

STUDI KESENJANGAN PEMBELAJARAN – 3
Kesenjangan yang Semakin Melebar:
Dampak Pandemi COVID-19 pada Siswa
dari Kelompok Paling Rentan di Indonesia

STUDI KESENJANGAN PEMBELAJARAN – 3

Kesenjangan yang Semakin Melebar: Dampak Pandemi COVID-19 pada Siswa dari Kelompok Paling Rentan di Indonesia

Penulis studi ini adalah Felicity Pascoe, George Sukoco, Senza Arsendy, Lanny Octavia, Rasita Purba, Beth Sprunt, Ceri Bryant

Oktober 2022

Sitasi yang Disarankan: Pascoe, F., Sukoco, G.A., Arsendy, S., Octavia, L., Purba, R., Sprunt, B., Bryant., C. 2022. *Kesenjangan yang Semakin Melebar: Dampak Pandemi COVID-19 pada Siswa dari Kelompok paling Rentan di Indonesia*. Jakarta: INOVASI

Penafian: Laporan ini merupakan produk kolaborasi antara INOVASI dan Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan (PSKP) Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset dan Teknologi (Kemendikbudristek). Temuan, penafsiran dan kesimpulan di dalam laporan ini merupakan tanggung jawab penulis, dan tidak mencerminkan pandangan INOVASI, Palladium, pemerintah Indonesia maupun pemerintah Australia. Anda diperbolehkan menyalin, mendistribusikan dan menyebarluaskan laporan ini untuk tujuan nonkomersial dengan syarat adanya penulisan sitasi lengkap secara jelas.

Ucapan terima kasih: Proyek riset Kesenjangan Pembelajaran merupakan kolaborasi antara INOVASI, unit PSKP Kemendikbudristek, dan Australian Council for Educational Research (ACER). Proyek ini dirancang bersama dan INOVASI mengawal implementasi proyek. ACER dan INOVASI membuat analisis maupun menulis laporan tentang studi ini yang berkaitan dengan pembelajaran siswa selama periode penutupan sekolah akibat COVID-19. INOVASI mengembangkan analisis terpisah mengenai faktor penyebab menurunnya hasil belajar dan angka partisipasi di sekolah-sekolah mitra yang memiliki data awal (*baseline*) sebelum pandemi COVID-19.

Satu tim kecil di INOVASI, termasuk spesialis GEDSI, membuat analisis laporan ini bersama dengan anggota tim INOVASI dan unit PSKP Kemendikbudristek. Penulis berterima kasih kepada para siswa, guru, kepala sekolah dan orang tua yang sudah berpartisipasi dengan murah hati sebagai responden dalam studi ini sehingga pihak-pihak lain dapat menerima manfaat dari analisis data. Penulis juga mengucapkan terima kasih kepada DFAT pemerintah Australia atas dukungan dan pendanaan yang diberikan.

INOVASI – Inovasi untuk Anak Sekolah Indonesia

Ratu Plaza Office Tower Lantai 19,
Jl. Jend. Sudirman Kav 9, Jakarta Pusat, 10270
Indonesia
Tel : (+6221) 720 6616
Fax : (+6221) 720 6616
<http://www.inovasi.or.id>

Pemerintah Australia dan Indonesia bermitra melalui program Inovasi untuk Anak Sekolah Indonesia (INOVASI).

INOVASI merupakan Kemitraan Pemerintah Australia–Indonesia – Dikelola oleh Palladium.

STUDI KESENJANGAN PEMBELAJARAN - 3

Kesenjangan yang Semakin Melebar: Dampak Pandemi COVID-19 pada Siswa dari Kelompok Paling Rentan di Indonesia

Oktober 2022

Daftar Isi

Daftar Gambar	iv
Singkatan dan Akronim	v
Ringkasan Eksekutif	vi
1. Pendahuluan	1
1.1. Tentang Studi Kesenjangan Pembelajaran	1
1.2. Tentang Laporan Studi Kesenjangan Pembelajaran - 3.....	1
1.3. Cakupan Analisis	2
2. Faktor-Faktor yang Memengaruhi Pengalaman Pembelajaran Jarak Jauh Siswa... 5	5
2.1. Belajar dari Rumah dan Lingkungan Keluarga	5
2.1.1. Akses ke Teknologi dan Sumber Belajar.....	5
2.1.2. Tanggung Jawab Tambahan di Rumah.....	7
2.1.3. Keterlibatan Orang Tua dalam Belajar dari Rumah	8
2.2. Dukungan Sekolah dan Pembelajaran di Kelas	10
2.2.1. Akses Guru ke Ponsel Pintar, Internet, dan Kendaraan	10
2.2.2. Persepsi Guru tentang Efikasi Diri dalam Mendukung Pembelajaran Jarak Jauh.....	10
2.2.3. Dukungan guru untuk Pembelajaran Jarak Jauh Bagi Siswa Penyandang Disabilitas.....	12
2.2.4. Sertifikasi Guru di Perdesaan dan Daerah Terpencil.....	14
2.2.5. Bahasa Pengantar.....	15
3. Hasil Belajar Berdasarkan Identitas Anak..... 18	18
3.1. Mendefinisikan Tingkat Kecakapan dan Kesenjangan Pembelajaran.....	18
3.2. Hasil Belajar Anak Perempuan dan Laki-Laki.....	19
3.3. Hasil Belajar Berdasarkan Bahasa Ibu	22
3.4. Hasil Belajar di Perdesaan dan Daerah Terpencil, serta Perkotaan	24
3.5. Hasil Belajar Anak Penyandang Disabilitas	26
4. Interseksionalitas Identitas dan Capaian Literasi..... 27	27
5. Interseksionalitas Identitas dan Capaian Numerasi	30
6. Kesimpulan	32
Lampiran 1: Daftar pustaka	38
Lampiran 2: Glosarium	40
Lampiran 3: Tabel dan Gambar Data Pendukung	43

Daftar Gambar

Gambar 1: Sampel Studi Kesenjangan Pembelajaran INOVASI	4
Gambar 2: Akses Siswa ke Sumber Daya yang Mendukung Belajar dari Rumah (Menurut Lokasi Siswa).....	6
Gambar 3: Akses Siswa ke Perangkat atau Teknologi (Menurut Status Disabilitas Siswa) ...	7
Gambar 4: Tugas Tambahan di Luar Tugas Sekolah yang Dilakukan oleh Siswa (Menurut Gender Siswa)	7
Gambar 5: Tugas Tambahan di Luar Tugas Sekolah yang Dilakukan oleh Siswa (Menurut Lokasi Siswa).....	8
Gambar 6: Dukungan Orang Tua dalam Belajar dari Rumah (Menurut Bahasa Ibu Siswa)...	9
Gambar 7: Persepsi Tugas Sekolah Selama Pandemi (Menurut Status Disabilitas Siswa) .	13
Gambar 8: Kesenjangan Pembelajaran dalam Literasi untuk Siswa Kelas 1-3 (Menurut Gender Siswa)	20
Gambar 9: Kesenjangan Pembelajaran dalam Numerasi untuk Siswa Kelas 1-3 (Menurut Gender Siswa)	20
Gambar 10: Kehilangan Pembelajaran untuk Siswa Kelas 2-3 (Menurut Gender Siswa)	21
Gambar 11: Kesenjangan Pembelajaran dalam Literasi (Menurut Bahasa Ibu Siswa)	23
Gambar 12: Kesenjangan Pembelajaran dalam Numerasi (Menurut Bahasa Ibu siswa)	23
Gambar 13: Kesenjangan Pembelajaran dalam Literasi (Menurut Lokasi Siswa).....	24
Gambar 14: Kesenjangan Pembelajaran dalam Numerasi (Menurut Lokasi Siswa)	24
Gambar 15: Kesenjangan Pembelajaran dalam Literasi (Menurut Status Disabilitas Siswa)	26
Gambar 16: Kesenjangan Pembelajaran dalam Numerasi (Menurut Status Disabilitas Siswa)	26
Gambar 17: Proporsi Siswa Kelas 1–3 yang Tidak Memenuhi Syarat MPL dalam Literasi (Menurut Gender, Lokasi, dan Status Disabilitas Siswa)	27
Gambar 18: Proporsi Siswa Kelas 1-3 yang Tidak Memenuhi Syarat MPL dalam Literasi (Menurut Disabilitas Siswa, Gender, dan Lokasi)	28
Gambar 19: Proporsi Siswa Kelas 1-3 yang Tidak Memenuhi Syarat MPL dalam Literasi (Menurut Bahasa Ibu, Lokasi, dan Gender Siswa)	29
Gambar 20: Proporsi Siswa Kelas 1–3 yang Tidak Memenuhi Syarat MPL dalam Numerasi (Menurut Gender Siswa, Lokasi, dan Disabilitas)	31

Singkatan dan Akronim

ACER	Australian Council for Educational Research
BOS	Bantuan Operasional Sekolah
DFAT	Departemen Luar Negeri dan Perdagangan Australia (Department of Foreign Affairs and Trade)
GEDSI	Kesetaraan gender, disabilitas dan inklusi sosial (<i>gender equality, disability, and social inclusion</i>)
GPF	Kerangka Kecakapan Global (<i>Global Proficiency Framework</i>)
ICT	Teknologi Informasi dan Komunikasi/TIK (<i>Information and Communications Technology</i>)
INOVASI	Inovasi untuk Anak Sekolah Indonesia
Kemendikbudristek	Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi
Kemenag	Kementerian Agama
KKG	Kelompok Kerja Guru
LPTK	Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan
MPL	Tingkat Kecakapan Minimum (<i>Minimum Proficiency Level</i>)
NTB	Nusa Tenggara Barat
NTT	Nusa Tenggara Timur
OECD	Organisasi untuk Kerja Sama dan Pembangunan Ekonomi (Organisation for Economic Co-operation and Development)
PAUD	Pendidikan Anak Usia Dini
PISA	Program Asesmen Siswa Internasional (<i>Programme for International Student Assessment</i>)
PSKP	Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan
RPJMN	Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional
SD	Sekolah Dasar
SDG	Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (<i>Sustainable Development Goal</i>)
SSE	Status Sosial Ekonomi
TaRL	<i>Teaching at the Right Level</i>

Ringkasan Eksekutif

Pada tahun 2020, INOVASI melakukan Studi Kesenjangan Pembelajaran yang diterbitkan di tahun 2022 untuk memahami status pembelajaran aktual siswa dan potensi dampak pandemi COVID-19 pada siswa kelas awal (kelas 1–3) di Indonesia. Studi yang berjudul *Studi Kesenjangan Pembelajaran – Satu, Tak Sekedar Huruf dan Angka: Pengaruh Pandemi Covid-19 pada Kemampuan Literasi dan Numerasi Dasar Siswa di Indonesia* bermaksud untuk memberikan informasi mengenai rekalisasi kurikulum, asesmen, dan pedagogis yang dibutuhkan ketika siswa akan kembali ke sekolah setelah sekian lama sekolah ditutup, serta untuk mengidentifikasi prioritas pengembangan keprofesian guru dalam melakukan pembelajaran yang sesuai dengan kemampuan masing-masing siswa (*Teaching at the Right Level/TaRL*) agar siswa dapat mempelajari kompetensi esensial yang mungkin terlewat.

Sebanyak 18.370 siswa kelas awal dari 612 sekolah yang dipilih secara acak (dengan proporsi gender yang setara) berpartisipasi di dalam studi ini. Studi ini melibatkan sampel siswa dari 11 kabupaten mitra INOVASI di provinsi Jawa Timur, Kalimantan Utara, Nusa Tenggara Barat, dan Nusa Tenggara Timur. Untuk menyediakan cakupan yang seimbang terkait seluruh aspek sistem pendidikan Indonesia, maka ditambahkan delapan kabupaten nonmitra INOVASI dari provinsi Jambi, Sulawesi Tenggara, Kalimantan Selatan, dan Maluku Utara.¹

Laporan ini berjudul Studi Kesenjangan Pembelajaran – 3 : Kesenjangan yang Semakin Melebar: Dampak Pandemi COVID-19 pada Siswa dari Kelompok yang Paling Rentan di Indonesia. Laporan ini bertujuan untuk menyelami data studi kesenjangan pembelajaran dan kehilangan pembelajaran (*learning loss*) secara lebih mendalam pada aspek gender, disabilitas, dan inklusi sosial. Data dianalisis dari perspektif identitas siswa—apakah mereka anak perempuan atau laki-laki, anak penyandang disabilitas, anak yang bersekolah di daerah perdesaan dan terpencil atau perkotaan, dan juga dari penggunaan bahasa ibu mereka (bahasa utama yang digunakan untuk berinteraksi dengan keluarga), yaitu bahasa Indonesia atau bahasa daerah. Laporan ini menelaah interseksionalitas dari berbagai identitas siswa (gender, disabilitas, dan status sosial ekonomi) guna mengukur sejauh mana pengaruh faktor identitas, keluarga dan latar belakang, serta dukungan sekolah.

Temuan dari laporan ini menunjukkan bahwa lokasi memperparah ketertinggalan yang dialami siswa karena identitasnya (seperti ketertinggalan karena disabilitas, gender, atau bahasa ibu yang bukan bahasa Indonesia). Misalnya pada lokasi perdesaan dan terpencil, di mana sekolah memperoleh lebih sedikit akses ke sumber daya dan bantuan profesional, serta guru dengan tingkat kualifikasi yang lebih rendah. Lokasi perdesaan dan terpencil beserta implikasi bahasanya di mana bahasa Indonesia bukan merupakan bahasa ibu siswa menjadi kemungkinan penyebab rendahnya tingkat pendidikan orang tua mereka dan dampaknya yang terkait dengan ketidakmampuan untuk membantu anak-anak mereka belajar. Lokasi perdesaan dan terpencil, serta status sosial ekonomi (SSE) juga sering berkorelasi sehingga membatasi kapasitas keluarga yang kurang beruntung dalam memperoleh perangkat maupun jaringan guna mendukung pembelajaran. Terlebih lagi dalam menjadikannya sebagai prioritas, sebagaimana tecermin dari lebih tingginya beban

¹ Spink et al (2022)

kerja anak-anak di daerah perdesaan dan terpencil selama penutupan sekolah di masa pandemi dibandingkan dengan beban anak-anak perkotaan. Temuan ini menggambarkan pengaruh unsur perdesaan dan daerah terpencil terhadap begitu banyak temuan yang paling menonjol dalam studi ini:

- Lebih banyak siswa di perdesaan dan daerah terpencil (31% di kelas 2 dan 26% di kelas 3) yang memiliki performa literasi dan numerasi tingkat 1 (tingkat terendah, yang tidak memenuhi tingkat keterampilan minimum untuk tingkat tersebut) dibandingkan dengan siswa di perkotaan (15% di kelas 2 dan 14% di kelas 3).
- Titik temu terbesar kondisi-kondisi yang merugikan pembelajaran literasi terletak pada siswa laki-laki di daerah perdesaan, yang menyandang disabilitas; 91% kelompok siswa ini tidak memenuhi tingkat keterampilan minimum dibandingkan dengan siswa laki-laki di perkotaan, yang menyandang disabilitas (82%).
- Setelah temuan terkait disabilitas, titik temu terbesar berikutnya dari kondisi-kondisi yang merugikan terletak pada siswa laki-laki di perdesaan dan daerah terpencil di mana bahasa utamanya atau bahasa ibu siswa adalah bahasa daerah; 81% kelompok siswa ini tidak memenuhi tingkat keterampilan minimum dalam literasi, dan 71% siswa perempuan di perdesaan maupun daerah terpencil—di mana bahasa ibu siswa adalah bahasa daerah—tidak mencapai tingkat keterampilan minimum dalam literasi.
- Siswa di perdesaan dan daerah terpencil memiliki koneksi internet maupun perangkat yang lebih terbatas untuk mendukung pembelajaran mereka dibandingkan dengan siswa di perkotaan.
- Sekitar 56% guru di perdesaan dan daerah terpencil merasa kurang percaya diri untuk menyelenggarakan pembelajaran jarak jauh (PJJ) dibandingkan dengan 37% guru di perkotaan.
- Sekitar 63% orang tua siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah, merupakan lulusan sekolah menengah pertama atau lebih rendah. Sebagai perbandingan, sekitar 58% orang tua siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa Indonesia merupakan lulusan sekolah menengah atas atau lebih tinggi.
- Orang tua di perkotaan lebih terlibat dalam pembelajaran anak-anak mereka (76,9%) dibandingkan dengan orang tua di perdesaan dan daerah terpencil (68,8%)—tanpa adanya perbedaan antargender siswa.
- Sekitar 16% siswa yang bahasa ibunya menggunakan bahasa daerah melaporkan bahwa mereka tidak pernah menerima bantuan dari orang tua mereka dalam pembelajaran, dibandingkan dengan hanya 8,7% siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa Indonesia.²

Rekomendasi pertama yang dibuat dalam laporan ini adalah agar Kemendikbudristek memperkuat implementasi kebijakan reformasi yang ada, yang diasosiasikan dengan program kebijakan Merdeka Belajar untuk wilayah dengan karakteristik status sosial ekonomi (SSE) yang rendah dan wilayah yang mayoritas siswanya tidak menggunakan Bahasa Indonesia sebagai bahasa ibu serta tidak fasih berbahasa Indonesia. Kedua karakteristik ini mengakibatkan bertambahnya kesulitan belajar. Reformasi sistem pendidikan melalui program Merdeka Belajar yang mendukung pemerataan pendidikan dapat

² Studi Kesenjangan Pembelajaran (*Learning Gap Study/LGS*) dan dokumen ini, mendefinisikan bahasa ibu siswa sebagai bahasa utama yang siswa gunakan untuk berinteraksi dengan keluarga. Di dalam LGS, 57,5% sampel siswa menggunakan bahasa daerah sebagai bahasa ibu, sementara 42,5% menggunakan bahasa Indonesia sebagai bahasa ibu, tanpa adanya perbedaan signifikan menurut gender.

membantu mengatasi berbagai kondisi merugikan yang memengaruhi hasil belajar siswa, khususnya di daerah perdesaan dan terpencil. Beberapa usulan tindakan untuk dipertimbangkan adalah sebagai berikut:

- membuat basis data sekolah di dalam komunitas tersebut untuk menargetkan dukungan afirmatif dan memantau kinerjanya;
- mengembangkan kebijakan transisi bahasa yang komprehensif untuk tingkat prasekolah (Pendidikan Anak Usia Dini/PAUD) dan tahun awal (sekolah dasar) bersama dengan provinsi yang terdampak, yang menguraikan dukungan sistematis untuk mengadopsi dan mempertahankan praktik dalam skala besar;
- memperluas akses sekolah di perdesaan dan daerah terpencil kepada sumber daya belajar mengajar dan pengembangan keprofesian guru, termasuk sumber daya digital dan jaringan;
- mengembangkan dan mendukung Kelompok Kerja Guru (KKG) mini di sekolah-sekolah terpencil dengan menggunakan dana Anggaran Pendapatan dan Belanja Daerah (APBD);
- memperbanyak bahan bacaan guna meningkatkan literasi anak di daerah terpencil; dan
- meningkatkan peran pemerintah kecamatan dan desa dalam pendidikan, termasuk melalui program berbasis masyarakat.

Rekomendasi kedua adalah agar pemerintah daerah secara langsung menargetkan kesulitan literasi siswa laki-laki dan hilangnya pembelajaran (*learning loss*) numerasi siswa perempuan terkait kondisi pandemi COVID-19 dalam program pemulihan pembelajaran. Pemerintah pusat dapat mendorong kabupaten, sekolah, dan madrasah untuk mengimplementasikan kurikulum darurat dalam memprioritaskan asesmen diagnostik, serta menindaklanjuti TaRL (pengajaran sesuai dengan tingkat kemampuan peserta didik). Studi ini menggarisbawahi bahwa atribut gender dapat menyebabkan berbagai ketertinggalan pendidikan bagi siswa laki-laki maupun perempuan, dengan efek majemuk bagi mereka yang tinggal di daerah perdesaan dan terpencil. Proporsi siswa laki-laki (27%) dengan kemampuan literasi tingkat 1 lebih besar dibandingkan dengan proporsi siswa perempuan (19%). Jelas diperlukan perhatian khusus pada pengajaran yang efektif bagi siswa laki-laki. Meskipun siswa perempuan mengungguli siswa laki-laki dalam literasi dan numerasi, mereka mengalami *learning loss* yang secara signifikan lebih besar saat penutupan sekolah, khususnya dalam numerasi. Kehilangan pembelajaran tersebut setara dengan tujuh bulan belajar untuk siswa perempuan (dibandingkan dengan empat bulan belajar untuk siswa laki-laki).

Reformasi pendidikan di Indonesia mampu menciptakan peluang bagi perluasan pendidikan inklusif-disabilitas secara signifikan, yang merespons temuan studi ini terkait kondisi merugikan yang dialami oleh siswa penyandang disabilitas. Beberapa peluang tersebut yaitu: Kurikulum Merdeka merupakan kurikulum yang ramah disabilitas sehingga memungkinkan guru melakukan asesmen formatif dan TaRL; Rapor Pendidikan mendorong sekolah untuk melakukan refleksi diri dan menilai sekolah mereka sendiri dengan menggunakan indikator inklusivitas-disabilitas; regulasi baru membuka jalan bagi sekolah untuk memberikan akomodasi yang layak bagi siswa penyandang disabilitas dan mengakses staf spesialis, serta guru pendamping; dan platform Merdeka Mengajar memungkinkan guru mengakses pelatihan pendidikan inklusif dan sumber daya untuk mendukung pembuatan

Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) yang terdiferensiasi serta materi yang diadaptasi bagi siswa penyandang disabilitas. Perkembangan juga berlanjut dalam mengintegrasikan mekanisme identifikasi disabilitas dan Profil Belajar Siswa (PBS) ke dalam sistem informasi manajemen-pendidikan, baik di Kemendikbudristek maupun Kementerian Agama (Kemenag).

Namun, sistem ini hanya akan membuahkan hasil pendidikan yang sukses bagi siswa penyandang disabilitas apabila dinas pendidikan kabupaten dan provinsi mendukung reformasi. Oleh karena itu, rekomendasi terakhir dalam studi ini adalah agar dinas pendidikan kabupaten dan provinsi mendukung reformasi di tingkat pusat, utamanya dalam memperluas pendidikan inklusif-disabilitas. Rekomendasi ini mengusulkan tindakan di beberapa bidang, yaitu: memperkuat kemitraan antara dinas pendidikan provinsi dan kabupaten dengan sekolah dan sejumlah organisasi, baik organisasi pemerintah, nonpemerintah maupun berbasis masyarakat; memungkinkan penerapan TaRL bagi siswa penyandang disabilitas dengan mengembangkan dan menyebarkan panduannya; memperluas pelatihan guru dalam pendidikan inklusif dan memastikan sekolah menyadari regulasi maupun sumber daya yang memungkinkan dukungan tambahan yang diperlukan bagi siswa penyandang disabilitas; memastikan adanya upaya tambahan untuk mengatasi kondisi merugikan yang dialami oleh anak penyandang disabilitas di daerah perdesaan; dan memperluas pelatihan bagi dinas pendidikan provinsi dan kabupaten agar mencakup pengawas guna memungkinkan pemantauan dan dukungan yang efektif bagi sekolah-sekolah dalam memperkuat pendidikan inklusif-disabilitas.

