

## Analisis Psikometri Adopsi Skala Kompetensi Multikultural terhadap Calon Guru Menggunakan Pemodelan Rasch

Megawati A<sup>1</sup>, Aryandi Sudika<sup>2</sup>, Muh Natsir<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup>*Sekolah Tinggi Agama Islam Al Furqan Makassar, Indonesia*

Corresponding Author ✉ [andi.sudika@gmail.com](mailto:andi.sudika@gmail.com)

### ABSTRAK

Tujuan dari penelitian ini untuk membuktikan bahwa Skala Kemampuan Multikultural untuk Guru Prospek dapat dimasukkan ke dalam versi Indonesia. 150 siswa sekolah menengah adalah responden. Metode sampling convenience digunakan untuk menentukan responden. Pengumpulan data dilakukan secara online dengan menggunakan form Google. Secara keseluruhan, ada empat analisis yang dilakukan dalam penelitian ini: proses adaptasi; pembersihan dan validasi data; psikometri atribut item; dan psikometri instrumen. Hasilnya adalah bahwa skala secara keseluruhan memenuhi unidimensi dari kriteria unik, seperti yang ditunjukkan oleh nilai variasi dasar sebesar 79,2%. Selain itu, skala memiliki keandalan susunan item unik, yang ditunjukkan oleh nilai reliabilitas item sebesar 0,89. Oleh karena itu, skala ini layak digunakan untuk mengevaluasi kemampuan multikultural siswa dalam program studi sekolah sebagai dasar untuk membuat kerangka program Pendidikan

Kata Kunci: Pendidikan, Adaptasi, multikultural, kompetensi, calon guru, model Rasch

Journal Homepage <http://ojs.staialfurqan.ac.id/alqiyam> This is an open access article under the CC BY SA license

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Published by Sekolah Tinggi Agama Islam (STAI) Al-Furqan Makassar

## INTRODUCTION

Lembaga Pendidikan merupakan tempat penting untuk mempertahankan keragaman budaya di suatu masyarakat. Nilai-nilai budaya harus hadir dalam pendidikan (Latif, 2020; Zamroni et al., 2021). Pendidikan tidak cukup hanya berurusan dengan materi pelajaran karena keanekaragaman budaya, etnis, dan agama masyarakat Indonesia. Selain itu, praktik-praktik yang memperhatikan nilai-nilai budaya yang melatarbelakangi kehidupan siswa harus membantu menyelenggarakan pendidikan (Colbert, 2010). Pendidikan multikultural merupakan istilah yang digunakan oleh lembaga pendidikan yang mengutamakan multikulturalisme dalam upayanya (Suri & Chandra, 2021). Konsep ini berasal dari gerakan reformis pendidikan Amerika Serikat yang dipimpin oleh James A. Banks, yang dimulai pada akhir tahun 60-an dengan tujuan mewujudkan kesempatan pendidikan yang sama tanpa diskriminasi ras, etnis, kelas sosial, atau gender (Y1 Imaz, 2016).

Bank & Banks (2013) kemudian membagi konsep pendidikan multikultural ke dalam lima dimensi: integrasi materi pelajaran, proses konstruksi pengetahuan, pengurangan prasangka, pedagogi berbasis kesetaraan, dan penguatan budaya sekolah dan struktur sosial. Konsep ini telah banyak menarik perhatian peneliti dan berkembang menjadi beberapa tema seperti pedagogi kritis, interkoneksi masyarakat melalui pendidikan multikultural, keadilan sosial bagi golongan minoritas, dan upaya-upaya implementasi pendidikan multikultural itu sendiri (Jayadi *et al.*, 2022).

Sejak akhir Orde Baru (Yanuarti et al., 2020), pemerintah Indonesia telah mengakui pentingnya pendidikan multikultural (Yanuarti et al., 2020), yang kemudian diikuti dengan munculnya sistem pendidikan nasional pada tahun 2003 selama era reformasi (Mappaenre et al., 2023). Dalam sistem pendidikan nasional Indonesia, pendidikan multikultural dimasukkan secara implisit, tetapi tidak secara eksplisit seperti di Amerika Serikat (Yanuarti et al., 2020). Menurut Nurcahyono (2018), menarik bahwa prinsip multikulturalisme telah ada sejak lama dalam kehidupan orang-orang di Indonesia, bahkan di luar peraturan resmi pemerintah. Semboyan Bhinneka Tunggal Ika adalah salah satu contohnya.

Dengan kata lain, perspektif dan gaya hidup masyarakat Indonesia secara alami mengandung nilai multikultural. Jayadi et al. (2022) menjelaskan terkait paradigma pendidikan multikultural di Indonesia dalam studi meta analisisnya. Paradigma tersebut terdiri dari lima tema utama: keadilan sosial, kualitas, persatuan dalam perbedaan, interaksi sosial, dan kelestarian budaya. Namun, menurut Raihani (2018), ada dua dimensi dalam metode pendidikan multikultural di Indonesia. Pertama, berfokus pada meningkatkan pemahaman siswa tentang keanekaragaman budaya agar mereka memiliki pemahaman yang sesuai. Kedua, berfokus pada membuat sekolah dan lingkungannya sebagai wadah di mana siswa dari berbagai latar belakang dapat merasakan pendidikan yang sama-sama berkualitas. Selanjutnya, Ningsih et al. (2022) mengatakan bahwa pendidikan multikultural di Indonesia terdiri dari tiga komponen: falsafah pendidikan, pendekatan pendidikan, dan bidang kajian atau studi.

