

PENDIDIKAN DI INDONESIA

Belajar Dari Hasil

PISA 2018

Programme for International
Student Assessment

PISA

Pendidikan di Indonesia: Belajar Dari Hasil PISA 2018



**PUSAT PENILAIAN PENDIDIKAN
BALITBANG KEMENDIKBUD**

Jalan Gunung Sahari Raya No.4
(Eks kompleks siliwangi) Jakarta Pusat 10710
Telepon: (021) 384 7537, 384 9140, 384 6736
Faximile: (021) 384 9451
Laman: puspendik.kemdikbud.go.id



PUSAT PENILAIAN PENDIDIKAN
BADAN PENELITIAN DAN PENDIDIKAN
KEMENTERIAN PENDIDIKAN DAN KEBUDAYAAN

Kata Pengantar

Programme for International Student Assessment (PISA) 2018 diikuti oleh 79 negara dan Indonesia merupakan salah satu negara peserta. PISA 2018 di Indonesia dilaksanakan di 399 satuan pendidikan dengan melibatkan 12.098 peserta didik yang dipilih dengan metode *sampling* yang sah. Sampel tersebut merepresentasikan 3.768.508 siswa atau 85% penduduk usia 15 tahun. PISA 2018 juga menjadi titik awal bagi Indonesia untuk beralih dari penilaian PISA berbasis kertas menjadi berbasis komputer. Hal ini sesuai dengan semangat mengintegrasikan teknologi dalam pembelajaran.

Laporan ini secara ringkas menyajikan berbagai hal tentang hasil PISA 2018. Dalam laporan ini dipaparkan konteks sistem penilaian di Indonesia yang mencakup PISA sebagai salah satu bagian di dalamnya serta penjelasan singkat mengenai PISA. Hasil PISA disajikan juga dari dua perspektif: siswa dan sekolah. Hasil siswa mengupas baik capaian maupun kondisi serta aspirasi siswa. Hasil PISA terkait dengan sekolah menelaah sumber daya serta iklim sekolah yang mendukung hasil pendidikan untuk semua siswa Indonesia.

Beragam analisa hasil tersebut diharapkan akan memberi masukan yang berguna bagi para pengambil kebijakan pendidikan baik di tingkat Pusat maupun Daerah. Berbasis bukti empiris dari beragam sistem pendidikan, kita belajar untuk melahirkan kebijakan-kebijakan yang efektif dalam melakukan pembinaan dan peningkatan mutu. Kami juga berharap, melalui laporan ini masyarakat umum khususnya pemerhati pendidikan dan penilaian bisa mendapatkan informasi lebih lengkap tentang PISA 2018 yang berbasis pada data dan fakta.

Kami menyadari bahwa seringkali model penilaian menjadi faktor penting yang menentukan orientasi pembelajaran. PISA menjadi salah satu sumber belajar bagi Balitbang Kemdikbud mengenai model penilaian kecakapan hidup abad 21. Balitbang Kemdikbud, sebagai bagian dari perencana dan pelaksana sistem penilaian nasional, terus berusaha untuk melakukan perbaikan dan penyempurnaan atas mutu dan pelaksanaan penilaian pendidikan.

Kami menyampaikan terima kasih kepada seluruh pihak yang telah menyelesaikan penyelenggaraan PISA 2018. Apresiasi juga kami berikan kepada setiap siswa, guru, kepala sekolah, teknisi dan proctor, serta dinas pendidikan yang telah berpartisipasi aktif menjadi bagian dari studi PISA 2018.

Jakarta, Desember 2019

Kepala Balitbang Kemendikbud
selaku

PISA Governing Board Indonesia



Totok Suprayitno

Daftar Isi

Kata Pengantar

Daftar Isi

Bab I Indonesia dalam PISA 2018	1
1.1 Keikutsertaan Indonesia dalam PISA 2018	2
1.2 Apa itu PISA?	5
1.2.1 Penilaian PISA	6
1.3 Mengapa Indonesia Ikut Serta dalam PISA 2018	8
1.3.1 Hubungan antara PISA dengan Sistem Penilaian dan Ujian Nasional di Indonesia	9
1.4 Pelaporan Hasil	10
1.5 Kerangka Acuan untuk Laporan Nasional Indonesia	11
1.5.1 Struktur Laporan Nasional	14

Bab II Pencapaian Tingkat Pendidikan dan Perolehan Nilai PISA Siswa Usia

15 Tahun di Indonesia	18
2.1 Perkembangan Pendidikan Anak 15 Tahun di Indonesia: Perspektif PISA	22
2.1.1 Proporsi Usia 15 Tahun di Indonesia yang Diwakili oleh Sampel	22
2.1.2 Distribusi Siswa PISA dari Berbagai Kelas	24
2.1.3 Distribusi Siswa PISA dari Berbagai Karakteristik Siswa	25
2.1.3.1 Proporsi Siswa PISA Berdasarkan Jenis Kelamin	26
2.1.3.2 Proporsi Siswa Berdasarkan Bahasa Percakapan Sehari-hari	26
2.1.3.3 Proporsi Siswa Berdasarkan Kepemilikan Sekolah	26
2.1.3.4 Proporsi Siswa Berdasarkan Jenjang Pendidikan dan Jenis Sekolah	26
2.1.3.5 Proporsi Siswa PISA Berdasarkan Status Sosial Ekonomi	27
2.1.3.6 Proporsi Siswa PISA Berdasarkan Lokasi Sekolah	27
2.1.4 Pencapaian Tingkat Pendidikan Siswa Usia 15 Tahun Menurut Gender	28
2.1.5 Siswa Mengulang Kelas di Indonesia	29
2.1.6 Pencapaian Tingkat Pendidikan Indonesia Dibandingkan Secara Internasional	33
2.2 Capaian PISA Indonesia	35
2.2.1 Kemampuan PISA Siswa Indonesia	41
2.2.2 Sebaran Nilai PISA Siswa Indonesia	42
2.2.3 Kemampuan PISA Indonesia dengan Mempertimbangkan Cakupan Populasi	44
2.2.4 Kompetensi PISA Siswa Indonesia	45

2.2.4.1 Siswa-siswa yang Memperoleh Nilai Rendah di Bidang Membaca	48
2.2.4.2 Siswa-siswa yang Memperoleh Nilai Rendah di Bidang Matematika	49
2.2.4.3 Siswa-siswa yang Memperoleh Nilai Rendah di Bidang Sains	50
2.2.5 Kompetensi Siswa di Dua Provinsi Bernilai PISA Tertinggi di Indonesia	50
2.2.6 Kemampuan Membaca Siswa Indonesia secara Internasional	52
2.3 Kesetaraan Pendidikan di Indonesia dalam Prespektif PISA	53
2.3.1 Perbedaan Tingkat Kompetensi dan Nilai Tes Berdasarkan Gender	54
2.3.2 Kompetensi Siswa Berdasarkan Bahasa Tutar Sehari-hari	55
2.3.3 Kompetensi PISA Siswa Indonesia Berdasarkan Jenjang Pendidikan dan Jenis Sekolah	58
2.3.4 Ketidakesetaraan Sosial Ekonomi dalam Nilai Hasil Tes Siswa PISA Indonesia	59
2.3.5 Tren Tingkat Segregasi dan Variasi Kemampuan Antarsekolah di Indonesia Berdasarkan Status Sosial Ekonomi Siswa	64
2.3.6 Variasi Nilai Hasil Tes antara Sekolah di Wilayah Kota dan Desa serta antara Sekolah Negeri dan Swasta	67
2.3.7 Kesimpulan Variabel yang Mempengaruhi Kompetensi Membaca Siswa PISA Indonesia	70
2.3.8 Kemampuan Siswa yang Mengenyam Pendidikan Segini Mungkin	71
2.3.9 Perbandingan Tingkat Kesetaraan Indonesia secara Internasional	72
2.4 Perkembangan, Capaian, Kemampuan, dan Kesetaraan dalam Pendidikan di Indonesia	73

Bab III Kesejahteraan, Sikap, dan Aspirasi pada

Anak Usia 15 Tahun di Indonesia 77

3.1 Kesejahteraan dan sikap belajar pada siswa 15 tahun Indonesia	82
3.1.1 Kesejahteraan pada siswa 15 tahun di Indonesia	82
3.1.2 Sikap terhadap belajar di sekolah pada siswa 15 tahun di Indonesia	86
3.1.3 Perbandingan kepuasan hidup dan sikap terhadap belajar secara internasional	88
3.2 Perbedaan kesejahteraan dan sikap terhadap belajar pada siswa 15 tahun di Indonesia	90
3.2.1 Perbedaan gender dalam kesejahteraan siswa dan sikap dalam belajar	90
3.2.2 Perbedaan sosial ekonomi dalam kesejahteraan siswa dan sikap dalam belajar	93
3.2.3. Perbedaan lokasi sekolah dalam kesejahteraan siswa dan sikap dalam belajar	94
3.2.4. Variasi nilai kesejahteraan siswa dan sikap siswa terhadap belajar antarsekolah dan intrasekolah	95
3.2.5. Hubungan kemampuan PISA dengan kesejahteraan dan sikap terhadap belajar	96
3.3. Aspirasi pendidikan pada siswa 15 tahun di Indonesia	98
3.3.1. Bagaimanakah aspirasi siswa dibentuk berdasarkan karakteristik siswa?	101
3.3.2. Cita-cita pendidikan tinggi, kesejahteraan siswa, dan sikap terhadap belajar	103

3.3.3. Cita-cita pendidikan tinggi dan kemampuan membaca PISA	103
3.4. Kesejahteraan, sikap terhadap belajar, dan aspirasi siswa 15 tahun di Indonesia	104

Bab IV Fondasi Keberhasilan Pendidikan di Indonesia:

Investasi Sumber Daya Pendidikan 110

4.1. Investasi sumber daya Pendidikan di Indonesia dibandingkan dengan beberapa negara peserta PISA	111
4.1.1. Sumber daya keuangan	111
4.1.2. Sumber daya manusia di sekolah	114
4.1.3. Keterkaitan antara sumber daya pengajaran dan SDM	120
4.2. Bagaimana bentuk keragaman sumber daya sekolah di Indonesia	124
4.2.1. Keragaman ukuran sekolah	124
4.2.2. Keragaman ukuran kelas, rasio siswa-guru, dan pengalaman guru di sekolah-sekolah	128
4.2.3. Keragaman dalam sumber daya manusia dan pengajaran di sekolah-sekolah	132
4.2.4. Keragaman sumber daya manusia secara internasional	134
4.3. Model sumber daya sekolah terhadap prestasi siswa	135
4.4. Sumber daya sekolah pada PISA 2018	136

Bab V Fondasi Keberhasilan Pendidikan

di Indonesia: Lingkungan Belajar 142

5.1. Rasa-memiliki sekolah	145
5.1.1. Rasa-memiliki di sekolah pada siswa usia 15 tahun	146
5.1.2. Perbandingan rasa-memiliki siswa secara internasional	147
5.1.3. Penelitian mengenai efek rasa-memiliki di sekolah	147
5.1.4. Ancaman terhadap rasa-memiliki siswa di sekolah: perundungan (bullying)	150
5.2. Jam pelajaran	154
5.2.1. Penelitian mengenai dampak ketidakhadiran siswa	157
5.2.2. Kehilangan jam pelajaran di Indonesia: ketidakhadiran, membolos, dan keterlambatan siswa, serta ketidakhadiran guru	157
5.2.3. Perbandingan ketidakhadiran, membolos, dan keterlambatan siswa secara internasional	161
5.3. Pengajaran berkualitas di ruang kelas	162
5.3.1. Penelitian mengenai dampak pengajaran yang berkualitas	166
5.3.2. Kualitas pengajaran dalam pelajaran bahasa Indonesia	167
5.3.3. Bagaimana perbandingan iklim kedisiplinan ruang kelas secara internasional	170
5.4. Lingkungan belajar yang lebih luas: keluarga	170
5.4.1. Penelitian mengenai dampak dukungan keluarga dan masyarakat	171
5.4.2. Keterlibatan orang tua di sekolah	172

5.5. Lingkungan belajar sebagai salah satu fondasi keberhasilan pendidikan	174
--	-----

Bab VI Harapan Pascasurvei: Opsi-opsi Kebijakan

untuk Indonesia 183

6.1. Ikhtisar Hasil PISA 2018	183
6.1.1. Hasil-hasil utama pendidikan untuk usia 15 tahun	184
6.1.2. Fondasi keberhasilan	185
6.2. Permasalahan utama Indonesia berdasarkan survei PISA	186
6.3. Rekomendasi kebijakan	187
6.3.1. Meningkatkan prestasi belajar dengan meningkatkan kualitas mengajar	187
6.3.2. Meningkatkan kualitas kepemimpinan sekolah	190
6.3.3. Memperbaiki iklim belajar	191
6.3.3. Memperkuat sistem akuntabilitas	192
6.3.4. Menurunkan angka pengulangan kelas	192
6.3.5. Kebijakan pemerataan	192
6.3.6. Semakin mendorong peningkatan inklusivitas sistem pendidikan	193
6.3.7. Meningkatkan kualitas pendidikan anak usia dini	193
6.3.8. Mengurangi kesenjangan dalam hasil belajar yang berkaitan dengan latar belakang siswa	194
6.3.9. Meningkatkan efisiensi dan efektivitas anggaran pendidikan dengan memperkuat sistem evaluasi dan penilaian	195

BAB 1

Indonesia Dalam PISA 2018

Ikhtisar

Bab ini menjelaskan tentang PISA dan menerangkan bagaimana informasi yang dikumpulkan dalam survei PISA dapat digunakan untuk membandingkan sistem pendidikan di Indonesia dengan negara lain serta memacu peningkatan prestasi siswa, pencapaian tingkat pendidikan, kesejahteraan, dan ketertarikan terhadap kegiatan belajar. Bagian akhir bab ini memberikan sedikit gambaran tentang kisi-kisi laporan nasional dan apa yang dicakup dalam bab-bab selanjutnya.



Survei PISA diselenggarakan pada tanggal 19 Maret 2018 hingga 19 April 2018. Survei ini melibatkan 12.098 siswa kelas 7 sampai kelas 12 dari 397 sekolah di seluruh Indonesia.



Responden PISA Indonesia mewakili 3,7 juta siswa kelas 7 - 12 yang berusia 15 tahun, yang mewakili 85% dari seluruh populasi anak usia 15 tahun di Indonesia.



PISA 2018 mensurvei kemampuan membaca, matematika, dan sains, dengan membaca sebagai subyek utama pada PISA 2018. Selain itu, survei PISA memberikan kuesioner kepada siswa dan kepala sekolah.



Berdasarkan sistem pendidikan di Indonesia, rata-rata anak berusia 15 tahun duduk di bangku kelas 9 atau 10.



Survei PISA diikuti oleh 79 negara. Indonesia sendiri telah mengikuti PISA sejak pertama kali survei ini diselenggarakan dan pada tahun 2018 ini adalah survei PISA ke 7 yang telah diikuti oleh Indonesia.



Sistem pendidikan Indonesia adalah sistem pendidikan terbesar keempat di dunia dengan 53 juta siswa yang bersekolah di 270 ribu sekolah dibawah 3,4 juta guru. Selain hal tersebut, keragaman budaya, etnis dan bentang alam Indonesia yang berupa negara kepulauan menjadi tantangan tersendiri bagi dunia pendidikan Indonesia.

Pada 2018, sejumlah 12.098 siswa usia 15 tahun yang duduk di kelas 7 atau di atasnya di sekolah-sekolah yang dipilih secara acak dari seluruh Indonesia menjalani dua jam tes di bidang membaca, matematika, dan sains. Tes ini tidak berkaitan langsung dengan kurikulum sekolah di Indonesia, melainkan merupakan tes kompetensi yang hasilnya dapat diperbandingkan secara internasional.

Tes dirancang oleh Organisasi Kerjasama Ekonomi dan Pembangunan (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) untuk menilai kemampuan membaca, matematika, dan sains siswa di Indonesia yang telah menyelesaikan masa pendidikan dasar. Untuk PISA di Indonesia adalah siswa yang sudah duduk minimal di kelas 7, terutama dalam kemampuan menerapkan pengetahuan tersebut di kehidupan nyata, serta kesiapan mereka untuk berpartisipasi secara maksimal di masyarakat.

Selain tes, terdapat juga kuesioner tentang kondisi siswa dan sekolah yang diisi oleh siswa peserta tes dan kepala sekolah sebagai data pendukung untuk menafsirkan hasil tes lebih jauh. Tes dan kuesioner tersebut merupakan bagian dari penilaian kegiatan belajar berskala internasional yang dikelola oleh OECD, disebut *Programme for International Student Assessment* dan disingkat PISA.

1.1. Keikutsertaan Indonesia dalam PISA 2018

PISA mengevaluasi kemampuan siswa yang berusia 15 tahun (15 tahun 3 bulan hingga 16 tahun 2 bulan) pada saat tes dilaksanakan dan sedang duduk di bangku sekolah setara kelas 7 dalam sistem sekolah Indonesia.

Dalam konteks pendidikan formal di Indonesia, anak usia 15 tahun biasanya duduk di bangku kelas 9 yaitu setara kelas 3 SMP/ sederajat atau di atasnya. Jumlah siswa usia 15 tahun di Indonesia pada setiap jenjang pendidikan dapat dilihat pada Tabel 1.1. Tabel ini menunjukkan bahwa siswa usia 15 tahun yang berada di jenjang Sekolah Menengah Pertama (SMP)/ sederajat berjumlah sekitar 1.7 juta, dan merupakan 38% dari total jumlah anak usia 15 tahun di Indonesia. Sementara siswa yang berada di jenjang Sekolah Menengah Atas (SMA)/ sederajat berjumlah sekitar 2 juta siswa atau 47% dari total populasi anak usia 15 tahun. Berdasarkan perkiraan kasar, total anak usia 15 tahun di Indonesia adalah 4.439.086 (OECD, 2017a), termasuk di dalamnya sekitar 670 ribu anak yang bukan populasi siswa PISA. Kelompok terakhir ini adalah anak-anak yang tidak bersekolah, yang duduk di kelas 6 atau di bawahnya, dan anak-anak berkebutuhan khusus yang bersekolah di Sekolah Luar Biasa (SLB).

Tabel 1.1. Perbandingan total siswa 15 tahun dengan populasi siswa PISA 2018

Kelas	Jumlah	Persentase
SMP sederajat	1.703.151	38%
SMA sederajat	2.065.357	47%
Populasi PISA	3.768.508	85%
Bukan Populasi PISA	670.578	15%
Populasi anak 15 tahun Indonesia	4.439.086	100%

PISA merupakan survei internasional tiga tahunan yang bertujuan mengevaluasi sistem pendidikan di seluruh dunia dengan menguji kemampuan dan pengetahuan siswa usia 15 tahun. Semenjak putaran pertama PISA di tahun 2000 hingga saat ini, lebih dari 80 negara, termasuk di dalamnya 44 negara berpendapatan menengah, telah mengikuti survei PISA. PISA 2018 sebagai putaran terkini, diikuti 79 negara.

Tes PISA menilai sejauh mana siswa usia 15 tahun, yang hampir menyelesaikan pendidikan dasarnya, menguasai keterampilan dan pengetahuan yang penting bagi mereka untuk berpartisipasi penuh dalam masyarakat modern. Penilaian PISA menitikberatkan bidang studi inti yang diajarkan di sekolah yaitu membaca, matematika, dan sains. PISA juga menilai kemahiran inovasi siswa, yang pada PISA 2018 disebut kompetensi global.

PISA tidak hanya menilai kemampuan siswa mengemukakan kembali pengetahuannya, tetapi juga seberapa baik kemampuan siswa memperluas analisis berdasarkan pengetahuan yang dimiliki dan menerapkan pengetahuan tersebut dalam situasi yang tidak biasa, di dalam maupun di luar sekolah. Pendekatan ini mencerminkan situasi nyata ekonomi modern yang menghargai individu bukan cuma dari pengetahuan yang dimiliki, tetapi lebih dari itu berdasarkan apa yang bisa mereka lakukan dengan pengetahuan yang dimiliki.

Di Indonesia, tes PISA 2018 dilaksanakan pada 19 Maret hingga 19 April. Sampel sekolah dipilih oleh OECD yang bertanggung jawab mengatur penelitian ini. Dasar pemilihan sampel adalah daftar lengkap dari pemerintah pusat yang berisi semua sekolah dan siswa-siswanya, serta daftar lengkap data siswa usia 15 tahun dari para pengelola sekolah tersebut. Dengan demikian, data yang ada mewakili seluruh populasi siswa berusia 15 tahun di negara bersangkutan.

Indonesia memiliki 226.437 sekolah dengan 50.821.649 siswa dari jenjang Sekolah Dasar (SD)/sederajat hingga jenjang SMA/sederajat. Tabel 1.2 menunjukkan jumlah siswa dan sekolah di Indonesia. Sekitar 27 juta siswa tersebar di 173 ribu SD/sederajat, 12 juta siswa di 57 ribu SMP/sederajat, dan sekitar 10 juta siswa di 35 ribu SMA/sederajat di seluruh Indonesia.

Tabel 1.2. Jumlah Siswa dan Sekolah di Indonesia

Jenjang Sekolah	Jumlah Sekolah	Jumlah Siswa
SD/MI	173.575	27.581.245
SMP/MTs	56.994	12.709.689
SMA/SMK/MI	35.868	10.530.715
Total	266.437	50.821.649

Sumber: Kemenag, 2019 dan Kemdikbud, 2019

Di setiap negara, sampel yang mewakili populasi siswa usia 15 tahun dipilih berdasarkan prosedur sampling yang ketat sesuai standar teknis PISA. Prosedur ini diterapkan dalam pemilihan sampel untuk memastikan hasilnya dapat diperbandingkan, andal, dan valid.

Sampel Indonesia mencakup 400 sekolah dengan jumlah keseluruhan siswa 42.867 anak. Di setiap sekolah tersebut, dipilih secara acak 2 hingga 41 siswa usia 15 tahun. Karena tiga sekolah ternyata telah tutup, jumlah sekolah sampel adalah 397 dengan total sampel 12.098 siswa yang merepresentasikan populasi siswa 15 tahun yang duduk di kelas 7 hingga kelas 12. Sampel tersebut mencakup seluruh jenis sekolah, baik negeri maupun swasta, mencakup sekolah di wilayah kota dan pedesaan. Sampel sekolah PISA tidak merepresentasikan sekolah di Indonesia karena tujuan dari pemilihan sekolah pada sampel PISA adalah memaksimalkan proses pemilihan sampel siswa yang akan merepresentasikan populasi siswa PISA.

Beberapa sekolah dan siswanya tidak dapat dimasukkan dalam PISA karena merupakan sekolah bagi anak disabilitas (OECD, 2017b). Pengecualian ini diperbolehkan oleh OECD dengan ketentuan jumlahnya kurang dari 5% target populasi dan disertai alasan kuat. Di Indonesia, persentase sekolah yang dikecualikan kurang dari 0,11% atau 1.471 sekolah dengan total 3.892 siswa.

PISA melakukan penilaian terhadap siswa berusia 15 tahun karena di sebagian besar negara-negara di dunia, siswa pada umur tersebut umumnya hampir menyelesaikan pendidikan dasar. Tes PISA di Indonesia melibatkan siswa yang duduk di bangku kelas 7 hingga kelas 12, meski umumnya anak Indonesia yang memiliki perkembangan pendidikan sesuai umur umumnya duduk di kelas 9 atau kelas 10.

Sebagaimana disebutkan sebelumnya, perkiraan jumlah anak usia 15 tahun di Indonesia sekitar 4.439.086 orang. Total anak yang masuk populasi PISA berjumlah 3.768.508 siswa maka angka cakupan populasi PISA 2018 di Indonesia sebesar 85% dari total anak usia 15 tahun. Dengan jumlah populasi dan angka cakupan sebesar itu, Indonesia merupakan negara berpenduduk terbesar pada PISA 2018.

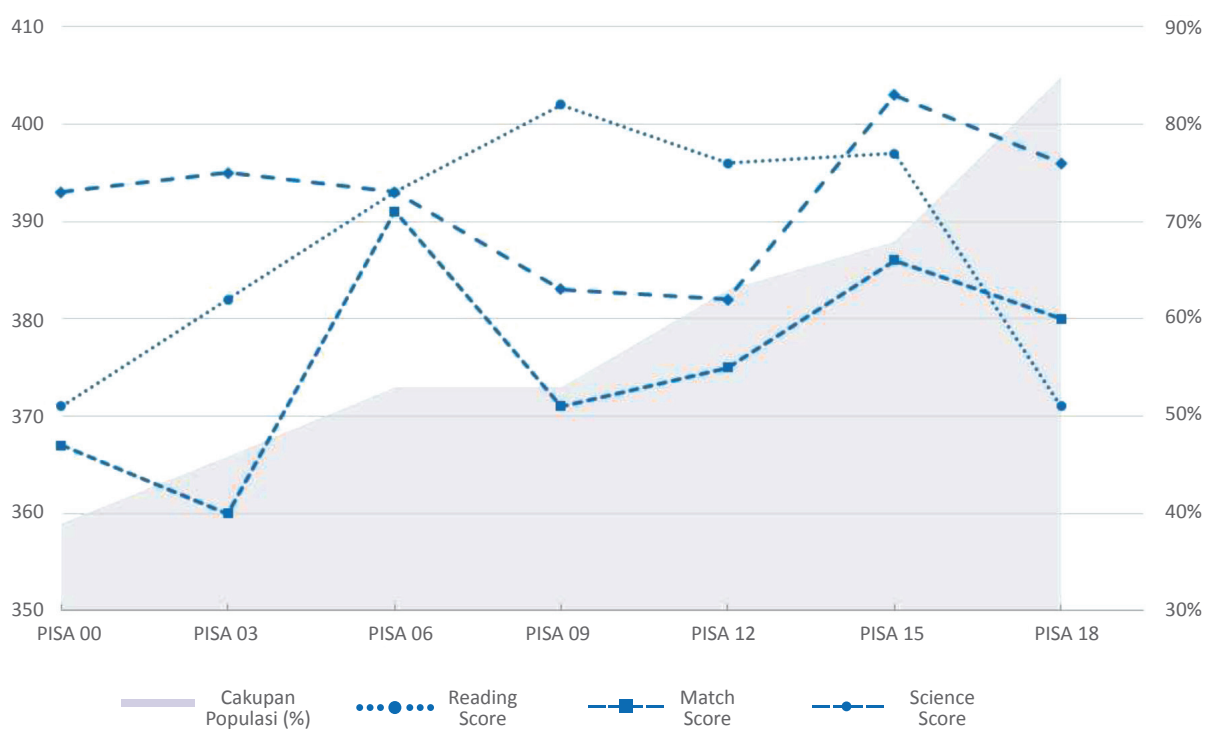
1.2. Apa itu PISA?

PISA diluncurkan oleh OECD pada tahun 1997 dengan tujuan menilai kemahiran siswa usia 15 tahun dalam bidang membaca, matematika, dan sains, serta mengukur keterampilan mereka dalam menerapkan apa yang telah mereka pelajari di sekolah dalam kehidupan nyata. PISA dilaksanakan setiap tiga tahun sekali, dengan putaran pertama pada tahun 2000, dan putaran selanjutnya pada 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 dan 2018; sementara putaran 2021 sedang dalam proses penyiapan.

PISA merupakan program berkelanjutan yang dapat memberikan pandangan bermanfaat bagi pembuatan kebijakan pendidikan dan penerapannya, serta membantu pemantauan tren penguasaan keterampilan dan pengetahuan di berbagai negara dan dalam berbagai sub-kelompok demografi di negara masing-masing. Melalui hasil tes PISA, para pembuat kebijakan dapat mengukur keterampilan dan pengetahuan siswa di negara mereka dalam perbandingannya dengan siswa di negara-negara lain; menetapkan target kebijakan dengan sasaran terukur yang telah dicapai di sistem pendidikan lain; dan belajar dari kebijakan-

kebijakan dan praktik-praktik negara lain yang telah menunjukkan hasil baik. Patokan internasional semacam ini kian relevan karena tiap negara telah menandatangani Agenda Pendidikan dalam Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (Sustainable Development Goals, SDGs) yang disahkan Perserikatan Bangsa-Bangsa pada 2015, yaitu pemastian setiap anak dan orang muda menguasai sekurang-kurangnya tingkat kemahiran dasar dalam membaca dan matematika.

Indonesia telah ikut serta dalam penilaian PISA untuk pertama kali pada tahun 2000. Capaian, tren, dan cakupan sampel Indonesia untuk PISA, semenjak putaran pertama pada tahun 2000 hingga 2018 dapat dilihat pada Gambar 1.1. Tren nilai PISA Indonesia menunjukkan peningkatan sejak PISA 2000 hingga 2018, dengan peningkatan tipis pada bidang membaca dan sains, dan peningkatan lebih tajam di bidang matematika. Meski tren sepanjang periode naik, pada PISA 2018, skor Indonesia relatif turun di semua bidang. Penurunan paling tajam terjadi di bidang membaca.



Sumber: OECD/UNESCO, 2003; OECD, 2004; OECD, 2007; OECD, 2010; OECD, 2013; OECD, 2016a; OECD, 2016b.

Gambar 1.1. Tren skor PISA Indonesia dari tahun 2000 hingga tahun 2018¹

Cakupan populasi PISA Indonesia meningkat dalam 18 tahun, keikutsertaan Indonesia naik dari 39% pada PISA 2000 menjadi 68% di PISA 2015 dan 85% pada PISA 2018. Artinya nilai rerata matematika 367 di tahun 2000 hanya menggambarkan kemampuan 39% anak Indonesia usia 15 tahun, sedangkan nilai rerata matematika 386 pada PISA 2015 menggambarkan kemampuan matematika 68% anak Indonesia usia 15 tahun.

Peningkatan angka cakupan populasi PISA berarti peningkatan partisipasi pendidikan anak usia 15 tahun di Indonesia. Dalam 18 tahun Indonesia telah berhasil meningkatkan partisipasi pendidikan anak-anak berusia 15 tahun dari sekitar 39% (PISA 2000) menjadi 85% pada PISA 2018. Angka ini meningkat lebih dari dua kali lipat.

1.2.1. Penilaian PISA

Penilaian tiga tahunan PISA tidak hanya mengukur kemampuan siswa mengemukakan kembali pengetahuannya, tetapi juga menguji seberapa baik siswa meluaskan analisis berdasarkan pengetahuan yang dimiliki dan menerapkan pengetahuan tersebut dalam situasi yang tidak biasa, baik di dalam maupun di luar sekolah. Pendekatan yang akan dijelaskan lebih lengkap di Bab 2 ini mencerminkan situasi nyata ekonomi modern yang menghargai individu berdasarkan pada apa yang dapat mereka lakukan dengan menggunakan pengetahuan yang mereka miliki.

Melalui kuesioner yang dibagikan kepada siswa dan kepala sekolah, PISA mengumpulkan informasi mengenai latar belakang siswa, sikap siswa terhadap belajar, dan lingkungan belajar mereka. Kuesioner ini akan dijelaskan secara lebih lengkap di Bab 3, 4, dan 5. Informasi-informasi dari kuesioner tersebut memberikan tiga tipe hasil utama penilaian PISA:

1. Indikator-indikator dasar sebagai profil batas bawah keterampilan dan pengetahuan siswa.
2. Indikator-indikator yang terbentuk dari hasil kuesioner yang menunjukkan bagaimana keterampilan yang dimiliki siswa berkaitan dengan beragam variabel demografi, sosial ekonomi, dan pendidikan, serta hasil dari pendidikan yang lebih luas seperti pencapaian tingkat pendidikan dan kesejahteraan.
3. Indikator-indikator dalam tren, dimulai dengan keikutsertaan negara untuk ke tujuh kalinya dalam tes PISA, yang menunjukkan perubahan dalam nilai tengah hasil tes PISA, dalam variasi hasil di antara siswa, dan dalam hubungan antara hasil dengan berbagai variabel khusus siswa, sekolah, dan sistem.

PISA merupakan penilaian khusus yang membantu perbandingan sistem pendidikan antarnegara secara internasional melalui penggunaan soal-soal yang sama dan skala yang sama oleh seluruh negara peserta. Rancangan dan pendekatan PISA dioptimalkan untuk memperoleh skor estimasi dalam level sistem.

PISA menerapkan standar teknis ketat, mencakup pelaksanaan sampling untuk sekolah dan siswanya. Prosedur sampling dipastikan kualitasnya. Sampel yang diperoleh serta tingkat respon jawaban siswa akan melalui proses penilaian yang bertujuan memastikan mereka sudah memenuhi standar yang ditetapkan.

Skor-skor PISA berada dalam satu rentang skala tertentu yang telah dikembangkan untuk setiap bidangnya untuk memperlihatkan kompetensi umum yang diuji di PISA. Skala penilaian dibagi ke dalam tingkat kemahiran yang mewakili kelompok-kelompok pertanyaan dalam tes PISA, dimulai dari Level 1 dengan soal yang hanya butuh keterampilan paling dasar untuk menjawab, lalu meningkat kesukarannya di setiap level hingga Level 6. Level-level ini akan dijelaskan lebih lengkap pada Bab 2.

Setelah hasil tes siswa diberikan skor, kemampuan mereka dalam membaca, matematika, dan sains dimasukkan ke dalam skala yang tepat. Contohnya, siswa yang kurang mampu menjawab soal-soal mudah akan diklasifikasikan di bawah Level 1, sementara siswa dengan keterampilan lebih tinggi akan berada dalam level yang lebih tinggi pula. Di setiap bidang uji, skor untuk tiap negara peserta merupakan skor rerata dari seluruh siswa di negara tersebut. PISA tidak memberikan skor gabungan semua bidang, melainkan skor masing-masing bidang yang nilai rata-ratanya digunakan untuk menentukan peringkat tiap-tiap negara peserta secara internasional.

Pada setiap bidang, laporan PISA membagi skor siswa dalam enam tingkat kemahiran. Soal-soal dengan tingkat kesulitan sama digunakan untuk menggambarkan setiap level kemahiran. Dalam konteks apa yang diketahui dan dapat dilakukan siswa dengan pengetahuannya berdasar pada posisi skor siswa di rentang level kemahiran. Dengan demikian, kinerja sistem pendidikan yang dibaca melalui PISA bisa tergambarkan dengan baik, khususnya yang berkaitan dengan keterampilan dan pengetahuan yang mampu dikuasai siswa pada usia 15 tahun, sehingga memberi gambaran jauh lebih lengkap dibandingkan penilaian berdasarkan angka atau peringkat.

Contohnya, PISA melaporkan proporsi siswa yang tidak hanya mampu membaca teks biasa dan sederhana serta memahaminya secara harfiah, namun juga mampu menghubungkan potongan-potongan informasi, membuat kesimpulan yang lebih luas dari informasi yang tersedia, serta menghubungkan teks dengan pengalaman dan pengetahuan pribadi, meskipun tidak ada petunjuk yang dinyatakan dengan jelas (Level 2 bidang membaca). Contoh lain adalah proporsi siswa yang dapat mengerjakan soal matematika dengan hubungan logika berimbang dan melakukan penafsiran dan logika dasar saja (Level 3 bidang matematika).

Dalam rangka memberikan pandangan baru bagi kebijakan dan praktik pendidikan, PISA juga mengumpulkan banyak sekali informasi yang sesuai dengan situasi dan kondisi siswa, sekolah dan negara. Informasi tersebut dapat digunakan untuk melihat dengan jelas perbedaan-perbedaan nilai hasil tes siswa di masing-masing negara serta mengidentifikasi karakteristik siswa, sekolah dan sistem pendidikan yang bekerja baik sesuai dengan situasi dan kondisi negara masing-masing.

PISA merupakan program berkelanjutan yang dalam jangka panjang menghasilkan sekumpulan informasi yang berguna dalam pemantauan tren pengetahuan dan keterampilan siswa di berbagai negara serta di berbagai kelompok demografi masing-masing negara. Para

pembuat kebijakan di seluruh dunia memanfaatkan temuan-temuan PISA untuk mengukur pengetahuan dan keterampilan siswa di negara masing-masing dan membandingkannya dengan pengetahuan dan keterampilan siswa di negara peserta PISA lainnya untuk dapat menetapkan tolok ukur perbaikan kualitas di bidang penyediaan pendidikan dan hasil belajar, serta memahami kekuatan dan kelemahan dari sistem pendidikan masing-masing.

1.3. Mengapa Indonesia ikut serta dalam PISA 2018

Dalam konteks pendidikan global, sistem pendidikan Indonesia adalah yang terbesar keempat di dunia, setelah Cina, India, dan Amerika Serikat (OECD, 2015). Terdapat dua kementerian yang bertanggung jawab dalam penyelenggaraan sistem pendidikan di Indonesia, yaitu Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (Kemdikbud) dan Kementerian Agama (Kemenag). Sistem pendidikan dasar dan menengah Indonesia yang diselenggarakan dua kementerian tersebut mewadahi sekitar 53 juta siswa dan sekitar 3,4 juta yang tersebar di 270 ribu sekolah (Kemdikbud, 2019; Kemenag, 2019).

Tantangan bagi penyelenggaraan sistem pendidikan di Indonesia adalah kondisi geografis dan sosial. Indonesia adalah negara kepulauan dengan lebih dari 17 ribu pulau dalam wilayah seluas 1,9 juta kilometer persegi (United Nations, 2017a; BPS, 2017). Pada bentangan kepulauan itu hidup sekitar 1.340 suku bangsa (Indonesia.go.id, 2019) dan 652 bahasa daerah (Kemdikbud, 2018). Dua hal tersebut—jumlah siswa di dalam sistem pendidikan dan kondisi sosial budaya—merupakan tantangan tersendiri bagi sistem pendidikan Indonesia.

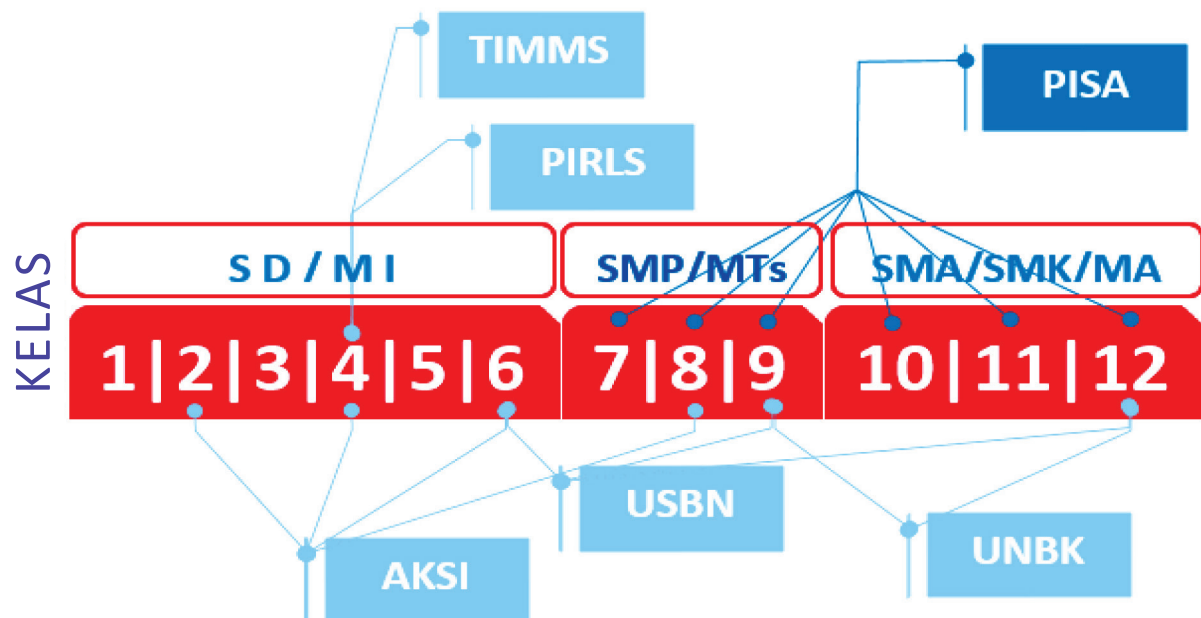
Salah satu alasan utama Indonesia ikut serta dalam PISA 2018 adalah keinginan memahami prestasi siswa di Indonesia dibandingkan dengan standar internasional dan negara-negara lain yang menghadapi tantangan serupa. Pemahaman ini akan dimanfaatkan untuk mengenali aspek-aspek yang berkaitan dengan prestasi siswa dan secara efektif meningkatkannya.

PISA dapat membantu Indonesia mendeskripsikan karakteristik populasi secara menyeluruh, yang bermanfaat bagi pembuatan kebijakan yang lebih tepat sasaran dan tepat guna (Creswell, 2016). Hasil PISA 2018 di dalam laporan ini menjabarkan data dan bukti yang dapat dijadikan acuan bagi para pembuat kebijakan dalam memutuskan bagaimana memperbaiki kualitas sistem pendidikan di Indonesia, dan pada akhirnya menjamin pendidikan yang inklusif dan setara, serta mempromosikan pendidikan sepanjang hayat untuk semua. Dengan demikian para siswa dapat memperoleh keterampilan yang dibutuhkan untuk meraih kesuksesan di masa mendatang sebagaimana ditetapkan dalam tujuan keempat SDGs (United Nations, 2017b).

Pemahaman akan aspek-aspek yang memengaruhi kesuksesan siswa Indonesia membuahkan sejumlah kebijakan, antara lain kebijakan pendidikan dasar 9 tahun (UU No. 20 Tahun. 2003), perubahan kurikulum Pendidikan (Permendikbud No. 58 Tahun 2013, Permendikbud No. 59 Tahun 2013, Permendikbud No. 60 Tahun 2013), pemberian tunjangan guru (PP No. 74 Tahun 2008), penetapan delapan standar nasional pendidikan (PP No. 32 Tahun 2013), dan

pemberian dana Bantuan Operasional Sekolah (PP No. 32 Tahun 2013, Permendikbud No. 1 Tahun 2018). Kebijakan-kebijakan ini terbukti telah berhasil meningkatkan kemampuan membaca, matematika, dan sains siswa Indonesia dalam lima tahun terakhir.

Level Internasional



Level Nasional

Gambar 1.2. Jenis Sistem Penilaian di Sistem Pendidikan Indonesia

Seluruh negara peserta PISA berkomitmen mencapai target utama SDGs Pendidikan, yakni semua anak dan orang muda mencapai sekurang-kurangnya level kemahiran minimum dalam membaca dan matematika pada 2030 (United Nations, 2017b). Di Indonesia, hal ini berarti menjamin seluruh warga negara muda memiliki pengetahuan, keterampilan, dan kemampuan yang diperlukan untuk meraih potensinya secara optimal, memberikan sumbangsih kepada dunia yang kian terhubung, serta dapat menjalani kehidupan yang memberikan kepuasan batin.

Rencana strategis Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan yang terkait target SDGs pendidikan ini adalah; (1) penguatan peran siswa, guru, tenaga kependidikan, orang tua dan aparatur institusi pendidikan dalam ekosistem pendidikan; (2) peningkatan akses pendidikan; (3) peningkatan mutu dan relevansi pembelajaran yang berorientasi pada pembentukan karakter; dan (4) peningkatan sistem tata kelola yang transparan dan akuntabel dengan melibatkan publik (Permendikbud No. 12 Tahun 2018).

1.3.1. Hubungan antara PISA dengan sistem penilaian dan ujian nasional di Indonesia

Indonesia memiliki sejumlah sistem penilaian di tingkat nasional dan mengikuti beberapa sistem penilaian internasional. Sistem penilaian di tingkat nasional antara lain Ujian Nasional

Berbasis Komputer (UNBK), Ujian Sekolah Berstandar Nasional (USBN), dan Asesmen Kompetensi Siswa Indonesia (AKSI). UNBK dan USBN merupakan proses evaluasi hasil belajar siswa. UNBK bertujuan memetakan kemampuan siswa, sementara USBN bertujuan menentukan kelulusan siswa (Permendikbud No. 4 Tahun 2018). AKSI merupakan penilaian siswa di tengah jenjang pendidikan yang bertujuan mendiagnosis kekurangan dalam proses belajar-mengajar.

Pada level internasional, Indonesia mengikuti survei *The Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), *The Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), dan *Programme for International Student Assessment* (PISA). Survei TIMSS mengukur kemampuan literasi matematika dan sains kelas 4 Sekolah Dasar. Survei ini mengukur pengetahuan, pengaplikasian, dan penalaran konsep matematika (angka, pengukuran dan geometri, dan data); dan konsep sains, seperti pengetahuan mengenai makhluk hidup, fisika, bumi dan tata surya (Mullis & Martin, 2017). Survei PIRLS mengukur literasi membaca kelas 4 Sekolah Dasar. PIRLS mendefinisikan literasi membaca sebagai kemampuan memahami dan menggunakan ragam bahasa tulisan formal dalam masyarakat, dan dapat membangun makna dari berbagai ragam teks; serta menggunakan kemampuan tersebut dalam belajar, berpartisipasi dalam komunitas membaca di sekolah, dalam kehidupan sehari-hari dan dalam hal yang terkait kesenangan (Mullis & Martin, 2019).

PISA melengkapi berbagai sistem dan instrumen penilaian yang ada, nasional dan internasional, dengan mengukur kemampuan literasi membaca, matematika, dan sains anak Indonesia usia 15 tahun yang berada di bangku sekolah. PISA mendefinisikan literasi membaca sebagai kemampuan memahami, menggunakan, mengevaluasi, merefleksikan dan tertarik pada teks untuk mencapai tujuan, membangun pengetahuan dan potensi, dan untuk berpartisipasi secara penuh di masyarakat. Literasi matematika dalam PISA didefinisikan sebagai kapasitas individu untuk memformulasikan, menggunakan dan menginterpretasikan matematika dalam beragam konteks. Sementara literasi sains adalah kemampuan untuk tertarik pada topik-topik sains dan ide-ide sains sehingga dapat menjelaskan suatu fenomena secara ilmiah dengan mengevaluasi dan mendesain metode ilmiah, serta menginterpretasi data dan bukti secara ilmiah (OECD, 2019).

Survei TIMSS dan PIRLS berkaitan dengan bagaimana kurikulum mengajarkan literasi membaca, matematika, dan sains pada anak kelas 4 Sekolah Dasar. Survei PISA lebih melihat tingkat literasi membaca, matematika, dan sains pada populasi anak sekolah usia 15 tahun di negara-negara peserta dan membandingkan kompetensinya.

1.4. Pelaporan hasil

Hasil PISA 2018 diterbitkan pertama kali di dalam laporan nasional ini atas kerjasama pemerintah Indonesia dengan OECD. Selama proses pembuatan laporan, OECD dan para kontraktornya mendukung pemerintah Indonesia dalam diseminasi hasil PISA dengan penguatan kapasitas analisis data, penafsiran hasil PISA, penulisan laporan, dan pembuatan

produk-produk komunikasi yang sesuai dengan situasi dan kondisi Indonesia, serta memo-memo kebijakan.

Laporan nasional ini dan produk-produk komunikasi lainnya menjelaskan hasil uji PISA Indonesia dalam konteks negara-negara yang telah ikut serta dalam PISA 2018. Laporan ini mencakup segala analisis, dan informasi terkait, berdasarkan prioritas kebijakan Indonesia. Laporan ini tersusun atas ikhtisar hasil-hasil inti PISA dan analisisnya yang dirancang agar mendorong terjadinya debat-debat konstruktif tentang perbaikan kualitas, perluasan, dan pemerdayaan data, dan bukti yang sudah tersedia dari sumber-sumber nasional, regional, maupun internasional.

Laporan nasional ini ditujukan kepada para pemangku kepentingan utama di Indonesia dan dirancang untuk mendukung terselenggaranya diskusi atas hasil uji PISA serta implikasinya terhadap kebijakan negara. Pemangku kepentingan di sini meliputi siswa, orang tua, guru, persatuan guru, para kepala sekolah, akademisi, masyarakat, media, serta pemerintah pusat dan daerah.

Laporan nasional ini diterbitkan sebagai gabungan laporan internasional PISA 2018 volume pertama dari OECD yang terdiri dari tiga volume, yaitu Volume I tentang nilai hasil tes PISA siswa di bidang membaca, matematika, dan sains; Volume II tentang pemerataan dalam pendidikan; dan Volume III tentang kondisi belajar di sekolah. Laporan ini disertai publikasi data set PISA 2018 yang dilengkapi dengan piranti berbasis web. Produk-produk laporan ini dapat diakses dengan bebas di situs web OECD (www.oecd.org/pisa) agar semua pemangku kepentingan, dan khususnya para peneliti independen, dapat melakukan analisis mandiri, dan dapat memberikan sumbangsih terkait kebijakan demi peningkatan kualitas pendidikan.

1.5. Kerangka acuan untuk laporan nasional Indonesia

Melalui pengukuran tingkat kemahiran dalam tes PISA 2018, laporan ini akan menjelaskan cara penilaian cermat dan akurat tentang seberapa jauh siswa mampu menerapkan apa yang telah dipelajari. Dasar pengukurannya adalah kerangka acuan PISA dalam penilaian kemampuan membaca, matematika, dan sains (OECD, 2019). Pengaitannya dengan skala PISA membuat hasil penilaian mampu diperbandingkan dengan negara peserta PISA 2018 lainnya. Selain itu, informasi yang dikumpulkan untuk kegiatan sampling PISA memberikan indikator-indikator komparatif mengenai pencapaian tingkat pendidikan anak usia 15 tahun di negara-negara peserta. Sebagai penutup, hasil pengukuran yang bisa dibaca langsung dari kuesioner-kuesioner juga dapat digunakan untuk mengetahui tingkat kesehatan dan kesejahteraan siswa, serta seberapa tertariknya siswa terhadap sekolah dan kegiatan belajar.

Berlandaskan hasil riset internasional, kerangka acuan dasar PISA 2018 juga mengidentifikasi aspek-aspek inti sekolah, keluarga dan lingkungan masyarakat, serta sumber daya utama pendidikan yang memiliki kaitan erat dengan keberhasilan kegiatan pendidikan. Aspek-aspek kunci dan sumber daya utama pendidikan ini merupakan fondasi penentu kesuksesan

sistem pendidikan. Keberadaan sumber daya pendidikan dan karakteristik lingkungan belajar dalam kehidupan siswa usia 15 tahun diukur melalui kuesioner yang diisi oleh siswa peserta tes PISA. Informasi juga diperoleh dari para kepala sekolah dan sumber-sumber statistik nasional.

Kerangka acuan laporan nasional PISA 2018 sangat menekankan kesetaraan dan pemerataan. Kesetaraan meliputi perbedaan-perbedaan di tengah kelompok masyarakat terkait penyebaran kualitas hasil belajar. Sementara pemerataan mengacu pada perbedaan-perbedaan di tengah kelompok masyarakat terkait akses terhadap sumber daya dan proses belajar di sekolah yang berpengaruh pada hasil belajar.

Di dalam laporan ini, hasil belajar, sumber daya pendidikan dan kesempatan pendidikan di Indonesia secara sistematis diperbandingkan dengan sejumlah negara lain, serta diperbandingkan di dalam negeri sendiri dengan menggunakan lima faktor demografi untuk menilai tingkat kesetaraan dan pemerataannya. Kelima faktor demografi ini adalah jenis kelamin (laki-laki dan perempuan); status sosial ekonomi; penutur bahasa minoritas, yang ditandai dengan bahasa tutur yang digunakan di rumah; status siswa sebagai imigran; dan lokasi tempat tinggal di kota atau desa, yang ditandai dengan lokasi sekolah. Informasi mengenai jenis kelamin dan lokasi tempat tinggal dikumpulkan selama pelaksanaan sampling, dan di dalam kuesioner. Oleh karenanya, seluruh siswa sudah pasti mendapatkan pertanyaan ini. Sementara, informasi ciri-ciri latar belakang lainnya diberikan siswa melalui kuesioner.

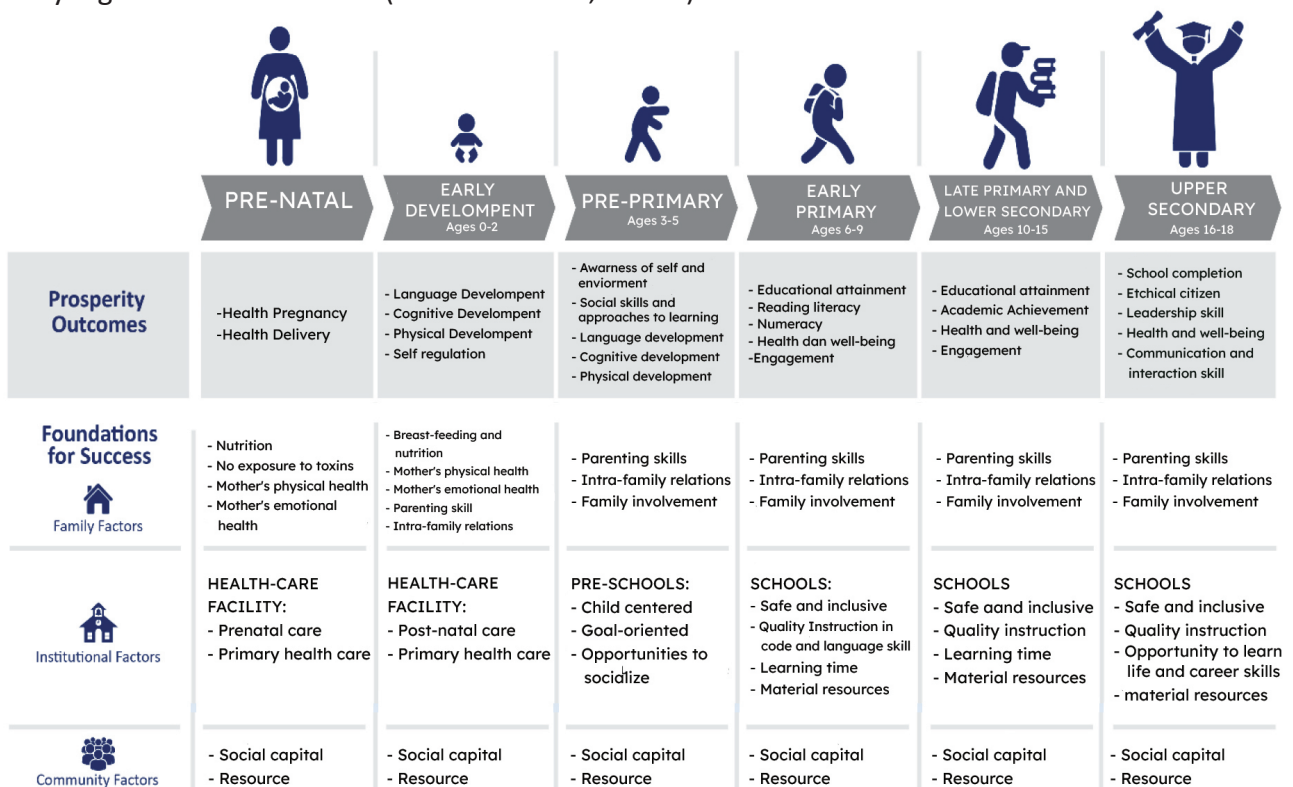
Penting untuk dicatat bahwa dalam konteks laporan ini, pemerataan berhubungan dengan keadilan. Sistem pendidikan yang adil merupakan sistem pendidikan yang mampu menekan akibat negatif dari situasi dan kondisi pribadi dan sosial yang berada di luar kendali individu (misalnya, gender, asal usul etnis, atau latar belakang keluarga) dalam kesempatan untuk mendapatkan pendidikan berkualitas, dan selanjutnya dalam hasil akhir yang dapat diraih individu bersangkutan (Roemer & Trannoy, 2016). Di dalam laporan ini, pemerataan dalam pendidikan dikemukakan dalam kaitannya dengan ketersediaan lima fondasi pokok untuk meraih kesuksesan pendidikan, yaitu lingkungan inklusif, instruksi berkualitas, waktu belajar, bahan belajar, serta dukungan keluarga dan masyarakat.

Pemerataan berkaitan dengan inklusi. Lingkungan yang inklusif terdiri dari ruang kelas, sekolah, serta masyarakat sekitar yang menjunjung tinggi dan mendukung adanya kondisi inklusif. The United Nation Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) mendefinisikan inklusi sebagai:

...proses mengatasi dan merespon keberagaman kebutuhan peserta didik melalui peningkatan partisipasi dalam belajar, budaya dan masyarakat, serta mengurangi terjadinya pemisahan di dalam lingkungan pendidikan maupun pemisahan dari lingkungan pendidikan. Hal ini membutuhkan upaya perubahan dan modifikasi dalam isi, pendekatan, struktur, dan strategi, dengan berpegang pada visi bersama yang mencakup semua anak yang kisaran usianya telah sesuai, dan pada keyakinan bahwa pendidikan untuk semua anak adalah tanggung jawab sistem pendidikan reguler (UNESCO, 2005: 15).

Sistem pendidikan inklusif menjamin anak mencapai setidaknya tingkat pendidikan dasar, meraih prestasi akademik, kesejahteraan, dan keterlibatan dalam pendidikan yang mereka butuhkan untuk berpartisipasi di dalam masyarakat. Meskipun berbagai hambatan terhadap pencapaian tingkat pendidikan, prestasi, dan kesehatan tidak selalu berasal dari institusi pendidikan, sistem inklusi menitikberatkan penetapan kebijakan pendidikan yang dapat menghilangkan hambatan-hambatan tersebut di manapun, sehingga anak-anak dapat meraih cita-cita mereka (Sen, 1999).

Kesetaraan dan pemerataan bukanlah hal yang melekat pada siswa atau sekolah, melainkan pada sistem. Kedua hal tersebut diukur melalui perbandingan antar negara yang menghadapi situasi dan kondisi yang sama. Sebuah penilaian berskala internasional seperti ini dapat memberikan manfaat khusus, dapat menilai tingkat pemerataan dalam pendidikan. Kerangka acuan untuk menganalisis hasil PISA 2018 melalui kacamata kualitas, kesetaraan, dan pemerataan ini menjembatani PISA secara langsung menuju Sasaran 4 dari SDGs yang bertujuan menjamin “pendidikan yang inklusif dan berkualitas setara, juga mendukung kesempatan belajar seumur hidup bagi semua” (SDGs 2030 Indonesia, 2017). Target dan indikator yang lebih khusus menjelaskan lebih rinci apa yang harus dicapai oleh negara pada tahun 2030. Target pertama bidang pendidikan, misalnya, mendesak negara-negara untuk “menjamin bahwa semua anak perempuan dan laki-laki menyelesaikan pendidikan dasar dan menengah tanpa dipungut biaya, setara dan berkualitas, yang mengarah pada hasil belajar yang relevan dan efektif” (United Nations, 2017b).



Gambar 1.3. Model educational prosperity

Secara umum, laporan ini menggunakan *educational prosperity framework* (Willms, 2015) sebagai kerangka teori pelaporan dan kerangka acuan dalam membuat rekomendasi kebijakan yang ditunjukkan oleh gambar 1.3. Teori *educational prosperity* menyatakan bahwa perkembangan pendidikan individu terdiri dari enam tahapan, yang dimulai dari masa dalam kandungan, kemudian masa perkembangan awal (usia 0–2 tahun), masa pra sekolah (usia 3–5 tahun), masa sekolah dasar (usia 6–9 tahun), masa sekolah dasar akhir atau masa SMP (usia 10–15), dan terakhir masa SMA (usia 16–18 tahun). Setiap tahapan perkembangan pendidikan menghasilkan kesuksesan pendidikan, kesuksesan pendidikan dari satu tahap merupakan kesuksesan kumulatif dari tahapan sebelumnya. Untuk memaksimalkan kesuksesan pendidikan, individu memerlukan fondasi meraih kesuksesan yang berasal dari faktor keluarga, faktor sekolah, dan faktor lingkungan. Dalam konteks survei PISA, tahapan sekolah dasar akhir atau masa SMP (10–15 tahun) dan masa SMA (16–18 tahun) sangat berguna sebagai kerangka acuan.

1.5.1. Struktur laporan nasional

Bagian akhir dari laporan ini disusun dengan struktur sebagai berikut:

1. Bab 2 dan 3 akan membahas hasil PISA terkait dengan siswa. Bab 2 mengenai pencapaian tingkat pendidikan, hasil belajar, dan kelemahan siswa Indonesia dalam tes PISA. Bab 3 membahas hasil PISA yang terkait dengan kesejahteraan siswa (kepuasan batin), perasaan siswa, keyakinan akan kekuatan diri dan kepercayaan diri, pola pikir untuk terus berkembang, dan aspirasi siswa di usia 15 tahun di Indonesia. Nilai rata-rata dan variasi hasil, termasuk prevalensi orang muda yang rentan, ketidaksetaraan di antara kelompok-kelompok siswa, dan sejauh mana keluarga dan kondisi rumah tangga menentukan hasil PISA akan dibahas dalam Bab 2 dan Bab 3.
2. Bab 4 dan Bab 5 melaporkan fondasi keberhasilan pendidikan di sekolah dan di Indonesia. Bab 4 membahas sejauh mana sumber daya yang diinvestasikan dalam pendidikan, khususnya bahan ajar sekolah, dapat menciptakan kondisi-kondisi yang baik untuk belajar. Sementara, Bab 5 mendeskripsikan sejauh mana ruang kelas, sekolah, dan konteks sosial yang lebih luas (lingkungan belajar) mendukung hasil pendidikan untuk semua siswa Indonesia.
3. Bab 6 merangkum temuan-temuan PISA 2018 untuk Indonesia, kemudian menghubungkan temuan tersebut dengan kumpulan bukti-bukti yang lebih luas tentang efektivitas intervensi kebijakan. Bab 6 juga menyajikan hasil dalam perspektif perbandingan untuk merangsang diskusi berbasis bukti empiris tentang reformasi kebijakan di dalam pendidikan.





DAFTAR PUSTAKA

- Badan Pusat Statistik (2017), *Luas Daerah dan Jumlah Pulau Menurut Provinsi 2002-2016*, <https://www.bps.go.id/statictable/2014/09/05/1366/luas-daerah-dan-jumlah-pulau-menurut-provinsi-2002-2016.html>.
- Creswell, J. (2016), *System-level Assessment and Educational Policy*, <http://research.acer.edu.au/assessgems/10>.
- Indonesia.go.id (2019), *Suku Bangsa*, <https://www.indonesia.go.id/profil/suku-bangsa>.
- Kemdikbud (2018), *Badan Bahasa Petakan 652 Bahasa Daerah di Indonesia*, Kementerian Pendidikan Indonesia Republik Indonesia, <https://www.kemdikbud.go.id/main/blog/2018/07/badan-bahasa-petakan-652-bahasa-daerah-di-indonesia>.
- Kemdikbud (2019), *Rekapitulasi Data Pokok Pendidikan Nasional, Data Pokok Pendidikan Dasar dan Menengah*, <http://dapo.dikdasmen.kemdikbud.go.id/>.
- Kemenag (2019), *EMIS: Education Management Information System*, Kementerian Agama Republik Indonesia, <http://emispendis.kemenag.go.id/emis2016v1/>.
- Mullis, Ina V.S. & Michael O. Martin (2017), *TIMSS 2019 Assessment Frameworks*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Mullis, Ina V.S. & Michael O. Martin (2019), *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- OECD (2004), *Learning for Tomorrow's World, First Result from PISA 2003*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2007), *PISA 2006, Volume 2: Data*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2010), *PISA 2009 Results: Executive Summary*, OECD, Paris.
- OECD (2013), *PISA 2012 Results in Focus*, OECD, Paris.
- OECD (2016a), *Country Note Indonesia, Results from PISA 2015*, OECD, Paris.
- OECD (2016b), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>.
- OECD (2017a), *MS Sampling Task 7A; information on the Initial (desired) Target Population*, OECD, Paris.
- OECD (2017b), *MS Sampling Task 7B; information on the Final (defined) Target Population*, OECD, Paris.
- OECD (2017c), *MS Sampling Task 8B; the school sampling frame and school exclusions*, OECD, Paris.
- OECD/UNESCO (2003), *Literacy Skills for World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000*, OECD/UNESCO, Paris.

-
- OECD (2019), *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, OECD Publishing, Paris.
<https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
- OECD/Asian Development Bank (2015), *Education in Indonesia: Rising to the Challenge*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264230750-en>.
- Permendikbud No. 58 Tahun 2013 Tentang Kurikulum 2013 Sekolah Menengah Pertama/ Madrasah Tsanawiyah.
- Permendikbud No. 59 Tahun 2013 tentang Kurikulum 2013 Sekolah Menengah Atas/ Madrasah Aliyah.
- Permendikbud No. 60 Tahun 2013 tentang Kurikulum 2013 Sekolah Menengah Kejuruan/ Madrasah Aliyah Kejuruan.
- Permendikbud No. 1 Tahun 2018 tentang Petunjuk Teknis Bantuan Operasional Sekolah.
- Permendikbud No. 4 Tahun. 2018 tentang Penilaian Hasil Belajar oleh Satuan Pendidikan dan Penilaian Hasil Belajar oleh Pemerintah.
- Permendikbud No. 12 Tahun 2018 tentang Perubahan atas Permendikbud No. 22 Tahun 2015 tentang Rencana Strategis Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Tahun 2015 – 2019.
- PP No. 74 Tahun 2008 tentang Guru.
- PP No. 32 Tahun 2013 tentang Perubahan Atas Peraturan Pemerintah Nomor 19 tentang Standar Nasional Pendidikan.
- Roemer, J. & A. Trannoy (2016), “Equality of Opportunity: Theory and Measurement”, *Journal of Economic Literature*, Vol. 54/4, pp. 1288–1332, <http://dx.doi.org/10.1257/jel.20151206>.
- SDGs 2030 Indonesia (2017), *Tujuan Empat*, <https://www.sdg2030indonesia.org/page/12-tujuan-empat>
- Sen, A. (1999), *Development as Freedom*, Oxford University Press, Oxford.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*, UNESCO Publishing, Paris.
- United Nations (2017a), 11th United Nations Conference on the Standardization of Geographical Names. E/CONF.105/115/CRP.115. https://unstats.un.org/unsd/geoinfo/UNGEGN/docs/11th-uncsgn-docs/E_Conf.105_115_CRP.115_Agenda%209a%20Identification%20of%20Islands%20and%20Standardization%20of%20Their%20Names_BIG_Indonesia.pdf
- United Nations (2017b), *Resolution 71/313 Work of the Statistical Commission pertaining to the 2030 Agenda for Sustainable Development (A/RES/71/313)*.
- UU No. 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional.
- Wilms (2015), *Educational Prosperity*, The Learning Bar Inc., Fredericton, Canada.



Bab 2

Pencapaian Tingkat Pendidikan dan Perolehan Nilai PISA Siswa Usia 15 Tahun di Indonesia

Bab 2 membahas hasil PISA 2018 di Indonesia dan kaitannya dengan pencapaian dan tingkat pendidikan subjek PISA. Subyek PISA adalah anak Indonesia usia 15 tahun yang terdaftar minimal sebagai siswa kelas 7. Bab ini akan secara khusus melihat pengaruh mengulang kelas terhadap kemampuan siswa PISA Indonesia. Data ini memberikan latar belakang dalam memahami nilai hasil tes PISA di bidang membaca, matematika, dan sains, serta membandingkan hasil Indonesia dengan negara atau kawasan lain. Selanjutnya, bab ini menjabarkan hasil, khususnya tingkat nilai di bidang membaca, matematika, dan sains dan mendiskusikan indikator-indikator utama inklusi dengan perhatian pokok kepada gender dan ketidaksetaraan kondisi sosial ekonomi, ditambah karakteristik lain seperti penggunaan bahasa tutur, status sekolah, jenjang dan jenis sekolah; serta variasi nilai di antara sekolah-sekolah dan antar sekolah di wilayah kota dan desa.



Dalam 18 tahun, Indonesia berhasil memperluas dan meningkatkan kualitas akses pendidikan terhadap anak berusia 15 tahun, dari hanya 39% (1,8 juta) anak 15 th yang duduk di jenjang minimal SMP/SMA di tahun 2000 menjadi 85% (3,7 juta) di tahun 2018.



Dalam 4 putaran PISA terakhir, persentase siswa Indonesia yang mengulang kelas sekitar 15 – 18% dari total siswa PISA Indonesia. Kemampuan membaca siswa yang mengulang kelas 60 poin di bawah siswa yang tidak mengulang kelas, nilai ini setara dengan 2 tahun sekolah.



Karakter siswa yang memiliki kemungkinan tinggi untuk mengulang kelas adalah siswa laki-laki SMP dengan perilaku sering membolos dan terlambat sekolah, dari kelompok sos/ek rendah, dengan indeks rasa-memiliki sekolah yang rendah.

 Pada PISA 2018 ini, kemampuan rata-rata membaca siswa Indonesia adalah 371 atau 80 poin di bawah rata-rata OECD. Kemampuan membaca siswa PISA di daerah DKI Jakarta dan D.I. Yogyakarta sekitar 411 atau 43 poin dibawah rata-rata OECD. Hal tersebut menunjukkan terdapat perbedaan kualitas pendidikan yang relatif besar di antara daerah-daerah di Indonesia.	 Dengan meningkatkan akses pendidikan, semakin banyak siswa berkemampuan rendah yang bersekolah. Pada tahun 2018, sebanyak 60% anak Indonesia berada di bawah kompetensi minimal dan 15% anak Indonesia lainnya antara berada di luar sistem sekolah atau duduk di kelas 6 atau di bawahnya.	 Laju peningkatan kemampuan siswa Indonesia tidak sebanding dengan laju peningkatan akses pendidikan. Dengan cakupan populasi yang sama dengan PISA 2000 (39%), kemampuan membaca Indonesia sekitar 436 poin, akan tetapi dengan cakupan populasi 85%, kemampuan membaca siswa Indonesia menjadi 371.
 Secara konsisten siswa dari sekolah pedesaan dan jenjang SMP memiliki kemampuan membaca yang rendah dalam enam putaran PISA terakhir. Kemampuan membaca siswa pedesaan 24 poin di bawah rata-rata Indonesia, sedangkan kemampuan membaca siswa SMP 27 poin di bawah rata-rata Indonesia.	 Sangat penting untuk mengenalkan kemampuan membaca bagi siswa Indonesia sejak TK. Perbedaan kemampuan membaca siswa Indonesia yang pernah mengenyam TK di atas 30 poin pada putaran PISA 2009 – 2015, tetapi turun menjadi 16 poin ketika Indonesia memperluas akses pendidikan TK.	 Indonesia berhasil meningkatkan kesetaraan sosial/ekonomi di tingkat sekolah secara bertahap dalam tujuh putaran PISA. Selain itu, kenaikan satu poin indeks sos/ek lebih berarti untuk meningkatkan kemampuan membaca bagi siswa-siswa yang berada di kelompok sosial/ekonomi rendah.

Sasaran utama kebijakan di bidang pendidikan terpusat pada bagaimana membekali warga negara dengan pengetahuan dan keterampilan yang penting agar dapat mencapai potensi optimal sehingga mampu memberi sumbangsih kepada dunia yang kian mengglobal. Tujuan akhirnya adalah warga negara meraih kehidupan yang lebih baik melalui pengetahuan dan keterampilan tersebut. Ukuran-ukuran kompetensi yang digunakan dalam PISA dikembangkan untuk memantau seberapa dekat capaian penyelenggaraan pendidikan suatu negara terhadap sasaran utama kebijakan pendidikan.

Karena kebutuhan akan keterampilan dan penerapannya terus berubah dengan cepat, PISA secara berkelanjutan dan reguler, setiap sembilan tahun, merevisi definisi dan kerangka acuan yang melatarbelakangi ukuran-ukuran literasi. Dengan begitu, ukuran yang digunakan selalu sesuai perkembangan zaman dan berorientasi masa depan (lihat kotak 2.1). Berfokus pada pandangan masyarakat yang terus berubah, PISA mengajak para pendidik dan pembuat kebijakan untuk melihat kualitas pendidikan sebagai hal yang selalu bergerak dan tidak bisa

dicapai hanya dalam sekali langkah. Untuk negara-negara yang menerapkan tes PISA berbasis komputer, Indonesia salah satunya, kerangka acuan kognitif dan kuesioner PISA 2018 telah dikaji ulang dan diperbarui oleh jaringan pakar internasional yang berpengalaman dengan PISA.

Kerangka acuan PISA 2018 dalam literasi membaca dibuat dengan mempertimbangkan kemampuan membaca sebagai fokus utama. Karenanya, kerangka acuan disusun dengan mencakup ragam baru seperti teks yang berdiri sendiri, soal dengan latar belakang cerita, serta soal dan navigasi berbasis web. Sedangkan kerangka acuan PISA 2018 untuk literasi matematika dan sains masih didasarkan pada kerangka acuan PISA 2012 dan 2015.

Kotak 2.1. Apa saja yang diukur oleh PISA?

Masing-masing putaran PISA mengukur kemampuan siswa dalam bidang membaca, matematika, dan sains. Dalam setiap putaran PISA, salah satu bidang menjadi fokus utama.

Kerangka acuan untuk ketiga bidang PISA menekankan kapasitas siswa dalam menerapkan pengetahuan dan keterampilannya di dalam situasi nyata: siswa harus memperlihatkan kapasitas menganalisis, menggunakan logika, dan berkomunikasi secara efektif saat ia mengidentifikasi, menafsirkan, dan menyelesaikan masalah dalam berbagai macam situasi. Definisi secara luas dari bidang-bidang yang diuji pada PISA 2018 adalah sebagai berikut:

Literasi membaca didefinisikan sebagai kapasitas individu dalam memahami, menggunakan, merenungkan, dan tercurah secara penuh pada teks tertulis untuk mencapai cita-cita, mengembangkan pengetahuan dan potensi, serta berpartisipasi di dalam masyarakat.

Literasi matematika didefinisikan sebagai kapasitas individu untuk merumuskan, menggunakan, dan menafsirkan ilmu matematika pada berbagai macam konteks. Literasi matematika meliputi logika matematika dan penggunaan konsep, prosedur, fakta, dan perangkat matematika untuk menggambarkan, menguraikan, dan memperkirakan sebuah fenomena.

Literasi sains didefinisikan sebagai kemampuan individu untuk mencurahkan perhatian pada topik-topik yang terkait sains dan gagasan-gagasan sains sebagai wujud refleksi individu. Seseorang yang melek secara sains akan selalu mencurahkan perhatian pada perdebatan logis mengenai sains dan teknologi yang membutuhkan kompetensi untuk menjelaskan sebuah fenomena secara ilmiah, mengevaluasi, dan merancang pertanyaan-pertanyaan ilmiah, serta menafsirkan data dan bukti secara ilmiah pula.

Kompetensi siswa di dalam setiap bidang dapat ditafsirkan dalam hal tingkatannya. Tingkat 6 merupakan tingkat tertinggi dalam skala PISA dan Tingkat 1 atau di bawahnya sebagai tingkat terendah. Tingkat 2 merupakan ambang batas penting sebab tingkat ini menjadi titik batas bawah kompetensi siswa yang dinyatakan mampu memperlihatkan kompetensi yang di masa mendatang menuntun mereka untuk dapat berpartisipasi secara efektif dan produktif dalam kehidupan sebagai individu yang menjalankan pendidikan selanjutnya, sebagai pekerja, dan sebagai warga negara.

Sumber: OECD, 2019.

PISA memilih peserta tes melalui prosedur sampling ilmiah yang diawali dengan pemilihan sekolah-sekolah, kemudian memilih siswa dari sekolah-sekolah tersebut. Sebagai prasyarat menjadi sampel dan masuk dalam formulir sampling, siswa harus berusia 15 tahun dan terdaftar di sekolah terpilih. PISA membatasi target populasi pada siswa yang terdaftar di bangku kelas 7 atau di atasnya.

Informasi yang dikumpulkan PISA dalam proses sampling, seperti status sosial ekonomi dan budaya, lokasi geografis berupa sekolah di wilayah pedesaan dan perkotaan, penutur bahasa minoritas, dan jenjang pendidikan, berguna dalam menilai kesetaraan dan pemerataan pendidikan. Perbedaan dalam kesetaraan dan pemerataan dapat diperbandingkan di antara negara-negara peserta.

PISA membuat indeks sosial ekonomi berdasarkan indikator status sosial, ekonomi dan budaya (*economic, social, and cultural status*, ESCS) yang terdapat di dalam kuesioner PISA. Indeks ini digunakan untuk menganalisis data PISA Indonesia. Kotak 2.2 menunjukkan definisi status sosial budaya dan ekonomi yang digunakan dalam PISA 2018. Dalam bagian selanjutnya, indeks ini disebut dengan indeks sosial ekonomi.

Kotak 2.2. Definisi Status Sosial Ekonomi (ESCS) dalam PISA 2018

Status sosial ekonomi budaya merupakan konsep yang sangat luas. PISA mengukur status sosial ekonomi dan budaya siswa menggunakan indeks PISA untuk status ekonomi, sosial, dan budaya (*economic, social and cultural status*, ESCS) yang berasal dari sejumlah variabel yang berkaitan dengan latar belakang keluarga siswa, yaitu pendidikan orang tua, pekerjaan orang tua, jumlah rumah yang dimiliki, dan jumlah buku atau bahan belajar lain yang tersedia di rumah. Indeks PISA untuk status ekonomi, sosial, dan budaya merupakan nilai gabungan yang diperoleh dari indikator-indikator tersebut. Konstruksi indeks tersebut dirancang agar hasilnya dapat diperbandingkan secara internasional.

Indeks ESCS memungkinkan identifikasi siswa dan sekolah yang mampu dan kurang mampu di setiap negara. Dalam laporan ini, siswa yang mampu secara sosial ekonomi adalah mereka yang masuk dalam kategori 25% siswa yang memiliki indeks ESCS teratas di negara yang bersangkutan, sedangkan siswa kurang mampu adalah siswa yang berada di 25% terbawah indeks ESCS. Begitu pula dengan sekolah yang dianggap mampu atau kurang mampu secara sosial ekonomi. Sementara kondisi rata-rata tercermin dari nilai rata-rata indeks ESCS siswa di setiap negara. Indeks ESCS juga mengidentifikasi siswa yang mampu atau kurang mampu menurut standar global. Semua siswa dimasukkan ke dalam sebuah kontinum ESCS sehingga memungkinkan perbandingan di antara negara-negara yang memiliki kondisi ekonomi, sosial, dan budaya serupa. Sebagai contoh, pada PISA 2018 ini, 90% siswa PISA Indonesia berada dibawah rata-rata negara OECD.

Sumber: OECD, 2016a; OECD, 2017b.

Pembahasan lanjut dalam bab ini akan difokuskan pada kelancaran perkembangan pendidikan siswa, yaitu kesesuaian antara jenjang pendidikan dengan usia. Data-data yang dibahas memberikan informasi penting berupa perbandingan perolehan nilai siswa di bidang membaca, matematika, dan sains dalam tes PISA di Indonesia dengan beberapa negara peserta PISA lainnya ditinjau dari perkembangan pendidikannya. Bagian akhir bab memaparkan indikator-indikator utama kesetaraan dalam pendidikan, yaitu gender, status sosial ekonomi, bahasa tutur, status sekolah siswa, lokasi sekolah, dan jenjang pendidikan.

2.1. Perkembangan pendidikan anak 15 tahun di Indonesia: perspektif PISA

2.1.1. Proporsi usia 15 tahun di Indonesia yang diwakili oleh sampel

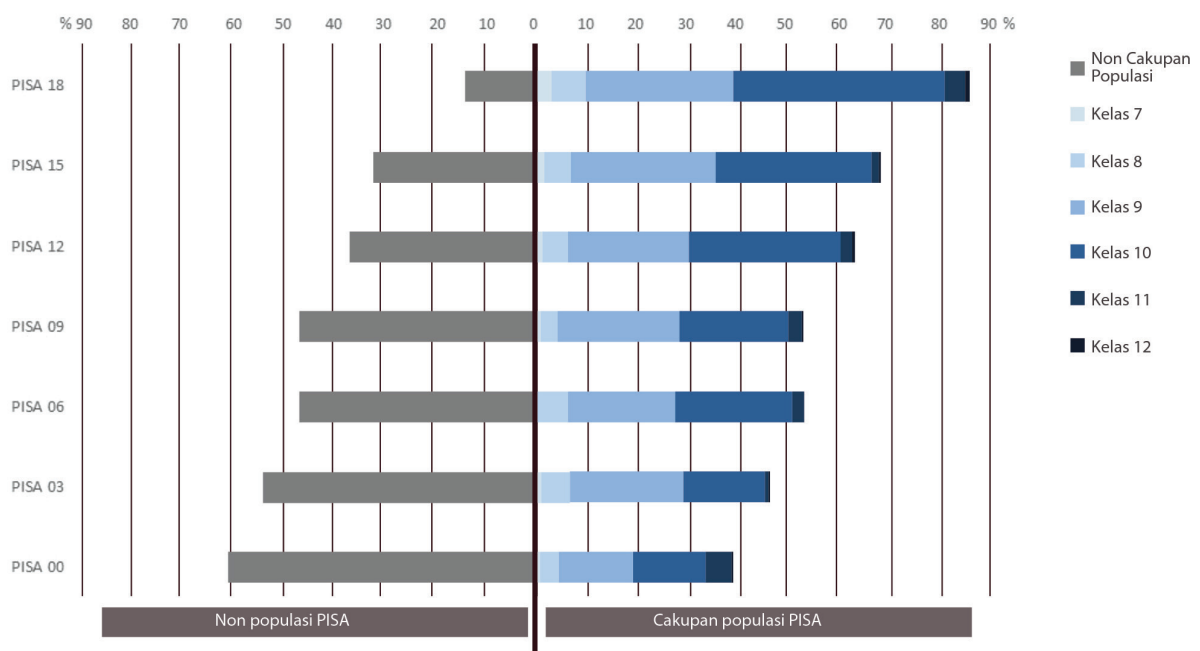
Telah disinggung dalam Bab 1, saat tes PISA berlangsung, di Indonesia diperkirakan ada 4.439.086 anak berusia 15 tahun. Dari jumlah tersebut, 85% atau 3.768.508 anak tergolong populasi PISA. Selebihnya, 15% atau 670.578 anak tidak bisa dikategorikan sebagai bagian dari populasi karena sejumlah sebab.

Anak-anak usia 15 tahun yang tidak termasuk populasi PISA terdiri atas tiga kategori. Yang pertama anak-anak usia 15 tahun yang tidak bersekolah atau berstatus bukan siswa. Yang kedua, siswa usia 15 tahun yang belum mencapai bangku kelas 7 atau kelas 1 SMP/ sederajat. Hal kedua bisa disebabkan oleh anak mendaftar sekolah pada usia lebih tua dari yang seharusnya atau mengulang kelas. Kelompok ketiga adalah siswa usia 15 tahun yang mengenyam pendidikan di Sekolah Luar Biasa (SLB) karena merupakan anak-anak berkebutuhan khusus. Ada 1.471 sekolah bagi anak-anak berkebutuhan khusus, dengan jumlah siswa usia 15 tahun sebanyak 3.892 orang (OECD, 2017a).

Karena data populasi siswa usia 15 tahun diambil dari daftar lengkap seluruh sekolah dan siswa yang disediakan pemerintah pusat, secara umum angka cakupan PISA tidak banyak berbeda dengan data berbagai sumber resmi. Adanya perbedaan kecil dalam jumlah siswa disebabkan oleh sejumlah faktor, seperti 1) perbedaan sumber data primer, apakah rumah tangga atau sekolah; 2) perbedaan dalam metode pengumpulan informasi, misalnya data yang diminta dari pihak sekolah berupa jumlah total siswa saja atau daftar rinci siswa; 3) perbedaan dalam definisi usia target; 4) perbedaan waktu pengumpulan informasi, misalnya daftar siswa untuk PISA dikirim sebulan sebelum survei dimulai, sedangkan data administrasi dilaporkan ketika siswa terdaftar pada awal tahun pelajaran; dan 5) PISA mengecualikan siswa-siswa berkebutuhan khusus dalam pengambilan sampel.

Angka cakupan populasi PISA adalah perbandingan antara jumlah populasi PISA dengan perkiraan total populasi anak-anak usia 15 tahun berdasarkan proyeksi demografi Indonesia. Angka cakupan PISA 2018 yang sebesar 85% merupakan peningkatan tajam dibandingkan dengan cakupan populasi PISA periode sebelumnya.

Sebagaimana ditunjukkan dalam Gambar 2.1, angka cakupan PISA terus meningkat sejak pelaksanaan PISA pertama pada tahun 2000. Saat itu, angka cakupan PISA sebesar 39%, setara 1,8 juta siswa. Cakupan populasi ini terus meningkat menjadi 46% atau 2 juta siswa pada PISA 2003; 53% atau 2,2 juta siswa pada putaran PISA 2006 dan 2009; 63%, setara 2,6 juta siswa pada PISA 2012; dan 68% atau 3,1 juta siswa saat PISA 2015. Lonjakan cakupan populasi terbesar terjadi pada PISA 2018, naik 17 persen dibandingkan dengan cakupan populasi PISA sebelumnya.



Sumber: OECD, 2016; OECD; 2016b

Gambar 2.1. Pencapaian tingkat pendidikan pada usia 15 tahun di Indonesia

Angka cakupan populasi PISA menunjukkan perkembangan pendidikan di Indonesia, terutama dalam hal akses terhadap sistem sekolah dan perkembangan tingkat pendidikan anak. Dari tahun ke tahun persentase anak-anak yang telah menyelesaikan 6 tahun pendidikan dasarnya terus meningkat. Jika pada PISA 2000 hanya 38% anak Indonesia usia 15 tahun yang telah mengenyam pendidikan hingga minimal kelas 7, pada 2018 persentasenya mencapai 85%.

Data perkembangan cakupan populasi PISA ini sejalan dengan data Badan Pusat Statistik (BPS) yang menunjukkan peningkatan angka partisipasi pendidikan di jenjang SMP/ sederajat naik dari 67% pada 2009 menjadi 79% pada 2018; dan di jenjang SMA/ sederajat naik dari 45% menjadi 61% pada periode yang sama (BPS, 2019b; BPS, 2019c). Angka partisipasi pendidikan BPS adalah Angka Partisipasi Murni (APM), yaitu perbandingan antara jumlah siswa pada jenjang SMP dan SMA dengan jumlah populasi penduduk pada rentang usia jenjang pendidikan (BPS, 2019d).

Peningkatan angka cakupan populasi lebih dari dua kali lipat dalam rentang waktu 18 tahun menunjukkan keberhasilan pemerintah Indonesia dalam kebijakan sektor pendidikan yang berdampak memperluas akses pendidikan dan memfasilitasi perkembangan pendidikan anak. Kebijakan tersebut antara lain kebijakan Wajib Belajar 9 Tahun (UU No. 20 Tahun 2003), Program BOS (Bantuan Operasional Sekolah) (World Bank, 2014), dan Program Indonesia Pintar (Permendikbud No. 19 Tahun 2016).

Meski partisipasi sekolah meningkat pesat dalam beberapa tahun terakhir, harus diakui, angka putus sekolah masih perlu mendapat perhatian. Berdasarkan data Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (Kemdikbud), angka putus sekolah SD sekitar 32 ribu siswa; SMP 51 ribu siswa; dan SMA/ sederajat 104 ribu siswa (Kemdikbud, 2019a; Kemdikbud, 2019b; Kemdikbud, 2019c; Kemdikbud, 2019d). Banyak penelitian menyatakan bahwa orang-orang dewasa awal yang tidak menyelesaikan pendidikan dan tanpa gelar akademik apapun, kemungkinan besar mendapat pekerjaan berkualitas rendah, memiliki kondisi kesehatan buruk, dan menjadi pelaku kriminal (Lochner, 2011; Machin, Marie & Vujić, 2011; Belfield & Levin, 2007).

