

Persepsi Siswa-Siswi Terhadap Iklim Sekolah Menengah Atas Kristen di Bandung

Daniel Santoso Ma

Center for Foundational Education, Universitas Pelita Harapan
Jl. M. H. Thamrin Boulevard 1100 Lippo Village, Tangerang, Indonesia
e-mail : daniel.ma@uph.edu

INFO ARTIKEL

Kata kunci:

persepsi siswa-siswi, iklim sekolah, sekolah menengah atas Kristen.

Keywords:

Students' perception, school climate, Christian secondary schools

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan persepsi siswa-siswi tentang iklim SMA Kristen. Iklim sekolah yang kondusif memiliki dampak positif bagi perkembangan siswa. Sebanyak 756 siswa dari 6 sekolah berbeda di Bandung berpartisipasi dalam survei ini. Instrumen yang digunakan adalah kuesioner *What's Happening In This School* (WHITS) dan survei *Faith Engagement*. Data menunjukkan distribusi tidak normal, sehingga studi ini menerapkan uji Whitney Mann U dan Kruskal-Wallis H. Hasil menunjukkan perbedaan signifikan dalam aspek Mengakui Keberagaman dan Kejelasan Aturan berdasarkan jenis kelamin. Perbedaan signifikan juga ditemukan pada aspek Kejelasan Aturan, Melaporkan dan Mencari Bantuan, dan Pengaruh Sekolah terhadap Imanku berdasarkan level kelas. Berdasarkan sekolah, perbedaan signifikan juga dilaporkan pada aspek Dukungan Guru, Mengakui Keragaman, dan Pengaruh Sekolah terhadap Imanku. Pembahasan, kesimpulan, dan rekomendasi juga disertakan dalam studi ini.

ABSTRACT

This study aimed to describe students' perception of school climate in Indonesian Christian secondary schools. A conducive school climate is believed to have a positive impact on students' developments. A total of 756 students from 6 Christian schools in Bandung, participated in this survey. The What's Happening In This School (WHITS) questionnaire and the Faith Engagement Survey were used. Since data showed a non-normal distribution, Whitney-Mann U and Kruskal-Wallis H tests were selected. The results revealed that three aspects of school climate were significantly different regarding gender, while two aspects of school climate were found significant in terms of grade. Hence, this study also reports a significant difference in three aspects of school climate regarding school. Discussions, conclusions, and recommendations were included.

PENDAHULUAN

Iklim sekolah dipahami sebagai kualitas dan karakter kehidupan sekolah, termasuk norma, nilai, dan ekspektasi dimana komunitas sekolah menerima dan mendukungnya (Aldridge & Ala'I, 2013, Cohen et al., 2009). Iklim sekolah bertujuan untuk menciptakan sebuah lingkungan yang mengarahkan semua anggota komunitas, termasuk guru, siswa, dan orang tua, dapat merasa diterima dan dihargai secara sosial, emosional, dan fisik. Glenn (2012) kemudian menambahkan iklim sekolah sebagai perilaku seluruh anggota komunitas yang dapat diobservasi dan sekaligus merupakan sebuah koleksi perasaan dan karakteristik yang menghasilkan, baik impresi yang menyenangkan maupun mengecewakan. Artinya, iklim sekolah dapat dirasakan baik secara positif maupun negatif bergantung pada sikap penerimaan maupun penolakan yang dialami oleh individu tersebut.

Secara khusus, Glover dan Coleman (2005) membedakan antara iklim sekolah dengan budaya sekolah. Budaya digambarkan sebagai sebuah struktur yang lebih bersifat filosofis, yang dibangun menjadi dasar sebuah sekolah, seperti visi, misi, dan tujuan. Dalam hal ini, budaya sekolah dianggap sebagai aspek yang tidak dapat dirasakan (*intangible*) langsung oleh siswa-siswi. Sebaliknya, iklim sekolah dipercaya sebagai komponen yang dapat dialami dan dirasakan (*tangible*) oleh siswa-siswi dimana komponen-komponen tersebut memberikan dampak secara langsung terhadap tingkah laku siswa-siswi dan hasil pembelajaran mereka. Dengan demikian, iklim sekolah merupakan fenomena yang dapat diobservasi dimana melibatkan proses dan interaksi dalam komunitas tersebut (Wang & Degol, 2016).

Sekolah Kristen memiliki keunikan tersendiri dibandingkan oleh sekolah lainnya. Dalam hal visi, Toews (2002) mengungkapkan bahwa sekolah Kristen dijalankan dengan sebuah visi pemuridan dan tujuan

pendidikan yang selaras dengan panggilan Allah terhadap komunitas orang percaya. Sekolah Kristen tidaklah sekedar institusi pendidikan biasa, melainkan sebagai komunitas yang menekan *shalom* (Wolterstorff, 2002). Ketika siswa-siswa tergabung dalam sekolah Kristen, mereka diharapkan mengalami *shalom* tersebut, kemudian terlibat secara aktif dalam mewujudkan kedamaian dan keadilan bagi komunitas secara keseluruhan. Konsep kedamaian dan keadilan bukanlah sekedar slogan, namun menjadi daya tarik bagi seluruh anggota sekolah untuk merasakan dan mengalami bahwa keberadaan setiap individu diterima, dihargai, dan menjadi bagian dari komunitas.

Beberapa studi menunjukkan peran guru dalam mengusahakan iklim sekolah dasar Kristen yang kondusif. Relasi guru dan siswa merupakan salah satu aspek dari iklim sekolah. Salinding dan Santoso (2020) meneliti pengembangan persepsi positif siswa berdasarkan relasi tersebut. Studi ini mendapati bahwa tiga tipe relasi, yaitu gembala-domba, *mentoring*, dan *collegial* berhasil memberikan dampak positif terhadap identitas diri siswa. Studi lain oleh Lattu (2022), menelusuri peran guru dalam meningkatkan motivasi belajar siswa dengan memanfaatkan lingkungan sekolah melalui dimensi sosial, fisik, dan akademis. Penelitian ini menekankan keaktifan guru SD dalam menciptakan suasana atau iklim belajar yang positif demi menunjang semangat belajar siswa. Seirama dengan studi sebelumnya, namun dalam konteks yang lebih kecil, yaitu kelas, Gea dan Kurniastuti (2024) juga mengemukakan bahwa guru adalah faktor penentu dalam mendesain dan mengusahakan iklim positif dalam kelas. Studi ini menekankan bahwa kelas dapat memiliki iklim yang positif dikarenakan guru menyadari perannya dalam menjalin relasi dan melayani siswa.

