



Survei Lingkungan Belajar:

Kerangka Konseptual dan Pengembangan Instrumen



Pusat Asesmen dan Pembelajaran,
Badan Penelitian, Pengembangan dan
Perbukuan, Kementerian Pendidikan dan
Kebudayaan

dan

Pusat Studi Pendidikan dan Kebijakan (PSPK)

Jakarta, Desember 2020



Survei Lingkungan Belajar:

Kerangka Konseptual dan Pengembangan Instrumen

Penanggung jawab:

Kepala Pusat Asesmen dan Pembelajaran, Balitbang dan Perbukuan, Kemendikbud

Penulis:

Anindito Aditomo, Pusat Studi Pendidikan dan Kebijakan

Nya' Zata Amani, Pusat Studi Pendidikan dan Kebijakan

Dewi Widiaswati, Pusat Studi Pendidikan dan Kebijakan

Joko Arizal, Universitas Paramadina

Desainer Sampul:

Lulu Safira, Pusat Studi Pendidikan dan Kebijakan

Narasumber Penyusunan Instrumen:

Aditya Ramadhan, Pusat Asesmen dan Pembelajaran, Balitbang dan Perbukuan

Anindito Aditomo, Pusat Studi Pendidikan dan Kebijakan

Anissa Elok Budiyan, United Nations Children's Fund (UNICEF)

Aryani Tri Wrastari, Universitas Airlangga

Belly Lesmana, United Nations Children's Fund (UNICEF)

Budi Setiawan Muhammad, Kampus Guru Cikal dan Kelompok Guru Belajar

Dewi Widiaswati, Pusat Studi Pendidikan dan Kebijakan

Dzameer Dzulkifli, Pusat Studi Pendidikan dan Kebijakan

Demas Dasa, Pusat Asesmen dan Pembelajaran, Balitbang dan Perbukuan

Fatrica Ivana Dabukke, Kampus Guru Cikal

Handy Pratama, Kampus Guru Cikal

Ide Bagus Siaputra, Universitas Surabaya

Itje Chodidjah, Badan Akreditasi Nasional Sekolah/Madrasah

Joko Arizal, Universitas Paramadina

Lucia RM Royanto, Universitas Indonesia

Margaretha, Universitas Airlangga

Milla Noor Milla, Universitas Indonesia

Nur Baiti Astuti, Pusat Asesmen dan Pembelajaran, Balitbang dan Perbukuan

Nya' Zata Amani, Pusat Studi Pendidikan dan Kebijakan

Putri Rizki Dian Lestari, Balai Guru Penggerak

Rahmawati, Pusat Asesmen dan Pembelajaran, Balitbang dan Perbukuan Kemendikbud

Rofiqoh Nur Istighfar, Kampus Guru Cikal

Sabina Puspita, Northwestern University

Umi Kalsum, Kampus Guru Cikal

Weilin Han, Balai Guru Penggerak

Yulia Naelufara, Pusat Asesmen dan Pembelajaran, Balitbang dan Perbukuan

Diterbitkan oleh Pusat Asesmen dan Pembelajaran, Badan Penelitian, Pengembangan dan Perbukuan, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, bekerja sama dengan Pusat Studi Pendidikan dan Kebijakan (PSPK)

Daftar Isi

| | |
|--|----|
| Ringkasan | 1 |
| I. Latar belakang | 3 |
| 1. Evaluasi untuk akuntabilitas publik | 3 |
| 2. Evaluasi untuk perbaikan sistem | 4 |
| 3. Asesmen Nasional sebagai evaluasi pendidikan | 5 |
| II. Pengembangan Survei Lingkungan Belajar | 7 |
| 1. Tahapan pengembangan | 7 |
| 2. Narasumber penyusunan instrumen | 9 |
| III. Model konseptual dan variabel penyusun | 12 |
| 1. Model konseptual | 12 |
| 2. Definisi variabel penyusun | 16 |
| a) Latar belakang responden | 16 |
| b) Kualitas pembelajaran | 18 |
| c) Refleksi guru dan perbaikan pembelajaran | 21 |
| d) Kepemimpinan instruksional kepala sekolah | 22 |
| e) Iklim keamanan sekolah | 23 |
| Pengalaman siswa | 24 |
| Konsepsi dan efikasi diri guru dan kepala sekolah | 25 |
| Program dan kebijakan sekolah | 25 |
| f) Iklim inklusivitas sekolah | 26 |
| Rasa diterima siswa dan guru | 26 |
| Iklim pembelajaran di kelas | 27 |
| Keyakinan tentang kesetaraan gender dan keragaman agama/budaya | 28 |
| Pengetahuan guru dan layanan bagi siswa dengan disabilitas | 29 |
| IV. Penutup | 30 |
| Daftar Pustaka | 31 |
| Lampiran: variabel dan indikator operasionalnya | 34 |
| Kualitas pembelajaran | 34 |
| Refleksi guru dan perbaikan pembelajaran | 37 |
| Kepemimpinan instruksional | 39 |
| Iklim keamanan sekolah | 42 |
| Pengalaman siswa | 42 |
| Konsepsi dan efikasi diri guru dan kepala sekolah | 43 |

| | |
|-------------------------------|----|
| Program dan kebijakan sekolah | 45 |
| Iklm inklusivitas sekolah | 46 |

Ringkasan

Mulai 2021, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan berencana menerapkan Asesmen Nasional sebagai bagian dari pendekatan evaluasi yang baru untuk memantau kualitas sistem pendidikan pada jenjang dasar dan menengah. Asesmen Nasional dirancang untuk menghasilkan (a) informasi tentang efektivitas sekolah dan madrasah dalam memfasilitasi belajar siswa, dan (b) umpan balik yang dapat digunakan pengelola sekolah/madrasah, dinas pendidikan, pemerintah daerah, dan pemerintah pusat untuk merancang program dan kebijakan yang tepat. Karena itu Asesmen Nasional mencakup instrumen untuk mengukur kompetensi yang menjadi hasil belajar di sekolah, serta Survei Lingkungan Belajar untuk mengukur berbagai aspek proses dan input yang berkontribusi terhadap hasil belajar siswa.

Laporan ini memaparkan model konseptual yang melandasi Survei Lingkungan Belajar, serta proses pengembangan instrumen-instrumen penyusunnya. Model konseptual Survei Lingkungan Belajar dikembangkan berdasarkan literatur ilmiah tentang efektivitas pengajaran dan efektivitas sekolah. Menurut model ini, sekolah yang baik adalah sekolah yang efektif memfasilitasi belajar siswa melalui: (a) proses pembelajaran yang berkualitas, (b) guru-guru yang secara konsisten melakukan refleksi dan memperbaiki praktik pengajarannya, (c) kepala sekolah yang menerapkan visi, kebijakan, dan program yang berfokus pada kualitas pembelajaran, dan (d) iklim sekolah yang aman dan inklusif.

Secara lebih rinci, Survei Lingkungan Belajar mencakup tujuh komponen atau kelompok variabel yang diasumsikan mempengaruhi hasil belajar siswa:

1. *Proses pembelajaran di kelas*, seperti dukungan afektif dan penyesuaian cara mengajar dengan tingkat kemampuan siswa.
2. *Praktik perbaikan pembelajaran oleh guru*, seperti belajar dari rekan guru dan melakukan refleksi terhadap praktik pengajaran yang telah diterapkan.
3. *Kepemimpinan instruksional*, seperti mengkomunikasikan visi yang berorientasi pembelajaran dan memberi sumber daya bagi praktik reflektif guru.
4. *Iklim keamanan di sekolah*, seperti tidak adanya perundungan dan hukuman fisik.
5. *Iklim inklusivitas di sekolah*, seperti toleransi beragama serta penerimaan dan dukungan terhadap siswa dengan disabilitas.
6. *Kompetensi guru*, seperti keterampilan pedagogik, penguasaan materi ajar (*content knowledge*), dan cara mengajarkan materi tersebut (*pedagogical content knowledge*).
7. *Latar belakang sosial-ekonomi siswa*, seperti tingkat pendidikan orang tua dan fasilitas belajar yang tersedia di rumah.

Perlu dicatat bahwa kompetensi guru tidak diukur secara langsung karena keterbatasan praktis yang tidak memungkinkan penggunaan tes objektif bagi guru dalam Asesmen Nasional. Kompetensi guru hanya diukur secara tidak langsung melalui variabel proksi seperti kualifikasi dan kebutuhan pelatihan.

Selain itu, latar belakang sosial-ekonomi siswa merupakan faktor yang berada di luar pengaruh kebijakan pendidikan. Meski demikian, faktor ini perlu diukur karena berpengaruh kuat

terhadap hasil belajar siswa. Penilaian tentang efektivitas sekolah/madrasah akan lebih akurat apabila status sosial ekonomi siswa diperhitungkan dalam model.

Untuk menghasilkan potret yang lebih utuh dan simpulan yang relatif objektif, Survei Lingkungan Belajar menggabungkan perspektif siswa, guru, dan kepala sekolah. Misalnya, variabel-variabel proses pembelajaran dilihat dari perspektif siswa dan guru, karena keduanya memiliki pengalaman yang relevan untuk memotret kualitas pembelajaran. Dengan alasan yang sama, variabel-variabel kepemimpinan instruksional dilihat dari perspektif guru dan kepala sekolah, sedangkan variabel-variabel iklim sekolah dipotret melalui perspektif siswa, guru, sekaligus kepala sekolah.

Penyusunan instrumen Survei Lingkungan Belajar dilakukan mulai April 2020, setelah variabel-variabel dalam model Survei Lingkungan Belajar teridentifikasi. Penyusunan instrumen memadukan dua pendekatan. Yang pertama adalah adaptasi instrumen yang sudah ada. Pendekatan adaptasi ini digunakan misalnya untuk menyusun instrumen yang mengukur proses pembelajaran (dari PISA dan program *Measures of Effective Teaching*); kesejahteraan psikologis guru (dari Renshaw et al., 2015); perundungan dan rasa aman (dari kuesioner PISA); iklim keterbukaan di kelas (dari ICCS); dan sikap terhadap siswa dengan disabilitas (dari studi UNICEF). Pendekatan yang kedua adalah membuat instrumen baru berdasarkan teori yang relevan. Hal ini dilakukan misalnya untuk instrumen yang mengukur variabel-variabel perbaikan praktik pembelajaran, serta kepemimpinan instruksional.

Penyusunan instrumen melibatkan narasumber dengan latar belakang dosen, peneliti, dan praktisi yang memiliki keahlian di bidang asesmen, psikometri, psikologi pendidikan, pelatihan guru, serta pengelolaan sekolah. Para narasumber penyusunan instrumen terlibat menulis butir-butir baru, serta melakukan penilaian validitas konten (kesesuaian butir dan opsi jawaban dengan konstruk yang ingin diukur). Instrumen yang disusun kemudian diuji coba secara empiris pada responden siswa, guru, dan kepala sekolah di lebih dari 600 SD, SMP, dan SMA dari berbagai kota/kabupaten di Indonesia. Data uji coba digunakan untuk melakukan analisis psikometrik guna mengevaluasi validitas konstruk masing-masing instrumen. Evaluasi tersebut akan menghasilkan rekomendasi mengenai versi final masing-masing instrumen untuk digunakan dalam Asesmen Nasional 2021.

I. Latar belakang

Undang-undang nomor 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (UU Sisdiknas) menegaskan pentingnya evaluasi sebagai bentuk akuntabilitas publik sekaligus sebagai upaya pengendalian mutu pendidikan. Dalam hal ini, UU Sisdiknas membedakan evaluasi hasil belajar siswa yang dilakukan oleh pendidik dan evaluasi terhadap sistem pendidikan. Untuk melaksanakan evaluasi terhadap sistem, UU Sisdiknas memberi mandat kepada pemerintah, pemerintah daerah, dan lembaga mandiri.

Menjawab mandat tersebut, Pemerintah melalui Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (Kemendikbud) merancang sebuah kebijakan evaluasi pendidikan yang dinamakan Asesmen Nasional. Survei Lingkungan Belajar merupakan salah satu komponen dalam Asesmen Nasional. Laporan ini memaparkan proses pengembangan, kerangka konseptual, dan variabel-variabel yang akan diukur dalam Survei Lingkungan Belajar. Untuk memberi konteks, laporan diawali dengan penjelasan mengenai evaluasi pendidikan dan kebijakan Asesmen Nasional.

1. Evaluasi untuk akuntabilitas publik

Sebagai bentuk akuntabilitas publik, evaluasi terhadap sistem memberi gambaran kepada masyarakat tentang hasil dari investasi dan sumber daya publik yang dialokasikan pada sektor pendidikan (Wright, 2008). Secara konseptual, hasil dari sistem pendidikan dapat dilihat dari dua perspektif: kualitas dan kesetaraan (Aditomo, 2020). Dari perspektif kualitas, evaluasi perlu menjawab pertanyaan tentang seberapa efektif sistem pendidikan dalam memfasilitasi pembelajaran. Jika dilakukan secara berkala, evaluasi akan memberi gambaran tentang perubahan kualitas dari waktu ke waktu. Hal ini dapat digunakan untuk memantau efektivitas program dan kebijakan di bidang pendidikan.

Dari perspektif kesetaraan (*equity*), evaluasi perlu menjawab pertanyaan tentang seberapa adil sistem pendidikan dalam memberi akses dan layanan kepada berbagai kelompok dalam masyarakat (Wright, 2008). Secara historis, dalam setiap masyarakat terdapat kelompok-kelompok yang tertinggal dan/atau terpinggirkan secara sosial dan ekonomi. Sebagai *public goods*, pendidikan menjadi sarana yang penting untuk menutup kesenjangan sosial-ekonomi antar kelompok tersebut. Karena itu sistem pendidikan seyogyanya memiliki mekanisme untuk memastikan bahwa kelompok yang terpinggirkan dapat mengakses dan memperoleh layanan pendidikan yang berkualitas.

Untuk konteks Indonesia, kesenjangan ini terlihat dari eratnya kaitan antara komposisi sosial-ekonomi siswa dengan hasil belajar di sekolah. Misalnya, analisis terhadap data PISA 2015 menunjukkan bahwa siswa dari keluarga miskin cenderung bersekolah di sekolah dengan kualitas pembelajaran yang lebih buruk dibanding siswa dari keluarga menengah dan kaya. Kesenjangan ini menjadi semakin lebar pada jenjang SMA dibanding SMP (Aditomo & Felicia, 2018).

