

PENGANTAR PENDIDIKAN INKLUSIF

BERBASIS
BUDAYA
LOKAL

Dewasa ini *literature* tentang konsep dan model sistem pendidikan inklusif telah cukup tersedia, akan tetapi sebagian besar berasal dari luar negeri, menggunakan bahasa asing dan tentunya dilandasi konsep berpikir serta latar belakang budaya asalnya. Sebaik apa pun konsep dan model pendidikan inklusif, bila tidak berlandaskan kerangka berpikir dan kajian budaya setempat, belum tentu dapat diimplementasikan secara utuh. Karenanya, kehadiran buku ini diharapkan mampu menjadi referensi bagi kalangan yang menaruh perhatian terhadap pendidikan inklusif bagi peserta didik berkebutuhan khusus.

Di dalamnya tersaji berbagai topik yang akan menarik perhatian pembaca, misalnya saja topik tentang latar belakang dan pemikiran baru dalam pendidikan inklusif, filosofi dan prinsip-prinsip dasar, konteks sistem sosial pendidikan inklusif, dan perspektif budaya pendidikan lokal. Tidak hanya itu, dipaparkan pula mengenai asesmen kesiapan menuju pendidikan inklusif, penyelenggaraan pendidikan inklusif berbasis budaya lokal, kualifikasi pembinaan dan karier personal, serta layanan kebutuhan khusus dalam pendidikan inklusif.

Buku ini disusun berdasarkan hasil penelitian dan pengalaman terbaik penulis selama membantu kementerian pendidikan dan kebudayaan, pendidikan tinggi, maupun sekolah penyelenggara pendidikan inklusif di Indonesia. Karenanya buku ini sangat cocok dijadikan referensi utama bagi mahasiswa program kependidikan maupun para pemegang kebijakan pendidikan, serta pemerhati pendidikan inklusif di Indonesia.

EDUCATION & TEACHING

ISBN 978-602-922-296-3



9 786024 222963

Harga P. Jawa Rp66.000,00

Penerbit
PRENADAMEDIA GROUP
[DIVISI KENCANA]

Email: pmg@prenadamedia.com
<http://www.prenadamedia.com>



PENGANTAR PENDIDIKAN INKLUSIF BERBASIS BUDAYA LOKAL

Dr. Budiyanto, M.Pd.



Dr. Budiyanto, M.Pd.

PENGANTAR PENDIDIKAN INKLUSIF

BERBASIS BUDAYA LOKAL



**PENGANTAR
PENDIDIKAN
INKLUSIF
BERBASIS
BUDAYA LOKAL**

prenadamedia
G R O U P



Sanksi Pelanggaran Pasal 113 Undang-Undang Nomor 28 Tahun 2014 tentang Hak Cipta, sebagaimana yang telah diatur dan diubah dari Undang-Undang Nomor 19 Tahun 2002, bahwa:

Kutipan Pasal 113

- (1) Setiap Orang yang dengan tanpa hak melakukan pelanggaran hak ekonomi sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf i untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 1 (satu) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp100.000.000,- (seratus juta rupiah).
- (2) Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf c, huruf d, huruf f, dan/atau huruf h untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 3 (tiga) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp500.000.000,- (lima ratus juta rupiah).
- (3) Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf a, huruf b, huruf e, dan/atau huruf g untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 4 (empat) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp1.000.000.000,- (satu miliar rupiah).
- (4) Setiap Orang yang memenuhi unsur sebagaimana dimaksud pada ayat (3) yang dilakukan dalam bentuk pembajakan, dipidana dengan pidana penjara paling lama 10 (sepuluh) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp4.000.000.000,- (empat miliar rupiah).

PENGANTAR PENDIDIKAN INKLUSIF BERBASIS BUDAYA LOKAL

Dr. Budiyanto, M.Pd.

prenadamedia
G R O U P



PENGANTAR PENDIDIKAN INKLUSIF BERBASIS BUDAYA LOKAL

Edisi P ertama

Copyright © 2017

Perpustakaan Nasional: Katalog Dalam Terbitan (KDT)

ISBN 978-602-422-296-3

13.5 x 20.5 cm

xvi, 234 hlm

Cetakan ke-1, Desember 2017

Kencana. 2017.0923

Penulis

Dr. Budiyanto, M.Pd.

Desain Sampul

Suwito

Penata Letak

Ria

Penerbit

PRENADAMEDIA GROUP

(Divisi Kencana)

Jl. Tandra Raya No. 23 Rawamangun - Jakarta 13220

Telp: (021) 478-64657 Faks: (021) 475-4134

e-mail: pmg@prenadamedia.com

www.prenadamedia.com

INDONESIA

Dilarang mengutip sebagian atau seluruh isi buku ini dengan cara apa pun, termasuk dengan cara penggunaan mesin fotokopi, tanpa izin sah dari penerbit.

Kata Sambutan

Sejak 2013, Unesa telah membentuk Pusat Studi dan Layanan Disabilitas (PSLD) dengan tugas utama melakukan kajian, layanan kepada mahasiswa disabilitas, dan memberikan layanan kepada anak-anak berkebutuhan khusus. Pembentukan lembaga ini mengisyaratkan besarnya kepedulian Unesa terhadap mahasiswa disabilitas jauh sebelum Undang-Undang No. 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas lahir, di mana pada Pasal 42 (3) menyatakan, bahwa “setiap penyelenggara pendidikan tinggi wajib memfasilitasi pembentukan unit layanan disabilitas”. Begitu pula dengan Pasal 44 yang menyatakan, bahwa “perguruan tinggi yang menyelenggarakan pendidikan keguruan wajib memasukkan matakuliah tentang pendidikan inklusif dalam kurikulum”. Sudah sejak 2013 Unesa telah memasukkan matakuliah tersebut dalam kurikulum pada jurusan/prodi keguruan.

Kami menyadari pentingnya matakuliah pendidikan inklusif ini bagi mahasiswa keguruan, karena kelak dalam menjalankan profesinya sebagai guru pasti akan berhadapan dengan peserta didik berkebutuhan khusus. Dalam konteks layanan pendidikan bagi semua yang tidak diskriminatif Unesa sudah sampai pada tingkat peningkatan mutu. Oleh sebab itu, saya sangat mengapresiasi diterbitkannya buku *Pengantar Pendidikan Inklusif Berbasis Budaya Lokal* ini. Apalagi dalam buku ini mengangkat issue budaya lokal yang di-

kembangkan dari hasil penelitian dan pengalaman penulis sebagai konsultan pendidikan inklusif, diharapkan dapat memperkaya wawasan dan menginspirasi mahasiswa, maupun pemerhati pendidikan inklusif di Indonesia.

Surabaya, Desember 2017

Rektor Unesa



Prof. Dr. Warsono, MS.



prenadamedia
G R O U P



Prakata

Kebijakan tentang sistem pendidikan inklusif telah menjadi kesepakatan internasional, seperti tercantum dalam Declaration of Human Rights (1948), juga Convention on The Rights of The Child (1989) yang telah diratifikasi oleh pemerintah Indonesia menjadi, Education For All yang dideklarasikan di Bangkok (1991), Salamanca Statement mengenai pendidikan kebutuhan khusus (1994), Permediknas Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang memiliki kelainan dan memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa, dan Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas, serta Permenristekdikti Nomor 46 Tahun 2017 tentang Pendidikan Khusus dan Pendidikan Layanan Khusus di Perguruan Tinggi.

Beberapa landasan tersebut menegaskan, bahwa pendidikan baik pada jenjang pendidikan dasar dan menengah maupun di perguruan tinggi harus dilaksanakan secara inklusif, sehingga proses penyelenggaraan sistem pendidikan yang memisahkan individu dari komunitasnya merupakan pelanggaran terhadap hak-hak asasi manusia.

Di Indonesia sampai saat ini mengenai tiga model sistem pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus: (1) Model sekolah khusus sesuai dengan jenis kecacatannya, dengan nama Sekolah Luar Biasa (SLB); (2) Model sekolah terpadu sesama anak berkebutuhan khusus, dengan nama Sekolah Dasar Luar

Biasa (SDLB); dan (3) Model sekolah terpadu, yaitu anak berkebutuhan khusus terpilih diintegrasikan pada sekolah reguler tertentu yang telah dipersiapkan.

Para profesional pendidikan luar biasa (PLB) menilai, bahwa penyelenggaraan sekolah dengan dua sistem (sekolah khusus dan sekolah reguler) bersifat diskriminatif yang bertentangan dengan nilai-nilai moral, dan hak-hak asasi manusia. Pada tataran operasional dipandang tidak efisien. Sementara pola pendidikan inklusif diyakini akan mampu menuntun ke arah tercapainya *universal primary education* (UPE).

Konsep dasar paradigma pendidikan inklusif adalah, “*differentiates education for this diversity*”. Implikasi dari paradigma pendidikan inklusif tersebut dalam praktik pendidikan terjadi perubahan radikal baik pada tataran konseptual maupun operasionalnya. Seperti sebutan “anak cacat, luar biasa, dan berkelainan”, yang cenderung berbau labeling, bergeser menjadi “anak-anak dengan kebutuhan pendidikan khusus” (*special education needs*), yang dipandang lebih bernuansa edukatif dan mencakup kebutuhan yang lebih beragam. Pada tataran operasional sistem pendidikan segregasi dipandang tidak sesuai lagi dan diarahkan menuju pendidikan yang inklusif.

Dewasa ini telah cukup tersedia literatur tentang konsep dan model sistem pendidikan inklusif. Namun kebanyakan berasal dari negara asing, dengan bahasa asing dan tentunya dilandasi konsep berpikir serta latar belakang budaya penulisnya pula. Penulis meyakini, bahwa sebaik apa pun konsep dan model pendidikan inklusif, bila tidak dilandasi oleh kerangka pikir dan kajian budaya setempat, belum tentu dapat diimplementasikan secara utuh. Oleh sebab itu, kehadiran buku ini diharapkan mampu memberikan tambahan bacaan bagi siapa pun yang peduli dan menaruh perhatian terhadap layanan pendidikan inklusif bagi peserta didik berkebutuhan khusus.



Sistematika yang dikembangkan dalam buku ini adalah: (1) latar belakang dan pemikiran-pemikiran baru dalam pendidikan inklusif, (2) filosofi dan prinsip-prinsip dasar pendidikan inklusif, (3) konteks sistem sosial pendidikan inklusif, (4) perspektif budaya pendidikan lokal, (5) asesmen kesiapan menuju pendidikan inklusif, (6) penyelenggaraan pendidikan inklusif berbasis budaya lokal, (7) kualifikasi pembinaan dan karier personal, dan (8) layanan kebutuhan khusus dalam pendidikan inklusif.

Buku ini disusun berdasarkan hasil penelitian dan pengalaman terbaik selama membantu kementerian pendidikan dan kebudayaan maupun pendidikan tinggi dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif, dan selama memberikan pendampingan kepada sekolah penyelenggara pendidikan inklusif di Indonesia. Buku ini disusun sebagai referensi utama bagi mahasiswa program kependidikan Unesa maupun para pemegang kebijakan kependidikan, serta pemerhati pendidikan inklusif di Indonesia. *Aamiin...*



Daftar Isi

KATA SAMBUTAN	v
PRAKATA	vii
BAB 1 PENDAHULUAN	1
A. LATAR BELAKANG	1
1. Jalan Panjang Menuju Pendidikan Inklusif.....	1
2. Potret Historis Pendidikan Luar Biasa (PLB) di Indonesia.....	5
3. Terminologi.....	8
4. Beberapa Perdebatan Sekitar Pendidikan Inklusif.....	17
5. Praktik Pendidikan Inklusif di Beberapa Negara	21
6. Pemikiran–pemikiran Baru dalam Pendidikan	25
BAB 2 FILOSOFI DAN PRINSIP-PRINSIP DASAR PENDIDIKAN INKLUSIF	33
A. FILOSOFI	33
1. Pergeseran Filsafat dalam Pendidikan.....	33
2. Filosofi Pendidikan Inklusif.....	35
B. PRINSIP-PRINSIP DASAR PENDIDIKAN INKLUSIF	39
C. KONSEP PERBEDAAN INDIVIDU PESERTA DIDIK.....	56
1. Perbedaan Individu dalam Pendidikan	56
2. Program Pendidikan yang Memperhatikan Perbedaan Individu.....	60
D. KONSEP PENDIDIKAN INKLUSIF RADIKAL DAN MODERAT	62

BAB 3 KONTEKS SISTEM SOSIAL PENDIDIKAN INKLUSIF	65
A. POLA PIKIR MASYARAKAT DALAM TINJAUAN HISTORIS TEORETIS	65
1. Modernisasi	66
2. Pergerakan Perputaran Ekonomi dalam Modernisasi	67
3. Dua Siklus Sosial Tingkat Menengah	68
4. Era Global.....	71
5. Budaya Filter Globalisasi	75
6. Potensi Kerja Sama	77
7. Siasat Menuju Kehidupan Global yang Damai	78
B. PENDIDIKAN DAN LINGKUNGAN SOSIAL	79
C. PERSPEKTIF SISTEM SOSIAL DALAM PENDIDIKAN INKLUSIF	81
D. KELUARGA DALAM PENDIDIKAN INKLUSIF	83
E. KOMITMEN BERBAGI TANGGUNG JAWAB DALAM MASYARAKAT	85
BAB 4 ERSPEKTIF BUDAYA LOKAL	91
A. KEBUDAYAAN DAN BUDAYA LOKAL	91
1. Kebudayaan	91
2. Budaya Lokal	92
B. UNSUR-UNSUR KEBUDAYAAN	95
1. Bahasa.....	95
2. Sistem Teknologi.....	97
3. Sistem Mata Pencarian.....	99
4. Organisasi Sosial	101
5. Sistem Pengetahuan	103
6. Religi.....	106
7. Kesenian.....	110
C. PENDIDIKAN DAN KEBUDAYAAN	112
D. PENDIDIKAN MENURUT PERBEDAAN SOSIAL.....	115
E. REFLEKSI HISTORIS BANGSA INDONESIA.....	116
1. Era Kerajaan Lokal.....	117
2. Era Kolonial VOC.....	117
3. Era Politik Etnis.....	117



4. Era Perjuangan Kemerdekaan (1908–1945).....	118
5. Era Orde Baru	120
F. ADAT ISTIADAT	121
G. KERAGAMAN KULTUR DALAM PENDIDIKAN KHUSUS	121
1. Budaya Pendidikan Berwawasan Religius.....	123
2. Budaya Pendidikan Berwawasan Kebangsaan	125
3. Pendidikan pada Masa Kolonial.....	125
BAB 5 ASESMEN KESIAPAN MENUJU PENDIDIKAN INKLUSIF	127
A. ASUMSI DAN KONSEP DASAR ASESMEN	127
B. PENGINTEGRASIAN MODEL–MODEL ASESMEN DAN PENDEKATANNYA	128
C. ASESMEN BAGI ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS.....	130
1. Tujuan dan Fungsi	130
2. Sasaran Asesmen/Identifikasi	132
3. Ciri-ciri Anak yang Berindikasi/Potensial Berkebutuhan Khusus	133
4. Beberapa Aspek yang Perlu di Asesmen/Identifikasi.....	135
5. Petugas Asesmen/Identifikasi	136
6. Pelaksanaan Identifikasi.....	137
BAB 6 PENYELENGGARAAN PENDIDIKAN INKLUSIF BERBASIS BUDAYA LOKAL	147
A. PENYIAPAN PENDIDIKAN INKLUSIF	149
1. Rambu–rambu	149
2. Karakteristik Pendidikan Inklusif.....	153
B. PENGEMBANGAN PENDIDIKAN INKLUSIF.....	155
1. Visi dan Misi	155
2. Tujuan	155
3. Kurikulum.....	156
4. Pengembangan Program Pembelajaran Individual.....	169
5. Penilaian.....	170
6. Manajemen.....	179
7. Pembinaan.....	183
8. Alternatif Model Pendidikan Inklusif	183
9. Layanan Pendukung Eksternal	186



BAB 7 KUALIFIKASI PEMBINAAN DAN KARIER PERSONAL DALAM PENDIDIKAN INKLUSIF	189
A. KUALIFIKASI PERSONAL	189
1. Kepala Sekolah.....	189
B. PEMBINAAN PERSONAL.....	195
1. Pembinaan Prajabatan	196
2. Pembinaan dalam Jabatan.....	200
3. Materi Pembinaan	202
C. PEMBINAAN KARIER PERSONAL.....	206
1. Pengertian	206
2. Prinsip-prinsip/Prasyarat Pembinaan Karier.....	206
 BAB 8 LAYANAN KHUSUS DALAM PENDIDIKAN INKLUSIF	 209
A. ORIENTASI DAN MOBILITAS	211
B. MENULIS BRAILLE	213
C. BINA BICARA	216
D. BINA PERSEPSI BUNYI	217
E. KOMUNIKASI TOTAL.....	218
F. BINA DIRI	219
1. Pengertian	219
2. Tujuan	220
3. Teknik Pendekatan	221
G. TERAPI OKUPASI	221
1. Pengertian	221
2. Tujuan	222
3. Ruang Lingkup Terapi Okupasi Bagi Anak Tunagrahita.....	222
H. TERAPI BERMAIN.....	223
1. Pengertian	223
2. Tujuan Terapi Bermain	223
3. Ruang Lingkup Terapi Bermain	224
I. TERAPI MUSIK.....	224
1. Tujuan	224
2. Ruang lingkup.....	225



J. FISIOTERAPI.....	225
1. Pengertian.....	225
2. Sarana-sarana.....	226
DAFTAR PUSTAKA	227
TENTANG PENULIS	233



prenadamedia
G R O U P



Pendahuluan

A. LATAR BELAKANG

1. Jalan Panjang Menuju Pendidikan Inklusif

Di Indonesia, praktik penyelenggaraan pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus sejak 1901 telah diselenggarakan oleh Lembaga-lembaga Sosial Masyarakat (LSM) maupun kelompok-kelompok keagamaan. Pemerintah (Depdikbud) baru mulai mengambil peran secara nyata sekitar tahun 1980-an dalam bentuk pendirian sekolah dasar luar biasa (SDLB), di mana anak-anak berkebutuhan khusus dididik bersama dalam satu sekolah, namun mereka masih terpisah dengan anak-anak normal (*segregasi*). Filosofi yang melandasi, bahwa mereka memiliki kelainan (*exceptional*), maka harus diberikan layanan khusus secara terpisah pula. Kedua jenis sekolah tersebut (SLB dan SDLB) disorot masih bernuansa diskriminatif.

Pada pertengahan 1980-an, Yayasan Helen Keller Internasional (HKI) mensponsori berdirinya sekolah terpadu (*mainstreaming*) terutama bagi anak tunanetra, bekerja sama dengan pemerintah. Filosofi yang melandasi adalah mendekatkan anak cacat dengan dunia nyata, yaitu masyarakat secara luas. Program sekolah terpadu ini mendapat dukungan kuat dari pemerintah, namun masih kurang memperhatikan aspek

budaya setempat, dan lebih mengutamakan ide pencetus dan sponsornya (HKI). Dalam perjalanannya, program ini tidak dapat berkembang sebagaimana yang diharapkan atau dengan kata lain kurang populer, sekalipun dalam beberapa aspek telah mendapatkan penyesuaian. Sekalipun program tersebut tidak dapat berjalan seperti yang diharapkan, tetapi telah tercatat sebagai tonggak diintegrasikannya anak berkebutuhan khusus pada sekolah reguler.

Perubahan mendasar dalam dunia pendidikan luar biasa dalam skala internasional secara radikal terjadi pada awal 90-an, dengan lahirnya paradigma inklusi yang sarat dengan muatan humanistik dan penegakan hak-hak asasi manusia (HAM). *Core* dalam paradigma inklusi adalah pemberian layanan pendidikan dalam keragaman. Meijer, dkk (1997) menyatakan, bahwa pendidikan inklusif itu penekanannya terletak pada suatu sistem pendidikan yang mampu menampung seluas mungkin masyarakat yang beragam dan dengan memberikan layanan pendidikan yang berbeda pula. Implikasinya terhadap perubahan paradigma tersebut berdampak terjadinya perubahan radikal, baik pada tataran konseptual maupun sistem operasionalnya, seperti sebutan anak cacat, luar biasa, berkelainan, yang berbau labeling dan cenderung diskriminatif, bergeser menjadi anak-anak dengan kebutuhan pendidikan khusus (*special education needs*). Batasan tersebut dipandang lebih elegan dan mencakup variasi kebutuhan yang lebih beragam. Pada tataran sistem operasional layanan kependidikannya menggeser pola segregasi menuju pola inklusi, atau dari sekolah untuk anak normal dan sekolah untuk anak berkebutuhan khusus menjadi satu jenis sekolah untuk semua anak sesuai dengan kebutuhan khususnya. Susan Stainback (1994) menegaskan dengan sebutan pendidikan bagi semua siswa dalam sekolah reguler. *Educating All students in Regular Education*, selanjutnya dalam buku ini disebut pendidikan inklusif (*inclusive education*).

Para profesional dalam pendidikan luar biasa menilai,



bahwa penyelenggaraan sekolah dengan dua sistem (sekolah khusus dan sekolah reguler) sebagaimana dilaksanakan di Indonesia sampai saat ini, secara nyata menunjukkan adanya diskriminasi yang bertentangan dengan nilai-nilai moral, hak-hak asasi manusia, dan dipandang tidak efisien (Marozas dan Deborah, 1998). Sementara pola pendidikan inklusif diyakini akan mampu menuntun ke arah tercapainya *universal primary education* (UPE), sebagaimana telah dilakukan di Amerika, Kanada, Australia, dan New Zeland, yang telah menerapkan pola tersebut sejak awal 90-an, begitu pula di wilayah Asia, seperti Nepal, India, Srilanka, China, (Lynch, 1994).

Di Indonesia sejak akhir 1990-an pada kalangan profesional pendidikan luar biasa mulai ramai membicarakan tentang pendidikan inklusif, dalam bentuk seminar-seminar, diskusi panel, dan sejenisnya. Beberapa di antaranya seminar dan *workshop* difabel, telah menghasilkan “Deklarasi Malio-boro”, yang intinya meyakini bahwa sistem pendidikan inklusif paling tepat dan perlu segera direalisasikan (Yogyakarta, 17 maret 2001). Di Bandung pada pertengahan Mei 2002, kaum difabel menggelar unjuk rasa di hadapan DPRD setempat, salah satu tuntutan adalah penghapusan sistem eksklusif (SLB) diganti dengan sekolah inklusif. Pada sisi lain kalangan praktisi maupun birokrasi masih menampakkan adanya dualisme antara yang ingin berubah (progresif) dan kalangan yang ingin aman-aman saja (konservatif), sehingga cenderung menimbulkan polemik dan perdebatan yang tiada akhir, ironinya hal tersebut justru terjadi pada masyarakat pendidikan luar biasa sendiri.

Balitbang Depdiknas telah mengadakan kajian penerapan model pendidikan inklusif di Gunung Kidul, Yogyakarta, dengan menerapkan konsep-konsep dasar pendidikan inklusif. Hasil uji coba tersebut selanjutnya oleh Direktorat Pendidikan Luar Biasa Departemen Pendidikan Nasional digunakan sebagai model pengembangan pendidikan inklusif di Indonesia (*Workshop* PGPLB Dikti, Mei 2002). Tindakan nyata direkto-



rat PLB, Dirjen Dikdasmen Depdiknas (2001-2002) tentang pendidikan inklusif telah masuk dalam agenda tahunannya, dalam bentuk penyiapan dan pengkajian.

Reaksi terhadap sistem pendidikan inklusif seperti tertuang di atas, menunjukkan adanya komitmen kuat dari masyarakat yang dimotori dari kalangan LSM dan disambut positif dari pemerintah untuk segera melaksanakan program pendidikan inklusi, sebagaimana dinyatakan dalam kebijakan Direktorat PLB (2001), “upaya pendidikan harus diwujudkan di Indonesia”.

Direktorat Pendidikan Khusus dan Layanan Khusus (PKLK) sejak 2012 melakukan gerakan nasional pendidikan inklusif, dengan tujuan agar semua lembaga pemerintah dan masyarakat mengenal, memahami, dan mengimplementasikan pendidikan inklusif. Bentuk nyata gerakan ini adalah Direktorat PKLK memberikan stimulan dalam bentuk bantuan pemerintah (Banper) kepada kelompok kerja (Pokja) Pendidikan inklusif provinsi dan kabupaten/kota. Selanjutnya Pokja inklusif penerima Banper tersebut menggerakkan seluruh komponen pemerintah dan masyarakat untuk menyelenggarakan pendidikan inklusif. Mulai dari sosialisasi, penguatan regulasi, pembentuk piloting sekolah inklusif, peningkatan kompetensi Pokja dan guru di sekolah inklusif, penguatan pangkalan data dan informasi dan ujungnya deklarasi sebagai provinsi, kabupaten/kota inklusif. Dampak dari gerakan ini sangat menggembirakan, pada saat ini lebih dari 12 provinsi dan 113 kabupaten/kota telah mendeklarasikan sebagai provinsi, kabupaten/kota inklusif.

Sekalipun sistem pendidikan inklusif telah dideklarasikan dan menjadi komitmen bangsa, tidak berarti bahwa sistem pendidikan inklusif di Indonesia dengan serta-merta dapat berjalan seperti yang diharapkan, dan agar tidak tercabut dari akarnya maka aspek historis pendidikan luar biasa di Indonesia perlu dipertimbangkan.



2. Potret Historis Pendidikan Luar Biasa (PLB) di Indonesia

Nasichin (2002), membagi perkembangan pendidikan luar biasa di Indonesia dalam tiga tahapan, yaitu tahap transisi, tahap perintisan, dan tahap pengembangan (1975-1995).

a. Tahap Transisi (1945-1965)

Titik berat dalam tahapan ini yakni menemukan pijakan filosofis-ideologis sebagai konsekuensi beralihnya pendidikan sistem kolonial ke sistem Indonesia Merdeka berdasarkan Pancasila dan Undang-undang Dasar 1945, dari segi teknis edukatif.

Mengingat kekhasan dan kekhususan proses belajar mengajar di sekolah luar biasa, meskipun jumlah murid di semua sekolah luar biasa (SLB) pada waktu itu hanya sekitar 100 orang, kekurangan guru dan alat pelajaran benar-benar dirasakan. Untuk mengatasi kekurangan guru lembaga-lembaga PLB menerima guru-guru sekolah biasa yang berminat pada PLB dengan diberikan penataran kilat mengenai PLB. Pada permulaannya urusan pendidikan luar biasa dititipkan pada Pendidikan Asing Jawatan Pendidikan dan Pengajaran Departemen PPK. Setelah Republik Indonesia memperoleh pengakuan oleh dunia internasional dan sudah menjadi anggota PBB, pemerintah mengirim beberapa tokoh bangsa Indonesia pemerhati PLB ke beberapa negara maju untuk memperoleh pengalaman ke-PLB-an di negara yang dikunjungi, dengan maksud setelah kembali ke Tanah Air dapat mengembangkan pendidikan luar biasa di Indonesia. Sementara itu, pemerintah pusat mempersiapkan terbentuknya; (1) Lembaga Pendidikan Guru PLB, (2) Perangkat teknis-administratif PLB di Jawatan Pengajaran Departemen PPK.

Untuk memenuhi kebutuhan guru-guru di SLB yang berke Layakan dalam waktu dekat, Departemen PPK dengan Surat Putusan Nomor 24954/Kab tertanggal 26 juli 1952 mendirikan



Sekolah Guru Pengajaran Luar Biasa (SGPLB) yang lulusannya berwenang mengajar di SLB. SGPLB pertama ini dibuka di Bandung mempunyai tiga jurusan, yaitu jurusan pendidikan anak buta, jurusan pendidikan anak tuli-bisu, dan jurusan untuk anak terbelakang. Berdirinya SGPLB di Bandung itu kemudian disusul dengan Surat Keputusan Nomor 33075/Kab tertanggal 27 september 1952, yang menetapkan terhitung mulai 1 september 1952, tiga SLB milik swasta yang berkedudukan di Bandung, digunakan sebagai Sekolah Rakyat Latihan Luar Biasa (SRLLB) tempat praktik pelajar SGPLB Negeri Bandung.

Dengan berlakunya Undang-Undang Pendidikan dan Pengarahan No. 12 Tahun 1954 di seluruh wilayah Negara Republik Indonesia, dan tersedianya guru-guru lulusan SGPLB angkatan I dan II yang disebarakan ke berbagai provinsi. Meskipun terbatas jumlahnya dapat memotivasi masyarakat untuk tidak hanya memperhatikan pendidikan bagi anak-anak biasa saja, tetapi perlu juga memperhatikan pendidikan bagi anak-anak berkebutuhan khusus. Hal ini terbukti pada tahun 1958 telah didirikan beberapa Yayasan Pendidikan Luar Biasa di berbagai provinsi yang mengelola SLB-SLB yang baru.

b. Tahap Perintisan (1965-1975)

Sebagai perintisan pengembangan pendidikan luar biasa di perguruan tinggi, maka pada tahun akademik 1964/1965 IKIP Bandung membuka Jurusan Pendidikan Luar Biasa, untuk menyediakan tenaga-tenaga guru bagi lapangan pendidikan luar biasa. Langkah IKIP Bandung ini diikuti oleh IKIP Yogyakarta, IKIP Jakarta, UNS Surakarta. Demikian pula di dibuka SGPLB baru, selain di Bandung pemerintah membuka SGPLB baru di Yogyakarta, Surakarta, dan Surabaya.

Para lulusan PLB IKIP/UNS maupun dari SGPLB terdistribusi mengisi kekurangan guru pada SLB-SLB yang telah ada serta sebagian merintis mendirikan SLB baru. Populasi SLB pada tahap perintisan sebagian besar masih terkonsentrasi



pada kota-kota besar di wilayah Pulau Jawa. Adapun untuk wilayah di luar Pulau Jawa baru mulai terasa semangatnya menjelang akhir tahap perintisan. Lembaga penyelenggara SLB dapat dikatakan hampir 100 persen dilakukan oleh yayasan-yayasan swasta terutama kalangan organisasi keagamaan.

c. Tahap Pengembangan (1975-1995)

Sejalan dengan semakin meningkatnya perhatian masyarakat terhadap anak berkebutuhan khusus, jumlah anak berkebutuhan khusus yang teridentifikasi juga semakin meningkat jumlahnya. Kondisi tersebut memacu pertumbuhan SLB yang memberikan layanan pada jenis kelainan yang semakin beragam. Dengan dicanangkannya wajib belajar bagi anak-anak usia sekolah (6-12 tahun), pemerintah melalui Instruksi Presiden No. 4 Tahun 1982, pemerintah membuka 200 SDLB yang tersebar di kota-kota maupun kabupaten. Tujuan pendirian SDLB tersebut dimaksudkan untuk mempercepat dan mempertinggi daya tampung sekolah bagi anak berkebutuhan khusus. Seiring dengan semakin meningkatnya SLB dan SDLB, maka lembaga-lembaga pendidikan luar biasa yang ada tidak mampu menyediakan permintaan kebutuhan lapangan. Untuk itu pemerintah mendirikan dua SGPLB baru di Padang dan Makasar. Pada tingkat perguruan tinggi, pemerintah juga membuka Jurusan PLB baru pada IKIP Manado, UNINUS Bandung, dan IKIP PGRI Surabaya. Sementara untuk memperkuat pada jajaran birokrasi ke-PLB-an pemerintah juga menambah tenaga administratornya yang direkrut dari sarjana PLB sampai tiga angkatan berturut-turut (1984, 1985, dan 1986).

Di tengah maraknya pendirian SLB baru, pada pertengahan 1980-an Yayasan Helen Keller Internasional (HKI), menawarkan konsep baru dalam memberikan layanan bagi anak berkebutuhan khusus (ALB), yaitu model sekolah terpadu (*mainstream*). Filosofi yang melandasi yakni mendekatkan ALB dengan dunia nyata, yaitu masyarakat secara luas. Pro-



gram sekolah terpadu ini mendapat dukungan kuat dari pemerintah, oleh sebab itu pemerintah segera mendirikan uji coba model sekolah terpadu. Pada tahap awal uji coba khusus bagi anak tunanetra.

Perintisan dan uji coba sekolah terpadu terjadi pada pertengahan tahun 80-an, bekerja sama dengan Yayasan Helen Keller Internasional (HKI). Pada tahap awal sasaran dikhususkan bagi anak tunanetra. Pada tahapan berikutnya kaum akademisi mulai mengkritisi akan rendahnya mutu layanan pendidikan di Indonesia termasuk di dalamnya adalah PLB. Program aktual dalam upaya meningkatkan mutu PLB tersebut ditandai dengan diadakannya penataran-penataran maupun pelatihan-pelatihan bagi para guru SLB, maupun tenaga kerja administrator PLB secara nasional, serta peningkatan kualifikasi guru SLB setara S-1. Pada sisi lain pada 1995 lembaga SGPLB dialih fungsikan dan/atau ditingkatkan kualifikasinya menjadi S-1 perguruan tinggi terdekat.

Legitimasi posisi PLB di Indonesia menjadi lebih kukuh dengan ditetapkannya Undang-Undang Republik Indonesia No. 2 Tahun 1989 tentang Sistem Pendidikan Nasional, sebagaimana pelaksanaannya dikeluarkan Peraturan Pemerintah No. 27 Tahun 1991 tentang Pendidikan Luar Biasa pada tanggal 31 Desember 1991.

Kerjasama dengan lembaga-lembaga lain baik pada skala, nasional, regional, maupun Internasional juga semakin ditingkatkan seperti dengan (DNIKS, HKI, BRAILLO, UNICEF).

3. Terminologi

a. Anak dengan Kebutuhan Pendidikan Khusus

Sebelum membahas terminologi tentang anak-anak dengan kebutuhan pendidikan khusus yang pada saat ini di Indonesia lebih dikenal dengan sebutan anak berkebutuhan khusus, terlebih dahulu perlu dipahami tentang beberapa konsep yang memiliki makna berhimpitan untuk subjek yang sama



yang keberadaannya telah terlebih dahulu dianggap mapan. WHO mengembangkan tiga istilah yang berbeda yaitu: (1) *Impairment*, yang merujuk pada kelainan atau kekurangan (*deficit*) secara organik yaitu hilangnya atau adanya abnormalitas dari struktur atau fungsi psikologis, fisiologis, maupun anatomis baik yang bersifat menetap maupun tidak menetap; (2) *Disability*, lebih merujuk pada keterbatasan-keterbatasan *performance* suatu aktivitas sebagai akibat dari adanya suatu gangguan (*impairment*), dalam perilaku kehidupan yang dianggap normal. Ini berhubungan dengan usia dan kebudayaan; dan (3) *Handicap*, lebih merujuk pada anak-anak yang mengalami *impairment* atau *disability* sebagai akibat dari faktor-faktor sosial di luar kontrol individu sehingga individu tersebut kurang mampu untuk menampilkan suatu peranan sosial yang esensial (Lynch, 1994).

Ketiga istilah tersebut sering dirujuk oleh para pakar sesuai dengan bidang keilmuan yang digelutinya, atau oleh para birokrat sesuai dengan jabatan atau bidang pekerjaannya. Sebagai contoh para pakar psikologi maupun konseling cenderung lebih suka menggunakan terminologi *disability*. Adapun pada kalangan medik cenderung mengadopsi terminologi *impairment*. Begitu pula dalam bidang birokrasi, departemen sosial cenderung menggunakan istilah anak cacat, sementara departemen pendidikan menggunakan istilah luar biasa. Secara umum masyarakat saat ini lebih populer dengan istilah cacat (*handicapped*) sekalipun istilah tersebut tidak sepenuhnya mampu menggambarkan karakteristik anak sebenarnya. Sementara pada kalangan tertentu, khususnya guru dan orangtua anak, lebih suka menggunakan istilah anak-anak yang mengalami gangguan dan anak berkebutuhan khusus. Kedua istilah tersebut (mengalami gangguan dan luar biasa) bila dicermati secara saksama juga masih belum mampu menggambarkan karakteristik anak, tetapi lebih menekankan pada nilai psikososial.



Sejalan dengan berkembangnya kajian di bidang pendidikan luar biasa (PLB), serta semakin meningkatnya pemahaman dan penghayatan terhadap hak-hak asasi manusia maupun demokratisasi dalam dunia pendidikan, muncullah istilah anak-anak dengan berkebutuhan pendidikan khusus (*special educational needs*). Istilah anak berkebutuhan pendidikan khusus terdapat dalam rentangan anak-anak yang ditemukan dalam ketiga kategori di atas, mulai dari anak yang kekurangan gizi, tenaga kerja anak dengan faktor-faktor lain yang berhubungan dengan kemiskinan serta kehidupan ekonomi baik bagi anak-anak yang mengalami gangguan dalam mobilitas, pendengaran, bicara dan bahasa, penglihatan, kemampuan intelektual dan masalah emosi, serta kombinasi dari berbagai gangguan tersebut.

Lynch (1994) menyatakan, bahwa anak berkebutuhan pendidikan khusus adalah semua anak yang mengalami gangguan fisik, mental, atau emosi atau kombinasi dari gangguan-gangguan tersebut sehingga mereka membutuhkan pendidikan secara khusus dengan guru dan sistem/lembaga khusus baik secara permanen maupun temporal. Batasan tersebut telah dikaitkan dengan aspek kebutuhan pendidikannya, sehingga dalam pemahaman lebih lanjut dikemukakan tiga kategori anak-anak berkebutuhan pendidikan khusus; (1) anak-anak yang terdaftar di Sekolah Dasar (SD) tapi tidak mengalami kemajuan yang memadai; (2) anak-anak yang tidak terdaftar di SD tapi sebenarnya dapat didaftarkan di sekolah-sekolah yang lebih responsif; dan (3) kelompok anak yang relatif sedikit yaitu mereka yang mengalami gangguan fisik dan mental yang berat atau yang mengalami kombinasi dari gangguan tersebut (kelainan ganda) yang membutuhkan pendidikan khusus yang kompleks.

Bila batasan Lynch seperti tersebut di atas digunakan, maka cakupan subjek sasaran dalam pendidikan khusus (pendidikan luar biasa) ruang dan variansinya menjadi semakin luas. Hal tersebut mengandung makna, bahwa konsep teoretis



pada kaum intelektual pendidikan khusus telah berupaya menembus bidang-bidang disiplin keilmuan lain terkait sejalan dengan filosofi APNIEVE UNESCO yaitu, belajar untuk hidup bersama dalam damai dan harmoni.

BOKS 1: Filosofi APNIEVE UNESCO

Belajar hidup bersama dalam damai dan harmoni adalah suatu proses yang dinamis, holistik dan sepanjang hayat di mana saling menghormati, mengasuh (memerdulikan) dan berbagi, keharusan, tanggung jawab sosial, solidaritas, kesediaan menerima dan toleransi kemajemukan antarperorangan dan antarkelompok (etnik, sosial, budaya, agama, nasional, dan regional), didarahdagingkan dan dipraktikkan bersama-sama untuk memecahkan masalah-masalah dan berusaha ke arah masyarakat yang adil dan bebas, damai, dan demokratis.

Proses ini mulai dengan pembangunan damai batin di dalam benak dan hati orang-orang yang berupaya mencari kebenaran, pengetahuan, dan pengertian keberdayaan masing-masing dan penghargaan atas nilai-nilai bersama untuk meraih masa depan yang lebih baik.

Belajar hidup bersama dalam damai dan harmoni memerlukan kualitas hubungan-hubungan pada semua tingkat, merupakan komitmen untuk perdamaian, hak-hak asasi manusia, demokrasi dan keadilan sosial dalam lingkungan ekologis yang seimbang.

b. Pendidikan Inklusif

Dewasa ini dalam praktik penyelenggaraan pendidikan formal di Indonesia hanya mengenal dua bentuk, yaitu sekolah biasa (*regular school*) dan sekolah luar biasa (*special school*). Sekolah biasa secara eksklusif hanya diperuntukkan bagi siswa yang dikategorikan “normal”. Begitu pula dengan sekolah luar biasa yang secara eksklusif juga hanya diperuntukkan bagi siswa yang “berkelainan” atau “luar biasa”. Seiring dengan semakin meningkatnya kepedulian dan kesadaran masyarakat dunia untuk mewujudkan pendidikan yang holistik dan dapat diakses oleh semua individu ditandai antara lain dengan adanya: (1) Deklarasi Hak Asasi Manusia, 1948



(*Declaration of Human Rights*), (2) Konvensi Hak Anak, 1989 (*Convention on the Rights of the Child*), (3) Konferensi Dunia tentang Pendidikan untuk Semua, 1990 (*World Conference on Education for All*), (4) Persamaan Kesempatan bagi Orang Berkelainan, 1993 (*The Standard Rules on Equalization of Opportunities for Person with Disabilities*), dan (5) Pernyataan Salamanca tentang Pendidikan Inklusi, 1994 (*The Salamanca Statement on Inclusive Education*), dan (6) Komitmen Dakar mengenai Pendidikan untuk Semua, 2000 (*The Dakar Commitment on Education For All*).

Dari ke enam komitmen berskala internasional tersebut di atas dalam konteks pendidikan inklusif, berposisi sebagai landasan dalam pengembangan pendidikan inklusif di seluruh belahan dunia termasuk di dalamnya Indonesia. Dua komitmen terakhir (pernyataan Salamanca dan komitmen Dakar) butir-butir kesepakatannya seperti tertuang pada Boks 2 berikut.

BOKS 2: BUTIR-BUTIR KESEPAKATAN SALAMANCA DAN DAKAR

<p>Pernyataan Salamanca 1994</p>	<p>Tema tentang Pendidikan Inklusif</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kami, para delegasi Konferensi Dunia tentang Pendidikan Kebutuhan Khusus yang mewakili 92 pemerintah dan 25 organisasi internasional, yang berkumpul di sini di Salamanca, Spanyol, dari tanggal 7-10 Juni 1994, dengan ini menegaskan kembali komitmen kami terhadap Pendidikan bagi semua, mengakui perlunya dan mendesaknya memberikan pendidikan bagi anak, remaja, dan orang dewasa penyandang kebutuhan khusus di dalam sistem pendidikan reguler, dan selanjutnya dengan ini menyetujui kerangka aksi mengenai pendidikan kebutuhan khusus, dengan semangatnya, bahwa ketetapan serta rekomendasi-rekomendasinya diharapkan akan dijadikan pedoman oleh pemerintah-pemerintah serta organisasi-organisasi. 2. Kami meyakini dan menyatakan bahwa: <ul style="list-style-type: none"> - Setiap anak mempunyai hak mendasar untuk memperoleh pendidikan dan harus diberi kesempatan untuk mencapai serta mempertahankan tingkat pengetahuan yang wajar. - Setiap anak mempunyai karakteristik, minat, kemampuan, dan kebutuhan belajar yang berbeda. - Sistem pendidikan seyogyanya dirancang dan program pendidikan dilaksanakan dengan memperhatikan keanekaragaman karakteristik dan kebutuhan tersebut.
---	---



	<ul style="list-style-type: none"> - Mereka yang menyandang kebutuhan pendidikan khusus harus memperoleh akses ke sekolah reguler yang harus mengakomodasi mereka dalam kerangka pedagogi yang berpusat pada diri anak yang dapat memenuhi kebutuhan-kebutuhan tersebut. - Sekolah reguler dengan orientasi inklusi tersebut merupakan alat yang paling efektif untuk memerangi sikap diskriminasi, menciptakan masyarakat yang ramah, membangun masyarakat yang inklusif dan mencapai pendidikan bagi semua; lebih jauh, sekolah semacam ini akan memberikan pendidikan yang efektif kepada mayoritas anak dan meningkatkan efisiensi dan pada akhirnya akan menurunkan biaya bagi seluruh sistem pendidikan. <p>3. Kami meminta perhatian semua pemerintah dan mendesak mereka untuk:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Memberi prioritas tertinggi pada pengambil kebijakan dan penetapan anggaran untuk meningkatkan sistem pendidikannya agar dapat menginklusi semua anak tanpa memandang perbedaan-perbedaan ataupun kesulitan-kesulitan individual mereka. - Menetapkan prinsip-prinsip pendidikan inklusif sebagai undang-undang atau kebijakan, sehingga semua anak ditempatkan disekolah reguler kecuali bila terdapat alasan yang sangat kuat untuk melakukan hal lain. - Mengembangkan proyek percontohan dan mendorong pertukaran pengalaman dengan negara-negara yang telah berpengalaman dalam menyelenggarakan sekolah inklusif. - Menetapkan mekanisme partisipasi yang terdesentralisasi untuk membuat perencanaan, memantau, dan mengevaluasi kondisi pendidikan bagi anak serta orang dewasa penyandang kebutuhan khusus. - Mendorong memfasilitasi partisipasi orangtua, masyarakat, dan organisasi para penyandang cacat dalam perencanaan dan proses pembuatan keputusan yang menyangkut masalah pendidikan kebutuhan khusus. - Melakukan upaya yang lebih besar dalam merumuskan dan melaksanakan strategi identifikasi dan penanggulangan dini, maupun dalam aspek-aspek vokasional dari pendidikan inklusif. - Demi berlangsungnya perubahan sistemik, menjamin agar program pendidikan guru, baik prajabatan maupun dalam jabatan, membahas masalah pendidikan kebutuhan khusus di sekolah inklusif. <p>4. Kami juga meminta masyarakat internasional, secara khusus kami minta perhatian:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pemerintah-pemerintah yang mempunyai program kerja sama internasional dan lembaga-lembaga pendanaan internasional, terutama para sponsor konferensi dunia tentang pendidikan bagi semua, organisasi pendidikan,
--	--



	<p>ilmu pengetahuan, dan kebudayaan perserikatan bangsa-bangsa (UNESCO), dana anak-anak perserikatan bangsa-bangsa (UNICEF), program pembangunan perserikatan bangsa-bangsa (UNDP), dan Bank Dunia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agar mendukung pendekatan pendidikan inklusif serta mendukung pengembangan pendidikan kebutuhan khusus sebagai bagian yang integral dari semua program pendidikan. • Perserikatan Bangsa-bangsa beserta lembaga-lembaga spesialisasinya, terutama Organisasi Buruh Internasional (ILO), Organisasi Kesehatan Dunia (WHO), UNESCO, dan UNICEF. • Agar mendapat masukan-masukannya bagi terjalannya kerja sama teknis, serta memperkuat kerja sama dan jaringan kerjanya agar tercipta dukungan yang lebih efisien terhadap penyelenggaraan pendidikan kebutuhan khusus yang lebih luas dan lebih terintegrasi. - Organisasi-organisasi non pemerintah yang terlibat dalam perencanaan nasional dan penyaluran pelayanan: agar memperkuat kerja samanya dengan badan-badan nasional pemerintah dan agar mengintegrasikan keterlibatannya dalam perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi terhadap penyelenggaraan pendidikan kebutuhan khusus secara inklusif. - UNESCO, sebagai lembaga perserikatan bangsa-bangsa yang menangani pendidikan: <ul style="list-style-type: none"> • Agar menjamin bahwa pendidikan kebutuhan khusus selalu merupakan bagian dari setiap diskusi mengenai pendidikan bagi semua dalam berbagai forum. • Agar memobilisasi dukungan dari organisasi-organisasi profesi keguruan dalam hal-hal yang berkaitan dengan peningkatan pendidikan guru mengenai penyelenggaraan pendidikan kebutuhan khusus. • Agar menstimulasi masyarakat akademik untuk meningkatkan kegiatan penelitian dan jaringan kerja serta membentuk pusat-pusat informasi dan komunikasi regional; juga agar berfungsi sebagai pusat penerangan bagi kegiatan-kegiatan tersebut dan agar menyebarkan hasil-hasil serta kemajuan yang telah dicapai pada tingkat negara dalam upaya mengimplementasikan deklarasi ini. • Agar memobilisasi dana melalui perluasan program penyelenggaraan sekolah-sekolah inklusif dan program dukungan masyarakat dalam rencana jangka menengah (1996-2002), yang akan memungkinkan diluncurkannya proyek perintis guna mempertunjukkan pendekatan-pendekatan baru dalam upaya penyebarluasan informasi, serta untuk mengembangkan indikator-indikator mengenai perlunya pendidikan kebutuhan khusus dan penyelenggaraannya.
--	--



	<p>5. Akhirnya kami menyampaikan penghargaan yang setinggi-tingginya kepada pemerintah Spanyol dan kepada UNESCO atas terselenggaranya konferensi ini, dan kami mendesak mereka untuk melakukan segala upaya agar deklarasi ini beserta kerangka aksinya memperoleh perhatian masyarakat dunia, terutama dalam forum-forum penting seperti KTT Dunia tentang Pembangunan Sosial (Copenhagen, 1995) dan Konferensi Dunia tentang Wanita (Beijing, 1995). Ditetapkannya secara aklamasi, di Kota Salamanca, Spanyol pada tanggal 10 juni 1994.</p> <p>Alih Bahasa Didi Tarsidi (2000)</p>
<p>Komitmen Dakar 2000</p>	<p>Tema mengenai Pendidikan untuk Semua</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Meningkatkan dan memperluas pendidikan anak-anak secara menyeluruh, terutama bagi anak-anak yang kurang beruntung. 2. Semua anak-anak pada tahun 2015 khususnya perempuan, anak-anak dengan kondisi yang memprihatinkan dan merupakan etnis minoritas harus bisa memperoleh dan menempuh pendidikan dasar berkualitas baik secara cuma-cuma. 3. Program keahlian dan bersifat tepat guna akan dilaksanakan untuk memenuhi kebutuhan pembelajaran bagi anak-anak dan orang dewasa. 4. Pada 2015 diharapkan akan ada peningkatan sekitar 15% untuk tingkat baca tulis orang dewasa, khususnya wanita, dan akses yang menjunjung keseimbangan akan pendidikan yang berlanjut untuk semua dewasa. 5. Menghilangkan isu gender dalam pendidikan pada 2015, hal ini akan berfokus pada akses seimbang dan menyeluruh untuk wanita dalam pendidikan dasar yang berkualitas baik. 6. Memperbaiki dalam semua aspek dalam kualitas pendidikan sehingga semua hasilnya bisa dinikmati oleh semua pihak, terutama dalam baca tulis, menghitung, dan keterampilan siap pakai. <p>Fasli Djalal (2002)</p>

Guna menjawab tantangan/tuntutan seperti tersebut di atas, maka masyarakat dunia menyambut positif rekomendasi *statement* Salamanca tentang diimplementasikannya model pendidikan inklusif secara luas.

Pendidikan inklusif adalah model pendidikan yang mengikutsertakan anak-anak yang berkebutuhan khusus untuk belajar bersama-sama dengan anak-anak sebayanya di sekolah umum, dan pada akhirnya mereka menjadi bagian dari



masyarakat sekolah tersebut, sehingga tercipta suasana belajar yang kondusif (Direktorat PLB, 2002). Sementara O'Neil, (1994/1995), mendefinisikan pendidikan inklusif sebagai sistem layanan PLB yang mempersyaratkan agar semua ALB dilayani di sekolah-sekolah terdekat di kelas biasa bersama teman-teman seusianya. Untuk itu, Sapon-Shevin menekankan adanya restrukturisasi di sekolah sehingga menjadi komunitas yang mendukung pemenuhan kebutuhan khusus setiap anak, artinya kaya dalam sumber dan dukungan dari semua guru dan murid.

Adapun Stainback (1990), memberikan batasan yang relatif lebih spesifik dalam konteks *setting* persekolahannya, yaitu sekolah yang menampung semua murid di kelas yang sama. Sekolah ini menyediakan program pendidikan yang layak, menantang, tetapi sesuai dengan kemampuan dan kebutuhan setiap murid maupun bantuan dan dukungan yang dapat diberikan oleh para guru agar anak-anak berhasil. Lebih dari itu, sekolah yang inklusif juga merupakan tempat setiap anak dapat diterima, menjadi bagian dari kelas tersebut, dan saling membantu dengan guru dan teman sebayanya, maupun anggota masyarakat lainnya agar kebutuhan individunya terpenuhi.

Definisi sejenis juga dikembangkan oleh Staub dan Peck (1994/1995) yang mengemukakan, bahwa pendidikan inklusif adalah penempatan ALB tingkat ringan, sedang, dan berat secara penuh di kelas biasa. Definisi ini secara jelas mengangap, bahwa kelas biasa merupakan penempatan yang relevan bagi semua ALB, bagaimanapun tingkatnya. Dalam format sederhana Meijer, CJW., (1997) menyatakan, bahwa pendidikan inklusif sebagai suatu persyaratan yang tepat agar pendidikan bermutu tinggi untuk masyarakat dengan memasukkan anak berkebutuhan khusus dalam sekolah reguler.

Jika dipakai pengertian di atas, pendidikan inklusif menuntut semua anak berkebutuhan pendidikan khusus harus belajar di kelas yang sama dengan teman-teman sebayanya



pada sekolah reguler di sekitarnya.

Namun demikian, menurut Vaughn, Bos, dan Schumm (2000, lih Sunardi, 2002), dalam praktik, istilah inklusif sering dipakai bergantian dengan istilah *mainstreaming*, yang secara teori diartikan sebagai penyediaan layanan pendidikan yang layak bagi anak yang berkebutuhan pendidikan khusus sesuai dengan kebutuhan individunya. Penempatan ALB harus dipilih yang paling bebas di antara kelas biasa tanpa hambatan bimbingan khusus, kelas biasa dengan tambahan bimbingan khusus di dalam kelas biasa dengan tambahan bimbingan khusus di luar, kelas khusus dengan kesempatan berada di kelas biasa, kelas khusus penuh, sekolah khusus, sekolah berasrama (panti), atau tempat khusus.

4. Beberapa Perdebatan Sekitar Pendidikan Inklusif

Seperti di negara asalnya, inklusif masih mempunyai kontroversi (Sunardi, 1997). Paradigma pendidikan inklusi muncul sebagai manifestasi ketidakpuasan para profesional pendidikan luar biasa yang memandang, bahwa sistem segregasi (sekolah reguler dan sekolah luar biasa) tidak lagi mampu mengemban misi utama pendidikan yaitu memanusiaikan manusia (*humanistic*), cenderung diskriminatif, biayanya mahal, tidak efisien, serta keluarannya tidak menjanjikan (Lynch, 1994; Sholeh, 2001; Sharpe, 2001). Di Norwegia, perdebatan tentang pendidikan inklusif berkisar tentang formulasi, pemaduan kecakapan-kecakapan guru, pemanduan, normalisasi dan integrasi (Johansen dan Skojen, 2001).

Para pendukung konsep pendidikan inklusif sebagaimana dikemukakan Sunardi (2002), mengajukan argumen antara lain sebagai berikut:

1. Belum banyak bukti empiris yang mendukung asumsi, bahwa layanan pendidikan khusus yang diberikan di kelas luar biasa menunjukkan hasil yang lebih positif bagi anak.
2. Biaya pendidikan luar biasa yang relatif lebih mahal daripada biaya pendidikan umum.



3. Pendidikan luar kelas biasa mengharuskan penggunaan label yang dapat berakibat negatif pada anak.
4. Banyak anak berkebutuhan khusus yang tidak mampu memperoleh layanan pendidikan karena tidak tersedia di sekolah terdekat.
5. Anak berkebutuhan khusus harus dibiasakan tinggal dalam masyarakat bersama warga masyarakat lainnya.

Adapun pakar yang mempertahankan penyediaan berbagai alternatif penempatan pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus menggunakan beberapa argumentasi sebagai berikut:

1. Perundangan yang berlaku mensyaratkan, bahwa bagi anak berkebutuhan khusus disediakan layanan yang bersifat kontinum.
2. Hasil penelitian tetap mendukung gagasan perlunya berbagai alternatif penempatan bagi anak berkebutuhan khusus.
3. Tidak semua orangtua menghendaki anaknya yang cacat berada di kelas biasa bersama teman-temannya.
4. Banyak sekolah yang belum siap menangani anak berkebutuhan khusus di dalamnya.

Terlepas dari kontroversi di atas, Jones (2001), menggambarkan sisi keterpenuhan hak-hak anak melalui pendidikan inklusif sebagaimana tertuang pada bok 3 berikut.

