

Kemahiran Bahasa Guru Bahasa Inggris dan Efektivitas Mengajar

EFL Teacher Language Proficiency and Teaching Effectiveness

Ophelia Elisa Novita¹, Fazri Nur Yusuf²

¹ The British Institute Bandung, Bandung, Jawa Barat, Indonesia

² Universitas Pendidikan Indonesia, Bandung, Jawa Barat, Indonesia

ophelia_harsadi@upi.edu, fazrinuryusuf@upi.edu

Naskah diterima tanggal 04/08/2019, direvisi akhir tanggal 02/12/2019, disetujui tanggal 11/12/2019

Abstrak

Pentingnya seorang guru bahasa untuk memiliki tingkat kemahiran berbahasa (*Teacher's Language Proficiency* atau TLP) yang tinggi telah dipelajari dalam banyak penelitian. Ini disebabkan karena guru dengan kemampuan bahasa yang mumpuni dianggap memiliki kemampuan yang lebih tinggi untuk memberikan penjelasan yang akurat dan input bahasa yang lebih kaya. Di sisi lain, studi yang berkaitan dengan keefektifan pengajaran (*Teaching Effectiveness* atau TE) belum dapat mendefinisikan konsep keefektifan pengajaran, dan studi yang mengaitkan kefasihan bahasa dan keefektifan mengajar, terutama di Indonesia, lebih jarang ditemukan. Dengan demikian tujuan dari penelitian ini adalah untuk menemukan hubungan antara kemahiran bahasa guru dan efektivitas proses pengajaran mereka dalam konteks sekolah bahasa di Bandung. Instrumen yang digunakan adalah kuesioner untuk memperoleh persepsi kemahiran bahasa dan keefektifan mengajar guru, serta wawancara dengan tim akademik. Hasil pengumpulan data kemudian ditabulasi silang dan dianalisis menggunakan Fischer-Freeman-Halton exact test. Ditemukan bahwa ada hubungan antara kemahiran bahasa dan dua aspek efektivitas pengajaran: mengelola kelas dan memahami dan mengkomunikasikan konten pelajaran, dan tidak ada hubungan antara kemahiran bahasa dan menilai siswa dan memberikan umpan balik. Ini berarti bahwa kemahiran bahasa dan efektivitas mengajar mempunyai hubungan yang kompleks dan tidak langsung, dan bahwa penguasaan satu aspek tidak selalu menyebabkan penguasaan aspek yang lain.

Kata kunci: guru bahasa, kemahiran bahasa, efektivitas mengajar

Abstract

The importance of a language teacher possessing high level of language proficiency (TLP) has been studied in many research. This is because teachers with higher language proficiency are deemed to have a higher ability to give accurate explanation and richer language input. On the other hand, studies related to teaching effectiveness (TE) have yet to define the concept of teaching effectiveness, and studies to relate language proficiency and teaching effectiveness, especially in Indonesian context are found to be scarcer. Thus the objective of this study was to find the relation between teacher language proficiency and the effectiveness of their teaching process in the context of a language school in Bandung. The instruments used were questionnaires to obtain teachers' perceived language proficiency and teaching effectiveness, as well as academic team interviews. The result of the data collection was then cross tabulated and analysed using Fischer-Freeman-Halton exact test. It was found that there was a relation between language proficiency and two aspects of teaching effectiveness: managing the classroom and understanding and communicating lesson content, and no relation between language proficiency and assessing students and giving feedback. This means that the relation between language proficiency and teaching effectiveness was complex and not straightforward, and that the mastery of one does not always cause the mastery of the other.

Keywords: language teachers, language proficiency, teaching effectiveness

I. PENDAHULUAN

1.1 Latar Belakang

Dalam kelas bahasa, tidak dapat dipungkiri bahwa kemahiran bahasa guru (Teacher Language Proficiency atau TLP) berperan dalam membantu siswa menjadi pengguna bahasa yang sukses karena guru bahasa dengan tingkat kemahiran yang lebih tinggi dapat memiliki efektivitas guru yang lebih tinggi (Teaching Effectiveness atau TE) dalam memberikan penjelasan yang lebih akurat dan input bahasa yang lebih kaya (H. Richards, Conway, Roskvišt, & Harvey, 2013), memiliki fleksibilitas yang lebih tinggi dalam penggunaan bahasa (Tsang, 2017), dan mempunyai kepercayaan diri yang lebih dalam menyampaikan pelajaran mereka (Nhung, 2017).

Kebutuhan guru bahasa Inggris dengan kemahiran berbahasa tinggi meningkat bersamaan dengan pertumbuhan bahasa Inggris sebagai bahasa global yang terjadi karena berbagai alasan: globalisasi dan emigrasi (Dewaele & van Oudenhoven, 2009), meningkatnya kesadaran akan pentingnya belajar bahasa lain (Wallner, 2016), pernikahan lintas budaya (Logan-Terry, 2008; Qiu & Winsler, 2017), dan peningkatan mobilitas orang di seluruh dunia (Gathercole, 2010). Namun, ketika peningkatan ini tidak dipenuhi oleh cukup banyak guru yang cakap, terjadi masalah, dan sebagai akibatnya, sekolah bahasa mungkin perlu mempekerjakan guru dengan tingkat kemahiran bahasa yang lebih rendah (Bailey, 2006).

Indonesia, di mana bahasa Inggris digunakan sebagai bahasa asing, juga mengalami masalah yang sama. Tanpa pedoman yang jelas tentang tingkat kemahiran bahasa yang harus dimiliki seorang guru yang mengajar bahasa Inggris di sekolah formal dan non-formal, dan tidak adanya pelatihan khusus untuk membantu guru mencapai tingkat kemahiran tertentu (Renandya, 2018), tingkat TLP dapat sangat bervariasi dari sekolah ke sekolah. Selain itu, meskipun terdapat keputusan Kementerian Pendidikan Nasional nomor 16/2007 yang memberikan persyaratan umum bahwa

seorang guru bahasa Inggris perlu memiliki aspek bahasa yang berbeda (linguistik, wacana, sociolinguistik, dan strategis) serta keterampilan (bentuk lisan dan tulisan, secara reseptif dan produktif), bagaimana penilaian ini dilakukan di lapangan masih belum jelas. Ini adalah masalah pertama yang dihadapi ketika berbicara tentang kemahiran bahasa guru.