Pada kenyataannya, pendidikan multikultural seringkali menghadapi tantangan. Beberapa diantaranya adalah bagaimana penyelenggara pendidikan banyak dipengaruhi oleh primordialisme agama, daerah, atau kelompok (Arifin, 2012), pembatasan pelaksanaan pendidikan multikultural yang hanya bergantung pada mata pelajaran pendidikan kewarganegaraan (Nugraha et al., 2020), kualitas pendidikan yang buruk bagi semua kelas masyarakat (Mappaenre et al., 2023), dan paling penting, pemerintah tidak melakukan upaya yang cukup untuk Mereka kekurangan kemampuan untuk menangani masalah dan tantangan, terutama pada guru pemula.oleh pendidikan multikultural (Altinsoy et al., 2018). Padahal, sikap dan perilaku guru secara langsung memengaruhi siswa dan dapat menyebabkan mereka menunjukkan perilaku dansikap positif atau negatif (Y1 Imaz, 2016). Artinya, guru berperan sentral dalam mentransmisikan nilai-nilai multikulturalisme kepada setiap siswa melalui pembelajaran dan interaksi di sekolah.

Pendidikan dan pelatihan yang dirancang untuk calon guru harus menekankan keterampilan lintas budaya agar mereka berhasil menghadapi tantangan kelas yang beragam. Ini disebabkan oleh fakta bahwa banyak guru masih merasa kurang siap dalam menangani siswa yang berbeda budaya dan bahasa (Romijn et al., 2021). Guru yang hanya memiliki pengalaman monokultur akan sulit menjangkau setiap siswa secara individual (Altinsoy et al., 2018). Khususnya di Indonesia, memahami realitas perbedaan budaya dan menguasai kompetensi multikultural adalah perlu karena hubungan antara amanat undang-undang dan realitas kebangsaan yang sangat beragam. Menurut McAllister dan Irvine (2000), menguasai kemampuan multikultural dapat sangat penting untuk melakukan pembelajaran dengan cara yang efektif.

Menurut Wing Sue dan Sue (2008), kompetensi multikultural adalah kemampuan untuk melakukan sesuatu atau membuat kondisi yang dapat membantu perkembangan seseorang secara optimal dalam lingkungan budaya yang beragam. Kajian kompetensi multikultural dalam pendidikan biasanya memiliki tiga dimensi, menurut Wang (2022). Kedua, pengetahuan—yakni pemahaman faktual tentang apa yang dimaksud dengan "pengetahuan"—harus dimiliki oleh guru untuk memahami bahwa latar belakang budaya siswa sangat memengaruhi cara mereka berpikir dan berperilaku. Guru harus mampu memfasilitasi siswa yang berasal dari latar belakang budaya yang berbeda dengan menunjukkan perspektif yang tidak rasis, menghormati dan menghilangkan prasangka, dan menerima perbedaan. komunikasi lintas budaya (Doğru & Demirbaş, 2021; Sousa et al., 2019). Lebih spesifik pada pendidikan multikultural untuk menumbuhkan kompetensi multikultural calon guru, Cochran-smith (2003) menjelaskan bahwa hal itu sangat dipengaruhi oleh tiga kekuatan eksternal.

Beberapa keunggulan Analisis Model Rasch termasuk kemampuan untuk menyediakan instrumen pengukuran yang independen, mengatasi data yang hilang, memberikan proses estimasi yang akurat, menemukan outliers atau kesalahan, dan memberikan ukuran linier (Sumintono & Widhiarso, 2015). Menurut Yu (2020), analisis Model Rasch dapat memprediksi kemampuan responden dan tingkat kesukaran item pada saat yang sama. Kualitas item tidak terpengaruh oleh penilaian kemampuan responden, dan penilaian kemampuan responden tidak. Dengan memperhatikan seluruh uraian di atas, penelitian ini bertujuan untuk meng- adaptasi *Multicultural Competence Scale for Prospective Teachers (MCS)* ke dalam versi Indonesia dan menganalisis properti psiko- metrinnya menggunakan pemodelan Rasch. Hasil dari penelitian ini adalah tersedianya alat ukur yang valid dan reliabel untuk mengukur kompetensi multikultural calon guru di Indonesia

## METHOD

Penelitian ini menggunakan prosedur lima langkah yang diusulkan oleh Beaton et al. (2000). Pertama, terjemahan. Pada titik ini, skala diterjemahkan dari bahasa asli skala ke bahasa asli yang dituju. Penerjemah adalah individu yang menguasai dua bahasa yang bekerja secara mandiri dan menguasai bahasa asli skala dan bahasa asli tujuan. Selain itu, penerjemah memahami konsep teori dalam skala yang dimaksud. Kedua, penggabungan Hasil terjemahan dari dua ahli penerjemah bahasa sebelumnya kemudian disintesis untuk membuat satu terjemahan yang disepakati bersama. Selanjutnya, ahli penerjemah bahasa menerjemahkan kembali terjemahan dari tahap kedua ke bahasa asal skala untuk memastikan bahwa maknanya tidak berubah.

## RESULT AND DISCUSSION

Tahap pertama, yakni *translation*. Pada tahap ini dilakukan penerjemahan dengan melibatkan dua ahli bahasa Inggris yang telah direkomendasikan oleh Laboratorium Bahasa Universitas Tribhuwana Tunggal. Pada tahap ini, terdapat perbedaan hasil terjemahan dari dua penerjemah. Misalnya, pada aitem berkode A1, aitem yang mewakili dimensi *Awareness*, pada teks aslinya berisi redaksional “*My culture brings distant between me and my students with different cultural backgrounds*”. Hasil terjemahannya pertama, “Budaya saya menjauhkan saya dari siswa yang memiliki keragaman budaya”. Kedua, “Budaya saya menjauhkan saya dari siswa yang memiliki latar belakang budaya berbeda”. Tampak dengan jelas perbedaan kedua redaksional aitem terletak pada pilihan kata “keragaman budaya” dan “latar belakang budaya yang berbeda”. Perbedaan atas hasil terjemah dari aitem ini dipertahankan hingga pada tahap *synthesis*.

Pada tahap kedua yakni *Synthesis*, dilakukan pencermatan atas makna dari hasil penerjemahan dan pemilihan redaksional yang disepakati oleh ahli bahasa melalui Forum Group Discussion (FGD). Pada tahap ketiga yakni *backtranslation*. Pada tahap ini dilakukan penerjemahan balik yakni penerjemahan dari aitem berbahasa Indonesia ke aitem berbahasa asli skala (bahasa Inggris). Hasilnya, tidak ditemukan adanya perubahan makna yang mendasar. Oleh karena itu, penelitian dilanjutkan ke tahap keempat yakni, *Expert Committee Review*.