Kondisi ini menjadi sinyal bahwa sistem pendidikan di Indonesia belum berhasil menjadi sarana mobilitas sosial yang dapat membantu mengurangi ketimpangan sosial-ekonomi. Evaluasi pendidikan perlu dirancang untuk memberi masyarakat informasi tentang kesetaraan akses dan mutu pendidikan di Indonesia. Pada gilirannya, informasi tersebut dapat digunakan masyarakat untuk mendorong pemerintah untuk lebih berkomitmen untuk memperbaiki kesetaraan akses dan mutu pendidikan.

2. Evaluasi untuk perbaikan sistem

Selain untuk keperluan akuntabilitas publik, evaluasi juga menjadi bagian dari pengendalian mutu sistem pendidikan. Dalam naskah ini, pengendalian mutu dimaknai sebagai proses berkelanjutan untuk mengidentifikasi masalah, mendiagnosis kemungkinan penyebab, dan merumuskan program dan/atau kebijakan yang menysasar pada akar masalah. Dengan kata lain, esensi dari pengendalian mutu adalah untuk perbaikan mutu pendidikan secara berkelanjutan.

Sebagai bagian dari upaya pengendalian mutu, evaluasi pendidikan perlu dirancang agar menghasilkan umpan balik yang bermanfaat bagi para sekolah, dinas pendidikan, maupun pemerintah. Untuk itu, evaluasi pendidikan seyogyanya memiliki beberapa karakteristik.

Karakteristik pertama terkait dengan cakupan atau konten evaluasi. Agar bermanfaat, evaluasi harus menghasilkan data tentang proses pembelajaran dan hasil belajar siswa yang dipandang penting. Evaluasi juga perlu mencakup faktor-faktor yang berkontribusi terhadap kualitas proses dan hasil belajar tersebut. Data yang komprehensif ini dapat dimanfaatkan oleh sekolah untuk melakukan evaluasi diri dan melakukan perencanaan program yang berbasis pada data yang valid dan relevan. Data tersebut juga dapat dimanfaatkan oleh dinas pendidikan untuk mengidentifikasi area-area kesenjangan dan kebijakan yang tepat untuk mengatasinya.

Karakteristik kedua terkait dengan penyampaian hasil evaluasi. Agar bermanfaat, hasil evaluasi harus disampaikan dalam bentuk yang mudah dipahami oleh pengguna, terutama kepala sekolah dan dinas pendidikan. Hasil evaluasi juga perlu disampaikan dalam waktu yang

memungkinkan untuk melakukan tindak lanjut. Untuk konteks Indonesia, dengan ukuran sistem pendidikan Indonesia yang amat besar, tuntutan untuk menyampaikan hasil secara cepat memiliki implikasi pada format atau jenis data yang dapat dikumpulkan. Pada umumnya, hal ini berarti bahwa evaluasi pendidikan akan bertumpu pada asesmen terstandar dengan pertanyaan-pertanyaan yang dapat diskoring secara otomatis.

Karakteristik ketiga terkait dengan efek samping yang tidak diinginkan dari kegiatan evaluasi pendidikan. Berdasarkan pengalaman banyak negara, evaluasi pendidikan yang dilakukan dapat memiliki dampak negatif terhadap praktik pembelajaran (Jones, 2007). Hal ini terutama terjadi jika evaluasi bersifat *high-stakes* alias hasilnya menentukan nasib siswa, guru, kepala sekolah, atau dinas pendidikan. Misalnya, sekolah seringkali menyempitkan kurikulum dan pembelajaran pada konten pelajaran yang menjadi fokus evaluasi pendidikan (biasanya matematika dan bahasa) (Berliner, 2011). Guru juga mungkin menjadi enggan menerapkan metode pengajaran yang mendalam (seperti proyek kolaboratif), dan lebih memilih metode yang dianggap lebih sesuai untuk menyiapkan siswa menghadapi ujian seperti latihan soal (Wu, 2011).

Di sisi lain, hasil evaluasi pendidikan dipandang perlu memiliki konsekuensi untuk mendorong guru agar mengajar dengan lebih baik, kepala sekolah agar mengelola dengan lebih efektif, dan dinas pendidikan untuk melakukan perbaikan program dan kebijakan. Mengingat potensi dampak negatifnya, kebijakan tentang penggunaan hasil evaluasi harus dilakukan secara cermat dan berdasarkan pemahaman tentang bagaimana pelaku (guru, kepala sekolah, dan dinas pendidikan) memahami serta merespon kebijakan tersebut.

3. Asesmen Nasional sebagai evaluasi pendidikan

Mulai tahun 2021, Kemendikbud berencana menerapkan Asesmen Nasional sebagai bagian dari kebijakan evaluasi pendidikan jenjang dasar dan menengah. Asesmen Nasional dirancang untuk menghasilkan informasi tentang efektivitas proses pembelajaran di setiap sekolah, madrasah, dan program pendidikan kesetaraan. Hal ini dilakukan dengan mengukur tingkat literasi membaca, literasi matematika (numerasi), dan beberapa dimensi karakter siswa sebagai hasil proses pembelajaran di sekolah.

Asesmen Nasional berfokus pada literasi dan numerasi karena keduanya merupakan kompetensi mendasar yang perlu dimiliki oleh setiap siswa. Kedua kompetensi ini diukur dengan tes kognitif yang disebut Asesmen Kompetensi Minimum (AKM). Asesmen Nasional juga mengukur karakter untuk mengkomunikasikan pesan bahwa pendidikan perlu memfasilitasi

perkembangan siswa secara holistik. Dalam Asesmen Nasional, karakter siswa diukur menggunakan sekumpulan skala psikologis yang diberi nama Survei Karakter. Pengukuran hasil belajar ini dilakukan pada sampel siswa kelas 5, 8, dan 11 di masing-masing sekolah/madrasah.

Di samping mengukur hasil belajar, Asesmen Nasional juga mengumpulkan informasi tentang variabel-variabel input dan proses pembelajaran yang berpotensi mempengaruhi hasil belajar siswa. Hal ini dilakukan menggunakan sekumpulan instrumen yang disebut Survei Lingkungan Belajar. Pemilihan variabel yang diukur oleh Survei Lingkungan Belajar didasarkan pada model sekolah efektif yang dibangun dari literatur yang relevan (lihat Bab III). Selain mengumpulkan informasi dari siswa, Survei Lingkungan Belajar juga mengumpulkan informasi dari guru dan kepala sekolah.

Survei Lingkungan Belajar yang diuraikan dalam laporan ini dikembangkan untuk pendidikan umum pada jalur formal (yakni sekolah dan madrasah). Untuk menangkap kekhasan konteks pendidikan vokasi dan pendidikan kesetaraan, Survei Lingkungan Belajar yang dijabarkan dalam laporan ini perlu diadaptasi dan dikembangkan lebih lanjut.

II. Pengembangan Survei Lingkungan Belajar

Pengembangan Survei Lingkungan Belajar dilakukan secara bertahap oleh Pusat Asesmen dan Pembelajaran, Balitbang dan Perbukuan Kemendikbud dengan didukung oleh Pusat Studi Pendidikan dan Kebijakan (PSPK). Pengembangan Survei Lingkungan Belajar diawali dengan merumuskan model konseptual yang mengidentifikasi variabel-variabel yang perlu diukur. Instrumen untuk mengukur variabel-variabel tersebut kemudian dikembangkan dengan melibatkan pakar dari berbagai lembaga.

1. Tahapan pengembangan

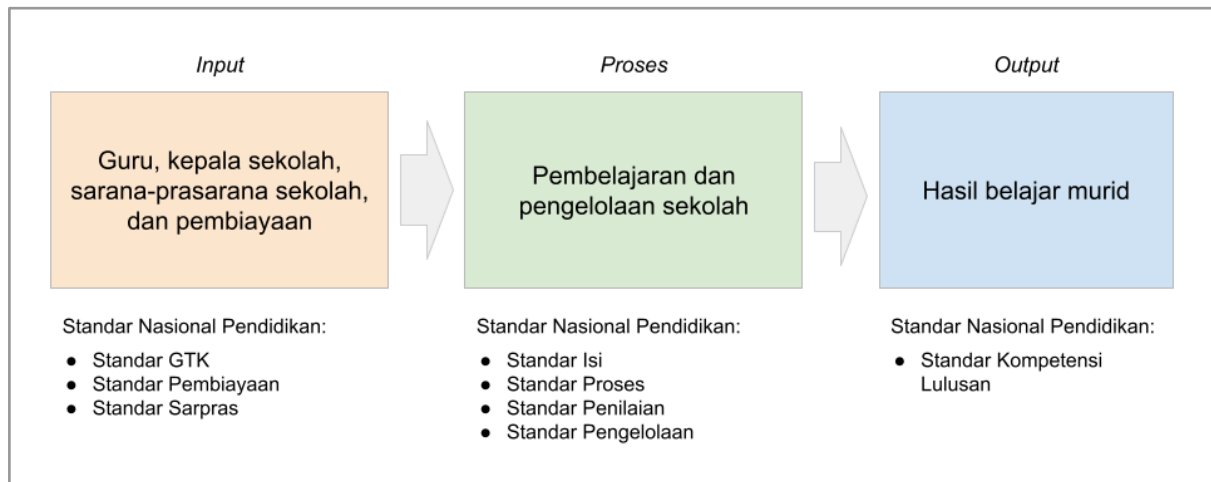
Pengembangan Survei Lingkungan Belajar dilakukan secara bertahap sejak Januari 2020, setelah Kemendikbud pertama kali mengumumkan kebijakan Asesmen Nasional. Secara garis besar, tahapan pengembangannya ditampilkan di Tabel 1.

Tabel 1. Tahapan pengembangan Survei Lingkungan Belajar

| Tahap | Luaran | Waktu |
|---|---|---------------------------------|
| 1. Pengembangan model konseptual | Model konseptual yang mengidentifikasi faktor input dan proses, serta kaitannya dengan hasil belajar siswa. | Januari s.d. Maret 2020 |
| 2. Pengembangan instrumen dan evaluasi konten | Instrumen untuk mengukur setiap variabel dalam model konseptual (kecuali hasil belajar siswa yang diukur oleh AKM dan Survei Karakter). | April s.d. Oktober 2020 |
| 3. Uji coba empiris | Data empiris (respon atau jawaban) dari siswa, guru, dan kepala sekolah dasar, SMP, dan SMA/SMK. | Juli 2020 dan November 2020 |
| 4. Analisis data uji coba dan evaluasi validitas konstruk | Penilaian tentang reliabilitas dan validitas konstruk dari tiap instrumen, serta rekomendasi instrumen versi akhir. | Desember 2020 s.d. Januari 2021 |
| 5. Perakitan dan digitalisasi | Versi akhir instrumen dalam bentuk digital yang siap digunakan dalam Asesmen Nasional. | Februari 2021 |

Tahap pertama adalah studi literatur untuk membangun model konseptual dengan mengidentifikasi variabel-variabel input dan proses yang memiliki peran penting dalam memfasilitasi belajar siswa. Model dibangun mengikuti model *production function* yang berasumsi bahwa pengaruh variabel input (seperti kualifikasi dan kompetensi guru) terhadap hasil belajar siswa dimediasi oleh variabel-variabel proses (seperti kualitas praktik pembelajaran yang diterapkan guru di kelas). Delapan komponen Standar Nasional Pendidikan

menjadi rujukan untuk mengidentifikasi variabel input dan proses. Meski demikian, definisi variabel dan kaitan antar variabel dirumuskan berdasarkan literatur ilmiah.



Gambar 1. Model *production function* yang menjadi landasan Survei Lingkungan Belajar.

Tahap kedua berfokus pada pembuatan instrumen untuk mengukur variabel yang tercakup dalam model konseptual. Untuk itu, tim penyusun menelaah instrumen yang tersedia di literatur ilmiah dan tes internasional yang juga mengukur lingkungan belajar seperti PISA (Kuger et al., 2016) dan proyek *Measures of Effective Teaching* dari Gates Foundation (Kane et al., 2013). Instrumen yang relevan kemudian diadaptasi untuk mengoptimalkan kesesuaiannya dengan konteks Indonesia. Pembuatan instrumen baru dilakukan untuk mengukur variabel-variabel yang belum tersedia di literatur. Hal ini dikerjakan oleh pakar dan praktisi dari berbagai lembaga melalui serangkaian lokakarya daring.

Pada tahap ketiga, instrumen versi awal diuji cobakan pada sampel siswa, guru, dan kepala sekolah. Uji coba pertama dilakukan bersama Direktorat Pendidikan Profesi dan Pembinaan Guru, Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan secara terbatas pada bulan Juli 2020 di 22 SD, SMP, dan SMA dari tujuh kota/kabupaten (Kota Biak, Kota Banda Aceh, DKI Jakarta, Kab. Sorong, Kota Kupang, Kota Jayapura, Kota Makassar). Uji coba kedua dilakukan secara lebih luas oleh Pusat Asesmen dan Pembelajaran, Balitbang dan Perbukuan, pada bulan November 2020 di lebih dari 866 SD, SMP, SMA, dan SMK dari 36 kota/kabupaten.

Selanjutnya, pada tahap keempat, data dari uji coba akan digunakan untuk analisis psikometrik untuk mengevaluasi validitas tiap instrumen. Evaluasi difokuskan pada validitas konstruk dari segi struktur internal (dimensionalitas) melalui analisis faktor, serta pada tingkat kesulitan dan daya diskriminasi butir melalui pemodelan *item response theory*. Analisis tersebut bermuara

pada rekomendasi tentang instrumen versi final yang akan dirakit secara digital untuk digunakan dalam Asesmen Nasional (tahap kelima). Proses dan hasil analisis psikometrik akan disampaikan dalam sebuah laporan terpisah.

