

***TEACHING EFFECTIVENESS* BERBASIS KARAKTERISTIK  
PSIKOLOGIS GURU**

**DISERTASI**

**DIAH UTAMININGSIH  
2333031009**



**PROGRAM STUDI DOKTOR PENDIDIKAN  
FAKULTAS KEGURUAN DAN ILMU PENDIDIKAN  
UNIVERSITAS LAMPUNG  
2026**

***TEACHING EFFECTIVENESS* BERBASIS KARAKTERISTIK  
PSIKOLOGIS GURU**

Oleh

**DIAH UTAMININGSIH**

Disertasi

Sebagai Salah Satu Syarat untuk Mencapai Gelar

**DOKTOR PENDIDIKAN**

Pada

**Program Studi Doktor Pendidikan**

**Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Lampung**



**PROGRAM STUDI DOKTOR PENDIDIKAN  
FAKULTAS KEGURUAN DAN ILMU PENDIDIKAN  
UNIVERSITAS LAMPUNG  
2026**

## PERNYATAAN KEASLIAN TULISAN DAN PUBLIKASI ISI DISERTASI

Saya menyatakan dengan sebenarnya bahwa:

1. Disertasi yang berjudul “**TEACHING EFFECTIVENESS BERBASIS KARAKTERISTIK PSIKOLOGIS GURU**” ini adalah karya penelitian saya sendiri dan bebas plagiat, serta tidak terdapat karya ilmiah yang pernah diajukan oleh orang lain untuk memperoleh gelar akademik serta tidak terdapat karya atau pendapat yang pernah ditulis atau diterbitkan oleh orang lain kecuali secara tertulis digunakan sebagai acuan dalam naskah ini dan disebutkan dalam sumber acuan serta daftar pustaka. Apabila dikemudian hari terdapat plagiat dalam karya ini, maka saya bersedia menerima sanksi sesuai ketentuan peraturan perundangan-undangan.
2. Publikasi sebagian atau keseluruhan isi disertasi pada jurnal atau forum ilmiah harus seizin dan menyertakan tim pembimbing sebagai *author* dan FKIP Universitas Lampung sebagai institusinya. Apabila dalam waktu sekurang-kurangnya satu semester atau enam bulan sejak pengesahan disertasi saya tidak melakukan publikasi dari sebagian atau keseluruhan disertasi ini maka Program Studi Doktor Pendidikan FKIP Universitas Lampung berhak mempublikasikan pada jurnal ilmiah yang dituju atau dikelola oleh Program Studi Doktor Pendidikan FKIP Universitas Lampung. Apabila saya melakukan pelanggaran dari ketentuan publikasi ini, maka saya bersedia mendapatkan sanksi akademik yang berlaku.

Bandar Lampung, 12 Juni 2026  
Yang Membuat Pernyataan



**DIAH UTAMINGSIH**  
NPM. 2333031009

## ABSTRAK

### **TEACHING EFFECTIVENESS BERBASIS KARAKTERISTIK PSIKOLOGIS GURU**

Oleh  
**DIAH UTAMININGSIH**

Penelitian ini bertujuan untuk: (1) membangun *teaching effectiveness* berbasis karakteristik psikologis guru yang meliputi *teacher self-efficacy*, *teacher engagement*, dan *teacher well-being*; (2) merekonstruksi dimensi dan indikator karakteristik psikologis yang membangun *teaching effectiveness*; serta (3) menghasilkan kerangka konseptual *teaching effectiveness* berdasarkan ketiga karakteristik psikologis tersebut. Penelitian menggunakan pendekatan *exploratory sequential mixed methods*. Tahap kualitatif diawali dengan analisis kebutuhan melalui *Focus Group Discussion* (FGD) dan diskusi eksploratif untuk mengidentifikasi isu aktual serta memetakan indikator kontekstual. Data kualitatif dianalisis menggunakan perangkat lunak NVivo. Tahap kuantitatif dilakukan melalui uji coba awal menggunakan *Rasch Model* dan *Exploratory Factor Analysis* (EFA), dilanjutkan dengan uji lapangan menggunakan *Confirmatory Factor Analysis* (CFA) dan *Structural Equation Modeling–Partial Least Squares* (SEM-PLS) untuk memvalidasi konstruk dan menguji hubungan struktural antarvariabel.

Hasil analisis kualitatif dan teoretis mengonfirmasi dimensi operasional yang mengintegrasikan *grand theory* dan *intermediate theory* sebagai dasar pembentukan kerangka konseptual *Teaching Effectiveness Assessment Framework* (TEAF). Hasil pengujian struktural menunjukkan bahwa *teacher self-efficacy* merupakan prediktor terkuat secara langsung terhadap *teaching effectiveness* ( $\beta = 0,602$ ;  $p < 0,001$ ), diikuti oleh *teacher engagement* yang juga berpengaruh signifikan ( $\beta = 0,330$ ;  $p < 0,001$ ). Sementara itu, *teacher well-being* tidak berpengaruh langsung secara signifikan terhadap *teaching effectiveness* ( $\beta = 0,024$ ;  $p = 0,499$ ), tetapi memiliki peran penting melalui mekanisme mediasi. Jalur pengaruh tidak langsung yang paling dominan adalah *teacher well-being* melalui *teacher self-efficacy* terhadap *teaching effectiveness* ( $\beta = 0,534$ ;  $T = 10,985$ ;  $p < 0,001$ ). Temuan ini menunjukkan bahwa *teacher well-being* berperan sebagai fondasi psikologis yang memperkuat *teacher self-efficacy* dan *teacher engagement* dalam membangun *teaching effectiveness*. Kerangka konseptual TEAF memiliki kekuatan prediktif yang sangat tinggi, ditunjukkan oleh nilai  $R^2$  seluruh konstruk endogen yang mencapai  $\geq 0,75$ . Dengan demikian, *teaching effectiveness* tidak hanya ditentukan oleh kompetensi pedagogik, tetapi juga memerlukan penguatan karakteristik psikologis guru sebagai dasar intervensi berbasis kerangka konseptual TEAF.

**Kata kunci:** *teaching effectiveness*, *teacher self-efficacy*, *teacher engagement*, *teacher well-being*.

## ABSTRACT

### ***TEACHING EFFECTIVENESS BASED ON TEACHERS' PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS***

By  
**DIAH UTAMININGSIH**

This study aims to: (1) construct teaching effectiveness based on teachers' psychological characteristics, including teacher self-efficacy, teacher engagement, and teacher well-being; (2) reconstruct the dimensions and indicators of the psychological characteristics that constitute teaching effectiveness; and (3) develop a conceptual framework for teaching effectiveness based on these three psychological characteristics. The study employs an exploratory sequential mixed methods approach. The qualitative phase began with a needs analysis via Focus Group Discussions (FGDs) and exploratory discussions to identify current issues and map contextual indicators. Qualitative data were analyzed using NVivo software. The quantitative phase involved a pilot study using the Rasch Model and Exploratory Factor Analysis (EFA), followed by a field test using Confirmatory Factor Analysis (CFA) and Structural Equation Modeling–Partial Least Squares (SEM-PLS) to validate constructs and test structural relationships among variables.




The results of the qualitative and theoretical analyses confirmed the operational dimensions that integrate the grand theory and intermediate theory as the basis for the development of the Teaching Effectiveness Assessment Framework (TEAF). The results of the structural testing indicate that teacher self-efficacy is the strongest direct predictor of teaching effectiveness ( $\beta = 0.602$ ;  $p < 0.001$ ), followed by teacher engagement, which also has a significant effect ( $\beta = 0.330$ ;  $p < 0.001$ ). Meanwhile, teacher well-being does not have a significant direct effect on teaching effectiveness ( $\beta = 0.024$ ;  $p = 0.499$ ), but plays a crucial role through a mediating mechanism. The most dominant indirect influence pathway is teacher well-being through teacher self-efficacy on teaching effectiveness ( $\beta = 0.534$ ;  $T = 10.985$ ;  $p < 0.001$ ). These findings indicate that teacher well-being serves as a psychological foundation that strengthens teacher self-efficacy and teacher engagement in building teaching effectiveness. The TEAF conceptual framework possesses very high predictive power, as evidenced by  $R^2$  values for all endogenous constructs reaching  $\geq 0.75$ . Thus, teaching effectiveness is not solely determined by pedagogical competence but also requires the strengthening of teachers' psychological characteristics as the basis for interventions grounded in the TEAF conceptual framework.

**Keywords:** teaching effectiveness, teacher self-efficacy, teacher engagement, teacher well-being.

# TEACHING EFFECTIVENESS BERBASIS KARAKTERISTIK PSIKOLOGIS

## DISERTASI

Oleh: **Diah Utaminingsih**  
NPM 2333031009

Komisi Pembimbing	Nama	Tanda Tangan	Tanggal
Promotor	<b>Prof. Dr. Een Y Haenilah, M.Pd</b> NIP 196203301986032001		28 April 2026
Co-promotor 1	<b>Dr. Mujiyati, M.Pd</b> NIP 198511122019032016		28 April 2026
Co-promotor 2	<b>Dr. Muhammad Nurwahidin, M.Ag., M.Si</b> NIP 197412202009121001		28 April 2026

Telah dinyatakan memenuhi syarat pada tanggal 28 April 2026

Koordinator Program Studi Doktor Pendidikan  
Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Lampung,

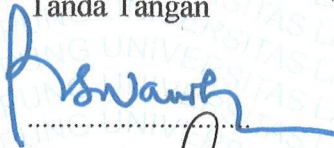

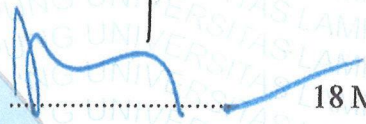



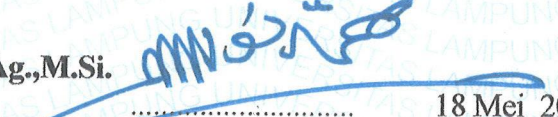


**Prof. Hasan Hariri, S.Pd., MBA, Ph.D.**  
NIP 196705212000121001

# TEACHING EFFECTIVENESS BERBASIS KARAKTERISTIK PSIKOLOGIS GURU

## DISERTASI

Oleh: Diah Utaminingsih  
NPM 2333031009

Jabatan	Nama	Tim Penguji	
		Tanda Tangan	Tanggal
Ketua	<b>Dr. Riswandi, M.Pd.</b> NIP 197608082009121001		18 Mei 2026
Sekretaris	<b>Dr. Rabiyyatul Adawiyah Siregar, M.Pd.</b> NIP 198604102024062001		18 Mei 2026
	<b>Prof. Dr. H. Juntika Nurihsan, M.Pd.</b> NIP 196606011991031005		18 Mei 2026
	<b>Prof. Hasan Hariri, S.Pd., MBA, Ph.D.</b> NIP 196705212000121001		18 Mei 2026
	<b>Prof. Dr. Een Y Haenilah, M.Pd.</b> NIP 196203301986032001		18 Mei 2026
	<b>Dr. Mujiyati, M.Pd.</b> NIP 198511122019032016		18 Mei 2026
	<b>Dr. Muhammad Nurwahidin, M.Ag., M.Si.</b> NIP 197412202009121001		18 Mei 2026

Telah dipertahankan di depan penguji pada Sidang Tertutup  
Dinyatakan telah memenuhi syarat pada tanggal 18 Mei 2026



Dekan FKIP UNILA

**Dr. Albet Maydiantoro, M.Pd.**  
NIP 198705042014041001

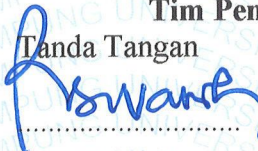


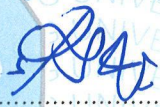




Koordinator Program Studi Doktor Pendidikan,

**Prof. Hasan Hariri, S.Pd., MBA, Ph.D.**  
NIP 196705212000121001

**TEACHING EFFECTIVENESS BERBASIS KARAKTERISTIK  
PSIKOLOGIS GURU**

**DISERTASI**

Oleh:  
**Diah Utaminingsih**  
**NPM 2333031009**

Jabatan	Nama	Tanda Tangan	Tanggal
Ketua	<b>Dr. Riswandi, M.Pd.</b> NIP 19760808 200912 1 001		12 Juni 2026
Sekretaris	<b>Dr. Handoko, S.T., M.Pd.</b> NIP 19860515 202406 1 001		12 Juni 2026
Anggota	<b>Prof. Dr. H. Juntika Nurihsan, M.Pd.</b> NIP 19660601 199103 1 005		12 Juni 2026
	<b>Dr. Sumarti, S.Pd., M.Hum.</b> NIP 19700318 199403 2 002		12 Juni 2026
	<b>Prof. Hasan Hariri, S.Pd., M.B.A, Ph.D.</b> NIP 19670521 200012 1 001		12 Juni 2026
	<b>Prof. Dr. Een Y Haenilah, M.Pd.</b> NIP 19620330 198603 2 001		12 Juni 2026
	<b>Dr. Mujiyati, M.Pd.</b> NIP 1985111 2201903 2 016		12 Juni 2026
	<b>Dr. Muhammad Nurwahidin, M.Ag., M.Si.</b> NIP 19741220 200912 1 002		12 Juni 2026

**Telah dipertahankan di depan penguji pada Sidang Terbuka  
Dinyatakan telah memenuhi syarat pada tanggal 12 Juni 2026**



Dekan FKIP UNILA,

**Dr. Albert Maydiantoro, M.Pd.**  
NIP 19870504 201404 1 001

Direktur Pascasarjana,

**Prof. Dr. Murhadi, M.Si.**  
NIP 19640326 198902 1 001

## RIWAYAT HIDUP



**Diah Utaminingsih** lahir pada 14 Juli 1979 di Kota Bandar Lampung. Penulis merupakan putri pertama dari 3 bersaudara dari pasangan Bapak H. Dwi Purwanto dan Ibu Hj. Sri Asih Hadi. Saat ini penulis bertempat tinggal di Jl. Bakau Gg. Dewi Sri No 96 Tanjung Raya Kec. Kedamaian, Kota Bandar Lampung, Lampung.

Saat ini penulis sebagai Dosen Bimbingan dan Konseling, Jurusan Ilmu Pendidikan FKIP Universitas Lampung dari tahun 2013 sampai sekarang. Riwayat pendidikan yang pernah ditempuh diantaranya SDN 2 Xaverius Pahoman, SMPN 2 Bandar Lampung, dan SMAN 2 Bandar Lampung dan lulus pada tahun 1998. Pada tahun 1998, penulis melanjutkan ke jenjang pendidikan tinggi S1 di Fakultas Psikologi Universitas Gadjah Mada dan lulus pada 2002. Pada tahun 2002, penulis melanjutkan ke jenjang Profesi Psikolog Universitas Gadjah Mada dan lulus pada tahun 2004. Selanjutnya pada tahun 2007, penulis melanjutkan pendidikan jenjang S2 pada Fakultas Psikologi Universitas Gadjah Mada dengan mengambil MA (*Master of Arts*) dan lulus pada tahun 2009.

Sebagai bentuk komitmen dalam pengembangan keilmuan di bidang pendidikan, pada tahun 2023, berbekal Surat Tugas Belajar Mandiri yang dikeluarkan oleh Kementerian Pendidikan Tinggi, Sains, dan Teknologi Republik Indonesia melalui Keputusan Kepala Biro Organisasi Dan Sumber Daya Manusia Kementerian Pendidikan Tinggi, Sains, dan Teknologi, penulis terdaftar sebagai mahasiswa Program Doktor S3 Pendidikan di FKIP Universitas Lampung.

Penulis telah menghasilkan sejumlah keluaran akademik, di antaranya HAKI, buku komik anti *bullying*, publikasi artikel di jurnal bereputasi SINTA 2 dan Scopus Q3. Dengan terselesaikannya disertasi ini dan capaian tersebut, penulis berharap dapat memberikan kontribusi nyata bagi pengembangan ilmu pengetahuan, khususnya di bidang pendidikan dan peningkatan kualitas pembelajaran yang berfokus pada pengembangan aspek psikologis guru.

## HALAMAN PERSEMBAHAN

### *Bismillahirrohmanirrohim*

Puji dan syukur kepada Allah SWT atas segala hidayah dan karunia-Nya. Sholawat dan Salam semoga selalu tercurah kepada Nabi Muhammad SAW. Dengan kerendahan hati dan rasa syukur, ku persembahkan sebuah karya ini sebagai tanda cinta dan sayangku kepada:

1. Kedua orang tuaku Bapak Bapak H. Dwi Purwanto dan Ibu Hj. Sri Asih Hadi yang telah membesarkanku dengan limpahan kasih sayang, pengorbanan, dan kesabaran. Terima kasih atas setiap tetes keringat, dan yang selalu membimbing serta senantiasa mendoakanku, semoga Allah SWT selalu meridhoi Bapak dan Ibu dengan berlimpah keberkahan, keselamatan, kebahagiaan dunia dan akhirat. Aamiin Ya Rabb.
2. Kedua mertuaku almarhum Bapak H. Darudji dan almarhumah Ibu Hj. Siti Ariyah yang telah mendoakan segala usahaku, semoga Allah SWT menerima amal ibadah Bapak dan Ibu. Aamiin Ya Rabb
3. Kepada Suamiku Drh. Akhir Santoso dan anak-anakku tercinta Irdia Hanin Shafa Safitri, Ardia Zahra Shafina Salsabila dan M. Ardian Farid Santoso kalian adalah sumber semangat yang tak pernah padam. Kehadiran dan cinta kalian memberikan motivasi sekaligus alasan untuk penulis terus berjuang.
4. Kepada Almamater Universitas Lampung, sebagai tempat penulis menimba ilmu, merajut pengalaman dan mengukir perjalanan yang penuh warna dan memberikan fondasi kuat untuk masa depan.

**MOTTO**

***Optimis, Survive and Never Give Up***

## SANWACANA

*Allhamdulillahirobbil'aalamin,*

Puji syukur ke hadirat Allah SWT, atas rahmat dan hidayah-Nya, saya dapat menyelesaikan penyusunan disertasi ini. Sholawat serta salam semoga tercurahkan kepada Nabi Muhammad SAW. Penulis disertasi yang berjudul “**Teaching Effectiveness Berbasis Karakteristik Psikologis Guru**” adalah salah satu syarat untuk memperoleh gelar Doktor Pendidikan pada Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Lampung. Penulis menyadari bahwa dalam penyusunan disertasi ini tidak terlepas dari bantuan dan pendukung dari berbagai pihak. Oleh karena itu, dalam kesempatan ini penulis mengucapkan terima kasih kepada:

1. Ibu Prof. Dr. Ir. Lusmeilia Afriani, D.E.A., IPM., ASEAN Eng., Rektor Universitas Lampung
2. Bapak Prof. Dr. Ir. Murhadi, M.Si., Direktur Program Pascasarjana Universitas Lampung.
3. Bapak Dr. Albet Maydiantoro, M.Pd., Dekan Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Lampung.
4. Bapak Prof. Hasan Hariri, S.Pd., M.B.A., Ph.D., Koordinator Program Studi Doktor Pendidikan Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Lampung yang telah memberikan dukungan dalam menyelesaikan penulisan disertasi ini.
5. Ibu Prof. Dr. Een Yayah Haenilah, M.Pd., Promotor disertasi yang dengan penuh kesabaran dan ketelitian telah memberikan bimbingan, arahan, serta pemikiran-pemikiran ilmiah yang mendalam dalam setiap tahapan penyusunan disertasi ini. Semangat yang diberikan mendorong penulis dapat menyelesaikan disertasi ini sesuai dengan harapan.
6. Ibu Dr. Mujiyati, M.Pd., Kopromotor satu disertasi yang senantiasa berkenan untuk berbagi, memberikan masukan yang konstruktif, arahan yang sistematis, serta dukungan yang berkelanjutan dalam proses penyempurnaan disertasi ini.
7. Bapak Dr. Muhammad Nurwahidin, M.Ag., M.Si. Kopromotor dua yang senantiasa memberikan masukan, arahan yang sistematis, serta dukungan dalam proses penyempurnaan disertasi ini.

8. Bapak Prof. Dr. Juntika Nurihsan, M.Pd sebagai penguji eksternal yang memberikan pencerahan bagi penulis untuk menyempurnakan disertasi ini.
9. Dr. Yuli Fajar Susetyo, S.Psi.,M.Si., Psikolog yang telah banyak memberikan masukan sebagai penyempurnaan instrumen dalam disertasi ini. Bapak Dr. Budi Kadaryanto, M.A. yang telah bersedia menjadi validator dan memberikan banyak ilmu serta inspirasi. Masukan dan saran dalam setiap tahap penyempurnaan disertasi ini menjadi hal yang berharga dan bermakna bagi penulis.
10. Bapak/Ibu dosen dan staf di Program Studi S3 Doktor Pendidikan FKIP Universitas Lampung yang telah membagikan pengetahuan, pengalaman, dan wawasan yang mendalam selama perkuliahan.
11. Bapak I Yushar Gandha Saputra yang telah banyak memberikan bantuan dan dukungannya
12. Dwi Septina Mulia B dan Citra Abriani terimakasih sudah menjadi tempat berbagi dan mendukung penulis dalam menyelesaikan studi ini
13. Seluruh rekan dosen Bimbingan dan Konseling FKIP Unila, terimakasih banyak untuk semangat kebersamaan, pengertian dan saling mendukung.
14. Bapak/Ibu dosen dan staf di Program Studi S3 Doktor Pendidikan FKIP Universitas Lampung yang telah membagikan pengetahuan, pengalaman, dan wawasan yang mendalam selama perkuliahan.
15. Seluruh rekan dosen Bimbingan dan Konseling FKIP Unila, untuk semangat kebersamaan dan saling mendukung.
16. Mba Meirita terimakasih untuk membersamai proses ini dan bantuan yang diberikan
17. Teman-teman seperjuangan angkatan 2023, terimakasih untuk dukungan dan perhatian serta doa-doanya. Adek Lusi, terimakasih untuk hari-hari yang memberikan warna serta dukungannya. Mba Fenny juga Mba Sari terimakasih untuk kebersamaannya. Semoga kesuksesan di masa mendatang dan kebermanfaatannya ilmu yang didapat membersamai kita semua.

18. Semua pihak yang telah berjasa dan sangat membantu dalam semua proses perjalanan disertasi ini, dengan segala kerendahan hati penulis memohon maaf tidak dapat disebutkan satu persatu, terima kasih atas segala kontribusinya.

Semoga hasil penelitian ini dapat berguna serta bermanfaat bagi kita semua. Peneliti mengucapkan banyak terima kasih atas segala bantuannya, semoga Allah SWT memberikan kemudahan dalam menjalankan aktivitas, kebahagiaan serta keselamatan dunia dan akhirat atas semua yang telah diberikan.

Bandar Lampung, 12 Juni 2026

Diah Utaminingsih  
NPM. 2333031009

## DAFTAR ISI

<b>PERNYATAAN KEASLIAN .....</b>	<b>iii</b>
<b>ABSTRAK .....</b>	<b>iv</b>
<b>RIWAYAT HIDUP.....</b>	<b>vii</b>
<b>HALAMAN PERSEMBAHAN.....</b>	<b>viii</b>
<b>MOTTO .....</b>	<b>ix</b>
<b>SANWACANA .....</b>	<b>x</b>
<b>DAFTAR ISI.....</b>	<b>xiii</b>
<b>DAFTAR TABEL.....</b>	<b>xx</b>
<b>DAFTAR GAMBAR.....</b>	<b>xxii</b>
<b>BAB I PENDAHULUAN .....</b>	<b>1</b>
A. Latar Belakang .....	1
B. Identifikasi Masalah .....	20
C. Batasan Masalah.....	21
D. Rumusan Masalah Penelitian .....	21
E. Tujuan Penelitian.....	21
1. Tujuan Umum.....	21
2. Tujuan Khusus .....	22
F. Manfaat Penelitian.....	22
1. Manfaat Teoretis.....	22
2. Manfaat Praktis.....	22
G. Asumsi	23
H. Spesifikasi Kerangka konseptual atau Produk Penelitian .....	24
I. Definisi Operasional.....	24
1. <i>Teaching effectiveness</i> .....	24
2. <i>Teacher Self Efficacy</i> .....	25
3. <i>Teacher Engagement</i> .....	26
4. <i>Teacher Well Being</i> .....	27
<b>BAB II KAJIAN LITERATUR .....</b>	<b>30</b>
A. Teori Belajar dan Pembelajaran .....	30
1. Teori <i>Behaviorisme</i> .....	31
2. Teori <i>Cognitivisme</i> .....	34

3. Teori Humanistik.....	38
4. Triangulasi Teori Behaviorisme , Kognitif dan Humanistik dalam Efektivitas Pembelajaran .....	42
B. Landasan Filosofis Efektivitas Pembelajaran.....	48
1. Ontologi, Epistemologi, Aksiologi <i>Teaching effectiveness</i> .....	48
2. <i>Social Cognition Theory</i> .....	52
3. <i>Planned Behaviour Theory</i> .....	53
4. <i>Determination Theory</i> .....	54
5. Konseptualisasi Integrasi Teori <i>Social Cognition Theory, Planned Behavior Theory</i> dan <i>Self Determination Theory</i> .....	56
6. Determinan <i>Teaching Effectiveness</i> .....	61
C. <i>Teacher self-efficacy</i> .....	70
D. <i>Teacher engagement</i> .....	75
E. <i>Teacher Well-being</i> .....	80
F. <i>Teaching Effectiveness</i> dalam Konteks Indonesia.....	85
G. Kerangka Konseptual Pengukuran <i>Teaching effectiveness</i> .....	97
<b>BAB III METODE PENELITIAN .....</b>	<b>103</b>
A. Paradigma Penelitian.....	103
B. Desain Penelitian.....	105
C. Pengumpulan Data .....	107
1. Sampel untuk Fase Kualitatif .....	108
2. Sampel untuk Fase Kuantitatif .....	110
D. Instrumen dan Pengukuran.....	114
E. Prosedur Penelitian.....	116
F. Analisis Data .....	119
1. Data Kualitatif .....	119
2. Data Kuantitatif .....	120
a. Rasch Analysis .....	121
b. Exploratory Factor Analysis .....	125
c. Confirmatory Factor Analysis.....	126
<b>BAB IV HASIL DAN PEMBAHASAN.....</b>	<b>128</b>
A. Deskripsi Pelaksanaan Penelitian.....	129
1. Analisis Rasch Kerangka konseptual.....	132
2. <i>Confirmatory Factor Analysis (CFA)</i> .....	132

B. Hasil Penelitian.....	133
1. Hasil Olah Data Kualitatif.....	133
<b>a. Demografi Partisipan</b> .....	134
<b>b. Familiarisasi Transkrip Hasil FGD</b> .....	136
<b>c. Coding Data dan Analisis Tema</b> .....	140
1. Teaching effectiveness .....	143
2. Engagement.....	146
3. Well Being.....	149
4. Teacher Self Efficacy .....	153
<b>d. Integrasi Hasil Analisis Tema</b> .....	155
1. Teaching effectiveness .....	156
2. Well Being.....	157
3. Teacher engagement.....	158
4. Teacher Self Efficacy .....	159
2. Konstruksi dan Operasionalisasi Variabel .....	161
<b>a. Interseksi 3 Teori Belajar dalam memandang efektivitas pembelajaran</b> .....	163
<b>b. Dimensi dan Indikator dalam Efektivitas Pembelajaran</b> .....	166
1. Konstruksi Dimensi Efektivitas Pembelajaran dari Perspektif Socio Cognitive Theory.....	167
2. Konstruksi Dimensi Efektivitas Pembelajaran dari Perspektif Self-Determination Theory.....	169
3. Konstruksi Dimensi Efektivitas Pembelajaran dari Perspektif Theory of Planned Behavior.....	171
4. Konstruksi Dimensi Efektivitas Pembelajaran dari Perspektif Technology Acceptance Kerangka konseptual.....	174
5. Menuju Guru yang Efektif: Integrasi Dimensi Lingkungan, Personal dan Perilaku Pembelajaran .....	177
<b>c. Pengembangan Teaching effectiveness Assessment Framework</b> ....	180
3. Hasil <i>Expert Panel Validation</i> terhadap Konstruksi Variabel.....	201
4. Hasil Olah Data Kuantitatif.....	203
<b>a. Demografi Responden Uji Coba dan Pengambilan Data</b> .....	204
1. Data Responden Berdasarkan Usia .....	205
2. Data Reponden Berdasarkan Jenjang Pendidikan Tempat Mengajar .....	207
3. Data Responden Uji Coba Instrumen Berdasarkan Jenis kelamin...	209

4. Demografi Responden Berdasarkan Status Kepegawaian .....	210
5. Demografi Responden Berdasarkan Status Pendidikan Terakhir ....	212
6. Demografi Responden Berdasarkan Masa Bekerja .....	214
7. Demografi Responden Berdasarkan Status Sertifikasi .....	216
8. Demografi Responden Berdasarkan Status Sekolah.....	218
<b>b. Uji Validitas dan Reliabilitas dengan Kerangka konseptual Rasch</b>	
<b>Pra-EFA</b> .....	220
1. Summary Statistics.....	222
2. Cronbach Alpha .....	223
3. INFIT MNSQ dan OUTFIT MNSQ .....	224
4. Person Measure .....	224
5. Item Measure .....	226
6. Skalogram .....	227
<b>c. Exploratory Factor Analysis (EFA)</b> .....	228
1. Hasil Uji KMO Variabel Well-Being .....	229
2. Hasil Uji Barlett's Test Well-Being.....	231
3. Hasil Uji Factor Loading Well-Being .....	231
4. Hasil Uji Factor Characteristic Well-Being .....	233
5. Hasil Uji Scree Plot Well-Being .....	235
6. Hasil Uji KMO Variabel Teacher Self-Efficacy.....	235
7. Hasil Uji Barlett's Test Teacher self-efficacy.....	236
8. Hasil Uji Factor Loading Teacher self-efficacy .....	237
9. Hasil Uji Factor Characteristic Teacher Self-Efficacy.....	239
10. Hasil Uji Scree Plot Teacher Self-Efficacy.....	241
11. Hasil Uji KMO Variabel Teacher Engagement .....	241
12. Hasil Uji Barlett's Test Teacher Engagement .....	243
13. Hasil Uji Factor Loading Teacher Engagement.....	245
14. Hasil Uji Scree Plot Teacher Engagement .....	246
15. Hasil Uji KMO Variabel Teaching Effectiveness .....	247
16. Hasil Uji Barlett's Test Teaching effectiveness.....	249
17. Hasil Uji Factor Loading Teaching Effectiveness .....	249
18. Hasil Uji Factor Loading Teaching Effectiveness .....	251
19. Hasil Uji Scree Plot Teaching Effectiveness.....	253

<b>d. Uji Validitas dan Reliabilitas dengan Kerangka konseptual Rasch</b>	
<b>Pra-CFA</b> .....	254
1. Summary Statistics.....	256
2. Cronbach Alpha .....	257
3. INFIT MNSQ dan OUTFIT MNSQ .....	257
4. Person Measure .....	258
5. Item Measure .....	260
6. Skalogram .....	261
<b>e. Confirmatory Factor Analysis (CFA)</b> .....	262
1. Graphical Output SEM CFA .....	262
2. Path Coefficients (Koefisien Jalur).....	264
3. Indirect Effects.....	266
4. Specific Indirects Effects .....	267
5. Total Effects .....	269
6. Outer Loadings.....	270
7. Latent Variables Correlations.....	271
8. Quality Criteria .....	272
9. Construct Validity and Reliability.....	273
10. Discriminant Validity (HTMT dan Fornell-Lacker Criterion).....	275
12. Collinearity Statistics (VIF) .....	276
13. Kerangka konseptual Fit .....	279
14. Path Coefficient.....	280
15. Specific Indirect Effects.....	282
16. Total Effects .....	284
17. Summary Butir Pernyataan yang Shahih.....	286
<b>C. Pembahasan</b> .....	287
<b>1. Peran Self-efficacy dalam Meningkatkan Teaching Effectiveness</b> .	295
<b>2. Pengaruh Engagement terhadap Kualitas Proses Pembelajaran ..</b>	300
<b>3. Well-being sebagai Fondasi Stabilitas Psikologis Guru .....</b>	302
<b>4. Interaksi Simultan Antar Variabel Psikologis Guru: Self-efficacy, Engagement, dan Well-being</b> .....	305
<b>D. Ringkasan Kebaruan/Temuan Penelitian</b> .....	316
1) Konstruksi Faktor-Faktor Dominan Yang Menentukan Efektivitas Pembelajaran .....	316

2) Konstruksi Kerangka Konseptual TEAF: Interkoneksi <i>Grand Theory, Intermediate Theory, Kerangka konseptual TEAF, dan Data Empiris</i> .....	317
3) Temuan Metodologis: Tahapan Konstruksi Kerangka Konseptual .....	320
E. Kontribusi Penelitian.....	323
<b>BAB V KESIMPULAN DAN IMPLIKASI .....</b>	<b>327</b>
A. Kesimpulan.....	327
B. Implikasi.....	329
<b>DAFTAR RUJUKAN.....</b>	<b>335</b>
<b>DAFTAR LAMPIRAN .....</b>	<b>361</b>
A. Instrumen FGD Eksplorasi Karakteristik Psikologis Guru .....	361
B. Hasil Analisis NVivo.....	361
C. Hasil Analisis Bibliometrik .....	361
D. Matriks Penelitian Terdahulu .....	361
E. Matriks Dimensi, Indikator, dan Deskriptor .....	361
1. Dimensi <i>Teacher Well-being</i> .....	361
2. Dimensi <i>Teacher engagement</i> .....	361
3. Dimensi <i>Teacher self-efficacy</i> .....	361
4. Dimensi <i>Teaching effectiveness</i> .....	361
F. Intrumen .....	361
1. <i>Teacher Well-being</i> .....	361
2. <i>Teacher engagement</i> .....	361
3. <i>Teacher self-efficacy</i> .....	361
4. <i>Teaching effectiveness</i> .....	361
G. Validasi Instrumen .....	361
1. <i>Content Validity</i> dengan <i>Content Validity Rasio (CVR)</i> .....	361
2. <i>Construct Validity</i> dan <i>Criterion Validity</i> dengan EFA dan CFA.....	361
3. <i>Face Validity</i> (Kepraktisan, Kejelasan, dan Kelayakan).....	361
4. Validitas Prediksi.....	361
H. Instrumen Terbaru dan Finalisasi .....	361
I. Hasil DKT dengan Guru.....	361
J. Hasil Ujicoba Instrumen Tahap 1 (Pilot Test).....	361
K. Hasil Ujicoba Tahap 2 Skala Luas .....	361
L. Instrumen Final.....	361
M. Administrasi Penelitian .....	362

1. Surat Menyurat .....	362
2. <i>Ethical Clearance</i> .....	362
3. Dokumentasi Kegiatan .....	362
4. Hasil Uji Turnitin dan Deteksi AI .....	362

## DAFTAR TABEL

Tabel 1.1 Permasalahan <i>Teaching effectiveness</i> Sebelum dan Setelah Era Disrupsi Teknologi .....	5
Tabel 1.2 Dimensi dan Indikator <i>Teaching effectiveness</i> .....	25
Tabel 1.3 Dimensi dan Indikator <i>Teacher Self Efficacy</i> .....	25
Tabel 1.4 Dimensi dan Indikator <i>Teacher Engagement</i> .....	26
Tabel 1.5 Dimensi dan Indikator <i>Teacher Well-Being</i> .....	28
Tabel 2.1 Empat Dimensi <i>Teaching Effectiveness</i> .....	63
Tabel 2.2 Efektifitas Guru Menurut Scheerens (2014) .....	93
Tabel 3.1 Sebaran Sampel Penelitian.....	107
Tabel 3.2 Sebaran Sampel Penelitian Uji Instrumen .....	110
Tabel 3.3 Sebaran Sampel Penelitian Uji Instrumen Kuantitatif.....	112
Tabel 3.4 Fase Penelitian .....	112
Tabel 4.1 Tahap Pelaksanaan Penelitian.....	129
Tabel 4.2 Demografi Partisipan .....	135
Tabel 4.3 Hasil Elaborasi Tema Hasil FGD.....	139
Tabel 4.4 Kontribusi 3 Teori Belajar dalam membentuk 4 Dimensi Efektivitas Pembelajaran .....	165
Tabel 4.5 Konstruksi Dimensi, Indikator, dan Deskriptor <i>Teaching effectiveness Assessment Framework (TEAF)</i> .....	182
Tabel 4.6 Statistik Deskriptif .....	222
Tabel 4.7 Person Reliability .....	223
Tabel 4.8 Nilai INFIT MNSQ dan OUTFIT MNSQ .....	224
Tabel 4.9 <i>Person Measure</i> .....	225
Tabel 4.10 Measure Order.....	227
Tabel 4.11 Item Yang Dibuang Setelah Analisis <i>Rasch Kerangka konseptual</i> ..	228
Tabel 4.12 Nilai <i>Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)</i> .....	230
Tabel 4.13 Hasil Uji Barlett's Test Well-Being.....	231
Tabel 4.14 Hasil Uji Factor Loading Well-Being dengan Metode Orthogonal Varimax.....	232
Tabel 4.15 Struktur Faktor Setelah Proses Rotasi dengan Varimax .....	234
Tabel 4.16 Hasil Uji KMO Variabel <i>Teacher Self-Efficacy</i> .....	236
Tabel 4.17 Hasil Uji Barlett's Test Teacher self-efficacy.....	237
Tabel 4.18 Hasil Uji Factor Loading Teacher Self-Efficacy .....	237

Tabel 4.19 Hasil Uji <i>Factor Characteristic Teacher Self-Efficacy</i> .....	240
Tabel 4.20 Hasil Uji KMO Variabel <i>Teacher Engagement</i> .....	242
Tabel 4.21 Hasil Uji <i>Barlett's Test Teacher Engagement</i> .....	243
Tabel 4.22 Hasil Uji Factor Characteristic Teacher Engagement.....	243
Tabel 4.23 Hasil Uji Factor Loading Teacher Engagement.....	246
Tabel 4.24 Hasil Uji KMO Variabel <i>Teaching effectiveness</i> .....	248
Tabel 4.25 Hasil Uji Barlett's Test Teaching effectiveness.....	249
Tabel 4.26 Hasil Uji Factor Loading Teaching effectiveness.....	249
Tabel 4.27 Hasil Uji Factor Loading Teaching effectiveness.....	251
Tabel 4.28 Ringkasan Hasil Rotasi 3 Faktor.....	252
Tabel 4.29 <i>Summary Statistics</i> Pra-CFA.....	256
Tabel 4.30 <i>Cronbach Alpha</i> Pra-CFA.....	257
Tabel 4.31 Nilai INFIT MNSQ dan OUTFIT MNSQ Rasch Pra-CFA .....	257
Tabel 4.32 Hasil Person Measure Rasch Pra-CFA .....	259
Tabel 4.33 Hasil Item Measure Rasch Pra-CFA .....	261
Tabel 4.34 Ringkasan Hasil Ekstraksi Responden dan Item Pertanyaan.....	262
Tabel 4.35 Nilai Koefisien Jalur Pengaruh Langsung .....	264
Tabel 4.36 Nilai Koefisien Jalur Pengaruh Tidak Langsung <i>Total Indirect Effects</i> .....	266
Tabel 4.37 <i>Specific Indirect Effects</i> .....	267
Tabel 4.38 <i>Total Effects</i> .....	269
Tabel 4.39 Korelasi Antar Variabel Laten .....	271
Tabel 4.40 Nilai <i>R Square</i> .....	272
Tabel 4.41 Nilai <i>F Square</i> .....	272
Tabel 4.42 Validitas dan Reliabilitas Konstruk .....	274
Tabel 4.43 Validitas Diskriminan dan <i>Forner Lacker</i> .....	275
Tabel 4.44 <i>Collinearity Statistics</i> .....	277
Tabel 4.45 Kerangka konseptual Fit .....	279
Tabel 4.46 Hasil Analisis Koefisien Jalur.....	281
Tabel 4.47 <i>Specific Indirect Effects</i> .....	282
Tabel 4.48 Signifikansi Nilai <i>Total Effects</i> .....	284
Tabel 4.49 Rekapitulasi Hasil Akhir Indikator Variabel Laten .....	286
Tabel 4.50 Ringkasan Temuan Terkait 4 Variabel .....	321

## DAFTAR GAMBAR

Gambar 1.1 Faktor-faktor yang Mempengaruhi Efektivitas Proses Pembelajaran	10
Gambar 1.2 Sebaran Penelitian Terkini dengan Kata Kunci <i>Teacher Self Efficacy</i> , <i>Engagement</i> , <i>Well Being</i> dan <i>Teaching effectiveness</i> .....	13
Gambar 1.3 Hasil Pencarian Kata Kunci Karakteristik Psikologis Guru dengan Menggunakan NVivo .....	18
Gambar 2.1 Ontologi, Epistemologi, Aksiologi <i>Teaching effectiveness</i> .....	49
Gambar 2.2 Interkoneksi Antar-variabel dalam Membentuk <i>Teaching effectiveness</i> .....	56
Gambar 2.3 Integrasi <i>Grand Theory</i> , <i>Intermediate Theory</i> , dan Dimensi Variabel .....	61
Gambar 2.4 Indikator <i>Teaching Effectiveness</i> (Berk, 2005) .....	67
Gambar 2.5 Kerangka konseptual <i>Triadic Reciprocal Determinism</i> .....	75
Gambar 2.6 Indikator <i>Teacher engagement</i> Klassen et al. (2013).....	78
Gambar 2.7 Faktor-faktor Kunci yang Membentuk <i>Teaching effectiveness</i> .....	86
Gambar 2.8 <i>Teaching Effectiveness</i> Berbasis Karakteristik Psikologis dalam Konteks CBTE .....	95
Gambar 2.9 Landasan Filosofis Penelitian (Saunders et al., 2007, 2015) .....	98
Gambar 2.10 Kerangka Berpikir Penelitian .....	100
Gambar 2.11 Kerangka Hipotesis .....	101
Gambar 3.1 Diagram Alur Penelitian.....	118
Gambar 3.2 Gambaran Umum Analisis Data Kualitatif .....	119
Gambar 3.3 Kriteria Nilai <i>Cronbach Alpha</i> .....	122
Gambar 4.1 Analisis 50 Kata Kunci yang Paling Sering Digunakan. ....	141
Gambar 4.2 Gambar <i>Word Cloud</i> Kata Kunci Penting Hasil FGD dengan Guru	142
Gambar 4.3 Hasil <i>Cluster Analyses</i> untuk <i>Teaching effectiveness</i> .....	143
Gambar 4.4 Hasil <i>Cluster Analyses</i> untuk <i>Engagement</i> .....	146
Gambar 4.5 Hasil <i>Cluster Analyses</i> untuk <i>Wellbeing</i> .....	149
Gambar 4.6 Hasil <i>Cluster Analyses</i> untuk <i>Self Efficacy</i> .....	153
Gambar 4.7 Hasil Integrasi untuk <i>Teaching effectiveness</i> .....	156
Gambar 4.8 Hasil Integrasi untuk <i>Wellbeing</i> .....	157
Gambar 4.9 Hasil Integrasi untuk <i>Engagement</i> .....	158
Gambar 4.10 Hasil Integrasi untuk <i>Self Efficacy</i> .....	160
Gambar 4.11 Konstruksi Efektivitas Pembelajaran dari 3 Teori Belajar.....	164

Gambar 4.12 Konstruksi Dimensi dan Indikator Efektivitas Pembelajaran dalam Membentuk Guru yang Efektif .....	167
Gambar 4.13 Teaching Effectiveness Assessment Framework .....	178
Gambar 4.14 Distribusi Responden Uji Coba Instrumen Berdasarkan Usia .....	205
Gambar 4.15 Distribusi Responden Pengambilan Data Penelitian Berdasarkan Usia.....	206
Gambar 4.16 Distribusi Responden Uji Coba Instrumen Berdasarkan Tempat Mengajar.....	207
Gambar 4.17 Distribusi Responden Pengambilan Data Penelitian Berdasarkan Tempat Mengajar .....	208
Gambar 4.18 Distribusi Responden Uji Coba Instrumen Berdasarkan Jenis kelamin .....	209
Gambar 4.19 Distribusi Responden Pengambilan Data Berdasarkan Jenis Kelamin .....	209
Gambar 4.20 Demografi Responden Uji Coba Instrumen Berdasarkan Status Kepegawaian .....	210
Gambar 4.21 Demografi Responden Pengambilan Data Penelitian Berdasarkan Status Kepegawaian .....	211
Gambar 4.22 Demografi Responden Uji Coba Instrumen Berdasarkan Status Pendidikan Terakhir .....	212
Gambar 4.23 Demografi Responden Pengambilan Data Penelitian Berdasarkan Status Pendidikan Terakhir .....	213
Gambar 4.24 Demografi Responden Uji Coba Instrumen Berdasarkan Masa Bekerja .....	214
Gambar 4.25 Demografi Responden Pengambilan Data Penelitian Berdasarkan Masa Bekerja.....	215
Gambar 4.26 Demografi Responden Uji Coba Instrumen Berdasarkan Status Sertifikasi .....	216
Gambar 4.27 Demografi Responden Pengambilan Data Penelitian Berdasarkan Status Sertifikasi.....	217
Gambar 4.28 Demografi Responden Uji Coba Instrumen Berdasarkan Status Sekolah .....	218
Gambar 4.29 Demografi Responden Pengambilan Data Penelitian Berdasarkan Status Sekolah .....	219
Gambar 4.30 <i>Scree Plot</i> .....	235
Gambar 4.31 <i>Scree Plot Teacher Self-Efficacy</i> .....	241
Gambar 4.32 Hasil Uji <i>Scree Plot Teacher Engagement</i> .....	246
Gambar 4.33 Hasil Uji <i>Scree Plot Teaching Effectiveness</i> .....	253
Gambar 4.34 Hasil Analisis SEM PLS .....	263

# BAB I

## PENDAHULUAN

Latar belakang penelitian ini disusun untuk memberikan gambaran komprehensif mengenai dinamika dan kompleksitas permasalahan *teaching effectiveness* dalam konteks pendidikan di era disrupsi teknologi, yang ditandai oleh perubahan cepat, permasalahan yang semakin kompleks, keyakinan dalam menghadapi permasalahan, dan tuntutan adaptasi yang tinggi, sehingga menuntut pergeseran paradigma dari pendekatan yang berfokus hanya pada kompetensi teknis pedagogik menuju pendekatan yang lebih integratif dengan menempatkan karakteristik psikologis guru sebagai faktor kunci. Aspek psikologis guru dalam penelitian ini meliputi *teacher self-efficacy*, *teacher engagement*, dan *teacher well-being*, dalam membangun efektivitas pembelajaran yang tidak hanya berorientasi pada capaian hasil belajar, tetapi juga pada proses pembelajaran yang adaptif, humanistik, dan relevan dengan kebutuhan abad ke-21.

### **A. Latar Belakang**

Pendidikan merupakan salah satu pilar paling penting dalam pembangunan manusia. Keberhasilan pendidikan dalam menciptakan sumber daya manusia yang unggul dapat membawa kemajuan dalam berbagai aspek kehidupan. Saat ini, dunia pendidikan menghadapi tantangan yang sangat beragam dan kompleks akibat adanya perkembangan teknologi pesat secara global dan berdampak multi-aspek kehidupan seperti sosial, budaya, hukum, politik, ekonomi, termasuk dunia pendidikan. Perkembangan dan pergeseran yang terjadi dalam waktu relatif singkat ini dikenal dengan istilah disrupsi yang juga terjadi pada pendidikan secara global yang berdampak pada adaptasi, akses, mobilitas, kesetaraan, serta perubahan pendidikan yang harus sejalan dengan kebutuhan dunia kerja (Ahmad, 2018; Hossain et al., 2026). Era disrupsi memiliki ciri-ciri yang tidak ditemukan pada masa sebelumnya melalui (VUCA) yaitu perubahan yang masif, cepat, dengan pola yang sulit ditebak (*volatility*), perubahan yang cepat menyebabkan ketidakpastian (*uncertainty*), terjadinya kompleksitas hubungan antar faktor penyebab perubahan (*complexity*), kurangjelasan arah perubahan yang menyebabkan ambiguitas (*ambiguity*) (Ahmad, 2018).

Secara sistem, pendidikan merupakan suatu sistem yang terdiri atas berbagai komponen yang saling berhubungan dan saling memengaruhi, seperti guru, peserta didik, kurikulum, dan sarana prasarana serta kebijakan pendidikan. Dalam suatu sistem, keberhasilan proses pembelajaran tidak ditentukan oleh keberadaan komponen secara terpisah, tetapi oleh kualitas interaksi antarunsur dalam sistem tersebut. Dalam konteks penelitian ini, guru dilihat sebagai motor penggerak yang memiliki posisi sentral karena menjadi penghubung utama yang mengintegrasikan seluruh komponen pendidikan ke dalam praktik pembelajaran nyata di kelas untuk tercapainya *teaching effectiveness*. Penelitian meta-analisis menunjukkan bahwa karakteristik dan kompetensi guru berkontribusi signifikan terhadap capaian belajar siswa. Studi meta-analitik oleh López-Martín, et.al (2023) menemukan bahwa karakteristik guru menjelaskan sekitar 9,2% variasi performa siswa, dan variabel seperti *teaching self-efficacy*, refleksi profesional, serta pengembangan profesional memiliki efek paling besar. Penelitian lain yang juga membuktikan peran dan pengaruh guru yang sangat besar terhadap proses pembelajaran siswa dikemukakan oleh Hattie (2009) melalui sintesis lebih dari 800 meta-analisis menunjukkan bahwa pengaruh terbesar terhadap pencapaian siswa berasal dari kualitas pengajaran dan praktik guru di kelas. Di era disrupsi teknologi, posisi guru sebagai motor pembelajaran semakin penting. Kemajuan teknologi tidak dapat menggantikan fungsi guru, melainkan mengubah peran guru menjadi lebih kompleks. Guru dituntut untuk mampu mengintegrasikan teknologi secara pedagogis, membimbing siswa dalam mengelola informasi, membangun kemampuan berpikir kritis, serta menjaga keseimbangan antara perkembangan akademik dan psikososial peserta didik.

Penelitian di atas selaras dengan perspektif pendidikan modern bahwa guru dipandang sebagai motor utama dalam proses pembelajaran karena guru merupakan komponen inti yang menggerakkan, mengintegrasikan, dan mengarahkan seluruh unsur pendidikan menuju tercapainya tujuan pembelajaran. Posisi strategis guru tidak hanya sebagai penyampai materi, melainkan sebagai pengelola sistem pembelajaran yang menentukan bagaimana kurikulum diterjemahkan, bagaimana lingkungan belajar dibangun, serta bagaimana potensi peserta didik dikembangkan secara optimal. Berdasarkan penjelasan di atas maka peneliti mengambil guru

sebagai fokus penelitian sebagai salah satu bagian dari sebuah sistem yang membangun proses pembelajaran.

Kondisi pendidikan di tengah era disrupsi dihadapkan pada ketidakpastian yang signifikan dimana perubahan fundamental dalam struktur kehidupan dan masyarakat juga disertai risiko krisis berskala global. Karenanya, dunia pendidikan perlu mempersiapkan diri dengan resiliensi, transformasi, serta keberlanjutan, guna memastikan para lulusannya memiliki kompetensi yang mendukung dan mumpuni untuk menghadapi kondisi global pendidikan di Abad 21. Lulusan saat ini tidak hanya membutuhkan kompetensi-kompetensi *hardskills* yang dibutuhkan di dunia kerja, namun juga membutuhkan dukungan kompetensi *softskills* seperti kesejahteraan emosional agar dapat bersaing dengan baik di era disrupsi ini (Mcconachie et al., 2008; Willans & Seary, 2011). Tercapainya lulusan yang berkompeten dan berkualitas tidak bisa dilepaskan dari proses pendidikan dan pembelajaran yang berkualitas juga, sebagaimana pepatah mengatakan bahwa proses dan hasil tidak akan pernah saling mengkhianati. Salah satu faktor penting yang dapat membawa keberhasilan dalam mempersiapkan lulusan yang berkualitas dalam aspek kognitif, afektif dan psikomotor adalah efektivitas pembelajaran atau *teaching effectiveness*.

Keberhasilan *teaching effectiveness* dapat dilihat dari berbagai faktor, salah satunya adalah *learning outcome* atau hasil belajar yang dicapai oleh peserta didik. Hasil belajar (*learning outcome*) menjadi salah satu tolak ukur penting terhadap keberhasilan dari sebuah proses pembelajaran (Richter & Lara Herrera, 2017; Zahroh & Hilmiyati, 2024). Dalam konteks pendidikan kontemporer yang mengadopsi pendidikan berbasis hasil (OBE), hasil pembelajaran tidak hanya menggambarkan apa yang diajarkan oleh pendidik, tetapi terutama menekankan apa yang benar-benar mampu dilakukan oleh peserta didik setelah proses pembelajaran berlangsung (Biggs & Tang, 2011; Spady, 1994).

*Teaching effectiveness* mengalami pergeseran cara pandang dan implementasi di lapangan sebelum era disrupsi teknologi dan setelah era disrupsi teknologi. Penelitian awal mengenai *teaching effectiveness* menekankan bagaimana guru mampu memberikan pembelajaran, adanya keterlibatan siswa dan mengelola kelas, yang terbukti dapat meningkatkan hasil belajar siswa (Swinson, 2012).