2.1.2. Distribusi siswa PISA dari berbagai kelas

Tiap negara memiliki gambaran berbeda-beda untuk mendeskripsikan pencapaian kelas siswa usia 15 tahun. Seperti tampak dalam Gambar 2.1, sepanjang putaran PISA, sebagian besar siswa usia 15 tahun di Indonesia duduk di bangku kelas 9 dan 10. Dari tahun ke tahun komposisi siswa PISA yang duduk di kelas 9 dan 10 kian besar, sebaliknya proporsi siswa di kelas 7–8 berkurang.

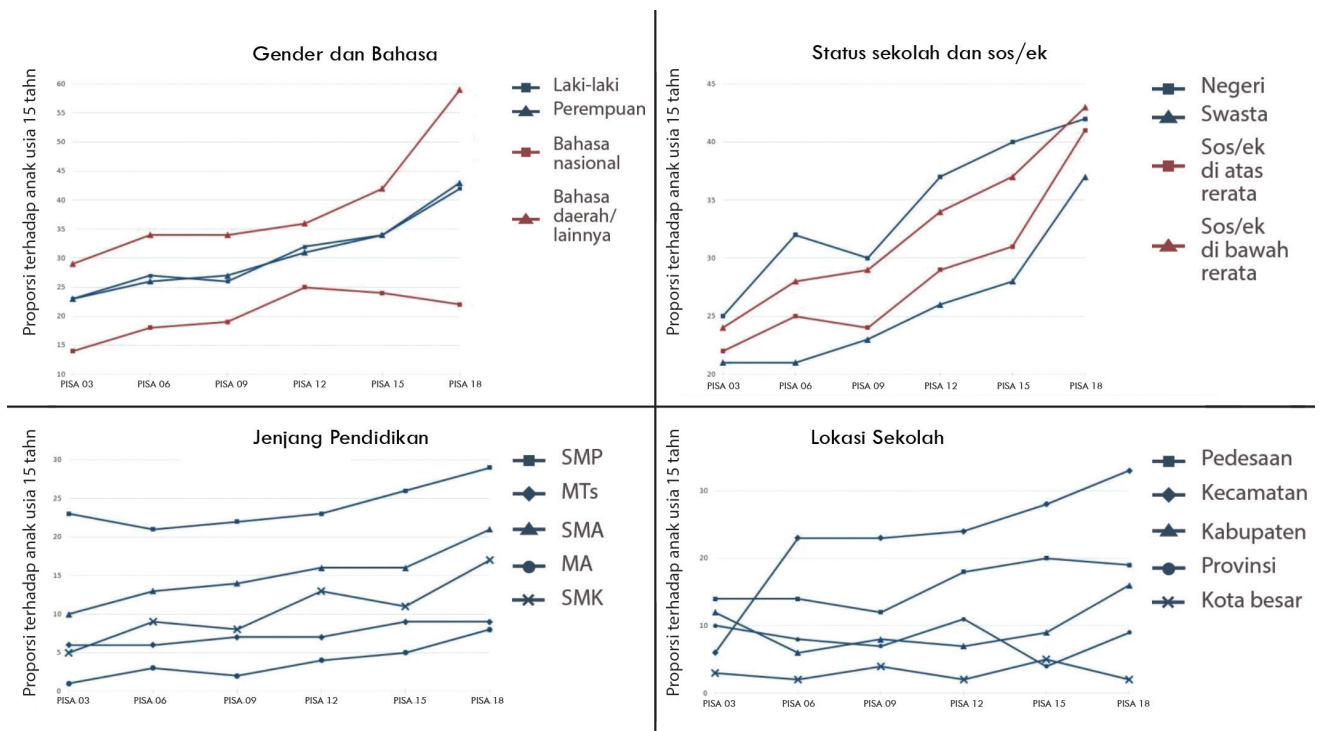
Pada PISA 2000, 15% siswa usia 15 tahun duduk di kelas 9 dan 14% di kelas 10. Pada PISA 2018 jumlahnya meningkat jadi 29% dan 42%. Data ini menunjukkan peningkatan pencapaian tingkat pendidikan di Indonesia, dari tahun ke tahun kian banyak siswa yang dapat menyelesaikan jenjang pendidikan yang kian tinggi.

Variasi pencapaian tingkat pendidikan siswa usia 15 tahun di Indonesia memberikan konteks penting dalam penafsiran hasil PISA. Survei PISA memungkinkan diperolehnya hasil kompetensi siswa 15 tahun yang bisa diperbandingkan secara internasional. Meski demikian, perlu dipahami bahwa siswa-siswa tersebut berada di titik-titik berbeda dalam masa sekolahnya. Perbedaan itu berlaku dalam satu negara maupun antarnegara peserta PISA. Oleh karena itu, variasi hasil PISA juga mencerminkan variasi alur pendidikan siswa peserta PISA.

2.1.3. Distribusi siswa PISA berdasarkan karakteristik siswa

Tingkat pencapaian dan partisipasi pendidikan anak usia 15 tahun yang tercermin dalam angka cakupan dan distribusi siswa peserta PISA dari berbagai kelas memberikan informasi penting bagi penafsiran nilai rerata dan variasi hasil PISA Indonesia. Survei rumah tangga seringkali menunjukkan bahwa anak-anak dari keluarga miskin, etnis minoritas, atau yang tinggal di daerah pedesaan menghadapi risiko tidak dapat bersekolah atau tidak lulus SMP. Seiring berjalannya putaran demi putaran PISA, populasi yang tadinya dikecualikan itu naik ke jenjang sekolah yang lebih tinggi, masuk sampel PISA sebagai siswa berkemampuan rendah dan hasil uji kompetensi mereka terepresentasikan dalam hasil PISA.

Data sampel menggambarkan proporsi variasi karakteristik populasi PISA terhadap total populasi anak Indonesia usia 15 tahun. Variasi tersebut, sebagaimana ditunjukkan dalam Gambar 2.2, meliputi jenis kelamin, bahasa yang digunakan dalam percakapan sehari-hari, status sekolah (negeri atau swasta), letak sekolah (di kota atau di desa), dan jenjang pendidikan (SMP/ sederajat atau SMA/ sederajat).



Gambar 2.2. Proporsi karakteristik siswa Indonesia terhadap populasi anak usia 15 tahun dalam 6 putaran PISA terakhir

2.1.3.1. Proporsi siswa PISA berdasarkan jenis kelamin

Proporsi populasi siswa PISA terhadap total populasi anak Indonesia usia 15 tahun berimbang antara jenis kelamin laki-laki dan perempuan sejak PISA 2003 hingga PISA 2018. Pada PISA 2018, proporsi siswa laki-laki subjek PISA (terhadap total anak usia 15 tahun di Indonesia) sebesar 42% dan proporsi siswa perempuan 43%.

2.1.3.2. Proporsi siswa berdasarkan bahasa percakapan sehari-hari

Berdasarkan karakteristik penggunaan bahasa dalam percakapan sehari-hari, proporsi siswa penutur Bahasa Indonesia selalu lebih kecil dibandingkan dengan siswa penutur bahasa daerah dan bahasa lainnya. Pada PISA putaran 2003 hingga 2012 perbandingan proporsi dua kelompok kategori ini relatif stabil. Pada PISA 2015 ada tren penurunan proporsi siswa penutur bahasa Indonesia. Saat itu, dibandingkan dengan total populasi anak usia 15 tahun, proporsi siswa PISA penutur bahasa Indonesia sebesar 25%, sementara pengguna bahasa daerah atau bahasa lain dalam percakapan sehari-hari mencapai 42%.

Pada PISA 2018, proporsi siswa penutur nonbahasa Indonesia meningkat pesat hingga mencapai 59% populasi anak usia 15 tahun, sementara siswa penutur bahasa Indonesia dalam percakapan sehari-hari hanya 22%.

Salah faktor penyebab peningkatan proporsi siswa penutur non-bahasa Indonesia dalam PISA 2018 adalah perubahan metode identifikasi bahasa percakapan sehari-hari. PISA 2018 memungkinkan klarifikasi terhadap informasi siswa, antara informasi tentang bahasa yang digunakan sehari-hari dengan informasi tentang bahasa yang digunakan saat berkomunikasi dengan orang tua dan saudara. Definisi bahasa sehari-hari yang dipakai sebagai acuan dalam PISA 2018 adalah bahasa ibu atau bahasa pertama yang dikenalkan orang tua kepada anak.

2.1.3.3. Proporsi siswa berdasarkan status kepemilikan sekolah

Berdasarkan status kepemilikan sekolah, proporsi siswa sekolah negeri selalu lebih besar dibandingkan dengan siswa sekolah swasta.

Proporsi siswa sekolah negeri meningkat tajam, sekitar 7% pada PISA 2006 dan 2012. Sementara peningkatan proporsi siswa sekolah swasta lebih landai, 2%–3% pada PISA 2003 hingga PISA 2015. Pada PISA 2018, proporsi siswa sekolah swasta naik 9%, menyebabkan perbedaan proporsi siswa sekolah negeri dan sekolah swasta menyempit, menyerupai kondisi PISA 2003.

2.1.3.4. Proporsi siswa berdasarkan jenjang pendidikan dan jenis sekolah

Data menarik tampak dalam karakteristik populasi PISA berdasarkan jenjang pendidikan dan jenis sekolah. Meski proporsi angka cakupan siswa pada jenjang pendidikan SMP/MTs atau

kelas 7–9 naik secara konsisten, sejalan dengan kenaikan angka cakupan populasi, grafik kenaikannya bergerak lebih landai dibandingkan dengan grafik angka cakupan populasi. Ini menunjukkan kontribusi jenjang pendidikan SMP/MTs terhadap populasi PISA terus berkurang. Sebaliknya kontribusi jenjang pendidikan SMA/ sederajat bertambah. Hal ini menunjukkan bahwa tingkat pencapaian pendidikan siswa usia 15 tahun di Indonesia kian baik sebab semakin besar proporsi anak Indonesia usia 15 tahun yang duduk di jenjang pendidikan kelas 10–12 (SMA/ sederajat).

Tren menarik pada PISA 2018 adalah kenaikan tajam proporsi siswa SMK, menyerupai kenaikan pada PISA 2015. Pada PISA 2018, proporsi siswa SMK meningkat dari 11% ke 17%. Meski demikian, secara umum proporsi siswa sekolah umum (SMP dan SMA) selalu lebih besar dibandingkan dengan sekolah kejuruan dan sekolah agama (MTs, MA, SMK).

2.1.3.5. Proporsi siswa PISA berdasarkan status sosial ekonomi

Semenjak PISA 2003–2015, perbandingan antara siswa berlatar belakang sosial ekonomi kurang mampu dan yang mampu relatif stabil. Siswa berstatus sosial ekonomi kurang mampu adalah yang memiliki indeks sosial ekonomi di bawah nilai rata-rata indeks sosial ekonomi Indonesia. Pada PISA 2018 terjadi sedikit pergeseran. Proporsi siswa populasi PISA berlatar belakang sosial ekonomi mampu terhadap total populasi anak usia 15 tahun meningkat lebih tajam, yaitu 10%, dibandingkan dengan siswa dari kalangan status ekonomi kurang mampu yang hanya naik 6%. Meski demikian, pada setiap putaran PISA, proporsi siswa berlatar belakang status sosial ekonomi kurang mampu selalu lebih besar dibandingkan dengan siswa berstatus sosial ekonomi di atas rata-rata.

2.1.3.6. Proporsi siswa PISA berdasarkan lokasi sekolah

Pada PISA 2003, kontribusi terbesar terhadap angka cakupan populasi PISA disumbangkan oleh sekolah-sekolah di pedesaan, diikuti sekolah di ibu kota kabupaten, ibu kota provinsi, ibu kota kecamatan, dan terakhir sekolah di kota besar. Hal ini tergambarkan dalam proporsi masing-masing kategori terhadap total anak usia 15 tahun. Proporsi siswa yang bersekolah di desa sebesar 14%, di ibu kota kabupaten 12%, ibu kota provinsi 10%, ibu kota kecamatan 6%, dan terakhir di kota besar sebesar 3%.

Sejak PISA 2006 komposisinya berubah. Kontributor terbesar terhadap angka cakupan populasi PISA 2006 adalah sekolah-sekolah di ibu kota kecamatan, diikuti sekolah-sekolah di desa. Hal ini menyebabkan proporsi terbesar kategori siswa PISA berdasarkan lokasi sekolah adalah siswa yang bersekolah di kota kecamatan (23%), diikuti siswa di sekolah-sekolah di pedesaan (14%). Sementara sekolah-sekolah di ibu kota kabupaten dan ibu kota provinsi silih berganti dalam menempati urutan ketiga.

Pada PISA 2018, kontribusi sekolah di pedesaan dan kecamatan terhadap angka cakupan populasi PISA sebenarnya turun cukup tajam yaitu siswa sekolah di desa turun dari 30% pada

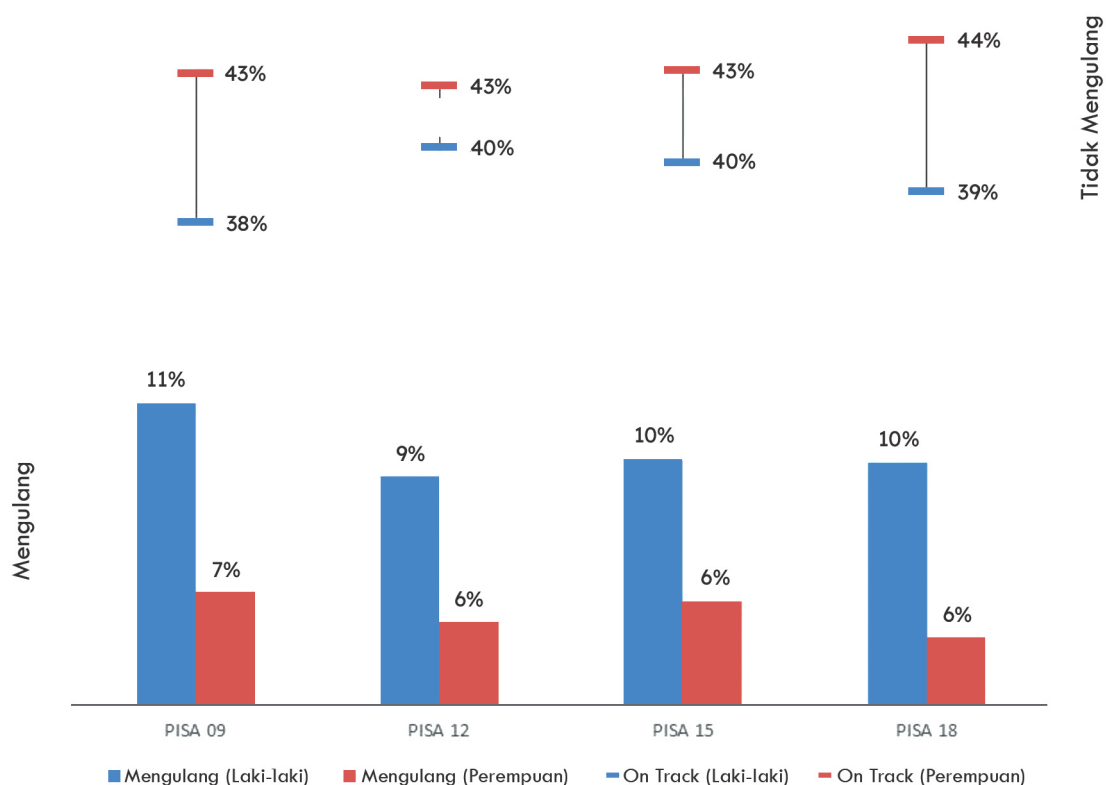
PISA 2015 menjadi 22% pada PISA 2018, sementara siswa sekolah di kota kecamatan turun dari 41% pada PISA 2015 menjadi 38%. Meski demikian, proporsi siswa di sekolah-sekolah di pedesaan terhadap total anak usia 15 tahun hanya turun 1%, dari 20% pada PISA 2015 menjadi 19%. Sementara proporsi siswa sekolah-sekolah di kota kecamatan justru naik dari 28% menjadi 33%.

Peningkatan tajam dalam proporsi terhadap total anak usia 15 tahun terjadi pada kategori siswa pada sekolah di kota kabupaten, dari 9% ke 14%; dan ibu kota provinsi, dari 4% menjadi 9%. Sebaliknya, proporsi siswa di kota besar yang sempat naik menjadi 5% pada PISA 2015, pada PISA 2018 turun lagi menjadi 2%, sama seperti proporsinya pada PISA 2012.

2.1.4. Pencapaian tingkat pendidikan siswa usia 15 tahun menurut gender

Pada 2003, pemerintah Indonesia memberlakukan Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. Salah satu pasalnya mengatur, “Setiap warga negara yang berusia tujuh sampai dengan lima belas tahun wajib mengikuti pendidikan dasar” (Pasal 9 UU No. 20/2003). Sebagai pelaksanaan amanat undang-undang ini, pemerintah menyelenggarakan Program Wajib Belajar Sembilan Tahun. Dampak dari program tersebut adalah kian banyak anak Indonesia, laki-laki dan perempuan, mengenyam pendidikan 6 tahun di tingkat sekolah dasar dan 3 tahun di tingkat sekolah menengah pertama. Jika sebelumnya anak perempuan cenderung mengalami diskriminasi dalam akses pendidikan, kini kian besar persentase anak perempuan yang masuk sekolah formal dan melanjutkan pendidikan ke tingkat lebih tinggi. BPS merilis data, pada 2018 persentase anak Indonesia yang menyelesaikan pendidikan kelas 6 mencapai 98% (BPS, 2019a).

Gambar 2.3 menunjukkan perbandingan perkembangan tingkat pendidikan siswa PISA Indonesia berdasarkan gender. Sejak PISA 2009 hingga PISA 2015, persentase siswa perempuan usia 15 tahun yang menempuh jenjang pendidikan sesuai dengan perkembangan pendidikannya (*on track*) sebesar 43%. Pada PISA 2018 angka ini naik menjadi 44%. Di kalangan siswa laki-laki, persentasenya naik dari 38% pada PISA 2009 menjadi 40% pada PISA 2012 dan 2015, dan turun lagi menjadi 39% PISA 2018. Grafik pada gambar 2.3 yang dihasilkan dengan Analisis *chi square* menunjukkan frekuensi siswa perempuan dan laki-laki yang mengenyam pendidikan di tingkat sesuai perkembangan normal tingkat pendidikan siswa Indonesia (*on track*).



Keterangan: Sekitar 2% siswa tidak menjawab pertanyaan yang terkait dengan mengulang kelas pada PISA 2018 dan 2012, serta sekitar 1% siswa tidak menjawab pertanyaan tersebut pada PISA 2015 dan 2009.

Gambar 2.3. Perbandingan perkembangan pendidikan siswa 15 tahun Indonesia berdasarkan gender dalam tiga putaran PISA terakhir

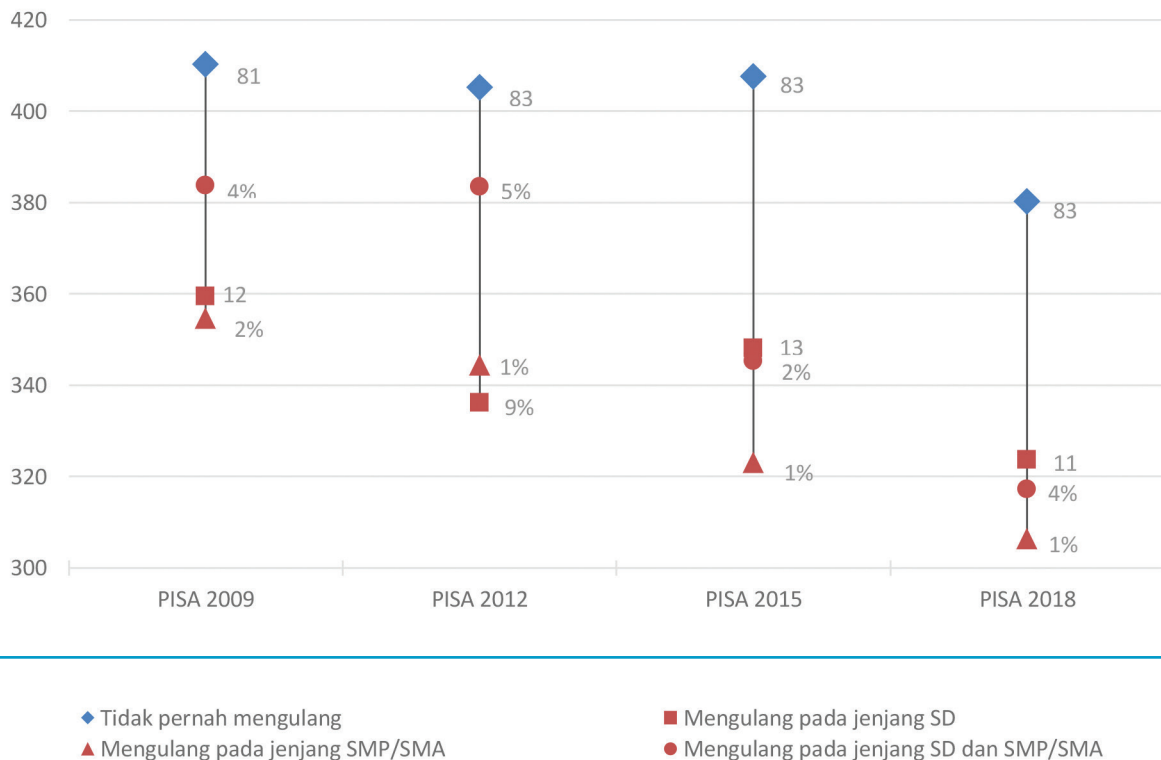
2.1.5. Siswa mengulang kelas di Indonesia

Umumnya siswa Indonesia usia 15 tahun yang lancar perkembangan pendidikannya duduk di kelas 9 atau 10. Siswa yang pada usia ini duduk di kelas lebih rendah bisa jadi mengalami pengulangan kelas.

Seperti ditunjukkan dalam Gambar 2.3, terdapat 18% siswa yang pernah mengulang kelas pada PISA 2009. Jumlah ini turun jadi 15% pada PISA 2012 tetapi kembali naik menjadi 16% pada PISA 2015 dan PISA 2018. Tampak bahwa sebagian besar siswa mengulang kelas adalah laki-laki, dengan perkembangan berturut-turut sejak PISA 2009 hingga PISA 2015 sebesar 11%, 9%, dan 10%. Sementara siswa perempuan yang mengulang kelas hanya 7% pada PISA 2009, lalu turun dan bertahan di angka 6% selama tiga putaran terakhir PISA.

Gambar 2.4 menyajikan dua jenis informasi. Informasi pertama adalah perkembangan proporsi siswa usia 15 tahun yang pernah mengulang kelas di tiap jenjang pendidikan sejak PISA 2009 hingga PISA 2018. Paling banyak siswa mengulang kelas di jenjang pendidikan Sekolah Dasar, yaitu antara 9% hingga 12%. Siswa yang mengulang kelas di jenjang pendidikan SMP atau SMA

sebanyak 1% hingga 2%. Sementara siswa yang mengulang kelas di jenjang pendidikan SD dan mengulang pula di jenjang pendidikan SMP/SMA berkisar 2%–5%. PISA 2009, persentase siswa yang tidak pernah mengulang kelas terhadap total populasi PISA adalah 81%, lalu naik jadi 83% pada tiga PISA terakhir.



Gambar 2.4. Tren kemampuan membaca siswa 15 tahun Indonesia berdasarkan pernah tidaknya mengulang kelas.

Jenis informasi kedua adalah tren kemampuan membaca siswa usia 15 tahun berdasarkan pernah-tidaknya mengulang kelas. Dalam Gambar 2.9 tampak selisih perolehan nilai literasi membaca yang besar antara siswa yang tidak pernah mengulang kelas dengan yang pernah mengulang kelas. Pada PISA 2018 misalnya, selisih nilai tes membaca siswa yang tidak pernah mengulang kelas dengan yang mengulang kelas saat SD sebesar 57 poin; di jenjang SMP/SMA 74 poin; dan dengan yang mengulang kelas di jenjang SD dan SMP/SMA 63 poin.

Hasil tes PISA membenarkan temuan Ikeda dan Garcia (2013). Keduanya menyatakan, siswa yang tidak pernah mengulang kelas cenderung memiliki kemampuan lebih tinggi dan memiliki sikap yang lebih positif terhadap sekolah (Ikeda & Garcia, 2013).

Tujuan dari pengulangan kelas adalah memberi waktu kepada siswa agar mampu menyusul ketertinggalannya dari siswa lain. Dalam hal ini, guru merasa mereka belum siap untuk mengikuti pelajaran di tingkat lebih tinggi. Pertimbangannya, untuk kurikulum yang bersifat kumulatif dan penguasaan bahan pelajaran di jenjang selanjutnya bergantung pada kuatnya pemahaman atas pelajaran di jenjang lebih rendah, membolehkan siswa naik kelas tanpa

mempertimbangkan penguasaan materi akan menempatkan siswa pada posisi lebih sulit di kelas selanjutnya.

Tetapi pengulangan kelas bisa menjadi kebijakan mahal karena butuh biaya besar dan memperlambat siswa menyelesaikan studi (OECD, 2013). Sejumlah kajian dan riset yang meliputi beragam disiplin, negara, dan berbagai periode waktu secara pokok menemukan akibat negatif pengulangan kelas terhadap prestasi akademik (Jimerson, 2001). Hal ini karena pengulangan kelas menjadi penanda mencolok dari kekurangmampuan yang justru akan menstigma anak-anak. Siswa yang mengulang kelas sering memperlihatkan perilaku dan sikap negatif terhadap sekolah (Finn, 1989, Gottfredson, Fink & Graham, 1994) dan lebih besar kemungkinan akan putus sekolah (Jacob & Lefgren, 2004; Manacorda, 2012). Ditambah lagi, dampak positif jangka pendek pengulangan kelas tampak menurun dari waktu ke waktu (Allen et al, 2009).

Dalam konteks Indonesia, perbedaan kemampuan membaca antara siswa yang pernah dan tidak mengulang kelas sangat mencolok. Perbedaan rata-rata nilai membaca PISA antara siswa yang pernah mengulang kelas dengan siswa yang tidak pernah mengulang kelas sebesar 60 poin ($t(11.991)=13, p<0,01$), setara dengan 2 tahun ajaran pendidikan.

Selain itu, bagi sebagian besar siswa, pengulangan kelas berisiko lebih besar. Banyak orang setuju bahwa prestasi, perilaku, dan motivasi merupakan alasan kuat dalam membuat keputusan siswa mana yang harus mengulang; dan data PISA jelas menunjukkan hubungan tersebut. Yang mengkhawatirkan, meski data prestasi, perilaku, dan motivasi siswa tampak cukup, namun terdapat data lain yang menunjukkan bahwa di Indonesia, siswa dari latar belakang sosial ekonomi kurang mampu secara signifikan menunjukkan kecenderungan mengulang kelas lebih besar dibandingkan dengan siswa berlatar belakang sosial ekonomi mampu; dan siswa laki-laki secara signifikan memiliki risiko mengulang kelas lebih besar dibandingkan dengan siswa perempuan.

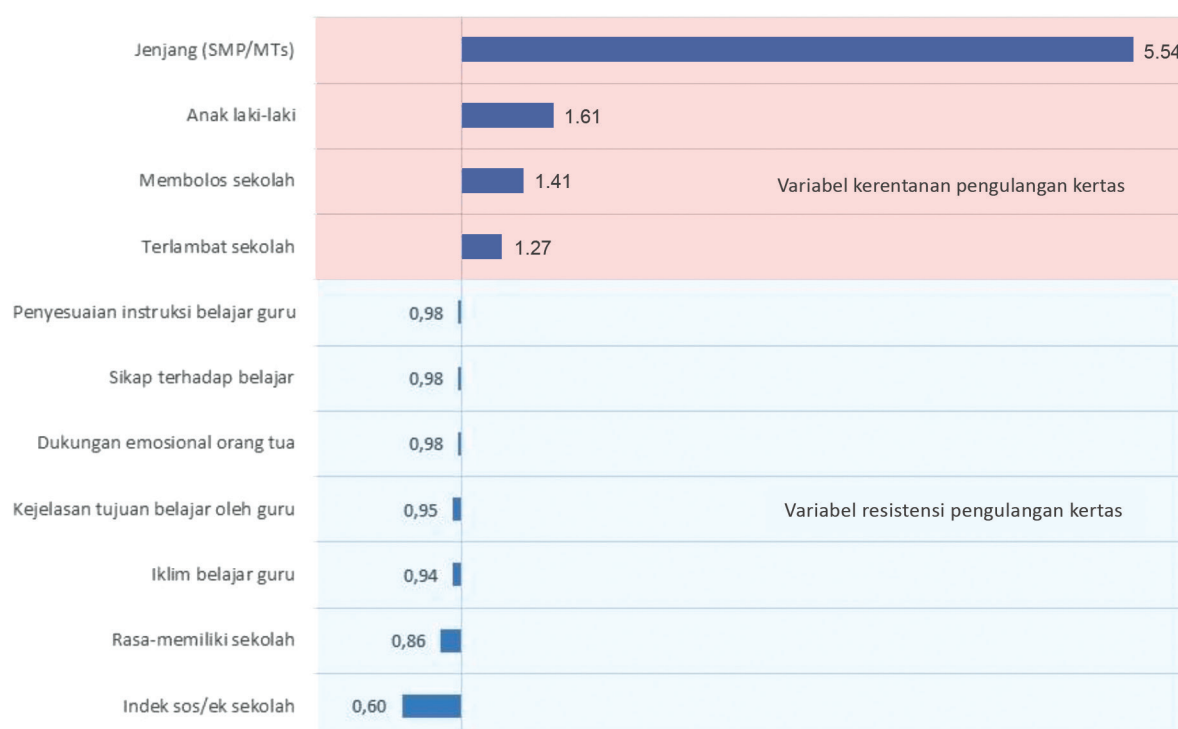
Gambar 2.5 menunjukkan karakteristik siswa mengulang kelas di Indonesia. Ada empat variabel yang berasosiasi positif kuat dengan siswa ulang kelas (variabel kerentanan). Sementara variabel yang asosiasi negatif dengan siswa ulang kelas (variabel resistensi) berjumlah tujuh.

Siswa jenjang SMP (SMP dan MTs); siswa laki-laki; siswa yang sering membolos sekolah; dan siswa yang terlambat masuk sekolah berisiko mengulang kelas lebih besar. Siswa di jenjang SMP memiliki kemungkinan 5,5 kali lipat mengulang kelas dibandingkan dengan siswa di jenjang SMA/ sederajat. Siswa laki-laki 1,6 kali lebih besar berpeluang mengulang kelas daripada siswa perempuan. Siswa pembolos 1,4 kali lebih berisiko mengulang kelas dibandingkan dengan siswa yang disiplin masuk sekolah. Siswa yang sering terlambat tiba di sekolah berkemungkinan 1,3 kali lebih besar untuk mengulang kelas dibandingkan dengan siswa yang tiba tepat waktu.

Sebaliknya, siswa dengan rata-rata indeks sosial ekonomi tinggi; siswa dengan *rasa-memiliki* sekolah yang tinggi; siswa dengan guru yang mampu membangun iklim belajar yang baik; siswa

dengan guru yang jelas dalam menjelaskan tujuan belajar; siswa yang mendapat dukungan emosional dari orang tua; siswa yang memiliki sikap belajar baik; serta siswa dengan guru yang mampu mengadaptasi instruksi belajar sesuai kondisi siswa, berasosiasi negatif dengan siswa mengulang kelas.

Perlu digarisbawahi bahwa faktor-faktor di atas tidak dapat diartikan sebagai faktor penyebab siswa mengulang kelas atau sebaliknya, melainkan merupakan faktor-faktor yang membantu dalam identifikasi kemungkinan siswa mengulang kelas.



Gambar 2.5. Karakter kerentanan siswa terhadap pengulangan kelas

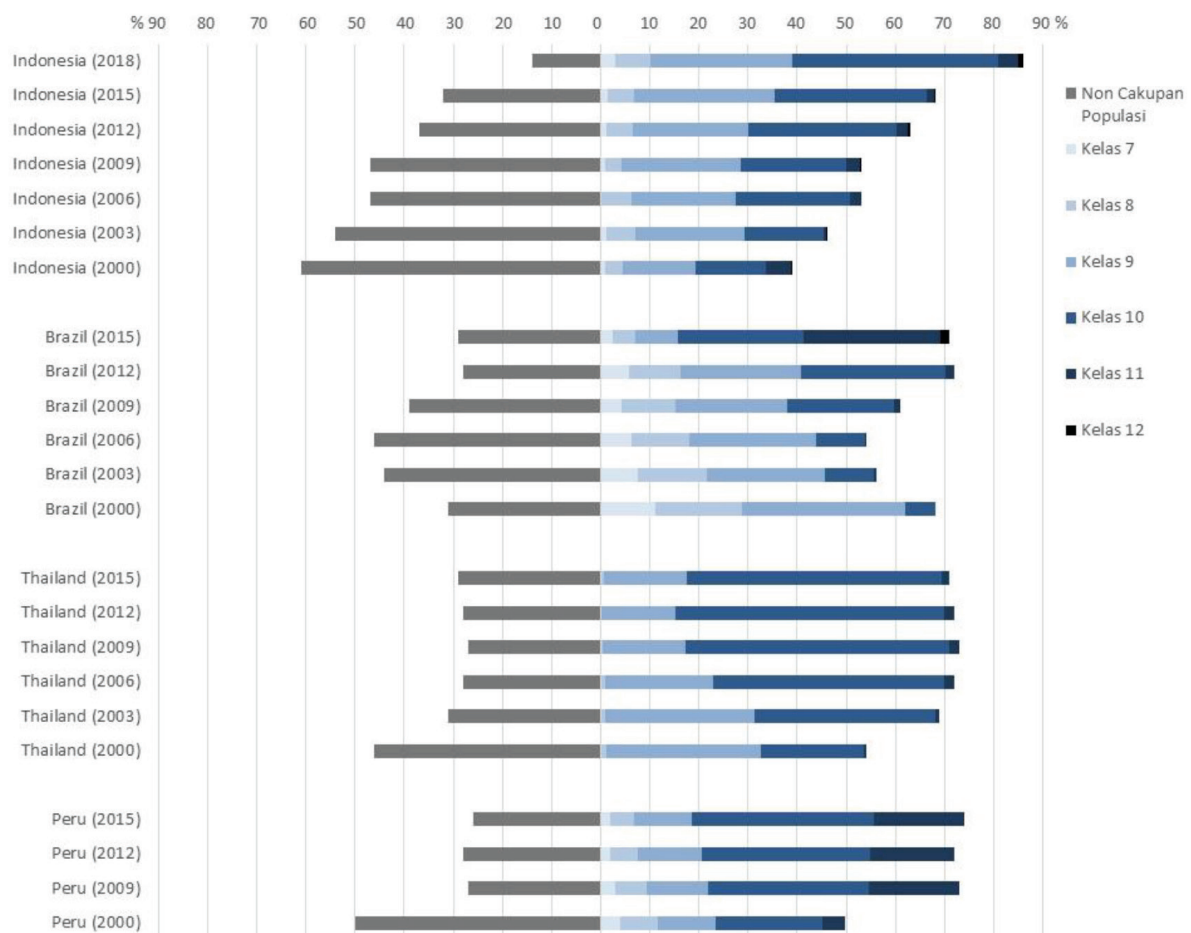
Siswa bernilai tinggi pada variabel yang berasosiasi positif dengan mengulang kelas dan nilai rendah pada variabel yang berasosiasi negatif memiliki kemungkinan mengulang kelas sebesar 55%. Sebaliknya, siswa bernilai rendah pada variabel yang berasosiasi positif dengan mengulang kelas dan nilai tinggi pada variabel yang berasosiasi negatif memiliki kemungkinan mengulang kelas kurang dari 1%. Model yang dikemukakan dalam Gambar 2.5 menjelaskan sekitar 22% dari varian pengulangan kelas oleh siswa (berdasarkan *Nagelkerke R²*).

Pengulangan kelas seringkali merupakan praktik yang kurang adil dan berbiaya besar, baik untuk siswa sendiri, yang menjadi terstigma karenanya, maupun sistem sekolah secara keseluruhan. Selain itu, pengulangan kelas menurunkan semangat guru untuk mendiagnosis dan mengangkat persoalan siswa yang kurang berprestasi di ruang kelas mereka. Dalam sistem pendidikan yang menghalangi praktik pengulangan kelas, guru cenderung lebih bertanggung jawab terhadap proses belajar siswa (OECD, 2011).

2.1.6. Pencapaian tingkat pendidikan Indonesia dibandingkan secara internasional

Bagian ini membahas perbandingan pencapaian tingkat pendidikan siswa 15 tahun di Indonesia dengan sejumlah negara lain yang memiliki kesamaan karakteristik dalam tingkat pendapatan, kawasan, dan perolehan nilai PISA pada beberapa putaran terakhir. Untuk negara-negara dengan tingkat pendapatan menyerupai Indonesia, yang cocok sebagai pembanding adalah Peru. Penghasilan bersih bruto-paritas daya beli negara ini kurang lebih sama dengan Indonesia (World Bank, 2019). Thailand dipilih karena terletak di kawasan Asia Tenggara. Sementara negara-negara yang memiliki kesamaan dengan Indonesia dalam perolehan nilai PISA pada sejumlah putaran terakhir adalah Brasil dan Peru.

Perbandingan pencapaian tingkat pendidikan siswa populasi PISA di Indonesia, Brasil, Peru, dan Thailand disajikan dalam Gambar 2.6. Putaran PISA yang digunakan sebagai acuan adalah PISA 2000 hingga PISA 2015.



Sumber: OECD, 2016a; OECD, 2016b

Gambar 2.6. Pencapaian tingkat pendidikan pada usia 15 tahun di Indonesia dibandingkan dengan Beberapa Negara Peserta PISA (Brasil, Thailand, dan Peru)

Sebagaimana tampak dalam Gambar 2.6, sejak PISA 2000 hingga PISA 2018, siswa Indonesia usia 15 tahun paling banyak berada di jenjang pendidikan kelas 9 dan 10 atau 3 SMP/ sederajat dan 1 SMA/ sederajat. Karena angka cakupan populasi PISA terus naik, proporsi siswa usia 15 tahun di kelas 9 dan 10 terhadap total anak Indonesia berusia 15 tahun juga terus naik, dari 29% pada PISA 2000 menjadi 71% pada PISA 2018.

Brasil menunjukkan perkembangan berbeda dibandingkan dengan Indonesia. Pada PISA 2000, mayoritas siswa PISA Brasil berada di bangku kelas 7 hingga 9. Proporsinya terhadap total anak usia 15 tahun adalah 11% di kelas 7, 18% di kelas 8, dan 33% di kelas 9. Pada PISA 2003 komposisi ini berubah menjadi lebih banyak siswa duduk di kelas 8 hingga 10. Pada PISA 2006, 12% anak usia 15 tahun di Brasil berada di kelas 8; 26% di kelas 9; dan 10% di kelas 10. Pada PISA 2009 dan 2012, proporsi siswa PISA kelas 10 naik menjadi 22% dan 29%.

Pada PISA 2015, terjadi lonjakan besar dalam proporsi siswa kelas 11 terhadap total anak usia 15 tahun di Brasil, naik dari 1% pada PISA 2009 dan 2% saat PISA 2012, menjadi 28% saat PISA 2015 diadakan. Sebaran siswa PISA Brasil menjadi lebih terkonsentrasi di kelas 10 dan 11. Sementara proporsi siswa di kelas 8 dan 9 masing-masing tinggal 5% dan 9%. Data ini menunjukkan keberhasilan Brasil berhasil meningkatkan pencapaian tingkat pendidikan anak usia 15 tahun, dari rata-rata berada di kelas 8 dan 9 menjadi kelas 10 dan 11.

Perkembangan pencapaian tingkat pendidikan siswa usia 15 tahun di Thailand berbeda lagi. Sejak PISA 2003 hingga PISA 2015, sebesar 52% sampai 71% anak usia 15 tahun di negeri ini berada di jenjang pendidikan kelas 9 dan 10, namun dengan pergeseran komposisi menjadi lebih banyak berada di kelas 10. Pada PISA 2000, sebesar 32% anak Thailand usia 15 tahun duduk di kelas 9 dan 21% di kelas 10. Saat PISA 2009 diadakan, proporsi anak usia 15 tahun yang duduk di kelas 10 mencapai 54%, sementara yang duduk di kelas 9 turun menjadi 17%.

Di Peru, perkembangan pencapaian tingkat pendidikan siswa usia 15 tahun relatif stagnan. Pada PISA 2000, angka cakupan populasi PISA sebesar 50%, sementara tingkat pencapaian pendidikannya terkonsentrasi di kelas 9 dan 10 (12% dan 22% anak usia 15 tahun). Pada PISA 2009, angka cakupan populasi PISA naik jadi 73%, proporsi anak yang duduk di kelas 9 tetap 12%; yang duduk di kelas 10 naik jadi 33%; dan yang duduk di kelas 11 naik dari 5% pada PISA 2000 menjadi 19%. Semenjak itu hingga PISA 2015, proporsi siswa terhadap anak usia 15 tahun relatif konstan, demikian pula angka cakupan populasi PISA tidak banyak berubah.

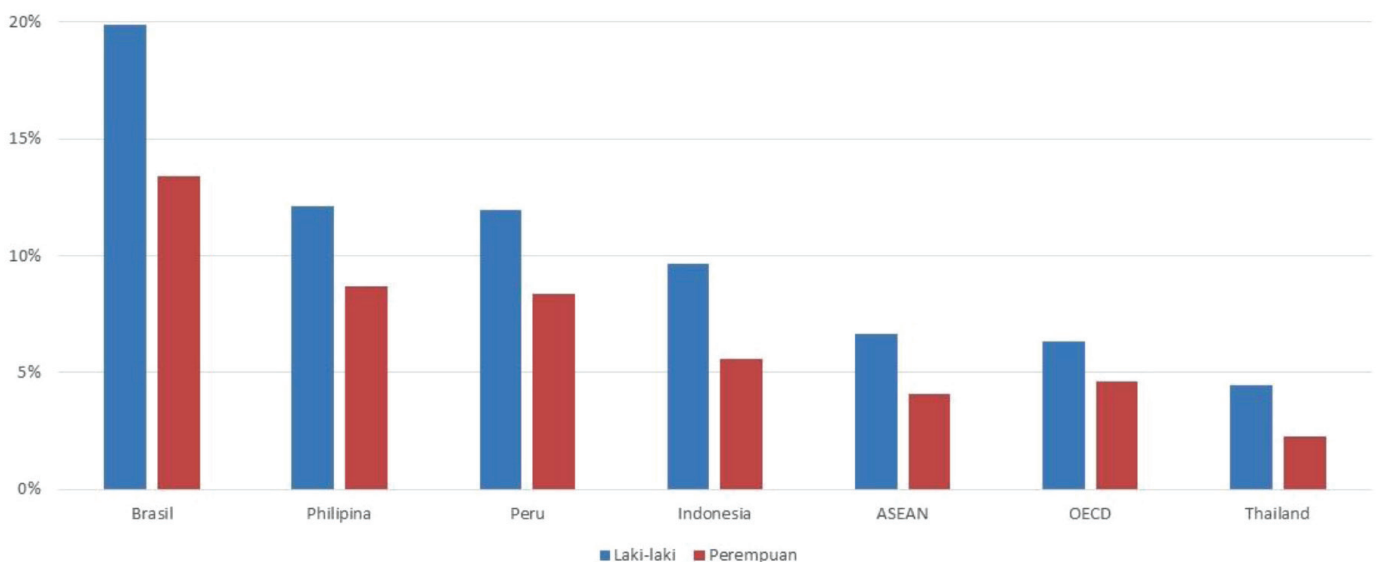
Variasi jenjang kelas pada saat anak memasuki usia 15 tahun di negara-negara peserta PISA berkaitan erat dengan pengalaman mengulang kelas. Di Indonesia, variasi jenjang kelas siswa berkaitan erat dengan pengalaman mengulang kelas dan umur saat masuk sekolah dasar (OECD, 2016b). Sekitar 7% siswa yang berada di kelas 9 menyatakan pernah mengulang kelas, 2% di antaranya mengulang lebih dari dua kali.

Menarik bahwa meski tingkat pencapaian pendidikan anak usia 15 tahun di Brasil lebih tinggi dibandingkan dengan Indonesia, yaitu proporsi siswa usia 15 tahun yang duduk di kelas 11

lebih banyak, persentase siswa mengulang kelas di Brasil ternyata lebih besar dibandingkan dengan Indonesia. Gambar 2.7 menunjukkan bahwa 34% siswa 15 tahun di Brasil, terdiri dari 15% siswa perempuan dan 19% siswa laki-laki, pernah mengulang kelas. Angka ini lebih dari dua kali lipat persentase siswa usia 15 tahun yang mengulang kelas di Indonesia.

Persentase siswa usia 15 tahun yang mengulang kelas di Thailand cukup menarik sebab lebih rendah, kurang dari separuh rasio negara-negara maju anggota OECD yang sebesar 12%.

Kenyataan menarik lain, komposisi jenis kelamin siswa usia 15 mengulang kelas di Brasil, Peru, Indonesia, dan negara-negara OECD menunjukkan kesimpulan serupa pembahasan dalam bagian 2.1.5, yaitu persentase siswa laki-laki mengulang kelas lebih besar dibandingkan dengan siswa perempuan.



Gambar 2.7. Perbandingan persentase pengulangan kelas antara Indonesia dengan beberapa negara PISA (Brasil, Peru, dan Thailand) dan negara-negara OECD berdasarkan data PISA 2015

2.2. Capaian PISA Indonesia

Cara termudah merangkum nilai siswa suatu negara dan menilai posisi relatifnya terhadap negara pembanding adalah melalui nilai rata-rata hasil tes PISA di setiap bidang yang dinilai. Namun PISA juga menggambarkan nilai siswa menurut tingkat kompetensi (lihat Tabel 2.1, 2.2, dan 2.3). Deskripsi tingkat kompetensi di setiap bidang menjelaskan kemampuan minimum yang harus dimiliki oleh siswa berumur 15 tahun setelah menyelesaikan pendidikan tingkat menengah pertama (SMP/ sederajat).

Tingkat kompetensi minimum dalam penilaian PISA adalah tingkat 2. Tingkat kompetensi minimum merupakan tingkat yang menunjukkan bahwa siswa mampu menyelesaikan soal

yang membutuhkan kemampuan minimum seturut standar internasional dan menunjukkan ciri berpikir mandiri. Tingkat kompetensi yang sama juga digunakan dalam memonitoring target Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (*Sustainable Development Goals*, SDGs) bidang pendidikan poin 4.1. Diharapkan pada tahun 2030 semua anak menyelesaikan pendidikan dasar (SD dan SMP) yang gratis, adil, dan berkualitas dengan hasil yang relevan dan efektif (United Nations, 2017).

Tabel 2.1. Tingkat kompetensi membaca PISA

Tingkat	Batas Skor Bawah	Karakteristik Soal
6	698	Soal-soal pada tingkat ini meminta siswa membuat lebih dari satu kesimpulan, perbandingan, dan perbedaan yang harus rinci serta tepat. Soal-soal pada tingkat ini membutuhkan jawaban yang memperlihatkan pemahaman menyeluruh serta terperinci atas satu atau lebih teks dan dapat mencakup penyatuan informasi dari teks yang jumlahnya lebih dari satu. Soal-soal mungkin meminta pembaca untuk mengolah gagasan yang tidak biasa, yang dibenturkan pada informasi yang tepercaya, untuk selanjutnya menghasilkan kategori-kategori abstrak untuk penafsiran. Soal-soal yang mengandung perintah renungan dan evaluasi meminta pembaca untuk membuat hipotesis atau menilai secara kritis teks yang kompleks tentang topik yang tidak biasa dengan mempertimbangkan berbagai kriteria atau perspektif, dan mengaplikasikan pemahaman yang rumit dari pandangan dari luar teks. Jawaban mantap bagi soal-soal baca dan petiklah informasi pada tingkat ini adalah ketepatan analisis dan perhatian yang saksama terhadap detail yang hanya tersirat di dalam teks.
5	626	Soal-soal pada tingkat ini yang mencakup perintah untuk memetik informasi meminta pembaca untuk menemukan dan menghimpun potongan informasi yang diselipkan secara tersembunyi di dalam teks, menyiratkan mana informasi di dalam teks yang sesuai. Soal-soal perenungan meminta pembaca melakukan evaluasi atau hipotesis kritis untuk menggambarkan pengetahuan khusus. Soal-soal penafsiran dan perenungan membutuhkan pemahaman menyeluruh dan terperinci atas teks yang isi atau bentuknya tidak biasa. Dari kesemua proses membaca, soal-soal pada tingkat ini biasanya mencakup pengolahan konsep yang bertolak belakang dengan harapan.
4	553	Soal-soal pada tingkat ini yang mencakup perintah untuk memetik informasi meminta pembaca untuk menemukan dan menghimpun potongan-potongan informasi yang diselipkan di dalam teks. Sebagian soal pada tingkat ini meminta pembaca untuk menafsirkan makna nuansa bahasa di satu bagian teks dengan mempertimbangkan teks secara keseluruhan. Soal-soal penafsiran lainnya meminta pembaca untuk memahami dan mengaplikasikan kategori-kategori dalam sebuah konteks yang tidak biasa. Soal-soal perenungan pada tingkat ini meminta pembaca untuk menggunakan pengetahuan formal atau umum untuk membuat hipotesis atau mengevaluasi teks secara kritis. Pembaca harus memperlihatkan pemahaman akurat tentang teks yang panjang atau kompleks yang isi atau bentuknya mungkin tidak biasa.
		Soal-soal pada tingkat ini meminta pembaca untuk menemukan, dan dalam kondisi tertentu mengenali, hubungan antara sejumlah potongan informasi yang harus sesuai dengan beragam kondisi. Soal-soal penafsiran pada tingkat ini meminta pembaca untuk menggabungkan beberapa bagian teks untuk dapat mengidentifikasi

3	480	gagasan utamanya, memahami sebuah hubungan atau membaca makna dari sebuah kata atau frasa. Para pembaca harus mempertimbangkan berbagai ciri khas dalam membandingkan, membedakan, atau mengelompokkan. Seringkali informasi yang diminta bukanlah yang menonjol atau ada banyak informasi yang saling bertolak belakang; atau ada tantangan teks lain seperti gagasan yang berlawanan dengan harapan atau yang diredaksikan secara negatif. Soal-soal perenungan pada tingkat ini meminta jawaban berupa keterkaitan, perbandingan, dan penjelasan, atau bisa juga meminta pembaca untuk mengevaluasi ciri khas dari teks. Sebagian soal perenungan meminta pembaca untuk memperlihatkan pemahaman yang baik dari teks dalam kaitannya dengan pengetahuan sehari-hari yang biasa diketahui. Soal-soal lainnya tidak meminta pemahaman teks secara mendetail namun meminta pembaca untuk mengetengahkan pengetahuan yang kurang umum.
2	407	Sebagian soal pada tingkat ini meminta pembaca menemukan satu atau lebih potongan informasi yang mungkin perlu disimpulkan dan harus memenuhi persyaratan tertentu. Soal-soal lain meminta pembaca untuk mengetahui gagasan utama dalam sebuah teks, memahami hubungan, atau membaca makna di dalam satu bagian kecil teks yang tidak memiliki informasi menonjol dan pembaca harus membuat kesimpulan dalam tingkatan rendah. Soal-soal pada tingkat ini dapat mencakup perbandingan atau perbedaan berdasarkan satu ciri khas di dalam teks. Soal-soal perenungan pada tingkat ini biasanya meminta pembaca membuat perbandingan atau sejumlah pengaitan antara teks dengan pengetahuan dari luar dengan memasukkan pengalaman dan sikap pribadi.
1a	335	Soal-soal pada tingkat ini meminta pembaca untuk menemukan satu atau lebih potongan informasi yang tidak terikat; untuk mengetahui tema utama atau tujuan penulis dalam sebuah teks mengenai topik yang biasa, atau untuk membuat hubungan sederhana antara informasi di dalam teks dengan pengetahuan umum sehari-hari. Biasanya, informasi yang diminta di dalam teks cukup menonjol dan hanya ada sedikit atau tidak ada informasi yang bertolak belakang. Pembaca secara jelas diarahkan untuk mempertimbangkan faktor-faktor yang berkaitan di dalam soal dan di dalam teks.
1b	262	Soal-soal pada tingkat ini meminta pembaca untuk menemukan satu potongan informasi yang dinyatakan dan diposisikan dengan gamblang di dalam sebuah teks pendek yang susunan katanya mudah. Konteks dan tipe naskahnya biasa seperti narasi atau sebuah daftar pendek. Teks seperti ini biasanya memberikan kemudahan kepada pembaca seperti pengulangan informasi, gambar atau simbol-simbol biasa. Informasi yang bertolak belakang sedikit sekali. Dalam soal-soal yang memberikan perintah penafsiran, pembaca dapat diminta untuk membuat hubungan sederhana antara potongan-potongan informasi yang tata letaknya di dalam teks berdekatan.

Tabel 2.2. Tingkat kompetensi matematika PISA

Tingkat	Batas Skor Bawah	Karakteristik Soal
6	669	Pada Tingkat ini siswa dapat melakukan konseptualisasi, generalisasi, dan penggunaan informasi berdasarkan penyelidikan dan pemodelan matematika mereka tentang situasi-situasi soal kompleks, dan dapat menggunakan pengetahuan mereka dalam konteks yang relatif tidak baku. Siswa dapat mengaitkan sumber-sumber dan penggambaran informasi yang berbeda lalu dapat secara lentur menerjemahkan informasi-informasi tersebut. Siswa-siswa pada tingkat ini mampu berpikir dan berlogika matematika tingkat tinggi. Siswa-siswa ini dapat mengaplikasikan pandangan dan pemahaman ini, disertai dengan penguasaan operasi dan hubungan matematika baik simbolik maupun formal, untuk mengembangkan pendekatan dan strategi untuk menggempur situasi-situasi mutakhir. Siswa-siswa pada tingkat ini dapat merenungkan tindakan mereka, lalu merumuskan dan secara tepat mengomunikasikan tindakan dan perenungan tersebut terkait temuan, penafsiran, dan argumen serta kelayakannya terhadap situasi sebenarnya.
5	607	Pada Tingkat 5 siswa-siswa dapat mengembangkan dan mengerjakan soal menggunakan pemodelan matematika untuk situasi-situasi kompleks, mengidentifikasi batasan, dan merumuskan asumsi. Mereka dapat memilih, membandingkan, dan mengevaluasi strategi-strategi pemecahan masalah yang memadai untuk mengatasi soal-soal yang kompleks terkait dengan pemodelan matematika tersebut. Siswa-siswa pada tingkat ini dapat mengerjakan soal secara strategis menggunakan keluasan keterampilan berpikir dan berlogika mereka yang dikembangkan dengan baik, penggambaran terkait yang memadai, karakterisasi simbolik dan formal, serta pandangan mengenai situasi-situasi tersebut. Mereka mulai dapat merenungkan tentang upaya mereka dan dapat merumuskan serta mengomunikasikan penafsiran dan logika mereka.
4	545	Pada Tingkat 4 siswa dapat mengerjakan soal secara efektif dengan pemodelan matematika yang gamblang untuk situasi nyata yang kompleks yang mungkin meliputi batasan atau permintaan untuk membuat asumsi. Mereka dapat memilih dan menyatukan beragam penggambaran, antara lain penggambaran simbolik, dan mengaitkannya langsung dengan aspek-aspek situasi nyata. Siswa-siswa pada tingkat ini dapat mempergunakan keterbatasan jangkauan keterampilannya dan dapat memahami logika melalui suatu pandangan, dalam konteks yang mudah dipahami. Mereka dapat menyusun dan mengomunikasikan penjelasan dan argumen berdasarkan penafsiran, argumen, dan tindakan mereka.
3	482	Pada Tingkat 3 siswa dapat menjelaskan prosedur dengan lancar, termasuk yang membutuhkan keputusan tahap demi tahap. Penafsiran mereka cukup masuk akal untuk dijadikan dasar penyusunan pemodelan matematika sederhana atau untuk memilih dan mengaplikasikan strategi pemecahan masalah sederhana. Siswa-siswa pada tingkat ini dapat menafsirkan dan menggunakan penggambaran-penggambaran berdasarkan aneka sumber informasi dan melogikakannya langsung. Mereka biasanya memperlihatkan suatu kemampuan untuk mengerjakan soal persentase, pecahan, dan angka desimal, serta mengerjakan hubungan proporsi. Pemecahan masalah mereka menunjukkan bahwa mereka telah masuk ke dalam tataran penafsiran dan logika dasar.

2	420	Pada Tingkat 2, siswa dapat menafsirkan dan mengenali situasi dalam konteks yang hanya membutuhkan penyimpulan langsung saja. Mereka dapat menyarikan informasi relevan hanya dari satu sumber dan memanfaatkannya untuk satu cara penggambaran saja. Siswa-siswa pada tingkat ini dapat menjalankan algoritma, rumus, prosedur atau konvensi dasar untuk memecahkan masalah yang menggunakan bilangan cacah. Mereka mampu membuat penafsiran harfiah hasil yang diperoleh.
1	358	Pada Tingkat 1, siswa dapat menjawab pertanyaan yang mencakup konteks biasa dengan informasi relevan yang semuanya tersedia dan pertanyaannya juga diuraikan dengan jelas. Mereka mampu mengidentifikasi informasi dan menjalankan prosedur rutin berdasarkan instruksi langsung dalam situasi yang gamblang. Mereka dapat melakukan tindakan yang biasanya sangat jelas dan langsung mengikuti begitu saja stimuli yang diberikan.

Tabel 2.3. Tingkat kompetensi sains PISA

Tingkat	Batas Skor Bawah	Karakteristik Soal
6	708	Pada Tingkat 6, siswa dapat mengetengahkan beragam gagasan dan konsep ilmiah yang saling berkaitan mulai dari ilmu fisika, kehidupan dan bumi dan antariksa serta menggunakan pengetahuan prosedural dan epistemik untuk dapat menawarkan hipotesis penjelasan tentang fenomena, kejadian, dan proses ilmiah mutakhir atau untuk membuat prediksi. Dalam menafsirkan data dan bukti, mereka mampu memisahkan antara informasi yang relevan maupun tidak relevan dan dapat mengetengahkan pengetahuan dari luar ke dalam kurikulum sekolah yang normal. Mereka dapat membedakan antara argumen yang berdasarkan pada bukti dan teori ilmiah dan yang berdasarkan pada pertimbangan lain. Siswa yang mencapai Tingkat 6 dapat mengevaluasi rancangan eksperimen kompleks, studi lapangan, atau simulasi yang saling berlawanan dan dapat menjelaskan alasan pilihan mereka.
5	633	Pada Tingkat 5, siswa dapat menggunakan gagasan atau konsep ilmiah abstrak untuk menjelaskan fenomena, kejadian, dan proses yang tidak biasa dan lebih kompleks yang melibatkan berbagai rantai sebab akibat. Mereka mampu mengaplikasikan pengetahuan epistemik yang lebih rumit untuk mengevaluasi rancangan eksperimen alternatif dan memberikan alasan pilihan mereka dan menggunakan pengetahuan teori untuk menafsirkan informasi atau membuat prediksi. Siswa yang mencapai Tingkat 5 dapat mengevaluasi cara-cara menggali pertanyaan yang diberikan secara ilmiah dan menemukan batasan dalam penafsiran kumpulan data yang meliputi sumber-sumber dan akibat-akibat ketidak pastian dalam data ilmiah.
4	559	Pada Tingkat 4, siswa dapat menggunakan pengetahuan isi yang lebih abstrak atau lebih kompleks yang disebutkan di dalam teks atau dihafal, untuk menyusun penjelasan tentang kejadian dan proses yang lebih kompleks atau kurang biasa. Mereka dapat menjalankan eksperimen dengan memasukkan dua atau lebih variabel dalam konteks yang dibatasi. Mereka mampu menjelaskan alasan sebuah

		rancangan eksperimental dengan menggambarkan elemen-elemen pengetahuan prosedural dan epistemik. Siswa yang mencapai Tingkat 4 dapat menafsirkan data yang disimpulkan dari kumpulan data yang cukup kompleks atau konteks yang kurang biasa, menarik kesimpulan yang memadai yang melampaui data dan memberikan alasan akan pilihan mereka.
3	484	Pada Tingkat 3, siswa dapat menuliskan pengetahuan isi yang cukup kompleks untuk mengidentifikasi atau menyusun penjelasan tentang fenomena biasa. Dalam situasi yang kurang biasa atau lebih kompleks, mereka dapat menyusun penjelasan dengan penanda atau pendukung yang relevan. Mereka dapat menetengahkan elemen-elemen pengetahuan prosedural atau epistemik untuk menjalankan sebuah eksperimen sederhana dalam konteks yang dibatasi. Siswa yang mencapai Tingkat 3 mampu membedakan antara isu-isu ilmiah dan tidak ilmiah dan mengidentifikasi bukti untuk mendukung sebuah klaim ilmiah.
2	410	Pada Tingkat 2, siswa mampu menetengahkan pengetahuan isi sehari-hari dan pengetahuan prosedural dasar untuk mengidentifikasi penjelasan ilmiah yang memadai, menafsirkan data, dan mengidentifikasi pertanyaan yang disampaikan melalui rancangan eksperimental sederhana. Mereka dapat menggunakan pengetahuan ilmiah dasar atau sehari-hari untuk mengidentifikasi sebuah kesimpulan valid dari kumpulan data sederhana. Siswa yang mencapai Tingkat 2 memperlihatkan pengetahuan epistemik dasar dengan kemampuannya mengidentifikasi pertanyaan yang dapat diselidiki secara ilmiah.
1a	335	Pada Tingkat 1a, siswa mampu menggunakan pengetahuan isi dan prosedural dasar atau sehari-hari untuk mengenali atau mengidentifikasi penjelasan tentang fenomena ilmiah sederhana. Dengan dukungan, mereka dapat menjalankan penelitian ilmiah terstruktur yang menggunakan tidak lebih dari dua variabel. Mereka mampu mengidentifikasi hubungan sebab akibat atau keterkaitan dan menafsirkan data grafik dan visual yang membutuhkan persyaratan kognitif pada tingkatan bawah. Siswa yang mencapai Tingkat 1a dapat memilih penjelasan ilmiah terbaik untuk data yang disajikan dalam konteks biasa di tingkat pribadi, setempat, dan global
1b	261	Pada Tingkat 1b, siswa dapat menggunakan pengetahuan ilmiah dasar atau sehari-hari untuk mengenali aspek-aspek dalam fenomena biasa atau sederhana. Mereka mampu mengidentifikasi pola sederhana dalam data, mengenali istilah-istilah ilmiah dasar, dan mengikuti instruksi yang dinyatakan dengan gamblang untuk melakukan sebuah prosedur ilmiah.

Dalam bidang membaca, tingkat kompetensi minimum adalah tingkat yang menyatakan siswa mampu membaca teks sederhana dan biasa serta memahaminya secara harfiah; menghubungkan beberapa potongan informasi meskipun tanpa petunjuk yang dinyatakan jelas; menarik kesimpulan yang melampaui batasan informasi yang dinyatakan secara jelas; serta menghubungkan teks dengan pengalaman dan pengetahuan pribadi.

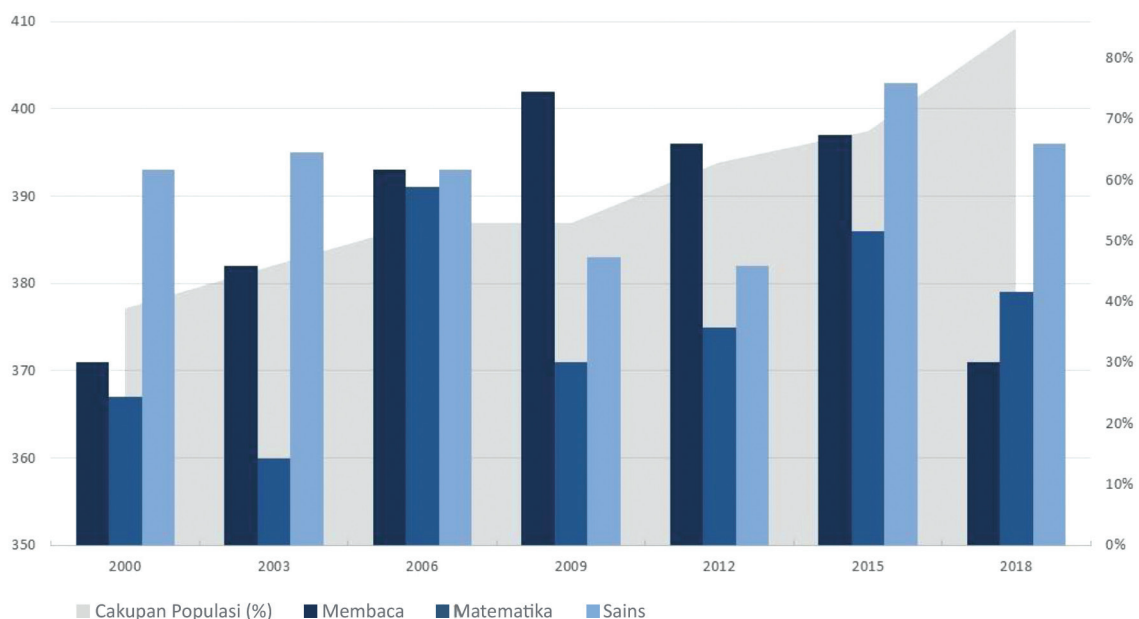
Tingkat kompetensi minimum dalam bidang matematika adalah tingkat yang menyatakan bahwa siswa dapat menggunakan prosedur rutin, contohnya operasi aritmatika, pada situasi dengan instruksi lengkap; serta menafsirkan dan mengetahui bagaimana sebuah situasi sederhana dapat dipaparkan secara matematis, seperti membandingkan jarak total dua rute yang berbeda atau mengonversi harga dalam mata uang lain.

Dalam bidang sains, tingkat kompetensi minimum adalah tingkat keterampilan yang menyatakan bahwa siswa mampu mengetengahkan pengetahuan tentang isi dan prosedur sains dasar untuk menafsirkan data, mengidentifikasi pertanyaan yang diajukan dalam sebuah eksperimen sederhana, atau mengidentifikasi apakah sebuah kesimpulan bersifat valid menurut data yang tersedia.

Membandingkan proporsi siswa di bawah dan di atas tingkat kompetensi minimum dan proporsi siswa yang meraih tingkat kompetensi tertinggi memungkinkan pengukuran tingkat nilai rata-rata, sekaligus pengukuran kapasitas sistem pendidikan Indonesia dalam memupuk keunggulan siswa dan memastikan standar minimal terjaga. Kapasitas sistem pendidikan merupakan salah satu aspek dalam mewujudkan sistem pendidikan yang inklusif, yang menjamin anak Indonesia meraih apa yang berharga dalam kehidupan mereka.

2.2.1. Kemampuan PISA siswa Indonesia

Nilai PISA Indonesia dalam tujuh putaran terakhir sekilas tampak kurang menggembirakan. Siswa Indonesia cenderung lemah di bidang matematika, kecuali pada PISA 2018, kemampuan membaca merupakan bidang terlemah. Sains adalah kompetensi terkuat siswa Indonesia. Pada lima dari tujuh putaran PISA, nilai kompetensi sains siswa Indonesia lebih tinggi dibandingkan dengan dua bidang lain. Hanya pada PISA 2006 dan 2012 nilai rata-rata kompetensi sains berada di bawah nilai rata-rata kompetensi membaca.



Gambar 2.8. Nilai PISA bidang membaca, matematika, dan sains Indonesia dalam tujuh putaran PISA

Gambar 2.8 menceritakan gerak fluktuatif nilai rata-rata kompetensi membaca, matematika, dan sains siswa Indonesia sejak putaran pertama PISA di tahun 2000 hingga yang terkini pada 2018.

Pada empat putaran pertama PISA, nilai rata-rata kemampuan membaca siswa Indonesia bergerak naik. Pada PISA 2000, Indonesia memperoleh nilai rata-rata 371. Pada PISA 2009 nilai rata-rata kemampuan membaca naik jadi 402, skor tertinggi yang pernah Indonesia raih. Dalam tiga putaran terakhir PISA, nilai rata-rata kemampuan membaca menurun dan mencapai angka terendah PISA 2018, 371 poin, sama dengan perolehan nilai rata-rata pada PISA putaran pertama 18 tahun sebelumnya.

Di bidang matematika, nilai rata-rata tes PISA siswa Indonesia bergerak fluktuatif. Nilai rata-rata terendah diperoleh dalam PISA 2003, sebesar 360. Nilai rata-rata tertinggi dicapai pada PISA 2006, 391 poin. Pada PISA 2018, siswa Indonesia memperoleh nilai rata-rata 379.

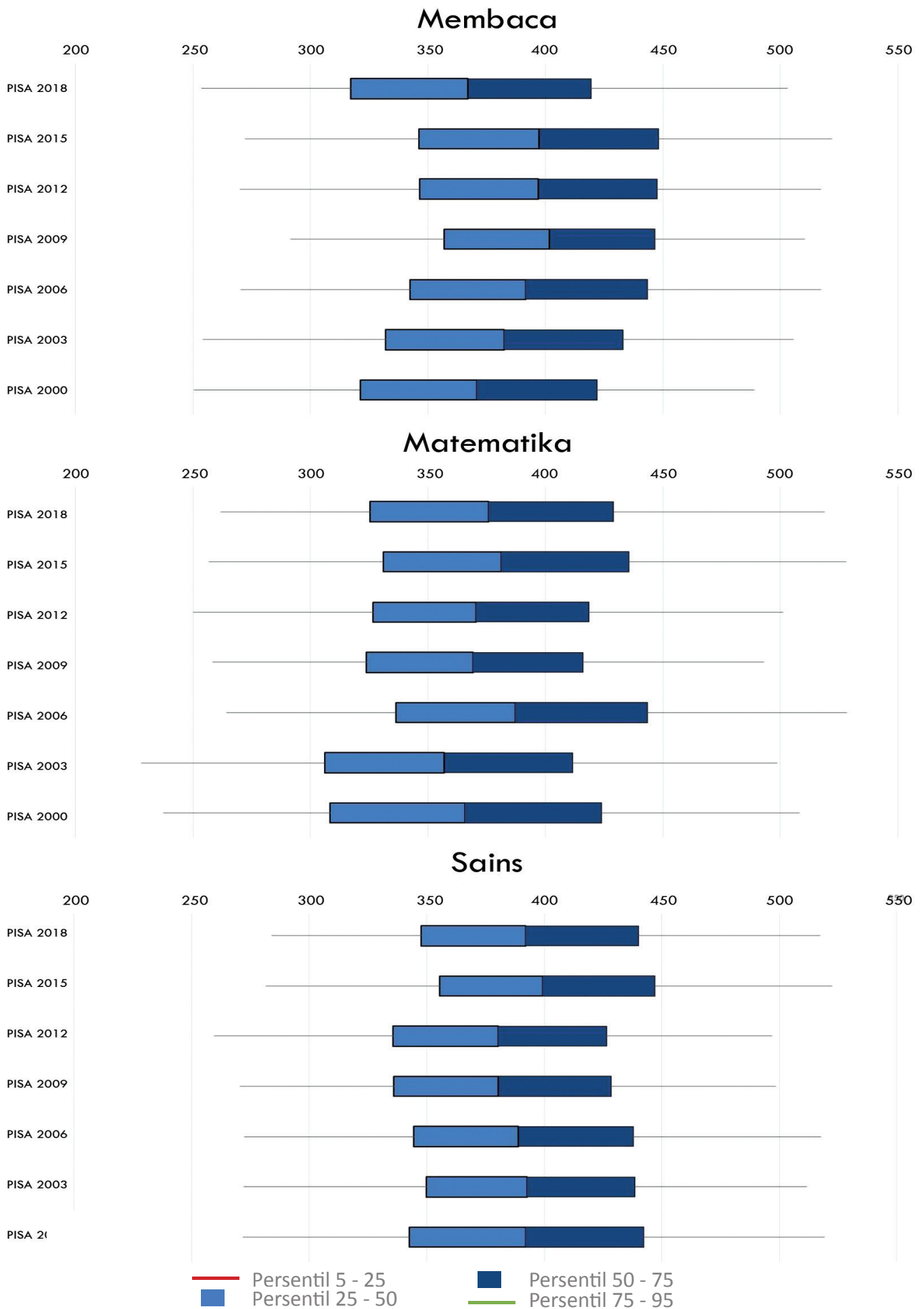
Dalam bidang sains, meski turun dibandingkan dengan capaian PISA 2015 yang sebesar 402 poin, nilai rata-rata siswa Indonesia dalam PISA 2018 adalah yang tertinggi kedua dalam seluruh periode pelaksanaan PISA. Dalam PISA 2018 ini, Indonesia memperoleh nilai rata-rata 396 di bidang sains, lebih tinggi 3 poin dibanding hasil PISA pertama di tahun 2000. Nilai rata-rata terendah di bidang sains diperoleh pada PISA 2012, sebesar 382 poin.

2.2.2. Sebaran nilai PISA siswa Indonesia

Gambar 2.9 menunjukkan kompetensi bidang kemampuan membaca siswa Indonesia cukup fluktuatif. Hal ini terejawantah pada pergeseran box-plot. Dalam enam putaran PISA, dari tahun 2000 hingga 2015, Indonesia berhasil menggeser sebaran nilai ke arah lebih tinggi. Pada PISA 2018, box-plot bergeser cukup tajam ke sisi kiri, ke nilai yang lebih rendah. Hal ini dapat dipengaruhi oleh peningkatan persentase siswa Indonesia usia 15 tahun yang berada di kelas 7 atau lebih.

Meski terjadi perubahan arah pergeseran box-plot, nilai jangkauan interkuartil Indonesia dalam tujuh putaran PISA relatif sama, yaitu di kisaran 100 poin, dan berhasil memperpendek jarak antara nilai median dengan nilai ekstrim bawah. Pada PISA 2000, jarak antara nilai median dan nilai ekstrim bawah sekitar 120 poin. Pada PISA 2018 jaraknya berkurang menjadi 113 poin. Hal ini menunjukkan bahwa sistem pendidikan Indonesia cukup adaptatif terhadap peningkatan drastis jumlah peserta didik.

Untuk bidang matematika, sebaran nilai Indonesia cukup fluktuatif dalam tujuh putaran PISA. Pada PISA 2006 misalnya, secara kumulatif nilai PISA Indonesia naik, tetapi turun kembali di dua putaran PISA berikutnya. Walaupun demikian, sebaran nilai Indonesia bergeser ke nilai yang lebih tinggi. Artinya secara kumulatif nilai PISA Indonesia cenderung meningkat.



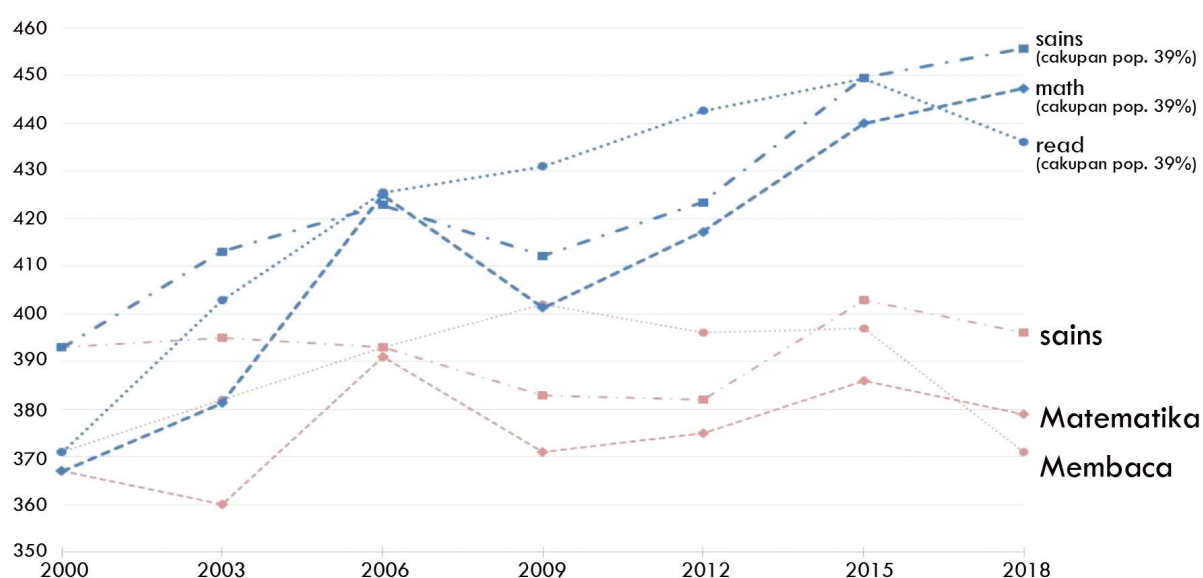
Gambar 2.9. Sebaran nilai siswa Indonesia dalam tujuh putaran PISA

Sebaran kemampuan matematika siswa Indonesia berkembang menjadi cenderung lebih homogen dibandingkan dengan putaran-putaran PISA sebelumnya. Jarak interkuartil nilai matematika Indonesia turun dari 115 poin di tahun 2015 menjadi 103 poin di tahun 2018. Jarak nilai ekstrim rendah dengan nilai median juga cenderung turun dibandingkan dengan PISA 2000. Pada PISA 2000, jarak antara nilai tengah dengan nilai ekstrim rendah adalah 136 poin. Nilai ini turun menjadi 122 poin pada PISA 2018. Jarak antara kelompok siswa berkemampuan rendah dengan siswa berkemampuan lebih tinggi kian pendek.

Pada bidang sains, sebaran nilai siswa Indonesia cenderung stabil dan secara kumulatif meningkat dalam dua putaran terakhir PISA. Seperti dua bidang lain, sebaran nilai sains siswa Indonesia berkembang lebih homogen. Jarak antarkuartil turun dari 100 poin pada PISA 2000 menjadi 92 pada PISA 2018. Jarak antara nilai tengah dengan nilai ekstrim rendah turun dari 118 menjadi 105 dalam periode yang sama. Dengan demikian, Indonesia berhasil mempertahankan sebaran kemampuan sains siswa di saat jumlah dan proporsi siswa usia 15 tahun yang masuk dalam sistem sekolah meningkat tajam.

2.2.3. Kemampuan PISA Indonesia dengan mempertimbangkan cakupan populasi

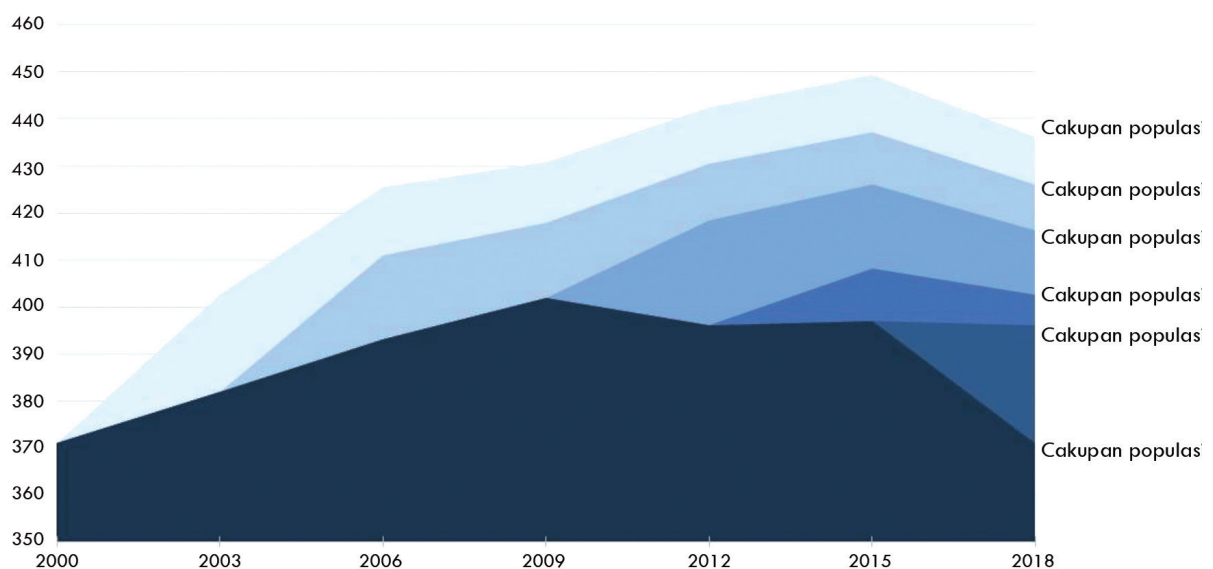
Peningkatan drastis cakupan PISA Indonesia mempengaruhi proporsi siswa yang mencapai tingkat kompetensi minimum dan yang tidak. Dalam konteks Indonesia, peningkatan dalam daya tampung sistem pendidikan, berupa lebih banyak anak usia 15 tahun yang masuk dalam cakupan populasi PISA, tidak selalu seiring dengan peningkatan kualitas pendidikan. Gambar 2.10 menunjukkan kemampuan siswa Indonesia dalam PISA dengan mempertimbangkan cakupan populasi pada PISA putaran pertama yang sebesar 39%.



Gambar 2.10. Kemampuan siswa Indonesia dalam PISA dengan mempertimbangkan faktor cakupan populasi putaran pertama

Garis biru mengekspresikan nilai PISA dengan cakupan populasi tahun 2000 dan dengan menggunakan sumber daya pendidikan yang relatif sama sejak tahun tersebut (skor penyesuaian). Garis merah menunjukkan skor aktual pada tujuh putaran PISA. Perbedaan antara garis merah dan garis biru membesar seiring bertambahnya cakupan populasi Indonesia. Hingga pada putaran PISA terakhir, perbedaan antara skor aktual dengan skor penyesuaian sekitar 60 poin.

Gambar 2.11 memperlihatkan bahwa sejak putaran PISA 2000 hingga 2009, dengan penambahan cakupan populasi 53%, sumber daya pengajaran di Indonesia relatif mampu mempertahankan kualitasnya. Namun pada PISA 2012 hingga 2018, pertambahan cakupan populasi PISA berdampak mengurangi kualitas membaca siswa Indonesia secara keseluruhan.



Gambar 2.11. Kemampuan membaca siswa Indonesia dengan mempertimbangkan kenaikan cakupan populasi dalam setiap putaran PISA

Pada PISA 2012, selisih antara kemampuan membaca aktual dan kemampuan membaca dengan pengandaian cakupan populasi konstan mengecil. Pada PISA 2015 terlihat bahwa tanpa pertambahan cakupan populasi, kualitas kemampuan membaca siswa Indonesia relatif tidak berubah. Tidak seperti pada sejumlah putaran PISA sebelumnya, kualitas membaca siswa Indonesia tidak meningkat sepanjang periode PISA 2015 dan 2018 meski dengan pengandaian cakupan populasi konstan.

2.2.4. Kompetensi PISA siswa Indonesia

Indikator penting untuk memantau kemajuan suatu negara dalam mencapai target SDGs 4.1 adalah proporsi siswa usia 15 tahun yang meraih tingkat kompetensi minimum, yaitu mencapai tingkat 2 dari enam tingkat tes PISA dalam bidang membaca, matematika, dan sains. Dengan

kata lain, tingkat kompetensi minimum bisa menjadi indikator keberhasilan sebuah negara dalam penyelenggaraan pendidikan.

Indonesia memiliki proporsi siswa dengan nilai tes PISA di bawah tingkat kompetensi minimum yang cukup besar untuk bidang membaca, matematika, dan sains. Sebaliknya, proporsi siswa dengan nilai lebih tinggi dari tingkat 2 relatif kecil.

Sebelum membahas perkembangan siswa dengan kompetensi di bawah kemampuan minimum, perlu diapresiasi perkembangan proporsi siswa Indonesia yang memiliki kompetensi minimum dan di atasnya, yang terus meningkat selama tujuh periode penyelenggaraan PISA. Perkembangan positif ini tampak dalam Gambar 2.12.

Sebagaimana tampak dalam Gambar 2.12, proporsi siswa usia 15 tahun di Indonesia yang memiliki kompetensi minimum dan di atasnya (tingkat 2–6) di bidang sains meningkat sekitar 8 kali lipat antara PISA 2000 dan 2018. Pada PISA 2000, hanya 4% populasi anak Indonesia usia 15 tahun yang memiliki kompetensi sains di tingkat minimum atau lebih tinggi. Persentase ini naik secara konsisten pada setiap putaran penyelenggaraan PISA hingga mencapai 34% pada PISA 2018.

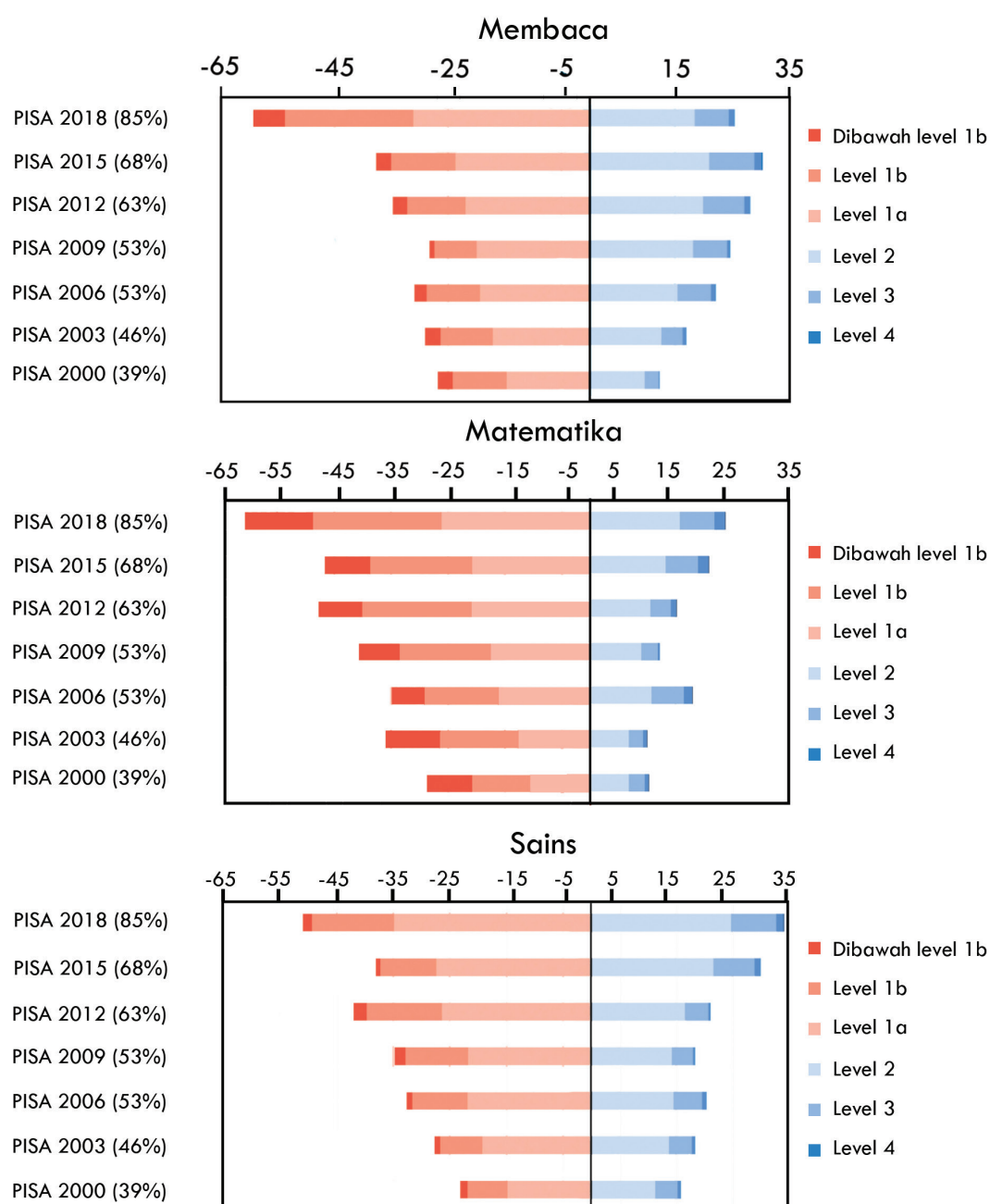
Hal serupa terjadi pada kompetensi matematika. Pada PISA 2000, hanya 10% anak usia 15 tahun di Indonesia yang mencapai atau melampaui tingkat kompetensi minimum di bidang matematika. Persentase ini terus meningkat hingga mencapai 24% pada PISA 2018.

