

MEMAHAMI KOMITMEN PENDIDIK KATOLIK: KONSEP, MODEL, DAN FAKTOR

Athanasius Bame

Abstract: Commitment is a general phenomenon that occurs in all social systems like education and religion-catholic Church. Educators' commitment refers to a psychological attachment to their school, students, profession, teaching and subject areas. It is widely recognized as a key factor that affects the success of educational goals and the development of students for it is an indicator to understand teacher's motivation to enter the teaching profession, their desire to teach, their quality of teaching and adaptability, their performance and attitude toward school, students' attitudes and learning and achievement, teachers' attendance, teachers' turnover (burnout). In this context, the commitment of the catholic educator to different subject areas (mission, catholic school identity, students, and the values of Augustinian education) is seen as a call and a ministry through which they practice or witness their faith than just simply a 'job' or a 'profession'. Every catholic educator should be obviously motivated by extrinsic rewards and intrinsic motivation. As an element of intrinsic motivation, faith plays vital role in sustaining catholic educators' commitment. It is the primary and basic intrinsic motivator that influences their commitment through which they view their teaching ministry in different ways and perspectives.

Keywords: guru • pendidik Katolik • komitmen • motivasi • model •

Mengapa perlu memikirkan tentang komitmen pendidik Katolik? Meskipun komitmen banyak berhubungan dengan bidang organisasi ekonomi, bisnis, politik dibandingkan dengan pendidikan atau sekolah, komitmen adalah sebuah fenomena umum yang terjadi di semua sistem atau organisasi sosial seperti pendidikan atau sekolah (Cohen, 2003).² Baru-baru ini banyak peneliti

¹Penjelasan lengkap dapat dilihat dalam *Review of Related Literature* dalam bab 2 dari tesis penulis yang berjudul "*The Catholic Educators' Experiences of Commitment to the Teaching Ministry in the Diocese of Manokwari-Sorong*" tahun 2019.

²Kata "pendidik" dimaksudkan untuk menjelaskan tentang orang, baik kaum awam maupun religius atau imam yang bertugas sebagai guru mata pelajaran atau guru kelas di

telah mendefinisikan komitmen sebagai kekuatan relatif dan keyakinan yang kuat dan penerimaan (Mowday *et. al.*, 1982), keterikatan afektif (Cohen, 2003), keadaan psikologis (Allen dan Meyer, 1990; Meyer dan Allen, 1991) identifikasi individu dengan sebuah organisasi. Komitmen atau *organizational commitment* (OC) merupakan salah satu faktor utama yang mempengaruhi kemauan (*willingness*) dan keinginan (*desire*) karyawan untuk bergabung dan bertahan di suatu organisasi tertentu atau memiliki niat untuk mencari pekerjaan lain di satu sisi dan menjalani masa kerja dengan organisasi, mempengaruhi tingkat ketidakhadiran dan mendorong pergantian/pengunduran diri di sisi lain (Mowday, Porter & Steers, 1982; Meyer & Allen, 1991; Cohen, 2003: 3; Colquitt *et al.*, 2015).

Demikian pula, komitmen guru (pendidik)³ merupakan fenomena yang penting dipahami karena implikasinya terhadap motivasi mereka untuk memasuki profesi guru, kualitas mengajar, kemampuan beradaptasi mereka, kehadiran guru, pergantian guru atau niat untuk meninggalkan profesi (kejenuhan guru), kinerja guru dan pembelajaran siswa. Beberapa sumber pastoral, tokoh pendidikan Katolik dan bacaan serta pemikir pendidikan sekuler lainnya telah menegaskan bahwa salah satu faktor penting yang mempengaruhi keberhasilan sekolah Katolik adalah komitmen para guru mereka (bdk. Cho, 2011; Porter & Steers, 1982; Meyer & Allen, 1991; Allen & Meyer, 1990; Firestone & Pennel, 1993; Cohen, 2003; Tyre, 2006). Dalam hal ini komitmen guru adalah salah satu faktor kunci untuk keberhasilan masa depan pendidikan dan sekolah (Huberman, 1993) karena komitmen “sangat mempengaruhi kemauan guru untuk terlibat dalam praktek kooperatif, reflektif dan kritis” (Crosswell dan Elliott, 2004 [tanpa halaman]). Dalam konteks kajian ini, komitmen pendidik Katolik dipandang sebagai suatu pelayanan (*service*) dan panggilan (*call*) untuk melayani Tuhan, umat dan dunia (Bryk, Lee dan

sekolah dasar-menengah, kepala sekolah, ‘rektor’ yang sekaligus dalam suasana tertentu merangkap sebagai staf non-guru (administrator, konselor, perpustakaan, laboratorium) dan para pembina asrama di sekolah berpola asrama. Kata ini dipakai bergantian dengan kata ‘guru’ dengan maksud yang sama.

³Komitmen pendidik berarti hasrat atau kekuatan batin seorang pendidik untuk tetap menjadi anggota sekolah atau organisasi pendidikan, dan berkomitmen dan mendedikasikan dirinya ke sekolah itu sebagai tempat kerja dan untuk mencapai tujuan dan nilai-nilainya.

Holland, 1993; Moore, 2000). Dalam arti ini komitmen pendidik Katolik dalam mengajar/mendidik dalam pembahasan ini tidak hanya dilihat sebagai pekerjaan atau profesi, tetapi lebih merupakan panggilan atau misi dan sebuah jalan dimana seorang pendidik Katolik dapat mempraktekkan imannya.

Pembahasan komitmen pendidik Katolik ini dibagi atas dua bagian besar. Tulisan ini merupakan bagian pertama yang berisi kerangka berpikir mengenai komitmen pendidik Katolik dalam hal konsep, model dan faktor yang mempengaruhi. Bagian kedua akan dibicarakan pada kesempatan lain karena berhubungan dengan upaya mengaitkan kerangka itu dengan sebuah fenomena sosial berupa pengalaman komitmen beberapa pendidik Katolik baik yang menjadi *co-researchers* dalam penelitian fenomenologi maupun mereka yang diwawancarai kemudian.

Kerangka Uraian Pemikiran tentang Komitmen Pendidik Katolik

Pembahasan ini dimulai dengan uraian tentang komitmen secara umum sebagai acuan berpikir, lalu diikuti dengan penjelasan tentang komitmen pendidik secara khusus.

Komitmen atau Organizational Commitment (OC): Konseptualisasi dan Model Multi-Dimensi

Komitmen mengacu pada tindakan berkomitmen untuk sebuah tanggungjawab atau kepercayaan, kesepakatan atau janji untuk sesuatu di masa depan. Komitmen adalah tahap atau kualitas yang didedikasikan untuk seseorang atau sesuatu seperti organisasi (Merriam Webster, 1983). Banyak peneliti telah mendefinisikan komitmen sebagai kekuatan relatif dari keterlibatan, keyakinan yang kuat, penerimaan, identifikasi individu dengan, keterikatan afektif dan keterikatan psikologis pada suatu organisasi (Mowday, Porter & Steers, 1982; Cohen, 2003; Allen & Meyer, 1990; Meyer & Allen, 1991). Mengikuti definisi Porter dan Smith (1970), Mowday, Porter, dan Steers mendefinisikan komitmen atau *organizational commitment* (OC) sebagai “kekuatan relatif dari identifikasi individu dengan dan keterlibatan dalam organisasi tertentu” (1982, p. 27 & 43). Menurut mereka, orang yang sangat berkomitmen pada organisasi dicirikan sebagai berikut: dia memiliki “keyakinan (*belief*) yang kuat dan penerimaan

(*acceptance*) terhadap tujuan dan nilai-nilai organisasi, kemauan (*willingness*) berusaha dengan sungguh-sungguh untuk membantu organisasi dalam mencapai tujuan organisasi dan keinginan (*desire*) yang kuat untuk bertahan dalam atau tetap menjadi anggota organisasi” (1982, hlm. 27 & 43). Secara berbeda, Meyer dan Allen (1991: 67) memandang komitmen sebagai “keadaan psikologis” dan Cohen (2003) melihat “komitmen kerja” yang berdampak pada keputusan bertahan dan berhentinya seseorang menjadi anggota sebuah organisasi. Dengan demikian, komitmen (OC) dapat dilihat sebagai kekuatan batin atau konstruksi psikologis seseorang yang membentuk, mempengaruhi dan memotivasi keyakinannya, penerimaan dan kemauan moral untuk menanggalkan peluang lain dan setia pada organisasi dan bekerja demi mencapai tujuan organisasi tersebut.

