



KEMENTERIAN PENDIDIKAN, KEBUDAYAAN, RISET, DAN TEKNOLOGI
2023



Praktik-praktik Baik Lingkungan Belajar dan Capaian Pembelajaran

Laporan Rapor Pendidikan Tahun **2023**



KEMENTERIAN PENDIDIKAN, KEBUDAYAAN, RISET, DAN TEKNOLOGI
2023



Praktik-praktik Baik Lingkungan Belajar dan Capaian Pembelajaran

Laporan Rapor Pendidikan Tahun 2023

Laporan Rapor Pendidikan Tahun 2023 Volume II

Praktik-Praktik Baik Lingkungan Belajar Dan Capaian Pembelajaran

Penulis

Maria Teodora Ping, Tri Lestari, Ranggalawe Istihajar, Ridwan Maulana, Anita Lie, Dian Rahayu Ekowati, Bambang Suwardi Joko

Reviewer

Anindito Aditomo, Fransisca Nur'aini Krisna, Diah Wihardini, Yusnita Febrianti, Clara Ajisuksmo, Sri Prihartini Yulia, Asri Yusrina

Desain sampul dan isi

Silvi Pratiwi (Thinkin Studio)

Muhammad Laili (Thinkin Studio)

Gambar sampul

Ibar Warsita, BSKAP, Kemendikbudristek

Penerbit

Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi

Dikeluarkan oleh:

Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan
Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan
Kompleks Kemendikbudristek, Gedung E Lantai 19
Jalan Jenderal Sudirman-Senayan, Jakarta 10270
Telp. +6221-5736365 | Faks. +6221-5741664
Website: <https://pskp.kemdikbud.go.id/>
Email: pskp.kemdikbudristek@gmail.com

Cetakan pertama, 2023

PERNYATAAN HAK CIPTA © PSKP/Copyright@2023

Hak cipta dilindungi undang-undang.

Dilarang memperbanyak karya tulis ini dalam bentuk dan dengan cara apa pun tanpa izin tertulis dari penerbit

Kata Pengantar

Rapor Pendidikan merupakan laporan hasil evaluasi sistem pendidikan. Ia disusun dari beragam data pendidikan yang terintegrasi di mana bagian terbesarnya adalah hasil Asesmen Nasional. Laporan ini tersedia kepada para pemangku kepentingan melalui sejumlah platform: Rapor Satuan Pendidikan, Rapor Pendidikan Daerah, dan Rapor Pendidikan Publik. Melalui laporan ini, para pemangku kepentingan pendidikan memahami pada tingkat mana kualitas sistem pendidikan kita berada dan langkah-langkah apa yang perlu kita lakukan untuk membawanya ke level berikutnya.

Akan tetapi, yang tidak kalah penting dari mengetahui sejauh mana sistem pendidikan bekerja adalah mengapa dan bagaimana sistem tersebut bekerja (atau tidak bekerja). Untuk menjawab pertanyaan tersebut, kami melakukan analisis yang lebih lanjut terhadap data hasil Asesmen Nasional. Melalui analisis ini kita akan memahami bukan hanya seberapa besar capaian hasil belajar peserta didik kita dan bagaimana kualitas lingkungan belajar satuan pendidikan mereka, namun juga faktor-faktor apa saja yang membuat berbagai kondisi tersebut terjadi.

Laporan ini dibagi ke dalam beberapa bagian, yaitu kualitas hasil belajar, praktik baik lingkungan belajar, kesenjangan pembelajaran, dan praktik sekolah tangguh.

Kami meyakini bahwa hasil belajar yang optimal dapat diperoleh jika lingkungan belajar yang ada dapat membuat peserta didik menikmati proses belajar yang mereka jalani. Oleh karena itu, sangat penting memahami kondisi lingkungan belajar seperti apa yang memiliki pengaruh kepada kualitas hasil belajar peserta didik.

Dalam kaitan ini kami menganalisis apakah faktor-faktor seperti cara mengajar guru, kepemimpinan kepala sekolah, tingkat keamanan sekolah, kesejahteraan psikologis murid, budaya toleransi di sekolah, atau kebijakan yang inklusif memberi kontribusi kepada kualitas hasil belajar murid. Jika memang benar, seberapa besar pengaruhnya dibandingkan satu dengan yang lain. Informasi ini penting sebagai masukan bagi pengambil kebijakan dalam menentukan intervensi yang relevan.

Kami berterima kasih kepada para penulis, analis data, dan berbagai pihak yang mendukung penyelesaian laporan ini. Kami berharap laporan ini juga dapat menjadi dokumen yang didiskusikan oleh publik secara lebih luas dalam semangat mendorong kemajuan pendidikan dan peningkatan kualitasnya secara berkelanjutan.

Jakarta, Oktober 2023

Kepala Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan
Anindito Aditomo

Daftar Isi

Kata Pengantar	i
Daftar Isi	ii
Daftar Tabel	v
Daftar Gambar.....	vi
Daftar Singkatan	ix
Bab I Praktik-Praktik Baik Di Satuan Pendidikan Efektif Di Indonesia	1
A. Latar Belakang	1
1. Menuju Indonesia Makmur Sejahtera 2030	1
2. Krangka Konseptual	4
B. Tujuan Penulisan.....	6
C. Lingkup dan Fokus Laporan	6
Bab II Tinjauan Pustaka	7
A. Satuan Pendidikan Efektif	7
1. Satuan Pendidikan sebagai Ekosistem Pembelajaran	7
2. Karakteristik Satuan Pendidikan Efektif.....	8
3. Hasil Belajar.....	11
4. Kesimpulan dan Implikasi	15
B. Lingkungan Belajar dan Satuan Pendidikan.....	15
1. Elemen Lingkungan Belajar dan Indikator Asesmen Nasional.....	15
2. Keterkaitan Lingkungan Belajar dan Efektivitas Satuan Pendidikan.....	17
3. Kesimpulan dan Implikasi	22
Bab III Metodologi.....	24
A. Pengumpulan Data	24
1. Populasi, Sampel dan Prosedur	24
2. Instrumen.....	26
B. Analisis Data	26

Bab IV	Temuan dan Pembahasan.....	29
A.	Gambaran Satuan Pendidikan di Indonesia	29
1.	Distribusi Satuan Pendidikan Berdasarkan Hasil AKM.....	30
2.	Distribusi Satuan Pendidikan dengan Nilai AKM Tinggi dan Nilai AKM Rendah Berdasarkan Wilayah	30
B.	Gambaran Umum Kualitas Lingkungan Belajar di Indonesia.....	30
1.	Kualitas Pembelajaran	33
2.	Iklim Inklusivitas dan kebinekaan.....	39
3.	Iklim Keamanan Satuan Pendidikan.....	41
C.	Gambaran Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Satuan Pendidikan dengan Nilai AKM Tinggi dan dengan Nilai AKM Rendah	43
1.	Persepsi Murid	43
2.	Persepsi Guru	44
3.	Persepsi Kepala Satuan Pendidikan	45
D.	Gambaran Kualitas Lingkungan Belajar per Jenjang per Wilayah	46
1.	Satuan Pendidikan Sekolah Dasar	46
2.	Satuan Pendidikan Sekolah Menengah Pertama	48
3.	Satuan Pendidikan Sekolah Menengah Atas.....	50
4.	Satuan Pendidikan Sekolah Menengah Kejuruan.....	51
E.	Hubungan Antara Kualitas Lingkungan Belajar dan AKM	53
1.	Hubungan antara Kualitas Lingkungan Belajar dan AKM.....	54
2.	Prediksi Hubungan Nilai AKM dengan Kualitas Lingkungan Belajar	57
F.	Mencari Praktik Efektif di Satuan Pendidikan Berdasarkan Pemetaan Kualitas Lingkungan Belajar dan AKM	76
1.	Klaster Satuan Pendidikan SD Berdasarkan Skor Survei Lingkungan Belajar dan AKM (Persepsi murid)	77
2.	Klaster Satuan Pendidikan SD Berdasarkan Skor Survei Lingkungan Belajar dan AKM (Persepsi Guru dan AKM murid)	79
3.	Klaster Satuan Pendidikan SD Berdasarkan Survei Lingkungan Belajar dan AKM (Persepsi Kepala Satuan Pendidikan)	80
4.	Klaster Satuan Pendidikan SMP Berdasarkan Survei Lingkungan Belajar dan AKM (Persepsi Murid)	85
5.	Klaster Satuan Pendidikan SMP Berdasarkan Survei Lingkungan Belajar dan AKM (Persepsi Guru)	86

6. Klaster Satuan Pendidikan SMP Berdasarkan Survei Lingkungan Belajar dan AKM (Kepala Satuan Pendidikan)	87
7. Klaster Satuan Pendidikan SMA Berdasarkan Survei Lingkungan Belajar dan AKM (Persepsi Murid)	88
8. Klaster Satuan Pendidikan SMA Berdasarkan Survei Lingkungan Belajar dan AKM (Persepsi Guru)	89
9. Klaster Satuan Pendidikan SMA Berdasarkan Survei Lingkungan Belajar dan AKM (Persepsi Kepala Satuan Pendidikan)	91
10. Klaster Satuan Pendidikan SMK Berdasarkan Survei Lingkungan Belajar dan AKM (Persepsi Murid)	92
11. Klaster Satuan Pendidikan SMK Berdasarkan Survei Lingkungan Belajar dan AKM (Persepsi Guru)	94
12. Klaster Satuan Pendidikan SMK Berdasarkan Survei Lingkungan Belajar dan AKM (Persepsi Kepala Satuan Pendidikan)	96
Bab V Kesimpulan Umum dan Rekomendasi	98
A. Kesimpulan Umum	98
1. Kualitas Lingkungan Belajar	98
B. Rekomendasi	102
1. Bagi Dinas Pendidikan Provinsi dan Kabupaten/Kota	102
2. Bagi Pimpinan dan Guru di Satuan Pendidikan	104
3. Bagi Masyarakat Peduli	104
C. Keunggulan dan Batasan	106
D. Arah Masa Depan	108
Bab VI Referensi	109
Bab VII Lampiran	115
Lampiran 01	115
Lampiran 02	122
Lampiran 03	126

Daftar Tabel

Tabel 3.1.	Kekuatan Hubungan antara Variabel	27
Tabel 4.1.	Hubungan antara Kualitas Lingkungan Belajar dan AKM	54
Tabel 4.2.	Model Prediksi Satuan Pendidikan SD (Nasional)	57
Tabel 4.3.	Model Prediksi Satuan Pendidikan SMP (Nasional)	62
Tabel 4.4.	Model Prediksi Satuan Pendidikan SMA (Nasional)	67
Tabel 4.5.	Model Prediksi Satuan Pendidikan SMK (Nasional)	71
Tabel 5.1.	Gambaran Satuan Pendidikan Berdasarkan Analisis Klaster Data Rapor Pendidikan	100

Daftar Gambar

Gambar 2.1.	Kerangka Ekosistem Pembelajaran	8
Gambar 2.2.	Sembilan Variabel Survei Lingkungan Belajar	9
Gambar 2.3.	Penilaian Variabel-Variabel Input, Proses, dan Output.....	12
Gambar 2.4.	Kerangka Kepemimpinan untuk Perbaikan Satuan Pendidikan (adaptasi dari Reeves, 2006)	19
Gambar 4.1.	Potret Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Persepsi Murid di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan	31
Gambar 4.2.	Potret Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Persepsi Guru di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan	32
Gambar 4.3.	Potret Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Persepsi Kepala Satuan Pendidikan di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan	32
Gambar 4.4.	Potret Kualitas Pembelajaran Berdasarkan Persepsi Murid di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan	33
Gambar 4.5.	Potret Kualitas Pembelajaran Berdasarkan Persepsi Guru di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan	34
Gambar 4.6.	Potret Kualitas Pembelajaran Berdasarkan Persepsi Kepala Satuan Pendidikan SMK di Tiap Wilayah	34
Gambar 4.7.	Potret Kualitas Manajemen Kelas Berdasarkan Persepsi Murid di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan	35
Gambar 4.8.	Potret Kualitas Manajemen Kelas Berdasarkan Persepsi Guru di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan	36
Gambar 4.9.	Potret Kualitas Manajemen Kelas Berdasarkan Persepsi Kepala Satuan Pendidikan SMK Antar Wilayah	36
Gambar 4.10.	Potret Kualitas Dukungan Afektif Berdasarkan Persepsi Murid di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan	37
Gambar 4.11.	Potret Kualitas Dukungan Afektif Berdasarkan Persepsi Guru di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan	38
Gambar 4.12.	Potret Kualitas Aktivasi Kognitif Berdasarkan Persepsi Murid di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan	38
Gambar 4.13.	Potret Kualitas Aktivasi Kognitif Berdasarkan Persepsi Guru di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan	39
Gambar 4.14.	Potret Iklim Inklusivitas dan Kebinekaan Berdasarkan Persepsi Muri ddi Tiap Jenjang Satuan Pendidikan	40

Gambar 4.15.	Potret Iklim Inklusivitas dan Kebinekaan Berdasarkan Persepsi Guru di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan	40
Gambar 4.16.	Potret Iklim Inklusivitas dan Kebinekaan Berdasarkan Persepsi Kepala Satuan Pendidikan di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan	41
Gambar 4.17.	Potret Iklim Keamanan Satuan Pendidikan Berdasarkan Murid di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan	41
Gambar 4.18.	Potret Iklim Keamanan Satuan Pendidikan Berdasarkan Persepsi Guru di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan	42
Gambar 4.19.	Potret Iklim Keamanan Sekolah Berdasarkan Persepsi Kepala Satuan Pendidikandi Tiap Jenjang Satuan Pendidikan	42
Gambar 4.20.	Potret Kualitas Lingkungan Belajar Satuan Pendidikan dengan Nilai AKM Tinggi dan Nilai AKM Rendah Menurut Persepsi Murid per Jenjang	44
Gambar 4.21.	Potret Kualitas Lingkungan Belajar Satuan Pendidikan dengan Nilai AKM Tinggi dan Nilai AKM Rendah Menurut Persepsi Guru per Jenjang	45
Gambar 4.22.	Potret Kualitas Lingkungan Belajar Satuan Pendidikan dengan Nilai AKM Tinggi dan Nilai AKM Rendah Menurut Persepsi Kepala Satuan Pendidikan per Jenjang.....	46
Gambar 4.23.	Potret Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Persepsi Murid Sekolah Dasar per Wilayah.....	47
Gambar 4.24.	Potret Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Persepsi Guru Sekolah Dasar per Wilayah.....	47
Gambar 4.25.	Potret Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Persepsi Kepala Satuan Pendidikan SD per Wilayah.....	48
Gambar 4.26.	Potret Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Persepsi Murid SMP per Wilayah	48
Gambar 4.27.	Potret Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Persepsi Guru SMP per Wilayah.....	49
Gambar 4.28.	Potret Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Persepsi Kepala SMP per Wilayah.....	49
Gambar 4.29.	Potret Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Persepsi Murid SMA per Wilayah	50
Gambar 4.30.	Potret Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Persepsi Guru SMA per Wilayah.....	50
Gambar 4.31.	Potret Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Persepsi Kepala Satuan Pendidikan SMA per Wilayah.....	51
Gambar 4.32.	Potret Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Persepsi Murid SMK per Wilayah.....	51
Gambar 4.33.	Potret Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Persepsi Guru SMK per Wilayah.....	52

Gambar 4.34.	Potret Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Persepsi Kepala SMK per Wilayah.....	52
Gambar 4.35.	Hasil Analisis Klaster Survei Lingkungan Belajar dan AKM Murid Berdasarkan Persepsi Murid SD.....	78
Gambar 4.36.	Hasil Analisis Klaster Survei Lingkungan Belajar dan AKM Murid Berdasarkan Persepsi Guru SD	79
Gambar 4.37.	Hasil Analisis Klaster Survei Lingkungan Belajar dan AKM Murid Berdasarkan Persepsi Kepala Satuan Pendidikan SD	81
Gambar 4.38.	Studi Kasus 1.....	83
Gambar 4.39.	Studi Kasus 2	84
Gambar 4.40.	Hasil Analisis Klaster Survei Lingkungan Belajar dan AKM Murid Berdasarkan Persepsi Murid SMP.....	85
Gambar 4.41.	Hasil Analisis Klaster Survei Lingkungan Belajar dan AKM Murid Berdasarkan Persepsi Guru SMP	86
Gambar 4.42.	Hasil Analisis Klaster Survei Lingkungan Belajar dan AKM Murid Berdasarkan Persepsi Kepala Satuan Pendidikan SMP	87
Gambar 4.43.	Hasil Analisis Klaster Survei Lingkungan Belajar dan AKM Murid Berdasarkan Persepsi Murid SMA.....	88
Gambar 4.44.	Hasil Analisis Klaster Survei Lingkungan Belajar dan AKM Murid Berdasarkan Persepsi Guru SMA	90
Gambar 4.45.	Hasil Analisis Klaster Survei Lingkungan Belajar dan AKM Murid Berdasarkan Persepsi Kepala Satuan Pendidikan SMA	91
Gambar 4.46.	Studi Kasus 3.....	93
Gambar 4.47.	Hasil Analisis Klaster Survei Lingkungan Belajar dan AKM Murid Berdasarkan Persepsi Murid SMK.....	94
Gambar 4.48.	Hasil Analisis Klaster Survei Lingkungan Belajar dan AKM Murid Berdasarkan Persepsi Guru SMK.....	95
Gambar 4.49.	Hasil Analisis Klaster Survei Lingkungan Belajar dan AKM Murid Berdasarkan Persepsi Kepala Satuan Pendidikan SMK	96

Daftar Singkatan

AKM	Asesmen Kompetensi Minimum
AN	Asesmen Nasional
Dapodik	Data Pokok Pendidikan
ESP	Evaluasi Sistem Pendidikan
GLS	Gerakan Literasi Sekolah
Kemendikbudristek	Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi
MB	Merdeka Belajar
OECD	The Organization for Economic Co-operation and Development (Organisasi Kerja Sama dan Pembangunan Ekonomi)
PAUD	Pendidikan Anak Usia Dini
Permendikbud	Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan
PISA	Programme for International Student Assessment
RPJMD	Rencana Pembangunan Jangka Menengah Daerah
RPP	Rencana Pelaksanaan Pembelajaran
SD	Sekolah Dasar
SDGs	Sustainable Development Goals
SMA	Sekolah Menengah Atas
SMK	Sekolah Menengah Kejuruan
SMP	Sekolah Menengah Pertama
SSAT	Sekolah yang memiliki skor AKM tinggi
TIK	Teknologi Informasi dan Komunikasi
TPB	Tujuan Pembangunan Berkelanjutan
UN	Ujian Nasional
UNESCO	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization

Ringkasan Eksekutif

Praktik-praktik baik lingkungan belajar merupakan upaya yang dilakukan oleh satuan pendidikan dalam menciptakan lingkungan yang kondusif bagi murid untuk belajar secara efektif. Keberhasilan atau kegagalan suatu upaya peningkatan mutu sistem pendidikan dapat ditinjau dari kerangka Input, Proses, dan Output (hasil pembelajaran). Kerangka Ekosistem Pembelajaran melandasi identifikasi dan pemetaan variabel-variabel yang diasumsikan berpengaruh penting pada hasil belajar murid sekaligus mencerminkan hubungan sebab-akibat antar variabel tersebut. Variabel-variabel pada ranah Input dan Proses dinilai dalam Survei Lingkungan Belajar. Secara spesifik, variabel-variabel tersebut dikelompokkan ke dalam sembilan bagian, yaitu (1) latar belakang responden, (2) proses pembelajaran, (3) refleksi dan perbaikan pembelajaran, (4) kepemimpinan instruksional, (5) iklim keamanan, (6) iklim kebinekaan, (7) iklim kesetaraan gender, (8) inklusivitas satuan pendidikan, serta (9) dukungan orangtua dan murid terhadap program satuan Pendidikan.

Variabel pertama pada ranah Proses yaitu **kualitas pembelajaran** yang dianggap sangat penting karena murid menghabiskan sebagian besar waktu di satuan pendidikan dengan mengikuti aktivitas pelajaran di kelas, baik dalam moda daring, luring, ataupun campuran (*blended learning*). Praktik pembelajaran yang baik harus memfasilitasi tiga fungsi dasar, yaitu (1) mengelola perilaku, (2) memotivasi murid, dan (3) membantu murid membangun pengetahuan baru. Masing-masing fungsi dasar tersebut difasilitasi melalui praktik

manajemen kelas, dukungan afektif, dan aktivasi kognitif. Variabel kedua dalam ranah Proses yaitu guru perlu senantiasa melakukan **proses refleksi** berkelanjutan atas praktik pengajarannya. Dalam kegiatan refleksi, guru melakukan tindakan evaluasi diri untuk menemukan perbaikan secara berkelanjutan agar pembelajaran menjadi semakin berkualitas. Variabel ketiga dalam ranah Proses yaitu **kepemimpinan instruksional** pada satuan pendidikan berpengaruh terhadap perumusan program dan kebijakan satuan pendidikan yang pada gilirannya akan memengaruhi refleksi guru serta kualitas pembelajaran.

Empat variabel berikutnya dalam ranah Proses berkaitan dengan iklim satuan pendidikan, yakni iklim keamanan, iklim kebinekaan, iklim kesetaraan gender, dan iklim inklusivitas. Sebagai salah satu aspek penting yang dapat menentukan lingkungan belajar yang efektif, **iklim keamanan** satuan pendidikan perlu diperhatikan oleh para pemangku kepentingan satuan pendidikan. **Iklim kebinekaan** menyangkut bagaimana lingkungan satuan pendidikan menyikapi keragaman (*diversity*). Selanjutnya, satuan pendidikan diharapkan menjadi lingkungan yang inklusif dan non-diskriminatif serta mendukung **kesetaraan gender**. **Iklim inklusivitas** menyangkut bagaimana lingkungan satuan pendidikan menyikapi murid berkebutuhan khusus (murid disabilitas, cerdas istimewa, dan bakat istimewa). Pada ranah Proses dalam Survei Lingkungan Belajar, variabel terakhir yang diukur adalah **keterlibatan orang tua dan murid** di satuan pendidikan. Upaya yang dilakukan satuan pendidikan dalam

melibatkan orang tua dan murid di dalam kegiatan akademis dan nonakademis menunjukkan kualitas pengelolaan satuan pendidikan yang partisipatif, transparan, dan akuntabel.

Dalam laporan ini, berdasarkan hasil survei lingkungan belajar dan capaian literasi dan numerasi pada Asesmen Nasional (AN) 2021, satuan pendidikan dapat dipetakan secara arbitrari ke dalam empat kuadran yaitu efektif, belajar, beruntung, dan belum efektif. Jumlah satuan pendidikan yang mengikuti AN yaitu 252.110 satuan pendidikan. Satuan pendidikan yang masuk ke dalam kuadran **efektif** yaitu satuan pendidikan yang memiliki capaian AKM tinggi dan hasil survei lingkungan belajar yang tinggi. Namun, capaian ini seyogianya tidak membuat satuan pendidikan berpuas diri dan justru tetap melakukan perbaikan berkelanjutan agar posisi pada kuadran kanan atas tidak bergeser. Pada kuadran **belajar**, capaian AKM satuan pendidikan rendah dan hasil survei lingkungan belajar tinggi, ada indikasi satuan pendidikan sudah melakukan praktik-praktik baik pada lingkungan belajarnya. Pada kuadran **beruntung**, satuan pendidikan mendapatkan capaian AKM yang tinggi dan hasil survei lingkungan belajar yang rendah. Pada kuadran **belum efektif**, satuan pendidikan mendapatkan capaian AKM dan hasil survei lingkungan belajar yang rendah.

Berdasarkan hasil pencapaian AKM, satuan pendidikan yang ada kemudian dikategorisasikan menjadi dua. Pertama, satuan pendidikan dengan nilai AKM tinggi, yaitu yang berada pada peringkat 20% tertinggi (*top* 20%). Kedua, satuan pendidikan dengan nilai AKM rendah, yang berada di peringkat 20% terbawah

(*bottom* 20 %). Proporsi satuan pendidikan di wilayah Indonesia bagian barat yang termasuk di dalam kategori dengan nilai AKM tinggi lebih banyak dibandingkan dengan kedua wilayah lainnya (22,59%). Sementara itu, proporsi di wilayah Indonesia bagian timur merupakan yang paling sedikit (7,63%). Demikian sebaliknya, satuan pendidikan dengan nilai AKM rendah di wilayah Indonesia bagian timur paling banyak (34,36%) dibandingkan dengan di wilayah Indonesia bagian tengah (26,65%) dan bagian barat (17%). Merujuk pada hasil distribusi dan proporsi tersebut dan mengingat lebih banyaknya satuan pendidikan yang mendapatkan nilai AKM rendah di daerah-daerah yang termasuk di wilayah Indonesia bagian timur dibandingkan dengan kedua wilayah lainnya, maka diperlukan perhatian dan tindak lanjut khusus terkait kemampuan literasi dan numerasi untuk mengatasi kesenjangan mutu pendidikan antar wilayah.

Berdasarkan hasil analisis kluster pada jenjang SD, terdapat dua kluster berdasarkan persepsi murid SD mengenai lingkungan belajar dan nilai AKM yaitu kluster satuan pendidikan efektif sekitar 30% dan kluster belum efektif. Menurut persepsi guru SD terdapat tiga kluster yaitu kluster satuan pendidikan efektif sebesar 35,8%, kluster satuan pendidikan belajar sebesar 46,1%, dan 18,1% masuk dalam kluster satuan pendidikan belum efektif. Berdasarkan persepsi kepala satuan pendidikan SD terdapat tiga kluster yaitu kluster satuan pendidikan efektif sebesar 37,7%, kluster satuan pendidikan belajar sebesar 46%, dan 16,2% kluster satuan pendidikan beruntung. Praktik-praktik efektif lingkungan belajar pada satuan

pendidikan SD di klaster satuan pendidikan efektif juga dapat dijadikan acuan untuk mengetahui apa yang terjadi di kelas-kelas tersebut dengan lebih konkret. Adapun gambaran kondisi SD yang menerapkan praktik-praktik baik/efektif terkait dimensi kualitas pembelajaran.

Berdasarkan hasil analisis klaster pada jenjang SMP, terdapat tiga klaster berdasarkan persepsi murid SMP tentang lingkungan belajar dan nilai AKM yaitu klaster satuan pendidikan efektif sebesar 22,5%, klaster satuan Pendidikan belajar sebesar 44,4%, dan 33,1% klaster satuan pendidikan belum efektif. Sedangkan menurut persepsi guru SMP terdapat tiga klaster yang teridentifikasi yaitu 36% klaster satuan pendidikan efektif, 45,8% klaster satuan pendidikan belajar, dan 18,2% klaster satuan pendidikan belum efektif. Berbeda halnya pada persepsi kepala satuan pendidikan SMP, terdapat empat klaster yaitu klaster satuan pendidikan efektif sebesar 33,1%, klaster satuan pendidikan belajar sebesar 48,5%, klaster satuan pendidikan beruntung sebesar 17,9%, dan 0,5% klaster pendidikan belum efektif.

Berdasarkan hasil analisis klaster pada jenjang SMA, terdapat tiga klaster berdasarkan persepsi murid SMA tentang lingkungan belajar dan nilai AKM yaitu klaster satuan pendidikan efektif sebesar 27,8%, klaster satuan pendidikan sebesar 48,5%, dan 23,8% klaster satuan pendidikan belum efektif. Sedangkan persepsi guru SMA terdapat empat klaster yaitu klaster satuan pendidikan efektif sebesar 25,8%, klaster satuan pendidikan belajar sebesar 43,9%, klaster satuan pendidikan beruntung sebesar 15,9%, dan 14,4% klaster satuan pendidikan belum efektif. Terdapat empat

klaster sesuai dengan persepsi kepala satuan pendidikan SMA yaitu klaster satuan pendidikan efektif sebesar 28,1%, klaster satuan pendidikan belajar sebesar 47,6%, 22,7% masuk dalam klaster satuan pendidikan belajar namun nilai AKM masih tinggi, dan 1,6% klaster satuan pendidikan beruntung.

Berdasarkan hasil analisis klaster pada jenjang SMK, terdapat empat klaster berdasarkan persepsi murid SMK tentang lingkungan belajar dan nilai AKM yaitu klaster satuan pendidikan efektif sebesar 32,2%, klaster satuan pendidikan belajar sebesar 44,5%, dan klaster satuan pendidikan belum efektif sebesar 23,3%. Persepsi guru SMK tentang lingkungan belajar dan nilai AKM yaitu klaster satuan pendidikan efektif sebesar 25,6%, klaster satuan pendidikan belajar sebesar 45%, klaster satuan pendidikan beruntung sebesar 17,7%, dan 11,8% klaster satuan pendidikan belum efektif. Sedangkan persepsi kepala satuan pendidikan SMK terdapat empat klaster yaitu klaster satuan pendidikan efektif sebesar 41,2%, klaster satuan pendidikan belajar sebesar 44,8%, klaster satuan pendidikan beruntung sebesar 13,7%, dan 0,2% klaster satuan pendidikan belum efektif.

Temuan dari analisis klaster tiap jenjang satuan pendidikan (SD, SMP, SMA/SMK) menunjukkan hasil yang cukup beragam berdasarkan persepsi murid, guru maupun kepala satuan pendidikan. Menurut persepsi murid, perbedaan antar klaster terlihat lebih jelas terutama untuk Satuan Pendidikan Efektif dan Belum Efektif. Sementara itu, pola yang lebih kompleks ditemukan berdasarkan persepsi guru dan kepala satuan pendidikan. Meski demikian, dari

persepsi semua responden, keberadaan klaster-klaster Satuan Pendidikan Efektif (nilai Lingkungan Belajar tinggi, nilai AKM tinggi) secara konsisten dapat teridentifikasi. Satuan pendidikan efektif ini dapat menjadi contoh praktik baik bagi satuan pendidikan lainnya, terutama untuk yang masih berada di kuadran Belum Efektif. Lebih lanjut, satuan pendidikan yang paling dominan ditemukan adalah Satuan Pendidikan Belajar. Satuan pendidikan yang berada pada klaster ini dapat diberikan penguatan sehingga lingkungan belajarnya dapat dioptimalkan untuk mendukung perbaikan pencapaian AKM murid mereka. Sementara itu, untuk sebagian satuan pendidikan yang termasuk ke dalam Satuan Pendidikan Beruntung, diberikan tindak lanjut seperti perbaikan dan pengayaan terkait kualitas lingkungan belajar sehingga akan dapat mempertahankan dan meningkatkan pencapaian AKM muridnya ke tingkat yang lebih baik lagi.

Berdasarkan hasil analisis, terdapat beberapa rekomendasi untuk Dinas Pendidikan Provinsi dan Kabupaten/Kota, pimpinan dan guru di satuan pendidikan, dan masyarakat. Bagi Dinas Pendidikan Provinsi dan Kabupaten/Kota sebagai berikut:

1. Rapor Pendidikan diharapkan menjadi rujukan bagi pimpinan dinas pendidikan untuk membuat kebijakan dan melakukan tindakan perbaikan mutu pendidikan berbasis data.
2. Aspek lingkungan belajar dan relevansinya yang diulas dalam laporan ini dapat dijadikan landasan dalam mengambil kebijakan intervensi peningkatan kualitas lingkungan belajar
3. Kebijakan intervensi serta pengayaan dapat dirancang untuk perbaikan kualitas satuan pendidikan secara umum dan secara khusus terkait kompetensi pedagogis dan didaktis guru mengenai kualitas lingkungan belajar, terutama aktivasi kognitif, dan terkait iklim inklusivitas maupun kualitas kebinekaan untuk mendukung *growth mindset*.
4. Temuan spesifik terkait perbedaan sangat bermakna antara satuan pendidikan efektif dan belum efektif di jenjang pendidikan dasar mengindikasikan perlunya program pendidikan dasar yang lebih merata dan berkualitas.
5. Dinas Pendidikan perlu merancang dan melaksanakan strategi intervensi bagi satuan-satuan pendidikan untuk meningkatkan kualitas pembelajaran dan lingkungan belajar; kemitraan antar satuan pendidikan, baik dalam satu wilayah maupun antar wilayah.
6. Teridentifikasinya kelompok-kelompok satuan pendidikan efektif yang dapat dibedakan dari kelompok lainnya yang berada dalam kategori masih belajar, beruntung, atau belum efektif sehingga memungkinkan bagi para Pimpinan Dinas Pendidikan dalam dan antar provinsi untuk bekerjasama dan saling belajar satu sama lain.
7. Melakukan prioritas dalam penyusunan Rencana Pembangunan Jangka Menengah Daerah (RPJMD).

Rekomendasi untuk pimpinan dan guru di satuan Pendidikan sebagai berikut:

- a. Temuan terkait aspek kualitas lingkungan belajar di tiap jenjang satuan pendidikan dapat dijadikan bahan evaluasi formatif dan refleksi internal oleh pimpinan dan guru dalam upaya untuk mempertahankan dimensi kualitas lingkungan belajar yang sudah baik.
- b. Pentingnya peran para guru dan kepala satuan pendidikan untuk mempertahankan dan meningkatkan kualitas lingkungan belajar dari waktu ke waktu.
- c. Pengadaan fasilitas TIK di satuan pendidikan perlu disertai pengembangan kapasitas guru dalam pemanfaatan TIK untuk pembelajaran yang lebih efektif.
- d. Temuan terkait praktik baik atau efektif dapat dijadikan acuan atau model pelaksanaan bagi pimpinan dan guru di tiap jenjang satuan pendidikan sehingga dapat bermanfaat bagi para guru dalam upaya mendukung pembelajaran sepanjang hayat selama lintasan perjalanan profesional.

Bagi masyarakat peduli, temuan ini merupakan informasi serta wawasan mengenai kondisi dan konteks pendidikan di Indonesia terkini. Perbaikan kualitas tenaga kependidikan di Indonesia merupakan upaya yang harus dilakukan secara berkesinambungan dan selayaknya upaya ini merupakan tanggung jawab semua pihak. Masyarakat peduli dapat menggunakan temuan ini dalam membantu mendukung upaya perbaikan kualitas pendidikan di Indonesia oleh pemerintah dan satuan pendidikan.

01

Praktik-Praktik Baik Di Satuan Pendidikan Efektif Di Indonesia

A. Latar Belakang

1. Menuju Indonesia Makmur Sejahtera 2030

Bertempat di Markas Besar Perserikatan Bangsa-Bangsa (PBB), pada tahun 2015 para pemimpin negara secara resmi menyepakati suatu rencana aksi global dan mengesahkan. Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (TPB) atau Sustainable Development Goals/SDGs sebagai kerangka pembangunan global dan kebijakan politis untuk 15 tahun ke depan (2016-2030). SDGs merupakan seruan universal untuk mengakhiri kemiskinan, melindungi planet bumi, dan memastikan bahwa pada tahun 2030 semua orang

menikmati perdamaian dan kemakmuran. SDGs (TPB) memuat 17 tujuan terpadu yang bertujuan untuk meningkatkan kesejahteraan sosial, diantaranya kesehatan dan pendidikan, mengurangi ketimpangan serta mengatasi perubahan iklim. Terkait pencapaian target SDGs di Indonesia dalam menyiapkan Indonesia yang lebih sejahtera dan berkeadilan pada tahun 2030, pendidikan merupakan salah satu prasyarat utama. Secara khusus, tujuan SDGs 4 adalah memastikan pendidikan berkualitas yang inklusif dan berkeadilan, serta mempromosikan peluang belajar seumur hidup untuk semua. Singkatnya, pendidikan berkualitas membutuhkan

percepatan pembangunan sumber daya manusia Indonesia yang pada tahun 2030 bertujuan untuk memastikan bahwa semua anak terlepas dari gender menyelesaikan pendidikan dasar dan menengah secara gratis, merata, serta berkualitas yang mengarah pada hasil belajar yang relevan dan efektif (Target 4.1), dan bahwa semua orang muda maupun proporsi orang dewasa, baik laki-laki maupun perempuan, mencapai standar literasi dan numerasi (Target 4.6).

Di sektor pendidikan, Indonesia telah melakukan perbaikan dalam memperluas kesempatan belajar dan menghasilkan peningkatan yang stabil dari angka partisipasi satuan pendidikan selama bertahun-tahun hingga mencapai hampir 100% di semua tingkat pendidikan satuan

pendidikan dasar dan menengah. Namun demikian, masih banyak upaya yang harus dilakukan untuk mempercepat capaian akademik sesuai jenjang pendidikan masing-masing. Beatty et al (2018) menggunakan data profil belajar dari *Indonesian Family Life Survey* (IFLS) dan menemukan kesenjangan yang besar antara kemampuan matematika murid dan apa yang seharusnya mereka ketahui berdasarkan kurikulum pendidikan matematika. Hal ini berarti bahwa capaian hasil belajar murid tidak sebanding dengan patokan/standar agar dapat naik dari kelas yang lebih rendah ke kelas yang lebih tinggi. Situasi diperparah karena banyak lulusan SMA yang masih kesulitan menyelesaikan soal berhitung yang seharusnya sudah mereka kuasai di tingkat satuan pendidikan dasar. Lebih lanjut, Pritchett dan Beatty



(2021) mengungkapkan bahwa semua perbedaan pembelajaran yang diamati antara negara-negara berkinerja buruk dan negara-negara Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) hanya dapat dijelaskan oleh kurikulum yang terlalu dipercepat di negara-negara miskin, bahkan jika negara-negara tersebut memiliki potensi pembelajaran yang sama persis.

Untuk menyikapi hal tersebut, Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi (Kemendikbudristek), telah mencanangkan serangkaian agenda reformasi pendidikan. Salah satunya adalah Kebijakan Merdeka Belajar. Hingga penulisan laporan ini dibuat, Kemendikbudristek telah meluncurkan 22 episode Merdeka Belajar (MB). Beberapa episode tersebut antara lain MB episode ke-1: Penggantian Ujian Nasional (UN) dengan Asesmen Nasional (selanjutnya disebut AN); MB episode ke-5: Guru Penggerak; MB episode ke-7: Program Sekolah Penggerak; MB episode ke-8: SMK Pusat Keunggulan; MB episode ke-15: Implementasi Kurikulum Merdeka; dan MB episode ke-19: Rapor Pendidikan. Episode-episode Merdeka Belajar membentuk suatu kesatuan yang saling terhubung dalam upaya meningkatkan mutu pendidikan di Indonesia untuk mewujudkan tercapainya visi pendidikan Indonesia yakni terciptanya profil Pelajar Pancasila yang bernalar kritis, kreatif, mandiri, beriman, bertakwa, kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, bergotong royong, dan berkebinekaan global.

Secara garis besar, tujuan Kebijakan Merdeka Belajar adalah mewujudkan pendidikan berkualitas yang dapat dirasakan

oleh seluruh rakyat Indonesia. Karenanya untuk mengetahui kualitas pendidikan perlu dilakukan sebuah evaluasi berupa Evaluasi Sistem Pendidikan (selanjutnya disebut ESP). ESP adalah evaluasi terhadap layanan pendidikan, kinerja satuan pendidikan, dan program pendidikan pada pendidikan anak usia dini (PAUD), pendidikan dasar, maupun pendidikan menengah dalam rangka pemenuhan standar nasional pendidikan sebagai proses pengendalian, penjaminan, penetapan, dan peningkatan mutu pendidikan secara berkelanjutan (Permendikbud Nomor 9 Tahun 2022).

Bentuk ESP ini adalah (1) AN yang terdiri atas Asesmen Kompetensi Minimum, Survei Karakter, dan Survei Lingkungan Belajar; serta (2) Analisis data terhadap satuan pendidikan, pendidik, tenaga kependidikan, dan pemerintah daerah. Hasil Evaluasi tersebut menjadi dasar untuk menetapkan profil pendidikan yang diwujudkan dalam bentuk laporan komprehensif mengenai layanan pendidikan yang digunakan sebagai landasan peningkatan mutu layanan pendidikan dan penetapan Rapor Pendidikan (PP Nomor 57 Tahun 2021).

Pemerintah pusat, pemerintah daerah, dan satuan pendidikan juga dapat memanfaatkan hasil ESP untuk melakukan penyesuaian kebijakan dan perencanaan program dalam rangka peningkatan akses, mutu, relevansi, dan tata kelola penyelenggaraan pendidikan sesuai dengan kewenangannya (Permendikbud Nomor 9 Tahun 2022). Pemerintah daerah dan satuan pendidikan dapat melihat hasil evaluasi tersebut melalui platform Rapor Pendidikan (<https://raporpendidikan.kemdikbud.go.id/>) yang aksesnya telah

diberikan kepada pihak-pihak yang diberi kewenangan. Rapor Pendidikan sendiri memiliki pengertian indikator terpilih dari profil pendidikan yang merefleksikan prioritas Kementerian (Permendikbud Nomor 9 Tahun 2022) yang hasilnya akan terbit pada tahun berikutnya.

2. Kerangka Konseptual

Bagian ini menjelaskan: (1) landasan konseptual AN dan rasional kebijakan AN dalam upaya meningkatkan mutu pendidikan di Indonesia, serta (2) Kerangka Kepemimpinan untuk Pembelajaran (Reeves, 2006). Kebijakan AN dilandasi oleh suatu paradigma pertumbuhan (Dweck, 2006). Sama halnya seperti individu pembelajar, satuan pendidikan sebagai suatu ekosistem pembelajaran pun selalu mempunyai ruang untuk terus meningkatkan mutu pendidikan. Pendidikan positif adalah pendidikan untuk keterampilan tradisional dan untuk kebahagiaan (Seligman et al., 2009, p. 293). Peterson (2006) mengemukakan gagasan bahwa satuan pendidikan dapat menjadi institusi yang positif, dan memberikan penekanan yang besar tidak hanya pada prestasi akademik murid tetapi juga pada karakter dan kesejahteraan mereka. Pendidikan positif mengajarkan keterampilan kesejahteraan melalui praktik langsung dan kurikulum, yang bertujuan untuk membekali murid dengan keterampilan membangun ketahanan, optimisme, kekuatan karakter, pembentukan hubungan positif, dan faktor penting lainnya yang berkontribusi pada kehidupan yang berkembang.

Berbeda dengan UN yang menyaring kelulusan murid dari satu jenjang pendidikan ke jenjang berikutnya, AN bertujuan untuk mengevaluasi setiap satuan pendidikan di tingkat satuan pendidikan dasar dan menengah di seluruh wilayah Indonesia, dan juga untuk meningkatkan kualitas pendidikan berdasarkan data dari *input*, proses, dan *output* (hasil pembelajaran). Secara spesifik, AN dirancang untuk menghasilkan (a) informasi tentang indikasi umum efektivitas satuan pendidikan/ madrasah dalam memfasilitasi belajar murid, dan (b) umpan balik yang dapat digunakan pengelola satuan pendidikan, dinas pendidikan, pemerintah daerah, dan pemerintah pusat untuk merancang program maupun kebijakan yang tepat berdasarkan Kerangka Kepemimpinan untuk Pembelajaran (Reeves, 2006). Karena itu AN mencakup instrumen untuk mengukur kompetensi yang menjadi hasil belajar di satuan pendidikan, serta Survei Lingkungan Belajar untuk mengukur persepsi berbagai aspek proses dan input yang diharapkan dapat berkontribusi terhadap hasil belajar murid.

AN dilakukan setiap tahun melalui tiga instrumen: (1) penilaian Kompetensi Minimum yang mengukur literasi dan numerasi, (2) Survei Karakter yang menggambarkan sikap, nilai, keyakinan, dan kebiasaan, dan (3) Survei Lingkungan Belajar yang menilai kualitas input dan proses pembelajaran di kelas maupun satuan pendidikan berdasarkan persepsi dari murid, guru, dan kepala satuan pendidikan. Dikembangkan lebih dari sekadar pengganti ujian nasional berstandar yang menerima banyak kritik terhadap kerangka konseptual dan eksekusi

administrasinya, AN menandai pergeseran paradigma dalam evaluasi pendidikan. Penilaian ini tidak mengevaluasi murid secara individu, tetapi mengevaluasi dan memetakan suatu sistem pendidikan dari segi input, proses, dan hasil pembelajaran. Pemetaan layanan dan kinerja satuan pendidikan berdasarkan hasil AN akan menjadi dasar untuk menganalisis, merefleksikan, dan mempercepat peningkatan mutu pendidikan (https://pusmendik.kemdikbud.go.id/an/page/news_detail/asesmen-nasional). Untuk informasi lebih lengkap mengenai Asesmen Nasional, dapat dilihat pada Lampiran 1.

Jika suatu satuan pendidikan mendapatkan hasil yang tinggi, satuan pendidikan tersebut dianggap unggul; sebaliknya jika mendapatkan hasil yang rendah, satuan pendidikan tersebut dianggap kurang baik. Kesimpulan ini tidak memberikan ruang bagi para aktor di satuan pendidikan untuk mengkaji faktor-faktor yang memengaruhi keberhasilan atau kegagalan proses pembelajaran. Kesimpulan tersebut dibuat berdasarkan analisis yang dangkal dan tidak membedakan antara satuan pendidikan yang mencapai hasil tinggi melalui keberuntungan atau faktor kebetulan (misalnya, variabel demografis murid) dan melalui efektivitas profesional. Pada sisi yang berbeda dari hasil ada variabel lain, yakni "Praktik-Praktik Baik Satuan Pendidikan." Variabel yang dapat diamati dalam kepemimpinan meliputi kualitas lingkungan belajar, kualitas pembelajaran, iklim satuan pendidikan, dan indikator lain yang membantu dalam memahami bagaimana hasil dicapai. Keterkaitan antara praktik-praktik baik yang dilakukan satuan

pendidikan dan capaian belajar akan menjadi fokus dari laporan ini.

Berdasarkan studi-studi empiris mengenai perbaikan satuan pendidikan, Kerangka Kepemimpinan untuk Pembelajaran (Reeves, 2006) menyimpulkan tiga prinsip:

1. Kepemimpinan, pengajaran, dan intervensi berpengaruh pada perbaikan. Secara statistik, variabel demografis murid terkait langsung dengan prestasi murid. Namun, variabel lain seperti praktik-praktik profesional guru dan kepemimpinan instruksional ternyata lebih penting daripada variabel demografis.
2. Tindakan kepemimpinan yang memengaruhi peningkatan prestasi murid dan pemerataan pendidikan meliputi inkuiri, implementasi, dan monitoring. Inkuiri kepemimpinan yang efektif mengaitkan keberhasilan maupun kegagalan murid pada praktik-praktik dalam sistem (guru, pimpinan satuan pendidikan dan otoritas pendidikan), bukan pada faktor murid. Implementasi merupakan variabel yang berkelanjutan di mana pimpinan menyadari adanya derajat keberhasilan yang harus divalidasi secara kuantitatif dan naratif. Monitoring yang efektif di satuan pendidikan memberikan makna dan arah untuk perbaikan berkelanjutan lebih dari sekadar kepatuhan terhadap otoritas eksternal.
3. Kepemimpinan satuan pendidikan bukanlah keterampilan tunggal dan individual. Kepemimpinan instruksional membutuhkan berbagai keterampilan yang melibatkan semua aktor dalam satuan pendidikan.

Bab II (Tinjauan Pustaka) akan memaparkan secara lebih rinci tentang Kerangka Kepemimpinan untuk Pembelajaran

(Reeves, 2006) sebagai kerangka konseptual dalam menelaah temuan-temuan dalam analisis data AN.

B. Tujuan Penulisan

Tujuan dari laporan ini adalah: (1) menggambarkan karakteristik satuan pendidikan efektif dan lingkungan belajar efektif, serta (2) mengidentifikasi karakteristik pembeda efektivitas antara

satuan pendidikan yang dikelompokkan dalam 20% teratas dalam skor literasi numerasi dan satuan pendidikan yang dikelompokkan dalam 20% terbawah yang masih perlu perbaikan.

C. Lingkup dan Fokus Laporan

Laporan ini akan berfokus pada beberapa variabel dalam ranah input dan proses yang dipotret melalui Survei Lingkungan Belajar maupun hasil belajar Literasi dan Numerasi yang diukur melalui Asesmen Kompetensi Minimum (AKM). Hasil belajar non-kognitif yang dinilai dalam Survei Karakter akan dibahas pada kesempatan lain. Laporan

ini juga dilengkapi dengan praktik-praktik baik yang terungkap di satuan-satuan pendidikan yang lebih efektif melalui analisis data kualitatif. Pemaparan studi kasus yang lebih lengkap dapat dibaca dalam, Laporan Rapor Pendidikan Tahun 2022 Volume IV tentang Sekolah Tangguh di Indonesia.

02

Tinjauan Pustaka

A. Satuan Pendidikan Efektif

1. Satuan Pendidikan sebagai Ekosistem Pembelajaran

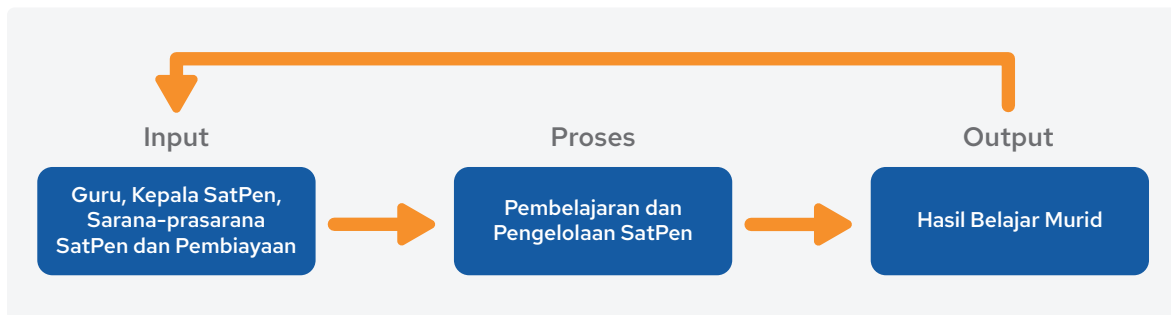
Ekosistem merupakan pola interaksi antara organisme hidup dan tidak hidup yang saling berinteraksi satu sama lain. Interaksi antara organisme hidup dan tidak hidup dapat menghasilkan suatu hubungan yang saling menguatkan, seperti ekosistem satuan pendidikan. Namun, ekosistem satuan pendidikan sama halnya seperti ekosistem kehidupan, terkadang sakit atau sehat, dipelihara atau terabaikan, bertumbuh ataupun stagnan. Oleh sebab itu, perlu adanya kesadaran dari ekosistem itu sendiri untuk dapat mengelola ekosistem dengan baik agar terus bertumbuh dan menjadi satuan pendidikan efektif pada kuadran kanan atas (Reeve, 2006).

Merujuk pada tiga prinsip Kerangka Kepemimpinan untuk Pembelajaran

(Reeve, 2006), satuan pendidikan dapat dikatakan sebuah ekosistem karena adanya interaksi yang saling mendukung antara lingkungan (tidak hidup) dan warga satuan pendidikan (hidup). Lingkungan hidup di satuan pendidikan terdiri dari kepala satuan pendidikan, guru, murid, petugas tata usaha atau tenaga kependidikan, orang tua, dan sebagainya. Sebaliknya, lingkungan tidak hidup di satuan pendidikan terdiri dari sarana dan prasarana satuan pendidikan, termasuk gedung satuan pendidikan, kursi, meja, dan lain-lain. Keduanya berinteraksi dengan baik sehingga memberikan kenyamanan, keharmonisan, dan keselarasan untuk dapat meningkatkan kualitas belajar murid. Keberhasilan suatu pembelajaran ditentukan oleh bagaimana satuan pendidikan dapat mengatur, membangun, dan mengelola ekosistem itu sendiri dalam mencapai tujuan pembelajaran yang telah ditentukan.

Di sinilah peran seorang kepala satuan pendidikan sangat diperlukan sebagai manajer satuan pendidikan yaitu mengajak guru untuk menciptakan lingkungan belajar yang nyaman, aman dan menyenangkan sehingga murid dapat mengikuti proses pembelajaran dengan baik.

