif, meningkatnya pengambilan keputusan oleh guru yang berorientasi pada kebutuhan masing-masing ruang kelas (*classroom-based decision making*),⁷¹ serta tingginya tingkat *collective efficacy* para anggota sekolah lainnya.⁷²

Berdasarkan uraian di atas, maka dapat disimpulkan bahwa beberapa manfaat dari *teacher efficacy* diantaranya adalah: mempengaruhi peningkatan performa belajar pada siswa, peningkatan performa profesionalisme guru, dan peningkatan iklim organisasi sekolah secara keseluruhan.

⁶⁴ Ibid.

⁶⁵ Gibson & Dembo. Ibid.

⁶⁶ Meijer & Foster; Podell & Soodak . Ibid.

⁶⁷ Allinder; Guskey; Hall, Burley, Villeda & Brockmeier. Ibid.

⁶⁸ Coladarc; Evans & Tribble; Trentham et al., Ibid.

⁶⁹ Burley et al.; Glickman & Tamashiro. Ibid.

⁷⁰ Hoy & Woolfolk Hoy. Ibid.

⁷¹ Moore & Esselman. Ibid. h.223

⁷² Fuller & Izu; Newmann et.al., Ibid

3. Pergeseran Peran Pengajar Taman Kanak-Kanak

Beberapa tahun terakhir ini, kesadaran orang tua dan guru tentang pentingnya pendidikan anak di usia dini (0-8) tahun sebenarnya mengalami peningkatan. Namun demikian, pemahaman yang tidak komprehensif tentang hal ini, tentu saja dapat menimbulkan dampak yang tidak diinginkan. Banyak orang tua maupun guru telah memahami pentingnya *golden age* (masa keemasan) pada anak usia dini, tapi terkadang salah persepsi tentang pelaksanaannya. Kajian penelitian yang mengungkapkan bahwa pada masa usia dini, anak mencapai kapasitas kecerdasan hingga 80%, sedangkan sisanya, yaitu 20%, diperoleh setelah usia 8 tahun, tentu menjadi pertimbangan tersendiri. Kesalahan persepsi orangtua dan guru berkaitan dengan hal ini menyebabkan mereka berlomba dengan waktu untuk memberikan “pembelajaran akademik” sebanyak-banyaknya pada anak-anak sebelum usia 8 tahun. Pemberian stimulasi psikososial yang tak kalah penting, seolah menjadi urutan kesekian.

Pelaksanaan pembelajaran yang keliru pada anak-anak usia dini kian hari terasa kian marak. Terutama pembelajaran yang menekankan pada aspek akademik, seperti materi membaca, menulis, dan berhitung (calistung) yang praktiknya tetap dipertahankan di jenjang pendidikan anak usia dini, khususnya Taman Kanak-kanak. Meskipun cukup banyak guru TK yang memiliki latar belakang pendidikan profesional yang khusus mempelajari pendidikan pada anak usia dini, namun tetap saja tekanan dari berbagai

kalangan, seperti orangtua murid, kepala yayasan, bahkan pemerintah (secara tidak langsung), membuat mereka memilih untuk bertindak secara praktis, dalam artian bertindak sebagaimana apa yang dituntutkan lingkungan kepada mereka dan mengabaikan ilmu pengetahuan yang mereka terima sebelumnya.

Meskipun praktik pembelajaran calistung pada anak usia dini telah dilarang pelaksanaannya, melalui SK Mendiknas No. 58 Tahun 2009, akan tetapi penekanan pendidikan terhadap penguasaan terhadap konten materi yang bersifat akademik, bahkan pada jenjang pendidikan awal di Sekolah Dasar (Kelas 1- Kelas 3 SD), mau tidak mau turut memberikan tekanan pada guru di jenjang pendidikan dibawahnya, terutama guru TK, untuk mempersiapkan anak didiknya agar bisa masuk seleksi ke Sekolah Dasar dengan menyesuaikan materi pembelajaran dengan apa yang diajarkan di Sekolah Dasar. Peran guru TK yang seharusnya adalah untuk mendorong semua potensi tumbuh kembang anak (fisik, emosi, sosial, bahasa, intelektual, moral, dan agama) dan meletakkan dasar ke arah pengembangan sikap, pengetahuan, keterampilan, dan daya cipta bagi anak untuk dapat menyesuaikan diri dengan lingkungan serta pertumbuhan dan perkembangan selanjutnya, seolah terlupakan. Selain itu, makin besarnya perhatian pemerintah terhadap bentuk tes terstandar (seperti Ujian Akhir Nasional atau UAN), dengan alasan untuk meningkatkan mutu pendidikan nasional, juga tidak secara langsung memberikan tekanan kepada setiap guru di setiap

jenjang pendidikan, bahkan pada jenjang pendidikan anak usia dini, untuk berfokus pada pencapaian akademik anak semata.

Hal ini sebagaimana yang dinyatakan oleh Braun dan Edwards,⁷³ bahwa dalam memasuki satu dasawarsa pertama menjelang abad ke 21, upaya mempersiapkan anak untuk menghadapi tes terstandar tampak menjadi fokus utama pada banyak kegiatan pembelajaran di kelas. Awalnya, pada pertengahan hingga akhir tahun 1900, Taman Kanak-kanak merupakan tempat dimana anak secara perlahan mulai diperkenalkan dengan pembelajaran bersifat akademis pada bentuknya yang paling dasar. Namun dengan standarisasi yang hanya terpusat pada konten materi seperti sekarang, ekspektasi terhadap persoalan akademis juga diberlakukan di TK hingga memaksa pengurangan interaksi sosial antara guru dan anak. Ekspektasi yang besar terhadap persoalan akademik tersebut juga mempengaruhi pergeseran hubungan antara pengajar anak usia dini dengan peserta didik berusia dini. Peran pengajar anak usia dini bergeser dari peran sebagai pembimbing anak, menjadi berperan sebagai instruktur; atau berubah dari peran mendukung semua potensi tumbuh kembang anak menjadi sekedar pembimbing akademik anak.

⁷³ Sandra L.Pech, Op, cit. h.12

B. Hasil Penelitian yang Relevan

Beberapa hasil penelitian yang relevan yang terkait dengan penelitian ini adalah antara lain:

1. Hasil penelitian yang dilakukan oleh Amanda Wilcox-Herzog & Sharon L.Ward⁷⁴ terhadap 71 pengajar anak berusia dini di negara bagian California Selatan mengenai *beliefs* atau keyakinan dan intensi pengajar anak usia dini dalam berinteraksi dengan anak usia dini (*Measuring Teacher's Perceived Interaction with Children: A Tool for Assessing Beliefs and Intention*), menunjukkan bahwa keyakinan guru dalam berinteraksi dengan anak berhubungan dengan intensi guru mempraktikkan interaksi. Penulis menggunakan penelitian tersebut sebagai referensi dalam penyusunan skala kemampuan interaksional guru, yaitu dengan mengadaptasi dimensi-dimensi dari skala keyakinan dan intensi guru dalam berinteraksi (dengan anak) yang dikembangkan oleh Amanda Wilcox-Herzog & Sharon L.Ward.
2. Berbagai hasil penelitian yang menunjukkan hubungan serta pengaruh variabel *teacher efficacy* dengan atau terhadap performa kinerja guru. Hasil penelitian Bandura⁷⁵ menunjukkan bahwa *teacher efficacy* berpengaruh terhadap tingkat inisiatif guru dalam menjalani tugas instruksional, kecenderungan guru dalam mengadopsi strategi-strategi

⁷⁴ Amanda Wilcox-Herzog & Sharon L.Ward. Ibid

⁷⁵ Bandura dalam Tschannen Moran, Hoy & K.Hoy. Loc.cit

pengajaran terbaru, dan upaya guru dalam meningkatkan karir. Selain itu, penelitian yang dilakukan oleh Allender⁷⁶ menunjukkan adanya keterkaitan antara *teacher efficacy* dengan kualitas perencanaan dan kemampuan guru mengorganisasi pengajaran. Berman et al.,⁷⁷ Guskey,⁷⁸ serta Stein & Wang,⁷⁹ juga menyatakan bahwa *teacher efficacy* berpengaruh terhadap tingkat kuantitas dan kualitas upaya yang diberikan guru dalam menjalani profesinya serta terhadap tingkat resiliensi guru ketika menghadapi kegagalan. Hoy & Woolfolk⁸⁰ juga menyatakan bahwa *teacher efficacy* berpengaruh terhadap iklim organisasi di sekolah secara keseluruhan, diantaranya interaksi antara guru dengan rekan guru lainnya.

C. Kerangka Berpikir

Interaksi antara guru dan anak terbukti berperan penting dalam menentukan keberhasilan upaya pendidikan dan pembelajaran pada anak usia dini. Berbagai hasil penelitian menunjukkan bahwa interaksi yang melibatkan emosi, dukungan, serta partisipasi aktif guru terhadap peserta didik berusia dini, berpengaruh positif terhadap pencapaian perkembangan anak usia dini. Hal tersebut menyebabkan kemampuan interaksional atau kemampuan guru dalam berinteraksi dengan anak menjadi salah satu

⁷⁶ Allender. Ibid. h.223

⁷⁷ Berman, et al. Ibid.

⁷⁸ Guskey. Ibid

⁷⁹ Stein & Wang. Ibid

⁸⁰ Hoy & Woolfolk. Ibid

kompetensi yang penting untuk dikuasai oleh setiap pengajar anak berusia dini.

Sebagai salah satu bentuk kompetensi yang mendukung performa guru dalam mengajar, maka penting untuk mengetahui variabel-variabel apa saja yang terkait dan terlibat dalam membentuk kemampuan guru dalam berinteraksi (kemampuan interaksional) tersebut. Salah satu variabel yang diduga terkait dengan kemampuan interaksional guru adalah keyakinan atau penilaian guru terhadap kemampuannya menjalankan tugasnya atau biasa disebut sebagai *teacher efficacy*.⁸¹ Hal ini didasarkan oleh berbagai hasil studi⁸² yang membuktikan *teacher efficacy* sebagai sebuah konstruk yang paling berdampak terhadap performa atau kemampuan guru sebagai pengajar. Salah satu manfaat *teacher efficacy* terhadap performa guru yaitu membantu peningkatan kuantitas dan kualitas upaya yang guru berikan dalam menjalankan tugasnya sebagai pengajar.⁸³ Menciptakan Interaksi edukatif yang berkualitas dengan anak merupakan salah satu tugas yang membutuhkan prioritas dari seorang pengajar anak usia dini. Dengan demikian diduga bahwa semakin tinggi tingkat *efficacy* pada diri guru, maka semakin besar pula upaya yang guru berikan dalam membangun hubungan interaksi yang berkualitas antara dirinya dan anak, yang akhirnya akan

⁸¹ Henson; Tschannen-Moran & Woolfolc Hoy dalam Slavin, E.Robert. Op, cit. h.38

⁸² Ibid.

⁸³ Ibid.

berdampak pula terhadap performa atau kemampuan interaksional guru itu sendiri.

Lebih lanjut, *teacher efficacy* juga dinyatakan terkait dengan keyakinan guru akan kemampuannya mengoptimalkan hasil belajar anak. Hal ini sebagaimana hasil penelitian yang dilakukan oleh para peneliti dari *RAND corporation* yang menunjukkan bahwa hasil belajar anak merupakan bentuk *reinforcer* yang paling berpengaruh terhadap keyakinan guru akan kapasitasnya.⁸⁴ Berbeda dari tingkat satuan pendidikan lainnya, hasil belajar peserta didik pada satuan Pendidikan Anak Usia Dini tidak dilihat berdasarkan prestasi anak secara akademik, melainkan lebih dilihat berdasarkan tingkat kemajuan tumbuh kembang anak. Melihat pentingnya peran kemampuan interaksional guru bagi pencapaian perkembangan anak, oleh karena itu pengajar anak usia dini yang yakin mampu berkontribusi terhadap peningkatan hasil belajar anak, diduga juga akan memprioritaskan praktik interaksi atau keterlibatannya bersama anak.