Meskipun penelitian-penelitian di atas menunjukkan signifikansi aspek relasi guru-siswa dalam menciptakan iklim sekolah, namun terdapat *gap* dimana penelitian tersebut merupakan hasil dari persepsi para guru. Dengan demikian, pengalaman iklim sekolah berdasarkan persepsi siswa belum banyak dipaparkan. Selanjutnya, *gap* yang lain adalah studi-studi di atas menggunakan pendekatan kualitatif dimana jumlah partisipan lebih terbatas. Menimbang *gap* yang ada, maka studi ini dianggap perlu untuk meneliti persepsi siswa-siswi terhadap iklim sekolah di SMA Kristen melalui pendekatan kuantitatif.

Maka, studi ini diarahkan untuk menjawab sebuah pertanyaan penelitian, "Bagaimanakah persepsi siswa-siswi terhadap iklim SMA Kristen di Bandung?" Pertanyaan penelitian ini dimaksudkan untuk mendeskripsikan pengalaman siswa terhadap iklim sekolah Kristen. Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan perbedaan persepsi siswa terhadap iklim sekolah berdasarkan aspek-aspek demografis siswa, seperti jenis kelamin, level kelas, dan sekolah. Beberapa hipotesis diformulasikan, sebagai berikut:

Ho/H1 Tidak ada/ Terdapat perbedaan signifikan dalam nilai mean dari tujuh aspek iklim sekolah berdasarkan jenis kelamin.

Ho/H2. Tidak ada/ Terdapat perbedaan signifikan dalam nilai mean dari tujuh aspek dari iklim sekolah berdasarkan level kelas.

Ho/H3. Tidak ada/ Terdapat perbedaan signifikan dalam nilai mean dari tujuh aspek dari iklim sekolah berdasarkan sekolah.

Landasan Teori

Iklim Sekolah Kristen

Sebagai landasan berpijak dalam memahami iklim sekolah Kristen, beberapa dimensi akan dibahas untuk memberikan pandangan yang lebih holistik, dalam kaitannya dengan pertumbuhan siswa, termasuk dalam hal spiritualitas.

Pertama, dimensi *keterhubungan secara sosial (social connectedness)*. Dimensi ini menekankan hubungan antara siswa-guru dan siswa-siswa. Peran guru dan teman dianggap krusial karena membentuk identitas individu dengan mengadaptasi identitas sosial. Kuttner (2023) berpendapat bahwa makna identitas individu didefinisikan oleh komunitas sosialnya. Dalam hal ini, relasi positif dengan guru dan teman sebaya menjadi salah satu iklim sekolah pendukung bagi pembentukan identitas diri. Casson (2018) mengkonfirmasi bahwa keterbukaan dan rasa percaya antara anggota dalam komunitas sekolah Kristen menciptakan ikatan positif. De Kock et al. (2021) juga memberikan bukti bahwa guru Kristen yang mendedikasikan diri untuk mengajar dan menjalin relasi dengan para siswa-siswi menjadi sebuah indikator positif bagi peningkatan iklim sekolah.

Kedua, dimensi *keterhubungan dengan sekolah (school connectedness)*. Polarisasi keterikatan-keterpisahan (*attachment-separateness*) merupakan satu dari teori Levinson tentang krisis (Balswick & Balswick, 2007). Dilema polarisasi ini dapat terjadi ketika seseorang berada dalam sebuah komunitas.

Keterkaitan antara seseorang dengan komunitasnya dapat berkembang ketika ada ikatan emosional, sebaliknya, keterpisahan terbentuk ketika seseorang tidak dapat terhubung dengan komunitasnya. Dalam hal ini, Fennema (2006) berpendapat sekolah Kristen bertugas untuk memfasilitasi setiap individu untuk melebur dengan komunitas. Sebuah studi oleh Carter et al. (2021) mengenai keterhubungan dengan sekolah menunjukkan bahwa semakin tinggi siswa berpartisipasi aktif dalam sekolahnya, semakin kuat ikatan sosial dan rasa memiliki (*sense of belonging*) komunitasnya.

Ketiga, dimensi *mengakui keberagaman (affirming diversity)*. Sekolah Kristen menerima siswa-siswi dari segala latar belakang, termasuk suku, adat istiadat, status ekonomi, maupun situasi keluarga. Akhir-akhir ini juga berkembang sebuah tren bahwa beberapa sekolah Kristen menerima siswa-siswi yang memiliki kebutuhan khusus bergabung dalam komunitas mereka. Dalam hal ini, Harris (2012) berpendapat bahwa panggilan sekolah Kristen adalah “*to embrace the diversity ideal found in God’s Word fully and to serve as models for other institutions in the demonstration of genuine Christian unity*” (h. 200). Menurut beberapa studi, sekolah Kristen memiliki beberapa keuntungan ketimbang sekolah publik. Sekolah Kristen dikenal memiliki tingkat kerukunan yang tinggi antar siswa berbeda ras, lebih sedikit terjadinya kekerasan di sekolah, dan juga menyediakan fasilitas sarana prasarana yang lebih memadai (Jeynes, 2004). Sekolah Kristen juga memperlakukan setiap siswa unik berdasarkan latar belakang budaya, sehingga dapat memfasilitasi perkembangan belajarnya (Ash & Schreiner, 2016). Sebagai contohnya, topik pembelajaran tentang budaya minoritas telah ditambahkan ke dalam tugas demi memfasilitasi pengenalan lebih baik terhadap teman sekelas (Boamah et al., 2022).

Keempat, dimensi *lingkungan yang kondusif (an orderly environment)*. Lingkungan yang kondusif memberikan jaminan bahwa siswa yang berada di sekolah dapat merasa aman dan terlindungi. Untuk mendukung lingkungan sekolah yang aman dan kondusif, per Kejelasan Aturan dibuat untuk dilakukan dan ditaati oleh seluruh anggota komunitas. Kejelasan Aturan mencakup aturan-aturan yang mengatur bagaimana setiap anggota sekolah bertutur kata dan berperilaku, sekaligus tindakan disiplin ketika ada anggota yang melanggar ketentuan tersebut. Graham (2009) menjelaskan bahwa penegakan aturan dan disiplin kelas menolong para siswa-siswi untuk menghargai dan menghormati mereka yang dalam posisi otoritas, seperti guru, kepala sekolah, dan Allah. Di sisi lain, aturan juga membantu para siswa-siswi untuk menghargai dan menjaga relasi antara sesama siswa. Drexler (2007) mengingatkan bahwa disiplin harus dilandasi oleh kasih dan keadilan, dan guru memperlakukan setiap siswa setara dalam mendapatkan keadilan, dan perlindungan. Maka, disiplin harus dipandang sebagai langkah proteksi demi iklim sekolah yang sehat dan aman.