Keberhasilan atau kegagalan suatu upaya peningkatan mutu sistem pendidikan dapat ditinjau dari kerangka *Input*, *Proses*, dan *Output* (hasil pembelajaran) seperti gambar berikut ini:



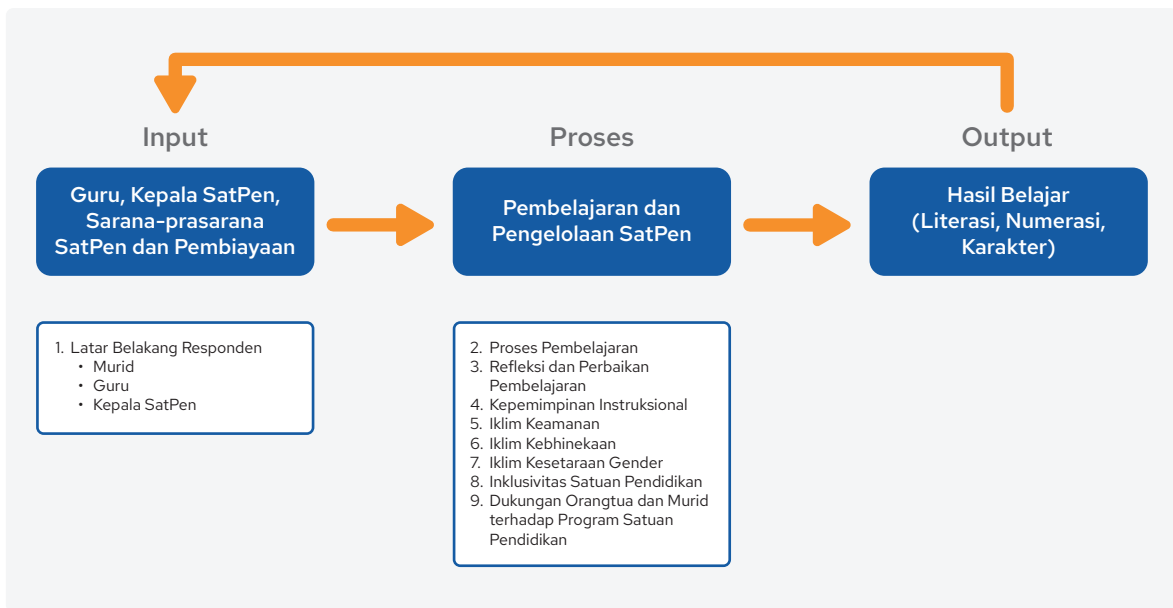
Gambar 2.1. Kerangka Ekosistem Pembelajaran

Kerangka Ekosistem Pembelajaran melandasi identifikasi dan pemetaan variabel-variabel yang diasumsikan berpengaruh penting pada hasil belajar murid sekaligus mencerminkan hubungan sebab-akibat antar variabel tersebut. Perumusan model didasarkan pada literatur ilmiah di beberapa area dan yang utama adalah riset tentang kualitas pembelajaran (Aditomo & Köhler, 2020; Fernandez-Garcia et al., 2019; Maulana, Helms-Lorenz & Van de Grift, 2017; Maulana et al., 2016; Mouratidis et al., 2022; Praetorius et al., 2018), efektivitas satuan pendidikan (Reynolds et al., 2014), kepemimpinan instruksional kepala satuan pendidikan (Liebowitz, & Porter, 2019; Hallinger et al., 2015), pengembangan profesional guru (Muijs et al., 2014), dan iklim sosial di satuan

pendidikan (Bandyopadhyay et al., 2009; Rudasill et al., 2018; Wang & Degol, 2016).

2. Karakteristik Satuan Pendidikan Efektif

Variabel-variabel pada ranah Input dan Proses dinilai dalam Survei Lingkungan Belajar. Secara spesifik, variabel-variabel tersebut dikelompokkan ke dalam sembilan bagian, yaitu (1) latar belakang responden, (2) proses pembelajaran, (3) refleksi dan perbaikan pembelajaran, (4) kepemimpinan instruksional, (5) iklim keamanan, (6) iklim kebinekaan, (7) iklim kesetaraan gender, (8) inklusivitas satuan pendidikan, serta (9) dukungan orangtua dan murid terhadap program satuan pendidikan seperti terlihat gambar berikut:



Gambar 2.2. Sembilan Variabel Survei Lingkungan Belajar

Pada ranah Input, **latar belakang** murid mencakup data demografis seperti usia, gender, dan status sosial ekonomi yang dipotret dari variabel pendidikan orang tua, profesi orang tua, fasilitas belajar di rumah, kepemilikan buku, dan kepemilikan barang tersier. Mengingat peran dan tanggung jawab satuan pendidikan, pimpinan satuan pendidikan seringkali tidak berwenang menentukan sebagian besar variabel dalam ranah Input ini. Bahkan dalam beberapa konteks, faktor demografis menjadi tantangan bagi banyak satuan pendidikan untuk berjuang dan mengubah situasi “ketidak-beruntungan” murid menjadi capaian pembelajaran yang optimal melalui proses praktik-praktik baik.

Selanjutnya, faktor lain pada ranah Input adalah **latar belakang guru dan kepala satuan pendidikan** yang meliputi jenjang pendidikan tertinggi, jenis pendidikan baik untuk jenjang S-1 maupun pascasarjana (jika ada), mata pelajaran yang diampu, pengalaman mengajar (untuk guru), pengalaman

menjadi pemimpin satuan pendidikan (untuk kepala satuan pendidikan), sertifikat pendidik, sertifikat kepala satuan pendidikan, serta pengalaman pelatihan atau pengembangan profesional yang telah diikuti. Guna melengkapi potret tentang latar belakang pendidik, guru dan kepala satuan pendidikan juga diminta untuk mengidentifikasi area-area kompetensi yang dirasa paling perlu pengembangan lebih lanjut.

Ketika pimpinan satuan pendidikan tidak mempunyai banyak pilihan keputusan dalam ranah Input, para pendidik mempunyai banyak kesempatan untuk melakukan upaya perbaikan mutu lingkungan belajar dalam ranah Proses. Lingkungan belajar satuan pendidikan mencakup kualitas pembelajaran, refleksi guru dan perbaikan pembelajaran, kepemimpinan instruksional, iklim keamanan, iklim kebhinekaan, iklim kesetaraan gender, iklim inklusivitas, serta dukungan orang tua dan murid. Masing-masing dari delapan variabel dalam Lingkungan Belajar diukur melalui variabel



yang lebih rinci dan akan dijelaskan pada bagian Bab II, subbab 2.2 (halaman 14).

Sebagai variabel pertama dalam ranah Proses, kualitas pembelajaran dianggap sangat penting karena murid menghabiskan sebagian besar waktu di satuan pendidikan dengan mengikuti aktivitas pelajaran di kelas, baik dalam moda daring, luring, ataupun campuran (*blended learning*). Karena itu, pengalaman murid di kelas adalah penentu utama capaian pembelajaran. Hal ini dapat dipotret dari kualitas praktik pembelajaran yang digunakan oleh guru. Praktik pembelajaran memiliki variasi yang besar dan pada derajat tertentu juga tergantung karakteristik disiplin ilmu atau mata pelajaran (Mehan, 1979). Meski demikian, praktik pembelajaran juga memiliki karakteristik atau dimensi yang mencerminkan kualitas generik atau lintas mata pelajaran. Survei Lingkungan Belajar mengadopsi model yang menyatakan bahwa praktik pembelajaran yang baik harus memfasilitasi **tiga fungsi dasar**, yaitu (1) mengelola perilaku, (2) memotivasi murid,

dan (3) membantu murid membangun pengetahuan baru (Praetorius et al., 2018). Masing-masing fungsi dasar tersebut difasilitasi melalui praktik manajemen kelas, dukungan afektif, dan aktivasi kognitif. Dengan manajemen kelas yang baik, guru dapat menciptakan suasana yang kondusif bagi murid untuk memfokuskan perhatian pada aktivitas belajar. Manajemen kelas yang baik meliputi keteraturan suasana kelas dan disiplin positif. Melalui dukungan afektif berupa ekspektasi akademik, perhatian dan kepedulian guru serta umpan balik konstruktif, guru dapat memenuhi kebutuhan psikologis dasar murid agar mereka merasa berdaya (*self determined*) sebagai pembelajar. Melalui aktivasi kognitif, guru dapat membantu murid memproses materi secara mendalam dan membangun pemahaman yang tepat tentang materi pelajaran tersebut. Guru diharapkan melakukan aktivasi kognitif melalui instruksi yang adaptif, panduan guru, dan aktivitas interaktif.

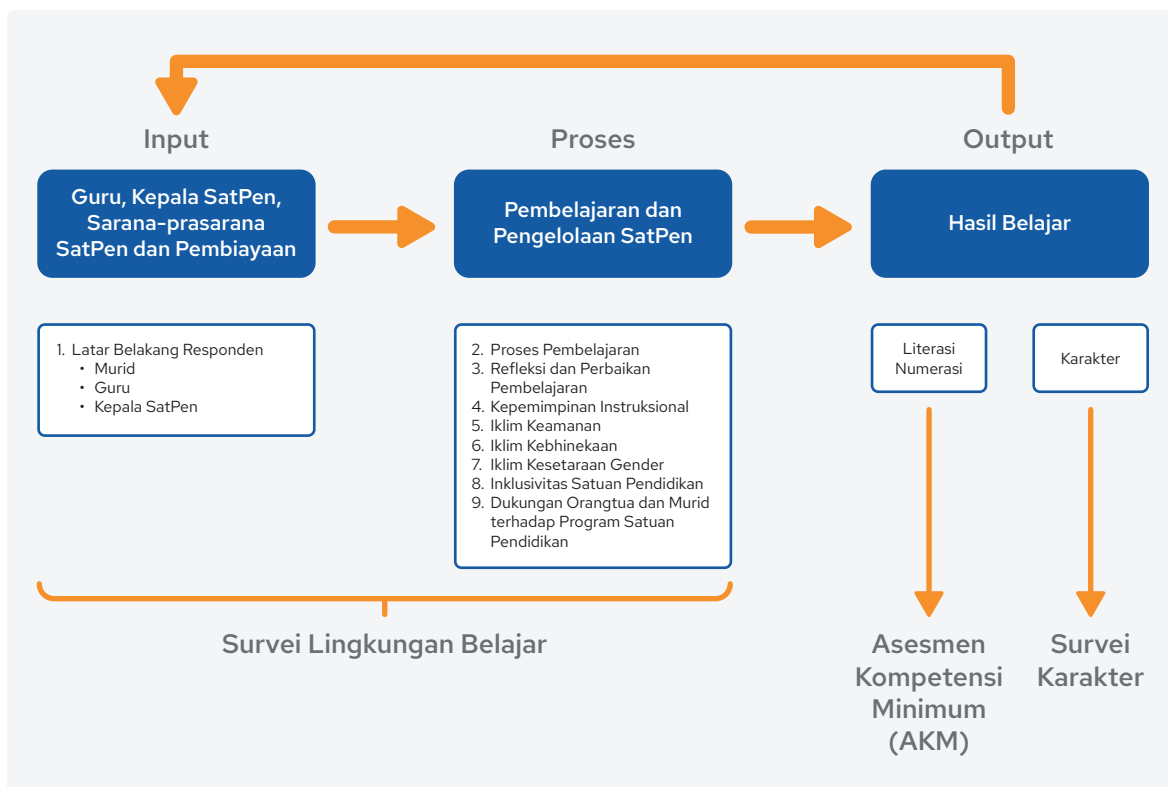
Pada variabel kedua dalam ranah Proses, guru perlu senantiasa melakukan proses refleksi berkelanjutan atas praktik pengajarannya. Dalam kegiatan refleksi, guru melakukan tindakan evaluasi diri untuk menemukan perbaikan secara berkelanjutan agar pembelajaran menjadi berkualitas (Jacobs, Lie, & Tamah, 2022). Selanjutnya, kepemimpinan instruksional pada satuan pendidikan berpengaruh terhadap perumusan program dan kebijakan satuan pendidikan yang pada gilirannya akan memengaruhi refleksi guru serta kualitas pembelajaran (Huang et al., 2020; Opfer et al., 2011; Harjanto et al., 2019).

Empat variabel berikutnya dalam ranah Proses berkaitan dengan iklim satuan pendidikan, yakni iklim keamanan, iklim kebinekaan, iklim kesetaraan gender, dan iklim inklusivitas. Sebagai salah satu aspek penting yang dapat menentukan lingkungan belajar yang efektif, iklim keamanan satuan pendidikan perlu diperhatikan oleh para pemangku kepentingan satuan pendidikan (Cohen et al., 2009). Iklim kebinekaan menyangkut bagaimana lingkungan satuan pendidikan menyikapi keragaman (*diversity*). Selanjutnya, satuan pendidikan diharapkan menjadi lingkungan yang inklusif dan non-diskriminatif serta mendukung kesetaraan gender (UNESCO, 2020

& 2022). Iklim inklusivitas menyangkut bagaimana lingkungan satuan pendidikan menyikapi murid berkebutuhan khusus (murid disabilitas, cerdas istimewa, dan bakat istimewa). Pada ranah Proses dalam Survei Lingkungan Belajar, variabel terakhir yang diukur adalah keterlibatan orang tua dan murid di satuan pendidikan. Upaya yang dilakukan satuan pendidikan dalam melibatkan orang tua dan murid di dalam kegiatan akademis dan nonakademis menunjukkan kualitas pengelolaan satuan pendidikan yang partisipatif, transparan, dan akuntabel.

3. Hasil Belajar

Dengan asumsi lingkungan belajar pada ranah *Input* dan *Output* bisa dikelola dengan baik oleh guru dan kepala satuan pendidikan, murid mempunyai kesempatan untuk meraih hasil belajar yang optimal. Pada ranah *Output* (Gambar 2.3), hasil belajar yang diukur dalam AN adalah Literasi, Numerasi, dan Karakter. Hasil belajar kognitif (Literasi dan Numerasi) diukur dalam Asesmen Kompetensi Minimum (AKM) sedangkan hasil belajaran nonkognitif (Karakter) dinilai dalam Survei Karakter seperti terlihat di gambar berikut:



Gambar 2.3. Penilaian Variabel-Variabel Input, Proses, dan Output

Seperti telah dijelaskan pada Bab I, laporan ini bertujuan untuk mengidentifikasi karakteristik pembeda antara satuan pendidikan yang lebih efektif yang dikelompokkan dalam 20% teratas dalam nilai literasi dan numerasi dan satuan pendidikan yang dikelompokkan dalam 20% terbawah yang masih perlu perbaikan; serta menggambarkan keterkaitan antara praktik-praktik baik dalam proses pembelajaran, refleksi, dan kepemimpinan instruksional maupun iklim satuan pendidikan dengan hasil belajar kognitif murid.

Dua kemampuan yang menentukan kecakapan seseorang untuk belajar sepanjang hayat adalah kompetensi literasi membaca atau literasi matematika (sering disebut numerasi). Dua kompetensi ini penting karena murid perlu mengembangkan keterampilan

logis-sistematis, keterampilan bernalar menggunakan konsep dan pengetahuan yang telah dipelajari, serta keterampilan untuk memahami, memilah, dan menggunakan informasi secara kritis. Dua kecakapan ini terus dikembangkan murid sepanjang hayat melalui interaksinya dengan lingkungan dan komunitas masyarakat yang lebih luas.

Literasi merupakan salah satu keterampilan yang sangat krusial untuk dikuasai pada abad ke 21. Menurut UNESCO, literasi secara umum didefinisikan sebagai

“seperangkat keterampilan nyata, terutama keterampilan dalam membaca dan menulis yang terlepas dari konteks yang mana ketrampilan itu diperoleh serta siapa yang memperolehnya”.

Senada dengan definisi tersebut, Kemendikbudristek menyatakan bahwa literasi “tidak lagi hanya dipahami sebagai kemampuan membaca, menulis, dan berhitung, tetapi juga sebagai kecakapan hidup yang meliputi seluruh aspek kehidupan” (UNESCO, 2020). Di samping itu, literasi di konteks abad ke 21 serta revolusi industri 4.0 ini juga merefleksikan penggunaan teknologi dan kemampuan yang diperlukan untuk memecahkan masalah (*problem solving*), berkolaborasi dan menyampaikan informasi melalui multimedia (UNESCO, 2022).

Menurut *Framework Asesmen Kompetensi Minimum* (2021), numerasi atau literasi matematika merujuk pada dua terminologi yang berkaitan dengan penerapan matematika, yaitu literasi matematika dan numerasi. OECD (2017) mendefinisikan literasi matematika sebagai kemampuan individu untuk bernalar secara matematis serta merumuskan, menggunakan, dan menafsirkan matematika untuk menyelesaikan masalah dalam beragam konteks dunia nyata. Literasi matematika tersebut mencakup konsep, prosedur, fakta, alat untuk mendeskripsikan, menjelaskan, dan memprediksi fenomena. Lebih lanjut lagi, literasi matematika dapat membantu individu untuk memahami peran matematika di dunia nyata dan untuk membuat keputusan tepat berdasarkan nalar logis. Sedangkan terminologi numerasi merujuk pada pengetahuan, keterampilan, maupun praktik yang berkaitan dengan penggunaan matematika di konteks non-matematika dan secara khusus bagaimana matematika digunakan di tempat kerja maupun masyarakat (Queensland College of Teacher, 2015).

Sayangnya, penelitian yang dilakukan oleh Beatty, Berkhout, Bima, Pradhan dan Suryadarma (2021) mengindikasikan bahwa selama periode tahun 2000 - 2014, ditemukan kesenjangan yang besar antara kemampuan murid dan standar kurikulum nasional di Indonesia terkait pembelajaran matematika, ditandai dengan penurunan hasil pembelajaran sebanyak empat simpangan baku. Dengan kata lain, murid kelas 7 di tahun 2014 memiliki kemampuan numerasi yang sama dengan murid kelas 4 di tahun 2000. Senada dengan soal-soal yang digunakan di studi internasional untuk literasi membaca, soal-soal yang diujikan dalam studi komparasi internasional untuk mengukur kemampuan matematis dan numerasi lebih banyak mengukur kemampuan menalar, memecahkan masalah dan berargumentasi (Wardhani dan Rumiati, 2011). Dengan demikian, dapat diasumsikan bahwa kemampuan murid Indonesia dalam pemecahan masalah sehari-hari (masalah kontekstual) dengan menggunakan konsep matematika juga masih rendah, di bawah standar internasional.

Kemendikbudristek merespon kebutuhan ini melalui penyelenggaraan Asesmen Kompetensi Minimum (AKM). AKM bertujuan untuk mengukur kompetensi mendasar yang diperlukan oleh semua murid agar mampu mengembangkan kapasitas diri dan berpartisipasi positif pada masyarakat. AKM menghasilkan peta kecakapan tentang literasi membaca dan literasi matematika atau numerasi murid yang dapat digunakan oleh guru dan kepala satuan pendidikan serta otoritas sistem pendidikan di setiap wilayah untuk memperbaiki proses pembelajaran di setiap satuan pendidikan.

Melalui AKM, para pemangku kepentingan dalam bidang pendidikan mendapat gambaran tentang hasil belajar literasi dan numerasi murid di satuan pendidikan atau di wilayah tertentu. Selanjutnya, hasil pemetaan ini diharapkan menginspirasi para pendidik dan otoritas sistem pendidikan di setiap wilayah untuk terus berupaya meningkatkan mutu pendidikan dengan menganalisis temuan-temuan dari analisis data AN dan mempelajari keterkaitan antara hasil belajar dengan karakteristik guru, kepala satuan pendidikan, sarana-prasarana sebagai variabel pada ranah Input dan praktik-praktik baik sebagai variabel pada ranah Proses. Harapannya tentunya adalah satuan pendidikan dan otoritas pendidikan di setiap wilayah terus melakukan upaya-upaya perbaikan dalam praksis dan monitoring berkelanjutan agar setiap satuan pendidikan bisa terus belajar dan bergerak menjadi satuan pendidikan efektif.

Hasil studi pustaka ini juga merangkum beberapa faktor yang memengaruhi rendahnya kemampuan serta budaya membaca para murid di Indonesia, yaitu: (1) Membaca bukan merupakan suatu kebutuhan, apalagi sebuah budaya; (2) Miskonsepsi mengenai konsep kemampuan membaca di masyarakat, termasuk oleh guru dan murid; (3) Membaca untuk membangun kapasitas masih dianggap sebagai bagian dari tanggung jawab pembelajaran Bahasa saja; (4) Proses pembelajaran belum menggunakan model, metode dan strategi beragam yang sesuai untuk pemahaman membaca; (5) Belum maksimalnya fasilitas dan infrastruktur perpustakaan satuan pendidikan sebagai pusat pengembangan kemampuan dan budaya membaca murid belum maksimal,

serta (6) Program Gerakan Literasi Satuan Pendidikan (GLS) belum dapat menunjukkan progress yang diharapkan untuk dapat membangun budaya membaca (Tahmidaten dan Krismanto, 2020). Di samping studi pustaka ini, ada pula beberapa studi terbaru yang membahas permasalahan-permasalahan terkait literasi membaca di Indonesia, dengan mengangkat konteks serta menawarkan solusi yang beragam (Chandra, Rahman, Damaianti dan Syaodih, 2021; Wulandari dan Sholeh, 2021). Hal ini menandakan bahwa permasalahan terkait literasi membaca masih merupakan sebuah topik pembahasan yang penting dan relevan.

Kecakapan literasi dan numerasi merupakan bagian dari keterampilan bernalar yang penting dikuasai murid untuk mengembangkan kecakapan hidup abad ke-21 (OECD, 2019). Dalam situasi yang terus berubah, murid diharapkan dapat meregulasi dirinya dengan lebih baik, serta menentukan tujuan dan rencana dengan lebih baik. Semua hal ini dapat dilakukan murid menggunakan informasi yang diperolehnya dengan baik. Dalam konteks kebutuhan ini, AKM dirancang dan diselenggarakan untuk memberikan gambaran bagi setiap satuan pendidikan dan wilayah otoritas pendidikan mengenai kemampuan membaca para murid. Hasil belajar literasi dan numerasi yang dipotret melalui AKM ini harapannya bisa menggerakkan satuan pendidikan dan otoritas sistem pendidikan di setiap wilayah untuk melakukan strategi perbaikan mutu Pendidikan, serta meningkatkan kecakapan literasi dan numerasi.

4. Kesimpulan dan Implikasi

Masing-masing satuan pendidikan dan otoritas pendidikan di setiap wilayah bisa melihat hasil AN melalui tautan di situs web <https://raporpendidikan.kemdikbud.go.id/> app diharapkan menjadi titik awal baru akan kesadaran untuk melakukan evaluasi diri dan membangun komitmen bersama untuk merancang dan melaksanakan agenda perbaikan mutu masing-masing satuan pendidikan.

Capaian AKM yang baik dan disertai dengan nilai-nilai lingkungan belajar yang baik selayaknya menempatkan satuan pendidikan pada kuadran “Efektif.” Ini berarti satuan pendidikan sudah melakukan praktik-praktik baik pada lingkungan belajarnya dan menghasilkan capaian pembelajaran yang memuaskan. Namun, capaian ini seyogianya tidak membuat satuan pendidikan berpuas diri dan justru tetap melakukan perbaikan berkelanjutan agar posisi pada kuadran kanan atas tidak bergeser.

Capaian AKM yang masih kurang baik, tetapi ada indikasi satuan pendidikan sudah melakukan praktik-praktik baik pada lingkungan belajarnya, akan menempatkan

satuan pendidikan pada kuadran “Belajar.” Jika nilai-nilai pada Survei Lingkungan Belajar diperoleh karena pengisian yang jujur, masih ada kesempatan dan kemungkinan satuan pendidikan akan mencapai hasil yang baik di kemudian hari.

Capaian AKM yang baik, tetapi tidak disertai dengan nilai-nilai lingkungan belajar yang baik, akan menempatkan satuan pendidikan pada kuadran “Beruntung.” Status ini seharusnya membuat satuan pendidikan mawas diri. Posisi pada kuadran ini dengan mudah berisiko bergeser menjadi satuan pendidikan tidak efektif. Satuan pendidikan atau otoritas pendidikan di wilayah disarankan mulai menganalisis data hasil AN dan merancang agenda perbaikan mutu pendidikan.

Demikian pula untuk satuan pendidikan atau wilayah dengan capaian AKM dan nilai-nilai lingkungan belajar yang tidak memenuhi standar seyogianya melakukan kerja keras untuk membenahi terlebih dahulu lingkungan belajarnya secara bertahap. Transformasi lingkungan belajar merupakan pijakan bagi peningkatan capaian pembelajaran.

B. Lingkungan Belajar dan Satuan Pendidikan

1. Elemen Lingkungan Belajar dan Indikator Asesmen Nasional

Kualitas proses pembelajaran mencakup manajemen kelas, dukungan afektif,

dan aktivasi kognitif (Aditomo & Köhler, 2020; Praetorius et al., 2018). Untuk mengukurnya, masing-masing dimensi generik diterjemahkan ke dalam setidaknya dua variabel yang lebih spesifik. Semua variabel kualitas pembelajaran diperoleh



dari perspektif murid, guru, dan kepala satuan pendidikan. Kedua perspektif ini memiliki kelebihan dan kekurangan masing-masing sehingga bersifat komplementer. Selain ketiga variabel (manajemen kelas, dukungan afektif, dan aktivasi kognitif), Survei Lingkungan Belajar juga memotret stimulasi literasi dan numerasi yang dilakukan oleh guru di lingkungan satuan pendidikan. Adapun ketiga variabel yang menjadi karakteristik guru-guru yang inovatif dalam satuan pendidikan yang efektif (Bakkenes et al., 2010) adalah (1) belajar tentang pembelajaran, (2) refleksi atas praktik mengajar, dan (3) penerapan praktik inovatif.

Selanjutnya, Survei Lingkungan Belajar menggunakan konsep kepemimpinan instruksional untuk mengidentifikasi variabel-variabel terkait program dan kebijakan kepala satuan pendidikan yang diasumsikan mempengaruhi pembelajaran (Hallinger, et al., 2015), yakni visi-misi satuan pendidikan, pengelolaan kurikulum

satuan pendidikan, dukungan untuk refleksi guru dan perbaikan pembelajaran.

Empat variabel berikutnya dalam ranah Proses berkaitan dengan iklim satuan pendidikan yakni mencakup iklim keamanan, iklim kebinekaan, iklim kesetaraan gender, dan iklim inklusivitas. Iklim keamanan di satuan pendidikan dapat ditinjau dari dua aspek: (1) Aspek keamanan fisik, yaitu aturan dan fasilitas yang disediakan satuan pendidikan terkait keamanan para warga satuan pendidikan; dan (2) Aspek keamanan sosial-emosional, yakni sikap murid dan guru terkait kekerasan dan keterampilan-keterampilan yang diajarkan di satuan pendidikan untuk mengatasinya. Iklim keamanan dipotret melalui pengalaman dan perasaan murid terkait perundungan, hukuman fisik, kekerasan seksual, serta paparan terhadap rokok, alkohol, dan obat-obatan di lingkungan satuan pendidikan. Untuk pengalaman terkait kekerasan seksual, murid diperkenankan untuk tidak menjawab jika merasa tidak nyaman. Selain perasaan

dan pengalaman murid, iklim keamanan juga menilai pengalaman dan perasaan guru serta konsepsi dan efikasi guru maupun kepala satuan pendidikan terkait masalah-masalah tersebut di atas, dan juga program dan kebijakan atau regulasi satuan pendidikan yang relevan.

Iklim kebinekaan menyangkut bagaimana lingkungan satuan pendidikan menyikapi keragaman (*diversity*). Keragaman dapat meliputi perbedaan individu (misalnya, kemampuan, minat, dan pandangan), identitas (misalnya, gender), maupun latar belakang sosial-budaya (misalnya, etnis dan agama/kepercayaan). Satuan pendidikan diharapkan menjadi lingkungan yang inklusif dan non-diskriminatif (UNESCO, 2020). Survei Lingkungan Belajar juga memotret iklim kebinekaan melalui perasaan diterima yang dirasakan oleh murid dan guru; iklim pembelajaran di kelas; keyakinan guru dan kepala satuan pendidikan tentang keragaman agama dan budaya; toleransi agama dan budaya; serta komitmen kebangsaan pimpinan satuan pendidikan dan guru. Dalam hal ini, kebinekaan didefinisikan sebagai penerimaan atas murid dari berbagai latar belakang budaya, sosial, dan ekonomi.

Tiga komponen yang diasumsikan turut membentuk iklim kesetaraan gender di satuan pendidikan antara lain: (1) konsepsi kesetaraan gender, (2) dukungan atas kesetaraan gender, dan implementasi kesetaraan gender oleh guru maupun kepala satuan pendidikan di lingkungan belajar. Konsepsi dan dukungan terhadap kesetaraan gender dilandasi keyakinan bahwa laki-laki maupun perempuan memiliki kemampuan dan kesempatan yang setara untuk menjalankan peran-peran publik.

Dalam implementasinya, guru dan kepala satuan pendidikan diharapkan mewujudkan nilai kesetaraan gender pada program, kebijakan, dan aktivitas di dalam lingkungan belajar.

Iklim inklusivitas menyangkut bagaimana lingkungan satuan pendidikan menyikapi murid berkebutuhan khusus (murid disabilitas, cerdas istimewa, dan bakat istimewa). Survei Lingkungan Belajar memotret iklim inklusivitas melalui dari pengetahuan guru dan kepala satuan pendidikan tentang disabilitas dan keberbakatan, praktik pengajaran layanan pembelajaran, serta fasilitas satuan pendidikan untuk murid disabilitas, cerdas istimewa, dan bakat istimewa.

Variabel terakhir yang diukur pada ranah Proses dalam Survei Lingkungan Belajar adalah keterlibatan orang tua dan murid di satuan pendidikan. Upaya yang dilakukan satuan pendidikan dalam melibatkan orang tua dan murid di dalam kegiatan akademis dan nonakademis menunjukkan kualitas pengelolaan satuan pendidikan yang partisipatif, transparan, dan akuntabel.

2. Keterkaitan Lingkungan Belajar dan Efektivitas Satuan Pendidikan

Seperti diungkapkan oleh Reeves dalam Kerangka Kepemimpinan untuk Pembelajaran, ada bukti-bukti empiris satuan pendidikan yang berhasil membenahi lingkungan belajar mereka dan secara bertahap meningkatkan capaian pembelajaran para murid. Dalam buku *The Learning leader: How to Focus School Improvement for Better Results*, Reeves

memberikan kesimpulan berdasarkan statistik data dan beberapa studi kasus yang mengangkat keberhasilan agenda transformasi satuan-satuan pendidikan di Amerika Serikat. Sementara sebagian data demografis murid merupakan faktor yang tidak bisa diubah dan sebagian lain tidak mudah diubah dalam waktu dekat (*intractable factors*). Mengeluh mengenai ketidak-beruntungan murid dan menyalahkan faktor-faktor itu sebagai penyebab kegagalan capaian pembelajaran tentunya juga tidak akan menyelesaikan masalah. Masih menurut kesimpulan Reeves, para pendidik sebaiknya lebih berfokus pada perbaikan lingkungan belajar (*malleable factors*).

Memfokuskan perbaikan pada lingkungan belajar (*malleable factors*) seperti kualitas lingkungan belajar merupakan upaya logis yang dapat dilakukan. Hal ini lantaran lingkungan belajar merupakan faktor yang dapat dipengaruhi dan dimanipulasi, dan juga disesuaikan dengan capaian hasil belajar yang ditargetkan. Riset di beberapa negara maju di dunia barat membuktikan bahwa dinamika kualitas lingkungan belajar (i.e, pembelajaran efektif, perilaku interpersonal guru) berhubungan positif dengan dinamika hasil belajar murid (i.e., motivasi belajar, keterlibatan belajar) (Inda Caro et al., 2019; Mouratidis et al., 2022; Opdenakker, Maulana, & den Brok, 2012). Bukti empiris serupa juga dapat ditemukan di Indonesia, baik di satuan pendidikan umum (e.g., SMP, SMA) (Maulana, Opdenakker, & Bosker, 2013; Maulana, Helms-Lorenz, & van de Grift, 2015; Maulana et al., 2016) maupun di

konteks SMK di Indonesia (Misbah et al., 2015). Temuan-temuan riset tersebut menunjukkan bahwa tingkat kualitas pembelajaran guru, baik secara *cross-sectional* maupun *longitudinal*, saling berkaitan secara positif satu sama lain. Dimana secara umum apabila kualitas lingkungan belajar tinggi, hasil belajar murid pun cenderung tinggi. Begitu pun sebaliknya.

Disamping itu, riset di Indonesia juga membuktikan bahwa kualitas lingkungan belajar yang diciptakan oleh guru di dalam kelas dapat diprediksi oleh motivasi mengajar mereka (Irnidayanti et al., 2020). Lebih penting lagi, motivasi intrinsik mengajar guru dapat memprediksi kualitas pembelajaran secara signifikan: yang mengindikasikan bahwa semangat guru untuk mengajar karena alasan memang suka mengajar sehingga cenderung memiliki dampak positif terhadap kualitas lingkungan belajar yang mereka ciptakan. Namun, apabila motivasi guru untuk mengajar cenderung eksternal, misal karena alasan gaji atau tekanan dari kepala satuan pendidikan, hal ini tidak memiliki pengaruh yang signifikan terhadap motivasi mengajar mereka (Irnidayanti et al., 2020).

Menerjemahkan Kerangka Kepemimpinan untuk Pembelajaran (Reeves, 2006) dan mengaitkannya dengan kualitas lingkungan belajar secara teoritis bebas, berikut ini kerangka yang digunakan untuk menelaah perbedaan karakteristik satuan-satuan pendidikan efektif dan bukan satuan pendidikan efektif berdasarkan hasil AN 2021:



Gambar 2.4. Kerangka Kepemimpinan untuk Perbaikan Satuan Pendidikan
(adaptasi dari Reeves, 2006)

Dari Gambar 2.4. sumbu vertikal mewakili "Pencapaian Hasil/Skor". Jika suatu satuan pendidikan mendapatkan hasil yang tinggi, satuan pendidikan tersebut dianggap unggul; sebaliknya jika mendapatkan hasil yang rendah, satuan pendidikan itu dianggap kurang baik. Namun, analisis yang dangkal seperti itu tidak membedakan satuan pendidikan yang mencapai hasil tinggi melalui keberuntungan atau kebetulan (misalnya, variabel demografis murid) dan melalui efektivitas profesional. Sumbu horizontal mewakili Praktik-Praktik Baik Satuan Pendidikan. Pada sumbu horizontal ini, variabel yang dapat diamati dalam kepemimpinan meliputi kualitas lingkungan belajar, kualitas pembelajaran, iklim satuan pendidikan, dan indikator lain yang membantu dalam memahami bagaimana hasil dicapai.

Satuan Pendidikan di kuadran kiri atas, kuadran "**Beruntung**," mempunyai murid yang berprestasi tinggi karena faktor kebetulan. Misalnya murid dari kalangan sosio-ekonomi yang beruntung dan sudah mendapatkan proses pembelajaran di rumah melalui berbagai fasilitas dan sumber daya. Guru dan pimpinan satuan pendidikan tidak dapat menghubungkan praktik profesional mereka dengan hasil karena mereka tidak tahu bagaimana praktik mereka mempengaruhi pencapaian. Di satuan pendidikan pada kuadran ini, murid sudah lancar membaca ketika mereka baru masuk di kelas satu. Namun, satuan pendidikan "Beruntung" ini kurang melakukan investasi terhadap guru-guru mereka dan tidak mengembangkan kapasitas guru mereka melalui pelatihan berkelanjutan. Alhasil, ketika tantangan tiba, prestasi murid bisa merosot. Keberuntungan

itu baik selama faktor eksternal tidak berubah. Namun, dalam lingkungan yang terus berubah, keberuntungan saja tidak cukup.

Di kuadran kiri bawah adalah satuan pendidikan **"Belum Efektif."** Para pimpinan dan guru satuan pendidikan pada kuadran ini terperangkap dalam perilaku yang merugikan diri sendiri dengan terus melakukan hal yang sama dan mengharapkan hasil yang berbeda. Tidak hanya mereka memiliki hasil yang rendah pada sumbu vertikal, tetapi mereka juga tidak mengerti tentang praktik-praktik baik satuan pendidikan pada sumbu horizontal. Seringkali juga, mereka menyalahkan murid, orang tua, dan situasi sosio-ekonomi murid sebagai penyebab kegagalan.

Di kuadran kanan bawah adalah satuan Pendidikan **"Belajar,"** yakni satuan pendidikan belum mencapai hasil yang diinginkan, tetapi namun memiliki wawasan yang mendalam mengenai praktik-praktik baik menuju keunggulan. Inilah pemimpin yang akan melihat dan menggali data secara mendalam ketimbang menyalahkan murid dan orang tua, pendidik yang senantiasa mau belajar menerima tantangan untuk melakukan analisis data dan menemukan potensi-potensi keunggulan kemudian menentukan bagaimana mereka dapat mengidentifikasi, mendokumentasikan, dan mereplikasi praktik-praktik baik. Satuan pendidikan pada kuadran ini mempunyai kesempatan untuk meraih keberhasilan.

Terakhir, di kuadran kanan atas adalah kuadran **"Efektif."** Di kuadran ini, pemimpin satuan pendidikan menikmati kombinasi optimal dari hasil tinggi dan pemahaman



mendalam tentang praktik-praktik baik menuju keunggulan sambil terus mencari peluang untuk berkembang. "Bahkan jika lebih dari 80 persen murid kami memenuhi standar capaian pembelajaran, kami masih memiliki banyak pekerjaan yang harus dilakukan," kata sang Pemimpin. "Kami **tidak hanya** perlu melatih 15 hingga 20 persen murid kami yang belum mahir, tetapi kami jelas perlu memberikan tingkat tantangan yang lebih tinggi bagi **semua** murid agar bisa terus menggapai yang lebih tinggi lagi."

Selanjutnya, berdasarkan temuan-temuan dalam studinya, Reeves menyimpulkan ada lima karakteristik satuan pendidikan yang berhasil memperbaiki capaian pembelajaran melalui pembenahan lingkungan belajar terlebih dahulu. Pertama, mereka melaksanakan akuntabilitas secara menyeluruh. Ini berarti sistem akuntabilitas mereka tidak berpusat pada skor ujian-ujian murid mereka (hasil), melainkan pada



tindakan pimpinan satuan pendidikan dan para guru serta tenaga kependidikan (proses).

Kedua, satuan-satuan pendidikan ini memasukkan penilaian penulisan nonfiksi yang konsisten di setiap mata pelajaran. Dampak penulisan nonfiksi terhadap prestasi belajar murid bukanlah temuan penelitian baru (Reeves, 2001b, 2002a, 2004e; Calkins, 1994; Darling-Hammond, 1997a, Darling-Hammond, 1997b). Meski demikian, karena menulis dan menilai tulisan adalah kegiatan yang sangat memakan waktu, banyak satuan pendidikan menolak memasukkan tugas penulisan ke mata pelajaran selain bahasa. Namun, buktinya tampak jelas. Prestasi murid meningkat ketika murid terlibat dalam lebih banyak penulisan nonfiksi yang mencakup penyuntingan, penilaian kolaboratif, umpan balik guru yang konstruktif, dan penulisan ulang, prestasi murid meningkat. Dampak penulisan nonfiksi terhadap prestasi murid

tampak tidak hanya dalam seni bahasa, tetapi juga dalam matematika, sains, dan ilmu sosial. Ketika murid menulis, mereka terlibat dalam pemikiran, penalaran, dan analisis.

Karakteristik ketiga dari satuan pendidikan yang telah mencapai efektivitas yang signifikan adalah penggunaan asesmen yang lebih sering. Ini, tanpa diragukan lagi, adalah rekomendasi yang paling tidak populer untuk dibuat di satuan pendidikan mana pun. Ada anggapan umum bahwa murid telah di tes secara berlebihan dan jika guru mencurahkan terlalu banyak waktu untuk menguji, maka guru tidak akan memiliki waktu untuk mengajar. Satuan pendidikan memang terlalu banyak memberikan ujian jika kita mendefinisikan tes sebagai sumatif, evaluatif, diberikan pada akhir tahun, serta disertai umpan balik yang sangat terlambat dan pada dasarnya tidak berguna. Dengan definisi seperti itu, terlalu banyak ujian, tetapi kurang asesmen. Asesmen berbeda dengan ujian karena bersifat formatif, diberikan sepanjang tahun, dirancang untuk meningkatkan pengajaran maupun pembelajaran, dan disertai dengan umpan balik langsung.

Karakteristik keempat untuk satuan pendidikan yang telah membuat langkah besar dalam prestasi dan pemerataan adalah intervensi segera dan tegas. Satuan pendidikan efektif tidak ragu melakukan intervensi yang menentukan dan bersifat segera, termasuk mengubah jadwal, menyediakan kelas tambahan untuk membaca dan matematika, memberikan bimbingan pekerjaan rumah, memecah proyek besar menjadi langkah-langkah tambahan, dan sebaliknya memberikan bantuan pencegahan bagi murid yang

membutuhkan. Satuan pendidikan yang gagal melakukan intervensi yang menentukan adalah sebagian besar satuan pendidikan yang selalu mengklaim tidak memiliki sumber daya atau waktu untuk memberikan strategi intervensi yang berhasil.

Ciri terakhir satuan pendidikan yang membuat langkah dramatis dalam meningkatkan pencapaian dan pemerataan pendidikan adalah penggunaan data secara konstruktif. Alih-alih menjadi alat untuk menilai, memeringkat, menyortir, atau memermalukan, tampilan data di satuan-satuan pendidikan ini adalah perayaan efektivitas guru. Satuan-satuan pendidikan ini membahas data untuk setiap kelas guru demi guru, kelas demi kelas. Mereka menemukan bahwa beberapa guru melakukan aktivasi kognisi dalam proses di kelas, sementara yang lain belum mempunyai kemampuan melakukan tindakan itu. Beberapa guru memiliki arahan yang berlebihan untuk disiplin, sementara guru lain dengan murid yang sama mengelola kelas mereka dengan baik. Teknik analisis data yang paling efektif digunakan oleh para pemimpin di satuan pendidikan ini (Reeves, 2002d) adalah tidak dengan mempertanyakan "Apa yang telah kita lakukan salah dan bagaimana kita memperbaikinya?" melainkan "Apa yang disampaikan hasil kami tentang praktik profesional kami yang paling efektif, dan bagaimana kami dapat mengidentifikasi dan mereplikasi praktik tersebut?"

3. Kesimpulan dan Implikasi

Peneliti dalam bidang pendidikan setuju bahwa pendidikan membawa harapan

untuk mendorong pembelajaran dan hasil belajar. Khususnya, kualitas pembelajaran memainkan peran sentral dalam membentuk pembelajaran murid (Chapman et al., 2012; Hattie, 2003; Hattie, 2012). Informasi mengenai faktor-faktor dalam lingkungan belajar murid yang diperoleh dari Survei Lingkungan Belajar dapat digunakan untuk tiga hal.

Pertama, hasil survei dapat membantu kepala satuan pendidikan dan pemerintah daerah melakukan evaluasi diri. Survei Lingkungan Belajar dapat menjadi salah satu sumber bukti untuk mengetahui area-area kekuatan dan kelemahan dalam proses pembelajaran, praktik refleksi guru, kepemimpinan instruksional, atau iklim keamanan dan inklusivitas di sebuah satuan pendidikan. Pada gilirannya, hal tersebut dapat digunakan untuk merancang program dan kebijakan yang lebih akurat guna untuk meningkatkan kualitas pembelajaran dan hasil belajar di level satuan pendidikan maupun daerah. Dalam Kerangka Kepemimpinan untuk Pembelajaran (Reeves, 2006), proses tidak akan mengkhianati hasil. Ketika satuan pendidikan atau otoritas pendidikan di suatu wilayah sudah melakukan upaya-upaya perbaikan lingkungan belajarnya, terutama kualitas pembelajaran, mereka bisa berharap komitmen dan konsistensi dalam agenda peningkatan mutu satuan pendidikan suatu saat akan menghasilkan capaian pembelajaran murid yang lebih baik.

Kedua, salah satu upaya strategis satuan pendidikan atau otoritas pendidikan di wilayah untuk meningkatkan mutu adalah pengembangan kapasitas guru, di mana dalam Survei Lingkungan Belajar

ditunjukkan dalam kemampuan guru untuk mengelola kelas, memberikan dukungan afektif, dan melakukan aktivasi kognitif. Ketiga aspek yang membentuk kualitas pembelajaran ini dianggap sangat penting karena murid menghabiskan sebagian besar waktu di satuan pendidikan dengan mengikuti aktivitas pelajaran di kelas. Karena itu, pengalaman murid di kelas adalah penentu utama hasil belajar murid terutama lantaran pengalaman tersebut berhubungan dengan kualitas lingkungan belajar (Hattie, 2012). Skor pada ketiga variabel kualitas pembelajaran bisa menjadi petunjuk bagi satuan pendidikan dan otoritas pendidikan di wilayah untuk merancang dan melaksanakan program-program pelatihan maupun mentoring yang tepat bagi para guru.

Ketiga, Survei Lingkungan Belajar dapat membantu pemerintah pusat mengevaluasi sistem pendidikan secara nasional. Survei Lingkungan Belajar dapat menjawab pertanyaan-pertanyaan terkait pemerataan hasil dan kualitas layanan pendidikan berdasarkan persepsi aktor kunci pendidikan yang mencakup murid, guru, dan kepala satuan pendidikan. Misalnya, Survei Lingkungan Belajar juga dapat digunakan untuk mengevaluasi dampak kebijakan dan program tertentu terhadap variabel-variabel proses seperti kualitas pembelajaran dan praktik instruksional di satuan pendidikan. Hal ini dapat menjadi indikasi awal tentang keberhasilan atau kegagalan sebuah kebijakan atau arah perjalanan satuan pendidikan dalam meraih capaian pembelajaran—apakah suatu satuan pendidikan atau wilayah otoritas pendidikan sedang menuju kuadran Satuan Pendidikan Efektif atau kuadran lainnya (Reeves, 2006).

03

Metodologi

A. Pengumpulan Data

Data yang digunakan dalam laporan ini adalah hasil AN tahun pelaksanaan 2021. AN diikuti oleh semua satuan pendidikan dan program kesetaraan. Pada pelaksanaan AN mekanismenya adalah murid mengerjakan empat instrumen yang meliputi (1) Asesmen Literasi Membaca, (2) Survei Karakter, (3) Asesmen Numerasi, dan (4) Survei Lingkungan Belajar.

1. Populasi, Sampel dan Prosedur

Populasi murid peserta AN adalah murid kelas V SD, VIII SMP, XI SMA dan XI SMK di seluruh Indonesia. Target peserta AN bukan murid satuan pendidikan tingkat akhir pada jenjangnya. Hal ini dimaksudkan agar murid yang menjadi peserta AN masih dapat merasakan perbaikan pembelajaran ketika mereka masih berada di satuan pendidikan tersebut. AN juga dapat digunakan

untuk memotret hubungan antara proses pembelajaran dengan hasil belajar murid. Karena murid kelas V, VIII, dan XI setidaknya telah mengalami proses pembelajaran di satuan pendidikannya, sehingga satuan pendidikan diharapkan dapat berkontribusi pada hasil belajar yang diukur dalam AN.

Penentuan murid sebagai sampel utama dan cadangan pada setiap satuan pendidikan untuk mengikuti AN dilakukan secara acak (*probability sampling method*). Pengacakan ini dilakukan menggunakan bantuan program komputer melalui sistem yang ada pada laman di situs web bion.kemendikbud.go.id tanpa memperhatikan umur, jenis kelamin, tingkat ekonomi, status sosial, maupun variabel lainnya. Namun, pengacakan dilakukan berdasarkan jenjang pendidikan yang memisahkan antara SD dan sekolah menengah. Untuk jenjang SD diambil sebanyak 30 murid per satuan pendidikan ditambah 5 orang



murid cadangan, penentuan jumlah ini berdasarkan pada kondisi nyata jumlah murid setiap satuan pendidikan SD/MI di Indonesia. Sedangkan untuk jenjang pendidikan menengah diambil sebanyak 45 murid ditambah 5 murid cadangan yang terdaftar sebagai mengikuti AN per satuan pendidikan. Jumlah murid cadangan dibutuhkan apabila ada murid yang batal atau mendadak berhalangan mengikuti AN. Jika ada penggantian murid, satuan pendidikan harus menginformasikan 1 hari sebelum pelaksanaan AN karena Kemendikbudristek tidak akan melakukan AN susulan. Penjadwalan ulang AN akan dimungkinkan apabila satuan pendidikan atau daerah dalam situasi darurat atau kejadian luar biasa seperti bencana alam, listrik padam dan lain-lain.

Dengan demikian, satuan pendidikan tidak bisa memilih murid berdasarkan kriteria tertentu.

Hal inilah yang terkadang membuat satuan pendidikan dan daerah bingung karena dari pihak satuan pendidikan berkeinginan

sampel yang mewakili AN dipilih oleh pihak satuan pendidikan. Hal ini dapat dimaklumi karena pada masa pemberlakuan Ujian Nasional (UN), hasil capaian nilai satuan pendidikan sering dipersepsikan beragam, seperti pemeringkatan dan mengukur mutu suatu satuan pendidikan. Jadi perlu kesadaran dari pihak satuan pendidikan bahwa sejatinya hasil AN diharapkan menjadi dasar dilakukannya perbaikan pembelajaran di masing-masing satuan pendidikan dan daerah. Sama dengan UN, bahwa AN tidak menentukan kelulusan. AN diberikan kepada murid bukan di akhir jenjang satuan pendidikan. AN juga tidak digunakan untuk menilai murid yang menjadi peserta asesmen. Selain itu, hasil AN tidak akan memuat skor atau nilai murid secara individual. Seperti penjelasan sebelumnya, hasil AN diharapkan menjadi dasar dilakukannya perbaikan pembelajaran. AN dimaksudkan untuk menyediakan masukan (feedback) bagi satuan-satuan pendidikan di Indonesia yang kemudian digunakan untuk meningkatkan kualitas lingkungan belajar dan hasil belajar secara menyeluruh. Penilaian untuk kelulusan

murid merupakan kewenangan pendidik dan satuan pendidikan. Dengan demikian dapat dikatakan bahwa AN tidak menggantikan peran UN dalam mengevaluasi prestasi atau hasil belajar murid secara individual.

Semua kepala satuan pendidikan atau kepala satuan pendidikan dan guru yang terdaftar dalam Data Pokok Pendidikan (Dapodik) mengikuti Survei Lingkungan Belajar. Kepala satuan pendidikan dan guru mengerjakan survei lingkungan secara mandiri tanpa pengawasan dengan waktu selama empat hari. Guru yang mengajar lebih dari satu satuan pendidikan melaksanakan survei lingkungan di setiap satuan pendidikan. Sama halnya dengan kepala satuan pendidikan yang memimpin di lebih dari satu satuan pendidikan akan melaksanakan Survei Lingkungan Belajar di setiap satuan pendidikan yang dipimpin. Survei Lingkungan Belajar

ini akan menghasilkan potret kondisi lingkungan pendidikan yang lebih akurat melalui partisipasi informan kepala satuan pendidikan dan guru yang lebih akurat.

2. Instrumen

Instrumen yang digunakan dalam AN terdiri dari:

1. Asesmen Kompetensi Minimum (AKM) yang mengukur literasi (membaca) dan literasi matematika (numerasi) murid;
2. Survei Karakter yang menilai sikap, nilai, keyakinan dan kebiasaan yang mencerminkan karakter murid; dan
3. Survei Lingkungan Belajar yang mengukur kualitas berbagai aspek input dan proses belajar-mengajar di kelas maupun di tingkat satuan pendidikan.

B. Analisis Data

Data AN yang dianalisis dalam laporan ini adalah data berupa skor AKM (Literasi dan Numerasi) murid serta skor hasil survei lingkungan belajar (Survei Lingkungan Belajar) murid, guru, dan kepala satuan pendidikan. Untuk Survei Lingkungan Belajar, unit analisisnya adalah dimensi-dimensi dari lingkungan belajar, termasuk antara lain kualitas pembelajaran (manajemen kelas, dukungan afektif, aktivasi kognitif), iklim inklusivitas dan kebinekaan, iklim keamanan, refleksi guru dan perbaikan pembelajaran, serta kepemimpinan instruksional kepala satuan pendidikan.

Data dianalisis dengan menggunakan pendekatan statistika deskriptif (nilai rata-rata, nilai minimum dan maksimum, kisaran, serta simpangan baku), kemudian ditabulasi dan divisualisasi dalam bentuk tabel dan grafik. Sesudah itu, data dianalisis lebih lanjut dengan menggunakan metode statistika parametrik. Serangkaian uji prasyarat seperti uji normalitas untuk uji parametrik dilakukan terlebih dahulu. Setelah semua uji prasyarat terpenuhi, serangkaian uji parametrik dilakukan.