Selain itu, akar teori dari *self efficacy*, yaitu teori sosial kognitif Bandura mengenai *triadic reciprocal causation*,⁸⁵ memberikan penjelasan rasional bahwa bahwa perilaku manusia merupakan produk interaksi antara faktor internal dan eksternal. Hal ini juga berlaku ketika kita menganalisa perilaku atau tindakan guru. Tindakan atau performa guru, termasuk

⁸⁴ Rotter. Loc.cit.

⁸⁵ Albert Bandura dalam Tschannen-Moran & Christopher R. Gareis. Loc.cit.

performa guru saat berinteraksi dengan peserta didik, sangat dipengaruhi oleh pemikiran internal dan keyakinannya (termasuk keyakinan guru akan kemampuannya—*teacher efficacy beliefs*). Apabila guru memiliki keyakinan tinggi akan kemampuannya sebagai pengajar, maka keyakinannya tersebut akan terefleksi dari kinerjanya dalam menjalani tugas sebagai seorang guru, termasuk kinerja guru ketika mengupayakan interaksi yang berkualitas dengan anak. Sebaliknya, keyakinan guru dapat terbentuk melalui interaksi antara dirinya dengan lingkungan (eksternal), termasuk diantaranya interaksi antara guru dengan peserta didiknya. Apabila guru mampu berinteraksi dengan baik bersama anak (peserta didik), maka pengalaman interaksi tersebut akan dimaknai guru secara positif, hingga akhirnya turut mempengaruhi kepercayaan diri dan keyakinan guru tersebut terhadap kapasitasnya sebagai pengajar (*teacher efficacy*).

D. Hipotesis Penelitian

Berdasarkan perumusan kerangka berpikir diatas, maka hipotesis yang diajukan dalam peneltian ini yaitu terdapat hubungan antara *teacher efficacy* dengan kemampuan interaksional pada guru Taman Kanak-Kanak. Penulis menduga bahwa semakin tinggi tingkat keyakinan guru TK terhadap kemampuannya sebagai pengajar (*teacher efficacy*), maka semakin tinggi pula kemampuan guru dalam berinteraksi dengan peserta didik berusia dini. Sebaliknya, semakin rendah tingkat keyakinan guru TK terhadap

kemampuannya sebagai pengajar (*teacher efficacy*), maka semakin rendah pula kemampuan guru dalam berinteraksi dengan peserta didik berusia dini.

BAB III

METODOLOGI PENELITIAN

A. Tujuan Penelitian

Adapun tujuan penulis mengadakan penelitian ini yaitu untuk mengetahui ada tidaknya hubungan atau korelasi antara *teacher efficacy* dan kemampuan interaksional guru pada pengajar Taman Kanak-Kanak.

B. Tempat dan Waktu Penelitian

Penelitian ini dilakukan di 7 Taman Kanak-Kanak yang tersebar di wilayah Kecamatan Tangerang. Adapun nama-nama TK yang termasuk ke dalam 7 TK tersebut yaitu: TK Harapan Bangsa, TK Al-Amin, TK Trisula, TK Islamic City, TK Asy-Syifa, TK Mutiara Hati, dan TK Dewi Sartika. Sedangkan waktu pelaksanaan penelitian yang diawali dengan perancangan, penyusunan instrumen, uji coba instrumen, pengambilan data penelitian, sampai dengan analisis data dan penyelesaian penulisan, berlangsung sejak awal Januari 2011 hingga pertengahan April 2011.

C. Metode Penelitian

Metode yang digunakan dalam penelitian ini adalah metode survey dengan teknik kolerasional, yaitu suatu teknik yang digunakan untuk menentukan tingkat hubungan di antara dua atau lebih variabel yang berbeda dalam suatu populasi.⁸⁶ Metode survey digunakan untuk mendapatkan data dari tempat tertentu yang alamiah (dalam arti responden tidak diberikan perlakuan) tetapi peneliti melakukan perlakuan dalam pengambilan data, misalnya dengan menyebarkan skala atau kuesioner.⁸⁷

D. Populasi dan Teknik Pengambilan Sampel

Populasi adalah keseluruhan subyek pengamatan yang menjadi sasaran penelitian.⁸⁸ Berdasarkan pertimbangan realistis, populasi terjangkau dalam penelitian ini adalah seluruh tenaga pengajar Taman Kanak-Kanak (TK) yang tercatat bertugas di daerah Kecamatan Tangerang, yaitu sebanyak 234 tenaga pengajar.⁸⁹

Sampel adalah sebagian anggota dari populasi yang dipilih dengan menggunakan prosedur tertentu sehingga diharapkan dapat mewakili

⁸⁶ Husein Umar, *Metode Riset Komunikasi Organisasi (Sebuah Pendekatan Kuantitatif Dilengkapi dengan Contoh Proposal dan Hasil Riset Komunikasi Organisasi)* (Jakarta: Gramedia Pustaka Utama, 2002) h. 45

⁸⁷ Sugiyono, *Metode Penelitian Pendidikan* (Bandung: Alfabeta, 2008) h. 117

⁸⁸ Suharsimi Arikunto, *Prosedur Penelitian, Suatu Pendekatan Praktek* (Jakarta: Rineka Cipta, 2002) h. 108

⁸⁹ UPTD Pendidikan Dasar Kecamatan Tangerang, "Profil Tenaga Pengajar TK di Kecamatan Tangerang Periode Desember 2010".

populasinya.⁹⁰ Teknik pengambilan sampel yang digunakan dalam penelitian ini adalah *cluster random sampling*. Teknik sampling tersebut dilakukan dengan cara membagi responden ke dalam beberapa kelompok (cluster) dan dari masing-masing kelompok (cluster) tersebut akan diambil sampel-sampel terpisah.⁹¹ Sedangkan dalam menentukan pengambilan sampel didalam setiap cluster dilakukan secara acak.⁹² Dalam artian setiap 'calon' responden yang terdapat pada masing-masing cluster memiliki peluang yang sama besar untuk terpilih menjadi sampel dalam penelitian ini.

Target sampel dalam penelitian ini adalah 50 orang responden yang dipilih secara acak dari jumlah keseluruhan tenaga pengajar TK di Kecamatan Tangerang. Jumlah tersebut sesuai dengan jumlah quota sampel minimal yang harus dipenuhi dalam melakukan sebuah penelitian korelasional agar perolehan data dianggap cukup representatif.⁹³ Sedangkan untuk jumlah cluster yang akan diikutsertakan dalam penelitian diperoleh dari hasil bagi antara target sampel (50 orang) dengan jumlah rata-rata tenaga pengajar dari seluruh TK di Kecamatan Tangerang. Berdasarkan data yang diterbitkan oleh UPTD Pendidikan Dasar Kecamatan Tangerang periode Desember 2010, jumlah TK yang ada di Kecamatan Tangerang tercatat

⁹⁰ S.Dergibson Sugiarto, S. Tri Lasmono, & O. Deny .S, *Teknik Sampling* (Jakarta: Gramedia Pustaka Utama, 2001) h. 2.

⁹¹ Saifuddin Azwar, *Metode Penelitian* (Yogyakarta : Pustaka Pelajar, 2003) h. 84

⁹² Ibid. h. 81

⁹³ Jack E. Fraenkel dan Norman E. Wallen dalam Uhar Saputra, *Penelitian Kuantitatif* (Lembaga Penelitian STKIP Kuningan, 2002) h. 44.

sebanyak 35 TK dengan rata-rata jumlah guru 7 orang, maka jumlah cluster yang diambil adalah $50 : 7 = 7,14$, atau ditetapkan menjadi 7 cluster (TK) yang dipilih secara acak dari total 35 TK yang ada di Kecamatan Tangerang. Pada masing-masing cluster (TK) juga dipilih secara acak sejumlah tenaga pengajar yang mendekati jumlah rata-rata tenaga pengajar TK di Kecamatan Tangerang, hingga target sampel terpenuhi, yaitu setidaknya sebanyak 50 orang responden. Berikut adalah rincian unit-unit sampel dalam penelitian ini:

Cluster (TK)	Data Sampel	Data Sampel Aktual
TK Harapan Bangsa	15	15
TK Al-Amin	4	4
TK Trisula	6	6
TK Islamic City	7	7
TK Asy-Syifa	4	4
TK Mutiara Hati	10	9
TK Dewi Sartika	6	6
$\Sigma = 7$	$\Sigma = 52$	$\Sigma = 51$

Tabel 3.1 Unit-unit Sampel Penelitian

Berdasarkan jumlah instrumen yang dikembalikan oleh responden, hanya 51 responden yang datanya dapat diolah lebih lanjut. Dengan demikian, sampel dalam penelitian adalah 51 tenaga pengajar TK yang tersebar di 7 TK di Kecamatan Tangerang, yaitu TK Harapan Bangsa, TK Al-Amin, TK Trisula, TK Islamic City, TK Asy-Syifa, TK Mutiara Hati, dan TK Dewi Sartika

E. Teknik Pengumpulan Data

Teknik pengumpulan data dilakukan dengan penyebaran skala psikologi. Teknik ini digunakan untuk mengukur atribut psikologis tertentu dalam suatu kontinum penilaian yang tidak didasarkan oleh jawaban benar-salah, melainkan dinilai melalui respon sesuai-tidak sesuai, yakin-tidak yakin, setuju-tidak setuju, dan berbagai bentuk respon lainnya yang tidak bersifat absolut. Skala ini biasanya mengacu pada pengukuran kepribadian (*typical performance test*) yang digambarkan melalui beberapa sampel tingkah laku dan dianggap mewakili karakteristik dari suatu atribut psikologis tertentu.⁹⁴ Sebelumnya, terdapat dua variabel permasalahan yang dikaji dalam penelitian ini, yaitu variabel *teacher efficacy* (X) dan variabel kemampuan interaksional (Y).

1. *Teacher efficacy*

a. Definisi Konseptual

Teacher efficacy adalah keyakinan guru terhadap kemampuannya dalam menampilkan berbagai tindakan yang diperlukan untuk memperoleh hasil terbaik dari pelaksanaan berbagai tugas pengajaran yang terkait dengan peran atau fungsinya sebagai pengajar.

⁹⁴ Sugiyono, *op. cit.*, h. 199.

b. Definisi Operasional

Teacher efficacy adalah keseluruhan skor yang diperoleh guru yang didapatkan dari penjumlahan skor item-item pada skala *teacher efficacy*, yang diukur melalui aspek *efficacy* dalam meningkatkan keterlibatan anak terhadap kegiatan pembelajaran (*student engagement*), *efficacy* dalam menyampaikan materi pembelajaran atau kegiatan alih pengetahuan (*instructional strategies*), dan *efficacy* dalam pengelolaan kelas (*classroom management*).

c. Kisi-kisi Instrumen

Skala *teacher efficacy* yang digunakan dalam penelitian ini diadaptasi oleh penulis berdasarkan skala *teacher efficacy* dalam format panjang (terdiri dari 24 item), yang dikembangkan oleh Megan Tschannen Moran & Anita Woolfolk Hoy, atau yang biasa dikenal dengan nama *Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES)*. Setiap item dalam skala ini merupakan hasil penjabaran dari 3 faktor yang dianggap merepresentasikan tugas-tugas pengajaran secara umum, yaitu *student engagement* (tugas guru dalam meningkatkan keterlibatan siswa terhadap aktivitas sekolah), *instuctional strategies* (tugas alih pengetahuan), dan *clasroom management* (tugas guru dalam manajemen kelas).