Pada tahap *Expert Committee Review* dilakukan telaah kembali atas proses terjemah dan penyusunan aitem. Proses telaah dilakukan melalui *Focus Group Discussion (FGD)* dan hasilnya terdapat beberapa catatan. Pertama, ditemukan bahwa pada aitem A1 perlu ditinjau kembali dengan memperhatikan makna-makna yang sesuai dengan maksud pengembang skala dan sesuai pula dengan konteks masyarakat Indonesia. Artinya, redaksional aitem A1 perlu disusun kembali. Kedua, penggunaan istilah pada aitem A3, A4, A5, dan S3 perlu dipastikan dapat dipahami dengan mudah oleh responden. Ketiga, Redaksional pada aitem A3, A4, A5, S1, S2, S3, S4, S5, dan K3 perlu disusun kembali agar mudah dan tidak menimbulkan bias makna bagi responden.

Terakhir, tahap kelima, yakni *pretesting*. Pada tahap ini dilakukan penelaahan makna redaksional aitem bersama enam orang perwakilan yang berasal dari populasi responden. Hasilnya terdapat enam masukan redaksional pada aitem A4, A5, A6, K1, K2, dan K3 yang perlu diubah karena adanya bias makna. Oleh karena itu, berdasarkan masukan yang diperoleh dari tahap *Expert Committee Review* dan *Pretesting* diputuskan untuk mengulangi tahapan mulai dari tahap kedua (*synthesis*). Adapun perubahan aitem-aitem hasil tahap *synthesis* ke-1 dan *synthesis* ke-2 disajikan dalam Tabel 1.

Redaksional terbaru hasil *synthesis* ke-2 selanjutnya dianalisis secara berturut-turut mulai dari *back translation*, *expert commission review*, hingga *pretesting*.

Tabel 1. Redaksional Aitem Hasil Translasi Tahap *Synthesis* ke-2

Kode Item	Redaksional Awal ( <i>Synthesis</i> ke-1)	Redaksional Baru
A1	Budaya saya menjauhkan saya dari siswa yang memiliki latar belakang budaya yang berbeda	Budaya saya menjauhkan saya dari siswa yang memiliki latar belakang budaya yang berbeda
A2	Saya memahami berbagai karakteristik siswa	Saya memahami berbagai karakteristik budaya dari masing-masing siswa
A3	Saya menyadari jika saya telah mendiskriminasi siswa dari beragam latar budaya	Saya merasa insyaf bila saya telah mendiskriminasi siswa yang berlatar belakang budaya yang berbeda
A4	Saya mampu mengkritisi prasangka saya sendiri terhadap keragaman budaya	Saya mampu mengkritisi prasangka dalam diri saya pribadi yang muncul akibat pengalaman interaksi dengan budaya yang beraneka ragam
A5	Saya menyadari prasangka saya terhadap keragaman budaya	Saya mengetahui adanya prasangka yang muncul dalam diri saya pribadi akibat adanya interaksi dengan budaya yang beraneka ragam
A6	Dikarenakan budaya yang saya miliki, saya berperilaku bias terhadap siswa dengan budaya yang beragam	Budaya yang saya miliki membuat saya berperilaku melawan terhadap siswa yang berlatar belakang budaya yang berbeda
S1	Saya dapat merancang lingkungan belajar yang edukatif bagi keragaman budaya	Saya mampu merancang lingkungan belajar yang edukatif yang sesuai dengan latar belakang budaya siswa yang beraneka ragam
S2	Saya mampu menyusun soal ujian untuk siswa dari berbagai ragam budaya	Saya mampu menyusun soal ujian yang sesuai dengan latar belakang budaya siswa yang beraneka ragam
S3	Saya mampu menyesuaikan materi pembelajaran untuk siswa dari berbagai ragam budaya	Saya mampu menyusun materi pelajaran yang sesuai dengan latar belakang budaya siswa yang beraneka ragam.
S4	Saya mampu mengelola mata pelajaran yang sesuai dengan siswa dari berbagai ragam budaya	Saya mampu mengelola pembelajaran secara tepat sesuai dengan latar belakang budaya siswa yang beraneka ragam.
S5	Saya mampu merancang aktivitas belajar untuk mengurangi prasangka siswa terhadap perbedaan-perbedaan budaya	Saya mampu merancang aktivitas belajar yang dapat mengurangi prasangka siswa akibat adanya perbedaan budaya di lingkungan belajarnya.
K1	Saya peduli dengan keyakinan, nilai dan tradisi siswa dari berbagai ragam budaya	Saya peduli terhadap keyakinan, nilai dan tradisi yang dibawa oleh setiap siswa yang berasal dari latar belakang budaya yang berbeda-beda.
K2	Saya mengetahui bahwa siswa dengan budaya yang berbeda karakteristik harus diperlakukan secara khusus	Saya memahami bahwa saya harus memperlakukan secara khusus setiap siswa berdasarkan latar belakang budayanya yang berbeda-beda
K3	Saya merasa perlu memiliki pengetahuan tentang gaya komunikasi siswa yang berbeda dari berbagai budaya	Saya merasa perlu memiliki wawasan tentang berbagai gaya komunikasi siswa berdasarkan latar belakang budayanya yang berbeda-beda.

Keterangan: A adalah *Awareness*; S adalah *Skill*; K adalah *Knowledge*

Redaksional terbaru telah memenuhi syarat baik dari sisi substansi makna, bahasa, dan konteks multikultural di Indonesia. Oleh karena itu, dapat dilanjutkan untuk menjalani tahap pembersihan data dan validasi data serta analisis atribut psikometri.

