

BAB II

TINJAUAN PUSTAKA

2.1. Landasan Teori

2.1.1. Kinerja Guru

2.1.1.1. Pengertian Kinerja Guru

Robbins dan Judge (2020) memaknai kinerja sebagai hasil kerja individu yang ditunjukkan melalui perilaku nyata dalam melaksanakan tugas dan tanggung jawabnya sesuai dengan standar yang telah ditetapkan organisasi. Dalam konteks pendidikan, kinerja guru tercermin dari kemampuan guru dalam merencanakan pembelajaran, melaksanakan proses belajar mengajar, mengevaluasi hasil belajar, serta melakukan perbaikan berkelanjutan terhadap praktik pembelajaran. Kinerja guru tidak hanya dinilai dari *output* berupa nilai siswa, tetapi juga dari proses dan sikap profesional yang ditunjukkan guru dalam menjalankan perannya. Robbins dan Judge menekankan bahwa kinerja dipengaruhi oleh kemampuan, motivasi, dan kesempatan, sehingga kinerja guru merupakan hasil interaksi antara kompetensi profesional guru dalam lingkungan sekolah.

Mangkunegara (2020) mendefinisikan kinerja sebagai hasil kerja secara kualitas dan kuantitas yang dicapai oleh seseorang dalam melaksanakan tugas sesuai dengan tanggung jawab yang diberikan kepadanya. Dalam konteks guru, kinerja mencakup kemampuan guru dalam melaksanakan tugas pedagogik, profesional, kepribadian, dan sosial secara optimal. Kinerja guru dinilai dari sejauh mana guru mampu mencapai tujuan pembelajaran yang telah direncanakan serta memberikan kontribusi nyata terhadap peningkatan mutu pendidikan. Mangkunegara (2020) juga menegaskan bahwa kinerja

guru sangat dipengaruhi oleh faktor motivasi pemberdayaan, dan sikap kerja, sehingga kondisi internal guru menjadi aspek penting dalam meningkatkan kualitas kinerja.

Sudjana (2021) mengemukakan bahwa kinerja guru adalah kemampuan guru dalam mengelola kegiatan pembelajaran yang meliputi perencanaan, pelaksanaan, dan penilaian hasil belajar siswa. Kinerja guru tidak hanya diukur dari keberhasilan siswa secara akademik, tetapi juga dari proses pembelajaran yang bermakna dan berpusat pada peserta didik. Guru yang memiliki kinerja tinggi mampu menciptakan suasana belajar yang kondusif, memotivasi siswa, serta menyesuaikan strategi pembelajaran dengan karakteristik peserta didik. Menurut Sudjana, kinerja guru merupakan indikator utama keberhasilan pendidikan di sekolah, sehingga peningkatan kinerja guru harus menjadi prioritas dalam pengelolaan pendidikan.

Supardi (2020) menyatakan bahwa kinerja guru merupakan tingkat keberhasilan guru dalam melaksanakan tugas-tugas profesionalnya sebagai pendidik. Kinerja ini mencakup aspek perencanaan pembelajaran, pelaksanaan pembelajaran, penilaian hasil belajar, serta pembimbingan dan pengembangan peserta didik. Guru dengan kinerja yang baik mampu melaksanakan pembelajaran secara efektif dan efisien sesuai dengan standar kompetensi yang telah ditetapkan. Supardi menekankan bahwa kinerja guru sangat dipengaruhi oleh lingkungan kerja, kepemimpinan kepala sekolah, serta motivasi dan komitmen profesional guru itu sendiri.

Mulyasa (2021) mendefinisikan kinerja guru sebagai kemampuan guru dalam melaksanakan tugas dan tanggung jawabnya secara profesional untuk mencapai tujuan pendidikan. Kinerja guru tercermin dalam kualitas proses pembelajaran yang dilaksanakan, mulai dari penyusunan perangkat pembelajaran hingga evaluasi dan tindak lanjut hasil belajar. Guru yang berkinerja tinggi mampu mengembangkan pembelajaran

yang kreatif, inovatif, dan relevan dengan kebutuhan peserta didik. Menurut Mulyasa, kinerja guru juga berkaitan erat dengan sikap profesional, etos kerja, dan komitmen guru terhadap pengembangan diri secara berkelanjutan.

Uno (2020) menjelaskan bahwa kinerja guru adalah perilaku kerja guru yang ditampilkan dalam proses pembelajaran sebagai wujud pelaksanaan kompetensi profesionalnya. Kinerja guru dapat diamati melalui cara guru mengelola kelas, menyampaikan materi, menggunakan metode pembelajaran, serta melakukan evaluasi terhadap hasil belajar siswa. Guru yang memiliki kinerja tinggi mampu menciptakan pembelajaran yang efektif, interaktif, dan bermakna. Uno menekankan bahwa kinerja guru tidak terlepas dari motivasi intrinsik dan kepercayaan diri guru dalam menjalankan tugasnya sebagai pendidik.

Tschannen-Moran dan Hoy (2020) memandang kinerja guru sebagai hasil dari keyakinan guru terhadap kemampuannya dalam melaksanakan tugas mengajar secara efektif. Kinerja guru tercermin dari kemampuan guru dalam mengelola kelas, membangun hubungan positif dengan siswa, serta mencapai tujuan pembelajaran. Menurut mereka, kinerja guru sangat dipengaruhi oleh self-efficacy atau kepercayaan diri guru, di mana guru yang memiliki keyakinan tinggi terhadap kemampuannya cenderung menunjukkan kinerja yang lebih baik. Dengan demikian, kinerja guru tidak hanya bersifat teknis, tetapi juga sangat dipengaruhi oleh faktor psikologis.

Darling-Hammond (2021) menyatakan bahwa kinerja guru merupakan kemampuan guru dalam mengimplementasikan praktik pembelajaran yang berkualitas dan berorientasi pada kebutuhan siswa. Kinerja guru mencakup perencanaan pembelajaran yang berbasis kurikulum, pelaksanaan pembelajaran yang responsif terhadap perbedaan individu siswa, serta penggunaan penilaian untuk meningkatkan

pembelajaran. Guru yang berkinerja tinggi mampu mengintegrasikan pengetahuan pedagogik, konten, dan konteks dalam praktik pembelajaran sehari-hari. Darling-Hammond menegaskan bahwa kinerja guru merupakan faktor penentu utama keberhasilan sistem pendidikan.

Syafaruddin (2021) mendefinisikan kinerja guru sebagai kemampuan dan kesungguhan guru dalam melaksanakan tugas pendidikan dan pengajaran sesuai dengan standar profesional. Kinerja guru tercermin dari disiplin kerja, tanggung jawab, serta komitmen dalam melaksanakan pembelajaran dan pembinaan peserta didik. Guru yang memiliki kinerja tinggi menunjukkan dedikasi yang kuat terhadap tugasnya dan berupaya terus meningkatkan kualitas pembelajaran. Menurut Syafaruddin, kinerja guru sangat dipengaruhi oleh kepemimpinan kepala sekolah, budaya sekolah, dan sistem penghargaan yang berlaku.

Widodo (2022) mengemukakan bahwa kinerja guru merupakan hasil kerja guru yang ditunjukkan melalui pencapaian tugas-tugas pedagogik dan profesional secara efektif. Kinerja guru mencakup kemampuan merancang pembelajaran, melaksanakan pembelajaran yang inovatif, serta melakukan evaluasi dan refleksi untuk perbaikan berkelanjutan. Guru yang berkinerja baik mampu menyesuaikan strategi pembelajaran dengan perkembangan peserta didik dan tuntutan kurikulum. Widodo menegaskan bahwa kinerja guru merupakan indikator penting dalam menilai mutu pendidikan di sekolah, sehingga peningkatannya harus dilakukan secara sistematis dan berkelanjutan.

Berdasarkan pendapat beberapa ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa kinerja guru dalam penelitian ini didefinisikan sebagai tingkat pencapaian hasil kerja guru dalam melaksanakan tugas profesionalnya secara efektif dan bertanggung jawab

2.1.1.2. Indikator Kinerja

Kinerja guru dalam konteks pendidikan nasional secara normatif mengacu pada ketentuan Permendikbud Nomor 16 Tahun 2022 tentang Standar Kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru serta regulasi terkait sebelumnya, yang menegaskan bahwa kinerja guru tercermin dalam pelaksanaan tugas profesional secara utuh dan berkelanjutan. Dalam regulasi tersebut, kinerja guru dioperasionalkan melalui empat kompetensi utama, yaitu kompetensi pedagogik, profesional, kepribadian, dan sosial, yang terwujud dalam aktivitas perencanaan, pelaksanaan, penilaian pembelajaran, serta pengembangan profesional berkelanjutan. Kinerja guru tidak hanya dipahami sebagai hasil kerja, tetapi juga sebagai proses kerja yang sesuai dengan standar dan etika profesi. Dengan demikian, indikator kinerja guru menurut Permendikbud bersifat komprehensif karena mencakup dimensi kognitif, afektif, dan perilaku profesional. Kerangka regulatif ini menjadi landasan normatif dalam menilai mutu kerja guru secara objektif dan terstandar. Dalam penelitian akademik, indikator tersebut kemudian diperkaya dengan perspektif teoretis dari para ahli agar memiliki kedalaman analitis.

Menurut Supardi (2020), kinerja guru merupakan hasil kerja guru yang tercermin dalam pelaksanaan tugas profesionalnya secara efektif dan bertanggung jawab. Indikator kinerja guru meliputi kemampuan merencanakan pembelajaran, melaksanakan proses belajar mengajar, melakukan evaluasi pembelajaran, serta melaksanakan tindak lanjut hasil evaluasi. Guru yang berkinerja baik mampu menyusun perangkat pembelajaran secara sistematis, melaksanakan pembelajaran sesuai rencana, dan melakukan penilaian secara objektif. Selain itu, kinerja guru juga ditunjukkan melalui kedisiplinan, tanggung jawab, dan komitmen dalam menjalankan tugas. Supardi menekankan bahwa kinerja guru tidak hanya diukur dari hasil belajar siswa, tetapi juga dari proses pembelajaran yang

berlangsung. Indikator kinerja guru menurut Supardi bersifat menyeluruh dan berorientasi pada proses serta hasil pembelajaran.

Menurut Mangkunegara (2020), kinerja merupakan hasil kerja seseorang secara kualitas dan kuantitas dalam melaksanakan tugas sesuai dengan tanggung jawab yang diberikan. Dalam konteks guru, indikator kinerja mencakup kualitas pelaksanaan pembelajaran, ketepatan waktu, efektivitas kerja, dan kepatuhan terhadap aturan organisasi. Guru yang memiliki kinerja tinggi mampu melaksanakan tugas mengajar dengan standar mutu yang telah ditetapkan serta menunjukkan konsistensi dalam pelaksanaan tugasnya. Mangkunegara menekankan pentingnya disiplin kerja dan tanggung jawab sebagai indikator utama kinerja. Selain itu, kemampuan guru dalam mencapai target pembelajaran juga menjadi tolok ukur kinerja. Indikator kinerja guru menurut Mangkunegara berorientasi pada hasil kerja, efisiensi, dan kedisiplinan profesional.

Menurut Mulyasa (2021), kinerja guru tercermin dari kemampuan guru dalam melaksanakan kompetensi pedagogik, profesional, kepribadian, dan sosial secara terpadu. Indikator kinerja guru meliputi kemampuan menyusun perencanaan pembelajaran, melaksanakan pembelajaran yang aktif dan kreatif, serta melakukan penilaian dan evaluasi pembelajaran secara berkelanjutan. Guru yang berkinerja baik mampu menciptakan suasana belajar yang kondusif dan menyenangkan bagi peserta didik. Selain itu, Mulyasa menekankan pentingnya tanggung jawab moral dan etika profesi sebagai bagian dari kinerja guru. Kinerja guru juga ditunjukkan melalui kesediaan untuk terus mengembangkan kompetensi diri. Indikator kinerja guru menurut Mulyasa bersifat komprehensif dan berorientasi pada mutu pembelajaran.

