

PENDIDIKAN INKLUSIF BAGI SISWA BERKEBUTUHAN KHUSUS DI KALIMANTAN SELATAN

INCLUSIVE EDUCATION FOR SPECIAL NEEDS STUDENTS IN SOUTH KALIMANTAN

Amka

Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan
Universitas Lambung Mangkurat, Banjarmasin, Indonesia
E-mail: amka.plb@ulm.ac.id

Naskah diterima tanggal: 12-03-2019 disetujui tanggal: 28-05-2019

Abstract: *Indonesia education law mandates that schools are required to accept all students including students with special educational needs (SEN). This article explains the situation of inclusive education in schools in South Kalimantan Province. This study aims to find out and analyze the implementation of inclusive education policies in the view of principals, management of inclusive education by teachers, and public perceptions of inclusive education. The mixed-methods sequential explanatory design was used in this study by combining face-to-face surveys and interviews. Primary data was obtained from surveys conducted on 100 principals, 500 teachers, and 45 parents of students with special needs and interviews with a number of stakeholders. The results of the study show that local government policies have created the development of inclusive education in schools in South Kalimantan. Most principals support the implementation of inclusive classes, most teachers are willing to work with students with special needs, and parents of regular students accept the concept of inclusive. In practice, the implementation of inclusive education differs from one school to another depending on the perception of the principal and the willingness of teachers in terms of how to implement inclusive education.*

Keywords: *inclusive education, disability, South Kalimantan*

Abstrak: *Undang-Undang menyatakan bahwa sekolah diharuskan untuk menerima semua siswa termasuk siswa berkebutuhan pendidikan khusus. Artikel ini menyoroti situasi pendidikan inklusif di sekolah-sekolah di Provinsi Kalimantan Selatan. Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui dan selanjutnya menganalisis implementasi kebijakan pendidikan inklusif oleh Kepala Sekolah, manajemen pendidikan inklusif oleh guru, dan persepsi masyarakat tentang pendidikan inklusif. Pendekatan metode gabungan yang dinamakan dengan mixed-methods sequential explanatory design digunakan dalam penelitian ini dengan menggabungkan survei tatap muka dan wawancara. Data primer diperoleh dari survei yang dilakukan terhadap 100 kepala sekolah, 500 guru, dan 45 orang tua siswa berkebutuhan khusus serta wawancara dengan sejumlah pemangku kepentingan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa kebijakan pemerintah daerah telah menghasilkan pengembangan pendidikan inklusif di sekolah-sekolah di Kalimantan Selatan. Sebagian besar kepala sekolah mendukung penerapan kelas inklusif, sebagian besar guru bersedia bekerja dengan siswa berkebutuhan khusus, dan orang tua siswa reguler menerima konsep inklusif. Dalam praktiknya, pelaksanaan pendidikan inklusif bervariasi dari satu sekolah ke sekolah lain tergantung pada persepsi kepala sekolah dan kemauan guru dalam hal bagaimana menerapkan pendidikan inklusif.*

Kata kunci: *pendidikan inklusif, disabilitas, Kalimantan Selatan*

PENDAHULUAN

Dewasa ini, pendidikan inklusif telah menjadi perhatian serius dunia internasional yang dipelopori oleh berbagai organisasi internasional. Banyak negara yang telah memiliki kebijakan perundang-undangan untuk pendidikan inklusif berdasarkan perjanjian hak asasi manusia internasional seperti Pernyataan Salamanca dan Kerangka Aksi (UNESCO, 1994) dan Konvensi PBB tentang Hak-Hak Penyandang Disabilitas (United Nations, 2006).

Konsep pendidikan inklusif bertujuan untuk memasukkan anak-anak penyandang cacat ke dalam kelas reguler dimana guru harus menggunakan berbagai pendekatan pengajaran, bekerja secara kolaboratif, dan menggunakan berbagai metode penilaian (Rouse, 2007). Keberhasilan penerapan pendidikan inklusif bergantung pada keberadaan sistem pendukung, yang meliputi pelatihan guru, sumber daya untuk sekolah, dukungan sosial, dan partisipasi masyarakat, di antaranya dengan mengembangkan hubungan kolaboratif di antara staf dan dengan orang tua, serta hubungan kolaboratif dengan organisasi yang terlibat dalam masyarakat (Kantavong, 2017).

Guru dan staf sekolah memiliki peran penting bagi keberhasilan implementasi dan keberlanjutan pendidikan inklusif. Orang tua dan masyarakat juga berperan penting untuk memfasilitasi pendidikan inklusif yang sukses (Forlin 2012; Sharma, Forlin, Deppeler & Yang, 2013). Pendidikan inklusif tidak dapat bekerja sendiri, dan pendidikan umum yang mengambil peran utama dalam pendidikan inklusif perlu didukung para pemangku kepentingan: kepala sekolah, guru, orang tua, masyarakat, pemerintah dan sebagainya. Pelatihan yang sesuai untuk kepala sekolah, guru, dan asisten guru sangat diperlukan.

Rouse (2007) berpendapat bahwa sekolah inklusif harus mampu mengelola ruang kelas sedemikian rupa sehingga mampu mengakomodasi dan mendorong peserta didik dalam

lingkungan yang positif. Guru harus mampu menggunakan berbagai pendekatan pengajaran, bekerja secara kolaboratif, dan menggunakan berbagai metode penilaian (Rouse, 2007).

Eleweke dan Rodda (2002) menunjukkan bahwa selain guru dengan pendidikan khusus, keberhasilan pendidikan bagi siswa dengan kebutuhan pendidikan khusus atau *special education needs* (SEN) di sekolah inklusif membutuhkan keterlibatan para profesional. Para profesional ini diharapkan dapat membantu dalam melakukan identifikasi, memberikan rujukan, memberikan diagnosis dan layanan pendidikan yang sesuai. Ainscow, Howes, Farrell, & Frankham (2003) menunjukkan bahwa jaringan yang terbangun antara praktisi pendidikan inklusif dan akademisi di universitas lokal mampu menghasilkan kolaborasi yang sangat kuat sebagai sarana untuk membangun praktik pendidikan inklusif yang baik.

Sistem sekolah reguler semakin ditantang untuk mempraktikkan pendekatan inklusif, meskipun tekanan dari dalam sekolah, asosiasi guru, dan masyarakat sering menghasilkan arah kebijakan yang ditentukan masing-masing sekolah (Forlin, 2012). Banyak negara menghadapi hambatan ketika mencoba menerapkan praktik pendidikan inklusif. Sebagaimana yang dikemukakan oleh Rouse (2007) yang menyatakan sejumlah hambatan dalam pelaksanaan pendidikan inklusif mencakup antara lain: kurikulum yang tidak relevan, sistem penilaian dan pemeriksaan yang tidak tepat, dan dukungan guru yang tidak memadai. Ainscow dan Haile-Giorgis (1999) setuju dengan Rouse (2007), namun mereka menambahkan hambatan lain termasuk sikap negatif masyarakat terhadap kelompok disabilitas dan kelompok marginal lainnya.

Pelaksanaan pendidikan inklusif seringkali menghadapi kendala karena sifatnya yang kompleks. Terlebih lagi, sebagai hasil dari Konferensi Dunia 1990 tentang pendidikan untuk semua, pendidikan inklusif telah mendapatkan

definisi yang jauh lebih luas dalam dua dekade terakhir. Pendidikan inklusif mencakup juga penempatan siswa penyandang cacat, siswa dengan kesulitan belajar, dan kelompok marginal lainnya ke sekolah biasa (Ainscow & Haile-Giorgis, 1999). Pendidikan inklusif juga mengatur hak semua peserta didik dengan beragam kebutuhan untuk mengakses pendidikan di sekolah pilihan mereka (Forlin, 2010).