Namun, memasuki era disrupsi teknologi, makna *teaching effectiveness* mengalami perluasan. Transformasi digital, penggunaan teknologi pendidikan, proses pembelajaran yang sebelumnya hanya tatap muka kemudian beralih menjadi *daring* dan luring serta perubahan karakteristik peserta didik yang lebih kompleks menuntut guru untuk tidak hanya menguasai pedagogi konvensional, tetapi juga mampu mengintegrasikan teknologi, mengelola pembelajaran digital, serta memfasilitasi pembelajaran yang lebih fleksibel, kolaboratif, dan berpusat pada siswa. Dalam perspektif ini, *teaching effectiveness* tidak lagi hanya diukur dari kemampuan menyampaikan materi, tetapi juga dari kemampuan guru dalam mengadaptasi teknologi pembelajaran, memfasilitasi interaksi digital, serta menciptakan pengalaman belajar yang relevan dengan ekosistem pembelajaran abad ke-21 (Galeshi & Taimoory, 2019; Koehler et al., 2013). Untuk memiliki kemampuan di atas, seorang guru harus mampu menggerakkan diri yang bersumber dari internal serta memiliki aspek psikologis yang mendorong untuk mampu menghadapi dan beradaptasi dengan dinamika perubahan. Dengan demikian, *teaching effectiveness* tidak lagi dipahami secara sempit sebagai keterampilan instruksional, tetapi sebagai konstruk multidimensi yang mencakup kompetensi pedagogis, adaptasi teknologi, keterlibatan siswa, serta kapasitas psikologis guru dalam menghadapi kompleksitas pembelajaran modern.

Kondisi lain yang terjadi sebelum era disrupsi teknologi, tantangan yang dihadapi oleh guru berada pada keterbatasan dalam mengakses alat dan metode pengajaran yang inovatif serta ketergantungan pada pendekatan tradisional. Namun, dengan munculnya disrupsi teknologi, tantangan yang dihadapi beralih lebih banyak ke faktor psikologis yang mempengaruhi kemampuan guru untuk beradaptasi dengan cepat terhadap perubahan. Permasalahan dan tantangan baru menuntut karakteristik psikologis guru untuk beradaptasi dengan cepat terhadap tuntutan disrupsi teknologi.

Penelitian-penelitian terdahulu yang membahas faktor-faktor psikologis dalam adopsi teknologi yaitu Ertmer (2010) tentang keyakinan dan kepercayaan guru dalam perubahan teknologi, Koehler dkk. (2013) mengenai kerangka TPACK yang menekankan kesiapan psikologis dalam integrasi teknologi, serta penelitian Klassen & Tze (2014) yang mengeksplorasi peran psikologis guru dalam perubahan

kurikulum teknologi memberikan penjelasan karakteristik psikologis guru di era disrupsi teknologi memiliki peran yang sangat penting terhadap *teaching effectiveness*. Berikut tabel di bawah ini memberikan gambaran permasalahan sebelum dan setelah era disrupsi teknologi berkaitan dengan *teaching effectiveness*.

Tabel 1.1 Permasalahan *Teaching effectiveness* Sebelum dan Setelah Era Disrupsi Teknologi

Sebelum Disrupsi	Setelah Disrupsi
Sumber daya yang terbatas terhadap teknologi dan infrastruktur yang tidak memadai	Stres dan kelelahan dapat mengurangi kesejahteraan psikologis guru, berdampak mengurangi antusiasme dan tingkat energi mereka yang secara langsung mempengaruhi kemampuan melakukan pembelajaran efektif
Metode pengajaran yang cenderung statis, kurang dinamis dengan sedikit fleksibilitas.	Faktor-faktor psikologis seperti efikasi diri yang rendah, atau kurangnya pemahaman akan manfaat teknologi dapat menghambat perubahan.
Pelatihan untuk guru lebih banyak berfokus pada pedagogi daripada teknologi. Hanya ada sedikit sistem untuk mendukung pembelajaran berkelanjutan atau kesejahteraan mental guru.	Guru mengalami kelelahan, yang dapat mengganggu kesehatan mental dan kualitas pengajaran secara keseluruhan. Kemampuan mereka untuk menciptakan lingkungan belajar yang interaktif dan berpusat pada siswa dapat terganggu karena mereka lebih fokus pada penggunaan teknologi daripada mengajar.
Guru cenderung bekerja secara mandiri, sedikit berkolaborasi	Guru mengalami kesulitan dalam memberikan dukungan emosional secara individual, merupakan salah satu komponen kunci dalam pembelajaran efektif
Penilaian yang terstandarisasi, di mana penekanan berlebihan pada pengujian standar.	Guru sebelum era disrupsi mengandalkan metode tradisional sehingga ketika dihadapkan dengan teknologi baru merasakan ketidakyakinan secara psikologis. Guru juga memiliki perasaan kurangnya kepercayaan diri, terutama ketika teknologi diposisikan sebagai cara yang lebih baik untuk menjangkau siswa yang dapat berdampak pada efektivitas pembelajaran.

Pendidikan di Indonesia dalam era disrupsi teknologi memiliki tantangan tersendiri dan memerlukan perhatian serius dikarenakan paradigma sistem pendidikan yang selama ini berjalan berpijak pada pendekatan CBTE (*competency-based teacher education*). Sebenarnya, banyak upaya yang dilakukan pemerintah Indonesia untuk meningkatkan profesionalisme guru baik secara *inservice* maupun *preservice* dengan mengadakan berbagai program-program pelatihan. Upaya

pemerintah di antaranya adalah dengan melalui program manajemen berbasis sekolah (MBS), peningkatan standar kualifikasi nasional (KKNI), pemberian Bantuan Operasional Sekolah (BOS), program sertifikasi guru (Sertifikasi Langsung, Portofolio, PLPG dan PPG), namun ternyata hasilnya juga belum secara maksimal meningkatkan kualitas pembelajaran di kelas (Chang et al., 2013). Namun demikian, pada tataran implementasinya, pengembangan kompetensi tersebut lebih cenderung pada peningkatan kompetensi profesional dan pedagogik (Kapici & Akcay, 2023; Tanang & Abu, 2014). Jika dilihat dari berbagai pengembangan diatas maka program yang dijalankan juga berpijak pada pendekatan *competency-based teacher education*, dimana pencapaian kompetensi yang terukur dan dapat diobservasi sebagai indikator utama keberhasilan pendidikan.

Paradigma *competency-based teacher education* berakar pada pemikiran behavioristik yang menekankan bahwa proses pembelajaran harus menghasilkan perubahan perilaku yang jelas dan terukur melalui indikator (Bingham et al., 2021; Houston & Howsam, 1972). Di Indonesia, pengaruh pendekatan CBTE (*competency-based teacher education*) dapat dilihat dalam berbagai kebijakan pendidikan, terutama dalam sistem standar kompetensi guru yang mencakup kompetensi pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian sebagaimana diatur dalam kebijakan nasional pendidikan. Orientasi kompetensi ini tercermin dalam berbagai program pengembangan profesi guru seperti pendidikan profesi guru (PPG), sertifikasi guru, serta sistem penilaian kinerja guru yang berfokus pada penguasaan kompetensi tertentu yang dianggap penting untuk menunjang praktik pembelajaran. Dengan demikian, sistem pendidikan nasional menempatkan kompetensi guru sebagai fondasi utama dalam meningkatkan kualitas pembelajaran dan hasil belajar siswa (Rencana Induk Riset Nasional; RIRN) 2017-2045, n.d.).

Pendekatan CBTE cenderung menekankan aspek keterampilan teknis pengajaran dan indikator kinerja yang terukur, memiliki potensi mengesampingkan dimensi yang lebih kompleks dari profesi guru, seperti aspek relasional, dan psikologis dalam praktik pembelajaran. Pendekatan ini dapat menyebabkan proses pembelajaran dipahami hanya dari satu sisi sebagai serangkaian prosedur atau teknik yang harus dikuasai guru, sementara faktor-faktor psikologis seperti

motivasi, kesejahteraan psikologis, dan keterlibatan emosional guru kurang mendapat perhatian yang memadai. Sedangkan beberapa hasil kebaruan penelitian menunjukkan bahwa *teaching effectiveness* tidak hanya ditentukan oleh kompetensi teknis, tetapi juga oleh karakteristik psikologis guru serta kualitas interaksi yang terbentuk dalam proses pembelajaran (Bagus Cahyadi et al., 2026; Darling-Hammond & McLaughlin, 2011; Windarti et al., 2026).

Penelitian *World Bank* yang dilakukan oleh Chang dkk. (2013) mengindikasikan masih rendahnya kualitas guru. Hasil penelitian tersebut menunjukkan bahwa nilai uji kompetensi pengetahuan subjek, keterampilan pedagogis, tes potensi akademik guru masih sangat rendah dan nilai rata-rata guru hanya di bawah 50. Artinya, masih banyak guru yang belum memenuhi kualitas yang memadai dalam menyelenggarakan pembelajaran di kelas. Penelitian dari Barber dan Mourshed (2007) juga mengindikasikan pentingnya meningkatkan kualitas guru karena hal tersebut menjadi faktor penting dalam pembelajaran. Di samping itu, menekankan pentingnya karakteristik psikologis yang mendukung kompetensi guru dan bagaimana mengembangkan kompetensi guru secara terus menerus (*Continuing Professional Development*) yang di dalamnya termasuk bagaimana pengembangan karakteristik psikologis.

Pendidikan di Indonesia dalam era disrupsi teknologi memiliki tantangan tersendiri dan memerlukan perhatian serius dikarenakan paradigma sistem pendidikan yang selama ini berjalan berpijak pada pendekatan CBTE (*competency-based teacher education*). Sebenarnya, banyak upaya yang dilakukan pemerintah Indonesia untuk meningkatkan profesionalisme guru baik secara *inservice* maupun *preservice* dengan mengadakan berbagai program-program pelatihan. Upaya pemerintah di antaranya adalah dengan melalui program manajemen berbasis sekolah (MBS), peningkatan standar kualifikasi nasional (KKNI), pemberian bantuan operasional sekolah (BOS), program sertifikasi guru (Sertifikasi Langsung, Portofolio, PLPG dan PPG), namun ternyata hasilnya juga belum secara maksimal meningkatkan kualitas pembelajaran di kelas (Chang et al., 2013). Namun demikian, pada tataran implementasinya, pengembangan kompetensi tersebut lebih cenderung pada peningkatan kompetensi profesional dan pedagogik (Kapici & Akcay, 2023; Tanang & Abu, 2014; Windarti et al., 2026). Jika dilihat dari berbagai

pengembangan diatas maka program yang dijalankan juga berpijak pada pendekatan *competency-based teacher education*, dimana pencapaian kompetensi yang terukur dan dapat diobservasi sebagai indikator utama keberhasilan pendidikan.

Pendekatan CBTE cenderung menekankan aspek keterampilan teknis pengajaran dan indikator kinerja yang terukur, memiliki potensi mengesampingkan dimensi yang lebih kompleks dari profesi guru, seperti aspek relasional, dan psikologis dalam praktik pembelajaran. Pendekatan ini dapat menyebabkan pengajaran dipahami hanya dari satu sisi sebagai serangkaian prosedur atau teknik yang harus dikuasai guru, sementara faktor-faktor psikologis seperti motivasi, kesejahteraan psikologis, dan keterlibatan emosional guru kurang mendapat perhatian yang memadai. Sedangkan beberapa hasil kebaruan penelitian menunjukkan bahwa *teaching effectiveness* tidak hanya ditentukan oleh kompetensi teknis, tetapi juga oleh karakteristik psikologis guru serta kualitas interaksi yang terbentuk dalam proses pembelajaran (Darling-Hammond, 2017; Hattie, 2008a).

Pentingnya aspek psikologis guru dalam *teaching effectiveness* sejalan dengan konteks pendidikan saat ini yang ditandai oleh perubahan sosial dan disrupsi teknologi. Dalam situasi ini, keterbatasan pendekatan CBTE menjadi semakin terlihat. Sistem pendidikan tidak lagi cukup hanya menekankan pada penguasaan kompetensi yang bersifat prosedural, tetapi juga perlu memperhatikan kemampuan guru untuk beradaptasi dengan perubahan, membangun *engagement* dengan siswa, memiliki keyakinan diri sanggup mempelajari hal-hal baru berkaitan dengan integrasi teknologi dalam pembelajaran, serta membangun lingkungan belajar yang mendukung perkembangan holistik peserta didik. Oleh karena itu, banyak kajian pendidikan saat ini menekankan perlunya pendekatan yang lebih komprehensif dalam memahami kualitas *teaching effectiveness*, yaitu dengan mengintegrasikan aspek kompetensi pedagogis dengan dimensi psikologis, motivasional, dan kontekstual yang memengaruhi praktik (Darling-Hammond, 2020). Berpijak pada fenomena di atas dan perlunya kajian lebih mendalam mengenai aspek psikologis yang membangun *teaching effectiveness* di Indonesia, maka penelitian ini menawarkan kajian eksplorasi *teaching effectiveness* berbasis karakteristik psikologis.

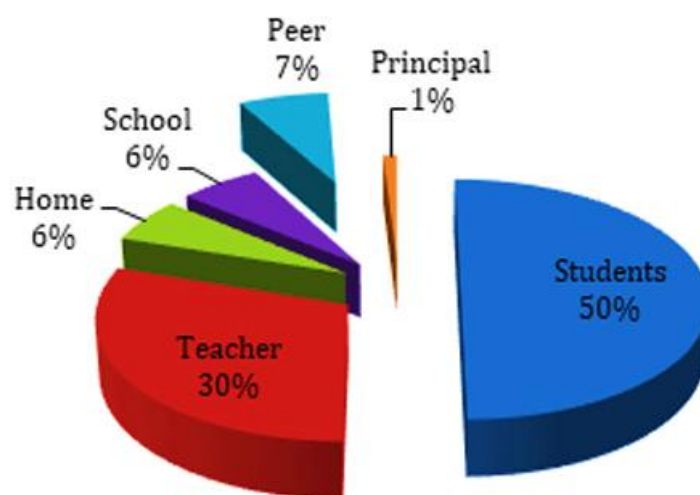
Data di lapangan juga menunjukkan pengembangan kompetensi guru yang terkait dengan aspek karakteristik psikologis guru belum mendapat perhatian serius oleh pemerintah. Hal ini sejalan dengan hasil wawancara yang dilakukan pada saat Diskusi Kelompok Terpumpun (DKT) dengan 50 orang guru yang menunjukkan bahwa mayoritas guru mengaku bahwa mereka lebih sering mengikuti pelatihan yang berfokus pada peningkatan kompetensi profesional dan pedagogik, seperti metode pembelajaran dan kurikulum. Hal ini sejalan dengan data yang diperoleh dari Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, yang menunjukkan bahwa 70% pelatihan guru di Indonesia berfokus pada aspek tersebut (Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, 2022; *Ministry of Education and Culture, 2020*). Padahal, karakteristik psikologis guru juga memegang peranan penting dalam memengaruhi efektivitas pembelajaran.

Berbagai penelitian terdahulu menunjukkan bahwa ketika guru diberikan perhatian lebih dan diberi kesempatan untuk berkontribusi lebih dalam proses pendidikan di satuan pendidikan, mereka cenderung lebih termotivasi dan berkomitmen untuk mengimplementasikan dan meningkatkan diri (Hammond, 2006). Dalam sistem pendidikan mana pun, efektivitas guru merupakan faktor penting yang mendorong variasi dalam pencapaian siswa, dan lebih berpengaruh daripada ukuran kelas, komposisi kelas, pencapaian siswa sebelumnya (Hammond, 2002). Lebih lanjut, Darling-Hammond mengungkapkan bahwa efektivitas pembelajaran juga sangat dipengaruhi oleh faktor pendidik, terutama bagaimana pengembangan profesional guru dijalankan dalam rangka meningkatkan kualitas pembelajaran dan hasil belajar siswa.

Penelitian oleh Hattie (2008) menunjukkan bahwa peran guru sangat penting dalam meningkatkan hasil belajar siswa secara signifikan, bahkan kontribusinya mencapai lebih dari 30% terhadap efektivitas pembelajaran. Selebihnya adalah faktor dari keluarga, sekolah, rekan sejawat, serta kepemimpinan sekolah. Hal ini menandai betapa pentingnya peran guru dalam mengintervensi hasil belajar peserta didik. Oleh karena itu, sangat penting untuk menciptakan pelibatan lebih para pendidik agar mereka dapat terus belajar dan berkembang bersama dengan para pendidik lainnya untuk meningkatkan efektivitas pembelajaran di kelas (Hattie,

2008a, 2014; Swinson, 2012). Gambar 1.1 menunjukkan faktor-faktor yang mempengaruhi efektivitas pembelajaran.

Peran guru sangat penting dalam meningkatkan hasil belajar siswa secara signifikan, bahkan kontribusinya mencapai lebih dari 30% terhadap efektivitas pembelajaran. Selebihnya adalah faktor dari keluarga, sekolah, rekan sejawat, serta kepemimpinan sekolah. Hal ini menandai betapa pentingnya peran guru dalam mengintervensi hasil belajar peserta didik. Oleh karena itu, sangat penting untuk menciptakan pelibatan lebih para pendidik agar mereka dapat terus belajar dan berkembang bersama dengan para pendidik lainnya untuk meningkatkan efektivitas pembelajaran di kelas (Hattie, 2008a, 2014; Swinson, 2012). Berikut gambar yang disajikan dalam diagram hasil dari penelitian Hattie (2008) yang memperlihatkan faktor-faktor yang mempengaruhi efektivitas pembelajaran.



Gambar 1.1 Faktor-faktor yang Mempengaruhi Efektivitas Proses Pembelajaran

(Hattie, 2008 )

Faktor utama yang menentukan keberhasilan pembelajaran di kelas adalah peran pendidik atau guru, yang secara substansial memengaruhi hasil belajar peserta didik, meskipun terdapat berbagai faktor lain yang juga berkontribusi. Dalam kerangka tersebut, *Teaching effectiveness* guru tidak semata-mata dibentuk oleh latar belakang pendidikan, ketersediaan fasilitas, atau lamanya pengalaman mengajar. Faktor yang jauh lebih mendasar justru berkaitan dengan karakteristik psikologis guru dalam menjalankan pembelajaran secara efektif. Temuan Hattie

(2008), yang berasal dari meta-analisis terhadap lebih dari 800 penelitian mengenai faktor-faktor yang memengaruhi hasil belajar dalam kerangka *visible learning*, memperkuat pandangan tersebut. Hasil penelitian itu sekaligus menunjukkan bahwa kompetensi guru dalam mengelola proses pembelajaran merupakan unsur yang sangat penting agar capaian pembelajaran yang telah ditetapkan dapat diwujudkan secara optimal.

Paradigma *teaching effectiveness* dan faktor-faktor penentunya telah mengalami pergeseran pada beberapa aspek. Sebelumnya, *teaching effectiveness* cenderung dilihat dari kompetensi pedagogik guru atau kemampuan guru dalam menyampaikan materi dengan jelas serta kompetensi profesional yang berkaitan dengan *content knowledge* guru. Sementara itu, kompetensi yang terkait dengan aspek kepribadian maupun psikologis guru kurang mendapat perhatian. Beberapa tahun terakhir, perhatian tentang penting psikologis guru semakin mendapat tempat di kalangan akademisi maupun peneliti yang berfokus pada efektivitas pembelajaran (De Jong et al., 2014; García-Álvarez et al., 2022; Swinson, 2012). Hal ini diyakini akan mengakibatkan pembelajaran menjadi lebih Humanistik, *student-centered*, interaktif, pemecahan masalah, dan pembelajaran kolaboratif (Hattie, 2008a).

Di samping kompetensi yang berkaitan langsung dengan tugas profesional guru dalam menyelenggarakan proses pembelajaran, karakteristik psikologis juga merupakan unsur penting yang turut memengaruhi hasil belajar. Klassen dan Tze (2014) menegaskan bahwa karakteristik guru memiliki arti penting bagi efektivitas pembelajaran karena berkaitan dengan kompleksitas perilaku guru saat menjalankan tugas instruksionalnya. Penelitian tersebut menunjukkan bahwa ketidakmampuan guru dalam keterampilan, pengetahuan, atau sikap yang diperlukan untuk menyampaikan pembelajaran secara efektif dan melibatkan siswa secara aktif dapat mengakibatkan penurunan prestasi siswa, rendahnya keterlibatan guru, dan melemahnya efektivitas pembelajaran secara keseluruhan (Kim et al., 2019; Klassen & Tze, 2014). Dengan demikian, keberhasilan belajar siswa tidak dapat dilepaskan dari efektivitas pembelajaran yang dipandu oleh guru, sedangkan efektivitas pembelajaran itu sendiri dibentuk oleh kompetensi dan karakteristik psikologis guru sebagai agen utama dalam kegiatan pembelajaran.

Bertolak dari kondisi tersebut, guru dituntut untuk terlibat secara aktif dalam pengembangan profesionalitasnya, baik pada ranah sikap, pengetahuan, dan keterampilan, maupun pada dimensi karakteristik psikologis yang juga berkontribusi penting terhadap efektivitas pembelajaran (Den Brok et al., 2010; García-Álvarez et al., 2022). Keterkaitan antara karakteristik psikologis guru, kompetensi pedagogik, dan kompetensi profesional dengan efektivitas pembelajaran telah menjadi perhatian luas dalam berbagai penelitian sebelumnya. Sejumlah studi menunjukkan bahwa efektivitas guru dalam pembelajaran dipengaruhi secara nyata oleh karakteristik kepribadian atau psikologis yang dimilikinya (Kim et al., 2018; Koç, 2020; M. Liu et al., 2022). Atas dasar itu, dapat ditegaskan bahwa karakteristik psikologis guru merupakan faktor yang signifikan dalam memengaruhi efektivitas pembelajaran, berdampingan dengan faktor-faktor lain seperti terbatasnya kesempatan pengembangan profesionalisme, bakat mengajar yang kurang memadai, pengelolaan kelas yang belum efektif, lemahnya keterampilan komunikasi, keterbatasan penguasaan pedagogik dan konten, serta rendahnya motivasi dalam menjalankan tugas pembelajaran dan membangun keterlibatan dengan siswa.

Sejumlah penelitian terdahulu telah mengidentifikasi beberapa karakteristik psikologis guru yang berperan penting dalam memengaruhi efektivitas pembelajaran. Karakteristik tersebut meliputi motivasi (Daisy, 2015; Negrete-Cetina, 2009), efikasi diri (Çakir & Alici, 2009; Klassen & Tze, 2014; Mulig-Cruz et al., 2015), kecerdasan emosional (Listia Fitriyani, 2015), *teacher engagement* (Caldeborg, 2022), tipe kepribadian (Samfira & Samfira, 2023), keterlibatan guru dan siswa (Kahu, 2013), kesejahteraan psikologis (Sandilos et al., 2023), serta berbagai aspek psikologis lainnya. Beragam temuan tersebut menunjukkan adanya kecenderungan yang konsisten bahwa guru dengan karakteristik psikologis yang kuat dan positif lebih mampu melibatkan siswa secara aktif serta membangun lingkungan belajar yang kondusif. Kondisi ini pada akhirnya berkontribusi terhadap meningkatnya efektivitas pembelajaran. Dalam konteks tersebut, antusiasme guru menjadi salah satu unsur yang sangat menentukan karena dapat menular kepada siswa, mendorong partisipasi aktif, menghidupkan dinamika kelas, dan menjadikan



itu, kinerja guru berkorelasi positif dengan komitmen dan kepuasan kerja. Temuan ini menunjukkan bahwa guru yang merasa mampu dan efektif cenderung lebih lama berada di tempat kerja dan berusaha sebaik mungkin untuk membantu siswa. Sebaliknya, efikasi yang rendah sering dikaitkan dengan tekanan psikologis yang lebih tinggi dan penurunan motivasi, yang dapat berdampak buruk pada proses pembelajaran. Dalam hal ini, efikasi diri guru sangat penting untuk menentukan efektivitas pembelajaran karena berkaitan langsung dengan keyakinan guru atas kemampuan mereka untuk melaksanakan tugas mengajar dengan efektif (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Efektivitas pembelajaran tersebut akhirnya tercermin dalam hasil belajar siswa. Guru dengan efikasi diri tinggi umumnya lebih mampu menerapkan strategy pembelajaran efektif, sehingga motivasi belajar siswa meningkat dan berkontribusi pada pencapaian hasil belajar yang lebih baik. Luthans dan Peterson (2002) menegaskan bahwa efikasi diri adalah prediktor kinerja yang lebih kuat daripada sikap kerja tradisional lainnya, seperti kepuasan dan komitmen kerja, serta tipe kepribadian, tingkat pendidikan, pelatihan, penetapan tujuan, dan umpan balik. Pengaruh *self-efficacy* terhadap kemampuan belajar, motivasi, dan kinerja individu timbul karena individu cenderung berusaha untuk mempelajari dan melaksanakan tugas-tugas yang diyakini dapat diselesaikan dengan sukses.

Selain efikasi diri, karakteristik psikologis lain yang diyakini memengaruhi hasil belajar adalah keterlibatan guru. Guru yang menunjukkan tingkat keterlibatan tinggi dalam mengajar lebih cenderung menumbuhkan motivasi siswa dan mendorong mereka untuk mencapai prestasi unggul. Penelitian oleh Skaalvik dan Skaalvik (2010) menunjukkan bahwa partisipasi guru dalam proses pembelajaran berdampak positif terhadap hasil belajar siswa (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Keterlibatan ini merujuk pada kehadiran emosional dan kognitif guru selama proses pembelajaran berlangsung. Pada saat yang sama, *teacher engagement* juga merefleksikan komitmen terhadap profesionalitas, antusiasme dalam memfasilitasi belajar siswa, serta dedikasi untuk terus meningkatkan mutu pembelajaran di kelas. Keterlibatan guru dapat dikenali melalui sejumlah indikator, seperti komitmen terhadap efektivitas pembelajaran (Delima, 2015), semangat dalam melaksanakan pembelajaran (Palmer, 2003), peningkatan profesionalisme secara berkelanjutan

(Zhang et al., 2021), kolaborasi (Torres & Weiner, 2018), kepuasan dalam melaksanakan pembelajaran (Galeshi & Taimoory, 2019).

Guru yang memiliki *engagement* tinggi terhadap keberhasilan pembelajaran cenderung berupaya memahami kebutuhan siswa dan menyesuaikan metode pembelajaran agar selaras dengan kebutuhan tersebut. Keterlibatan yang kuat juga mendorong guru untuk menjalankan tugas pembelajarannya secara efektif dan efisien, sehingga suasana kelas menjadi lebih dinamis serta mampu menginspirasi dan memotivasi siswa untuk belajar. Selain tampak dalam praktik mengajar, keterlibatan guru dalam pembelajaran juga tercermin dari komitmen mereka untuk terus mengembangkan diri secara berkelanjutan.

Guru dengan tingkat *engagement* yang tinggi biasanya aktif mencari kesempatan untuk mengikuti pelatihan, workshop pengembangan kompetensi, dan lokakarya, serta terlibat dalam penelitian yang berkaitan dengan pembelajaran. Mereka juga terus memperbarui diri dengan berbagai metode pembelajaran mutakhir. Melalui keterlibatan semacam ini, guru akan tetap terhubung dengan komunitas profesionalnya, berpartisipasi aktif dalam kolaborasi dengan rekan sejawat, berbagi sumber belajar, serta bertukar strategi untuk memperbaiki praktik pembelajaran dan membangun lingkungan belajar yang positif. Selain itu, kondisi ini dikaitkan dengan tingkat kepuasan kerja yang lebih tinggi. Seorang guru yang memiliki komitmen yang kuat biasanya merasa lebih puas, lebih dihargai dalam pekerjaannya, dan lebih mampu mengurangi kelelahan saat bekerja sekaligus mempertahankan pekerjaan mereka. Selain itu, diyakini bahwa guru memiliki tingkat kesejahteraan yang lebih baik berkat efisiensi diri dan keterlibatan yang tinggi. Keseluruhan aspek tersebut meningkatkan efisiensi pembelajaran, dan hubungan ini bersifat resiprokal.

*Teacher well-being* mencakup berbagai aspek, termasuk aspek fisik, emosional, sosial, dan profesional, termasuk tingkat kepuasan pribadi dan keseimbangan antara kehidupan pribadi dan pekerjaan (Cook et al., 2017). Konsep ini merujuk pada kondisi positif yang melibatkan pikiran, tubuh, dan relasi sosial, yang memungkinkan guru melaksanakan pembelajaran secara efektif dan, pada gilirannya, memengaruhi efektivitas pembelajaran itu sendiri. Kesejahteraan guru

yang baik diperlukan untuk meningkatkan mutu pembelajaran, menekan stres, dan membentuk lingkungan belajar yang positif bagi siswa (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Dalam cakupannya yang lebih luas, kesejahteraan guru meliputi kesehatan fisik, mental, dan emosional, tingkat kepuasan kerja, dukungan sosial, serta keseimbangan antara kehidupan kerja dan kehidupan personal (Delahunty et al., 2023; Talbot & Mercer, 2018). Di samping itu, kesejahteraan guru juga mencakup kondisi emosional, fisik, dan sosial yang memungkinkan mereka bekerja secara efektif sekaligus mempertahankan motivasi dan kepuasan dalam menjalankan profesinya (Collie et al., 2011).

Sejumlah penelitian telah mengkaji hubungan antara efikasi diri guru dan kesejahteraan psikologis guru. Meskipun demikian, sebagian besar studi tersebut lebih banyak menyoroti faktor-faktor yang menghambat kesejahteraan guru (Johnson et al., 2022). Padahal, efikasi diri guru dipandang memiliki korelasi positif dengan efektivitas pembelajaran. Tingginya efikasi diri guru, terutama yang berkaitan dengan kompetensi pembelajaran, diyakini membantu guru mempertahankan motivasi dalam menjalankan tugas profesionalnya dan memiliki kaitan yang erat dengan kesejahteraan guru.

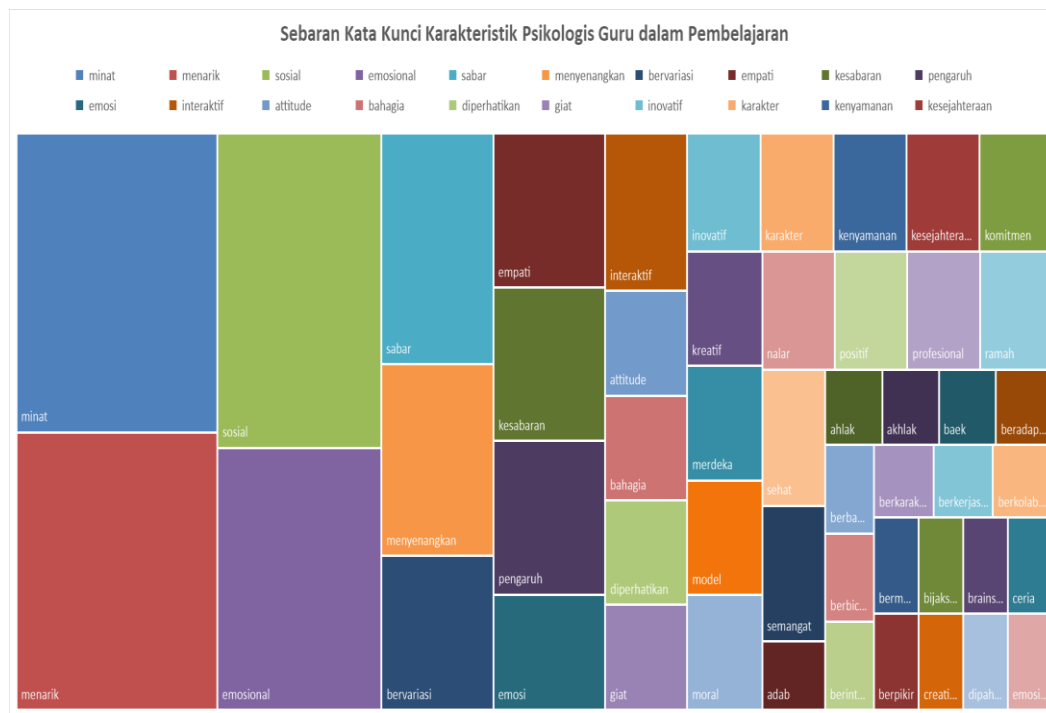
Lebih jauh, kesejahteraan guru merujuk pada kondisi kesehatan mental, emosional, dan fisik guru secara menyeluruh yang menopang kemampuannya dalam melaksanakan tugas-tugas profesional. Konsep ini juga berkaitan dengan kapasitas guru dalam mengelola stres, memelihara pandangan yang positif, serta menghadapi tantangan dan tuntutan profesinya. Kesejahteraan yang baik memungkinkan guru untuk tetap fokus, termotivasi, dan tangguh, sekaligus membantu mereka mengenali, memahami, dan mengelola emosi ketika menjalankan pembelajaran. Kondisi tersebut berimplikasi pada kesehatan emosional guru, yang selanjutnya mendukung terbentuknya relasi yang lebih baik dengan siswa, kolega, dan orang tua, serta menciptakan lingkungan belajar yang kondusif bagi terwujudnya efektivitas pembelajaran.

Situasi tersebut juga memberikan penghargaan dan pengakuan kepada guru atas pekerjaan yang mereka lakukan. Ketika pendidik mendapatkan kesempatan untuk terus mengembangkan profesionalisme mereka dan beroperasi dalam

lingkungan yang mendukung serta kolaboratif, kepuasan dan kesejahteraan mereka cenderung meningkat. Kolaborasi yang solid dan kontribusi timbal balik dengan rekan, sahabat, dan keluarga merupakan faktor krusial yang berhubungan erat dengan efektivitas pembelajaran serta kesejahteraan guru. Hubungan semacam ini memungkinkan guru merasakan keterhubungan dan mendapatkan dukungan, baik secara profesional maupun personal, sehingga sekolah dan lembaga pendidikan berperan krusial dalam menciptakan lingkungan positif yang memperkuat kesejahteraan guru dan, pada akhirnya, meningkatkan efektivitas pembelajaran.

Di sisi lain, penelitian yang mengulas keterkaitan serta hubungan timbal balik yang kompleks antara efikasi diri guru, tingkat kesejahteraan, dan keterlibatan guru masih relatif terbatas dalam literatur terdahulu. Padahal, tema ini tetap menjadi bidang kajian yang penting dan menarik perhatian akademisi, praktisi, serta peneliti yang menaruh perhatian pada profesi keguruan. Oleh sebab itu, penelitian ini juga diarahkan untuk mengeksplorasi lebih lanjut hubungan konektivitas dan kausalitas karakteristik-karakteristik psikologis tersebut terhadap efektivitas pembelajaran.

Di samping merujuk pada penelitian terdahulu yang diuraikan di atas, pentingnya aspek psikologis guru ini juga diperkuat oleh hasil DKT dengan 50 orang guru dari berbagai latar belakang. Hasil DKT tersebut menunjukkan bahwa para guru merasakan pentingnya karakteristik psikologis guru dalam memengaruhi efektivitas pembelajaran. Hasil diskusi tersebut dideskripsikan pada gambar di bawah ini dengan kata kunci karakteristik psikologis guru. Diskusi ini menggali aspek-aspek psikologis yang diperlukan untuk menciptakan pembelajaran efektif. Gambar 1.3 menunjukkan sebaran pandangan responden terkait karakteristik psikologis yang penting bagi guru.



Gambar 1.3 Hasil Pencarian Kata Kunci Karakteristik Psikologis Guru dengan Menggunakan NVivo

Signifikansi karakteristik psikologis guru semakin diperkuat oleh temuan penelitian pendahuluan yang diperoleh melalui Diskusi Kelompok Terpumpun (*Focus Group Discussion/FGD*) yang melibatkan 50 guru pendidikan dasar di Bandar Lampung. Kegiatan tersebut diawali dengan pemaparan mengenai profesionalisme dan kompetensi guru, serta relevansinya dengan regulasi terkini, yakni Peraturan Direktur Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan Nomor 2626/B/HK.04.01/2023 tentang Kerangka konseptual Kompetensi Guru. Kerangka konseptual kompetensi tersebut mencakup deskripsi mengenai pengetahuan, keterampilan, dan perilaku yang diprasyarkan bagi guru dalam menjalankan tugas-tugas profesionalnya. Setelah sesi pemaparan, para peserta diarahkan untuk mengkaji aspek-aspek karakteristik psikologis guru yang esensial, dengan berpedoman pada empat pertanyaan utama yang meliputi: kendala yang paling sering dihadapi dalam proses pembelajaran, elemen-elemen prasyarat guna mencapai efektivitas pembelajaran, serta karakteristik psikologis ideal yang wajib diinternalisasi oleh seorang pendidik.

Data pra-penelitian yang diperoleh dari DKT tersebut selanjutnya dianalisis menggunakan software NVivo, yaitu perangkat lunak yang secara khusus dirancang untuk analisis data kualitatif, mengingat data hasil DKT berbentuk data kualitatif. Melalui NVivo, analisis dilakukan dengan memanfaatkan perintah *text queries* untuk mengidentifikasi kata-kata kunci yang paling sering muncul ketika para guru membicarakan karakteristik psikologis guru. Hasil pengolahan data menunjukkan sejumlah kata kunci penting yang merepresentasikan dimensi karakteristik psikologis guru, antara lain minat, menarik, sosial, emosional, sabar, menyenangkan, empati, interaktif, sikap, bahagia, kenyamanan, komitmen, positif, semangat, dan sejumlah istilah lain sebagaimana ditunjukkan pada Gambar 1.3. Berdasarkan keseluruhan latar belakang tersebut, peneliti memandang perlu mengembangkan kerangka konseptual peningkatan efektivitas pembelajaran yang bertumpu pada efikasi diri guru, kesejahteraan guru, dan keterlibatan guru dalam pembelajaran.

Berdasarkan pemaparan tersebut, dapat disimpulkan bahwa efektivitas pembelajaran dipengaruhi oleh berbagai faktor, dengan faktor guru sebagai salah satu determinan yang paling signifikan. Di dalam diri seorang guru, melekat sejumlah dimensi esensial, khususnya dimensi psikologis atau kepribadian serta dimensi kompetensi. Selama ini, fokus utama cenderung lebih banyak diarahkan pada dimensi kompetensi, terutama kompetensi profesional dan pedagogis, sementara dimensi yang berkaitan dengan aspek psikologis atau kepribadian guru sering kali kurang mendapatkan proporsi perhatian yang memadai. Di antara berbagai dimensi psikologis tersebut, efikasi dan kesejahteraan memegang peranan yang sangat krusial dalam meningkatkan kompetensi guru. Kedua dimensi ini diproyeksikan akan memengaruhi keterlibatan guru (*teacher engagement*) sebagai luaran dalam proses pembelajaran, yang pada akhirnya bermuara pada tercapainya efektivitas pembelajaran.

Efikasi diri guru dapat memperkuat keterlibatan mereka dalam pembelajaran karena guru yang memiliki tingkat kepercayaan diri tinggi cenderung lebih termotivasi untuk menjalankan tugas pembelajarannya secara optimal. Sementara itu, *well-being* guru menjadi landasan penting yang memungkinkan guru menjaga efikasi diri sekaligus mempertahankan keterlibatan dalam

pembelajaran. Guru yang merasa dihargai dan didukung, baik secara psikologis maupun profesional, akan memiliki keyakinan diri yang lebih kuat, dan kondisi tersebut mendorong mereka untuk terlibat secara penuh dalam pembelajaran. Pada akhirnya, keseluruhan kondisi tersebut akan berpengaruh terhadap efektivitas pembelajaran (*teaching effectiveness*).

Berdasarkan keseluruhan uraian latar belakang diatas , dapat ditegaskan bahwa *teaching effectiveness* tidak lagi dapat dipahami secara parsial hanya dari aspek kompetensi teknis, melainkan sebagai konstruk multidimensi yang secara kuat dipengaruhi oleh karakteristik psikologis guru, sehingga diperlukan suatu kajian yang komprehensif dan kontekstual untuk mengintegrasikan *teacher self-efficacy*, *teacher engagement*, dan *teacher well-being* sebagai fondasi dalam membangun efektivitas pembelajaran yang adaptif dan berkelanjutan, serta mampu menjawab tantangan pendidikan di era disrupsi teknologi

## **B. Identifikasi Masalah**

Literasi digital siswa yang semakin tinggi memunculkan ketidakpercayaan dalam diri guru dengan kompetensi yang dimiliki untuk tercapainya *teaching effectiveness*, sehingga didapatkan identifikasi masalah sebagai berikut:

1. Paradigma sistem pendidikan guru yang cenderung berorientasi pada pendekatan *competency-based teacher education* (CBTE) lebih menekankan kompetensi teknis guru dan belum mengakomodasi dimensi psikologis guru dalam mendukung *teaching effectiveness*
2. Era disrupsi teknologi menuntut guru untuk memiliki kapasitas adaptasi yang tidak hanya bersifat pedagogis dan teknologis, tetapi juga psikologis.
3. Kajian empiris aspek psikologis dalam membangun *teaching effectiveness* dalam konteks pendidikan di Indonesia masih sangat terbatas
4. Pergeseran pola perilaku dan permasalahan siswa yang semakin kompleks membuat guru harus memiliki keyakinan, regulasi dan keterbukaan diri dalam pengelolaan kelas untuk menciptakan *teaching effectiveness*

5. Belum ada instrumen untuk mengukur *teacher self efficacy*, *teacher engagement*, dan *teacher well being* dalam konteks Indonesia dengan mengintegrasikan teori dan data di lapangan.
6. Guru belum sepenuhnya memahami aspek-aspek terkait dengan karakteristik psikologis yang memberi dampak terhadap *teaching effectiveness*

### C. Batasan Masalah

Penelitian ini berangkat dari mengidentifikasi faktor-faktor karakteristik psikologis guru yang memiliki peranan penting dalam meningkatkan efektivitas pembelajaran. Kemudian dilanjutkan dengan menentukan faktor-faktor yang paling dominan sebagai bagian dari karakteristik psikologis guru untuk meningkatkan efektivitas pembelajaran. Dari sekian banyak karakteristik psikologis guru terdapat tiga aspek psikologis yang memiliki kontribusi penting yaitu *teacher self efficacy*, *teacher engagement* dan *teacher well being*.

### D. Rumusan Masalah Penelitian

Dari uraian latar belakang, identifikasi, dan batasan masalah di atas, penelitian ini akan menjawab permasalahan sebagai berikut.

1. Bagaimana mengonstruksi dimensi dan indikator karakteristik psikologis yang mempengaruhi *teaching effectiveness* berbasis *teacher self efficacy*, *teacher engagement*, dan *teacher wellbeing*.
2. Bagaimana karakteristik psikologis *teacher self-efficacy*, *teacher engagement*, *teacher well being* berkontribusi terhadap *teaching effectiveness* ?
3. Bagaimana kerangka konseptual *teaching effectiveness* berbasis *teacher self efficacy*, *teacher engagement* dan *teacher well being* dikembangkan?

### E. Tujuan Penelitian

#### 1. Tujuan Umum

Membangun *teaching effectiveness* berbasis karakteristik psikologis *teacher self efficacy*, *teacher engagement*, dan *teacher well being*.

## 2. Tujuan Khusus

Secara khusus, penelitian ini bertujuan untuk:

- a. Merekonstruksi dimensi, dan indikator karakteristik psikologis yang membangun *teaching effectiveness* berbasis *teacher self efficacy*, *teacher engagement*, dan *teacher well being*.
- b. Menghasilkan kerangka konseptual *teaching effectiveness* berdasarkan karakteristik psikologis guru yaitu *teacher self efficacy*, *teacher engagement*, *teacher well being*

## F. Manfaat Penelitian

### 1. Manfaat Teoretis

Secara teoretis, pengembangan kerangka *teaching effectiveness* yang berbasis pada *teacher self-efficacy*, *engagement*, dan *well-being* memiliki berbagai manfaat teoretis yang signifikan.

- a. Memberikan peta tren penelitian terkini terkait karakteristik psikologis guru dan dampaknya terhadap efektivitas pembelajaran.
- b. Memberikan perspektif pengembangan konstruk karakteristik psikologis yang bukan hanya dari kajian literatur terdahulu, namun di triangulasi dengan data empiris dari lapangan dalam konteks Indonesia
- c. Menawarkan metode penelitian intervensi dan penelitian kausal dengan triangulasi empiris dari lapangan;
- d. Menawarkan kerangka untuk membangun *teaching effectiveness* berbasis *teacher self efficacy*, *teacher engagement*, *teacher well-being* dengan triangulasi metodologis

### 2. Manfaat Praktis

- a. Tersedianya instrumen untuk mengukur *teacher self efficacy*, *teacher engagement*, *teacher well-being* dan *teaching effectiveness* dalam konteks Indonesia

- b. Tersedianya alternatif kerangka konseptual integratif untuk membangun *teaching effectiveness* melalui intervensi *teacher self efficacy*, *teacher engagement*, *teacher well being*
- c. Dapat dijadikan sebagai rekomendasi bagi pemangku terkait bahwa dalam meningkatkan *efektivitas pembelajaran*, karakteristik psikologis perlu menjadi perhatian serius.

### G. Asumsi

Sejumlah upaya telah dilakukan untuk mengkaji bagaimana meningkatkan efektivitas pembelajaran dengan mengintervensi peran guru. Aspek kompetensi dan aspek karakteristik psikologis guru sama-sama dapat meningkatkan *teaching effectiveness*, namun demikian karakteristik psikologis guru belum mendapat perhatian yang sepadan dengan aspek kompetensi guru, padahal hal tersebut juga berkontribusi secara signifikan terhadap efektivitas pembelajaran. Dalam beberapa tahun terakhir, berbagai penelitian telah menunjukkan pentingnya karakteristik psikologis guru sebagai prediktor penting dalam pembelajaran yang efektif (Hyo-Jung & Kyung-Hwa, 2021; Klassen & Tze, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Yildirim, 2015; Zawadzka et al., 2018).

Proses pembelajaran yang mengabaikan karakteristik psikologis siswa dapat berdampak pada rendahnya keterlibatan dalam pembelajaran. Hal ini dapat mengakibatkan ketidakefektifan dalam pencapaian pembelajaran siswa secara keseluruhan (Klassen & Tze, 2014). Dengan memasukkan karakteristik psikologis guru dalam mempengaruhi efektivitas pembelajaran, maka hasil pembelajaran dapat lebih efektif dan efisien dalam menghadapi berbagai tantangan dan tuntutan pembelajaran di era disrupsi (Jorif & Burleigh, 2022; Klassen & Tze, 2014).

Perilaku guru dalam melaksanakan pembelajaran dapat bersifat multidimensi, terdiri dari domain kompetensi (yang terdiri dari empat kompetensi guru seperti kompetensi pedagogik, profesional, kepribadian dan sosial) dan domain karakteristik psikologis guru (yang difokuskan pada *self-efficacy*, *well-being* dan *engagement*). Kedua domain tersebut terbukti memiliki dampak signifikan terhadap efektivitas pembelajaran. Namun demikian, perhatian kita

selama ini lebih kepada domain kompetensi, sementara domain karakteristik psikologis guru cenderung dikesampingkan. Oleh karena itu, kami berkeyakinan bahwa kerangka konseptual peningkatan efektivitas pembelajaran yang berbasis pada *teacher self-efficacy*, *engagement*, dan *well-being* dapat mempengaruhi capaian pembelajaran siswa.

## **H. Spesifikasi Kerangka konseptual atau Produk Penelitian**

Fokus dari penelitian ini adalah membangun celah kerangka *teaching effectiveness* yang belum tersentuh berbasis karakteristik psikologis *teacher self-efficacy*, *engagement*, dan *well-being*. Jadi sasarannya adalah pada domain karakteristik psikologis guru. Oleh karena itu, *output* dari penelitian ini merupakan kerangka *teaching effectiveness* yang lebih multidimensional dan integratif dengan melakukan intervensi terhadap domain karakteristik psikologis guru. Domain ini dikembangkan bukan hanya dari kajian literatur terdahulu, namun juga melalui verifikasi dan validasi empiris yang berasal dari guru itu sendiri, sejauh mana mereka memahami karakteristik psikologis mereka. Oleh karenanya, spesifikasi dari kerangka konseptual yang dikembangkan ini merupakan produk intervensi dan integrasi tiga domain utama karakteristik psikologis, yaitu *teacher self-efficacy*, *engagement*, dan *well-being*.

## **I. Definisi Operasional**

### **1. *Teaching effectiveness***

*Teaching effectiveness* adalah sejauh mana proses pembelajaran memenuhi tujuan yang sudah ditentukan. Dalam konteks penelitian atau implementasi, efektivitas pembelajaran dapat diukur melalui indikator yang spesifik, terukur, dan relevan dengan tujuan pembelajaran. Beberapa komponen yang dapat diukur untuk merepresentasikan efektivitas pembelajaran meliputi: dimensi strategi instruksional, keterampilan komunikasi (sosial), karakteristik pribadi, dan pengetahuan yang digunakan untuk menilai efektivitas pembelajaran (Klassen & Tze, 2014).

Tabel 1.2 Dimensi dan Indikator *Teaching effectiveness*

Dimensi	Indikator
<i>Instructional strategies</i>	Variasi dalam metode pembelajaran
	Penyesuaian strategi terhadap kebutuhan siswa
	Penggunaan teknologi atau media
	Fokus pada pembelajaran aktif
<i>Communication (social) skills</i>	Kejelasan komunikasi
	Empati dalam komunikasi
	Keterbukaan untuk dialog
	Penguatan hubungan interpersonal
<i>Personal Characteristics</i>	Sikap profesional
	Antusiasme dalam mengajar
	Keteladanan
	Ketahanan dan adaptabilitas
<i>Knowledge</i>	Penguasaan materi ajar
	Pemahaman terhadap kurikulum
	Pemahaman tentang siswa
	Kemampuan berpikir kritis

## 2. *Teacher Self Efficacy*

Konsep efikasi diri guru (*teacher self-efficacy*) merujuk pada landasan teori utama (Bandura, 1977a), yakni teori kognitif sosial. Efikasi diri guru didefinisikan sebagai sejauh mana seorang individu (guru) meyakini kapasitasnya dalam merencanakan, melaksanakan, dan mengelola pembelajaran secara efektif guna mewujudkan hasil belajar yang positif bagi peserta didik. Definisi ini menegaskan bahwa keyakinan individu terhadap kemampuannya (*self-efficacy*) akan memengaruhi perilaku, resiliensi dalam menghadapi tantangan, serta strategi yang diimplementasikan untuk mencapai tujuan. Adapun dimensi beserta indikator dari efikasi diri guru dapat diuraikan sebagai berikut:

Tabel 1.3 Dimensi dan Indikator *Teacher Self Efficacy*

Dimensi	Indikator
Keyakinan dalam mengelola kelas	Pengelolaan disiplin siswa
	Penciptaan lingkungan belajar yang kondusif
	Pengelolaan waktu kelas
	Pengelolaan Konflik
Keyakinan dalam merancang dan mengimplementasikan pembelajaran	Desain rencana pembelajaran
	Penggunaan metode yang tepat
	Penyesuaian pengajaran berdasarkan umpan balik siswa
	Pengelolaan keragaman di kelas

Dimensi	Indikator
Keyakinan dalam menangani siswa yang beragam	Pemberian perhatian untuk siswa dengan kebutuhan khusus
	Penerimaan perbedaan individu siswa
Keyakinan dalam meningkatkan hasil belajar siswa	Meningkatkan hasil akademik siswa
	Meningkatkan hasil akademik siswa
Kepercayaan dalam penerapan teknologi dalam pendidikan	Penggunaan teknologi pembelajaran
	Integrasi teknologi dalam proses pembelajaran di kelas
	Penggunaan teknologi digital

### 3. *Teacher Engagement*

Partisipasi guru didefinisikan sebagai tingkat dedikasi, perhatian, dan keterlibatan aktif seorang pendidik dalam melaksanakan tugas-tugas profesionalnya, yang mencakup tahapan perencanaan, implementasi, serta evaluasi pembelajaran. Dalam konteks penelitian ini, keterlibatan guru diukur melalui dimensi keterlibatan kognitif, emosional, sosial, dan fisik selama pelaksanaan aktivitas pengajaran. Keterlibatan emosional dijelaskan sebagai keadaan yang melibatkan emosi positif guru dalam menjalankan tugas mereka, termasuk antusiasme, motivasi, dan kemampuan mengelola stres di tempat kerja. Keterlibatan kognitif lebih berfokus pada bagaimana guru memanfaatkan kemampuan intelektual mereka untuk meningkatkan pengajaran, seperti berpikir kritis, menyusun strategi pembelajaran, dan mengevaluasi praktik. Keterlibatan sosial mengacu pada interaksi sosial guru dengan siswa, kolega, dan pihak terkait untuk menciptakan lingkungan belajar yang suportif. Terakhir yaitu keterlibatan profesional menunjukkan bagaimana dedikasi guru terhadap pengembangan profesional dan komitmen jangka panjang untuk meningkatkan kualitas pengajaran (OECD, 2016). Secara spesifik berikut dimensi dan indikator dari *teacher engagement* dijelaskan dalam tabel berikut ini.

Tabel 1.4 Dimensi dan Indikator *Teacher Engagement*

Dimensi	Indikator
Keterlibatan emosional ( <i>emotional engagement</i> )	Antusiasme dalam mengajar dan berinteraksi dengan siswa.
	Perasaan positif terhadap pekerjaan sebagai guru.

Dimensi	Indikator
Keterlibatan kognitif ( <i>cognitive engagement</i> )	Motivasi intrinsik untuk mendukung keberhasilan siswa.
	Pengelolaan emosi dalam menghadapi tantangan pengajaran
	Upaya memahami dan meningkatkan keterampilan profesional.
	Fokus pada perencanaan pembelajaran yang efektif.
	Kemampuan berpikir kritis dalam mengevaluasi metode pengajaran.
Keterlibatan sosial ( <i>social engagement</i> )	Kesadaran terhadap pentingnya inovasi dalam pengajaran
	Partisipasi aktif dalam kegiatan sekolah di luar pengajaran.
	Kemauan untuk berkolaborasi dengan rekan sejawat dan komunitas sekolah.
Keterlibatan profesional ( <i>professional engagement</i> )	Partisipasi aktif dalam kegiatan sekolah di luar pengajaran.
	Komunikasi yang efektif dengan siswa, orang tua, dan pihak lain yang terlibat dalam pendidikan
	Komitmen terhadap pengembangan profesional melalui pelatihan atau pendidikan lanjutan.
	Partisipasi dalam refleksi untuk meningkatkan praktik pengajaran
	Kepedulian terhadap keberhasilan siswa secara holistik.