Kelima, dimensi *spiritualitas melalui program sekolah*. Salah satu keunikan sekolah Kristen adalah menekankan iklim spiritualitas bagi siswa-siswi melalui program rohani, seperti berdoa, membaca Alkitab, dan juga pelayanan komunitas. Sion (2021) menemukan doa yang menggunakan bahasa dan ekspresi religius, seperti dalam Amsal dan Mazmur menolong siswa-siswi menemukan damai sejahtera dalam diri. Sedangkan, Hills et al. (2006) meneliti relasi antara membaca Alkitab dengan rasa percaya diri pada siswa-siswi Kristen. Hasilnya, semakin para remaja membaca Alkitab secara rutin, semakin positif identitas diri mereka sebagai seorang Kristen. Berkaitan dengan pelayanan masyarakat, Tillman dan Foreman (2020) mengungkapkan bahwa siswa-siswi yang dididik dengan perspektif misi lebih terlibat aktif dalam pelayanan masyarakat.

METODE PENELITIAN

Studi deskriptif kuantitatif ini menggunakan desain *cross-sectional*, yang berarti pengumpulan data dilakukan pada satu waktu tertentu. Data dikumpulkan pada semester pertama tahun akademik 2023-2024. Pengumpulan data dilakukan dengan metode kertas dan pensil untuk memastikan semua partisipan dapat berpartisipasi dalam studi ini. Semua proses penelitian dari menjelaskan tujuan studi kepada siswa hingga proses pengumpulan data dilakukan oleh peneliti.

Berkenaan dengan etika penelitian, peneliti telah menyediakan formulir persetujuan bagi siswa (*assent forms*) dan persetujuan orang tua (*consent forms*) untuk penelitian ini. Untuk mendapatkan persetujuan orang tua atau wali, pimpinan sekolah mendistribusikan formulir persetujuan seminggu sebelum pengumpulan data. Setelah menerima formulir persetujuan dari orangtua atau wali, peneliti membagikan formulir persetujuan kepada siswa. Siswa diberi waktu untuk membaca dan menandatangani formulir persetujuan. Hanya setelah menandatangani formulir persetujuan, siswa diperbolehkan mengisi kuesioner. Dalam hal anonimitas, kuesioner tidak mencantumkan nama siswa atau informasi pribadi lainnya, kecuali

kelas dan jenis kelamin. Mengenai kerahasiaan (*confidentiality*), semua proses administratif, mulai dari pengumpulan data hingga penyimpanan, dilakukan oleh peneliti. Peneliti juga tidak membagikan akses ke kuesioner yang telah diisi kepada kepala sekolah maupun guru.

Partisipan

Penelitian ini menggunakan metode sampling kluster acak untuk menentukan sampel penelitian. Sampling kluster dapat diterapkan ketika penelitian memerlukan akses ke populasi yang lebih luas. Alih-alih memiliki daftar anggota populasi, Mills dan Gay (2019) menyarankan agar peneliti pendidikan dapat memilih sejumlah sekolah dari populasi dan menguji semua siswa di sekolah-sekolah yang dipilih. Pada awalnya, sejumlah 16 sekolah menengah atas Kristen diidentifikasi melalui statistik pendidikan Bandung tahun 2023. Setiap sekolah dianggap memiliki kesempatan yang sama untuk ikut serta dalam penelitian meskipun terdapat variasi dalam ukuran sekolah. Kemudian, peneliti mulai memberikan kode spesifik untuk setiap sekolah dan secara acak memilih enam sekolah melalui metode undian.

Setelah itu, undangan ditujukan kepada pihak berwenang di sekolah Kristen, baik itu *chaplain* atau kepala sekolah. Undangan tersebut mencakup pernyataan singkat tentang sifat penelitian, jenis dan bentuk data yang akan dikumpulkan, salinan kuesioner, serta salinan formulir persetujuan dan izin untuk orang tua dan siswa. Ketika mereka setuju untuk berpartisipasi, peneliti menghubungi setiap sekolah untuk membahas prosedur lebih lanjut. Akhirnya, enam sekolah menengah atas Kristen di Bandung dengan total 756 siswa berpartisipasi dalam penelitian ini.

Selain itu, Cohen dkk. menyoroti salah satu tantangan dalam sampling kluster adalah representativitas. Mengingat hal ini, peneliti telah mempertimbangkan kemungkinan sampel mewakili populasi. Enam sekolah yang dipilih dalam penelitian ini mewakili sekitar 30% dari populasi sekolah menengah atas Kristen di Bandung. Tabel 1 menyajikan karakteristik sosio demografis peserta, termasuk jenis kelamin, kelas, dan sekolah.

Tabel 1. Karakteristik demografis partisipan

Karakteristik	Deskripsi	n	%
Jenis Kelamin	Pria	394	52.1
	Wanita	362	47.9
Level Kelas	Kelas 10	409	54.1
	Kelas 11	347	45.9
Sekolah	A1	100	13.2
	B2	180	23.8
	C3	182	24.1
	D4	40	5.3
	E5	117	15.5
	F6	137	18.1
Total		756	100

Instrumen

Studi ini menggunakan instrumen *What's Happening In This School?* (WHITS) untuk mengukur iklim sekolah yang dialami oleh siswa-siswi di SMA Kristen. Instrumen ini memiliki 48 aitem dengan 5 skala Likert: 1 (hampir tidak pernah), 2 (jarang), 3 (kadang-kadang), 4 (sering), dan 5 (hampir selalu). Instrumen yang dikembangkan oleh Aldridge & Ala'I (2013) ini memiliki enam aspek, yaitu Dukungan Guru (*Teacher Support*), Keterhubungan dengan Sekolah (*School Connectedness*), Relasi dengan Teman (*Peer Connectedness*), Mengakui Keragaman (*Affirming Diversity*), Kejelasan Aturan (*Rule Clarity*), dan Melaporkan dan Mendapatkan Bantuan (*Reporting and Seeking Helps*).