**Pembersihan Data dan Validasi Data** Analisis psikometri terhadap kuesioner hasil adaptasi dilakukan dengan menggunakan model Rasch dengan tiga tahap yakni, pembersihan data dan validasi data, uji kualitas aitem, dan uji kualitas skala. Pertama, pembersihan data dan validasi data dilakukan dengan menggunakan uji *person fit order* dan *scalogram*. Responden yang terlibat dalam penelitian ini berjumlah 102 responden. Dalam pemodelan Rasch, sebagaimana Linacre dalam Boone *et al.*, (2014) jumlah responden yang terlibat dalam penelitian ini telah cukup untuk mendapatkan hasil analisis yang stabil, yakni minimal 100. Namun demikian, dengan mempertimbangkan jumlah sampel (100 responden), hasil analisis atribut psikometri dalam penelitian ini masih berupa indikasi dari sebuah *pilot study*.

Uji *Person Fit Order* dilakukan untuk

Menganalisis kualitas responden dalam memberikan respon dengan menggunakan tiga kriteria secara simultan, yakni nilai *Outfit mean square (MNSQ)*, *Outfit z-standard (ZSTD)*, & *point measure correlation (Pt-Measure Corr)*. Hasilnya, berdasarkan nilai *outfit MNSQ* ditemukan sebanyak 47 responden yang terindikasi misfit dengan rincian 20 responden memiliki *outfit MNSQ* > 2 (Akhtar & Sumintono, 2023). Artinya, isian yang diberikan oleh responden tersebut tidak dapat digunakan untuk mengkonstruksi pengukuran. Bahkan, dapat mendistorsi sistem pengukuran. Sedangkan, 27 responden memiliki *outfit MNSQ* < 0,5. Artinya, isian yang diberikan oleh responden tersebut kurang layak untuk mengkonstruksi pengukuran. Bahkan, dimungkinkan memunculkan kesalahan-pahaman dalam menghasilkan nilai separasi dan reliabilitas pengukuran.

Selain itu, berdasarkan nilai *outfit ZSTD* ditemukan sebanyak 30 responden terindikasi *misfit* dengan rincian 20 responden memiliki nilai *outfit ZSTD* > 2,0. Artinya, isian yang diberikan oleh responden tidak dapat diprediksi. Sedangkan, 10 responden memiliki nilai *outfit ZSTD* < -2,0. Artinya, meskipun isian yang diberikan oleh responden dapat diprediksi namun, mengandung dimensi lain yang dapat mengganggu pola isian. Selanjutnya, dilakukan pemeriksaan nilai *outfit Pt-Measure Corr*. Hasilnya, ditemukan sebanyak 31 responden terindikasi *misfit* dengan rincian 18 responden memiliki nilai *Pt-Measure Corr* > 0,85 dan 13 responden memiliki nilai *outfit Pt-Measure Corr* < 0,4. Artinya, isian yang diberikan oleh responden tersebut tidak dapat digunakan untuk membedakan tingkat kesukaran aitem. Oleh karena itu, berdasarkan analisis nilai *outfit MNSQ*, *ZSTD*, dan *Pt-Measure Corr* yang dilakukan secara simultan terdapat 51 responden yang terindikasi *misfit* dan dieliminasi. Selanjutnya, untuk memastikan kualitas isian kuesioner yang diberikan responden, jugadilakukan analisis *scalogram*. Analisis *scalogram* dilakukan untuk mengetahui pola isian responden yang tidak wajar. Contoh pola isian responden yang tidak wajar disajikan dalam Tabel 2. Sebagaimana dalam Tabel 2 diketahui bahwa pola isian yang diisikan oleh responden dengan kode 079P3M memiliki pola yang cenderung seragam dan tidak bisa menggambarkan kemampuannya, baik di aitem yang sangat mudah disetujui maupun di aitem yang sangat sulit disetujui. Artinya, responden mengisi kuesioner dengan tidak sungguh-sungguh.

Sehingga isian dari responden tersebut tidak layak untuk digunakan pada tahapan analisis selanjutnya. Demikian juga, pola isian yang diisikan oleh responden dengan kode 006P1M memiliki pola yang aneh.

Tabel 2. Contoh Pola Isian Responden yang Tidak Wajar

Kode Responden	Pola Isian
079P3M	33423323324423
006P1M	15441411414111

Keterangan:

\*ditulis secara berurutan dari kiri ke kanan sesuai nomor aitem dari yang paling mudah ke yang paling sulit. (14, 12, 7, 11, 10, 4, 8, 9, 5, 13, 2, 3, 6, 1)

Berikutnya ia memberikan jawaban sangat menyetujui. Artinya, responden mengisi kuesioner dengan tidak cermat. Selanjutnya berdasarkan uji *scalogram* ditemukan terdapat empat responden yang memiliki pola jawaban yang tidak wajar yakni pola responden berkode 0,006P1M, 012P3T, 029P3T, 079P3M sehingga dieliminasi. Dengan memperhatikan hasil analisis dari uji *person fit order* dan *scalogram* diketahui bahwa dari 102 responden terdapat 48 responden yang isian kuesionernya layak dianalisis pada tahap uji kualitas aitem.