#### 4. *Teacher Well Being*

Kesejahteraan guru didefinisikan sebagai keadaan sejauh mana seorang guru merasa sehat, puas, dan mampu mengelola pekerjaan secara fisik, mental, sosial, dan profesional. Dalam penelitian ini, kesejahteraan guru diukur melalui kondisi positif dan kepuasan pada aspek fisik, sosial, emosional, dan profesional kehidupan guru, serta keseimbangan antara kehidupan pribadi dan kerja. Kesejahteraan fisik guru sangat memengaruhi kinerja mereka dalam pengajaran. Burnout fisik sering menjadi penghalang efektivitas. Aspek sosial menggambarkan hubungan interpersonal yang baik, baik dengan siswa, kolega, maupun pemangku kepentingan, menciptakan lingkungan kerja yang kondusif. Aspek emosional profesional merujuk pada kepuasan kerja, dukungan pemangku kepentingan, dan

peluang pengembangan karier memengaruhi motivasi intrinsik guru untuk berkinerja tinggi. Sedangkan keseimbangan *life and work* guru yang mampu menjaga keseimbangan antara pekerjaan dan kehidupan pribadi lebih mungkin mencapai kepuasan kerja dan mengurangi stres (Acton & Glasgow, 2015).

Tabel 1.5 Dimensi dan Indikator *Teacher Well-Being*

Dimensi	Indikator
<b>Aspek Fisik</b>	1. Tingkat kesehatan fisik yang memengaruhi performa kerja 2. Energi dan vitalitas untuk menjalankan tugas sehari-hari 3. Perasaan lelah atau burnout akibat beban kerja yang tinggi
<b>Aspek Sosial</b>	Hubungan dengan siswa: 1. Kemampuan membangun hubungan positif dan mendukung perkembangan siswa. 2. Komunikasi yang baik dan empati terhadap siswa. Hubungan dengan kolega: 1. Kolaborasi dan dukungan dari rekan kerja dalam tugas sehari-hari. 2. Partisipasi dalam pengambilan keputusan di sekolah. Hubungan dengan manajemen sekolah dan pemangku kepentingan lainnya: 1. Dukungan dari kepala sekolah atau pemangku kebijakan dalam pengembangan karier. 2. Keterlibatan aktif dalam komunitas sekolah dan hubungan dengan orang tua siswa.
<b>Aspek emosional profesional</b>	Kepuasan kerja: 1. Tingkat kebahagiaan dan motivasi dalam melaksanakan tugas sebagai guru. 2. Persepsi terhadap penghargaan yang diterima sesuai kontribusi kerja. Pengembangan karier: Akses terhadap pelatihan, seminar, atau <i>workshop</i> untuk meningkatkan kemampuan profesional. Dukungan pemangku kepentingan : 1. Ketersediaan sumber daya dan infrastruktur yang mendukung pembelajaran.

Dimensi	Indikator
	2. Pengakuan dan apresiasi dari kepala sekolah, orang tua, atau komunitas.
<b>Keseimbangan <i>life and work</i></b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kemampuan untuk menjaga keseimbangan antara kehidupan pribadi dan pekerjaan.</li> <li>2. Fleksibilitas jadwal kerja yang mendukung kebutuhan keluarga atau kehidupan pribadi.</li> <li>3. Manajemen stres untuk menghindari dampak negatif pekerjaan terhadap kesehatan mental.</li> </ol>

Tabel diatas memperlihatkan aspek dimensi dan indikator *teacher well being* yang meliputi dimensi fisik, sosial, emosional profesional dan keseimbangan *life and work*.

## **BAB II**

### **KAJIAN LITERATUR**

Bab ini menyajikan konseptualisasi *teaching effectiveness*, dimensi karakteristik psikologis, kerangka konseptual penelitian, serta validasi kerangka konseptual yang dikembangkan. Bagian awal bab ini mendiskusikan konsep teori belajar dan pembelajaran serta efektivitas pembelajaran. Bagian selanjutnya membahas konsep dan teori *teacher self-efficacy*, *engagement*, dan *well-being*. Selanjutnya, landasan filosofis dan bagaimana pengembangan kerangka konseptual peningkatan efektivitas pembelajaran yang berbasis pada *teacher self-efficacy*, *engagement*, dan *well-being* dilakukan dibahas pada bagian ini. Pada akhirnya, bab ini menyajikan bagaimana kerangka pengembangan kerangka konseptual peningkatan efektivitas pembelajaran yang berbasis *teacher self efficacy*, *teacher engagement*, *teacher well being* akan disusun dan divalidasi.

#### **A. Teori Belajar dan Pembelajaran**

Teori pembelajaran menempati posisi yang sangat mendasar sebagai pijakan filosofis sekaligus ilmiah dalam setiap penelitian pendidikan. Kedudukan ini muncul karena teori pembelajaran menyediakan kerangka konseptual untuk memahami hakikat individu sebagai peserta didik, dinamika transformasi pengetahuan dan perilaku, serta dimensi psikologis yang dapat mendukung ataupun menghambat keberhasilan proses belajar. Penelitian pendidikan yang tidak bertumpu pada landasan teoretis yang kuat berisiko menghasilkan pemahaman fenomena yang sempit dan terlepas dari konteks historisnya, sehingga kesimpulan yang dihasilkan menjadi kurang bermakna, baik secara ilmiah maupun praktis. Dalam hal ini, teori pembelajaran berfungsi sebagai perangkat epistemologis yang memungkinkan peneliti menafsirkan data, merumuskan konsep, dan menjelaskan relasi sebab-akibat antar variabel dalam ranah pembelajaran (Schunk & DiBenedetto, 2020; Susanto, 2021).

Penelaahan terhadap teori-teori pembelajaran yang relevan menjadi semakin penting karena pembelajaran merupakan proses yang kompleks, dinamis, dan multidimensional. Kenyataan ini tampak jelas dalam konteks pendidikan kontemporer yang ditandai oleh keberagaman karakteristik siswa, percepatan

perkembangan teknologi, serta tuntutan penguasaan keterampilan abad ke-21. Setiap teori pembelajaran membawa seperangkat asumsi filosofis mengenai bagaimana individu memperoleh pengetahuan, apa yang mendorong motivasi belajar, dan bagaimana peran pengajar seharusnya dijalankan. Oleh sebab itu, penelitian pendidikan yang bermutu menuntut adanya dialog kritis antar berbagai teori pembelajaran untuk membangun kerangka konseptual yang komprehensif dan kontekstual. Dengan demikian, temuan penelitian tidak hanya kuat secara metodologis, tetapi juga relevan secara pedagogis dan memiliki kekuatan pengobatan yang dapat diterapkan dalam praktik kependidikan (Ormrod et al., 2023). Tiga teori belajar teori behaviorisme, teori kognitif, dan teori humanistik dibahas dalam penelitian ini, terutama tentang bagaimana ketiganya melihat pembelajaran dan merumuskan ciri-ciri pembelajaran yang efektif.

### **1. Teori *Behaviorisme***

Teori behaviorisme merupakan salah satu landasan paling awal sekaligus paling berpengaruh dalam perkembangan psikologi pembelajaran. Dalam perspektif ini, belajar dipahami sebagai hasil hubungan antara stimulus dan respons yang dapat diamati serta diukur secara objektif (Moore, 2017). Atas dasar pandangan tersebut, perilaku manusia diposisikan sebagai sesuatu yang dapat dibentuk, diubah, dan diarahkan melalui pengaturan lingkungan eksternal, terutama dengan memanfaatkan *reinforcement* dan *punishment*. Kehadiran behaviorisme juga dapat dipahami sebagai respons terhadap tradisi psikologi introspeksi, sembari menyediakan pijakan metodologis yang kuat bagi pendidikan modern karena menekankan pembelajaran yang terstruktur, terukur, dan berbasis bukti empiris (*evidence-based practice*).

Akar *behaviorisme* dapat ditelusuri dari eksperimen Ivan Pavlov mengenai *classical conditioning*. Melalui eksperimen tersebut, Pavlov menunjukkan bahwa respons otomatis dapat dipasangkan dengan stimulus baru melalui asosiasi yang berlangsung berulang. Temuan ini menegaskan bahwa perilaku refleks pun dapat dipelajari melalui pembentukan relasi stimulus-respons. Dalam ranah pendidikan, gagasan ini kemudian dimanfaatkan untuk menjelaskan bagaimana siswa belajar mengenali pola, simbol, atau respons akademik tertentu. Sejalan dengan itu, John

Watson menegaskan bahwa psikologi seyogyanya memusatkan perhatian pada perilaku yang dapat diamati, bukan pada proses mental yang sukar diukur, memaknai belajar sebagai perubahan respons yang terjadi karena pengalaman, sehingga lingkungan ditempatkan sebagai faktor yang sangat menentukan dalam pembentukan perilaku (Moore, 2017).

Sumbangan penting lain datang dari Edward L. Thorndike melalui *law of effect*. Prinsip ini menyatakan bahwa perilaku yang menghasilkan konsekuensi menyenangkan akan cenderung diulang, sedangkan perilaku yang diikuti konsekuensi tidak menyenangkan cenderung ditinggalkan. Dalam konteks pendidikan, prinsip tersebut sangat relevan karena memberi kerangka bagi guru untuk memahami bagaimana respons siswa dapat diarahkan melalui reward, penguatan positif, maupun pengurangan kondisi yang tidak diinginkan. Sebagai ilustrasi, siswa biasanya menunjukkan motivasi yang lebih tinggi untuk menyelesaikan tugas secara baik ketika mereka memperoleh penguatan positif berupa pujian, pengakuan, atau hasil penilaian yang memuaskan (Thorndike, 2009).

Perkembangan *behaviorisme* mencapai bentuk yang lebih matang melalui karya B. F. Skinner, terutama melalui konsep *operant conditioning*, yakni proses belajar yang dibentuk oleh konsekuensi dari perilaku itu sendiri (Skinner, 1953; 1968). Skinner membedakan *reinforcement* positif, yaitu penambahan stimulus yang menyenangkan untuk memperkuat perilaku, dan *reinforcement* negatif, yaitu penghilangan stimulus yang tidak menyenangkan agar perilaku yang diinginkan lebih mungkin muncul. Kedua bentuk *reinforcement* tersebut terbukti efektif dalam meningkatkan probabilitas munculnya perilaku tertentu. Sebaliknya, *punishment* digunakan untuk melemahkan atau menurunkan frekuensi perilaku yang tidak diharapkan. Walaupun *punishment* dapat menghasilkan efek yang cepat, berbagai kajian menunjukkan bahwa dampaknya sering kurang bertahan lama dibandingkan *reinforcement* positif dan berpotensi menimbulkan efek samping seperti kecemasan maupun resistensi (Slavin, 2020)

Skinner juga memperkenalkan konsep *shaping*, yaitu pembentukan perilaku kompleks secara bertahap melalui penguatan terhadap respons-respons yang mendekati perilaku sasaran. Konsep ini sangat penting dalam pendidikan karena

menunjukkan bahwa keterampilan akademik tidak harus diajarkan sekaligus, melainkan dapat dikembangkan sedikit demi sedikit melalui tahapan yang diperkuat secara sistematis. Dalam pembelajaran membaca, misalnya, guru dapat memberikan penguatan mulai dari pengenalan huruf, penggabungan fonem, pembacaan kata, hingga kemampuan membaca kalimat. Pendekatan semacam ini relevan, baik dalam pembelajaran dasar maupun dalam pembelajaran yang memanfaatkan dukungan teknologi.

Selain itu, Skinner mengembangkan *programmed instruction*, yang kemudian menjadi pijakan bagi pembelajaran yang terstruktur, adaptif, dan berbasis umpan balik langsung. Pendekatan ini menekankan bahwa siswa perlu segera mengetahui apakah respons yang mereka berikan benar atau salah, sehingga mereka dapat segera menyesuaikan perilaku belajarnya. Seiring perkembangan teknologi, gagasan tersebut berkembang ke dalam bentuk pembelajaran terkomputerisasi, modul digital, *adaptive learning systems*, dan *mastery learning* yang hingga kini masih banyak digunakan (Schunk & DiBenedetto, 2020).

Meskipun *behaviorisme* kerap dikritik oleh psikolog kognitif karena dinilai kurang memberi perhatian pada proses mental internal seperti motivasi intrinsik, memori, dan persepsi, teori ini tetap memiliki kekuatan praktis yang besar dalam pendidikan modern. Behaviorisme sangat efektif untuk menjelaskan pembentukan kebiasaan belajar, pengelolaan kelas yang sistematis, serta rekayasa lingkungan belajar untuk memaksimalkan perilaku akademik yang positif. Berbagai strategi pengajaran yang terbukti efektif, seperti *direct instruction*, penggunaan rubrik, *token economy*, *positive behavior support*, dan penguatan perilaku akademik, pada dasarnya memiliki akar yang kuat dalam behaviorisme (Hattie, 2008a).

Dalam konteks *teaching effectiveness*, *behaviorisme* memberikan kontribusi yang langsung dan konkret terhadap pemahaman tentang apa yang membuat pembelajaran berlangsung efektif. *Teaching effectiveness* dipahami sebagai kemampuan guru untuk merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran secara sistematis demi menghasilkan hasil belajar yang optimal (Darling-Hammond, 2020). Melalui behaviorisme, guru memperoleh kerangka kerja untuk mengelola kelas secara konsisten, menyampaikan instruksi secara jelas,

memperkuat perilaku belajar yang diharapkan, dan menyediakan umpan balik secara cepat. Guru yang mampu membangun lingkungan kelas yang stabil, dapat diprediksi, dan kaya *reinforcement* positif cenderung lebih berhasil meningkatkan fokus siswa, mengurangi gangguan, dan memaksimalkan waktu pembelajaran langsung. Keseluruhan faktor tersebut berhubungan erat dengan efektivitas pembelajaran.

Behaviorisme juga memiliki kaitan yang erat dengan kondisi psikologis guru. Guru yang mampu mengelola kelas melalui strategi *reinforcement* umumnya akan memiliki *self-efficacy* yang lebih tinggi karena mereka merasa mampu mengendalikan proses pembelajaran (Bandura, 1977a). Peningkatan *self-efficacy* tersebut kemudian berimplikasi pada *engagement* guru dalam pekerjaannya. Guru yang terlibat secara psikologis dan menunjukkan energi positif cenderung menggunakan strategi pengajaran yang lebih efektif, melibatkan siswa secara aktif, dan memberikan penguatan yang tepat. Pada saat yang sama, manajemen kelas yang efektif juga dapat menurunkan tingkat stres dan memperkuat *well-being* guru, yang pada akhirnya turut meningkatkan *teaching effectiveness*.

Dengan demikian, teori *behaviorisme* menyediakan dasar konseptual yang kuat bagi kerangka konseptual penelitian yang mengintegrasikan *self-efficacy*, *engagement*, *well-being*, dan *teaching effectiveness*. Perspektif ini menegaskan bahwa pembelajaran yang efektif lahir dari interaksi yang sistematis antara guru, siswa, lingkungan kelas, dan strategi penguatan perilaku. Ketika guru merasa kompeten (*self-efficacy*), terlibat secara penuh (*engagement*), dan berada dalam kondisi psikologis yang baik (*well-being*), mereka akan lebih mampu menerapkan strategi *behaviorisme* secara optimal untuk membentuk perilaku dan kebiasaan belajar siswa yang produktif. Oleh sebab itu, *behaviorisme* tidak hanya dapat dipahami sebagai teori tentang perilaku, tetapi juga sebagai fondasi penting bagi penciptaan pembelajaran berkualitas tinggi yang sejalan dengan tujuan Pendidikan Bermutu.

## **2. Teori *Cognitivism***

Teori kognitif menempati posisi sentral dalam psikologi pembelajaran karena menempatkan proses mental internal seperti perhatian, persepsi, representasi

informasi, *working memory*, pengetahuan awal, dan strategi berpikir sebagai unsur utama yang menentukan terjadinya belajar. Berbeda dari behaviorisme yang menitikberatkan pada hubungan antara respons dan penguatan, perspektif kognitif memandang pembelajaran sebagai proses aktif ketika individu mengolah informasi untuk membangun pemahaman. Dengan demikian, belajar tidak dipahami semata-mata sebagai perubahan perilaku yang tampak, melainkan sebagai perubahan pada struktur pengetahuan internal yang berlangsung melalui aktivitas mental yang kompleks (Schunk, 2012). Dalam paradigma ini, siswa dipandang sebagai *active information processors*, bukan sekadar penerima pasif dari stimulus eksternal.

Salah satu pijakan penting dalam teori kognitif modern adalah *information processing theory*, yang menjelaskan bahwa pembelajaran berlangsung melalui tahapan pemrosesan informasi yang melibatkan *sensory register*, *working memory*, dan *long-term memory*. Sejumlah penelitian menunjukkan bahwa kapasitas *working memory* manusia sangat terbatas, yakni hanya mampu menampung sekitar  $4 \pm 1$  unit informasi dalam satu waktu (Frazier & Cowan, 2020). Temuan tersebut menjadi dasar bagi penerapan berbagai teknik instruksional seperti segmentasi, *scaffolding*, dan pengorganisasian informasi. Dalam kerangka ini, studi Mayer (2014) mengenai multimedia learning menegaskan bahwa *teaching effectiveness* akan tercapai apabila beban kognitif siswa dapat dikelola secara optimal sehingga tidak terjadi *cognitive overload*. Selama dua dekade terakhir, *Cognitive Load Theory* (CLT) yang dipopulerkan oleh Sweller dan koleganya menegaskan bahwa rancangan pembelajaran yang efektif harus mampu menekan *extraneous load*, mengelola *intrinsic load*, dan sekaligus meningkatkan aspek yang berkontribusi pada pembentukan skema (Sweller et al., 2011). Karena itu, CLT kini menjadi salah satu rujukan utama dalam merancang pembelajaran berbasis bukti.

Dalam perkembangan teori kognitif modern, pengetahuan awal (*prior knowledge*) dipandang sebagai faktor krusial dalam menentukan keberhasilan pembelajaran. Menurut De Bruin dan van Merriënboer, kapasitas peserta didik dalam memahami, mengintegrasikan, serta menyimpan informasi baru ke dalam memori jangka panjang sangat dipengaruhi oleh pengetahuan awal tersebut (Van Merriënboer et al., 2024). Peserta didik yang memiliki pemahaman konseptual yang kokoh akan lebih mudah dalam mengembangkan skema kognitif, sehingga

memungkinkan mereka untuk mengorganisasikan informasi baru secara efisien. Argumen ini selaras dengan teori aktivasi skema (*schema activation theory*), yang mengemukakan bahwa instruksi pengajaran yang esensial adalah instruksi yang mampu mengaktivasi pengetahuan relevan guna mewujudkan proses pembelajaran yang lebih efektif. Lebih lanjut, berbagai bukti empiris terbaru dari Richey et al. (2020) juga menunjukkan bahwa keberhasilan pembelajaran sangat ditentukan oleh interelasi antara skema yang telah terbentuk sebelumnya dengan informasi baru yang dikembangkan melalui proses elaborasi (Rita C. Richey, J.D.K., 2009).

Proses belajar yang dikontrol sendiri sangat penting dalam teori kognitif. Menurut Zimmerman (2011), pembelajar yang efektif memiliki kemampuan untuk menetapkan tujuan, memantau pemahaman, mengelola strategi belajar, dan menilai kemajuan yang dicapai. Studi terbaru menunjukkan bahwa siswa yang memiliki tingkat regulasi diri yang tinggi memiliki potensi untuk mencapai hasil akademik yang lebih baik, terutama dalam konteks pembelajaran digital dan hybrid (Panadero, 2017). Dalam kaitan ini, teori metakognisi sebagai bagian penting dari teori kognitif menyatakan bahwa kemampuan untuk “berpikir tentang pikiran sendiri” merupakan indikator penting dari keberhasilan belajar (Dunlosky & Metcalfe, 2008; Kornell, 2009). Oleh sebab itu, guru yang mampu mengajarkan strategi metakognitif, seperti perencanaan, *monitoring*, dan evaluasi, berpotensi meningkatkan hasil belajar siswa pada berbagai bidang kajian.

Dalam beberapa tahun terakhir, integrasi *neuroscience* ke dalam teori kognitif semakin memperkaya pemahaman mengenai proses belajar. (OCDE, 2019) menunjukkan bahwa memori, perhatian, dan berbagai kapasitas eksekutif lainnya memiliki peran yang sangat menentukan terhadap efektivitas belajar. Pembelajaran yang melibatkan *retrieval practice*, *spaced repetition*, dan umpan balik yang cepat terbukti menghasilkan retensi jangka panjang yang lebih baik (Agarwal & Bain, 2019). Prinsip-prinsip tersebut memperkuat asumsi mendasar teori kognitif bahwa belajar yang efektif menuntut keterlibatan aktif siswa dalam memproses informasi, bukan hanya menerima informasi secara pasif.

Selain itu, semakin banyak orang yang memperhatikan hubungan antara psikologi guru dan teori kognitif. Menurut penelitian yang dilakukan oleh

(Tschannen-Moran & Johnson, 2011), guru yang memahami dengan baik proses kognitif siswa mereka memiliki kemungkinan yang lebih besar untuk membuat program pembelajaran yang efektif untuk siswa mereka. Guru jenis ini biasanya memiliki pengetahuan konten pedagogis (PCK) dan pengetahuan instruksi kognitif yang cukup untuk menyesuaikan penjelasan, pertanyaan, dan *scaffolding* dengan tingkat perkembangan kognitif siswa. Karena mereka lebih yakin bahwa mereka dapat membantu siswa memahami konsep yang sulit, guru dengan pemahaman kognitif yang baik cenderung memiliki *self-efficacy* yang lebih tinggi (Berger & Karabenick, 2011). Selanjutnya, tindakan ini secara signifikan meningkatkan kualitas pembelajaran.

Pada konteks *teaching effectiveness*, teori kognitif memberikan kontribusi strategis yang sangat penting. Efektivitas pembelajaran tidak cukup diukur hanya dari kemampuan guru menjelaskan materi, tetapi juga dari sejauh mana guru mampu merancang pembelajaran yang sejalan dengan mekanisme kerja kognisi manusia. Mayer (2014) menegaskan bahwa pembelajaran yang efektif hanya dapat terjadi apabila guru mampu mengelola beban kognitif siswa, memfasilitasi konstruksi pengetahuan, dan menyediakan kesempatan bagi siswa untuk melakukan elaborasi secara mendalam. Dengan demikian, guru tidak hanya berfungsi sebagai penyampai informasi, tetapi juga sebagai perancang lingkungan belajar yang optimal bagi berlangsungnya pemrosesan informasi.

Teori kognitif juga menjelaskan bahwa guru yang efektif ialah guru yang memahami bagaimana perhatian siswa dapat dipertahankan melalui variasi stimulus, bagaimana informasi sebaiknya disajikan secara multimodal, dan bagaimana *higher-order questioning* dapat memperdalam pemrosesan informasi dalam working memory. Penelitian (Van Merriënboer & Kirschner, 2007) menegaskan bahwa desain instruksional yang berlandaskan prinsip-prinsip kognitif menghasilkan hasil belajar yang lebih tinggi dibandingkan pembelajaran tradisional yang terlalu berpusat pada ceramah.

Jika dikaitkan dengan variabel psikologis guru seperti *self-efficacy*, *engagement*, dan *well-being*, teori kognitif menjelaskan bahwa guru yang memahami proses mental siswa akan merasa lebih mampu dalam menjalankan

tugas mengajarnya. Roebbers (2017), menunjukkan bahwa pemahaman guru terhadap perkembangan kognitif siswa dapat meningkatkan *self-efficacy* mereka dalam merancang instruksi dan mengelola kelas. Ketika rasa kompeten itu menguat, *engagement* guru juga meningkat, sehingga mereka menjadi lebih berkomitmen dalam mempersiapkan pembelajaran dan membangun interaksi kelas yang bermakna. Pada akhirnya, guru dengan *well-being* yang lebih baik cenderung mampu mengajar dengan kejernihan kognitif yang lebih tinggi, mengambil keputusan instruksional secara lebih tepat, dan menjaga suasana kelas tetap kondusif bagi pembelajaran yang mendalam.

### 3. Teori Humanistik

Teori humanistik dalam pendidikan bertumpu pada pandangan bahwa manusia memiliki kapasitas untuk berkembang secara optimal apabila berada dalam lingkungan belajar yang mendukung pertumbuhan personal, kebebasan psikologis, serta pemenuhan kebutuhan akan makna dan aktualisasi diri. Perspektif ini menekankan pengembangan manusia secara utuh (*holistic development*), yang meliputi dimensi afektif, sosial, eksistensial, dan kognitif. Berbeda dari *behaviorisme* yang menyoroti relasi stimulus-respons maupun kognitivisme yang berpusat pada proses mental, humanisme memberi perhatian utama pada pengalaman subjektif, perasaan, nilai, dan kebutuhan psikologis individu (Schunk, 2012). Kehadiran pendidikan humanistik pada dasarnya merupakan tanggapan terhadap praktik pendidikan yang terlalu mekanistik dan kurang memanusiakan peserta didik. Karena itu, teori ini menempatkan siswa sebagai pusat proses belajar, bukan sekadar penerima informasi secara pasif.

Fondasi paling mendasar dari *humanisme* dapat ditelusuri pada gagasan Abraham Maslow mengenai hierarki kebutuhan manusia. (Maslow, 1970) menjelaskan bahwa individu hanya dapat mencapai potensi penuhnya apabila kebutuhan-kebutuhan dasarnya terpenuhi, mulai dari kebutuhan fisiologis, rasa aman, rasa memiliki, penghargaan, hingga aktualisasi diri sebagai puncaknya. Dalam konteks pendidikan, siswa tidak akan belajar secara optimal apabila kebutuhan emosional dan sosial mereka belum terpenuhi. Bukti empiris modern mendukung pandangan tersebut. Suldo et al. (2011), misalnya, menunjukkan bahwa

kesejahteraan psikologis siswa, termasuk rasa aman dan dukungan sosial, secara signifikan memprediksi keberhasilan akademik jangka panjang. Dengan demikian, teori humanistik tidak berhenti pada tataran filosofis, tetapi juga memiliki landasan empiris yang kuat dalam menjelaskan pembelajaran yang efektif.

Tokoh penting lain dalam aliran humanistik adalah Carl Rogers, yang mengembangkan prinsip *student-centered learning* dan memandang pendidikan sebagai proses interpersonal yang mendalam. Rogers (1989), menegaskan tiga kualitas utama yang perlu dimiliki guru untuk memfasilitasi pembelajaran bermakna, yaitu empati, *unconditional positive regard*, dan *authenticity*. Dalam kerangka ini, guru tidak hanya berperan sebagai pemberi instruksi, melainkan juga sebagai pendamping psikologis yang menopang pertumbuhan emosional dan intelektual siswa. Temuan-temuan kontemporer memperkuat pandangan tersebut. Meta-analisis (Cornelius-White, 2007) menunjukkan bahwa gaya mengajar yang berpusat pada siswa, termasuk empati dan relasi positif, memiliki korelasi yang kuat dengan hasil belajar, motivasi intrinsik, serta penurunan perilaku bermasalah. Penelitian yang lebih baru juga memperlihatkan bahwa lingkungan kelas yang hangat dan suportif dapat menekan kecemasan, meningkatkan *engagement* siswa, dan mendorong partisipasi yang lebih aktif (Jennings & Greenberg, 2009).

Pendekatan humanistik tidak hanya menaruh perhatian pada kualitas relasi interpersonal, tetapi juga pada perkembangan diri (*self-development*) dan kapasitas reflektif peserta didik. Kajian dalam psikologi pendidikan modern menunjukkan bahwa siswa yang merasa diakui sebagai individu yang unik cenderung memiliki motivasi intrinsik yang lebih tinggi (Schwartz et al., 2025). Dalam perspektif humanistik, belajar dipahami sebagai proses eksploratif yang memungkinkan siswa membangun makna dan pemahaman berdasarkan pengalaman personal mereka. Oleh sebab itu, pembelajaran diposisikan sebagai proses transformasional, bukan sekadar akuisisi informasi. *Self-determination theory* (Ryan & Deci, 2020), meskipun tidak sepenuhnya berada dalam tradisi humanistik, memperkuat prinsip ini dengan menunjukkan bahwa dukungan terhadap otonomi, kompetensi, dan relasi mampu memperdalam internalisasi motivasi dan meningkatkan prestasi akademik.

Lebih jauh, teori humanistik menempatkan *emotional safety* sebagai prasyarat penting dalam pembelajaran. Menurut Rogers, proses belajar hanya dapat berlangsung secara optimal ketika siswa merasa aman secara psikologis untuk bertanya, mengemukakan gagasan, dan melakukan kesalahan tanpa takut memperoleh penilaian negatif. Penelitian mutakhir menunjukkan bahwa *psychological safety* di kelas berkontribusi terhadap peningkatan keterlibatan akademik dan partisipasi siswa dalam diskusi (Fisher, 2021). Guru yang mengadopsi prinsip-prinsip humanistik akan membangun ruang belajar yang menumbuhkan rasa percaya diri sekaligus keberanian siswa untuk mengeksplorasi gagasan-gagasan baru. Hal ini menjadi semakin relevan dalam konteks pembelajaran abad ke-21 yang menuntut kreativitas, kolaborasi, dan kemampuan berpikir kritis.

Dalam perspektif humanistik, tujuan pendidikan tidak terbatas pada persiapan menghadapi ujian, melainkan mencakup fasilitasi perkembangan personal agar siswa tumbuh sebagai manusia yang utuh. Karena itu, pembelajaran humanistik menekankan pengakuan terhadap keunikan tiap siswa, penghormatan pada nilai-nilai personal, dan penciptaan interaksi interpersonal yang positif. Riset kontemporer oleh Slemp et al. (2018) menunjukkan bahwa gaya mengajar yang mendukung otonomi siswa secara signifikan meningkatkan *well-being*, motivasi intrinsik, dan minat jangka panjang terhadap pembelajaran. Selain itu, suasana kelas yang humanistik terbukti memperkuat kreativitas, resiliensi, dan kemampuan siswa dalam mengambil keputusan (Omodan & Mtshatsha, 2022).

Keterhubungan antara teori humanistik dan *teaching effectiveness* bersifat sangat erat dan langsung. Efektivitas pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh kemampuan guru menyampaikan materi atau menerapkan strategi instruksional, tetapi juga oleh kapasitasnya dalam membangun relasi interpersonal yang positif, memahami kebutuhan emosional siswa, dan menciptakan iklim belajar yang suportif. Dalam meta-analisisnya, Hattie (2008), menunjukkan bahwa hubungan guru-siswa memiliki pengaruh besar terhadap hasil belajar, dengan *effect size* yang tinggi ( $d > 0,5$ ). Faktor-faktor seperti empati, kehangatan, kualitas relasi, dan keaslian guru ternyata memberikan dampak yang lebih besar dibandingkan beberapa strategi pedagogis yang bersifat teknis. Temuan tersebut menegaskan

bahwa teori humanistik bukan sekadar relevan, melainkan mendasar bagi pemahaman tentang *teaching effectiveness*.

Selain itu, teori humanistik juga membantu menjelaskan bagaimana kondisi psikologis guru seperti *self-efficacy*, *well-being*, dan *engagement* mempengaruhi kemampuan mereka untuk mengajar secara efektif. Guru yang merasa dihargai, memiliki keyakinan diri, dan berada dalam kondisi emosional yang sejahtera akan lebih mampu memberikan dukungan humanistik kepada siswa. Jennings & Greenberg (2009) menunjukkan bahwa guru dengan kompetensi sosial-emosional yang tinggi cenderung menciptakan kelas yang lebih sehat secara emosional, yang pada akhirnya berkontribusi terhadap peningkatan hasil belajar. Guru yang bekerja dalam kerangka humanistik juga lebih mampu mendengarkan siswa secara empatik, memberi ruang bagi eksplorasi, serta menciptakan pengalaman belajar yang bermakna. Keseluruhan unsur ini merupakan komponen inti dari *teaching effectiveness*.

Dari sisi implementasi, teori humanistik memberi arah yang jelas tentang bagaimana pembelajaran seharusnya dirancang dan dijalankan. Implementasinya dapat diwujudkan melalui strategi seperti *student-centered learning*, pembelajaran kooperatif, dialog reflektif, konseling kelompok, *mindfulness*, *journaling* reflektif, serta pembelajaran berbasis proyek. Guru yang menerapkan pendekatan humanistik juga memberikan otonomi kepada siswa dalam proses belajar, misalnya dengan membuka ruang bagi mereka untuk memilih topik, pendekatan, atau media yang sesuai dengan minatnya. Penelitian dalam satu dekade terakhir menunjukkan bahwa *autonomy-supportive teaching* memberikan pengaruh signifikan terhadap motivasi, persistensi, dan pencapaian siswa Reeve (2012). Pada saat yang sama, pembelajaran humanistik menempatkan refleksi diri sebagai bagian esensial dari proses belajar. Mugellini et al. (2021) menemukan bahwa aktivitas reflektif mampu meningkatkan pemahaman konseptual siswa sekaligus membantu mereka menghubungkan materi dengan pengalaman personal.

Implementasi pendekatan humanistik juga terbukti memperkuat keterlibatan siswa. Dalam kelas yang humanistik, siswa tidak diposisikan hanya sebagai penerima informasi, melainkan sebagai partisipan aktif yang membangun

pemahaman melalui interaksi, pengalaman, dan refleksi. Keadaan ini mendorong *deep learning* dan memperkuat retensi jangka panjang terhadap materi. Selain itu, pendekatan humanistik sangat selaras dengan orientasi pendidikan masa kini yang memberi penekanan besar pada kompetensi sosial-emosional. *Humanistic teaching* terbukti mampu meningkatkan empati, kemampuan berkolaborasi, dan kecerdasan emosional siswa, yang kini dipandang sama pentingnya dengan kemampuan akademik (OECD, 2019).

Secara keseluruhan, teori humanistik menawarkan kerangka konseptual yang kuat dan tetap aktual bagi pembelajaran yang efektif. Humanisme menegaskan bahwa guru yang efektif bukan hanya mereka yang unggul secara akademik, tetapi juga mereka yang mampu berperan sebagai fasilitator yang menciptakan iklim belajar positif, menghargai kemanusiaan siswa, dan mendukung pertumbuhan diri mereka. Dalam perspektif ini, *teaching effectiveness* merupakan hasil dari interaksi antara faktor kognitif, emosional, dan relasional. Ketika prinsip-prinsip humanistik diterapkan secara konsisten, siswa tidak hanya belajar untuk mengetahui, tetapi juga belajar untuk menjadi (*learning to be*).

#### **4. Triangulasi Teori Behaviorisme , Kognitif dan Humanistik dalam Efektivitas Pembelajaran**

Keberhasilan pendidikan merupakan konstruksi yang bersifat multidimensional, sehingga tidak memadai jika dijelaskan hanya melalui satu kerangka teoretis. Berbagai studi di bidang pendidikan menunjukkan bahwa pembelajaran yang berhasil selalu melibatkan dimensi perilaku yang dapat diamati, proses mental internal, serta kondisi emosional dan psikologis peserta didik (Ormrod et al., 2023; Slavin, 2020). Dalam praktik pendidikan kontemporer, khususnya pada masa perkembangan teknologi yang berlangsung sangat cepat, *teaching effectiveness* menuntut keterpaduan antara perubahan perilaku yang terukur, proses kognitif dalam mengolah dan memaknai informasi, serta terpenuhinya kebutuhan psikologis dan aspek kemanusiaan individu agar pembelajaran berlangsung bermakna dan berkelanjutan (OECD, 2019; Schunk & DiBenedetto, 2020). Oleh karena itu, integrasi teori behaviorisme , kognitif, dan

humanistik menjadi landasan konseptual yang penting untuk membangun *teaching effectiveness* yang utuh, adaptif, dan kontekstual.

Secara historis, *behaviorisme* memandang pembelajaran sebagai perubahan perilaku yang dapat diamati, yang muncul melalui interaksi antara stimulus dan respons. Tokoh-tokoh seperti Pavlov, Thorndike, Watson, dan Skinner menegaskan bahwa perilaku belajar dapat dibentuk, diperkuat, atau dilemahkan melalui *reinforcement*, *punishment*, dan latihan berulang (*drill and practice*) (Catania, 2003; Thorndike, 2009). Dalam kaitannya dengan *teaching effectiveness*, behaviorisme memberikan kontribusi yang nyata pada kejelasan tujuan pembelajaran, pengukuran hasil belajar, dan konsistensi performa peserta didik. Dari sudut pandang ini, pembelajaran yang efektif tercermin dalam indikator seperti ketepatan respons siswa, kecepatan penguasaan materi, daya ingat, dan kepatuhan terhadap prosedur instruksional yang telah dirancang (Schunk & DiBenedetto, 2020; Slavin, 2020).

Akan tetapi, pendekatan *behaviorisme* memiliki keterbatasan karena cenderung tidak memberi ruang yang memadai bagi proses mental internal peserta didik. Pembelajaran direduksi menjadi respons mekanis terhadap rangsangan eksternal, tanpa menelaah bagaimana informasi dipersepsikan, dipahami, diorganisasikan, dan dimaknai secara personal oleh individu (Ormrod et al., 2023). Pada titik inilah teori kognitif memberikan sumbangan teoretis yang krusial. Melalui gagasan Piaget, Bruner, Ausubel, dan pendekatan *information processing*, teori kognitif memandang belajar sebagai proses aktif ketika individu membangun pengetahuan melalui skema, representasi simbolik, dan strategi metakognitif (Bryce & Blown, 2024; Doz et al., 2025; Piaget, 1964).

Dalam perspektif kognitif, keberhasilan pembelajaran ditentukan oleh kemampuan peserta didik untuk memahami konsep secara mendalam (*meaningful learning*), menerapkan pengetahuan pada situasi baru, dan mengelola proses berpikirnya sendiri melalui kesadaran metakognitif (Bryce & Blown, 2024; Schunk & DiBenedetto, 2020). Dengan demikian, guru tidak lagi hanya berfungsi sebagai pemberi stimulus, melainkan sebagai fasilitator yang membantu peserta didik mengaitkan pengetahuan baru dengan struktur kognitif yang telah dimiliki.

Keberhasilan pembelajaran dalam pendekatan ini tampak pada kedalaman pemahaman konseptual, kemampuan memecahkan masalah, berpikir kritis, dan penggunaan strategi belajar yang efektif sekaligus reflektif (Doz et al., 2025; Ormrod et al., 2023). Dalam hal ini, teori kognitif melengkapi behaviorisme dengan menjelaskan mengapa dan bagaimana perubahan perilaku belajar berlangsung dari sisi internal.

Walaupun demikian, behaviorisme maupun kognitif belum sepenuhnya mampu menjelaskan dimensi emosional, nilai, dan makna personal dalam proses pembelajaran. Kekosongan ini diisi oleh teori humanistik yang memandang peserta didik sebagai pribadi utuh dengan kebutuhan psikologis, emosi, aspirasi, dan potensi pengembangan diri. Tokoh-tokoh seperti Maslow, Rogers, dan Combs menegaskan bahwa pembelajaran hanya dapat berlangsung optimal jika kebutuhan dasar individu seperti rasa aman, penerimaan, penghargaan, dan aktualisasi diri telah terpenuhi (Maslow, 1970; Rogers, 1989). Dalam kerangka humanistik, efektivitas pembelajaran tidak hanya diukur dari prestasi akademik, tetapi juga dari perkembangan personal, kesejahteraan psikologis, motivasi intrinsik, dan makna yang dirasakan peserta didik terhadap pengalaman belajar mereka (Deci & Ryan, 2000; Rogers, 1989). Guru, karena itu, diposisikan sebagai fasilitator yang empatik, autentik, dan menghargai keunikan setiap individu. Lingkungan belajar yang suportif, relasi guru-siswa yang positif, dan suasana kelas yang menghargai kebebasan sekaligus tanggung jawab menjadi prasyarat pembelajaran yang efektif dan bermakna (Noddings, 2013; Wentzel et al., 2017).

Ketiga teori tersebut, ketika dipadukan, menghasilkan pemahaman yang lebih menyeluruh tentang efektivitas pembelajaran. *Behaviorisme* menyediakan pijakan untuk memahami hasil belajar yang tampak dan terukur (*observable outcomes*), teori kognitif menjelaskan proses mental yang mendasari belajar (*mental processes*), sedangkan teori humanistik menegaskan dimensi keutuhan pribadi peserta didik (*the whole person*) (Schunk & DiBenedetto, 2020; Slavin, 2020). Ketiganya tidak bersifat saling meniadakan, melainkan saling melengkapi dalam suatu sistem pembelajaran yang terpadu. Dalam praktik pembelajaran, efektivitas akan tercapai ketika guru mampu merancang stimulus dan *reinforcement* secara tepat, memfasilitasi proses berpikir dan pemahaman

konseptual, serta membangun suasana belajar yang mendukung kesejahteraan dan motivasi intrinsik peserta didik.

Pada konteks pendidikan abad ke-21 dan pembelajaran berbasis teknologi, integrasi ketiga perspektif tersebut menjadi semakin relevan. Teknologi digital memungkinkan penerapan prinsip behaviorisme melalui umpan balik langsung dan *reinforcement* adaptif, mendukung pendekatan kognitif melalui visualisasi konsep, simulasi kompleks, dan *cognitive scaffolding*, serta memperkuat pendekatan humanistik melalui pembelajaran yang personal, kolaboratif, dan berpusat pada peserta didik (Maier & Klotz, 2022; OECD, 2019a). Oleh sebab itu, efektivitas pembelajaran modern perlu dipahami sebagai hasil interaksi dinamis antara perilaku, kognisi, dan dimensi kemanusiaan peserta didik dalam satu ekosistem pembelajaran yang utuh.

Secara konseptual, *teaching effectiveness* tidak dapat direduksi menjadi sekadar penguasaan materi atau keterampilan teknis mengajar. Konstruk ini lebih tepat dipahami sebagai entitas multidimensional yang merefleksikan kualitas perilaku instruksional guru, efektivitas proses kognitif yang difasilitasi, dan kebermaknaan pengalaman belajar peserta didik. Pandangan tersebut sejalan dengan literatur modern tentang efektivitas pembelajaran yang menempatkan guru efektif sebagai sosok yang mampu mengintegrasikan dimensi pedagogis, psikologis, dan relasional secara simultan dalam praktik pembelajaran (Slavin, 2020; Stronge, 2018). Dengan demikian, triangulasi teori behaviorisme, kognitif, dan humanistik menjadi fondasi teoretis yang esensial untuk menjelaskan terbentuknya *teaching effectiveness* secara komprehensif.

Dari sudut pandang behaviorisme, *teaching effectiveness* dimaknai sebagai kemampuan guru menghasilkan perubahan perilaku belajar yang dapat diamati dan diukur secara objektif. Karena belajar dipahami sebagai hasil relasi stimulus-respons yang diperkuat melalui *reinforcement* dan pengulangan Catania (2003), guru yang efektif adalah guru yang mampu merumuskan tujuan instruksional secara spesifik, menyusun stimulus pembelajaran secara sistematis, dan memberikan penguatan secara konsisten terhadap perilaku akademik yang diharapkan. Dalam kerangka ini, efektivitas mengajar tercermin pada peningkatan hasil belajar,

ketepatan respons siswa terhadap tugas, kedisiplinan kelas, dan kestabilan performa akademik siswa dari waktu ke waktu (Ormrod et al., 2023).

Sumbangan utama behaviorisme terhadap *teaching effectiveness* terletak pada dimensi *instructional control* dan *outcome accountability*. Guru yang mampu menerapkan prinsip behaviorisme secara tepat akan menciptakan struktur pembelajaran yang jelas, dapat diprediksi, dan berorientasi hasil, sehingga sangat efektif untuk pembelajaran keterampilan dasar dan penguasaan kompetensi prosedural (Schunk & DiBenedetto, 2020). Meskipun demikian, pendekatan ini tetap memiliki keterbatasan karena cenderung mengabaikan dinamika mental internal siswa dan menyederhanakan pembelajaran menjadi sekadar perubahan perilaku yang tampak.

Teori kognitif kemudian memperluas pemahaman mengenai *teaching effectiveness* dengan menempatkan proses mental internal siswa sebagai inti pembelajaran yang efektif. Dalam perspektif ini, belajar dipahami sebagai proses aktif ketika individu mengorganisasikan, mengintegrasikan, dan merekonstruksi pengetahuan berdasarkan struktur kognitif yang telah dimiliki (Ausubel, 1968; Bruner, 1966). Guru yang efektif, karena itu, berperan sebagai *cognitive mediator* yang membantu siswa membangun pemahaman konseptual secara mendalam melalui pengaitan makna, elaborasi informasi, dan pengembangan strategi berpikir tingkat tinggi.

Dalam kerangka kognitif, *teaching effectiveness* tercermin pada kemampuan guru memfasilitasi *meaningful learning*, yakni pembelajaran yang tidak berhenti pada hafalan, tetapi menghasilkan pemahaman konseptual, kemampuan transfer pengetahuan, dan keterampilan pemecahan masalah (Bruner, 1996). Guru yang efektif juga mampu mengelola beban kognitif, menyediakan *scaffolding* yang adaptif, dan mendorong perkembangan metakognisi siswa agar mereka dapat mengatur proses belajarnya sendiri (Schunk, 2020). Dengan demikian, efektivitas mengajar diukur bukan hanya dari apa yang dipelajari siswa, melainkan juga dari bagaimana proses berpikir mereka berkembang selama pembelajaran berlangsung.

Walaupun teori kognitif memberikan penjelasan yang lebih kaya dibanding behaviorisme, pendekatan ini masih relatif terbatas dalam menjelaskan aspek afektif, relasional, dan makna personal dari pembelajaran. Pada titik inilah teori humanistik berfungsi melengkapi pemahaman tentang *teaching effectiveness* dengan menempatkan siswa sebagai manusia utuh yang memiliki kebutuhan psikologis, emosi, dan potensi aktualisasi diri. Maslow (1970) menegaskan bahwa pembelajaran yang optimal hanya mungkin terjadi apabila kebutuhan dasar individu seperti rasa aman, penghargaan, dan rasa memiliki telah terpenuhi. Dalam konteks ini, guru yang efektif adalah guru yang mampu menciptakan lingkungan belajar yang aman secara psikologis dan mendukung pertumbuhan personal siswa.

Rogers (1989), menekankan bahwa *teaching effectiveness* sangat ditentukan oleh kualitas relasi pedagogis antara guru dan siswa. Guru yang menunjukkan empati, keautentikan, dan penerimaan tanpa syarat akan lebih mampu menumbuhkan motivasi intrinsik serta keterlibatan belajar siswa. Dari perspektif humanistik, efektivitas mengajar tampak pada meningkatnya kesejahteraan psikologis siswa, keterlibatan emosional dalam pembelajaran, rasa percaya diri, dan makna belajar yang berkembang. Karena itu, teori humanistik memperluas pengertian *teaching effectiveness* dari sekadar efektivitas akademik menuju efektivitas yang mendukung perkembangan manusia secara utuh.

Integrasi ketiga perspektif teoretis tersebut menghasilkan pemahaman tentang *teaching effectiveness* yang lebih holistik dan kontekstual. *Behaviorisme* menjelaskan dimensi hasil perilaku yang terukur (*observable instructional outcomes*), teori kognitif menerangkan mutu proses mental yang mendasari belajar (*cognitive processing quality*), sedangkan teori humanistik menyoroti dimensi afektif dan eksistensial yang menopang keberlanjutan pembelajaran (*psychological meaning and well-being*) (Ormrod et al., 2023; Slavin, 2020). *Teaching effectiveness* yang tinggi hanya dapat terwujud ketika ketiga dimensi itu berinteraksi secara simultan dan saling menguatkan.

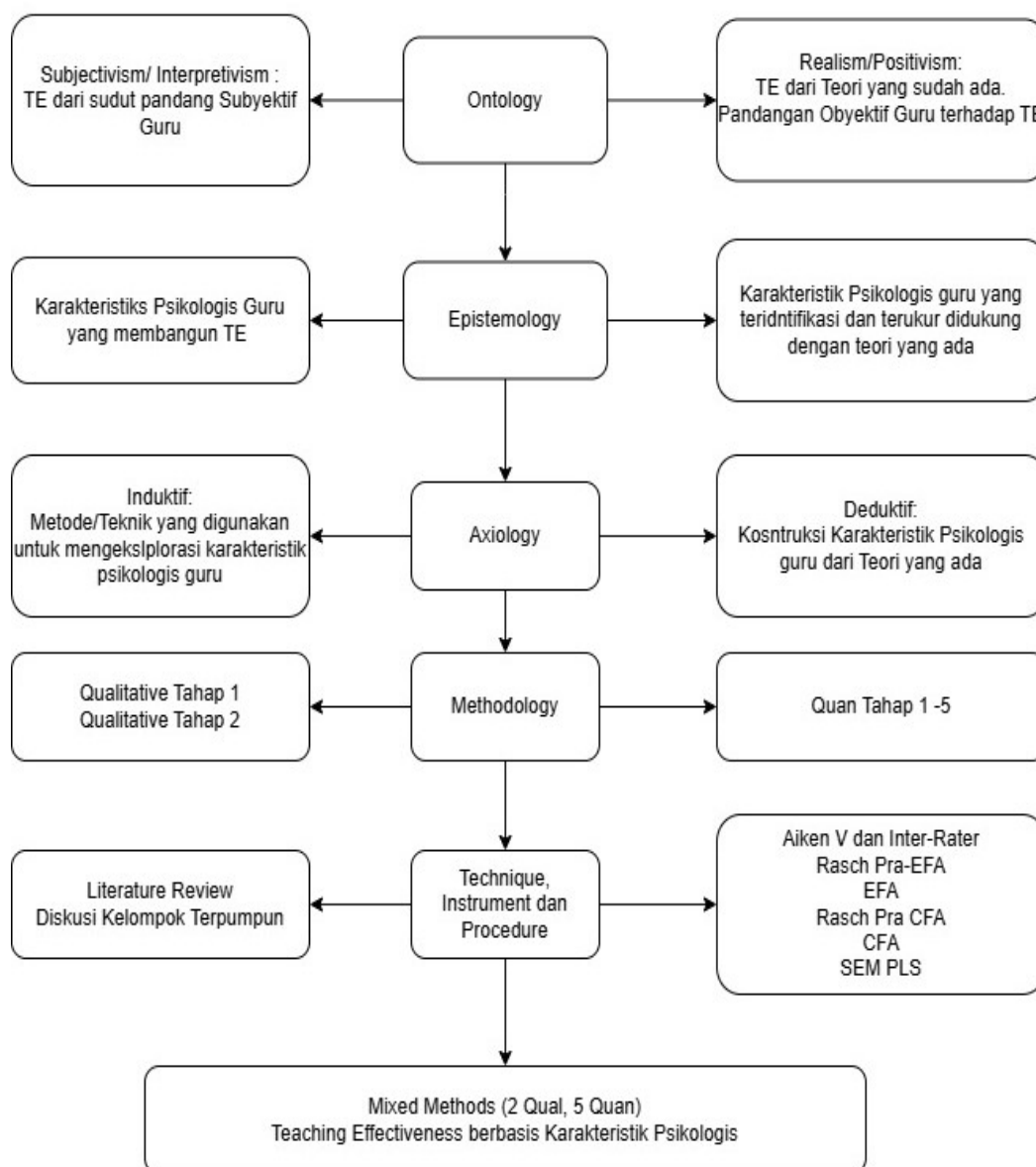
Dalam kerangka disertasi yang menempatkan *teaching effectiveness* sebagai konstruk laten multidimensional, triangulasi teori tersebut

menyediakan justifikasi teoretis yang kuat bagi pemilihan indikator *teaching effectiveness*. Dimensi perencanaan dan pengelolaan pembelajaran berakar pada prinsip behaviorisme ; dimensi kualitas instruksional dan pengembangan berpikir siswa merefleksikan pendekatan kognitif; sedangkan dimensi relasi pedagogis dan iklim kelas bersumber dari teori humanistik (Stronge, 2018). Dengan demikian, *teaching effectiveness* dapat dipahami sebagai hasil interaksi dinamis antara kompetensi pedagogis guru, kualitas proses kognitif siswa, dan kondisi psikologis yang memungkinkan pembelajaran berlangsung secara bermakna dan berkelanjutan.

## **B. Landasan Filosofis Efektivitas Pembelajaran**

### **1. Ontologi, Epistemologi, Aksiologi *Teaching effectiveness***

Secara ontologis, epistemologis, dan aksiologis konsepsi *teaching effectiveness* dan karakteristik psikologis guru diuraikan pada Gambar 2.1. Gambar 2.1 menunjukkan bagaimana dua aliran ontologis yang saling melengkapi. Di satu sisi, terdapat posisi *realism/positivism teaching effectiveness* (TE) diperlakukan sebagai konstruk yang memiliki realitas objektif dapat didefinisikan, diturunkan dari teori dan temuan empiris, serta dioperasionalkan menjadi indikator yang teramati (misalnya kualitas instruksi, manajemen kelas, kejelasan presentasi, iklim kelas produktif, dan sebagainya). Posisi ini konsisten dengan tradisi positivistik yang memandang fenomena sosial dapat diukur melalui indikator yang stabil dan diuji reliabilitas dan validitasnya (Creswell & Poth, 2018; Saunders et al., 2007).