BOKS 3: KETERPENUHAN HAK ANAK MELALUI PENDIDIKAN INKLUSI

Konvensi	Hak Anak dengan Tetap Sekolah di Desanya Hak Anak yang Diperoleh	Simpulan
1. Tidak diskriminasi 2. Memperoleh pilihan terbaik 3. Didengar pendapatnya 4. Hidup dan berkembang 5. Bersama keluarga 6. Dukungan hidup yang tepat 7. Bebas bersosialisasi	1. Tidak diskriminatif 2. Memperoleh pendidikan 3. Bersama keluarga 4. Hidup dan berkembang 5. Bebas bermain 6. Pendapatnya didengar 7. Bebas bersosialisasi 8. Memperoleh pilihan terbaik	Hanya satu hak anak yang dilanggar, yaitu mendapat pelayanan khusus tentang cacat yang disandangnya.



Dalam spektrum yang lebih luas, *Centre for studies on inclusive education* (CSIE), juga mengajukan sepuluh alasan pentingnya pendidikan inklusi yaitu:

a. Hak-Hak Asasi

1. Semua anak harus dapat belajar bersama-sama.
2. Anak-anak tidak harus dibedakan atau dipertentangkan dengan mengeluarkan atau mengembalikan karena ketidakmampuannya dalam belajar.
3. Orangtua yang cacat, menggambarkan diri mereka sebagai sekolah khusus sebagai pertahanan diri, dengan meminta sesuatu yang terpisah.
4. Tidak ada alasan legitimasi memisahkan anak-anak untuk pendidikan mereka. Anak-anak memiliki kebersamaan dengan manfaat dan kegunaan bagi semua orang.
5. Tidak diperlukan perlindungan dari yang lain.

b. Pendidikan yang Baik

1. Penelitian menunjukkan anak-anak bekerja lebih baik, akademik dan sosialnya dalam tatanan integrasi.
2. Tidak ada pengajaran atau kepedulian dalam sekolah terpisah yang tidak dapat mengambil tempat di sekolah umum.
3. Memberi komitmen dan dukungan, pendidikan inklusif adalah lebih efisien digunakan dalam alternatif membantu pendidikan.

c. Kepedulian Sosial

1. Segregasi mengajari anak-anak untuk menjadi penakut, bebal, dan prasangka buruk.
2. Semua anak membutuhkan suatu pendidikan yang akan membantu mereka membangun hubungan dan menyiapkan mereka untuk hidup dalam *mainstream*.
3. Hanya inklusi yang berpotensi mengurangi ketakutan dan membangun persahabatan, rasa hormat, dan pengertian.



Berdasarkan hasil beberapa meta-analisis yang dilakukan oleh Horwitz (1979), dan Hedges dan Giacomia (1981) (Giacomia, 1987), model pendidikan yang memperhatikan banyak individu lebih unggul daripada model pembelajaran tradisional terutama dari aspek-aspek non-akademis seperti sikap dan perilaku anak. Dalam hal kemampuan akademik (membaca, menulis, berhitung) skor rata-rata tidak berbeda, tetapi rentangan skor menunjukkan keunggulan kelas nontradisional.

Pada seminar dan *workshop* difabel yang diikuti oleh perwakilan Depdiknas, Akademisi (UNJ, UPI, UNS, serta UMY), SLB, Siswa difabel, dan kalangan LSM, (Yogyakarta, 17 Maret 2001), menghasilkan “Deklarasi Malioboro”, yang berisi empat butir, dan pada butir ketiga menyatakan, “kami meyakini dan menyatakan bahwa sekolah reguler dengan orientasi inklusif merupakan sistem pendidikan yang paling efektif untuk menghapus perlakuan diskriminatif, menciptakan masyarakat yang inklusif, mencapai pendidikan bagi semua”.

Dalam konteks sosial psikologis, kiranya perbedaan cara pandang tentang penyelenggaraan pendidikan inklusif tetap akan terjadi, lantaran adanya perbedaan cara pandang, sikap, serta sosiokultural yang melatarbelakangi. Sebagai contoh pada kelompok pengembang keilmuan yang lebih memperhatikan pada sisi kebenaran keilmuan, senantiasa akan selalu memiliki celah perbedaan cara pandang dibanding dengan kaum birokrat yang memiliki muatan kepentingan politis di mana pun di muka bumi ini. Begitu pula dengan kaum progresif cenderung menghendaki terjadinya perubahan yang signifikan, sementara kaum konservatif cenderung memperkuat akar budayanya sehingga tetap merasa lebih nyaman terhadap apa yang sudah ada dalam berbagai bidang adalah suatu kenyataan yang tidak dapat dipungkiri. Untuk itu, sebagai alternatif bijak dalam konteks implementasi pendidikan inklusif, kiranya penekanan pada sisi keamanan dan kemanfaatan, kemaslahatan sesuai dengan irama dan per-



kembangan peradaban yang berpijak dari akar budaya setempat akan lebih berarti. Sementara memperkuat sisi perbedaan cenderung akan memperlebar jurang pemisah yang ada pada gilirannya justru akan lebih memperburuk situasi tanpa ada hasil yang nyata.

Menerapkan model pendidikan inklusif secara benar pada seluruh lini kependidikan tidak berarti membunuh konsep model yang telah ada. Sementara tetap mempertahankan model konvensional risikonya akan terkucil dan irama peradaban pendidikan yang mendunia. Menempatkan paradigma pendidikan inklusif sebagai falsafah agar dunia pendidikan senantiasa mengarah pada nilai-nilai kebersamaan yang holistik adalah keharusan. Namun pada tataran proses aktualisasinya selalu harus tetap berpijak pada latar belakang budaya, kondisi aktual, serta kesiapan masyarakat dari lingkup lokal, regional, nasional hingga masyarakat dunia adalah keniscayaan. Kecenderungan pergerakan dunia kependidikan bergerak menuju falsafah inklusi dapat diamati dalam praktik penyelenggaraan pendidikan bagi mereka yang terkategori berkebutuhan pendidikan khusus tampak nyata pada beberapa negara wilayah Asia, Eropa, dan belahan dunia lainnya.

5. Praktik Pendidikan Inklusif di Beberapa Negara

Sekilas naratif kompilasi praktik penyelenggaraan pendidikan bagi anak-anak yang berkebutuhan pendidikan khusus di beberapa negara, sebagaimana dihimpun oleh Lynch (1994) tersaji sebagai berikut:

- a. Walaupun **Nepal** adalah negara yang termiskin di dunia, tahun 1991 mendirikan program nasional tentang perilaku perkembangan anak-anak yang mempunyai suatu tujuan untuk mengintegrasikan anak-anak yang mengalami gangguan ringan dan sedang dengan sekolah-sekolah dasar biasa. Target tersebut membuat pendidikan khusus merupakan suatu bagian yang internal dari pen-



didikan dasar. Keseluruhan tujuan tersebut adalah untuk menyediakan pendidikan dasar yang mencapai 100 persen anak-anak yang mengalami gangguan pada 2000 kira-kira ada 170.000 anak. Prioritas utama akan melakukan *mainstreaming* bagi kasus-kasus yang ringan dan sedang program-program khusus hanya akan dibuat bagi anak-anak yang mengalami gangguan berat.

- b. **Pakistan** tahun 1985 mendirikan kementerian pendidikan khusus dengan biaya dan program yang khusus, di mana sejak dibuka mengeluarkan biaya sekitar \$1 juta dolar AS, yaitu suatu pusat baru bagi anak-anak yang mengalami gangguan pengelihatan. Ketentuan-ketentuan pembiayaan dibuat tahun 1992 untuk membangun 32 pusat pendidikan khusus.
- c. **India** pada perencanaan lima tahun (1991-1996) tahap ke-6 menambah biaya bagi anak-anak yang mengalami gangguan sebesar lebih dari lima kali lipat ini mendukung suatu program pengembangan nasional dalam integrasi anak ke sekolah dasar. Program pendidikan dasar daerah mengantarkan lebih dari 40 daerah yang bertujuan untuk membuat sekolah dasar yang responsif pada semua anak-anak meliputi siswa SEN.
- d. **Di Filipina**, 1968 undang-undang republik membangun program pelatihan 10 tahun bagi guru-guru anak berkebutuhan khusus. Komisis kongres pendidikan menyatakan, anak-anak *gifted* atau *talented*, *disable* atau *impaired*, anggota masyarakat dan kebudayaan yang lain memerlukan kurikulum yang di modifikasi fasilitas fisik dan pelayanan secara khusus.
- e. Perencanaan kegiatan bagi anak-anak di **Sri Langka** (1991) meliputi perencanaan kegiatan bagi pendeteksian anak terhadap kecacatan dan ketidakmampuan, dan penambahan pelatihan guru-guru pendidikan khusus. Tujuan ini adalah untuk meningkatkan dari 1 persen sampai 10 persen 37 juta rupee (\$800.000) dialokasikan untuk



pelatihan 3000 guru-guru dan peralatan dari 25 pusat daerah pada tahun 1995. Kegiatan ini juga meliputi peningkatan dalam lembaga-lembaga pemeliharaan ketentuan masyarakat yang didasarkan pada pelayanan rehabilitasi dan diagnosis terhadap hambatan-hambatan serta integrasi bagi anak-anak yang sedikit mengalami hambatan ke sistem persekolahan biasa.

- f. Di **Cina** jumlah sekolah khusus bagi siswa yang mengalami gangguan bertambah 292 pada 1980 sampai 650 pada 1988. Kelas-kelas bagi anak yang lambat belajar telah dibuka di sekolah-sekolah biasa, walaupun tidak ada data yang digunakan tentang jumlah dan penyebarannya. Dari tahun 1988, komisi pendidikan provinsi Anhui bersama-sama dengan *United Kingdom save the children fund*, memulai membuat ketentuan tentang integrasi fasilitas taman kanak-kanak di daerah pedalaman dengan taman kanak-kanak biasa.
- g. Di **Jepang**, kementerian pendidikan telah menurunkan suatu panduan dasar tipe baru dengan mengeluarkan pengajaran ruang sumber yang disebut “Tsukyu” bagi siswa yang berkesulitan belajar.
- h. Di **Inggris**, pendidikan inklusif telah diterapkan sejak 1997 melalui *Amendments to the Individuals With Disabilities Education Act (IDEA)* yang memberikan mandat, bahwa semua anak yang tidak memiliki kemampuan/berkelainan dididik pada sekolah reguler tanpa kecuali. Sistem pembelajaran diberikan secara natural dengan penambahan peralatan yang diperlukan. Dengan demikian sekolah mempunyai tugas untuk mencoba memasukkan setiap anak berkelainan pada sekolah dan dalam kelas reguler (IDEA, 1997).
- i. Di **Norwegia**, dikenal tiga besar bentuk layanan pendidikan bagi anak yang membutuhkan pendidikan khusus, yaitu *unified school, the school for all, dan the inclusive school*. Pengintegrasian anak-anak yang membutuhkan



pendidikan khusus pada sekolah reguler baik pada tingkat pendidikan dasar sampai dengan perguruan tinggi, diperoleh melalui serangkaian perdebatan yang tajam, penyebaran informasi dan advokasi yang didukung oleh para guru, politisi, keluarga, dan organisasi-organisasi sosial (Johnsen dan Skojen, 2001).

Sebagai bahan kajian banding kiranya dapat disimak bagaimana perjalanan menuju pendidikan inklusif di Negara Federal seperti dikemukakan pada boks 4 berikut:

BOKS 4:
SEJARAH HUKUM-HUKUM FEDERAL UNTUK PENDIDIKAN
BAGI PESERTA DIDIK YANG BERKELAINAN

<p>1973, Ketetapan Rehabilitasi Kejuruan, (hukum publik, 93-112, seksi 504)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definisi “orang cacat”. • Definisi “pendidikan yang layak”. • Melarang diskriminasi terhadap program pendanaan secara terpusat. <p>1974, Ketetapan Amendemen pendidikan (hukum publik 93-380)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pusat pendanaan terbesar memutuskan untuk memprogramkan bagi pelajar luar biasa. • Menyediakan program-program pada bagian pendanaan federal pertama bagi pelajar-pelajar yang cerdas dan berbakat. • Pelajar utama dan sejenisnya di golongankan pada program pendidikan khusus. <p>1975, Pendidikan Untuk Semua. Ketetapan anak-anak cacat (ECHA) (hukum publik 94-142 bagian B)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dikenal sebagai hukum <i>mainstreaming</i>. • Keharusan menyediakan kebebasan dan kelayakan pendidikan masyarakat untuk anak-anak-anak cacat (usia 5-18 th). 	<p>1990, Ketetapan Amerika dengan kecacatan (ADA) (hukum public 101-536)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Larangan diskriminasi orang-orang yang bertentang dalam kawasan pribadi. • Perlindungan seperti kesempatan untuk bekerja dan pelayanan masyarakat, akomodasi, transportasi, dan telekomunikasi. • Definisi “cacat” untuk orang-orang inklusif dengan AIDS. <p>1990, Ketetapan pelayanan individual dengan pendidikan cacat (IDEA) (hukum publik 101-476)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perluasan layanan pendidikan khusus untuk memasukkan pekerja sosial dan pelayanan rehabilitasi. • Penambahan dua kategori baru dari kecacatan yakni: Autisme. • Keharusan menyediakan program-program pendidikan dua arah/ bahasa untuk anak cacat. • Keharusan untuk pendidikan siswa-siswa dengan kecacatan untuk peralihan menjadi pegawai karyawan dan menyediakan pelayanan transisi.
--	---



<ul style="list-style-type: none"> • Kebutuhan/keharusan program pendidikan individual (PPI). • Penegasan awal; "paling tidak membatasi lingkungan". <p>1986, Ketetapan Pendidikan bagi Penyandang Cacat. Amendemen (hukum publik 99-451)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kebutuhan untuk menyampaikan secara bebas dan tepat (usia 3-5 th). • Penetapan awal campur tangan program-program baru berdiri dan terlatih dengan ketidakmampuan (baru lahir-2th). 	<p>1997, Ketetapan Pelayanan individual dengan Pendidikan cacat (IDEA) (hukum publik 105-17)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mengharuskan semua siswa dengan kecacatan harus rutin menerima layanan/servis sekalipun mereka telah keluar/lulus dari sekolah. • Bagian perizinan untuk memperluas fungsi mereka dalam kategori kelambatan perkembangan untuk usia sekitar 9th. • Kebutuhan sekolah mengambil tanggung jawab yang besar untuk menjamin bahwa siswa dengan kecacatan punya akses untuk kurikulum pendidikan umum. • Khusus perizinan staf pendidikan yang bekerja dalam <i>mainstream</i> untuk membantu siswa sekolah umum ketika dibutuhkan. • Kebutuhan sekolah siswa dengan kecacatan untuk mengambil bagian dalam wilayah pengukuran yang lebih luas.
--	---

Dikutip dari Voughn, S., Bos, C S., dan Schumm, J S., (2000).

6. Pemikiran-Pemikiran Baru dalam Pendidikan

Kerangka aksi dalam pernyataan Salamanca (1994) yang digunakan sebagai pedoman internasional penyelenggaraan pendidikan inklusif bagi anak-anak berkebutuhan pendidikan khusus telah menelorkan pemikiran-pemikiran baru. Pemikiran-pemikiran baru itu di antaranya akan dibahas pada pembahasan selanjutnya.

Kecenderungan dalam kebijakan sosial selama dua dasawarsa terakhir ini adalah meningkatkan integrasi dan partisipasi serta memerangi eksklusi (keterpisahan). Inklusi (ketercukupan) dan partisipasi merupakan hal yang sangat penting bagi harga diri manusia serta memungkinkan orang menikmati dan mempraktikkan hak-hak dasarnya sebagai manusia. Di dalam bidang-bidang pendidikan, hal tersebut tercermin dalam pengembangan strategi-strategi yang berusaha



memberikan kesamaan kesempatan yang sesungguhnya. Pengalaman di banyak negara menunjukkan, bahwa integrasi anak dan remaja penyandang kebutuhan pendidikan khusus tercapai dengan sebaik-baiknya apabila mereka ditempatkan di sekolah inklusif yang melayani semua anak di masyarakatnya.

Dalam sistem inilah mereka menyandang kebutuhan pendidikan khusus dapat sepenuhnya mencapai kemajuan pendidikan dan integrasi sosial. Sementara sekolah inklusif memberikan lingkungan yang tepat guna mencapai kesamaan kesempatan dan partisipasi penuh, keberhasilannya menuntut usaha bersama, bukan hanya oleh guru-guru dan staf sekolah, melainkan juga oleh teman-teman sebayanya, orangtua, keluarga, dan relawan. Reformasi institusi sosial bukan merupakan tugas teknis semata, melainkan di atas segalanya tergantung pada keyakinan, komitmen, dan niat baik dari para individu anggota masyarakat yang bersangkutan.

Prinsip mendasar dari sekolah inklusif adalah, bahwa selama memungkinkan, semua anak seyogianya belajar bersama-sama, tanpa memandang kesulitan ataupun perbedaan yang mungkin ada pada diri mereka. Sekolah inklusif harus mengenal dan merespons terhadap kebutuhan yang berbeda-beda dari para siswanya, dan menjamin diberikannya pendidikan yang berkualitas kepada semua siswa melalui penyusunan kurikulum yang tepat, pemanfaatan sumber dengan sebaik-baiknya, dan penggalangan kemitraan dengan masyarakat sekitarnya. Seyogianya terdapat dukungan dan pelayanan yang berkesinambungan sesuai dengan sinambungnya kebutuhan khusus yang dijumpai di tiap sekolah.

Di dalam sekolah inklusif, anak yang menyandang kebutuhan pendidikan khusus seyogianya menerima segala dukungan tambahan yang mereka perlukan untuk menjamin efektifnya pendidikan mereka. Pendidikan inklusif merupakan alat yang paling efektif untuk membangun solidaritas antara anak penyandang kebutuhan pendidikan khusus dan teman-



teman sebayanya. Penempatan anak secara permanen ke sekolah khusus—sekolah luar biasa atau kelas khusus di sebuah sekolah reguler—seyogianya merupakan suatu kekecualian, yang direkomendasikan hanya pada kasus-kasus tertentu di mana terdapat bukti yang kurang jelas, bahwa pendidikan di kelas reguler tidak dapat memenuhi kebutuhan pendidikan atau kebutuhan khusus anak yang bersangkutan atau kesejahteraan anak-anak lain di sekolah itu.

Situasi pendidikan khusus sangat bervariasi antara satu negara dan negara lainnya. Misalnya, terdapat sejumlah negara yang mempunyai sistem sekolah luar biasa yang tertata dengan baik bagi penyandang kecacatan tertentu. SLB semacam ini dijadikan sumber yang sangat baik bagi pengembangan sekolah inklusif. Staf di institusi-institusi khusus seperti ini memiliki keahlian yang dibutuhkan untuk penyaringan dan identifikasi dini anak-anak penyandang cacat. SLB juga berfungsi sebagai pusat pelatihan dan pusat sumber bagi staf sekolah reguler. Akhirnya, SLB atau unit-unit tertentu di sekolah inklusif - dapat terus memberikan pendidikan yang paling cocok bagi sejumlah kecil penyandang cacat yang tidak dapat dilayani secara memadai di sekolah reguler, yang dapat diberikan staf SLB, adalah mencocokkan isi kurikulum dan metode pengajaran dengan kebutuhan individu murid.

Negara-negara yang hanya mempunyai sedikit atau tidak mempunyai SLB disarankan agar memusatkan upayanya dalam pengembangan sekolah-sekolah inklusif dan pusat-pusat pelayanan khusus yang dibutuhkan untuk memungkinkan mereka melayani sebagian terbesar anak dan remaja terutama penyediaan pendidikan guru untuk pendidikan kebutuhan khusus dan pendirian pusat-pusat sumber yang dilengkapi dengan tenaga dan peralatan yang tepat untuk mendukung sekolah-sekolah inklusif. Terutama di negara-negara berkembang, pengalaman menunjukkan, bahwa karena tingginya biaya pendidikan SLB, menjadi hanya sejumlah kecil saja siswa yang mendapatkan manfaatnya, biasanya hanya



mereka yang berada di perkotaan. Akibatnya, sebagian besar siswa penyandang kebutuhan khusus, terutama di daerah pedesaan, tidak mendapat pelayanan sama sekali. Memang, di banyak negara berkembang diperkirakan bahwa kurang dari satu persen anak penyandang kebutuhan pendidikan khusus tertampung di lembaga-lembaga yang ada. Di pihak lain, pengalaman menunjukkan bahwa sekolah inklusif yang melayani semua anak di lingkungan masyarakat, sangat berhasil dalam menggalang dukungan dari masyarakat dan dalam menemukan cara-cara yang imajinatif dan inovatif untuk memanfaatkan sumber-sumber yang terbatas tersedia.

Perencanaan pendidikan oleh pemerintah seyogianya berkonsentrasi pada pendidikan bagi semua orang, di semua wilayah negara dan dalam semua kondisi ekonomi, melalui sekolah negeri maupun swasta.

Karena di masa lalu sangat sedikit anak penyandang cacat yang mempunyai akses ke pendidikan, terutama di wilayah dunia berkembang, maka kini terdapat jutaan orang dewasa penyandang cacat yang pendidikan dasar pun belum pernah mereka peroleh. Oleh karena itu, upaya bersama perlu dilakukan untuk mengajarkan baca/tulis/hitung dan keterampilan-keterampilan dasar kepada para penyandang cacat melalui program pendidikan dewasa.

Sangatlah penting diakui, bahwa perempuan sering menghadapi permasalahan ganda, yakni bahwa purbasangka yang didasarkan atas gender memperberat kesulitan yang diakibatkan oleh kecacatannya. Perempuan dan laki-laki seyogianya memiliki pengaruh yang sama terhadap perancangan program pendidikan dan memperoleh kesempatan yang sama pula dalam mendapatkan keuntungan dari program tersebut. Upaya-upaya khusus perlu dilakukan untuk mendorong perempuan penyandang cacat agar berpartisipasi dalam program-program pendidikan.



a. Perubahan Paradigma di Asia

Berdasarkan laporan studi kasus dan dokumen penelitian James Lynch (1994) tentang *Special Educational Needs in Asia Region* dinyatakan, bahwa telah terjadi kemajuan ke arah perubahan paradigma *universal primary educational (UPE)*. Wujud dari kemajuan tersebut ditandai dengan digunakannya kebijakan pendidikan inklusif bagi anak penyandang kebutuhan pendidikan khusus pada sekolah reguler. Kristalisasi butir-butir tanggapan yang menunjukkan adanya perubahan ditunjukkan dengan adanya pengakuan sebagai berikut:

1. Pengakuan dalam legislasi dan kebijakan tentang hak semua anak untuk mendapatkan pendidikan, paling tidak pendidikan dasar, dan pengakuan prinsip manajerial, operasional, dan intruksional dan praktik untuk mencapai tujuan itu;
2. Pengakuan akan sentralitas anak dalam proses pendidikan dan adaptasi sistem dan guru untuk memfokuskan intervensi pendidikan pada budaya anak dan persyaratan lain untuk dapat berhasil di sekolah;
3. Peningkatan kualitas prioritas utama dan reformasi sekolah, mengaitkan peningkatan kualitas dengan definisi yang lebih inklusif dan fleksibel tentang anak dengan kebutuhan pendidikan khusus dan perubahan dalam mandat dan sumber daya dalam kurikulum dan buku-buku teks membuat pendidikan dasar agar lebih efektif dan relevan dengan kehidupan dan masa depan anak;
4. Mendorong penguatan keterkaitan antara sistem pendidikan khusus dan pendidikan reguler agar tercapai layanan yang berkesinambungan dan penggunaan personel yang tepat, struktur, prosedur, sistem manajemen, dan insentif institusional untuk mencapai tujuan itu;
5. Mendorong adanya tanggung jawab bersama untuk perkembangan yang sehat dan pendidikan bagi semua anak dalam masyarakat melalui cara yang terintegrasi dan



penggunaan berbagai sumber daya dan struktur administratif untuk memperkuat masyarakat dalam mengidentifikasi dan merespons masalah mereka dan untuk memiliki layanan sendiri;

6. Memungkinkan guru dan sekolah untuk menggali dan merespons keragaman kebutuhan belajar yang luas dan penggunaan manajemen yang ditingkatkan dan lebih mendukung serta pengembangan profesional yang berkelanjutan bagi para guru dan administrator;
7. Mengaitkan masalah yang saling berhubungan antara kesehatan dan nutrisi anak dan pendidikannya ke dalam pandangan yang lebih holistik, berkembang dan tidak sektoral dan penggunaan kebijakan, intensif, dan sumber daya yang ada untuk mencapai tujuan.

Selanjutnya laporan hasil studi kasus dan dokumen penelitian tersebut menyimpulkan dan merekomendasikan hal-hal sebagai berikut:

1. UPE tidak akan dapat dicapai tanpa adanya inklusi pada anak penyandang kebutuhan pendidikan khusus atau dalam *setting* segregasi dengan risiko biaya yang sangat mahal;
2. Ada sejumlah alternatif pendidikan dan metode pedagogis untuk mengintegrasikan anak-anak penyandang kebutuhan pendidikan khusus ke dalam sekolah dasar yang reguler;
3. Anak-anak penyandang kebutuhan pendidikan khusus mencakup anak-anak cacat fisik, sosial, cacat mental atau emosional, dan juga anak-anak mengalami kesulitan dalam belajar;
4. Ada keuntungan bagi individu, sosial, dan ekonomi apabila mendidik anak-anak penyandang kebutuhan pendidikan khusus dalam sekolah yang reguler;
5. Sebagian besar anak penyandang kebutuhan pendidikan khusus dapat dididik di sekolah reguler hanya dengan pe-



- nambahan biaya yang sedikit saja;
6. Dari bermacam-macam alternatif model untuk inklusi anak-anak penyandang kebutuhan pendidikan khusus ke sekolah yang reguler, sistem guru bantu tampaknya merupakan yang paling efektif;
 7. Biaya untuk mendidik anak-anak penyandang kebutuhan pendidikan khusus, apabila mereka disatukan, akan lebih rendah dibanding apabila mereka dididik secara terpisah;
 8. Perubahan ke arah pendidikan dasar yang inklusif tampaknya sudah ada dalam kebijakan dan praktik di semua negara Asia;
 9. Biaya yang dikeluarkan karena ketergantungan anak dengan keluarga, masyarakat, dan juga ketergantungan sosial akan lebih besar dibanding dengan biaya untuk mendidik anak-anak penyandang kebutuhan khusus sehingga dapat mandiri;
 10. Untuk mencapai UPE yang inklusif, diperlukan perubahan besar dalam hal organisasi dan pedagogi;
 11. Penyiapan guru untuk sekolah yang inklusif memerlukan reformasi dari pendidikan calon guru yang telah ada sekarang ini;
 12. Agar dapat memperoleh manfaat yang sepenuhnya dari sekolah dasar, maka diperlukan kombinasi antara kesehatan, nutrisi, dan strategi pendidikan yang tepat;
 13. Diperlukan adanya inisiatif intersektoral dan interprofesional.
 14. Untuk pendidikan dasar yang inklusif ini diperlukan adanya keterlibatan masyarakat;
 15. Karena cepatnya perkembangan ke arah pendidikan yang inklusif di kawasan Asia, diperlukan lebih banyak penelitian dan evaluasi untuk mengetahui mana yang secara pembiayaan paling efektif dan secara pendidikan paling efisien.



Filosofi dan Prinsip-prinsip Dasar Pendidikan Inklusif

A. FILOSOFI

Pendidikan inklusif sebagai konstruksi baru dalam konteks pendidikan baik pada skala internasional maupun nasional berangkat dari konsep filosofi dan nilai-nilai yang mendasar, karena pada hakikatnya filsafat dan nilai-nilai dasar dalam pendidikan berfungsi sebagai acuan dalam mengidentifikasi isu-isu strategis pendidikan, merumuskan ciri dan karakteristik masyarakat, serta perumusan peran serta pemberdayaan dalam pendidikan (Depdiknas, 2002).

1. Pergeseran Filsafat dalam Pendidikan

Wiles dan Bondi (1998), Sunardi (2003) mengemukakan lima jenis filsafat pendidikan utama, yaitu perenialisme, idealisme, realisme, eksperimentalisme, dan eksistensialisme. **Perenialisme**, merupakan filsafat pendidikan yang paling konservatif, tradisional, dan tidak luwes. Pendidikan dipandang sebagai persiapan untuk hidup, menekankan pengembangan rasionalitas, dan bersifat konstan. Kurikulum terdiri dari mata pelajaran dan doktrin, berisi fakta yang dianggap abadi, dan tugas guru adalah menyampaikan kebenaran sebagai pelatihan pengembangan rasionalitas. Peserta didik merupakan penerima yang pasif. Menurut filsafat **idealisme**,

kebenaran ditemukan pada konsistensi pendapat. Di sekolah, guru merupakan model perilaku ideal, dan tugas sekolah adalah penajaman proses intelektual, penyampaian temuan masa lalu, dan penyajian perilaku ideal. Murid bersikap pasif, menerima dan menghafalkan apa yang disampaikan oleh guru. Menurut filsafat *realisme*, kebenaran ditemukan pada hukum alam. Kurikulum sekolah didominasi dengan mata pelajaran sains dan matematika, dan tugas guru adalah menyajikan kebenaran. Pelajaran sangat terkendali dan peserta didik secara pasif menerima kebenaran yang disajikan guru. Bagi filsafat *eksperimentalisme*, dunia selalu berubah-ubah. Kebenaran adalah apa yang dialami. Sekolah menekankan pada pengalaman dan mata-mata pelajaran sosial, melalui kegiatan pemecahan masalah, dan tugas guru adalah membantu peserta didik yang secara aktif menemukan apa yang terjadi di dunia ini. Bagi filsafat *eksistensialisme*, kebenaran sangat subjektif dan individual. Pendidikan bertujuan membantu peserta didik mengenal diri dan lingkungannya. Kurikulum ditentukan secara individual dan interaksi guru murid terpusat pada perjalanan belajarnya secara pribadi.

Filsafat tersebut di atas telah membuahkan dua model besar pendidikan, yaitu pendidikan tradisional (yang lebih banyak bersumber dari filsafat perenialisme, idealisme, dan realisme) dan pendidikan progresif (yang bersumber dari filsafat eksperimentalisme dan eksistensialisme).

Pendidikan tradisional merupakan proses transmisi pengetahuan/fakta/kenyataan yang ditemukan masa lalu. Anak tidak dilatih untuk menggunakan metode-metode subjektif dalam menganalisis dunia, tetapi 'otak' mereka diisi dengan pengetahuan untuk dikembangkan lebih lanjut (Gonzales, 1982). Sejalan dengan falsafah yang melandasinya, kurikulum berisi fakta/temuan masa lalu, guru merupakan sumber utama materi dan pengelola sentral pembelajaran, siswa merupakan penerima pasif, dan kelas sangat terstruktur.

Pendidikan progresif yang diangkat dari filsafat pragma-



tis berpandangan, bahwa nilai ditentukan oleh manfaat, dan dalam pendidikan, manfaat harus dilihat pada peserta didik (Travers dan Rebores, 1987). Pendidikan progresif menekankan pentingnya kebutuhan dan minat peserta didik, penguasaan pengetahuan fungsional melalui kegiatan pemecahan masalah dengan tujuan yang jelas, kesempatan memadai untuk bereksresi, dan keterlibatan dalam pengalaman kooperatif (Connel, 1987), atau menurut Wiles dan Bondi (1998), pendidikan progresif menekankan demokrasi, pentingnya kegiatan kreatif dan bermakna, kebutuhan riil peserta didik, dan kaitan antara sekolah dan masyarakat.

2. Filosofi Pendidikan Inklusif

Meningkatnya apresiasi terhadap keberagaman sekaligus mengeliminasi paradigma penyeragaman dan penyamarataan. Perbedaan tidak lagi dipandang sebagai penyimpangan sehingga harus diperlakukan secara eksklusif, tetapi dipandang sebagai kekayaan yang harus disyukuri (Mulyono, 2002). Untuk itu setiap anak haruslah mampu memberikan layanan kepada semua anak secara inklusif. Meijer, dkk (1997), menyebutnya dengan *differentiates education for this diversity*. Secara terperinci Etscheidt (2002) menyatakan, bahwa inklusi berbasis pada kepercayaan, bahwa orang-orang atau orang dewasa bekerja pada komunitas inklusif, bekerja bersama orang-orang yang berbeda ras/suku, agama, pendapat, cacat. Dalam baris yang sama, anak-anak dari semua umur harus belajar dan tumbuh dalam lingkungan yang mempunyai lingkungan di mana akhirnya mereka akan bekerja di dalamnya.

Sementara filosofi yang berkaitan dengan *setting* prasekolahan, Wilson (2002), membuat ilustrasi sebagai berikut. “Bila dicermati secara mendalam sistem persekolahan dewasa ini tidak ubahnya seperti model suatu perusahaan, di mana setiap individu yang terlibat di dalamnya sibuk dengan tugas dan pekerjaannya masing-masing tanpa memedulikan yang lainnya”. Sementara standar *setting* suatu sekolah itu terpusat



pada pengembangan mentalitas, sekolah tidak hanya sekadar pengajaran, tetapi bagaimana agar setiap individu menjadi lebih responsif terhadap keadaan sekitarnya. Pernyataan tersebut bermakna, bahwa sistem sekolah itu hendaknya tidak hanya terpusat pada pengembangan kognitif semata, tetapi dimensi mentalitas juga harus mendapat porsi yang seimbang. lebih lanjut Wilson, menyatakan bila Anda mencermati tujuan sekolah-sekolah secara terpadu dan memikirkan cara pembelajaran untuk keuntungan semua siswa, itulah pendidikan inklusif.

Konsep filosofis di atas sejalan dengan deklarasi UNESCO (1998) tentang pendidikan nilai, yaitu “Belajar untuk Hidup Bersama dalam Damai dan Harmoni” sementara APNIEVE (Devisi UNESCO untuk Wilayah Asia Pasifik) dalam aksinya menjabarkan pendidikan nilai untuk perdamaian, hak-hak asasi manusia, demokrasi dan pembangunan berkelanjutan, selanjutnya dijabarkan menjadi; (1) penghapusan semua bentuk diskriminasi, (2) perlindungan hak-hak asasi manusia dan demokrasi, (3) pembangunan yang adil berimbang, manusiawi dan berkelanjutan, (4) perlindungan lingkungan, dan (5) perpaduan nilai-nilai kemanusiaan kontemporer dan tradisional. Nilai-nilai inti yang terkandung dalam perdamaian, hak-hak asasi manusia, demokrasi dan pembangunan berkelanjutan, dan nilai-nilai yang terkait yang mendukung seperti tercantum pada boks berikut:

BOKS 5:
DESKRIPSI NILAI INTI PERDAMAIAN,
HAK-HAK ASASI MANUSIA,
DEMOKRASI DAN PEMBANGUNAN BERKELANJUTAN

Perdamaian	Hak-hak asasi manusia
Cinta Keharuan Harmoni Toleransi	Kebenaran Kesamaan dan keadilan Penghormatan atas martabat manusia Integritas



Mengauh dan berbagi Independensi Pengenalan jiwa orang lain Spiritualitas Perasaan berterima kasih	Akuntabilitas Kejujuran Kesediaan menerima Penghargaan atas kemajemukan Kebebasan dan tanggung jawab Kerja sama
Demokrasi	Pembangunan berkelanjutan
Penghormatan atas hukum dan ketertiban Kebebasan dan tanggung jawab Kesamaan Disiplin diri Kewarganegaraan aktif dan bertanggung jawab Keterbukaan Berpikir kritis Solidaritas	Kesangkilan atau efisisensi Orientasi masa depan Memperhatikan lingkungan Pengurus sumber daya Kreativitas Kehematan Kesederhanaan Ekologi pribadi

Diadopsi dari Kantor Prinsipel UNESCO untuk kawasan Asia Pasifik, Bangkok UPI (2000)

Nilai-nilai dasar lainnya dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif berkaitan dengan keberadaan anak yang termuat dalam pernyataan Salamanca (1994) butir kedua, yaitu: (1) Setiap anak mempunyai hak mendasar untuk memperoleh pendidikan, dan harus diberi kesempatan untuk mencapai serta mempertahankan tingkat pengetahuan yang wajar; (2) Setiap anak mempunyai karakteristik, minat, kemampuan dan kebutuhan belajar yang berbeda-beda; (3) Sistem pendidik seyogianya dirancang dan program pendidikan dilaksanakan dengan memperhatikan keanekaragaman karakteristik dan kebutuhan tersebut; (4) Mereka yang menyandang kebutuhan pendidikan khusus harus memperoleh akses ke sekolah reguler yang harus mengakomodasi mereka dalam kerangka pedagogi yang berpusat pada diri anak yang dapat memenuhi kebutuhan-kebutuhan tersebut; (5) Sekolah reguler dengan orientasi tersebut merupakan alat yang paling efektif untuk memerangi sikap diskriminasi, menciptakan masyarakat yang ramah, membangun masyarakat yang inklusif dan mencapai pendidikan bagi semua. Lebih jauh sekolah jenis ini akan



memberikan pendidikan yang efektif kepada mayoritas anak dan meningkatkan efisiensi dan pada akhirnya akan menurunkan biaya seluruh sistem pendidikan.

Konsep filosofis dan nilai-nilai dasar di atas secara konseptual potensial menimbulkan perubahan dalam kesadaran dan sikap, ketersediaan fasilitas, metodologi, yang dapat memengaruhi konsep dan keinginan. Konsekuensi penting terhadap perubahan tersebut akan mempertajam dalam pemahaman dan apresiasi pada *diversity* (Johnsen dan Skjorten, 2001).

Kondisi-kondisi tersebut menciptakan berbagai macam tantangan bagi sistem persekolahan dalam konteks kebutuhan pendidikan khusus. Banyak anak mengalami kesulitan belajar dan oleh karenanya memiliki kebutuhan pendidikan khusus pada saat mereka sedang menempuh pendidikannya. Sekolah harus mencari cara agar dapat berhasil mendidik semua anak, termasuk mereka yang memiliki kekurangan dan kecacatan yang parah. Terdapat satu konsensus, bahwa anak dan remaja yang memiliki kebutuhan pendidikan khusus seyogianya tercakup dalam perencanaan pendidikan yang dibuat untuk anak pada umumnya. Hal tersebut telah membawa kita pada konsep sekolah inklusi. Tantangan yang dihadapi oleh sekolah inklusif adalah, bahwa sekolah harus mengembangkan suatu pedagogi yang berpusat pada diri anak, yang mampu berhasil mendidik semua anak, termasuk mereka yang memiliki kekurangan dan kecacatan parah. Keuntungan dari sekolah semacam ini bukan hanya mampu memberikan pendidikan yang berkualitas kepada semua anak, melainkan penyelenggaraan sekolah tersebut juga merupakan langkah yang sangat penting dalam membantu mengubah sikap diskriminasi, menciptakan masyarakat yang ramah, dan menciptakan masyarakat yang inklusif.



B. PRINSIP-PRINSIP DASAR PENDIDIKAN INKLUSIF

Konsep paling mendasar dalam pendidikan inklusif adalah bagaimana agar anak dapat belajar bersama, belajar untuk dapat hidup bersama (IDEA, 1997). Johnsen dan Skojen (2001), menjabarkan dalam tiga prinsip, yaitu (1) bahwa setiap anak termasuk dalam komunitas setempat dan dalam suatu kelas atau kelompok, (2) bahwa hari sekolah diatur penuh dengan tugas-tugas pembelajaran kooperatif dengan perbedaan pendidikan dan kefleksibelan dalam memilih dengan sepuas hati, dan (3) guru bekerja bersama dan mendapat pengetahuan pendidikan umum, khusus, dan teknik belajar individu serta keperluan-keperluan pelatihan dan bagaimana mengapresiasi keanekaragaman dan perbedaan individu dalam pengorganisasian kelas.

Sekolah seyogianya mengakomodasikan semua anak tanpa memandang kondisi fisik, intelektual sosial, emosi, linguistik ataupun kondisi-kondisi lainnya. Ini seyogianya mencakup anak cacat dan anak berbakat, anak jalanan dan anak pekerja, anak dari penduduk terpencil ataupun pengembara, anak dari kelompok linguistik, etnik, ataupun kebudayaan minoritas, serta anak dari daerah atau kelompok lain yang tak beruntung (konferensi dunia UNESCO, 1994).

Pendidikan kebutuhan khusus menganut prinsip-prinsip pedagogi yang sehat yang dapat menguntungkan semua anak. Pendidikan itu normal adanya dan, bahwa oleh karenanya pembelajaran itu harus disesuaikan dengan kebutuhan anak bukannya anak yang disesuaikan dengan kecepatan dan hakikat proses belajar. Pedagogi yang berpusat pada diri anak itu menguntungkan bagi semua siswa dan pada gilirannya menguntungkan bagi masyarakat secara keseluruhan (UNESCO, 1994). Lebih lanjut dinyatakan, bahwa pengalaman telah menunjukkan hal tersebut dapat sangat mengurangi angka *drop-out* dan tinggal kelas yang sering merupakan



bagian dari banyak sistem pendidikan, dan sekaligus juga menjamin tercapainya tingkat prestasi rata-rata yang lebih tinggi. Suatu pedagogi yang berpusat pada diri anak dapat membantu menghindarkan pengaburan sumber-sumber dan mencegah pudarnya harapan-harapan yang sangat sering merupakan konsekuensi dari kualitas pengajaran yang buruk dan mentalitas pendidikan “satu ukuran pas untuk semua”. Lebih jauh, sekolah yang berpusat pada diri anak merupakan tempat berlatih yang baik bagi masyarakat yang berorientasi pada orang, yang mengharagai adanya perbedaan-perbedaan serta mejunjung harga diri semua umat manusia.

Berdasarkan ketetapan bagi anak-anak penyandang kebutuhan khusus di Wilayah Asia (*Provision for Children with Special Education Needs in Asia Region*). Sebagaimana disampaikan Lynch (1994), mengajukan tujuh prinsip menuju terwujudnya *universal primary education* (UPE). Ketujuh prinsip tersebut sebagai berikut:

Prinsip 1:

Perkembangan Kebijakan Kerangka Hukum dan Susunan Kelembagaan

Dengan adanya perkembangan ke arah UPE, sekolah dasar harus merespons keragaman siswa secara luas. Baik itu dalam hal latar belakang sosio-ekonomi dan budaya, pola tingkah laku, kemampuan, dan potensi yang berbeda-beda. Untuk itu perlu dilakukan perubahan dalam aturan perundang-undangan, organisasi dan pelaksanaannya, serta perubahan filosofi ke arah yang inklusif yang memandang, bahwa semua anak mempunyai hak yang sama untuk pendidikan dasar, dan setiap anak memiliki kemampuan dan kebutuhan yang berbeda.

Hal terpenting yang sangat berpengaruh terhadap perkembangan kebijakan pendidikan anak-anak penyandang kebutuhan pendidikan khusus diawali dengan adanya tahun penyandang cacat oleh Perserikatan Bangsa-Bangsa (PBB,



1981); dekade bagi penyandang cacat (1983-1992) sementara di wilayah Asia Pasifik ditetapkan (1993-2002). Salah satu kunci utama dalam undang-undang dan bentuk kebijakan adalah penyediaan sumber daya dan pengesahan pendidikan bagi anak-anak penyandang kebutuhan pendidikan khusus, dengan strategi mewajibkan pendidikan integrasi, dan pendidikan segregasi sebagai alternatif lain.

Prinsip 2:

Komitmen terhadap Filsafat Pendidikan yang Berpusat pada Anak (*child-centered*)

Pada prinsip kedua ini pada dasarnya mengungkapkan tentang inovasi pendidikan bagi anak-anak penyandang kebutuhan pendidikan khusus. Di mana prinsip ini mengkehendaki adanya perubahan pendekatan dalam pendidikan dari pola tradisional menjadi pola pendekatan yang berpusat pada anak (*child centered pattern*). Asumsinya, bahwa setiap anak memiliki kapasitas dan kebutuhan-kebutuhan yang berbeda antara individu yang satu dan individu lainnya, sehingga pola pendidikan tradisional sembilan yang menggunakan pendekatan klasikal, berpusat pada guru, berdasar pada materi hafalan, dan tidak mempertimbangkan gaya belajar dan latar belakang siswa) dianggap tidak relevan dengan kondisi anak-anak penyandang kebutuhan pendidikan khusus.

Pola pendidikan *child-centered* ini muncul di beberapa negara di Asia dengan menerapkan prinsip fleksibilitas dan normalisasi serta mengembangkan suatu konsep baru, yaitu adanya kemitraan antara siswa, guru, lingkungan keluarga, dan sekolah serta adanya koordinasi antara program pendidikan formal dan nonformal. Dengan demikian, diharapkan akan memepererat antara program pendidikan khusus dan pendidikan reguler yang disesuaikan dengan kebutuhan siswa.

Perubahan dalam kebijakan pelaksanaan pendidikan ini merujuk pada suatu filsafat yang berdasar pada kebutuhan siswa dengan menggunakan suatu program pendidikan yang



diindividualisasikan (*individualized educational program* atau IEP). Program ini diterapkan secara luas, baik dalam lingkungan pendidikan yang berbentuk segregasi maupun integrasi.

Pengintegrasian anak-anak penyandang kebutuhan pendidikan khusus ke dalam organisasi *mainstream* dan kurikulum sekolah dasar, tidak berarti mereka mendapatkan kurikulum yang sama, dengan cara dan langkah yang sama dengan anak-anak normal. Karakteristik utama pendidikan khusus adalah digunakannya pendekatan IEP. Pada dasarnya, IEP merupakan kurikulum yang diindividualisasikan atau program belajar yang didasarkan pada gaya belajar, kekuatan, dan kebutuhan khusus siswa. IEP memuat informasi tentang latar belakang siswa yang meliputi profil belajar, tujuan jangka panjang, dan tujuan jangka pendek yang merupakan hasil konsultasi antara pihak sekolah, orangtua siswa, para ahli yang terkait baik staf pendidikan, kesehatan, maupun petugas rehabilitasi.

Dengan digunakannya konsep IEP bagi anak-anak penyandang kebutuhan pendidikan khusus, maka kurikulum yang digunakan perlu mendapat perbaikan dan pembenahan dalam berbagai aspek, terutama dalam metode pembelajaran yang disesuaikan dengan gangguan atau ketidakmampuan yang dialami siswa.

Prinsip 3:

Penekanan pada Keberhasilan dan Peningkatan Kualitas

Agar pendidikan dasar lebih efektif dalam melayani siswa yang beragam, sekolah harus responsif terhadap kebutuhan para siswa serta kebutuhan guru dalam strategi mengajar, juga kemampuan untuk melaksanakan peningkatan kurikulum, sehingga dapat menyampaikan program pendidikan yang sesuai untuk semua anak. Lebih penting lagi dari hal tersebut di atas yakni perlunya perubahan filosofis dari yang berorientasi tradisional menuju pelaksanaan pendidikan yang



berorientasi pada keberhasilan, fleksibilitas, dan akomodatif terhadap keberagaman, yaitu paradigma yang menerima konsep *universal educability* (dapat dididik), di mana semua anak dapat belajar. Hal ini mengimplikasikan dua hal, pertama, mengatasi adanya fragmentasi anak dengan kebutuhannya, kedua, mengganti gejala kegagalan di sekolah dengan etos keberhasilan.

Ada tiga alternatif orientasi tentang kesalahan fungsi sekolah yang mungkin dipersepsi, yaitu; (1) *Child deficit* (kekurangan anak), di mana tanggung jawab penuh atas kegagalan dibebankan kepada anak; (2) *Environment deficit* (kekurangan lingkungan), di mana kegagalan itu dianggap menjadi tanggung jawab lingkungan sosial dan kultur anak; dan (3) Pendekatan kontekstual, di mana tugas dipandang sebagian penyederhanaan kondisi siswa yang beragam dalam mencapai hasil belajar yang optimal, tegasnya perhatiannya terhadap konsep sekolah dasar inklusif itu sama saja dengan yang lainnya.

Kurikulum yang berorientasi tradisional bercirikan: Guru mentransfer informasi, bersifat klasikal, menanamkan satu budaya, didasarkan pada satu buku teks, metode mengajar yang sama, kurikulum yang homogen, jam tertentu, difokuskan pada kelas, pengelompokan berdasarkan pada usia yang kaku, suasana kelas yang tegang, hanya ada sedikit alat bantu mengajar, dan hanya ada kooperasi formal. Adapun paradigma yang fleksibel dan akomodatif bercirikan: Guru sebagai sumber belajar, metode bahan dan pendekatan yang beragam, bermacam budaya, pengajaran dengan bermacam-macam sarana, metode mengajar yang berbeda-beda dan bervariasi, kurikulum yang fleksibel dan kaya dengan isi dan bahan tambahan, jadwal dan waktu sekolah yang fleksibel, difokuskan pada kelompok dan individu, bermacam bentuk pengelompokan, suasana kelas yang merangsang, dan kooperasi formal maupun nonformal.



Dengan diterapkannya paradigma yang fleksibel dan akomodatif, menurut adanya peningkatan mutu guru. Peningkatan mutu guru tersebut dapat dilakukan sejak berada di bangku kuliah (*face initial*), saat mulai menjadi guru (*face induksi*), maupun setelah menjadi guru (*face inservice*).

Prinsip 4:

Memperkuat Hubungan antara Sistem Reguler dan Sistem Khusus

Kepercayaan akan perlunya mengaitkan antara sekolah reguler dan sekolah khusus secara lebih erat lagi, merupakan implikasi dari istilah *The Regular Education Initiative* (REI). REI mengajak sistem pendidikan reguler untuk bertanggung jawab penuh terhadap keberhasilan semua siswa dan juga memberikan saran, bahwa pendidikan khusus hendaknya bertindak sebagai sumber daya bagi pendidikan reguler. REI mengimplikasikan adanya penerimaan terhadap *universal educability* dan penyabar luasan etos keberhasilan untuk menggantikan sindrom kegagalan yang ada pada sebagian besar sekolah dasar.

Di Jepang telah merintis model pendidikan yang mengarah pada sistem inklusif yang disebut *Transactional Program* di mana anak-anak penyandang kebutuhan pendidikan khusus diberikan sebanyak mungkin kesempatan untuk berpartisipasi dalam pendidikan dan sosial dengan anak-anak dari sekolah reguler. Dalam program ini memungkinkan anak cacat untuk sekolah di sekolah reguler dalam mata pelajaran tertentu. Sementara di Filipina telah mengembangkan program “integrasi penuh” juga dilakukan program integrasi sebagian di waktu tertentu. Dalam hal integrasi parsial ini anak cacat yang ada di sekolah reguler mendapatkan bantuan dari guru khusus manakala ia membutuhkannya. Model pengintegrasian lain adalah apa yang disebut dengan “kelas kooperatif”, di mana anak yang tuli diajarkan seni, matematika, sains, dan sosial dalam kelas yang menggunakan



berbagai metode komunikasi.

Pendekatan tersebut mirip dengan apa yang disebut *blenden classroom* (kelas campuran) yang ada di Amerika Utara, di mana anak yang tidak cacat diintegrasikan ke dalam kelas yang memang dirancang khusus untuk anak cacat dengan rasio 1.5 (satu anak normal dan lima anak cacat). Pendekatan tersebut juga dikenal dengan nama *reverse mainstreaming* yang berarti “kembalikan dari pemisah” kekuatan model pendekatan ini terletak pada pengajaram oleh teman sebaya atau bantuan yang diberikan oleh anak yang normal terhadap anak yang cacat.

Perbedaan penekanan hubungan antara model segregasi dan sistem yang mempromosikan inklusi terdapat pada Boks 6 berikut.

BOKS 6:
**MEMPERKUAT HUBUNGAN ANTARA SISTEM PENDIDIKAN REGULER
DAN SISTEM PENDIDIKAN KHUSUS**

Sistem terpisah yang tradisional	Sistem integrasi untuk meningkatkan inklusi
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Penempatan dalam pendidikan dipisahkan menjadi reguler dan khusus bagi dua tipe anak; sekali anak dipisahkan mereka jarang diintegrasikan lagi. ▪ Para guru reguler dan khusus diberi pendidikan yang terpisah saat masih kuliah. ▪ Pengembangan kebijakan untuk evaluasi sekolah dan penilaian guru secara mandiri. ▪ Jaringan antara sekolah dengan perguruan tinggi dan dengan masyarakat. ▪ Penyebarluasan kesempatan dalam profesi mengajar, baik dari segi jenis kelamin maupun kecacatan. ▪ Pendidikan guru yang inklusif menyiapkan guru untuk sekolah yang juga inklusif. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desain penempatan pendidikan yang fleksibel dan responsif. ▪ Pendidikan bersama untuk calon sekolah guru reguler dan sekolah khusus dalam sistem pendidikan. ▪ Sistem evaluasi pendidikan, termasuk penilaian guru didasarkan pada indikator performa. ▪ Penyebaran guru dan penggunaan kelas dikaitkan dan ditingkatkan. ▪ Wanita, orang-orang dari komunitas minoritas dan orang cacat direkrut untuk menjadi guru. ▪ Lebih banyak lagi guru yang direkrut, dilatih, dan dipekerjakan di daerah asalnya. ▪ Guru reguler yang ada dalam pendidikan <i>pre-service</i> dan <i>in-service</i> ditingkatkan sensitifitasnya dan juga dibekali dengan alat-alat untuk dapat merespons kebutuhan khusus siswa.



<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pendidikan guru yang holistic; awal, induksi, dan <i>inservice</i> semua dikaitkan dengan kurikulum dan pengembangan material. ▪ Pendidikan guru yang kuat dan keterkaitan dengan sekolah. ▪ Guru khusus berkomunikasi dengan keluarga siswa khusus; guru reguler dengan keluarga siswa anak reguler. ▪ Keluarga diberi informasi tentang layanan dalam pendidikan khusus dalam <i>setting</i> yang khusus. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pendidikan guru menawarkan kompetensi untuk bermacam kelas dan bermacam disiplin. ▪ Mahasiswa calon guru menghabiskan banyak waktu dalam mengaitkan teori khusus. ▪ Keluarga diberi informasi tentang layanan yang berkelanjutan dan filosofi pendidikan inklusif.
--	--

Prinsip 5:

Komitmen untuk Berbagi Tanggung Jawab dalam Masyarakat

Di bawah paradigma baru untuk pendidikan dasar, sekolah dipandang sebagai bagian integral dari lingkungan masyarakat. Guru, kepala sekolah, orangtua, dan masyarakat semuanya terlibat dalam perencanaan dan pengambilan keputusan, sehingga tanggung jawab atas kemajuan anak menjadi tanggung jawab bersama. Kerja sama dan pengoordinasian antara fasilitas pendidikan khusus, guru dan, sekolah reguler haruslah menjadi kegiatan yang bisa dilakukan sebab tidak ada satu sistem yang dapat memenuhi semua kebutuhan anak.

Keterlibatan orangtua dan masyarakat telah merupakan faktor utama pembangunan bagi anak-anak cacat. Dimulai dari adanya layanan penyanggah cacat bagi tunanetra di Jepang pada Abad ke-8, hingga adanya Dekade bagi penyanggah cacat di Kawasan Pasifik yang dimulai sejak tahun 1993, masyarakat senantiasa merupakan pempin dalam layanan bagi penyanggah cacat. Sebagai contoh *Community Based Rehabilitation* (CBR) adalah rehabilitasi yang didasarkan pada masyarakat.

Beberapa negara di Asia yaitu: Nepal, India, Malaysia, Indonesia, dan Filipina sangat terkenal akan usaha rehabilitasi yang didasarkan pada masyarakat. Seluruh biaya ditanggung



sendiri oleh masyarakat, dan penerima layanan ikut terlibat langsung sejak dari perencanaan hingga operasionalnya. Organisasi-organisasi kemasyarakatan berskala internasional yang selama ini sangat memberikan perhatian kepada pendidikan anak-anak cacat antara lain *Hellen Keller International* (HKI) dan *The International Non-Governmental Organization* (INGO).