1. Pendahuluan

1.1. Tentang Studi Kesenjangan Pembelajaran

INOVASI melakukan Studi Kesenjangan Pembelajaran (*Learning Gap Study/LGS*) pada tahun 2020 untuk memahami kondisi belajar siswa dan potensi dampak pandemi COVID-19 terhadap siswa kelas awal di Indonesia. Studi ini dimaksudkan untuk memberikan masukan bagi kurikulum, asesmen, dan penyesuaian pedagogis saat siswa kembali ke sekolah setelah penutupan sekolah yang cukup lama akibat pandemi COVID-19, serta untuk mengidentifikasi prioritas pengembangan keprofesian guru dalam melakukan TaRL sehingga siswa dapat mempelajari kompetensi penting di mana mereka mungkin mengalami ketertinggalan dalam pembelajaran.

Sebagai bagian dari studi, tes tingkat literasi dan numerasi siswa diberikan kepada siswa kelas 1, 2, dan 3. Guru, kepala sekolah, dan orang tua siswa sampel juga disurvei untuk memberikan data kontekstual tentang faktor-faktor yang relevan dengan pengalaman belajar siswa selama penutupan sekolah dan hubungannya dengan hasil tes. Asesmen siswa dalam LGS mengacu pada referensi nasional dan global yang memungkinkan pelaporan kesenjangan dalam pencapaian pembelajaran berdasarkan kurikulum yang diharapkan atau standar global. Faktor latar belakang, termasuk yang terkait dengan siswa, keluarga, sekolah, dan masyarakat, juga dianalisis untuk menentukan hal-hal yang mungkin memengaruhi pembelajaran siswa.

Laporan pertama dalam seri Studi Kesenjangan Pembelajaran INOVASI ([Studi Kesenjangan Pembelajaran Satu – Tak Sekadar Huruf dan Angka: Pengaruh Pandemi COVID-19 pada Kemampuan Literasi dan Numerasi Dasar Siswa di Indonesia \(inovasi.or.id\)](https://inovasi.or.id)) menyoroti area yang memerlukan analisis lebih lanjut, termasuk efek variabel yang berkaitan dengan kesetaraan dan kesenjangan capaian belajar siswa. Laporan tambahan ini menjabarkan temuan kunci dari analisis lebih lanjut yang dilakukan oleh INOVASI pada paruh kedua tahun 2022.

1.2. Tentang Laporan Studi Kesenjangan Pembelajaran 3

Laporan ketiga dalam seri Studi Kesenjangan Pembelajaran ini melengkapi laporan LGS pertama dengan menggali lebih dalam data tentang kesenjangan dan kehilangan pembelajaran dari perspektif identitas siswa³ – apakah mereka siswa perempuan, laki-laki, anak penyandang disabilitas, dari sekolah di perdesaan dan terpencil atau perkotaan⁴, dan

³ Identitas siswa di dalam studi ini meliputi gender, disabilitas, bahasa ibu, dan apakah mereka bersekolah di daerah perkotaan atau perdesaan dan terpencil. Identitas dapat membentuk berbagai pengalaman siswa di kelas. Maka, penting untuk memahami hal ini guna mengembangkan lingkungan belajar yang inklusif untuk semua siswa (<https://ctl.stanford.edu/student-identities>).

⁴ Lokasi sekolah dikategorikan menjadi perkotaan atau perdesaan dan daerah terpencil berdasarkan data Indeks Desa Membangun yang dipublikasikan oleh Kementerian Desa, Pembangunan Daerah Tertinggal dan Transmigrasi (Kemendes PDTT). Indeks ini memiliki lima kategori berdasarkan ketahanan sosial, ekonomi, dan ekologi suatu daerah. Kelima kategori tersebut, yaitu: (1) mandiri atau madya, (2) maju, (3) berkembang, (4) tertinggal, atau (5) sangat tertinggal. Daerah perkotaan masuk ke dalam tiga kategori pertama, sementara daerah perdesaan dan terpencil masuk ke dalam dua kategori terakhir.

apakah bahasa ibu mereka (bahasa utama yang digunakan untuk berinteraksi dengan keluarga) adalah bahasa Indonesia atau bahasa daerah. Laporan ini mengkaji interseksionalitas berbagai identitas siswa untuk mengukur sejauh mana identitas dan konteks tertentu di rumah atau sekolah memengaruhi hasil belajar.

Analisis kesetaraan gender, disabilitas, dan inklusi sosial (GEDSI) dalam laporan ini memberikan wawasan penting tentang pembelajaran siswa yang kurang beruntung selama pandemi COVID-19. Bukti ini diharapkan dapat mendukung pengembangan dan penerapan kebijakan, praktik, dan sistem yang dapat menghasilkan pendidikan yang setara untuk semua anak kelas awal di Indonesia setelah pandemi.

Laporan ini disusun menjadi dua bagian utama. Pertama, kami mengeksplorasi data LGS tentang lingkungan belajar di rumah dan sekolah siswa selama pandemi COVID-19 berdasarkan identitas mereka, serta persilangan dari berbagai identitas mereka. Kedua, kami melihat data hasil belajar LGS menurut identitas siswa dan, saat dimungkinkan, persilangan berbagai identitas tersebut. Laporan ini juga mempertimbangkan hasil belajar literasi dan numerasi siswa kelas 1, 2, dan 3, serta kehilangan pembelajaran siswa kelas 1 dan 2 saat penutupan sekolah sementara selama periode pandemi. Laporan ini mengacu pada literatur yang relevan di Indonesia dan di tempat lain untuk melakukan triangulasi dan memahami temuan yang ada. Mengingat banyaknya analisis terpilah, kami melampirkan tabel data tambahan (lihat Daftar Lampiran di akhir laporan).

Laporan ini juga menyertakan beberapa contoh praktik yang menjanjikan dalam mengatasi beberapa masalah yang disoroti oleh data LGS. Sebagian praktik ini didukung oleh INOVASI dan sebagian lagi berasal dari inisiatif lain. Contoh-contoh praktik ini diharapkan dapat mendorong upaya untuk menyebarluaskan praktik baik guna mengurangi kesenjangan pembelajaran.

1.3. Cakupan Analisis

LGS menilai kemampuan belajar dalam literasi dan numerasi yang mencakup 18.370 siswa kelas 1-3, dengan jumlah sampel yang setara antara siswa perempuan dan laki-laki, dari 19 kabupaten di delapan provinsi yang mewakili Indonesia bagian barat dan timur (lihat Gambar 1 untuk rincian sampel). Data dikumpulkan pada pertengahan tahun 2021 setelah penutupan sekolah selama 12 bulan. Mengingat sebagian besar sampel berasal dari provinsi di mana program INOVASI beroperasi, generalisasi hasil tersebut ke semua sekolah di Indonesia perlu dilakukan secara hati-hati.

Kami memilah data dalam laporan ini menurut gender, disabilitas, lokasi sekolah (perkotaan atau perdesaan dan terpencil), serta bahasa ibu siswa jika memungkinkan. Untuk beberapa analisis, jumlah sampel yang kecil tidak memungkinkan untuk melakukan disagregasi yang berarti. Misalnya, ada jumlah sampel yang memadai untuk membandingkan kesenjangan pembelajaran menurut status disabilitas siswa. Jika jumlah sampel memadai, interseksionalitas kerentanan sehubungan dengan kesenjangan pembelajaran dapat dieksplorasi (misalnya, dengan mempertimbangkan perbedaan gender di lokasi perkotaan dan perdesaan, dan daerah terpencil). Namun, karena data kehilangan pembelajaran selama pandemi hanya tersedia dari sekolah di kabupaten yang didukung langsung oleh INOVASI,

sampelnya tidak cukup besar untuk memungkinkan disagregasi kehilangan pembelajaran berdasarkan disabilitas.

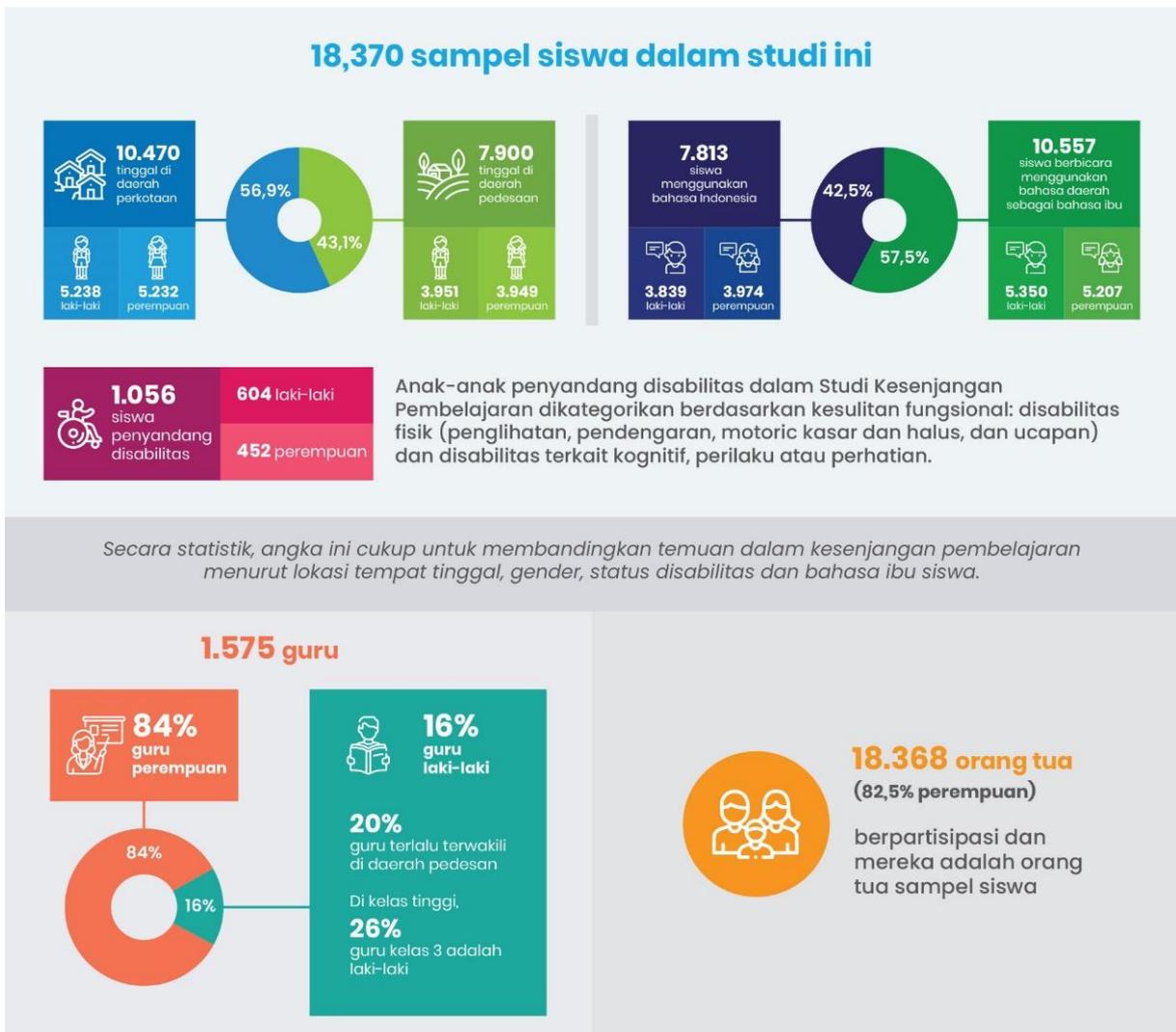
Di dalam LGS, disabilitas diukur berdasarkan kesulitan fungsional pada delapan domain dengan kategori jawaban mencakup: 'tidak mengalami kesulitan', mengalami 'beberapa kesulitan', 'banyak kesulitan', dan 'tidak dapat melakukan sama sekali'.⁵ Domain tersebut kemudian dikategorikan secara fisik (termasuk aspek penglihatan, pendengaran, motorik kasar dan halus, dan bicara) maupun nonfisik (termasuk aspek kognitif, perilaku, dan perhatian). Untuk analisis mendalam pada laporan ini, penyandang disabilitas diklasifikasikan untuk anak-anak yang dilaporkan mengalami 'banyak kesulitan' atau 'tidak dapat melakukan sama sekali' dalam suatu aspek; atau mengalami 'beberapa kesulitan'—baik dalam aspek fisik maupun nonfisik; atau mengalami 'beberapa kesulitan' dalam setidaknya dua atau lebih dalam aspek fisik (misalnya, mendengar dan berbicara, atau berjalan dan mendengar). Berdasarkan domain ini, terdapat 1.056 dari sampel siswa (6%) dikategorikan sebagai penyandang disabilitas. Hal ini sejalan dengan perkiraan persentase siswa penyandang disabilitas di sekolah.⁶ Proporsi siswa penyandang disabilitas tidak berbeda secara signifikan menurut gender, lokasi, atau tingkat kelas. Semua upaya telah dilakukan selama pengumpulan data untuk menyediakan akomodasi yang layak bagi siswa penyandang disabilitas.⁷

⁵ Di dalam LGS, status disabilitas siswa dinilai melalui jawaban orang tua dengan menggunakan pertanyaan yang disesuaikan dari [Washington Group Child Functioning Module questions](#) (UNICEF, 2017). Siswa yang mengalami 'sedikit kesulitan', 'banyak kesulitan', dan/atau 'tidak dapat melakukan sama sekali' dalam satu domain fungsional atau lebih dikategorikan sebagai siswa penyandang disabilitas. Beberapa domain fungsional anak yang tidak tercakup, yaitu merawat diri, perilaku, menerima perubahan, dan menjalin pertemanan.

⁶ Perkiraan terbaru terkait prevalensi disabilitas pada anak secara global adalah sejumlah 10% (UNICEF, 2021a). Dan berdasarkan estimasi bahwa 30% anak penyandang disabilitas di Indonesia tidak bersekolah, menurut Badan Pusat Statistik (UNICEF, 2020a), 6% sampel dalam analisis ini merupakan perkiraan yang wajar.

⁷ Selama pengumpulan data, ketika siswa penyandang disabilitas diidentifikasi dan akomodasi yang relevan diberikan, enumerator kemudian menentukan apakah sekolah tersebut memiliki guru pembimbing khusus (GPK). Jika demikian, tes dilakukan dengan pendampingan oleh GPK. Siswa dengan kesulitan melihat ringan sampai sedang diberi buklet tes untuk dipegang dan dilihat dari dekat menggunakan alat bantu yang biasa mereka gunakan. Sampel dalam laporan ini tidak memiliki siswa yang buta total. Adapun untuk siswa yang mengalami gangguan pendengaran, enumerator meningkatkan volume suara, dan siswa diberikan buklet tes untuk membaca petunjuk serta mendengarkan suara enumerator. Tidak ada siswa tuli yang teridentifikasi dalam sampel. Siswa yang mengalami kesulitan berbicara, menjalani tes di rumah dengan bantuan orang tua; sedangkan bagi siswa yang kesulitan bergerak, guru dan/atau enumerator memberikan bantuan pada mereka dalam menulis jawaban tes.

Gambar 1: Sampel Studi Kesenjangan Pembelajaran INOVASI



2. Faktor-Faktor yang Memengaruhi Pengalaman Pembelajaran Jarak Jauh Siswa

LGS menemukan adanya faktor siswa, keluarga, dan sekolah yang menjadi penting dalam memengaruhi pembelajaran. Bagian ini mengeksplorasi bagaimana faktor rumah dan sekolah memengaruhi pembelajaran siswa yang dipilah menurut gender, disabilitas, status bahasa ibu, dan bersekolah di perkotaan atau perdesaan dan terpencil.

Pertama, kami menganalisis situasi belajar dari rumah (BDR) dan lingkungan keluarga siswa. Analisis ini termasuk akses siswa ke teknologi dan sumber belajar, dukungan yang mereka terima di rumah, dan tugas rumah tangga atau tanggung jawab tambahan yang mereka tanggung akibat pandemi COVID-19. Kemudian kami mempertimbangkan lingkungan belajar di sekolah, termasuk kapasitas guru, akses ke sumber daya, dan kemampuan untuk beradaptasi dengan pengajaran daring dan jarak jauh

2.1. Belajar dari Rumah dan Lingkungan Keluarga

LGS menemukan bahwa faktor keluarga berkorelasi secara kuat dan positif dengan hasil belajar yang lebih baik. Hal ini dipengaruhi oleh antara lain kelancaran ibu siswa dalam menggunakan bahasa Indonesia, tingkat pendidikan ibu (sekolah menengah atau lebih tinggi), tingkat pengeluaran rumah tangga yang lebih tinggi, adanya akses koneksi internet dan komputer di rumah yang digunakan untuk kegiatan belajar, tinggal di daerah maju (memiliki korelasi paling kuat dengan tingkat capaian literasi), dan siswa merasa didukung dalam belajar dari rumah. Bagian ini membahas faktor-faktor di rumah dan keluarga, serta meninjau data berdasarkan identitas siswa (mencakup gender, disabilitas, daerah perdesaan dan terpencil atau perkotaan, dan bahasa ibu).

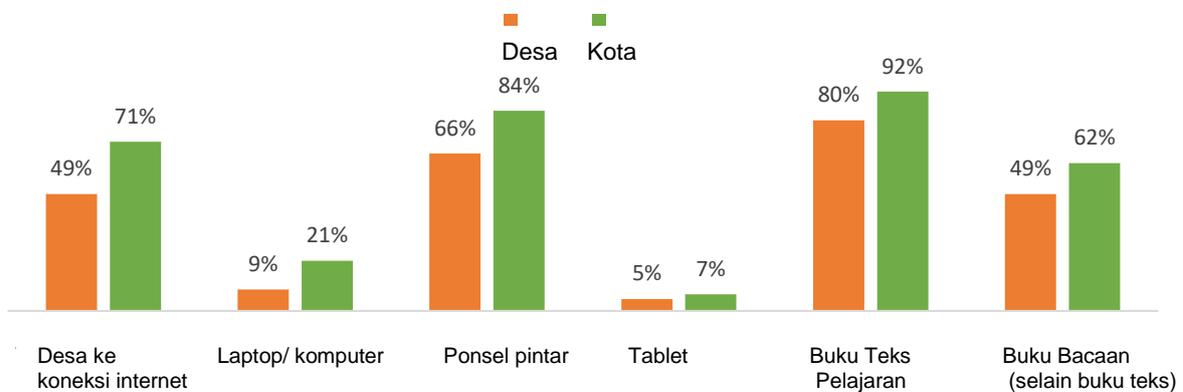
2.1.1. Akses ke Teknologi dan Sumber Belajar

LGS menemukan bahwa secara umum tidak ada perbedaan antargender dalam akses ke perangkat belajar. Sekitar 60% siswa (baik perempuan maupun laki-laki) memiliki akses internet. Namun, kurang dari 35% siswa memiliki akses ke pembelajaran daring selama pandemi. Ini bisa dikarenakan tidak adanya perangkat di rumah, kurang percaya diri dalam menggunakan perangkat daring, atau guru tidak memberi tugas. Jenis pembelajaran daring ini meliputi belajar dengan guru menggunakan metode daring, belajar secara mandiri dengan memanfaatkan situs web dan aplikasi, serta bermain permainan video terkait pembelajaran matematika.⁸ Temuan dalam data kami mungkin tampak bertentangan dengan literatur yang ada tentang kesenjangan digital berdasarkan gender (bahwa laki-laki memiliki akses lebih besar ke perangkat digital dibandingkan perempuan). Studi UNICEF menemukan bahwa anak perempuan dan perempuan dewasa di Indonesia memiliki akses yang lebih sedikit ke perangkat digital, terutama di daerah perdesaan dan terpencil, yang membatasi kesempatan mereka untuk terlibat dalam pembelajaran daring (UNICEF, 2020b).

⁸ Angka ini hampir sama dengan data Badan Pusat Statistik (BPS) yang menunjukkan sekitar 33% siswa di Indonesia yang berusia di atas lima tahun menggunakan internet untuk belajar (Annur, 2021).

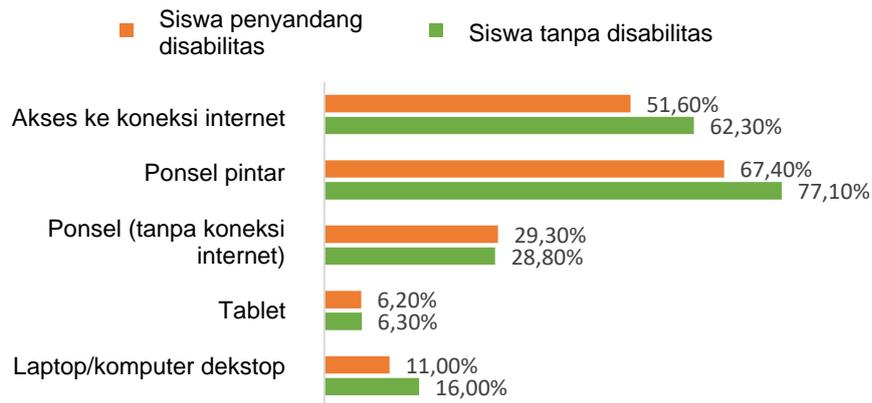
Siswa di perdesaan dan daerah terpencil memiliki akses yang lebih sedikit ke koneksi internet, laptop atau komputer, ponsel pintar, dan tablet untuk mendukung pembelajaran jarak jauh (PJJ) dibandingkan dengan siswa di perkotaan. Akses ini tidak berbeda antargender di daerah perdesaan dan terpencil. Siswa di perdesaan dan daerah terpencil memiliki lebih sedikit sumber daya penting untuk belajar (buku teks pelajaran dan buku bacaan) daripada siswa di perkotaan (lihat Gambar 2). Menurut UNESCO & UNICEF (2021), kesenjangan digital dan kurangnya sumber daya selama pandemi lebih memengaruhi perkembangan akademik siswa di perdesaan dan daerah terpencil daripada siswa di perkotaan. Terbatasnya akses ke teknologi mungkin juga membatasi bentuk dan frekuensi interaksi dengan guru di mana mereka berkomunikasi, terutama melalui WhatsApp, panggilan telepon, atau SMS (UNICEF, 2021b).

Gambar 2: Akses Siswa ke Sumber Daya yang Mendukung Belajar dari Rumah (Menurut Lokasi Siswa)



Siswa penyandang disabilitas memiliki akses yang lebih sedikit ke perangkat daring dan teknologi selama pandemi dibandingkan dengan siswa tanpa disabilitas. Gambar 3 mengilustrasikan kesenjangan antara siswa dengan dan tanpa disabilitas dalam hal akses ke koneksi internet, ponsel pintar, dan laptop/komputer desktop. Dampak pembatasan sosial dan perubahan format pembelajaran lebih signifikan memengaruhi anak-anak penyandang disabilitas. Beberapa siswa penyandang disabilitas mengandalkan alat bantu dan materi pembelajaran yang diadaptasi di kelas. Sebagaimana dicatat oleh UNICEF (2020), selama penutupan sekolah terkait pandemi COVID-19, para siswa ini membutuhkan dukungan berkelanjutan untuk memungkinkan pembelajaran yang memenuhi kebutuhan khusus mereka.