**Uji Atribut Psikometri di Tingkat Aitem** Pada tahap ini dilakukan uji kualitas aitem menggunakan analisis item fit order dan *Differential Item Functioning (DIF)*. Uji analisis *item fit order* dilakukan dengan menggunakan tiga kriteria yakni, *outfit MNSQ*, *outfit ZSTD*, dan *Pt-Measure Corr* secara simultan. Hasilnya, berdasarkan nilai *outfit MNSQ* ditemukan sebanyak dua aitem yang terindikasi misfit yakni aitem berkode A3 dan K2. Aitem berkode A3 dan K2 masing-masing memiliki nilai *outfit MNSQ* sebesar 1,75 dan 1,94 atau lebih besar dari 1,5. Artinya, aitem-aitem tersebut tidak layak digunakan untuk model pengukuran kompetensi multikultural. Sementara itu, berdasarkan nilai *outfit ZSTD* ditemukan sebanyak 5 aitem terindikasi *misfit* yakni aitem berkode A3, K2, S4, S2, dan S3. Aitem berkode A3 dan K2 masing-masing memiliki nilai *outfit ZSTD* sebesar 3,46 dan 4,46 atau lebih dari 2. Artinya, aitem-aitem tersebut tidak dapat memprediksi model pengukuran kompetensi multikultural. Sedangkan, aitem berkode S2, S3, dan S4 masing-masing memiliki nilai *outfit ZSTD* -2,25; -2,45; dan -2,79 atau lebih dari -2. Artinya, aitem-aitem tersebut terlalu mudah diprediksi dan mengandung dimensi lain yang dapat membatasi pola respon dari responden. Selanjutnya, berdasarkan nilai *Pt-Measure Corr* ditemukan sebanyak 3 aitem terindikasi *misfit* yakni aitem A2, A3, K1, dan K2 yang masing-masing memiliki nilai *Pt Measure Corr* 0,34; 0,38; 0,39 dan 0,34 atau kurang dari 4. Artinya, aitem-aitem tersebut tidak cukup bagus digunakan untuk membedakan tingkat kemampuan responden.

Setelah uji *item fit order*, uji kualitas aitem dilanjutkan dengan uji *DIF* terhadap jenis kelamin responden. Hasilnya, semua aitem bernilai lebih dari 0,05 atau tidak terindikasi mengandung bias. Artinya, semua aitem tidak memiliki kecondongan terhadap jenis kelamin tertentu atau dengan kata lain, semua aitem dapat digunakan untuk membedakan kemampuan responden dengan tidak mengandung bias berdasarkan faktor jenis kelamin. Dengan demikian, berdasarkan uji *item fit order* dan *DIF* dapat diketahui bahwa terdapat tujuh aitem yang terindikasi misfit dan dinyatakan dieliminasi yakni aitem berkode A2, A3, S2, S3, S4, K1, dan K2. Hal itu sebagaimana yang telah dilakukan oleh Liu *et al.*, (2022) bahwa pada tahap analisis psikometri bila terdapat aitem yang terindikasi misfit, aitem tersebut dihapus. Selanjutnya, daftar aitem yang lolos uji *item fit order* dan *DIF* disajikan dalam Tabel 3.

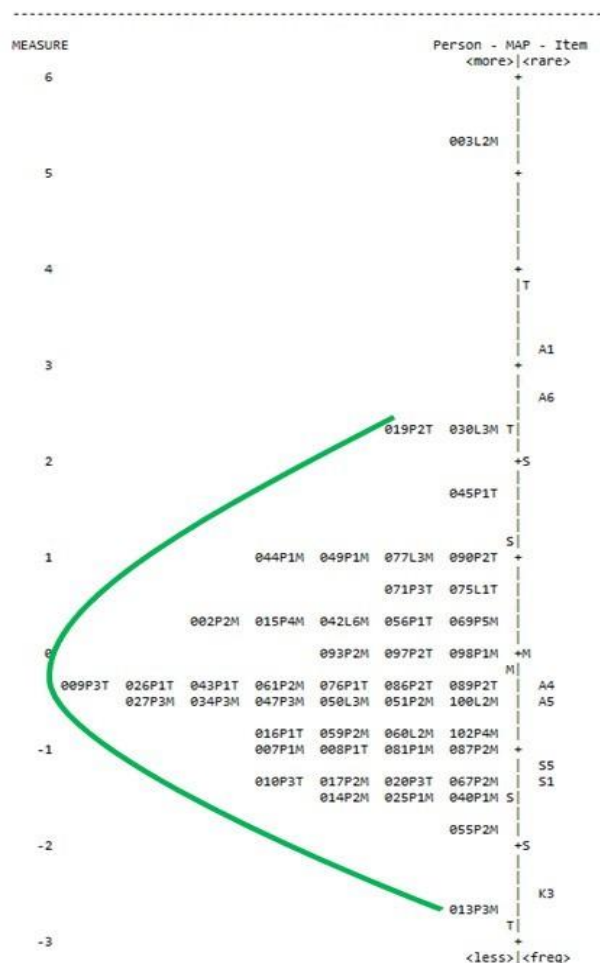
Tabel 3 Daftar Aitem yang Lolos Uji *Item Fit Order* dan *DIF*

Kode	Aitem	Nilai Outfit			Nilai <i>Probab</i>
		MNSQ	ZSTD	Pt-Measure Corr	DIF Jenis Kelamin
A1	Budaya saya menjauhkan saya dari siswa yang memiliki latar belakang budaya yang berbeda	0,86	-0,15	0,64	0,8656
A4	Saya mampu mengkritisi prasangka dalam diri saya pribadi yang muncul akibat pengalaman interaksi dengan budaya yang beraneka ragam	1,08	0,47	0,46	0,6033
A5	Saya mengetahui adanya prasangka yang muncul dalam diri saya pribadi akibat adanya interaksi dengan budaya yang beraneka ragam	0,75	-1,32	0,56	0,7896
A6	Budaya yang saya miliki membuat saya berperilaku melawan terhadap siswa yang berlatar belakang budaya yang berbeda	0,73	-0,61	0,69	0,4129
S1	Saya mampu merancang lingkungan belajar yang edukatif yang sesuai dengan latar belakang budaya siswa yang beraneka ragam	0,76	-1,10	0,52	0,9430
S5	Saya mampu merancang aktivitas belajar yang dapat mengurangi prasangka siswa akibat adanya perbedaan budaya di lingkungan belajarnya.	0,81	-0,87	0,55	0,8174
K3	Saya merasa perlu memiliki wawasan tentang berbagai gaya komunikasi siswa berdasarkan latar belakang budayanya yang berbeda-beda.	1,03	0,20	0,47	0,1614

**Analisis Psikometri di Tingkat Instrumen** Pada tahap ini, uji kualitas skala diperiksa menggunakan uji *item-person targeting*, analisis Wright Map, uji *dimensionality*, pemeriksaan nilai *cronbach's alpha*, *rating scale*, *person separation*, *person measure*, *person reliability*, *item separation*, *item measure*, dan *item reliability*. Uji kualitas skala dilakukan berdasarkan isian kuesioner yang terdiri dari 7aitem dari 48 responden.