Berbeda dari kemampuan bahasa, aspek TE sedikit lebih menantang untuk didefinisikan, dan berbagai penelitian memiliki pemahaman TE yang berbeda. Satu konsep teoritis menyatakan bahwa TE adalah tingkat bagaimana seorang guru dapat membantu memfasilitasi pembelajaran siswanya (Farrell, 2015), dan yang lainnya sebagai kemampuan guru untuk merangsang pengajaran yang aktif dan kreatif serta kemampuan untuk menanamkan hasrat untuk belajar masa depan pada siswa (Muijs, 2006).

Selain itu, penelitian mengenai hubungan antara TLP dan efektivitas proses pengajaran guru juga belum dapat merumuskan temuan yang definitif. Berbeda dengan keyakinan jaman dahulu bahwa guru dengan tingkat kemahiran yang tinggi, yang sering diterjemahkan sebagai penutur asli bahasa, lebih baik dalam mengajar bahasa dibandingkan dengan guru yang berstatus sebagai penutur asing, penelitian yang lebih baru menemukan bahwa hubungan antara keduanya lebih rumit. Satu temuan dari penelitian yang dilakukan di Vietnam menunjukkan bahwa tidak ada hubungan langsung antara TLP dan penggunaan bahasa di kelas, dan bahwa keduanya diperlukan untuk menciptakan lingkungan belajar yang kondusif (Van Canh & Renandya, 2017), sementara yang lain menunjukkan bahwa setelah ambang kemahiran tertentu, faktor-faktor lain ikut berperan dalam membantu guru melibatkan siswa dalam pelajaran (Tsang, 2017). Tanpa literatur yang cukup dalam menggambarkan hubungan yang kompleks antara TLP dan TE (Chambless, 2012), masih belum jelas apakah ada hubungan langsung antara kedua variabel ini.

Dengan demikian, penelitian ini dapat menjawab tiga masalah signifikan terkait

dengan TLP dan TE: tidak ada pedoman yang jelas tentang tingkat kemahiran untuk guru bahasa Inggris (Renandya, Hamied, & Nurkamto, 2018), tidak ada penilaian kecakapan khusus untuk guru bahasa Inggris di Indonesia, dan tidak cukup. studi untuk menggambarkan hubungan antara TLP dan TE (Chambless, 2012; Renandya et al., 2018; Tsang, 2017).

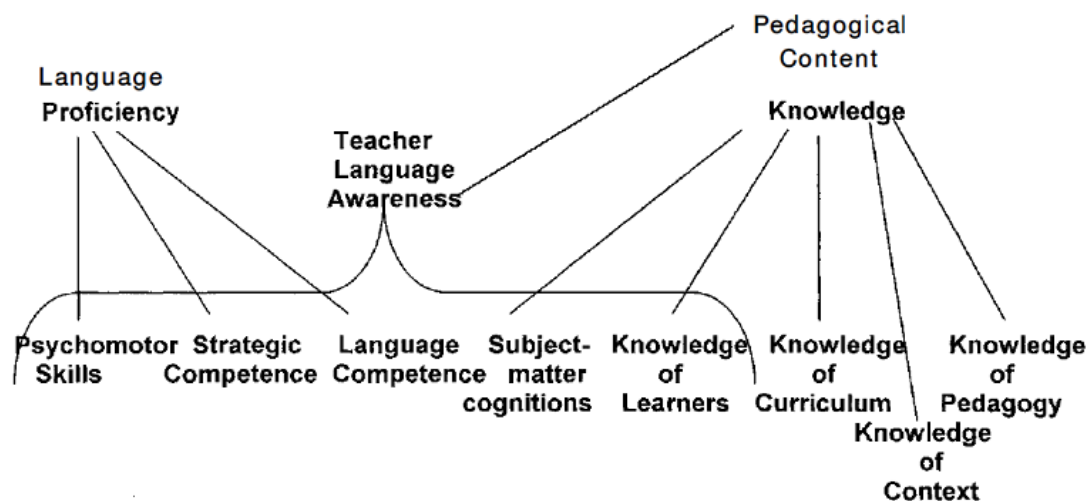
1.2 Kecakapan bahasa guru

Mungkin cukup sulit untuk mendefinisikan apa kemahiran bahasa itu. Dalam satu sisi kemahiran bahasa dapat didefinisikan sebagai pengetahuan tentang bahasa (Andrews, 2003) dan itu terkait dengan berbagai aspek kemampuan bahasa yang dimiliki seseorang untuk mengutarakan ucapan-ucapan yang bermakna (Chambless, 2012). Dengan kata lain, kemahiran bahasa identik dengan kemampuan seseorang dalam menggunakan bahasa untuk berkomunikasi (Renandya, 2018). TLP juga dapat didefinisikan berdasarkan bagaimana fasih seseorang dapat berkomunikasi dalam konteks umum, spesifik, dan akademik (Cummins, 2003).