Perlu juga disampaikan bahwa Survei Lingkungan Belajar direncanakan menjadi salah satu sumber data untuk menentukan re-akreditasi sekolah, madrasah, dan program pendidikan kesetaraan. Karena itu, model konseptual yang dihasilkan pada tahap pertama pengembangan Survei Lingkungan Belajar juga ditelaah oleh Badan Akreditasi Nasional Sekolah/Madrasah (BAN S/M). Proses ini menghasilkan usulan untuk menambahkan beberapa variabel yang pada model konseptual Survei Lingkungan Belajar, yaitu: (a) Kehadiran guru di kelas, (b) sarana-prasarana (fasilitas) pembelajaran di sekolah, (c) partisipasi siswa, orangtua, dan komunitas dalam pengelolaan sekolah, (d) pengalaman guru sebagai fasilitator pengembangan profesional guru lain, dan (e) layanan untuk siswa cerdas dan berbakat istimewa.

Karena usulan penambahan ini terjadi di tengah proses, pengembangan instrumen untuk mengukur variabel-variabel baru tersebut tidak akan dilaporkan dalam versi pertama laporan ini. Variabel-variabel tersebut hanya akan dijabarkan sebagai bagian dari model konseptual, namun definisi dan indikator operasionalnya akan dilaporkan secara terpisah. Adaptasi terhadap instrumen Survei Lingkungan Belajar untuk konteks pendidikan kesetaraan juga akan dilaporkan secara terpisah.

2. Narasumber penyusunan instrumen

Penyusunan instrumen survei lingkungan belajar melibatkan pakar dengan keahlian yang relevan. Penyusun instrumen terdiri dari akademisi dan peneliti di bidang asesmen dan evaluasi, psikometri, psikologi pendidikan, statistika terapan, sosiologi, serta kompetensi guru dan kepala sekolah. Akademisi penyusun instrumen berasal dari beberapa perguruan tinggi, yaitu Universitas Indonesia, Universitas Airlangga, Universitas Paramadina, dan Universitas Surabaya. Peneliti penyusun instrumen berasal dari Pusat Asesmen dan Pembelajaran Balitbang dan Perbukuan, UNICEF, serta Pusat Studi Pendidikan dan Kebijakan (PSPK).

Tabel 2. Penyusun instrumen Survei Lingkungan Belajar (diurutkan berdasarkan abjad)

| No. | Nama | Institusi | Bidang keahlian |
|-----|---|--|---|
| 1. | Aditya Ramadhan, M.Si | Pusat Asesmen dan Pembelajaran, Balitbang dan Perbukuan Kemendikbud | Statistika terapan |
| 2. | Anindito Aditomo, S.Psi., Ph.D | Pusat Studi Pendidikan dan Kebijakan (PSPK) dan Universitas Surabaya | Asesmen dan evaluasi pendidikan |
| 3. | Anissa Elok Budiyan, MA | United Nations Children's Fund (UNICEF) | Pendidikan inklusi |
| 4. | Aryani Tri Wrastari, S.Psi., M.Ed., Ph.D | Universitas Airlangga | Psikologi pendidikan |
| 5. | Belly Lesmana, S.H., M.Si. | United Nations Children's Fund (UNICEF) | Pendidikan inklusi |
| 6. | Budi Setiawan Muhammad, M.Psi | Kampus Guru Cikal dan Kelompok Guru Belajar | Kompetensi, manajemen perubahan, strategi pembelajaran, pengembangan kepemimpinan |
| 7. | Dewi Widiaswati, M.Ling | Pusat Studi Pendidikan dan Kebijakan (PSPK) | Asesmen dan evaluasi pendidikan |
| 8. | Dzameer Dzulkifli M.Eng | Pusat Studi Pendidikan dan Kebijakan (PSPK) | Kompetensi guru dan kepala sekolah |
| 9. | Demas Dasa, S.Si, MIT | Pusat Asesmen dan Pembelajaran, Balitbang dan Perbukuan Kemendikbud | Sistem informasi penilaian pendidikan, asesmen mapel matematika |
| 10. | Fatrica Ivana Dabukke S.Psi | Kampus Guru Cikal | Kompetensi guru dan kepala sekolah |
| 11. | Handy Pratama, S.Psi | Kampus Guru Cikal | Kompetensi guru dan kepala sekolah |
| 12. | Dr. Ide Bagus Siaputra, S.Psi. | Universitas Surabaya | Psikometri dan asesmen psikologis |
| 13. | Dr. Itje Chodidjah, MA | Badan Akreditasi Nasional Sekolah/Madrasah | Kompetensi guru dan kepala sekolah |
| 14. | Joko Arizal, MA | Universitas Paramadina dan Pusat Studi Al-Quran | Sosiologi, toleransi agama |
| 15. | Dr. Lucia RM Royanto, MSi., MSpEd, Psikolog | Universitas Indonesia | Psikologi pendidikan |

| No. | Nama | Institusi | Bidang keahlian |
|-----|--|---|--------------------------------------|
| 16. | Margaretha, P.G.Dip.Psych., G.Cert.Ed., M.Sc. | Universitas Airlangga | Psikologi klinis, pendidikan inklusi |
| 17. | Dr. Milla Noor Milla | Universitas Indonesia | Psikologi sosial, psikologi politik |
| 18. | Nur Baiti Astuti, M.Psi., Psikolog | Pusat Asesmen dan Pembelajaran, Balitbang dan Perbukuan Kemendikbud | Psikologi klinis dan pendidikan |
| 19. | Nya' Zata Amani, S.Psi | Pusat Studi Pendidikan dan Kebijakan (PSPK) | Psikologi, asesmen |
| 20. | Putri Rizki Dian Lestari, MA | Konsultan Pembelajaran Ditjen GTK, Balai Guru Penggerak | Kompetensi guru dan kepala sekolah |
| 21. | Dr. Rahmawati | Pusat Asesmen dan Pembelajaran, Balitbang dan Perbukuan Kemendikbud | Psikometri, asesmen pendidikan |
| 22. | Rofiqoh Nur Istighfar, S.Pd | Kampus Guru Cikal | Kompetensi guru dan kepala sekolah |
| 23. | Sabina Puspita, M.A. | Northwestern University | Kekerasan Seksual |
| 24. | Umi Kalsum, S.Kom.I | Kampus Guru Cikal | Kompetensi guru dan kepala sekolah |
| 25. | Weilin Han, M.Sc. | Konsultan Pembelajaran Ditjen GTK, Balai Guru Penggerak | Kompetensi guru dan kepala sekolah |
| 26. | Yulia Naelufara, S.Psi.,M.Ed | Pusat Asesmen dan Pembelajaran, Balitbang dan Perbukuan Kemendikbud | Psikologi pendidikan |

Selain melibatkan akademisi dan peneliti, penyusunan instrumen Survei Lingkungan Belajar juga melibatkan praktisi yang berpengalaman sebagai guru, pelatih guru, dan pemimpin sekolah. Para praktisi tersebut berasal Kelompok Guru Belajar, Kampus Guru Cikal, BAN S/M, dan konsultan Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan. Daftar lengkap penyusun instrumen dapat dilihat pada Tabel 2 (ditampilkan berdasarkan urutan abjad).

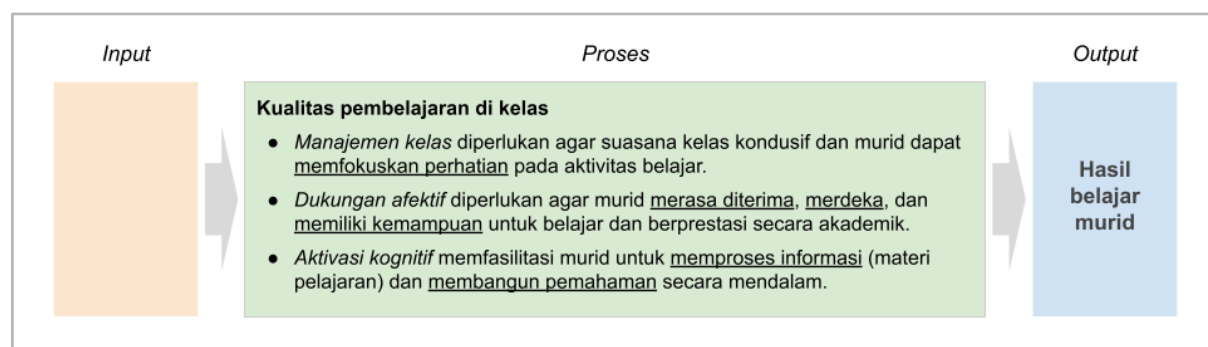
III. Model konseptual dan variabel penyusun

Model konseptual Survei Lingkungan Belajar mengidentifikasi dan mendefinisikan variabel-variabel yang diasumsikan berpengaruh penting pada proses dan hasil belajar siswa. Model ini juga mencerminkan asumsi tentang hubungan sebab-akibat antar variabel tersebut. Perumusan model didasarkan pada literatur ilmiah di beberapa area. Yang utama adalah riset tentang kualitas pembelajaran (Aditomo & Köhler, 2020; Praetorius et al., 2018), efektivitas sekolah (Reynolds et al., 2014), kepemimpinan instruksional kepala sekolah (Liebowitz, & Porter, 2019; Hallinger et al., 2015), pengembangan profesional guru (Muijs et al., 2014), dan iklim sosial di sekolah (Bandyopadhyay et al., 2009; Rudasill et al., 2018; Wang & Degol, 2016).

1. Model konseptual

Siswa menghabiskan sebagian besar waktu di sekolah dengan mengikuti aktivitas pelajaran di kelas, baik dalam moda daring, luring, ataupun campuran (*blended*). Karena itu, pengalaman siswa di kelas adalah penentu utama hasil belajar siswa. Hal ini dapat dipotret dari kualitas praktik pembelajaran yang digunakan oleh guru. Praktik pembelajaran memiliki variasi yang besar, dan sampai derajat tertentu juga tergantung karakteristik disiplin ilmu atau mata pelajaran.

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 mengelola perilaku, memotivasi murid, dan membantu murid membangun pengetahuan baru (Praetorius et al., 2018).

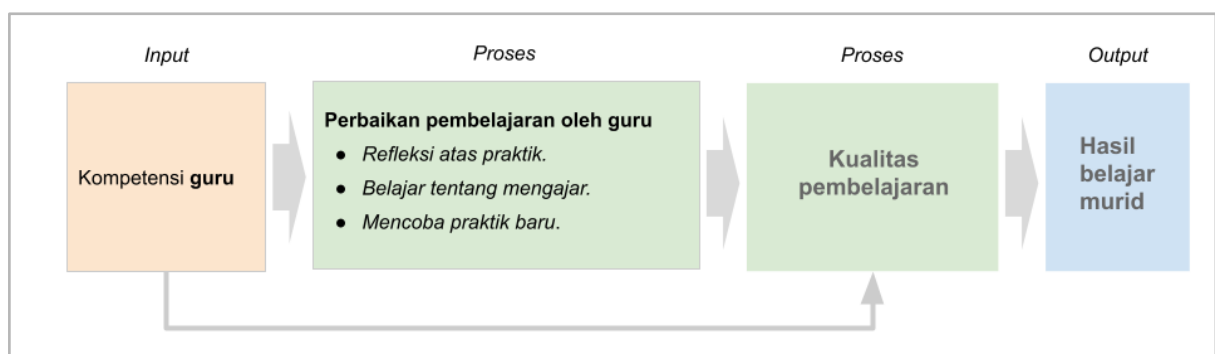


Gambar 2. Kualitas pembelajaran sebagai penentu hasil belajar

Masing-masing fungsi dasar tersebut difasilitasi melalui praktik manajemen kelas, dukungan afektif, dan aktivasi kognitif. Melalui manajemen kelas yang baik, guru dapat menciptakan suasana yang kondusif bagi siswa untuk memfokuskan perhatian pada aktivitas belajar. Melalui dukungan afektif, guru dapat memenuhi kebutuhan psikologis dasar siswa agar mereka merasa berdaya (*self determined*) sebagai pembelajar. Melalui aktivasi kognitif, guru dapat membantu siswa memproses materi secara mendalam dan membangun pemahaman yang tepat tentang materi pelajaran tersebut.

Selanjutnya, kualitas pembelajaran ditentukan oleh beberapa faktor utama. Yang pertama adalah kompetensi guru, terutama penguasaan konten mata pelajaran (*content knowledge*) dan cara mengajarkan konten tersebut (*pedagogical content knowledge*) (Fauth et al., 2019). Pengukuran kompetensi guru membutuhkan tes kognitif yang dilaksanakan secara terawasi dan dalam kondisi yang terstandar. Kondisi tersebut tidak dapat dipenuhi dalam Asesmen Nasional, di mana guru dan kepala sekolah diminta mengisi survei secara mandiri. Karena itu, Survei Lingkungan Belajar hanya akan mengukur kompetensi guru melalui variabel proksi seperti kualifikasi dan persepsi tentang area-area kebutuhan pelatihan.

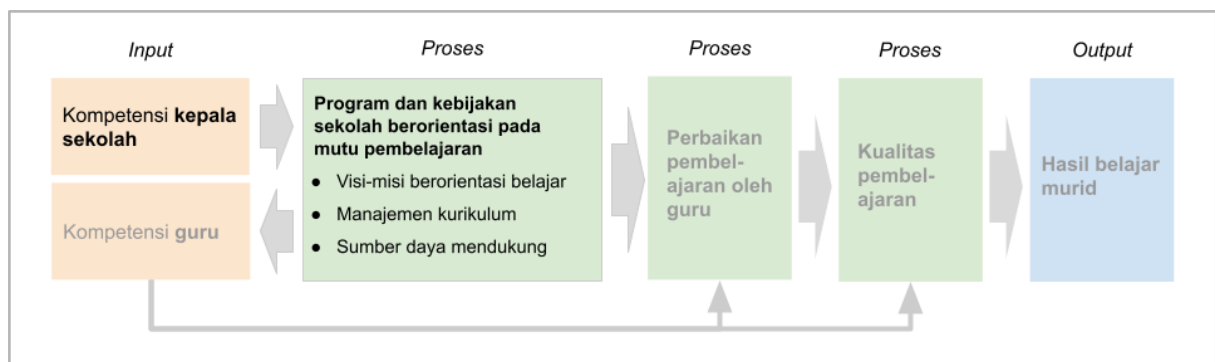
Faktor kedua yang menentukan kualitas pembelajaran adalah praktik reflektif dan perbaikan praktik pembelajaran yang dilakukan guru. Terlepas dari kompetensinya, seorang guru dapat terus memperbaiki kualitas pembelajarannya dengan cara (a) merefleksikan praktik yang biasa digunakannya, (b) meningkatkan pengetahuan dan keterampilan tentang pembelajaran baik secara individual maupun kolaboratif, dan (c) mencoba menerapkan gagasan-gagasan baru dalam praktik pembelajaran (Bakkenes et al., 2010).