Di lain pihak, sekolah menghadapi dilema karena dituntut bertanggung jawab meningkatkan prestasi akademik siswa reguler. Di samping itu sekolah juga harus memastikan capaian prestasi dalam melayani siswa SEN atau siswa dengan kebutuhan pendidikan khusus. Di bawah tekanan seperti itu, tidak mudah untuk menyeimbangkan inklusi siswa SEN dan harapan untuk pencapaian nilai akademik sekolah yang tinggi (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Jelas ada hambatan untuk meningkatkan peluang pendidikan bagi anak-anak penyandang cacat dan memberikan kesempatan bagi mereka untuk belajar bersama orang lain. Menurut Ainscow dan Haile-Giorgis (1999), ketika orang mendorong langkah menuju praktik pendidikan yang lebih inklusif, mereka juga harus realistis dengan hambatan yang akan dihadapi.

Di beberapa negara maju, kebijakan inklusi mengambil pendekatan dengan fokus pelatihan guru untuk siswa SEN, dan membangun jaringan antara sekolah dan universitas yang mengarah ke pembangunan berkelanjutan melalui skema penelitian dan pengembangan. Di negara-negara seperti Amerika Serikat, Inggris, Finlandia, dan Kanada, pendidikan inklusif biasanya ditujukan untuk siswa yang berbeda dari siswa lain dalam kemampuan kinerja akademik (Kantavong, 2017).

Kolaborasi antara sekolah dan komunitas juga menjadi kunci keberhasilan pendidikan inklusif. Sejumlah literatur pendidikan inklusi mengindikasikan bahwa membangun jaringan antara sekolah dan organisasi yang relevan telah menjadi pendekatan yang efektif untuk

membangun praktik pendidikan inklusif di negara-negara seperti Inggris, Australia, dan Hong Kong (Hardy & Woodcock, 2015; Walton & Nel, 2012; Malinen & Savolainen, 2012).

Berbeda dengan negara-negara barat yang sudah memiliki pelatihan spesialis (*specialist training*) untuk guru siswa SEN, di wilayah Asia-Pasifik masih belum ada tradisi pendidikan spesialis yang mapan untuk guru siswa SEN. Walaupun banyak guru telah menerima pelatihan dan informasi tentang prinsip pedagogi inklusif secara umum, tetapi mereka belum menerima pengetahuan khusus, misalnya tentang autisme, disleksia dan pengetahuan ketidakmampuan belajar lainnya atau tentang cara mendidik siswa SEN (Mintz & Wyse, 2015). Sharma dkk. (2013) melaporkan tentang pendidikan inklusif di 13 negara Asia-Pasifik dan menyimpulkan bahwa pada umumnya negara-negara tersebut mengalami kekurangan sumber daya guru terampil (*qualified*) dan guru pemula.

Di kawasan Asia-Pasifik, kemajuan pendidikan inklusif baru pada tahap reformasi kurikulum, perubahan struktur akademik, dan pengenalan pendidikan inklusif. Secara umum kawasan ini masih berupaya meningkatkan jumlah sekolah umum dengan program yang lebih inklusif (Forlin, 2008). Forlin (2010) berpandangan bahwa pelatihan untuk mempersiapkan guru bagi pendidikan inklusif merupakan faktor penting dalam memperbaiki sikap dan mendorong komitmen yang lebih besar bagi pendidikan inklusif. Menurut Forlin, ketika guru tidak dibekali dengan baik untuk menghadapi siswa SEN, mereka malah memiliki sikap negatif terhadap pendidikan inklusif.

Bailey, Nomanbhoy dan Tubpun (2015) memperkuat pandangan Forlin ini dengan laporan mereka bahwa guru di Malaysia, misalnya, mengungkapkan pandangan negatif tentang anak-anak penyandang cacat dan keluarga mereka. Mereka menyimpulkan bahwa Malaysia belum siap untuk pendidikan inklusif karena tidak memiliki struktur pendukung dan karena guru

memiliki sikap negatif. Secara umum kawasan Malaysia masih kekurangan guru yang memenuhi syarat dan siap kerja dalam pendidikan inklusif serta masih kurangnya kolaborasi di antara para profesional yang terlibat.

Di Thailand, berdasarkan Undang-Undang Pendidikan Nasional, sekolah berkewajiban untuk menerima semua anak, dan guru diminta untuk mengajar mereka (Florian, 2012). Namun, Vorapanya dan Dunlap (2014a) menemukan bahwa di Thailand, para pemimpin sekolah pada umumnya hanya tahu sedikit tentang anak-anak penyandang cacat. Ketika mereka harus mematuhi kebijakan pendidikan inklusif, mereka belajar secara *trial and error* dari berbagai sumber, misalnya menghadiri pelatihan atau seminar. Situasi politik Thailand yang sering berganti pemerintahan berdampak negatif terhadap alokasi anggaran dan arah pendidikan inklusif. Eleweke dan Rodda (2002) yang meneliti situasi pendidikan inklusif di negara-negara berkembang di Afrika, Asia, Amerika Latin, Karibia, dan Timur Tengah menemukan bahwa meskipun peraturan perundangan bagi penerapan pendidikan inklusif telah diberlakukan pada tahap awal, fasilitas dan pelatihan guru yang tersedia masih belum memadai, di samping masih terbatasnya dana untuk pembangunan infrastruktur pendidikan inklusif.

Pendidikan inklusif di Indonesia diatur dalam Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas menggantikan Undang-Undang Nomor 4 Tahun 1997 tentang Penyandang Cacat yang dipandang bersifat belas kasihan (*charity based*) dan belum berperspektif hak asasi manusia. Dalam peraturan yang lama, pemenuhan hak penyandang disabilitas masih dinilai sebagai masalah sosial. Penyandang disabilitas belum mendapatkan kesempatan untuk mengembangkan dirinya melalui kemandirian sebagai manusia yang bermartabat.

Dengan disahkan *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (Konvensi Hak-hak

Penyandang Disabilitas) tanggal 10 November 2011 menunjukkan komitmen dan kesungguhan Pemerintah Indonesia untuk menghormati, melindungi, dan memenuhi hak Penyandang Disabilitas. Undang-Undang No. 8 Tahun 2016 menyatakan bahwa "penyandang disabilitas mendapatkan pendidikan yang bermutu pada satuan pendidikan di semua jenis, jalur, dan jenjang pendidikan secara inklusif dan khusus" (Pasal 10). Selain itu, penyandang disabilitas berhak mendapatkan akomodasi yang layak sebagai peserta didik.

Di Indonesia, istilah 'pendidikan inklusif' mulai mendapatkan perhatian pada tahun 2001 ketika pemerintah memulai proyek percontohan tentang pendidikan inklusif (Nasichin, 2001). Indonesia secara resmi mengakui pendidikan inklusif ketika parlemen pada tahun 2003 mengeluarkan Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional, yang menetapkan bahwa semua warga negara dengan segala jenis disabilitas wajib untuk berpartisipasi dalam pendidikan inklusif. Pada tahun yang sama, pemerintah juga mengeluarkan keputusan tentang pendidikan inklusif untuk anak-anak dengan cacat kognitif dan fisik. Peraturan ini menetapkan bahwa pendidikan inklusif adalah pendidikan yang menjamin akses yang sama bagi siswa dengan segala jenis kecacatan untuk memperoleh pendidikan di sekolah umum bersama dengan siswa yang tidak cacat (Sunardi, 2010).

Dalam Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 disebutkan bahwa pemerintah daerah wajib memfasilitasi pembentukan Unit Layanan Disabilitas untuk mendukung penyelenggaraan pendidikan inklusif tingkat dasar dan menengah. Unit Layanan Disabilitas memiliki fungsi antara lain meningkatkan kompetensi pendidik dan tenaga kependidikan di sekolah reguler dalam menangani peserta didik penyandang disabilitas; menyediakan pendampingan kepada peserta didik penyandang disabilitas untuk mendukung kelancaran proses pembelajaran; menyediakan

media pembelajaran dan alat bantu yang diperlukan; menyediakan layanan konsultasi dan; mengembangkan kerja sama dengan pihak atau lembaga lain dalam upaya meningkatkan kualitas pendidikan untuk peserta didik penyandang disabilitas (Pasal 42).

