

MENDESAIN GURU INKLUSIF

deepublish / publisher

UU No 28 tahun 2014 tentang Hak Cipta

Fungsi dan sifat hak cipta Pasal 4

Hak Cipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 3 huruf a merupakan hak eksklusif yang terdiri atas hak moral dan hak ekonomi.

Pembatasan Pelindungan Pasal 26

Ketentuan sebagaimana dimaksud dalam Pasal 23, Pasal 24, dan Pasal 25 tidak berlaku terhadap:

- i. Penggunaan kutipan singkat Ciptaan dan/atau produk Hak Terkait untuk pelaporan peristiwa aktual yang ditujukan hanya untuk keperluan penyediaan informasi aktual;
- ii. Penggandaan Ciptaan dan/atau produk Hak Terkait hanya untuk kepentingan penelitian ilmu pengetahuan;
- iii. Penggandaan Ciptaan dan/atau produk Hak Terkait hanya untuk keperluan pengajaran, kecuali pertunjukan dan Fonogram yang telah dilakukan Pengumuman sebagai bahan ajar; dan
- iv. Penggunaan untuk kepentingan pendidikan dan pengembangan ilmu pengetahuan yang memungkinkan suatu Ciptaan dan/atau produk Hak Terkait dapat digunakan tanpa izin Pelaku Pertunjukan, Produser Fonogram, atau Lembaga Penyiaran.

Sanksi Pelanggaran 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 Rp500.000.000,00 (lima ratus juta rupiah).

Dr. Imam Yuwono, M.Pd.

MENDESAIN GURU INKLUSIF

 **deepublish**
glorify and develop the intellectual of human's life

MENDESAIN GURU INKLUSIF

Imam Yuwono

Desain Cover :

Nama

Sumber :

Link

Tata Letak :

Amira Dzatin Nabila

Proofreader :

Avinda Yuda Wati

Ukuran :

xvi, 330 hlm, Uk: 15.5x23 cm

ISBN :

No ISBN

Cetakan Pertama :

Bulan 2020

Hak Cipta 2020, Pada Penulis

Isi diluar tanggung jawab percetakan

Copyright © 2020 by Deepublish Publisher
All Right Reserved

Hak cipta dilindungi undang-undang
Dilarang keras menerjemahkan, memfotokopi, atau
memperbanyak sebagian atau seluruh isi buku ini
tanpa izin tertulis dari Penerbit.

PENERBIT DEEPUBLISH

(Grup Penerbitan CV BUDI UTAMA)

Anggota IKAPI (076/DIY/2012)

Jl.Rajawali, G. Elang 6, No3, Drono, Sardonoharjo, Ngaglik, Sleman

Jl.Kaliurang Km.9,3 –Yogyakarta 55581

Telp/Faks: (0274) 4533427

Website: www.deepublish.co.id

www.penerbitdeepublish.com

E-mail: cs@deepublish.co.id

KATA PENGANTAR

Berbagai macam masalah dalam dunia pendidikan, dan di berbagai negara terdapat permasalahan itu berbeda-beda satu negara dengan negara yang lain. Ada sebuah negara di dunia, yang kuantitas gurunya masih sangat minim dan memerlukan perhatian khusus dari *Education for All*. Jika guru, di sebuah daerah minim, maka otomatis kualitasnya pun akan minim juga. Ini dikarenakan diperlukannya banyak guru di daerah tersebut, sehingga mau tidak mau merekrut guru walaupun tidak memenuhi persyaratan atau kualifikasi. Selain itu, di setiap negara juga memiliki kualifikasi yang berbeda, sehingga guru yang berhasil di suatu negara belum tentu diterima di negara yang lain. Namun, pelatihan-pelatihan guru sekarang masih banyak yang mengusung tema umum dalam pendidikan bukan inklusi. *Green Paper* di Eropa (Buchberger, dkk., 2000) menemukan lebih banyak pelatihan umum yang dilakukan daripada yang bersifat khusus. Permasalahan ini, bersifat universal dan dialami di berbagai negara di dunia. Seperti banyak pelatihan yang dilakukan di sekolah dasar. Pelatihan tersebut biasanya berpola umum saja. Permasalahan pendidikan yang umum ada di berbagai negara lainnya adalah adanya pendidikan dasar yang berkualitas. Ini menjadi tuntutan pada guru semakin besar dengan adanya sistem pendidikan inklusi ini.

Buku ini ditulis untuk menawarkan suatu dasar penilaian program pendidikan inklusif yang dipakai oleh pengelola yang terlibat dalam program pelatihan awal guru dan program pembelajaran profesional. Kesiapan guru tentunya memiliki peran penting dalam penerapan pendidikan inklusif. Sadar akan arti dan penerapan dari pendidikan inklusif berbeda-beda, dasar yang dimuat bisa dipakai oleh pelatih secara fleksibel yakni bisa melihat keragaman mereka sehingga mampu menguji dan membenahinya agar keberhasilan program, pendekatan, dan proses belajar mengajar mereka.

Prof. Dr. H. Suratno, M.Pd.

DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR	v
DAFTAR ISI	vi
PENGANTAR.....	1
Referensi.....	7
BAB 1 MENGATUR KEMBALI PELATIHAN GURU	
 UNTUK INKLUSI.....	8
Tujuan Pembelajaran	8
Pelatihan Guru	8
Perubahan Mengarah ke Inklusi.....	10
Pemahaman Guru Terkait Keinklusian.....	11
Perilaku Guru.....	11
Rancangan Mempersiapkan Guru untuk Pendidikan	
Inklusif.....	12
Menata Ulang Pelatihan Guru.....	13
Kesimpulan	16
Referensi.....	17
BAB 2 PENYETARAAN, ANGGARAN INKLUSI, DAN	
 GURU REGULER DI SEKOLAH INKLUSI.....	19
Tujuan Pembelajaran	19
Rencana Anggaran Pendidikan Inklusif.....	20
Sistem Pendidikan Inklusi.....	22
Pendidikan Khusus untuk Guru Reguler.....	25
Memperbarui Kurikulum	26
Meningkatkan Komunikasi Pendidik.....	27
Mengoptimisasikan Atensi Kebutuhan Semua Anak.....	28
Kesimpulan	28
Referensi.....	29
BAB 3 MAHASISWA MANCANEGARA DI INGGRIS.....	31
Tujuan Pembelajaran	31

	Pengaruh Globalisasi terhadap Pendidikan.....	32
	Pendidikan di Mancanegara.....	33
	Pengaruh Praktik Lapangan bagi Mahasiswa	35
	Kesimpulan.....	38
	Referensi.....	38
BAB 4	UPAYA MENGEMBANGKAN PENDIDIKAN	
	INKLUSI SECARA GLOBAL.....	40
	Tujuan Pembelajaran	40
	Pendidikan Khusus di Negara Lain	41
	Menuju Pendidikan yang Inklusif.....	42
	Antara Pendidikan Khusus dan Pendidikan Inklusif	43
	Mengasah Kemampuan Guru di Bidang Pendidikan	
	Inklusif.....	44
	Pelatihan Inklusi	46
	Pendidikan Khusus sebagai Salah Satu Bidang	
	Pendidikan di Perguruan Tinggi	47
	Upaya Mengembangkan Pendidikan yang Inklusif	48
	Upaya yang dapat Dilakukan Perguruan Tinggi untuk	
	Mengembangkan Pendidikan Inklusif	50
	Upaya Jangka Panjang Inklusi.....	51
	Kesimpulan.....	52
	Referensi.....	53
BAB 5	MASA TRANSISI MENUJU PENDIDIKAN YANG	
	INKLUSI.....	55
	Tujuan Pembelajaran	55
	Kondisi Pendidikan Secara Global	55
	Penyebaran Pelatihan Pendidikan Inklusi bagi Guru	
	Reguler	57
	Kebijakan Pendidikan di Mancanegara	61
	Perkembangan Pendidikan Inklusi	62
	Referensi.....	64
BAB 6	KESEIMBANGAN TEORITIS DAN PRAKTIS	
	DALAM PENDIDIKAN INKLUSI	66
	Tujuan Pembelajaran	66

Materi Inklusi yang Diberikan Secara Universal	67
Strategi Pembelajaran Mancanegara.....	68
Implementasi Kolaborasi Materi.....	69
Kesuksesan Kolaborasi Materi	70
Usaha dan Upaya yang Telah Dilakukan	71
Kelompok Kerja Pendidikan Inklusi.....	72
Selektivitas Pendidikan Inklusi.....	74
Independensi Akademik	75
Realita Pendidikan Inklusi	75
Keberagaman sebagai Sebuah Pengalaman	76
Pengembangan Pengetahuan Guru	78
Hasil Penelitian Terdahulu sebagai Dasar Praktik Lapangan.....	79
Kesimpulan	79
Referensi	80
BAB 7 MENUJU PENDIDIKAN INKLUSIF YANG PROFESIONAL	82
Tujuan Pembelajaran	82
Pendahuluan.....	82
Pembelajaran Profesional untuk Calon Guru.....	83
Menemukan Identitas dan Karakteristik Guru	85
Pengaruh Budaya di Lingkungan Sekitar terhadap Pendidikan Inklusi	87
Tahapan Pembelajaran Calon Guru	87
Penilaian	88
Kesimpulan	89
Referensi	90
BAB 8 PENDIDIKAN TAHAP AWAL CALON GURU INKLUSI DAN PERAN TRIAD INCLUSIVE EXPERIENCES DALAM PENDIDIKAN INKLUSI	92
Tujuan Pembelajaran	92
Pendahuluan.....	92
Sikap yang Berjiwa Inklusi.....	93

	Inklusi.....	94
	<i>Triad Inclusive Experiences</i> dalam Pendidikan Inklusi.....	95
	Keterlibatan dan Partisipasi Aktif dalam Pendidikan Inklusi.....	96
	Pendekatan Guru Baru dengan Anak Berkebutuhan Khusus.....	97
	Pembelajaran Nyata (<i>Authentic Inquiry</i>).....	98
	Evaluasi <i>Triad Inclusive Experiences</i>	99
	Beragam Hambatan dan Tantangan yang Dihadapi dalam Program <i>Triad Inclusive Experiences</i> dan Cara Mengatasinya.....	100
	Kesimpulan.....	101
	Referensi.....	102
BAB 9	MODEL DAN PANDUAN PRAKTIK INKLUSI.....	104
	Tujuan Pembelajaran.....	104
	Pendahuluan.....	104
	Inti yang Akan Dimunculkan dalam Program Ini.....	106
	Studi Kasus Pedagogi yang Sifatnya Partisipatif.....	107
	Rencana Portofolio dengan Kerja sama Keluarga.....	109
	Hasil Pembelajaran.....	112
	Keterlibatan bagi Pelaksanaannya.....	114
	Referensi.....	115
BAB 10	KOLABORASI GURU DENGAN KELUARGA DARI ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS DI SEKOLAH INKLUSI.....	117
	Tujuan Pembelajaran.....	117
	Pendahuluan.....	117
	Studi Literatur.....	117
	Kompetensi yang Harus Dimiliki Guru untuk Melakukan Kolaborasi yang Efektif dengan Orang Tua.....	119
	Kesediaan Orang Tua untuk Bekerja Sama dengan Guru.....	121
	Pengembangan Sikap, Pengetahuan, dan Keterampilan bagi Guru.....	122

	Referensi	123
BAB 11	PERAN PRAKTIK REFLEKTIF DI PENDIDIKAN	
	INKLUSIF	125
	Tujuan Pembelajaran	125
	Pendahuluan.....	125
	Makna Pengajaran Reflektif	125
	Pentingnya Pengajaran Reflektif.....	126
	Tahap Awal Praktik Pengajaran Reflektif.....	127
	Pemahaman Lain Mengenai Pembelajaran Reflektif	129
	Kesimpulan	130
	Referensi	130
BAB 12	KOLABORASI ANTAR GURU DI SEKOLAH	
	INKLUSI	132
	Tujuan Pembelajaran	132
	Pendahuluan.....	132
	Dasar Pembelajaran Bersama	132
	Kelebihan Adanya Guru Reguler dan Guru Khusus di	
	Kelas Inklusi	133
	Faktor yang Dapat Mendukung Kolaborasi Antar Guru.....	134
	Penunjang Keberhasilan Guru dalam Berkolaborasi	135
	Kesimpulan	136
	Referensi	136
BAB 13	E-LEARNING UNTUK GURU	138
	Tujuan Pembelajaran	138
	Pendahuluan.....	138
	Studi Literatur mengenai Keberagaman	139
	Konsistensi Peserta Didik	139
	Memperluas Akses Pembelajaran	140
	Membangun Interaksi dengan Tutor Pembelajaran	140
	Memahami Aturan Teknis dalam Pembelajaran	141
	Adanya Pelatihan sebelum Praktik	142
	Kesimpulan	143
	Referensi	143

KESEUAIANNYA.....	145
Tujuan Pembelajaran	145
Pendahuluan	145
Menentukan Dimensi serta Pertanyaan Penilaian.....	145
Kepercayaan Inti yang Berkaitan dengan Pendidikan Inklusif.....	146
Penerapan Pedagogik Inklusif Serta Aktivitas Belajar Mengajar.....	148
Pengalaman Langsung di Tempat.....	149
Penerimaan dan Lulusan Anggota dari Kelompok Guru Pra Tugas yang Bermacam-Macam.....	151
Pengelola Program yang Beragam.....	152
Dampak di Lapangan.....	152
Menentukan Metode Pemungutan Data Penilaian	154
Peralatan yang Berkaitan dengan Proses Belajar Mengajar dan Program	155
Kumpulan Tugas.....	156
Kesimpulan.....	158
Referensi.....	158
BAB 15 MODUL DAN PRAKTIK PENDIDIKAN INKLUSI	160
Tujuan Pembelajaran	160
Pendahuluan	160
Model dan Praktik Pendidikan Inklusi.....	161
Teknis Pelatihan	162
Panduan Belajar	163
Evaluasi Selektivitas.....	163
Kesimpulan.....	164
Referensi.....	165
BAB 16 SOSIALISASI PEMBELAJARAN ONLINE.....	166
Tujuan Pembelajaran	166
Pendahuluan	166

	Pengalaman Guru.....	168
	Kesimpulan.....	169
	Referensi.....	170
BAB 17	PEMBELAJARAN PROFESIONAL MANCANEGERA.....	171
	Tujuan Pembelajaran.....	171
	Pendahuluan.....	171
	Program Pembelajaran Profesional Mancanegara.....	172
	Rancangan Program.....	173
	Umpan Balik dari Program Pembelajaran Profesional.....	175
	Referensi.....	176
BAB 18	GURU SEBAGAI TAULADAN PESERTA DIDIK.....	178
	Tujuan Pembelajaran.....	178
	Pendahuluan.....	178
	Adanya Dukungan dari Para Spesialis Perilaku.....	179
	Peran Pembelajaran Profesional untuk Guru Umum.....	180
	Tantangan yang Dihadapi Saat Melakukan Intervensi Perilaku.....	182
	Referensi.....	182
BAB 19	PEMBELAJARAN PROFESIONAL UNTUK MENCAPAI TUJUAN BERSAMA.....	184
	Tujuan Pembelajaran.....	184
	Pendahuluan.....	184
	Keefektifan Program Pembelajaran Profesional.....	184
	Mencapai Tujuan Bersama.....	185
	Reformasi Guru.....	186
	Ilmu Pengetahuan yang Profesional dan Aksesibilitas.....	187
	Kesimpulan.....	188
	Referensi.....	189

BAB 20	PENGEMBANGAN	PEMBELAJARAN	
	PROFESIONAL PENDIDIKAN INKLUSIF		191
	Tujuan Pembelajaran		191
	Pendahuluan		191
	Pendekatan Empat Tahap dalam Program Pembelajaran		
	Profesional		191
	Penelitian Pendekatan Empat Tahap		192
	Dukungan dan Sokongan		193
	Kesimpulan		194
	Referensi		195
BAB 21	PELIBATAN PDBK DALAM PEMBELAJARAN		
	PROFESIONAL UNTUK GURU		196
	Tujuan Pembelajaran		196
	Pendahuluan		196
	Pendidikan Vokasi Menjadi Kerangka Pengembangan		197
	Gagasan Pelatihan <i>In-Service</i> untuk Guru Vokasi		198
	Proses Pelatihan		199
	Menganalisis Proyek		201
	Kesimpulan		202
	Referensi		202
BAB 22	DASAR PELATIHAN GURU TAHAP AWAL		204
	Tujuan Pembelajaran		204
	Pendahuluan		204
	Pembelajaran Profesional		205
	Mengidentifikasi Karakteristik Peserta Didik dan		
	Merancang Tujuan Pembelajaran		206
	Pendekatan Kolaboratif dalam Pembelajaran		
	Profesional		208
	Kesimpulan		208
	Referensi		209
BAB 23	PEMBELAJARAN KOOPERATIF PADA KELAS		
	INKLUSI		211
	Tujuan Pembelajaran		211
	Pendahuluan		211

	Konsep Penelitian Tindakan	212
	Hubungan Penelitian Tindakan dengan Studi Literatur	213
	Penelitian Tindakan yang Komprehensif	214
	Kesimpulan	215
	Referensi	215
BAB 24	PROGRAM PEMBELAJARAN PROFESIONAL SEBAGAI PENINGKAT KOMPETENSI PESERTA DIDIK BERKEBUTUHAN KHUSUS.....	218
	Tujuan Pembelajaran	218
	Pendahuluan.....	218
	Pembelajaran yang Profesional di Pendidikan Inklusif.....	219
	Pengevaluasian	220
	Konten Pembahasan Program.....	221
	Kritik dan Saran	222
	Kesimpulan	223
	Referensi	223
BAB 25	KEAHLIAN GURU.....	224
	Tujuan Pembelajaran	224
	Pendahuluan.....	224
	Menghilangkan Perlakuan Diskriminatif	225
	Memahami Konsep Kebutuhan Khusus.....	226
	Pengalaman sebagai Dasar dalam Praktik Pembelajaran	227
	Pentingnya Kepercayaan di Pendidikan Inklusi.....	228
	Pengoptimalan Sumber Daya Tim.....	229
	Kesimpulan	230
	Referensi	230
BAB 26	MASA DEPAN PENDIDIKAN INKLUSI	233
	Tujuan Pembelajaran	233
	Pendahuluan.....	233
	Sikap Positif Guru.....	233
	Guru sebagai Suri-Tauladan	235
	Perencanaan Masa Depan	236
	Kesimpulan	237
	Referensi	237