Gambar 3: Akses Siswa ke Perangkat atau Teknologi (Menurut Status Disabilitas Siswa)



2.1.2. Tanggung Jawab Tambahan di Rumah

Siswa perempuan melakukan lebih banyak tugas rumah tangga selama pandemi dibandingkan dengan siswa laki-laki. Sebanyak 63% siswa perempuan, dibandingkan dengan 46% siswa laki-laki, melaporkan bahwa mereka harus melakukan pekerjaan rumah tangga tambahan selama pandemi (tugas yang lebih dari yang biasa dilakukan dan membantu mengurus anggota keluarga lain). Tugas-tugas ini meliputi tambahan tugas membersihkan rumah, mencuci, dan memasak (lihat Gambar 4). Meskipun tidak ada perbedaan yang signifikan antara anak laki-laki dan perempuan dalam jumlah jam belajar mereka per hari, terdapat kemungkinan pekerjaan rumah tangga tambahan yang dilakukan anak perempuan memengaruhi kemampuan mereka untuk terlibat penuh dan berkonsentrasi pada tugas-tugas mereka (misalnya, jika mereka lelah karena tambahan pekerjaan di rumah).

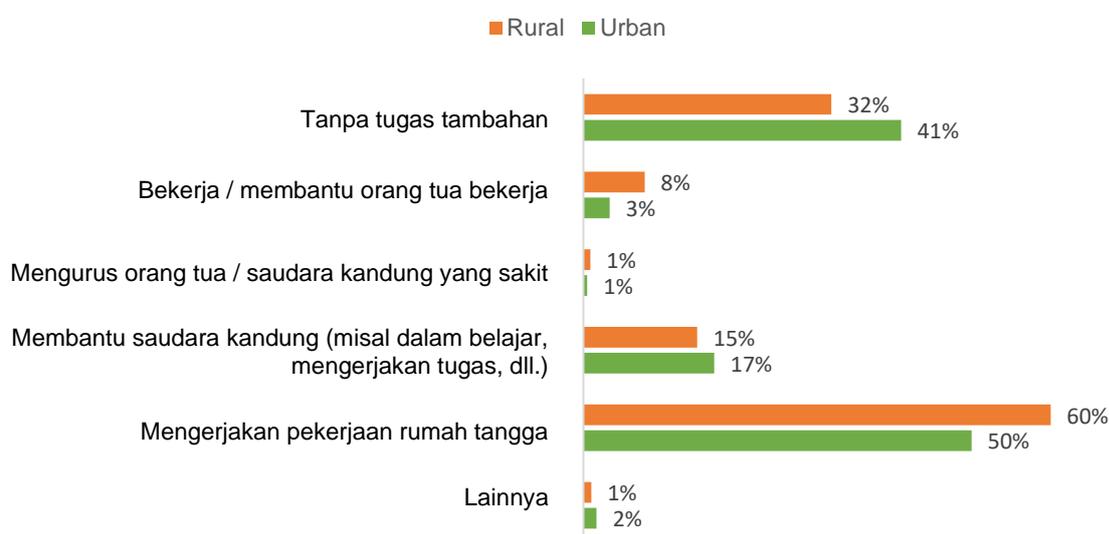
Gambar 4: Tugas Tambahan di Luar Tugas Sekolah yang Dilakukan oleh Siswa (Menurut Gender Siswa)



Siswa di perdesaan dan daerah terpencil melakukan lebih banyak tambahan pekerjaan rumah tangga selama pandemi dibandingkan dengan siswa di perkotaan. Enam puluh persen siswa di perdesaan dan daerah terpencil dan 50% siswa di perkotaan melaporkan

bahwa mereka harus melakukan tambahan pekerjaan rumah tangga, seperti membersihkan rumah, mencuci, atau memasak. Lebih banyak siswa perempuan di perdesaan dan daerah terpencil (75%) yang melakukan pekerjaan tambahan daripada siswa perempuan di perkotaan (66%). Seperti yang diperlihatkan pada Gambar 5 berikut. Beban tambahan ini kemungkinan besar menempatkan siswa di perdesaan dan daerah terpencil, khususnya siswa perempuan, pada posisi yang lebih tidak menguntungkan karena kemungkinan besar mereka kekurangan waktu dalam menyelesaikan tugas sekolah atau menjadi lebih lelah lantaran tambahan pekerjaan rumah. Dengan meningkatnya kemiskinan akibat pandemi⁹, terdapat kemungkinan keluarga miskin—terutama yang berada di perdesaan dan daerah terpencil—akan membutuhkan anak-anak mereka untuk lebih banyak membantu di rumah. Selanjutnya, data LGS menunjukkan bahwa siswa dari rumah tangga yang kurang beruntung secara sosial ekonomi lebih banyak ditemukan di perdesaan dan daerah terpencil daripada di perkotaan.

Gambar 5: Tugas Tambahan di Luar Tugas Sekolah yang Dilakukan oleh Siswa (Menurut Lokasi Siswa)



2.1.3. Keterlibatan Orang Tua dalam Belajar dari Rumah

Hampir tiga perempat siswa responden melaporkan bahwa orang tua atau wali mereka ‘sering’ atau ‘selalu’ membantu mereka belajar selama pandemi. Namun, dukungan atau keterlibatan orang tua dalam pendidikan siswa berbeda-beda di setiap lokasi. Lebih dari tiga perempat (76,9%) siswa di perkotaan menyatakan bahwa orang tua atau wali mereka ‘sering/selalu’ membantu mereka belajar di rumah. Persentase ini lebih tinggi daripada di perdesaan dan daerah terpencil dengan hanya 68,8% siswa yang menyatakan hal serupa (lihat Lampiran 3, Tabel 3). Hanya ada sedikit perbedaan dalam keterlibatan orang tua berdasarkan gender siswa. Ibu adalah anggota keluarga yang paling sering membantu siswa belajar. Persentase ini lebih tinggi di perkotaan (65,8%) daripada di perdesaan dan daerah terpencil (54,3%) (lihat Lampiran 3, Tabel 4). Fakta bahwa orang tua di perdesaan dan

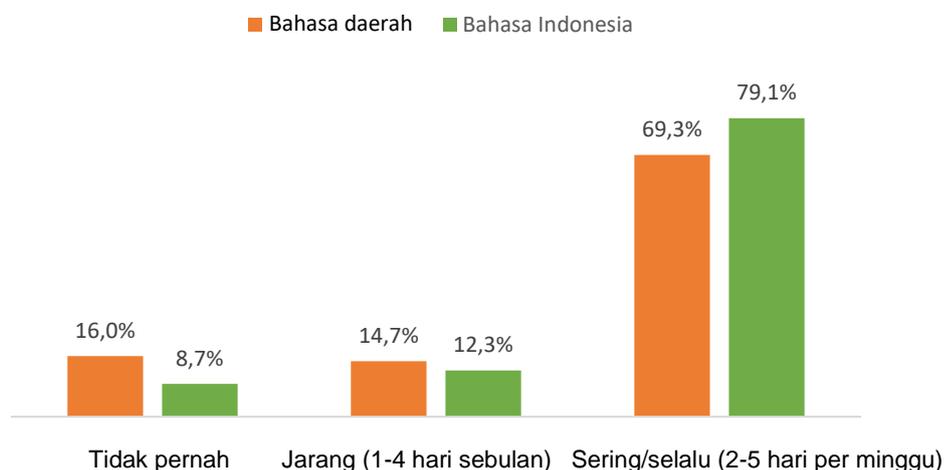
⁹ Tingkat kemiskinan di Indonesia meningkat dari 9,2% pada bulan September 2019 menjadi 10,14% pada bulan Maret 2021 (<https://smeru.or.id/en/article/indonesia%E2%80%99s-poverty-situation-during-covid-19-pandemic>).

daerah terpencil memberikan lebih sedikit bantuan dalam pembelajaran anak-anak mereka dibandingkan dengan orang tua di perkotaan, mungkin disebabkan oleh tingkat pendidikan mereka yang lebih rendah. Di kalangan orang tua di perdesaan dan daerah terpencil, sekitar 11,7% orang tua tidak pernah bersekolah (dan sekitar 34,2% lulus SMA atau lebih), dibandingkan dengan 4,8% orang tua di perkotaan yang tidak pernah bersekolah (dan 54,8% lulus SMA atau lebih) (lihat Lampiran 3, Gambar 1).

Lebih banyak siswa penyandang disabilitas yang tidak menerima bantuan dari orang tua mereka dalam pembelajaran (14,8%) daripada siswa tanpa disabilitas (12,8%). Namun, perbedaannya kecil (Lihat Lampiran 3, Tabel 3). Sahu, et al. (2018) berpendapat, selain adanya tantangan dalam menyisihkan waktu untuk membantu anak-anak belajar di rumah (di luar waktu yang dihabiskan untuk mengurus anak, mengerjakan pekerjaan rumah tangga, dan kesibukan pekerjaan), banyak orang tua dari anak-anak penyandang disabilitas tidak tahu bagaimana cara mendukung anak-anak mereka dalam proses belajar.

Ada kesenjangan antara dukungan dari orang tua yang anak-anaknya menggunakan bahasa daerah sebagai bahasa ibu dan anak-anak yang menggunakan bahasa Indonesia sebagai bahasa ibu. Sebagaimana ditunjukkan dalam Gambar 6, 16% siswa dengan bahasa daerah sebagai bahasa ibu dilaporkan tidak pernah menerima bantuan dari orang tua atau wali mereka ketika belajar di rumah, dibandingkan dengan hanya 8,7% anak yang bahasa ibunya adalah bahasa Indonesia. Selain itu, 79% siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa Indonesia mencatat bahwa orang tua atau wali mereka 'sering/selalu' membantu belajar di rumah selama pandemi, dibandingkan dengan hanya 69% siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah.

Gambar 6: Dukungan Orang Tua dalam Belajar dari Rumah (Menurut Bahasa Ibu Siswa)



Meskipun siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah dan mendapatkan dukungan dari orang tua mereka, dukungan tersebut mungkin kurang efektif karena materi pembelajaran hanya tersedia dalam bahasa Indonesia. Orang tua (sekitar 84%) yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah, serta dapat membaca dan menulis dalam bahasa Indonesia, memiliki persentase lebih sedikit dibandingkan dengan 94% orang tua yang bahasa ibunya adalah bahasa Indonesia. Hanya 82,4% ibu siswa di perdesaan dan daerah terpencil yang bisa membaca dalam bahasa Indonesia dibandingkan dengan 92,4% ibu siswa

di perkotaan. Kemampuan orang tua untuk mendukung pendidikan anaknya, terutama di masa pandemi, kemungkinan besar dipengaruhi oleh kemampuan mereka sendiri dalam membaca dan menulis dalam bahasa Indonesia. Tidak ada perbedaan yang signifikan antara kemampuan membaca ibu dan ayah dalam bahasa Indonesia (82,4% ibu dan 83,4% ayah).

Kesimpulannya, data kami menunjukkan bahwa siswa laki-laki maupun perempuan di perdesaan dan daerah terpencil, siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah, dan siswa penyandang disabilitas, menerima dukungan yang lebih sedikit dalam pembelajaran di rumah selama pandemi COVID-19 dibandingkan dengan siswa di perkotaan, siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa Indonesia, dan siswa tanpa disabilitas. Selanjutnya, siswa perempuan, terutama yang berada di perdesaan dan daerah terpencil, lebih rentan dibandingkan siswa laki-laki karena adanya tambahan pekerjaan rumah tangga yang mereka lakukan selama pandemi saat BDR.

2.2. Dukungan Sekolah dan Pembelajaran di Kelas

LGS menemukan bahwa faktor sekolah yang berkontribusi terhadap hasil belajar yang positif meliputi akses guru terhadap internet dan komputer, serta kualifikasi pendidikan guru selama empat tahun. Bagian ini mengkaji faktor-faktor lain yang mungkin memengaruhi pembelajaran yang berhubungan dengan identitas anak, termasuk gender siswa, status disabilitas, bahasa ibu, dan tempat tinggal mereka. Kami juga mengkaji data terkait persepsi guru tentang siswa perempuan dibandingkan dengan siswa laki-laki.

2.2.1. Akses Guru ke Ponsel Pintar, Internet, dan Kendaraan

Sebagian besar guru (94,6%) memiliki akses ke ponsel pintar dengan sedikit perbedaan menurut gender atau lokasi. Tidak mengherankan bahwa akses ke internet lebih rendah di perdesaan dan daerah terpencil (79,9%) dibandingkan dengan di perkotaan (95,2%). Akses guru ke ponsel pintar dan internet menjadi penting selama penutupan sekolah saat pandemi COVID-19. Hal ini memungkinkan guru mengakses materi belajar mengajar maupun sarana untuk berkomunikasi dengan sekolah dan siswa mereka. Guru di perdesaan dan daerah terpencil memiliki akses kendaraan yang lebih sedikit (82,9%) untuk mengajar secara luring dibandingkan guru di perkotaan (87,1%). Di daerah perkotaan, guru perempuan memiliki akses yang lebih besar ke ponsel pintar dan internet daripada guru laki-laki, tetapi memiliki lebih sedikit akses ke kendaraan. Di daerah perdesaan dan terpencil, guru perempuan memiliki akses yang sama ke ponsel pintar dan internet seperti guru laki-laki, tetapi memiliki lebih sedikit akses ke kendaraan (lihat Lampiran 3, Tabel 5).

2.2.2. Persepsi Guru tentang Efikasi Diri dalam Mendukung Pembelajaran Jarak Jauh

Ketika ditanya selama pandemi, sekitar 90% guru merasa memiliki kemampuan untuk merancang dan menggunakan materi pembelajaran, serta asesmen formatif dalam menyampaikan pembelajaran jarak jauh (PJJ), di mana guru perempuan (92%) melaporkan lebih merasa percaya diri dibandingkan dengan rekan laki-laki mereka (89%). Kemampuan ini termasuk mengembangkan RPP, merancang dan menyampaikan

materi PJJ, serta merancang maupun melakukan asesmen formatif (lihat Lampiran 3, Tabel 6).

Namun, ketika melakukan pemilahan berdasarkan lokasi, kami menemukan bahwa guru di perdesaan dan daerah terpencil merasa kurang percaya diri dalam menyelenggarakan PJJ dibandingkan dengan guru di perkotaan. Sekitar 56% guru di perdesaan dan daerah terpencil merasa bahwa kemampuan mereka menggunakan teknologi terbatas atau sangat terbatas dibandingkan dengan hanya 37% guru di perkotaan (lihat Lampiran 3, Tabel 6). Hal ini kemungkinan mengakibatkan kesulitan yang lebih besar bagi siswa di perdesaan dan daerah terpencil, terutama mengingat lebih banyak orang tua di wilayah tersebut yang tidak dapat sepenuhnya mendukung pembelajaran anak mereka karena pekerjaan atau mata pencaharian mereka. Pemerintah merespon kesenjangan kapasitas selama COVID-19 ini dengan memastikan agar bantuan operasional sekolah cukup fleksibel dalam mengakomodasi biaya yang mungkin dikeluarkan sekolah untuk mendukung PJJ, termasuk dukungan untuk guru (lihat Kotak 1).

Kotak 1: Mengadaptasi Bantuan Operasional Sekolah untuk Mendukung Kebutuhan Pembelajaran Selama COVID-19

Pemerintah pusat menyesuaikan formula bantuan operasional sekolah (BOS) agar sekolah dapat memitigasi dampak penutupan sekolah dan menjawab kebutuhan belajar siswa selama pandemi, khususnya yang berada di daerah tertinggal dan terpencil. Sekolah-sekolah di zona yang tergolong sangat terpengaruh oleh COVID-19 atau terpencil secara geografis, menerima tambahan dana BOS untuk mendukung biaya terkait pembelajaran jarak jauh. Studi LGS INOVASI menemukan bahwa sekolah-sekolah di Kabupaten Bima, menggunakan dana BOS dalam memberikan insentif bagi guru untuk mengunjungi titik kumpul selama COVID-19 guna mendukung proses pembelajaran siswa. Di Sumba Barat, dana BOS digunakan untuk memfotokopi materi pembelajaran kemudian dibagikan pada siswa.

Hanya 34,8% guru yang melaporkan bahwa selama pandemi mereka telah berbicara dengan orang tua atau wali siswa tentang strategi untuk meningkatkan hasil belajar siswa; di mana lebih banyak guru perempuan (36,2%) dibandingkan guru laki-laki (27,1%) yang melakukan strategi tersebut. Di perdesaan dan daerah terpencil, guru perempuan lebih merasa percaya diri dalam 'merancang materi untuk PJJ' dan 'merancang asesmen formatif', sedangkan guru laki-laki lebih merasa percaya diri dalam 'menggunakan materi pembelajaran untuk PJJ' dan 'menggunakan aplikasi PJJ'. Kotak 2 memperlihatkan contoh bagaimana para guru di Kabupaten Bulungan, Kalimantan Utara, memulai komunitas belajar untuk meningkatkan komunikasi dan dukungan dalam penerapan kurikulum di daerah terpencil.

Kotak 2: Menciptakan Komunitas Belajar dan Dukungan untuk Kepala Sekolah dan Guru di Daerah Terpencil Selama Pandemi COVID-19

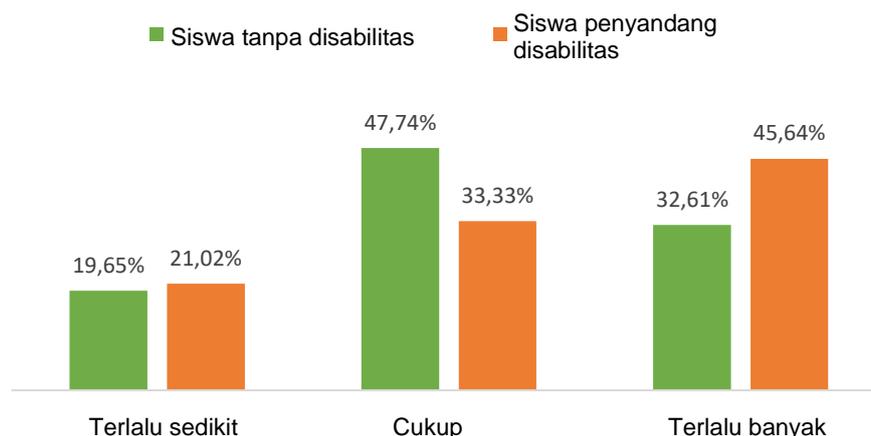
Guru di daerah terpencil menghadapi tantangan terbesar dalam mengakses sumber belajar dan dukungan. Kesulitan ini semakin besar ketika sekolah ditutup selama pandemi COVID-19. Untuk mengatasi hal ini, fasilitator daerah bersama dengan Tim Teknis Kurikulum Merdeka untuk Pemulihan Pembelajaran di Kabupaten Bulungan, Kalimantan Utara, memprakarsai komunitas belajar guna mendukung guru dan kepala sekolah. Komunitas ini disebut “Bumi Tenguyun” yang artinya Tanah Kerja Bersama. Salah satu agenda komunitas Bumi Tenguyun adalah mengadakan pertemuan dengan kepala dinas pendidikan dan kepala seksi kurikulum untuk membahas dan melaporkan informasi terbaru tentang bagaimana mereka mengimplementasikan kurikulum baru, yaitu Kurikulum Merdeka. Pertemuan tersebut juga memberikan kesempatan kepada kepala sekolah dan guru untuk berdiskusi dengan pejabat pendidikan setempat tentang penerapan kurikulum baru dan kapasitas apa yang mereka perlukan dalam pengimplementasiannya. Komunitas Bumi Tenguyun juga memfasilitasi kegiatan masyarakat yang berfokus pada pembelajaran. Inisiatif ini telah diresmikan oleh kepala dinas pendidikan dalam surat keputusan (SK).

2.2.3. Dukungan guru untuk Pembelajaran Jarak Jauh Bagi Siswa Penyandang Disabilitas

Meskipun ada dukungan tambahan bagi siswa penyandang disabilitas, tetapi orang tua dan siswa penyandang disabilitas masih melaporkan perlu ada dukungan dari guru. Hampir separuh siswa penyandang disabilitas (45,6%) merasa tugas yang diberikan oleh sekolah selama pandemi terlalu memberatkan, dibandingkan hanya 32,6% siswa tanpa disabilitas (lihat Gambar 7).¹⁰ Meskipun dukungan tambahan diperlukan oleh anak penyandang disabilitas dan orang tua mereka untuk memungkinkan terselenggaranya PJJ, orang tua siswa penyandang disabilitas melaporkan bahwa mereka menerima dukungan yang lebih sedikit dari sekolah dibandingkan dengan orang tua siswa tanpa disabilitas. Orang tua siswa tanpa disabilitas lebih puas dengan pemberian panduan yang jelas dari sekolah, materi pembelajaran, dan pelatihan untuk orang tua. Sebaliknya, lebih banyak orang tua siswa penyandang disabilitas yang menganggap dukungan tersebut tidak memadai dan/atau tidak tersedia (lihat Lampiran 3, Tabel 8).

¹⁰ Temuan ini konsisten dengan studi di Norwegia yang menunjukkan bahwa rata-rata siswa memiliki persepsi yang lebih positif terhadap kualitas pembelajaran daring selama pandemi. Namun, siswa penyandang disabilitas memiliki pandangan yang lebih negatif tentang keseluruhan kualitas pendidikan mereka selama periode ini dan lebih kritis tentang seberapa banyak yang mereka pelajari. (Cameron et al., 2022).

Gambar 7: Persepsi Tugas Sekolah Selama Pandemi (Menurut Status Disabilitas Siswa)



Kami menemukan bahwa 27% siswa penyandang disabilitas belajar daring di rumah dengan dukungan guru dibandingkan dengan 34% siswa tanpa disabilitas (lihat Lampiran 3, Tabel 9). Sebuah survei terhadap 226 guru pendidikan khusus di Indonesia menemukan adanya beberapa hambatan terkait PJJ, termasuk kesulitan yang dialami guru dalam menyesuaikan materi dengan pembelajaran daring (Supratiwi et al., 2021), kesulitan dalam memantau dan mengevaluasi kemajuan siswa, serta kurangnya arahan maupun koordinasi dari pihak sekolah.¹¹

Sebelum terjadinya pandemi COVID-19 di Indonesia, anak-anak penyandang disabilitas telah menghadapi hambatan yang cukup besar untuk berpartisipasi dalam pendidikan dan pembelajaran, termasuk ketidakmampuan guru dalam mengidentifikasi disabilitas, kurangnya pelatihan pendidikan inklusif, terbatasnya akses ke guru pendamping khusus/guru yang membantu, masih sulitnya akses infrastruktur ke sekolah dan materi pembelajarannya, rendahnya harapan dari masyarakat maupun keluarga, serta stigma dan diskriminasi yang menyebabkan anak-anak penyandang disabilitas dapat bersekolah tetapi merasa terkucilkan (Afkar et al., 2020; Sprunt, 2020).