Provinsi Kalimantan Selatan masih menghadapi sejumlah kendala dalam penerapan pendidikan inklusif. Kendala dimaksud antara lain Dinas Pendidikan dan Kebudayaan Provinsi tidak menyediakan Guru Pendidikan Khusus (GPK) di sekolah-sekolah, walaupun ada pada umumnya masih merupakan inisiatif sekolah yang dibiayai dengan dana sekolah dan bantuan orang tua dari anak berkebutuhan khusus. Keterbatasan pembiayaan menyebabkan GPK menerima honor kecil yang tidak sesuai standar. Kendala lain adalah masih sangat kecilnya jumlah lulusan GPK sehingga guru umum banyak yang diberdayakan dengan cara memberikan pelatihan pendidikan khusus. Dengan kata lain, pelatihan diberikan kepada guru non lulusan sarjana pendidikan khusus sehingga kompetensi belum optimal. Selain itu, pemerintah tidak menyediakan formasi untuk pegawai negeri sipil (PNS) GPK di sekolah penyelenggara pendidikan inklusif. Pemerintah daerah memang membentuk Forum Komunikasi Pendidikan Inklusif (FKPI) namun perannya baru sebatas mempromosikan kebijakan inklusif, dan belum mampu menjadi tempat membantu menyelesaikan permasalahan teknis praktik pembelajaran inklusif. Berdasarkan permasalahan tersebut, penelitian ini bertujuan untuk mengetahui dan kemudian menganalisis bagaimanakah penerapan pendidikan inklusif di Provinsi Kalimantan Selatan.

Dengan jumlah penduduk 3.62 juta jiwa. Kalimantan Selatan memiliki wilayah yang mencakup 2 kota dan 11 kabupaten. Pemerintah setempat mencatat ada sekitar dua ribu lebih anak difabel di daerah ini (Effendi, 2018). Adapun alasan memilih Provinsi Kalimantan Selatan disebabkan daerah ini pada tahun 2012 telah

ditetapkan pemerintah pusat sebagai pelopor penyelenggaraan pendidikan inklusif tingkat provinsi. Pemerintah pusat melihat komitmen dan perhatian yang besar dari pemerintah Provinsi Kalimantan Selatan terhadap pendidikan inklusif. Menyusul penetapan tersebut, Gubernur Kalimantan Selatan membentuk dua gugus tugas yaitu Tim Pengembang Pendidikan Inklusif Tingkat Provinsi Kalimantan Selatan dan Forum Komunikasi Pendidikan Inklusif (FKPI) di 13 Kabupaten/Kota di Kalimantan Selatan. Kedua gugus tugas itu dibentuk untuk melaksanakan sosialisasi pendidikan inklusif di kabupaten dan kota di Kalimantan Selatan sekaligus membantu pendataan dan menyelesaikan permasalahan pelaksanaan inklusif di sekolah.

Tugas lainnya adalah melaksanakan bimbingan teknis peningkatan kompetensi guru-guru umum SD, SLTP, SLTA dalam penanganan anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusif; melakukan kerja sama dengan Universitas Lambung Mangkurat dalam melaksanakan bimbingan dan pembinaan kepada sekolah dan guru-guru pendidikan inklusif; menyediakan sarana dan prasana pendidikan inklusif di sekolah-sekolah; menerbitkan Peraturan Daerah tentang Pengelolaan Pendidikan di Kalimantan Selatan yang di dalamnya mengatur tentang pelayanan pendidikan anak berkebutuhan khusus.

Menyusul diterbitkannya Peraturan Pemerintah Daerah Nomor 23 Tahun 2014, kewenangan pengelolaan pendidikan dibagi antara pemerintah provinsi dan pemerintah kabupaten/kota. Pemerintah Provinsi berwenang mengelola pendidikan tingkat SLTA dan Pendidikan Khusus. Pemerintah Kabupaten/Kota berwenang mengelola pendidikan tingkat PAUD, SD, SLTP. Sedangkan pendidikan inklusif di kabupaten dan kota dilaksanakan oleh masing-masing daerah di 13 kabupaten/kota. Namun tidak semua kabupaten menyediakan anggaran untuk pendidikan inklusif.

METODE

Penelitian ini merupakan studi kasus deskriptif yang bertujuan untuk menjelaskan fenomena dan situasi pendidikan inklusif yang sebenarnya (Baxter & Jack, 2008) di sekolah-sekolah yang berada di bawah pengawasan pemerintahan lokal. Penelitian dilakukan di Provinsi Kalimantan Selatan karena daerah ini telah dinilai sebagai pelopor pendidikan inklusif di Indonesia dan dapat menjadi tolok ukur bagi daerah lainnya sehingga diperoleh gambaran situasi pendidikan inklusif di Indonesia.

Pendekatan metode gabungan yang dinamakan dengan *mixed-methods sequential explanatory design* (Creswell & Miller 2000) digunakan dalam penelitian ini yang menyiratkan pengumpulan dan analisis data kuantitatif dan kualitatif dalam dua fase berturut-turut dalam satu studi. Dalam studi ini pengumpulan data terdiri dari survei tatap muka dan wawancara. Kuesioner dengan wawancara terstruktur dibagi menjadi dua bagian: informasi biografis dan pertanyaan yang ditujukan untuk meneliti praktik manajemen pendidikan inklusif. Wawancara berbasis kuesioner dilakukan dengan melibatkan kepala sekolah, guru, orang tua siswa reguler dan orang tua siswa SEN. Pada penelitian ini, data primer diperoleh dari survei dan wawancara dengan 100 orang kepala sekolah, 500 guru, dan 45 orang tua siswa SEN serta wawancara dengan beberapa orang yang mewakili pemangku kepentingan di Kalimantan Selatan termasuk Dinas Pendidikan dan Kebudayaan, Forum Komunikasi Pendidikan Inklusi (FKPI), Persatuan Guru Republik Indonesia (PGRI), Dewan Pendidikan, DPRD, Bappeda dan Universitas Lambung Mangkurat.

Kuesioner memuat pertanyaan terbuka dan tertutup dengan skala Likert lima poin. Wawancara mendalam dilakukan dengan kepala sekolah dan guru dari 18 sekolah yang dipilih dengan menggunakan kuota *sampling* berdasarkan ukuran sekolah. Untuk kepentingan validasi data dan meningkatkan kredibilitas data,

setelah setiap sesi wawancara, para peserta diminta untuk merenungkan dan mengkonfirmasi kesimpulan yang ditarik peneliti (Krefting, 1991).

Analisis data dilakukan dengan menggunakan statistik deskriptif untuk mengetahui nilai rata-rata (*mean*) dan standar deviasi dengan bantuan SPSS. Data yang diperoleh dari pertanyaan yang memerlukan jawaban berupa pilihan (*checklist*) untuk mengetahui frekuensi dan persentase. Sedangkan data dari pertanyaan terbuka dan wawancara mendalam dianalisis dengan analisis konten. Studi ini tidak melibatkan hubungan antarvariabel sehingga tidak memerlukan teknik statistik lain selain statistik deskriptif.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Pada bagian ini akan diuraikan, Implementasi Kebijakan Pendidikan Inklusif oleh Kepala Sekolah, Manajemen Pendidikan Inklusif di Kelas oleh Guru, dan Persepsi Masyarakat.