Mengenai jenis, saya mengikuti pembagian dari Allen and Meyer di mana mereka menawarkan deskripsi tiga model komitmen organisasi (Meyer & Allen, 1991: 67; Allen & Meyer, 1990: 1 & 3). *Affective commitment* adalah keterikatan emosional yang kuat dan keinginan yang kuat dari seorang karyawan untuk tetap bertahan di sebuah organisasi dan terus terlibat dan bekerja di organisasi tersebut karena nilai-nilai dan tujuan organisasi itu seperti tujuan sosial yang bermanfaat bagi banyak orang (Mowday, Porter & Steers, 1982 & Crosswell, 2006). Jenis ini berhubungan dengan jenis komitmen keterlibatan moral (*moral involvement*) dari Etzioni dan komitmen kontrol (*control commitment*) dari Kanter. Selain itu, seorang karyawan bertahan dalam organisasi karena dia memiliki kemampuan untuk menjalankan tugas dan perannya dengan baik. *Continuance commitment* adalah tentang kesadaran karyawan untuk tetap tinggal karena imbalan psikologis dan ekonomi (Mowday, Porter & Steers, 1982: 3) dan pertimbangan terhadap pelbagai resiko atau biaya yang akan ditanggung bila dia meninggalkan organisasi, tempat dia bekerja. *Normative commitment* mengacu pada kewajiban moral karyawan untuk terus bekerja di organisasi karena mereka mendapat dukungan dan bantuan dari organisasi itu dan relasi dengan rekan kerja mereka. Singkatnya, konstruksi psikologis (kekuatan internal) yang mempertahankan individu (karyawan) dalam suatu organisasi, terdiri dari tiga dimensi: keinginan (*affective commitment*), biaya/kebutuhan (*continuance commitment*), dan kewajiban (*normative commitment*).

Komitmen Pendidik Katolik: Konseptualisasi dan Model

Komitmen guru merupakan fenomena yang penting untuk dipahami karena implikasinya terhadap motivasi mereka untuk memasuki profesi guru, kualitas mengajar, kemampuan beradaptasi mereka, kehadiran guru, pergantian guru atau niat untuk meninggalkan profesi (kejujuran guru), kinerja guru dan pembelajaran siswa. Banyak peneliti berpendapat bahwa komitmen guru mengacu pada keterikatan psikologis dengan sekolah, siswa, profesi, pengajaran, dan bidang studi mereka. Hal ini mengikat individu ke sekolah dan bidang studi agar mereka mencapai tujuannya sehingga mengurangi kemungkinan pergantian (Tyree, 1996: 296; Day et al, 2006: 193 Firestone & Pennell, 1993: 489; Crosswell, 2006; Mowday, Porter & Steers, 1982; Meyer & Allen, 1991). Dengan kata lain, komitmen pendidik berarti keinginan dan kekuatan batin pendidik (identifikasi/keterikatan intrinsik yang kuat) baik psikologis maupun moral untuk tetap menjadi anggota sekolah (kesediaan untuk melepaskan peluang lain), mengabdikan diri dan setia kepada sekolah/organisasi pendidikan sebagai tempat kerja, dan demi mencapai tujuan dan nilai-nilainya (bdk. Mowday, Steers & Porter, 1979; Mowday, Porter & Steers, 1982; Meyer & Allen, 1991; Allen & Meyer, 1990; Firestone & Pennel, 1993; Cohen, 2003; Crosswell, 2006).

Elliot dan Crosswell menegaskan bahwa “tingkat komitmen guru dipandang sebagai faktor kunci dalam keberhasilan agenda reformasi pendidikan saat ini” (2002). Mustafa Altum (2017) berpendapat bahwa komitmen guru merupakan komponen penting dari pendidikan yang berkualitas. Nias berpendapat bahwa komitmen yang kuat menjadikan identitas guru/pendidik sebagai ‘guru sejati’ (1989/2002: 30-31). Beberapa guru melihat komitmen mereka sebagai bagian dari identitas profesional mereka, komitmen menjelaskan tentang diri mereka dan pekerjaannya, dan mereka mendapatkan kepuasan (Crosswell, 2006; Lopez dan Irene, 2017: 18-29). Dalam hal ini komitmen guru adalah salah satu faktor kunci untuk keberhasilan masa depan pendidikan dan sekolah (Huberman, 1993) karena “sangat mempengaruhi kemauan guru untuk terlibat dalam praktek kooperatif, reflektif dan kritis” (Crosswell dan Elliott, 2004 [tanpa halaman]). Oleh karena itu, komitmen pendidik dianggap sebagai salah satu faktor kunci bagi peningkatan mutu dan keberhasilan pendidikan di setiap sekolah, perkembangan peserta didik dan keberhasilan reformasi

pendidikan karena komitmen digunakan untuk memahami motivasi seseorang untuk memasuki profesi guru, dan keinginan guru untuk tetap tinggal atau mengajar, kualitas pengajaran dan kemampuan beradaptasi mereka, kinerja dan sikap (terhadap sekolah, pembelajaran dan prestasi siswa), kehadiran guru, pergantian guru atau niat meninggalkan profesi (burnout), kepedulian terhadap kemajuan, pembelajaran, dan kesejahteraan siswa mereka karena setiap guru berinvestasi secara emosional dalam pekerjaan dan siswa mereka (Convey, 2014; Razak, *et.al.*, 2009; Crosswell dan Elliott, 2004; Cho, 2012; Christopher Day dkk, 2006). Memanglah benar bahwa guru berinvestasi secara emosional dalam pekerjaan mereka dan siswa mereka (Nias, 1981; Elliot dan Crosswell, 2002; Firestone, 1996; Crosswell & Elliott, 2004; Day et al., 2006 & Day, 2004; Convey, 2014; Lopez & Irene, 2017). Nias berpendapat bahwa komitmen yang kuat menjadikan identitas guru/pendidik sebagai 'guru sejati' (1989/2002: 30-31).

Dimensi Komitmen Pendidik Katolik

Dalam studi ini komitmen pendidik Katolik dikategorikan ke dalam empat dimensi, yakni misi, identitas sekolah atau lembaga pendidikan Katolik, pertumbuhan pribadi, sosial, dan spiritual siswa, dan tiga nilai dasar pendidikan Augustinian.

Komitmen pada Misi: Respon Unik terhadap Panggilan Tuhan untuk Kepenuhan Hidup dan Pelayanan Gereja

Dua faktor yang mempengaruhi konsistensi (komitmen) internal setiap pendidik Katolik yang harus ditingkatkan adalah motivasi pelayanan dan motivasi atau komitmen terhadap misi (Convey, 2014; Cho, 2011; Cho, 2012). Covey menunjukkan bahwa motivasi pelayanan dicirikan oleh kesadaran guru bahwa mereka dipanggil dan dipilih oleh Tuhan (pilihan Tuhan untuk hidup saya) untuk membagikan nilai-nilai mereka, memberi kesaksian iman mereka, dan membantu perkembangan spiritual siswa. Sedangkan motivasi Katolik adalah tentang komitmen khusus guru terhadap pendidikan Katolik yang berarti keinginan untuk bekerja di lingkungan sekolah Katolik seturut falsafah religius sekolah (Convey, 2014: 8-9). Karena itu ia membaginya menjadi dua yaitu, guru yang berkomitmen misi atau *mission committed educator* yakni guru yang berusaha