Skala Dukungan Guru dan Relasi dengan Teman ditujukan untuk mengidentifikasi to identify aspek-aspek hubungan. Skala Keterhubungan dengan Sekolah digunakan untuk menjelaskan aspek jalinan relasi dengan komunitas sekolah. Skala Mengakui Keberagaman dimaksudkan untuk mengukur pengalaman keberagaman dalam komunitas sekolah. Sedangkan, skala Kejelasan Aturan dan skala Melaporkan dan Mendapatkan Bantuan diformulasikan untuk menjelaskan aspek lingkungan yang aman. Setiap skala terdiri dari delapan pernyataan, dimana semakin tinggi skor yang dipilih siswa, maka semakin siswa merasa nyaman, aman, dan dihargai dalam komunitas sekolah.

Sebagai tambahan, satu aspek dari *Faith Engagement Survey* yang dikembangkan oleh Petrie et al. (2021), yaitu Pengaruh Sekolah terhadap Imanku (*School Influences on My Faith*) dimasukkan ke dalam

kuesioner ini. Skala Pengaruh Sekolah terhadap Imanku digunakan untuk mengukur sejauh mana siswa mengalami pertumbuhan iman dalam lingkungan sekolah. Terdapat 11 pernyataan dalam skala ini, dengan 5 skala Likert: 1 (sangat tidak setuju), 2 (tidak setuju), 3 (biasa saja), 4 (setuju), dan 5 (sangat setuju).

Selanjutnya, proses penerjemahan kuesioner dilakukan oleh peneliti secara mandiri, kemudian divalidasi oleh dua panel ahli bahasa dan pendidikan Kristen. Setelah mendapatkan validasi oleh kedua ahli, kuesioner ini diujicobakan pada sekelompok siswa-siswi SMA Kristen di Tangerang Selatan melalui studi kelayakan (*pilot study*). Studi kelayakan ini untuk mengecek sejauh mana setiap aitem dapat dimengerti oleh siswa-siswi.

Berkaitan dengan uji reliabilitas instrumen WHITS, Aldridge dan Ala'I (2013) melaporkan nilai Cronbach alpha sebagai berikut: Dukungan Guru (,89), Keterhubungan dengan Sekolah (,89), Relasi dengan Teman (,93), Mengakui Keragaman (,89), Kejelasan Aturan (,90), dan Melaporkan dan Mendapatkan Bantuan (,91). Sedangkan dalam penelitian ini, Cronbach Alpha dari instrumen WHITS berkisar antara ,83 hingga ,91; dengan rincian sebagai berikut: Dukungan Guru (,85), Keterhubungan dengan Sekolah (,89), Relasi dengan Teman (,91), Mengakui Keragaman (,83), Kejelasan Aturan (,88), Melaporkan dan Mendapatkan Bantuan (,87), dan Pengaruh Sekolah terhadap Imanku (,84). Menurut Klein (2023), nilai Cronbach alpha dapat dikategorikan sebagai berikut: ,70 hingga ,80 (memadai); ,80 hingga ,90 (baik); >,90 (sangat baik). Dalam studi ini, nilai Cronbach alpha instrumen WHITS telah memenuhi kaidah baik dan sangat baik.

Ringkasan Analisis Data

Untuk menentukan penggunaan analisis statistik yang tepat, maka dilakukan uji distribusi normalitas dan homogenitas varians. Setelah mengecek distribusi normalitas dengan menggunakan uji Kolmogorov-Smirnov, data mengindikasikan terdapat perbedaan signifikan dalam persepsi para siswa-siswi terhadap iklim sekolah berkaitan dengan jenis kelamin dan level kelas. Tabel 2 melaporkan perbedaan signifikan setiap aspek iklim sekolah berdasarkan jenis kelamin dengan nilai $p < ,001$, $p < ,01$, dan $p < ,05$; sedangkan tabel 3 menjabarkan perbedaan signifikan setiap aspek iklim sekolah berdasarkan level kelas dengan nilai $p < ,001$ dan $p < ,01$.

Tabel 2. Ringkasan hasil uji normalitas antara iklim sekolah dan jenis kelamin

Aspek Iklim Sekolah	Uji Kolmogorov-Smirnov			
	Jenis Kelamin	Statistik	df.	Sig.
Dukungan Guru	Pria	,072	394	,001***
	Wanita	,055	362	,011*
Keterhubungan dengan Sekolah	Pria	,070	394	,001***
	Wanita	,082	362	,001***
Relasi dengan Teman	Pria	,098	394	,001***
	Wanita	,103	362	,001***
Mengakui Keragaman	Pria	,121	394	,001***
	Wanita	,106	362	,001***
Kejelasan Aturan	Pria	,062	394	,001***
	Wanita	,081	362	,001***
Melaporkan dan Mendapatkan Bantuan	Pria	,053	394	,010**
	Wanita	,061	362	,003**
Pengaruh Sekolah terhadap Imanku	Pria	,074	394	,001***
	Wanita	,072	362	,001***

*** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$

Berkenaan dengan persepsi siswa terhadap iklim sekolah berdasarkan sekolah yang berbeda, uji homogenitas varians dan uji robust untuk kesetaraan mean menyatakan perbedaan signifikan antara kelompok sekolah, dengan $p < ,001$ untuk aspek Dukungan Guru, Mengakui Keragaman, Melaporkan dan Mendapatkan Bantuan, dan Pengaruh Sekolah terhadap Imanku, dan $p < ,05$ untuk aspek Relasi dengan Teman. Tabel 4 meringkaskan hasil uji homogenitas varians dan uji robust antarsekolah.

Berdasarkan hasil uji di atas, maka asumsi normalitas dan homogenitas varians tidak terbukti oleh data yang ada. Sebagai ganti uji independent sample T-test, penelitian ini kemudian melanjutkan dengan penghitungan perbedaan nilai mean dalam kaitannya dengan jenis kelamin (pria dan wanita) dan level kelas (kelas 10 dan 11) dengan menggunakan uji Mann-Whitney U. Alih-alih menggunakan uji ANOVA, uji

nonparametrik Kruskal-Wallis H dipilih untuk membandingkan persepsi siswa-siswi terhadap iklim sekolah dari sekolah yang berbeda.