Implementasi Kebijakan Pendidikan Inklusif oleh Kepala Sekolah Sekolah

Berdasarkan peringkat yang diberikan para pengelola sekolah dalam kuesioner dapat diketahui bahwa sekolah-sekolah telah memiliki kesadaran terhadap pendidikan inklusif dan telah menerapkan beberapa praktik pendidikan inklusif. Mereka juga menyatakan bahwa pemerintah daerah mendukung pelaksanaan pendidikan inklusif. Hal ini sejalan dengan pandangan sebagian besar pemangku kepentingan yang menyatakan setuju atau sangat setuju dengan pernyataan dalam kuesioner: "Pemerintah daerah mendukung penerapan pendidikan inklusif" (90%) dan "Pelaksanaan pendidikan inklusif telah diatur dalam peraturan yang jelas" (90%).

Namun mereka memberikan jawaban yang beragam ketika ditanya mengenai kecukupan dan kualitas guru untuk pendidikan inklusif. Terhadap pernyataan: "Kalimantan Selatan memiliki cukup guru yang berkualitas untuk

menunjang pendidikan inklusif” menghasilkan 66% jawaban setuju dan 30% menyatakan tidak tahu. Terhadap pernyataan “Kalimantan Selatan memiliki cukup calon guru yang siap bekerja dalam pendidikan inklusif” sebanyak 55% menyatakan tidak setuju dan 45% menyatakan sangat tidak setuju. Terhadap pertanyaan apakah sekolah inklusif di Kalimantan Selatan bekerja sama dengan organisasi profesional untuk menunjang pendidikan inklusif atau apakah sekolah inklusif di Kalimantan Selatan bekerja sama dengan universitas setempat untuk menunjang pendidikan inklusif maka sebagian besar pemangku kepentingan (88%) menyatakan tidak tahu.

Sehubungan dengan upaya menciptakan lingkungan yang mendukung pembelajaran yang mendukung semua siswa, sebagian besar pengelola (*administrator*) sekolah (63,6%) menyatakan bahwa mereka telah berupaya meningkatkan pemahaman para guru dan pegawai sekolah terhadap pendidikan inklusif. Mereka juga menyatakan mendukung kegiatan pendidikan di mana siswa SEN dan siswa reguler dapat berpartisipasi dan belajar bersama. Menjawab pertanyaan mengenai jumlah guru dengan pendidikan khusus inklusif maka hampir semua pengelola sekolah menjawab bahwa mereka tidak memiliki cukup guru pendidikan inklusif di sekolahnya. Penyebab kekurangan guru pendidikan inklusif ini memerlukan penelitian lebih lanjut. Jika penyebabnya adalah minat yang rendah dari calon guru karena adanya tantangan yang lebih besar maka pemerintah perlu memberikan insentif yang lebih besar kepada guru pendidikan inklusif dibandingkan guru umum.

Saat ini sebagian besar sekolah penyelenggara inklusif masih terkendala ketersediaan guru dengan latar belakang sarjana Pendidikan Luar Biasa (PLB) atau sarjana Pendidikan Khusus (PKh). Kurang dari 20% guru yang bekerja dengan siswa SEN yang memiliki latar belakang sarjana Pendidikan Luar Biasa. Selebihnya hanya

guru-guru umum yang kemudian diikutkan dalam pelatihan singkat. Kondisi ini menjadi kendala di sekolah-sekolah itu karena guru umum akan mendapatkan kesulitan mengidentifikasi anak-anak berkebutuhan khusus. Para guru umum tidak menemukan kesulitan untuk mengenali, misalnya anak autis atau hiperaktif sebagai anak berkebutuhan khusus tetapi tidak mudah untuk menentukan apakah anak yang lamban belajar sebagai anak berkebutuhan khusus. Penanganannya pun juga tidak mudah sebagaimana siswa normal.

Sehubungan dengan pengiriman guru untuk pelatihan khusus, hanya 45,5% yang menyatakan bahwa mereka telah melakukan hal tersebut. Para pengelola sekolah mengatakan pelatihan inklusif yang sesuai untuk kepala sekolah, guru, dan asisten guru belum banyak diselenggarakan. Menurut mereka, pemerintah daerah memang telah memprogramkan Pendidikan dan Pelatihan Pendidikan Inklusif bagi guru-guru namun jumlahnya masih sangat terbatas. Keterlibatan para profesional dalam pendidikan inklusif juga hampir tidak ada. Sebagian sekolah mengandalkan pada guru lulusan Pendidikan Luar Biasa yang diangkat oleh sekolah sebagai tenaga honor.

Kepala sekolah diminta untuk memberi peringkat aspek yang paling penting dari kapasitas yang mereka miliki dalam mengelola pendidikan inklusif. Tiga jawaban teratas adalah: 1) Memahami dan mengawasi program pendidikan inklusif untuk siswa SEN dan keluarganya, 2) menciptakan lingkungan yang aman dan iklim yang kondusif untuk belajar, dan 3) pemahaman tentang hukum dan kebijakan publik tentang siswa SEN dan keluarga mereka.

Jawaban terhadap pertanyaan mengenai strategi manajemen pendidikan inklusif yang diterapkan di sekolah, jawaban teratas adalah ‘Bekerja sebagai tim di sekolah dan menciptakan lingkungan yang aman, menyediakan iklim positif dan lingkungan yang baik untuk belajar’, dengan skor rata-rata 3,82, SD = 0,603. Jawaban

dengan peringkat terakhir adalah 'Menciptakan lingkungan yang baik untuk komunikasi yang efektif dengan orang tua dan komunitas'.

Data dari wawancara mengungkapkan bahwa pelatihan pendidikan inklusif bagi guru merupakan salah satu elemen yang dirasakan masih kurang. Hal ini disebabkan tidak tersedianya dana untuk melaksanakan pelatihan dalam kelas pendidikan khusus. Salah satu alasan kurangnya dana adalah bahwa pelatihan guru dan bentuk dukungan lain untuk kelas inklusif dan pendidikan khusus sering kali menjadi kebijakan individual pemimpin daerah, bukan keputusan pemerintah daerah yang bersifat jangka panjang. Sebagai contoh, di masa lalu seorang walikota pernah memberikan perhatian dan dukungan penuh bagi pengembangan pendidikan khusus, tetapi ketika walikota baru terpilih kebijakan tersebut sering kali berubah dan dukungan menurun.

Para guru dan pengelola sekolah menyatakan keprihatinan mereka atas kurangnya personil yang berlatar belakang pendidikan khusus. Partisipasi dalam program pelatihan untuk meningkatkan keterampilan guru menjadi hak prerogatif pengelola sekolah. Beberapa pernyataan yang perlu digarisbawahi terkait dengan isu ini antara lain:

- 1) Jenis program pelatihan yang boleh diikuti guru diputuskan oleh kepala sekolah/dinas pendidikan. Guru tidak memiliki wewenang untuk memberikan pandangan.
- 2) Para guru merasa bahwa pengetahuan dan keterampilan mereka dalam mengajar tertinggal karena tidak ada pemutakhiran pengetahuan dan keterampilan. Kebanyakan guru belum menghadiri program pelatihan apa pun untuk membantu siswa berkebutuhan khusus dalam jangka panjang.
- 3) Para guru menilai belum ada perencanaan kebijakan untuk merekrut personil di bidang pendidikan khusus.

Dalam beberapa kasus, tidak tersedianya anggaran dari pemerintah mendorong beberapa organisasi independen mencoba membantu memberikan pelatihan kepada guru untuk dapat memenuhi kebutuhan siswa SEN. Ketika diminta untuk menilai pencapaian mereka dalam manajemen pendidikan inklusif, 72,7% pengelola sekolah menyatakan bahwa siswa SEN memiliki kemampuan untuk berinteraksi dengan siswa reguler di kelas, dan di kalangan para staf ada peningkatan kesadaran, penerimaan dan kasih sayang terhadap siswa SEN. Namun demikian, guru dan kepala sekolah cenderung memiliki pandangan yang sama bahwa siswa SEN menunda kemajuan kelas. Kesimpulan yang dapat ditarik dari implementasi kebijakan pendidikan inklusif oleh kepala sekolah adalah sudah adanya kesadaran mengenai pendidikan inklusif namun dalam pelaksanaannya masih ditemukan banyak kendala.