Meski secara agregat pencapaian tingkat kompetensi minimum di bidang membaca bergerak naik, perkembangannya dalam PISA 2018 tidak sebaik di bidang matematika dan sains. Pada PISA 2000, terdapat 12% anak usia 15 tahun di Indonesia yang mencapai atau melampaui tingkat kompetensi minimum dalam membaca. Seperti di dua bidang lain, proporsinya juga cenderung meningkat dari tahun ke tahun. Pada PISA 2015, proporsi anak usia 15 tahun dengan tingkat kompetensi minimum atau lebih tinggi di bidang membaca mencapai 30%. Namun pada PISA 2018, proporsinya turun jadi 25%.

Pencapaian lain yang patut mendapat apresiasi adalah proporsi anak usia 15 tahun yang memiliki kemampuan melampaui tingkat kompetensi minimum (nilai tes PISA di atas tingkat 2). Anak-anak ini memiliki kompetensi seperti rata-rata anak usia 15 tahun di negara-negara OECD. Di bidang matematika, proporsi anak usia 15 tahun yang berkompetensi di atas tingkat minimum sebesar 3% pada PISA 2000 dan naik menjadi 8% pada PISA 2018. Di bidang sains, proporsinya naik dari 4% menjadi 9%. Dalam bidang membaca, proporsinya naik dari 3% pada PISA 2000 menjadi 9% pada PISA 2015 tetapi kemudian turun ke 7% pada PISA 2018.

Dipandang dari sisi proporsi terhadap total anak usia 15 tahun, peningkatan proporsi anak berkompetensi minimum atau di atasnya berkonsekuensi pada turunnya persentase anak usia 15 tahun (populasi PISA dan non-populasi PISA) berkemampuan di bawah kompetensi minimum. Jika diasumsikan anak usia 15 tahun nonpopulasi PISA mengikuti tes PISA dan

mendapat nilai di bawah kompetensi minimum, maka pada PISA 2000, proporsi anak Indonesia usia 15 tahun dengan kompetensi di bawah tingkat minimum mencapai 96% di bidang sains, 90% di bidang matematika, dan 88% di bidang membaca. Pada PISA 2018 proporsinya turun menjadi 66% di bidang sains, 76% di bidang matematika, dan 75% di bidang membaca.



Gambar 2.12. Tren tingkat kompetensi siswa Indonesia dalam tujuh putaran PISA

2.2.4.1. Siswa-siswa yang memperoleh nilai rendah di bidang membaca

Data PISA dapat menggambarkan kemampuan membaca siswa-siswa berkompetensi rendah. Penggambaran keterbatasan kemampuan siswa berkompetensi rendah adalah salah satu cara akurat menyoroti sejauh mana sistem pendidikan di Indonesia mengembangkan kemampuan membaca para siswanya.

Siswa yang nilainya berada pada tingkat 1a di bidang membaca dapat memetik satu atau lebih potongan informasi bebas yang dinyatakan dengan jelas; membedakan tema pokok dari maksud penulis di dalam teks mengenai sebuah topik umum; atau membuat hubungan sederhana dengan merenungkan hubungan antara informasi di dalam teks dan pengetahuan umum sehari-hari. Informasi yang diminta dari teks biasanya menonjol. Jika ada informasi yang bertolak belakang, kemunculannya sedikit sekali. Siswa secara gamblang diarahkan menuju faktor-faktor berhubungan sebagai bahan pemikiran. Tingkat ini mencari tahu siswa mana yang nilainya tidak mencapai batas bawah di bidang membaca, namun tidak terlalu jauh juga dari batas tersebut (OECD, 2017a). Di antara kelompok siswa dengan nilai rendah, siswa-siswa ini adalah mereka yang paling nyaris mencapai tingkat kompetensi minimum.

Kotak 2.3. Bagaimana PISA mengukur komponen-komponen dasar literasi membaca

Tes membaca berbasis komputer PISA 2018 memasukkan tipe soal tambahan dalam penilaian membaca PISA untuk dapat menilai kefasihan membaca siswa, yakni kelancaran dan efisiensi yang dimiliki siswa sehingga mampu membaca teks sederhana untuk dapat memahaminya.

Soal-soal pengolahan kalimat di bagian kefasihan membaca menilai kemampuan siswa dalam memahami kalimat-kalimat tertulis dengan panjang yang berbeda-beda. Siswa dihadapkan pada sekelompok kalimat kemudian untuk tiap kalimat, siswa diminta untuk memutuskan apakah kalimat tersebut masuk akal (“ya”) atau tidak masuk akal (“tidak”) dengan bermodal pengetahuan umum tentang dunia nyata (contoh pada soal pertama di bawah ini), atau logika intrinsik di dalam kalimat itu sendiri (contoh pada soal kedua). Jawaban siswa pada bagian ini dibatasi waktu untuk mendapatkan informasi mengenai kecepatan siswa dalam membaca kalimat-kalimat tersebut. Lama pengerjaan bagian ini adalah 3 menit, dimulai dengan contoh dan kalimat latihan.

Contoh soal 1

Petunjuk: Dalam tes ini, Anda diminta membaca beberapa kalimat dan memutuskan apakah kalimat tersebut masuk akal atau tidak. Klik YA bila kalimat masuk akal. Klik TIDAK bila kalimat tidak masuk akal. Kalimat selanjutnya akan muncul langsung setelah Anda memberikan jawaban.

Ban mobil merah itu kempes.	YA	TIDAK
Pesawat terbang dibuat dari anjing.	YA	TIDAK

Contoh soal 1 dibuat sebagai ilustrasi saja, dan turut digunakan sebagai contoh yang diberikan kepada siswa sebelum mengerjakan tes.

Di negara-negara OECD, rata-rata 14% siswa dapat menyelesaikan soal-soal tingkat 1a di bidang membaca, namun tidak dapat menyelesaikan soal tingkat di atasnya. Sekitar 6,5% siswa di negara-negara maju ini bahkan tidak mencapai tingkat 1a. Di Indonesia, tingkat 1a merupakan modus tingkat kompetensi siswa. Artinya proporsi terbesar hasil tes siswa Indonesia berada di tingkat ini, mencapai sekitar 37%. Sejumlah siswa di Indonesia berada di bawah tingkat 1a, baik di tingkat 1b, 1c, atau tidak mencapai tingkat 1.

Sekitar 27% siswa Indonesia memiliki tingkat kompetensi 1b. Pada tingkat ini, siswa hanya dapat menyelesaikan soal pemahaman teks termudah, seperti memetik sebuah informasi yang dinyatakan secara gamblang, misalnya dari judul sebuah teks sederhana dan umum atau dari daftar sederhana (OECD, 2017a).

Siswa yang perolehan nilainya berada di tingkat 1c memiliki kemampuan membaca dasar saja. Mereka memperlihatkan kemampuan di beberapa sub-keterampilan, atau elemen dasar literasi membaca, misalnya pemahaman kalimat harfiah, namun tidak mampu menyatukan dan menerapkan keterampilan tersebut pada teks yang lebih panjang atau membuat kesimpulan sederhana (lihat Kotak 2.3). Sekitar 6% siswa PISA Indonesia memiliki kompetensi membaca di tingkat 1c.

Kita boleh mengasumsikan kompetensi 15% anak 15 tahun di Indonesia yang tidak memenuhi syarat dimasukkan ke dalam populasi PISA berada di tingkat 1 atau di bawahnya.

2.2.4.2. Siswa-siswa yang memperoleh nilai rendah di bidang matematika

Untuk bidang matematika, siswa berkompetensi tingkat 1 dapat menjawab pertanyaan matematika dalam konteks umum. Segala informasi yang berkaitan ada dan pertanyaannya sangat jelas. Mereka mampu menggunakan rumus-rumus matematika biasa berdasarkan instruksi langsung dan situasi yang gamblang (OECD, 2017a).

Siswa di tingkat ini mampu mengerjakan soal matematika yang gamblang seperti membaca sebuah nilai dari grafik atau tabel sederhana dengan label pada grafik atau tabel yang sama persis dengan redaksi dalam pertanyaan. Namun biasanya mereka tidak mampu mengerjakan soal perhitungan aritmatika yang tidak menggunakan bilangan cacah atau soal yang instruksinya tidak gamblang dan terinci dengan baik (OECD, 2017a).

Di Indonesia, sekitar 71% siswa tidak mencapai tingkat kompetensi minimum matematika. Artinya masih banyak siswa Indonesia kesulitan dalam menghadapi situasi yang membutuhkan kemampuan pemecahan masalah menggunakan matematika. Di antara kelompok siswa yang memiliki kompetensi rendah, 43% berada di tingkat 1a; 37% di 1b; 16% di 1c; dan 4% yang bahkan tidak mencapai tingkat 1c.

2.2.4.3. Siswa-siswa yang memperoleh nilai rendah di bidang sains.

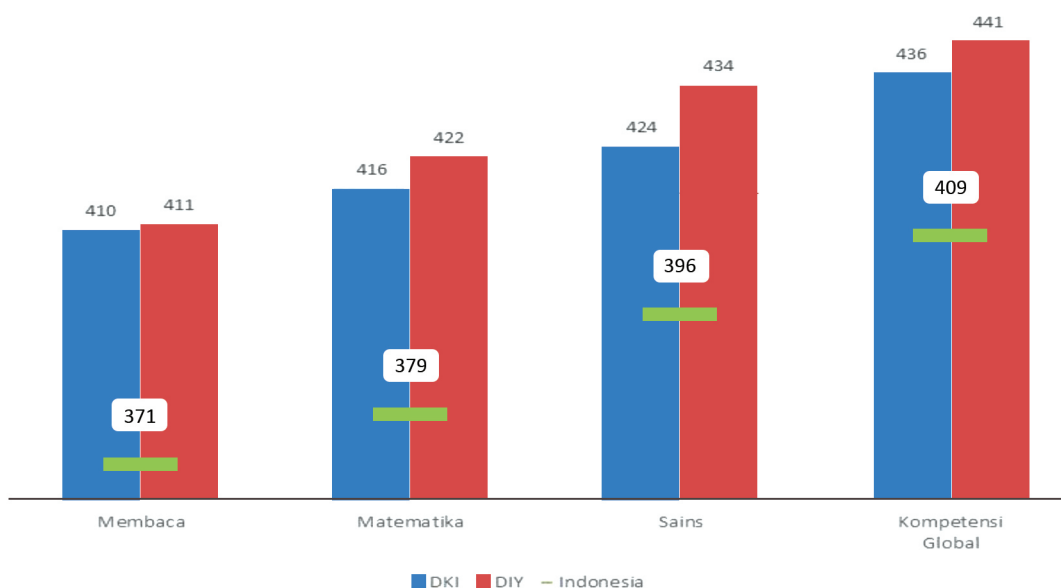
Untuk bidang sains, tingkat kompetensi 1a mengacu pada kemampuan siswa dalam menggunakan bahan umum dan pengetahuan prosedural untuk mengenali atau membedakan penjelasan tentang fenomena ilmiah sederhana. Bila didukung bantuan, mereka mampu mengawali penyelidikan ilmiah menggunakan maksimal dua variabel, misalnya variabel input dan variabel output. Mereka mampu membedakan hubungan sebab akibat sederhana serta menafsirkan data grafik dan visual yang hanya membutuhkan kemampuan kognitif tingkat rendah. Siswa-siswa pada tingkat 1a mampu memilih penjelasan ilmiah terbaik mengenai data yang tersaji dalam konteks umum (OECD, 2017a).

Di negara-negara OECD, 15,7% siswa memiliki tingkat kompetensi 1a, dan hanya 5,5% siswa mendapatkan nilai di bawahnya. Di Indonesia, 35% siswa masih berada di kelompok kompetensi tingkat 1a dan 17% di tingkat lebih rendah.

2.2.5. Kompetensi siswa di dua provinsi bernilai PISA tertinggi di Indonesia

Pada putaran PISA 2018 terdapat dua provinsi di Indonesia yang jadi fokus perhatian, yaitu Daerah Khusus Ibu Kota (DKI) Jakarta dan Daerah Istimewa Yogyakarta (DIY). Kedua wilayah ini merupakan representasi wilayah berkualitas pendidikan baik di Indonesia. DKI Jakarta adalah ibu kota Indonesia. Sementara DIY dikenal sebagai kota pendidikan dan memperoleh nilai rata-rata tingkat provinsi yang tertinggi pada ujian nasional 2018/2019.

Gambar 2.13 menunjukkan skor PISA 2018 untuk DKI Jakarta dan DIY yang dibandingkan dengan perolehan PISA siswa Indonesia secara umum. Hasil tes PISA untuk siswa di DKI dan DIY relatif sama dan jauh lebih tinggi dibandingkan dengan nilai yang diperoleh siswa di daerah lain. Secara garis besar, siswa DKI dan DIY memiliki kemampuan bidang membaca, matematika, dan sains lebih tinggi dibanding dengan rata-rata siswa Indonesia. Rata-rata perbedaannya adalah 30 poin atau setara dengan satu tahun ajaran pendidikan.



Gambar 2.13. Nilai PISA DKI dan DIY dibandingkan dengan Indonesia

Pada bidang membaca, siswa di DKI memperoleh nilai rata-rata 410 dan di DIY 411 ($t_{(186.166)}=0,12$, $p=0,90$), lebih tinggi sekitar 40 poin dibandingkan dengan nilai rata-rata nasional. Dalam tes matematika, siswa di DKI dan DIY masing-masing memperoleh rata-rata 416 dan 422 ($t_{(186.166)}=0,55$, $p=0,58$), sementara nilai rata-rata nasional lebih rendah sekitar 30 poin. Selisih 30 poin juga diperoleh dalam tes kompetensi sains. Dalam bidang ini, nilai rata-rata siswa DIY lebih tinggi 10 poin dibandingkan dengan DKI Jakarta, selisihnya bisa diabaikan ($t_{(186.166)}=1,38$, $p=0,17$).

PISA 2018 juga mengukur kompetensi global siswa Indonesia. Nilai rata-rata kompetensi global siswa Indonesia adalah 409, sedangkan siswa DKI dan DIY meraih skor 436 dan 441. Dengan t sebesar 0,69 ($df=186.166$, $p=0,49$), kompetensi global siswa DKI dan DIY tidak berbeda.

Profil kompetensi membaca, yang pada PISA 2018 ini jadi bidang utama, terdiri dari lima subskala, yaitu subskala menemukan informasi (*locate information*, RCLI), subskala memahami (*understand*, RCUN), subskala mengevaluasi dan merefleksikan (*evaluate and reflect*, RCER), subskala satuan (*single*, RTSN), dan subskala berganda (*multiple*, RTML).

Dalam Gambar 2.14 yang menyajikan perbedaan subskala kemampuan membaca, tampak bahwa siswa Indonesia mendapat nilai lebih baik dalam subskala RCER dibandingkan dengan yang diperoleh dalam empat subskala lain. Untuk lima jenis kemampuan ini, siswa di DKI dan DIY cukup jauh mengungguli siswa-siswa Indonesia pada umumnya.

RCLI= Locate Information
 RCUN= Understand
 RCER= Evaluate and Reflect
 RTSN= Single
 RTML= Multiple



Gambar 2.14. Profil membaca PISA antara Indonesia, DKI, dan DIY

Profil kemampuan membaca siswa DKI dan DIY terlihat identik. Hanya ada selisih tipis dalam subskala RCER, RCLI, dan RTML.

2.2.6. Kemampuan membaca siswa Indonesia secara internasional

Perolehan nilai siswa Indonesia dalam PISA 2018 lebih rendah dibandingkan dengan nilai di rata-rata negara OECD, ASEAN, dan sejumlah negara dengan karakteristik menyerupai Indonesia, seperti Peru dan Brasil.

Tabel 2.4 menunjukkan selisih nilai PISA Indonesia terhadap OECD mencapai 115 poin di bidang membaca, 111 dalam kemampuan matematika, dan 92 poin untuk bidang sains. Dibandingkan dengan nilai rata-rata ASEAN, nilai PISA Indonesia lebih rendah 42 poin di bidang membaca, 52 dalam matematika, dan 37 poin dalam kemampuan sains. Demikian pula jika dibandingkan dengan negara-negara berkarakteristik sama, Indonesia hanya lebih baik dibandingkan dengan Filipina dalam bidang membaca, matematika, dan sains.

Tabel 2.4. Gambaran kemampuan PISA 2018 Indonesia dan negara pembanding

Negara/ Kawasan	Kemampuan Membaca	Kemampuan Matematika	Kemampuan Sains
Filipina	339	352	357
Thailand	392	418	425
Indonesia	371	379	396
Peru	400	399	404
DKI (Indonesia)	410	416	424
DIY (Indonesia)	411	422	434
ASEAN (rerata) ^a	413	431	433
Brasil	413	383	404
OECD (rerata)	486	490	488

Khusus untuk siswa di DKI Jakarta dan DIY, dua daerah dengan perolehan nilai terbaik di Indonesia, perolehan nilai rata-rata PISA lebih baik dibandingkan dengan Peru, Thailand, dan Filipina, serta tidak berbeda jauh dengan perolehan nilai PISA siswa di Brasil. Dibandingkan dengan nilai rata-rata ASEAN, nilai PISA DKI dan DIY lebih rendah namun selisihnya tidak besar.

Jika dibandingkan dengan rata-rata negara OECD, rata-rata nilai PISA di DKI dan DIY masih cukup tertinggal jauh. Di bidang membaca selisihnya sebesar 76 poin dengan DKI Jakarta, dan 75 poin dengan DIY. Di bidang matematika, DKI lebih rendah 75 poin dan DIY 68 poin. Di bidang Sains, nilai rata-rata negara OECD lebih tinggi 64 poin dibandingkan dengan DKI dan 54 poin dibandingkan dengan DIY.

2.3. Kesetaraan pendidikan di Indonesia dalam perspektif PISA

Kesetaraan dan keadilan dalam pendidikan mensyaratkan semua anak berkesempatan mendapatkan pendidikan yang menuntun mereka memperoleh hasil belajar yang efektif tanpa memandang jenis kelamin, identitas etnis, kekayaan, dan pekerjaan orang tua. Informasi rinci mengenai latar belakang siswa peserta bermanfaat untuk mengukur inklusi dan keadilan dalam populasi sampel. Tetapi hasil ini hanya mewakili sebagian gambaran inklusi dan keadilan dalam pendidikan, yaitu pemerataan di dalam sistem pendidikan. Analisis selengkapnya membutuhkan informasi tentang pemerataan akses terhadap sistem pendidikan, yaitu informasi mengenai anak-anak usia 15 tahun yang duduk di bangku kelas 6 ke bawah dan anak 15 tahun yang tidak bersekolah.

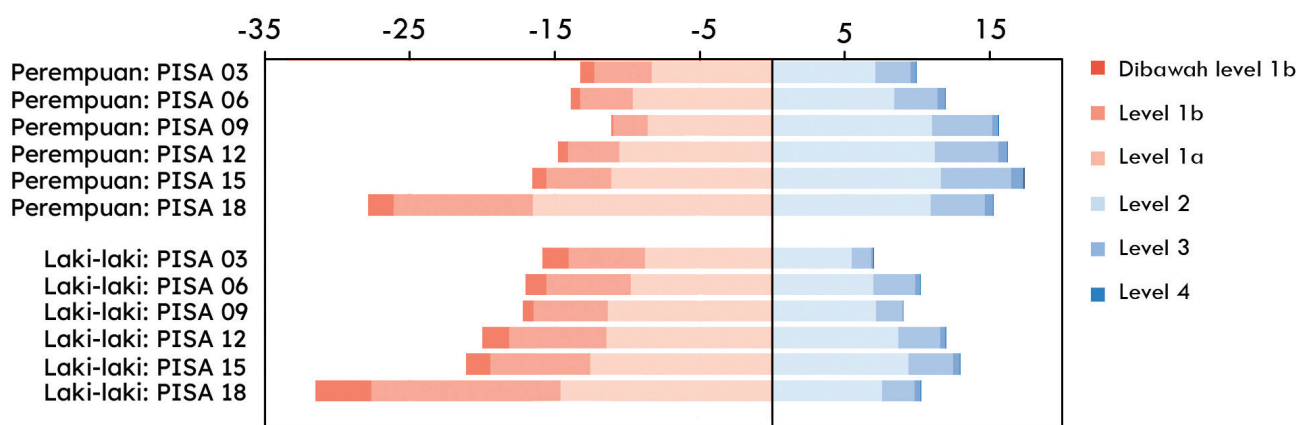
Bagian ini membahas perbedaan kemampuan PISA berdasarkan karakteristik siswa PISA di Indonesia. Karakteristik siswa adalah ciri yang melekat pada individu siswa tetapi berada di luar kontrol yang bersangkutan dan tidak berhubungan dengan kemampuan kognitifnya.

Karakteristik yang dimaksud di sini adalah jenis kelamin, bahasa percakapan sehari-hari, status kepemilikan sekolah (negeri atau swasta), lokasi sekolah, dan status sosial ekonomi.

2.3.1. Perbedaan tingkat kompetensi dan nilai tes berdasarkan gender.

Dalam enam putaran PISA (2003–2018), ditinjau dari tingkat yang berhasil dicapai, siswa perempuan memiliki kemampuan lebih baik dibandingkan dengan siswa laki-laki dalam kemampuan membaca. Di bidang ini, proporsi siswa perempuan di tingkat 2 dan di atasnya lebih besar dibandingkan dengan siswa laki-laki. Tetapi di bidang matematika dan sains, proporsi siswa berkompetensi minimum atau lebih tinggi relatif sama pada kedua jenis kelamin.

Dalam bidang membaca, proporsi siswa perempuan dengan kompetensi minimum atau di atasnya berkisar antara 10% (PISA 2006) hingga 14% (PISA 2018). Sementara pada kelompok siswa laki-laki, proporsinya antara 7% (PISA 2003) hingga 13% (PISA 2015). Pada PISA 2009 hingga PISA 2015, proporsi siswa perempuan berkompetensi minimum atau lebih tinggi lebih besar dibandingkan dengan yang berada di bawah tingkat minimum. Sementara untuk siswa laki-laki, proporsi siswa dengan kemampuan di bawah tingkat minimum selalu lebih besar dibandingkan dengan yang mencapai tingkat minimum atau melampauinya.



Gambar 2.15. Proporsi siswa PISA Indonesia pada tiap tingkat kompetensi membaca berdasarkan jenis kelamin

Dalam enam putaran PISA terakhir, penambahan proporsi siswa berkemampuan membaca di bawah tingkat minimum lebih besar dibandingkan dengan penambahan proporsi siswa dengan kemampuan di tingkat 2 atau di atasnya. Ini berlaku bagi siswa perempuan maupun laki-laki.

Pada PISA 2003, proporsi siswa perempuan dengan hasil tes bidang membaca di bawah tingkat 2 sebesar 13%. Pada PISA 2018, proporsinya naik lebih dari 2 kali lipat, menjadi 28%. Sementara proporsi siswa berkemampuan minimum dan lebih tinggi hanya berbeda 3%, yaitu 10% pada 2003 dan 13% pada 2018.

Untuk kategori siswa laki-laki, proporsi siswa berkemampuan minimum atau lebih tinggi juga naik 3%, dari 7% ke 10%. Sementara proporsi siswa berkemampuan di bawah kompetensi minimum naik 2 kali lipat, dari 16% menjadi 32%.

Di bidang matematika dan sains, perbandingan antara proporsi siswa perempuan dan laki-laki yang berkompentensi minimum atau lebih tinggi relatif setara. Begitu pula dengan perbandingan antara siswa berkompentensi minimum atau lebih tinggi dengan siswa berkemampuan rendah di masing-masing kelompok jenis kelamin, tidak jauh berbeda dalam setiap putaran PISA. Hanya dalam 2 putaran PISA terakhir untuk bidang matematika dan 4 putaran PISA terakhir untuk bidang sains, kompetensi siswa perempuan sedikit mengungguli laki-laki.

Kesimpulan serupa diperoleh jika perbandingan siswa perempuan dan laki-laki ditinjau dari besarnya nilai yang diperoleh. Ditunjukkan dalam Gambar 2.16, secara signifikan nilai bidang membaca siswa perempuan selalu lebih tinggi dibandingkan dengan siswa laki-laki dalam setiap putaran PISA. Sementara selisih signifikan nilai kedua kelompok kategori di bidang matematika terjadi pada PISA 2006, dan di bidang sains pada PISA 2009 dan 2018.



Gambar 2.16. Perbedaan nilai PISA Indonesia berdasarkan jenis kelamin siswa

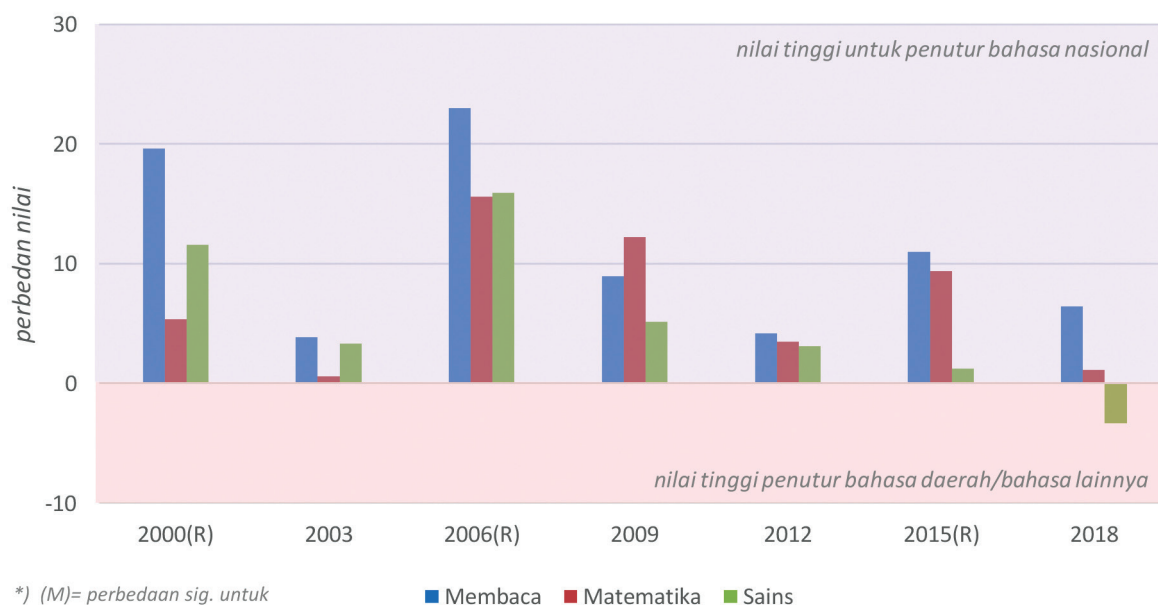
2.3.2. Kompetensi siswa berdasarkan bahasa tutur sehari-hari

Perbedaan bahasa tutur yang digunakan di rumah dengan bahasa instruksi dalam tes sering menjadi salah satu hambatan belajar. Di Indonesia, bahasa instruksi merupakan Bahasa Indonesia, namun 74% siswa yang mengikuti penilaian PISA 2018 menggunakan bahasa tutur berbeda di rumah.

Proporsi siswa PISA pengguna non-bahasa Indonesia dalam percakapan sehari-hari selalu lebih besar dibandingkan dengan siswa pengguna bahasa Indonesia, dengan perbandingan

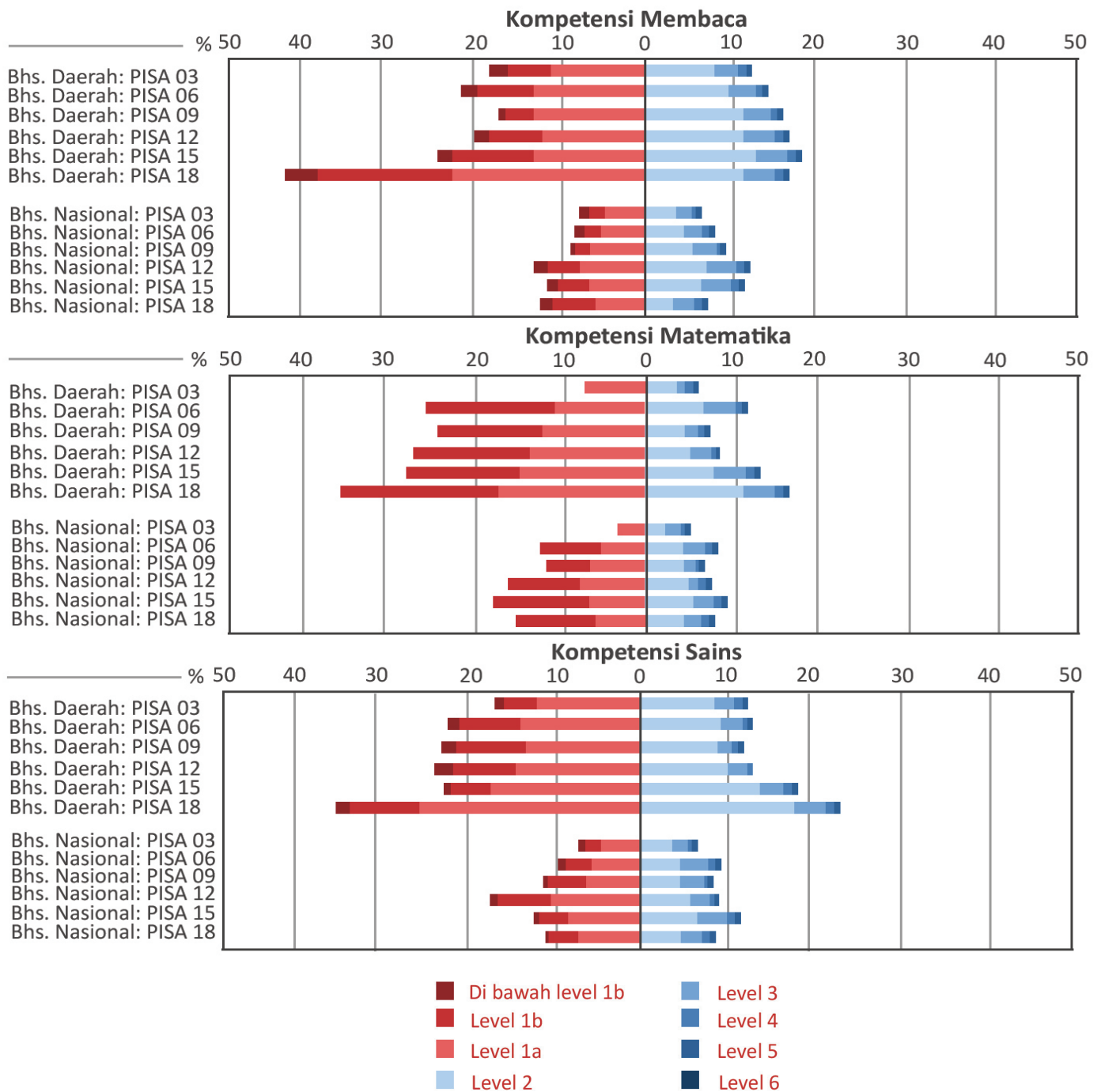
yang terus meningkat seturut peningkatan angka cakupan populasi PISA. Antara PISA 2015 dan 2018, angka cakupan populasi PISA naik dari 68% menjadi 85%, sementara proporsi siswa PISA penutur lisan non-bahasa Indonesia naik dari 42% ke 58%.

Jika ditinjau dari nilai tes, tidak terdapat perbedaan signifikan antara siswa pengguna bahasa Indonesia sebagai bahasa percakapan sehari-hari dengan siswa yang lebih banyak menggunakan bahasa daerah atau bahasa lainnya. Informasi yang disajikan dalam Gambar 2.17 menunjukkan perbedaan signifikan hanya terjadi dalam kemampuan membaca pada PISA 2000, 2006, dan 2015.



Gambar 2.17. Perbedaan nilai PISA siswa Indonesia berdasarkan bahasa percakapan sehari-hari

Meski dari sisi perolehan nilai tidak ada perbedaan signifikan antara dua kelompok ini, tinjauan dari perbandingan antara siswa berkompetensi minimum atau lebih tinggi dengan siswa berkemampuan di bawah tingkat 2 pada masing-masing kategori justru menunjukkan bahwa kompetensi siswa pengguna bahasa Indonesia dalam percakapan sehari-hari relatif lebih homogen, baik dalam bidang membaca, matematika, maupun sains. Perbandingan di kalangan siswa penutur non-bahasa Indonesia selalu lebih rendah dibandingkan dengan perbandingan di kalangan siswa pengguna bahasa Indonesia sebagai bahasa percakapan di rumah. Artinya untuk setiap jumlah siswa yang sama pada kedua kategori, persentase siswa berkompetensi tingkat 2 atau lebih tinggi pada kategori penutur bahasa Indonesia lebih besar dibanding pengguna non-bahasa Indonesia.



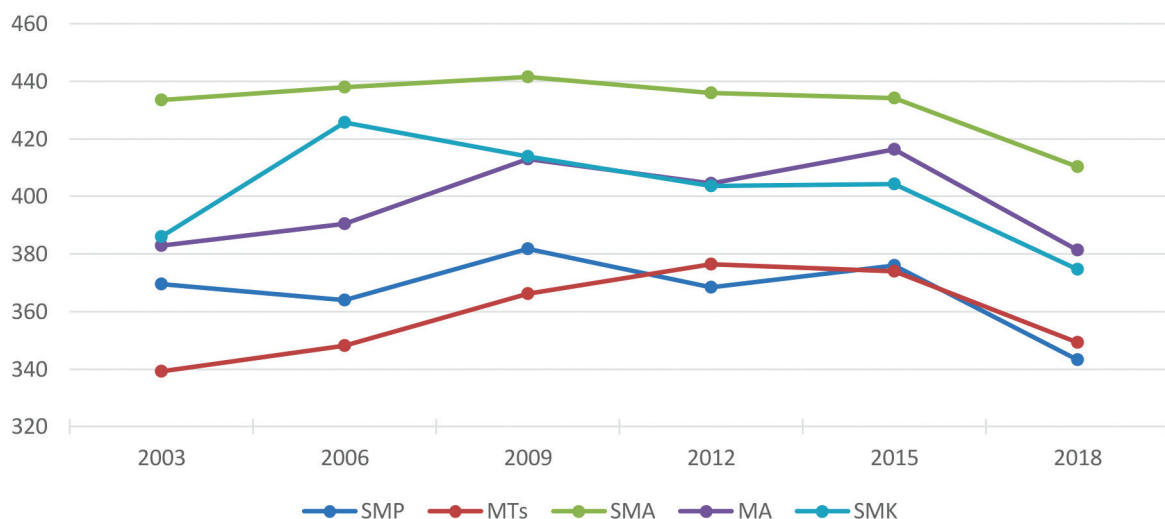
Gambar 2.18. Proporsi siswa PISA Indonesia pada tiap tingkat kompetensi berdasarkan bahasa percakapan sehari-hari

Misalnya pada PISA 2018. Di bidang membaca, perbandingan siswa berkompetensi minimum atau di atasnya terhadap siswa di bawah tingkat 2 adalah 0,61 untuk kalangan siswa pengguna bahasa Indonesia sebagai bahasa percakapan di rumah. Itu berarti ada 61 siswa berkompetensi minimum atau di atasnya untuk setiap 100 siswa berkompetensi di bawah tingkat 2. Untuk siswa bukan pengguna bahasa Indonesia sebagai bahasa percakapan, perbandingannya hanya 0,39. Di bidang matematika, perbandingannya adalah 0,54 untuk pengguna bahasa Indonesia dengan 0,37 untuk yang bukan.

2.3.3. Kompetensi PISA siswa Indonesia berdasarkan jenjang pendidikan dan jenis sekolah

Berdasarkan jenjang pendidikan, adalah lumrah bahwa perolehan nilai PISA siswa di jenjang pendidikan menengah atas (SMA/ sederajat) lebih tinggi dibandingkan dengan siswa di tingkat sekolah menengah pertama (SMP/ sederajat). Gambar 2.19 menunjukkan perbedaan nilai rata-rata kemampuan membaca yang cukup besar antara siswa di jenjang sekolah menengah atas (SMA, MA, dan SMK) dengan siswa di jenjang pendidikan menengah pertama (SMP/MTs).

Rata-rata kemampuan membaca siswa di SMA selalu merupakan yang tertinggi, baik dibandingkan dengan siswa di jenjang pendidikan SMP/MTs, maupun siswa SMK dan MA yang jenjangnya setara SMA. Rata-rata perbedaan poin kemampuan membaca antara kelompok siswa SMP/MTs dengan kelompok siswa SMA sekitar 60 poin, atau setara dua tahun ajaran.

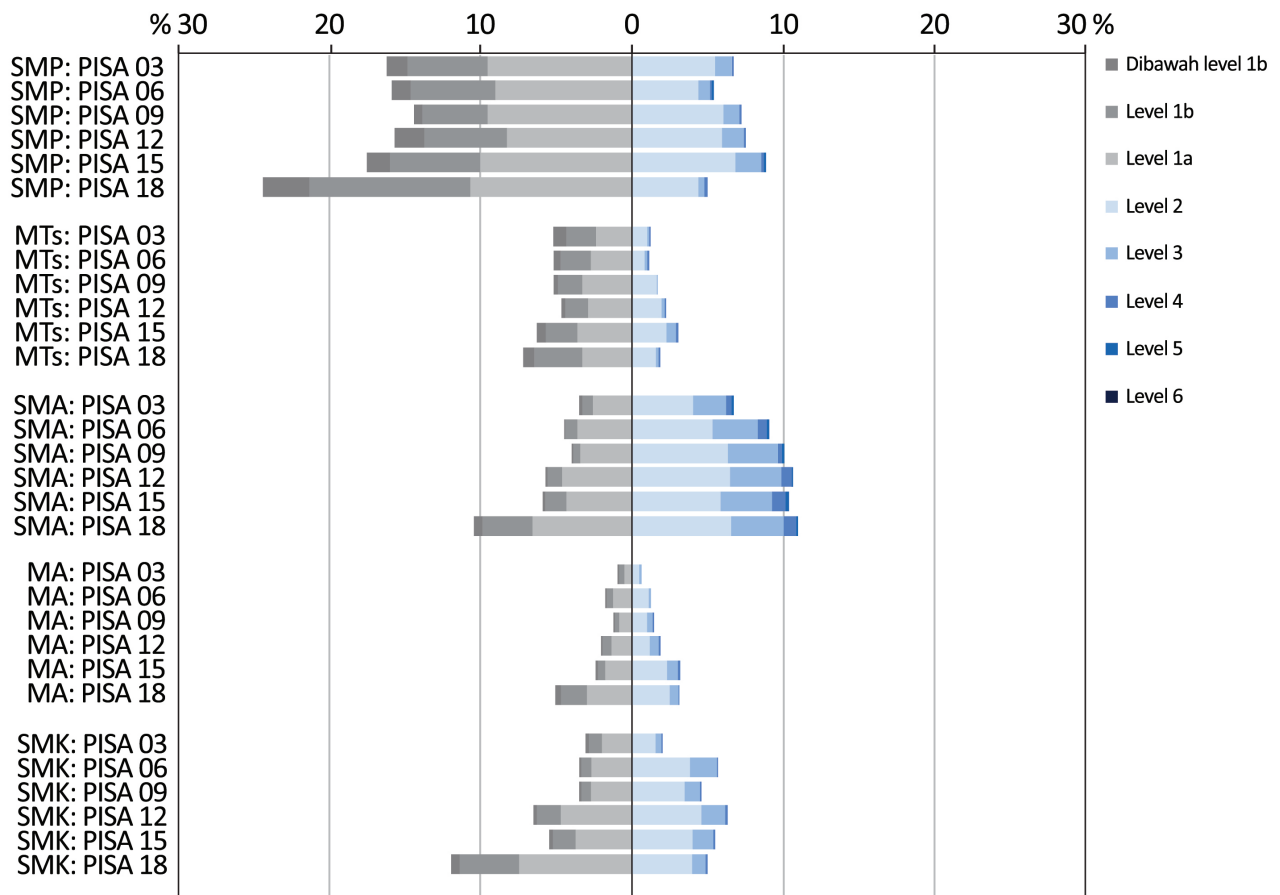


Gambar 2.19. Tren kemampuan membaca siswa Indonesia berdasarkan jenjang pendidikan

Gambar 2.19 menceritakan hal menarik tentang perkembangan nilai PISA siswa MTs dan MA. Pada PISA 2009 dan 2015 terjadi peningkatan tajam nilai rata-rata kemampuan membaca siswa MA sehingga selisih dengan nilai rata-rata siswa SMA menyempit, dan melampaui rata-rata nilai siswa SMK pada dua putaran terakhir PISA. Pada PISA 2012 ketika nilai rata-rata jenis sekolah lain turun, nilai rata-rata PISA siswa MTs justru meningkat hingga berada di atas nilai rata-rata siswa SMP.

Cara lain untuk menilai perbedaan tingkat kompetensi antar siswa berdasarkan jenjang pendidikan dan jenis sekolah adalah dengan membandingkan perbandingan antara siswa berkompetensi minimum dan di atasnya dengan siswa di bawah tingkat 2. Perbandingan ini tergambarkan dalam Gambar 2.20 yang membandingkan persentasi siswa di tingkat kompetensi minimum atau lebih tinggi pada tiap kategori jenjang dan jenis pendidikan terhadap jumlah siswa peserta PISA per kelompok kategori.

Sebagaimana dalam Gambar 2.20, persentase siswa SMA peserta PISA yang berada di tingkat kompetensi minimum atau di atasnya terhadap total siswa SMA peserta PISA selalu lebih besar dibandingkan dengan persentase pada kategori jenjang pendidikan dan jenis sekolah lainnya. Pada siswa SMA, jumlah siswa berkompentensi minimum dan di atasnya selalu lebih besar dari siswa dengan nilai di bawah tingkat 2. Kecuali pada PISA 2018, perbandingannya selalu lebih besar dari 1,7. Hasil ini bahkan lebih dari 2,5 pada PISA 2009.



Gambar 2.20. Persentase siswa PISA Indonesia menurut tingkat kompetensi membaca pada setiap jenjang pendidikan dan jenis sekolah

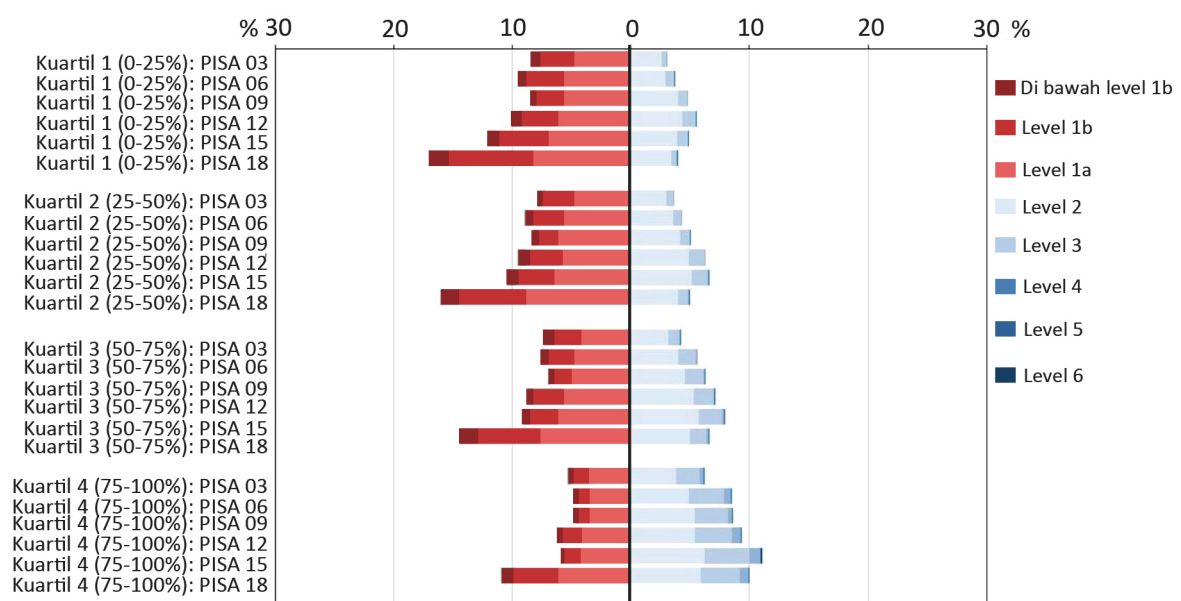
Antara PISA 2003 hingga 2012, urutan kedua tertinggi dalam perbandingan siswa berkompentensi minimum atau lebih tinggi terhadap siswa di bawah kompetensi minimum berada di kelompok kategori siswa SMK. Pada 2015 dan 2018, peringkat ini beralih ke MA.

Pada PISA 2018, perbandingan ini menurun pada semua jenjang pendidikan dan jenis sekolah. Hal ini berarti proporsi terbesar dalam peningkatan angka cakupan populasi PISA 2018 berasal dari kalangan siswa berkemampuan di bawah tingkat 2.

2.3.4. Ketidaksetaraan sosial ekonomi dalam nilai hasil tes siswa PISA Indonesia

Peningkatan jumlah anak usia 15 tahun di Indonesia yang masuk ke dalam sistem sekolah tidak berasosiasi dengan status sosial ekonomi siswa. Selama 18 tahun keikutsertaan Indonesia dalam tes PISA, tampak bahwa siswa berkompetensi rendah dalam bidang membaca, di bawah tingkat 2, dapat berasal baik dari keluarga berstatus sosial ekonomi kurang mampu maupun keluarga mampu.

Meski demikian, sebagaimana ditunjukkan dalam Gambar 2.21, kian tinggi status sosial ekonomi siswa, komposisi tingkat kompetensinya di bidang membaca kian bergeser ke kanan. Itu berarti, kian tinggi status sosial ekonomi siswa, kian besar proporsi siswa dengan kompetensi minimum atau di atasnya. Tentu saja hubungan lebih jelas antara status sosial ekonomi dengan kompetensi siswa lebih kompleks dan butuh alat bantu grafik lain dalam menjelaskannya.

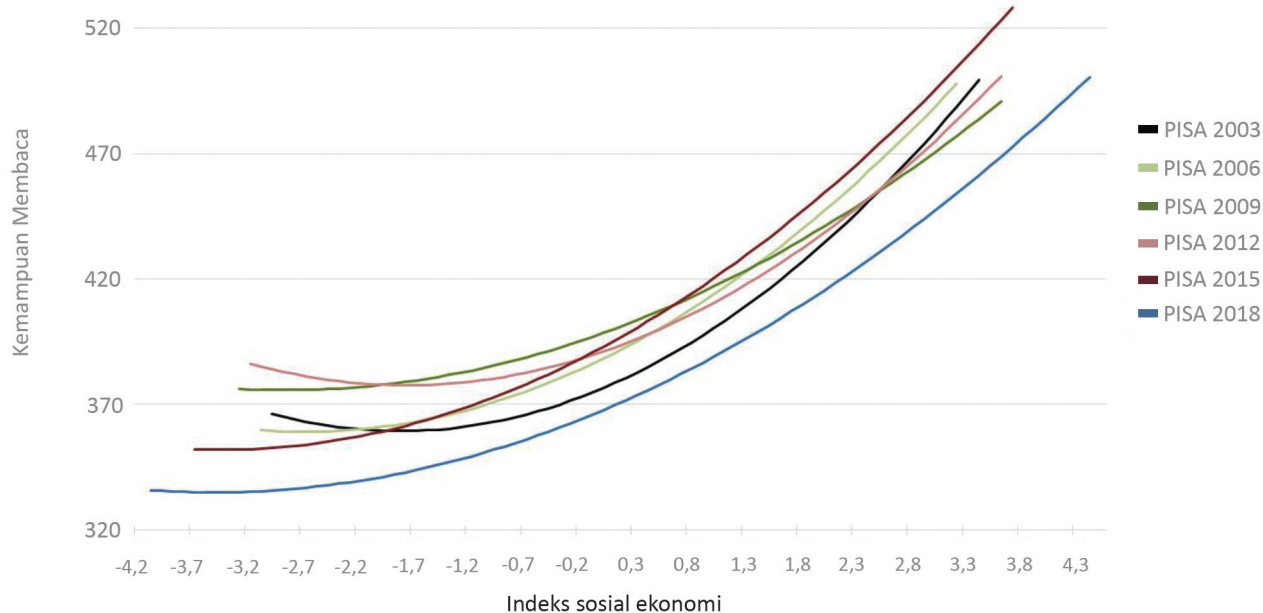


Kuartil 1 adalah status sosial ekonomi terendah, kuartil 4 tertinggi

Gambar 2.21. Proporsi siswa PISA Indonesia pada tiap tingkat kompetensi berdasarkan status sosial ekonomi

Pemerataan sistem pendidikan yang berkaitan dengan latar belakang sosial ekonomi siswa yang berbeda perlu diteliti melalui beragam aspek statistik mengenai hubungan antara nilai hasil tes PISA siswa dan status sosial ekonominya. Untuk menyederhanakan penjelasannya, dan oleh karena hubungan ini hampir sama di setiap bidang yang diuji dalam PISA, maka bagian ini akan fokus pada bidang kemampuan membaca dan indeks status ekonomi, sosial, dan budaya PISA (lihat kotak 2.2).

Meskipun Gambar 2.21 menunjukkan bahwa kian tinggi status sosial ekonomi, kian besar perbandingan antara siswa berkompetensi minimum atau lebih tinggi dengan proporsi siswa di bawah tingkat 2, hubungan antara status sosial ekonomi dengan kemampuan membaca bersifat nonlinear. Hal ini ditunjukkan dalam Gambar 2.22.



Gambar 2.22. Tren hubungan antara sosial ekonomi siswa Indonesia dengan kemampuan membaca

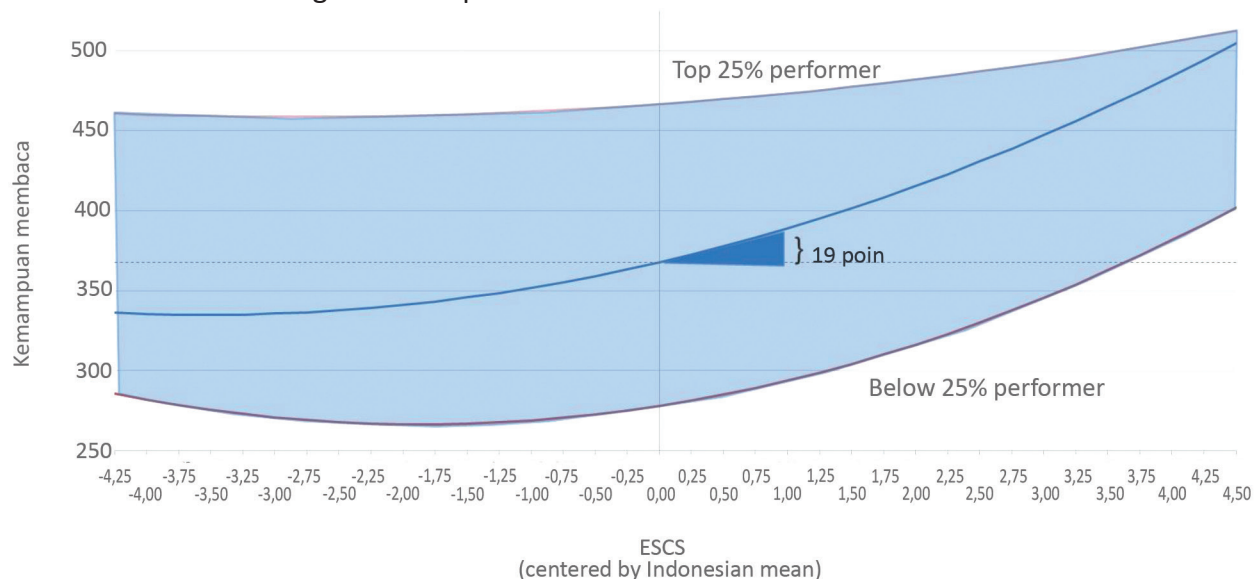
Dalam Gambar 2.22, garis hubungan antara kemampuan membaca dengan status sosial ekonomi menunjukkan bahwa secara umum selama tujuh putaran PISA, kenaikan satu standar deviasi status sosial ekonomi berdampak lebih besar terhadap peningkatan kemampuan membaca pada siswa berstatus sosial ekonomi mampu. Hal ini bisa disebabkan oleh akses pada pendidikan dan informasi yang lebih besar pada golongan sosial ekonomi tinggi, yang selanjutnya berdampak pada kemampuan membaca.

Kondisi berbeda hanya terjadi pada PISA 2003, di mana kenaikan satu standar deviasi pada siswa dalam kelompok sosial ekonomi kurang mampu berdampak maksimal terhadap peningkatan kemampuan membaca tetapi demikian halnya pada kelompok siswa dengan latar belakang sosial ekonomi mampu.

Sebagaimana tampak dalam gambar, kemiringan lereng kurva hubungan antara kemampuan membaca dengan indeks sosial ekonomi tidak banyak berubah dari tahun ke tahun. Pada PISA 2003, setiap kenaikan satu poin indeks sosial ekonomi terjadi kenaikan 19 poin dalam kemampuan membaca. Pada PISA 2006 perbandingan antara peningkatan kemampuan membaca terhadap kenaikan indeks sosial ekonomi sebesar 22, dan terus fluktuatif pada PISA selanjutnya: 16 pada PISA 2009; 15 pada PISA 2012; 24 pada PISA 2015; dan 19 poin pada PISA 2018.

Demikian pula persentase variasi kemampuan membaca siswa Indonesia yang dapat dijelaskan oleh status sosial ekonomi cukup fluktuatif. Pada PISA 2003, indeks status sosial ekonomi dapat menjelaskan 8% variasi kemampuan membaca, meningkat jadi 11% pada PISA 2016, lalu turun lagi jadi 8% pada PISA 2009. Pada PISA 2012 hingga 2018, persentase variasi kemampuan membaca yang dapat dijelaskan dengan indeks sosial ekonomi masing-masing 7%, 14%, dan 18%.

Tiga aspek hubungan antara status sosial ekonomi dan nilai hasil tes yang harus diperhatikan secara khusus: *garis potong*, *lereng*, dan *keeratan* hubungan. Gambar 2.23 menunjukkan hubungan antara kemampuan membaca dan indeks sosial ekonomi. Garis potong menunjukkan kemampuan membaca siswa dalam kelompok sosial ekonomi rata-rata di Indonesia. Garis tengah menunjukkan hubungan nonlinear antara kemampuan membaca dengan status sosial ekonomi pada kelompok siswa PISA Indonesia. Garis atas menunjukkan hubungan nonlinear antara kemampuan membaca 25% siswa bernilai tertinggi dengan status sosial ekonomi. Sementara kurva paling bawah merupakan representasi hubungan nonlinear antara status sosial ekonomi dengan kemampuan membaca 25% siswa bernilai terendah.

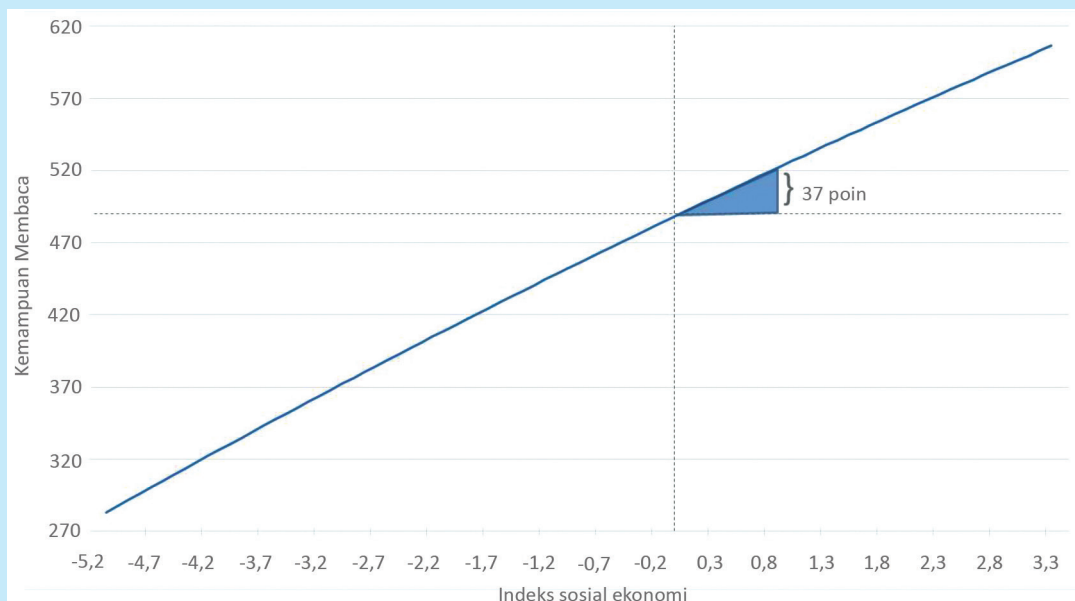


Gambar 2.23. Hubungan antara kemampuan membaca dengan indeks sosial ekonomi

Seperti disampaikan sebelumnya, pada PISA 2018, kenaikan 1 poin indeks status sosial ekonomi berdampak pada kenaikan 19 poin kemampuan membaca. Gambar 2.23 juga menunjukkan bahwa, pertama, kenaikan satu poin indeks sosial ekonomi berasosiasi positif dengan kenaikan kemampuan membaca pada kelompok siswa yang berada di atas rata-rata indeks sosial ekonomi Indonesia. Asosiasi ini kian tidak signifikan pada kelompok siswa berstatus sosial ekonomi di bawah rata-rata indeks sosial ekonomi Indonesia. Pada kelompok berstatus sosial ekonomi di atas rata-rata Indonesia, peningkatan satu satuan indeks sosial ekonomi berdampak pada kenaikan rata-rata 30 poin kemampuan membaca. Sementara pada kelompok siswa berstatus ekonomi di bawah rata-rata Indonesia, kemampuan membaca hanya naik rata-rata 7 poin. Kedua, hubungan positif ini juga kian signifikan pada pada kelompok siswa bernilai rendah, dan semakin kurang signifikan pada siswa bernilai tinggi.

Kotak 2.5. Ilustrasi grafik indikator-indikator inklusi dan keadilan sosial ekonomi

Gambar 2.33 memperlihatkan hubungan antara indeks status ekonomi, sosial, dan budaya PISA untuk rata-rata negara-negara OECD, dan menyoroti berbagai indikator inklusi dan keadilan sosial ekonomi yang dicermati dalam bab ini.



Gambar 2.24. Status sosial ekonomi siswa dan kemampuan membaca di negara-negara OECD

Kurva berwarna hitam di bagian tengah menggambarkan nilai rata-rata di berbagai tingkatan status sosial ekonomi. Dengan membandingkan posisi vertikal kurva di negara-negara tersebut, mis. pada nilai nol indeks status ekonomi, sosial, dan budaya PISA (rata-rata internasional), identifikasi perbedaan dalam nilai kemungkinan dapat dilakukan setelah memasukkan faktor status sosial ekonomi siswa; hasil yang didapatkan adalah indikator inklusi.

Lereng kurva ini menunjukkan seberapa jauhkah jarak nilai rata-rata siswa yang status sosial ekonominya lebih tinggi di atas siswa yang status sosial ekonominya lebih rendah. Oleh karena itu, lereng menunjukkan sejauh mana ketidaksetaraan yang disebabkan oleh status sosial ekonomi. Lereng yang curam menunjukkan ketidaksetaraan yang besar, sementara lereng yang landai menunjukkan ketidaksetaraan yang lebih kecil. Lereng kurva ini dapat berubah di sepanjang kontinum status sosial ekonomi untuk menunjukkan bahwa tingkatan status sosial ekonomi tertentu lebih berkaitan erat dengan perbedaan nilai dibandingkan dengan faktor lainnya. Namun di bagian ini, kita hanya akan menitikberatkan pada lereng rata-rata sebagai indikator pemerataan.

Kurva biru di atas dan di bawah kurva hitam sebaliknya menggambarkan area yang berisi proporsi 50% siswa dengan nilai paling mendekati rata-rata untuk tingkatan status sosial ekonomi apa saja: kurva-kurva tersebut berkaitan dengan kuartil tertinggi dan kuartil terendah nilai untuk berbagai tingkatan status sosial ekonomi. Satu indikator penting pemerataan berkaitan erat dengan lereng hubungan rata-rata dan jarak antara kedua garis kurva tersebut: pada kurva yang bersangkutan, semakin dekat dua garis biru yang satu dengan yang lainnya, semakin erat hubungan antara

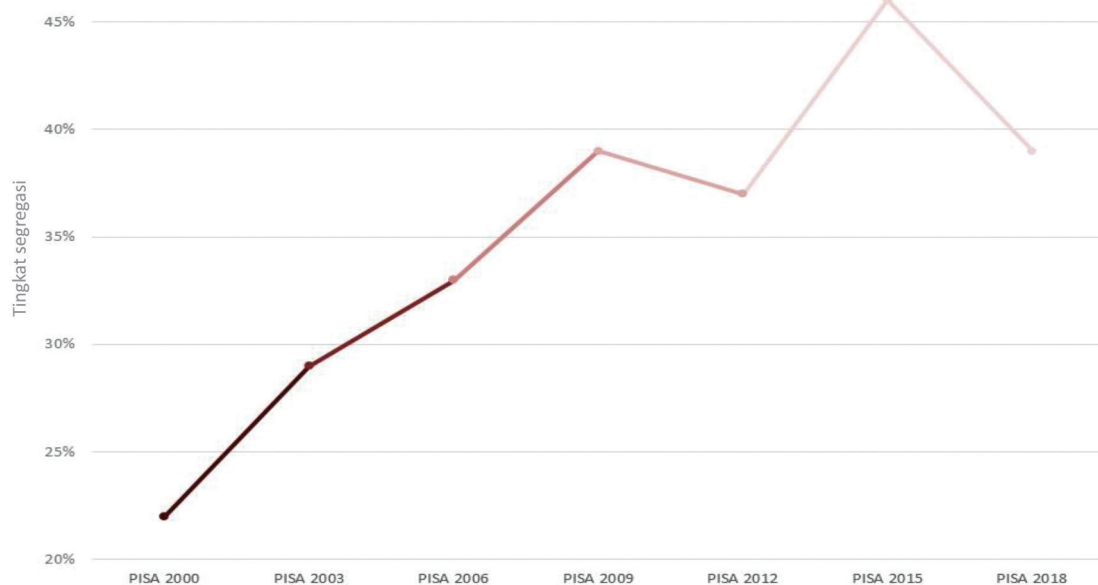
status sosial ekonomi dan nilai. Secara teknis, keeratan hubungan diukur dengan proporsi variasi dalam nilai yang dijelaskan dalam status indeks ekonomi, sosial, dan budaya PISA. Bila hubungan antara latar belakang sosial dan nilai lemah, maka faktor-faktor selain status sosial ekonomi kemungkinan memiliki pengaruh lebih besar terhadap nilai hasil tes siswa. Sebaliknya, bila hubungan tersebut erat, maka status sosial ekonomi merupakan penentu besar bagi nilai hasil tes yang dapat diraih oleh siswa dalam satu sistem.

Sejalan dengan berubah-ubahnya lereng pada level status sosial ekonomi berbeda, maka berubah pula jarak antara kuartil atas dan bawah. Bila kurva di atas memiliki lereng yang lebih curam daripada kurva di bawah, maka hal ini dapat menandakan bahwa kekurangmampuan sosial ekonomi utamanya berlaku sebagai batasan maksimum perolehan nilai siswa, namun kemampuan sosial ekonomi bukanlah jaminan siswa tidak akan memperoleh nilai rendah. Bilamana, sebaliknya, kurva di atas lebih landai daripada kurva di bawah, dan variasi hasil semakin berkurang sejalan dengan status sosial ekonomi, hal ini dapat menandakan bahwa kemampuan sosial ekonomi utamanya berlaku sebagai jaminan siswa tidak mendapatkan nilai buruk (tergantung rata-rata negara), namun ada proporsi signifikan siswa kurang mampu dapat mencapai level tinggi meskipun latar belakang mereka kurang mampu.

2.3.5. Tren tingkat segregasi dan variasi kemampuan antarsekolah di Indonesia berdasarkan status sosial ekonomi siswa

Tingkat segregasi sekolah adalah perbandingan keberagaman status sosial ekonomi sekolah dengan tingkat sosial ekonomi siswa. Persentase tingkat segregasi yang rendah menunjukkan besarnya perbedaan sosial ekonomi antarsekolah (between) dibandingkan dengan perbedaan sosial ekonomi antarsiswa di dalam sekolah (intrasekolah, within). Sebaliknya persentase tingkat segregasi yang tinggi menunjukkan perbedaan sosial ekonomi antarsekolah relatif rendah dibandingkan dengan perbedaan sosial ekonomi antarsiswa dalam sekolah.

Gambar 2.25 menunjukkan perkembangan tingkat segregasi sekolah di Indonesia dalam 18 tahun terakhir. Pada PISA 2000, tingkat segregasi sekolah di Indonesia sebesar 22%. Angka persentase tingkat regregrasi terus naik hingga mencapai 45% pada PISA 2015, untuk kemudian turun lagi hingga menjadi 39% pada 2018. Meski terjadi penurunan tingkat segregasi dalam 3 PISA terakhir, boleh dikatakan saat ini sekolah-sekolah di Indonesia relatif lebih setara dalam status sosial ekonomi dibandingkan dengan kondisi 12 tahun lalu.

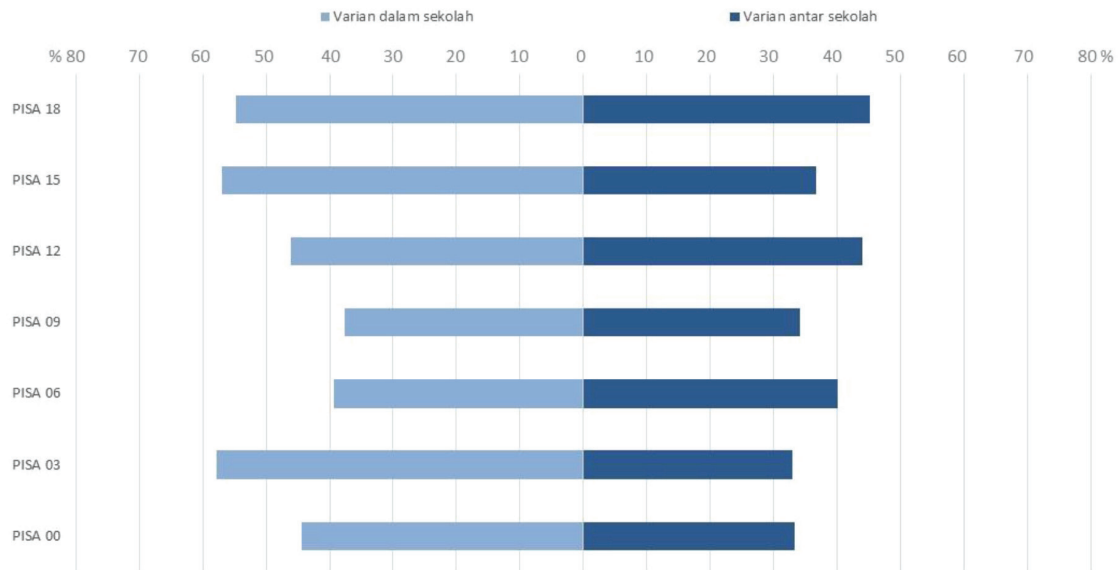


Gambar 2.25. Tingkat segregasi sekolah berdasarkan status sosial ekonomi siswa

Memastikan standar tinggi secara konsisten di semua sekolah merupakan tantangan sulit bagi sistem sekolah manapun. Perbedaan prestasi antarsekolah bisa disebabkan oleh perbedaan komposisi sosial ekonomi siswa di masing-masing sekolah atau perbedaan lain dalam latar belakang siswa, seperti tempat tinggal, budaya, atau latar belakang etnis. Kian lebar kesenjangan antarsiswa kian berat tantangan sekolah untuk memastikan kesempatan yang sama bagi para siswanya dalam meraih sukses.

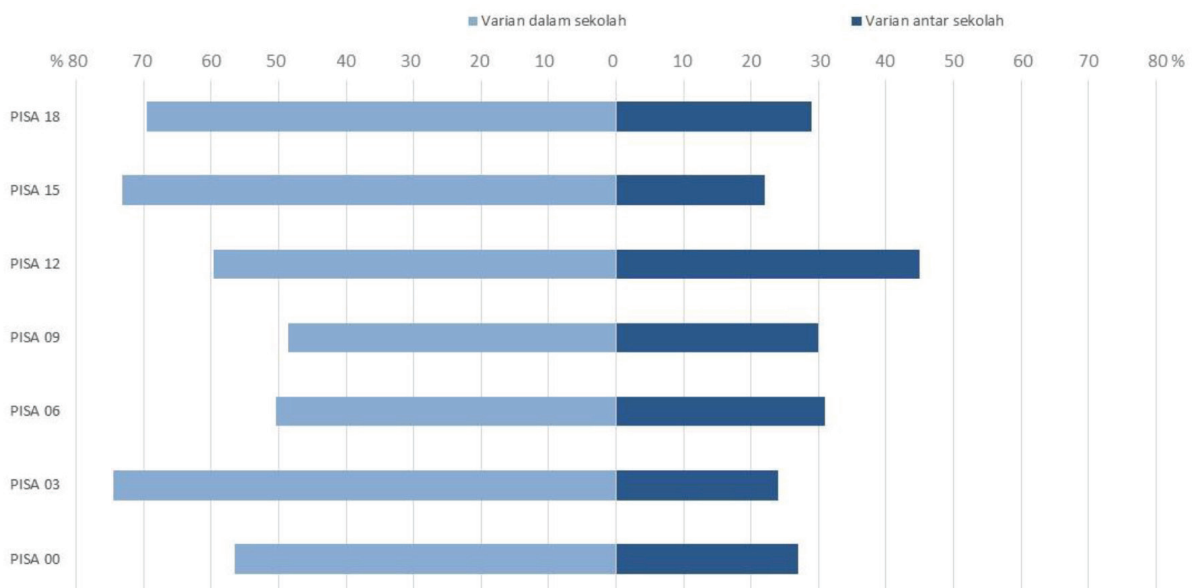
Ada pula kesenjangan yang berkaitan dengan desain sistem sekolah dan kebijakan pendidikan di tingkat sistem, misalnya perbedaan besar-kecilnya otonomi yang diberikan kepada sekolah; kebijakan yang menekankan kompetisi yang semakin besar bagi siswa di tiap sekolah; dan pilihan sekolah yang kian banyak (Hsieh & Urquiola, 2006; Söderström & Uusitalo, 2010; Willms, 2010).

Gambar 2.26 menunjukkan variasi kemampuan membaca siswa Indonesia antarsekolah (*between*) dan intersekolah (*within*). Gambar tersebut menunjukkan bahwa variasi nilai membaca siswa Indonesia berfluktuasi dalam tujuh kali putaran PISA dan variasi nilai terbesar terjadi pada PISA 2018. Dari gambar tersebut dapat disimpulkan bahwa variansi nilai kemampuan membaca antarsekolah (*between*) relatif sama besar dengan variansi kemampuan membaca antarsiswa dalam satu sekolah (*intrasekolah/within*).



Gambar 2.26. Variasi kemampuan membaca siswa Indonesia antarsekolah dan intrasekolah

Ketika faktor sosial ekonomi menjadi pertimbangan dalam melihat variasi kemampuan membaca siswa Indonesia, proporsi variasi kemampuan membaca dalam sekolah membesar dan proporsi kemampuan membaca antarsekolah mengecil.



Gambar 2.27. Variasi kemampuan membaca siswa Indonesia antarsekolah dan intrasekolah dengan kemampuan sosial ekonomi

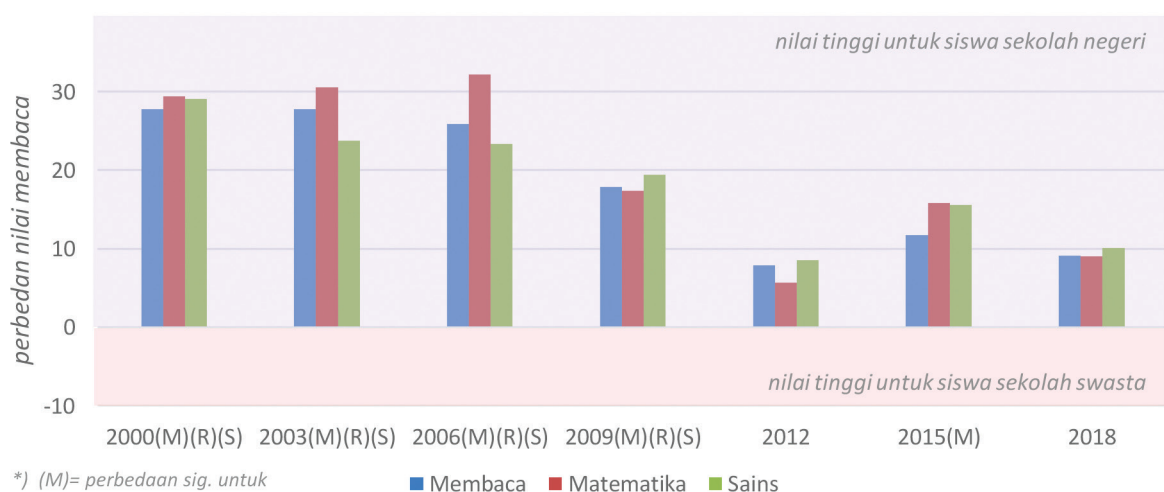
Gambar 2.27 menunjukkan proporsi variasi kemampuan membaca siswa Indonesia antarsekolah dan intrasekolah dengan mengontrol status sosial ekonomi. Dari Gambar 2.36 dapat disimpulkan bahwa status sosial ekonomi berperan besar mempengaruhi tinggi rendahnya variasi kemampuan membaca siswa Indonesia.

Jadi tidak mengejutkan bila jalur utama keterkaitan kekurangmampuan sosial ekonomi terhadap prestasi siswa terjadi melalui keterkaitan tingkat sekolah. Di dalam tiap sekolah, kemampuan atau kekurangmampuan sosial ekonomi hanya memiliki sedikit keterkaitan dengan nilai. Hal ini memberikan implikasi penting dalam cara mengarahkan target pada sumber daya untuk dapat memperbaiki pemerataan di dalam sistem. Adalah lebih baik pemberian kompensasi terhadap kekurangmampuan sosial ekonomi diberikan kepada sekolah dibandingkan dengan kepada siswa. Indonesia masih dapat mencapai kecocokan antara pemberian dan kebutuhan (penargetan yang baik) seraya menghindari beberapa persoalan (seperti stigma, kecilnya penyerapan, dan biaya administrasi) yang biasanya berkaitan dengan kebijakan yang lebih bersifat pribadi.

2.3.6. Variasi nilai hasil tes antara sekolah di wilayah kota dan desa serta antara sekolah negeri dan swasta

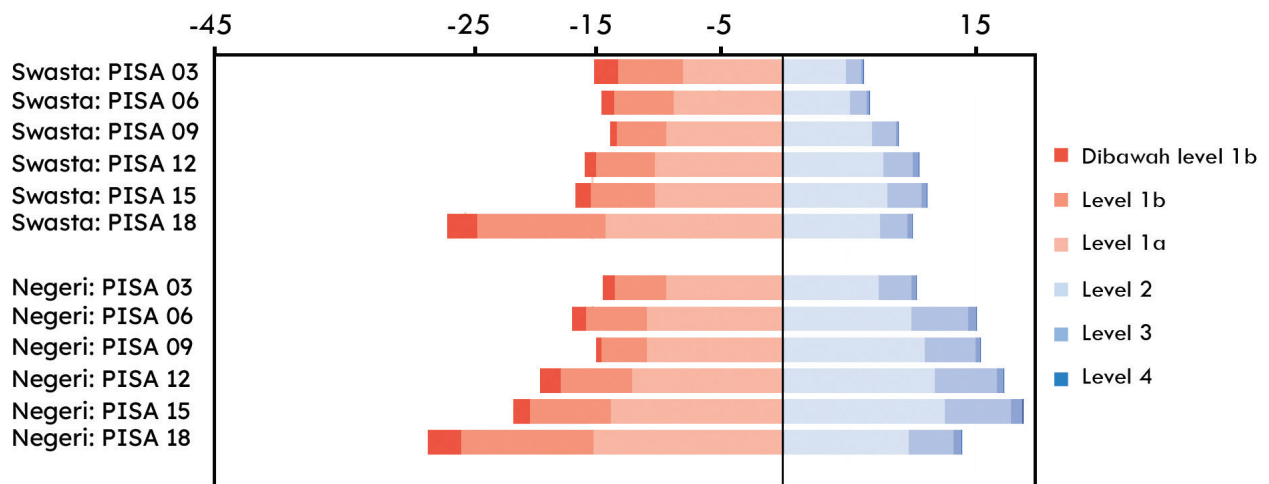
Dalam setiap putaran PISA, jumlah siswa sekolah negeri yang masuk populasi PISA selalu lebih banyak dibandingkan dengan sekolah swasta. Selisih proporsi dua kategori ini terhadap total anak usia 15 tahun fluktuatif antara 7% (PISA 2018) hingga 20% (PISA 2006).

Nilai PISA siswa sekolah negeri di bidang membaca selalu lebih tinggi dibandingkan dengan siswa sekolah swasta. Meski demikian, seperti ditunjukkan dalam Gambar 2.28, perbedaan nilai ini kian menyempit dan menjadi tidak signifikan sejak PISA 2012.



Gambar 2.28. Perbedaan nilai PISA siswa Indonesia berdasarkan bahasa status kepemilikan sekolah

Pada setiap putaran PISA, perbandingan di sekolah negeri, antara siswa berkompetensi minimum atau di atasnya dengan siswa di bawah kompetensi minimum selalu lebih besar dibandingkan dengan perbandingan di sekolah swasta. Hal ini ditunjukkan dalam gambar 2.29. Tampak bahwa pada PISA 2018 tidak terlalu besar perbedaan rasio siswa berkompetensi minimum dan lebih tinggi terhadap siswa bernilai di bawah level 2 antara siswa sekolah negeri dan sekolah swasta.

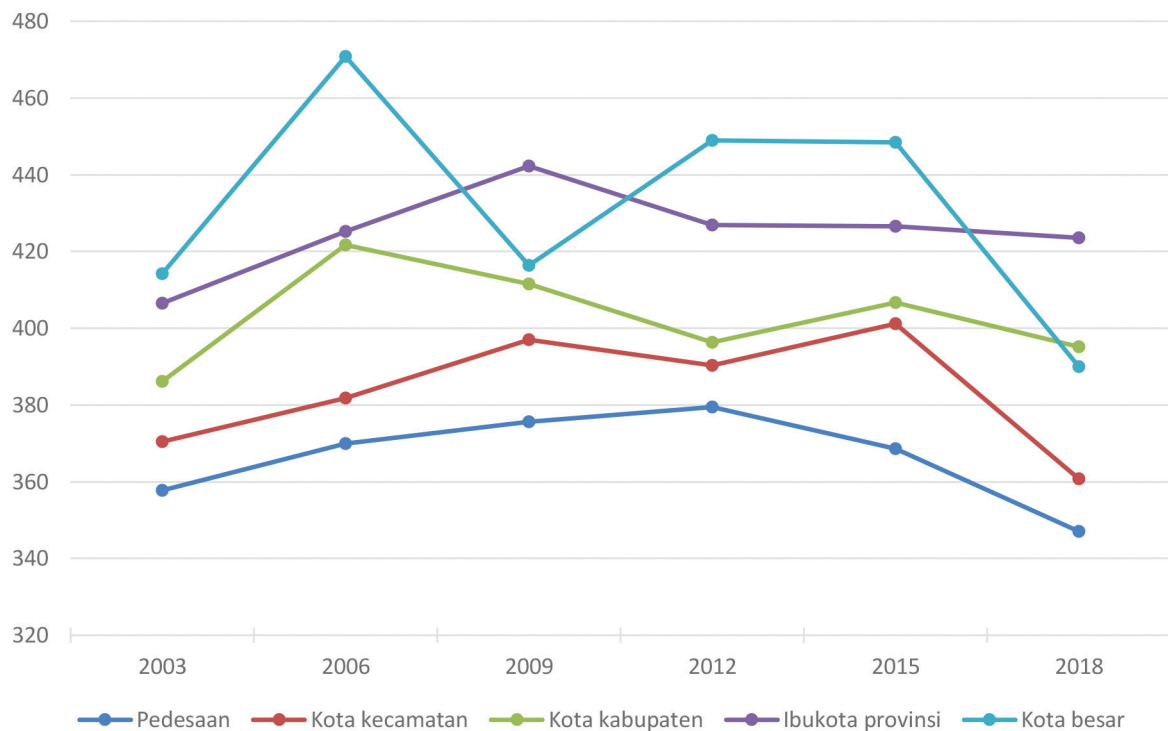


Gambar 2.29. Persentase siswa PISA Indonesia menurut tingkat kompetensi membaca pada setiap jenjang pendidikan dan jenis sekolah

Perbedaan antarsekolah yang teramati di Indonesia juga mencerminkan terbelahnya sekolah-sekolah di wilayah kota dan desa. Data survei rumah tangga dari negara-negara berpenghasilan menengah ke bawah terus menunjukkan bahwa anak-anak dari wilayah pedesaan secara signifikan lebih kecil kemungkinan melanjutkan dari sekolah dasar ke sekolah menengah dan dari sekolah menengah pertama ke sekolah menengah atas, serta lebih besar kemungkinan untuk terlambat dalam proses kenaikan (UNESCO, 2015). Oleh karena itu, kesempatan untuk turut serta dalam pendidikan di berbagai wilayah tetap tidak terdistribusi secara merata, bergantung dengan lokasi siswa. Kotak 2.4. menjelaskan bagaimana PISA mendefinisikan sekolah-sekolah kota dan desa.

Perolehan nilai PISA siswa-siswa yang bersekolah di kota besar fluktuatif tetapi selalu lebih tinggi dibandingkan dengan siswa di kawasan lain, kecuali pada PISA 2018. Pada PISA 2018, rata-rata kemampuan siswa yang bersekolah di kota besar turun tajam, menjadi lebih rendah 30 poin dibandingkan dengan nilai rata-rata siswa di ibu kota provinsi. Hal ini berkaitan dengan peningkatan jumlah anak usia 15 tahun yang masuk ke dalam sistem sekolah. Diduga, sebagian besar siswa berkemampuan rendah yang baru memasuki sistem pendidikan berada di kota besar.

Tampak dalam Gambar 2.30, tren kemampuan membaca siswa yang bersekolah di pedesaan konsisten lebih rendah dibandingkan dengan siswa di kawasan lain. Sementara kemampuan kelompok siswa di ibu kota provinsi cenderung stabil, tidak dipengaruhi peningkatan angka cakupan populasi PISA. Perbedaan kemampuan membaca antara kelompok siswa yang bersekolah di ibu kota provinsi dengan kelompok siswa di daerah pedesaan sekitar 60 poin atau setara dengan dua tahun kalender pendidikan.



Gambar 2.30. Tren kemampuan membaca siswa Indonesia berdasarkan lokasi sekolah

Bab 4 dan 5 akan menjelaskan lebih rinci tentang bagaimana perbedaan lingkungan belajar dan sumber daya sekolah di wilayah kota dan desa; bagian ini memberikan laporan mengenai perbedaan dalam hasil belajar yang diamati di berbagai wilayah di Indonesia.

Kotak 2.4. Bagaimana PISA mendefinisikan sekolah kota dan desa

PISA mengumpulkan informasi mengenai ciri siswa yang bersekolah di kota melalui dua cara. Pertama, semua negara yang ikut serta dalam PISA memasukkan hal ini dalam variabel stratifikasi untuk mengumpulkan sampel sekolah. Hal ini memastikan bahwa sampel-sampel sekolah tak hanya mewakili negara secara keseluruhan, namun juga untuk dapat memisahkan sekolah-sekolah di wilayah desa dan kota di negara yang bersangkutan. Tiap negara mendefinisikan wilayah desa dan kota berdasarkan kriteria nasional masing-masing, untuk Indonesia, wilayah pedesaan (rural) adalah wilayah dengan populasi kurang dari 100 ribu jiwa dan wilayah perkotaan (urban) adalah wilayah dengan populasi lebih dari 100 ribu jiwa. Selain itu, PISA juga bertanya kepada para kepala sekolah, mana dari definisi seperti di bawah ini yang paling menggambarkan masyarakat tempat sekolah mereka berada:

- Dusun, pedukuhan, atau wilayah pedesaan (kurang dari 3.000 jiwa)
- Kelurahan/desa (3.000 hingga sekitar 15.000 jiwa)
- Kecamatan (15.000 hingga sekitar 100.000 jiwa)

- Kabupaten/Kota (100.000 hingga sekitar 1.000.000 jiwa)
- Kota besar/ibukota provinsi (dengan lebih dari 1.000.000 jiwa)

Sekolah berada di wilayah pedesaan ketika kepala sekolah menyatakan dalam jawabannya “dusun, pedukuhan, atau wilayah pedesaan”, “Kelurahan/desa”, dan “Kecamatan” untuk pertanyaan tersebut. Sementara sekolah berada di wilayah perkotaan ketika kepala sekolah menjawab “kabupaten/kota” atau “kota besar/ibukota provinsi”.

2.3.7. Kesimpulan variabel yang mempengaruhi kompetensi membaca siswa PISA Indonesia

Tabel 2.5 adalah model regresi linear dengan memasukkan variabel indeks sosial ekonomi, jenis kelamin, bahasa sehari-hari, status sekolah, jenjang pendidikan, dan lokasi sekolah sebagai variabel dependen dan bekerja secara bersamaan menjelaskan kemampuan membaca siswa Indonesia pada PISA 2018. Terlihat bahwa variabel indeks sosial ekonomi berasosiasi positif dengan kemampuan membaca siswa Indonesia, semakin tinggi indeks sosial ekonomi, semakin tinggi pula kemampuan membaca siswa.