Pertama, uji korelasi (*Pearson correlation*) dilakukan untuk memeriksa hubungan antara variabel dimensi Survei Lingkungan

Belajar dan pencapaian murid (AKM), dengan berfokus pada deskripsi kekuatan dan arah dari hubungan antara kedua dua variabel dimaksud. Koefisien dari *Pearson correlation* (r) berkisar antara -1 dan +1. Tanda positif atau negatif di depan koefisien mengindikasikan adanya hubungan positif (apabila variabel X meningkat, demikian juga variabel Y) atau hubungan negatif (apabila variabel X meningkat, variabel Y menurun). Ukuran

dari nilai absolut (mengabaikan tanda positif atau negatif) mengindikasikan kekuatan hubungan antara dua variabel. Nilai -1 atau +1 mengindikasikan hubungan yang sempurna, sedangkan nilai 0 mengindikasikan tidak adanya hubungan antara kedua variabel. Berdasarkan Cohen (1988), kekuatan hubungan antara 39 variable dapat dikategorikan sebagai berikut:

Tabel 3.1. Kekuatan Hubungan antara Variabel

Nilai koefisien	Kategori
$r = 0,10 - 0,29$	Kecil
$r = 0,30 - 0,49$	Sedang
$r = 0,50 - 1,00$	Besar

Diadaptasi dari Cohen (1988)

Selanjutnya, uji regresi sederhana dan regresi berganda dilakukan dengan memasukkan skor AKM (Y) murid sebagai variabel terikat dan skor dimensi-dimensi lingkungan belajar sebagai variabel bebas (X). Dasar utama dari regresi adalah korelasi, tetapi regresi memungkinkan untuk mengeksplorasi hubungan antara serangkaian variabel dengan lebih canggih (Pallant, 2016). Regresi merupakan teknik analisis berbasis teori. Berdasarkan teori dan bukti empiris mengenai kualitas lingkungan belajar dan hubungannya dengan hasil belajar seperti diungkapkan di Bab 2, dapat dihipotesiskan bahwa dimensi-dimensi kualitas lingkungan belajar bisa memprediksi hasil AKM murid. Tujuan dari uji regresi sederhana adalah untuk memeriksa apakah masing - masing dimensi lingkungan belajar dapat memprediksi

hasil AKM murid secara terpisah (one-to-one interaction) beserta dengan arah dari hubungan antara kedua variabel dimaksud. Regresi berganda dilakukan untuk memeriksa serangkaian dimensi lingkungan belajar yang berhubungan dengan kekuatan prediktif dari masing - masing dimensi lingkungan belajar dibandingkan dengan satu dan lainnya.

Untuk memeriksa perbedaan antara kelompok tertentu (misalnya satuan pendidikan efektif dan belum efektif), t-test (uji t) dan analysis of variance (ANOVA) dilakukan. Di samping itu, analisis kluster juga dilakukan untuk memetakan pengelompokan satuan pendidikan berdasarkan nilai dimensi Survei Lingkungan Belajar dan AKM berdasarkan jenjang masing-masing. Analisis kluster adalah metode analisis data eksploratif untuk

mengorganisasikan data yang diobservasi (misalnya melalui survei) seperti murid, guru, dan kepala satuan pendidikan ke dalam klaster yang bermakna berdasarkan kombinasi gabungan dari variabel bebas. Analisis klaster memaksimalkan kesamaan unit data di dalam klaster (misalnya satuan pendidikan) dan memaksimalkan perbedaan antar grup yang tidak diketahui sebelumnya. Klasterisasi memungkinkan peneliti untuk mengidentifikasi dan mendefinisikan pola-pola antara elemen-elemen data. Mengungkapkan pola-pola antara poin-poin data membantu untuk membedakan dan menggaris besarkan struktur-struktur yang sebelumnya tidak terlihat tetapi memberikan makna yang penting ketika terobservasi.

Dengan teknik ini maka memungkinkan untuk: (1) menggambarkan kelompok-kelompok satuan pendidikan berdasarkan

kualitas lingkungan belajar dan AKM di Indonesia, (2) mengidentifikasi kelompok-kelompok satuan pendidikan berdasarkan kualitas lingkungan belajar dan hasil AKMnya sebagai upaya mencari praktik-praktik baik di lingkungan satuan pendidikan, dan (3) mencocokkan kelompok - kelompok satuan pendidikan yang ditemukan dengan kerangka teoritis karakteristik kepemimpinan satuan pendidikan (Reeves). Dengan demikian, hasil analisis klaster dapat menyediakan informasi penting mengenai karakteristik satuan pendidikan di Indonesia berdasarkan kualitas lingkungan belajar dan hasil capaian AKM, serta menawarkan wawasan untuk penelitian lebih lanjut mengenai praktik-praktik pembelajaran efektif yang lebih konkret di satuan-satuan pendidikan di Indonesia.

04

Temuan dan Pembahasan

A. Gambaran Satuan Pendidikan di Indonesia

Ringkasan

Bagian ini melaporkan secara deskriptif gambaran umum mengenai satuan pendidikan di Indonesia, dilihat dari hasil pencapaian AN pada aspek kognitif yakni Asesmen Kompetensi Nasional (Literasi dan Numerasi) serta kualitas lingkungan belajar. Adapun temuan kualitas lingkungan belajar dilaporkan dari persepsi murid, guru serta kepala satuan pendidikan di tiap jenjang dan antar wilayah. Adapun kualitas lingkungan belajar mencakup kualitas pembelajaran, iklim inklusivitas dan kebinekaan, iklim keamanan, refleksi guru dan perbaikan pembelajaran, serta kepemimpinan instruksional kepala satuan pendidikan. Kualitas lingkungan belajar yang dimaksud dalam Laporan ini tidak termasuk kualitas lingkungan fisik di satuan pendidikan, melainkan lingkungan belajar yang mengacu pada dimensi psikososial. Pada bagian ini, deskripsi menyeluruh terkait kualitas lingkungan belajar di setiap jenjang satuan pendidikan berfokus pada tiga dimensi komponen yang dianalisis dari hasil persepsi ketiga kelompok responden (murid, guru dan kepala satuan pendidikan) yaitu (1) kualitas pembelajaran, (2) iklim inklusivitas dan kebinekaan, serta (3) iklim keamanan.

Temuan terkait AKM secara umum menunjukkan dengan konsisten bahwa proporsi provinsi yang mendapatkan nilai AKM di bawah rata-rata nasional masih lebih besar. Sementara itu, terdapat temuan

konsisten yang menunjukkan perbedaan kualitas lingkungan belajar antara satuan pendidikan di wilayah yang berbeda. Temuan ini dapat dijadikan pertimbangan untuk direktorat dan dinas terkait untuk

menyusun kebijakan beserta tindak lanjut intervensi terkait kualitas lingkungan belajar secara umum agar dapat mengurangi kesenjangan kualitas lingkungan belajar dan capaian AKM baik dalam wilayahnya maupun dengan wilayah lainnya.

1. Distribusi Satuan Pendidikan Berdasarkan Hasil AKM

Pada tahun 2021, tercatat ada sejumlah 250.664 satuan pendidikan dari seluruh Indonesia yang mengikuti AN dengan perolehan nilai rata-rata sebesar 51,58. Adapun distribusi nilai pencapaian AN berdasarkan komponen Literasi dan Numerasi dilihat dari wilayah (provinsi) pada Lampiran 2a dan 2b. Berdasarkan distribusi nilai rata-rata pencapaian kedua komponen Asesmen Kompetensi Minimum yang ditampilkan di Lampiran 2, terdapat 12 provinsi yang berada di atas rata-rata nasional. Sementara itu, ada 22 provinsi yang masih berada di bawah rata-rata nasional.

2. Distribusi Satuan Pendidikan dengan Nilai AKM Tinggi dan Nilai AKM Rendah Berdasarkan Wilayah

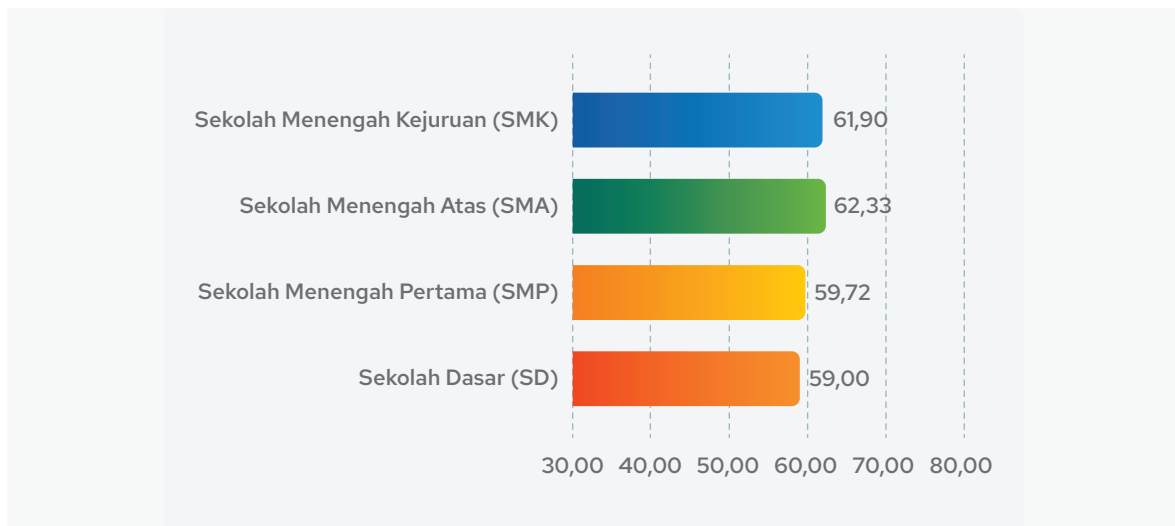
Berdasarkan hasil pencapaian AKM, satuan pendidikan yang ada kemudian dikategorisasikan menjadi dua. Pertama, satuan pendidikan dengan nilai AKM tinggi, yaitu yang berada pada peringkat 20% tertinggi (*top 20%*). Kedua, satuan pendidikan dengan nilai AKM rendah, yang berada di peringkat 20% terbawah (*bottom 20%*). Proporsi satuan pendidikan di wilayah Indonesia bagian barat yang termasuk di dalam kategori dengan Nilai AKM Tinggi lebih banyak dibandingkan dengan kedua wilayah lainnya (22,59%).

Sementara itu, proporsi di wilayah Indonesia bagian timur merupakan yang paling sedikit (7,63%). Demikian sebaliknya, satuan pendidikan dengan Nilai AKM Rendah di wilayah Indonesia bagian timur paling banyak (34,36%) dibandingkan dengan di wilayah Indonesia bagian tengah (26,65%) dan barat (17%). Merujuk pada hasil distribusi dan proporsi tersebut dan mengingat lebih banyaknya satuan pendidikan yang mendapatkan nilai AKM rendah di daerah- daerah yang termasuk di wilayah Indonesia bagian timur dibandingkan dengan kedua wilayah lainnya, maka diperlukan perhatian dan tindak lanjut khusus terkait kemampuan literasi dan numerasi untuk mengatasi kesenjangan mutu pendidikan antar wilayah.

B. Gambaran Umum Kualitas Lingkungan Belajar di Indonesia

Potret rata-rata kualitas lingkungan belajar nasional secara umum berdasarkan hasil persepsi murid dapat dilihat pada gambar

di bawah ini (untuk data lengkap, dapat merujuk pada Lampiran 3).

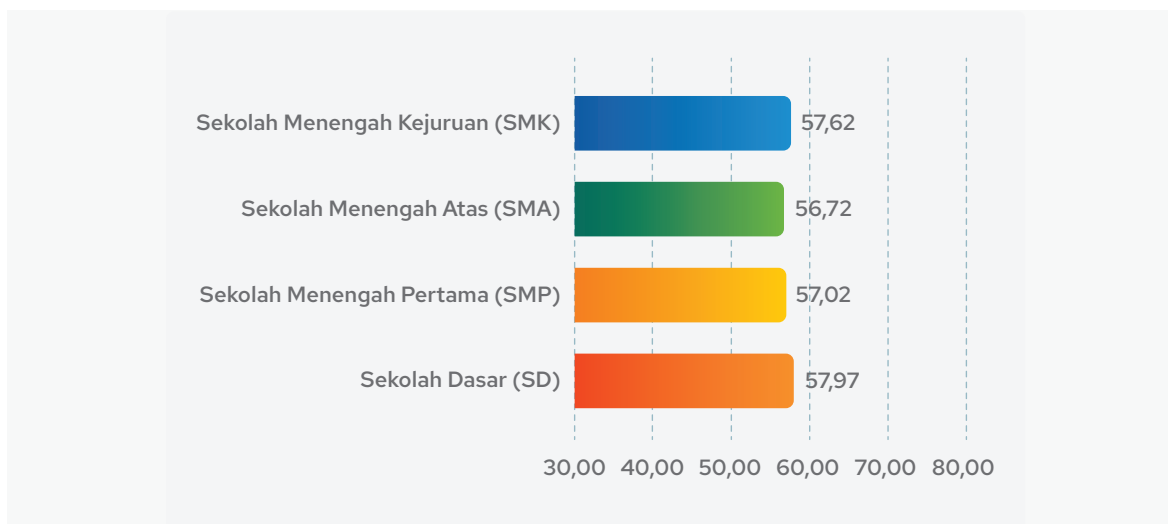


Gambar 4.1. Potret Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Persepsi Murid di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan

Berdasarkan potret secara umum yang ditampilkan pada Gambar 4.1, nilai rata-rata kualitas lingkungan belajar menurut persepsi murid yang tertinggi terdapat pada satuan pendidikan Sekolah Menengah Atas (SMA), yaitu sebesar 62,33. Sedangkan yang terendah ditemui di satuan pendidikan Sekolah Dasar (SD), yaitu sebesar 59,00. Jika dicermati lebih lanjut, rentangan nilai dan variasi terbesar juga ditemui di jenjang satuan pendidikan SD. Secara keseluruhan, hal ini mengindikasikan adanya perbedaan persepsi yang cukup

mencolok terkait kualitas lingkungan belajar di satuan pendidikan pada murid di jenjang pendidikan ini.

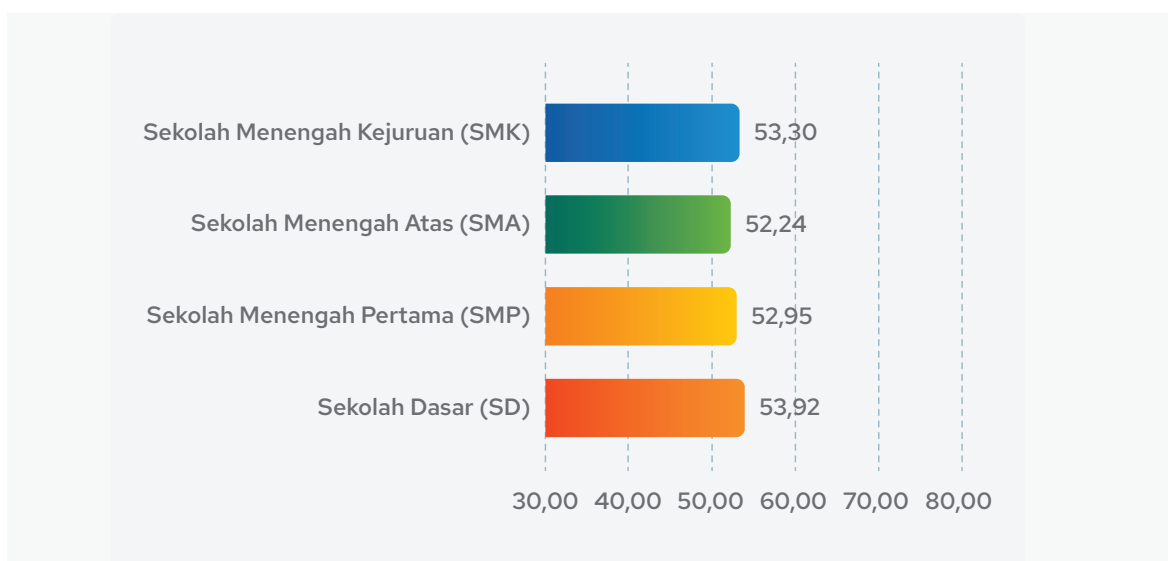
Sementara itu, berdasarkan persepsi guru, ditemukan hasil yang berseberangan dari hasil persepsi murid, di mana nilai rata-rata terendah ditemui pada jenjang satuan pendidikan SMA, yaitu sebesar 56,72. Adapun nilai rata-rata tertinggi didapat pada jenjang satuan pendidikan SD, yaitu sebesar 57,97. Temuan ini dapat dilihat pada Gambar 4.2.



Gambar 4.2. Potret Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Persepsi Guru di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan

Lebih lanjut, tendensi yang sama ditemukan pada hasil persepsi kepala satuan pendidikan mengenai kualitas lingkungan belajar secara keseluruhan. Nilai rata-rata terendah ditemukan pada

jenjang satuan pendidikan SMA, yaitu sebesar 52,24. Sedangkan nilai rata-rata tertinggi ditemukan di jenjang satuan pendidikan SD, yaitu sebesar 53,92. Temuan ini dapat dilihat pada Gambar 4.3.



Gambar 4.3. Potret Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Persepsi Kepala Satuan Pendidikan di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan

Dari ketiga temuan secara keseluruhan ini, terlihat bahwa ada tendensi perbedaan persepsi antara murid, guru, dan kepala satuan pendidikannya mengenai kualitas lingkungan belajar di satuan pendidikan

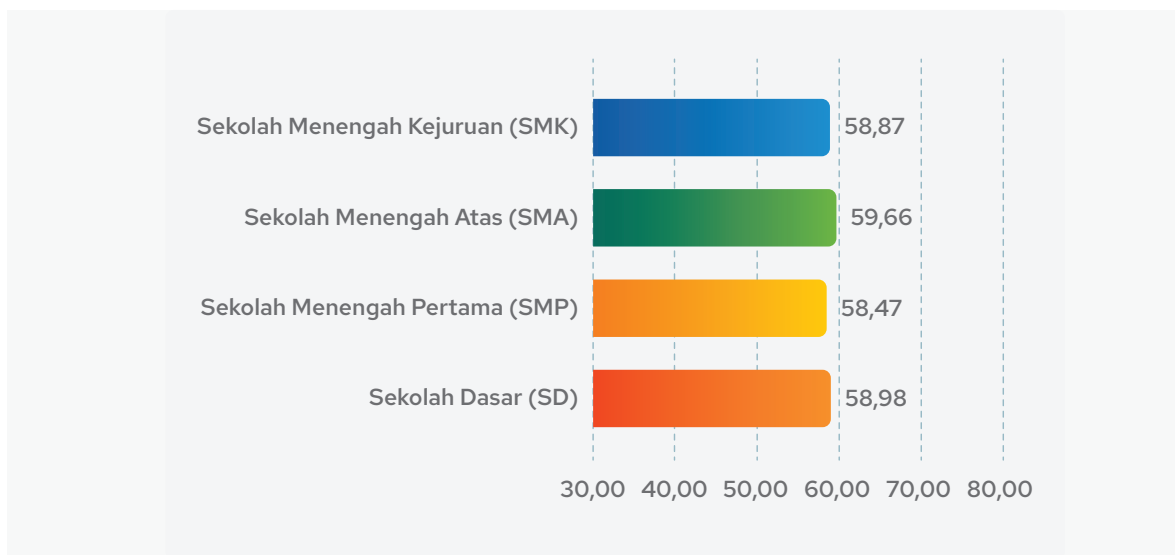
secara umum terutama di jenjang satuan pendidikan dasar dan menengah atas di level nasional. Bertolak dari temuan ini, maka perlu melihat potret lebih lanjut mengenai kualitas lingkungan belajar di

setiap jenjang pendidikan berdasarkan wilayah dan dimensi-dimensi spesifik dari kualitas lingkungan belajar, yaitu kualitas pembelajaran (manajemen kelas, dukungan afektif dan aktivasi kognitif), iklim inklusivitas dan kebinekaan serta iklim keamanan satuan pendidikan.

1. Kualitas Pembelajaran

Komponen/dimensi kualitas pembelajaran merupakan gabungan dari aspek

manajemen kelas, dukungan afektif, dan aktivasi kognitif. Berbeda dengan komponen/dimensi lainnya, untuk hasil skor persepsi kepala satuan pendidikan mengenai kualitas pembelajaran tidak tersedia di jenjang satuan pendidikan SD, SMP dan SMA. Hasil skor persepsi kepala satuan pendidikan hanya ada pada SMK (negeri dan swasta). Deskripsi hasil berdasarkan persepsi murid, guru dan kepala satuan pendidikan di tingkat nasional mengenai kualitas pembelajaran secara keseluruhan adalah sebagai berikut.

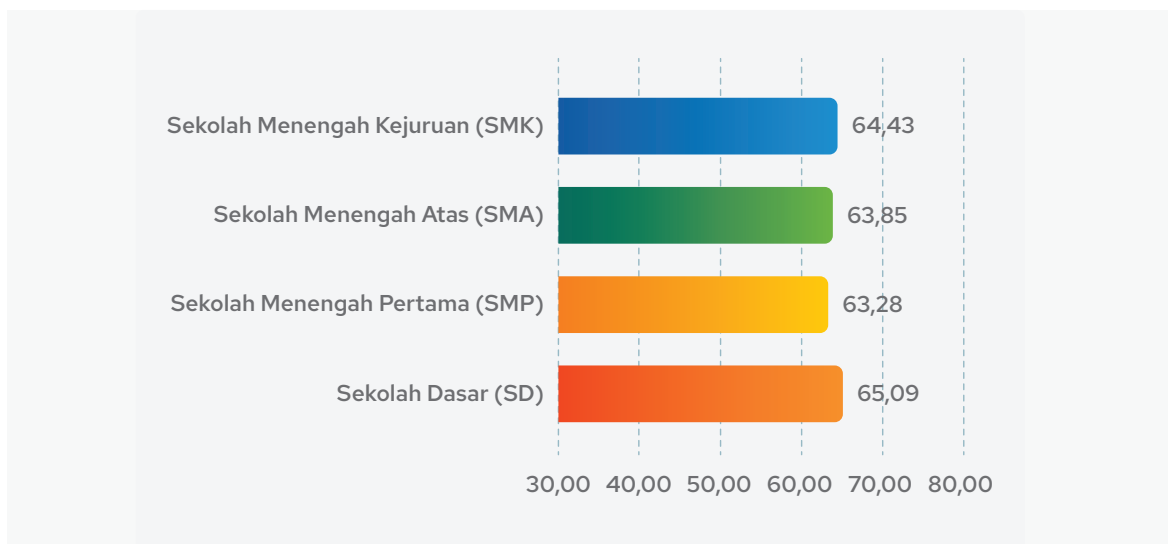


Gambar 4.4. Potret Kualitas Pembelajaran Berdasarkan Persepsi Murid di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan

Dapat dilihat pada Gambar 4.4, bahwa nilai persepsi murid tertinggi terkait kualitas pembelajaran secara keseluruhan terdapat di jenjang satuan pendidikan SMA. Temuan ini sejalan dengan temuan mengenai nilai rata-rata persepsi murid mengenai Kualitas Lingkungan Belajar secara umum yang sudah dideskripsikan di bagian

sebelumnya. Adapun nilai rata-rata persepsi murid terendah ditemui di jenjang satuan pendidikan SMP. Hasil ini berbeda dengan temuan mengenai persepsi murid terhadap Kualitas Lingkungan Belajar secara umum.

Terkait hasil persepsi guru mengenai Kualitas Pembelajaran, dapat dilihat dari gambar berikut.

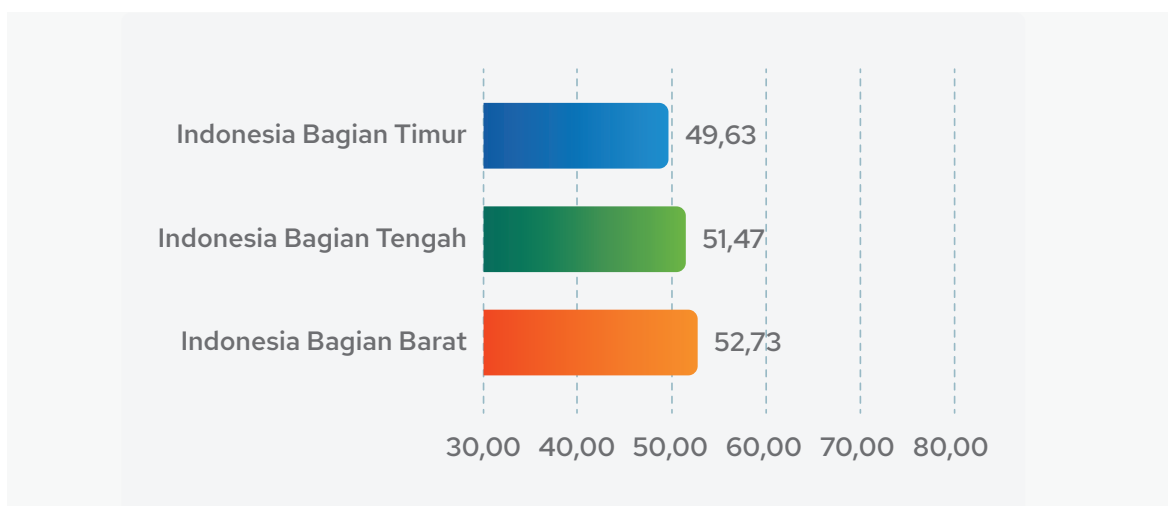


Gambar 4.5. Potret Kualitas Pembelajaran Berdasarkan Persepsi Guru di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan

Berdasarkan Gambar 4.5, pola yang sama dengan temuan persepsi guru terkait Kualitas Lingkungan Belajar secara menyeluruh ditemukan untuk nilai rata-rata tertinggi, yaitu di jenjang satuan pendidikan SD. Nilai rata-rata terendah ditemukan di jenjang satuan pendidikan SMP. Meskipun berbeda dengan temuan terkait Kualitas Lingkungan Belajar secara umum, nilai

temuan ini konsisten dengan temuan persepsi murid.

Adapun untuk temuan terkait persepsi kepala satuan Pendidikan dan karena hasil nilai rata-rata yang didapat adalah dari SMK, maka analisis dilakukan antar wilayah (Gambar 4.6).



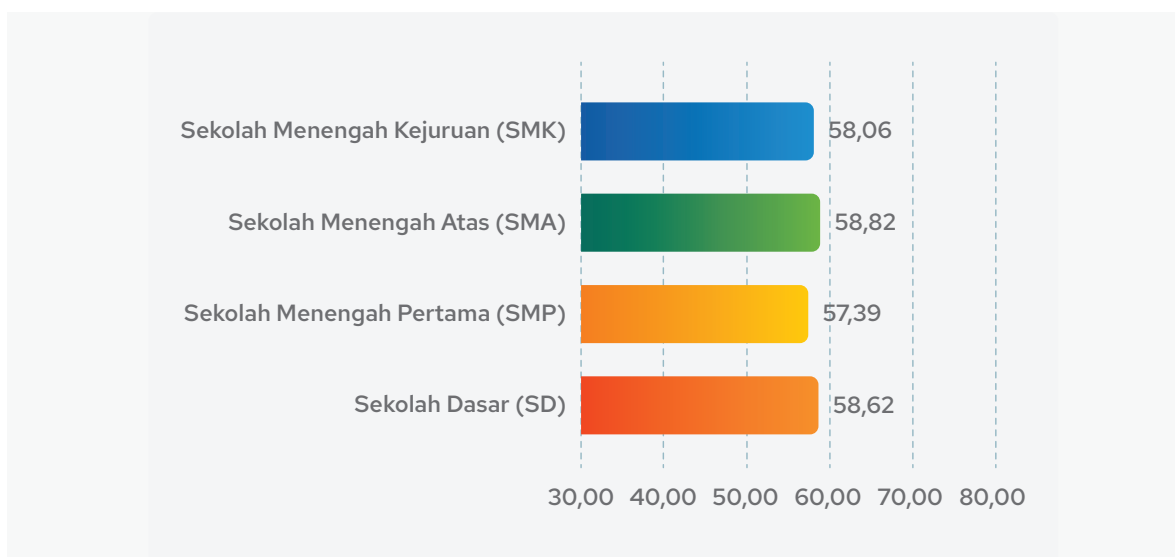
Gambar 4.6. Potret Kualitas Pembelajaran Berdasarkan Persepsi Kepala Satuan Pendidikan SMK di Tiap Wilayah

Berdasarkan hasil nilai rata-rata persepsi kepala satuan pendidikan SMK terkait Kualitas Pembelajaran secara umum berdasarkan wilayah, bisa dilihat bahwa nilai rata-rata tertinggi dilaporkan oleh kepala satuan pendidikan di wilayah Indonesia bagian barat. Sementara nilai rata-rata terendah dilaporkan oleh kepala satuan pendidikan di wilayah Indonesia bagian timur. Perbedaan ini signifikan dan sangat bermakna secara statistik ($p < 0,0005$ dan $\eta^2 > 0,1$). Hal ini menandakan bahwa ada potensi terkait kesenjangan kualitas pembelajaran secara umum di jenjang satuan pendidikan SMK antar wilayah di Indonesia menurut kepala satuan pendidikannya.

Adapun distribusi hasil secara lebih spesifik mengenai masing-masing komponen Kualitas Pembelajaran, yaitu manajemen kelas, dukungan afektif serta aktivasi kognitif menurut persepsi murid, guru dan kepala satuan pendidikan (catatan: khusus SMK dan hanya pada komponen Kualitas Manajemen Kelas) dapat digambarkan sebagai berikut.

a. Manajemen Kelas

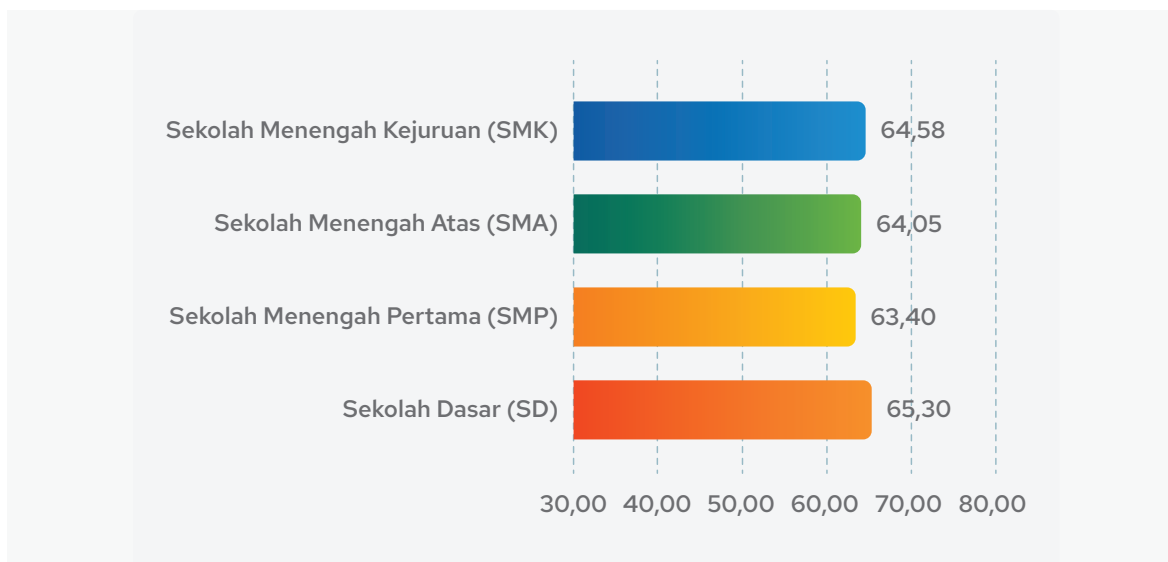
Komponen Manajemen Kelas mencakup variabel seperti keteraturan suasana kelas dan disiplin positif. Adapun gambaran dari temuan mengenai persepsi murid, guru dan kepala satuan pendidikan (SMK) mengenai manajemen kelas adalah sebagai berikut.



Gambar 4.7. Potret Kualitas Manajemen Kelas Berdasarkan Persepsi Murid di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan

Berdasarkan Gambar 4.7, nilai rata-rata persepsi murid tertinggi mengenai kualitas manajemen kelas ditemukan di jenjang satuan pendidikan SMA. Temuan ini konsisten dengan temuan terkait Kualitas Lingkungan Belajar dan Kualitas Pembelajaran secara keseluruhan. Adapun nilai rata-rata terendah ditemukan di

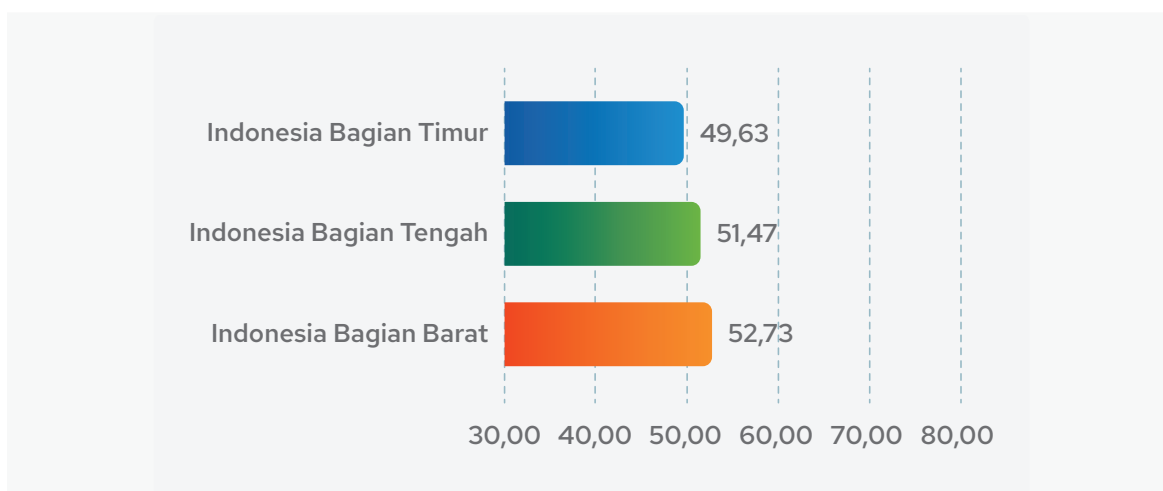
jenjang satuan pendidikan SMP. Temuan ini juga konsisten dengan temuan yang sudah dipaparkan sebelumnya terkait persepsi murid mengenai Kualitas Pembelajaran. Sementara itu, dari persepsi guru, kualitas manajemen kelas di tiap jenjang satuan pendidikan dapat dilihat pada gambar berikut.



Gambar 4.8. Potret Kualitas Manajemen Kelas Berdasarkan Persepsi Guru di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan

Berdasarkan Gambar 4.8, nilai rata-rata tertinggi terkait kualitas manajemen kelas menurut perspektif guru ditemukan di jenjang satuan pendidikan SD. Hal ini sesuai dengan temuan mengenai Kualitas Lingkungan Belajar dan Kualitas Pembelajaran secara keseluruhan. Adapun nilai rata-rata terendah ditemukan di jenjang

satuan pendidikan SMP serupa dengan temuan untuk persepsi guru terkait Kualitas Pembelajaran secara umum. Lebih lanjut, mengenai persepsi kepala satuan pendidikan terhadap kualitas manajemen kelas (khusus SMK) berdasarkan perbandingan antar wilayah dapat dilihat pada gambar berikut ini.



Gambar 4.9. Potret Kualitas Manajemen Kelas Berdasarkan Persepsi Kepala Satuan Pendidikan SMK Antar Wilayah

Gambar 4.9 menunjukkan nilai rata-rata kualitas manajemen kelas tertinggi menurut

kepala satuan pendidikan khusus SMK di wilayah Indonesia bagian barat. Sementara

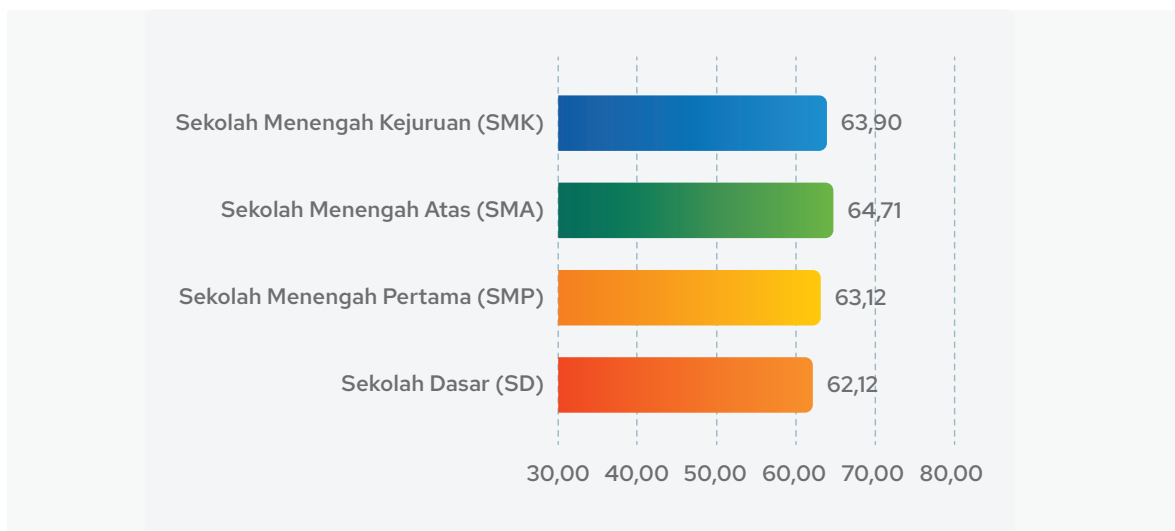
nilai rata-rata manajemen kelas terendah menurut kepala satuan pendidikan khusus SMK adalah wilayah Indonesia bagian timur.

Jika ditelaah secara keseluruhan, temuan mengenai kualitas manajemen kelas berdasarkan persepsi murid serta guru menunjukkan pola yang sama dengan temuan mengenai kualitas pembelajaran secara umum. Nilai rata-rata tertinggi untuk persepsi murid ditemukan di jenjang satuan pendidikan SMA sedangkan yang tertinggi untuk persepsi guru ditemukan di jenjang satuan pendidikan SD. Untuk nilai rata-rata terendah, baik menurut persepsi murid maupun guru, terdapat di jenjang satuan pendidikan SMP. Temuan ini dapat menjadi pertimbangan bagi pihak terkait, dalam hal ini Direktorat Jenderal SMP,

untuk mengambil langkah tindak lanjut serta merancang intervensi.

b. Dukungan Afektif

Komponen dimensi dukungan afektif mencakup variabel seperti ekspektasi akademik, perhatian dan kepedulian serta umpan balik konstruktif. Untuk temuan persepsi murid dan guru (catatan: tidak tersedia data mengenai temuan persepsi kepala satuan pendidikan untuk dimensi ini) dapat dilihat pada rangkaian gambar berikut.

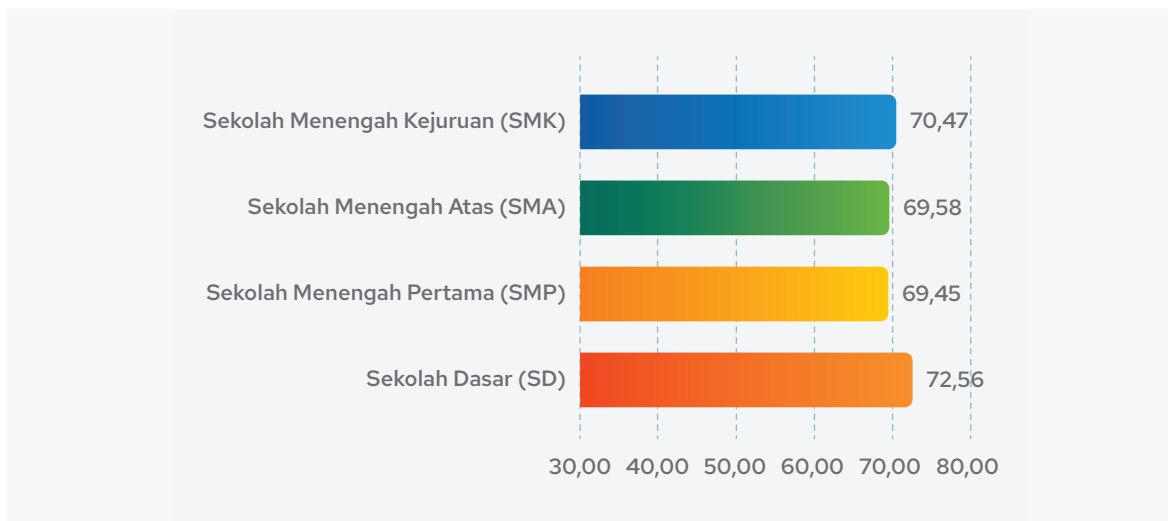


Gambar 4.10. Potret Kualitas Dukungan Afektif Berdasarkan Persepsi Murid di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan

Berdasarkan persepsi murid, nilai rata-rata tertinggi terkait dukungan afektif dilaporkan oleh murid jenjang satuan pendidikan SMA sedangkan yang terendah dilaporkan oleh murid jenjang satuan pendidikan SD. Temuan ini sejalan dengan temuan

mengenai persepsi murid terkait Kualitas Lingkungan Belajar secara keseluruhan.

Sementara itu, kualitas dukungan afektif menurut persepsi guru dapat dilihat di gambar berikut ini.



Gambar 4.11. Potret Kualitas Dukungan Afektif Berdasarkan Persepsi Guru di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan

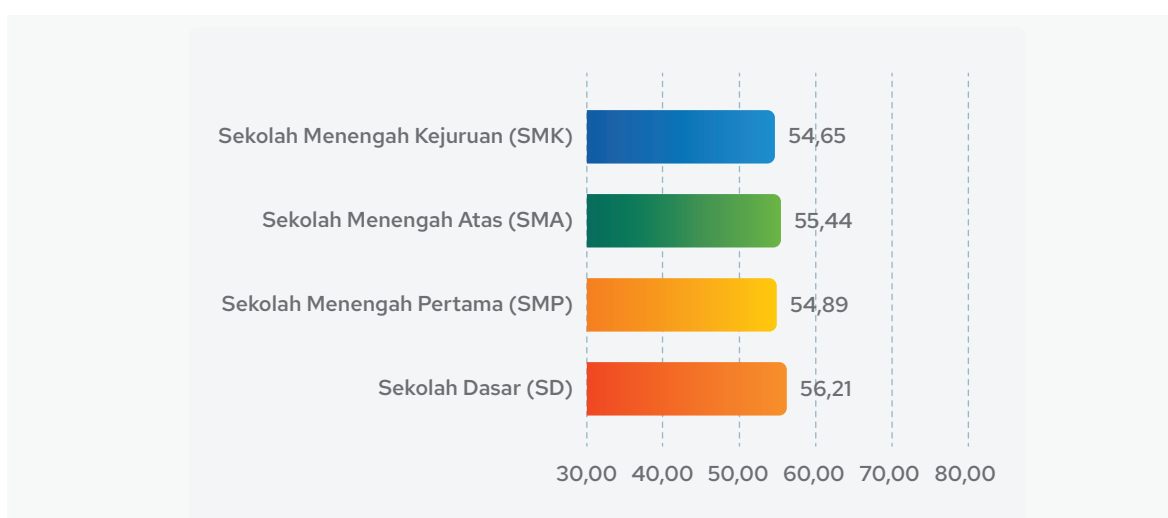
Berdasarkan Gambar 4.11, nilai rata-rata tertinggi ditemukan di jenjang satuan pendidikan SD sedangkan nilai rata-rata terendah ditemukan di jenjang satuan pendidikan SMP. Temuan ini sejalan dengan temuan terkait persepsi guru tentang dimensi Manajemen Kelas.

Lebih jauh, hasil temuan menurut persepsi guru terhadap dimensi dukungan afektif ini berlawanan dengan temuan menurut persepsi murid, di mana murid jenjang

satuan pendidikan SD memberikan nilai rata-rata terendah untuk dimensi ini.

c. Aktivasi Kognitif

Komponen dimensi Aktivasi Kognitif mencakup variabel seperti instruksi yang adaptif, panduan guru, aktivitas interaktif dan pembelajaran literasi. Adapun temuan terkait persepsi murid dan guru mengenai kualitas aktivasi kognitif dapat dilihat pada rangkaian gambar berikut.

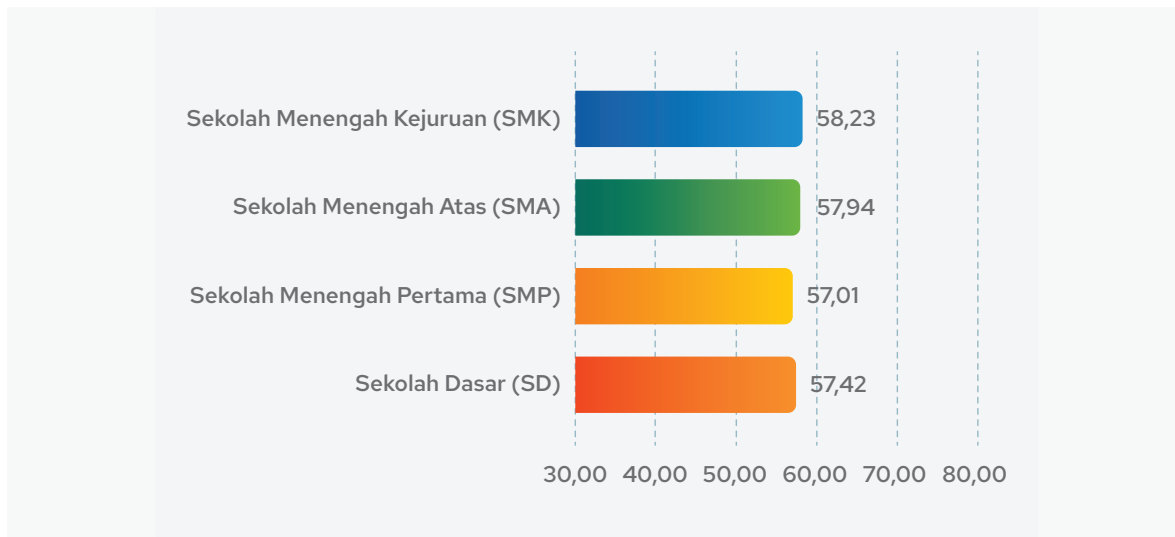


Gambar 4.12. Potret Kualitas Aktivasi Kognitif Berdasarkan Persepsi Murid di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan

Berdasarkan Gambar 4.12., nilai rata-rata tertinggi menurut persepsi murid ditemukan di jenjang satuan pendidikan SD sedangkan nilai rata-rata terendah ditemukan di jenjang satuan pendidikan SMK. Temuan ini berbeda dengan temuan mengenai kedua

komponen dimensi kualitas pembelajaran lainnya yaitu Manajemen Kelas dan Dukungan Afektif.

Sementara itu, menurut persepsi guru, temuan mengenai kualitas aktivasi kognitif dapat dilihat di gambar berikut.



Gambar 4.13. Potret Kualitas Aktivasi Kognitif Berdasarkan Persepsi Guru di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan

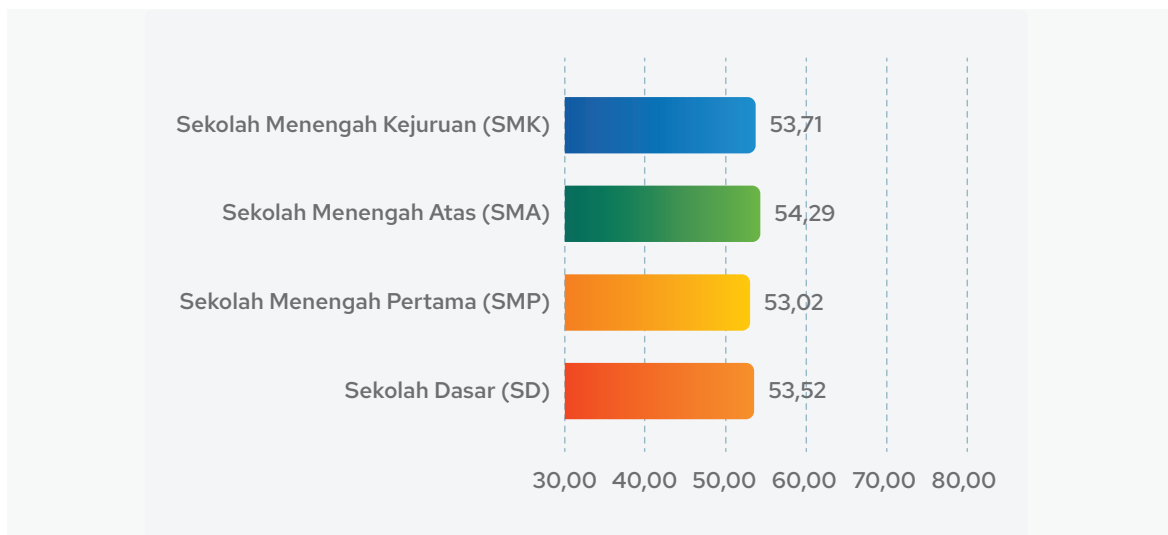
Nilai rata-rata tertinggi ditemukan di jenjang satuan pendidikan SMK sedangkan yang terendah ditemukan di jenjang satuan pendidikan SMP. Temuan ini berbeda dari temuan terkait kedua komponen dimensi Kualitas Pembelajaran lainnya. Lebih jauh, temuan persepsi murid dan guru terkait komponen ini juga berlawanan, di mana murid jenjang satuan pendidikan SMK melaporkan nilai rata-rata yang terendah sedangkan guru jenjang satuan pendidikan SMK melaporkan nilai rata-rata tertinggi.

Secara umum, dari hasil temuan tabulasi deskriptif terkait tiap komponen dimensi kualitas pembelajaran yang dipaparkan di atas, nilai komponen dimensi 'Dukungan Afektif' cenderung menunjukkan nilai rata-rata cukup tinggi baik dari persepsi murid maupun guru dibandingkan dengan kedua komponen kualitas pembelajaran lainnya.

Sementara itu, nilai persepsi guru terlihat lebih tinggi untuk dimensi 'Manajemen Kelas' dibandingkan dengan nilai persepsi murid maupun kepala satuan pendidikan. Terdapat hasil yang konsisten untuk beberapa komponen tetapi ditemukan juga hasil yang berlawanan antara persepsi murid dan guru, yang menarik untuk ditelaah lebih lanjut.

2. Iklim Inklusivitas dan kebinekaan

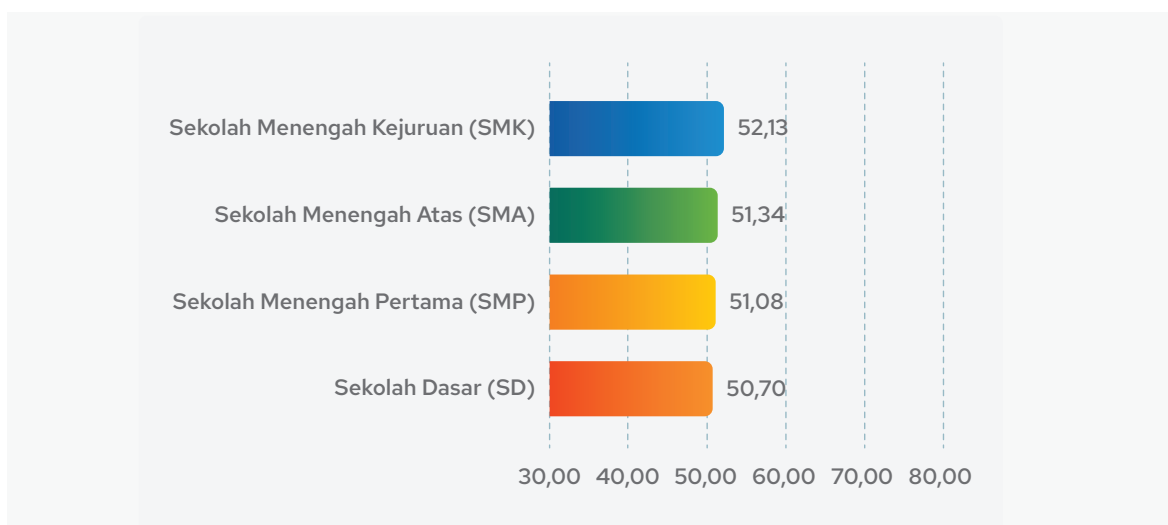
Iklim Inklusivitas dan Kebinekaan mencakup variabel seperti toleransi dan sikap inklusif. Deskripsi dimensi Iklim Inklusivitas dan kebinekaan berdasarkan persepsi murid, guru dan kepala satuan pendidikan secara umum di level nasional dapat dilihat pada rangkaian gambar berikut.



Gambar 4.14. Potret Iklim Inklusivitas dan Kebinekaan Berdasarkan Persepsi Murid di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan

Berdasarkan Gambar 4.14, nilai rata-rata tertinggi menurut persepsi murid ditemukan di jenjang satuan pendidikan SMA, sedangkan yang terendah ditemukan di

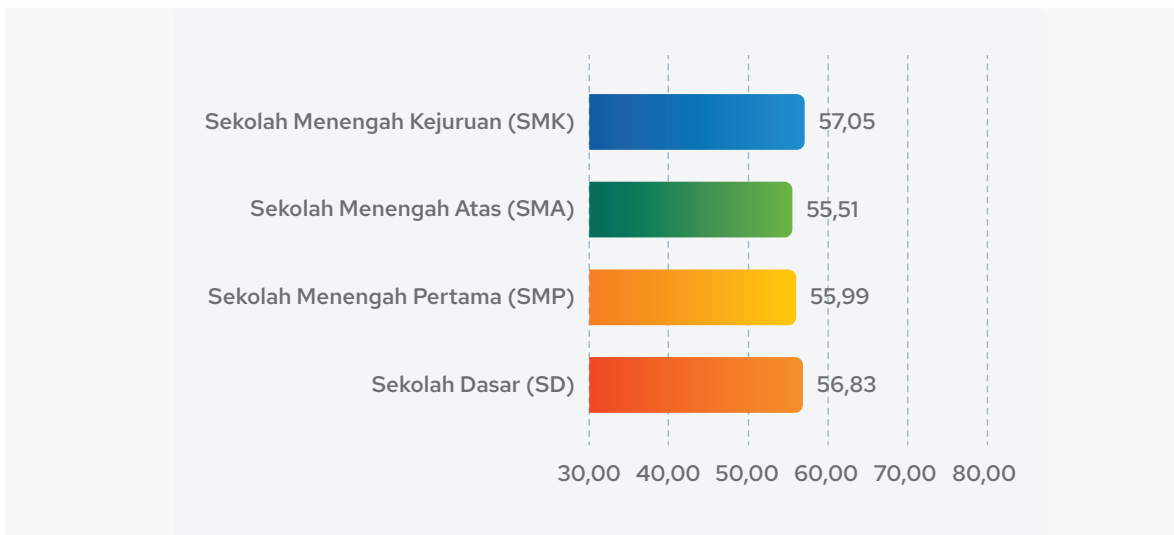
jenjang satuan pendidikan SMP. Sementara itu, persepsi guru dapat dilihat di gambar berikut ini.