Manajemen Pendidikan Inklusif di Kelas oleh Guru

Ketika diminta untuk menilai kapasitas staf pendidikan inklusif berdasarkan skala Likert 5-poin dari tertinggi 5.0 dan terendah 1.0, Kepala Sekolah menilai tinggi kemampuan para guru dalam bekerja sebagai tim ($\bar{x} = 3.82$, $SD = 0.603$). Mereka menilai para staf sekolah telah menggunakan strategi dan teknik untuk mengembangkan materi pembelajaran pada tingkat sedang ($\bar{x} = 3.09$, $SD = 0.831$). Para kepala sekolah mengatakan bahwa mereka meminta para guru untuk menjadikan program pendidikan inklusif untuk siswa SEN dan keluarganya sebagai prioritas utama. Pengelola sekolah juga menjadikan program pengembangan staf, asesmen terhadap program dan layanan inklusif sebagai prioritas.

Secara keseluruhan, wawancara terstruktur dengan guru dan kepala sekolah mengungkapkan bahwa para guru sudah memberikan perhatian dan menerima situasi yang mengharuskan mereka untuk menyertakan siswa SEN ke dalam

kelas mereka, sehingga mereka menyediakan lingkungan belajar yang mengakomodasi pendidikan untuk siswa SEN. Dalam penelitian ini ditemukan sekolah yang memiliki siswa dengan gangguan fisik di ruang kelas inklusif. Siswa dengan *Learning Disability (LD)*, *Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)*, perilaku disruptif dan *High Function Autistic Spectrum* menjadi kelompok utama siswa SEN. Perhatian utama kepala sekolah dan guru adalah apakah orang tua siswa reguler menerima anak-anak mereka belajar bersama siswa SEN.

Semua sekolah yang disurvei melaporkan memiliki rata-rata dua hingga tiga siswa SEN di masing-masing kelas. Sebagian besar sekolah ini menyelenggarakan kelas inklusif, sementara ada sebagian kecil sekolah menyelenggarakan kelas pendidikan khusus. Pada kelas pendidikan khusus, para guru mengacu pada pengaturan 'satu sekolah, dua sistem'. Sekolah melakukan tes skrining (*screening-test*) dan menempatkan siswa yang didiagnosis sebagai siswa SEN di kelas pendidikan khusus dengan rasio siswa-guru 5:1. Di sekolah ini, dua guru memiliki gelar dalam pendidikan khusus, dan tiga guru lainnya telah menerima pelatihan untuk mengajar siswa SEN, jadi sekolah ini mengelola ruang kelas pendidikan khusus tanpa mengintegrasikan siswa SEN ke dalam kelas reguler. Sekolah dengan kelas pendidikan khusus tampaknya bergerak ke arah yang berbeda dalam pendidikan inklusif dibandingkan dengan sekolah lain. Namun, karena keuntungannya dalam hal kapasitas guru dan staf maka sekolah ini di masa depan dapat dikembangkan sebagai unit sumber daya untuk pengembangan pendidikan inklusif di sekolah lain.

Di sekolah lain, para guru yang bekerja di sekolah kecil dan menengah menggunakan pendekatan manajemen pengetahuan (*knowledge management approach*) untuk saling membantu memecahkan masalah dalam manajemen kelas. Direktur salah satu sekolah kecil yang kebetulan adalah seorang psikolog

pendidikan yang juga terlatih dalam pendidikan khusus menggunakan keahliannya untuk membantu stafnya dan juga staf dari sekolah lain untuk menghadiri lokakarya pendidikan inklusif.

Dalam wawancara, para guru menyatakan bahwa mereka mendapatkan manfaat dari lokakarya pelatihan yang telah mereka terima selama tiga atau empat tahun sebelumnya. Para guru mengatakan bahwa mereka memperoleh informasi yang berkaitan dengan pembelajaran dan pengajaran dari lokakarya dan seminar pelatihan yang telah mereka hadiri beberapa tahun sebelumnya (48,9%) dan dari materi tertulis seperti buku dan artikel jurnal (29,6%). Guru yang menghadiri lokakarya pelatihan di masa lalu mengembangkan bahan yang telah mereka terima untuk membantu siswa SEN. Beberapa guru melaporkan bahwa mereka memperoleh pengetahuan dari jaringan mereka dan dari organisasi pelatihan yang memiliki koneksi dengan mereka.

Pengelolaan kelas adalah aspek penting dalam mempertahankan kelas inklusif yang fungsional. Ketika ditanya faktor mana yang mampu meningkatkan pengelolaan kelas inklusif, sebagian besar guru (90,4%) memilih dua item: 'Pengertian dari orang tua siswa reguler non SEN' dan 'dukungan dari Kepala Sekolah'.

Sebagian besar guru (54,8%) melaporkan bahwa mereka mengembangkan keterampilan mereka dalam manajemen kelas dengan bekerja secara kolaboratif dengan rekan-rekan mereka; guru yang sebelumnya pernah menerima pelatihan pendidikan khusus bertindak sebagai guru sumber bagi teman-teman mereka yang belum mendapatkan pelatihan. Kerja kolaboratif di antara para guru membantu mereka untuk mengelola kelas inklusif dengan lebih baik. Dalam wawancara, para guru memaparkan tentang strategi mereka dalam pengelolaan kelas. Ketika mereka merasa memiliki masalah dengan siswa SEN, mereka mengelola kelas dengan menggunakan dukungan rekan kerja. Beberapa

guru mengungkapkan bahwa terkadang hanya menggunakan perasaan dan rasa tanggung jawab ketika harus membuat keputusan mengenai perlakuan (*treatment*) atau tugas yang harus diberikan kepada siswa SEN.

Berdasarkan data yang diperoleh dari kuesioner sebagian besar guru (rata-rata 90%) menyatakan setuju atau sangat setuju dengan pernyataan berikut ini: "Saya berkeinginan kuat untuk mengajar siswa disabilitas" (87%); "Saya tertarik untuk mengajar siswa disabilitas" (90%); "Saya sering merasa kasihan dengan siswa disabilitas" (90%); "Saya ingin bertanggung jawab terhadap keberhasilan pendidikan siswa disabilitas" (90%); "Saya ingin mendapatkan pelatihan yang sesuai untuk bisa mengajar siswa disabilitas dengan lebih baik" (91%). Hal ini menunjukkan para guru memiliki minat, keinginan dan komitmen yang kuat untuk mengajar siswa SEN.

Selain menangani siswa SEN, para guru juga harus berurusan dengan orang tua mereka. Hampir setengah (49,60%) merasa bahwa masalah utama mereka adalah tidak memiliki teknik yang tepat untuk berkomunikasi dan bekerja dengan orang tua siswa SEN. Untuk mengatasi masalah ini, sekolah mengundang orang tua untuk mengunjungi dan melihat proses belajar di kelas guna mengamati anak-anak mereka melakukan kegiatan pembelajaran. Cara ini tampaknya mempermudah proses memberitahu orang tua mengenai masalah anak mereka dan membuat orang tua lebih mudah menerima dan memahami anak-anak mereka. Salah seorang guru mengatakan bahwa mereka tidak terlatih dalam pendidikan khusus tetapi memiliki tekad untuk membantu. Mereka saling berkonsultasi dan berbagi masalah satu sama lain.