Tabel 3. Ringkasan hasil uji normalitas antara iklim sekolah dan level kelas

Aspek Iklim Sekolah	Uji Kolmogorov-Smirnov			
	Jenis Kelamin	Statistik	df.	Sig.
Dukungan Guru	Kelas 10	,067	409	,001***
	Kelas 11	,059	347	,006**
Keterhubungan dengan Sekolah	Kelas 10	,061	409	,001***
	Kelas 11	,078	347	,001***
Relasi dengan Teman	Kelas 10	,110	409	,001***
	Kelas 11	,112	347	,001***
Mengakui Keragaman	Kelas 10	,106	409	,001***
	Kelas 11	,133	347	,001***
Kejelasan Aturan	Kelas 10	,065	409	,001***
	Kelas 11	,074	347	,001***
Melaporkan dan Mendapatkan Bantuan	Kelas 10	,061	409	,001***
	Kelas 11	,062	347	,002**
Pengaruh Sekolah terhadap Imanku	Kelas 10	,073	409	,001***
	Kelas 11	,074	347	,001***

*** $p < ,001$; ** $p < ,01$

Tabel 4. Ringkasan hasil uji homogenitas varians dan uji robust untuk kesetaraan mean antara iklim sekolah dan sekolah

Aspek Iklim Sekolah	Uji Homogenitas Varians		Uji Robust untuk Kesetaraan Mean			
	Statistik Levene	Sig.	Statistik Welch	Sig.	Tes Brown-Forsythe	Sig.
Dukungan Guru	1,399	,222	6,671	,000***	7,057	,001***
Relasi dengan Teman	2,539	,027*	1,268	,278	1,411	,219
Mengakui Keragaman	,597	,702	4,516	,000***	4,603	,001***
Melaporkan dan Mendapatkan Bantuan	,208	,959	6,671	,000***	7,057	,001***
Pengaruh Sekolah terhadap Imanku	1,333	,248	4,868	,000***	4,951	,001***

Cat. Aspek iklim sekolah yang tidak menunjukkan perbedaan signifikan dihilangkan. *** $p < ,001$; * $p < ,05$

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hipotesis 1 menyatakan bahwa terdapat perbedaan signifikan dalam nilai mean dari tujuh aspek iklim sekolah berdasarkan jenis kelamin. Berdasarkan uji Mann-Whitney U, hasil menunjukkan perbedaan signifikan dalam nilai mean dari tujuh aspek iklim sekolah berdasarkan jenis kelamin. Dengan demikian, hipotesis 1 diterima dan nul hipotesis ditolak.

Tabel 5 melaporkan perbedaan signifikan antara persepsi para siswa dan siswi SMA Kristen dalam aspek Mengakui Keberagaman ($U = 82567$, $z = 3,772$, $p < ,001$). Hasil ini mengindikasikan bahwa para siswa memiliki nilai mean yang lebih tinggi ($m = 409,59$) dari para siswi ($m = 349,94$). Sementara itu, perbedaan signifikan lainnya ditemukan dalam aspek Kejelasan Aturan ($U = 79758$, $z = 2,820$, $p < ,010$). Para siswa ($m = 357,07$) dilaporkan memiliki nilai mean lebih rendah dari para siswi ($m = 401,83$). Dua perbedaan ini dianggap tidak memiliki signifikansi praktis karena ukuran efeknya bernilai kecil.

Selanjutnya, hipotesis 2 menyatakan bahwa terdapat perbedaan signifikan dalam nilai mean dari tujuh aspek iklim sekolah berdasarkan level kelas. Uji Mann-Whitney U juga diaplikasikan untuk mencari perbedaan signifikan dari persepsi siswa-siswi terhadap iklim sekolah berdasarkan level kelas (kelas 10 dan 11). Hasilnya memperlihatkan bahwa tiga dari tujuh aspek, yaitu Kejelasan Aturan, Melaporkan dan Mendapatkan Bantuan, dan Pengaruh Sekolah terhadap Imanku, memiliki perbedaan signifikan dalam nilai mean. Maka, hipotesis 2 diterima dan nul hipotesis ditolak.

Table 6 melaporkan perbedaan signifikan antara siswa-siswi kelas 10 dan 11 dalam aspek Kejelasan Aturan ($U = 60374$, $z = -3,545$, $p < ,001$). Siswa-siswi kelas 10 ($m = 404,39$) memiliki persepsi lebih baik terhadap Kejelasan Aturan ketimbang siswa-siswi kelas 11 ($m = 347,99$). Sementara itu, perbedaan signifikan juga ditemukan pada aspek Melaporkan dan Mendapatkan Bantuan ($U = 63119,5$, $z = -2,624$, p

< ,010). Siswa-siswi kelas 10 ($m = 397,67$) memiliki nilai mean lebih tinggi dari kelas 11 ($m = 355,10$). Perbedaan signifikan lainnya terdapat pada aspek Pengaruh Sekolah terhadap Imanku ($U = 57764,5$, $z = -4,428$, $p < ,001$). Siswa-siswi kelas 11 ($m = 340,47$) memiliki nilai mean yang lebih rendah dari kelas 10 ($m = 410,77$). Ketiga aspek menunjukkan ukuran efek yang kecil, sehingga tidak mempunyai signifikansi praktis.

Tabel 5. Ringkasan hasil uji Mann-Whitney U antara iklim sekolah dan jenis kelamin

Aspek Iklim Sekolah	Jenis Kelamin	M	U	z	Asymptotic Sig.	r
Mengakui Keragaman	Pria	349.94	82567.000	3.772	.001***	.14
	Wanita	409.59				
Kejelasan Aturan	Pria	357.07	79758.000	2.820	.005**	.10
	Wanita	401.83				

Cat. Aspek iklim sekolah yang tidak menunjukkan perbedaan signifikan dihilangkan. *** $p < ,001$; ** $p < ,010$

Tabel 6. Ringkasan hasil uji Mann-Whitney U antara iklim sekolah dan level kelas

Aspek Iklim Sekolah	Level Kelas	M	U	z	Asymptotic Sig.	r
Kejelasan Aturan	Kelas 10	404.39	60374.000	-3.545	.001***	-.13
	Kelas 11	347.99				
Melaporkan dan Mendapatkan Bantuan	Kelas 10	397.67	63119.500	-2.624	.009**	-.10
	Kelas 11	355.90				
Pengaruh Sekolah terhadap Imanku	Kelas 10	410.77	57764.500	-4.428	.001***	-.16
	Kelas 11	340.47				

Cat. Aspek iklim sekolah yang tidak menunjukkan perbedaan signifikan dihilangkan. *** $p < ,001$; ** $p < ,010$

Hipotesa 3 menyatakan bahwa terdapat perbedaan signifikan dalam nilai mean dari tujuh aspek iklim sekolah berdasarkan sekolah. Uji Kruskal-Wallis H digunakan untuk mencari perbedaan signifikan antara iklim sekolah dan sekolah. Hasilnya menunjukkan bahwa tiga dari tujuh aspek iklim sekolah, yaitu Dukungan Guru ($m = 18,46$, $SD = 4,74$, $p < ,001$), Mengakui Keragaman ($m = 20,15$, $SD = 3,57$, $p < ,001$), dan Pengaruh Sekolah terhadap Imanku ($m = 18,23$, $SD = 3,54$, $p < ,001$) terdapat perbedaan yang signifikan (lihat tabel 7). Karena ditemukan perbedaan signifikan, maka hipotesis 3 diterima dan nul hipotesis ditolak.