Gambar 4.15. Potret Iklim Inklusivitas dan Kebinekaan Berdasarkan Persepsi Guru di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan

Nilai rata-rata tertinggi dilaporkan oleh guru di jenjang satuan pendidikan SMK, sedangkan yang terendah dilaporkan oleh

guru di jenjang satuan pendidikan SD. Adapun menurut persepsi kepala satuan pendidikan, sebagai berikut.

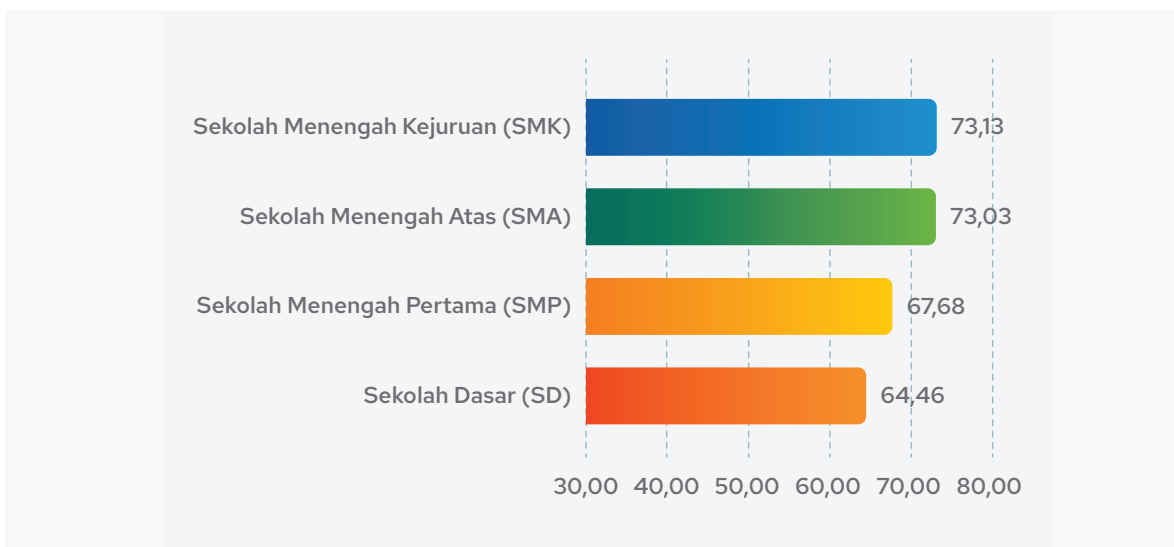


Gambar 4.16. Potret Iklim Inklusivitas dan Kebinekaan Berdasarkan Persepsi Kepala Satuan Pendidikan di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan

Nilai rata-rata tertinggi dilaporkan oleh kepala satuan pendidikan di jenjang SMK dan ini sejalan dengan temuan menurut persepsi guru, sedangkan yang terendah terdapat di jenjang SMA, yang berseberangan dengan temuan menurut persepsi murid.

3. Iklim Keamanan Satuan Pendidikan

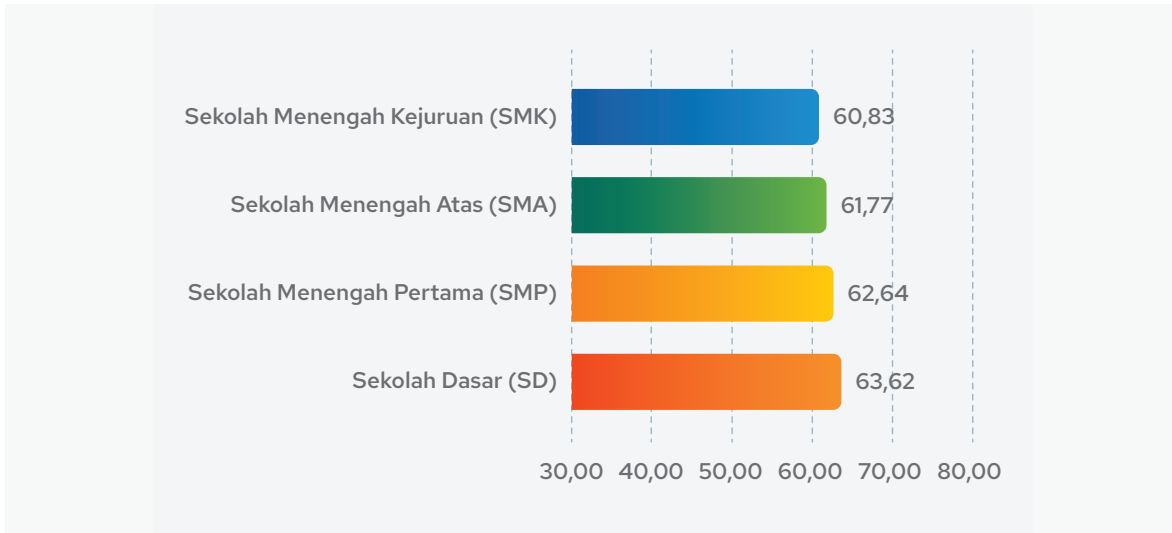
Iklim keamanan satuan pendidikan mencakup variabel seperti perundungan, hukuman fisik dan kekerasan seksual. Deskripsi iklim keamanan satuan pendidikan pada level nasional berdasarkan persepsi murid, guru dan kepala satuan pendidikan dapat dilihat pada rangkaian gambar berikut.



Gambar 4.17. Potret Iklim Keamanan Satuan Pendidikan Berdasarkan Murid di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan

Nilai rata-rata tertinggi terkait persepsi murid mengenai iklim keamanan satuan pendidikan ditemukan di jenjang satuan pendidikan SMK sedangkan yang terendah

ditemukan di jenjang satuan pendidikan SD. Sementara itu, berdasarkan persepsi guru, dapat dilihat pada gambar berikut.

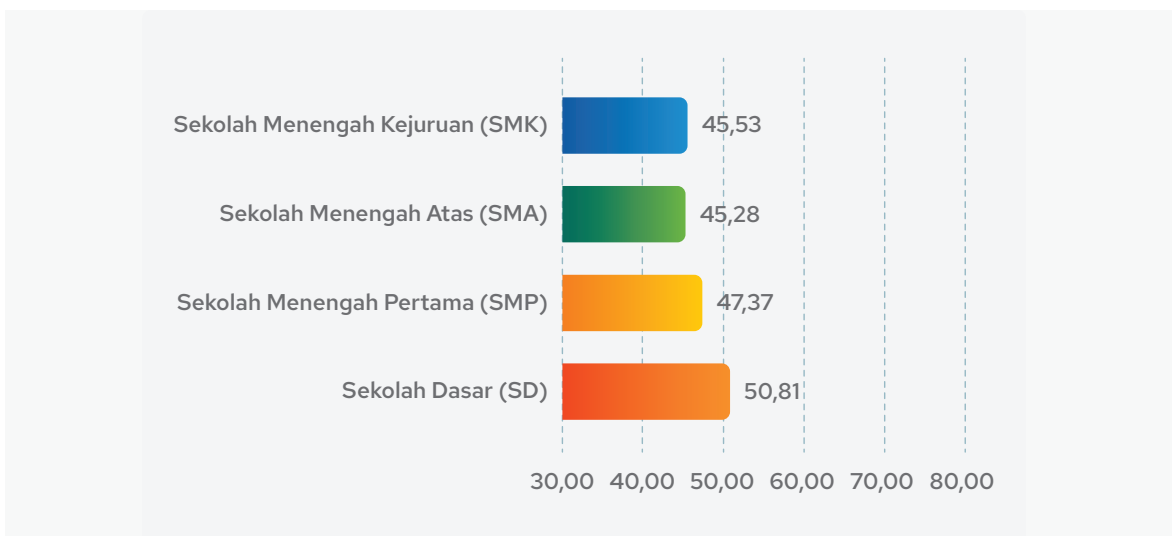


Gambar 4.18. Potret Iklim Keamanan Satuan Pendidikan Berdasarkan Persepsi Guru di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan

Nilai rata-rata tertinggi terkait persepsi guru mengenai iklim keamanan satuan pendidikan ditemukan di jenjang satuan pendidikan SD yang berlawanan dengan temuan persepsi murid. Sementara itu, nilai rata-rata terendah ditemukan di

jenjang satuan pendidikan SMK yang juga berlawanan dengan temuan persepsi murid.

Lebih lanjut, terkait persepsi kepala satuan pendidikan mengenai iklim keamanan satuan pendidikan, dapat dilihat pada gambar berikut.



Gambar 4.19. Potret Iklim Keamanan Sekolah Berdasarkan Persepsi Kepala Satuan Pendidikan di Tiap Jenjang Satuan Pendidikan

Nilai rata-rata tertinggi ditemukan di jenjang satuan pendidikan sekolah dasar yang sejalan dengan temuan persepsi guru. Sementara itu, nilai rata-rata terendah ditemukan di jenjang satuan pendidikan SMA, yang berbeda dari temuan persepsi murid maupun guru.

Berdasarkan tabulasi secara keseluruhan di atas, temuan terkait iklim keamanan satuan pendidikan di level nasional menunjukkan bahwa nilai rata-rata persepsi murid dan guru cenderung lebih tinggi daripada yang dilaporkan menurut persepsi kepala satuan pendidikan. Perlu dicermati mengenai hasil yang berlawanan di jenjang satuan pendidikan SD, di mana nilai rata-rata persepsi murid terindikasi sebagai yang terendah. Iklim keamanan satuan pendidikan mencakup variabel yang sangat penting dan mendukung kualitas lingkungan belajar secara umum seperti pencegahan dan penanganan kasus-kasus perundungan

dan kekerasan seksual. Oleh sebab itu, perlu ditelaah lebih lanjut mengapa temuan nilai rata-rata rendah dilaporkan oleh murid di pendidikan dasar. Tak pelak lagi, iklim keamanan dalam lingkungan belajar di satuan pendidikan sangat penting karena rasa aman murid merupakan titik awal proses belajar yang efektif.

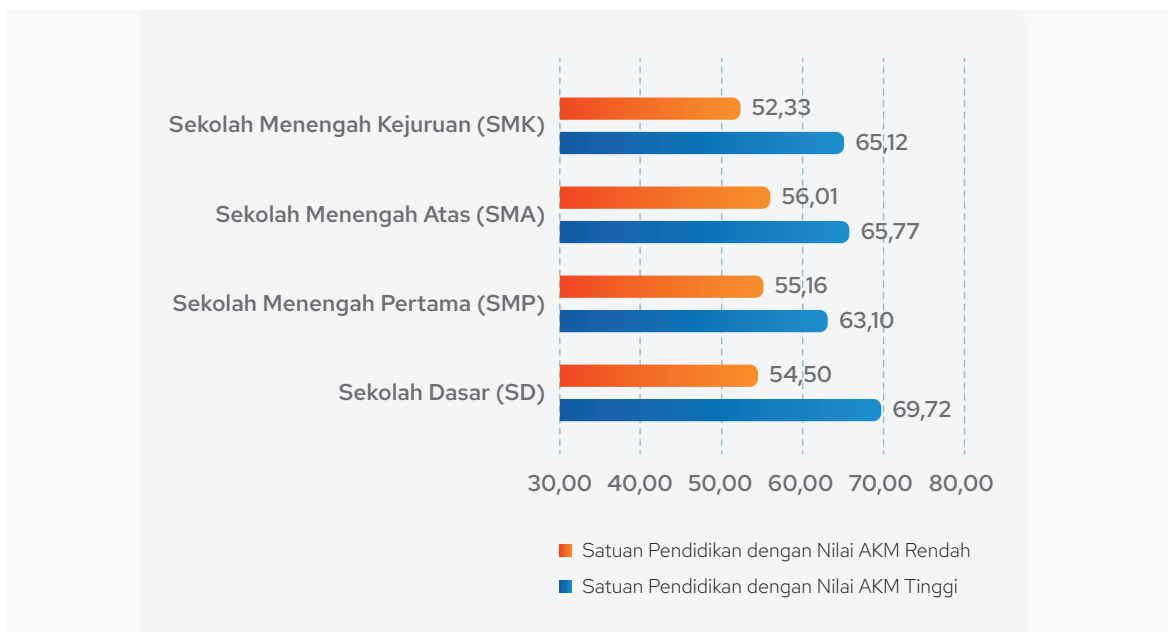
Temuan di level nasional memberikan gambaran secara umum mengenai dimensi-dimensi kualitas lingkungan belajar berdasarkan persepsi murid, guru dan kepala satuan pendidikan yang akan digunakan sebagai indikator dari praktik-praktik baik di satuan pendidikan. Secara lebih khusus, temuan mengenai satuan pendidikan dengan **nilai AKM tinggi**, yang diasumsikan memiliki praktik-praktik baik terkait kualitas lingkungan belajar, serta satuan pendidikan dengan **nilai AKM rendah** akan ditampilkan di bagian berikut.

C. Gambaran Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Satuan Pendidikan dengan Nilai AKM Tinggi dan dengan Nilai AKM Rendah

1. Persepsi Murid

Perbandingan satuan pendidikan dengan nilai AKM tinggi (20% skor teratas) dan satuan pendidikan dengan nilai AKM rendah

(20% skor terbawah) berdasarkan persepsi murid mengenai kualitas lingkungan belajar satuan pendidikan dideskripsikan pada gambar berikut



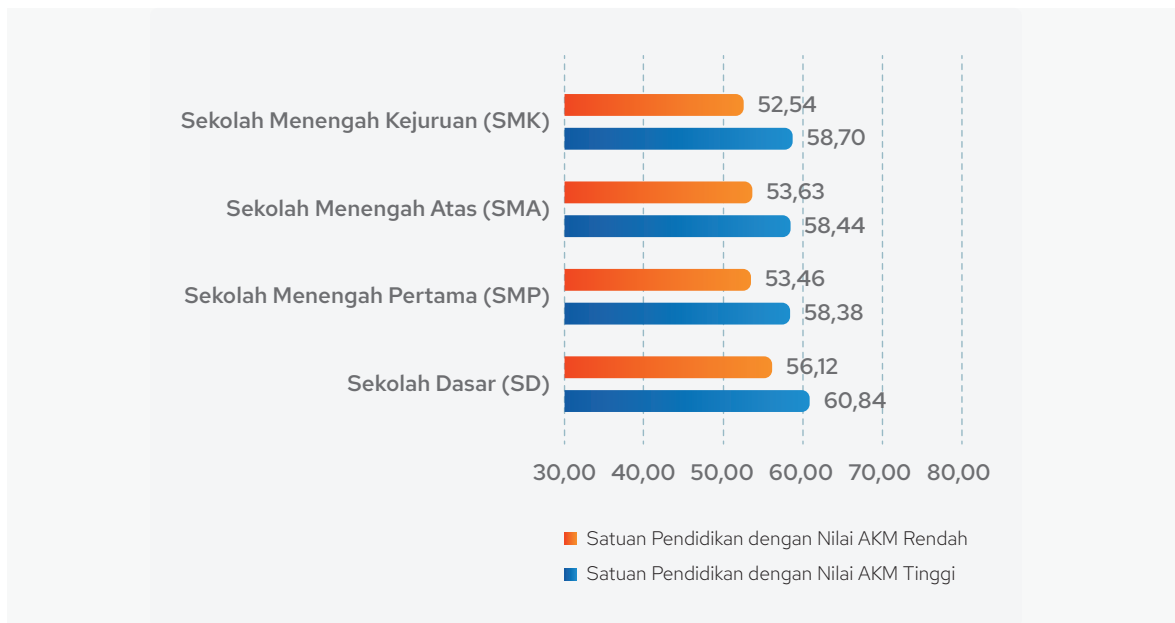
Gambar 4.20. Potret Kualitas Lingkungan Belajar Satuan Pendidikan dengan Nilai AKM Tinggi dan Nilai AKM Rendah Menurut Persepsi Murid per Jenjang

Terdapat perbedaan signifikan dan sangat bermakna ($p < 0,0005$, $d > 1$) antara satuan pendidikan dengan nilai AKM tinggi dan dengan nilai AKM rendah berdasarkan kualitas lingkungan belajar menurut persepsi murid di semua jenjang satuan pendidikan. Namun perbedaan terbesar ditemukan di jenjang satuan pendidikan sekolah dasar. Temuan ini terlihat sejalan dengan temuan di level nasional, di mana nilai rata-rata terendah ditemukan di jenjang satuan pendidikan SD. Hal ini mengindikasikan adanya potensi kesenjangan mengenai kualitas lingkungan belajar yang dapat diidentifikasi oleh murid sejak di level pendidikan dasar. Lebih lanjut, temuan ini dapat dijadikan pertimbangan oleh direktorat dan dinas terkait untuk

merancang kebijakan serta tindakan intervensi yang dapat meningkatkan kualitas lingkungan belajar secara umum serta memperkecil kesenjangan antara kualitas lingkungan belajar secara umum yang dirasakan oleh murid di satuan pendidikan dengan pencapaian baik (nilai AKM tinggi) dan yang belum baik (nilai AKM rendah).

2. Persepsi Guru

Perbandingan satuan pendidikan dengan nilai AKM tinggi (20% skor teratas) dan satuan pendidikan dengan nilai AKM rendah (20% skor terbawah) berdasarkan persepsi guru mengenai kualitas lingkungan belajar satuan pendidikan dideskripsikan pada gambar berikut.



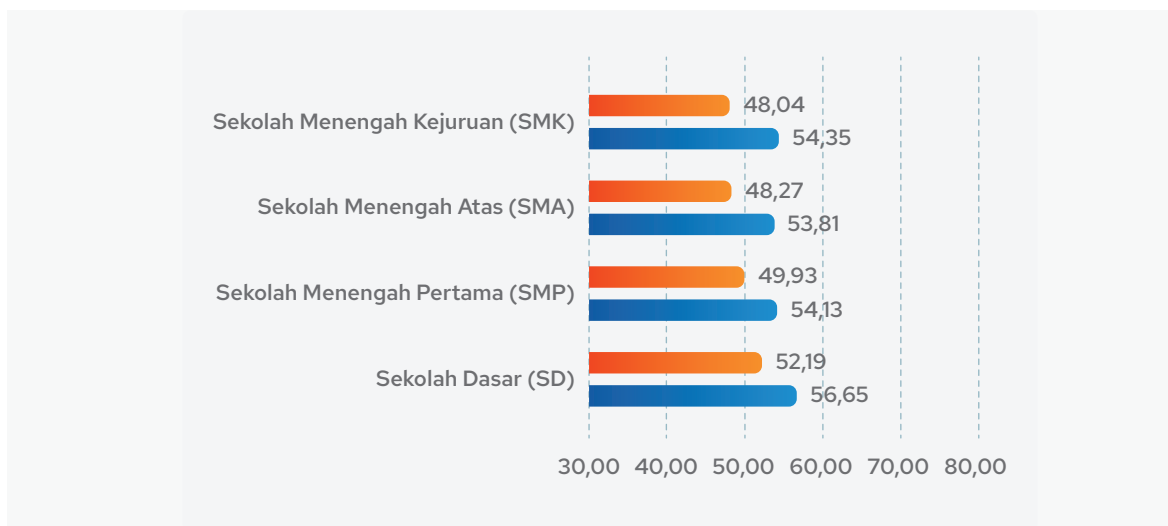
Gambar 4.21. Potret Kualitas Lingkungan Belajar Satuan Pendidikan dengan Nilai AKM Tinggi dan Nilai AKM Rendah Menurut Persepsi Guru per Jenjang

Terdapat perbedaan signifikan dan cukup bermakna ($p < 0,0005$ dan $d > 0,5$) antara satuan pendidikan dengan nilai AKM tinggi dan nilai AKM rendah berdasarkan persepsi guru di setiap jenjang. Lebih lanjut, meski nilai rata-rata tertinggi ditemukan pada jenjang satuan pendidikan SD, perbedaan terbesar terdapat pada jenjang satuan pendidikan SMK. Temuan ini dapat dijadikan pertimbangan oleh direktorat dan dinas terkait untuk memfasilitasi guru agar dapat menyempitkan jarak perbedaan kualitas lingkungan belajar secara umum antara

satuan pendidikan SMK dengan nilai AKM tinggi dan nilai AKM rendah.

3. Persepsi Kepala Satuan Pendidikan

Perbandingan satuan pendidikan dengan nilai AKM tinggi (20% skor teratas) dan nilai AKM rendah (20% skor terbawah) berdasarkan persepsi kepala satuan pendidikan mengenai kualitas lingkungan belajar satuan pendidikan dideskripsikan pada gambar berikut.



Gambar 4.22. Potret Kualitas Lingkungan Belajar Satuan Pendidikan dengan Nilai AKM Tinggi dan Nilai AKM Rendah Menurut Persepsi Kepala Satuan Pendidikan per Jenjang

Seperti temuan persepsi murid dan guru, berdasarkan hasil uji signifikansi, terdapat perbedaan signifikan dan cukup bermakna ($p < 0,0005$ dan $d > 0,5$) mengenai kualitas lingkungan belajar secara umum di satuan dengan nilai AKM tinggi dan dengan nilai AKM rendah berdasarkan persepsi kepala satuan pendidikan. Lebih

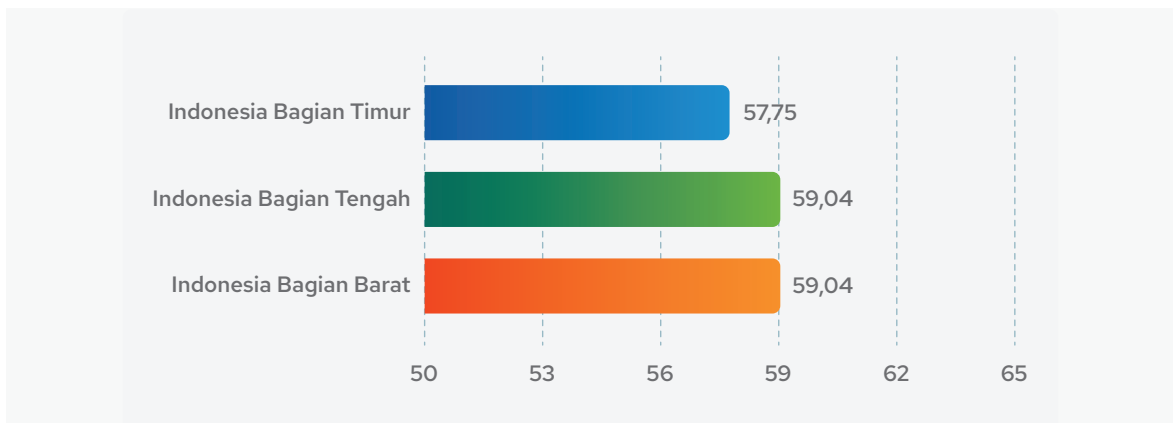
lanjut, perbedaan terbesar ditemukan di jenjang satuan pendidikan SMK. Temuan ini sejalan dengan temuan persepsi guru sehingga dapat dijadikan pertimbangan kembali bagi direktorat dan dinas terkait dalam mengambil kebijakan dan tindakan intervensi.

D. Gambaran Kualitas Lingkungan Belajar per Jenjang per Wilayah

Setelah secara umum melihat gambaran di level nasional mengenai persepsi murid, guru dan kepala satuan pendidikan terkait kualitas lingkungan belajar di tiap jenjang satuan pendidikan, maka bagian ini akan memaparkan secara khusus temuan per wilayah, yaitu wilayah Indonesia bagian barat, wilayah Indonesia bagian tengah dan bagian timur.

1. Satuan Pendidikan Sekolah Dasar

Gambaran mengenai persepsi murid, guru dan kepala satuan pendidikan terkait kualitas lingkungan belajar pada jenjang satuan pendidikan SD di ketiga wilayah dapat dilihat dari rangkaian gambar berikut.

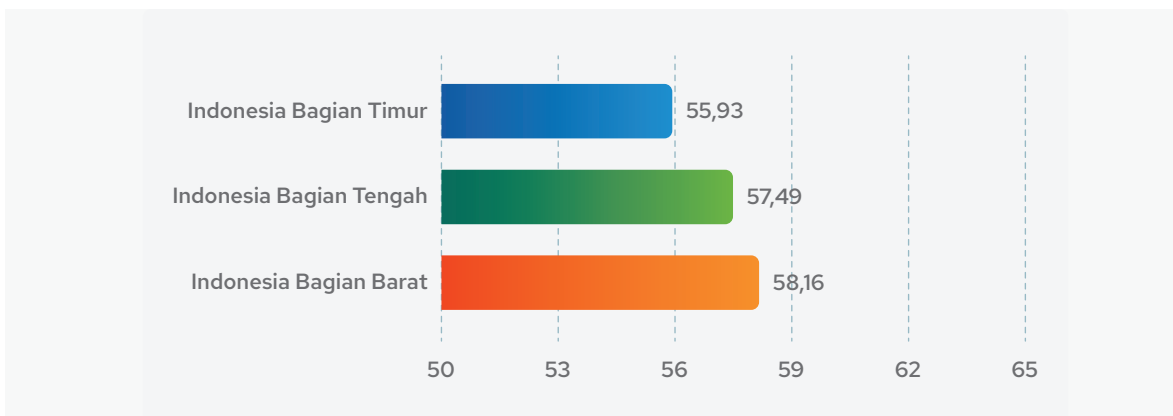


Gambar 4.23. . Potret Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Persepsi Murid Sekolah Dasar per Wilayah

Berdasarkan Gambar 4.23., nilai rata-rata persepsi murid SD mengenai Kualitas Lingkungan Belajar secara umum di wilayah Indonesia bagian barat dan tengah memperlihatkan nilai yang sama. Sementara itu, murid satuan pendidikan SD di wilayah Indonesia bagian Timur memberikan nilai rata-rata yang lebih rendah dibandingkan dengan rekan-rekannya di wilayah yang lain. Temuan ini sejalan dengan temuan sebelumnya yang terkait dengan proporsi

serta distribusi nilai AKM tinggi dan rendah di ketiga wilayah. Lebih lanjut, akan dilihat keterkaitan antara pencapaian AKM murid dan nilai rata-rata persepsi mereka mengenai Kualitas Lingkungan Belajar ini di bagian selanjutnya.

Sementara itu, menurut persepsi guru, Kualitas Lingkungan Belajar per wilayah adalah sebagai berikut.



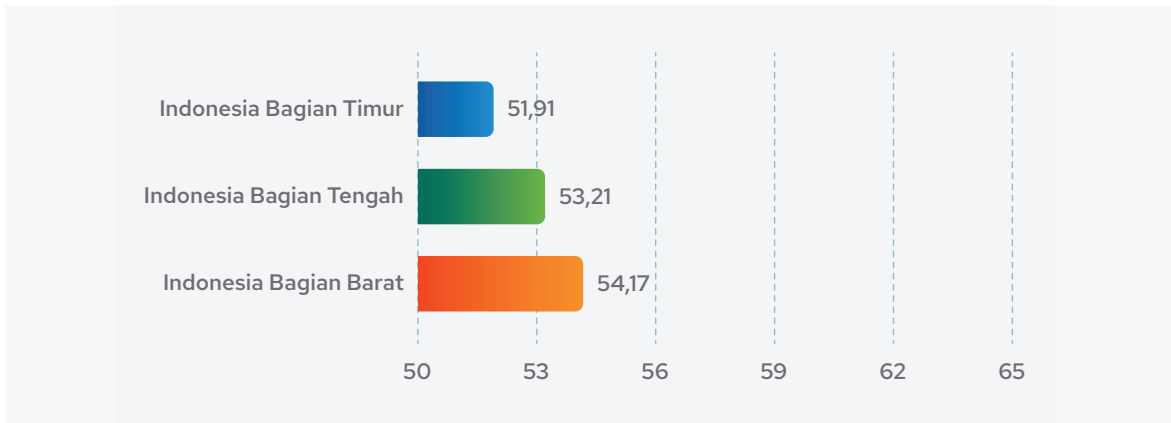
Gambar 4.24. Potret Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Persepsi Guru Sekolah Dasar per Wilayah

Nilai rata-rata tertinggi untuk persepsi guru satuan pendidikan SD mengenai Kualitas Lingkungan Belajar ditemukan di wilayah bagian barat, kemudian bagian tengah lalu yang terendah ditemukan di wilayah bagian

timur. Terdapat perbedaan signifikan secara keseluruhan ($p < 0,0005$) dan cukup bermakna terutama untuk wilayah Indonesia bagian barat versus wilayah Indonesia bagian timur. Lebih lanjut, berdasarkan

persepsi kepala satuan pendidikan SD mengenai kualitas lingkungan belajar, ada kecenderungan serupa dengan temuan persepsi guru. Wilayah Indonesia bagian

barat mendapatkan nilai rata-rata tertinggi, disusul wilayah Indonesia bagian tengah dan nilai terendah ditemukan di wilayah Indonesia bagian Timur.

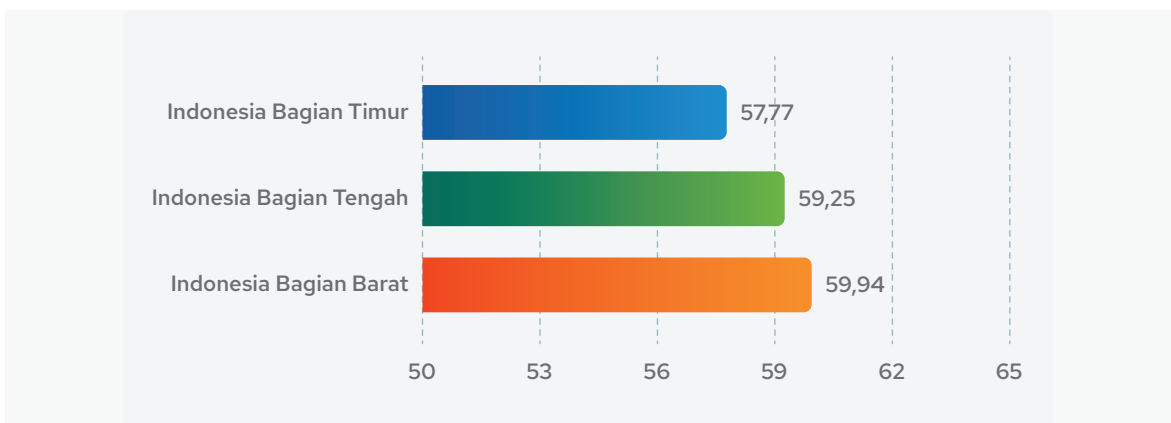


Gambar 4.25. Potret Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Persepsi Kepala Satuan Pendidikan SD per Wilayah

2. Satuan Pendidikan Sekolah Menengah Pertama

Gambaran mengenai persepsi murid, guru

dan kepala satuan pendidikan terkait kualitas lingkungan belajar pada jenjang satuan pendidikan SMP di ketiga wilayah dapat dilihat dari rangkaian gambar berikut.

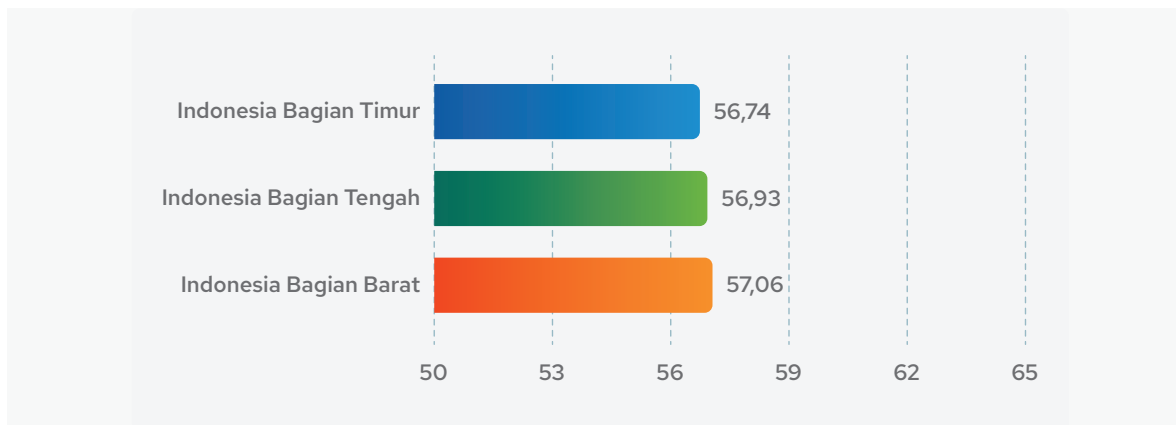


Gambar 4.26. Potret Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Persepsi Murid SMP per Wilayah

Nilai rata-rata tertinggi untuk persepsi murid kembali ditemukan di wilayah Indonesia bagian barat, disusul oleh wilayah Indonesia bagian tengah dengan perbedaan kecil lalu yang terendah

ditemukan di wilayah Indonesia bagian timur.

Sementara itu, untuk persepsi guru dapat dilihat di gambar berikut.

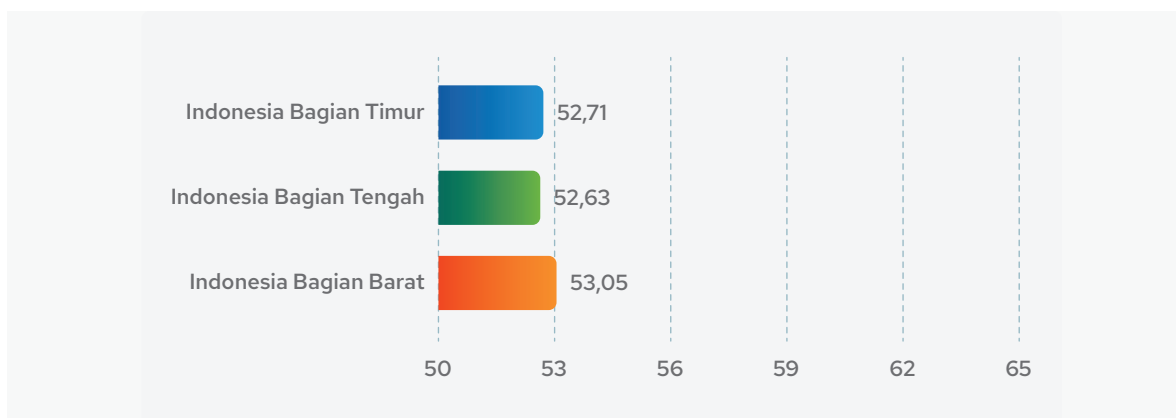


Gambar 4.27. Potret Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Persepsi Guru SMP per Wilayah

Meski nilai rata-rata persepsi guru jenjang satuan pendidikan SMP di wilayah Indonesia bagian timur adalah yang terendah dibandingkan dengan kedua wilayah lainnya, berbeda dengan temuan di jenjang satuan pendidikan SD maupun temuan persepsi murid di jenjang SMP, perbedaan yang ditemukan tidak begitu besar terutama dengan wilayah Indonesia bagian tengah.

Hal ini mengindikasikan bahwa guru jenjang satuan pendidikan SMP di wilayah Indonesia bagian timur menilai kualitas lingkungan belajarnya secara umum lebih tinggi daripada rekannya di SD maupun muridnya.

Lebih lanjut, temuan terkait persepsi kepala satuan pendidikan dapat dilihat di gambar di bawah ini.



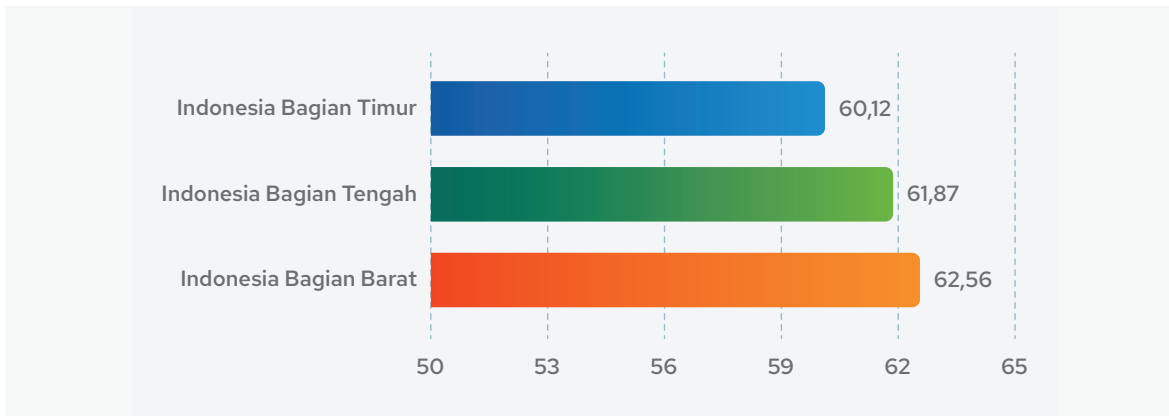
Gambar 4.28. Potret Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Persepsi Kepala SMP per Wilayah

Sejalan dengan temuan persepsi guru, untuk persepsi kepala satuan pendidikan, tidak ditemukan perbedaan yang sangat bermakna antar wilayah. Bahkan, nilai

rata-rata untuk persepsi kepala satuan pendidikan pada jenjang SMP di wilayah Indonesia bagian timur sedikit lebih tinggi daripada wilayah Indonesia bagian tengah.

3. Satuan Pendidikan Sekolah Menengah Atas

Gambaran mengenai persepsi murid, guru dan kepala satuan pendidikan terkait kualitas lingkungan belajar pada jenjang satuan pendidikan SMA di ketiga wilayah dapat dilihat dari gambar berikut.

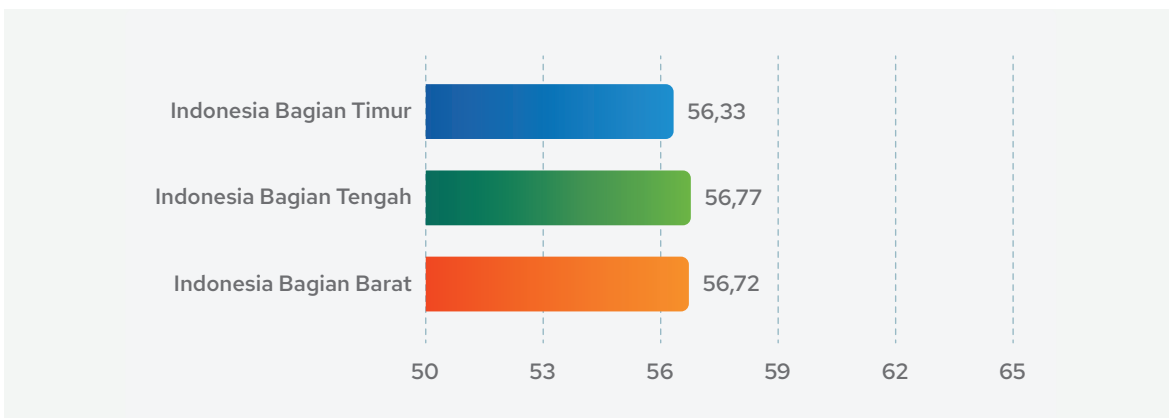


Gambar 4.29. Potret Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Persepsi Murid SMA per Wilayah

Temuan terkait persepsi murid satuan pendidikan SMA mengenai kualitas lingkungan belajar per wilayah masih menunjukkan tendensi yang sama dengan jenjang di bawahnya: yaitu wilayah Indonesia bagian barat mendapat nilai rata-rata tertinggi, diikuti oleh wilayah Indonesia

bagian tengah dan kemudian wilayah Indonesia bagian timur mendapat nilai rata-rata terendah.

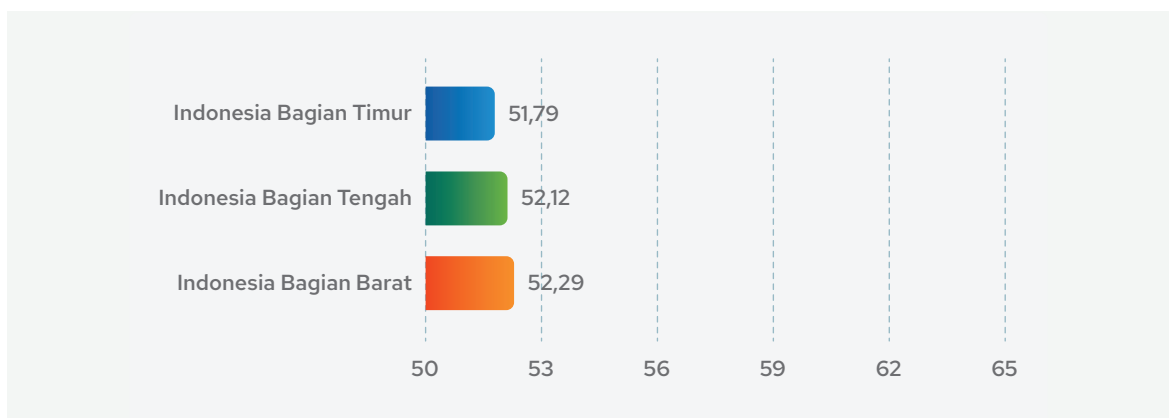
Sementara itu, kualitas lingkungan belajar berdasarkan persepsi guru adalah sebagai berikut.



Gambar 4.30. Potret Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Persepsi Guru SMA per Wilayah

Temuan untuk persepsi guru satuan pendidikan SMA terhadap kualitas lingkungan belajar per wilayah menunjukkan hasil yang menarik, di mana tidak ada perbedaan bermakna antara wilayah dan

nilai rata-rata tertinggi ditemukan di wilayah Indonesia bagian tengah. Lebih lanjut, terkait persepsi kepala satuan pendidikan SMA, temuan yang diperoleh dapat dilihat di gambar berikut ini.

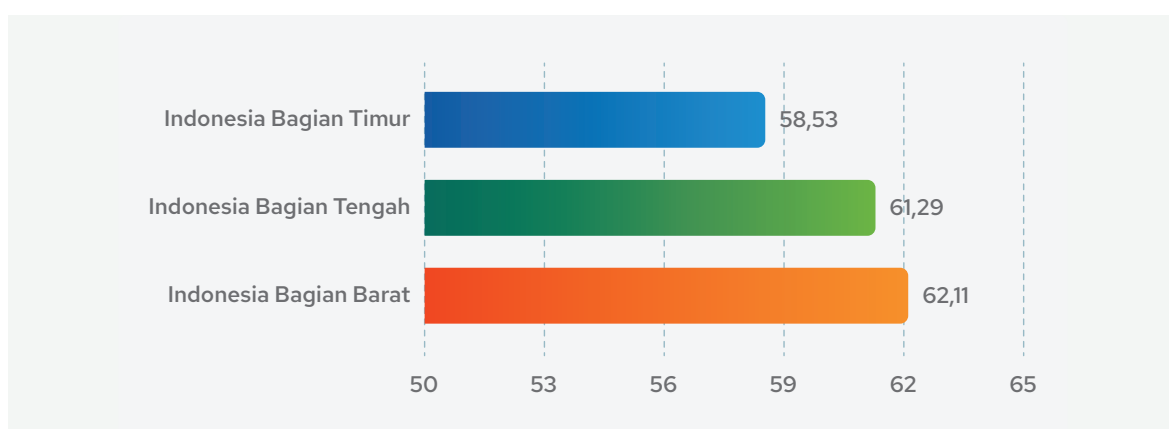


Gambar 4.31. Potret Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Persepsi Kepala Satuan Pendidikan SMA per Wilayah

Tidak ditemukan perbedaan sangat bermakna antar wilayah. Nilai rata-rata tertinggi dari persepsi kepala satuan pendidikan masih ditemukan di wilayah Indonesia bagian barat, disusul oleh wilayah Indonesia bagian tengah dan kemudian terendah ditemukan di wilayah Indonesia bagian timur.

4. Satuan Pendidikan Sekolah Menengah Kejuruan

Gambaran mengenai persepsi murid, guru dan kepala satuan pendidikan terkait kualitas lingkungan belajar pada jenjang satuan pendidikan SMK di ketiga wilayah dapat dilihat dari rangkaian gambar berikut.

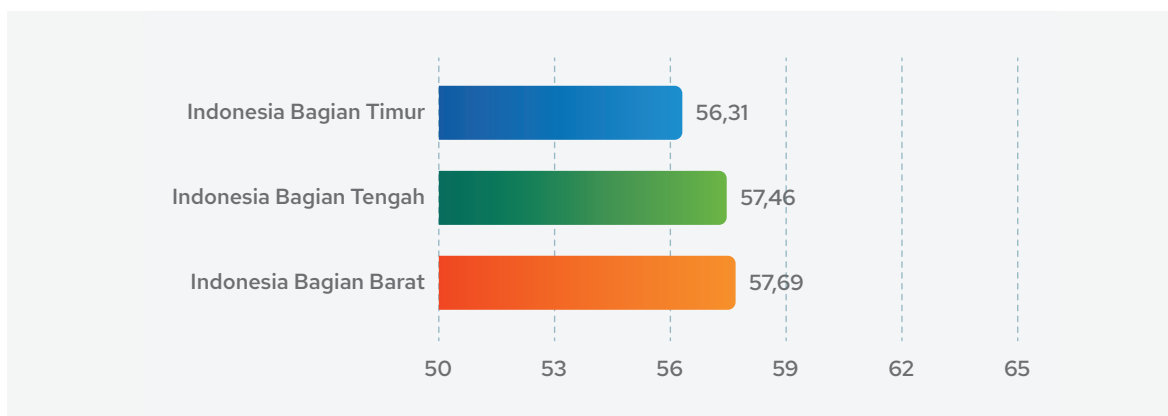


Gambar 4.32. Potret Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Persepsi Murid SMK per Wilayah

Temuan terkait nilai rata-rata persepsi murid satuan pendidikan SMK antar wilayah mengindikasikan perbedaan yang lebih besar dibandingkan dengan jenjang satuan pendidikan lainnya, meski masih mengikuti kecenderungan yang sama yaitu nilai

tertinggi ditemukan di wilayah Indonesia bagian barat dan terendah di wilayah Indonesia bagian timur.

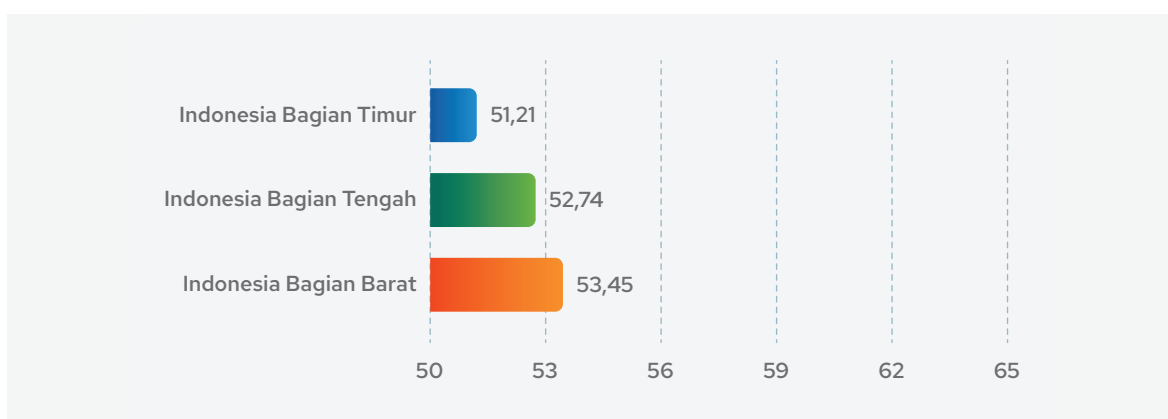
Lebih lanjut, berdasarkan persepsi guru, dapat digambarkan sebagai berikut.



Gambar 4.33. Potret Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Persepsi Guru SMK per Wilayah

Perbedaan nilai rata-rata persepsi guru SMK mengenai Kualitas Lingkungan Belajar tidak berbeda jauh, walaupun nilai tertinggi tetap diperoleh di wilayah Indonesia bagian barat, diikuti wilayah Indonesia bagian

tengah dan kemudian yang terendah di wilayah Indonesia bagian timur. Sementara itu, berdasarkan persepsi kepala satuan pendidikan, dapat dilihat di gambar berikut.



Gambar 4.34. Potret Kualitas Lingkungan Belajar Berdasarkan Persepsi Kepala SMK per Wilayah

Nilai rata-rata tertinggi persepsi kepala satuan pendidikan di jenjang SMK ditemukan di wilayah Indonesia bagian barat, disusul wilayah Indonesia bagian tengah dan yang terendah ditemukan di wilayah Indonesia bagian timur. Temuan ini konsisten dengan kecenderungan temuan di jenjang satuan pendidikan lainnya.

Jika ditelaah secara keseluruhan, temuan yang dilaporkan dari persepsi murid, guru serta kepala satuan pendidikan di tiap j

enjang antar wilayah secara konsisten menunjukkan bahwa wilayah Indonesia bagian timur masih memberikan nilai rata-rata yang terendah dibandingkan wilayah Indonesia bagian barat dan tengah. Temuan ini dapat dijadikan pertimbangan untuk direktorat serta dinas terkait terutama di wilayah Indonesia bagian timur untuk menyusun kebijakan serta tindak lanjut intervensi terkait kualitas lingkungan belajar secara umum agar dapat mempersempit perbedaan dengan kedua wilayah lainnya.

E. Hubungan Antara Kualitas Lingkungan Belajar dan AKM

Ringkasan

Secara umum, menurut *persepsi murid*, hubungan antara kualitas lingkungan belajar dan AKM di tiap jenjang satuan pendidikan adalah **positif dan kuat**. Sementara itu, kualitas lingkungan belajar menurut persepsi guru dan kepala satuan pendidikan menunjukkan korelasi **sedang terkait** nilai AKM. Apabila membandingkan antara kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM tinggi (20% nilai tertinggi) dan kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM rendah (20% nilai terendah), ditemukan pola hubungan yang berbeda antar jenjang satuan pendidikan, baik dari persepsi murid, guru maupun kepala satuan pendidikan. Hubungan positif antara kedua variabel hanya ditemukan secara konsisten di kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM tinggi. Di kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM rendah, hubungan antara kedua variabel ada yang negatif (berbanding terbalik). Lebih lanjut, hubungan negatif atau berbanding terbalik ini secara konsisten ditemukan di jenjang satuan pendidikan SMA. Temuan ini mengindikasikan bahwa kualitas lingkungan belajar di satuan pendidikan dengan nilai AKM rendah kemungkinan tidak berfungsi seperti halnya di satuan pendidikan dengan nilai AKM tinggi, atau ada faktor-faktor lain yang mempengaruhi hubungan antara kedua variabel tersebut. Model prediksi yang didapatkan dari persepsi murid secara umum di semua jenjang satuan pendidikan menunjukkan bahwa kualitas lingkungan belajar dapat memprediksi nilai AKM murid secara kuat dan signifikan. Persepsi mengenai kualitas lingkungan belajar dapat menjelaskan sekitar 36% - 54,52% dari nilai AKM mereka. Secara umum, dimensi kualitas pembelajaran ditemukan sebagai prediktor terkuat di tiap jenjang satuan pendidikan. Iklim **inklusivitas serta iklim keamanan** juga menjadi prediktor kuat dan signifikan bagi murid, terutama yang berada di jenjang pendidikan sekolah menengah.

Komponen yang paling sering ditemukan menjadi prediktor positif terkuat adalah manajemen kelas yang disusul oleh dukungan afektif. Prediktor positif berarti semakin tinggi kualitas dimensi tersebut dinilai oleh murid akan berbanding lurus dengan kenaikan dari nilai AKM murid, dan sebaliknya. Di samping prediktor positif, ditemukan juga prediktor negative yaitu dimensi kualitas lingkungan belajar yang dinilai tinggi oleh murid, **tetapi** berbanding terbalik dengan dari nilai AKM murid. **Begitu pula sebaliknya** yang ditemukan secara konsisten menurut persepsi murid di tiap jenjang satuan pendidikan. Salah satu dimensi kualitas pembelajaran yang konsisten ditemukan bernilai prediksi negatif adalah aktivasi kognitif. Padahal, para ahli pendidikan menyatakan bahwa melalui aktivasi kognitif, guru dapat membantu murid memproses materi secara mendalam dan membangun pemahaman yang tepat tentang materi pelajaran tersebut (lihat Bab 2, Tinjauan Pustaka). Maka diasumsikan, jika kualitas aktivasi kognitif dinilai baik, pencapaian murid juga akan baik. **Namun**, hasil empiris yang ditemukan berdasarkan persepsi murid memperlihatkan kondisi sebaliknya. Begitu pula dengan dimensi komponen di luar kualitas pembelajaran yaitu inklusivitas nasional, yang beberapa kali muncul

sebagai prediktor negatif menurut persepsi murid. Temuan negatif ini dapat dijelaskan oleh rendahnya kualitas aktivasi kognitif berdasarkan persepsi murid.