mengamalkan misi keagamaan sekolah dan guru yang berkomitmen profesional yakni guru yang memandang mengajar sebagai pekerjaan atau profesi belaka. Baginya, meskipun motivasinya berbeda, mereka bekerja sama untuk kebutuhan siswa dan masyarakat (2014, hlm.5). Lebih lanjut, Young Kwan Cho dengan jelas menekankan sifat komitmen terhadap misi di mana ia berpendapat bahwa “komitmen pada misi mengacu pada komitmen terhadap misi keagamaan sekolah Katolik yang berakar pada tradisi dan ajaran Katolik. Komitmen pada misi menunjukkan keyakinan yang kuat dan penerimaan guru terhadap misi penginjilan sekolah mereka, kesediaan untuk tampil sebagai saksi iman dengan kata dan perbuatan, dan membantu siswa mengembangkan keyakinan dan nilai-nilai kristiani” (Cho, 2012: 121&122). Karena itu, dapat dikatakan bahwa komitmen pendidik Katolik untuk misi pada dasarnya dimotivasi oleh imannya daripada imbalan ekonomi dan psikologis meskipun tak dapat dipungkiri bahwa factor luar tersebut dapat mempengaruhi dan mendorong mereka. Iman memegang peranan penting dalam pendidikan Katolik, sekolah Katolik serta komitmen pendidik Katolik (Cho, 2012). Sekolah Katolik itu unik karena Kristus adalah pusat dari semua kepercayaan dan kegiatan. Misinya adalah menjadi komunitas iman yang mengintegrasikan iman (pengajaran agama), kehidupan dan budaya (pembentukan nilai dan pengembangan iman) ke dalam kehidupan siswanya (Moore, 2000: 97; CCE⁴, 1977, 37-§45).

Komitmen terhadap Identitas Sekolah atau Lembaga Pendidikan Katolik sebagai Sebuah Organisasi

Komitmen terhadap sekolah atau lembaga pendidikan banyak berkaitan dengan komitmen afektif dan normatif Meyer dan Allen (1990 & 1991) dan keterlibatan moral dari Etzioni dan komitmen kontrol dari Kanter (Mowday, Porter dan Steers, 1982). Guru memiliki kewajiban moral untuk bekerja di lingkungan pendidikan Katolik sebagai hasil sosialisasinya, dan tanggung jawab balas budi karena mendapat dukungan dan bantuan dari sekolah dan lembaga pendidikan serta sesama guru. Dalam hal ini komitmen ini berarti identifikasi, keterikatan dan keterlibatan pendidik (guru) dengan sekolah atau lembaga pendidikan sebagai tempat kerja atau

⁴*Congregation for Catholic Education (CCE): Kongregasi untuk Pendidikan Katolik.*

organisasi karena hubungan emosional yang kuat, kepercayaan dan penerimaan dan perasaan positif terhadap nilai-nilai dan tujuan organisasi itu (otoritas). Komitmen ini berfokus pada sekolah/organisasi sekolah sebagai tempat kerja di mana “guru berkomitmen pada filosofi, klien, tujuan, nilai, atau bahkan reputasi organisasi tertentu” (Elliot dan Crosswell, 2002, [tanpa halaman]).

Filosofi, nilai, dan pandangan dunia yang menjadikan sekolah Katolik sebagai Katolik dan membangun identitas Gereja Katolik akan diambil dari empat konfigurasi unik Gilkey dan konsep penekanan komunal Groome yang disebut lima karakteristik teologis- *five theological characteristics* yakni komitmen terhadap tradisi: Untuk berbagi ‘Cerita’ dan Visi; komitmen terhadap antropologi positif Katolik; komitmen terhadap rasa sakramentalitas Katolik: ‘Melihat Tuhan dalam segala hal’; komitmen Katolik terhadap rasionalitas; dan komitmen terhadap komunalitas Katolik (Groome 2005/1996: 106- 124; Palestina, 2009: 13; Nsiah & Walker, 2013: 7). Faktanya bahwa karakteristik identitas sekolah Katolik telah mempengaruhi dan membentuk identitas (pikiran, hati, perilaku, dan tindakan) dan komitmen pendidik Katolik baik awam maupun religius karena hal-hal tersebut telah diajarkan, ditanamkan, disaksikan dan diintegrasikan ke dalam pembinaannya. Jadi, peningkatan komitmen dan tujuan mereka sangat dipengaruhi oleh budaya atau lingkungan sekolah Katolik.

Komitmen terhadap Prestasi Belajar Siswa, Pertumbuhan Sosial, dan Spiritual

Pada dasarnya, komitmen terhadap pembelajaran dan perkembangan sosial siswa mengacu pada hubungan pribadi dan unik antara guru (pendidik) dan siswanya (Crosswell, 2006). Hubungan unik ini terlaksana ketika “guru yang bertindak di luar peran ‘guru’ dan mendukung siswa dalam peran pendampingan dan pembinaan” (2002, [tanpa halaman]). Ini berarti bahwa pendidik diminta untuk terlibat tidak hanya dalam mengajar mata pelajaran dan berbagi pengetahuan mereka, tetapi juga panggilan dan perhatian mereka, dedikasi, tanggung jawab untuk pengembangan siswa sebagai pribadi (Crosswell, 2006; Tyree, 1996). Jadi, mereka memenuhi kebutuhan individu siswa. Menurut I. Park, tipe ini berfokus pada dedikasi guru kepada siswa, misi pencapaian akademik siswa di sekolah dan

pembangunan sosial (Tyree, 1996; Cho, 2011; Razak, Darmawan & Keeves, 2009).

Berkaitan dengan pembahasan ini, para pendidik Katolik memiliki tugas atau respons unik yang melampaui pembelajaran dan perkembangan sosial siswa, yaitu mereka bertanggung jawab atas pertumbuhan spiritual siswanya. Secara historis, Gereja Katolik telah berpartisipasi dan mengembangkan ‘manusia seutuhnya’ (tubuh, pikiran, rohani, dan jiwa) (GE⁵, 1965, 1 & 2; 1977, 29, 35 & 90; CE, 1982, 28). Berdasarkan dokumen Gereja di atas, Shimabukuro menekankan bahwa “Pendidik Katolik dipanggil untuk membina spiritualitas siswa mereka” (Shimabukuro, 2008: 504). Mereka harus berkomitmen terhadap perkembangan rohani murid-muridnya karena “sekolah Katolik hampir seluruhnya bergantung pada mereka untuk pencapaian tujuan dan programnya” (GE, 1965, 8). Hal ini penting karena tujuan pembinaan nilai-nilai spiritual adalah untuk mendorong siswa untuk mencari makna dan nilai tertinggi yang melampaui, mengubah dan mengintegrasikan kehidupan mereka, dan untuk membangun pertobatan pribadi dan mendalam, perjumpaan, hubungan dan kesatuan dengan Tuhan.

Karena itu, *mission committed educator* (pendidik yang berkomitmen pada misi) berperan sebagai pembimbing spiritual, katekis, rohaniwan dan pembangun masyarakat yang berpartisipasi aktif dalam pembentukan spiritual dan moral siswanya, ‘membawa’ mereka kepada Kristus, membangun ruang bagi siswanya untuk memiliki pertobatan, perjumpaan dan hubungan pribadi dan mendalam, serta kesatuan dengan Allah melalui berbagi pengetahuan, pengalaman iman dan teladan mereka (lih. CCE, 1982, 16 & 24; GE, 1965, 8). Melalui unsur-unsur dan metode pembinaan spiritual atau praktik keagamaan-spiritual seperti doa harian dan partisipasi dalam misa hari Minggu atau kebaktian Minggu, bimbingan spiritual, berbagi iman, devosi, refleksi teologis, mempelajari orang-orang kudus dan hidup adil, *mission committed educator* diminta untuk membantu anak didiknya dalam memelihara pembinaan rohaninya (The USCCB, 2005: 39-42). Secara khusus, Shimabukuro mengemukakan (2008) bahwa pembinaan rohani yang bersumber dari sumber-sumber iman dan

⁵*Gravissimum educationis* (GE) sebagai dokumen Konsili Vatikan II berupa *Deklarasi tentang Pendidikan Kristiani*.

kehidupan iman para pendidiknya, harus ditempatkan pada akar dari proses dan kegiatan belajar mengajar sehingga kebutuhan, kehidupan, perilaku, motivasi, semangat, nilai, harapan, dan cinta siswa generasi milenial saat ini akan dibimbing, diilhami, ditransformasikan dan disucikan oleh Cahaya Roh Yesus Kristus. Shimabukuro (2008: 519) menyimpulkan bahwa

“learning methodologies, namely through ‘generative’ and ‘transformative’ pedagogical models, they experience opportunities to activate the spirit of God dwelling within them. This activation propels their spiritual development, which lies at the heart of Catholic education”.