Tabel 7. Ringkasan hasil tes Kruskal-Wallis H antara iklim sekolah dan sekolah

Aspek Iklim Sekolah	M	SD	Mean Rank						Sig.
			Sekolah A1	Sekolah B2	Sekolah C3	Sekolah D4	Sekolah E5	Sekolah F6	
DG	18,46	4,74	396,99	409,03	333,41	318,71	429,51	428,14	.001***
MK	20,15	3,57	346,98	415,15	347,71	339,58	454,63	416,03	.001***
PSI	18,23	3,54	333,65	345,97	406,32	437,74	425,08	340,99	.001***

Cat. DG: Dukungan Guru, MK: Mengakui Keragaman, PSI: Pengaruh Sekolah terhadap Imanku. Aspek iklim sekolah yang tidak menunjukkan perbedaan signifikan dihilangkan. *** $p < ,001$.

Ketika ditemukan perbedaan signifikan dalam hasil uji Kruskal-Wallis H, maka identifikasi dilanjutkan dengan mencari perbandingan antara dua sekolah melalui analisis Post Hoc. Hasil analisis Post Hoc menyatakan perbedaan signifikan masing-masing tiga pasang sekolah pada aspek Dukungan Guru ($H = 32,66$), Mengakui Keberagaman ($H = 23,78$), dan Pengaruh Sekolah terhadap Imanku ($H = 27,20$) (lihat tabel 8). Dalam aspek Dukungan Guru, sekolah F6 ($m = 428,14$) memiliki nilai mean lebih tinggi dari sekolah C3 ($m = 333,41$) dan D4 ($m = 318,71$). Sekolah D4 juga memiliki nilai mean yang lebih rendah dari sekolah B2 ($m = 409,03$). Dalam hal ini, siswa-siswi sekolah F6 mendapatkan dukungan dan perlakuan yang lebih positif dari para guru ketimbang sekolah C3 dan D4. Siswa-siswi sekolah D4 juga memandang kurang perhatian dari siswa-siswi sekolah B2.

Selanjutnya, dalam aspek Mengakui Keragaman, siswa-siswi sekolah F6 ($m = 416,03$) merasa diperlakukan dengan baik dan lebih banyak diterima dari siswa-siswi sekolah C3 ($m = 347,71$) dan D4 ($m = 339,58$). Siswa-siswi sekolah E5 juga mengalami perlakuan lebih positif ketimbang siswa-siswi sekolah D4 ($m = 339,58$). Sementara itu, siswa-siswi sekolah D4 ($m = 437,74$) mengkonfirmasi bahwa aspek Pengaruh Sekolah terhadap Imanku memiliki nilai mean yang paling tinggi dari sekolah lainnya. Perbedaan signifikan terlihat jelas dibandingkan dengan sekolah A1 ($m = 333,65$), B2 ($m = 345,97$), dan F6 ($m =$

340,99). Siswa-siswi sekolah D4 mengalami secara langsung dampak positif dari program kerohanian yang dilakukan di sekolah mereka.

Tabel 8. Ringkasan hasil analisis post hoc membandingkan iklim sekolah dan sekolah

Aspek Iklim Sekolah	H	Perbandingan Dua Sekolah	Sig	z
Dukungan Guru	32,66	D4 (318,71) – B2 (409,03)	,015*	,12
		D4 (318,71) – F6 (428,14)	,001***	,17
		C3 (333,41) – F6 (428,14)	,001***	,15
Mengakui Keragaman	23.78	D4 (339,58) – F6 (416,03)	,029*	,11
		D4 (339,58) – E5 (454,63)	,048*	,11
		C3 (347,71) – F6 (416,03)	,042*	,11
Pengaruh Sekolah terhadap Imanku	27.20	A1 (333,65) – D4 (437,74)	,004**	,13
		F6 (340,99) – D4 (437,74)	,001***	,14
		B2 (345,97) – D4 (437,74)	,012*	,12

*** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$

Perbedaan Persepsi menurut Jenis Kelamin

Sehubungan dengan jenis kelamin, hasil penelitian menunjukkan bahwa para siswa SMA memiliki nilai mean lebih rendah dari para siswi dalam aspek Mengakui Keragaman dan Kejelasan Aturan. Hasil ini konsisten dengan beberapa penelitian sebelumnya yang juga mengkonfirmasi bahwa para siswa memiliki pandangan lebih positif terhadap iklim sekolah dan merasa aman ketimbang para siswi (Orr, 2011; Ozgener et al., 2018; Way et al., 2007). Hasil ini dapat dijelaskan melalui studi psikologi remaja dan perbedaan gender.

Berkenaan dengan Mengakui Keberagaman, Orr (2011) mengungkapkan krisis terhadap para siswa di sekolah dalam hal perilaku sosial. Para siswa cenderung memiliki perilaku yang negatif ketika beraktivitas dibanding para siswi. Lebih lanjut, Santrock dan Roehrig (2024) menjelaskan bahwa remaja putri secara natural lebih memiliki sikap toleransi terhadap perbedaan dan bersedia membantu teman yang berbeda secara ras dan budaya. Hasil ini merupakan hasil penelitian psikologi dalam kaitannya perbedaan jenis kelamin dalam menghadapi perbedaan dan lingkungan yang multikultural.

Mengenai Kejelasan Aturan, remaja pria memiliki tipikal melawan aturan-aturan dan dapat bertindak agresif mulai menginjak SMP. Hal ini menjadi lingkaran setan yang susah diputuskan karena guru yang memiliki pandangan ini akan cenderung lebih mudah menuduh dan menyalahkan para siswa sebagai biang masalah. Sebagai balasannya, para siswa yang merasa tidak nyaman dengan perlakuan buruk tersebut, kemudian memutuskan untuk selalu melakukan segala sesuatu yang berseberangan dengan Kejelasan Aturan (Santrock, 2019; Steinberg, 2020).