Pandemi COVID-19, yang diikuti dengan penutupan sekolah sementara dan PJJ, telah meningkatkan hambatan pendidikan bagi siswa penyandang disabilitas, yang sebagaimana dicatat oleh UNESCO & UNICEF (2021) dua kali lebih mungkin memiliki faktor risiko putus sekolah daripada teman mereka yang tidak memiliki disabilitas. Ada dua tantangan utama. Pertama, bagi siswa penyandang disabilitas untuk dapat mempertahankan keterampilan dan pengetahuan yang diperoleh sebelumnya di sekolah. Kedua, bagi orang tua yang kesulitan saat BDR dalam memahami dan menanggapi kebutuhan belajar anak mereka yang memiliki disabilitas. (Pribadi, 2021). Kotak 3 menggambarkan praktik yang menjanjikan untuk membangun dan memperkuat kapasitas guru dalam mendukung siswa dengan kesulitan belajar tertentu, yang bertujuan untuk mempersempit kesenjangan capaian belajar antara siswa dengan dan tanpa disabilitas.

¹¹ Sebuah studi yang dilakukan di sekolah-sekolah di Norwegia juga menemukan bahwa banyak siswa penyandang disabilitas mengalami kesulitan dengan pengajaran daring. Oleh karena itu diputuskan untuk memindahkan mereka kembali ke sekolah di mana mereka diajar secara individu atau dalam kelompok kecil, baik secara penuh atau paruh waktu. (Cameron et al., 2022).

Kotak 3: Mempersempit Kesenjangan Bagi Siswa dengan Kesulitan Belajar, Khususnya Disleksia

Asosiasi Disleksia Indonesia (ADI) memberikan pelatihan bagi guru tentang perkembangan anak dan cara mengidentifikasi, serta mendukung pembelajaran siswa dengan disleksia. Di masa pandemi COVID-19, pelatihan dilakukan secara daring dengan melibatkan peserta dari 51 kota di seluruh Indonesia.

Pelatihan ini melibatkan dua bagian. Bagian pertama, meliputi tonggak perkembangan anak, perkembangan motorik kasar, motorik halus, bahasa, interaksi sosial, kognisi, dan keterampilan diri dalam menjalankan aktivitas sehari-hari. Bagian kedua mencakup identifikasi kesulitan belajar anak secara umum dan khusus, dengan perbedaan antara perkembangan yang tertunda dan disabilitas intelektual. Pelatihan tersebut meliputi strategi pembelajaran bagi siswa disleksia dan praktik yang baik dalam mengasuh anak disleksia.

Guru yang berpartisipasi dalam pelatihan ini diajarkan bagaimana mengembangkan Rencana Pendidikan Individual yang mencakup strategi pengajaran mereka dan dukungan untuk siswa dengan disleksia. Program tersebut membiasakan mereka menggunakan program “Alat Identifikasi Dini untuk Disleksia di Indonesia” yang berbasis komputer dan dikembangkan oleh ADI. Hasilnya, para guru melaporkan adanya peningkatan pemahaman tentang disleksia dan kesulitan belajar lainnya, termasuk tentang perkembangan anak. Para guru juga melaporkan bahwa merasa lebih siap untuk mengembangkan rencana pelajaran bagi anak-anak dengan kesulitan belajar tertentu, khususnya disleksia.

2.2.4. Sertifikasi Guru di Perdesaan dan Daerah Terpencil

Data LGS mengindikasikan bahwa guru di perdesaan dan daerah terpencil memiliki tingkat pendidikan dan tingkat sertifikasi guru yang lebih rendah dibandingkan dengan guru di perkotaan. Hal ini mungkin memengaruhi kualitas pengajaran di daerah perdesaan dan terpencil dibandingkan dengan daerah perkotaan. Studi di Indonesia menemukan bahwa perbedaan kualitas guru di perkotaan dan perdesaan dan daerah terpencil berkontribusi signifikan terhadap kesenjangan hasil belajar siswa di perkotaan maupun perdesaan dan daerah terpencil (Purba, 2022; Sukoco et al., 2020). Dalam data kami, hampir seperlima (19,6%) guru di perdesaan dan daerah terpencil tidak memiliki gelar sarjana (S-1), yang jumlahnya jauh lebih tinggi daripada di perkotaan, di mana hanya 7,8% guru yang tidak memiliki gelar ini. Selain itu, 70,5% guru di perdesaan dan daerah terpencil belum memiliki sertifikasi guru dibandingkan dengan guru di perkotaan (61,7%). LGS menemukan bahwa sekolah dengan guru yang telah menyelesaikan gelar sarjana empat tahun dan memiliki akses ke teknologi (akses komputer maupun internet) juga cenderung dikaitkan dengan hasil belajar siswa yang lebih baik.

Kotak 4. *Teaching at the Right Level* untuk Mengurangi Kesenjangan Gender dalam Pembelajaran

Teaching at the right level (TaRL) adalah strategi kunci untuk meningkatkan hasil belajar bagi siswa laki-laki dan perempuan yang berdasarkan pengetahuan terkait kemampuan setiap siswa dan kebutuhan belajar yang spesifik. Pada kelas-kelas di mana semua siswa diajar seolah-olah mereka berada pada level yang sama, siswa (seringkali siswa laki-laki) yang membutuhkan waktu tambahan untuk menguasai keterampilan dasar tertentu sering tertinggal semakin jauh di belakang saat kelas bergerak maju.

Di SDN Payola Umbu, Sumba Barat Daya, TaRL dianggap sebagai solusi untuk membantu siswa laki-laki dan perempuan mengejar ketertinggalan belajar akibat pandemi. Dimulai dengan asesmen formatif untuk memetakan keterampilan membaca, kemudian guru menentukan apakah seorang siswa tersebut dapat membaca huruf, suku kata, kata, atau paragraf (dibagi menjadi dua kelompok, yakni (1) kelompok membaca dengan lancar dan (2) kelompok membaca dengan pemahaman). Instrumen asesmen formatif—yang dilakukan setiap bulan—dikembangkan oleh fasilitator lokal dan INOVASI Nusa Tenggara Timur secara bersama-sama.

Pada masa pandemi di sekolah ini, pembelajaran kelompok dilaksanakan ketika pembelajaran tatap muka di sekolah diperbolehkan secara terbatas. Seluruh siswa kelas 1, 2, dan 3, dikelompokkan menjadi lima kelompok kemampuan membaca berdasarkan hasil asesmen formatif belajar secara bersamaan. Setiap kelompok dibimbing oleh seorang guru yang menyiapkan strategi pembelajaran sesuai dengan kebutuhan masing-masing siswa dalam kelompok tersebut. Kegiatan ini dilakukan selama tiga hari yang dikhususkan dalam seminggu. Menurut kepala sekolah, pemberian waktu khusus membaca memberikan keleluasaan bagi guru untuk mengajar secara kreatif dan lebih fokus dalam menerapkan strategi yang tepat untuk meningkatkan keterampilan membaca. Waktu khusus juga memungkinkan para guru untuk lebih memantau perkembangan keterampilan membaca bagi siswa.

Guru sepakat bahwa strategi ini membangun keterampilan membaca siswa lebih cepat, terutama pada kelompok yang membaca huruf dan suku kata, yang keterampilannya sangat tertinggal karena berkurangnya jam belajar selama pandemi. Setelah empat minggu pembelajaran kelompok, asesmen formatif dilakukan lagi, dan pengelompokan diatur kembali sesuai dengan hasil yang baru. Model strategi ini memungkinkan siswa laki-laki dan perempuan untuk diajar sesuai tingkat kemampuan mereka, yang sangat penting dalam mengembangkan keterampilan dasar di mana keterampilan selanjutnya dibangun di atasnya.

2.2.5. Bahasa Pengantar

Peraturan Presiden No. 63/2019 Pasal 23 Ayat 2 memungkinkan penggunaan bahasa daerah untuk pembelajaran di kelas: ‘... *Bahasa Daerah dapat digunakan sebagai bahasa pengantar di sekolah dasar, madrasah ibtidaiyah atau bentuk lain yang sederajat pada tahun pertama*

dan kedua untuk mendukung pembelajaran'. Namun, guru menghadapi beberapa kesenjangan terkait sumber daya dan kapasitas untuk mengajar dalam bahasa daerah. Proses belajar mengajar di sekolah dasar sebagian besar dilakukan dalam bahasa Indonesia, termasuk bahan ajar, seperti buku teks pelajaran, buku bacaan, soal ujian, dan bahan ajar lainnya. Hal ini berisiko, utamanya bagi siswa-siswa di kelas awal yang tidak menguasai bahasa Indonesia. Pasalnya, mereka tidak mengerti apa yang dijelaskan guru, mengalami kesulitan menyatakan pertanyaan atau pendapat, berjuang untuk menyelesaikan tugas atau pekerjaan rumah, dan lebih cenderung mengulang kelas atau putus sekolah (Purba, 2022).

Data LGS kami menunjukkan bahwa 84% guru menggunakan bahasa Indonesia sebagai bahasa pengantar mereka (tidak ada perbedaan berdasarkan gender guru). Namun, lebih dari separuh (57,5%) bahasa ibu siswa adalah bahasa daerah, dengan 42,5% bahasa Indonesia (lihat Lampiran 3, Tabel 2). Meskipun demikian, penelitian INOVASI menemukan bahwa guru tidak memiliki kapasitas untuk menyesuaikan pengajaran mereka guna mengakomodasi pengajaran multibahasa. Mereka memiliki sumber belajar yang terbatas (misalnya buku teks pelajaran atau buku bacaan yang berbahasa daerah), dan banyak guru yang tidak sepenuhnya memahami bahasa maupun budaya di daerah tempat mereka mengajar. Selain itu, seringkali ada persepsi dari para guru bahwa bahasa Indonesia sebagai bahasa nasional harus diprioritaskan di kelas (Purba, 2022; Sukoco et al., 2020). Komunikasi (dalam bentuk komunikasi guru-siswa atau guru-orang tua) merupakan elemen penting untuk mendukung pembelajaran. Dalam hal ini, pemilihan bahasa pengantar akan menjadi aspek penting untuk memastikan bahwa pelajaran atau informasi lainnya dapat dipahami secara jelas dan baik oleh siswa maupun orang tua (ACDP, 2014). Kotak 5 menggambarkan sejumlah cara yang dilakukan provinsi di Indonesia untuk mempromosikan dan mendukung pengajaran dalam bahasa daerah dan transisi ke bahasa Indonesia.

Kotak 5: Implementasi Lokal Transisi Bahasa: Berbagai Contoh dari Daerah

Dalam pendekatan transisi bahasa, anak-anak diajar dalam bahasa daerah mereka kemudian bertransisi ke bahasa Indonesia agar dapat mengembangkan kelancaran dalam berbahasa Indonesia secara bertahap. Pendekatan ini didukung oleh Konstitusi di Indonesia dan Peraturan Presiden No.63/2019 tentang Penggunaan Bahasa Indonesia. Hal ini juga tercakup dalam beberapa peraturan, termasuk Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset dan Teknologi No.16/2022 tentang Standar Proses pada Pendidikan Anak Usia Dini, Sekolah Dasar, hingga Menengah. Hal ini juga menjadi bagian dari Rencana Strategis (RENSTRA) 2020-2024 Kemendikbudristek dan Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional (RPJMN) 2020–2024, yang mengacu pada peningkatan kualitas pendidikan dan penggunaan bahasa ibu.

Namun, ada tantangan dalam menerapkan pendekatan ini. Banyak pemerintah daerah yang tidak siap untuk menerapkan pendekatan tersebut. Di satu sisi, guru tidak memiliki keterampilan dan sumber belajar. Di beberapa daerah ada kekhawatiran bahwa pendekatan tersebut dapat menimbulkan sentimen negatif terkait budaya dan nasionalisme. Beberapa pemerintah daerah telah memberlakukan kebijakan dan program untuk mengizinkan penggunaan bahasa daerah dalam mengajar.

Merekrut guru bahasa daerah untuk memfasilitasi transisi bahasa: Pemerintah Provinsi Papua memberlakukan peraturan tentang layanan pendidikan bagi komunitas etnis di daerah terpencil yang memperbolehkan, tetapi tidak mewajibkan, bagi sekolah menggunakan pendekatan transisi bahasa sesuai kebutuhan. Peraturan tersebut mewajibkan guru kelas awal direkrut oleh pihak sekolah dari daerah setempat sehingga mereka bisa berbicara dalam bahasa daerah setempat.

Transisi dari bahasa Bali ke bahasa Indonesia saat kelas 4: Selama beberapa dekade, sekolah-sekolah di Bali telah menggunakan bahasa daerah Bali sebagai bahasa pengantar utama di kelas awal dan secara bertahap beralih ke bahasa Indonesia sehingga pada kelas 4, bahasa pengantar yang digunakan adalah Bahasa Indonesia.

Kolaborasi dengan organisasi masyarakat sipil (OMS) untuk transisi bahasa: Pemerintah Kabupaten Sumba Timur di NTT telah bekerja sama dengan Sulinama, yakni sebuah LSM yang berfokus pada bahasa ibu dan didukung oleh pemerintah daerah, sekolah, serta orang tua. Program kolaborasi ini mempersiapkan dan mendukung guru untuk menggunakan transisi bahasa dalam mengajar dan menilai kemajuan siswa. Program ini melatih guru untuk menguraikan buku dan bacaan berjenjang dalam bahasa daerah, mengajarkan metode literasi dalam bahasa daerah, dan mengembangkan bahan ajar dalam bahasa daerah dengan menggunakan berbagai media, khususnya buku besar (*Big Book*). Forum KKG memfasilitasi refleksi bulanan dan pembinaan berkelanjutan. Kepala sekolah juga dilatih untuk melakukan supervisi.

Singkatnya, data kami menunjukkan bahwa guru di perdesaan dan daerah terpencil (79,9%) memiliki akses internet yang lebih sedikit dibandingkan dengan guru di daerah perkotaan. Guru perempuan dilaporkan lebih percaya diri daripada rekan laki-laki mereka dalam menyampaikan PJJ (termasuk untuk mengembangkan RPP dan menyampaikan materi dari jarak jauh); dan guru di perkotaan lebih percaya diri dalam PJJ daripada guru di perdesaan dan daerah terpencil. Hal ini tidak mengherankan mengingat data kami juga menunjukkan bahwa guru di perdesaan dan daerah terpencil memiliki tingkat pendidikan dan sertifikasi guru yang lebih rendah dibandingkan dengan guru di perkotaan. Guru juga mengalami kesulitan dalam menyesuaikan metode dan materi PJJ untuk mendukung siswa penyandang disabilitas sehingga tidak mengherankan jika mereka kemudian memberikan lebih sedikit dukungan kepada siswa penyandang disabilitas dibandingkan dengan dukungan yang mereka berikan kepada siswa tanpa disabilitas. Terakhir, meskipun bahasa Indonesia adalah bahasa pengantar utama (84% guru dalam sampel kami), bahasa ibu dari lebih dari separuh siswa (57,5%) dalam sampel kami adalah bahasa daerah. Guru mendukung siswa untuk bertransisi ke bahasa Indonesia tanpa memahami bahasa daerah siswa.

3. Hasil Belajar Berdasarkan Identitas Anak

LGS menunjukkan bahwa 64% siswa kelas 1-3 belum memenuhi tingkat kecakapan minimum dalam SDG untuk membaca di kelas awal, dan 80% belum memenuhi tingkat kecakapan minimum untuk numerasi. LGS juga mengungkap perbedaan yang signifikan terkait kecakapan siswa dalam literasi dan numerasi yang berhubungan dengan berbagai macam kesulitan yang dialami oleh sebagian besar siswa. Bagian ini mengeksplorasi data tentang hasil belajar dan bagaimana identitas siswa berkorelasi dengan capaian hasil belajar mereka. Pertama, kami melihat hasil belajar berdasarkan: gender, kehadiran di sekolah perkotaan atau perdesaan dan daerah terpencil, disabilitas, dan bahasa ibu. Kami juga meninjau data kehilangan pembelajaran (*learning loss*) berdasarkan gender. Kami kemudian menelaah interseksionalitas dari berbagai identitas siswa. Informasi dari Bagian 2 tentang lingkungan belajar di rumah dan sekolah membantu memberikan konteks pada temuan ini.

3.1. Mendefinisikan Tingkat Kecakapan dan Kesenjangan Pembelajaran

Kotak 6 di bawah ini merangkum bagaimana mendefinisikan kesenjangan pembelajaran dan mengestimasi kehilangan pembelajaran.

Kotak 6: Mendefinisikan Kesenjangan Pembelajaran dan Kehilangan Pembelajaran

Mendefinisikan Kesenjangan Pembelajaran

Studi Kesenjangan Pembelajaran INOVASI (2022) Seri 1, *Tak Sekadar Huruf dan Angka: Pengaruh Pandemi COVID-19 pada Kemampuan Literasi dan Numerasi Dasar Siswa di Indonesia* memerinci pengukuran tes literasi dan numerasi, serta analisis perbandingan. Hasil tes siswa dibandingkan dengan deskripsi keterampilan untuk Tingkat Kecakapan Minimum (*Minimum Proficiency Level/MPL*) dari Kerangka Kecakapan Global (*Global Proficiency Framework/GPF*) yang dikembangkan oleh UNESCO. MPL menguraikan tingkat kecakapan minimum yang diharapkan dapat diperoleh anak-anak di akhir setiap tingkatan kelas untuk literasi dan numerasi. LGS (dan laporan ini) mendefinisikan **kesenjangan pembelajaran** sebagai kesenjangan antara standar yang ditetapkan untuk dicapai siswa dan capaian siswa yang sebenarnya

Tiga level capaian yang didefinisikan untuk **literasi**, yakni:

Level 1: Siswa gagal mencapai tingkat kecakapan minimum membaca yang diharapkan pada akhir kelas 2 dan 3. Siswa menunjukkan kecakapan di tingkat prasekolah dasar dan belum memiliki kecakapan dasar esensial untuk berkembang di sekolah dasar.

Level 2: Siswa memenuhi sebagian, tetapi tidak semua kecakapan yang disyaratkan.

Level 3: Siswa telah memenuhi atau melebihi tingkat kecakapan minimum SDG. Siswa mampu membaca teks sederhana secara lancar dan mandiri, menemukan informasi yang dinyatakan secara eksplisit, menerjemahkan ide-ide kunci dari sebuah teks, dan memberikan pendapat atau penilaian sederhana tentang informasi dalam teks ([UNESCO, 2019](#)).

Empat level capaian yang didefinisikan untuk **numerasi**, yakni:

- Level 1 and 2: Siswa tidak memenuhi tingkat kecakapan minimum yang disyaratkan di akhir kelas 2 dan 3.
- Level 3: Siswa memenuhi sebagian. tetapi tidak semua kecakapan kelas awal sekolah dasar.
- Level 4: Siswa memenuhi atau melebihi standar SDG, yaitu siswa mampu mengenali bilangan, melakukan operasi matematika sederhana, dan membaca tampilan data sederhana.

Mengestimasi Kehilangan Pembelajaran

Untuk menentukan/menghitung kehilangan pembelajaran, INOVASI mengumpulkan data capaian literasi dan numerasi siswa dari 3.091 siswa kelas awal (1.703 perempuan, 1.688 laki-laki) di 69 sekolah rintisan INOVASI di tujuh kabupaten mitra, baik untuk tahun finansial periode 2019/2020 maupun periode 2021/2022. Perbedaan antara skor capaian siswa di dua periode ini menunjukkan adanya kehilangan pembelajaran. Mengingat sedikitnya jumlah siswa terkait data kehilangan pembelajaran, perbedaan dalam kehilangan pembelajaran dapat dipilah berdasarkan gender, tetapi tidak berdasarkan disabilitas, lokasi atau bahasa ibu siswa.

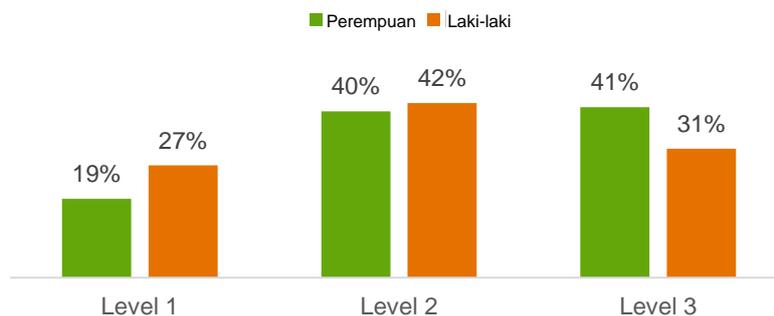
3.2. Hasil Belajar Anak Perempuan dan Laki-Laki

Di Indonesia maupun secara global, anak perempuan di sekolah dasar dan menengah cenderung mengungguli teman-teman mereka yang laki-laki dalam pendidikan. Misalnya, tahun sekolah¹² yang disesuaikan dengan pembelajaran untuk anak perempuan adalah 8,1 tahun, dibandingkan dengan 7,8 tahun untuk anak laki-laki, yang menunjukkan keunggulan perempuan dalam belajar di Indonesia (Grup Bank Dunia, 2020). Pandemi COVID-19 telah menciptakan ketertinggalan pendidikan bagi semua siswa, baik laki-laki maupun perempuan. Meskipun anak perempuan terus mengungguli teman-teman mereka yang laki-laki, data kami menunjukkan bahwa dampak pandemi COVID-19 terhadap pendidikan anak perempuan lebih besar. Bagian ini menelaah hasil belajar untuk anak perempuan dan laki-laki, dan melihat secara khusus kehilangan pembelajaran selama pandemi COVID-19.

¹² Jumlah tahun sekolah yang disesuaikan dengan pembelajaran (*learning adjusted years of schooling/LAYS*) menyumbang perbedaan antara jumlah tahun seorang anak bersekolah dan tahun-tahun belajar aktual yang telah diselesaikan anak menurut nilai tes yang diselenggarakan (Yarrow et al., 2020).

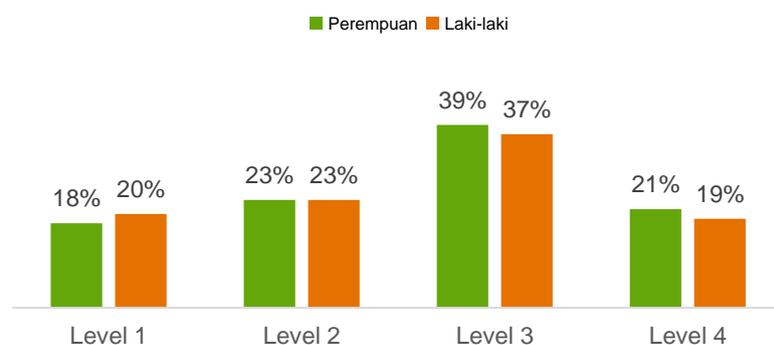
Berdasarkan data LGS menurut gender, diketahui bahwa anak perempuan kelas 1-3 mengungguli anak laki-laki dalam hal membaca pemahaman. Temuan ini konsisten dengan data dari INOVASI Fase I (2016–2020). Sebagaimana terlihat pada Gambar 8, proporsi siswa laki-laki (27%) pada literasi level 1 (level terendah) lebih besar dibandingkan proporsi siswa perempuan (19%). Siswa di level ini menunjukkan capaian di tingkat prasekolah dasar dan belum memiliki kecakapan dasar esensial untuk dapat berkembang di sekolah dasar.