Komitmen terhadap Tiga Nilai Dasar Pendidikan Augustinian

Spiritualitas Ordo Saint Augustine (OSA) pertama-tama didasarkan pada Regula dari St. Agustinus dari Hippo sendiri dan kemudian kehidupan, pelbagai tulisan, kotbah dan ajarannya. Selain itu serta ajaran Gereja dan tradisi hidup membiara Ordo menjadi referensinya. Aspek fundamental dari spiritualitas Augustinian adalah interioritas (*search for God*), komunitas (*common life*), dan pelayanan kepada Gereja (*service to the Church*). Elemen-elemen ini memiliki dimensi evangelisasi dari Gereja dan Injil di mana nilai-nilai seperti cinta (*caritas*), persahabatan (*amicitia*), kerendahan hati (*humalitas*) dan pelayanan dihayati, dipeluk, dibagikan, dan dimanifestasikan melalui kaul religius kesucian, kemiskinan dan ketaatan (Curia Generalizia Agostiniana, 1979: 188; 2008; Batayola, 2017). Aspek spiritualitas Augustinian berakar pada Injil sendiri yakni pencarian akan Tuhan, prioritas cinta yang utuh, Tuhan dan sesama manusia, kesederhanaan dalam semangat hidup berbagi harta milik, kehidupan bersama, pelayanan kepada Gereja dan evangelisasi atau responsif terhadap pikiran Gereja, keterbukaan terhadap kebutuhan umat Allah, dan inisiatif evangelis (Curia Generalizia Agostiniana, 1979: 188). Ketiga unsur spiritualitas Agustinus ini merupakan unsur dasar yang membentuk tiga nilai inti pendidikan Agustinus: *unitas* (persatuan-kesatuan), *veritas* (kebenaran) dan *caritas* (kasih-pelayanan) (Baker, 2016; Batayola, 2017). Ketiga unsur atau nilai di atas merupakan pedoman bagi semua kegiatan khususnya pelayanan pendidikan Ordo. Hal tersebut menjadi pembeda antara mereka dengan komunitas religius lain, memberi makna bagi mereka sebagai Augustinian. Robert Prevost menekankan bahwa “Ordo berkeinginan untuk mempromosikan apa yang benar-benar Augustinian di

dalam berbagai pusat pendidikan yang merupakan bagian dari kerasulan pendidikan Augustinian kita” (Baker, 2016: 222). Ini telah diintegrasikan ke dalam program formasi dan pelatihan bagi internal anggota maupun para pendidik Augustinian supaya nilai-nilai dasar itu dapat membentuk identitas, keyakinan, perasaan, moralitas, pemikiran, pemahaman, dan kemauan para anggotanya serta menginspirasi dan membimbing mereka dalam menghayati iman mereka sepanjang perjalanan hidup panggilan mereka.

Komitmen pendidik Augustinian terhadap pendidikan berakar pada spiritualitas Augustinian dan tiga nilai dasar pendidikan Augustinian.

Nilai dasar *unitas* mengacu pada belajar bersama dan mempromosikan persahabatan. Sebagai ekspresi dari dimensi komunitarian dan persahabatan, pada dasarnya diilhami oleh alasan dan tujuan utama kehidupan religius menurut Agustinus. Alasan dan tujuan utamanya adalah untuk “hidup harmonis di rumahmu, tertuju kepada Tuhan dalam kesatuan pikiran dan hati” (Augustinian General Kuria, 2008: 9). Ini berarti setiap pelaku pendidikan harus hidup sebagai komunitas dengan orang lain dan berbagi karunia dan belajar dengan orang lain. Belajar dengan orang lain diekspresikan melalui dialog antara siswa dan guru di mana mereka dituntut untuk menciptakan komunitas belajar yang kolaboratif dan kooperatif. Selain itu, pengejaran persatuan juga terjadi melalui promosi persahabatan di mana interaksi, relasi, dan berbagi antara siswa, guru, staf, dan orang tua dapat diartikulasikan (Baker, 2016: 224-225).

Nilai dasar *veritas* ialah semangat mencari kebenaran. Dalam perspektif pedagogi Augustinian, kebenaran objektif adalah suatu kenyataan yang terus dicari, dideskripsikan, dan dialami oleh setiap pembelajar. Peneliti kebenaran selalu dalam perjalanan untuk menemukan kebenaran objektif. Mencari kebenaran adalah proses daripada metode dan keyakinan. Menurut Fincias, tujuan proses ini adalah untuk mencari Yesus Kristus sebagai cahaya batin atau Guru Batin yang hidup dalam diri setiap orang dan berdialog dengan budaya modern. Pembelajaran berlangsung dalam konteks pertemanan (Baker, 2016). Setiap orang harus saling menghormati satu sama lain meskipun ada perbedaan (nilai, kepercayaan, dan budaya) karena setiap orang adalah gambar Tuhan dan

harus menjadi pribadi yang inklusif yang membuka diri terhadap nilai, kepercayaan, dan kebenaran orang lain.

Nilai dasar *caritas* ialah pembinaan cinta kasih yang dimulai dengan cinta kepada Tuhan. Cinta kepada Tuhan diwujudkan melalui promosi cinta untuk belajar dan peduli untuk pelajar. Arah mengacu pada proses di mana identitas atau kehidupan seseorang dibentuk dan dikembangkan, dan sisanya berfokus pada pemahaman dan apresiasi pendidik terhadap kebutuhan dan upaya siswa. Kasih kepada Allah mesti diungkapkan lewat kasih dan pelayanan kepada Gereja khususnya perhatian dan keberpihakan kepada mereka yang lemah dan mereka yang kurang atau tidak mendapat kesempatan dalam mengakses pendidikan dan pelayanan kebutuhan dasar lainnya.

Faktor-Faktor yang Mempengaruhi Komitmen Pendidik Katolik Pemahaman Umum: Antara Penghargaan Ekstrinsik dan Motivasi Intrinsik

Pada hakikatnya seseorang termotivasi secara intrinsik atau ekstrinsik untuk melakukan sesuatu. Menurut Mowday, Porter & Steers, keuntungan atau penghargaan baik *economic rewards* (gaji dan upah), *economic security* (investasi) dan *psychological rewards* (seperti kepuasan kerja intrinsik dan dukungan dari rekan kerja atau keluarga) mempengaruhi motivasi atau komitmen seseorang untuk bekerja dan tinggal di sebuah organisasi dan menginvestasikan bakat dan waktunya (1982: 3). Sejalan dengan itu, setiap pendidik Katolik pasti termotivasi karena “komitmen awal mereka terkait erat dengan motivasi mereka untuk memasuki profesi guru” (Day *et al.*, 2006: 188). Dengan melihat alasan awal seseorang masuk mengajar, Kyriacou dan Coulthard mengkategorikan menjadi tiga alasan atau tiga motif dasar⁶ yang mempengaruhi motivasi para guru atau calon guru yakni

⁶Kyriacou dan Coulthard seperti dikutip Barmbry (2006) mendefinisikan alasan ini sebagai “(1) alasan altruistik: alasan ini berkaitan dengan melihat mengajar sebagai pekerjaan yang berharga dan penting secara sosial, keinginan untuk membantu anak-anak agar berhasil, dan keinginan untuk membantu masyarakat meningkat; (2) alasan intrinsik: alasan ini mencakup aspek aktivitas pekerjaan itu sendiri, seperti aktivitas mengajar anak, dan minat untuk menggunakan pengetahuan dan keahlian materi pelajaran mereka; dan (3) alasan ekstrinsik: alasan tersebut meliputi aspek pekerjaan yang tidak melekat pada

motif altruistik (*altruistic motives*), motif intrinsik (*intrinsic motives*) dan motif ekstrinsik (*extrinsic motives*) (2017: 314-323; Barmby, 2006: 4). Karena itu, faktor yang paling memotivasi komitmen guru secara umum dapat diklasifikasikan menjadi dua bagian, yaitu penghargaan ekstrinsik (*extrinsic rewards*) dan motivasi intrinsik (*intrinsic motivation*) (Mowday, Porter & Steers, 1982; Day *et al.*, 2006; Razak, Darmawan & Keeves, 2009; Crosswell, 2002; Day, 2004/2005; Covey, 2004 & Cho, 2012).