Gambar 2.1 Ontologi, Epistemologi, Aksiologi *Teaching effectiveness*

Namun demikian, Gambar 4 di atas juga menegaskan sisi *subjectivism / interpretivism*. *Teaching effectiveness* tidak hanya “ada” sebagai indikator objektif, tetapi juga dikonstruksi melalui pengalaman, penilaian, dan pemaknaan guru misalnya bagaimana guru memaknai *teaching effectiveness* di era disrupsi teknologi, kendala konteks sekolah, dan definisi “*teaching effectiveness*” menurut persepsi guru. Dalam kerangka interpretivisme, realitas sosial dipahami sebagai plural dan kontekstual, sehingga pemaknaan aktor (guru) menjadi data ontologis penting untuk menghindari reduksi *teaching effectiveness* menjadi sekadar daftar kompetensi (Moleong, 2019).

Secara konseptual, dua sisi ini paling koheren dipadukan melalui pragmatisme atau *critical realism*. Pragmatisme menerima bahwa realitas dapat didekati melalui berbagai “lensa” dan memilih kombinasi metode yang paling berguna untuk menjawab masalah penelitian (Creswell & Plano Clark, 2011; Morgan, 2007). Sementara *critical realism* menempatkan konstruk psikologis seperti *well-being*, *engagement*, dan *self-efficacy* sebagai real tetapi tidak selalu langsung terlihat “nyata” sebagai mekanisme generatif yang diinferensikan dari pola data dan konteks (Bhaskar, 1975; Maxwell, 2012). Dengan demikian, dalam ontologi *teaching effectiveness* dan karakteristik psikologis guru dipandang: (a) memiliki aspek objektif (indikator dapat diukur), sekaligus (b) memiliki aspek subyektif-kontekstual (makna dan pengalaman guru membentuk bagaimana indikator muncul).

Pada level epistemologi, diagram menunjukkan bahwa pengetahuan tentang *teaching effectiveness* berbasis karakteristik psikologis guru dibangun melalui dua jalur pembenaran ilmiah yaitu Jalur interpretif induktif (*qualitatif*). Tahap *literature review* dan diskusi kelompok terpumpun (FGD) bekerja sebagai mekanisme epistemik untuk menangkap “pengetahuan dari dalam” (*emic*) yaitu bagaimana guru menjelaskan pengalaman, alasan, motivasi, tekanan kerja, serta bentuk-bentuk perilaku *teaching effectiveness*. Di sini, validitas epistemik tidak semata ditentukan oleh angka, tetapi oleh kredibilitas, ketajaman kategorisasi, dan keterlacakan interpretasi (sumber dan kesepakatan makna oleh ahli) (Moleong, 2019; Patton, 2015). Fungsi penting fase ini adalah menemukan indikator yang kontekstual yang bisa jadi tidak tertangkap sepenuhnya oleh instrumen.

Sementara itu Jalur teoritis deduktif (kuantitatif), menampilkan jalur deduktif konstruksi karakteristik psikologis guru diturunkan dari teori yang sudah mapan dan diuji secara kuantitatif. Ini tampak pada rangkaian: Aiken’s V & *inter-rater reliability* (validitas isi), lalu Rasch pra-EFA, EFA, Rasch pra-CFA, CFA, hingga SEM-PLS. Rangkaian ini merepresentasikan epistemologi positivistik/post-positivistik, pengetahuan dianggap sah jika konsisten, replikatif, dan didukung bukti validitas dan reliabilitas (Annan et al., 2022; Hair et al., 2022).

Secara epistemologis, dalam penelitian ini mengintegrasikan inferensi (*integrative inference*), temuan kualitatif dipakai untuk memperkaya definisi indikator dan konteks, sedangkan temuan kuantitatif menguji apakah indikator tersebut membentuk konstruk yang stabil dan berfungsi sebagai prediktor *teaching effectiveness* sesuai kerangka teori (Creswell & Plano Clark, 2011). Ini penting karena konstruk psikologis dan *teaching effectiveness* bersifat laten, sehingga bukti epistemik perlu “dilihat” dari berbagai sumber: (1) *evidence of content* (Aiken’s V), (2) *evidence of internal structure* (EFA/CFA, Rasch), dan (3) *evidence of relations to other variables* (SEM/PLS) (Messick, 1995).

Aksiologi pada konstruksi *teaching effectiveness* terlihat dari orientasi “menemukan” sekaligus “menganalisis” karakteristik psikologis guru yang membangun *teaching effectiveness*. Ini menandakan bahwa riset memiliki tujuan praktis dan moral yaitu melengkapi cara pandang *teaching effectiveness* melalui penguatan kondisi psikologis guru (*well-being, engagement, self-efficacy*) dan menghasilkan alat ukur yang bisa dipakai untuk intervensi, pengembangan profesional, atau kebijakan sekolah.

Pada tradisi pragmatisme atau *value-laden inquiry*, nilai riset dinilai dari kegunaannya bagi pemecahan masalah nyata dan peningkatan praktik (Morgan, 2007; Patton, 2015). Pada konteks pendidikan, nilai itu juga mencakup *human flourishing*, memastikan guru dipahami sebagai manusia yang memiliki kebutuhan psikologis, beban kerja, dan konteks sosial bukan sekadar pelaksana kompetensi profesional pekerjaan. Karena itu, aksiologi ini selaras dengan memperhatikan kualitas yang sekaligus memperhatikan kesejahteraan dan martabat guru.

Dari sisi etika, aksiologi juga menuntut standar keseimbangan pengukuran (*fairness*), kehati-hatian interpretasi skor, dan perlindungan partisipan (kerahasiaan, persetujuan sadar, minimisasi risiko) (Beauchamp & Childress, 1994). Dalam penelitian instrumen, aksiologi sangat terkait dengan konsekuensi penggunaan skor misalnya jika skor *well-being* atau *engagement* digunakan untuk evaluasi guru, maka harus dijaga agar interpretasi tidak menyalahkan individu atas faktor struktural, dan tetap mempertimbangkan konteks (Messick, 1995). Dengan

demikian, aksiologi diagram tidak hanya “apa yang bermanfaat”, tetapi juga “apa yang bertanggung jawab” secara ilmiah dan etis.

## **2. Social Cognition Theory**

Teori Kecerdasan Sosial (SCT) didirikan oleh Bandura (1977). Pada awalnya, teori ini menjelaskan konstruk efikasi diri melalui teori pembelajaran sosial. Teori ini kemudian berkembang dan dikenal luas sebagai SCT. Keyakinan seseorang terhadap kemampuan mereka untuk menyelesaikan tugas atau tanggung jawab tertentu disebut *self-efficacy* dalam teori kognitif sosial (Bandura, 2012b). Keyakinan seseorang bahwa mereka mampu mencapai keberhasilan meningkat seiring dengan tingkat *self-efficacy* mereka. Sebaliknya, *self-efficacy* memengaruhi ekspektasi hasil, terutama ketika performa perilaku dan hasil yang diharapkan dari tindakan tersebut terkait erat, menurut teori ini (Williams & Rhodes, 2016). Individu yang kurang percaya diri cenderung mengurangi upaya mereka atau bahkan menyerah ketika keadaan sulit. Sebaliknya, individu yang memiliki tingkat *self-efficacy* yang tinggi akan berusaha lebih keras untuk mengatasi dan menghadapi tantangan (Stajkovic & Luthans, 1998).

Selain itu, ada kemungkinan bahwa lingkaran positif akan muncul dari keyakinan diri sendiri. Individu yang memiliki keyakinan diri tinggi cenderung berpartisipasi lebih aktif dalam tugas-tugas yang dihadapinya, yang menghasilkan kinerja yang lebih baik. Kesuksesan kemudian menumbuhkan kepercayaan diri mereka. Keyakinan bahwa seseorang mampu atau tidak mampu mengatasi situasi tertentu dapat muncul saat seseorang menghadapi situasi tertentu. Ini adalah keyakinan yang disebut *self-efficacy*. Teori Albert Bandura ini menekankan bahwa pengalaman sosial, pembelajaran, dan determinasi timbal balik sangat penting untuk membangun kepribadian. Dibandingkan dengan berbagai sikap kerja tradisional, seperti kepuasan dan komitmen, serta tipe kepribadian, tingkat pendidikan, pelatihan, penetapan tujuan, dan umpan balik, *self-efficacy* merupakan prediktor kinerja yang lebih kuat, menurut (Stajkovic & Luthans, 1998). Selain itu, *self-efficacy* berdampak pada kemampuan belajar, motivasi, dan performa seseorang karena seseorang cenderung bersedia mempelajari dan mengerjakan tugas yang ia anggap dapat diselesaikan dengan sukses (Lunenburg, 1995).

### 3. *Planned Behaviour Theory*

*Planned Behaviour Theory* (PBT) adalah teori lain yang sering digunakan untuk menjelaskan *self-efficacy*. Menurut Ajzen (1991), *Theory of Planned Behavior* (TPB) adalah struktur psikologis yang dimaksudkan untuk memahami dan memprediksi perilaku manusia. Itu diperluas dari *Theory of reasoned action* dan menggabungkan faktor-faktor sosial dan psikologis yang memengaruhi cara seseorang membuat keputusan dan menentukan kecenderungannya untuk melakukan atau tidak melakukan tindakan tertentu. Dalam TPB, ada beberapa komponen utama yang memengaruhi perilaku seseorang.

Pertama, niat, atau niat, dianggap sebagai pengaruh paling langsung terhadap perilaku. Kuat atau lemahnya niat seseorang untuk melakukan suatu tindakan sangat memengaruhi kemungkinan tindakan tersebut akan terjadi. Kedua, sikap mengacu pada cara seseorang melihat suatu tindakan dengan cara yang positif atau negatif. Ketika seseorang melihat suatu tindakan bernilai, kemungkinan mereka akan melakukannya lebih besar. Ketiga, norma subjektif berkaitan dengan bagaimana seseorang melihat perspektif orang-orang yang dianggap penting dalam hidup mereka, seperti teman, atasan, atau keluarga. Niat seseorang untuk berperilaku tertentu dapat dipengaruhi oleh dukungan atau penolakan pihak tersebut. Keempat, sejauh mana seseorang menganggap suatu tindakan mudah atau sulit untuk dilakukan, termasuk seberapa besar kendali yang mereka miliki atas tindakan tersebut, disebut persepsi kontrol perilaku.

TPB juga menjelaskan bahwa perilaku terbentuk melalui tiga jalur utama. Jalur pertama adalah *attitude intention behavior*, yaitu ketika sikap individu terhadap suatu tindakan membentuk niat, lalu niat tersebut mengarahkan perilaku aktual. Jalur kedua adalah *subjective norm intention behavior*, yakni ketika persepsi individu terhadap pandangan orang-orang signifikan dalam hidupnya memengaruhi niat, yang kemudian bermuara pada perilaku. Jalur ketiga ialah *perceived behavioral control intention behavior*, yaitu ketika persepsi adanya kendali yang memadai terhadap suatu tindakan meningkatkan niat dan memperbesar kemungkinan tindakan tersebut benar-benar dilakukan.

Dari uraian tersebut terlihat bahwa ketiga komponen itu berada pada domain yang berbeda, tetapi sebelum perilaku aktual muncul, terdapat satu unsur kunci yang mendahuluinya, yaitu *intention*. Dengan demikian, niat menjadi simpul utama dalam pembentukan perilaku. Dalam konteks ini, *intention* juga memiliki keterkaitan dengan *self-efficacy*. Artinya, ketika seorang guru memiliki dorongan internal untuk meyakini bahwa dirinya mampu melaksanakan tugas pembelajaran secara baik, keyakinan tersebut akan berkontribusi terhadap terbentuknya *self-efficacy* yang tinggi.

Di sisi lain, menurut *Theory of Planned Behavior* (TPB), tiga komponen utama mempengaruhi pembentukan niat untuk melakukan suatu perilaku: *attitude*, *subjective norm*, dan *perceived behavioral control*. Setelah itu, niat yang dibuat dapat membantu meningkatkan *self-efficacy*, yaitu keyakinan seseorang bahwa mereka memiliki kemampuan untuk melakukan perilaku tertentu. Mereka yang memiliki sikap positif terhadap suatu tindakan cenderung memiliki keyakinan yang lebih besar untuk melakukannya. Dengan cara yang sama, dukungan dari orang-orang yang dianggap penting dalam norma subjektif dapat meningkatkan kepercayaan diri individu, yang pada gilirannya akan meningkatkan *self-efficacy* (Ajzen, 2012). Di sisi lain, tingginya persepsi kontrol perilaku juga membantu meningkatkan *self-efficacy* karena individu merasa mereka memiliki kemampuan dan kendali yang cukup untuk bertindak. Oleh karena itu, niat dapat dianggap sebagai salah satu komponen yang berperan dalam pembentukan *self-efficacy* karena menghubungkan kecenderungan seseorang untuk bertindak dengan keyakinan mereka atas kemampuannya sendiri.

#### **4. Determination Theory**

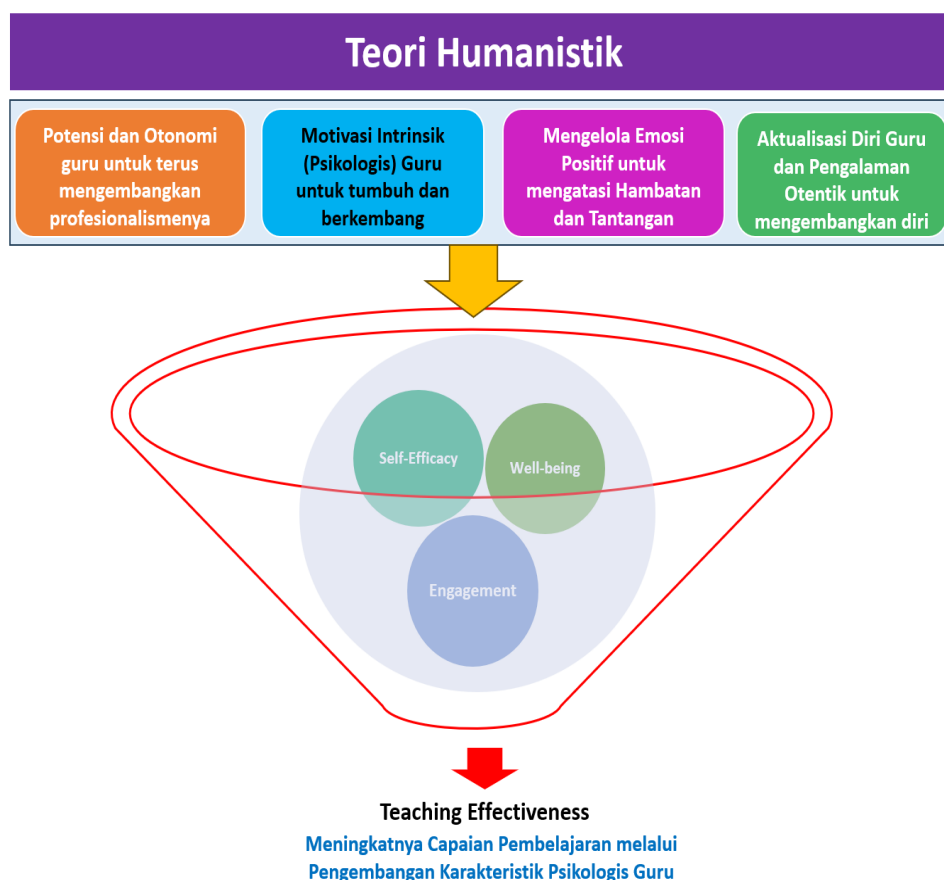
Teori *Self-Determination* (SDT) menempatkan motivasi individu pada tiga kebutuhan psikologis dasar: autonomi, kemampuan, dan hubungan. Sejak tahun 1980-an, Edward L. Deci dan Richard M. Ryan telah mengembangkan teori ini. Teori ini terus berkembang sebagai dasar penting untuk menjelaskan motivasi intrinsik dan motivasi ekstrinsik, serta elemen yang memengaruhinya (Ryan & Deci, 2017). Kerangka kerja ini mencakup beberapa konsep utama yang menentukan pemahaman kita tentang motivasi manusia.

Pertama, otonomi berarti bahwa seseorang harus memiliki kendali atas pilihan dan tindakannya sendiri dan merasakan tanggung jawab atas pilihannya. Pemenuhan kebutuhan otonomi sangat penting untuk motivasi karena membantu pertumbuhan motivasi intrinsik dorongan yang berasal dari keinginan dan kebahagiaan pribadi. Kedua, kompetensi mengacu pada kemampuan seseorang untuk mencapai tujuan dan bertindak secara efektif. Rasa puas dan motivasi seseorang cenderung meningkat ketika mereka memiliki kesempatan untuk meningkatkan keterampilan mereka dan mengalami pencapaian. Ketiga, ikatan berarti merasa dihargai, terhubung dengan orang lain, dan memiliki relasi sosial yang signifikan. Hubungan yang positif dan dukungan sosial yang memadai sangat penting untuk meningkatkan motivasi dan kesejahteraan. SDT juga membedakan motivasi intrinsik dan ekstrinsik. Motivasi ekstrinsik berasal dari imbalan atau hukuman dari sumber eksternal, sedangkan motivasi intrinsik berasal dari kepuasan internal dan dorongan untuk melakukan suatu aktivitas.

Pengaruh keduanya terhadap motivasi, perilaku, dan kemampuan seseorang untuk mencapai tujuan menentukan hubungan antara *self-determination* dan *self-efficacy*. Teori *self-determination* menekankan bahwa motivasi intrinsik dipicu oleh kebutuhan akan keterhubungan, otonomi, dan kompetensi. Ketika seseorang merasa mampu dan mandiri dalam tindakannya, mereka akan lebih termotivasi untuk mencapai tujuan. Ini sesuai dengan teori *self-efficacy*, yang berpusat pada keyakinan seseorang terhadap kapasitas mereka untuk berhasil dalam situasi atau tugas tertentu. Mereka yang memiliki *self-efficacy* tinggi cenderung merasa lebih mampu, lebih yakin terhadap potensi mereka, dan lebih tekun dalam menghadapi tantangan. Akibatnya, mereka memiliki motivasi yang lebih besar untuk mencapai tujuan mereka.

Oleh karena itu, teori *self-efficacy* menekankan keyakinan individu terhadap kemampuan mereka untuk memenuhi kebutuhan tersebut melalui tindakan yang efektif, sedangkan teori *self-determination* memberikan fondasi untuk memahami kebutuhan psikologis dasar yang menjadi penggerak motivasi. Perpaduan kedua teori ini menunjukkan hubungan yang erat antara motivasi, keyakinan pada kemampuan diri, dan pencapaian tujuan. Akibatnya, *self-efficacy* dan *self-determination* saling berhubungan dalam mendorong perubahan perilaku yang

positif dan keberhasilan seseorang dalam mencapai tujuannya. Pada akhirnya, keyakinan seseorang terhadap kapasitas dirinya sangat memengaruhi dorongan, keputusan, dan tindakan mereka.



Gambar 2.2 Interkoneksi Antar-variabel dalam Membentuk *Teaching effectiveness*

## 5. Konseptualisasi Integrasi Teori *Social Cognition Theory*, *Planned Behavior Theory* dan *Self Determination Theory*

Penjelasan tentang *teacher self-efficacy*, *teacher engagement*, dan *teacher well-being* sebagai determinan *teaching effectiveness* menuntut kerangka teoretik yang mampu menangkap tiga hal sekaligus: (1) karakteristik psikologis yang memungkinkan *teaching effectiveness* terbangun (2) proses adaptasi guru sebagai “*human being*” yang terus-menerus beradaptasi dalam merespons tuntutan pembelajaran yang makin kompleks (termasuk disrupsi teknologi), dan (3)

mekanisme umpan balik lingkungan yang memperkuat atau melemahkan karakteristik psikologis. Kerangka yang hanya menekankan “apa yang tampak” berisiko mengurangi makna *teaching effectiveness*. Karena itu, penelitian ini mengintegrasikan tiga *grand theory* kognitivisme, humanisme, dan behaviorisme sebagai fondasi meta teoretik yang saling melengkapi. Integrasi ini membuat *teaching effectiveness* dapat dipahami secara utuh: sebagai hasil proses kognitif dan pengambilan keputusan instruksional (*kognitivisme*), sebagai fungsi makna, relasi, dan pemenuhan kebutuhan psikologis yang memungkinkan keterlibatan dan pertumbuhan (*humanisme*), serta sebagai pola perilaku teramati yang dibentuk/dipertahankan oleh konsekuensi dan umpan balik lingkungan (*behaviorisme*).

Kognitivisme menempatkan guru sebagai agen kognitif aktif yang terus-menerus memproses informasi, mengambil keputusan instruksional, dan mengatur tindakannya melalui regulasi diri. *Teaching effectiveness* dipahami sebagai kemampuan guru merencanakan kondisi belajar selaras dengan cara siswa memproses informasi mengelola beban kognitif, membangun *schema*, dan mendorong *retrieval* serta transfer (Sweller, 1988).

Dalam lensa ini, efektivitas mengajar bergeser dari indikator permukaan (mis. kelancaran presentasi) menuju indikator substantif: sejauh mana desain instruksional dan respons guru menghasilkan pemahaman bermakna yang stabil dan dapat diaplikasikan.

Konsep *pedagogical content knowledge* (PCK) memperjelas bahwa guru efektif memiliki kemampuan khas untuk mentransformasikan pengetahuan disiplin menjadi representasi yang “terjangkau” oleh struktur kognitif siswa. Shulman (1986) menegaskan PCK mencakup pemahaman tentang apa yang membuat topik tertentu mudah/sulit dipelajari serta repertoar representasi untuk menjembatannya.

Selaras dengan itu, kajian *teacher cognition* menegaskan bahwa praktik mengajar berakar pada proses mental yang mencakup keyakinan, pengetahuan dan memproses informasi sehingga *teaching effectiveness* merupakan keluaran dari sistem kognitif guru yang mengarahkan pilihan strategi dan tindakan instruksional secara situasional (Gall, 1983). Namun, keputusan instruksional yang “benar secara kognitif” tidak otomatis menjadi praktik yang konsisten dan adaptif, terutama

ketika guru menghadapi tuntutan emosional, relasional, dan perubahan konteks (misalnya integrasi teknologi, tekanan kerja, kompleksitas kebutuhan siswa). Di sini terlihat batas kognitivisme, di satu sisi dapat menjelaskan bagaimana guru seharusnya merancang pembelajaran, tetapi di sisi lain belum cukup menjelaskan bagaimana guru mampu bertahan, beradaptasi dan memiliki motivasi sehingga keputusan-kognitif itu benar-benar terwujud secara berkelanjutan. Karena itu, humanisme diperlukan untuk menjelaskan dimensi makna, relasi, dan kondisi psikologis yang memungkinkan performa instruksional optimal.

Dalam perspektif humanistik, *teaching effectiveness* dipahami sebagai keberhasilan guru membangun kondisi yang memungkinkan guru dapat mengembangkan diri secara utuh baik secara kognitif, afektif, dan sosial dan mampu menciptakan iklim kelas yang aman, bermakna, dan memerdekakan. Guru ditempatkan sebagai agen yang secara sadar menghadirkan relasi pembelajaran yang memanusiakan, memfasilitasi agensi siswa, dan menghidupkan motivasi internal sehingga belajar menjadi proses perkembangan diri.

*Person centered* menegaskan pentingnya kualitas relasi sebagai prasyarat pertumbuhan. Rogers (1989) menekankan bahwa relasi yang memfasilitasi perkembangan bertumpu pada kondisi inti seperti empati, *congruence/genuineness*, dan *unconditional positive regard*, yang bila hadir dalam konteks pendidikan mendorong keberanian bereksplorasi dan mengambil risiko kognitif. Noddings (2013) menegaskan bahwa efektivitas mengajar terkait erat dengan kualitas “*caring relation*”, relasi etis yang responsif sehingga siswa mengalami *being cared for* dan terdorong untuk terlibat serta berkembang. Bukti empiris yang konsisten dengan lensa humanistik juga terlihat pada riset *autonomy support*. Meta analisis Mammadov & Schroeder (2023) menunjukkan *autonomy support* berkorelasi positif dengan *autonomous motivation*, *engagement*, *self-beliefs*, serta *self-regulated learning*, sementara pengaruh terhadap prestasi cenderung lebih lemah dan sering dimediasi oleh motivasi dan *engagement*.

Temuan ini menguatkan tesis bahwa *teaching effectiveness* bukan hanya persoalan dalam proses kognitif, melainkan juga kualitas iklim psikologis relasional yang mengaktifkan keterlibatan belajar. Meski humanisme menjelaskan “kondisi memungkinkan” (*enabling conditions*) yang menghidupkan motivasi dan

relasi, kerangka ini tetap membutuhkan pijakan operasional, bahwa proses kognitif dan proses motivasi dalam diri tidak dapat teraktualisasikan jika tidak diiringi oleh *intention* atau niat yang akan berujung pada munculnya kecenderungan perilaku. Karena itu, behaviorisme diperlukan untuk menjelaskan bagaimana praktik mengajar efektif dibentuk dan dipertahankan melalui konsekuensi dan umpan balik lingkungan.

*Behaviorisme* menekankan bahwa *teaching effectiveness* merupakan interaksi antara diri "personal guru" dengan lingkungannya dan pendekatan ini juga melihat bahwa guru memungkinkan untuk mendapatkan umpan balik yang pada akhirnya akan menguatkan perilaku yang sebelumnya. Sehingga hal ini dapat memperkuat atau memperlemah kondisi psikologis guru, tergantung dengan respons yang diberikan. Dalam tradisi operant, Skinner menegaskan bahwa probabilitas perilaku meningkat ketika diikuti konsekuensi yang menguatkan, sehingga stabilitas praktik mengajar efektif sangat dipengaruhi kontingensi lingkungan yang menyertainya (Catania, 2003). Dengan pijakan ini, *teaching effectiveness* dipahami sebagai pola interaksi guru dan siswa, lingkungan dan bagaimana guru mendapatkan umpan balik sehingga memiliki penguatan perilaku.

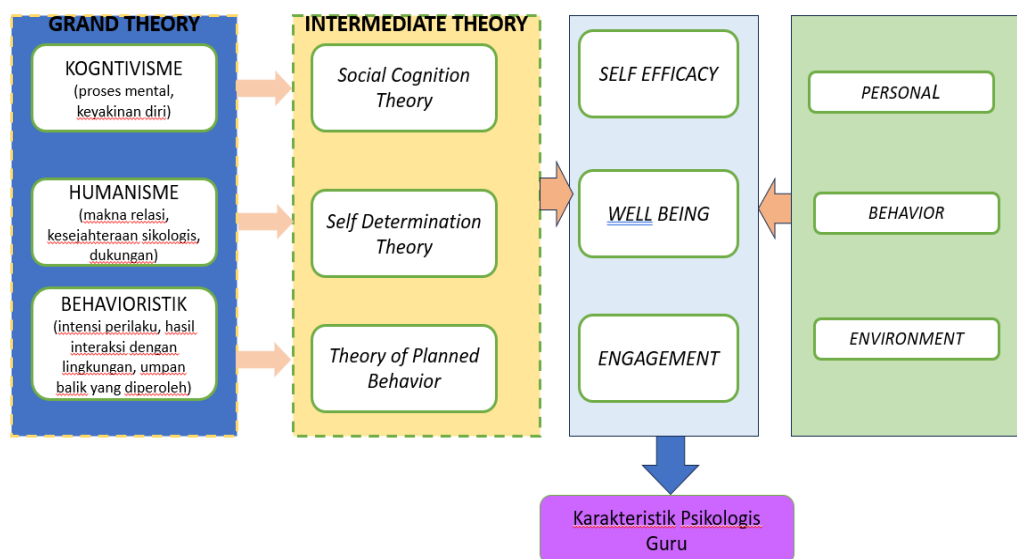
Meskipun tiga *grand theory* memberi fondasi yang kuat, diperlukan mekanisme psikologis yang lebih operasional untuk menjelaskan *mengapa* dan *bagaimana* faktor personal, perilaku, dan lingkungan saling mempengaruhi terutama ketika variabel yang dikaji adalah *self-efficacy*, *engagement*, *well-being*, dan *teaching effectiveness*. Di sinilah *intermediate theory* diperlukan sebagai "jembatan operasionalisasi" agar integrasi *grand theory* tidak berhenti sebagai narasi filosofis.

*Social cognitive theory* (SCT) menempatkan hubungan timbal balik antara faktor personal, perilaku, dan lingkungan (*reciprocal determinism*) serta menegaskan agensi manusia sebagai pusat penjelasan (Bandura, 1986). Dalam *personal, behavior dan environment*, personal (mis. *self-efficacy*, *self-regulation*) memengaruhi pilihan strategi dan persistensi, behavior menjadi arena aktualisasi agensi; sementara lingkungan menyediakan sumber informasi efikasi melalui *mastery experiences*, *vicarious experiences*, *social persuasion*, serta kondisi fisiologis/afektif yang memperkuat atau melemahkan efikasi (Bandura, 1997).

Sintesis 40 tahun riset *Teacher Self-Efficacy* (TSE) menunjukkan bahwa TSE berkaitan dengan kualitas proses kelas, penyesuaian akademik siswa, dan juga *well-being* guru (Zee & Koomen, 2016). Hal ini memperkuat posisi *teacher self efficacy* sebagai komponen personal yang relevan secara langsung terhadap *teaching effectiveness* dan sekaligus kesejahteraan psikologis guru.

*Self Determination Theory* (SDT) menjelaskan kualitas energi motivasional yang membuat guru bertahan, adaptif, dan memiliki dorongan motivasi. Ketika lingkungan mendukung kebutuhan psikologis dasar, *autonomy*, *competence*, *relatedness* maka motivasi otonom dan *well-being* meningkat (Deci & Ryan, 2000). Dalam kerangka *personal*, *behavior* dan *environment*, *environment* yang suportif (kebijakan adil, dukungan kepemimpinan, ruang eksperimen pedagogik, relasi kolejal) memupuk *personal* berupa need satisfaction; personal ini lalu mendorong behavior mengajar yang lebih reflektif, kreatif, dan konsisten yang pada akhirnya menguatkan *teaching effectiveness*. Klassen & Tze (2014), mengembangkan *Engaged Teachers Scale* (ETS) yang menegaskan *engagement* guru sebagai konstruk multidimensi (*cognitive*, *emotional*, *social engagement* dengan siswa, dan *social engagement* dengan kolega). ETS memperlihatkan secara konseptual sekaligus operasional untuk menautkan *engagement* dengan kualitas praktik mengajar dan konteks sekolah (lingkungan) secara lebih kompleks yang melekat pada profesi guru.

*Social cognition theory* (SCT) dan *Self Determination Theory* (SDT) belum mengungkap bagaimana intensi atau apa yang ada dalam diri guru terimplementasi dalam perilaku yang terencana. Maka dari itu, diperlukan kerangka yang dapat menjelaskan tidak hanya niat tetapi juga perilaku yang direncanakan (mis. adopsi strategi inovatif, integrasi teknologi). *Theory of Planned Behavior* (TPB) menjelaskan *intention* sebagai jembatan dari personal ke behavior. Ajzen (2012), menegaskan bahwa *intention* dibentuk oleh *attitude toward behavior*, *subjective norms*, dan *perceived behavioral control*. Dalam *personal*, *behavior* dan *environment*, TPB memetakan *environment* sebagai norma dan kondisi fasilitatif, *personal* sebagai evaluasi dan kontrol yang dirasakan, yang bersama-sama menguatkan niat dan meningkatkan peluang perilaku efektif benar-benar dilakukan. Pemaparan di atas dapat dijelaskan dalam gambar berikut ini:



Gambar 2.3 Integrasi *Grand Theory*, *Intermediate Theory*, dan Dimensi Variabel

## 6. Determinan *Teaching Effectiveness*

*Grand theory* dari teori kognitif dan teori sosial berasal dari pendidikan efektif. Teori-teori ini sama-sama menekankan bagaimana guru dapat memfasilitasi pembelajaran dengan cara terbaik (J. Brophy, 1986; McCombs, 1991). Konsep ini awalnya berakar pada psikologi pendidikan, yang menganggap instruksi sebagai komponen penting dalam memengaruhi hasil belajar siswa melalui interaksi antara guru, siswa, dan materi pembelajaran (Dunlosky et al., 2013; Slavich & Zimbardo, 2012). Scheerens (2016), berpendapat bahwa efektivitas pembelajaran diukur bukan hanya dari prestasi akademik tetapi juga dari kemampuan siswa untuk menerapkan pengetahuan mereka dalam situasi dunia nyata. Oleh karena itu, efektivitas pembelajaran memerlukan kemampuan guru untuk memberikan instruksi yang relevan, menarik, dan bermakna kepada siswa serta menciptakan lingkungan belajar yang inklusif (Ronfeldt et al., 2021).

Kajian tentang efektivitas pembelajaran awalnya berfokus pada pendekatan yang berpusat pada siswa. Ini terutama berlaku untuk bagaimana pembelajaran yang responsif terhadap kebutuhan unik siswa berkontribusi pada prestasi akademik mereka. Menurut penelitian yang dilakukan oleh Rodríguez et al. (2001), guru yang memiliki tingkat *self-efficacy* yang tinggi cenderung memiliki kapasitas yang lebih

besar untuk menciptakan pengalaman belajar yang positif, meningkatkan motivasi siswa, dan mendorong hasil belajar yang lebih baik. Konsep efektivitas pembelajaran telah diperkuat dalam beberapa dekade terakhir oleh metode yang mempertimbangkan keterlibatan siswa dan pengembangan keterampilan berpikir kritis sepanjang proses pembelajaran (Appleton et al., 2008; Baddane & Ennam, 2024).

Efektivitas pembelajaran sangat penting karena tidak hanya berdampak pada prestasi akademik siswa tetapi juga membantu mereka memperoleh keterampilan yang akan mereka gunakan sepanjang hidup mereka. Seperti yang ditunjukkan oleh banyak penelitian, guru yang efektif tidak hanya mampu mendorong siswa untuk berpartisipasi secara aktif dalam pembelajaran tetapi juga mampu menciptakan lingkungan belajar yang menyenangkan. Guru dapat meningkatkan motivasi belajar siswa dan membantu mereka mencapai hasil akademik yang optimal melalui pengajaran yang terstruktur, perencanaan yang matang, pemilihan materi yang tepat, dan evaluasi yang tepat (J. Brophy, 1986; Dean et al., 2012).

Metode pengajaran yang responsif terhadap kebutuhan individu juga berkontribusi pada peningkatan keberhasilan siswa. Pendidik yang dapat menyesuaikan strategi pembelajaran mereka dengan gaya belajar siswa mereka akan lebih mudah membuat pengalaman belajar yang inklusif (Mitchell & Sutherland, 2020). Dalam konteks pendidikan modern, yang ditandai oleh keragaman karakteristik peserta didik, hal ini menjadi semakin penting. Kemampuan guru untuk menyesuaikan materi pembelajaran dengan kebutuhan setiap siswa benar-benar membantu peningkatan keterlibatan siswa dan hasil belajar yang lebih baik dalam keadaan seperti ini (Kahu & Nelson, 2018; Peterson et al., 2019).

Selain itu, efektivitas pembelajaran memiliki hubungan langsung dengan kepuasan siswa dengan pengalaman belajar mereka. Guru yang dapat menyampaikan materi secara sistematis, jelas, dan relevan cenderung menerima penilaian yang lebih positif dari siswa. Prestasi akademik dan kemampuan pemecahan masalah siswa juga dikaitkan dengan hal ini (Kauffman, 2015; Stronge,

2018). Bahkan Y. Liu (2022) menemukan bahwa persepsi siswa tentang efektivitas pembelajaran terkait erat dengan tingkat pemahaman mereka tentang materi yang dipelajari. Oleh karena itu, peningkatan efektivitas pembelajaran berdampak pada peningkatan hasil akademik dan pembentukan lingkungan belajar yang mendukung pertumbuhan siswa (Darling-Hammond et al., 2020).

Efektivitas pembelajaran dapat didefinisikan sebagai sejauh mana seorang guru dapat mencapai tujuan pembelajaran siswa dengan menggunakan pendekatan yang efektif dan efisien (S. K. Kashyap et al., 2018; Y. Zhou et al., 2023). Konsep ini menjadi alat penting untuk menilai kualitas pembelajaran di kelas dan tingkat penguasaan siswa terhadap materi yang diajarkan. Kemampuan guru untuk menjelaskan materi dengan jelas dan menarik bukan satu-satunya manfaatnya. Itu juga mencakup kemampuan mereka untuk memotivasi dan menginspirasi siswa untuk berpartisipasi secara aktif dalam pembelajaran (Guo et al., 2023).

Berbagai indikator dapat digunakan untuk mengukur efektivitas pembelajaran. Ini termasuk hasil belajar siswa, observasi di kelas, refleksi guru (*self-assessment*), dan komentar dari teman, atasan, orang tua, dan masyarakat. Kemampuannya untuk mengelola waktu pembelajaran, memenuhi kebutuhan individual siswa, dan menciptakan lingkungan belajar yang menyenangkan adalah semua faktor yang sangat mempengaruhi kemampuan guru untuk melakukan pembelajaran efektif (Jani et al., 2015). Dalam hal ini, efisiensi berarti pemanfaatan sumber daya yang tersedia, seperti waktu dan energi, sedangkan efektivitas berarti tujuan pembelajaran benar-benar tercapai dan seberapa baik siswa memahami pelajaran.

Tabel 2.1 Empat Dimensi *Teaching Effectiveness*

<b>Dimensi</b>	<b>Penjelasan</b>	<b>Indikator</b>
<i>Teaching Design</i>	Desain pembelajaran sejalan dengan tujuan pembelajaran yang ingin dicapai	a. Tujuan pembelajaran sebagai acuan proses pembelajaran b. Kesesuaian asesmen dengan tujuan pembelajaran c. Kesesuaian aktivitas pembelajaran dengan tujuan dan asesmen pembelajaran d. Desain pembelajaran dan tujuan pembelajaran

Dimensi	Penjelasan	Indikator
		mendukung berkembangnya keterampilan berpikir e. Keberhasilan siswa dilihat dari ketercapaian tujuan pembelajaran
<i>Scholarly Teaching</i>	Mengimplementasikan pembelajaran berbasis data/bukti	a. Pembelajaran dilaksanakan sesuai dengan faktor kondisi b. Konteks situasi pembelajaran yang spesifik c. Konteks situasi pembelajaran yang umum d. Karakteristik materi e. Karakteristik siswa f. Karakteristik guru
		a. Keterhubungan antara praktik pembelajaran dan tujuan pembelajaran b. Mengimplementasikan pembelajaran berbasis data/bukti sesuai dengan pembelajaran dan keberagaman siswa c. Asesmen, baik formatif dan sumatif, merupakan asesmen otentik, bervariasi, dan menawarkan pilihan bagi murid. d. Kriteria evaluasi dijelaskan secara eksplisit dan dikomunikasikan secara efektif
<i>Learner-Centered Teaching</i>	Menggunakan pendekatan pembelajaran yang inklusif dan berpusat pada siswa	a. Siswa engage dengan materi pembelajaran, pengajar, dan sesama siswa selama sebagian besar proses pembelajaran b. Aktivitas pembelajaran otentik, menarik, dan memotivasi siswa. Pengetahuan awal dan latar belakang siswa dihargai c. Materi pembelajaran menerapkan pembelajaran yang inklusif dan berpusat pada siswa d. Pengajar mendukung pembelajaran siswa dengan memberikan umpan balik secara berkala, berkomunikasi secara efektif, dan selalu hadir bagi siswa e. Pembelajaran membangun iklim kelas yang sehat, dengan menghadirkan rasa

Dimensi	Penjelasan	Indikator
		kepemilikan, menghargai ragam kontribusi, menghargai perbedaan individu, dan mendukung adanya saling motivasi, kerja sama, dan keterlibatan.
<i>Reflective Teaching</i>	Mempraktikkan pembelajaran reflektif untuk melanjutkan perbaikan pembelajaran	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Terlibat dalam berbagai kesempatan pengembangan diri</li> <li>b. Melaksanakan self reflection pada semua aspek praktik pedagogik</li> <li>c. Adanya refleksi siswa dan antar siswa serta menganalisis hasil refleksi tersebut</li> <li>d. Mengembangkan, mengimplementasikan, dan meng-update perbaikan pembelajaran yang berkelanjutan</li> <li>e. Menerima umpan balik dari rekan pengajar</li> <li>f. Menunjukkan kepemimpinan dengan berbagi praktik pembelajaran kepada rekan pengajar lain</li> </ul>

*Teaching effectiveness* mencakup beragam aspek yang perlu dikuasai pengajar agar tujuan pembelajaran yang diharapkan siswa dapat dicapai secara efektif sekaligus efisien (Simonson et al., 2022). Salah satu aspek mendasarnya ialah keterampilan profesional dasar, yang meliputi kemampuan mengelola kelas, menyampaikan gagasan secara jelas, serta menyesuaikan strategi pengajaran dengan kebutuhan siswa. Di samping itu, pengajar dituntut memiliki penguasaan materi yang mendalam agar mampu menjelaskan konsep secara utuh dan menjawab pertanyaan siswa dengan keyakinan yang memadai (Simonson et al., 2022).

Komponen lain yang tidak kalah penting dalam *Teaching effectiveness* adalah perancangan dan pelaksanaan pembelajaran yang efektif (Huang & Shih, 2017). Hal ini mencakup penyusunan kurikulum yang sistematis, pemilihan metode pengajaran yang selaras dengan gaya belajar siswa, serta penyediaan materi yang menarik dan relevan. Pengajar juga perlu merancang aktivitas pembelajaran yang menantang sekaligus mendorong keterlibatan aktif siswa dalam proses belajar. Selain itu, efektivitas pembelajaran sangat dipengaruhi oleh kemampuan pengajar

dalam memberikan umpan balik yang konstruktif, jelas, dan transparan. Umpan balik tersebut berfungsi membantu siswa memahami perkembangan belajarnya, mengenali bagian-bagian yang masih perlu diperbaiki, dan memperkuat motivasi mereka untuk belajar lebih baik (Huang & Shih, 2017). Menurut Simonson et al. (2022), *teaching effectiveness* terdiri atas empat dimensi sebagaimana disajikan pada Tabel 5.

Faktor-faktor yang mempengaruhi *teaching effectiveness* salah satunya dikemukakan oleh (Simonson et al., 2022)

1. Tingkat Pengetahuan Profesional:

Efektivitas pembelajaran dipengaruhi oleh tingkat pengetahuan profesional yang dimiliki oleh pendidik, termasuk pengetahuan konten, pengetahuan pedagogis umum, dan pengetahuan pedagogis konten

2. Persiapan Tenaga Pengajar

Persiapan yang tidak memadai untuk mengajar di antara tenaga pengajar dapat menghambat efektivitas pembelajaran, terutama di pendidikan tinggi di mana sering kali kurangnya pelatihan yang memadai untuk pendidik

3. Alat dan Teknik Pengajaran

Penggunaan alat pengajaran yang tepat, metode instruksional, konstruksi bahan ajar, presentasi informasi, strategi penilaian, dan mekanisme umpan balik secara signifikan berdampak pada efektivitas pembelajaran

4. Metode Evaluasi

Metode yang digunakan untuk mengevaluasi pengajaran, seperti evaluasi pembelajaran siswa, portofolio, dan sumber data evaluatif lainnya, dapat mempengaruhi bagaimana efektivitas pembelajaran dirasakan dan ditingkatkan

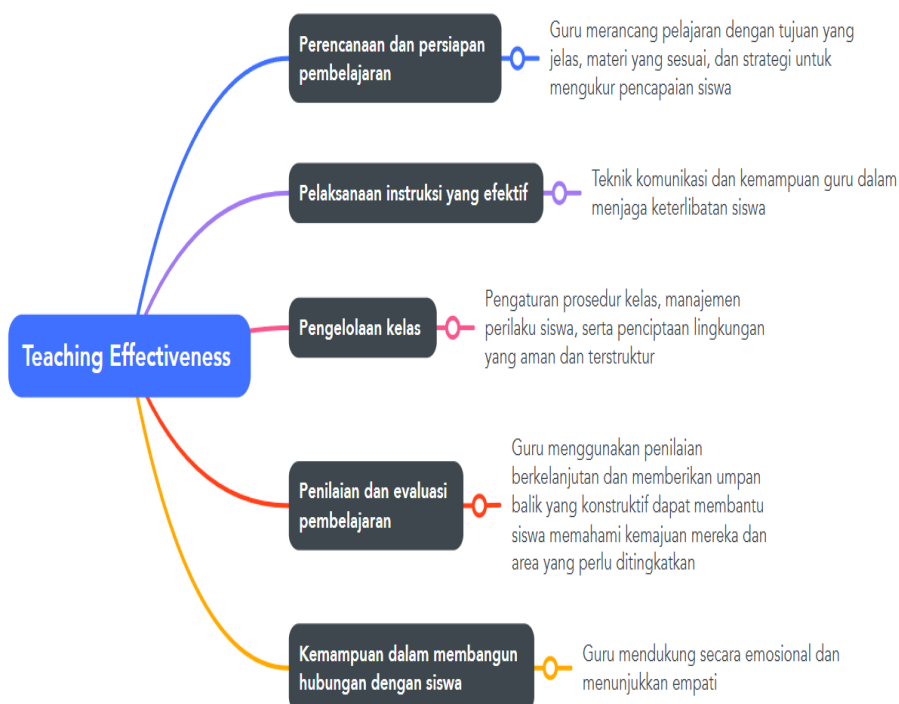
5. Dukungan Kelembagaan

Dukungan dari institusi dalam hal sumber daya, peluang pengembangan profesional, dan pengakuan atas prestasi pengajaran dapat meningkatkan efektivitas pembelajaran dengan memotivasi pendidik untuk meningkatkan praktik mereka.

Sedangkan menurut Jani et al. (2015), faktor yang mempengaruhi *teaching effectiveness* diantaranya.

1. Memiliki keterampilan kepemimpinan memungkinkan pengajar untuk bekerja secara efisien dengan teman sebaya, siswa, dan masyarakat, membina hubungan yang sehat dan mengurangi stres.
2. Gaya mengajar yang energik, antusias, dan menarik, bersama dengan sifat-sifat seperti ketekunan, keramahan, toleransi, dan selera humor, berdampak positif pada efektivitas pembelajaran

Indikator *teaching effectiveness* dapat diukur melalui beberapa aspek yang berkontribusi terhadap keberhasilan pembelajaran dan pencapaian siswa (Berk, 2005). Indikator pertama adalah perencanaan dan persiapan pengajaran, di mana guru merancang pelajaran dengan tujuan yang jelas, materi yang sesuai, dan strategi untuk mengukur pencapaian siswa. Studi menunjukkan bahwa perencanaan yang matang meningkatkan kualitas instruksi dan membantu guru merespons kebutuhan siswa dengan lebih efektif, yang berdampak positif pada hasil pembelajaran (Sánchez-Cabrero et al., 2021).



Gambar 2.4 Indikator *Teaching Effectiveness* (Berk, 2005)

Indikator kedua adalah pelaksanaan instruksi yang efektif, yang mencakup teknik komunikasi serta kemampuan guru dalam mempertahankan keterlibatan siswa selama pembelajaran. Guru yang mampu menyampaikan materi secara jelas, lentur, dan responsif terhadap kebutuhan siswa akan lebih mudah membangun suasana belajar yang mendukung partisipasi aktif sekaligus pemahaman yang lebih mendalam. Berbagai teknik pengajaran, seperti pertanyaan reflektif dan diskusi terbuka, terbukti memberikan kontribusi positif terhadap efektivitas pembelajaran dan pencapaian akademik siswa (Tabachnick & Zeichner, 1991).

Indikator ketiga berkaitan dengan pengelolaan kelas, yang juga merupakan unsur penting dalam menunjang efektivitas pembelajaran. Pengelolaan kelas yang baik mencakup penataan prosedur kelas, pengelolaan perilaku siswa, serta penciptaan lingkungan belajar yang aman dan terstruktur. Hasil penelitian menunjukkan bahwa kelas yang tertata dengan baik memungkinkan siswa memusatkan perhatian pada pembelajaran tanpa gangguan yang berarti, sehingga pada akhirnya mendukung pencapaian akademik yang lebih baik (J. E. Brophy, 1983).

Evaluasi dan penilaian proses pembelajaran merupakan indikator keempat. Guru yang melakukan penilaian dan umpan balik yang konstruktif secara konsisten dapat membantu siswa memahami perkembangan belajar mereka dan menemukan area yang perlu ditingkatkan. Dengan penilaian yang tepat, guru dapat menyesuaikan metode pengajaran mereka dengan kebutuhan belajar individual siswa mereka. Ini adalah komponen penting dalam meningkatkan efektivitas pembelajaran (Dunne et al., 2007).

Kemampuan guru untuk membangun hubungan dengan siswa adalah komponen berikutnya yang sangat penting. Relasi yang positif antara pendidik dan siswa dapat meningkatkan keinginan siswa untuk belajar dan meningkatkan keterlibatan mereka dalam proses pembelajaran. Guru yang menunjukkan dukungan emosional dan empati membantu siswa merasa dihargai, yang menghasilkan lingkungan belajar yang positif dan mendukung siswa (Jennings & Greenberg, 2009).

Dalam situasi seperti ini, efektivitas pembelajaran dipengaruhi secara signifikan oleh hubungan antara keterlibatan guru, kemandirian guru, dan kesejahteraan guru. Keterlibatan siswa dalam pekerjaan, yang mencakup keterlibatan emosional, kognitif, dan fisik, membuat guru lebih fokus dan termotivasi untuk mengajar. Pada umumnya, guru yang terlibat secara aktif dan berdedikasi lebih mampu memberikan pengalaman belajar yang luar biasa kepada siswa mereka, yang menghasilkan peningkatan pemahaman dan partisipasi siswa dalam pembelajaran (S. Wang & Blasco, 2022). Keterlibatan ini mendorong guru untuk membuat lingkungan belajar yang lebih dinamis. Pada akhirnya, ini meningkatkan efektivitas pembelajaran.

Selanjutnya, guru *self-efficacy*, yaitu keyakinan guru terhadap kemampuan mereka dalam mengelola tugas-tugas pembelajaran, sangat penting untuk menentukan efektivitas pembelajaran. Guru dengan tingkat *self-efficacy* yang tinggi cenderung lebih percaya diri dalam memilih dan menerapkan metode pengajaran yang inovatif dan efektif, yang berdampak langsung pada kualitas pengajaran yang mereka berikan (Barni et al., 2019). Keyakinan diri ini juga membantu guru menghadapi tantangan secara lebih baik serta mengurangi stres emosional dan kelelahan, yang pada gilirannya meningkatkan hasil belajar mereka (Bing et al., 2022; Burić & Frenzel, 2023).

Kesejahteraan guru, atau kesejahteraan guru, juga merupakan komponen penting yang mendukung efektivitas pembelajaran. Mempertahankan antusiasme dalam mengajar dan memberikan dukungan yang lebih baik kepada siswa cenderung lebih mudah bagi guru yang memiliki kesejahteraan emosional yang baik. Kesejahteraan guru dapat membantu menciptakan suasana kelas yang positif, yang dapat meningkatkan motivasi dan keterlibatan siswa dalam pembelajaran serta mengurangi stres guru (X. Wang et al., 2024). Selain itu, kesejahteraan yang baik membantu guru tetap bekerja dengan baik meskipun mereka menghadapi beban kerja yang berat. Hal ini merupakan komponen penting dalam mempertahankan kualitas pengajaran (Zheng et al., 2023).

Oleh karena itu, guru keterlibatan, *self-efficacy*, dan kesejahteraan dapat dianggap sebagai tiga variabel yang saling berkaitan yang meningkatkan efektivitas

pembelajaran. Guru yang memiliki keterlibatan tinggi, efikasi diri yang kuat, dan kesejahteraan yang baik akan lebih mampu menciptakan lingkungan belajar yang efektif untuk mencapai target pembelajaran (X. Wang et al., 2024).

### C. *Teacher self-efficacy*

Albert Bandura memperkenalkan *self-efficacy* dalam konteks teori kognitif sosial yang lebih luas. Teori ini berasal dari teori pembelajaran sosial, yang menjelaskan bahwa ketika seseorang didorong untuk mempelajari suatu perilaku, mereka melakukannya dengan mengamati dan meniru tindakan tertentu. Pandangan ini didasarkan pada gagasan bahwa manusia memiliki kecenderungan untuk menyesuaikan diri dengan elemen lingkungan yang dianggap menguntungkan sementara mencoba mengubah situasi yang tidak sesuai dengan kebutuhan atau keinginan mereka (Bandura, 1977).

Selanjutnya, Bandura memperluas lingkup proposal tersebut. Bandura (1977), menyatakan bahwa teori pembelajaran sosial tidak cukup untuk menjelaskan pembelajaran. Perilaku manusia memiliki sifat yang kompleks dan dibentuk oleh banyak determinan yang memiliki berbagai dimensi. Manusia bukan hanya orang yang bereaksi terhadap keadaan; mereka adalah subjek yang memiliki kemampuan untuk mempengaruhi pilihan mereka sendiri dan bertindak dengan niat yang kuat. Bandura memperkenalkan ide tentang *agency* manusia, yang mendukung ide kebebasan dan determinasi. Bandura menolak gagasan bahwa manusia hanya bertindak mekanis terhadap kekuatan luar. Dalam perspektif ini, dianggap bahwa hubungan kausal yang saling bergantung dan resiprokal antara komponen perilaku, personal (kognitif), dan lingkungan membentuk perilaku manusia (Bandura, 1977). Formulasi inilah yang kemudian dikenal sebagai teori kognitif sosial. Teori ini bermanfaat untuk menjelaskan dan memprediksi perilaku serta untuk pembelajaran dan perubahan (Bandura, 2012b).

Bahwa orang tidak merespons pengaruh lingkungan secara langsung dan sederhana adalah dasar teori kognitif sosial. Sebelum bertindak, orang mencari, memilih, dan menafsirkan informasi yang relevan. Oleh karena itu, individu tidak hanya terpengaruh oleh lingkungan mereka; mereka juga berperan aktif dalam menentukan perilaku, motivasi, dan kemajuan mereka sendiri dalam jaringan

interaksi resiprokal (Bandura, 2012b). Dalam keadaan seperti ini, orang dapat mempertimbangkan diri mereka sendiri, mengelola diri mereka sendiri, bertindak proaktif, dan mengatur perilaku mereka. Bahkan, mereka mempengaruhi lingkungan hidup mereka sendiri (Bandura, 1997a)).