Berikut adalah rincian mengenai faktor, indikator, dan persebaran item dalam skala *teacher efficacy*:

Faktor	Indikator	Butir Item	Σ
<i>a. Efficacy</i> dalam meningkatkan keterlibatan atau motivasi siswa terhadap aktivitas pembelajaran (<i>student engagement</i>)	1. Yakin dalam menghadapi tantangan terkait dengan upaya meningkatkan keterlibatan anak terhadap pembelajaran di kelas	2, 6, 9, 12, 22	8
	2. Yakin dalam mengatasi hambatan terkait dengan upaya meningkatkan keterlibatan anak terhadap pembelajaran di kelas	1, 4, 14	
<i>b. Efficacy</i> dalam penyampaian materi ajar atau tugas alih pengetahuan (<i>instructional strategies</i>)	1. Yakin dalam menghadapi tantangan terkait dengan penyampaian materi ajar kepada anak	10, 11, 18, 20, 23, 24	8
	2. Yakin dalam mengatasi hambatan terkait dengan penyampaian materi ajar kepada anak	7, 17	
<i>c. Efficacy</i> dalam pengelolaan kelas (<i>classroom management</i>)	1. Yakin dalam menghadapi tantangan terkait dengan tugas pengelolaan kelas	5, 8, 13, 16	8
	2. Yakin dalam mengatasi hambatan terkait dengan tugas pengelolaan kelas	3, 15, 19, 21	

Tabel. 3.2. Kisi-kisi *Teacher efficacy*

Skala ini terdiri dari 9 poin kontinum penilaian yang selalu diawali dengan pertanyaan “Seberapa besar upaya yang dapat Anda lakukan?” pada setiap itemnya. Kategori penilaiannya terdiri dari; poin 1 = tidak ada (upaya), poin 3 = sangat sedikit (upaya), poin 5 = beberapa (upaya) berpengaruh, poin 7 = cukup besar (upaya), poin 9 = sangat besar (upaya). Semakin besar poin

yang diperoleh responden, maka semakin positif penilaian atau keyakinan responden tersebut terhadap kemampuannya.

2. Kemampuan Interaksional

a. Definisi Konseptual

Kemampuan interaksional guru adalah kemampuan guru dalam membangun atau menciptakan interaksi (hubungan) positif antara dirinya (guru) dan anak, dengan bertindak secara peka atau responsif, terlibat secara verbal ataupun non-verbal, dan berpartisipasi aktif dalam kegiatan atau permainan bersama anak.

b. Definisi Operasional

Kemampuan interaksional adalah keseluruhan skor yang diperoleh guru yang didapatkan dari penjumlahan skor item-item pada skala kemampuan interaksional guru, yang diukur melalui aspek kepekaan guru, keterlibatan guru secara verbal, keterlibatan guru secara non verbal, dan partisipasi guru dalam permainan anak.

c. Kisi-kisi Instrumen

Terdapat empat komponen perilaku yang digunakan sebagai parameter dalam menyusun skala kemampuan interaksional guru, yaitu (1) kepekaan guru, (2) keterlibatan guru secara verbal, (3) keterlibatan guru secara non verbal, dan (4) partisipasi guru dalam permainan anak. Keempat

komponen perilaku tersebut merupakan dimensi-dimensi penelitian yang diadopsi penulis berdasarkan skala yang dikembangkan oleh Wicox-Herzog dan Sharon L.Ward mengenai intensi guru dalam berinteraksi dengan anak usia dini. Skala tersebut awalnya ditujukan untuk mengukur kecenderungan perilaku aktual guru dalam berinteraksi dengan anak (apakah guru cenderung aktif dan terlibat saat berinteraksi dengan anak, atau pun sebaliknya). Namun demikian, dengan mempertimbangkan bahwa keempat dimensi tersebut merupakan bentuk perilaku yang menunjang performa guru dalam berinteraksi dan bahwa keempat dimensi tersebut juga disebutkan dalam beberapa uraian mengenai perumusan cara berinteraksi yang sesuai untuk diterapkan pada anak berusia dini,⁹⁵ maka penulis mengadopsinya ke dalam skala kemampuan interaksional guru.

Berikut adalah rincian mengenai dimensi, indikator, dan persebaran item dalam skala kemampuan interaksional:

Tabel. 3.3

Kisi-kisi instrumen Kemampuan Interaksional Pengajar Anak Usia Dini

Dimensi	Indikator	Butir Item		Σ
		<i>Fav.</i>	<i>Un-Fav.</i>	
a. Kepekaan guru	1. kehangatan yang ditunjukkan guru saat berinteraksi dengan anak		2	6
	2. antusiasme yang ditunjukkan guru saat berinteraksi dengan anak	10	9	

⁹⁵ Bredekamp, Sue (ed) & Rose Grant, Teresa (ed). Loc.cit.

	3. responsif terhadap kondisi dan kebutuhan anak	6, 12	25	
b. Keterlibatan guru (verbal)	1. berbicara (dengan anak) dalam rangka memberikan asistensi personal	11		6
	2. berbicara dalam rangka mengarahkan/mendisiplinkan perilaku anak		17	
	3. <i>socially talk</i> atau berbicara secara informal/hangat/ekspresif	21, 23		
	4. melakukan percakapan sederhana atau pembicaraan non-elaboratif		5	
	5. membuat pernyataan elaboratif atau memberikan pertanyaan bersifat terbuka	22		
c. Keterlibatan guru (non-verbal)	1. <i>routine caregiving</i> atau keterlibatan non verbal saat memberikan pengasuhan rutin/asistensi	18		7
	2. keterlibatan non-verbal dalam rangka mengarahkan/mendisiplinkan perilaku		15	
	3. memberikan respon/tanggapan sederhana	16		
	4. menunjukkan keterlibatan non-verbal secara elaboratif (melakukan/menunjukkan sejumlah interaksi non-verbal secara bersamaan)	19	4, 24	
	5. menunjukkan perilaku atau isyarat non-verbal yang menunjukkan intensitas atau keterlibatan emosional	13		
d. partisipasi guru dalam permainan anak (<i>Teacher play-styles</i>)	1. keterlibatan guru ketika mempersiapkan materi atau alat-alat untuk anak bermain (<i>stage manager</i>)		7	6
	2. keterlibatan guru dalam mengawasi permainan anak	3		
	3. berpartisipasi dalam permainan anak	1, 14	20	
	4. keterlibatan guru dalam memberikan saran/ide kepada anak mengenai permainan yang mereka lakukan (<i>play enhancer</i>)	8		

Skala pengukuran yang digunakan adalah skala model Likert 4 poin.

Skala Likert merupakan skala yang mengukur tanggapan positif ataupun

negatif responden terhadap suatu pernyataan. Setiap item dalam skala ini akan dinilai berdasarkan salah satu dari 4 kategori penilaian, yang terdiri dari pernyataan sangat sesuai (SS), sesuai (S), tidak sesuai (TS), dan sangat tidak sesuai (STS). Masing-masing kategori penilaian tersebut memiliki skor tersendiri yang sesuai dengan sifat pernyataan atau item, apakah bersifat *favorable* (pernyataan tersebut mendukung keberadaan variabel yang diukur pada diri responden) atau bersifat *unfavorable* (pernyataan tersebut tidak mendukung keberadaan variabel yang diukur pada diri responden). Pada item yang bersifat *favorable*, pilihan skala jawaban SS memiliki nilai tertinggi yaitu 4 poin, disusul oleh pilihan skala jawaban S yang bernilai 3 poin, TS yang bernilai 2 poin, dan STS yang bernilai 1 poin. Hal ini akan berlaku sebaliknya bagi item yang bersifat *unfavorable*. Pilihan SS memiliki nilai terendah dengan 1 poin, kemudian S dengan 2 poin, TS dengan 3 poin, dan STS dengan poin tertinggi, yaitu 4 poin.

3. Hasil Uji Coba Instrumen

Instrumen pengukuran data memegang peranan yang penting dalam sebuah penelitian kuantitatif. Suatu instrumen dapat dikatakan memiliki mutu yang baik apabila dapat menggambarkan tujuan dari penelitian tersebut secara relevan dengan variabel yang akan diungkap (*valid*) dan dapat mengukur secara konsisten apabila instrumen tersebut diujikan dalam waktu yang berbeda (*reliabel*).

a. Pengujian Validitas dan Reliabilitas

Uji coba instrumen penelitian ini diawali dengan pengujian validitas kemudian dilanjutkan dengan perhitungan reliabilitas. Berikut adalah rincian tahapan pengujian validitas dan reliabilitas instrumen:

- 1) Tahap pertama setelah instrumen pengukuran selesai dibuat adalah melakukan pengujian terhadap validitas isi atau *content validity*. *Content validity* diuji penulis dengan cara mengkonsultasikan instrumen kepada salah seorang dosen PP yang mewakili teknik penilaian oleh ahli (*expert judgement*). Pengujian terhadap validitas isi dimaksudkan untuk mengetahui apakah suatu instrumen tersebut benar-benar mengungkap isi konsep atau variabel yang hendak diukur.
- 2) Setelah dilakukan revisi dan disetujui oleh dosen ahli, maka dilakukan pengujian terhadap validitas rupa. Pengujian terhadap validitas rupa ini dilakukan dengan meminta penilaian dari beberapa responden mengenai keterpahaman bahasa yang digunakan dalam setiap butir pernyataan
- 3) Setelah dilakukan revisi, selanjutnya instrumen diujikan kepada 30 orang pengajar TK di luar sampel yang ingin diteliti.