BAB 27	PERKEMBANGAN PENDIDIKAN INKLUSIF	239
	Tujuan Pembelajaran	239
	Mengembangkan Pendidikan Guru Inklusif	239
	Tampilan Inklusi	240
	Pentingnya Pendidikan Guru untuk Inklusi	242
	Struktur ‘Resmi’ dan Isi Pendidikan Guru	243
	Inggris	244
	Standar Profesional Baru atau ‘Pernyataan Hasil’	245
	Selandia Baru	247
	Norwegia	248
	Skotlandia	249
	Amerika Serikat	250
	Kesimpulan	251
	Referensi	252
BAB 28	MENGGUNAKAN PENGEMBANGAN GURU UNTUK MEMBINA PRAKTIK KELAS INKLUSIF	255
	Tujuan Pembelajaran	255
	Pendahuluan	255
	Pertanyaan Kolaboratif	256
	Mengembangkan Praktik Inklusif	258
	Meningkatkan Pengajaran	261
	Sebuah Kerangka Kerja untuk Meningkatkan Pengajaran	269
	Budaya dan Kepemimpinan	272
	Referensi	275
BAB 29	PENDIDIKAN INKLUSIF YANG MENYELURUH	278
	Tujuan Pembelajaran	278
	Pendahuluan	278
	Kebijakan Tentang Penyertaan dan Pengecualian: Konteks Inggris	278
	Terang-Terangan Mendukung Inklusi	279
	Terang-Terangan Menentang Inklusi?	281
	Managerialisme dalam Pendidikan Tinggi	283

Penyertaan dalam Institusi	284
Arti Penyertaan/Pengecualian in Lembaga	285
Penyertaan dan Pengecualian.....	288
Representasi, Akses dan Partisipasi.....	288
Lengkap Pedagogi?.....	290
Inklusi dan Standar	290
Bekerja dengan Sekolah.....	291
Mengidentifikasi dan Mengatasi Hambatan	295
Pendekatan Inklusif untuk Pengembangan Kelembagaan?.....	297
Dari Oposisi ke Inklusi, untuk Kepatuhan dan Kemudian Kepemilikan?	298
Inklusi, Kebutuhan Pendidikan Khusus dan Perang Paradigma	301
Struktur Lintas Fakultas.....	306
<i>Concluding</i> Komentar.....	307
Referensi	308
 BAB 30 ANALISIS KONTEKS BEBERAPA PEMIKIRAN TENTANG PENDIDIKAN GURU, BUDAYA, KOLONISASI DAN KETIDAKSETARAAN.....	311
Tujuan Pembelajaran	311
Pendahuluan.....	311
Konteks Kemiskinan.....	316
Māori dan Kolonisasi.....	317
Pakeha dan Kolonisasi	320
Konteks dengan Alternatif	323
Budaya dan Bahasa.....	325
Menantang Rasisme dan Bentuk Lain dari Penindasan	327
TENTANG PENULIS	330

PENGANTAR

Pendidikan inklusi dikatakan sebagai sebuah wujud dari *Education for All* (EFA). *Education for All* merupakan sebuah realisasi dari pendidikan dasar yang layak bagi semua anak, *Education for All* dikembangkan oleh Perserikatan Bangsa-Bangsa (PBB) dan disahkan oleh konferensi tingkat dunia yang dihadiri oleh 150 negara. Konferensi ini diadakan pada tahun 1990 di Jomtien, Thailand. Pendidikan dasar merupakan hal yang amat penting bagi setiap anak untuk menunjang kehidupan mereka dalam bermasyarakat kelak (UNESCO, 2007). Banyak anak yang telah menempuh pendidikan formal di sekolah dasar namun dikatakan belum mendapatkan pendidikan dasar. Permasalahan lainnya adalah, banyak anak yang tidak bisa menuntaskan pendidikannya, masih banyak anak yang buta huruf, selain itu ada anak-anak yang dikategorikan memiliki kebutuhan khusus (*special needs*), mereka yang masuk dalam kategori ini memiliki ancaman dalam bidang kognitif. Ini adalah contoh anak-anak yang memiliki kemungkinan kehilangan hak-hak sosialnya. Padahal salah satu misi dari PBB adalah memberantas kemiskinan. Jika anak-anak ataupun pemuda tidak mendapatkan pendidikan semasa usia perkembangannya maka ia akan kebingungan untuk mengatasi masalah kemiskinan yang mungkin akan dialaminya. Selain itu, pendidikan dasar yang biasanya tidak didapatkan dapat dikarenakan oleh batasan usia yang kurang jelas bagi orang tua dan pendidiknya. Banyak orang yang mengira bahwa pendidikan dasar adalah ketika seseorang berada pada jenjang pendidikan sekolah dasar. Namun, sebenarnya pendidikan dasar lebih dari itu. Pendidikan dasar adalah sebuah pembelajaran mengenai tata cara berbahasa dan mengenal angka. Nyatanya banyak anak yang belum bisa berbahasa dan belum bisa mengenal angka walaupun telah mengenyam pendidikan di sekolah dasar.

Education for All dikatakan memiliki kepedulian universal terhadap anak-anak yang gagal mengenyam pendidikan, namun nyatanya hal-hal seperti ini masih mengacu dan mengikuti pada prosedur yang ada di sekolah. Sampai detik ini banyak anak yang dikeluarkan dari sekolah bahkan fenomena ini masih terjadi di negara maju yang biasanya

perkembangan pendidikannya juga lebih baik dari negara berkembang, selain itu, *output* saat anak-anak tersebut sudah lulus dari sekolah memunculkan keraguan besar karena tidak semua anak akhirnya memiliki perilaku positif walaupun sudah bersekolah. Padahal, mereka adalah anak-anak yang dikatakan ‘_normal’, namun masih saja ada perilaku yang tidak sesuai dengan masyarakat. Oleh karenanya *Education for All* juga berfokus kepada kesetaraan dalam pendidikan. *Education for All* terus berusaha untuk mendorong seluruh anak untuk berpartisipasi aktif dalam kepentingan-kepentingan pendidikan. Lalu muncullah sebuah upaya untuk meningkatkan kesetaraan dalam pendidikan dengan sistem pendidikan yang tidak membeda-bedakan kondisi anak, maka akan mewujudkan kohesi sosial serta menciptakan lingkungan yang inklusi. Upaya ini juga dilandasi keyakinan bahwa semua anak memiliki kondisinya masing-masing serta kelebihan masing-masing dalam diri mereka sendiri. Kesetaraan pendidikan ini juga akan memberikan pelayanan pendidikan kepada seluruh masyarakat di dunia dan juga akan meningkatkan kualitas pendidikan dasar.

Konferensi pendidikan internasional yang ke-48, dengan tema *Inclusive Education: The Way of The Future* (UNESCO, 2008), muncul permintaan perhatian dari semua komunitas internasional untuk menginkluskannya semua aspek pendidikan terhadap semua kebijakan-kebijakan yang ada dalam dunia pendidikan sehingga tujuan dari *Education for All* dapat terwujud. Selain itu, muncul juga permintaan agar semua masyarakat turut serta dalam membangun lingkungan yang inklusif. Pendidikan merupakan aspek kehidupan yang sangat penting, dan ini merupakan sebuah kesepakatan secara universal. Tujuan pendidikan tidak hanya berpatok kepada perubahan kehidupan ke arah yang lebih baik, namun juga meliputi semua aspek kehidupan contohnya aspek sosial dan ekonomi. Mendapatkan pendidikan merupakan sebuah hak asasi manusia yang tidak ada seorang pun dapat menghalanginya, dengan terpenuhinya hak mendapatkan pendidikan maka juga akan terpenuhi hak asasi-hak asasi lain yang meliputi, hak asasi kesetaraan dan hak asasi untuk berkembang. Sebenarnya, sangat terlihat bahwa hak asasi mengenai kesetaraan ini sangat didukung berbagai kalangan masyarakat, namun sangatlah minim ide-ide yang digunakan sebagai langkah awal

perkembangan lingkungan yang inklusi ini. Terutama pada guru-guru yang nantinya akan disiapkan untuk menjadi guru inklusi. Tentunya harus ada pelatihan tahap awal untuk mempersiapkan guru-guru tersebut.

Seorang guru adalah tonggak penting dalam pendidikan. Tentunya, pendidikan akan terasa kosong tanpa kehadiran mereka. Namun, selain kondisi peserta didik yang tidak bisa disamakan, kondisi guru pun seperti itu. Tidak ada yang sama antara kualifikasi dan kualitas guru. Masalah lainnya lagi adalah jumlah pendidik yang mengajar di suatu tempat, juga tempat sebarannya (Semakin pelosok tentu semakin sulit untuk mengadakan pelatihan). Hal-hal yang telah disebutkan tadi adalah yang menghambat pelatihan-pelatihan untuk mengembangkan potensi guru. Akhirnya, kesiapan guru menjadi kurang, guru menjadi kurang aktif dalam pembelajaran, dan kurangnya inovasi dalam proses pembelajaran. Itulah beberapa sebab ditulisnya buku ini. Buku ini berfokus kepada pembahasan mengenai pendidikan inklusif. Permasalahan-permasalahan mengenai bagaimana cara mempersiapkan guru dengan baik, dan bagaimana agar mereka dapat berperan secara aktif untuk mengurangi ketidakadilan, di mana mereka melaksanakan pekerjaan mereka telah menjadi suatu bidang yang kurang mendapatkan kajian. Oleh karena itulah buku ini berfokus pada konsep mempersiapkan guru inklusif.

Sistem pendidikan yang tidak membedakan kondisi anak, kemampuan anak, atau pun perbedaan-perbedaan yang bersifat, sosial, budaya, emosional, ataupun kemampuan anak dalam berbahasa disebut dengan pendidikan inklusif. Pendidikan inklusif memiliki strategi-strategi pembelajaran yang disesuaikan anak, misalnya anak itu diberikan layanan khusus berbentuk tambahan jam pembelajaran bagi anak yang dikatakan kurang mampu mencapai tujuan pembelajaran atau tambahan materi pelajaran bagi anak yang memiliki kemampuan di atas rata-rata, hal-hal seperti inilah yang disebut dengan pendidikan dan layanan khusus. Berdasarkan adanya layanan pendidikan khusus, ini menuntut kompetensi guru yang juga harus ditingkatkan juga baik itu di sekolah dasar ataupun sekolah menengah. Guru-guru khusus haruslah menguasai kompetensi khusus untuk mengajar anak berkebutuhan khusus. Namun ternyata, masih banyak guru yang belum memiliki kemampuan kompetensi khusus seperti yang telah dijabarkan. Tentunya, guru-guru tersebut memiliki bidang yang

berbeda-beda dan tidak semuanya memiliki pengetahuan untuk mengajari anak berkebutuhan khusus. Jika, guru tidak mampu untuk mengajari anak berkebutuhan khusus maka, tujuan dari pendidikan inklusi tidak dapat dicapai.

Tantangan terbesar bagi para guru dengan *setting* pendidikan inklusif ini adalah untuk mengembangkan kegiatan pembelajaran yang turut aktif dalam melibatkan ABK bersamaan dengan anak reguler di dalamnya. ABK di dalam kelas inklusi juga tidak boleh terlihat berbeda dari anak pada umumnya. Ini juga menjadi tantangan para guru untuk tidak menaruh perbedaan yang kentara pada ABK, hendaknya di kelas tersebut tidak ada suatu apapun yang menyuratkan bahwa di dalam kelas tersebut terdapat anak berkebutuhan khusus. Oleh karenanya, guru semakin dituntut untuk tidak terfokus kepada beberapa siswa saja, namun kepada semua siswa yang ada di kelas tersebut. Guru-guru yang berhasil melakukan hal-hal yang telah disebutkan di atas tadi maka sudah terpenuhilah jiwa inklusi di dalam hati guru-guru tersebut. Dibandingkan dengan terfokus kepada perbedaan signifikan yang dimiliki oleh semua peserta didik, ada lebih baiknya jika guru lebih fokus kepada kompetensi-kompetensi yang mereka miliki. Guru juga dapat mengembangkan pengetahuannya agar lebih mampu memeras materi-materi tersebut menjadi bahan pembelajaran yang lebih mudah sederhana untuk peserta didik yang memiliki hambatan kognitif. Guru juga harus belajar mengenai strategi pembelajaran yang efektif untuk digunakan, strategi tersebut juga harus melihat kepada siapa materi tersebut diajarkan sehingga harus disesuaikan dengan kondisinya.

Ada banyak masalah dalam dunia pendidikan, dan di berbagai negara terdapat permasalahan yang berbeda-beda. Ada sebuah negara di dunia, yang kuantitas gurunya masih sangat minim dan memerlukan perhatian khusus dari *Education for All*. Jika guru, di sebuah daerah minim, maka otomatis kualitasnya pun akan minim juga. Ini dikarenakan diperlukannya banyak guru di daerah tersebut, sehingga mau tidak mau merekrut guru walaupun tidak memenuhi persyaratan atau kualifikasi. Selain itu, di setiap negara juga memiliki kualifikasi yang berbeda, sehingga guru yang berhasil di suatu negara belum tentu diterima di negara yang lain. Namun, pelatihan-pelatihan guru sekarang masih banyak yang

mengusung tema umum dalam pendidikan bukan inklusi. *Green Paper* di Eropa (Buchberger, dkk., 2000) menemukan lebih banyak pelatihan umum yang dilakukan daripada yang bersifat khusus. Permasalahan ini, bersifat universal dan dialami di berbagai negara di dunia. Seperti banyak pelatihan yang dilakukan di sekolah dasar. Pelatihan tersebut biasanya berpola umum saja. Permasalahan pendidikan yang umum ada di berbagai negara lainnya adalah adanya pendidikan dasar yang berkualitas. Ini menjadi tuntutan pada guru semakin besar dengan adanya sistem pendidikan inklusi ini.

Guru dituntut untuk memahami konsep penyetaraan dalam pendidik. Guru juga dituntut, agar dapat keluar dari zona nyaman mereka, agar mereka memiliki kesediaan hati untuk memberikan pembelajaran maksimal terhadap anak berkebutuhan khusus. Mereka dituntut meningkatkan kemampuan anak dan mengimplementasikan konsep kesetaraan dalam pendidikan. Mereka inilah yang diharapkan sebagai agen perubahan. Pendidikan inklusif dapat berkembang secara maksimal jika, guru-guru mendapatkan pelatihan yang baik. Inklusi tidak akan terwujud jika tidak adanya peran dari guru. Strategi seorang guru untuk memberikan keberhasilan kepada siswanya tentu sangat beragam. Guru-guru di belahan dunia ini tentu memiliki cara-cara yang berbeda. Tapi, dalam pendidikan inklusi salah satu kompetensi yang harus dikuasai guru adalah kemampuan untuk mengidentifikasi kebutuhan, hambatan, dan potensi siswa-siswinya. Seorang guru harus mampu untuk melakukan identifikasi hambatan belajar dan dapat tanggap terhadap pembelajaran serta mampu merencanakan pembelajaran di masa depan (European Agency untuk kebutuhan khusus dan inklusif pendidikan, 2015, hlm. 14–15).

Guru inklusi diminta untuk memikirkan bagaimana caranya pembelajaran tetap berjalan secara kondusif dan siswa tetap fokus walaupun berada di kelas dengan siswa-siswi yang beragam. Pendidikan inklusif memerlukan seorang guru yang terbuka akan keberagaman. Seorang guru juga harus menyadari bahwa mereka mengenyam pendidikan agar mereka dapat hidup dengan lebih baik dan mampu memecahkan masalah sosialnya. Setiap guru inklusi juga harus memastikan semua siswa-siswinya dapat terbuka juga dengan keberagaman.

Buku ini menjelaskan mengenai persiapan guru-guru inklusif dalam

menghadapi ragamnya perbedaan di dalam kelas. Buku ini juga turut mendukung tujuan *Education for All* untuk mengembangkan pendidikan inklusi dan menjadikan pendidikan Inklusi lebih berkualitas.

Pelatihan untuk guru inklusi tentunya sangat diperlukan untuk meningkatkan kompetensi para guru inklusi. Mengingat guru inklusi saat ini masih sangat kurang kompetensinya. Pelatihan-pelatihan tersebut juga tidak bisa diadakan secara sembarangan. Pelatihan harus memiliki fokus yang jelas, baik itu pelatihan tahap awal ataupun tahap lanjutan. Di buku ini akan dijelaskan secara mendalam mengenai pelatihan-pelatihan untuk guru inklusi. Pembahasan mata kuliah di salah satu universitas di luar negeri amat menegaskan bahwa materi mengenai pendidikan inklusi adalah salah satu materi yang amat penting. Tidak hanya teori namun juga menitikberatkan terhadap praktiknya.

Buku ini membahas mengenai metode-metode pembelajaran yang efektif dan telah diujikan oleh guru inklusi terhadap peserta didiknya yang memiliki kebutuhan khusus. Penelitian-penelitian tersebut akan dibahas dengan tuntas dalam buku ini. Penulis akan memberikan gambaran-gambaran mendalam mengenai kekurangan dan kelebihan suatu metode dan kesulitan-kesulitan apa yang dihadapi saat menggunakan metode tersebut. Buku ini juga akan membahas mengenai metode pembelajaran yang dikolaborasi dengan metode pembelajaran yang lain. Lalu, juga menelaah studi kasus-studi kasus yang membahas mengenai metode pembelajaran untuk peserta didik dengan kebutuhan khusus.

Salah satu permasalahan yang kerap dihadapi oleh guru inklusi adalah kurangnya kerja sama antara guru inklusi dan pihak lain yang terlibat dalam pembelajaran. Padahal, kerja sama berbagai pihak sangatlah diperlukan untuk mengembangkan sistem pendidikan yang inklusif. Paul Bartolo telah membuat sebuah komunitas yang melibatkan 7 negara. Komunitas ini bergelut dalam bidang inklusif. Komunitas ini mengembangkan kerja sama yang baik antar 7 negara tersebut untuk membangun negara yang inklusif.