Prinsip 6:

Pengakuan oleh Para Profesional tentang Keragaman yang Lebih Besar

Pembekalan kepada calon guru dengan memberikan bermacam cara pembelajaran, bentuk-bentuk pendekatan yang fleksibel dan kooperatif, sebenarnya menunjukkan adanya kesadaran para profesional akan keberagaman cara belajar yang dimiliki oleh peserta didik. Di India, guru diberikan dorongan untuk menggunakan pendekatan mengajar yang lebih fleksibel dan membantu guru tersebut agar mampu bekerja secara kooperatif dengan guru lainnya. Di samping itu, di India juga telah digunakan konsep *multy category resource teacher*, di mana seorang guru sumber diberi tugas untuk membantu guru lain dalam berbagai kasus anak cacat. Pendekatan tersebut sangat berbeda dengan pendekatan konvensional, di mana banyak guru dilatih sebagaimana mereka diajar, dan karenanya mereka secara implisit mengasumsikan, bahwa anak pasti mampu belajar, namun yang terjadi tidaklah demikian.

Guru sesungguhnya membutuhkan pelatihan awal dan latihan yang terus-menerus untuk mengembangkan dan memperbarui kompetensinya untuk mengajar anak penyandang kebutuhan pendidikan khusus. Guru dibuat sadar akan keragaman kebutuhan para siswanya dan diberikan bermacam strategi pengajaran, metode dan bahan pengajaran, metode asesmen dan respons terhadap bermacam kebutuhan khusus siswa dan meningkatkan keterlibatan keluarga dan anggota keluarga dalam pendidikan anak-anaknya.



Prinsip ini menekankan pada perubahan kompetensi profesional yang dibutuhkan oleh guru, dengan perubahan dari pendidikan guru tradisional ke model baru yang bersifat pembaruan kompetensi yang terus-menerus. Dengan demikian pendidikan guru menjadi lebih fleksibel.

Kebijakan dan praktik dalam mengembangkan respons terhadap keberagaman kebutuhan siswa seperti tersaji pada Boks 7.

**BOKS 7:
KEBIJAKAN DAN PRAKTIK DALAM MENGEKMBANGKAN RESPONS
TERHADAP KEBERAGAMAN**

Kebijakan	Praktik
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Penerimaan tentang kecacatan secara sosial dikombinasikan dengan kampanye untuk memengaruhi opini publik. ▪ Pengakuan akan pengesahan kultur dan bahasa rumah. ▪ Pengakuan akan konsep lingkungan yang sangat kurang membatasi dan kebijakan untuk penyebaran dan implementasi. ▪ Sekolah dasar yang inklusif diakui sebagai norma dalam sistem yang ada. ▪ Integrasi sosial bagi individu dengan kebutuhan khusus dinyatakan dalam kebijakan yang dikeluarkan oleh masyarakat. ▪ Pengenalan asesmen yang tidak diskriminasi, yang mengakui adanya bermacam kontribusi, kualitas, bakat, dan cara-cara mencapai kemampuan. ▪ Ekspektasi yang tinggi bagi semua anggota sekolah. ▪ Kurikulum dan sistem ujian yang fleksibel. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pemerintah dan masyarakat bekerja sama untuk mengembangkan rencana tindakan bagi UPE yang inklusif. ▪ Model medis tentang kecacatan digantikan dengan model tindakan sosial yang menerima adanya hak untuk berbeda. ▪ Kampanye kesadaran publik untuk mengubah sikap terhadap keberagaman yang dilakukan untuk publik, administrator pendidikan, dan guru. ▪ Pilihan pendidikan sebisa mungkin mengikuti prinsip ini. ▪ Tersedia berbagai macam pendekatan terintegrasi mulai dari kelas yang <i>self-contained</i> dan campuran sampai dengan yang sepenuhnya inklusi. ▪ Pengajaran menanamkan penerimaan nilai-nilai perbedaan. ▪ Asesmen individual ditekankan berdasarkan kriteria dari kemampuan dan kebutuhan anak itu sendiri. ▪ Sekolah mengharapkan hasil akademik yang maksimum dari semua siswa. ▪ Anak-anak dengan kebutuhan khusus dinilai dengan prosedur yang multidimensi bersama dengan orangtua.



Prinsip 8:**Komitmen terhadap Pendekatan yang Holistik**

Prinsip holistik dan pendekatan perkembangan pada pendidikan berhubungan dengan konsep *community shared responsibility*. Tanggung jawab bersama merujuk pada hubungan sekolah dengan konteks masyarakatnya dan mengasumsikan, bahwa masyarakat dan organisasi perlu bekerja sama untuk mendidik anak. Pendekatan holistik dan perkembangan didasarkan pada asumsi, bahwa:

1. Ada banyak domain dalam kehidupan anak yang berpengaruh pada performa pendidikan di sekolah;
2. Ada banyak aspek dari perkembangan dini anak yang akan menentukan sejauh mana anak akan dapat mengambil manfaat dari pendidikan;
3. Pengaruh cacat dan kondisi hidup yang lain dapat bersifat kumulatif dan perlu diberikan intervensi sedini mungkin;
4. Guru dan profesional yang lain sama-sama bertanggung jawab untuk pemeriksaan anak untuk melihat adanya masalah nutrisi yang ada, untuk membuat referensi dan untuk pengambilan tindakan yang tepat;
5. Guru bertanggung jawab terhadap semua anak dan perkembangannya bukan hanya kognitif saja.

Dalam sistem sekolah yang mengaplikasikan prinsip-prinsip perkembangan yang holistik layanan pendidikan memperhatikan sejumlah faktor yang berpengaruh terhadap pencapaian pendidikan, termasuk kesehatan dan keadaan fisik, keadaan nutrisi, tuntutan kerja dan lain-lainnya.

Desain holistik dan perkembangan berarti, bahwa ada integrasi intervensi sejak dini, dukungan kesehatan, dan nutrisi dengan layanan pendidikan. Di banyak negara berkembang disadari, bahwa kebijakan dan tindakan untuk melawan malnutrisi harus dilakukan melalui metode yang holistik terintegrasi, intersektoral.

Apabila sekolah dipandang sebagai bagian dari integral



dari masyarakat dan lingkungan, rumah, dan masyarakat, intervensi kesehatan dan nutrisi digabungkan dalam sekolah sebagai bagian dari proses pendidikan dan sebagai alat untuk membuat agar anak belajar dengan lebih baik, sehingga guru, orangtua, dan masyarakat semuanya dilibatkan dalam perencanaan dan pengambilan keputusan sehingga mereka juga bertanggung jawab bagi kemajuan anak.

Di banyak negara berkembang kebijakan dan tindakan untuk melawan malnutrisi melalui cara yang terintegrasi dan intersektoral dilakukan secara intensif. Keterlibatan masyarakat dalam perawatan kesehatan dan nutrisi merupakan suatu keharusan. Salah satu contoh proyek intersektoral yang dimaksudkan untuk meningkatkan layanan kepada anak adalah proyek yang didanai oleh UNESCO dan *The Cristian Children Fund di Thailand*.

Ada peningkatan pengakuan tentang adanya saling kaitan antara kesehatan, pendidikan, dan nutrisi. Sementara permasalahan dengan pendekatan yang holistik di tingkat pendidikan dasar ada tiga permasalahan yang perlu mendapat perhatian, yaitu; (1) kaitan antara kesehatan dan nutrisi dan belajar, (2) dampak faktor kesehatan dan nutrisi terhadap kesiapan belajar dan performa di sekolah, dan (3) perkiraan jumlah anak dengan kekurangan gizi di kawasan Asia.

Kaitan antara kondisi kesehatan dan nutrisi dengan belajar sebagaimana disarikan dari beberapa *literature* menyatakan:

1. Ada indikasi yang kuat adanya hubungan antara malnutrisi protein dan perkembangan kognitif yang muncul bahkan sebelum muncul kekurangan antropometri;
2. Pada populasi di mana malnutrisi bersifat endemik, anak yang pernah mengalami malnutrisi protein yang parah cenderung lambat untuk masuk sekolahnya dan cenderung keluar lebih cepat;
3. Cacat yang disebabkan oleh malnutrisi protein dapat diperbaiki dengan pendidikan sosial dan fisiologi melalui rehabilitasi nutrisi, walaupun untuk ini biayanya mahal



dan prosesnya kompleks;

4. Kekurangan iodin pada anak kecil merupakan faktor penting yang memengaruhi pencapaian anak. Kekurangan iodine dalam masa kehamilan dapat mengakibatkan kurangnya pendengaran dan penglihatan pada bayi;
5. Kekurangan iodin pada saat dewasa dapat menimbulkan keterbelakangan mental, kretinisme, bisu tuli, dan cacat pendengaran yang tak dapat disembuhkan;
6. Ada hubungan yang erat antara kekurangan zat besi dan performa anak di sekolah dasar;
7. Infeksi parasit dapat menimbulkan dampak yang berarti dan nutrisi serta kesehatan anak. Infeksi oleh cacing misalnya, dapat mengakibatkan malnutrisi dan akibatnya akan memengaruhi level energi dan *aptitude* anak.

Sering kali dikatakan, bahwa rendahnya kesehatan di negara berkembang merupakan penyebab kecacatan. Banyak anak dengan kondisi nutrisi yang tidak baik yang berasal dari keluarga miskin. Anak-anak yang demikian mempunyai risiko cacat yang tinggi. Bagi mereka pendidikan adalah sarana untuk pencegahan dan pengurangan dampak kecacatan dan agar mereka mendapatkan kemampuan baca tulis dan pendidikan kesehatan dan nutrisi. Bagi mereka sekolah dasar mungkin merupakan satu-satunya kesempatan pendidikan.

Sementara Mulyono, (2002), juga telah mengidentifikasi prinsip-prinsip dalam pendidikan inklusif menjadi sembilan elemen dasar yang memungkinkan pendidikan inklusif dapat dilaksanakan.

1. Sikap guru yang positif terhadap kebhinekaan. Elemen paling penting dalam pendidikan inklusif adalah sikap guru terhadap siswa yang membutuhkan layanan pendidikan khusus (Hannah, 1988). Sikap guru tidak hanya berpengaruh terhadap *classroom setting* tetapi juga dalam pemilihan strategi pembelajaran (udgell, 1986). Sayangnya banyak guru yang menolak kehadiran siswa yang



membutuhkan layanan pendidikan khusus di sekolah reguler. Sikap positif guru terhadap keragaman kebutuhan siswa dapat ditingkatkan dengan cara memberikan informasi yang akurat tentang siswa dan cara penanganannya (Johnson & Johnson, 1984).

2. Interaksi promotif. Penyelenggaraan pendidikan inklusif menuntut adanya interaksi promotif antara siswa. Yang dimaksud interaksi promotif adalah upaya untuk saling menolong dan saling memberi motivasi dalam belajar. Interaksi promotif hanya dimungkinkan jika terdapat rasa saling menghargai dan saling memberikan urunan dalam meraih keberhasilan belajar bersama. Interaksi promotif pada hakikatnya sama dengan interaksi transpersonal seperti yang dikemukakan oleh Maslow (Clark, 1983), yaitu interaksi yang didasarkan atas rasa saling menghormati, tidak hanya terhadap sesama manusia tetapi juga sesama makhluk ciptaan Tuhan. Interaksi promotif hanya dimungkinkan jika guru menciptakan suasana belajar kooperatif (Johnson & Johnson, 1984). Hasil penelitian menunjukkan bahwa dalam suasana belajar kooperatif, siswa cenderung memperoleh prestasi belajar matematika lebih tinggi daripada dalam suasana belajar kompetitif (Mulyono, 1990). Dalam pendidikan inklusif, suasana belajar kooperatif harus dominan sedangkan suasana belajar kompetitif hanya untuk bersenang-senang atau untuk selingan atau untuk materi belajar yang membosankan. Hasil penelitian Johnson & Johnson (1984) menunjukkan, bahwa suasana belajar kompetitif dapat menimbulkan perasaan rendah diri bagi siswa yang memiliki kemampuan kurang. Lebih lanjut hasil penelitian Mulyono (1994) menunjukkan, bahwa para guru umumnya lebih menyukai pembelajaran kompetitif dan tidak memiliki pengetahuan dan keterampilan yang memadai dalam penyelenggaraan pembelajaran kooperatif. Padahal, pembelajaran kompetitif dalam kelompok he-



terogen dapat menghancurkan rasa harga diri siswa yang memiliki keunggulan. Perasaan rendah diri dan perasaan bosan merupakan elemen yang merusak untuk membangun kehidupan bersama yang lebih baik. Kompetisi bukan tidak bermanfaat tetapi hanya untuk kelompok homogen yang memungkinkan semua anggota berkompetisi memiliki peluang yang relatif sama untuk menang dan kalah. Memperkuat pembahasan ini, sekali lagi hasil penelitian Mulyono (1994) menunjukkan, bahwa interaksi kompetitif yang efektif untuk mencapai tujuan pembelajaran adalah kompetisi antarsiswa yang mempunyai kemampuan seimbang, kompetisi dengan standar nilai minimum, dan yang terbaik adalah kompetisi dengan diri sendiri.

3. *Pencapaian kompetensi akademik dan sosial.* Pendidikan inklusif tidak hanya menekankan pencapaian tujuan dalam bentuk kompetensi akademik, tetapi juga kompetensi sosial. Oleh sebab itu, perencanaan pembelajaran harus melibatkan tidak hanya pencapaian tujuan akademik (*academic objectives*) tetapi juga tujuan keterampilan bekerja sama (*collaborative skills objectives*). Tujuan keterampilan bekerja sama mencakup keterampilan memimpin, memahami perasaan orang lain, menghargai pikiran orang lain, dan tenggang rasa.
4. *Pembelajaran adaptif.* Ciri khas dari pendidikan inklusif adalah tersedianya program pembelajaran yang adaptif atau program pembelajaran individual (*individualized instructional programs*). Program pembelajaran adaptif tidak hanya ditujukan kepada siswa dengan problema belajar tetapi juga untuk siswa yang dikaruniai keunggulan. Penyusunan program pembelajaran adaptif menuntut keterlibatan tidak hanya guru kelas atau guru bidang studi tetapi juga guru PLB, orangtua, guru BK, dan ahli-ahli lain yang terkait. Menurut Kitani Kirby (1986), penyusunan program pembelajaran individual (PPI) bagi siswa berba-



kar perlu melibatkan siswa yang bersangkutan.

5. *Konsultasi kolaboratif*. Konsultasi kolaboratif (*collaborative consultation*) adalah saling tukar informasi antarprofesional dari semua disiplin yang terkait untuk memperoleh keputusan legal dan instruksional yang berhubungan dengan siswa yang membutuhkan layanan pendidikan khusus. Yang dimaksud profesional dalam hal ini adalah guru PLB, guru kelas atau guru bidang studi, konselor, psikolog, dan/atau ahli-ahli lain yang terkait. Idol dan West (1990) telah mengembangkan model konsultasi kolaboratif untuk melakukan tindakan pencegahan dan rehabilitasi siswa yang membutuhkan layanan pendidikan khusus di kelas reguler. Berdasarkan model yang mereka buat, guru PLB dan guru reguler bersama anggota tim lainnya, melakukan diskusi untuk menentukan sifat dan ukuran-ukuran yang digunakan untuk menentukan masalah siswa, memilih dan merekomendasikan tindakan, merencanakan dan mengimplementasikan program pembelajaran, dan melakukan evaluasi hasil intervensi serta melakukan perencanaan ulang jika diperlukan.
6. *Hidup dan belajar dalam masyarakat*. Dalam pendidikan inklusif kelas harus merupakan bentuk mini dari suatu kehidupan masyarakat yang diidealkan. Di dalam kelas diciptakan suasana yang silih asah, silih asih, dan silih asuh. Dengan kata lain, suasana belajar yang kooperatif harus diciptakan sehingga di antara siswa terjalin hubungan yang saling menghargai. Semua siswa tidak peduli betapa pun perbedaannya, harus dipandang sebagai individu unik yang memiliki potensi kemanusiaan yang harus dikembangkan dan diaktualisasikan dalam kehidupan.
7. *Hubungan kemitraan antara sekolah dengan keluarga*. Keluarga merupakan fondasi tempat anak-anak belajar dan berkembang. Begitu pula dengan sekolah, juga tempat anak belajar dan berkembang. Keduanya memiliki



fungsi yang sama. Perbedaannya, pendidikan dalam keluarga tidak terprogram dan terukur sedangkan di sekolah pendidikan lebih banyak dilakukan secara terprogram dan terukur atau yang biasa disebut dengan pembelajaran. Karena kedua lembaga tersebut hakikatnya mempunyai fungsi yang sama, maka keduanya harus menjalin hubungan kemitraan yang erat dalam upaya memberdayakan semua potensi kemanusiaan siswa agar dapat berkembang optimal dan terintegrasi. Keluarga memiliki informasi yang lebih akurat mengenai keunikan, kekuatan, dan minat anak, sedangkan sekolah memiliki informasi yang lebih akurat mengenai prestasi akademik siswa. Informasi mengenai anak yang dimiliki oleh keluarga merupakan landasan penting bagi penyelenggaraan pendidikan inklusif.

8. *Belajar dan berpikir independen.* Dalam pendidikan inklusif guru mendorong agar siswa mencapai perkembangan kognitif taraf tinggi dan kreatif agar mampu berpikir independen. Berkenaan dengan semakin majunya ilmu dan teknologi, pendidikan inklusif sangat menekankan agar siswa memiliki keterampilan belajar dan berpikir. Guru hendaknya juga mengetahui, bahwa hasil-hasil penelitian mengenai anak-anak kesulitan belajar (*students with learning difficulties*) menunjukkan, bahwa mereka umumnya pasif dalam belajar, kurang mampu melakukan kontrol diri, cenderung bergantung (*dependent*), dan kurang memiliki strategi untuk belajar (Wong, 1983). Sehubungan dengan karakteristik siswa berkesulitan belajar semacam itu, maka guru perlu memiliki kemampuan untuk memberikan dorongan atau motivasi dengan menerapkan berbagai teknik, terutama yang berkenaan dengan manajemen perilaku atau memodifikasi perilaku.
9. *Belajar sepanjang hayat.* Pendidikan inklusif memandang pendidikan di sekolah sebagai bagian dari perja-



lanan panjang hidup seorang manusia, dan manusia belajar sepanjang hidupnya (*life-long learning*). Belajar sepanjang hayat memiliki makna yang melampaui sekadar menguasai berbagai kompetensi yang menjadi tuntutan dan kurikulum dan upaya untuk naik kelas. Belajar sepanjang hayat pada hakikatnya adalah belajar untuk berpikir kritis dan belajar untuk menyelesaikan berbagai masalah kehidupan. Oleh karena itu, pendidikan inklusif menekankan pada pengalaman belajar yang bermanfaat bagi kelangsungan proses belajar siswa dalam kehidupan masyarakat.

C. KONSEP PERBEDAAN INDIVIDU PESERTA DIDIK

Setiap individu merupakan pribadi yang unik, di dunia ini tidak ada dua orang yang persis sama, anak kembar satu telur sekalipun pasti memiliki perbedaan secara nyata. Perbedaan individu merupakan salah satu aspek yang memperoleh perhatian dalam bidang pendidikan. Terutama kecepatan dan irama perkembangannya, dan pengabaian pemenuhan kebutuhan sesuai dengan sifat dan irama perkembangannya dapat mengganggu perkembangan seseorang (Semiawan, 1992).

1. Perbedaan Individu dalam Pendidikan

Pada 1962, *The National Society for the Study of Education* memfokuskan penerbitan *yearbook*-nya khusus mengulas perbedaan individu yang mungkin dapat dikatakan sebagai tinjauan paling komprehensif pertama (Henry, 1962). Perbedaan individu terlihat dari hasil-hasil tes baku. Pada anak-anak usia prasekolah, perbedaan individu dapat dijumpai dalam hal perkembangan fisik, perilaku motorik, perilaku intelektual, dan perilaku sosial-emosional. Di antara anak-anak usia remaja ditemukan perbedaan antara lain dalam



hal perkembangan fisik, fungsi intelektual, dan kepribadian. Di antara mahasiswa perguruan tinggi ditemukan perbedaan dalam hal kemampuan potensi akademik, latar belakang sosial, sikap, tata nilai, minat, dan motivasi. Kecuali itu, juga ditemukan adanya perbedaan intra-individual. Misalnya, anak yang termasuk 10 persen terbaik dalam kemampuan membaca mungkin hanya mempunyai kemampuan matematika rata-rata atau mungkin hanya mempunyai kemampuan matematika rata-rata atau bahkan di bawah rata-rata.

Peterson (1982) mengemukakan dua dimensi perbedaan individu yang terkait erat dengan bidang pendidikan, yaitu intelegensi dan kepribadian. Kedua kategori tersebut merupakan kristalisasi dari sederetan karakteristik individu yang meliputi intelegensi, kemampuan khusus, kreativitas, tipe kognitif, kepribadian, nilai, sikap, dan minat. Lebih lanjut juga dikemukakan, bahwa intelegensi dan kemampuan umum merupakan dimensi yang paling banyak memperoleh perhatian dari psikolog. Intelegensi umumnya didefinisikan sebagai skor seseorang pada tes intelegensi yang umumnya mencakup aspek yang luas, dari pengetahuan umum. Intelegensi atau kemampuan umum telah lama menarik minat para pendidik, karena adanya hubungan yang erat dengan hasil belajar. Namun demikian, meskipun hubungan keduanya sangat dekat, belum dapat dipastikan mana sebab dan mana akibatnya. Seperti dikemukakan Tyler (1974), semakin tinggi tingkat intelegensi anak, semakin tinggi prestasi belajarnya, semakin lama bersekolah, dan semakin positif sikapnya terhadap sekolah; tetapi juga benar bahwa semakin lama bersekolah cenderung semakin meningkat kemampuan umumnya. Jadi, logikanya kira-kira sebagai berikut: Intelegensi memengaruhi belajar di kelas, dan kemudian sebaliknya belajar di kelas memengaruhi intelegensi.

Dimensi perbedaan individu yang kedua dalam *kepribadian*, yang juga banyak menarik perhatian psikolog untuk diteliti. Psikolog mencoba mengukur kepribadian seseorang



dalam situasi sosial dengan mengukur karakternya. Karakter (*traits*) individu merupakan karakter yang bersifat tetap dalam hal cara menghadapi berbagai situasi. Beberapa karakter itu diukur secara kuantitatif menggunakan instrumen tertulis seperti *checklist* atau *rating scales*. Cakupan tes antara lain meliputi depresi, kejahatan (*masculinity-femininity*) introversi sosial, sosialibilitas, responsibilitas, toleransi, fleksibilitas, dan sebagainya (Peterson, 1982).

Di antara berbagai karakter kepribadian yang sering kali dikaji oleh psikolog, ada dua karakter yang mempunyai kaitan sangat erat dengan belajar di sekolah, yaitu tipe kognitif (*cognitive or learning styles*) dan pusat kendali (*locus of control*).

Tipe kognitif, karakteristik seseorang dalam mengorganisasikan dan memproses informasi atau pengalaman (Messick, 1976). Meskipun tipe kognitif sering dianggap sebagai karakter kepribadian, tipe kognitif menggambarkan kemampuan fungsi kognitif, sehingga merupakan paduan antara kemampuan (intelektensi) dan kepribadian. Tipe kognitif sering diklasifikasikan menjadi tiga dimensi. *Pertama*, antara *field dependence* dan *field independence*. Orang yang bertipe *field dependence* cenderung melihat lingkungan secara analitis (perinci), sedangkan orang yang bertipe *field independence* cenderung melihat lingkungan secara global. Dimensi *kedua*, antara *cognitive complexity* dan *cognitive simplicity*. Orang yang bertipe *cognitive complexity* cenderung melihat lingkungan secara multidimensional atau secara abstrak, sedangkan orang yang bertipe *cognitive simplicity* cenderung melihat lingkungan secara konkret atau *sigledimensional*. Dimensi *ketiga*, antara tipe *reflective* dan *impulsive*. Orang yang bertipe *impulsive* cenderung merespons situasi secara cepat dan sering kurang hati-hati dan penuh pertimbangan. Dimensi *keempat*, terkait dengan pilihan modalitas syaraf dalam menerima informasi. Ada orang yang kuat syaraf visualnya, atau auditnya, atau kinestetiknya.



Berbagai hasil penelitian menunjukkan, bahwa tipe kognitif sangat penting dalam proses belajar (Peterson, 1982) anak yang bertipe *field dependence*, misalnya, akan sangat kuat dalam penguasaan materi yang berkaitan dengan sosial, sedangkan anak yang bertipe *field independence* umumnya kuat dalam kemampuan analitis dan matematis. Hal ini, nanti mestinya dipertimbangkan dalam pemilihan karier. Untuk tujuan pendidikan pada tingkat dasar, di mana setiap anak harus mempelajari materi dasar yang sama, penelitian banyak dilakukan untuk mengadaptasi metode pembelajaran, sehingga dapat mengakomodasi tipe kognitif.

Pusat kendali, adalah cara anak memahami mengenai penyebab keberhasilan dan kegagalannya. Pusat kendali umumnya dibedakan menjadi eksternal dan internal. Anak yang mempunyai pusat kendali lebih eksternal cenderung percaya, bahwa keberhasilan atau kegagalannya disebabkan oleh faktor eksternal, seperti kebetulan, nasib, bantuan guru, atau tugas yang terlalu mudah atau terlalu sukar. Sebaliknya, anak yang bertipe pusat kendali lebih internal cenderung percaya, bahwa penyebab keberhasilan dan kegagalannya adalah faktor internal dalam dirinya, seperti kemampuan atau usahanya (Sunardi, 2003). Penelitian tentang pusat kendali kaitannya dengan pendidikan telah berkembang, bukan hanya apakah seorang anak termasuk tipe internal atau eksternal, melainkan juga apakah sifatnya konsisten atau tidaknya. Dari banyak penelitian ini, muncullah istilah *learned helplessness*, yaitu perasaan bahwa kegagalan lebih disebabkan oleh tingkat kemampuan rendah, dan perasaan bahwa keberhasilan lebih disebabkan oleh faktor eksternal. Seperti bantuan orang lain atau tingkat kemudahan soal. Karena keduanya penyebab (internal dan eksternal) tersebut di luar kendali anak, jika karakteristik *learned helplessness* ini ada pada anak, maka anak tidak akan mau berusaha (Civington & Berry, 1976).



2. Program Pendidikan yang Memperhatikan Perbedaan Individu

Perbedaan individu peserta didik sebenarnya telah memperoleh perhatian para pakar pendidikan sejak awal abad XX dan dalam *the Dalton Plan* yang cukup populer pada 1920-an di Amerika Serikat, Eropa, dan Uni Soviet (Lawry, 1987). Misalnya program pendidikan terbagi menjadi dua, yaitu program akademik program non-akademik dan program profesional. Materi program akademik disusun secara sekuesial, dan siswa belajar dengan kecepatan secara individual menurut kemampuannya. Adapun dalam program profesional, semua anak belajar secara bersama-sama. Konsep lain, *The Winnetka Plan* yang dikembangkan oleh Profesor Winnetka dari *The City University of New York* pada 1920-an (Lawry, 1987), mengizinkan siswa belajar dengan kecepatannya sendiri-sendiri untuk mata-mata pelajaran membaca, menulis, berhitung di pagi hari, kemudian belajar kelompok untuk ilmu sosial, olahraga, atau kreativitas pada sore hari. Pada saat yang hampir bersamaan, dipengaruhi oleh pandangan Dewey, Kilpatrick mengembangkan *The Project Method* yang menekankan pemecahan masalah dan kebebasan siswa. Berbeda dengan materi sekolah konvensional, materi pelajaran berupa pemecahan masalah (lebih fungsional), dan siswa mempunyai kebebasan memilih masalah yang akan dipelajari (Lawry, 1987).

Welberg (1975) mengemukakan satu taksonomi model psikologis layanan pembelajaran yang memperhatikan perbedaan individu, yaitu terdiri dari model seleksi, pengayaan, akselerasi, diagnostik hierarkis, diagnostik acak, multimodal, dan *multivalent*. Dengan model **seleksi**, pengukuran dilakukan terhadap perbedaan individual untuk menentukan siapa yang layak bersekolah dan mana yang tidak layak bersekolah. Model **pengayaan** dan **akselerasi** mempunyai jiwa yang sama, yaitu pada dasarnya anak mempelajari materi dengan urutan yang



sama. Dengan pengayaan anak yang telah menguasai satu materi memperoleh pengayaan sambil menungu temannya yang belum menguasai, sedangkan dengan akselerasi, anak boleh melanjutkan ke materi yang di atasnya. Dengan model **diagnostik**, anak harus mengerjakan *pretest* sebelum memulai satu unit materi. Pada model **diagnostik hierarkis**, *pretest* harus diambil pada awal semua unit, sedangkan pada model **diagnostik random**, hanya pada materi yang menuntut prasyarat saja diperlukan *pretest*. Pada model **multimodal** dan *multivalent*, perbedaan individu diperhatikan dalam pembelajaran dengan menyediakan berbagai metode pembelajaran. *Pretest* diperlukan di sini. Pada multimodel, hasil *pretest* akan menentukan cara pembelajaran mana yang akan diikuti anak dengan materi yang sama. Adapun pada model *multivalentum* hasil *pretest* juga menentukan jenis kurikulum yang boleh diikuti anak. Taksonomi Welberg ini disederhanakan oleh Rohwer, dan B-Howe (1980) menjadi empat model yang lebih sederhana, yaitu seleksi, remediasi, diversifikasi pembelajaran, dan diversifikasi pembelajaran dengan tujuan ganda.

Kecuali model-model di atas, sebenarnya banyak model yang mempunyai kesamaan asumsi dasar dan karakteristik utama, misalnya *open education*, *progressive education*, *free education*, *open space education*, *integrated day plan*, atau *alternative school* (Glaconia, 1987). Model-model ini mempunyai karakteristik antara lain; (1) partisipasi anak dalam penetapan tujuan, (2) variasi dalam kurikulum, (3) pemanfaatan ruang dan peralatan secara fleksibel, (4) kebebasan anak memilih tugas guru, (5) jadwal tidak kaku, (6) pembelajaran individual dalam bentuk kelompok kecil, setiap anak maju dengan kecepatan sendiri, anak dapat memilih metode belajarnya, (7) kelas multi-usia dan multikemampuan, (8) guru sebagai narasumber, pembimbing diagnosis, (9) kurang banyak memanfaatkan tes-tes konvensional, banyak memanfaatkan catatan guru, evaluasi lebih bertujuan untuk meng-



arahkan murid, banyak evaluasi diri oleh siswa, dan (10) peran anak dalam menetapkan aturan kelas (Sunardi, 2003).

D. KONSEP PENDIDIKAN INKLUSIF RADIKAL DAN MODERAT

Sunardi (2002), mengelompokkan konsep pendidikan inklusif menjadi dua, yaitu radikal dan moderat.

Konsep Pendidikan Inklusif Radikal. Berkembang pada kalangan *scientist* yang diwarnai oleh konsep filosofis murni dan lebih menekankan pada kekuatan konseptual yang bersumber dari nilai-nilai universal. Mereka berpandangan, bahwa implementasi sistem pendidikan inklusif harus diterapkan secara utuh sesuai dengan falsafah konseptual yang melandasinya. Oleh sebab itu, tidak mengherankan bila mereka sering dikategorikan sebagai kelompok yang berpandangan keras, dalam arti bahwa bila implementasi sistem pendidikan inklusif itu hanya setengah-setengah, maka hal tersebut bukan sistem pendidikan inklusif. Napas inklusi harus benar-benar tampak dalam seluruh sistem dari visi-misi, tujuan, kurikulum, pembelajaran, penilaian hingga indikator-indikator pendukung yang menyertainya. Sebagai contoh, bila praktik penyelenggaraan pendidikannya masih sekadar menyertakan anak-anak berkebutuhan pendidikan khusus pada kelas atau sekolah reguler, namun perangkat sistemnya masih menggunakan pola konvensional, maka hal tersebut belum atau bukan sistem pendidikan inklusif.

Konsep Pendidikan Inklusif Moderat. Muncul dari kelompok praktisi dan birokrat dalam kependidikan. Konsep dasar pikir yang melandasi adalah tuntutan lapangan yang ingin segera menerapkan konsep sistem pendidikan inklusif. Oleh sebab itu, negosiasi antara konsep ideal dan tuntutan kebutuhan banyak dilakukan, sehingga melahirkan konsep yang bersifat fleksibel dan adaptif. Ada baiknya sekilas disimak pernyataan Olsen H. (2002), “tujuan pendidikan inklusif adalah



sekolah di mana semua berpartisipasi dan diperlakukan setara. Namun, sejalan kita melangkah menuju inklusi penting untuk mengingat, bahwa tidak ada satu kelompok pun yang bisa mengaku sebagai inklusi total. Pendidikan inklusif adalah suatu proses konstan dari perbaikan sekolah untuk menjamin bahwa, pendidikan untuk semua adalah benar-benar untuk semua. Adakalanya apa yang dikembangkan oleh kelompok ini dinilai tidak konsisten, misalnya, suatu sekolah telah memasang label pendidikan inklusif, namun dalam operasionalnya masih bersifat penyiapan menuju pendidikan inklusif sebenarnya. Lantaran sifatnya yang fleksibel dan adaptif ini, maka konsep pendidikan inklusif moderat banyak dianut dalam praktik kependidikan, tetapi perlu disadari bila falsafah ideal tidak dipegang teguh, bisa jadi produk yang diperoleh bukanlah sistem pendidikan inklusif, melainkan sekadar kompilasi nilai-nilai inklusi yang diimplementasikan dalam sistem pendidikan reguler.



Konteks Sistem Sosial Pendidikan Inklusif

A. POLA PIKIR MASYARAKAT DALAM TINJAUAN HISTORIS TEORETIS

Para ahli filsafat sosial berpikir mengenai bentuk masyarakat yang sempurna serta tingkah laku dan perilaku manusia yang dapat menuju ke arah tercapainya cita-cita semacam itu, sangat dipengaruhi oleh kemajuan dalam ilmu pengetahuan (Koentjaraningrat, 1987). Lebih lanjut dikemukakan, bahwa cara berpikir masyarakat dapat diklasifikasikan menjadi tiga yakni; (1) *berpikir secara teologi*, yaitu bahwa sebab dari semua gejala itu bersumber kepada kehendak roh, dewa, atau tuhan, kemudian (2) *berpikir secara metafisik*, yaitu tahap di mana manusia menerangkan bahwa gejala-gejala itu bersumber kepada kekuatan-kekuatan gaib atau abstrak, akhirnya (3) tahap *berpikir secara ilmiah*, manusia mengkhusus pada analisis untuk dapat mencapai pengertian tentang pengaruh hubungan dari gejala-gejala tertentu terhadap gejala-gejala lain dalam alam dan kehidupan masyarakat.

Geertz (Iih-Koentjaraningrat, 1990), menggolongkan kelompok masyarakat di Indonesia menjadi tiga, yaitu priayi, santri, dan abangan. Ketiga kelompok tersebut memiliki pola pikir yang berbeda dalam menyikapi terhadap segala sesuatu yang terjadi di sekitarnya. Sebagai contoh golongan santri

adalah kelompok pemeluk Agama Islam yang taat menjalankan syariatnya, di mana pola pikir kependidikannya sangat dipengaruhi oleh nilai-nilai keislamannya. Pondok-pondok pesantren baik yang tradisional maupun modern dan madrasah, adalah bentuk pendidikan keislaman yang tetap eksis hingga kini. Banyak sekolah luar biasa di Indonesia yang didirikan oleh kelompok-kelompok (yayasan) yang dilandasi falsafah keagamaan. Oleh sebab itu, tidak mengherankan bila nilai-nilai religius sangat kental di hampir seluruh proses pembelajarannya. Kelompok-kelompok religius ini meyakini, bahwa setiap tindakan yang dilakukan untuk mereka (anak berkebutuhan khusus) mempunyai nilai ibadah baik kepada Tuhan maupun untuk sesama. Atas dasar falsafah tersebut maka sisi material tidak terlalu menjadi persoalan.

1. Modernisasi

Belajar dari teori sejarah pada zaman kuno (*antiquity*), dapat digunakan untuk mempersepsi tentang teori modern, dengan menggunakan pendekatan pada sejarah kejadiannya (*accidental history*), untuk menggali tentang peradaban modern yang berkembang di Barat (*Modern Western Civilization*).

Modernisasi pada masyarakat Barat terjadi sejak 850 A.D. (sesudah Masehi) sampai dengan 1765 A.D. selanjutnya masuk pada masa transisi, yang ditandai mulai diterapkannya Paham demokratisasi di Amerika dan Perancis pada 1765, dan terjadinya revolusi industri.

Pada masa Modernisasi di Barat, terjadi beberapa pergerakan dalam berbagai tatanan, seperti masa Pemerintahan Fiodal (A.D. 850 - 1400), selanjutnya diikuti pergerakan anti kebenaran pada masa *Absolute Monarchy* (A.D. 1400 - 1765). Dan, masa demokrasi (A.D. 1765 - 1870), yang selanjutnya diikuti pada masa imperialis (A.D. 1870 - 1955) dan berakhir dengan terjadinya perang dunia (*world wars*).



Sebagian pemikir menyatakan keheranannya, ada apa antara tahun 1950 - 1955? Di mana dalam selang ± 5 tahun tersebut terjadi perubahan penting, seperti, penggunaan tenaga atom, senjata balistik, perluasan wilayah, otomatisasi, elektronik, dan mesin komputer.

2. Pergerakan Perputaran Ekonomi dalam Modernisasi

Sejalan dengan sistem politik yang digunakan, terjadi perbedaan dalam pola pengelolaan perekonomiannya.

Feudal monarchy Guild economy
Absolute monarchy Mercantile economy
National states Industrial economy
Imperialist states Monopoly economy

Munculnya serikat kerja dan sistem kapitalis yang berbasis pada karakteristik kualitatif, sekilas diragukan eksistensinya. Selanjutnya muncul paham kapitalisme yang berkembang dalam bentuk, *merchant capitalism*, *industrial capitalism*, dan *finance* atau *monopoly capitalism*. Bila dicermati lebih lanjut, sistem *merchan capitalism* itu berbasis pada sistem atasan dan bawahan, yang pada hakikatnya lebih bersifat degenerasi dari sistem serikat kerja (*guilds*), di mana dalam konteks ini penguasa atau pengusaha berposisi diuntungkan. Dalam perkembangannya muncul kritik-kritik tentang praktik imperialisme dan kapitalisme, dan lahirlah aliran komunisme dengan paham marxisme, di Eropa, Rusia, dan Cina.

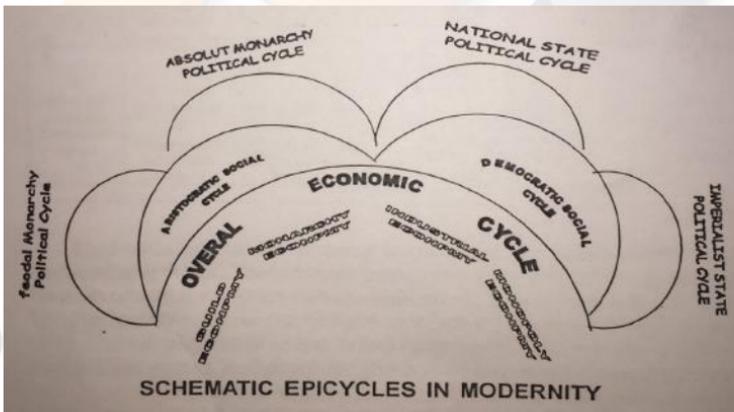
Caruk-marutnya sistem pengelolaan ekonomi banyak menimbulkan friksi inter dan antarkelompok kepentingan sejalan dengan sistem pemerintahan yang cenderung berpusat pada satu kekuatan, atau kelompok kekuatan tertentu. Kondisi ini jauh berbeda dengan masa Kejayaan Athenian, di mana mesin ekonomi yang per sumber pada industri dan agraris cenderung relatif independen. Modernisasi yang ditandai dan diperkuat oleh berkembangnya ilmu pengetahuan



dan teknologi, di Barat ternyata dipandang kurang berbagi dan didukung oleh filosofi yang kuat. Sehingga munculnya masyarakat modern justru rentan terhadap disintegrasi, lantaran aplikasi teknologi tidak sejalan dengan humanisme. C.P Snow (1959) mengisyaratkan bahwa, *“who sees two contemporary cultures diverging and having lost contact with each other. It is the purpose of the modern epicyclical theory to render an intelligible explanation for this tragic decline of humanities”*. Isyarat tersebut di atas menegaskan, bahwa hilangnya kontak antarsesama pada masa Modern sesungguhnya merupakan bencana bagi upaya penegakan nilai-nilai humanisasi.

3. Dua Siklus Sosial Tingkat Menengah

Untuk memahami lebih lanjut tentang siklus sosial tingkat menengah dan teori pergerakan modern dapat digunakan gambar yang diadopsi dari masa antuquity berikut:



Sebagai catatan awal, teori pergerakan mengasumsikan, bahwa seluruh siklus ekonomi, sosial, dan politik dan pendidikan dapat bermakna dalam pertumbuhan perkembangan *frorescent-degenerate* stages. Bila kita kembali mengkaji evolusi masyarakat aristokratik, mungkin dapat memunculkan dan menghilangkan abad-abad yang telah lalu dalam hati, tahapan



pergerakan model:

Pertumbuhan masyarakat aristokratik (A.D. 850-1150). Hiruk pikuk digunakannya bentuk feodalisme, dan dalam bentuk luas maupun sempit, seperti castles, maupun monarki sempit, banyak menimbulkan keos.

Perkembangan masyarakat aristokratik (A.D. 115-1400). Pada kalangan menengah atas, relatif melegakan dan cukup *comfortable castles*.

Masyarakat florescent aristocratic (A.D. 140-1620). Terjadi pada masa Renaisan dan Reformasi, di kota-kota Italia, Eropa kontinental, muncul kaum-kaum borjuis tetapi masyarakat justru lebih tertekan.

Degerasi masyarakat aristokratik (A.D. 162-1765). Masyarakat sangat tergantung pada nilai-nilai sosial, dan kelompok-kelompok bangsawan.

Pertumbuhan masyarakat demokrasi (A.D. 1765-1815). Terjadi revolusi sosial besar-besaran, dan negara republik pertama yang terbentuk adalah Amerika dan Perancis, yang berlandaskan pada konsep *the nature man*.

Perkembangan masyarakat demokrasi (A.D. 1815 -1870). Terjadi perkembangan yang besar di mana kelompok-kelompok rendah mendapat perhatian dengan baik dan dibentuknya sekolah-sekolah rakyat.

Florescent masyarakat demokratis (A.D. 1870-1910). terjadi perluasan sekolah umum dan peningkatan perhatian pada kaum wanita, serta perkembangan liberalisme dan sosialisme.

Degenerasi masyarakat demokratis, (1910-1955). Muncul liberalisme *anemic* akibat kekalutan pada era perang, dan muncul tren penggabungan dan konsentersasi pada pendapatan. Kreativitas dan spiritual dipandang sebagai ilusi yang besar. Keterhubungan pergerakan pada masa modern berdasarkan waktu dan kejadian terpapar pada Tabel 1 berikut ini.



Tabel 1.
TIME-UNIT SEQUENCES IN EPICYCLIC RELATIONSHIP

Epoch	Economic era	Sosial Period	Political Phase	Terminal Dates
I Ascending Religious Aristocratic Epoch	A Formative Guild Economy Era	a-1 Formative aristocratic s. Period (Romanesque)	α-1. Formative F. Monarchy Phase	830 A.D. 1000 A.D.
			β-1. Developed F Monarchy Phase	1150 A.D. 1350 A.D. 1400 A.D.
		b-1 Develop City-State Period (Gothic)	γ-1. Florescent F. Monarchy Phase	1500 A.D. 1620 A.D.
			□-1. Degenerate F Monarchy Phase	1715 A.D. 1765 A.D. 1790 A.D.
	B Developed Mercantile Economy Era	c-1 Florescent aristocratic s. Period (Renaissance)	α-2. Formative AMonarchy Phase	1815 A.D. 1830 A.D.
			β-2. Developed AMonarchy Phase	1870 A.D. 1890 A.D. 1910 A.D.
		d-1 Degenerated aristocratic s. Period (Boroque)	γ-2. Florescent AMonarchy Phase	1935 A.D. 1955 A.D.
			□-2. Degenerate FMonarchy Phase	
II Descending Secular Democratic Epoch	C Florescent Industrial Economy Era	a-2 Formative democratic S. Period (Classism)	α-3. Formative N. Monarchy Phase	
			β-3. Developed N. Monarchy Phase	
		b-2 Develop democratic S Period (Romanticism)	γ-3. Florescent N. Monarchy Phase	
			□-3. Degenerate N. Monarchy Phase	
	D Degenerated Monopoly Economy Era	c-2 Florescent democratic S (Realism)	α-4. Formative Im. Monarchy Phase	
			β-4. Developed Im. Monarchy Phase	
		d-2 Degenerated democratic S Period (Modernism)	γ-4. Florescent Im. Monarchy Phase	
			□-4. Degenerate Im. Monarchy Phase	

Modernisasi dalam bidang teknologi sebagaimana telah berkembang di Barat berdampak pada perubahan pola pikir masyarakat ke arah pragmatis sejalan dengan meluasnya paham materialistis. Pada kondisi tersebut dunia pendidikan



menjadi dipandang sebagai media ampuh untuk mencetak orang-orang yang memiliki tingkat produktivitas tinggi. Oleh sebab itu, tidak mengherankan bila pada masa itu sistem pendidikan dunia cenderung berkiblat ke Barat. Dunia pendidikan pada era Modern menjadi alat ampuh untuk mencapai ambisi individu maupun kelompok sesuai dengan paham dan budayanya. Pada sisi lain, dunia pendidikan juga dipandang sebagai suatu lahan pekerjaan atau lapangan pencaharian yang dapat menampung tenaga yang cukup banyak, sementara nilai-nilai pengabdian tetap disuarakan tetapi menjadi semakin kehilangan makna.

4. Era Global

Era Global ditandai dengan munculnya pandangan tentang tiga mesin globalisasi (*three engine globalization*) Mickleth Wait, J, dan Wooldridge, A. (2000), diyakini memiliki dampak positif dan negatif, maka guna meminimalisasi dampak negatif dan meningkatkan nilai positifnya, serta agar mampu membentuk *competence, willingness and awareness* atas berkembangnya ekonomi baru yang berbasis *knowledge*, sehingga kehidupan global yang damai dapat tetap terpelihara dengan baik. Maka dunia pendidikan dipandang memiliki peran yang strategis dan menentukan.

Guna menjawab tantangan di atas konstruksi pendidikan masa depan, hendaknya memperhatikan dan mengimplementasikan empat pilar nilai universal yang digariskan UNESCO-APNIEVE (2000).

a. Perdamaian

Cinta, yang memuat unsur; (1) rasa harga diri, (2) percaya, (3) penghormatan, 4) kecaman diri yang positif, (5) keterbukaan, (6) rasa tanggung jawab yang dalam, (7) memperhatikan orang lain, (8) ketaatan kesetiaan dan rasa berkorban, (9) rasa rekonsiliasi/perdamaian, (10) keberanian, kesopanan dan daya tahan.



Keharuan atau rasa iba, memuat unsur; (1) keramahan, (2) kekuatan moral/daya tahan, (3) kepekaan atas kebutuhan-kebutuhan orang-orang lain, (4) kebajikan, (5) mengasuh, dan (6) bersifat mendukung.

Harmoni, memuat unsur; (1) saling percaya dan toleransi, (2) rasa memiliki arti budaya, (3) kerja sama/kolaborasi, (4) komunikasi yang efektif, (5) perhatian pada kebaikan bersama, (6) rasa rekonsiliasi/perdamaian, (7) keinginan untuk konsensus.

Toleransi, memuat unsur; (1) saling menghormati, (2) kesediaan menerima dan tulus, (3) penghormatan pada perbedaan-perbedaan pribadi dan budaya, (4) penyelesaian pertikaian secara damai, (5) penerimaan dan penghargaan kemajemukan budaya, (6) penghormatan kepada kelompok-kelompok minoritas dan orang-orang asing, dan (7) rasa humor, kesopanan/keramahmataman, hati yang terbuka.

Mengasuh (peduli) dan berbagi, memuat unsur; (1) cinta, (2) kepedulian, dan (3) kemurahan hati.

Interpendensi, memuat unsur; (1) rasa terkait dengan orang-orang lain dan dengan ciptaan, (2) globalisasi/nasionalisme dan internasionalisme, (3) rasa berguna, (4) tanpa kekerasan, (5) perasaan aktif, (6) pengertian global/saling menghormati antarbangsa, (7) tanggung jawab dan kerja sama kreatif dan kolektif, (8) kepercayaan kepada semangat manusia, (9) kebebasan pemikiran, kata hati, dan keyakinan, (10) ketenangan/kekuatan batin, (11) integritas, kejujuran, dan keadilan, dan (12) sikap reflektif/kesamaan.

Rasa berterima kasih, memuat unsur; (1) penghargaan, (2) penghormatan, dan (3) kesediaan menerima.

b. Hak-hak Asasi Manusia

Kebenaran, memuat unsur; (1) hak untuk hidup, (2) kebebasan berbicara, ungkapan (ekspresi), (3) keyakinan dan beribadat.

Kesamaan dan keadilan, memuat unsur; (1) setiap orang



tanpa memperhatikan ras, kelamin, kasta, agama, etnik, bahasa, dan sebagainya diakui sama di depan hukum, (2) tanggung jawab.

Penghormatan pada martabat manusia, memuat unsur; (1) penghormatan pada diri dan orang lain, (2) harga diri, (3) penghormatan pada hak-hak dasar setiap orang, (4) cinta dan pengasuhan, dan (5) penghormatan pada karya orang lain.

Integritas, menurut unsur; (1) ketulusan moral, dan (2) tingkah laku etis.

Akuntabilitas, memuat unsur; (1) tanggung jawab pribadi, dan (2) kesediaan menerima akibat tindakannya.

Kejujuran, memuat unsur, keselarasan perkataan dan perbuatan.

Penerimaan/penghargaan kebhinekaan, memuat unsur; (1) penghormatan pada keyakinan dan kebudayaan berbagai paguyuban (komunitas) dan kedaulatan bangsa-bangsa lain. (2) penghormatan kepada kebudayaan negara-negara lain, dan (3) penghormatan pada hak-hak minoritas dan kelompok-kelompok tak berutang.

Kebebasan dan tanggung jawab, memuat unsur; (1) kebebasan berbicara, (2) kebebasan beribadat, (3) kebebasan dari rasa takut, kebodohan dan kelaparan, dan (4) tanggung jawab kepada orang lain.

Kerja sama, meliputi unsur, kesiapan bekerja dengan orang lain.

c. Demokrasi

Penghormatan pada hukum dan ketertiban, meliputi unsur; (1) disiplin, (2) penghormatan kepada yang berwenang, dan (3) saling mempercayai.

Kebebasan tanggung jawab, meliputi unsur; (1) cara hidup yang demokratis dan tanggung jawab, (2) kebebasan ungkapan (ekspresi) dan pengutaraan dengan jelas, (3) penghormatan pada hak-hak orang lain.

Persamaan, meliputi unsur; (1) kepercayaan pada marta-



bat manusia, dan (2) pengakuan atas hak-hak orang lain, terutama mereka yang termasuk kaum minoritas dan tak beruntung.

Disiplin diri, meliputi unsur; (1) kesopansantunan, (2) tingkah laku yang baik dalam pergaulan (interaksi) manusia, dan (3) penyelesaian pertikaian tanpa kekerasan.

Kewarganegaraan yang aktif dan tanggung jawab, meliputi unsur; (1) kesiapan untuk berbuat secara sukarela, (2) kesadaran kewarganegaraan, dan (3) keyakinan akan partisipasi (peran serta).

Keterbukaan, meliputi unsur; (1) percakapan (dialog) dan konsultasi, (2) berunding atau negosiasi, dan (3) pikiran yang terbuka berdasarkan kebenaran ilmiah dan nilai-nilai universal.

Berpikir kritis, meliputi unsur; (1) pemikiran rasional, (2) pandangan ilmiah, (3) jiwa yang bertanya, (4) mencari kebenaran, (5) keputusan berdasarkan pengetahuan atau informasi yang benar.

Solidaritas, meliputi unsur; (1) pengambilan keputusan kolektif, (2) kerja sama, (3) bekerja dalam regu, dan (4) pemecahan masalah-masalah secara damai.

d. Pembangunan Berkelanjutan

Kesangkilan/industri, memuat unsur; (1) ketahanan ekologis, (2) bekerja keras dan industri, (3) jiwa disiplin dan praktis.

Orientasi ke masa depan, meliputi unsur; (1) masa depan yang bertahan dan berlanjut, (2) masa depan alternatif, (3) orientasi berdasarkan visi (pandangan ke masa depan), dan (4) pemahaman dan pendasaran atas misi.

Pedulih lingkungan, meliputi unsur; (1) perawatan lingkungan, dan (2) tindakan lingkungan.

Pengurusan sumber daya, meliputi unsur; (1) penghormatan kepada alam dan konsumsi yang bertanggung jawab, (2) keadilan sosial, dan (3) kesadaran atas kebaikan bersama.



Kreativitas, meliputi unsur; (1) kreativitas dalam melestarikan sumber daya fisik, sosial dan budaya, (2) kreativitas dalam memecahkan urusan-urusan lingkungan, (3) kelenturan atau fleksibilitas, dan (4) penyelesaian atau adaptabilitas.

Kehematan/kesederhanaan, meliputi unsur; (1) penghormatan ada hidup, (2) konsumsi yang bertanggung jawab, dan (3) manajemen sumber daya yang mangkus.

Ekonomi pribadi, meliputi unsur; (1) penghormatan pada kehidupan (sumber daya manusia dan alam), (2) perawatan pribadi.

5. Budaya Filter Globalisasi

Warna, ragam, kepekatan, serta kedalaman nilai budaya suatu komunitas, etnik, maupun bangsa secara alami akan membentuk ciri kualitasnya, sebagai mana disebut Huntington (1993) peradaban (*civilization*) sebagai penangkal dan penyaring (*filter*), bentuk-bentuk *behavior* lain yang datang dari luar diri atau kelompoknya. Lebih lanjut Huntigton menunjukkan, bahwa semenjak berakhirnya era perang dingin (*ice ward*) dan bergulirnya globalisasi muncul peradaban baru yang memiliki potensi konflik dan kerja sama kuat. Dimensi-potensi konflik kerja sama dimaksud akan dibahas pada pembahasan di bawah ini.

Pertama, perbedaan antar peradaban tidak hanya sebagai kenyataan, mereka adalah dasar peradaban itu sendiri, perbedaan sejarah, bahasa, budaya, tradisi, dan yang terpenting agama, akan membawa perbedaan pada tujuannya. Misalnya, berbeda agama berarti berbeda pula tujuan hidupnya. Memang perbedaan tidak selalu berarti konflik, dan konflik tidak selalu berarti kekerasan, tetapi dalam akhir abad ini perbedaan peradaban yang diturunkan merupakan kepanjangan dan sangat sarat dengan kekerasan dan konflik.

Kedua, dunia semakin sempit, di mana interaksi antarmasyarakat dengan perbedaan peradaban semakin meningkat: *“These increasing interactions intensify civilizations conscious-*



ness and awareness of differences between civilization and communalities within civilizations”.

Ketiga, proses modernisasi ekonomi dan perubahan sosial dunia, cenderung membuat garis pemisah nyata antara kelompok dengan peradaban tinggi dengan yang terbelakang, yang diikuti terjadinya perubahan tatanan sosial dari sistem sentralisasi menuju kelompok-kelompok kepentingan yang ingin mencari bentuk, dan bahkan bangsa dan negara pun berlomba mencari format jati diri. Pada sisi religius muncul wacana baru, seperti pada kelompok negara Muslim muncul label Islam *fundamentalist*, dan *Moderate*, (sebagaimana pernah terjadi pula pada kaum kristiani). Dan pada beberapa negara teridentifikasi bahwa sebagian besar dari pergerakan mereka adalah kaum muda, kaum terpelajar, kelompok masyarakat kelas menengah, dan seorang profesional, dan pebisnis. Seiring dengan label tersebut menjadi muncul predikat “sekuler dan nonsekuler” dan yang lebih tragis lagi disejajarkan antara “Muslim dan teroris” oleh kelompok tertentu.