Gambar 3. Kompetensi dan praktik reflektif guru sebagai penentu kualitas pembelajaran

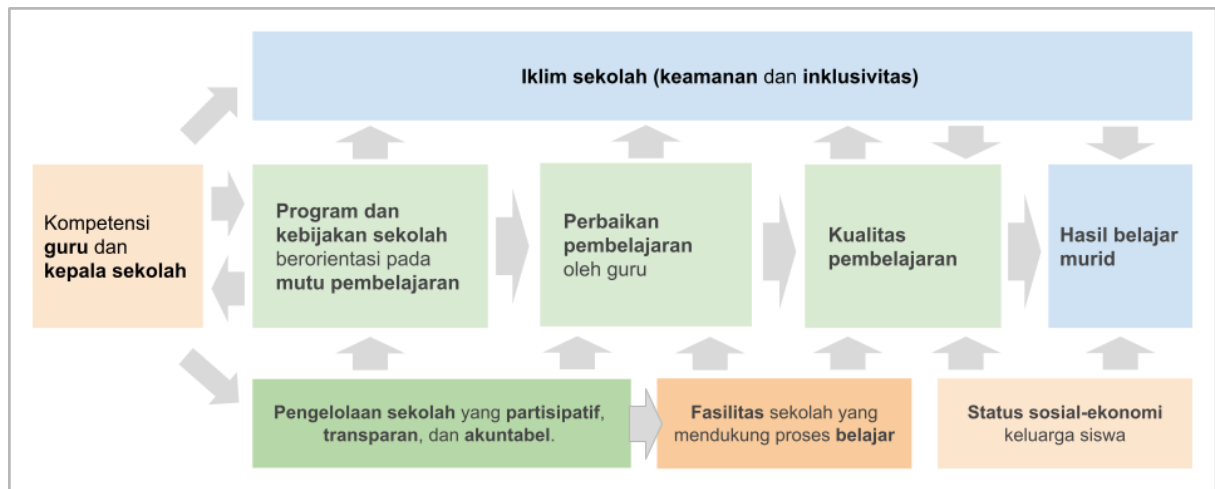
Kualitas pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh refleksi dan tindakan guru sebagai individu, tetapi juga oleh lingkungan sekolah secara lebih luas. Agar dapat melakukan refleksi dan memperbaiki praktik pembelajarannya, guru perlu didukung oleh program dan kebijakan sekolah yang tepat. Hal ini mencakup program dan kebijakan terkait perumusan dan komunikasi visi-misi sekolah, pengelolaan kurikulum sekolah, dan penyediaan sumber daya pendukung (seperti waktu untuk melakukan refleksi) (Shengnan & Hallinger, 2020).

Keberhasilan kepala sekolah dalam merancang dan menerapkan program dan kebijakan pembelajaran mencerminkan kinerjanya sebagai pemimpin instruksional (Southworth, 2002). Kinerja ini dipengaruhi oleh kompetensi yang dimiliki oleh kepala sekolah. Namun karena Asesmen Nasional tidak mengakomodasi penggunaan tes kognitif untuk kepala sekolah, kompetensi kepala sekolah (sebagaimana juga kompetensi guru) tidak dapat diukur secara langsung. Survei Lingkungan Belajar hanya memotret kompetensi kepala sekolah melalui variabel proksi seperti kualifikasi dan pengalaman kerja.



Gambar 4. Kompetensi kepala sekolah dan program serta kebijakan sekolah sebagai penentu praktik reflektif dan perbaikan pembelajaran oleh guru

Selain dipengaruhi oleh praktik pembelajaran, pengalaman belajar siswa juga dipengaruhi oleh iklim sosial di sekolah (Wang & Degol, 2016). Survei Lingkungan Belajar menyoroti dimensi keamanan dan dimensi inklusivitas dari iklim sosial di sekolah. Keduanya dipilih sebagai fokus karena diasumsikan sebagai prasyarat bagi terjadinya proses belajar. Siswa yang merasa tidak aman di sekolah - misalnya karena mengalami perundungan atau hukuman fisik - akan kesulitan mengikuti pelajaran (Olweus, 2013). Demikian juga dengan siswa yang dikucilkan atau mengalami diskriminasi karena identitas agama, etnis, kelompok sosial, atau kondisi fisiknya (Richman & Leary, 2009).



Gambar 5. Iklim sekolah, pengelolaan sekolah, fasilitas belajar, dan latar belakang siswa sebagai penentu kualitas pembelajaran dan hasil belajar siswa

Meski bukan bagian dari lingkungan belajar di sekolah, latar belakang keluarga siswa juga diukur. Hal ini dilakukan karena latar belakang keluarga dan lingkungan rumah memiliki pengaruh sangat besar pada proses dan hasil belajar siswa di sekolah. Dibanding rekannya dari keluarga miskin, siswa yang berasal dari keluarga kelas menengah-atas cenderung lebih siap untuk memanfaatkan kesempatan belajar di sekolah (White, 1982). Salah satu implikasinya adalah sekolah yang melayani siswa dari kelas menengah-bawah menghadapi tantangan yang lebih besar dibanding sekolah yang melayani siswa dari kelas menengah-atas (Perry & McConney, 2010). Untuk bisa membandingkan kinerja sekolah secara lebih adil, komposisi sosial-ekonomi siswa perlu diperhitungkan secara cermat.

Untuk keperluan akreditasi, Survei Lingkungan Belajar juga mengukur beberapa variabel yang secara teoretis lebih lemah kaitannya dengan kualitas proses pembelajaran dan hasil belajar siswa. Yang pertama adalah pengelolaan sekolah, yaitu aspek-aspek administrasi, perencanaan, dan pemanfaatan anggaran sekolah. Hal ini dilakukan untuk mengecek transparansi dan akuntabilitas pengelolaan sekolah. Yang kedua adalah sarana-prasarana sekolah yang mencakup fasilitas belajar (buku, akses internet), fasilitas dasar (ruang kelas, fasilitas MCK), dan fasilitas penunjang untuk siswa berkebutuhan khusus (guru pendamping khusus, *ramp*).

2. Definisi variabel penyusun

Bagian ini memaparkan definisi variabel-variabel yang menyusun setiap komponen dari Survei Lingkungan Belajar. Variabel penyusun Survei Lingkungan Belajar dikelompokkan ke dalam lima bagian, yaitu (1) latar belakang responden, (2) proses pembelajaran, (3) refleksi dan perbaikan pembelajaran, (4) kepemimpinan instruksional, dan (5) iklim keamanan dan inklusivitas sekolah.

a) Latar belakang responden

Sebagaimana diuraikan sebelumnya, Survei Lingkungan Belajar akan diikuti oleh siswa, guru, dan kepala sekolah. Masing-masing kelompok responden akan diminta mengisi kuesioner yang menggali informasi tentang latar belakang mereka. Selain mencakup variabel demografis seperti usia dan gender, kuesioner latar belakang juga berfungsi untuk memotret beberapa faktor penting yang menentukan kualitas proses dan hasil belajar.

Untuk siswa, informasi latar belakang diperlukan untuk menghasilkan indeks sosial-ekonomi siswa. Indeks tersebut kemudian dapat diagregasikan di level sekolah untuk keperluan perbandingan antar sekolah. Untuk itu, Survei Lingkungan Belajar mengikuti model PISA yang membangun indeks sosial ekonomi siswa berdasarkan pendidikan dan pekerjaan orang tua, fasilitas belajar di rumah, kepemilikan buku, dan kepemilikan barang tersier (Kuger et al., 2016). Variabel-variabel tersebut mencerminkan modal sosial, ekonomi, dan kultural yang, dalam kerangka teori Bourdieu, membuat siswa dari keluarga lebih siap menjalankan peran sebagai siswa di sekolah (Davies & Rizk, 2018).

Tabel 3. Definisi variabel latar belakang siswa

| Kategori | Nama variabel | Definisi variabel | Responden |
|-----------------------------|----------------------------|--|-----------|
| Status sosial ekonomi siswa | Pendidikan orangtua | Jenjang pendidikan tertinggi yang diselesaikan oleh ayah dan ibu (atau wali) siswa. | Siswa |
| | Profesi orangtua | Jenis profesi atau pekerjaan ayah dan ibu (atau wali) siswa. | Siswa |
| | Fasilitas belajar di rumah | Fasilitas non-digital dan digital yang dapat digunakan siswa untuk belajar di rumah. | Siswa |
| | Kepemilikan buku | Jenis-jenis buku yang ada di rumah siswa. | Siswa |
| | Kepemilikan barang tersier | Barang-barang kebutuhan sekunder dan tersier yang ada di rumah siswa. | Siswa |

Untuk guru dan kepala sekolah, informasi latar belakang diperlukan untuk mendapatkan gambaran tidak langsung tentang kompetensi yang relevan. Pertanyaan untuk guru dan kepala sekolah meliputi jenjang pendidikan tertinggi, jenis pendidikan baik untuk jenjang S1 maupun pascasarjana (jika ada), mata kuliah yang diampu, pengalaman mengajar (untuk guru), pengalaman menjadi pemimpin sekolah (untuk kepala sekolah), sertifikat pendidik, sertifikat kepala sekolah, serta pengalaman pelatihan atau pengembangan profesional yang telah diikuti.

Tabel 4. Definisi variabel latar belakang guru dan kepala sekolah

| Kategori | Nama variabel | Definisi variabel | Responden |
|----------------------------|--------------------------------|--|------------------|
| Latar belakang guru dan KS | Pendidikan tertinggi | Jenjang pendidikan tertinggi yang diselesaikan. | Guru dan KS |
| | Jenis pendidikan | Jurusan ketika S1 maupun jenjang yang lebih tinggi (jika ada) | Guru dan KS |
| | Pengalaman pelatihan | Jenis dan frekuensi pelatihan, seminar, atau lokakarya pengembangan profesional. | Guru dan KS |
| | Pengalaman mengajar | Lama mengajar pada mata pelajaran tertentu. | Guru dan KS |
| | Sertifikasi guru/KS | Sertifikat pendidik, kepala sekolah, kompetensi kerja, dan/atau penggerak yang dimiliki guru atau kepala sekolah | Guru dan KS |
| | Pengalaman memimpin sekolah | Lama menjabat sebagai pemimpin sekolah sebagai wakil dan/atau kepala sekolah. | Guru dan KS |
| | Persepsi kompetensi | Area-area kompetensi yang paling butuh pengembangan (berdasar laporan diri). | Guru dan KS |
| | Pendidikan berkebutuhan khusus | Pendidikan formal dan non-formal di bidang pendidikan khusus | Guru dan KS |

Untuk melengkapi potret tentang kompetensi, guru dan kepala sekolah juga diminta untuk mengidentifikasi area-area kompetensi yang dirasa paling perlu pengembangan lebih lanjut. Selain itu, kuesioner latar belakang dalam Survei Lingkungan Belajar juga akan memuat beberapa pertanyaan yang berfokus pada proksi kompetensi guru terkait pendidikan untuk siswa berkebutuhan khusus. Hal ini mencerminkan keinginan Kemendikbud untuk lebih memahami layanan untuk siswa berkebutuhan khusus di sekolah/madrasah.

b) Kualitas pembelajaran

Kualitas pembelajaran dipotret menggunakan model tiga dimensi dasar, yaitu 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 siswa dan guru. Kedua perspektif ini memiliki kelebihan dan kekurangan masing-masing sehingga bersifat komplementer. Pengisian kuesioner proses pembelajaran oleh guru juga memiliki efek samping positif berupa peningkatan kesadaran guru tentang praktik-praktik pembelajaran yang baik.

Untuk manajemen kelas, Survei Lingkungan Belajar mengukur keteraturan suasana kelas dan penerapan prinsip disiplin positif. Disiplin positif mencakup perumusan aturan kelas secara partisipatif (melibatkan siswa) dan penerapan aturan itu menggunakan penguatan (*reinforcement* seperti pujian) terhadap perilaku yang diinginkan. Keteraturan suasana kelas dapat dilihat sebagai indikator keberhasilan dari penerapan disiplin positif. Kelas dengan suasana yang teratur bukan kelas yang sunyi dan bebas dari suara siswa. Kelas dengan suasana teratur adalah kelas yang bebas dari disrupsi sehingga siswa dapat berfokus pada aktivitas belajar, apapun bentuk aktivitas tersebut (misalnya, mendengarkan guru, berdiskusi kelompok, atau mengerjakan tugas secara mandiri).

Tabel 5. Definisi variabel-variabel manajemen kelas

| Kategori | Nama variabel | Definisi variabel | Responden |
|--|---------------------------|---|----------------|
| Kualitas pembelajaran: manajemen kelas | Keteraturan suasana kelas | Suasana kelas yang kondusif untuk proses belajar mengajar (tanpa disrupsi yang mengalihkan perhatian dari aktivitas belajar). | Siswa dan guru |
| | Disiplin positif | Penerapan prinsip disiplin positif (<i>reinforcement</i> atau pembentukan perilaku adaptif) dalam menegakkan aturan kelas yang telah disepakati bersama. | Siswa dan guru |

Dukungan afektif adalah praktik yang memfasilitasi terpenuhinya kebutuhan psikologis dasar siswa terkait dengan rasa percaya diri, rasa otonom (berdaya), dan rasa menjadi bagian berharga dari komunitas kelas (Ryan & Deci, 2000). Dalam Survei Lingkungan Belajar, kebutuhan psikologis siswa diasumsikan terfasilitasi melalui penyampaian ekspektasi akademik, perhatian dan kepedulian, serta umpan balik yang konstruktif. Siswa menjadi percaya akan kemampuannya jika guru secara konsisten menyampaikan keyakinan bahwa semua siswa

potensi untuk belajar dan berprestasi, asalkan mereka berusaha dan menerapkan strategi yang tepat. Siswa akan merasa berharga jika guru memberi perhatian dan peduli pada kebutuhan belajar yang unik dari masing-masing siswa. Siswa akan merasa berdaya jika mereka memperoleh umpan balik yang mengafirmasi apa yang mereka telah capai, serta menunjukkan cara untuk berkembang dan belajar lebih lanjut.