Proses validasi instrumen dalam penelitian ini dilakukan dengan 2 (dua) cara. Pertama, yaitu dengan membandingkan perolehan *alpha if item deleted* dengan perolehan *alpha cronbach's* yang diperoleh. Kedua, yaitu

dengan membandingkan perolehan total korelasi hitung setiap item (*corrected item total correlation*), atau rit item, dengan perolehan r tabel (r kritis). Apabila perolehan *alpha if item deleted* lebih kecil dari perolehan *alpha cronbach's*, maka butir dikatakan valid, dan demikian berlaku sebaliknya. Sedangkan apabila $rit < r$ tabel, maka butir tersebut dapat dikatakan tidak valid dan dapat digugurkan atau tidak digunakan. Pada variabel "*teacher efficacy*", terdapat sejumlah item yang ditemukan memiliki perolehan nilai *alpha if item deleted* lebih besar dari perolehan nilai *alpha cronbach's* (tidak valid), yaitu item nomor 8 dan 24. Meski demikian, apabila kedua item tersebut dipertahankan, perolehan *alpha cronbach's* total item tetap tergolong sangat tinggi, yaitu sebesar 0,980. Sedangkan apabila perhitungan validitas dilakukan dengan melihat perolehan *corrected item total correlation* (rit), maka item nomor 8 dan 24 masih tergolong valid karena memiliki perolehan *corrected item total correlation* atau rit lebih besar dibandingkan dengan perolehan r kritis. Hal tersebut dapat terlihat dari perolehan *corrected item total correlation* untuk item nomor 8 dan 24, yang secara berurutan sebesar 0,72 dan 0,587 (untuk $N = 30$, dan r kritis atau r tabel = 0,361). (Lampiran 3). Selain itu, pengembang instrumen *teacher efficacy* sebelumnya yang digunakan dalam penelitian ini, sudah melakukan uji coba instrumen sampai pada tahap validitas konstruk (Lampiran 16). Oleh karena itu penulis memutuskan untuk tetap mempertahankan kedua item tersebut. Sedangkan setiap item pengukuran pada variabel kemampuan interaksional, ditemukan 5

butir item yang tidak valid, yaitu butir item nomor 7, 10, 11, 18, dan 25. (Lampiran 4)

Setelah melakukan pengukuran terhadap validitas butir instrumen, pengukuran selanjutnya yaitu pengukuran terhadap reliabilitas instrumen dari butir-butir soal yang telah dinyatakan valid. Pengukuran terhadap reliabilitas instrumen dalam penelitian ini juga dilakukan dengan melihat perolehan nilai pada *alpha cronbach's*. Berdasarkan kaidah reliabilitas Guilford, hasil uji reliabilitas instrumen pada variabel "*teacher efficacy*" dapat dinyatakan sangat reliabel, yaitu dengan perolehan alpha sebesar 0,980. Sedangkan hasil uji reliabilitas instrumen pada variabel "kemampuan interaksional" juga tergolong sangat reliabel, yaitu dengan perolehan alpha sebesar 0,927. (Lampiran 5)

Tabel.3.4 Kaidah Reliabilitas Guilford

Kriteria	Koefisien Reliabilitas
Sangat reliabel	> 0,9
Reliabel	0,7 - 0,9
Cukup reliabel	0,4 - 0,7
Kurang reliabel	0,2 - 0,4
Tidak reliabel	< 0,2

b. Instrumen Final

Setelah melakukan perhitungan validitas dan reliabilitas, diketahui bahwa seluruh item pada instrumen *teacher efficacy* dapat dipertahankan (tidak ada yang digugurkan). Hal ini berdasarkan perolehan *alpha cronbach's*

yang tergolong sangat tinggi dari total keseluruhan item. Oleh karena itu, instrumen final variabel *teacher efficacy* akan sama dengan instrumen *teacher efficacy* pada saat uji coba. (Lihat pada tabel.3.2)

Sedangkan untuk instrumen final dari variabel kemampuan interaksional, total item yang dipergunakan berasal dari 20 butir item yang telah dinyatakan valid. Berikut adalah kisi-kisi instrumen kemampuan interaksional sesudah uji coba.

Tabel. 3.5. Kisi-kisi Instrumen Final Kemampuan Interaksional

Dimensi	Indikator	Butir Item		Σ
		<i>Fav.</i>	<i>Un-Fav.</i>	
a. Kepekaan guru	1. Kehangatan yang ditunjukkan guru saat berinteraksi dengan anak		2	4
	2. antusiasme yang ditunjukkan guru saat berinteraksi dengan anak		8	
	3. responsif terhadap kondisi atau kebutuhan anak	6, 9		
b. Keterlibatan guru (verbal)	1. berbicara dalam rangka mengarahkan/mendisiplinkan perilaku anak		14	5
	2. <i>socially talk</i> atau berbicara secara informal/hangat/ekspresif	17, 19		
	3. melakukan percakapan sederhana atau pembicaraan non-elaboratif		5	
	4. membuat pernyataan elaboratif atau memberikan pertanyaan bersifat terbuka	18		
c. Keterlibatan guru (non-verbal)	1. keterlibatan non-verbal dalam rangka mengarahkan/mendisiplinkan perilaku		12	6
	2. memberikan respon/tanggapan sederhana	13		

	3. menunjukkan keterlibatan non-verbal secara elaboratif (melakukan/menunjukkan sejumlah interaksi non-verbal secara bersamaan)	15	4, 20	
	4. menunjukkan perilaku atau isyarat non-verbal yang menunjukkan intensitas atau keterlibatan emosional	10		
d. partisipasi guru dalam permainan anak (<i>Teacher play-styles</i>)	1. keterlibatan guru dalam mengawasi permainan anak	3		5
	2. berpartisipasi dalam permainan anak	1, 11	16	
	3. keterlibatan guru dalam memberikan saran/ide kepada anak mengenai permainan yang mereka lakukan (<i>play enhancer</i>)	7		

F. Teknik Analisis Data Statistik

Teknik analisis data dalam penelitian ini dilakukan dengan menerapkan statistik parametrik. Statistik parametrik merupakan teknik statistik yang mempersyaratkan bentuk sebaran normal pada data sampel penelitian. Oleh karena itu, data yang akan diolah dengan menggunakan statistik parametrik harus melalui beberapa uji prasyarat analisa data (uji asumsi) untuk menguji asumsi-asumsi yang dikenakan pada data yang bersifat normal. Beberapa tahapan uji prasyarat analisa data (uji asumsi), diantaranya yaitu, uji normalitas data dan uji linearitas data. Setelah melalui uji asumsi data, tahap selanjutnya adalah tahap pengujian hipotesis yang merupakan tahap akhir penyimpulan data.

1. Uji Persyaratan Analisis Data

a. Uji Normalitas

Uji normalitas bertujuan untuk mengetahui apakah data sampel berasal dari populasi yang berdistribusi normal. Pengujian normalitas data pada dasarnya dilakukan dengan membandingkan antara data penelitian (yang menggambarkan keadaan kelompok responden yang diteliti) dengan data berdistribusi normal (yang mewakili karakteristik populasi secara umum) yang memiliki mean dan standar deviasi yang sama dengan data penelitian. Oleh karena itu, data yang telah memenuhi asumsi normalitas dianggap dapat mewakili populasi.

Dalam penelitian ini, uji normalitas data dilakukan dengan menggunakan uji Shapiro-Wilk. Uji Shapiro-Wilk diberlakukan apabila responden penelitian berjumlah kurang dari 100.⁹⁶ Penafsiran normal atau tidaknya suatu data ditentukan oleh signifikansi tes yang diperoleh. Apabila tes tersebut signifikan atau $p > \alpha$ (0,05), maka sampel berasal dari populasi yang berdistribusi normal. Hal ini dikarenakan setelah melakukan perbandingan, ternyata data penelitian “tidak berbeda” dengan data yang berdistribusi normal. Sebaliknya, apabila $p < \alpha$ (0,05), maka sampel tidak

⁹⁶ Kuncono, *Aplikasi Komputer Psikologi* (Jakarta: Fakultas Psikologi Universitas Persada Indonesia, 2004) h. 71

berasal dari populasi yang berdistribusi normal karena data penelitian “berbeda” dengan data yang berdistribusi normal.⁹⁷

b. Uji Linearitas

Uji linearitas merupakan salah satu syarat asumsi yang harus dipenuhi dalam perhitungan korelasi. Apabila hubungan antar variabel bebas dengan variabel terikat tidak bersifat linear, maka korelasi yang dihasilkan dapat sangat rendah. Hal ini dikarenakan setiap kenaikan atau pun penurunan skor pada variabel bebas tidak diikuti oleh kenaikan ataupun penurunan skor pada variabel terikat, sehingga tidak membentuk sebaran data yang berpola linear.

Penafsiran linear tidaknya suatu distribusi data dilakukan dengan melihat taraf signifikansi pada *curve estimation* (dengan bantuan program SPSS versi 16). Apabila $P < \alpha$ (0,05) maka hubungan bersifat linear, demikian sebaliknya.

2. Uji Hipotesis

Uji hipotesis merupakan pengujian yang bertujuan untuk mengetahui apakah kesimpulan pada sampel dapat berlaku untuk populasi (dapat digeneralisasi). Pengujian hipotesis dalam penelitian ini dilakukan dengan menggunakan korelasi bivariat melalui uji *pearson product moment*. Korelasi bivariat digunakan untuk memperoleh gambaran mengenai seberapa besar derajat hubungan antara dua variabel (bivariat). Sedangkan uji korelasi

⁹⁷ Ibid, h.75

pearson atau dikenal juga sebagai uji korelasi *product moment*, merupakan teknik korelasi yang koefisien korelasinya diperoleh dengan cara mencari hasil perkalian dari moment-moment variabel yang dikorelasikan.

Korelasi mempunyai kemungkinan pengujian hipotesis dua arah (*two tailed*). Korelasi searah jika nilai koefisien korelasi ditemukan positif; sebaliknya jika nilai koefisien korelasi negatif, korelasi disebut tidak searah. Yang dimaksud dengan koefisien korelasi ialah suatu pengukuran statistik kovariansi atau asosiasi antara dua variabel. Jika koefisien korelasi ditemukan tidak sama dengan nol (0), maka terdapat ketergantungan antara dua variabel tersebut. Jika koefisien korelasi ditemukan +1, maka hubungan tersebut disebut sebagai korelasi sempurna atau hubungan linear sempurna dengan kemiringan (*slope*) positif. Jika koefisien korelasi ditemukan -1, maka hubungan tersebut disebut sebagai korelasi sempurna atau hubungan linear sempurna dengan kemiringan (*slope*) negatif. Berikut adalah tabel kategorisasi tingkat atau derajat keeratan (hubungan) antara 2 variabel berdasarkan nilai koefisien korelasinya.⁹⁸

Tabel. 3.6. Kategori Tingkat Korelasi

Koefisien Korelasi	Interpretasi
0.0 - 0.2	tidak ada korelasi atau korelasi sangat lemah
0.2 - 0.4	korelasi lemah
0.4 - 0.6	korelasi cukup atau sedang
0.6 - 0.8	korelasi tinggi
0.8 - 0.9	korelasi sangat tinggi atau korelasi sempurna

⁹⁸ Neil J.Salkind, *Statistics for People Who (Think They) Hate Statistics*, 2nd ed (University of Kansas: Sage Publications, 2004). h.88

G. Hipotesis Statistik

Perumusan hipotesis statistik untuk menguji hipotesis penelitian ini adalah sebagai berikut:

$$H_0 : \rho = 0$$

$$H_0 : \rho \neq 0$$

H_0 diterima apabila koefisien korelasi yang diperoleh sama dengan nol (0) sehingga dapat disimpulkan tidak terdapat hubungan yang signifikan. Sedangkan H_0 ditolak apabila koefisien korelasi yang diperoleh lebih besar dari nol atau kurang dari nol (negatif (-)) dan t hitung lebih besar dari t tabel, sehingga dapat disimpulkan bahwa terdapat hubungan yang signifikan.