Gambar 8: Kesenjangan Pembelajaran dalam Literasi untuk Siswa Kelas 1-3 (Menurut Gender Siswa)



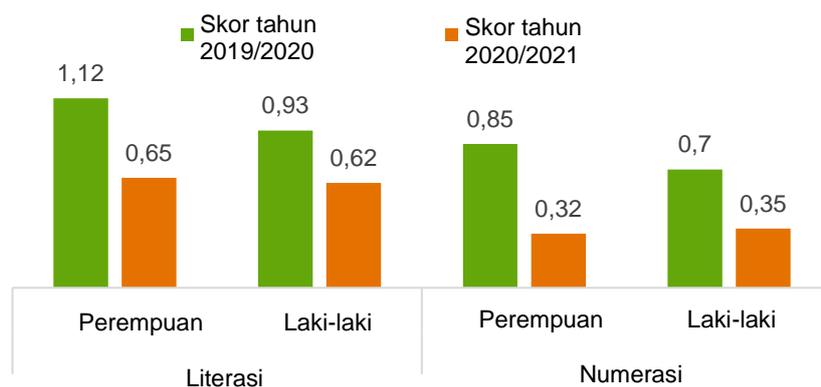
Anak perempuan juga mengungguli anak laki-laki dalam numerasi. Meskipun perbedaannya signifikan secara statistik, perbedaan ini relatif kecil. Hasil pada Gambar 9 menunjukkan bahwa proporsi siswa laki-laki pada level 1 dan 2 numerasi (43%) hanya sedikit lebih tinggi dibandingkan dengan siswa perempuan (41%). Siswa pada tingkat ini tidak memenuhi tingkat kecakapan minimum yang diharapkan pada akhir kelas 2 dan 3, dan belum memiliki kecakapan dasar esensial untuk dapat berkembang di sekolah dasar. Sementara, anak laki-laki dan perempuan di kelas 1 memiliki kemampuan yang jauh lebih setara. Di kelas 3, ada efek positif yang berbeda bagi anak perempuan, yang rata-rata secara konsisten mengungguli anak laki-laki (lihat Lampiran 3, Gambar 2)

Gambar 9: Kesenjangan Pembelajaran dalam Numerasi untuk Siswa Kelas 1-3 (Menurut Gender Siswa)



Saat melihat kehilangan pembelajaran selama pandemi COVID-19, kami menemukan kehilangan pembelajaran yang signifikan dalam literasi dan numerasi, di mana penurunannya lebih tinggi dalam numerasi. Meskipun anak perempuan terus mengungguli anak laki-laki secara keseluruhan, kehilangan pembelajaran lebih tinggi untuk siswa perempuan daripada siswa laki-laki, baik dalam literasi maupun dalam numerasi pada tingkat yang lebih rendah. Penurunan nilai siswa selama periode tersebut - dalam literasi (dari 1,17 menjadi 0,70) dan numerasi (dari 0,78 menjadi 0,34) ditunjukkan pada Gambar 10 di bawah ini. Sedangkan untuk literasi, ini setara dengan enam bulan belajar untuk siswa perempuan dan empat bulan belajar untuk siswa laki-laki. Untuk numerasi, ini setara dengan tujuh bulan belajar untuk siswa perempuan dan empat bulan belajar untuk siswa laki-laki.¹³ Tinjauan sistematis oleh Betthäuser et al. (2022) mengenai kehilangan pembelajaran untuk siswa di tingkat sekolah dasar dan menengah dapat menjelaskan mengapa siswa mengalami kehilangan pembelajaran yang lebih besar dalam numerasi dibandingkan dengan literasi. Studi tersebut menemukan bahwa orang tua secara umum lebih mampu membantu anak-anak mereka membaca daripada menggunakan angka. Anak-anak yang membaca untuk kesenangan mungkin telah meningkatkan keterampilan membaca mereka. Sebagai perbandingan, pengembangan kecakapan numerasi cenderung lebih tergantung pada pembelajaran formal di sekolah.

Gambar 10: Kehilangan Pembelajaran untuk Siswa Kelas 2-3 (Menurut Gender Siswa)



Dalam menjelaskan mengapa anak perempuan mengalami kehilangan pembelajaran lebih besar dibandingkan anak laki-laki, data kami (lihat Bagian 2) mendeteksi bahwa anak perempuan melakukan lebih banyak tugas tambahan selama COVID-19 dibandingkan dengan anak laki-laki. Hal ini mungkin telah memengaruhi kemampuan siswa perempuan untuk belajar, khususnya untuk berkonsentrasi, karena mereka melaporkan jumlah jam belajar yang sama setiap hari dengan siswa laki-laki. Temuan kami tentang kehilangan pembelajaran yang lebih besar untuk anak perempuan konsisten dengan banyak penelitian tentang kehilangan pembelajaran selama pandemi, tetapi tidak semuanya. Temuan kami untuk kelompok siswa sekolah dasar ini konsisten dengan yang ada di Wu et al. (2022) yang membandingkan data internasional (PISA dan TIMSS) untuk siswa sekolah menengah atas di negara-negara di Asia, Afrika, Eropa, dan Amerika Utara. Sementara, analisis kuantitatif

¹³ LGS mengonversi skor tes menjadi nilai standar (z-score), yang memungkinkan pengambilan poin data yang diambil dari populasi dengan rata-rata dan standar deviasi yang berbeda dan menempatkannya pada skala umum pada kurva distribusi normal.

seperti ini dapat memberikan data yang berguna untuk menggambarkan sejauh mana kesenjangan capaian siswa. Namun, analisis tersebut tidak membantu menjelaskan mengapa kesenjangan itu ada.

Kotak 7: Membangun Sekolah Responsif Gender

Pusat Studi Gender dan Perlindungan Anak (PSGPA) Universitas Muhammadiyah Sidoarjo (UMSIDA) bermitra dengan INOVASI dalam mengembangkan dan menguji modul pelatihan Sekolah Responsif Gender (SRG) untuk kepala sekolah dan guru. Pelatihan SRG bertujuan untuk meningkatkan kesadaran kepala sekolah dan guru tentang pendidikan responsif gender, serta memberikan panduan praktis tentang bagaimana sekolah dapat menjadi lebih responsif gender. Modul-modul ini menggabungkan kuliah dengan latihan praktis bagi sekolah untuk meninjau data, mendiskusikan situasi sekolah mereka saat ini, kemudian mengembangkan Rencana Kerja Sekolah (RKS) dan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) yang mencakup tindakan spesifik untuk menyelesaikan isu-isu yang telah diidentifikasi berkaitan dengan tingkat responsivitas gender dalam pengelolaan sekolah, fasilitas dan/atau praktik mengajar mereka.

Sekolah-sekolah yang terlibat dalam proyek rintisan tersebut mengidentifikasi misalnya, perlunya tambahan toilet terpisah untuk anak perempuan dan laki-laki, ruang ganti yang aman demi menyediakan privasi untuk anak perempuan, serta program yang mendorong anak laki-laki agar mengikuti kegiatan ekstrakurikuler yang kreatif—seperti kesenian dan musik—dalam rangka mematahkan stereotipe terkait aktivitas yang bersifat feminin ataupun maskulin. INOVASI berencana untuk bekerja sama dengan pemerintah daerah dalam mengidentifikasi peluang untuk melanjutkan pelatihan dan mengembangkan panduan maupun alat bantu sederhana untuk digunakan oleh sekolah lain agar alat-alat dalam pelatihan tersebut dapat diakses oleh sekolah lain secara lebih luas, tanpa memerlukan pelatihan khusus.

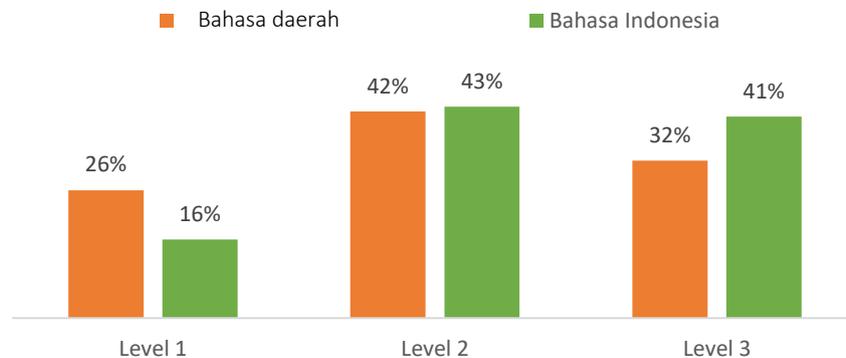
3.3. Hasil Belajar Berdasarkan Bahasa Ibu

Terdapat kesenjangan yang cukup besar dalam capaian literasi siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah dibandingkan dengan siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa Indonesia. Dalam sampel kami, 42,5% bahasa ibu siswa (41,8% laki-laki dan 43,3% perempuan) adalah bahasa Indonesia, dan 57,5% (58,2% laki-laki dan 56,7% perempuan) bahasa ibu siswa adalah bahasa daerah. Sebagaimana disajikan pada Gambar 11, proporsi siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah yang berada di level 1 (tidak memenuhi syarat MPL) yakni 26%, lebih tinggi daripada siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa Indonesia.¹⁴ Anak perempuan yang berbicara bahasa daerah sebagai bahasa ibu mereka

¹⁴ Temuan kami dalam literasi dan numerasi konsisten dengan studi-studi sebelumnya oleh Pusat Penilaian Pendidikan (Puspendik) (2019) yang menggunakan data mikro PISA dari tahun 2000–2018 dan menemukan bahwa siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah cenderung memiliki hasil belajar yang lebih rendah

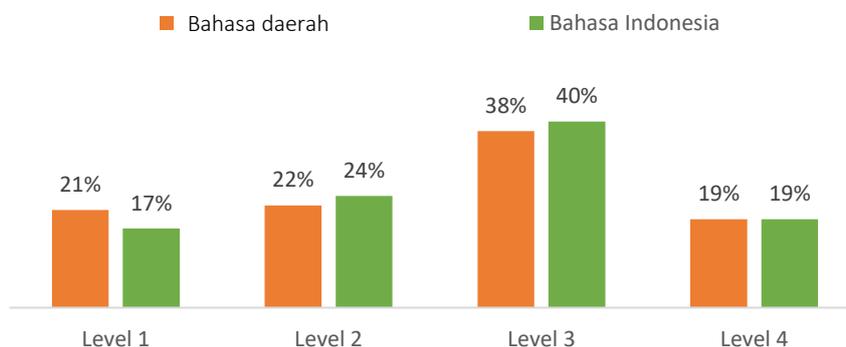
memiliki capaian yang lebih baik daripada anak laki-laki; 30% anak laki-laki yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah berada di level 1 dibandingkan dengan hanya 21% anak perempuan.

Gambar 11: Kesenjangan Pembelajaran dalam Literasi (Menurut Bahasa Ibu Siswa)



Dalam numerasi, kami hanya menemukan sedikit kesenjangan untuk siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah dibandingkan dengan siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa Indonesia (lihat Gambar 12). Sebagaimana disajikan pada Gambar 12, proporsi siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah yang hanya mencapai level 1 literasi (21%) jauh lebih tinggi dibandingkan dengan siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa Indonesia (17%). Temuan ini sesuai dengan literatur yang menunjukkan bahwa pengembangan keterampilan numerasi lebih bergantung pada strategi dan metode pembelajaran, kompetensi guru dalam pendidikan matematika, dan motivasi siswa daripada bahasa ibu siswa (Saritas & Akdemir, 2009).

Gambar 12: Kesenjangan Pembelajaran dalam Numerasi (Menurut Bahasa Ibu siswa)



Di dalam LGS, mayoritas orang tua siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah memiliki tingkat pendidikan rendah dan status sosial ekonomi rendah. Sekitar 63%

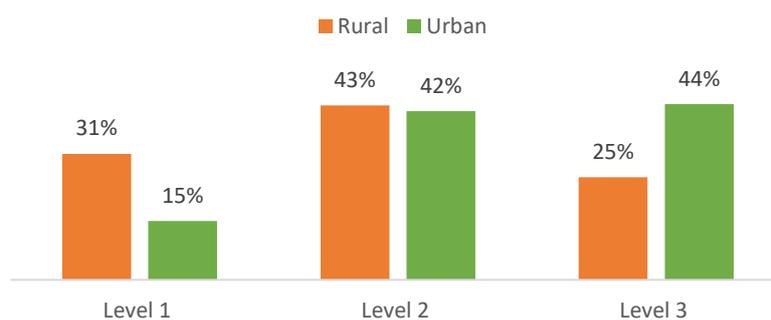
daripada siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa Indonesia. Selain itu, secara umum, kesenjangan literasi secara signifikan lebih tinggi dibandingkan dengan numerasi dan sains.

orang tua yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah hanya berpendidikan SMP atau lebih rendah. Sebagai perbandingan, sekitar 58% orang tua siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa Indonesia memiliki tingkat pendidikan SMA atau lebih tinggi (lihat Lampiran 3, Gambar 3). Temuan kami sejalan dengan temuan Purba (2022), yang menemukan bahwa perbedaan bahasa pengantar yang digunakan oleh guru dan bahasa yang digunakan di rumah keluarga dapat memengaruhi capaian akademik siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah.

3.4. Hasil Belajar di Perdesaan dan Daerah Terpencil, serta Perkotaan

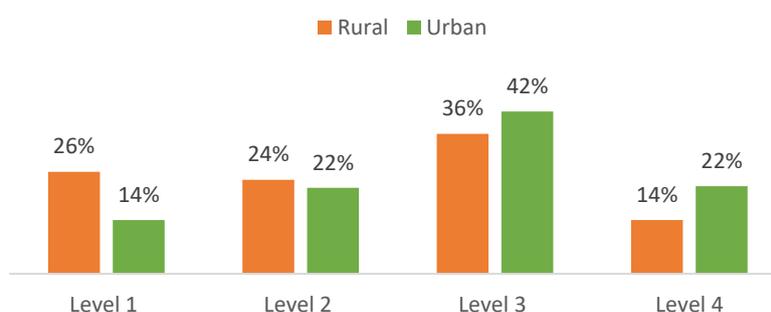
Kami menemukan bahwa siswa di perdesaan dan daerah terpencil memiliki capaian yang lebih rendah dalam literasi dibandingkan dengan siswa di perkotaan. Siswa-siswa dalam studi kami 56,9% tinggal di perkotaan, sementara 43,1% tinggal di perdesaan dan daerah terpencil. Sebagaimana disajikan pada Gambar 13, proporsi siswa di perdesaan dan terpencil yang berada di level 1 (level literasi terendah), jauh lebih tinggi (31%) dibandingkan siswa di perkotaan (hanya 15%).

Gambar 13: Kesenjangan Pembelajaran dalam Literasi (Menurut Lokasi Siswa)



Konsisten dengan hasil terkait literasi, dalam hal numerasi, siswa di perkotaan mengungguli siswa di perdesaan. Sebagaimana ditunjukkan dalam Gambar 14, ada lebih banyak siswa di perdesaan (26%) yang memiliki capaian di level 1 (level terendah) dibandingkan dengan siswa di perkotaan (14%).

Gambar 14: Kesenjangan Pembelajaran dalam Numerasi (Menurut Lokasi Siswa)



Capaian yang lebih rendah oleh siswa di perdesaan dan daerah terpencil atau tertinggal konsisten dengan analisis data mikro PISA dari tahun 2003–2018 oleh Pusat Penilaian Pendidikan (Puspendik) 2019). Analisis tersebut menemukan bahwa rata-rata, siswa yang tinggal di ibu kota provinsi meraih skor 60 poin lebih tinggi daripada teman-teman mereka di perdesaan dan daerah terpencil, atau setara dengan dua tahun akademik. Situasi selama pandemi COVID-19 diperkirakan akan memperlebar kesenjangan sebelum pandemi secara signifikan karena kualitas dan efektivitas PJJ mungkin bervariasi untuk daerah tertinggal (McKinsey, 2022). Literatur yang ada menemukan beberapa faktor yang dapat menjelaskan rendahnya prestasi akademik siswa di perdesaan dan daerah terpencil. UNICEF (2021) dalam studi kasusnya di Indonesia menemukan bahwa akses siswa ke teknologi dan sumber belajar, kemampuan guru dalam menyampaikan pelajaran, dan status sosial ekonomi keluarga (termasuk dukungan orang tua) mungkin berkontribusi pada capaian siswa di perdesaan dan lokasi terpencil selama masa pandemi. Bagian 2 menelaah bukti yang kami peroleh terkait dengan faktor-faktor tersebut. Kotak 8 membagikan contoh pendekatan lokal yang kreatif terkait kemitraan non-pemerintah yang dapat mendukung proses belajar mengajar di perdesaan dan daerah terpencil.

Kotak 8: Pemulihan Pembelajaran Siswa yang Juga Melatih Generasi Guru Masa Depan

Relawan Literasi (RELASI) merupakan sebuah program di Nusa Tenggara Barat (NTB) yang diluncurkan di awal pandemi sebagai respons atas perjuangan anak-anak yang belajar secara jarak jauh. Program ini berfokus pada pemulihan pembelajaran anak-anak yang rentan, termasuk anak-anak penyandang disabilitas. Program ini merupakan kolaborasi antara Dinas Pendidikan Provinsi NTB dan 16 LPTK, 82 organisasi masyarakat sipil (yang disebut sebagai Konsorsium NTB Membaca) dan empat pemerintahan desa.

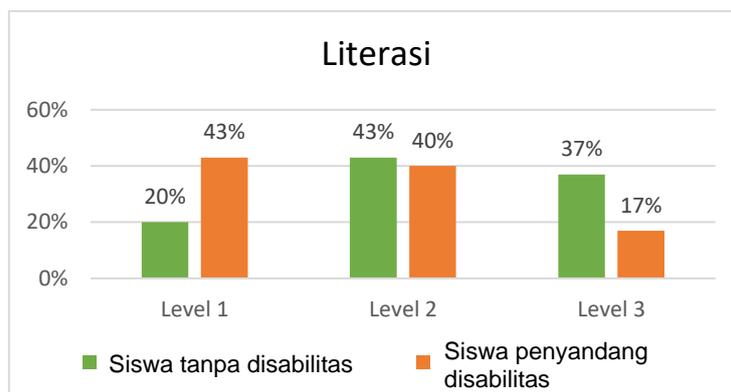
LPTK dan anggota Konsorsium NTB Membaca menggerakkan sekaligus melatih para calon guru dan anggota organisasi masyarakat sipil sebagai relawan untuk mengajarkan literasi kepada anak-anak yang mengalami kesulitan belajar. Pelatihan ini telah meningkatkan efektivitas para relawan, khususnya keterampilan calon guru dalam mengajarkan literasi dasar, berkomunikasi dengan orang tua, dan melakukan asesmen formatif. Ini semua adalah keterampilan penting bagi mereka sebagai guru di masa depan. Relawan telah membantu orang tua mendukung pembelajaran anak-anak mereka dengan lebih baik, dan asesmen formatif memberikan bukti awal peningkatan tingkat literasi siswa sebagai hasil dari upaya para relawan.

RELASI telah dilaksanakan dan diperluas secara mandiri oleh LPTK, organisasi masyarakat sipil, dan komunitas literasi di NTB. Asosiasi LPTK NTB sedang berupaya untuk mengintegrasikan pendekatan literasi RELASI ke dalam program magang dan pengabdian masyarakat. Pendekatan RELASI telah menarik minat di luar provinsi NTB. Misalnya, salah satu LPTK di NTT telah mereplikasi pendekatan ini dengan cara mengintegrasikannya ke dalam program magang untuk mendukung para keluarga mengatasi tantangan belajar selama pandemi. Kemendikbudristek juga telah memfasilitasi sesi berbagi RELASI melalui Program Kampus Mengajar.

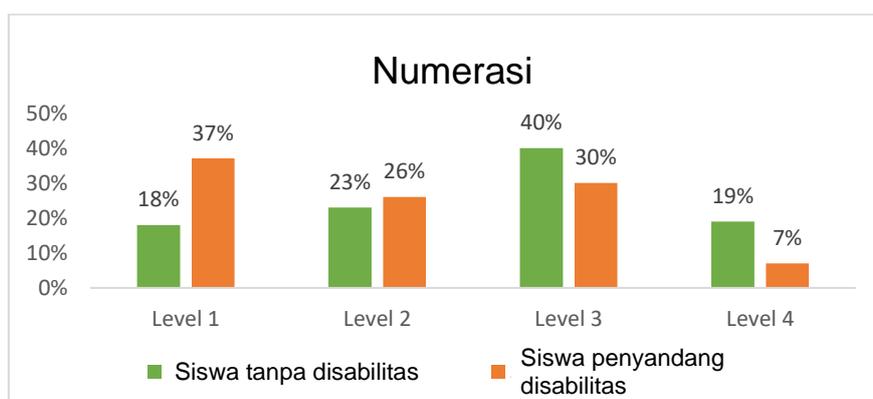
3.5. Hasil Belajar Anak Penyandang Disabilitas

LGS menunjukkan kesenjangan yang signifikan dalam pencapaian literasi siswa penyandang disabilitas dibandingkan dengan siswa tanpa disabilitas. Ini sejalan dengan penelitian internasional (DiNapoli, 2021). Sebagaimana terlihat dalam Gambar 15, sekitar 43% siswa penyandang disabilitas berada pada literasi level 1 (tidak memenuhi tingkat kecakapan minimum yang diharapkan di akhir kelas 2 dan 3), dibandingkan dengan 20% siswa tanpa disabilitas. Perbedaan serupa juga ditunjukkan dalam numerasi, di mana siswa tanpa disabilitas jelas mengungguli siswa penyandang disabilitas. Sebagaimana ditunjukkan pada Gambar 16, sekitar 63% siswa penyandang disabilitas berada di level numerasi terendah, yaitu level 1 atau 2, berbeda dengan 41% siswa tanpa disabilitas. Sebelum pandemi, INOVASI telah melakukan penelitian yang mengukur literasi dan numerasi awal (*baseline*) dan akhir (*endline*) di kalangan siswa penyandang disabilitas dalam berbagai program rintisan yang berupaya membangun kapasitas guru dalam pendidikan inklusif (Sprunt, 2021). Proporsi siswa penyandang disabilitas yang lulus tes literasi dan numerasi dasar lebih kecil dibandingkan dengan siswa tanpa disabilitas. Siswa dengan kesulitan kognitif, perilaku, atau perhatian memiliki performa lebih buruk pada tes dasar dibandingkan dengan siswa dengan disabilitas fisik (penglihatan, pendengaran, keterampilan motorik kasar dan halus, dan berbicara).