Menurut Uno (2020), kinerja guru merupakan kemampuan guru dalam melaksanakan tugas pembelajaran secara efektif yang ditunjukkan melalui perilaku kerja dan hasil kerja. Indikator kinerja guru meliputi penguasaan materi ajar, kemampuan menerapkan strategi pembelajaran yang tepat, serta kemampuan mengelola kelas dan waktu pembelajaran. Guru yang berkinerja tinggi mampu memotivasi siswa dan menciptakan interaksi belajar yang aktif. Uno juga menekankan bahwa kinerja guru dipengaruhi oleh kemampuan guru dalam menyesuaikan metode pembelajaran dengan karakteristik peserta didik. Selain itu, kemampuan melakukan evaluasi pembelajaran menjadi indikator penting dalam kinerja guru. Indikator kinerja guru menurut Uno menekankan keseimbangan antara kompetensi pedagogik dan keterampilan praktis mengajar.

Menurut Sudjana (2021), kinerja guru tercermin dari kemampuan guru dalam merencanakan, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran secara sistematis. Indikator kinerja guru meliputi ketepatan dalam merumuskan tujuan pembelajaran, kesesuaian materi dengan tujuan, serta keakuratan dalam melakukan penilaian hasil belajar. Guru yang berkinerja baik mampu menggunakan hasil evaluasi sebagai dasar perbaikan pembelajaran. Sudjana menekankan bahwa evaluasi pembelajaran merupakan indikator kinerja yang sangat penting karena menunjukkan kemampuan reflektif guru. Selain itu, kinerja guru juga terlihat dari konsistensi dalam melaksanakan pembelajaran sesuai standar. Indikator kinerja guru menurut Sudjana berfokus pada kualitas proses pembelajaran dan evaluasi hasil belajar.

Menurut Robbins dan Judge (2020), kinerja merupakan hasil kerja individu yang dipengaruhi oleh kemampuan, motivasi, dan kesempatan. Dalam konteks guru, indikator kinerja meliputi kemampuan melaksanakan tugas mengajar, kemampuan bekerja sama,

serta perilaku kerja yang mendukung pencapaian tujuan organisasi sekolah. Guru yang berkinerja baik mampu menunjukkan komitmen terhadap tugas, berkomunikasi secara efektif, dan bekerja sama dengan rekan sejawat. Robbins dan Judge menekankan bahwa perilaku kerja positif merupakan bagian penting dari kinerja. Selain itu, kemampuan guru dalam mengelola hubungan interpersonal juga menjadi indikator kinerja. Indikator kinerja guru menurut Robbins dan Judge menekankan aspek perilaku organisasi dan kerja sama profesional.

Menurut Darling-Hammond (2021), kinerja guru tercermin dari kemampuan guru dalam menciptakan pembelajaran yang bermakna dan berorientasi pada kebutuhan peserta didik. Indikator kinerja guru meliputi kemampuan merancang pembelajaran berbasis siswa, melaksanakan pembelajaran yang responsif, serta melakukan refleksi dan pengembangan profesional berkelanjutan. Guru yang berkinerja tinggi mampu menyesuaikan strategi pembelajaran dengan konteks dan keragaman siswa. Darling-Hammond menekankan bahwa kinerja guru juga ditunjukkan melalui komitmen terhadap pembelajaran sepanjang hayat. Selain itu, keterlibatan guru dalam pengembangan profesional menjadi indikator penting kinerja. Indikator kinerja guru menurut Darling-Hammond berorientasi pada kualitas pembelajaran dan keberlanjutan profesional.

Berdasarkan uraian di atas, secara operasional kinerja guru diukur melalui indikator-indikator yang meliputi: (1) perencanaan pembelajaran, yaitu kemampuan guru dalam menyusun perangkat pembelajaran sesuai kurikulum; (2) pelaksanaan pembelajaran, yaitu kemampuan mengelola proses belajar mengajar secara efektif dan interaktif; (3) evaluasi pembelajaran, yaitu kemampuan melakukan penilaian dan tindak lanjut hasil belajar; serta (4) tanggung jawab dan profesionalisme, yang mencakup disiplin kerja, komitmen, dan pengembangan diri secara berkelanjutan.

2.1.2. Ekspektasi Guru

2.1.2.1. Pengertian Ekspektasi Guru

Menurut Rubie-Davies (2025), ekspektasi guru merupakan keyakinan profesional guru mengenai potensi, kemampuan, dan hasil belajar yang dapat dicapai oleh peserta didik melalui proses pembelajaran yang dirancang secara sadar. Ekspektasi guru tidak hanya terbatas pada harapan akademik, tetapi juga mencakup aspek sikap, motivasi, dan perilaku siswa di kelas. Sejalan dengan itu, Wang dan Degol (2024) mendefinisikan ekspektasi guru sebagai konstruk psikologis yang membentuk cara guru memperlakukan siswa melalui interaksi pedagogis sehari-hari. Ekspektasi guru berfungsi sebagai lensa kognitif yang memengaruhi pengambilan keputusan instruksional. Sementara itu, Hattie (2023) menegaskan bahwa ekspektasi guru merupakan determinan penting dari efektivitas pengajaran karena secara langsung memengaruhi kualitas umpan balik dan tantangan belajar yang diberikan. Dengan demikian, ekspektasi guru dipahami sebagai keyakinan internal yang bersifat strategis dalam proses pendidikan. Ekspektasi yang tinggi namun realistis akan mendorong guru untuk memberikan dukungan optimal kepada siswa. Sebaliknya, ekspektasi rendah berpotensi membatasi perkembangan siswa.

Menurut Klassen dan Tze (2021), ekspektasi guru adalah bentuk evaluasi kognitif guru terhadap peluang keberhasilan siswa dan dirinya sendiri dalam mencapai tujuan pembelajaran. Ekspektasi tersebut terbentuk melalui pengalaman mengajar, latar belakang profesional, serta budaya organisasi sekolah. Senada dengan itu, Bandura (2020) dalam pengembangan teori sosial-kognitif menyatakan bahwa ekspektasi guru berkaitan erat dengan *outcome expectancy*, yaitu keyakinan bahwa tindakan pedagogis tertentu akan menghasilkan hasil belajar yang diharapkan. Menurut Schunk dan DiBenedetto (2022), ekspektasi guru berperan sebagai pendorong regulasi diri guru

dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran. Ekspektasi juga menentukan tingkat usaha dan persistensi guru dalam menghadapi tantangan kelas. Selanjutnya, Fives dan Gill (2023) menjelaskan bahwa ekspektasi guru bersifat dinamis dan dapat berubah seiring refleksi profesional. Ekspektasi yang positif akan mendorong guru melakukan inovasi pembelajaran. Ekspektasi guru tidak bersifat statis, melainkan berkembang sesuai konteks dan pengalaman.

Menurut McKown dan Weinstein (2022), ekspektasi guru adalah prediksi subjektif mengenai kinerja siswa yang secara tidak langsung memengaruhi interaksi instruksional di kelas. Prediksi tersebut kemudian diwujudkan melalui perilaku mengajar yang berbeda antar siswa. Dalam pandangan Eccles dan Wigfield (2021), ekspektasi guru merupakan bagian dari *expectancy-value theory* yang memengaruhi motivasi belajar siswa. Guru yang memiliki ekspektasi tinggi cenderung menanamkan nilai pentingnya pembelajaran kepada siswa. Sementara itu, Sadler (2023) menekankan bahwa ekspektasi guru harus disertai pemahaman kontekstual agar tidak bersifat bias. Ekspektasi yang tidak realistis justru dapat menimbulkan tekanan psikologis. Ekspektasi guru harus bersifat adaptif dan berbasis data. Menurut Brookhart (2022), penggunaan asesmen formatif dapat membantu guru membangun ekspektasi yang lebih akurat. Ekspektasi guru idealnya disusun berdasarkan bukti empiris.

Menurut Turner dan Patrick (2021), ekspektasi guru merupakan komponen penting dari iklim kelas yang mendukung pembelajaran bermakna. Ekspektasi guru memengaruhi cara guru mengomunikasikan standar dan tujuan pembelajaran kepada siswa. Selanjutnya, menurut Darling-Hammond (2022), ekspektasi guru mencerminkan profesionalisme dan komitmen guru terhadap keberhasilan semua siswa. Guru dengan ekspektasi tinggi cenderung menghindari praktik diskriminatif dalam pembelajaran.

Menurut OECD (2023), ekspektasi guru juga berkaitan dengan budaya mutu sekolah. Sekolah yang mendorong ekspektasi tinggi akan menghasilkan kinerja guru yang lebih konsisten.

Sementara itu, Timperley (2021) menyatakan bahwa ekspektasi guru berperan dalam pembelajaran profesional berkelanjutan. Guru yang berekspektasi tinggi terhadap dirinya akan terus meningkatkan kompetensi. Ekspektasi guru tidak hanya berdampak pada siswa, tetapi juga pada pengembangan diri guru. Menurut Eren dan Rakıcioğlu-Söylemez (2022), ekspektasi guru adalah orientasi kognitif yang mengarahkan tujuan dan strategi pembelajaran. Ekspektasi ini memengaruhi pilihan metode, media, dan evaluasi pembelajaran. Sejalan dengan itu, menurut Ryan dan Deci (2023), ekspektasi guru berkaitan erat dengan motivasi intrinsik guru dalam mengajar. Guru yang memiliki ekspektasi positif akan menunjukkan keterlibatan kerja yang tinggi.

Menurut Collie (2022), ekspektasi guru juga berkontribusi terhadap kesejahteraan profesional guru. Ekspektasi yang realistis membantu guru mengelola stres kerja. Sementara itu, menurut Skaalvik dan Skaalvik (2021), ekspektasi guru berhubungan dengan kepuasan kerja dan komitmen organisasi. Guru yang optimis terhadap hasil kerjanya cenderung lebih bertahan dalam profesi. Dengan demikian, ekspektasi guru berperan multidimensional.

Menurut De Boer, Bosker, dan Van der Werf (2021), ekspektasi guru adalah keyakinan awal yang terbentuk sejak awal interaksi dengan siswa. Keyakinan ini kemudian memengaruhi pola komunikasi dan pemberian tugas. Dalam pandangan Jussim dan Harber (2022), ekspektasi guru dapat menjadi ramalan yang terpenuhi dengan sendirinya apabila tidak dikontrol secara reflektif. Guru perlu kesadaran profesional terhadap ekspektasi yang dimilikinya. Menurut Rubie-Davies et al. (2023),

pengembangan ekspektasi adaptif dapat dilakukan melalui pelatihan reflektif. Ekspektasi adaptif membantu guru menyesuaikan pendekatan pembelajaran. Sementara itu, menurut Sleeter (2024), ekspektasi guru harus sensitif terhadap keberagaman siswa. Ekspektasi yang inklusif akan meningkatkan keadilan pendidikan.

Menurut Kunter et al. (2021), ekspektasi guru merupakan bagian dari kompetensi motivasional guru. Ekspektasi ini menentukan sejauh mana guru menetapkan standar tinggi dalam pembelajaran. Selanjutnya, menurut Tschannen-Moran (2022), ekspektasi guru berkaitan erat dengan efikasi kolektif sekolah. Guru yang bekerja dalam lingkungan suportif cenderung memiliki ekspektasi lebih positif. Menurut Leithwood (2023), kepemimpinan sekolah berperan penting dalam membentuk ekspektasi guru. Kepala sekolah yang visioner akan mendorong guru memiliki harapan tinggi terhadap kinerja. Sementara itu, menurut Fullan (2021), ekspektasi guru harus diiringi dukungan sistemik. Tanpa dukungan, ekspektasi tinggi sulit diwujudkan.