BAB IV

HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

A. Deskripsi Data

Deskripsi data hasil penelitian bertujuan untuk memberikan gambaran umum mengenai penyebaran atau distribusi data guna mengetahui karakteristik, ciri, atau keadaan kelompok responden yang diteliti. Berikut adalah uraian ukuran penyebaran data masing-masing variabel:

1. Data *Teacher efficacy*

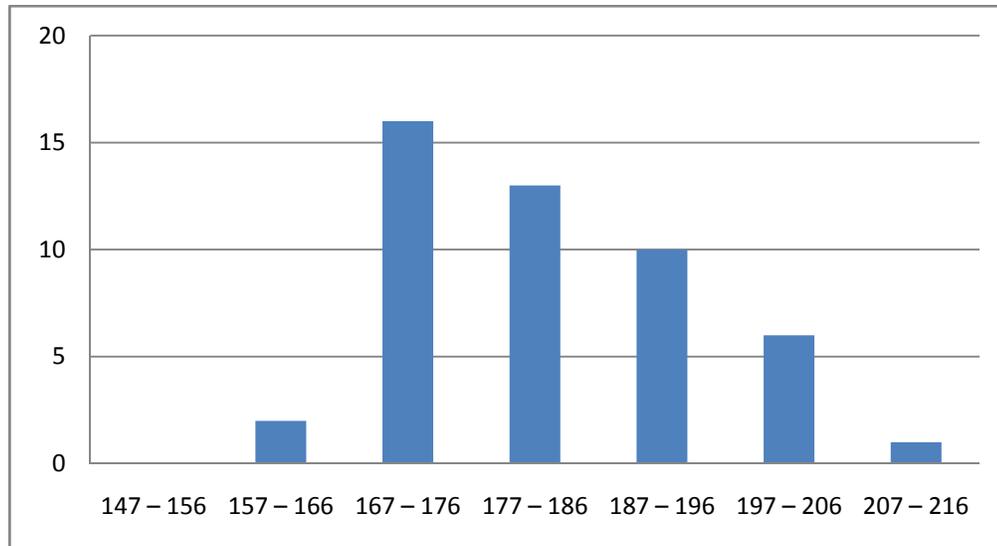
Data yang terkait dengan variabel *teacher efficacy* diperoleh melalui pengisian instrumen penelitian yang berupa skala *teacher efficacy* dan diisi oleh 51 orang responden. Skala tersebut terdiri dari 24 item dan 3 sub-skala atau dimensi, yaitu *efficacy in student engagement* (keyakinan mampu meningkatkan keterlibatan siswa dalam pembelajaran), *efficacy in instructional strategies* (keyakinan mampu menyampaikan materi ajar secara efektif), dan *efficacy in classroom management* (keyakinan mampu mengelola kelas secara efektif), yang masing-masing terdiri dari 8 operasional item.

Berdasarkan hasil pengolahan data terhadap variabel *teacher efficacy* diperoleh skor mean atau nilai rata-rata (M) sebesar 183,2157. Modus data diketahui sebesar 192. Selain itu, perolehan skor tertinggi diketahui sebesar 216, skor terendah 147, standar deviasi (SD) sebesar 14,20607, dan varians (S^2) sebesar 201,813. (Lampiran 6). Berikut adalah tabel rincian penyebaran data variabel *teacher efficacy*. (Lihat juga pada Lampiran 14)

Tabel 4.1. Distribusi Frekuensi *Teacher efficacy*

Kelas Interval	Batas Bawah	Batas Atas	Frek. Absolut	Frek. Relatif
216 – 207	206,5	216,5	1	1,96%
206 – 197	196,5	206,5	6	11,76%
196 – 187	186,5	196,5	10	19,6%
186 – 177	176,5	186,5	13	25,49%
176 – 167	166,5	176,5	16	31,37%
166 – 157	156,5	166,5	2	3,92%
156 – 147	146,5	156,5	1	1,96%
Total			51	100%

Untuk mempermudah penafsiran data *teacher efficacy* maka data dapat digambarkan dalam grafik berikut ini :

Gambar 4.1. Grafik Histogram *Teacher efficacy* (Variabel X)

Apabila perhitungan kategorisasi skor data dilakukan berdasarkan skor mean kelompok atau mean empirik (mean temuan), maka dapat disimpulkan bahwa responden yang memiliki total *teacher efficacy* lebih besar atau sama dengan 183 akan dikategorikan tinggi. Sedangkan responden yang memiliki skor total *teacher efficacy* kurang dari 183 dikategorikan rendah (Lampiran 11). Berikut adalah tabel distribusi kategorisasi perolehan skor *teacher efficacy* responden:

Tabel 4.2. Distribusi Pengkategorian Skor *Teacher efficacy*

Rentang Skor	Kriteria <i>Teacher efficacy</i>	Jumlah Siswa	Persentase (%)
X < 183	Rendah	29	56.86
X ≥ 183	Tinggi	22	43.14
Total		51	100,00

Dari hasil penyebaran kategorisasi skor tersebut, diketahui terdapat 29 orang responden yang memiliki skor *teacher efficacy* dibawah skor rata-rata kelompok (rendah), dan sisanya, yaitu sebanyak 22 orang responden, memperoleh skor *teacher efficacy* sebagaimana perolehan skor rata-rata kelompok atau di atas perolehan skor rata-rata kelompok (tinggi).

Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa responden umumnya memiliki penilaian yang tidak terlalu tinggi (rendah) terhadap kemampuan atau peran mereka sebagai pengajar (*teacher efficacy*). Ini dapat terlihat dari besarnya jumlah responden yang memiliki perolehan skor pada kriteria rendah dalam tabel distribusi kategorisasi skor responden di atas. Namun demikian, apabila melihat perolehan skor tendensi data, yaitu mean dan modus data, yang masing-masing secara berurut bernilai sebesar 183,2157 (atau $M = 7,633$, apabila dikonversikan dalam hitungan rata-rata per item atau disesuaikan dengan kisaran rating yang terdapat dalam kontinum penilaian skala) dan 192 (atau Modus = 8, apabila dikonversikan dalam kisaran rating yang terdapat pada kontinum penilaian), maka sebenarnya kecenderungan penilaian responden (guru) terhadap tingkat *efficacy* dalam dirinya tidak dapat dikategorikan terlalu rendah, atau cenderung tergolong moderat (sedang). Hal tersebut dikarenakan dengan perolehan skor mean sebesar 7,633 dan modus sebesar 8, menunjukkan bahwa rating 7-8 merupakan rating yang paling banyak dipilih di antara rating penilaian lainnya yang terdapat pada kontinum penilaian skala. Hal ini berarti bahwa distribusi

skor responden terpusat pada rating penilaian yang dapat dinyatakan tergolong tinggi apabila dibandingkan dengan kisaran rating 1-9 yang terdapat dalam poin kontinum penilaian skala.

Berdasarkan hasil pengolahan data terhadap masing-masing dimensi, juga dapat disimpulkan bahwa guru (responden) menaksir kemampuan pengelolaan kelas (*classroom management*) lebih tinggi dibandingkan kemampuan strategi instruksional (*instructional strategies*) dan kemampuan mereka dalam meningkatkan keterlibatan anak dalam kegiatan pembelajaran (*student engagement*). Ini dapat terlihat dari perolehan mean *teacher efficacy* atau keyakinan guru terhadap kemampuan mengelola kelas (M = 62,0392) yang lebih tinggi dibandingkan dengan keyakinan guru terhadap kemampuannya dalam strategi instruksional (M = 60,5294) dan kemampuan meningkatkan keterlibatan anak dalam kegiatan pembelajaran (M = 60,6471). Perbandingan skor mean total dari ketiga sub-skala atau dimensi *teacher efficacy* tersebut dapat dilakukan karena persamaan jumlah butir item yang dimiliki oleh ketiganya, yaitu sama-sama terdiri dari 8 operasional item.

Tabel 4.3. Perbandingan Mean antar Dimensi *Teacher Efficacy*

<i>Teacher Efficacy</i>	Mean	Mean Total	Mean Rata-rata Per Item
<i>Teacher efficacy</i>		183,2157	7,633
<i>Efficacy in classroom management</i>		62,0392	7,755
<i>efficacy in instructional strategies</i>		60,5294	7,566
<i>Efficacy in student engagement</i>		60,6471	7,580

2. Data Kemampuan Interaksional

Data variabel kemampuan interaksional guru diperoleh melalui pengisian instrumen penelitian yang berupa skala kemampuan interaksional dan diisi oleh 51 orang responden. Skala tersebut terdiri dari 20 item dan 4 sub-skala atau dimensi, yaitu kepekaan (terdiri dari 4 operasional item), keterlibatan verbal (5 item), keterlibatan non-verbal (6 item), dan partisipasi dalam permainan anak (5 item).

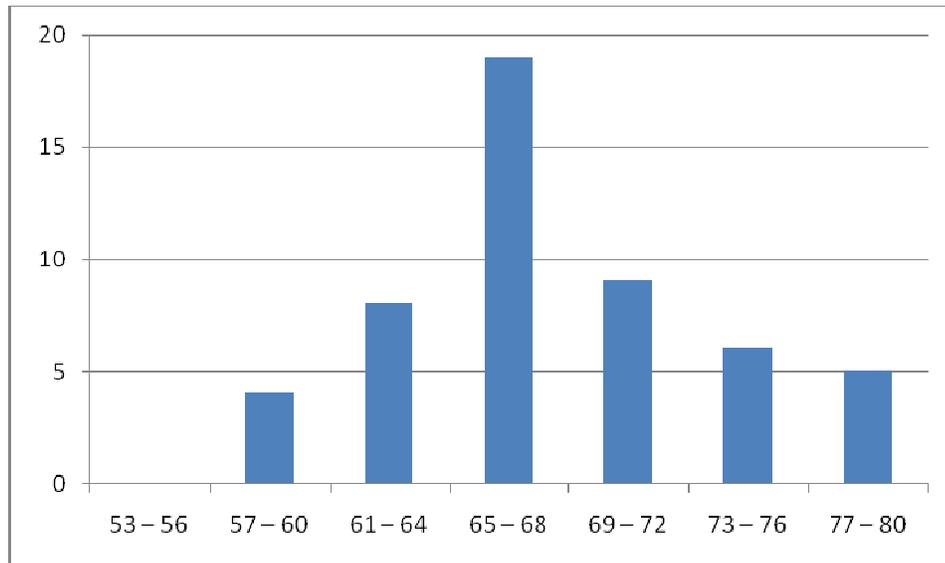
Berdasarkan hasil penelitian dan pengolahan data diperoleh skor terendah 58, skor tertinggi 80, skor mean sebesar 68,3137, dan skor modus 68. Varians (S^2) sebesar 29,82 dan standar deviasi (SD) sebesar 5,46073. (Lampiran 7). Berikut adalah tabel rincian penyebaran data kemampuan interaksional: (Lihat juga pada Lampiran 15)

Tabel 4.4. Distribusi Frekuensi Kemampuan Interaksional (Variabel Y)

Kelas Interval	Batas Bawah	Batas Atas	Frek. Absolut	Frek. Relatif
80 – 77	76,5	80,5	5	9,80%
76 – 73	72,5	76,5	6	11,76%
72 – 69	68,5	72,5	9	17,65%
68 – 65	64,5	68,5	19	37,25%
64 – 61	60,5	64,5	8	15,69%
60 – 57	56,5	60,5	4	7,84%
56 – 53	52,5	56,5	0	0%
Total			51	100%

Untuk mempermudah penafsiran data kemampuan interaksional maka data dapat digambarkan dalam grafik berikut ini :

**Gambar 4.2. Grafik Histogram Kemampuan Interaksional
(Variabel Y)**



Berdasarkan hasil pengkategorian skor yang (juga) dilakukan dengan mengacu pada skor mean kelompok, maka dapat disimpulkan bahwa responden yang memiliki total kemampuan interaksional lebih besar atau sama dengan 68 akan dikategorikan tinggi. Sebaliknya, responden yang memiliki skor total kemampuan interaksional kurang dari 68 akan dikategorikan rendah. (Lampiran 12). Berikut adalah distribusi pengkategorian skor kemampuan interaksional responden:

Tabel 4.5. Distribusi Pengkategorian Skor Kemampuan Interaksional

Rentang Skor	Kriteria <i>Teacher efficacy</i>	Jumlah Siswa	Persentase (%)
X < 68	Rendah	21	41.18
X ≥ 68	Tinggi	30	58.82
Total		51	100,00

Dari hasil penyebaran kategorisasi skor di atas dapat disimpulkan bahwa sebagian besar responden mengklaim memiliki kemampuan interaksional yang memadai (tinggi). Ini dapat terlihat dari besarnya jumlah responden yang memiliki perolehan skor dengan kategori tinggi dalam tabel distribusi kategorisasi skor responden di atas. Kesimpulan tersebut juga dapat diperoleh dengan melihat skor tendensi data, yaitu mean dan modus data, yang masing-masing secara berurut bernilai sebesar 68,3137 dan 68, yang juga tergolong dalam kategori tinggi.