Namun, perlu dicatat bahwa pengetahuan yang lebih tinggi tentang sistem

bahasa tidak selalu berarti kemahiran bahasa yang lebih tinggi. Sebuah gagasan yang dikemukakan oleh ahli teori akuisisi bahasa terkenal Stephen Krashen menyatakan bahwa pengetahuan tentang sistem bahasa tidak berkontribusi pada kemahiran bahasa. Pada kenyataannya, dalam skenario yang terburuk, kesadaran bahasa dapat menghalangi kemahiran bahasa seseorang karena kesadaran bahasa hanya digunakan untuk memantau, bukan untuk memulai kalimat (Krashen, 1981). Meskipun gagasan ini telah dikritik oleh beberapa peneliti di ranah teoretis (Donmall, 1985; McLaughlin, 1987), hal ini menunjukkan bahwa harus ada perbedaan antara kemahiran bahasa dan pengetahuan bahasa, sehingga penilaian digunakan untuk mengukur masing-masing harus dibuat berbeda juga.

Dalam hal aspek mana – kemahiran bahasa dan pengetahuan bahasa – yang lebih penting bagi seorang guru bahasa, beberapa penelitian menyimpulkan bahwa keduanya, ditambah dengan pengetahuan konten pedagogis, dapat membantu seorang guru menjadi pendidik bahasa yang lebih berpengetahuan luas (Andrews, 2003; Coniam & Falvey, 1996) (Gambar 1.1).



Gambar 1.1 Hubungan antara kemampuan bahasa, kesadaran bahasa guru, dan pengetahuan konten pedagogi (Andrews, 2003)

Dapat dilihat bahwa ketiga aspek ini saling tumpang, dan ini membuktikan fakta bahwa hubungan kemahiran bahasa dan kesadaran bahasa guru tidak berhubungan secara langsung.

1.3 Efektivitas mengajar

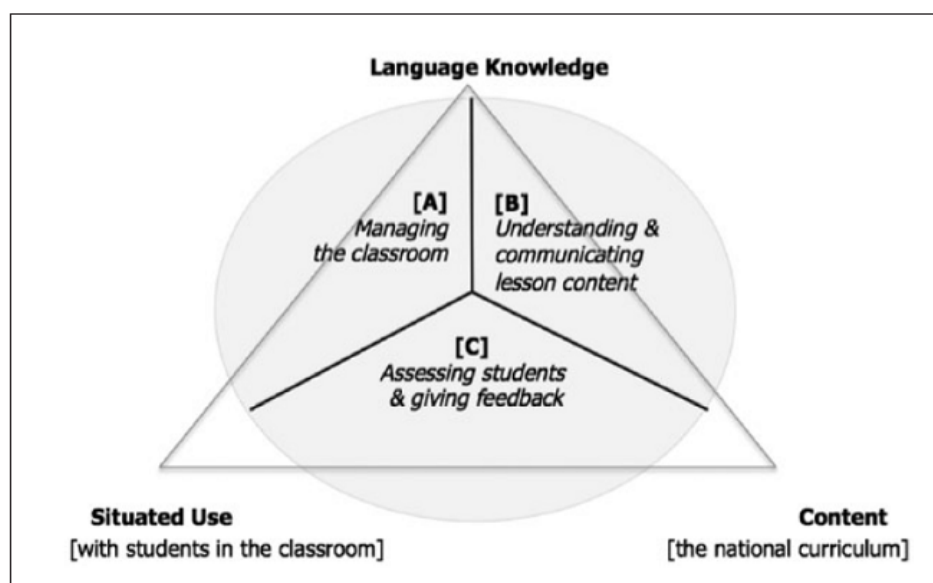
Konsep TE yang dapat dilihat dari berbagai sisi, dikombinasikan dengan kurangnya persetujuan dari peneliti pengajaran bahasa tentang apa yang

merupakan pengajaran yang efektif, membuat TE menjadi istilah yang sulit untuk didefinisikan (Chambless, 2012). Satu konsep teoritis menyatakan bahwa itu adalah tingkat bagaimana seorang guru dapat membantu memfasilitasi pembelajaran siswanya (Farrell, 2015) dan yang lainnya sebagai kemampuan guru untuk merangsang pengajaran yang aktif dan kreatif serta kemampuan untuk menanamkan hasrat untuk belajar. masa depan pada siswa (Muijs, 2006).

Namun, walaupun sebagian besar literatur tidak mendefinisikan konsep TE, mereka mendaftar aspek-aspek penting dari TE dan bersama-sama masing masing aspek ini menciptakan deskripsi pengajaran yang efektif. Aspek-aspek ini dapat bervariasi dari satu penelitian ke penelitian lainnya, misalnya dalam satu penelitian aspek TE adalah kemampuan guru untuk mengadopsi teknik inovatif, sementara dalam penelitian yang lain, aspek TE adalah komitmen untuk

mengajar, manajemen kelas, dan kemampuan untuk memprediksi keberhasilan siswa (Ortaçtepe & Akyel, 2015), penguatan, isyarat dan umpan balik, penguasaan mata pelajaran (Fraser, Walberg, Welch, & Hattie, 1987), kemampuan memberikan umpan balik, pembelajaran kooperatif, dan instruksi yang adaptif (Scheerens & Bosker, 1997), dan kemahiran berbahasa (Lazaraton, 2004; Turnbull & Arnett, 2002).

Pandangan lain yang secara lebih praktial memberikan definisi tentang efektivitas mengajar adalah kompetensi guru untuk menyampaikan isi pengajarannya menggunakan metodologi tertentu untuk menghubungkan pembelajaran yang terjadi di kelas dengan dunia luar (Freeman, 2017). Istilah Bahasa Inggris untuk Pengajaran (English-for-Teaching) digunakan oleh Freeman et al pada tahun 2015 untuk menggambarkan kompetensi khusus ini (Gambar 1.2).



Gambar 1.2 Konstruksi *English-for-Teaching*

1.4 Implikasi penelitian

Ada beberapa manfaat teoretis dan praktis yang ditawarkan studi ini. Secara teoritis, temuan penelitian ini dapat memperkaya referensi tentang topik TLP dan TE terutama dalam konteks sekolah bahasa non-formal di Indonesia. Studi ini diharapkan juga dapat mengungkapkan situasi saat ini dari tingkat kemahiran guru bahasa Inggris

dan apakah ini memiliki hubungan dalam efektivitas proses pengajaran mereka. Ini dapat digunakan sebagai landasan teoretis untuk membuat kerangka penilaian kecakapan bahasa dan pelatihan untuk menilai dan membantu guru mencapai tingkat kemahiran dan efektivitas yang lebih tinggi.