Definisi motivasi ekstrinsik Ryan dan Deci berfokus pada keinginan atau motivasi individu untuk melakukan tugas yang dikendalikan oleh sumber luar tertentu (*outside sources*). Misalnya, mereka memutuskan untuk melakukan sesuatu karena imbalan eksternal (*external rewards*) seperti untuk mencapai tujuan, mendapatkan penghargaan atau dukungan dan menghindari hukuman (Ryan & Deci, 2000a: 71; Ryan & Deci 2000b: 60; Ryan & Deci, 2017). Dalam konteks penelitian ini, di satu sisi, derajat komitmen pendidik dapat dipengaruhi dan diukur oleh beberapa kekuatan luar (*outside forces*) seperti kebutuhan dasar (*basic needs*), penghargaan ekonomi (gaji, pembayaran, biaya dan tabungan), penghargaan atas penyelesaian pekerjaan, materi, promosi, kesempatan kerja (*job opportunities*), keamanan kerja (*job security*), dukungan (*support*), nilai and penghargaan (*values and rewards*), penghargaan diri (*self-esteem*) dan status sosial dari lingkungan dan menghindari hukuman/ PHK (Christopher Day *et al.*, 2006: 189).

Sehubungan dengan itu, motif ekstrinsik yang diperoleh oleh guru ialah status pahlawan di sekolah dan di masyarakat seseorang guru. Dengan itu mereka memiliki perasaan dihormati, dan mereka bekerja sesuai jadwal kerja maka mereka mendapatkan tunjangan seperti waktu istirahat, gaji (*salary*), kondisi kerja (*working conditions*), dan status. Pendidik menyadari bahwa mereka memiliki lebih banyak waktu sepulang sekolah dan mereka memberikan lebih banyak waktu untuk keluarga mereka dan tetap dekat dengan mereka (2017: 320-323; Bergmark *et al.*, 2018; Bernhardt, 2012; Watt, *et al.*, 2012). Mereka masuk dan mempertahankan diri di sekolah atau lembaga pendidikan karena dipandang sebagai tempat

pekerjaan itu sendiri, seperti libur panjang, tingkat gaji, dan status” (Barmby, 2006: 4). Mukminin, A. et al menunjukkan bahwa tiga faktor dasar tersebut yang mempengaruhi motif mahasiswa yang mengambil pendidikan guru di Indonesia (2017: 314-323).

kerja di mana mereka memiliki kesempatan untuk memenuhi kebutuhan dasar dan mengembangkan status sosial mereka, dan mereka dihormati oleh masyarakat. Dapat ditegaskan bahwa komitmen mereka dapat dipengaruhi oleh faktor situasional (Day et al, 2006), konteks sekolah (Elliot & Crosswell, 2002) atau kondisi kerja dan efek konfigurasi dan kontekstual (Razak, Darmawan & Keeves, 2009: 352 & 354). Dengan demikian, faktor situasional atau konteks sekolah mengacu pada hubungan positif antara guru dan siswa dan orang tua, perilaku murid, orang tua dan dukungan afiliasi, kepemimpinan administratif yang kuat (pengakuan dan dukungan dari pemimpin sekolah) atau dukungan organisasi, hubungan positif dengan staf, rekan kerja atau kolega-kolegialitas (Squillini, 2001; Razak, Darmawan & Keeves, 2009). Selain itu, penelitian Squillini (2001) menunjukkan bahwa motivator ekstrinsik yang signifikan yang mendorong dan meningkatkan mengapa guru Katolik merasa berkomitmen atau tetap berada di sekolah Katolik adalah kemampuan untuk mengajarkan nilai-nilai kristiani, pemenuhan pribadi dan spiritual lingkungan sekolah Katolik dan pentingnya pekerjaan dan motivasi siswa untuk belajar. Singkatnya, tingkat komitmen guru dipengaruhi oleh kekuatan luar seperti keamanan kerja, penghargaan ekonomi, penghargaan status sosial, dan faktor tempat kerja atau kondisi kerja.

Berbeda dengan penghargaan ekstrinsik, dorongan motivasi intrinsik berasal dari dalam atau dalam diri, dari keinginan internal pegawai atau pendidik untuk melakukan tindakan atau tugas tertentu karena penting, menarik, menantang, menyenangkan, dan memberikan tujuan yang bermakna, rasa pilihan, rasa kompetensi, dan rasa kemajuan dan kepuasan pribadi yang melekat untuk hidup mereka dan memberi mereka pelbagai kebutuhan psikologis (Ryan & Deci, 2000b, Ryan & Deci, 2000a Langton, Robbins & Judge, 2016: 128 ; Amstrong, 2014: 170; Thomas, 2009: 50). Menurut Ryan & Deci, motivasi intrinsik mendorong seseorang untuk memenuhi tiga kebutuhan psikologis dasar, yaitu: *otonomi-autonomy* (kebebasan memilih untuk mengendalikan hidup sendiri dan melakukan sesuatu), *kompetensi-competence* (kebutuhan akan kepercayaan diri pada kemampuan seseorang untuk melakukannya dengan baik dalam suatu kegiatan), dan *keterkaitan-relatedness* (rasa pengalaman bersama dan hubungan yang bermakna dengan orang lain, kebutuhan untuk memelihara persahabatan atau hubungan dengan orang lain) (Ryan &

Deci, 2000a; Ryan & Deci, 2000b). Selanjutnya, Thomas menyebutkan empat kategori utama motivasi intrinsik yang mempengaruhi motivasi atau keterlibatan seseorang seperti: rasa kebermaknaan (*a sense of meaningfulness*), pilihan (*choice*), kompetensi (*competence*), and kemajuan (*progress*) (Thomas, 2009: 50-59). Secara singkat dapat dikatakan bahwa keempat kategori motivasi intrinsik ini adalah tentang emosi, dan kualitas pekerjaan yang menghasilkan emosi positif. Juga, penghargaan ini berkontribusi pada kinerja, kepuasan kerja, komitmen organisasi, retensi, dan pengurangan stres (bdk. Thomas, 2009: 58-59).

Dalam konteks pendidikan, beberapa penelitian telah membahas motivasi intrinsik yang berkontribusi pada pengembangan komitmen guru. Sebuah penelitian yang dilakukan oleh Dinham dan Scott menunjukkan bahwa faktor intrinsik yang memotivasi banyak guru untuk masuk dan tetap bertahan di sekolah adalah keinginan untuk bekerja dengan anak-anak, keinginan untuk membuat perbedaan, keinginan untuk mempromosikan mata pelajaran mereka dan dorongan alami untuk mengasuh (Christopher Day *et al.*, 2006:189). Membuat perbedaan berarti menghadirkan dampak positif pada kehidupan siswa, membantu mereka meningkatkan diri, berkontribusi pada masyarakat, dan bekerja dengan anak-anak. Berdasarkan penelitian Kyriacou dan Coulthard, Mukminin, Kamil, Muazza, & Haryanto, ada dua alasan yang mempengaruhi motif beberapa mahasiswi yang mengambil pendidikan guru di Indonesia yaitu, motif altruistik dan intrinsik motif (2017: 314-323). Motif altruistik mengacu pada misi idealis dan sosial seperti membantu masyarakat menjadi lebih baik di masa depan, membantu daerah pedesaan dan terpencil, membentuk generasi terpelajar masa depan, dan senang bekerja sama dengan generasi muda. Guru yang dimotivasi oleh alasan altruistik memandang bahwa mengajar sebagai pekerjaan yang memiliki nilai sosial dan profesi penting. Mereka sadar bahwa mereka memiliki keinginan internal untuk mendukung perkembangan anak dan membuat perbedaan di masyarakat. Demikian pula, motif intrinsik yang mempengaruhi motivasi mereka adalah *intellectual mission* yakni misi intelektual di mana mereka memiliki lebih banyak kesempatan untuk mengembangkan kehidupan akademik mereka, *role models' continuation* di mana guru melanjutkan apa yang mereka dapat seperti sopan santun dan cara mengajar dan pembentukan dari guru mereka sebelumnya, dan *personal*

fulfilment yakni pemenuhan atau pencapaian pribadi di mana guru melihat profesi mengajar akan menyelamatkan hidup mereka selama ada pendidikan. Jadi, motif intrinsik mencakup aspek-aspek yang melekat dalam diri guru, berkaitan dengan makna mengajar dan semangat mengajar, kepuasan mengajar, pengetahuan mata pelajaran, dan keahlian (Mukminin, Kamil, Muazza, & Haryanto, 2017: 314-323; cf. Bergmark *et al.*, 2018; Bernhardt, 2012; Watt, 2012).