Menurut Zimmerman (2022), ekspektasi guru memengaruhi kemampuan guru dalam mengatur strategi pengajaran secara reflektif. Ekspektasi yang jelas membantu guru menetapkan indikator keberhasilan. Dalam pandangan Guskey (2021), ekspektasi guru juga menentukan bagaimana guru menafsirkan hasil evaluasi pembelajaran. Guru dengan ekspektasi positif cenderung melihat kegagalan sebagai peluang perbaikan. Menurut Avalos (2023), ekspektasi guru merupakan hasil interaksi antara kebijakan pendidikan dan pengalaman lapangan. Oleh karena itu, perubahan kurikulum turut memengaruhi ekspektasi guru. Sementara itu, menurut Day dan Gu (2022), ekspektasi guru berkontribusi terhadap ketahanan profesional guru. Guru yang optimis lebih mampu bertahan menghadapi perubahan.

Menurut Priestley et al. (2021), ekspektasi guru berkaitan dengan *agency profesional* dalam implementasi kurikulum. Guru dengan ekspektasi tinggi akan lebih proaktif dalam menerjemahkan kurikulum ke praktik pembelajaran. Selanjutnya, menurut Biesta (2022), ekspektasi guru harus mempertimbangkan tujuan pendidikan yang holistik. Ekspektasi tidak semata-mata akademik, tetapi juga moral dan sosial. Menurut Korthagen (2023), refleksi profesional membantu guru menyelaraskan ekspektasi dengan nilai-nilai pendidikan. Sementara itu, menurut Zeichner (2021), ekspektasi guru merupakan bagian dari identitas profesional. Identitas ini berkembang seiring pengalaman dan refleksi.

Menurut Hargreaves dan O'Connor (2022), ekspektasi guru dipengaruhi oleh budaya kolaborasi di sekolah. Lingkungan kolaboratif mendorong ekspektasi positif. Selanjutnya, menurut Vescio et al. (2021), komunitas belajar profesional membantu guru membangun ekspektasi yang realistis dan berbasis data. Menurut Lieberman (2023), ekspektasi guru juga terbentuk melalui pembelajaran sejawat. Guru belajar dari praktik terbaik rekan kerja. Sementara itu, menurut Hopkins (2024), ekspektasi guru berkontribusi pada peningkatan berkelanjutan sekolah. Ekspektasi tinggi menjadi motor perubahan.

Menurut Kim dan Cho (2022), ekspektasi guru memengaruhi penerapan pembelajaran diferensiasi. Guru dengan ekspektasi positif akan lebih responsif terhadap kebutuhan siswa. Selanjutnya, menurut Tomlinson (2021), ekspektasi guru menjadi dasar dalam merancang pembelajaran yang adil dan menantang. Menurut Black dan Wiliam (2022), ekspektasi guru berperan dalam praktik asesmen formatif. Guru menetapkan standar berdasarkan keyakinan terhadap kemampuan siswa. Sementara itu, menurut Perrenoud (2023), ekspektasi guru harus diseimbangkan dengan refleksi etis. Ekspektasi yang tidak reflektif dapat menciptakan ketimpangan.

Berdasarkan pandangan beberapa ahli tersebut, dapat disimpulkan bahwa ekspektasi guru merupakan keyakinan profesional yang memengaruhi seluruh proses pembelajaran. Ekspektasi guru mencakup harapan terhadap hasil kerja, pengembangan profesional, dan keberhasilan siswa.

2.1.2.2. Indikator-indikator Ekspektasi Guru

Menurut Rubie-Davies (2025), indikator utama ekspektasi guru adalah harapan terhadap prestasi belajar siswa yang mencerminkan keyakinan guru mengenai tingkat capaian akademik yang dapat diraih peserta didik. Harapan ini terwujud dalam standar pembelajaran yang ditetapkan guru selama proses instruksional. Guru dengan ekspektasi tinggi cenderung menetapkan target capaian yang menantang namun realistis. Menurut Wang dan Degol (2024), harapan akademik guru memengaruhi intensitas dukungan belajar yang diberikan kepada siswa. Harapan tersebut juga membentuk cara guru memandang potensi siswa. Jika guru yakin siswa mampu berprestasi tinggi, maka guru akan menyediakan kesempatan belajar yang lebih luas. Sebaliknya, ekspektasi rendah dapat membatasi ruang berkembang siswa.

Menurut Eccles dan Wigfield (2021), ekspektasi guru ditandai oleh harapan terhadap perkembangan potensi individu siswa, bukan semata hasil akademik. Guru yang berekspektasi positif memandang setiap siswa memiliki kemampuan untuk berkembang. Indikator ini terlihat dari keyakinan guru bahwa semua siswa dapat mengalami peningkatan belajar. Menurut McKown dan Weinstein (2022), ekspektasi guru terhadap potensi siswa memengaruhi cara guru memberikan perhatian dan kesempatan belajar. Guru yang yakin terhadap potensi siswa akan memberikan perlakuan yang lebih adil.

Harapan ini juga mendorong penerapan pembelajaran diferensiasi. Indikator ini menegaskan ekspektasi guru bersifat inklusif dan berorientasi pertumbuhan.

Menurut Hattie (2023), ekspektasi guru tercermin pada keyakinan bahwa proses pembelajaran yang dirancangnya akan menghasilkan dampak positif terhadap siswa. Guru dengan ekspektasi tinggi percaya bahwa strategi pembelajaran yang tepat dapat meningkatkan hasil belajar. Indikator ini tampak pada kesungguhan guru dalam merancang aktivitas belajar. Menurut Guskey (2021), guru yang memiliki ekspektasi positif terhadap proses pembelajaran akan terus mengevaluasi dan memperbaiki praktik mengajarnya. Harapan ini mendorong guru untuk tidak cepat menyalahkan siswa. Ekspektasi guru tidak hanya berorientasi hasil, tetapi juga proses.

Menurut Darling-Hammond (2022), indikator ekspektasi guru terlihat dari keyakinan guru terhadap efektivitas metode dan strategi pembelajaran yang digunakan. Guru dengan ekspektasi tinggi percaya bahwa variasi metode mengajar dapat mengakomodasi kebutuhan belajar siswa. Harapan ini mendorong guru untuk memilih strategi yang tepat. Menurut Brookhart (2022), ekspektasi terhadap efektivitas metode juga memengaruhi cara guru memanfaatkan asesmen formatif. Guru yang optimis terhadap metodenya akan menggunakan hasil asesmen sebagai bahan perbaikan. Keyakinan terhadap efektivitas metode menjadi indikator penting ekspektasi guru.

Menurut Ryan dan Deci (2023), ekspektasi guru mencakup harapan bahwa siswa akan terlibat aktif dalam pembelajaran. Guru yang memiliki ekspektasi positif percaya bahwa siswa dapat termotivasi jika diberikan lingkungan belajar yang mendukung. Indikator ini terlihat dari cara guru mendorong partisipasi siswa. Menurut Turner dan Patrick (2021), ekspektasi guru terhadap keterlibatan siswa membentuk iklim kelas yang kondusif. Guru dengan ekspektasi tinggi cenderung menciptakan suasana belajar yang

interaktif. Harapan terhadap keterlibatan siswa menjadi penanda ekspektasi guru. Menurut Zimmerman (2022), indikator ekspektasi guru adalah keyakinan bahwa siswa mampu mengembangkan regulasi diri dalam belajar. Guru yang berekspektasi tinggi mendorong siswa untuk merencanakan, memantau, dan mengevaluasi belajarnya. Harapan ini memengaruhi strategi pembelajaran yang diterapkan guru.

Menurut Schunk dan DiBenedetto (2022), ekspektasi guru terhadap regulasi diri siswa meningkatkan kualitas bimbingan belajar. Guru percaya bahwa siswa dapat belajar mandiri secara bertahap. Ekspektasi terhadap regulasi diri menjadi indikator penting. Menurut Sadler (2023), ekspektasi guru mencakup harapan terhadap disiplin dan perilaku belajar siswa di kelas. Guru yang memiliki ekspektasi positif percaya bahwa siswa mampu menunjukkan perilaku belajar yang bertanggung jawab. Indikator ini tampak dari konsistensi guru dalam menerapkan aturan kelas. Menurut Kunter et al. (2021), ekspektasi terhadap perilaku siswa memengaruhi cara guru mengelola kelas. Guru yang optimis cenderung menggunakan pendekatan preventif.

Menurut Klassen dan Tze (2021), ekspektasi guru juga berkaitan dengan harapan terhadap hasil kerja profesionalnya sendiri. Guru yang memiliki ekspektasi tinggi yakin bahwa usahanya akan berdampak pada peningkatan kualitas pembelajaran. Indikator ini terlihat dari target kinerja yang ditetapkan guru. Menurut Day dan Gu (2022), harapan terhadap hasil kerja meningkatkan ketahanan profesional guru. Guru lebih gigih menghadapi tantangan. Menurut Timperley (2021), indikator ekspektasi guru adalah harapan untuk terus berkembang secara profesional. Guru yang berekspektasi positif percaya bahwa kompetensinya dapat ditingkatkan melalui pembelajaran berkelanjutan. Harapan ini mendorong guru mengikuti pelatihan.

Menurut Avalos (2023), ekspektasi terhadap pengembangan profesional memengaruhi keterbukaan guru terhadap inovasi. Guru yang optimis lebih adaptif terhadap perubahan kurikulum. Pengembangan profesional menjadi indikator penting ekspektasi guru. Menurut Leithwood (2023), ekspektasi guru tercermin pada keyakinan bahwa lingkungan sekolah akan mendukung pelaksanaan tugas profesional. Guru yang memiliki ekspektasi positif percaya bahwa pimpinan sekolah memberikan dukungan. Indikator ini memengaruhi motivasi kerja guru. Menurut OECD (2023), ekspektasi terhadap dukungan institusional berkaitan dengan budaya mutu sekolah. Guru yang merasa didukung akan bekerja lebih optimal.

Menurut Hargreaves dan O'Connor (2022), ekspektasi guru mencakup harapan terhadap kolaborasi profesional dengan rekan sejawat. Guru yang berekspektasi tinggi percaya bahwa kerja sama akan meningkatkan kualitas pembelajaran. Indikator ini terlihat dari partisipasi guru dalam komunitas belajar. Menurut Lieberman (2023), ekspektasi terhadap kolaborasi memperkuat pembelajaran profesional. Guru saling belajar dari pengalaman. Kolaborasi menjadi indikator ekspektasi guru. Menurut Sleeter (2024), indikator ekspektasi guru adalah harapan bahwa pembelajaran dapat berlangsung secara adil dan inklusif. Guru yang berekspektasi positif percaya semua siswa berhak memperoleh kesempatan belajar yang sama. Harapan ini memengaruhi cara guru memperlakukan keberagaman siswa.

Menurut Tomlinson (2021), ekspektasi inklusif mendorong penerapan pembelajaran diferensiasi. Keadilan pembelajaran menjadi indikator ekspektasi guru. Menurut Priestley et al. (2021), ekspektasi guru tercermin pada keyakinan bahwa kurikulum dapat diimplementasikan secara efektif. Guru yang berekspektasi tinggi bersikap proaktif dalam menerjemahkan kurikulum ke praktik pembelajaran. Indikator

ini memengaruhi agency profesional guru. Menurut Biesta (2022), ekspektasi terhadap kurikulum harus selaras dengan tujuan pendidikan holistik. Harapan terhadap implementasi kurikulum menjadi indikator penting.

Menurut Hopkins (2024), ekspektasi guru mencakup harapan terhadap dampak jangka panjang pendidikan bagi kehidupan siswa. Guru yang berekspektasi positif percaya bahwa pendidikan membentuk karakter dan masa depan siswa. Indikator ini tercermin dalam orientasi nilai pembelajaran. Menurut Perrenoud (2023), ekspektasi jangka panjang membantu guru menyeimbangkan tuntutan akademik dan pembentukan karakter. Ekspektasi guru bersifat multidimensional dan kontekstual. Indikator-indikator ini relevan digunakan sebagai dasar penyusunan instrumen penelitian. Dengan demikian, ekspektasi guru layak diposisikan sebagai variabel penting yang memengaruhi kinerja guru di sekolah dasar.