Berdasarkan persepsi guru serta kepala satuan pendidikan, kualitas lingkungan belajar secara umum juga memprediksi nilai AKM murid secara signifikan, meski tidak sekuat hasil dari persepsi murid, dengan proporsi variasi sekitar 9,13% - 15,23%. Prediktor positif yang paling sering ditemukan menurut persepsi guru adalah kualitas pembelajaran dengan ketiga dimensinya. Namun demikian, perlu diperhatikan untuk satuan pendidikan dengan nilai AKM Rendah terdapat tendensi kualitas lingkungan belajar yang tidak prediktif atau menghasilkan prediksi negatif terutama berdasarkan persepsi murid dan guru. Adapun prediktor negatif yang cukup sering ditemukan menurut persepsi guru adalah dukungan afektif dan inklusivitas nasional. Untuk dimensi komponen dukungan afektif, temuan ini berbeda dengan persepsi murid. Untuk inklusivitas nasional, temuan ini konsisten sama dengan persepsi murid.

Sebagai implikasi dari temuan ini, perlu dibuat tindak lanjut seperti kegiatan pengayaan yang mengembangkan kualitas prediktor positif seperti manajemen kelas serta dukungan afektif dari guru di berbagai jenjang satuan pendidikan. Lebih lanjut, kebijakan yang menasar perbaikan atau peningkatan dari kualitas prediktor negatif seperti aktivasi kognitif dan aspek inklusivitas juga perlu diambil sebagai upaya optimalisasi kualitas lingkungan belajar untuk murid. Ditemukannya kecenderungan prediktor negatif dari aktivasi kognitif dan inklusivitas nasional berhubungan dengan rendahnya persepsi murid mengenai kedua variabel tersebut. Mengingat pentingnya aktivasi kognitif dan inklusivitas nasional untuk pembelajaran dan hasil belajar murid seperti yang didokumentasikan di literatur, maka langkah perbaikan untuk peningkatan kedua dimensi lingkungan belajar ini perlu dilakukan.

1. Hubungan antara Kualitas Lingkungan Belajar dan AKM

Secara umum, kaitan antara kualitas lingkungan belajar dan AKM murid menurut persepsi murid, guru dan kepala satuan pendidikan dapat dilihat pada tabel berikut.

Tabel 4.1. Hubungan antara Kualitas Lingkungan Belajar dan AKM

Indikator per Responden	Wilayah	Satuan Pendidikan	Korelasi dengan nilai AKM (y)		
			Keseluruhan	AKM Tinggi	AKM Rendah
Persepsi Murid: Kualitas Lingkungan Belajar (x)	Nasional	SD	0,60	0,37	0,22
		SMP	0,65	0,55	-0,13
		SMA	0,67	0,48	-0,04
		SMK	0,74	0,44	0,02

Indikator per Responden	Wilayah	Satuan Pendidikan	Korelasi dengan nilai AKM (y)		
			Keseluruhan	AKM Tinggi	AKM Rendah
Persepsi Guru: Kualitas Lingkungan Belajar (x)	Nasional	SD	0,34	0,08	0,16
		SMP	0,35	0,30	0,14
		SMA	0,39	0,34	-0,35
		SMK	0,34	0,22	-0,02
Persepsi Kepala Satuan Pendidikan: Kualitas Lingkungan Belajar (x)	Nasional	SD	0,30	0,07	0,14
		SMP	0,30	0,27	0,15
		SMA	0,33	0,31	-0,31
		SMK	0,29	0,20	0,12

Keterangan: nilai koefisien < 0,1 = hubungan yang sangat lemah/ tidak bermakna; 0,1- 0,3 = hubungan lemah; 0,3-0,50= hubungan moderat/ sedang; > 0,50= hubungan kuat/ besar (Cohen, 1988- Bab 3 Metodologi)

Gambaran secara detail mengenai temuan yang ditabulasikan di atas akan dijabarkan di bagian berikut.

Persepsi Murid

Secara nasional per jenjang, terdapat hubungan yang signifikan, positif, dan cenderung kuat antara persepsi murid mengenai kualitas lingkungan belajar dan skor AKM murid ($r = 0,60 - 0,73$; $p < 0,05$). Hubungan terkuat ditemukan di jenjang satuan pendidikan SMK. Temuan ini mengimplikasikan bahwa semakin baik murid melaporkan kualitas lingkungan belajar, semakin tinggi pula nilai AKM mereka, begitu pun sebaliknya. Lebih lanjut, apabila membandingkan antara kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM tinggi dengan kelompok satuan pendidikan dengan Nilai AKM rendah, terdapat perbedaan kekuatan hubungan antara kualitas lingkungan belajar dan nilai AKM. Serupa dengan temuan di level nasional,

untuk grup satuan pendidikan dengan nilai AKM tinggi per jenjang, hubungan antara kualitas lingkungan belajar dan skor AKM di tiap jenjang secara konsisten ditemukan positif, dengan kekuatan hubungan sedang hingga cukup kuat ($r = 0,37 - 0,55$; $p < 0,05$).

Sementara itu, di kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM rendah, ada temuan yang berbeda antar jenjang terkait hubungan antara persepsi murid dan nilai AKM mereka. Hubungan positif tetapi tidak terlalu kuat ditemukan di jenjang satuan pendidikan SD dan SMK ($r = 0,22$ dan $0,024$). Hubungan negatif meski tidak terlalu kuat ditemukan di jenjang satuan pendidikan SMP dan SMA ($r = -0,13$ dan $-0,04$). Temuan ini mengindikasikan bahwa persepsi murid mengenai lingkungan

belajar itu penting untuk nilai AKM mereka di kedua kelompok baik di satuan pendidikan dengan nilai AKM tinggi maupun kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM rendah, terutama untuk jenjang SD dan SMK. Temuan mengenai hubungan negatif di mana nilai rata-rata persepsi murid mengenai kualitas lingkungan belajar berbanding terbalik dengan nilai AKM mereka yang terdapat di satuan pendidikan dengan nilai AKM rendah. Hal ini juga menarik untuk ditelaah lebih lanjut.

Persepsi guru

Secara nasional, terdapat hubungan yang signifikan, positif, dan sedang antara persepsi guru di tiap jenjang satuan pendidikan mengenai kualitas lingkungan belajar dan nilai AKM murid ($r = 0,34- 0,39$; $p < 0,05$). Hal ini mengindikasikan bahwa semakin baik guru melaporkan kualitas lingkungan belajar, semakin tinggi nilai AKM murid, begitu juga sebaliknya. Apabila membandingkan antara kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM tinggi dan kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM rendah, terdapat kecenderungan yang hampir sama dengan temuan terkait persepsi murid. Di kelompok satuan pendidikan dengan AKM tinggi, hubungan antara persepsi guru mengenai kualitas lingkungan belajar dan nilai AKM murid adalah signifikan, positif, dengan besaran kekuatan hubungan lemah hingga sedang ($r = 0,08 - 0,34$; $p < 0,05$). Sebaliknya, temuan di satuan pendidikan dengan nilai AKM rendah menunjukkan hubungan signifikan, positif dan lemah ($r = 0,16$ dan $0,14$, $p < 0,05$) di jenjang satuan pendidikan SD serta SMP. Terdapat hubungan negatif meski lemah di jenjang satuan pendidikan

SMK ($r = -0,02$) serta negatif dan sedang ($r = -0,35$) di jenjang satuan pendidikan SMA. Menarik untuk ditindaklanjuti mengapa semakin tinggi persepsi guru mengenai kualitas lingkungan belajar di satuan pendidikan kurang efektif, semakin rendah nilai AKM muridnya begitu pun sebaliknya. Hal ini terutama untuk jenjang satuan pendidikan SMA dengan nilai AKM rendah, di mana ditemukan hasil yang konsisten baik dari persepsi murid maupun guru.

Persepsi Kepala Satuan Pendidikan

Secara nasional, terdapat hubungan yang signifikan, positif, dan sedang antara persepsi kepala satuan pendidikan mengenai kualitas lingkungan belajar dan nilai AKM murid ($r = 0,29- 0,33$; $p < 0,05$). Hal ini mengindikasikan bahwa semakin baik kepala satuan pendidikan melaporkan kualitas lingkungan belajar, semakin tinggi nilai AKM murid, dan sebaliknya. Lebih lanjut, ditemukan hubungan signifikan dan positif, dengan kekuatan hubungan mulai dari lemah hingga sedang antara persepsi kepala satuan pendidikan dengan nilai AKM murid di kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM tinggi ($r = 0,07-0,31$; $p < 0,05$). Sementara itu, di kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM rendah, ditemukan kecenderungan yang mirip dengan temuan terkait persepsi murid dan guru, di mana ada hubungan positif di beberapa jenjang satuan pendidikan yaitu SD, SMP dan SMK dengan kekuatan hubungan lemah ($r = 0,12- 0,15$) dan hubungan negatif dengan kekuatan sedang di jenjang satuan pendidikan SMA ($r = -0,31$). Konsistensi temuan untuk kelompok

jenjang satuan pendidikan SMA dengan nilai AKM rendah mengindikasikan bahwa semakin baik persepsi murid, guru dan kepala satuan pendidikan mengenai kualitas lingkungan belajar, semakin rendah nilai AKM murid, dan sebaliknya. Temuan ini menarik untuk ditindaklanjuti.

2. Prediksi Hubungan Nilai AKM dengan Kualitas Lingkungan Belajar

Menindaklanjuti temuan tentang hubungan antara kualitas lingkungan belajar dan nilai AKM secara umum yang telah dijabarkan sebelumnya, berdasarkan data yang diperoleh dari AN, dibuatlah Model Prediksi Hubungan nilai AKM dengan Dimensi Kualitas Lingkungan Belajar untuk tiap jenjang satuan pendidikan. Model prediksi nilai AKM ini dibuat menggunakan tiga dimensi kualitas pembelajaran secara keseluruhan, yaitu (1) Manajemen Kelas, (2) Dukungan Afektif dan (3) Aktivasi Kognitif, serta (4) Iklim Inklusivitas, (5) Iklim Kebinekaan dan (6) Iklim Keamanan Satuan pendidikan. Berdasarkan teori-teori mengenai pentingnya kualitas lingkungan

belajar, diharapkan bahwa kualitas lingkungan belajar secara keseluruhan serta tiap dimensi komponennya secara spesifik akan memberikan nilai prediksi kuat, positif dan signifikan terhadap nilai AKM murid. Nilai prediksi yang positif mengimplikasikan bahwa semakin tinggi kualitas lingkungan belajar beserta semua dimensi komponennya menurut persepsi responden (murid, guru serta kepala satuan pendidikan), akan semakin tinggi pula nilai AKM rata-rata murid. Namun demikian, jika ditemukan nilai prediksi negatif, implikasinya adalah semakin tinggi kualitas lingkungan belajar, akan semakin rendah Nilai AKM Murid begitu pula sebaliknya. Adapun temuan dari model prediksi untuk tiap jenjang satuan pendidikan ini dapat dideskripsikan sebagai berikut.

1) Satuan Pendidikan Sekolah Dasar

Model Prediksi Nilai AKM Murid dari Kualitas Lingkungan Belajar berdasarkan persepsi murid, guru dan kepala satuan pendidikan secara umum di level nasional dapat dilihat pada tabel 4.2 di berikut ini:

Tabel 4.2. Model Prediksi Satuan Pendidikan SD (Nasional)

Model Prediksi	Wilayah	Responden	Nilai Prediksi (R)		
			Keseluruhan	AKM Tinggi	AKM Rendah
Sekolah Dasar: Kualitas Lingkungan Belajar dan Nilai AKM Murid	Nasional	Murid	0,60***)	0,37***)	0,29***)
		Guru	0,34***)	0,08***)	0,16***)
		Kepala Satuan Pendidikan	0,30***)	0,07***)	0,14***)

Keterangan: ***) = signifikan secara statistik pada tahap $p < 0,0005$

Adapun deskripsi dan penjelasan detail mengenai temuan model prediksi ini dapat dilihat di bagian berikut.

i) Persepsi Murid

Untuk jenjang satuan pendidikan Sekolah Dasar secara umum, model prediksi yang dibuat dari persepsi murid menunjukkan bahwa dimensi kualitas lingkungan belajar secara keseluruhan memprediksi nilai AKM murid secara cukup kuat dan signifikan ($R = 0,60$; $p < 0,0005$). Merujuk pada temuan ini, dimensi Kualitas Lingkungan Belajar dapat menjelaskan nilai AKM Murid sekitar 36%. Jika dilihat untuk masing-masing dimensi komponen lingkungan belajar, prediktor terkuat adalah kualitas pembelajaran ($R = 0,65$; $p < 0,0005$), yaitu menjelaskan nilai AKM Murid sebesar 43%. Lebih lanjut, dua dimensi komponen kualitas pembelajaran, yakni manajemen kelas dan dukungan afektif memprediksi secara positif dan signifikan. Namun dimensi komponen aktivasi kognitif ditemukan memprediksi negatif dan signifikan. Dimensi komponen dukungan afektif juga memiliki nilai prediktif tertinggi dibandingkan dengan kedua komponen lainnya. Jika dilihat per wilayah, pola temuan yang sama terlihat- di mana dimensi kualitas pembelajaran merupakan prediktor terkuat dan signifikan dengan dua komponennya yaitu manajemen kelas dan dukungan afektif memprediksi secara positif, tetapi aktivasi kognitif memprediksi secara negatif.

Sementara itu, untuk kelompok satuan pendidikan SD dengan nilai AKM tinggi

di level nasional, kualitas lingkungan belajar secara umum memprediksi nilai AKM dengan kekuatan lemah ($R = 0,36$) tetapi signifikan ($p < 0,0005$). Serupa dengan temuan keseluruhan untuk jenjang satuan pendidikan SD di level nasional, dimensi komponen kualitas pembelajaran menjadi prediktor terkuat dan signifikan. Namun sedikit berbeda dengan temuan nasional di mana terdapat prediktor negatif, ketiga dimensi komponen kualitas pembelajaran memprediksi positif meskipun kekuatan prediksinya sangat lemah dan tidak signifikan untuk dimensi aktivasi kognitif. Perbedaan lainnya adalah pada kelompok satuan pendidikan SD dengan nilai AKM tinggi ini, dimensi komponen manajemen kelas memiliki nilai yang lebih tinggi dibandingkan dengan dua komponen lainnya. Jika dilihat per wilayah, ditemukan hasil yang beragam ditemukan. Untuk wilayah Indonesia bagian barat, kelompok satuan pendidikan SD dengan nilai AKM tinggi mengikuti pola kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM tinggi di level nasional. Hanya saja untuk dimensi aktivasi kognitif ditemukan sebagai prediktor yang signifikan. Sedangkan untuk wilayah Indonesia bagian tengah, model yang ditemukan mengikuti pola temuan jenjang satuan pendidikan SD secara umum (tanpa pembagian berdasarkan pencapaian nilai AKM) di level nasional. Hanya saja untuk dimensi komponen aktivasi kognitif, memprediksi secara negatif dan signifikan. Kemudian

untuk Wilayah Indonesia bagian timur, ditemukan bahwa dimensi komponen dukungan afektif dan aktivasi kognitif memprediksi secara negatif meski keduanya tidak signifikan.

Untuk kelompok satuan pendidikan SD dengan nilai AKM rendah di level nasional, kualitas lingkungan belajar secara umum memprediksi nilai AKM dengan kekuatan lemah ($R = 0,22$) tetapi signifikan ($p < 0,0005$). Lebih lanjut, ditemukan pola yang sama dengan temuan keseluruhan secara nasional, di mana dimensi komponen kualitas pembelajaran menjadi prediktor terkuat dan signifikan. Dimensi manajemen kelas dan dukungan afektif memprediksi secara positif dan signifikan sementara dimensi aktivasi kognitif memprediksi secara negatif dan signifikan. Temuan menarik lainnya dari kelompok satuan pendidikan SD dengan nilai AKM rendah di level nasional adalah kualitas kebinekaan menjadi prediktor negatif dan signifikan. Jika dilihat per wilayah, temuan di wilayah Indonesia bagian barat dan wilayah Indonesia bagian tengah sama dengan temuan untuk kelompok ini di level nasional. Sementara itu, untuk wilayah Indonesia bagian timur, dimensi komponen kualitas kebinekaan adalah prediktor positif dan signifikan.

Berdasarkan temuan secara keseluruhan maupun spesifik yang sudah dipaparkan di atas, berdasarkan persepsi murid, kualitas lingkungan belajar secara umum merupakan prediktor signifikan untuk AKM di jenjang satuan pendidikan SD baik secara nasional maupun per wilayah di Indonesia. Kualitas lingkungan

belajar, terutama kualitas pembelajaran, yang baik akan dapat menghasilkan pencapaian AKM murid yang baik pula. Temuan prediksi yang berbeda terkait dimensi aktivasi kognitif serta kualitas kebinekaan patut menjadi perhatian untuk ditelaah lebih lanjut.

ii) Persepsi Guru

Model prediksi berdasarkan persepsi guru menunjukkan bahwa di jenjang satuan pendidikan SD secara nasional, kualitas lingkungan belajar keseluruhan memprediksi nilai AKM murid dengan kekuatan yang lebih lemah dari temuan berdasarkan persepsi murid ($R = 0,34$) tetapi signifikan ($p < 0,0005$) sebesar 11,32 %. Sama seperti temuan berdasarkan persepsi murid, dimensi komponen kualitas pembelajaran merupakan prediktor terkuat dan signifikan. Berbeda dengan temuan persepsi murid, dimensi komponen manajemen kelas memiliki nilai prediksi lebih tinggi daripada kedua komponen kualitas pembelajaran lainnya. Lebih lanjut, berdasarkan wilayah, model prediksi persepsi guru di wilayah Indonesia bagian barat dan tengah cenderung mirip dengan model di level nasional. Sementara itu, untuk wilayah Indonesia bagian timur, dimensi aktivasi kognitif ditemukan memiliki nilai prediksi negatif meskipun tidak signifikan.

Pada kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM tinggi di level nasional, terlihat model prediktif yang berbeda di level komponen kualitas pembelajaran. Dimensi komponen manajemen kelas dan dukungan afektif



memberikan nilai prediktif negatif dan cukup signifikan ($p < 0,05$) meski cukup lemah. Sementara dimensi komponen aktivasi kognitif merupakan prediktor positif dan signifikan. Iklim inklusivitas juga merupakan prediktor negatif di kelompok ini, meskipun cukup lemah tetapi signifikan. Jika dilihat per wilayah, model yang ditemukan di wilayah Indonesia bagian barat sama dengan model di level nasional untuk kelompok ini. Untuk wilayah Indonesia bagian tengah dan timur, model prediksi sama tetapi prediktor yang bernilai negatif ditemukan tidak signifikan.

Sementara itu, untuk kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM rendah di level nasional, model prediksi menunjukkan hanya dimensi komponen aktivasi kognitif yang memiliki nilai prediksi negatif dan signifikan. Adapun dua komponen kualitas pembelajaran lainnya memprediksi secara positif dan signifikan dengan komponen dukungan afektif sebagai prediktor terkuat. Jika dilihat per wilayah, secara umum ditemukan model yang sama. Perbedaan terlihat di kekuatan prediktif

masing-masing komponen kualitas pembelajaran, di mana di wilayah barat dan tengah, dukungan afektif memiliki nilai prediktif paling tinggi sedangkan di wilayah timur, manajemen kelas memiliki nilai prediktif paling tinggi.

Secara keseluruhan, bisa diimplikasikan bahwa model prediksi yang dibuat berdasarkan persepsi guru jenjang satuan pendidikan SD baik di level nasional, per wilayah, maupun per kelompok nilai AKM tinggi dan rendah menunjukkan bahwa kualitas lingkungan belajar memiliki peran penting. Sama seperti model yang dibuat berdasarkan persepsi murid, dimensi komponen aktivasi kognitif ditemukan memiliki nilai prediktif negatif- terutama di kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM rendah. Hal ini mengindikasikan bahwa semakin tinggi kualitas komponen tersebut dinilai oleh responden, akan cenderung semakin rendah pencapaian AKM murid. Temuan ini berbeda dengan teori mengenai kualitas pembelajaran sehingga menarik untuk dapat ditelaah lebih lanjut.

iii) Persepsi Kepala Satuan Pendidikan

Seperti yang telah dijelaskan di bagian sebelumnya, untuk kepala satuan pendidikan, data terkait kualitas lingkungan belajar di jenjang satuan pendidikan SD hanya mencakup dimensi komponen Iklim Inklusivitas dan Kebinekaan serta Iklim Keamanan Satuan pendidikan. Model prediksi yang lebih sederhana didapat dari dimensi-dimensi ini dan menunjukkan bahwa kualitas lingkungan belajar berdasarkan persepsi kepala satuan pendidikan dapat menjelaskan nilai AKM Murid sekitar 9,13 % ($R = 0,30$) tetapi tetap signifikan ($p < 0,0005$). Begitu juga dengan model yang dibuat per wilayah, ditemukan pola yang serupa.

Berdasarkan kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM tinggi, model yang berbeda ditemukan, di mana dimensi komponen kualitas kebinekaan terdeteksi sebagai prediktor negatif. Kecenderungan serupa juga ditemukan di seluruh wilayah. Sementara itu, untuk kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM rendah,

model prediksi yang ditemukan serupa dengan yang ada di level nasional, yakni semua dimensi memprediksi positif dan signifikan.

Secara keseluruhan, persepsi murid, guru dan kepala satuan pendidikan SD di level nasional, per wilayah serta per kelompok dengan nilai AKM tinggi dan nilai AKM rendah menunjukkan bahwa kualitas lingkungan belajar dapat memprediksi pencapaian AKM murid. Terutama komponen kualitas pembelajaran merupakan prediktor terkuat menurut semua kelompok responden. Hasil nilai prediksi negatif yang konsisten untuk dimensi komponen seperti aktivasi kognitif merupakan hal yang harus dipertimbangkan untuk ditelaah lebih lanjut.

2) Satuan Pendidikan Sekolah Menengah Pertama

Model Prediksi Nilai AKM Murid dari Kualitas Lingkungan Belajar berdasarkan persepsi murid, guru dan kepala satuan pendidikan SMP secara umum di level nasional dapat dilihat pada tabel 4.3 di bawah ini:

Tabel 4.3. Model Prediksi Satuan Pendidikan SMP (Nasional)

Model Prediksi	Wilayah	Responden	Nilai Prediksi (R)		
			Keseluruhan	AKM Tinggi	AKM Rendah
Sekolah Menengah Pertama: Kualitas Lingkungan Belajar dan Nilai AKM Murid	Nasional	Murid	0,65***	0,55***	0,13
		Guru	0,35***	0,30***	0,52
		Kepala Satuan Pendidikan	0,30***	0,27***	0,15**

Keterangan: ***) = signifikan secara statistik pada tahap $p < 0,0005$; **) = signifikan secara statistik pada tahap $p < 0,05$

Adapun deskripsi dan penjelasan detail mengenai temuan model prediksi ini dapat dilihat di bagian berikut.

i) Persepsi Murid

Secara keseluruhan berdasarkan persepsi murid satuan pendidikan SMP di level nasional, kualitas lingkungan belajar memprediksi Nilai AKM secara kuat dan signifikan sebesar 42,55 % ($R = 0,65$; $p < 0,0005$). Dimensi komponen kualitas pembelajaran merupakan prediktor terkuat dengan dua komponennya memprediksi secara positif dan signifikan yaitu manajemen kelas dan dukungan afektif. Namun, serupa dengan model prediksi yang ditemukan untuk persepsi murid di jenjang satuan pendidikan SD, dimensi aktivasi kognitif memberikan nilai prediksi negatif dan signifikan. Dari ketiga komponen dimensi kualitas pembelajaran ini, Dukungan Afektif juga masih menjadi prediktor terkuat. Jika dilihat per wilayah, model prediksi secara umum sama dengan di level nasional, tetapi dengan sedikit

perbedaan kekuatan nilai prediktor di masing-masing dimensi komponen kualitas pembelajaran. Di wilayah Indonesia bagian barat, nilai prediktor dimensi komponen Dukungan Afektif tidak terlalu jauh lebih tinggi daripada Manajemen Kelas, begitu juga dengan wilayah Indonesia bagian tengah, sementara di wilayah Indonesia bagian timur, Dukungan Afektif merupakan prediktor positif terkuat berdasarkan persepsi murid.

Untuk persepsi murid dari kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM tinggi di level nasional, model prediksi yang sedikit berbeda ditemukan. Prediktor terkuat untuk nilai AKM menurut persepsi murid adalah dimensi komponen Iklim Inklusivitas dan Kebinekaan. Menariknya, dimensi komponen Inklusivitas Nasional, ditemukan sebagai prediktor negatif dan signifikan. Dimensi komponen



kualitas pembelajaran menjadi prediktor terkuat berikutnya, yakni dengan komponen aktivasi kognitif sebagai prediktor negatif (serupa dengan model keseluruhan di level nasional dan per wilayah) sedangkan prediktor terkuat di antara ketiga komponen adalah manajemen kelas dan diikuti oleh dukungan afektif. Jika dilihat per wilayah, model prediksi yang ditemukan di wilayah Indonesia bagian barat sama dengan model prediksi di level nasional untuk kelompok ini. Di wilayah Indonesia bagian tengah, model prediksi yang berbeda ditemukan. Menurut persepsi murid satuan pendidikan SMP dengan nilai AKM tinggi di Wilayah Ini, dimensi komponen kualitas pembelajaran menjadi prediktor terkuat, di mana di antara ketiga dimensi komponen tersebut, dukungan afektif merupakan prediktor positif dengan nilai tertinggi. Untuk dimensi komponen Aktivasi Kognitif, temuan di model prediksi ini sama dengan yang ditemukan di level nasional, yaitu negatif dan signifikan. Wilayah Indonesia bagian timur, secara umum model prediksi persepsi murid mengenai kualitas lingkungan belajar dan AKM mengikuti pola model yang ditemukan di level nasional, dengan

dukungan afektif sebagai prediktor terkuat untuk dimensi komponen kualitas pembelajaran. Nilai prediksi negatif dan signifikan masih ditemukan untuk komponen aktivasi kognitif.

Untuk kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM rendah, model prediksi yang ditemukan menunjukkan bahwa dimensi komponen Iklim Inklusivitas dan Kebinekaan adalah prediktor terkuat, dengan satu prediktor negatif dan signifikan yaitu Inklusivitas Nasional. Hasil ini mirip dengan model yang ditemukan di satuan pendidikan dengan nilai AKM tinggi. Lebih lanjut, secara keseluruhan dimensi komponen kualitas pembelajaran ditemukan tidak signifikan memprediksi nilai AKM, bahkan komponen manajemen kelas memprediksi secara negatif. Hanya dimensi dukungan afektif yang memprediksi cukup signifikan ($p < 0,05$). Jika dilihat per wilayah, model prediksi yang ditemukan untuk wilayah Indonesia bagian barat menunjukkan pola sedikit berbeda, dengan dimensi komponen kualitas pembelajaran menjadi prediktor terkuat, meski dua komponen yaitu manajemen kelas dan dukungan afektif, memperlihatkan nilai

prediksi negatif tetapi tidak signifikan. Untuk wilayah Indonesia bagian tengah dan wilayah Indonesia bagian timur, model prediksi yang berbeda ditemukan karena semua dimensi komponen kualitas lingkungan belajar tidak memberikan nilai prediksi yang signifikan.

Secara keseluruhan, dari model-model prediksi yang ditemukan berdasarkan persepsi murid jenjang satuan pendidikan SMP di level nasional, baik per wilayah maupun kelompok dengan nilai AKM tinggi dan nilai AKM rendah, bisa diimplikasikan bahwa kualitas lingkungan belajar secara umum memiliki peran penting untuk pencapaian AKM murid. Adanya prediktor negatif terkait dimensi komponen aktivasi kognitif, yang juga ditemukan di model prediksi untuk murid satuan pendidikan SD patut menjadi perhatian khusus dan ditelaah lebih lanjut. Terlebih lagi, untuk satuan pendidikan dengan nilai AKM rendah. Pasalnya adanya temuan di beberapa wilayah bahwa kualitas lingkungan belajar tidak menjadi prediktor signifikan, perlu ditelaah lebih lanjut faktor-faktor lainnya yang dapat mempengaruhi persepsi murid mengenai keberhasilan pencapaian AKM mereka.

ii) Persepsi Guru

Berdasarkan persepsi guru, model prediksi yang ditemukan di level nasional untuk jenjang satuan pendidikan SMP memperlihatkan bahwa kualitas lingkungan belajar secara umum

memberikan kekuatan prediktif lebih lemah daripada berdasarkan persepsi murid, yaitu sekitar 12,19% ($R = 0,35$) tetapi cukup signifikan ($p < 0,0005$). Dimensi komponen kualitas pembelajaran menjadi prediktor terkuat dan signifikan secara keseluruhan. Lebih lanjut, berdasarkan persepsi guru, prediktor terkuat dari dimensi komponen kualitas pembelajaran adalah aktivasi kognitif, diikuti oleh dukungan afektif dan kemudian manajemen kelas. Jika dilihat per wilayah, model prediksi yang ditemukan berdasarkan persepsi guru di wilayah Indonesia bagian barat mengikuti pola yang sama dengan model yang didapatkan di level nasional. Untuk persepsi guru di wilayah Indonesia bagian tengah, model yang didapatkan sedikit berbeda, di mana dukungan afektif merupakan prediktor terkuat di antara ketiga dimensi komponen kualitas pembelajaran. Sementara itu, untuk persepsi guru di Wilayah Indonesia bagian timur, prediktor terkuat adalah manajemen kelas, diikuti dukungan afektif. Aktivasi kognitif menghasilkan nilai prediksi negatif, tetapi tidak signifikan.

Untuk kelompok satuan pendidikan SMP dengan nilai AKM tinggi di level nasional, model prediksi yang diperoleh dari persepsi guru menunjukkan kesamaan dengan model keseluruhan di level nasional, yaitu dengan komponen kualitas pembelajaran sebagai prediktor terkuat. Di level masing-masing dimensi komponen, model prediksi yang ditemukan mirip dengan temuan model persepsi guru di satuan pendidikan dengan nilai AKM tinggi di

jenjang Pendidikan Dasar (SD), yaitu aktivasi kognitif menjadi prediktor terkuat yang signifikan. Sementara itu, temuan menarik terlihat pada dimensi dukungan afektif, di mana nilai prediktifnya ditemukan tidak signifikan. Hal ini berbeda dengan temuan untuk model prediksi murid di kelompok ini, di mana dukungan afektif merupakan salah satu prediktor signifikan. Lebih lanjut, temuan yang sama dengan model prediksi persepsi guru satpen dengan nilai AKM tinggi SD juga terlihat pada dimensi komponen inklusivitas nasional yang memprediksi negatif dan signifikan. Jika dilihat per wilayah, model prediksi untuk persepsi guru satuan pendidikan SD dengan nilai AKM tinggi di wilayah Indonesia bagian barat sama dengan temuan model di level nasional untuk kelompok ini. Sementara itu, di wilayah Indonesia bagian tengah, model yang ditemukan sedikit berbeda. Meskipun prediktor terkuat adalah dimensi komponen kualitas pembelajaran secara umum, dua dari dimensi komponen tersebut, yakni manajemen kelas dan dukungan afektif ditemukan tidak signifikan, dan hanya dimensi aktivasi kognitif yang menjadi prediktor kuat serta signifikan. Untuk wilayah Indonesia bagian timur, pola serupa dengan wilayah Indonesia bagian tengah ditemukan, hanya saja nilai prediktif dukungan afektif sedikit lebih tinggi daripada manajemen kelas. Di kedua wilayah ini, dimensi komponen inklusivitas nasional juga menghasilkan nilai prediksi negatif tetapi tidak signifikan.

Untuk kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM rendah secara nasional, model prediksi yang ditemukan menunjukkan bahwa secara keseluruhan kualitas lingkungan belajar menurut persepsi guru tidak memprediksi nilai AKM secara signifikan. Nilai prediksi negatif ditemukan di dimensi komponen dukungan afektif. Jika dilihat per wilayah, model prediksi yang ditemukan untuk guru di wilayah Indonesia bagian barat sama dengan model yang ditemukan di kelompok ini pada level nasional. Sementara itu, untuk wilayah Indonesia bagian tengah, model prediksi mirip dengan temuan model di level nasional dan wilayah Indonesia bagian barat, tetapi nilai prediktor negatif ditemukan pada dimensi komponen kualitas kebinekaan meski tidak signifikan. Untuk wilayah Indonesia bagian timur, ditemukan tiga prediktor negatif pada model prediksi persepsi guru mengenai kualitas lingkungan belajar, yaitu dukungan afektif, aktivasi kognitif dan kualitas kebinekaan. Namun demikian, ketiganya tidak signifikan.

Berdasarkan model-model prediksi menurut persepsi guru satuan pendidikan SMP terhadap kualitas pembelajaran dan nilai AKM murid di level nasional, per wilayah serta kelompok nilai AKM tinggi dan rendah, dapat diimplikasikan bahwa dimensi komponen kualitas pembelajaran merupakan prediktor terkuat. Komponen yang memiliki nilai prediktif negatif serta tidak signifikan dapat ditelaah lebih lanjut.

iii) Persepsi Kepala Satuan Pendidikan

Untuk kepala satuan pendidikan, data terkait kualitas lingkungan belajar di jenjang satuan pendidikan SMP hanya mencakup dimensi komponen Iklim Inklusivitas dan Kebinekaan serta Iklim Keamanan Satuan pendidikan, seperti halnya di jenjang satuan pendidikan SD. Model prediksi yang ditemukan menunjukkan bahwa kualitas lingkungan belajar berdasarkan persepsi kepala satuan pendidikan SMP memprediksi nilai AKM murid dengan proporsi 9,3% ($R = 0,31$) dan signifikan ($p < 0,0005$). Begitu pula dengan model prediksi per wilayah, ditemukan pola yang sama.

Berdasarkan kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM tinggi, model yang sama secara nasional ditemukan. Jika dilihat per wilayah, untuk wilayah Indonesia bagian barat juga menghasilkan model prediksi yang sama. Namun, untuk wilayah Indonesia bagian tengah dan timur, kualitas kebinekaan terdeteksi sebagai prediktor negatif meski tidak signifikan. Temuan ini mirip dengan temuan model prediksi untuk kepala satuan pendidikan SD dengan Nilai AKM Tinggi. Sementara itu, untuk kelompok satuan pendidikan dengan Nilai AKM Rendah, model prediksi yang ditemukan mengindikasikan bahwa secara keseluruhan kualitas lingkungan belajar memprediksi positif dan signifikan.

Jika dilihat per wilayah, model prediksi di wilayah Indonesia bagian barat menunjukkan pola yang sama untuk kelompok ini di level nasional. Namun demikian, di wilayah Indonesia bagian tengah dan timur, dimensi kualitas kebinekaan memberikan nilai prediksi negatif, meskipun tidak signifikan. Sama seperti yang ditemukan di kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM tinggi.

Secara keseluruhan, dari persepsi murid, guru dan kepala satuan pendidikan di level nasional, baik per wilayah maupun per kelompok dengan nilai AKM tinggi dan nilai AKM rendah untuk satuan pendidikan SMP menunjukkan bahwa kualitas lingkungan belajar dapat memprediksi pencapaian AKM murid. Terutama komponen kualitas pembelajaran yang merupakan prediktor terkuat menurut semua kelompok responden. Hasil nilai prediksi negatif yang konsisten untuk dimensi komponen seperti aktivasi kognitif dan kualitas kebinekaan merupakan hal yang harus ditelaah lebih lanjut.

3) Satuan Pendidikan Sekolah Menengah Atas

Model Prediksi Nilai AKM Murid dari Kualitas Lingkungan Belajar berdasarkan persepsi murid, guru dan kepala satuan pendidikan SMA secara umum di level nasional dapat dilihat pada tabel 4.4 di bawah ini:

Tabel 4.4. Model Prediksi Satuan Pendidikan SMA (Nasional)

Model Prediksi	Wilayah	Responden	Nilai Prediksi (R)		
			Keseluruhan	AKM Tinggi	AKM Rendah
Sekolah Menengah Atas: Kualitas Lingkungan Belajar dan Nilai AKM Murid	Nasional	Murid	0,67***)	0,48***)	0,04
		Guru	0,39***)	0,31***)	0,35
		Kepala Satuan Pendidikan	0,33***)	0,31***)	0,31

Keterangan: ***) = signifikan secara statistik pada tahap $p < 0,0005$

Adapun deskripsi dan penjelasan detail mengenai temuan model prediksi ini dapat dilihat di bagian berikut.

i) Persepsi Murid

Berdasarkan persepsi murid di satuan pendidikan SMA di level nasional, model prediksi yang ditemukan menunjukkan bahwa kualitas lingkungan belajar memprediksi nilai AKM secara kuat dan signifikan ($R = 0,67$; $p < 0,0005$), yaitu sebesar 44,63%. Berbeda dengan temuan model prediksi di satuan pendidikan SD dan SMP, iklim keamanan menjadi prediktor terkuat berdasarkan persepsi murid satuan pendidikan SMA. Kemudian diikuti oleh dimensi komponen kualitas pembelajaran, di mana manajemen kelas dan dukungan afektif memiliki nilai prediksi positif dan signifikan. Aktivasi kognitif mendapatkan nilai prediksi negatif dan signifikan, serupa dengan temuan di jenjang pendidikan SD dan SMP. Jika dilihat per wilayah, model prediksi yang sama ditemukan di wilayah Indonesia

bagian barat. Sementara itu, di wilayah Indonesia bagian tengah dan timur, secara umum model prediksi yang ditemukan juga sama dengan temuan model di level nasional serta wilayah Indonesia bagian barat. Perbedaan kecil terdapat pada dimensi komponen dukungan afektif yang memiliki nilai prediksi lebih kuat dibandingkan manajemen kelas, tidak seperti pola yang ditemukan di level Nasional dan wilayah Indonesia bagian barat.

Untuk kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM tinggi di level nasional, model prediksi yang didapatkan berbeda dari model prediksi persepsi murid satuan pendidikan SMA di level nasional secara keseluruhan. Ditemukan bahwa dimensi komponen iklim inklusivitas merupakan prediktor terkuat dan signifikan, diikuti oleh iklim keamanan satuan pendidikan dan terakhir adalah kualitas pembelajaran.

Dimensi komponen inklusivitas nasional mendapat nilai prediksi negatif dan signifikan. Temuan ini serupa dengan model prediksi yang ditemukan untuk persepsi murid di jenjang satuan pendidikan SMP. Lebih lanjut, untuk dimensi komponen kualitas pembelajaran, manajemen kelas memiliki nilai prediktif tertinggi dan signifikan. Sementara aktivasi kognitif memiliki nilai prediksi negatif dan signifikan. Jika dilihat per wilayah, model prediksi untuk wilayah Indonesia bagian barat dan wilayah Indonesia bagian tengah sama dengan model prediksi di level nasional untuk kelompok ini. Sementara itu, model prediksi di wilayah Indonesia bagian timur menunjukkan pola yang berbeda, di mana iklim keamanan menjadi prediktor terkuat. Hasil ini sama dengan model prediksi secara keseluruhan di level nasional dan per wilayah untuk jenjang satuan pendidikan SMA. Lebih lanjut, di wilayah Indonesia bagian timur, dimensi komponen dukungan afektif merupakan satu-satunya dimensi komponen kualitas pembelajaran yang memiliki nilai prediksi signifikan sementara untuk dimensi komponen aktivasi kognitif memiliki nilai negative, tetapi tidak signifikan.

Untuk kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM rendah, model prediksi yang ditemukan menunjukkan pola yang berbeda. Semua dimensi komponen lingkungan belajar ditemukan tidak signifikan. Meski demikian, dimensi komponen kualitas pembelajaran memiliki nilai prediksi tertinggi dengan manajemen kelas dan aktivasi kognitif

sebagai prediktor positif. Dukungan afektif memiliki nilai prediksi negatif, tetapi tidak signifikan. Begitu juga dengan inklusivitas nasional dan iklim keamanan nasional. Jika dilihat per wilayah, pola prediksi yang sama ditemukan.

Secara keseluruhan, model prediksi untuk persepsi murid jenjang satuan pendidikan SMA pada level nasional, per wilayah dan kelompok dengan nilai AKM tinggi serta rendah menunjukkan bahwa kualitas lingkungan belajar secara umum memprediksi nilai AKM murid dengan kuat dan signifikan. Adanya pola temuan yang berbeda secara spesifik untuk tiap dimensi komponen kualitas pembelajaran dapat ditelaah lebih lanjut untuk menemukan faktor-faktor prediksi yang mungkin berada di luar komponen yang diukur pada saat ini.

ii) Persepsi Guru

Berdasarkan persepsi guru satuan pendidikan SMA di level nasional, model prediksi nilai AKM dari kualitas lingkungan belajar menunjukkan kekuatan yang moderat ($R = 0,39$) dan memprediksi signifikan ($p < 0,0005$) sebesar 15,23%. Berbeda dengan model prediksi berdasarkan persepsi murid di atas, dimensi komponen kualitas pembelajaran menjadi prediktor terkuat menurut persepsi guru. Lebih lanjut, dimensi komponen aktivasi kognitif memiliki nilai prediksi terkuat dibandingkan dengan komponen kualitas pembelajaran lainnya. Temuan ini serupa dengan model prediksi yang ditemukan berdasarkan persepsi

guru satuan pendidikan SMP. Jika dilihat per wilayah, model prediksi yang ditemukan di wilayah Indonesia bagian barat dan tengah mengikuti pola yang ditemukan di level nasional. Sementara itu, model prediksi yang ditemukan dari persepsi guru di wilayah bagian timur menunjukkan pola yang berbeda, khususnya pada dimensi komponen kualitas pembelajaran, di mana dukungan afektif memiliki nilai prediksi tertinggi. Sementara dimensi komponen aktivasi kognitif ditemukan tidak signifikan. Lebih lanjut, dimensi komponen inklusivitas nasional juga menunjukkan nilai prediksi negatif, meski tidak signifikan.

Untuk kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM tinggi di level nasional, model prediksi yang ditemukan mirip dengan model keseluruhan di level nasional, di mana dimensi komponen aktivasi kognitif menjadi prediktor positif terkuat. Perbedaan terletak di dimensi dukungan afektif yang memiliki nilai prediksi negatif dan signifikan. Jika di lihat per wilayah, model prediksi yang ditemukan di wilayah Indonesia bagian barat mengikuti pola di level nasional untuk kelompok ini. Sementara itu, di wilayah Indonesia tengah, dimensi komponen dukungan afektif dan

inklusivitas nasional juga memiliki nilai prediksi negatif, meskipun tidak signifikan. Untuk wilayah Indonesia bagian timur, ditemukan model prediksi yang cukup berbeda. Dimensi Iklim Inklusivitas menjadi prediktor terkuat, meski secara spesifik dimensi komponen Inklusivitas Nasional memiliki nilai prediksi negatif yang tidak signifikan. Terkait kualitas pembelajaran, model prediksi di kelompok ini menunjukkan nilai prediksi tidak signifikan di ketiga dimensi komponen, dengan dimensi komponen manajemen kelas memiliki nilai prediksi negatif.

Untuk kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM rendah di level nasional, model prediksi yang ditemukan dari persepsi guru menunjukkan bahwa kualitas lingkungan belajar secara keseluruhan tidak memprediksi nilai AKM murid secara signifikan. Meski demikian, dimensi kualitas pembelajaran menunjukkan nilai prediksi terkuat, khususnya dimensi aktivasi kognitif. Dimensi komponen yang memiliki nilai prediksi negatif adalah dukungan afektif, inklusivitas nasional serta kualitas kebinekaan. Jika dilihat per wilayah, model prediksi di wilayah Indonesia bagian barat menunjukkan pola yang mirip untuk kelompok ini di level



nasional. Hanya saja, dimensi komponen manajemen kelas juga memiliki nilai prediksi negatif. Di wilayah Indonesia bagian tengah, dimensi aktivasi kognitif memiliki nilai prediksi negatif selain dukungan afektif. Sementara itu, di wilayah Indonesia bagian timur, model prediksi menunjukkan pola yang berbeda, di mana semua dimensi komponen menunjukkan nilai prediksi positif.

Secara keseluruhan, dari model prediksi yang ditemukan dari persepsi guru di jenjang satuan pendidikan SMA di level nasional, per wilayah dan kelompok dengan nilai AKM tinggi dan rendah mengindikasikan bahwa kualitas lingkungan belajar secara keseluruhan serta kualitas pembelajaran secara khususnya dapat memprediksi nilai AKM murid. Temuan yang berbeda terutama antara dua kelompok berdasarkan pencapaian AKM murid per wilayah bisa dijadikan pertimbangan untuk diberikan perhatian khusus dan telaah lebih lanjut.

iii) Persepsi Kepala Satuan Pendidikan

Untuk kepala satuan pendidikan, data terkait kualitas lingkungan belajar di jenjang satuan pendidikan SMA hanya mencakup dimensi komponen Iklim Inklusivitas dan Kebinekaan, serta Iklim Keamanan Satuan pendidikan, seperti halnya di jenjang satuan pendidikan SD dan SMP. Model prediksi yang ditemukan menunjukkan bahwa kualitas lingkungan belajar berdasarkan persepsi kepala satuan pendidikan SMA memprediksi nilai AKM murid sebesar

11,19% ($R = 0,33$) dan signifikan ($p < 0,0005$). Begitu pula dengan model prediksi per wilayah, ditemukan pola yang sama.

Berdasarkan kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM tinggi, model yang sama secara nasional ditemukan. Jika dilihat per wilayah, untuk wilayah Indonesia bagian barat dan tengah menghasilkan model prediksi yang serupa dengan model prediksi yang ditemukan untuk kelompok ini di level nasional. Namun, untuk wilayah Indonesia bagian timur, kualitas lingkungan belajar terdeteksi sebagai prediktor yang tidak signifikan. Sementara itu, untuk kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM rendah, model prediksi yang ditemukan mengindikasikan bahwa secara keseluruhan kualitas lingkungan belajar memiliki nilai prediksi yang tidak signifikan. Temuan ini tidak berbeda dengan model yang didapatkan dari persepsi murid jenjang satuan pendidikan SMA untuk kelompok ini. Jika dilihat per wilayah, untuk wilayah Indonesia barat, kualitas lingkungan belajar secara umum juga menunjukkan nilai prediksi signifikan. Lebih lanjut, dimensi komponen inklusivitas nasional, iklim kebinekaan serta iklim keamanan satuan pendidikan menunjukkan nilai prediksi yang negatif. Sedangkan untuk wilayah Indonesia bagian tengah, ditemukan pola yang mirip dengan wilayah Indonesia bagian barat ditemukan, dengan sedikit perbedaan pada dimensi komponen kualitas kebinekaan yang menunjukkan nilai prediksi yang positif. Sementara itu, di

wilayah Indonesia bagian timur, meski semua dimensi komponen lingkungan belajar yang diukur berdasarkan persepsi kepala satuan pendidikan kelompok dengan nilai AKM rendah terindikasi tidak signifikan, tetapi nilai prediksinya positif.

Secara keseluruhan, dari persepsi murid, guru, dan kepala satuan pendidikan di level nasional, per wilayah serta per kelompok dengan nilai AKM tinggi dan nilai AKM rendah untuk jenjang satuan pendidikan SMA menunjukkan bahwa kualitas lingkungan belajar dapat memprediksi pencapaian AKM murid. Beberapa komponen kualitas

pembelajaran merupakan prediktor terkuat menurut semua kelompok responden. Hasil nilai prediksi negatif maupun tidak signifikan yang konsisten terutama pada kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM rendah merupakan temuan yang harus ditelaah lebih lanjut.

4) Satuan Pendidikan Sekolah Menengah Kejuruan

Model Prediksi Nilai AKM Murid dari Kualitas Lingkungan Belajar berdasarkan persepsi murid, guru dan kepala satuan pendidikan SMK secara umum di level nasional dapat dilihat pada tabel 4.5 berikut:

Tabel 4.5. Model Prediksi Satuan Pendidikan SMK (Nasional)

Model Prediksi	Wilayah	Responden	Nilai Prediksi (R)		
			Keseluruhan	AKM Tinggi	AKM Rendah
Sekolah Menengah Kejuruan: Kualitas Lingkungan Belajar dan Nilai AKM Murid	Nasional	Murid	0,74***)	0,44***)	0,02
		Guru	0,34***)	0,22***)	0,02
		Kepala Satuan Pendidikan	0,29***)	0,20***)	0,12

Keterangan: ***) = signifikan secara statistik pada tahap $p < 0,0005$

Adapun deskripsi dan penjelasan detail mengenai temuan model prediksi ini dapat dilihat di bagian berikut.

i) Persepsi Murid

Berdasarkan persepsi murid di jenjang satuan pendidikan SMK di level nasional, model prediksi yang ditemukan mengindikasikan bahwa kualitas

lingkungan belajar memprediksi nilai AKM murid secara kuat dan signifikan ($R = 0,74$; $p < 0,0005$) sebesar 54,52%. Melihat temuan dari persepsi murid pada jenjang satuan pendidikan lainnya, model ini menunjukkan nilai

prediksi tertinggi. Lebih lanjut, dimensi komponen kualitas pembelajaran menjadi prediktor terkuat, dengan dimensi komponen manajemen kelas secara spesifik memiliki nilai prediksi positif dan signifikan yang tertinggi, diikuti oleh komponen dukungan afektif. Namun, dimensi komponen aktivasi kognitif ditemukan memiliki nilai prediksi negatif dan signifikan. Hal ini konsisten ditemukan pada semua model prediksi persepsi murid di seluruh jenjang satuan pendidikan di level nasional. Jika dilihat per wilayah, model prediksi yang didapatkan untuk wilayah Indonesia barat menunjukkan pola yang sedikit berbeda, di mana dimensi komponen Iklim Keamanan menjadi prediktor terkuat dan signifikan. Untuk dimensi komponen kualitas pembelajaran, sama seperti di level nasional, dimensi komponen manajemen kelas memiliki nilai prediksi positif yang terkuat, disusul dukungan afektif dan komponen aktivasi kognitif memiliki nilai prediksi negatif yang signifikan. Lebih lanjut, untuk wilayah Indonesia bagian tengah, pola keseluruhan yang sama dengan wilayah Indonesia bagian barat ditemukan, dengan sedikit perbedaan pada komponen kualitas pembelajaran, di mana dukungan afektif menjadi prediktor positif dengan nilai prediksi tertinggi. Sementara itu, untuk wilayah Indonesia bagian timur, model prediksi yang ditemukan berdasarkan persepsi murid mirip dengan model yang ditemukan di level nasional yakni dimensi komponen kualitas pembelajaran menjadi prediktor terkuat dan signifikan. Perbedaan kecil terdapat secara khusus di dimensi komponen

dukungan afektif yang memiliki nilai prediksi positif tertinggi di antara ketiga dimensi komponen kualitas pembelajaran.

Untuk kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM tinggi di level nasional, model prediksi berdasarkan persepsi murid menunjukkan bahwa dimensi komponen iklim inklusivitas menjadi prediktor terkuat. Namun demikian, ditemukan nilai prediksi negatif yang signifikan terkait dimensi komponen inklusivitas nasional. Temuan ini sama dengan model prediksi persepsi murid kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM tinggi di jenjang satuan pendidikan SMP dan SMA. Lebih lanjut, terkait dimensi komponen kualitas pembelajaran, dimensi aktivasi kognitif ditemukan memiliki nilai prediksi negatif dan signifikan. Serupa dengan yang ditemukan di model prediksi secara keseluruhan di level nasional. Di antara ketiga dimensi komponen kualitas pembelajaran, manajemen kelas menjadi prediktor positif terkuat menurut persepsi murid pada kelompok ini. Jika dilihat per wilayah, model prediksi yang ditemukan di wilayah Indonesia barat mengikuti pola yang ditemukan untuk kelompok ini di level nasional. Pola yang hampir sama ditunjukkan oleh model prediksi persepsi murid di wilayah Indonesia bagian tengah, dengan sedikit perbedaan bahwa nilai prediksi dimensi komponen dukungan afektif ditemukan tidak signifikan. Sementara itu, untuk wilayah Indonesia bagian timur, model prediksi yang ditemukan mengindikasikan pola yang berbeda, di mana tidak ditemukan nilai

prediksi signifikan untuk seluruh dimensi komponen lingkungan belajar. Lebih lanjut, terdapat nilai prediksi negatif pada komponen manajemen kelas dan aktivasi kognitif. Meski demikian, dimensi komponen inklusivitas nasional yang ditemukan menjadi prediktor negatif di level nasional dan di beberapa wilayah, pada kelompok ini memiliki nilai positif.