Karena itu, motivasi intrinsik dapat berupa sejumlah faktor profesional dan faktor personal (Christopher Day *et al.*, 2006) atau dimensi praktik dan dimensi ideologi (Elliot dan Crosswell, 2002). Faktor profesional atau dimensi praktik berkaitan dengan identitas pendidik sebagai pendidik yang tugas utamanya membentuk dan mentransformasikan kehidupan peserta didik. Elliot dan Crosswell berpendapat bahwa dimensi ini adalah tentang identitas profesional guru (pendidik) yang berhubungan dengan kepedulian, tanggapan dan pemenuhan kebutuhan peserta didik (perilaku profesional); keinginan untuk meningkatkan praktik profesional sebagai guru seperti bekerja sebagai tim, menemani siswa, menjadi pendengar, dipersiapkan dengan baik untuk kelas dan bertanggung jawab; manajemen dan investasi waktu sebagai sumber daya, dan pemahaman tentang komitmen mereka untuk mengajar sebagai profesi daripada 'hanya pekerjaan' (Elliot & Crosswell, 2002). Adapun, faktor personal atau dimensi ideologi adalah pengaruh signifikan yang berasal dari luar sekolah tetapi berdampak pada pekerjaan dan komitmen guru seperti status sebagai ayah, anak, pasangan, identitas pribadi, keyakinan, sistem nilai, dan filosofi tentang pendidikan (Elliot & Crosswell, 2002).

Iman sebagai Motivator Intrinsik Utama Komitmen Guru Katolik⁷

Studi sebelumnya menunjukkan bahwa ada hubungan antara iman dan aspek intrinsik dari motivasi manusia. Banyak sarjana telah menekankan bahwa faktor iman atau religius seperti motivasi pelayanan dan motivasi

⁷Sub pokok pembahasan ini dapat dibaca dalam kaitannya dengan model komitmen pendidik Katolik khususnya komitmen pada misi dan komitmen pada identitas sekolah/lembaga pendidikan Katolik.

katolik jelas dipahami sebagai motivator intrinsik paling dominan dan utama yang pada dasarnya mendorong, membentuk nilai-nilai, identitas, keyakinan, emosi, makna, dan moralitas pendidik Katolik (Groome, 1996/2005; Cho, 2011; Cho, 2012; Unruh & Sider, 2005) dan mempengaruhi komitmen pendidik Katolik untuk bidang studi yang berbeda (Groome, 1996/2005; Cho, 2011; Cho, 2012; Convey, 2014; Beker, 2016), spiritualitas jemaat (Baker, 2016) dan Katolik (Groome, 1996/2005). Cho (2012: 123) dengan jelas menekankan bahwa “iman sebagai yang motivator intrinsik utama dan mendasar bagi kaum beriman yang diyakini berkontribusi kuat terhadap komitmen”. Oleh karena itu, komitmen pendidik yang berorientasi pada misi (*mission committed educator*) tentu percaya bahwa komitmen mereka pada dasarnya didorong oleh motivasi intrinsik (iman). Alasan mengapa, iman memainkan peran penting dalam komitmen pendidik Katolik adalah bahwa iman merupakan komponen penting dari motivasi intrinsik yang mendukung dan membentuk identitas profesional mereka, nilai-nilai, dan keyakinan, emosi, moralitas, memberikan makna khusus kepada mereka dan kontribusi signifikan dan arah untuk kehidupan mereka dan bidang studi mereka. Iman memberikan rasa tujuan yang bermakna (*meaningful purpose*), pilihan (*choice*), kompetensi (*competence*), dan kemajuan (*progress*), semangat (*desire-passion*), nilai dan visi (*value and vision*), hubungan dan koneksi dengan hasil dan kepuasan pribadi untuk hidup mereka (Amstrong, 2014, Thomas, 2009; Unruh & Sider, 2005 Groome, 1996/2005; Cho, 2011; Cho, 2012). Hal ini berkaitan dengan definisi Fowler tentang iman sebagai “sebuah orientasi dari orang seutuhnya, memberikan maksud dan tujuan pada harapan dan usaha, pikiran dan tindakan seseorang” (1981: 14).

Secara khusus makna makna dalam kaitannya dengan hakikat pendidikan menurut Mina Ramirez (2012) berarti kesadaran akan karunia yang diberikan Tuhan dan keinginan untuk menggunakan karunia tersebut untuk kebaikan pribadi dan masyarakat (*common good*) sebagai ekspresi dari tanggungjawab manusia. Dengan demikian, rasa kebermaknaan terdiri dari tiga aspek: hubungan saling menghormati, tanggungjawab untuk misi atau tugas; dan kesadaran akan ditantang oleh keterbatasan objektif lingkungan dalam mengejar tujuan seseorang. Selain itu, dalam perspektif Kristen, tiga esensi kebermaknaan yang harus direfleksikan, dihayati, dibagikan, dan dipromosikan oleh para pendidik Kristen adalah kebajikan kasih, iman, dan harapan (Ramirez, 2012: 102-103). Maka,

“faith is deeply related to the human need to find and make meaning and to do so in a trusting relationship to the divine Being and Spirit from whom creation issues. Faith orients one to life and its purposes, and to creation, with its origins, its ordering, its enormity, its hospitality to life in its myriad forms and expressions, and its mystery” (Fowler, 2004: 412).

Jadi, seorang pendidik Katolik dapat mengatakan:

“Saya mengajar di sekolah Katolik karena saya percaya bahwa itu adalah pilihan Tuhan untuk hidup saya; saya mengajar di sekolah Katolik karena saya memandang mengajar sebagai pelayanan; saya mengajar di sekolah Katolik karena saya ingin mengajar di lingkungan pendidikan seperti ini; saya mengajar di sekolah Katolik karena ini merupakan kesempatan untuk menjadi bagian dari komunitas iman; dan saya percaya bahwa saya memiliki tanggung jawab untuk mewariskan keyakinan agama saya kepada murid-murid saya” (Cimino, SSJ, 2001: 190).

Sebagai motivator intrinsik utama komitmen guru Katolik, iman Katolik mendorong para pendidik Katolik untuk selalu merasa dipanggil untuk mengintegrasikan makna dan tugas pelayanan Kristen ke dalam profesi mereka dengan melakukan tiga pelayanan yaitu membangun komunitas (*koinonia*), berkhotbah (*kerygma*) dan pelayanan (*diakonia*). Faktor iman sebagai motivator intrinsik inilah membentuk *mission committed educator* dapat melihat dan melaksanakan pelayan pendidikan dan pengajaran sebagai *a creative ministry* dalam terminology Henry Nouwen (1971) di mana dia menegaskan bahwa mengajar menjadi pelayanan kreatif yang melampaui transfer pengetahuan atau keahlian profesional. Pendidik Katolik memainkan peran penting di sekolah Katolik dan dalam melaksanakan tujuan sekolah pendidikan Katolik. Mengajar sebagai tindakan pengabdian harus melampaui tingkat keahlian profesional (*transference of knowledge*). Dalam melakukan pelayanan ini, para *minister-pelayan* diminta untuk siap membuka diri untuk berdialog, menghormati orang lain dan “menyerahkan nyawanya untuk sahabatnya”. Dengan kata lain, mengajar sebagai pelayanan kreatif diwujudkan ketika para pendidik Katolik menawarkan pengalaman hidup mereka sendiri kepada siswa mereka sehingga kecemasan yang melumpuhkan dapat dihilangkan, pembelajaran nyata dapat terjadi, wawasan dan perspektif baru yang

membebaskan tentang kehidupan dapat muncul, dan transformasi baru, harapan dan kehidupan baru dapat dialami (Nouwen, 1971).