Berdasarkan pandangan ahli di atas, ekspektasi guru dalam penelitian ini diukur melalui tiga indikator utama, yaitu: (1) harapan terhadap siswa, (2) harapan terhadap proses pembelajaran, dan (3) harapan terhadap diri guru.

2.1.3. Pemberdayaan Guru

2.1.3.1. Pengertian Pemberdayaan Guru

Menurut Darling-Hammond (2020), pemberdayaan guru merupakan proses strategis yang memungkinkan guru memperoleh kapasitas profesional, otonomi pedagogik, serta dukungan institusional untuk meningkatkan kualitas pembelajaran secara berkelanjutan. Sejalan dengan itu, OECD (2020) mendefinisikan pemberdayaan guru sebagai upaya sistematis dalam menciptakan kondisi kerja yang mendukung pengambilan keputusan profesional guru di ruang kelas. Selanjutnya, Fullan (2020)

menegaskan bahwa pemberdayaan guru tidak hanya berkaitan dengan pelimpahan wewenang, tetapi juga penguatan kompetensi dan kepercayaan diri guru dalam melakukan inovasi pembelajaran.

Menurut Hargreaves dan O'Connor (2020), pemberdayaan guru tercermin dari kolaborasi profesional yang bermakna dan budaya sekolah yang menghargai peran guru sebagai agen perubahan. Sementara itu, menurut Slegers (2020), pemberdayaan guru adalah proses peningkatan kapasitas individu dan kolektif guru agar mampu berkontribusi aktif terhadap peningkatan mutu sekolah. Pemberdayaan guru dipahami sebagai konsep multidimensional yang mencakup aspek struktural, psikologis, dan profesional. Menurut Short dan Rinehart (2021), pemberdayaan guru adalah kondisi ketika guru memiliki rasa memiliki terhadap pekerjaan, kontrol terhadap keputusan pembelajaran, serta kepercayaan diri dalam menjalankan peran profesionalnya. Sedangkan menurut Bogler dan Nir (2021), pemberdayaan guru berkaitan erat dengan persepsi guru terhadap makna kerja, kompetensi diri, otonomi, dan pengaruh terhadap kebijakan sekolah.

Menurut Lee dan Nie (2021), pemberdayaan guru mencerminkan sejauh mana sekolah memberikan ruang bagi guru untuk berpartisipasi dalam pengambilan keputusan akademik. Lebih lanjut, menurut Tran dan Nguyen (2021), pemberdayaan guru merupakan strategi manajemen pendidikan untuk meningkatkan komitmen dan kinerja guru. Menurut Kim dan Beehr (2021), guru yang diberdayakan menunjukkan tingkat motivasi intrinsik dan kepuasan kerja yang lebih tinggi. Pemberdayaan guru memiliki implikasi langsung terhadap sikap dan perilaku kerja guru.

Menurut Sun dan Xia (2022), pemberdayaan guru adalah proses pemberian akses terhadap sumber daya, informasi, dan kesempatan pengembangan profesional. Sedangkan menurut Han dan Yin (2022), pemberdayaan guru menekankan pada

peningkatan kapasitas reflektif dan inovatif guru dalam pembelajaran. Menurut Day dan Gu (2022), pemberdayaan guru berkaitan dengan keberlanjutan profesionalisme guru sepanjang kariernya. Selanjutnya, menurut Torres (2022), pemberdayaan guru merupakan fondasi penting bagi penguatan kepemimpinan instruksional di sekolah. Menurut Park dan Jeong (2022), pemberdayaan guru juga mencakup dukungan emosional dan psikologis dari pimpinan sekolah. Pemberdayaan guru tidak dapat dilepaskan dari peran kepemimpinan kepala sekolah.

Menurut Bush dan Glover (2022), pemberdayaan guru adalah hasil dari praktik kepemimpinan partisipatif yang memberikan ruang dialog dan kolaborasi. Sedangkan menurut Leithwood et al. (2022), pemberdayaan guru terjadi ketika guru dipercaya sebagai mitra strategis dalam pencapaian visi sekolah. Menurut Wang dan Hallinger (2022), pemberdayaan guru berkontribusi signifikan terhadap efektivitas sekolah dan hasil belajar siswa. Selanjutnya, menurut Ainscow (2022), pemberdayaan guru merupakan prasyarat bagi terciptanya pembelajaran inklusif dan berkeadilan. Menurut Spillane (2022), pemberdayaan guru juga berkaitan dengan distribusi kepemimpinan yang adil di lingkungan sekolah. Pemberdayaan guru menjadi elemen kunci dalam reformasi pendidikan modern.

Menurut Schaufeli (2023), pemberdayaan guru berhubungan erat dengan peningkatan work engagement dan kesejahteraan kerja. Sedangkan menurut Bakker dan Albrecht (2023), guru yang diberdayakan cenderung memiliki energi kerja dan dedikasi yang tinggi. Menurut Skaalvik dan Skaalvik (2023), pemberdayaan guru dapat menurunkan tingkat stres dan burnout. Selanjutnya, menurut Collie (2023), pemberdayaan guru memperkuat resiliensi profesional dalam menghadapi tuntutan kerja. Menurut Zheng dan Liu (2023), pemberdayaan guru juga meningkatkan kepercayaan diri

dalam mengelola kelas. Pemberdayaan guru berkontribusi terhadap kesehatan psikologis guru.

Menurut Creswell dan Poth (2023), pemberdayaan guru merupakan konstruksi sosial yang berkembang melalui interaksi profesional. Sedangkan menurut Merriam dan Tisdell (2023), pemberdayaan guru muncul melalui proses pembelajaran orang dewasa yang reflektif. Menurut Lave dan Wenger (2023), pemberdayaan guru dapat dipahami melalui praktik komunitas belajar profesional. Selanjutnya, menurut Timperley (2023), pemberdayaan guru terjadi ketika guru terlibat aktif dalam pengambilan keputusan berbasis data. Menurut Stoll (2023), pemberdayaan guru memperkuat budaya belajar di sekolah.

Pemberdayaan guru memiliki dimensi pembelajaran organisasi. Menurut Robinson (2024), pemberdayaan guru merupakan hasil dari kepemimpinan pembelajaran yang berfokus pada peningkatan praktik mengajar. Sedangkan menurut Bush (2024), pemberdayaan guru menuntut adanya kejelasan peran dan kepercayaan institusional. Menurut Harris (2024), pemberdayaan guru berkaitan dengan pengembangan kepemimpinan guru. Selanjutnya, menurut Muijs (2024), pemberdayaan guru memperkuat kapasitas kolektif sekolah. Menurut Liu dan Hallinger (2024), pemberdayaan guru berdampak positif terhadap inovasi kurikulum. Pemberdayaan guru menjadi faktor strategis dalam peningkatan mutu pendidikan.

Menurut UNESCO (2024), pemberdayaan guru adalah kebijakan kunci dalam transformasi pendidikan berkelanjutan. Sedangkan menurut World Bank (2024), pemberdayaan guru mencakup peningkatan kapasitas profesional dan kesejahteraan kerja. Menurut OECD (2024), pemberdayaan guru mendukung implementasi kurikulum berbasis kompetensi. Selanjutnya, menurut Schleicher (2024), sistem pendidikan unggul

ditandai oleh tingkat pemberdayaan guru yang tinggi. Menurut Darling-Hammond (2024), pemberdayaan guru memperkuat profesionalisme berbasis kepercayaan. Pemberdayaan guru menjadi agenda global pendidikan.

Menurut Rahman (2024), pemberdayaan guru adalah proses penguatan peran guru sebagai pelaksana dan pengembang pembelajaran. Sedangkan menurut Mulyasa (2024), pemberdayaan guru berkaitan dengan peningkatan kemandirian dan tanggung jawab profesional. Menurut Syafaruddin (2024), pemberdayaan guru merupakan bagian dari manajemen sumber daya manusia pendidikan. Selanjutnya, menurut Sudrajat (2024), pemberdayaan guru memperkuat komitmen terhadap mutu pembelajaran. Menurut Suharsaputra (2024), pemberdayaan guru mendukung efektivitas sekolah. Pemberdayaan guru relevan dalam konteks pendidikan Indonesia.

Menurut Suyanto (2025), pemberdayaan guru adalah upaya sistematis untuk meningkatkan kompetensi, motivasi, dan kinerja guru. Sedangkan menurut Wibowo (2025), pemberdayaan guru mencakup pemberian wewenang, dukungan, dan kesempatan berkembang. Menurut Hamalik (2025), pemberdayaan guru berkaitan dengan profesionalisme berkelanjutan. Selanjutnya, menurut Danim (2025), pemberdayaan guru memperkuat budaya kerja sekolah. Menurut Priansa (2025), pemberdayaan guru berkontribusi terhadap kepuasan dan loyalitas kerja. Pemberdayaan guru berdampak pada kinerja organisasi sekolah.

Menurut Yamin (2025), pemberdayaan guru merupakan proses peningkatan kapasitas pedagogik dan reflektif. Sedangkan menurut Wahjosumidjo (2025), pemberdayaan guru terjadi melalui kepemimpinan yang partisipatif dan suportif. Menurut Sallis (2025), pemberdayaan guru berkontribusi pada peningkatan mutu berbasis Total Quality Management. Selanjutnya, menurut Usman (2025), pemberdayaan guru

memperkuat akuntabilitas profesional. Menurut Zainal (2025), pemberdayaan guru mendukung inovasi pembelajaran. Pemberdayaan guru menjadi kebutuhan strategis pendidikan abad ke-21. Pemberdayaan guru tidak hanya menekankan aspek struktural, tetapi juga psikologis dan profesional. Guru yang diberdayakan memiliki kompetensi, motivasi, dan komitmen tinggi terhadap mutu pembelajaran.

Berdasarkan berbagai pendapat ahli di atas, pemberdayaan guru dapat disimpulkan sebagai proses terencana dan berkelanjutan untuk meningkatkan kapasitas, otonomi, kepercayaan diri, serta partisipasi guru dalam pengambilan keputusan pembelajaran dan pengelolaan sekolah.

2.1.3.2.Indikator-indikator Pemberdayaan Guru

Menurut Darling-Hammond (2025), pemberdayaan guru tercermin dari indikator otonomi profesional, yaitu sejauh mana guru memiliki keleluasaan dalam merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran. Indikator ini menunjukkan bahwa guru tidak sekadar sebagai pelaksana kebijakan, tetapi sebagai pengambil keputusan pedagogik. Sejalan dengan itu, Reimers (2025) menegaskan bahwa otonomi guru menjadi prasyarat utama bagi terciptanya inovasi pembelajaran yang bermakna. Sementara itu, Harris (2024) memandang otonomi sebagai bagian dari kepemimpinan terdistribusi yang memperkuat kapasitas kolektif sekolah. Menurut OECD (2024), otonomi profesional guru berkorelasi positif dengan peningkatan kualitas pembelajaran dan kepuasan kerja. Dengan demikian, indikator otonomi profesional menempati posisi sentral dalam konsep pemberdayaan guru modern. Indikator ini juga mencerminkan kepercayaan organisasi terhadap kompetensi guru.

Guru yang diberdayakan memiliki ruang untuk menyesuaikan strategi pembelajaran dengan kebutuhan siswa. Otonomi ini mendorong tanggung jawab profesional yang lebih tinggi. Otonomi profesional menjadi indikator utama pemberdayaan guru. Indikator kedua pemberdayaan guru menurut banyak ahli adalah keterlibatan dalam pengambilan keputusan sekolah. Menurut Bogler dan Nir (2021), pemberdayaan guru terwujud ketika guru dilibatkan secara aktif dalam keputusan akademik dan manajerial sekolah. Pandangan ini diperkuat oleh Bush (2024) yang menyatakan bahwa partisipasi guru dalam pengambilan keputusan meningkatkan rasa memiliki terhadap organisasi sekolah. Selanjutnya, menurut Wang dan Hallinger (2022), keterlibatan guru dalam perencanaan sekolah berdampak langsung pada peningkatan kinerja institusional.