Secara praktis, secara umum kerangka kerja yang dibuat dari sudut

pandang teoretis dapat digunakan oleh pembuat kebijakan pendidikan Indonesia dan pemangku kepentingan pendidikan terkait untuk membantu guru dan siswa Indonesia menjadi pengguna bahasa Inggris yang lebih baik. Secara lebih khusus hasil penelitian ini dapat digunakan oleh sekolah bahasa yang berpartisipasi dalam studi ini untuk mengembangkan program pengembangan profesional guru yang disesuaikan secara khusus untuk guru yang mengajar di sekolah ini, terutama bagi perkembangan bahasa mereka dan efektivitas mereka dalam mengajar.

1.5 Pertanyaan penelitian

Penelitian ini difokuskan pada kemahiran bahasa pengajar bahasa Inggris dan efektivitas mengajar mereka pada situs penelitian sekolah bahasa di Bandung, Indonesia. Sehubungan dengan fokus ini, pertanyaan penelitian berikut ini dirumuskan untuk dijawab pada akhir penelitian: apakah ada hubungan antara kemahiran bahasa guru dan efektivitas proses pengajaran mereka?

II. METODE PENELITIAN

2.1 Desain penelitian

Karena tujuan dari penelitian ini adalah untuk menemukan hubungan antara TLP dan TE, metode kuantitatif dalam bentuk chi square dua dimensi dilakukan untuk menjawab pertanyaan penelitian: 'Apakah ada hubungan antara kemahiran bahasa guru dan efektivitas proses pengajaran mereka?' Chi square, khususnya Fischer-Freeman-Halton, dipilih karena data untuk TLP dan TE dalam bentuk jumlah frekuensi. Jenis penelitian kuantitatif ini tepat digunakan ketika data yang terkumpul dalam skala nominal dan dua dimensi, dan chi square sesuai ketika ada lebih dari satu dimensi untuk setiap kategori (Lunenburg & Irby, 2008); dalam penelitian ini, ada empat kategori untuk setiap variabel: empat untuk TLP dan empat untuk TE.

2.2 Akses, Situs, dan Peserta

Para guru yang berpartisipasi dalam penelitian ini berasal dari sebuah kursus bahasa Inggris di Bandung, Indonesia. Kursus

bahasa ini dipilih karena aksesibilitas untuk melakukan penelitian di situs ini dan karena bahasa Inggris digunakan secara eksklusif oleh guru dalam sesi kelas. Dalam sisi lain, sekolah ini dapat mengambil manfaat dari penelitian ini karena mereka dapat menemukan tingkat kemampuan bahasa Inggris guru mereka dan apakah ini ada hubungannya dengan TE mereka, sehingga sekolah dapat membuat program yang lebih khusus untuk mendukung peningkatan dan pemeliharaan TLP dan TE guru.

2.3 Situs penelitian

Didirikan 35 tahun yang lalu di Bandung dan telah berkembang ke 16 sekolah di sembilan kota di seluruh Indonesia, sekolah ini memiliki visi untuk menjadi penyedia pelatihan bahasa Inggris yang disukai dan tepercaya di Indonesia dan misi untuk terus meningkatkan kapasitas pendidik, profesional, wirausahawan, dan mahasiswa untuk bersaing dengan percaya diri dalam komunitas global. Ini disebabkan karena sekolah bahasa ini tidak hanya menyediakan kelas untuk siswa yang ingin belajar bahasa Inggris, tetapi juga menyediakan Lokakarya Pengembangan Guru (*Teacher Development Workshop* atau TDW) dan berafiliasi dengan Cambridge Language Assessment dalam memberikan Sertifikat Pengajaran Bahasa Inggris untuk Penutur Bahasa Lain Bahasa (*Certificate of English Language Teaching for Speakers of Other Languages* atau CELTA). Guru yang ingin mengajar dalam kursus ini dapat berasal dari latar belakang pendidikan apa pun; namun, mereka harus memiliki tingkat kemahiran yang tinggi, setidaknya tingkat B2 dari Kerangka Acuan Eropa Bersama (*Common European Framework of Reference* atau CEFR). Ini dinilai melalui tes tingkat kemahiran, serta penilaian berbicara dan menulis. Pelamar kemudian akan diwawancarai oleh Ketua Tim Akademik dan melakukan demo pengajaran di kelas yang ada. Jika dia dianggap mampu mengajar, maka langkah selanjutnya dari proses aplikasi adalah mengajar bersama dengan guru lain, mengajar sendirian di bawah pengawasan Ketua Tim Akademik, dan mengajar secara individu di dalam kelas.

Selama proses berlangsung, Ketua Tim Akademik untuk cabang tersebut akan memberikan umpan balik mengenai kinerja pelamar, dan setelah diterima untuk menjadi guru dalam kursus, guru harus melalui tiga pengamatan formal dalam setahun dan menghadiri setidaknya enam lokakarya pengembangan guru internal. Memperoleh sertifikat CELTA juga sangat diharapkan, dan sekolah mendukung para guru yang ingin mendapatkan sertifikat ini dengan memberikan sponsor parsial atau penuh.

2.4 Profil peserta

Ada 41 peserta dalam studi dari tiga cabang sekolah bahasa di Bandung. Ada perbedaan latar belakang pendidikan guru: beberapa dari mereka lulus dari jurusan pendidikan bahasa Inggris dari berbagai universitas, namun beberapa berasal dari jurusan yang sama sekali berbeda: hubungan internasional, desain interior, teknik lingkungan, dan arsitektur. Pengalaman mengajar yang dimiliki para guru pun beragam, dari lebih dari 20 tahun hingga kurang dari setahun.