Dengan melakukan tiga pelayanan kristiani, nilai-nilai dasar sekolah katolik (Palestini, 2009: 14) dan tema serta karakteristik kepemimpinan yang melayani (Nsiah dan Walker, 2013: 123, 145-147) dihayati. Inilah kualitas-kualitas yang memberikan makna khusus pada pengalaman komitmen para pendidik Katolik di mana mereka melihat pekerjaan mereka dengan perspektif yang berbeda seperti: itu adalah pilihan Tuhan untuk hidup saya, mengajar sebagai pelayanan yang bermakna, melayani manusia seutuhnya, membina pemuridan dan menghayati kekudusan, saya senang berada di lingkungan Katolik dan menjadi bagian dari komunitas iman, dan adalah tugas saya untuk berbagi dan menghayati keyakinan agama saya, melakukan pekerjaan Tuhan dan membentuk para duta Kristus (bdk. Cimino, 2001). Hal ini karena guru adalah saksi yang sangat mudah dijumpai oleh komunitas sekolah setiap hari. Imperatif moral dan iman mereka ialah mereka harus mencari cara untuk mempertahankan semangat harapan, tujuan, dan ketekunan dalam membuat Tuhan hadir dalam kehidupan mereka sendiri dan kehidupan siswa mereka (Raftery, 1985: 11).

Penutup: Kesimpulan dan Dorongan

Bila motivasi adalah apa yang membuat seseorang masuk, sedangkan komitmen adalah apa yang membuat seseorang tetap bekerja atau bertahan tempat kerja tertentu. Komitmen pendidik Katolik ialah keinginan dan kekuatan batin pendidik katolik (identifikasi/keterikatan intrinsik yang kuat) baik psikologis, moral maupun iman untuk tetap menjadi anggota sekolah (kesediaan untuk melepaskan peluang lain), mengabdikan diri dan setia kepada sekolah/organisasi pendidikan sebagai tempat kerja, dan demi mencapai tujuan dan nilai-nilainya. Faktor yang mempengaruhi komitmen pendidik katolik tidak hanya berupa faktor penghargaan eksternal dan motivasi internal tetapi faktor iman Katolik. Karena motivator intrinsik utama ialah iman dan perwujudan iman, maka komitmen pendidik Katolik dalam mengajar/mendidik tidak hanya dilihat sebagai pekerjaan atau profesi, tetapi lebih merupakan panggilan atau misi dan sebuah sarana dan jalan di mana seorang pendidik Katolik dapat mempraktekan imannya. Sebuah perspektif inklusif dalam kajian ini ialah

bahwa komitmen pendidik Katolik dalam berbagai bidang sebagai pelayanan (*service*) dan panggilan (*call*). Empat dimensi komitmen pendidik Katolik dalam studi ini dilihat sebagai pelayanan dan panggilan yang melaluinya mereka mempraktikkan atau menunjukkan iman mereka daripada sekadar ‘pekerjaan’ atau ‘profesi’ (CCE, 1977, 34-§63 ; Bryk, Lee, & Holland, 1993: 140; Cho, 2011; Cho, 2012; Groom, 2005/1996; Murray, 2013). Dengan demikian, para pendidik yang berkomitmen pada misi dipanggil untuk mengintegrasikan makna dan tugas pelayanan Kristen ke dalam profesi mereka dengan melakukan tiga pelayanan Gereja dan menjadikan pengajaran dan pendidikan sebagai sebuah pelayanan yang kreatif.

Saya yakin bahwa kerangka berpikir teoretis tentang komitmen pendidik Katolik telah disajikan. Bagaimana dengan penerapannya dan contoh-contoh konkrit? Apa yang bisa kita pelajari dan hubungkan dengan pengalaman komitmen beberapa pendidik Katolik di Papua? Pembahasannya akan disajikan pada bagian berikut.



Daftar Rujukan

Buku

- Armstrong, Michael. 2014. *Armstrong's handbook of human resource management practice (13th Edition)*. London, United Kingdom: Kogan Page Ltd.
- Augustinian General Curia. 2008. *Rule and constitution of the order of St. Augustine*. Rome, Italy: Author.
- Bryk, Anthony S., Valerie E. Lee and Peter B. Holland. 1993. *Catholic School and the Common Good*. Cambridge-USA: Harvard University Press.
- Cohen, Aaron. 2003. *Multiple commitments in the workplace: An integrative approach*. New Jersey. Lawrence: Erlbaum Associates, Inc.
- Colquitt, Jason A, Jeffrey A. Lepine and Michael J. Wesson. 2015. *Organizational behavior: Improving Performance and commitment in the workplace (4th Edition)*. New York: McGraw-Hill Education.

- Day, Christopher. (2004/2005). *A passion for teaching*. London/New York: Routledge Palmer/Taylor & Francis e-Library.
- Day, Christopher et al. 2006. *Variation in teachers' work, lives and effectiveness: Research/Project Report 743*. London: DfES.
- Fowler, J. W. 1981. *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco, California: Harper & Row.
- Groome, H. Thomas. 2005/1996. What makes a school Catholic? In Terence H. McLaughlin, Joseph O'Keefe S.J. and Bernadette O'Keefe (Eds.). *The contemporary Catholic school: Context, identity and diversity*. (pp. 106-124). London: Taylor & Francis e-Library.
- Kenneth W. Thomas. 2009. *Intrinsic motivation at Work: What really drives employee engagement*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Langton, Nancy, Stephen P. Robbins and Timothy A. Judge. 2016. *Organizational behaviour: concepts, controversies, applications. (Seven Canadian Edition)*. Toronto: Pearson.
- Meyer, John P. 2014. Employee commitment, motivation, and engagement: Exploring the links. In Marylène Gagné, *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (pp. 33-46). New York: Oxford University.
- Moore, Louise. Staff development in the Catholic school: The caring response of a community. In Thomas C. Hunt, Thomas E. Oldenski, SM & Theodore J. Wallace (Eds.). 2000. *Catholic school leadership: An invitation to lead*. London/New York: Falmer Press.
- Mowday, Richard T., Lyman W. Porter, Richard M. Steers and Peter Warr. 1982. *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York: Academic Press.
- Nias, Jennifer. 1989/2002. *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London/USA: Routledge and the Taylor & Francis e-Library.
- Nouwen, Henry. 1971. *Creative ministry*. New York: Doubleday & Company.
- Nsiah, Joseph and Keith Walker. (2013). *The servant leadership role of Catholic high school principals*. Rotterdam: Sense Publisher.

- Palestini, Robert H. 2009. *Catholic school administration: Theory, practice, leadership*. 2nd Edition: Revised and expanded. USA: Active Publication.
- Raftery, Francis, SC. 1985. *The Teacher in the Catholic School*. Washington D.C.: National Catholic Educational Association.
- Ramirez, Mina M. 2017. *A Transformative Way of Doing Research*. Manila: Valley Printing Specialist.
- Razak, Nordin Abd, I Gusti Ngurah Darmawan, and John P. Keeves. Teacher commitment. In Lawrence J. Saha & A. Gary Dworkin (Ed.). *International handbook of research on teachers and teaching: Part one*. 2009. New York: Springer Science+Business Media, LLC.
- Ryan, Richard M., and Deci Edward L. 2017. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: The Guilford Press
- Theodore Tack, OSA. 1979. Essential Characteristics of Augustinian Religious Life. In Curia Generalizia Agostiniana. *Living in Freedom Under Grace*. (pp. 187-192). Roma: Curia Generalizia Agostiniana.