UNESCO (2024) juga menegaskan bahwa sekolah efektif adalah sekolah yang memberikan ruang partisipasi guru secara demokratis. Indikator ini mencakup keterlibatan dalam penyusunan kurikulum, program sekolah, dan kebijakan pembelajaran. Guru yang terlibat aktif merasa diakui dan dihargai. Keterlibatan tersebut memperkuat komitmen dan loyalitas guru. Partisipasi dalam pengambilan keputusan merupakan indikator penting pemberdayaan guru. Menurut Fullan (2021), indikator pemberdayaan guru berikutnya adalah dukungan terhadap pengembangan profesional berkelanjutan. Fullan menekankan bahwa pemberdayaan tidak mungkin tercapai tanpa kesempatan belajar yang terus-menerus bagi guru.

Sejalan dengan itu, Timperley (2023) menyatakan bahwa pembelajaran profesional yang relevan dan reflektif memperkuat kapasitas dan kepercayaan diri guru. Menurut Day dan Gu (2022), pengembangan profesional yang didukung institusi meningkatkan resiliensi dan komitmen guru. OECD (2023) juga menyebutkan bahwa

sistem pendidikan yang memberdayakan guru selalu menyediakan akses pelatihan berkualitas. Indikator ini meliputi pelatihan, lokakarya, komunitas belajar profesional, dan refleksi kolektif. Guru yang diberdayakan memiliki kesempatan mengembangkan kompetensi pedagogik dan profesional. Dukungan ini memperkuat kualitas pembelajaran. Pengembangan profesional berkelanjutan menjadi indikator kunci pemberdayaan guru.

Indikator lain yang menonjol dalam pemberdayaan guru adalah dukungan kepemimpinan sekolah. Menurut Harris (2024), kepemimpinan yang mendukung dan memberdayakan mendorong guru untuk berinisiatif dan berinovasi. Hal ini diperkuat oleh Torres (2022) yang menyatakan bahwa kepala sekolah berperan sebagai fasilitator pemberdayaan guru. Menurut Ainscow (2022), dukungan kepemimpinan menciptakan iklim sekolah yang aman secara psikologis. Lingkungan yang suportif memungkinkan guru mengambil risiko pedagogik secara konstruktif. UNESCO (2024) menekankan bahwa kepemimpinan transformatif memperkuat pemberdayaan guru. Indikator ini mencakup kepercayaan, komunikasi terbuka, dan dukungan moral. Guru yang merasa didukung akan lebih berani berinovasi. Dukungan kepemimpinan merupakan indikator penting pemberdayaan guru.

Menurut Schaufeli (2023), keterlibatan kerja (*work engagement*) merupakan indikator penting pemberdayaan guru. Guru yang diberdayakan menunjukkan tingkat semangat, dedikasi, dan keterlibatan tinggi dalam pekerjaannya. Pandangan ini sejalan dengan Bakker dan Albrecht (2023) yang menegaskan bahwa pemberdayaan meningkatkan energi positif dalam bekerja. Collie (2023) menyatakan bahwa keterlibatan kerja guru berkaitan erat dengan kesejahteraan dan efektivitas mengajar. OECD (2024) juga mencatat bahwa guru yang terlibat secara emosional cenderung lebih inovatif.

Indikator ini mencerminkan hubungan antara pemberdayaan struktural dan psikologis. Guru merasa pekerjaannya bermakna dan bernilai. Keterlibatan ini berdampak pada kualitas pembelajaran. *Work engagement* menjadi indikator pemberdayaan guru.

Indikator berikutnya adalah kepercayaan dan rasa percaya diri profesional guru. Menurut Park dan Jeong (2022), pemberdayaan guru tercermin dari keyakinan guru terhadap kemampuan profesionalnya. Lee dan Nie (2021) menyatakan bahwa kepercayaan diri pedagogik mendorong guru mengambil inisiatif pembelajaran. UNESCO (2024) menegaskan bahwa guru yang percaya diri mampu mengelola kelas yang heterogen. Indikator ini mencakup keyakinan dalam menggunakan metode inovatif dan mengelola tantangan pembelajaran. Guru yang percaya diri lebih adaptif terhadap perubahan. Kepercayaan diri juga meningkatkan kualitas interaksi dengan siswa. Kepercayaan diri profesional menjadi indikator penting pemberdayaan guru.

Menurut Hargreaves dan O'Connor (2022), kolaborasi profesional merupakan indikator utama pemberdayaan guru. Kolaborasi memungkinkan guru saling belajar dan berbagi praktik terbaik. Sun dan Xia (2022) menyatakan bahwa komunitas belajar profesional memperkuat kapasitas kolektif guru. OECD (2023) menegaskan bahwa kolaborasi meningkatkan inovasi dan kualitas pembelajaran. Indikator ini mencakup kerja tim, diskusi reflektif, dan perencanaan bersama. Guru yang berkolaborasi merasa lebih didukung. Kolaborasi juga mengurangi isolasi profesional. Kolaborasi profesional menjadi indikator penting pemberdayaan guru.

Menurut Sleeter (2024), indikator pemberdayaan guru juga mencakup keadilan dan inklusivitas dalam lingkungan kerja. Guru yang diperlakukan adil merasa dihargai dan diberdayakan. UNESCO (2024) menyatakan bahwa keadilan organisasi meningkatkan motivasi dan komitmen guru. Tran dan Nguyen (2021) menekankan

pentingnya pengakuan terhadap keberagaman perspektif guru. Indikator ini mencakup perlakuan setara, penghargaan kinerja, dan kesempatan yang adil. Guru yang merasa adil lebih berkontribusi pada sekolah. Keadilan organisasi merupakan indikator pemberdayaan guru.

Indikator berikutnya adalah akses terhadap sumber daya pembelajaran. Menurut OECD (2024), pemberdayaan guru memerlukan dukungan sumber daya yang memadai. Reimers (2025) menyatakan bahwa sumber daya memungkinkan guru menerjemahkan ide menjadi praktik nyata. Ainscow (2022) menegaskan bahwa keterbatasan sumber daya menghambat pemberdayaan. Indikator ini mencakup fasilitas, teknologi, dan bahan ajar. Guru yang memiliki akses memadai lebih kreatif. Akses sumber daya menjadi indikator pemberdayaan guru. Menurut Usman (2025), pengakuan dan penghargaan profesional merupakan indikator penting pemberdayaan guru. Pengakuan meningkatkan rasa harga diri dan motivasi guru. Bush (2024) menyatakan bahwa penghargaan mendorong komitmen jangka panjang.

OECD (2023) menegaskan bahwa sistem penghargaan yang adil meningkatkan kualitas kinerja guru. Indikator ini mencakup apresiasi formal dan informal. Guru yang diakui merasa pekerjaannya bermakna. Pengakuan profesional menjadi indikator pemberdayaan guru. Menurut Kim dan Beehr (2021), indikator pemberdayaan guru juga terkait dengan kesejahteraan kerja. Guru yang sejahtera secara psikologis lebih mampu berkontribusi optimal. Collie (2023) menyatakan bahwa kesejahteraan meningkatkan daya tahan kerja guru. UNESCO (2024) menekankan pentingnya keseimbangan kerja dan kehidupan. Indikator ini mencakup beban kerja yang wajar dan dukungan emosional. Guru yang sejahtera menunjukkan kinerja lebih baik. Kesejahteraan kerja menjadi indikator pemberdayaan guru.

Berdasarkan pandangan para ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa indikator pemberdayaan guru meliputi: (1) Otonomi profesional guru, (2) Keterlibatan guru dalam pengambilan keputusan sekolah, (3) Dukungan pengembangan profesional guru, dan (4) Dukungan kepemimpinan kepala sekolah.

2.1.4. Kepercayaan Diri Guru

2.1.4.1. Pengertian Kepercayaan Diri

Menurut Bandura (2021), kepercayaan diri guru merupakan keyakinan individu guru terhadap kemampuannya dalam merencanakan, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran secara efektif. Bandura menekankan bahwa kepercayaan diri guru berakar pada konsep self-efficacy yang memengaruhi cara guru berpikir, bertindak, dan bertahan menghadapi tantangan pembelajaran. Sejalan dengan itu, Tschannen-Moran dan Hoy (2021) menjelaskan bahwa kepercayaan diri guru mencerminkan persepsi guru terhadap kapasitas profesionalnya dalam memengaruhi hasil belajar siswa. Menurut mereka, guru yang percaya diri akan menetapkan tujuan pembelajaran yang lebih tinggi dan menunjukkan usaha yang lebih besar.

Selanjutnya, menurut Schunk (2022), kepercayaan diri guru menjadi faktor kognitif yang memengaruhi kualitas pengambilan keputusan pedagogik. Guru yang memiliki keyakinan kuat terhadap kemampuannya cenderung lebih adaptif terhadap perubahan kurikulum. Kepercayaan diri guru merupakan fondasi psikologis yang menentukan kualitas kinerja guru di kelas. Menurut Zimmerman (2022), kepercayaan diri guru berkaitan erat dengan kemampuan regulasi diri dalam proses pembelajaran. Guru yang memiliki kepercayaan diri tinggi mampu mengontrol emosi, motivasi, dan strategi mengajarnya secara efektif. Pandangan ini diperkuat oleh Hattie (2023) yang menyatakan

bahwa guru dengan tingkat kepercayaan diri tinggi memiliki dampak signifikan terhadap prestasi belajar siswa.

Hattie menegaskan bahwa keyakinan guru terhadap kemampuannya sendiri berpengaruh langsung terhadap ekspektasi belajar siswa. Sementara itu, menurut Klassen dan Tze (2021), kepercayaan diri guru mencerminkan keyakinan profesional dalam mengelola kelas, menyampaikan materi, dan membangun interaksi positif. Guru yang percaya diri lebih mampu menciptakan lingkungan belajar yang kondusif. Kepercayaan diri guru bukan hanya aspek personal, tetapi juga determinan kualitas proses pembelajaran. Menurut Darling-Hammond (2022), kepercayaan diri guru merupakan hasil dari kompetensi profesional yang berkembang melalui pengalaman dan pembelajaran berkelanjutan. Guru yang memiliki penguasaan materi dan pedagogik yang baik akan menunjukkan keyakinan lebih tinggi dalam mengajar.

Sejalan dengan itu, menurut Fullan (2021), kepercayaan diri guru tumbuh ketika sistem sekolah memberikan dukungan struktural dan psikologis. Fullan menekankan bahwa kepercayaan diri tidak dapat dilepaskan dari konteks organisasi sekolah. Menurut OECD (2023), guru yang merasa didukung dan dihargai akan menunjukkan tingkat kepercayaan diri yang lebih tinggi dalam menjalankan tugas profesionalnya. Kepercayaan diri guru merupakan konstruk multidimensional yang dipengaruhi oleh faktor individual dan institusional. Menurut Collie (2023), kepercayaan diri guru berkaitan erat dengan kesejahteraan psikologis dan kepuasan kerja. Guru yang percaya diri menunjukkan tingkat stres kerja yang lebih rendah dan resiliensi yang lebih tinggi. Pandangan ini diperkuat oleh Schaufeli (2023) yang menyatakan bahwa kepercayaan diri guru meningkatkan keterlibatan kerja dan dedikasi profesional.