Keempat, pertumbuhan pada *civilization-consciousness* di mana dipersoalkannya sikap Barat yang mendua terhadap beberapa negara berkembang untuk mengukuhkan posisinya, yang lebih akrab dengan sebutan—Western civilization. Masih dalam kerangka yang sama juga muncul *asianization di* Jepang, dan *hinduization* di India, dan yang menarik lagi munculnya tandingan dengan sebutan *westernization versus rusianization*.

Kelima, karakteristik budaya dan perbedaan konflik, ekonomi, ideologi. Sebagai contoh di Rusia yang semula berbasis komunis, masuk ideologi demokrat, dan membawanya dari kaya ke miskin dan miskin ke kaya. Bosnia menuju Caucasus ke Sudan, pada suatu wilayah dapat juga terjadi separuh Katolik dan separuhnya Muslim.

Terakhir, tumbuhnya ekonomi kewilayahan (*economic regionalism*). Huntington, menyuguhkan beberapa catatan pertumbuhan ekonomi regional sebagai berikut: Interegional



dari 1980 dan 1989 dari 51 persen menuju 59 persen, di Eropa; dari 33 persen menuju 37 persen di Asia Timur; dan dari 32 persen menuju 36 persen di Amerika selatan. Blokade ekonomi regional diperkirakan akan tetap berlanjut di masa datang, sementara keberhasilan bidang ekonomi pada satu sisi mendapat berhadapan dengan *civilization-consciousness* pada sisi lain, dan ekonomi kewilayahan (regionalisme) mungkin akan berhasil jika sejalan dengan peradabannya.

6. Potensi Kerja Sama

Pada sudut pandang yang terbatas potensi konflik sebagaimana telah di jabarkan Huntington menjadi enam kelompok pada bahasan sebelumnya, dapat dipersepsi juga sebagai potensi sumber kerja sama dengan mengadopsi teori psikologi asosiatif (bila bertemu teman yang gemuk, maka menjadi teringat pada teman yang kurus). Pada konteks yang lebih luas, teori tersebut juga sering dilakukan para raja di masa silam (berawal dari permusuhan/perang, lalu mendapat “putri boyongan”, selanjutnya diperistri, dan akhirnya terjalin kerja sama dan persaudaraan kembali antarkedua negara tersebut).

Teori tersebut tentunya tidak salah, karena didukung oleh teori yang cukup mapan (psikologi), dan pernah dilakukan pada masa silam, dan ternyata berhasil. Persoalannya sekarang apakah cara-cara tersebut memiliki nilai universal, sehingga mampu menjawab tuntutan peradaban yang meju-muk?

Huntington (1993) menyatakan, apa yang paling bisa menjelaskan manusia bukanlah ideologi politik atau kepentingan ekonomi. Keyakinan dan keluarga, darah dan kepercayaan, adalah sesuatu yang dengan itu manusia melakukan identifikasi dan sesuatu yang demi hal tersebut mereka akan bertempur dan siap nanti.

Uraian di atas bila dikaji semantiknya, mengandung makna adanya penekanan peningkatan nilai antarkalimat per-



tama dan kalimat kedua, sehingga kalimat kedua bernilai lebih tinggi, bukan paradoks dikotomis, (ideologi, politik, ekonomi menjadi keyakinan dan keluarga, darah dan kepercayaan). Sementara penggal kalimat “sesuatu yang dengan itu manusia melakukan identifikasi” penggal kalimat ini menunjukkan adanya jiwa penyatuan universal.

Berdasarkan kajian tersebut di atas, kiranya dapat dipastikan, bahwa nilai universal potensi kerja sama dalam konteks peradaban yang diyakini akan dapat berfungsi sebagai filter terhadap pengaruh globalisasi adalah “keyakinan dan keluarga”, “darah dan kepercayaan”, yang berakar dari adat istiadat pribumi yang berakar secara historis, bahasa, kepercayaan, dan institusi dalam mempertegas kembali dirinya sendiri.

7. Siasat Menuju Kehidupan Global yang Damai

Suatu asumsi menyatakan, bahwa “dalam menangani suatu masalah dapat diatasi dengan menghilangkan masalahnya itu sendiri”, asumsi tersebut, sebagaimana juga dipegang dalam dunia konseling dewasa ini, bisa jadi tepat untuk kasus tertentu, tetapi tidak tentu tepat untuk lainnya. Karena “kebolejadiannya” belum tentu sama. Asumsi atau istilah “kebolejadiannya” ditemukan dan dipinjam dari Berry, *et.al.*, (1999), dalam menjelaskan tujuan psikologi lintas budaya, yang mengandung makna keberlakuan hukum-hukum universal.

Dimensi paling mendasar dalam hukum-hukum universal adalah pemahaman dan mengalami religius, sebagaimana dikemukakan Huntington (1993), bahwa di dunia modern, agama adalah kekuatan yang penting, mungkin yang terpenting, yang memotivasi dan memobilisasi masyarakat. Sejalan dengan pendapat tersebut sebagai bahan renungan kiranya prediksi Ernest Gellner (Iih-Madjid, 2000; xlvi), yang menyatakan, “mungkin pada akhirnya nanti umat Islam adalah justru yang paling banyak mendapatkan manfaat dari



kemodernan, sebagaimana dahulu telah membuktikan diri sebagai yang paling banyak mendapat manfaat dari warisan budaya dunia”.

Dimensi lain sekaitan dengan nilai-nilai universal, seruan UNESCO APNIEVE (20000), yang berintikan perdamaian, hak-hak asasi manusia, demokrasi, dan pembangunan berkelanjutan, yang butir-butir serta jabarannya telah tertuang pada bahasan sebelumnya, dapat digunakan dalam menyasiasi dan dalam menuju kehidupan global yang damai.

Sejarah belum berakhir dunia tidaklah satu. Peradaban bisa menyatukan dan memecah manusia. Kekuatan yang menyebabkan benturan antarperadaban dapat dipahami hanya jika peradaban tersebut dikenal (Huntington, 1993). Oleh sebab itu, bagi siapa pun (individu, kelompok, etnik, maupun negara) bila tidak ingin tertindas dan menjadi korban rezim globalisasi, maka mau tidak mau, suka tidak suka harus terlebih dahulu melek terhadap globalisasi dengan segala intrik dan dampak yang menyertainya.

Berdasarkan jabaran di atas, maka dapat ditarik benang merah, bahwa guna dapat menjalani kehidupan global yang damai diperlukan siasat sebagai berikut: (1) Pemahaman terhadap konsep nilai dan potensi yang terkandung dalam globalisasi; (2) Penguatan potensi jati diri yang berakar pada nilai yang universal; (3) Selektif dalam memilah-milah dan mengimplementasikannya dalam kehidupan nyata secara arif; dan (4) Terbuka dan realistis dan lentur terhadap kritik atas segala tindakannya.

B. PENDIDIKAN DAN LINGKUNGAN SOSIAL

Pendidikan berkenaan dengan perkembangan dan perubahan kelakuan peserta didik. Pendidikan bertalian dengan transmisi pengetahuan, sikap, kepercayaan, keterampilan, dan aspek-aspek kelakuan lainnya kepada generasi muda. Pendidikan adalah proses mengajar dan belajar pola-pola ke-



lakuan manusia menurut apa yang diharapkan oleh masyarakat (Nasution, 1983).

Kelakuan manusia pada hakikatnya hampir seluruhnya bersifat sosial, yakni dipelajari dalam interaksi dengan manusia lainnya. Hampir segala sesuatu yang kita pelajari merupakan hasil hubungan kita dengan orang lain di rumah, di sekolah, tempat permainan pekerjaan, dan sebagainya. Bahkan, pelajaran atau isi pendidikan ditentukan oleh kelompok atau masyarakat seseorang.

Demikian pula dengan kelompok atau masyarakat menjamin kelangsungan hidupnya melalui pendidikan. Agar masyarakat itu dapat melanjutkan eksistensinya, maka kepada anggota mudanya harus diteruskan nilai-nilai, pengetahuan, keterampilan, dan bentuk kelakuan lainnya yang diharapkan akan dimiliki setiap anggota. Tiap masyarakat meneruskan kebudayaannya dengan beberapa perubahan kepada generasi muda melalui pendidikan, melalui interaksi sosial. Dengan demikian, pendidikan dapat diartikan sebagai sosialisasi.

Belajar adalah sosialisasi yang kontinu, di mana setiap individu dapat berperan menjadi murid dan menjadi guru. Individu belajar dari lingkungan sosialnya dan juga mengajar atau memengaruhi orang lain. Sekolah formal dipandang sebagai lembaga sosial yang memiliki andil dalam proses sosialisasi individu agar menjadi anggota masyarakat seperti yang diharapkan, makanya sekolah selalu berhubungan dengan masyarakat. Memisahkan sekolah dari kehidupan masyarakat baik secara nyata maupun secara parsial adalah bertentangan dengan hakikat nilai-nilai sosial. Mendirikan lembaga-lembaga pendidikan dan sejenisnya dengan memisahkan dengan lingkungannya berarti sama dengan menghilangkan kesempatan siswanya dalam mengembangkan dan menyalurkan naluri sosialnya.

Aspek-aspek yang sama yang terdapat dalam kelakuan semua orang dalam masyarakat dapat disebut kebudayaan masyarakat itu dan kepribadian individu selalu bertalian erat



dengan kebudayaan lingkungan tempat ia hidup (Nasution, 1983).

Atas dasar pemikiran tersebut adalah kenisbian membangun lembaga kependidikan tanpa memperhatikan budaya setempat, karena tidak memiliki kepastian ke arah aman pribadi-pribadi individu yang ada di dalamnya akan dikembangkan.

C. PERSPEKTIF SISTEM SOSIAL DALAM PENDIDIKAN INKLUSIF

Dalam perspektif sistem sosial pengembangan itu merupakan penyesuaian yang berlangsung secara terus-menerus pada individu dan lingkungan yang lain. Secara progresif terdapat jarak nyata antara perkembangan pada individu dengan perubahan lingkungannya. Pribadi dipengaruhi oleh konsepsi ekologi lingkungan dan relasi di antara mereka sesuai dengan kapasitas pertumbuhannya (Bronfenbrenner, 1979; dalam Shea dan Bauer, 1997). Relasi tersebut perlu diadaptasi dan dikembangkan secara terus-menerus dan itu adalah salah satu fungsi dalam pendidikan khusus (Shea dan Bauer, 1997). Dalam konteks hubungan individu yang membutuhkan layanan khusus dengan lingkungan sosialnya Thomas dan Marshall, (1997), menyatakan, “*The environment seldom adapts, and never completely to the specific needs of an individual with a handicapped. Therefore, the ultimate purpose of any special education program is to assist that individual in adapting to the environment to (her) his maximum capacity*”.

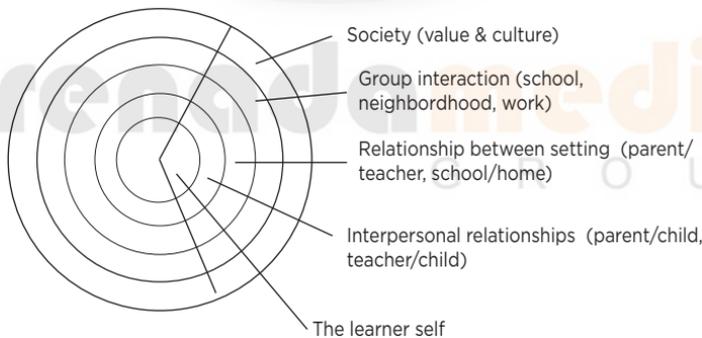
Tingkah laku (*behavior*) merupakan ekspresi terhadap dinamika hubungan antar-individu dengan lingkungannya. Pengembangan tingkah laku individu (termasuk di dalamnya anak dengan kebutuhan pendidikan khusus) agar tidak terlepas dari lingkungannya harus mengakomodasi secara timbal balik, atau disesuaikan dan diadaptasikan dengan perspektif sistem sosial, dan perkembangan kehidupan yang berjalan secara progresif (Shea dan Bauer, 1997).



Mencermati beberapa pernyataan di atas dalam konteks pengembangan pribadi dan tingkah laku anak dengan kebutuhan pendidikan khusus, tidak mungkin dapat dipisahkan dengan kondisi riil lingkungannya. Untuk itu praktik penyelenggaraan pendidikan segregasi yang secara nyata memisahkan individu (anak dengan kebutuhan pendidikan khusus) dengan lingkungan yang senyatanya adalah bertentangan dengan konsep pengembangan sosial pribadi individu yang pada gilirannya justru dapat merusak perkembangan sosial pribadi anak.

Persoalan lebih lanjut adalah relasi seperti apa yang memungkinkan terjadinya pertumbuhan pribadi dan tingkah laku anak tidak bertentangan dengan nilai-nilai sosial dalam konteks pendidikan inklusif?

Fokus dan subjek utama dalam *arrangement* relasi terletak pada pengembangan pribadi sosial anak (penyandang kebutuhan pendidikan khusus), keluarga, dan guru bertugas memfasilitasi terjadinya relasi yang positif, sementara lingkungan (teman sebaya, keluarga, kelompok-kelompok aktivitas, dan masyarakat setempat) berfungsi sebagai lahan aksi yang menawarkan nilai-nilai sosial. Secara khusus bagaimana relasi pembelajaran bagi anak dengan kebutuhan khusus Shea dan Bauer, (1997), memvisualisasikan dalam gambar berikut:



Gambar 1.
THE SOCIAL SYSTEM CONTEXT OF LEARNERS WITH DISABILITIES



Visualisasi di atas menegaskan, bahwa dalam relasi belajar, motivasi dari pembelajar merupakan kunci terjadinya proses belajar itu sendiri. Pada lapis berikutnya kemampuan mengadakan komunikasi interpersonal maupun peranan komunikasi antara pembelajar dan keluarga dan guru menjadi kunci kedua, dan seterusnya sampai ditemukan, bahwa nilai-nilai dan budaya ikut berperan di dalamnya. Dalam konteks pendidikan inklusif kaitannya dengan nilai-nilai dan budaya, tidak hanya menantang pemikiran-pemikiran yang ada tentang bidang kebutuhan khusus, tetapi juga memberikan kritik atas praktik-praktik pendidikan umum yang secara nyata tidak memerdulikan nilai-nilai relasi sosial yang ada dan cenderung diskriminatif.

D. KELUARGA DALAM PENDIDIKAN INKLUSIF

Menarik disimak sapaan *Center on Human Policy* UNI (2002), menyangkut pelibatan keluarga dalam sistem pendidikan inklusif sebagai berikut, “selamat datang para keluarga di sekolah dan dalam kelas, ini adalah milik kita bersama, kita adalah tim dalam pendidikan inklusif”. Sapaan tersebut kiranya bukanlah basa-basi belaka. Hasil penelitian Etschedit (2002) menunjukkan, bahwa peran keluarga dalam sekolah tidak hanya memperkuat siswa dalam penyelesaian masalah akademik semata, tetapi juga dapat mempertegas penelusuran dokumen *literature-literature* sosial, komunikasi interpersonal, dan sangat menguntungkan individu. Pentingnya peran keluarga dalam penyelenggaraan sekolah juga telah diakui oleh banyak kalangan kependidikan. Kata kunci dalam model manajemen sekolah berbasis masyarakat dan manajemen berbasis sekolah salah satu indikator utama adalah pelibatan keluarga dalam penyelenggaraan sekolah tersebut. Namun dalam praktiknya ternyata tidak sesederhana yang dibayangkan. Opini orangtua selama ini yang telah terbangun kuat adalah, bahwa setiap pelibatan keluarga dengan sekolah



identik dengan pungutan, sumbangan, dan sejenisnya yang ujung-ujungnya adalah “uang”.

Pada sisi lain temuan Macfarlane (200), anggota *Assosiation Professor of Special Education* UNI menyebutkan, bahwa banyak keluarga yang tidak suka ikut terlibat dalam kelas, mungkin mereka berpikir, bahwa anak-anaknya tidak perlu belajar dengan lingkungannya. Sementara pada sisi siswa justru sebaliknya. Hasil survei dari 90 siswa dari beberapa tingkatan, hanya tiga siswa yang menyatakan bahwa pelibatan keluarga dalam kelas dianggap mengganggu.

Fenomena seperti diungkapkan di atas secara umum menggambarkan, bahwa para orangtua (keluarga) belum sepenuhnya memahami arti penting pelibatannya dalam proses pembelajaran dalam sistem pendidikan inklusif. Untuk itu lebih lanjut Macfalane (2002) menyatakan, bahwa para orangtua perlu mengerti, bahwa anak-anak mereka dengan kebutuhan khusus dapat menggeneralisasikan apa yang mereka pelajari di rumah dan membawanya ke sekolah dan kepandaian dalam banyak hal misalnya, seorang anak yang belajar mengerjakan sesuatu sendiri di sekolah memerlukan kesempatan untuk dapat mengerjakan di rumah sebaik mungkin. Macfalane (2002), para orangtua perlu mengerti bahwa anak-anak mereka dengan kebutuhan khusus dapat menggeneralisasikan apa yang mereka pelajari di rumah dan membawanya ke sekolah dan kepandaian dalam banyak hal misalnya, seorang anak yang belajar mengerjakan sesuatu sendiri di sekolah memerlukan kesempatan untuk dapat mengerjakan di rumah sebaik mungkin.

Guna mengantisipasi kondisi tersebut, para guru diharapkan mau berbagi pengalaman kepada para orangtua/keluarga tentang apa saja yang dikerjakan anak di sekolah, sehingga mereka para orangtua dapat memahami dan dapat menentukan peran apa saja yang mungkin dapat dikerjakan olehnya.

Mendidik anak penyandang kebutuhan khusus merupa-



kan tugas bersama dari orangtua dan para profesional. Sikap positif dari orangtua sangat kontributif terhadap keberhasilan integrasi pendidikan dan sosial. Para orangtua membutuhkan dukungan untuk dapat menjalankan perannya sebagai orangtua dari anak penyandang kebutuhan khusus. Peran keluarga dan orangtua dapat diperbesar dengan pemberian informasi yang diperlukan dalam bahasa yang sederhana dan jelas. Memberikan informasi dan pelatihan dalam keterampilan mengasuh anak merupakan tugas yang sangat pening dalam lingkungan budayanya di mana terdapat sedikit sekali tradisi menyekolahkan anak. Baik orangtua maupun guru mungkin membutuhkan dukungan dan dorongan untuk belajar bekerja sama sebagai mitra yang sejajar (*framework for Action Salamanca statemen, 1994*).

E. KOMITMEN BERBAGI TANGGUNG JAWAB DALAM MASYARAKAT

Di bawah paradigma baru pendidikan dasar, sekolah dipandang sebagai bagian integral dari lingkungan masyarakat. Guru, kepala sekolah, orangtua, dan masyarakat semua terlibat dalam perencanaan dan pengambilan keputusan, sehingga tanggung jawab atas kemajuan anak menjadi tanggung jawab bersama. Kerja sama dan koordinasi antara fasilitas pendidikan khusus, guru, dan sekolah reguler haruslah menjadi kegiatan yang bisa dilakukan sebab tidak ada satu sistem yang dapat memenuhi kebutuhan anak. Integrasi dan koordinasi sistem *support* bagi anak dapat dibedakan menjadi dua sistem: (1) Sistem tradisional yang mendua (*dual sistem*), pendidikan memiliki dua sistem berbeda untuk dua tipe anak. Masyarakat terlepas dari proses pendidikan, orangtua tidak terlibat, layanan kesehatan dan makanan, tidak diberikan kecuali sebelum sekolah, dan pendidikan khusus terpisah; (2) Sistem tanggung jawab bersama, sistem yang bersatu tetapi layanan yang berbeda-beda, masyarakat terlibat dan



bertanggung jawab, orangtua terlibat, adanya dukungan kesehatan dan makanan, dan kerja sama dan saling berbagi antarsistem pendidikan yang reguler dan sistem pendidikan khusus (CBR, 2002).

Kesadaran masyarakat merupakan kekuatan yang sangat besar untuk mengubah sikap masyarakat yang negatif. Sikap masyarakat yang positif terhadap penyandang cacat akan sangat memengaruhi usaha rehabilitas yang berpusat pada masyarakat.

Peningkatan partisipasi masyarakat dapat ditempuh melalui proses peningkatan partisipasi, baik dalam kualitas maupun kuantitas tergantung pada perilaku (*behavior*) masyarakat (sikap, pengetahuan, dan keterampilan) dalam bidang kecacatan. Usaha peningkatan perilaku masyarakat dalam program yang berkaitan dengan penanggulangan masalah kecacatan dapat digambarkan dalam diagram di bawah ini.



Diagram 1.
PROSES PENINGKATAN PARTISIPASI MASYARAKAT
 (Tjondrokusumo, 2002)

Partisipasi masyarakat (organisasi masyarakat) dapat dilakukan oleh kelompok-kelompok sosial seperti RT, RW,



LKMD, LMD maupun LSM pada tingkat desa/kelurahan dipandang cukup efektif, karena secara langsung memiliki hubungan moral terhadap penyelenggaraan sekolah. LSM pada tingkat regional dan nasional, biasanya memiliki cakupan lebih luas sesuai dengan daerah binaannya. Sementara dalam operasionalnya banyak bekerja sama dengan jajaran pemerintah Tingkat II, Tingkat I, maupun Tingkat pusat.

Organisasi internasional juga memainkan peran penting dalam pertukaran teknologi dan dukungan material dari negara-negara berkembang. Negara-negara Skandinavia merupakan negara yang memberikan kontribusi yang besar bagi negara-negara di Asia Tenggara. Selain itu juga pihak-pihak yang sifatnya pribadi yang juga telah banyak membantu bagi usaha beberapa negara di kawasan ini. Di negara kawasan Asia juga terjalin kerja sama regional, misalnya kerja sama antara Jepang dan negara-negara kawasan Asia Tenggara atau pemerintah Malaysia membantu pemerintah Brunei dalam melatih guru penyandang cacat.

Organisasi-organisasi nonpemerintah juga memainkan peranan penting dalam layanan penelitian. *Hellen Keller Internasional (HKI)*, misalnya meningkatkan rehabilitasi dan pendidikan bagi anak-anak tunanetra di kawasan Asia Tenggara. Contoh lain, misalnya, *Save the children fund* yang bermarkas di Inggris. Lembaga ini telah mengembangkan program latihan dan pengembangan masyarakat. The Internasional Non-Governmental Organisation (INGO), organisasi swadaya masyarakat internasional bagi penyandang cacat internasional terbentuk pada 1981 yang berfungsi sebagai lembaga internasional untuk peningkatan individu penyandang cacat.

Desentralisasi dan perencanaan yang berbasis daerah setempat akan lebih meningkatkan keterlibatan masyarakat dalam pendidikan dan pelatihan para penyandang kebutuhan khusus. Para pejabat setempat hendaknya mendorong partisipasi masyarakat dengan memberi dukungan kepada perwakilan dari organisasi-organisasi masyarakat setempat



dan mengundang mereka untuk ambil bagian dalam pembuatan keputusan. Untuk maksud tersebut, hendaknya ditetapkan mekanisme mobilisasi dan pemantauan yang terdiri dari unsur pemerintah daerah setempat, otoritas pendidikan, kesehatan dan pembangunan, pemuka masyarakat dan organisasi sosial, di wilayah geografis yang tidak terlalu besar untuk menjamin adanya partisipasi masyarakat yang berarti.

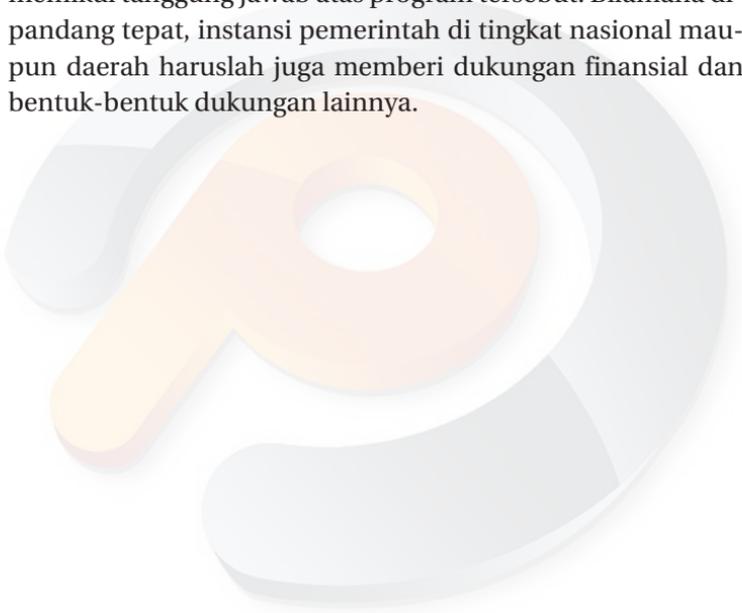
Kegiatan masyarakat diaktifkan untuk melengkapi kegiatan-kegiatan intrasekolah, memberikan bantuan dalam mengerjakan pekerjaan rumah, dan untuk mengatasi kurangnya dukungan dari keluarga. Dalam hubungan ini perlu juga disebutkan peran kerukunan masyarakat sekitar untuk menyediakan tempat, peran paguyuban keluarga, klub, dan gerakan pemuda, serta potensi peran orang-orang usia lanjut dan relawan lainnya, termasuk para penyandang cacat, baik dalam program-program intrasekolah maupun luar sekolah.

Para pembuat kebijakan di semua tingkatan, termasuk tingkat sekolah, hendaknya secara berkala menegaskan kembali komitmennya terhadap inklusi dan meningkatkan sikap positif di kalangan anak-anak, di kalangan para guru, dan di kalangan masyarakat secara luas terhadap mereka yang menyanggang kebutuhan pendidikan khusus.

Di samping itu, media massa juga dapat memainkan peran yang sangat kuat dalam meningkatkan sikap positif terhadap integrasi para penyandang cacat di dalam masyarakat, mengatasi purbasangka dan miskin informasi, serta menanamkan optimisme yang lebih besar dan imajinasi mengenai kemampuan para penyandang cacat. Media juga dapat meningkatkan sikap positif dari para penyedia kerja untuk mempekerjakan para penyandang cacat. Media haruslah dimanfaatkan untuk memberi penerangan kepada masyarakat tentang pendekatan-pendekatan baru dalam pendidikan, khususnya mengenai penyelenggaraan pendidikan kebutuhan khusus di sekolah reguler, dengan mempopulerkan contoh-contoh praktik yang baik dan pengalaman-pengalaman yang berhasil.



Bilamana aksi untuk rehabilitasi masyarakat dimulai dari pihak luar, maka masyarakat sendirilah yang harus memutuskan apakah program tersebut akan menjadi bagian kegiatan pembangunan masyarakat yang sedang berlangsung. Berbagai mitra dalam masyarakat, termasuk organisasi non-pemerintah lainnya hendaknya diberdayakan untuk turut memikul tanggung jawab atas program tersebut. Bilamana dipandang tepat, instansi pemerintah di tingkat nasional maupun daerah haruslah juga memberi dukungan finansial dan bentuk-bentuk dukungan lainnya.



prenada**media**
G R O U P



Perspektif Budaya Lokal

A. KEBUDAYAAN DAN BUDAYA LOKAL

1. Kebudayaan

Istilah budaya dalam wacana sehari-hari digunakan dan memiliki makna yang beragam sesuai dengan konteks dan arah pesan yang hendak disampaikan, dan penggunaannya juga sering rancu dengan istilah peradaban (*civilization*), sehingga menimbulkan kekaburan. Kroeber dan Kluckhohn (lihat-Berry J. H. *et. al.*, 1999), menyarankan ada enam golongan pokok definisi budaya yang dapat ditemukan dalam *literature* antropologi: (1) *Definisi deskriptif*, menekankan pada segi inventarisasi aspek kehidupan dan aktivitas manusia, (2) *Definisi historis*, lebih menekankan pada akumulasi tradisi dari waktu ke waktu; (3) *Definisi normatif*, lebih menekankan pada kaidah-kaidah dalam mengatur suatu aktivitas kelompok; (4) *Definisi psikologis*, menekankan pada aneka pen-cirikan psikologis, seperti yang berkaitan dengan penyesuaian (*adjustment*), pemecahan masalah, belajar, dan kebiasaan; (5) *Definisi struktural*, menekankan pada pola atau organisasi budaya; (6) *Definisi genetik*, lebih menekankan pada keaslian atau genesis budaya.

Definisi-definisi di atas menggambarkan variasi konsep tentang budaya itu sendiri. Sementara dalam operasionalnya

para ahli dalam mendefinisikannya sering lebih memfokuskan pada kepentingan, yang diwarnai oleh keberpihakan dan latar disiplin ilmunya. Oleh sebab itu, tidak mengherankan bila muncul keragaman definisi yang diajukan.

Prosser (lihat-Supriadi, 2001: 5), memberikan definisi yang lebih terarah, yaitu “budaya atau kebudayaan (*culture*) meliputi tradisi, kebiasaan, nilai-nilai, norma, bahasa, keyakinan, dan berpikir yang terpola dalam suatu masyarakat dan diwariskan dari generasi ke generasi serta memberikan identitas pada komunitas pendukungnya” atau dalam rumusan yang lebih sederhana adalah “cara kita hidup seperti ini”, *the way we are*.

Sementara Simatumpang (2002) memberikan definisi yang lebih sederhana yang berorientasi pada cakupannya, “budaya dapat didefinisikan secara sempit dan secara luas. Definisi secara sempit mencakup kesenian dengan semua cabang-cabangnya dan definisi budaya secara luas mencakup semua aspek kehidupan manusia”.

2. Budaya Lokal

Sejalan dengan pengertian budaya seperti telah di bahas di atas, maka budaya lokal dalam buku ini lebih diartikan sebagai wujud tradisi, kebiasaan, nilai-nilai norma, bahasa, keyakinan, dan berpikir yang terpola dalam suatu masyarakat dan diwariskan dari generasi ke generasi serta memberikan identitas pada komunitas pendukungnya yang berlaku di wilayah tertentu (Indonesia).

Sangat sulit menunjukkan sebenarnya seperti apa atau yang mana budaya Indonesia itu yang sebenarnya, mungkin cukup dijawab dengan dua kata yaitu “budaya multi-etnis”. Pernyataan tersebut dapat dipahami lantaran salah satu ciri menonjol negeri kita (Indonesia) adalah keanekaragaman, baik secara fisik maupun sosial-budaya. Indonesia adalah negeri dengan heterogenitas tertinggi di muka bumi, berdasarkan kenyataan bahwa ia terdiri dari 13.000 pulau (besar dan kecil)



yang dihuni dan tidak dihuni (atau menurut perkiraan dari Angkatan Laut Republik Indonesia adalah 17.000 pulau), dengan kelompok kesukuan dan bahasa daerahnya masing-masing yang jumlahnya mencapai ratusan, secara sosial-budaya negeri kita juga sangat heterogen. Demikian pula dari segi keagamaan. Sekalipun Islam merupakan agama terbesar di Indonesia, namun ia mengenal perbedaan intensitas pemahaman dan pelaksanaan yang besar dari daerah ke daerah, selain Islam, keempat di antara agama-agama besar di dunia diwakili di negeri kita: Protestan, Katolik, Hindu, dan Budha (Madjid, 2000).

Menyadari keberadaan budaya Indonesia yang multi-etnis selanjutnya dalam GBHN 1993, kita pun membaca bagaimana kita harus mengembangkan kebudayaan kita itu.

Boks 8:

PENEGASAN ISTILAH BUDAYA LOKAL

Penggunaan kata “lokal” dalam kalimat “budaya lokal” secara tidak langsung telah menunjukkan batasan wilayah asal atau tempat keberlakuannya. Namun penunjuk batasan wilayah tersebut dapat bersifat relatif. Bila yang dimaksud wilayah adalah Asia Tenggara, maka posisi bagian-bagian yang ada di dalamnya (misalnya Indonesia) disebut lokal. Sementara bila yang dimaksud wilayahnya itu Indonesia, maka bagian-bagian yang ada di dalamnya (misalnya Jawa Timur) disebut lokal. Mengingat pengertian lokal dapat bersifat relatif, maka perlu ditegaskan bahwa dalam buku ini yang dimaksud lokal adalah budaya nasional (Indonesia).

Boks 9:

AMANAT GBHN 1993 TENTANG KEBUDAYAAN NASIONAL

Budaya bangsa sebagai perwujudan cipta, rasa, karsa, dan karya bangsa Indonesia yang dilandasi nilai luhur bangsa berdasarkan Pancasila, ber-cirikan *Bhinneka Tunggal Ika* dan berwawasan nusantara, harus diupayakan agar senantiasa menjiwai perilaku masyarakat dan pelaksanaan pembangunan, serta membangkitkan sikap kesetiakawanan dan tanggung jawab sosial dan disiplin serta semangat pantang menyerah. Kebudayaan nasional yang merupakan puncak-puncak kebudayaan daerah harus mengangkat nilai budaya yang luhur, menyaring dan menyerap nilai budaya dari luar yang positif dan sekaligus menolak nilai budaya yang merugikan pembangunan dalam upaya menuju kearah kemajuan adab dan mempertinggi derajat kemanusiaan bangsa Indonesia.



Indonesia dalam forum internasional sering disebut-sebut sebagai bangsa yang memiliki budaya yang luhur, ramah tamah, dan sopan santun. Sementara Koentjaraningrat (1985) mengemukakan, bahwa mengembangkan budaya Indonesia yang khas ala Indonesia dapat dilakukan melalui pengembangan kesenian nasional alih-alih melalui unsur lain seperti ilmu pengetahuan dan teknologi (yang bersifat universal itu) atau agama.

Berbeda dengan Sutan Takdir Alisyahbana yang melihat, bahwa budaya nasional Indonesia itu bersifat progresif, dan unsur-unsur yang perlu dikembangkan antara lain IPTEK, politik, ekonomi, dan kesenian. Namun pada sisi lain, antropolog kita Koentjaraningrat (dalam Simatumpang, 2002), juga melihat banyak hal dalam budaya Indonesia (termasuk daerah) yang tidak sesuai dengan mentalitas pembangunan. Dalam bahasan tentang kelemahan mentalitas bangsa Indonesia, antara lain, dikemukakan bahwa bangsa Indonesia mempunyai:

1. Nilai budaya yang (tidak) berorientasi terhadap hasil karya manusia itu sendiri (tidak *achievement oriented*);
2. Orientasi yang terlampau banyak terarah ke zaman yang lampau sehingga akan melemahkan kemampuan seseorang untuk melihat ke masa depan;
3. Kecenderungan melarikan diri dari dunia ke dunia batinan yang tidak begitu cocok dengan jiwa rasionalisme yang kita perlukan untuk mempercepat pembangunan;
4. Kecenderungan yang terlampau banyak menggantungkan diri ke pada nasib;
5. Kecenderungan untuk menilai tinggi konsep sama-rata-sama-rasa... (yang) mewajibkan suatu sikap konformisme yang besar (artinya, orang sebaiknya menjaga agar jangan dengan sengaja berusaha untuk menonjol di atas yang lain), ...(suatu) sikap yang agak bertentangan dengan jiwa pembangunan yang justru memerlukan usaha jerih paya dengan sengaja dari pihak individu untuk maju dan



menonjol di atas yang lain;

6. Adat sopan santun yang amat berorientasi ke arah alasan yang mematkan hasrat untuk berdiri dan berusaha sendiri.

Lebih lanjut juga dikemukakan, bahwa kondisi mentalitas tersebut berbeda dengan mentalitas bangsa Indonesia yang timbul sebagai akibat revolusi dalam memperjuangkan kemerdekaan Indonesia. Mentalitas yang terjadi akibat revolusi itu adalah:

1. Sifat mentalitas yang meremehkan mutu,
2. Sifat mentalitas yang suka menerabas,
3. Sifat tak percaya kepada diri sendiri,
4. Sifat tak berdisiplin murni, dan
5. Sifat mentalitas yang suka mengabaikan tanggung jawab yang kukuh.

B. UNSUR-UNSUR KEBUDAYAAN

Unsur-unsur kebudayaan meliputi semua kebudayaan yang ada di dunia, baik yang kecil, sedang, besar maupun yang kompleks. Menurut Malinowski (dalam Sulaeman, 1998), kebudayaan di dunia ini mempunyai tujuh unsur universal, yaitu bahasa, sistem teknologi, sistem mata pencarian, organisasi sosial, sistem pengetahuan, religi, dan kesenian.

1. Bahasa

Tidak dapat dipungkiri, bahwa bahasa memegang peranan yang amat penting dalam interrelasi sosial. Begitu tingginya nilai bahasa bagi kehidupan (manusia) bahasa sering diibaratkan sebagai jendela informasi dunia. Bahasa juga mencerminkan suatu nilai pribadi bagi para pelakunya, dalam budaya Jawa, bahasa dikukuhkan dalam perumpamaan *ajineng diri dumunung ing lathi* (harga diri seseorang terletak pada apa yang diucapkan), *landeping lathi ngungkuli*



landepe curiga (tajamnya ucapan melebihi tajamnya senjata), dan masih banyak lagi lainnya perumpamaan yang menggambarkan keunggulan/manfaat bahasa bagi kehidupan umat manusia.

Orang kebanyakan kurang menyadari, bahwa ada dua jenis bahasa, yaitu bahasa verbal dan bahasa nonverbal. Ke-handalan/manfaat bahasa verbal kiranya semua sangat memahami. Namun sebenarnya bahasa nonverbal tidak kalah penting. Bahkan Supriadi (2001) menekankan, “namun satu hal yang belum banyak disadari yakni betapa bahasa-bahasa nonverbal itu sangat bermuatan budaya. Adalah fakta ekspresi budaya bukan hanya dinyatakan dalam bentuk bahasa verbal, melainkan dalam bahasa nonverbal”. Lebih lanjut juga dinyatakan, bahwa Indonesia dan negara-negara non-Barat umumnya, bahasa nonverbal jauh lebih penting daripada bahasa verbal. Sebagaimana disadari, bahwa bahasa verbal bila penyampaiannya tanpa ekspresi (nonverbal) menjadi hambar bahkan adakalanya menjadi kurang atau bahkan tidak bermakna. Tetapi perlu diingat, bahwa budaya bahasa non-verbal antara bangsa yang satu dengan bangsa yang lainnya dengan wujud tampilan yang sama tetapi mempunyai makna yang berbeda. Supriadi (2001) telah mengidentifikasi hal tersebut, misalnya tanda V (*vixtory*) memiliki sedikitnya delapan makna yang berbeda di beberapa lingkungan budaya. Bagi orang Kroasia itu berarti salam informal, tetapi ketika bertugas di Bosnia, tentara Amerika dilarang menggunakan tanda itu bila bertemu dengan tentara Serbia yang merupakan musuh orang Kroasia. Tanda V dengan tangan menghadap tabu digunakan di Amerika karena mengandung arti pelecehan seksual.

Penggunaan sentuhan sebagai cara untuk memotivasi siswa kental mengandung muatan budaya. Sentuhan pada bagian kepala bagi orang Barat adalah sebuah “dorongan” dan pernyataan kasih sayang, tetapi bagi orang Indonesia hal itu dianggap penghinaan. Bila Anda seseorang Amerika



dan bercakap-cakap dengan seorang teman di sebuah kedai kopi di New York, maka mungkin Anda hanya saling menyentuh 1-2 kali saja selama satu jam. Bila Anda seorang Inggris dan minum kopi dengan sesama orang Inggris di kafe London, mungkin Anda tak akan pernah menyentuh selama percakapan berlangsung. Tapi bila Anda seorang Perancis dan minum kopi bersama teman di kafe di kota Paris, Anda akan saling bersentuhan seratus kali dalam sejam.

Bahasa nonverbal dinyatakan dalam berbagai ekspresi; *proxemics* (batas-batas jarak untuk komunikasi), *kinesics* (bahasa isyarat badan, muka, mata), *Chronemics* (persepsi tentang waktu), *paralanguage* (nada suara), *silence* (arti diam), *haptics* (sentuhan fisik), cara berpakaian dan penampilan, *olfactics* (komunikasi melalui indra penciuman), dan *oculesics* (isyarat mata) (Jandt, 1998).

Keyakinan bahwa bahasa merupakan alat pemersatu adalah benar, tetapi bila penggunaannya tidak tepat dapat berubah menjadi sumber perpecahan. Oleh sebab itu, etika dalam penggunaan bahasa perlu ditegakkan. Dalam konteks pendidikan inklusif, penggunaan bahasa perlu mendapat perhatian secara khusus, karena dapat menimbulkan diskriminasi, bahkan ada kalanya mencerminkan eksklusivisme. Dewasa ini di beberapa kota besar sering di jumpai suatu sekolah yang sama sekali tidak menggunakan bahasa setempat tetapi justru menggunakan bahasa lain/asing. Ironinya, mereka tidak merasa bahwa secara tidak langsung menimbulkan eksklusivisme yang bertentangan dengan napas inklusi. Karenanya, persoalan bahasa menjadi masalah penting dalam sistem pendidikan inklusi.

2. Sistem Teknologi

Sebagai negara multi-etnik dengan latar belakang budaya yang beragam yang berbasis pada pertanian dan maritim pada masa lalu sering disebut telah memiliki sistem teknologi yang cukup andal di masanya. Misalnya, keluarga Bugis de-



ngan perahu “Pinisi”-nya telah tercatat memiliki reputasi internasional. Begitu pula dengan teknologi penataan sistem pengairan sawah di Bali yang terkenal dengan nama “Subak”. Begitu pula dengan karya monumental seperti pembuatan candi Budha “Borobudur” serta candi Hindu “Prambanan” adalah saksi abadi majunya sistem teknologi pada masa lalu secara umum di Indonesia.

Sejak abad pertengahan di mana sistem peradaban lebih didominasi oleh modernisasi teknologi yang merambah ke seluruh lini kehidupan masyarakat Indonesia secara nyata menjadi tertinggal dari bangsa-bangsa lain, khususnya Barat. Kondisi tersebut diperparah lagi dengan didudukinya (dijajah) oleh Bangsa Belanda selama hampir tiga setengah abad, benar-benar menjadikan Indonesia kehilangan kejayaannya di masa lalunya. Bahkan, dapat dikatakan telah kehilangan kekuatan teknologi yang dahulu sangat dibanggakan. Kini tinggal puing dan kenangan masa lalu bila berbicara tentang sistem teknologi nasional.

Sistem teknologi yang berkembang dan digunakan masyarakat Indonesia dewasa ini hampir dapat dikatakan milik bangsa atau orang lain. Sementara masyarakat Indonesia tidak lebih sebagai pengguna pasif yang tergantung oleh bangsa/negara asal teknologi tersebut. Kalaupun pada beberapa kelompok telah mampu mengembangkan beberapa teknologi tepat guna namun bila belum dimanfaatkan secara luas, maka belum dapat mewakili perwujudan teknologi bangsa ini. Sebagai contoh Indonesia telah memiliki industri dirgantara (IPTN) yang menggunakan sistem teknologi tinggi, namun lantaran teknologi tersebut masih dikuasai oleh sebagian kecil warga bangsa dan produknya pun juga masih dapat dinikmati oleh sebagian kecil warga bangsa, maka teknologi IPTN secara konseptual belum mencirikan budaya teknologi Bangsa.



3. Sistem Mata Pencarian

Indonesia dengan kondisi penduduk yang multietnis dengan prediksi pertumbuhan 119 juta penduduk pada tahun 1970 ke perkiraan 240 juta penduduk sampai 2020, membawa konsekuensi pada corak mata pencarian yang heterogen pula. Secara umum dapat dikelompokkan menjadi dua, yaitu sektor jasa terutama bagi penduduk yang tinggal di kota-kota besar dan sektor pertanian bagi penduduk yang tinggal di pedesaan.

Budaya mata pencarian penduduk di kota-kota besar Indonesia hampir dapat dikatakan sama dengan mata pencarian penduduk pada kota-kota besar lainnya di dunia yang didominasi oleh sektor-sektor industri dan jasa yang berbasis pada kemajuan teknologi informasi (TI). Adapun penduduk yang tinggal di pedesaan dengan jumlah jauh lebih besar mayoritas bermata pencarian sebagai petani.

Terdapat dua jenis ekonomi petani gaya lama (*peasant economy*) di Indonesia: *Pertama* adalah ekonomi petani dengan tanaman pangan padi basah sebagai yang dominan, dengan tugas menyediakan makanan pokok bagi ekonomi nasional yang sedang tumbuh; *Kedua*, terutama di luar Jawa, ekonomi petani didominasi oleh komoditas ekspor komersil. Dengan tugas mencari devisa bersama dengan sektor perkebunan (Sayoga, 1997).

Pemerintah telah mencanangkan program modernisasi pertanian dari tahun 1970 hingga 2020. Pada petani di sebagian besar Pulau Jawa modernisasi diarahkan pada peningkatan cara pengolahan pertanian dengan memanfaatkan teknologi tepat guna serta penggunaan bibit pertanian yang unggul. Untuk petani di sebagian besar yang berada di luar Jawa, dengan komoditi perkebunan ditingkatkan menuju industrialisasi pertanian. Sebagai contoh di wilayah Gunung Madu Lampung, dibangun sebuah industri pertanian, dengan sistem penempatan pabrik gula di tengah-tengah perkebunan tebu. Model ini cukup progresif dengan menggunakan prin-



sip-prinsip industrialisasi modern yang nilai ekonomi tinggi.

Guna meningkatkan pendapatan petani, pemerintah juga ikut ambil bagian dalam manajemen pengelolaan pertanian, melalui program intensifikasi khusus (INSUS) dan tebu rakyat intensifikasi (TRI). Pada sektor manajemen ekonomi pertanian pemerintah juga mengembangkan sistem koperasi unit desa (KUD) dengan tugas utama membantu dalam pengadaan-pengadaan bibit, pupuk, alat-alat pertanian, menampung dan menyalurkan hasil-hasil pertanian, serta menyediakan kredit untuk biaya operasional pengolahan pertanian.

Pada 1980-an petani Indonesia pernah mengalami kejayaan yang ditandai dengan keberhasilan sektor pertanian, sehingga pemerintah (pada saat itu) menyatakan surplus beras. Namun kondisi tersebut ternyata ternyata tidak dapat dipertahankan dan selanjutnya Indonesia yang memiliki lahan pertanian luas dan mayoritas penduduk sebagai petani, kembali tercatat sebagai negara pengimpor beras terbesar di dunia lagi.

Pemerintah masyarakat dan *non-government organization* (NGO), telah banyak memberikan perhatian khusus pada sektor ekonomi berbasis pada peningkatan ekonomi kerakyatan, yang intinya adalah meningkatkan kualitas mata pencarian rakyat, ternyata belum membuahkan hasil yang optimal. Bahkan, dewasa ini Indonesia masih tercatat dalam kelompok negara miskin di dunia, atau dengan bahasa yang lebih halus sebagai negara berkembang.

Kondisi sekilas tentang mata pencarian dan ekonomi penduduk Indonesia seperti telah diuraikan di atas secara matematis jelas tidak menguntungkan bagi perkembangan dunia pendidikan, terutama bila menganut paham bahwa “pendidikan itu mahal”.

Khususnya dalam penyelenggaraan pendidikan bagi peserta didik berkebutuhan khusus, masalah lemahnya mata pencarian yang berimplikasi pada lemahnya ekonomi masyarakat sering digunakan sebagai kambing hitam. Sementara



bila dicermati secara mendalam, dalam skala besar sistem pendidikan inklusif justru terbukti lebih hemat.

4. Organisasi Sosial

Organisasi sosial adalah suatu lembaga sosial yang menghimpun sekelompok individu atau orang yang memiliki kesamaan dalam persepsi sosial bergabung bersama untuk mewujudkan visi dan misi sosialnya tersebut. Fokus yang dikelola dalam organisasi sosial adalah perilaku sosial dalam kelompok itu sendiri.

Berry, dkk., (1999) mengemukakan, bahwa perilaku sosial dan bagaimana perilaku sosial berhubungan atau dipengaruhi oleh konteks umum budaya di mana perilaku ini mengambil tempat. Aberle, dkk. (dalam, Berry dkk., 1999) mengajukan seperangkat keharusan fungsional (*functional prerequisites*) atau segala sesuatu yang harus dilakukan dalam masyarakat mana pun jika hendak terus memelihara kelangsungannya. Tuntutan ini terdiri dan keinginan-keinginan karena mungkin dianggap berkualifikasi universal, mencakup aktivitas-aktivitas (dalam satu atau lain bentuk) yang akan ditemukan dalam setiap budaya yang hendak dikaji. Sembilan di antaranya:

1. **Ketetapan tentang hubungan yang memadai dengan lingkungan (fisik maupun sosial).** Ini dibutuhkan untuk memelihara suatu populasi yang memadai demi mempertahankan masyarakat dan budaya.
2. **Diferensial dan penunjukan peran.** Dalam kelompok apa pun, hal-hal yang berbeda harus dikerjakan dan orang senantiasa memiliki cara, apa pun wujudnya, untuk melakukan penunjukan peran ini (contoh dengan dasar keturunan atau pencapaian).
3. **Komunikasi.** Semua kelompok membutuhkan cara-cara komunikasi simbolik yang dapat saling dibagi dan dipelajari untuk memelihara arus informasi dan koordinasi dalam kelompok.
4. **Orientasi kognitif yang saling dapat dibagi.** Keyakinan



pengetahuan, dan kaidah logis perlu dikuasai orang-orang dalam suatu masyarakat secara umum agar dapat bekerja bersama dengan pemahaman timbal balik.

5. **Perangkat tujuan terartikulasi yang dapat dibagi.** Arah pemenuhan tujuan hendaknya dapat saling dibagi agar individu-individu terhindar dari penebaran yang menuju ke arah pertentangan.
6. **Pengaturan normatif cara-cara mencapai tujuan-tujuan.** Kaidah yang mengatur bagaimana tujuan-tujuan seharusnya dicapai perlu ditetapkan dan diterima populasi. Jika perolehan materi merupakan tujuan umum semua orang, pembunuhan dan pencurian agaknya tidak diterima sebagai suatu cara demi mencapai tujuan ini sehingga memungkinkan produksi, kerja, dan perdagangan terjadi.
7. **Pengaturan pengungkapan yang berdaya guna.** Emosi dan perasaan harus dibawakan di bawah kendali normatif. Pengungkapan rasa cinta dan benci, misalnya, tidak dapat dibiarkan bebas tanpa mengundang konsekuensi perpecahan dalam kelompok.
8. **Sosialisasi.** Semua anggota baru harus belajar tentang ciri-ciri pokok dan penting mengenai kehidupan kelompok. Pandangan hidup kelompok perlu dikomunikasikan, dipelajari, dan dalam arti tertentu, diterima semua individu.
9. **Kendali atas perilaku yang mengarah pada perpecahan.** Jika sosialisasi dan pengaturan normatif gagal, ada kebutuhan sebagai *back-up* sehingga kelompok mendapatkan kembali perilaku anggota yang sesuai dan dapat diterima. Untuk tujuan ini koreksi perilaku atau malahan pemindahan (dengan pemecatan dan eksekusi) mungkin dituntut.

Sementara Fiske (1991) mengajukan empat hal-hal universal yang berhubungan dengan sosial, yaitu:

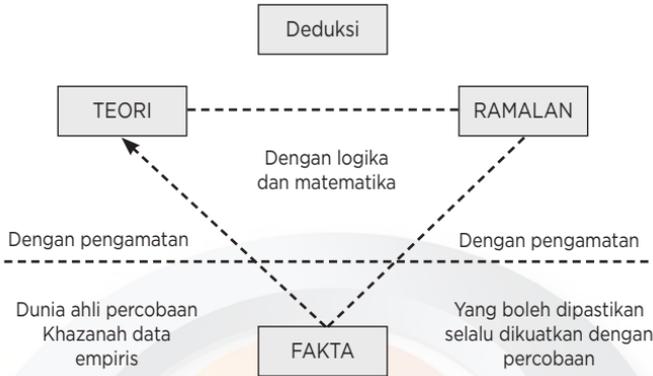


- a. Kebersamaan komunal. Di mana orang-orang berkumpul, lingkup diri perorangan menjadi tidak dapat dibedakan, orang tertarik pada keanggotaan kelompok dan memiliki rasa identitas umum, solidaritas, kesatuan, dan saling memiliki. Mereka berpandangan, diri mereka seluruhnya sama dalam banyak hal, tidak sebagai individu, tetapi sebagai “kita”.
- b. Penjenjangan otoritas. Di mana terjadi ketidaksamaan dan kekuasaan hierarkis, pribadi di jenjang lebih tinggi mengendalikan orang lain, benda-benda, sumber-sumber (termasuk pengetahuan), terkadang mengambil inisiatif, dan mempunyai hak memilih dan mencoba-cobakan berbagai alternatif nilai.
- c. Penyeimbangan kesamaan. Di mana terdapat hubungan egaliter di antara kelompok sebaya, orang cenderung terpisah, tetapi sejajar, saling memberi dan menerima, timbal balik, dan melakukan hubungan secara imbang.
- d. Penaksiran menurut pasar. Di mana hubungan diperantarai nilai yang ditentukan berdasarkan sistem “pasar”. Individu-individu saling berinteraksi dengan orang lain hanya, dan hanya jika, mereka memutuskan interaksi rasional dilakukan seturut dengan nilai-nilai ini, dan tindakan dinilai menurut taksiran sejauh mana tindakan dapat dipertukarkan untuk mendapatkan komoditi lain.

5. Sistem Pengetahuan

Ilmu atau pengetahuan dapat diartikan sebagai semua pengetahuan yang terhimpun lewat metode-metode, keilmuan atau ilmiah. Pengetahuan yang diperoleh dari daur-daur penyimpul rampatan (induksi), penyimpul khasan (deduksi), dan penyarikan (verifikasi/validasi) yang tersusun terus-menerus tak kunjung usai (Kemeny, 1959) tata daur tersebut dilukiskan dalam bagan berikut:





Bagan 1.
METODE HIPOTETIK-DEDUKTIF-VERIFIKATIF
 (Kemany, 1959)

Menurut beberapa ahli humaniora, perilaku moral dapat diartikan sebagai perilaku yang sesuai dengan nilai-nilai dasar yang dijunjung tinggi oleh masyarakat manusia yang beradab, maka ilmu mesti terkait dengan humaniora. Hal ini disebabkan tinjauan dan tujuan ilmu adalah mencari kebenaran, dan dapat pula dipandang sebagai arena latihan dalam mencari, meresap, dan menghayati nilai-nilai dasar (Sukidin, dkk., 2003).

a. Pola Pikir dan Ilmu Pengetahuan

Penelusuran terhadap pola pikir dalam kaitannya dengan ilmu pengetahuan tidak dapat dilepaskan dengan peristiwa dan waktu atas kesejarahannya. Guna merunut terhadap peristiwa dan waktu tersebut ada baiknya dipetik sebuah pengandaian Sagan (dalam Madjid, 2000; xii), berikut:

Jika seandainya tidak pernah ada Islam dan kaum Muslim, ilmu pengetahuan benar-benar sudah lama mati oleh (Cyril dan Justian), tanpa kemungkinan bangkit lagi, dan Eropa akan tetap berada dalam kegelapan yang penuh dengan mitologi dan kepercayaan palsu. Zaman modern tidak akan pernah ada. Maka syukurlah Islam pernah tampil,



kemudian berhasil mewariskan ilmu pengetahuan kepada umat manusia (lewat Eropa)".

Pengandaian Carl Sagan di atas terkandung makna, bahwa pada masanya sekitar lima atau enam abad (7-15) khususnya pada masa keemasan Islam di bawah kekhalifahan yang bijaksana (*al-khllâfat al-râsyidah*), ilmu pengetahuan berkembang secara pesat, dan masyarakat hidup dalam kedamaian. Namun semenjak kekhalifahan Umawi, yang sangat tertutup, dan digantinya pintu *ijtihâd* serta mewajibkan semua orang untuk *taklid* kepada para pemimpin atau pemikir keagamaan, secara drastis mematikan kreativitas dan sosial kaum Muslim. Tradisi keilmuan yang telah berkembang pun menjadi surut, bahkan dapat dikatakan padam. Dengan menutup pintu *ijtihâd* ibarat menyembelih ayam yang bertelur emas (Madjid, 2000; xlvii).