Pertama, berdasarkan uji *item-person targeting* diketahui bahwa terdapat satu responden dengan kode 003L2M yang berhasil mencetak skor tertinggi dan berpeluang untuk memberikan persetujuan pada aitem yang paling sulit disetujui (aitem berkode A1) hingga aitem memiliki skor maksimum adalah kurang dari 0,5%. Sementara itu, diketahui bahwa hanya terdapat satu responden dengan kode 013P3M yang mencetak skor terendah yang berpeluang kecil untuk memberikan persetujuan pada aitem yang paling mudah disetujui (aitem dengan kode K3). Artinya, persentase jumlah responden yang memiliki skor minimum adalah kurang dari 0,5%. Dengan demikian, secara keseluruhan

dapat diketahui bahwa uji *item-person targeting* mengindikasikan *ceiling effect* dan *floor effect* dari skala ini termasuk ke dalam kriteria *excellent*. Kedua, berdasarkan analisis Wright Map diketahui bahwa posisi sebaran responden terhadap sebaran aitem secara imajiner dapat membentuk garis berbentuk lonceng. Hal itu menandakan bahwa susunan aitem tergolong ideal. Sebagaimana dalam Wright Map diketahui bahwa aitem yang sulit disetujui berpeluang hanya bisa disetujui oleh sedikit responden yang memiliki kemampuan tinggi. Selain itu, aitem yang memiliki peluang untuk disetujui di level rata-rata lebih banyak disetujui oleh responden dengan kemampuan rata-rata. Demikian juga, aitem yang paling mudah disetujui berpeluang dapat disetujui oleh hampir semua responden kecuali responden berkode 013P3M. Hasil uji *item-person targeting* dan analisis Wright Map disajikan pada Gambar 1.



Gambar 1 Wright Map Skala Kompetensi Multikultural Calon Guru

Ketiga, analisis *rating scale*. Analisis rating scale dilakukan dengan memeriksa nilai *Andrich Threshold*. Hasilnya menunjukkan bahwa nilai *Andrich Threshold* bergerak mulai dari “NONE” untuk skor pilihan 1 (Sepenuhnya Tidak Sesuai), logit -1,35 untuk skor pilihan 2 (Agak Sesuai), logit -0,96 untuk skor pilihan 3 (Cukup Sesuai), logit 0,20 untuk skor pilihan 4 (Sangat Sesuai), dan logit 2,12 untuk skor pilihan 5 (Sepenuhnya Sesuai). Berdasarkan data tersebut, ditemukan bahwa pemilihan lima skala peringkat Likert menunjukkan pergerakan nilai yang selaras (*ascending*). Artinya, skala peringkat tersebut tidak membingungkan responden.

Keenam, analisis *person separation*.

Hasilnya menunjukkan nilai separasi sebesar 1,78. Untuk mendapatkan nilai yang lebih akurat, nilai tersebut dioperasikan ke dalam persamaan pemisahan strata (H) yaitu  $H = \{(4 \times \text{separation}) + 1\}/3$  sehingga menghasilkan nilai H sebesar 2,71 dibulatkan bernilai 3. Artinya, penggunaan kuesioner mampu membedakan responden ke dalam 3 kelompok atau tergolong baik (Testa *et al.*, 2020).

Keempat, analisis *person measure*. Hasilnya menunjukkan nilai tertinggi sebesar 5,40 logit dimiliki oleh responden dengan kode 003L2M. Artinya, responden bernomor urut 3 berjenis kelamin laki-laki yang sedang menempuh kuliah di tahun ke-2 dan sedang merantau lebih banyak memberikan jawaban sesuai dalam kuesioner. Dengan kata lain, responden tersebut memiliki kompetensi multikultural tertinggi dibandingkan dengan mahasiswa lainnya. Sedangkan nilai terendah sebesar -2,59 logit dimiliki oleh responden dengan kode 013P3M. Artinya, responden bernomor urut 13 berjenis kelamin perempuan yang sedang menempuh kuliah di tahun ketiga dan sedang merantau lebih banyak memberikan jawaban tidak sesuai dalam kuesioner. Dengan kata lain, responden tersebut memiliki kompetensi multikultural terendah dibandingkan dengan mahasiswa lainnya. Selain itu, berdasarkan nilai rata-rata tersebut diketahui juga bahwa rata-rata kemampuan responden bernilai -0,18 logit. Dengan demikian terdapat 18 responden memiliki nilai logit di atas 0,18 logit atau memiliki kompetensi multikultural di atas rata-rata. Terdapat 20 responden memiliki nilai logit di bawah 0,15 atau memiliki kompetensi multikultural di bawah rata-rata.

Kelima, analisis *person reliability*. Hasilnya menunjukkan nilai sebesar 0,76 atau di dalam rentang nilai 0,67–0,80 yang berarti bahwa konsistensi responden dalam mengisi pilihan skor di setiap aitem dalam kuesioner termasuk ke dalam kategori cukup (Sumintono & Widhiarso, 2015). Keenam, analisis *item separation*. Hasilnya menunjukkan nilai separasi sebesar 8,11. Selanjutnya, untuk mendapatkan nilai yang lebih akurat, nilai tersebut dioperasikan ke dalam persamaan pemisahan strata (H) yaitu  $H = \{(4 \times \text{separation}) + 1\}/3$ . Dengan demikian menghasilkan nilai H sebesar 11,14 dibulatkan menjadi bernilai 11. Artinya, jumlah sampel responden telah cukup untuk dapat membedakan aitem-aitem secara hirarki (Boone *et al.*, 2014), yakni terdapat 11 kelompok aitem berdasarkan tingkat kesukarannya.