Tabel 6. Definisi variabel-variabel dukungan afektif

| Kategori | Nama variabel | Definisi variabel | Responden |
|---|--------------------------|---|------------------|
| Kualitas pembelajaran: dukungan afektif | Ekspektasi akademik | Mengkomunikasikan pesan bahwa guru percaya akan kemampuan semua siswa untuk belajar dan berprestasi secara akademik. | Siswa dan guru |
| | Perhatian dan kepedulian | Pemberian perhatian dan bantuan ekstra oleh guru untuk murid sesuai dengan kebutuhan belajar tiap siswa. | Siswa dan guru |
| | Umpan balik konstruktif | Penyampaian hasil evaluasi guru terhadap hasil pekerjaan dan perilaku siswa dengan cara yang mendorong siswa untuk terus meningkatkan kemampuannya. | Siswa dan guru |

Tabel 7. Definisi variabel-variabel aktivasi kognitif

| Kategori | Nama variabel | Definisi variabel | Responden |
|--|------------------------|--|------------------|
| Kualitas pembelajaran: aktivasi kognitif | Instruksi yang adaptif | Praktik adaptasi pengajaran oleh guru sebagai respon atas umpan balik dan respon siswa terhadap kebutuhan belajarnya | Siswa dan guru |
| | Panduan guru | Penjelasan guru yang terstruktur tentang materi pelajaran, serta pemberian contoh tentang cara menerapkannya. | Siswa dan guru |
| | Aktivitas interaktif | Praktik pengajaran yang mendorong kolaborasi dan komunikasi antar siswa dalam konteks memaknai dan memahami materi ajar. | Siswa dan guru |

Aktivasi kognitif adalah praktik pengajaran yang dirancang untuk membantu siswa aktif memproses materi sehingga dapat membentuk pemahaman yang tepat dan mendalam. Survei Lingkungan Belajar mencakup tiga praktik aktivasi kognitif, yaitu instruksi yang adaptif,

panduan guru, dan aktivitas yang interaktif. Instruksi yang adaptif berarti cara mengajar yang disesuaikan dengan tingkat pemahaman atau kemampuan siswa. Panduan guru merujuk pada penjelasan langsung (*direct instruction*) tentang materi pelajaran, serta pemberian contoh (*modeling*) tentang penerapan prosedur atau konsep pada problem tertentu. Aktivitas interaktif merupakan aktivitas-aktivitas yang mendorong siswa untuk berkolaborasi dan berkomunikasi dalam konteks pemaknaan terhadap materi pelajaran (Chi & Wylie, 2014).

Khusus untuk 2021, Survei Lingkungan Belajar akan mengukur beberapa variabel implementasi pembelajaran jarak jauh (PJJ). Ini mencakup penggunaan asesmen untuk mendiagnosis kondisi dan kebutuhan belajar siswa, perencanaan dan model pembelajaran yang dilakukan untuk konteks PJJ, serta sumber daya dan dukungan dari sekolah dan pihak lain untuk PJJ. Pengukuran ini didasarkan pada asumsi bahwa kualitas pembelajaran pada masa pandemi perlu dipotret dengan memperhitungkan disrupsi dan perubahan pola pembelajaran yang terjadi.

Tabel 8. Definisi variabel-variabel praktik pembelajaran jarak jauh

| Kategori | Nama variabel | Definisi variabel | Responden |
|--|--------------------------|--|------------------|
| Kualitas pembelajaran: pembelajaran jarak jauh (PJJ) | Asesmen diagnostik | Informasi yang dikumpulkan guru untuk membuat keputusan ketika merencanakan pembelajaran pada masa pandemi. | Guru dan KS |
| | Model pembelajaran | Model pembelajaran jarak jauh yang direncanakan dan diterapkan pada masa pandemi. | Guru |
| | Sumber daya dan dukungan | Sumber daya yang didapatkan guru dari sekolah, dinas pendidikan, dan pemerintah dalam melaksanakan PJJ serta sumber daya dan dukungan yang diperukan namun belum diterima atau belum tersedia. | Guru |

c) Refleksi guru dan perbaikan pembelajaran

Agar pembelajaran menjadi berkualitas, guru perlu melakukan perbaikan secara berkelanjutan atas praktik pengajarannya. Dalam Survei Lingkungan Belajar, hal ini dipotret melalui tiga variabel yang menjadi karakteristik guru-guru yang inovatif (Bakkenes et al., 2010). Yang pertama adalah aktivitas belajar guru untuk meningkatkan pengetahuan dan keterampilannya sebagai pengajar. Dalam hal ini, aktivitas yang dimaksud mencakup keikutsertaan dalam program-program pengembangan profesional yang terstruktur (seperti seminar dan lokakarya), serta aktivitas mandiri seperti belajar melalui buku dan interaksi informal dengan sesama guru.

Tabel 9. Definisi variabel-variabel refleksi guru dan perbaikan pembelajaran

| Kategori | Nama variabel | Definisi variabel | Responden |
|--|--------------------------------|---|-------------|
| Refleksi guru dan perbaikan pembelajaran | Belajar tentang pembelajaran | Aktivitas belajar yang bertujuan meningkatkan pengetahuan dan keterampilan mengajar. | Guru dan KS |
| | Refleksi atas praktik mengajar | Aktivitas untuk mengevaluasi dan merefleksikan praktik pengajaran yang telah diterapkan, terutama dari sisi dampaknya terhadap belajar siswa. | Guru dan KS |
| | Penerapan praktik inovatif | Penerapan cara, bahan, dan/atau pendekatan baru dalam praktik pengajaran, mulai dari perencanaan, pelaksanaan, sampai evaluasi pembelajaran. | Guru dan KS |

Variabel kedua adalah aktivitas yang bertujuan untuk merefleksikan secara kritis praktik pengajarannya sendiri. Fokus refleksi adalah pada pertanyaan tentang efektivitas pembelajaran yang telah diterapkan untuk memfasilitasi proses belajar siswa. Refleksi perlu didasarkan pada bukti-bukti yang relevan. Hal ini dapat berupa bukti-bukti tentang hasil belajar siswa (hasil tes dan karya yang dihasilkan). Bukti tersebut juga dapat berupa umpan balik dari siswa serta guru lain. Aktivitas refleksi menjadi kunci dalam proses perbaikan karena memicu kesadaran tentang perlunya perubahan (Bakkenes et al., 2010).

Variabel ketiga adalah penggunaan cara atau pendekatan yang baru dalam merencanakan, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran. Hal ini dapat berupa aktivitas, tugas, model penilaian, atau metode penyampaian yang baru. Perubahan cara mengajar ini memerlukan keberanian dan persistensi, karena cara baru tidak selalu segera membuahkan hasil positif.

Persepsi tentang kegagalan dapat menurunkan motivasi guru untuk mengubah caranya mengajar, dan karena itu diperlukan lingkungan yang mendukung guru untuk mengambil risiko dalam melakukan inovasi pembelajaran.

Secara teoritis, ketiga variabel ini perlu terjadi secara simultan untuk bisa meningkatkan kualitas proses pembelajaran. Guru yang aktif belajar mungkin akan mengalami peningkatan kompetensi, tetapi hal itu tidak akan berdampak pada siswa jika tidak disertai dengan refleksi tentang praktiknya sendiri dan keberanian untuk mengubah praktik tersebut. Sebaliknya, guru yang berani mencoba hal-hal baru dalam mengajar perlu mau melakukan refleksi untuk memonitor dampak dari inovasinya. Ia juga perlu belajar dari orang lain untuk bisa terus memperbaiki inovasi tersebut.

d) Kepemimpinan instruksional kepala sekolah

Kepala sekolah berpengaruh terhadap perumusan program dan kebijakan sekolah yang pada gilirannya akan mempengaruhi refleksi guru serta kualitas pembelajaran (Huang et al., 2020; Opfer et al., 2011). Survei Lingkungan Belajar menggunakan konsep kepemimpinan instruksional untuk mengidentifikasi variabel-variabel terkait program dan kebijakan kepala sekolah yang diasumsikan mempengaruhi pembelajaran (Hallinger, et al., 2015).

Tabel 10. Definisi variabel-variabel kepemimpinan instruksional

| Kategori | Nama variabel | Definisi variabel | Responden |
|----------------------------|-------------------------------|--|-------------|
| Kepemimpinan instruksional | Visi-misi sekolah | Penyampaian dan penerapan visi-misi sekolah yang berpusat pada perbaikan pembelajaran. | Guru dan KS |
| | Pengelolaan kurikulum sekolah | Mengelola pengembangan kurikulum sekolah dengan berorientasi pada peningkatan hasil belajar siswa. | Guru dan KS |
| | Dukungan untuk refleksi guru | Program, sistem insentif, dan sumberdaya yang mendukung refleksi guru dan perbaikan pembelajaran. | Guru dan KS |

Variabel pertama adalah orientasi pembelajaran yang terkandung dalam visi-misi sekolah, serta penyampaiannya kepada warga sekolah. Kepala sekolah yang memiliki kepemimpinan instruksional kuat akan mampu menerjemahkan visi-misi ke dalam aktivitas, program, dan kebijakan lain (Huang et al., 2020). Dengan demikian, visi-misi sekolah tidak hanya ditampilkan sebagai slogan yang tertempel di dinding sekolah. Dengan kepemimpinan instruksional yang

kuat, warga sekolah akan merasa bahwa visi-misi sekolah mewarnai aktivitas sehari-hari mereka.

Variabel kedua adalah pengelolaan kurikulum sekolah yang kolaboratif dan berorientasi pada pencapaian hasil belajar siswa (Hallinger et al., 2015). Kepala sekolah dengan kepemimpinan instruksional yang kuat akan mendorong adanya koordinasi antar guru berbagai mata pelajaran dan antar jenjang kelas untuk lebih memahami profil siswa. Kepala sekolah tersebut juga akan membuat program untuk memantau efektivitas dari implementasi kurikulum tersebut dalam memfasilitasi belajar siswa. Dengan demikian, guru mengembangkan dan menerapkan kurikulum sekolah dengan tujuan utama untuk membantu siswa mencapai tujuan belajar.

Variabel ketiga terkait dukungan yang diberikan oleh kepala sekolah kepada guru untuk melakukan refleksi dan perbaikan pembelajaran (Hallinger et al., 2015). Kepala sekolah yang memiliki kepemimpinan instruksional kuat akan memproteksi waktu pembelajaran dari disrupsi (misalnya dari kegiatan administratif). Kepala sekolah tersebut juga akan meluangkan waktu untuk memonitor pembelajaran secara langsung dan mencoba memahami kebutuhan siswa dan guru. Dia juga akan memberi dukungan pada guru untuk melakukan pengembangan diri, refleksi, dan kolaborasi untuk memperbaiki pembelajaran. Terakhir, kepala sekolah tersebut akan mendorong adanya apresiasi terhadap prestasi yang dicapai siswa.

Ketiga variabel ini akan diukur melalui persepsi guru dan persepsi diri kepala sekolah. Hal ini dilakukan sebagai triangulasi untuk mengurangi bias dari masing-masing sumber. Dengan mengumpulkan data dari seluruh guru di sekolah, potret yang dihasilkan akan mencerminkan persepsi kolektif yang lebih objektif.

e) Iklim keamanan sekolah

Iklim sekolah merujuk pada persepsi, norma, dan keyakinan kolektif warga sekolah tentang berbagai aspek dari lingkungan sekolah (Rudasill et al., 2018). Iklim sekolah kerap dibagi ke dalam beberapa domain utama, termasuk domain akademik, domain keamanan, dan domain relasi sosial. Beberapa aspek dari iklim akademik, keamanan, dan relasi sosial di sekolah diasumsikan sebagai prasyarat agar siswa dapat belajar dengan baik. Dalam Survei Lingkungan Belajar, iklim akademik sudah tercermin dari variabel-variabel proses pembelajaran, refleksi guru, perbaikan pembelajaran, serta kepemimpinan instruksional. Selain iklim akademik, Survei Lingkungan Belajar juga mengukur dua domain lain dari iklim sekolah, yaitu iklim keamanan dan iklim inklusivitas. Untuk iklim keamanan, Survei Lingkungan belajar berfokus pada isu

perundungan (*bullying*) dan kekerasan seksual. Keduanya diasumsikan sebagai isu yang berdampak serius pada keamanan dan kesejahteraan psikologis warga sekolah, terutama siswa.

Pengalaman siswa

Iklim keamanan dipotret melalui pengalaman siswa terkait perundungan. Perundungan didefinisikan sebagai perilaku agresi atau menyakiti yang dilakukan dengan sengaja, berulang kali dan terus menerus, serta seringkali melibatkan relasi kuasa yang timpang (Olweus, 2013). Dalam Survei Lingkungan Belajar, siswa diminta untuk melaporkan frekuensi kejadian perundungan yang mereka alami di sekolah.

Tabel 11. Definisi variabel-variabel iklim keamanan: pengalaman siswa

| Kategori | Nama variabel | Definisi variabel | Responden |
|----------------------------------|---------------|---|-----------|
| Iklim keamanan: pengalaman siswa | Perundungan | Perilaku menyakiti orang lain (secara fisik dan psikis) yang dilakukan secara sengaja dan berulang-ulang. | Siswa |
| | Rasa aman | Persepsi rasa aman yang dirasakan oleh siswa ketika berada di lingkungan sekolah. | Siswa |

Siswa tidak diminta untuk melaporkan pengalamannya terkait kekerasan seksual. Pertanyaan-pertanyaan tentang kekerasan seksual dikhawatirkan dapat memicu pengalaman traumatis pada siswa yang pernah mengalami, dan karena itu administrasinya memerlukan pendampingan psikologis. Sebagai gantinya, Survei Lingkungan Belajar mengukur perasaan aman secara umum ketika mereka berada di sekolah.