Berdasarkan uraian di atas yang menjadi inti dari manajemen pendidikan inklusif di kelas adalah adanya komitmen yang besar yang dimiliki guru untuk membantu siswa SEN walaupun guru tidak memiliki cukup keahlian karena sebagian

besar mereka tidak memiliki latar belakang pendidikan khusus. Namun setiap persoalan yang terkait dengan siswa SEN dicoba untuk dipecahkan bersama di tengah keterbatasan pengetahuan dan fasilitas penunjang.

Persepsi Masyarakat

Pada penelitian ini, persepsi masyarakat terhadap pendidikan inklusif diungkapkan melalui pandangan orang tua siswa, baik orang tua siswa SEN maupun siswa reguler. Khusus untuk orang tua siswa SEN, mereka adalah orang yang paling dapat merasakan reaksi dan pandangan masyarakat sekitar karena mereka memiliki anak penyandang disabilitas. Penelitian ini mewawancarai orang tua siswa SEN dan juga siswa reguler untuk memahami pandangan masyarakat terhadap pendidikan inklusif.

Sebagian besar (81,1%) orang tua melaporkan bahwa mereka berperanserta dalam kegiatan sekolah. Dalam wawancara dengan para guru mereka menyuarakan posisi yang sulit untuk meyakinkan para orang tua siswa SEN tentang masalah anak-anak mereka. Selain keinginan untuk mendapatkan pengetahuan dan keterampilan untuk bekerja di ruang kelas inklusif, para guru menyatakan perlunya mengembangkan keterampilan komunikasi untuk bekerja sama dengan orang tua siswa SEN.

Di sisi lain, pandangan orang tua siswa reguler terhadap pendidikan inklusif ternyata cukup positif. Sebanyak 45 orang tua siswa reguler yang diwawancarai dalam penelitian ini menyambut baik pendidikan inklusif di sekolah reguler. Hal sebaliknya terjadi pada orang tua siswa SEN yang masih menunjukkan keraguan terhadap efektivitas pendidikan inklusif. Sebanyak 25 orang tua siswa SEN yang diwawancarai menyatakan setuju dengan pendidikan inklusif namun mereka masih meragukan keberhasilan dan kemampuan guru dalam menangani anak mereka.

Sebagian besar orang tua siswa reguler (81,1%) melaporkan bahwa mereka ber-

partisipasi dalam kegiatan sekolah, dan 68,6% berpikir bahwa ruang kelas inklusif memberikan lingkungan yang baik bagi siswa untuk memahami diri mereka sendiri dan perbedaan individu. Hanya 0,9% yang berpikir bahwa 'kelas inklusif menyebabkan ketidakseimbangan dalam alokasi sumber belajar'. Penelitian menemukan sebanyak 85,5% orang tua siswa reguler yang menghadiri sekolah dengan kelas inklusif tidak mau pindah sekolah. Mereka beralasan bahwa kelas inklusif menjadi kesempatan yang baik bagi anak-anak mereka untuk bersama dengan teman-teman yang beragam dan belajar dalam lingkungan yang inklusif. Berdasarkan uraian pada bagian ini maka dapat disimpulkan bahwa masyarakat yang diwakili oleh orang tua tidak memiliki persepsi negatif terhadap siswa penyandang cacat dan juga pendidikan inklusif.

PEMBAHASAN

Mengacu pada tema penelitian ini memberikan perhatian pada implementasi pendidikan inklusif di Provinsi Kalimantan Selatan yang mencakup tiga aspek yaitu implementasi kebijakan pendidikan inklusif oleh kepala sekolah, manajemen pendidikan inklusif di kelas oleh guru dan persepsi masyarakat maka pada bagian ini tema pembahasan juga terbagi ke dalam tiga aspek tersebut.

Pertama, dalam hal implementasi kebijakan pendidikan inklusif oleh kepala sekolah dapat dikemukakan bahwa kepala sekolah memiliki cara berbeda dalam melaksanakan manajemen inklusif di sekolah mereka. Penelitian ini menemukan bahwa bukan pengetahuan tentang konsep inklusi yang merupakan faktor utama dalam mendorong atau menghambat kelas inklusif yang efektif tetapi tingkat dukungan pemerintah, serta partisipasi orang tua siswa SEN yang menjadi faktor penting terhadap efektivitas kelas inklusif.

Para guru dan kepala sekolah menyatakan bahwa dukungan dari pemerintah kurang

memadai dalam mendukung pendidikan inklusif secara nyata yang mencakup beberapa hal berikut ini: 1) Pendanaan tidak mencukupi. Materi dan peralatan mengajar dan pembelajaran yang disediakan oleh pemerintah tidak memenuhi spesifikasi yang diminta; 2) Partisipasi pemerintah dalam pengembangan pendidikan inklusif dinilai masih kurang.

Dalam wawancara dengan guru dan pengelola sekolah terungkap bahwa mereka mengharapkan pemerintah untuk lebih mendukung pendidikan inklusif melalui: pelaksanaan program pelatihan untuk para guru secara periodik yang diberikan oleh psikolog, fisioterapis, dan ahli di bidang pendidikan khusus; harus ada periode pelajaran tambahan untuk siswa SEN yang diajarkan oleh guru dengan latar belakang pendidikan khusus; tersedia program yang dapat membangun pemahaman dan memperkuat kerja sama antara sekolah dan orang tua. Para guru menunjukkan minatnya untuk mempelajari metode melaksanakan kegiatan yang melibatkan orang tua dan didukung pemerintah.

Hal yang tampaknya belum tersentuh dalam pembangunan pendidikan inklusif di Kalimantan Selatan adalah belum terbangunnya jaringan antarsekolah dengan organisasi terkait. Literatur tentang masalah ini mengungkapkan bahwa membangun jaringan antara sekolah dan organisasi terkait telah menjadi pendekatan yang efektif untuk membangun praktik pendidikan inklusif yang efektif sebagaimana di negara-negara seperti Inggris, Australia, dan Hong Kong. Ainscow et al. (2003) menunjukkan bahwa terbentuknya jaringan antara praktisi dan akademisi di universitas lokal akan menghasilkan kekuatan kolaborasi yang potensial dalam mendorong praktik inklusif. Pendekatan yang menjadi tren belakangan ini dalam hal kolaborasi antara praktisi dan akademisi di universitas adalah riset partisipatif (*participatory action research*), suatu pendekatan yang berorientasi

pada riset dan pengembangan, yang dipandang lebih dapat mendorong keberlanjutan kerja sama dan pengembangan profesionalisme bagi akademisi dan praktisi. Pengetahuan yang diperoleh dari pendekatan semacam itu dapat memberikan pemahaman yang lebih besar terhadap praktik inklusif daripada penelitian survei yang dilakukan sebagaimana penelitian ini.

Studi ini mengungkapkan bahwa praktik pendidikan inklusif sangat bervariasi antara sekolah-sekolah di Kalimantan Selatan. Para guru dan pengelola sekolah percaya bahwa pemerintah daerah belum memberikan prioritas jelas bagi pendidikan inklusif, yang tampaknya bertentangan dengan tren internasional. Dalam studi kasus ini, kolaborasi yang lebih kuat antara sekolah dan pemerintah sangat diharapkan karena dapat mengarah pada dukungan yang lebih penuh dalam hal pelatihan guru, materi, dan intervensi lainnya untuk pengembangan pendidikan inklusif. Di Kalimantan Selatan, selain masalah kurang jelasnya implementasi kebijakan pendidikan inklusif, studi ini juga mendeteksi masalah kurangnya guru yang berkualifikasi dan siap untuk bekerja dalam pendidikan inklusif. Selain itu, Kalimantan Selatan masih kekurangan dalam hal jaringan konstruktif yang dapat mendukung sekolah inklusif seperti organisasi profesional di bidang terkait dan jaringan antara kota dan universitas di bidang penelitian dan pengembangan. Kebijakan pendidikan di Kalimantan Selatan mencoba untuk menerapkan kebijakan yang memberikan pendidikan bagi setiap anak. Namun, sekolah belum mampu mencapai 'pendidikan untuk semua' karena kondisi kelas yang tidak dapat sepenuhnya melayani semua anak.