Beberapa penelitian terhadap topik ini juga mempertegas kondisi tersebut. Sadker dan Sadker (2004) menemukan bahwa guru lebih sering membentak dan menegur para siswa dan mengirim mereka ke kepala sekolah untuk menerima hukuman. Ketimbang para siswa, para siswi juga lebih sering ditegur secara langsung oleh guru di depan umum ketika mereka tidak mengikuti aturan sekolah yang berlaku (Sadker et al., 2009). Karena situasi inilah, Kistner et al. (2010) mengklaim bahwa para siswa lebih agresif secara fisik daripada para siswi dan ini terjadi di semua budaya. Berdasarkan spekulasi inilah para siswa lebih mudah mengalami stres dan emosional ketika mereka memandang aturan sekolah yang kurang berpihak, sehingga berlaku agresif.

Perbedaan Persepsi Menurut Level Kelas

Berkaitan dengan level kelas, data mengindikasikan siswa-siswi kelas 10 melihat aspek Kejelasan Aturan, Melaporkan dan Mendapatkan Bantuan, dan Pengaruh Sekolah terhadap Imanku lebih positif ketimbang para siswa-siswi kelas 11. Dalam aspek Kejelasan Aturan, hasil penelitian ini mendapat dukungan dari beberapa penelitian lainnya yang juga melaporkan bahwa para siswa-siswi kelas yang lebih tinggi seringkali memandang Kejelasan Aturan sebagai batasan yang menekan ruang kebebasan mereka (Eccles & Roeser, 2009; Welsh, 2000; Yu et al., 2016). Kejelasan Aturan selalu dikaitkan dengan isu otonomi siswa-siswi dalam ruang kelas. Semakin usia bertambah, para remaja menuntut kebebasan. Maka, aturan-aturan dipandang sebagai penghalang hak otonomi mereka (Eccles & Roeser, 2009), secara khusus jika budaya *high-power* kelas sangat menekankan relasi hirarki antara guru dengan siswa (Yu et al., 2016). Ketika siswa hanya diberikan otonomi yang terbatas, maka terjadi banyak kasus pelanggaran yang dilakukan oleh siswa-siswi level kelas lebih tinggi (Welsh, 2000).

Kemudian, aspek Melaporkan dan Mendapatkan Bantuan merupakan komponen penting ketika ditemukan aksi perundungan di sekolah. Beberapa penelitian menyoroti siswa-siswi kelas yang lebih tinggi rentan terhadap perundungan (Gold Weber et al., 2013; Mowen & Freng, 2018). Goldweber et al. (2013) menemukan siswa-siswi SMA lebih rentan terhadap perundungan verbal dan fisik ketimbang siswa-siswi SMP. Mowen & Freng (2018) menggarisbawahi semakin tinggi level kelas, siswa-siswi semakin merasa kurang aman dan membutuhkan akses untuk mendapatkan bantuan. Namun, studi mengungkapkan siswa-siswi kelas 11 merasa otoritas sekolah kurang tanggap dan tidak merespon dengan tindakan langsung terhadap permasalahan yang mereka hadapi.

Selanjutnya, pada aspek Pengaruh Sekolah terhadap Imanku, hasil tidak sejalan dengan pemahaman bahwa iman dan spiritualitas bertumbuh seiring dengan penambahan usia. Hal ini menjadi perhatian khusus bagi sekolah-sekolah Kristen bahwa semakin lama siswa-siswi dibina melalui program pembinaan spiritual, maka diasumsikan imannya semakin terbentuk. Namun, hasil penelitian ini justru menyuratkan hasil sebaliknya. Evaluasi terhadap program yang ada perlu dilakukan dalam melihat relevansinya terhadap kebutuhan generasi muda.

Perbedaan Persepsi Menurut Sekolah yang Berbeda

Hasil penelitian ini cukup mengejutkan ketika terdapat perbedaan signifikan berdasarkan sekolah dalam tiga aspek iklim sekolah yaitu, Dukungan Guru, Mengakui Keragaman, dan Pengaruh Sekolah terhadap Imanku. Hasil ini perlu ditindaklanjuti dengan pengumpulan data melalui wawancara dan observasi terhadap siswa-siswi dari sekolah yang berbeda, sehingga mendapatkan pemahaman yang lebih detail dan mendalam.

KESIMPULAN

Studi ini memberikan gambaran tentang persepsi siswa-siswi tentang iklim sekolah di SMA Kristen. Perbedaan persepsi siswa terhadap iklim sekolah berdasarkan jenis kelamin mengindikasikan bahwa komunitas sekolah perlu meningkatkan penerimaan terhadap keragaman dan melakukan evaluasi berkala terhadap aturan sekolah selama ini. Yayasan, kepala sekolah dan guru sebagai pemimpin dalam sekolah dapat memfasilitasi kebersamaan yang melibatkan seluruh komunitas, sehingga keragaman justru menjadi kekuatan dari sebuah komunitas. Dalam hal aturan sekolah, guru dan pimpinan sekolah dapat terus mengkomunikasikan peraturan-peraturan yang berlaku secara berkala. Selanjutnya, perbedaan persepsi siswa terhadap iklim sekolah berdasarkan level kelas mengindikasikan bahwa perlunya usaha meningkatkan komunikasi terbuka dan dialog antara kepala sekolah, guru dan siswa siswi kelas 11 mengenai aturan sekolah dan akses mendapatkan pertolongan selama berada di sekolah. Program-program spiritual juga perlu diselaraskan dengan kebutuhan siswa-siswi sejalan dengan usia kematangan siswa-siswi. Pada akhirnya, perbedaan persepsi siswa-siswi berdasarkan sekolah menjadi urgensi bagi peningkatan iklim sekolah Kristen secara umum.