Tabel 2.5. Variabel karakteristik siswa yang mempengaruhi kemampuan membaca siswa Indonesia

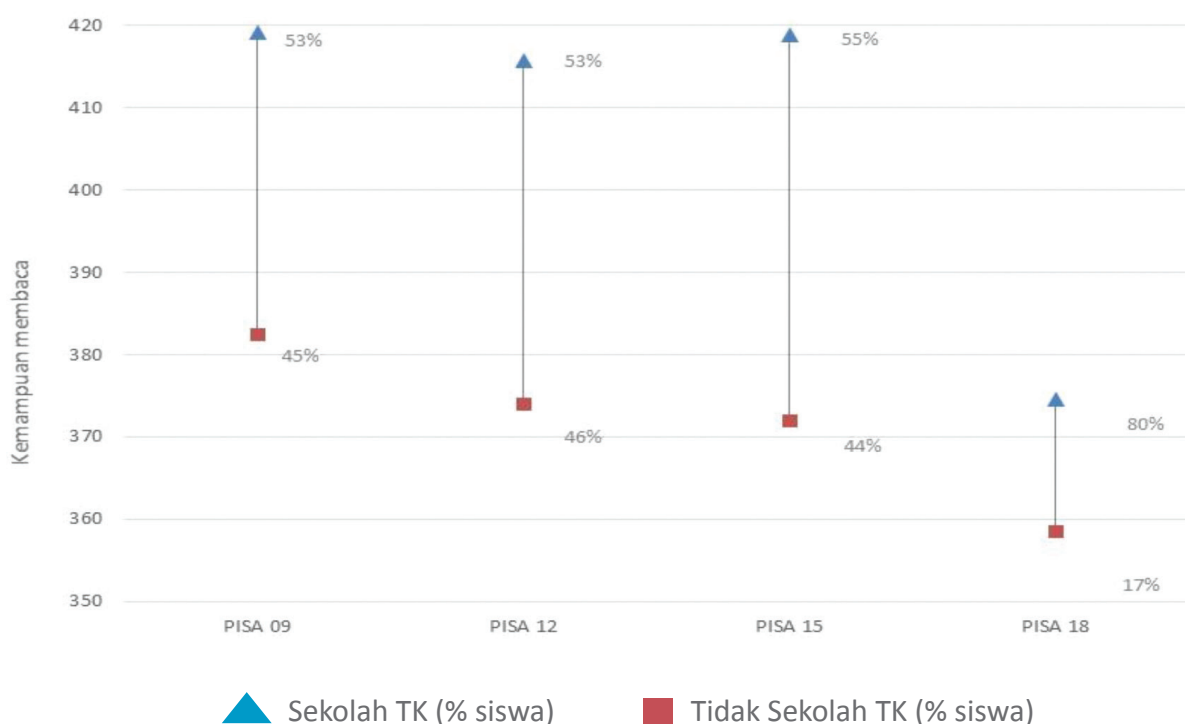
Variabel	Unstandardized koefisien b	SE	t-stat
Membaca (garis potong)	315	7	47,5
Indeks sosial ekonomi	12	2	6,2
Indeks sosial ekonomi kuadrat	2	1	1,9(1)
Laki-laki	(baseline)	-	-
Perempuan	23	3	7,5
Bahasa Indonesia	(baseline)	-	-
Bahasa daerah	1	3	0,4(1)
Sekolah swasta	(baseline)	-	-
Sekolah negeri	13	6	2,2
SMP	(baseline)	-	-
MTs	13	9	1,5(1)
SMA	44	6	7,3
MA	34	10	3,5
SMK	29	6	4,9
Sekolah pedesaan	(baseline)	-	-
Sekolah kota kecamatan	6	6	1,0 ⁽¹⁾
Sekolah kota kabupaten	31	9	3,5
Sekolah ibu kota provinsi	48	9	5,2
Sekolah kota besar	40	10	4,1

(1) nilai t test tidak signifikan

2.3.8. Kemampuan siswa yang mengenyam pendidikan sedini mungkin

Belajar membaca sedini mungkin merupakan faktor yang berpengaruh besar terhadap perkembangan kemampuan membaca pada jenjang pendidikan lebih tinggi. Hal ini terbukti oleh perbedaan kemampuan membaca antara siswa PISA Indonesia yang pernah belajar di Taman Kanak-Kanak (TK) dan yang tidak.

Gambar 2.31 menunjukkan perbedaan kemampuan membaca antara siswa yang pernah belajar di TK dan tidak pernah dalam empat putaran PISA terakhir. Pada PISA 2009 hingga 2015, perbedaan kompetensi membaca antara siswa yang pernah belajar di TK dengan yang tidak pernah mencapai lebih dari 30 poin.



Catatan:

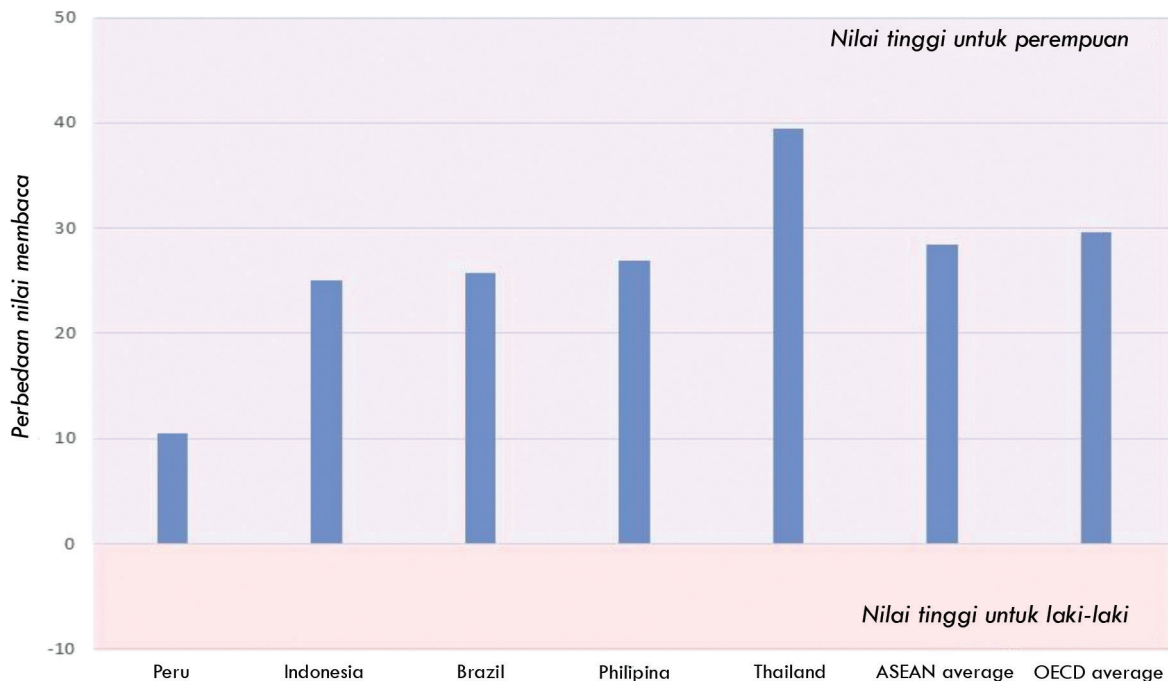
Jumlah persentase siswa tidak 100% karena ada missing data

Gambar 2.31. Perbedaan kemampuan membaca antara siswa yang pernah mengenyam pendidikan TK dan tidak

Pada PISA 2018, proporsi siswa PISA yang pernah belajar di TK naik tajam dari 53-55% pada 3 putaran PISA sebelumnya menjadi 80%. Seharusnya hal ini mendorong pula peningkatan dalam nilai kemampuan membaca. Kenyataan bahwa nilai kemampuan membaca pada PISA 2018 justru turun bisa menjadi indikator turunnya kualitas pendidikan Taman Kanak-Kanak di Indonesia.

2.3.9. Perbandingan tingkat kesetaraan Indonesia secara internasional

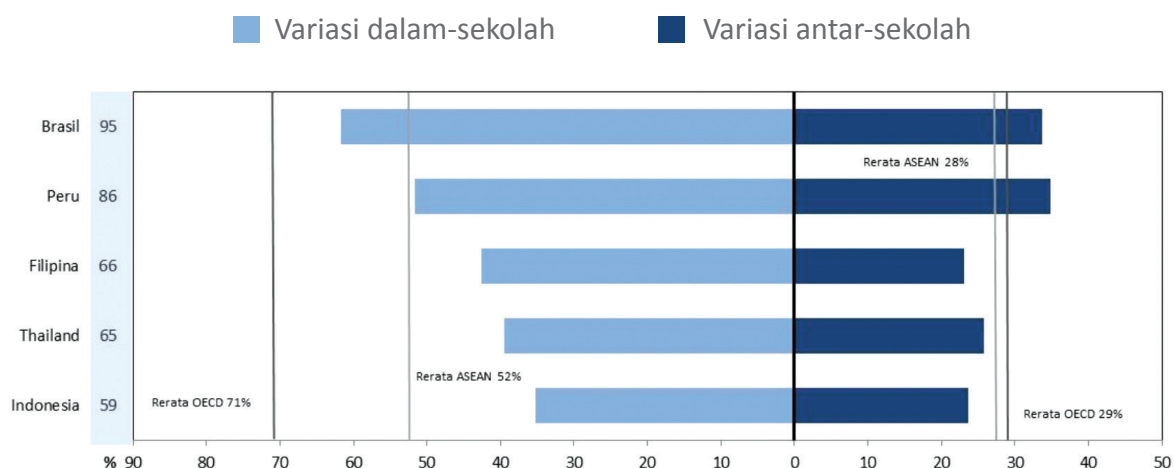
Secara internasional, kemampuan membaca siswa perempuan selalu lebih tinggi dibandingkan dengan siswa laki-laki. Gambar 2.32 menyajikan informasi perbandingan kemampuan membaca antara siswa laki-laki dengan siswa perempuan di negara OECD, kawasan Asia Tenggara, Indonesia, dan negara-negara yang memiliki karakteristik menyerupai Indonesia.



Gambar 2.32. Perbandingan kemampuan membaca berdasarkan jenis kelamin secara internasional

Dari gambar terlihat bahwa perbedaan paling tipis antara kemampuan siswa laki-laki dan perempuan yang ada di Peru, sekitar 11 poin. Kesenjangan tertinggi terjadi di Filipina, sebesar 27 poin. Selisih antara nilai rata-rata kompetensi membaca siswa perempuan dan siswa laki-laki di negara-negara OECD sebesar 30, dan di kawasan ASEAN sebesar 28 poin.

Gambar 2.33 memperlihatkan perbedaan kondisi di Indonesia dan sejumlah negara berkarakteristik serupa Indonesia dalam hal variasi nilai siswa di bidang membaca antarsekolah dan intrasekolah. Panjang total batang menggambarkan variasi total di Indonesia sebagai proporsi tingkat rata-rata variasi nilai di negara-negara OECD. Bagian batang yang berwarna biru gelap menunjukkan persentase perbedaan antarsekolah (between) dan bagian berwarna biru terang menunjukkan persentase varian intrasekolah (within) pada negara masing-masing.



Catatan:

- Total varian adalah rata-rata negara OECD
- Rata-rata negara ASEAN tanpa mengikutsertakan Vietnam dalam penghitungan

Sumber: 1st_PISA2018IR_Vol2_Ch4Segregation_Fig.Xlsx(TableII.Read_VarBetWith)

Gambar 2.33. Variasi kemampuan membaca siswa Indonesia dibandingkan dengan beberapa negara peserta PISA

Pada gambar terlihat bahwa variasi antarsekolah dan intersekolah di Indonesia relatif lebih kecil dibandingkan dengan kondisi di negara-negara berkarakteristik serupa, bahkan lebih kecil dibandingkan dengan rata-rata OECD dan ASEAN. Hal ini menunjukkan bahwa kemampuan membaca siswa Indonesia relatif homogen, baik di dalam satu sekolah, maupun antarsekolah.

2.4. Perkembangan, capaian, kemampuan, dan kesetaraan dalam pendidikan di Indonesia

Sebagaimana disebutkan di bagian awal bab ini, saat sekolah dan siswa yang akan mengikuti tes PISA dipilih, tidak semua anak usia 15 tahun di Indonesia dicakup dalam daftar pemilihan peserta. Selain harus berusia 15 tahun dan terdaftar di sekolah saat tes diselenggarakan, peserta juga duduk di bangku kelas 7 atau di atasnya.

Kita telah melihat di bagian awal bab ini bahwa Indeks Cakupan 3 PISA (OECD, 2017a), diperoleh melalui pembagian jumlah siswa yang diwakili oleh sampel PISA dengan jumlah total anak usia 15 tahun yang diperkirakan berdasarkan proyeksi demografi. Cakupan Indonesia pada PISA 2018 sebesar 85%, naik dari hanya 39% pada PISA 2000. Hal ini menunjukkan kesuksesan Indonesia dalam meningkatkan akses anak usia 15 tahun terhadap pendidikan formal.

Telah pula dibahas tentang pengulangan kelas di Indonesia. Selama 4 putaran terakhir penyelenggaraan PISA, persentase siswa mengulang kelas di Indonesia mencapai 15–18% dari

total populasi PISA Indonesia. Siswa yang memiliki karakter tertentu, seperti jenis kelamin laki-laki, duduk di bangku SMP, sering membolos dan terlambat masuk sekolah, berasal dari latar belakang sosial ekonomi kurang mampu, dan memiliki indeks rasa-memiliki sekolah yang rendah, berisiko lebih besar untuk mengulang kelas. Kemampuan membaca siswa yang mengulang kelas lebih rendah 60 poin dibandingkan dengan siswa yang tidak pernah mengalami pengulangan kelas.

Pembahasan dalam bab ini juga menghasilkan kesimpulan bahwa kompetensi siswa Indonesia tidak bergerak sebanding dengan peningkatan akses terhadap pendidikan. Pada PISA 2000, cakupan populasi PISA hanya 39% dari jumlah total anak usia 15 tahun di Indonesia. Saat itu nilai rata-rata kemampuan membaca sebesar 436, dan sekitar 27% anak usia 15 tahun di Indonesia berada di bawah kompetensi minimum PISA. Pada 2018, angka cakupan populasi PISA mencapai 85%, namun proporsi anak dengan kemampuan di bawah kompetensi minimum PISA mencapai 60% dan nilai rata-rata kemampuan membaca sebesar 371.

Dapat disimpulkan pula adanya perbedaan kualitas pendidikan yang cukup besar antara wilayah di Indonesia. Pada PISA 2018, nilai rata-rata kemampuan membaca siswa PISA di DKI Jakarta dan Yogyakarta sekitar 411. Sementara nilai rata-rata Indonesia hanya mencapai 371, lebih rendah 80 poin dibandingkan dengan nilai rata-rata negara OECD. Ketidaksetaraan dalam kualitas pendidikan juga terjadi antara sekolah yang terletak di pedesaan dan sekolah-sekolah di kota, terutama di ibu kota provinsi dan kota-kota besar.

Selama 18 tahun penyelenggaraan PISA, Indonesia berhasil meningkatkan kesetaraan sosial ekonomi di tingkat sekolah. Peningkatan dalam indeks sosial ekonomi berasosiasi positif dengan kenaikan kemampuan membaca pada kelompok siswa yang berada di atas rata-rata indeks sosial ekonomi Indonesia.

Kesimpulan penting lain adalah pendidikan Taman Kanak-Kanak berpengaruh positif terhadap kemampuan membaca. Penurunan kualitas pendidikan Taman Kanak-Kanak berdampak pada menurunnya kemampuan membaca siswa PISA.





DAFTAR PUSTAKA

- Allen, C., Q. Chen, V. Willson, & J. Hughes (2009), "Quality of Research Design Moderates Effects of Grade Retention on Achievement: A Meta-Analytic, Multitasking Analysis", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 31/4, pp. 480–499, doi:10.3102/0162373709352239
- Belfield, C. & H. Levin (2007), *The price we pay: economic and social consequences of inadequate education*, Brookings Institution Press.
- Finn, J. (1989), "Withdrawing From School", *Review of Educational Research*, Vol. 59/2, pp. 117–142, doi:10.3102/00346543059002117.
- Gottfredson, D., C. Fink, & N. Graham (1994), "Grade Retention and Problem Behavior", *American Educational Research Journal*, Vol. 31/4, pp. 761–784, doi:10.3102/00028312031004761.
- Hsieh, C.-T. & M. Urquiola (2006), "The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program", *Journal of Public Economics*, Vol. 90/8–9, pp. 1477–1503, doi:10.1016/j.jpubeco.2005.11.002.
- Jacob, B. & L. Lefgren (2004), "Remedial Education and Student Achievement: A Regression-Discontinuity Analysis", *Review of Economics and Statistics*, Vol. 86/1, pp. 226–244, doi:10.1162/003465304323023778
- Jimerson, S. (2001). "Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century", *School psychology review*, <http://search.proquest.com/openview/83f3300ef82a658dae4bbf41d346dcbc/1?> (accessed on 8 August 2017).
- Lochner, L. (2011), "Nonproduction Benefits of Education: Crime, Health and Good Citizenship", In Hanushek, E., S. Machin & L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the Economics of Education (Volume 4)*, pp. 183–282, North Holland, doi:10.1016/B978-0-444-53444-6.00002-X
- Machin, S., O. Marie & S. Vujčić (2011), "The Crime Reducing Effect of Education", *The Economic Journal*, Vol. 121/552, pp. 463–484, doi:10.1111/j.1468-0297.2011.02430.x.
- Manacorda, M. (2012). "The Cost of Grade Retention", *Review of Economics and Statistics*, Vol. 94/2, pp. 596–606, doi:10.1162/REST_a_00165.
- OECD (2011), *When Students Repeat Grades or Are Transferred Out of School: What Does it Mean for Education Systems?*, In PISA in Focus, Vol. 2011, OECD Publishing, Paris, doi:<https://dx.doi.org/10.1787/5k9h362n5z45-en>.
- OECD (2013), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*, In PISA, OECD Publishing, Paris, doi:<https://dx.doi.org/>

org/10.1787/9789264201156-en.

OECD (2016a), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, In PISA, OECD Publishing, Paris, doi:<https://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>.

OECD (2016b), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, OECD Publishing, doi:10.1787/9789264267510-en.

OECD (2017a), *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving*, In PISA, OECD Publishing, Paris, doi:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264281820-en>.

OECD (2017a), *PISA 2015 Technical Report*, <http://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/> (accessed on 31 July 2017).

OECD (2019), *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework*. In PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.

Söderström, M. & R. Uusitalo (2010), “School Choice and Segregation: Evidence from an Admission Reform”, *Scandinavian Journal of Economics*, Vol. 112/1, pp. 55–76, doi:10.1111/j.1467-9442.2009.01594.x.

UNESCO (2015), *Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges* (accessed on 20 December 2017).

Willms, J. D. (2010), “School Composition and Contextual Effects on Student Outcomes”, *Teachers College Record*, Vol. 112/4, pp. 1008–1037.



BAB 3

Kesejahteraan, Sikap, dan Aspirasi Pada Anak Usia 15 Tahun di Indonesia

Bab 3 membahas variasi kesejahteraan, persepsi kepuasan hidup keseluruhan, sikap terhadap sekolah dan belajar, serta aspirasi siswa di Indonesia dan di antara negara-negara peserta, di antara sub-kelompok siswa di Indonesia, dan berdasarkan karakteristik sekolah. Bab ini juga mengkaji hubungan antara kesejahteraan, kepuasan hidup, sikap, dan aspirasi siswa dengan prestasi di sekolah. Bab ini mengidentifikasi prestasi populasi rentan yang hasil kesejahteraaannya kurang baik, dengan sikap dan aspirasi yang rendah untuk tiap hasil pengukuran serta merangkum hubungan antara hal-hal tersebut dengan hasil prestasi akademik dan pencapaian tingkat pendidikan yang dibahas pada Bab 2.



Kesejahteraan dan sikap belajar siswa di Indonesia lebih erat berkaitan dengan faktor-faktor individu siswa dibandingkan dengan faktor sekolah. Hal ini dibuktikan dengan persentase variasi antar siswa dalam satu sekolah yang sangat besar dibandingkan dengan variasi antar sekolah.



Dari skala 0 – 10, tingkat kepuasan hidup siswa Indonesia pada angka 7,5. Dimana lebih dari $\frac{3}{4}$ siswa Indonesia menyatakan puas dengan hidup mereka (nilai di atas 7 dari skala 10), akan tetapi terdapat setidaknya 12% siswa Indonesia yang merasa tidak puas dengan hidupnya (nilai dibawah 4 dari skala 10).



lebih dari $\frac{3}{4}$ siswa Indonesia sering merasakan emosi positif seperti ceria, gembira, bangga, penuh semangat, dan bahagia. Akan tetapi, lebih dari setengah siswa Indonesia sering merasakan emosi negatif seperti sedih, khawatir, dan cemas.

 Dalam tiga putaran PISA terakhir, siswa Indonesia memiliki sikap yang lebih positif terhadap belajar. Hal tersebut ditunjukkan dengan meningkatnya sikap positif terhadap belajar dari sekitar 60% di pada putaran PISA 2012 menjadi sekitar 90% pada putaran PISA 2018.	 Berkaitan dengan emosi negatif dan positif, kelompok siswa SMA cenderung jarang merasakan emosi positif (ceria, gembira, bangga, penuh semangat, bahagia) dan lebih sering merasakan emosi negatif (sedih, khawatir, sengsara, dan cemas) dibandingkan dengan rata-rata siswa lainnya. Sebaliknya, siswa laki-laki dan siswa SMK cenderung sering merasakan emosi positif dan jarang mengalami emosi negatif dibandingkan dengan rata-rata temannya.	 Kelompok siswa perkotaan dan SMA cenderung memiliki kepuasan hidup dan kebermaknaan hidup yang rendah dibandingkan dengan teman-temannya yang lain. Sebaliknya kelompok siswa MA cenderung memiliki nilai kepuasan hidup dan kebermaknaan hidup yang tinggi dibandingkan dengan teman-temannya yang lain.
 Sikap terhadap belajar kelompok siswa MTs cenderung lebih rendah dibandingkan dengan teman-temannya yang lain, sedangkan kelompok siswa berbahasa daerah cenderung memiliki sikap yang positif dibandingkan dengan siswa Indonesia lainnya.	 Kepuasan hidup berasosiasi negatif dengan kemampuan membaca. Kebermaknaan hidup berasosiasi positif dengan siswa berkemampuan membaca rendah, dan berasosiasi negatif dengan siswa berkemampuan membaca tinggi.	 Sebagian besar siswa PISA Indonesia ingin melanjutkan ke jenjang pendidikan sarjana dan magister. Akan tetapi, pada tingkat sosial/ekonomi yang sama, kelompok siswa yang ingin bersekolah sampai magister memiliki kemampuan membaca rendah, sekitar 1 tahun ajaran di bawah rata-rata Indonesia dan siswa yang ingin melanjutkan hingga sarjana memiliki kemampuan membaca 2 tahun ajaran dibawah rata-rata Indonesia.

Bab ini memusatkan pembahasan pada kesejahteraan psikologis siswa usia 15 tahun di Indonesia serta hubungan dimensi-dimensi kesejahteraan ini dengan prestasi akademik dan pencapaian tingkat pendidikan sebagai indikator kesejahteraan kognitif dan prediktor kesejahteraan material di masa mendatang. Masing-masing dimensi kesejahteraan memiliki hasil sendiri-sendiri, namun juga dapat diperhitungkan sebagai kondisi penentu pada dimensi lainnya, dan pada akhirnya menjadi faktor penentu kualitas hidup siswa secara keseluruhan.

Semua indikator kesejahteraan di dalam bab ini berdasarkan kuesioner yang diisi sendiri oleh siswa. PISA 2018 memberi kesempatan kepada para remaja untuk mengungkapkan diri sebagai seorang individu dengan menanyakan perasaan dan pemikiran mereka mengenai

kehidupan dan sekolah. Ini isyarat bahwa meski investasi untuk masa depan anak-anak dan remaja merupakan hal sangat penting (demikian juga investasi pendidikan bagi mereka), namun ada hal yang tak kalah penting, yaitu perhatian kepada kesejahteraan mereka saat ini dan upaya mendorong perkembangan yang sehat “saat ini juga”.

Pada tahap kehidupan kapan saja, faktanya, kesejahteraan merupakan kondisi dinamis. Karena itu, penilaian mengenai kesejahteraan harus sensitif pada kondisi saat ini serta prestasi (“kemampuan”) dan kebebasan (“daya”) mereka untuk meraih apa yang bernilai di dalam kehidupan mereka (Sen, 1999). Kesejahteraan saat ini merupakan hasil kumulatif dari berbagai faktor yang berpengaruh dalam perjalanan hidup mereka selama ini.

PISA 2018 secara khusus memasukkan evaluasi (subjektif) kepuasan hidup secara keseluruhan pada remaja. Selain itu, oleh karena fokusnya pada pendidikan dan orientasinya kepada kebijakan, PISA 2018 menyoroti aspek-aspek kesejahteraan psikologis yang lebih erat kaitannya dengan pengalaman-pengalaman di sekolah. Kesejahteraan emosi siswa ditangkap melalui pertanyaan-pertanyaan yang berfokus pada ketakutan akan kegagalan. Sementara rasa keterikatan siswa terhadap sekolah secara khusus ditandai oleh sikap mereka terhadap sekolah dan belajar, misalnya, “belajar tekun di sekolah akan membantuku mendapatkan pekerjaan yang baik”. Hasil pengukuran kesejahteraan psikologis dan penghargaan PISA 2018 terhadap sekolah dijelaskan secara rinci dalam Kotak 3.1.

Pada usia 15 tahun, remaja menghabiskan sebagian besar hidupnya di ruang kelas: mengikuti pelajaran, bersosialisasi dengan teman sekolah, serta berinteraksi dengan guru dan pegawai sekolah lainnya. Karena itu kejadian-kejadian di sekolah menjadi penting untuk dapat memahami apakah siswa bahagia dengan kondisi kesehatan mental mereka, seberapa bahagia dan puas mereka dengan berbagai aspek kehidupan, serta sikap mereka terhadap sekolah dan belajar, sekaligus aspirasi mereka untuk masa depan.

Kesejahteraan pada usia 15 tahun, sikap terhadap sekolah dan belajar, serta aspirasi mereka merupakan hasil gabungan dari beberapa faktor yang berpengaruh selama masa perjalanan hidup mereka. Faktor-faktor itu meliputi faktor genetik dan faktor masa kecil yang berpengaruh terhadap perkembangan fisik dan kognitif; aktor kesejahteraan masa lalu yang berpengaruh terhadap kondisi masa sekarang; keterpaparan terhadap lingkungan yang mendorong perkembangan yang sehat; dan akses terhadap sumber daya yang dibutuhkan di dalam keluarga, masyarakat, dan di sekolah.

Bab ini menyoroti sebagian keterkaitan antara hasil kesejahteraan dengan faktor kondisi sekolah saat ini serta faktor lain yang terkait pendidikan tanpa mengesampingkan faktor-faktor penting lain yang turut membentuk kesejahteraan, sikap, dan aspirasi siswa usia 15 tahun.

Kotak 3.1. Bagaimanakah PISA 2018 mengukur kesejahteraan

PISA 2018 menyediakan seperangkat indikator kesejahteraan remaja yang meliputi evaluasi subjektif kepuasan hidup, pengalaman berupa kejadian dan emosi negatif (misalnya, kecemasan) maupun sikap positif dan kesadaran akan pentingnya tujuan hidup yang mendorong perkembangan yang sehat. Sebagian besar data PISA 2018 tentang kesejahteraan bersumber pada jawaban siswa itu sendiri, oleh karena itu siswa remaja memiliki kesempatan untuk dapat mengemukakan perasaan mereka, pendapat mereka tentang kehidupan mereka sendiri, serta tentang sekolah dan belajar.

Kesejahteraan psikologis

Dasar pengukuran utama kesejahteraan psikologis adalah skala kepuasan hidup secara umum. Kuesioner PISA 2018 meminta kepada siswa [dan orang muda yang tidak bersekolah] untuk menilai hidup mereka pada skala dari 0 hingga 10, dengan 0 berarti kemungkinan hidup yang paling buruk, dan 10 berarti kemungkinan hidup yang paling baik. Pengukuran yang sama juga digunakan dalam PISA 2015. Serupa dengan laporan PISA 2015 (OECD, 2017), dalam bab ini, siswa yang menjawab dengan nilai antara 0 hingga 4 pada skala kepuasan hidup berarti “tidak puas dengan hidup” (dan rentan), siswa yang menjawab dengan nilai 5 atau 6 berarti “cukup puas”, siswa yang menjawab dengan nilai 7 atau 8 berarti “puas”, dan siswa yang menjawab dengan nilai 9 atau 10 berarti “sangat puas”.

Selain itu, kuesioner PISA 2018 juga mencakup pertanyaan mengenai pengalaman berupa kondisi afektif positif dan negatif. Pengukuran ini dijabarkan dengan lebih rinci di awal bab ini. Pengukuran menurut jawaban siswa dari kuesioner yang diisi siswa sendiri tentang kepuasan hidup merupakan indikator kesejahteraan subjektif yang lebih stabil daripada jawaban mengenai kondisi afektif positif atau negatif (Gilman et al., 2008).

Tidak seperti Bab 2, bab ini hanya mencakup sejumlah kecil perbandingan Indonesia dengan negara-negara peserta lainnya, dan menitikberatkan pada perbedaan-perbedaan di Indonesia (misalnya, antara siswa laki-laki dan siswa perempuan) dan pada hubungan antara hasil pengukuran-pengukuran tersebut dengan hasil prestasi akademik dan pencapaian tingkat pendidikan yang dibahas pada bab sebelumnya. Tidak adanya perbandingan pengukuran antar negara terkait dengan sifat subjektif skala jawaban dan ketidakpastian yang dihasilkan dalam validitas perbandingan (Lihat **kotak 3.2.**).

Kotak 3.2. Dapatkah kesejahteraan subjektif diperbandingkan antar negara-negara peserta lainnya?

Menafsirkan data PISA 2018 mengenai kesejahteraan dan sikap terhadap sekolah dan belajar membutuhkan kehati-hatian. Meskipun proses dalam mengembangkan, menerjemahkan, mengadaptasi, dan memilih pertanyaan untuk dimasukkan di dalam kuesioner, dan selanjutnya menganalisis jawaban para siswa telah mengikuti proses yang cermat, namun perbandingan secara penuh di negara-negara peserta dan subpopulasinya tidak dapat dijamin hasilnya.

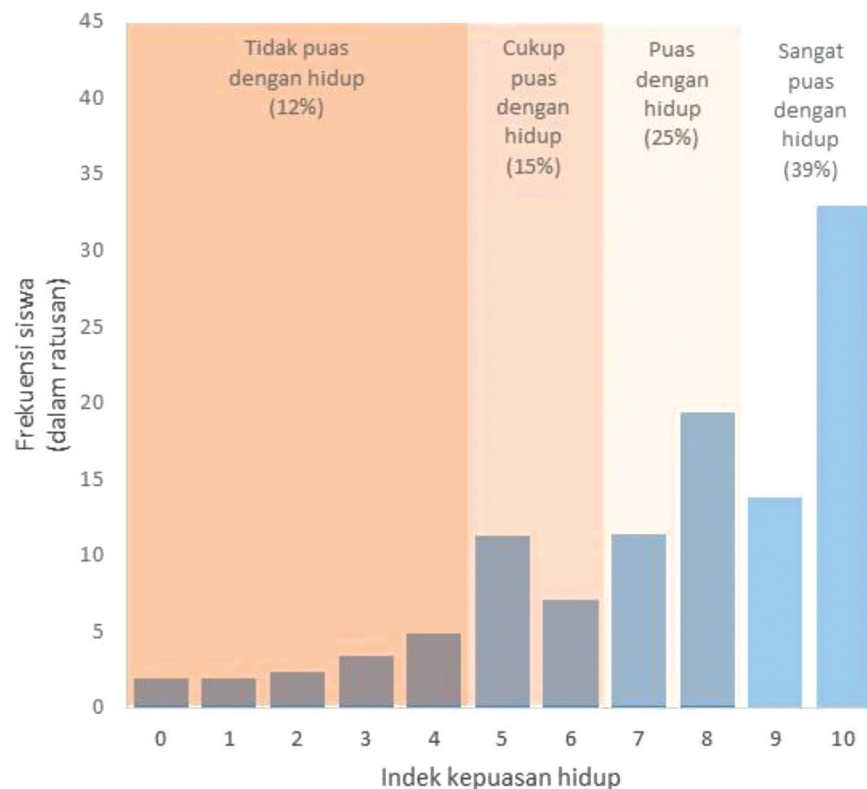
Kuesioner PISA menggunakan jawaban yang diisi sendiri oleh para siswa untuk memperoleh ukuran kesejahteraan dan sikap terhadap sekolah dan belajar. Jawaban yang diisi sendiri oleh siswa ini bersifat informatif dan banyak kegunaannya, namun rentan oleh tiga kemungkinan jenis bias berikut: selera sosial, yakni kecenderungan untuk memberikan jawaban yang hanya dapat diterima dalam konteks sosial dan budayanya sendiri (Edwards, 1953); bias kelompok acuan, yakni pengaruh kelompok perbandingan implisit yang diketahui oleh responden hanya ketika menjawab nilai yang skalanya subjektif; dan bias gaya jawaban, seperti kecenderungan menggunakan, atau menghindari jawaban-jawaban ekstrem. Bias-bias ini berpengaruh secara berbeda dalam konteks budaya yang berbeda, oleh karena itu dapat menghambat keterbandingan jawaban antar negara (van Hemert, Poortinga & van de Vijver, 2007). Selain itu, saat membandingkan jawaban-jawaban yang berasal dari bahasa-bahasa yang berlainan, perbedaan kecil di dalam nuansa hasil terjemahan dapat menambah ketidakpastian di dalam perbandingan tersebut; ketidakpastian semacam ini sulit, khususnya saat digunakan untuk mengidentifikasi dan menentukan batasan hasil yang diukur hanya dengan satu atau beberapa pertanyaan saja, sebagaimana dijelaskan di dalam laporan teknis yang akan diterbitkan kemudian.

Perbandingan secara nasional di dalam suatu negara atau antar negara peserta juga dipengaruhi oleh nilai jawaban, yang mungkin berbeda antar kelompok responden satu dengan kelompok lainnya. Agar distribusi perolehan nilai tes di dalam populasi dapat terwakili sepenuhnya, PISA 2018 menggunakan penyesuaian jawaban kosong/nonrespons dan memasukkan nilai imputasi (yaitu nilai yang diestimasi dari sebuah model, berdasarkan informasi yang diketahui mengenai responden) untuk estimasi kemahiran membaca, matematika, dan sains; meski demikian hasil menurut jawaban siswa sendiri dari pengukuran kuesioner ini tetap dipengaruhi oleh nonrespons, misalnya bila siswa yang mendapatkan nilai rendah merasa kesulitan mengisi kuesioner. Proporsi nonrespons keseluruhan di Indonesia akibat nonrespons dalam kuesioner siswa sekitar 9% untuk kepuasan hidup, dan 5% untuk *indeks sikap terhadap sekolah – hasil penghargaan terhadap sekolah*.

3.1. Kesejahteraan dan sikap belajar pada siswa 15 tahun Indonesia

3.1.1. Kesejahteraan pada siswa 15 tahun di Indonesia

Bagian ini menganalisis level kesejahteraan berdasarkan jawaban siswa-siswa usia 15 tahun. Gambar 3.1 memperlihatkan rangkuman kepuasan hidup siswa 15 tahun di Indonesia. Sebesar 39% siswa usia 15 tahun menyatakan merasa sangat puas terhadap hidupnya. sementara yang menyatakan kurang puas sebesar 8%. Rata-rata kepuasan hidup siswa Indonesia berada pada level 7,5 dalam rentang skala 0 sampai 10.



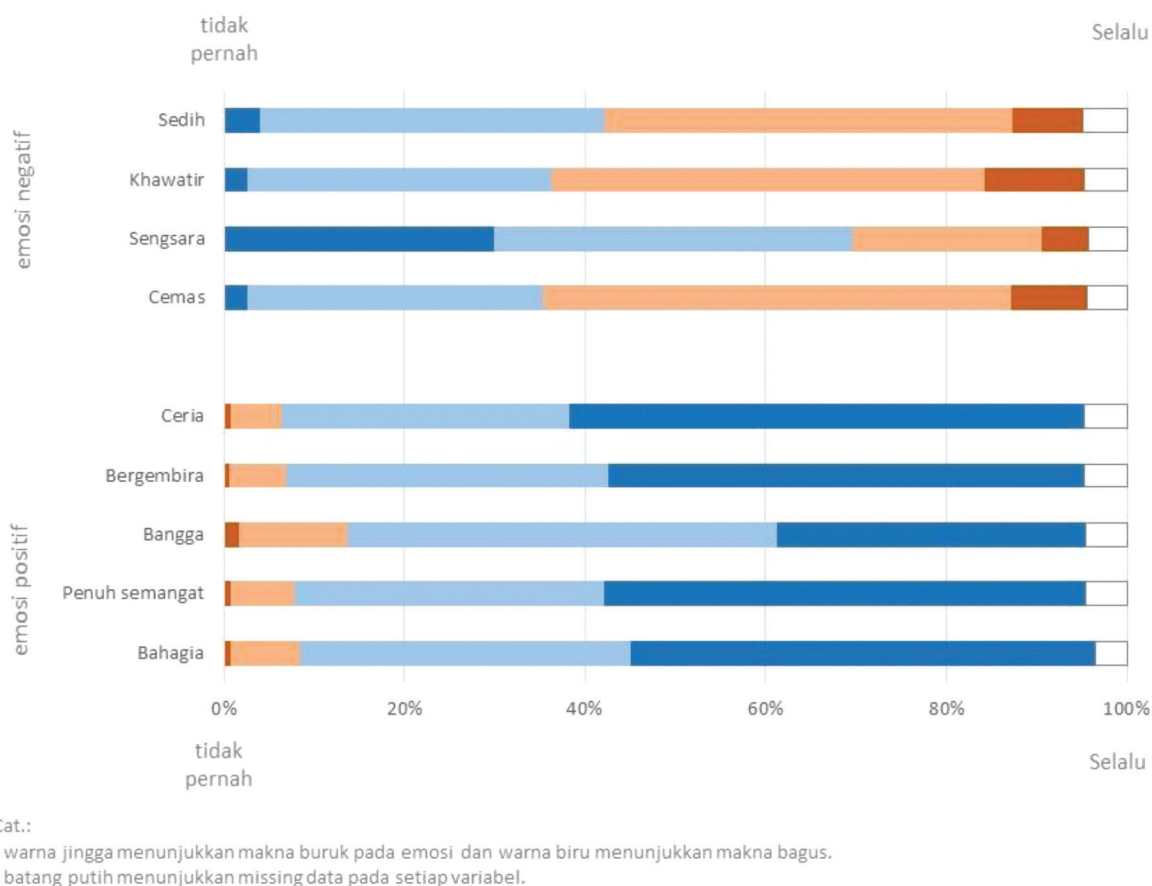
Catatan:
Missing data 9%

Gambar 3.1. Kepuasan hidup menurut jawaban siswa usia 15 tahun

Pemikiran mengenai hubungan antara pendidikan dan kualitas kehidupan siswa selama ini menitikberatkan masalah emosi anak-anak yang kemungkinan menampilkan wujudnya di sekolah. Remaja biasanya berisiko mengalami gangguan psikologis karena masa remaja merupakan masa terjadinya gejolak emosi yang tinggi (Gilman and Huebner, 2003). Gangguan psikologis yang paling umum adalah perasaan dan emosi positif maupun negatif. Penyebab munculnya perasaan dan emosi tersebut seringkali kompleks, namun anak dan remaja usia sekolah sering mengutarakan sejumlah contoh sumber stres mereka di sekolah, antara lain semakin tingginya tuntutan akademik yang diterima oleh remaja selama perjalanan mereka dalam menaiki tiap jenjang sekolah, tekanan untuk mendapatkan nilai yang lebih tinggi, dan kekhawatiran mendapatkan nilai jelek.

PISA 2018 meminta siswa untuk menjawab seberapa sering (tidak pernah, jarang, kadang-kadang, dan selalu) mereka mengalami sejumlah perasaan positif dan negatif. Perasaan positif meliputi bahagia, penuh semangat, bangga, bergembira, dan ceria. Sementara yang termasuk di dalam perasaan negatif adalah cemas, sengsara, khawatir, dan sedih. Dua skala dengan rentang 0 – 10 dibuat berdasarkan jawaban siswa mengenai perasaan, satu untuk emosi positif dan yang lain untuk emosi negatif. Nilai 10 pada skala emosi positif mengindikasikan jawaban selalu untuk semua pertanyaan mengenai emosi positif. Sebaliknya pada skala emosi negatif, nilai negatif 10 mengindikasikan jawaban tidak pernah untuk semua pertanyaan mengenai emosi negatif.

Gambar 3.2 memperlihatkan persentase frekuensi siswa Indonesia mengalami emosi positif dan negatif di sekolah. Sekitar 60% siswa di Indonesia menyatakan sering merasa cemas, 26% sering merasa sengsara, 59% sering merasa khawatir, dan 53% sering merasa sedih. Kelompok siswa yang menyatakan sering adalah kelompok siswa yang menjawab kadang-kadang atau selalu dalam kategori kepuasan hidup.



Gambar 3.2. Gambaran emosi positif dan negatif pada siswa Indonesia di survei PISA 2018

Siswa dikategorikan merasa kurang puas terhadap hidupnya jika menjawab tidak puas atau agak puas dalam kuesioner. Sekitar 33% siswa yang sering merasa sedih juga merasa kurang puas terhadap hidupnya. Sementara pada kelompok siswa yang sering merasa khawatir,

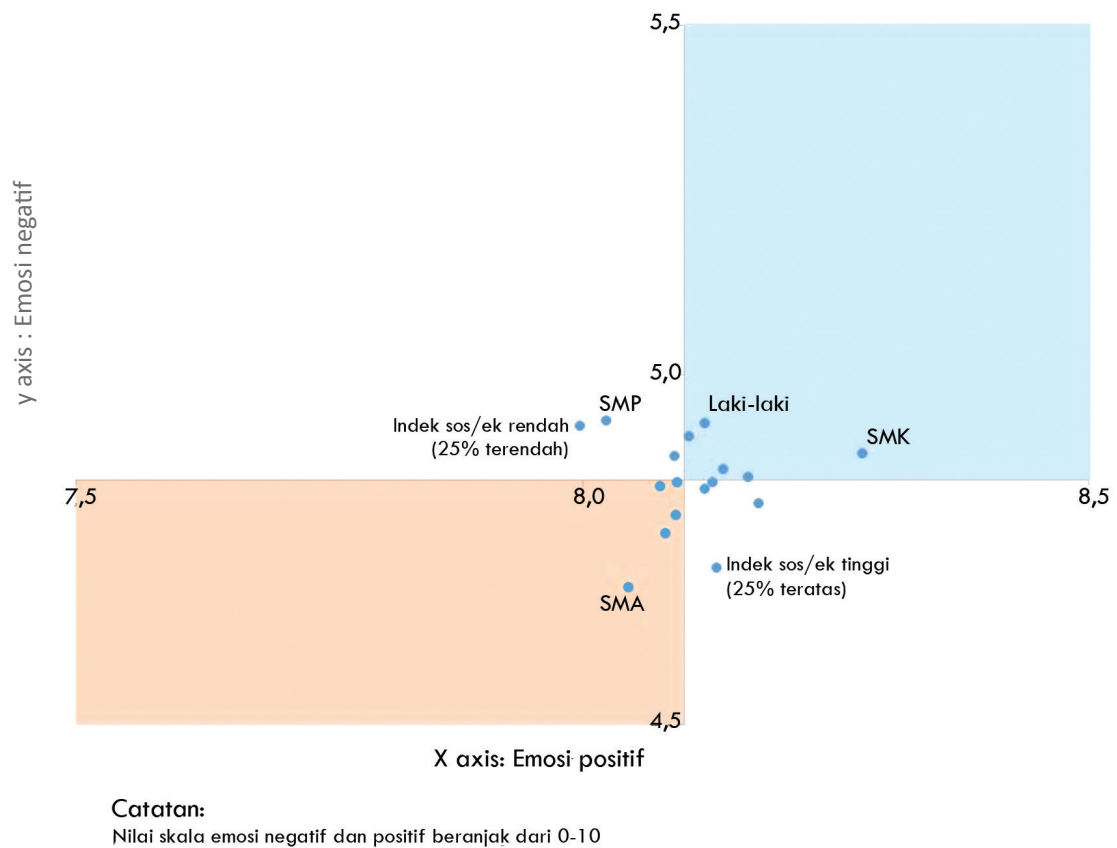
sengsara, atau cemas, jumlah siswa yang merasa kurang puas terhadap hidupnya masing-masing sebanyak 32%, 14%, dan 33%.

Pada ranah emosi positif, persentase siswa yang menyatakan sering merasakan emosi positif untuk tiap-tiap jenis emosi positif adalah 88% bahagia, 88% penuh semangat, 82% bangga, 88% gembira, dan 89% ceria. Sekitar 47% siswa yang menyatakan sering merasa ceria juga merasakan kepuasan dalam hidup. Tidak berbeda jauh dengan itu persentase di kalangan siswa yang sering merasa gembira (47%), bangga (44%), penuh semangat (47%), dan bahagia (36%). Jika respon siswa dikonversi ke dalam skala 0 hingga 10, rata-rata skala emosi positif siswa Indonesia usia 15 tahun adalah 8, dan skala emosi negatif adalah 5.

Hubungan antara emosi positif dengan kepuasan hidup cenderung positif ($r=0,28$, $n=10,641$, $p<0,00$). Demikian pula hubungan antara emosi negatif dengan kepuasan hidup ($r=0,12$, $n=10,689$, $p<0,00$). Artinya siswa dengan tingkat kepuasan hidup tinggi cenderung sering mengalami emosi positif dan jarang mengalami emosi negatif. Sebaliknya, siswa dengan kepuasan hidup rendah cenderung jarang merasakan emosi positif tetapi sering merasakan emosi negatif.

Hubungan antara perasaan dan nilai kepuasan hidup yang rendah menunjukkan bahwa kesejahteraan subjektif siswa dipengaruhi oleh kesehatan mental dan masalah perilaku, yang di dalamnya terdiri dari sejumlah komponen terkait sekolah. Pendekatan sekolah yang sasarannya hanya mengatasi kesehatan mental dan masalah perilaku diduga tidak cukup mampu memberikan perhatian terhadap penciptaan kondisi agar anak-anak dan remaja bisa berkembang dengan baik. Membantu siswa menemukan kepuasan lebih besar atas hidupnya berdampak lebih efektif dalam mendukung perkembangan psikologis, sosial, dan kognitif siswa dibandingkan dengan hanya melakukan tindakan saat siswa menunjukkan perilaku yang berkaitan dengan ketidakpuasan atas kehidupan (Suldo and Huebner, 2006).

Gambar 3.3 menunjukkan karakteristik siswa Indonesia berdasarkan emosi positif dan negatif. Pada bagian ini, karakteristik siswa yang jadi fokus perhatian adalah jenis kelamin (laki-laki atau perempuan), status sekolah (negeri atau swasta), bahasa sehari-hari (bahasa nasional atau bahasa daerah), lokasi sekolah (desa atau kota), jenjang pendidikan (SMP, MTs, SMA, MA, atau SMK), dan kelompok sosial ekonomi (kelompok 25% terendah dalam status sosial ekonomi Indonesia, 50% di tengah, dan 25% tertinggi). Dalam kategorisasi berdasarkan lokasi, sekolah pedesaan adalah yang terletak di wilayah dengan jumlah populasi di bawah 15 ribu jiwa.

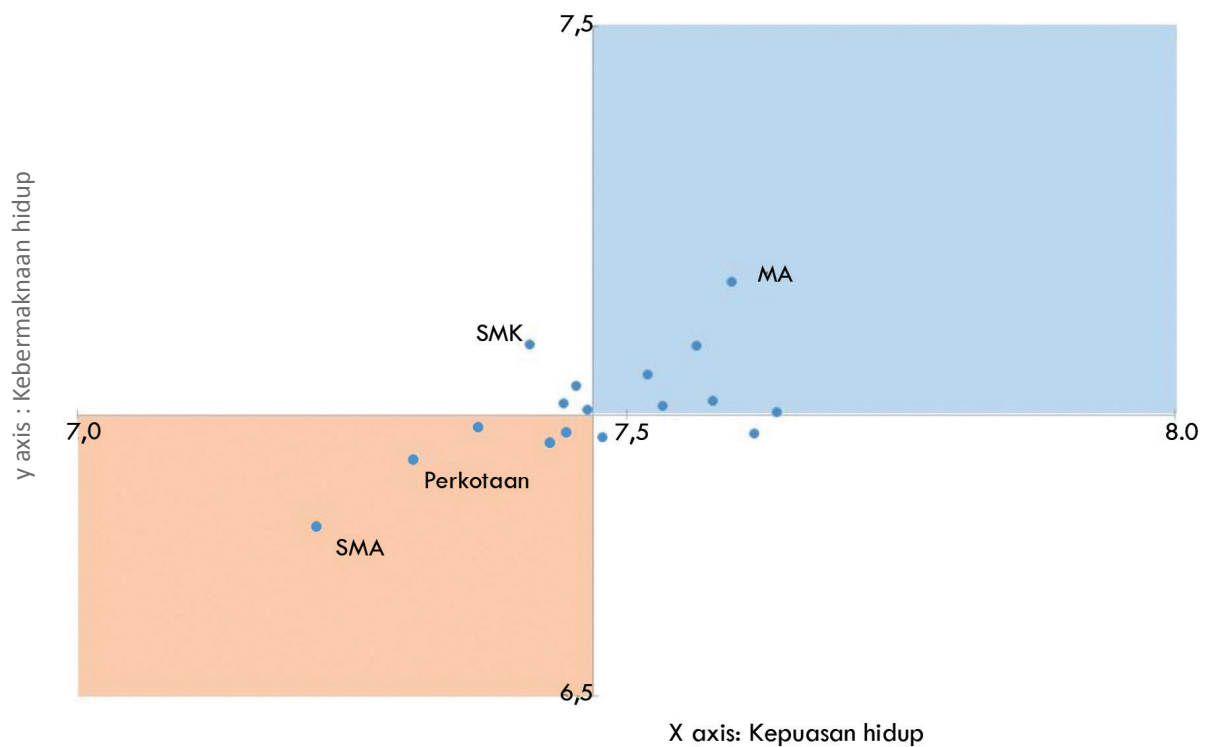


Gambar 3.3. Karakteristik siswa Indonesia berdasarkan emosi positif dan negatif

Berdasarkan gambar 3.3, terlihat bahwa kelompok siswa laki-laki dan siswa Siswa Sekolah Menengah Kejuruan (SMK) cenderung lebih sering merasakan emosi positif dan jarang mengalami emosi negatif. Siswa Sekolah Menengah Atas (SMA) cenderung lebih jarang mengalami emosi positif tetapi lebih sering mengalami emosi negatif.

Terkait dengan status sosial ekonomi, siswa berlatar belakang sosial ekonomi rendah (25% terendah) cenderung lebih jarang mengalami perasaan positif tetapi lebih sering mengalami emosi negatif. Sebaliknya, siswa dalam kelompok sosial ekonomi tinggi (25% tertinggi) cenderung sering mengalami emosi positif sekaligus emosi negatif.

PISA 2018 memperlihatkan bahwa kepuasan hidup dan kebermaknaan hidup memiliki hubungan positif, dengan nilai korelasi $r = 0,17$ ($p < 0,01$). Indeks kebermaknaan hidup di sini merupakan konversi nilai pada skala 0–10 dari indeks kebermaknaan hidup (*eudaimonia*), disingkat indeks EUDMO. Indeks ini dibuat berdasarkan tiga pertanyaan pada kuesioner PISA 2018: apakah siswa mempunyai arti atau tujuan hidup yang jelas; apakah siswa telah menemukan makna yang baik dalam hidup; dan apakah siswa sudah mengerti apa yang memberi makna dalam hidup. Nilai 0 mencerminkan jawaban sangat tidak setuju dan nilai 10 mencerminkan jawaban sangat setuju atas semua pertanyaan tersebut.



Gambar 3.4. Karakter siswa Indonesia berdasarkan kepuasan hidup dan kebermaknaan hidup

Gambar 3.4 menunjukkan bahwa siswa Madrasah Aliyah (MA) cenderung memiliki kepuasan hidup dan kebermaknaan hidup tinggi. Sebaliknya siswa SMA dan siswa di perkotaan cenderung memiliki nilai kepuasan hidup dan kebermaknaan hidup rendah. Sementara siswa SMK cenderung memiliki nilai kepuasan hidup tinggi dan nilai kebermaknaan hidup rendah.

3.1.2. Sikap terhadap belajar di sekolah pada siswa 15 tahun di Indonesia

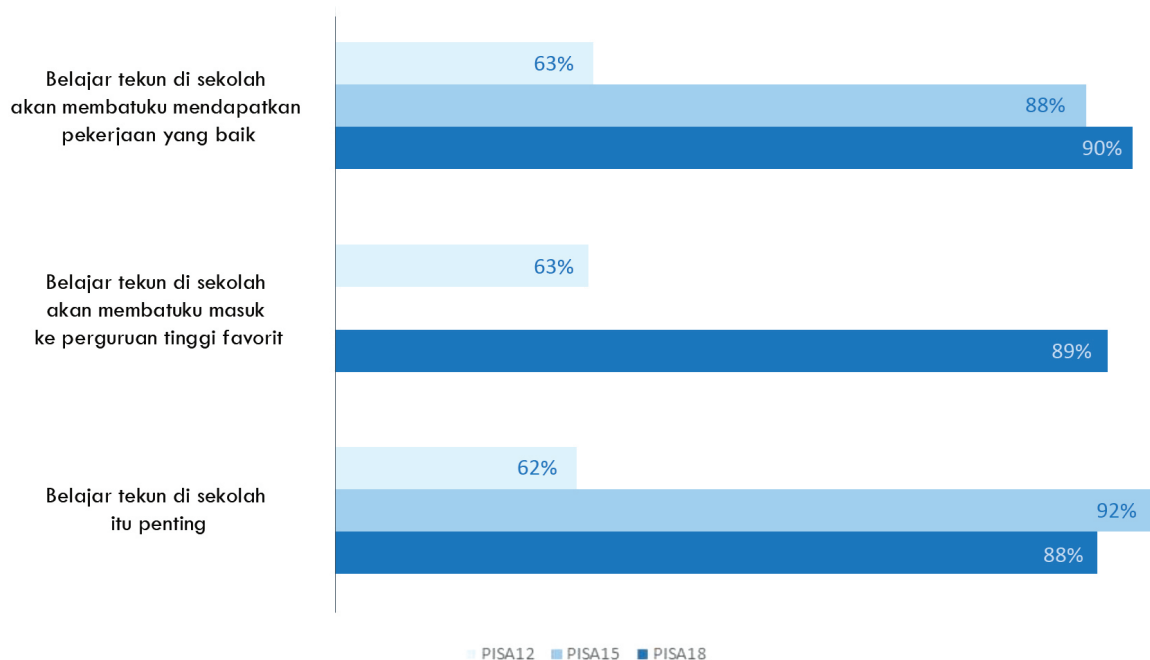
Sekolah merupakan pusat kehidupan sehari-hari bagi banyak orang muda di Indonesia. Siswa berprestasi sering memandang sekolah sebagai hal mendasar bagi kesejahteraan mereka di masa depan. Sikap ini tercerminkan dalam partisipasi mereka mengejar prestasi akademik.

PISA 2018 mengukur keyakinan siswa mengenai faedah sekolah dan belajar. Kuesioner PISA 2018 meliputi pertanyaan mengenai dua hal. Pertanyaan pertama mengenai tujuan mereka belajar dan bersekolah, misalnya apakah belajar dan bersekolah membantu mereka masuk ke perguruan tinggi favorit. Kedua, pertanyaan mengenai sikap mereka terhadap belajar di sekolah, misalnya apakah aktivitas belajar di sekolah merupakan hal yang penting.

Mayoritas siswa Indonesia yang mengikuti tes PISA 2018 berpandangan positif terhadap pentingnya aktivitas belajar di sekolah. Hal ini dinyatakan dalam Gambar 3.5 yang menunjukkan persentase siswa yang menjawab setuju atas tiga pernyataan terkait sikap terhadap belajar

di sekolah. Mayoritas siswa menjawab setuju atau sangat setuju atas pernyataan-pernyataan yang diajukan. Sekitar 90% siswa setuju bahwa belajar tekun di sekolah akan membantu mereka mendapatkan pekerjaan yang baik; 89% siswa setuju bahwa belajar tekun akan membantu mereka masuk perguruan tinggi favorit; dan 88% siswa setuju bahwa belajar tekun di sekolah merupakan hal penting. Persentase siswa yang menyatakan sikap positif terhadap

Persentase siswa yang setuju atau sangat setuju dengan pernyataan-pernyataan berikut



Gambar 3.5. Tren sikap terhadap sekolah dan belajar pada usia 15 tahun

belajar di sekolah meningkat pesat dibandingkan dengan persentase pada PISA 2012. Saat itu hanya sekitar 60% siswa PISA Indonesia yang setuju terhadap ketiga pernyataan tadi.

Jawaban siswa terhadap pertanyaan mengenai sikap mereka terhadap belajar di sekolah juga digunakan untuk membuat indeks ATTILNACT (*Attitude toward Learning Activities*), indeks mengenai sikap siswa terhadap faedah sekolah. Skala indeks dibuat tetap. Nilai 0 diberikan kepada jawaban sangat tidak setuju terhadap seluruh pernyataan. Sebaliknya nilai 10 diberikan kepada jawaban sangat setuju terhadap seluruh pernyataan, yang menandakan sikap paling positif terhadap belajar di sekolah. Siswa Indonesia memiliki sikap belajar di sekolah yang positif, dengan nilai rata-rata skala sekitar 7,6.

Berdasarkan karakteristik siswa, ada hubungan yang cenderung positif antara tingkat sosial ekonomi siswa dengan sikap terhadap belajar di sekolah ($r=0,1$, $N= 11.934$, $p<0,01$). Artinya siswa yang memiliki sikap cenderung positif terhadap belajar, cenderung berlatar belakang sosial ekonomi tinggi.

Siswa perempuan memiliki sikap belajar lebih positif dibandingkan dengan siswa laki-laki ($t(11.490,700)=5,2, p<0,01$); siswa sekolah negeri cenderung memiliki sikap belajar lebih positif dibandingkan dengan siswa sekolah swasta ($t(10.715)=2,4, p<0,05$); dan siswa SMA/ sederajat cenderung memiliki sikap belajar lebih positif dibandingkan dengan siswa SMP/ sederajat ($t(11.542)=4,9, p<0,01$). Sementara berdasarkan lokasi sekolah (di kota atau desa), bahasa tutur (bahasa Indonesia atau bahasa daerah), dan tipe pendidikan (program umum atau madrasah), tidak terdapat perbedaan signifikan dalam sikap terhadap belajar di sekolah.

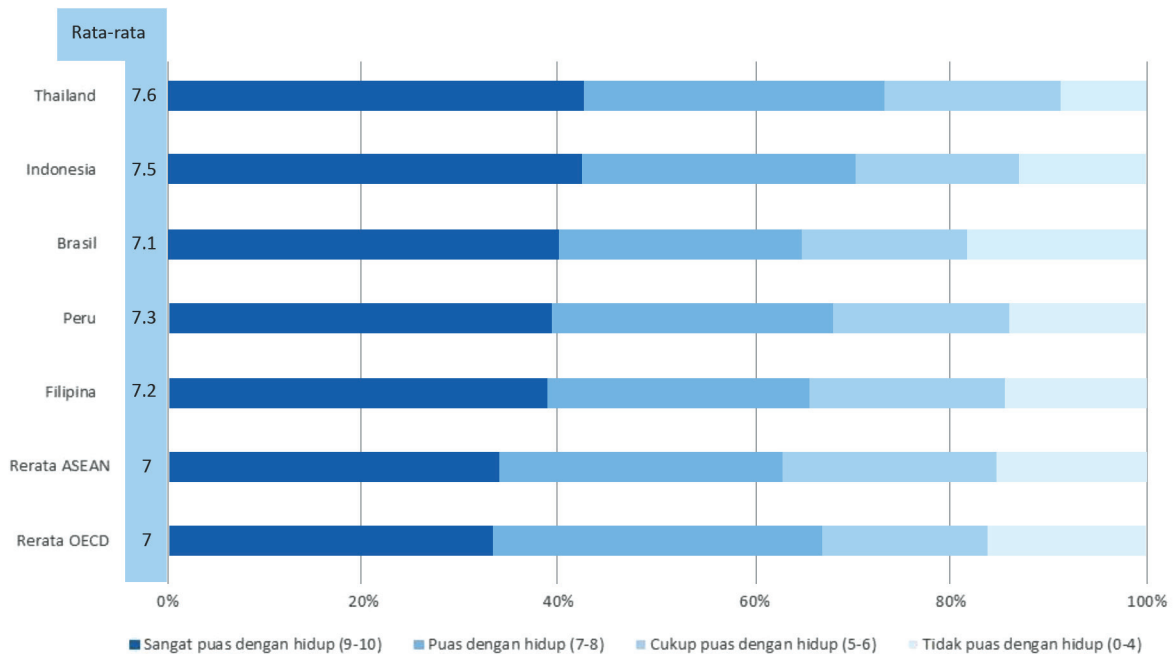
3.1.3. Perbandingan kepuasan hidup dan sikap terhadap belajar secara internasional

Perbandingan internasional menggunakan data negara-negara peserta yang lebih luas cakupannya dapat dilakukan berdasarkan item kepuasan hidup dan sikap siswa terhadap sekolah dan belajar. Membandingkan level rata-rata kesejahteraan subjektif di negara-negara peserta memang sulit. Variasi dalam jawaban siswa mengenai kepuasan hidup di negara-negara peserta dapat dipengaruhi oleh penafsiran kultural atas apa yang dimaksud dengan kehidupan bahagia, dan oleh perbedaan mengintegrasikan pengalaman hidup ke dalam pandangan mengenai kepuasan hidup (Diener, Oishi & Lucas, 2003; Park, Peterson & Ruch, 2009; Proctor, Alex Linley & Maltby, 2009).

Sejumlah riset mencatat perbedaan kultural tentang bagaimana orang membayangkan “kebahagiaan”, konstruksi kata yang cukup erat hubungannya dengan kepuasan hidup. Di sebagian bahasa, antara lain Mandarin, Estonia, Prancis, Jerman, Jepang, Korea, Norwegia, dan Rusia, kebahagiaan berkaitan erat dengan keberuntungan. Pada bahasa lainnya, seperti Italia, Portugis, dan Spanyol, definisi kebahagiaan menitikberatkan realisasi keinginan, harapan, dan tujuan seseorang (Oishi, 2010). Perbedaan dalam pemaparan oleh siswa sendiri juga memiliki peran penting. Di sebagian budaya, contohnya, tidak baik mengatakan diri sendiri bahagia, hal yang sebaliknya sangat didukung dalam kebudayaan lain.

Karena itu, perbandingan yang paling dapat ditafsirkan adalah antara negara peserta yang memiliki bahasa dan budaya yang relatif sama. Gambar 3.6 menunjukkan perbandingan kepuasan hidup antara siswa di Indonesia dengan beberapa negara peserta PISA. Dibandingkan dengan siswa di Thailand, rata-rata kepuasan hidup siswa PISA Indonesia relatif lebih rendah. Tetapi rata-rata kepuasan hidup siswa Indonesia lebih tinggi dibandingkan dengan siswa di negara the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) dan the Association of Southeast Asian Nations (ASEAN). Rata-rata kepuasan hidup siswa di negara-negara OECD dan ASEAN adalah 7, lebih rendah 0,5 poin dibandingkan dengan Indonesia.

Persentase siswa, berdasarkan
level kepuasan hidup



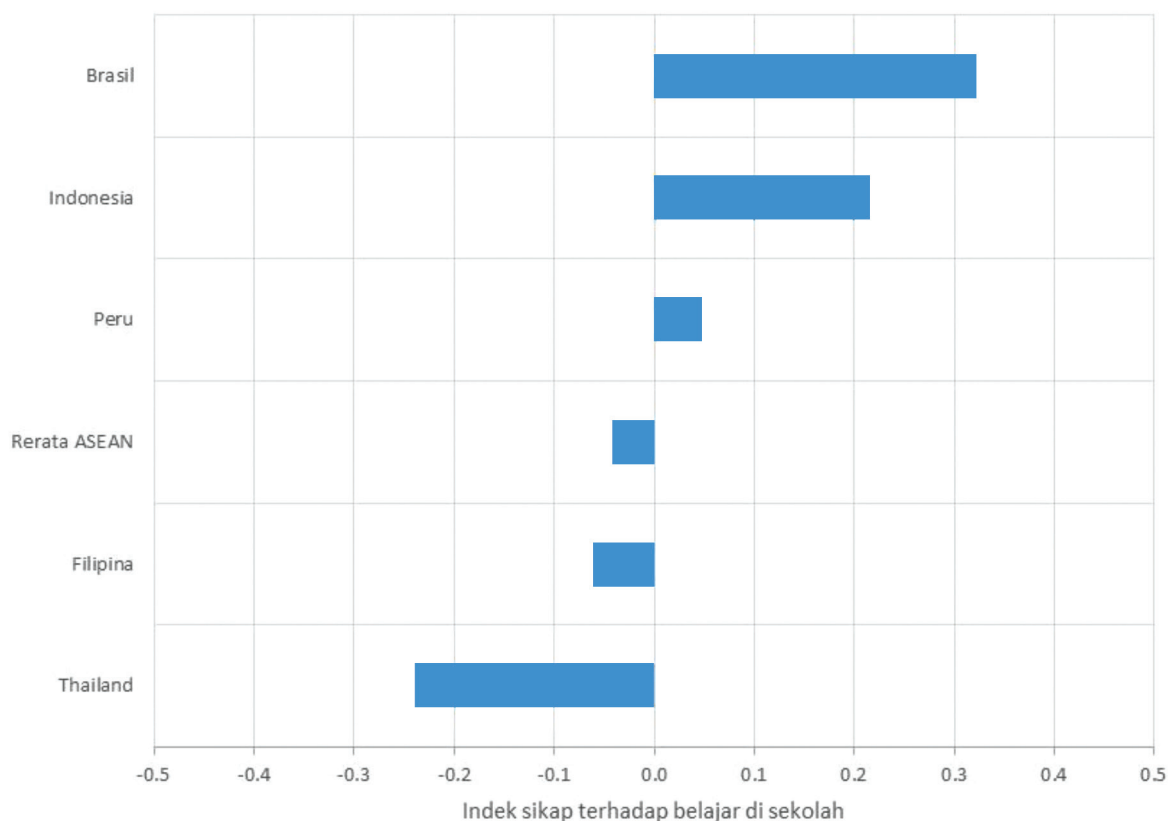
Catatan:

1. Siswa menilai tingkat kepuasan hidup pada skala 0 hingga 10
2. 100% pada diagram balok ini adalah total siswa yang menjawab item kepuasan hidup
3. Rata-rata ASEAN tidak menyertakan Vietnam dan Singapura dalam penghitungan

Sumber: Database PISA 2018

Gambar 3.6. Kepuasan hidup pada siswa usia 15 tahun

Gambar 3.7 menunjukkan perbandingan indeks sikap terhadap belajar di sekolah secara internasional. Nilai 0 pada gambar mengacu pada rata-rata nilai indeks sikap terhadap belajar di sekolah negara-negara OECD. Brasil, Indonesia, dan Peru memiliki indeks relatif lebih tinggi dibandingkan dengan rata-rata negara OECD dan rata-rata negara ASEAN. Sedangkan Filipina dan Thailand memiliki nilai indeks lebih rendah dibandingkan dengan rata-rata negara OECD dan ASEAN. Adapun rata-rata nilai indeks sikap terhadap belajar di sekolah di negara-negara ASEAN relatif lebih rendah dibandingkan dengan rata-rata negara OECD.



Catatan:

1. Nilai indeks 0 adalah rata-rata negara OECD
2. Rata-rata ASEAN tidak menyertakan Vietnam dan Singapura dalam penghitungan

Sumber: Database PISA 2018

Gambar 3.7. Perbandingan indeks sikap terhadap belajar di sekolah secara internasional

3.2. Perbedaan kesejahteraan dan sikap terhadap belajar pada siswa 15 tahun di Indonesia

Kesejahteraan dan sikap siswa terhadap sekolah dapat dipengaruhi oleh guru, teman sekolah, dan atmosfer di sekolah; juga oleh orang tua dan masyarakat setempat, serta oleh berbagai perbedaan individu dan faktor-faktor lingkungan yang turut membentuk perkembangan anak-anak dan remaja selama perjalanan hidup mereka. Bagian ini menganalisis variasi kesejahteraan siswa di Indonesia menurut jawaban siswa sendiri, yang secara khusus memperhatikan ketidaksetaraan yang terkait faktor-faktor demografi dan sosial ekonomi. Bagian berikutnya menganalisis peran sekolah dalam membentuk kesejahteraan siswa dan sikapnya.

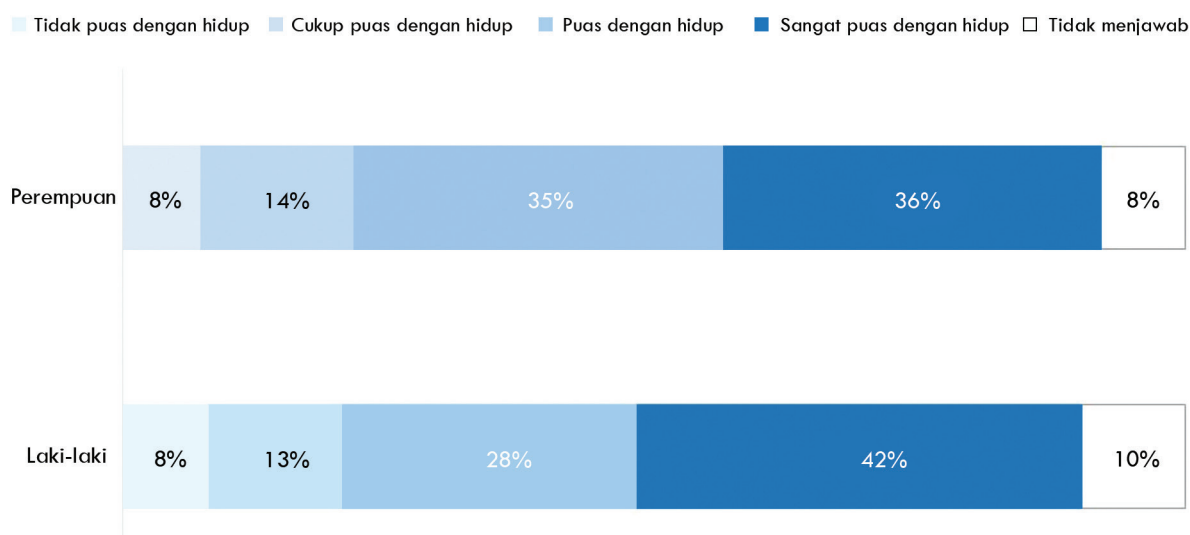
3.2.1. Perbedaan gender dalam kesejahteraan siswa dan sikap dalam belajar

Pada orang dewasa, gender tidak memiliki peran utama dalam membentuk penilaian seseorang mengenai hidup mereka sendiri (OECD, 2013). Sebaliknya PISA 2018 memperlihatkan perbedaan signifikan dalam kesejahteraan psikologis antara siswa laki-laki dan siswa perempuan. Siswa

perempuan berkecenderungan lebih besar untuk memiliki tingkat kepuasan hidup lebih rendah dibandingkan dengan siswa laki-laki. Meski demikian, siswa perempuan cenderung bersikap lebih positif terhadap sekolah daripada siswa laki-laki.

Jawaban siswa perempuan dan laki-laki di Indonesia tentang kepuasan hidup berada pada level yang hampir sama. Hal ini berbeda dengan yang ditemukan di mayoritas negara peserta PISA. Data PISA 2018 menunjukkan bahwa siswa laki-laki dan perempuan di Indonesia cenderung memiliki pengalaman emosi positif dan negatif yang sama. Rata-rata indeks emosi positif siswa laki-laki dan perempuan adalah 8,1, dan nilai indeks emosi negatif untuk siswa laki-laki dan perempuan sekitar 4,9.

Gambar 3.8 menunjukkan proporsi kepuasan hidup siswa Indonesia berdasarkan jenis kelamin. Tampak bahwa siswa laki-laki yang sangat puas dengan hidupnya sebesar 42%, sementara siswa perempuan 36%. Ini menunjukkan bahwa siswa laki-laki cenderung memiliki nilai kepuasan hidup lebih tinggi dibandingkan dengan siswa perempuan.



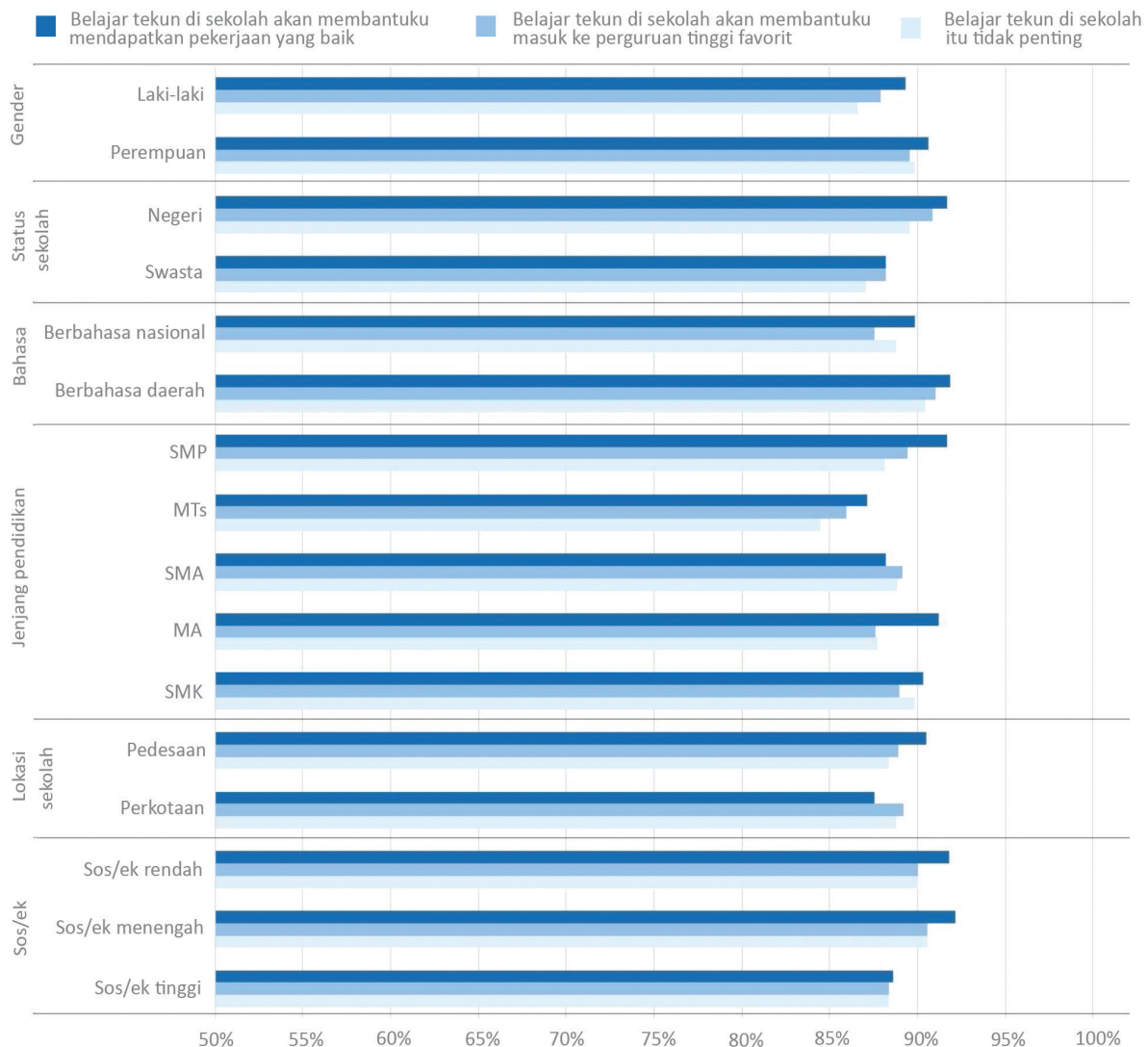
Sumber: Database PISA 2018

Gambar 3.8. Proporsi kepuasan hidup siswa Indonesia berdasarkan gender

Gambar 3.9 menunjukkan sikap terhadap belajar di sekolah berdasarkan karakteristik siswa Indonesia. Gambar ini menunjukkan bahwa secara umum kelompok-kelompok karakteristik siswa Indonesia memiliki sikap positif terhadap belajar di sekolah. Pada setiap pengelompokan karakteristik, kelompok kategori yang memiliki kecenderungan lebih besar dalam sikap positif terhadap belajar di sekolah adalah: siswa perempuan (dibandingkan dengan siswa laki-laki), siswa sekolah swasta (dibandingkan dengan sekolah negeri), siswa penutur bahasa daerah (dibandingkan dengan siswa berbahasa Indonesia), siswa SMP dan MA (dibandingkan dengan

tiga jenjang dan jenis lain), siswa berstatus sosial ekonomi kurang mampu dan menengah (dibandingkan dengan siswa berstatus sosial ekonomi mampu).

Persentase siswa yang setuju atau sangat setuju dengan pernyataan-pernyataan berikut



Gambar 3.9. Sikap terhadap belajar di sekolah berdasarkan karakteristik siswa Indonesia

Tabel 3.1 menunjukkan perbandingan persentase kepuasan hidup dan indeks kebermaknaan hidup berdasarkan karakteristik siswa secara internasional. Secara internasional, 72% siswa laki-laki dari negara-negara OECD melaporkan tidak puas dalam hidupnya dan hanya 14% yang melaporkan sangat puas. Sedangkan untuk siswa perempuan, sebanyak 61% melaporkan tidak puas dalam hidupnya dan 19% melaporkan puas. Sebagai catatan, laporan internasional PISA dari OECD menggunakan persentase valid, dengan 100% adalah siswa yang menjawab

pertanyaan pada item yang bersangkutan. Sedangkan laporan ini secara umum menggunakan aktual, dengan 100% adalah total subjek dalam survei PISA.

Nilai lebih rendah ditemukan di negara-negara ASEAN. Di kawasan ini, 65% siswa laki-laki menyatakan tidak puas dalam hidupnya dan 15% melaporkan puas. Sedangkan pada siswa perempuan, yang menyatakan puas dalam hidupnya sebanyak 64% dan yang tidak puas 13%. Dalam laporan internasional, 72% siswa laki-laki dan 69% siswa perempuan menyatakan tidak puas dalam hidupnya. Sementara 13% siswa laki-laki dan 13% siswa perempuan menyatakan puas.

Dalam indeks kebermaknaan hidup—nilai 0 pada indeks adalah rata-rata negara OECD dengan rentang nilai berkisar -3 hingga 3 —nilai rendah mengindikasikan kecenderungan ketidaksetujuan pada pertanyaan-pertanyaan mengenai kebermaknaan hidup.

Berdasarkan indeks kebermaknaan hidup, siswa laki-laki di negara-negara OECD lebih cenderung merasa memiliki hidup bermakna dibandingkan dengan siswa perempuan. Rata-rata nilai kebermaknaan hidup siswa laki-laki adalah 0,1 dan nilai kebermaknaan hidup siswa perempuan adalah -0,1. Pada negara ASEAN, nilai kebermaknaan hidup antara siswa laki-laki dan perempuan relatif tidak berbeda, yaitu sekitar 0,3 poin.

Berdasarkan laporan Internasional untuk PISA 2018, nilai indeks kebermaknaan hidup siswa Indonesia lebih tinggi dibandingkan dengan rata-rata OECD dan ASEAN. Nilai indeks siswa laki-laki Indonesia 0,6, sedikit lebih tinggi dibandingkan dengan siswa perempuan yang sebesar 0,5.

Tabel 3.1. Perbandingan persentase kepuasan hidup dan indeks kebermaknaan hidup berdasarkan karakteristik siswa secara internasional

	Persentase Kepuasan hidup								Indek Kebermaknaan hidup			
	Tidak puas dengan hidup (0-4)				Puas dengan hidup (7-10)							
Negara	Laki-laki	Perempuan	ESCS bottom 25%	ESCS top 25%	Laki-laki	Perempuan	ESCS bottom 25%	ESCS top 25%	Laki-laki	Perempuan	ESCS bottom 25%	ESCS top 25%
Thailand	74	73	72	75	9	8	9	9	0.4	0.4	0.3	0.4
Indonesia	72	69	71	72	13	13	14	12	0.6	0.5	0.6	0.5
Peru	70	66	68	68	12	16	16	14	0.5	0.5	0.5	0.5
Brasil	70	60	66	67	15	22	20	17	0.1	0.1	0.1	0.0
Filipina	62	69	61	68	18	11	20	12	0.3	0.5	0.3	0.4
Rerata ASEAN	65	64	62	67	15	13	16	12	0.3	0.3	0.3	0.3
Rerata OECD	72	61	63	71	14	19	19	14	0.1	-0.1	0.0	0.0

3.2.2. Perbedaan sosial ekonomi dalam kesejahteraan siswa dan sikap dalam belajar

Di semua negara peserta PISA 2015 atau PISA 2018, tidak tampak keterkaitan antara kepuasan hidup remaja dan PDB per kapita atau ukuran pertumbuhan ekonomi lainnya. Temuan ini berbeda dengan konteks pada orang dewasa yang cenderung menjawab kepuasan hidup lebih

besar jika hidup di negara berpendapatan tinggi (Deaton, 2008; Helliwell, Layard & Sachs, 2018).

Negara-negara yang siswanya memberikan jawaban level kepuasan hidup tertinggi dalam tes PISA nyatanya tidak selalu berasal dari negara yang orang dewasanya paling merasa puas atas hidup mereka. Di negara-negara yang memiliki data, korelasi antara kepuasan hidup siswa (diukur dalam PISA) dan kepuasan hidup orang dewasa (diukur dalam survei Gallup) hanya 0,2 (OECD, 2017, Tabel III.3.12). Hal ini mungkin menandakan bahwa kelompok usia 15 tahun mengadopsi kelompok acuan berbeda dan memiliki prioritas kebutuhan berbeda saat merumuskan evaluasi subjektif mereka tentang kepuasan hidup, dibandingkan dengan orang dewasa.

Meskipun tidak ditemukan keterkaitan nyata antara kepuasan hidup remaja dengan PDB per kapita, status sosial ekonomi individu siswa tetap berpengaruh terhadap kepuasan hidup. Perbedaan antara kepuasan hidup dan kaitannya dengan status sosial ekonomi tampak nyata di mayoritas peserta PISA.

Berdasarkan tabel 3.1 tampak bahwa di negara-negara OECD, 14% siswa di kelompok 25% teratas indeks sosial ekonomi atau disebut indeks ESCS (*Economic, Social and Cultural Status*) internasional dan 19% siswa di kelompok 25% terendah indeks sosial ekonomi internasional menyatakan puas atas hidup mereka. Sebaliknya, 71% dan 63% siswa di dua kelompok kategori ini menyatakan tidak puas.

Di negara-negara ASEAN, 12% siswa kelompok 25% teratas indeks sosial ekonomi internasional dan 16% siswa kelompok 25% terendah indeks sosial ekonomi internasional menyatakan puas atas hidup mereka. Sementara siswa yang menyatakan tidak puas di dua kelompok kategori ini ada 67% dan 62%.

Berdasarkan laporan internasional PISA 2018, 71% siswa Indonesia dari latar belakang status sosial ekonomi internasional 25% terbawah menyatakan tidak puas atas hidupnya, sementara 14% menyatakan puas. Pada dua kelompok ini, siswa yang menyatakan tidak puas 72% dan 12%.

Dalam hal Indeks kebermaknaan hidup, siswa Indonesia berdasarkan kelompok sosial ekonomi berada di atas rata-rata negara OECD dan negara-negara ASEAN. Indeks kebermaknaan hidup untuk kelompok 25% terbawah indeks sosial ekonomi internasional di Indonesia adalah 0,6, sementara pada kelompok 25% teratas indeks sosial ekonomi internasional, nilai indeksnya 0,5.

3.2.3. Perbedaan lokasi sekolah dalam kesejahteraan siswa dan sikap dalam belajar

Secara internasional, dalam skala 10, nilai rata-rata kepuasan hidup siswa yang bersekolah di pedesaan adalah 7,5 dan di perkotaan 7,3. Dalam hal kebermaknaan hidup, tidak ada

perbedaan nilai rata-rata antara siswa yang bersekolah di desa dan kota. Indeks kebermaknaan hidup di kedua kategori ini adalah 6,9.

Tabel 3.2 menyajikan perbandingan indeks kepuasan hidup dan indeks kebermaknaan hidup siswa di Indonesia dan sejumlah negara lain, serta nilai rata-rata negara OECD dan ASEAN. Tampak bahwa kepuasan hidup siswa Indonesia secara umum dan pada setiap kategori lokasi sekolah lebih tinggi dibandingkan dengan rata-rata OECD dan ASEAN, dan hanya lebih rendah dibandingkan dengan Thailand.

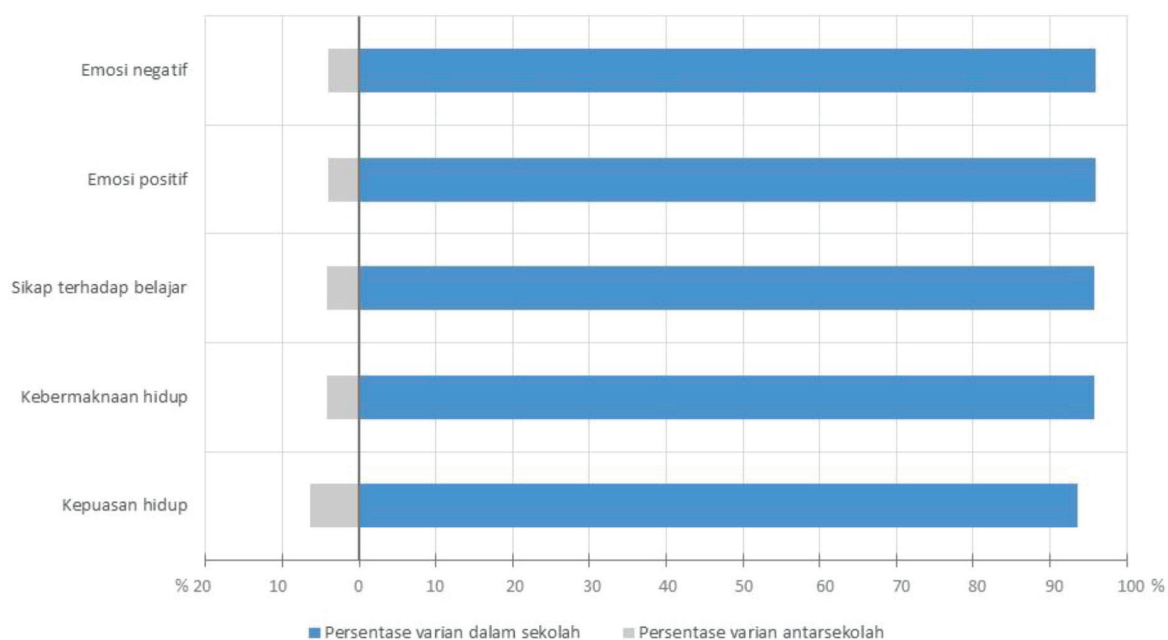
Tabel 3.2. Perbandingan kepuasan hidup dan kebermaknaan hidup Berdasarkan lokasi sekolah secara internasional

	Kepuasan hidup						Indek kebermaknaan hidup					
	Overall	Pedesaan	Kota kecil	Kota kabupaten	Ibukota provinsi	Kota besar	Overall	Pedesaan	Kota kecil	Kota kabupaten	Ibukota provinsi	Kota besar
Thailand	7.6	7.9	7.8	7.6	7.5	7.4	0.38	0.41	0.39	0.38	0.36	0.38
Indonesia	7.5	7.6	7.4	7.4	7.3	7.4	0.54	0.52	0.55	0.58	0.49	0.64
Peru	7.3	7.5	7.3	7.3	7.2	6.9	0.50	0.54	0.50	0.51	0.46	0.47
Filipina	7.2	6.9	7.5	7.3	7.1	7.2	0.39	0.33	0.35	0.38	0.41	0.42
Brasil	7.1	7.6	7.3	7.2	6.9	7.0	0.08	0.00	0.16	0.09	0.07	0.06
Rerata ASEAN	7.1	7.2	7.2	7.1	6.9	7.1	0.31	0.32	0.31	0.32	0.28	0.32
Rerata OECD	7.0	7.2	7.1	7.1	7.0	6.8	0.02	0.10	0.03	0.02	-0.01	0.01

Dalam indeks kebermaknaan hidup, nilai rata-rata Indonesia merupakan yang tertinggi dibandingkan dengan negara-negara dan kawasan pembanding. Demikian pula dalam kategori menurut lokasi sekolah, Indonesia selalu merupakan yang tertinggi kecuali untuk sekolah di kawasan pedesaan. Di kawasan pedesaan, indeks kebermaknaan hidup siswa Indonesia berada di urutan kedua, di bawah Peru.