Guru yang yakin terhadap kemampuannya akan lebih bersemangat dan tekun dalam menjalankan tugas mengajar. Menurut Kim dan Beehr (2021), kepercayaan diri juga berfungsi sebagai pelindung psikologis terhadap tekanan kerja. Guru yang memiliki keyakinan diri kuat mampu menghadapi tuntutan pekerjaan tanpa mengalami kelelahan berlebihan. Kepercayaan diri guru berperan penting dalam menjaga keberlanjutan kinerja profesional. Menurut Usher dan Pajares (2022), kepercayaan diri guru berkembang melalui pengalaman keberhasilan mengajar dan umpan balik positif. Guru yang sering mengalami keberhasilan pedagogik akan membangun keyakinan yang lebih kuat terhadap kemampuannya.

Sementara itu, menurut Lent dan Brown (2021), kepercayaan diri guru juga dipengaruhi oleh dukungan sosial dari rekan kerja dan pimpinan sekolah. Dukungan tersebut memperkuat persepsi kompetensi profesional guru. Menurut UNESCO (2024), sistem pendidikan yang memberdayakan guru secara konsisten akan meningkatkan kepercayaan diri guru dalam menjalankan peran profesionalnya. Kepercayaan diri guru merupakan hasil interaksi antara pengalaman pribadi dan lingkungan kerja. Menurut Hargreaves dan O'Connor (2022), kepercayaan diri guru tidak hanya bersifat individual, tetapi juga kolektif. Guru yang bekerja dalam budaya kolaboratif cenderung memiliki keyakinan profesional yang lebih kuat. Sejalan dengan itu, menurut Sun dan Xia (2022), komunitas belajar profesional berperan penting dalam membangun kepercayaan diri guru melalui refleksi dan berbagi praktik baik. OECD (2023) menegaskan bahwa kolaborasi antar guru meningkatkan rasa kompeten dan percaya diri dalam mengajar. Guru yang merasa menjadi bagian dari komunitas profesional akan lebih yakin dalam mengambil keputusan pedagogik.

Kepercayaan diri guru juga merupakan produk budaya organisasi sekolah. Menurut Park dan Jeong (2022), kepercayaan diri guru tercermin dari keberanian guru dalam menerapkan metode pembelajaran inovatif. Guru yang percaya diri tidak takut mencoba pendekatan baru meskipun menghadapi risiko kegagalan. Hal ini diperkuat oleh Reimers (2025) yang menyatakan bahwa inovasi pendidikan memerlukan guru yang memiliki keyakinan kuat terhadap kapasitas profesionalnya. Menurut Ainscow (2022), kepercayaan diri guru memungkinkan mereka menghadapi keberagaman siswa secara efektif. Guru yang yakin terhadap kemampuannya akan lebih inklusif dan adaptif. Kepercayaan diri guru menjadi prasyarat inovasi dan pembelajaran bermakna.

Menurut Wang dan Hallinger (2022), kepercayaan diri guru berkaitan erat dengan kepemimpinan instruksional kepala sekolah. Kepemimpinan yang mendukung dan memberdayakan akan meningkatkan keyakinan profesional guru. Bush (2024) menegaskan bahwa iklim sekolah yang positif memperkuat rasa percaya diri guru. Guru yang merasa aman secara psikologis akan lebih percaya diri dalam menjalankan tugasnya. UNESCO (2024) juga menekankan bahwa kepercayaan diri guru berkembang dalam lingkungan kerja yang adil dan suportif.

Menurut Sleeter (2024), kepercayaan diri guru juga berkaitan dengan keadilan dan inklusivitas dalam sistem pendidikan. Guru yang diperlakukan secara adil akan memiliki keyakinan lebih besar terhadap peran profesionalnya. Tran dan Nguyen (2021) menegaskan bahwa pengakuan terhadap kontribusi guru meningkatkan rasa percaya diri. OECD (2023) mencatat bahwa sistem penghargaan yang transparan memperkuat kepercayaan diri guru. Guru yang merasa diakui akan menunjukkan kinerja yang lebih optimal. Menurut Klassen et al. (2022), kepercayaan diri guru berpengaruh langsung

terhadap kualitas interaksi guru dan siswa. Guru yang percaya diri mampu menciptakan hubungan yang positif dan mendukung perkembangan siswa.

Hattie (2023) menegaskan bahwa guru dengan keyakinan tinggi memiliki pengaruh signifikan terhadap motivasi belajar siswa. Sementara itu, menurut Ryan dan Deci (2021), kepercayaan diri guru mendukung pemenuhan kebutuhan psikologis dasar siswa, seperti rasa aman dan kompetensi. Kepercayaan diri guru tidak hanya berdampak pada guru itu sendiri, tetapi juga pada pengalaman belajar siswa. Menurut Day (2023), kepercayaan diri guru merupakan indikator kematangan profesional. Guru yang matang secara profesional menunjukkan keyakinan dalam menghadapi kompleksitas tugas mengajar. Sejalan dengan itu, menurut Timperley (2023), refleksi profesional yang berkelanjutan memperkuat kepercayaan diri guru. Guru yang mampu merefleksikan praktiknya akan lebih yakin dalam mengambil keputusan. OECD (2024) menyatakan bahwa kepercayaan diri guru merupakan faktor penting dalam peningkatan mutu pendidikan. Menurut Bandura (2021), Darling-Hammond (2022), Hattie (2023), dan OECD (2024), kepercayaan diri guru bersifat multidimensional dan dipengaruhi oleh kompetensi, pengalaman, dukungan organisasi, serta kepemimpinan sekolah. Kepercayaan diri guru berperan sebagai penggerak utama kinerja dan kualitas pembelajaran.

Berdasarkan pandangan beberapa ahli di atas, dapat disimpulkan bahwa kepercayaan diri guru merupakan keyakinan profesional guru terhadap kemampuannya dalam melaksanakan tugas pedagogik, mengelola kelas, berinovasi, dan memengaruhi hasil belajar siswa.

2.1.4.2. Indikator-Indikator Kepercayaan Diri

Menurut Bandura (2021), kepercayaan diri guru merupakan keyakinan internal guru terhadap kemampuannya untuk mengorganisasi dan melaksanakan tindakan pembelajaran secara efektif di kelas. Indikator kepercayaan diri guru menurut Bandura adalah keyakinan guru bahwa ia mampu mencapai tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan tanpa merasa tertekan oleh kompleksitas tugas. Sementara itu, Tschannen-Moran dan Hoy (2021) menekankan bahwa kepercayaan diri guru harus dilihat sebagai keyakinan kognitif guru dalam mengelola berbagai tuntutan profesional secara berkelanjutan. Dalam kerangka ini, indikatornya mencakup kemampuan guru untuk menyusun rencana pembelajaran yang realistis serta keyakinan terhadap keberhasilan implementasi strategi tersebut. Zimmerman (2022) menyatakan bahwa kepercayaan diri guru juga terlihat dari kemampuannya melakukan regulasi diri, yaitu kemampuan untuk merefleksikan praktiknya sendiri dan memperbaikinya secara mandiri. Indikator kepercayaan diri dalam pandangan para ahli ini mencakup aspek keyakinan internal, kognisi profesional, dan kontrol perilaku guru dalam konteks tugas pembelajaran sehari-hari.

Menurut Schunk (2022), kepercayaan diri guru berakar pada pengalaman keberhasilan pembelajaran sebelumnya dan umpan balik positif yang diterima, sehingga indikatornya mencakup frekuensi guru mengalami keberhasilan dalam proses mengajar. Dalam pandangan Schunk, guru yang sering melihat hasil belajar siswa meningkat akan lebih percaya diri menghadapi tantangan pedagogik yang baru. Sedangkan Klassen dan Tze (2021) berargumen bahwa indikator kepercayaan diri guru mencakup keyakinan guru terhadap efektivitas instruksionalnya, termasuk keyakinan bahwa metode dan strategi yang digunakan dapat membantu semua siswa belajar. Hal ini berarti guru harus mampu

mengukur dan merefleksikan strategi pengajaran yang paling tepat bagi siswanya. OECD (2023) memperluas pandangan tersebut dengan menyatakan bahwa kepercayaan diri guru dapat diukur melalui keyakinan guru dalam menggunakan asesmen formatif untuk memandu pembelajaran siswa secara real-time. Guru harus yakin dalam menggunakan data asesmen sebagai umpan balik untuk memperbaiki instruksi.

Menurut Hattie (2023), kepercayaan diri guru terlihat dari kemampuannya menetapkan ekspektasi yang tinggi namun realistis terhadap kemampuan siswa. Indikator ini mencerminkan keyakinan guru bahwa setiap siswa memiliki potensi untuk meningkat asalkan diberikan peluang yang tepat. Senada dengan itu, Ryan dan Deci (2021) menyatakan bahwa kepercayaan diri guru mencakup keyakinan guru dalam mengakomodasi kebutuhan psikologis dasar siswa, seperti rasa aman, kompeten, dan terkait secara sosial dalam lingkungan kelas. Hal ini mengindikasikan bahwa kepercayaan diri guru tidak hanya berkaitan dengan aspek kognitif, tetapi juga afektif. Menurut Darling-Hammond (2022), kepercayaan diri guru juga terlihat dari kemampuannya beradaptasi terhadap perubahan kurikulum dan tuntutan pembelajaran abad 21. Guru yang percaya diri akan dapat menyesuaikan strategi pembelajarannya dengan kebutuhan zaman dan kebijakan pendidikan terbaru.

Menurut Collie (2023), kepercayaan diri guru berkaitan erat dengan kesejahteraan psikologis dan emosional dalam profesinya, sehingga indikatornya mencakup tingkat stres pekerjaan yang rendah dan keseimbangan antara tuntutan kerja dan kapasitas pribadi. Dalam model Collie, guru yang merasa sejahtera secara psikologis akan lebih mampu mempertahankan kepercayaan dirinya meskipun menghadapi tantangan kompleks di kelas. Sementara itu, Schaufeli (2023) menunjukkan bahwa keterlibatan kerja yang tinggi juga menjadi indikator kepercayaan diri, karena guru yang terlibat

sepenuhnya dalam pekerjaannya akan menunjukkan keyakinan kuat terhadap efektivitas instruksionalnya. Di lain pihak, Kim dan Beehr (2021) menyatakan bahwa kepercayaan diri guru dapat diukur dari kemampuan guru untuk mengatasi konflik antara tuntutan kurikulum dan kebutuhan siswa tanpa kehilangan fokus profesional. Hal ini menunjukkan bahwa kepercayaan diri guru merupakan kombinasi dari stabilitas emosional dan kapasitas strategi penyelesaian masalah.

Menurut Usher dan Pajares (2022), kepercayaan diri guru adalah keyakinan terhadap kemampuannya dalam memfasilitasi pembelajaran melalui strategi yang dapat diandalkan dan bermakna bagi siswa. Oleh karena itu, indikatornya mencakup keyakinan guru dalam memilih strategi pembelajaran yang tepat berdasarkan karakteristik kelasnya. Lent dan Brown (2021) menegaskan bahwa kepercayaan diri guru juga merupakan hasil dari dukungan sosial, sehingga indikatornya mencakup ketersediaan dukungan dari rekan sejawat, pimpinan, dan komunitas pendidikan. Hal ini menunjukkan bahwa kepercayaan diri bukan hanya atribut individu, tetapi juga dipengaruhi oleh faktor lingkungan sosial profesional. OECD (2024) menambahkan bahwa indikator kepercayaan diri guru mencakup keyakinan dalam menerapkan teknologi pendidikan secara efektif untuk meningkatkan pembelajaran di era digital. Guru yang percaya diri akan nyaman mengintegrasikan alat digital dalam proses instruksional.