Berdasarkan hasil pengolahan data terhadap setiap dimensi pembentuk variabel kemampuan interaksional, dapat disimpulkan bahwa responden (guru) memiliki kemampuan kepekaan lebih tinggi dibandingkan dengan aspek-aspek kemampuan lainnya yang termasuk dalam dimensi kemampuan interaksional, yaitu aspek keterlibatan verbal, keterlibatan non-verbal, dan keterlibatan atau partisipasi dalam permainan anak. Hal tersebut dapat terlihat dari perolehan mean aspek kepekaan, yaitu sebesar 3,608 (apabila dikonversikan dalam hitungan rata-rata per item), yang lebih tinggi

dibandingkan dengan aspek keterlibatan verbal ($M = 3,447$), aspek partisipasi dalam permainan anak ($M = 3,396$), dan aspek keterlibatan non-verbal ($M = 3,277$).

Tabel 4.6. Perbandingan Mean antar Dimensi Kemampuan Interaksional

<i>Mean</i> Kemampuan Interaksional	Mean Total	Mean Rata-rata Per Item
Kemampuan Interaksional	68,3137	3,416
Kepekaan	14,4314	3,608
Keterlibatan verbal	17,2353	3,447
Keterlibatan non verbal	19,6667	3,277
Partisipasi dalam permainan anak	16,9804	3,396

B. Pengujian Persyaratan Analisis

1. Uji Normalitas

Berdasarkan hasil penghitungan dengan menggunakan uji Shaphiro Wilk, perolehan nilai P pada variabel *teacher efficacy* diketahui sebesar 0,653, sedangkan nilai P pada variabel kemampuan interaksional sebesar 0,124. Jika dibandingkan dengan nilai α (0,05) maka dari data tersebut diperoleh bahwa $P > 0,05$ sehingga dapat disimpulkan bahwa data *teacher efficacy* dan kemampuan interaksional berdistribusi normal. (Lampiran 8).

2. Uji Linearitas

Berdasarkan hasil uji linearitas terhadap variabel *teacher efficacy* dan variabel kemampuan interaksional, diperoleh koefisien probabilitas sebesar

0,03, yang berarti $P < \alpha$ (0,05). Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa hubungan kedua variabel bersifat linear. (Lampiran 9)

C. Pengujian Hipotesis dan Pembahasan

1. Pengujian Hipotesis

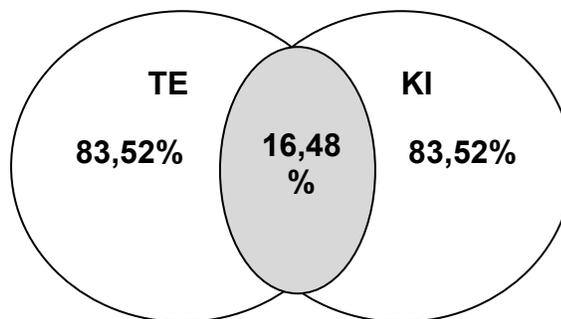
Pengujian hipotesis secara empirik dilakukan dengan menggunakan uji korelasi *product moment*. Berdasarkan hasil uji tersebut, diperoleh $R = 0,406$, dengan $P = 0,03$ ($P < \alpha$, dengan $\alpha = 0,05$). Ini berarti terdapat hubungan positif yang signifikan antara variabel *teacher efficacy* dengan variabel kemampuan interaksional guru pada pengajar TK. Arah positif pada nilai korelasi menginformasikan bahwa setiap kenaikan ataupun penurunan skor pada variabel *teacher efficacy*, juga diikuti dengan kenaikan ataupun penurunan skor pada variabel kemampuan interaksional, dan demikian berlaku sebaliknya. (Lampiran 10)

Meski terdapat hubungan yang signifikan antara kedua variabel tersebut, nilai korelasi sebesar 0,406 hanya terikat oleh derajat keeratan yang cenderung lemah atau kecil. Apabila skor korelasi tersebut dikuadratkan ($(0,406)^2 = 0,1648$), maka skor korelasi tersebut berubah menjadi skor **koefisien determinasi (R^2)** yang berfungsi menjelaskan jumlah varian yang disumbangkan oleh suatu variabel pada variabel lainnya⁹⁹ ($R^2 = 0,1648$ atau $R^2 = 16,48\%$). Dengan demikian hanya sebesar 16,48% varian yang terdapat

⁹⁹ Neil J.Salkind, Op. cit. h.89

pada *teacher efficacy*, merupakan varian penjelas dari varian yang terdapat pada kemampuan interaksional. Dan demikian sebaliknya, hanya sebesar 16,48% varian yang terdapat pada kemampuan interaksional, merupakan varian penjelas dari varian yang terdapat pada *teacher efficacy*. Sisanya, yaitu sebesar 83,52% dari total varian yang terdapat pada masing-masing variabel, tergantung oleh faktor lainnya di luar kedua variabel tersebut.

Gambar 4.3. Diagram Persamaan Varian antara *Teacher efficacy* (TE) dan Kemampuan Interaksional (KI)



2. Pembahasan

Hasil pembuktian hipotesis dengan uji korelasi *product moment* menunjukkan bahwa terdapat hubungan positif yang signifikan antara *teacher efficacy* dan kemampuan interaksional pada pengajar TK yang merupakan responden dalam penelitian ini, yaitu dengan perolehan $R = 0,406$ dan $P = 0,03$ ($P < \alpha$, dimana $\alpha = 0,05$). Hasil tersebut konsisten dengan beberapa hasil penelitian sebelumnya yang membuktikan keterkaitan antara keyakinan guru terhadap kemampuannya menjalankan tugas dengan berbagai kinerja

positif guru dalam menjalankan perannya sebagai pengajar.¹⁰⁰ Kemampuan interaksional, sebagai salah satu kompetensi yang menentukan kesuksesan pembelajaran anak usia dini, dengan demikian, juga merupakan bagian dari kinerja positif yang dapat menunjang performa pengajar anak usia dini dalam menjalankan tugas.

Meski demikian, nilai korelasi antara *teacher efficacy* dan kemampuan interaksional dalam penelitian ini tidak terikat oleh derajat keeratan yang tinggi. Masing-masing variabel hanya memiliki persamaan varian sebesar 16,48% ($R^2 = 0,1648$ atau $R^2 = 16,48\%$). Ini berarti hanya sebesar 16,48% varian yang terdapat pada *teacher efficacy* disumbangkan atau mampu dijelaskan oleh varian yang terdapat pada kemampuan interaksional. Sebaliknya, hanya sebesar 16,48% varian yang terdapat pada kemampuan interaksional, yang mampu dijelaskan oleh varian yang terdapat pada *teacher efficacy*.

Teori sosial kognitif Bandura mengenai *triadic reciprocal causation*, diperkirakan turut melatarbelakangi sejumlah persamaan varian yang dimiliki antara *teacher efficacy* dan kemampuan interaksional. Dalam teorinya, Bandura menyatakan bahwa perilaku manusia merupakan produk interaksi antara faktor internal dan faktor eksternal. Hal ini juga berlaku ketika kita menganalisa tindakan atau performa guru. Tindakan atau performa guru, termasuk performa guru saat berinteraksi dengan peserta didik, sangat

¹⁰⁰ Henson; Tschannen-Moran & Woolfolc Hoy dalam Slavin, E.Robert. Loc.cit.

dipengaruhi oleh pemikiran internal dan keyakinannya (termasuk keyakinan guru akan kemampuannya—*teacher efficacy beliefs*). Apabila guru memiliki keyakinan tinggi akan kemampuannya sebagai pengajar, maka keyakinannya tersebut akan terefleksi dari kinerjanya dalam menjalani tugas sebagai seorang guru, termasuk kinerja guru ketika mengupayakan interaksi yang berkualitas dengan anak. Sebaliknya, keyakinan guru dapat terbentuk melalui interaksi antara dirinya dengan lingkungan (eksternal), termasuk diantaranya interaksi antara guru dengan peserta didiknya. Apabila guru mampu berinteraksi dengan baik bersama anak (peserta didik), maka pengalaman interaksi tersebut akan dimaknai guru secara positif, hingga akhirnya turut mempengaruhi kepercayaan diri dan keyakinan guru tersebut terhadap kapasitasnya sebagai pengajar (*teacher efficacy*).

Selain itu, beberapa persoalan umum yang menghalangi peningkatan kemampuan interaksional pengajar anak usia dini, seperti rendahnya pengetahuan guru terhadap cara berinteraksi yang tepat dengan anak usia dini dan pergeseran orientasi pembelajaran PAUD, khususnya Taman Kanak-kanak, yang kian berorientasi pada persoalan akademis (pemaksaan pembelajaran calistung pada AUD), diperkirakan dapat teratasi apabila guru memiliki komitmen, dedikasi, aspirasi (terhadap profesinya sebagai pengajar anak usia dini), serta kegigihan dalam menghadapi rintangan profesi. Berbagai kualitas personal tersebut merupakan beberapa karakteristik yang

sering dikaitkan dengan guru yang memiliki *teacher efficacy* atau keyakinan kuat akan kemampuannya sebagai pengajar.

Teacher efficacy sebagai konstruk yang terbukti paling berdampak terhadap performa guru, juga memiliki manfaat diantaranya yaitu mampu meningkatkan kuantitas serta kualitas upaya yang guru berikan dalam menjalankan tugasnya sebagai pengajar. Menciptakan interaksi edukatif yang berkualitas dengan anak merupakan salah satu tugas yang membutuhkan prioritas dari seorang pengajar anak usia dini. Dengan demikian diduga bahwa semakin tinggi tingkat *efficacy* pada diri guru, maka semakin besar pula upaya yang guru berikan dalam membangun hubungan interaksi yang berkualitas antara dirinya dan anak, yang akhirnya akan berdampak pula terhadap performa atau kemampuan interaksional guru itu sendiri.

Sedangkan untuk nilai korelasi yang tergolong rendah antara *teacher efficacy* dengan kemampuan interaksional, sebenarnya sudah dapat diprediksi apabila melihat perbandingan perolehan skor *teacher efficacy* responden yang tergolong rendah, dengan perolehan skor kemampuan interaksional responden yang justru tergolong tinggi. Hal ini berarti bahwa *teacher efficacy* tidak terbukti kuat sebagai salah satu variabel yang terkait dengan peningkatan kemampuan aktual guru sebagai pengajar. Hal tersebut sebagaimana yang dipertegas oleh Tschannen-Moran, dkk, bahwa meskipun *teacher efficacy* merupakan variabel yang terkait dengan persepsi atau keyakinan guru terhadap kemampuannya sebagai pengajar, tetapi ia bukan

terkait langsung dengan kemampuan aktual guru itu sendiri.¹⁰¹ Selain itu, rendahnya korelasi antara variabel *teacher efficacy* dan kemampuan interaksional juga diduga disebabkan oleh sejumlah faktor atau variabel lainnya yang juga turut mempengaruhi kedua variabel tersebut. Misalnya saja beberapa variabel lain yang terbukti turut mempengaruhi kemampuan interaksional guru selain variabel *teacher efficacy*, yaitu status jabatan guru (guru bantu, guru tetap, atau kepala sekolah),¹⁰² tingkat keterampilan guru (*depth of training*),¹⁰³ dan jenis atau spesialisasi pendidikan guru (apakah guru berasal dari latar belakang pendidikan umum atau pendidikan yang khusus menangani anak usia dini).¹⁰⁴ Sedangkan beberapa variabel yang terbukti mempengaruhi variabel *teacher efficacy* selain variabel kemampuan interaksional, yaitu, *collective efficacy* (kondisi *self-efficacy* anggota sekolah secara umum),¹⁰⁵ dan pengalaman mengajar guru (*novice teacher* atau *pre-service teacher*, *experienced teacher* atau *inservice teacher*).¹⁰⁶

Data hasil penelitian terhadap variabel kemampuan interaksional menunjukkan bahwa responden umumnya mengklaim memiliki kemampuan interaksional yang memadai (tinggi). Hal tersebut mungkin disebabkan oleh berbagai dimensi pembentuk variabel kemampuan interaksional dalam

¹⁰¹ Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & K.Hoy. Op.cit, h.211

¹⁰² Wilcox-Herzog & Sharon.L.Ward. Loc.cit.