3.2.4. Variasi nilai kesejahteraan siswa dan sikap siswa terhadap belajar antarsekolah dan intrasekolah

Seluruh hasil yang diukur oleh PISA 2018 merupakan hasil kumulatif dari berbagai pengaruh selama perjalanan hidup siswa. Peran perbedaan individu sejak lahir, serta pengaruh orang tua, masyarakat setempat, dan teman sekolah terhadap perkembangan anak tidak bisa dianggap sepele. Karena itu, meski sekolah memiliki tanggung jawab primer dalam perolehan nilai siswa di bidang membaca, matematika, dan sains, dan dalam membantu siswa mengembangkan sikap positif terhadap sekolah dan belajar, banyak institusi lain berperan peran jauh lebih besar dalam menciptakan kondisi anak-anak yang selalu sehat dan bahagia.



Gambar 3.10. Variasi kesejahteraan siswa Indonesia antarsekolah dan intrasekolah

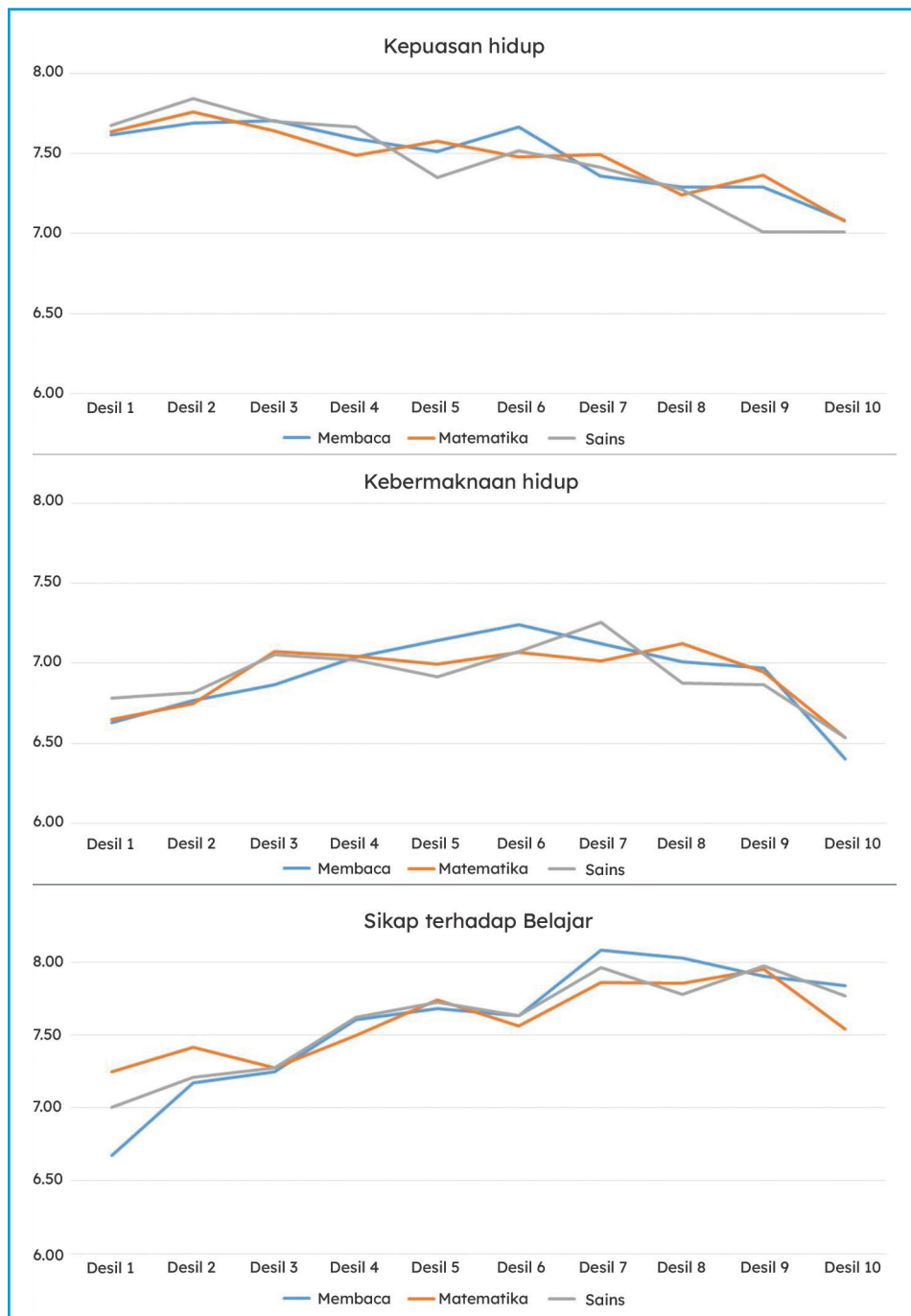
Gambar 3.10 menunjukkan perbandingan antara variasi nilai intrasekolah dan antarsekolah dalam kesejahteraan siswa (emosi negatif, emosi positif, kebermaknaan hidup, dan kepuasan hidup) dan sikap-sikap siswa terhadap belajar dan sekolah. Panjang batang keseluruhan dalam grafik sama dengan 100%, yang merepresentasikan total variasi nilai. Bagian abu-abu menunjukkan proporsi variasi nilai antarsekolah, dan bagian biru menunjukkan variasi nilai siswa intrasekolah.

Panjangnya bagian batang berwarna biru, jauh lebih panjang dibandingkan dengan bagian warna abu-abu menunjukkan perbedaan besar dalam hal emosi positif, sikap terhadap belajar, kebermaknaan hidup, dan kepuasan hidup antara siswa dalam satu sekolah (intrasekolah). Sebaliknya variasi antarsekolah jauh lebih kecil atau cenderung homogen. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa emosi positif, sikap terhadap belajar, kebermaknaan hidup, dan kepuasan hidup lebih ditentukan oleh faktor-faktor individual dibandingkan dengan faktor yang terkait sekolah.

3.2.5. Hubungan kemampuan PISA dengan kesejahteraan dan sikap terhadap belajar

Mengevaluasi hubungan antara kemampuan PISA dengan nilai kepuasan hidup, kebermaknaan hidup, dan sikap terhadap belajar membantu mendapatkan gambar lebih utuh mengenai kemampuan PISA. Hubungan antara faktor-faktor kesejahteraan dan sikap terhadap belajar dengan kompetensi siswa PISA Indonesia yang disajikan dalam Gambar 3.11 menunjukkan bahwa variabel kepuasan hidup memiliki asosiasi negatif dengan kemampuan PISA, variabel kebermaknaan hidup cenderung memiliki hubungan nonlinear dengan kemampuan PISA, dan variabel sikap terhadap belajar berasosiasi positif dengan kemampuan PISA.

Gambar teratas merupakan representasi relasi antara kompetensi siswa PISA Indonesia dengan indeks kepuasan hidupnya. Baik kurva kemampuan membaca, matematika, maupun sains bergerak dari kiri atas menuju kanan bawah, yang berarti kemiringan (slope) kurva bersifat negatif. Dengan kata lain, kian tinggi nilai indeks kepuasan hidup siswa, kian rendah kompetensi siswa. Walaupun demikian, nilai kepuasan hidup siswa Indonesia cenderung homogen, ditunjukkan oleh rentang nilai 7 hingga 7,75.



Catatan: gambar menggunakan 1 *plausible value*

Sumber: Database PISA 2018

Gambar 3.11. Nilai kepuasan hidup, kebermaknaan hidup, dan sikap terhadap sekolah menurut persepuluh perolehan nilai tes PISA

Gambar kedua merupakan kurva hubungan antara indeks kebermaknaan hidup siswa dengan kompetensi PISA. Kurva berbentuk parabola (nonlinear), bergerak naik dengan kemiringan sangat kecil sepanjang desil 1–7 dan bergerak turun lebih tajam pada desil 8–10. Bentuk kurva ini bisa dibaca sebagai adanya asosiasi antar tingkat kompetensi PISA dengan indeks kebermaknaan hidup pada siswa PISA yang memiliki kompetensi tinggi (20% tertinggi). Pada kelompok siswa tersebut, kian rendah nilai indeks kebermaknaan hidup, kian tinggi kompetensi siswa.

Gambar paling bawah menunjukkan hubungan antara sikap terhadap belajar dengan kemampuan PISA. Kurva bergerak naik dari kiri bawah menuju kanan atas, menunjukkan secara umum ada hubungan positif antara sikap terhadap belajar di sekolah dengan kompetensi siswa. Kian positif indeks sikap terhadap belajar di sekolah, kian tinggi kompetensi siswa. Meski demikian, nilai indeks sikap terhadap belajar siswa Indonesia cenderung homogen, dalam kisaran desil 6,7 hingga 8.

3.3. Aspirasi pendidikan pada siswa 15 tahun di Indonesia

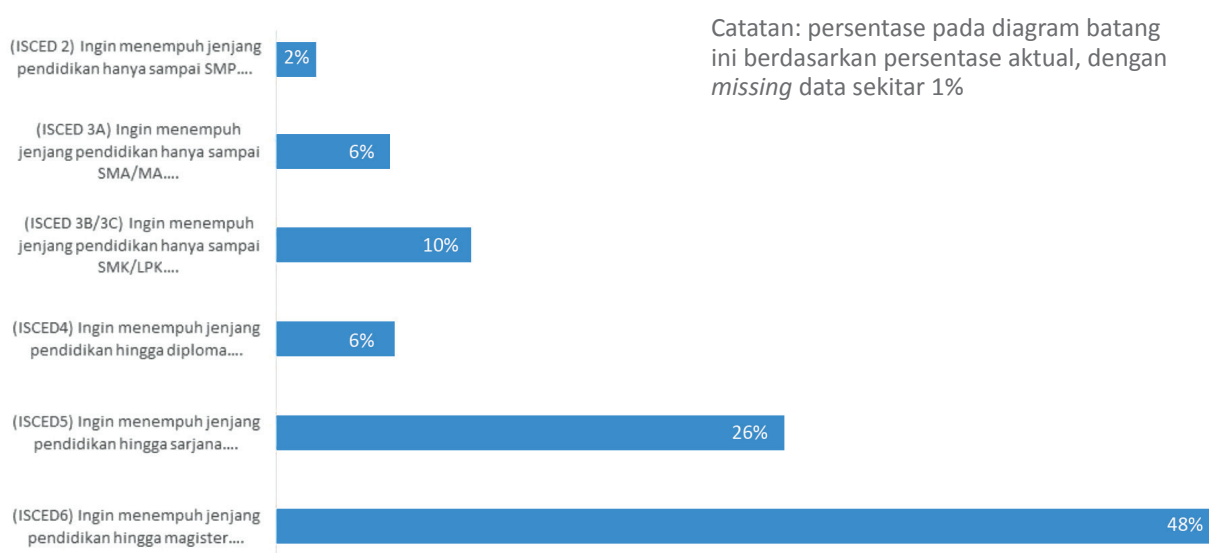
Remaja adalah masa ketika siswa mulai berpikir lebih serius tentang masa depan mereka; ketika aspirasi mereka lebih sejalan dengan minat, keterampilan, dan kesempatan yang ada; dan ketika visi tentang diri sendiri dapat dipengaruhi oleh teman sekolah dan orang-orang dewasa di sekeliling mereka (Beal and Crockett, 2010). Cita-cita siswa akan masa depan memengaruhi pilihan studi dan aktivitas yang digeluti, yang pada akhirnya menentukan pencapaian hasilnya (Nurmi, 2004).

Cita-cita siswa bisa jadi merupakan ramalan yang akan menjadi kenyataan karena upaya yang dilakukan siswa untuk mewujudkan cita-cita tersebut seringkali membuahkan hasil yang diharapkan (OECD, 2012). Contohnya, dalam perbandingan siswa berlatar belakang sosial ekonomi dan prestasi akademik sama, siswa yang bercita-cita lulus universitas cenderung lebih berpeluang meraih gelar tersebut dibandingkan dengan yang tidak bercita-cita sama tingginya (Beal & Crockett, 2010). Sama halnya siswa yang memperkirakan akan putus sekolah tanpa mendapatkan ijazah cenderung akan melakukan apa yang ia perkirakan (Perna, 2000). Cita-cita positif untuk masa depan berkaitan dengan kepercayaan diri yang tinggi dan mekanisme bertahan mengatasi persoalan secara efektif. Cita-cita negatif atau tidak jelas seringkali berhubungan dengan keputusan (Correa, Errico & Poggi, 2011).

Cita-cita anak usia 15 tahun untuk masuk ke perguruan tinggi bukan merupakan jaminan bahwa si anak dalam kenyataan akan menempuh pendidikan jenjang berikutnya. Cita-cita pendidikan lanjutan bergantung pada hitung-hitungan siswa mengenai biaya dan manfaat investasi dalam pendidikan lanjutan tersebut (Morgan, 1998) dan penilaian pribadi tentang kapasitas mereka untuk merealisasikan aspirasinya. Remaja terkadang menyangsikan pendapat mereka sendiri mengenai masa depan, dan tidak jarang pula mengubah aspirasi dan cita-cita mereka.

Faktor-faktor yang membentuk cita-cita siswa meliputi pengaruh orang-orang dekat, seperti teman, anggota keluarga, dan guru; juga prestasi akademik sebelumnya, selektivitas universitas, biaya berupa dana langsung, dan kesempatan untuk memasuki jenjang pendidikan tinggi, keuntungan yang berkaitan dengan pilihan-pilihan yang berbeda; serta kekakuan sistem pendidikan yang bisa menghambat akses terhadap sebagian kesempatan pendidikan yang hanya diberikan kepada siswa yang telah menempuh jalur tertentu dalam sistem tersebut. Keragaman faktor-faktor tersebut menggambarkan bagaimana dan mengapa cita-cita siswa usia 15 tahun sangat beragam, baik di dalam satu negara maupun di negara-negara berbeda (Buchmann & Dalton, 2002; Mateju et al., 2007; OECD, 2012).

PISA 2018 meminta siswa untuk menjawab pertanyaan tentang pendidikan mana yang mereka cita-citakan untuk lulus. Survei PISA menanyakan aspirasi pendidikan terakhir dari siswa dalam enam pertanyaan yang berbeda, sehingga ada siswa yang menjawab lebih dari satu pertanyaan. Untuk menghindari kerancuan dalam melaporkan survei, maka akan diambil jawaban dari aspirasi pendidikan tertinggi apabila siswa menjawab lebih dari satu pertanyaan. Jawaban siswa terangkum dalam Gambar 3.12.

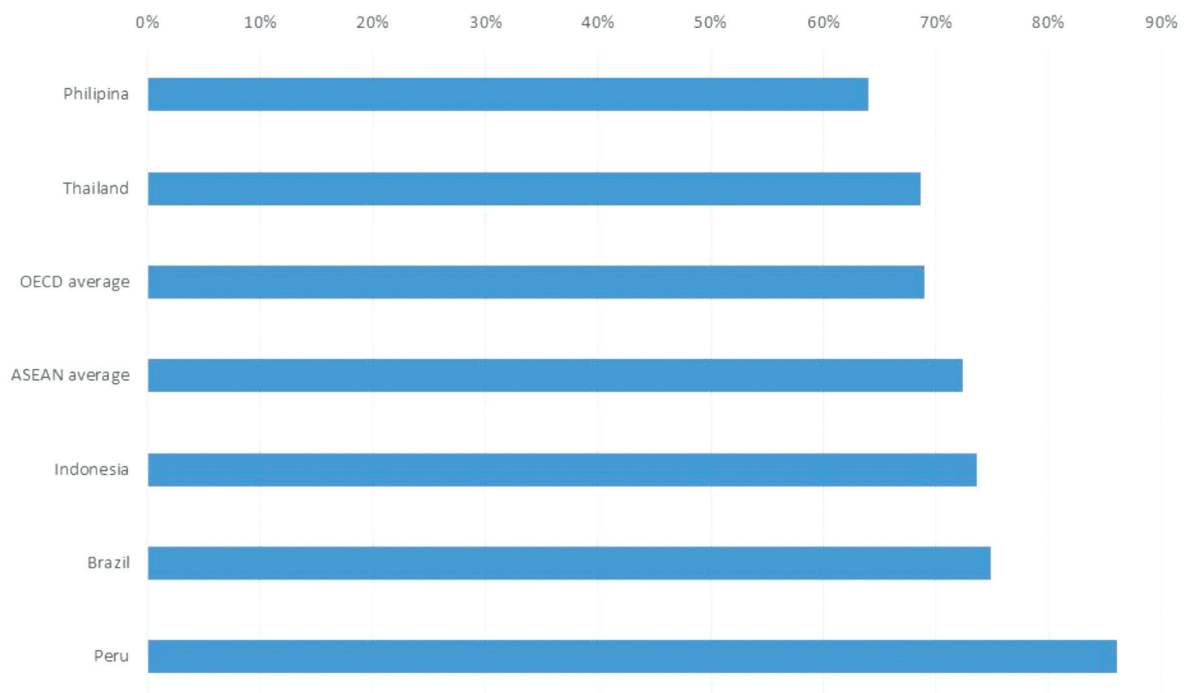


Gambar 3.12. Cita-cita pendidikan siswa Indonesia pada PISA 2018

Tampak bahwa paling banyak siswa Indonesia ingin melanjutkan jenjang pendidikan hingga program magister atau S2 (48%), dan jenjang sarjana (26%) di urutan kedua. Jika dimasukkan pula gelar diploma (6%), sekitar 80% siswa PISA Indonesia yang bercita-cita meraih gelar pendidikan tinggi.

Sebanyak 10% siswa ingin menempuh pendidikan hingga menamatkan SMK/LPK, lebih banyak dibandingkan dengan keinginan menyelesaikan pendidikan di SMA/MA (6%). Hal ini mungkin berkaitan dengan keinginan mendapatkan pekerjaan, yang dalam persepsi siswa lebih mudah jika menamatkan SMK/LPK dibandingkan dengan SMA/MA. Hanya 2% siswa yang merasa cukup menempuh pendidikan hingga menamatkan jenjang SMP/ sederajat.

Jika dibandingkan secara internasional, persentase siswa Indonesia yang bercita-cita mendapat gelar pendidikan tinggi lebih besar dibandingkan dengan di negara OECD yang sebesar 69% (*Internasional Standard Classification of Education 4, ISCED 4*), rata-rata kawasan ASEAN (72%), maupun negara sekawasan seperti Filipina (64%) dan Thailand (69%). Namun, persentase siswa Indonesia yang bercita-cita mendapat gelar pendidikan tinggi lebih besar dibandingkan dengan Brasil (75%) dan Peru (86%).



Catatan: terdapat perbedaan persentase antara laporan PISA internasional dengan laporan nasional Indonesia dikarenakan pada laporan internasional, yang digunakan adalah persentase valid, sedangkan laporan Indonesia menggunakan persentase aktual.

Gambar 3.13. Persentase siswa yang ingin melanjutkan kependidikan tinggi (diploma, sarjana, dan magister) secara internasional

Tingginya aspirasi siswa untuk menamatkan pendidikan hingga jenjang sarjana dan magister adalah hal baik. Angka kelulusan perguruan tinggi menggambarkan kapasitas sebuah negara untuk menyediakan angkatan kerja dengan pengetahuan dan keterampilan tingkat lanjut dan terspesialisasi (OECD, 2016c). Mendapatkan gelar dari universitas sering merupakan jalur untuk mendapatkan gaji lebih tinggi dan prospek pekerjaan lebih baik. Di negara-negara OECD, rata-rata angka pengangguran berada pada 12,4% untuk orang dewasa yang tidak mengenyam pendidikan menengah atas, dan hanya 4,9% untuk orang dewasa berpendidikan tinggi (OECD, 2016c).

Namun pendidikan tingkat universitas butuh investasi dan sarana yang besar akibat penundaan masuknya tenaga ke dalam pasar kerja. Bagi sebagian siswa, biaya kesempatan untuk mendapatkan gelar dari universitas dan kesulitan yang harus mereka hadapi untuk

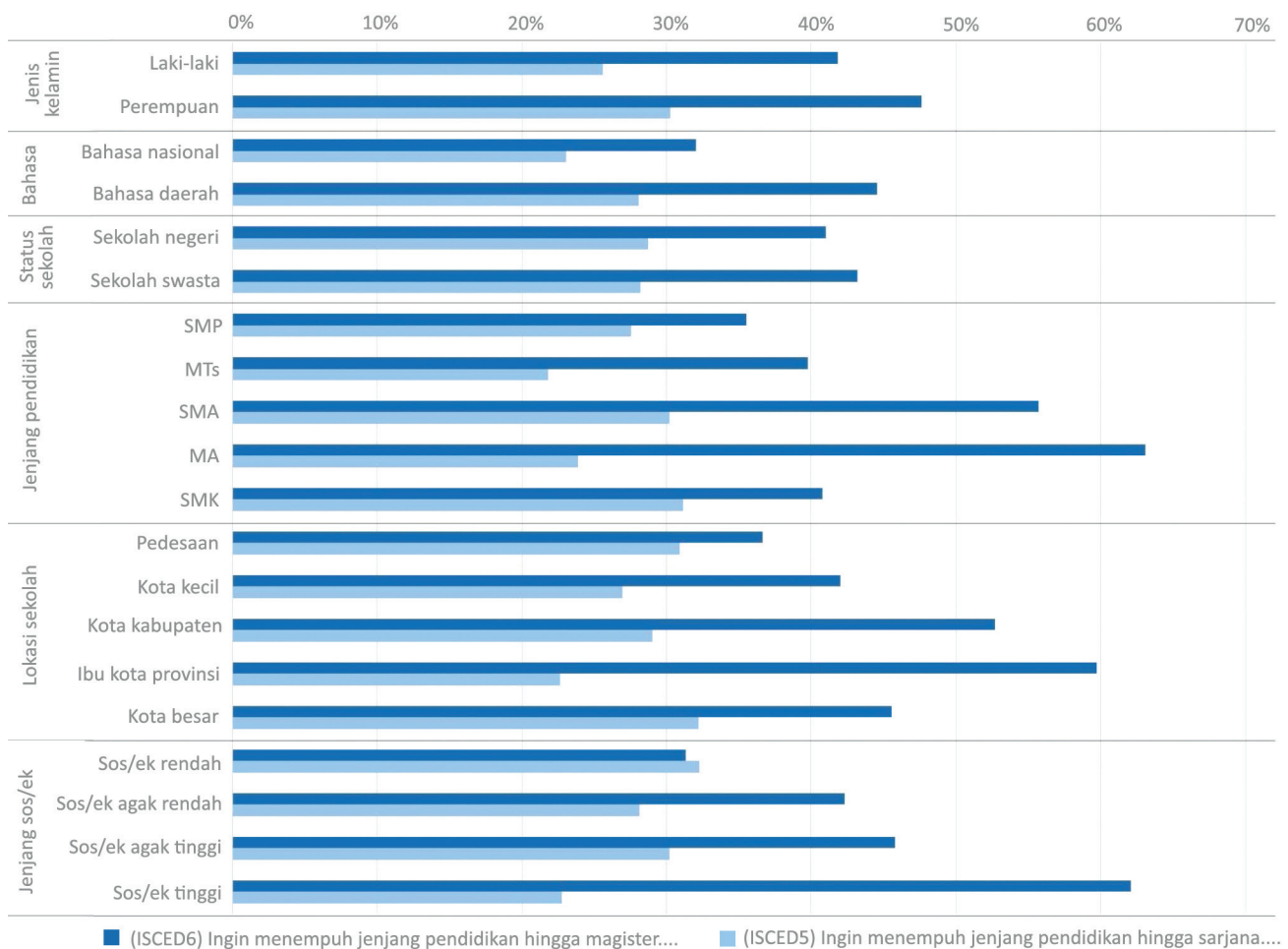
mendapatkan gelar tersebut bisa lebih besar dari manfaat yang dapat mereka peroleh setelah terdaftar di universitas. Tidak semua siswa membutuhkan gelar universitas untuk dapat berkontribusi secara aktif di dalam ekonomi dan masyarakat, dan untuk menikmati kehidupan profesional yang memuaskan.

3.3.1. Bagaimanakah aspirasi siswa dibentuk berdasarkan karakteristik siswa?

Kesetaraan kesempatan berarti kemampuan bagi semua siswa untuk meraih potensi mereka, apapun bakat dan karakter asli mereka. Prestasi akademik penting bagi kesuksesan masa depan mereka di pasar kerja. Meski demikian, sebagian siswa mungkin terbentur oleh berbagai kesulitan dalam perjalanan pendidikan mereka. Contohnya, pendidikan tinggi membutuhkan komitmen finansial yang cenderung sulit dipenuhi oleh keluarga berpendapatan kecil. Meskipun tanpa hambatan keuangan, siswa-siswa yang orang tuanya tidak mengenyam pendidikan tinggi dapat mengira kesulitannya terlampau besar untuk dapat mengikuti pendidikan di level tersebut (Guyon et al., 2016; OECD, 2018). Kurangnya figur teladan yang menginspirasi di dalam lingkaran sosial mereka dapat menghambat cita-cita siswa kurang mampu meraih pendidikan dan karier masa depan; dan hal ini bisa menyebabkan terhambatnya kesempatan mereka dalam mobilitas sosial.

Aspirasi siswa perempuan Indonesia atas jenjang pendidikan yang akan ditamatkan lebih tinggi dibandingkan dengan kalangan siswa laki-laki. Berdasarkan Gambar 3.14, lebih banyak siswa perempuan Indonesia bercita-cita untuk menyelesaikan program sarjana (30%) dan magister (48%) dibandingkan dengan siswa laki-laki (26% sarjana, 42% magister).

Berdasarkan bahasa dominan dalam tutur sehari-hari, siswa berbahasa daerah memiliki aspirasi menamatkan jenjang pendidikan lebih tinggi dibandingkan dengan siswa berbahasa Indonesia. Sekitar 45% siswa berbahasa daerah menyatakan ingin menamatkan pendidikan di jenjang magister dan 28% di jenjang sarjana. Sementara di kalangan siswa berbahasa Indonesia, hanya 32% ingin menamatkan jenjang magister dan 23% ingin menyelesaikan pendidikan hingga sarjana.



Catatan: persentase pada diagram batang ini berdasarkan persentase aktual, dengan missing data sekitar 1-18% untuk setiap kelompok.

Gambar 3.14 Aspirasi pendidikan tinggi berdasarkan karakteristik siswa

Aspirasi jenjang pendidikan tertinggi tidak berbeda antara siswa sekolah negeri dan sekolah swasta. Sebanyak 43% siswa sekolah swasta dan 41% siswa sekolah negeri ingin tamat jenjang magister. Sebanyak 29% siswa sekolah swasta dan sebesar 28% siswa sekolah negeri bercita-cita meraih gelar sarjana.

Terdapat perbedaan besar dalam aspirasi menamatkan sekolah antara siswa SMA dan MA dengan siswa SMP, MTs dan SMK. Lebih dari 50% siswa SMA dan MA ingin meraih gelar magister. Cita-cita ini hanya dimiliki 36–40% siswa SMP, MTs, dan SMK. Tetapi ada 30% siswa SMK, begitu pula siswa SMA yang ingin menyelesaikan jenjang sarjana, sementara hanya 20% siswa SMP, MTs, dan MA yang memiliki keinginan serupa.

Lebih dari 50% siswa di kota kabupaten dan ibu kota provinsi ingin menyelesaikan pendidikan hingga jenjang magister. Di kalangan siswa di desa, kota kecil, dan kota besar, ada 40% memiliki cita-cita serupa.

Kian tinggi latar belakang status sosial ekonomi, kian besar persentase siswa yang bercita-cita menyelesaikan pendidikan jenjang magister. Tetapi persentase siswa yang bercita-cita menyelesaikan pendidikan tertinggi di level sarjana lebih besar pada kelompok siswa dari kategori sosial ekonomi rendah dibandingkan yang dari kalangan sosial ekonomi tinggi. Hal ini mungkin terkait dengan kesadaran siswa akan kemampuan ekonomi keluarga dan aspirasi dari orang tua.

3.3.2. Cita-cita pendidikan tinggi, kesejahteraan siswa, dan sikap terhadap belajar

Cita-cita pendidikan untuk masa depan siswa memberi isyarat adanya kepercayaan diri dan mekanisme bertahan mengatasi persoalan secara efektif. Tabel 3.3 menunjukkan secara umum siswa PISA Indonesia memiliki tingkat kesejahteraan dan sikap terhadap belajar yang relatif sama, tanpa memandang cita-cita pendidikannya.

Tabel 3.3. Cita-cita pendidikan tinggi berdasarkan kesejahteraan siswa

		(ISCED 2) Ingin menempuh jenjang pendidikan hanya sampai SMP....	(ISCED 3B/3C) Ingin menempuh jenjang pendidikan hanya sampai SMK/LPK....	(ISCED 3A) Ingin menempuh jenjang pendidikan hanya sampai SMA/MA....	(ISCED4) Ingin menempuh jenjang pendidikan hingga diploma....	(ISCED5) Ingin menempuh jenjang pendidikan hingga sarjana....	(ISCED6) Ingin menempuh jenjang pendidikan hingga magister....
Kesejahteraan siswa	Kepuasan hidup	7.4	7.5	7.3	7.4	7.5	7.5
	Kebermaknaan hidup	6.0	6.9	6.7	6.8	6.9	7.0
	Emosi positif	7.9	8.0	7.7	8.0	8.1	8.2
	Emosi negatif	4.8	5.0	4.9	4.8	4.9	4.8
	Sikap terhadap belajar	6.6	7.4	7.0	7.4	7.6	7.8

Catatan: rentang nilai seluruh variabel adalah 1-10

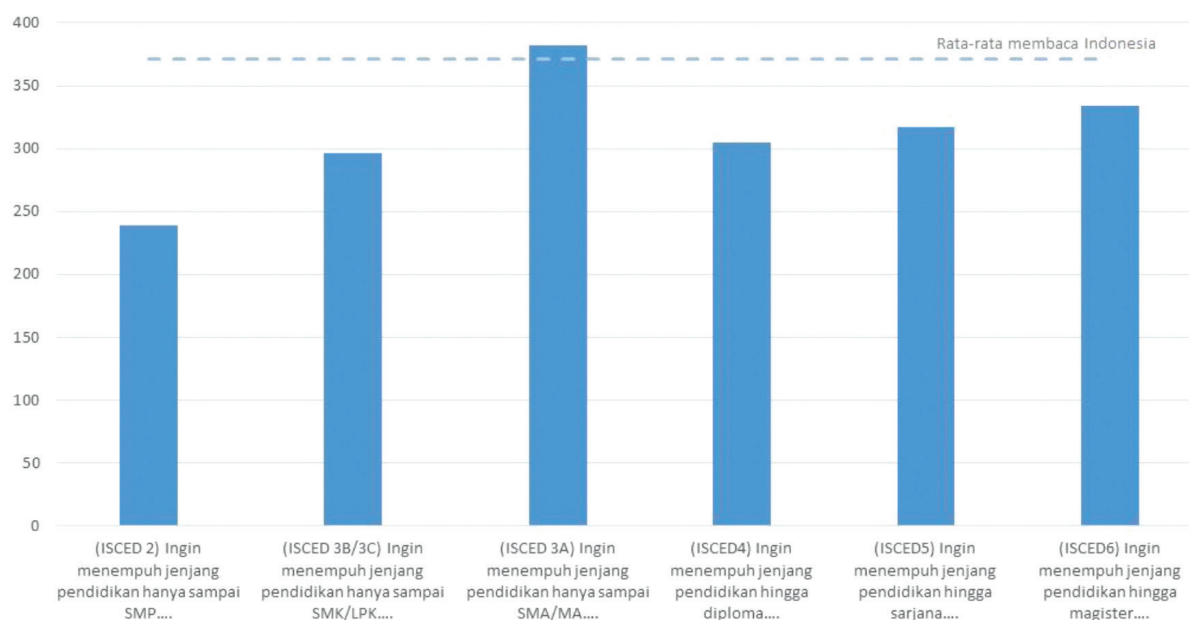
Meski perbedaan nilai indeksinya relatif kecil, tampak bahwa siswa yang ingin menamatkan pendidikan hingga jenjang magister memiliki indeks kesejahteraan dan sikap terhadap belajar yang lebih tinggi dibandingkan dengan kategori lain. Terdapat selisih cukup besar pada tiap indeks kesejahteraan siswa, kecuali indeks emosi negatif, antara siswa yang hendak menyelesaikan pendidikan hingga gelar sarjana dan magister dengan siswa yang hanya ingin menamatkan pendidikan SMP.

Hal menarik lain adalah indeks kesejahteraan dan sikap terhadap belajar siswa yang bercita-cita menamatkan pendidikan di jenjang SMK relatif lebih tinggi dibandingkan dengan siswa yang bercita-cita tamat SMA/MA. Penyebabnya bisa jadi karena lulusan SMK/diploma dipandang memiliki keterampilan khusus yang membuat mereka lebih mampu bersaing di dunia kerja. Selain itu, siswa yang ingin menempuh jenjang pendidikan SMK umumnya lebih realistis, sadar akan kemampuan finansial keluarga.

3.3.3. Cita-cita pendidikan tinggi dan kemampuan membaca PISA

Adalah logis menyangka kompetensi siswa berelasi positif dengan aspirasi jenjang pendidikan yang hendak ditamatkan. Kian tinggi cita-cita jenjang pendidikan yang hendak ditamatkan,

kian tinggi pula kompetensi siswa. Namun hasil tes PISA 2018 menunjukkan bahwa nilai rata-rata kompetensi membaca tertinggi justru diraih kelompok siswa yang hanya bercita-cita menyelesaikan pendidikan tertinggi hingga jenjang SMA, bukan magister, sarjana, atau diploma. Sebagaimana ditunjukkan dalam Gambar 3.14, hanya kelompok siswa dengan aspirasi pendidikan tertinggi jenjang SMA yang nilai tes kompetensi membacanya memperoleh poin 382, di atas nilai rata-rata kemampuan membaca siswa Indonesia.



Gambar 3.15. Cita-cita pendidikan tinggi berdasarkan kemampuan membaca dengan mengontrol indeks sosial ekonomi siswa

Di luar anomali nilai kemampuan membaca siswa SMA/MA, grafik hubungan antara kemampuan membaca dengan aspirasi jenjang pendidikan tertinggi yang hendak ditamatkan berlaku sebagaimana prasangka berdasarkan logika. Di bawah kategori aspirasi tamat SMA/MA, nilai kemampuan membaca secara berurutan dari yang tertinggi diraih oleh kelompok siswa yang bercita-cita meraih gelar magister (334), sarjana (317), diploma (296), SMK/LPK (296), dan SMP (239).

3.4. Kesejahteraan, sikap terhadap belajar, dan aspirasi siswa 15 tahun di Indonesia

Bagian terakhir ini menyajikan kembali sejumlah kesimpulan atau penegasan dari pembahasan di atas.

Kesejahteraan dan sikap belajar siswa di Indonesia lebih erat berkaitan dengan faktor-faktor individu siswa dibandingkan dengan faktor sekolah. Hal ini dibuktikan dengan persentase variasi antarsiswa dalam satu sekolah (intrasekolah) yang sangat besar dibandingkan dengan variasi antarsekolah.

Dari skala 0–10, tingkat kepuasan hidup siswa Indonesia adalah 7,5. Lebih dari 75% siswa Indonesia menyatakan puas atas hidup mereka. Sementara yang merasa tidak puas, sekitar 12% siswa, memiliki indeks kepuasan hidup di bawah 4.

Lebih dari 75% siswa Indonesia sering merasakan emosi positif seperti ceria, gembira, bangga, penuh semangat, dan bahagia. Tetapi lebih dari separuh siswa Indonesia juga sering merasakan emosi negatif sedih, khawatir, dan cemas.

Siswa laki-laki lebih sering merasakan emosi positif dan lebih jarang merasakan emosi negatif dibandingkan dengan siswa perempuan. Dalam perbandingan berdasarkan jenjang pendidikan dan jenis sekolah, siswa SMA cenderung lebih jarang merasakan emosi positif tetapi lebih sering merasakan emosi negatif. Sementara siswa SMK lebih sering merasakan emosi positif dan lebih jarang merasakan emosi negatif.

Persentase siswa Indonesia yang memiliki sikap positif terhadap belajar meningkat dalam tiga putaran terakhir pelaksanaan PISA, dari 60% pada PISA 2012 menjadi sekitar 90% pada PISA 2018.

Siswa yang bersekolah di perkotaan memiliki tingkat kepuasan hidup dan tingkat kebermaknaan hidup lebih rendah dibandingkan dengan siswa di pedesaan. Dalam konteks jenjang pendidikan dan jenis sekolah, siswa SMA memiliki tingkat kepuasan hidup dan tingkat kebermaknaan hidup lebih rendah dibandingkan dengan siswa SMK, MA, SMP, dan MTs. Tingkat kepuasan hidup dan kebermaknaan hidup tertinggi dimiliki siswa MA.

Sikap terhadap sekolah dan belajar di kalangan siswa MTs lebih rendah dibandingkan dengan siswa pada jenjang dan jenis sekolah lain. Siswa pengguna bahasa daerah sebagai bahasa percakapan sehari-hari memiliki sikap terhadap sekolah dan belajar yang lebih positif dibandingkan dengan siswa penutur bahasa Indonesia.

Indeks kepuasan hidup berasosiasi negatif dengan kemampuan membaca. Sementara indeks kebermaknaan hidup berasosiasi positif dengan kemampuan membaca di kalangan siswa berkompetensi membaca tinggi.

Sebagian besar siswa PISA di Indonesia memiliki cita-cita menyelesaikan pendidikan hingga jenjang magister dan sarjana. Pada siswa berstatus sosial ekonomi setara, siswa yang bercita-cita menyelesaikan pendidikan tertinggi di jenjang SMA memiliki kemampuan membaca tertinggi. Di urutan selanjutnya adalah siswa yang bercita-cita meraih gelas master, sarjana, diploma, SMK, dan terakhir SMP.





DAFTAR PUSTAKA

- Aldridge, J. et al. (2016), "Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity", *Improving Schools*, Vol. 19/1, pp. 5–26, <http://dx.doi.org/10.1177/1365480215612616>.
- Beal, S.J. and Crockett, L.J. (2010), "Adolescents' Occupational and Educational Aspirations and Expectations: Links to High School Activities and Adult Educational Attainment". Faculty Publications, Department of Psychology, pp. 491. <http://digitalcommons.unl.edu/psychfacpub/491>
- Buchmann and Dalton, (2002), "Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: The importance of institutional context", *Sociology of Education*, vol. 75, no. 2, 2002, pp. 99–122. JSTOR, www.jstor.org/stable/3090287
- Comer, J. et al. (eds.) (1996), *Rallying the whole village : the Comer process for reforming education*, Teachers College Press, New York.
- Correa, Errico and Poggi, (2011), " School and life for teenagers. Expectations and hopes in Italy and Brazil", *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 2, núm. 1, 2011, pp. 433-441.
- Deaton, A. (2008), "Income, Health, and Well-Being around the World: Evidence from the Gallup World Poll", *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 22/2, pp. 53–72, <http://dx.doi.org/10.1257/jep.22.2.53>.
- Diener, E. (2007), "Guidelines for National Indicators of Subjective Well-Being and Ill-Being", *Applied Research in Quality of Life*, Vol. 1/2, pp. 151–157, <http://dx.doi.org/10.1007/s11482-006-9007-x>.
- Diener, E., S. Oishi and R. Lucas (2003), "Personality, Culture, and Subjective Well-Being: Emotional and Cognitive Evaluations of Life", *Annual Review of Psychology*, Vol. 54/1, pp. 403–425, <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>.
- Edwards, A. (1953), "The relationship between the judged desirability of a trait and the probability that the trait will be endorsed.", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 37/2, pp. 90–93, <http://dx.doi.org/10.1037/h0058073>.
- Gilman, R. et al. (2008), "Cross-National Adolescent Multidimensional Life Satisfaction Reports: Analyses of Mean Scores and Response Style Differences", *Journal of*

-
- Youth and Adolescence, Vol. 37/2, pp. 142–154, <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-007-9172-8>.
- Gilman, R. and S. Huebner (2003), “A review of life satisfaction research with children and adolescents”, Vol. 18/2, pp. 192–05, <http://dx.doi.org/10.1521/scpq.18.2.192.21858>.
- Goldbeck, L. et al. (2007), “Life satisfaction decreases during adolescence”, *Quality of Life Research*, Vol. 16/6, pp. 969–979, <http://dx.doi.org/10.1007/s11136-007-9205-5>.
- Guyon et al., (2016), “Biased aspirations and social inequality at school: Evidence from french teenagers”, working paper, http://econ.sciences-po.fr/sites/default/files/file/elise/paper_AspirationsFailures_EJ_R1.pdf
- Helliwell, J., R. Layard and J. Sachs (2018), *World Happiness Report*, <http://worldhappiness.report/> (accessed on 10 April 2018).
- Idler, E. and Y. Benyamini (1997), “Self-rated health and mortality: a review of twenty-seven community studies.”, *Journal of health and social behavior*, Vol. 38/1, pp. 21–37, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9097506> (accessed on 10 April 2018).
- Inchley, J. et al. (2016), *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people’s health and well-being*, World Health Organisation, Copenhagen, http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1 (accessed on 10 April 2018).
- Mateju et al., (2007), “Determination of College Expectations in OECD Countries: The Role of Individual and Structural Factors”, *Journal: Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, vol.06, pp 1121-1148.
- Morgan, S (1998), Adolescent educational expectations: Rationalized, fantasized, or both?, *Rationality and Society*, vol. 10 (2), pp. 131 - 162.
- Natvig, G., G. Albrektsen and U. Qvarnstrøm (2003), “Associations between psychosocial Faktors and happiness among school adolescents.”, *International journal of nursing practice*, Vol. 9/3, pp. 166–75, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12801248> (accessed on 11 April 2018).
- Nurmi J. (2004) Sozialization and self-development. Channeling, selection, adjustment, and reflection. R. Lerner, L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed.), John Wiley & Sons, Hoboken, NJ (2004), pp. 85–124
- OECD (2012), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2012-en>.
- OECD (2013), *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264191655-en>.
- OECD (2013), *PISA 2012 Results: Ready to Learn (Volume III): Students’ Engagement, Drive and Self-Beliefs*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en>.
- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, In PISA,

-
- OECD Publishing, Paris, doi:<https://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>.
- OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
- OECD (2018), Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- Oishi, S. (2010), "Culture and Well-Being: Conceptual and Methodological Issues", in Diener, E., J. Helliwell and D. Kahneman (eds.), International differences in well-being, Oxford University Press.
- Park, N., C. Peterson and W. Ruch (2009), "Orientations to happiness and life satisfaction in twenty-seven nations", *The Journal of Positive Psychology*, Vol. 4/4, pp. 273–279, <http://dx.doi.org/10.1080/17439760902933690>.
- Perna, (2000), "Differences in the Decision to Attend College among African Americans, Hispanics, and Whites", *The Journal of Higher Education*, vol. 71, 2000 - issue 2: The Shape of Diversity, <https://doi.org/10.1080/00221546.2000.11778831>.
- Proctor, C., P. Alex Linley and J. Maltby (2009), "Youth life satisfaction measures: a review", *The Journal of Positive Psychology*, Vol. 4/2, pp. 128–144, <http://dx.doi.org/10.1080/17439760802650816>.
- Roeser, R., J. Eccles and A. Sameroff (2000), "School as a Context of Early Adolescents' Academic and Sosial-Emotional Development: A Summary of Research Findings", *The Elementary School Journal*, Vol. 100/5, pp. 443–471, <http://dx.doi.org/10.1086/499650>.
- Sen, A. (1999), *Development as freedom*, Oxford University Press, https://books.google.fr/books/about/Development_as_Freedom.html?id=NQs75PEa618C&redir_esc=y (accessed on 31 July 2017).
- Suldo, S. (2016), *Promoting student happiness : positive psychology interventions in schools*, Guilford Press, New York, <https://www.guilford.com/books/Promoting-Student-Happiness/Shannon-Suldo/9781462526802/reviews> (accessed on 11 April 2018).
- Suldo, S. and E. Huebner (2006), "Is Extremely High Life Satisfaction During Adolescence Advantageous?", *Sosial Indicators Research*, Vol. 78/2, pp. 179–203, <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-005-8208-2>.
- Suldo, S. et al. (2013), "Understanding Middle School Students Life Satisfaction: Does School Climate Matter?", *Applied Research in Quality of Life*, Vol. 8/2, pp. 169–182, <http://dx.doi.org/10.1007/s11482-012-9185-7>.
- van Hemert, D., Y. Poortinga and F. van de Vijver (2007), "Emotion and culture: A meta-analysis", *Cognition & Emotion*, Vol. 21/5, pp. 913–943, <http://dx.doi.org/10.1080/02699930701339293>.



BAB 4

Fondasi Keberhasilan Pendidikan di Indonesia: Investasi Sumber Daya Pendidikan

Bab ini mencermati investasi sumber daya dalam pendidikan di Indonesia dan membandingkannya dengan beberapa negara peserta PISA lainnya; melihat bagaimana sumber daya tersebut dialokasikan di sekolah; dan melihat hubungan antara sumber daya pendidikan yang meliputi dana, sumber daya fisik, dan sumber daya manusia, dengan nilai tes PISA siswa.



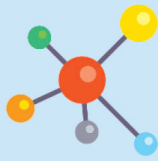
Indonesia berhasil mencapai salah satu dari target kunci SDG bidang pendidikan dengan mengalokasikan dana pendidikan lebih dari 20% dari anggaran pendidikan dan belanja negara. Walaupun demikian, dengan alokasi anggaran pendidikan per siswa sekitar USD 14,000, Indonesia menempati urutan kedua terbawah dalam hal pengalokasian anggaran pendidikan per siswa.



Kelompok sekolah ibukota provinsi cenderung memiliki rasio guru-siswa yang tinggi sekaligus indeks sosial/ekonomi yang tinggi dibandingkan dengan kelompok karakteristik sekolah lainnya. Rata-rata rasio guru-siswa kelompok sekolah ibukota provinsi adalah sekitar 1:25 dengan indeks sosial ekonomi sekitar 0,5 lebih tinggi dibanding rata-rata indeks sosial/ekonomi Indonesia.



Kelompok sekolah dengan rata-rata indeks sosial/ekonomi yang rendah cenderung memiliki sumber daya pengajaran dan sumber daya manusia yang rendah dibandingkan rata-rata Indonesia. Sedangkan sekolah-sekolah di ibukota provinsi dan kota kabupaten cenderung memiliki sumber daya manusia dan sumber daya pengajaran di atas rata-rata Indonesia.



Kelompok sekolah dengan rata-rata indeks sosial/ekonomi rendah memiliki dukungan infrastruktur TIK untuk pembelajaran dan dukungan peningkatan skill TIK guru yang rendah. Sebaliknya, kelompok sekolah kota besar memiliki dukungan infrastruktur TIK untuk pembelajaran dan dukungan peningkatan skill TIK guru yang tinggi.



Secara umum, sumber daya sekolah memiliki asosiasi yang kuat dengan rata-rata kemampuan membaca pada tingkatan sekolah, akan tetapi memiliki sumbangsih yang relatif kecil terhadap rata-rata nilai membaca sekolah, sekitar 1 hingga 4 poin.



Karakteristik sekolah SMP swasta yang berlokasi di kota kecamatan memiliki rata-rata kemampuan membaca yang rendah dibandingkan sekolah SMA negeri yang berlokasi di ibukota provinsi. Dimana secara bersamaan, faktor-faktor tersebut memberikan perbedaan rata-rata membaca sekitar 76 poin atau setara dengan dua tahun ajaran pendidikan.

4.1. Investasi sumber daya Pendidikan di Indonesia dibandingkan dengan beberapa negara peserta PISA

Bab ini menganalisis secara terperinci bagaimana investasi sumber daya pendidikan di Indonesia didistribusikan ke sekolah-sekolah, dan bagaimana hubungannya dengan prestasi siswa. Pembahasan pada bagian ini diawali dengan penjelasan mengenai anggaran pendidikan di berbagai sistem pendidikan. Kemudian, bagaimana perubahan dalam anggaran tersebut selama penyelenggaraan rangkaian putaran PISA, dan secara umum selama dua dekade terakhir; serta hubungannya dengan nilai hasil tes PISA pada berbagai tingkatan sekolah. Selanjutnya, bab ini menjelaskan bagaimana anggaran tersebut dikururkan ke dalam sistem sekolah di negara-negara peserta PISA, termasuk Indonesia. Titik berat pembahasan adalah pada ketersediaan dan kualitas sumber daya fisik dan sumber daya manusia. Sumber daya fisik meliputi sarana prasarana pendidikan, komputer, dan ukuran sekolah. Sementara komponen-komponen sumber daya manusia dalam konteks pembahasan ini adalah gaji guru, pelatihan awal, kualifikasi dan pengembangan profesional, kekurangan tenaga SDM, rasio siswa-guru, dan ukuran kelas.

Analisis pada bab ini menggunakan data kuesioner dengan para kepala sekolah sebagai responden. Walaupun terdapat beberapa analisis korelasi, perlu ditekankan bahwa hasilnya tidak menggambarkan hubungan sebab akibat. Tujuan bab ini adalah memberikan saran kepada para pembuat kebijakan pendidikan di Indonesia untuk mengalokasikan sumber daya sekolah secara lebih adil dan efisien.

4.1.1. Sumber daya keuangan

Para pembuat kebijakan harus senantiasa berusaha menyeimbangkan anggaran pendidikan dengan anggaran layanan publik lainnya, khususnya pada saat menghadapi krisis keuangan.

Meskipun demikian, anggaran pendidikan pada hampir semua negara dengan skema anggaran pendidikan bersumber dari pemerintah pusat meningkat dalam beberapa tahun ini. Antara 2008 hingga 2014, anggaran untuk masing-masing siswa sekolah dasar, sekolah menengah, dan diploma meningkat rata-rata 8% di negara-negara OECD (OECD, 2017).

Secara global, anggaran pendidikan publik sebesar 14,1% dari total anggaran publik pada tahun 2014. Pada 2015, anggaran pendidikan publik sebesar 4,7% dari produk domestik bruto (PDB) (Unesco, 2017). Jumlah demikian tidak cukup bagi negara-negara untuk mencapai Sustainable Development Goals (SDGs) dalam pendidikan.

Untuk mengejar target pencapaian SDGs, UNESCO mendorong pemerintah meningkatkan proporsi anggaran pendidikan di APBN 2030, dari sekitar 3% menjadi 5% untuk negara berpendapatan rendah, dan dari 4% menjadi 6% negara-negara berpendapatan menengah. Peningkatan ini akan menaikkan proporsi anggaran pendidikan terhadap produk domestik bruto menjadi sekitar 10% di negara-negara berpendapatan rendah, dan 7% untuk negara-negara berpendapatan menengah.

Saat ini anggaran pendidikan publik di Indonesia sebesar 20% dari total anggaran pendapatan dan belanja negara (APBN), sesuai dengan pasal 31 UUD 1945 Amandemen. Anggaran pendidikan Indonesia pada 2015 sebesar 20,5% dari total belanja negara, atau setara 3,58% PDB Indonesia (UIS, 2019a; UIS, 2019b). Dengan anggaran pendidikan lebih dari 20% APBN, Indonesia telah berhasil mencapai salah satu target kunci SDGs bidang pendidikan (Unesco, 2017).

Tabel 4.1 membagi alokasi sumber daya keuangan sektor pendidikan ke dalam dua kategori, yaitu sumber daya manusia dan sumber daya fisik. Untuk sumber daya manusia, anggaran pendidikan mengalir sebagai gaji guru, petugas administrasi, dan staf pembantu; sebagai biaya pemeliharaan atau pembangunan gedung dan infrastruktur; dan sebagai biaya operasional, seperti transportasi dan makan untuk siswa. Investasi sumber daya manusia tercerminkan dalam perbandingan guru dengan jumlah siswa; ukuran kelas; personel untuk kegiatan ekstrakurikuler, remedial, dan pengayaan; serta ketersediaan staf pendukung di sekolah. Sumber daya fisik terejawantahkan dalam bahan pengajaran termasuk semua perangkat teknologi informasi dan komunikasi (TIK) serta infrastruktur fisik.

Tabel 4.1. Investasi Sumber Daya Pendidikan dalam PISA

Dana untuk pendidikan	Sumber daya manusia	Sumber daya fisik
Anggaran pendidikan	- Gaji tenaga pendidik - Rasio siswa-guru dan ukuran kelas - Sumber daya untuk kegiatan ekstrakurikuler, remedial, dan pengayaan - Staf pendukung	- Sumber daya bahan pengajaran, termasuk sumber daya teknologi informasi dan komunikasi (TIK) - Infrastruktur fisik

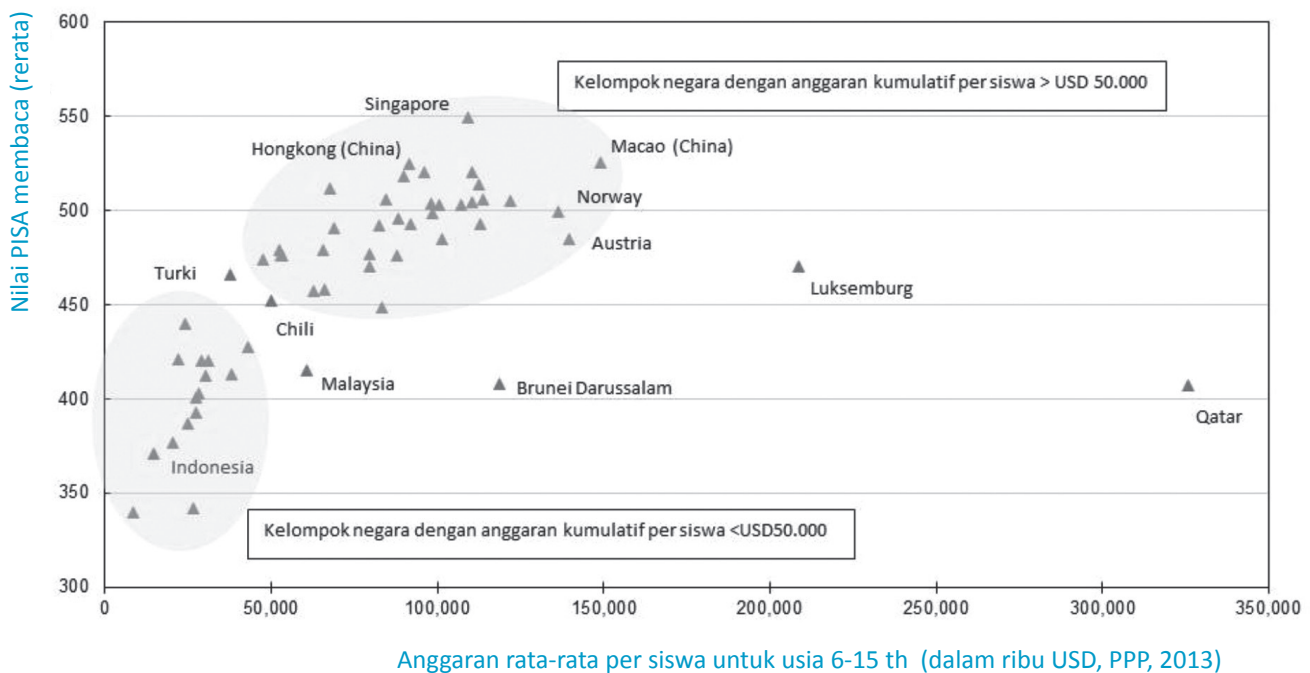
Berdasarkan hasil PISA 2018, anggaran rata-rata kumulatif dari sekolah untuk setiap siswa berusia 6 hingga 15 tahun sebesar USD100.000 di China, Taipei, Belanda, Australia, Singapura, Inggris, Finlandia, Korea Selatan, Belgia, Swedia, dan Brunei Darussalam. Amerika Serikat, Norwegia, Australia, dan Makao memiliki anggaran kumulatif per siswa lebih dari USD120.000. Luksemburg memiliki anggaran rata-rata kumulatif per siswa sekitar USD200.000, dan Qatar sekitar USD325.000. Sedangkan di Brasil, Thailand, dan Peru anggaran kumulatif rata-rata untuk setiap siswa berusia 6–15 tahun kurang dari USD40.000 (OECD, 2019a). Di Indonesia, anggaran kumulatif per siswa pada rentang usia ini secara total adalah USD14.717, urutan kedua terbawah dibanding negara-negara peserta PISA lainnya. Di sini tampak kaitan erat antara anggaran pendidikan dan PDB Negara-negara yang memiliki anggaran pendidikan besar cenderung juga merupakan negara dengan PDB per kapita tinggi.

Anggaran per siswa dan nilai hasil tes dalam PISA.

Sekilas hasil PISA menunjukkan bahwa siswa di negara-negara berpendapatan tinggi dan negara-negara yang mempunyai anggaran pendidikan besar meraih nilai hasil tes lebih tinggi daripada negara-negara yang berpendapatan rendah dan anggaran pendidikan kecil. Negara berpendapatan tinggi, yang memiliki pendapatan domestik bruto (PDB) di atas USD20.000, memiliki lebih banyak sumber daya untuk dialokasikan ke sektor pendidikan. Negara berpendapatan tinggi secara kumulatif menganggarkan rata-rata USD89.262 untuk setiap siswa usia 6 hingga 15 tahun. Negara-negara di luar kategori tersebut secara rata-rata mengeluarkan anggaran sebesar USD21.307.

Namun, hubungan antara besar pendapatan per kapita dan alokasi anggaran pendidikan per siswa dengan skor PISA jauh lebih kompleks. Umumnya peningkatan alokasi anggaran pendidikan dapat meningkatkan skor siswa hingga pada titik tertentu efektivitas peningkatan alokasi anggaran terhadap prestasi siswa menjadi berkurang, bahkan tidak lagi memiliki pengaruh (OECD, 2012; (Baker, Goesling, & LeTendre, 2002). Pada negara dengan anggaran kumulatif per siswa di bawah USD50.000, peningkatan anggaran pendidikan berjalan seiring dengan peningkatan skor PISA. Sebaliknya, di negara-negara yang mengalokasikan anggaran kumulatif per siswa lebih dari USD50.000, peningkatan anggaran pendidikan tidak terlalu berdampak pada peningkatan skor PISA.

Gambar 4.1 berisi pengelompokan negara-negara berdasarkan besarnya alokasi anggaran kumulatif per siswa. Tampak bahwa skor PISA siswa di negara-negara maju dengan anggaran kumulatif per siswa di atas USD50.000 juga lebih tinggi dibandingkan negara-negara dengan alokasi anggaran lebih rendah. Perbedaan rata-rata skor antara dua kelompok negara ini sebesar 81 poin.



Sumber: PISA 2018 database

Gambar 4.1. Anggaran pendidikan per siswa usia 6-15 tahun negara-negara peserta PISA dan nilai hasil tes matematika

Pada negara-negara dengan anggaran kumulatif per siswa kecil, Indonesia termasuk di dalamnya, peningkatan anggaran sangat berdampak pada peningkatan skor matematika PISA. Pada kelompok kedua, peningkatan anggaran kumulatif per siswa kurang berdampak terhadap peningkatan skor membaca PISA. Selain menunjukkan keterbatasan peran peningkatan anggaran terhadap peningkatan kompetensi siswa, kondisi ini juga bermakna keunggulan dalam pendidikan membutuhkan lebih dari sekadar alokasi anggaran. Hal penting lain yang menentukan kompetensi siswa adalah jumlah dan alokasi sumber daya di bidang pendidikan.

4.1.2. Sumber daya manusia di sekolah

Guru merupakan sumber daya pokok dalam proses belajar. Namun, faktor-faktor yang melekat pada guru memberi efek berbeda terhadap prestasi siswa. Misalnya, pengetahuan guru dalam mata pelajaran yang diampu dan kualitas pengajaran memberi dampak lebih besar dan berhubungan lebih erat dengan prestasi siswa dibandingkan faktor-faktor seperti tingkat pendidikan, pengalaman, kualifikasi, status pekerjaan, atau gaji guru (Allison-Jones & Hirt, 2004; Hanushek & Rivkin, 2006; Hanushek, Piopiunik, & Wiederhold, 2014; Lockheed, et.al , 1988; Metzler & Woessmann, 2012; Palardy & Rumberger, 2008).

Kualitas pengajaran guru itu sendiri dibentuk oleh tipe dan kualitas pelatihan yang guru terima, persyaratan menjadi guru, dan kesempatan guru untuk berkembang dalam profesinya. Barbet dan Mourshed (2007) menyatakan bahwa prioritas kebijakan publik yang terkait dengan guru

seharusnya berfokus pada menarik minat masyarakat terhadap profesi guru, mengembangkan kemampuan guru, dan mempertahankan guru yang efektif. Gaji guru adalah proporsi terbesar alokasi anggaran pendidikan (OECD, 2017). Gaji guru ini berbeda-beda di berbagai negara dalam hal struktur skala gaji dan nominalnya. Perbedaan dalam struktur gaji guru di antara negara-negara dapat ditinjau dari perbandingan antara gaji terendah dan tertinggi yang diterima guru-guru.

Di sejumlah negara seperti Makedonia, Lithuania, Islandia, Kazakhstan, dan Panama, perbedaan antara gaji terendah dan tertinggi yang diterima guru lumayan kecil. Gaji guru berjabatan terendah dan baru mengajar dengan guru senior berjabatan tertinggi di Islandia, Kazakhstan, dan Panama sebesar 10%, 13%, dan 15%. Di Lithuania selisihnya hanya 3%. Di Makedonia bahkan tidak ada perbedaan gaji antara guru senior dan guru yang baru mengajar.

Di Yordania, Korea, Singapura, dan Thailand, keempat negara ini memiliki kenaikan struktur gaji guru yang fantastis. Di Thailand, perbedaan antara gaji guru senior dan junior mencapai 410%. Di Singapura, Korea Selatan, dan Yordania, perbedaannya mencapai masing-masing 201%, 185%, dan 168%. Di Indonesia, selisih gaji tertinggi dan terendah di kalangan guru sebesar 43,71%.

Ukuran kelas dan rasio siswa-guru

Ukuran kelas, dalam makna jumlah siswa dalam satu kelas, dapat mempengaruhi belajar dalam berbagai cara. Kelas yang besar dapat membatasi waktu dan perhatian pribadi guru kepada tiap siswa. Guru juga lebih rentan mengalami gangguan dari siswa yang berisik dan mengacau. Hal ini berdampak pada penerapan gaya pedagogi yang berdampak pada cara belajar dan prestasi siswa. Pada kelas berukuran kecil, guru dapat mencurahkan perhatian lebih banyak kepada tiap pribadi siswa, terutama kepada siswa-siswa yang butuh dukungan akademik lebih besar. Temuan PISA 2018 menunjukkan di negara-negara OECD, siswa pada kelas-kelas yang kecil cenderung menginformasikan kepada guru bahwa mereka bisa menyesuaikan pelajaran dengan kebutuhan dan pengetahuan. Pada kelas berukuran kecil, guru memberikan bantuan secara khusus kepada siswa yang mengalami kesulitan, dan mengubah struktur pelajaran bila siswa merasa sulit mengikuti.

Beberapa penelitian, khususnya yang berdasar pada eksperimen Tennessee STAR, dengan memasukkan siswa secara acak ke dalam kelas besar dan kelas kecil, menunjukkan bahwa kelas kecil dapat meningkatkan prestasi siswa dan lebih bermanfaat bagi siswa yang mempunyai banyak kekurangan dan minoritas (Dynarski, Hyman, & Schanzenbach, 2013);Chetty et al., (2010) bahkan menemukan besar-kecilnya kelas berdampak terhadap prestasi siswa hingga ke perguruan tinggi, kepemilikan rumah, dan tabungan.

Sejumlah penelitian lain menemukan besar kecilnya ukuran kelas tidak berdampak terhadap prestasi siswa (Wößmann & West, 2006). Sebagai contoh, tidak ada dampak ukuran kelas terhadap perolehan pendapatan jangka panjang siswa-siswa dalam eksperimen Tennessee

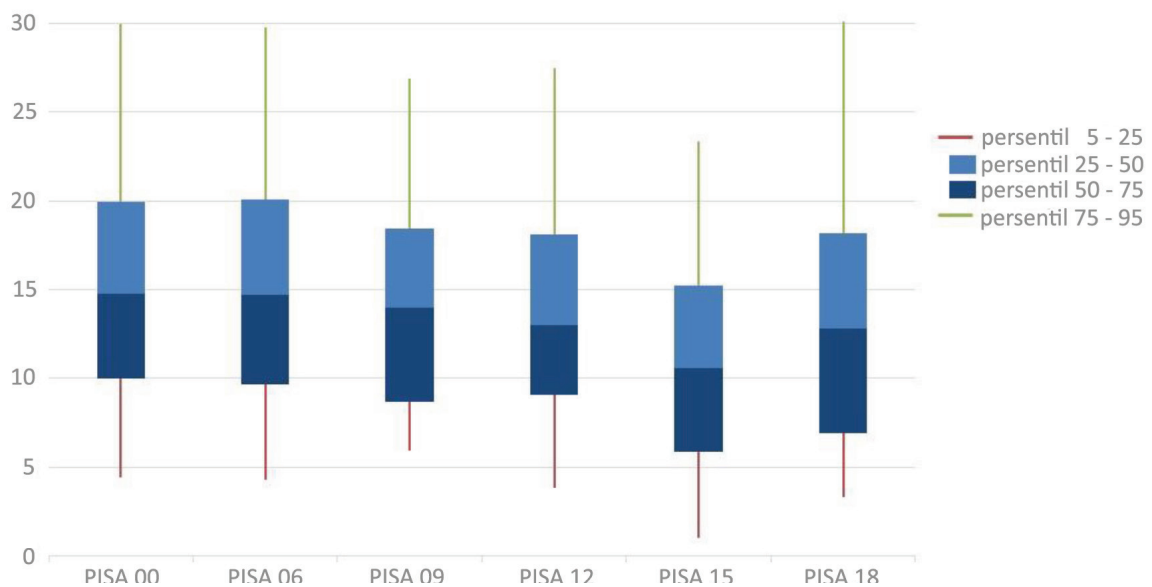
STAR yang masuk di kelas kecil (Chetty, et al., 2010). Selain itu kelas besar banyak ditemukan di negara Asia dengan nilai rata-rata tes PISA tinggi (Gambar II.6.16). Oleh sebab itu, karena mahal biaya memperkecil ukuran kelas, keputusan untuk menerapkan atau tidak pendekatan ini pada akhirnya bergantung pada seberapa besar kemampuannya dalam meningkatkan prestasi siswa dibandingkan dengan intervensi kebijakan lain yang lebih murah (Fredriksson, Öckert, & Oosterbeek, 2012).

PISA 2018 meminta para kepala sekolah untuk melaporkan ukuran rata-rata kelas yang menggunakan bahasa pengantar bahasa nasional untuk siswa usia 15 tahun, serta jumlah total guru dan siswa untuk menghitung rasio siswa-guru di sekolah mereka. Pada survei PISA, ukuran kelas merupakan variabel kategori dengan pilihan jawaban ukuran kelas 15 siswa atau kurang, 16–20 siswa, 21–25 siswa, 26–30 siswa, 31–35 siswa, 36–40 siswa, 41–45 siswa, 46–50 siswa, dan lebih dari 50 siswa. Variabel total guru (TOTAT), diperoleh dengan menghitung jumlah guru ditambah setengah jumlah guru honorer. Variabel total siswa merupakan jumlah seluruh siswa di sekolah tersebut (SC002). Variabel rasio siswa-guru (STRATIO), didapatkan melalui pembagian variabel total siswa dengan variabel total guru. Rasio siswa-guru di bawah satu dibulatkan menjadi satu, dan rasio siswa-guru lebih dari 100 dibulatkan menjadi 100.

Berdasar laporan internasional PISA 2018, rata-rata ukuran kelas di negara-negara OECD adalah kurang dari 15 siswa per kelas. Sedangkan rata-rata rasio siswa-guru di negara-negara tersebut adalah 13 siswa untuk satu guru.

Berdasarkan jawaban responden kepala sekolah di Indonesia, median ukuran kelas di Indonesia adalah 21–25 siswa. Nilai median digunakan dalam menggambarkan ukuran kelas karena variabel ukuran kelas adalah variabel kategori. Nilai median ini lebih rendah dibandingkan dengan median ukuran kelas pada putaran PISA sebelumnya. Pada PISA 2015, median ukuran kelas adalah 26–30 siswa. Sedangkan pada putaran PISA 2006 hingga 2012, median ukuran kelas adalah 31–35. Dapat disimpulkan bahwa dalam 12 tahun, Indonesia relatif berhasil mengurangi ukuran kelas. Ini sedikit berbeda dengan rata-rata ukuran kelas dalam data kementerian pendidikan dan kebudayaan, yang menyebutkan rata-rata ukuran kelas di Indonesia adalah 33 siswa per kelas (Kemdikbud, 2019).

Secara internasional, median ukuran kelas di Indonesia sama dengan negara-negara OECD dan lebih kecil dibandingkan dengan negara-negara ASEAN yang mediannya 26–30 siswa. Gambar 4.2 menunjukkan rasio siswa-guru di Indonesia dalam enam putaran PISA, dari tahun 2000 hingga 2018, tidak banyak berubah. Nilai tengah rasio siswa-guru di Indonesia berkisar antara 11 siswa (PISA 2015) hingga 15 siswa (PISA 2000) per guru. Nilai tengah rasio siswa-guru pada PISA 2018 adalah 13.



Sumber: PISA 2018

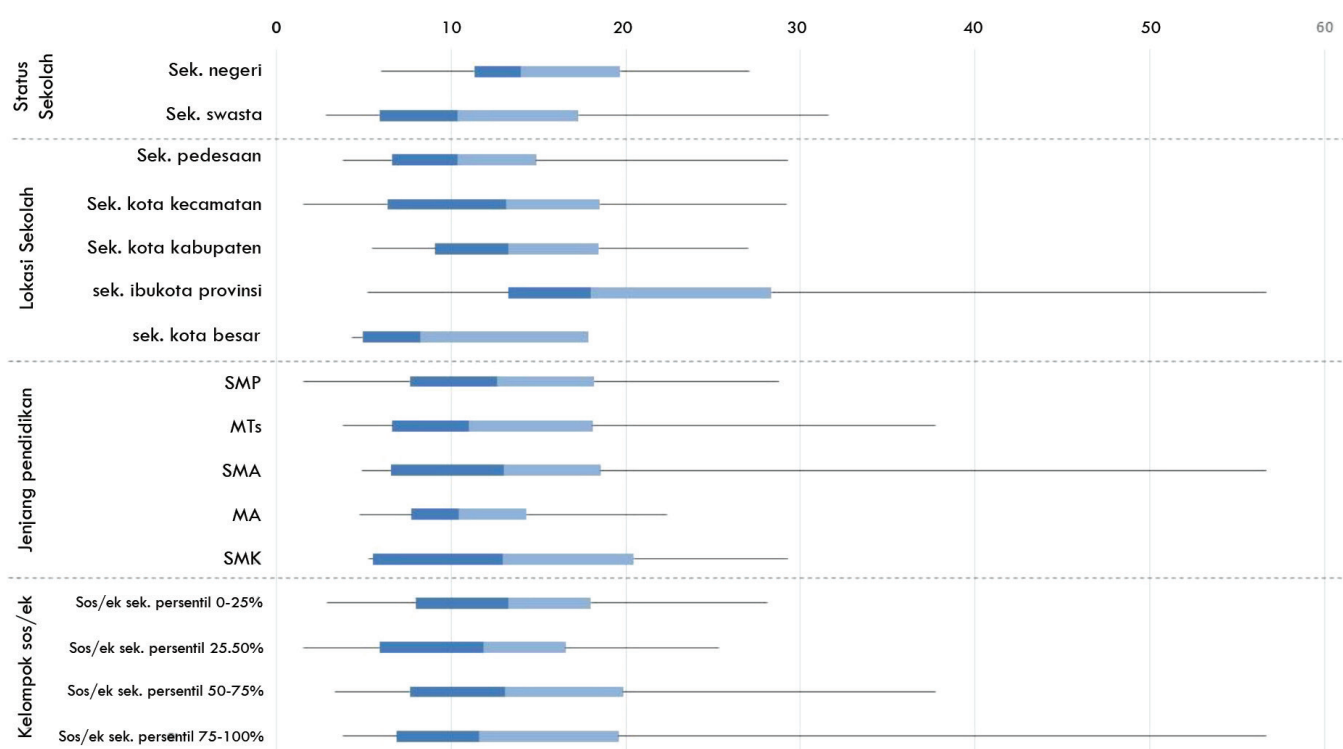
Gambar 4.2. Box-plot rasio siswa-guru di Indonesia dalam enam putaran PISA

Di dalam putaran PISA, rasio siswa-guru memiliki kecondongan sebaran data yang positif, yaitu 50% sekolah di bawah median cenderung memiliki bentangan jarak lebih kecil dibandingkan dengan 50% sekolah di atas median. Pada PISA 2018 terlihat bahwa 25% sekolah teratas memiliki rasio siswa-guru dari 18 hingga 30. Pada PISA 2015, rasio siswa-guru antara 15 hingga 23. Jika disandingkan dengan peningkatan cakupan populasi Indonesia dari 39% pada PISA 2000 menjadi sekitar 85% pada PISA 2018, Indonesia cukup berhasil mengakomodasi pertambahan jumlah siswa dengan pertambahan jumlah guru.

Di negara-negara anggota OECD, rata-rata siswa belajar di sekolah dengan rasio satu guru berbanding 11 siswa. Di negara-negara anggota OECD, rata-rata siswa belajar di sekolah dengan rasio satu guru banding 13 siswa. Rasio siswa-guru beragam dengan kisaran antara kurang dari 30 di Brasil, Kolombia, Republik Dominika, dan Meksiko, hingga kurang dari 10 siswa per guru di Albania, Belgia, Yunani, Hungaria, Islandia, Luksemburg, Malta, dan Polandia. Di Indonesia, rata-rata siswa belajar di sekolah dengan 14 siswa diajar oleh satu guru (SD=11 siswa). Pada PISA 2018, ukuran kelas terkecil di Indonesia adalah 1 guru banding 2 siswa. Sementara ukuran kelas terbesar adalah 1 guru banding 100 siswa. Rasio siswa-guru sebesar 100 ini terjadi di dua sekolah. Hal ini menyebabkan ketidaknormalan pada sebaran data rasio siswa-guru sehingga kedua sekolah tersebut tidak diikuti pada beberapa analisis yang mensyaratkan sebaran data normal.

Di banyak negara, guru yang ditugaskan di sekolah terpencil atau di sekolah dengan jumlah siswa besar dan di atas rata-rata memilih untuk pindah sekolah atau berhenti menjadi guru. Guru baru tanpa cukup pengalaman akan menggantikan guru-guru yang pindah atau berhenti. Akibatnya, guru-guru yang baru meniti karir banyak bekerja di sekolah-sekolah dengan kondisi pekerjaan yang sulit (OECD, 2018).

Box-plot pada Gambar 4.3 menunjukkan sebaran rasio siswa-guru berdasarkan karakteristik sekolah pada PISA 2018. Secara umum sebaran data rasio siswa-guru berdasarkan kelompok karakteristik sekolah memiliki kecondongan positif, sebagian besar sekolah memiliki rasio siswa-guru yang kecil. Sekolah di ibu kota provinsi, sekolah dengan rata-rata indeks sosial ekonomi siswa di atas persentil 75%, dan SMA memiliki sebaran data lebih heterogen dibandingkan dengan kelompok karakteristik sekolah lain, terutama pada 25% kelompok teratas rasio siswa-guru. Jarak antar kuartil (kuartil 1 dan 3) sekolah-sekolah di ibu kota provinsi memiliki rasio siswa-guru lebih besar dibandingkan dengan kelompok karakteristik sekolah lain. Sebaliknya, kelompok sekolah Madrasah Aliyah (MA) dan sekolah negeri memiliki sebaran rasio siswa-guru relatif homogen.



Gambar 4.3. Box-plot rasio siswa-guru berdasarkan karakteristik sekolah pada PISA 2018

Sumber daya untuk kegiatan di luar aktivitas belajar-mengajar

Kegiatan ekstrakurikuler dapat memberi kesempatan kepada siswa untuk mempelajari keterampilan-keterampilan penting, seperti kerjasama dan pemecahan masalah, serta untuk menemukan bakat mereka. Tawaran kegiatan ekstrakurikuler yang kaya juga dapat digunakan untuk menarik tipe keluarga tertentu ketika sekolah sedang bersaing menjaring siswa. Namun, penawaran kegiatan ekstrakurikuler membutuhkan sumber daya yang tidak dimiliki oleh semua sekolah, baik sumber daya keuangan maupun sumber daya manusia.

Pada 2018, survei PISA menanyakan kepala sekolah mengenai kegiatan ekstrakurikuler yang ditawarkan kepada siswa kelas 9 atau kelas 10. Secara umum, ekstrakurikuler yang banyak ditawarkan kepada siswa adalah olahraga (80%), pramuka (73%), dan aktivitas seni (61%).

Sedangkan ekstrakurikuler yang jarang ditawarkan oleh sekolah adalah kuliah umum atau seminar (15%) dan klub buku (18%).

Berdasarkan status kepemilikan sekolah, tidak ada perbedaan mencolok dalam ekstrakurikuler yang ditawarkan oleh sekolah negeri dan sekolah swasta. Kegiatan pramuka lebih banyak ditawarkan oleh sekolah swasta dibandingkan sekolah negeri dengan selisih 8%.

Berdasarkan lokasi, sebesar 79,5% sekolah di perkotaan lebih banyak menawarkan kegiatan kesukarelawanan. Persentase ini tidak jauh berbeda dengan sekolah di perkotaan yang menawarkan aktivitas band, grup musik, dan paduan suara yaitu sebesar 75,8%.

Berdasarkan jenjang pendidikan, aktivitas seni, dan debat adalah ekstrakurikuler yang populer di jenjang SMA. Sebanyak 81% SMA menawarkan ekstrakurikuler aktivitas seni dibandingkan dengan jenjang lain yang hanya 52–69%. Sebanyak 41% sekolah SMA yang menawarkan ekstrakurikuler klub/aktivitas debat. Sementara hanya 15–30% jenjang pendidikan lain menawarkan ekstrakurikuler ini. Ekstrakurikuler kerjasama dengan perpustakaan daerah adalah yang paling sedikit ditawarkan di jenjang SMA (14%). Di jenjang dan jenis sekolah lain, kegiatan ini ditawarkan oleh lebih dari 20% sekolah. Ekstrakurikuler membuat buku tahunan, koran, atau majalah populer di kalangan siswa MA. Ada 60% MA yang menawarkan ekstrakurikuler ini. Sementara di jenjang pendidikan dan jenis sekolah lain, sekolah yang menawarkan sebesar 23–30%.

Ekstrakurikuler yang populer di kalangan siswa MTs adalah klub pecinta buku. Sebanyak 26% sekolah MTs menawarkan ekstrakurikuler ini. Sementara di jenjang dan jenis lain, hanya 26% yang menawarkannya. MTs adalah yang paling sedikit (18–30%) menawarkan ekstrakurikuler kerjasama dengan koran daerah.

Berdasarkan lokasi sekolah, ekstrakurikuler klub/aktivitas seni populer di sekolah-sekolah yang berada di kota besar dan ibukota provinsi sebesar 95%. Hanya 70% sekolah di lokasi lain yang menawarkannya. Pada sekolah berlokasi di kota besar, ekstrakurikuler kerjasama dengan koran daerah, klub debat, dan pramuka hanya ditawarkan, secara berurutan, sebesar 8%, 12%, dan 22%. Di lokasi lain, 15–50% sekolah memiliki ekstrakurikuler koran daerah, 18–50% klub debat, dan lebih dari 75% sekolah menawarkan ekstrakurikuler pramuka

Berdasarkan kategori status sosial ekonomi siswa, sekolah dengan rata-rata sosial ekonomi siswa berada di kelompok 25% teratas memiliki persentase lebih besar dalam menawarkan kegiatan ekstrakurikuler kepada siswanya. Sekolah dengan rata-rata kemampuan ekonomi siswanya dibawah 25% adalah yang paling sedikit menawarkan kegiatan ekstrakurikuler kepada siswanya.

Di sebagian besar negara peserta PISA, sekolah mempekerjakan macam-macam staf pendukung selain guru dan staf administrasi, yang secara langsung atau tidak langsung terlibat dalam kegiatan pembelajaran. Staf pendukung dapat meliputi pendidik khusus, konselor karier,

psikolog sekolah, pekerja sosial, dokter, perawat, terapis pendidikan, pengawas jam makan siang dan jam istirahat, serta satpam sekolah.

Melalui proses pengumpulan data mengenai level sistem data yang dilaksanakan bekerjasama dengan pelaksana PISA di tingkatan nasional, PISA menghimpun data mengenai kebijakan atau peraturan terkait penyediaan atau persyaratan bagi staf pendukung di SD, SMP, dan SMA. Di Indonesia, staf pendukung pendidikan yang jamak dikenal adalah asisten pengajar dan bimbingan karir, baik di tingkat pendidikan dasar maupun pendidikan menengah.

4.1.3. Keterkaitan antara sumber daya pengajaran dan SDM

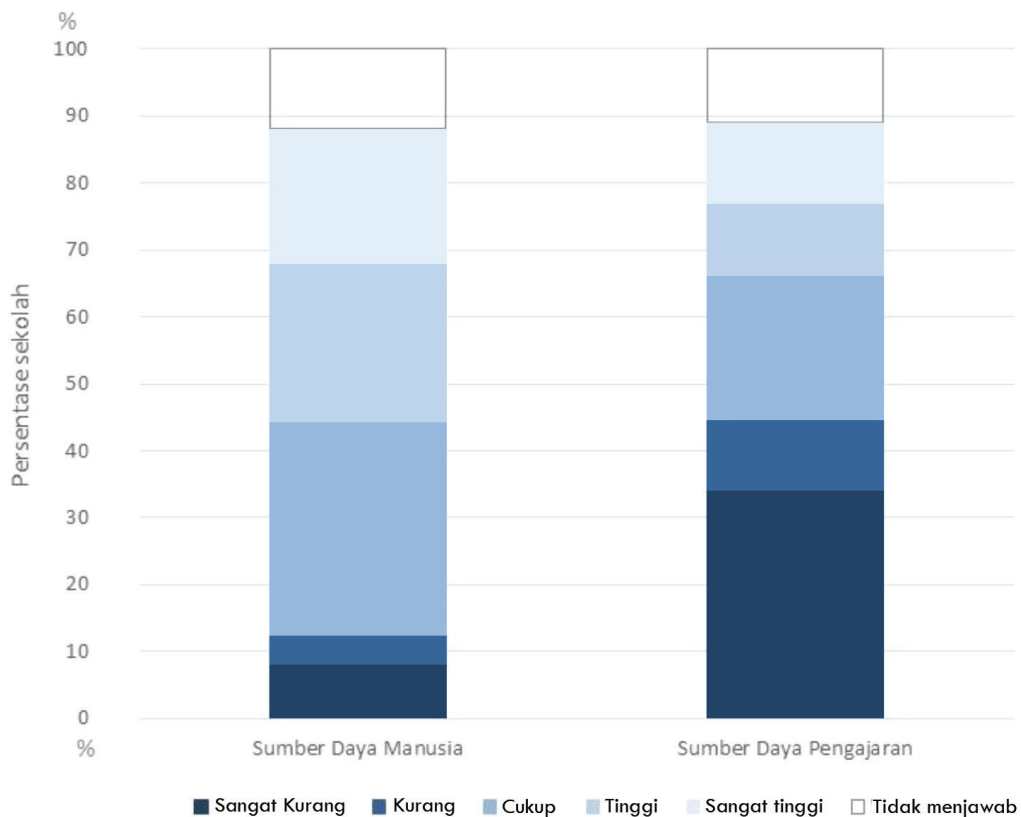
Penelitian Murillo and Román (2011) dan Willms and Somer (2001) berdasarkan data *Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education* (LLECE) menunjukkan bahwa sumber daya sekolah memiliki dampak mendasar di negara-negara berpendapatan menengah dan rendah, bahkan setelah mempertimbangkan karakteristik sosial ekonomi siswa.

PISA bertanya kepada para kepala sekolah mengenai kondisi sumber daya yang ada di sekolah dan sejauh mana sumber daya tersebut berdampak kepada kegiatan belajar mengajar. Sumber daya dimaksud adalah yang terkait dengan sumber daya manusia dan sumber daya pengajaran.

Pertanyaan tentang sumber daya manusia adalah bagaimana kuantitas dan kualitas tenaga pendidik dan kependidikan di sekolah bersangkutan. Sementara yang terkait sumber daya pengajaran adalah bagaimana kuantitas dan kualitas materi bahan ajar dan infrastruktur di lingkungan sekolah.

Berdasarkan informasi kepala sekolah, OECD membuat indeks sumber daya manusia (STAFFSHORT), dan sumber daya pengajaran (EDUSHORT). Untuk meningkatkan keterbacaan, kedua indeks dikonversi ke dalam nilai 0–10, dengan 5 sebagai nilai tengah. Nilai tinggi mengindikasikan sekolah mempunyai cukup sumber daya. Untuk Indonesia, rata-rata SDM untuk sekolah adalah 6 dan rata-rata sumber daya pengajaran sekolah adalah 4. Hal ini menunjukkan sekolah-sekolah di Indonesia relatif memiliki SDM yang cukup, tetapi kekurangan dalam sumber daya pengajaran.

Gambar 4.4 menunjukkan pengelompokan jawaban kepala sekolah berdasarkan indeks sumber daya manusia dan indeks sumber daya pengajaran. Nilai indeks kurang dari 3 mengindikasikan sekolah sangat kekurangan sumber daya; nilai indeks antara 3–4 berarti sekolah kekurangan sumber daya, nilai indeks 4–6 mengindikasikan sekolah memiliki cukup sumber daya; nilai indeks 6–7 berarti sekolah memiliki sumber daya yang tinggi; dan nilai indeks di atas 7 mengindikasikan penguasaan sumber daya yang sangat tinggi.



Sumber: Database PISA 2018

Gambar 4.4. Persentase ketersediaan sumber daya sekolah

Sebanyak 8% sekolah mempunyai SDM sangat rendah dan 34% sekolah mempunyai sumber daya pengajaran sangat rendah. Ada 20% sekolah memiliki SDM sangat tinggi dan 12% sekolah memiliki sumber daya pengajaran sangat tinggi. Sekolah yang mengalami kekurangan SDM dan sumber daya pengajaran sekaligus sebanyak 11%.