Menurut Park dan Jeong (2022), kepercayaan diri guru juga mencerminkan keyakinan guru dalam menerima dan mengelola keberagaman siswa di kelas, termasuk perbedaan kemampuan, budaya, dan kebutuhan khusus. Indikator ini mencerminkan keyakinan guru bahwa semua siswa dapat belajar jika pendekatan yang tepat diterapkan. Sun dan Xia (2022) memperluas ini dengan menekankan bahwa kepercayaan diri guru mencakup kemampuan berinteraksi secara efektif dengan orang tua siswa dan pemangku

kepentingan lain dalam komunitas sekolah, sehingga indikatornya melibatkan keterampilan komunikasi dan kolaborasi. Menurut Hargreaves dan O'Connor (2022), kepercayaan diri guru juga terlihat dari kemampuannya bekerja dalam tim profesional, berkolaborasi dengan rekan sejawat untuk merancang dan mengevaluasi pembelajaran. Hal ini menunjukkan bahwa indikator kepercayaan diri guru tidak hanya mencakup keyakinan internal tetapi juga keyakinan dalam bekerja sama secara profesional.

Menurut Wang dan Hallinger (2022), kepercayaan diri guru mencakup keyakinan bahwa mereka dapat memberikan dampak positif terhadap prestasi dan motivasi belajar siswa, sehingga indikatornya melibatkan keyakinan guru dalam mempengaruhi hasil belajar siswa secara holistik. Indikator ini menekankan bahwa kepercayaan diri tidak hanya tentang metode mengajar tetapi juga tentang hasil objektif belajar siswa. Bush (2024) menyatakan bahwa kepercayaan diri guru juga terlihat dari kesiapan guru untuk mengambil peran kepemimpinan dalam konteks instruksional, misalnya memimpin diskusi profesional atau memfasilitasi pembelajaran kolektif dalam komunitas sekolah. Hal ini menunjukkan bahwa kepercayaan diri guru juga dapat berimplikasi pada peran kepemimpinan. UNESCO (2024) menambahkan bahwa indikator kepercayaan diri guru mencakup keyakinan dalam keterlibatan profesional mereka dalam perencanaan dan pengambilan keputusan pendidikan di tingkat sekolah.

Menurut Sleeter (2024), kepercayaan diri guru juga mencakup keyakinan guru dalam menerapkan prinsip keadilan dan inklusivitas dalam pembelajaran, sehingga indikatornya mencakup keyakinan guru bahwa mereka mampu menciptakan lingkungan belajar yang adil bagi semua siswa tanpa diskriminasi. Indikator ini menekankan etika profesional sebagai bagian dari kepercayaan diri. Tran dan Nguyen (2021) menyatakan bahwa kepercayaan diri guru mencakup kemampuan guru untuk merancang pembelajaran

diferensiasi yang responsif terhadap kebutuhan siswa yang berbeda. Hal ini menunjukkan bahwa kepercayaan diri guru juga mencakup keyakinan terhadap adaptivitas instruksional. OECD (2023) juga menyatakan bahwa kepercayaan diri guru mencakup kemampuan untuk menanggapi umpan balik evaluatif secara profesional dan menggunakannya untuk memperbaiki praktik mengajar.

Menurut Hargreaves (2023), kepercayaan diri guru dipengaruhi oleh pengalaman profesional yang berkelanjutan, sehingga indikatornya mencakup keyakinan guru terhadap manfaat pembelajaran profesional sepanjang hayat. Guru yang percaya diri akan secara aktif mencari peluang pengembangan profesional. Sementara itu, Darling-Hammond (2022) berpendapat bahwa indikator kepercayaan diri guru mencakup keyakinan guru bahwa pengembangan kompetensi profesional akan berdampak langsung pada kualitas pengajaran mereka. Hal ini menunjukkan hubungan antara kepercayaan diri dan pembelajaran profesional. OECD (2024) menambahkan bahwa indikator kepercayaan diri mencakup keyakinan guru dalam menghadapi kebijakan pendidikan dan perubahan kurikulum secara efektif. Guru yang percaya diri akan mampu membaca dan mengimplementasikan perubahan kebijakan dengan optimis.

Menurut Ryan dan Deci (2021), kepercayaan diri guru merupakan komponen penting dari motivasi intrinsik yang kuat, sehingga indikatornya mencakup keyakinan guru dalam menikmati proses mengajar serta rasa puas yang diperoleh dari interaksi pembelajaran. Hal ini menunjukkan bahwa kepercayaan diri guru juga berkaitan erat dengan motivasi internal. Klassen et al. (2022) menyatakan bahwa kepercayaan diri guru mencakup keyakinan terhadap hubungan interpersonal guru-siswa, yaitu keyakinan bahwa mereka dapat membangun hubungan yang positif dan suportif dengan siswa. Indikator ini menegaskan bahwa kepercayaan diri juga melibatkan aspek sosial dan

emosional guru. OECD (2023) menambahkan bahwa indikator kepercayaan diri mencakup kemampuan guru dalam mengelola konflik kelas secara konstruktif. Hal ini menunjukkan bahwa kepercayaan diri juga mencakup kompetensi dinamika kelas.

Menurut Timperley (2023), kepercayaan diri guru mencakup keyakinan bahwa refleksi profesional akan memperkuat praktik mengajar mereka, sehingga indikatornya mencakup kemampuan guru untuk berpikir kritis terhadap praktik sendiri. Guru yang percaya diri tidak takut menilai dan memperbaiki strategi pembelajarannya. Sementara itu, Park dan Jeong (2022) menyatakan bahwa indikator kepercayaan diri guru mencakup keyakinan dalam menghadapi tantangan lintas budaya dalam konteks pembelajaran yang semakin global. Guru yang percaya diri akan mampu menyesuaikan pendekatan pedagogiknya secara sensitif terhadap budaya siswa yang beragam. OECD (2024) juga mencatat bahwa indikator kepercayaan diri mencakup kemampuan guru dalam memanfaatkan umpan balik kolektif dari sesama guru untuk meningkatkan kualitas pengajaran.

Berdasarkan uraian di atas, dapat disimpulkan bahwa indikator-indikator Kepercayaan diri guru mencakup: (1) Keyakinan terhadap kemampuan mengelola pembelajaran; (2) Keyakinan menerapkan metode dan inovasi pembelajaran; (3) Keyakinan mengelola kelas dan karakteristik siswa; dan (4) Keyakinan terhadap pengembangan profesional dan refleksi diri.

2.2. Kajian Penelitian yang Relevan

Adapun yang menjadi penelitian yang relevan terhadap penelitian ini adalah sebagai berikut:

1. Rahmawati dan Suryadi (2021) mengkaji pengaruh ekspektasi guru terhadap kinerja mengajar di sekolah dasar negeri di Jawa Tengah. Hasil penelitian menunjukkan bahwa ekspektasi guru yang tinggi terhadap siswa dan proses pembelajaran berpengaruh signifikan terhadap peningkatan kualitas perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran. Guru yang memiliki harapan positif cenderung lebih kreatif, disiplin, dan bertanggung jawab dalam menjalankan tugas profesionalnya. Temuan ini relevan dengan penelitian yang akan dilakukan karena menegaskan bahwa ekspektasi merupakan faktor psikologis penting yang memengaruhi kinerja guru.
2. Hidayat, Yusuf, dan Ningsih (2022) dalam penelitiannya menemukan bahwa ekspektasi guru berperan sebagai determinan internal yang mendorong guru untuk menetapkan standar kinerja yang lebih tinggi. Penelitian ini menyimpulkan bahwa guru dengan ekspektasi tinggi terhadap hasil belajar siswa menunjukkan kinerja yang lebih baik dalam pengelolaan kelas dan evaluasi pembelajaran. Penelitian ini memperkuat asumsi bahwa ekspektasi guru tidak hanya berdampak pada siswa, tetapi juga pada perilaku profesional guru itu sendiri.
3. Siregar (2023) yang dilakukan pada guru sekolah dasar di Sumatera Utara menunjukkan bahwa ekspektasi guru terhadap diri sendiri (*self-expectation*) memiliki kontribusi yang signifikan terhadap komitmen kerja dan tanggung jawab profesional. Guru yang memiliki keyakinan bahwa dirinya mampu mencapai target kinerja tertentu akan berupaya lebih optimal dalam melaksanakan tugas pembelajaran. Penelitian ini relevan karena mendukung variabel ekspektasi guru sebagai faktor yang berpengaruh langsung terhadap kinerja guru.

4. Putra dan Wahyuni (2020) meneliti pengaruh pemberdayaan guru terhadap kinerja guru sekolah dasar di Kabupaten Sleman. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pemberdayaan melalui pelibatan guru dalam pengambilan keputusan sekolah dan pengembangan profesional berpengaruh positif dan signifikan terhadap kinerja guru. Guru yang merasa diberdayakan menunjukkan tingkat tanggung jawab dan inisiatif yang lebih tinggi dalam pembelajaran.
5. Nurhayati dan Abdullah (2021) menemukan bahwa pemberdayaan guru berpengaruh terhadap peningkatan kinerja melalui peningkatan rasa memiliki (*sense of ownership*) terhadap sekolah. Guru yang diberikan kepercayaan dan kesempatan untuk mengembangkan kompetensinya merasa lebih dihargai dan termotivasi untuk bekerja secara optimal. Penelitian ini relevan karena menunjukkan bahwa pemberdayaan guru merupakan strategi manajerial yang efektif dalam meningkatkan kinerja.
6. Pratama et al. (2024) menegaskan bahwa pemberdayaan guru yang mencakup otonomi mengajar, dukungan kepala sekolah, dan kesempatan pengembangan diri berpengaruh signifikan terhadap kinerja guru sekolah dasar. Temuan ini memperkuat posisi pemberdayaan guru sebagai variabel penting yang perlu dikaji lebih lanjut dalam konteks sekolah dasar, termasuk di Kecamatan Bilah Hulu.
7. Lestari dan Handayani (2021) dalam penelitiannya menemukan bahwa kepercayaan diri guru berpengaruh signifikan terhadap efektivitas pelaksanaan pembelajaran. Guru yang memiliki kepercayaan diri tinggi cenderung mampu mengelola kelas dengan baik, berani mencoba metode pembelajaran inovatif, serta mampu berinteraksi secara positif dengan siswa.

8. Kurniawan (2022) menunjukkan bahwa kepercayaan diri guru berkontribusi terhadap peningkatan kinerja melalui peningkatan keberanian mengambil keputusan pedagogik. Guru yang percaya diri tidak mudah ragu dalam menyusun strategi pembelajaran dan melakukan evaluasi hasil belajar. Temuan ini menunjukkan bahwa kepercayaan diri merupakan modal psikologis yang penting bagi guru.
9. Mulyani dan Saputra (2023) menegaskan bahwa kepercayaan diri guru berhubungan erat dengan tanggung jawab profesional dan komitmen kerja. Guru yang memiliki kepercayaan diri tinggi menunjukkan tingkat kedisiplinan dan konsistensi kinerja yang lebih baik. Penelitian ini relevan dengan penelitian yang akan dilakukan karena menempatkan kepercayaan diri sebagai variabel yang secara langsung memengaruhi kinerja guru.
10. Wijaya dan Rahman (2022) mengkaji pengaruh ekspektasi, pemberdayaan, dan faktor psikologis guru terhadap kinerja guru sekolah dasar. Hasil penelitian menunjukkan bahwa ketiga variabel tersebut secara simultan berpengaruh signifikan terhadap kinerja guru. Penelitian ini menjadi rujukan penting karena memiliki kesamaan variabel dengan penelitian yang akan dilakukan, meskipun berbeda pada lokasi dan karakteristik responden.
11. Astuti et al. (2023) menemukan bahwa pemberdayaan dan kepercayaan diri guru berperan sebagai prediktor kuat kinerja guru, terutama dalam aspek perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran. Ekspektasi guru dalam penelitian ini juga berfungsi sebagai faktor pendorong yang memperkuat hubungan antara pemberdayaan dan kinerja. Temuan ini menunjukkan adanya keterkaitan yang erat antarvariabel yang diteliti

2.3. Kerangka Konseptual

Penelitian terdahulu memiliki peran strategis dalam membangun kerangka konseptual suatu penelitian karena berfungsi sebagai landasan empiris dan teoretis untuk menjelaskan hubungan antarvariabel yang diteliti. Melalui kajian penelitian sebelumnya, peneliti dapat mengidentifikasi pola hubungan, kekuatan pengaruh, serta celah penelitian (*research gap*) yang masih terbuka untuk dikaji lebih lanjut. Dalam konteks penelitian ini, kajian penelitian terdahulu difokuskan pada variabel ekspektasi guru, pemberdayaan guru, kepercayaan diri guru, dan kinerja guru, baik yang dikaji secara parsial maupun simultan, khususnya pada jenjang sekolah dasar.