Gambar 15: Kesenjangan Pembelajaran dalam Literasi (Menurut Status Disabilitas Siswa)



Gambar 16: Kesenjangan Pembelajaran dalam Numerasi (Menurut Status Disabilitas Siswa)



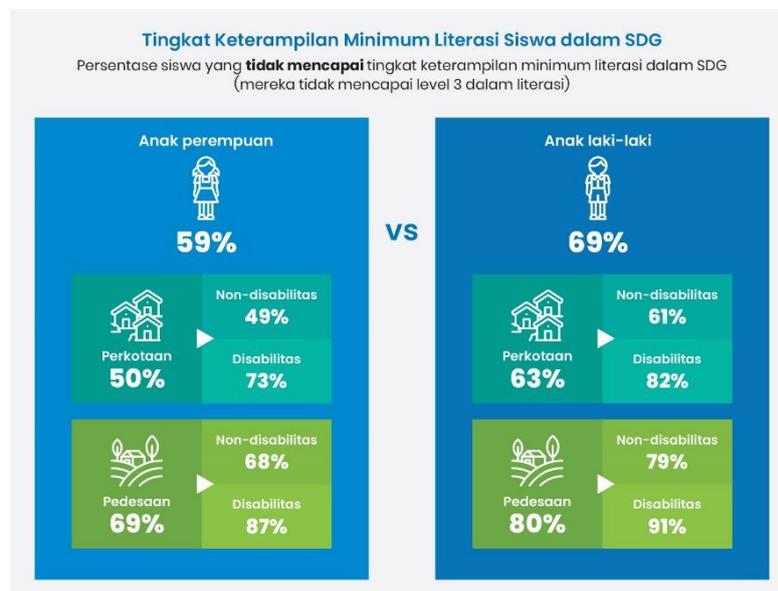
4. Interseksionalitas Identitas dan Capaian Literasi

LGS menunjukkan bahwa 64% siswa di Kelas 1–3 belum memenuhi tingkat kecakapan minimum SDG untuk membaca di kelas awal sekolah dasar. Bagian ini menguraikan persentase tersebut untuk lebih memahami interseksionalitas terkait identitas siswa dengan capaian literasi. Kami mengeksplorasi interseksionalitas gender, disabilitas, daerah perdesaan dan terpencil maupun perkotaan, serta bahasa ibu untuk mengidentifikasi siswa dengan capaian paling rendah dalam hal kemampuan literasi. Singkatnya, siswa yang paling rentan yang tidak memenuhi tingkat kecakapan minimum dalam literasi adalah siswa penyandang disabilitas, baik laki-laki (91%) maupun perempuan (87%), yang tinggal di perdesaan dan daerah terpencil, serta siswa laki-laki di perdesaan dan daerah terpencil yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah (81%).

Meskipun analisis interseksionalitas tidak meliputi status sosial ekonomi siswa yang terlibat di dalam studi, kami percaya bahwa kategori perkotaan dan perdesaan dan daerah tertinggal sudah cukup menangkap status sosial ekonomi responden kami. Dalam studi ini, kami menggunakan beberapa variabel sebagai proksi untuk memahami status ekonomi responden kami. Variabel tersebut meliputi variabel yang berkaitan dengan rumah tangga, seperti pengeluaran rumah tangga dan fasilitas rumah tangga, dan variabel orang tua seperti pendidikan dan pekerjaan orang tua. Analisis kami menunjukkan bahwa siswa yang tinggal di daerah perkotaan cenderung memiliki capaian literasi yang lebih baik dibandingkan dengan siswa yang tinggal di perdesaan dan daerah terpencil. Hasilnya, kami percaya bahwa penggunaan kategori perkotaan maupun perdesaan dan daerah terpencil cukup untuk tujuan analisis interseksionalitas ini.

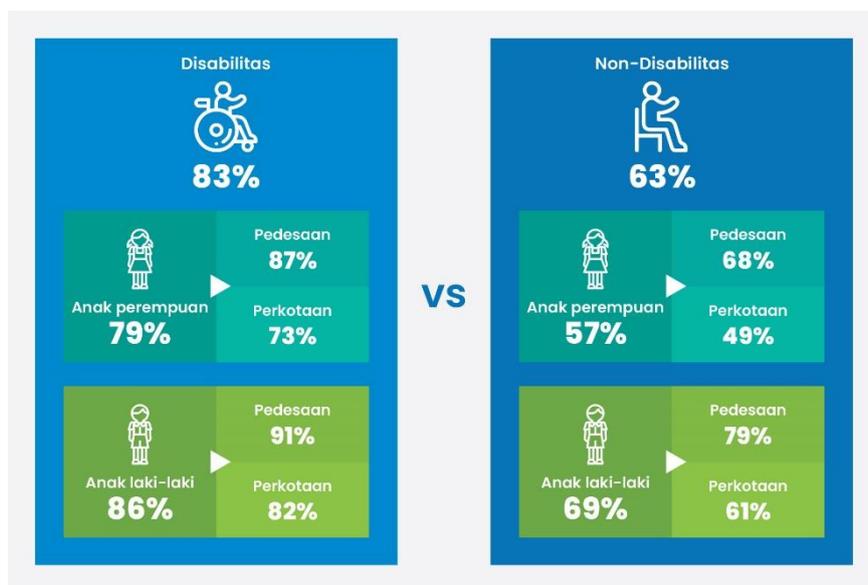
Siswa laki-laki di perdesaan dan daerah terpencil lebih banyak (80%) yang tidak memenuhi tingkat keterampilan minimum dibandingkan dengan siswa laki-laki di perkotaan (63%). Sementara, siswa perempuan mengungguli siswa laki-laki secara keseluruhan. Terlihat pula perbedaan serupa antara siswa perempuan di perkotaan dan perdesaan maupun daerah terpencil, di mana 50% siswa perempuan di perkotaan tidak memenuhi tingkat kecakapan minimum, dibandingkan dengan 69% siswa perempuan di daerah perdesaan dan terpencil. Lihat Gambar 17 di bawah ini.

Gambar 17: Proporsi Siswa Kelas 1–3 yang Tidak Memenuhi Syarat MPL dalam Literasi (Menurut Gender, Lokasi, dan Status Disabilitas Siswa)



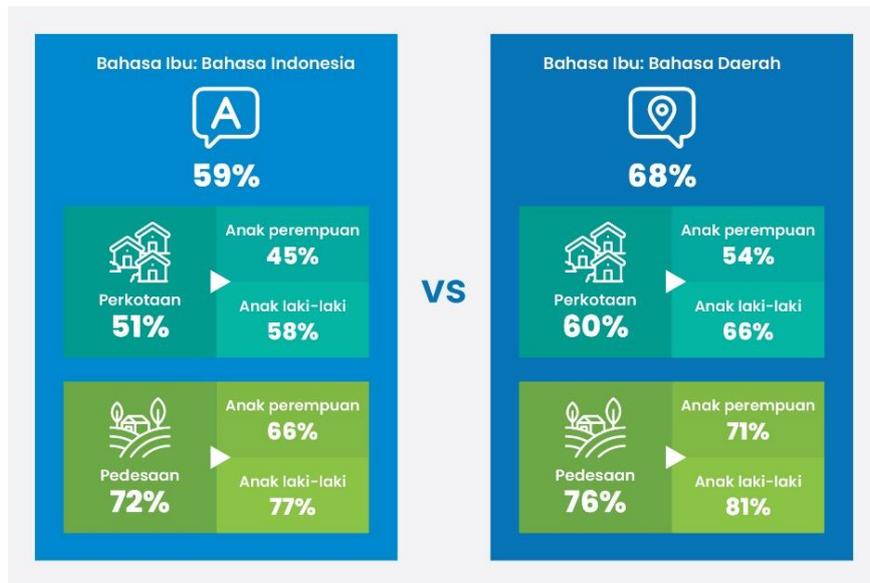
Siswa penyandang disabilitas sangat rentan, dan kerentanan tersebut semakin diperparah jika mereka bersekolah di pedesaan dan daerah terpencil. Sekitar 86% siswa laki-laki penyandang disabilitas tidak memenuhi tingkat kecakapan minimum untuk literasi di kelas 3 (lihat Gambar 18). Tinggal di pedesaan dan daerah terpencil menambah kesulitan ini; 91% anak laki-laki penyandang disabilitas di pedesaan dan daerah terpencil capaiannya lebih rendah dibandingkan dengan anak laki-laki penyandang disabilitas di perkotaan (82%). Demikian pula, lebih banyak siswa perempuan penyandang disabilitas di pedesaan dan daerah terpencil (87%) yang tidak memenuhi tingkat kecakapan minimum dibandingkan dengan siswa perempuan penyandang disabilitas di perkotaan (73%). Temuan ini dapat dijelaskan melalui analisis pada Bagian 1 studi ini yang menunjukkan bahwa siswa penyandang disabilitas—terutama mereka yang berada di pedesaan dan daerah terpencil—dilaporkan kurang mendapat dukungan, kurang memiliki akses ke sumber belajar, dan merasa lebih terbebani oleh pekerjaan rumah selama pandemi dibandingkan dengan siswa tanpa disabilitas.

Gambar 18: Proporsi Siswa Kelas 1-3 yang Tidak Memenuhi Syarat MPL dalam Literasi (Menurut Disabilitas Siswa, Gender, dan Lokasi)



Terakhir, pemilahan data berdasarkan bahasa ibu sekali lagi menyoroti pola kerentanan siswa laki-laki di pedesaan dan terpencil. Pemilahan data siswa berdasarkan bahasa ibu di pedesaan dan daerah terpencil dan perkotaan menunjukkan bahwa 81% anak laki-laki di daerah pedesaan dan terpencil yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah tidak memenuhi tingkat kecakapan minimum dalam literasi. Seperti yang ditunjukkan pada Gambar 19 berikut ini. Sementara, anak perempuan capaiannya lebih baik secara keseluruhan. Lebih banyak anak perempuan dengan bahasa ibu bahasa daerah yang gagal mencapai tingkat kecakapan minimum dalam literasi dibandingkan dengan anak perempuan dengan bahasa Indonesia sebagai bahasa ibu mereka. Tidak jauh tertinggal dari laki-laki, 71% anak perempuan di pedesaan dan daerah terpencil yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah tidak mencapai tingkat kecakapan minimum dalam literasi.

Gambar 19: Proporsi Siswa Kelas 1-3 yang Tidak Memenuhi Syarat MPL dalam Literasi (Menurut Bahasa Ibu, Lokasi, dan Gender Siswa)



Kotak 9: Mencapai Hasil Belajar Bagi Siswa yang Bertransisi dari Bahasa Daerah ke Bahasa Indonesia

Seperti disebutkan dalam Kotak 5 sebelumnya, Pemerintah Kabupaten Sumba Timur di Provinsi NTT sedang mengembangkan Program Transisi Bahasa yang awalnya dirintis melalui kemitraan antara INOVASI dan Sulinama. Program ini dimulai pada tahun 2021 dengan sembilan SD di Kecamatan Haharu, Kabupaten Sumba Timur, dan sekarang diperluas cakupannya ke 10 PAUD (prasekolah) dan 10 siswa SD di Kecamatan Boawae, Kabupaten Nagekeo.

Program ini menggunakan model pengajaran yang bertransisi dari bahasa ibu ke bahasa Indonesia. Pertama, guru menjelaskan konsep kunci pelajaran dalam bahasa ibu siswa. Ketika siswa memahami konsep, guru melakukan transisi menggunakan bahasa Indonesia sebagai bahasa pengantar. Pendekatan ini disebut 'jembatan bahasa'. Kedua, guru mengembangkan dan memperkenalkan materi pembelajaran yang disajikan dalam dua bahasa, yaitu bahasa daerah siswa dan bahasa Indonesia.

Berdasarkan data awal yang dikumpulkan pada bulan Juli 2021 dan survei akhir pada bulan Mei 2022, siswa kelas 1–3 di 10 SD di Kecamatan Boawae mengalami peningkatan hasil belajar: dari 50% menjadi 97% dalam pengenalan huruf; dari 32% menjadi 77% dalam kelancaran membaca; dan dari 27% menjadi 77% dalam membaca pemahaman.

Untuk siswa kelas 1–3 di sembilan SD di Kecamatan Haharu, data awal dikumpulkan pada bulan September 2021 dan data akhir pada bulan Mei 2022. Hasil belajar mereka juga meningkat: dari 75% menjadi 93% dalam pengenalan huruf; dari 13% menjadi 43% dalam kelancaran membaca; dan dari 8% menjadi 43% dalam membaca pemahaman.

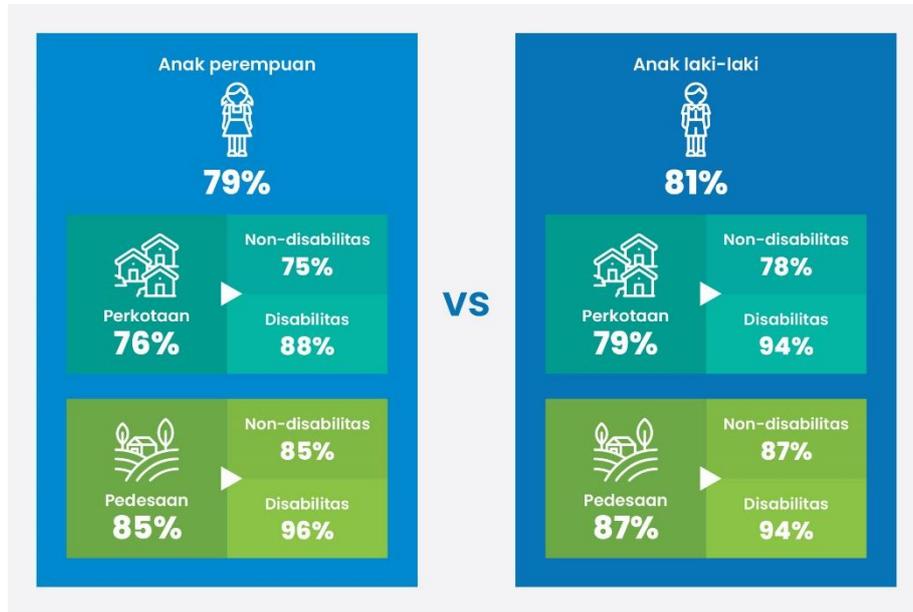
5. Interseksionalitas Identitas dan Capaian Numerasi

LGS menunjukkan tidak adanya perbedaan yang signifikan untuk capaian numerasi antara anak laki-laki dan perempuan. Namun, jika kita melihat data interseksionalitas terkait identitas siswa, muncul beberapa perbedaan yang signifikan. Kami melihat pola yang mirip dengan capaian literasi: siswa yang paling rentan dan capaiannya rendah adalah anak laki-laki penyandang disabilitas di perdesaan dan daerah terpencil. Capaian yang rendah ini tidak jauh berbeda dengan anak perempuan penyandang disabilitas. Bagian ini melihat data siswa kelas 3 dalam sampel yang tidak memenuhi tingkat kecakapan minimum SDG dalam numerasi. Artinya, mereka tidak mencapai level 4 numerasi. Singkatnya, titik temu terbesar dari kerentanan tersebut adalah untuk anak perempuan penyandang disabilitas di perdesaan dan daerah terpencil (96%). Titik temu kerentanan terbesar berikutnya adalah untuk anak laki-laki penyandang disabilitas di daerah perkotaan maupun perdesaan dan terpencil, di mana 94% dari mereka tidak memenuhi tingkat kecakapan minimum.

Siswa yang paling rentan terkait capaian numerasi adalah siswa penyandang disabilitas; khususnya anak perempuan penyandang disabilitas di perdesaan dan daerah terpencil. Di antara siswa laki-laki di perdesaan dan daerah terpencil, 87% tidak mencapai tingkat kecakapan minimum dalam numerasi, dibandingkan dengan 79% siswa laki-laki di perkotaan. Di antara siswa laki-laki, 94% penyandang disabilitas tidak mencapai tingkat kecakapan minimum, baik di perkotaan maupun perdesaan dan daerah terpencil. Di antara siswa perempuan yang tidak mencapai tingkat kecakapan minimum dalam numerasi, kami melihat kecenderungan serupa: dengan proporsi yang sedikit lebih besar (85%), anak perempuan di perdesaan dan daerah terpencil tidak memenuhi tingkat kecakapan minimum dalam numerasi dibandingkan dengan 76% anak perempuan di perkotaan. Selanjutnya, di antara siswa perempuan di perdesaan dan daerah terpencil, 96% penyandang disabilitas tidak mencapai tingkat kecakapan minimum. Di daerah perkotaan, meskipun performa siswa perempuan ini secara keseluruhan lebih baik dibandingkan dengan siswa di perdesaan dan daerah terpencil, 88% di antaranya tidak memenuhi tingkat kecakapan minimum. Hal ini juga ditunjukkan pada Gambar 20.

Temuan ini dapat diperjelas melalui temuan di Bagian 2 studi kami. Siswa laki-laki, siswa penyandang disabilitas—terutama anak perempuan penyandang disabilitas di perdesaan dan daerah terpencil—menerima lebih sedikit dukungan dalam pembelajaran mereka di rumah dan di sekolah. Tak hanya itu saja, mereka juga memiliki lebih sedikit akses ke perangkat teknologi dibandingkan dengan teman-teman mereka di perkotaan dan dengan mereka yang tidak memiliki disabilitas. Menariknya, tidak ada perbedaan yang signifikan dalam numerasi, baik untuk siswa laki-laki maupun perempuan, yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah dibandingkan dengan yang bahasa ibunya adalah bahasa Indonesia.

Gambar 20: Proporsi Siswa Kelas 1–3 yang Tidak Memenuhi Syarat MPL dalam Numerasi (Menurut Gender Siswa, Lokasi, dan Disabilitas)



6. Kesimpulan

Efek gender, disabilitas dan faktor lingkungan rumah, lokasi, bahasa ibu, serta sekolah (termasuk guru maupun sumber daya) yang tidak menguntungkan berkaitan dengan sebagian besar anak dengan tingkat capaian terendah dalam literasi atau numerasi.

Temuan kami dalam laporan ini menunjukkan bahwa lokasi perdesaan dan terpencil (di mana sekolah kurang memiliki akses ke sumber daya dan dukungan profesional, dan juga guru cenderung memiliki tingkat kualifikasi yang lebih rendah) semakin memperparah kerentanan yang dihadapi beberapa siswa berdasarkan identitas mereka (seperti kerentanan karena disabilitas, bahasa ibu mereka bukan bahasa Indonesia, atau gender). Lokasi perdesaan dan terpencil—beserta implikasi bahasanya di mana bahasa Indonesia bukan bahasa ibu siswa—juga dapat menjelaskan rendahnya tingkat pendidikan orang tua mereka dan kaitannya dengan ketidakmampuan untuk membantu anak-anak mereka. Lokasi perdesaan dan terpencil, serta status sosial ekonomi (SSE) yang rendah juga sering berkorelasi, membatasi kemampuan keluarga untuk membeli perangkat, dan akses jaringan internet untuk mendukung pembelajaran atau bahkan untuk memprioritaskannya, sebagaimana ditunjukkan oleh beban kerja yang lebih berat pada anak-anak di perdesaan dan daerah terpencil dibandingkan dengan anak di perkotaan selama penutupan sekolah saat pandemi COVID-19.

Temuan ini menunjukkan pengaruh lokasi perdesaan dan keterpencilan terhadap begitu banyak temuan paling menonjol dalam penelitian ini:

- Lebih banyak siswa di perdesaan dan daerah terpencil (31% dan 26%) yang memiliki capaian literasi dan numerasi level 1 dibandingkan siswa di perkotaan (15% dan 14%).
- Setelah disabilitas, titik temu kerentanan terbesar berikutnya adalah siswa laki-laki di perdesaan dan daerah terpencil yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah. Sekitar 81% siswa dari kelompok ini tidak memenuhi tingkat kecakapan minimum dan 71% siswa perempuan di pedesaanperdesaan dan daerah terpencil yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah tidak mencapai tingkat kecakapan minimum dalam literasi.
- Sekitar 63% orang tua yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah hanya memiliki tingkat pendidikan SMP atau lebih rendah. Sebagai perbandingan, sekitar 58% orang tua siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa Indonesia memiliki gelar SMA atau lebih tinggi.
- Orang tua di perkotaan lebih terlibat dalam pembelajaran anaknya (76,9%) dibandingkan dengan orang tua di perdesaan dan daerah terpencil (68,8%), tanpa adanya perbedaan menurut gender siswa.
- Sekitar 16% siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah melaporkan bahwa mereka tidak pernah mendapat dukungan belajar dari orang tua mereka dibandingkan dengan hanya 8,7% siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa Indonesia.¹⁵
- Siswa di perdesaan dan daerah terpencil memiliki lebih sedikit akses ke koneksi internet dan perangkat teknologi untuk mendukung pembelajaran mereka dibandingkan dengan siswa di perkotaan.

¹⁵ LGS dan dokumen ini, mendefinisikan bahasa ibu siswa sebagai bahasa utama yang siswa gunakan untuk berinteraksi dengan keluarga. Di dalam LGS, sekitar 57,5% sampel siswa menggunakan bahasa daerah sebagai bahasa ibu, sementara 42,5% menggunakan bahasa Indonesia sebagai bahasa ibu, tanpa adanya perbedaan signifikan menurut gender.

- Sekitar 56% guru di perdesaan dan terpencil merasa kurang percaya diri dalam melakukan PJJ dibandingkan dengan hanya 37% guru di perkotaan.

Berbagai dimensi kerentanan yang dihadapi siswa di perdesaan dan daerah terpencil membutuhkan tindakan dari pemerintah untuk mengurangi dampaknya terhadap hasil belajar. Reformasi Merdeka Belajar yang mendukung kesetaraan dapat membantu mengatasi berbagai bentuk kerentanan yang memengaruhi hasil belajar siswa, terutama di perdesaan dan daerah terpencil. Hal ini bertujuan untuk mengangkat capaian nasional dalam kecakapan literasi dan numerasi secara keseluruhan dan menekankan kontekstualisasi kurikulum serta pengajaran yang sesuai dengan kebutuhan. Studi ini menyoroti perlunya memperhatikan kesenjangan yang melebar antara siswa di perdesaan maupun daerah terpencil dan siswa di perkotaan selama pandemi. Kesenjangan ini mencakup kesenjangan digital yang dialami guru dan siswa, utamanya karena pemerintah semakin mengandalkan platform digital untuk memberikan bimbingan dan sumber daya bagi guru untuk melaksanakan reformasi tersebut. Pemerintah pusat dan daerah dapat membuat perbedaan dengan *memperluas kebijakan dan prioritas yang telah diadopsi atau sedang dipertimbangkan*. Rekomendasi 1 dan poin-poin tindakan yang diusulkan berikut ini dibuat atas dasar tersebut.

Rekomendasi 1. Untuk Kemendikbudristek agar memperkuat implementasi kebijakan reformasi yang ada terkait program kebijakan Merdeka Belajar untuk daerah di mana lokasi, SSE rendah, dan bahasa ibu bukan bahasa Indonesia, yang dapat menambah kerentanan pembelajaran. Rekomendasi ini mengusulkan tindakan di beberapa bidang:

1.1 Penetapan database sekolah di dalam komunitas tersebut untuk menyasar dukungan afirmatif dan memantau capaian. Rapor Pendidikan dan Data Pokok Pendidikan (Dapodik) dapat digunakan untuk memberikan basis bukti agar menyasar sekolah-sekolah tersebut.

1.2 Pengembangan kebijakan transisi bahasa yang komprehensif untuk PAUD dan kelas awal melalui diskusi dengan provinsi yang terdampak. Sektor PAUD berpotensi besar untuk menjadi jalan masuk dalam pengembangan kemampuan bahasa anak-anak, baik berupa literasi dalam bahasa ibu maupun kesiapan siswa untuk transisi ke bahasa Indonesia. Langkah awal adalah memetakan lokasi perdesaan dan daerah terpencil di seluruh Indonesia di mana masyarakatnya tidak melek huruf dalam bahasa Indonesia, serta mengidentifikasi bahasa yang aktif digunakan sebagai dasar untuk kebijakan bahasa transisi yang komprehensif. Pemerintah pusat telah memiliki dasar kebijakan untuk pengembangan hal ini dalam UU No.20/2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional dan dalam mendorong penggunaan pengajaran bahasa ibu. Namun, dorongan ini membutuhkan dukungan sistemik untuk dipraktikkan dalam skala besar oleh guru, sekolah, dan kabupaten. Kebijakan untuk sektor PAUD ini juga harus berlaku untuk kelas awal. Di kedua sektor, kebijakan perlu diterapkan pada situasi linguistik yang berbeda (komunitas dengan bahasa campuran dan bahasa tunggal). Pemerintah dapat berinvestasi dalam inisiatif rintisan untuk PAUD sebagaimana digunakan dalam program Sekolah Penggerak.