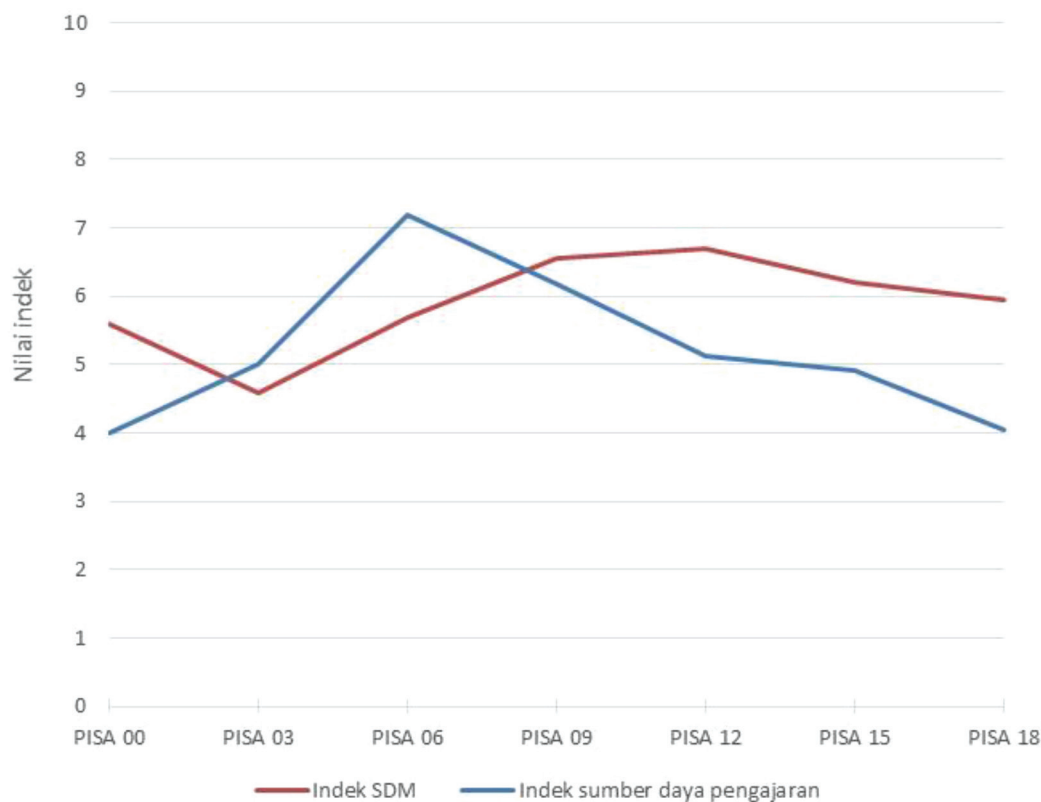
Analisis korelasi antara indeks ketersediaan SDM dan indeks ketersediaan sumber daya pengajaran tersebut menunjukkan korelasi positif ($r_{(347)}=0,4, p<0,01$). Itu berarti ada hubungan erat antara tingkat ketersediaan SDM dengan tingkat ketersediaan sumber daya pengajaran.

Rata-rata status sosial ekonomi siswa juga berkontribusi positif terhadap indeks SDM dan sumber daya pengajaran. Kontribusi rata-rata status sosial ekonomi siswa terhadap nilai indeks SDM sebanyak 6% dan terhadap nilai indeks sumber daya pengajaran sebesar 7%. Bersama-sama dengan faktor status kepemilikan sekolah (negeri/swasta), jenjang pendidikan, dan lokasi sekolah, status sosial ekonomi berkontribusi 14% terhadap indeks SDM dan 13% terhadap indeks sumber daya pengajaran.

Untuk keperluan perbandingan nilai indeks SDM dan sumber daya pengajaran antarpertanian PISA, digunakan nilai indeks orisinal dari OECD dengan arah nilai yang dibalik. Sehingga, nilai

rendah mengindikasikan kekurangan sumber daya dan nilai tinggi mengindikasikan kelebihan sumber daya.

Dalam 18 tahun terakhir, sumber daya sekolah di Indonesia mengalami fluktuasi. Secara umum indeks SDM tenaga pendidik di Indonesia meningkat perlahan dari putaran pertama PISA hingga PISA 2015, lalu penurunan cukup drastis pada PISA 2018. Nilai tertinggi indeks SDM Indonesia adalah 0,02 pada PISA 2015. Sedangkan tren sumber daya pengajaran Indonesia cukup fluktuatif, meningkat cukup tajam dari putaran PISA 2000 hingga PISA 2006, dengan rata-rata 1,9, menurun pada PISA 2009 hingga PISA 2015, dan stagnan pada PISA 2018. Fluktuasi ini dapat dilihat pada Gambar 4.5.



Gambar 4.5. Tren sumber daya sekolah di Indonesia dalam tujuh putaran PISA

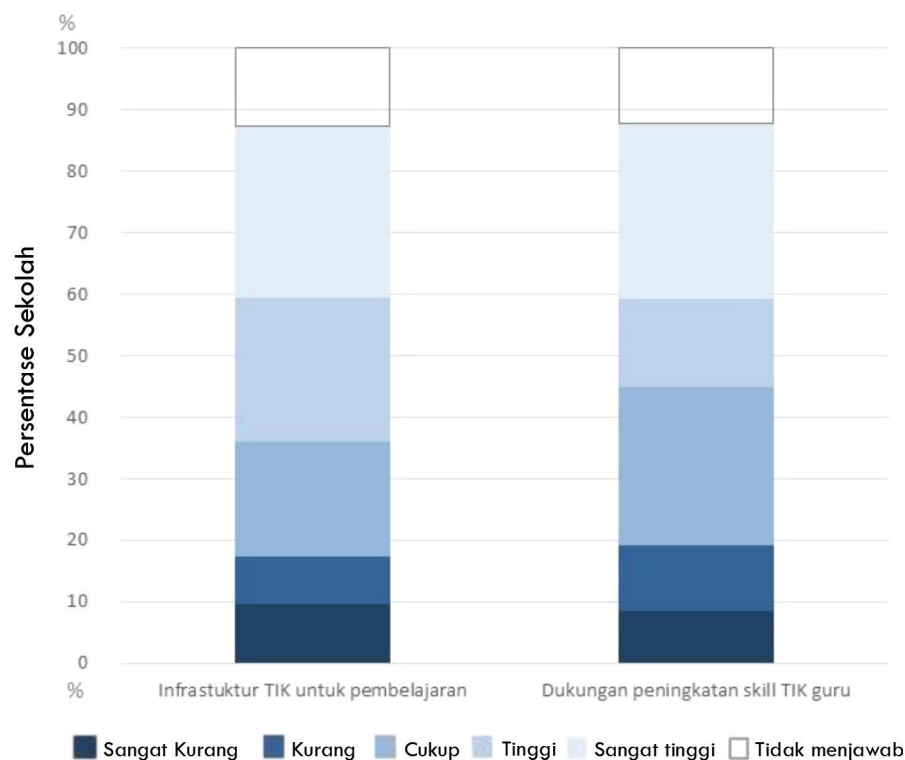
PISA juga menanyakan jumlah sumber daya teknologi informasi komunikasi (TIK) yang tersedia khusus untuk pengajaran. Berdasarkan informasi dari kepala sekolah, PISA menyusun faktor skor mengenai dukungan infrastruktur TIK dalam proses pembelajaran dan dukungan peningkatan kemampuan TIK untuk guru yang dikonversi ke dalam skala 0–10, dengan nilai 5 sebagai median. Nilai rendah merupakan indikasi kekurangan dukungan infrastruktur TIK untuk proses pembelajaran dan peningkatan kemampuan TIK guru. Rata-rata skor Indonesia adalah 6 ($SD=2,6$) untuk kedua ukuran ini.

Gambar 4.6 menunjukkan persentase dukungan infrastruktur TIK dan dukungan peningkatan kemampuan TIK guru. Tampak sekitar 18% sekolah di Indonesia kekurangan dukungan

infrastruktur TIK untuk pembelajaran, dan 20% kekurangan dukungan peningkatan kemampuan TIK untuk guru.

Sebesar 51% sekolah di Indonesia memberikan dukungan infrastruktur TIK untuk kegiatan belajar mengajar. Sebanyak 43% sekolah masuk dalam kategori tinggi dan sangat tinggi dalam memberikan dukungan kepada guru untuk meningkatkan kemampuan TIK. Terdapat sekitar 13% sekolah yang kurang memberikan dukungan infrastruktur TIK dan dukungan peningkatan kemampuan TIK untuk guru-gurunya.

Sebanyak 12% sekolah mempunyai sumber daya pengajar dengan karakteristik kurang menguasai perangkat TIK sekaligus tidak memiliki waktu untuk menyiapkan bahan pembelajaran yang terintegrasi dengan TIK; 5% sekolah memiliki guru yang menguasai TIK tetapi tidak punya cukup waktu untuk mengaplikasikan kemampuan mereka di dalam proses belajar mengajar.



Gambar 4.6. Persentase ketersediaan sumber daya TIK untuk mendukung proses pembelajaran di sekolah

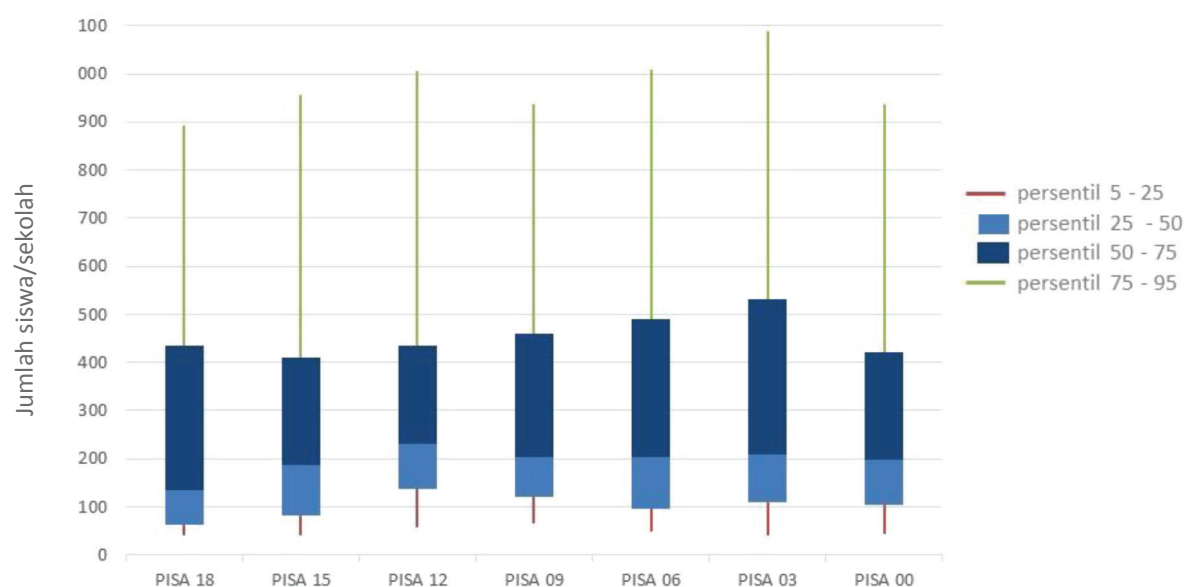
PISA juga menanyakan kepada para kepala sekolah, apakah mereka menawarkan pelajaran tambahan, seperti pelajaran remedial atau pengayaan pelajaran Bahasa Indonesia. Hanya 22% sekolah yang menawarkan pelajaran tambahan Bahasa Indonesia kepada para siswanya; 12% sekolah memberikan pelajaran tambahan tersebut dengan tujuan remedial dan pengayaan.

Sekolah swasta lebih banyak memberikan pelajaran tambahan (15%) dibandingkan dengan sekolah negeri (7%). Sebanyak 16% sekolah yang menawarkan pelajaran tambahan adalah

sekolah dari jenjang SMP/ sederajat (SMP dan MTs). Berdasarkan lokasi, sekolah-sekolah yang menawarkan pelajaran tambahan sebanyak 11% ada di daerah pedesaan, 8% di kota kecamatan, dan selebihnya adalah sekolah yang berlokasi di kota kabupaten, ibu kota provinsi, dan kota besar.

4.2. Bagaimana bentuk keragaman sumber daya sekolah di Indonesia

Kuesioner PISA 2018 melibatkan kepala sekolah dari 397 sekolah sampel sebagai representasi 85.368 sekolah di Indonesia. Perbedaan karakteristik sekolah-sekolah yang ada memberikan gambaran keberagaman sumber daya sekolah di Indonesia. Karakteristik sekolah yang dibahas dalam bagian ini adalah status kepemilikan sekolah (negeri dan swasta), jenjang dan jenis pendidikan (SMP, MTs, SMA, MA, dan SMK), lokasi sekolah (pedesaan, kota kecamatan, kota kabupaten, ibu kota provinsi, kota besar), rata-rata status sosial ekonomi siswa.



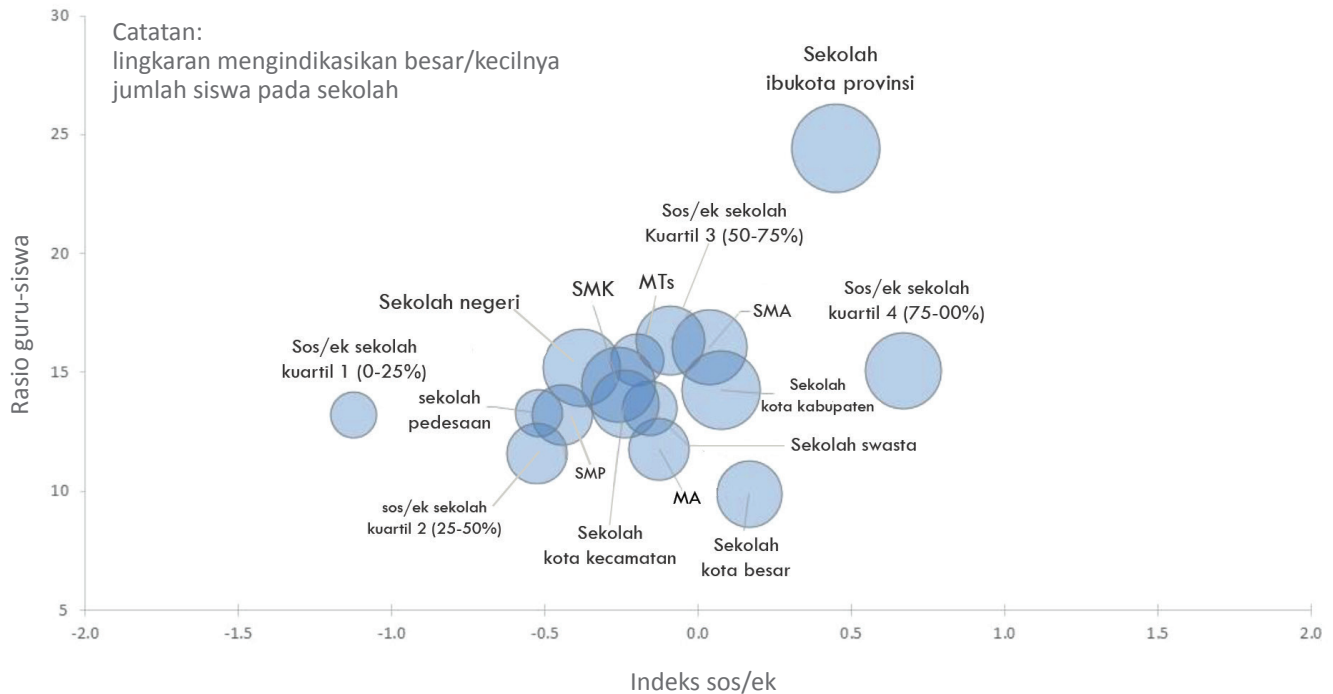
Gambar 4.7. Box-plot rasio ukuran sekolah di Indonesia dalam tujuh putaran PISA.

4.2.1. Keragaman ukuran sekolah

Ukuran sekolah dalam pembahasan ini dipandang dari data tampung atau banyaknya siswa yang mengenyam pendidikan di sana pada periode berjalan. Rata-rata ukuran sekolah Indonesia pada PISA 2018 adalah 284 siswa (SD=323). Ukuran sekolah terkecil di Indonesia adalah 10 siswa, sementara yang terbesar menampung hingga 2.423 siswa.

Gambar 4.7 menunjukkan tren sebaran ukuran sekolah di Indonesia selama tujuh putaran PISA. Semenjak PISA 2000 hingga PISA 2018, kelompok 50% sekolah terkecil memiliki

ukuran kelas yang tidak terlampaui beragam. Keberagaman ukuran kelas yang tinggi ada pada kelompok 50% sekolah terbesar. Selama 18 tahun, dari PISA 2000 ke PISA 2018, Indonesia berhasil mengecilkan ukuran kelas. Median ukuran kelas sekolah-sekolah di Indonesia pada PISA 2018 adalah 133, merupakan yang terendah keikutsertaan Indonesia dalam PISA.



Gambar 4.8. Sebaran karakteristik sekolah Indonesia berdasarkan rasio siswa-guru, ukuran sekolah, dan indeks sosial ekonomi siswa

Gambar 4.8 menunjukkan sebaran karakteristik sekolah Indonesia berdasarkan rasio guru-siswa, ukuran sekolah, dan indeks sosial ekonomi. Dalam kategorisasi berdasarkan lokasi sekolah, kelompok sekolah di ibu kota provinsi memiliki rata-rata jumlah siswa terbanyak, yaitu 393 siswa, dan rata-rata rasio siswa-guru terbesar (terbesar dalam jumlah siswa yang diajar oleh setiap satu orang guru). Berdasarkan status sosial ekonomi siswa, sekolah dengan rata-rata siswa berstatus sosial ekonomi kurang mampu memiliki jumlah siswa paling sedikit. Rata-rata jumlah siswa di sekolah negeri lebih banyak dibandingkan jumlah siswa di sekolah swasta. Rata-rata perbedaannya sekitar 213 siswa ($t_{(184,4)}=5,5, p<0,01$).

Pada setiap kategorisasi, sekolah yang memiliki jumlah siswa paling sedikit adalah yang masuk dalam kelompok MTs, yaitu rata-rata 194 siswa, dengan signifikansi perbedaan antarkelompok dalam kategori senilai $F(4,326)=4,2$ ($p<0,01$), dan sekolah di daerah pedesaan sebesar 159 siswa dengan signifikansi perbedaan antarkelompok $F(4,325)=11,6$ ($p<0,01$).

Indeks sosial ekonomi sekolah memberikan kontribusi 11% dalam variasi besar kecilnya jumlah siswa. Bersama dengan status kepemilikan sekolah (negeri atau swasta), jenjang pendidikan,

dan lokasi sekolah, indeks sosial ekonomi berkontribusi 35% dalam variasi besar kecilnya jumlah siswa di suatu sekolah.

Indeks sosial ekonomi sekolah memiliki asosiasi yang erat dengan jumlah siswa sekolah ($R^2=0,13$). Indeks sosial ekonomi sekolah didapat dengan mengagregasi indeks sosial ekonomi siswa. Indeks sosial ekonomi siswa diperoleh dari kuesioner siswa yang menanyakan mengenai pendidikan orang tua, pekerjaan orang tua, dan kepemilikan barang rumah tangga (OECD, 2017b). Indeks sosial ekonomi 0 adalah kondisi rata-rata sosial ekonomi di Indonesia. Rata-rata indeks sosial ekonomi sekolah di Indonesia adalah -0,73 ($SD = 0,63$) dengan nilai indeks sekolah terendah -1,86 dan tertinggi 2,13. Hal ini menunjukkan indeks sosial ekonomi sekolah-sekolah di Indonesia cenderung rendah dan berjarak lebar cukup lebar.

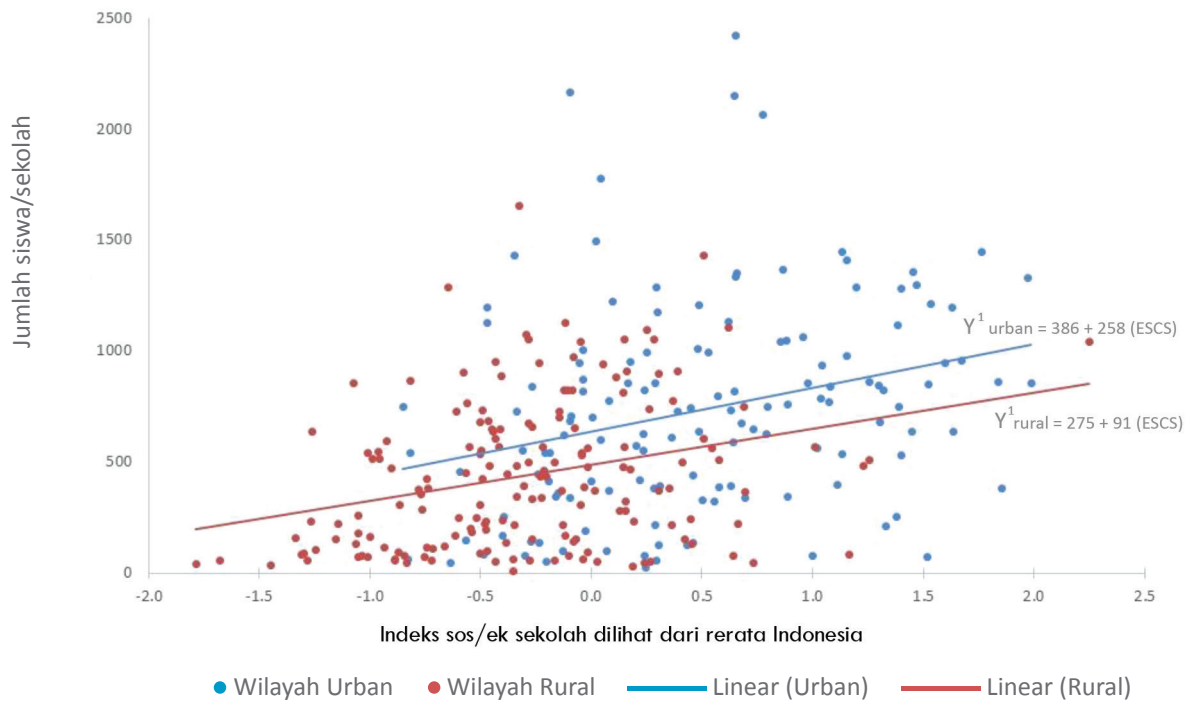
Indeks sosial ekonomi sekolah dapat diproyeksikan ke dalam kategorisasi sekolah berdasarkan lokasi (desa atau kota) dan status kepemilikannya (swasta atau negeri). Lokasi sekolah dibagi menjadi wilayah kota (urban) dan desa (rural) berdasarkan pada kepadatan jumlah penduduknya. Sekolah di kawasan pedesaan adalah yang terletak di wilayah dengan populasi kurang dari 100.000 orang. Sekolah di wilayah berpenduduk lebih dari 100.000 orang masuk dalam kelompok sekolah di kota. Kuesioner PISA diisi oleh 86 sekolah yang berada di wilayah perkotaan dan 275 sekolah yang berada di wilayah pedesaan. Sebanyak 36 sekolah tidak memberikan keterangan mengenai lokasi sekolah. Berdasarkan status sekolah, kuesioner PISA diisi oleh 145 sekolah sekolah negeri dan 217 sekolah swasta. Rata-rata indeks sosial-ekonomi sekolah di Indonesia adalah -0,27 ($SD= 0,71$) dengan rentang indeks sosial-ekonomi sekolah dari -2,0 hingga 2,3. Hal ini menunjukkan indeks sosial-ekonomi sekolah-sekolah di Indonesia cenderung rendah dan terdapat jenjang yang cukup lebar.

Gambar 4.9a menunjukkan sebaran sekolah di desa dan kota berdasarkan indeks sosial ekonomi. Sementara Gambar 4.9b merupakan visualisasi sebaran sekolah swasta dan sekolah negeri berdasarkan indeks sosial ekonomi. Dalam Gambar 4.9a tampak bahwa sekolah-sekolah di kota memiliki rata-rata indeks sosial ekonomi 0,19 ($SD=0,66$), lebih tinggi dibandingkan dengan sekolah di desa ($t_{(359)}=7,1$, $p< 0,01$) dan homogen. Rata-rata Indeks sosial ekonomi sekolah di desa -0,39 ($SD=0,66$) dan heterogen dengan rentang yang lebar. Dapat disimpulkan bahwa sekolah-sekolah di wilayah perkotaan cenderung memiliki indeks sosial ekonomi siswa yang lebih tinggi dibandingkan dengan sekolah-sekolah di wilayah pedesaan.

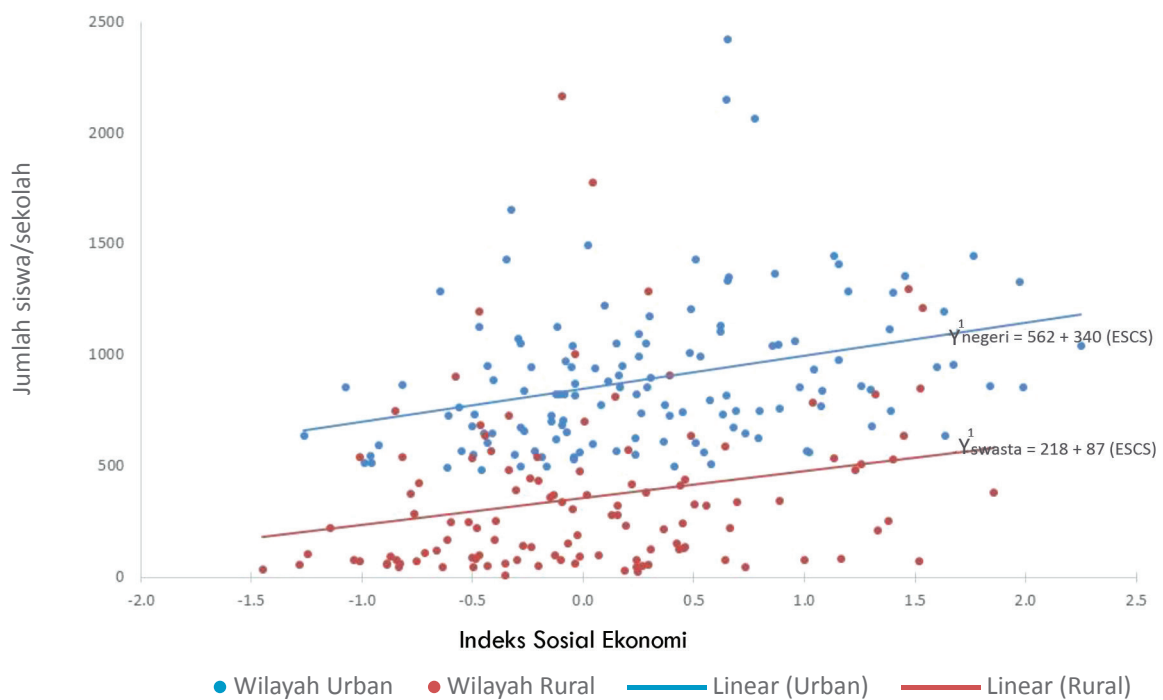
Rata-rata jumlah siswa yang bersekolah di perkotaan adalah 432 siswa ($SD=433$) dan rata-rata jumlah siswa di sekolah pedesaan adalah 238 siswa ($SD=265$). Hal ini tergambarkan dari sebaran sekolah-sekolah perkotaan, disimbolkan dengan titik-titik berwarna biru, yang cenderung mengumpul di sebelah kanan plot pencar.

Sekolah dengan indeks sosial ekonomi sekolah setara rata-rata indeks sosial ekonomi Indonesia memiliki rata-rata jumlah siswa 386 untuk sekolah yang terletak di kota dan 275 siswa untuk sekolah yang terletak di desa. Indeks sosial ekonomi sekolah berpengaruh 16% terhadap jumlah siswa sekolah di kota dan kurang dari 1% terhadap jumlah siswa sekolah di desa.

Peningkatan satu poin indeks sosial ekonomi sekolah setara dengan kenaikan 258 siswa untuk sekolah di kota dan 91 siswa untuk sekolah di desa.



Gambar 4.9a. Sebaran sekolah Indonesia berdasarkan jumlah siswa per sekolah dan indeks sosial ekonomi dilihat berdasarkan lokasi sekolah



Gambar 4.9b. Sebaran sekolah Indonesia berdasarkan jumlah siswa per sekolah dan indeks sosial ekonomi dilihat berdasarkan status kepemilikan sekolah

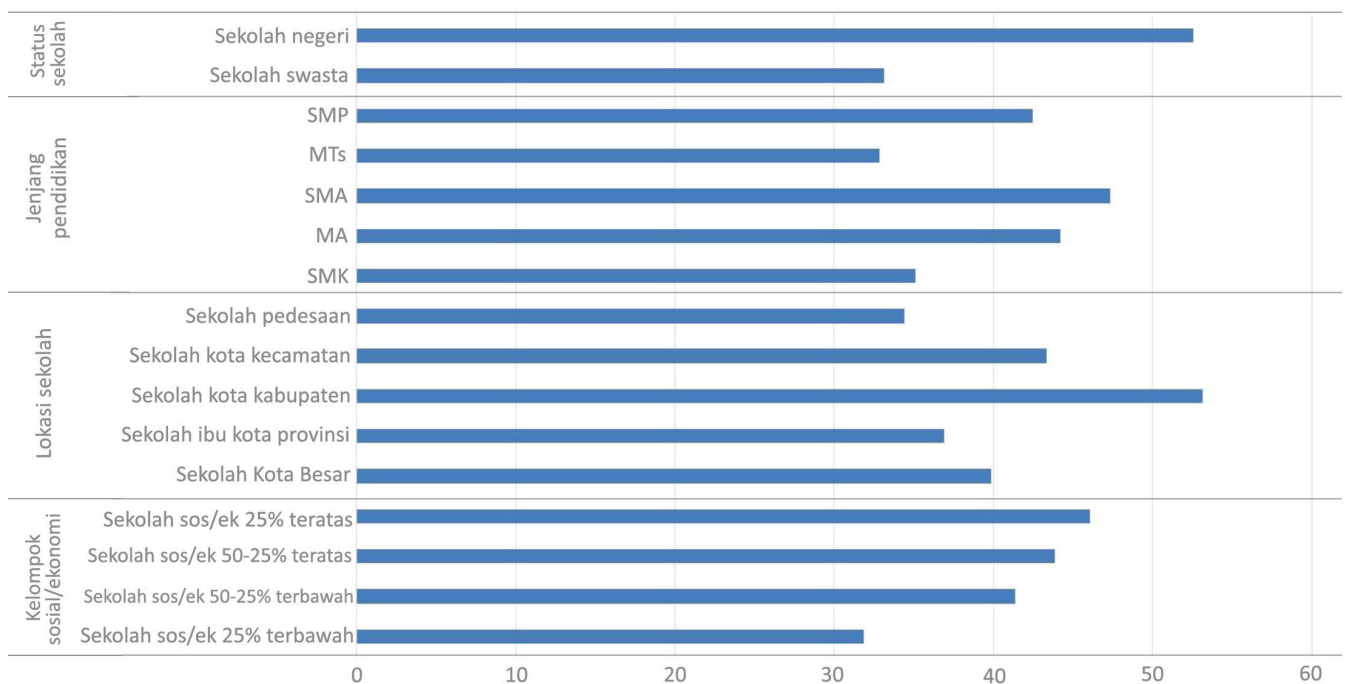
Dalam Gambar 4.9b tampak bahwa sekolah negeri cenderung mengelompok di bagian atas plot pencar, dan sekolah swasta di sisi sebaliknya, yang menunjukkan jumlah rata-rata siswa sekolah negeri (416 siswa, $SD=390$) lebih banyak dibandingkan dengan sekolah swasta (203 siswa, $SD=241$). Nilai rata-rata indeks sosial ekonomi sekolah negeri adalah $-0,16$ ($SD=0,68$) dan rata-rata indeks sosial ekonomi sekolah swasta adalah $-0,39$ ($SD=0,72$). Hal ini berarti rata-rata indeks sosial ekonomi siswa di sekolah negeri lebih rendah dibandingkan siswa di sekolah swasta ($t_{(359)} = -2.99, p < 0,01$). Kontribusi indeks sosial ekonomi terhadap jumlah siswa lebih besar pada sekolah negeri, sebesar 39%, dibandingkan dengan di sekolah swasta yang kurang dari 1%. Sekolah negeri dengan indeks sosial ekonomi setara rata-rata nasional memiliki jumlah siswa sekitar 562, dengan kenaikan satu poin indeks sosial ekonomi setara dengan kenaikan 340 siswa. Sedangkan sekolah swasta dengan indeks sosial ekonomi setara rata-rata nasional memiliki jumlah siswa sekitar 218, dengan kenaikan satu poin indeks setara dengan kenaikan 87 siswa.

4.2.2. Keragaman ukuran kelas, rasio siswa-guru, dan pengalaman guru di sekolah-sekolah

Menciptakan kelas kecil atau menugaskan lebih banyak guru merupakan kebijakan merespon masalah banyaknya siswa. Persoalannya, ketersediaan guru sering tidak sebanding dengan banyaknya siswa. Hal ini merupakan dampak dari kepadatan populasi. Sekolah di desa memiliki kelas kecil dan rasio siswa-guru yang juga kecil karena terletak di wilayah berpenduduk terbatas. Jadi meski jumlah guru terbatas, terbatas pula jumlah siswa. Sebaliknya di sekolah perkotaan, jumlah guru yang banyak diimbangi pula oleh banyaknya jumlah siswa.

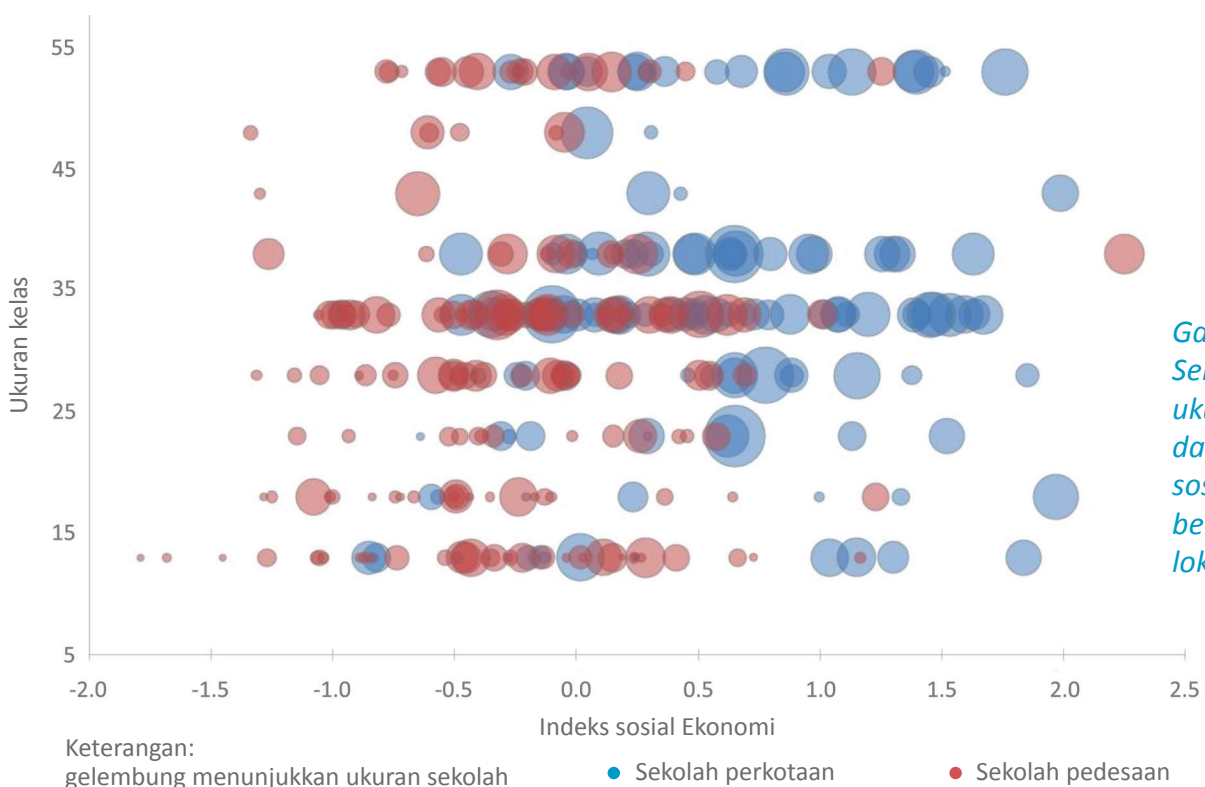
Tantangan lain dalam dunia pendidikan adalah keragaman karakteristik guru yang membentuk pola tertentu. Pada sebagian besar negara peserta PISA, tenaga pengajar banyak dialokasikan ke sekolah-sekolah kurang berprestasi. Kebijakan menambah alokasi guru di sekolah-sekolah kurang berprestasi sering dilakukan dengan mengorbankan mutu, sebab guru-guru baru yang ditempatkan tidak selalu mempunyai cukup keahlian mengajar (OECD, 2018).

Di Indonesia, ada rata-rata 40% guru tersertifikasi pada setiap sekolah, tetapi dengan komposisi beragam berdasarkan karakteristik sekolah. Sekolah negeri dan sekolah yang terletak di kota memiliki lebih dari 50% proporsi guru tersertifikasi. Sebaliknya sekolah swasta, MTs, dan sekolah dengan rata-rata indeks sosial ekonomi siswanya di bawah persentil 25% memiliki proporsi guru tersertifikasi hanya sekitar 33%. Karakteristik sekolah responden PISA berdasarkan proporsi guru tersertifikasi dapat dilihat pada gambar 4.10

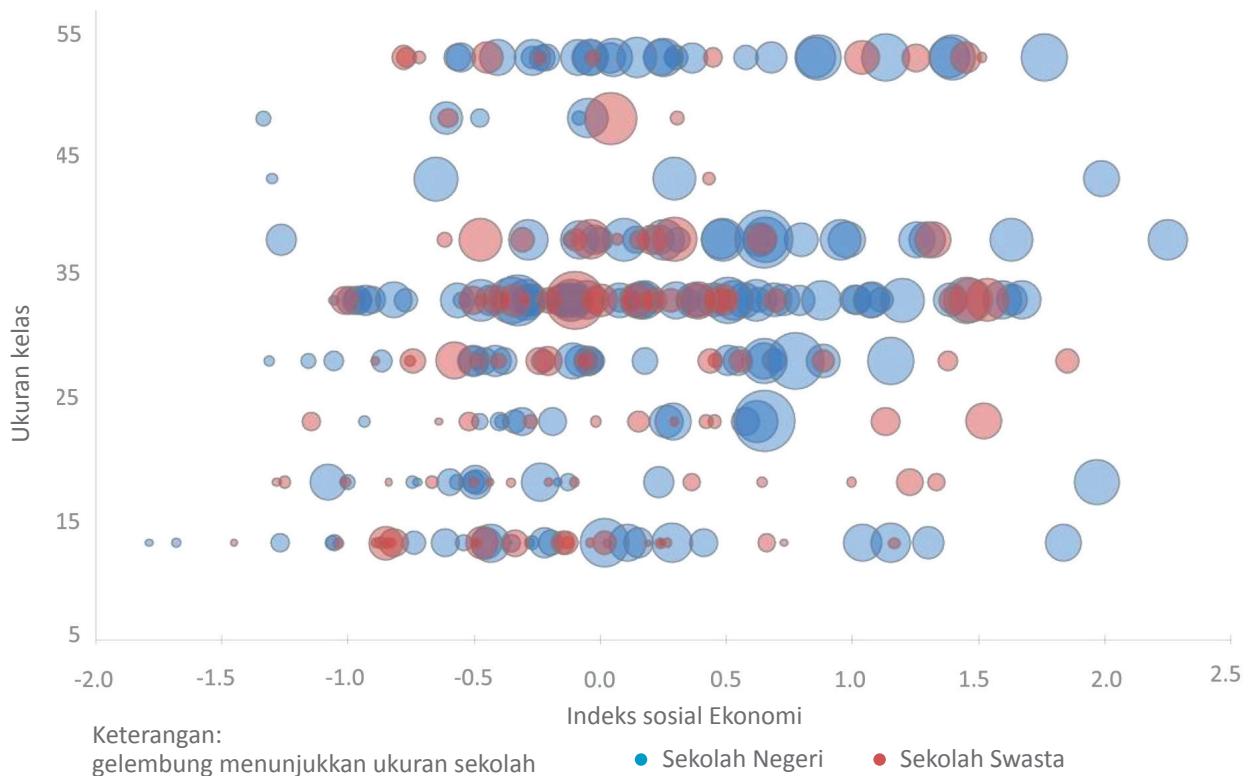


Gambar 4.10. Proporsi guru tersertifikasi berdasarkan karakteristik sekolah

Terkait keragaman rasio siswa-guru di Indonesia, Gambar 4.11a menunjukkan sebaran rasio siswa-guru dan indeks sosial ekonomi berdasarkan lokasi sekolah. Gambar 4.11b menunjukkan sebaran rasio siswa-guru dan indeks sosial ekonomi berdasarkan status kepemilikan sekolah. Indeks sosial ekonomi memiliki hubungan yang erat dengan rasio siswa-guru meskipun sumbangan efektifnya hanya 1%. Khusus untuk sekolah negeri di perkotaan, sumbangan efektif indeks sosial ekonomi terhadap rasio siswa-guru adalah 5%.



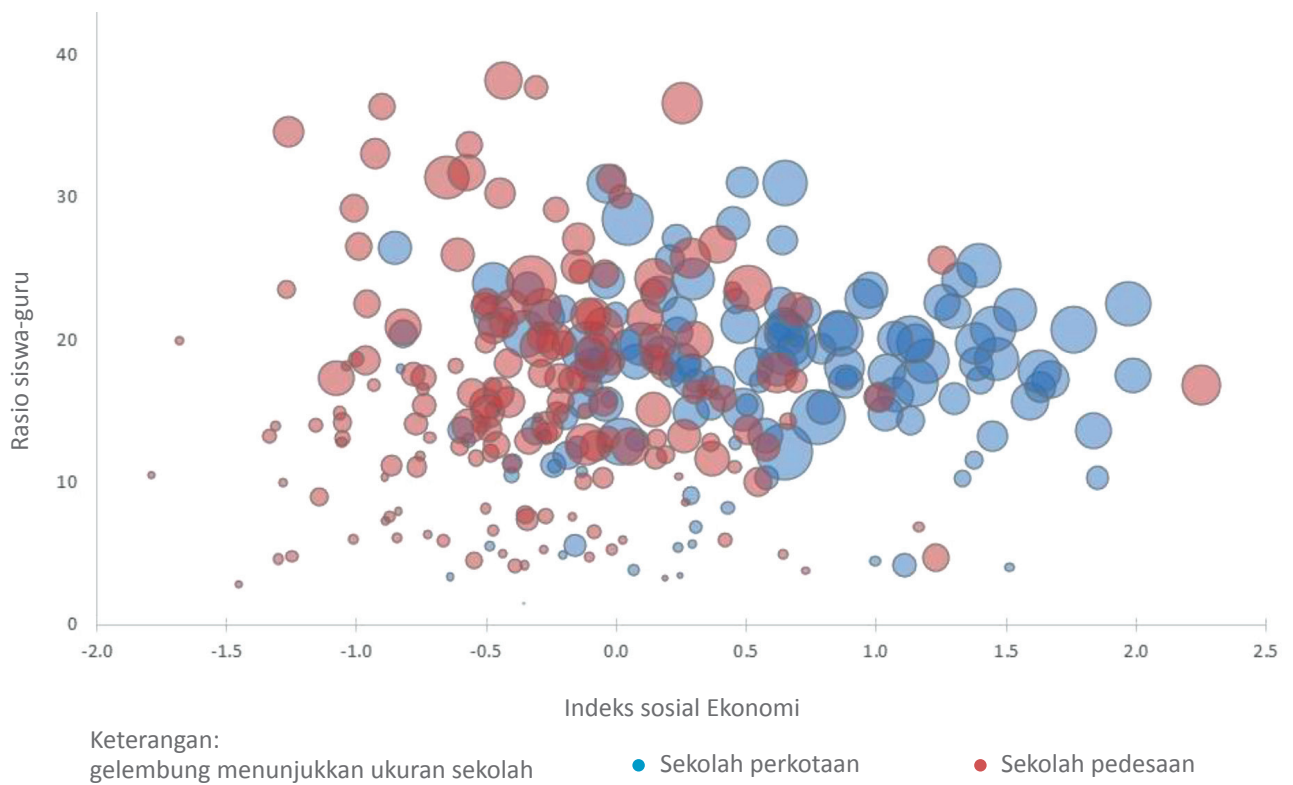
Gambar 4.11a. Sebaran ukuran kelas dan indeks sosial ekonomi berdasarkan lokasi sekolah



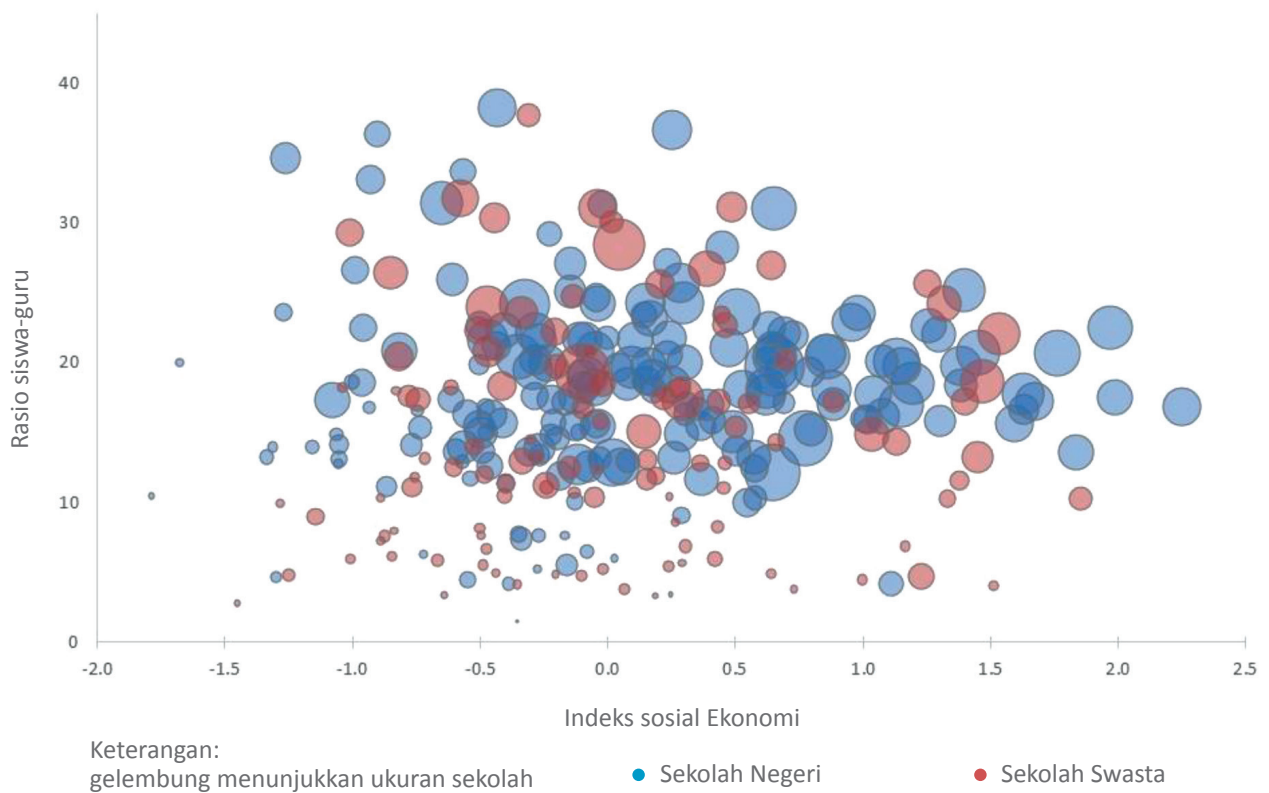
Gambar 4.11b. Sebaran ukuran kelas dan indeks sosial ekonomi berdasarkan status kepemilikan sekolah.

Data kuesioner PISA 2018, yang telah melalui pengujian statistik, menunjukkan bahwa sekolah di perkotaan memiliki rasio siswa-guru lebih tinggi dibandingkan dengan daerah pedesaan ($t_{(15499,24)} = 25,18, p < 0,01$). Data juga menunjukkan, rata-rata rasio siswa-guru sekolah negeri lebih tinggi dibandingkan dengan sekolah swasta ($t_{(66630,28)} = 38,41, p < 0,01$). Gambar 4.12a menyatakan kondisi ini, dengan distribusi titik-titik representasi sekolah di perkotaan yang konsisten berkumpul di tengah plot pencar, mengindikasikan rasio siswa-guru lebih besar. Di dalam Gambar 4.11b, tampak bahwa sekolah-sekolah dengan rasio siswa-guru kecil didominasi oleh sekolah swasta. Hal ini dikorfirasi dalam analisis uji beda.

Gambar 4.12a menunjukkan keterkaitan antara ukuran kelas, indeks sosial ekonomi, dan lokasi sekolah. Bulatan-bulatan merepresentasikan sekolah dan ukurannya menunjukkan jumlah siswa. Indeks sosial ekonomi memiliki asosiasi yang erat dengan ukuran kelas. Sumbangan efektif indeks sosial ekonomi terhadap ukuran kelas secara umum adalah 13%. Jika sekolah dibagi berdasarkan lokasi, sumbangan kontribusi indeks sosial ekonomi terhadap ukuran kelas turun tajam, menjadi hanya 2% untuk sekolah di kota dan 1% untuk sekolah di desa. Gambar 4.12.b menunjukkan keterkaitan antara ukuran kelas, indeks sosial ekonomi, dan status kepemilikan sekolah. Sumbangan efektif indeks sosial ekonomi siswa terhadap ukuran kelas di sekolah negeri sebesar 2% dan di sekolah swasta 3%.



Gambar 4.12a. Sebaran rasio siswa-guru dan indeks sosial ekonomi berdasarkan lokasi sekolah

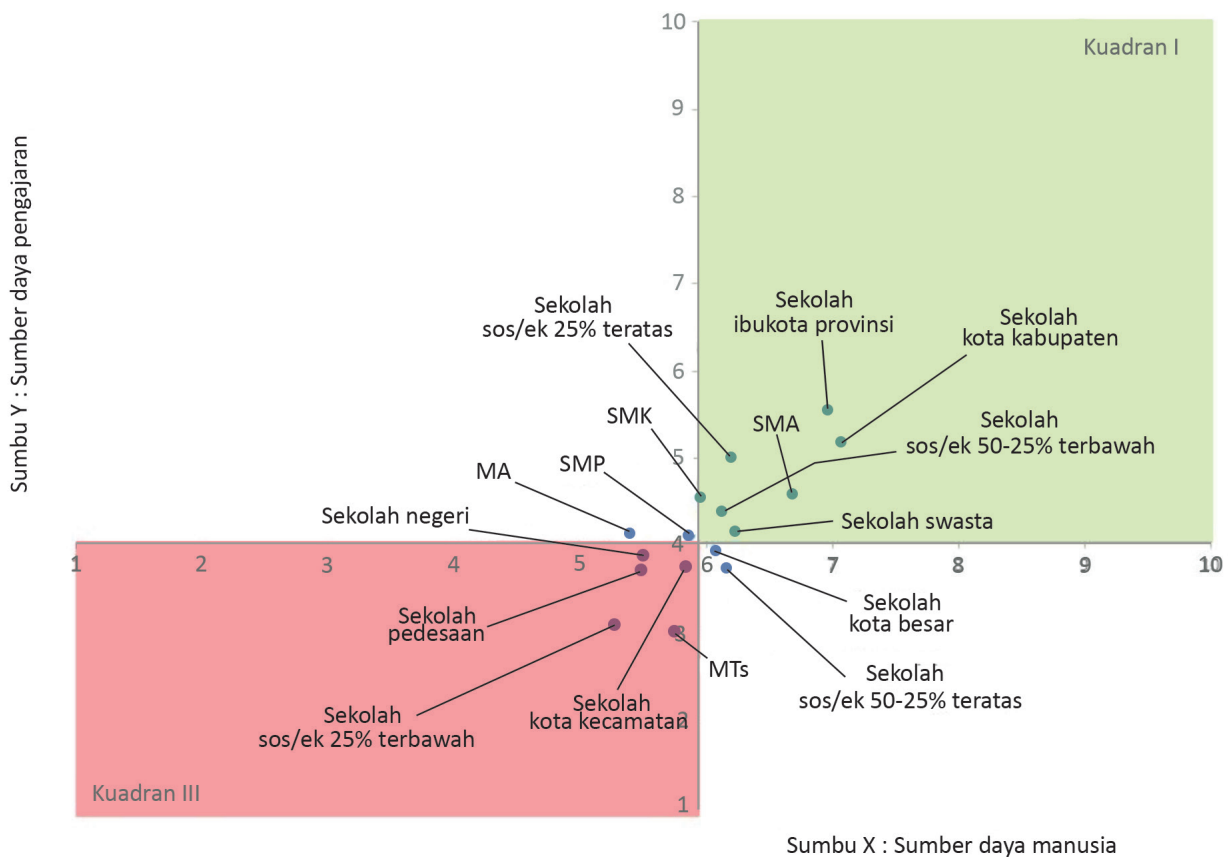


Gambar 4.12b. Sebaran rasio siswa-guru dan indeks sosial ekonomi berdasarkan status kepemilikan sekolah

4.2.3. Keragaman dalam sumber daya manusia dan pengajaran di sekolah-sekolah

Ada empat indeks yang digunakan PISA untuk menganalisis keragaman sumber daya di sekolah, yaitu indeks ketersediaan dan kualitas sumber daya manusia (SDM) tenaga pengajar; indeks ketersediaan dan kualitas sumber daya pengajaran seperti infrastruktur sekolah, sarana-prasarana, dan materi pengajaran; indeks kualitas teknologi informasi dan komunikasi sumber daya manusia (TIK SDM) tenaga pengajar; dan indeks kualitas sumber daya pengajaran teknologi informasi dan komunikasi (TIK).

Gambar 4.13 menunjukkan profil karakteristik sekolah di Indonesia berdasarkan kecukupan SDM dan sumber daya pengajaran. Garis bujur menunjukkan nilai indeks sumber daya pengajaran; garis lintang menunjukkan nilai indeks SDM. Pertemuan garis lintang dan garis bujur adalah nilai rata-rata indeks.



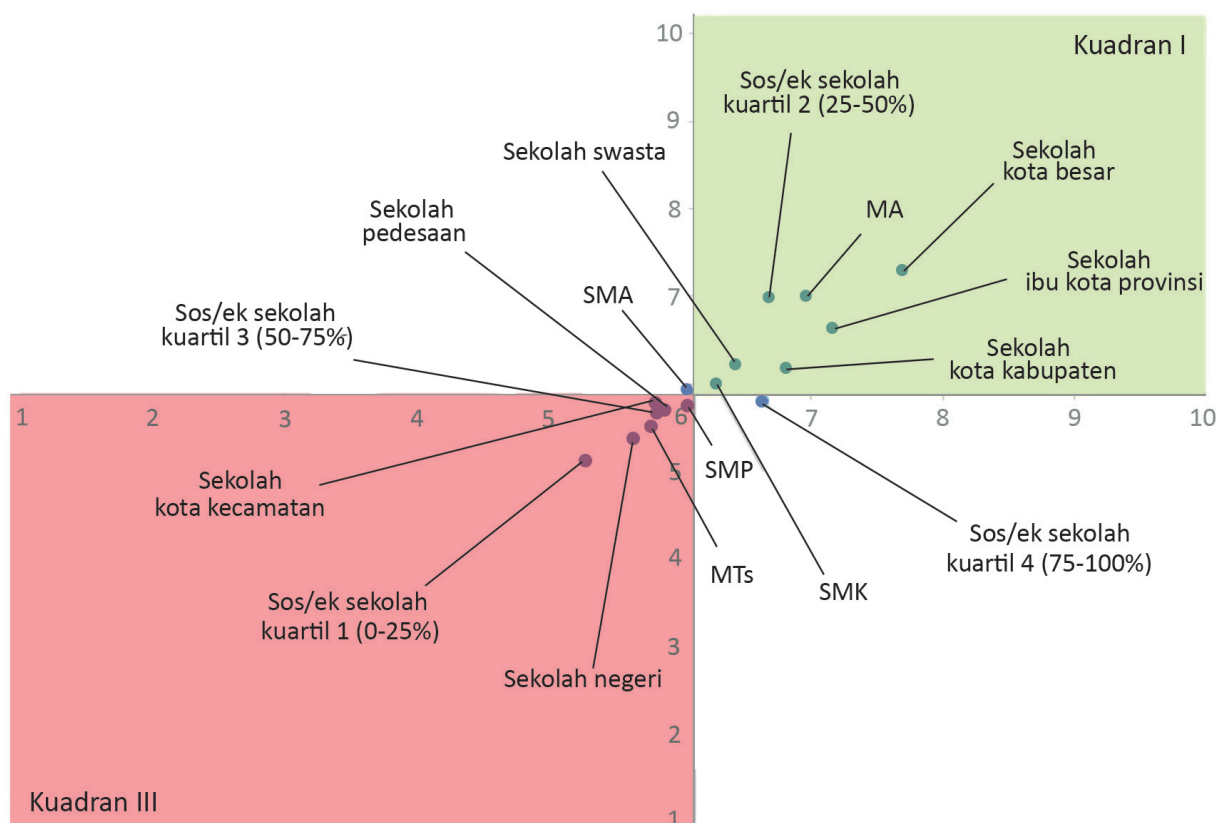
Gambar 4.13. Profil sekolah Indonesia berdasarkan sumberdaya sekolah

Garis lintang dan garis bujur, membagi kelompok karakteristik sekolah di Indonesia ke dalam empat kuadran. Kuadran 3 penting diperhatikan, sebab mengindikasikan kelompok karakteristik sekolah dengan sumber daya manusia dan sumber daya pengajaran kurang dari rata-rata. Pada wilayah ini terdapat Madrasah Tsanawiyah (MTs), sekolah negeri, sekolah di pedesaan dan kota kecamatan, serta sekolah dengan rata-rata sosial ekonomi siswanya berada pada kategori 25% terbawah.

Rasio siswa-komputer merupakan indikator sederhana mengenai jumlah komputer yang tersedia untuk siswa. Rasio ini dihitung melalui pembagian jumlah siswa di kelas sembilan atau sepuluh di sekolah dengan jumlah total komputer di sekolah. Rata-rata rasio siswa-komputer di Indonesia adalah 1 komputer untuk 4 siswa.

Penggunaan komputer di sekolah meningkat secara tajam dalam tiga tahun terakhir. Pada PISA 2015, rata-rata rasio siswa-komputer di kelas 9 dan 10 adalah 10 orang siswa berbanding 1 unit komputer. Pada PISA 2018, jumlah sekolah yang tidak memiliki komputer turun tajam, dari 18,2% pada PISA 2015 menjadi 3,6% pada PISA 2018. Hal ini kemungkinan besar disebabkan kebijakan pelaksanaan Ujian Nasional Berbasis Komputer (UNBK). Jika ditelusur lebih jauh, sebagian besar sekolah yang belum memiliki komputer berada di wilayah pedesaan dengan proporsi sekitar 3%, dan dimiliki swasta dengan proporsi 3,5%.

Indeks sosial ekonomi, lokasi dan status kepemilikan sekolah memiliki asosiasi yang erat dengan tinggi rendahnya rasio komputer di sekolah. Sekolah di wilayah perkotaan cenderung memiliki rasio siswa-komputer lebih tinggi dibandingkan dengan sekolah di wilayah pedesaan. Rasio siswa-komputer pada sekolah swasta lebih tinggi dibanding dengan sekolah negeri. Yang menarik, sekolah dengan rata-rata indeks sosial ekonomi siswa rendah memiliki rasio komputer-siswa yang tinggi.



Sumbu X: Dukungan infrastruktur TIK untuk pembelajaran

Gambar 4.14. Profil sekolah Indonesia berdasarkan dukungan sumber daya TIK untuk pembelajaran

Gambar 4.14 menunjukkan peta sebaran ketersediaan sumber daya TIK di Indonesia antara berbagai kelompok karakteristik sekolah. Berdasarkan Gambar 4.14, cukup banyak kelompok karakteristik sekolah di Indonesia yang termasuk kuadran 3, yaitu yang memiliki dukungan infrastruktur untuk TIK pembelajaran dan dukungan peningkatan kemampuan guru TIK di bawah rata-rata Indonesia.

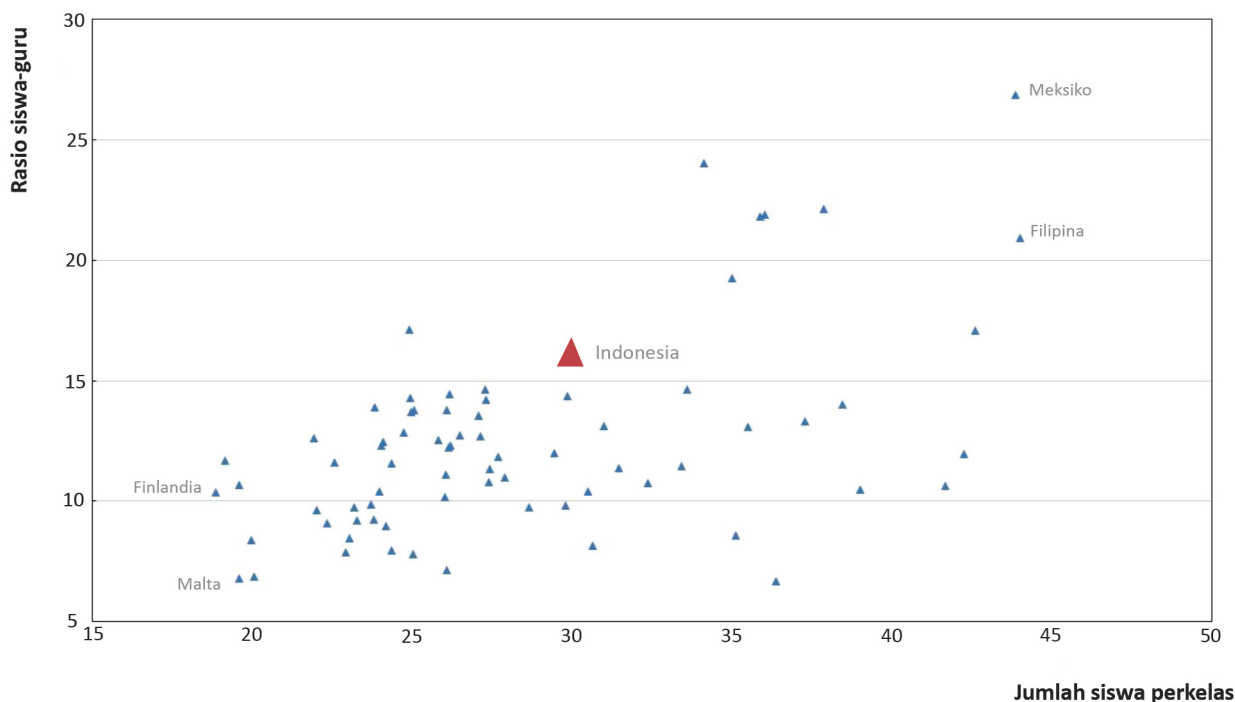
Sekolah dengan rata-rata siswa berada di kelompok sosial ekonomi 35% terbawah berada di posisi yang mengkhawatirkan, yaitu memiliki nilai paling rendah dalam dukungan infrastruktur dan dukungan terhadap guru untuk menguasai TIK dalam pembelajaran.

4.2.4. Keragaman sumber daya manusia secara internasional

Rasio siswa-guru dan ukuran kelas bermanfaat dalam menghitung kebutuhan kapasitas sumber daya guru cadangan di tiap-tiap sekolah. Umumnya ada hubungan positif antara ukuran kelas dan rasio siswa-guru. Namun, sistem pendidikan di sejumlah kota atau negara, seperti Tiongkok, Buenos Aires, Argentina, Georgia, Jepang, dan Singapura memiliki kelas-kelas besar dan rasio siswa-guru rendah. Di tempat-tempat ini, guru memiliki lebih banyak waktu untuk mempersiapkan kelas, mengatur kegiatan remedial atau pengayaan, serta menjalankan tugas sekolah selain mengajar. Sebaliknya, ada juga sistem pendidikan yang memiliki kelas kecil dan rasio siswa-guru besar, seperti di Jerman, Irlandia, Belanda, Selandia Baru, Rusia, Britania Raya, dan Amerika Serikat.

Di Indonesia terdapat hubungan yang positif antara ukuran kelas dan rasio siswa-guru ($r = 0,3$, $p < 0,01$). Semakin kecil ukuran kelas, kian kecil pula rasio siswa-guru. Sebagaimana dijabarkan sebelumnya, umumnya ukuran kelas di Indonesia kurang dari 15 siswa dan rata-rata rasio siswa-guru adalah 14 ($SD = 11$ siswa). Sebagian besar guru dan kelas di Indonesia berada di daerah pedesaan.

Gambar 4.15 yang menunjukkan *scatter-plot* rasio siswa-guru dengan jumlah siswa per kelas negara-negara peserta PISA berdasarkan data PISA 2018. Indonesia memiliki rata-rata rasio siswa-guru dan rata-rata ukuran kelas relatif di tengah dibandingkan dengan negara-negara PISA lainnya. Sedangkan negara seperti Meksiko dan Filipina memiliki rata-rata siswa-guru dan rata-rata jumlah siswa per kelas relatif besar dibandingkan dengan negara peserta PISA lainnya. Sedangkan negara-negara seperti Malta dan Finlandia memiliki rasio siswa-guru dan rata-rata siswa per kelas relatif kecil dibandingkan dengan negara PISA lainnya.



Sumber: Database PISA 2018

Gambar 4.15. hubungan antara rasio siswa-guru dengan jumlah siswa per kelas

4.3. Model sumber daya sekolah terhadap prestasi siswa

Beragam sumber daya sekolah bertujuan untuk meningkatkan prestasi siswa. Oleh karena itu diperlukan analisis data-data kuesioner PISA 2018 yang menghasilkan model pengaruh sumber daya pendidikan dan status kepemilikan sekolah, dan rata-rata indeks sosial ekonomi siswa terhadap prestasi membaca siswa Indonesia pada PISA 2018.

Karakteristik dan sumber daya sekolah mengambil peranan penting dalam peningkatan kompetensi membaca siswa. Tabel 4.1 menampakkan kontribusi peningkatan indeks sosial ekonomi terhadap peningkatan kemampuan membaca siswa pada sekolah-sekolah dengan karakteristik berbeda. Tabel 4.1 menunjukkan bahwa rata-rata nilai membaca di sekolah SMA dan MA cenderung lebih tinggi dibandingkan dengan jenjang pendidikan yang lain dan rata-rata membaca sekolah-sekolah di ibu kota provinsi lebih tinggi dibandingkan dengan sekolah-sekolah di lokasi lainnya. Model pada Tabel 4.1 menjelaskan sekitar 64% dari perubahan rata-rata kemampuan membaca di suatu sekolah. Salah satu kenyataan menarik, faktor proporsi guru tersertifikasi dan dukungan sekolah terhadap peningkatan kemampuan TIK guru berkontribusi negatif terhadap rata-rata nilai membaca.

Tabel 4.1. Tabel pengaruh sumber daya dan karakteristik sekolah terhadap rata-rata nilai membaca sekolah

Variabel	Unstandardized koefisien B	SE	t-stat
Membaca (garis potong)	309	0.48	646
Rasio siswa-guru	0	0.01	33
Ukuran kelas	0	0.01	-12
Ukuran sekolah	0	0.00	48
Proporsi guru tersertifikasi	-4	0.33	-13
Sumber daya manusia	1	0.05	27
Sumber daya pengajaran	2	0.04	56
Dukungan infrastruktur TIK	2	0.07	37
Dukungan kemampuan guru dalam TIK	-3	0.06	-52
Indek sosial ekonomi sekolah	19	0.16	121
Sekolah swasta	<i>(baseline)</i>	-	-
Sekolah negeri	16	0.25	65
SMP	<i>(baseline)</i>	-	-
MTs	12	0.31	41
SMA	50	0.26	193
MA	53	0.36	146
SMK	34	0.31	111
Sekolah pedesaan	<i>(baseline)</i>	-	-
Sekolah kota kecamatan	-6	0.23	-28
Sekolah kota kabupaten	10	0.32	33
Sekolah ibu kota provinsi	14	0.39	36
Sekolah kota besar	-1	0.55	-1 ⁽¹⁾

Cat.: (1) nilai t tidak signifikan.

4.4. Sumber daya sekolah pada PISA 2018

Pendapat umum menyatakan semakin besar sumber daya yang dimiliki sekolah, kian tinggi pula prestasi siswa. Namun, sejumlah penelitian menunjukkan bahwa pada satu titik, ketika sumber daya sekolah telah terpenuhi, sumber daya tambahan untuk mencapai prestasi belajar yang lebih baik tidak diperlukan lagi (Burtless, 1996; Nannyonjo, 2007; Nicoletti & Rabe, 2012; OECD, 2016; OECD, 2013; Suryadarma, 2012; Wei, Clifton, & Roberts, 2011). Hal ini menyiratkan bahwa pemerintah, sekolah, dan keluarga juga perlu memperhatikan tentang bagaimana sumber daya pendidikan dialokasikan dan digunakan; sumber daya sekolah yang mana yang benar-benar meningkatkan prestasi siswa, serta seberapa besar biaya sebenarnya yang dikeluarkan dalam proses pendidikan. Setiap penambahan satuan anggaran pendidikan hanya dapat digunakan sekali saja, sehingga pembuat kebijakan perlu menyesuaikan berbagai faktor sumber daya secara tepat. Artinya, ketika diputuskan bahwa anggaran pendidikan digunakan untuk satu atau beberapa fokus kebijakan. Misalnya, jika anggaran difokuskan

untuk peningkatan gaji guru, penambahan jam pelajaran siswa, pengembangan profesi guru, peningkatan sumber daya pendidikan, atau untuk infrastruktur sekolah, fokus kebijakan tersebut sudah berdasar pada kondisi yang terjadi di lapangan dan berdasar pada kajian kebijakan yang matang. Para pembuat kebijakan perlu mengetahui apakah prestasi belajar akan meningkat efektif bila jam pelajaran ditambah atau produktivitas ditingkatkan; mengatur keseimbangan yang lebih baik antara waktu mengajar dan waktu non-mengajar, dan sebagainya.

Tidak kalah penting, para pembuat kebijakan harus memutuskan bagaimana mendistribusikan sumber daya pendidikan ke semua sekolah, dan bagaimana menyelaraskan sumber daya tambahan dengan kondisi sosial ekonomi dan kebutuhan-kebutuhan lainnya. Sejumlah penelitian menyarankan, peningkatan sumber daya pendidikan yang diberikan kepada siswa dan sekolah kurang mampu berdampak positif bagi prestasi siswa dan peningkatan kesetaraan pendidikan (Bressoux, Kramarz, & Prost, 2009; Lavy, 2012; Henry, Fortner, & Thompson, 2010; Bouguen, Grenet, & Gurgand, 2017).

PISA memperlihatkan bahwa di dalam sistem pendidikan yang berprestasi tinggi, sumber daya cenderung dialokasikan lebih merata kepada sekolah-sekolah yang secara sosial ekonomi mampu dan kurang mampu (OECD, 2016). PISA juga memperlihatkan perbedaan fokus anggaran pendidikan di antara negara-negara peserta. Oleh karena itu, melihat kebijakan dan praktik pendidikan negara lain sangat bermanfaat untuk memperkaya khazanah referensi kebijakan pendidikan di Indonesia.

Pada Bab 6 nanti akan membahas lebih jauh implikasi kebijakan dari temuan-temuan yang dipaparkan di dalam bab ini. Bab 6 termasuk usulan kebijakan alternatif terkait dengan pengalokasian sumber daya sekolah yang dapat dijadikan bahan kajian kebijakan berdasarkan konteks Indonesia. Semua usulan kebijakan di Bab 6 berangkat dari temuan-temuan analisis PISA.





DAFTAR PUSTAKA

- Allison-Jones, L. & Hirt, J. (2004), "Comparing the Teaching Effectiveness of part-time and full-time clinical nurse faculty", *Nursing Education Perspectives*, Vol. 25/5, https://journals.lww.com/neponline/Fulltext/2004/09000/Comparing_the_Teaching_Effectiveness_of_PART_TIME.12.aspx.
- Baker, D., B. Goesling, & G. LeTendre (2002), "Socioeconomic Status, School Quality, and National Economic Development: A Cross-National Analysis of the 'Heyneman-Loxley Effect' on Mathematics and Science Achievement", *Comparative Education Review*, Vol. 46/3, pp. 291–312, doi:10.1086/341159.
- Barber, M. & M. Mourshed. (2007), "How the world's best-performing schools come out on top. McKinsey & Co.", <http://mckinseyonsociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/> (accessed on 24 November 2017).
- Bouguen, A. J. Grenet, & M. Gurgand (2017), *La taille des classes influence-t-elle la réussite scolaire ? In Les notes de l'IPP*, Institut des Politiques Publiques, Paris, <https://www.ipp.eu/wp-content/uploads/2017/09/n28-notesIPP-sept2017.pdf> (accessed on 1 January 2017).
- Bressoux, P., F. Kramarz, & C. Prost (2009), "Teachers' Training, Class Size and Students' Outcomes: Learning from Administrative Forecasting Mistakes", *The Economic Journal*, Vol. 119/536, pp. 540–561, doi:10.1111/j.1468-0297.2008.02247.x.
- Burtless, G. (1996), *Does money matter? : the effect of school resources on student achievement and adult success*, Brookings Institution Press, Washington D.C.
- Chetty, R. et al. (2010), "How Does Your Kindergarten Classroom Affect Your Earnings? Evidence From Project STAR", *The Quarterly Journal of Economics*, Oxford University Press, Vol. 126/4, pp. 1593–1660, doi:10.3386/w16381.
- Dynarski, S., J. Hyman & D. Schanzenbach (2013), "Experimental Evidence on the Effect of Childhood Investments on Postsecondary Attainment and Degree Completion", *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 32/4, pp. 692–717, doi:10.1002/pam.21715.
- Fredriksson, P., B. Öckert & H. Oosterbeek (2012), "Long-Term Effects of Class Size", *The Quarterly Journal of Economics*, 128(1), 249–285, doi:10.1093/qje/qjs048.
- Hanushek, E.A & S. Rivkin (2006), Chapter 18 Teacher Quality. *In Handbook of*

-
- the Economics of Education*, pp. 1051–1078, Elsevier, doi:10.1016/s1574-0692(06)02018-6.
- Hanushek, E.A, M. Piopiunik & S. Wiederhold (2014), “The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance”. *The Journal of Human Resources*, Vol. 54/4, pp. 857-899, doi:10.3386/w20727.
- G. Henry, C. Fortner & C. Thompson (2010), “Targeted Funding for Educationally Disadvantaged Students”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 32/2, pp. 183–204, doi:10.3102/0162373710370620.
- Kemdikbud (2019), *Rasio Siswa Ruang Kelas*, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan RI, <http://spasial.data.kemdikbud.go.id/index.php/cdashboard/data/000000/1/B75705F0-562A-4651-9CF5-1D9A4BD924FB/6/2016>.
- Lavy, V. (2012), *Expanding School Resources and Increasing Time on Task: Effects of a Policy Experiment in Israel on Student Academic Achievement and Behavior*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, doi:10.3386/w18369.
- Lockheed, M. et al. (1988), School effects on student achievement in Nigeria and Swaziland, <https://econpapers.repec.org/paper/wbkwbrwps/71.htm> (accessed on 16 July 2018).
- Metzler, J. & L. Woessmann (2012), “The impact of teacher subject knowledge on student achievement: Evidence from within-teacher within-student variation”, *Journal of Development Economics*, Vol. 99/2, pp. 486–496, doi:10.1016/j.jdeveco.2012.06.002.
- Murillo, F. & M. Román (2011), “School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students”, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 22/1, pp. 29–50, doi:10.1080/09243453.2010.543538
- Nannyonjo, H. (2007), *Education Inputs in Uganda*, The World Bank, doi:10.1596/978-0-8213-7056-8.
- Nicoletti, C. & B. Rabe (2012), *The effect of school resources on test scores in England*, Institute for Economic and Social Research, www.iser.essex.ac.uk/publications/working-papers/iser/2012-13.pdf.
- OECD (2012), *Does Money Buy Strong Performance in PISA?*, In *PISA in Focus*, Vol. 2012, OECD Publishing, Paris, doi:http://dx.doi.org/10.1787/5k9fhmfzc4xx-en.
- OECD (2013), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful Volume IV, Resources, Policies and Practices*, In *PISA*, OECD Publishing, Paris, doi:http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en.
- OECD (2016a), *Cumulative expenditure by educational institutions per student aged 6 to 15 (2013)*, OECD Publishing, Paris, doi: http://dx.doi.org/10.1787/888933436513.
- OECD (2016b), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*, In *PISA*, OECD Publishing, Paris, doi:http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en.
- OECD (2017a), *Indicator B1 How Much is Spent Per Student? In Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, doi:http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-16-en.
-

-
- OECD (2017b), *PISA 2015: Technical Report*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, OECD Publishing, Paris, doi:10.1787/9789264301603-en.
- OECD (2018) *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, In PISA, OECD Publishing, Paris. doi:<https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.
- Palardy, G. & R. Rumberger (2008), “Teacher Effectiveness in First Grade: The Importance of Background Qualifications, Attitudes, and Instructional Practices for Student Learning”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 30/2, pp. 111–140, doi:10.3102/0162373708317680.
- Suryadarma, D. (2012), “How corruption diminishes the effectiveness of public spending on education in Indonesia”, *Bulletin of Indonesian Economic Studies*, Vol. 48/1, pp. 85–100, doi:10.1080/00074918.2012.654485.
- UNESCO (2017), *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in Education*, UNESCO Publishing, Paris, <https://en.unesco.org/gem-report/>.
- UIS (2019a), *Education: Expenditure on education as a percentage of total government expenditure (all sectors)*, UNESCO Institute for Statistics, <http://data.uis.unesco.org/#> (accessed on 14 May 2019).
- UIS (2019b), *Education: Government expenditure on Education as Percentage of GDP*, UNESCO Institute for Statistics, <http://data.uis.unesco.org/#> (accessed on 14 May 2019).
- Wei, Y., R.A. Clifton & L.W. Roberts (2011), “School Resources and the Academic Achievement of Canadian Students”, *Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 57/4, pp. 460–478, <https://ajer.journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/949> (accessed on 16 July 2018).
- Willms, J. & M.A. Somer (2001), “Family, Classroom, and School Effects on Childrens Educational Outcomes in Latin America”, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 12/4, pp. 409–445, doi:10.1076/sesi.12.4.409.3445.
- Willms, J. & M.A. Somer (2001), “Family, Classroom, and School Effects on Childrens Educational Outcomes in Latin America”, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 12/4, pp. 409–445, doi:10.1076/sesi.12.4.409.3445.
- Wößmann, L. & M. West (2006), “Class-size effects in school systems around the world: Evidence from between-grade variation in TIMSS”, *European Economic Review*, Vol. 50/3, pp. 695–736, doi:10.1016/j.euroeco



Bab 5

Fondasi Keberhasilan Pendidikan di Indonesia: Lingkungan Belajar

Bab 5 menganalisis aspek-aspek inti lingkungan belajar tempat tumbuh kembang dan belajar siswa usia 15 tahun yang meliputi rasa betah siswa di sekolah, waktu yang dicurahkan untuk belajar, kualitas pengajaran di sekolah, serta dukungan keluarga terhadap anak dan sekolah. Bab ini secara khusus menjelaskan perbedaan keberadaan fondasi-fondasi ini bagi keberhasilan pendidikan di antara siswa dan sekolah di Indonesia.



Indek rasa-memiliki berasosiasi positif dengan kemampuan membaca dan kepuasan hidup. Indek rasa-memiliki siswa SMA lebih tinggi dibandingkan dengan siswa SMP, indek rasa-memiliki siswa laki-laki lebih tinggi dibandingkan siswa perempuan, dan siswa perkotaan memiliki indek-rasa memiliki yang lebih tinggi dibandingkan dengan siswa pedesaan.



Siswa laki-laki lebih sering mengalami perundungan dibandingkan siswa perempuan. Selain itu, perundungan berasosiasi positif dengan indek sosial/ekonomi, sekolah perkotaan, sekolah SMA, dan sekolah umum. Akan tetapi berasosiasi negatif dengan indek rasa-memiliki sekolah dan kepuasan hidup.



Sekolah jenjang SMP sederajat dengan rasio guru-siswa besar, dan rata-rata indek-rasa memiliki sekolah rendah cenderung memiliki persentase perundungan yang tinggi, sekitar 56%, dibandingkan dengan sekolah jenjang SMA sederajat, dengan rasio guru-siswa yang rendah. Sekolah dengan karakteristik tersebut memiliki persentase perundungan sekitar 5%.

 Karakteristik siswa yang rentan untuk membolos adalah siswa laki-laki SMP swasta dengan latar belakang sosial/ekonomi rendah, sering dirundung, rasa memiliki terhadap sekolah yang rendah, kepuasan hidup rendah memiliki kemungkinan untuk membolos kelas sebesar 66%, sedangkan siswa dengan karakter yang bertolak belakang dengan karakter tersebut hanya memiliki kemungkinan 6% untuk membolos kelas.	 Karakteristik siswa yang rentan untuk terlambat sekolah adalah siswa laki-laki SMP swasta dengan latar belakang sosial/ekonomi tinggi, sering dirundung, rasa memiliki terhadap sekolah yang rendah, kepuasan hidup rendah memiliki kemungkinan untuk terlambat sekolah sebesar 55%, sedangkan siswa dengan karakter yang bertolak belakang dengan karakter tersebut hanya memiliki kemungkinan 9% untuk terlambat sekolah.	 Siswa laki-laki yang bersekolah di SMP swasta dengan latar belakang sosial/ekonomi tinggi, sering dirundung, rasa memiliki terhadap sekolah yang rendah, kepuasan hidup rendah memiliki kemungkinan untuk membolos kelas sebesar 77%, sedangkan siswa dengan karakter yang bertolak belakang dengan karakter tersebut hanya memiliki kemungkinan 6% untuk membolos kelas.
 Siswa dengan guru kurang mampu menjelaskan materi pembelajaran dan kurang memberi umpan balik memiliki kemampuan membaca lebih rendah dibandingkan dengan siswa yang memiliki guru yang mampu menjelaskan materi pembelajaran dan memberi umpan balik. Siswa dengan guru yang dapat mengontrol kelas memiliki kemampuan membaca lebih tinggi dibandingkan dengan siswa dengan guru yang kurang mampu mengontrol kelasnya.	 Indek pengajaran dan indek umpan balik pengajaran berasosiasi negatif dengan indek sosial/ekonomi sekolah. Sekolah dengan rata-rata indek sosial/ekonomi tinggi cenderung memiliki indek pengajaran dan indek umpan balik pengajaran yang rendah. Indek sosial/ekonomi memberi sumbangsih 10 dan 8% terhadap indek pengajaran dan indek umpan balik pengajaran.	 Orang tua dari sekolah-sekolah di kota besar cenderung memiliki partisipasi rendah organisasi wali murid sekaligus rendah pula dalam inisiatif mendiskusikan perkembangan pendidikan anaknya dengan guru. Sebaliknya, orang tua dari sekolah-sekolah di ibukota provinsi cenderung memiliki partisipasi tinggi dalam organisasi wali murid dan inisiatif tinggi dalam mendiskusikan perkembangan pendidikan anaknya dengan guru.

Sejauh manakah faktor-faktor pendorong keberhasilan pendidikan di sekolah bermanfaat bagi siswa Indonesia? Bagaimana kontribusi keluarga terhadap keberhasilan pendidikan siswa Indonesia? Bab ini mencoba menjawab pertanyaan tersebut dengan menguraikan empat faktor pendorong keberhasilan pendidikan di sekolah, yakni: *rasa-memiliki* sekolah, waktu belajar di sekolah, kualitas pengajaran di sekolah, dan dukungan keluarga. Faktor-faktor yang disebut *fondasi keberhasilan pendidikan* ini lebih banyak berkaitan dengan perkembangan anak-anak usia 10 hingga 15 tahun.

Bab ini merupakan kelanjutan Bab 4 yang memaparkan laporan tentang sejauh mana sumber daya pendidikan, khususnya sumber daya pengajaran, bahan pengajaran, dan guru, dapat menciptakan kondisi yang baik untuk belajar. Pembahasan bab ini secara khusus

dititikberatkan pada sejauh mana siswa mampu belajar dalam iklim dan lingkungan yang mendukung pencapaian optimal.

Lingkungan belajar untuk siswa usia 15 tahun dapat digambarkan sebagai kualitas dan karakter kehidupan sekolah (Cohen et al., 2009). Lingkungan tersebut bisa jadi merupakan lingkungan sekolah yang aman, menyatukan, dan mendorong perilaku kerjasama. Di sisi lain, lingkungan sekolah bisa menjadi tidak aman, memecah belah, dan mendorong perilaku persaingan tidak sehat.

Lingkungan belajar dapat berperan positif atau sebaliknya negatif bagi siswa. Banyak penelitian menyatakan bahwa lingkungan sekolah berpengaruh terhadap siswa dan pegawai sekolah. Iklim sekolah dapat memengaruhi motivasi belajar siswa, kebanggaan diri (Eccles et al., 1993; Hoge, Smit & Hanson, 1990), kecenderungan meniru perilaku berisiko (Catalano et al., 2004), atau kelelahan guru (Grayson & Alvarez, 2008). Dalam lingkungan belajar yang positif, siswa merasa aman secara jasmani maupun rohani; guru suportif dan antusias; orang tua ikut serta dalam kegiatan sekolah; dan komunitas sekolah dibangun dalam relasi yang sehat dan kooperatif.

Bab ini menitikberatkan pembahasan pada keamanan jasmani dan rohani siswa, peran guru dan orang tua dalam membentuk lingkungan belajar dan keterikatan sosial di sekolah, serta bagaimana hal-hal tersebut memberi dampak pada kesejahteraan siswa. Aspek-aspek lingkungan belajar yang dianalisis dalam bab ini adalah *rasa-memiliki* sekolah, khususnya bagaimana belajar dan kesejahteraan anak-anak menjadi semakin baik oleh adanya hubungan antarsiswa yang saling mendukung dan *rasa-memiliki* di sekolah; *jam pelajaran*, khususnya sejauh mana remaja melewatkan kesempatan belajar akibat membolos, atau gangguan lainnya terhadap pelajaran dan kurikulum yang telah ditetapkan; *pengajaran berkualitas*, khususnya seberapa besar keberhasilan para guru dalam menjaga disiplin ketertiban di dalam kelas dan dalam memajukan belajar melalui pengajaran terstruktur dan hubungan guru-siswa yang saling mendukung; serta *dukungan keluarga*, khususnya bagaimana hubungan antara sekolah dan keluarga siswa membentuk lingkungan yang mendorong prestasi.

Kuesioner Sekolah dan Siswa pada PISA 2018 memberikan informasi yang cukup untuk menghasilkan berbagai pengukuran yang terkait dengan fondasi keberhasilan pendidikan. Karena keterbatasan tempat di dalam laporan ini, maka hanya aspek-aspek penting mengenai fondasi keberhasilan pendidikan yang akan menjadi fokus pembahasan¹.