¹⁰³ Ibid.

¹⁰⁴ Kontos, Susan, Wilcox-Herzog & Amanda, "Teacher Preparation and Teacher-Child Interaction in Preschools", 2003 (<http://www.ericdigests.org/2003-4/preschool.html>), 28/04/2010

¹⁰⁵ Fuller & Izu; Newmann et.all., dalam Tschannen-Moran, Hoy & K.Hoy. Loc.cit.

¹⁰⁶ Ibid, h. 234-239

penelitian ini merupakan dimensi perilaku yang termasuk dalam pembekalan (pendidikan) profesional bagi setiap pengajar anak usia dini sehingga responden (pengajar TK) mudah mengidentifikasi manakah bentuk sampel perilaku (yang disertakan dalam setiap item pada instrumen) yang seharusnya dilakukan atau manakah bentuk perilaku yang tidak boleh dilakukan. Meskipun dalam proses pengisian instrumen responden diminta untuk melaporkan kesesuaian antara bentuk sampel perilaku yang disertakan dalam instrumen dengan perilaku aktual mereka di lapangan, namun salah satu bentuk kelemahan dari instrumen dengan format lapor-diri atau *self-report*, seperti yang diterapkan pada instrumen skala kemampuan interaksional, adalah terbukanya peluang responden untuk merahasiakan apa yang dipikirkan dan dilakukannya.¹⁰⁷

Bagaimana cara guru berinteraksi dengan anak terbukti dapat sangat mempengaruhi optimalisasi pencapaian tumbuh kembang anak.¹⁰⁸ Hal tersebut dikarenakan asistensi guru, berupa arahan dan bimbingan terhadap anak, dapat mendorong berlangsungnya proses belajar dalam diri anak. Oleh karena itu, kemampuan interaksional guru, khususnya guru anak usia dini, diukur melalui keterlibatan aktifnya dalam berinteraksi dengan anak. Guru yang memiliki kemampuan interaksional tinggi akan bersikap responsif dan peka terhadap kondisi atau kebutuhan anak. Selain itu, guru dengan

¹⁰⁷ Sugiyono, Op.cit. h.99

¹⁰⁸ Bredekamp, Sue (ed); Rose Grant, Teresa (ed), Loc.cit.

kemampuan interaksional tinggi cenderung lebih informatif (terlibat secara verbal), ekspresif (terlibat secara non verbal), dan terlibat dalam permainan bersama anak, apabila dibandingkan dengan guru yang memiliki kemampuan interaksional rendah.¹⁰⁹

Sedangkan untuk data variabel *teacher efficacy* dalam penelitian ini menunjukkan bahwa sebagian besar responden umumnya memiliki penilaian yang tidak terlalu tinggi terhadap kapasitasnya sebagai pengajar. Hal tersebut diduga merefleksikan persepsi guru terhadap tingkat kesulitan profesinya yang disertai oleh berbagai rintangan, hambatan dan juga tantangan. Meskipun setiap dimensi yang disertakan mewakili tugas pengajaran guru secara umum, namun hal tersebut bukan berarti guru serta-merta terbiasa dan menganggap setiap tugas pengajaran yang dekat dengan keseharian profesinya tersebut merupakan tugas yang mudah untuk dilakukan. Tetapi apabila melihat persebaran skor tendensi data dalam variabel *teacher efficacy* yang terpusat pada kriteria nilai yang cukup tinggi, maka sebenarnya penilaian responden terhadap kapasitasnya sebagai pengajar dalam penelitian ini juga tidak dapat dikategorikan terlalu rendah, tetapi cenderung tergolong moderat (sedang).

Penilaian manusia terhadap kemampuannya dapat mempengaruhi bagaimana mereka menggunakan keahlian yang mereka miliki. Mereka yang memiliki penilaian tinggi terhadap kemampuannya akan menunjukkan upaya

¹⁰⁹ Wilcox-Herzog & L.Ward, Loc.cit.

yang konsisten, tidak mudah menyerah dalam menghadapi rintangan, dan menolak untuk menerima solusi berupa koreksi yang terlalu dini apabila dibandingkan dengan mereka yang menilai rendah kemampuannya.¹¹⁰ Oleh karena itu, guru yang memiliki penilaian tinggi terhadap kemampuannya (*teacher efficacy* tinggi) juga akan menunjukkan kuantitas dan kualitas upaya yang lebih, dalam menjalani profesinya sebagai pengajar apabila dibandingkan dengan guru yang memiliki penilaian rendah terhadap kemampuannya (*teacher efficacy* rendah).

Berdasarkan skor penyebaran data kemampuan interaksional responden, diketahui bahwa aspek keterlibatan non-verbal merupakan aspek dengan skor terendah (M = 3,277) dibandingkan dengan aspek-aspek lainnya yang termasuk dalam dimensi kemampuan interaksional, yaitu aspek kepekaan (M = 3,6078), keterlibatan verbal (M = 3,447), dan keterlibatan atau partisipasi dalam permainan anak (M = 3,396). Hal tersebut sudah dapat diprediksi sebelumnya karena berbagai penelitian lainnya umumnya menunjukkan bahwa guru kerap mengabaikan aspek komunikasi non-verbal dan lebih banyak mengutamakan kompetensi yang terkait dengan perencanaan pengajaran yang berfokus pada kurikulum dan materi pembelajaran (*course content*).¹¹¹

¹¹⁰ Bandura dalam Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & K.Hoy. Ibid.

¹¹¹ Bredekamp, Sue (ed); Rose-grant, Teresa (ed). Loc.cit.

Sedangkan untuk skor penyebaran data *teacher efficacy* responden, aspek pengelolaan kelas (*efficacy in classroom management*) menempati skor tertinggi (M =62,0392), dibandingkan dengan keyakinan guru terhadap kemampuannya dalam strategi instruksional (*efficacy in instructional strategies*) (M = 60,5294) dan kemampuan meningkatkan keterlibatan anak dalam kegiatan pembelajaran (*efficacy in student engagement*) (M = 60,6471). Sebagaimana diketahui, bahwa dimensi keyakinan guru dalam tugas pengelolaan kelas (*efficacy in classroom management*) terkait dengan penguasaan guru dalam hal mengelola proses kegiatan belajar mengajar agar dapat berjalan tertib dan disiplin. Hal tersebut menunjukkan bahwa responden (guru) dalam penelitian ini memiliki cukup keyakinan akan kemampuan mereka dalam mengontrol keteraturan kelas.

D. Keterbatasan Penelitian

Beberapa keterbatasan penelitian yang perlu dipertimbangkan dalam penelitian ini, diantaranya yaitu:

1. Terbatasnya jumlah sampel penelitian sehingga sulit untuk memastikan apakah hasil penelitian dapat digeneralisasi untuk populasi yang lebih luas.
2. Sangat penting bagi penelitian selanjutnya untuk juga turut memperhitungkan keberadaan faktor atau variabel lainnya yang diduga terkait dengan variabel kemampuan interaksional dan variabel *teacher*

efficacy. Sebagaimana diketahui, persamaan varian antara kedua variabel tersebut dalam penelitian ini tercatat hanya sebesar 16,48%. Oleh karena itu, adanya pengaruh faktor lain dari sisa varian sebesar 83,52%, sangat berpotensi untuk dikaji lebih lanjut.

3. Beberapa kelemahan dalam proses pengkonstruksian instrumen, khususnya instrumen kemampuan interaksional, seperti penghapusan beberapa operasional item yang mewakili beberapa karakteristik dari variabel kemampuan interaksional akibat status item yang tidak valid. Hal tersebut tentunya dapat mengurangi keterwakilan konsep dari variabel kemampuan interaksional.
4. Pengambilan sampel dalam penelitian ini tidak dilakukan dengan mempertimbangkan karakteristik responden secara lebih lanjut. Beberapa karakteristik responden, seperti tingkat pendidikan responden, latar belakang pendidikan, pengalaman kerja, serta keadaan sekolah tempat responden bekerja, berpotensi mempengaruhi dinamika hubungan antara *teacher efficacy* dan kemampuan interaksional. Selain itu, dengan memperhitungkan karakteristik responden, penelitian dapat menjadi jauh lebih informatif.
5. Pengukuran terhadap variabel kemampuan interaksional akan lebih baik apabila dilakukan melalui observasi langsung terhadap responden dibandingkan melalui penyebaran angket. Sulit untuk memastikan apakah data variabel kemampuan interaksional yang diperoleh melalui pengisian

instrumen oleh responden, benar-benar mewakili performa aktual responden (guru) ketika berinteraksi dengan anak usia dini.

6. Metode penilaian diri (*self appraisal*) yang diterapkan dalam instrumen *teacher efficacy*, dimana responden diminta untuk memberikan rating terhadap kemampuannya, umumnya belum menjadi kebiasaan dalam kultur masyarakat kita (masyarakat timur). Sebagaimana diketahui bahwa teori mengenai *teacher efficacy* berkembang dari masyarakat yang berbeda dalam banyak hal (masyarakat barat), termasuk budaya, dengan subjek (responden) dalam penelitian ini. Oleh karena itu, terdapat kemungkinan bahwa responden dalam penelitian ini belum menilai diri secara objektif dan realistis.

BAB V

PENUTUP

A. Kesimpulan

Berdasarkan hasil analisis dan pembahasan pada bab sebelumnya, maka dapat ditarik kesimpulan bahwa terdapat hubungan positif signifikan antara *teacher efficacy* dan kemampuan interaksional guru pada pengajar TK.

B. Implikasi

Hasil studi korelasi antara *teacher efficacy* dan kemampuan interaksional dalam penelitian ini mengindikasikan adanya kemungkinan bahwa kedua variabel tersebut dapat berkontribusi terhadap peningkatan masing-masing satu sama lain. Ini berarti terdapat kemungkinan bahwa kemampuan interaksional guru dapat ditingkatkan apabila guru tersebut memiliki keyakinan kuat akan kemampuannya sebagai pengajar, atau dengan kata lain kemampuan interaksional guru dapat ditingkatkan apabila guru memiliki *teacher efficacy* tinggi. Sebaliknya, terdapat kemungkinan bahwa *teacher efficacy* juga dapat ditingkatkan apabila guru menunjukkan kemampuan interaksional yang memadai.

Guru yang memiliki keyakinan kuat akan kapasitasnya sebagai pengajar cenderung meningkatkan kuantitas dan kualitas upayanya dalam menjalankan perannya sebagai pengajar. Hal tersebutlah yang menyebabkan *teacher efficacy* sebagai sebuah konstruk yang dianggap banyak memiliki keterkaitan atau pun dampak terhadap berbagai performa atau kinerja positif guru sebagai pengajar. Oleh karena itu, kemampuan guru dalam berinteraksi, yang notabene merupakan salah satu bentuk kinerja positif yang dapat menunjang performa guru dalam menjalankan tugasnya, juga diduga dapat ditingkatkan apabila guru merasa yakin dengan kemampuannya sebagai pengajar.