1.3 Perluasan akses sekolah di perdesaan dan daerah terpencil ke sumber daya belajar mengajar dan pengembangan keprofesian guru, termasuk sumber daya digital dan jaringan. Selama penutupan sekolah, sekolah diberi keleluasaan untuk menggunakan dana BOS guna memfasilitasi PJJ. Oleh karena itu, upaya berikutnya adalah mendukung guru dan siswa. Mekanisme untuk melanjutkan hal ini adalah Peraturan Menteri 2021 yang menghadirkan petunjuk teknis terkait hibah sekolah untuk lebih memenuhi biaya infrastruktur sekolah kecil yang kurang beruntung (Permendikbud Nomor 6 Tahun 2021). Jaringan dan perangkat secara sah dapat dianggap sebagai infrastruktur yang relevan untuk sekolah semacam itu, memenuhi akses mereka ke platform sumber daya berbiaya rendah yang beroperasi dari hub gugus, dan ke komunitas praktisi daring, sebagaimana yang berhasil dimodelkan oleh Kabupaten Bulungan dan Tana Tidung di Kalimantan Utara.

1.4 Pengembangan dan Sumber Daya KKG mini di sekolah-sekolah terpencil melalui dana Kabupaten setempat untuk melakukan pendampingan di tingkat kelas, sebuah model yang juga berhasil disebarluaskan di beberapa Kabupaten di Kaltara dan NTT.

1.5 Penambahan bahan bacaan untuk meningkatkan literasi anak-anak di daerah terpencil. Pemerintah saat ini memiliki kebijakan untuk menyediakan buku bagi kabupaten-kabupaten tertinggal di daerah 3T (tertinggal, terdepan, terluar). Ini dapat diperluas ke sekolah-sekolah di desa di luar daerah yang diidentifikasi secara formal sebagai daerah tertinggal di daerah 3T berdasarkan Indeks Pembangunan Desa.

1.6. Penguatan peran pemerintah kecamatan dan desa dalam penyelenggaraan pendidikan, termasuk melalui program berbasis masyarakat dan kemitraan. Penguatan ini termasuk program-program yang melibatkan Taman Bacaan Masyarakat (TBM) dan Pemberdayaan Kesejahteraan Keluarga (PKK) di daerah terpencil. Solusi lokal telah dikembangkan dan diuji untuk mengatasi masalah kurangnya dukungan bagi anak-anak dari keluarga yang tidak melek huruf. Gerakan relawan yang berafiliasi dengan LPTK di NTB (RELASI) memberikan contoh dalam skala besar bagaimana relawan calon guru berhasil mendukung anak-anak yang kurang beruntung dalam pembelajaran literasi di rumah. Pemerintah pusat memiliki inisiatif serupa di Kampus Mengajar. Di Kabupaten Bulungan, PKK Kalimantan Utara bekerja sama dengan orang tua untuk terlibat dan menghargai pembelajaran anak-anak mereka.

Studi kami telah menyoroti bahwa atribut gender dapat berkontribusi terhadap kerentanan pendidikan yang berbeda untuk anak laki-laki dan perempuan, selain efek majemuk bagi mereka yang berada di daerah perdesaan dan terpencil. Berikut rekomendasi yang relevan terkait dengan dua temuan penting.

1. **Performa anak laki-laki.** Proporsi siswa laki-laki (27%) pada level literasi 1 (level terendah, bagi mereka yang tidak memenuhi tingkat kecakapan minimum pada akhir kelas 2 dan 3) lebih besar daripada proporsi siswa perempuan (19%). Jelas ada kebutuhan akan perhatian khusus terhadap pengajaran yang efektif bagi anak laki-laki. Hal ini dapat dimulai dengan penelitian dan analisis awal untuk lebih memahami karakteristik perkembangan dan pembelajaran anak laki-laki usia dini. Pendekatan

tersebut kemudian dapat diujicobakan untuk menguji dan mempelajari apa yang bekerja dengan baik dan mengapa. Hal ini dapat mencakup replikasi pendekatan di Indonesia (misalnya, program pengabdian masyarakat yang dijalankan oleh organisasi Sekolah Kasih Bangsa).¹⁶ Pendekatan ini mungkin juga melibatkan adaptasi terkait pendekatan konteks Indonesia dengan negara lain yang lebih menarik, aktif, dan praktis untuk anak laki-laki.

2. Kehilangan pembelajaran anak perempuan, khususnya dalam numerasi.

Meskipun siswa perempuan mengungguli siswa laki-laki dalam literasi dan numerasi, mereka mengalami kehilangan pembelajaran yang jauh lebih besar saat penutupan sekolah selama pandemi, khususnya dalam numerasi. Ketertinggalan itu setara dengan tujuh bulan belajar untuk siswa perempuan (dibandingkan dengan empat bulan belajar untuk siswa laki-laki). Kami tidak dapat menentukan perbedaan antara kehilangan pembelajaran anak perempuan dan anak laki-laki. Namun, ini mungkin menyiratkan sesuatu terkait sikap dan tingkat motivasi anak perempuan dalam pembelajaran matematika, bahkan pada usia dini. Seperti halnya dengan anak laki-laki dan literasi, temuan tentang kehilangan pembelajaran pada anak perempuan memerlukan lebih banyak penelitian yang memfokuskan lensa gender pada siswa kelas awal dalam kecakapan dasar. Ini penting untuk mengidentifikasi perbedaan dan kemudian mengembangkan program yang tepat dalam pengajaran dan pembelajaran yang lebih responsif gender.

Rekomendasi 2: Untuk pemerintah daerah agar secara langsung menyoroti kesulitan literasi anak laki-laki dan anak perempuan yang mengalami kehilangan pembelajaran dalam numerasi terkait pandemi COVID-19 dalam program pemulihan pembelajaran. Pemerintah pusat dapat mendorong kabupaten, sekolah, dan madrasah untuk mengimplementasikan Kurikulum Khusus, memprioritaskan asesmen diagnostik, dan menindaklanjuti TARL.

Reformasi pendidikan di Indonesia dapat menciptakan peluang perluasan yang signifikan dari pendidikan inklusif disabilitas yang merespons temuan dalam studi ini, terkait kerentanan siswa penyandang disabilitas. Kurikulum Merdeka adalah kurikulum yang ramah disabilitas sehingga memungkinkan guru untuk melakukan asesmen formatif dan memberikan pengajaran pada tingkat yang tepat. Rapor Pendidikan memfasilitasi sekolah untuk melakukan refleksi dan penilaian mandiri terhadap indikator inklusivitas disabilitas. Adanya peraturan baru membuka jalan bagi sekolah untuk menyediakan akomodasi yang layak bagi siswa penyandang disabilitas, mengakses guru pembimbing khusus, dan asisten staf pengajar. Platform pembelajaran Merdeka Mengajar memungkinkan guru untuk mengakses pelatihan pendidikan inklusif dan sumber daya guna mendukung perencanaan pembelajaran yang berdiferensiasi dan materi yang diadaptasi untuk siswa penyandang disabilitas.

¹⁶ Sekolah Kasih Bangsa adalah organisasi nonpemerintah yang melakukan program imersi masyarakat untuk siswa SMA di Nusa Tenggara Timur. Program ini menggabungkan pembelajaran kelas dengan periode waktu tertentu untuk tinggal di masyarakat dalam budaya yang beragam guna mengembangkan kesadaran dan pemahaman tentang budaya, bahasa, dan cara hidup yang berbeda-beda, serta untuk belajar tentang lingkungan di luar kelas.

Selain itu, kemajuan terus berlanjut dalam mengintegrasikan mekanisme identifikasi disabilitas yang lebih baik, yaitu Profil Belajar Siswa (PBS), ke dalam sistem informasi manajemen pendidikan di Kemendikbudristek dan Kemenag. Kedua kementerian ini sedang menguji coba penggunaan aplikasi membaca yang disebut “Bookbot Indonesia”, yang mendukung anak-anak dengan disleksia dan kesulitan membaca lainnya. Ini berpotensi untuk berkontribusi pada dukungan pengajaran literasi individual yang diperlukan untuk menjembatani kesenjangan literasi bagi anak-anak yang kesulitan.

Namun demikian, sistem ini hanya akan menghasilkan capaian pendidikan yang berhasil bagi anak penyandang disabilitas jika dinas pendidikan provinsi dan kabupaten mendukung pelaksanaan reformasi tersebut. Bentuk dukungan ini termasuk upaya untuk menguji dan meningkatkan strategi penerapannya; misalnya, bimbingan dan pelatihan guru yang diperlukan untuk memastikan bahwa asesmen formatif mencakup penyesuaian dan akomodasi yang layak untuk siswa penyandang disabilitas, serta adanya kurikulum yang digunakan secara efektif bagi siswa dengan kesulitan kognitif yang tertinggal secara signifikan dari rekan kelas mereka. Perlunya kemitraan antara dinas pendidikan provinsi dan kabupaten dan lembaga pelatihan guru, unit layanan disabilitas, masyarakat, kementerian lain dan mitra masyarakat sipil, termasuk organisasi penyandang disabilitas (OPD) dan organisasi nonpemerintah (LSM) lainnya.

Rekomendasi 3: Untuk dinas pendidikan provinsi dan kabupaten agar mendukung implementasi reformasi pusat untuk perluasan pendidikan inklusif disabilitas. Rekomendasi ini mengusulkan tindakan di beberapa bidang:

3.1 Memperkuat kemitraan antara dinas pendidikan provinsi dan kabupaten dan sekolah, serta berbagai pemerintah terkait, organisasi nonpemerintah, dan organisasi berbasis masyarakat. Ini termasuk LPTK, organisasi penyandang disabilitas (OPD), program berbasis masyarakat, dinas kesehatan, dinas sosial, dan kantor desa, serta orang tua dari anak-anak penyandang disabilitas.

3.2 Memungkinkan perwujudan TaRL bagi anak-anak penyandang disabilitas dengan memberikan masukan dan dukungan bagi sekolah dan guru melalui:

- Pemberian saran dan dukungan bagi sekolah dan guru untuk menilai tingkat capaian siswa saat ini, yang ditetapkan sebagai titik awal untuk belajar mengajar. Strategi asesmen dapat mencakup asesmen formal (misalnya, tes terstandarisasi) atau asesmen informal (misalnya, observasi guru untuk mencatat apa yang diketahui dan dapat dilakukan siswa dan/atau menggunakan daftar observasi). Jika perlu, akomodasi dan penyesuaian yang layak harus dilakukan pada strategi penilaian untuk memberikan kesempatan yang adil dan layak bagi setiap siswa agar menunjukkan apa yang mereka ketahui dan dapat lakukan.

Catatan: Bergantung pada jenis disabilitas yang dimiliki. Siswa mungkin diharapkan menunjukkan hasil pendidikan yang sama dengan anak lain seusianya, atau mungkin beberapa fase di belakang teman sebayanya. Asesmen awal oleh mereka yang mengelola asesmen dapat mengarah pada

penyesuaian yang dilakukan pada instrumen asesmen untuk memastikannya terfokus pada tingkat pencapaian setiap siswa saat ini.

- Pendampingan guru dan sekolah untuk mengembangkan dan menerapkan strategi belajar mengajar berdasarkan pada apa yang diketahui dan dapat dilakukan oleh masing-masing siswa. Hal ini dapat berupa program pembelajaran individual (PPI) dengan mempertimbangkan antara lain: tingkat pencapaian siswa saat ini, tujuan dalam tahap pembelajaran berikutnya, serta penyesuaian yang harus dilakukan untuk membantu setiap siswa memaksimalkan pembelajaran dan perkembangan mereka. Strategi asesmen formatif—dengan akomodasi dan penyesuaian—harus menjadi ciri utama dari rencana pengajaran dan pembelajaran atau PPI.
- Bimbingan dan Dukungan bagi sekolah dan guru melalui perluasan pelatihan guru dalam bidang pendidikan inklusif, melalui kemitraan dengan LPTK dan mitra nonpemerintah lainnya dalam hal metode-metode inklusif untuk mengajar matematika; dan
- Pemberian saran maupun dukungan bagi sekolah dan guru dengan mengintegrasikan peran guru pembimbing khusus untuk meningkatkan kualitas pembelajaran siswa penyandang disabilitas. Wujud dukungan ini yakni melalui kolaborasi dengan guru kelas/mata pelajaran dan orang tua, melaksanakan PPI, dan mendukung penyediaan akomodasi yang layak, serta penyesuaian.

3.3. Memastikan upaya tambahan untuk mengatasi kerentanan anak-anak penyandang disabilitas di perdesaan. Upaya ini termasuk: meningkatkan kesadaran di daerah perdesaan dan dalam bahasa daerah tentang hak maupun manfaat perkembangan anak usia dini; intervensi dalam pendidikan bagi anak-anak penyandang disabilitas; menghubungkan dengan sistem identifikasi disabilitas desa untuk memperkuat akses awal ke layanan; dan menghubungkan dengan PAUD dan sekolah untuk anak-anak penyandang disabilitas.

3.4 Memperluas pelatihan untuk dinas pendidikan provinsi dan kabupaten, serta pengawasnya untuk memungkinkan pendampingan maupun dukungan yang efektif bagi sekolah agar memperkuat pendidikan inklusif disabilitas. Ini termasuk membantu sekolah dengan peningkatan kesadaran akan peraturan, sumber daya, dan sistem yang memungkinkan penyediaan dukungan tambahan sebagaimana diperlukan siswa penyandang disabilitas, termasuk mengakses teknologi dan alat bantu, materi pembelajaran adaptif, Unit Layanan Disabilitas, sumber daya manusia khusus, dan memfasilitasi kemitraan sebagaimana yang diuraikan dalam 3.1.

Lampiran 1: Daftar pustaka

- ACDP. (2014). *Mother Tongue Based Multilingual Education* (p. 12). ACDP.
<http://repositori.kemdikbud.go.id/8566/1/Working-Paper-ACDP-MTB-MLE-English-FINAL.pdf>
- Afkar, R., Yarrow, N., Surbakti, S., & Cooper, R. (2020). *Inclusion in Indonesia's Education Sector: A Subnational Review of Gender Gaps and Children with Disabilities*. World Bank, Washington, DC. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-9282>
- Annur, C. M. (2021). *BPS: 88,99% Anak 5 Tahun ke Atas Mengakses Internet untuk Media Sosial | Databoks*. <https://databoks.katadata.co.id/datapublish/2021/11/24/bps-8899-anak-5-tahun-ke-atas-mengakses-internet-untuk-media-sosial>
- Bethhäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M., & Engzell, P. (2022). *A systematic review and meta-analysis of the impact of the COVID-19 pandemic on learning*. 11.
- Cameron, D. L., Matre, M. E., & Canrinus, E. T. (2022). Accommodating Students With Special Educational Needs During School Closures Due to the COVID-19 Pandemic in Norway: Perceptions of Teachers and Students. *Frontiers in Education*, 7, 856789. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.856789>
- DiNapoli, T. P. (2021). *Disruption to Special Education Services: Closing the Gap on Learning Loss from COVID-19* (p. 24). Office of the New York State Comptroller. <https://www.osc.state.ny.us/files/reports/pdf/special-education-report.pdf>
- McKinsey. (2022). *How COVID-19 caused a global learning crisis*. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-covid-19-caused-a-global-learning-crisis>
- Pribadi, B. (2021, December 11). *Tantangan Pendidikan ABK Saat Pandemi Relatif Lebih Berat*. Republika Online. <https://republika.co.id/share/r3yhj3399>
- Purba, R. E. (2022). *Pembelajaran Berbasis Bahasa Ibu di Kelas Awal Kebijakan, Implementasi, dan Dampaknya*. Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan (PSKP). <https://puslitjakdikbud.kemdikbud.go.id/produk/buku/detail/323836/bunga-rampai-pembelajaran-berbasis-bahasa-ibu-di-kelas-awal-kebijakan-implementasi-dan-dampaknya>
- Pusat Penilaian Pendidikan (Puspendik). (2019). *Pendidikan di Indonesia: Belajar dari Hasil PISA 2018*. Kemendikbud RT. <http://repositori.kemdikbud.go.id/16742/1/Laporan%20Nasional%20PISA%202018%20Indonesia.pdf>
- Sahu, A., Bhargava, R., Sagar, R., & Mehta, M. (2018). Perception of Families of Children with Specific Learning Disorder: An Exploratory Study. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 40(5), 406–413. https://doi.org/10.4103/IJPSYM.IJPSYM_148_18
- Saritas, T., & Akdemir, O. (2009). *Identifying Factors Affecting the Mathematics Achievement of Students for Better Instructional Design*. https://itdl.org/Journal/Dec_09/article03.htm

- Spink, J., Cloney, D., & Berry, A. (2022). *Beyond letters and numbers: The COVID-19 pandemic and foundational literacy and numeracy in Indonesia* (p. 37). INOVASI and ACER. <https://www.inovasi.or.id/id/publikasi/kesenjangan-pembelajaran-seri-satu-melampaui-huruf-dan-angka-pandemi-covid-19-dan-dasar-literasi-dan-numerasi-di-indonesia/>
- Sprunt, B. (2020). *Lessons from INOVASI's Phase One Work on Disability-Inclusive Education*. INOVASI. <https://www.inovasi.or.id/wp-content/uploads/2020/06/20200707-INOVASI-Disability-Inclusion-thematic-study.pdf>
- Sukoco, G. A., Zulfa, A. H., & Arsendy, S. (2020). *The use of mother-tongue language has been shown to significantly improve students' learning outcomes in remote areas (Riset: Penggunaan bahasa daerah di kelas terbukti berpotensi tingkatkan kemampuan siswa di daerah)*. The Conversation. <http://theconversation.com/riset-penggunaan-bahasa-daerah-di-kelas-terbukti-berpotensi-tingkatkan-kemampuan-siswa-di-daerah-148531>
- Supratiwi, M., Yusuf, M., & Anggarani, F. K. (2021). Mapping the Challenges in Distance Learning for Students with Disabilities during Covid-19 Pandemic: Survey of Special Education Teachers. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 5(1), 11. <https://doi.org/10.20961/ijpte.v5i1.45970>
- UNESCO, & UNICEF. (2021). *Situation Analysis on the Effects of and Responses to COVID-19 on the Education Sector in Asia*. <https://www.unicef.org/eap/media/9326/file/Sit%20An%20-%20Indonesia%20case%20study.pdf>
- UNICEF. (2017, February 7). *Module on Child Functioning: Concept note*. UNICEF DATA. <https://data.unicef.org/resources/module-child-functioning-concept-note/>
- UNICEF. (2020a). *Children with Disability*.
- UNICEF. (2020b). *Strengthening Digital Learning across Indonesia*. <https://www.unicef.org/indonesia/media/10531/file/Strengthening%20Digital%20Learning%20across%20Indonesia:%20A%20Study%20Brief.pdf>
- UNICEF. (2021a). *Seen, Counted, Included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities*. <https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-report-2021/>
- UNICEF. (2021b). *Situational analysis on digital learning landscape in Indonesia*. UNICEF. <https://www.unicef.org/indonesia/media/8766/file/Digital%20Learning%20Landscape%20in%20Indonesia.pdf>
- Wu, M., Yu, Q., Li, S., & Zhang, L. (2022). Geographic and gender disparities in global education achievement during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Applied Earth Observation and Geoinformation*, 14.
- Yarrow, N., Masood, E., & Afkar, R. (2020). *Estimates of COVID-19 Impacts on Learning and Earning in Indonesia: How to Turn the Tide*. 33.

Lampiran 2: Glosarium

Disabilitas	Penyandang disabilitas didefinisikan sebagai mereka yang memiliki gangguan fisik, mental, intelektual, atau sensorik jangka panjang yang dapat, dikarenakan bertemu berbagai rintangan, menghambat partisipasi penuh dan efektif mereka dalam masyarakat atas dasar kesetaraan dengan orang lain.
Inklusi disabilitas	Inklusi disabilitas mengacu pada partisipasi yang berarti dari para penyandang disabilitas dalam semua keragaman mereka ketika hak-hak mereka disuarakan dan ketika keprihatinan terkait disabilitas mereka ditangani sesuai dengan Konvensi Hak-Hak Penyandang Disabilitas.
Gender	Konstruksi sosial dan budaya yang membedakan perbedaan atribut laki-laki dan perempuan, anak perempuan dan anak laki-laki, dan karenanya mengacu pada peran maupun tanggung jawab laki-laki dan perempuan. ¹⁷
Kesetaraan gender	Konsep bahwa perempuan dan laki-laki, anak perempuan dan anak laki-laki, memiliki kondisi, perlakuan, dan kesempatan yang sama untuk mewujudkan potensi penuh, hak asasi manusia, dan martabat mereka, serta untuk berkontribusi pada (dan mendapat manfaat dari) pembangunan ekonomi, sosial, budaya, dan politik. ¹⁸
Identitas sekolah	Identitas siswa dalam studi kami mencakup gender, budaya, bahasa ibu siswa, dan apakah mereka bersekolah di perkotaan atau perdesaan dan daerah terpencil. Karena identitas dapat membentuk berbagai pengalaman siswa di kelas, penting untuk memahami hal ini guna mengembangkan lingkungan belajar yang inklusif bagi semua siswa (https://ctl.stanford.edu/student-identities).
Sekolah panel INOVASI	Terdiri dari 69 sekolah panel INOVASI dari tujuh kabupaten (Probolinggo, Sumenep, Bima, Sumba Barat, Sumba Barat Daya, Bulungan, dan Malinau) di empat provinsi (Nusa Tenggara Barat, Nusa Tenggara Timur, Kalimantan Utara, dan Jawa Timur)

¹⁷ UNICEF [Gender equality: GLOSSARY OF TERMS AND CONCEPTS \(unicef.org\)](https://www.unicef.org/gender-equality/glossary-of-terms-and-concepts)

¹⁸ UNICEF [Gender equality: GLOSSARY OF TERMS AND CONCEPTS \(unicef.org\)](https://www.unicef.org/gender-equality/glossary-of-terms-and-concepts)

<p>Tingkat Kecakapan Minimum (MPL) SDG untuk literasi¹⁹</p>	<p>Level 3 = Siswa dengan performa di tingkat 3 ke atas dinilai memenuhi atau melebihi MPL SDG 4.1.1a.</p> <p>Memenuhi MPL SDG artinya: Siswa mampu menguasai keterampilan literasi dasar, dan membaca teks sederhana dengan lancar dan mandiri sesuai dengan usianya. Siswa mampu menemukan informasi yang dinyatakan secara eksplisit dalam sebuah teks. Siswa mampu memberikan interpretasi sederhana dari ide-ide kunci dari sebuah teks. Siswa mampu memberikan pendapat atau penilaian pribadi sederhana tentang informasi, peristiwa, atau tokoh dalam sebuah teks.</p> <p>Level 2 = Siswa memenuhi sebagian tapi tidak semua keterampilan yang disyaratkan dalam MPL SDG. Di level ini, dengan dukungan tambahan yang menargetkan lebih banyak keterampilan esensial untuk menyimak dan membaca pemahaman, siswa dapat memenuhi tolok ukur internasional.</p> <p>Level 1 = Siswa masih menunjukkan performa di tingkat prasekolah dasar dan belum membentuk keterampilan dasar esensial untuk dapat maju di sekolah dasar.</p>
<p>Tingkat Kecakapan Minimum (MPL) SDG untuk numerasi²⁰</p>	<p>Level 4 = Siswa dengan performa di level 4 ke atas dinilai memenuhi atau melebihi MPL SDG 4.1.1a.</p> <p>Memenuhi MPL SDG artinya: Siswa mampu menguasai keterampilan numerasi dasar, mengenal bilangan dan melakukan operasi matematika sederhana, membaca tampilan data sederhana, serta mengenal bentuk dan orientasi spasial sederhana.</p> <p>Level 3 = Siswa memenuhi sebagian tapi tidak semua keterampilan yang disyaratkan dalam MPL SDG. Di level ini, dengan dukungan tambahan yang menargetkan lebih banyak keterampilan esensial untuk pemahaman numerasi, siswa dapat memenuhi tolok ukur internasional.</p> <p>Level 2 = Siswa hanya memenuhi sebagian kecil dari keterampilan yang disyaratkan dalam MPL SDG.</p> <p>Level 1 = Siswa masih menunjukkan performa di tingkat prasekolah dasar dan belum membentuk keterampilan dasar esensial untuk dapat maju di sekolah dasar.</p>

¹⁹ USAID. (2019). Kerangka Keterampilan Global untuk Membaca dan Matematika Kelas 2 sampai 6. <http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/05/GAML6-REF-16-GLOBALPROFICIENCY-FRAMEWORK.pdf>

²⁰ Ibid.