Sebagai tanggapan atas ketidakpuasan Bandura terhadap prinsip-prinsip psikologi dari psikoanalisis dan behaviorisme, dia mengajukan teori kognitif sosial. Kedua pendekatan tersebut dianggap terlalu menekankan determinisme lingkungan sebagai penjas utama tentang bagaimana manusia berperilaku. Sebaliknya, Bandura menawarkan perspektif eksistensial dan humanistik yang memberi tempat lebih besar pada kemampuan manusia untuk membuat keputusan secara sadar dan membuat keputusan tentang apa yang akan mereka lakukan. Menurut perspektif ini, individu bertanggung jawab untuk menentukan bagaimana mereka akan menjadi sesuai dengan pilihan hidup mereka (Bandura, 1977).

Teori *self-efficacy*, yang juga dikembangkan oleh Albert Bandura, sangat penting untuk konsep efikasi diri. Menurut teori ini, keyakinan seseorang terhadap kemampuan mereka untuk berhasil dalam tugas tertentu akan memengaruhi perilaku, motivasi, dan pencapaian yang dihasilkan. Dengan demikian, *self-efficacy* tidak hanya terkait dengan persepsi kemampuan mereka, tetapi juga dengan bagaimana keyakinan tersebut mengarahkan tindakan mereka dalam menghadapi tuntutan tugas. Menurut teori ini, konsep efikasi diri didasarkan pada beberapa prinsip dasar (Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R., 1999).

a. Pengalaman pribadi (*mastery experiences*)

Pengalaman berhasil dalam tugas atau tantangan yang dihadapi memperkuat efikasi diri. Ketika seseorang merasa mampu dan berhasil dalam tugas tertentu, itu membantu memperkuat keyakinan dalam kemampuan diri.

b. Kerangka konseptual peran (*role kerangka konseptuals*)

Melihat orang lain yang telah berhasil dalam hal yang serupa dapat memberikan inspirasi dan memperkuat keyakinan dalam kemampuan diri. Kerangka konseptual peran adalah sumber motivasi yang kuat.

c. Pemahaman diri (*self-awareness*)

Memahami diri sendiri, termasuk kekuatan dan kelemahan, membantu individu mengidentifikasi area di mana mereka perlu berkembang. Pemahaman diri yang lebih dalam dapat membantu dalam perencanaan dan pengembangan kemampuan.

d. Pemberian tantangan (*setting challenging goals*)

Menetapkan tujuan yang menantang, tetapi tetap realistis, dapat memotivasi individu untuk meningkatkan efikasi diri karena mereka bekerja menuju pencapaian tujuan tersebut.

e. Umpan balik (*feedback*)

Menerima umpan balik positif tentang pencapaian mereka membantu individu merasa lebih percaya diri dalam kemampuan mereka.

Mengenai sumber *self-efficacy*, Bandura (1977) menjelaskan bahwa keyakinan efikasi diri berkembang melalui penafsiran individu terhadap informasi yang berasal dari empat sumber pengaruh utama. Sumber yang paling kuat adalah interpretasi atas hasil kinerja sebelumnya atau *mastery experience*. Pengalaman ini merujuk pada keberhasilan individu ketika menghadapi tantangan baru dan mampu menanganinya dengan baik. Bandura (1997) menegaskan bahwa *mastery experience* merupakan sumber informasi efikasi yang paling berpengaruh karena menyediakan bukti paling autentik mengenai kemampuan seseorang untuk mengerahkan upaya hingga mencapai keberhasilan. Keberhasilan akan memperkuat keyakinan terhadap kemandirian diri, sedangkan kegagalan cenderung melemahkannya, terutama apabila terjadi sebelum rasa efikasi itu terbentuk secara mantap. Dalam konteks ini, latihan menjadi salah satu cara paling efektif untuk memperoleh keterampilan baru sekaligus meningkatkan performa pada aktivitas tertentu.

Keyakinan bahwa latihan dan penguasaan keterampilan baru akan menghasilkan pengalaman yang positif pada dasarnya tumbuh karena selama proses tersebut individu secara bertahap belajar meyakini bahwa dirinya memang mampu mengembangkan kemampuan baru. Cara berpikir yang positif semacam ini menjadi sangat penting, sebab salah satu prasyarat untuk berkembang atau mempelajari hal

baru adalah keyakinan bahwa tugas tersebut dapat dijalankan secara berhasil. Dengan demikian, keyakinan terhadap kapasitas diri bukan sekadar pelengkap, melainkan bagian mendasar dari proses menjadi lebih baik.

Sumber penting kedua dari *self-efficacy* adalah *vicarious experience* yang diperoleh melalui kerangka konseptual sosial. Bandura (1977) menyatakan bahwa ketika seseorang melihat individu lain yang dianggap serupa dengannya berhasil melalui usaha yang berkelanjutan, pengamatan tersebut dapat menumbuhkan keyakinan bahwa ia pun memiliki kemampuan untuk menguasai aktivitas yang sejenis dan mencapai keberhasilan. Pengalaman perwakilan ini muncul melalui observasi terhadap orang lain yang mampu menyelesaikan suatu tugas. Kehadiran figur teladan yang positif, terutama mereka yang menunjukkan tingkat efikasi diri yang sehat, membuat seseorang lebih mungkin menyerap keyakinan positif mengenai dirinya sendiri. Dalam kehidupan sehari-hari, kerangka konseptual sosial semacam ini dapat berupa kakak, teman yang lebih dewasa, guru, pelatih, orang tua, anggota keluarga, maupun atasan.

Sumber berikutnya adalah *verbal persuasion*. Umpan balik verbal yang positif ketika seseorang mengerjakan tugas yang kompleks dapat memperkuat keyakinannya bahwa ia memiliki kemampuan untuk berhasil. Suparta, (2013), menjelaskan bahwa efikasi diri dipengaruhi oleh dorongan maupun keputusan yang berkaitan dengan persepsi terhadap kinerja atau kemampuan individu. Sebagai ilustrasi, ketika seorang anak diberi keyakinan bahwa ia mampu berhasil dan didorong untuk berusaha mencapai cita-citanya, proses itulah yang mencerminkan kerja *verbal persuasion*. Pengaruh persuasi verbal dapat berlangsung pada semua tahap usia, tetapi penerapannya sejak dini cenderung memberikan peluang lebih besar bagi pembentukan efikasi diri yang kuat.

Selain itu, kondisi emosional, fisik, dan psikologis juga memengaruhi bagaimana seseorang menilai kemampuan pribadinya dalam situasi tertentu. Individu yang sedang menghadapi depresi, kecemasan, atau tekanan psikologis lain cenderung lebih sulit membangun persepsi positif terhadap kemampuannya. Walaupun demikian, hal tersebut bukan berarti efikasi diri tidak dapat berkembang. Bandura (1982) menunjukkan bahwa peningkatan efikasi diri akan lebih mudah

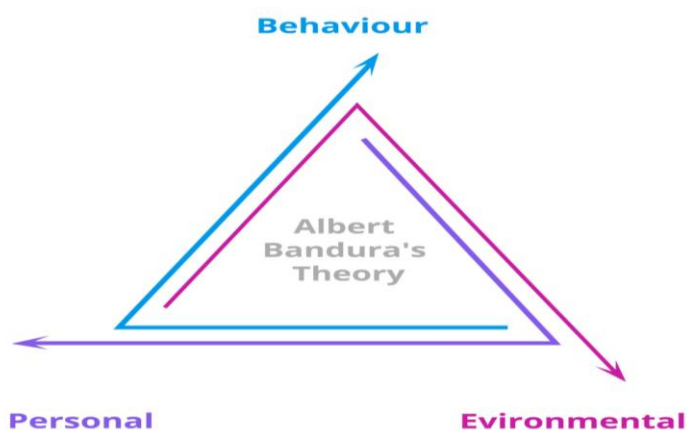
terjadi ketika individu berada dalam kondisi sehat secara emosional dan fisik. Namun, sebagaimana ditegaskan Bandura (1977), aspek yang paling penting bukan terletak pada intensitas reaksi emosional atau fisik itu sendiri, melainkan pada bagaimana reaksi tersebut dimaknai dan ditafsirkan. Individu yang memiliki efikasi tinggi cenderung memandang kondisi afektifnya sebagai sumber energi yang mendukung performa, sedangkan mereka yang dirundung keraguan diri lebih mungkin menafsirkannya sebagai tanda kelemahan.

Atas dasar itu, rasa efikasi diri dapat ditingkatkan melalui kemampuan mengelola kecemasan dan membangun suasana hati yang lebih stabil ketika menghadapi tantangan. Bandura bukan satu-satunya tokoh yang mengembangkan kajian mengenai efikasi diri. James Maddux, misalnya, mengusulkan adanya sumber efikasi diri kelima, yaitu pengalaman imajiner atau *visualization* (Maddux & Meier, 1995). Gagasan ini memperluas pemahaman bahwa efikasi diri tidak hanya terbentuk dari pengalaman nyata, tetapi juga dari konstruksi mental yang dibangun individu mengenai kemampuannya sendiri.

Teori belajar kognitif dan konsep efikasi diri memiliki keterkaitan yang erat dalam konteks pembelajaran dan perkembangan individu. Ormrod et al. (2023), dalam *Human Learning*, menjelaskan hubungan antara belajar kognitif dan efikasi diri dalam ranah pendidikan. Schunk (2012), juga menunjukkan keterkaitan efikasi diri dengan motivasi akademik dalam perspektif teori belajar kognitif. Dalam konteks pendidikan, hubungan antara teori belajar kognitif dan efikasi diri guru menjadi sangat relevan karena teori kognitif menekankan pemahaman, pemrosesan informasi, dan kemampuan berpikir kritis, yang semuanya merupakan unsur penting dalam pembentukan efikasi diri guru. Tschannen-Moran & Hoy, (2001) secara khusus membahas konsep efikasi diri guru, instrumen pengukurannya, serta berbagai faktor yang memengaruhinya.

Selain itu, Schunk (2012) menjelaskan dalam *Social Cognitive Theory* bagaimana teori kognitif sosial, seperti gagasan tentang efikasi diri, dapat mempengaruhi bagaimana guru bertindak dalam pembelajaran. Tschannen-Moran & Hoy, (2001) juga menemukan bahwa banyak hal memengaruhi efikasi diri guru, seperti pengalaman mengajar dan pembelajaran yang diperoleh dari pengalaman

sebelumnya. Sementara itu, Woolfolk dan Hoy (1990) menunjukkan bagaimana calon guru mulai mengembangkan efikasi dirinya dan bagaimana hal ini memengaruhi pandangan mereka tentang kontrol dalam pengajaran. Menurut kerangka Bandura, perilaku dan motivasi seseorang dipengaruhi oleh interaksi antara faktor perilaku, faktor personal, dan faktor lingkungan. Gambar 8 menunjukkan kerangka konseptual determinasi resiprokal.



Gambar 2.5 Kerangka konseptual *Triadic Reciprocal Determinism*

#### D. *Teacher engagement*

*Engagement* guru berasal dari tradisi teori motivasi dan psikologi positif. Studi awal tentang *engagement* kerja dibuat oleh (Mougeot, 2000). Dalam konteks ini, keterlibatan kerja didefinisikan sebagai keadaan kerja yang positif dan memuaskan yang mencakup aspek fisik, kognitif, dan emosional. Konsep ini sangat penting untuk pendidikan karena guru memainkan peran penting dalam membuat lingkungan belajar yang baik dan memengaruhi hasil akademik siswa. Guru yang sangat terlibat dalam pekerjaannya cenderung lebih mampu mendorong keterlibatan siswa dan meningkatkan hasil belajar mereka, menurut berbagai penelitian (A. B. Bakker & Bal, 2010; F. Xie, 2021). Secara lebih khusus, keterlibatan guru berarti keterlibatan guru yang kuat dan mendalam dalam pekerjaannya. Tiga komponen utama biasanya terlibat dalam konsep ini: kekuatan, komitmen, dan *absorption* (Indramawan, 2015; Klassen et al., 2013a; Schaufeli et al., 2002). Energi yang tinggi, ketahanan mental, dan kesiapan untuk berusaha keras ketika menghadapi tantangan adalah semua aspek vitalitas. Fokus menunjukkan

keterikatan emosional yang kuat terhadap pekerjaan, yang tampak dalam antusiasme, inspirasi, dan rasa bangga. Sebaliknya, *absorption* adalah ketika guru sepenuhnya terlibat dalam pekerjaan sehingga tidak menyadari waktu berlalu.

Kemunculan keterlibatan guru secara historis dapat dikaitkan dengan peningkatan kesadaran akan manfaat hubungan positif di kelas dan dampak psikologis positif terhadap kesejahteraan profesional. Para peneliti yang melakukan penelitian ini menemukan bahwa guru yang memiliki hubungan yang baik dengan siswa dan rekan kerja menunjukkan tingkat partisipasi yang lebih tinggi (Harper-Hill et al., 2022). Praktiknya, keterlibatan guru tidak hanya mencakup keterlibatan secara pribadi dengan pekerjaan mereka, tetapi juga mencakup aspek sosial, seperti keterlibatan dalam membangun interaksi yang signifikan dengan siswa dan bekerja sama dengan rekan sejawat di sekolah. Karena hubungan yang kuat dengan siswa dikaitkan dengan hasil belajar yang lebih baik dan kesejahteraan emosional yang lebih baik, dimensi sosial ini sering dianggap sebagai ciri khas pekerjaan guru (Cardwell, 2011; Klassen et al., 2013a).

Karena kontribusinya yang nyata terhadap efektivitas pembelajaran dan hasil belajar siswa, keterlibatan guru semakin dibahas dalam penelitian kontemporer. Misalnya, Y. Wang et al. (2022), menemukan bahwa keterlibatan guru berdampak positif pada prestasi akademik siswa. Ini terutama berlaku untuk pembelajaran bahasa asing secara daring. Selain itu, penelitian tersebut menemukan bahwa motivasi otonom dan emosi akademik yang positif, seperti kepuasan, berfungsi sebagai penghubung antara keterlibatan guru dan keberhasilan siswa. Hasil ini menunjukkan bahwa pendidik yang terlibat secara emosional dan kognitif dalam proses pembelajaran memiliki kemampuan untuk meningkatkan keinginan siswa untuk belajar. Pada akhirnya, ini berkontribusi pada peningkatan prestasi akademik siswa. Menurut penelitian lain, keterlibatan guru berperan dalam membangun hubungan positif antara guru dan siswa. Keterlibatan siswa dalam kelas merupakan syarat penting untuk partisipasi siswa. Pendekatan *Problem-Based Learning* (PBL), misalnya, telah terbukti dapat meningkatkan interaksi guru-siswa dan mendukung keberlanjutan dan keterlibatan pembelajaran siswa Amerstorfer & Freiin von Münster-Kistner (2021). Guru yang menunjukkan kepedulian, kredibilitas, dan terus memberikan umpan balik yang konstruktif akan lebih mampu menciptakan

lingkungan belajar yang inklusif dan mendukung. Ini akan membuat siswa lebih terlibat secara akademik dan memperkuat hubungan sosial di kelas (Amerstorfer, 2020).

Kajian-kajian terbaru juga menunjukkan bahwa *teacher engagement* memiliki implikasi terhadap kesejahteraan guru, yang selanjutnya dapat memengaruhi iklim sekolah dan hasil belajar siswa secara lebih luas. Ulasan yang dilakukan oleh Beames et al. (2023), menyimpulkan bahwa intervensi yang diarahkan pada peningkatan kesejahteraan guru, seperti program pengelolaan stres dan pencegahan *burnout*, berpotensi meningkatkan *teacher engagement* dan secara tidak langsung turut mendukung keterlibatan siswa.

Indikator *teacher engagement* mencakup sejumlah dimensi yang merefleksikan komitmen guru terhadap pekerjaan serta kualitas interaksinya dengan siswa dan kolega. Penelitian mutakhir menunjukkan bahwa indikator utamanya meliputi keterlibatan kognitif, emosional, sosial, dan fisik dalam aktivitas mengajar (Klassen et al., 2013a). Keterlibatan tersebut tidak hanya tercermin dari energi dan dedikasi guru saat mengajar, tetapi juga dari kemampuannya membangun hubungan yang positif dengan siswa dan rekan kerja, serta dari fokus penuh yang diberikan dalam menjalankan tugas profesionalnya (Greenier et al., 2021). Salah satu dimensi yang sangat mendasar adalah keterlibatan kognitif, yaitu ketika guru menggunakan strategi, pengetahuan, dan refleksi profesional untuk meningkatkan efektivitas pembelajaran. Penelitian menunjukkan bahwa guru yang terlibat secara kognitif cenderung lebih inovatif dalam merancang materi ajar dan lebih reflektif dalam menentukan metode pembelajaran yang digunakan (Greenier et al., 2021). Keterlibatan ini berpengaruh terhadap cara guru mempersiapkan pelajaran, menyampaikan materi, dan mengevaluasi perkembangan belajar siswa (L. Xie et al., 2021).

Keterlibatan emosional juga merupakan ukuran penting dari keterlibatan guru. Ketika seorang guru menunjukkan semangat, komitmen, dan keterikatan emosional yang kuat terhadap tugasnya sebagai pendidik, dimensi ini tampak. Guru yang menunjukkan emosi positif selama proses pembelajaran dapat meningkatkan motivasi siswa dan menciptakan lingkungan belajar yang ramah. Menurut Y. Wang

et al. (2022), keterlibatan emosional guru meningkatkan keinginan siswa, terutama dalam pembelajaran online. Guru yang ramah dan empati cenderung lebih mampu menumbuhkan rasa percaya diri siswa dan mendorong mereka untuk berpartisipasi aktif dalam proses pembelajaran.



Gambar 2.6 Indikator *Teacher engagement* Klassen et al. (2013)

Kemampuan guru untuk membangun hubungan yang efektif dengan siswa dan rekan sejawat disebut keterlibatan sosial. Di dalam dimensi ini termasuk interaksi yang mendukung dan praktik kerja sama, baik di dalam maupun di luar kelas. Amerstorfer (2020) menyatakan bahwa hubungan yang kuat antara guru dan siswa membantu siswa lebih terlibat dalam pendidikan dan mencapai hasil belajar yang lebih baik. Pada umumnya, guru yang memiliki keterlibatan sosial yang tinggi lebih mampu menciptakan suasana kelas yang positif, terbuka, dan inklusif.

Meskipun demikian, keterlibatan fisik terkait dengan jumlah sumber daya dan waktu yang dihabiskan oleh guru untuk menjalankan aktivitas pembelajaran. Guru yang hadir secara fisik tampak kuat dalam menghadapi masalah pendidikan dan berpartisipasi aktif dalam berbagai kegiatan sekolah. Menurut Greenier et al. (2022), guru dengan keterlibatan fisik yang tinggi cenderung lebih tahan terhadap kelelahan dan memiliki tingkat kepuasan kerja yang lebih tinggi. Pada akhirnya, ini akan menghasilkan pengajaran yang lebih baik.

Pendekatan yang menyeluruh diperlukan untuk meningkatkan keterlibatan guru. Pendekatan ini mencakup dukungan institusional, kerja sama antar guru, dan peningkatan kemampuan melalui pelatihan dan pengembangan profesional. Studi menunjukkan bahwa membentuk komunitas profesional di sekolah yang memungkinkan guru berbagi pengalaman dan strategi pembelajaran dapat meningkatkan partisipasi mereka. Kolaborasi seperti ini memungkinkan guru untuk memahami tantangan pengajaran secara lebih baik dan menemukan solusi yang efektif, yang menghasilkan peningkatan produktivitas kerja dan kepuasan profesional mereka (Yoon et al., 2021). Pelatihan berkelanjutan juga sangat penting untuk meningkatkan keterlibatan guru. Pelatihan yang sesuai dan relevan dengan kebutuhan nyata di lapangan membantu guru merasa lebih yakin terhadap kemampuan mereka dan membuat mereka lebih siap untuk menghadapi tantangan di kelas. Rasa kolegalitas akan semakin kuat ketika pelatihan memungkinkan umpan balik dan diskusi antar guru. Akibatnya, keterlibatan guru dalam pekerjaannya akan meningkat (Shie & Chang, 2022).

Dukungan terhadap kesejahteraan emosional guru adalah komponen lain yang tidak kalah penting. Sebuah penelitian menunjukkan bahwa kondisi kesejahteraan yang baik memungkinkan guru untuk mempertahankan semangat mereka dalam mengajar dan mencegah mereka menjadi lelah. Guru yang mendapatkan dukungan emosional dan memiliki keyakinan besar pada kemampuan mereka cenderung lebih terlibat dalam pengajaran. Selanjutnya, kondisi ini meningkatkan kualitas pengalaman belajar siswa (Burić et al., 2021; Ortan et al., 2021).

Fokus penelitian ini adalah untuk menguji hubungan antara keterlibatan guru, *self-efficacy* guru, dan kesejahteraan guru, dan dampaknya terhadap keberhasilan pendidikan dan kesejahteraan profesional guru. *Self-efficacy* guru, yang merujuk pada keyakinan guru terhadap kemampuannya untuk mengelola tugas-tugas pendidikan secara efektif, dianggap sebagai salah satu prediktor utama keterlibatan guru. Guru dengan tingkat *self-efficacy* yang tinggi cenderung memiliki lebih banyak kesempatan untuk mencapai hasil yang lebih baik

Sebaliknya, keterlibatan guru juga terkait dengan kesejahteraan guru. Keterlibatan yang tinggi dalam pekerjaan menunjukkan upaya dan dedikasi yang dicurahkan dalam pengajaran dan meningkatkan kesehatan fisik dan emosional. Hasil penelitian menunjukkan bahwa keyakinan diri guru terhadap kemampuan mereka berpengaruh terhadap kesejahteraan guru. Guru yang memiliki keyakinan kuat terhadap kemampuan mereka cenderung lebih tahan terhadap stres dan memiliki risiko lelah yang lebih rendah (Burić et al., 2021; Shie & Chang, 2022). Keadaan ini berdampak pada peningkatan kualitas kehidupan kerja, yang menguntungkan siswa dan pendidik karena hasil belajar yang lebih baik dan lingkungan sekolah yang lebih baik (Ortan et al., 2021; Burić et al., 2021).

Selain itu, kebahagiaan guru dianggap sebagai pilar penting bagi komitmen dan ketangguhan guru dalam menghadapi berbagai tantangan yang dihadapi oleh profesi mereka. Keadaan kesehatan mental yang baik memungkinkan pendidik mengendalikan emosi mereka dengan lebih baik, mempertahankan semangat mereka untuk mengajar, dan membangun hubungan yang positif dengan siswa dan rekan kerja. Keterlibatan guru yang tinggi dan tingkat *self-efficacy* yang kuat secara kolektif berkontribusi pada pembentukan lingkungan belajar yang suportif dan peningkatan pencapaian siswa (Ortan et al., 2021).

### **E. *Teacher Well-being***

Kesejahteraan psikologis merupakan konstruk yang luas dan multidimensional, yang merujuk pada keseluruhan pengalaman individu terkait emosi positif, kepuasan hidup, dan perasaan memiliki tujuan hidup. Kajian mengenai kesejahteraan psikologis telah berkembang menjadi salah satu bidang penting dalam psikologi selama beberapa dekade, dengan perhatian utama pada faktor-faktor yang mendukung terbentuk dan terpeliharanya kondisi tersebut. Salah satu kerangka konseptual awal yang berpengaruh dikemukakan oleh Seligman & Csikszentmihalyi (2000), yang memandang kesejahteraan psikologis sebagai hasil dari dua dimensi utama, yaitu emosi positif dan keterlibatan dalam aktivitas yang bermakna. Berdasarkan kerangka konseptual ini, individu yang lebih sering mengalami emosi positif dan secara aktif terlibat dalam kegiatan yang dianggap bermakna cenderung memiliki tingkat kesejahteraan psikologis yang lebih tinggi.

Dalam era digital, tuntutan terhadap guru semakin luas karena mereka tidak hanya diharapkan berkontribusi pada perkembangan akademik siswa, tetapi juga pada kesejahteraan sosial dan emosional mereka. Atas dasar itu, kesejahteraan guru, khususnya kesejahteraan psikologis, perlu diposisikan sebagai perhatian penting bagi pembuat kebijakan, lembaga pendidikan guru, dan pimpinan sekolah, sebab kondisi ini merupakan prasyarat bagi efektivitas kerja guru. Perubahan zaman yang ditandai oleh percepatan perkembangan teknologi, kompleksitas persoalan siswa, dan meningkatnya tekanan kehidupan personal membuat para pendidik menghadapi dinamika emosional yang lebih tidak menentu dibandingkan sebelumnya. Situasi tersebut menuntut guru untuk memiliki kapasitas regulasi diri yang semakin kuat.

Kondisi sekolah masa kini juga menunjukkan keragaman yang lebih besar dalam aspek psikologis siswa. Sebagian anak dan remaja tumbuh dalam lingkungan keluarga dengan tantangan emosional yang lebih kompleks, misalnya karena hidup dengan orang tua tunggal atau dalam keluarga yang kedua orang tuanya bekerja sehingga tidak selalu hadir pada saat dibutuhkan. Di samping itu, guru juga berhadapan dengan tekanan eksternal berupa tuntutan kinerja yang semakin ketat, termasuk pengawasan yang lebih intens terhadap kemampuan mereka dalam meningkatkan hasil belajar siswa. Berbagai perubahan tersebut telah dikaitkan dengan menurunnya semangat kerja, meningkatnya rasa rentan, dan ketidakpastian identitas profesional guru. Karena itu, *teacher well-being* menjadi isu yang semakin sentral dalam pembahasan mengenai kualitas pendidikan.

*Teacher well-being* atau kesejahteraan guru dapat dipahami sebagai kondisi yang mencakup dimensi fisik, emosional, sosial, dan profesional dalam kehidupan guru. Konsep ini meliputi kepuasan hidup dan kerja, kesehatan fisik dan mental, dukungan sosial, persepsi terhadap pekerjaannya, serta keseimbangan antara kehidupan profesional dan kehidupan pribadi. Kesejahteraan guru yang baik sangat dibutuhkan untuk memperkuat mutu pengajaran, menekan stres, dan membangun lingkungan belajar yang positif bagi siswa (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Berbagai definisi yang dikemukakan dalam literatur memperlihatkan kesamaan arah, yakni bahwa kesejahteraan guru merupakan keadaan positif yang memungkinkan guru bekerja secara efektif, mempertahankan motivasi, dan menjalankan tugas

profesionalnya secara optimal. Dengan demikian, *teacher well-being* dapat dirumuskan sebagai kondisi positif dan rasa puas pada ranah fisik, sosial, emosional, dan profesional kehidupan guru, disertai keseimbangan antara tuntutan kerja dan kehidupan personal.

Faktor-faktor yang memengaruhi *teacher well-being* merupakan unsur penting dalam menjelaskan efektivitas pembelajaran. Kesejahteraan guru dapat ditinjau dari dimensi fisik, mental, emosional, dan profesional yang secara langsung memengaruhi cara guru menjalankan pembelajaran. Selain itu, lingkungan kerja, beban administratif, hubungan interpersonal, dukungan institusi, serta keseimbangan antara kehidupan kerja dan kehidupan pribadi turut membentuk tingkat kesejahteraan mereka. Pemahaman terhadap faktor-faktor yang menopang keseimbangan dalam kehidupan profesional guru menjadi penting karena kondisi tersebut berdampak positif terhadap *teaching effectiveness*.

Salah satu kerangka yang dapat digunakan untuk menjelaskan *teacher well-being* adalah *Quality of Work Life Theory* yang dikembangkan oleh Walton, (1973). Teori ini menegaskan bahwa kesejahteraan guru dipengaruhi oleh sejumlah faktor utama dalam lingkungan kerja. Dengan demikian, pembahasan mengenai *teacher well-being* tidak hanya berkaitan dengan kondisi psikologis individual, tetapi juga dengan kualitas sistem kerja yang menaungi praktik profesional guru.

a. Kompensasi yang adil dan memadai

Kompensasi yang adil dan memadai mencakup gaji yang sesuai dengan tanggung jawab dan beban kerja guru, tunjangan, dan insentif. Keadilan dalam kompensasi dapat meningkatkan motivasi dan kepuasan kerja.

b. Kondisi kerja yang aman dan sehat

Kondisi kerja yang aman dan sehat mencakup lingkungan fisik yang mendukung, bebas dari bahaya, serta fasilitas yang memadai untuk kesehatan dan keselamatan. Ini termasuk ventilasi yang baik, kebersihan, dan perlindungan dari risiko kerja.

c. Peluang untuk menggunakan dan mengembangkan kemampuan

Peluang ini mencakup tugas yang menantang dan kesempatan untuk mengaplikasikan keahlian dan kreativitas. Guru perlu merasa bahwa mereka

dapat menggunakan keterampilan mereka secara maksimal dan memiliki peluang untuk berinovasi.

d. Peluang untuk pertumbuhan berkelanjutan dan jaminan kerja

Peluang ini mencakup pengembangan profesional, pelatihan, dan pendidikan berkelanjutan. Jaminan kerja yang stabil juga penting untuk memberikan rasa aman dan mengurangi stres terkait ketidakpastian pekerjaan.

e. Integrasi sosial dalam organisasi kerja

Integrasi sosial mencakup hubungan yang baik antar rekan kerja, dukungan sosial, dan rasa kebersamaan dalam tim. Hubungan yang harmonis dan kolaboratif dapat meningkatkan kesejahteraan emosional dan mental.

f. Konstitusionalisme dalam organisasi kerja

Konstitusionalisme mencakup hak-hak karyawan di tempat kerja, termasuk kebebasan berpendapat, partisipasi dalam pengambilan keputusan, dan perlindungan dari perlakuan diskriminatif. Transparansi dan keadilan dalam kebijakan organisasi sangat penting.

g. Pekerjaan dan kehidupan di tempat kerja

Faktor ini mencakup keseimbangan antara kehidupan kerja dan kehidupan pribadi, waktu luang yang memadai, dan fleksibilitas kerja. Guru perlu memiliki waktu untuk beristirahat dan menjalankan kegiatan pribadi tanpa merasa terbebani oleh pekerjaan.

h. Relevansi sosial dari kehidupan kerja

Relevansi sosial mencakup persepsi bahwa pekerjaan yang dilakukan memiliki nilai dan dampak positif bagi masyarakat. Guru yang merasa pekerjaannya memberikan kontribusi penting bagi komunitas akan merasa lebih puas dan termotivasi.

Kesejahteraan guru (*teacher well being*) merupakan isu yang sangat penting bagi sekolah dan masyarakat. Hal ini dipandang berkaitan dengan *teaching effectiveness*, hasil belajar siswa, dan tata kelola pendidikan (Duckworth et al., 2009). Lyubomirsky et al. (2005) memaparkan dua penjelasan mengenai peran kausalitas kesejahteraan dalam menentukan kesuksesan yaitu pertama, karena orang yang bahagia sering mengalami suasana hati yang positif, mereka memiliki

kemungkinan yang lebih besar untuk bekerja secara aktif mencapai tujuan-tujuan baru ketika mengalami suasana hati tersebut. Kedua, orang yang bahagia memiliki keterampilan dan sumber daya masa lalu, yang telah mereka bangun dari waktu ke waktu selama suasana hati yang menyenangkan sebelumnya. Seorang guru yang memiliki kesejahteraan psikologis, termasuk didalamnya rasa bahagia akan lebih dapat mentransfer ilmu melalui proses pembelajaran yang menyenangkan.

Perasaan guru tentang identitas profesional mereka akan terkait dengan kesejahteraan psikologis dan hal ini kemungkinan besar akan berhubungan dengan efektivitas dalam melakukan pembelajaran. Kompleksitas dalam mencapai perubahan dan mempertahankan *teaching effectiveness* telah ditemukan dalam penelitian yang menghasilkan gambaran bahwa dimensi afektif dari seorang guru sangat penting. Hal ini akan memperkuat hubungan antara kognisi dan emosi, untuk menghasilkan "*teaching effectiveness*". Bagaimana seorang guru dapat menampilkan pembelajaran yang efektif merupakan hasil dari persiapan dan dukungan dari ranah kognisi dan emosi, (Day & Qing, 2009). Penelitian ini juga memetakan hubungan yang saling terkait antara fase kehidupan profesional guru, identitas profesional mereka, dan kesejahteraan, komitmen dan efektivitas baik yang dirasakan dalam kemajuan pencapaian siswa.

Oleh karena itu, penelitian yang mewakili dimensi afektif dari pengajaran penting, karena dimensi-dimensi ini memperkuat hubungan antara kognisi dan emosi dan berperan sebagai aspek yang penting bagi para pembuat kebijakan, pendidik guru dan kepala sekolah bahwa "keefektifan guru" adalah hasil dari persiapan dan dukungan yang berkelanjutan dari kognitif dan emosi. Namun, aspek yang penting harus memberikan lebih dari sekadar sarana untuk memahami dan peningkatan kesadaran agar dapat bermanfaat bagi usaha peningkatan efektivitas pembelajaran. Pada abad 21 profesi mengajar dinilai sebagai salah satu profesi yang paling penuh tekanan (Kyriacou, 2001; Nash, 2005). Ada kebutuhan yang sangat mendesak untuk lebih fokus pada peran emosi positif dalam mempertahankan kualitas dan kekuatan positif guru, dan kepedulian guru terhadap anak-anak, membangun motivasi, komitmen, dan kemampuan untuk terus memberikan yang terbaik dalam profesinya, terlepas dari tantangan yang guru hadapi di era digital saat ini.

Pentingnya kapasitas guru untuk mengelola kehidupan emosional mereka dalam berbagai situasi kini telah diakui dan diterima secara luas. Pengelolaan emosi yang baik menghasilkan *well being* atau kesejahteraan psikologis. Hal ini “sangat diperlukan untuk bertahan hidup” Damasio (2004), dan untuk kapasitas mereka menjadi efektif (Day & Qing, 2009). Lebih lanjut dikatakan, masih terlalu sedikit penelitian di bidang pendidikan yang mencoba menganalisis kondisi relasional dan organisasi yang mempengaruhi kapasitas setiap guru untuk mengelola emosi mereka dengan cara yang memungkinkan mereka untuk mengelola kesejahteraan psikologis (*well being*) dan mempertahankan efektivitas mereka.

Namun, untuk mencapai dan mempertahankan kondisi kesejahteraan psikologis yang sehat, guru perlu mengelola dengan baik tantangan kognitif dan emosional dalam bekerja dengan berbagai skenario yang dihadapi yang terkadang sulit, dan bervariasi sesuai dengan pengalaman hidup dan peristiwa, kekuatan hubungan dengan rekan kerja, berbagai tipikal murid, dan orang tua murid, keyakinan akan cita-cita pendidikan, rasa percaya diri, serta dukungan dari rekan kerja dan pimpinan sekolah.

#### **F. *Teaching Effectiveness* dalam Konteks Indonesia**

*Teaching effectiveness* berfokus pada proses pembelajaran sedangkan efektivitas guru mencoba mengidentifikasi karakteristik guru, seperti keterampilan, pengalaman, disposisi, dan bahkan sifat-sifat pribadi, yang terkait dengan kualitas pengajaran dan prestasi siswa. Baru-baru ini, "meta-meta analisis" oleh Hattie, harus disebutkan (Hattie, J., 2013; Hattie, 2008a), serta serangkaian studi tinjauan baru oleh Reynolds et al. (2014), mengenai efektivitas pendidikan, Muijs et al. (2014) mengenai efektivitas pembelajaran, serta Hopkins et al. (2014) mengenai efektivitas di tingkat sistem dan peningkatan sekolah. Penelitian oleh oleh Creemers & Kyriakides (2007) memberikan integrasi multi-level yang rumit antara efektivitas sistem, sekolah, dan kelas. Terakhir, penelitian baru yang penting sehubungan dengan dampak pendidikan guru dan pengetahuan guru melengkapi gambaran tersebut (Baumert et al., 2010; Blömeke et al., 2014). Faktor-faktor kunci *teaching effectiveness* dari hasil penelitian di atas dapat disimpulkan dalam gambar di bawah ini:



Gambar 2.7 Faktor-faktor Kunci yang Membentuk *Teaching effectiveness*

Tinjauan-tinjauan penelitian yang lebih baru, dilakukan oleh Baumert et al. (2010), R. D. Muijs & Reynolds, (2001), dan Praetorius et al. (2018) terlihat adanya dampak penguatan yang kuat terhadap karakteristik guru yang dominan dengan instruksi yang efektif. Hal ini juga sejalan dengan hasil yang diuraikan dalam tinjauan sebelumnya (Scheerens dan Bosker 1997). Penelitian ini memperlihatkan dan mempertimbangkan beberapa tren tambahan yang lebih baru. Hal-hal tersebut adalah sebagai berikut mempertimbangkan kembali karakteristik guru yang efektif, lebih banyak perhatian pada pengajaran keterampilan tingkat tinggi, pembelajaran yang diatur sendiri dan pendekatan "konstruktivisme", – pernyataan ulang yang kuat tentang fakta bahwa mengajar adalah tentang memfasilitasi pembelajaran, dengan mempertimbangkan aktivitas belajar dan keterlibatan siswa.

Argumen ini semakin memperkuat bahwa penelitian yang menawarkan perspektif bagaimana guru yang efektif, ditinjau dari karakteristik (psikologis) pribadi menjadi hal yang penting seiring dengan kompleksitas perkembangan teknologi yang berdampak pada perkembangan peserta didik dan kemampuan guru dalam beradaptasi dengan situasi. perkembangan teknologi akan membangun efektivitas pembelajaran. Mengapa guru? Karena guru merupakan agen kunci dalam pelaksanaan pengajaran Hattie (2008).

Kaca mata dalam memandang *teaching effectiveness* selama ini sebagian besar masih menyoroti sesuatu yang dapat diobservasi sebagai hasil yang dapat diukur secara pasti, bahkan cenderung diterjemahkan dalam angka secara ketat.

Proses menuju *teaching effectiveness* sendiri masih sangat kurang mendapat perhatian. Berbagai faktor yang menjembatani menuju *teaching effectiveness* salah satunya adalah guru. Mengapa guru? Karena guru merupakan agen kunci dalam pelaksanaan pengajaran Hattie (2008). Sebagai agen personal yang memegang peranan sangat penting dengan kompleksitas yang menyertai baik secara internal maupun eksternal, hal ini merupakan tantangan untuk menjadi guru yang efektif sehingga tercapai *teaching effectiveness*.

Dalam konteks Indonesia, *teaching effectiveness* tidak secara eksplisit dinyatakan berbasis CBTE (*competency-based teacher education*), tetapi secara kebijakan diletakkan dalam kerangka pendidikan dan pengelolaan profesi guru berbasis kompetensi. Hal ini terlihat dari penetapan empat kompetensi guru sebagai standar nasional (Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 16 Tahun 2007 tentang Standar Kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru), penyelenggaraan pendidikan profesi guru yang menargetkan penguasaan kompetensi sesuai standar pendidikan guru, serta penilaian kinerja yang bertumpu pada bukti kinerja tervalidasi dan terdokumentasi.

Penjelasan di atas menggambarkan bahwa CBTE digunakan sebagai lensa konseptual untuk menjelaskan *teaching effectiveness* dalam konteks di Indonesia, sementara pemaknaan proses menuju *teaching effectiveness* yang melibatkan karakteristik psikologis yang melekat pada guru dan bagaimana mempengaruhi *teaching effectiveness* belum mendapat perhatian dalam porsi yang seimbang. Di sisi lain, banyak hasil penelitian yang membuktikan bahwa karakteristik psikologis guru merupakan sebuah proses jangka panjang yang memainkan peranan penting untuk mencapai *teaching effectiveness*.

Klassen (2014) membuktikan bahwa *self efficacy teacher* memiliki hubungan yang signifikan terhadap indikator *teaching effectiveness*. Dreer (2023) mengulas *teacher well-being* menunjukkan hubungan yang konsisten dengan berbagai hasil penting misalnya hubungan guru dan siswa serta hasil capaian akademik siswa. Klassen, Yerdelenc & Durksen (2013) melakukan penelitian karakteristik psikologis guru yaitu *engagement* dan hasil penelitian memperlihatkan bahwa *engagement* sebagai konstruk kerja guru yang multidimensi dan relevan dengan kualitas pengajaran.

Akar konseptual CBTE merujuk pada tradisi *objectives-based curriculum* yaitu gagasan bahwa pendidikan perlu merumuskan tujuan belajar secara eksplisit dan menilai keberhasilan berdasarkan ketercapaian tujuan tersebut. Kerangka klasik Ralph W. Tyler menempatkan tujuan sebagai poros desain kurikulum, pengalaman belajar, dan evaluasi (Semmel, 1976). CBTE lahir dari kerangka konseptual sebelumnya yaitu CBE, dimana guru merancang proses pembelajaran merupakan hal yang krusial dalam kerangka konseptual CBE. Hal ini dituangkan dalam komponen materi, proses dan evaluasi pembelajaran. Dalam kerangka konseptual CBE, pembelajaran disusun secara horizontal dan vertikal (Albanese et al., 2008). Pembelajaran horizontal berarti siswa harus belajar mengintegrasikan apa yang mereka pelajari di seluruh kurikulum. Pembelajaran vertikal berarti siswa harus menguasai konten setiap mata kuliah secara mendalam. Seorang siswa dalam kerangka konseptual CBE harus menunjukkan penguasaan aspek horizontal dan vertikal dari setiap kompetensi yang diperlukan dalam setiap mata kuliah (Gervais, 2016)

CBTE muncul dan menguat pada era ketika desain program pendidikan guru sangat dipengaruhi oleh logika tujuan perilaku (*behavioral objectives*). Aliran ini mendefinisikan kompetensi sebagai perilaku atau kinerja yang dapat diamati, lalu dinilai berdasarkan kriteria yang eksplisit (Patrick, 1975). Secara konseptual, *competency-based teacher education* dapat diposisikan sebagai pendekatan pendidikan guru yang bertumpu pada tiga pilar teoretik yang saling mengunci: (1) *behaviorism*, (2) *systems approach*, dan (3) *criterion-referenced mastery*. pertama, akar *behaviorism* tampak pada cara CBTE mendefinisikan “kompeten” sebagai kinerja (*performance*) mengajar yang dapat diobservasi dan dinilai menggunakan kriteria eksplisit sejalan dengan tradisi *behavioral objectives* dan prinsip akuntabilitas berbasis unjuk kerja. penekanan “bukti kinerja” ini terdokumentasi kuat perspektif CBTE yang memandang program pendidikan guru harus merumuskan perilaku dan kompetensi target dan diverifikasi melalui penilaian performa, bukan sekadar penyelesaian jam mengajar (Elam dan Stanley, 1971).

CBTE juga meminjam istilah *systems approach* dalam arti “mengajar” yang diartikan sebagai sistem kerja profesional yang dapat diurai menjadi kompetensi. Orientasi sistemik ini tampak pada cara literatur CBTE merumuskan komponen-

komponen program (secara lebih spesifik yaitu kompetensi, strategi pembelajaran, perangkat asesmen, dan mekanisme pelaporan akuntabilitas) sebagai satu kesatuan desain yang utuh (Roth, 1974). Ketiga, pilar *criterion-referenced mastery* menjelaskan logika penilaian. CBTE melihat kelulusan didasarkan pada pencapaian standar (*criterion*) dan ketuntasan (*mastery*), bukan perbandingan norma kelompok. Gagasan pengukuran berbasis kriteria (*criterion-referenced*) yang menilai kompetensi terhadap standar yang ditetapkan merupakan landasan penting untuk menjadikan “kompeten” yang berbasis bukti. Sementara prinsip *mastery learning* memperkuat bahwa kompetensi dicapai melalui siklus asesmen formatif, umpan balik dan perbaikan hingga memenuhi standar ketuntasan (Spady, 1977).

Perspektif CBTE mengusung *teaching effectiveness* dipahami sebagai *demonstrated teaching competence* yakni efektivitas mengajar yang dinilai dari sejauh mana guru mampu menunjukkan praktik-praktik mengajar yang memenuhi standar pada situasi nyata di lapangan maupun simulasi misalnya melalui *microteaching*, praktik lapangan, observasi kelas, portofolio artefak pembelajaran. Artinya *teaching effectiveness* dipandang melalui kinerja mengajar yang dapat diamati dan dipertanggungjawabkan melalui perangkat asesmen yang jelas. Karena itu, CBTE cenderung memusatkan *teaching effectiveness* pada domain yang paling *instruction-visible* dan *assessable*. Hal ini dapat diterjemahkan dalam aktivitas perencanaan pembelajaran, pengelolaan kelas atau lingkungan belajar, penyajian instruksi, asesmen dan umpan balik, dimana aspek tersebut dapat dioperasionalkan menjadi indikator kompetensi dan rubrik kinerja. Elemen-elemen esensial dari program CBTE meliputi hal-hal berikut:

1. Pengetahuan, keterampilan, dan perilaku yang ditunjukkan oleh seorang peserta didik didasarkan pada konsepsi yang jelas tentang peran guru, yang dinyatakan sedemikian rupa sehingga perilaku peserta didik terkait dengan kompetensi spesifik dapat dievaluasi dan diumumkan sebelumnya.
2. Kriteria yang digunakan dalam menilai kompetensi didasarkan pada indikator perilaku yang spesifik dan tingkat penguasaan yang eksplisit, dalam kondisi yang ditentukan, dan diumumkan sebelumnya.
3. Penilaian kompetensi seorang peserta didik menggunakan kinerja sebagai sumber bukti utama.

4. Kemajuan peserta pelatihan dalam suatu program ditentukan oleh kompetensi yang telah ditunjukkan, bukan berdasarkan waktu atau penyelesaian kursus (Elam, 1971)

Pendekatan ini tidak menyinggung bagaimana guru sebagai individu untuk mencapai *teaching effectiveness* sangat dipengaruhi sisi personal yang tidak dapat diobservasi atau diukur dengan angka. Dapat diterjemahkan secara lebih konkret bahwa sisi personal ini terkait dengan aspek-aspek psikologis yang melekat dalam diri guru. Saat guru dituntut untuk dapat mencapai *teaching effectiveness*, maka secara personal harus siap menghadapi kemungkinan-kemungkinan yang akan terjadi dan mampu menghadapi hambatan dengan yakin dan optimis.

Pandangan CBTE tidak mencantumkan ranah yang membicarakan bagaimana proses dimensi internal guru sebagai “individu” yang memiliki kompleksitas tetapi di sisi lain juga dituntut untuk dalam melaksanakan proses pembelajaran dan menghasilkan “*teaching effectiveness*” dalam menjalankan profesinya sebagai guru. Tingkat efektivitas suatu perilaku atau kombinasi perilaku, strategi, pola dalam menghasilkan hasil yang diinginkan bagi siswa adalah yang menjadi sorotan pada pendekatan CBTE. Hal lain yang menjadi pertanyaan dan sorotan penting dalam literatur Sammel (1971) mengemukakan kajian yang mempertimbangkan hubungan spesifik dalam lingkungan pembelajaran (perilaku guru dan hasil belajar siswa) dapat menjadi dasar yang valid untuk pengembangan program CBTE? Beberapa pakar berasumsi bahwa penelitian semacam itu, seiring waktu, akan menyediakan dasar empiris yang diperlukan untuk mengembangkan program *competency-based teacher education*.

Aspek lain yang menjadi penting untuk diperhatikan adalah kurangnya bukti yang meyakinkan mengenai hubungan proses-proses atau proses-produk dalam lebih dari 50 tahun penelitian. Hal ini menjadi bukti kuat bahwa pendekatan CBTE hanya berbasis pada perilaku, sesuatu yang dapat teramati sesuai dengan pendekatan teori *behavioristik*.

CBTE memberi kontribusi penting dalam menjadikan pendidikan guru lebih akuntabel melalui spesifikasi kompetensi, kriteria penilaian, dan bukti unjuk kerja. Namun, literatur juga menegaskan sejumlah limitasi yang membuat CBTE belum memadai bila dipakai sebagai satu-satunya lensa untuk menjelaskan kualitas

mengajar. Kerangka evaluasi mengajar yang menunjukkan bahwa mengajar memang kompleks dan karenanya perlu direpresentasikan dalam beberapa domain yang saling terkait. Misalnya, Danielson (2013) memetakan mengajar ke empat domain besar (perencanaan atau persiapan, lingkungan kelas, instruksi, dan tanggung jawab profesional), yang menegaskan bahwa “efektivitas” tidak berada pada satu aspek tunggal, melainkan hasil integrasi beberapa ranah. Sintesis Goe, Bell, & Little, (2002) dan diturunkan dalam panduan evaluasi menekankan perlunya definisi yang lebih luas agar pengukuran tidak menyempit pada satu komponen saja, melainkan mencakup multi-komponen yang relevan dengan pembelajaran.

Berdasarkan paparan di atas, CBTE mengisyaratkan kebutuhan untuk mengembangkan dan memandang *teaching effectiveness* (TE) sebagai konstruk yang multidimensi, kontekstual, dan integratif. Walau kuat pada standarisasi, CBTE menghadapi limitasi ketika *teaching effectiveness* dipahami sebagai praktik profesional yang kompleks, kontekstual, dan multidimensi. Kritik konseptual yang menyatakan bahwa kerangka kompetensi berisiko mereduksi profesi menjadi unit-unit perilaku yang terpisah, sehingga mengajar dipahami sebagai “daftar keterampilan” yang menuntut *professional judgment* dan adaptasi situasional (Barnett, 1994 & Hyland, 1993). Dalam praktiknya, reduksionisme ini sering termanifestasi dalam *checklist mentality*, fokus pendidikan guru bergeser pada pemenuhan indikator asesmen, bukan pada proses pembentukan nalar pedagogik, refleksi kritis, dan keputusan instruksional yang responsif terhadap konteks kelas.

Selain itu, CBTE cenderung lebih “nyaman” mengukur dimensi yang mudah diamati (misalnya prosedur mengajar, administrasi kelas, kepatuhan terhadap langkah pembelajaran), tetapi kurang sensitif terhadap dimensi yang tidak selalu tampak namun menentukan kualitas mengajar, seperti kualitas penalaran pedagogik, ketepatan diagnosis kebutuhan belajar, sensitivitas sosial-emosional, dan relasi guru–siswa. Padahal, literatur profesionalitas guru menegaskan bahwa pengetahuan dan keahlian guru tidak dapat direduksi pada prosedur, melainkan mencakup *pedagogical content knowledge*, interpretasi situasi, dan keputusan yang bersifat kontingen (Shulman, 2012). Limitasi ini semakin signifikan di era disrupsi

teknologi, ketika tuntutan adaptasi, pengambilan keputusan berbasis data, serta pengelolaan emosi dan motivasi menjadi makin menonjol dalam praktik mengajar.

Kerangka konseptual ini secara teoretis, empiris, dan pedagogis, kurang kuat dari berbagai aspek. Hal ini dikarenakan situasi dunia nyata kompleks, “tujuan perilaku tidak pernah dapat dicapai dalam praktik dengan presisi yang ditawarkan dalam teori”. Di samping itu, dinyatakan sebagian besar tidak cocok untuk pengajaran dan pembelajaran yang terjadi di institusi pendidikan tinggi. Pendekatan evaluasi terhadap ketercapaian dan ketidaktercapaian kompetensi dianggap sederhana dan demotivasi.

Dengan demikian, celah utama CBTE bukan pada kegunaannya sebagai kerangka minimum, melainkan pada kapasitasnya untuk menjelaskan *teaching effectiveness* secara komprehensif. CBTE perlu “dilengkapi” dengan kerangka yang dapat menampung dimensi personal - psikologis guru, dinamika perilaku mengajar di kelas, dan pengaruh lingkungan sekolah/teknologi secara simultan. Melihat *teaching effectiveness* tidak hanya dari perspektif sesuatu yang tampak (*visible*) tetapi juga perlu dilihat sesuatu yang tidak nampak (*invisible*) yang melekat secara personal pada diri guru. Berbagai kajian literatur mencoba melihat dari perspektif psikologis sebagai kerangka dalam memandang *teaching effectiveness*.

Karakteristik psikologis merupakan sesuatu yang tidak nampak, namun dampaknya terlihat nyata dalam bentuk *behavior* sebagai akibat dari karakteristik psikologis yang dimilikinya. Penelitian yang membahas dan menjelaskan dampak nyata karakteristik psikologis menghasilkan pandangan baru bahwa seseorang dapat bekerja dengan maksimal jika didukung atau ditopang oleh karakteristik psikologis yang memiliki keterhubungan erat dengan profesi yang dijalannya.

Meta-analisis menunjukkan adanya hubungan signifikan antara karakteristik psikologis guru (terutama *self-efficacy*) dan ukuran efektivitas mengajar, terutama pada performa mengajar yang dievaluasi. (Klassen & Tze, 2014). Artinya, dua guru dengan kompetensi teknis hampir sama dapat menunjukkan *teaching effectiveness* berbeda karena perbedaan keyakinan profesional, regulasi emosi, serta daya tahan psikologis dalam menjalankan tuntutan kerja. Dimensi psikologis dapat menjadi mekanisme yang menjelaskan

mengapa strategi yang sama berhasil pada satu guru tetapi tidak berhasil pada guru lain. Hal ini juga bisa sebenarnya bisa menjelaskan mengapa pada satu guru bisa memotivasi siswanya sedangkan pada guru yang memiliki kompetensi pedagogik yang setara tidak mampu untuk memotivasi siswanya. Misalnya penelitian yang mengungkap bahwa *engagement*, salah satu karakteristik psikologis dapat meningkatkan hasil belajar siswa jika terbentuk antara guru dan siswa (siswa salah satu karakteristik psikologis dapat memotivasi siswa (Skinner dan Belmont, 1993).