Konsepsi dan efikasi diri guru dan kepala sekolah

Dari perspektif guru dan kepala sekolah, Survei Lingkungan Belajar mengukur konsepsi dan efikasi diri dalam menangani perundungan dan kekerasan seksual. Konsepsi mengacu pada keyakinan guru/kepala sekolah mengenai apakah perundungan dan kekerasan seksual merupakan isu yang serius, dan apakah kedua hal tersebut terjadi di sekolahnya. Efikasi diri mengacu pada persepsi guru/kepala sekolah tentang kemampuan mereka dalam menangani isu perundungan dan kekerasan seksual.

Tabel 12. Definisi variabel-variabel iklim keamanan: konsepsi dan efikasi diri guru dan kepala sekolah

| Kategori | Nama variabel | Definisi variabel | Responden |
|---|--------------------------------|---|-------------------------|
| Iklim keamanan: konsepsi dan efikasi diri guru dan kepala sekolah | Konsepsi perundungan | Keyakinan guru tentang ada tidaknya dan tingkat keseriusan perundungan di sekolah. | Guru dan kepala sekolah |
| | Efikasi diri perundungan | Keyakinan guru pada pengetahuan yang dimiliki dan kemampuan diri untuk menangani kasus perundungan | Guru dan kepala sekolah |
| | Konsepsi kekerasan seksual | Keyakinan guru tentang ada tidaknya dan tingkat keseriusan kekerasan seksual di sekolah. | Guru dan kepala sekolah |
| | Efikasi diri kekerasan seksual | Keyakinan guru pada pengetahuan yang dimiliki dan kemampuan diri untuk menangani kasus kekerasan seksual. | Guru dan kepala sekolah |
| | Konsepsi hukuman fisik | Keyakinan guru tentang kegunaan hukuman fisik sebagai metode pendisiplinan siswa. | Guru dan kepala sekolah |

Selain itu, Survei Lingkungan Belajar juga mengukur konsepsi guru dan kepala sekolah tentang hukuman fisik sebagai metode pendisiplinan siswa. Jika banyak guru yang percaya bahwa hukuman fisik merupakan cara yang sah dan bermanfaat untuk mendisiplinkan siswa, hal itu diasumsikan mengurangi rasa aman yang dirasakan siswa ketika berada di sekolah.

Program dan kebijakan sekolah

Selain itu, iklim keamanan juga dilihat dari program dan kebijakan atau regulasi sekolah yang relevan. Sekolah perlu memiliki regulasi yang secara jelas mendefinisikan dan mengatur perundungan dan kekerasan seksual. Regulasi tersebut menjadi dasar bagi penerapan mekanisme pelaporan dan penanganan kasus-kasus yang telah terjadi, serta bagi program-

program yang bersifat pencegahan seperti kampanye untuk membangun kesadaran warga sekolah tentang perundungan dan kekerasan.

Tabel 13. Definisi variabel-variabel iklim keamanan: konsepsi dan efikasi diri guru dan kepala sekolah

| Kategori | Nama variabel | Definisi variabel | Responden |
|---|---|---|----------------|
| Iklim keamanan: program dan kebijakan sekolah | Program dan kebijakan sekolah tentang perundungan | Program dan kebijakan sekolah yang bertujuan mencegah dan menangani perundungan di sekolah. | Kepala sekolah |
| | Program dan kebijakan sekolah tentang kekerasan seksual | Program dan kebijakan sekolah yang bertujuan mencegah dan menangani kasus-kasus kekerasan seksual di sekolah. | Kepala sekolah |

Dengan demikian, iklim keamanan yang baik ditandai oleh (a) rendahnya kejadian perundungan; (b) tingginya rasa aman; (c) guru/kepala sekolah yang melihat perundungan dan kekerasan seksual sebagai isu yang serius, serta memiliki keyakinan bahwa mereka mampu menangani kedua isu tersebut; dan (d) adanya kebijakan dan program resmi sekolah yang dirancang untuk menangani kedua isu tersebut.

f) Iklim inklusivitas sekolah

Iklim inklusivitas menyangkut bagaimana lingkungan sekolah menyikapi keragaman (*diversity*). Keragaman dapat meliputi perbedaan individu (misalnya, kemampuan, minat, dan pendapat), identitas (misalnya, gender), maupun latar belakang sosial-budaya (misalnya, etnis dan agama/kepercayaan). Sekolah diharapkan menjadi lingkungan yang inklusif dan non-diskriminatif (UNESCO, 2020). Survei Lingkungan Belajar memotret iklim inklusivitas melalui rasa diterima siswa dan guru; iklim pembelajaran di kelas; keyakinan guru dan kepala sekolah tentang kesetaraan gender dan keragaman agama dan budaya; serta pengetahuan guru tentang dan layanan bagi siswa dengan disabilitas.

Rasa diterima siswa dan guru

Di sekolah dengan iklim inklusivitas yang baik, setiap warga sekolah akan merasa diterima dan menjadi bagian yang berharga dari komunitas - terlepas dari keunikan individual, identitas, maupun latar belakangnya. Karena itu, komponen pertama dari iklim inklusivitas yang diukur dalam Survei Lingkungan Belajar adalah rasa diterima dan rasa memiliki siswa dan guru di sebuah sekolah. Untuk siswa, variabel ini mencerminkan kualitas relasi pertemanan di sekolah. Untuk guru, variabel ini juga mencerminkan keyakinan akan kemampuan menjalankan tugas sebagai guru dengan baik.

Tabel 14. Definisi variabel iklim inklusivitas: rasa diterima

| Kategori | Nama variabel | Definisi variabel | Responden |
|--------------------------------|-----------------------------------|---|------------------|
| Iklim inklusivitas: penerimaan | <i>Belongingness</i> (pada siswa) | Rasa diterima dan menjadi bagian dari komunitas sosial di sekolah. | Siswa |
| | <i>Belongingness</i> (pada guru) | Rasa diterima dan menjadi bagian dari komunitas sekolah sehingga guru dapat menjalankan tugasnya dengan nyaman dan efektif. | Guru |

Iklim pembelajaran di kelas

Iklim pembelajaran yang terbuka tercermin dari suasana kelas yang mendorong siswa untuk membentuk dan mengungkapkan pendapatnya sendiri tentang berbagai isu sosial-budaya. Suasana pembelajaran seperti ini memberi kesempatan bagi siswa untuk mendengar pendapat yang berbeda-beda, yang pada gilirannya dapat mendorong siswa untuk berpikiran yang lebih terbuka dan melihat sebuah isu dari berbagai perspektif. Agar suasana ini dapat terwujud, guru perlu menekankan pentingnya mendengarkan dan mencoba memahami pandangan yang berbeda.

Tabel 15. Definisi variabel iklim inklusivitas: iklim pembelajaran

| Kategori | Nama variabel | Definisi variabel | Responden |
|----------------------------------|---------------------------------|--|-------------------------|
| Iklim inklusivitas: pembelajaran | Iklim pembelajaran yang terbuka | Suasana yang mendorong siswa untuk memiliki dan mengungkapkan berpendapat pribadinya tentang berbagai isu sosial-budaya. | Guru dan kepala sekolah |

Secara konseptual, iklim pembelajaran yang terbuka sebenarnya dapat dianggap sebagai bagian dari iklim akademik di sekolah. Dalam Survei Lingkungan Belajar, variabel ini ditempatkan sebagai bagian dari iklim inklusivitas karena kemampuan dan kemauan untuk melihat sebuah isu dari berbagai perspektif merupakan bagian dari kompetensi yang diperlukan sebagai warga di negara yang plural dan demokrat (Godfrey & Grayman, 2014; Knowles et al., 2018). Iklim pembelajaran yang terbuka juga dapat dilihat sebagai manifestasi dari penerimaan dan penghargaan akan keunikan nilai-nilai dan pendapat siswa sebagai individu.

Keyakinan tentang kesetaraan gender dan keragaman agama/budaya

Beberapa komponen keyakinan guru dan kepala sekolah diasumsikan turut membentuk iklim inklusivitas di sekolah. Komponen pertama adalah dukungan terhadap kesetaraan gender, yakni keyakinan bahwa laki-laki dan perempuan memiliki kemampuan dan kesempatan yang setara untuk menjalankan peran-peran publik. Dalam konteks sekolah, ini mencakup kemampuan laki-laki dan perempuan dalam mencapai prestasi akademik yang setara, serta untuk berperan sebagai pengurus organisasi siswa.

Komponen kedua dan ketiga terkait dengan toleransi guru dan kepala sekolah terhadap keragaman agama dan budaya. Toleransi dalam hal ini didefinisikan sebagai penerimaan dan penghargaan atas keragaman agama dan budaya, serta dukungan terhadap kesetaraan antar kelompok agama dan budaya (Hjerm, et al., 2020). Toleransi tercermin dari penerimaan dan kenyamanan bekerja sama dengan, dan dipimpin oleh, orang yang berasal dari latar belakang agama/budaya yang berbeda. Dukungan terhadap kesetaraan tercermin pada pengakuan bahwa kelompok minoritas agama dan budaya memiliki hak-hak sipil yang sama dengan kelompok mayoritas.

Tabel 16. Definisi variabel iklim inklusivitas: keyakinan tentang gender, agama, dan budaya

| Kategori | Nama variabel | Definisi variabel | Responden |
|---|---|--|-------------------------|
| Iklim inklusivitas: keyakinan tentang gender dan keragaman agama dan budaya | Dukungan atas kesetaraan gender | Dukungan atas kesetaraan hak dan kemampuan laki-laki dan perempuan dalam menjalankan peran publik. | Guru dan kepala sekolah |
| | Toleransi agama dan budaya | Penerimaan dan penghargaan atas keragaman agama dan budaya. | Guru dan kepala sekolah |
| | Dukungan atas kesetaraan agama dan budaya | Dukungan atas kesetaraan hak-hak sipil antara kelompok mayoritas dan minoritas agama dan budaya. | Guru dan kepala sekolah |
| | Komitmen kebangsaan | Dukungan terhadap bentuk negara dan Pancasila sebagai ideologi yang memayungi keragaman agama dan budaya dalam masyarakat Indonesia. | Guru dan kepala sekolah |

Komponen keyakinan guru dan kepala sekolah terakhir dalam Survei Lingkungan Belajar adalah komitmen kebangsaan. Variabel ini didefinisikan sebagai dukungan seseorang terhadap Pancasila, sistem demokrasi, dan bentuk negara kesatuan. Ketiganya diasumsikan sebagai pilar-pilar yang menopang kehidupan bangsa Indonesia dengan keragaman agama dan budayanya. Pancasila merupakan dasar falsafah negara yang menjadi *common ground* bagi ideologi-ideologi

yang diusung berbagai kelompok di Indonesia (Sukarno, 2001). Demokrasi menyediakan mekanisme peralihan kekuasaan secara damai serta perumusan hukum yang mempertimbangkan aspirasi, nilai-nilai, dan kepentingan berbagai kelompok masyarakat. Sedangkan bentuk negara kesatuan memberi kewenangan yang diperlukan pemerintah pusat untuk menjaga keutuhan bangsa.

Pengetahuan guru dan layanan bagi siswa dengan disabilitas

Dimensi lain dari keragaman adalah perbedaan individual siswa dalam kondisi fisik dan psikologisnya. Sekolah yang inklusif merupakan sekolah yang menyediakan layanan pendidikan yang memungkinkan semua siswa - terlepas dari kondisi fisik dan psikologisnya - untuk berpartisipasi dalam proses pembelajaran. Dalam hal ini, Survei Lingkungan Belajar mengukur pengetahuan, sikap, dan praktik pengajaran yang ditujukan bagi siswa dengan disabilitas.

Tabel 17. Definisi variabel iklim inklusivitas: siswa dengan disabilitas

| Kategori | Nama variabel | Definisi variabel | Responden |
|--|---|---|-------------------------|
| Iklim inklusivitas: siswa dengan disabilitas | Pengetahuan tentang disabilitas | Pengetahuan yang dimiliki oleh guru dan kepala sekolah tentang jenis disabilitas dan cara penanganannya | Guru dan kepala sekolah |
| | Sikap tentang siswa dengan disabilitas | Persepsi tentang proses pengajaran dan pembelajaran yang cocok untuk siswa disabilitas. | Guru dan kepala sekolah |
| | Praktik pengajaran untuk siswa dengan disabilitas | Praktik pengajaran yang saat ini dilakukan dalam merespon siswa disabilitas dan pengajaran secara inklusif. | Guru dan kepala sekolah |
| | Layanan untuk siswa dengan disabilitas | Sarana prasarana atau kondisi yang ada di area sekolah dalam mendukung pendidikan inklusif. | Kepala sekolah |

Pengetahuan merujuk pada pengetahuan tentang jenis-jenis disabilitas, tentang kebutuhan pembelajaran bagi murid dengan disabilitas, dan tentang metode pengelolaan kelas dan pembelajaran bagi murid dengan disabilitas. Sikap merujuk pada sikap guru dan kepala sekolah terhadap pembelajaran yang ditempuh oleh siswa dengan disabilitas. Praktik pengajaran mengeksplorasi praktik manajemen kelas oleh guru, termasuk didalamnya metode pengajaran dan tata kelas agar sesuai dengan kebutuhan khusus siswa (Myriad Research & UNICEF, 2020). Selain itu, Survei Lingkungan Belajar juga mengukur ketersediaan fasilitas (sarana-prasarana) yang tersedia di sekolah untuk memfasilitasi proses belajar siswa dengan disabilitas.

IV. Penutup

Sebagai salah satu komponen Asesmen Nasional, Survei lingkungan Belajar dirancang untuk menghasilkan informasi tentang kualitas proses pembelajaran dan aspek-aspek penting lain dari layanan pendidikan di sekolah. Informasi tersebut dimaksudkan untuk melengkapi informasi yang diperoleh dari dua komponen lain dari Asesmen Nasional yang berfokus pada hasil belajar kognitif (literasi dan numerasi) serta non-kognitif (karakter). Variabel-variabel yang diukur dalam Survei Lingkungan Belajar dipilih berdasarkan potensi pengaruhnya pada hasil belajar siswa.