Tidak hanya dengan sesama guru ataupun sesama pejabat sekolah. Pendidikan inklusi juga harusnya turut berkolaborasi dengan peserta didik berkebutuhan khusus itu sendiri. Leena Kaikkonen melakukan penelitian yang menghasilkan temuan bahwa sekolah yang melakukan kerja sama

yang baik dengan PDBK. Hasil akhirnya adalah pendidikan inklusif di sekolah tersebut menjadi benar-benar terwujud. Selain itu, guru-guru menjadi lebih profesional karena metode yang digunakan sesuai apa yang diperlukan pada pembelajaran, sikap-sikap guru pun menjadi lebih positif.

Referensi

- UNESCO (2007) Operational Definition of Basic Education: Thematic Framework. *Online*. Available at: <http://www.unesco.org/education/framework.pdf> (Diakses pada tanggal 5 Juli 2020).
- UNESCO (2008) Inclusive Education: the Way of the Future, Geneva, 25-8 November. *Online*. Available at: <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-session-2008/conclusions-and-recommendations.html> (Diakses pada tanggal 5 Juli 2020).

BAB 1

MENGATUR KEMBALI PELATIHAN GURU UNTUK INKLUSI

Tujuan Pembelajaran

1. Mengerti tentang gerakan inklusi dan kepentingannya untuk pelatihan guru yang benar.
2. Memiliki pengetahuan tentang proses pelatihan guru untuk menyiapkan guru-guru inklusi.
3. Pengetahuan tentang pendidikan pertama guru (*ITE–Initial Teacher Education*) dapat diatur untuk menangani perbaikan pelatihan guru untuk inklusi.

Topik ini akan dikhususkan untuk membahas tentang perubahan yang terjadi di dunia edukatif serta mempersiapkan guru yang kompeten dalam pendidikan inklusi. Di sini juga akan dibahas terkait pendapat tentang lembaga pelatihan guru serta program studi yang ada di semua perguruan tinggi dapat ditata kembali untuk dapat lebih siap dalam memberikan pelayanan pendidikan yang tepat. Terlebih lagi untuk PDBK guna menuju pendidikan yang lebih inklusif. Sudah sampai mana pendidikan guru selalu berkejaran dengan perbaikan sosial dan impian masyarakat dalam kerangka berfikir yang berdasar pada pengetahuan baru akan dikaji dan pengetahuannya akan diletakkan ke dalam sesuatu yang mungkin dibutuhkan untuk menentukan keselarasan yang lebih baik antara pelatihan guru dan kebutuhan peserta didik di dunia saat ini.

Pelatihan Guru

Pelatihan guru telah ditata dalam kurun waktu yang lama dibandingkan masa lalu, namun apa perbaikan dalam tatanan tersebut selama ini? Perbaikan sosial politik sudah membesar dan semakin jauh, bersamaan dengan majunya teknologi dan sains, pengetahuan tentang kedokteran, dan ilmu humaniora. Perbaikan besar terdiri atas kebangkitan

menuju pendidikan yang bersifat demokratis dan tidak sewenang-wenang serta pada golongan pelanggan sekolah, namun apa yang sudah diperbaiki dalam pelatihan guru? Walaupun ada berbagai macam keperluan peserta didik dalam gaya mereka menilai guru dan ada penerimaan umum tentang keperluan ini menjadi lebih kuat, meminta dengan keras, dan tidak mudah untuk dinilai dalam memberikan tempat terhadap tuntutan besar pada guru; pada umumnya ada sedikit cara perbaikan yang secara mendasar dalam hal menyiapkan dan mengembangkan tingkat keprofesionalan seorang guru untuk memfasilitasinya.

Di negara berkembang pada umumnya, banyak peserta didik yang mendapat pendidikan secara gratis, sehingga kebutuhan untuk menyediakan layanan pendidikan sangat besar, sampai kerap kali tanpa adanya prasarana yang mendukung dan dengan guru yang profesional dan dibekali untuk menangani kebutuhan peserta didik yang beragam (Du Toit dan Forlin, 2009).

Di lain sisi perbaikan-perbaikan tersebut, ada juga peralihan pola pikir dalam pendidikan reguler dan PDBK lainnya (Ainscow, 2003). Dalam kurun waktu terakhir seiring berjalannya perubahan besar dalam pola pikir, banyak harapan dan kesempatan pun terjadi. Secara tradisi, PDBK diberikan pembelajaran dengan sarana yang tersendiri, biasanya dikumpulkan bersama PDBK pula sehingga diberikan pendidikan dengan sesama mereka sendiri. Pendidikan inklusif awalnya hanya berfokus pada peserta didik disabilitas disekolah reguler saja, namun sekarang pendidikan inklusif sudah memiliki pengertian yang lebih luas yang mengarah kepada semua anak, baik secara sejarah mungkin terasingkan dari pendidikan, maupun yang berasal dari latar belakang yang berbeda-beda, atau anak yang mungkin tidak dapat mencapai potensinya.

Walaupun pelatihan guru sudah memperlihatkan adanya perbaikan, apakah semua perbaikan itu benar-benar melesat seiring dengan perbaikan yang terjadi, khususnya dalam menyiapkan guru untuk keberagaman peserta didik di sekolah reguler? Untuk menyiapkan guru-guru inklusi di sekolah reguler, ada banyak hal yang perlu disiapkan saat sekolah tersebut mau menerapkan pendidikan inklusif, salah satunya yakni menyiapkan alokasi waktu yang banyak untuk setiap aspek pelatihan guru (Chong, dkk., 2007). Di dalam kurikulum reguler, tidak tertanam bahwa

pembelajaran inklusi ini harus dilakukan secara terpisah. Pembelajaran ini tidak hanya memuat waktu belajar lebih, namun juga membuat rumor bahwa pendidikan inklusif tidak sama dengan pendidikan reguler dan hal itu hanya bisa diajarkan oleh seorang yang ahli. Sekarang Bagaimana pelatihan guru harus ditata untuk mengatasi tantangan-tantangan tersebut?

Perubahan Mengarah ke Inklusi

Dunn pada tahun 1968 menentang adanya pemisahan kelas atau kelas khusus untuk peserta didik dengan keterbelakangan mental. Dunn menegaskan bahwa guru yang perannya menarik anak-anak dengan kebutuhan khusus dalam kelas yang terpisah harus dilatih lagi untuk mendukung guru reguler atau guru umum dikelas. Dia menyatakan pendapat bahwa peran baru guru adalah –... membuat bahan ajar yang tepat untuk memberikan formula yang tepat dan efektif untuk peserta didik serta berkonsultasi dan bekerja dengan guru lain yang juga melayani peserta didik (Dunn, 1968, hlm.14). Dunn juga menegaskan bahwa banyak anak-anak yang berkebutuhan khusus dan bersekolah di sekolah inklusif berasal dari latar belakang status yang rendah atau golongan minoritas dan keluarga tidak mampu. Sebuah perubahan peran yang diberikan kepada fungsi guru pendidikan khusus sebagai bentuk serta dukungan untuk pendidikan umum, bukan memberikan bentuk pendidikan yang terpisah atau berbeda.

Di Amerika Serikat muncul bersamaan dengan gerakan hak-hak warga sipil di sana dan munculnya gerakan penormalan di negara-negara Skandinavia, dan memberi dampak yang signifikan terhadap pergerakan inklusif di sana. Pada dasarnya mendidik seluruh peserta didik tidak terlepas bahwa *special education needs* dalam lingkungan masyarakat sekarang sudah mampu menjadi pilihan pendidikan dalam hukum secara umum (Winter 2006). Dengan adanya perbaikan seperti ini pada dasar dari pendidikan peserta didik, maka cara tradisional yang sifatnya homogen tidak lagi pantas. Karena kelas menjadi lebih beragam, guru dituntut memiliki keterampilan pedagogi yang berbeda jika guru tersebut ingin membuat peserta didik tersebut mampu mengakses kurikulum dengan baik.

Pemahaman Guru Terkait Keinklusan

Agar inklusif dilaksanakan secara efektif, sudah seharusnya kebijakan mensosialisasikan pendidikan inklusif juga harus didukung oleh sumber daya guru yang memiliki keterampilan dan kompetensi yang mumpuni (Winter, 2006) dan perilaku positif yang benar (Avramidis dan Norwich, 2002) agar mampu memegang teguh perubahan pola pikir ini. Sejarah membuktikan bahwa kebanyakan peserta didik yang dikeluarkan dari sekolah reguler saat ini bisa mengambil sekolah lokal di beberapa bagian besar hukum barat dan terus berkembang hingga ke seluruh Asia-Pasifik dan juga di negara-negara berkembang, dalam hal ini gurulah yang bertanggung jawab atas kejadian tersebut dikarenakan kekhawatiran mereka tentang inklusi ini harus ditangani secara tepat.

Sebuah analisis data terhadap 28 hasil studi yang mempelajari pemahaman guru inklusi oleh Scruggs dan Mastropieri (1996) ditemukan hasil bahwa 65% dari lebih dari 10.000 guru penyokong konsep inklusi yang ditinjau, hanya 30% yang mempunyai *skill* dan keahlian yang mumpuni untuk membuat mereka dapat mengaplikasikannya. Menurut kajian tentang inklusi yang dilakukan oleh Avramidis dan Norwich (2002), kekuatan pendidikan inklusi terasa belum cukup apabila guru telah mendapat kualifikasi pendidikan khusus. Akan tetapi, pelatihan guru telah berganti dalam beberapa tahun terakhir guna menyatukan pengetahuan tentang perbedaan dan inklusi, guru baru yang bermutu dalam berbagai bidang juga masih beranggapan bahwa mereka belum siap untuk mengabdikan di sekolah inklusif (Winter, 2006) dan banyak pula guru yang menjalankan profesinya dengan hanya sedikit ilmu tentang inklusi (Booth, dkk., 2003).

Perilaku Guru

Perilaku guru kepada peserta didik disabilitas merupakan kunci dari kemajuan pendidikan inklusif di kelas reguler (Sharma, dkk., 2008). Pelatihan guru dalam mempersiapkan inklusi merupakan faktor penting perilaku dalam mensosialisasikan komitmen yang lebih besar terhadap pendidikan inklusi. Pada kenyataannya, masih banyak yang berpendapat bahwa kesiapan guru pertama kali merupakan hal yang menentukan guru tersebut mampu atau tidak dalam mengajar semua peserta didik, orang-

orang yang terlibat dalam gerakan inklusif, dan siap untuk ikut andil dalam perbaikan pendidikan menuju pendidikan inklusi (Forlin, 2008).

Kesempatan untuk ikut andil dengan para disabilitas dan para pendukungnya selama pelatihan awal guru sudah membuat suatu langkah positif untuk mengurangi perilaku negatif kepada para disabilitas dan akan mendorong inklusi menjadi lebih baik. Dengan memberi program yang mampu mendukung calon guru mendidik peserta didik disabilitas serta memberi kesempatan pada mereka untuk ikut andil dalam masyarakat adalah usaha yang telah diterima dengan sukses (Forlin, 2003). Ditambah lagi, kontak dengan peserta didik disabilitas dapat meningkatkan sikap positif terhadap inklusi dan keinginan yang besar untuk ikut andil dalam inklusi (Sharma, dkk., 2008). Pada saat yang bersamaan, kegiatan ini akan memberikan peningkatan terhadap potensi kepedulian calon guru (Chong, dkk., 2007).

Rancangan Mempersiapkan Guru untuk Pendidikan Inklusif

Menyiapkan guru untuk pendidikan inklusi pada umumnya diberikan sebagai sebuah pelatihan pertama atau sebagai pembelajaran profesional yang berkesinambungan untuk guru. Pada umumnya, pelatihan pertama terdiri dari tiga atau empat tahun atau hingga sarjana, lalu gelar selanjutnya selama empat atau lima tahun atau gelar magister/pascasarjana dalam pendidikannya. Pada beberapa kondisi, contohnya di Inggris, solusinya dengan diberikan bentuk kerja sama antara sekolah dengan lembaga pelatihan guru yang resmi, ketika peserta berperan di sekolah (Booth, dkk., 2003). Rancangan menyiapkan guru secara tradisional memuat rancangan kerja dan implementasinya, sedangkan rancangan pengajaran alternatif biasanya menetapkan sasaran pada mahasiswa didik pascasarjana yang mencari jalan cepat untuk mengajar, yang mungkin ditempat pelatihan hanya memberikan tawaran terbatas (Boe, dkk., 2007.). Tentunya masih ada negara-negara yang mana tidak memberikan pelatihan formal pada guru.

Apabila terdapat perbedaan dalam menyiapkan guru akan memberikan dampak yang signifikan pada waktu yang dapat diberikan untuk strategi dalam memberikan pelayanan yang tepat bagi peserta didik

disabilitas (Winter, 2006). Sebuah pandangan menyatakan proses pendidikan khusus dalam pelatihan pertama atau kuliah di Irlandia menemukan tiga model yang terlihat akan mencerminkan usaha sistemik yang berbeda: satu unit kajian disampaikan oleh spesialis, kajian yang memuat seluruh kurikulum, dan gabungan keduanya. Saat guru ditanya mengenai metode yang menurut mereka lebih nyaman untuk menyiapkan inklusi, mereka mengatakan bahwa yang paling mudah adalah pengalaman mengajar langsung peserta didik disabilitas, pelatihan kerja, serta mengikuti program universitas (Avramidis dan Norwich, 2002). Kenyataannya guru sementara mendapat beberapa pelatihan formal untuk menyiapkan diri mereka pada pendidikan inklusi, –pada umumnya pendidikan guru sifatnya informal dan tidak tersistem, hal ini dikarenakan guru biasanya belajar melalui pengalaman dan dari rekan-rekannya, peserta didik, dan hal lainnya, dalam proses yang mungkin berarti jauh dari ruang kuliahl (Booth, dkk., 2003, hal. 3). Hal ini sangat sejalan dengan pendapat bahwa harus ada keterkaitan yang lebih baik antara lembaga pelatihan guru dan sekolah serta perpaduan yang lebih besar antara pendidikan khusus dan disiplin ilmu lain selama pelatihan pertama guru dalam rangka menyiapkan mereka dalam menghadapi kenyataan yang ada di kelas inklusif.

Menata Ulang Pelatihan Guru

Booth (2003) menyatakan pendapat bahwa organisasi yang melatih guru harus mempertimbangkan pendapat mereka sendiri dan memulai –... tindakan yang lebih tertata tentang apa arti inklusi untuk peningkatan mutu lembaga pendidikan tinggi yang rumitl (hal. 55). Saat itu, ia beranggapan bahwa tantangan inklusi yang ada dalam badan pendidikan guru menjadi lebih kuat dan berseberangan dengan budaya tanggung jawab dan manajerialisme. Dia lebih dalam menjelaskan bahwa ini –... menuntut kita mengubah rencana yang didorong oleh kekuasaan dengan pendapat yang masuk akal dan membahas nilai-nilai secara terbuka, sehingga peningkatan mutu institusi dapat berdasar pada perbuatan yang berprinsipl (Booth, 2003, hal. 56).

Untuk menetapkan bahwa inklusi menjadi dasar yang diterima lembaga pelatihan guru, maka pelatihan guru perlu ditata kembali. Ini dapat diwujudkan dengan menawarkan pendapat yang satu pikiran dengan Proses Sekolah Menyeluruh yang menunjukkan gerakan inklusif di semua sekolah, dengan menjadikan majunya Proses Mengajar secara Menyeluruh yang senada, di lembaga pelatihan guru, dalam perpaduan antarkurikuler yang bisa ditemukan dalam sekolah inklusif yang berhasil. Semasa pengajar tetap diatur dalam lembaga-lembaga, satuan-satuan, dan wilayah-wilayah taat yang diartikan secara kecil, dan kurikulum pendidikan khusus diajarkan tersendiri, tidak terdapat pola pikir yang sama tentang apa sebenarnya kurikulum inklusif atau apa tujuan dalam mengembangkan inklusif. Pada tahun 1995, Hargreaves menyatakan ini sebagai *-balkanizing!*

Penggunaan WFA akan membuat pertanyaan lebih mendasar terhadap perspektif normatif dalam kaitannya dengan capaian pendidikan di setiap kurikulum. Penggunaan WFA juga mungkin akan membuat keinginan baru untuk ilmu agar diartikulasikan dalam permasalahan luas tentang komitmen sosial politik untuk pendidikan pada saat memberikan kesempatan pendidikan yang adil bagi peserta didik disabilitas. Ilmu baru yang diperlukan guru pada abad ke- 21 yang membuat mereka dapat mengembangkan sekolah inklusif harus didasari kepada pemahaman yang tidak tergoyahkan tentang pentingnya memberikan beberapa hasil pendidikan yang merespons bermacam kecerdasan yang dapat ditemui dalam struktur sekolah. Agar proses ini berhasil, proses ini harus digunakan oleh semua disiplin ilmu dan tidak diberikan pada program pendidikan khusus saja.

Lembaga pelatihan hanya memberikan pelajaran berbasis kurikulum yang terpisah yang masih melihat pendidikan inklusi adalah bagian luar dari inti silabus merupakan suatu kekeliruan dan pada akhirnya akan mengecualikan kelompok yang kurang beruntung atau disabilitas, hal ini membuat pelaksanaan pendidikan inklusif hanya sebatas angan. Jika pelatihan tentang inklusi terus diberikan dengan isolasi, maka bagaimana guru dapat mengembangkan kurikulum inklusif yang beragam? Inklusi tidak bisa diajarkan secara terpisah dan program itu semestinya harus didukung oleh kerja yang tepat dalam semua bidang kurikulum. Inklusi

jelas memerlukan WFA jika ingin berhasil. Selama program persiapan guru memiliki kurikulum yang sesuai, juga perlu untuk membuktikan bahwa mereka mengimplementasikan pedagogi yang tepat dan sebisa mungkin menggambarkan jenis pedagogi untuk dipakai di suatu sekolah inklusif (Forlin, 2008). Berdasarkan hasil kajian pada data yang sangat besar, guru yang satu hingga lima tahun berkecimpung di sekolah dan mengajar (N = 10.952), Boe dkk. (2007) menganalisis sejauh mana kesiapan mereka dalam hal pedagogi dan implementasi mengajar dibandingkan dengan teori konten semata yang berdampak pada status guru yang bermutu. Hasil analisis mereka membuktikan bahwa guru dengan kesiapan yang menjangkau secara luas dalam pedagogi (contohnya memilih bahan yang bersangkutan dengan kurikulum, membuat pelajaran yang berhasil, menggunakan beragam strategi pembelajaran dan beragam penilaian peserta didik) dan implementasi mengajar (disekolah) mendapat tingkat penting yang lebih tinggi pada sertifikasinya dibanding orang dengan sedikit kesiapan dibidang tersebut. Implementasi teknik belajar inklusif tidak bisa terjadi dalam pembelajaran yang terisolasi, tapi harus dihayati di dalam dan pada semua bidang.