Cuplikan sekilas tentang kejayaan dan runtuhnya zaman keemasan Islam pada abad pertengahan menggambarkan, bahwa pola pikir dan pengetahuan bila berjalan seiring cenderung akan mampu menghasilkan suatu perubahan yang berarti bagi umat. Namun bila pola pikir dengan pengetahuan tidak berjalan seiring, maka pengetahuan yang telah ada menjadi tidak dapat membuahkan hasil bagi umat dan lambat laun pengetahuan itu sendiri dapat lenyap.

Budaya pola pikir dan pengetahuan masyarakat sangat menentukan dalam konteks pendidikan inklusi, sebab bagaimanapun rancangan pendidikan inklusif dirumuskan oleh para pakar kependidikan yang ada, namun bila pola pikir pemegang kebijakan tidak sejalan akan menjadi hambatan yang besar.

Budaya pola pikir dan pengetahuan bangsa Indonesia juga tidak dapat dilepaskan dari peristiwa dan waktu atas kesejarahannya. Kuatnya pemasangan kreativitas dan pengetahuan pada masa Kolonial, yang menghasilkan budaya pikir taklid dan konsumtif masih belum sepenuhnya dapat ditinggalkan. Betapa tidak pada masa desentralisasi di mana sebagian besar kebijakan sudah berada di tangan pemerintah daerah, ternyata masih dibayang-bayangi petunjuk pusat.

Kondisi budaya pikir dan pengetahuan seperti itu jelas ku-



rang menguntungkan bagi pengembangan sistem pendidikan inklusif. Karenanya perlu mendapat perhatian secara serius karena bersifat menentukan.

6. Religi

a. Sekilas tentang Perkembangan Religi

E B. Tylor (1874) dalam bukunya *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language Art and Custom*, mengajukan teorinya tentang asal mula religi adalah berasal dan adanya kesadaran manusia akan adanya jiwa, dan kesadaran akan paham jiwa itu disebabkan karena dua hal, yaitu: (1) Peradaban yang tampak pada manusia antara hal-hal yang hidup dan hal-hal yang mati. Bergerak artinya hidup dan tidak bergerak artinya mati, sejak itu manusia menjadi sadar bahwa ada jiwa yang menyebabkan gerak itu; (2) Peristiwa mimpi, di mana manusia melihat dirinya di tempat-tempat lain (bukan di tempat di mana ia sedang tidur). Maka orang mulai membedakan antara tubuh jasmaninya yang ada di tempat tidur, dan suatu bagian lain dirinya ke tempat-tempat lain.

Sifat abstrak dari jiwa itu menimbulkan keyakinan pada manusia, bahwa jiwa dapat hidup langgeng, lepas dari tubuh jasmaninya. Pada waktu hidup jiwa itu tersangkut pada jasmani dan setelah mati jiwanya melayang dan terputuslah hubungannya dengan jasmani.

Konsep pemikiran tersebut selanjutnya mengarah pada keyakinan tentang adanya makhluk-makhluk halus di sekeliling kita, dan keyakinan ini menjadi berkembang pada religi serupa itu yang disebutnya *animisme*. Keyakinannya, bahwa semua benda yang bergerak itu mempunyai kekuatan dan ada yang menggerakkannya. Oleh sebab itu dalam keyakinan *animisme* ada banyak kekuatan, banyak dewa yang menggerakkan alam.

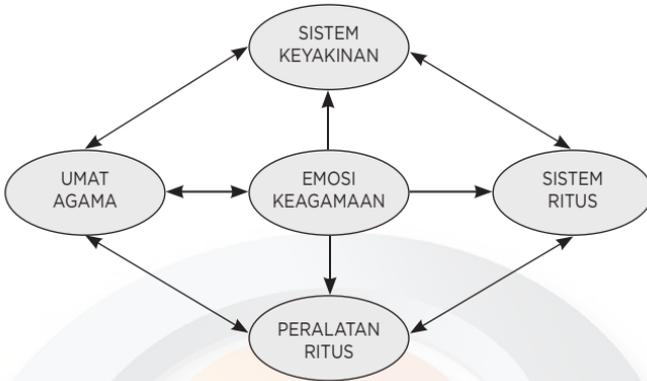


Akhirnya sampai pada suatu keyakinan, bahwa di antara dewa itu ada pemimpinya (raja) selayaknya dalam kemasyarakatan. Atas dasar itu lahirlah religi *monoteisme*, yang hanya meyakini adanya satu kekuatan atas semua.

Pusat dan setiap sistem religi dan kepercayaan di dunia adalah ritus dan upacara, dan melalui kegiatan-kegiatan yang dianggapnya berperan dalam tindakan-tindakan gaib seperti itu manusia mengira dapat memenuhi kebutuhan-kebutuhannya serta mencapai tujuan hidupnya (Koentjaraningrat, 1982).

Kristalisasi pelacakan terhadap konsep religi sebagaimana disampaikan Koentjaraningrat (1987) akhirnya diperoleh adanya lima komponen religi yaitu: (1) Emosi keagamaan, sikap kagum-terpesona terhadap hal-hal yang gaib serta ke-ramat; (2) sistem keyakinan, yang berwujud suatu pikiran dan gagasan manusia yang menyangkut keyakinan dan konsepsi manusia tentang sifat-sifat Tuhan, tentang wujud dari alam gaib (kosmologi), tentang terjadinya alam dan dunia (*kosmogoni*), tentang zaman akhir (*esyatologi*), tentang wujud dan ciri-ciri kekuatan sakti, kecuali itu sistem keyakinan juga menyangkut sistem nilai religi lainnya yang mengatur tingkah laku manusia; (3) Sistem ritus dan upacara, dalam religi berujud suatu aktivitas dan tindakan manusia dalam melaksanakan kebaktiannya terhadap Tuhan; (4) Peralatan ritus dan upacara, yang biasanya menggunakan bermacam-macam peralatan dan sarana dalam menjalankan kebaktiannya; (5) Umat agama, atau umatnya, atau kesatuan sosial yang menganut sistem keyakinan dan yang melaksanakan sistem ritus serta upacara itu. Relasi kelima komponen tersebut dapat digambarkan pada bagan berikut:





Bagan 2.
BAGAN RELASI LIMA KOMPONEN RELIGI
 (Koentjaraningrat, 1987)

b. Nilai-nilai Universal Religi

Kemajemukan keagamaan (*religious plurality*) itu menandakan pengertian dasar, bahwa semua agama diberi kebebasan untuk hidup, dengan risiko yang akan ditanggung oleh penganut agama itu masing-masing, baik secara pribadi maupun secara kelompok. Sikap ini dapat ditafsirkan sebagai suatu harapan kepada semua agama yang ada, karena semua agama itu pada mulanya menganut pada prinsip yang sama, yaitu keharusan manusia untuk berserah diri kepada Tuhan Yang Maha Esa, maka agama-agama itu baik karena dinamika internalnya sendiri atau karena persinggungannya satu sama lain, akan secara berangsur-angsur menemukan kebenaran asalnya sendiri, sehingga semua akan bertumpu dalam suatu titik pertemuan (*common platform*). Nilai-nilai universal selalu ada pada inti ajaran agama yang mempertemukan seluruh umat manusia. Nilai-nilai universal itu harus dikaitkan kepada kondisi-kondisi nyata ruang dan waktu agar memiliki kekuatan efektif dalam masyarakat, sebagai dasar etika sosial (Madjid, 2000).



Salah satu di antaranya nilai universal dalam religi adalah pengakuan terhadap prinsip-prinsip keseimbangan. Hal tersebut merupakan dasar pelajaran untuk hidup dalam kondisi seimbang. Dari sini diketahui, bahwa prinsip keseimbangan adalah hukum Allah untuk seluruh jagad raya, sehingga melanggar prinsip keseimbangan merupakan suatu dosa kosmis, karena melanggar hukum yang menguasai jagad raya. Dan, kalau manusia disebut sebagai jagad kecil atau mikrokosmos, maka tidak terkecuali, manusia pun harus memelihara prinsip keseimbangan dalam dirinya sendiri, termasuk dalam kehidupan spiritualnya.

Aktualisasi prinsip keseimbangan dalam pendidikan dapat menyentuh seluruh instrumen pendidikan, mulai dari perumusan visi-misi dan tujuan, pengembangan kurikulum, pelaksanaan pembelajaran, evaluasi, serta manajemen yang digunakannya. Pada sisi lain penempatan siswa sebagai apa adanya juga merupakan wujud nyata penerapan prinsip keseimbangan. Oleh sebab itu, barang siapa memberatkan timbangan untuk kelompok siswa tertentu, maka secara nyata telah melanggar hukum Allah.

Nilai universal lainnya yang bersumber dan religi adalah kemajemukan dan kebebasan. Melalui metode berpikir dekonstruksi mengisyaratkan, “bahwa pada dasarnya dalam hidup ini harus ditempuh dengan penuh kebebasan, dan hanya dibatasi oleh hal-hal yang jelas dilarang”, dengan kaidah yurisprudensi. Melalui kajian tersebut akan ditemukan norma-norma keterbukaan dan keleluasaan atau kebebasan dasar dalam menempuh hidup ini yang dikaruniakan oleh Allah. Oleh sebab itu dengan dan atas pertimbangan apa pun membatasi kreasi dan ruang gerak siapa pun adalah bertentangan dengan nilai universal tadi. Kecuali oleh ketentuan-ketentuan yang memang dilarang.

Pandangan ini seakan mendobrak pada sebuah tatanan tradisi yang relatif telah mengakar dalam masyarakat, di mana yang ditampakkan dalam tatanan sosial lebih bersifat



dikotomis antara (baik-jelek, siang-malam, hitam-putih, dan sebagainya). Sementara bila dicermati secara saksama volume yang ada di antara dua kutub tersebut sangat bervariasi dan sangat membutuhkan perhatian.

Dalam praktik pendidikan juga dijumpai hal yang serupa, di mana perhatian selalu saja terpusat pada dua kutub. Misalnya, dalam mengajar perhatian guru lebih terpusat pada yang pintar dan yang bodoh, yang rajin dan yang malas, dan sebagainya. Bukankah semua itu adalah wujud dari kemajemukan yang tanpa kecuali harus mendapatkan perhatian yang seimbang? Sebagaimana diterapkan dalam prinsip pendidikan inklusi di mana semua anak wajib diberikan layanan sesuai dengan kebutuhan khususnya secara seimbang.

7. Kesenian

Seni atau kesenian merupakan unsur utama budaya manusia yang diciptakan melalui cipta, rasa, dan karya individu atau sekelompok yang dapat dinikmati secara perorangan maupun bersama-sama. Adapun seni budaya tradisional adalah seni budaya yang sejak lama turun-temurun telah hidup dan berkembang pada suatu daerah tertentu (Yoeti, 1985).

Seni juga merupakan katarsis, yaitu kebutuhan manusia untuk mengungkapkan perasaan secara estetis, alam keadaan seks maupun duka, puas atau kecewa, cinta atau benci, lewat goresan dan perpaduan warna dalam seni lukis, lewat untaian kata-kata dalam seni sastra, melalui komposisi nada dan denyut irama dalam seni musik, dan melalui gemulainya gerakan tubuh dalam seni tari (Sukrisnawati, 1993).

Secara umum kesenian dapat dikatakan sebagai refleksi dan cara hidup sehari-hari pada individu atau sekelompok individu atau komunitas individu yang hidup dan tinggal bersama pada suatu wilayah tertentu.

Pada awalnya kesenian dimulai ketika manusia masih hidup di daerah-daerah pedesaan dan pertanian tradisional atau kaum primitif sebagai ungkapan syukur atau pemujaan



kepada Tuhan yang dilakukan dalam bentuk upacara-upacara ritual keagamaan.

Dilihat dari sisi manfaat, seni dapat membantu manusia dalam menyelamatkan dan menyejahterakan dirinya dengan memberinya kemampuan untuk menghayati kehidupan dengan lebih jelas, lebih mendalam, dan lebih kaya. Melalui kesenian manusia dapat memahami masalah-masalah itu dengan kehausan perasaannya. Di samping itu, seni membantunya menghayati masalah-masalah itu dengan berbagai nuansanya, yaitu bagian-bagian yang tidak dapat terungkap oleh ilmu pengetahuan kepadanya (Sarjono, 1996).

Ditinjau dari asal kesenian itu muncul kesenian dapat dikelompokkan menjadi kesenian daerah (lokal) dan kesenian nasional. Sementara bila dilihat dari masa pemunculannya dapat dikelompokkan menjadi kesenian tradisional dan kesenian nontradisional (modern). Suatu ketika bila kesenian daerah tertentu diakui dan dapat dinikmati masyarakat secara nasional, maka posisi kesenian daerah dapat berkembang. Karena pada hakikatnya kesenian nasional itu sendiri berasal dari kesenian daerah. Begitu pula dengan kesenian tradisional, bila konfigurasi maupun isinya telah diintervensi dengan menggunakan piranti atau konsep modern, maka bukan tidak mungkin kesenian tradisional itu pun dapat berubah bentuk menjadi sosok kesenian modern.

Indonesia dikenal sebagai suatu negara yang memiliki keanekaragaman seni budaya yang sangat tinggi. Sesuai dengan keberadaan sebagai negara yang memiliki banyak etnis (multi-etnis) yang memiliki keyakinan tradisi yang kuat. Dalam perkembangannya ragam seni yang semula orang hanya mengenal adanya seni lukis, seni pahat, seni suara, seni sastra, dan seni tari. Dewasa ini telah berkembang sangat pesat sehingga ragam seni menjadi sangat bervariasi baik yang bersifat pengembangan linier dari jenis seni yang telah ada ataupun merupakan hasil kombinasi dari berbagai seni yang telah ada.



Produk seni menawarkan nilai-nilai sosial natural seperti; keindahan, kehalusan, kejenukaan, kepolosan yang sangat di butuhkan bagi semua orang dalam berinteraksi dengan lingkungannya, sehingga interaksi tersebut menjadi lebih mudah, lebih menyenangkan, lebih sederhana, dan lebih bervariasi, sehingga dapat meningkatkan kualitas dan kuantitas tujuan yang akan dicapai melalui interaksi tersebut. Bila pendidikan sebagai bagian lain dan produk kebudayaan itu sendiri basis aktivitasnya adalah interaksi, maka menjadi keharusan sifatnya dalam upaya meningkatkan efektivitas dan efisiensi pendidikan harus memperhatikan nilai-nilai yang terkandung dalam seni atau kesenian.

C. PENDIDIKAN DAN KEBUDAYAAN

Setiap bangsa setiap individu pada umumnya menginginkan pendidikan (pendidikan formal). Dengan asumsi, bahwa semakin banyak dan semakin tinggi pendidikan pada suatu bangsa menggambarkan semakin tinggi tingkat budayanya. Bahkan, negara menginginkan terjadinya pendidikan sepanjang hayat. Dahulu banyak tugas pendidikan yang dipegang oleh keluarga dan lembaga-lembaga lain yang lambat laun makin banyak dialihkan menjadi beban sekolah, seperti persiapan untuk mencari nafkah, kesehatan, agama, pendidikan kesejahteraan keluarga, dan lain-lainnya. Sementara masyarakat masih tetap memegang fungsi yang penting dalam pendidikan transmisi kebudayaan, yaitu pendidikan norma-norma, sikap adat istiadat, keterampilan sosial, dan lain-lain yang banyak diperoleh dalam keluarga masing-masing. Dalam perkembangannya, kaum pendidik justru melihat pentingnya masyarakat dan keluarga ikut menangani dalam praktik pendidikan formal. Fenomena tersebut mengisyaratkan betapa erat kaitan antara pendidikan dan kebudayaan. Pada satu sisi nilai-nilai budaya dapat dijadikan sebagai acuan dalam penyelenggaraan pendidikan, dan pada sisi lain pendidikan



dipandang sebagai wahana dalam melestarikan suatu budaya baru.

Nasution (1993) mengilustrasikan, bahwa anggapan yang menyatakan fungsi sekolah yang utama yakni pendidikan intelektual, yakni mengisi otak anak dengan berbagai macam pengetahuan. Dalam kenyataannya masih mengutamakan latihan mental formal, yaitu suatu tugas yang pada umumnya tidak dapat dipenuhi oleh keluarga atau lembaga lain. Oleh sebab itu, memerlukan tenaga yang khusus dipersiapkan untuk itu, yakni guru. Dalam pendidikan formal biasanya yang memegang peran utama adalah guru. Dengan demikian, guru memiliki tugas ganda yaitu memberikan pengetahuan dan menanamkan nilai, keduanya menyatu dalam keutuhan tampil sosok guru.

Tak selalu diketahui apa alasan yang sebenarnya, maka orangtua mengizinkan anaknya ke sekolah. Mungkin alasannya bermacam-macam dan berbeda-beda secara individual, namun diduga ada kesamaan di seluruh dunia, menurut pandangan masing-masing apa yang diharapkan di sekolah.

Sekolah mempersiapkan anak untuk suatu pekerjaan. Anak yang telah menamatkan sekolah diharapkan sanggup melakukan pekerjaan sebagai mata pencarian atau setidaknya mempunyai dasar untuk mencari nafkahnya. Makin tinggi pendidikan, makin besar harapannya memperoleh pekerjaan yang baik. Dalam kenyataannya sampai saat ini, ijazah masih dijadikan syarat penting untuk suatu jabatan, walaupun ijazah itu sendiri belum menjamin kesiapan seseorang melakukan pekerjaan tertentu.

Sekolah memberikan ketrampilan dasar. Orang yang sudah bersekolah setidaknya pandai membaca, menulis, dan berhitung yang sangat diperlukan dalam kehidupan di masyarakat modern. Selain itu juga diperoleh sejumlah pengetahuan lain seperti sejarah, geografi, kesehatan, kewarganegaraan, fisika, biologi, bahasa, dan lain-lainnya yang membekali anak untuk melanjutkan pelajarannya, atau memperluas pandangannya



tentang masalah-masalah dunia.

Sekolah membuka kesempatan memperbaiki nasib. Sekolah sering dipandang sebagai jalan bagi mobilitas sosial. Melalui pendidikan orang dari golongan rendah dapat meningkat ke golongan yang lebih tinggi. Orangtua mengharapkan agar anak-anaknya mempunyai nasib yang lebih baik dan karena itu berusaha untuk menyekolahkan anaknya, jika mungkin sampai yang setinggi-tingginya.

Sekolah menyediakan tenaga pembangunan. Bagi negara-negara berkembang, pendidikan dipandang sebagai alat yang paling ampuh untuk menyiapkan tenaga kerja yang terampil dan ahli dalam segala sektor pembangunan. Kekayaan alam hanya mengandung arti bila didukung oleh keahlian. Maka karena itu manusia merupakan sumber utama bagi pembangunan suatu bangsa.

Sekolah membantu memecahkan masalah-masalah sosial. Masalah-masalah sosial diharapkan dapat diatasi dengan mendidik generasi muda untuk mengelakkan atau mencegah penyakit-penyakit sosial, seperti kejahatan, pertumbuhan penduduk yang melewati batas, perusakan lingkungan, kecelakaan lalu lintas, narkoba, sisila, dan sebagainya.

Sekolah mentransmisi kebudayaan. Demi kelangsungan hidup bangsa dan negara, kepada generasi muda disampaikan nilai-nilai yang dijunjung tinggi oleh bangsa itu. Setiap warga negara diharapkan menghormati pahlawannya, menjunjung tinggi nilai-nilai luhur yang diwariskan nenek moyang dan dengan demikian dapat meresapkan rasa kesatuan dan persatuan bangsa.

Sekolah membentuk manusia yang sosial. Pendidikan diharapkan membentuk manusia sosial, yang dapat bergaul dengan sesama manusia sekalipun berbeda agama, suku-bangsa, pendirian, dan sebagainya. Ia juga harus menyesuaikan diri dalam situasi sosial berbeda-beda.

Sekolah merupakan alat mentranformasi kebudayaan. Sekolah diharapkan mampu menambah pengetahuan baru



yang dapat membawa perubahan dalam masyarakat. Perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi telah membawa perubahan yang besar di dunia ini. Ada tokoh pendidikan yang beranggapan, bahwa sekolah dapat digunakan untuk merekonstruksi masyarakat bahkan dapat mengontrol perubahan-perubahan itu dengan cara *social engineering*.

Fungsi-fungsi sekolah lainnya. Sekolah dapat juga dipandang sebagai tempat menitipkan anak, khususnya anak-anak pra sekolah. Juga perguruan tinggi dapat dipandang sebagai tempat penitipan pemuda di mana mereka lebih baik diawasi daripada di luar sekolah, sambil menunggu waktu mereka mendapat pekerjaan. Bagi mahasiswa sekolah juga merupakan kesempatan untuk mendapatkan jodoh.

D. PENDIDIKAN MENURUT PERBEDAAN SOSIAL

Pada umumnya di negara demokrasi orang sukar menerima adanya golongan-golongan sosial eksklusif dalam masyarakat, karena dihadapan undang-undang semua warga negara sama, sama hak dan sama kewajibannya, sama perlakuannya. Dalam kenyataannya tak dapat disangkal adanya perbedaan sosial itu, seperti yang tampak bagaimana sikap rakyat biasa terhadap pejabat, orang miskin terhadap orang kaya, pembantu terhadap majikannya, pegawai rendahan terhadap atasannya. Perbedaan itu nyata dalam bentuk simbol-simbol status sosial, seperti mobil mewah, rumah mentereng, perabotan yang mewah, dan sebagainya. Suka atau tidak suka perbedaan sosial terdapat di mana-mana sepanjang masa.

Atas dasar kenyataan tersebut pendidikan dimaksudkan untuk membekali setiap anak agar masing-masing dapat maju dalam hidupnya mencapai tingkat yang setinggi-tingginya. Akan tetapi, sekolah sendiri tidak mampu meniadakan batas-batas tingkatan sosial itu, dikarenakan banyaknya kekuatan-kekuatan di luar sekolah yang memelihara atau bahkan mempertajamkannya (Nasution, 1983).



Pada saat ini sekolah-sekolah diharapkan berfungsi meneruskan cita-cita penyebaran ide norma-norma kesamaan dan mobilitas secara verbal di samping adanya daya-daya stratifikasi yang berlangsung terus-menerus dalam masyarakat. Ini berarti, bahwa usaha untuk mengajarkan kesamaan dan mobilitas akan menghadapi kendala.

Pendidikan selalu merupakan bagian dari sistem sosial, dan jika demikian halnya maka timbul pertanyaan, apakah sekolah harus mempertahankan perbedaan itu, dalam arti sekolah memberikan pendidikan bagi setiap golongan sosial yang sesuai dengan kebutuhan golongan masing-masing sehingga dapat hidup bahagia menurut golongan masing-masing. Pendirian ini didasarkan atas anggapan sebagai kewajiban.

Tentunya pandangan tersebut bertentangan dengan prinsip-prinsip demokratisasi dengan mengukuhkan diskriminasi dalam pendidikan. Cara demikian hanya akan memperkuat penggolongan sosial dan menghambat mobilitas sosial yang diharapkan dari pendidikan, harapan ini tidak mudah diwujudkan lantaran banyaknya kekuatan-kekuatan di luar sekolah yang menimbulkan stratifikasi sosial yang jauh lebih kuat daripada pendidikan formal. Jika benar sekolah diharapkan mampu mengubah stratifikasi sosial, maka diperlukan landasan yang fundamental tentang fungsi yang dapat dijalankan sekolah dalam masyarakat serta hakikat pengalaman dapat ditawarkan kepada anak-anak. Pada sisi lain, tentunya sekolah itu sendiri hendaknya berada dan memberdayakan kekuatan-kekuatan masyarakat, sehingga stratifikasi sosial dianggap sebagai kekuatan dan tidak lagi dilihat sebagai penghambat.

E. REFLEKSI HISTORIS BANGSA INDONESIA

Perjalanan Bangsa Indonesia dalam tinjauan historis sebagaimana di kemukakan Dep. Diknas. (2003) diklasifikasikan menjadi ke dalam beberapa kurun waktu dalam sejarah (era).



1. Era Kerajaan Lokal

Primordialisme menjadi karakter dasar era ini, seorang raja atau keturunannya diakui mempunyai hak untuk memerintah. Adil menjadi identik dengan sabda raja. Saling berebut kekuasaan adalah upaya untuk memindahkan wahyu memerintah pada dirinya. Primordialisme ini juga berkembang pada beberapa komunitas yang menempatkan pemimpinnya sebagai satu-satunya sumber hukum. Misi yang berkembang pada era tersebut adalah patriotisme pembela kebenaran hak primordial para rajanya, atau pemimpin-pemimpin komunitas lainnya. Kemandirian dalam struktur kekuasaan primordial menjadi dominan pada era ini.

2. Era Kolonial VOC

Karakter dominan pada era ini adalah eksploitasi segala sumber secara maksimal. Misi yang dijalankan adalah mengupayakan memperoleh keuntungan semaksimal mungkin bagi kepentingan penjajah. Pada sisi lain patriotisme melawan penjajah terus berlangsung. Pada era ini kemandirian melawan penjajah tetap terus berkembang.

3. Era Politik Etnis

Tumbuh rasa etis moral spesifik pada era ini, yaitu: untuk sepenuhnya merusak lingkungan dan mengeksploitasi masyarakat, dengan mulai memperhatikan agar daerah jajahan dan orangnya tetap dapat dimanfaatkan. Agar segala urusan daerah jajahan tidak harus mereka urusi sendiri ada yang membantu, mereka memerlukan tenaga cukup terdidik untuk mengurus penyakit para pribumi, untuk mengurus pemerintahan, untuk mengurus perkebunan, dan lain-lain. Pada sisi lain, perlawanan bersenjata terhadap penjajah (Belanda) terus berlangsung. Pada era ini patriotisme untuk mempertahankan kemandirian tetap berkobar melawan penjajah, terbukti perlawanan baru berakhir pada 1912, yaitu lewat perang Aceh.

Dan, era Kerajaan Lokal hingga era Politik Etnis tersebut,



sejarah membuktikan bahwa patriotisme untuk mempertahankan kemandirian menolak penjajahan terus berlangsung di banyak daerah di Indonesia. Dengan konsep keunggulan yang kita kenal sekarang, dan konsep *national dignity* (harkat nasional) serta konsep *national pride* (martabat nasional), dapat disusun buku sejarah Indonesia dari ketiga era tersebut, dan dapat disebut sebagai era Perlawanan terhadap penjajah untuk mempertahankan kemandirian, sejak dari perang melawan Cina di era Kerajaan Lokal, perang Arafuru melawan Portugis, sampai perang Aceh melawan Belanda di era Kolonialisme. Bila dicermati secara mendalam, maka dapat direinterpretasikan bahwa filsafatnya adalah kemandirian, visinya adalah harkat dan martabat, dan misinya mengembangkan kemampuan sendiri.

4. Era Perjuangan Kemerdekaan (1908-1945)

Para mahasiswa Indonesia yang berkesempatan memperoleh pendidikan Barat baik di Belanda maupun di Indonesia pada awal Abad 20 menjadi tumbuh kesadaran nasionalisme dan hasrat mereka untuk memperjuangkan kemerdekaan Indonesia. Pada satu sisi, mereka yang terdidik tumbuh rasa persatuan dan kesatuan nasional dan pada mayoritas penduduk tetap terpelihara adat rembuk desa, gotong royong, *saiyo sakato*, musyawarah untuk mufakat (dalam makna aslinya). Pada sisi lain sikap feodal dan primordial merupakan potensi laten karakter bangsa. Mayoritas bangsa masih berada pada konteks kehidupan terjajah yang harus patuh dan kehidupan feodalistik yang primordial. Adapun para pemu dah Indonesia terdidik mulai bangkit dengan gerakan politik, mengganti perlawanan bersenjata.

Bila reinterpetasi sejarah era Kerajaan Lokal hingga era Politik Etis dapat diterima, maka era 1908-1945 dapat dinyatakan sebagai era Perjuangan Politik memperjuangkan kemerdekaan nasional, memperjuangkan kemandirian nasional. Adapun era sebelumnya era perlawanan bersenjata berkelanjutan



mempertahankan kemerdekaan lokal, kemandirian lokal.

Predikat perjuangan politik untuk periode 1908-1945 dapat diangkat bukti-bukti berkembangnya nasionalisme Indonesia, dan mencairnya patriotisme lokal. Contoh: Indonesia memiliki beribu-ribu etnik dan beribu-ribu *vernacular language*, tetapi rasa nasionalisme dapat mengalahkan sentimen kedaerahan Jong Sumatra, Jong Java, Jong Ambon, Jong Celebes, dan lain-lainnya. Sentimen lain yang cukup signifikan menggambarkan besarnya semangat nasionalisme berupa kesediaan penggunaan bahasa mayoritas yaitu Jawa (30 juta penutur bahasa Jawa pada 1928) tidak menuntut bahasa Jawa menjadi bahasa nasional seperti Filipina dan India, dan bersedia menerima bahasa Melayu Riau menjadi bahasa nasional, sedangkan bahasa Melayu Riau pada tahun 1928 baru digunakan oleh 30 ribu penduduk Riau.

Era Awal Merdeka, primordialisme sebagai salah satu karakter dasar masa lampau masyarakat Indonesia telah membuat subur berkembangnya kepemimpinan dan pemerintahan Indonesia yang memusat pada kepemimpinan nasional, pada era awal kemerdekaan. Pada awal kemerdekaan primordialisme yang dipusatkan pada Sukarno Hatta memang telah menyelamatkan persatuan nasional. Pasukan-pasukan bersenjata tetap patuh pada keputusan-keputusan politik Sukarno Hatta. Tetapi selanjutnya karakter primordial dimanfaatkan secara politis pada era awal merdeka oleh sementara pihak dan menumpukan segala keputusan dan kebijakan pada pemimpin nasional. Sehingga demokrasi yang juga menjadi karakter laten masyarakat Indonesia tidak dapat berjalan. Kesalahan politik lainnya pada awal merdeka adalah memberi peluang besar pada berkembangnya komunisme yang strategi perjuangannya antaginis terhadap kelompok lain di luar proleter, dan terbukti telah menimbulkan keberanian Partai Komunis Indonesia (PKI) untuk mengada Coup d'etat sampai dua kali, yang kita kenal sebagai pemberontakan Madiun tahun 1948 dan G 30 S PKI tahun 1965.



5. Era Orde Baru

Untuk mengatasi kekacauan politik, pemimpin orde Baru mengembangkan gaya kepemimpinan lain yang atas alasan keamanan menjadi terpusat juga. Karakter laten primordial membuat semua pihak mentoleransi gaya kepemimpinan tersebut, karena terlalu kerasnya kepemimpinan nasional mengontrol kehidupan nasional, dan kekuatan resistensi menjadi semakin lemah, menimbulkan ekses sentimen sepihak memanfaatkan kekuatan politik bagi kepentingan ekonomi kelompok tertentu. Sehingga pada satu sisi banyak sekali penyalahgunaan dilakukan pimpinan pada strata mana pun memanfaatkan politik untuk peluang ekonomi. Adapun pada sisi lain rakyat menjadi semakin frustrasi dan semakin kehilangan hasrat untuk bersikap kritis, kreatif, dan kehilangan daya juang untuk berusaha di bidang ekonomi. Situasi tersebut menjadi semakin diperparah dengan banyaknya contoh-contoh KKN yang mematikan gairah, mematikan peluang berusaha dari strata bawah.

Situasi dan kondisi era Orde Baru seperti itu menimbulkan filsafat aktual, visi, dan misi aktual yang menyimpang sementara pada generasi muda dan sementara mereka yang mengikuti pendidikan. Filsafat aktual yang menyimpang berupa: Terpenting kemampuan mengakses pada yang punya otoritas; Visi aktual yang menyimpang: mengupayakan penguasaan formal dengan *backing* yang kuat; dan Misi aktual yang menyimpang: berupa untuk cepat kaya dengan cara apa pun. Eksesnya pada generasi muda: kurang gairah untuk berprestasi, lebih mementingkan mengakses kekuasaan dan memiliki aset bisnis dengan cara apa pun. Para terdidik yang kritis, terutama para mahasiswa mulai mengadakan koreksi dan perlawanan terhadap primordialisme yang berekses negatif tersebut, dan menampilkan watak laten lain: gotong-royong, musyawarah, demokratis.



F. ADAT ISTIADAT

Indonesia memiliki lebih dan seratus kelompok suku, tentunya akan ditemukan sejumlah itu pula adat istiadatnya, pada buku ini mencoba mengangkat pola adat istiadat Bali yang dipandang sangat menarik karena sekalipun Bali sebagai pulau wisata berskala internasional yang secara konseptual rentan terhadap keberlanjutan adat istiadat tetapi nyatanya hingga kini tetap bertahan, dan pemilihan Bali ini tidak dimaksud untuk menggeneralisasi Indonesia yang heterogen. Geertz ternyata juga tertarik untuk menganalisis tentang adat istiadat di Bali, yang dituangkan dalam bukunya yang berjudul *Teknonymy in Bali* yang ditulis bersama Hildred Geertz 1964 (lihat Kuncaraningrat 1990). Pada intinya hubungan solidaritas antarindividu dalam masyarakat Bali dapat dikelompokkan dalam tiga buah tema budaya yang memperkuat hubungan berikut ini; (1) menekankan kepribadian individu dengan cara *anonymization of persons*, (2) *immobilization of time* (mengaburkan fungsi waktu), (3) *ceremonialization of social interaction*. Ketiga tema tersebut ada kaitannya dengan etos kebudayaan Bali untuk memperkecil arti individu demi kepentingan umum, yang menjelma dalam sistem perkembangan dan istilah kekerabatan teknonimi, gelar, sistem perhitungan waktu, sistem menghitung saat yang baik, dan sopan santun pergaulan. Keutuhan sistem adat istiadat dan kepatuhannya dalam melaksanakan adat istiadat tersebut barang kali yang membuat Bali tetap solid hingga sekarang, sekalipun sebagai tujuan wisata internasional tentunya banyak efek negatif yang mengancam adat istiadat itu sendiri.

G. KERAGAMAN KULTUR DALAM PENDIDIKAN KHUSUS

Konsep pendidikan untuk semua (*education for all*), hanya merupakan salah satu bentuk dalam menuju kesetaraan untuk semua anak. Dalam kenyataannya banyak anak dengan



kebutuhan khusus mendapat perlakuan diskriminatif lantaran mereka memiliki perbedaan dalam ras, kelas sosial, maupun bahasa, atau berbeda dengan kebanyakan (Heward & Orlansky, 1988). Kondisi tersebut hampir dapat dikatakan terjadi di seluruh penjuru dunia. Bagi anak dengan kebutuhan khusus ibarat sudah jatuh dihimpit tangga pula, mereka harus berjuang keras melawan perbedaan kelainannya sudah sesuai yang berat, ditambah harus berjuang pula untuk melawan perbedaan kultural.

Garda (1981) (Heward & Orlansky, 1988), memberikan tiga konsep dasar yang dapat digunakan sebagai panduan memberikan layanan bagi anak yang membutuhkan layanan khusus dalam kultur yang beragam, sebagai berikut:

1. Setiap orang perlu memiliki atau rasa memiliki sebuah kelompok. Suatu ras anak-anak atau budaya kelompok melengkapi sebuah sistem dan nilai-nilai dan tingkah laku, dan yang paling penting dalam membangun konsep diri, anggota kelompok harus dapat menjadi kekuatan dan kebutuhan sosial dan pada suatu sumber rasa malu atau kegelisahan.
2. Kelompok etnik/ras memiliki kesamaan-kesamaan dan perbedaan. Murid-murid harus berbesar hati untuk menjajaki sifat-sifat dan kelompok-kelompok lain. Guru dapat berusaha untuk menjembatani komunikasi dan saling mengerti. Suatu contoh, murid-murid dapat berdiskusi implikasi sosial dan perbedaan ras.
3. Orang-orang terpisah membangun mitos, prasangka, dan sebagian meniru-niru. Konflik dapat terjadi ketika kelompok berbeda pertama datang ke dalam kelompok baru lainnya. kejadian barang kali mempertimbangkan konsekuensi dan segregasi dan integrasi.

Prevalensi anak dengan kebutuhan khusus di sekolah jumlahnya cukup besar. Di Amerika Serikat, hasil survei Sallend, Michael, & Taylor (1984) melaporkan, bahwa satu di antara tiga populasi siswa pada sekolah luar biasa berasal



dari latar belakang multikultural. McComick (1986) melakukan pengamatan terhadap anak *gifted* dan *talented* pada sekolah reguler, ternyata ditemukan 26,7 persen siswa berasal dari kelompok minoritas dan 18 persen di antaranya adalah anak *gifted* dan *talented*. Di Indonesia perhatian terhadap kelompok minoritas atau multikultural dapat dikatakan masih langka, namun pernyataan Majid (2000), bahwa Indonesia adalah negeri dengan heterogenitas tertinggi di muka bumi, terdiri atas 13.000 pulau (besar dan kecil), dengan kelompok kesukuan dan bahasa daerah yang masing-masing jumlahnya mencapai ratusan, secara sosial budaya juga heterogen. Dapat memberikan gambaran kasar tentang kondisi sekolah berdasarkan tinjauan multikultural bisa jadi lebih kompleks.

Paparan di atas memberikan gambaran betapa memprihatinkan kondisi persekolahan ditinjau dari pemenuhan hak asasi sebagai konsekuensi dan beragamnya kultur dan budaya. Atas kondisi tersebut Heward & Orlansky, (1988) mengajukan tiga konsep yang harus diperhatikan dalam penyelenggaraan sekolah, yaitu: (1) adanya kesesuaian dalam asesmen dan prosedur penempatannya, (2) adanya ketetapan dalam memberikan dorongan dan layanan, dan (3) adanya interaksi antara sekolah dan latar belakang kultur.

1. Budaya Pendidikan Berwawasan Religius

Madjid (2000: 201), mencoba melakukan kajian kritis ke-sejarahan terhadap disiplin keilmuan Islam, yang dapat diklasifikasikan dalam empat kelompok, yaitu: (1) ilmu *figh*, yang membidangi segi-segi formal eksosentrik, mengenai hal-hal lahiriah, (2) ilmu tasyawuf, membidangi segi-segi penghayatan dan pengamalan keagamaan yang lebih bersifat pribadi, sehingga tekanan orientasinya pun sangat eksosentrik, mengenai hal-hal batiniah, dan (3) ilmu falsafah, membidangi hal-hal yang bersifat perenungan spekulatif tentang hidup ini dan lingkup yang seluas-luasnya, dan (4) ilmu kalam, yang mengarahkan pembahasannya kepada segi-segi mengenai Tuhan dan



berbagai derivasinya. Karena itu ia (ilmu kalam) sering diterjemahkan sebagai teologia, sekalipun sebenarnya tidak seluruhnya sama dengan pengertian teologia dalam agama Kristen

Terlepas dari kontroversi terhadap masalah di atas, terkandung makna bahwa norma yang berlaku dalam Islam pada tataran dan aspek tertentu cenderung berjiwa dinamis dan terbuka. Lebih lanjut Madjid (2000), mengemukakan beberapa rumus terpenting berkenaan dengan norma atau hukum dalam Islam sebagai berikut:

1. Segala perkara tergantung pada maksudnya.
2. Yang diketahui dengan pasti tidak dapat hilang dengan keraguan.
3. Pada dasarnya sesuatu yang telah ada harus dianggap tetap ada.
4. Pada dasarnya faktor aksidental adalah tidak ada.
5. Sesuatu yang mapan pada suatu zaman harus dinilai sebagai tetap ada kecuali jika ada petunjuk yang menyalahi prinsip itu.
6. Kesulitan membolehkan keringanan.
7. Segala sesuatu bisa menyempit, meluas, dan sebaliknya.
8. Keadaan darurat membolehkan hal-hal yang terlarang.
9. Keadaan darurat harus diukur menurut sekadarnya.
10. Sesuatu yang dibolehkan karena suatu alasan menjadi batal jika alasan itu hilang.
11. Jika dua keburukan dihadapi, maka harus dihindari yang lebih besar bahayanya dengan menempuh yang lebih kecil bahayanya.
12. Menghindari keburukan lebih utama daripada mencari kebaikan.
13. Pembuktian berdasarkan adat sama dengan pembuktian berdasarkan nash.
14. Adat dapat dijadikan sumber hukum.
15. Sesuatu yang tidak dapat semuanya, tidak boleh ditinggalkan semuanya.
16. Ada-tidaknya hukum tergantung kepada ilat (alasanya).



2. Budaya Pendidikan Berwawasan Kebangsaan

Taman Siswa. Kaum terpelajar yang tidak puas dengan sistem pendidikan kolonial mendirikan sekolah-sekolah yang bercorak nasional, yang bertujuan meninggikan derajat rakyat. Taman siswa didirikan oleh Ki Hajar Dewantoro, pada Juli 1922. Asas pendidikannya adalah menyiapkan rasa kebebasan dan tanggung jawab, agar anak-anak berkembang merdeka, menjadi orang yang serasi, terikat erat dengan pemilik budaya sendiri sehingga terhindar dan pengaruh-pengaruh yang tidak baik. Semboyan yang digunakan dan sampai sekarang dipakai dalam pendidikan nasional adalah Tutwuri Handayani (Ratmaningsih, 2000).

Pergerakan Permuda, organisasi pemuda pertama didirikan oleh Dr. Satiman Wirjosandjojo, pada 1915 di Jakarta, dengan nama Tri Koro Darmo. Pada 1919 merekrut pemuda-pemuda dan berbagai wilayah di Indonesia (Jong Sumatra Bond, Jong Minahasa, Jong Ambon, Jong Batak, Sekar Rukun ([Pemuda Sunda]). Kegiatan monumental yang mempunyai dampak sosial politik luas adalah diikrarkannya Sumpah Pemuda pada 28 Oktober 1928.

Budi Utomo, yang didirikan oleh Dr. Wahidin Sudirohusodo pada 20 Mei 1908 di Jakarta oleh para mahasiswa sekolah dokter pribumi (STOVIA), dipandang sebagai gerakan sosial budaya dalam lapangan politik, organisasi ini memiliki tujuan yang mulia yaitu; (1) ingin memasuki dan meningkatkan martabat bangsa melalui pengajaran dan kebudayaan, (2) mempersatukan bangsa Indonesia, dan (3) mencapai Indonesia merdeka.

3. Pendidikan pada Masa Kolonial

Pembagian kelas dalam masyarakat oleh kolonial Belanda sebagaimana dibahas pada bagian sebelumnya, memperoleh wujud konkretnya dalam sistem pendidikan formal yang diselenggarakan pemerintahan penjajah.



Kelas tertinggi untuk kulit putih, disediakan ELS (*Europeesche Large School*). Untuk kelas timur asing disediakan kelas-kelas HCS (*hollandsch-Chineescheschool*), HAS (*Hollandch Arabische School*), untuk kaum elit pribumi disediakan HIS (*hollandch Inlandsche School*), yang merupakan kelanjutan sekolah *ongko siji* (untuk rakyat umum) dan sekolah *ongko loro*.

Dapat dibayangkan betapa tajamnya perbedaan kelas, dalam masyarakat kolonial itu dengan melihat kenyataan bahwa pada 1940, menjelang kedatangan Jepang, dan lima tahun sebelum kemerdekaan, jumlah HIS di Hindia Belanda hanya 285 buah dengan murid 72.514 orang, dan jumlah sekolah rakyat ada 17.719 buah dengan murid hanya hampir dua juta orang (1.896.371 orang) (lihat Harja W. Bahtiar, “Sekolah Dasar”, dalam *Tempo*, Jakarta, 4 Januari 1992).



Asesmen Kesiapan Menuju Pendidikan Inklusif

A. ASUMSI DAN KONSEP DASAR ASESMEN

Witt, J C., dkk, (1989), mengajukan sembilan asumsi dasar dalam pengembangan asesmen, yaitu; (1) perbedaan individu yang menyangkut makna dan situasi yang relevan, (2) tes merupakan sampel dari tingkah laku yang akan diperhitungkan dalam pengambilan keputusan, (3) perhatian utama ditujukan pada pengembangan petunjuk atau aktivitas intervensi, (4) asesor adalah tenaga yang terlatih, (5) semua bentuk asesmen mengandung unsur kesalahan, (6) asesmen yang baik berupaya mengumpulkan informasi secara langsung terhadap permasalahannya, (7) asesmen yang baik berupaya mengumpulkan informasi tentang lingkungan di mana siswa berada, (8) asesmen yang baik berupaya mendeteksi data lapangan secara natural, melalui pengamatan tingkah laku, (9) asesmen yang baik dalam praktiknya dilakukan secara eksplisit.

Drummond (1992) dalam Wolfendale (1994), mensyaratkan bahwa dalam pengembangan asesmen hendaknya dibuat secara eksplisit dan dikerjakan bersama, yang merefleksikan kondisi anak baik yang berhubungan dengan kultur dan latar belakang kebahasaan. Asesmen adalah suatu proses yang harus dikembangkan dalam kehidupannya, cara belajarnya, dan perkembangannya.

Beberapa asumsi dan isyarat di atas dalam pengembangan

dan pelaksanaan asesmen berfungsi sebagai rambu-rambu yang harus diperhatikan agar pokok permasalahan yang ingin digali dari siswa dapat diperoleh sesuai dengan tujuan yang ingin dicapai.

B. PENGINTEGRASIAN MODEL-MODEL ASESMEN DAN PENDEKATANNYA

Kontroversi tentang penggunaan metode/pendekatan asesmen dalam pendidikan selalu menjadi polemik yang perlu mendapat perhatian serius. Sebagaimana dipelopori oleh Susan Inacs, menyatakan dalam praktik asesmen sebaiknya dilakukan melalui metode observasional. Sementara kaum penganut psikometrik lebih suka menggunakan pendekatan normatik tradisional, sebagaimana ditulis oleh Gaussen (Gaussen dan Satton, 1985; Wolfendale, 1994). Kedua pendekatan tersebut masing-masing memiliki kelebihan dan kelemahan. Sebagai contoh penggunaan pendekatan normatik tradisional memiliki tingkat kesukaran yang tinggi dan membahayakan bila asesornya tidak benar-benar menguasai konsep-konsep psikometrik. Namun bila asesor ingin mengembangkan variabilitas dan pola-pola individu, pendekatan tersebut lebih akurat. Atas dasar pertimbangan tersebut Sylva, dkk., (1980) cenderung memilih perpaduan antara kedua pendekatan tersebut secara fleksibel. Sementara Witt, J C., dkk., (1989), cenderung mengajukan konsep pendekatan *problem solving*.

Bruner, Vygotsky, dan Wells dalam Wolfendale (1994). Mengajukan pendekatan berdasarkan keadaan subjek, seperti dalam simulasi kecakapan belajar anak, tidak dapat hanya tergantung pada penggunaan pengamatan terhadap apa yang dilakukan anak, sebab dimensi pengetahuan ikut berpengaruh terhadap apa yang ditampilkan anak. Untuk itu perlu menggunakan pendekatan yang beragam, seperti pengukuran objektif, checklist, termasuk penggunaan kriteria dan *norm a* referensi.



Terlepas dari kontroversi seperti dibahas di atas tampaknya pokok masalah, tujuan, serta karakteristik subjeklah yang lebih menentukan pendekatan apa yang sebaiknya digunakan. Sementara untuk masalah-masalah yang berhubungan dengan kondisi sosial, tingkah laku, dan emosi, lazimnya menggunakan skala *rating* dan inventori. Bila asesor menggunakan skala *rating* dan inventori perlu dipertimbangkan hal-hal/asumsi sebagai berikut; (1) *rating* merupakan perangkuman dalam pengamatan yang secara relatif menggambarkan suatu frekuensi tingkah laku-tingkah laku yang spesifik, (2) *rating* dalam tingkah laku merupakan penilaian atau keputusan afektif terhadap lingkungan dan beberapa standar tingkah laku, (3) validitas sosial dalam asesmen tingkah laku dan kemungkinan keterpahamannya, dan (4) beragamnya tingkah laku anak mungkin hanya dapat diterima secara moderat

Istilah asesmen sering digunakan silih berganti dengan istilah identifikasi sesuai dengan tujuan yang ingin dicapai. Istilah asesmen lebih merujuk pada pengukuran terhadap potensi anak, sedangkan identifikasi lebih merujuk pada pemetaan terhadap kondisi anak. Sementara istilah identifikasi sering diartikan dengan menemukan, namun ada juga yang mengartikan menemuknenali. Dalam buku ini, identifikasi dimaksud merupakan suatu proses menandai suatu gejala atau ciri-ciri yang ada pada seseorang mengenai sesuatu yang berkaitan dengan timbulnya gejala yang dijadikan dasar mengambil langkah selanjutnya. Identifikasi dapat dilakukan berdasarkan gejala-gejala yang tampak, seperti; (1) gejala fisik, (2) gejala perilaku, (3) gejala hasil belajar.

- 1) Gejala fisik, dapat dijadikan acuan dalam proses identifikasi kesulitan belajar, misalnya adanya gangguan penglihatan, pendengaran, kesehatan, kekurangan gizi, dan sebagainya.
- (2) Gejala perilaku, misalnya perilaku belajar yang kurang efektif, perilaku sosial yang cenderung negatif, dan sebagainya.



- (3) Gejala hasil belajar, dapat berupa prestasi belajar yang dicapai rendah, baik untuk mata pelajaran tertentu maupun keseluruhan mata pelajaran.

C. ASESMEN BAGI ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS

Terdapat bermacam-macam teknik identifikasi/asesmen pada anak berkebutuhan khusus. Munawir, dkk. (1987) menyatakan, bahwa ada yang menggunakan alat-alat elektronik yang telah terstandarisasi, ada pula yang menggunakan peralatan sederhana buatan sendiri. Pemilihan alat/instrumen identifikasi tidak selalu harus menggunakan yang serba elektronik atau yang telah terstandarisasi, namun lebih ditentukan oleh kebutuhan, tujuan, dan kesiapan pelaku identifikasi.

Secara umum para praktisi dalam pendidikan khusus dituntut mampu merancang alat identifikasi/asesmen sederhana, menggunakan serta menginterpretasikannya. Kegiatan tersebut bertujuan agar sesegera mungkin dapat mengetahui kondisi peserta didiknya secara akurat untuk berbagai keperluan, baik yang berhubungan dengan pembelajaran maupun layanan lainnya. Namun pada kasus yang bersifat krusial sangat dianjurkan untuk menggunakan jasa asesor dari para profesional yang sesuai dengan permasalahannya, seperti psikolog, dokter, maupun psikiatri.

Sasaran asesmen tidak selalu harus didasarkan pada jenis kelainan yang disandang anak, tetapi lebih difokuskan pada karakteristik kebutuhan yang akan dikembangkannya dalam proses pembelajaran maupun kebutuhan lainnya.

1. Tujuan dan Fungsi

Secara umum tujuan asesmen/identifikasi adalah untuk menghimpun informasi yang lengkap mengenai kondisi anak dalam rangka penyusunan program pembelajaran sesuai de-



ngan kebutuhan khusus anak. Adapun fungsi asesmen/identifikasi sebagai berikut:

a. Penjaringan (*screening*)

Pada tahap ini identifikasi berfungsi untuk menandai anak-anak mana yang memiliki gejala berkebutuhan khusus. Gejala tersebut misalnya; sering sakit-sakitan, mudah mengantuk di dalam kelas, sulit berkonsentrasi, lamban dalam menerima pelajaran, prestasi belajarnya selalu di bawah rata-rata kelas, prestasi belajar untuk mata pelajaran tertentu selalu rendah, tulisannya sulit dibaca, dan sebagainya. Dengan menggunakan alat-alat sederhana, guru dapat melakukan kegiatan ini secara baik dan hasilnya dapat digunakan untuk bahan penanganan lebih lanjut.

b. Pengalihanganan (*referral*)

Berdasarkan gejala yang ditemukan pada tahap penjaringan, selanjutnya anak-anak yang teridentifikasi dapat dikelompokkan menjadi dua. *Pertama*, kelompok anak yang tidak perlu dirujuk ke ahli lain dan dapat langsung ditangani sendiri oleh guru dalam bentuk layanan pembelajaran yang sesuai. *Kedua*, anak yang perlu dirujuk ke ahli lain untuk memperoleh pemeriksaan lebih lanjut, misalnya ke psikolog, ortopedagog, konselor, psikiatri, maupun dokter.

c. Klasifikasi (*classification*)

Pada tahap ini, kegiatan asesmen/identifikasi bertujuan untuk menentukan apakah mereka yang telah dirujuk tersebut benar-benar memerlukan layanan khusus atau tidak. Apakah berdasarkan pemeriksaan tenaga profesional ditemukan masalah yang perlu penanganan khusus (misalnya: pengobatan, terapi, latihan-latihan khusus). Selanjutnya guru dapat mengomunikasikan kepada orangtua anak yang bersangkutan. Pada tahapan ini tugas guru tidak mengobati atau melatih tetapi sekadar mengelompokkan anak-anak sesuai dengan jenis kebutuhan khususnya.



- d. Perencanaan Pembelajaran (*instructional planning*)
Pada tahapan ini kegiatan asesmen/identifikasi bertujuan untuk keperluan penyusunan program pengajaran individual. Dasarnya adalah hasil pemeriksaan para ahli yang telah diklasifikasikan sesuai dengan kebutuhan khusus masing-masing anak. Misalnya, anak yang mengalami kesulitan belajar membaca perlu diberikan latihan khusus membaca.
- e. Pemantauan Kemajuan Belajar (*monitoring pupil progress*)
Kemajuan belajar perlu dipantau untuk mengetahui apakah program pembelajaran khusus yang kita berikan berhasil atau tidak. Apakah dalam kurun waktu tertentu anak tidak mengalami kemajuan yang berarti, maka perlu ditinjau kembali beberapa aspek yang berkaitan. Misalnya, diagnosis yang dibuat tidak tepat.

Dengan demikian, identifikasi yang lengkap tidak hanya dilakukan sebelum pembelajaran saja, tetapi seharusnya dilakukan sepanjang proses pembelajaran berlangsung.

2. Sasaran Asesmen/Identifikasi

Secara umum sasaran identifikasi tentu saja adalah anak berkebutuhan khusus, namun tidak cukup hanya menyebut anak berkebutuhan khusus saja, tetapi harus lebih fokus, agar kegiatan asesmen/identifikasi dapat diperoleh hasil yang optimal.

Secara khusus sasaran identifikasi yang perlu mendapat perhatian antara lain: (1) Anak-anak yang mengalami gejala kesulitan belajar spesifik, seperti, kesulitan belajar menulis, kesulitan belajar membaca, dan kesulitan belajar berhitung/matematika; (2) Anak yang mengalami gejala *underschiever*; (3) Anak yang prestasi belajarnya sangat rendah; (4) Anak yang memiliki gejala gangguan emosi dan perilaku; (5) Anak yang memiliki gejala gangguan komunikasi; (6) Anak yang memiliki



gejala gangguan kesehatan dan gizi; (7) Anak yang memiliki gejala gangguan gerakan anggota tubuh; (8) Anak yang memiliki gejala gangguan penglihatan; (9) Anak yang memiliki gejala gangguan pendengaran.