Untuk kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM rendah di level nasional, model prediksi persepsi murid yang ditemukan menunjukkan bahwa secara keseluruhan kualitas lingkungan belajar memiliki nilai prediksi tidak signifikan terhadap nilai AKM murid. Temuan ini sejalan dengan model prediksi persepsi murid di jenjang satuan pendidikan SMA. Beberapa nilai prediksi negatif ditemukan yaitu pada dimensi komponen manajemen kelas, aktivasi kognitif, serta kualitas kebinekaan. Namun demikian, nilai prediksi dimensi komponen kualitas pembelajaran menurut murid di kelompok ini memiliki nilai yang tertinggi dibanding dimensi komponen lainnya. Jika dilihat per wilayah, pola serupa ditemukan untuk model prediksi di wilayah Indonesia bagian barat dan timur. Untuk wilayah Indonesia bagian tengah, perbedaan kecil terdapat pada dimensi aktivasi kognitif yang memiliki nilai prediksi positif.

Secara keseluruhan, model prediksi persepsi murid mengenai kualitas lingkungan belajar pada level nasional, per wilayah serta kelompok nilai AKM tinggi dan rendah mengindikasikan pentingnya komponen kualitas

lingkungan belajar terhadap pencapaian AKM murid. Sama seperti temuan di jenjang satuan pendidikan lainnya, nilai prediksi negatif serta tidak signifikan yang ditemukan di berbagai kelompok patut menjadi bahan telaah lebih lanjut.

ii) Persepsi Guru

Berdasarkan persepsi guru satuan pendidikan SMK di level nasional, model yang ditemukan memperlihatkan bahwa kualitas lingkungan belajar memprediksi Nilai AKM murid secara moderat dan signifikan ($R= 0,34$; $p < 0,0005$) dengan proporsi sebesar 11,7%. Adapun prediktor terkuat dan signifikan ditemukan pada dimensi komponen kualitas pembelajaran, di mana aktivasi kognitif memiliki nilai prediksi tertinggi. Jika dilihat per wilayah, model prediksi yang mirip secara keseluruhan ditemukan di wilayah Indonesia bagian barat. Perbedaan kecil terdapat pada dimensi komponen inklusivitas nasional yang memiliki nilai prediksi negatif namun tidak signifikan. Untuk wilayah Indonesia bagian tengah, perbedaan terdapat pada dimensi komponen kualitas pembelajaran, di mana manajemen kelas memperlihatkan nilai prediksi yang tidak signifikan sementara dukungan afektif menjadi prediktor terkuat yang signifikan. Temuan ini berbeda dengan pola yang ditemukan di level nasional. Sementara itu, di wilayah Indonesia bagian timur, terkait dimensi komponen kualitas pembelajaran, manajemen kelas serta dukungan afektif menunjukkan pola yang serupa dengan yang ditemukan di wilayah Indonesia bagian tengah. Namun di kelompok



ini, aktivasi kognitif menunjukkan nilai prediksi negatif, meski tidak signifikan.

Untuk kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM tinggi di level nasional, model prediksi persepsi guru yang ditemukan mirip dengan model yang ditemukan secara keseluruhan di level nasional. Dimensi komponen kualitas pembelajaran merupakan prediktor terkuat dan signifikan, di mana nilai prediksi tertinggi terdapat pada aktivasi kognitif. Terdapat sedikit perbedaan dengan model keseluruhan di level nasional yaitu pada dimensi komponen aktivasi kognitif yang menunjukkan nilai prediksi negatif meskipun tidak signifikan. Nilai prediksi negatif yang signifikan juga ditemukan pada dimensi komponen inklusivitas nasional. Jika dilihat per wilayah, model prediksi yang ditemukan di wilayah Indonesia bagian barat mengikuti pola model prediksi di level nasional untuk kelompok ini. Sementara itu, di wilayah Indonesia bagian tengah, ditemukan pola model prediksi yang berbeda. Untuk dimensi

kualitas pembelajaran, prediktor positif terkuat dan signifikan adalah manajemen kelas sementara dukungan afektif dan aktivasi kognitif ditemukan tidak bernilai signifikan. Dimensi komponen inklusivitas nasional juga bernilai prediksi negatif meskipun tidak signifikan. Untuk Wilayah Indonesia bagian Timur, model prediksi yang ditemukan menunjukkan bahwa dimensi-dimensi komponen kualitas lingkungan belajar tidak memiliki nilai signifikan. Meski demikian, dimensi komponen aktivasi kognitif menunjukkan nilai prediksi positif tertinggi.

Untuk kelompok jenjang satuan pendidikan SMK dengan Nilai AKM Rendah di level nasional, ditemukan model prediksi persepsi guru yang mirip dengan model yang ditemukan untuk jenjang pendidikan SMA, di mana keseluruhan dimensi komponen kualitas lingkungan belajar tidak bernilai signifikan. Kendati demikian, ditemukan nilai prediksi negatif signifikan ($p < 0,05$) pada dimensi komponen

dukungan afektif. Pola serupa juga ditemukan untuk model prediksi per wilayah.

Secara keseluruhan, untuk model prediksi yang dibuat berdasarkan persepsi guru satuan pendidikan SMK baik di level nasional, per wilayah maupun per kelompok pencapaian nilai AKM tinggi dan rendah, bisa diimplikasikan bahwa kualitas lingkungan belajar secara umum memiliki kekuatan prediktif terhadap nilai AKM murid. Nilai prediksi negatif serta tidak signifikan yang ditemukan di beberapa konteks dan dimensi komponen dapat ditelaah lebih lanjut.

iii) Persepsi Kepala Satuan Pendidikan

Untuk kepala satuan pendidikan, model prediksi terkait kualitas lingkungan belajar di jenjang satuan pendidikan SMK hanya mencakup dimensi komponen Iklim Inklusivitas dan Kebinekaan serta Iklim Keamanan Satuan pendidikan, seperti halnya di jenjang satuan pendidikan lainnya. Model prediksi yang ditemukan menunjukkan bahwa kualitas lingkungan belajar berdasarkan persepsi kepala satuan pendidikan SMK memprediksi nilai AKM murid dengan proporsi 8,18% ($R= 0,29$) dan signifikan ($p < 0,0005$). Dimensi komponen yang mendapat nilai prediksi negatif adalah kualitas kebinekaan, meski tidak signifikan. Jika dilihat per wilayah, hasil yang sama ditemukan di wilayah Indonesia bagian timur. Untuk wilayah Indonesia bagian barat dan tengah, kualitas kebinekaan

memiliki nilai prediksi positif namun sangat lemah dan tidak signifikan. Lebih lanjut, dimensi komponen kualitas pembelajaran (catatan: data yang tersedia untuk kepala satuan pendidikan SMK hanya pada dimensi Manajemen Kelas) memprediksi nilai AKM murid secara positif dan signifikan sebanyak 2,9% ($R= 0,17$; $p < 0,0005$).

Berdasarkan kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM tinggi, model yang sama secara nasional ditemukan. Jika dilihat per wilayah, untuk wilayah Indonesia bagian barat dan bagian timur menghasilkan model prediksi yang sama dengan model prediksi yang ditemukan untuk kelompok ini di level nasional. Untuk wilayah Indonesia bagian tengah, kualitas kebinekaan memiliki nilai prediksi positif namun tidak signifikan. Sementara itu, untuk kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM rendah, model prediksi yang ditemukan mengindikasikan bahwa secara keseluruhan kualitas lingkungan belajar memiliki nilai prediksi yang tidak signifikan. Temuan ini sama dengan model yang didapatkan dari persepsi kepala satuan pendidikan SMA untuk kelompok ini. Jika dilihat per wilayah, untuk wilayah Indonesia bagian barat, kualitas lingkungan belajar secara umum juga menunjukkan nilai prediksi yang tidak signifikan. Lebih lanjut, dimensi komponen inklusivitas nasional serta iklim keamanan satuan pendidikan menunjukkan nilai prediksi yang negatif. Untuk wilayah Indonesia bagian tengah, pola yang mirip dengan wilayah Indonesia bagian barat, dengan sedikit

perbedaan pada dimensi komponen kualitas keamanan satuan pendidikan yang menunjukkan nilai prediksi yang positif meski tidak signifikan. Sementara itu, di wilayah Indonesia bagian timur, sama seperti temuan untuk kelompok ini pada jenjang satuan pendidikan SMA. Meski semua dimensi komponen lingkungan belajar yang diukur berdasarkan persepsi kepala satuan pendidikan kelompok dengan nilai AKM rendah terindikasi tidak signifikan, tetap dinilai prediksinya positif.

Secara keseluruhan, dari persepsi murid, guru dan kepala satuan pendidikan di

level nasional, baik per wilayah maupun per kelompok dengan nilai AKM tinggi dan nilai AKM rendah untuk jenjang satuan pendidikan Sekolah Menengah Kejuruan menunjukkan bahwa kualitas lingkungan belajar dapat memprediksi pencapaian AKM murid. Terutama sekali dari persepsi murid, di mana model prediksi menghasilkan nilai tertinggi dibandingkan dengan jenjang pendidikan lainnya. Namun demikian, hasil nilai prediksi negatif maupun tidak signifikan yang konsisten terutama pada kelompok satuan pendidikan dengan nilai AKM rendah merupakan temuan yang harus ditelaah lebih lanjut.

F. Mencari Praktik Efektif di Satuan Pendidikan Berdasarkan Pemetaan Kualitas Lingkungan Belajar dan AKM

Ringkasan

Seperti dijelaskan di BAB III mengenai metodologi dan analisis data, salah satu dari tujuan penulisan Laporan Rapor Pendidikan Volume II ini adalah mencari pola praktik efektif dari kelompok satuan pendidikan berdasarkan jenjang satuan pendidikan (SD, SMP, SMA, SMK) per jenis responden (murid, guru, kepala satuan pendidikan). Bagian ini memaparkan hasil analisis kluster untuk satuan-satuan pendidikan menurut perolehan AKM dan Survei Lingkungan Belajar yang dikelompokkan berdasarkan persepsi murid, guru dan kepala satuan pendidikan, serta per jenjang pendidikan secara terpisah.

Analisis kluster adalah metode analisis data eksploratif untuk mengorganisasikan data yang diobservasi (misalnya melalui survei) seperti murid, guru, dan kepala satuan pendidikan ke dalam kluster yang bermakna berdasarkan kombinasi gabungan dari variabel bebas. Analisis kluster dilakukan untuk mengidentifikasi kelompok satuan pendidikan dengan pola praktik efektif dan perbedaannya dengan kelompok satuan pendidikan sedang belajar dan praktik belum efektif. Analisis ini memaksimalkan kesamaan unit data di dalam kluster (misalnya satuan pendidikan) dan memaksimalkan perbedaan antarkelompok yang tidak diketahui sebelumnya.

Klasterisasi memungkinkan peneliti untuk mengidentifikasi dan mendefinisikan pola-pola antar elemen-elemen data. Mengungkapkan pola-pola antara poin-poin data membantu untuk membedakan dan menggaris besarkan struktur-struktur yang sebelumnya tidak terlihat tetapi memberikan makna penting ketika terobservasi.

Gambaran mengenai klaster satuan pendidikan adalah memetakan klaster satuan pendidikan berdasarkan skor Survei Lingkungan Belajar dan skor AKM gabungan (Literasi dan Numerasi) yang dapat dikategorisasikan secara teoritis menjadi empat kelompok sesuai dengan Kerangka Kuadran Reeves (2006). Keempat kelompok satuan pendidikan ini terdiri dari:

Klaster 1, yaitu Satuan Pendidikan Efektif, yang dicirikan dengan nilai survei lingkungan belajar dan nilai AKM murid yang tinggi;

Klaster 2, yaitu Satuan Pendidikan Belajar, yang dicirikan dengan nilai survei lingkungan belajar tinggi tetapi nilai AKM murid rendah;

Klaster 3, yaitu Satuan Pendidikan Beruntung, yang dicirikan dengan nilai survei lingkungan belajar rendah tetapi nilai AKM murid tinggi; dan

Klaster 4, yaitu Satuan Pendidikan Belum Efektif, yang dicirikan dengan nilai survei lingkungan belajar dan nilai AKM murid yang rendah.

1. Klaster Satuan Pendidikan SD Berdasarkan Skor Survei Lingkungan Belajar dan AKM (Persepsi murid)

Temuan dari analisis klaster tiap jenjang satuan pendidikan (SD-SMK) menunjukkan hasil yang berbeda berdasarkan persepsi murid, guru maupun kepala satuan pendidikan. Menurut persepsi murid, perbedaan antar klaster terlihat lebih jelas terutama untuk Satuan Pendidikan Efektif dan Belum Efektif. Sementara itu, pola yang lebih kompleks ditemukan berdasarkan persepsi guru dan kepala satuan pendidikan. Meski demikian, dari persepsi semua responden, keberadaan klaster -klaster Satuan Pendidikan Efektif (nilai Lingkungan Belajar tinggi, nilai AKM tinggi) secara konsisten dapat teridentifikasi.

Satuan pendidikan efektif ini dapat menjadi contoh praktik baik bagi satuan pendidikan lainnya, terutama untuk yang masih berada di kuadran Belum Efektif. Lebih lanjut, satuan pendidikan yang paling dominan ditemukan adalah Satuan Pendidikan Belajar. Satuan pendidikan yang berada pada klaster ini dapat diberikan penguatan sehingga lingkungan belajarnya dapat dioptimalkan untuk mendukung perbaikan pencapaian AKM murid mereka. Sementara itu, untuk sebagian satuan pendidikan yang termasuk ke dalam Satuan Pendidikan Beruntung,

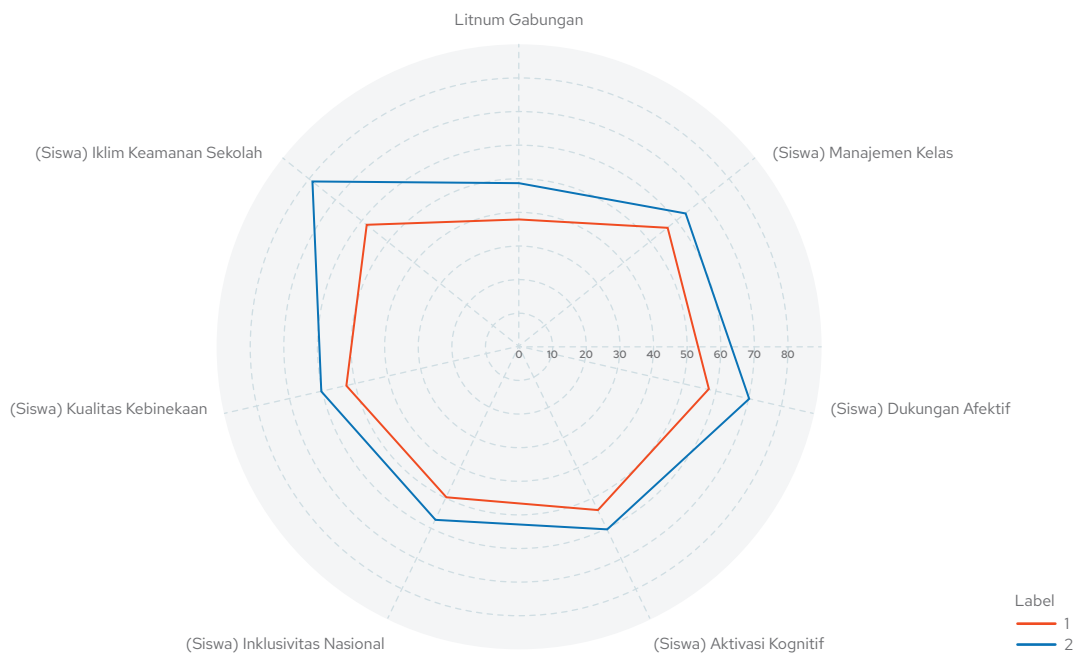
diberikan tindak lanjut seperti perbaikan dan pengayaan terkait kualitas lingkungan belajar sehingga akan dapat mempertahankan dan meningkatkan pencapaian AKM muridnya ke tingkat yang lebih baik lagi.

Di bagian ini, hasil analisis kluster ditampilkan dalam bentuk grafik radar. Setiap grafik radar merepresentasikan skor Lingkungan Belajar dan AKM dari masing-masing kluster yang ditampilkan dalam bentuk garis berwarna. Pengidentifikasi kluster disesuaikan dengan Kerangka Reeves (2006) (lihat Bab 3, Metodologi)

berdasarkan skor Lingkungan Belajar dan AKM, dari yang tertinggi (garis warna terluar) hingga yang terendah (garis warna terdalam).

Berdasarkan indikator Lingkungan Belajar dan AKM (Literasi dan Numerasi), ditemukan kluster sebagai berikut untuk satuan pendidikan SD:

Kluster SD
Kategori Indikator: Siswa



Gambar 4.35. Hasil Analisis Kluster Survei Lingkungan Belajar dan AKM Murid Berdasarkan Persepsi Murid SD

Ditemukan dua kluster berdasarkan persepsi murid mengenai lingkungan belajar dan nilai AKM mereka. Kluster pertama memiliki proporsi sekitar 30%

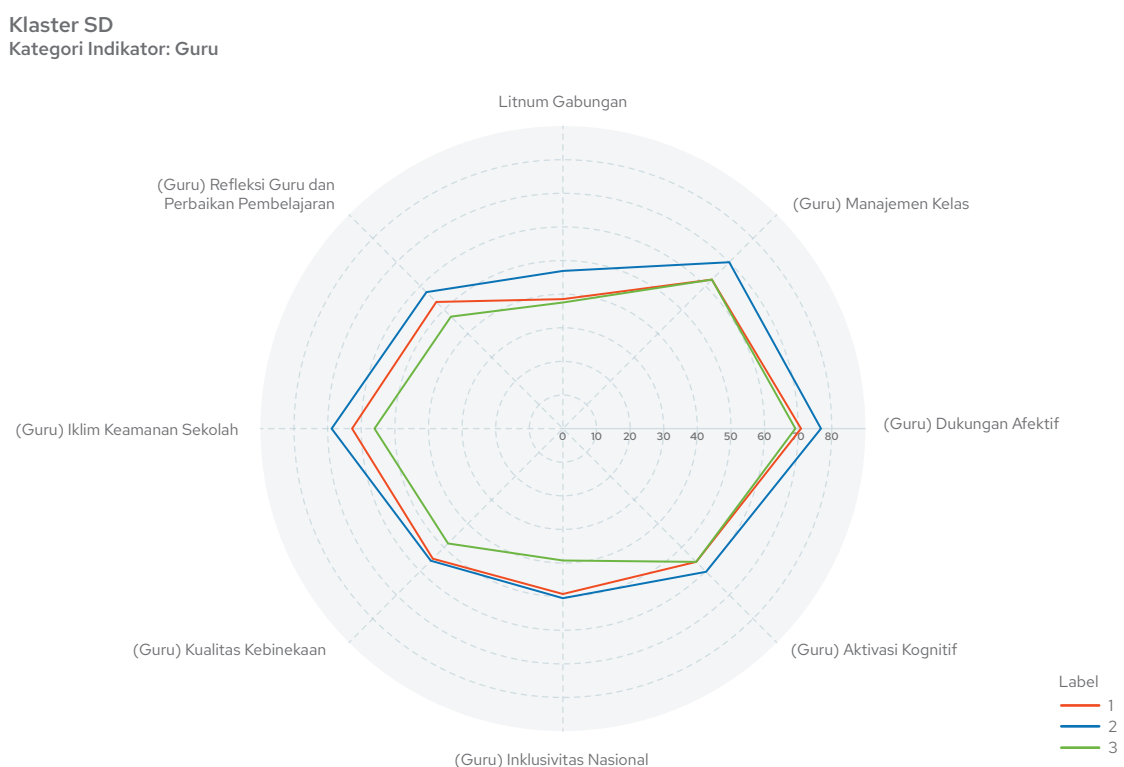
dan dicirikan oleh grup satuan pendidikan dengan kualitas Lingkungan Belajar yang tinggi di semua dimensi beserta hasil capaian AKM murid yang juga tinggi.

Sebaliknya, Kluster 2 dicirikan oleh grup satuan pendidikan dengan kualitas Lingkungan Belajar yang lebih rendah dan hasil capaian AKM murid yang juga lebih rendah. Dengan demikian, dapat dilihat bahwa di grup satuan pendidikan SD yang memiliki kualitas Lingkungan Belajar tinggi, maka hasil capaian AKM muridnya pun cenderung tinggi, dan sebaliknya. Hasil ini mengindikasikan akan pentingnya persepsi murid mengenai kualitas Lingkungan Belajar yang baik terkait kualitas AKM

mereka. Temuan ini sesuai dengan kerangka teori hubungan antara praktik baik satuan pendidikan dan hasil belajar (Reeves, 2006) (lihat BAB 1 dan BAB 5).

2. Kluster Satuan Pendidikan SD Berdasarkan Skor Survei Lingkungan Belajar dan AKM (Persepsi Guru dan AKM murid)

Berdasarkan skor Survei Lingkungan Belajar dan AKM, ditemukan kluster satuan pendidikan dasar sebagai berikut:



Gambar 4.36. Hasil Analisis Kluster Survei Lingkungan Belajar dan AKM Murid Berdasarkan Persepsi Guru SD

Ketika memasukan skor AKM murid ke dalam analisis kluster bersama dengan semua dimensi lingkungan belajar berdasarkan persepsi guru, ditemukan

tiga kluster satuan pendidikan SD. Ketiga kluster yang teridentifikasi juga memiliki karakteristik yang secara umum serupa dengan analisis kluster lingkungan belajar.

Namun, perbedaan proporsi klaster yang marginal dapat teridentifikasi pula. Klaster pertama dengan proporsi sebesar 35,8%, bisa dikategorisasikan sebagai Klaster 1, yakni Satuan Pendidikan Efektif, yaitu dikarakterisasi oleh skor Survei Lingkungan Belajar untuk semua dimensi dan nilai AKM tertinggi. Klaster berikutnya adalah yang paling dominan dengan proporsi sebesar 46,1% dan dikarakterisasi oleh skor AKM lebih rendah daripada Klaster 1, tetapi skor Lingkungan Belajar lebih tinggi dibandingkan dengan Klaster berikutnya. Klaster ini dapat dikategorisasikan sebagai Klaster 3 atau Satuan Pendidikan Belajar. Klaster yang terakhir memiliki proporsi yang paling kecil (18,1%) dan dikarakterisasi oleh skor Survei Lingkungan Belajar paling rendah di semua dimensi dan juga skor AKM muridnya, dan bisa dikategorisasikan sebagai Klaster 4 atau Satuan Pendidikan

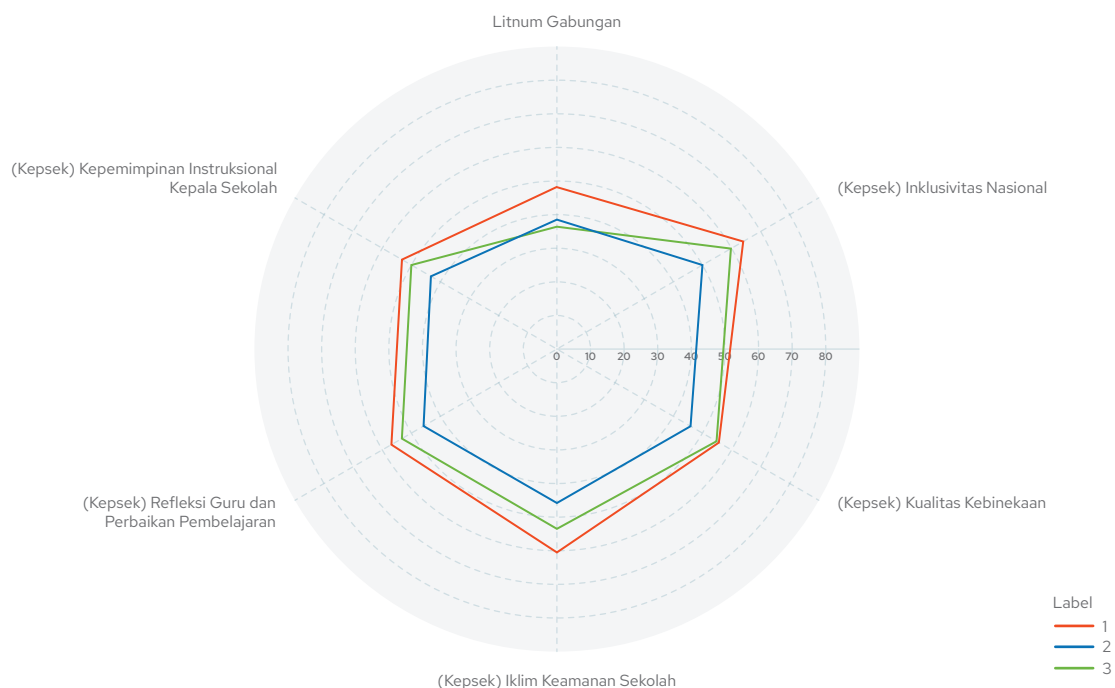
Belum Efektif sesuai Kerangka Reeves (2006).

Berdasarkan hasil ini, ditemukan pola bahwa untuk klaster satuan pendidikan SD yang memiliki skor Survei Lingkungan Belajar lebih tinggi, maka skor AKM muridnya pun cenderung lebih tinggi, dan sebaliknya. Klaster 1 dapat dijadikan acuan untuk penelitian lebih lanjut mengenai praktik-praktik efektif konkret lingkungan belajar yang berasosiasi dengan capaian AKM murid yang secara umum juga lebih baik.

3. Klaster Satuan Pendidikan SD Berdasarkan Survei Lingkungan Belajar dan AKM (Persepsi Kepala satuan pendidikan)

Berdasarkan skor Survei Lingkungan Belajar dan AKM, ditemukan klaster sebagai berikut.

Klaster SD
Kategori Indikator: Kepala Sekolah



Gambar 4.37. Hasil Analisis Klaster Survei Lingkungan Belajar dan AKM Murid Berdasarkan Persepsi Kepala Satuan Pendidikan SD

Menariknya, ketika skor AKM murid dimasukan ke analisis klaster persepsi kepala satuan pendidikan mengenai kualitas lingkungan belajar di satuan pendidikan SD mereka, tiga klaster yang berbeda dapat teridentifikasi. Tidak seperti temuan-temuan sebelumnya dimana klaster-klaster yang diidentifikasi memiliki perbedaan skor di setiap dimensi yang cukup jelas dan tidak saling tumpang tindih (*overlap*), pada hasil analisis klaster ini ditemukan skor yang overlap untuk skor AKM murid. Klaster pertama memiliki proporsi sebesar 37,7% dan dikarakterisasi oleh skor lingkungan belajar tertinggi dan juga skor AKM yang tertinggi. Klaster ini dapat dikategorisasikan sebagai Klaster 1 (Satuan Pendidikan Efektif). Sementara itu, klaster berikutnya adalah yang paling

dominan dan memiliki proporsi sebesar 46%. Klaster ini dikarakterisasi oleh skor AKM yang lebih rendah daripada Klaster 1, tetapi skor lingkungan belajar yang lebih tinggi daripada klaster berikutnya. Klaster ini dapat dikategorisasikan sebagai Klaster 2, atau Satuan Pendidikan Belajar. Sementara itu, klaster yang terakhir memiliki proporsi sebesar 16.2% dan dikarakterisasi oleh skor lingkungan belajar paling rendah dibandingkan dengan kedua klaster lainnya untuk semua dimensi, tetapi skor AKM nya lebih tinggi dibandingkan dengan Klaster 2. Klaster ini dapat dikategorisasikan sebagai Klaster 3 atau Satuan Pendidikan Beruntung menurut Kerangka Reeves (2006).

Pada temuan ini, perbedaan antara Klaster 2 dan Klaster 3 juga menarik untuk diteliti

lebih lanjut. Kedua klaster ini sedikit melenceng dari harapan dan juga kontras dengan teori mengenai hubungan yang positif antara kualitas lingkungan belajar dan hasil belajar murid (Reeves, 2006). Karena skor lingkungan belajar di Klaster 2 lebih tinggi, diharapkan skor AKM di klaster ini juga lebih tinggi dibandingkan dengan klaster 3. Temuan ini mengindikasikan bahwa satuan-satuan pendidikan SD di Klaster 2 dan Klaster 3 memiliki karakter

unik yang perlu untuk dipelajari lebih lanjut. Praktik-praktik efektif lingkungan belajar pada satuan pendidikan SD di Klaster 1 juga dapat dijadikan acuan untuk mengetahui apa yang terjadi di kelas-kelas tersebut dengan lebih konkret. Adapun gambaran kondisi Sekolah Dasar yang menerapkan praktik-praktik baik/ efektif terkait dimensi kualitas pembelajaran dapat dilihat pada ilustrasi studi kasus 1 berikut.

Penerapan Praktik-Praktik Baik Dimensi Kualitas Pembelajaran SDN 1 Ngawonggo, Kabupaten Malang, Provinsi Jawa Timur

SD Negeri 1 Ngawonggo berada di Dusun Mertoyoso RT. 03 RW. 02 Desa Ngawonggo, Kecamatan Tajinan, Kabupaten Malang, Provinsi Jawa Timur. Meski masih memiliki berbagai keterbatasan, tidak menghambat upaya para pendidik melaksanakan praktik-praktik baik dalam proses pembelajaran bersama para murid. Pembelajaran di SD Negeri 1 Ngawonggo pada saat ini menggunakan dua kurikulum, yakni Kurikulum Merdeka dan Kurikulum 2013 (K13).

Pembelajaran yang dilaksanakan di sekolah ini memberikan penekanan kepada tiga wilayah pembelajaran yakni ranah kognitif, afektif, yang disertai dengan psikomotorik dan pemberian umpan balik yang sesuai. Dalam memberikan dukungan kognitif, sebelum pembelajaran guru kerap bertanya apa yang murid pelajari, apa saja yang sudah dibaca di rumah ketika belajar dan lain sebagainya. Hal ini bertujuan untuk melakukan aktivasi kognitif sebelum pembelajaran dimulai. Sedangkan dalam ranah afektif, guru membiasakan murid untuk fokus di dalam pelajaran melalui penggunaan bahasa yang konstruktif dan apresiatif serta bimbingan murid yang mengalami kesulitan belajar.

Secara umum, proses dan metode pembelajaran yang dilakukan para guru cukup bervariasi menyesuaikan kondisi peserta didik dan karakteristik mata pelajaran atau materi yang disampaikan. Hal ini juga didukung oleh sikap kepala sekolah yang memberikan keleluasaan bagi para guru untuk berkreasi mengembangkan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) yang sesuai. Di balik kemerdekaan guru berkreasi, ada kesadaran di kalangan pendidik di sekolah ini untuk melaksanakan praktik-praktik baik dalam proses pembelajaran (seperti terdokumentasi pada Tabel berikut).

Tampak kepala sekolah dan para guru sudah terbiasa melakukan manajemen kelas, dukungan afektif, aktivasi kognitif, evaluasi, dan refleksi perbaikan dalam praktik-praktik pengajaran mereka. Selain itu, guru juga memberikan umpan balik melalui penguatan (reinforcement) baik di dalam pembelajaran maupun setelah pembelajaran.



Informan	Manajemen Kelas	Dukungan Afektif	Aktivasi Kognitif	Evaluasi	Refleksi dan Perbaikan
Bu Efrita	Percaya bahwa guru telah mempelajari dan memahami karakteristik peserta didik yang beragam sehingga mampu mengembangkan RPP sesuai kebutuhan siswa sekaligus menjalin kedekatan, mengoptimalkan kegiatan ko-kurikuler untuk mendukung capaian pembelajaran di kelas.				
Bu Krisiani	Ceramah dan Peer Teaching sesuai karakteristik materi/mata pelajaran dengan menugaskan siswa yang memiliki kemampuan lebih	Apersepsi, menjalin pendekatan melalui WA dengan wali murid untuk menangani siswa bermasalah, pengulangan materi	Membuat kaitan antar materi pada awal pembelajaran, conditioning peserta didik, membaca nyaring, pemanfaatan kegiatan ko-kurikuler	Formatif, sumatif, remedial dan pengayaan pasca evaluasi. Tantangan utama adalah keberagaman karakteristik peserta didik	Dampak pembelajaran yang kurang optimal dalam memberikan perubahan pada peserta didik, kendala buku-buku tematik, kadang penyampaian berbasis mata pelajaran
Pak Sugeng	Metode Diskusi Kelompok, Proyek dan Tanya Jawab	Membuka kelas dengan yel-yel, perhatian khusus pada siswa bermasalah, umpan balik tiap selesai pembelajaran	Pemberian motivasi, pemanfaatan kegiatan literasi hari Selasa, Rabu dan Kamis untuk pembiasaan membaca		

Gambar 4.38. Studi Kasus 1

Ilustrasi kasus di atas pada Gambar 4.38, menggambarkan penerapan praktik-praktik

baik terkait dimensi komponen kualitas pembelajaran, yaitu manajemen kelas,

dukungan afektif serta aktivasi kognitif. Adapun contoh penerapan praktik-praktik baik terkait dimensi kualitas lingkungan

belajar lainnya, seperti iklim inklusivitas, dapat dilihat pada ilustrasi studi kasus 2 berikut ini.

Q Studi Kasus 2

Penerapan Praktik-Praktik Baik Dimensi Iklim Inklusivitas SD INPRES Bontobuddung Kabupaten Gowa, Provinsi Sulawesi Selatan



SD Inpres Bontobuddung adalah satuan pendidikan jenjang SD yang terletak di Desa Bontobuddung, Kelurahan Bontobuddung, Kecamatan Tompobulu Kabupaten Gowa, Provinsi Sulawesi Selatan. Sekolah ini berjarak kurang lebih 60 km dari ibu kota kabupaten. Berdasarkan sertifikat 110/SK/BANP-SM/XII/2018, SD Inpres Bontobuddung memiliki akreditasi B dengan nilai akhir 88.

Iklim Inklusivitas dan Kebinekaan mencakup variabel, seperti toleransi dan sikap inklusif. Dimensi lain dari keragaman adalah perbedaan individual murid dalam kondisi fisik dan psikologisnya. Satuan pendidikan yang inklusif merupakan satuan pendidikan yang menyediakan layanan pendidikan yang memungkinkan semua murid terlepas dari kondisi fisik dan psikologisnya untuk berpartisipasi dalam proses pembelajaran.

Pemahaman terhadap kebutuhan pembelajaran bagi murid dengan disabilitas dan metode pengelolaan kelas, serta pembelajaran bagi murid dengan disabilitas membutuhkan sikap guru dan kepala satuan pendidikan terhadap pembelajaran yang ditempuh oleh murid dengan disabilitas. Praktik pengajaran mengeksplorasi praktik manajemen kelas oleh guru, termasuk di dalamnya metode pengajaran dan tata kelas agar sesuai dengan kebutuhan khusus murid.

Guru-guru SD Inpres Bontobuddung menampilkan perilaku yang bertanggung jawab terhadap pelaksanaan tugasnya. Guru tidak membiarkan ada murid yang tertinggal atau terlewatkan mendapatkan perhatian, pengajaran dan pendampingan karena alasan apapun seperti kondisi sosial ekonomi, keterbatasan atau keterbelakangan kognitif murid. Ketika mendampingi seorang anak yang agak lambat karena latar belakang pendidikan keluarga yang kurang, guru yang tidak sedang mengajar membantu anak ini membaca di ruang guru. Seperti penuturan seorang guru saat menceritakan usaha-usaha guru di sekolah ini Ketika membantu seorang murid yang mengalami kesulitan belajar.

Kondisi dan kebutuhan murid menjadi perhatian utama guru. Bahkan beberapa guru yang diwawancarai memberikan pernyataan bahwa mereka tidak terlalu terikat atau fokus dengan RPP melainkan menyesuaikan dengan kebutuhan murid. Seorang guru kelas V, menceritakan apa yang dilakukan dalam pembelajaran di kelasnya. Guru tersebut menuturkan "Saya kondisikan dengan situasi [murid] yang mana terlebih dahulu perlu dijalankan [diajarkan].... tidak terlalu terfokus pada RPP tetapi pada materi yang belum anak kuasai. Saya ulang-ulangi [materi] pelajaran itu."

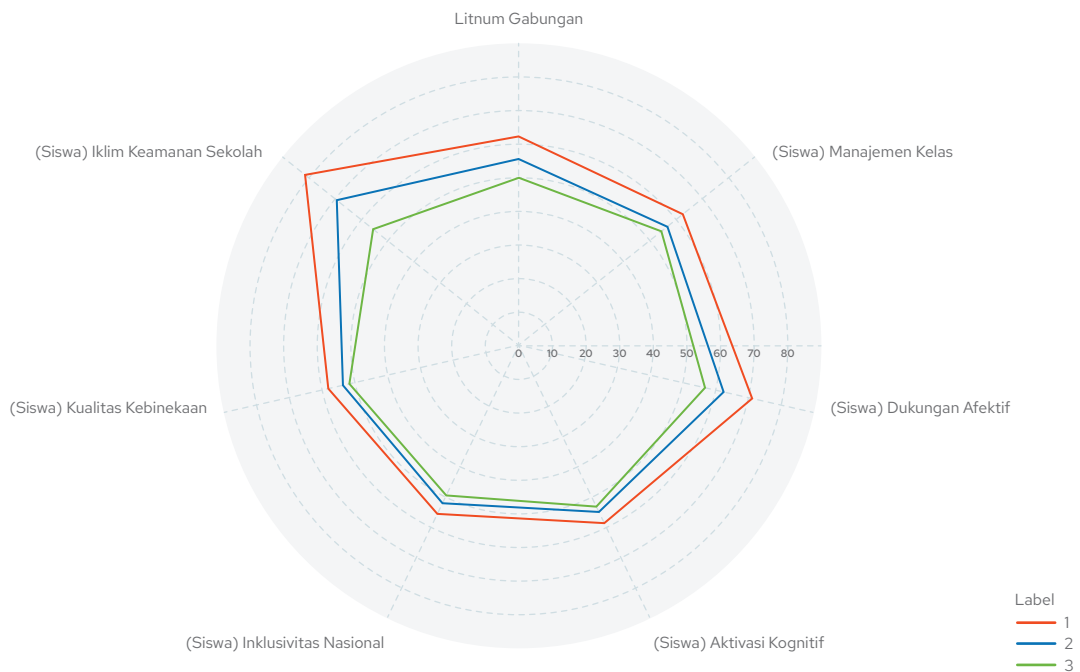
Sebagai sekolah "kecil" dengan jumlah peserta didik yang tidak terlalu besar, SD Inpres Bontobuddung memberikan para pendidiknya keleluasaan dan kesempatan untuk memberikan perhatian individual kepada setiap murid. Bahkan semua guru akan memberikan perhatian khusus pada murid yang mengalami kendala atau permasalahan, seperti kesulitan belajar. Sehingga di dalam kelas, guru berupaya selalu "tampak" hadir dan dekat dengan murid. "Guru yang selalu berada di depan kelas tidak bisa membuka wawasan peserta didik lebih luas." Itulah pesan yang disampaikan oleh kepala sekolah kepada para guru.

Gambar 4.39. Studi Kasus 2

4. Klaster Satuan Pendidikan SMP Berdasarkan Survei Lingkungan Belajar dan AKM (Persepsi Murid)

Berdasarkan skor Survei Lingkungan Belajar dan AKM, ditemukan tiga klaster satuan pendidikan sebagai berikut:

Klaster SMP
Kategori Indikator: Siswa



Gambar 4.40. Hasil Analisis Klaster Survei Lingkungan Belajar dan AKM Murid Berdasarkan Persepsi Murid SMP

Ketika memasukan skor AKM murid ke dalam analisis klaster bersama dengan skor lingkungan belajar, tiga klaster dapat diidentifikasi. Klaster pertama memiliki proporsi sebesar 22,5% dan dikarakterisasi oleh skor lingkungan belajar dan serta skor AKM yang paling tinggi. Klaster ini dapat dikategorisasikan sebagai Klaster 1 atau Satuan Pendidikan Efektif. Sementara itu, klaster berikutnya adalah yang paling dominan dan memiliki proporsi sebesar 44,4%. Klaster ini dikarakterisasi oleh skor AKM yang lebih rendah daripada klaster 1 tetapi skor lingkungan belajar lebih tinggi

daripada klaster berikutnya. Klaster ini dapat dikategorisasikan sebagai Klaster 2 atau Satuan Pendidikan Belajar. Klaster terakhir memiliki proporsi sebesar 33,1% dan dikarakterisasi oleh skor lingkungan belajar dan skor AKM yang paling rendah dibandingkan dengan kedua klaster lainnya. Klaster ini dapat dikategorisasikan sebagai Klaster 4 atau Satuan Pendidikan Belum Efektif.

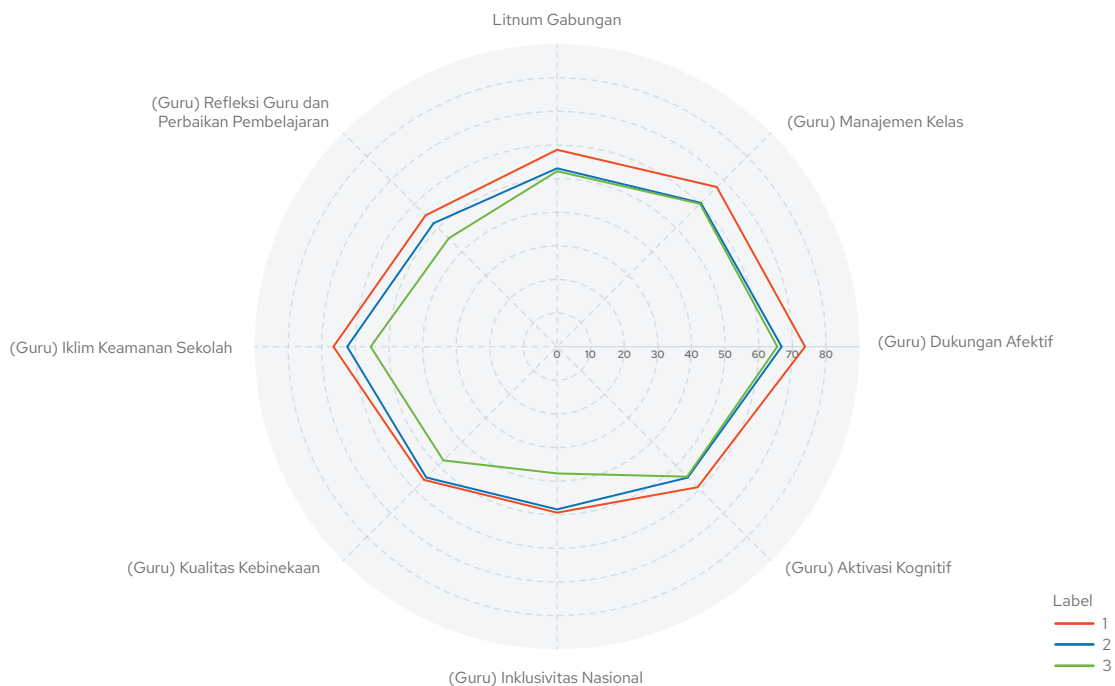
Berdasarkan temuan ini, praktik-praktik baik di klaster 1 dapat diidentifikasi dan dijadikan acuan untuk penelitian

selanjutnya mengenai apa yang terjadi di kelas-kelas dari satuan pendidikan SMP untuk kemudian dijadikan percontohan bagi satuan-satuan pendidikan SMP yang termasuk di klaster-klaster lain.

5. Klaster Satuan Pendidikan SMP Berdasarkan Survei Lingkungan Belajar dan AKM (Persepsi Guru)

Berdasarkan skor Survei Lingkungan Belajar dan AKM, ditemukan tiga klaster satuan pendidikan, sebagai berikut:

Klaster SMP
Kategori Indikator: Guru



Gambar 4.41. Hasil Analisis Klaster Survei Lingkungan Belajar dan AKM Murid Berdasarkan Persepsi Guru SMP

Ketika skor AKM dimasukkan ke dalam analisis klaster bersama dengan skor lingkungan belajar, tiga klaster satuan pendidikan SMP juga dapat diidentifikasi. Klaster pertama memiliki proporsi sebesar 36% dan dikarakterisasi oleh satuan-satuan pendidikan SMP dengan skor lingkungan belajar dan skor AKM yang paling tinggi sehingga dapat dikategorisasikan sebagai Klaster 1 atau Satuan Pendidikan

Efektif. Klaster berikutnya adalah yang paling dominan dan memiliki proporsi sebesar 45,8%. Secara umum, klaster ini dikarakterisasi oleh skor AKM murid yang lebih rendah dibandingkan dengan Klaster 1, tetapi skor lingkungan belajarnya lebih tinggi dibandingkan dengan klaster berikutnya. Dengan demikian, dapat dikategorisasikan menjadi Klaster 2 atau Satuan Pendidikan Belajar. Klaster

terakhir memiliki proporsi sebesar 18,2% dan dikarakterisasi oleh satuan-satuan pendidikan SMP dengan skor lingkungan belajar dan skor AKM yang paling rendah. Klaster ini, dikategorisasikan menjadi Klaster 4 atau Satuan Pendidikan Belum Efektif.

Berdasarkan persepsi guru, hasil analisis klaster juga dapat mengidentifikasi kelompok satuan pendidikan SMP efektif, sedang belajar, dan cenderung belum efektif. Lebih lanjut, klaster satuan pendidikan SMP menurut persepsi guru juga didominasi oleh kelompok satuan pendidikan sedang belajar. Meski demikian, 36% teridentifikasi sebagai kelompok satuan pendidikan efektif (Klaster 1).

Kelompok ini dapat dijadikan acuan untuk penelitian selanjutnya untuk mengetahui praktik-praktik konkret di kelas yang memungkinkan bagi dijadikan percontohan untuk kelompok-kelompok satuan pendidikan sedang belajar dan terutama yang belum efektif.

6. Klaster Satuan Pendidikan SMP Berdasarkan Survei Lingkungan Belajar dan AKM (Kepala Satuan Pendidikan)

Berdasarkan skor Survei Lingkungan Belajar dan AKM, ditemukan klaster sebagai berikut:



Gambar 4.42. Hasil Analisis Klaster Survei Lingkungan Belajar dan AKM Murid Berdasarkan Persepsi Kepala Satuan Pendidikan SMP

Secara umum, klaster pertama, dengan proporsi sebesar 33,1% dan dikarakterisasi

oleh satuan-satuan pendidikan SMP dengan skor lingkungan belajar dan

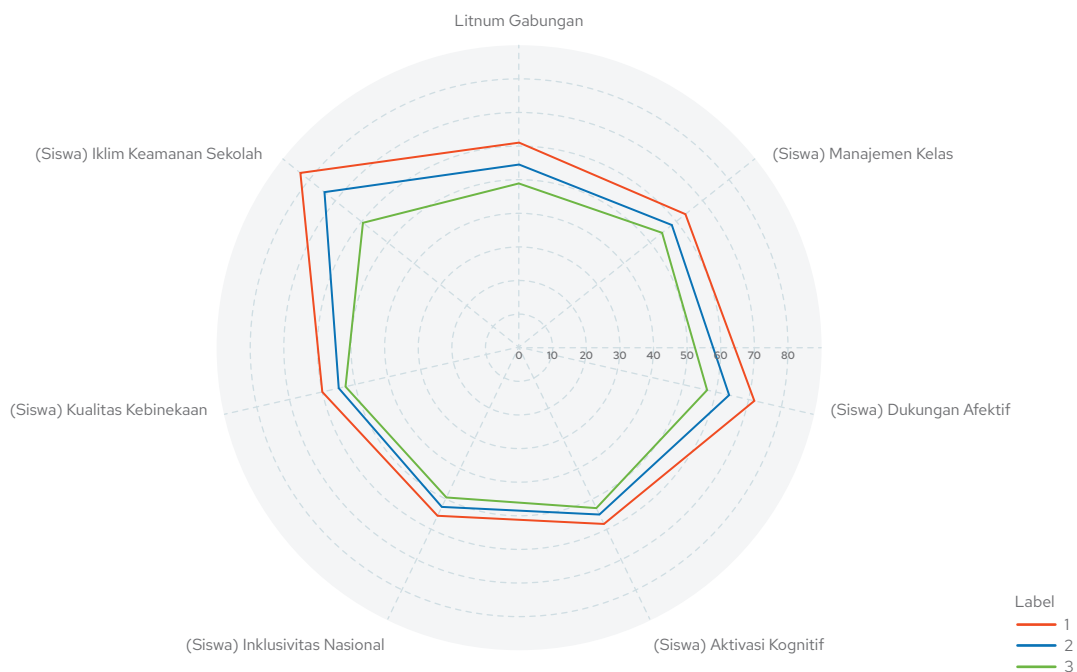
skor AKM paling tinggi. Klaster ini dapat dikategorisasikan sebagai Klaster 1 atau Satuan Pendidikan Efektif. Klaster berikutnya adalah yang paling dominan dan memiliki proporsi sebesar 48,5%. Klaster ini dikarakterisasi oleh skor lingkungan belajar yang tinggi, tetapi skor AKM yang lebih rendah, sehingga dapat dikategorisasikan sebagai Klaster 2 atau Satuan Pendidikan Belajar. Klaster berikutnya memiliki karakteristik yaitu nilai AKM tinggi (meski lebih rendah daripada Klaster 1) tetapi skor lingkungan belajarnya rendah, sehingga dapat dikategorisasikan ke dalam Klaster 3 atau Satuan Pendidikan Beruntung. Sementara itu, klaster terkecil yang

ditemukan (0,5%) memiliki karakteristik nilai AKM lebih rendah (sama seperti Klaster 2) dan nilai lingkungan belajar rendah (sama seperti Klaster 3) sehingga dapat dikategorisasikan sebagai Klaster 4 atau Satuan Pendidikan Belum Efektif.

7. Klaster Satuan Pendidikan SMA Berdasarkan Survei Lingkungan Belajar dan AKM (Persepsi Murid)

Berdasarkan skor Survei Lingkungan Belajar dan AKM, ditemukan tiga klaster satuan pendidikan, sebagai berikut:

Klaster SMA
Kategori Indikator: Siswa



Gambar 4.43. Hasil Analisis Klaster Survei Lingkungan Belajar dan AKM Murid Berdasarkan Persepsi Murid SMA

Ketika skor AKM murid dimasukkan di analisis klaster bersama dengan skor lingkungan belajar, tiga klaster dapat diidentifikasi.

Secara umum, klaster pertama memiliki proporsi sebesar 27,8%, serta dikarakterisasi oleh satuan-satuan pendidikan SMA

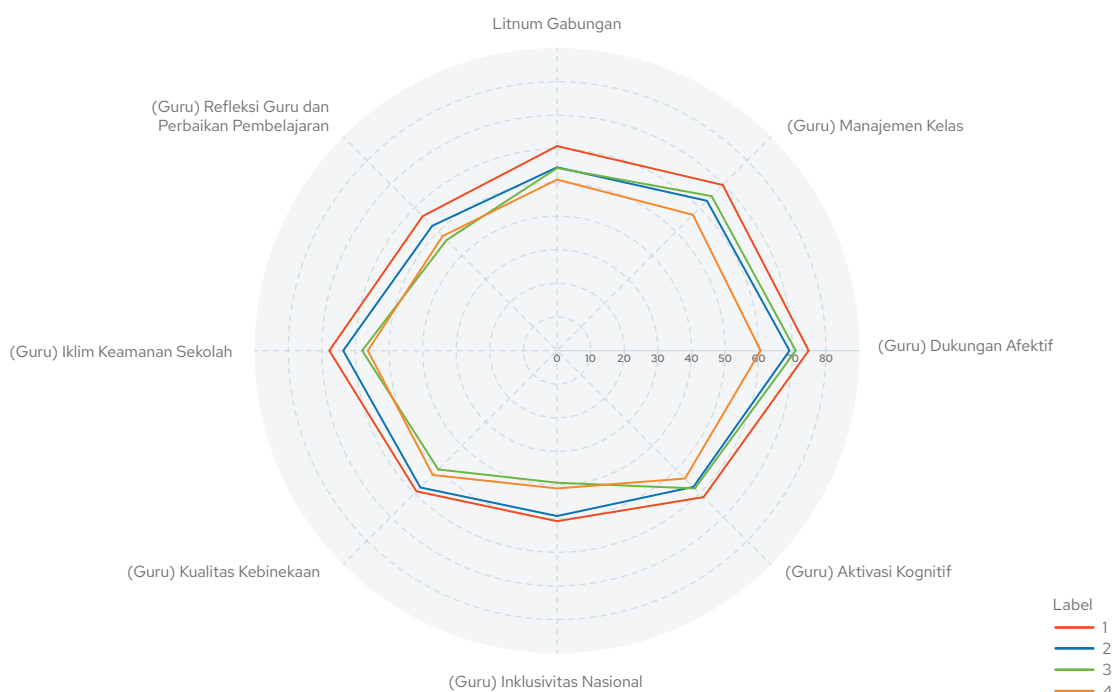
dengan skor lingkungan belajar untuk semua dimensi dan skor AKM murid paling tinggi, sehingga bisa dikategorisasikan sebagai Klaster 1 atau Satuan Pendidikan Efektif. Klaster berikutnya adalah yang paling dominan dan memiliki proporsi sebesar 48,5%. Klaster ini dikarakterisasi oleh satuan-satuan pendidikan SMA yang memiliki skor lingkungan belajar untuk semua dimensi lebih tinggi dari klaster berikutnya, tetapi skor AKM murid yang lebih rendah dibandingkan dengan Klaster 1. Dengan karakteristik tersebut, klaster ini bisa dikategorisasikan sebagai Klaster 2 yaitu Satuan Pendidikan Belajar. Klaster yang terakhir memiliki proporsi sebesar 23,8% dan dikarakterisasi oleh skor lingkungan belajar untuk semua dimensi dan serta skor AKM murid yang paling rendah, sehingga bisa dikategorisasikan sebagai Satuan Pendidikan Belum Efektif.