¹ Sebagian besar perhitungan pada bab ini menggunakan *normalisation weight* (bobot yang dinormalkan) dengan rumus: $(\text{bobot siswa} / \text{jumlah populasi}) \times \text{jumlah sample}$. Dengan menggunakan bobot yang dinormalkan, hasil analisis akan tetap merepresentasikan populasi, tetapi angka-angka frekuensi pada penghitungan tidak membengkak sangat besar. Sedangkan untuk semua analisa yang menggunakan BRR sebagai pembobot, tetap menggunakan bobot siswa yang sebenarnya.

5.1. *Rasa-memiliki* sekolah

Rasa-memiliki mencerminkan persepsi siswa akan iklim sekolah inklusif. PISA menitikberatkan pengukuran tentang lingkungan sekolah pada sejauh mana remaja merasa dirinya diterima dan aman di sekolah. Pengukuran yang dipilih untuk dimasukkan dalam laporan ini dirinci di dalam Kotak 5.1. *Rasa-memiliki* di sekolah menunjukkan salah satu indikator penting kesejahteraan sosial siswa. Bagian ini memberikan laporan mengenai indeks *rasa-memiliki* dari data PISA dan mengamati bagaimana perundungan (*bullying*) mempengaruhi *rasa-memiliki* siswa Indonesia. Bagian bab ini juga memperlihatkan bagaimana *rasa-memiliki* di sekolah yang besar berperan sebagai faktor pendukung belajar siswa, pencurahan perhatian mereka terhadap sekolah dan belajar, dan kesejahteraan mereka secara pribadi.

Kotak 5.1. Bagaimana PISA 2018 mengukur *rasa-memiliki* sekolah

Pengukuran *rasa-memiliki* sekolah dalam PISA 2018 menggunakan jawaban siswa terhadap pertanyaan kuesioner. Siswa diminta menjawab sejumlah pertanyaan dengan memilih salah satu dari empat kategori: “sangat setuju”, “setuju”, “tidak setuju”, dan “sangat tidak setuju.” Pertanyaan-pertanyaan yang disampaikan adalah:

- Aku merasa seperti orang asing (atau diabaikan) di sekolah;
- Aku mudah berteman di sekolah;
- Aku merasa betah di sekolah;
- Aku merasa aneh dan tidak punya tempat di sekolah;
- Siswa-siswa lain sepertinya menyukaiku;
- Aku merasa kesepian di sekolah.

Jawaban atas pertanyaan-pertanyaan ini digunakan untuk membentuk indeks *rasa-memiliki* (*BELONG*) yang dapat diperbandingkan dengan indeks yang sama pada PISA 2015. Sebagaimana di dalam PISA 2015, nilai 0 sama dengan nilai rata-rata indeks negara-negara OECD. Deviasi standar di negara-negara OECD ditetapkan sama dengan 1. Nilai lebih besar dari 1 menunjukkan kecenderungan kesetujuan (jawaban “setuju” atau “sangat setuju”) terhadap indikator-indikator positif *rasa-memiliki* dan sekaligus kecenderungan ketidaksetujuan (jawaban “tidak setuju” atau “sangat tidak setuju”) terhadap indikator-indikator negatif *rasa-memiliki*. Nilai di atas -0,5 menunjukkan kecenderungan kesetujuan siswa dengan hampir semua indikator-indikator positif *rasa-memiliki* dan sekaligus ketidaksetujuan terhadap hampir semua indikator-indikator negatif *rasa-memiliki*. Nilai di bawah -2 menunjukkan tingkat *rasa-memiliki* yang sangat rendah, yaitu kecenderungan ketidaksetujuan siswa terhadap seluruh indikator positif *rasa betah*, dan kesetujuan dengan seluruh indikator-indikator negatif *rasa-memiliki*. Nilai indeks *rasa-memiliki* Indonesia berkisar antara -3,2 SD hingga 2,8 SD, dengan rata-rata -0,1 poin SD di bawah rata-rata OECD.

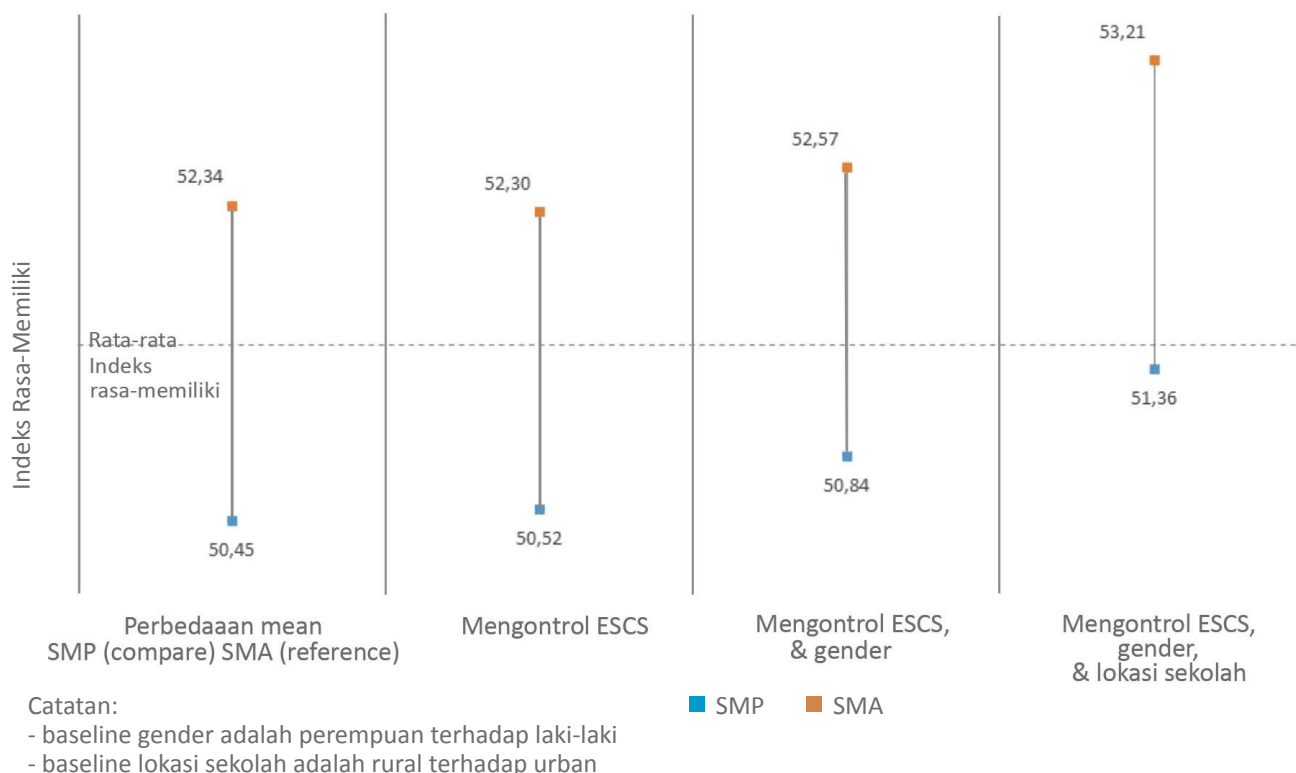
5.1.1. *Rasa-memiliki* di sekolah pada siswa usia 15 tahun

Rasa-memiliki didefinisikan sebagai perasaan diterima dan disukai oleh anggota suatu kelompok; perasaan keterikatan dengan yang lain; dan rasa seperti menjadi bagian dari sebuah komunitas (Baumeister & Leary, 1995; Maslow, 1943). Manusia pada umumnya dan remaja pada khususnya mendambakan ikatan sosial yang kuat dan menghargai penerimaan, perhatian, dan dukungan dari yang lain. Di sekolah, *rasa-memiliki* memberi perasaan akan keamanan, identitas, dan komunitas, yang pada akhirnya mendukung perkembangan akademik, psikologis, dan sosial.

Di Indonesia, 10% siswa usia 15 tahun memiliki indeks *rasa-memiliki* yang tinggi dan 4% siswa memiliki indeks *rasa-memiliki* yang rendah². Pada laporan ini, indeks *rasa-memiliki* dikonversi ke dalam skala 10 tanpa mengubah sebaran data untuk mempermudah keterbacaan hasil analisis. Berdasarkan karakteristik demografi, indeks *rasa-memiliki* siswa perempuan lebih tinggi dibandingkan dengan siswa laki-laki ($t(11.451,952)=2,9, p<0,01$); indeks *rasa-memiliki* siswa di daerah perkotaan lebih tinggi dibandingkan dengan siswa pedesaan ($t(1,921.112)=2,7, p<0,01$); dan indeks *rasa-memiliki* siswa SMA lebih tinggi dibandingkan dengan siswa SMP ($t(11.260,845)=7,7, p<0,01$). Namun perbedaan nilainya sangat kecil, yaitu rata-rata 0,1 poin antara siswa laki-laki dan perempuan; 0,1 poin antara sekolah pedesaan dengan sekolah perkotaan; dan 0,2 poin antara jenjang SMP dengan SMA. Nilai rata-rata indeks *rasa-memiliki* tidak berbeda di antara kelompok-kelompok siswa berdasarkan kategori tipe sekolah (negeri atau swasta), tipe program (umum, madrasah, atau kejuruan), dan bahasa tutur (bahasa Indonesia atau bahasa daerah).

Gambar 5.1 menunjukkan perbedaan *rasa-memiliki* antara siswa Indonesia usia 15 tahun yang duduk di jenjang SMP/ sederajat dan yang duduk di jenjang SMA/ sederajat. Tampak bahwa rata-rata indeks *rasa-memiliki* siswa SMA lebih tinggi dengan perbandingan 52 banding 50. Dengan mengontrol indeks sosial ekonomi siswa (*Economic, Social and Cultural Status, ESCS*), rata-rata indeks *rasa-memiliki* siswa SMA tidak berubah, sementara indeks siswa SMP naik 1 poin.

² Titik potong nilai tinggi dan rendah berdasarkan satu poin standard deviasi di atas dan di bawah rata-rata Indonesia.



Gambar 5.1. Indeks rasa-memiliki berdasarkan jenjang sekolah

Pada penambahan variabel gender sebagai kontrol, yang menempatkan perempuan sebagai *baseline*, rata-rata indeks SMA meningkat satu poin. Pada penambahan variabel lokasi sekolah, yang menggunakan sekolah di kota sebagai *baseline*, nilai rata-rata indeks *rasa-memiliki* siswa SMP/ sederajat mendekati nilai rata-rata indeks *rasa-memiliki* siswa Indonesia. Hal ini menunjukkan bahwa indeks sosial ekonomi, gender, dan lokasi sekolah memberi pengaruh terhadap indeks *rasa-memiliki* siswa SMP dan SMA. Walaupun demikian, sumbangan efektif (R^2) jenjang sekolah, indeks sosial ekonomi, gender, dan lokasi sekolah kurang dari 1% terhadap indeks *rasa-memiliki* sekolah. Nilai sumbangan tersebut sangat kecil.

5.1.2. Perbandingan *rasa-memiliki* siswa secara internasional

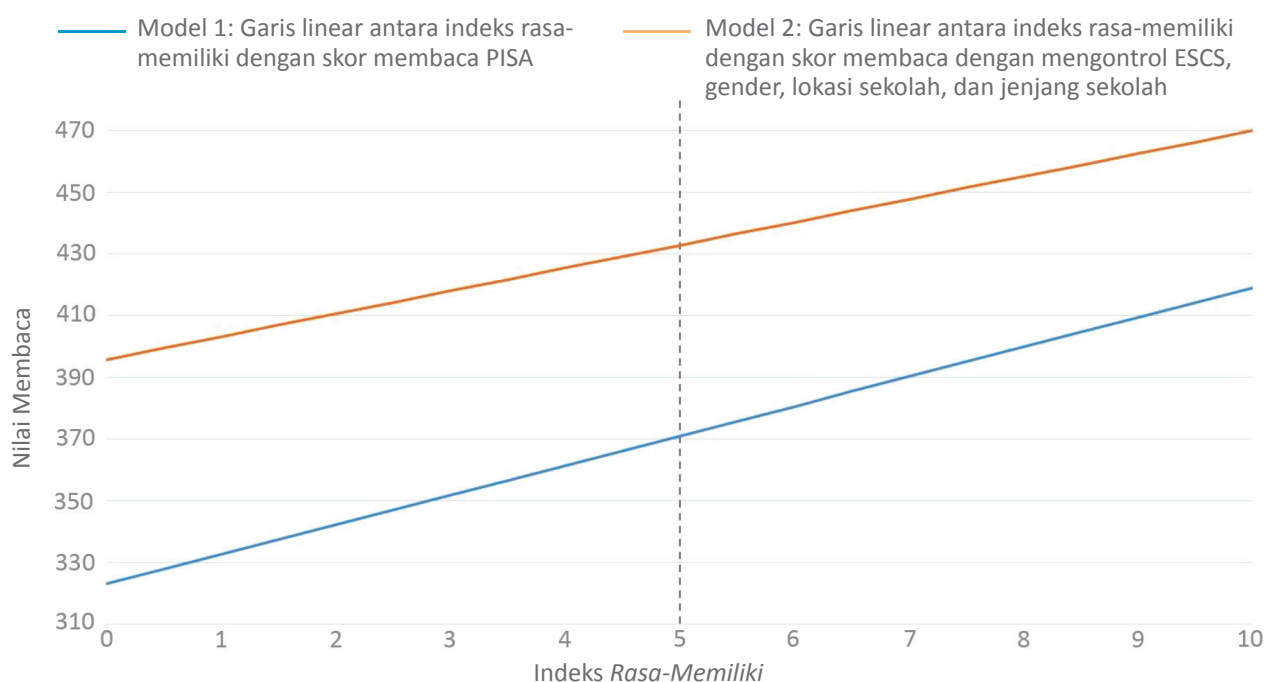
Rata-rata internasional indeks *rasa-memiliki* adalah -0,1 poin SD di bawah rata-rata negara OECD, sama dengan rata-rata indeks *rasa-memiliki* siswa di Indonesia. Perbandingan *rasa-memiliki* sekolah di negara-negara peserta PISA lainnya memiliki ketidakpastian yang sama dengan indikator kesejahteraan yang dibahas dalam Bab 3. Hal ini disebabkan sifat subjektif indikator-indikator tersebut dan kemungkinan adanya bias pelaporan (lihat Kotak 3.2). Meski demikian, temuan rendahnya *rasa-memiliki* sekolah pada siswa yang kurang mampu secara sosial ekonomi relatif banyak di negara-negara peserta PISA.

5.1.3. Penelitian mengenai efek *rasa-memiliki* di sekolah

Ada banyak alasan mengapa para pembuat kebijakan, guru, dan orang tua harus mempedulikan *rasa-memiliki* siswa terhadap sekolah. Pertama, ada kaitan antara perasaan memiliki sekolah

dengan prestasi akademik. Remaja yang merasa menjadi bagian dari sebuah komunitas sekolah berkemungkinan besar memiliki prestasi akademik lebih baik dan lebih termotivasi di sekolah (Battistich et al., 1997; Goodenow, 1993). Riset yang menganalisis keterkaitan ini biasanya memperlihatkan hubungan hiperbolik yang positif: *rasa-memiliki* sekolah menghasilkan prestasi akademik yang lebih baik, dan prestasi akademik yang baik menghasilkan penerimaan sosial dan *rasa-memiliki* sekolah yang lebih baik (Wentzel, 1998). Di sebagian besar negara-negara peserta PISA, siswa yang memiliki indeks *rasa-memiliki* sekolah yang tinggi cenderung mendapatkan skor di atas siswa yang memiliki indeks *rasa-memiliki* yang rendah. Hubungan antara *rasa-memiliki* dengan prestasi di Indonesia menunjukkan hal yang mendukung hasil penelitian tersebut.

Gambar 5.2 menunjukkan bahwa *rasa-memiliki* berhubungan positif dengan prestasi membaca siswa Indonesia. Bahkan, ketika mengontrol indeks sosial ekonomi, gender siswa, lokasi, dan jenjang sekolah. Walaupun demikian, dari gambar 5.2, tampak bahwa kedua garis linear relatif landai. Hal ini karena walaupun signifikan, indeks *rasa-memiliki* hanya menyumbang sekitar satu poin skor membaca untuk setiap kenaikan 1 poin indeks *rasa-memiliki*. Adapun perbedaan antara garis linear di model pertama dan model kedua lebih disebabkan karena sumbangsih faktor lokasi sekolah, sosial ekonomi, gender, dan jenjang pendidikan yang memberikan sumbangsih cukup besar terhadap kemampuan matematika. Berturut-turut sumbangan faktor-faktor tersebut terhadap kemampuan membaca adalah 20 poin, 14 poin, 10 poin, dan 9 poin. Walaupun demikian, perlu dicatat bahwa faktor indeks *rasa-memiliki*, lokasi sekolah, sosial ekonomi, gender, dan jenjang pendidikan hanya menjelaskan 3% dari varian kemampuan membaca.



Catatan:

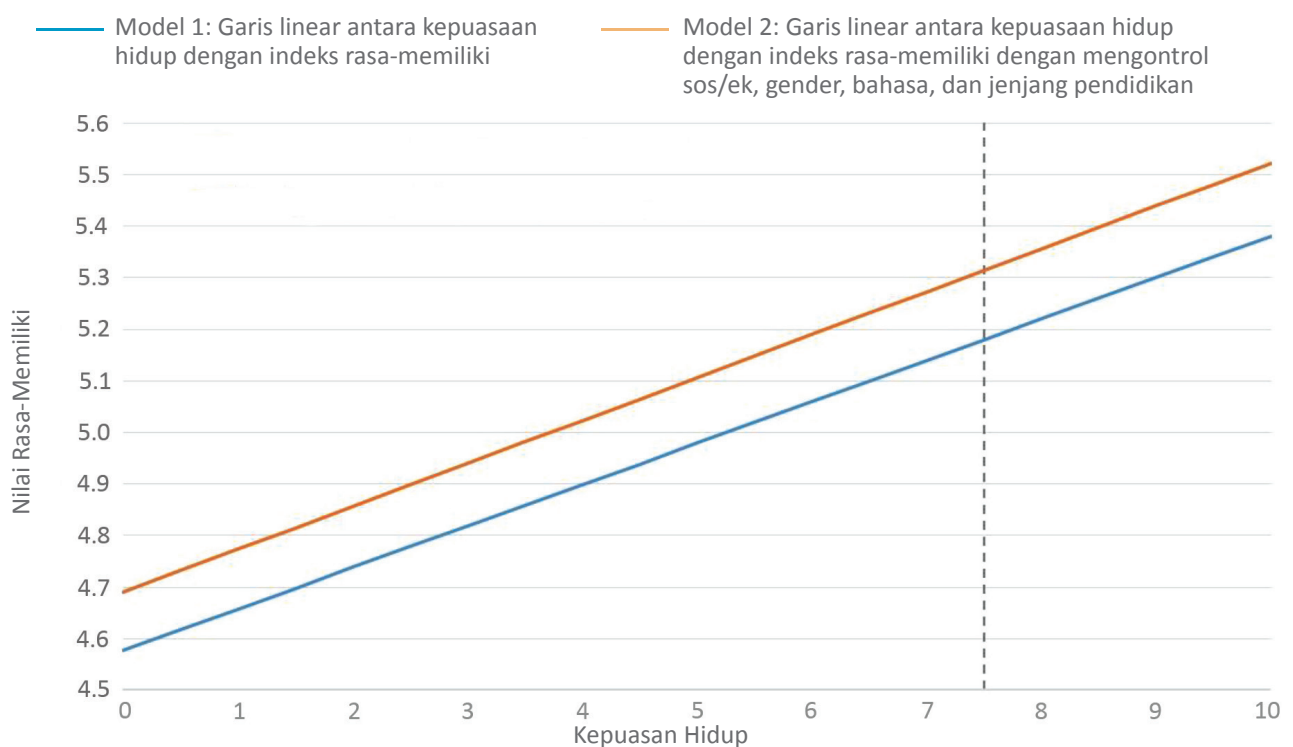
- baseline gender adalah laki-laki terhadap perempuan
- baseline lokasi sekolah adalah rural terhadap urban
- baseline jenjang pendidikan adalah SMP terhadap SMA

Gambar 5.2. Hubungan linear antara kemampuan membaca dengan *rasa-memiliki*

Terlepas dari prestasi akademik, perasaan memiliki dan perasaan diterima di sekolah merupakan hal penting bagi remaja agar dapat memiliki harga diri dan rasa puas akan kehidupan mereka secara keseluruhan (Juvonen, 2006). Bila memiliki keterikatan dengan sekolah, anak-anak dan remaja cenderung tidak akan meniru perilaku berisiko dan menjadi antisosial (Catalano et al., 2004; Hawkins & Weis, 1985). Siswa-siswa yang memiliki keterikatan kuat dan memuaskan dengan sekolahnya cenderung tidak akan putus sekolah (Lee & Burkam, 2003), atau menyalahgunakan obat-obatan dan membolos (Schulenberg et al., 1994). Selain itu, para ahli menemukan bahwa absennya rasa keterikatan dengan sekolah merupakan pencetus depresi di kalangan remaja (Shochet et al., 2006).

Data PISA memperlihatkan hubungan erat antara jawaban kuesioner siswa yang menyatakan rendahnya kepuasan hidup dan perasaan seperti orang asing di sekolah (OECD, 2017: 124). Kuesioner PISA mengukur kepuasan hidup dalam skala 0 sampai 10. Nilai 0 mengindikasikan perasaan sama sekali tidak puas atas hidup dan nilai 10 mengindikasikan sangat puas. Rata-rata nilai kepuasan siswa Indonesia adalah 7 ($SD=2,5$), yang menunjukkan bahwa siswa Indonesia cenderung puas atas kehidupannya.

Nilai kepuasan hidup siswa Indonesia sama sekali tidak berkaitan dengan status sosial ekonominya ($r(11.020)=0$, $p=0,5$). Sebagaimana kondisi di sebagian besar negara peserta PISA, siswa di Indonesia menunjukkan hubungan positif antara *rasa-memiliki* dan kepuasan hidup ($r(10.845)=0,15$, $p<0,01$). Siswa dengan nilai kepuasan hidup tinggi cenderung mempunyai rasa-memiliki tinggi terhadap sekolahnya.



Catatan:

- baseline gender adalah perempuan terhadap laki-laki
- baseline bahasa adalah bahasa daerah terhadap bahasa Indonesia
- baseline jenjang sekolah adalah SMA terhadap SMP

Gambar 5.3. Hubungan Linear antara Kepuasan Hidup dengan Rasa-memiliki

Sekitar 21% siswa Indonesia memiliki nilai kepuasan hidup rendah. Siswa dengan kepuasan hidup rendah adalah memiliki nilai kepuasan hidup lima atau lebih rendah. Siswa laki-laki lebih tidak puas dalam kehidupannya dibandingkan dengan siswa perempuan, dengan perbedaan nilai rata-rata sebesar 0,2 poin ($t(2.502,41)=3, p<0,01$). Siswa yang bersekolah di pedesaan lebih tidak puas atas hidup mereka dibandingkan dengan siswa yang bersekolah di perkotaan, dengan perbedaan nilai rata-rata sebesar 0,3 poin ($t(474,75)=4, p<0,01$). Siswa yang berbahasa Indonesia dalam kesehariannya memiliki kepuasan hidup lebih rendah dibandingkan dengan siswa penutur bahasa daerah, dengan perbedaan 0,2 poin ($t(986,12)=3, p<0,01$). Siswa SMP memiliki kepuasan hidup yang lebih rendah dibandingkan dengan siswa SMA, dengan perbedaan nilai sebesar 0,1 poin ($t(2.351,62)=2, p<0,05$). Meski signifikan, perbedaan tingkat kepuasan hidup antara kelompok-kelompok karakteristik ini kecil, antara 0,1 hingga 0,3. Apabila dihubungkan dengan kompetensi membaca, tidak ada perbedaan antara siswa dengan tingkat kepuasan hidup rendah dan tinggi, dengan nilai $t\ 1,6$ ($df=799.072,94, p=0,95$).

Gambar 5.3 menunjukkan hubungan linear antara kepuasan hidup dengan indeks rasa-memiliki. Model 1 menunjukkan secara umum, semakin tinggi kepuasan hidup siswa, kian tinggi pula indeks *rasa-memiliki*. Pada tingkat kepuasan hidup sangat rendah, *rasa-memiliki* siswa bernilai rata-rata 46 poin. Ketika faktor indeks sosial ekonomi, gender (perempuan sebagai *baseline*), bahasa (bahasa daerah sebagai *baseline*) dan jenjang pendidikan (SMA sebagai *baseline*) dikontrol, rata-rata indeks *rasa-memiliki* meningkat satu poin. Sumbangan efektif kepuasan hidup dengan mempertimbangkan faktor indeks sosial ekonomi, gender, bahasa, dan jenjang pendidikan hanya menjelaskan 3% variansi indeks *rasa-memiliki* siswa.

5.1.4. Ancaman terhadap *rasa-memiliki* siswa di sekolah: perundungan (*bullying*)

“Seorang siswa mengalami perundungan bila yang bersangkutan, secara terus-menerus dan dalam jangka waktu lama, terpapar tindakan negatif yang dilakukan oleh satu atau lebih siswa lain” (Olweus, 1993: 9). Perundungan merupakan jenis perilaku agresif tertentu dari seseorang yang secara sengaja dan berulang-ulang dapat melukai dan membuat orang lain merasa tidak nyaman (Olweus, 1993). Perundungan di sekolah merupakan perilaku antisosial yang paling sering dijumpai. Ada sebuah konsensus di dalam literatur bahwa perundungan memiliki karakteristik utama yang membedakannya dengan bentuk agresi lain yaitu kekuatan yang tidak seimbang. Bentuk-bentuk utama perundungan yaitu:

- Verbal (mengejek, memanggil dengan sebutan buruk)
- Relasional (menggosip)
- Fisik (memukul, menonjok, atau menendang)
- Perundungan di internet (*cyberbullying*)

Tiga bentuk perundungan pertama merupakan bentuk perundungan tradisional. Perundungan di internet dapat didefinisikan sebagai bentuk perundungan lain atau bentuk perundungan keempat. Di banyak kasus, perundungan di internet merupakan kelanjutan dari perundungan

tradisional, aksi perundungan yang dilakukan sepulang sekolah. Di banyak kasus, mereka yang terlibat dalam perundungan di internet adalah individu-individu yang sama (siswa yang dirundung, perundung, dan penonton) yang juga terlibat di dalam bentuk perundungan lain. Dalam laporan ini, poin-poin pertanyaan mengenai perundungan dikelompokkan menjadi dua. Kelompok pertama adalah perundungan sosial, yaitu butir-butir pertanyaan tentang perundungan relasional dan perundungan verbal. Kelompok kedua adalah perundungan fisik. Terkait dengan perundungan, PISA 2018 menanyakan kepada siswa, apakah hal-hal berikut pernah terjadi selama masa 12 bulan sebelum tes PISA dilaksanakan dan seberapa sering kejadian:

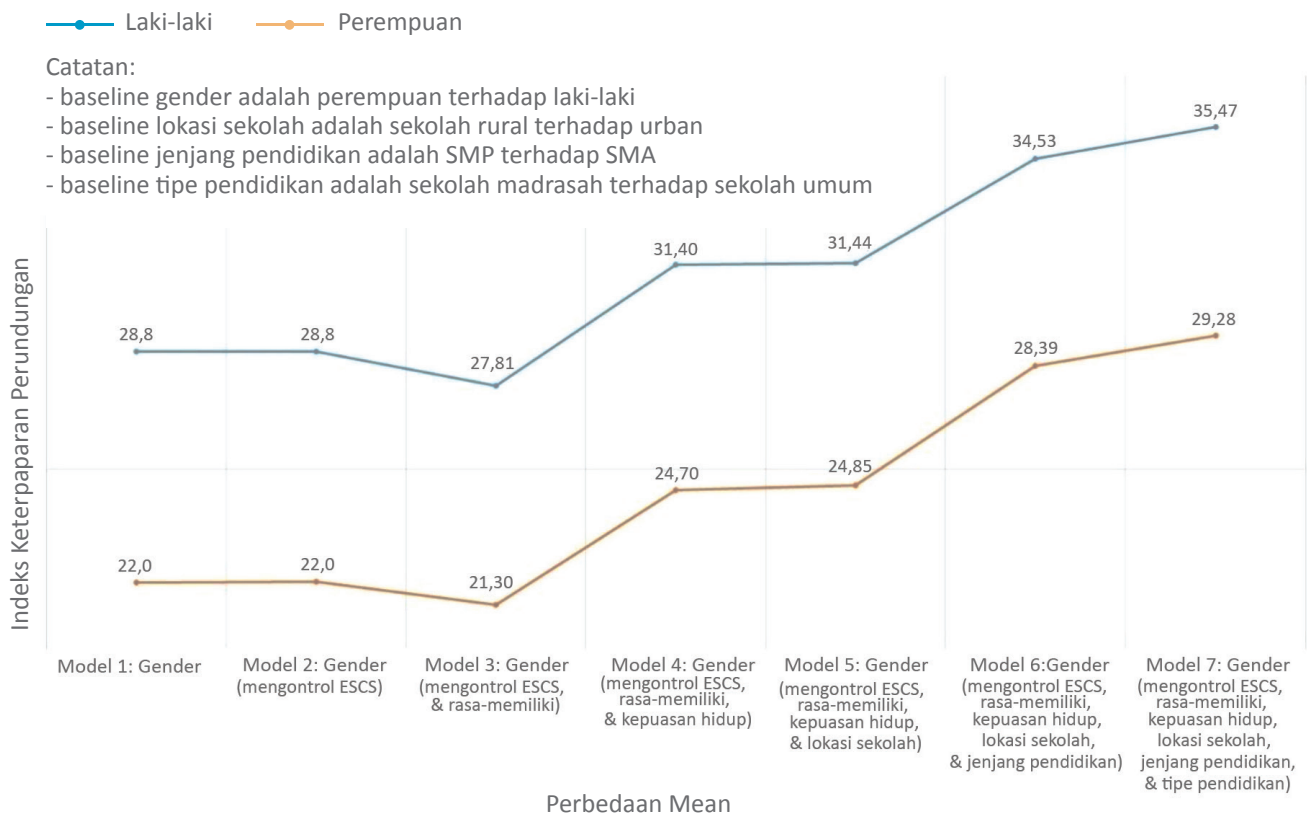
- Siswa-siswa lain tidak melibatkanku dalam suatu kegiatan dengan sengaja (perundungan sosial)
- Siswa-siswa lain mengolok-olokku (perundungan sosial).
- Aku diancam oleh siswa lain (perundungan fisik)
- Siswa-siswa lain mengambil atau merusak barang-barang milikku (perundungan fisik)
- Aku dipukul atau didorong oleh siswa lain (perundungan fisik)
- Siswa-siswa lain menyebarkan berita buruk yang tidak benar tentangku (perundungan sosial)

Di Indonesia, 39% siswa menyatakan mengalami perundungan beberapa kali di sekolah oleh siswa lain dalam sebulan terakhir sebelum survei PISA. Sebanyak 34% siswa Indonesia mengalami perundungan sosial dan sebesar 27% siswa mengalami perundungan fisik. Sebanyak 22% siswa Indonesia mengalami kedua bentuk perundungan tersebut.

Berdasarkan karakteristik siswa, 47% ($N=5.551$) siswa laki-laki dan 38% ($N=5.706$) siswa perempuan, serta 43% ($N=8.995$) siswa di daerah pedesaan dan 39% ($N=1.433$) siswa di sekolah perkotaan mengalami perundungan. Persentase siswa sekolah swasta dan sekolah negeri yang mengalami perundungan sama besar, khusus pengalaman perundungan fisik, presentase siswa sekolah swasta 30% ($N=4.703$) lebih besar dibandingkan dengan siswa sekolah negeri yang sebesar 28% ($N=5.713$). Siswa penutur bahasa daerah cenderung lebih banyak mengalami perundungan, 30% ($N=8.279$), dibandingkan dengan siswa penutur bahasa Indonesia, 27% ($N=2.942$). Di jenjang pendidikan SMP, 46% ($N=5.104$) siswa mengalami perundungan. Di jenjang SMA, presentase siswa usia 15 tahun yang mengalami perundungan 39% ($N=6.153$). Di tipe sekolah madrasah, 44% siswa mengalami perundungan. Di sekolah umum, persentase siswa yang mengalami perundungan 42% ($N=8.996$).

Gambar 5.4 menunjukkan keterpaparan perundungan berdasarkan jenis kelamin, yang menunjukkan siswa laki-laki lebih sering menerima perundungan dibandingkan dengan siswa perempuan, dengan perbedaan sekitar tujuh poin lebih tinggi. Faktor indeks sosial ekonomi tidak mengubah rata-rata keterpaparan siswa laki-laki dan perempuan. Penambahan indeks *rasa-memiliki* ke dalam model indeks keterpaparan perundungan siswa Indonesia kurang dari satu poin. Penambahan faktor kepuasan hidup meningkatkan keterpaparan terhadap perundungan hingga tiga poin. Penambahan sejumlah faktor kontrol sekaligus, yaitu lokasi

sekolah (sekolah di desa sebagai *baseline*), jenjang pendidikan (SMP sebagai *baseline*), dan tipe pendidikan (madrasah sebagai *baseline*) meningkatkan tingkat keterpaparan perundungan. Pada model terakhir dalam Gambar 5.4, tingkat keterpaparan perundungan siswa laki-laki 35 poin dan siswa perempuan 29 Poin. Model terakhir menjelaskan 7% variasi tingkat keterpaparan perundungan siswa Indonesia.

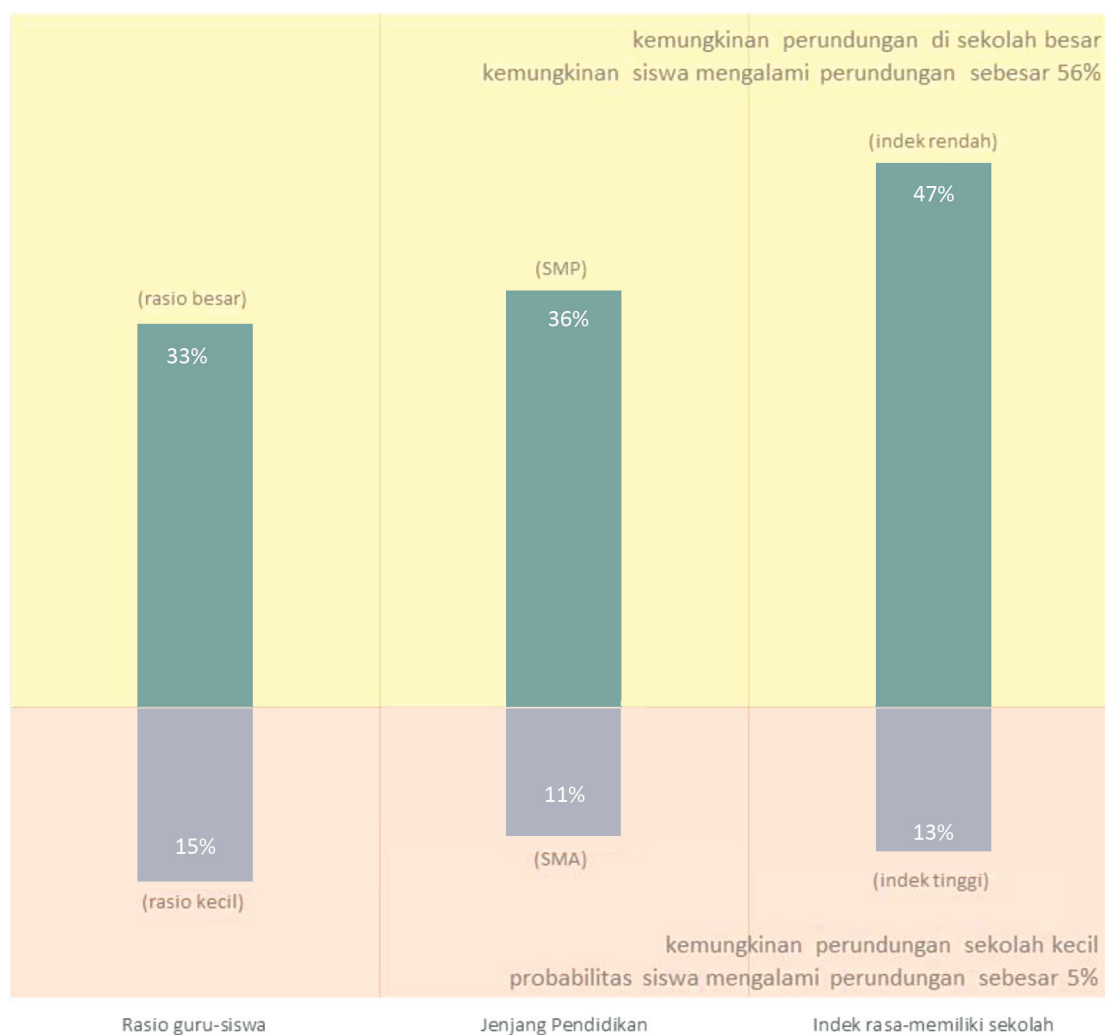


Gambar 5.4. Keterpaparan perundungan antara siswa laki-laki dan perempuan

Sekolah harus memiliki kebijakan menghentikan perundungan. Kuesioner data level sistem PISA 2018 meminta negara-negara untuk mengonfirmasi adanya kebijakan penghentian perundungan. Seperti negara lain, Indonesia memiliki kebijakan tentang perundungan di sekolah, yaitu Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan (Permendikbud) Nomor 82 Tahun 2015 Tentang Pencegahan dan Penanggulangan Tindak Kekerasan di Lingkungan Sekolah. Permendikbud ini bertujuan mencegah dan menanggulangi perundungan di lingkungan sekolah, agar tercipta kondisi proses belajar yang aman, nyaman dan menyenangkan, sekaligus melindungi siswa dari perundungan dan mencegah siswa melakukan perundungan.

Perundungan tidak hanya berdampak pada korban, melainkan juga terhadap pelaku, guru, orang tua, maupun teman sekolah. Oleh sebab itu, pencegahan perundungan hanya akan efektif jika melibatkan pihak yang terkait lingkungan sekolah seluas-luasnya untuk menciptakan lingkungan sekolah yang protektif, dapat mendeteksi dan mencegah terjadinya perundungan. Dengan lingkungan sekolah yang protektif, siswa yang mengalami perundungan akan lebih berani memberitahu ke guru, teman, atau orang tua. Bila siswa melapor, lingkungan akan lebih cepat melakukan intervensi yang memadai.

Gambar 5.5 menunjukkan karakter sekolah dengan tingkat perundungan tinggi ditinjau dari tingkat perundungan siswa. Karakteristik sekolah dengan rata-rata perundungan siswanya tinggi adalah SMP yang memiliki rasio siswa-guru besar dan mayoritas siswanya mempunyai *rasa-memiliki* sekolah yang rendah. Kemungkinan seorang siswa mengalami perundungan di sekolah dengan karakter tersebut sebesar 56%. Sementara karakteristik sekolah dengan tingkat perundungan terendah adalah SMA yang memiliki rasio siswa-guru rendah dan siswanya memiliki *rasa-memiliki* sekolah yang tinggi. Kemungkinan perundungan siswa di sekolah dengan karakteristik seperti ini adalah 5%.



Gambar 5.5. Karakter sekolah dengan tingkat perundungan tinggi

Menilai perilaku siswa terkait perundungan dapat membantu para pendidik dan pembuat kebijakan menyusun program-program pencegahan dan intervensi yang efektif untuk mengurangi perundungan (Baldry & Farrington, 1999). PISA 2018 menanyakan pendapat siswa tentang perundungan. Siswa diminta menanggapi dengan pilihan jawaban sangat tidak setuju, tidak setuju, setuju, dan sangat setuju terhadap pernyataan-pernyataan berikut:

- Aku merasa terganggu bila ada siswa yang di-bully dan tidak ada seorang pun membela.
- Membela siswa yang tidak bisa membela diri adalah sesuatu yang baik.
- Ikut-ikutan mem-bully adalah sesuatu yang salah.
- Aku merasa sedih saat melihat siswa lain di-bully.
- Aku senang ketika ada seseorang membela siswa lain yang di-bully.

Sebanyak 77% siswa Indonesia menyatakan setuju terhadap 4 atau 5 pernyataan di atas. Sekitar 10% siswa Indonesia menyatakan toleransi terhadap perundungan dengan menjawab tidak setuju atau sangat tidak setuju terhadap setidaknya 3 pernyataan di atas.

Siswa perempuan lebih memiliki pandangan negatif terhadap perundungan dengan perbedaan skor persepsi 0,3 poin ($t_{(11.005)}=7, p < 0,01$) dibandingkan siswa laki-laki. Siswa daerah perkotaan memiliki persepsi negatif lebih besar terhadap perundungan, dengan perbedaan skor 0,5 poin ($t_{(9.002)}=9, p < 0,01$) dibandingkan siswa di sekolah pedesaan. Siswa sekolah negeri lebih memandang negatif perundungan, dengan perbedaan skor 0,2 poin ($t_{(9.770,411)}=4,5, p < 0,01$) dibandingkan dengan siswa sekolah swasta. Berdasarkan jenjang pendidikan, siswa sekolah SMA lebih memiliki persepsi negatif terhadap perundungan dengan perbedaan skor 0,5 poin ($t_{(910.526, 728)}=12, p < 0,01$) dibandingkan siswa SMP.

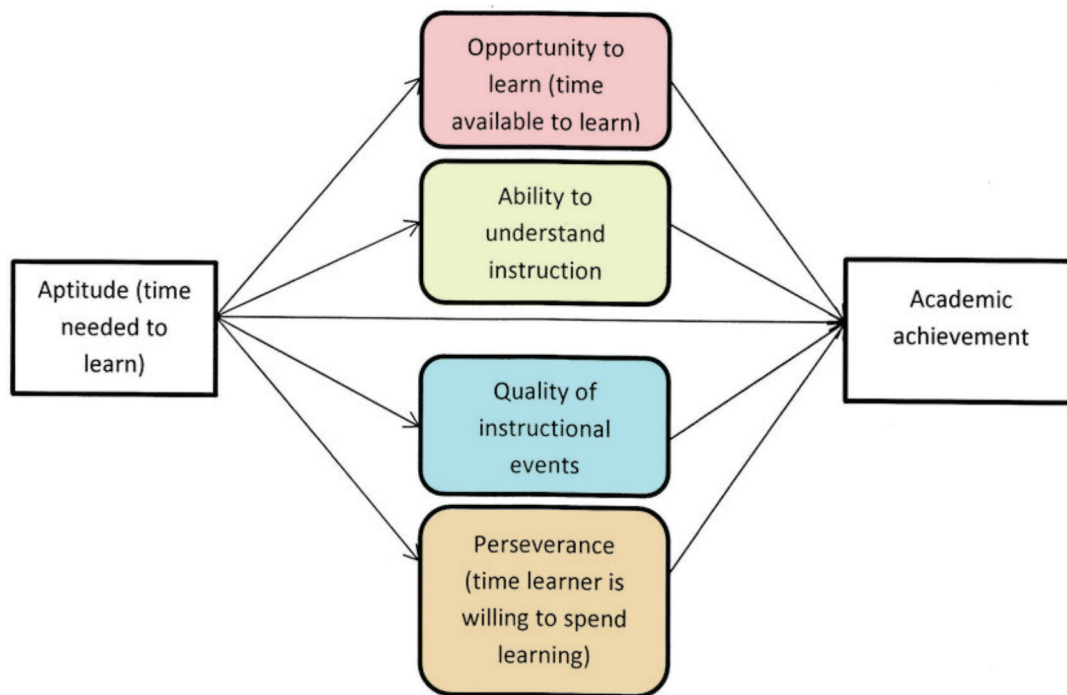
Di negara-negara OECD, 75% siswa usia 15 tahun berpandangan negatif terhadap perundungan. Di kawasan ASEAN, kelompok siswa ini mencapai 82%. Sementara kelompok siswa yang menyatakan toleransi terhadap perundungan sebanyak 3% di negara-negara OECD dan 4% di kawasan ASEAN.

5.2. Jam pelajaran

Belajar membutuhkan waktu dan tenaga. Demikian kata mutiara di dalam sistem yang telah dibuktikan oleh banyak riset. Di semua sistem pendidikan, kurikulum dan program pendidikan untuk semua jenjang usia dan kelas memiliki uraian tujuan belajar dan pelajaran untuk siswa, dan alokasi waktu pengajaran.

Di Indonesia, total jam pelajaran yang ditetapkan untuk siswa hingga berusia 14 tahun adalah sekitar 12.000 jam. Untuk rentang usia demikian di negara-negara OECD, siswa mendapatkan 5.693 jam pelajaran di tingkat pendidikan dasar dan menengah. hingga usia 14 tahun. Mayoritas jam pelajaran tersebut bersifat wajib (OECD, 2016b, Table II.6.53).

Gambar 5.6 adalah model Carroll yang menggambarkan hubungan antara waktu belajar siswa dengan prestasi akademik. Dalam model prestasi akademiknya, J.B Carroll menyatakan bahwa waktu belajar berperan penting dalam prestasi akademik siswa. Carroll menemukan bahwa waktu yang dibutuhkan untuk belajar mempengaruhi ketersediaan waktu belajar, kemampuan memahami instruksi, kualitas instruksional, dan keinginan untuk belajar.



Gambar 5.6. Model Carroll mengenai prestasi akademik siswa

PISA 2018 minta siswa menjawab jumlah menit rata-rata setiap jam pelajaran, jumlah total jam pelajaran per minggu, dan jumlah jam pelajaran total untuk sains, bahasa Indonesia, matematika, dan bahasa asing.

Dalam seminggu, siswa Indonesia menghabiskan 24 jam mata pelajaran, setara 18 jam normal. Dari 24 jam tersebut, 3 jam 54 menit dialokasikan untuk pelajaran bahasa Indonesia, 4 jam untuk matematika, dan 3 jam untuk sains. Siswa di negara-negara OECD memiliki rata-rata 27 jam 27 menit untuk seluruh mata pelajaran. Untuk pelajaran bahasa, matematika, dan sains masing-masing 3 jam 40 menit, 3 jam 42 menit, dan 3 jam 27 menit.

Sejumlah sekolah Indonesia memberikan jam pelajaran tambahan untuk mata pelajaran Bahasa Indonesia. Siswa di sekolah-sekolah yang memberikan tambahan jam pelajaran Bahasa Indonesia 4 jam 12 menit waktu belajar untuk pelajaran Bahasa Indonesia. Faktor tambahan pelajaran dan waktu belajar siswa tidak berdampak terhadap perbedaan kemampuan membaca. Nilai t statistik untuk sekolah yang memberi tambahan jam pelajaran adalah 0,14 ($p=0,89$) dan nilai t statistik untuk waktu belajar adalah 1,32 ($p=0,18$).

Di Indonesia, sebagaimana di mayoritas sistem pendidikan, waktu yang digunakan untuk pelajaran matematika memiliki keterkaitan positif dengan nilai hasil tes matematika. Untuk mata pelajaran sains, keterkaitannya lebih positif. Namun, hubungan antara waktu belajar dengan nilai hasil tes membaca justru bersifat negatif.

Keterkaitan yang positif dan kuat antara jam pelajaran sains dan nilai sains mencerminkan fakta bahwa siswa-siswa berusia 15 tahun yang mengambil jam kelas sains lebih banyak ternyata memilih program, sekolah, atau kelas yang lebih kompetitif. Alasan lainnya, kompetensi di bidang sains, terutama di bidang sains hayati, dicapai melalui cara yang lebih linear dibandingkan kompetensi matematika dan membaca. Laporan OECD berjudul *Equations and Inequalities* (OECD, 2016d) memiliki pendapat dan mengkaji opini serupa mengenai pembelajaran matematika. Paparan lebih sering terhadap konsep-konsep dan rumus-rumus matematika berkaitan dengan nilai hasil tes yang lebih baik pada soal-soal yang membutuhkan rumus sederhana. Hal ini tidak begitu berlaku pada soal yang menuntut lebih banyak keterampilan matematika.

Meski jumlah jam pengajaran teoretis yang ditujukan untuk perencanaan kurikulum terlihat cukup untuk mencapai hasil belajar yang baik, pada kenyataannya banyak jam pelajaran yang hilang. Karena beragam alasan, jumlah jam yang dihabiskan siswa berbeda dari jam yang telah ditetapkan oleh kurikulum. Beberapa penyebab perbedaan jam aktual yang dimiliki siswa dengan jam yang ditetapkan dalam kurikulum adalah siswa tidak masuk atau terlambat dan adanya liburan yang bukan berdasarkan penetapan kurikulum. Jam pelajaran di kelas juga sering hilang akibat kurangnya disiplin siswa dalam kelas yang menyebabkan perhatian guru lebih banyak tersita untuk menjaga ketertiban kelas dibandingkan membantu siswa belajar.

Kotak 5.1. Beberapa pengukuran jam pelajaran yang digunakan dalam laporan ini

Beberapa pengukuran jam pelajaran yang digunakan dalam laporan ini didasarkan pada jawaban siswa dan kepala sekolah terhadap pertanyaan-pertanyaan dalam kuesioner.

Kuesioner siswa

Siswa diminta menjawab “tidak pernah”, “satu atau dua kali”, “tiga atau empat kali”, “lima kali atau lebih” untuk pertanyaan, apakah selama dua minggu terakhir di sekolah, terjadi hal-hal berikut:

- Aku membolos sekolah sehari
- Aku membolos pada beberapa mata pelajaran
- Aku terlambat datang ke sekolah

Kuesioner sekolah

Kepala sekolah diminta menjawab dengan memilih satu di antara pilihan jawaban “tidak sama sekali”, “sangat sedikit”, “beberapa”, “banyak” terhadap pertanyaan, apakah di sekolahnya, belajar siswa terhambat oleh:

- Siswa membolos
- Siswa melewati kelas
- Ketidakhadiran guru

5.2.1. Penelitian mengenai dampak ketidakhadiran siswa

Banyak siswa yang melewatkan kesempatan belajar karena membolos atau datang terlambat. Hal ini terjadi setiap hari. Siswa yang sering membolos lebih besar kemungkinan putus sekolah, terjebak dalam pekerjaan yang rendah, hamil di usia sekolah, menyalahgunakan obat dan alkohol, bahkan menjadi remaja nakal (Baker, Sigmon and Nugent, 2001; Meece and Eccles, 2010; Hallfors et al., 2002; Henry and Huizinga, 2007; Juvonen, Espinoza and Knifsend, 2012; Office for Standards in Education, 2001).

Tingginya perilaku membolos dapat merusak seluruh kelas. Siswa yang sering membolos memberi dampak buruk terhadap proses kegiatan belajar mengajar karena guru sering minta siswa yang selalu hadir di kelas untuk membantu siswa pembolos mengejar ketertinggalan pelajaran. Siswa pembolos bisa merasa kesal terhadap siswa yang selalu hadir. Siswa lain yang ingin pula membolos mungkin memberi simpati kepada siswa pembolos (Wilson et al., 2008). Karena alasan-alasan tersebut, perilaku membolos dapat berdampak negatif terhadap prestasi akademik secara keseluruhan.

5.2.2. Kehilangan jam pelajaran di Indonesia: ketidakhadiran, membolos, dan keterlambatan siswa, serta ketidakhadiran guru

Dalam dua minggu sebelum pelaksanaan PISA, 20% siswa Indonesia menyatakan pernah membolos sekolah setidaknya satu hari; 25% siswa pernah membolos kelas sekurang-kurangnya sekali; dan 49% pernah tiba terlambat di sekolah sekurang-kurangnya sekali; dan 12% siswa melakukan ketiganya, baik membolos sekolah, bolos kelas, maupun tiba terlambat.

Perilaku membolos berdampak pada prestasi akademik karena mengurangi jam belajar siswa. Hal ini terbukti oleh kemampuan membaca siswa yang membolos sekolah lebih rendah 33 poin ($t_{(11.781)}=8,6$, $p<0,01$) dibandingkan dengan siswa yang tidak membolos. Perbedaan nilai kemampuan ini setara dengan satu tahun akademik. Begitu pula kemampuan membaca siswa yang membolos kelas lebih rendah 20 poin ($t_{(11.753)}=6,1$, $p<0,01$) dibandingkan dengan siswa yang tidak membolos, setara dengan lebih dari satu semester akademik. Berbeda dengan membolos, siswa yang terlambat tiba di sekolah memiliki kompetensi membaca yang tidak berbeda ($t_{(11.730)}=1$, $p=0,3$) dengan siswa yang tidak terlambat. Besarnya perbedaan kemampuan membaca antara siswa yang membolos sekolah dan membolos kelas dengan siswa yang selalu masuk kelas membuktikan bahwa perilaku membolos merupakan masalah serius yang perlu mendapat penanganan para pemangku kepentingan.

Sebanyak 27% sekolah di Indonesia melaporkan mengalami kendala proses belajar mengajar karena siswa membolos sekolah; 20% karena siswa membolos kelas; dan 9% karena ketidakhadiran guru. Sekitar 5% sekolah di Indonesia melaporkan kendala proses belajar mengajarnya karena mengalami ketiga hal tersebut.

Sekitar 11% kepala sekolah kurang peka terhadap masalah membolos sekolah, dan sekitar 7% kepala sekolah kurang peka terhadap masalah membolos kelas yang terjadi di sekolahnya. Hal ini dapat dilihat dari banyaknya siswa yang melaporkan membolos sekolah atau membolos kelas tetapi kepala sekolah merasa hal tersebut bukan masalah yang mengganggu proses belajar mengajar.

Gambar 5.7 menunjukkan karakter siswa yang rentan membolos sekolah, membolos kelas, dan terlambat. Perilaku membolos sekolah cenderung dilakukan oleh siswa SMP, sekolah swasta, laki-laki, berstatus sosial ekonomi rendah, sering dirundung, memiliki kepuasan hidup rendah, dan memiliki indeks *rasa-memiliki* rendah. Secara bersama-sama, faktor-faktor tersebut meningkatkan kemungkinan siswa membolos sebesar 66%. Sebaliknya, siswa dengan karakteristik siswa SMA, sekolah negeri, perempuan, berstatus sosial ekonomi tinggi, jarang dirundung, memiliki kepuasan hidup tinggi, dan memiliki indeks *rasa-memiliki* tinggi hanya berkemungkinan 6% untuk membolos.

Karakteristik siswa yang memiliki kemungkinan membolos kelas tinggi hampir sama dengan karakteristik siswa yang suka membolos sekolah, kecuali dalam hal indeks sosial ekonomi. Indeks sosial ekonomi berpengaruh terbalik antara perilaku membolos sekolah dan membolos kelas. Siswa berlatar belakang sosial ekonomi tinggi memiliki kemungkinan membolos kelas lebih tinggi dibandingkan dengan siswa berlatar belakang sosial ekonomi rendah. Secara bersama-sama, karakteristik yang meningkatkan kemungkinan siswa membolos kelas adalah siswa laki-laki, berlatar belakang sosial ekonomi mampu, duduk di jenjang SMP, sekolah swasta, sering mengalami perundungan, memiliki kepuasan hidup rendah, dan memiliki indeks *rasa-memiliki* rendah. Kemungkinan membolos siswa dengan karakteristik seperti ini adalah 55%. Siswa dengan karakteristik sebaliknya berkemungkinan membolos kelas 9%.

Faktor perundungan dan indeks *rasa-memiliki* merupakan faktor penting yang mempengaruhi perilaku membolos. Siswa yang mengalami perundungan dan memiliki indeks *rasa-memiliki* rendah berkemungkinan membolos sekolah 33% dan membolos kelas 41%. Sebaliknya, siswa yang tidak mengalami perundungan dan memiliki indeks *rasa-memiliki* tinggi hanya berkemungkinan membolos sekolah 11% dan membolos kelas 16%.

Perundungan, tingkat kepuasan hidup, jenis sekolah, gender, dan jenjang pendidikan merupakan faktor pendorong kemungkinan siswa terlambat ke sekolah. Siswa dengan karakteristik tertentu dalam faktor-faktor ini memiliki kemungkinan sering terlambat tiba di sekolah 77%, sedangkan siswa dengan karakteristik yang bertentangan dengan ini hanya berkemungkinan 34% sering terlambat tiba di sekolah.

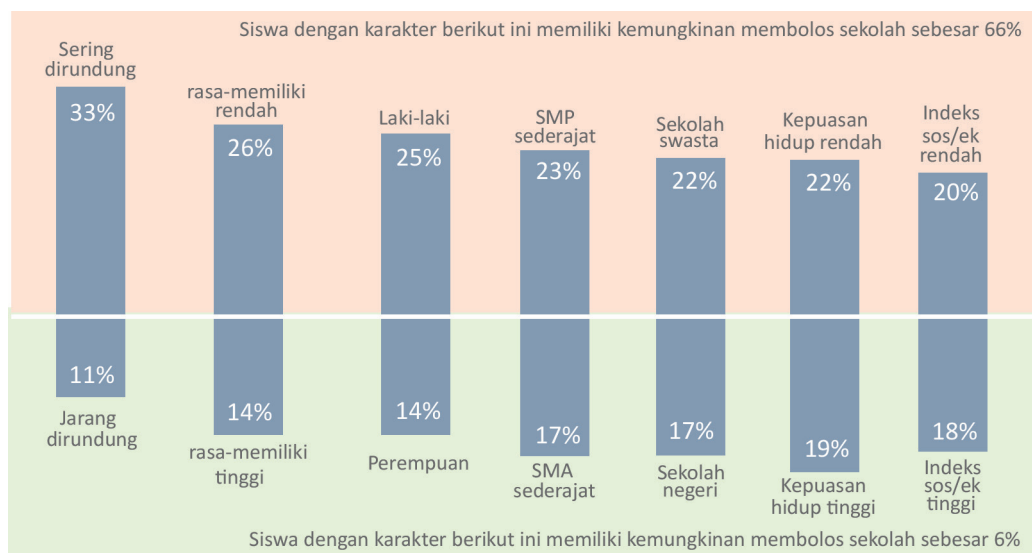
Gambar 5.7 menampilkan hubungan antara faktor-faktor karakteristik siswa dengan perilaku membolos sekolah, membolos kelas, dan terlambat tiba di sekolah. Hubungan tersebut tidak bersifat kausalitas sebab sering kali perilaku membolos dan kebiasaan terlambat merupakan gejala dari isu lain dan berasal dari lingkungan di luar sekolah. Meski demikian, pemangku

kepentingan atau pihak sekolah dapat mempertimbangkan faktor-faktor tersebut dalam meningkatkan kewaspadaan mengenai fenomena siswa membolos atau terlambat.

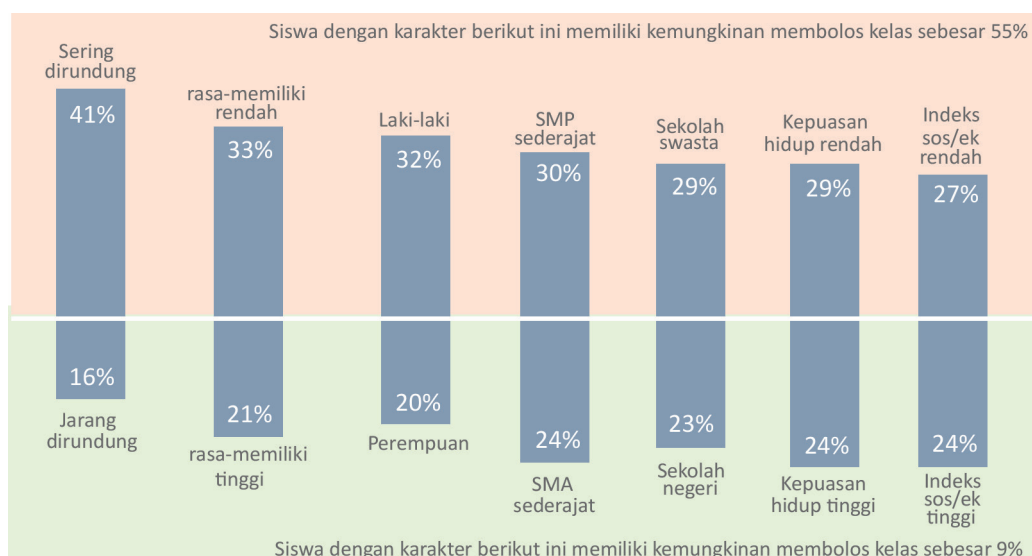
Membolos sekolah, membolos kelas, atau terlambat tiba di sekolah merupakan perilaku yang tampaknya lebih terpusat pada tipe-tipe sekolah tertentu. Ada 15% sekolah di Indonesia yang persentase siswa usia 15 tahun membolos sekolahnya lebih dari 50%. Jumlah siswa usia 15 tahun di 15% sekolah ini setara 6% populasi PISA di Indonesia. Ada 65% populasi PISA di Indonesia yang mengenyam pendidikan di sekolah dengan persentase siswa terlambat lebih dari 50%. Selain itu, terdapat sekitar 8% siswa Indonesia mengenyam pendidikan di sekolah yang memiliki permasalahan ketidakhadiran guru.

Di mayoritas negara peserta PISA 2018, membolos sekolah sehari-hari lebih umum ditemukan di sekolah-sekolah kurang mampu. Tingkat siswa membolos sekolah sehari-hari sama antara sekolah di desa dan di kota. Sementara siswa sekolah negeri berkemungkinan lebih besar membolos sekolah dibandingkan dengan siswa sekolah swasta.

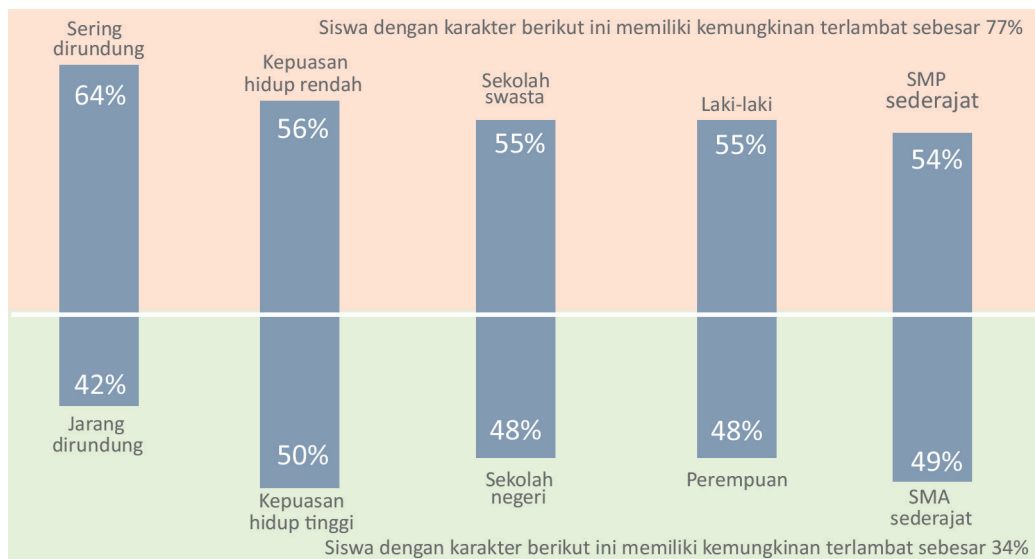
Kemungkinan membolos sekolah



Kemungkinan membolos kelas



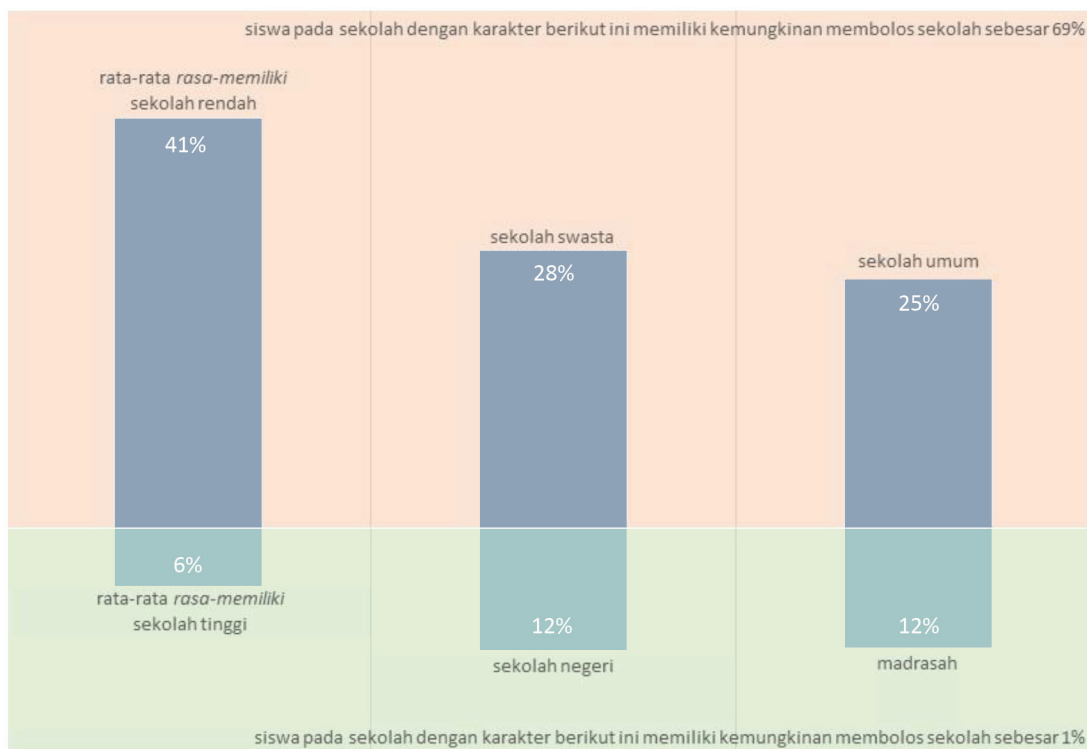
Kemungkinan terlambat sekolah



Gambar 5.7. Karakter siswa Indonesia yang rentan untuk membolos sekolah, membolos kelas, dan terlambat masuk sekolah kelas, dan terlambat masuk sekolah

Di Indonesia, karakter sekolah dengan rata-rata siswa membolos sekolah tinggi ditunjukkan pada gambar 5.8. Sekolah swasta umum yang memiliki siswa dengan *rasa-memiliki* sekolah rendah memiliki kemungkinan membolos 69%. Angka ini jauh lebih tinggi dibandingkan dengan sekolah madrasah negeri yang memiliki siswa dengan *rasa-memiliki* sekolah tinggi, yang tingkat kemungkinan membolosnya hanya 1%. Hal ini karena biasanya sekolah swasta umum adalah sekolah pilihan kedua bagi siswa maupun bagi wali siswa setelah tidak dapat tempat di sekolah negeri

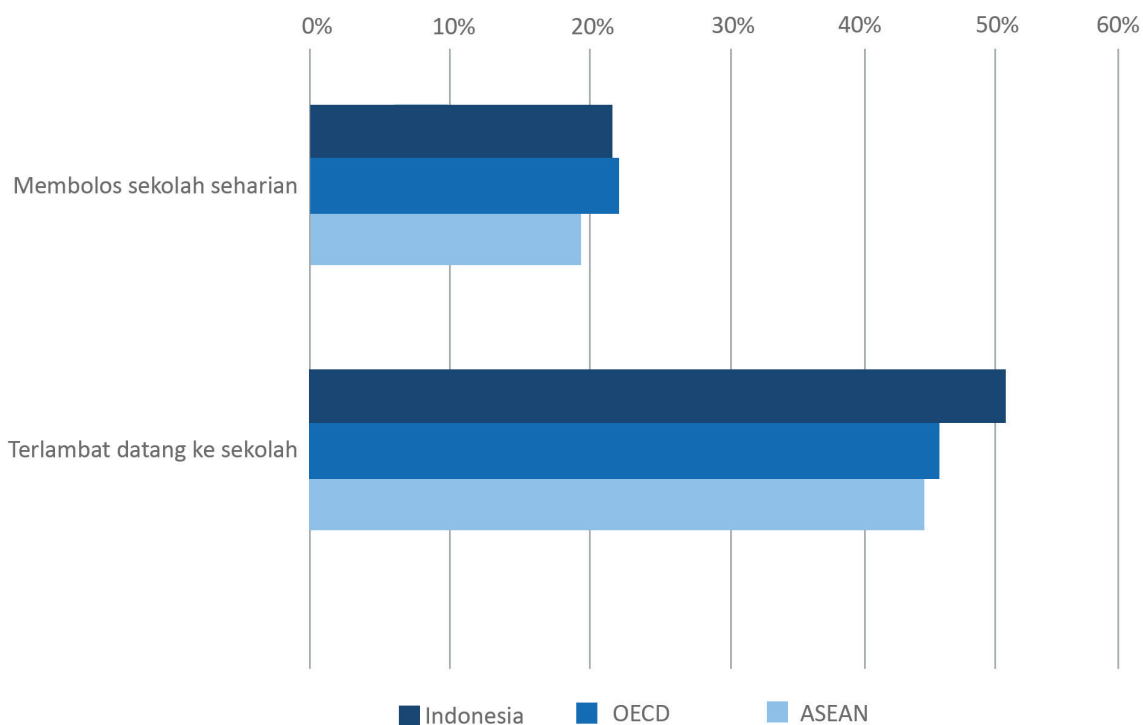
Sekolah dengan rata-rata indeks *rasa-memiliki* rendah siswa-siswanya lebih cenderung membolos kelas, sebesar 27%. Dalam hal ketidakhadiran guru, sekolah swasta memiliki kemungkinan lebih besar, 16%, dibandingkan di sekolah negeri yang hanya 3%.



Gambar 5.8. Karakteristik demografi sekolah dengan tingkat membolos sekolah pada siswa tinggi

5.2.3. Perbandingan ketidakhadiran, membolos, dan keterlambatan siswa secara internasional

Berdasarkan laporan PISA internasional, perbandingan antara tingkat membolos dan keterlambatan siswa di Indonesia dengan rata-rata negara ASEAN dan OECD tidak jauh berbeda. Gambar 2.9 menunjukkan bahwa 21% di negara-negara OECD pernah melewati kelas sekurang-kurangnya sekali dalam dua minggu sebelum pelaksanaan PISA. Pada masa yang sama, 19% siswa di kawasan ASEAN menyatakan pernah melewati kelas sekurang-kurangnya sekali dan 20% menjawab pernah membolos seharian sekurang-kurangnya sekali. Dalam hal keterlambatan sekolah, 48% siswa di negara-negara OECD dan 47% siswa di negara-negara ASEAN menyatakan setidaknya pernah terlambat datang ke sekolah setidaknya sekali dalam dua minggu terakhir.



Sumber: Table III.3.Skipschool dan Table III.3. Arrivelate Laporan PISA 2018
 Gambar 5.9. Perbandingan ketidakhadiran siswa Indonesia secara internasional

5.3. Pengajaran berkualitas di ruang kelas

Guru merupakan sumber daya paling penting di sekolah dan ujung tombak pendidikan siswa. Hampir tidak ada campur tangan apa pun yang dapat meningkatkan prestasi belajar siswa tanpa peran guru dalam menerapkannya di ruang kelas (Darling-Hammond et al., 2017). Tercapai atau tidaknya tujuan pendidikan bergantung pada bagaimana siswa dan guru berinteraksi di ruang kelas. Peningkatan efektivitas, efisiensi, dan pemerataan pendidikan sangat bergantung pada pemastian bahwa orang-orang kompeten yang berkeinginan menjadi guru; dan bahwa pengajaran mereka berkualitas tinggi; dan bahwa pengajaran yang berkualitas tinggi itu memberikan manfaat bagi semua siswa. Ada pengakuan luas bahwa kualitas pengajaran merupakan faktor pendorong paling penting bagi keberhasilan siswa. Namun, kualitas pengajaran juga merupakan fondasi keberhasilan yang paling sulit didefinisikan dan diukur. Banyak aspek kualitas guru yang memang sangat sulit diamati. Para peneliti sepakat bahwa tidak ada yang dapat disebut sebagai satu-satunya cara mengajar terbaik (OECD, 2009).

PISA 2018 memilih berfokus pada sebagian penanda yang paling kentara dari pengajaran efektif daripada determinan-determinan tak langsungnya. Pengukuran PISA 2018 mengenai kualitas pengajaran secara khusus berfokus pada aspek-aspek yang mudah diamati oleh siswa, apapun tingkat keterampilan mereka. Walaupun demikian, perlu diperhatikan bahwa hasil dari subbagian ini sepenuhnya berasal dari pengamatan subjektif siswa sebagai penerima layanan pendidikan dan besar kemungkinan penilaian subjektif tersebut dipengaruhi oleh tingkat pemahaman mereka akan pertanyaan-pertanyaan pada kuesioner PISA 2018.

Hampir semua model pengajaran efektif kontemporer (Anderson, 2004; Klieme, Pauli & Reusser, 2009; Coe et al., 2014) menyoroti pentingnya pengajaran terstruktur yang berorientasi pada tujuan dan memandang pengajaran sebagai komunikasi antarpribadi. Pengajaran terstruktur dan berorientasi pada tujuan merujuk pada fakta bahwa saat memberi pelajaran, guru menyadari, memahami, dan secara aktif mengarahkan dirinya kepada tujuan yang berhubungan langsung maupun tidak langsung dengan proses belajar siswa, serta mampu menerangkan dengan jelas dan menjaga ketertiban saat mengajar di kelas besar. Pentingnya komunikasi antarpribadi menunjukkan bahwa pengajaran berkualitas dicirikan oleh adanya iklim belajar yang saling mendukung. Oleh karena itu, pengukuran PISA 2018 terkait pengajaran berkualitas menitikberatkan dukungan guru, iklim kedisiplinan ruang kelas, dan struktur yang dapat dicapai oleh guru-guru bahasa Indonesia (kotak 5.2).

Kotak 5.2. Pengukuran PISA 2018 tentang pengajaran berkualitas yang digunakan dalam laporan ini

Pengukuran PISA 2018 tentang pengajaran berkualitas yang digunakan dalam bab ini berdasarkan pada jawaban siswa atas pertanyaan-pertanyaan kuesioner siswa berikut ini.

Dukungan guru

Siswa diminta membayangkan guru-guru bahasa Indonesia mereka dan menjawab seberapa sering pertanyaan-pertanyaan tersebut terjadi di dalam proses belajar mengajar. Kategori jawaban siswa mengekspresikan kekerapan kejadian dari kategori “di setiap pelajaran”, “di hampir setiap pelajaran”, “di beberapa pelajaran”, dan “tidak pernah atau sangat jarang”. Berikut ini adalah pertanyaan yang diajukan kepada siswa mengenai seberapa sering guru memberi dukungan kepada siswanya:

- Guru menunjukkan minat pada setiap pembelajaran siswa.
- Guru memberikan bantuan saat siswa membutuhkan.
- Guru membantu siswa dalam memahami pelajaran.
- Guru terus mengajar hingga siswa paham.

Jawaban siswa atas pernyataan-pernyataan ini diringkas dalam indeks dukungan guru (TEACHSUP). Nilai -2,7 pada indeks mengindikasikan siswa merasa guru tidak pernah atau sangat jarang melakukan aktivitas pada pertanyaan kuesioner dan nilai 1,31 mengindikasikan siswa merasa guru melakukan aktivitas pada pertanyaan di setiap pelajaran.

Dukungan kepercayaan diri siswa

Siswa juga diminta menjawab persetujuan mereka terhadap pernyataan-pernyataan berikut, yang mengindikasikan dukungan guru bahasa Indonesia terhadap kepercayaan diri siswa untuk belajar bahasa Indonesia:

- Guru membuatku percaya diri dengan kemampuanku untuk menguasai pelajaran ini.
- Guru menyimak pendapatku tentang bagaimana melakukan sesuatu.
- Aku merasa guruku memahamiku.

Kategori jawaban siswa adalah sangat tidak setuju, tidak setuju, setuju, dan sangat setuju. OECD tidak menyediakan indeks mengenai dukungan guru terhadap kepercayaan diri siswa. Oleh karena itu, untuk kelompok pertanyaan ini dibuat nilai faktor yang berfungsi hampir sama dengan indeks OECD. Nilai faktor³ untuk dukungan guru terhadap kepercayaan diri siswa berkisar dari -3,34 hingga 1,55. Nilai -3,34 mengindikasikan siswa sangat tidak setuju dengan semua pertanyaan pada kuesioner. Nilai 1,55 mengindikasikan siswa sangat setuju untuk semua pertanyaan kuesioner.

Iklim kedisiplinan kelas

Untuk mengukur iklim kedisiplinan kelas, siswa diminta menunjukkan seberapa sering hal-hal berikut ini terjadi di ruang kelas selama pelajaran bahasa Indonesia:

- Para siswa tidak mendengarkan apa yang diajarkan guru.
- Siswa berisik dan gaduh.
- Guru harus menunggu lama sampai para siswa tenang.
- Para siswa tidak dapat belajar dengan baik.
- Para siswa tidak segera belajar meskipun pelajaran telah dimulai.

Para siswa diminta menjawab pertanyaan-pertanyaan tersebut dalam empat kategori jawaban: di setiap pelajaran, di hampir setiap pelajaran, di beberapa pelajaran, tidak pernah atau sangat jarang. Jawaban siswa atas pernyataan-pernyataan tersebut diringkaskan dalam sebuah indeks iklim kedisiplinan (DISCLIMA). Nilai -2,7 pada indeks mengindikasikan siswa menyatakan semua pertanyaan pada kuesioner terjadi di setiap pelajaran. Nilai 2 merupakan indikasi siswa menyatakan semua pertanyaan pada kuesioner tidak pernah atau sangat jarang terjadi selama pelajaran. Skala ini disesuaikan dengan skala yang sama pada PISA 2015 dengan nilai 0 sama dengan rata-rata negara-negara OECD. Rata-rata indeks iklim kedisiplinan untuk Indonesia adalah 0,2.

Indeks pengajaran

Untuk mengukur kejelasan dan struktur pengajaran, siswa diminta menjawab seberapa sering hal-hal berikut ini terjadi di dalam pelajaran Bahasa Indonesia:

- Guru menetapkan tujuan pembelajaran kami dengan jelas.
- Guru bertanya untuk mengetahui apakah kami telah memahami apa yang diajarkan.

³ Nilai faktor adalah jumlah skor dari *item-item* setelah dibobot dengan *factor loading*-nya.

- Di awal pelajaran, guru menyampaikan ringkasan singkat dari pelajaran sebelumnya.
- Guru memberi tahu kami apa yang harus kami pelajari.

Siswa menjawab pertanyaan tersebut dengan empat kategori pilihan jawaban: “di setiap pelajaran”, “hampir setiap pelajaran”, “beberapa pelajaran”, dan “tidak pernah atau sangat jarang”. Jawaban tersebut mengekspresikan kekerapan pertanyaan-pertanyaan tersebut dilakukan oleh guru Bahasa Indonesia.

Jawaban siswa diringkas dalam indeks pengajaran (DIRINS). Nilai -2,9 mengindikasikan siswa merasa guru tidak pernah melakukan aktivitas-aktivitas di dalam pertanyaan. Nilai 1,8 mengindikasikan siswa merasa di setiap pelajaran guru melakukan aktivitas-aktivitas di dalam pertanyaan.

Umpan balik guru

Siswa juga diminta menjawab seberapa seringkah guru berperilaku sebagai berikut:

- Guru memberikan tanggapan tentang kekuatanku pada pelajaran ini.
- Guru memberitahuku bagian mana saja yang harus aku tingkatkan dalam pelajaran ini.
- Guru memberitahuku cara untuk meningkatkan pemahamanku dalam pelajaran ini.

Jawaban siswa dikategorikan dalam empat pilihan jawaban: “tidak pernah atau hampir tidak pernah”, “di beberapa pelajaran”, “di banyak pelajaran”, dan “di hampir atau setiap pelajaran”. Jawaban siswa diringkas dalam indeks umpan balik (PERFEED) yang dirasakan siswa dalam pelajaran bahasa Indonesia. Nilai -1,6 mengindikasikan siswa menjawab guru tidak pernah atau hampir tidak pernah memberikan umpan balik, sedangkan nilai 2 mengindikasikan siswa menjawab di hampir setiap pelajaran guru memberikan umpan balik sebagaimana ditanyakan pada kuesioner.

Pengajaran adaptif

Untuk mengukur apakah pengajaran Bahasa Indonesia bersifat adaptif, siswa diminta menjawab seberapa sering mereka mendapati perilaku guru sebagai berikut:

- Guru menyesuaikan pelajaran dengan kebutuhan dan pengetahuan siswa di kelas.
- Guru memberi bantuan secara pribadi kepada siswa yang mengalami kesulitan dalam memahami topik pelajaran atau tugas yang diberikan.
- Guru mengubah struktur pelajaran pada suatu topik yang sulit dipahami oleh mayoritas siswa.

Jawaban siswa dikategorikan dalam empat pilihan jawaban dari “tidak pernah atau hampir tidak pernah”, “di beberapa pelajaran”, “di banyak pelajaran”, dan “di

hampir setiap pelajaran atau setiap pelajaran”. Jawaban siswa tersebut diringkas dalam sebuah indeks pengajaran adaptif (ADAPTIVITY) dalam pelajaran bahasa Indonesia. Nilai -2,3 pada indeks pengajaran adaptif mengindikasikan siswa menyatakan guru tidak pernah atau hampir tidak pernah melakukan aktivitas sebagaimana ditanyakan di kuesioner. Nilai 2 mengindikasikan siswa menyatakan guru di hampir setiap pelajaran melakukan aktivitas sebagaimana ditanyakan di kuesioner.

5.3.1. Penelitian mengenai dampak pengajaran yang berkualitas

Efektivitas guru dalam memastikan siswa memperhatikan dan belajar selama pelajaran berlangsung sangat bergantung pada kemampuan mereka menangani perilaku siswa dan menjaga proses pengajaran berfokus pada belajar setiap siswa. Sebagai contoh, data PISA 2015 menunjukkan bahwa di mayoritas negara dan ekonomi, siswa yang menjawab ada iklim kedisiplinan yang lebih baik dalam pelajaran sains mendapatkan nilai lebih baik dalam sains. Dalam hal ini status sosial ekonomi siswa dan sekolah masuk dalam perhitungan (OECD, 2016b). Bila disiplin kelas kurang dan guru kurang memiliki keterampilan dalam mengatur kelas, siswa akan melewatkan kesempatan belajar yang mereka butuhkan. Contohnya, dalam satu jam pelajaran, hanya sebagian kecil waktu yang benar-benar digunakan untuk belajar. Setelah beberapa tahun ajaran, selisih waktu ini akan menciptakan kesenjangan mendasar di antara siswa.

Lingkungan kelas yang tidak kondusif untuk belajar secara khusus merugikan siswa-siswa kurang mampu yang tidak memiliki sumber daya keluarga dan masyarakat untuk mengisi kekurangan dalam lingkungan kelas di sekolah. Untuk memutuskan rantai kerugian bagi siswa dan prestasi siswa yang rendah, sekolah-sekolah harus memastikan bahwa kondisi-kondisi yang memungkinkan dicapainya proses belajar yang baik harus terpenuhi, khususnya di sekolah-sekolah yang harus menampung siswa dengan level kekurangmampuan yang tinggi.

Selain penting untuk belajar siswa, iklim kedisiplinan yang baik dan hubungan siswa-guru yang saling mendukung juga memiliki keterkaitan erat dengan hasil positif lainnya, seperti kesejahteraan siswa dan guru. Contohnya, kepuasan kerja guru lebih tinggi di sekolah-sekolah yang rata-rata siswanya menjawab ada iklim kedisiplinan lebih baik, sekalipun dengan memperhitungkan nilai hasil tes dan status sosial ekonomi siswa (Mostafa & Pál, 2018). Rasa betah siswa di sekolah memiliki kaitan positif, baik dengan persepsi siswa mengenai hubungan guru-siswa yang saling mendukung maupun dengan iklim kedisiplinan rata-rata di dalam kelas menurut jawaban siswa dari sekolah terkait (OECD, 2017). Keterkaitan ini sejalan dengan temuan sejumlah riset yang menunjukkan bahwa kualitas hubungan guru-siswa dapat memengaruhi keterikatan siswa terhadap sekolah serta perkembangan sosial dan emosional

mereka (Anderman, 2003; Battistich et al., 1997; Chiu et al., 2016; Ma, 2003); dan bahwa guru yang dapat menjaga disiplin kelas dengan baik turut memberikan pengaruh terhadap prestasi akademik siswa maupun rasa betah siswa di sekolah (Arum & Velez, 2012; Chiu et al., 2016; OECD, 2003). Para guru dan pegawai sekolah dapat memajukan perkembangan sosial dan emosional yang sehat bagi siswa dengan menciptakan lingkungan belajar yang peduli dan penuh hormat (Battistich et al., 1997).

Riset juga menunjukkan bahwa para siswa, termasuk mereka yang memiliki profil berisiko, memperlihatkan sikap lebih positif dan motivasi akademik lebih tinggi bila guru memedulikan mereka, memberikan bantuan saat mereka membutuhkan, dan membiarkan mereka mengeluarkan pendapat serta membuat keputusan atas diri mereka sendiri (Pitzer & Skinner, 2017; Ricard & Pelletier, 2016).

5.3.2. Kualitas pengajaran dalam pelajaran bahasa Indonesia

Banyak praktik pengajaran efektif yang sulit diamati dan dinilai oleh siswa. Para peneliti setuju bahwa tidak ada satu cara mengajar terbaik yang dirumuskan dengan baik (OECD, 2009). Meski demikian, aspek-aspek pokok pengajaran langsung; pengajaran yang dilakukan dengan pemantauan dan pendampingan, kecepatan menjelaskan pelajaran yang memadai; pengelolaan ruang kelas yang baik; kejelasan saat menerangkan; pelajaran yang terstruktur dengan baik dan informatif; dan pemberian tanggapan yang mendorong semangat secara umum memiliki dampak positif terhadap prestasi siswa dan membentuk aspek-aspek pengajaran efektif yang paling nyata (OECD, 2009). Dalam PISA 2018, siswa diminta menjawab sampai sejauh manakah aspek-aspek ini tampak dalam pelajaran bahasa Indonesia.

Pengajaran yang berorientasi pada tujuan mengharuskan guru menciptakan lingkungan kelas yang kondusif untuk belajar. Hal ini berarti kelas harus dijauhkan dari suasana berisik dan gaduh, dan siswa harus dipastikan dapat mendengarkan apa yang diucapkan guru dan dapat berkonsentrasi dalam mempelajari tugas-tugas. Belajar yang berbobot dan nyata hanya mungkin terjadi dalam lingkungan seperti di atas (Ma & Willms, 2004). Selain itu, para siswa membutuhkan dukungan dari para pegawai sekolah, khususnya guru; apakah guru memberikan yang terbaik kepada siswa di dalam kesempatan belajar yang tersedia (Klem & Connell, 2004).