2.5 Pengumpulan data

Instrumen yang digunakan dalam penelitian ini adalah kuesioner untuk menemukan estimasi TLP dan TE guru yang dibagi menjadi tiga bagian.

Bagian pertama dari kuesioner untuk TLP terdiri dari pertanyaan tentang latar belakang umum para guru: nama, jenis kelamin, latar belakang pendidikan, tahun pengajaran, pelatihan / pelatihan bahasa target sebelumnya (TL) yang diikuti, dan ujian terstandar yang telah mereka ikuti, seperti IELTS atau TOEFL.

Bagian kedua adalah tentang persepsi kemampuan guru dalam bahasa dibagi menjadi dua bagian: kuesioner di mana peserta perlu menilai diri mereka dari 1 (tidak pernah) sampai 5 (selalu) dan pertanyaan ya atau tidak di mana mereka harus menjawab apakah mereka bisa atau tidak bisa melakukan pernyataan yang diberikan. Sub-bagian pertama terdiri dari 7 item tentang kemahiran bahasa umum yang diadaptasi dari penelitian oleh Elder (1993), sedangkan pertanyaan ya / tidak diadopsi dari Kerangka Acuan Eropa

(CEFR) (Council of Europe, 2001, p. 24). Tingkat TLP dibagi dalam empat kategori: B1, B2, B3, dan B4.

Mirip dengan bagian kedua, bagian ketiga terdiri dari dua sub-bagian: kuesioner dan bagian pertanyaan ya atau tidak di mana mereka harus menjawab apakah mereka bisa atau tidak bisa melakukan pernyataan yang diberikan. Bagian ini mengukur TE, dan terdiri dari tiga bagian utama: mengelola kelas (5 item), memahami dan mengkomunikasikan konten pelajaran (5 item), dan menilai siswa dan memberikan umpan balik (3 item). Kerangka kerja ini diadaptasi dari studi yang dilakukan oleh (Freeman, Katz, Gomez, & Burns, 2015; Richards et al., 2013; Richards, 2017), dan sub-bagian kedua diadopsi dari standar profesional Australia untuk guru (*Australian professional standards for teachers*, 2018, pp. 10, 14). Tingkat TE dibagi dalam empat kategori: *Graduate*, *Proficient*, *Highly Accomplished*, dan *Lead*

Instrumen lain yang digunakan adalah wawancara tim akademik yang dilakukan setelah penyebaran kuesioner. Hal ini dilakukan untuk mendapatkan estimasi umum dari semua kemahiran bahasa guru dan efektivitas mengajar untuk dibandingkan dengan estimasi kemahiran bahasa dan efektivitas mengajar yang guru lakukan sendiri.

2.6 Analisis data

Data untuk penelitian ini diperoleh dari kuesioner yang harus diisi oleh peserta. Langkah pertama menganalisis hasil dari kuesioner pertanyaan tertutup ini adalah dengan mengubah nilai numerik skala Likert mulai dari 1 = tidak pernah hingga 5 = Selalu ke dalam bingkai kode menggunakan program lembar kerja Microsoft Excel. Hasil dari kerangka pengkodean ini kemudian dikategorikan ke dalam kategori yang berbeda dengan 'tema dasar' yang serupa (Dörnyei, 2003, p. 108) dan disajikan dalam sebuah tabel. Satu kategori untuk TLP adalah kemahiran bahasa umum, sedangkan TE dibagi menjadi tiga kategori: mengelola kelas, memahami dan mengkomunikasikan konten pelajaran, dan menilai siswa dan memberikan umpan balik

(Tabel 3.11 dan Tabel 3.12), dan hasilnya kemudian ditabulasi silang dan dianalisis menggunakan chi square sebagai sampel yang diukur secara nominal (Hamied, 2017) dan dua variabel dikategorikan dalam frekuensi (Sherry & Henson, 2005).

III. HASIL DAN PEMBAHASAN

3.1 Profil dan latar belakang peserta

Ada 41 guru yang mengambil bagian dalam penelitian ini. Profil umum guru yang dikumpulkan sebagai bagian pertama dari kuesioner adalah sebagai berikut (Tabel1).

Tabel 1.
Coding kerangka latar belakang guru

Kategori	Sub-kategori	Cabang			Total
		Riau	Dago	Feslink	
Jenis kelamin	Pria	7	3	0	10
	Wanita	14	11	6	31
Latar belakang pendidikan	Pendidikan bahasa Inggris	6	7	2	15
	Pendidikan non-Inggris	15	7	4	26
Pengalaman total	<5 tahun	4	4	1	9
	5- 12 tahun	11	7	5	23
	> 12 tahun	6	3	0	9
Pengalaman di sekolah	<2 tahun	8	3	0	11
	2-5 tahun	6	8	4	18
	> 5 tahun	7	3	2	12
Pembelajaran pendidikan bahasa Inggris	Khusus GITE	6	7	4	17
	CELTA dan GITE, atau CELTA saja	13	6	2	21
	Delta, GITE, CELTA, atau Delta saja	1	1	0	2
	Tidak ada / dan lainnya	1	0	0	1

Dilihat dari tabel 1, jelas terlihat bahwa sebagian besar guru (26 dari total 41 guru) tidak memiliki latar belakang pendidikan Bahasa Inggris. Hal ini sesuai dengan hasil wawancara dengan tim akademik yang menyatakan bahwa latar belakang pendidikan bukanlah satu satunya hal yang dilihat dalam merekrut guru. Hal lain yang dijadikan aspek menentukan guru diterima atau tidak di sekolah bahasa ini adalah kemahiran bahasa guru yang dinilai melalui tes kemampuan bahasa yang diberikan pada saat guru dipanggil untuk wawancara.