Berdasarkan temuan ini, Klaster 1 sebagai kelompok satuan pendidikan SMA efektif dapat dijadikan acuan untuk penelitian dan tindak lanjut dari dinas terkait untuk mengetahui praktik-praktik konkret apa yang terjadi di dalam kelas-kelas yang termasuk dalam klaster ini, sehingga kedepannya dijadikan percontohan bagi satuan pendidikan SMA yang tergolong ke dalam klaster-klaster lain.

8. Klaster Satuan Pendidikan SMA Berdasarkan Survei Lingkungan Belajar dan AKM (Persepsi Guru)

Berdasarkan skor Survei Lingkungan Belajar dan AKM, ditemukan empat klaster satuan pendidikan sebagai berikut:

Klaster SMA
Kategori Indikator: Guru



Gambar 4.44. Hasil Analisis Klaster Survei Lingkungan Belajar dan AKM Murid Berdasarkan Persepsi Guru SMA

Ketika skor AKM murid dimasukkan ke dalam analisis klaster bersamaan dengan skor lingkungan belajar, pola klaster dari satuan pendidikan SMA menurut persepsi guru tampak cukup kompleks.

Klaster pertama memiliki proporsi sebesar 25,8% dan dikarakterisasi oleh satuan-satuan pendidikan SMA dengan skor lingkungan belajar untuk semua dimensi dan skor AKM murid yang paling tinggi. Klaster ini dapat dikategorisasikan sebagai Klaster 1 atau Satuan Pendidikan Efektif. Klaster berikutnya, yakni yang paling dominan dan memiliki proporsi sebesar 43,9% dikarakterisasi oleh satuan-satuan pendidikan SMA dengan skor AKM lebih rendah dari Klaster 1, tetapi skor lingkungan belajar yang lebih tinggi

dari kedua klaster berikutnya. Klaster ini dapat dikategorisasikan sebagai Klaster 2 atau Satuan Pendidikan Belajar. Klaster selanjutnya memiliki proporsi sebesar 15,9% dan dikarakterisasi oleh satuan-satuan pendidikan SMA dengan skor AKM yang sama dengan klaster 2 (lebih rendah dari Klaster 1) dan skor lingkungan belajar lebih tinggi dibandingkan dengan klaster terakhir. Klaster ini dapat dikategorikan sebagai Klaster 2 seperti klaster sebelumnya, meski perlu diperhatikan bahwa beberapa nilai dimensi komponen kualitas lingkungan belajarnya lebih rendah daripada klaster sebelumnya. Klaster yang terakhir adalah klaster yang memiliki proporsi sebesar 14,4% dan dikarakterisasi oleh satuan-satuan pendidikan SMA dengan skor AKM murid paling rendah. Klaster ini dapat

dikategorisasikan sebagai Klaster 4 atau Satuan Pendidikan Belum Efektif.

Berdasarkan temuan ini, dapat disimpulkan bahwa kelompok satuan pendidikan SMA berdasarkan persepsi guru yang termasuk ke dalam satuan pendidikan efektif dapat teridentifikasi dengan jelas, yakni ditandai oleh skor Survei Lingkungan Belajar dan AKM yang paling tinggi. Namun, pengkategorisasian satuan pendidikan belajar dan belum efektif tidaklah mudah karena terdapat skor dimensi komponen lingkungan belajar yang overlap antara ketiga kelompok ini. Meski demikian, Klaster 1 yang ditemukan di sini dapat dijadikan acuan untuk ditelaah lebih lanjut mengenai praktik-praktik konkrit di kelas

untuk kemudian dijadikan percontohan bagi satuan pendidikan yang termasuk ke dalam klaster lainnya. Sedangkan untuk klaster lainnya, juga menarik untuk diteliti mengapa para guru memberikan skor yang lebih tinggi di beberapa dimensi lingkungan belajar, tetapi lebih rendah pada dimensi lainnya.

9. Klaster Satuan Pendidikan SMA Berdasarkan Survei Lingkungan Belajar dan AKM (Persepsi Kepala Satuan Pendidikan)

Berdasarkan skor Survei Lingkungan Belajar dan AKM, ditemukan klaster satuan pendidikan, sebagai berikut:



Gambar 4.45. Hasil Analisis Klaster Survei Lingkungan Belajar dan AKM Murid Berdasarkan Persepsi Kepala Satuan Pendidikan SMA

Secara umum, klaster pertama, yang memiliki proporsi sebesar 28,1%, dikarakterisasi oleh satuan-satuan pendidikan SMA dengan skor lingkungan belajar di semua dimensi dan skor AKM murid yang paling tinggi. Klaster ini dapat dikategorisasikan sebagai Klaster 1 atau Satuan Pendidikan Efektif. Klaster berikutnya adalah yang paling dominan dengan proporsi sebesar 47,6%. Klaster ini dikarakterisasi oleh satuan-satuan pendidikan SMA dengan skor lingkungan belajar yang lebih rendah dibandingkan dengan klaster 1, tetapi lebih tinggi dibandingkan dengan kedua klaster berikutnya. Namun, klaster ini memiliki skor AKM murid yang relatif sama dengan klaster berikutnya. Dengan demikian, Klaster ini dapat dikategorisasikan sebagai Klaster 2 atau Satuan Pendidikan Belajar. Klaster berikutnya yang memiliki proporsi masing-masing sebesar 22,7% dikarakterisasi oleh satuan-satuan pendidikan SMA dengan skor lingkungan belajar yang lebih rendah dibandingkan dengan kedua klaster sebelumnya, namun lebih tinggi dibandingkan dengan klaster berikutnya dengan nilai AKM yang sama dengan klaster kedua. Dengan karakteristik demikian, klaster ini juga dapat dikategorisasikan sebagai Klaster 2 atau Satuan Pendidikan Belajar. Selanjutnya, klaster terakhir memiliki proporsi paling sedikit (1,6%) dan dikarakterisasi oleh

satuan-satuan pendidikan dengan skor lingkungan belajar paling rendah, tetapi skor AKM sama dengan kedua kelompok yang masuk di Klaster 2. Maka klaster ini dapat dikategorisasikan sebagai Klaster 3 atau Satuan Pendidikan Beruntung.

Temuan ini juga mengindikasikan bahwa kelompok satuan pendidikan SMA efektif, berdasarkan persepsi kepala satuan pendidikan, dapat diidentifikasi dengan jelas. Kelompok ini dapat dijadikan acuan untuk mengungkap mengenai praktik-praktik pembelajaran efektif konkret di kelas-kelas yang termasuk kelompok klaster ini, untuk kemudian dijadikan percontohan bagi satuan pendidikan di klaster lain. Adapun salah satu gambaran penerapan praktik baik/ efektif terkait salah satu dimensi komponen lingkungan belajar, yakni Iklim Keamanan, di jenjang satuan pendidikan SMA dapat dilihat pada ilustrasi Studi Kasus 3 berikut.

10. Klaster Satuan Pendidikan SMK Berdasarkan Survei Lingkungan Belajar dan AKM (Persepsi Murid)

Berdasarkan skor Survei Lingkungan Belajar dan AKM, ditemukan tiga klaster satuan pendidikan sebagai berikut.

Penerapan Praktik-Praktik Baik Dimensi Iklim Keamanan SMA Kristen Pandhega Jaya, Kabupaten Kupang Provinsi Nusa Tenggara Timur

SMA Kristen Pandhega Jaya Kupang berada di Desa Oelnasi, Kecamatan Kupang Tengah, Kabupaten Kupang, Nusa Tenggara Timur. Sekolah yang bernaung di bawah Yayasan Pandhega Jaya Surabaya ini bisa ditempuh dengan kendaraan bermotor selama 45 menit dari Kota Kupang.

Orang tua siswa tercatat umumnya berasal dari kalangan ekonomi menengah dan bawah. Bahkan tidak sedikit yang berprofesi sebagai petani. Karena itu, sekolah ini memfasilitasi para siswanya dengan berbagai bantuan biaya terutama melalui skema orang tua asuh. Guru bersikap tidak membeda-bedakan murid atas dasar kondisi sosial ekonomi. Bahkan guru membantu mengarahkan murid sesuai minat, bakat, dan cita-cita mereka.

Iklim yang tampak sangat kuat di sekolah ini adalah iklim kolaboratif, nyaman, kekeluargaan, disiplin, serta religious. Sebagaimana diceritakan oleh salah seorang guru, walaupun ia termasuk guru baru di sekolah ini, ia merasa sangat diterima karena iklim kerja dan iklim sekolah sangat akrab dalam suasana kekeluargaan.



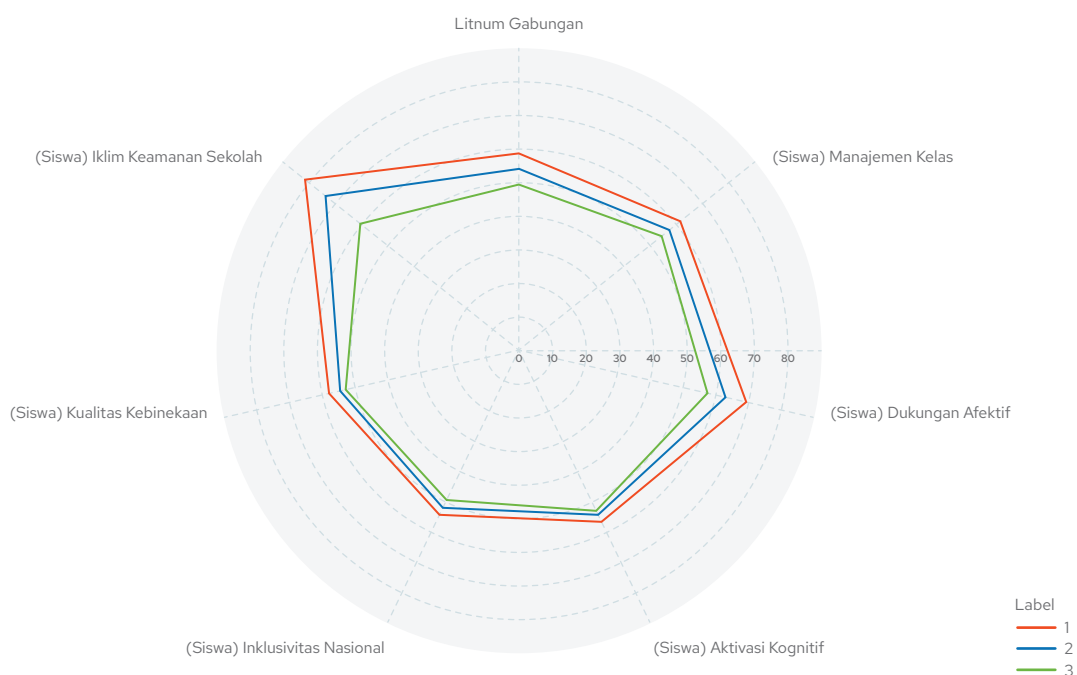
Hasil observasi sekolah juga menemukan bahwa suasana sekolah cukup nyaman bagi kelangsungan pembelajaran. Sekolah berasrama ini dilengkapi dengan fasilitas kamar yang cukup bersih dan rapi. Sekolah ini juga ditunjang dengan beberapa fasilitas pendukung yang cukup terawat dan bersih mulai dari toilet, dapur, tempat bermain murid, hingga aula yang representatif.

Begitu pula dengan iklim sekolah yang sangat disiplin. Awal-awal sekolah berkembang selalu dilakukan penerapan aturan sekolah dan asrama yang ketat di bawah pengawasan mentor, kepala sekolah dan kepala asrama. Namun belakangan ini, sekolah memberlakukan kebijakan *“no reminder”* untuk melatih *“selfdiscipline”* dari setiap murid terutama jam bangun pagi, jam ibadah pagi, jam mandi dan makan, jam istirahat, reading time, jam belajar malam, dan jam tidur. Bila murid melanggar aturan tersebut, maka diberi sanksi positif dengan mencuci semua piring di dapur sekolah

Karena suasana yang tercipta adalah kekeluargaan, guru menempatkan diri sebagai orang tua bagi murid di sekolah. Guru senantiasa berbaaur dengan para murid di luar jam sekolah. Apalagi, beberapa guru terutama guru tetap yang juga tinggal di asrama berperan pula sebagai mentor murid. Kondisi inilah yang meminimalisir tidak adanya perundungan oleh guru ke murid. Selain itu, sekolah juga memiliki aturan *zero bullying tolerance policy* (Wakasek Kurikulum, 29/09/2022).

Gambar 4.46. Studi Kasus 3

Klaster SMK
Kategori Indikator: Siswa



Gambar 4.47. Hasil Analisis Klaster Survei Lingkungan Belajar dan AKM Murid Berdasarkan Persepsi Murid SMK

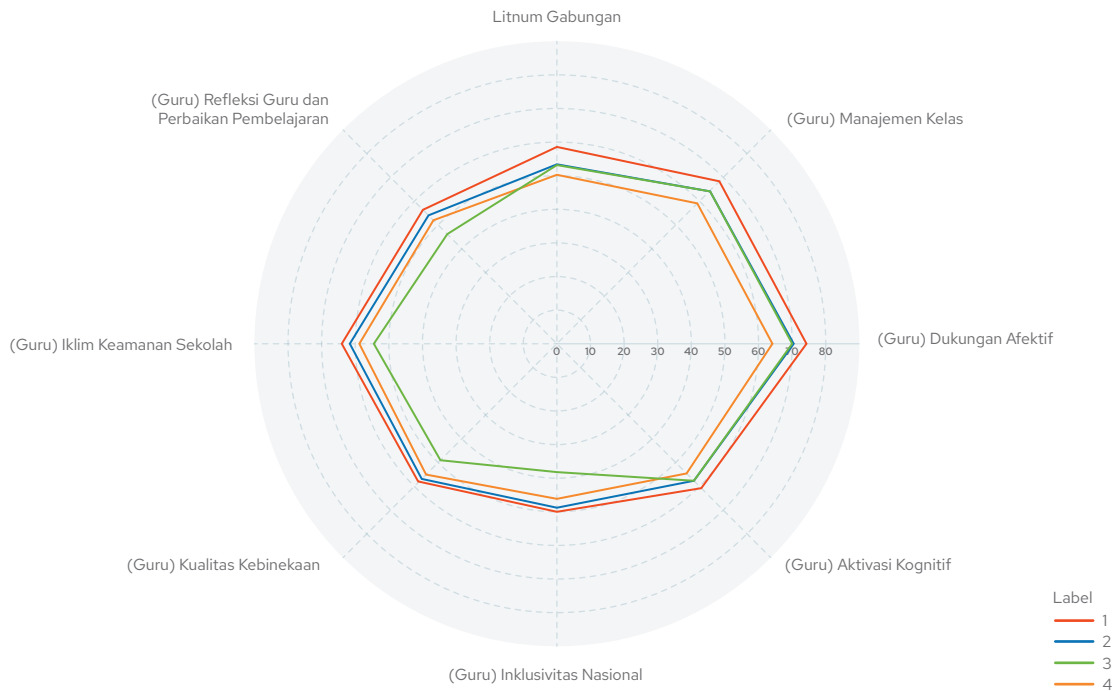
Secara umum, klaster pertama memiliki proporsi sebesar 32,2% dan dikarakterisasi oleh satuan-satuan pendidikan SMK dengan skor lingkungan belajar untuk semua dimensi dan skor AKM murid yang paling tinggi. Dengan demikian, klaster ini dapat dikategorisasikan sebagai Klaster 1 atau Satuan Pendidikan Efektif. Klaster selanjutnya adalah klaster yang paling dominan dan memiliki proporsi sebesar 44,5%. Klaster ini dikarakterisasi oleh satuan-satuan pendidikan SMK dengan skor lingkungan belajar cukup tinggi, tetapi skor AKM murid yang lebih rendah dibandingkan dengan klaster 1. Klaster ini dapat dikategorisasikan sebagai Klaster 2 atau Satuan Pendidikan Belajar. Selanjutnya, klaster terakhir memiliki

proporsi sebesar 23,3% dan dikarakterisasi oleh satuan-satuan pendidikan SMK dengan skor lingkungan belajar dan skor AKM murid yang paling rendah dibanding kedua klaster sebelumnya. Klaster ini dapat dikategorisasikan sebagai Klaster 4 atau Satuan Pendidikan Belum Efektif.

11. Klaster Satuan Pendidikan SMK Berdasarkan Survei Lingkungan Belajar dan AKM (Persepsi Guru)

Berdasarkan skor Survei Lingkungan Belajar dan AKM, ditemukan empat klaster satuan pendidikan sebagai berikut.

Klaster SMK
Kategori Indikator: Guru



Gambar 4.48. Hasil Analisis Klaster Survei Lingkungan Belajar dan AKM Murid Berdasarkan Persepsi Guru SMK

Apabila skor AKM murid disertakan di dalam analisis klaster bersama dengan skor lingkungan belajar, pola yang cukup kompleks dapat diidentifikasi, seperti temuan sebelumnya berdasarkan persepsi guru di jenjang satuan pendidikan SMA. Secara umum, klaster pertama memiliki proporsi sebesar 25,6% dan dikarakterisasi oleh satuan-satuan pendidikan SMK dengan skor lingkungan belajar di semua dimensi dan skor AKM murid yang paling tinggi. Klaster ini dapat dikategorisasikan sebagai Klaster 1 atau Satuan Pendidikan Efektif. Ketiga kelompok yang lain memiliki karakteristik yang tumpang-tindih (*overlap*) sehingga tidak mudah untuk dikategorisasikan. Kelompok kedua, merupakan yang paling dominan serta memiliki proporsi sebesar 45%

dan dikarakterisasi oleh satuan-satuan pendidikan SMK dengan skor lingkungan belajar yang lebih tinggi pada beberapa dimensi dibandingkan dengan kedua klaster berikutnya dan skor AKM yang lebih rendah daripada Klaster 1. Klaster ketiga dan keempat memiliki proporsi sebesar 17,7% dan 11,8 %. Klaster ini dikarakterisasi oleh satuan-satuan pendidikan SMK dengan skor AKM murid lebih rendah dari Klaster 1, tetapi memiliki skor lingkungan belajar yang lebih tinggi pada beberapa dimensi dibandingkan dengan klaster lainnya.

Berdasarkan temuan ini, dapat dilihat juga bahwa Klaster 1 memiliki ciri-ciri yang jelas ditandai dengan skor lingkungan belajar dan skor AKM paling tinggi. Klaster ini dapat dikategorikan sebagai kelompok satuan pendidikan SMK efektif. Untuk ketiga

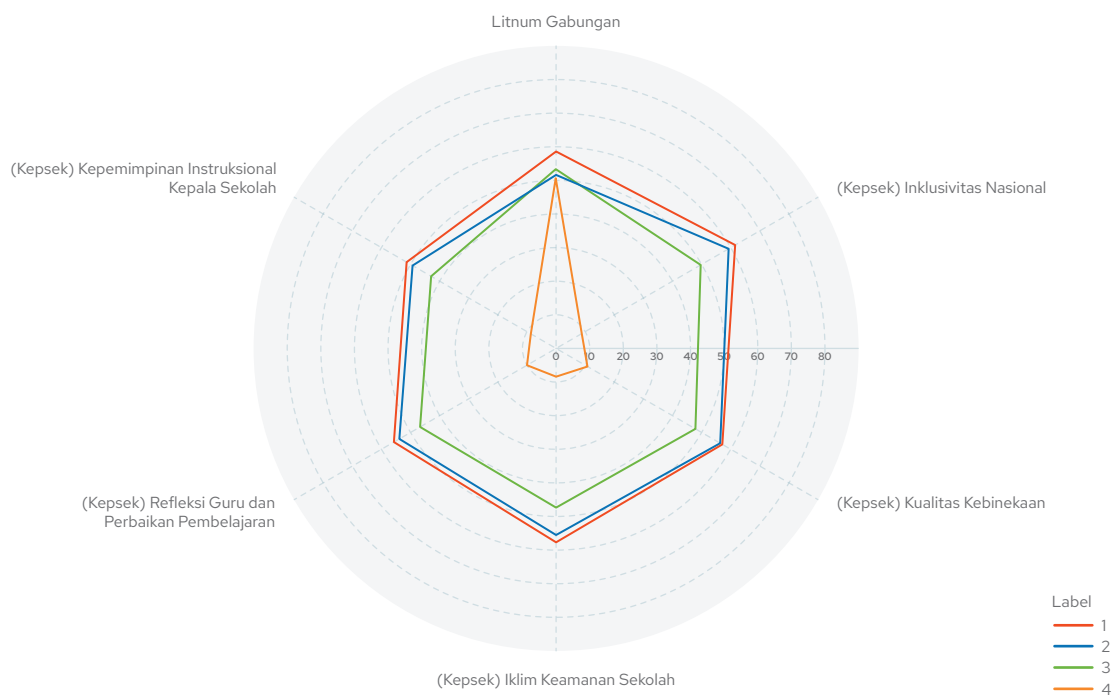
kelompok berikutnya terdapat banyak skor *overlap* tergantung dari dimensi lingkungan belajar. Meski demikian, ketiganya dapat dikategorisasikan sebagai kelompok satuan pendidikan SMK sedang belajar atau Klaster 2. Klaster 1 dapat dijadikan acuan untuk penelitian selanjutnya untuk mengetahui apa yang sebenarnya terjadi di dalam kelas-kelas yang termasuk ke dalam kelompok ini, sehingga dapat dijadikan percontohan untuk satuan-satuan pendidikan yang termasuk ke dalam klaster-klaster lain.

12. Klaster Satuan Pendidikan SMK Berdasarkan Survei Lingkungan Belajar dan AKM (Persepsi Kepala Satuan Pendidikan)

Berdasarkan skor Survei Lingkungan Belajar dan AKM, ditemukan empat klaster satuan pendidikan sebagai berikut.

Klaster SMK

Kategori Indikator: Kepala Sekolah



Gambar 4.49. Hasil Analisis Klaster Survei Lingkungan Belajar dan AKM Murid Berdasarkan Persepsi Kepala Satuan Pendidikan SMK

Ketika skor AKM murid disertakan di dalam analisis klaster bersama dengan skor lingkungan belajar, ditemukan pola klaster secara umum yang cukup kompleks. Klaster pertama memiliki proporsi sebesar 41,2% dan dikarakterisasi oleh satuan-

satuan pendidikan SMK dengan skor lingkungan belajar di semua dimensi dan skor AKM murid yang paling tinggi. Klaster ini dapat dikategorisasikan sebagai Klaster 1 atau Satuan Pendidikan Efektif. Klaster berikutnya memiliki proporsi sebesar

44,8% dan merupakan klaster yang paling dominan. Klaster ini dikarakterisasi oleh satuan-satuan pendidikan SMK dengan skor AKM yang lebih rendah dibandingkan dengan klaster 1, tetapi skor lingkungan belajar yang lebih tinggi dibandingkan dengan kedua klaster selanjutnya. Klaster ini dapat dikategorisasikan sebagai Klaster 2 atau Satuan Pendidikan Belajar. Sementara itu, Klaster berikutnya, dengan proporsi sebanyak 13,7 %, memiliki skor AKM yang lebih tinggi daripada Klaster 2 tetapi skor lingkungan belajarnya lebih rendah. Klaster ini dapat dikategorisasikan sebagai Klaster 3 atau Satuan Pendidikan Beruntung. Klaster

terakhir dengan proporsi sebesar 0,2%, memiliki skor AKM dan lingkungan belajar yang paling rendah di antara semua klaster sehingga dapat dikategorisasikan sebagai Klaster 4 atau Satuan Pendidikan Belum Efektif.

Berdasarkan temuan ini, dapat dilihat bahwa klaster 1 memiliki ciri-ciri yang jelas dimana kelompok satuan pendidikan SMK ini ditandai oleh skor lingkungan belajar dan skor AKM paling tinggi. Kelompok ini dapat dijadikan acuan untuk penelitian lebih lanjut untuk mengetahui apa yang terjadi di dalam kelas-kelas satuan pendidikan ini secara konkret, untuk kemudian dijadikan percontohan bagi kelompok-kelompok satuan pendidikan lainnya.

05

Kesimpulan Umum dan Rekomendasi

A. Kesimpulan Umum

1. Kualitas Lingkungan Belajar

Secara umum nasional, laporan mengenai kualitas lingkungan belajar di Indonesia

berada pada kisaran skala 60 dari total 100. Hal ini mengindikasikan bahwa secara umum, langkah-langkah perbaikan untuk peningkatan kualitas lingkungan belajar



di Indonesia masih sangat terbuka luas untuk semua jenjang pendidikan. Terutama kualitas lingkungan belajar di SD dan SMP perlu perhatian yang lebih mengingat skor terendah umumnya ditemukan di jenjang pendidikan ini.

Terdapat tendensi umum bahwa persepsi murid mengenai kualitas lingkungan belajar lebih stabil dan cenderung positif untuk hasil AKM murid dibandingkan dengan persepsi guru dan kepala satuan pendidikan, baik di satuan pendidikan efektif maupun di satuan pendidikan belum efektif. Hal ini mengindikasikan pentingnya untuk memperhitungkan persepsi murid dalam survei kualitas lingkungan belajar terkait hasil belajar mereka. Hubungan antara persepsi guru dan kepala satuan pendidikan mengenai kualitas lingkungan belajar maupun hasil AKM yang hasilnya variatif dan cenderung rendah yang tergantung pada dimensi kualitas lingkungan belajar mengindikasikan bahwa persepsi mereka memiliki tingkat kepentingan yang terbatas untuk menjelaskan hasil belajar murid. Persepsi mereka mengenai lingkungan belajar kemungkinan lebih berkaitan dengan faktor - faktor penunjang belajar lain yang

perlu diteliti lebih lanjut seperti motivasi belajar dan mengajar, keterlibatan belajar, serta kesejahteraan (*wellbeing*) murid maupun guru.

a. Kualitas Lingkungan Belajar dan Efektivitas Satuan Pendidikan

Dalam Kerangka Kepemimpinan untuk Pembelajaran, Reeves (2006) mengemukakan tiga poin penting: (1) pengaruh intervensi, (2) kepemimpinan pembelajaran melalui inkuiri, implementasi, dan monitoring, serta (3) keterlibatan semua aktor dalam satuan pendidikan atau wilayah otoritas pendidikan. Kerangka ini memberikan harapan bagi perbaikan kualitas pendidikan di Indonesia ini berarti karena masih ada ruang gerak kemajuan dan para aktor pendidikan masih bisa melakukan upaya-upaya untuk memperbaiki lingkungan belajar di satuan-satuan pendidikan.

Berdasarkan temuan-temuan melalui analisis kluster data Rapor Pendidikan dalam laporan ini, secara umum gambaran satuan-satuan pendidikan bisa dipetakan sebagai berikut:

Tabel 5.1. Gambaran Satuan Pendidikan Berdasarkan Analisis Kluster Data Rapor Pendidikan

Kluster	Skor AKM	Kualitas Lingkungan Belajar	Kuadran dalam Kerangka Reeves (2006)
1	tinggi	tinggi	Satuan Pendidikan Efektif (Kuadran Kanan Atas)
2	rendah	tinggi	Satuan Pendidikan Belajar (Kuadran Kanan Bawah)
3	tinggi	rendah	Satuan Pendidikan Beruntung (Kuadran Kiri Atas)
4	rendah	rendah	Satuan Pendidikan Belum Efektif (Kuadran Kiri Bawah)

Sebaran satuan pendidikan dalam kluster cukup bervariasi. Harapan bagi perbaikan kualitas pendidikan di Indonesia adalah pergerakan satuan-satuan pendidikan menuju Kluster 1 yang berarti Capaian Pembelajaran seperti yang ditunjukkan dalam skor Asesmen Literasi dan Numerasi dalam AKM, dapat meningkat seiring peningkatan kualitas lingkungan belajar yang tinggi dibandingkan dengan kluster-kluster lainnya.

Dalam Kerangka Reeves (2006) seperti yang dideskripsikan dalam Kerangka Konseptual di BAB I dan BAB II satuan-satuan pendidikan efektif yang berada pada Kluster 1 atau Kuadran Kanan Atas sepertinya sudah mulai menikmati capaian-capaian sebagai hasil dari komitmen kepada proses perbaikan lingkungan belajar. Namun, perjalanan perbaikan kualitas satuan pendidikan tentunya tidak boleh berhenti. Hal ini dikarenakan tantangan eksternal akan terus berubah seiring perubahan zaman. Variabel demografis murid, orang tua, dan pendidik juga bukan faktor yang statis. Para aktor di masing-

masing satuan pendidikan maupun otoritas sistem pendidikan di setiap wilayah juga perlu terus belajar dan senantiasa meningkatkan kualitas lingkungan belajar. Selain itu, walaupun kualitas lingkungan belajar dan capaian AKM murid di Satuan Pendidikan yang tergolong Kluster 1 umumnya lebih tinggi dibandingkan dengan kluster-kluster lainnya, hasil analisis menunjukkan bahwa peningkatan kualitas lingkungan belajar dan hasil AKM ke tahap sangat baik masih terbuka.

Satuan pendidikan yang masih belum menunjukkan skor AKM memadai (umumnya Kluster 2 hingga 4) masih mempunyai harapan untuk melakukan perbaikan dan menuai keberhasilan. Pada Kluster 4, satuan pendidikan yang belum efektif seyogianya tidak mencari jalan pintas untuk meningkatkan skor AKM secara cepat. Untuk meraih keberhasilan, para aktor pendidikan perlu tetap menjaga integritas serta membangun kesadaran maupun komitmen bersama untuk menelaah faktor-faktor dalam lingkungan belajar dan memperbaikinya. Ketika satuan pendidikan



belum efektif telah melaksanakan upaya-upaya perbaikan lingkungan belajar dan beralih masuk ke klaster Satuan Pendidikan Belajar, perjalanan menuju keberhasilan sudah dimulai. Jika mereka tetap setia berkomitmen untuk terus belajar dan bergerak meningkatkan kualitas lingkungan belajar, peningkatan capaian belajar akan bisa dicapai secara bertahap.

Sebaliknya, satuan pendidikan yang walaupun jumlahnya sedikit bisa mencapai skor AKM tinggi walaupun meskipun Lingkungan Belajar masih rendah bisa dikategorikan dalam Kuadran Beruntung. Keberuntungan pencapaian skor AKM tinggi bisa terjadi karena kebetulan atau faktor-faktor lain seperti demografis murid. Jika satuan pendidikan hanya mengandalkan keberuntungan dan tidak segera memperbaiki lingkungan belajar mereka, dikhawatirkan satuan pendidikan menyia-nyikan privilese, serta kehilangan momentum untuk melaksanakan praktik-praktik baik dan pengembangan berkesinambungan.

Memang secara empiris, variabel demografis murid terkait langsung dengan prestasi murid. Namun, variabel lain

seperti praktik-praktik profesional guru dan kepemimpinan instruksional ternyata lebih penting daripada variabel demografis (Hattie, 2012). Dengan kata lain, menyalahkan atau mengandalkan faktor demografis murid dan orangtua sebagai penyebab kegagalan merupakan sikap yang menghambat proses keberhasilan.

Alih-alih menunjuk pada faktor demografis murid sebagai alasan capaian pembelajaran yang masih belum memuaskan, akan lebih bermanfaat menelaah praktik-praktik lama dan merancang strategi transformasi satuan pendidikan. Tindakan kepemimpinan yang memengaruhi peningkatan prestasi murid dan pemerataan pendidikan meliputi inkuiri, implementasi, dan monitoring, Inkuiri kepemimpinan yang efektif mengaitkan keberhasilan maupun kegagalan murid pada praktik-praktik dalam sistem (guru, pimpinan satuan pendidikan dan otoritas pendidikan), bukan pada faktor murid. Hasil AN yang ditunjukkan dalam Rapor Pendidikan bisa menjadi bahan inkuiri bagi semua aktor dalam satuan pendidikan dan otoritas pendidikan di semua wilayah untuk menelaah secara jujur dan terbuka,

kemudian merancang strategi-strategi intervensi yang efektif dan berkelanjutan.

Implementasi merupakan variabel yang berkelanjutan di mana pimpinan menyadari adanya derajat keberhasilan yang harus dipertanggungjawabkan kepada publik melalui validasi secara kuantitatif dan naratif. Pertanggungjawaban para aktor sistem pendidikan bukan hanya kepada para murid dan orang tua yang sedang dilayani melainkan juga kepada masa depan.

Selanjutnya, implementasi perlu terus dikawal melalui sistem monitoring dan evaluasi. Rapor Pendidikan yang bisa diakses secara penuh oleh setiap satuan pendidikan dan otoritas pendidikan di setiap daerah juga bisa diakses secara terbatas, tetapi menyeluruh oleh masyarakat. Akses

terbuka untuk publik bisa menjadi salah satu bentuk monitoring oleh masyarakat yang peduli terhadap kemajuan pendidikan. Monitoring yang efektif di satuan pendidikan memberikan makna dan arah untuk perbaikan berkelanjutan, lebih dari sekedar kepatuhan terhadap otoritas eksternal.

Akhirnya, kepemimpinan satuan pendidikan bukan keterampilan tunggal dan individual. Kepemimpinan instruksional membutuhkan berbagai keterampilan yang melibatkan semua aktor dalam satuan pendidikan. Semangat dan sikap gotong royong yang sudah menjadi nilai-nilai luhur warisan bangsa perlu terus digali dan dijadikan penggerak untuk melakukan agenda peningkatan kualitas satuan pendidikan.

B. Rekomendasi

Asesmen Nasional yang hasilnya dipublikasi dalam Rapor Pendidikan dan bisa diakses oleh publik merupakan salah satu titik pijak untuk mulai bergerak memajukan pendidikan di Indonesia. Berdasarkan temuan dan pembahasan terkait aspek kualitas lingkungan belajar maupun hasil belajar murid, berikut ini adalah beberapa rekomendasi yang dapat diberikan bagi Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, serta pimpinan dan guru di satuan pendidikan serta masyarakat pada umumnya:

1. Bagi Dinas Pendidikan Provinsi dan Kabupaten/Kota:

1. Rapor Pendidikan perlu menjadi rujukan bagi pimpinan dinas pendidikan untuk membuat kebijakan dan melakukan tindakan perbaikan mutu pendidikan berbasis data. Dinas pendidikan mempunyai akses terhadap data pendidikan di wilayah dan wewenang untuk mengkaji data terkait semua satuan pendidikan di wilayah kerja masing-masing. Diharapkan data Rapor Pendidikan bisa dimanfaatkan untuk melakukan refleksi dan perencanaan yang tepat guna memperbaiki kualitas pendidikan terutama mengenai kualitas lingkungan belajar di wilayahnya.
2. Temuan terkait aspek kualitas lingkungan belajar dan relevansinya

- bagi hasil belajar murid yang diulas di dalam Laporan Rapor Pendidikan Tahun 2022 Volume II ini dapat dijadikan landasan untuk mengambil berbagai kebijakan intervensi peningkatan kualitas lingkungan belajar serta pengayaan di berbagai jenjang satuan pendidikan.
3. Kebijakan intervensi serta pengayaan dapat dirancang untuk perbaikan kualitas satuan pendidikan secara umum dan secara khusus terkait kompetensi pedagogis dan didaktis guru mengenai kualitas lingkungan belajar, terutama aktivasi kognitif, dan terkait iklim inklusivitas maupun kualitas kebinekaan untuk mendukung *growth mindset* (Dweck, 2006) yang telah dimiliki oleh pimpinan satuan pendidikan serta guru-guru.
 4. Temuan spesifik terkait perbedaan sangat bermakna antara satuan pendidikan efektif dan belum efektif di jenjang pendidikan dasar mengindikasikan perlunya program pendidikan dasar yang lebih merata dan berkualitas.
 5. Kesenjangan antar satuan pendidikan dan antarwilayah merupakan tantangan dinas pendidikan dalam pembangunan pendidikan di wilayah masing-masing. Maka dari itu, dinas pendidikan perlu merancang dan melaksanakan strategi intervensi bagi satuan-satuan pendidikan untuk meningkatkan kualitas pembelajaran dan lingkungan belajar mereka, misalnya melalui program komunitas belajar antar guru [Kelompok Kerja Guru (KKG) dan Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP)].
 6. Salah satu program intervensi lain yang juga bisa dipertimbangkan adalah kemitraan antar satuan pendidikan, baik dalam satu wilayah maupun antar wilayah. Dalam semangat gotong royong demi kemajuan bersama, satuan pendidikan yang sudah berada pada Klaster Satuan Pendidikan Efektif bisa diberi kesempatan untuk bermitra dan mendampingi satuan pendidikan lain yang sedang atau berkeinginan belajar melalui program *Sister School*, yakni sebuah bentuk kerja sama antar satuan pendidikan untuk melaksanakan program-program kegiatan bersama.
 7. Teridentifikasinya kelompok-kelompok satuan pendidikan efektif yang dapat dibedakan dari kelompok lainnya yang berada dalam kategori masih belajar, beruntung, atau belum efektif sehingga memungkinkan bagi para dinas pendidikan dalam dan antar provinsi untuk bekerjasama dan saling belajar satu sama lain dalam upaya peningkatan kualitas lingkungan belajar melalui program-program inovatif dan efektif yang berkesinambungan.
 8. Situasi Pandemi COVID-19 berkepanjangan telah memberi hikmah tentang kesenjangan kualitas pendidikan yang disebabkan oleh ketidakmerataan sarana dan prasarana satuan pendidikan, khususnya fasilitas teknologi informasi dan komunikasi (TIK). Pengalaman ini sepatutnya mendorong pimpinan daerah untuk melakukan prioritas dalam penyusunan Rencana Pembangunan Jangka Menengah Daerah (RPJMD). Tidak hanya untuk melengkapi fasilitas TIK di satuan pendidikan melainkan juga

pengembangan kapasitas guru dalam pemanfaatan TIK agar pembelajaran yang lebih efektif.

2. Bagi Pimpinan dan Guru di Satuan Pendidikan

1. Temuan terkait aspek kualitas lingkungan belajar di tiap jenjang satuan pendidikan dapat dijadikan bahan evaluasi formatif dan refleksi internal oleh pimpinan dan guru dalam upaya untuk mempertahankan dimensi kualitas lingkungan belajar yang sudah baik, serta meningkatkan dimensi lingkungan belajar lainnya yang masuk kurang baik sehingga proses pembelajaran dapat dilaksanakan secara optimal.
2. Temuan terkait kualitas pembelajaran menunjukkan bahwa, secara umum, kemampuan guru mengelola kelas, memberikan dukungan afektif kepada murid, dan melakukan aktivasi kognisi sangat berpengaruh terhadap capaian pembelajaran. Hal ini mengindikasikan pentingnya peran para guru dan kepala satuan pendidikan untuk mempertahankan dan meningkatkan kualitas lingkungan belajar dari waktu ke waktu. Kepala satuan pendidikan diharapkan dapat mendukung para gurunya sebagai upaya meningkatkan kemampuan mengajar yang efektif. Informasi dari hasil AN, khususnya pada aspek kualitas pembelajaran untuk masing-masing satuan pendidikan hendaknya disikapi secara terbuka dan positif sehingga bisa menjadi penggerak untuk proses transformasi di ruang kelas dan satuan pendidikan masing-masing.
3. Situasi Pandemi COVID-19 yang berkepanjangan telah memberi hikmah tentang kesenjangan capaian pembelajaran antara murid yang disebabkan oleh ketidakmerataan akses teknologi karena perbedaan status sosial ekonomi keluarga. Pengadaan fasilitas TIK di satuan pendidikan perlu disertai pengembangan kapasitas guru dalam pemanfaatan TIK untuk pembelajaran yang lebih efektif. Dengan kata lain, upaya peningkatan kualitas lingkungan belajar harus diselaraskan dengan upaya peningkatan literasi internet dan teknologi di kalangan murid, guru, dan kepala satuan pendidikan agar dapat beradaptasi dengan dunia pendidikan di era digital.
4. Temuan terkait praktik baik atau efektif dapat dijadikan acuan atau model pelaksanaan bagi pimpinan dan guru di tiap jenjang satuan pendidikan sehingga dapat bermanfaat bagi para guru dalam upaya mendukung pembelajaran sepanjang hayat selama lintasan perjalanan professional mereka.

3. Bagi Masyarakat Peduli

1. Temuan terkait kualitas lingkungan belajar dan hasil belajar murid diharapkan dapat memberikan informasi serta wawasan bagi masyarakat peduli mengenai kondisi dan konteks pendidikan di Indonesia terkini. Bahwasanya terdapat variasi yang besar antar wilayah dan antar satuan pendidikan mengenai kualitas lingkungan belajar mengindikasikan adanya kesenjangan kualitas pendidikan di Indonesia. Dengan

demikian, perbaikan kualitas tenaga kependidikan di Indonesia merupakan upaya yang harus dilakukan secara berkesinambungan dan selayaknya upaya ini merupakan tanggung jawab semua pihak. Masyarakat peduli dapat menggunakan temuan ini dalam membantu mendukung upaya perbaikan kualitas pendidikan di Indonesia oleh pemerintah dan satuan pendidikan.

Sebagai tambahan dari rekomendasi di atas, ada beberapa tantangan ke depan yang perlu menjadi pertimbangan, sebagai berikut:

a. *Growth mindset* bisa menjadi inspirasi dan ruang gerak bagi satuan pendidikan termasuk guru untuk mengatasi ketidakberdayaan terhadap kekurangan terkait kompetensi. Di satu sisi selain merupakan sesuatu yang positif, hal ini dapat menjadi bumerang bagi efektivitas pembelajaran jika strategi intervensi tidak didukung oleh pemahaman berbasis data dan dilandasi kerangka konseptual

yang tepat. Oleh sebab itu, pemikiran tersebut perlu diimbangi dengan evaluasi dan refleksi secara objektif dan konsisten.

- b. Dalam upaya peningkatan kualitas pendidikan, perubahan (*change*) menuju perbaikan adalah hal yang diperlukan. Namun, tidak semua pihak dapat menerima perubahan karena satu dan lain hal yang dapat menjadi hambatan bagi upaya perbaikan yang inovatif. Terdapat fenomena umum yang disebut *change fatigue* (Bernerth et al., 2011) di mana pihak-pihak yang seharusnya melakukan perubahan cenderung resistansi dengan inovasi perubahan yang dicanangkan. Oleh karena itu, para pimpinan dan pembuat kebijakan diharapkan untuk memperhatikan fenomena ini terlebih dahulu (melalui *pre-program* atau *pre-intervention*) sebelum mencanangkan program-program utama perbaikan.
- c. Satuan pendidikan yang sudah unggul dan efektif (20% skor AKM



teratas dan praktik baik) diharapkan dapat terbuka untuk berbagi dan menjadi model dan rekan untuk mengembangkan kualitas satuan pendidikan lainnya yang belum memiliki lingkungan belajar dan hasil belajar yang memadai.

- d. Diperlukan studi longitudinal (jangka panjang) untuk dapat melihat perkembangan dari satuan pendidikan setelah telaah hasil AN melalui Laporan Rapor Pendidikan Tahun 2022 Volume II ini.

C. Keunggulan dan Batasan

Laporan ini memiliki keunggulan dalam hal menyediakan temuan dan informasi penting mengenai gambaran kualitas lingkungan belajar untuk setiap satuan pendidikan dan hubungannya dengan hasil belajar murid di Indonesia. Laporan ini juga menawarkan gambaran umum mengenai praktik-praktik baik (dan kurang baik) mengenai lingkungan belajar yang dapat dijadikan acuan untuk peningkatan kualitas lingkungan belajar di lapangan dan untuk penelitian lebih lanjut di masa yang akan datang, berdasarkan persepsi dari aktor utama Pendidikan, yaitu murid, guru, dan kepala satuan pendidikan.

Teknik survei lingkungan belajar yang diterapkan dapat dipandang sebagai keunggulan tersendiri dari Laporan ini (Maulana & Helms-Lorenz, 2016). Literatur mendokumentasikan bahwa survei merupakan teknik pengumpulan data yang banyak diminati karena dipandang ekonomis baik dari segi biaya maupun dari segi skala kuantitas informasi yang dapat dikumpulkan (Fraser, 2012). Persepsi responden (murid, guru, dan kepala satuan pendidikan) didasarkan pada pengalaman unik mereka di lingkup satuan pendidikan dari waktu ke waktu, bukan hanya berdasarkan pengalaman tunggal dan terbatas. Oleh karena itu, survei terutama survei murid

telah menjadi salah satu indikator efektivitas guru dan kualitas pendidikan yang paling banyak digunakan (Spooren et al. 2012), baik untuk keperluan penelitian maupun untuk keperluan praktis formatif dalam rangka peningkatan mutu dan kualitas pembelajaran.

Hal ini juga didukung oleh hasil penelitian bahwa persepsi murid mengenai kualitas lingkungan belajar secara umum lebih prediktif untuk hasil belajar mereka dibandingkan dengan persepsi guru (Scantlebury et al., 2001) dan observasi kelas oleh pengamat ahli (Sheidel & Shavelson, 2007). Namun demikian, persepsi guru dan observasi oleh pengamat ahli juga memiliki keunggulan tersendiri dalam mengungkapkan kualitas lingkungan belajar yang tidak dapat digantikan oleh persepsi murid (Maulana & Helms-Lorenz, 2016). Dibandingkan dengan persepsi murid dan observasi oleh pengamat ahli, riset di Indonesia mengindikasikan bahwa guru cenderung melaporkan kualitas perilaku mengajar mereka sendiri terlalu tinggi dan meremehkan penilaian mereka mengenai perilaku mengajar yang buruk (Maulana et al., 2012). Fenomena seperti ini diasumsikan berhubungan dengan karakteristik dari survei lingkungan belajar



yang tujuan utamanya adalah untuk mengumpulkan informasi mengenai kualitas lingkungan belajar berdasarkan persepsi responden. Hal ini berbeda sekali dengan tujuan utama dari teknik pengumpulan data melalui observasi kelas oleh pengamat ahli yaitu untuk mengumpulkan informasi dari kualitas lingkungan belajar secara aktual dan objektif.

Dengan demikian, walaupun teknik pengumpulan data melalui survei seperti survei lingkungan belajar ini memiliki keunggulan tersendiri, teknik survei juga memiliki batasan-batasan. Mengingat tujuan utama survei adalah untuk mengumpulkan informasi mengenai persepsi responden, maka memiliki karakteristik yang bersifat subjektif. Literatur mengungkapkan bahwa persepsi responden umumnya dipengaruhi oleh *social desirability*. *Social desirability* mengacu pada kecenderungan responden untuk merespons dengan cara yang memperkuat persetujuan sosial alih-alih mencerminkan perasaan seseorang yang

sebenarnya (Crowne & Marlowe, 1960). Selanjutnya, persepsi responden juga dapat dipengaruhi oleh fenomena *protection against disappointment*, yang secara harfiah dapat ditranslasikan sebagai perlindungan terhadap kekecewaan (Maulana et al., 2012). Misalnya, temuan riset sebelumnya bahwa guru cenderung melaporkan kualitas lingkungan belajar yang lebih tinggi daripada guru dan pengamat kelas dapat dikaitkan dengan kemungkinan bahwa respons guru dipengaruhi oleh perlindungan terhadap kekecewaan. Disamping itu, nilai-nilai kultural, baik pada level individu maupun pada level kolektif, juga dapat mempengaruhi respons murid, guru, dan kepala satuan pendidikan mengenai kualitas lingkungan belajar (Gencoglu et al., 2021).

Dalam konteks Survei Lingkungan Belajar yang terangkum dalam rapor ini, perlu diperhatikan bahwa semua temuan yang dipaparkan harus diinterpretasikan dengan memperhatikan batasan - batasan yang disebutkan diatas. Misalnya, adalah valid apabila hasil survei dijadikan dasar untuk

langkah - langkah perbaikan formatif peningkatan kualitas lingkungan belajar (*low-stake purposes*). Untuk keperluan sumatif dan *high-stake purposes* (misalnya penilaian kinerja guru, promosi

guru dan kepala Satuan Pendidikan dan sebagainya), perlu dilakukan pendekatan yang lebih komprehensif dengan menggabungkan multiteknik.

D. Arah Masa Depan

Hasil survei lingkungan belajar yang dirangkum dalam rapor ini menyediakan informasi yang sangat penting mengenai gambaran umum (*snapshot*) kualitas lingkungan belajar di Indonesia dan kaitannya dengan capaian AKM murid. Namun, gambaran tersebut terbatas pada persepsi responden secara *cross-sectional* (satu waktu saja). Riset di Indonesia sebelumnya mengindikasikan bahwa persepsi murid mengenai kualitas lingkungan belajar cenderung berubah dari waktu ke waktu (Maulana et al., 2013). Dengan demikian, arah ke depan adalah untuk menyertakan dinamika persepsi murid, guru, dan kepala satuan pendidikan secara *longitudinal* (dari waktu ke waktu). Hal ini penting untuk mendeteksi titik-titik kritis potensial dalam rangka mempertahankan kualitas lingkungan belajar yang baik. Selain itu, berbagai macam kelompok satuan

pendidikan berdasarkan kualitas Lingkungan belajar dan capaian AKMnya dapat diidentifikasi. Temuan ini menyediakan gambaran umum mengenai kelompok-kelompok satuan yang termasuk efektif dan kurang efektif berdasarkan karakteristik lingkungan belajarnya. Akan tetapi, masih belum jelas apa yang sebenarnya terjadi di dalam kelas dari satuan-satuan pendidikan yang tergolong efektif dan belum efektif secara konkret. Dengan demikian, tujuan ke depannya yakni untuk menindaklanjuti temuan umum ini melalui teknik yang lebih objektif seperti observasi kelas dan metode lain, misalnya kualitatif (wawancara). Dengan demikian, triangulasi dapat memberikan gambaran kualitas lingkungan belajar di Indonesia dengan lebih komprehensif dan representatif.

06

Referensi

Aditomo, A. (2020). Science Teaching Practices in Indonesian Secondary Schools: A Portrait of Educational Quality and Equity-Based on PISA 2015. In A. Suryani, I. Tirtowaluyo, & H. Masalam (Eds.), *Preparing Indonesian Youth: A Review of Educational Research* (pp. 21–47). Brill. DOI: 10.1163/9789004436459_002

Aditomo, A., & Felicia, N. (2018). Ketimpangan Mutu dan Akses Pendidikan di Indonesia: Potret Berdasarkan Survei PISA 2015. *Kilas Pendidikan*, 17, 1-8. DOI:10.31227/osf.io/k76g3

Aditomo, A., & Köhler, C. (2020). Do student ratings provide reliable and valid information about teaching quality at the school level? Evaluating measures of science teaching in PISA 2015. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 275–310. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09328-6>

Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533-548. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.09.001>

Bandyopadhyay, S., Cornell, D., & Konold, T. (2009). Validity of Three School Climate Scales to Assess Bullying, Aggressive Attitudes, and Help Seeking. *School Psychology Review*, 38(3), 338-355. <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087819>

Beatty, A., Berkhout, E., Bima, L., Coen, T., Pradhan, M., & Suryadarma, D. (2018). "Indonesia got schooled: 15 years of rising enrolment and flat learning profiles." RISE Working Paper. The SMERU Research Institute.