3. Ciri-ciri Anak yang Berindikasi/Potensial Berkebutuhan Khusus

- a. Anak berkesulitan belajar menulis (disgrafia):
 - Tulisan terlalu jelek atau tidak terbaca;
 - Sering terlambat dalam menyalin tulisan;
 - Tulisan banyak salah, banyak huruf terbalik atau hilang;
 - Sulit menulis lurus pada kertas tak bergaris;
- b. Anak berkesulitan belajar membaca (disleksia):
 - Tidak lancar dalam membaca;
 - Sering banyak kesalahan dalam membaca;
 - Kemampuan memahami isi bacaan sangat rendah.
- c. Anak berkesulitan belajar menghitung/matematika (diskalkulia):
 - Sulit membedakan tanda-tanda dalam hitungan;
 - Sering sulit mengoperasikan hitungan/bilangan meskipun sederhana;
 - Sering salah membilang dengan urutan;
 - Sulit membedakan angka yang mirip, misalnya angka 6 dengan angka 9, angka 17 dengan angka 71;
 - Sulit membedakan bangun-bangun geometri.
- d. Anak berprestasi di bawah potensinya (*underachiever*):
 - Secara intelektual menunjukkan gejala sangat cerdas/pintar, namun;
 - Hasil belajar yang dicapai rendah/tidak sebanding.
- e. Anak yang prestasi belajarnya sangat rendah:
 - Nilai rata-rata yang dicapai seluruh mata pelajaran kurang dari 6.
- f. Anak yang memiliki gejala gangguan emosi dan perilaku:
 - Pemalu, rendah diri, sering murung, suka menyendiri;



- Pendiam;
 - Mudah tersinggung;
 - Ingin menang sendiri;
 - Sering membuat ulah, keributan, atau suka mengganggu orang lain;
 - Kurang percaya diri/mudah terpengaruh atau kena bujuk yang tidak baik;
 - Terlalu cuek, tak peduli (apatis);
 - Sering melanggar tata tertib/norma sosial/susila;
 - Sering menunjukkan gerakan-gerakan aneh yang menetap;
- g. Anak yang memiliki gejala gangguan komunikasi:
- Sulit menangkap isi pembicaraan orang lain;
 - Tidak lancar dalam berbicara atau mengemukakan ide;
 - Sering menggunakan bahasa isyarat dalam komunikasi;
 - Menunjukkan gejala gagap atau gugup dalam berbicara;
 - Suaranya parau/payah/aneh;
 - Orang bicaranya tidak normal, misalnya bibirnya sumbing, lidahnya terlalu tebal.
- h. Anak yang memiliki gejala gangguan kesehatan dan gizi:
- Menderita epilepsi/ayam;
 - Sering mengalami kejang-kejang di sekolah;
 - Sering pingsan di sekolah tanpa sebab yang jelas;
 - Sering merasa pusing, mengantuk, pengelihatan kabur;
 - Sering tidak masuk sekolah karena alasan sakit;
 - Sering menderita batuk, pilek yang berkepanjangan;
 - Menderita sakit kronis/menahun seperti asma, alergi, Iuka bakar;
 - Kondisi badan tidak normal, misalnya terlalu gemuk/kurus/tinggi/pendek.
- i. Anak yang memiliki gejala gangguan gerakan anggota tubuh:



- Salah satu/kedua kaki/tangannya cacat;
 - Salah satu/kedua kaki/tangan tidak berfungsi secara baik/normal;
 - Sikap/keseimbangan tubuh saat duduk/berdiri tidak normal;
 - Banyak gerakan tangan yang kaku, kejang tidak terkontrol;
- j. Anak yang memiliki gejala gangguan penglihatan:
- Mata juling;
 - Kerusakan nyata pada kedua bola mata;
 - Bola mata keruh, kering, bergetar atau selalu goyang;
 - Bentuk mata kanan dan kiri tidak sama dan mengganggu;
 - Kalau membaca terlalu dekat, terlalu jauh sering salah menyebut atau membedakan warna;
 - Dapat membaca hanya dengan alat Bantu atau huruf yang besar-besar;
 - Secara nyata mengalami buta.
- k. Anak yang memiliki gejala gangguan pendengaran:
- Bentuk daun telinga tidak normal;
 - Sering keluar cairan/nanah dari telinga;
 - Sering salah memberi respons dalam percakapan bicara harus keras untuk bisa ditangkap;
 - Secara nyata tidak dapat mendengar/tuli.

4. Beberapa Aspek yang Perlu di Asesmen/Identifikasi

Banyak sedikitnya aspek yang perlu diidentifikasi, sangat tergantung kepada kebutuhan dan kemampuan yang dimiliki sekolah. Ada anak yang hanya memerlukan identifikasi di bidang kognitif dan *perceptual*, ada yang juga memerlukan identifikasi untuk mata pelajaran tertentu misalnya matematika. Ada sekolah yang melakukan identifikasi yang diukur, akan semakin lengkap informasi yang kita peroleh, dan kare-



nanya juga dimungkinkan lebih tepat dalam penyusunan program pembelajaran individual.

Secara sederhana ada beberapa aspek informasi yang perlu mendapatkan perhatian dalam pelaksanaan asesmen/identifikasi oleh sekolah yaitu; (1) informasi riwayat perkembangan anak (format 1), (2) informasi/data orangtua anak/wali siswa (format 2), (3) Informasi profil (gambaran secara umum) anak berkebutuhan khusus (format 3).

5. Petugas Asesmen/Identifikasi

a. Guru

Guru mempunyai peranan yang sangat penting dalam keseluruhan proses identifikasi anak berkebutuhan khusus. Karena itu guru perlu diberikan bekal-bekal yang cukup terutama dalam bidang pengetahuan maupun keterampilan yang diperlukan untuk kelancaran pelaksanaan asesmen/identifikasi.

Guru di sekolah merupakan sumber inspirasi tentang peserta didiknya. Informasi tersebut tidak hanya hasil belajar yang diperoleh anak, tetapi juga kebiasaan-kebiasaan belajar anak di sekolah, serta gejala-gejala kesulitan yang dihadapi selama belajar di sekolah. Dalam kaitan ini, tugas guru yang pertama adalah menandai anak yang berindikasi bermasalah dalam belajar.

Anak-anak yang bermasalah dikelompokkan tersendiri, dipilah-pilah mana yang dapat ditangani sendiri oleh guru, dan mana yang memerlukan bantuan penanganan melalui orangtua, serta mana yang memerlukan penanganan khusus tenaga profesional yang lain. Jadi di sini guru tidak menangani keseluruhan masalah anak. Guru hanya berfungsi sebagai media informasi dan konsultasi anak untuk mendapatkan bantuan penanganan yang sesuai oleh pihak-pihak yang berwenang.

b. Orangtua

Orangtua juga merupakan sumber informasi yang sangat



penting tentang anak yang bersangkutan. Dalam rangka membantu mengatasi masalah belajar anak, orangtua lah yang sebenarnya paling bertanggung jawab. Namun demikian, karena tidak setiap orangtua memahami masalah pendidikan anak, maka orangtua perlu diberikan format isian tentang riwayat perkembangan anak serta format isian tentang keadaan orangtua/wali anak. Dengan isian yang lengkap, orangtua telah membantu melakukan kegiatan identifikasi yang hasilnya akan diolah oleh guru di sekolah.

6. Pelaksanaan Identifikasi

Kegiatan asesmen/identifikasi anak berkebutuhan khusus dan/atau bermasalah dalam pendidikan (termasuk anak berkelainan) seyogianya dapat dilakukan secara sistematis, terencana/terprogram, terpadu, dan professional. Artinya, se-maksimal mungkin mengikuti prinsip-prinsip metodologi yang dapat dipertanggungjawabkan secara keilmuan. Meskipun demikian, bukan berarti harus ketat sehingga justru menyulitkan bagi guru. Prinsip fleksibilitas juga perlu di pertahankan.

Adapun prosedur atau langkah-langkah dalam pelaksanaan identifikasi anak berkesulitan belajar sebagai berikut:

1. Kegiatan Menghimpun Data Tentang Anak

Pada tahap ini guru menghimpun data kondisi siswa secara umum dengan menggunakan alat identifikasi sebagai berikut:

 - Format 1: Informasi perkembangan anak.
 - Format 2: Informasi latar belakang orangtua/wali anak.
 - Format 3: Alat Identifikasi Anak Berkebutuhan Khusus (AI-ABK)!
 - Rapor masing-masing anak!
2. Kegiatan Menganalisis Data/Melakukan Klasifikasi Anak

Kegiatan ini dimaksudkan untuk menentukan anak mana yang diklasifikasikan sebagai berkebutuhan khusus dan/



atau bermasalah dalam pendidikan. Selanjutnya buatlah daftar anak-anak yang diindikasikan berkesulitan belajar atau bermasalah, selanjutnya masukkan dalam format 4.

3. Mengadakan Pertemuan Konsultasi dengan Kepala Sekolah

Melalui pertemuan rutin dewan guru di sekolah yang bersangkutan, hasil identifikasi yang telah dibuat oleh guru tersebut dilaporkan kepada kepala sekolah untuk mendapatkan saran-saran pemecahan masalah atau tindak lanjut. Kemungkinan bentuk tindak lanjut, seperti:

- Menyampaikan hasil tersebut kepada orangtua/wali dengan cara mengundangnya ke sekolah, dan/atau
- Merujuk anak yang bersangkutan untuk mendapatkan pemeriksaan khusus, misalnya ke puskesmas, dokter, psikolog, psikiatri, dan sebagainya.

4. Menyelenggarakan Pertemuan Khusus (*Case Conference*)

Pada tahap ini kegiatan dikoordinasikan oleh kepala sekolah setelah data ABK terhimpun dari seluruh kelas. Dalam pertemuan khusus ini dapat melibatkan/mengundang:

- (1) Orangtua/wali siswa;
- (2) Tenaga profesional yang dianggap perlu dan terkait dengan jenis masalah yang akan dipecahkan;
- (3) Kepala sekolah;
- (4) Guru kelas/guru mata pelajaran yang bersangkutan.

Agenda pertemuan khusus ini adalah membicarakan temuan guru mengenai hasil identifikasi untuk mendapatkan tanggapan dan rumusan cara-cara pemecahan dan penanggulangannya.

5. Menyusun Laporan Hasil Pertemuan Khusus

Setelah mendapatkan tanggapan dan rumusan cara-cara pemecahan dan penanggulangan seperlunya, hasil pertemuan khusus tersebut perlu dilaporkan dengan menggunakan format laporan no. 5 (format 5).



Format 1**INFORMASI PERKEMBANGAN ANAK**

(diisi oleh orangtua)

A. Identitas Anak:

1. Nama :
2. Tempat dan tanggal lahir :
3. Status anak :
4. Agama :
5. Status anak :
6. Anak ke dari jumlah saudara :
7. Nama sekolah :
8. Kelas :
9. Alamat rumah :

B. Riwayat Kelahiran:

1. Perkembangan masa kehamilan :
2. Penyakit pada masa kehamilan :
3. Usia kandungan :
4. Riwayat proses kelahiran :
5. Tempat kelahiran :
6. Penolong proses kelahiran :
7. Gangguan pada saat bayi lahir :
8. Berat badan bayi pada saat kelahiran :
9. Panjang badan bayi :
10. Tanda-tanda kelainan pada bayi :

C. Perkembangan Masa Balita:

1. Menetek ibunya sampai umur :
2. Minum susu kaleng hingga umur :
3. Imunisasi :
4. Pemeriksaan/penimbangan rutin/tdk :
5. Kualitas makanan :
6. Kesulitan makan (ya/tidak) :

D. Perkembangan Fisik:

1. Dapat berdiri pada umur :
2. Dapat berjalan pada umur :
3. Naik sepeda roda tiga pada umur :
4. Naik sepeda roda dua pada umur :
5. Bicara dengan kalimat lengkap umur :



6. Kesulitan gerakan yang dialami :
 7. Status gizi balita (baik/tidak) :
 8. Riwayat kesehatan :
- E. Perkembangan Sosial:
1. Hubungan dengan saudara :
 2. Hubungan dengan teman :
 3. Hubungan dengan orangtua :
 4. Hobi :
 5. Minat khusus :
- F. Perkembangan Pendidikan:
1. Masuk TK umur :
 2. Lama pendidikan di TK :
 3. Kesulitan selama di TK :
 4. Masuk SD umur :
 5. Kesulitan selama di SD :
 6. Pernah tidak naik kelas :
 7. Layanan khusus yang pernah diterima:
 8. Prestasi belajar tiap semester :
 9. Mata pelajaran yang dirasa paling sulit:
 10. Mata pelajaran yang paling disenangi :

Diisi Tanggal,
Orangtua,



Format 2.

DATA Orangtua/WALI SISWA
(diisi oleh orangtua/wali siswa)

Nama Anak :

SD :

Kelas :

A. Identitas Orangtua/Wali :

Ayah

1. Nama lengkap :
2. Umur :
3. Agama :
4. Status ayah :
5. Pendidikan tertinggi :
6. Pekerjaan pokok :
7. Alamat tinggal :

Ibu

1. Nama lengkap :
2. Umur :
3. Agama :
4. Status ibu :
5. Pendidikan tertinggi :
6. Pekerjaan pokok :
7. Alamat tinggal :

B. Hubungan Orangtua-Anak:

1. Kedua orangtua satu rumah :
2. Anak satu rumah dengan kedua orangtua :
3. Anak diasuh oleh salah satu orangtua :
4. Anak diasuh oleh wali/saudara :

C. Sosial Ekonomi Orangtua :

1. Pekerjaan ayah :
2. Pekerjaan ibu :
3. Rata-rata penghasilan orangtua :

D. Tanggungan dan Tanggapan Orangtua :

1. Jumlah anak :
2. Anak ke :
3. Kesulitan orangtua terhadap anak :
4. Harapan orangtua terhadap anak :
5. Bantuan orangtua yang dapat :

Diberikan kepada anak
Orangtua,



Format 3.

ALAT IDENTIFIKASI ANAK BERKESULITAN BELAJAR

(diisi oleh Guru)

Nama Sekolah :

Kelas :

Alamat Sekolah :

No	Gejala yang diamati	Nama Siswa				
		1	2	3	4	Dst.
1.	Kesulitan menulis (disgrafia) <ul style="list-style-type: none"> • Tulisan terlalu jelek/tidak terbaca • Sering terlambat dalam menyalin • Tulisan banyak salah, huruf terbalik, atau hilang • Sulit menulis lurus pada kertas tak bergaris 					
2.	Kesulitan membaca (diseksia) <ul style="list-style-type: none"> • Tidak lancar dalam membaca • Sering banyak kesalahan dalam membaca • Kemampuan memahami isi bacaan sangat rendah 					
3.	Kesulitan berhitung (diskalkulia) <ul style="list-style-type: none"> • Sulit membedakan tanda • Sulit mengoperasikan hitungan/bilangan meskipun sederhana • Sulit membedakan angka yang mirip: 6 dengan 9, 17 dengan 71, dst • Sulit membedakan bangun geometri 					
4.	Gejala <i>under achiever</i> <ul style="list-style-type: none"> • Berpenampilan cerdas, kritis • Mudah bosan hal-hal rutin • Prestasi belajar rendah 					
5.	Gejala lambat belajar <ul style="list-style-type: none"> • Nilai rata-rata seluruh mata pelajaran kurang dari 6 • Gejala emosi dan perilaku • Pemalu, rendah diri, sering murung, dan suka menyendiri • Mudah tersinggung, mudah marah • Ingin menang sendiri • Sering membuat ulah, keributan, suka mengganggu orang lain • Kurang percaya diri/mudah terpengaruh hal yang negatif • Terlalu cuek/tidak peduli dengan lingkungannya • Sering melanggar tata tertib, norma sosial/susila • Sering menunjukkan gerakan aneh yang menetap 					
6.	Gangguan komunikasi <ul style="list-style-type: none"> • Sulit menangkap pembicaraan orang lain • Tidak lancar dalam berbicara • Sering menggunakan bahasa isyarat • Suara parau, payah, aneh • Organ bicaranya tidak normal 					



7.	Gangguan kesehatan <ul style="list-style-type: none"> • Menderita epilepsi/ayam • Sering mengalami kejang-kejang • Sering pingsan di sekolah • Sering pusing, ngantuk, penglihatan kabur, dst. • Sering tidak masuk sekolah karena alasan sakit • Sering menderita batuk, pilek yang berkepanjangan • Menderita sakit kronis/menahun (seperti asma, alergi, luka bakar, dsb.) • Berat/tinggi badan tidak normal 						
8.	Gangguan gerakan dan anggota tubuh <ul style="list-style-type: none"> • Salah satu/kedua anggota badan cacat • Salah satu/kedua tangan/kaki tidak berfungsi • Koordinasi gerakan kaki/tangan dan mata tidak normal • Banyak gerakan tangan yang kaku, kejang tak terkontrol 						
9.	Gangguan penglihatan <ul style="list-style-type: none"> • Mata juling • Kerusakan nyata pada kedua bola mata • Bola mata keruh, kering, bergetar atau bergoyang • Bentuk mata kanan dan kiri tidak sama dan mengganggu • Kalau membaca terlalu dekat atau terlalu jauh • Sering salah menyebut/membedakan warna • Dapat membaca hanya dengan menggunakan alat bantu atau hurufnya dibesarkan • Secara nyata mengalami kebutaan 						
10.	Gangguan pendengaran <ul style="list-style-type: none"> • Bentuk daun telinga tidak normal • Sering mengeluarkan cairan (nanah) dari liang telinga • Sering salah merespons pembicaraan • Berbicara harus keras untuk dapat ditangkap • Secara nyata tidak dapat mendengar 						

Keterangan:

- Skor hasil tes intelegensi (kalu ada)
- Nilai rata-rata raport semester
- Anak yang mengulang kelas

Diisi tanggal :

Mengetahui

Kepala Sekolah

Guru Kelas



Format 4.

**DAFTAR ANAK YANG BERINDIKASI KESULITAN
BELAJAR/BERMASALAH**

SD/MI :

Kelas :

No.	Nama	L/P	Uraian kasus/masalah	Saran pemecahan
1.	Anton	L	<ul style="list-style-type: none"> • Kesulitan belajar matematika • Gangguan penglihatan • Sering tidak masuk sekolah 	
2.	Siti	P	<ul style="list-style-type: none"> • Kesalahan hampir pada semua mata pelajaran • Keluarga miskin 	

Dibuat tanggal :
Guru Kelas



Format 5.**LAPORAN HASIL PERTEMUAN KASUS ANAK BERKESULITAN
BELAJAR/BERMASALAH**

SD/MI :

Kelas :

No.	Nama	Sasaran	Saran pemecahan masalah
1.	Anton	<ul style="list-style-type: none"> • Kesulitan belajar matematika • Gangguan penglihatan • Sering tidak masuk sekolah 	
2.	Siti	<ul style="list-style-type: none"> • Kesalahan hampir pada semua mata pelajaran • Keluarga miskin 	

Dilaporkan tanggal
Guru Kelas

Keterangan

Tanggal pertemuan kasus :

Tempat :

Peserta :



6

Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif Berbasis Budaya Lokal

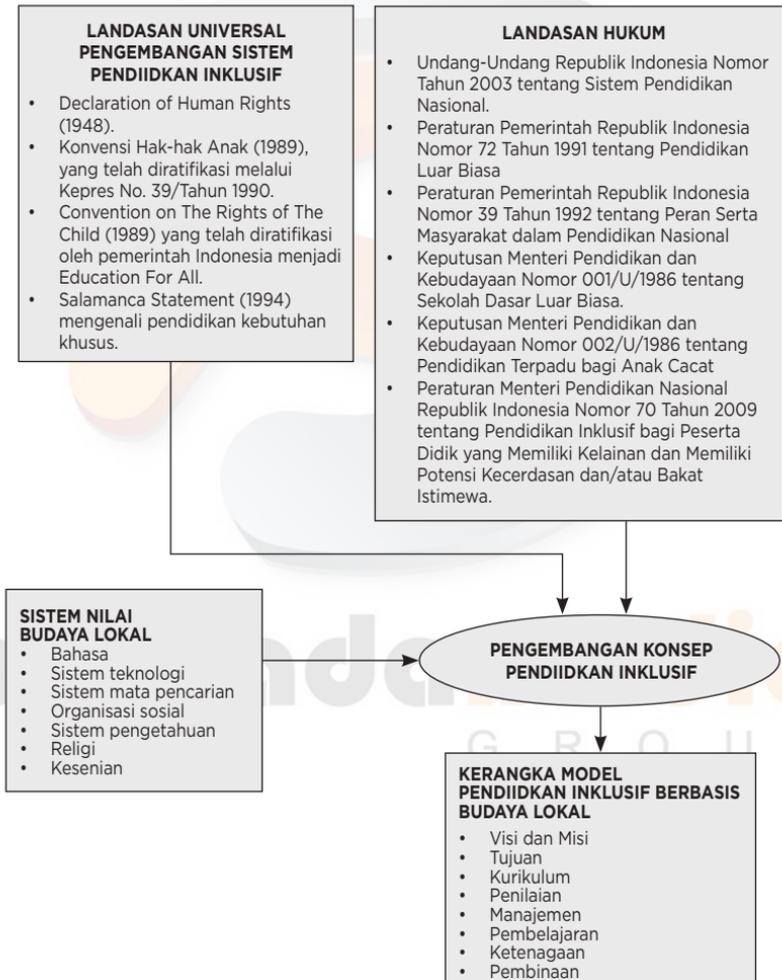
Pendidikan memainkan peran fundamental dalam pembangunan pribadi dan sosial dalam rangka menciptakan angkatan kerja yang lebih terampil dan profesional, tetapi tidak boleh mengorbankan pembangunan nilai-nilai pribadi yang bersifat natural. Untuk itu, pilihan dan prioritas isi pendidikan di sekolah harus menjadi duplikasi masyarakat dan memberikan pendidikan yang siap pakai. Pilihan harus dibuat berkesesuaian dan harus ada interaksi hubungan antara isi dan budaya (Meriam D S., 2002). Begitu pula dengan nilai-nilai moral dan moralitas harus mendapatkan porsi yang seimbang dengan kepentingan ekonomi, sekalipun kebanyakan orang menganggap masalah ekonomi harus disegerakan/diutamakan.

Para anggota UNESCO di kawasan Asia Pasifik meyakini, bahwa nilai-nilai budaya dan kemanusiaan yang dimiliki bersama, jika dikenali dengan baik, akan dapat dimanfaatkan sebagai wahana-wahana untuk kesatuan, solidaritas, dan perdamaian. Sementara demokratisasi dipandang sebagai suatu instrumen demi kelangsungan pembangunan yang berkelanjutan.

Pada sisi lain budaya lokal yang merupakan pengejawantahan dari nilai-nilai natural yang sangat mendasar bagi suatu bangsa serta landasan hukum formal yang berlaku

merupakan indikator utama yang harus dipertimbangkan dalam upaya membangun suatu sistem pendidikan inklusif. Untuk itu pemaduan indikator landasan universal, landasan hukum dan nilai-nilai budaya lokal dipandang sebagai kesa-

BAGAN 3.
KERANGKA KONSEP PENGEMBANGAN PENDIDIKAN INKLUSIF
BERBASIS BUDAYA LOKAL



tuan yang saling melengkapi. Selanjutnya berangkat dari pola pikir tersebut kerangka konsep pendidikan inklusif berbasis budaya lokal dikembangkan sebagai mana tertuang pada Bag-an 3 di atas.

A. PENYIAPAN PENDIDIKAN INKLUSIF

1. Rambu-rambu

Pada saat ini pendidikan inklusif sudah merupakan kebu-tuhan. Pendidikan yang segregatif-eksklusif adalah pendidik-an yang diskriminatif dan tidak sesuai dengan nilai-nilai ke-manusiaan. Meskipun sudah merupakan suatu kebutuhan, untuk melaksanakannya diperlukan sejumlah persiapan yang matang karena berhubungan dengan pengubahan pola pikir (*mindset*) atau struktur kognitif (para guru, dosen, praktisi, pengambil kebijakan, maupun masyarakat) adalah pekerjaan yang tidak mudah.

Mengembangkan sekolah inklusi yang dapat melayani sejumlah besar siswa di daerah perkotaan maupun pedesaan menuntut adanya:

1. Penetapan kebijakan yang jelas dan tegas mengenai in-klusi disertai penyediaan dana yang memadai.
2. Upaya sosialisasi pada masyarakat yang efektif untuk me-merangi purbasangka dan menciptakan pemahaman ser-ta sikap positif.
3. Program orientasi dan pelatihan staf yang ekstensif.
4. Penyediaan berbagai layanan pendukung yang diperlukan.
5. Perubahan dalam semua aspek persekolahan maupun da-lam banyak aspek lainnya, diperlukan untuk mewujudkan keberhasilan sekolah inklusif: kurikulum, bangunan, or-ganisasi sekolah, pedagogi, asesmen, personalia, etos se-kolah dan kegiatan ekstrakurikuler (*framework for action the Salamanca statement*, 1994).



Sebagian besar dari tuntutan perubahan tersebut tidak secara khusus berhubungan dengan inklusi anak-anak penyandang kebutuhan pendidikan khusus. Perubahan-perubahan tersebut merupakan bagian dari reformasi pendidikan yang lebih luas yang diperlukan untuk meningkatkan kualitas dan relevansinya serta untuk mempertinggi tingkat prestasi belajar semua siswa. Deklarasi dunia tentang pendidikan bagi semua menegaskan perlunya pendekatan yang berpusat pada diri anak yang ditujukan untuk menjamin keberhasilan pendidikan bagi semua anak. Penetapan sistem yang lebih fleksibel dan lebih adaptif yang mampu memenuhi berbagai macam kebutuhan anak secara lebih penuh akan merupakan kontribusi terhadap keberhasilan pendidikan maupun inklusi.

Analisis kritis dengan mempertimbangkan penyiapan pengembangan pendidikan inklusif dengan memperhatikan unsur budaya setempat (Indonesia) perlu terus dilakukan. Mulyono (2002), mengajukan lima langkah persiapan menuju pendidikan inklusif. Kelima langkah tersebut dapat dikemukakan sebagai berikut:

Pertama. Hubungan kemitraan antara LPTK dan pengguna lulusan. Secara formal produsen tenaga kependidikan adalah LPTK, sedangkan penggunaanya adalah dinas pendidikan. Keduanya di bawah departemen pendidikan Nasional. Karena pendidikan pada umumnya tidak dapat dilepaskan kaitannya dengan pendidikan agama, maka departemen pendidikan nasional juga harus menjalin hubungan kemitraan dengan departemen agama. Fungsi LPTK tidak hanya menyiapkan tenaga kependidikan melalui pendidikan prajabatan tetapi juga pendidikan dalam jabatan. LPTK dan pengguna lulusannya hendaklah bekerja sama dalam menentukan jumlah dan standar mutu tenaga kependidikan yang dibutuhkan.

Kedua. Pemberdayaan sumber daya pendidikan secara optimal. Sumber daya pendidikan bangsa Indonesia memang belum dapat dikatakan memadai. Sumber daya yang belum memadai itu pun belum diberdayakan secara optimal. Banyak



SLB, termasuk SLB Pembina (tingkat nasional maupun tingkat provinsi), yang pemanfaatannya masih dapat ditingkatkan. Banyak pula sekolah reguler, khususnya SD, yang jumlah muridnya hanya sedikit dengan jumlah guru yang berlebihan, tetapi kualitas penyelenggaraan pendidikannya tidak meningkat. Banyak guru yang telah memiliki ijazah S-1, dan bahkan ada juga yang sudah memiliki ijazah S-2 tetapi belum dapat meningkatkan mutu pendidikan karena tidak relevan dengan kebutuhan lapangan. Pada sisi lain juga masih banyak lulusan LPTK yang kualitasnya memadai tetapi tidak dapat diangkat menjadi guru karena tidak ada dana. Kita juga belum memiliki data yang akurat mengenai jumlah dan jenis tenaga kependidikan yang diperlukan. Dalam kondisi semacam ini cara efektif untuk meningkatkan mutu pendidikan adalah dengan memberdayakan semua sumber daya yang ada.

Ketiga. Perbaikan landasan yuridis formal. Perundang-undangan kita mengenai pendidikan masih memprihatinkan. Peraturan Pemerintah Nomor 72 tentang Pendidikan Luar Biasa jelas-jelas memberikan dukungan kuat terhadap penyelenggaraan pendidikan yang segregatif-eksklusif. Ada kewajiban untuk belajar (kewajiban bersekolah) tetapi siswa tetap membayar uang sekolah, dan orangtua yang tidak menyekolahkan anaknya pun tidak ada sanksi apa-apa dari pemerintah. Jumlah pengemis yang semakin banyak pun juga tidak ada tindakan apa-apa dari yang berwajib. Di samping perlu adanya usaha perbaikan perundang-undangan di bidang pendidikan, usaha menegakkan peraturan pun sangat diperlukan.

Keempat. Dukungan kepemimpinan administratif. Penyelenggaraan pendidikan inklusif menuntut dukungan kepemimpinan administratif yang sesuai perlu ditumbuhkan dan diperkuat. Pendidikan harus dipandang sebagai upaya untuk mengaktualisasikan kehidupan masyarakat yang dicita-citakan sesuai dengan pandangan hidup bangsa Indonesia. Pancasila *Bhinneka Tunggal Ika* sebagai pengakuan



kebhinekaan antarmanusia yang mengemban misi tunggal sebagai khalifah Tuhan di muka bumi, adalah suatu bentuk strategi pendidikan menuju masyarakat madani. Dengan demikian, sekolah hendaknya merupakan suatu bentuk miniatur masyarakat yang saling menghargai, taat pada peraturan, menghargai kebhinekaan, dan berbagai sifat kemanusiaan lainnya.

Kelima. Penelitian dan pengembangan pendidikan inklusif. Pendidikan inklusif bukan sejenis “teknologi tekan tombol” yang tinggal menekan tombol tertentu muncullah pendidikan inklusif. Pendidikan inklusif adalah suatu bentuk implementasi filosofi, keyakinan agama, dan penerapan ilmu dan teknologi yang rumit. Ada banyak model pendidikan inklusif yang semuanya belum sempurna. Meskipun demikian, pendidikan inklusif adalah pendidikan yang dipandang terbaik saat ini, terutama sekali bagi bangsa Indonesia. Melalui pendidikan inklusif, dimungkinkan terjadinya evolusi kultural, dihargainya martabat kemanusiaan, dan terintergrasinya bangsa Indonesia yang memiliki keragaman suku, ras, agama, dan budaya. Karena pendidikan inklusif masih berada pada tahap awal, maka diperlukan suatu kajian sistem dan pengembangan berbagai model pendidikan inklusif yang secara sinambung ditingkatkan kualitasnya.

Sementara Alper, S. (1995) mengajukan suatu konsep Tahapan Program Perencanaan dalam Program Pendidikan Inklusif sebagai berikut: (1) Identifikasi anggota tim sesegera mungkin, dalam hal ini termasuk pelibatan anggota tim yang berasal dari berbagai disiplin, pendidikan umum, dan pendidikan khusus, administrator lokal, penyandang dana, keluarga, masyarakat, dan siswa; (2) Identifikasi kekuatan-kekuatan siswa dan kebutuhan-kebutuhan pendidikannya, anggota tim wajib memahami benar-benar akan hal tersebut, untuk itu perlu digali informasi yang benar-benar akurat; (3) Identifikasi keberadaan sumber-sumber pendukung; (4) Jabarkan tentang program pendidikannya bagi siswa, dalam



diskripsi ini termasuk klarifikasi bagaimana memodifikasi, material, strategi pengajaran, dan pemberdayaan keluarga; (5) Identifikasi dan penjabaran potensi kelas; (6) Pemilihan kelas untuk siswa; (7) Kembangkan suatu jadwal kegiatan; (8) Kembangkan aktivitas-aktivitas transisi; (9) Kembangkan sumber-sumber tambahan yang sesuai dengan program kebutuhan siswa; (10) Kembangkan teknik-teknik asistensi sesuai dengan kebutuhan siswa; (11) Latih staf sekolah tentang hal-hal yang dibutuhkan siswa; (12) Kembangkan keterlibatan keluarga yang bersangkutan, dan (13) Monitor perkembangan siswa dan modifikasi perencanaan yang diperlukan.

Sebagai ilustrasi upaya persiapan implementasi pendidikan inklusif di Indonesia melalui kerja sama antara Depdiknas dengan Braille Norway sebagaimana disampaikan Miriam, D S (2002). Pada fase II penekanannya pada:

- a. Re-organisasi dan penataran staf profesional di sekolah khusus yang dipilih untuk dikembangkan menjadi pusat sumber.
- b. Re-organisasi guru-guru dan alokasi waktu mereka.
- c. Pendidikan ulang guru-guru untuk peran profesional yang baru.
- d. Penyebaran pengetahuan dan memberikan bimbingan kepada guru-guru, orangtua, dan masyarakat.
- e. Mengembangkan S2 PLB di Indonesia.

2. Karakteristik Pendidikan Inklusif

Karakteristik terpenting dari sekolah pendidikan inklusif adalah suatu komunitas yang kohesif. Menerima dan responsif terhadap kebutuhan individual setiap murid. Untuk itu, Sapon-Shevin (1994/1995) dalam Sunardi (2002) lebih lanjut dikemukakan lima profil pembelajaran di sekolah inklusif;

- a. Pendidikan inklusif berarti menciptakan dan menjaga komunitas kelas yang hangat, menerima keanekaragaman, dan menghargai perbedaan. Guru mempunyai tanggung



jawab menciptakan suasana kelas yang menampung semua anak secara penuh dengan menekan suasana dan perilaku sosial yang menghargai perbedaan yang menyangkut kemampuan, kondisi fisik, sosial-ekonomi, suku, agama, dan sebagainya.

- b. Pendidikan inklusif berarti penerapan kurikulum yang multilevel dan multimodalitas. Mengajar kelas yang memang dibuat heterogen memerlukan perubahan kurikulum mendasar. Guru di kelas inklusif secara konsisten akan bergeser dari pembelajaran yang kaku, berdasarkan buku teks, atau materi basal ke pembelajaran yang banyak melibatkan belajar kooperatif, tematik, berpikir kritis, pemecahan masalah, dan asesmen secara autentik.
- c. Pendidikan inklusif berarti menyiapkan dan mendorong guru untuk mengajar secara interaktif. Perubahan dalam kurikulum berkaitan erat dengan perubahan secara metode pembelajaran. Model kelas tradisional di mana seorang guru secara sendirian berjuang untuk dapat memenuhi kebutuhan anak di kelas harus diganti dengan model murid-murid bekerja sama, saling mengajar, dan secara aktif berpartisipasi dalam pendidikannya sendiri dan teman-temannya. Kaitan antara pembelajaran kooperatif dan kelas inklusif sekarang jelas, semua anak berada di satu kelas bukan untuk kompetisi, tetapi untuk saling belajar dari yang lain.
- d. Pendidikan inklusif berarti menyediakan dorongan bagi guru dan kelasnya secara terus-menerus dan penghapusan hambatan yang berkaitan dengan isolasi profesi. Meskipun guru selalu dikelilingi oleh orang lain, pekerjaan mengajar dapat menjadi profesi yang terisolasi. Aspek terpenting dari pendidikan inklusif meliputi pengajaran dengan tim, kolaborasi dan konsultasi, dan berbagai cara mengukur keterampilan, pengetahuan, dan bantuan individu yang bertugas mendidik sekelompok anak. Kerja sama tim antara guru profesi lain diperlukan, seperti para



profesional, ahli bina bahasa dan wicara, petugas bimbingan, dan sebagainya. Meskipun untuk dapat bekerja sama dengan orang lain secara baik memerlukan pelatihan dan dorongan, kerja sama yang diinginkan ternyata dapat terwujud.

- e. Pendidikan inklusif berarti melibatkan orangtua secara bermakna dalam proses perencanaan. Pendidikan inklusif sangat tergantung kepada masukan orangtua pada pendidikan anaknya, misalnya keterlibatan mereka dalam penyusunan program pengajaran individual.

B. PENGEMBANGAN PENDIDIKAN INKLUSIF

1. Visi dan Misi

a. Visi

Menjadikan sekolah sebagai lembaga pendidikan formal yang ramah bagi semua dan mampu mengembangkan potensi semua peserta didik secara optimal dan terintegrasi dengan memperhatikan indikator nilai-nilai moral universal, religius, humanisasi, demokratisasi, dan budaya pendidikan lokal.

b. Misi

Menyelenggarakan pendidikan dasar bagi semua peserta didik secara terintegrasi sesuai dengan kekhususan kebutuhan peserta didik.

2. Tujuan

a. Tujuan Umum

Memberikan kesempatan memperoleh pendidikan yang seluas-luasnya kepada semua anak, khususnya anak-anak penyandang kebutuhan pendidikan khusus.



b. Tujuan Khusus

- Meningkatkan efektivitas dan efisiensi dalam penyelenggaraan pendidikan.
- Meningkatkan perolehan hasil belajar bagi semua peserta didik.
- Meningkatkan pemberdayaan nilai-nilai budaya lokal dalam seluruh proses penyelenggaraan pendidikan.
- Meningkatkan peran tiga komponen (orangtua, masyarakat, dan pemerintah) dalam penyelenggaraan pendidikan.

3. Kurikulum

a. Ketentuan Umum dan Isi Kurikulum

Secara garis besar, konsep kurikulum dapat digolongkan menjadi dua kelompok, yaitu konsep yang memandang kurikulum sebagai rencana dan konsep yang memandang kurikulum sebagai aktualisasi (Saylor dan Alexander, 1974; Zais, 1976; Sunardi, 2003). Termasuk yang memandang kurikulum sebagai rencana adalah definisi Phenix, bahwa kurikulum merupakan daftar mata pelajaran yang harus diselesaikan oleh peserta didik. Sementara Johnson menyatakan, bahwa kurikulum merupakan seperangkat hasil belajar yang harus ditempuh oleh peserta didik dalam satu program pendidikan. Adapun yang memandang kurikulum sebagai aktualisasi menyatakan, bahwa kurikulum merupakan keterlibatan nyata peserta didik dalam belajar, dan definisi Caswell dan Campbell, bahwa kurikulum merupakan pengalaman nyata peserta didik dalam belajar.

Cara lain melihat konsep kurikulum adalah berdasarkan pada isi, seperti dikemukakan Sowel (2000), yang antara lain mengemukakan pendekatan kompetensi keterampilan proses, teknologi, atau sekolah kerja. Dengan pendekatan kompetensi, materi ajar (pokok bahasan) berupa seperangkat tujuan (*behavioral objectives*) yang harus dikuasai anak. Dengan pendekatan keterampilan proses, materi ajar berupa



seperangkat keterampilan yang dapat diterapkan dalam kehidupan sehari-hari, misalnya keterampilan pengembangan sikap I nilai, keterampilan belajar sepanjang hidup, dan keterampilan pemecahan masalah.

Desain kurikulum adalah cara pengorganisasian materi dalam kurikulum. Sowel (2000) mengidentifikasi tiga kelompok besar desain kurikulum, yaitu *subject matter design*, *society culture based design*, dan *learner based design*. Dengan *subject matter design*, materi kurikulum disusun berdasarkan mata pelajaran atau keilmuan, seperti berhitung, membaca, menulis, fisika, biologi, geografi, dan sejarah. Bagi sekolah dan guru, kurikulum ini memang praktis untuk diimplementasikan. Cukup dengan menyediakan buku teks, bahan ajar dapat dipersiapkan dengan mudah, namun kurang menyentuh aspek kebutuhan anak yang sebenarnya. Berbeda dengan *society-culture design*, di mana materi kurikulum bersumber dari kajian kehidupan, aktivitas, atau masalah nyata di masyarakat. Pokok kajian akan berupa masalah riil, seperti bahaya banjir, kebutuhan pangan, peledakan jumlah penduduk, kesehatan keluarga, dan sebagainya, dan dalam pokok-pokok kajian itulah diintegrasikan keterampilan seperti berhitung, membaca, menulis, dan materi yang lazimnya menjadi kajian dalam ilmu-ilmu fisika, biologi, geografi, ekonomi. Meskipun desain ini masih belum populer lantaran membutuhkan guru yang benar-benar mampu mendiskripsikannya dari nilai utama budaya setempat menjadi bidang-bidang kajian keilmuan, tetapi desain inilah yang senantiasa harus dikembangkan dalam sistem pendidikan inklusif berbasis budaya lokal. Akan semakin sempurna lagi bila desain *society-cultur based design* dipadukan dengan desain *learner centered based design*.

Desain *learner centered based design*, minat dan kebutuhan anak menjadi pertimbangan utama dalam penetapan dan penyusunan materi kurikulum. Desain ini mempunyai beberapa hal positif, antara lain materi kurikulum akan mena-



rik dan mempunyai relevansi tinggi, karena dikembangkan dari minat dan kebutuhan siswa. Kemungkinan yang perlu diantisipasi dalam penggunaan desain ini adalah bagaimana mengatur agar kegiatan belajar dapat terstruktur dengan baik, karena kemungkinan anak tidak akan mempelajari ilmu secara utuh. Untuk itu diperlukan guru yang benar-benar menguasai kompetensi peserta didik serta inti masing-masing disiplin keilmuan yang menjadi tanggung jawabnya.

Bagaimana dengan konsep dan desain kurikulum pendekatan proses? Dengan pendekatan keterampilan proses, kurikulum harus ditafsirkan sebagai seperangkat hasil belajar yang menjadi target pada akhir program pendidikan sebagaimana konsep yang dikemukakan oleh Johson, dinyatakan dalam bentuk *behavioral objectives* seperti dalam pendekatan kompetensi, dan isi kurikulum adalah perangkat keterampilan yang harus dikuasai seperti dalam keterampilan proses. Adapun desainnya tetap menggunakan desain berbasis mata pelajaran (*subject matter design*), meskipun dalam implementasinya mengutamakan perbedaan individu, inilah sebenarnya esensi kurikulum berbasis kompetensi, seperti diuraikan oleh Pusat Kurikulum Balitbang Depdiknas (2002), bahwa kurikulum berbasis kompetensi mempunyai ciri-ciri sebagai berikut:

- a. Menekankan pada ketercapaian kompetensi siswa, baik secara individual maupun klasikal;
- b. Berorientasi pada hasil belajar;
- c. Penyampaian dalam pembelajaran menggunakan pendekatan dan metode yang bervariasi;
- d. Sumber belajar bukan hanya guru, melainkan juga sumber belajar yang lainnya yang memenuhi unsur edukatif;
- e. Penilaian menekankan pada proses dan hasil dalam upaya penguasaan dan pencapaian suatu kompetensi.

Secara umum dalam kerangka pendidikan inklusif berbasis budaya lokal rambu-rambu yang harus diperhatikan



dalam pengembangan kurikulum agar dapat digunakan bagi semua peserta didik, khususnya bagi anak berkebutuhan khusus sesuai dengan pernyataan Salamanca (1994), sebagai berikut:

1. Kurikulum seyogianya disesuaikan dengan kebutuhan anak, bukan sebaliknya. Oleh karena itu, sekolah seyogianya memberikan kesempatan kurikuler yang disesuaikan dengan anak yang memiliki bermacam-macam kemampuan dan minat.
2. Anak penyandang kebutuhan khusus seyogianya memperoleh dukungan pembelajaran tambahan dalam konteks kurikulum reguler, bukan kurikulum yang berbeda. Prinsip yang dijadikan pedoman seyogianya dalam memberikan bantuan dan dukungan tambahan bagi anak yang memerlukannya.
3. Perolehan pengetahuan bukan sekadar masalah pembelajaran formal dan teoretis. Pendidikan seyogianya berisi hal-hal yang menimbulkan kesanggupan untuk mencapai standar yang lebih tinggi dan memenuhi kebutuhan individu demi memungkinkannya berpartisipasi secara penuh dalam pembangunan. Pengajaran seyogianya dihubungkan dengan hal-hal yang praktis agar mereka lebih termotivasi.
4. Untuk mengikuti kemajuan masing-masing anak, prosedur asesmen harus ditinjau. Evaluasi format seyogianya dimasukkan ke dalam proses pendidikan reguler agar siswa dan guru senantiasa terinformasi tentang penguasaan pelajaran yang sudah dicapai maupun yang mengidentifikasi kesulitan-kesulitan yang dihadapi dan membantu siswa mengatasinya.
5. Bagi anak penyandang kebutuhan pendidikan khusus, seyogianya disediakan dukungan yang berkesinambungan, yang berkisar dari bantuan minimal di kelas reguler hingga program pelajaran tambahan di sekolah itu dan bila perlu, diperluas dengan penyediaan bantuan dari gu-



- ru spesialis dan staf pendukung eksternal.
6. Teknologi yang tepat dengan biaya terjangkau seyogianya digunakan bila diperlukan untuk mempertinggi keberhasilan dalam kurikulum sekolah dan untuk membantu komunikasi, mobilitas dan belajar. Bantuan teknis dapat diberikan secara lebih ekonomis dan efektif jika disediakan dari sebuah pusat sumber yang didirikan di setiap wilayah, di mana terdapat tenaga ahli yang dapat mencocokkan jenis alat bantu dengan kebutuhan individu dan menjamin pemeliharannya.
 7. Kapabilitas seyogianya dibangun dan penelitian dilakukan pada tingkat nasional dan regional untuk mengembangkan sistem teknologi pendukung yang tepat untuk pendidikan kebutuhan khusus. Negara-negara yang telah meratifikasi Persetujuan Florence (*The Florence Agreement*) seyogianya didorong untuk menggunakan instrumen tersebut untuk membebaskan sirkulasi bahan-bahan dan peralatan yang berkaitan dengan kebutuhan para penyandang cacat. Di samping itu, negara-negara yang belum meratifikasi persetujuan tersebut disarankan agar melakukan agar dapat membebaskan sirkulasi jasa dan barang kependidikan dan kebudayaan.

b. Strategi Pengembangan Kurikulum

Penyesuaian kurikulum dalam pendidikan inklusif perlu diadaptasi sesuai dengan kebutuhan siswa reguler maupun siswa dengan kebutuhan khusus.

Udvari-Solner (1995), mengajukan beberapa cara dalam mengidentifikasi aspek-aspek yang dibutuhkan dalam pengembangan kurikulum sebagai berikut.

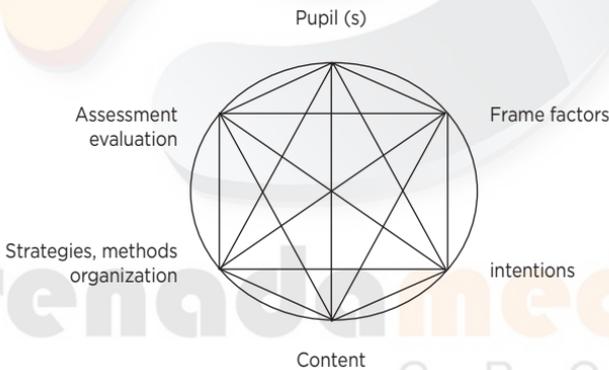
“(1) It helps the individual compensate for intellectual, physical, sensory, or behavioral changes, (2) It allows the student to use current skills while promoting ways to learn new ones, (3) It prevents a mismatch between the student’s skills and the general education lesson content,



(4) It reduces the level of abstract information to make content relevant to the student's current and future life, (5) It creates a match between the student's learning style and the teacher's teaching style".

Aspek utama yang harus dipertimbangkan dalam pengembangan kurikulum yang adaptif antara lain; (1) sasaran pendidikan secara umum sesuai dengan identitas siswa dan tujuan pengembangan sekitar aktivitas pembelajaran secara umum, (2) pengartikulasian harapan siswa dalam bentuk aktivitas belajar secara umum, (3) determinasi tentang apa yang dapat diajarkan secara tim, materi dasar pendidikan, aktivitas, waktu atau unit bidang studi, (4) determinasi bagaimana melakukan pengajaran dalam bentuk tim, yang diarahkan agar siswa secara aktif ikut berpartisipasi dalam pembelajaran.

Johsen (2001) mengajukan konsep model kurikulum dengan memperhatikan relasi antar aspek-aspek penting dalam belajar dan proses pembelajaran. Seperti tertuang pada gambar berikut.



Gambar 2.
A CURRICULUM RELATION MODEL WITH SAME IMPORTANT ASPECTS OF LEARNING AND TEACHING PROCESSES

c. Kurikulum Berbasis Kompetensi

Kurikulum dalam pendidikan inklusif tentunya harus benar-benar memperhatikan kebutuhan khusus siswanya



serta berorientasi pada kompetensi dan perolehan hasil belajarnya. Atas dasar pertimbangan tersebut, model kurikulum berbasis kompetensi secara umum dapat diimplementasikan pada sistem pendidikan inklusif dengan melakukan sedikit modifikasi.

Penekanan pada kurikulum berbasis kompetensi dikembangkan untuk memberikan keterampilan dan keahlian bertahan hidup dalam perubahan, pertentangan, ketidakpastian, dan kerumitan-kerumitan dalam kehidupan. Pada sisi lain juga ditujukan untuk menciptakan lulusan yang kompeten dan cerdas dalam mengembangkan diri serta membangun identitas budaya bangsanya. Juga untuk memberikan dasar-dasar pengetahuan, keterampilan, pengalaman belajar yang membangun integritas sosial serta mewujudkan karakter nasional (PusKur, 2002). Orientasi kurikulum berbasis kompetensi terpusat pada; (1) hasil dan implikasi yang diharapkan muncul pada diri peserta didik melalui serangkaian pengalaman belajar; dan (2) keberagaman yang dapat diwujudkan sesuai dengan kebutuhannya. Rumusan kompetensi dalam kurikulum berbasis kompetensi merupakan pernyataan apa yang diharapkan dapat diketahui, disikapi, atau dilakukan siswa dalam setiap tingkatan kelas dan satuan pendidikan dan sekaligus menggambarkan kemajuan siswa yang dicapai secara bertahap dan berkelanjutan untuk menjadi kompeten. Kekhususan dalam kurikulum berbasis kompetensi tampak dalam hal; (1) penekanan pada ketercapaian kompetensi siswa, baik secara individual maupun klasikal, (2) orientasi pada hasil belajar dan keberagaman, (3) penyampaian dalam pembelajaran menggunakan pendekatan dan metode yang bervariasi, (4) sumber belajar bukan hanya guru, melainkan juga sumber belajar lainnya yang memenuhi unsur edukatif, dan (5) penilaian menekankan pada proses dan hasil dalam upaya penguasaan atau pencapaian suatu kompetensi.

Sebagai model kurikulum yang lebih menekankan pada unsur kompetensi siswa, maka dalam pengembangannya me-



nganut prinsip-prinsip sebagai berikut: (1) Keimanan, nilai, dan pekerti luhur; (2) Penguatan integritas nasional; (3) Keseimbangan etika, logika, estetika, dan kinestetika; (4) Kesamaan memperoleh kesempatan; (5) Kemajuan pengetahuan dan teknologi informasi; (6) Pengembangan keterampilan hidup; (7) Belajar sepanjang hayat; (8) Berpusat pada siswa dengan penilaian yang berkelanjutan dan komprehensif; (9) Pendekatan menyeluruh dan kemitraan.

Bila kompetensi dasar diartikan sebagai indikator batas minimal pencapaian pembelajaran bagi siswa berkenaan dengan pengetahuan, keterampilan, sikap, dan nilai-nilai yang direfleksikannya dalam berpikir dan bertindak setelah siswa menyelesaikan pelajaran tertentu, maka orientasi dalam penilaiannya juga tidak hanya menekankan pada hasil semata, tetapi dimensi proses pencapaian dan sikap atas hasil yang diperoleh (pengamalan) secara komprehensif dan proporsional digunakan sebagai indikator utama dalam penilaian yang harus dipatuhi. Dengan kata lain, ranah kognisi, afeksi (sikap), dan psikomotor (tindakan) benar-benar dijadikan pedoman dalam setiap penilaian.

d. Standar Kompetensi Guru

Standar kompetensi adalah seperangkat kemampuan yang harus dimiliki dan dapat dilakukan, sebagaimana terlihat dalam bentuk atribut pengetahuan, keterampilan, kepribadian, sikap dan perilaku yang ditunjukkan melalui kinerja guru dalam setiap gerak-geriknya sesuai dengan tuntutan profesi sebagai guru. Dengan dikuasainya standar kompetensi tersebut diharapkan guru dapat mendidik peserta didik menjadi pribadi yang beriman dan bertakwa, berakhlak mulia, menguasai dasar-dasar IPTEK dan budaya, memiliki keterampilan dan tanggung jawab sosial, memiliki kebiasaan hidup yang sehat dan cerdas (Suwondo, 2002).

Dalam konteks pendidikan inklusif Meriam D S. (2002) mengemukakan, bahwa para guru hendaknya memiliki ka-



rakteristik sebagai berikut: (1) berperilaku positif terhadap keragaman (berbeda budaya, fisik, dan cara berpikir dan lain-lain), (2) memiliki aksesibilitas untuk kesempatan belajar, (3) menghargai anak-anak apa adanya, (4) aktif dan peduli, (5) berpengetahuan dan suka mencari solusi, dan (6) berpikir fleksibel sehingga dapat menerima dan memahami keunikan dan kreativitas siswa.

Memperhatikan kriteria tersebut di atas, maka dalam mengembangkan standar kompetensi guru harus mempertimbangkan hal-hal sebagai berikut: (1) Mengacu pada tuntutan perkembangan IPTEK, misalnya, kemampuan mengakses, memilih, dan menilai pengetahuan dalam dunia informasi, kemampuan dalam mengatasi situasi yang serba tidak pasti, dan searah dengan visi dan misi pembangunan pendidikan nasional; (2) Mengacu pada tujuan pendidikan nasional dan kebijakan umum penyelenggaraan pendidikan; (3) Mengacu pada kemampuan yang harus dimiliki dan dilakukan guru untuk membantu siswa mencapai kompetensi yang dituntut oleh kurikulum; (4) Kompetensi yang disusun harus dapat diukur (*measurable*) atau dapat ditunjukkan (*demonstrable and performable*) dengan indikator tertentu; (5) Substansi materi secara akademik dapat dipertanggungjawabkan, dan dapat menunjukkan kinerja guru yang berkualitas dan terukur; dan (6) Bersifat gradual, yang nantinya akan ditingkatkan ke struktur kompetensi yang lebih tinggi untuk meningkatkan kemampuan pengetahuan dan wawasan guru.

Secara spesifik kriteria standar kompetensi akademik guru mencakup tiga aspek, yaitu penguasaan materi pembelajaran, metode, dan pendekatan pembelajaran, serta teknik penilaian. Lebih lanjut struktur komponen kompetensi serta pembobotannya sebagaimana dikembangkan Dikdasmen Depdiknas (2002) tersaji pada tabel halaman berikut.



Tabel 2.
STRUKTUR PENGUSAHAAN KOMPONEN/KOMPETENSI DAN PEMBOBOTANNYA

KOMPETENSI	BOBOT (%)
I. Proses Pembelajaran	60
Perencanaan	10
Pelaksanaan	20
Evaluasi	5
Analisis	15
Program perbaikan dan pengayaan	5
Program bimbingan dan konseling *)	5
II. Pengetahuan	40
Pemahaman wawasan pendidikan	5
Pengembangan diri dan profesi	5
Mengembangkan potensi	5
Penguasaan akademik**)	25
Total	100

Keterangan:

*) hanya berlaku bagi guru kelas di SD

**) tingkat penguasaan akademik disesuaikan dengan prasyarat akademik dan kebutuhan pendidikan di tiap satuan pendidikan (TK, SD, SLTP, dan SLTA)

Bagan 4.
DESKRIPSI KOMPONEN INDIKATOR PENILAIAN KOMPETENSI GURU SD

Aspek	Komponen	Indikator	Jabatan			
			GP	GM	GD	GU
Kepribadian	Intrapersonal	1. Cerdas				
		2. Disiplin				
		3. Kreatif				
		4. Pengendalian emosi				
		5. Tidak putus asa				
		6. Memiliki motivasi berprestasi				
	Interpersonal	1. Suka membantu				
		2. Memahami perbedaan individu				
		3. Mampu berkomunikasi				
		4. Menguasai kelas				
		5. Menerima pendapat orang lain				
		6. Dapat bekerja sama				



Lanjutan ...

Proses pembelajaran	Mampu merencanakan program pembelajaran	Mengidentifikasi pokok bahasan				
		Mendeskripsikan tujuan pembelajaran				
		Memilih/menentukan materi				
		Mengorganisir materi				
		Memilih/menentukan metode/strategi				
		Menentukan alat peraga/media				
		Menyusun/menentukan bahan dan alat penilaian				
		Mengalokasikan waktu				
		Menentukan teknik penilaian				
	Mampu melaksanakan kegiatan pembelajaran	Mengidentifikasi pokok bahasan				
		Mendeskripsikan tujuan pembelajaran				
		Memilih/menentukan materi				
		Mengorganisir materi				
		Memilih/menentukan metode/strategi				
		Menentukan alat peraga/media				
		Menyusun/menentukan bahan dan alat penilaian				
		Mengalokasikan waktu				
		Menentukan teknik penilaian				
	Mampu melaksanakan kegiatan pembelajaran	Membuka pelajaran sesuai TPK				
		Menyajikan materi				
		Menggunakan metode/strategi				
		Menggunakan media/peraga				
		Menggunakan bahasa yang komunikatif				
		Memotivasi siswa				
		Mengorganisir kegiatan				
		Menggunakan waktu				
		Berinteraksi dengan siswa				
		Menyimpulkan pembelajaran				
		Memberikan umpan balik				
		Melaksanakan penilaian				
		Mampu melaksanakan evaluasi	Mengolah dan menganalisis hasil evaluasi			
	Mengklasifikasi hasil evaluasi					
	Menyusun laporan hasil evaluasi					



Lanjutan ...