Sementara itu, mana mungkin sebuah filosofi inklusif disosialisasikan ketika masih banyak perguruan tinggi yang mengambil sikap eksklusif terhadap mahasiswa yang mereka pilih dalam melatih mereka untuk menjadi seorang guru?

Peraturan dan dokumen yang mengatur pendidikan guru diciptakan untuk menopang konsep inklusi, walaupun dekonstruksi dokumen itu, walaupun mereka menyatakan bahwa mereka sudah melakukan upaya positif untuk membuat kualitas pelatihan menjadi lebih baik, dan biasanya membuahkan hasil praktik bahasa yang memungkinkan secara sesuai tapi berbeda dari persiapan inklusif yang sebenarnya (Booth, dkk., 2003). Proses perkembangan suatu paham inklusif dalam lembaga pelatihan guru membutuhkan fokus peraturan ganda. Salah satu adalah untuk menetapkan bahwa kurikulum diajarkan saat awal program pelatihan guru untuk menanggulangi kepentingan guru demi menyiapkan mereka memberikan pelayanan pada warga sekolah yang beragam budaya dan beragam kultur. Di samping mewajibkan mereka untuk mengambil sikap inklusif yang membuat sistem pendidikan guru yang adil dengan mengikuti pendaftaran

calon guru dari kumpulan minoritas dan menyediakan layanan yang sesuai bagi mereka. Menurut Ballard (2003) dasar yang terakhir memerlukan lebih dari perbaikan lokal karena –bertentangan dengan keyakinan budaya yang membuat kemiskinan dan membela rasisme institusional memerlukan... aksi politikl (hal. 74).

Kesimpulan

Untuk menata pelatihan guru dan menentukan persaingan yang baik antara perkuliahan di perguruan tinggi dan kenyataan pembelajaran di sekolah ragam kultur di abad 21, dibutuhkan diskusi yang luas tentang inklusi dengan penggunaan WFA. Pelatihan guru harus lebih mengarah ke depan dan fokus untuk menyiapkan guru dalam mengatasi tantangan yang besar, bukan hanya memberi kurikulum secara retorik dan sifatnya yang mengekalkan status quo pelatihan guru yang dipusatkan secara sempit pada disiplin ilmu tertentu.

Untuk mengembangkan pendidikan inklusif, kesiapan guru membutuhkan proses yang lebih transparan dan bersifat kolaborasi oleh pihak yang ikut andil di antara mereka sendiri dalam diskusi tentang paradigma baru ini dan bagaimana kurikulum inklusif bisa diberikan di semua bidang ilmu yang akan menangani bermacam kelemahan yang didapatkan serta menjanjikan kesempatan yang sama bagi semua peserta didik. Pendidikan khusus dituntut menjadi pendorong di semua bagian kurikulum dan kerukunan dapat diterima sebagai hukum dalam menyiapkan guru untuk bekerja di kelas inklusif.

Proses ini juga memerlukan kolaborasi yang lebih besar dengan sekolah untuk menetapkan bahwa program pelatihan sudah benar mencapai kebutuhan nyata guru di kelas yang inklusif. Pengajaran di sekolah inklusif termasuk rumit dan berlapis-lapis. Ini membuat guru harus dapat menyelesaikan masalah budaya (perilaku, norma, keyakinan) dan faktor sistemik (peluang, sumber daya, bantuan). Di samping mempunyai pengetahuan yang cukup, ini menuntut mereka untuk memberi pelayanan yang cocok, mengubah kurikulum agar terpenuhinya kebutuhan beberapa peserta didik yang multikultur dan menggunakan pedagogi yang berbeda untuk mendapatkan hasil belajar yang tepat untuk semua peserta didik. Ini

semua patut ditanggulangi jika pelatihan guru ingin ditata dengan optimal guna memberikan kesiapan yang inklusif, kontemporer, bersifat baru, nyata, dan terstruktur untuk guru di sekolah saat ini, selain memberi layanan keperluan belajar yang berbeda-beda dari semua peserta didik.

Referensi

- Ainscow, M. (2003) -Using teacher development to foster inclusive classroom practices, in T. Booth, K. Nes and M. Stromstad (eds), *Developing Inclusive Teacher Education*, London: RoutledgeFalmer, pp. 15–32.
- Avramidis, E. and Norwich, B. (2002) -Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: A review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17(2): 129–47.
- Ballard, K. (2003) -The analysis of context: Some thoughts on teacher education, culture, colonization and inequality, in T. Booth, K. Nes and
- Boe, E. E., Shin, S. and Cook, L. H. (2007) -Does teacher preparation matter for beginning teachers in either special or general education?, *Journal of Special Education*, 41(3): 158–70.
- Booth, T. (2003) -Views from the institution: Overcoming barriers to inclusive teacher education?, in T. Booth, K. Nes and M. Stromstad, *Developing Inclusive Teacher Education*, London: RoutledgeFalmer, pp. 33–58.
- Booth, T., Nes, K. and Stromstad, M. (2003) *Developing Inclusive Teacher Education*, London: RoutledgeFalmer.
- Chong, S., Forlin, C. and Au, M. L. (2007) -The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong, *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2): 161–79.
- Deno, E. (1970) -Special education as developmental capital, *Exceptional Children*, 37(3): 229–37.
- Du Toit, P. and Forlin, C. (2009) -Cultural transformation for inclusion: What is needed? A South African perspective, *School Psychology International*, 30(6): 644–66.

- Dunn, L. (1968) –Special education for the mildly retarded–is much of it justifiable?‡, *Exceptional Children*, 35(1): 5–22.
- Forlin, C. (2003) –Pre-service teacher education: Involvement of students with intellectual disabilities‡, *International Journal of Learning*, 10: 317–26.
- _____. (2008) –Education reform for inclusion in Asia: What about teacher education?‡, in C. Forlin and M.-G. J. Lian (eds), *Reform, Inclusion & Teacher Education: Towards a New Era of Special Education in the Asia-Pacific Region*, Abingdon: Routledge, pp. 74–82.
- Hargreaves, A. (1995) –Realities of teaching‡, in L. W. Anderson (ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 2nd edn, New York: Pergamon, pp. 80–7.
- M. Stromstad (eds), *Developing Inclusive Teacher Education*, London: RoutledgeFalmer, pp. 59–77.
- Scruggs, T. E. and Mastropieri, M. A. (1996) –Teacher perceptions of mainstreaming/ inclusion, 1958–1995: A research synthesis‡, *Exceptional Children*, 63: 59–74.
- Sharma, U., Forlin, C. and Loreman, T. (2008) –Impact of training on pre-service teachers’ attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities‡, *Disability & Society*, 23(7): 773–85.
- Winter, E. C. (2006) –Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms‡, *Support for Learning*, 21(2): 85–91.

BAB 2

PENYETARAAN, ANGGARAN INKLUSI, DAN GURU REGULER DI SEKOLAH INKLUSI

Tujuan Pembelajaran

1. Mampu memahami mengenai konsep penyetaraan.
2. Mampu memahami anggaran dana untuk pendidikan inklusi.
3. Pendidikan untuk guru reguler di sekolah inklusi.

Tentunya, anggaran dana untuk sekolah inklusi merupakan suatu topik yang perlu dibahas. Terlebih untuk sekolah yang sedang mengalami transisi dari sekolah non-inklusi menjadi sekolah inklusi. Tidak dapat diacuhkan bahwasanya sekolah inklusi memerlukan tenaga kerja tambahan seperti guru inklusi atau guru pendamping khusus (GPK). Tentunya, ini memerlukan tambahan biaya. Belum lagi, adanya penambahan media pembelajaran atau perubahan infrastruktur sekolah. Tidak jarang, sekolah inklusi memerlukan ruangan khusus untuk guru ataupun program di luar program akademik untuk peserta didik berkebutuhan khusus di sekolah tersebut. Oleh karena itu, diperlukannya perencanaan anggaran dana untuk sekolah inklusi.

Dalam BAB ini akan dibahas mengenai perubahan lingkungan awal sekolah yang sedang mengalami masa transisi menjadi sekolah inklusi. Karena, sebelum mencari tenaga kerja tambahan ada lebih baik untuk memperbaiki lingkungan sekolah terlebih dahulu dan meningkatkan kesiapan warga sekolah untuk menjadi sekolah inklusi, terutama dalam pemahaman mereka dengan konsep penyetaraan yang juga akan dibahas dalam BAB ini. Jika semua itu sudah siap, maka bisa dilanjutkan dengan pencarian tenaga kerja, mencari metode pembelajaran yang sesuai dan lainnya.

Selain itu, komponen penting lainnya dalam membangun pendidikan inklusi adalah kesiapan, kemauan, dan kemampuan guru reguler dalam menghadapi *up and down* dalam merintis dan mengembangkan sekolah inklusi. Seperti yang sudah dikatakan di dalam pendahuluan bahwasanya

tidak hanya guru inklusi atau guru pendamping khusus yang harus dilatih kecakapannya, namun juga guru reguler.

Pendidikan inklusif haruslah mengakomodasi semua kebutuhan siswa. Kurikulum yang digunakan juga harus fleksibel. Pendidikan inklusif tidak memiliki batasan terhadap pilihan siswa untuk menjalankan kegiatan pembelajaran (Florian dan Spratt, 2013). Contohnya, adalah program-program pembelajaran yang disesuaikan dengan kebutuhan, menggunakan pendekatan pembelajaran yang sesuai, dan memberikan tugas belajar yang disesuaikan dengan kondisi anak (Hayes, *et al.*, 2018). Namun, di dalam *setting* inklusi, segala modifikasi tetap tidak boleh menyurutkan perbedaan kondisi anak. Harus tetap berpacu pada kesetaraan siswa.

Rencana Anggaran Pendidikan Inklusif

Dengan menerima peserta didik berkebutuhan khusus, maka otomatis kebutuhan dana suatu sekolah pasti akan bertambah. Data tambahan ini tentunya untuk memfasilitasi PDBK guna bisa menjalani proses pembelajaran yang nyaman di sekolah reguler. Di tiap-tiap negara pastinya mode rancangan anggaran berbeda-beda (Pijl, dkk., 1997). Penelitian tersebut menggambarkan bagaimana anggaran dana inklusi untuk pembangunan struktural. Namun, jarang ada penelitian yang membahas mengenai pengaruh signifikan dari modifikasi kurikulum untuk peserta didik berkebutuhan khusus dengan anggaran dana. Artinya, untuk keperluan pedagogi tidak ada dana yang dibutuhkan secara signifikan. Biasanya penelitian-penelitian yang bertopik anggaran dana ini membahas mengenai bagaimana suatu sekolah mampu menyeimbangkan antara dana yang dibutuhkan dengan kuota tambahan PDBK nantinya.

Sampai saat ini kelayakan inklusi masih terus dipertanyakan. Adanya inklusi justru dikatakan membengkakkan anggaran pendidikan negara (Honkasilta, *et al.*, 2019). Pendidikan inklusi di Jepang pun mengalami keprihatinan jika dilihat dari bagaimana pelaksanaan pendidikan inklusi itu sendiri. Terhambatnya pelaksanaan adalah dikarenakan ketidakmampuan dari sumber daya manusianya itu sendiri (Yada dan Savolainen, 2017).

Bourke, dkk. (2000) melakukan penelitian di Selandia Baru. Penelitian ini mengkaji mengenai sumber dana yang didapatkan untuk memenuhi anggaran pendidikan inklusi dan tata cara membagi dana tersebut serta mengatasi agar dana tersebut tidak mengalami pembengkakan. Penelitian di Queensland, Australia mengungkapkan adanya permasalahan yang sama dengan penelitian sebelumnya (Slee, 2005) di mana adanya selektivitas untuk PDBK yang ada di pendidikan reguler. Menurut mereka, alokasi dana tidak akan mengalami peningkatan yang signifikan jika kebutuhan anak masih dalam gradasi ringan. Graham dan Slee (2008) telah melakukan penelitian bahwa peserta didik dengan hambatan perilaku dan hiperaktivitas memerlukan pendampingan yang ekstra, sehingga ini berkaitan dengan sumber daya di sana.

Hal-hal yang menjadi perhatian untuk mengelola pendanaan pendidikan inklusi. Pertama, selektif dalam mengeluarkan dana (harus mempertimbangkan keefektifannya). Kedua, meningkatkan kepekaan guru reguler akan kebutuhan peserta didik berkebutuhan khusus sehingga tidak banyak memerlukan tenaga kerja tambahan untuk menangani peserta didik berkebutuhan khusus.

Eksklusif Meluas

Apa itu eksklusif? Eksklusif adalah kebalikan dari inklusif. Sistem yang eksklusif diartikan sebagai sebuah sistem yang mengecualikan. Siapa yang dikecualikan? Orang-orang yang kita sebut memiliki hambatan. Berapa banyak di dunia ini orang yang hanya berpaling ketika melihat orang-orang pinggir jalan? Berapa banyak di dunia ini orang-orang yang tidak bisa mengenyam bangku sekolah? Ada sekitar 79 juta anak-anak yang tidak masuk sekolah setiap hari di seluruh dunia (UNESCO, 2007). Bahkan ada yang menyebut orang-orang berkebutuhan adalah 'aib' Stephen Lewis (2005).

Menurut peneliti Australia Teese dan Polesel (2003, hal. 7) yang menjelaskan bahwa banyak pemuda dan pemudi bahkan orang tua-orang tua yang amat bergantung terhadap sekolah. Mereka menganggap sekolah adalah jalan satu-satunya menuju kehidupan yang cemerlang. Namun nyatanya sekolah bukanlah satu-satunya jalan yang efektif untuk mengembangkan kehidupan. Ball (2008) mengatakan bahwa sebuah

reformasi kebijakan tiada henti untuk dunia pendidikan di Wales dan di Inggris telah gagal dalam menyematkan rasa kesamarataan pada masyarakatnya. –Sebagian besar keluarga yang berpenghasilan rendah atau hidup dalam kemiskinan secara definisi dikecualikan dari kemungkinan ini’ (Ball, 2003, hal. 177).

Tidak semua hal positif didapatkan di sekolah. Terbatasnya pilihan-pilihan dalam pendidikan di sekolah serta beragamnya jenis-jenis sekolah dan akhirnya menimbulkan kesenjangan antara sekolah satu dan sekolah lainnya ini menyebabkan hierarki sosial yang berdampak negatif dalam kehidupan. Sekolah berlomba-lomba meningkatkan eksistensi mereka dengan beragam prestasi. Oleh karena itu, peserta didik yang terbelakang dianggap memberikan pengaruh negatif bagi profil sekolah (Slee, dkk., 1998). Ini diilustrasikan dalam sebuah wawancara dengan Dave Gillborn dan Deborah Youdell, yang:

Banyak guru-guru yang masih memiliki sikap eksklusif ini. Ini tercermin dari mereka yang merasa terancam dengan masuknya bidang pendidikan baru di sekolah tersebut. Selain itu, mereka yang merasa terancam dengan adanya penambahan dana untuk pembangunan sekolah inklusif. Banyak guru yang menganggap bahwa menerima keberagaman dan bekerja dengan peserta didik yang beragam merupakan tantangan besar dan sulit

Pendidikan inklusif adalah jawaban dari segala sikap negatif guru dan masyarakat. Pendidikan inklusif akan menebarkan konsep kesetaraan agar terhapusnya kesenjangan sosial. Pendidikan inklusi adalah sebuah perubahan besar dalam dunia pendidikan. Oleh karena itu, agar pendidikan inklusif dapat terus berkembang hendaknya pendidikan inklusif bisa didukung oleh semua pihak, baik itu dari akses atau fasilitas dan partisipasi individu untuk keberhasilan dimasa yang akan datang. Mengingat seharusnya sekolah tidak dikelompok-kelompokkan seperti yang terjadi sekarang ini.

Sistem Pendidikan Inklusi

Adanya sistem pendidikan inklusi bukan hanya dimulai dari memperjuangkan hak atas anak-anak yang tidak bisa bersekolah atau

menjadi anak-anak yang dikecualikan. Adanya pendidikan inklusi adalah mula dari dukungan untuk anak-anak yang memiliki hambatan untuk bersekolah, dan sampai kini inklusi mencakup sampai ke sistem kenegaraan. Pendidikan inklusif tidaklah bersifat memaksa. Pendidikan inklusif juga bukan perubahan sistem pendidikan menjadi sesuatu yang lebih rumit. Menurut banyak cendekiawan munculnya inklusif ini membuat pembangunan negara semakin baik karena tidak lagi membedakan kondisi.

Alain Touraine (2000) mengatakan bahwa adanya undang-undang penyeteraan kepada orang-orang yang berkebutuhan khusus adalah pemantik semangat untuk kehidupan yang lebih baik lagi. Ini menunjukkan bahwa, masyarakat telah sepakat untuk bekerja sama dalam berbagai aspek dengan orang-orang yang dikatakan memiliki kebutuhan khusus. Ada sebuah kasus Purvis di New South Wales yang telah bersusah payah dan berjuang begitu keras untuk mewujudkan adanya aturan hukum mengenai kamu disabilitas. Touraine berpendapat, kunci utama untuk memperbaiki kehidupan sosial adalah menghargai keberagaman. Sama halnya dengan Bernstein (1996) yang menyatakan bahwa salah satu cara agar terwujudnya kehidupan demokratis adalah masyarakat yang mau menghargai keberagaman. Menurutnya, inklusi adalah suatu perwujudan dari menghargai keberagaman.