Penelitian lain yang membuktikan bahwa *engagement* menjadi hal yang dapat mendukung ketercapaian pembelajaran dilakukan oleh DL Roorda et.al (2011), dimana penelitian meta-analisis ini menegaskan bahwa kualitas afektif relasi guru–siswa misalnya dukungan dan kedekatan berasosiasi dengan keterikatan terhadap sekolah dan prestasi belajar.

Tabel 2.2 Efektivitas Guru Menurut Scheerens (2014)

No	Efektivitas Guru Menurut Muijs et al. (2014)
1.	Kesempatan untuk belajar
2.	Waktu
3.	Manajemen kelas
4.	Penataan dan perancangan, termasuk umpan balik
5.	Iklm kelas yang produktif
6.	Kejelasan presentasi
7.	Meningkatkan pembelajaran yang diatur sendiri
8.	Mengajarkan strategi metakognitif
9.	Mengajarkan pemodelan
10.	Diagnosis yang lebih canggih
11.	Pentingnya pengetahuan sebelumnya
12.	Diadaptasi dari Scheerens (2014)

Tabel di atas menyoroti bagaimana karakteristik guru turut menentukan efektivitas guru . Sepanjang sejarah penelitian efektivitas guru dan pengajaran, karakteristik kepribadian guru telah diteliti, dengan melihat variabel-variabel seperti fleksibilitas dan kekakuan, ekstrasversi dan introversi, *locus of control* , kemandirian, kecerdasan umum dan kecerdasan verbal (Brophy 1983; Darling-

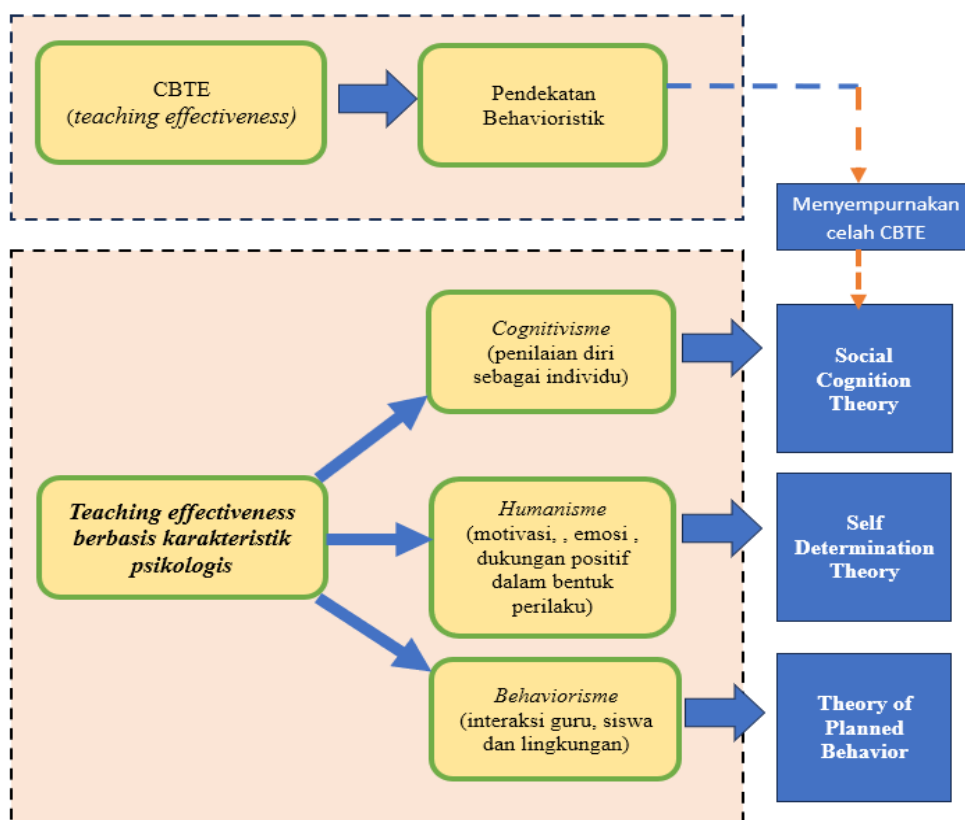
Hammond 1999). Tinjauan yang dilakukan pada tahun enam puluhan dan tujuh puluhan, oleh para penulis seperti Medley dan Mitzel (1963), Rosenshine dan Furst (1973), dan Gage (1965), hanya menunjukkan sedikit dukungan terhadap hubungan antara karakteristik pribadi guru, misalnya berhati hangat atau tidak kaku, dengan prestasi murid di sisi lain. Dalam tinjauan selanjutnya, Darling-Hammond (1999), menyimpulkan bahwa efek dari kecerdasan umum tidak konsisten dan kecil, tetapi beberapa penelitian secara meyakinkan menunjukkan dampak positif dari kemampuan verbal.

Penelitian ini mencoba menawarkan perspektif baru dalam memandang *teaching effectiveness* di Indonesia, tidak hanya melihat dari “*single lens*” yang berpijak pada *behavioristik*, tetapi menempatkan *teaching effectiveness* sebagai proses yang kompleks, dinamis yang memiliki pengembangan berkelanjutan yang dapat disesuaikan dengan tuntutan jaman, khususnya pada saat ini di era disrupsi teknologi. Banyak literatur menegaskan bahwa *teaching effectiveness* bukan hanya “guru menguasai kompetensi”, tetapi gabungan komponen proses, hasil, dan kontribusi profesional. tinjauan dan meta-analisis riset efektivitas mengajar menegaskan bahwa efek pengajaran pada belajar siswa itu kompleks, sistematis, dan berlapis, sehingga pengukuran efektivitas tidak bisa direduksi hanya menjadi daftar perilaku guru. (Seidel, 2007). Sejalan dengan hal ini literatur *teacher effectiveness* menekankan bahwa efektivitas guru bukan hanya performa mengajar yang tampak, tetapi terutama kontribusi pengajaran terhadap outcome siswa (kognitif, motivasional, sosial-emosional, keterlibatan). Kerangka konseptual MAP (*Multidimensional Adapted Process kerangka konseptual of Teaching*) secara eksplisit memakai istilah “*teacher effectiveness*” sebagai kontribusi *teaching* terhadap *student outcomes*.

Dalam literatur pendidikan, *teaching effectiveness* dipahami sebagai konstruk yang multidimensi, bukan sekadar “guru melakukan prosedur mengajar dengan benar”, melainkan keterpaduan antara kualitas proses pembelajaran, kebermaknaan aktivitas mengajar, dan ketercapaian hasil belajar siswa. Kerangka profesional seperti *Framework for Teaching* juga menguatkan posisi *teaching effectiveness* sebagai performa profesional yang luas, meliputi domain perencanaan dan persiapan, lingkungan kelas, instruksi, hingga tanggung jawab profesional.

Dengan demikian, efektivitas mengajar dipahami sebagai integrasi kompetensi pedagogik, keputusan instruksional, relasi kelas, serta etika dan tanggung jawab profesi, bukan semata kepatuhan pada daftar prosedur mengajar. (Danielson, 2013)

Fenstermacher dan Richardson (2005) membedakan dua ranah penting yaitu *good teaching* (kewajaran/kelayakan dan kualitas aktivitas mengajar) dan *teaching effectiveness* (ketercapaian hasil atau tujuan belajar). Hal ini menegaskan bahwa keputusan tentang kualitas mengajar tidak cukup hanya memeriksa perilaku mengajar yang tampak, tetapi juga perlu mempertimbangkan nilai pedagogis aktivitas serta bukti dampaknya pada belajar siswa. Peneliti mencoba menelaah pendekatan yang lebih komprehensif dalam memandang guru sebagai agen yang berperan penting dalam *teaching effectiveness* dengan mengisi celah yang belum tersentuh oleh CBTE (*teaching effectiveness*) yang diilustrasikan dalam gambar dibawah ini.



Gambar 2.8 *Teaching Effectiveness* Berbasis Karakteristik Psikologis dalam Konteks CBTE

Gambar diatas menjelaskan bagaimana pendekatan CBTE diposisikan sebagai pijakan awal untuk menjelaskan *teaching effectiveness* dari sisi kompetensi yang teramati (*observable*), namun pandangan ini memiliki “celah kosong” karena belum bisa menjelaskan ketika *teaching effectiveness* dipahami sebagai konstruk multidimensi dan sangat dipengaruhi faktor psikologis guru. Oleh karena itu, dalam memandang *teaching effectiveness* dilengkapi dengan integrasi tiga *grand theory* (kognitivisme–humanisme–behaviorisme ) dan “ditopang” oleh tiga *intermediate theory* (SCT, SDT, TPB) untuk menjelaskan hubungan *personal, behavior, environment* secara lebih komprehensif. Agar integrasi *grand theory* tidak berhenti pada level konseptual, penelitian ini mengambil tiga *intermediate theory* sebagai jembatan operasionalisasi yaitu *social cognitive theory* (SCT), *self-determination theory* (SDT), dan *theory of planned behavior* (TPB). Tiga *intermediate* teori ini sebagai mekanisme yang menjelaskan yang lebih operasional melalui dimensi-dimensi yang mencirikan teori tersebut, untuk mengaitkan *personal, behavior, environment* terhadap *teaching effectiveness*.

1. SCT untuk menjelaskan relasi *personal–behavior–environment* secara resiprokal.

Teori ini menegaskan bahwa perilaku manusia dibentuk melalui *triadic reciprocal determinism* faktor personal (kognitif/afektif), perilaku, dan lingkungan saling memengaruhi secara dinamis (Bandura, 1986). Dalam konteks guru, konstruk kunci SCT adalah *self-efficacy*, keyakinan bahwa guru mampu mengorganisasi dan mengeksekusi tindakan yang diperlukan untuk mencapai hasil pembelajaran (Bandura, 1997). Pemetaan SCT pada kerangka ini memperjelas celah CBTE, kompetensi tidak otomatis menjadi praktik efektif bila guru tidak memiliki keyakinan diri yang memadai, strategi regulasi diri, dan dukungan lingkungan yang kondusif. Dengan SCT, *teaching effectiveness* dipahami sebagai hasil interaksi timbal balik: guru yang yakin dan terampil cenderung mencoba strategi efektif; keberhasilan kecil memperkuat efikasi, lingkungan yang mendukung mempercepat siklus adaptasi.

2. SDT untuk menjelaskan kualitas motivasi, *well-being*, dan *engagement* sebagai energi psikologis perilaku mengajar.

Deci dan Ryan (2000) menekankan bahwa kualitas performa dan ketekunan sangat dipengaruhi oleh kualitas motivasi (otonom vs terkontrol) dan pemenuhan kebutuhan psikologis dasar yaitu *autonomy*, *competence*, *relatedness* (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). Dalam kerangka ini, SDT menjelaskan mengapa *teacher well-being* dan *teacher engagement* layak diposisikan sebagai sumber daya utama, ketika kebutuhan dasar terpenuhi, guru cenderung memiliki energi, vitalitas, serta komitmen yang lebih tinggi untuk menjalankan praktik mengajar berkualitas, berinovasi, dan bertahan menghadapi tuntutan era disrupsi teknologi. Dengan demikian, SDT memperkuat argumentasi bahwa efektivitas mengajar tidak dapat dilepaskan dari kondisi psikologis dan sosial-emosional guru.

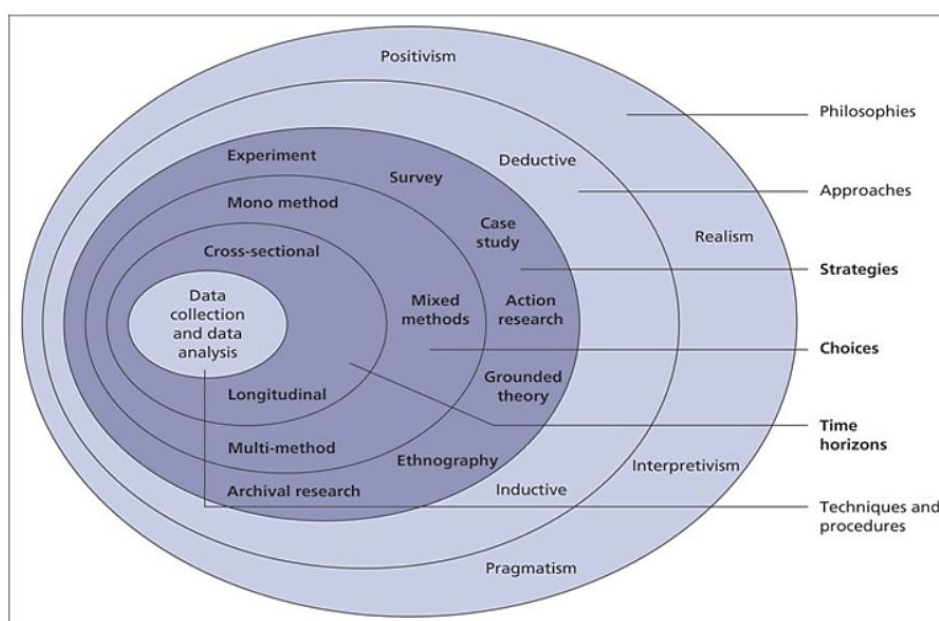
3. TPB untuk menjelaskan transisi dari kompetensi dan sikap ke niat dan perilaku implementatif. TPB mekerangka konseptualkan bahwa perilaku terutama diprediksi oleh *intention*, yang dibentuk oleh *attitude toward the behavior*, *subjective norm*, dan *perceived behavioral control* (Ajzen, 1991). Pemetaan TPB penting untuk menjelaskan fenomena umum: guru dapat saja “kompeten secara teknis” (hasil CBTE), namun tetap tidak mengimplementasikan praktik tertentu karena (a) sikap belum mendukung, (b) norma sekolah tidak kondusif, atau (c) kontrol perilaku yang dirasakan rendah (misalnya keterbatasan teknologi, beban kerja, resistensi kultur organisasi). Dalam kerangka ini, TPB menjadi jembatan yang menjelaskan mengapa efektivitas mengajar bergantung pada faktor psikologis dan konteks sosial, bukan semata pada kepemilikan kompetensi. Dengan demikian, kerangka ini memungkinkan memotret *teaching effectiveness* yang lebih “realistis”, bukan hanya apakah guru mampu melakukan praktik tertentu, tetapi guru yang memiliki karakteristik psikologis seperti apa yang dapat membangun *teaching effectiveness*.

### **G. Kerangka Konseptual Pengukuran *Teaching effectiveness***

Memahami landasan filosofis membantu peneliti untuk memilih metode penelitian mana yang paling sesuai dengan penelitian kita, mulai dari pemilihan desain penelitian, siapa responden penelitian, serta bagaimana instrumen dan teknik

pengumpulan dan analisis data yang dipilih. Selain itu, hal ini membantu peneliti untuk dapat menentukan pendekatan penelitian mana yang lebih baik, apakah pendekatan deduktif atau induktif, dan apakah metodologi penelitian yang dipilih adalah kuantitatif, kualitatif, atau campuran (Creswell, 2013). Hal ini selanjutnya memandu peneliti untuk memahami definisi yang mendasari sifat dasar pengetahuan dan untuk mengungkap seperangkat keyakinan mengenai sifat realitas yang sedang diselidiki (Bryman, 2016).

Memahami landasan filosofis dalam penelitian akan mengarahkan peneliti untuk sampai pada pembenaran tentang bagaimana penelitian idealnya dilakukan sesuai dengan metode yang tepat untuk benar-benar mencapai tujuan penelitian (Krauss, 2005; Nguyen et al., 2019). Langkah awal dalam penelitian ini, pada akhirnya, membantu peneliti untuk menjelaskan asumsi-asumsi yang mendasari proses penelitian, dan untuk memastikan bagaimana filosofi dan asumsi tersebut benar-benar sesuai dengan metodologi yang digunakan. Pada titik inilah diskusi tentang dasar-dasar filosofis untuk mengeksplorasi karakteristik psikologis guru terhadap *teaching effectiveness* di Era Disrupsi Teknologi/Literasi Digital menjadi sebuah keniscayaan.

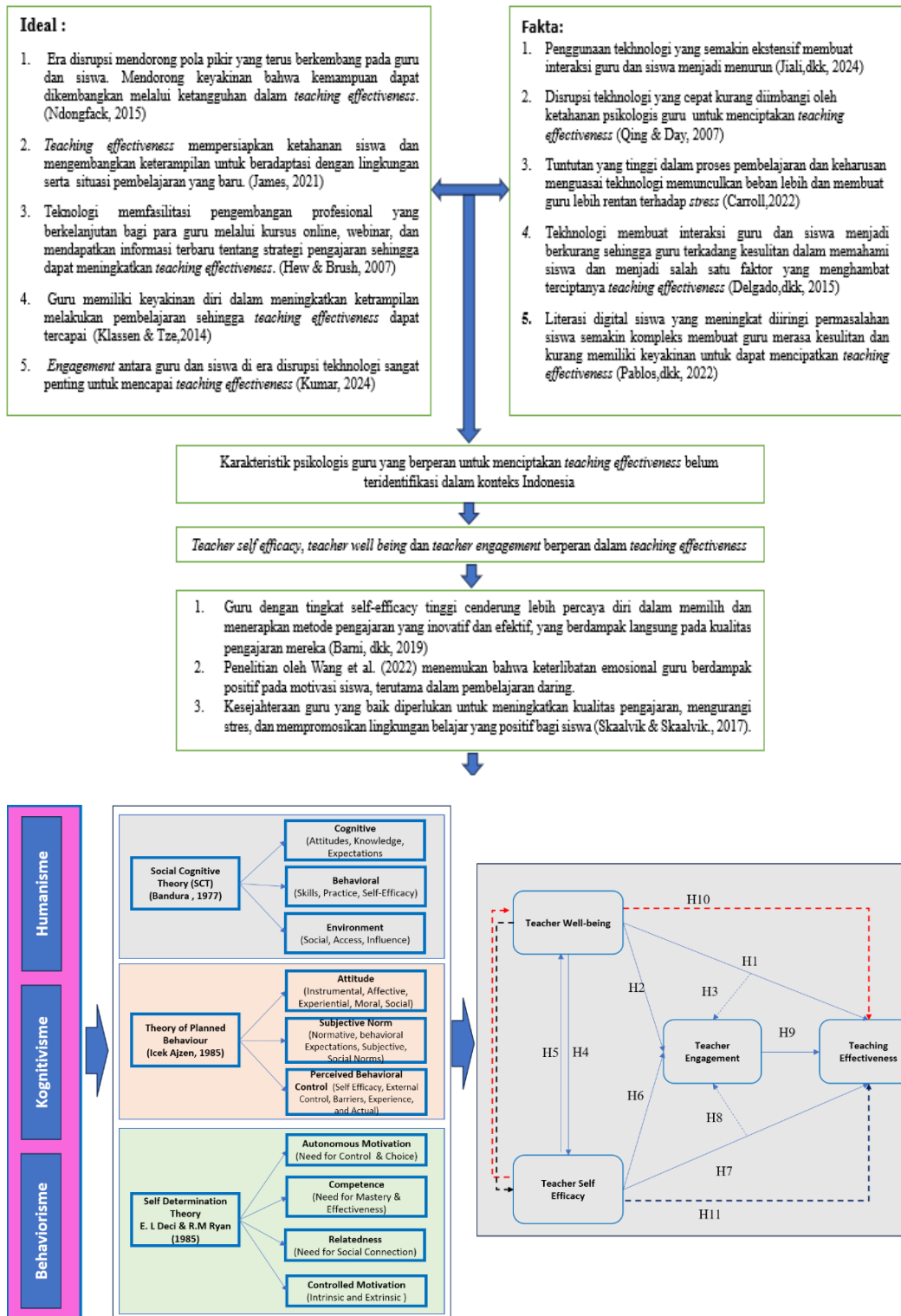


Gambar 2.9 Landasan Filosofis Penelitian (Saunders et al., 2007, 2015)

Di antara banyak landasan filosofis penelitian lainnya, ada empat perspektif berbeda yang dapat dipertimbangkan dalam memilih metode penelitian yang paling sesuai. Empat pendekatan yang paling umum diakui dalam literatur adalah Positivisme, Realisme, Interpretivisme, dan Pragmatisme (Gambar 12.) (Kiss, 2007; Kivunja & Kuyini, 2017; F. Ma, 2015; Nguyen dkk., 2019; Pardede, 2019; Saunders dkk., 2015). Pendekatan-pendekatan ini telah membawa penelitian yang dilakukan bervariasi dalam pilihan metodologinya, yaitu apakah mono-metode, metode campuran, atau multi-metode. Crawford & Tan (2019) melakukan kajian terhadap 1055 artikel penelitian empiris yang diterbitkan antara tahun 2010 hingga 2016 di dua jurnal pendidikan guru terkemuka. Temuan menunjukkan bahwa 46,5% dari penelitian tersebut menggunakan metode kualitatif, 27,9% menggunakan metode kuantitatif, dan 25,6% menggunakan metode campuran. Selain itu, penelitian mereka juga menunjukkan bahwa hanya ada tiga filosofi penelitian yang menonjol sesuai dengan karakteristik dan metodologi penelitian, yaitu positivisme (kuantitatif), interpretivisme (kualitatif), dan pragmatisme (metode campuran) (Crawford & Tan, 2019)

Mengapa perlu menyajikan *The Research Onion Kerangka konseptual* (Gambar 7) dalam penelitian ini? Kerangka konseptual ini diperkenalkan oleh Saunders, Lewis dan Thornhill dalam buku mereka yang berjudul *Research Methods for Business Students* (Saunders et al., 2007, 2015). Kerangka konseptual ini bertujuan untuk menjelaskan berbagai tahapan dalam melakukan penelitian untuk membantu para peneliti membuat metodologi penelitian yang lebih terorganisir. Gambar 12 menjelaskan cara-cara di mana berbagai langkah yang terlibat dalam penelitian dapat diperiksa untuk mengembangkan desain penelitian akhir dan untuk memilih pengumpulan dan analisis data. Pada lapisan Filosofi, hal ini membantu peneliti untuk mengidentifikasi seperangkat prinsip mengenai pandangan yang mendasari penelitian yang dilakukan; biasanya disebut sebagai Ontologi dan Epistemologi. Ontologi mengacu pada bagaimana seseorang memahami keberadaannya, sedangkan Epistemologi mengacu pada bagaimana seseorang dapat memperolehnya. Dalam konteks penelitian ini, kita, sampai pada bagaimana menemukan karakteristik psikologis guru terhadap efektivitas pembelajaran.

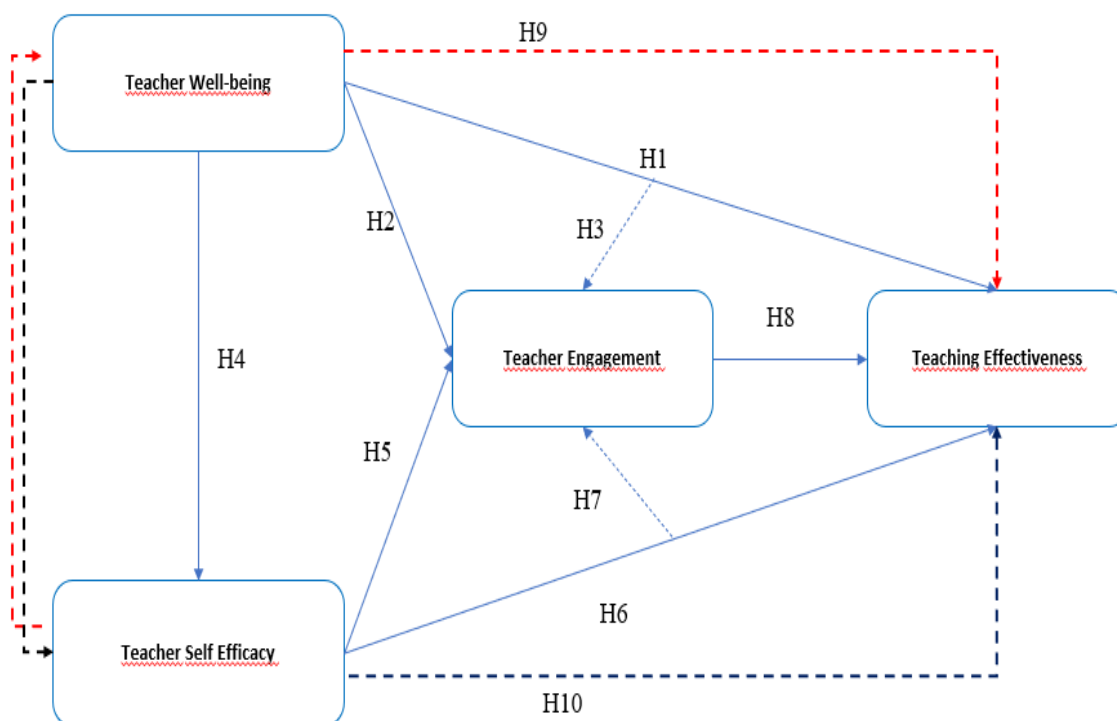
### Kerangka Berpikir



Gambar 2.10 Kerangka Berpikir Penelitian

Memilih posisi filosofis yang tepat dalam penelitian kita dapat membawa kita pada keputusan apakah penelitian kita nantinya akan bersifat kualitatif,

kuantitatif, atau metode campuran. Sebagai contoh, jika kita memandang bahwa benda atau pengetahuan itu independen sebagai subjek yang sedang dipelajari, kita menggunakan filosofi positivisme. Sementara itu, jika kita memiliki pandangan bahwa pengamat individu memiliki persepsi dan pemahaman mereka sendiri tentang realitas, kita mengadopsi filosofi Interpretivisme. Oleh karena itu, studi positivisme sering kali lebih ilmiah dan menghasilkan fenomena yang teruji, sedangkan studi Interpretivisme sering kali bersifat kualitatif (Kiss, 2007; Nguyen et al., 2019; Skotlandia, 2012). Kerangka berpikir dalam penelitian ini dipaparkan dalam bentuk diagram alur yang memudahkan untuk melihat bagaimana penelitian ini mengonstruksi variabel-variabel yang berperan dalam *teaching effectiveness*. Kerangka hipotesis dalam penelitian ini digambarkan pada gambar diagram sebagai berikut:



Gambar 2.11 Kerangka Hipotesis

Berdasarkan kerangka hipotesis yang telah dibuat, maka peneliti memiliki hipotesis penelitian sebagai berikut:

- H1 : *Teacher well-being* memiliki pengaruh langsung yang positif terhadap *teaching effectiveness*.
- H2 : *Teacher well-being* memiliki pengaruh langsung yang positif terhadap *teacher engagement*.
- H3 : *Teacher well-being* memiliki pengaruh yang positif terhadap *teaching effectiveness* melalui *teacher engagement*.
- H4 : *Teacher self-efficacy* memiliki pengaruh langsung yang positif terhadap *teacher well being*
- H5 : *Teacher self-efficacy* memiliki pengaruh langsung yang positif terhadap *teacher engagement*
- H6 : *Teacher self efficacy* memiliki pengaruh langsung yang positif terhadap *teaching effectiveness*.
- H7 : *Teacher self efficacy* memiliki pengaruh yang positif terhadap *teaching effectiveness* melalui *teacher engagement*
- H8 : *Teacher engagement* memiliki pengaruh positif terhadap *teaching effectiveness* melalui *teacher self efficacy*.
- H9 : *Teacher self-efficacy* memiliki pengaruh yang positif terhadap *teaching effectiveness* melalui *teacher well being*
- H10 : *Teacher well-being* memiliki pengaruh yang positif terhadap *teaching effectiveness* melalui *teacher self efficacy*..

## **BAB III METODE PENELITIAN**

Bab ini menyajikan landasan metodologis yang digunakan dalam penelitian untuk menjawab rumusan masalah serta mencapai tujuan penelitian yang telah ditetapkan. Secara komprehensif, bab ini menguraikan paradigma penelitian yang mendasari pemilihan pendekatan, desain penelitian yang digunakan, serta rasionalitas penggunaan metode campuran dalam konteks pengembangan dan validasi konstruk psikologis guru. Penelitian ini berangkat dari paradigma pragmatis yang mengintegrasikan pendekatan kualitatif dan kuantitatif sehingga dapat menangkap fenomena *teaching effectiveness* berbasis karakteristik psikologis guru secara lebih komprehensif.

Selanjutnya, bab ini menjelaskan secara rinci tahapan penelitian yang mencakup proses eksplorasi kualitatif melalui FGD dan wawancara, penguatan konseptual melalui kajian literatur, hingga pengujian empiris melalui pendekatan kuantitatif dengan analisis *rasch*, *Exploratory Factor Analysis* (EFA), dan *Confirmatory Factor Analysis* (CFA). Selain itu, dijelaskan pula teknik pengambilan sampel, prosedur pengembangan instrumen, serta teknik analisis data yang digunakan untuk memastikan validitas dan reliabilitas konstruk. Dengan demikian, keseluruhan rancangan metodologi dalam bab ini dirancang secara sistematis untuk menghasilkan kerangka konseptual *teaching effectiveness* berbasis karakteristik psikologis yang memiliki kekuatan baik secara konseptual dan empiris.

### **A. Paradigma Penelitian**

Menurut Creswell & Plano Clark (2011), paradigma penelitian itu bervariasi dalam pendiriannya terhadap "sifat realitas (ontologi), bagaimana kita memperoleh pengetahuan tentang apa yang kita ketahui (epistemologi), peran yang dimainkan nilai-nilai dalam penelitian (aksiologi), proses penelitian (metodologi), dan bahasa penelitian (retorika)" (hlm. 41). Guba & Lincoln (2005) menganalisis bagaimana berbagai paradigma bersatu, kontras dan dapat saling bertentangan. Sementara Guba & Lincoln (2005) mengizinkan beberapa tumpang tindih lintas paradigma,

Morgan (2007) mengkritik pandangan mereka yang tidak sepadan terhadap asumsi ontologis. Dengan kata lain, jika seorang peneliti menerima asumsi ontologis dari satu paradigma, mereka harus menolak asumsi ontologis dari semua paradigma lainnya. Morgan (2007) mengklaim "pendekatan top-down" semacam ini terlalu sempit. Pada dasarnya, asumsi ontologis menginformasikan dan memandu pendekatan epistemologis dan metodologis; oleh karena itu merangkul satu sikap ontologis membatasi metode yang akan digunakan.

Paradigma yang memandu penyelidikan. Menurut Creswell dan Plano-Clark (2011), paradigma bervariasi dalam pendiriannya terhadap "sifat realitas (ontologi), bagaimana kita memperoleh pengetahuan tentang apa yang kita ketahui (epistemologi), peran yang dimainkan nilai-nilai dalam penelitian (aksiologi), proses penelitian (metodologi), dan bahasa penelitian (retorika)" (hlm. 41). Guba dan Lincoln (2005) menganalisis bagaimana berbagai paradigma bersatu, kontras dan dapat saling bertentangan. Sementara Guba dan Lincoln (2005) mengizinkan beberapa tumpang tindih lintas paradigma, Morgan (2007) mengkritik pandangan mereka yang tidak sepadan terhadap asumsi ontologis. Dengan kata lain, jika seorang peneliti menerima asumsi ontologis dari satu paradigma, mereka harus menolak asumsi ontologis dari semua paradigma lainnya. Morgan (2007) mengklaim "pendekatan *top-down*" semacam ini terlalu sempit. Pada dasarnya, asumsi ontologis menginformasikan dan memandu pendekatan epistemologis dan metodologis; oleh karena itu merangkul satu sikap ontologis membatasi metode yang akan digunakan.

Akibatnya, penelitian ini akan dipandu oleh paradigma pragmatis yang menolak pandangan top-down tentang sikap epistemologis, ontologis, aksiologis, dan metodologis (Morgan, 2007). Menurut Creswell (2009), paradigma pragmatis "membuka pintu ke berbagai metode, pandangan dunia yang berbeda, dan asumsi yang berbeda, serta berbagai bentuk pengumpulan dan analisis data" (hlm. 11). Pragmatisme menerima realitas tunggal atau ganda dan sikap ganda tentang peran nilai (Creswell & Plano-Clark, 2011). Peneliti pragmatis fokus pada solusi untuk suatu masalah dan menarik pemahaman dari asumsi dan metodologi kualitatif dan kuantitatif (Creswell, 2009). Paradigma pragmatis sangat cocok untuk penelitian ini karena gagasan transferabilitasnya. Morgan (2007) mendefinisikan transferabilitas

sebagai "apakah pengetahuan yang kita peroleh dapat ditransfer ke pengaturan lain" (hlm. 72). Morgan (2007) berpandangan bahwa transferabilitas adalah bahwa dia tidak percaya "adalah mungkin bagi hasil penelitian untuk menjadi begitu unik sehingga mereka tidak memiliki implikasi apa pun untuk aktor lain dalam pengaturan lain atau begitu umum sehingga mereka berlaku di setiap pengaturan sejarah dan budaya" (hlm. 72). Pandangan Morgan memvalidasi penggunaan metode campuran dalam penelitian ini dengan menyiratkan bahwa hasilnya dapat diterapkan pada pengaturan lain dan setidaknya informatif bagi orang lain yang mencari solusi.

## **B. Desain Penelitian**

Secara teori, ada tiga jenis metode penelitian: metode tunggal, metode campuran, dan metode multi. Masing-masing dikaitkan dengan landasan filosofis tertentu untuk menjawab masalah penelitian, mengumpulkan data, dan cara tertentu untuk menganalisis, dan menafsirkan data yang dikumpulkan (López-Martín et al., 2023; Saunders et al., 2007; Toledo-Pereyra, 2012). Metode penelitian mono mengacu pada pilihan hanya pada pendekatan kuantitatif atau kualitatif saja. Penelitian kuantitatif hanya dipahami sebagai cara menjelaskan fenomena dalam bentuk data numerik dan data tersebut dianalisis menggunakan perhitungan statistik.

Dalam penelitian kuantitatif, peneliti menguji teori dengan mengusulkan hipotesis, mengumpulkan, dan menganalisis data, untuk membuktikan hipotesis penelitian yang diusulkan. Data penelitian kuantitatif dapat dikumpulkan melalui desain eksperimental atau dengan melakukan survei atau desain penelitian lainnya yang pengumpulan datanya dalam bentuk numerik. Selain itu, teknik pengumpulan data kuantitatif dapat diberikan melalui kuesioner, observasi terstruktur, dan wawancara terstruktur yang datanya dapat diinterpretasi secara kuantitatif (Creswell & Creswell, 2018; Saunders et al., 2007).

Penelitian kualitatif adalah jenis penelitian yang berfokus pada serangkaian tindakan untuk menginterpretasikan fenomena natural, dengan data yang dapat diubah menjadi representasi, catatan, wawancara, percakapan, foto, rekaman, memo, dan sebagainya. Penelitian kualitatif adalah jenis penelitian yang

menggunakan pendekatan naturalistik. Ini berarti bahwa peneliti kualitatif mempelajari hal-hal yang mereka amati dan fenomena alami dengan cara yang natural atau alami, berusaha untuk memahami atau menafsirkan fenomena sesuai dengan interpretasi orang tentang mereka (Flick, 2022; Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, 2014). Berpartisipasi, pengamatan langsung, wawancara mendalam, dan analisis budaya dan dokumen material adalah beberapa metode naturalistik yang dapat digunakan untuk mengumpulkan data kualitatif. Dalam penelitian kualitatif, peneliti memeriksa topik umum untuk membantu mengungkap perspektif peserta, tetapi mereka menghormati cara peserta membongkar dan mengorganisasi tanggapan mereka.

Pendekatan metode campuran berbeda dari metode mono karena menggabungkan teknik pengumpulan data kuantitatif dan kualitatif serta prosedur analisis. Dalam desain penelitian, keduanya digunakan secara bergantian. Creswell & Creswell (2018), mencatat bahwa ada tiga metode campuran transformatif, metode campuran bersamaan, dan metode campuran berurutan. Seperti namanya, metode campuran berurutan mengatur penelitian dengan mengatur pengumpulan dan analisis data secara berurutan. Ini tergantung pada tujuan penelitian dan hasil yang diharapkan. Misalnya, survei kuantitatif digunakan untuk memulai dan diikuti dengan wawancara kualitatif; atau, sebaliknya, metode kuantitatif digunakan untuk menilai teori dan kemudian metode kualitatif digunakan untuk mempelajari lebih lanjut tentang individu tertentu.

Sebaliknya, metode campuran bersamaan mendorong para peneliti untuk mencampur data kuantitatif dan kualitatif secara bersamaan untuk mencapai hasil yang diinginkan dari penelitian. Metode campuran transformatif memungkinkan peneliti menggunakan perspektif teoritis untuk mendesain data kuantitatif dan kualitatif. Penelitian ini menggunakan pendekatan multi-metode karena penelitian ini menggunakan data kuantitatif dan kualitatif. Ini karena paradigma berpikir pragmatis, yang menggunakan pendekatan deduktif dan induktif. Selain itu, tujuan disertasi ini adalah untuk menemukan dan memvalidasi komponen karakteristik psikologis, dan kemudian melakukan verifikasi intervensi karakteristik psikologis terhadap efektivitas pembelajaran.

### C. Pengumpulan Data

*Sampling* biasanya mengacu pada proses pemilihan sampel untuk memperkirakan karakteristik populasi, sedangkan sampel secara sederhana didefinisikan sebagai bagian dari populasi yang mewakili karakteristik populasi dalam kegiatan penelitian (Blackstone, 2012; Kothari, 2004; Muhammad & Kabir, 2016). Jumlah populasi yang dapat dikelola dari mana peneliti mengumpulkan data kualitatif dan kuantitatif disebut sebagai sampel. Dengan kata lain, pengambilan sampel juga dapat didefinisikan sebagai proses memperoleh informasi tentang seluruh populasi dengan memeriksa hanya sebagian darinya. Hal ini menunjukkan bahwa kesesuaian dalam metode pengambilan sampel sangat penting dalam penelitian pengembangan instrumen saat ini. Jika sampel dimaksudkan untuk mewakili karakteristik populasi, populasi harus dijelaskan secara menyeluruh dan dihubungkan dengan faktor sistematis yang memenuhi keterwakilan sampel. Penelitian ini menggunakan pendekatan multi-metode, jadi metode pengambilan sampelnya berbeda untuk tiap fase. Tabel 2 berikut menggambarkan distribusi populasi dan sampel.

Tabel 3.1 Sebaran Sampel Penelitian

No	Fase Penelitian	Sasaran	Jumlah Sampel	Lokasi	Jenis Data	Teknik Pengumpulan
1.	Analisis Kebutuhan : Diskusi Kelompok Terpumpun	Guru Jenjang Pendidikan Dasar	50	Bandar Lampung	Kual	Luring
2.	Fase Kualitatif 1: Kajian Literatur dengan NVivo	Artikel 10 Tahun terakhir dengan jumlah Sitasi terbanyak	16	Database Scopus	Kual	Daring
3.	Fase Kuantitatif 1: Analisis Bibliometrik	Artikel 10 Tahun terakhir dari Publish n Perish	16	Google Scholar	Kuan	Daring
4.	Fase Kualitatif 2: Validasi Panel (Ahli)	Guru Jenjang Pendidikan Dasar, Ahli Pembelajaran, Ahli Metode Penelitian, Psikolog	15-20	Hybrid	Kual	Hybrid
5.	Piloting Test (Rasch dan EFA)	Guru Jenjang Pendidikan Dasar	357	Bandar Lampung	Kuan	Hybrid

No	Fase Penelitian	Sasaran	Jumlah Sampel	Lokasi	Jenis Data	Teknik Pengumpulan
6.	Field test (CFA)	Guru Jenjang Pendidikan Dasar	644	Bandar Lampung	Kuan	Hybrid

### 1. Sampel untuk Fase Kualitatif

Penggunaan data kualitatif dalam pengembangan determinan *teacher self efficacy*, *teacher engagement*, *tecaher well being* dan *teaching effectiveness* bertujuan untuk mengumpulkan informasi dari realitas subjektif guru daloam melaksanakan pengajaran. Data tersebut dapat diperoleh dengan mengeksplorasi guru tentang apa yang terlintas di benak dan pikiran para guru saat membahas *teacher self efficacy*, *teacher engagement*, *tecaher well being* dan *teaching effectiveness* . Karena beberapa batasan teknis terkait waktu, ruang, dan sumber daya lainnya, jumlah guru yang nyaman dipilih. Peneliti memiliki justifikasi yang berbeda mengenai jumlah informan dalam penelitian kualitatif. Gentles et al., (2015) menyarankan bahwa untuk studi kasus tunggal, seperti dalam kasus kami, jumlah informan yang nyaman dalam penelitian dapat berkisar antara 25-50 informan.

Studi lain yang dilakukan oleh Guest et al. (2006) percaya bahwa jumlah informan yang mencapai saturasi sering terjadi sekitar 12 peserta dalam kelompok homogen, sementara Hitchings & Latham (2020) menyarankan bahwa sekitar 11 peserta sudah dapat memenuhi syarat kecukupan. Untuk memastikan bahwa dalam penelitian ini mencapai saturasi, sampel yang diambil sebagai data kualitatif harus melampaui titik saturasi yang disarankan oleh peneliti sebelumnya, yaitu setidaknya 15 peserta sebagai persyaratan minimum agar studi wawancara kualitatif dapat berjalan dengan baik ketika peserta bersifat homogen. Homogen diartikan sebagai posisi atau tingkat tertentu (misalnya, pemimpin sekolah), jenis karyawan tertentu (misalnya, guru), dan seterusnya. Untuk kelompok peserta seperti itu, saturasi seringkali dapat diterima sekitar 15. Namun, ketika peserta heterogen, maka kita mungkin memerlukan lebih dari 15 untuk mencapai saturasi. Dalam penelitian ini, terdapat 35 guru yang diwawancarai dan melakukan *focus group discussion* untuk memberikan informasi kepada peneliti apa yang terlintas di dalam persepsi para guru mengenai konsep *teacher self efficacy*, *teacher engagement*,

*teacher well being* dan *teaching effectiveness*. Pilihan ini dianggap cukup untuk mencapai pemahaman bersama tentang faktor-faktor yang mempengaruhi *teacher self efficacy*, *teacher engagement*, *teacher well being* dan *teaching effectiveness* dalam konteks pembelajaran guru-guru di Indonesia.

Selain itu, data yang dikumpulkan dari kelompok peserta yang ditargetkan ini dapat cukup menggambarkan rentang variasi tentang *teacher self efficacy*, *teacher engagement*, *teacher well being* dan *teaching effectiveness*, karena kelompok tersebut berasal dari kelompok sosio-budaya yang sama. Karena tujuan FGD ini digunakan untuk mengeksplorasi faktor-faktor yang membentuk keempat variabel yang diteliti (rumusan penelitian 1), artinya, penelitian ini bersifat eksploratif dan data keyakinan guru dikumpulkan secara induktif melalui teknik wawancara dan FGD. Data awal berguna untuk membantu mengkonstruksi faktor-faktor yang membentuk keempat variabel dalam penelitian ini rumusan penelitian 1). Kemudian, hasil fase kualitatif disandingkan dengan dengan hasil tinjauan literatur tentang *teacher self efficacy*, *teacher engagement*, *teacher well being* dan *teaching effectiveness*, untuk mengembangkan item yang dapat mendeteksi *teacher self efficacy*, *teacher engagement*, *teacher well being* dan *teaching effectiveness*. Karena posisinya masih sebagai langkah eksploratif sebelum studi pilot, teknik sampling yang dipilih dapat dilakukan melalui sampling non-probabilitas. Secara umum, sampling non-probabilitas dapat berguna untuk mengeksplorasi topik, menetapkan kerangka, atau memulai proses penelitian.

Teknik sampling non-probabilitas yang dipilih pada fase kualitatif adalah *convenience* atau *accidental sampling*. Mengapa *convenience* atau *accidental sampling* dipilih? Karena teknik ini telah luas dipahami sebagai teknik sampling non-probabilitas yang paling murah, paling tidak memakan waktu, serta paling nyaman sesuai preferensi peneliti. Meskipun bias seleksi dan representativitas sampling dapat menimbulkan keraguan, fungsinya hanya sebagai tahap eksplorasi awal dan disertai dengan pemilihan sampel yang lebih hati-hati, keraguan dalam pemilihan sampling tersebut dapat diantisipasi dengan aman (Blackstone, 2012; Francesca Bargiela-Chiappini, 2011; Muhammad & Kabir, 2016). Sebaran sampel dan populasi sebagaimana diuraikan pada Tabel 7.

Tabel 3.2 Sebaran Sampel Penelitian Uji Instrumen

No	Fase Penelitian	Sasaran	Jumlah Sampel	Lokasi	Jenis Data	Teknik Pengumpulan
1.	Analisis Kebutuhan : Diskusi Kelompok Terpumpun	Guru Jenjang Pendidikan Dasar	50	Bandar Lampung	Kual	Luring
2.	Fase Kualitatif 1: Kajian Literatur dengan NVivo	Artikel 10 Tahun terakhir dengan jumlah Sitasi terbanyak	16	Database Scopus	Kual	Daring
3.	Fase Kuantitatif 1: Analisis Bibliometrik	Artikel 10 Tahun terakhir dari Publish n Perish	16	Google Scholar	Kual	Daring
4.	Fase Kualitatif 2: Validasi Panel (Ahli)	Guru Jenjang Pendidikan Dasar, Ahli Pembelajaran, Ahli Metode Penelitian, Psikolog	35	Hybrid	Kual	Hybrid

## 2. Sampel untuk Fase Kuantitatif

Setelah data kualitatif dikumpulkan, dianalisis, dan disesuaikan dengan hasil tinjauan literatur, item dikembangkan berdasarkan dimensi *teacher self efficacy*, *teacher engagement*, *tecaher well being* dan *teaching effectiveness* yang telah disepakati sebelumnya. Indikator untuk setiap dimensi dikembangkan, kemudian diinterpretasikan dalam bentuk pernyataan. Setelah semua langkah ini selesai, instrumen siap untuk diuji coba. Tahap pertama yang harus dilakukan sebelum pelaksanaan uji coba adalah menentukan sampel penelitian. Pada fase ini, terdapat perdebatan mengenai apakah metode sampling yang digunakan harus probabilitas atau non-probabilitas, jumlah minimum responden yang disertakan, atau bagaimana teknik sampling standar harus dipilih.

Asosiasi Penelitian Pendidikan Amerika (AERA), Asosiasi Psikologi Amerika (APA), dan Dewan Nasional Pengukuran dalam Pendidikan (NCME) (2014) menyarankan bahwa “Pengembang tes harus memasukkan individu dari subkelompok relevan dari populasi yang dituju dalam sampel uji coba atau lapangan yang digunakan untuk mengevaluasi kesesuaian item dan tes untuk

interpretasi konstruk.” Jika hal ini terjadi, hal ini berarti teknik sampling harus mencakup orang atau peserta yang berasal dari subkelompok relevan populasi untuk uji lapangan. Ketika orang atau peserta ini harus dimasukkan, teknik sampling acak tidak dapat dipilih karena keberadaan subkelompok relevan dalam populasi uji tidak dapat dijamin. Hal ini berarti pemilihan sampling non-probabilitas pada fase kuantitatif diterima (Cohen et al., 2013; Crocker & Algina, 2008; Price et al., 2015; Urbina, 2014).

Sampling non-probabilitas atau non-acak, biasanya lebih disukai karena terkait dengan tujuan spesifik studi. Meskipun kedua teknik sampling ini kadang-kadang digunakan, kelemahan dalam mengembangkan dan menggunakan jenis sampel ini dapat menyebabkan bias sistematis yang memengaruhi data responden atau peserta ujian (jawaban). Karena tidak dapat mewakili populasi target dengan akurat, penyesuaian post-stratifikasi masih mungkin dilakukan untuk menyetarakan sampel dengan populasi target (Groves et al., 2009).

Sejumlah studi dalam pengembangan instrumen juga menggunakan jenis teknik sampling yang berbeda serta jumlah sampel yang bervariasi. Secara umum, ukuran sampel yang diperlukan untuk studi yang menggunakan analisis faktor adalah setidaknya 10 hingga 15 orang dalam setiap indikator (Price et al., 2015). Jika melakukan estimasi kerangka konseptual melalui *Rasch* atau Teori Respons Item (IRT), sampel harus setidaknya 500 responden (Baker & Kim, 2004). Namun, angka-angka ini tidak selalu kaku dalam beberapa penelitian (Price et al., 2015).

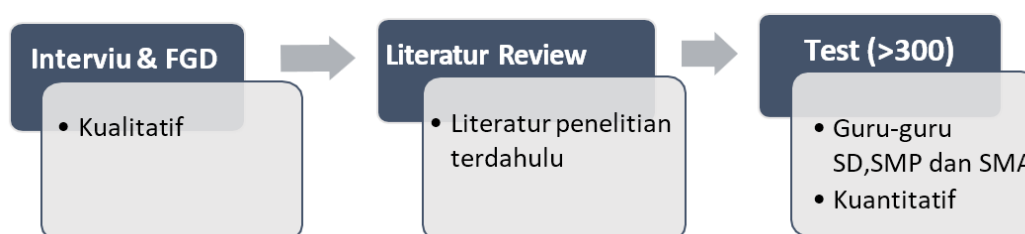
Beberapa studi lain juga menunjukkan bahwa ukuran sampel dapat berjumlah 100 orang untuk menghasilkan kesesuaian kerangka konseptual-data yang memadai dan menghasilkan estimasi parameter yang dapat diterima (De Ayala, 2013). Hal ini juga berlaku untuk ukuran sampel minimum untuk analisis *Rasch* (minimal 100 peserta dan panjang tes setidaknya 15 item untuk estimasi parameter item dan kemampuan yang akurat (Shepard et al., 2009). Berbeda dengan persyaratan ukuran sampel minimum untuk analisis item, beberapa studi juga menunjukkan bahwa analisis faktor dapat dilakukan pada sampel yang kecil, misalnya kurang dari 50 responden (de Winter et al., 2009). Oleh karena itu, ukuran sampel yang diperlukan dapat bervariasi tergantung pada kerangka konseptual yang dipilih.

Tabel 3.3 Sebaran Sampel Penelitian Uji Instrumen Kuantitatif

No	Fase Penelitian	Sasaran	Jumlah Sampel	Lokasi	Jenis Data	Teknik Pengumpulan
1.	Piloting Test (Rasch dan EFA)	Guru Lintas Jenjang	357	Lampung dan Luar Lampung	Kuan	Hybrid
2.	Field test (CFA)	Guru Lintas Jenjang	644	Lampung dan Luar Lampung	Kuan	Hybrid

Banyak pendapat dan penelitian yang membahas mengenai variasi dalam standarisasi jumlah sampel minimum dalam studi pengembangan dan validasi item, oleh karena itu maka studi ini mengambil pendekatan moderat, dengan merencanakan jumlah sampel untuk fase kuantitatif lebih dari 300 sampel. Selain didukung oleh sejumlah pakar seperti yang dibahas di atas, Urbina (2014) menyatakan bahwa seorang mahasiswa doctoral yang mengembangkan instrumen memungkinkan mengandalkan sampel yang jauh lebih kecil. Sebagaimana dibahas di atas, analisis ukuran sampel/daya dilakukan sebagai bagian dari studi validasi untuk memastikan hasil yang lebih akurat dan andal. Kemungkinan kesalahan pengambilan sampel muncul seiring berkurangnya ukuran sampel.

Karena penelitian ini menggunakan metode campuran dalam pengembangan dan validasi instrumen, penelitian ini melibatkan kelompok responden atau informan yang berbeda, untuk setiap fase kualitatif dan kuantitatif yang diperlihatkan pada gambar di bawah ini secara garis besar:



Tabel 3.4 Fase Penelitian

Fase pertama kualitatif, peneliti melakukan wawancara dan FGD terhadap 35 orang guru. Pada tahap ini, penelitian bertujuan untuk menggali secara eksploratif pengalaman, persepsi, serta pandangan subjek penelitian terkait

fenomena yang diteliti. Data kualitatif yang diperoleh digunakan untuk mengidentifikasi isu-isu kunci, pola tematik, serta konteks nyata di lapangan. Fase ini berfungsi sebagai fondasi konseptual awal, sehingga konstruk dan indikator yang dikembangkan benar-benar berangkat dari realitas empiris.

Pada fase kedua yaitu kajian literatur dalam penelitian ini diposisikan sebagai tahap konseptual dan teoretis yang berfungsi untuk memperkuat hasil eksplorasi kualitatif serta menjadi dasar pengembangan dan pengujian instrumen pada fase kuantitatif. Tahap ini dilakukan untuk memetakan posisi penelitian dalam khazanah keilmuan, mengidentifikasi teori dan temuan empiris utama, serta memperkuat hasil eksplorasi kualitatif dengan dasar teoretis yang mapan. *Literatur review* sebagai jembatan yang mengintegrasikan temuan lapangan dan kerangka konseptual, sehingga indikator, variabel, dan kerangka konseptual penelitian yang dirumuskan memiliki validitas teoritis dan konseptual.

Fase ketiga merupakan fase kuantitatif, yang dilakukan melalui pengujian instrumen kepada lebih dari 300 responden guru pada jenjang SD, SMP, dan SMA. Fase ini bertujuan untuk menguji secara empiris konstruk dan indikator yang telah dikembangkan pada tahap sebelumnya. Data kuantitatif dianalisis untuk menilai karakteristik psikometrika instrumen serta menguji hubungan antar variabel berdasarkan tujuan penelitian dan untuk menjawab pertanyaan penelitian. Dengan demikian, fase kuantitatif berfungsi untuk mengonfirmasi, memvalidasi, dan menggeneralisasi temuan penelitian.

Secara keseluruhan, alur penelitian ini mencerminkan desain yang berangkat dari eksplorasi mendalam (kualitatif), diperkuat melalui landasan teoritis (literature review), dan diakhiri dengan pengujian empiris berskala besar (kuantitatif). Penelitian ini menggunakan desain *mixed methods exploratory sequential*, yang diawali dengan eksplorasi kualitatif untuk menggali konstruk dan indikator penelitian, diperkuat melalui kajian literatur sebagai landasan konseptual, dan diakhiri dengan pengujian kuantitatif untuk memvalidasi serta menggeneralisasi temuan secara empiris (Creswell & Plano Clark, 2023; Tashakkori & Teddlie, 2010).