Informasi dari Survei Lingkungan Belajar dapat digunakan untuk dua hal. Yang pertama adalah untuk membantu kepala sekolah 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 sekolah. Pada gilirannya, hal itu dapat digunakan untuk merancang program dan kebijakan yang lebih akurat untuk meningkatkan kualitas pembelajaran dan hasil belajar di level sekolah maupun daerah.

Selain sebagai bahan evaluasi diri bagi sekolah dan pemerintah daerah, 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, 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 sekolah. Hal ini dapat menjadi indikasi awal tentang keberhasilan atau kegagalan sebuah kebijakan atau program (sebelum kebijakan atau program tersebut menghasilkan dampak pada hasil belajar siswa).

Variabel-variabel dalam Survei Lingkungan Belajar diukur menggunakan sekumpulan instrumen yang diadaptasi dari studi internasional, literatur ilmiah, atau dirancang bersama oleh peneliti, akademisi, dan praktisi dari berbagai institusi di Indonesia. Pada saat laporan ini ditulis, kualitas psikometrik dari sebagian besar instrumen tersebut sedang dianalisis berdasarkan data dari uji coba di sekitar 600 sekolah. Hasil analisis psikometrik akan dilaporkan dalam laporan tersebut.

Daftar Pustaka

- 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. 10.1163/9789004436459_002
- Aditomo, A., & Felicia, N. (2018). Ketimpangan Mutu dan Akses Pendidikan di Indonesia: Potret Berdasarkan Survei PISA 2015. *Kilas Pendidikan*, 17(Agustus), 1-8. 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. 10.1007/s11092-020-09328-6
- Au, W. (2007). High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-267. 10.3102/0013189X07306523
- 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. 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. 10.1080/02796015.2009.12087819
- Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: the case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287-302. 10.1080/0305764X.2011.607151
- Bogacki, D. F., Armstrong, D. J., & Weiss, K. J. (2005). Reducing School Violence: The Corporal Punishment Scale and its Relationship to Authoritarianism and Pupil-Control Ideology. *The Journal of Psychiatry & Law*, 33(3), 367-386. 10.1177/009318530503300304
- Castagno, A. E. (2009). Making sense of multicultural education: A synthesis of the various typologies found in the literature. *Multicultural Perspective*, 11(1), 43-48.
- Chi, M. T., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243.
- Davies, S., & Rizk, J. (2018). The Three Generations of Cultural Capital Research: A Narrative Review. *Review of Educational Research*, 88(3), 331-365. 10.3102/0034654317748423
- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A.-T., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E., & Kunter, M. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 86. 10.1016/j.tate.2019.102882
- Forst, R. (2017). Toleration. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2017 ed.). Stanford.
- Godfrey, E. B., & Grayman, J. K. (2014). Teaching citizens: The role of open classroom climate in fostering critical consciousness among youth. *Journal of youth and adolescence*, 43(11), 1801-1817.
- 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
- Hjerm, M., Eger, M. A., Bohman, A., & Connolly, F. F. (2020). A New Approach to the Study of Tolerance: Conceptualizing and Measuring Acceptance, Respect, and Appreciation of Difference. *Social Indicators Research*, 147(3), 897-919.
- 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. 10.1016/j.stueduc.2020.100893
- Jones, B. D. (2007). The Unintended Outcomes of High-Stakes Testing. *Journal of Applied School Psychology*, 23(2), 65-86. 10.1300/J370v23n02_05

- Kane, T. J., Mccaffrey, D. F., Miller, T., & Staiger, D. O. (2013). *Have we identified effective teachers? Validating Measures of Effective Teaching using Random Assignment* (Vol. Research Paper. MET Project). Bill & Melinda Gates Foundation. 10.1.1.638.2716
- Knowles, R. T., Torney-Purta, J., & Barber, C. (2018). Enhancing citizenship learning with international comparative research: Analyses of IEA civic education datasets. *Citizenship Teaching and Learning, 13*(1), 7.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological bulletin, 140*(4), 1073.
- Kuger, S., Klieme, E., Jude, N., & Kaplan, D. (2016). *Assessing Contexts of Learning: An International Perspective*. Cham: Springer. 10.1007/978-3-319-45357-6
- 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. 10.3102/0034654319866133
- 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. 10.1080/09243453.2014.885451
- Myriad Research & UNICEF. (2020). *Disabilities and inclusive education in Indonesia: End-line study*. Myriad Research and UNICEF Indonesia.
- Olweus, D. (1994). *ullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program, 357*(7), 1171-1190.
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology, 9*, 751-780. 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
- 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. 10.1016/j.tate.2010.09.014
- Perry, L., & McConney, A. (2010). School Socio-Economic Composition and Student Outcomes in Australia: Implications for Educational Policy. *Australian Journal of Education, 54*(1), 72-85. 10.1177/000494411005400106
- 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. 10.1007/s11858-018-0918-4
- Renshaw, T. L., Long, A. C., & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly, 30*(2), 289.
- 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. 10.1080/09243453.2014.885450
- Richman, S., & Leary, M. (2009). Reactions to discrimination, stigmatization, ostracism, and other forms of interpersonal rejection: A multimotive model. *Psychological Review, 116*(2), 365-383. 2009-04438-004
- 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. 10.1007/s10648-017-9401-y
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000).). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 54-67.
- Shengnan, L., & Hallinger, P. (2020). Unpacking the effects of culture on school leadership and teacher learning in China. *Educational Management Administration & Leadership, January*. 10.1177/1741143219896042
- Southworth, G. (2002). Instructional Leadership in Schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management, 22*(2), 73-91. 10.1080/13632430220143042
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All*. 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, pages315–352.
10.1007/s10648-015-9319-1
- White, K. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461–481. 10.1037/0033-2909.91.3.461
- Wright, R. J. (2008). *Educational Assessment: Tests and Measurement in the Age of Accountability*. London: Sage Publication.
- Wu, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25-45.
10.1080/00220272.2010.521261

Lampiran: variabel dan indikator operasionalnya

Kualitas pembelajaran

- Responden: siswa dan guru
- Instruksi: Selama semester kemarin, seberapa sering kamu mengalami hal berikut di kelas (berbagai pelajaran)?
- Opsi jawaban:
 - Tidak pernah atau sangat jarang
 - Di beberapa pelajaran
 - Di sebagian besar pelajaran
 - Di semua pelajaran

| Kategori | Variabel | Definisi | Dimensi | Contoh butir |
|--|---------------------------|---|--|---|
| Kualitas pembelajaran: manajemen kelas | Keteraturan suasana kelas | Suasana kelas yang kondusif untuk proses belajar mengajar (tanpa disrupsi yang mengalihkan perhatian dari aktivitas belajar). | [dimensi tunggal] | Murid tidak mau mendengarkan guru. (indikator negatif) |
| | Disiplin positif | Penerapan prinsip disiplin positif (reinforcement atau pembentukan perilaku adaptif) dalam menegakkan aturan kelas yang telah disepakati bersama. | Menerapkan positive reinforcement untuk membentuk perilaku adaptif di kelas | Guru memberikan pujian pada murid yang menyelesaikan tugas |
| | | | Memberikan pemahaman alasan tentang aturan kelas dan melibatkan murid dalam perumusannya | Murid dilibatkan dalam menyusun kesepakatan/aturan kelas di awal pembelajaran |

| Kategori | Variabel | Definisi | Dimensi | Contoh butir |
|---|--------------------------|---|--|---|
| | | | Memonitor dan menegakkan aturan dengan konsisten dan adil | Guru selalu konsisten menegakkan aturan di kelas |
| Kualitas pembelajaran: dukungan afektif | Ekspektasi akademik | Mengkomunikasikan pesan bahwa guru percaya akan kemampuan semua siswa untuk belajar dan berprestasi secara akademik. | Memberi tugas-tugas yang menantang | Di kelas, guru sering memberi tugas yang menantang. |
| | | | Mendorong murid untuk mengerahkan usaha maksimal dan tidak menyerah | Guru sangat mendorong siswa untuk terus meningkatkan kemampuan kami. |
| | Perhatian dan kepedulian | Pemberian perhatian dan bantuan ekstra oleh guru untuk murid sesuai dengan kebutuhan belajar tiap siswa. | [dimensi tunggal] | Guru terlihat peduli dengan masalah-masalah yang dihadapi siswa. |
| | Umpan balik konstruktif | Penyampaian hasil evaluasi guru terhadap hasil pekerjaan dan perilaku siswa dengan cara yang mendorong siswa untuk terus meningkatkan kemampuannya. | Memberi umpan balik dengan cara positif | Guru memberi masukan atau komentar dengan ramah, bahkan ketika siswa melakukan kesalahan. |
| Memberi umpan balik yang informatif | | | Komentar atau masukan yang saya dapatkan di kelas membantu saya untuk menjadi lebih mengerti atau menguasai pelajaran. | |

| Kategori | Variabel | Definisi | Dimensi | Contoh butir |
|---|------------------------|--|--|--|
| Kualitas pembelajaran: aktivasi kognitif | Instruksi yang adaptif | Praktik adaptasi pengajaran oleh guru sebagai respon atas umpan balik dan respon siswa terhadap kebutuhan belajarnya | [dimensi tunggal] | Guru membuat/memberi tugas yang berbeda untuk siswa yang lebih lambat dan/atau lebih cepat dalam menguasai materi. |
| | Panduan guru | Penjelasan guru yang terstruktur tentang materi pelajaran, serta pemberian contoh tentang cara menerapkannya. | Menjelaskan kaitan antar topik/materi pelajaran | Guru menjelaskan kaitan antara materi yang dibahas dengan materi yang pernah dipelajari sebelumnya. |
| | | | Menjelaskan kaitan antara materi dengan konteks lain (kehidupan sehari-hari) | Guru mengaitkan topik-topik pelajaran dengan berbagai aspek kehidupan sehari-hari. |
| | | | Menyampaikan materi dengan terstruktur dan menarik. | Guru menggunakan banyak contoh dan cara menjelaskan agar siswa memahami materi. |
| | Aktivitas interaktif | Praktik pengajaran yang mendorong kolaborasi dan komunikasi antar siswa dalam konteks memaknai dan memahami materi ajar. | Meminta murid menjelaskan alasan atau pemikiran di balik jawaban | Siswa diminta menjelaskan pemikirannya kepada siswa lain. |
| | | | Mengadakan diskusi untuk memberi kesempatan murid saling menjelaskan pemahamannya tentang materi pelajaran | Guru mengadakan diskusi kelas dimana siswa harus menjelaskan pemikiran atau gagasannya. |

Refleksi guru dan perbaikan pembelajaran

- Responden: guru
- Instruksi: Ingat-ingatlah pengalaman anda mengajar semester ini. Seberapa sering hal ini anda lakukan?
- Opsi jawaban:
 - Tidak pernah atau hampir tidak pernah
 - Jarang (satu atau dua kali saja dalam semester kemarin)
 - Cukup sering (sekali atau dua kali dalam sebulan)
 - Sering (sekali atau dua kali dalam seminggu)
 - Sangat sering (hampir setiap hari)

| Kategori | Variabel | Definisi | Dimensi | Contoh butir |
|--|--------------------------------|---|---|---|
| Refleksi guru dan perbaikan pembelajaran | Refleksi atas praktik mengajar | Aktivitas untuk mengevaluasi dan merefleksikan praktik pengajaran yang telah diterapkan, terutama dari sisi dampaknya terhadap belajar siswa. | Menyadari ada yang perlu diperbaiki dari praktik pembelajaran | Berdiskusi dengan murid untuk mengetahui respon mereka terhadap cara penilaian yang saya terapkan di kelas. |
| | | | Berusaha memahami aspek-aspek pembelajaran yang perlu perbaikan | Menyadari bahwa saya perlu melakukan perubahan pada cara saya memberi tugas berdasarkan respon murid |
| | Belajar tentang pembelajaran | Aktivitas belajar yang bertujuan meningkatkan pengetahuan dan keterampilan mengajar. | Belajar dari refleksi atau pengalaman orang lain | Mencari praktik-praktik pembelajaran baru dari buku, media sosial, Youtube, atau sumber lain. |
| | | | Berkolaborasi dalam perencanaan dan evaluasi pembelajaran | Berdiskusi kemudian membuat/merevisi rencana pembelajaran (RPP) bersama guru lain. |
| | | Belajar melalui pengamatan rekan sejawat (peer observation). | Meminta guru lain untuk menilai atau memberi masukan terkait cara saya mengajar | |

| Kategori | Variabel | Definisi | Dimensi | Contoh butir |
|----------|----------------------------|--|--|---|
| | | | Bangkit dan belajar dari kegagalan | Jika saya terdesak waktu, saya akan mengajar dengan cara-cara yang biasa saya lakukan. (unfav) |
| | Penerapan praktik inovatif | Penerapan cara, bahan, dan/atau pendekatan baru dalam praktik pengajaran, mulai dari perencanaan, pelaksanaan, sampai evaluasi pembelajaran. | Cara baru dalam penyampaian materi | Mencari contoh-contoh baru untuk menjelaskan sebuah konsep yang penting namun sulit dipahami murid. |
| | | | Cara baru memotivasi murid | Mencari cara yang berbeda untuk membuka pelajaran agar murid tertarik pada sebuah materi pelajaran. |
| | | | Cara baru dalam mengukur kemampuan siswa (asesmen kemampuan siswa) | Menggunakan bentuk aktivitas yang berbeda untuk menilai pemahaman siswa tentang materi pelajaran. |