3.2 Persepsi kemampuan bahasa guru dari evaluasi diri sendiri dan tim akademik

Kecakapan bahasa yang dirasakan guru dikumpulkan dari kuesioner, dan

dibandingkan dengan wawancara tim akademik dan nilai tes standar (IELTS, TOEFL, atau lainnya) yang telah mereka ambil. Bilamana ada perbedaan dalam penilaian antara evaluasi diri, evaluasi tim akademik, dan tes standar, skor dari tes standar diambil sebagai kategori untuk kategori kemahiran bahasa guru.

Hasil yang dikumpulkan dari kerangka pengkodean kemudian ditabulasi dalam tabel *crossstab*, dengan baris yang didedikasikan untuk variabel independen (TLP) dan kolom untuk setiap aspek TE (mengelola ruang kelas, memahami dan mengkomunikasikan konten pelajaran, dan menilai siswa dan memberikan umpan balik). Angka-angka yang ditunjukkan pada Tabel 2, Tabel 3, dan Tabel 4 adalah jumlah yang diamati dan diharapkan.

Tabel 2
Hasil tabulasi dari TLP dan TE dalam aspek pengelolaan kelas

		Efektivitas Mengajar: Mengelola kelas				Total	
		<i>Graduate</i>	<i>Proficient</i>	<i>Highly Accomplished</i>	<i>Lead</i>		
Kemahiran Bahasa	Jumlah	0	1	1	0	2	
	B1	Jumlah yang diharapkan	0,0	0,7	0,6	0,6	2.0
	B2	Jumlah	0	4	6	0	10
		Jumlah yang diharapkan	0,2	3.4	3.2	3.2	10.0
	C1	Jumlah	0	5	2	2	9
		Jumlah yang diharapkan	0,2	3.1	2.9	2.9	9.0
	C2	Jumlah	1	4	4	11	20
		Jumlah yang diharapkan	0,5	6.8	6.3	6.3	20.0
	Total	Jumlah	1	14	13	13	41
		Jumlah yang diharapkan	1.0	14.0	13.0	13.0	41.0

Dari table 2 bisa dilihat bahwa guru yang dikategorikan memiliki kemahiran bahasa B2 juga dikategorikan sebagai guru yang memiliki efektivitas mengajar yang tinggi (tingkat *Lead* sebanyak 11 guru), diikuti

dengan tingkat kemahiran bahasa B2 dan efektivitas mengajar *Highly Accomplished* (5 guru), dan tingkat kemahiran bahasa C1 dan efektivitas mengajar *Proficient* (5 guru).

Tabel 3.
Hasil tabulasi dari pemahaman TLP dan TE dalam aspek memahami dan mengkomunikasikan konten pelajaran

		Efektivitas Mengajar: memahami dan mengkomunikasikan konten pelajaran				Total	
		<i>Graduate</i>	<i>Proficient</i>	<i>Highly Accomplished</i>	<i>Lead</i>		
Kemahiran Bahasa	Jumlah	1	1	0	0	2	
	B1	Jumlah yang diharapkan	0,1	0.8	0,7	0,4	2.0
	B2	Jumlah	0	7	3	0	10
		Jumlah yang diharapkan	0,5	3.9	3.7	2.0	10.0
	C1	Jumlah	1	3	5	0	9
		Jumlah yang diharapkan	0,4	3.5	3.3	1.8	9.0
	C2	Jumlah	0	5	7	8	20
		Jumlah yang diharapkan	1.0	7.8	7.3	3.9	20.0
	Total	Jumlah	2	16	15	8	41
		Jumlah yang diharapkan	2.0	16.0	15.0	8.0	41.0

Untuk relasi TLP dan TE dalam aspek memahami dan mengkomunikasikan konten pelajaran (Tabel 3.3), hasil yang didapat lebih merata di kategori C2, di mana 20 guru yang dikategorikan dalam kemahiran bahasa C2 sebagian besar dikategorikan dalam tingkat

efektivitas mengajar *Lead* (8 guru), *Highly Accomplished* (7 guru), dan *Proficient* (5 guru). Perbedaan ini dihitung menggunakan Fisher-Freeman-Halton exact test untuk melihat tingkat signifikansi dalam menolak atau menerima hipotesis null.

Tabel 4.
Tabulasi hasil TLP dan TE dalam aspek menilai siswa dan memberikan umpan balik

		Efektivitas Mengajar: menilai siswa dan memberikan umpan balik				Total	
		<i>Graduate</i>	<i>Proficient</i>	<i>Highly Accomplished</i>	<i>Lead</i>		
Kemahiran Bahasa	B1	Jumlah	2	0	0	0	2
		Jumlah yang diharapkan	0,4	0,6	0,6	0,3	2,0
	B2	Jumlah	1	6	2	1	10
		Jumlah yang diharapkan	2,2	3,1	2,9	1,7	10,0
	C1	Jumlah	3	2	4	0	9
		Jumlah yang diharapkan	2,0	2,9	2,6	1,5	9,0
	C2	Jumlah	3	5	6	6	20
		Jumlah yang diharapkan	4,4	6,3	5,9	3,4	10,0
	Total	Jumlah	9	13	12	7	41
		Jumlah yang diharapkan	9,0	13,0	12,0	7	41,0

Hasil relasi TLP dan TE yang terakhir ini cukup mirip dengan aspek TE yang sebelumnya, di mana keefektivitasan mengajar tersebar lebih merata di kemahiran bahasa guru C2, dengan urutan level *highly accomplished* dan *lead* yang paling banyak (masing masing 6 guru) diikuti dengan level *proficient* (5 guru) dan *graduate* (3 guru).

Untuk menguji hasil tabulasi TLP dan TE, uji Fischer-Freeman-Halton Exact test digunakan karena ukuran sel lebih besar dari 2x2, beberapa sel memiliki jumlah yang diharapkan kurang dari 5, dan ukuran sampel yang kecil. Hasil perhitungan tingkat signifikansi menggunakan tes ini adalah sebagai berikut (Tabel 5).