Lokasi sekolah (perkotaan atau perdesaan dan daerah tertinggal)	Lokasi sekolah dikategorikan ke dalam daerah perkotaan atau perdesaan dan terpencil berdasarkan data Indeks Desa Membangun yang dipublikasikan oleh Kementerian Desa, Pembangunan Daerah Tertinggal dan Transmigrasi. Indeks ini memiliki lima kategori berdasarkan ketahanan sosial, ekonomi dan ekologi suatu daerah. Kelima kategori tersebut yakni: (1) mandiri atau madya, (2) maju, (3) berkembang, (4) tertinggal, atau (5) sangat tertinggal. Daerah perkotaan masuk ke dalam tiga kategori pertama, sementara daerah perdesaan dan terpencil masuk ke dalam dua kategori terakhir.
Disabilitas siswa	Kategori ini mencakup anak-anak yang dilaporkan mengalami: 'banyak kesulitan' atau 'tidak dapat melakukan sama sekali' di bidang apa pun; atau 'beberapa kesulitan', baik dalam domain fisik maupun nonfisik; atau memiliki 'kesulitan' dalam setidaknya dua atau lebih bidang fisik (misalnya, mendengar dan berbicara, berjalan dan mendengar).
Bahasa ibu siswa	Bahasa utama yang digunakan siswa untuk berinteraksi dengan keluarganya.

Lampiran 3: Tabel dan Gambar Data Pendukung

Tabel 1: Jumlah Sekolah Menurut Tipe Sekolah

Tipe sekolah	Swasta	Negeri
Sekolah Dasar (SD)	62	433
Madrasah Ibtidaiyah (MI)	99	18
TOTAL	161	451

Tabel 2: Jumlah Siswa Menurut Gender, Lokasi, Status Disabilitas, Bahasa Ibu, dan Kelas

Variabel	Siswa laki-laki	Siswa perempuan	TOTAL
Gender	9.189	9.181	18.370
Lokasi			
Perdesaan	3.951	3.949	7.900
Perkotaan	5.238	5.232	10.470
Siswa penyandang disabilitas	604	452	1.056

Bahasa ibu			
Bahasa Indonesia	3.839	3.974	7.813 (42,5%)
Bahasa daerah (selain bahasa Indonesia)	5.350	5.207	10.557 (57,5%)
Kelas			
Kelas 1	3.060	3.068	6.128
Kelas 2	3.066	3.053	6.119
Kelas 3	3.063	3.060	6.123

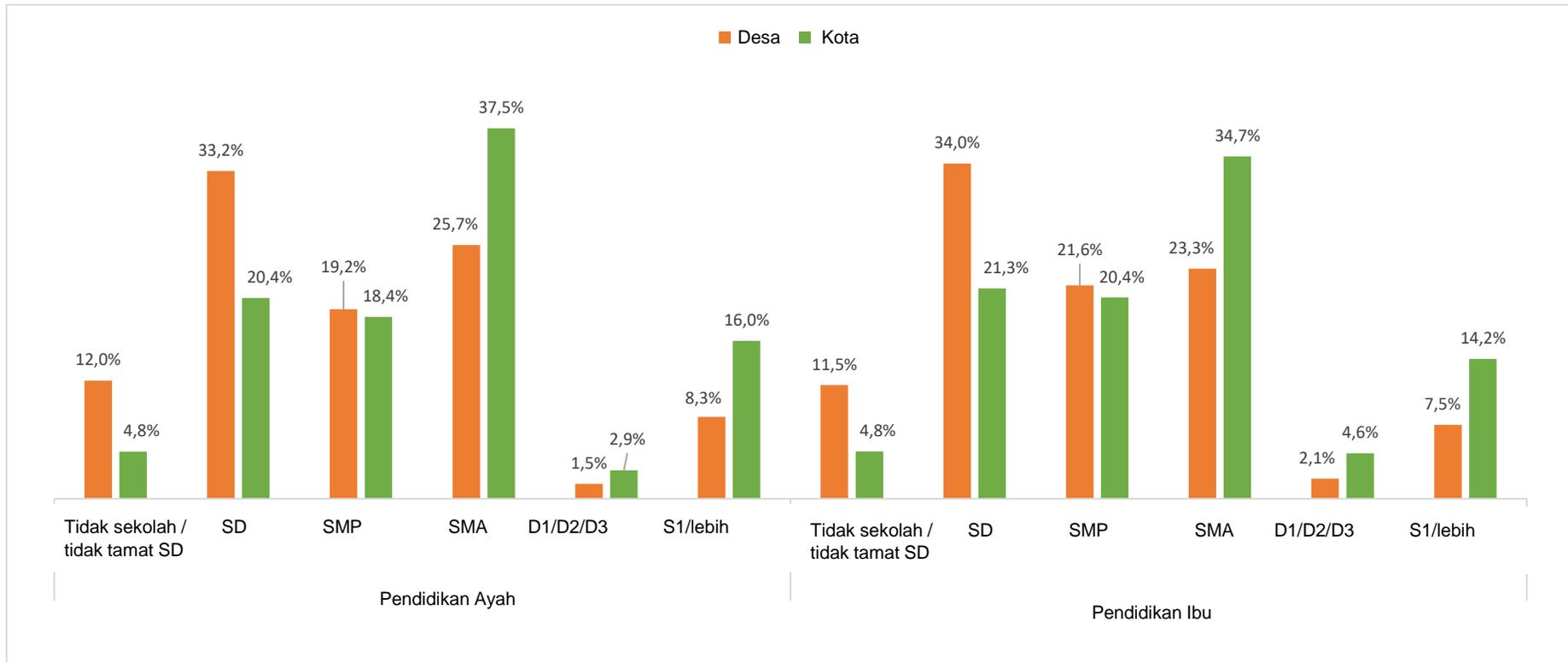
Tabel 3: Belajar dari Rumah Dengan Bantuan Orang Tua/Wali (Menurut Gender, Disabilitas, dan Lokasi Siswa)

Frekuensi kegiatan belajar	Semua	Laki-laki	Perempuan	Nondisabilitas	Disabilitas	Perkotaan			Perdesaan		
						Semua	Laki-laki	Perempuan	Semua	Laki-laki	Perempuan
Tidak pernah	12,9%	13,2%	12,6%	12,8%	14,8%	11,2%	11,8%	10,6%	15,2%	15,1%	15,3%
Jarang (1-4 hari per bulan)	13,6%	13,8%	13,5%	13,6%	13,9%	11,9%	11,9%	11,9%	16,0%	16,4%	15,6%
Sering/selalu (2-5 hari per minggu)	73,5%	73,0%	73,9%	73,6%	71,3%	76,9%	76,4%	77,5%	68,8%	68,6%	69,1%

Tabel 4: Sumber Bantuan yang Diberikan Dalam Kegiatan Belajar Selama Pandemi (Menurut Gender, Disabilitas, dan Lokasi Siswa)

Who most often accompanies / helps you study or do school assignments?	Semua	Laki-laki	Perempuan	Nondisabilitas	Disabilitas	Perkotaan	Perdesaan
Ayah dan ibu	2,81%	2,81%	2,82%	2,80%	3,13%	2,92%	2,67%
Hanya ayah	8,95%	8,76%	9,15%	9%	8,24%	8,39%	9,71%
Hanya ibu	60,88%	61,36%	60,40%	61,27%	54,36%	65,85%	54,29%
Kakak perempuan	12,81%	11,87%	13,76%	12,73%	14,20%	10,37%	16,05%
Kakak laki-laki	5,02%	5,67%	4,37%	4,88%	7,29%	3,86%	6,56%
Kakek	0,33%	0,29%	0,36%	0,32%	0,47%	0,22%	0,47%
Nenek	1,27%	1,43%	1,11%	1,27%	1,33%	1,38%	1,13%
Paman	0,41%	0,40%	0,41%	0,40%	0,47%	0,39%	0,43%
Bibi	1,80%	1,71%	1,88%	1,78%	2,08%	1,65%	1,99%
Lainnya	0,68%	0,59%	0,76%	0,63%	1,42%	0,81%	0,49%
Tidak ada	5%	5,07%	4,92%	4,88%	6,91%	4,14%	6,14%

Gambar 1: Tingkat Pendidikan Orang Tua Siswa Menurut Lokasi



Tabel 5: Akses Guru ke Teknologi Selama Pandemi Menurut Gender dan Lokasi

	Semua	Gender guru				Lokasi			
		Laki-laki	Perempuan	Perkotaan	Laki-laki di perkotaan	Perempuan di perkotaan	Perdesaan	Laki-laki di perdesaan	Perempuan di perdesaan
Laptop/komputer desktop	66,2%	66,7%	66,1%	75,3%	72,4%	75,7%	54,5%	62,0%	52,6%
Ponsel (tidak bisa digunakan untuk mengakses internet)	36,2%	43%	34,9%	33,5%	38,8%	32,7%	39,8%	46,4%	38,1%
Ponsel pintar (bisa digunakan untuk mengakses internet)	94,6%	91%	95,3%	97%	88,8%	98,2%	91,6%	92,8%	91,3%
Akses ke koneksi internet	88,5%	84,3%	89,3%	95,2%	88,1%	96,2%	79,9%	81,3%	79,5%
Akses ke kendaraan (untuk kegiatan belajar luring di luar sekolah)	85,3%	94,3%	83,6%	87,1%	94,8%	86%	82,9%	94%	80,1%

Tabel 6: Persepsi Guru tentang Kemampuan Mereka untuk Melakukan PJJ Selama Pandemi (Menurut Gender dan Lokasi)

Persepsi guru tentang kemampuan mereka untuk melakukan PJJ selama pandemi		Nasional			LOKASI					
		Semua	Laki-laki	Perempuan	PERKOTAAN			PERDESAAN		
					Semua	Laki-laki	Perempuan	Semua	Laki-laki	Perempuan
a. Merancang materi untuk PJJ, misalnya: RPP	Sangat baik	3,9%	4,3%	3,9%	5,4%	8,2%	5,0%	2,1%	1,2%	2,3%
	Baik	55,3%	49,7%	56,3%	54,2%	41,8%	56,0%	56,6%	56,0%	56,7%
	Cukup	30,8%	32,0%	30,5%	33,5%	40,3%	32,5%	27,3%	25,3%	27,8%
	Kurang	9,3%	11,7%	8,9%	6,8%	9,0%	6,5%	12,6%	13,9%	12,2%

	Sangat kurang	0,7%	2,3%	0,4%	0,1%	0,7%	0,0%	1,5%	3,6%	0,9%
b. Menggunakan materi pembelajaran untuk PJJ	Sangat baik	5,4%	6,7%	5,2%	6,8%	11,9%	6,1%	3,7%	2,4%	4%
	Baik	58,2%	56,3%	58,6%	59,2%	49,3%	60,7%	57%	62,0%	55,7%
	Cukup	25,8%	27%	25,6%	25,9%	29,1%	25,4%	25,7%	25,3%	25,8%
	Kurang	9,6%	8,3%	9,8%	7,8%	9,7%	7,5%	12%	7,2%	13,1%
	Sangat kurang	0,9%	1,7%	0,8%	0,3%	0,0%	0,3%	1,7%	3%	1,4%
c. Merancang asesmen formatif untuk siswa selama PJJ	Sangat baik	3,8%	1,7%	4,2%	5,0%	3,0%	5,3%	2,2%	0,6%	2,6%
	Baik	63,7%	59,7%	64,5%	65,6%	56,0%	67%	61,3%	62,7%	61%
	Cukup	26,2%	29,7%	25,5%	25,3%	34,3%	24%	27,3%	25,9%	27,7%
	Kurang	5,7%	7,7%	5,3%	4,1%	6,7%	3,7%	7,7%	8,4%	7,5%
	Sangat kurang	0,6%	1,3%	0,5%	0,0%	0,0%	0,0%	1,5%	2,4%	1,2%
d. Menggunakan aplikasi PJJ seperti Zoom	Sangat baik	2,6%	2,3%	2,7%	3,8%	5,2%	3,6%	1,1%	0,0%	1,4%
	Baik	32,5%	31,7%	32,6%	37,3%	32,8%	38,0%	26,2%	30,7%	25,1%
	Cukup	19,3%	20%	19,2%	21,5%	23,9%	21,2%	16,5%	16,9%	16,4%
	Kurang	27,7%	29%	27,4%	25,5%	26,9%	25,3%	30,5%	30,7%	30,4%
	Sangat kurang	17,9%	17%	18,1%	11,8%	11,2%	11,9%	25,7%	21,7%	26,8%

Tabel 7: Persepsi Siswa tentang Jumlah Pekerjaan Rumah/Tugas yang Diberikan Guru Selama Pandemi

Persepsi siswa	Semua	Laki-laki	Perempuan	Non-disabilitas	Disabilitas	Perkotaan	Perdesaan
Sangat sedikit	19,73%	18,62%	20,84%	19,65%	21,02%	17,99%	22,03%
Cukup	46,91%	44,84%	48,99%	47,74%	33,33%	49,28%	43,77%
Sangat banyak	33,36%	36,54%	30,17%	32,61%	45,64%	32,72%	34,20%

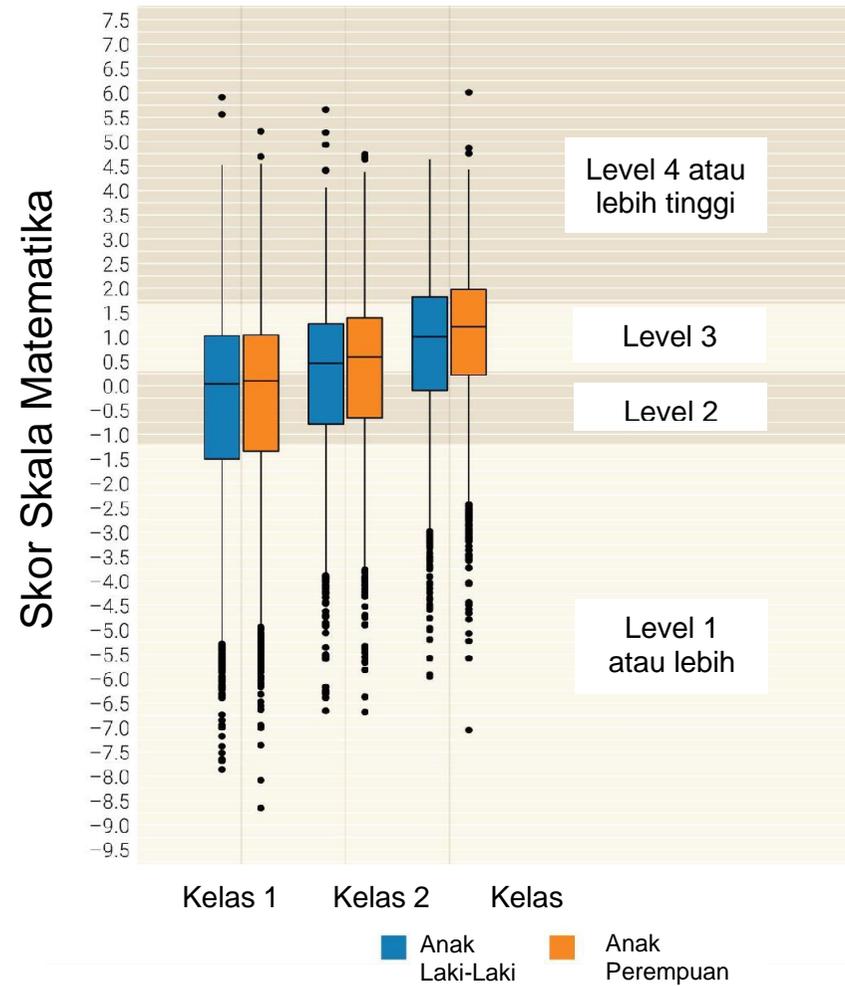
Tabel 8: Dukungan yang Diberikan Guru ke Orang Tua Selama Pandemi Menurut Status Disabilitas

Bentuk dukungan	Persepsi orang tua	Status disabilitas	
		Orang tua siswa tanpa disabilitas	Orang tua siswa penyandang disabilitas
a. Informasi dan panduan yang jelas	Cukup	75%	64%
	Tidak cukup	16%	21%
	Tidak ada	9%	15%
b. Materi pembelajaran	Cukup	73%	64%
	Tidak cukup	20%	26%
	Tidak ada	7%	10%
c. Pelatihan untuk orang tua	Cukup	16%	13%
	Tidak cukup	5%	6%
	Tidak ada	79%	81%

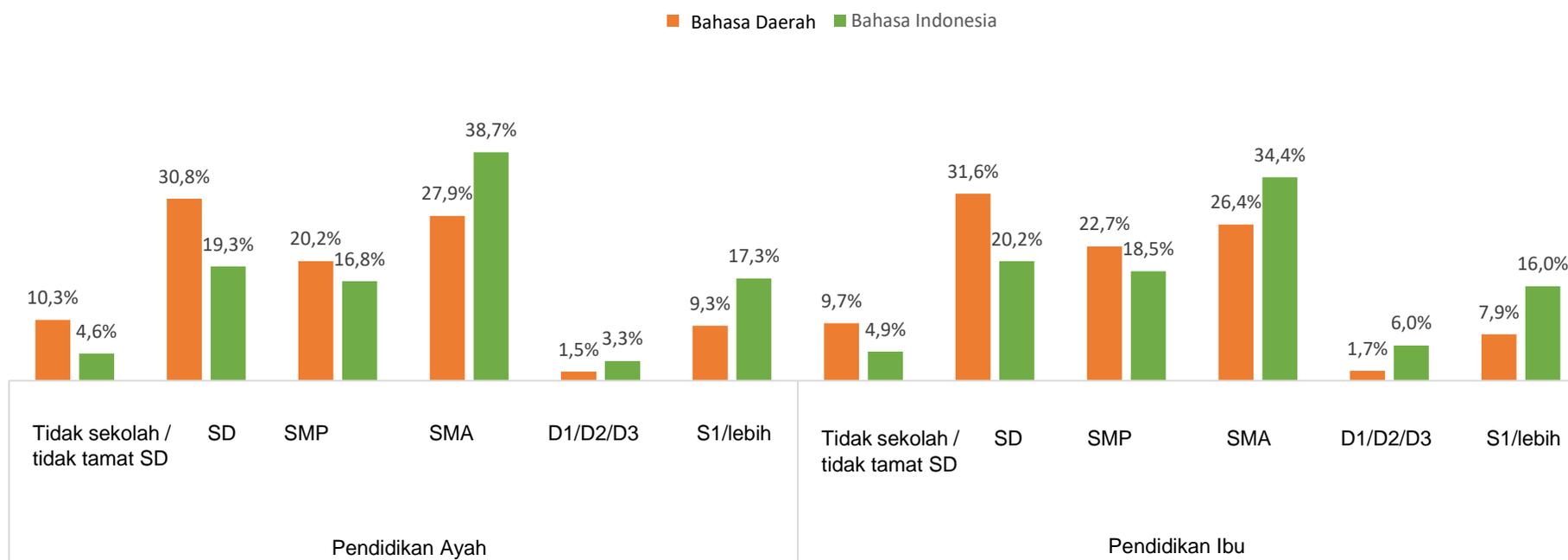
Tabel 9: Tipe Kegiatan Pembelajaran yang Dilakukan Siswa Selama Pandemi (Menurut Gender, Disabilitas, dan Lokasi)

Tipe kegiatan pembelajaran	Semua	Gender siswa		Status disabilitas siswa		Lokasi					
		Laki-laki	Perempuan	Tanpa disabilitas	Dengan disabilitas	Perkotaan			Perdesaan		
						Semua	Laki-laki	Perempuan	Semua	Laki-laki	Perempuan
Belajar di rumah dengan guru melalui metode daring (via Zoom, Google Meet, WhatsApp, telepon, dll)	33,1%	32,7%	33,5%	33,5%	27,0%	45,6%	45,1%	46,0%	16,6%	16,4%	16,8%
Belajar mandiri menggunakan situs web, video, aplikasi pembelajaran (misal Rumah Belajar, Ruang Guru, Sekolah Kita, Quipper, dan Zenius)	5,5%	5,2%	5,8%	5,5%	5,6%	7,4%	6,8%	7,9%	3,1%	3,1%	3,0%
Belajar mandiri melalui program pembelajaran di televisi	5,8%	5,6%	5,9%	5,8%	5,7%	6,7%	6,4%	7,0%	4,5%	4,5%	4,5%
Belajar mandiri melalui program pembelajaran di radio	0,4%	0,5%	0,4%	0,4%	0,8%	0,5%	0,6%	0,4%	0,4%	0,4%	0,3%
Bermain <i>game</i> atau permainan matematika/berhitung	27,8%	26,1%	29,5%	28,0%	23,7%	29,5%	27,5%	31,4%	25,6%	24,2%	27,0%

Gambar 2: Kumpulan kotak yang Menggambarkan Distribusi Kemampuan untuk Domain Matematika Menurut Kelas dan Gender



Gambar 3: Pendidikan Orang Tua (Menurut Bahasa Ibu Siswa)





Ratu Plaza Office Tower - 19th Floor
Jl. Jend. Sudirman Kav 9
Central Jakarta, 10270
Indonesia
Phone : (+6221) 720 6616
Fax : (+6221) 720 6616

 info@inovasi.or.id

 Inovasi untuk Anak Sekolah Indonesia

 Inovasi Pendidikan

 www.inovasi.or.id

INOVASI is managed by Palladium
on behalf of the Australian Government