Mampu menganalisis soal dan hasil belajar	Menentukan tingkat kesukaran soal/ alat tes				
	Memilih tingkat kesukaran yang sesuai dengan tujuan tes yang diberikan				
	Menentukan daya pembeda soal/ alat tes				
	Memilih soal yang bisa diterima berdasarkan daya beda soal				
	Memperbaiki soal yang tidak valid				
	Menentukan distribusi jawaban soal pilihan ganda agar pengecohnya berfungsi				
	Membuat interpretasi kecenderungan hasil test				
	Menentukan korelasi antarsoal berdasarkan hasil test				
	Mengidentifikasi tingkat variasi hasil tes				
	Membuat kesimpulan dari hasil penilaian secara jelas dan logis				
Mampu menyusun dan melaksanakan program perbaikan dan pengayaan	Mengklasifikasikan kemampuan peserta didik				
	Mengidentifikasi kebutuhan perbaikan dan pengayaan				
	Menyusun program perbaikan dan pengayaan				
	Melaksanakan perbaikan dan pengayaan				
Mampu menyusun, melaksanakan, mengevaluasi, menganalisis, dan melaksanakan tindak lanjut (khusus guru kelas SD)	Menyusun program BK yang menjadi tanggung jawabnya				
	Melaksanakan BK yang menjadi tanggung jawabnya				
	Mengevaluasi program BK yang menjadi tanggung jawabnya				
	Menganalisis hasil evaluasi program BK yang menjadi tanggung jawabnya				
	Melaksanakan tindak lanjut program bimbingan dan konseling				
Memahami wawasan pendidikan	Memahami visi dan misi pendidikan nasional				
	Memahami hubungan pendidikan dan pengajaran				



Lanjutan ...

		Memahami konsep pendidikan dasar dan menengah						
		Memahami fungsi sekolah						
Penge- mangan diri dan profesi	Identifikasi permasalahan umum pendidikan dalam hal proses dan hasil pendidikan	Sistem dan kaitan pendidikan sekolah dan luar sekolah						
		Mengikuti perkembangan IPTEK yang mendukung profesi melalui berbagai kegiatan ilmiah						
	Mengalihbahasakan buku pelajaran/ karya ilmiah							
	Mengembangkan berbagai model pembelajaran							
	Menulis makalah							
	Menulis/menyusun buku diktat pelajaran							
	Menulis buku pelajaran							
	Menulis modul pembelajaran							
	Menulis karya ilmiah populer							
	Melakukan penelitian (<i>action research</i>)							
	Menemukan teknologi tepat guna							
	Membuat alat peraga/media							
	Menciptakan karya seni							
	Mengikuti pelatihan kependidikan terakreditasi							
	Mengikuti pendidikan kualifikasi							
	Mengikuti kegiatan pengembangan kurikulum							
	Kemampuan mengem- bangan potensi siswa	Mampu menghasilkan siswa yang berprestasi						
		Mampu menghasilkan tamatan di atas rata-rata						
		Mampu menghasilkan siswa yang berbudai pekerti luhur						
		Mampu menjadikan kelas/sekolah unggulan						
Penguasaan akademik*)	Memahami struktur pengetahuan							
	Menguasai substansi materi							

Keterangan:

GP= Guru Pratama, GM= Guru Madya, GD= Guru Madya, dan GU= Guru Utama

*) = disesuaikan dengan struktur pengetahuan pada tiap satuan pendidikan



Sekaitan dengan kualifikasi dan kompetensi guru pada sekolah inklusif di mana peserta didiknya berkebutuhan pendidikan khusus dan bisa jadi memiliki latar belakang etnik yang beragam (multi-etnik), maka aspek kekhususan tersebut harus terakomodasi dalam pengembangan standar kompetensi guru. Sebagai bahan pertimbangan karakteristik guru multi-etnik seperti tertuang pada gambar berikut dapat digunakan sebagai acuan.



Gambar 3.
KARAKTERISTIK GURU MULTI-ETNIK

(diadaptasi dari Banks, 1981)

4. Pengembangan Program Pembelajaran Individual

Pendidikan inklusif berbasis budaya lokal dituntut mampu memberikan layanan kepada semua anak sesuai dengan kebutuhan khususnya. IDEA telah mengeluarkan empat tahapan pendekatan dalam pengambilan kebijakan pengembangan program pembelajaran individualisasikan sebagaimana dikutip Susan K. Etscheidt & Larry Bartlett, Winter (1999) keempat tahapan tersebut menyangkut empat dimensi, yaitu fisik, pembelajaran, tingkah laku sosial, dan kolaborasi dan



pendiskusian pertanyaan-pertanyaan yang terpusat pada penyesuaian, modifikasi, peralatan, atau layanan pada siswa.

5. Penilaian

Pendidikan inklusif menghendaki adanya sistem penilaian yang responsif terhadap semua karakteristik proses belajar siswa. Persoalan mendasar adalah bagaimana format penilaian yang memungkinkan untuk semua siswa, sementara pendekatan pembelajarannya lebih menekankan pada kebutuhan/karakteristik belajar masing-masing individu. Sebelum lebih jauh membahas sistem penilaian yang responsif ada baiknya terlebih dahulu dibahas beberapa jenis penilaian yang lazim digunakan di sekolah pada umumnya.

a. Penilaian Pembelajaran

Proses pembelajaran merupakan upaya pendidikan yang paling menonjol dibandingkan dengan upaya pendidikan lainnya. Dapat dikatakan, bahwa proses pembelajaran adalah inti yang dapat menjadi tolok ukur keberhasilan suatu upaya pendidikan. Karena dalam keseluruhan proses pembelajaran melibatkan unsur-unsur penting, yaitu guru, siswa, kurikulum, bahan ajar, interaksi, evaluasi, dan hasil belajar (Hasan dan Zainul, 1992). Interrelasi unsur-unsur tersebut membentuk suatu bangun pembelajaran dan apabila salah satu unsur di dalamnya tidak ada, maka pembelajaran itu menjadi tidak sempurna atau bahkan dapat dinyatakan tidak ada. Secara umum interrelasi dapat dibagi menjadi tiga, yaitu perencanaan, interaksi, dan penilaian.

Penilaian atau evaluasi adalah kegiatan terencana untuk mengukur keberhasilan suatu program. Dalam konteks penilaian pembelajaran dapat dipahami sebagai rangkaian kegiatan terencana untuk menentukan keberhasilan suatu program pembelajaran. Tujuan utama penilaian pendidikan adalah menyiapkan informasi untuk keperluan pengambilan keputusan tentang suatu program (Arikunto, 1988). Pada



pengertian tersebut tampak jelas bahwa penilaian lebih diarahkan pada kebutuhan lembaga, yaitu untuk mengetahui tercapai tidaknya suatu program yang diimplementasikan pada suatu lembaga, dengan menggunakan standar normatif sebagai tolok ukurnya. Dalam konteks pendidikan inklusif konsep tersebut dipandang kurang relevan. Pertimbangan yang melandasi terletak pada falsafah yang melandasinya, di mana siswa atau peserta didik bukanlah kelinci percobaan suatu program pembelajaran yang diimplementasikan. Tetapi siswa atau peserta didik itu adalah individu yang sedang berkembang, sedangkan fungsi sekolah adalah memfasilitasi terhadap perkembangan itu sendiri. Pada sisi lain, karakteristik siswa/peserta didik pada pendidikan inklusif bersifat heterogen, sehingga mendukung penggunaan norma mutlak. Atas dasar pertimbangan tersebut kiranya konsep penilaian yang lebih menekankan pada penilaian perkembangan siswa atau tingkat perolehan hasil belajar peserta didik dipandang lebih sesuai dengan kebutuhan peserta didik pada sistem pendidikan inklusif.

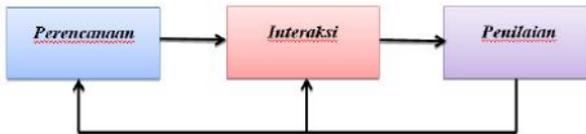
b. Jenis-jenis Penilaian dan Manfaatnya

Sekadar menyegarkan ulang, bahwa dalam pembelajaran dijumpai beberapa bentuk penilaian, yaitu **penilaian formatif**, dilakukan pada setiap akhir penyampaian subpokok bahasan. Penilaian ini dimaksudkan untuk memperbaiki kinerja proses pembelajaran. Oleh sebab itu, sebaiknya dilakukan secara terus-menerus agar kelemahan-kelemahan yang dihadapi baik oleh guru maupun siswa segera dapat diatasi sebelum melanjutkan pada pokok bahasan selanjutnya. Oleh sebab itu, sebenarnya adalah kurang tepat bila hasil formatif dijadikan untuk memvonis kemampuan hasil belajar siswa. **Penilaian sumatif**, dimaksudkan untuk menentukan tingkat keberhasilan siswa setelah menempuh suatu materi pelajaran tertentu. Oleh sebab itu, hendaknya guru menggunakan ragam alat ukur/tes (tulis atau lisan, objektif tes atau subjektif



tes) yang diyakini sesuai dengan karakteristik materi serta tujuan yang telah ditetapkan. *Reward* atas penilaian ini lazimnya diwujudkan dalam bentuk lambang angka atau deskripsi kemampuan yang telah dikuasai siswa.

Di samping kedua penilaian tersebut, di sekolah juga sering dijumpai bentuk tes lain, yaitu **tes penempatan**, yang bermanfaat untuk mengelompokkan siswa dengan kriteria tertentu agar guru dapat memberikan perlakuan lebih intens dan lebih bersifat individu. Dalam skala luas tes ini sering digunakan untuk mengarahkan siswa pada spesialisasi tertentu yang sesuai dengan potensi, bakat, serta interest anak. **Tes diagnostik**, sepintas tampak berhimpitan dengan tes formatif, tetapi sebenarnya tidaklah demikian. Sebab tes diagnostik lebih ditekankan pada penelusuran terhadap hambatan belajar siswa yang tidak bersifat instruksional dan cenderung laten, seperti hambatan psikologis, fisis, sosial maupun kultur. Oleh sebab itu, bila guru merasa kurang mampu melakukan tugas ini dapat bekerja sama dengan konselor, psikolog, atau profesi lain baik dalam *setting* kolaboratif tim maupun bantuan profesional insidental.



Gambar 4.
INTERRELASI ANTARKOMPONEN PROSES PEMBELAJARAN

Diterapkannya kurikulum berbasis kompetensi dalam konteks pembelajaran terjadi pergeseran signifikan dalam memandang materi pembelajaran. Di mana bahan ajar tidak lagi dipersepsi sebagai sekumpulan bahan ajar yang bersifat mati, tetapi dipandang sebagai serangkaian masalah yang harus dipecahkan dan dideskripsikan melalui pembelajaran. Masalah-masalah tersebut antara lain: (1) Masalah



sosial, masalah-masalah dalam keluarga, masalah-masalah di sekolah, masalah-masalah yang menyangkut standar masyarakat, masalah-masalah yang menyangkut kebebasan dasar, masalah-masalah yang menyangkut dengan pendidikan agama. (2) *masalah-masalah sains*, kimia, biologi, fisika, maupun matematika dan sebagainya.

Sejalan dengan permasalahan-permasalahan tersebut, maka menuntut adanya pola penilaian pembelajaran yang lebih menekankan pada indikator hasil belajar siswa. Penilaian hendaknya diarahkan untuk menjawab pertanyaan, “Bagaimana kita dapat mengetahui bahwa siswa sudah dapat mencapai hasil pembelajaran?” Indikator ini dapat digunakan sebagai dasar penilaian terhadap siswa dalam mencapai pembelajaran dan kinerja yang diharapkan. Indikator hasil belajar merupakan uraian kemampuan yang harus dikuasai siswa dalam berkomunikasi secara spesifik serta dapat dijadikan ukuran untuk menilai ketercapaian hasil pembelajaran. Selama proses ini, guru dapat menilai apakah siswa telah mencapai suatu hasil belajar yang ditunjukkan dengan pencapaian beberapa indikator hasil belajar tersebut. Apabila hasil belajar siswa telah direfleksikan dalam kebiasaan berpikir dan bertindak maka siswa tersebut telah mencapai suatu kompetensi.

Permasalahannya sekarang bagaimana cara menilai indikator kebiasaan berpikir dan bertindak adalah pekerjaan baru bagi guru yang tidak mudah dalam melaksanakannya. Bila kebiasaan berpikir dan bertindak tersebut dimaknai sebagai sikap siswa dalam memecahkan suatu masalah yang berkaitan dengan materi belajar, berarti ranah afeksi dan psikomotor mendapat porsi yang cukup dalam proses pembelajaran. Oleh sebab itu, guru juga dituntut memberikan penilaian terhadap ranah afeksi dan psikomotor dengan porsi yang memadai.

Dalam melakukan penilaian kriteria validitas yang menggambarkan kesesuaian instrumen terhadap masalah tetap dipertahankan, namun kriteria reliabilitas yang menggam-



barkan tingkat keajekan yang lebih banyak menyentuh ranah afeksi dan psikomotor harus lebih ditingkatkan. Sementara jenis-jenis tes objektif dengan pilihan ganda (*multiple choice*) atau benar-salah (*true false*) tetap dapat digunakan, namun format-format penilaian yang lebih banyak menggambarkan pemahaman dan sikap pada setiap masalah harus lebih banyak digunakan. Untuk itu Budimansyah (2002) berkenaan dengan penggunaan kurikulum berbasis kompetensi memperkenalkan model pembelajaran dan penilaian berbasis portofolio. Dalam konteks pembelajaran portofolio dapat diartikan sebagai suatu wujud benda fisik, namun sebagai suatu proses sosial pedagogis, dapat disebut sebagai *adjective*. Sebagai suatu wujud benda fisik portofolio itu adalah bundel, yakni kumpulan atau dokumentasi hasil pekerjaan peserta didik yang disimpan pada suatu bundel. Misalnya, hasil tes awal (*pre-test*), tugas-tugas, catatan anekdot, piagam penghargaan, keterangan melaksanakan tugas terstruktur, hasil tes akhir (*post-test*), dan sebagainya. Sebagai suatu proses sosial pedagogis, portofolio adalah *collection of learning experience* yang terdapat di dalam pikiran peserta didik baik yang berwujud pengetahuan (kognitif), keterampilan (*skill*), maupun nilai dan sikap (afektif).

Beberapa keunggulan pendekatan penilaian portofolio adalah; (1) mengutamakan ketercapaian kompetensi siswa baik secara individual maupun klasikal, (2) berorientasi pada hasil belajar dan keberagaman, (3) mampu mencakup metode belajar yang bervariasi, (4) mengutamakan pada proses dan hasil dalam upaya penguasaan atau pencapaian suatu kompetensi, (5) bersifat pragmatis, konkret, aplikatif, sehingga lebih bermakna (Budimansyah, 2002). Adapun dokumen yang perlu dipersiapkan dalam penilain portofolio sebagai berikut:



**DOKUMENTASI PENILAIAN
FORMATIF DAN SUMATIF**

Jenis Tes	No	Tanggal	Pokok Bahasan	Nilai (angka/naratif)	Paraf Guru	Ket.	
Formatif	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						
	7						
	8						
	9						
	10						
	Jumlah						
	Rata-rata						
	Sumatif Semester	Tanggal	Bahan semester				
Jumlah A dan B							
Rata-rata A dan B							

.....2018

Guru Kelas/Bidang Studi

G R O U P

.....



**DOKUMENTASI PENILAIAN
TUGAS TERSTRUKTUR**

No	Jenis Tugas	Aspek Penilaian	Nilai (angka/naratif)	Paraf Guru	Ket.
1.	LKS 1 tentang	<u>Pemahaman</u> Seberapa baik tingkat pemahaman siswa terhadap soal-soal yang dikerjakan			
		<u>Argumentasi</u> Seberapa baik tingkat argumentasi siswa terhadap persoalan			
		<u>Kejelasan</u> Tersusun dengan baik Tertulis dengan baik Mudah dipahami			
		<u>Informasi</u> Akurat Memadai Penting			
2.	LKS 1 tentang	Pemahaman			
		Argumentasi			
		Kejelasan			
		Informasi			
3.	LKS 1 tentang	Pemahaman			
		Argumentasi			
		Kejelasan			
		Informasi			
4.	LKS 1 tentang	Pemahaman			
		Argumentasi			
		Kejelasan			
		Informasi			
5. dst.	LKS 1 tentang	Pemahaman			
		Argumentasi			
		Kejelasan			
		Informasi			
Jumlah					
Rata-rata					

.....2018

Guru Kelas/Bidang Studi

.....



DOKUMENTASI PENILAIAN PERILAKU HARIAN

No	Perilaku yang Muncul	Penilaian		Paraf Guru	Tempat dan Waktu
		Positif	Negatif		
1.	Antusiasme dalam menerima pelajaran				
2.	Keaktifan dalam bertanya dan menjawab pertanyaan guru				
3.	Kegemaran membaca di sekolah/luar sekolah				
4.	Kerapian dalam berpakaian				
5.	Sopan santun (sikap dan cara bicara)				
6.	Aktivitas keorganisasian sekolah				
7.	Sikap kepemimpinan dan tanggung jawab				
8.	Sikap sosial (egoisme dan individualisme)				
9.	Penghargaan terhadap orang lain/teman				
10.	Kepribadian				

.....2018

Guru Kelas/Bidang Studi





**DOKUMENTASI PENILAIAN LAPORAN AKTIVITAS
DI LUAR SEKOLAH**

No	Jenis Tugas	Aspek Penilaian	Nilai (angka/ naratif)	Paraf Guru	Ket.
1.	Keaktifan dalam keanggotaan pramuka	<u>Signifikansi</u> Seberapa besar tingkat kebermaknaan aktivitas tersebut bagi mata pelajaran			
		<u>Intensitas</u> Seberapa intensif kegiatan tersebut dilakukan			
		<u>Frekuensi</u> Seberapa sering aktivitas tersebut dilakukan			
2.	Keaktifan dalam kegiatan peringatan hari-hari besar nasional	<u>Signifikansi</u>			
		<u>Intensitas</u>			
		<u>Frekuensi</u>			
3.	Keaktifan dalam kegiatan sosial seperti pengumpulan dana bencana alam	<u>Signifikansi</u>			
		<u>Intensitas</u>			
		<u>Frekuensi</u>			
4.	Aktivitas dalam keorganisasian lainnya...	<u>Signifikansi</u>			
		<u>Intensitas</u>			
		<u>Frekuensi</u>			
Jumlah					
Rata-rata					

.....2018

Guru Kelas/Bidang Studi

.....



Sebagaimana dibahas sebelumnya, bahwa perolehan hasil belajar yang mencerminkan dari perkembangan peserta didik lebih diutamakan dalam sistem pendidikan inklusif, kiranya konsep penilaian berbasis portofolio memiliki relevansi yang kuat, sehingga layak digunakan sebagai alternatif dalam penilaian dalam sistem pendidikan inklusif khususnya dalam bidang pembelajaran akademik.

Bila dalam sistem penilaian konvensional guru cukup memiliki satu dokumen catatan nilai untuk semua siswa di kelasnya tiap mata pelajaran, maka dalam sistem penilaian yang responsif berbasis portofolio setiap guru dituntut memiliki dokumen nilai untuk setiap siswa setiap mata pelajaran. Dokumen nilai tersebut terdiri atas: (1) Dokumentasi Penilaian Formatif dan Sumatif, (2) Dokumentasi Penilaian Tugas Terstruktur, (3) Dokumentasi Penilaian Perilaku Harian, dan (4) Dokumentasi Penilaian Laporan Aktivitas di Luar Sekolah.

6. Manajemen

a. Ketentuan Umum

Administrator daerah dan para kepala sekolah dapat memainkan peran utama dalam menjadikan sekolah-sekolah agar lebih responsif terhadap anak berkebutuhan khusus jika mereka diberi wewenang yang diperlukan dan pelatihan yang memadai untuk berbuat demikian. Mereka seyogianya diminta untuk mengembangkan prosedur manajemen yang lebih fleksibel, mengatur kembali penyaluran sumber-sumber pembelajaran, memperbanyak pilihan pelajaran, menggalakan bantuan dari anak, menawarkan bantuan kepada siswa yang mengalami kesulitan dan mengembangkan hubungan yang erat dengan orangtua dan masyarakat. Keberhasilan manajemen sekolah bergantung pada keterlibatan yang efektif dan kreatif dari para guru serta staf sekolah, dan pengembangan kerja sama dan kerja tim yang efektif untuk memenuhi kebutuhan para siswa.



Kepala sekolah mempunyai tanggung jawab khusus dalam meningkatkan sikap yang positif di seluruh masyarakat sekolahnya dan dalam mengatur kerja sama yang efektif antara guru kelas dan staf pendukung. Pengaturan yang tepat atas faktor-faktor pendukung mitra kerja dalam proses pendidikan seyogianya ditetapkan melalui konsultasi dan negosiasi.

Setiap sekolah seyogianya merupakan sebuah masyarakat yang secara kolektif bertanggung jawab atas keberhasilan ataupun kegagalan setiap siswanya. Tim pendidikan, bukan hanya guru-guru secara individu, seyogianya berbagi tanggung jawab atas pendidikan anak-anak penyandang kebutuhan khusus. Orangtua dan relawan seyogianya diundang untuk mengambil peran aktif dalam pekerjaan sekolah. Namun demikian, guru memegang peran kunci sebagai manajer proses pendidikan, membantu anak melalui pemanfaatan ruang sumber yang memadai.

b. Ketenagaan

Penyiapan semua personalia kependidikan secara tepat merupakan faktor kunci dalam mempercepat kemajuan ke arah terselenggarakannya sekolah-sekolah inklusif. Lebih jauh penerimaan guru-guru yang menyandang kecacatan berfungsi sebagai model peran (*role-models*) bagi anak-anak penyandang cacat agar semakin diakui keberadaannya.

Program pelatihan prajabatan bagi semua mahasiswa keguruan baik calon guru sekolah dasar maupun sekolah menengah, memberikan orientasi yang positif terhadap kecacatan, dan dengan demikian akan mengembangkan pemahaman tentang apa yang dapat mereka capai di sekolah dengan memanfaatkan layanan pendukung yang tersedia di daerah masing-masing.

Pengetahuan dan keterampilan yang dituntut terutama adalah yang berkaitan dengan cara mengajar yang baik, termasuk cara melakukan asesmen kebutuhan khusus, mengadaptasi isi kurikulum, memanfaatkan teknologi asistif, me-



ngindividualisasikan prosedur pengajaran yang disesuaikan dengan kemampuan-kemampuan yang terdapat pada diri anak, dan sebagainya. Di lembaga pendidikan guru (LPTK) perhatian khusus seyogianya difokuskan pada penyiapan semua guru untuk mempraktikkan otonominya dan menerapkan keterampilannya dalam mengadaptasikan kurikulum dan pengajaran untuk memenuhi kebutuhan siswa serta melakukan kerja sama dengan para spesialis dan bekerja sama dengan para orangtua.

Perlu dikembangkan keterampilan-keterampilan yang diperlukan untuk merespons kebutuhan pendidikan khusus menjadi bahan pertimbangan pada saat melakukan asesmen matakuliah dan pemberaian lisensi keguruan.

Berdasarkan prioritas, bahan-bahan tertulis dipersiapkan dan seminar-seminar diselenggarakan bagi para administrator daerah, pengawas, kepala sekolah, dan guru senior untuk mengembangkan kapasitasnya sebagai pemimpin dalam bidang ini dan untuk mendukung dan memberi pelatihan kepada staf pengajar yang belum begitu berpengalaman.

Tantangan utama dalam memberikan pelatihan dalam dinas bagi semua guru adalah mempertimbangkan semua kondisi yang bervariasi, yang sering kali menyulitkan di tempat kerjanya. Pelatihan dalam-jabatan, bila memungkinkan dikembangkan di tingkat sekolah dengan cara berinteraksi dengan pelatih dan didukung oleh pendidikan jarak jauh serta teknik-teknik pembelajaran mandiri lainnya.

Pendidikan spesialisasi dalam bidang kependidikan kebutuhan khusus yang mengarah pada dimilikinya kualifikasi tambahan diintegrasikan atau didahului dengan pendidikan dan pengalaman sebagai guru reguler demi menjamin dikuasainya berbagai pengetahuan yang saling melengkapi dan mempertinggi mobilitas.

Pendidikan guru-guru khusus perlu ditinjau ulang dengan tujuan agar mereka mampu bekerja dalam berbagai *setting* penyelenggaraan pendidikan dan agar dapat memainkan pe-



ran kunci dalam program-program pendidikan kebutuhan khusus. Suatu pendekatan nonkategori yang mencakup semua jenis kecacatan dikembangkan sebagai ilmu umum program, sebelum mahasiswa mengambil spesialisasi dalam satu atau lebih jenis kecacatan tertentu.

Perguruan tinggi mempunyai peran advisoris utama dalam proses pengembangan pendidikan kebutuhan khusus, terutama dalam bidang penelitian, evaluasi, penyiapan guru pelatih, serta merancang program dan bahan pelatihan. Jaringan kerja antara perguruan tinggi dan lembaga pendidikan tinggi di negara-negara maju dan negara-negara berkembang ditingkatkan. Menjalin jaringan penelitian dan pelatihan seperti ini sangat besar artinya. Juga penting memberi peran kepada penyandang cacat agar terlibat aktif dalam penelitian dan pelatihan tersebut untuk menjamin agar pandangan-pandangannya dapat menjadi bahan pertimbangan.

Satu masalah yang sering terjadi pada sistem pendidikan, termasuk sistem yang memberikan pelayanan pendidikan yang sangat baik kepada siswa-siswa penyandang cacat, adalah tidak adanya model peran bagi para siswa tersebut. Siswa penyandang kebutuhan khusus membutuhkan kesempatan untuk berinteraksi dengan orang dewasa penyandang cacat yang telah mencapai keberhasilan agar mereka dapat menolakan gaya hidup dan aspirasinya pada harapan-harapan yang realistis.

Di samping itu, siswa penyandang cacat diberi pelatihan dan contoh tentang pemberdayaan penyandang cacat dan kepemimpinan agar mereka dapat membantu dalam perumusan kebijakan yang akan memengaruhi kehidupannya kelak. Oleh karena itu, sistem pendidikan seyogianya juga menerima guru dan tenaga kependidikan lainnya dari kalangan penyandang cacat yang berkualifikasi, dan seyogianya juga melibatkan individu penyandang cacat yang berhasil dari daerah setempat dalam pendidikan anak-anak penyandang kebutuhan khusus.



7. Pembinaan

Sebagaimana telah diungkap pada bagian sebelumnya, bahwa dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif perlu adanya penyesuaian kualifikasi kompetensi personal yang terlibat dalam penyelenggaraan pendidikan dengan karakteristik pendidikan inklusif yang berbasis budaya lokal. Dalam praktik penyelenggaraan pendidikan inklusif guru memiliki peran yang amat penting, untuk itu dalam pembinaannya juga perlu mendapatkan perhatian secara khusus.

Secara umum proses pembinaan bagi guru dalam pendidikan inklusif dapat dilakukan dengan menggunakan dua cara, yaitu pembinaan prajabatan dan pembinaan dalam jabatan.

8. Alternatif Model Pendidikan Inklusif

Kajian teoretis historis tentang konsep model layanan pendidikan yang memperhatikan aspek kebutuhan individu telah dilakukan oleh Sunardi (2002) sebagai berikut.

Perbedaan individu peserta didik sebenarnya telah memperoleh perhatian para pakar pendidikan pada awal Abad XX. Dalam *the dalton plan* yang cukup populer pada tahun 1920-an di Amerika serikat, Eropa, dan Uni Soviet (Lawry, 1987), misalnya program pendidikan terbagi menjadi dua, yaitu program akademik dan program profesional. Materi program akademik disusun secara sekuensial, dan siswa belajar dengan kecepatan individual menurut kemampuannya. Adapun dalam program profesional semua anak belajar secara bersama-sama. Konsep lain, *the winnetka plan* yang dikembangkan oleh Profesor Winnetka dari the City University of New York pada 1920-an (Lawry, 1987), mengizinkan siswa belajar dengan kecepatan sendiri untuk mata-mata pelajaran membaca, menulis, berhitung di pagi hari, kemudian belajar kelompok untuk ilmu sosial, olahraga, atau kreativitas pada sore hari. Pada saat yang hampir bersamaan, dipengaruhi oleh pandangan.

Dewey, Kilpatrick mengembangkan *the project method*



menekan pemecahan masalah dan kebebasan siswa. Berbeda dengan materi sekolah konvensional, materi pembelajaran berupa pemecahan masalah (lebih fungsional) dan siswa mempunyai kebebasan memilih permasalahan yang akan dipelajari (Lawry, 1987).

Kecuali model-model di atas, sebenarnya banyak model yang mempunyai kesamaan asumsi dasar dan karakteristik utama, misalnya *open education*, *progressive education*, *free education*, *open space education*, *integrated day plan*, atau *alternative school* (Glaconia, 1987). Model-model ini mempunyai karakteristik antara lain; (1) partisipasi anak dalam penetapan tujuan, (2) variasi dalam kurikulum, kegiatan belajar, dan media, (3) pemanfaatan ruang dan peralatan secara fleksibel, (4) kebebasan anak memilih tugas guru, (5) jadwal tidak kaku, (6) pembelajaran individual dalam bentuk kelompok kecil, (7) kelas multi-usia dan multikemampuan, (8) guru sebagai narasumber pembimbing diagnosis, (9) kurang banyak memanfaatkan tes-tes konvensional, banyak memanfaatkan catatan guru, evaluasi lebih bertujuan untuk mengarahkan murid, banyak evaluasi diri oleh siswa, (10) peran anak dalam penetapan aturan kelas.

Secara metodologis konsep analisis historis teoretis di atas mempunyai andil besar dalam upaya mencari format model dalam pendidikan inklusif yang berbasis pada *differentiates education for this diversity*.

Beberapa pertimbangan dalam pengembangan/adaptasi model pendidikan inklusif menurut Udvari-Solner (1995), hendaknya mempertimbangkan hal-hal sebagai berikut; (1) pemilihan aransemen pembelajaran, (2) pemilihan format pelajaran, (3) pengkajian strategi pengajaran sesuai dengan spesifikasi siswa, (4) pemilihan tujuan-tujuan kurikuler untuk mengembangkan aransemen pelajaran, (5) perekayasa fisik dan kondisi sosial kelas, (6) pengembangan modifikasi desain material, dan (7) pemilihan dorongan-dorongan natural dan supervisi.



Sejalan dengan konsep hitoris teoretis serta beberapa pertimbangan di atas, selanjutnya dapat dikembangkan suatu model pembelajaran yang dipandang memadai dalam pendidikan inklusif. Gartner dan Lipsky, (1997) telah mengembangkan tiga model dalam pendidikan inklusif sebagai berikut.

Pertama, Model Konsultan (*Consultant Model*). Model ini dipandang cukup kompetibel dalam perspektif hukum yang berkaitan dengan populasi siswa dengan kebutuhan pendidikan khusus. Guru pendidikan khusus dilatih kembali agar dapat menguasai keterampilan-keterampilan dalam mengajar bagi anak-anak yang membutuhkan pendidikan khusus. Mereka diafiliasikan pada sekolah reguler dengan tugas membantu siswa yang mengalami kesulitan dalam proses pembelajaran di kelas, pendekatan yang digunakan, tidak bersifat instruktif, tetapi secara luwes langsung dapat memberikan bantuan baik kepada guru reguler maupun kepada siswa yang membutuhkan layanan pendidikan khusus yang oleh guru reguler dinyatakan mengalami kesulitan dalam belajar sesuai dengan kurikulum yang digunakan. Jadwal pertemuan secara reguler dapat disepakat bersama dan direkomendasikan pada sekolah.

Kedua, Model Tim (*Teaming Model*). Guru pendidikan khusus dilibatkan secara langsung dalam tim perencanaan mingguan dan mempunyai posisi sederajat dengan anggota tim lainnya. Materi yang dibahas dalam tim meliputi penyelidikan informasi tentang siswa, penentuan strategi pembelajaran yang akan digunakan modifikasi ide-ide dalam pelaksanaan asesmen, dan strategi-strategi tingkah laku. Tim secara konsisten mengadakan pertemuan reguler bersama dengan anggotanya. Model tim ini setiap anggota memiliki independensi, namun komitmennya adalah keberhasilan siswa. Seluruh anggota tim bekerja bersama sesuai dengan bidang keahliannya, baik yang datang dari pendidikan umum maupun dari pendidikan khusus.



Kelemahan dari model ini adalah bila terjadi resistensi antar-anggota tim baik dalam implementasi maupun modifikasi, lamban dalam memberikan layanan terhadap siswa yang mengalami kesulitan, rasio/konsep guru terlalu tinggi bagi siswa, dan batas kewenangan antara guru gusus dan guru kelas.

Ketiga, Model Kolaborasi Guru-Bantu (*Collaborative Co-teaching Model*). Penggunaan model ini, guru-guru dari pendidikan umum dan pendidikan khusus bekerja bersama dalam mengajar siswa di dalam kelas baik ada atau tidak ada siswa yang berkelainan di dalam kelas. Keduanya berkewenangan dalam perencanaan pembelajaran, pengalihan kecacakan, asesmen, dan kedisiplinan. Para siswa memperoleh perencanaan akademik sesuai dengan usianya, dorongan layanan, dan kemungkinan modifikasi dalam pembelajaran. Model ini masalah-masalah dijadwalkan secara perinci, selalu dan secara terus-menerus diadakan komunikasi antara para guru, dan anak-anak yang lemah mendapat pengajaran secara bersama atau model-model konsultan. Kerja sama dalam pengajaran dapat diorganisasikan dengan cara, satu guru satu tugas, pengajaran secara paralel, pengajaran dengan batas materi/unit.

9. Layanan Pendukung Eksternal

Tersedianya layanan pendukung merupakan faktor yang sangat penting bagi keberhasilan kebijakan pendidikan inklusif. Untuk menjamin agar layanan pendukung eksternal tersedia bagi anak penyandang kebutuhan pendidikan khusus pada semua tingkatan.

Layanan pendukung bagi sekolah reguler dapat disediakan oleh lembaga pendidikan guru dan oleh staf sekolah khusus (SLB) yang sudah ditingkatkan kewenangannya. Sekolah khusus semakin banyak digunakan sebagai pusat sumber bagi sekolah biasa yang memberikan pelayanan langsung kepada anak-anak penyandang kebutuhan pendidikan khusus. Baik



lembaga pendidikan guru maupun sekolah khusus dapat memberikan akses ke peralatan atau materi khusus serta pelatihan dalam strategi-strategi pembelajaran yang tidak tersedia di kelas reguler.

Layanan pendukung oleh narasumber dari berbagai lembaga departemen dan institusi, seperti tenaga BP, psikolog pendidikan, ahli terapi bicara dan ahli terapi okupasional, seyogianya dikoordinasikan di tingkat daerah. Pengelompokan sekolah telah terbukti sebagai strategi yang bermanfaat dalam memobilisasi sumber-sumber kependidikan maupun keterlibatan masyarakat. Kelompok-kelompok sekolah tersebut dapat diserahkan tanggung jawab kolektif untuk memenuhi kebutuhan pendidikan khusus siswa-siswa di daerah yang diberi keleluasaan untuk mengalokasikan sumber-sumber yang diperlukan. Pengaturan semacam ini seyogianya memanfaatkan tenaga nonkependidikan juga. Memang pengalaman menunjukkan, bahwa layanan pendidikan akan sangat meningkat hasilnya apabila upaya yang lebih besar dilakukan untuk menjamin penggunaan semua keahlian dan sumber-sumber yang tersedia secara optimal.



Kualifikasi Pembinaan dan Karier Personal dalam Pendidikan Inklusif

A. KUALIFIKASI PERSONAL

1. Kepala Sekolah

a. Tanggung Jawab dan Kewajiban

Dalam pandangan masyarakat kepala sekolah merupakan jabatan mulia, oleh sebab itu siapa pun yang menjabatkannya akan menjadi figur panutan masyarakat sekitar utamanya dalam aspek moral, intelektual, kedisiplinan, kesederhanaan, dan toleransi sosial. Oleh sebab itu, kepala sekolah lebih dipersepsi sebagai pemimpin sosial ketimbang pejabat struktural, utamanya pada daerah-daerah nonperkotaan. Sebagai pejabat struktural berarti mereka diangkat dan ditetapkan oleh pemerintah, dengan kriteria tertentu yang bersifat mengikat, dan sebagai pemimpin masyarakat mereka harus mendapat legitimasi sosial di mana sekolah itu berada. Secara intern kepala sekolah bertanggung jawab atas penyelenggaraan kegiatan pendidikan, administrasi, pembinaan tenaga kependidikan lainnya dan pendayagunaan serta pemeliharaan sarana dan prasarana (PP No. 28 Th. 1990 Ps 12 ayat 1). Adapun pada Pasal 23.3. menjelaskan tentang kewajiban kepala sekolah, yaitu; menilai kurikulum, guru dan tenaga kependidikan lainnya, serta sarana dan prasarana dalam lingkungan satuan pendidikan yang berada dalam wewenang dan tang-

gung jawabnya. Pada sisi lain sebagai pejabat publik (pemimpin masyarakat) padanya melekat tanggung jawab universal yang berlaku pada lingkungan sekitar dan sesuai dengan budayanya. Sudikin, Basrowi, dan Wiyaka (2003) menyatakan sekurang-kurangnya ada lima macam tanggung jawab.

Pertama, tanggung jawab pribadi, manusia sebagai individu yang memiliki pribadi yang utuh harus bertanggung jawab terhadap dirinya. Peningkaran terhadap tanggung jawab pribadi dapat menyebabkan terjadinya konflik antara dirinya dan orang lain. Dengan demikian, dirinya sendiri yang kurang diperhatikan.

Kedua, tanggung jawab kepada keluarga. Keluarga merupakan unit terkecil dari kelompok masyarakat. Sebagai anggota keluarga, seseorang harus bertanggung jawab terhadap keluarganya. Misalnya seorang kepala sekolah yang terlalu sibuk mengurus sekolahnya dan kepada melupakan keluarganya, maka dinyatakan sebagai tidak bertanggung jawab pada keluarga. Kondisi sebagaimana digambarkan tersebut pada gilirannya akan menimbulkan ketegangan yang dapat dapat merusak citranya sebagai orang yang tidak bertanggung jawab.

Ketiga, tanggung jawab kepada masyarakat. Manusia adalah makhluk sosial yang hidup di tengah-tengah masyarakat. Setiap perbuatan seseorang harus dapat dipertanggungjawabkan kepada masyarakat. Misalnya, dalam salah satu karya Abdul Muis yang berjudul *Salah Asuhan*. Tokoh Hanafi yang semula menolak menggunakan pakaian adat dalam perkawinannya, namun kemudian ia mau memakai pakaian itu, alasan yang ia kemukakan karena ia merasa mempunyai tanggung jawab kepada masyarakat. Bagi seorang kepala sekolah dasar, melupakan tanggung jawabnya terhadap masyarakat itu bisa berarti bencana pada dirinya. Dalam konsep *school based management* antara sekolah dan masyarakat itu digambarkan sebagai mitra. Oleh sebab itu, figur kepala sekolah terhadap masyarakatnya haruslah mencerminkan adanya tanggung jawab timbal balik yang mengikat.



Keempat, tanggung jawab kepada bangsa dan negara. Sebagai warga negara, setiap orang bertanggung jawab terhadap bangsa dan negaranya. Kepala sekolah sebagai individu mempunyai tanggung jawab yang sama sebagaimana warga negara lainnya. Sementara kepala sekolah sebagai pejabat struktural memiliki tanggung jawab secara khusus yang melekat pada jabatannya. Pengingkaran terhadap dua bentuk tanggung jawab yang melekat pada diri kepala sekolah terhadap bangsa dan negara bukan saja dapat merugikan pada dirinya, melainkan juga pada peserta didik serta sekolah yang dipimpinnya.

Kelima, tanggung jawab kepada Tuhan. Manusia adalah ciptaan Tuhan, sebagai konsekuensinya maka manusia harus berhamba dan tunduk kepada pencipta-Nya sebagai wujud tanggung jawab atas penghambaan-Nya. Jabatan kepala sekolah hendaknya juga dipersepsi sebagai karunia dari Tuhan. Untuk itu, figur kepala sekolah terhadap segala sesuatu yang dikerjakan sesuai dengan jabatannya tentunya akan dipertanggungjawabkan kepada Tuhan pula.

b. Kualifikasi

Sejalan dengan tanggung jawab dan kewajiban kepala sekolah sebagaimana telah dijabarkan di atas, maka figur pengemban jabatan kepala sekolah haruslah memiliki kualifikasi yang dapat memenuhi tuntutan tanggung jawab dan kewajibannya tersebut dalam konteks penyelenggaraan pendidikan inklusif. Kualifikasi pejabat kepala sekolah dapat di bedakan menjadi dua, yaitu;

Kepemimpinan

1. Memiliki wawasan dan tujuan yang jelas untuk perbaikan pendidikan.
2. Memiliki gagasan pembaruan dan mampu mengkomodasikan gagasan pembaruan lainnya.
3. Memiliki kemampuan memimpin dan mengelola sekolah.
4. Memahami filosofi dan konsep teori pendidikan inklusif yang berlaku universal.



5. Memahami konsep nilai dan norma budaya lokal sebagai pijakan dalam pengembangan konsep dasar pendidikan inklusi.
6. Memahami manajemen pengelolaan pendidikan inklusi berbasis budaya lokal.
7. Memahami model kurikulum, pendekatan pembelajaran, serta alat bantu yang diperlukan dalam pendidikan inklusif berbasis budaya lokal.
8. Memiliki program, perencanaan, pengelolaan, dan penilaian secara jelas dalam melaksanakan pendidikan inklusif berbasis budaya lokal.
9. Memiliki kemampuan untuk berkoordinasi dan bekerja sama dengan pihak-pihak terkait dalam pelaksanaan pendidikan inklusif berbasis budaya lokal.

Teknis dan Personal

1. Bertakwa kepada Tuhan YME.
2. Memenuhi kriteria sesuai dengan Standar Pelayanan Minimal (SPM).
3. Memiliki sifat-sifat sebagai warga negara yang baik.
4. Memiliki etos kerja yang baik; disiplin, jujur, objektif, demokratis, transparansi, motivasi, dan tanggung jawab terhadap tugas.
5. Memiliki kepribadian yang menarik; hangat, harmonis, terbuka, kasih sayang, menolong, dan bijaksana.
6. Memiliki kualifikasi pendidikan, pengalaman, dan kemampuan yang sesuai dengan jabatannya.
7. Mampu menjabarkan konsep dasar pendidikan inklusif berbasis budaya lokal dalam bentuk perencanaan, program, pengelolaan, dan penilaian yang jelas dan terukur.
8. Mampu mengoordinasikan mitra kerja yang berkaitan dengan pengembangan pendidikan inklusif berbasis budaya lokal.
9. Mampu mengoordinasikan para ahli/profesional yang berkaitan dengan penyelenggaraan pendidikan inklusif.



10. Mampu memberdayakan orangtua murid dalam proses pendidikan.

Sosial

Memiliki kemampuan membina dan mengembangkan interaksi sosial dan jaringan kerja yang konstruktif dengan *stakeholder* secara profesional.

1) Kualifikasi Guru Reguler

Personal (Pribadi)

1. Bertakwa kepada Tuhan YME.
2. Memiliki sifat-sifat sebagai warga negara yang baik.
3. Memiliki kondisi fisik yang memungkinkan dapat melaksanakan tugas secara optimal.
4. Memiliki etos kerja yang baik; disiplin, jujur, objektif, demokratis, transparan, motivatif, dan tanggung jawab terhadap tugas.
5. Memiliki kepribadian yang menarik; hangat, harmonis, terbuka, kasih sayang, menolong, dan adil.

Profesional

1. Mampu menganalisis dan menjabarkan kurikulum.
2. Menguasai bidang studi yang diajarkan.
3. Mampu membuat rencana pembelajaran.
4. Mampu memilih dan mengembangkan materi pembelajaran yang akan diajarkan.
5. Mampu melaksanakan penelitian sederhana/praktis (khususnya penelitian tindakan kelas).
6. Memiliki wawasan dan kemampuan global.

Sosial

Memiliki kemampuan untuk membina dan mengembangkan interaksi sosial dan jaringan kerja yang konstruktif dengan orangtua siswa, masyarakat maupun tenaga profesional lainnya.



2) Kualifikasi Guru Khusus

Personal (Pribadi)

1. Mampu memilih dan menggunakan metode pembelajaran yang tepat.
2. Memiliki kemampuan berinteraksi/berkomunikasi secara efektif dan efisien.
3. Mampu mengembangkan media pembelajaran.
4. Mampu memilih dan menggunakan sumber belajar.
5. Memiliki kemampuan mengelola kelas (*classroom management*).
6. Mampu mengembangkan alat dan dan melaksanakan penilaian hasil belajar.
7. Memahami karakteristik siswa.
8. Mampu memberikan layanan bimbingan sederhana kepada siswa dan orangtua siswa, baik secara individual maupun kelompok.
9. Mampu membaca dan memaknai hasil penelitian (khususnya penelitian kependidikan).
10. Bertakwa kepada Tuhan YME.
11. Memiliki sifat-sifat sebagai warga negara yang baik.
12. Memiliki kondisi fisik yang memungkinkan dapat melaksanakan tugas secara optimal.
13. Memiliki etos kerja yang baik; disiplin, jujur, objektif, demokratis, transparan, motivatif, dan tanggung jawab terhadap tugas.
14. Memiliki kepribadian yang menarik; hangat, harmonis, terbuka, kasih sayang, menolong, sabar, dan adil.

Professional

1. Mampu menganalisis dan menjabarkan kurikulum.
2. Menguasai bidang studi/keahlian yang diajarkan.
3. Mampu membuat rencana pembelajaran.
4. Mampu memilih dan mengembangkan materi pembelajaran yang akan diajarkan.
5. Mampu memilih dan menggunakan metode pembelajaran.



an yang tepat.

6. Memiliki kemampuan berinteraksi/berkomunikasi secara efektif dan efisien.
7. Mampu mengembangkan media pembelajaran.
8. Mampu memilih dan menggunakan sumber belajar.
9. Memiliki kemampuan mengelola kelas (*classroom management*).
10. Mampu mengembangkan alat dan dan melaksanakan penilaian hasil belajar.
11. Memahami karakteristik siswa.
12. Mampu memberikan layanan bimbingan sederhana kepada siswa dan orangtua siswa, baik secara individual maupun kelompok.
13. Mampu membaca dan memaknai hasil penelitian (khususnya penelitian kependidikan).
14. Mampu melaksanakan penelitian sederhana/praktis (khususnya penelitian tindakan kelas).
15. Memiliki wawasan dan kemampuan global.

Sosial

Memiliki kemampuan untuk membina dan mengembangkan interaksi sosial dan jaringan kerja yang konstruktif dengan orangtua siswa, masyarakat, maupun tenaga profesional lainnya.

B. PEMBINAAN PERSONAL

Penyiapan semua personalia kependidikan secara tepat merupakan faktor kunci dalam mempercepat kemajuan ke arah terselenggaranya sekolah-sekolah inklusif. Lebih jauh, penerimaan guru-guru yang menyandang kecacatan yang dapat berfungsi sebagai model peran (*role models*) bagi anak-anak penyandang cacat semakin diakui pentingnya (UNESCO, 1994). Pembinaan personal diarahkan pada peningkatan kualifikasi kompetensi personal ke arah yang lebih baik. Surachmad (1973) membagi kompetensi personal dalam tiga kategori.



Kompetensi profesional, artinya ia memiliki pengetahuan yang luas serta dalam *subject matter* (bidang studi) yang akan diajarkan serta penguasaan metodologi dalam arti memiliki pengetahuan konsep teoretis, mampu memiliki metode yang tepat serta mampu menggunakannya dalam proses belajar mengajar.

Kompetensi personal, artinya memiliki sikap kepribadian yang mantap, sehingga mampu menjadi sumber identifikasi bagi subjek, artinya lebih terperinci yaitu ia memiliki kepribadian yang patut diteladani seperti yang dikemukakan oleh Ki Hajar Dewantoro, “*ing ngarso sung tulodo, ing madyo mangun karso, tut wuri handayani.*”

Kompetensi sosial, artinya ia memiliki kemampuan berkomunikasi sosial baik moral, sesama teman pendidik maupun kepala sekolah serta masyarakat luas. Kemampuan untuk memberikan pelayanan sebaik-baiknya, yang berarti mengutamakan nilai kemanusiaan daripada nilai materiel.

1. Pembinaan Prajabatan

Program pelatihan prajabatan (pradinas) bagi semua mahasiswa keguruan, baik calon guru sekolah dasar maupun sekolah menengah, haruslah memberikan orientasi yang positif terhadap kecacatan. Dengan demikian, akan mengembangkan pemahaman tentang apa yang dapat mereka capai di sekolah dengan memanfaatkan layanan pendukung yang tersedia di daerah masing-masing. Pengetahuan dan keterampilan yang dituntut terutama adalah yang berkaitan dengan cara mengajar yang baik termasuk cara melakukan asesmen kebutuhan khusus, mengadaptasi isi kurikulum, memanfaatkan teknologi asistif, mengindividualisasikan prosedur pengajaran yang disesuaikan dengan kemampuan-kemampuan yang terdapat pada diri anak. Di lembaga pendidikan guru, perhatian khusus difokuskan pada penyiapan semua guru untuk mempraktikkan otonominya dan menerapkan keterampilannya dalam mengadaptasikan kurikulum



dan pengajaran untuk memenuhi kebutuhan siswa serta melakukan kerja sama dengan para spesialis, organisasi profesi, dan para orangtua.

Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan (LPTK) pada universitas mempunyai peran *advisoris* utama dalam proses pengembangan pendidikan kebutuhan khusus, terutama dalam bidang penelitian, evaluasi, penyiapan guru pelatih, serta merancang program dan bahan pelatihan. Untuk itu, jaringan kerja antara universitas dan lembaga-lembaga pendidikan tinggi di negara-negara maju dan negara-negara berkembang utamanya dalam aspek penelitian dan pelatihan sangat besar artinya (UNESCO, 1994).

Di Indonesia, lembaga formal yang berkewajiban menyiapkan tenaga pendidikan khusus adalah LPTK-PLB yang berada di bawah naungan Direktorat Jendral Pendidikan Tinggi Departemen Pendidikan Nasional. Kiprah LPTK-PLB dalam menyiapkan tenaga kependidikan PLB mengacu pada lima komponen paradigma baru pendidikan tinggi, yaitu: (1) Hasil dan kinerja pendidikan harus selalu mengacu pada kualitas yang berkelanjutan; (2) Kualitas yang berkelanjutan dapat dirangsang oleh pola manajemen yang berasaskan otonomi; (3) Otonomi pendidikan harus senapas dengan dan disertai oleh akuntabilitas (pertanggungjawaban) penyelenggaraan, kinerja dan hasil yang dicapai; (4) Akses masyarakat terhadap informasi tentang penyelenggaraan, kinerja, dan hasil yang dicapai diwujudkan melalui proses akreditasi; (5) Tindakan manajerial utama yang melandasi pengambilan keputusan dan perencanaan pendidikan adalah proses evaluasi.

Sejalan dengan paradigma baru pendidikan tinggi tersebut di atas, LPTK-PLB mengemban tiga peran penting, yaitu sebagai lembaga pengembang ilmu dan teknologi, penyelenggara pendidikan prajabatan (*preservice training*), dan penyelenggara pendidikan dalam-jabatan (*inservice training*), di bidang PLB.

Pertama, sebagai Lembaga Pengembang Ilmu dan Tekno-



logi dalam PLB, LPTK-PLB harus menjadi wadah pengembangan ilmu dan teknologi dalam bidang PLB. Pengembangan ilmu dan teknologi selalu dimulai dari proses penelitian. Oleh karena itu, LPTK-PLB harus berperan juga sebagai lembaga penelitian. Lebih jauh LPTK-PLB harus mampu melahirkan inovasi-inovasi yang terkait dengan bidang garapan pendidikan luar biasa yang meliputi: (1) Gangguan penglihatan; (2) Gangguan wicara dan bahasa; (3) Gangguan komunikasi; (4) Gangguan pendengaran; (5) Gangguan intelektual; (6) Gangguan motorik; (7) Gangguan kesehatan; (8) Gangguan emosi dan tingkah laku; (9) Berbakat (gifted dan talented); (10) Berkesulitan belajar; (11) Autisme; (12) Berkelainan ganda. Sebagai lembaga pengembang ilmu PLB maka LPTK-PLB perlu memiliki jaringan dengan berbagai lembaga dan profesi termasuk antar berbagai LPTK-PLB baik di dalam maupun luar negeri.

Kedua, sebagai Penyelenggara Pendidikan Prajabatan, LPTK-PLB. Berkewajiban menyelenggarakan pendidikan bagi calon guru pendidikan khusus. Pendidikan prajabatan diberikan kepada individu atau mahasiswa yang ingin menjadi tenaga kependidikan di bidang PLB. Adapun untuk mengikuti pendidikan prajabatan, seseorang diharuskan memenuhi persyaratan umum masuk perguruan tinggi dan persyaratan khusus sebagai tenaga kependidikan PLB. Persyaratan umum mencakup hasil seleksi potensi akademik, kepribadian, dan kesehatan sedangkan persyaratan khusus sesuai dengan karakteristik khusus tugas di lapangan PLB yang ditentukan oleh LPTK PLB.

Ketiga, sebagai Penyelenggara Pendidikan dalam Jabatan dan Pengembangan Profesi. Sistem pendidikan tenaga Kependidikan PLB hendaknya memungkinkan LPTK-PLB tidak hanya menghasilkan tenaga-tenaga kependidikan PLB tetapi juga mempertahankan, membina (*maintenance*) dan meningkatkan kemampuan profesional tenaga kependidikan PLB di lapangan. Ini berarti, bahwa LPTK-PLB harus memiliki hu-



bungan yang erat dengan organisasi profesi PLB, pengambil kebijakan, dan berbagai sekolah yang memberikan pelayanan PLB bagi siswa yang membutuhkannya. PLB juga memiliki kewenangan untuk menyelenggarakan program akta mengajar PLB bagi para guru bidang studi yang ingin memiliki kemampuan mengajar peserta didik yang memiliki kebutuhan khusus (*students with special needs*).

Seiring dengan semakin meningkatnya tuntutan kompetensi yang harus dimiliki bagi guru yang bertugas mendidik siswa yang berkebutuhan pendidikan khusus, maka LPTK-PLB perlu mengupayakan segera membuka program S-2 PLB di Indonesia. Miriam D S., (2002) menegaskan pertimbangan perlunya dibuka program S-2 PLB di Indonesia, yaitu:

1. Memenuhi kebutuhan guru yang di masa datang akan memegang peran untuk memimpin atau menjadi penasihat dalam lingkungan pembelajaran yang inklusif dan akrab.
2. Menyiapkan profesional dengan latar belakang akademis dan praktik agar dapat melakukan penelitian independen yang bermakna yang relevan dengan kebutuhan individu dalam lingkungan yang inklusif dan akrab.
3. Menyiapkan pendidik agar kompeten untuk memberikan bimbingan yang berorientasi sumber kepada guru reguler, guru khusus, orangtua, dan mitra relawan lainnya. Serta bimbingan yang diperlukan untuk; (1) memahami kebutuhan anak-anak, (2) penyesuaian metode mengajar, (3) kerja kelompok termasuk kemitraan dengan orangtua, dan (4) pengorganisasian dan pengaturan kelas.

Lebih lanjut dikemukakan agar pendidikan di universitas, fakultas, dan departemen dapat menjalankan peran mereka dalam proses menuju inklusi, mereka harus aktif terlibat dalam pendidikan guru, penelitian, dan training para peneliti.