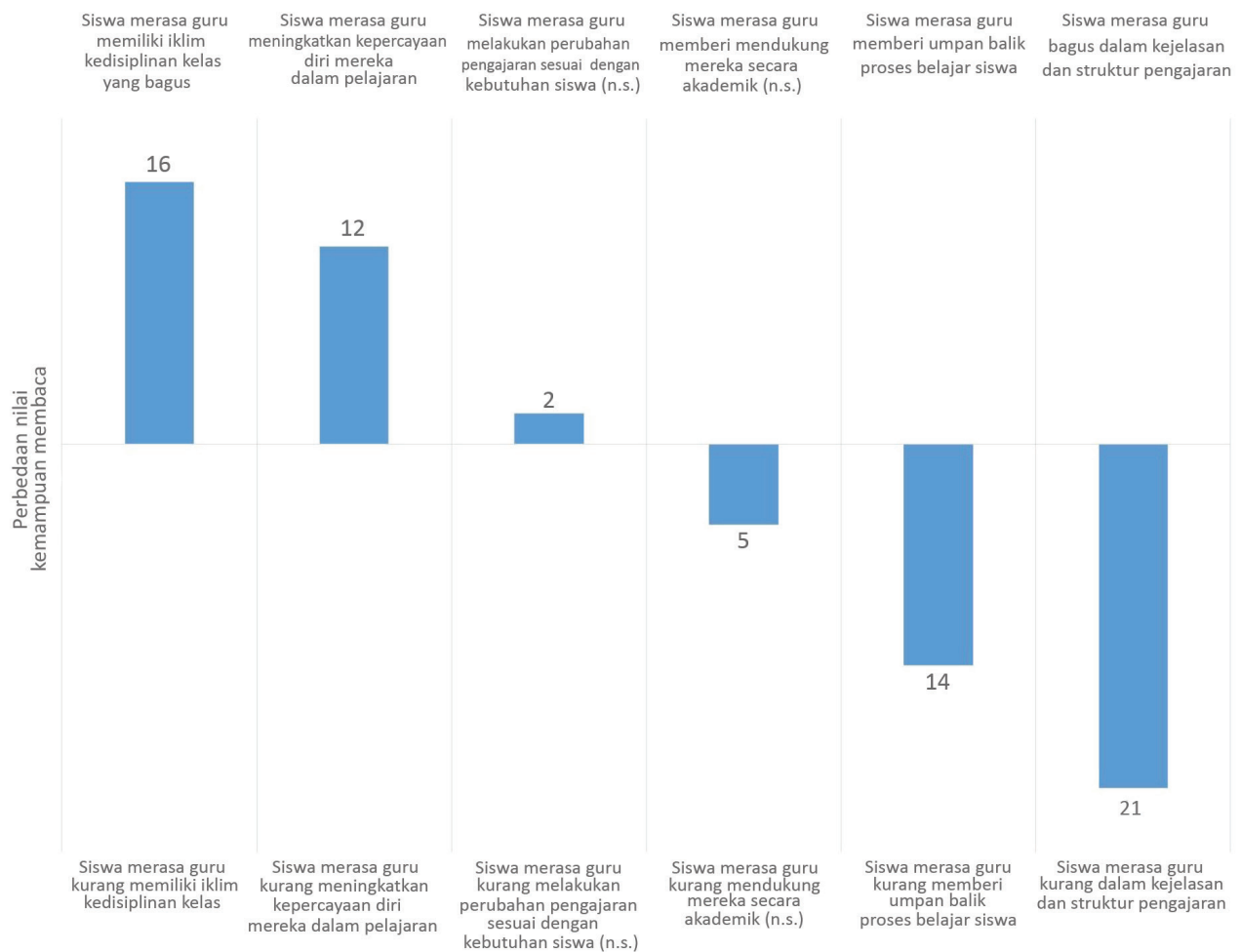
Lebih dari separuh siswa usia 15 tahun di Indonesia memiliki pandangan positif terhadap guru-guru mereka. Sebanyak 67% siswa Indonesia merasa di hampir setiap pelajaran Bahasa Indonesia guru berperilaku mendukung pembelajaran mereka, dan sebanyak 77% siswa Indonesia setuju bahwa guru bahasa Indonesia membuat mereka percaya diri untuk menguasai materi pelajaran, menyimak pendapat mereka mengenai materi pelajaran, dan memahami mereka. Selain itu, siswa Indonesia memiliki persepsi yang bagus mengenai kedisiplinan kelas dan pengajaran yang terstruktur. Sekitar 59% siswa Indonesia menyatakan rendahnya kedisiplinan hanya terjadi beberapa kali atau bahkan tidak pernah terjadi dalam

kelas pelajaran bahasa Indonesia; 78% siswa Indonesia merasa guru bahasa Indonesia mereka menunjukkan kejelasan dan struktur pengajaran yang baik hampir di setiap pelajaran.

Sebaliknya, siswa Indonesia memiliki persepsi yang cenderung negatif terhadap bagaimana guru menanggapi hasil pembelajaran mereka dan bagaimana guru mengadaptasi pengajaran berdasarkan kebutuhan siswa. Sebanyak 68% siswa Indonesia merasa bahwa guru mereka kurang memberi tanggapan terhadap proses belajar mereka di banyak pelajaran atau hampir setiap pelajaran; 60% siswa Indonesia menyatakan bahwa guru bahasa Indonesia mereka tidak pernah atau hanya di beberapa pelajaran memberikan bantuan secara langsung kepada siswa yang kesulitan memahami materi atau melakukan pengubahan materi pelajaran sesuai dengan kebutuhan siswa.

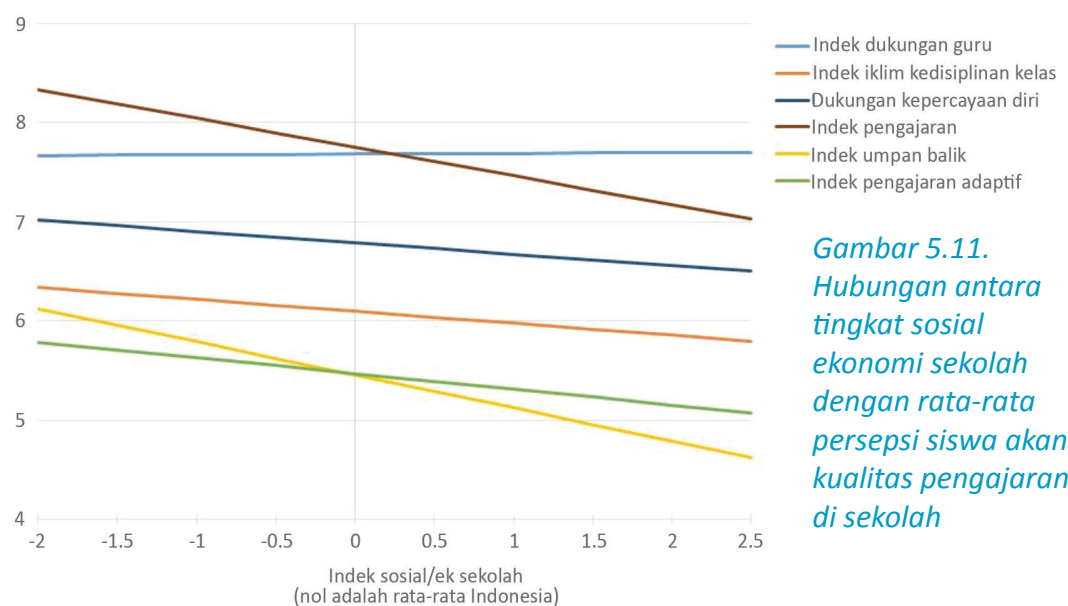
Gambar 5.10 menunjukkan perbedaan kemampuan membaca berdasarkan persepsi siswa terhadap kualitas pembelajaran bahasa Indonesia. Siswa yang merasa guru memiliki iklim kedisiplinan yang bagus memiliki kemampuan membaca 16 poin lebih tinggi dibandingkan dengan siswa yang merasa guru kurang memiliki iklim kedisiplinan kelas. Siswa yang merasa guru mereka meningkatkan kepercayaan diri dalam pelajaran memiliki kemampuan membaca 12 poin lebih tinggi dibandingkan dengan siswa yang merasa sebaliknya. Yang menarik, siswa yang merasa guru mereka memiliki kejelasan dan struktur pengajaran yang bagus justru memiliki kemampuan membaca yang lebih rendah 21 poin dibandingkan dengan siswa yang merasa sebaliknya. Demikian pula siswa yang merasa guru memberi umpan balik memiliki kemampuan yang lebih rendah 14 poin dibandingkan dengan siswa yang merasa sebaliknya.

Tidak ada perbedaan kemampuan membaca antara siswa yang merasa mendapatkan dukungan akademik dari guru dengan siswa yang tidak merasa demikian. Perbedaan kemampuan membaca juga tidak terjadi di antara siswa yang merasa guru melakukan perubahan pengajaran sesuai dengan kebutuhan anak didik dengan siswa yang tidak merasa demikian.



Gambar 5.10. Perbedaan kemampuan membaca berdasarkan persepsi siswa terhadap kualitas pembelajaran bahasa Indonesia

Selanjutnya akan dilihat bagaimana kualitas pengajaran pada tingkatan sekolah. Gambar 5.11 menunjukkan hubungan antara indeks sosial ekonomi sekolah dengan kualitas pengajaran sekolah, persepsi siswa mengenai pengajaran berkualitas berdasarkan karakteristik sekolah, dan korelasi persepsi pengajaran berkualitas dengan karakteristik sekolah.



Gambar 5.11. Hubungan antara tingkat sosial ekonomi sekolah dengan rata-rata persepsi siswa akan kualitas pengajaran di sekolah

5.3.3. Bagaimana perbandingan iklim kedisiplinan ruang kelas secara internasional

Perbedaan jawaban siswa mengenai iklim kedisiplinan di berbagai konteks dan negara memperlihatkan ketidakpastian yang cukup besar, misalnya, apa yang dianggap sebagai “berisik” di satu konteks mungkin dirasa normal di dalam konteks lainnya. Namun, PISA maupun survei-survei internasional lain menemukan bahwa jumlah waktu belajar yang hilang akibat perilaku siswa yang kurang disiplin dan manajemen kelas oleh guru yang kurang baik berbeda-beda secara signifikan di berbagai negara, terutama di negara-negara Amerika Latin yang kisaran perbedaannya sangat besar (Moriconi & Bélanger, 2015). Dalam penilaian PISA, nilai tertinggi pada indeks iklim kedisiplinan –ditandai oleh tidak ada atau nyaris tidak adanya gangguan terhadap pengajaran di ruang kelas– ditemukan di Jepang dan Korea.

5.4. Lingkungan belajar yang lebih luas: keluarga

Bagi anak-anak, beberapa hubungan dalam kehidupan mereka memiliki arti penting dan terasa abadi seperti hubungan mereka dengan orang tua atau orang dewasa yang mengasuhnya. Sifat dan jangkauan dukungan keluarga dan masyarakat di berbagai negara-berbeda-beda; namun keluarga –baik keluarga kecil, keluarga inti, maupun keluarga besar– selalu menjadi unit sosial pertama tempat anak-anak belajar dan berkembang. Selain itu, meski pengasuhan anak yang baik bisa berbeda-beda wujudnya dan dibentuk oleh beragam pengaruh sosial dan budaya, namun di dalamnya pasti ada pemberian dukungan, perhatian, kasih sayang, bimbingan, dan perlindungan bagi anak yang menentukan kondisi-kondisi bagi perkembangan fisik, mental, dan sosial yang sehat.

Kuesioner PISA 2018 meminta para kepala sekolah untuk menjawab mengenai berapa banyak orang tua yang turut berpartisipasi dalam kegiatan-kegiatan yang berhubungan dengan sekolah seperti membahas kemajuan anak atau berpartisipasi dalam organisasi sekolah (wakil orang tua atau komite sekolah). Kotak 5.3 merinci pengukuran dukungan keluarga dan masyarakat yang digunakan di dalam laporan ini.

Kotak 5.3. Pengukuran partisipasi orang tua dalam kegiatan sekolah yang digunakan dalam laporan ini

PISA meminta para kepala sekolah untuk menjawab berapa proporsi dalam persentase, orang tua siswa yang berpartisipasi dalam kegiatan-kegiatan yang berhubungan dengan sekolah berikut ini:

- Pembahasan kemajuan anak mereka dengan guru atas inisiatif orang tua.
- Pembahasan kemajuan anak mereka atas prakarsa salah satu guru anak mereka.

- Berpartisipasi dalam organisasi sekolah, misalnya wakil orang tua atau komite sekolah.
- Menjadi relawan untuk aktivitas fisik atau ekstra kurikuler, misalnya pemeliharaan gedung, peralatan meja dan kursi, pemeliharaan kebun, drama sekolah, olah raga, kunjungan lapangan.

Keempat pertanyaan tersebut digabungkan ke dalam sebuah indeks partisipasi orang tua dalam kegiatan sekolah. Nilai nol pada indeks artinya kepala sekolah memilih “nol persen” untuk keempat pertanyaan, dan nilai 100 artinya kepala sekolah memilih “100 persen” untuk keempat pertanyaan.

5.4.1. Penelitian mengenai dampak dukungan keluarga dan masyarakat

Literatur menyatakan adanya hubungan positif antara beragam kegiatan orang tua di rumah dan di sekolah terkait pendidikan anak dengan prestasi pendidikan anak. Hubungan positif ini selalu ada dalam berbagai disiplin, kelompok etnis berbeda-beda, gender, dan berbagai masa (Bogensneider, 1997; Catsambis, 2001; Fan & Williams, 2010; Kaplan Toren & Seginer, 2015; Keith et al., 1998; Shumow & Lomax, 2002). Bentuk keterlibatan orang tua yang paling efektif adalah peran orang tua sesuai usia anak. Setelah anak beranjak remaja, biasanya peran tersebut tidak melibatkan bantuan atau perintah langsung, melainkan lebih bergantung pada keteladanan perilaku positif, seperti pantang menyerah saat menghadapi kesulitan, dan perhatian yang secara khusus ditunjukkan melalui obrolan terkait minat orang tua terhadap belajar anak.

Data PISA 2015 juga menunjukkan bahwa kegiatan orang tua yang secara umum menunjukkan karakteristik lingkungan keluarga yang peduli dan secara khusus “menghabiskan waktu untuk sekadar mengobrol” dan “makan bersama” dengan anak memiliki keterkaitan positif dengan prestasi akademik dan berbagai area lain dalam kehidupan anak, seperti kepuasan atas hidup mereka (OECD, 2017).

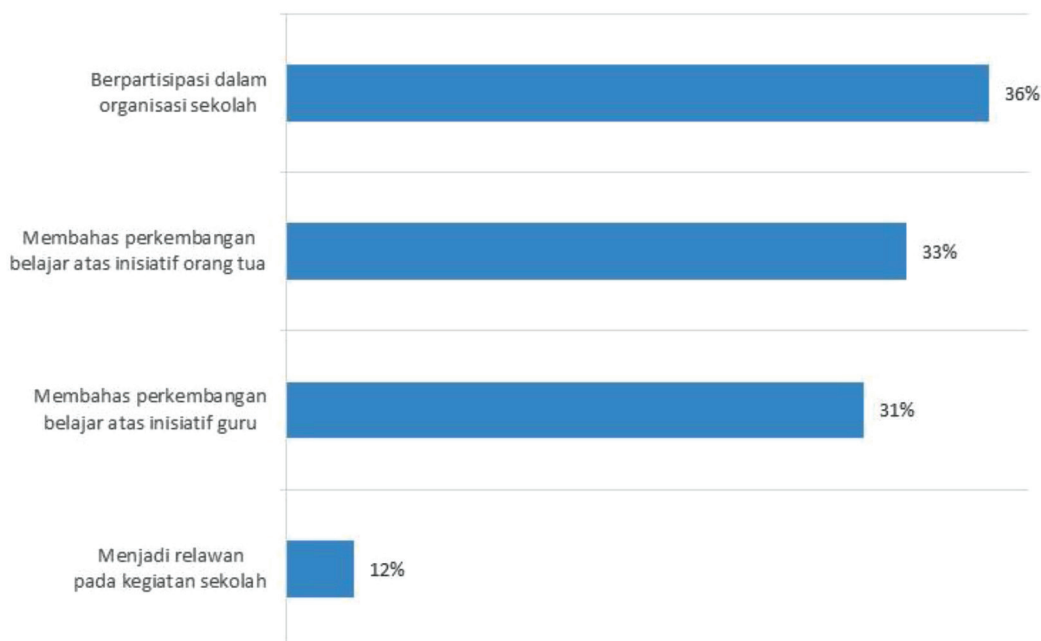
Keterlibatan orang tua memberikan dukungan tambahan kepada belajar anak dapat mengantarkan tanggung jawab lebih besar kepada sistem pendidikan. Dalam praktiknya, sejauh mana keterlibatan orang tua memberikan hasil positif masih diperdebatkan (Banerjee et al., 2010). Dalam beberapa kasus, inisiatif akuntabilitas yang meningkatkan keterlibatan orang tua di sekolah tampak menjadi pengarah dampak sumber daya sekolah. Misalnya keberadaan orang tua di dalam dewan sekolah dapat memastikan sumber daya sekolah lebih dipergunakan untuk kepentingan anak-anak daripada untuk kepentingan pegawai sekolah (Duflo, Dupas & Kremer, 2015). Namun, di banyak kasus, inisiatif pemantauan oleh anggota masyarakat yang meningkatkan informasi mengenai kualitas layanan yang diberikan oleh

sekolah, sepertimis. ketidakhadiran guru, tidak menghasilkan perbaikan yang berarti (Glewwe & Muralidharan, 2016) .

5.4.2. Keterlibatan orang tua di sekolah

Rata-rata tingkat partisipasi orang tua siswa dalam kegiatan sekolah di Indonesia adalah 49%. Sekitar 37% kepala sekolah menyatakan lebih dari separuh orang tua wali berpartisipasi dalam kegiatan siswa. Sekitar 1 dari 3 siswa usia 15 tahun di Indonesia menuntut ilmu di sekolah dengan angka parsitipasi orang tua siswa lebih dari 50%. Kepala sekolah juga menginformasikan, rata-rata 41% orang tua siswa di Indonesia berinisiatif membahas kemajuan pendidikan anaknya dengan guru. Satu dari 3 siswa berusia 15 tahun belajar di 40% sekolah, yang kepala sekolahnya melaporkan mayoritas orang tua membahas kemajuan anak dengan guru atas inisiatif mereka sendiri.

Gambar 5.12 menunjukkan persentase siswa di sekolah yang memiliki persentase keterlibatan dukungan orang tua lebih dari 50%. Lebih dari 30% siswa usia 15 tahun di Indonesia bersekolah di sekolah dengan dukungan tinggi orang tua. Dukungan tinggi orang tua tersebut berupa salah satu dari tiga bentuk partisipasi, yaitu terlibat dalam organisasi sekolah; membahas perkembangan belajar atas inisiatif orang tua; membahas perkembangan belajar atas inisiatif guru; atau menjadi relawan pada kegiatan sekolah. Sebanyak 20% siswa bersekolah di sekolah yang keterlibatan orang tuanya tinggi dalam tiga bentuk partisipasi. Hanya 12% siswa Indonesia yang bersekolah di sekolah dengan tingkat partisipasi orang tua sebagai relawan kegiatan sekolah di atas 50%.

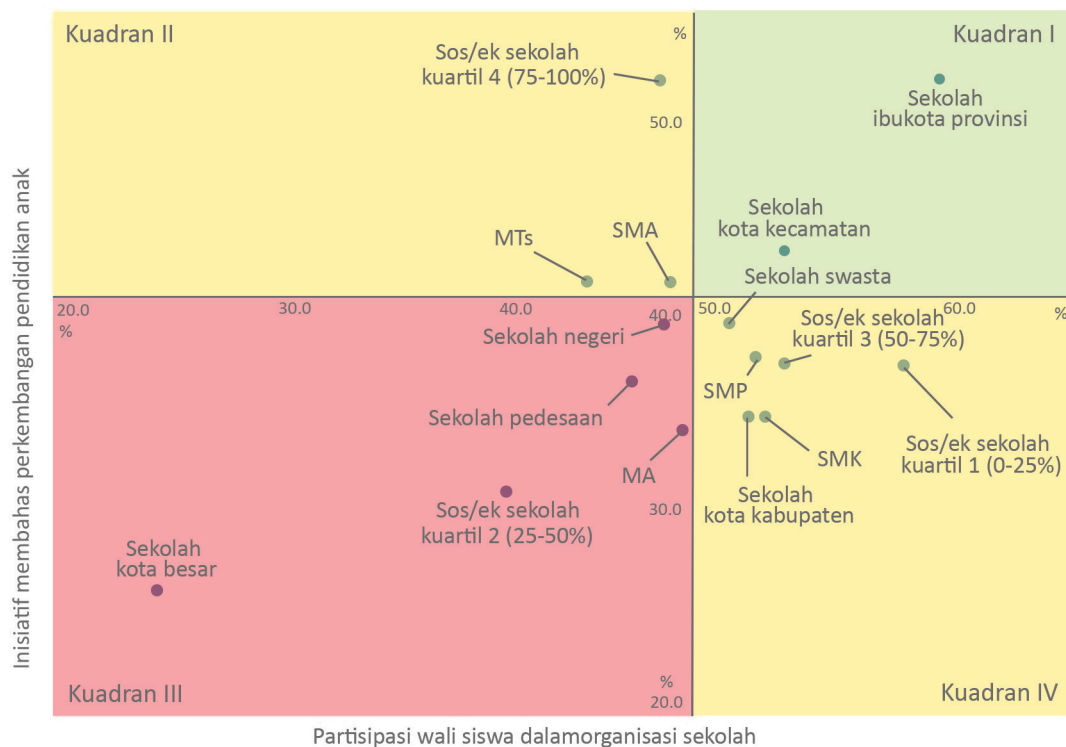


Gambar 5.12. Persentase siswa di sekolah dengan dukungan orang tua lebih dari 50%

Gambar 5.13 menunjukkan peran serta orang tua dalam perkembangan pendidikan di Indonesia berdasarkan karakteristik sekolah. Tampak bahwa sekolah-sekolah di kota besar dan desa, sekolah negeri, serta sekolah dengan siswa bersosial ekonomi berada di kategori 25–50% terendah memiliki partisipasi wali siswa rendah dan insiatif orang tua yang rendah pula untuk menanyakan perkembangan belajar anaknya kepada guru. Sekolah-sekolah di ibu kota provinsi memiliki persentase tinggi dalam partisipasi wali siswa dalam organisasi sekolah dan insiatif orang tua dalam memantau perkembangan belajar anaknya.

Jarak poin partisipasi wali siswa dan inisiatif orang tua di sekolah negeri dan sekolah swasta relatif dekat menunjukkan tidak adanya perbedaan signifikan antara dua kelompok karakteristik sekolah. Demikian pula tidak terdapat perbedaan signifikan antara sekolah berdasarkan jenjang pendidikan. Perbedaan signifikan terjadi antara sekolah berdasarkan lokasinya. Perbedaan tingkat partisipasi wali siswa antara sekolah di desa, kota kecamatan, kota kabupaten, ibu kota provinsi, dan kota besar memiliki nilai $F(4,294)=2,5$ ($p<0,05$). Demikian dalam hal inisiatif orang tua, nilai $F(4,300)=2,5$ ($p<0,05$).

Selain itu terdapat perbedaan signifikan terkait dengan partisipasi orang tua dalam organisasi sekolah dan inisiatif orang tua memantau perkembangan belajar anaknya, dengan nilai $F(3,294)=3,6$ ($p<0,05$) untuk partisipasi orang tua dalam organisasi sekolah dan nilai $F=7,9$, ($p<0,01$) untuk inisiatif orang tua membahas kemajuan belajar.



Gambar 5.13 Peran serta orang tua dalam perkembangan pendidikan di Indonesia

Selain dukungan orang tua terkait dengan peran aktif dalam organisasi sekolah dan inisiatif dalam memantau perkembangan belajar anak, PISA juga menanyakan dukungan emosional yang diberikan orang tua. OECD menyajikannya dalam bentuk skala dukungan emosional (EMOSUPS). Untuk memudahkan keterbacaan, skala dukungan emosional tersebut dikonversi ke dalam nilai 0–10. Nilai rendah mengindikasikan persepsi siswa akan rendahnya dukungan emosional dari orang tua; nilai tinggi mengindikasikan persepsi siswa akan tingginya dukungan emosional dari orang tua; dan nilai 5 sebagai nilai tengah. Rata-rata dukungan emosional untuk Indonesia adalah 7 ($SD=2,9$), artinya siswa Indonesia berumur 15 tahun relatif merasa bahwa mereka memiliki dukungan emosional yang bagus dari orang tua.

Berdasarkan jenis kelamin (laki-laki atau perempuan) dan bahasa sehari-hari (bahasa nasional atau bahasa daerah), jenjang pendidikan, dan lokasi sekolah, perbedaan indeks dukungan emosional sangat kecil, sekitar 0 hingga 0,5. Kenaikan satu tingkat dalam indeks sosial ekonomi setara dengan kenaikan 0,1 poin dukungan emosional orang tua. Nilai ini sangat kecil meski secara statistik signifikan. Keterkaitan dukungan orang tua dengan prestasi siswa memiliki hubungan yang lemah, bahkan ketika indeks sosial ekonomi siswa dan sekolah menjadi pertimbangan.

Meski berpartisipasi dalam kegiatan sekolah merupakan hal yang sulit sekaligus menghabiskan waktu bagi para pegawai sekolah dan orang tua, terkadang melibatkan orang tua adalah satu-satunya cara untuk mengatasi masalah perilaku yang serius di sekolah. Keterlibatan orang tua yang bersifat konstruktif dapat menciptakan lingkungan positif bagi belajar siswa (Avvisati et al., 2014; Hill & Taylor, 2004; McNeal, 1999). Beberapa studi juga berpendapat bahwa rendahnya keterlibatan orang tua mencerminkan kepercayaan orang tua terhadap guru (Addi-Raccah & Arviv-Elyashiv, 2008), atau merupakan model organisasi sekolah berdasarkan pemahaman bahwa guru mengendalikan proses pengajaran dan orang tua memberikan dukungan atau sekadar menyerahkan tanggung jawab akademik mereka (Bauch & Goldring, 1998).

5.5. Lingkungan belajar sebagai salah satu fondasi keberhasilan pendidikan

Berdasarkan data PISA Indonesia, ditemukan bahwa indeks *rasa-memiliki* berasosiasi positif dengan kemampuan membaca dan kepuasan hidup. Indeks *rasa-memiliki* siswa SMA lebih tinggi dibandingkan dengan siswa SMP, indeks *rasa-memiliki* siswa laki-laki lebih tinggi dibandingkan siswa perempuan, dan siswa perkotaan memiliki indeks *rasa-memiliki* yang lebih tinggi dibandingkan dengan siswa pedesaan. Selain itu, siswa laki-laki lebih sering mengalami perundungan dibandingkan siswa perempuan. Perundungan berasosiasi positif dengan indeks sosial ekonomi, sekolah perkotaan, sekolah SMA, dan sekolah umum. Akan tetapi, perundungan berasosiasi negatif dengan indeks *rasa-memiliki* sekolah dan kepuasan hidup. Sekolah jenjang SMP/ sederajat dengan rasio siswa-guru yang besar, dan rata-rata indeks *rasa-memiliki* sekolah rendah cenderung memiliki persentase perundungan tinggi, sekitar 56%, dibandingkan dengan sekolah jenjang SMA/ sederajat, dengan rasio siswa-guru rendah. Sekolah dengan karakteristik tersebut memiliki persentase perundungan sekitar 5%.

Karakteristik siswa yang rentan untuk membolos adalah siswa laki-laki SMP swasta dengan latar belakang sosial ekonomi rendah, sering mengalami perundungan, *rasa-memiliki* terhadap sekolah yang rendah, kepuasan hidup rendah memiliki kemungkinan untuk membolos kelas sebesar 66%, sedangkan siswa dengan karakter yang bertolak belakang dengan karakter tersebut hanya memiliki kemungkinan 6% untuk membolos kelas. Karakteristik siswa yang rentan untuk membolos sekolah adalah siswa laki-laki SMP swasta dengan latar belakang sosial ekonomi tinggi, sering mengalami perundungan, *rasa-memiliki* terhadap sekolah yang rendah, kepuasan hidup rendah, memiliki kemungkinan untuk terlambat sekolah sebesar 55%, sedangkan siswa dengan karakter yang bertolak belakang dengan karakter tersebut hanya memiliki kemungkinan 9% untuk terlambat sekolah. Siswa laki-laki yang bersekolah di SMP swasta dengan latar belakang sosial ekonomi tinggi, sering mengalami perundungan, *rasa-memiliki* terhadap sekolah yang rendah, kepuasan hidup rendah memiliki kemungkinan untuk membolos kelas sebesar 77%, sedangkan siswa dengan karakter yang bertolak belakang dengan karakter tersebut hanya memiliki kemungkinan 6% untuk membolos kelas.

Siswa dengan guru kurang mampu menjelaskan materi pembelajaran dan kurang memberi umpan balik memiliki nilai lebih rendah 14 dan 21 poin, atau setara dengan satu semester pendidikan dibandingkan dengan siswa yang merasa gurunya mampu menjelaskan materi pembelajaran dan memberi umpan balik. Sebaliknya, siswa dengan guru yang dapat mengontrol kelasnya memiliki kemampuan membaca 16 poin lebih tinggi atau setara dengan satu semester pendidikan dibandingkan dengan siswa dengan guru yang kurang mampu mengontrol kelasnya. Indeks pengajaran dan indeks umpan balik pengajaran berasosiasi negatif dengan indeks sosial ekonomi sekolah. Sekolah dengan rata-rata indeks sosial ekonomi tinggi cenderung memiliki indeks pengajaran dan indeks umpan balik pengajaran yang rendah. Indeks sosial ekonomi memberi sumbangsih 10% dan 8% terhadap indeks pengajaran dan indeks umpan balik pengajaran.

Orang tua dari sekolah-sekolah di kota besar cenderung memiliki partisipasi rendah di organisasi wali murid, sekaligus rendah pula dalam inisiatif mendiskusikan perkembangan pendidikan anaknya dengan guru. Sebaliknya, orang tua dari sekolah-sekolah di ibu kota provinsi cenderung memiliki partisipasi tinggi dalam organisasi wali murid dan inisiatif tinggi dalam mendiskusikan perkembangan pendidikan anaknya dengan guru.





DAFTAR PUSTAKA

- Anderman, L. (2003), "Academic and Social Perceptions as Predictors of Change in Middle School Students' Sense of School Belonging", *The Journal of Experimental Education*, Vol. 72/1, pp. 5–22, <http://dx.doi.org/10.1080/00220970309600877>.
- Anderson, L. (2004), *Increasing teacher effectiveness*, UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris.
- Aronson, J., C. Fried & C. Good (2002), "Reducing the Effects of Stereotype Threat on African American College Students by Shaping Theories of Intelligence", *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 38/2, pp. 113–125, <http://dx.doi.org/10.1006/JESP.2001.1491>.
- Arum, R. & M. Velez (2012), *Improving learning environments : school discipline and student achievement in comparative perspective*, Stanford University Press.
- Avvisati, F., B. Besbas & N. Guyon (2010), "Parental involvement in school: A literature review", *Revue d'Economie Politique*, Vol. 120/5.
- Avvisati, F. et al. (2014), "Getting parents involved: A field experiment in deprived schools", *Review of Economic Studies*, Vol. 81/1, <http://dx.doi.org/10.1093/restud/rdt027>.
- Baker, M., J. Sigmon & M. Nugent (2001), "Truancy Reduction: Keeping Students in School.", *Juvenile Justice Bulletin*, <http://www.ncjrs.org/pdffiles1/ojjdp/188947.pdf> (accessed on 19 April 2018).
- Baldry, A.C. and Farrington, D.P. (1999), "Brief report: types of bullying among Italian school children", *Journal of adolescence*, 22(3), pp.423-426.
- Banerjee, A. & E. Duflo (2006), "Addressing Absence", *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 20/1, pp. 117–132, <http://dx.doi.org/10.1257/089533006776526139>.
- Banerjee, A. et al. (2010), "Pitfalls of Participatory Programs: Evidence from a Randomized Evaluation in Education in India", *American Economic Journal: Economic Policy*, Vol. 2/1, pp. 1–30, <http://dx.doi.org/10.1257/pol.2.1.1>.
- Battistich, V. et al. (1997), "Caring school communities", *Educational Psychologist*, Vol. 32/3, pp. 137–151, http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3203_1.
- Baumeister, R. & M. Leary (1995), "The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation", *Psychological Bulletin*, Vol.

117/3, pp. 497–529, <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>.

- Berlinski, S. et al. (2016), “Reducing parent-school information gaps and improving education outcomes: Evidence from high frequency text messaging in Chile”, https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/publications/726_%20Reducing-Parent-School-information-gap_BBDM-Dec2016.pdf (accessed on 18 April 2018).
- Blackwell, L., K. Trzesniewski & C. Dweck (2007), “Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention”, *Child Development*, Vol. 78/1, pp. 246–263, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995>
- Bogensneider, K. (1997), “Parental Involvement in Adolescent Schooling: A Proximal Process with Transcontextual Validity”, *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 59/3, p. 718, <http://dx.doi.org/10.2307/353956>.
- Bowles, S. & H. Gintis (1976), *Schooling in capitalist America*, Basic Books, New York.
- Carroll, J. B. (1989), “The Carroll Model, A 25-year Retrospective and Prospective View”, *Educational Research*, Vol. 18, No. 1, pp. 26–31.
- Catalano, R. et al. (2004), “The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group”, *Journal of School Health*, Vol. 74/7, pp. 252–261, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x>.
- Catsambis, S. (2001), “Expanding Knowledge of Parental Involvement in Children’s Secondary Education: Connections with High School Seniors’ Academic Success”, *Social Psychology of Education*, Vol. 5/2, pp. 149–177, <http://dx.doi.org/10.1023/A:1014478001512>.
- Cerdan-Infantes, P. & D. Filmer (2015), “Information, Knowledge and Behavior: Evaluating Alternative Methods of Delivering School Information to Parents”, Policy Research Working Paper, No. 7233, World Bank Group, Washington, <http://econ.worldbank.org>. (accessed on 18 April 2018).
- Chaudhury, N. et al. (2006), “Missing in Action: Teacher and Health Worker Absence in Developing Countries”, *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 20/1, pp. 91–116, <http://dx.doi.org/10.1257/089533006776526058>.
- Chiu, M. et al. (2016), “Students’ Sense of Belonging at School in 41 Countries”, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 47/2, pp. 175–196, <http://dx.doi.org/10.1177/0022022115617031>.
- Clotfelter, C., H. Ladd & J. Vigdor (2009), “Are Teacher Absences Worth Worrying About in the United States?”, *Education Finance and Policy*, Vol. 4/2, pp. 115–149, <http://dx.doi.org/10.1162/edfp.2009.4.2.115>.
- Coe, R. et al. (2014), “What makes great teaching? A framework for professional learning Question 1: ‘What makes great teaching?’”, <https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2014/10/What-Makes-Great-Teaching-REPORT.pdf> (accessed on 19 April 2018).
- Cohen, J. et al. (2009), “School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher

-
- Education", *Teachers College Record*, Vol. 111/1, pp. 180–213, <http://www.w.ijvs.org/files/Publications/School-Climate.pdf> (accessed on 04 October 2018).
- Darling-Hammond, L. et al. (2017), *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Dizon-Ross, R. (2018), "Parents' Beliefs About Their Children's Academic Ability: Implications for Educational Investments", <http://faculty.chicagobooth.edu/rebecca.dizon-ross/research/papers/perceptions.pdf> (accessed on 19 April 2018).
- Dweck, C. (2010), "Even Geniuses Work Hard", *Educational Leadership*, Vol. 68/1, pp. 16–20, <http://www.brainology.us>. (accessed on 08 October 2018).
- Duflo, E., R. Hanna & S. Ryan (2012), "Incentives Work: Getting Teachers to Come to School", *American Economic Review*, Vol. 102/4, pp. 124–1278, <http://dx.doi.org/10.1257/aer.102.4.1241>.
- Duflo, E., P. Dupas & M. Kremer (2015), "School governance, teacher incentives, and pupil–teacher ratios: Experimental evidence from Kenyan primary schools", *Journal of Public Economics*, Vol. 123, pp. 92–110, <http://dx.doi.org/10.1016/J.JPUBECO.2014.11.008>.
- Eccles, J. et al. (1993), "Negative Effects of Traditional Middle Schools on Students' Motivation", *The Elementary School Journal*, Vol. 93/5, pp. 553–574, <http://dx.doi.org/10.1086/461740>.
- Fan, W. & C. Williams (2010), "The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation", *Educational Psychology*, Vol. 30/1, pp. 53–74, <http://dx.doi.org/10.1080/01443410903353302>.
- Glewwe, P. & K. Muralidharan (2016), "Improving Education Outcomes in Developing Countries: Evidence, Knowledge Gaps, and Policy Implications", *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 5, pp. 653–743, <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-444-63459-7.00010-5>.
- Goodenow, C. (1993), "Classroom Belonging among Early Adolescent Students", *The Journal of Early Adolescence*, Vol. 13/1, pp. 2–43, <http://dx.doi.org/10.1177/0272431693013001002>.
- Grayson, J. & H. Alvarez (2008), "School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 24/5, pp. 1349–1363, <http://dx.doi.org/10.1016/J.TATE.2007.06.005>.
- Hallfors, D. et al. (2002), "Truancy, Grade Point Average, and Sexual Activity: A Meta-Analysis of Risk Indicators for Youth Substance Use", *Journal of School Health*, Vol. 72/5, pp. 205–211, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb06548.x>.
- Hattie, J. & G. Yates (n.d.), *Visible learning and the science of how we learn*, Routledge, London.
- Hattie, J. (2009), *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge.
- Hawkins, J. & J. Weis (1985), "The social development model: An integrated approach to delinquency prevention", *The Journal of Primary Prevention*, Vol. 6/2, pp.

-
- 73–97, <http://dx.doi.org/10.1007/BF01325432>.
- Henry, K. & D. Huizinga (2007), “Truancy’s Effect on the Onset of Drug Use among Urban Adolescents Placed at Risk”, *Journal of Adolescent Health*, Vol. 40/4, pp. 358, <http://dx.doi.org/10.1016/J.JADOHEALTH.2006.11.138>.
- Hoge, D., E. Smit & S. Hanson (1990), “School experiences predicting changes in self esteem of sixth- and seventh-grade students”, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82/1, pp. 117–127, <http://psycnet.apa.org/buy/1990-21091-001> (accessed on 04 October 2018).
- Hoover-Dempsey, K. & H. Sandler (1997), “Why Do Parents Become Involved in Their Children’s Education?”, *Review of Educational Research*, Vol. 67/1, pp. 3, <http://dx.doi.org/10.2307/1170618>.
- Hoover-Dempsey, K. et al. (2005), “Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications”, *The Elementary School Journal*, Vol. 106/2, pp. 105–130, <http://dx.doi.org/10.1086/499194>.
- Jensen, B. et al. (2012), *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en>.
- Juvonen, J. (2006), “Sense of Belonging, Social Bonds, and School Functioning.”, in *Handbook of educational psychology*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Juvonen, Janna: Department of Psychology, University of California, Los Angeles.
- Juvonen, J., G. Espinoza & C. Knifsend (2012), “The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement”, in *Handbook of Research on Student Engagement*, Springer US, Boston, MA, http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_18.
- Kaplan Toren, N. & R. Seginer (2015), “Classroom climate, parental educational involvement, and student school functioning in early adolescence: a longitudinal study”, *Social Psychology of Education*, Vol. 18/4, pp. 811–827, <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-015-9316-8>.
- Keith, T. et al. (1998), “Longitudinal Effects of Parent Involvement on High School Grades: Similarities and Differences Across Gender and Ethnic Groups”, *Journal of School Psychology*, Vol. 36/3, pp. 335–363, [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(98\)00008-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(98)00008-9).
- Klem, A. & J. Connell (2004), “Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement”, *Journal of School Health*, Vol. 74/7, pp. 262–273, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>.
- Klieme, E., C. Pauli & K. Reusser (2009), “The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms”, *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*, pp. 137–160.
- Kremer, M., C. Brannen & R. Glennerster (2013), “The challenge of education and learning in the developing world.”, *Science (New York, N.Y.)*, Vol. 340/6130, pp. 297–300, <http://dx.doi.org/10.1126/science.1235350>.
- Lee, V. & D. Burkam (2003), “Dropping Out of High School: The Role of School

-
- Organization and Structure”, *American Educational Research Journal*, Vol. 40/2, pp. 353–393, <http://dx.doi.org/10.3102/00028312040002353>.
- Maslow, A. (1943), “A theory of human motivation.”, *Psychological Review*, Vol. 50/4, pp. 370–396, <http://dx.doi.org/10.1037/h0054346>.
- Ma, X. (2003), “Sense of Belonging to School: Can Schools Make a Difference?”, *The Journal of Educational Research*, Vol. 96/6, pp. 340–349, <http://dx.doi.org/10.1080/00220670309596617>.
- Ma, X. & J. Willms (2004), “School Disciplinary Climate: Characteristics and Effects on Eighth Grade Achievement”, *Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 50/2, <http://hdl.handle.net/10515/sy5xw4832> (accessed on 19 April 2018).
- Meece, J. & J. Eccles (2010), “Protect, Prepare, Support, and Engage: The Roles of School-Based Extracurricular Activities in Students’ Development”, pp. 384–396, <http://dx.doi.org/10.4324/9780203874844-36>.
- Moriconi, G. & J. Bélanger (2015), “Supporting teachers and schools to promote positive student behaviour in England and Ontario (Canada): Lessons for Latin America”, *OECD Education Working Papers*, No. 116, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5js333qmrqzq-en>.
- Mostafa, T. & J. Pál (2018), “Science teachers’ satisfaction: Evidence from the PISA 2015 teacher survey”, *OECD Education Working Papers*, No. 168, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/1ecdb4e3-en>.
- Nussbaum, A. & C. Dweck (2008), “Defensiveness Versus Remediation: Self-Theories and Modes of Self-Esteem Maintenance”, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 34/5, pp. 599–612, <http://dx.doi.org/10.1177/0146167207312960>.
- OECD (2003), *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018938-en>.
- OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>.
- OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OECD (2016b), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
- OECD (2017), “How do teachers become knowledgeable and confident in classroom management?: Insights from a pilot study”, *Teaching in Focus*, No. 19, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/8b69400e-en>.
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students’ Well-Being*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
- Office for Standards in Education (2001), *Improving Attendance and Behaviour in Secondary Schools*, OFSTED.
- Ogbu, J. (2003), *Black American students in an affluent suburb : a study of academic disengagement*, L. Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

-
- Pitzer, J. & E. Skinner (2017), "Predictors of changes in students' motivational resilience over the school year", *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 41/1, pp. 15–29, <http://dx.doi.org/10.1177/0165025416642051>.
- Ricard, N. & L. Pelletier (2016), "Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation", *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 44–45, pp. 32–40, <http://dx.doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2015.12.003>.
- Schulenberg, J. et al. (1994), "High School Educational Success and Subsequent Substance Use: A Panel Analysis Following Adolescents into Young Adulthood", *Journal of Health and Social Behavior*, Vol. 35/1, pp. 45, <http://dx.doi.org/10.2307/2137334>.
- Seginer, R. (2006), "Parents' Educational Involvement: A Developmental Ecology Perspective", *Parenting*, Vol. 6/1, pp. 1–48, http://dx.doi.org/10.1207/s15327922par0601_1.
- Shochet, I. et al. (2006), "School Connectedness Is an Underemphasized Parameter in Adolescent Mental Health: Results of a Community Prediction Study", *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, Vol. 35/2, pp. 170–179, http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp3502_1.
- Shumow, L. & R. Lomax (2002), "Parental Efficacy: Predictor of Parenting Behavior and Adolescent Outcomes", *Parenting*, Vol. 2/2, pp. 127–150, http://dx.doi.org/10.1207/S15327922PAR0202_03.
- UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> (accessed on 19 April 2018).
- UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (accessed on 19 April 2018).
- Warzee, A. et al. (2006), *La place et le rôle des parents dans l'école*, <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/064000860/index.shtml> (accessed on 19 April 2018).
- Wentzel, K. (1998), "Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers.", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 90/2, pp. 202–209, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>.
- Wilson, V. et al. (2008), "'Bunking off': the impact of truancy on pupils and teachers", *British Educational Research Journal*, Vol. 34/1, pp. 1–17, <http://dx.doi.org/10.1080/01411920701492191>.
- Yeager, D. & C. Dweck (2012), "Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed", *Educational Psychologist*, Vol. 47/4, pp. 302–314, <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>.



Bab 6

Harapan Pascasurvei: Opsi-opsi Kebijakan Untuk Indonesia

Bab 6 membahas hasil-hasil utama survei PISA 2018 di Indonesia dan implikasi kebijakan yang disarikan dari survei PISA. Pilihan-pilihan kebijakan ini diharapkan dapat memberikan implikasi jangka pendek dan jangka panjang terhadap sistem pendidikan Indonesia. Bab ini menitikberatkan pembahasan pada kemampuan siswa PISA, sikap terhadap sekolah dan proses belajar, serta sumber daya yang diinvestasikan ke sekolah-sekolah yang memiliki implikasi terhadap kebijakan dan praktik pendidikan.

6.1. Ikhtisar Hasil PISA 2018

Indonesia telah ikut serta dalam survei PISA selama tujuh putaran, sejak tahun 2000 hingga 2018. Keikutsertaan dalam jangka waktu yang cukup lama ini menguntungkan sebab Indonesia bisa melihat tren dan perubahan dalam sistem pendidikannya selama rentang waktu tersebut.

Sistem pendidikan Indonesia adalah sistem pendidikan terbesar keempat setelah Tiongkok, India, dan Amerika Serikat. Beruntungnya, desentralisasi memungkinkan pemerintah provinsi dan kabupaten menjalankan pendidikan di level sekolah menggunakan kurikulum nasional.

Survei PISA menunjukkan bahwa sistem pendidikan Indonesia telah berubah menjadi lebih inklusif dan meluas aksesnya selama 18 tahun terakhir. Hal ini tidak terlepas dari peran kebijakan Bantuan Langsung Tunai (BLT) yang diperkenalkan ke dalam sistem pendidikan pada akhir 2014 dan kebijakan dana Bantuan Operasional Sekolah (BOS) yang telah diperkenalkan sejak 2005. Namun perluasan akses terhadap sistem sekolah berjalan seiring dengan masuknya jumlah besar siswa kurang berprestasi ke dalam sistem pendidikan. Meski demikian, dengan menggunakan tingkat sumber daya yang setara kondisi tahun 2000, mutu sistem pendidikan Indonesia secara umum meningkat.

Bab ini merangkum hasil PISA 2018 Indonesia dan tren PISA Indonesia selama tujuh putaran dari tahun 2000 hingga tahun 2018.

6.1.1. Hasil-hasil utama pendidikan untuk usia 15 tahun

Survei PISA menemukan bahwa dalam tiga putaran terakhir proporsi siswa yang mengulang kelas di Indonesia relatif tinggi, yaitu sebesar 16%. Angka ini 5% lebih tinggi dibandingkan rata-rata di negara-negara OECD.

Siswa yang pernah mengulang kelas umumnya tidak mampu meraih prestasi yang lebih baik. Perolehan nilai PISA mereka di bidang membaca 60 poin lebih rendah dibandingkan dengan siswa yang tidak mengulang kelas.

Dua pertiga siswa mengulang kelas di Indonesia adalah siswa laki-laki. Siswa laki-laki berlatar belakang status sosial ekonomi kurang mampu; siswa yang belajar di madrasah tsanawiyah, dan siswa yang suka membolos memiliki kemungkinan 49% mengulang kelas.

Dalam 18 tahun pelaksanaan PISA, Indonesia berhasil meningkatkan kenaikan kelas siswa usia 15 tahun seiring angka cakupan populasi PISA yang naik dari 39% di tahun 2000 menjadi 85% pada 2018. Namun, peningkatan angka cakupan populasi PISA juga meningkatkan jumlah siswa berprestasi rendah.

Perolehan hasil tes PISA menunjukkan bahwa tingkat kompetensi mayoritas siswa Indonesia berada di bawah level 1. Skor rata-rata PISA 2018 menurun di tiga bidang kompetensi, dengan penurunan terbesar di bidang membaca. Penurunan tersebut sebesar 26 poin jika dilakukan kontrol indeks sosial ekonomi. Namun, Indonesia juga berhasil menjaga proporsi siswa dengan tingkat kecakapan di atas rata-rata sebesar 30%.

Berdasarkan karakteristik siswa, selama tujuh putaran survei PISA, siswa perempuan di Indonesia secara konsisten mendapatkan nilai lebih baik dibandingkan dengan siswa laki-laki.

Status sosial ekonomi memiliki pengaruh besar terhadap perolehan nilai siswa. Peningkatan satu poin dalam status sosial ekonomi siswa setara dengan penambahan 30 poin dalam skor Matematika, atau lama sekolah satu tahun. Selama 15 tahun terjadi peningkatan nilai indeks segregasi sekolah berdasarkan status sosial ekonomi. Namun Indonesia berhasil menurunkan indeks segregasi ini dalam tiga tahun terakhir.

PISA juga menyimpulkan keberagaman kesejahteraan siswa intrasekolah di Indonesia lebih tinggi dibandingkan dengan keberagaman antarsekolah.

Topik kesejahteraan siswa bertitikberat pada tiga aspek, yaitu kepuasan hidup siswa, emosi siswa, dan sikap siswa terhadap belajar. Lebih dari separuh siswa Indonesia berusia 15 tahun yang sedang duduk di bangku kelas 7 atau di atasnya merasakan kepuasan hidup.

Pengukuran emosi positif dan negatif menunjukkan hampir semua siswa merasa bahagia dalam kehidupannya, dengan skor 7 pada skala 0 sampai 10. Siswa usia 15 tahun di jenjang pendidikan SMA cenderung merasakan emosi negatif lebih besar dan emosi positif lebih kecil dibandingkan dengan siswa di kelompok jenjang pendidikan lain. Siswa laki-laki lebih banyak merasakan emosi positif yang lebih besar dan emosi negatif yang lebih kecil. Siswa madrasah aliyah cenderung meraih nilai lebih tinggi dalam indeks kepuasan hidup dan indeks kebermaknaan hidup. Sementara, siswa SMA umum cenderung memiliki kepuasan hidup rendah dan kebermaknaan hidup yang juga rendah.

Survei PISA 2018 menemukan bahwa sikap positif siswa Indonesia terhadap belajar meningkat hampir 50% selama 6 tahun. Pada PISA 2012, hanya 60% siswa Indonesia yang memiliki sikap positif terhadap belajar. Persentase ini meningkat menjadi 90% pada survei PISA 2018.

Siswa berlatar belakang sosial ekonomi mampu cenderung memiliki sikap positif terhadap belajar. Lebih dari 50% siswa di Indonesia yang berlatar belakang sosial ekonomi tinggi memiliki aspirasi melanjutkan studi mereka hingga jenjang magister atau master (S2). Hanya 30% siswa berstatus sosial ekonomi kurang mampu yang memiliki harapan serupa.

6.1.2. Fondasi keberhasilan

Sumber daya yang diinvestasikan dalam pendidikan merupakan bagian penting dalam fondasi keberhasilan sistem pendidikan. Indonesia telah mampu mencapai target penting SDGs 4 dengan mengalokasikan 20% anggaran belanja negara untuk sektor pendidikan. Proporsi anggaran sektor pendidikan Indonesia mencapai 3,58% PDB. Saat ini anggaran pendidikan rata-rata per tahun untuk setiap siswa usia 6–15 tahun di Indonesia adalah 14.717 dolar AS. Meskipun demikian, biaya per siswa di Indonesia berada di tingkat kedua terendah di antara negara-negara peserta PISA.

Indonesia berhasil menurunkan ukuran kelas, dari kisaran 36–40 orang siswa pada 2006 menjadi 31–35 orang siswa per kelas pada 2018. Indonesia juga berhasil mempertahankan rata-rata rasio siswa-guru yang kecil selama 15 tahun terakhir, yaitu 1 guru untuk 17 siswa, dan di saat bersamaan meningkatkan angka pendaftaran masuk sekolah. Rasio siswa-guru kecil paling banyak ditemukan di sekolah-sekolah kecil dengan siswa berstatus sosial ekonomi kurang mampu.

Sekolah-sekolah yang memiliki banyak siswa umumnya berlokasi di wilayah perkotaan dan memiliki siswa yang sebagian besar berlatarbelakang sosial ekonomi lebih tinggi. Siswa sekolah di kota memiliki rata-rata nilai indeks sosial ekonomi 0,48, lebih tinggi dibandingkan dengan siswa di sekolah-sekolah di desa yang rata-rata nilai indeks sosial ekonominya -0,16.

Sekitar 25% kepala sekolah di Indonesia melaporkan adanya kekurangan sumber daya manusia, bahan belajar, dan pengajaran. Sekitar 10% kepala sekolah melaporkan memiliki SDM sangat rendah dalam memanfaatkan teknologi informasi dan komunikasi (TIK). Demikian pula 10%

kepala sekolah melaporkan bahwa rata-rata sekolah mereka kurang memiliki infrastruktur dan sumber daya yang mendukung program-program TIK. Hanya 10% kepala sekolah yang menyatakan rata-rata tenaga guru mereka memiliki keterampilan TIK untuk memasukkan teknologi dalam penyampaian pelajaran.

Lingkungan belajar merupakan faktor penting lain dalam fondasi keberhasilan pendidikan di Indonesia. Siswa-siswa dengan rasa betah di sekolah yang tinggi mendapatkan skor satu poin lebih tinggi dibandingkan siswa yang tidak merasa betah di sekolah.

Survei PISA menemukan bahwa 9 dari 10 siswa di Indonesia merasa sangat betah di sekolah. Siswa perempuan yang bersekolah di kota dan duduk di bangku SMA adalah karakteristik siswa yang memiliki rasa betah di sekolah paling tinggi. Sebaliknya karakteristik siswa dengan rasa betah di sekolah paling rendah adalah siswa laki-laki yang belajar di bangku SMP di wilayah pedesaan. Rasa betah di sekolah lebih tinggi dimiliki siswa perempuan daripada siswa laki-laki.

Temuan lainnya, 4 dari 10 siswa di Indonesia mengalami perundungan pada 12 bulan terakhir sebelum survei PISA dimulai. Proporsi pengalaman perundungan lebih besar di kelompok siswa laki-laki.

Siswa yang mengalami perundungan memiliki kemungkinan bolos sekolah lebih tinggi. Satu dari 5 siswa di Indonesia melaporkan pernah membolos sehari penuh; dan 1 dari 4 siswa melaporkan pernah membolos saat jam pelajaran. Perilaku membolos didominasi oleh siswa dengan karakteristik laki-laki, dan bersekolah di SMP swasta di desa. Kebiasaan membolos menghambat siswa mencapai potensi optimalnya.

6.2. Permasalahan utama Indonesia berdasarkan survei PISA

Berdasarkan temuan survei PISA, ada tiga permasalahan penting pendidikan di Indonesia yang harus diatasi.

Permasalahan pertama adalah besarnya persentase siswa berprestasi rendah. Meskipun Indonesia berhasil meningkatkan akses anak usia 15 tahun terhadap sistem sekolah, masih diperlukan upaya lebih besar untuk mendidik mereka agar target siswa berprestasi rendah ditekan hingga berada di kisaran 15–20% pada 2030 tercapai. Upaya ini bisa dilakukan melalui peningkatan keterampilan guru SD dalam mengajar membaca sebab keterampilan membaca siswa berkembang di masa awal duduk di bangku SD. Hasil PISA 2018 menunjukkan bahwa siswa-siswa SMP/MTs di desa cenderung memperoleh nilai rendah dalam kompetensi membaca dibandingkan dengan siswa-siswa dari kelompok karakteristik lain.

Permasalahan utama kedua adalah tingginya persentase siswa mengulang kelas. Hasil PISA memperlihatkan selisih besar dalam nilai membaca siswa yang mengulang kelas, terutama antara siswa yang pernah mengulang kelas di bangku SD dan yang tidak. Hal ini menunjukkan bahwa kebijakan mengulang kelas tidak membantu upaya peningkatan keterampilan membaca

siswa. Dibandingkan kebijakan mengulang kelas, adalah lebih baik jika guru berusaha lebih keras membekali siswa dengan keterampilan yang cukup agar dapat mengikuti pelajaran dengan baik di kelas selanjutnya. Menangani masalah siswa mengulang kelas diharapkan dapat meningkatkan perolehan nilai siswa Indonesia dalam PISA 2024 sebesar 10–20 poin.

Permasalahan ketiga adalah tingginya ketidakhadiran siswa di kelas. Survei PISA menemukan bahwa siswa-siswa yang membolos seharian atau pada jam pelajaran tertentu cenderung mendapatkan nilai lebih rendah. Ketidakhadiran siswa di kelas ini memiliki keterkaitan erat dengan pengulangan kelas. Jika tingkat ketidakhadiran siswa dapat ditekan, perolehan nilai siswa di Indonesia pada PISA 2021 diharapkan meningkat 10 poin.

6.3. Rekomendasi kebijakan

6.3.1. Meningkatkan prestasi belajar dengan meningkatkan kualitas mengajar

Jumlah dan mutu seimbang.

Indonesia sudah memiliki standar nasional pendidikan, yang meliputi standar kompetensi lulusan, isi, proses, guru dan pegawai sekolah, infrastruktur, manajemen, anggaran pendidikan, dan penilaian pendidikan. Yang dibutuhkan saat ini adalah kebijakan yang memperkuat implementasi standar ini.

Meningkatkan kualitas siswa yang terjun ke dalam profesi mengajar dan kualitas pelatihan pra-mengajar.

Mendapatkan orang-orang yang tepat untuk menjadi guru dan mengembangkan kemampuan mereka agar menjadi pengajar yang efektif merupakan dua dari sejumlah karakteristik utama yang membedakan sistem pendidikan berprestasi tinggi dan rendah. Sistem sekolah berprestasi tinggi secara konsisten menarik minat orang-orang kompeten untuk menjadi guru melalui sistem seleksi masuk pelatihan guru yang lebih selektif; pengembangan proses yang efektif dalam memilih pelamar yang tepat untuk menjadi guru; dan pemberian gaji awal yang memadai. Hal ini akan meningkatkan posisi tawar profesi guru sehingga lebih mampu menarik para kandidat berkualitas (Barber & Mourshed, 2007).

Beberapa rekomendasi kebijakan antara lain:

- Melakukan evaluasi sistematis terhadap efektivitas pelatihan peningkatan kualitas guru;
- Mengurangi jumlah total institusi pendidikan pra-mengajar. Keberhasilan Korea Selatan menarik siswa-siswa berprestasi untuk menjadi guru SD merupakan salah satu contoh langkah pembatasan institusi pendidikan yang berdampak positif. Korea Selatan membatasi jumlah lembaga pendidikan yang mencetak guru-guru bertitel sarjana. Awalnya langkah ini ditempuh untuk menjaga jumlah penawaran tenaga guru agar sesuai dengan permintaan. Hasilnya, guru SD menjadi profesi yang sangat

menarik dan berasal dari 5% lulusan terbaik. Ini berbeda dibandingkan dengan sistem sekolah berkualitas rata-rata yang umumnya memiliki tenaga guru dari kalangan 30% lulusan berprestasi terbawah di perguruan tinggi (UNESCO, 2014).

- Merancang prosedur seleksi sebelum pelatihan guru yang mampu menguji pengetahuan dan karakteristik pelamar, terutama kecocokan mereka dengan kegiatan mengajar. Sejumlah riset secara gamblang menjelaskan seperangkat karakter yang harus dimiliki seorang guru yang efektif. Karakter-karakter tersebut adalah level umum literasi membaca dan literasi angka yang tinggi; keterampilan interpersonal dan komunikasi yang baik; kemauan belajar dan motivasi mengajar yang tinggi. Karakter-karakter itu dapat diidentifikasi sebelum mahasiswa masuk ke dunia pengajaran (Allington & Johnston, 2000). Singapura dan Finlandia menerapkan sistem ini dan sama-sama menekankan prestasi akademik, keterampilan komunikasi, dan motivasi para kandidat untuk mengajar.

Menyediakan program mentoring yang secara terus-menerus memperbaiki kualitas belajar dan mengajar.

Di Shanghai, semua guru memiliki mentor; seorang guru baru memiliki sejumlah mentor yang turut mengamati dan memberikan masukan mengenai kelas-kelas yang dijalankan. Menteri Pendidikan harus meningkatkan program pelatihan guru dan pengembangan profesi di sekolah tempat mereka bekerja. Menteri Pendidikan juga harus melakukan survei terhadap tenaga pengajar untuk memastikan apa saja pelatihan yang dibutuhkan terkait pelaksanaan kurikulum baru yang secara khusus mengarahkan belajar siswa yang lebih aktif, interaktif, dan pada level tinggi (*higher-order*); dan menciptakan program pelatihan relevan yang siap diakses oleh para guru. Perlu pula dilakukan pengembangan profesi reguler secara terus-menerus dan penyediaan praktik kerja lapangan oleh fasilitator luar, kepala sekolah, supervisor, atau guru yang lebih berpengalaman sebagai mentor.

Memastikan keberhasilan implementasi kurikulum pendidikan yang baru melalui guru sebagai agen utama kurikulum.

Pada 2013, Indonesia melakukan reformasi kurikulum nasional. Perubahan kurikulum biasanya melibatkan dialog dan konsultasi kebijakan dengan para pemangku kepentingan; menerima masukan untuk rancangan proposal; membuat bahan ajar seperti buku teks; mengembangkan kapasitas; dan melakukan evaluasi dampak kurikulum terhadap hasil belajar siswa. Para guru harus secara khusus memiliki semangat reformasi kurikulum tersebut sehingga sasaran-sasarannya tercapai. Proses implementasi kurikulum harus membuka kesempatan bagi para guru untuk terlibat di dalamnya, sehingga dapat dipastikan bahwa semua guru mengetahui apa saja perubahan-perubahannya dan mengapa perubahan-perubahan tersebut penting diimplementasikan.

Ada beberapa tindakan yang dapat meningkatkan kualitas guru:

- Memperkuat jejaring praktik, secara langsung maupun tidak langsung; mengembangkan kemampuan kepemimpinan profesional; dan terlibat dalam monitoring dan evaluasi terus-menerus.
- Menyejajarkan sumber daya dan memberikan akses buku teks yang merata kepada siswa.
- Menggunakan beragam metode untuk memfokuskan perhatian guru kepada hal-hal yang menghasilkan perubahan paling nyata pada prestasi siswa.
- Membantu para guru menganalisis secara aktif praktik pribadi masing-masing dalam kaitannya dengan kurikulum; dan membantu mereka untuk menjadi penemu dan peneliti dalam bidang pendidikan, bukan sekadar sebagai penyampai kurikulum.

Membuat profesi guru semakin atraktif dalam rangka menarik para kandidat yang lebih baik.

Setelah diimplementasikannya Undang-Undang Guru tahun 2005, Indonesia menaikkan gaji guru menjadi dua kali lipat melalui proses sertifikasi profesi. Hingga 2017, 48% guru telah tersertifikasi. Proses sertifikasi dilaksanakan berdasarkan senioritas dan pengalaman kerja sehingga guru-guru muda yang baru lulus kuliah harus menunggu giliran.

Sejumlah riset menunjukkan bahwa peningkatan gaji guru hanya meningkatkan kepuasan guru terhadap pendapatannya, namun belum memungkinkan mereka meningkatkan keterampilan pribadi dan kinerja. Oleh karena itu, penting untuk membuat kebijakan sertifikasi profesi yang mendorong peningkatan keterampilan pribadi dan prestasi siswa.

Meningkatkan kualitas pelatihan guru dengan menitikberatkan pada pengembangan kompetensi guru.

Pembuat kebijakan perlu memberdayakan hasil *the Indonesian National Assessment Programme* (INAP) Tahap 4 sebagai bahan pemetaan yang diarahkan pada pelatihan guru yang dilaksanakan oleh Lembaga Pengendali Mutu Pendidikan. Model pelatihan yang diterapkan adalah pelatihan untuk pelatih (*training of trainer, ToT*) sehingga guru dapat menyebarkan dan mengajarkan keterampilan yang mereka dapatkan dalam Kelompok Kerja Guru (KKG) di SD masing-masing.

Menciptakan jaringan belajar antarsekolah.

Pembuat kebijakan perlu memberdayakan sistem perujukan sekolah serta memberdayakan kelompok kerja guru mata pelajaran SMP dan kelompok kerja guru SD dalam upaya meningkatkan kualitas guru.

6.3.2. Meningkatkan kualitas kepemimpinan sekolah

Mendorong karakter pimpinan sekolah yang professional.

Riset-riset internasional menunjukkan bahwa kualitas kepemimpinan dan manajemen berdampak besar terhadap motivasi guru, kualitas belajar dan mengajar, serta hubungan sekolah dan guru dengan orang tua dan masyarakat.

Kepemimpinan berkualitas tinggi, harapan tinggi, dan tindakan mengatasi rendahnya tingkat kehadiran dan praktik kegiatan kelas di bawah standar tampaknya merupakan faktor pendorong utama perubahan. Kepemimpinan yang baik di lingkungan pendidikan memiliki dampak sangat positif pada prestasi peserta didik secara keseluruhan dan pada kinerja pegawai sekolah. Manajemen dan kepemimpinan yang lemah dan ketidakpastian peran pegawai senior dapat menimbulkan dampak sebaliknya.

Mengembangkan kapasitas profesional guru dan pimpinan sekolah yang lebih baik.

Para kepala sekolah harus menetapkan tujuan untuk meningkatkan keterlibatan siswa dan prestasi siswa dalam literasi membaca dan literasi angka berdasarkan diagnosis dari para wali kelas terkait rentang kecakapan siswa di dalam keterampilan inti ini. Para guru dan pimpinan sekolah harus didorong untuk merasa bertanggung jawab atas hasil belajar siswa-siswa mereka. Para guru harus merasakan tekanan (tanggung jawab) dan dorongan (pengembangan profesi) pada level yang sesuai agar dapat memperbaiki prestasi siswa.

Mengembangkan proses uji kelayakan formal terbuka untuk posisi kepala sekolah sepertinya merupakan cara terbaik untuk menciptakan sumber daya kepala sekolah yang berkualitas. Terlebih lagi, program induksi untuk para kepala sekolah baru bermanfaat bagi kesiapan mereka dalam menjalankan tugas manajemen dan kepemimpinan dengan baik.

Meningkatkan kapasitas dalam menyusun rencana dan anggaran.

Dua dari lima kompetensi utama kepala sekolah, yaitu bidang manajerial dan kewirausahaan, merupakan faktor penting dalam meningkatkan kualitas sekolah. Program pelatihan berkala diperlukan untuk mengembangkan kapasitas profesional. Demikian pula program mentoring yang jelas untuk para kepala sekolah dibutuhkan agar kepala sekolah memiliki mental wirausaha. Pelatihan harus berdasarkan penilaian berkala terhadap kepala sekolah agar tepat sasaran, melibatkan kepala sekolah berkompetensi rendah.

Memperkenalkan sistem evaluasi dan monitoring.

Tenaga pengawas sekolah profesional dan berpengalaman dalam pengawasan kompetensi perlu dikembangkan. Pengawas yang baik dan profesional akan membantu sekolah dan kepala sekolah mengidentifikasi permasalahan yang menghambat sekolah.

Membuat manajemen sekolah memiliki rasa bertanggung jawab terhadap kualitas pendidikan yang mereka berikan.

Portal dana bantuan operasional sekolah (bos.kemdikbud.go.id) perlu dikembangkan agar masyarakat dapat mengakses tujuan pemberian dana bantuan berdasarkan sekolah dan membantu kepala sekolah menyusun rencana anggaran.

6.3.3. Memperbaiki iklim belajar

Menurunkan angka ketidakhadiran siswa.

Untuk menurunkan angka ketidakhadiran siswa, diperlukan penerapan kebijakan nol toleransi bagi ketidakhadiran serta kampanye peningkatan kesadaran akan kerugian ketidakhadiran kepada para kepala sekolah dan guru.

Peta nasional mengenai perundungan, rasa betah siswa di sekolah, dan kepuasan hidup siswa perlu dikembangkan. Peta nasional ini membutuhkan instrumen pengukur tingkat perundungan, rasa betah siswa di sekolah, dan kepuasan hidup. Biaya implementasi program ini terjangkau karena dapat langsung dimasukkan ke dalam ujian nasional berbasis komputer yang telah diterapkan di 90% sekolah di Indonesia.

Kebijakan perundungan.

Sejak 2015, Indonesia memiliki undang-undang anti-perundungan di sekolah. Meski demikian, bukti penerapannya kurang tampak. Oleh karena itu, masyarakat perlu dilibatkan melakukan monitoring dan evaluasi mengenai penerapan kebijakan ini di level sekolah.

Meningkatkan keterlibatan orang tua.

Bagi semua anak, orang tua dan keluarga merupakan guru yang pertama dan terpenting. Membangun hubungan dan keterkaitan yang berfokus pada belajar antara orang tua, keluarga, dan guru merupakan hal vital bagi kelanjutan belajar dan keberhasilan setiap anak. Orang tua yang turut terlibat dalam pembuatan keputusan dan kegiatan sekolah berkemungkinan besar akan memperkuat dorongan pada pentingnya pendidikan berkualitas. Kolaborasi sejati antara rumah dan sekolah dapat mengangkat prestasi anak secara signifikan.

Sejumlah riset, misalnya oleh Biddulph dan timnya (2003), menunjukkan bahwa praktik kemitraan berikut ini penting dalam upaya mencapai dampak positif bagi prestasi anak-anak:

- Keluarga diperlakukan secara terhormat dan bermartabat;
- Praktik di sekolah bersifat pelengkap praktik di dalam keluarga;
- Guru memberikan saran spesifik, bukan nasihat yang bersifat umum;
- Sekolah membuka kesempatan adanya kelompok dukungan serta dukungan melalui kontak pribadi, terutama kontak informal.

6.3.3. Memperkuat sistem akuntabilitas

Sistem pemeriksaan dan perimbangan (check & balances) yang kokoh.

Karena Indonesia memiliki sistem pendidikan yang luar biasa besar, yang menangani 53 juta siswa, lebih dari 3 juta guru, dan 269 ribu sekolah, maka akuntabilitas menjadi hal yang sangat penting.

6.3.4. Menurunkan angka pengulangan kelas

Untuk mengurangi angka pengulangan kelas, diperlukan program khusus bagi para siswa yang mengulang kelas di sekolah dasar dengan penyediaan waktu dan guru khusus bagi mereka.

6.3.5. Kebijakan pemerataan

Sekolah dan siswa yang kurang mampu secara sosial dan ekonomi.

Sasaran dana bantuan operasional sekolah harus lebih diarahkan kepada sekolah kurang mampu. Kebijakan ini diharapkan dapat membantu sekolah kurang mampu dalam memenuhi standar pendidikan nasional. Perlu pula dikembangkan dana pendidikan berkelanjutan untuk sekolah melalui program khusus. Kebijakan ini membutuhkan peta yang andal mengenai sekolah-sekolah yang kurang mampu.

Selisih nilai menurut gender.

Perlu dilakukan penyelidikan lanjutan untuk memastikan apakah perbedaan selisih dalam nilai tes membaca diakibatkan oleh kurikulum membaca yang kurang sensitif gender atau faktor lain. Perlu adanya perhatian khusus karena selisih ini hanya terjadi pada kemampuan tes membaca, tidak pada bidang matematika dan sains.

Selisih nilai antara sekolah di desa dan di kota besar.

Mengembangkan kebijakan cetak biru untuk membangun wilayah pedesaan dengan menggunakan dana khusus bagi guru di desa dan memberdayakan masyarakat setempat untuk mengawasi kinerja sekolah, dana bantuan langsung bagi siswa di desa, dan beasiswa hingga tingkat SMA merupakan pilihan-pilihan tindakan yang dapat dilaksanakan dan diintegrasikan ke dalam kebijakan cetak biru. Terkait dengan situasi ini, gagasan Menteri Pendidikan agar setiap guru wajib secara bergilir dirotasi untuk mengajar di wilayah pedesaan merupakan ide cemerlang.

Contoh bagus terkait pengembangan wilayah pedesaan adalah yang dilakukan di Australia. Negara ini mengembangkan kebijakan cetak biru pedesaan dan wilayah terpencil. Beberapa tujuan aksi cetak biru tersebut antara lain meningkatkan kualitas pendidikan anak usia dini di masyarakat pedesaan dan wilayah terpencil; memberikan insentif untuk menarik dan mempertahankan guru-guru dan pemimpin berkualitas di sekolah-sekolah desa dan wilayah

terpencil; serta memberikan layanan lintas lembaga yang terkoordinasi terkait kesehatan dan kesejahteraan di wilayah pedesaan.

6.3.6. Semakin mendorong peningkatan inklusivitas sistem pendidikan

Kebijakan dan langkah yang dibutuhkan untuk mendorong peningkatan inklusivitas sistem pendidikan, antara lain:

- Semakin meningkatkan akses dan memberikan peluang lebih banyak dan lebih baik kepada masyarakat dengan partisipasi pendidikan dasar yang rendah.
- Mengurangi angka putus sekolah dengan memeriksa di mana dan berapa jumlah siswa yang putus sekolah di sepanjang jalur tahapan pendidikan. Pemeriksaan ini dapat dilakukan secara gabungan atau di tingkat kabupaten/kota, dan diuraikan menurut karakteristik siswa seperti lokasi, gender, etnis, dan status sosial ekonomi.

6.3.7. Meningkatkan kualitas pendidikan anak usia dini

Kehidupan anak yang diawali dengan baik menentukan masa depan yang baik pula. Riset internasional menunjukkan bahwa investasi dalam pendidikan anak usia dini menghasilkan kesuksesan yang tinggi pula di masa depan (Doyle, 2009). Kerja OECD terkait hasil sosial belajar menunjukkan bahwa pendidikan dan perawatan anak usia dini yang berkualitas tinggi memberikan banyak sekali keuntungan sosial bagi anak. Di dalamnya termasuk kesehatan yang lebih baik, kemungkinan anak meniru perilaku berisiko yang lebih kecil, serta partisipasi sosial dan kewarganegaraan yang lebih tinggi (OECD, 2011). Dana yang dihabiskan untuk program pra-sekolah memberikan keuntungan investasi yang lebih tinggi dibandingkan dengan investasi dalam jumlah yang sama untuk sekolah (Heckman & Masterov, 2007).

Riset internasional menyoroti pentingnya intervensi usia dini dan menjabarkan keuntungan-keuntungan investasi dalam pendidikan dan pengembangan anak usia dini. OECD menemukan bahwa di hampir semua negara, siswa usia 15 tahun yang mengenyam pendidikan dan perawatan pra-SD selama lebih dari satu tahun mengungguli mereka yang tidak mengenyam pendidikan dan perawatan pra-SD dalam nilai membaca. Keunggulan ini tetap terbaca meski variabel perbedaan karakteristik sosial ekonomi turut dimasukkan (OECD, 2011).

Oleh karena itu, telah ditetapkan secara luas bahwa intervensi dini dan dampak pendidikan dan pengembangan anak usia dini memberikan dampak nyata bagi peluang anak selama masa hidupnya. Sebuah studi perkembangan di Inggris menemukan bahwa kehadiran anak dalam pendidikan pra-sekolah memiliki pengaruh terhadap skor tes anak-anak pada usia 11, 14, dan 16 tahun. Keunggulan ini lebih banyak ditemukan pada anak dari latar belakang kurang mampu (Apps, Mendolia & Walker, 2013).

Dibandingkan sekadar menyediakan tempat dan guru, pendidikan anak usia dini jauh lebih efektif bila digabungkan dengan layanan kesehatan, seperti program asupan gizi; instrumen diagnostik masalah dalam belajar; serta dukungan emosional dan keterlibatan keluarga.

Program-program perawatan dan pendidikan di usia dini mendukung pertumbuhan dan perkembangan yang baik dan dapat mengurangi sebagian dampak kemiskinan dan kekurangan. Program-program ini tidak hanya meliputi pendidikan pra-sekolah saja namun juga termasuk intervensi dini dalam keluarga dan kegiatan masyarakat yang memberikan pengembangan dan dukungan anak usia dini kepada anak-anak dan keluarga mereka.

Setelah sukses besar dalam mencapai program pendidikan dasar universal, saat ini para pembuat kebijakan di Indonesia sedang berupaya memperluas kesempatan anak-anak untuk mengakses pendidikan dan perawatan di usia dini, yang meliputi pengembangan fisik, sosial, dan intelektual anak.

Beberapa kebijakan yang dapat dijalankan adalah

- Meningkatkan penyediaan layanan dan partisipasi dalam perawatan dan pendidikan anak usia dini (*Early Childhood Care and Education/ECCE*).
- Memprioritaskan perluasan program prasekolah dan persiapan masuk sekolah untuk anak-anak dari rumah tangga miskin karena mereka akan memperoleh manfaat yang besar dari pendidikan anak usia dini berkualitas tinggi.
- Meningkatkan kualitas penyediaan pendidikan usia dini dengan menetapkan, menginformasikan, dan memberlakukan aturan tegas mengenai standar izin penyedia jasa pendidikan anak usia dini.
- Mengambil langkah-langkah untuk menerapkan pengendalian kualitas yang tangguh bagi penyedia jasa pendidikan anak usia dini baik swasta maupun negeri.
- Menetapkan seperangkat standar layanan minimum bagi pendidikan anak usia dini sehingga kurang lebih sama dengan pendidikan anak usia dini yang dikembangkan untuk sekolah.
- Melakukan kampanye kesadaran masyarakat untuk meningkatkan partisipasi dalam pendidikan anak usia dini.

6.3.8. Mengurangi kesenjangan dalam hasil belajar yang berkaitan dengan latar belakang siswa

Kebijakan dan langkah yang diperlukan untuk mengurangi kesenjangan hasil belajar yang terkait dengan latar belakang siswa adalah:

- Memastikan sumber daya disalurkan kepada sekolah-sekolah secara adil dan meningkatkan pemerataan antarkabupaten atau kota.
- Merancang program-program terarah untuk memastikan semua sekolah mencapai standar layanan minimum, terutama di wilayah terpencil dan kurang mampu.
- Membuat pedoman alokasi sumber daya, meliputi kebijakan alokasi sumber daya yang transparan, kriteria pembuatan keputusan, dan persyaratan data inti untuk dapat menerapkan kriteria-kriteria tersebut, dan melaporkan efektivitas biaya penggunaan sumber daya.

6.3.9. Meningkatkan efisiensi dan efektivitas anggaran pendidikan dengan memperkuat sistem evaluasi dan penilaian

Indonesia perlu menetapkan prioritas kebijakan berdasarkan kriteria efisiensi dan pemerataan, sekaligus tanpa henti menjaga fokus fondasi keberhasilan. Akan sangat membantu bila reformasi kebijakan dan selanjutnya anggaran pendidikan dapat dimonitor dengan ketat. Oleh sebab itu, diperlukan penentuan target-target yang jelas dan terukur. Pemantauan saksama terhadap implementasi kebijakan-kebijakan ini merupakan kunci keberhasilan karena hasilnya dapat memberikan masukan kepada otoritas pendidikan sekaligus membantu guru dan kepala sekolah di sekolah masing-masing dan kemajuannya.

Langkah-langkah yang dapat dilakukan adalah

- Memperkuat salah satu ciri kelembagaan utama sistem pendidikan Indonesia, yaitu penilaian dan evaluasi.
- Memperbaiki dan membuat penilaian formatif berbasis kelas lebih profesional.
- Melanjutkan keikutsertaan Indonesia dalam penilaian internasional sehingga Indonesia tetap dapat melihat betapa kompetitifnya permintaan dalam ekonomi global.
- Merangkai mata rantai yang kuat antara standar kurikulum, harapan hasil belajar, dan metode penilaian, serta pelaporan hasil penilaian.
- Menggunakan standar hasil perolehan nilai sebagai acuan untuk tidak hanya pengetahuan yang diperoleh, namun juga cara berpikir kritis dan analitis serta keterampilan terkait dengan isi berbagai mata pelajaran sekolah.
- Mendorong sekolah untuk bertanggung jawab dalam mencapai standar dan memperkenalkan kewajiban untuk setiap tahunnya melaporkan secara umum adanya kegagalan apapun dalam mencapai standar sekaligus langkah-langkah yang diajukan oleh sekolah untuk meningkatkan kapasitas dan perolehan nilai.
- Menetapkan pijakan politis bersama bagi penilaian dan akuntabilitas.
- Membedakan dengan jelas dan mengomunikasikan sifat dan tujuan masing-masing dari keempat pilar penilaian kepada semua pemangku kepentingan, terutama guru, orang tua, dan para wakil terpilih, sehingga tata cara seperti pemantauan sistem dan pemetaan kualitas pendidikan dapat secara longgar dikaitkan dengan ujian nasional.





DAFTAR PUSTAKA

- Allington, R.L. and Johnston, P.H. (2000), *What do we know about effective fourth-grade teachers and their classrooms?* (Vol. 13010), National Research Center on English Learning & Achievement, University at Albany, State University of New York.
- Apps, P., Mendolia, S. and Walker, I. (2013), The impact of pre-school on adolescents' outcomes: Evidence from a recent English cohort. *Economics of education review*, 37, pp.183-199.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007), *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Biddulph, F., Biddulph, J. and Biddulph, C. (2003), *The complexity of community and family influences on children's achievement in New Zealand: Best evidence synthesis*. Wellington: Ministry of Education.
- Doyle, O., Harmon, C.P., Heckman, J.J. and Tremblay, R.E. (2009). Investing in early human development: timing and economic efficiency. *Economics & Human Biology*, 7(1), pp.1-6.
- Heckman, J.J. and Masterov, D.V. (2007), The productivity argument for investing in young children. *Applied Economic Perspectives and Policy*, 29(3), pp.446-493.
<https://bos.kemdikbud.go.id/>
- OECD (2011), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>
- UNESCO (2014), *Education for all*, UNESCO.



TEMUAN PENTING



Responden PISA Indonesia mewakili 3,7 juta siswa berusia 15 tahun, yang mewakili 85% dari seluruh populasi anak usia 15 tahun di Indonesia. Besarnya jumlah siswa merupakan hal logis karena Indonesia memiliki sistem pendidikan terbesar keempat di dunia, dengan 53 juta siswa yang bersekolah di 270 ribu sekolah dibawah pengajaran 3,4 juta guru dengan lingkungan yang memiliki ragam budaya dan bentang alam kepulauan dan pegunungan.



Dalam 18 th, Indonesia meningkatkan akses pendidikan terhadap anak berusia 15 th. Pada tahun 2000 hanya 39% (1,8 juta) anak usia 15 th yang duduk di bangku SMP/SMA, dan persentase ini meningkat menjadi 85% (3,7 juta) di tahun 2018.



Dengan meningkatkan akses pendidikan, semakin banyak anak berkemampuan rendah yang masuk ke sistem sekolah. Pada tahun 2000, 27% siswa 15 th Indonesia berada di bawah batas minimum kemampuan membaca. Tetapi pada tahun 2018, sebanyak 60% siswa Indonesia memiliki kemampuan membaca dibawah kemampuan minimal membaca PISA.



Pada empat putaran PISA terakhir, persentase siswa Indonesia yang mengulang kelas sebesar 15 – 18%. Kemampuan membaca siswa-siswa yang mengulang kelas tersebut berada 2 tahun ajaran dibawah kemampuan membaca siswa Indonesia yang tidak mengulang kelas.



Kemampuan membaca siswa Indonesia sebesar 371 poin, jauh dibawah rata-rata OECD. Walaupun demikian, kemampuan membaca siswa DKI Jakarta dan D.I. Yogyakarta sekitar 411 poin, diatas rata-rata Indonesia, dan sama dengan rata-rata negara-negara ASEAN.



Siswa yang berasal dari daerah pedesaan dan jenjang SMP konsisten memiliki kemampuan membaca yang rendah pada enam putaran PISA terakhir. Perbedaan kemampuan membaca siswa dari daerah pedesaan dan siswa SMP sekitar satu tahun ajaran dibawah rata-rata Indonesia.



Sangat penting untuk mengajarkan kemampuan membaca sejak TK. Hal tersebut dibuktikan dengan perbedaan kemampuan membaca siswa yang pernah masuk TK dan tidak masuk TK pada putaran PISA 2009 – 2015 sebesar 1 th ajaran pendidikan. Akan tetapi perbedaan tersebut semakin mengecil ketika akses pendidikan semakin luas, menjadi hanya 16 poin di PISA 2018.



Dari skala 0 – 10. Tingkat kepuasan hidup siswa Indonesia sebesar 7. Selain itu, lebih dari ¾ siswa Indonesia merasa puas dengan hidup mereka (skor diatas 7), akan tetapi masih terdapat 12% siswa Indonesia yang merasa tidak puas dengan hidup mereka (skor 4).



Pada tiga putaran PISA terakhir, sikap siswa Indonesia terhadap belajar semakin positif. Pada putaran PISA 2018 ini sekitar 90% siswa Indonesia yang menyatakan memiliki sikap yang positif terhadap belajar, persentase ini meningkat drastis dibandingkan dengan angka 60% di tahun 2012.



Sebagian besar siswa Indonesia ingin melanjutkan pendidikan mereka hingga universitas, akan tetapi hal tersebut kurang didukung oleh kemampuan membaca mereka. Siswa yang ingin melanjutkan pendidikan hingga program master memiliki kemampuan membaca 37 poin dibawah rata-rata Indonesia dan siswa yang ingin melanjutkan pendidikan hingga sarjana memiliki kemampuan membaca 57 poin dibawah rata-rata Indonesia.



Sekolah dengan sosial ekonomi yang rendah cenderung memiliki sumber daya pengajaran dan pendidikan yang rendah dibandingkan dengan rata-rata Indonesia. Sementara sekolah-sekolah yang berada di Ibukota provinsi dan Ibukota kabupaten memiliki sumber daya pendidikan dan pengajaran diatas rata-rata Indonesia.



Sekolah SMP swasta yang berada di ibukota kecamatan memiliki rata-rata kemampuan membaca yang rendah dibandingkan dengan sekolah SMP negeri yang berada di ibukota kecamatan. Perbedaan rata-rata kemampuan membaca antar kelompok sekolah tersebut sebesar 76 poin, hampir setara dengan dua tahun ajaran pendidikan.



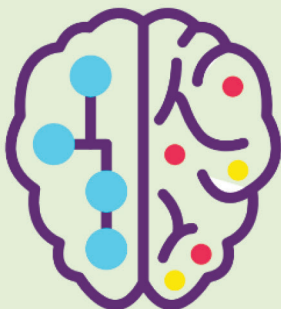
Siswa laki-laki lebih memiliki kecenderungan untuk dirundung dibandingkan dengan siswa perempuan. Sebagai tambahan, perundungan memiliki asosiasi yang kuat dengan tingkat sosial ekonomi rendah, kelompok sekolah SMA negeri yang berlokasi di daerah perkotaan. Siswa yang dirundung cenderung akan memiliki tingkat kepuasan hidup rendah dan rasa-memiliki terhadap sekolah yang rendah.



Orang tua dari di kota-kota besar berpartisipasi rendah pada organisasi sekolah dan inisiatif rendah untuk mendiskusikan perkembangan pendidikan anak mereka dengan guru. Sebaliknya orang tua dari ibu kota provinsi memiliki kecenderungan yang tinggi untuk berpartisipasi dan berinisiatif mendiskusikan perkembangan pendidikan anak mereka dengan guru.



Karakteristik siswa berikut ini; siswa SMP laki-laki dengan latar belakang sos/ekonomi rendah, dirundung, rasa-memiliki terhadap sekolah rendah, dan kepuasan hidup rendah memiliki kecenderungan untuk membolos sebesar 66%, sementara siswa dengan karakter sebaliknya memiliki kecenderungan untuk membolos sebesar 6%.



Rekomendasi kebijakan:

Dalam 18 tahun terakhir, pemerintah Indonesia telah berhasil meningkatkan partisipasi pendidikan untuk anak usia 15 th secara signifikan. Akan tetapi, hal tersebut belumlah cukup karena pemerintah Indonesia selayaknya memberi perhatian yang lebih terhadap kebijakan-kebijakan yang mampu meningkatkan mutu dan kualitas pendidikan Indonesia melalui:

- Meningkatkan kualitas guru
- Meningkatkan kualitas kepemimpinan di sekolah
- Meningkatkan iklim belajar di sekolah