Kedua, terkait dengan manajemen pendidikan inklusif di kelas oleh guru, hal pertama yang perlu digarisbawahi adalah sebagian besar guru di Kalimantan Selatan telah mengetahui mengenai pendidikan inklusif yang mereka artikan sebagai sekolah umum yang memiliki

siswa dengan penyandang disabilitas. Mereka memahami pendidikan inklusif sebagai pendidikan bagi penyandang disabilitas atau pendidikan khusus. Pada umumnya para guru di Kalimantan Selatan mendapatkan pengetahuan tentang pendidikan inklusi dari kegiatan sosialisasi pendidikan inklusi yang diselenggarakan oleh pemerintah daerah.

Pada sekolah inklusif, para guru melakukan asesmen terhadap siswa SEN untuk menentukan kebutuhan belajar mereka yang diwujudkan dalam bahan pembelajaran yang disesuaikan dengan kurikulum. Sedangkan untuk siswa reguler, materi pelajarannya dapat langsung diambil dari kurikulum. Desain pembelajaran dirancang agar dapat diterapkan secara bersama-sama baik untuk siswa SEN dan siswa reguler yang disebut desain pembelajaran inklusif. Komponen-komponen utama dari desain yang dirancang terdiri dari metode, materi, media, dan evaluasi (Sunanto & Hidayat, 2016). Terhadap komponen-komponen ini harus dilakukan modifikasi agar dapat mengakomodasi semua keragaman siswa sebagaimana disarankan oleh Sternberg & Taylor (1986) yaitu pengaturan lingkungan fisik, prosedur pengajaran, materi/isi pembelajaran, dan penggunaan alat yang adaptif.

Karena keterbatasan guru dalam pengetahuan dan keterampilan pendidikan khusus, program pembelajaran sering kali tidak dapat mengakomodasi seluruh perbedaan dalam kemampuan dan perkembangan anak. Seharusnya siswa yang telah diidentifikasi memiliki cacat dan atau SEN dapat menerima pendidikan yang sesuai tetapi kurangnya berbagai faktor pendukung menyebabkan kelemahan dalam pelaksanaan kelas inklusif. Praktik-praktik inklusif lebih menekankan siswa SEN dengan masalah seperti LD, ADHA, ASD (*High Function*), dan perilaku disruptif. Praktek ini tampaknya normal di sekolah-sekolah di Kalimantan Selatan dengan alasan karena faktor-faktor yang dibahas di atas.

Data dari survei dan wawancara menunjukkan bahwa mayoritas guru (80%) menunjukkan sikap positif terhadap siswa SEN dan menunjukkan kesediaannya untuk membantu mereka di kelas. Hal ini merupakan modal awal yang penting bagi pembangunan pendidikan inklusif di Kalimantan Selatan terlepas dari hal-hal lain seperti keahlian dan fasilitas penunjang. Sebagaimana yang ditunjukkan dari studi sebelumnya oleh Ainscow dan Haile-Giorgis (1999), Forlin (2010), Sharma dkk. (2013) dan Baily dkk. (2015) yang membahas pentingnya sikap guru sebagai salah satu faktor utama yang mendorong efektivitas pendidikan inklusif.

Guru yang terlatih dan adanya dukungan terhadap sekolah menjadi syarat bagi keberhasilan pendidikan inklusif. Namun sebagaimana yang dikemukakan Rouse (2007), inklusi yang efektif tidak hanya didasarkan pada pengetahuan guru tetapi juga dipengaruhi oleh keyakinan dan sikap guru. Meskipun para guru bekerja dengan dukungan yang tidak memadai, sumber daya yang tidak cukup, kurangnya dana untuk pelatihan, dan kurangnya keterampilan yang diperlukan untuk bekerja dengan siswa SEN, namun dengan sikap positif mereka tetap menunjukkan antusiasme dan kesediaan untuk melaksanakan tugas mereka. Ini adalah kekuatan sekolah-sekolah inklusif di Kalimantan Selatan. Hal ini berbeda dengan negara lain, di mana peneliti seperti Baily et al. (2015) telah menemukan bahwa guru tidak siap untuk bekerja menuju inklusi karena kurangnya infrastruktur pendukung serta sikap negatif guru.

Di Thailand, Vorapanya dan Dunlap (2014a) mencatat bahwa masalah pendidikan khusus harus dilihat melalui perspektif budaya, terutama dalam hal agama dan struktur keluarga. Studi yang mereka lakukan terhadap 10 sekolah inklusif menemukan bahwa 7 dari 10 sekolah melakukannya dengan kasih sayang sebagai inti dari praktik profesional mereka.

Satu pengamatan yang menarik dari penelitian mereka melaporkan bahwa sementara orang tua siswa reguler siap menerima kecacatan anak orang lain, kekhawatiran utama mereka adalah apakah anak mereka sendiri berisiko karena belajar dengan siswa SEN.

Pendidikan sebagai hak atau kewajiban bukan sesuatu yang perlu diperdebatkan karena perbedaan hanya terletak pada sudut pandang terhadap substansi yang sama: 'pendidikan sebagai hak' lebih antroposentris dan 'pendidikan sebagai kewajiban' lebih teosentris (Wathoni, 2013). Dengan memandang pendidikan sebagai kewajiban maka setiap individu tidak boleh termarginalkan dan tersisih dalam memperoleh layanan pendidikan dengan tujuan untuk menumbuhkembangkan kepribadian manusia dengan mengakui segenap daya dan potensi yang dimiliki peserta didik.

Ketiga, persepsi masyarakat pada umumnya mendukung implementasi pendidikan inklusif. Hasil survei menunjukkan bahwa orang tua siswa reguler tampaknya memahami situasi, dan sebagian besar (84,7%) dari mereka 'tidak ingin memindahkan anaknya ke sekolah lain karena percaya pada kepala sekolah dan guru'. Alasannya adalah karena 'kelas inklusif memberikan kesempatan bagi anak mereka untuk memiliki teman yang lebih beragam dan belajar dalam lingkungan yang inklusif. Pandangan ini mencerminkan orang tua siswa reguler yang bersedia menerima siswa SEN yang disebabkan mungkin karena belas kasihan terhadap anak cacat. Menurut para guru, walaupun mereka memiliki sedikit masalah berkomunikasi dengan orang tua siswa SEN yang meragukan efektivitas pendidikan inklusif, namun pada umumnya mereka menyatakan setuju dengan pendidikan inklusif. Dalam hal ini, studi lebih lanjut perlu dilakukan untuk mengukur efektivitas pendidikan inklusif terhadap sikap orang tua siswa SEN terhadap pendidikan inklusif.

SIMPULAN DAN SARAN

Simpulan

Kebijakan yang diambil oleh kepala sekolah cukup berhasil mendorong situasi pendidikan inklusif di sekolah-sekolah di Kalimantan Selatan berjalan stabil dan berfungsi dengan cara berikut: 1) administrator sekolah memberikan perhatian terhadap pendidikan inklusif; 2) sebagian besar guru sekolah menunjukkan kesediaan untuk bekerja dengan siswa SEN. Sedangkan isu-isu yang membutuhkan perhatian meliputi: 1) kurang pelatihan pendidikan inklusif untuk para guru khususnya dalam bidang manajemen kelas, teknik komunikasi dengan orang tua siswa SEN dan masyarakat, dan dukungan dalam pengembangan bahan, dan 2) tidak ada kerja sama yang kuat antara sekolah dan universitas lokal serta profesional lainnya.