## CONCLUSION

Berdasarkan hasil adaptasi dan analisis psikometri menggunakan pemodelan Rasch telah terbukti bahwa skala kompetensi multikultural calon guru versi Indonesia telah berhasil mengungkap satu konstruk tunggal (unidimensi), yakni kompetensi multikultural calon guru yang terdiri dari tiga dimensi yakni *awareness*, *skill*, dan *knowledge*, dengan kualitas keandalan yang istimewa. Dengan demikian, hasil penelitian ini mengindikasikan bahwa skala telah layak digunakan untuk meninjau kompetensi multikultural mahasiswa pada program studi keguruan sebagai dasar untuk menyusun kerangka program pendidikan atau pelatihan kompetensi multikultural bagi mahasiswa calon guru.

## REFERENSI

- Akcaoglu, M.Ö., & Aarsal, Z. (2022). The effect of multicultural education on preservice teachers' attitude and efficacy: Testing bank's content integration dimension. *Participatory Educational Research*, 9(2), 343–357. doi.org/10.17275/per.22.44.9.2
- Akhtar, H., & Sumintono, B. (2023). A rasch analysis of the international personality item pool big five markers questionnaire: Is longer better? *Primenjena Psikologija*, 16(1), 3–28. doi.org/

10.19090/pp.v16i1.2401

- Alismail, H.A. (2016). Multicultural education: Teachers' perceptions and preparation. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 139–146.
- Altinsoy, E., Boyraz, S., & Çatak, T. (2018). Multiculturalism: Are pre-service ELT teachers ready for it? *Journal of Modern Science*, 37(2), 307–318. doi.org/10.13166/jms/92514
- Antón-Solanas, I., Coelho, M., Huércanos-Esparza, I., Vanceulebroeck, V., Kalkan, I., Cordeiro, R., Kömürkü, N., Soares-Coelho, T., Hamam-Alcober, N., Dehaes, S., Casa-Nova, A., & Sagarra-Romero, L. (2020). The teaching and learning cultural competence in a multicultural environment (Ccmn) model. *Nursing Reports*, 10(2), 154–163. doi.org/10.3390/NURSREP10020019
- Al Arifin, A.H. (2013). Implementasi pendidikan multikultural dalam praksis pendidikan di Indonesia. *Jurnal Pembangunan Pendidikan: Fondasi dan Aplikasi*, 1(1), 72–82. doi.org/10.21831/jppfa.v1i1.1052
- Banks, J.A., & Banks, C.A.M. (2013). Multicultural education: Issues and perspective. *Nucl. Phys.*, 13(1), 380.
- Barzanò, G., Cortiana, P., Jamison, I., Lissoni, M., Barzanò, G., Cortiana, P., Jamison, I., & Lissoni, M. (2017). New means and new meanings for multicultural education in a global – Italian context. *Multicultural Education Review*, 0031, 1–14. doi.org/10.1080/2005615X.2017.1346554
- Beaton, D.E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M.B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *SPINE*, 25(24), 3186–3191. doi.org/10.1080/000163599428823
- Benediktsson, A.I. (2023). The place of multicultural education in legal acts concerning teacher education in Norway. *Multicultural Education Review*, 14(4), 228–242. doi.org/10.1080/2005615X.2023.2164972
- Bond, T.G., & Fox, C.M. (2015). *Applying the Rasch Model fundamental measurement in the Human Sciences*. (3<sup>rd</sup> ed.). Routledge.
- Boone, W.J., Staver, J.R., & Yale, M.S. (2014). *Rasch Analysis in the Human Sciences*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6857-4
- Chen, S., & Wong, K.Y. (2022). Assessment of preservice music teachers' multicultural personality: Multicultural music education perspective. *Frontiers in Psychology*, 13(May), 1–11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.726209
- Cho, H. (2017). *Navigating the meanings of social justice, teaching for social justice, and multicultural education*. 19(2), 1–19.
- Cochran-smith, A.M. (2003). The multiple meanings of multicultural teacher education: A conceptual framework. *Teacher Education Quarterly*, 30(2), 7–26.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. (8th ed.). Routledge.
- Colbert, P.J. (2010). Developing a culturally responsive classroom collaborative of faculty, students, and institution. *Contemporary Issues in Education Research*, 3(9), 17–26.
- Constantine, M.G., & Sue, D.W. (2005). *Strategies for building multicultural competence in*

*mental health and educational settings* (M.G. Constantine & D.W. Sue (eds.)). John Wiley & Sons. doi.org/10.1176/appi.ps.58.2.275

- D'Andrea, M., Daniels, J., & Noonan, M.J. (2003). New developments in the assessment of multicultural competence: The multicultural awareness-knowledge-skills survey—Teachers form. In *Handbook of multicultural competencies: In counseling & psychology*. (pp. 154–167). Sage Publications, Inc. doi.org/10.4135/9781452231693.n10
- Debbağ, M., & Fidan, M. (2020). Relationships between prospective teachers' multicultural education attitudes and classroom management styles. *International Journal of Progressive Education*, 16(2), 111–122. doi.org/10.29329/ijpe.2020.241.8
- Doğru, M.S., & Demirbaş, İ. (2021). The relationship between perceptions of multicultural competence and democratic values: Examining science teachers working with international students. *Journal of International Students*, 11(1), 24–40. doi.org/10.32674/jis.v11i1.1356
- Dunn, A.H. (2017). Refusing to be co-opted: Revolutionary multicultural education amidst global neoliberalisation refusing to be co-opted: Revolutionary multicultural. *Intercultural Education*, 5986, 1–17. doi.org/10.1080/14675986.2017.1345275
- Dunn, A.H. (2017) Refusing to be co-opted: Revolutionary multicultural education amidst global neoliberalisation, *Intercultural Education*, 28(4), 356–372, doi.org/10.1080/14675986.2017.1345275
- Džalalova, A., & Raud, N. (2012). Multicultural competence and its development in students of teacher education curricula. *Problems of Education in the 21st Century*, 40(1), 65–74. doi.org/10.33225/pec/12.40.65
- Erdem, D. (2020). Multicultural competence scale for prospective teachers: Development, validation and measurement invariance. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(87), 1–28. doi.org/10.14689/ejer.2020.87.1
- Hamilton, M.J. (2016). *Examining teacher multicultural competence in the classroom: Further validation of the multicultural teaching competency scale*. LSU Master's Theses. 4433.
- He, Y., & Cooper, J.E. (2009). The ABCs for pre-service teacher cultural competency development. *Teaching Education*, 20(3), 305–322. doi.org/10.1080/10476210902943256
- Jayadi, K., Abduh, A., & Basri, M. (2022). Heliyon a meta-analysis of multicultural education paradigm in Indonesia. *Heliyon*, 8(1), 1–5. doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08828
- Karabatsos, G. (2003). Comparing the Aberrant Response Detection Performance of Thirty-Six Person-Fit Statistics. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 277–298. doi.org/10.1207/S15324818AME1604\_2
- Karkina, S., Singh, B., Batyrshina, G., & Nurgayanova, N. (2022). Creating multicultural opportunities in music teacher education: Sharing diversity through online competitions. *Frontiers in Education*, 7(April), 1–13. doi.org/10.3389/feduc.2022.816121
- Labiris, G., Fanariotis, M., Kastanioti, C., Alexias, G., Protopapas, A., Karampitsakos, T., & Niakas,