Tony Knight (1985) juga mengatakan bahwa inklusi adalah suatu perwujudan kehidupan yang demokratis. Parrish (2002) di Amerika Serikat dan Gillborn (2008) di Inggris sepakat menyatakan bahwa pendidikan inklusi adalah sebuah sistem pendidikan yang dapat membuka peluang, memberi kesempatan, dan mewujudkan kehidupan yang lebih baik untuk semua golongan masyarakat. Sampai saat ini, tugas para jiwa inklusi adalah membuka hati dan pikiran orang-orang yang masih mempunyai sikap eksklusif untuk membuka hati dan pikirannya agar mau menerima kenyataan bahwa manusia diciptakan Tuhan sangat beragam.

Sebelum adanya sistem pendidikan inklusi ada sebuah pendidikan yang disebut dengan sistem pendidikan yang terpisah atau segregasi. Ini merupakan sebuah paradigma yang menempatkan seluruh ABK dalam satu wadah, pada umumnya kita sebut dengan sekolah luar biasa. Jadi, sekolah ini berisikan peserta didik-peserta didik yang mempunyai kebutuhan khusus.

Lalu, pertanyaannya adalah dengan adanya pendidikan inklusif di sekolah pada umumnya yang menerima PDBK apakah sekolah luar biasa akan dihapuskan? Dalam buku ini penulis tidak ada menyarankan sedikit pun untuk menghapuskan sekolah luar biasa. Tentunya, dengan penghapusan sekolah ini akan banyak kehidupan individu yang berubah. Untuk mencari tatanan sekolah yang sesuai pun tidak mudah. Memecahkan masalah yang dihadapi setiap harinya agar sekolah tersebut tetap terjaga pun tidak mudah. Namun, banyak dari anak-anak berkebutuhan khusus yang merasa terdiskriminasi oleh lingkungan sosial karena mereka merasa dibedakan dan diasingkan. Banyak ABK yang punya harapan untuk berubah menjadi lebih baik dengan bersekolah di sekolah pada umumnya. Hal yang sama dirasakan oleh ayah dan ibu anak berkebutuhan khusus. Mereka banyak mendapatkan sindiran sosial yang tak terbantahkan dari lingkungan sosial. Hal seperti inilah yang mendorong pendidikan inklusi terus berkembang.

Banyak sekali, program-program yang dilakukan di berbagai negara untuk memulai sistem pendidikan inklusi, di antaranya:

Di india ada sebuah program yang diberi nama program tarl adalah sebuah realisasi untuk memperbaiki sistem pendidikan yang mengalami kegagalan dalam mengembangkan kemampuan baca, tulis, dan hitung. Usaha perbaikan sistem pendidikan ini telah sampai kepada pelosok-pelosok daerah di negara India (Pratham, 2020). Program ini bertujuan agar anak yang mengalami ketertinggalan dapat mengejar ketertinggalannya. Pada program ini, guru diharuskan menyampaikan tujuan pembelajaran di awal pembelajaran secara lugas. Program ini juga mengatur pembelajaran secara berkelompok sehingga instruksi yang diberikan dapat lebih mudah dipahami dengan diberikan secara kelompok dibanding dengan instruksi yang diberikan secara kelas penuh. Kegiatan pembelajaran yang efektif adalah di mana kegiatan pembelajaran antara kelas penuh, kelompok kecil, dan individual di kolaborasikan.

The Read India Program, yang menggunakan pendekatan tarl, berfokus pada keterampilan matematika dengan ditekankannya sebuah evaluasi. Evaluasi memberikan dampak positif bagi pengajaran. Sebuah penelitian di dua kabupaten yang terletak di Uttar Pradesh. Subjeknya dibagi kedalam 4 kelompok. Kelompok pertama menerima perkemahan 10

hari ditambah kamp 10 hari lainnya selama musim panas. kelompok kedua menerima perkemahan 20 hari ditambah kamp 10 hari lainnya selama musim panas. Kelompok ketiga menggunakan pendekatan pembelajaran tarl. Lalu, kelompok empat tidak melakukan kegiatan apapun. Kelompok pertama mengalami peningkatan (1 tingkat) dalam kemampuan matematikanya. Kelompok ketiga dan keempat tidak memiliki perkembangan apapun. Adanya temuan ini, menjadikan program ini digunakan hampir di seluruh bagian india (Banerjee, *et al.*, 2017).

Sampai tahun 2019 pendekatan tarl juga turut digunakan oleh negara-negara lain. Di Zambia, pendekatan tarl mampu meningkatkan kemampuan anak dalam mengurangi bilangan dari 32% menjadi 50% dan kemampuan membaca dari 34% menjadi 52% (mengajar di Right level, 2019b).

TaRL merupakan pendekatan pembelajaran yang hampir mirip dengan inklusi. Lalu ada juga program pembelajaran Escuela Nueva berasal dari Kolombia tahun 1975, dan sampai pada tahun 2018 program ini telah dipakai di 14 negara lainnya. (Le, 2018). Program ini mengajak agar semua siswa dapat berpartisipasi di kelas, dan peran pendidik di kelas adalah sebagai mediator (penengah). Program ini mengembangkan kemampuan peserta didik dalam memahami instruksi. Program ini juga meningkatkan hubungan antara guru dengan orang tua peserta didik (Colbert dan Arboleda, 2016).

Program pendidikan lainnya yaitu, Save The Children's yang telah dilaksanakan oleh lebih dari 30 negara (Save the Children, 2019). Program ini bertujuan untuk meningkatkan kemampuan membaca anak (Dowd, *et al.*, 2013).

Pendidikan Khusus untuk Guru Reguler

Pendidikan inklusif menuntut guru-guru reguler di sekolah inklusif untuk memahami identitas masing-masing peserta didiknya dan memahami apa itu perbedaan dengan stigma yang positif. Meyakini bahwa setiap peserta didik bagaimanapun kondisinya memiliki keistimewaan dan kelemahan masing-masing. Semua guru pasti memiliki bidangnya sendiri, namun bukan berarti guru reguler tidak bisa menangani anak berkebutuhan

khusus. Jika ada kemauan pasti timbullah kemampuan. Aspek utama yang menjadi dasar kompetensi semua pendidik di sekolah adalah kemampuan dalam mengidentifikasi dan mengintervensi semampunya dan dengan kemauan untuk berlatih secara terus menerus. Karena sejatinya pendidikan khusus memanglah sebuah bidang yang harus dikuasai semua guru.

Guru yang sudah mengambil bidang pendidikan tertentu tentunya tidak dapat dipaksakan untuk mengambil pendidikan pada bidang pendidikan khusus. Namun, semua ini dapat ditanggulangi dengan mengikuti pelatihan-pelatihan. Guru dituntut untuk berkomitmen mengenai penyetaraan siswa-siswinya di kelas. Atas banyaknya tuntutan yang dimiliki seorang guru, maka guru memang harus mendapatkan pelatihan-pelatihan. Tentunya, mengadakan pelatihan memerlukan dukungan dari berbagai pihak. Ini diwujudkan agar guru dapat menyiapkan situasi yang nyaman saat pembelajaran.

Juga adanya tuntutan pendidikan di mana guru harus mengetahui segala kompetensi, hambatan, serta kebutuhan anak agar guru tahu apa yang harus ditingkatkan dan dikembangkan lagi dari siswa-siswinya. Ada lebih baik lagi, jika guru bisa meminimalisir hambatan yang dialami anak dengan cara mengatur suasana kelas agar anak bisa tetap fokus dan berkembang. Tentunya, semua ini sangat sulit dikuasai jika guru-guru reguler tidak berkenan membuka pikirannya untuk mencari informasi dan mengikuti pelatihan-pelatihan mengenai pendidikan inklusif.

Memperbarui Kurikulum

Dengan adanya pendidikan inklusi, tidak hanya *mindset* guru yang diubah. Namun, juga segala aspek kelengkapan dari proses pembelajaran di sekolah. Tentunya, melakukan modifikasi kurikulum tidak dapat dilakukan begitu saja. Melakukan modifikasi kurikulum haruslah dilakukan dengan pemahaman yang baik. Pemahaman yang baik, tentunya didapatkan dari pelatihan-pelatihan. Jika sudah dilatih maka guru tersebut wajib mengimplementasikannya agar pengetahuannya tidak menjadi sia-sia (Stobart, 2008). Kurikulum pada umumnya mungkin saja terlalu sulit untuk ABK. Bagi ABK yang memiliki hambatan maka akan sulit untuk mencapai kriteria ketuntasan minimal sekolah jika mendapatkan penilaian

sama dengan peserta didik reguler. jadi, penilaian dalam kurikulum juga harus dimodifikasi. Dukungan dari para guru tentunya adalah sebuah aspek penting yang harus didapatkan dari sekolah inklusif. Sehingga guru-guru tersebut merasa ikhlas untuk membantu memodifikasi kurikulum dan sistem penilaiannya. Sebenarnya, kurikulum untuk ABK tidaklah dibuat sejak awal. Namun, memodifikasi acuan pembelajaran yang ada disesuaikan dengan kondisi PDBK.

Meningkatkan Komunikasi Pendidik

Sekolah dapat dikatakan sebagai organisasi dan sebuah organisasi tidak akan berkembang dengan baik jika tidak memiliki komunikasi yang baik. Segala permasalahan diperlukan sebuah komunikasi untuk memecahkan masalah tersebut. Sekolah inklusi artinya memperluas jaringan sekolah. Mulai dari partner kerja sama dan semakin beragamnya peserta didik yang akan mengenyam pendidikan di sekolah tersebut. Ini artinya, akan semakin banyak permasalahan yang akan dihadapi oleh warga sekolah. Sampai saat ini, kolaborasi berbagai pihak adalah faktor penting yang dapat mengembangkan perkembangan PDBK. Namun, kolaborasi di berbagai sekolah masih sangat minim. Ini dikarenakan kurangnya komunikasi dari berbagai pihak tersebut.

Mau tidak mau, agar terciptanya perkembangan dalam pendidikan inklusif dan agar terciptanya sekolah inklusif tidak sia-sia, maka berbagai pihak haruslah meningkatkan kemauan mereka dalam berkomunikasi. Misalnya, komunikasi antara guru reguler dengan guru pendamping di kelas, komunikasi guru dengan orang tua peserta didik, dsb. Komunikasi yang baik dan terarah akan mewujudkan kerukunan sosial yang berdampak besar dalam pembangunan sekolah inklusif. Ada empat kompetensi yang harus guru inklusi miliki (badan Eropa untuk kebutuhan khusus dan pendidikan inklusif, 2012). Pertama, mampu menamakan nilai kepada peserta didik, mampu bekerja sama, memahami keberagaman siswa-siswi dan terlibat aktif dalam perkembangan pendidikan. Perilaku guru, kompetensinya, dan kemampuannya dalam mengajar harus selalu ditingkatkan. Keempat kompetensi ini tidak akan dikuasai oleh para guru jika adanya benteng yang membatasi komunikasi pihak-pihak yang terkait.

Mengoptimalkan Atensi Kebutuhan Semua Anak

Menurut penulis, sekarang ini masih banyak kebutuhan daripada pendidikan yang belum terpenuhi. Jika berbicara mengenai topik tersebut tentu saja sangat luas. Di buku ini, penulis akan mengerucutkannya hanya ke dalam satu kebutuhan yang belum terpenuhi yaitu kebutuhan kesadaran bahwa pendidikan adalah untuk semua peserta didik entah bagaimanapun kondisinya. Seperti yang telah dipaparkan pada pendahuluan, sekarang banyak ABK yang kesulitan mengenyam pendidikan karena terbatasnya akses pendidikan. Sekarang, pendidikan inklusif sudah banyak digencarkan, namun individunya yang masih kurang menyadari betapa pentingnya menghargai keberagaman peserta didik. Banyak peserta didik berkebutuhan khusus di sekolah inklusi yang tetap merasa terkucilkan karena merasa dikesualikan. Itulah seharusnya bahwa jiwa inklusi dapat tertanam di setiap hati.

Masih banyak, guru-guru yang kurang mengimplementasikan konsep penyetaraan dalam proses pembelajarannya. Ada pihak yang masih menganggap bahwa PDBK berbeda daripada anak pada umumnya. Bahkan, ada guru yang melimpahkan tanggung jawab sepenuhnya kepada guru pendamping khusus dan tak mau tahu mengenai perkembangan peserta didiknya. Untuk melihat pemahaman seorang guru terhadap kesetaraan itu tidaklah mudah. Penelitian telah dilakukan di enam negara dan menunjukkan temuan bahwa penilaian seorang guru hanya bisa dinilai pada kognitif, dan afektifnya saja (Ewing, *et al.*, 2017). Tapi, berdasarkan penelitian tersebut, banyak juga guru yang sudah memahami konsep penyetaraan.

Sebenarnya, peran seorang guru pendamping khusus di kelas inklusi hanyalah sebuah pelengkap untuk memudahkan jalannya proses pembelajaran. Namun dewasa ini, kebanyakan guru pendamping khusus dituntut secara berlebihan oleh guru kelas. Seolah semua hal dibebankan dengan guru pendamping khusus tersebut.

Kesimpulan

Memang ada banyak sifat dan kemampuan dasar bagi guru inklusi dan bahkan guru reguler untuk mengembangkan sekolah dengan sistem

pendidikan inklusif. Pendidikan inklusif merupakan sebuah paradigma baru dalam pendidikan yang menghargai keberagaman, dan tidak mengecualikan dan mewujudkan sekolah yang memiliki harmoni. BAB ini adalah sebuah awal di mana guru harus menyiapkan diri dan kompetensi untuk menghadapi segala hambatan dalam merintis sekolah inklusi juga hal-hal yang harus dipersiapkan lainnya. Tidak lupa juga, kemampuan guru dalam mengidentifikasi, menghargai keberagaman dan mendidik haruslah ditingkatkan pada setiap guru.

Referensi

- Ball, S. J. (2008) *The Education Debate*, Bristol: Policy Press.
- Bernstein, B. B. (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*, London: Taylor & Francis.
- Bourke, R., Bevan-Brown, J., Carroll-Lind, J., Cullen, J., Grant, S., Kearney, A., et al. (2000) *Special Education 2000. Monitoring and Evaluation of the Policy*. Report to the Ministry of Education. Palmerston North, New Zealand: Massey University.
- Falmer. Ball, S. J. (2007) *Education Plc: Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education*, London: Routledge.
- Graham, L. and Slee, R. (2008) –An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion, *Educational Philosophy and Theory*, 40(2): 277–93.
- Knight, T. (1985) –An apprenticeship in democracy, *The Australian Teacher*, 11(1): 5–7.
- Lewis, S. (2005) *Race against time*. Toronto: House of Anansi Press.
- Parrish, T. (2002) –Racial disparities in the identification, funding and provision of special education, in D. Losen and G. Orfield (eds), *Racial Inequality in Special Education*, Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Pijl, S. J., Meijer, C. J. W. and Hegarty, S. (1997) *Inclusive education: A global agenda*, London: Routledge.
- Slee, R. (2005) –Education and the politics of recognition: Inclusive education – an Australian snapshot, in D. Mitchell (ed.), *Contextualizing Inclusive Education*. Abingdon: Routledge, pp. 139–65.

- Slee, R., Weiner, G. and Tomlinson, S. (1998) *School Effectiveness for Whom?: Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements*, London: Falmer.
- Stobart, G. (2008) *Testing Times. The uses and abuses of assessment*, Abingdon: Routledge.
- Teese, R. and Polesel, J. (2003) *Undemocratic Schooling: Equity and Quality in Mass Secondary Education in Australia*, Carlton: Melbourne University Publishing.
- Tomlinson, S. (1982) *A Sociology of Special Education*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Touraine, A. (2000) *Can We Live Together: Equality and Difference*, Cambridge: Polity Press.
- UNESCO (2007) *Education for All-International Coordination. Online.* Available at: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=52210&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (accessed 6 December 2008).

BAB 3

MAHASISWA MANCANEGERA DI INGGRIS

Tujuan Pembelajaran

1. Mampu memahami tantangan yang mungkin akan dihadapi sekolah inklusi.
2. Mampu memahami pendidikan khusus di Inggris.
3. Mampu memahami tantangan masa transisi menuju sistem yang inklusi.

Di Inggris sedang mengalami peningkatan jumlah mahasiswa internasional yang masuk ke dalam perguruan tinggi. Berdasarkan sursurveing dilakukan oleh UK Higher Education International Unit (Satuan Internasional Pendidikan Tinggi Inggris) pada tahun 2006 silam, ada 13% mahasiswa internasional di Inggris. Di atas Inggris ada Selandia Baru dan Australia yang memiliki jumlah mahasiswa internasional terbanyak di India. Angka terbanyak, ada pada studi lanjutan di perguruan tinggi. Berdasarkan perhitungan statistik yang dilakukan pemerintah Inggris mahasiswa internasional mampu meningkatkan perekonomian negara Inggris hampir £ 85 miliar per tahunnya.

Banyak yang beranggapan bahwa Inggris adalah salah satu negara yang memiliki sistem pendidikan yang baik. Oleh karenanya banyak mahasiswa-mahasiswa mancanegara yang mengambil pendidikan di Inggris. Namun, mahasiswa mancanegara ini biasanya tetap mempertahankan ciri khas pendidikan dari negara masing-masing. Terutama untuk bidang keguruan. Tentunya, ada banyak sekali perbedaan yang kerap mereka rasakan saat mereka mengenyam pendidikan di negara lain. Namun, mereka akan memantapkan diri bahwa mereka mengenyam pendidikan di Inggris untuk mengubah dan membawa metode ajar yang baik ke negaranya. Lalu, muncullah sebuah pertanyaan mengenai harapan yang mereka bawa jauh dari tanah air mereka dengan kapasitas atau kualitas sistem pendidikan yang mereka percayai dapat memberikan pengaruh positif saat mereka kembali mengajar di tanah air mereka kelak.

Di dalam BAB ini akan dibahas mengenai pemahaman mahasiswa internasional mengenai pendidikan inklusif dan kemungkinan mereka untuk mengembangkannya di negara mereka masing-masing.