Secara teoretis, kinerja guru dipengaruhi oleh faktor psikologis internal dan faktor organisasi eksternal. Ekspektasi guru dan kepercayaan diri guru merepresentasikan faktor psikologis internal yang membentuk sikap, keyakinan, dan perilaku profesional guru, sedangkan pemberdayaan guru merepresentasikan faktor organisasi yang menciptakan lingkungan kerja kondusif bagi optimalisasi kinerja. Oleh karena itu, ketiga variabel tersebut dipandang relevan untuk dikaji secara komprehensif dalam menjelaskan variasi kinerja guru sekolah dasar di Kecamatan Bilah Hulu.

1. Pengaruh Ekspektasi Guru terhadap Kinerja Guru Sekolah Dasar di Kecamatan Bilah Hulu

Ekspektasi guru merupakan keyakinan, harapan, dan standar internal yang dimiliki guru terhadap siswa, proses pembelajaran, serta kemampuan dirinya sendiri dalam mencapai tujuan pembelajaran. Teori ekspektasi menyatakan bahwa individu yang memiliki harapan tinggi terhadap hasil kerja cenderung menunjukkan usaha dan kinerja yang lebih optimal (Vroom, 2020). Dalam konteks pendidikan, ekspektasi guru berperan sebagai mekanisme psikologis yang memengaruhi cara guru merencanakan,

melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran. Penelitian Rahmawati dan Suryadi (2021) menunjukkan bahwa ekspektasi guru yang tinggi terhadap kemampuan siswa dan kualitas proses pembelajaran berpengaruh signifikan terhadap kinerja mengajar guru sekolah dasar. Guru dengan ekspektasi positif cenderung menyusun perencanaan pembelajaran yang lebih matang, menggunakan strategi pembelajaran yang variatif, serta menunjukkan komitmen yang lebih tinggi terhadap pencapaian tujuan pembelajaran. Temuan ini menegaskan bahwa ekspektasi guru merupakan determinan penting dalam pembentukan kinerja profesional.

Sejalan dengan itu, Hidayat, Yusuf, dan Ningsih (2022) menemukan bahwa ekspektasi guru berfungsi sebagai standar internal yang mendorong guru menetapkan target kinerja yang lebih tinggi. Guru yang memiliki harapan tinggi terhadap hasil belajar siswa menunjukkan kinerja yang lebih baik dalam pengelolaan kelas, interaksi pembelajaran, dan evaluasi hasil belajar. Penelitian ini memperkuat pandangan bahwa ekspektasi guru tidak hanya memengaruhi siswa, tetapi juga membentuk perilaku kerja guru itu sendiri. Penelitian Siregar (2023) menambahkan bahwa ekspektasi guru terhadap diri sendiri (*self-expectation*) berkontribusi signifikan terhadap tanggung jawab profesional dan komitmen kerja. Guru yang yakin terhadap kemampuannya untuk mencapai standar kinerja tertentu akan berupaya lebih optimal dalam menjalankan tugas pembelajaran. Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa ekspektasi guru memiliki pengaruh langsung terhadap kinerja guru sekolah dasar.

2. Pengaruh Pemberdayaan Guru terhadap Kinerja Guru Sekolah Dasar di Kecamatan Bilah Hulu

Pemberdayaan guru merupakan upaya sistematis sekolah dalam memberikan otonomi, kepercayaan, dukungan, serta kesempatan pengembangan profesional kepada

guru agar mampu menjalankan tugasnya secara optimal. Teori pemberdayaan menyatakan bahwa individu yang merasa diberdayakan akan menunjukkan rasa memiliki, tanggung jawab, dan motivasi kerja yang lebih tinggi (Spreitzer, 2020). Penelitian Putra dan Wahyuni (2020) membuktikan bahwa pemberdayaan guru melalui pelibatan dalam pengambilan keputusan sekolah dan pengembangan profesional berpengaruh positif dan signifikan terhadap kinerja guru sekolah dasar. Guru yang merasa diberdayakan menunjukkan inisiatif yang lebih tinggi dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran serta lebih bertanggung jawab terhadap hasil kerja.

Selanjutnya, Nurhayati dan Abdullah (2021) menemukan bahwa pemberdayaan guru meningkatkan kinerja melalui peningkatan rasa memiliki terhadap sekolah. Guru yang diberikan kepercayaan dan ruang untuk berpartisipasi aktif merasa lebih dihargai dan termotivasi untuk bekerja secara optimal. Temuan ini menunjukkan bahwa pemberdayaan guru tidak hanya berdampak struktural, tetapi juga psikologis. Penelitian terbaru oleh Pratama et al. (2024) menegaskan bahwa pemberdayaan guru yang mencakup otonomi mengajar, dukungan kepala sekolah, dan kesempatan pengembangan diri berpengaruh signifikan terhadap kinerja guru sekolah dasar. Temuan ini memperkuat argumen bahwa pemberdayaan guru merupakan faktor organisasi yang strategis dalam meningkatkan kinerja guru, termasuk dalam konteks sekolah dasar di Kecamatan Bilah Hulu.

3. Pengaruh Kepercayaan Diri Guru terhadap Kinerja Guru Sekolah Dasar di Kecamatan Bilah Hulu

Kepercayaan diri guru merupakan keyakinan guru terhadap kemampuan dirinya dalam melaksanakan tugas pembelajaran secara efektif. Secara teoretis, kepercayaan diri berkaitan erat dengan konsep *self-efficacy* yang menyatakan bahwa keyakinan individu

terhadap kemampuannya akan memengaruhi tingkat usaha, ketekunan, dan kinerja (Bandura, 2021). Penelitian Lestari dan Handayani (2021) menunjukkan bahwa kepercayaan diri guru berpengaruh signifikan terhadap efektivitas pelaksanaan pembelajaran. Guru yang percaya diri mampu mengelola kelas secara lebih efektif, berani mencoba metode pembelajaran inovatif, serta menjalin interaksi yang positif dengan siswa.

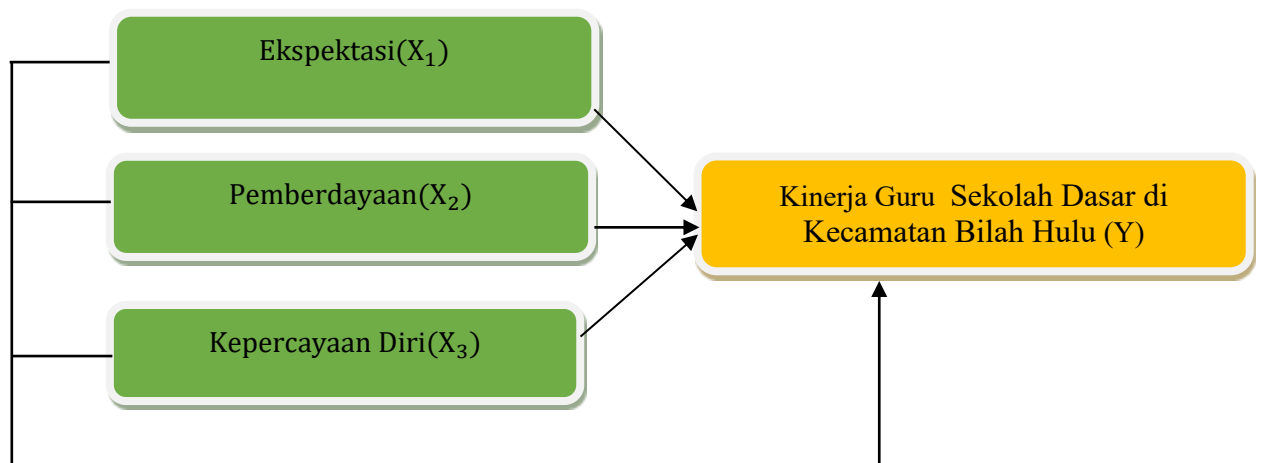
Kurniawan (2022) menemukan bahwa kepercayaan diri guru berkontribusi terhadap peningkatan kinerja melalui keberanian dalam mengambil keputusan pedagogik. Guru yang percaya diri tidak mudah ragu dalam menyusun strategi pembelajaran dan melakukan evaluasi hasil belajar, sehingga kinerjanya lebih konsisten dan optimal. Penelitian Mulyani dan Saputra (2023) menegaskan bahwa kepercayaan diri guru berhubungan erat dengan tanggung jawab profesional dan komitmen kerja. Guru dengan tingkat kepercayaan diri tinggi menunjukkan kedisiplinan dan konsistensi kinerja yang lebih baik. Hal ini menunjukkan bahwa kepercayaan diri merupakan modal psikologis penting yang secara langsung memengaruhi kinerja guru.

4. Pengaruh Ekspektasi, Pemberdayaan, dan Kepercayaan Diri Guru terhadap Kinerja Guru Sekolah Dasar di Kecamatan Bilah Hulu

Secara simultan, ekspektasi guru, pemberdayaan guru, dan kepercayaan diri guru dipandang saling melengkapi dalam membentuk kinerja guru. Ekspektasi guru berperan sebagai standar internal, pemberdayaan guru sebagai dukungan organisasi, dan kepercayaan diri guru sebagai kekuatan psikologis individu. Penelitian integratif oleh Wijaya dan Rahman (2022) menunjukkan bahwa ekspektasi, pemberdayaan, dan faktor psikologis guru secara bersama-sama berpengaruh signifikan terhadap kinerja guru sekolah dasar. Penelitian ini relevan karena memiliki kesamaan variabel dengan

penelitian yang akan dilakukan, meskipun berbeda dari sisi lokasi dan karakteristik responden. Astuti et al. (2023) menemukan bahwa pemberdayaan dan kepercayaan diri guru merupakan prediktor kuat kinerja guru, sementara ekspektasi guru berfungsi sebagai faktor pendorong yang memperkuat hubungan tersebut. Temuan ini menunjukkan adanya keterkaitan yang erat dan saling menguatkan antarvariabel yang diteliti.

Berdasarkan kajian teori dan hasil penelitian terdahulu tersebut, dapat dirumuskan kerangka konseptual bahwa ekspektasi guru, pemberdayaan guru, dan kepercayaan diri guru berpengaruh baik secara parsial maupun simultan terhadap kinerja guru sekolah dasar di Kecamatan Bilah Hulu. Dan dapat dibuat kerangka konseptual penelitian yang akan dilakukan sebagai berikut.



Gambar 2.1
Kerangka Berpikir Penelitian

2.4. Hipotesis Penelitian

Kerangka pemikiran sebagaimana diuraikan diatas, maka hipotesis yang dapat dirumuskan dari penelitian ini adalah :

- H₁ : Terdapat pengaruh Ekspektasi Guru Terhadap Kinerja Guru Sekolah Dasar di Kecamatan Bilah Hulu
- H₂ : Terdapat pengaruh Pemberdayaan Guru Terhadap Kinerja Guru Sekolah Dasar di Kecamatan Bilah Hulu
- H₃ : Terdapat pengaruh Kepercayaan Diri Guru Terhadap Kinerja Guru Sekolah Dasar di Kecamatan Bilah Hulu
- H₄ : Terdapat Pengaruh Ekspektasi, Pemberdayaan, dan Kepercayaan diri Terhadap Kinerja Guru Sekolah Dasar di Kecamatan Bilah Hulu