Pendidikan guru harus lebih terfokus pada pengguna dan harus lebih akrab siswa dan guru di sekolah, yang meliputi:

- a. Memahami bagaimana anak-anak belajar dan bagaimana



- membantu mereka belajar lebih baik.
- b. Belajar cara melakukan observasi berkesinambungan terhadap siswa.
- c. Dapat melakukan pendidikan yang disesuaikan/dibedakan pada satu kelas.
- d. Melakukan evaluasi diri menunjuk pada apa dan bagaimana cara kita melakukan segala sesuatunya dibanding membebankan semua tanggung jawab pada siswa.
- e. Penelitian difokuskan pada penelitian terapan, penelitian tindakan dan inovasi, dan pilihan pertanyaan penelitian harus lebih relevan terhadap lingkungan belajar yang akrab dan inklusif dan juga lebih memfokuskan pada penemuan dan penggambaran kualitas daripada memfokuskan pada kuantitas dan hubungannya dengan statistik

2. Pembinaan dalam Jabatan

Program pembinaan dalam jabatan (*inservice training*) adalah program pendidikan dan/atau pelatihan pada bidang yang relevan, yang diberikan kepada para guru yang sedang berdinis. Tujuannya adalah untuk meningkatkan penguasaan terhadap kompetensi yang dituntut (Dirjen Dikti Depdiknas, 2001).

Pembinaan dalam jabatan dapat diberikan pada seluruh personal persekolahan, baik kepala sekolah, guru reguler, guru khusus, tenaga administrasi laboran maupun mitra sekolah yang telah terikat kontrak kerja dengan lembaga atau sekolah tersebut. Ada beberapa cara yang dapat ditempuh sehubungan dengan program *in-service training*, yaitu:

- a. Pemberian kesempatan untuk melanjutkan pendidikan formal pada jenjang yang lebih tinggi, baik sebagai program penyetaraan maupun lanjutan. Para guru (reguler maupun khusus) yang belum mencapai jenjang pendidikan S-1, harus didorong untuk mendapatkan kualifikasi S-1 pada Jurusan Pendidikan Luar Biasa atau Pendidikan umum



lainnya sesuai dengan materi yang menjadi tanggung jawab yang diembannya. Hal penting yang perlu diperhatikan dalam memilih jurusan pendidikan lanjutan adalah kesesuaian dengan kebutuhan lembaga serta linieritas dengan jurusan yang semula telah diperolehnya. Pemilihan secara sembarangan dengan tujuan sekadar memenuhi kriteria batas kualifikasi minimal keserjanaan tidak akan memberikan kontribusi yang sesuai dengan kebutuhan lembaga/sekolah di mana ia bekerja.

- b. *In-service training* melalui program-program penataran atau pelatihan, baik yang dilaksanakan oleh pemerintah maupun sekolah secara mandiri. Masalah yang perlu mendapat perhatian serius adalah bagaimana merancang suatu penataran yang sungguh-sungguh sesuai dengan kebutuhan para guru di sekolah. Selain itu juga perlu ada koordinasi yang lebih baik antara berbagai unit atau sektor yang sama-sama mempunyai misi peningkatan mutu guru melalui penataran. Kecuali itu juga perlu dicermati secara serius dampak dari penataran tersebut terhadap peningkatan mutu di sekolah. Kita sering melihat, bahwa penataran hanya sampai pada peningkatan kognitif atau pemahaman guru, tetapi tidak teraplikasikan dalam praktik mengajar di kelas. Hal ini mengisyaratkan, bahwa dibutuhkan suatu pengelolaan yang lebih sistemik dan profesional dari mulai perencanaan sampai kepada analisis dampaknya terhadap peningkatan mutu pendidikan.
- c. Pembinaan dan pengembangan kompetensi melalui wadah kerja guru atau kepala sekolah yang telah tersedia, di antaranya adalah KKG (kelompok kerja guru), PKG (penataran kerja guru), KKS (kelompok kerja kepala sekolah) atau apa pun nama wadahnya. Pengembangan kompetensi melalui wadah ini dianggap cukup efektif karena berjalan secara alami atas dasar kebutuhan dan permasalahan yang langsung dirasakan oleh guru/kepala sekolah. Tantangannya adalah perlu adanya narasumber



yang diharapkan dapat menjadi motor dan motivator pembaruan.

- d. Program magang. Magang berarti mengikutsertakan guru pada guru lain pada waktu mengajar. Magang terutama ditujukan kepada guru-guru yang masih baru (*junior*), dan orang yang diikuti magang seyogianya adalah guru yang sudah senior di mana kapabilitasnya sudah teruji.
- e. Alih kepakaran. Alih kepakaran adalah kegiatan untuk mentransformasi pengetahuan dan keterampilan dari pakar-pakar senior kepada guru-guru junior. Alih kepakaran dapat dilakukan dalam bentuk pelatihan, diskusi, atau lokakarya yang dilakukan secara rutin dalam kurun waktu tertentu, misalnya dalam satu semester atau satu tahun ajaran.
- f. Studi banding ke lembaga yang dipandang telah lebih maju. Kegiatan studi banding dapat dilakukan antarlembaga sejenis baik yang berada pada daerah lain atau negara lain. Ini merupakan alternatif untuk menyerap berbagai pengalaman dalam upaya meningkatkan kinerja guru atau kepala sekolah. Hal penting yang perlu diperhatikan dalam studi banding adalah adanya studi kelayakan pada lembaga yang akan dikunjungi. Sehingga benar-benar diyakini akan dapat memberikan nilai tambah baik pada sisi materi maupun motivasi. Di samping itu, aspek penyiapan alat/instrumen untuk menggali informasi harus benar-benar diperhatikan, sehingga suara sumbang bahwa studi banding tidak lebih dari sekadar penyegaran yang bersifat rekreatif dapat dieliminasi.

3. Materi Pembinaan

Dalam pendidikan inklusif di mana di dalamnya terdapat guru reguler dan guru khusus sebagai motor penggerakannya, masing-masing mempunyai tugas khusus sesuai dengan bidang yang diembannya. Namun lantaran mereka terlibat



dalam sebuah kerja tim mengajar (*team teaching*), maka mereka harus benar-benar memahami tugas anggota timnya pada batas-batas minimum. Untuk itu materi pembinaan di samping yang berkaitan dengan pengembangan keahlian masing-masing juga harus diberikan materi pengantar bagi anggota tim lainnya. Misalnya guru reguler perlu diberikan materi pengantar ke-PLB-an (ortopedagogik), sementara guru khusus perlu diberikan pengantar pendidikan umum (*general pedagogic*).

a. Materi bagi guru reguler

Materi lintas profesi

Bila guru reguler dianggap keahliannya di bidang pendidikan umum, maka yang dimaksud materi lintas profesi adalah ilmu lain dari dalam tim pembelajaran di sekolah. Bagi guru reguler materi pengayaan yang harus dikuasai sekurangnya adalah ke-PLB-an, utamanya agar dapat menjawab siapa, mengapa, dan bagaimana secara umum.

Materi Pengembangan Profesi

1. Materi bidang studi. Pelatihan bidang ini dimaksudkan agar guru reguler dapat meningkatkan materi bidang studi yang diajarkan. Dalam hal ini perlu dibedakan antara guru kelas dan guru bidang studi. Bagi guru kelas, yang biasanya memegang pada kelas-kelas rendah (satu, dua, dan tiga) pelatihan materi bidang studi lebih bersifat pengayaan horizontal, sehingga memiliki variasi materi yang lebih beragam luas dan komprehensif. Sementara bagi guru bidang studi, materi bidang studi yang dilatihkan lebih bersifat vertikal atau berupa penajaman pemahaman terhadap bidang studi tertentu yang menjadi tanggung jawabnya.
2. Materi yang terkait dengan metodologi pembelajaran. Pelatihan pada bidang ini dimaksudkan untuk meningkatkan kemampuan para guru reguler dalam melaksanakan



kegiatan pembelajaran. Subkajian yang perlu diberikan yakni; (1) pembuatan persiapan pembelajaran, (2) strategi pembelajaran, termasuk di dalamnya berbagai pendekatan dan metode terbaru dalam pendidikan, (3) pengembangan media pembelajaran, (4) penilaian pembelajaran serta pemaknaannya.

3. Materi yang terkait dengan pemahaman terhadap kemampuan, potensi, dan perilaku siswa. Topik relevan dengan materi ini yakni; (1) psikologi anak, (2) psikologi dan konseling perkembangan, (3) psikologi kepribadian
4. Materi tentang metodologi penelitian. Pelatihan ini dimaksudkan untuk memberi kemampuan kepada guru dalam melaksanakan penelitian agar kinerjanya secara terus-menerus menjadi lebih baik. Topik relevan yang perlu diberikan sekurang-kurangnya adalah penelitian tindakan kelas.
5. Materi yang dibutuhkan untuk mengantisipasi globalisasi. Pelatihan ini dimaksudkan untuk meningkatkan kepekaan, wawasan, dan keterampilan guru dalam menghadapi pesatnya teknologi global. Topik kajian yang dianggap tepat yakni; (1) penggunaan bahasa Inggris, (2) teknologi informasi, seperti komputer, internet, dan (3) teknologi baru dalam pendidikan. Materi tersebut sekilas tidak berkaitan secara langsung dengan dunia pendidikan, tetapi di masa datang dunia pendidikan akan menjadi sangat tergantung padanya.

b. Materi bagi Guru Khusus

1. Materi bidang kekhususan. Pelatihan bidang ini dimaksudkan agar guru khusus dapat meningkatkan pemahaman, pengetahuan, serta keterampilannya pada bidang-bidang kekhususan yang ditekuninya. Topik-topik materi aktual kekhususan yang relevan antara lain; (1) Orientasi Mobilitas (OM), (2) baca -tulis Braille, (3) bina wicara, (4) komunikasi total, (5) psikometri, (6) binadiri,



(8) bina gerak dan irama, (9) kinestesi, (10) bina sosial, (11) *remedial teaching*, (12) strategi asesmen dan intervensi autistik, (13) strategi asesmen dan intervensi ADHD, (14) strategi asesmen dan intervensi anak berkesulitan belajar.

2. Materi yang terkait dengan metodologi pembelajaran. Pelatihan pada bidang ini dimaksudkan untuk meningkatkan kemampuan para guru khusus dalam melaksanakan kegiatan pembelajaran/pelatihan. Subkajian yang perlu berikan antara lain; (1) asesmen, (2) penentuan program pembelajaran/pelatihan, (3) strategi pembelajaran, termasuk di dalamnya berbagai pendekatan dan metode terbaru dalam pendidikan, (4) pengembangan media pembelajaran/pelatihan, dan (5) penilaian serta pemaknaannya.
3. Materi yang terkait dengan pemahaman terhadap kemampuan, potensi, dan perilaku siswa. Topik relevan dengan materi ini yakni; (1) psikologi anak, (2) psikologi ALB, (3) psikologi dan konseling perkembangan.
4. Materi tentang metodologi penelitian. Pelatihan ini dimaksudkan untuk memberi kemampuan kepada guru khusus dalam melaksanakan penelitian agar kinerjanya secara terus-menerus menjadi lebih baik. Topik relevan yang perlu diberikan sekurang-kurangnya adalah, penelitian tindakan kelas dan studi kasus.
5. Materi yang dibutuhkan untuk mengantisipasi globalisasi. Pelatihan ini dimaksudkan untuk meningkatkan kepekaan, wawasan dan keterampilan guru dalam menghadapi pesatnya teknologi global. Topik kajian yang dianggap tepat yakni; (1) penggunaan bahasa Inggris, (2) teknologi informasi, seperti komputer, internet, dan (3) teknologi baru dalam pendidikan khusus, seperti komputerisasi Braille. Materi tersebut sekilas tidak berkaitan secara langsung dengan dunia pendidikan, tetapi di masa datang dunia pendidikan akan menjadi sangat tergantung padanya.



C. PEMBINAAN KARIER PERSONAL

1. Pengertian

Secara umum, karier adalah serangkaian pekerjaan utama yang dijalankan oleh seseorang, sebelum, selama, dan setelah menduduki jabatan tertentu selama hidupnya (Dirjen Dikti Depdiknas, 2001). Dalam *setting* pendidikan yang dimaksud karier adalah serangkaian pekerjaan yang dijalani oleh seseorang dalam jabatan kepala sekolah, guru, maupun jabatan lain dalam lingkup persekolahan, baik yang berstatus pegawai negeri (PNS), maupun pegawai swasta. Selanjutnya, yang dimaksud dengan pengembangan karier adalah serangkaian kegiatan yang direncanakan oleh organisasi sekolah dan instansi vertikal terkait untuk menciptakan dan memberikan kesempatan kepada personal sekolah agar dapat memberdayakan dirinya sesuai dengan kebutuhan dan persyaratan yang dituntut untuk mencapai suatu tingkatan pekerjaan atau jabatan yang optimal dalam profesinya.

Pengembangan karier merupakan bagian yang tidak dapat dipisahkan dari keseluruhan upaya untuk mengembangkan profesi guru. Dalam pandangan ekonomi, setiap peningkatan karier sering dipersepsi sebagai peningkatan tingkat ekonomi. Namun hakikatnya lebih dari itu, sebab setiap peningkatan karier juga berarti peningkatan kualitas kerja, kepuasan kerja, dan kesejahteraan.

2. Prinsip-prinsip/Prasyarat Pembinaan Karier

- a. Pengembangan karier menyangkut dimensi yang luas, yaitu pengangkatan, penempatan, pengembangan, promosi, mutasi, jaminan kesejahteraan, dan pemberhentian. Untuk itu diperlukan adanya tatanan birokrasi administratif yang tidak rumit, transparan dan didukung oleh sistem penyimpanan data yang rapi.
- b. Perlu adanya penataan deskripsi tugas dan tanggung jawab yang jelas dan terukur, agar dapat mamacu gairah



peningkatan prestasi yang sehat.

- c. Diperlukan adanya pengaturan jenjang kepangkatan yang jelas dan terukur serta dibarengi oleh adanya sistem penggajian yang mencerminkan status kepangkatan yang signifikan. Hal ini penting untuk merangsang terjadinya kompetisi sehat dalam peningkatan karier, sebab disinyalir rendahnya interval gaji antarkepangkatan membuat guru enggan untuk meningkatkan kariernya.
- d. Pengaturan jam kerja wajib antara guru reguler dan guru khusus perlu ditata tidak hanya berdasarkan rentang penggunaan waktu saja, tetapi dimensi penghargaan keahlian profesi perlu diperhitungkan. Sebagai ilustrasi dalam sebuah tim kerja pembangunan rumah/gedung, antara tukang batu yang keahliannya diperoleh secara tidak formal dan tukang listrik yang keahliannya diperoleh melalui pendidikan formal, tentunya akan sangat tidak adil bila bentuk penghargaan disamakan.
- e. Harus ada peraturan tentang alur karier guru (*carrier path*) serta insentif yang menyertainya secara jelas dan objektif yang didasarkan pada pertimbangan prestasi (kinerja) profesional. Misalnya, tentang jenjang dan persyaratan kenaikan pangkat dan jabatan.
- f. Peraturan tentang kenaikan pangkat dan penghitungan angka kredit dibuat sesederhana mungkin namun tidak meninggalkan asas profesionalisme dalam upaya meningkatkan karier dan wibawa guru. Beberapa indikator yang perlu mendapatkan perhatian, antara lain:
 - (1) Unsur birokrasi, hendaknya dibuat ditata sesederhana mungkin sehingga memperkecil peluang terjadinya kebijakan yang bersifat nonteknis baik oleh petugas administratif maupun penentu kebijakan. Hal ini tidak berarti penyederhanaan tuntutan kualifikasi profesional. Tetapi saluran proses itu hendaknya dapat dipantau oleh siapa saja yang berhak.



- (2) Sasaran penilaian hendaknya lebih ditekankan pada indikator profesi sebagai seorang guru yang berkaitan dengan tugasnya. Indikator-indikator yang bersifat suplemen administratif yang cenderung subjektif sebaiknya dihilangkan, tetapi indikator yang benar-benar menyangkut kualifikasi keahlian profesi objektif dapat ditingkatkan. Hal ini perlu mendapat perhatian serius agar tingkat profesional dan wibawa guru benar-benar dapat ditingkatkan. Sehingga pandangan terhadap kepangkatan guru selama ini cenderung tidak menggambarkan tingkat profesionalitas sedikit demi sedikit dapat dihilangkan, sekaligus membangun citra guru yang sedang terpuruk.
- (3) Kriteria penilaian hendaknya juga dibuat sesederhana mungkin, sehingga setiap guru dapat menyusun dan mengajukan sendiri kenaikan pangkatnya, tanpa harus menggunakan jasa dari pihak lain. Sistem penilaian yang ada saat ini masih dipandang berbelit-belit dan rumit sehingga kesan keterpenuhan kaidah administratif statistika lebih diutamakan ketimbang kaidah makna dan isi.





8

Layanan Khusus dalam Pendidikan Inklusif

Peserta didik berkebutuhan khusus dalam *setting* sekolah inklusi di samping memperoleh materi pendidikan reguler, mereka juga diberikan layanan khusus sesuai dengan kebutuhan khususnya. Pada bahasan ini pemilahan layanan kekhususan yang akan disajikan tidak didasarkan pada jenis kecacatan/kelainan yang disandang peserta didik. Namun lebih ditekankan pada jenis kekhususan yang dibutuhkannya. Asumsi yang melandasi, bahwa penekanan pada jenis kecacatan cenderung membuka peluang terjadinya stigma kecacatan yang tidak mencerminkan nilai pedagogis, bahkan cenderung berbau labeling yang pada gilirannya justru merugikan bagi peserta didik berkebutuhan khusus itu sendiri. Pada sisi lain, bila dicermati secara arif akan ditemukan bahwa tidak selamanya jenis kecacatan yang berbeda selalu membutuhkan layanan yang berbeda pula.

Ada kalanya jenis kecacatannya berbeda tetapi sebenarnya memiliki kebutuhan khusus yang sama. Sebagai contoh: anak tunagrahita, *cerebral palsy*, autistik maupun anak tunanetra, sebenarnya juga membutuhkan layanan bina bicara sebagaimana anak tunarungu. Begitu pula dengan layanan bina diri, sesungguhnya tidak hanya untuk anak tunagrahita saja, tetapi jenis kecacatan yang lain (seperti: tunanetra, tunadaksa, maupun autistik) juga membutuhkan layanan bina diri.

Terjadinya interseksi kebutuhan khusus sebagaimana digambarkan di atas mempertegas, bahwa pengelompokan berdasarkan jenis kecacatan hakikatnya tidak mencerminkan kekhususan kebutuhan peserta didik. Dengan kata lain dapat dinyatakan bahwa jenis kecacatan tidak secara langsung menggambarkan kebutuhan khususnya. Bila dicermati lebih mendalam lagi ada kalanya anak “normal” pun membutuhkan layanan khusus sebagaimana anak cacat, namun volume, variasi, dan tingkat kedalamannya yang mungkin berbeda.

Adalah kenyataan, bahwa terlalu menitikberatkan pada jenis kecacatan dalam konteks layanan pendidikan belum menjawab kebutuhan khusus yang diperlukan bagi mereka (anak berkebutuhan pendidikan khusus). Oleh sebab itu, sudah waktunya dalam praktik penyelenggaraan pendidikan paradigmanya lebih menekankan pada dimensi “kebutuhan khusus peserta didik” bukan jenis kecacatan yang disandanginya.

Merujuk pada pertimbangan di atas, maka dalam sistem pendidikan inklusif fokus layanan pendidikannya bukan ditekankan pada jenis kecacatan, melainkan pada kekhususan layanan agar semua peserta didik memperoleh kesempatan untuk mengembangkan potensi yang ada pada dirinya secara optimal. Pengertian potensi diri dalam pandangan umum sering diidentikkan dengan kemampuan kognitif sebagaimana terwakili dalam bentuk pelajaran akademik. Sementara kebutuhan khusus selalu hanya disejajarkan dengan kekhususan jenis kecacatannya (seperti: orientasi mobilitas = tunanetra, bina bicara = tunarungu, binadiri = tunagrahita). Implikasi terhadap pandangan tersebut maka muncul pandangan yang bersifat parsial, yang cenderung menyederhanakan permasalahan maupun kebutuhan khusus yang sebenarnya.

Kebutuhan khusus anak dalam sistem pendidikan inklusif menggambarkan kebutuhan pengembangan potensi anak baik dalam bidang akademik maupun nonakademik. Namun da-



lam tataran awal kekhususan kebutuhan peserta didik yang perlu mendapatkan perhatian serius berorientasi pada aspek bahasa dan komunikasi, sensomotorik dan mobilitas, perilaku, akademik dan kreativitas, serta vokasional. Selanjutnya secara terbatas dapat dideskripsikan menjadi bidang-bidang kajian atau bidang-bidang keahlian khusus yang akan dibahas pada pembahasan di bawah ini.

A. ORIENTASI DAN MOBILITAS

Orientasi merujuk pada proses penetapan posisi diri dalam hubungannya dengan objek lain pada suatu lingkungan tertentu. Adapun mobilitas lebih merujuk pada proses perpindahan posisi dan tempat, atau proses perpindahan posisi dari satu tempat ke tempat lainnya. Mobilitas merupakan suatu kemampuan kesiapan untuk memudahkan bergerak dari satu tempat ke tempat lainnya. Mobilitas adalah proses perpindahan dari satu tempat ke tempat lainnya dengan tepat, cepat, dan aman. Misalnya, seorang tunadaksa yang tidak dapat menggerakkan kakinya karena lumpuh, maka untuk melakukan mobilitas mereka masih dapat menggunakan kursi roda untuk mencapai tujuan tertentu. Begitu pula bagi tunanetra, perpindahan tempat mengundang banyak risiko atau dapat membahayakan dirinya. Mereka tidak akan mampu melakukan orientasi dan mobilitas dengan baik tanpa adanya pendampingan atau telah mendapatkan latihan secara khusus.

Dalam kenyataannya tidak semua anak dengan sendirinya dapat melakukan perbuatan tersebut secara tepat dan aman, apalagi bagi penyandang tunanetra, masalah orientasi dan mobilitas menjadi persoalan serius yang membutuhkan pembinaan dan pelatihan secara serius pula.

Antara orientasi dan mobilitas bersifat saling melengkapi satu dengan lainnya, artinya orientasi tidak berhasil tanpa adanya mobilitas, sebaliknya mobilitas juga tidak akan da-



pat dilakukan tanpa adanya penguasaan orientasi yang baik. Untuk itu antara orientasi dan mobilitas selalu muncul secara berdampingan. Sekalipun kedua istilah tersebut memiliki makna yang berbeda tetapi sering dianggap sebagai satu akronim yang memiliki makna spesifik.

Setidaknya terdapat tiga tujuan dalam pelatihan orientasi dan mobilitas, yaitu; (1) mengetahui posisi diri, (2) mengetahui tujuan dan posisi objek di sekitar kita, dan (3) mengetahui bagaimana cara untuk mencapai tujuan objek tertentu. Setidaknya terdapat tiga prinsip utama dalam pelaksanaan orientasi dan mobilitas yaitu; (1) di mana saya sekarang berada?, (2) di mana tempat tujuan kita?, dan (3) bagaimana saya dapat sampai ketujuan?

Sarana dalam orientasi dan mobilitas dapat berupa makhluk hidup seperti; orang awas, anjing penuntun (*guide dog*), maupun benda hidup lainnya yang dapat mengisyaratkan tentang posisi suatu suatu tempat. Serta alat Bantu yang berupa benda, seperti; tongkat putih baik yang konvensional, magnetik maupun elektronik, serta alat bantu elektronik khusus seperti *The Lindsya Russel Model E pathsounder*. Alat ini semacam kotak pendeteksi rintangan dengan gelombang sonar yang dapat menunjukkan arah dan posisi.

Teknik pendamping awas merupakan teknik mobilitas yang aman, murah, dan menyenangkan. Akan tetapi, ada kecenderungan orang awas jika akan mengajak tunanetra dengan cara yang kurang benar yaitu menarik tangan anak, sehingga menimbulkan kesukaran-kesukaran bagi kedua belah pihak, untuk itu hendaklah mempelajari cara atau teknik pendamping awas. Misalnya, teknik mengontak dengan menyentuh tangannya atau ucapan kata. Cara memegang pendamping awas di atas siku dan lain sebagainya.

Pelaksanaan teknik pendamping awas meliputi: (1) Teknik dasar pendamping awas; (2) Teknik melewati jalan sempit; (3) Teknik melewati pintu tertutup; (4) Teknik memindahkan pegangan tangan; (5) Teknik berbalik arah; (6) Teknik



duduk kursi; (7) Teknik naik tangga; (8) Teknik turun tangga; (9) Teknik memasuki kendaraan/mobil; dan (10) Teknik menerima atau menolak ajakan.

Adapun teknik melindungi diri antara lain: 1) teknik lengan menyilang di atas, 2) teknik lengan menyilang di bawah, 3) teknik merambat, 4) teknik kombinasi, 5) teknik tegak lurus dengan benda, dan 6) teknik mencari benda jatuh.

B. MENULIS BRAILLE

Bagi penyandang ketunanetraan untuk keperluan pendidikannya sangat membutuhkan penguasaan terhadap tulisan braille. Dengan menggunakan huruf braille penyandang ketunanetraan dapat membaca dan menulis secara lancar seperti anak awas yang menggunakan huruf latin.

Pembentukan huruf-huruf braille disusun berdasarkan pola enam titik timbul dengan posisi tiga titik vertikal dan dua titik horizontal (seperti pada kartu domino).

Titik-titik tersebut diberi nomor tetap 1, 2, 3, 4, 5, dan 6 pada posisi sebagai berikut:

1. ••4
2. ••5
3. ••6

Posisi titik-titik di atas adalah posisi huruf braille yang dibaca dari kiri ke kanan. Huruf braille terdiri dari satu atau kombinasi beberapa titik tersebut. Dengan bantuan nomor dari titik, maka suatu huruf dapat dinyatakan dengan menyebutkan nomor dari titik-titiknya seperti contoh berikut:

(a) Titik 1 (dibaca satu)

O	.
	.
	.



(I) Titik 1 - 2 - 3

0	.
0	.
0	.

(P) Titik 1 - 2 - 3-4

0	0
0	.
0	.

(W) Titik 1 - 4- 5-6

0	0
.	0
.	0

Untuk keperluan menulis dengan reglet digunakan citra cermin dari bentuk di atas dan ditulis dari kanan ke kiri dengan nomor yang sama sebagai berikut:

4 .. 1

5 .. 2

6 .. 3

Dengan demikian posisi titik-titik pada contoh di atas menjadi sebagai berikut:

(a) Titik 1

.	0
.	.
.	.



(B) Titik 1 - 2

.	0
.	0
.	.

(L) Titik 1 - 2 - 3

.	0
.	0
.	0

(P) Titik 1 - 2 - 3- 4

0	0
.	0
.	0

(W) Titik 2 - 4- 5-6

0	.
0	0
0	.

Abjad Braille

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
⠁	⠃	⠉	⠿	⠑	⠋	⠎	⠈	⠊	⠗	⠅
l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v
⠇	⠍	⠏	⠕	⠏	⠑	⠗	⠎	⠞	⠥	⠺
w	x	y	z							
⠡	⠠	⠣	⠵							



Bilangan braille dalam angka Arab ditulis dengan menggunakan sepuluh abjad braille pertama (a - j) yang didahului tanda angka (titik 3-4-5-6). Bilangan yang terdiri dari dua angka atau lebih ditulis dengan satu tanda angka saja yang diletakkan di depan angka pertama, termasuk dua bilangan atau lebih yang dirangkaikan dengan tanda hubung.

1	2	3	4	5
⠠⠠	⠠⠠	⠠⠠	⠠⠠	⠠⠠
6	7	8	9	10
⠠⠠	⠠⠠	⠠⠠	⠠⠠	⠠⠠⠠

C. BINA BICARA

Latihan bina bicara merupakan salah satu bentuk program layanan khusus yang diberikan kepada anak-anak yang mengalami gangguan atau hambatan dalam bahasa khususnya aspek keterampilan berbicara. Program bina bicara diberikan guna memberikan dukungan bagi pengembangan aspek akademik di sekolah. Program dilaksanakan sesuai dengan waktu yang dialokasikan secara khusus yang dilaksanakan oleh tenaga yang memiliki kualifikasi kompetensi khusus di bidang pengembangan bicara. Program latihan diberikan secara bervariasi sesuai dengan spesifikasi gangguan atau keterlambatan perkembangan bicara siswa.

Tujuan, bina bicara diberikan pada peserta didik dengan maksud agar: (1) Agar anak dapat mengucapkan semua suara ucapan yang diperlukan untuk percakapan sehari-hari; (2) Dapat berbicara dengan suara ucapan yang betul, jelas, dan lancar; (3) Agar anak dapat berkomunikasi secara lisan baik di dalam masyarakat tunarungu maupun dalam masyarakat mendengar; dan (4) Dapat berkonsentrasi sehingga dengan sadar mengucapkan kata atau kalimat dan dapat mengerti



kesalahan-kesalahan yang harus diperbaiki.

Prose, proses penyadaran sekaligus latihan artikulasi; (1) mengamati; (2) mendengarkan; (3) merasakan getaran; dan (4) merasakan aliran napas

Pendekatan, meliputi; (1) pendekatan natural; (2) pendekatan oral *structural*; (3) pendekatan dengan metode refleksi

Lingkup latihan, antara lain; (1) latihan otot velum, (2) kerja sama antara otot velum dan otot artikulasi, (3) latihan lidah bibir, (4) latihan konsonan, (5) latihan vokal, (6) latihan perbaikan suara dan irama, (7) latihan untuk mencegah *glottal stop*.

Metode, antara lain dengan menggunakan pendekatan; (1) kata lembaga, (2) suara ujaran, (3) *babbling*, (4) akustik, (5) konsentrik; dan (6) TVA.

Sarana, yang dapat digunakan antara lain; (1) lambang tulisan, (2) gambar, (3) benda.

D. BINA PERSEPSI BUNYI

Bina persepsi bunyi dalam pendidikan luar biasa diarahkan pada upaya memberikan dorongan anak yang mengalami gangguan pendengaran untuk dapat mengoptimalkan pemanfaatan sisa kemampuan mendengar yang mereka miliki dalam komunikasi. Melalui latihan bina persepsi, bunyi diharapkan anak mampu menghayati adanya bunyi atau suara di sekitarnya.

1. Tujuan

Bina persepsi bunyi dimaksudkan untuk: (1) Memperkaya kehidupan emosi anak tunarungu; (2) Memperhalus dan pengendalian motorik mereka, sehingga gerak tubuh dan suara pun semakin terkendali; (3) Meningkatkan keterampilan bicara dan baca ujaran mereka; (4) Mengembangkan kemampuan berbahasa; dan (5) Meningkatkan kemampuan berkomunikasi dengan sesama.



2. Ruang lingkup

Lingkup bina persepsi bunyi meliputi: (1) Deteksi bunyi, (2) Diskriminasi bunyi; (3) Pengenalan bunyi; (4) Identifikasi bunyi; dan (5) Pemahaman bunyi.

3. Pendekatan

Pendekatan dalam proses layanan menggunakan: (1) Latihan mendengar pasif; (2) Latihan mendengar kelompok; dan (3) Latihan mendengar bahasa/menyimak.

4. Metode

Metode yang lazim digunakan dalam latihan bina persepsi bunyi antara lain metode; (1) Permainan; (2) Pemberian tugas; (3) Demonstrasi; dan (4) Observasi.

E. KOMUNIKASI TOTAL

Dalam pendidikan luar biasa istilah komunikasi total (komtal) bukan hal asing lagi terutama dalam pendidikan anak-anak tunarungu. Konsep komtal menunjuk pada keseluruhan spektrum dari modus bahasa, yakni isyarat yang dibuat anak, isyarat baku, bicara, membaca ujaran, menulis dan sisa pendengaran (Denton: 1970). Kekeliruan yang layak terjadi masyarakat komunikasi total sering dipahami sebagai bahasa isyarat.

Sistem komunikasi total lazimnya digunakan dan diajarkan pada anak-anak yang tergolong mengalami gangguan pendengaran (tuli/tunarungu). Beberapa alasan digunakan sistem komunikasi total dalam pendidikan anak tunarungu, yaitu sebagai berikut:

1. Anak tunarungu berhak atas pelayanan yang sesuai dengan kondisi fisiknya. Dengan adanya gangguan dalam pendengaran mereka selayaknya digunakan media komunikasi yang digunakan tidak terlalu menuntut pemakaian indra pendengaran. Anak tunarungu berhak menentukan media komunikasi mana yang dipandang sesuai bagi dirinya.



2. Kecenderungan konsep pendidikan modern yaitu adanya upaya memberikan pelayanan pendidikan sesuai dengan kondisi individual peserta didik.
3. Penggunaan abjad jari dan bahasa isyarat memperkecil kegagalan anak tunarungu dalam berkomunikasi. Keberhasilan mereka dalam pada setiap kali mereka berkomunikasi dapat menumbuhkan rasa percaya diri.

Komponen-komponen komunikasi total meliputi:

1. Berbicara, yaitu kemampuan menyatakan ide (pikiran, perasaan, gagasan, dan kehendak) dengan bahasa lisan (oral) secara fasih sehingga mudah dipahami lawan bicara.
2. Berisyarat, yaitu keterampilan menyatakan ide (pikiran, perasaan, gagasan, dan kehendak) dengan bahasa isyarat.
3. Mengejajari, yaitu kemampuan menyatakan ide (pikiran, perasaan, gagasan, dan kehendak) dengan abjad jari.
4. Membaca ujaran, yaitu kemampuan menangkap ide (pikiran, perasaan, gagasan, dan kehendak) yang disampaikan dengan bahasa lisan.
5. Mendengar, yaitu kemampuan menangkap ide (pikiran, perasaan, gagasan, dan kehendak) yang disampaikan secara lisan.
6. Membaca, yaitu kemampuan menangkap ide (pikiran, perasaan, gagasan, dan kehendak) yang disampaikan melalui tulisan.
7. Mengarang atau menulis, yaitu kemampuan menyatakan ide (pikiran, perasaan, gagasan, dan kehendak) dengan bahasa tulis.

F. BINA DIRI

1. Pengertian

Di dalam pendidikan bina diri bagi anak berkebutuhan khusus, khususnya untuk anak tunagrahita, terdapat tiga is-



tilah, yaitu; mengurus diri atau merawat diri (*self care*), menolong diri (*self help*), dan kegiatan sehari-hari atau *activities of daily living* (ADL).

Semula ADL diterjemahkan dengan, “Kegiatan Hidup Sehari-hari”, kemudian kata hidup dihilangkan, karena kata kegiatan itu sudah mengandung unsur hidup.

Menurut Ny. F. Senduk Lew, dalam Buklet No. 45, mengatakan sebagai berikut: Yang dimaksud dengan mengurus diri sendiri yakni, “keterampilan seperti membersihkan bagian badan (mencuci tangan dan kaki, menggosok gigi), menyisir rambut, mengenakan pakaian, makan, minum dan lain sebagainya”.

Apa yang dimaksud di atas merupakan contoh-contoh dari kegiatan sehari-hari atau mengurus diri sendiri. Pada dasarnya yang dimaksud kegiatan sehari-hari yakni, kegiatan yang dilakukan secara sadar oleh manusia dalam kehidupan sehari-hari.

2. Tujuan

Tujuan pendidikan bina diri diberikan di SLB/C sebagai berikut:

- a. Agar anak dapat hidup wajar dan mampu menyesuaikan diri di dalam keluarga, teman sebaya baik di sekolah maupun di masyarakat.
- b. Agar anak dapat menjaga kebersihan dan kesehatan dirinya sendiri tanpa bantuan orang lain.
- c. Agar anak dapat mengurus keperluannya sendiri dan dapat memecahkan masalah sendiri.
- d. Agar anak dapat membantu orangtua dalam mengurus rumah tangga, baik dalam kebersihan, ketertiban, maupun pemeliharaan.
- e. Agar anak mampu berpartisipasi dalam menciptakan kehidupan keluarga yang sejahtera.



3. Teknik Pendekatan

Mendidik dan melatih bina diri, anak tunagrahita berbeda dengan melatih bina diri anak tuna netra. Anak tunanetra mempunyai kecerdasan rata-rata normal sedang anak tunagrahita mempunyai kecerdasan di bawah rata-rata.

Tetapi jika latihan itu dilaksanakan secara terus-menerus, kemungkinan besar mereka akan memiliki kecakapan dan keterampilan, walaupun keterampilan itu sangat sederhana.

Berhasil tidaknya latihan itu tergantung dari beberapa faktor antara lain: fasilitas, metode, dan pendekatan yang dipilih, bila dapat memilih pendekatan dan metode yang tepat, akan dapat mencapai tujuan yang diinginkan.

Teknik pendekatan yang diterapkan dalam pendidikan bina diri adalah bersifat perbaikan tingkah laku atau dikenal dengan Modifikasi Perilaku. Teknik pendekatan tersebut, antara lain:

- a. *Baseline* yaitu: Kemampuan yang dimiliki anak sebelum mendapat perlakuan dari latihan bina diri.
- b. *Kriteria* yaitu: Sejumlah tujuan yang harus dicapai dalam satu pertemuan, yang ditetapkan oleh guru.
- c. *Reinforcement* yaitu: Perangsang yang diberikan oleh guru kepada anak, dengan segera setelah anak melakukan sesuatu tugas yang dikehendaki oleh guru.

G. TERAPI OKUPASI

1. Pengertian

Terapi berasal dari bahasa Inggris, *therapy* yang berarti penyembuhan, pengobatan jasmani. Pengertian ini berkembang, bahwa terapi bukan saja membahas pengobatan jasmani saja, melainkan mengarah pada penyesuaian diri dan fungsi berpikir. Jadi, fungsi terapi adalah untuk menolong individu, agar mencapai perkembangan fisik, intelektual, sosial, dan emosi secara optimal.



Adapun telah dijelaskan mengenai okupasi adalah kesibukan atau pekerjaan. Sehingga terapi okupasi adalah usaha penyembuhan dengan melalui kesibukan atau pekerjaan tertentu. Istilah kesibukan memberi arti penting dalam melakukan terapi okupasi, mengingat adanya individu yang memiliki kemampuan yang sangat rendah baik dalam segi fisik, intelektual, sosial, dan emosi.

Menurut pendapat Ning Suyoto (dalam Astati, 1995), mengemukakan: *Occupational Therapy* diartikan pengobatan/ penyembuhan yang bersifat melalui pemulihan dari kondisi sakit, kondisi cacat, kondisi tak mampu menjadi mampu melalui pendekatan kegiatan dan kesibukan kerja.

2. Tujuan

Tujuan terapi okupasi yakni:

- a. Pemulihan fungsional mencakup fungsi-fungsi persendian, otot-otot, serta kondisi tubuh umumnya.
- b. Latihan-latihan prevokasional yang memberikan peluang persiapan menghadapi tugas, pekerjaan yang lebih sesuai dengan kondisinya.
- c. Diversional, menghindari neurosis dan memelihara mental.

3. Ruang Lingkup Terapi Okupasi Bagi Anak Tunagrahita

- a. Kemampuan Gerak Kasar
- b. Kemampuan Gerak Halus
- c. Kemampuan Persepsi
- d. Kemampuan Mengurus Diri atau Bina Diri
- e. Kemampuan Berkomunikasi
- f. Kemampuan Sosialisasi dan Emosi
- g. Kemampuan Vokasional dan Kesibukan



H. TERAPI BERMAIN

1. Pengertian

Bermain merupakan kegiatan spontan yang biasa dilakukan oleh anak. Maksudnya tidak ada peraturan yang mengikat atau membutuhkan syarat-syarat tertentu. Bermain memberi peluang kepada anak untuk berkembang dengan baik tanpa melalui peraturan yang ketat.

Menurut Elizabeth Hurlock (1994), mengemukakan: Bermain (*play*) adalah setiap kegiatan yang dilakukan untuk kesenangan yang ditimbulkannya tanpa mempertimbangkan hasil akhir. Sebagai contoh dapat kita lihat anak kecil bermain tidak ada unsur paksaan dan tidak kenal waktu dan tidak ada yang menjadwalkan bahwa ia harus bermain pada waktu yang telah ditetapkan. Bermain merupakan cara yang wajar untuk mencapai perkembangan fisik, intelektual, emosi, dan sosial.

Telah dikemukakan, bahwa terapi adalah usaha penyembuhan atau pengobatan untuk menolong individu agar mencapai perkembangan fisik, intelektual, emosi, dan sosial secara optimal. Terapi bermain adalah usaha penyembuhan untuk mencapai perkembangan ha-hal di atas secara optimal dengan bermain sebagai medianya.

2. Tujuan Terapi Bermain

- a. Mengembangkan aspek fisik, meliputi; perkembangan otot-otot tubuh; ketahanan otot-otot dan organ tubuh, serta perbaikan sikap yang kurang baik.
- b. Mengembangkan aspek intelektual, meliputi; kemampuan berkomunikasi, menghitung angka, sehingga dapat dikatakan menang atau kalah mengartikan aturan main, menceritakan apa yang didengar dan yang dilihat.
- c. Mengembangkan emosi, meliputi; penerimaan atas pimpinan orang lain, bagaimana ia memimpin, menghilangkan sifat pemarah, dan agresif.



- d. Pengembangan sosialisasi meliputi: bagaimana bermain bersama, bermain yang sehat dalam kelompok, menerima ketentuan permainan, menerima bila dipimpin orang lain, dan menggunakan sumber atau alat-alat yang terdapat di lingkungan sekitar.

3. Ruang Lingkup Terapi Bermain

- a. Bermain yang berkaitan dengan latihan sensori motor.
- b. Bermain secara simbolik dengan maksud untuk mengembangkan imajinasi, kreasi, ekspresi memupuk kekuatan otot, melatih memecahkan masalah, serta menimbulkan rasa percaya diri.
- c. Permainan dengan peraturan meliputi macam-macam kegiatan, menetapkan bahan-bahan jalannya pertandingan, membuat keputusan, meningkatkan keterampilan; dan mengadakan hubungan sosial.
- d. Untuk memperoleh harga diri dan percaya diri dilingkungan.

I. TERAPI MUSIK

Terapi musik dalam pendidikan luar biasa adalah suatu usaha mendidik melalui pelajaran musik, untuk menumbuhkan cipta, karsa, rasa, dan estetika anak didik dalam rangka memengaruhi perkembangan dan pertumbuhan psikomotorik dan fisiomotorik secara optimal.

1. Tujuan

- a. Mengembangkan dan memperbaiki kemampuan fisik.
- b. Melatihkan kemampuan persepsi.
- c. Mengembangkan dan mengaktualisasikan potensinya.
- d. Mengembangkan kemampuan emosi
- e. Mengembangkan kemampuan sosialisasi.



2. Ruang lingkup

- a. Menggerakkan tubuh sesuai musik.
- b. Mendengarkan bunyi musik.
- c. Menggunakan alat-alat musik.
- d. Membunyikan alat musik secara bersama.
- e. Menyanyikan.
- f. Bergerak atau bermain bersama sesuai dengan musik atau nyanyian.

J. FISIOTERAPI

1. Pengertian

Secara etimologi, fisioterapi berasal dari kata *fisio* dan *therapy*, yang berarti penyembuhan fisik, atau usaha penyembuhan pada kelainan fungsi tubuh dengan menggunakan tenaga dan daya alam sebagai sarana utamanya. Dalam konteks pendidikan luar biasa, fisioterapi juga berarti sebagai upaya untuk meningkatkan/mengoptimalkan fungsi dari organ tubuh guna mendukung aktivitas belajarnya. Untuk itu dapat dinyatakan, bahwa fungsi fisioterapi antara lain; (1) untuk mengurangi penderitaan anak akibat kelainannya, (2) meningkatkan/mengoptimalkan fungsi organ tubuh anak, (3) menyembuhkan kelainan anggota tubuh yang dideritanya, serta (4) untuk menjaga mencegah agar tidak mengalami kelainan atau penurunan dari fungsi organ tubuhnya.

Dalam sistem pengobatan modern kedudukan fisioterapi adalah sebagai pelengkap dalam usaha pengobatan tubuh untuk mencapai kesempurnaan, baik dalam bentuk maupun fungsinya. Pada saat ini, fungsi fisioterapi makin tampak jelas kegunaannya, terutama di rumah sakit dan panti-panti rehabilitasi.



2. Sarana-sarana

Dari sarana-sarana yang dipakai dalam fisioterapi, dapat dikelompokkan dalam sistem pengobatan sebagai berikut:

- a. Sarana air disebut: *Hydrotherapy*
- b. Sarana sinar disebut: *Lighththerapy*
- c. Sarana listrik disebut: *Thermotherapy*
- d. Sarana gerak disebut: *Mechanotherapy, Exercisetherapy, dan Massage.*



prenada**media**
G R O U P



Daftar Pustaka

- Ainscow, M. 1991. *Effective Schools for All*. London: David Fulton Publishers.
- Astati. 1995. *Okupasi, Bermain, dan Musik untuk Anak Tunagrahita*. Bandung: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan.
- Banks, J A. 1984. *Teaching Strategies for Ethnic Studies: Third Edition*. Massachusetts: Allyn and Bacon, Inc.
- Banks, JA. 1981. *Multiethnic Education Theory and Practice*. Boston, London, Sydney, Toronto: Allyn and Bacon, Inc.
- Berry, J.W. dkk, alih bahasa Edi Suhardono. 1999. *Psikologi Lintas Budaya: Riset dan Aplikasinya*. Jakarta: PT Gramedia Pustaka Utama.
- Biveridge, S. 1995. *Special Educational Needs in Schools*. London and New York: Routledge.
- Booth, T. dan Swann, W. 1988. *Including Pupil With Disabilities: Curricula for All*. Philadelphia: Open University Press.
- Blocher, D.H. 1987. *The Professional Counselor*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Budimansyah. D. 2002. *Model Pembelajaran dan Penilaian Berbasis Portofolio*. Bandung: Genesindo.
- Budiyanto. 2005. Pendidikan Inklusif Berbasis Budaya Pendidikan Lokal, Desertasi, Bandung UPI.
- Budiyanto. 2011. Best Practices Inclusive Education in Japan, Australia, India and Thailand and how implemented in Indonesia, Criced Tsukuba University of. Japan.

- CSIE, Ten Reasons for Inclusion, *Web site*: <http://inclusion.uwe.ac.uk>.
- Claire, V. Korn. 1991. *Alternative American Schools*. New York: State University of New York Press.
- Direktorat Pendidikan Luar Biasa. 2001. *Kebijakan dan Pengembangan Program Pendidikan Luar Biasa*. Jakarta: Depdiknas.
- Dinas Pendidikan Propinsi Jawa Barat. 2001. *Program Kegiatan Sub Dinas Pendidikan Luar Biasa*. Bandung: Dinas Prop Jabar.
- Direktorat Pendidikan Tinggi. 2001. *Pedoman Pengembangan Profesi Guru Pendidikan Luar Biasa*. Jakarta: Depdiknas.
- EFA. *Disability Information Oessimation Network*. csid@bdonline.com
- Education Policy Analysis archives*. Volume 4 Number 19 December 24, 1996: <http://epaa.asu.edu/epaa/v4n19.html>.
- Garner, P. dan Sandow, S. 1995. *Advocacy, Self-Advocacy & Special Needs*. London: David Fulton Publishers.
- Gross, J. 1993. *Special Educational Needs in the Primary School: a Practical Guide*. London: Open University Press.
- Gray, C.E. 1961. *An Epicicyclical Model for Western Civilization*. Los Angeles, California: T.P..
- Hanko, G. 1995. *Special Needs in Ordinary Classroom, from Staff Support to Staff Development*. London: David Fulton Publishers.
- Harrison, L. dan Huntington (Ed.) 2000. *Cultur Matters How Values Shape Human Progress*. New York: Books Group.
- Hogarty, S. 1993. *Meeting Special Needs in Ordinary Schools*. Singapore: Cassel.
- Huntington, S.P. 1993 a. *The Clash of Civilization, Foreign Affairs, November/December 1993*.
- Huntington, S.P. 1993b. *Benturan Antar-Peradaban dan Masa Depan Politik Dunia*. Alih Bahasa Oleh M. Salad Ismail. Yogyakarta: Qalam.
- _____. 2000. *Belajar untuk hidup bersama dalam damai*



- dan harmoni*. Bandung: UPI.
- Johnsen BH., dan Miriam D S. 2001. *Education—Special Needs Education; An Introduction*. Norway: Unipub Forlag.
- Kemeny, Anthony. 1959. *A Philosopher Look at Science*. New York: Van Kostfrand Reinhold.
- Koentjaraningrat . 1982. *Ritus Peralihan di Indonesia*. Jakarta: Balai Pustaka.
- Koentjaraningrat. 1987. *Sejarah Teori Antropologi*. Jakarta: Universitas Indonesia Press.
- Lynch, J. 1994. *Provision for Children with Special Educational Needs in the Asia Region*. Whashington, D.C.: The Wold Bank.
- Madjid, N. 2000. *Islam Agama Peradaban; Membangun Makna dan Relevansi Dokrin Islam dalam Sejarah*. Jakarta: Paramadina.
- McNamara, S. dan Moreton, G. T.Th. *Teaching Special Needs: Strategies and Activities for Children in the Primary Classroom*. London: David Fulton Publishers.
- McMillan, J.H. 2000. *Research in Education A Conceptual Introduction*. New York, Boston, Sanfransisco: Longman.
- Montgomery, D. 1993. *Special Needs in Ordinary Schools*. London: Cassel Educational Limited.
- Miriam D S. 2002. *Background; Naskah Lokakarya Gabungan tentang Pendidikan Kebutuhan Khusus tingkat Nasional*. Lombok: Depdiknas.
- Munawir, dkk. 1987. *Mengidentifikasi Anak Berkesulitan Belajar*. Jakarta: Puskur dan Sarana Pendidikan, Depdikbud.
- Nasichin. 2002. *Perkembangan Pendidikan Luar Biasa Selama Masa Dasawarsa Terakhir dan Kebijakan Terbaru dalam PLB di Indonesia*. Jakarta: Direktorat PLB Depdiknas.
- Nasution, N. 1992. *Materi Pokok Psikologi Pendidikan*. Jakarta: Dirjen Dikti Depdikbud.
- Nasution, S. 1983. *Sosiologi Pendidikan*. Bandung: Jemmars.
- O'Neil, J. 1994/1995. *Can Inclusion Work? A Conversation with James Kauffman and Mara Sapon-Selvin*. Educational



Leadership. 52(4) 7-11.

- Pijl, S.J., Mejer, J.W., dan Hegarty, S. 1997. *Inclusive Education A Global Agenda*. London dan New York: Routledge.
- Ratmaningsih. 2000. *Panduan Belajar Sejarah Nasional dan Umum*. Bandung: Ganeca.
- Sayer, J. 1994. *Secondary Schools for All*. Singapore: Cassel.
- Semiawan C. 1999. *Peningkatan Manusia Sepanjang Hayat Seoptimal Mungkin*. Jakarta: Grasindo.
- Seto M. 2002. *Anak-anak Indonesia Tersenyumlah; Naskah Lokakarya Gabungan tentang Pendidikan Kebutuhan Khusus tingkat Nasional*. Lombok: Depdiknas.
- Sharpe, W. 2001. Special Education Inclusion (Part 1). www.dairyCouncilofca.org.
- Sharpe, W. 2001. Special Education Inclusion (Part 2). www.dairyCouncilofca.org.
- Sharpe, W. 2001. Special Education Inclusion (Part 3). www.dairyCouncilofca.org.
- Shea, T M., dan Beuer, A M. 1997. *Special Education A Social Systems Perspective: Second Edition*. Madison, WI DubuqueGuilford, CXT Cicago, Toronto, London, Mexico City, Caracas, Boenos Aires, Madrid, Bogota. Sydney: Brown & Benchmark.
- Simatumpang, M. 2002. *Budaya Indonesia yang Supraetnis*. Jakarta: Papas Sinar Sinanti.
- Rahma, N.D. 2003. *Pengantar Ilmu Budaya*. Surabaya: Insan Cendekia.
- Sunardi. 1997. *Kecenderungan dalam Pendidikan Luar Biasa*. Jakarta: Ditjen Dikti.
- Sunardi. 2002. *Pendidikan Inklusif: Pra Kondisi dan Implikasi Manajerialnya*. Bandung: T.P..
- Sukidin, dkk. 2003. *Pengantar Ilmu Budaya*. Surabaya: Insan Cendekia.
- Supriadi, D. 2001. *Konseling Lintas Budaya: Isu-Isu dan Relevansinya di Indonesia*. Bandung: UPI.
- Sukrisnawati, D., dan Samsuri J. 1993. *Seni Sebagai Media*



- Pendidikan Islam*. Jakarta: Lembaga Pembinaan dan Pengembangan Taman Kanak-Kanak Al-Qur'an, Sadan Komunikasi Pemuda Masjid Indonesia.
- Surya, M. 1988. *Dasar-Dasar Penyuluhan Konseling*. Jakarta: Dirjen Dikti Depdikbud.
- Suwondo. 2002. *Standar Kompetensi Guru SD*. Jakarta: Dirjen Dikdasmen Depdiknas.
- UNESCO, Alih Bahasa Tarsidi, D. 2000. *Pernyataan Salamanca dan Kerangka Aksi: Mengenai Pendidikan Kebutuhan Khusus*. Jakarta: Braille Norway.
- UNESCO. 1996. *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, Paris, Perancis: The United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO-ANIEVE. 1998. *Learning to Live Together in Peace and Harmony: Values education for peace, human rights, democracy, and sustainable development for the Asia-Pacific Region*. Bangkok: UNESCO PROAP.
- Vaughn, S., Bos, C S., dan Schumm, J S. 2000. *Teaching Exceptional, Diverse, and At-Risk Student in the General Education Classroom*. Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Allyn and Bacon.
- Werner, D. dkk, Alih Bahasa Yayasan Bhakti Luhur. 2002. *Anak-Anak Desa yang Menyandang Cacat: Pedoman bagi Para Petugas Kesehatan Masyarakat*. Dan Keluarga. Malang-Indonesia: Yayasan Bhakti Luhur.
- Westwood, P. 1993. *Commonsense Methods For Children With Special Needs*. London and New York: Routledge.
- Wolfendale, S. 1994. *Assessing Special educational Needs*. Singapore: Cassel.
- Witt, JC. dkk. 1989. *Assessment of At-Risk and Special Needs Children: Second Edition*. Boston, Massachusetts Burr Ridge, Illinois Dubuque, Iowa Madison, Wisconsin New York Sanfrancisco, California St. Louis, Missouri: McGraw Hill.



- . 2002. *Pelaksanaan Kurikulum Berbasis Kompetensi*. Jakarta: Balitbang Depdiknas.
- Yoeti, O A. 1985. *Melestarikan Seni Budaya Tradisional yang Nyaris Punah*. Jakarta: Depdikbud.



prenadamedia
G R O U P



Tentang Penulis



Dr. Budiyanto, M.Pd., adalah salah seorang pengajar tetap pada Jurusan Pendidikan Luar Biasa, Fakultas Ilmu Pendidikan Universitas Negeri Surabaya (UNESA). Beliau juga menjabat sebagai Ketua Pusat Studi dan Layanan Disabilitas (PSLD) UNESA dan Sekretaris

Program Studi S-2 Pendidikan Luar Biasa UNESA. Selain tugas utama di kampus, beliau juga menjabat sebagai Ketua 2 Asosiasi Profesi Pendidikan Khusus Indonesia (APPKHI). Pada saat ini beliau juga dipercaya menjadi ketua Project Manager IN-DOEDUC4ALL Unesa, kerja sama dengan Alicante University (Spanyol), Pireus University (Yunani) dan Glasgow Celedonia University Scotland UK, dan beberapa perguruan tinggi di Indonesia.

Dalam penulisan buku *Pengantar Pendidikan Inklusif Berbasis Budaya Lokal* ini, berbekal dari Disertasi yang ditulisnya sewaktu menyelesaikan program doktornya di UPI Bandung, serta pengalamannya dalam menjadi konsultan pendidikan inklusif pada beberapa lembaga pendidikan. Di samping itu, juga diperkuat hasil kajian internasional yang telah dilakukan tentang pendidikan inklusif, kerja sama dengan Tsukuba University Japan, Frinders University South of Australia, serta Open University United Kingdom (UK).