Pengaruh Globalisasi terhadap Pendidikan

Tak dapat dipungkiri bahwa globalisasi membawa pengaruh besar bagi dunia pendidikan. Pengaruh ini sangat dirasakan terutama negara-negara barat (Adams dan Kirova, 2006). Penelitian yang dilakukan oleh Sharma (2000) menyatakan bahwasanya di Inggris sudah banyak mengalami lika-liku dalam menerima perbedaan dan keberagaman antar peserta didik, baik itu kondisi, ras, ataupun budaya para mahasiswa internasional. Menurutnya, guru-guru di Inggris yang erat dengan budaya barat dapat memberi pengaruh baik bagi pemahaman kognitif mereka. Sama halnya dengan penelitian yang dilakukan oleh Bourdieu (1984) yang mendeskripsikan bagaimana sebuah kegagalan dalam dunia pendidikan dapat di ‘kambing hitamkan’ kepada sebuah golongan. Termasuk, kepada PDBK yang dianggap memiliki perbedaan. Namun, penelitian ini terbantahkan karena bagaimanapun dengan adanya guru yang menerima keberagaman peserta didik maka akan berdampak positif pada lingkungan belajar (Black-Hawkins dkk., 2007; Farrell, dkk., 2007). Namun, sampai saat ini upaya yang ditunjukkan sudah memiliki harapan yang cerah untuk perkembangan pendidikan inklusi (Lehtomäki, *et al.*, 2020).

Saat ini guru dituntut untuk memahami keberagaman peserta didiknya dan juga dituntut untuk menciptakan lingkungan belajar yang inklusi, di mana guru diharuskan mampu untuk memberikan metode ajar yang baik dan sesuai dengan semua hambatan dan kondisi peserta didik. Nussbaum (1997) tak mengelakkan bahwa guru adalah tonggak masa depan sebuah bangsa. Tentunya ini didukung dengan kompetensi guru dan kemampuannya dalam menghadapi keberagaman peserta didiknya.

Menurut Nussbaum, Cheung dan Hui (2007) pemahaman tentang inklusi dan konsep penyeteraan sudah lama menjadi isu di negara barat namun baru-baru saja berkembang, begitupun di negara daerah Asia. Negara-negara di barat dan negara-negara di Asia tentunya memiliki banyak masalah yang pada dasarnya sama. Namun, karena beberapa

negara tersebut memiliki budaya yang berbeda jadi masalah tersebut tidak bisa dipecahkan bersama. Said (1994) mengatakan bahwa setiap negara masing-masing memiliki kebanggaan tersendiri dalam mentransfer ilmu pendidikan. Ia mengatakan bahwa penting untuk mengakui kebanggaan tersebut. Karena ini bisa menjadi sebuah awal untuk mendapatkan kesejahteraan para individunya.

Sistem pendidikan inklusi menjadi isu dibanyak negara. Sekarang ini, di Inggris pun terdapat mata kuliah mengenai pendidikan inklusif. Mahasiswa di sana ikut merasakan bagaimana inklusi sekarang ini sedang digencarkan. Inklusi dikatakan sebagai sebuah perubahan besar dalam dunia pendidikan. Oleh, karena itu diperlukan ide-ide perubahan agar sistem pendidikan inklusi ini dapat diterima oleh masyarakat luas.

Perkembangan pendidikan inklusi haruslah berfokus terhadap kesiapan guru dalam menghadapi kesulitan-kesulitan yang akan dihadapi pada prosesnya. Jika, seorang guru tidak siap, maka akan berisiko munculnya perilaku diskriminasi dari guru (Florian, 2019). Kesiapan ini harus difokuskan terhadap guru umum terlebih dahulu daripada guru khusus (Rouse dan Florian, 2012). Karena, pada umumnya guru khusus sudah lebih menguasai mengenai pendidikan inklusi.

Pendidikan di Mancanegara

Sekarang ini marak sekali orang-orang yang berminat untuk melanjutkan pendidikan ke luar negeri. Para akademisi sering kali memilih negara Inggris sebagai tempat yang akan jadi tempat mereka mengampu pendidikan. Salah satu perguruan tinggi kenamaan Inggris pun menerima mahasiswa mancanegara. Perguruan tersebut adalah University of Northampton. Di perguruan tinggi tersebut ada mahasiswa dari berbagai macam negara baik itu negara bagian Asia ataupun negara bagian Eropa.

Namun, di perguruan tersebut tidak hanya mahasiswanya saja yang memiliki budaya beragam. Tetapi, para dosen atau pendidik di sana juga beragam. Misalnya, asal daerah yang bermacam-macam. Ini menyebabkan mahasiswa mancanegara di perguruan tinggi tersebut dapat ikut memahami sistem pendidikan di berbagai negara, tidak hanya di Inggris saja.

Di Inggris, mahasiswa diberi kesempatan untuk mengkritisi sistem pendidikan yang sudah dijalankan di sana. Kemampuan berpikir seorang mahasiswa diyakini sebagai kemampuan yang paling kritis untuk berpikir. Oleh karenanya, mahasiswa banyak diminta untuk menyarankan reformasi-reformasi yang dapat membuat sistem pendidikan di Inggris bisa lebih baik lagi.

Sama halnya seperti di Indonesia, perguruan tinggi di Inggris juga menitikberatkan kepada praktik dibandingkan dengan teori. Ini terlihat dari mahasiswa perguruan tinggi di Inggris diminta untuk melakukan praktik kerja lapangan ke berbagai jenjang pendidikan yang ada di Inggris. Biasanya perguruan tinggi menjalin kerja sama dengan berbagai sekolah agar bersedia memberikan kesempatan kepada mahasiswa-mahasiswa tersebut untuk melihat secara nyata mengenai bagaimana pendidikan berjalan di Inggris.

Tak lupa juga mengenai pendidikan inklusif. Mahasiswa diminta untuk mengkritisi masalah apa saja yang nantinya akan dihadapi ketika memberikan pembelajaran kepada anak berkebutuhan khusus. Selain itu, mengenai layanan dan pendidikan khusus yang harus diberikan untuk peserta didik dengan kebutuhan khusus. Tentunya, ini tidak bisa disamakan dengan anak pada umumnya. Seperti capaian dalam pembelajaran ataupun sistem penilaian. Ini semua haruslah dimodifikasi sesuai prosedur dan memerlukan banyak pemahaman untuk melakukan hal tersebut

Saat melakukan praktik tersebut mahasiswa itu didampingi dan selalu diberikan pengarahan. Biasanya pada tahap awal mereka masih mengamati bagaimana proses pembelajaran berlangsung. Jika, mahasiswa tersebut dianggap telah memahami seluruh komponen dalam pembelajaran maka bisa jadi mahasiswa tersebut akan ikut serta dalam proses pembelajaran di sebuah kelas. Baik itu memegang satu atau beberapa anak, memegang kelompok kecil, atau bertanggung jawab penuh terhadap kelas tersebut. Ini tergantung daripada kemampuan mereka saat itu.

Adapun hal-hal yang diamati di lapangan di antaranya adalah proses pembelajaran, metode atau strategi pembelajaran yang digunakan, kurikulum dan cara memodifikasinya, sistem penilaian dan cara memodifikasinya, serta berinteraksi dengan warga sekolah mengenai hal-

hal terkait pendidikan dan proses pembelajaran. Setelah praktik itu selesai maka biasanya mahasiswa melakukan tugas individu di mana mereka harus mendeskripsikan pengalaman mereka dan menggambarkan bagaimana pengaruh praktik ini saat para mahasiswa tersebut kembali mengajar ke negara masing-masing. Biasanya topik yang dibahas dalam tugas itu mencakup hal-hal yang diamati, kelebihan dan kekurangan sebuah metode atau strategi pembelajaran setelah diimplementasikan, dan lain sebagainya. Biasanya tugas seperti ini ada pada masa akhir studi.

Sebagai mahasiswa pendidikan khusus, tentunya dari semua aspek yang telah diamati salah satu yang paling penting untuk meningkatkan kemampuan mengajar anak berkebutuhan khusus adalah temuan metode mengajar yang anak berkebutuhan khusus yang sesuai hambatanannya. Aspek ini harus dilihat dari berbagai sisi, mulai dari bagaimana cara agar peserta didik tersebut tetap dapat aktif berpartisipasi dalam pembelajaran, bagaimana peserta didik tersebut tidak merasa terdiskriminasi, dsb. Hal seperti dapat didapatkan selain dari melakukan pengamatan, namun juga dari melakukan wawancara terstruktur dengan guru yang bersangkutan baik itu guru pendamping khusus ataupun guru reguler.

Pada perguruan tinggi di Inggris biasanya mahasiswa memiliki kedekatan dengan para dosen sehingga tidak ada sekat yang membatasi mereka untuk berdiskusi mengenai pendidikan. Seperti setelah melakukan pengamatan praktik di lapangan ini. Mereka dapat mengkritisi teknik ajar yang dilakukan di sekolah yang mereka amati. Mereka juga dapat mendiskusikan mengenai teknik ajar yang dilakukan di negara mereka masing-masing dan mencoba untuk mengadaptasi pengetahuan yang telah mereka dapatkan agar bisa digunakan di negara masing-masing.

Pengaruh Praktik Lapangan bagi Mahasiswa

Ketika PDBK beralih dari bersekolah di SLB. Tentunya merasakan perubahan yang besar. Namun sebagian dari mereka masih merasakan perasaan didiskriminasi dan terintimidasi. Pada akhirnya, setelah melalui masa adaptasi yang lama maka mereka akan mulai bisa melakukan penyesuaian dengan kondisi yang baru. Biasanya guru akan memberikan tugas-tugas untuk mereka kerjakan di rumah agar pembelajaran yang

mereka terima berlangsung secara komprehensif. Pekerjaan rumah ini juga bisa mempertahankan fokus mereka dalam pembelajaran.

Itu adalah proses pembelajaran secara umum saat masa transisi peserta didik berkebutuhan khusus dari sekolah luar biasa ke sekolah reguler. Biasanya tahap-tahap ini hampir sama di berbagai negara, namun pastinya setiap negara memiliki ciri khas yang berbeda antara negara satu dengan negara lainnya. Sama dengan pembelajaran atau perkuliahan setelah melakukan praktik lapangan seperti yang sudah dibahas di atas. Setelah mahasiswa mancanegara melakukan praktik lapangan, mahasiswa diminta untuk menganalisis perbedaan antara proses pembelajaran yang mereka amati dengan proses pembelajaran di negara mereka.

Kebanyakan dari mahasiswa mancanegara itu memiliki pengalaman yang positif saat menjalani praktik lapangan. Mereka mulai melihat kerja nyata dari segala teori yang sudah mereka pelajari semalam ini. Menurut mereka, praktik lapangan ini membuat pikiran mereka terbuka mengenai segala kemungkinan-kemungkinan dan segala perubahan-perubahan yang dapat mereka lakukan untuk mengembangkan pendidikan inklusi di masa mendatang

Banyak mahasiswa sebelumnya yang telah mengatakan bahwa untuk mencari sumber pengetahuan ataupun informasi mengenai anak berkebutuhan khusus itu sangatlah sulit dan sempat dianggap sesuatu yang tidak baik untuk menjadi pembahasan. Selain itu, sebelumnya sempat dicanangkan bahwa peserta didik yang memiliki hambatan sangatlah tidak memungkinkan untuk melakukan aktivitas seperti anak pada umumnya. Anak berkebutuhan khusus dianggap remeh dalam kemampuannya. Padahal, ketika seseorang benar-benar mendalami ilmu pengetahuan di bidang pendidikan khusus maka ia akan banyak menemukan potensi-potensi yang mungkin dilakukan oleh orang-orang dengan kebutuhan khusus dan bahkan lebih dari itu, asalkan didukung dengan pengetahuan dan mendapatkan pengajaran yang memadai berdasarkan potensi, keahlian, serta hambatan.

Menurut Garner (2001) pendidikan guru strata satu dan pendidikan profesi guru sangat minim adanya pengetahuan mengenai pendidikan inklusi. Padahal tak dapat diindahkan lagi bahwa pendidikan inklusi adalah sistem pendidikan yang akan mereka hadapi saat mereka terjun ke

lapangan. Hal-hal seperti inilah yang menyebabkan pendidikan inklusi mengalami keterlambatan dalam perkembangan. Masalah seperti ini tidak hanya dialami di negara ini saja namun juga di beberapa negara lain bahkan di negara maju sekalipun.

Padahal telah ada penelitian yang menunjukkan bahwa pelatihan-pelatihan mengenai anak berkebutuhan khusus atau pendidikan inklusi memberikan dampak positif yang besar terhadap berkembangnya dunia pendidikan, misalnya di negara daerah Asia Pasifik (Wang: 2008). Dengan adanya pelatihan-pelatihan seperti ini sikap sosial guru menjadi lebih baik dan hak-hak pendidikan yang dimiliki oleh anak berkebutuhan khusus pun menjadi terpenuhi. Telah banyak terjadi sebuah fenomena di mana masih banyak guru yang tidak memiliki sikap yang pantas untuk digugu dan ditiru. Ini menyebabkan banyak peserta didiknya sendiri mengolok-olok sikap negatif yang dimiliki oleh beberapa oknum guru tersebut. Tentunya, hal ini memiliki dampak negatif terhadap keberhasilan pembelajaran peserta didik yang dididik olehnya.

Menanamkan sikap positif terhadap setiap guru memang tidaklah mudah (Ellins dan Porter, 2005; Ferguson, 2008). Terlebih dengan adanya budaya yang beragam dari setiap daerah. Ini menyebabkan sikap positif guru di negara satu dengan negara yang lainnya jadi berbeda. Bisa saja sikap guru di negara A dianggap lumrah namun ternyata di negara B sebaliknya. Ini menyebabkan mahasiswa atau guru yang mengambil pendidikan tahap lanjutan di luar negeri haruslah selektif dalam memilih sikap yang harus ditanamkan dalam diri dan dibawa ke negerinya sendiri.

Guru haruslah mampu memberikan prasangka baik bagi anak didiknya. (Osorio Vázquez, 2017). Di Roma, banyak guru yang memberikan perilaku diskriminasi bagi anak didik di mereka, misalnya memberikan intimidasi kepada peserta didik, dan orang tua di sana mempertimbangkan hal seperti ini (Albert, *et al.*, 2015; O'nions, 2010). Sikap-sikap seperti ini juga bisa mengganggu kesehatan psikologis peserta didiknya. Ini tidak hanya berdampak buruk bagi pendidikan namun juga kesehatan mental peserta didik tersebut.

Kesimpulan

Walaupun dikatakan praktik kerja lapangan memberikan banyak pengaruh positif namun bukan berarti teori tidak penting. Kedua aspek pembelajaran ini haruslah berimbang, baik teoritis maupun praktis. Sesuatu hal akan berkembang dan bertahan dengan adanya permasalahan-permasalahan. Dunia pendidikan memiliki banyak permasalahan. Namun dengan permasalahan inilah dunia pendidikan dapat bertahan dan berkembang. Sama seperti dengan pendidikan inklusi. Pada awalnya, ini hanyalah sebuah masalah kesetaraan dalam pendidikan. Lalu muncullah *pioneer-pioneer* dalam pendidikan inklusi yang dengan lantang menyuarakan dan mengembangkan pendidikan inklusi sehingga sampai hari ini kita berada pada lingkungan yang akan berkembang menjadi lingkungan yang inklusi.

Banyak sekali negara-negara yang memiliki perkembangan pendidikan inklusi yang lebih pesat dibandingkan dengan di Indonesia. Ada banyak sekali juga guru-guru strata satu atau dua yang mengambil pendidikan tahap lanjutan di negara yang amat berkembang pendidikan inklusinya. Harapannya adalah pengetahuan-pengetahuan di negara itu bisa dibawa ke tanah air dan diimplementasikan dengan baik serta guru-guru tersebut dapat memberikan informasi dan pengetahuan tersebut kepada guru-guru lain yang mungkin belum berkesempatan untuk mengambil pendidikan di luar negeri.

Referensi

- Adams, L. D. and Kirova, A. (2006) *Global Migration and Education: Schools, Children and Families*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. and Rouse, M. (2007) *Achievement and Inclusion in Schools*, London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1984) *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, London: Routledge.
- Cheung, H. Y. and Hui, L. H. M. (2007) –Conceptions and challenges within inclusive Asian classrooms, in S. N. Phillipson (ed.), *Learning Diversity in the Chinese Classroom*, Hong Kong: Hong

- Kong University Press, pp. 65–93.
- Ellins, J. and Porter, J. (2005) –Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school, *British Journal of Special Education*, 32(4): 188–95.
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hitcheson, G. and Gallannaugh, F. (2007) –SEN inclusion and pupils achievement in English schools, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(3): 172–8.
- Ferguson, D. (2008) –International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone, *European Journal of Special Needs Education*, 23(2): 109–20.
- Garner, P. (2001) –Goodbye Mr Chips: Special needs, inclusive education and the deceit of initial teacher training, in T. O’Brien (ed.), *Enabling Inclusion: Blue Skies... Dark Clouds*, London: The Stationery Office.
- Nussbaum, M. (1997) *Cultivating Humanity: A Classical Defence of Reform in Liberal Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Said, E. (1994) *Culture and Imperialism*, London: Vintage. Sen, A. (2006) *The Argumentative Indian*, London: Penguin.
- Sharma, D. (2000) –Educational Issues, in A. Lau (ed.), *South Asian Children and Adolescents in Britain*, London: Whurr, pp. 157–75.
- Wang, H.-Y. (2008) –Preparing teachers to work with young children with disabilities, in C. Forlin and M.-G. J. Lian (eds), *Reform, Inclusion and Teacher Education: Towards a New Era of Special Education in the Asia- Pacific Region*, Oxford: Routledge, pp. 74–82.

BAB 4

UPAYA MENGEMBANGKAN PENDIDIKAN INKLUSI SECARA GLOBAL

Tujuan Pembelajaran

1. Mengambil sisi positif perkembangan inklusi di negara lain.
2. Meningkatkan dan menyiapkan para calon guru inklusi.
3. Upaya nasional berjangka panjang untuk mengembangkan pendidikan inklusi.