Manajemen pendidikan inklusif di kelas oleh guru dilaksanakan dengan kerja sama antara para guru, antara guru umum dan guru pendidikan khusus, antara guru berpengalaman dengan guru yang belum berpengalaman. Studi ini juga menunjukkan bahwa guru mengelola ruang kelas berdasarkan perasaan kasih sayang serta tanggung jawab guru terhadap siswa. Sikap guru adalah faktor penting yang akan memperlemah atau memperkuat pengembangan ruang kelas inklusif. Para guru di sekolah-sekolah di Kalimantan Selatan menunjukkan komitmen kuat dan tertarik untuk mengajar siswa SEN dan juga berkeinginan kuat untuk memperoleh pelatihan yang sesuai. Hal tersebut merupakan tanda positif bahwa ada potensi untuk pengembangan lebih lanjut pendidikan inklusif dengan sumber daya yang tepat.

Persepsi masyarakat yang diwakili orang tua siswa pada umumnya mendukung implementasi

pendidikan inklusif. Orang tua siswa reguler tampaknya memahami situasi, dan sebagian besar dari mereka tidak ingin memindahkan anaknya ke sekolah lain karena percaya pada kepala sekolah dan guru. Selain itu, kelas inklusif memberikan kesempatan bagi anak-anak untuk memiliki teman yang lebih beragam dan belajar dalam lingkungan yang inklusif. Pandangan ini mencerminkan orang tua siswa reguler yang bersedia menerima siswa SEN yang disebabkan belas kasihan terhadap anak cacat. Pada bagian lain, orang tua siswa SEN, meskipun ragu dengan efektivitas kelas inklusif, mendukung pendidikan inklusif yang melibatkan anak-anak mereka.

Saran

Sebagaimana dikemukakan pada bagian simpulan, pengelola sekolah masih sangat jarang menjalin kerja sama dengan praktisi dan akademisi di universitas lokal sehingga belum terbentuk kekuatan kolaborasi yang potensial dalam mendorong praktik inklusif. Penelitian ini menyarankan bahwa temuan penelitian dari universitas lokal seharusnya dapat digunakan dalam mendorong pengembangan pendidikan inklusif. Pemerintah daerah harus berupaya mendorong sekolah-sekolah inklusif untuk menjalin kerja sama dengan akademisi, peneliti, dan praktisi sehingga dapat menjadi awal yang baik untuk memperoleh pemahaman yang lebih baik tentang bagaimana mengembangkan praktik inklusif sekolah di Kalimantan Selatan di masa depan. Akhirnya, pengetahuan dan pemahaman tentang implementasi praktik inklusif di Kalimantan Selatan akan berharga bagi pengembangan pendidikan inklusif dalam konteks nasional dan internasional.

PUSTAKA ACUAN

- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P., & Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education* 18 (2), 227–242.
<https://doi.org/10.1080/0885625032000079005>.

- Ainscow, M., & Haile-Giorgis, M. (1999). Educational arrangements for children categorized as having special needs in central and Eastern Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 14(2), 103–121.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Bailey, L., Nomanbhoy, A., & Tubpun, T. (2015). Inclusive education: Teacher perspectives from Malaysia. *International Journal of Inclusive Education* 19(5), 547–559.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report* 13(4), 544–559.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice* 39(3), 124–130.
- Eleweke, C. J., & Rodda, M. (2002). The challenge of enhancing inclusive education in developing countries. *International Journal of Inclusive Education* 6(2), 113–126. <https://doi.org/10.1080/13603110110067190>.
- Effendi, M.Y. (June 17, 2018). *2 Ribu Anak Difabel di Kalsel Butuh Sekolah Inklusif*. Kumparan.com. <https://kumparan.com/banjarhits/2-ribu-anak-difabel-di-kalsel-butuh-sekolah-inklusif>.
- Florian, L. (2012). Teacher education for inclusion: A research agenda for the future. In *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*, edited by C. Forlin, 212–220. Abingdon: Routledge.
- Forlin, C. (2008). Education reform for inclusion in the asia-pacific region: What about teacher education? In *Reform, Inclusion, and Teacher Education: Towards A New Era of Special and Inclusive Education in Asia-Pacific Regions*, edited by C. Forlin, and M.-G. J. Lian, 61–73. Abingdon: Routledge.
- Forlin, C. (2010). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 649–653, DOI: 10.1080/13603111003778353.
- Forlin, C. (2012). *Diversity and its challengers*. In *future directions for inclusive teacher education: An International Perspective*, edited by C. Forlin, 83–92. Abingdon: Routledge.
- Hardy, I., & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education* 19(2), 141–164. DOI: 10.1080/13603116.2014.908965.
- Kantavong, P. (2017). Understanding inclusive education practices in schools under local government jurisdiction: a study of Khon Kaen Municipality in Thailand. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2017.1412509.
- Krefing, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *American Journal of Occupational Therapy* 45(3), 214–222.
- Malinen, O.P., & Savolainen, H. (2012). The directions of finnish teacher education in the era of the revised act on basic education. In *Future Directions for Inclusive Teacher Education: An International Perspective*, edited by C. Forlin, (pp. 52–60) London: Routledge.

- Olli-Pekka Malinen & Hannu Savolainen (2012). In Chris Forlin (Ed.) *Future Directions for Inclusive Teacher Education: an international perspective* (pp. 52–60). London: Routledge
- Olli-Pekka Malinen & Hannu Savolainen (2012). In Chris Forlin (Ed.) *Future Directions for Inclusive Teacher Education: an international perspective* (pp. 52–60). London: Routledge
- Mintz, J., & Wyse, D. (2015). Inclusive pedagogy and knowledge in special education: Addressing the tension. *International Journal of Inclusive Education* 19(11),1161–1171.
- Nasichin. (2001). *Kebijakan direktorat pendidikan luar biasa*, a paper delivered in seminar of special education department, Makasar 9-11 October.
- Rouse, M. (2007). *Enhancing Effective Inclusive Practice: Knowing, Doing and Believing*. *Kairaranga*, 7(special edition), 8–13.
- Sharma, U., C. Forlin, J. Deppeler, and G. X. Yang. (2013). Reforming teacher education for inclusion in developing countries in the Asia Pacific Region. *Asian Journal of Inclusive Education* 1(1), 3–16.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs* 12(1),12–21.
- Sternberg, L., & Taylor, R. L. (1986). *Exceptional children: Integrating research and teaching*. New York: Springer-Verlag.
- Sunanto, J. & Hidayat. (2016). Desain pembelajaran anak berkebutuhan khusus dalam kelas inklusif. *JASSI_anakku, Jurnal Asesmen dan Intervensi Anak Berkebutuhan Khusus* 17(1), 47-55.
- Sunardi. (2010). *Kurikulum pendidikan luar biasa di indonesia dari masa ke masa*. Pusat Kurikulum Badan Penelitian dan Pengembangan Kementerian Pendidikan Nasional.
- United Nation. (2006). *Education on the right of persons with disabilities*. <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>.
- Vorapanya, S., & Dunlap, D. (2014). *Buddhist ideology towards children with disabilities in Thailand: Through the lens of inclusive school principals*. Paper presented at the Beitrag Zum workshop “The Importance of Promoting Buddhist Education”, Bai Dinh Convention Center, Ninh Binh Province, Vietnam. <https://goo.gl/87b2J1>.
- Walton, E., & Nel, N. (2012). What counts as inclusion?, *Africa Education Review* 9(1),1-26, DOI: 10.1080/18146627.2012.683606.
- Wathoni, K. (2013). Implementasi pendidikan inklusi dalam pendidikan Islam. *Ta'allum*, 01(1), 99-109. [Http://ejournal.iain-tulungagung.ac.id/index.php/taalum/article/view/548/386](http://ejournal.iain-tulungagung.ac.id/index.php/taalum/article/view/548/386).