Dokumen Gereja Katolik

- Congregation for Catholic School (CCE). (1977). The Catholic school. Diakses pada March 5, 2018, dari: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_en.html
- Congregation for Catholic Education (CCE). (1982). Lay Catholics in schools: Witness to faith. Diakses pada March 5, 2018, dari: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19821015_lay-catholics_en.html
- Congregation for Catholic Education (CCE). (2007). *Educating Together in Catholic Schools: A Shared Mission Between Consecrated Life Persons and Lay Faithful*. Diakses pada March 07, 2018 dari

http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20070908_educare-insieme_en.html

Second Vatican Ecumenical Council. (1965). Declaration of Christian education (GE). Diakses pada March 5, 2018, dari:http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vatii_decl_19651028_gravissimum-educationis_en.html

United States Catholic Conference. (2005a). *Co-workers in the vineyard of the Lord*. Washington, DC: United States Catholic Conference of Bishops.

Jurnal Cetak dan *Online*

Allen, Natalie. J. & J.P. Meyer. 1990. "The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance, and Normative Commitment," dalam *Journal of Occupational Psychology*, halaman 63: 1-18.

Altun, Mustafa. 2017. "The Effects of Teacher Commitment on Student Achievement," dalam *International Journal of Social Sciences & Educational Study*. ISSN 2520-0968 (Online), ISSN 2409-1294 (Print), March 2017, Vol. 3, No. 3.

Baker, Stephen J. 2018. "The Augustinian Values Institutes: Preserving a Legacy of Augustinian Education," dalam *Journal of Catholic Education*, 19 (3). Diakses pada April 15, 2018, dari <http://dx.doi.org/10.15365/joce.1903112016>.

Barmby, P. W. 2006. 'Improving teacher recruitment and retention : the importance of workload and pupil behaviour.', *Educational research.*, 48 (3). pp. 247-265. Diakses pada April 05, 2019, dari <http://dx.doi.org/10.1080/00131880600732314>.

Batayola, Andrew P. 2017. "Passion for Augustinian Spirituality: Love of Knowledge and Search for Truth," Paper presented at Augustinian Education Congress 2017, 24-28 July, Villanova University, USA. Diakses pada May 06, 2018, dari [.https://augustinians.net/uploads/downloads/edu/abatayola.pdf](https://augustinians.net/uploads/downloads/edu/abatayola.pdf)

- Cho, Young Kwan. 2012. "The Relationship between the Catholic Teacher's Faith and Commitment in the Catholic High School," dalam *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, Vol. 15, No. 2, March 2012, 117-139. Diakses pada March, 05, 2018, dari: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/cej/article/view/1280/1759>.
- Cimino, C. 2001. "Love or Money: Vocational Attitudes of the Catholic School Teacher," dalam *Journal of Catholic Education*, 5 (2). Diakses pada May 23, 2018, dari <http://digitalcommons.lmu.edu/ce/vol5/iss2/6>.
- Convey, John J. 2014. "Motivation and Job Satisfaction of Catholic School Teachers," dalam *Journal of Catholic Education*. Vol. 18, No. 1, September 2014, halaman 4-25. Diakses pada February 05, 2018, dari: <http://digitalcommons.lmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1820&context=ce>.
- Crosswell, Leanne and A/Prof Bob Elliott. 2004. "Committed Teachers, Passionate Teachers: The Dimension associated with Teacher Commitment and Engagement," dalam *Proceedings AARE 2004 Annual Conference*, 28th November- 2nd December, Melbourne, Australia. Diakses pada February, 05, 2018, Queensland University of Technology dari: <https://eprints.qut.edu.au/968/1/cro04237.pdf>.
- Deci, Edward. L. and Richard M. Ryan. 2008. "Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development and Health," dalam *Canadian Psychology*, Vol. 49, No. 3, halaman 182-185.
- Elliott, Bob and Leane Crosswell. 2002. "Teacher Commitment and Engagement: The Dimensions of Ideology and Practice Associated with Teacher Commitment and Engagement Within an Australian Perspective." Paper presented at the AARE 2002 Conference, Brisbane. Diakses pada February 05, 2018, dari <https://www.aare.edu.au/data/publications/2002/cro02522.pdf>.

- Firestone, William A. and James R. Pennell. 1993. "Policies Teacher Commitment, Working Conditions, and Differential Incentive, dalam *Review of Educational Research*, 63 (4), halaman 489-525.
- Fowler, J. W. 2004. "Faith Development at 30: Naming the Challenges of Faith in a New Millennium," dalam *Religious Education*, 99 (4), halaman 405–421.
- Lopez Nora L. & Elmer A. Irene. 2017. "Motivation and Commitment to Teaching among Pre-Service Teachers of a State University in Samar, Philippines," dalam *Journal of Academic Research* 02:3 (2017), halaman 18-29. Diakses pada February, 05, 2018, dari <https://www.researchgate.net/publication/322714144>.
- Malik, Muhammad, Ehsan Rizwan Qaiser Danish and Yasin Munir. 2012. "The Impact of Pay and Promotion on Job Satisfaction: Evidence from Higher Education Institutes of Pakistan," dalam *American Journal of Economics*, June 2012, Special Issue: 6-9 DOI: 10.5923/j.economics.20120001.02
- Meyer J.P. & Allen, N.J. 1991. "A Tree-Component Conceptualization of Organizational Commitment," dalam *Human Resource Management Review*, 1, halaman 61-89. Diakses pada January, 22 2018, dari <http://www.m5zn.com/newuploads/2015/10/04/pdf/400c5edfcd96289.pdf>.
- Mowday, R.T., Steers, R.M., & Porter, L.W. 1979. "The Measurement of Organizational Commitment," dalam *Journal of Vocational Behavior*, 14, halaman 224-247.
- Mukminin, A., Kamil, D., Muazza, M., & Haryanto, E. 2017. "Why Teacher Education? Documenting Undocumented Female Student Teachers' Motives in Indonesia: A Case Study," dalam *The Qualitative Report*, 22 (1), halaman 309-326. Diakses dari <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol22/iss1/18>.
- Murray, R. J. 2011. "Hiring School Counselors in Faith-Based Schools," dalam *Journal of Catholic Education*, 15 (1). Diakses pada 22 May 2018, dari <http://dx.doi.org/10.15365/joce.1501042013>.

- Ryan, R.M. and Deci, E.L. 2000a. "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions," dalam *Contemporary Educational Psychology* 25, halaman 54–67.
- Ryan, Richard M. and Edward L. Deci. 2000b. "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being," dalam *American Psychologist* 55, halaman 68–78.
- Shimabukuro, G. 2008. "Toward a Pedagogy Grounded in Christian Spirituality," dalam *Journal of Catholic Education*, 11 (4). Diakses pada 22 May 2018, dari <http://digitalcommons.lmu.edu/ce/vol11/iss4/8>.
- Squillini, C. 2001. "Teacher Commitment and Longevity in Catholic Schools. *Journal of Catholic Education*, 4 (3). Diakses pada May 5, 2018 dari <http://dx.doi.org/10.15365/joce.0403052013>.
- Tyree, A. K. 1996. "Conceptualising and Measuring Commitment to High School Teaching," dalam *Journal of Educational Research*, 89 (5), halaman 295-304.

Disertasi

- Cho, Young Kwan. 2011. *The Relationship between the Catholic teacher's faith and commitment in the Catholic High School* (Doctoral dissertation, The Catholic University of America, Washington D.C.). Diakses pada April 22, 2018, from <http://hdl.handle.net/1961/9303>.
- Crosswell, Leane. 2006. *Understanding teacher commitment in time of change* (Doctoral dissertation, Queensland University of Technology, Queensland, Australia). Diakses pada April 05, 2018, dari https://eprints.qut.edu.au/16238/1/Leanne_Crosswell_Thesis.pdf.

Kamus

- Merrima Webster. *Dictionary*. Diakses pada March 07, 2018, dari <https://www.merriam-webster.com/dictionary/commitment>