Inklusi saat ini sedang dikembangkan di berbagai negara di dunia. Sudah banyak negara yang sedang mengembangkan inklusi, mengalami masa transisi menuju inklusi, ataupun yang baru saja merintis inklusi. Hal ini menyebabkan guru-guru di seluruh dunia juga harus beradaptasi dengan kondisi ini. Guru-guru di sekolah reguler yang biasanya menuntut capaian hasil belajar yang dipukul rata untuk semua peserta didik sekarang menjadi harus diperhatikan lagi. Cara mengajar yang awalnya baik-baik saja dengan metode konvensional menjadi harus dipikirkan lagi. Kurikulum dan silabus pembelajaran yang awalnya itu-itulah saja menjadi perlu dimodifikasi lagi. Guru adalah tonggak penting dalam pendidikan. Seperti pada pendidikan inklusi ini guru haruslah cepat tanggap terhadap reformasi ini. Tapi, guru tidak berjuang sendirian. Banyak pihak yang membantu para guru agar dapat menjalani masa transisi dengan baik (Forlin, 2008). Telah banyak dilakukan pelatihan-pelatihan guru yang bertujuan meningkatkan kemampuan mereka di bidang pendidikan inklusi ini (Rose, 2007). Namun, tidak jarang juga negara yang masih minim dalam melakukan pelatihan-pelatihan. Selain itu, kesiapan guru yang kurang juga menghambat perkembangan pendidikan inklusi (Forlin, 2007). Memodifikasi kurikulum adalah sebuah permasalahan yang biasanya membuat guru kesulitan untuk menangani dan memodifikasi kurikulum agar sesuai dengan potensi dan hambatan anak.

Mengenai pendidikan inklusi, masih banyak guru yang belum memahami konsep tersebut. Inilah salah satu faktor yang menghambat perkembangan pendidikan inklusi. Oleh karena itu, guru harus banyak diberikan pelatihan mengenai pendidikan inklusi agar memiliki kesiapan untuk turut serta mengembangkan pendidikan inklusi. Pelatihan guru haruslah disesuaikan dengan kebutuhan guru dan tentunya memuat aspek-aspek pendidikan inklusi (badan Eropa untuk kebutuhan khusus dan pendidikan inklusif, 2010, 2015).

Permasalahan dalam meningkatkan kemampuan guru di bidang inklusif ini adalah permasalahan global yang terjadi di dunia. Terlebih banyak guru-guru yang menganggap bahwa pendidikan khusus adalah sebuah bidang pendidikan yang baru bagi mereka. Pada BAB ini akan dibahas mengenai permasalahan-permasalahan dan cara beberapa negara di dunia mengatasi permasalahan mengenai pendidikan inklusi ini.

Pendidikan Khusus di Negara Lain

Di Vietnam ada sebuah sekolah khusus atau sekolah luar biasa B yang telah didirikan sejak tahun 1886. Lalu sejak itu, sekolah khusus atau sekolah luar biasa semakin diperluas. Sekolah ini biasanya terletak di negara-negara besar. Namun, dalam beberapa tahun terakhir ini Vietnam berhasil merintis pendidikan inklusi dan menjadi negara paling inklusif di wilayah Asia-Pasifik (Villa dkk: 2003).

Di Ghana keberagaman peserta didik juga diakui. Di sana dipastikan bahwa guru memahami telah siap untuk menerima keberagaman siswa dan memiliki metode yang baik dalam pembelajarannya (Ghana Departemen Pendidikan, 2015). Sedangkan dalam Republik Demokratik Rakyat Laos, sektor pendidikan dan olahraga tahun 2016–2020 memiliki salah satu tujuan yaitu mengikutsertakan semua peserta didik dalam pendidikan, meskipun memiliki hambatan dalam belajar (Lao PDR Kementerian Pendidikan dan olahraga, 2015).

Adapun perkembangan pendidikan inklusi di Laos mengalami keterlambatan. Perkembangan tersebut berjalan sampai tahun 2015 pada Rencana Aksi Nasional 2003–2015. Rencana Aksi Nasional tersebut berisi dukungan dan pelatihan bagi guru tentang cara berinteraksi antara orang

tua anak dengan kebutuhan khusus dan guru serta staff di sekolah untuk mendukung sekolah menjadi lebih inklusif (Lao PDR Departemen Pendidikan, 2005).

Masih banyak contoh perkembangan pendidikan inklusi di negara lain. Baik itu yang mengalami perkembangan ataupun masih memerlukan beberapa perbaikan. Namun, semua negara di dunia sedang berbenah menuju pendidikan yang inklusif. Meskipun banyak contoh implementasi pendidikan inklusi dari negara lain, namun di Indonesia sendiri tetaplah diperlukan perhatian yang lebih untuk menentukan cara tersendiri yang efektif untuk mempersiapkan guru pendidikan inklusif.

Menuju Pendidikan yang Inklusif

Untuk mengembangkan pendidikan inklusif di berbagai negara, maka banyak negara dengan serius memusatkan perhatiannya kepada pendidikan inklusif sebagai sebuah sistem pendidikan yang baru di negara tersebut. Vietnam telah mengatur tatanan pendidikan inklusif pada Undang-Undang Pendidikan (National Assembly, 2005). Kementerian Pendidikan dan Pelatihan (MOET–Ministry of Education and Training) Vietnam akan terus mengarahkan setiap SDM yang bergelut di bidang pembelajaran guna mengembangkan strategi pembelajaran yang inklusif. Pada tahun 2010 Vietnam memiliki target sebesar 75 persen anak berkebutuhan khusus harus bersekolah dan meningkat pesat pada tahun 2015 yaitu 90 persen (MOET, 2001; 2006). Vietnam juga mensosialisasikan bahwa pendidikan inklusif adalah fokus utama mereka saat itu. Banyak pelatihan-pelatihan yang dilakukan untuk mempersiapkan guru-guru yang akan menghadapi sistem pendidikan yang baru ini. Selain itu, mereka juga menyiapkan segala fasilitas yang dapat mendukung kelangsungan pendidikan inklusi. Vietnam adalah salah satu negara yang tidak menggunakan jasa dari guru pendamping khusus. Sehingga, tanggung jawab daripada anak berkebutuhan khusus di kelas adalah tanggung jawab penuh guru kelas tersebut.

Saat ini guru inklusi memanglah sangat terbatas. Pada tahun 2018, sekitar 25% guru di TALIS melaporkan bahwa adanya guru pendidikan inklusi yang kompeten masih sangat minim. Di Brazil, Kolombia dan

Meksiko ada lebih dari 50% yang melaporkan hal serupa. Di Belanda, satu dari lima guru melaporkan hambatannya saat melakukan pembelajaran dengan anak berkebutuhan khusus, dan 89% yang lain pernah melakukan sedikit interaksi dengan anak berkebutuhan khusus (Alisic, *et al.*, 2012).

Direktorat Nasional Pendidikan Khusus Panama mulai melek terhadap inklusi di tahun 2011 dan memulai programnya di tahun 2016. Program tersebut adalah diadakannya pelatihan dan pendampingan bagi guru dan staff pendidikan untuk mengembangkan kesadaran dan keterampilannya dalam menangani anak berkebutuhan khusus (GEM *Report Profile Education*). Seperti di negara Singapura juga yang membutuhkan guru khusus yang telah memiliki sertifikat, maka negara tersebut memberikan beasiswa untuk menunjang pendidikan guru khusus ke jenjang master (OHCHR, 2016).

Sedangkan di Ethiopia, Federal, sudah banyak perguruan tinggi dan sekolah kejuruan yang mulai fokus terhadap pengembangan kurikulum pendidikan inklusif dan bahan pembelajaran yang dapat mendukung proses pembelajaran (Lehtomäki, *et al.*, 2020). Di Kenya, sudah ada sebuah komite kecil yang membahas mengenai inklusi. Komite ini berisikan guru khusus, guru reguler, pejabat pendidikan, dan perwakilan masyarakat setempat. Anggota komite inklusi rutin mengadakan sebuah pertemuan. Di pertemuan tersebut mereka akan membahas mengenai perkembangan atau upaya yang akan dilakukan untuk mengembangkan sistem pendidikan inklusi. Mereka juga berusaha untuk mengembangkan kesadaran masyarakat mengenai inklusi (penatua dan Kuja, 2019).

Antara Pendidikan Khusus dan Pendidikan Inklusif

Kita semua tahu, bahwasanya negara kita ini sangat minim mengenai pelatihan-pelatihan untuk guru dengan bidang pendidikan khusus. Namun, permasalahan ini tidak hanya dihadapi oleh negara kita saja. Banyak negara di luar sana yang mengalami masalah serupa. Lembaga yang menaungi pendidikan khusus memanglah sangat kurang sehingga berdampak kepada minimnya pihak yang dapat menyelenggarakan pelatihan ini. Pelatihan seperti ini juga bisa didapat dari universitas yang di dalamnya ada bidang pendidikan khusus. Namun,

sekali lagi tidak banyak universitas dengan bidang pembelajaran khusus. Seperti Vietnam misalnya, di sana universitas dengan program studi pendidikan khusus sangatlah terbatas.

Umumnya, di berbagai negara masih minim adanya pelatihan-pelatihan mengenai pendidikan inklusi. GEM pendidikan Profiles 1 menganalisis 168 negara, hasilnya ada 61% negara yang menyediakan pelatihan untuk pendidikan inklusi. Namun, analisis ini menginformasikan kualitas dan cakupan kualitas pelatihan tersebut secara terbatas. Dikarenakan minimnya pelatihan, maka guru pendidikan inklusi haruslah menjalin relasi kerja sama dengan guru-guru yang pernah mengikuti pelatihan untuk berbagi ilmu.

Fenomena ini terjadi bahkan di negara maju sekalipun, masih minim sekali pelatihan-pelatihan yang bertemakan pendidikan inklusi. Terlebih di negara yang masih dalam tahap berkembang. Masih banyak guru yang mengikuti pelatihan yang belum berstandar nasional (Education International, 2018). Di 10 negara Afrika yang pernah diteliti hanya 8% guru 2 dan kelas 6 guru yang telah menerima pelatihan pendidikan inklusif (Wodon, *et al.*, 2018). Begitupun di Bangladesh, kesempatan guru untuk mengikuti pelatihan mengenai pendidikan inklusi masih sangat terbatas (Rahaman, 2017). Lalu, di Maroko belum ada pelatihan untuk guru pendidikan inklusi (UNICEF, 2015a).

Mengasah Kemampuan Guru di Bidang Pendidikan Inklusif

Sekarang ini cukup banyak tersedia pelatihan-pelatihan di bidang pendidikan inklusif. Baik itu yang menghasilkan gelar seperti di perguruan tinggi ataupun menghasilkan sertifikat seperti yang diadakan oleh beberapa lembaga lainnya. Seperti yang telah diselenggarakan oleh MOET, National Institute of Education Sciences (Institut Nasional Ilmu Pendidikan). Lalu ada juga lembaga pendidikan lokal dan Lembaga Swadaya Masyarakat internasional (misalnya Catholic Relief Services, 2001; Catholic Relief Services dan National Institute for Education Strategy and Curriculum, 2006).

Tak dapat dipungkiri bahwa tidak hanya peserta didik yang beragam. Namun, guru-guru yang tersebar di seluruh dunia ini pun

beragam. Guru-guru yang beragam ini memiliki satu kebutuhan yang sama yakni pelatihan untuk meningkatkan kesiapan penerimaan peserta didik yang memiliki kebutuhan heterogen (Florian dan Pantić, 2017; Symeonidou, 2017). Pada tahun 1990 tahun 2004 ada sekitar 2,8 persen guru sekolah dasar yang mendapatkan kesempatan mengikuti pelatihan di bidang pendidikan khusus (Bergsma dan Nguyen, 2004). Mungkin di masa sekarang angka itu telah mengalami peningkatan. Namun, kita tidak dapat menyangkal bahwa masih banyak guru-guru yang memerlukan pelatihan-pelatihan di bidang pendidikan khusus. Seperti sebuah survei yang dilakukan di Vietnam yang memperkirakan bahwa ada sekitar 944.410 orang guru yang memerlukan pelatihan pada bidang pendidikan khusus ini. (Kantor Sumber Statistik –Statistical Source Office, 2008).

Sebenarnya, ada banyak negara yang menawarkan pelatihan-pelatihan untuk guru inklusi. Di Singapura misalnya, di sana semua guru menerima pelatihan dengan tujuan mengembangkan pemahaman dasar dan kesadaran akan penyeteraan peserta didik. Selain itu, beberapa guru lainnya mendapatkan pelatihan-pelatihan lain dengan tujuan untuk mengembangkan pengetahuan dan keterampilan mengenai anak berkebutuhan khusus. Guru khusus jenjang sekolah dasar yang telah terlatih dapat bekerja sama bersama guru kelas untuk mengidentifikasi kebutuhan untuk PDBK (OHCHR, 2016).

Namun, dengan maraknya pelatihan-pelatihan, tentu saja dunia ini bukan wilayah yang sempit. Masih saja, ada daerah-daerah yang kekurangan pelatihan-pelatihan peningkatan kompetensi guru. Contohnya Burkina Faso yang telah membuat rencana pendidikan 2012–2021, namun sampai pada tahun 2018 tidak ada kemajuan yang didapatkan walaupun telah dilakukan berbagai upaya (kemitraan global untuk pendidikan, 2018). Lembaga Swadaya Masyarakat internasional bidang kemanusiaan dan inklusi juga telah menerbitkan modul pendidikan inklusif untuk sekolah-sekolah nasional dan memberikan pelatihan lebih lanjut lagi (kemanusiaan dan Inklusi, 2017). Di Republik Demokratik Rakyat Laos, Catholic Relief Services juga telah melatih para guru di Distrik Xaybouathong mengenai pendidikan inklusif secara umum dan metode pengajaran yang dapat diterapkan untuk anak berkebutuhan khusus (Catholic Relief Services, 2016).

Pelatihan Inklusi

MOET berinisiatif untuk bekerja sama dengan Catholic Relief Services untuk mengembangkan pendidikan inklusi ke arah yang lebih baik lagi. Bdari kerja sama tersebut muncullah sebuah kurikulum yang bisa digunakan untuk pelatihan guru di bidang pendidikan inklusi. Kurikulum ini berisi mengenai kompetensi apa saja yang harus dicapai seorang guru pendidikan inklusi.

Usaha ini dilakukan agar pelatihan guru di bidang pendidikan inklusi tidak dilakukan tanpa tujuan yang jelas. Tentunya sebuah pelatihan haruslah memiliki capaian-capaian kompetensi yang nantinya harus dikuasai oleh guru pendidikan inklusi. Untuk memenuhi kompetensi ini maka biasanya peserta pelatihan diminta untuk melakukan segelintir kegiatan untuk mengasah kemampuan mereka di bidang pendidikan inklusi. Misalnya berdiskusi, melakukan presentasi, melakukan kunjungan lapangan, mendengarkan materi dari ahli, melakukan studi kasus dari buku-buku literasi, melakukan pembelajaran secara berkelompok, mengisi lembar kerja, melakukan permainan-permainan, mengerjakan kuis, bermain peran, membuat video mengenai topik pembahasan, membuat PowerPoint atau jurnal yang sesuai dengan topik pembahasan, dan melakukan *brainstorming*.

Layanan Swayadaya Masyarakat Internasional telah berupa untuk memenuhi kebutuhan dari guru khusus di berbagai negara, meningkatkan pengetahuan dan keterampilan mereka dibidang inklusi, meningkatkan kesadaran mereka untuk tidak membeda-bedakan antar peserta didik, memberikan pendidikan yang layak untuk semua anak, dan membaurkan peserta didik pada umumnya dengan PDBK (CBM, 2018a, 2018b).

Pelatihan tidak hanya diperlukan untuk guru saja, namun pejabat-pejabat pendidikan juga memerlukan pelatihan. Ini ditujukan agar mereka memiliki bekal untuk memantau perkembangan pendidikan inklusi. Di Zanzibar, Republik Tanzania, pelatihan mengenai pendidikan inklusi sudah diperluas ke pejabat pendidikannya. Sudah banyak pejabat pendidikan di luar guru yang mengikuti pelatihan ini, bahkan mereka mengikuti pelatihan ini secara intensif, penilaian ini berisi mengenai tahapan identifikasi, peningkatan keterampilan anak berkebutuhan khusus,

bahasa, dan bahkan sampai kepada tulisan braille (Lehtomäki, *et al.*, 2020). Inti dari kompetensi yang harus dimiliki guru inklusif adalah kemampuan guru untuk mengakomodasi semua peserta didik. Namun, tidak melupakan semua aspek-aspek pendidikan. Jabaran kompetensi guru di sekolah inklusif yang harus dimiliki:

1. Mendukung peserta didik secara keseluruhan serta mampu untuk mengakomodasi semua kebutuhan belajar siswa.
2. Mampu bekerja sama dengan keluarga siswa.
3. Mampu bekerja sama dengan guru lain.
4. Menyadari bahwa ada beragam anak di kelas.
5. Memahami konsep dan makna dari pendidikan inklusif.
6. Mampu menjunjung tinggi adanya keberagaman.
7. Selalu profesional.
8. Mampu mengevaluasi diri sendiri.
9. Adanya kesediaan untuk mengikuti pelatihan-pelatihan guru inklusif.

Sumber: Berdasarkan badan Eropa untuk kebutuhan khusus dan pendidikan inklusif (2012).

Pendidikan Khusus sebagai Salah Satu Bidang Pendidikan di Perguruan Tinggi

Di Indonesia sudah ada sekitar 10 universitas yang di dalamnya memiliki program studi pendidikan khusus. Ada yang menyebutnya pendidikan khusus atau pendidikan luar biasa. Semua ini sama saja. Pokok bahasannya adalah mengenai anak berkebutuhan khusus. Mulai dari cara mengidentifikasi, mengetahui hambatan dari anak berkebutuhan khusus, sampai cara penanganannya. Dari universitas inilah disiapkan calon-calon guru yang nantinya akan disebar ke seluruh daerah untuk mengimplementasikan hasil belajarnya mengenai pendidikan khusus.