Bernerth, J. B., Walker, H. J., & Harris, S. G. (2011). Change fatigue: Development and initial validation of a new measure. *Work & Stress*, 25(4), 321-327. <https://doi.org/10.1080/02678373.2011.634280>

- Calkins, L. M. (1994). *The art of teaching writing* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chandra, C., Rahman, R., Damaianti, V.S., & Syaodih, E. (2021). Krisis Kemampuan Membaca Lancar Anak Indonesia Masa Pandemi COVID-19. *Jurnal Basicedu*, 5(2), 903-910. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v5i2.848>
- Chapman, J., Schetzle, S., & Wahlers, R. (2016). An innovative, experiential-learning project for sales management and professional selling students. *Marketing Education Review*, 26(1), 45-50. <https://doi.org/10.1080/10528008.2015.1091674>.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/01614681091100108>
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*. 24(4), 349-354. <https://doi.org/10.1037/h0047358>
- Crouch, L., Kaffenberger, M., & Savage, L. (2021). Using learning profiles to inform education priorities: An editors' overview of the special Issue. *International Journal of Educational Development*. 86, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102477>
- Darling-Hammond, L. (1997a). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching & America's Future.
- Darling-Hammond, L. (1997b). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.
- Fernández-García, C.M., Maulana, R., Inda-Caro, M., Helms-Lorenz, M., & García-Pérez, O. (2019). Student Perceptions of Secondary Education Teaching Effectiveness: General Profile, the Role of Personal Factors, and Educational Level. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00533>
- Fraser, B. (2012). *Classroom learning environments: Retrospect, context, and prospect*. In B. J. Fraser, K. Tobin, & C. J. McRobbie (Eds.), *Second international handbook of science education* (pp. 1191-1239). New York: Springer.
- Gencoglu, B., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & Jansen, E. P. W. A. (2021). A conceptual framework for understanding variability in student perceptions. *Front. Psychol*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.725407>

Hallinger, P., Wang, W. C., Chen, C. W., & Liare, D. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Springer. 10.1007/978-3-319-15533-3

Harjanto, I., Lie, A., Wihardini, D., Pryor, L., & Wilson, M. (2018). Community-Based Teacher Professional Development in Remote Areas in Indonesia. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*. 44(2), 212-231. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1415515>

Hattie, J. A. C. (2003). Teachers make a difference: what is the research evidence? Paper Presented at the Building Teacher Quality: What does the Research Tell Us. ACER Research Conference, Melbourne.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximising impact on learning*. New York: Routledge.

Huang, L., Zhang, T., & Huang, Y. (2020). Effects of school organizational conditions on teacher professional learning in China: The mediating role of teacher self-efficacy. *Studies in Educational Evaluation*, 66. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100893>

Inda-Caro, M., Maulana, R., Fernandez-Garcia, CM., Pena-Calvo, JV., Rodriguez-Menendez, M. C., & Helms-Lorenz, M. (2019). Validating a model of effective teaching behaviour and student engagement: perspective from Spanish students. *Learning Environments Research*. 22, 229-251. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9275-z>

Jacobs, G., Lie, A., & Tamah, S.M. (2022). *Cooperative Learning through a Reflective Lens*. Equinox.

Liebowitz, D. D., & Porter, L. (2019). The Effect of Principal Behaviors on Student, Teacher, and School Outcomes: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 785-827. <https://doi.org/10.3102/0034654319866133>

Maulana, R., Opdenakker, M.C., Den Brok, P., & Bosker, R. J. (2012). Teacher-student interpersonal relationships in Indonesian lower secondary education: Teacher and student perceptions. *Learning Environments Research*, 15, 251-271. <https://doi.org/10.1007/s10984-012-9113-7>

Maulana, R., Opdenakker, M.C., & Bosker, R. (2013). Teacher-student interpersonal relationships do change and affect academic motivation: A multilevel growth curve modelling. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3). <https://doi.org/10.1111/bjep.12031>.

Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & Van de Grift, W. (2015). Pupils' perceptions of teaching behaviour: Evaluation of an instrument and importance for academic motivation in

Indonesian secondary education. *International Journal of Educational Research*, 69, 98–112. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.11.002>

Maulana, R., Helms-Lorenz, M., Irnidayanti, Y., & Van de Grift, W. (2016). Autonomous Motivation in the Indonesian Classroom: Relationship with Teacher Support Through the Lens of Self-Determination Theory. *Asia-Pacific Edu Res* 25, 441–451. <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0282-5>

Maulana, R., Opdenakker, M.C., & Bosker, R. (2016). Teachers' instructional behaviors as important predictors of academic motivation: Changes and links across the school year. *Learning and Individual Differences*, 50, 147–156. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.019>

Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & Van de Grift, W. (2017). Validating a model of effective teaching behaviour of pre-service teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(4), 471–493. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211102>

Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, MA/London, UK: Harvard University Press.

Misbah, Z., Gulikers, J., Maulana, R., & Mulder, M. (2015). Teacher interpersonal behaviour and student motivation in competence-based vocational education: Evidence from Indonesia. *Teaching and Teacher Education*, 50, 79–89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.007>

Mouratidis, A., Michou, A., Telli, S., Maulana, R., & Helms-Lorenz, M. (2022). No aspect of structure should be left behind in relation to student autonomous motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 1086–1108. <https://doi.org/10.1111/bjep.12489>

Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231–256. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>

OECD (2017). *PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics, and Science, Preliminary Version*. Paris: OECD Publishing.

Opfer, V. D., Pedder, D. G., & Lavicza, Z. (2011). The role of teachers' orientation to learning in professional development and change: A national study of teachers in England. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 443–453. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.014>

Opdenakker, M.C., Maulana, R., & Den Brok, P. (2012). Teacher–student interpersonal relationships and academic motivation within one school year: developmental changes and linkage. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(1), 95–119. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.619198>

- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual*. New York: McGraw-Hill Education.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Praetorius, A.K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM Mathematics Education*, 50, 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Pritchett, L. & Beatty, A. (2021). Slow down, you're going too fast: Matching curricula to student skill levels. *International Journal of Educational Development*. 86, 276–288. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.013>
- Reeves, D. (2006). *The Learning leader: How to focus school improvement for better results*. Alexandria: ASCD.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197–230. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>
- Rudasill, K. M., Snyder, K., Levinson, H., & Adelson, J. L. (2018). Systems View of School Climate: a Theoretical Framework for Research. *Educational Psychology Review*, 30, 35–60. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9401-y>
- Scantlebury, K., Boone, W. J., Kahle, J. B., & Fraser, B. J. (2001). Design, validation, and use of an evaluation instrument for monitoring systematic reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(6), 646–662. <https://doi.org/10.1002/tea.1024>
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., and Linkins, M. (2009). *Positive education: positive psychology and classroom interventions*. *Oxford Rev. Educ.* 35, 293–311. doi:10.1080/03054980902934563
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499. <https://doi.org/10.3102/0034654307310317>
- Shavelson, R. J. (2008). Guest Editor's Introduction. *Applied Measurement in Education*, 21, 293–294. <https://doi.org/10.1080/08957340802347613>
- Spooren, P., Mortelmans, D., & Thijssen, P. (2012). 'Content' versus 'style': Acquiescence in student evaluation of teaching. *British Journal of Educational Research*, 38(1), 3–21. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.523453>
- Tahmidaten, L. & Krismanto, W. (2020). Permasalahan budaya membaca di Indonesia: Studi pustaka tentang problematika & solusinya. *Scholaria: Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 10(1), 22–33. <https://doi.org/10.24246/j.js.2020.v10.i1.p22-33>

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All*. Paris: UNESCO.

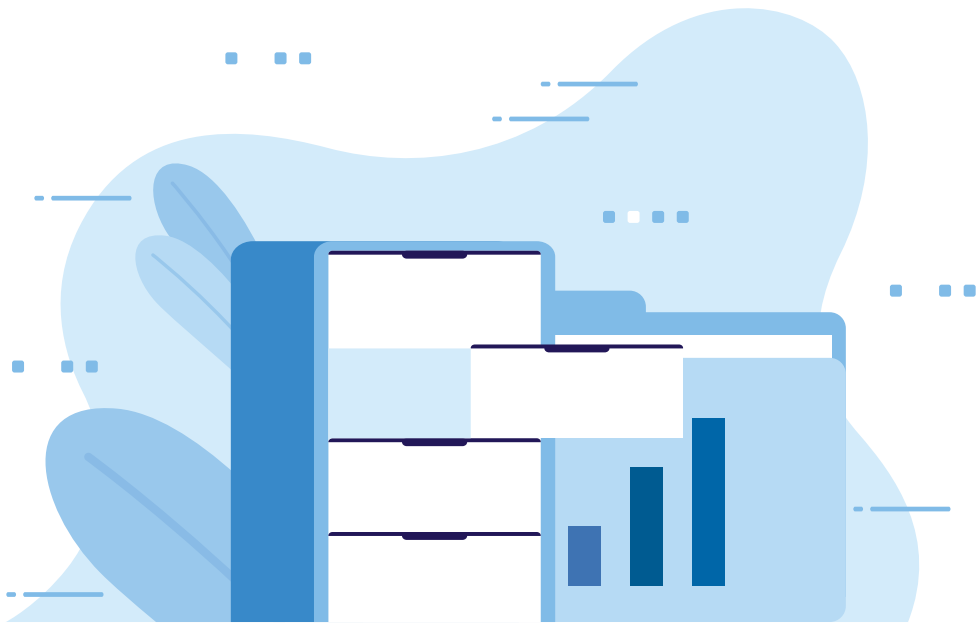
UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO.

Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

Wulandari, D. R., & Sholeh, M. (2021). Efektivitas Layanan Literasi Digital Untuk Meningkatkan Minat Baca Siswa Di Masa Pandemi Covid-19. *Jurnal Inspirasi Manajemen Pendidikan*, 09(02). <https://ejournal.unesa.ac.id/index.php/inspirasi-manajemen-pendidikan/article/view/39155>.

07

Lampiran



Lampiran 01

Asesmen Nasional

Undang-undang (UU) nomor 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (Sisdiknas) menegaskan mengenai pentingnya evaluasi sebagai bentuk akuntabilitas publik, sekaligus sebagai upaya pengendalian mutu pendidikan. Permendikbud No. 9 Tahun 2022 tentang Evaluasi Sistem Pendidikan menyatakan bahwa evaluasi tersebut terdiri dari evaluasi terhadap layanan pendidikan, kinerja satuan

pendidikan, dan program pendidikan dalam rangka pemenuhan Standar Nasional Pendidikan. Lebih lanjut disebutkan bahwa evaluasi sistem pendidikan dilaksanakan oleh pemerintah pusat, pemerintah daerah, dan lembaga mandiri. Berdasarkan regulasi tersebut, pemerintah pusat melalui Kemendikbudristek melaksanakan kebijakan evaluasi sistem pendidikan yang dinamakan Asesmen Nasional (AN).



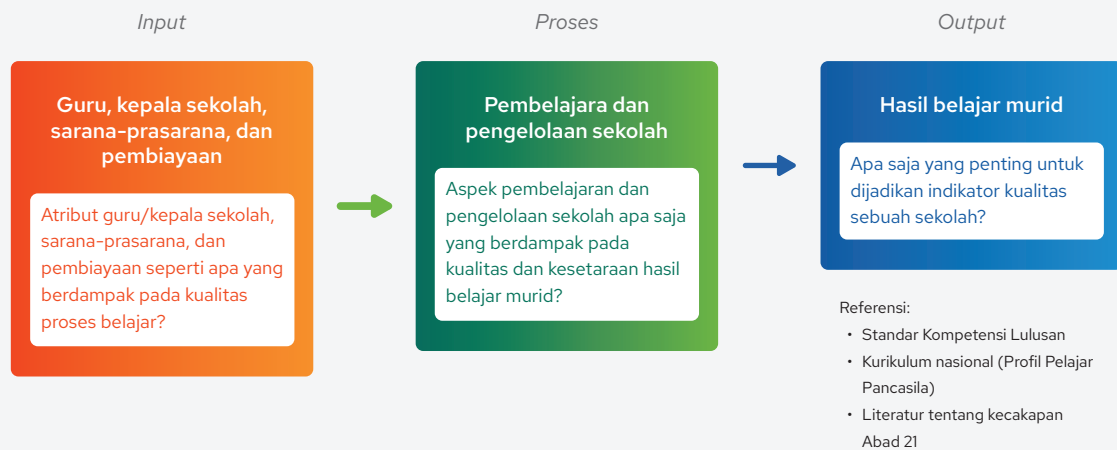
Dengan landasan Peraturan Pemerintah No. 57 Tahun 2021 tentang Standar Nasional Pendidikan dan Permendikbudristek No. 17 Tahun 2021 tentang Asesmen Nasional (AN), maka AN mulai dilaksanakan pada tahun 2021 di seluruh jenjang satuan pendidikan dasar dan menengah, mencakup SD/MI sederajat, SMP/MTs sederajat, SMA/MA sederajat dan SMK/MAK.

AN dirancang untuk meningkatkan mutu pendidikan dengan memotret mutu *input*,

proses, dan *output* (hasil belajar) yang mencerminkan kinerja satuan pendidikan, serta memberikan umpan balik berkala yang objektif dan komprehensif bagi manajemen satuan pendidikan, pemerintah daerah, dan pemerintah pusat. Oleh karenanya, kerangka penilaian AN terdiri dari pengukuran hasil belajar di satuan pendidikan serta faktor-faktor yang memengaruhi pembelajaran.

Komponen kerangka penilaian dirumuskan berdasar **literatur ilmiah** untuk memperoleh model yang menggambarkan **sekolah yang kondusif dan efektif** memfasilitasi **hasil belajar murid**.

Evaluasi sistem pendidikan harus berfokus pada faktor-faktor proses yang memang **berdampak pada hasil belajar** murid, serta faktor-faktor input yang **berdampak pada mutu proses**. Dengan kata lain, komponen kerangka penilaian harus dipilih berdasarkan potensi dampaknya pada hasil belajar murid.



AN terdiri dari tiga komponen, yaitu (1) Asesmen Kompetensi Minimum (AKM) yang meliputi literasi membaca dan literasi matematika (sering disebut sebagai numerasi), (2) Survei Karakter, dan (3)

Survei Lingkungan Belajar. Adapun AKM dan Survei Karakter mengukur capaian kognitif dan sosial emosional murid, sedangkan Survei Lingkungan Belajar mengukur faktor-faktor yang memengaruhi pembelajaran.

Kompetensi literasi-numerasi, karakter, dan lingkungan pembelajaran

Asesmen Kompetensi Minimum (AKM) Literasi-Numerasi



- Pengukuran **kompetensi literasi dan numerasi** pada peserta didik
- Asesmen berfokus pada **pengembangan daya nalar** dibanding pengetahuan konten

Survei Karakter



- Survei terhadap **sikap, nilai, dan kebiasaan** yang mencerminkan **profil Pelajar Pancasila**
- Basis untuk **tumbuh kembang peserta didik secara utuh** dan tidak hanya berfokus pada dimensi kognitif

Survei Lingkungan Belajar



- Pengukuran terhadap **kualitas pembelajaran, iklim keamanan dan inklusivitas satuan pendidikan, refleksi pendidik, perbaikan praktik belajar, dan latar belakang keluarga peserta didik**
- Dasar untuk **diagnosis masalah** dan **perencanaan perbaikan**



Asesmen diikuti oleh **peserta didik, pendidik, dan kepala satuan pendidikan dasar dan menengah** di seluruh Indonesia



Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi

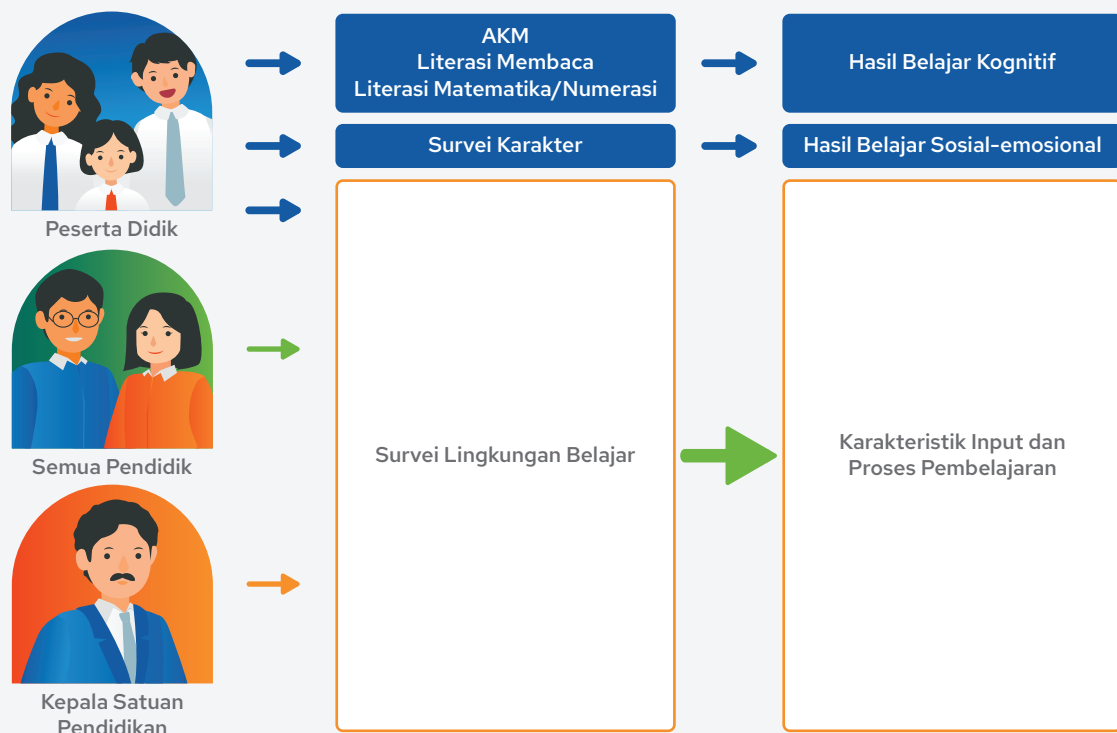
Kepesertaan

Peserta AN terdiri dari: (1) sampel murid dari kelas 5, 8, dan 11 yang dipilih secara acak dengan mekanisme yang ditetapkan oleh Kemendikbudristek, (2) seluruh pendidik, dan (3) seluruh kepala satuan pendidikan. Data yang diperoleh dari sumber yang berbeda diharapkan dapat memberi informasi komprehensif mengenai

berbagai faktor yang memengaruhi pembelajaran pada satuan pendidikan.

Sampel murid dari kelas 5, 8, dan 11 mengerjakan seluruh komponen AN, yaitu AKM, Survei Karakter, dan Survei Lingkungan Belajar, sementara pendidik dan kepala satuan pendidikan hanya mengisi komponen Survei Lingkungan Belajar.

Asesmen Nasional memetakan mutu pendidikan pada seluruh sekolah, madrasah, dan program kesetaraan jenjang pendidikan dasar dan menengah



Memotret kualitas input, proses dan hasil belajar yang mencerminkan kinerja sekolah sebagai umpan balik berkala bagi manajemen sekolah, dinas pendidikan, Kemendikbud dan Kemendiknas

Sampling

Tiap satuan pendidikan jenjang SD sederajat diwakili oleh maksimal 30 murid, sedangkan satuan pendidikan jenjang SMP sederajat dan SMA/SMK sederajat diwakili oleh maksimal 45 murid. Bagi satuan pendidikan dengan jumlah murid pada level kelas target AN (kelas 5, 8, dan 11) kurang dari 45 atau 30, maka semua muridnya akan mengikuti AN. Bagi satuan pendidikan dengan jumlah murid pada target kelas melebihi 45 orang,

disediakan peserta cadangan sebanyak lima orang untuk mengantisipasi adanya murid yang berhalangan hadir pada asesmen ini.

Khusus untuk jenjang SD/MI sederajat, penentuan sampel juga mempertimbangkan kondisi nyata jumlah murid setiap satuan pendidikan SD/MI di Indonesia agar data yang diperoleh memadai dan memenuhi syarat generalisasi estimasi parameter pendidikan secara nasional.

Pengacakan

Penentuan murid sebagai peserta sampel utama dan cadangan dilakukan secara acak. Pengacakan dilakukan dengan menggunakan bantuan program komputer melalui sistem yang disediakan pada laman

<https://bioun.kemdikbud.go.id>. Pengacakan dilakukan tanpa memperhatikan umur, jenis kelamin, tingkat ekonomi, status sosial, dan variabel lainnya.

Validitas dan Reliabilitas

1. Asesmen Kompetensi Minimum

Estimasi reliabilitas untuk AKM dilakukan dengan menggunakan koefisien *alpha* dari Cronbach. Berdasarkan hasil estimasi, diketahui nilai koefisien reliabilitas semua perangkat tes AKM di atas 0,7. Jika didasarkan pada ketentuan dari Coaley(2010) dan Kurpius & Stafford (2006) nilai ini termasuk dalam kategori memadai sehingga dapat disimpulkan bahwa seluruh perangkat tes AKM memiliki reliabilitas yang baik dan memadai.

2. Survei Karakter

Validitas instrumen Survei Karakter diukur dengan menggunakan *Principal Component Analysis* (PCA). Berdasarkan hasil estimasi diketahui bahwa nilai koefisien reliabilitas semua perangkat tes survei karakter di atas 0,6 sehingga bisa dikatakan dapat diterima dan memadai.

3. Survei Lingkungan Belajar

Validitas instrumen Survei Lingkungan Belajar dibuktikan melalui persentase varians terjelaskan (*percent of variance explained*). Instrumen Survei Lingkungan Belajar terdiri dari instrumen untuk guru, kepala satuan pendidikan, dan murid. Masing-masing instrumen tersebut memiliki indicator-indikator di mana, masing-masing indikator tersebut terdiri dari butir-butir, seperti terangkum pada gambar berikut. Estimasi reliabilitas dan analisis persentase varians terjelaskan dilakukan untuk setiap indikator pada setiap instrumen. Berdasarkan hasil estimasi diketahui bahwa persentase varians dari sebagian besar indikator berada pada 82%-95% dengan koefisien Cronbach's Alpha 0,51 hingga 1,00, sehingga dapat disimpulkan bahwa seluruh instrumen Survei Lingkungan Belajar memiliki validitas cukup baik.

Indikator untuk masing-masing dimensi

Dimensi	Indikator Level 1
A. Mutu dan Relevansi Hasil Belajar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kemampuan literasi 2. Kemampuan numerasi 3. Karakter 4. Penyerapan Lulusan SMK 5. Pendapatan Lulusan SMK 6. Kompetensi Lulusan SMK
B. Pemerataan Pendidikan yang Bermutu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kesenjangan literasi 2. Kesenjangan numerasi 3. Kesenjangan karakter 4. APK SD/MI/Paket A/SDLB 5. APS SD/MI/Paket A/SDLB 6. APK SMP/MTS/Paket B/SMPLB 7. APS SMP/MTS/Paket B/SMPLB 8. APK SMA/K/MA/Paket C/SMALB 9. APS SMA/K/MA/Paket C/SMALB
C. Kompetensi dan Kinerja GTK	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proporsi GTK bersertifikat 2. Proporsi GTK penggerak 3. Pengalaman pelatihan guru 4. Kualitas GTK penggerak 5. Nilai UKG 6. Kehadiran guru di kelas 7. Indeks distribusi guru 8. Pemenuhan Kebutuhan Guru 9. Proporsi GTK di SMK yang bersertifikat kompetensi
D. Mutu dan Relevansi Pembelajaran	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kualitas pembelajaran (ada komponen khusus SMK) 2. Refleksi dan perbaikan pembelajaran oleh guru 3. Kepemimpinan instruksional 4. Iklim keamanan sekolah 5. Kesenjangan iklim keamanan sekolah 6. Iklim kesetaraan gender 7. Iklim kebinekaan 8. Iklim inklusivitas 9. Kesenjangan iklim kesetaraan gender 7. Kesenjangan iklim kebinekaan 8. Kesenjangan iklim inklusivitas 9. Kesenjangan fasilitas sekolah antar wilayah 10. Kesenjangan kebersihan sekolah (termasuk sanitasi) antar wilayah 11. Kesenjangan bahan dan fasilitas belajar literasi 12. Kesenjangan akses dan fasilitas belajar daring 13. Pemanfaatan TIK untuk pembelajaran 14. Link and match dengan Dunia Kerja
E. Pengelolaan Sekolah yang Partisipatif, Transparan, dan Akuntabel	<ol style="list-style-type: none"> 1. Partisipasi warga sekolah 2. Proporsi pemanfaatan sumber daya sekolah untuk peningkatan mutu 3. Pemanfaatan TIK untuk pengelolaan anggaran 4. Proporsi pemanfaatan APBD untuk pendidikan



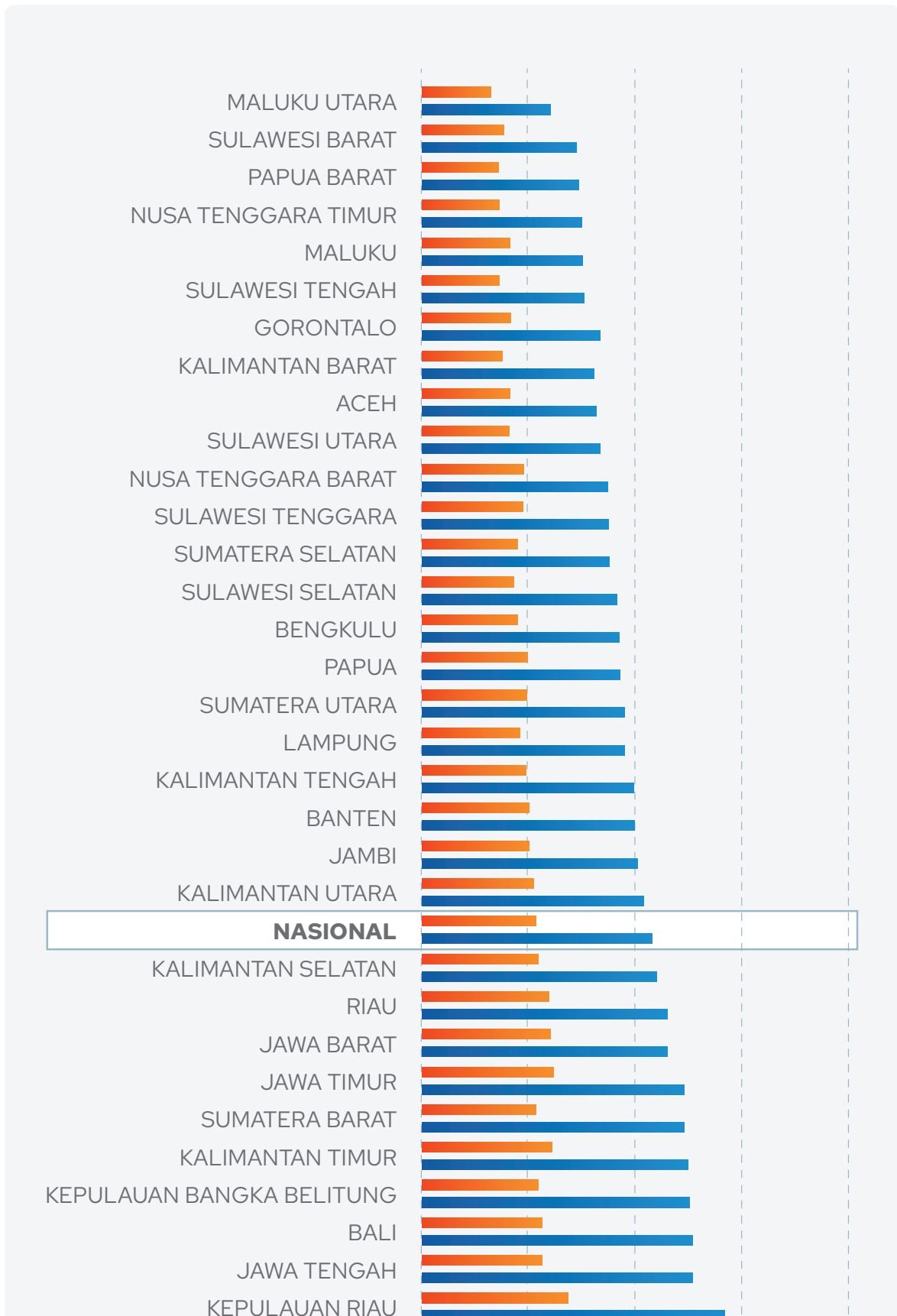
Lampiran 02

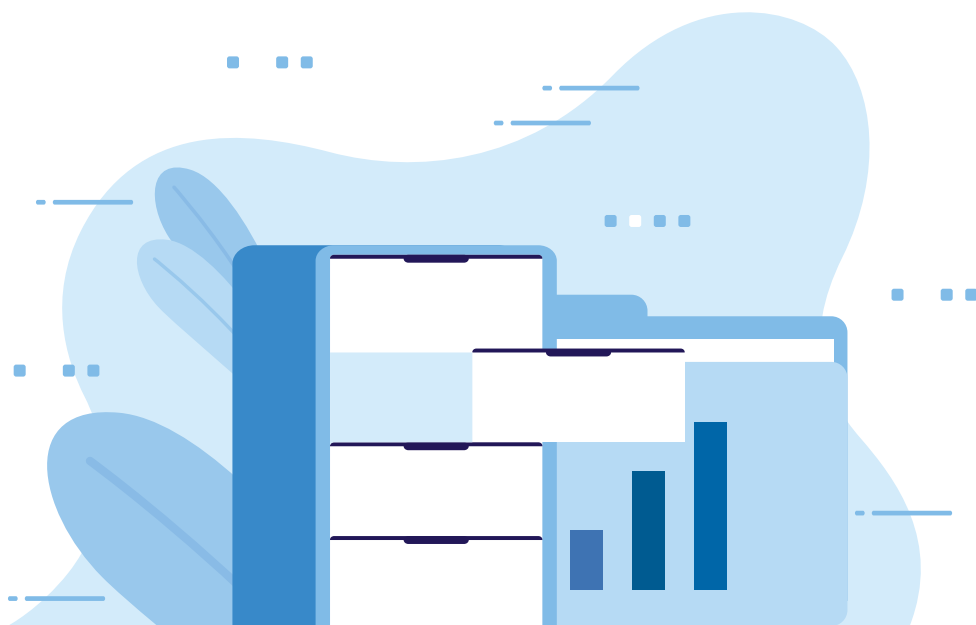
1. Deskripsi Hasil Literasi dan Numerasi Berdasarkan Wilayah

Provinsi	Literasi	Numerasi
DKI JAKARTA	63,32	46,39
DAERAH ISTIMEWA YOGYAKARTA	61,50	44,14
KEPULAUAN RIAU	58,33	43,66
JAWA TENGAH	55,35	41,22
BALI	55,32	41,25
KEPULAUAN BANGKA BELITUNG	55,04	40,88
KALIMANTAN TIMUR	54,93	42,19
SUMATERA BARAT	54,57	40,70
JAWA TIMUR	54,53	42,30
JAWA BARAT	53,00	42,00
RIAU	52,99	41,88
KALIMANTAN SELATAN	52,01	40,86
NASIONAL	51,58	40,69
KALIMANTAN UTARA	50,73	40,48
JAMBI	50,16	40,04
BANTEN	49,93	41,03
KALIMANTAN TENGAH	49,86	39,72
LAMPUNG	49,00	39,18
SUMATERA UTARA	48,94	39,81
PAPUA	48,53	39,90
BENGKULU	48,48	38,95
SULAWESI SELATAN	48,28	39,58
SUMATERA SELATAN	47,55	38,95

SULAWESI TENGGARA	47,45	39,49
NUSA TENGGARA BARAT	47,42	39,51
SULAWESI UTARA	46,67	38,19
DAERAH ISTIMEWA ACEH	46,33	38,23
KALIMANTAN BARAT	46,09	37,49
GORONTALO	45,56	38,29
SULAWESI TENGAH	45,21	37,22
MALUKU	45,07	38,21
NUSA TENGGARA TIMUR	44,99	37,23
PAPUA BARAT	44,68	37,13
SULAWESI BARAT	44,49	37,70
MALUKU UTARA	42,04	36,46

2. Potret Literasi dan Numerasi Berdasarkan Tingkat Wilayah





Lampiran 03

Lampiran 3A

Kualitas Lingkungan Belajar

Tabel 1. Deskripsi Kualitas Lingkungan Belajar Nasional Berdasarkan Persepsi Murid

Tingkatan	Jumlah Satuan Pendidikan	Rata-rata	Simpangan Baku	Kisaran	Min	Max
Nasional	249.946	59,62	6,73	77,15	22,50	99,65
Sekolah Dasar (SD)	157.708	59,00	7,21	77,15	22,50	99,65
Sekolah Menengah Pertama (SMP)	56.245	59,72	5,74	58,19	35,97	94,16
Sekolah Menengah Atas (SMA)	24.038	62,33	5,51	57,80	37,92	95,72
Sekolah Menengah Kejuruan (SMK)	11.955	61,90	4,62	36,77	44,30	81,07
Satuan Pendidikan Negeri	157.420	59,65	6,96	62,08	33,64	95,72
Satuan Pendidikan Swasta	92.526	59,58	6,33	77,15	22,50	99,65
Indonesia bagian barat	192.238	59,73	6,62	77,15	22,50	99,65
Indonesia bagian tengah	50.490	59,45	7,11	55,68	37,14	92,81
Indonesia bagian timur	7.218	58,09	6,77	54,54	33,64	88,18

Tabel 2. Deskripsi Kualitas Lingkungan Belajar Nasional Berdasarkan Persepsi Guru

Tingkatan	Jumlah Satuan Pendidikan	Rata-rata	Simpangan Baku	Kisaran	Min	Max
Nasional	250.236	57,62	5,12	93,82	6,18	100,00
Sekolah Dasar (SD)	157.811	57,97	4,71	89,23	6,18	95,41
Sekolah Menengah Pertama (SMP)	56.376	57,02	5,28	92,85	7,15	100,00
Sekolah Menengah Atas (SMA)	24.081	56,72	7,18	92,51	7,49	100,00
Sekolah Menengah Kejuruan (SMK)	11.968	57,62	4,01	81,98	8,95	90,93
Satuan Pendidikan Negeri	157.578	58,44	4,10	87,88	7,53	95,41
Satuan Pendidikan Swasta	92.658	56,23	6,27	93,82	6,18	100,00
Indonesia bagian barat	192.446	57,76	5,13	93,82	6,18	100,00
Indonesia bagian tengah	50.551	57,29	4,92	92,53	7,47	100,00
Indonesia bagian timur	7.239	56,21	5,95	86,85	7,54	94,39

Tabel 3. Deskripsi Kualitas Lingkungan Belajar Nasional Berdasarkan Persepsi Kepala Satuan Pendidikan

Tingkatan	Jumlah Satuan Pendidikan	Rata-rata	Simpangan Baku	Kisaran	Min	Max
Nasional	236.795	53,52	5,40	73,99	5,00	78,99
Sekolah Dasar (SD)	151.428	53,92	5,05	73,20	5,79	78,99
Sekolah Menengah Pertama (SMP)	52.188	52,95	5,49	72,94	5,00	77,94
Sekolah Menengah Atas (SMA)	21.714	52,24	7,37	70,27	5,58	75,85
Sekolah Menengah Kejuruan (SMK)	11.465	53,30	4,30	58,41	13,68	72,09
Satuan Pendidikan Negeri	155.006	54,30	4,51	70,11	6,63	76,74
Satuan Pendidikan Swasta	81.789	52,04	6,52	73,99	5,00	78,99
Indonesia bagian barat	182.557	53,72	5,42	73,99	5,00	78,99
Indonesia bagian tengah	47.742	52,96	5,14	72,84	5,09	77,94
Indonesia bagian timur	6.496	52,07	6,02	66,75	6,30	73,04

Lampiran 3B

Kualitas Pembelajaran

Tabel 4. Deskripsi Kualitas Pembelajaran Berdasarkan Persepsi Murid

Tingkatan	Jumlah Satuan Pendidikan	Rata-rata	Simpangan Baku	Kisaran	Min	Max
Nasional	249.905	58,93	5,28	71,68	24,61	96,29
Sekolah Dasar (SD)	157.670	58,98	5,67	60,87	33,14	94,01
Sekolah Menengah Pertama (SMP)	56.242	58,47	4,58	71,68	24,61	96,29
Sekolah Menengah Atas (SMA)	24.038	59,66	4,65	64,31	31,98	96,29
Sekolah Menengah Kejuruan (SMK)	11.955	58,87	3,65	38,79	45,52	84,31
Satuan Pendidikan Negeri	157.392	59,17	5,46	63,15	33,14	96,29
Satuan Pendidikan Swasta	92.513	58,51	4,92	71,68	24,61	96,29
Indonesia bagian barat	192.209	58,91	5,17	68,13	28,16	96,29
Indonesia bagian tengah	50.480	59,03	5,67	68,21	24,61	92,82
Indonesia bagian timur	7.216	58,57	5,29	51,37	36,81	88,18

Tabel 5. Deskripsi Kualitas Pembelajaran Berdasarkan Persepsi Guru

Tingkatan	Jumlah Satuan Pendidikan	Rata-rata	Simpangan Baku	Kisaran	Min	Max
Nasional	235.904	64,55	4,35	61,65	31,21	92,86
Sekolah Dasar (SD)	151.173	65,09	4,34	57,84	31,21	89,05
Sekolah Menengah Pertama (SMP)	51.921	63,28	4,16	53,46	39,40	92,86
Sekolah Menengah Atas (SMA)	21.370	63,85	4,50	53,46	39,40	92,86
Sekolah Menengah Kejuruan (SMK)	11.440	64,43	3,57	46,42	38,29	84,71
Satuan Pendidikan Negeri	154.855	65,01	4,13	57,66	31,21	88,87
Satuan Pendidikan Swasta	81.049	63,67	4,62	54,58	38,29	92,86
Indonesia bagian barat	181.886	64,68	4,36	61,65	31,21	92,86
Indonesia bagian tengah	47.580	64,28	4,23	48,21	40,84	89,05
Indonesia bagian timur	6.438	62,96	4,58	44,12	39,75	83,87

Tabel 6. Deskripsi Kualitas Pembelajaran Berdasarkan Persepsi Kepala Satuan Pendidikan

Tingkatan	Jumlah Satuan Pendidikan	Rata-rata	Simpangan Baku	Kisaran	Min	Max
Nasional	10.044	52,50	8,77	72,11	18,05	90,16
Sekolah Dasar (SD)*						
Sekolah Menengah Pertama (SMP)*						
Sekolah Menengah Atas (SMA)*						
Sekolah Menengah Kejuruan (SMK)	10.044	52,50	8,77	72,11	18,05	90,16
Satuan Pendidikan Negeri	2.826	51,88	8,71	69,17	20,99	90,16
Satuan Pendidikan Swasta	7.218	52,75	8,79	72,04	18,05	90,09
Indonesia bagian barat	8.489	52,73	8,76	72,11	18,05	90,16
Indonesia bagian tengah	1.356	51,47	8,72	63,75	20,37	84,12
Indonesia bagian timur	199	49,63	8,91	54,76	28,43	83,19

Lampiran 3C

Manajemen Kelas

Tabel 7. Deskripsi Manajemen Kelas Berdasarkan Persepsi Murid

Tingkatan	Jumlah Satuan Pendidikan	Rata-rata	Simpangan Baku	Kisaran	Min	Max
Nasional	249900	58,34	4,67	79,13	20,88	100,00
Sekolah Dasar (SD)	157668	58,62	4,92	73,99	26,01	100,00
Sekolah Menengah Pertama (SMP)	56239	57,39	4,13	78,90	20,88	99,78
Sekolah Menengah Atas (SMA)	24038	58,82	4,41	64,22	35,56	99,78
Sekolah Menengah Kejuruan (SMK)	11955	58,06	3,40	41,73	43,30	85,03
Satuan Pendidikan Negeri	157390	58,66	4,79	75,56	24,45	100,00
Satuan Pendidikan Swasta	92510	57,79	4,41	79,13	20,88	100,00
Indonesia bagian barat	192206	58,36	4,58	67,10	32,90	100,00
Indonesia bagian tengah	50478	58,35	5,00	78,90	20,88	99,78
Indonesia bagian timur	7216	57,56	4,52	54,09	34,61	88,69

Tabel 8. Tabel 8. Deskripsi Manajemen Kelas Berdasarkan Persepsi Guru

Tingkatan	Jumlah Satuan Pendidikan	Rata-rata	Simpangan Baku	Kisaran	Min	Max
Nasional	235.888	64,73	5,75	66,23	31,85	98,08
Sekolah Dasar (SD)	151.165	65,30	5,90	62,38	35,70	98,08
Sekolah Menengah Pertama (SMP)	51.916	63,40	5,30	62,31	35,77	98,08
Sekolah Menengah Atas (SMA)	21.367	64,05	5,78	66,23	31,85	98,08
Sekolah Menengah Kejuruan (SMK)	11.440	64,58	4,49	54,55	42,97	97,52
Satuan Pendidikan Negeri	154.851	65,14	5,61	61,93	36,15	98,08
Satuan Pendidikan Swasta	81.037	63,96	5,94	66,23	31,85	98,08
Indonesia bagian barat	181.872	64,88	5,77	66,23	31,85	98,08
Indonesia bagian tengah	47.578	64,41	5,61	60,57	37,51	98,08
Indonesia bagian timur	6.438	62,87	6,01	61,93	36,15	98,08

Tabel 9. Deskripsi Manajemen Kelas Berdasarkan Persepsi Kepala Satuan Pendidikan

Tingkatan	Jumlah Satuan Pendidikan	Rata-rata	Simpangan Baku	Kisaran	Min	Max
Nasional	10.044	52,50	8,77	72,11	18,05	90,16
Sekolah Dasar (SD)*						
Sekolah Menengah Pertama (SMP)*						
Sekolah Menengah Atas (SMA)*						
Sekolah Menengah Kejuruan (SMK)	10.044	52,50	8,77	72,11	18,05	90,16
Satuan Pendidikan Negeri	2.826	51,88	8,71	69,17	20,99	90,16
Satuan Pendidikan Swasta	7.218	52,75	8,79	72,04	18,05	90,09
Indonesia bagian barat	8.489	52,73	8,76	72,11	18,05	90,16
Indonesia bagian tengah	1.356	51,47	8,72	63,75	20,37	84,12
Indonesia bagian timur	199	49,63	8,91	54,76	28,43	83,19

Lampiran 3D

Dukungan Afektif

Tabel 10. Deskripsi Dukungan Afektif Berdasarkan Persepsi Murid

Tingkatan	Jumlah Satuan Pendidikan	Rata-rata	Simpangan Baku	Kisaran	Min	Max
Nasional	249.875	62,68	7,51	78,73	20,44	99,17
Sekolah Dasar (SD)	157.648	62,12	7,89	78,25	20,44	98,68
Sekolah Menengah Pertama (SMP)	56.236	63,12	6,82	75,22	23,95	99,17
Sekolah Menengah Atas (SMA)	24.036	64,71	6,79	68,84	30,33	99,17
Sekolah Menengah Kejuruan (SMK)	11.955	63,90	5,58	60,37	38,43	98,79
Satuan Pendidikan Negeri	157.375	62,69	7,61	78,73	20,44	99,17
Satuan Pendidikan Swasta	92.500	62,66	7,33	75,22	23,95	99,17
Indonesia bagian barat	192.191	62,76	7,41	78,73	20,44	99,17
Indonesia bagian tengah	50.471	62,56	7,86	75,07	24,10	99,17
Indonesia bagian timur	7.213	61,56	7,46	64,96	33,81	98,77

Tabel 11. Deskripsi Dukungan Afektif Berdasarkan Persepsi Guru

Tingkatan	Jumlah Satuan Pendidikan	Rata-rata	Simpangan Baku	Kisaran	Min	Max
Nasional	235.897	71,51	5,73	83,68	16,32	100,00
Sekolah Dasar (SD)	151.169	72,56	5,60	83,68	16,32	100,00
Sekolah Menengah Pertama (SMP)	51.919	69,45	5,47	60,79	39,16	99,95
Sekolah Menengah Atas (SMA)	21.369	69,58	5,73	60,60	39,40	100,00
Sekolah Menengah Kejuruan (SMK)	11.440	70,47	4,74	75,07	24,93	100,00
Satuan Pendidikan Negeri	154.852	72,30	5,32	83,68	16,32	100,00
Satuan Pendidikan Swasta	81.045	69,99	6,15	75,07	24,93	100,00
Indonesia bagian barat	181.880	71,67	5,71	83,68	16,32	100,00
Indonesia bagian tengah	47.579	71,20	5,60	58,24	40,27	98,51
Indonesia bagian timur	6.438	69,19	6,31	55,55	39,58	95,13

Aktivasi Kognitif

Tabel 12. Deskripsi Aktivasi Kognitif Berdasarkan Persepsi Murid

Tingkatan	Jumlah Satuan Pendidikan	Rata-rata	Simpangan Baku	Kisaran	Min	Max
Nasional	249.893	55,76	4,97	91,28	7,37	98,65
Sekolah Dasar (SD)	157.660	56,21	5,38	84,86	13,79	98,65
Sekolah Menengah Pertama (SMP)	56.240	54,89	4,19	90,14	7,37	97,51
Sekolah Menengah Atas (SMA)	24.038	55,44	4,12	70,16	23,45	93,61
Sekolah Menengah Kejuruan (SMK)	11.955	54,65	3,04	45,93	39,05	84,98
Satuan Pendidikan Negeri	157.387	56,16	5,13	84,86	13,79	98,65
Satuan Pendidikan Swasta	92.506	55,10	4,59	91,28	7,37	98,65
Indonesia bagian barat	192.201	55,62	4,78	91,28	7,37	98,65
Indonesia bagian tengah	50.478	56,19	5,55	80,95	13,79	94,74
Indonesia bagian timur	7.214	56,60	5,34	56,36	32,64	89,00

Tabel 13. Deskripsi Aktivasi Kognitif Berdasarkan Persepsi Guru

Tingkatan	Jumlah Satuan Pendidikan	Rata-rata	Simpangan Baku	Kisaran	Min	Max
Nasional	235.893	57,42	3,51	63,39	28,42	91,81
Sekolah Dasar (SD)	151.170	57,42	3,57	58,89	28,42	87,31
Sekolah Menengah Pertama (SMP)	51.917	57,01	3,32	52,88	38,07	90,95
Sekolah Menengah Atas (SMA)	21.366	57,94	3,66	53,07	38,75	91,81
Sekolah Menengah Kejuruan (SMK)	11.440	58,23	2,94	43,53	38,44	81,97
Satuan Pendidikan Negeri	154.853	57,61	3,39	58,89	28,42	87,31
Satuan Pendidikan Swasta	81.040	57,05	3,70	56,61	35,21	91,81
Indonesia bagian barat	181.878	57,49	3,51	63,39	28,42	91,81
Indonesia bagian tengah	47.578	57,23	3,50	50,16	35,21	85,37
Indonesia bagian timur	6.437	56,82	3,63	43,57	36,71	80,28

Iklim Inklusivitas dan Kebinekaan

Tabel 14. Iklim Inklusivitas dan Kebinekaan Berdasarkan Persepsi Murid

Tingkatan	Jumlah Satuan Pendidikan	Rata-rata	Simpangan Baku	Kisaran	Min	Max
Nasional	249.330	53,49	4,69	77,54	22,47	100,00
Sekolah Dasar (SD)	157.155	53,52	5,35	77,54	22,47	100,00
Sekolah Menengah Pertama (SMP)	56.206	53,02	3,22	60,81	32,89	93,69
Sekolah Menengah Atas (SMA)	24.015	54,29	3,47	67,00	30,10	97,10
Sekolah Menengah Kejuruan (SMK)	11.954	53,71	2,55	44,67	38,56	83,23
Satuan Pendidikan Negeri	157.096	53,70	5,04	77,54	22,47	100,00
Satuan Pendidikan Swasta	92.234	53,13	3,99	69,91	30,10	100,00
Indonesia bagian barat	191.804	53,46	4,59	74,75	25,25	100,00
Indonesia bagian tengah	50.335	53,65	5,06	77,54	22,47	100,00
Indonesia bagian timur	7.191	53,27	4,52	50,96	35,03	85,99

Tabel 15. Iklim Inklusivitas dan Kebinekaan Berdasarkan Persepsi Guru

Tingkatan	Jumlah Satuan Pendidikan	Rata-rata	Simpangan Baku	Kisaran	Min	Max
Nasional	250235	50,92	5,30	93,91	6,09	100,00
Sekolah Dasar (SD)	157811	50,70	4,84	89,32	6,09	95,41
Sekolah Menengah Pertama (SMP)	56376	51,08	5,65	91,47	8,53	100,00
Sekolah Menengah Atas (SMA)	24080	51,34	7,22	91,07	8,93	100,00
Sekolah Menengah Kejuruan (SMK)	11968	52,13	4,62	81,33	9,60	90,93
Satuan Pendidikan Negeri	157578	51,38	4,37	87,11	8,30	95,41
Satuan Pendidikan Swasta	92657	50,13	6,51	93,91	6,09	100,00
Indonesia bagian barat	192446	50,93	5,28	93,91	6,09	100,00
Indonesia bagian tengah	50550	50,93	5,29	91,75	8,25	100,00
Indonesia bagian timur	7239	50,51	6,01	86,09	8,30	94,39

Tabel 16. Iklim Inklusivitas dan Kebinekaan Berdasarkan Persepsi Kepala Satuan Pendidikan

Tingkatan	Jumlah Satuan Pendidikan	Rata-rata	Simpangan Baku	Kisaran	Min	Max
Nasional	236.780	56,53	5,69	74,08	4,00	78,09
Sekolah Dasar (SD)	151.424	56,83	5,21	72,31	4,00	76,31
Sekolah Menengah Pertama (SMP)	52.181	55,99	5,97	73,27	4,82	78,09
Sekolah Menengah Atas (SMA)	21.711	55,51	7,97	72,96	5,12	78,09
Sekolah Menengah Kejuruan (SMK)	11.464	57,05	4,73	69,27	5,55	74,81
Satuan Pendidikan Negeri	155.004	57,32	4,61	72,31	4,00	76,31
Satuan Pendidikan Swasta	81.776	55,04	7,07	73,27	4,82	78,09
Indonesia bagian barat	182.545	56,74	5,71	74,08	4,00	78,09
Indonesia bagian tengah	47.739	55,90	5,42	68,08	5,76	73,85
Indonesia bagian timur	6.496	55,29	6,44	68,87	5,95	74,81

Lampiran 3G

Iklim Keamanan Satuan Pendidikan

Tabel 17. Iklim Keamanan Satuan Pendidikan Berdasarkan Persepsi Murid

Tingkatan	Jumlah Satuan Pendidikan	Rata-rata	Simpangan Baku	Kisaran	Min	Max
Nasional	249.773	66,43	12,19	98,37	1,63	100,00
Sekolah Dasar (SD)	157.563	64,46	12,48	98,37	1,63	100,00
Sekolah Menengah Pertama (SMP)	56.229	67,68	11,04	78,48	21,32	99,81
Sekolah Menengah Atas (SMA)	24.026	73,03	10,13	78,03	21,77	99,81
Sekolah Menengah Kejuruan (SMK)	11.955	73,13	9,02	58,66	38,00	96,65
Satuan Pendidikan Negeri	157.343	66,06	12,23	98,37	1,63	100,00
Satuan Pendidikan Swasta	92.430	67,06	12,08	98,16	1,84	100,00
Indonesia bagian barat	192.118	66,79	12,01	98,16	1,84	100,00
Indonesia bagian tengah	50.447	65,62	12,69	78,68	21,32	100,00
Indonesia bagian timur	7.208	62,38	12,44	98,37	1,63	100,00

Tabel 18. Iklim Keamanan Satuan Pendidikan Berdasarkan Persepsi Guru

Tingkatan	Jumlah Satuan Pendidikan	Rata-rata	Simpangan Baku	Kisaran	Min	Max
Nasional	236.787	63,10	7,03	88,65	2,94	91,59
Sekolah Dasar (SD)	151.423	63,62	6,78	87,71	3,88	91,59
Sekolah Menengah Pertama (SMP)	52.187	62,64	6,92	84,17	3,27	87,44
Sekolah Menengah Atas (SMA)	21.712	61,77	9,05	85,39	2,94	88,33
Sekolah Menengah Kejuruan (SMK)	11.465	60,83	5,18	79,62	4,99	84,61
Satuan Pendidikan Negeri	155.005	64,01	6,21	85,29	3,88	89,17
Satuan Pendidikan Swasta	81.782	61,37	8,08	88,65	2,94	91,59
Indonesia bagian barat	182.551	63,38	7,00	85,90	3,27	89,17
Indonesia bagian tengah	47.741	62,35	6,83	88,65	2,94	91,59
Indonesia bagian timur	6.495	60,67	8,17	85,07	4,06	89,13

Tabel 19. Iklim Keamanan Satuan Pendidikan Berdasarkan Persepsi Kepala Satuan Pendidikan

Tingkatan	Jumlah Satuan Pendidikan	Rata-rata	Simpangan Baku	Kisaran	Min	Max
Nasional	264337	49,22	18,29	89,46	0,00	89,46
Sekolah Dasar (SD)	164574	50,81	16,70	89,19	0,00	89,19
Sekolah Menengah Pertama (SMP)	60143	47,37	19,71	89,46	0,00	89,46
Sekolah Menengah Atas (SMA)	25740	45,28	21,17	85,00	0,00	85,00
Sekolah Menengah Kejuruan (SMK)	13880	45,53	21,55	82,30	0,00	82,30
Satuan Pendidikan Negeri	164763	52,43	14,86	86,08	0,00	86,08
Satuan Pendidikan Swasta	99574	43,90	21,85	89,46	0,00	89,46
Indonesia bagian barat	199977	50,49	17,22	89,46	0,00	89,46
Indonesia bagian tengah	53912	47,71	18,57	89,19	0,00	89,19
Indonesia bagian timur	10448	32,53	26,26	86,02	0,00	86,02