Kepemimpinan instruksional

- Responden: guru dan kepala sekolah
- Instruksi: Apakah pernyataan berikut sesuai dengan kondisi dan pengalaman anda di sekolah?
- Opsi jawaban:
 - Sangat tidak sesuai
 - Tidak sesuai
 - Cenderung tidak sesuai
 - Cenderung sesuai
 - Sesuai
 - Sangat sesuai

| Kategori | Variabel | Definisi | Dimensi | Contoh butir |
|----------------------------|-------------------|--|---|--|
| Kepemimpinan instruksional | Visi-misi sekolah | Penyampaian dan penerapan visi-misi sekolah yang berpusat pada perbaikan pembelajaran. | Visi dan misi sekolah secara jelas berfokus pada pembelajaran murid | Visi dan misi sekolah mencerminkan kepedulian pada tumbuh kembang seluruh murid. |
| | | | Perumusan visi-misi melibatkan warga sekolah | Visi dan misi sekolah dirumuskan bersama seluruh guru. |
| | | | Visi-misi sekolah dikomunikasikan secara konsisten dan melalui berbagai cara kepada warga sekolah | Kepala sekolah menjadi teladan dalam menerapkan visi-misi sekolah. |
| | | | Warga sekolah memahami dan mendukung visi misi sekolah. | Visi-misi sekolah hanya penting sebagai kelengkapan administratif. (unfav) |

| Kategori | Variabel | Definisi | Dimensi | Contoh butir |
|----------|-------------------------------|--|---|---|
| | | | Pemanfaatan data tentang kualitas pembelajaran untuk memonitor pencapaian tujuan atau target-target sekolah | Kepala sekolah menggunakan data tentang hasil belajar murid untuk memantau pencapaian target-target sekolah. |
| | Pengelolaan kurikulum sekolah | Mengelola pengembangan kurikulum sekolah dengan berorientasi pada peningkatan hasil belajar siswa. | Memantau dan mengevaluasi praktik pembelajaran | Kepala sekolah menjelaskan sasaran peningkatan kualitas pembelajaran sebagai acuan bagi guru dalam menyusun perencanaan pembelajaran di kelas |
| | | | Melakukan koordinasi perencanaan pembelajaran | Kepala sekolah mengarahkan guru untuk memahami profil siswa dari guru yang pernah mengajar siswa tersebut. |
| | | | Memantau kemajuan siswa untuk perbaikan pembelajaran | Kepala sekolah memfasilitasi guru melakukan asesmen yang beragam, komprehensif dan kontekstual untuk mendapatkan pemahaman yang utuh tentang kemajuan siswa |
| | Dukungan untuk refleksi guru | Program, sistem insentif, dan sumberdaya yang mendukung refleksi guru dan perbaikan pembelajaran. | Derajat prioritas kepala sekolah untuk meluangkan waktu mengakomodir kebutuhan guru dan murid. | Sekolah memiliki cara untuk memberikan pengumuman kepada seluruh siswa dan guru tanpa harus menghentikan jam pelajaran |
| | | | Pemberian apresiasi kepada guru | Saya/Kepala Sekolah menyempatkan waktu untuk berbincang-bincang dengan guru dan murid di sela-sela kesibukan |

| Kategori | Variabel | Definisi | Dimensi | Contoh butir |
|-----------------|------------------------------|---|--|--|
| | Dukungan untuk refleksi guru | Program, sistem insentif, dan sumberdaya yang mendukung refleksi guru dan perbaikan pembelajaran. | Kepala sekolah mendorong pengembangan profesional guru | Kepala sekolah memberikan apresiasi kepada saya jika saya bekerja dengan baik |
| | | | Kesediaan kepala sekolah untuk menciptakan kultur apresiasi pembelajaran murid. | Bagi Saya, kompetensi guru akan berkembang sejalan dengan pengalaman sehingga tidak perlu ruang untuk pengembangan diri.(UF) |
| | | | Derajat prioritas kepala sekolah untuk meluangkan waktu mengakomodir kebutuhan guru dan murid. | Sekolah mengapresiasi siswa yang memiliki prestasi yang baik dengan memberikan penghargaan. |

Iklm keamanan sekolah

Pengalaman siswa

- Responden: siswa
- Instruksi: Selama 12 bulan terakhir, seberapa sering kamu memiliki pengalaman-pengalaman berikut ini di sekolah?
- Opsi jawaban
 - Tidak pernah/hampir tidak pernah
 - Beberapa kali dalam setahun
 - Beberapa kali dalam sebulan
 - Sekali atau lebih dalam seminggu

| Kategori | Variabel | Definisi | Dimensi | Contoh butir |
|-------------------------------------|-------------|---|-------------------|--|
| Iklim keamanan: pengalaman siswa | Perundungan | Perilaku menyakiti orang lain (secara fisik dan psikis) yang dilakukan secara sengaja dan berulang-ulang. | Fisik | Aku dipukul atau didorong oleh siswa lain. |
| | | | Emosional | Aku diancam oleh siswa lain. |
| | | | Sosial | Siswa-siswa lain tidak melibatkanku dalam suatu kegiatan dengan sengaja. |
| | Rasa aman | Persepsi rasa aman yang dirasakan oleh siswa ketika berada di lingkungan sekolah. | [dimensi tunggal] | Saya merasa aman berada di kelas. |

Konsepsi dan efikasi diri guru dan kepala sekolah

- Responden: guru dan kepala sekolah
- Instruksi: Apakah anda setuju atau tidak setuju dengan pernyataan-pernyataan berikut?
- Opsi jawaban
 - Tidak setuju
 - Cenderung tidak setuju
 - Cenderung setuju
 - Setuju

| Kategori | Variabel | Definisi | Dimensi | Contoh butir |
|---|--------------------------------|---|-------------------|--|
| Iklim keamanan: konsepsi dan efikasi diri guru dan kepala sekolah | Konsepsi perundungan | Keyakinan guru tentang ada tidaknya dan tingkat keseriusan perundungan di sekolah. | [dimensi tunggal] | Perundungan hanyalah kenakalan siswa yang wajar* |
| | Efikasi diri perundungan | Keyakinan guru pada pengetahuan yang dimiliki dan kemampuan diri untuk menangani kasus perundungan | [dimensi tunggal] | Mengetahui cara penanganan kasus perundungan |
| | Konsepsi kekerasan seksual | Keyakinan guru tentang ada tidaknya dan tingkat keseriusan kekerasan seksual di sekolah. | [dimensi tunggal] | Kekerasan seksual tidak mungkin terjadi di sekolah saya* |
| | Efikasi diri kekerasan seksual | Keyakinan guru pada pengetahuan yang dimiliki dan kemampuan diri untuk menangani kasus kekerasan seksual. | [dimensi tunggal] | Mengetahui cara penanganan kasus kekerasan seksual |

| Kategori | Variabel | Definisi | Dimensi | Contoh butir |
|----------|------------------------|---|-------------------|---|
| | Konsepsi hukuman fisik | Keyakinan guru tentang kegunaan hukuman fisik sebagai metode pendisiplinan siswa. | [dimensi tunggal] | Hukuman fisik terbukti merupakan cara yang efektif untuk mengatasi masalah disiplin di sekolah. |

Program dan kebijakan sekolah

- Responden: kepala sekolah
- Instruksi: Apakah sekolah anda memiliki atau melakukan hal-hal berikut?
- Opsi jawaban:
 - Tidak ada/tidak dilakukan
 - Dulu ada atau pernah dilakukan, tapi sekarang tidak
 - Ya sampai sekarang ada/dilakukan

| Kategori | Variabel | Definisi | Dimensi | Contoh butir |
|--|---|---|-------------------|---|
| Iklim keamanan: program dan kebijakan sekolah | Program dan kebijakan sekolah tentang perundungan | Program dan kebijakan sekolah yang bertujuan mencegah dan menangani perundungan di sekolah. | [dimensi tunggal] | Sekolah memiliki daftar perilaku apa saja yang termasuk perundungan |
| | Program dan kebijakan sekolah tentang kekerasan seksual | Program dan kebijakan sekolah yang bertujuan mencegah dan menangani kasus-kasus kekerasan seksual di sekolah. | [dimensi tunggal] | Sekolah melakukan kampanye dan sosialisasi rutin mengenai pencegahan kekerasan seksual di sekolah yang berperspektif kesetaraan gender (diterapkan sejak penerimaan siswa baru, dan terus ditingkatkan secara reguler setiap tahun ajaran). |

Iklm inklusivitas sekolah

- Responden: siswa, guru, kepala sekolah
- Instruksi dan respon jawaban

| Kategori | Instruksi | Respon Jawaban |
|--|---|---|
| Iklm inklusivitas: penerimaan | Seberapa sering anda merasa atau mengalami hal berikut ini? | 1. Hampir tidak pernah 2. Jarang 3. Kadang-kadang 4. Hampir selalu |
| Iklm inklusivitas: pembelajaran | Seberapa sering anda melakukan atau menerapkan aktivitas berikut ketika mengajar? | 1. Belum pernah 2. Jarang (satu atau dua kali) 3. Cukup sering (ketika diperlukan) 4. Sering (hampir setiap kali mengajar) 5. Selalu (setiap kali mengajar) |
| Iklm inklusivitas: keyakinan tentang gender, keragaman agama, dan budaya | Seberapa setujukah anda dengan pernyataan berikut? Jawablah sesuai dengan keyakinan dan pendapat pribadi Anda. Tidak ada jawaban yang mutlak benar. | 1. Sangat tidak setuju 2. Tidak setuju 3. Cenderung setuju 4. Setuju 5. Sangat setuju |
| Iklm inklusivitas: siswa dengan disabilitas (pengetahuan) | Apakah pernyataan di bawah ini benar atau salah menurut pendapat Bapak/Ibu? | 1: Benar 2: Salah 3: Tidak yakin |
| Iklm inklusivitas: siswa dengan disabilitas (sikap tentang disabilitas) | Apakah Bapak/Ibu setuju atau tidak setuju dengan pernyataan berikut? | 1: Setuju 2: Tidak setuju 3: Tidak yakin |
| Iklm inklusivitas: siswa dengan disabilitas (praktik inklusi) | Apakah Bapak/Ibu melakukan hal berikut? | 1: Tidak pernah 2: Kadang-kadang 3: Selalu |

| Kategori | Variabel | Definisi | Dimensi | Contoh butir |
|---|---------------------------------|---|-----------------------------------|---|
| Iklim inklusivitas: penerimaan | <i>Belongingsness</i> (guru) | Rasa diterima dan menjadi bagian dari komunitas sekolah sehingga guru dapat menjalankan tugasnya dengan nyaman dan efektif. | Rasa keterhubungan dengan sekolah | Merasa bagian dari sekolah ini. |
| | | | Rasa bahagia karena mengajar | Bersemangat mengajar Menikmati interaksi dengan warga sekolah |
| | <i>Belongingsness</i> (siswa) | Rasa diterima dan menjadi bagian dari komunitas sosial di sekolah. | [dimensi tunggal] | Merasa seperti orang asing di sekolah* |
| Iklim inklusivitas: pembelajaran | Iklim pembelajaran yang terbuka | Suasana yang mendorong siswa untuk memiliki dan mengungkapkan berpendapat pribadinya tentang berbagai isu sosial-budaya. | Iklim keterbukaan di kelas | Guru mendorong siswa untuk mengungkapkan pandangan pribadi mereka Guru meminta siswa untuk mengusulkan peristiwa sosial atau politik sebagai bahan diskusi di kelas. di kelas. |
| Iklim inklusivitas: keyakinan tentang gender dan keragaman agama dan budaya | Dukungan atas kesetaraan gender | Dukungan atas kesetaraan hak dan kemampuan laki-laki dan perempuan dalam menjalankan peran publik. | Kesetaraan gender | Perempuan punya hak sama dengan laki-laki untuk menjadi ketua kelas dan ketua organisasi di sekolah. |
| | Toleransi agama dan budaya | Penerimaan dan penghargaan atas keragaman agama dan budaya. | Toleransi agama dan budaya | Saya senang bekerja sama dalam satu tim dengan rekan dari berbagai suku atau etnis Saya menghormati keyakinan agama-agama lain.. |

| Kategori | Variabel | Definisi | Dimensi | Contoh butir |
|--|---|--|---|--|
| | Dukungan atas kesetaraan agama dan budaya | Dukungan atas kesetaraan hak-hak sipil antara kelompok mayoritas dan minoritas agama dan budaya. | Dukungan atas kesetaraan agama dan budaya | Siswa dari agama mayoritas lebih berhak mendapat beasiswa dibanding siswa beragama lain yang prestasinya sama. |
| | Komitmen kebangsaan | Dukungan terhadap bentuk negara dan Pancasila sebagai ideologi yang memayungi keragaman agama dan budaya dalam masyarakat Indonesia. | Ideologi nasionalis | Ada bagian dari Pancasila yang bertentangan dengan keyakinan saya* Negara Kesatuan Republik Indonesia (NKRI) ialah bentuk negara terbaik untuk Indonesia. |
| Iklim inklusivitas: siswa dengan disabilitas | Pengetahuan tentang disabilitas | Pengetahuan yang dimiliki oleh guru dan kepala sekolah tentang jenis disabilitas dan cara penanganannya | Pengetahuan tentang disabilitas | Semua anak yang tidak bisa memberi perhatian penuh atau berfokus adalah anak autis. Bagi anak-anak dengan keterbatasan pendengaran untuk bisa belajar, kita harus berbicara dengan suara keras kepadanya. |
| | Sikap tentang siswa dengan disabilitas | Persepsi tentang proses pengajaran dan pembelajaran yang cocok untuk siswa disabilitas. | Sikap tentang siswa dengan disabilitas | Membiarkan anak-anak dengan berbagai kemampuan yang berbeda untuk belajar bersama akan mendorong pemahaman yang lebih besar terhadap manfaat keberagaman. |
| | Praktik pengajaran untuk siswa dengan disabilitas | Praktik pengajaran yang saat ini dilakukan dalam merespon siswa disabilitas dan pengajaran secara inklusif. | Praktik pengajaran untuk siswa dengan disabilitas | Saya mengembangkan rencana pelajaran yang mencakup kebutuhan belajar semua siswa |

| Kategori | Variabel | Definisi | Dimensi | Contoh butir |
|-----------------|--|--|--|---|
| | Layanan untuk siswa dengan disabilitas | Sarana prasarana dan fasilitas untuk mendorong lingkungan yang inklusif. | Sarana prasarana atau kondisi yang ada di area sekolah dalam mendukung pendidikan inklusif | Sekolah memiliki kamar kecil berbeda untuk siswa disabilitas. |
| | | | Fasilitas dan layanan untuk siswa dengan disabilitas | Sekolah tidak memiliki satupun anak tangga. Buku braille Alat bantu belajar lain untuk siswa dengan disabilitas |