- D. (2015). Greek physicians ' perceptions on generic drugs in the era of austerity. *Scientifica*, 2015, 1-9. doi.org/10.1155/2015/251792
- Latif, Y. (2020). *Pendidikan yang berkebudayaan: Histori, konsepsi, dan aktualisasi pendidikantransformatif*. PT Gramedia Pustaka Utama.
- Lee S, Cha Y.K., Ham S.H. 2023. The global institutionalization of multicultural education as anacademic discourse. *Societies*, 13(8),191. doi.org/10.3390/soc13080191
- Liu, F., Zhang, Z., Lin, B., Ping, Z., & Mei, Y. (2022). *Assessing the psychometric properties of the Chinese return to work self efficacy questionnaire using Rasch model analysis. Health Qual Life Outcomes*, 27(20). doi.org/10.1186/s12955-022-01929-7
- Liu, X. (2022). Comparing multicultural education in China and Finland: From policy to practice. *Asian Ethnicity*, 23(1), 165–185. doi.org/10.1080/14631369.2020.1760078
- Mappaenre, A., Ruswandi, U., Erihadiana, M., & Nuraini, Y. (2023). Multicultural education In Indonesia: Characteristics and urgency. *Jurnal Ilmu Sosial Dan Pendidikan*, 7(2), 874–886. doi.org/10.58258/jisip.v7i2.4574
- McAllister, G., & Irvine, J.J. (2000). Cross cultural competency and multicultural teacher education. *Review of Educational Research*, 70(1), 3–24. doi.org/10.2307/1170592
- Ningsih, I.W., Mayasari, A., & Ruswandi, U. (2022). Konsep pendidikan multikultural di Indonesia. *EDUMASPUL Jurnal Pendidikan*, 6(1), 1083–1091. doi.org/10.33487/edumaspul.v6i1.3391
- Nugraha, D., Ruswandi, U., & Erihadiana, M. (2020). Urgensi pendidikan multikultural di Indonesia. *Jurnal Pendidikan PKN, Pancasila dan Kewarganegaraan*, 1(2), 140–149.
- Nurchayono, O.H. (2018). Pendidikan multikultural di Indonesia: Analisis sinkronis dan diakronis. *Habitus: Jurnal Pendidikan, Sosiologi dan Antropologi*, 2(1), 105–115. doi.org/10.20961/habitus.v2i1.20404
- Pieterse, A.L., Evans, S.A., Risner-Butner, A., Collins, N.M., & Mason, L.B. (2008). Multicultural competence and social justice training in counseling psychology and counselor education: A review and analysis of a sample of multicultural course syllabi. *The Counseling Psychologist*, 37(1), 93–115. doi.org/10.1177/0011000008319986
- Raihani, R. (2018). Education for multicultural citizens in Indonesia: Policies and practices. *Compare*, 48(6), 992–1009. doi.org/10.1080/03057925.2017.1399250
- Romijn, B.R., Slot, P.L., & Leseman, P.P.M. (2021). Increasing teachers ' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98(21), 103236. doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236
- Solehuddin, M., & Budiman, N. (2019). Multicultural competence of prospective preschool teachers in predominantly Muslim country. *Cakrawala Pendidikan*, 38(3), 438–451. doi.org/10.21831/cp.v38i3.25033
- Solehuddin, M., & Adriany, V. (2017). Kindergarten teachers' understanding on social justice: Stories from Indonesia. *SAGE Open*, 7(4). doi.org/10.1177/2158244017739340

- Sousa, C., Gonçalves, G., Santos, J., & Orgambídez-Ramos, A. (2019). The relationship between multicultural competencies and intercultural contact: Multicultural personality and cultural intelligence. *Psicologia e Sociedade*, 31, 1–17. doi.org/10.1590/1807-0310/2019V31166867
- Spanierman, L.B., Oh, E., Heppner, P.P., Neville, H.A., Mobley, M., Wright, C.V., Dillon, F.R., & Navarro, R. (2010). The multicultural teaching competency scale: Development and initial validation. *Urban Education*, 46(3), 440–464. doi.org/10.1177/0042085910377442
- Sumintono, B., & Widhiarso, W. (2015). *Aplikasi model Rasch untuk penelitian ilmu-ilmu sosial* (revisi). Trim Komunikata.
- Suri, D., & Chandra, D. (2021). Teacher's strategy for implementing multiculturalism education based on local cultural values and character building for early childhood education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 8(4), 271–285. doi.org/10.29333/ejecs/937
- Tilaar, H.A.R. (2005). *Manifesto pendidikan nasional: Tinjauan dari perspektif postmodernismedan studi kultural*. Kompas.