#### D. Instrumen dan Pengukuran

Dalam penelitian kuantitatif, instrumen penelitian sangat penting untuk menentukan akurasi, konsistensi, dan ketepatan data yang dikumpulkan untuk mengukur konstruk laten yang sedang dipelajari. Alat yang dibuat untuk mengukur empat variabel utama penelitian ini adalah guru *self-efficacy*, guru keterlibatan, guru kesejahteraan, dan guru efektivitas. Sebuah adaptasi skala yang divalidasi secara internasional digunakan untuk mengukur setiap konstruk. Kemudian, adaptasi ini disesuaikan dengan konteks pendidikan Indonesia. Reliabilitas internal, validitas isi, dan validitas konstruk adalah beberapa prinsip psikometri modern yang mendasari penyusunan instrumen (Hair et al., 2019; Marini et al., 2025). Terbukti mampu meningkatkan sensitivitas responden terhadap variasi persepsi, skala Likert lima poin digunakan untuk pengukuran ini (Astiena et al., 2026; Joshi et al., 2015; Koo & Yang, 2025).

Teori *self-efficacy* guru didasarkan pada teori kognitif sosial (Bandura, 1997b), dan disempurnakan oleh Tschannen-Moran & Hoy (2001). Konstruksi ini mencakup keyakinan guru terhadap kemampuan mereka dalam tiga dimensi: strategi pengajaran, manajemen kelas, dan keterlibatan siswa. Instrumen yang digunakan dalam penelitian ini adalah Penilaian Perasaan Efisiensi Guru (TSES), yang telah ditunjukkan memiliki kepercayaan tinggi dan struktur faktor yang stabil dalam berbagai konteks budaya (Klassen et al., 2009; Salas-Rodríguez et al., 2021; Shao et al., 2025). Setiap indikator diukur melalui pernyataan yang menggambarkan keyakinan guru dalam mengatur pembelajaran, mengawasi perilaku siswa, dan mendorong siswa. Pengukuran dilakukan dengan menggunakan skala tujuh lima poin, yang berkisar dari "tidak pernah, pernah, kadang-kadang, cukup sering, sering dan sangat sering". Relevansi konten diuji dengan penilaian ahli, dan kesesuaiannya dengan domain teoretis yang diusulkan oleh Bandura (2012).

Keterlibatan guru adalah instrumen kedua, yang mengacu pada kerangka kerja keterlibatan kerja yang dikembangkan oleh Schaufeli & Bakker (2010). Vigor, dedikasi, dan absorption adalah tiga dimensi utama struktur ini. Penelitian menunjukkan bahwa keterlibatan guru sangat berpengaruh pada kualitas pembelajaran dan interaksi guru-siswa. Akibatnya, versi *Utrecht Work Engagement*

*Scale* (UWES), yang telah banyak digunakan dalam penelitian pendidikan, disesuaikan dengan skala yang digunakan dalam penelitian ini. Pengukuran dilakukan dengan menggunakan skala tujuh lima poin, yang berkisar dari " tidak pernah, pernah, kadang-kadang, cukup sering, sering dan sangat sering". Struktur instrumen ini terbukti menghasilkan konsistensi antar budaya dan reliabilitas internal yang tinggi ( $\alpha > 0.85$ ). Selain itu, saat memilih indikator, pertimbangan juga diambil dari situasi pendidik di Indonesia. Ini termasuk beban administratif dan tuntutan pembelajaran di era digital yang mempengaruhi partisipasi guru.

Dalam psikologi pendidikan kontemporer, guru kesejahteraan adalah instrumen ketiga. *Well-being* guru didefinisikan sebagai kondisi psikologis yang positif yang mencakup elemen emosional, kognitif, sosial, dan profesional (Kurrle & Warwas, 2025; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Alat yang digunakan adalah skala kesejahteraan guru yang telah divalidasi dalam banyak penelitian dan kerangka konseptual multidimensional, Acton & Glasgow (2015). Kesehatan emosional, kepuasan kerja, dan koneksi sosial adalah dimensi yang diukur. Pengukuran dilakukan dengan menggunakan skala tujuh poin, yang berkisar dari " tidak pernah, pernah, kadang-kadang, cukup sering, sering dan sangat sering". Penelitian sebelumnya menunjukkan bahwa kesehatan pendidik terkait langsung dengan motivasi pendidik, kualitas interaksi di kelas, dan efektivitas pedagogis (Harding et al., 2019). Untuk memastikan relevansi indikator dengan konteks profesional guru di Indonesia, rasio validitas konten (CVR) dan indeks validitas konten (CVI) digunakan untuk validasi instrumen.

Efektivitas pembelajaran adalah instrumen keempat, diukur menggunakan kerangka konseptual teoretis Scheerens (2016) dan didukung oleh meta-analisis Hattie (2008a) tentang komponen yang memengaruhi keberhasilan belajar. Dalam penelitian ini, tiga domain utama dikembangkan untuk efektivitas pembelajaran: instruksional kejelasan, efektivitas manajemen kelas, dan respons pedagogis. Alat tersebut mengacu pada skala *efektivitas* guru, yang telah ditunjukkan validitasnya dalam penelitian internasional. Setiap indikator dibuat untuk menggambarkan bagaimana guru bertindak dalam mengelola pembelajaran, memberikan umpan balik, dan membuat lingkungan belajar yang baik. Untuk memastikan sensitivitas respons, skala likert tujuh poin digunakan. Rekomendasi penelitian psikometrik

modern menyatakan bahwa skala berjenjang lima sampai tujuh poin mengimbangi kejelasan interpretasi dan variasi respons (Nemt-allah et al., 2026; Norman, 2010).

Untuk mendapatkan penilaian awal tentang validitas dan reliabilitas konstruk, sampel kecil guru dari berbagai jenjang digunakan untuk menguji semua instrumen. Reliabilitas internal dinilai dengan *Composite Reliability* (CR) dan *Cronbach's Alpha*. Nilai yang melebihi 0.70 dianggap cukup dalam penelitian sosial (Hair et al., 2019). Selain itu, *Average Variance Extracted* (AVE) dan *Heterotrait Monotrait Ratio* (HTMT) digunakan untuk menganalisis validitas konvergen dan diskriminan. Kedua parameter ini telah menjadi standar dalam penelitian yang menggunakan kerangka konseptual persamaan struktur (Henseler et al., 2015; Ringle et al., 2023). Hasil uji awal menunjukkan bahwa konstruksi secara keseluruhan memenuhi kriteria validitas dan reliabilitas, sehingga alat dapat digunakan pada tahap pengumpulan data utama.

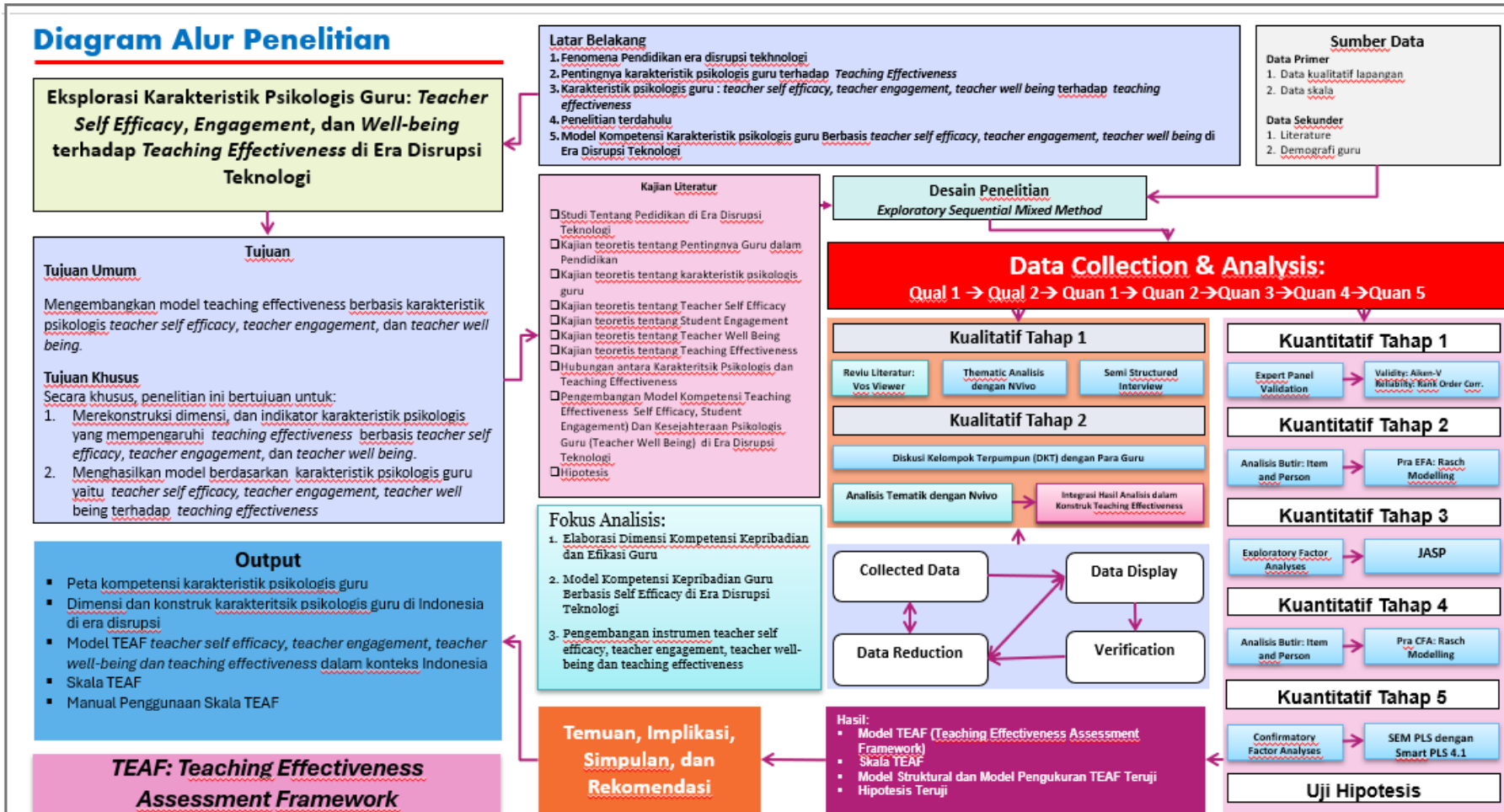
Aspek adaptasi budaya juga dikenal sebagai adaptasi antar budaya dimasukkan dalam pengukuran. Menurut Beaton et al. (2000), karena skala yang digunakan berasal dari studi internasional, adaptasi dilakukan melalui proses alih bahasa, *back-translation*, *review* oleh ahli psikologi pendidikan, dan uji keterbacaan. Sangat penting untuk memastikan bahwa setiap item diterjemahkan secara budaya, konseptual, dan linguistik untuk guru Indonesia. Metode ini meningkatkan kevalidan ekologi instrumen dalam menangkap kondisi psikologis guru yang bekerja di lapangan.

Keempat instrumen penelitian ini dapat memberikan gambaran yang akurat tentang karakteristik psikologis guru dan kontribusinya terhadap efektivitas pembelajaran berkat pendekatan pengukuran yang sistematis, berbasis teori, dan didukung oleh metode psikometrika modern. Selain itu, metode ini memastikan bahwa temuan penelitian memiliki validitas internal yang kuat, dapat direplikasi, dan memberikan dasar empiris yang kuat untuk membangun kebijakan pendidikan dan intervensi untuk meningkatkan kualitas guru.

## **E. Prosedur Penelitian**

Sebagaimana diuraikan di atas, penelitian ini menggunakan penggabungan metode kuantitatif dan kualitatif yang bertujuan untuk menganalisis bagaimana

karakteristik psikologis selama ini telah diteliti dan dikembangkan, kemudian dilanjutkan dengan verifikasi bagaimana karakteristik psikologis tersebut dapat mempengaruhi efektivitas pembelajaran. Karena penelitian ini bukan hanya bersifat deduktif, yaitu menguji bagaimana teori yang ada saat ini terkait dengan karakteristik psikologis, namun juga bersifat induktif yaitu teori-teori yang ada tersebut ditriangulasi dengan data *empirik* dari lapangan, yaitu yang diperoleh dari diskusi kelompok terapan. Oleh karena itu, prosedur penelitian disertasi ini dilakukan dengan langkah-langkah sebagaimana diilustrasikan pada gambar alur penelitian berikut ini:

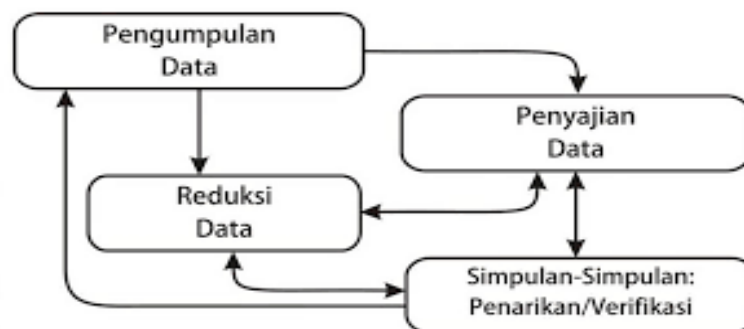


Gambar 3.1 Diagram Alur Penelitian

## F. Analisis Data

### 1. Data Kualitatif

Penelitian kualitatif adalah jenis penelitian yang terdiri dari berbagai teknik interpretasi materi yang dapat direpresentasikan, seperti catatan lapangan, wawancara, percakapan, foto, rekaman, dan memo untuk diri sendiri. Penelitian kualitatif adalah pendekatan naturalistik, yang berarti bahwa peneliti mempelajari fenomena dalam lingkungan alami mereka dengan tujuan untuk memahami atau menafsirkan fenomena berdasarkan interpretasi orang tentang mereka (Denzin & Lincoln, 2011; Huberman & Miles, 2002). Dengan berpartisipasi dalam pengaturan, mengamati secara langsung, melakukan wawancara mendalam, dan menganalisis dokumen dan budaya material, data kualitatif dapat dikumpulkan. Dalam penelitian kualitatif, peneliti memeriksa topik umum untuk membantu mengungkap perspektif peserta, tetapi mereka menghormati cara peserta membingkai dan mengorganisasi tanggapan mereka.



Gambar 3.2 Gambaran Umum Analisis Data Kualitatif

Menganalisis data kualitatif dapat dilakukan dalam berbagai teknik seperti teknik interpretatif, abstraksi rekursif, dan mekanis. Teknik interpretatif mengacu pada teknik yang mengandalkan pemahaman manusia, misalnya, memahami dan menjelaskan tindakan manusia dengan mengacu pada niat. Teknik ini diyakini sebagai salah satu analisis data kualitatif yang paling umum. Pendekatan interpretatif dalam penelitian kualitatif berfokus pada makna tindakan manusia dalam konteks tertentu. Teknik interpretatif dapat diimplementasikan dengan cara yang berbeda. Yang pertama adalah dengan coding. Pengkodean adalah salah satu teknik interpretatif yang memiliki dua fungsi: membantu mengatur data dan

memandu peneliti untuk memperkenalkan interpretasi data sebagai bagian dari metodologi kualitatif. Demi kepercayaan dan validitas data kualitatif, analisis langkah wawancara penelitian akan dilakukan dengan menggunakan Perangkat Lunak NVIVO R1.2.

Data kualitatif awalnya dianalisis dengan menggunakan jenis analisis dimensi. Analisis dimensi awalnya diterapkan dalam rekayasa perangkat lunak meskipun dalam pengembangan selanjutnya, analisis kualitatif ini semakin banyak diterapkan atau digunakan dalam berbagai minat, pengetahuan, perspektif, epistemologi, atau paradigma dimensi dalam klasifikasi (Leech & Onwuegbuzie, 2008). Dimensi adalah kumpulan pengetahuan yang dapat didefinisikan secara sosial dan teoritis sebagai pengetahuan tentang konsep yang diusulkan. Dimensi tidak harus selalu disiplin ilmu, tetapi juga mungkin, misalnya, hobi yang dapat diterapkan, atau aspek lain dari manusia. Teori dan kepentingan sosial yang berbeda dapat menafsirkan dimensi secara berbeda, tergantung pada kepentingan dan pandangan teoritis yang menjadi dasar konstruksi (Albrechtsen, 1993; Avelino, 2021; Hjørland, 2005, 2017).

Penting untuk diperhatikan bahwa dimensi yang dikembangkan perlu memiliki tingkat stabilitas tertentu dan struktur yang konsisten, meskipun tidak harus kaku, agar analisis dimensi dapat dihasilkan sebagaimana mestinya. Begitu sebuah dimensi atau sistem dimensi akan diubah di masa depan, perubahan itu tidak akan terlalu radikal karena dimensi yang dipahami akan menjadi dimensi yang memiliki bagian yang sama atau pemahaman bersama yang serupa bagi banyak orang. Setiap individu memiliki hak untuk berkontribusi untuk menciptakan dimensi. Seperti yang ditegaskan oleh sejumlah atau peneliti yang mengerjakan analisis dimensi, peta dimensi yang dikembangkan dalam penelitian kualitatif tidak dapat menghindari subyektivitas peneliti, sangat hermeneutika (sesuai dengan sudut pandang atau pemahaman peneliti), dan benar-benar didasarkan pada pra-pemahaman peneliti (Hjørland, 2017; Hjørland & Albrechtsen, 1995; Smiraglia, 2015).

## **2. Data Kuantitatif**

Seperti yang telah dibahas sejauh ini, penelitian bertujuan untuk mengembangkan kerangka konseptual peningkatan efektivitas pembelajaran

berbasis karakteristik psikologis. Salah satu alat analisis yang digunakan yaitu Kerangka konseptual Pengukuran Rasch. Kerangka konseptual pengukuran Rasch adalah kerangka konseptual yang cocok untuk menganalisis dan menyempurnakan instrumen, biasanya menggunakan skala peringkat Likert, terutama yang berkaitan dengan peningkatan keandalan dan validitas (Sumintono & Whidiarso, 2013; Sumintono & Widhiarso, 2014). Boone dan Rogan (2005) telah melakukan banyak penelitian dengan menggunakan Kerangka konseptual Rasch dan mendorong para peneliti untuk menggunakan kerangka konseptual ini agar analisis kuantitatif yang dilakukan lebih valid dan reliabel (W. Boone & Rogan, 2005). Kerangka konseptual Rasch ini juga digunakan untuk mencapai konsistensi dan keajekan yang lebih terpercaya (W. J. Boone et al., 2014b; Chan et al., 2014; Potgieter et al., 2008). Para peneliti lain juga telah banyak memanfaatkan Kerangka konseptual Rasch di bidang penelitian pendidikan terutama untuk pengembangan dan evaluasi instrumen dengan skala Likert. Penggunaan Kerangka konseptual Rasch untuk memverifikasi kelayakan instrumen yang dikembangkan (Linacre, 2005; Sumintono & Widhiarso, 2014).

#### *a. Rasch Analysis*

Kerangka konseptual pengukuran Rasch merupakan kerangka konseptual Teori Respons Item yang memiliki sifat pengukuran yang kuat. Berbeda dari teori klasik, ada dua parameter yang dapat dihasilkan oleh kerangka konseptual pengukuran Rasch, yaitu analisis item dan analisis perilaku responden (Sumintono & Widhiarso, 2013; Sumintono & Widhiarso, 2014). Ada beberapa alasan mengapa Kerangka konseptual Rasch lebih disukai digunakan daripada kerangka konseptual klasik dalam memvalidasi instrumen. Kerangka konseptual pengukuran Rasch mampu memperkirakan kesulitan item dan mengubahnya menjadi skala yang dapat ditafsirkan (Chan et al., 2014). Kerangka konseptual pengukuran ini juga dapat mendeteksi interaksi antara orang dan item dengan mengubah perkiraan kemampuan variabel orang menjadi skala umum. Dengan menggunakan kerangka konseptual pengukuran Rasch, konstruksi dan desain instrumen uji bisa jauh lebih mudah terukur. Beberapa analisis dalam kerangka konseptual pengukuran Rasch yang akan digunakan dalam penelitian ini antara lain :

1) *Summary Statistics*

Tabel ini memberikan informasi secara umum tentang kualitas instrumen, responden, karakteristik instrumen, serta interaksi antara orang dan item pertanyaan.

2) *Person Measure*

*Person Measure* ini ditunjukkan dengan nilai Logit. Jika nilai logit lebih dari 0,0, itu berarti bahwa sebagian besar jawaban skala responden di atas 3 dalam skala peringkat Likert, atau nilai tengah skala.

3) *Cronbach Alpha*

Nilai Cronbach Alpha digunakan untuk mengukur reliabilitas; termasuk reliabilitas item dan responden dalam Kerangka konseptual Rasch. Nilainya harus  $> 0,7$  agar instrumen dapat dikategorikan sebagai baik atau sangat baik.

Gambar 3.3 Kriteria Nilai *Cronbach Alpha*

Cronbach's Alpha	Internal Consistency
$\alpha \geq 0.9$	Excellent
$0.9 > \alpha \geq 0.8$	Good
$0.8 > \alpha \geq 0.7$	Acceptable
$0.7 > \alpha \geq 0.6$	Questionable
$0.6 > \alpha \geq 0.5$	Poor
$0.5 > \alpha$	Unacceptable

4) *Person and Item Reliability*

Reliabilitas *person* ini mengacu pada konsistensi responden dan dalam menjawab pertanyaan yang diberikan secara keseluruhan. Reliabilitas Item mengacu pada kualitas item kuesioner.

## 5) INFIT MNSQ dan OUTFIT MNSQ

Kedua nilai INFIT MNSQ (*Mean Square*) dan OUTFIT MNSQ dari tabel Person dan Item harus mendekati 1,0 agar instrumen disebut baik atau memuaskan. Semakin dekat dengan nilai 1,0, semakin baik instrumennya.

6) *Separation Value*

Merupakan nilai pengelompokan nilai orang dan item dapat dilihat dari *Separation Value*. Semakin besar nilai *Separation Value* semakin baik *person* atau *item value*.

7) *Item Measure*

Tabel ini menunjukkan seberapa sulit atau seberapa mudah ditafsirkan suatu item di mata responden. Skor rata-rata untuk *Item Measure* selalu 0,00 logit, yang berarti bahwa semakin positif suatu item memiliki nilai *Item Measure*, semakin sulit. Sebaliknya, semakin negatif nilai *Item Measure*, semakin mudah item tersebut.

8) *Item Fit Order*

Tabel ini memberikan informasi tentang *Item Misfit (outlier)*, diurutkan berdasarkan yang paling jelek nilainya (nilai paling atas). Untuk melihat apakah suatu item *outlier* atau tidak, kriteria berikut bisa digunakan.

- a) Item yang baik akan memiliki nilai MNSQ;  $0,5 < \text{MNSQ} < 1,5$
- b) Item yang baik akan memiliki nilai ZSTD;  $-2,0 < \text{ZSTD} < +2,0$
- c) Item yang baik akan memiliki *Point Measure Correlation* (Pt Mean Corr);  $0,4 < \text{Pt Ukuran Korr} < 0,85$

9) *Person Measure*

Tabel ini akan memberikan informasi tentang nilai logit setiap orang (responden). Secara *default*, nilai logit orang akan diurutkan dari nilai tertinggi ke terendah. Cara lain untuk menampilkan nilai logit *person* adalah dengan *person entry*, di mana *person* akan diurutkan dari nomor satu hingga nomor terakhir orang atau responden.

10) *Person Fit Order*

Tabel ini memberikan informasi tentang responden yang tidak fit, diurutkan berdasarkan yang paling tidak fit hingga yang paling fit. Yang dilihat dalam tabel ini adalah kolom OUTFIT MNSQ, OUTFIT ZSTD, dan PT-MEASURE CORR., Untuk melihat apakah ada responden *outlier* atau tidak. Tabel *person fit order* ini (*outlier*) diurutkan dari yang paling tidak fit. Untuk melihat apakah responden tidak fit atau outlier atau tidak, maka kriteria berikut digunakan.

- a) Responden yang baik memiliki nilai MNSQ;  $0,5 < \text{MNSQ} < 1,5$
- b) Responden yang baik memiliki nilai ZSTD;  $-2,0 < \text{ZSTD} < +2,0$
- c) Responden yang baik memiliki *Point Measure Correlation* (Pt Mean Corr);  $0,4 < \text{Pt Ukuran Korr} < 0,85$

#### 11) Skalogram

*Scalogram* ini digunakan untuk mengidentifikasi orang atau responden yang tidak fit. Dari diagram ini, pola responden dalam memberikan tanggapan atas kuesioner yang diberikan dapat diamati. “apakah ngawur atau tidak” dalam menjawab. Kerangka konseptual pengukuran Rasch dapat melihat konsistensi responden apakah mereka memberikan jawaban acak tidak, dan ini dapat dideteksi, termasuk di dalamnya *missing data*, juga dapat dideteksi.

#### 12) Variabel Map

Tabel ini merupakan peta keseluruhan variabel responden dan item di mana kita bisa mendapatkan informasi tentang jawaban terendah dan tertinggi yang diberikan oleh responden untuk setiap item. Tabel ini juga memberikan informasi tentang posisi rata-rata logit item, rata-rata logit responden, item yang belum terjawab, serta item dengan jawaban terbanyak, dan lain sebagainya.

#### 13) Skor ICC

Skor ICC memungkinkan kita untuk melihat item yang tidak fit dengan visualisasi menggunakan Kurva. Kurva menunjukkan garis kerangka konseptual yang ideal, kerangka konseptual instrumen kita, serta respons yang tidak sesuai.

#### 14) Unidimensionalitas

Unidimensionalits instrumen digunakan untuk menilai apakah instrumen yang dikembangkan mengukur apa yang harus diukur atau dikenal sebagai validitas konstruk. Persyaratan minimum untuk instrumen yang baik, memenuhi persyaratan Unidimensionalitas dengan nilai *Raw Variance Explained by Measures*  $> 20\%$ . Semakin tinggi persentase, semakin baik suatu instrumen. Di sisi lain, nilai *Unexplained Variance* harus  $< 15\%$ . Semakin rendah persentase, semakin baik.

### 15) Rating Scale

*Rating Scale Validity Analysis* ini digunakan untuk memverifikasi apakah pilihan peringkat, (biasanya skala peringkat Likert), membingungkan atau bagi responden. Misalnya apakah seharusnya menggunakan Skala 5 atau 7 atau cukup 4.

### 16) DIF (*Differential Item Functioning*)

DIF atau *Differential Item Functioning* digunakan untuk mendeteksi bias item dalam kerangka konseptual pengukuran Rasch, apakah item memiliki bias atau tidak di mata responden. Misalnya, apakah item memiliki bias terhadap jenis kelamin atau tidak, maka kita menggunakan fungsi DIF dengan melihat bias tersebut.

### b. *Exploratory Factor Analysis*

*Exploratory Factor Analysis* (EFA) merupakan metode statistik multivariat yang digunakan dalam pengembangan instrumen dan memvalidasi teori serta pengukuran psikologis (Watkins, 2018). EFA merupakan kerangka konseptual pengukuran klasik yang digunakan ketika variabel yang diamati merupakan variabel laten dan menggunakan skala interval. Karakteristik EFA adalah bahwa variabel diamati terlebih dahulu dengan di standarisasi (rata-rata nol dan standar deviasi 1). EFA menggunakan matriks korelasi antar item. Dalam EFA, variabel laten disebut faktor dengan nilai variabel yang diamati disebut *loading factor*. *Loading factor* merupakan bobot regresi (Fontaine, 2004). Karena EFA merupakan teknik eksplorasi, maka tidak ada nilai ekspektasi distribusi beban (*loading distribution*). Oleh karena itu, EFA tidak mungkin untuk menguji secara statistik apakah *factor loading* sama atau tidak dan memenuhi kriteria tertentu.

EFA digunakan untuk mengukur kesetaraan struktural. Analisis ini tidak cocok untuk mendeteksi bias item. EFA sering digunakan bila terdapat lebih dari satu variabel laten diukur pada saat yang sama. EFA merupakan salah satu dari metode statistik multivariat yang mencoba mengidentifikasi konstruksi hipotetis seperti faktor, dimensi, variabel laten, variabel sintetis, atau atribut internal yang menjelaskan *covarian* yang diamati atau variabel terukur (*observed variabel*,

variabel manifes, indikator efek, indikator reflektif, atau atribut permukaan) (Watkins, 2018).

Analisis EFA diawali dengan analisis deskriptif. Pada bagian pertama ini, jika item memiliki standar deviasi  $< .80$ , maka item dapat dihapus. Selanjutnya, jika item memiliki nilai KMO  $< .80$  dan *common varians*  $< .10$ , maka item juga dapat dihapus (Jung, 2013; Menezes et al., 2019; Taherdoost et al., 2014). Item dengan *common varians* yang tinggi dapat dipertahankan. Pada bagian kedua ini, jika item memiliki *loading factor*  $< .30$ , maka item dapat dihapus. Pada bagian ketiga, kita melihat konsistensi internal (*internal consistency*). Cara paling umum untuk menghitung konsistensi internal (reliabilitas) adalah dengan menggunakan Cronbach Alpha dengan kriteria yang digunakan adalah nilai koefisien Cronbach Alpha  $\geq .80$ , maka item dianggap baik. Jika *item correlation*  $< .20$ , maka item dapat dihapus (Listia Fitriyani, 2015). Software yang digunakan untuk melakukan analisis EFA dapat menggunakan Perangkat Lunak JASP .

### c. *Confirmatory Factor Analysis*

Analisis faktor konfirmasi (CFA) adalah metode analisis statistik yang berbasis kerangka konseptual persamaan struktural yang digunakan untuk mengevaluasi kesesuaian kerangka konseptual pengukuran yang telah ditetapkan secara teoretis dengan data empiris. Ketika peneliti memiliki hipotesis yang jelas tentang jumlah faktor, struktur dimensi, dan hubungan antara konstruk laten dan indikator, CFA dapat digunakan. Dengan kata lain, tujuan CFA bukanlah untuk menemukan struktur faktor baru; sebaliknya, mereka berusaha untuk memastikan bahwa data mendukung struktur konseptual yang telah dibuat sebelumnya (Brown, 2015; Kline, 2023). CFA digunakan ketika kerangka kerja faktor, jumlah dimensi, dan hubungan antara indikator dan variabel laten telah didefinisikan sebelumnya, berdasarkan teori atau hasil penelitian sebelumnya. Analisis faktor eksploratori (EFA) dimaksudkan untuk mengidentifikasi pola faktor dalam data. Akibatnya, CFA bersifat verifikasional, menilai seberapa baik bukti empiris mereplikasi kerangka konseptual pengukuran yang dikonseptualisasikan. Salah satu manfaat utama CFA adalah evaluasi validitas konstruk instrumen.

Dengan menggunakan CFA, peneliti dapat menilai sejauh mana indikator yang disusun mampu menunjukkan konstruk laten yang diinginkan. Ini ditunjukkan oleh besaran faktor penampungan, estimasi kesalahan pengukuran, dan korelasi antar konstruk. Selain itu, CFA memungkinkan penggunaan berbagai indeks goodness of fit, seperti *Comparative Fit Index* (CFI), Tucker–Lewis Index (TLI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), dan *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR), untuk melakukan pengujian kecocokan kerangka konseptual pengukuran secara keseluruhan. Indeks ini memberikan dasar empiris untuk menentukan apakah kerangka konseptual pengukuran layak dipertahankan atau memerlukan modifikasi (Hair et al., 2019).

Berdasarkan keseluruhan uraian dalam bab ini, dapat disimpulkan bahwa penelitian ini menggunakan pendekatan *mixed methods* dengan desain *exploratory sequential* yang mengintegrasikan kekuatan eksplorasi kualitatif dan pengujian kuantitatif secara berurutan. Pendekatan ini memungkinkan peneliti untuk mengonstruksi dimensi dan indikator karakteristik psikologis guru secara induktif dari data lapangan, kemudian memvalidasinya secara empiris melalui analisis statistik yang komprehensif. Prosedur penelitian yang sistematis, mulai dari tahap eksplorasi, pengembangan instrumen, hingga pengujian kerangka konseptual, dirancang untuk memastikan bahwa hasil penelitian memiliki validitas internal yang kuat serta relevansi eksternal yang tinggi.

Dengan landasan metodologis tersebut, diharapkan kerangka konseptual *teaching effectiveness* berbasis *teacher self-efficacy*, *teacher engagement*, dan *teacher well-being* yang dihasilkan tidak hanya memiliki kekuatan teoretis, tetapi juga dapat diaplikasikan dalam konteks nyata pengembangan profesional guru. Selanjutnya, hasil dari penerapan metodologi ini akan disajikan dan dianalisis secara mendalam pada Bab IV, yang memuat temuan penelitian dan pembahasannya secara komprehensif.

## **BAB V**

### **KESIMPULAN DAN IMPLIKASI**

Bab ini menyajikan kesimpulan dan implikasi penelitian sebagai sintesis akhir dari keseluruhan proses penelitian yang telah dilakukan. Berangkat dari hasil analisis dan pembahasan pada Bab IV yang menegaskan bahwa *teaching effectiveness* merupakan konstruk multidimensional yang dibentuk melalui interaksi karakteristik psikologis guru, yaitu *teacher self-efficacy*, *teacher engagement*, dan *teacher well-being*. Dalam bab ini merumuskan temuan-temuan utama penelitian secara sistematis. Kesimpulan yang disusun tidak hanya merangkum hasil empiris, tetapi juga menegaskan posisi teoretis kerangka konseptual yang dikembangkan, khususnya dalam menjelaskan mekanisme psikologis yang mendasari efektivitas pembelajaran.

Selanjutnya, bab ini juga menguraikan implikasi penelitian baik secara teoretis maupun praktis, terutama dalam konteks pengembangan profesional guru di era disrupsi teknologi. Implikasi tersebut mencakup pentingnya penguatan aspek psikologis sebagai fondasi dalam meningkatkan kualitas pembelajaran, serta perlunya pergeseran paradigma dari pendekatan berbasis kompetensi semata menuju pendekatan yang lebih integratif dan berbasis karakteristik psikologis. Penjelasan dalam bab ini juga sebagai pijakan untuk pengembangan kebijakan, praktik pendidikan, serta penelitian lanjutan yang relevan dengan peningkatan *teaching effectiveness*.

#### **A. Kesimpulan**

Berdasarkan keseluruhan hasil penelitian, dapat ditegaskan bahwa efektivitas pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh aspek teknis dan kompetensi pedagogik, tetapi sangat dipengaruhi oleh karakteristik psikologis guru yang mencakup *teacher self-efficacy*, *teacher engagement*, dan *teacher well-being*. Ketiga variabel ini membentuk suatu sistem psikologis yang saling berinteraksi dan berkontribusi secara signifikan dalam meningkatkan kualitas pembelajaran. Dengan demikian, efektivitas pembelajaran merupakan hasil dari integrasi antara kemampuan profesional dan kesiapan psikologis guru dalam melaksanakan proses pembelajaran secara optimal.

*Teacher self-efficacy* terbukti sebagai determinan utama dalam meningkatkan efektivitas pembelajaran. Keyakinan guru terhadap kemampuan dirinya mendorong mereka untuk lebih percaya diri dalam merancang strategi pembelajaran, mengelola kelas, serta menghadapi tantangan dalam proses pembelajaran. Guru dengan tingkat *self-efficacy* yang tinggi cenderung lebih adaptif terhadap perubahan, termasuk dalam menghadapi tuntutan era disrupsi teknologi, serta memiliki ketahanan yang lebih baik dalam mengatasi kesulitan yang muncul dalam praktik pembelajaran. Temuan ini sejalan dengan *social cognitive theory* yang menempatkan *self-efficacy* sebagai faktor utama yang memengaruhi perilaku, usaha, dan ketahanan individu dalam menghadapi tantangan.

Selain itu, *teacher engagement* berperan sebagai faktor penguat yang mengaktualisasikan potensi internal guru ke dalam praktik pembelajaran. Keterlibatan guru yang tinggi, baik secara kognitif, emosional, maupun perilaku, mencerminkan adanya energi psikologis yang kuat dalam menjalankan tugas profesionalnya. Guru yang memiliki keterlibatan tinggi menunjukkan komitmen yang lebih besar terhadap proses pembelajaran, lebih responsif terhadap kebutuhan peserta didik, serta lebih aktif dalam menciptakan lingkungan belajar yang interaktif dan bermakna. Di sisi lain, *teacher well-being* memiliki peran sebagai fondasi psikologis yang mendukung keberlangsungan efektivitas pembelajaran. Meskipun tidak berpengaruh secara langsung, *well-being* berfungsi sebagai kondisi dasar yang memungkinkan *self-efficacy* dan *engagement* berkembang secara optimal. Kesejahteraan guru berkontribusi dalam menjaga stabilitas emosional, mengelola stres, serta meningkatkan resiliensi dalam menghadapi tekanan pekerjaan.

Hasil penelitian ini juga menunjukkan bahwa ketiga variabel tersebut tidak bekerja secara terpisah, melainkan saling berinteraksi dalam suatu mekanisme yang terintegrasi. Mekanisme ini menegaskan bahwa efektivitas pembelajaran merupakan hasil dari proses psikologis yang berlapis dan dinamis, bukan sekadar akibat dari penguasaan kompetensi teknis semata. Pola hubungan ini juga sejalan dengan konsep *triadic reciprocal determinism* dalam *social cognitive theory* yang menjelaskan interaksi antara faktor personal, perilaku, dan lingkungan.

Efektivitas pembelajaran dalam konteks ini dapat dipahami sebagai manifestasi akhir dari interaksi antara keyakinan diri, keterlibatan, dan kesejahteraan guru. Guru yang memiliki *self-efficacy* tinggi akan lebih percaya diri dalam melaksanakan pembelajaran, yang kemudian mendorong peningkatan keterlibatan dalam proses pembelajaran. Keterlibatan yang kuat akan menghasilkan praktik pembelajaran yang lebih berkualitas, interaktif, dan responsif terhadap kebutuhan peserta didik. Sementara itu, kesejahteraan yang terjaga akan memastikan bahwa guru mampu mempertahankan stabilitas emosional dan fokus dalam mencapai tujuan pembelajaran. Penelitian ini juga menegaskan bahwa pengembangan profesional guru tidak dapat hanya berfokus pada peningkatan kompetensi teknis, tetapi harus mengintegrasikan aspek psikologis sebagai bagian yang tidak terpisahkan. Pendekatan pengembangan guru yang bersifat holistik menjadi kebutuhan utama dalam meningkatkan efektivitas pembelajaran secara berkelanjutan.

Secara konseptual, penelitian ini menghasilkan kerangka konseptual *teaching effectiveness* berbasis karakteristik psikologis guru (TEAF) yang menempatkan *well-being* sebagai fondasi, *self-efficacy* dan *engagement* sebagai mekanisme proksimal, serta *teaching effectiveness* sebagai output. Kerangka konseptual ini memberikan pemahaman baru bahwa efektivitas pembelajaran merupakan hasil dari proses internal guru yang terstruktur dan saling berkaitan. Dengan demikian, kerangka konseptual ini tidak hanya menjelaskan hubungan antarvariabel, tetapi juga mengungkap mekanisme psikologis yang mendasari efektivitas pembelajaran.

## **B. Implikasi**

### **1. Implikasi Teoretis**

Penelitian ini memberikan kontribusi yang signifikan terhadap pengembangan teori dalam bidang psikologi pendidikan dan manajemen pembelajaran, dengan berfokus pada tiga variabel utama yang memainkan peran krusial dalam efektivitas pembelajaran: efikasi diri, keterlibatan guru, dan kesejahteraan. Berdasarkan sintesis temuan empiris terkini dari berbagai jurnal terindeks Scopus, penelitian ini menegaskan signifikansi efikasi diri, keterlibatan, dan kesejahteraan dalam meningkatkan kualitas pembelajaran, yang dipengaruhi

tidak hanya oleh kompetensi teknis tetapi juga oleh faktor psikologis guru. Berikut adalah kontribusi teoretis yang dihasilkan:

Berdasarkan hasil penelitian, temuan ini memberikan kontribusi teoretis yang signifikan dalam pengembangan konsep *teaching effectiveness*, khususnya melalui pendekatan berbasis karakteristik psikologis guru. Penelitian ini menegaskan bahwa efektivitas pembelajaran merupakan konstruk multidimensional yang dibentuk melalui interaksi antara *teacher self-efficacy*, *teacher engagement*, dan *teacher well-being*, sehingga tidak dapat direduksi hanya pada aspek kompetensi pedagogik semata. Temuan ini sejalan dengan pandangan Scheerens (2016) dan Hattie (2009) yang menekankan bahwa efektivitas pembelajaran merupakan hasil dari kombinasi faktor internal guru dan konteks pembelajaran.

Secara teoretis, penelitian ini memperluas kerangka *teaching effectiveness* yang selama ini banyak dipengaruhi oleh pendekatan *competency-based teacher education* (CBTE) yang berakar pada behaviorisme. Pendekatan tersebut cenderung menekankan aspek perilaku yang dapat diamati dan diukur, namun belum mampu menangkap kompleksitas dimensi psikologis guru dalam praktik pembelajaran (Houston, 1974; Zeichner, 2005). Temuan penelitian ini menguatkan kritik terhadap CBTE dengan menunjukkan bahwa efektivitas pembelajaran memerlukan integrasi aspek kognitif, afektif, dan psikologis, sebagaimana juga ditegaskan oleh Darling-Hammond (2017) bahwa kualitas pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh kompetensi teknis, tetapi juga oleh kondisi internal guru.

Lebih lanjut, penelitian ini memperkuat *social cognitive theory* dengan menunjukkan bahwa *teacher self-efficacy* merupakan determinan utama dalam menjelaskan efektivitas pembelajaran. Temuan bahwa *self-efficacy* menjadi prediktor paling kuat terhadap *teaching effectiveness* mempertegas peran keyakinan diri sebagai mekanisme proksimal dalam menghubungkan kondisi internal dengan perilaku profesional. Hal ini konsisten dengan teori Bandura (1997), yang menegaskan bahwa efikasi diri memengaruhi pilihan tindakan, tingkat usaha, ketekunan, dan ketahanan individu dalam menghadapi tantangan.

Di sisi lain, penelitian ini juga memberikan kontribusi dalam memperluas *self-determination theory* dengan menempatkan *teacher engagement* sebagai bentuk aktualisasi motivasi intrinsik dalam konteks pembelajaran. *Engagement* dipahami sebagai manifestasi energi psikologis yang menghubungkan kapasitas internal guru dengan praktik pembelajaran yang efektif. Hal ini sejalan dengan teori Deci dan Ryan (2000), yang menekankan bahwa motivasi intrinsik dan pemenuhan kebutuhan psikologis dasar berperan penting dalam meningkatkan kinerja individu.

Kontribusi teoretis yang paling signifikan dalam penelitian ini terletak pada reposisi *teacher well-being*. Berbeda dengan sebagian besar penelitian sebelumnya yang menempatkan *well-being* sebagai prediktor langsung terhadap kinerja, hasil penelitian ini menunjukkan bahwa *well-being* tidak berpengaruh langsung terhadap *teaching effectiveness*, melainkan berfungsi sebagai *distal resource* yang mengaktifkan mekanisme proksimal melalui *self-efficacy* dan *engagement*. Temuan ini memberikan penguatan empiris terhadap *job demands-resources (JD-R) Kerangka konseptual* (Bakker & Demerouti, 2007) serta *conservation of resources theory* (Hobfoll, 1989), yang menjelaskan bahwa sumber daya psikologis berperan dalam meningkatkan kinerja melalui mekanisme motivasional dan mediasi.

Selain itu, penelitian ini juga memperkaya literatur melalui integrasi lintas teori, yaitu *social cognitive theory*, *self-determination theory*, dan *theory of planned behavior*. Integrasi ini menghasilkan kerangka konseptual yang lebih komprehensif dalam menjelaskan efektivitas pembelajaran sebagai hasil dari interaksi antara keyakinan (*self-efficacy*), motivasi dan keterlibatan (*engagement*), serta kondisi psikologis dasar (*well-being*). Hal ini sejalan dengan pandangan Ajzen (1991) yang menekankan bahwa perilaku individu dipengaruhi oleh sikap, norma, dan persepsi kontrol yang saling berinteraksi.

Pengembangan *teaching effectiveness assessment framework (TEAF)* dalam penelitian ini memberikan kontribusi konseptual dalam operasionalisasi konstruk efektivitas pembelajaran. TEAF tidak hanya memetakan dimensi pembelajaran, tetapi juga mengintegrasikan indikator psikologis ke dalam struktur pengukuran yang sistematis. Hal ini memperluas pendekatan pengukuran efektivitas pembelajaran yang sebelumnya lebih banyak berfokus pada hasil belajar semata

(Scheerens, 2016). Secara keseluruhan, implikasi teoretis utama penelitian ini adalah penegasan bahwa *teaching effectiveness* merupakan fenomena psikologis-prosesual yang dibentuk melalui mekanisme internal guru. Efektivitas pembelajaran bukan hanya hasil dari kompetensi teknis, tetapi merupakan hasil dari interaksi dinamis antara kondisi psikologis, keyakinan diri, keterlibatan, dan perilaku profesional dalam konteks pembelajaran. Dengan demikian, penelitian ini menawarkan kerangka konseptual *mechanism-based teaching effectiveness* yang menjelaskan alur hubungan: *well-being* → *self-efficacy* → *engagement* → *teaching effectiveness*.

Kerangka konseptual ini memberikan kontribusi baru dalam kajian pendidikan dengan menggeser fokus dan mengisi celah dari pendekatan berbasis kompetensi menuju pendekatan berbasis mekanisme psikologis. Oleh karena itu, pengembangan teori efektivitas pembelajaran ke depan perlu mengintegrasikan dimensi psikologis sebagai komponen utama untuk memahami kompleksitas praktik pembelajaran di era disrupsi teknologi.

## 2. Implikasi Praktis

Secara praktis, penelitian ini menegaskan urutan prioritas intervensi yang berbasis bukti: (1) memperkuat *self-efficacy* sebagai prioritas utama peningkatan efektivitas pembelajaran, (2) memperkuat *engagement* yang mendorong keterlibatan kerja, dan (3) menempatkan *well-being* sebagai fondasi dasar untuk menjaga keberlanjutan performa guru. Selain itu, temuan kualitatif menggarisbawahi bahwa intervensi paling relevan pada area berbasis konteks seperti dukungan struktural, dukungan lingkungan, manajemen kelas, dan interaksi siswa.

### a. Untuk Sekolah

- 1) Menyediakan lingkungan kerja yang suportif dan kolaboratif sekolah harus menciptakan lingkungan kerja yang mendukung *self-efficacy* dan *engagement* guru. Sebagai contoh, sekolah dapat menyediakan fasilitas yang mendorong kerja sama antara guru, seperti ruang kerja bersama atau

ruang diskusi untuk berbagi pengalaman dan praktik terbaik dalam pembelajaran.

2) Memberikan supervisi yang membangun, bukan menekan. Supervisi harus berfokus pada pengembangan profesional guru, bukan hanya pada evaluasi kinerja mereka. Supervisi yang konstruktif dapat berupa umpan balik yang positif dan memberikan arahan untuk pengembangan keterampilan pedagogis dan pengelolaan kelas yang lebih baik.

#### b. Untuk Pembuat Kebijakan Pendidikan

- 1) Mengarahkan program peningkatan kualitas guru pada aspek psikologis  
Kebijakan pendidikan harus mengarahkan program peningkatan kualitas guru tidak hanya pada kompetensi teknis, tetapi juga pada pengembangan aspek psikologis guru, seperti *self-efficacy*, *engagement*, dan *well-being*. Program yang berfokus pada peningkatan kualitas pembelajaran harus mencakup pelatihan tentang manajemen stres, keterampilan sosial, dan pengembangan kecerdasan emosional.
- 2) Rekrutmen untuk menjadi calon guru perlu memperhatikan aspek bakat dan minat sehingga seorang calon guru dapat melaksanakan tugasnya dengan *well being* (kesejahteraan psikologis) yang telah melekat dari awal.
- 3) Menyediakan layanan konseling khusus untuk tenaga pendidik  
Dalam rangka mendukung *well-being* guru, penting bagi pemerintah untuk menyediakan layanan konseling khusus yang dapat membantu guru mengatasi stres dan masalah psikologis lainnya.

#### c. Untuk Penelitian Selanjutnya

- 1) Penyempurnaan instrumen dan pengujian *measurement invariance*  
Konstruk yang diukur dalam penelitian ini bersifat multidimensi sehingga penelitian selanjutnya perlu menguji *invariance* lintas kelompok (gender, masa kerja, sertifikasi, jenjang mengajar) agar instrumen benar-benar adil dan setara untuk perbandingan kelompok.

2) Integrasi indikator objektif triangulasi

Melihat *eaching effectiveness* tidak hanya berbasis persepsi diri, studi berikutnya disarankan menambah data triangulasi: observasi kelas, penilaian kepala sekolah atau *peer review*, dan persepsi siswa serta indikator hasil belajar.

3) Pengujian kerangka konseptual multilevel

Mengingat *teaching effectiveness* dipengaruhi oleh ekosistem sekolah, penelitian berikutnya dapat menggunakan *multilevel kerangka konseptualing* (guru berada dalam klaster sekolah). Variabel level sekolah (misalnya kepemimpinan, budaya kolaborasi, dukungan organisasi) dapat diuji sebagai prediktor tambahan atau moderator hubungan antar konstruk psikologis.

4) Eksplorasi variabel kunci mediator dan moderator

Penelitian lebih lanjut disarankan menambahkan mekanisme yang menjelaskan secara lebih spesifik mediator dan kondisi penguat dan pelemah moderator.

Penelitian ini memberikan kontribusi signifikan baik dalam pengembangan teori maupun praktik pendidikan, khususnya dalam merumuskan kerangka konseptual *teaching effectiveness* berbasis karakteristik psikologis guru yang relevan dengan tuntutan era disrupsi teknologi. Ke depan, temuan ini diharapkan dapat menjadi dasar dalam pengembangan kebijakan pendidikan, desain pelatihan guru, serta penelitian lanjutan yang lebih mendalam dan kontekstual. Pada akhirnya, peningkatan kualitas pembelajaran tidak hanya bergantung pada apa yang diajarkan, tetapi juga pada bagaimana kondisi psikologis guru membentuk dan menggerakkan proses pembelajaran secara efektif dan bermakna.