Lebih lanjut, *teacher efficacy* juga terkait dengan keyakinan guru dalam mengoptimalkan hasil belajar anak. Melihat pentingnya kemampuan interaksional bagi keberhasilan pembelajaran pada anak usia dini, oleh karena itu guru yang yakin mampu berkontribusi terhadap peningkatan hasil belajar anak, juga akan memprioritaskan praktik interaksi atau keterlibatannya bersama anak.

Dalam teori sosial kognitifnya, Bandura memperkenalkan empat faktor yang dianggap dapat berpengaruh terhadap peningkatan *teacher efficacy*, yaitu *mastery experience*, *vicarious learning*, *social persuasion*, dan *psychological arousal*. Keempat faktor tersebut dapat berperan sebagai *practical guidance* dalam merancang program pengembangan profesi bagi pengajar anak usia dini. Misalnya saja kepelatihan keguruan akan lebih

berhasil apabila kepelatihan tersebut memberikan berbagai strategi interaksional yang telah terbukti keefektifannya, sehingga guru mendapat kesempatan untuk mempraktikkan langsung pengajaran yang memperbesar peluang keberhasilannya dalam berinteraksi dengan anak (*mastery experience*). Pembelajaran melalui pengalaman kesuksesan guru lain (*vicarious learning*) dan upaya persuasif (*verbal and social persuasion*) juga dapat diterapkan dalam seminar keguruan yang menghadirkan figur sukses beberapa pengajar anak usia dini dimana mereka membagi pengalamannya dalam mendidik anak. Selain itu, dengan cara tersebut guru juga dapat belajar bagaimana figur atau model tersebut mengkondisikan mental ketika menghadapi berbagai situasi penuh tekanan yang dapat menghambat kesuksesan strategi berinteraksi yang dipromosikannya (*psychological arousal*).

Upaya lainnya yang dapat dilakukan untuk meningkatkan *teacher efficacy* adalah dengan melakukan perubahan mendasar terhadap program persiapan mengajar bagi calon pengajar, khususnya pengajar anak usia dini, yaitu dengan mengubah program persiapan mengajar menjadi semacam program permagangan (*apprenticeship*). Perubahan program persiapan mengajar menjadi program permagangan dapat memberikan para calon pengajar pengalaman ekstensif akan *vicarious learning* dan *social persuasion* melalui para guru yang bekerja langsung di lapangan. Selain itu, program permagangan bagi para calon pengajar juga dapat memberikan pengalaman

langsung mengenai bagaimana penguasaan mengajar sesungguhnya di lapangan dengan segala kompleksitas dan tanggung jawabnya (*mastery experience*).

Sebaliknya, hasil penelitian ini juga mengindikasikan bahwa dengan kemampuan interaksional yang memadai, guru juga dapat meningkatkan keyakinan akan kapasitasnya sebagai pengajar. Apabila guru mampu berinteraksi dengan baik bersama anak, maka hal tersebut juga berarti guru terlibat aktif dalam memberikan stimulasi, dorongan, serta dukungannya terhadap anak hingga berdampak terhadap peningkatan tumbuh kembang anak secara optimal. Peningkatan tumbuh kembang anak yang diakibatkan oleh kemampuan interaksional guru yang memadai, diperkirakan mampu meningkatkan kepercayaan guru terhadap kemampuannya dalam berkontribusi terhadap hasil belajar anak, yang tidak diukur berdasarkan prestasi akademis semata, melainkan juga diukur berdasarkan kemajuan tumbuh kembang anak. Atau dengan kata lain, dengan menunjukkan kemampuan interaksional yang memadai, akan berdampak pada persepsi positif guru terhadap kemampuannya sebagai pengajar (*teacher efficacy*).

Keikutsertaan guru dalam berbagai seminar dan program pelatihan yang membahas tentang bagaimana seharusnya guru berinteraksi dengan anak, dipercayai mampu meningkatkan kemampuan guru dalam berinteraksi dengan anak. Hal tersebut dikarenakan dengan mengikuti seminar dan pelatihan, guru akan mendapatkan berbagai informasi serta demonstrasi

atau peragaan mengenai bagaimana cara berinteraksi yang tepat dengan anak sesuai dengan usia perkembangannya.

C. Saran

1. Bagi Guru TK

Dengan pemahaman akan pentingnya kemampuan interaksional bagi pengajar anak usia dini, penulis menyarankan agar para pengajar anak usia dini, khususnya pengajar TK, senantiasa terlibat aktif (baik secara fisik ataupun emosional) dalam berbagai aktivitas pembelajaran anak di kelas, dan berupaya meningkatkan penerapan pembelajaran yang bersifat interaktif-edukatif. Selain itu, dengan mempertimbangkan hasil penelitian mengenai korelasi positif antara kemampuan interaksional dengan *teacher efficacy*, pengajar anak usia dini diharapkan lebih meningkatkan persepsi positif terhadap kemampuannya sebagai pengajar, salah satunya yaitu dengan meyakini bahwa mereka mampu mempengaruhi pencapaian belajar anak sesuai usia tumbuh kembangnya.

2. Bagi Kepala Sekolah

Kepala Sekolah diharapkan agar lebih bersikap proaktif dalam memberikan dorongan dan dukungannya terhadap berbagai program pembelajaran yang sesuai dengan usia perkembangan anak. Selain itu, untuk meningkatkan *teacher efficacy* bagi para tenaga pengajar, kepala

sekolah juga diharapkan untuk menciptakan iklim kepemimpinan yang mendorong kerjasama tim antara sesama tenaga pengajar sehingga mampu membangun *collective efficacy* diantara sesama tim pengajar.

3. Bagi Penelitian Selanjutnya

Salah satu hal yang perlu dipertimbangkan dalam perencanaan penelitian selanjutnya adalah penambahan jumlah responden agar hasil penelitian lebih representatif untuk populasi yang lebih luas. Selain itu, keberadaan variabel lain yang diduga terkait dengan variabel kemampuan interaksional dan variabel *teacher efficacy*, juga penting untuk turut dipertimbangkan. Lebih lanjut, pertimbangan mengenai karakteristik responden, pengkonstruksian instrumen atau alat ukur yang lebih mampu mewakili konsep variabel penelitian, serta penggunaan metode pengumpulan data yang lebih menunjang (contoh: observasi, dokumentasi, wawancara, dan lainnya), juga termasuk dalam beberapa hal yang perlu mendapat perhatian lebih lanjut untuk pelaksanaan penelitian-penelitian selanjutnya.

DAFTAR PUSTAKA

- Bandura, Albert. 1986. *Social Foundations of Thoughts and Action: A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Bredekamp, Sue (Ed); Rose Grant, Teresa (Ed). 2003. *Reaching Potentials: Transforming Early Childhood Curriculum and Assesment*. Vol 2. Washington, DC: NAEYC
- Brown, Jonathan D. 1998. *The Self*. New York: Mc Graw Hill.
- Elliot, Stephan N., et.all. 2000. *Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning, 3rd Edition*. New York: Mc Graw Hill
- Husein Umar. 2002. *Metode Riset Komunikasi Organisasi (Sebuah Pendekatan Kuantitatif Dilengkapi dengan Contoh Proposal dan Hasil Riset Komunikasi Organisasi)*. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama
- J.Salkind, Neil. 2004. *Statistics for People Who (Think They) Hate Statistics, 2nd ed*. University of Kansas: Sage Publications
- Kontos, Susan; Wilcox-Herzog, Amanda. "Teacher Preparation and Teacher-Child Interaction in Preschools". ERIC Digest. <http://www.ericdigests.org/2003-4/preschool.html>. Diakses pada tanggal 28/04/2010
- Kuncono. 2004. *Aplikasi Komputer Psikologi*. Jakarta: Fakultas Psikologi Universitas Persada Indonesia
- Lara Fridani & APE Lestari. 2009. *Collection of True Stories: Inspiring Education PAUD*. Jakarta: Elex Media Komputindo
- L. Pech, Sandra. 2010. *A Case Study of a Kindergarten Teacher: Examining Practices and Beliefs that Support The Social-Emotional Classroom Climate*. Dissertation. Kent State University College
- Maya A. Pujiati. "Calistung pada PAUD salah besar!". http://www.pikiran-rakyat.com/Ed_03/09/2007. Diakses pada tanggal 28/01/2011
- Maya A. Pujiati. "Pendidikan Anak Usia Dini". <http://www.duniaparenting.com/16/08/2009/pendidikan.anak.usia.dini/>. Diakses pada tanggal 28/01/2011

- National Association for the Education of Young Children*.
<http://www.naeyc.org/html>. Diakses pada tanggal 24/06/2010
- Neitzel, Carin. "Teacher efficacy Research from an agentic view". Article from
<http://www.freelibrary.com/22/1> 111 Diakses pada tanggal
 28/01/2011
- Saifuddin Azwar. 2003. *Metode Penelitian*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar
- Slavin, E.Robert. 2006. *Educational Psychology - 8th edition*. Boston: Pearson
 Publisher
- Subagio. "Peran Guru dalam Mendukung Kualitas Pendidikan". 2010.
<http://www.kompas.com/read/Ed.2010/09/11>. Diakses pada tanggal
 12/05/2011
- Sugiyono. 2008. *Metode Penelitian Pendidikan*. Bandung: Alfabeta
- Suharsimi Arikunto. 2002. *Prosedur Penelitian, Suatu Pendekatan Praktek*.
 Jakarta: PT. Rineka Cipta
- S. Dergibson Sugiarto, S. Tri Lasmono, & O. Deny .S. 2001. *Teknik
 Sampling*. Jakarta: PT. Gramedia Pustaka Utama
- Teacher-Child-Interaction*. <http://www.highscope.org/28/06/2010/>. Diakses
 pada tanggal 24/06/2010
- Tschannen-Moran, Megan & R.Gareis, Christoper. 2007. "Principals' Sense
 of Efficacy". *Journal of School Leadership*. Vol.17. Williamsburg,
 Virginia, USA: The College of William & Mary
- Tschannen-Moran, Megan; Woolfolk-Hoy; K.Hoy. Summer 1998. "Teacher
 Efficacy: Its Meaning and Measure". *Review of Educational Research*.
 Vol. 68, No.2. The Ohio State University
- Tulus Winarsunu. 2002. *Statistik Dalam Penelitian Psikologi Dan Pendidikan*.
 Malang: UMM Press
- Uhar Saputra. 2002. *Penelitian Kuantitatif*. Lembaga Penelitian STKIP
 Kuningan
- Undang-Undang SISDIKNAS (Sistem Pendidikan Nasional). 2010. Edisi
 Revisi. Jakarta: Fokusmedia
- Urbina; Anastasi. 2007. *Tes Psikologi*. Jakarta: Indeks

- Wahyu Widhiarso. 2011. *Prosedur Menggolongkan Tipe Individu Dari Hasil Pengukuran*. Fakultas Psikologi UGM: Manuskrip Publikasi
- Wilcox-Herzog, Amanda & L.Ward, Sharon. 2004. "Measuring Teachers Perceived Interactions with Young Children". *ECRP Vol.6 No. 2*. San Bernardino: California State University
- Woolfolk, Anita. 2004. *International Edition: Educational Psychology 9th Edition*. Boston: Pearson