DAFTAR PUSTAKA

- Aldridge, J., & Ala'I, K. (2013). Assessing students' views of school climate: Developing and validating the What's Happening In This School? (WHITS) Questionnaire. *Improving Schools*, 16(1), 47–66. <https://doi.org/10.1177/1365480212473680>
- Ash, A. N., & Schreiner, L. A. (2016). Pathways to success for students of color in Christian colleges: The role of institutional integrity and sense of community. *Christian Higher Education*, 15(1/2), 38–61. <https://doi.org/10.1080/15363759.2015.1106356>
- Balswick, J. O., & Balswick, J. K. (2007). *The family: A Christian perspective on the contemporary home (3rd ed)*. Baker Academic.
- Boamah, D. A., Jones-Eversley, S. D., Harmon, D. K., Adedoyin, A. C., Burton, K. L., Sanders, S., Jones, C. A., Nwachuku, B. J., & Moore, S. E. (2022). Dismantling structural racism and white supremacy through course assignments that integrate faith and learning in social work curriculum. *Journal of the North American Association of Christians in Social Work*, 49(1), 26–47. <https://doi.org/10.34043/swc.v49i1.224>
- Carter, E. W., Dombrowski, E. L., & Boehm, T. L. (2021). Creating communities of belonging. In L. E. Swaner (Ed.), *Leading insights* (pp. 21–37). ACSI
- Cohen, J. M., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickrel, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- De Kock, A., Sonnenberg, P. M., & Nagel-Herweijer, C. H. (2021). A rich palette of Bible use: A theoretical and empirical contribution from the context of Protestant Christian secondary schools in the Netherlands. *Teaching Theology & Religion*, 24(4), 219–233. <https://doi.org/10.1111/teth.12596>

- Drexler, J. L. (2007). Compassionate discipline. In J. L. Drexler (Ed.), *Schools as communities* (pp. 255–274). Purposeful Design Publications.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development (3rd ed.)*, (pp. 404–434). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001013>
- Fennema, J. (2006). Transforming education: Students. In R. Edlin & J. Ireland (Eds.), *Engaging the culture: Christians at work in education* (pp. 37–51). National Institute for Christian Education.
- Gea, A. & Kurniastuti, S. F. (2024). Membangun kelas kondusif: Perspektif pendidikan Kristen. *Aletheia Christian Educators Journal*, 5(2), 49-54. <https://doi.org/10.9744/aletheia.5.5.49-54>
- Glenn, C. L. (2012). School distinctiveness and why it matters. In T. P. Wiens & K. L. Wiens (Eds.), *Building a better school: Essays on exemplary Christian school leadership* (pp. 49–80). Paideia Press.
- Goldweber, A., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining the link between forms of bullying behaviors and perceptions of safety and belonging among secondary school students. *Journal of School Psychology*, 51(4), 469-485. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.04.004>
- Graham, D. L. (2009). *Teaching redemptively: Bringing grace and truth into your classroom (2nd ed.)*. Purposeful Design.
- Harris, D. M. (2012). Diversity in the Christian schools. In T. P. Wiens & K. L. Wiens (Eds.), *Building a better school: Essays on exemplary Christian school leadership* (pp. 197–211). Paideia Press.
- Hills, P. R., Francis, L. J., & Jennings, P. (2006). Religious behavior, personality, and dimensions of self-esteem among 13-to 15-year-old adolescents. *Journal of Research on Christian Education*, 15(1), 61–76.
- Jeynes, W. H. (2004). A meta-analysis: Has the academic impact of religious schools changed over the last twenty years? *Journal of Empirical Theology*, 17(2), 197–216. <https://doi.org/10.1163/1570925042652552>
- Lattu, J. S. (2022). Peran guru dalam memanfaatkan lingkungan belajar untuk menolong murid memiliki motivasi belajar. *Aletheia Christian Educators Journal*, 3(2), 108-114. <https://doi.org/10.9744/aletheia.3.2.108-114>
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2019). *Educational research: Competencies for analysis and applications (12th ed.)*. Pearson.
- Mowen, T. J. & Freng, A. (2018). Is more necessarily better? School security and perceptions of safety among students and parents in the United States. *American Journal of Criminal Justice*, 44, 376-394. <https://doi.org/10.1007/s12103-018-9461-7>
- Kistner, J., Counts-Allan, C., Dunkel, S., Drew, C. H., David-Ferdon, C., & Lopez, C. (2010). Sex differences in relational and overt aggression in the late elementary school years. *Aggressive Behavior*, 36, 282–291.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling (5th ed.)*. Guilford Press.
- Kuttner, P. J. (2023). The right to belong in school: A critical, transdisciplinary conceptualization of school belonging. *AERA*, 9(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177/23328584231183407>
- Orr, A. J. (2011). Gendered capital: Childhood socialization and the “boy crisis” in education. *Sex Roles*, 65, 271–284. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-0016-3>
- Petrie, K., Marsters, G., McClintock, D., Lindsay, P., Allen, A., & Zullig, K. (2021). The relationship between school climate and faith engagement. In B. J. Christian & P. W. Kilgour (Eds.), *Revealing Jesus in the learning environment: Evidence & impact* (pp. 125–164). Avondale Academic Press.
- Sadker, D. M. & Sadker, M. P. (2004). *Teachers, schools, and society (7th ed.)*. McGraw-Hill.
- Sadker, D. M., Sadker, M. P., & Zittleman, K. R. (2009). *Still failing at fairness: How gender bias cheats girls and boys in school and what we can do about it*. Simon and Schuster.
- Salinding, V. E. & Santoso, M. P. (2020). Model relasi guru dan murid untuk menolong murid mengembangkan persepsi yang positif terhadap dirinya dan terhadap guru. *Aletheia Christian Educators Journal*, 1(1), 75-84. <https://doi.org/10.9744/aletheia.1.1.75-84>
- Santrock, J. W. (2019). *Adolescence (7th ed.)*. McGraw Hill.
- Santrock, J. W. & Roehrig, A. D. (2024). *Educational psychology (8th ed.)*. McGraw Hill.
- Sion, T. (2021). Insights from adolescents’ prayer requests within a Christian ethos school: A qualitative perspective. *Journal of Empirical Theology*, 34, 49–70. <https://doi.org/10.1163/15709256-12341416>
- Steinberg, L. (2020). *Adolescence (12th ed.)*. McGraw Hill.
- Tillman, D. R. & Foreman, B. K. (2020). Re-membering the mission: Institutional impacts of an interdisciplinary community outreach project. *Christian Higher Education*, 19(1–2), 26–43. <https://doi.org/10.1080/15363759.2019.1689203>
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students’ perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40, 194–213. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9143-y>
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 88–107.
- Yu, C., Li, X., Wang, S., & Zang, W. (2016). Teacher autonomy support reduces adolescent anxiety and depression: An 18-month longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 49, 115–123. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.001>