## DAFTAR RUJUKAN

- Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(8), 99–114.
- Agarwal, P. K., & Bain, P. M. (2019). *Powerful Teaching*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119549031>
- Ahmad, I. (2018). Proses pembelajaran digital dalam era revolusi industri 4.0 era disrupsi teknologi. *Kementerian Riset, Teknologi, Dan Pendidikan Tinggi*, 1–13.
- Ahn, J., Wang, Y., & Lee, Y. (2023). Interplay between leadership and school-level conditions: A review of literature on the Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Educational Management Administration and Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432231177835>
- Aiken, L. R. (1985). Three Coefficients for Analyzing the Reliability and Validity of Ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131–142. <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2012). The Theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 438–459. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n22>
- Albrechtsen, H. (1993). Subject analysis and indexing: from automated indexing to domain analysis. *The Indexer*, 18(4), 219–224. <https://doi.org/10.3828/indexer.1993.18.4.3>
- Amerstorfer, C. M., & Freiin von Münster-Kistner, C. (2021). Student Perceptions of Academic Engagement and Student-Teacher Relationships in Problem-Based Learning. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713057>
- Annan, E., Angulo-Molina, A., Yaacob, W. F. W., Kline, N., Lopez-Lemus, U. A., & Haque, U. (2022). Determining Perceived Self-Efficacy for Preventing Dengue Fever in Two Climatically Diverse Mexican States: A Cross-Sectional Study. *Behavioral Sciences*, 12(4), 94. <https://doi.org/10.3390/bs12040094>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Astiana, A. K., Asdi, Y., & Hadiguna, R. A. (2026). Beyond the standard: Rethinking Likert scale use in measuring patient satisfaction at public health center in Indonesia. *Journal of Public Health Research*, 15(2). <https://doi.org/10.1177/22799036261441329>

- Avelino, F. (2021). Theories of power and social change. Power contestations and their implications for research on social change and innovation. *Journal of Political Power*, 14(3), 425–448. <https://doi.org/10.1080/2158379X.2021.1875307>
- Azwar, S. (2012). *Penyusunan Skala Psikologi* (2nd ed.). Pustaka Pelajar.
- Baddane, K., & Ennam, A. (2024). Measuring Pedagogical Transformation: A Quantitative Analysis of Critical Thinking Integration in Literary Criticism for Heightened Student Engagement and Learning Outcomes. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 7(1), 39–50. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2024.7.1.4>
- Bagus Cahyadi, Muhammad Fahri, Jafar Sidiq, Rydan Alpin Putra, Muhammad Arwanda Lutfi, & Wagiman Manik. (2026). Keterampilan Dasar Guru Profesional Terhadap Kualitas Proses Pembelajaran. *Tasqif: Journal of Islamic Pedagogy*, 3(1), 58–72. <https://doi.org/10.51590/tsqf.v3i1.55>
- Baker, F. B., & Kim, S.-H. (2004). *Item Response Theory* (F. B. Baker & S.-H. Kim (Eds.)). CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781482276725>
- Bakker, A. B., & Bal, M. P. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189–206. <https://doi.org/10.1348/096317909X402596>
- Bandura, A. (1977a). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84.
- Bandura, A. (1977b). *Social Learning Theory*. Prentice Hall. <https://books.google.co.id/books?id=IXvuAAAAMAAJ>
- Bandura, A. (1997a). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers.
- Bandura, A. (1997b). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2012a). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bandura, A. (2012b). Social Cognitive Theory. In *Handbook of Theories of Social Psychology: Volume 1* (pp. 349–374). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n18>
- Barabadi, E., Professor, A., Ahmad Barabadi Assistant Professor, H., Ehsan Golparvar Assistant Professor, S., & Student in TEFL, M. M. (2018). Iranian EFL teachers' sources of self-efficacy in the context of new english curriculum: A grounded theory approach. *Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 37(1), 37–72.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. In *McKinsey & Company* (Vol. 18, Issue 3). <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9075-9>
- Bardach, L., Klassen, R. M., Durksen, T. L., Rushby, J. V., Bostwick, K. C. P., & Sheridan, L. (2021). The power of feedback and reflection: Testing an online scenario-based learning intervention for student teachers. *Computers and*

- Education*, 169. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104194>
- Bardach, L., Klassen, R. M., & Perry, N. E. (2022). Teachers' Psychological Characteristics: Do They Matter for Teacher Effectiveness, Teachers' Well-being, Retention, and Interpersonal Relations? An Integrative Review. *Educational Psychology Review*, 34(1), 259–300. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>
- Barman, L., McGrath, C., Josephsson, S., Silén, C., & Bolander Laksov, K. (2022). Safeguarding fairness in assessments—How teachers develop joint practices. *Medical Education*, 56(6), 651–659. <https://doi.org/10.1111/medu.14789>
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' Self-Efficacy: The Role of Personal Values and Motivations for Teaching. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Beames, J. R., Spanos, S., Roberts, A., McGillivray, L., Li, S., Newby, J. M., O'Dea, B., & Werner-Seidler, A. (2023). Intervention Programs Targeting the Mental Health, Professional Burnout, and/or Wellbeing of School Teachers: Systematic Review and Meta-Analyses. *Educational Psychology Review*, 35(1), 26. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09720-w>
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *Spine*, 25(24), 3186–3191. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (1994). *Principles of Biomedical Ethics*. Oxford University Press. <https://books.google.co.id/books?id=ehRqAAAAMAAJ>
- Benoliel, P., & Berkovich, I. (2020). Ideal teachers according to TALIS: Societal orientations of education and the global diagnosis of teacher self-efficacy. *European Educational Research Journal*, 20(2), 143–158. <https://doi.org/10.1177/1474904120964309>
- Berger, J.-L., & Karabenick, S. A. (2011). Motivation and students' use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 21(3), 416–428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.06.002>
- Berk, R. a. (2005). Survey of 12 Strategies to Measure Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 48–62.
- Bermejo, L., Hernández-Franco, V., & Prieto-Ursúa, M. (2013). Teacher Well-Being: Personal and Job Resources and Demands. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 1321–1325. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.750>

- Beyranvand, S., & Mohamadi Zenouzagh, Z. (2021). Teacher immunity, technological pedagogical content knowledge, and teacher engagement: contributing factors and relations. *SN Social Sciences*, 1(9). <https://doi.org/10.1007/s43545-021-00250-2>
- Bhaskar, R. (1975). *A realist theory of science*. Leeds Books.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). Train-the-trainers: Implementing outcomes-based teaching and learning in Malaysian higher education. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 8, 1–19.
- Bing, H., Sadjadi, B., Afzali, M., & Fathi, J. (2022). Self-Efficacy and Emotion Regulation as Predictors of Teacher Burnout Among English as a Foreign Language Teachers: A Structural Equation Modeling Approach. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.900417>
- Bingham, A., Adams, M., & Stewart, R. L. (2021). Competency-Based Education: Examining Educators' Experiences. *The Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4383>
- Blackstone, A. (2012). *Principles of sociological inquiry: qualitative and quantitative methods*. Retrieved from <https://2012books.lardbucket.org/books/sociological-inquiry-principles-qualitative-and-quantitative-methods/index.html>.
- Blazar, D., & Kraft, M. A. (2017). Teacher and Teaching Effects on Students' Attitudes and Behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 146–170. <https://doi.org/10.3102/0162373716670260>
- Blömeke, S., Hsieh, F.-J., Kaiser, G., & Schmidt, W. H. (2014). *International Perspectives on Teacher Knowledge, Beliefs and Opportunities to Learn* (S. Blömeke, F.-J. Hsieh, G. Kaiser, & W. H. Schmidt (Eds.)). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-6437-8>
- Bond, T. (2015). *Applying the Rasch Model: Fundamental Measurement in the Human Sciences, Third Edition*. Taylor & Francis. <https://books.google.co.id/books?id=i13LCQAAQBAJ>
- Boone, W. J., Staver, J. R., & Yale, M. S. (2014a). *Rasch Analysis in the Human Sciences*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-6857-4>
- Boone, W. J., Staver, J. R., & Yale, M. S. (2014b). Rating Scale Surveys. In *Rasch Analysis in the Human Sciences*. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-6857-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-6857-4_2)
- Boone, W., & Rogan, J. (2005). Rigour in quantitative analysis: The promise of rasch analysis techniques. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 9(1), 25–38. <https://doi.org/10.1080/10288457.2005.10740574>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41(10), 1069–1077.

066X.41.10.1069

- Brophy, J. E. (1983). Classroom Organization and Management. *The Elementary School Journal*, 83(4), 265–285. <https://doi.org/10.1086/461318>
- Bryce, T. G. K., & Blown, E. J. (2024). Ausubel’s meaningful learning re-visited. *Current Psychology*, 43(5), 4579–4598. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04440-4>
- Burić, I., & Frenzel, A. C. (2023). Teacher emotions are linked with teaching quality: Cross-sectional and longitudinal evidence from two field studies. *Learning and Instruction*, 88, 101822. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101822>
- Burić, I., Parmač Kovačić, M., & Huić, A. (2021). Transformational leadership and instructional quality during the covid-19 pandemic: A moderated mediation analysis. *Drustvena Istrazivanja*, 30(2), 181–202. <https://doi.org/10.5559/di.30.2.01>
- Çakir, Ö., & Alici, D. (2009). Seeing self as others see you: Variability in self-efficacy ratings in student teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(5), 541–561. <https://doi.org/10.1080/13540600903139555>
- Caldeborg, A. (2022). Physical contact in physical education—immigrant students’ perspectives. *Sport, Education and Society*, 27(1), 72–84. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1816539>
- Cardwell, M. E. (2011). Patterns of Relationships Between Teacher Engagement and Student Engagement. *Education Doctoral*, 1–125. [https://fisherpub.sjfc.edu/education\\_etd/49/%0Ahttp://libguides.sjfc.edu/citations](https://fisherpub.sjfc.edu/education_etd/49/%0Ahttp://libguides.sjfc.edu/citations).
- Catania, A. C. (2003). B. F. Skinner’s Science and Human Behavior: Its Antecedents and Its Consequences. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 80(3), 313–320. <https://doi.org/10.1901/jeab.2003.80-313>
- Chan, S. W., Ismail, Z., & Sumintono, B. (2014). A Rasch Model Analysis on Secondary Students’ Statistical Reasoning Ability in Descriptive Statistics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 129, 133–139. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.658>
- Chang, M. C., Shaeffer, S., Al-Samarrai, S., Ragatz, A. B., de Ree, J., & Stevenson, R. (2013). Teacher Reform in Indonesia: The Role of Politics and Evidence in Policy Making. In *Teacher Reform in Indonesia: The Role of Politics and Evidence in Policy Making*. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-9829-6>
- Cheng, T. F., Tseng, S. F., & Wu, H. C. (2019). A study of change leadership roles for school principals based on the perspectives of competing values framework. *International Journal of Information and Education Technology*, 9(10), 724–728. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2019.9.10.1293>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203720967>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the*

- Schools*, 48(10), 1034–1048. <https://doi.org/10.1002/pits.20611>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teacher Well-Being: Exploring Its Components and a Practice-Oriented Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744–756. <https://doi.org/10.1177/0734282915587990>
- Cook, C. R., Miller, F. G., Fiat, A., Renshaw, T., Frye, M., Joseph, G., & Decano, P. (2017). Promoting Secondary Teachers' Well-Being and Intentions To Implement Evidence-Based Practices: Randomized Evaluation of the Achiever Resilience Curriculum. *Psychology in the Schools*, 54(1), 13–28. <https://doi.org/10.1002/pits.21980>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(7). <https://doi.org/https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2007). *The Dynamics of Educational Effectiveness*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203939185>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2023). Revisiting Mixed Methods Research Designs Twenty Years Later. In C. N. Poth (Ed.), *The Sage Handbook of Mixed Methods Research Design* (pp. 21–36). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). Sage.
- Crocker, L., & Algina, J. (2008). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. Cengage Learning.
- Daisy, I. (2015). Teachers' Conduct in the 21st Century: the need for enhancing students' academic performance. *Journal of Education and Practice*, 6(35), 71–78.
- Damasio, A. R. (2004). Emotions and Feelings. In *Feelings and Emotions* (pp. 49–57). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511806582.004>
- Darling-Hammond, L. (2002). Research and Rhetoric on Teacher Certification. *Education Policy Analysis Archives*, 10, 36. <https://doi.org/10.14507/epaa.v10n36.2002>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309.

- Darling-Hammond, L. (2020). Accountability in teacher education. *Action in Teacher Education*, 42(1), 60–71.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (2011). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 81–92. <https://doi.org/10.1177/003172171109200622>
- Day, C., & Qing, G. (2009). Teacher Emotions: Well Being and Effectiveness. In *Advances in Teacher Emotion Research* (pp. 15–31). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_2)
- De Jong, R., Mainhard, T., van Tartwijk, J., Veldman, I., Verloop, N., & Wubbels, T. (2014). How pre-service teachers' personality traits, self-efficacy, and discipline strategies contribute to the teacher-student relationship. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 294–310. <https://doi.org/10.1111/bjep.12025>
- de Winter, J. C. F., Dodou, D., & Wieringa, P. A. (2009). Exploratory Factor Analysis With Small Sample Sizes. *Multivariate Behavioral Research*, 44(2), 147–181. <https://doi.org/10.1080/00273170902794206>
- Dean, C. B., Hubbell, E. R., Pitler, H., & Stone, B. J. (2012). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement (2nd ed.)*. ASCD.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Delahunty, T., Shúilleabháin, A. N. í., & Waters, L. (2023). Unpacking the motivational variables which impact engagement in Lesson Study: Mathematics teaching self-efficacy and attitudes towards self-development. *Irish Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2263437>
- Delima, V. T. (2015). Professional identity, professional commitment and teachers' performance. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 2(4), 1–12.
- Den Brok, P., Van Eerde, D., & Hajer, M. (2010). Classroom interaction studies as a source for teacher competencies: The use of case studies with multiple instruments for studying teacher competencies in multicultural classes. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(6), 717–733. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517689>
- Dilshad, M. N. (2017). Learning theories: Behaviorism, cognitivism, constructivism. *International Education and Research Journal*, 3(9), 64–66.
- Doz, D., Žakelj, A., & Cotič, M. (2025). Inquiry-based learning in Grade 9 mathematics: assessing outcomes across Gagné's taxonomy. *Educational Studies in Mathematics*, 120(2), 269–298. <https://doi.org/10.1007/s10649->

025-10417-w

- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology, 4*(6), 540–547.
- Dunlosky, J., & Metcalfe, J. (2008). *John Dunlosky Janet Metcalfe G.*
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques. *Psychological Science in the Public Interest, 14*(1), 4–58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Dunne, M., Humphreys, S., Sebba, J., Dyson, A., Gallannaugh, F., & Muijs, D. (2007). Key Classroom Strategies Supporting the Learning of Low-attaining Pupils. *Effective Teaching and Learning for Pupils in Low Attaining Groups (Department for Children, Schools and Families - Research Report DCSF-RR011)*, 1–63. <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/6622>
- Ertmer, P. (2010). Ottenbreit-Leftwich (2010). *Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect*, 255–284.
- Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education, 56*, 185–195. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.002>
- Falk, D., Varni, E., Funder Johna, J., & Frisoli, P. (2019). *Landscape Review: Teacher Well-Being in Low Resource, Crisis, and Conflict-Affected Settings.*
- Fathi, J., Nourzadeh, S., & Arabani, A. S. (2021). Teacher Individual Self-Efficacy and Collective Efficacy as Predictors of Teacher Work Engagement: The Case of Iranian English Teachers. In *Journal of Language Horizons* (Vol. 5, Issue 2, pp. 167–186). sid.ir.
- Fisher, D. (2021). Educational Leadership and the Impact of Societal Culture on Effective Practices. *Journal of Research in International Education, 20*(2), 134–153. <https://doi.org/10.1177/14752409211032531>
- Flick, U. (2022). The SAGE Handbook of Qualitative Research Design. In *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design*. sage. <https://doi.org/10.4135/9781529770278>
- Fontaine, J. R. J. (2004). Equivalence. In K. B. T.-E. of S. M. Kempf-Leonard (Ed.), *Encyclopedia of Social Measurement, Three-Volume Set* (Vol. 1, pp. V1-803-V1-813). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-12-369398-5/00116-X>
- Ford, T. G., Van Sickle, M. E., Clark, L. V., Fazio-Brunson, M., & Schween, D. C. (2017). Teacher Self-Efficacy, Professional Commitment, and High-Stakes Teacher Evaluation Policy in Louisiana. *Educational Policy, 31*(2), 202–248. <https://doi.org/10.1177/0895904815586855>
- Francesca Bargiela-Chiappini, D. Z. K. (2011). *Politeness Across Cultures* (F. Bargiela-Chiappini & D. Z. Kádár (Eds.)). Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9780230305939>
- Franz, S., Fackler, S., & Paetsch, J. (2022). Profiles of pre-service teachers' personality traits and cognitive abilities: relations with graduation and teacher

- self-efficacy. *European Journal of Teacher Education*.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2114896>
- Frazier, D. M., & Cowan, R. G. (2020). The Correlation Between Attachment Style, Self-Esteem, and Psychological Well-Being of Fatherless Women Ages 25–55. *Adultspan Journal*, 19(2), 67–76. <https://doi.org/10.1002/adsp.12096>
- Friedrich, J. C., Koziel, R. J., Zacher, H., & Rudolph, C. W. (2022). Work Ability Mediates the Relationships between Personal Resources and Work Engagement. *Merits*, 2(4), 293–303. <https://doi.org/10.3390/merits2040020>
- Galeshi, R., & Taimoory, H. R. (2019). Online education: Influencing teachers' perception of professionalism. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design*, 9(4), 1–17. <https://doi.org/10.4018/IJOPCD.2019100101>
- Gall, B. (1983). Educational Research, an Introduction. In *New York and London: Longman Inc.*,
- García-Álvarez, D., Soler, M. J., Cobo-Rendón, R., & Hernández-Lalinde, J. (2022). Positive Psychology Applied to Education in Practicing Teachers during the COVID-19 Pandemic: Personal Resources, Well-Being, and Teacher Training. *Sustainability (Switzerland)*, 14(18). <https://doi.org/10.3390/su141811728>
- Gibson van Mil, L., De Pascale, E., Thomson, P. I. T., Walker, S., & Scott, F. J. (2024). Introducing Graduate Employability Skills to Year 1 Chemistry Students: Reflecting Upon Impact. *Journal of Chemical Education*, 101(8), 3003–3012. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.3c01287>
- Greenier, V., Derakhshan, A., & Fathi, J. (2021). Emotion regulation and psychological well-being in teacher work engagement: A case of British and Iranian English language teachers. *System*, 97, 102446. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102446>
- Groves, R. M., Fowler, F. J. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2009). *Survey Methodology* (2nd ed.). John Wiley & Sons.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). SAGE Publications.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough? *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Guo, Q., Samsudin, S., Yang, X., Gao, J., Ramlan, M. A., Abdullah, B., & Farizan, N. H. (2023). Relationship between Perceived Teacher Support and Student Engagement in Physical Education: A Systematic Review. *Sustainability*, 15(7), 6039. <https://doi.org/10.3390/su15076039>
- Hair, J. F., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Black, W. C. (2022). *Multivariate Data Analysis*. Cengage Learning. <https://books.google.co.id/books?id=PONXEAAAQBAJ>
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to Use and How to Report the Results of {PLS-SEM}. *European Business Review*, 31(1), 2–24. <https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203>

- Han, Y., & Wang, Y. (2021). Investigating the Correlation Among Chinese EFL Teachers' Self-efficacy, Work Engagement, and Reflection. In *Frontiers in Psychology* (Vol. 12). ncbi.nlm.nih.gov. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.763234>
- Harder, B. (2025). Differential effects of resource availability and usage on learning, achievement, and subjective well-being. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2501440>
- Harding, S., Evans, R., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S., & Kidger, J. (2019). Is Teachers' Mental Health and Wellbeing Associated with Students' Mental Health and Wellbeing? *Journal of Affective Disorders*, 242, 180–187. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>
- Harper-Hill, K., Beamish, W., Hay, S., Whelan, M., Kerr, J., Zelenko, O., & Villalba, C. (2022). Teacher engagement in professional learning: what makes the difference to teacher practice? *Studies in Continuing Education*, 44(1), 105–118. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1781611>
- Hattie, J., & A. (2013). *International guide to student achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2008a). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. In *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hattie, J. (2008b). *Visible Learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hattie, J. (2014). *138 Influences Related To Achievement - Hattie Effect Size List*. Visible Learning.
- Haynes, S. N., Richard, D. C. S., & Kubany, E. S. (1995). Content Validity in Psychological Assessment: A Functional Approach to Concepts and Methods. *Psychological Assessment*, 7(3), 238–247. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.238>
- Hellmich, F., Löper, M. F., & Görel, G. (2019). The role of primary school teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms – a study on the verification of the 'Theory of Planned Behaviour.' *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(S1), 36–48. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12476>
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A New Criterion for Assessing Discriminant validity in Variance-Based Structural Equation Modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115–135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Hitchings, R., & Latham, A. (2020). Qualitative methods I: On current conventions in interview research. *Progress in Human Geography*, 44(2), 389–398. <https://doi.org/10.1177/0309132519856412>
- Hjørland, B. (2005). Domain Analysis in Information Science. In *Encyclopedia of Library and Information Science, First Update Supplement* (pp. 129–135). CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781420068030.ch16>

- Hjørland, B. (2017). Reviews of concepts in knowledge organization series editor: Birger Hjørland domain analysis. *Knowledge Organization*, 44(6), 436–464. <https://doi.org/10.5771/0943-7444-2017-6-436>
- Hjørland, B., & Albrechtsen, H. (1995). Toward a new horizon in information science: Domain-analysis. *Journal of the American Society for Information Science*, 46(6), 400–425. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4571\(199507\)46:6<400::AID-ASI2>3.0.CO;2-Y](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(199507)46:6<400::AID-ASI2>3.0.CO;2-Y)
- Hoang, H. T. T. (2020). *Vietnamese EFL teacher self-efficacy in practice*. researcharchive.vuw.ac.nz.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257–281. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885452>
- Hossain, M. S., Yeasmin, F., & Kabir, M. S. (2026). From disruption to redirection. *Journal of International Students*, 16(7), 21–46. <https://doi.org/10.32674/c7b3p465>
- Houston, W. R., & Howsam, R. B. (1972). *Competency-Based Teacher Education: Progress, Problems, and Prospects*.
- Huang, H.-P., & Shih, Y.-H. (2017). A Study of Primary School Teachers' Attitudes toward Teacher Evaluation for Professional Development and Teaching Effectiveness in the Remote Districts. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(8). <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.01052a>
- Hyo-Jung, C., & Kyung-Hwa, L. (2021). The Mediating Effect of Creative Personality in the Relationship between Childcare Teacher's Efficacy and Creative Teaching Behaviour. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 2021(24), 85–107. <https://doi.org/10.7358/ecps-2021-024-chle>
- Indramawan, A. S. (2015). Self-Efficacy, Meaning of Work as Vocation, and Work Engagement of High School Teachers in Surabaya. *ANIMA Indonesian Psychological Journal*, 31(1), 30–53. <https://doi.org/10.24123/ajpj.v31i1.562>
- Islam, K. F., Awal, A., Mazumder, H., Munni, U. R., Majumder, K., Afroz, K., Tabassum, M. N., & Hossain, M. M. (2023). Social cognitive theory-based health promotion in primary care practice: A scoping review. *Heliyon*, 9(4), e14889. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14889>
- Jani, S. H. M., Shahid, S. A. M., Thomas, M., & Francis, P. (2015). The Predictors of Lecturers' Teaching Effectiveness for Public and Private Universities in Malaysia. *International Journal of Social Science and Humanity*, 5(4), 384–388. <https://doi.org/10.7763/IJSSH.2015.V5.485>
- Javornik, Š., & Klemenčič Mirazchiyski, E. (2023). Factors Contributing to School Effectiveness: A Systematic Literature Review. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(10), 2095–2111. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13100148>

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Johnson, T. M., King-Sears, M. E., & Miller, A. D. (2022). High School Co-Teaching Partners' Self-Efficacy, Personal Compatibility, and Active Involvement in Instruction. *Learning Disability Quarterly*, 45(2), 96–107. <https://doi.org/10.1177/0731948720919811>
- Jorif, M., & Burleigh, C. (2022). Secondary teachers' perspectives on sustaining growth mindset concepts in instruction. *Journal of Research in Innovative Teaching and Learning*, 15(1), 23–40. <https://doi.org/10.1108/JRIT-04-2020-0020>
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. K. (2015). Likert Scale: Explored and Explained. *Current Journal of Applied Science and Technology*, 7(4), 396–403. <https://doi.org/10.9734/BJAST/2015/14975>
- Jung, S. (2013). Exploratory factor analysis with small sample sizes: A comparison of three approaches. *Behavioural Processes*, 97, 90–95. <https://doi.org/10.1016/j.beproc.2012.11.016>
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Kapici, H. O., & Akcay, H. (2023). Improving student teachers' TPACK self-efficacy through lesson planning practice in the virtual platform. *Educational Studies*, 49(1), 76–98. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1835610>
- Kauffman, H. (2015). A review of predictive factors of student success in and satisfaction with online learning. *Research in Learning Technology*, 23. <https://doi.org/10.3402/rlt.v23.26507>
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2022). *Asesmen Kompetensi Minimum Sebagai*. Pusat Asesmen Pendidikan.
- Kim, L. E., Dar-Nimrod, I., & MacCann, C. (2018). Teacher personality and teacher effectiveness in secondary school: Personality predicts teacher support and student self-efficacy but not academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 309–323. <https://doi.org/10.1037/edu0000217>
- Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout. *Educational Psychology Review*, 31(1), 163–195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Georgiou, T. (2009). Exploring the Validity of a Teachers' Self-Efficacy

- Scale in Five Countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67–76. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Klassen, R. M., Yerdelen, S., & Durksen, T. L. (2013a). Measuring teacher engagement: development of the engaged teachers scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 1(2), 33–52.
- Klassen, R. M., Yerdelen, S., & Durksen, T. L. (2013b). Measuring Teacher Engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 1(2). <https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.44>
- Koç, M. H. (2020). The relationship of self-efficacy of teaching thinking skills to effectiveness of classroom activities: A study on teachers. *Elementary Education Online*, 19(2), 803–816. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.694609>
- Kock, N. (2015). Common Method Bias in PLS-SEM. *International Journal of E-Collaboration*, 11(4), 1–10. <https://doi.org/10.4018/ijec.2015100101>
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193(3), 13–19. <https://doi.org/10.1177/002205741319300303>
- Koo, M., & Yang, S.-W. (2025). Likert-Type Scale. *Encyclopedia*, 5(1), 18. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia5010018>
- Kornell, N. (2009). Metacognition in Humans and Animals. *Current Directions in Psychological Science*, 18(1), 11–15. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01597.x>
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: Methods and techniques*. New Age International.
- Kurniawati, S., & Chiar, M. (2017). Pengaruh Kepemimpinan Transformasional Kepala Sekolah dan Iklim Organisasi Sekolah terhadap Kinerja Guru. *Khatulistiwa: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*, 6(2), 1–12. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.26418/jppk.v6i2.18350>
- Kurrle, L. M., & Warwas, J. (2025). Teacher Well-Being—A Conceptual Systematic Review (2020–2023). *Education Sciences*, 15(6), 766. <https://doi.org/10.3390/educsci15060766>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lee, Y., Kozar, K. A., & Larsen, K. R. T. (2003). The technology acceptance model: Past, present, and future. *Communications of the Association for Information Systems*, 12(1), 50.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2008). Qualitative Data Analysis: A Compendium of Techniques and a Framework for Selection for School Psychology Research and Beyond. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 587–

604. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.587>
- Linacre, J. M. (2005). WINSTEPS: Rasch measurement computer program. 2005. *Available Online: Winsteps. Com (Accessed on 1 April ...)*
- Linacre, J. M. (2011). *Winsteps Help for Rasch Analysis*. <http://homes.jcu.edu.au/~edtgb/%5Cnpapers3://publication/uuid/D56B724A-62FF-4D00-84E1-ECC888298B70>
- Linacre, J. M. (2023). *A User's Guide to Winsteps? Ministep: Rasch-Model Computer Programs*.
- Listia Fitriyani. (2015). Peran Pola Asuh Orang Tua Dalam Mengembangkan Kecerdasan Emosi Anak. *Jurnal Lentera, XVIII*(1), 94–110.
- Liu, M., Gorgievski, M. J., Qi, J., & Paas, F. (2022). Increasing teaching effectiveness in entrepreneurship education: Course characteristics and student needs differences. *Learning and Individual Differences, 96*. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102147>
- Liu, Y. (2022). Paradigmatic Compatibility Matters: A Critical Review of Qualitative-Quantitative Debate in Mixed Methods Research. *Sage Open, 12*(1). <https://doi.org/10.1177/21582440221079922>
- López-Martín, E., Gutiérrez-de-Rozas, B., González-Benito, A. M., & Expósito-Casas, E. (2023). Why Do Teachers Matter? A Meta-Analytic Review of how Teacher Characteristics and Competencies Affect Students' Academic Achievement. *International Journal of Educational Research, 120*, 102199. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102199>
- Lunenburg, F. C. (1995). Self-Efficacy in the Workplace: Implications for Motivation and Performance. *Journal of Management, 3*(2), 154–157. <https://books.google.de/books?id=mRmsBAAQBAJ>
- LUTOV, V. A. (1964). Remennye Metodicheskie Ukazaniia K Postanovke 'Eksperimental'nykh Issledovani I Dlia Ustanovleniia Predel'No Dopustimykh Kонтсentratsi I Vrednykh Veshchestv V Vozdukhe Proizvodstvennykh Pomeshcheni I. In *Gigiiena truda i professional'nye zabollevaniia* (Vol. 28). John Wiley & Sons.
- Lynn, M. R. (1986). Determination and Quantification of Content Validity. *Nursing Research, 35*(6), 382–385. <https://doi.org/10.1097/00006199-198611000-00017>
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin, 131*(6), 803–855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Ma, K., Luo, J., Cavanagh, M., Dong, J., & Sun, M. (2023). Measuring teacher self-efficacy: Validating a new comprehensive scale among Chinese pre-service teachers. *Frontiers in Psychology, 13*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1063830>
- Maddux, J. E., & Meier, L. J. (1995). *Self-Efficacy and Depression* (pp. 143–169). [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_5)

- Maier, U., & Klotz, C. (2022). Personalized feedback in digital learning *Environments: Classification framework and literature review. Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100080. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100080>
- Mammadov, S., & Schroeder, K. (2023). A meta-analytic review of the relationships between autonomy support and positive learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 75, 102235. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102235>
- Marangunić, N., & Granić, A. (2015). Technology acceptance model: a literature review from 1986 to 2013. *Universal Access in the Information Society*, 14, 81–95.
- Marini, L., Hendriani, W., & Wulandari, P. Y. (2025). Adaptation and Validation of the IPPA Peer Attachment Subscale among Adolescents: A Study of Secondary School Students in Indonesia. *Educational Process International Journal*, 19(1). <https://doi.org/10.22521/edupij.2025.19.577>
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. Harper & Row. <https://books.google.co.id/books?id=0V5qAAAAMAAJ>
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & van de Grift, W. (2015). Development and evaluation of a questionnaire measuring pre-service teachers' teaching behaviour: A Rasch modelling approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 169–194. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.939198>
- Maxwell, J. A. (2012). *A realist approach for qualitative research*. SAGE Publications.
- Mayer, R. E. (2014). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In R. E. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 43–71). Cambridge University Press.
- McCombs, B. L. (1991). Motivation and Lifelong Learning. *Educational Psychologist*, 26(2), 117–127. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2602\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2602_4)
- Mcconachie, J., Seary, K., & Simpson, J. (2008). *Students' perceptions of a quality preparatory program at an Australian regional university: Success through changing worldviews*.
- McLeod, G. (2003). Learning theory and instructional design. *Learning Matters*, 2(3), 35–43.
- Menezes, M. S., Gusmão, M. M., De Araújo Santana, R. N., Aguiar, C. V. N., Mendonça, D. R., Barros, R. A., Silva, M. G., & Lins-Kusterer, L. (2019). Translation, transcultural adaptation, and validation of the role-modeling cost-conscious behaviors scale. *BMC Medical Education*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1587-x>
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741–749. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.9.741>

- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Sage publications.
- Ministry of Education and Culture. (2020). *Indonesia Statistics of Education Database and Publication*.
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429401923>
- Moen, A. L., & Sheridan, S. M. (2020). Evaluation of the Psychometric Properties of the Teacher Efficacy for Promoting Partnership Measure Among a Sample of Head Start Educators. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(4), 507–518. <https://doi.org/10.1177/0734282919863574>
- Moleong. (2019). Metodologi Penelitian Kualitatif (Edisi Revisi). PT. Remaja Rosda Karya. In <https://doi.org/10.1016/J.Carbpol.2013.02.055> (Vol. 95, Issue 1).
- Moore, J. (2017). John B. Watson's Classical S--R Behaviorism. *Journal of Mind & Behavior*, 38(1).
- Morgan, C. (2007). OECD Programme for International Student Assessment: Unraveling a Knowledge Network. In *Naturwissenschaften* (Issue September).
- Morris, D. L. (2025). Rethinking Science Education Practices: Shifting from Investigation-Centric to Comprehensive Inquiry-Based Instruction. In *Education Sciences* (Vol. 15, Issue 1, p. 73). <https://doi.org/10.3390/educsci15010073>
- Mougeot, L. J. A. (2000). Urban Agriculture: Definition, Presence, Potentials and Risks. In N. Bakker, M. Dubbeling, S. Guendel, U. Sabel-Koschella, & H. de Zeeuw (Eds.), *Growing Cities, Growing Food: Urban Agriculture on the Policy Agenda* (pp. 1–42). DSE.
- Mugellini, G., Della Bella, S., Colagrossi, M., Isenring, G. L., & Killias, M. (2021). Public sector reforms and their impact on the level of corruption: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 17(2). <https://doi.org/10.1002/cl2.1173>
- Muhammad, S., & Kabir, S. (2016). SAMPLE AND SAMPLING DESIGNS Article View project. *Fundamentals of Research Methodology and Statistics*, 6(27), 323.
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231–256. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>
- Muijs, R. D., & Reynolds, D. (2001). *Effective teaching. Evidence and Practice*. (1st ed.). Paul Chapman Publishing Ltd.
- Mulig-Cruz, C., Barquilla, M., Tabudlong, J., & Magallanes, J. (2015). Effect of physics enhancement course to the teaching self-efficacy belief of grade 7 science teachers. *Advanced Science Letters*, 21(7), 2340–2343. <https://doi.org/10.1166/asl.2015.6269>

- Mullaney, M. I. (2019). Valuing teachers in the Irish context: Lessons from London. *International Journal of Information and Education Technology*, 9(10), 689–698. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2019.9.10.1288>
- Nash, P. (2005). *Speech to Worklife Support Conference*. London Well Being Conference.
- Negrete-Cetina, M. (2009). Teachers beliefs, types of knowledge, attitudes and motivation as determinant constituents in teacher training. The current state of the art in EFL teaching in México: A case study in Quintana Roo. In *Proceeding of Memorias del V Foro de Estudios en ...* (Issue FEL, pp. 659–673). researchgate.net.
- Nemt-allah, M. A., Mostafa, M. M., Helali, M. M., Aldawsari, H. K., Alromaih, B. S., & Ibrahim, A. R. (2026). The Virtual Feedback Loop: Psychometric Validation of a New Scale to Measure Digital Validation Seeking in Higher Education. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 16(3), 32. <https://doi.org/10.3390/ejihpe16030032>
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Norman, G. (2010). Likert Scales, Levels of Measurement and the “Laws” of Statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 15(5), 625–632. <https://doi.org/10.1007/s10459-010-9222-y>
- OCDE. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework-Andticipation-Action-Reflection Cycle for 2030*. 1–9. [http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/aar-cycle/AAR\\_Cycle\\_concept\\_note.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/aar-cycle/AAR_Cycle_concept_note.pdf)
- OECD. (2016). *Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013*. OECD Publishing. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>
- OECD. (2019a). *An OECD Learning Framework 2030* (pp. 23–35). [https://doi.org/10.1007/978-3-030-26068-2\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-26068-2_3)
- OECD. (2019b). Trends Shaping Education 2019 |ONLINE. In *OECD Publishing, Paris*. [https://read.oecd-ilibrary.org/education/trends-shaping-education-2019\\_trends\\_edu-2019-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/trends-shaping-education-2019_trends_edu-2019-en#page1)
- Omodan, B. I., & Mtshatsha, N. (2022). Reinventing Students’ Self-esteem in Classrooms: The Need for Humanistic Pedagogy. *JETL (Journal of Education, Teaching and Learning)*, 7(2), 139. <https://doi.org/10.26737/jetl.v7i2.3243>
- Ormrod, J. E., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2023). *Educational psychology: Developing learners*. ERIC.
- Ortan, F., Simut, C., & Simut, R. (2021). Self-Efficacy, Job Satisfaction and Teacher Well-Being in the K-12 Educational System. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12763. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312763>
- Palmer, P. J. (2003). Teaching with heart and soul: Reflections on spirituality in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 376–385.

<https://doi.org/10.1177/0022487103257359>

- Pan, Y. H., Chou, H. S., Hsu, W. T., Li, C. H., & Hu, Y. L. (2013). Teacher Self-Efficacy and Teaching Practices in the health and physical education curriculum in Taiwan. *Social Behavior and Personality*, *41*(2), 241–250. <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.2.241>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, *8*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Penfield, R. D., & Giacobbi, P. R. J. (2004). Applying a Score Confidence Interval to Aiken's Item Content-Relevance Index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, *8*(4), 213–225. [https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0804\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0804_3)
- Pennings, H. J. M., Brekelmans, M., Sadler, P., Claessens, L. C. A., van der Want, A. C., & van Tartwijk, J. (2018). Interpersonal adaptation in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, *55*, 41–57. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.005>
- Pensavalle, C. A., & Solinas, G. (2013). *The Rasch Model Analysis for Understanding Mathematics Proficiency—A Case Study: Senior High School Sardinian Students*.
- Peterson, A. T., Beymer, P. N., & Putnam, R. T. (2019). Synchronous and Asynchronous Discussions: Effects on Cooperation, Belonging, and Affect. *Online Learning*, *22*(4). <https://doi.org/10.24059/olj.v22i4.1517>
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, *2*(3), 176–186. <https://doi.org/10.1002/tea.3660020306>
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The Content Validity Index: Are You Sure You Know What's Being Reported? Critique and Recommendations. *Research in Nursing & Health*, *29*(5), 489–497. <https://doi.org/10.1002/nur.20147>
- Potgieter, M., Davidowitz, B., & Venter, E. (2008). Assessment of preparedness of first-year chemistry students: Development and application of an instrument for diagnostic and placement purposes. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, *12*(sup1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/10288457.2008.10740638>
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM – Mathematics Education*, *50*(3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Price, P. C., Jhangiani, R. S., & Chiang, I.-C. A. (2015). *Research Methods in Psychology* (2nd Canadi). BCcampus.
- Rahman, B., Abdurrahman, A., Kadaryanto, B., & Rusminto, N. E. (2015). Teacher-based scaffolding as a teacher professional development program in

- Indonesia. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(11), 66–78. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n11.4>
- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. In *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149–172). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_7](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7)
- Rencana Induk Riset Nasional; RIRN) 2017-2045. (n.d.). Tahun 2017-2045 (Edisi 28 Pebruari 2017).(2017). *Kementerian Riset, Teknologi Dan Pendidikan Tinggi*.
- Renshaw, T. L., Long, A. C. J., & Cook, C. R. (2015). Assessing Teachers' Positive Psychological Functioning at Work: Development and Validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289–306. <https://doi.org/10.1037/spq0000112>
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197–230. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>
- Richter, K. G., & Lara Herrera, R. (2017). Characteristics and Pedagogical Behaviours of Good EFL Instructors: The Views of Selected Southeast Asian and Mexican SLTE Students. *RELC Journal*, 48(2), 180–196. <https://doi.org/10.1177/0033688216645473>
- Riggs, I. M., & Enochs, L. G. (1990). Toward the Development of an Elementary Teacher's Science Teaching Efficacy Belief Instrument. *Science Education*, 74(6), 625–637. <https://doi.org/10.1002/sci.3730740605>
- Ringle, C. M., Sarstedt, M., Sinkovics, N., & Sinkovics, R. R. (2023). A perspective on using partial least squares structural equation modelling in data articles. *Data in Brief*, 48, 109074. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2023.109074>
- Rita C. Richey, J.D.K., W. A. N. (2009). . (Developmental Research: Studies of Instructional Design and Development). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology 2*, 2, 1099–1130.
- Roebers, C. M. (2017). Executive function and metacognition: Towards a unifying framework of cognitive self-regulation. *Developmental Review*, 45, 31–51. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2017.04.001>
- Rogers, C. R. (1989). The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. *TACD Journal*, 17(1), 53–65. <https://doi.org/10.1080/1046171x.1989.12034347>
- Ronfeldt, M., Matsko, K. K., Greene Nolan, H., & Reininger, M. (2021). Three Different Measures of Graduates' Instructional Readiness and the Features of Preservice Preparation That Predict Them. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 56–71. <https://doi.org/10.1177/0022487120919753>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. In *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- S. K. Kashyap et al., S. K. K. et al. (2018). Developing Teaching Effectiveness Framework through Student Ratings of Teachers' Attributes in Agricultural University. *International Journal of Educational Science and Research*, *8*(6), 1–12. <https://doi.org/10.24247/ijesrdec20181>
- Sadeghi, K., & Esmaili, F. (2021). English teachers' perception of school climate and effective teaching. *Interdisciplinary Studies in English ...*
- Sadick, A.-M., & Issa, M. H. (2017). Occupants' Indoor Environmental Quality Satisfaction Factors as Measures of School Teachers' Well-Being. *Building and Environment*, *119*, 99–109. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2017.03.045>
- Salas-Rodríguez, F., Lara, S., & Martínez, M. (2021). Spanish Version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale: An Adaptation and Validation Study. *Frontiers in Psychology*, *12*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.714145>
- Şallı-Çopur, D. (2008). *Teacher effectiveness in initial years of service: A case study on the graduates of METU foreign language education program*. [open.metu.edu.tr](http://open.metu.edu.tr).
- Samfira, E. M., & Samfira, I. (2023). Humour types, assertiveness, self-efficacy, personality, and perfectionism in pre-service teachers. *European Journal of Humour Research*, *11*(3), 145–165. <https://doi.org/10.7592/EJHR2023.11.3.824>
- Sánchez-Cabrero, R., Estrada-Chichón, J. L., Abad-Mancheño, A., & Mañoso-Pacheco, L. (2021). Models on Teaching Effectiveness in Current Scientific Literature. *Education Sciences*, *11*(8), 409. <https://doi.org/10.3390/educsci11080409>
- Sandilos, L. E., Neugebauer, S. R., DiPerna, J. C., Hart, S. C., & Lei, P. (2023). Social-emotional learning for whom? implications of a universal SEL program and teacher well-being for teachers' interactions with students. *School Mental Health*, *15*(1), 190–201.
- Sasmoko, Abbas, B. S., Indrianti, Y., & Widhoyoko, S. A. (2018). Indonesian teacher engagement index: A rasch model analysis. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, *296*(1), 12027. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/296/1/012027>
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2007). Research methods. *Business Students 4th Edition Pearson Education Limited, England*.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). Defining and Measuring Work Engagement: Bringing Clarity to the Concept. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research* (pp. 10–24). Psychology Press.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The

- Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Scheerens, J. (2016). Educational effectiveness and ineffectiveness. *A Critical Review of the Knowledge Base*, 389.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Pergamon.
- Scheerens, J., Timmermans, A., & van der Werf, G. (2019). *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes in the Netherlands*. Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-9863-6\\_7](https://doi.org/10.1007/978-981-13-9863-6_7)
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective*. Pearson Education, Inc.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832.
- Schwartz, C. M., Kearns, L. P., Sampo, B. L., D'Amico, C. L. J., Swanson, Z. T., Bronk, K. C., & Niemiec, R. M. (2025). Understanding the relationship between character strengths and purposeful commitments. *The Journal of Positive Psychology*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/17439760.2025.2568835>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shakeel, S., Khan, M. M., Khan, R. A. A., & Mujtaba, B. G. (2022). Linking Personality Traits, Self-Efficacy and Burnout of Teachers in Public Schools: Does School Climate Play a Moderating Role? *Public Organization Review*, 22(1), 19–39. <https://doi.org/10.1007/s11115-021-00514-8>
- Shao, M., Muhamad, M. M., Razali, F., Mohd Nasiruddin, N. J., Sha, X., & Yin, G. (2025). The Chinese Adaptation of the Teachers' Sense of Efficacy Scale in Early Childhood Pre-Service Teachers: Validity, Measurement Invariance, and Reliability. *Behavioral Sciences*, 15(3), 329. <https://doi.org/10.3390/bs15030329>
- Shepard, L. A., Hannaway, J., & Baker, E. (2009). Standards, assessments, and accountability (White Paper). *National Academy of Education*, 16.
- Shie, E.-H., & Chang, S.-H. (2022). Perceived Principal's Authentic Leadership Impact on the Organizational Citizenship Behavior and Well-Being of Teachers. *Sage Open*, 12(2). <https://doi.org/10.1177/21582440221095003>
- Simanjuntak, R. (2018). Mengenal Teori-Teori Belajar. *Sanctum Domine: Jurnal Teologi*, 7(1), 47–60.
- Simonson, S. R., Earl, B., & Frary, M. (2022). Establishing a Framework for Assessing Teaching Effectiveness. *College Teaching*, 70(2), 164–180. <https://doi.org/10.1080/87567555.2021.1909528>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher

- burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job Demands and Job Resources as Predictors of Teacher Motivation and Well-Being. *Social Psychology of Education*, 21, 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Slavich, G. M., & Zimbardo, P. G. (2012). Transformational Teaching: Theoretical Underpinnings, Basic Principles, and Core Methods. *Educational Psychology Review*, 24(4), 569–608. <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9199-6>
- Slavin, R. E. (2020). How evidence-based reform will transform research and practice in education. *Educational Psychologist*, 55(1), 21–31.
- Slemp, G. R., Kern, M. L., Patrick, K. J., & Ryan, R. M. (2018). Leader autonomy support in the workplace: A meta-analytic review. *Motivation and Emotion*, 42(5), 706–724. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9698-y>
- Smiraglia, R. P. (2015). Domain Analysis for Knowledge Organization: Tools for Ontology Extraction. In *Domain Analysis for Knowledge Organization: Tools for Ontology Extraction*. Chandos Publishing. <https://doi.org/10.1016/C2014-0-02303-9>
- Soni, P., & Bakhru, K. M. (2019). A review on teachers eudaemonic well-being and innovative behaviour: Exploring the importance of personality, work-life balance, self-efficacy and demographic variables. *International Journal of Learning and Change*, 11(2), 169–189. <https://doi.org/10.1504/IJLC.2019.101661>
- Spady, W. G. (1994). *Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers*. ERIC.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240–261. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240>
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. ASCD.
- Sugiyono. (2020). *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif, dan R\&D* (Sutopo (Ed.); 2nd ed.). Penerbit Alfabeta Bandung.
- Suldo, S., Thalji, A., & Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 17–30. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.536774>
- Sumintono, B., & Whidiarso, W. (2013). *Aplikasi Model Rasch Pada Assessment Pendidikan*. Trim Komunikata.
- Sumintono, B., & Widhiarso, W. (2014). *Aplikasi model Rasch untuk penelitian ilmu-ilmu sosial (edisi revisi) - UM Research Repository*. Trim Komunikata Publishing House.
- Suparta, M. (2013). Pendidikan Transformatif Pendidikan Transformatif Didikan Transformatif Menuju Masyarakat Demokratis. *ISLAMICA*, 7(2), 1–14.

[http://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1091/RED2017-Eng-8ene.pdf?sequence=12&isAllowed=y%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j.regsciurbeco.2008.06.005%0Ahttps://www.researchgate.net/publication/305320484\\_SISTEM\\_PEMBETUNGAN\\_TERPUSAT\\_STRATEGI\\_MELESTARI](http://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1091/RED2017-Eng-8ene.pdf?sequence=12&isAllowed=y%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j.regsciurbeco.2008.06.005%0Ahttps://www.researchgate.net/publication/305320484_SISTEM_PEMBETUNGAN_TERPUSAT_STRATEGI_MELESTARI)

- Susanto, A. (2021). *Filsafat ilmu: Suatu kajian dalam dimensi ontologis, epistemologis, dan aksiologis*. Bumi Aksara.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). The expertise reversal effect. In *Cognitive load theory* (pp. 155–170). Springer.
- Swinson, J. (2012). Visible learning for teachers maximizing impact on learning. In *Educational Psychology in Practice* (Vol. 28, Issue 2). Routledge. <https://doi.org/10.1080/02667363.2012.693677>
- Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1991). *Issues and Practices in Inquiry-oriented Teacher Education*. Falmer. [https://books.google.co.id/books?id=p\\_6dAAAAMAAJ](https://books.google.co.id/books?id=p_6dAAAAMAAJ)
- Taherdoost, H., Sahibuddin, S., & Jalaliyoon, N. (2014). Exploratory factor analysis: Concepts and theory. *2nd International Conference on Mathematical, Computational and Statistical Sciences*, 375–382.
- Talbot, K., & Mercer, S. (2018). Exploring university ESL/EFL teachers' emotional well-being and emotional regulation in the United States, Japan and Austria. *Chinese Journal of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0031>
- Tamrat, S. (2020). Re-thinking humanism as a guiding philosophy for education: a critical reflection on Ethiopian higher education institutions. *International Journal of Ethics Education*, 5(2), 187–195.
- Tanang, H., & Abu, B. (2014). Teacher Professionalism and Professional Development Practices in South Sulawesi, Indonesia. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(2), 25–42. <https://doi.org/10.5430/jct.v3n2p25>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2nd ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781506335193>
- The relevance of general pedagogical knowledge for successful teaching* (OECD Education Working Papers, Vol. 212). (2019). <https://doi.org/10.1787/ede8feb6-en>
- Thorndike, E. L. (2009). *The contribution of psychology to education*.
- Toledo-Pereyra, L. H. (2012). Research design. In *Journal of Investigative Surgery* (Vol. 25, Issue 5). Sage publications. <https://doi.org/10.3109/08941939.2012.723954>
- Torres, A. C., & Weiner, J. M. (2018). The new professionalism? Charter teachers' experiences and qualities of the teaching profession | O novo profissionalismo? As experiências e qualidades dos professores autônomos da profissão docente | ¿El nuevo profesionalismo? Las experiencias y cualidad. *Education Policy Analysis Archives*, 26. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3049>

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 783–805.
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, *27*(4), 751–761. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005>
- Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2006). Linking teacher evaluation and student learning. In *Choice Reviews Online* (Vol. 43, Issue 08). ASCD. <https://doi.org/10.5860/choice.43-4806>
- Urbina, S. (2014). *Essentials of Psychological Testing* (2nd ed.). John Wiley & Sons.
- Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). The Structure of Occupational Well-Being: A Study among Dutch Teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *77*(3), 365–375. <https://doi.org/10.1348/0963179041752718>
- Van Merriënboer, J. J. G., & Kirschner, P. (2007). *Ten Steps to Complex Learning: A Systematic Approach to Four-Component Instructional Design*.
- Van Merriënboer, J. J. G., Kirschner, P. A., & Frèrejean, J. (2024). *Ten steps to complex learning: A systematic approach to four-component instructional design*. Routledge.
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis (OECD Education Working Papers No. 213)* (Vol. 213). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>
- Walker, J. H., Bautista, A., Cuervo, M., & Venta, A. (2024). *Parental divorce and family transitions* (W. Troop-Gordon & E. W. B. T.-E. of A. (Second E. Neblett (Eds.); pp. 391–403). Academic Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-323-96023-6.00046-4>
- Walton, R. E. (1973). Quality of Working Life: What Is It? *Sloan Management Review*, *15*(1), 11–21.
- Wang, S., & Blasco, D. (2022). East meets West: Spiritual tourism in Chinese protected areas. *Annals of Tourism Research Empirical Insights*, *3*(1), 100035. <https://doi.org/10.1016/j.annale.2022.100035>
- Wang, X., Gao, Y., Wang, Q., & Zhang, P. (2024). Relationships between Self-Efficacy and Teachers' Well-Being in Middle School English Teachers: The Mediating Role of Teaching Satisfaction and Resilience. *Behavioral Sciences*, *14*(8), 629. <https://doi.org/10.3390/bs14080629>
- Wang, Y., Zheng, Z., Duan, X., Li, M., & Li, Y. (2022). The Relationship between Mindfulness and Social Adaptation among Migrant Children in China: The Sequential Mediating Effect of Self-Esteem and Resilience. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(23), 16241. <https://doi.org/10.3390/ijerph192316241>
- Watkins, M. W. (2018). Exploratory Factor Analysis: A Guide to Best Practice. *Journal of Black Psychology*, *44*(3), 219–246. <https://doi.org/10.1177/0095798418771807>

- Wentzel, K. R., Muenks, K., McNeish, D., & Russell, S. (2017). Peer and teacher supports in relation to motivation and effort: A multi-level study. *Contemporary Educational Psychology*, *49*, 32–45. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.11.002>
- Willans, J., & Seary, K. (2011). “I Feel like I’m Being Hit from All Directions”: Enduring the Bombardment as a Mature-age Learner Returning to Formal Learning. *Australian Journal of Adult Learning*, *51*(1), 119–142.
- Williams, D. M., & Rhodes, R. E. (2016). The confounded self-efficacy construct: conceptual analysis and recommendations for future research. *Health Psychology Review*, *10*(2), 113–128. <https://doi.org/10.1080/17437199.2014.941998>
- Windarti, E., Amini, Y. N., Indarwati, I., Wahyono, J. T., & Yusuf, A. R. (2026). ANALISIS KOMPETENSI GURU, TANTANGAN PEDAGOGIK, DAN STRATEGI PENINGKATAN KOMPETENSI GURU. *LEARNING : Jurnal Inovasi Penelitian Pendidikan Dan Pembelajaran*, *6*(1), 359–372. <https://doi.org/10.51878/learning.v6i1.7650>
- Wu, P.-L., Tseng, Y.-C., Chen, L.-C., Tseng, S.-M., & Pai, H.-C. (2022). Development and Validation of Clinical Nursing Teacher Self-Efficacy Scale and Investigation of Self-Efficacy among Clinical Nursing Teachers. *Asian Nursing Research*, *16*(3), 125–133. <https://doi.org/10.1016/j.anr.2022.05.001>
- Xie, F. (2021). A Study on Chinese EFL Teachers’ Work Engagement: The Predictability Power of Emotion Regulation and Teacher Resilience. *Frontiers in Psychology*, *12*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.735969>
- Xie, L., Liu, Q., Lu, H., Wang, Q., Han, J., Feng, X., & Bao, L. (2021). Student knowledge integration in learning mechanical wave propagation. *Physical Review Physics Education Research*, *17*(2), 020122. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.17.020122>
- Yildirim, K. (2015). Testing the main determinants of teachers’ professional well-being by using a mixed method. *Teacher Development*, *19*(1), 59–78. <https://doi.org/10.1080/13664530.2014.970663>
- Yoon, M., Lee, J., & Jo, I.-H. (2021). Video learning analytics: Investigating behavioral patterns and learner clusters in video-based online learning. *The Internet and Higher Education*, *50*, 100806. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2021.100806>
- Zahroh, F. L., & Hilmiyati, F. (2024). Indikator Keberhasilan dalam Evaluasi Program Pendidikan. *Edu Cendikia: Jurnal Ilmiah Kependidikan*, *4*(03), 1052–1062. <https://doi.org/10.47709/educendikia.v4i03.5049>
- Zawadzka, A. S., Kościelniak, M., & Zalewska, A. M. (2018). The big five and burnout among teachers: The moderating and mediating role of self-efficacy. *Polish Psychological Bulletin*, *52*(3), 149–157. <https://doi.org/10.24425/119482>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-

Being. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Zhang, X., Admiraal, W., & Saab, N. (2021). Teachers' motivation to participate in continuous professional development: relationship with factors at the personal and school level. *Journal of Education for Teaching*, 47(5), 714–731. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1942804>

Zheng, S., Liu, H., & Yao, M. (2023). Linking young teachers' self-efficacy and responsibility with their well-being: the mediating role of teaching emotions. *Current Psychology*, 42(26), 22551–22563. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03342-1>

Zhou, J. (2022). Towards the Impact of EFL Teachers' Grit and Self-efficacy on Their Burnout. In *Frontiers in Psychology*. [frontiersin.org. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.876351](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.876351)

Zhou, Y., Jiao, Y., & Zheng, Z. (2023). Analysis of Teaching Effectiveness in Several Teaching Modes. In *Proceedings of the 2022 International Conference on Diversified Education and Social Development (DESD 2022)* (pp. 7–13). Atlantis Press SARL. [https://doi.org/10.2991/978-2-494069-37-4\\_2](https://doi.org/10.2991/978-2-494069-37-4_2)