Tabel 5. Hasil uji Fischer-Freeman-Halton exact test.

Fischer-Freeman- Halton exact test untuk	Exact Sig (2-sided)
TLP - TE: Mengelola kelas	0,022
TLP - TE: Memahami dan mengkomunikasikan konten pelajaran	0,008
TLP - TE: Menilai siswa dan memberikan umpan balik	0,119

3.3 Diskusi temuan kuantitatif

Studi ini berhipotesis bahwa tidak ada hubungan antara TLP dan TE pada tingkat signifikansi 0,05. Nilai signifikansi yang ditemukan dari Fischer-Freeman- Halton

exact test untuk hubungan antara TLP – TE: Mengelola kelas, TLP – TE: Memahami dan mengkomunikasikan konten pelajaran, dan TLP - TE: Menilai siswa dan memberi umpan balik secara berurutan adalah 0,022,

0,008, dan 0,119. Ini berarti bahwa dua aspek pertama TE menolak hipotesis nol, yang berarti bahwa ada hubungan antara TLP dan mengelola kelas serta TLP dan memahami dan mengkomunikasikan konten pelajaran. Sebaliknya, nilai P dari aspek terakhir lebih tinggi dari 0,05, yang berarti bahwa H_0 benar, dan yang pada gilirannya berarti bahwa tidak ada hubungan antara TLP dan menilai siswa dan memberikan umpan balik.

Namun, meskipun ditemukan bahwa ada hubungan antara TLP dan beberapa aspek TE, yang berarti bahwa peningkatan TLP akan berarti peningkatan aspek mengelola kelas dan memahami dan mengkomunikasikan konten pelajaran, perlu diingat bahwa hubungan itu tidak kausal, dan penguasaan bahasa tidak berarti menjadi penyebab dari keefektifitasan mengajar seorang guru.

IV. KESIMPULAN

4.1 Kesimpulan penelitian

Dari studi ini ditemukan bahwa ada hubungan antara aspek TLP dan TE dalam mengelola kelas serta aspek TLP dan TE dalam memahami dan mengkomunikasikan konten pelajaran. Di sisi lain, hubungan antara TLP dan menilai siswa dan memberikan umpan balik tidak menolak hipotesis nol, yang berarti bahwa tidak ada hubungan antara kedua aspek ini.

Dengan demikian penemuan dari studi ini dapat dengan jelas mengatatakan bahwa hubungan antara TLP dan TE adalah kompleks dan tidak langsung, dan penguasaan satu aspek tidak selalu menyebabkan penguasaan aspek yang lain.

4.2 Kekuatan penelitian

Kekuatan penelitian ini terkait dengan penerapan teoretis dan praktisnya, baik untuk sekolah yang terlibat dalam studi ini secara spesifik, dan pada skala yang lebih besar pada umumnya.

Dengan jumlah studi yang terbatas tentang hubungan TLP dan TE, khususnya dalam konteks sekolah non-formal di Indonesia, studi ini dapat memperkaya corpus pada topik TLP dan TE.

Selain itu, karena penelitian ini

memiliki konteks yang spesifik, kekuatan lain datang dari aplikasi praktis penelitian ini. Kerangka kerja yang digunakan dapat diadaptasi menjadi kerangka kerja yang digunakan oleh sekolah untuk mengamati dan menilai efektivitas guru dalam proses pengajaran mereka. Dalam skala yang lebih besar, hasil penelitian ini dapat digunakan oleh pembuat kebijakan pendidikan di Indonesia dan pemangku kepentingan pendidikan terkait untuk membantu guru Indonesia menjadi pendidik bahasa Inggris yang lebih baik, dan pada gilirannya membantu siswa Indonesia menjadi pengguna bahasa Inggris yang lebih baik.

4.3 Keterbatasan penelitian

Ada dua batasan utama penelitian ini: satu terkait dengan ruang lingkup penelitian, sementara yang lain terkait dengan konteks tempat penelitian ini dilakukan.

Seperti yang disebutkan dalam tinjauan literatur, efektivitas pengajaran adalah konsep yang menantang untuk didefinisikan, dengan para peneliti memiliki definisi yang berbeda tentang konsep TE. Dengan demikian, keterbatasan pertama dari penelitian ini berasal dari keterbatasan aspek TE yang dipelajari di studi ini karena kendala waktu.

Keterbatasan lain terkait dengan konteks penelitian. Karena tujuan praktis dari penelitian ini adalah untuk menyelidiki hubungan antara kemahiran bahasa dan efektivitas dalam proses pengajaran semua guru di sekolah bahasa tertentu, jumlah peserta yang terlibat cukup kecil. Demikian pula, di situs penelitian ini, para guru sudah memiliki kecakapan bahasa yang memadai, dan penggunaan bahasa Inggris di semua tahapan pelajaran dibuat wajib oleh sekolah. Ini jelas berbeda dari apa yang terjadi di kelas di mana guru mungkin tidak memiliki tingkat kemahiran tinggi dan penggunaan bahasa Inggris dalam instruksi bahasa Inggris mungkin tidak sekonsisten dengan sekolah bahasa.

4.4 Rekomendasi untuk penelitian di masa yang akan datang

Untuk menjawab keterbatasan penelitian, penelitian di masa yang akan

dating dapat diarahkan pada keluasan dan kedalaman topik ini.

Pertama, untuk memperluas topik TLP dan TE, penelitian lain untuk mempelajari aspek-aspek lain dari efektivitas mengajar, seperti metodologi pengajaran atau keterlibatan siswa dapat dilakukan untuk memiliki gambaran yang lebih jelas tentang hubungan antara TLP dan TE. Demikian pula, studi tentang TLP dan TE dalam konteks yang berbeda, misalnya dalam konteks sekolah formal dapat dilakukan untuk melihat

hubungan ini dari sudut pandang lain.

Di sisi lain, untuk memperdalam pemahaman tentang hubungan antara TLP dan TE, serta untuk melihat peran yang dimainkan TLP dalam membantu guru dalam efektivitas proses pengajaran mereka, studi skala yang lebih besar dapat dilakukan. Ini berarti melibatkan lebih banyak guru dalam penelitian ini, sehingga jawaban yang dikumpulkan dapat menunjukkan pemahaman yang lebih mendalam tentang sifat hubungan TLP dan TE.

DAFTAR PUSTAKA

- Andrews, S. (2003). Teacher language awareness and the professional knowledge base of the L2 teacher. *Language Awareness*, 12(2), 81–95. <https://doi.org/10.1080/09658410308667068>
- Australian professional standards for teachers*. (2018). Sydney: NSW Education Standards Authority.
- Bailey, K. M. (2006). *Language Teacher Supervision: A Case-Based Approach*. New York: CUP.
- Chambless, K. S. (2012). Teachers' oral proficiency in the target language: Research on its role in language teaching and learning. *Foreign Language Annals*, 45(SUPPL.1), 141–162. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2012.01183.x>
- Coniam, D., & Falvey, P. (1996). *Setting language benchmarks for English language teachers in Hong Kong secondary schools*. Hong Kong: Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2003). Reading and the bilingual student: Fact and Friction. In G. Garcia (Ed.), *English learners: Reaching the highest level of English literacy* (pp. 2–33). International Reading Association.
- Dewaele, J. M., & van Oudenhoven, J. P. (2009). The effect of multilingualism/multiculturalism on personality: No gain without pain for Third Culture Kids? *International Journal of Multilingualism*, 6(4), 443–459. <https://doi.org/10.1080/14790710903039906>
- Donmall, B. G. (1985). *Language Awareness: NCLE Reports and Papers 6*. London: Centre for Information and Language Teaching.
- Elder, C. (1993). Language proficiency as predictor of performance in teacher education. *Melbourne Papers in Language Testing*, 2(1), 1–17.
- Farrell, T. S. C. (2015). *Promoting teacher reflection*. New York: Routledge.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W., & Hattie, J. A. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11, 145–252.
- Freeman, D. (2017). The case for teachers' classroom English proficiency. *RELC Journal*, 48(1), 31–52. <https://doi.org/10.1177/0033688217691073>
- Freeman, D., Katz, A., Gomez, P. G., & Burns, A. (2015). English-for-teaching: Rethinking teacher proficiency in the classroom. *ELT Journal*, 69(2), 129–139. <https://doi.org/10.1093/elt/ccu074>
- Gathercole, V. C. M. (2010). Bilingual children: Language and assessment issues for educators. In K. Littleton, C. Wood, & J. K. Staarman (Eds.), *International Handbook of Psychology in Education* (1. ed). Bingley: Emerald.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Lazaraton, A. (2004). Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: A microanalytic inquiry. *Language Learning*, 54, 79–114.
- Logan-Terry, A. (2008). Raising children bilingually through the “One-Parent-One-Language” approach: A case study of Japanese mothers in the Australian context. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(02), 267–268. <https://doi.org/10.1017/S027226310808042X>
- Lunenburg, F. C., & Irby, B. J. (2008). *Writing a Successful Thesis or Dissertation: Tips and Strategies for Students in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Arnold.
- Muijs, D. (2006). New directions for school effectiveness research: Towards school effectiveness without schools. *Journal of Educational Change*, 7(3), 141–160. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0002-7>
- Nhung, P. T. H. (2017). General English proficiency or English for teaching? The preferences of in-service teachers. *RELC Journal*, (<https://doi.org/10.1177/0033688217691446>). <https://doi.org/10.1177/0033688217691446>
- Ortaçtepe, D., & Akyel, A. S. (2015). The effects of a professional development program on English as a foreign language teachers' efficacy and classroom practice. *TESOL Journal*, 6(4), 680–706. <https://doi.org/10.1002/tesj.185>
- Qiu, C., & Winsler, A. (2017). Language use in a 'one parent–one language' Mandarin–English bilingual family: Noun versus verb use and language mixing compared to maternal perception. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(3), 272–291. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1044935>
- Renandya, W. (2018). What kind of English proficiency is needed for effective teaching? *The Indonesian TESOL Summit*. Presented at the Jakarta. Jakarta.
- Renandya, W., Hamied, F. A., & Nurkamto, J. (2018). English language proficiency in Indonesia: Issues and prospects. *The Journal of AsiaTEFL*, 15(3), 618–629. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.3.4.618>
- Richards, H., Conway, C., Roskvišt, A., & Harvey, S. (2013). Foreign language teachers' language proficiency and their language teaching practice. *The Language Learning Journal*, 41(2), 231–246. <https://doi.org/10.1080/09571736.2012.707676>
- Richards, J. C. (2017). Teaching English through English: Proficiency, pedagogy and performance. *RELC Journal*, 48(1), 7–30. <https://doi.org/10.1177/0033688217690059>
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Sherry, A., & Henson, R. K. (2005). Conducting and interpreting canonical correlation analysis in personality research: A user-friendly primer. *Journal of Personality Assessment*, 84(1), 37–48. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8401_09
- Tsang, A. (2017). EFL/ ESL teachers' general language proficiency and learners' engagement. *RELC Journal*, 48(1), 99–113. <https://doi.org/10.1177/0033688217690060>
- Turnbull, M., & Arnett, K. (2002). Teachers' use of target and first languages in second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204–218.
- Van Canh, L., & Renandya, W. (2017). Teachers' English proficiency and classroom language use: A conversation analysis study. *RELC Journal*, 48(1), 67–81. <https://doi.org/10.1177/0033688217690935>
- Wallner, K. (2016). The effects of bilingualism on language development of children. *Communication Sciences and Disorders: Student Scholarship & Creative Works*, 33.