Di pendidikan khusus sendiri tidak hanya belajar mengenai kekhususan namun di dalamnya juga telah dikupas tuntas mengenai pendidikan inklusi. Aspek yang dibahas mengenai pendidikan inklusi adalah modifikasi kurikulum, modifikasi sistem penilaian, dan bagaimana cara untuk mengembangkan pendidikan inklusi itu sendiri. Seperti Di

Kolombia, pedoman kebijakan inklusif di perguruan tinggi menggunakan pendekatan yang berpusat pada dosen/pendidik. Sehingga, dosen memiliki peran penting untuk mencapai tujuan pembelajaran, mengembangkan pendidikan, mengembangkan perilaku kesetaraan, dan melakukan diskusi dengan peserta didik (Kolombia Kementerian Pendidikan Nasional, 2013).

Upaya Mengembangkan Pendidikan yang Inklusif

Budaya di tiap-tiap negara pasti berbeda, ada yang mirip namun tetap memiliki ciri khas yang berbeda. Untuk lingkup keberagaman yang lebih kecil dibandingkan negara adalah antar kota atau daerah yang ada di dalam negara tersebut, pastinya juga berbeda. Baik itu, sikap masyarakat, sifat masyarakatnya, dan lain sebagainya. Karena, sejatinya tiap-tiap insan saja berbeda. Hal inilah yang juga terkadang menjadi permasalahan dalam membuat kebijakan untuk suatu daerah. Karena pastinya penerimaan tiap-tiap individu berbeda.

Selain itu, pendidikan inklusi bukanlah sebuah sistem yang asal jadi. Namun, harus ada perencanaan yang matang dalam membangun pendidikan inklusif. Ini dilakukan agar pengembangan pendidikan inklusi tidak berhenti begitu saja. Selain itu dalam mengembangkan pendidikan inklusi diperlukan suatu rancangan yang terstruktur dan terarah. Ini juga dilakukan agar pendidikan inklusif tetap pada fokusnya. Adanya pendidikan inklusi ini juga tidak hanya mengikutsertakan guru khusus ke sekolah reguler, namun semua guru harus mampu memahami makna pendidikan inklusif sehingga diperlukannya sosialisasi dan pelatihan-pelatihan yang intensif untuk mengembangkan pendidikan inklusif. Selain disiapkan secara kompetensi guru-guru reguler juga harus menanamkan dalam jiwanya mengenai kesediaan untuk memenuhi hak pendidikan anak berkebutuhan khusus. Selain itu, para guru juga harus memahami konsep penyetaraan peserta didik agar tidak adanya perlakuan diskriminatif yang muncul.

Namun dari banyaknya hambatan-hambatan dalam mengembangkan pendidikan inklusif, tidak sedikit yang mendukung penuh reformasi ini. Telah banyak *role model* yang bermunculan dan memiliki jiwa inklusi yang kuat, sekolah reguler yang mulai membuka diri untuk menerima anak

berkebutuhan khusus dan tidak menjadikan itu sebagai beban, tidak hanya sekolah reguler saja namun perguruan tinggi-perguruan tinggi mulai membuka kesempatan bagi anak berkebutuhan khusus yang ingin mengenyam pendidikan di bangku perkuliahan, banyaknya masyarakat yang tertarik untuk bersosialisasi dengan kaum disabilitas, dan walaupun telah ada sekolah reguler yang memberikan peluang kepada ABK untuk belajar tapi SLB yang menawarkan banyak pelatihan keterampilan vokasional untuk PDBK tetap harus meningkatkan kualitas, paling penting adalah terpenuhinya harapan-harapan orang tua yang menginginkan buah hatinya dapat bersosialisasi dengan anak-anak pada umumnya.

Fenomena ini juga terjadi di negara-negara lain, misalnya negara Vietnam. Negara tersebut mengalami banyak hambatan dalam merintis pendidikan yang inklusif. Namun, *stakeholder* pendidikan inklusif di sana memaksimalkan segala aspek positif yang dapat mendorong berkembangnya pendidikan inklusif sambil mencari cara mengatasi segala hambatan yang ada.

Secara umum, hal-hal yang harus disiapkan saat merintis pendidikan inklusif di antaranya adalah pelatihan para guru dan yang akan menjadi pengelola inklusi, adanya timbal balik kepada guru khusus yang akan dipakai jasanya di sekolah reguler, infrastruktur yang memadai, media dan sumber belajar yang sesuai dengan anak berkebutuhan khusus, dan yang paling penting adalah keyakinan semua pihak.

Beberapa sikap yang menjadi dasar seorang pendidik, di antaranya adalah sikap menerima, sikap mau belajar, sikap fleksibel, sikap ramah terhadap anak berkebutuhan khusus, dan sikap mau berusaha berkreasi saat proses pembelajaran dan segala hal lain yang menyangkut proses pembelajaran. Adapun sikap-sikap yang hendaknya dijauhi oleh guru reguler di sekolah inklusi di antaranya adalah tidak memodifikasi cara mengajar sehingga tetap menggunakan cara mengajar lama padahal di dalam kelas ada anak yang memerlukan teknik ajar yang berinovasi, sikap diskriminatif, dsb. Faktor utama keberhasilan siswa adalah perilaku yang diberikan pendidik kepada siswanya.

Upaya yang dapat Dilakukan Perguruan Tinggi untuk Mengembangkan Pendidikan Inklusif

Adanya pendidikan inklusi ini menjadi sebuah gagasan yang menyenangkan bagi peserta didik berkebutuhan khusus yang akhirnya dapat mengenyam bangku perkuliahan. Beberapa hal yang dapat dilakukan oleh pihak-pihak yang ada di perguruan tinggi untuk mengembangkan pendidikan inklusif di antaranya adalah menjadikan pendidikan inklusif sebagai mata kuliah wajib di tiap-tiap program studi dan diutamakan untuk program studi pendidikan, adanya implementasi secara nyata mengenai pendidikan inklusif, dan adanya bidang pendidikan khusus agar dapat menjadi ruang pelatihan terhadap calon guru-calon guru khusus. Setelah semua dipersiapkan dengan baik, maka upaya selanjutnya adalah melakukan evaluasi terhadap perkembangan pendidikan inklusi itu sendiri.

Di bawah ini ada contoh pelatihan di perguruan tinggi yang dapat diberikan kepada mahasiswanya untuk mengajarkan mengenai pendidikan inklusif.

Jenis pengajaran	Topik pembelajaran	Subtopik pembelajaran
Teoritis	Persiapan	Pengertian dan jenis hambatan ABK
	Identifikasi ABK	Penyebab kebutuhan khusus
	Sistem penilaian untuk anak berkebutuhan khusus	
Keterampilan	Meningkatkan kemampuan ajar	Metode yang cocok untuk anak mengajarkan ABK
	Memahami pendidikan yang inklusif	Metode pembelajaran yang tepat untuk kelas inklusi
	Asesmen anak berkebutuhan khusus	Mengetahui hambatan, potensi, dan kebutuhan anak berkebutuhan khusus
	Pembelajaran maksimal di sekolah reguler untuk anak berkebutuhan khusus	Program pembelajaran individual
	Suasana kelas	Menyiapkan suasana kelas yang aman dan nyaman.
Praktik	Media pembelajaran	Pengadaan alat pendukung pembelajaran untuk ABK

Jenis pengajaran	Topik pembelajaran	Subtopik pembelajaran
	Turut berpartisipasi aktif di masyarakat untuk menjadikan lingkungan yang inklusif	
	Manajemen pendidikan khusus	Mengatur staff, anggaran, dan segala aspek yang mendukung pembelajaran pendidikan inklusif
	Motivasi kepada peserta didik	

Upaya Jangka Panjang Inklusi

Di sini penulis sangat menyarankan untuk semua perguruan tinggi di Indonesia menjadikan pendidikan inklusif sebagai mata kuliah wajib, terutama untuk program studi bidang pendidikan. Ini ditujukan agar para calon guru memiliki keterampilan yang memadai dalam memimpin kelas yang di dalamnya ada peserta didik berkebutuhan khusus. Selain itu, sosialisasi juga harus diberikan secara terus menerus agar lambat laun semua belahan masyarakat menjadi sadar inklusi. Tidak hanya orang-orang yang bergelut dalam bidang pendidikan saja, namun juga kepada semua golongan masyarakat. Karena, setelah peserta didik berkebutuhan khusus berhasil mentuntaskan pendidikannya maka ia juga akan turut serta dalam pembangunan masyarakat.

Kolaborasi juga tidak hanya harus dilakukan antara guru pendamping khusus dan guru reguler saja namun lebih luas dari pada itu. Kolaborasi harus dilakukan oleh berbagai pihak, baik antar sekolah, pemerintahan, dan lembaga-lembaga lain. Selain berkolaborasi untuk memenuhi kebutuhan pendidikan inklusi, kolaborasi ini juga dapat dijadikan ajang untuk bertukar informasi mengenai permasalahan-permasalahan yang tengah dihadapi. Sistem pemerintahan yang juga harus berkolaborasi dengan berbagai pihak untuk pembangunan sekolah inklusi tidak hanya ada pada pendidikan, namun segala bidang pada sistem pemerintahan. Seperti, kesehatan, sosial, dan lain sebagainya. Ini ditujukan agar pendidikan inklusi tidak berat sebelah dalam perkembangannya. Adanya pelatihan-pelatihan juga tidak sekedar teori saja. Namun juga harus dititikberatkan pada praktiknya. Pemerintah pusat ataupun daerah

juga harus mengatur pendidikan inklusif ini ke dalam kebijakan-kebijakan agar pendidikan inklusif tidak dianggap main-main oleh segelintir oknum.

Sebagai contoh mengenai cara pelatihan pendidikan inklusi dapat ditanamkan dalam guru umum salah satunya adalah di Austria pendidikan yang di setiap mata pelajarannya tertanam konten inklusif (badan Eropa untuk kebutuhan khusus dan pendidikan inklusif, 2015). Di Afrika Selatan, di sana juga telah dipelajari bagaimana caranya menyesuaikan kurikulum dengan kebutuhan peserta didik (Afrika Selatan Departemen Pendidikan dasar, 2010, 2011).

Di negara bagian Gujarat, India, layanan kesehatan dan pendidikan bekerja sama guna menciptakan program pelatihan cara identifikasi awal peserta didik dengan hambatan berhitung dan kebutuhan khusus lainnya. Program ini dimulai sejak tahun 2019, ada 80 guru yang mengambil pelatihan ini pada awalnya (Shastri, 2019). Sedangkan di Afrika Selatan, Departemen Pendidikan Dasar memiliki tujuan untuk memastikan tiap-tiap sekolah memiliki minimal satu guru yang mengikuti pelatihan mengenai pendidikan inklusi (hak untuk pendidikan untuk anak-anak dengan aliansi Cacat, 2016).

Di New Brunswick ditawarkan sebuah pelatihan guru untuk memerikan pembelajaran kepada peserta didik dengan spektrum autisme. New Brunswick adalah pelopor dalam mempromosikan pendidikan inklusif selama tiga dekade terakhir ini. New Brunswick menjadikan guru sebagai tonggak pendidikan inklusi (Porter dan TOWELL, 2017). Upaya ini dilakukan setelah menerima pengakuan internasional dan persetujuan kebijakan yang terikat pada pendidikan inklusif tahun 2013 (Zero Project, 2016). Upaya ini bukan tanpa halangan. Banyak rintangan yang dihadapi dalam mengembangkan pendidikan inklusi. Misalnya. Masih banyak guru khusus yang hanya terfokus pada peserta didik yang didampinginya dan tidak bekerja sama dengan guru reguler. Namun, permasalahan tersebut terus mendapatkan perhatian dari pemerintah setempat (Porter dan Aucoin, 2012).

Kesimpulan

Pada BAB ini amat dijelaskan bahwa pelatihan guru mengenai pendidikan inklusif telah menjadi kebutuhan pada saat ini. Di dalam pelatihan, guru-guru akan diberikan pengetahuan mengenai pendidikan

inklusi dan melakukan praktik secara intensif. Namun, walaupun sudah banyak diadakan pelatihan-pelatihan, pelatihan ini tidak tersebar secara merata. Masih banyak daerah-daerah terbelakang yang kekurangan lembaga yang bisa mengadakan pelatihan. Hal-hal seperti inilah yang akhirnya dapat menghambat perkembangan pendidikan inklusi.

Di BAB ini juga dijelaskan mengenai contoh-contoh perkembangan inklusi di negara lain yang bisa dijadikan contoh dan disesuaikan dengan kebutuhan yang ada di Indonesia. Sama seperti yang telah dijelaskan di atas bahwa tidak cukup hanya dengan teori saja guru bisa menjadi guru inklusi namun juga dengan penguasaan keterampilan dan praktiknya. Saat ini juga sedang digalakkan berbagai upaya untuk mengembangkan inklusi bahkan sampai jangka panjang nanti.

Referensi

- Bergsma, S. and Nguyen, T. H. (2004) *Overall Research on Human Resource Development in Inclusive Education and Early Intervention*, Hanoi: National Politics Publishing House.
- Catholic Relief Services (2001) *Concept Notes–Expansion of Community Support to Children with Disabilities*, Hanoi: Internal report.
- Catholic Relief Services and National Institute for Education Strategy and Curriculum (2006) *Inclusive Education for Children with Disabilities at Primary School Level*, Hanoi: Labor and Social Welfare Publishing House.
- Forlin, C. (2007) –A collaborative, collegial and more cohesive approach to supporting educational reform for inclusion in Hong Kong, *Asia-Pacific Education Review*, 8(2): 1–11.
- Forlin, C. (2008) –Education reform for inclusion in Asia: What about teacher education, in C. Forlin and M.-G. J. Lian (eds), *Reform, Inclusion and Teacher Education: Towards a New Era of Special Education in the Asia-Pacific Region*, Abingdon: Routledge, pp.74–82.
- MOET, Ministry of Education and Training (2001) *Education Development Strategy 2001–2010*, Hanoi: Education Publishing House.

- MOET, Ministry of Education and Training (2006) -Workshop report. Direction to inclusive education system. Primary Education for disadvantaged children (PEDC)l, documents presented at the Conference on Towards Inclusive Education System, MOET, Hai Phong, June.
- National Assembly (2005) *Law on Education*. Online. Available at: <http://www.moet.gov.vn/?page=6.1&type=documents&type=documents&view=> (accessed 28 August 2008).
- Rose, R. (2007) -Curriculum considerations in meeting special educational needsl, in L. Florian (ed.), *The International Handbook of Special Education*, London: Sage, pp. 295–306.
- Statistical Source Office. (2008) *General Education*. Online. Available at: <http://edu.net.vn/thongke/phothong.htm> (accessed 27 April 2009).
- Villa, R. A., Van Tac, L., Muc, P. M., Ryan, S., Thuy, N. T. M. T., Weill, C., *et al.* (2003) -Inclusion in Viet Nam: More than a decade of implementationl, *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 28(1): 23–32.

BAB 5

MASA TRANSISI MENUJU PENDIDIKAN YANG INKLUSI

Tujuan Pembelajaran

1. Memahami kondisi pendidikan secara global.
2. Mengetahui gambaran secara umum mengenai pelatihan guru mengenai pendidikan inklusi.
3. Mengetahui kebijakan-kebijakan pendidikan di negara lain.

Kondisi Pendidikan Secara Global

Tidak dapat dipungkiri pendidikan adalah hal penting bagi setiap insan tanpa terkecuali. Pendidikan diumpamakan sebagai tonggak kehidupan. Namun sampai kini masih banyak anak-anak yang tidak dapat menempuh pendidikan. Entah karena tidak tersedianya sekolah atau kesadaran lingkungan yang masih kurang. Oleh, karena itu pendidikan perlu untuk memperluas akses pendidikan bagi semua kalangan dan bagi semua kondisi anak (UNESCO, 2005). Selain 2 faktor yang telah disebutkan tadi, seorang anak tidak dapat menempuh pendidikan bisa jadi karena dipekerjakan, adanya permasalahan sosial, adanya pembatasan jenis kelamin, adanya keterbatasan dalam fisik atau kognitifnya, dan karena kemiskinan. Lalu, ada sebuah daerah terpelosok yang terkendala jarak untuk menuju sekolah, ada juga daerah yang tidak memiliki lahan dalam membangun sekolah. Permasalahan terbesar yang terjadi di belahan dunia ini adalah kemiskinan. Banyak anak kesulitan mengenyam pendidikan dikarenakan tingginya biaya pendidikan ataupun untuk biaya penunjang pendidikan yang lain. Selain orang-orang yang pasrah ada juga orang berusaha amat keras untuk memenuhi kebutuhan pendidikannya. Oleh karena itu, para guru tidak boleh mengecewakan orang-orang seperti ini. Para guru haruslah memberikan pelayanan yang baik dalam proses pembelajaran. Ini adalah alasan mengapa sekolah harus menyediakan guru-guru yang berkualitas.

Banyak permasalahan yang dialami di berbagai negara. Baik itu, di negara berkembang ataupun negara maju. Kita ketahui bersama bahwa Skotlandia merupakan negara yang memiliki sistem pendidikan yang baik. Namun, tetap ada sebuah kesenjangan antara peserta didik berprestasi dan peserta didik yang dianggap kurang prestasinya (OECD, 2007). Ini artinya, walaupun seorang anak dianggap tidak memiliki kebutuhan khusus atau hambatan, namun tetap saja memiliki kesulitan belajar. Sebenarnya pun tidak semua anak berkebutuhan khusus mengalami kegagalan belajar. Oleh karena itu, pendidikan haruslah membuka kesempatan bagi siapa saja untuk mengenyam pendidikan bagaimanapun kondisinya. Karena kondisi tidak menjadi penentu sebuah kegagalan atau keberhasilan dalam pendidikan. (Black-Hawkins *et.al.*, 2007).

Banyak PDBK yang ternyata kurang berpartisipasi. Mereka merasa berbeda dan merasa memiliki kemampuan yang lebih rendah dibandingkan anak pada umumnya. Di India, ada sebuah program yang sedang dikembangkan untuk mengadopsi keperluan siswa yang tertinggal. Program ini juga berusaha untuk meningkatkan partisipasi aktif peserta didiknya. Program tersebut berusaha mengadopsi kebutuhan siswa-siswinya. Program ini telah banyak diterapkan, bahkan di luar pendidikan formal.

Membuka kesempatan tanpa memandang kondisi anak adalah sebuah keputusan dan proses yang sulit. Mengingat paradigma yang masih melekat pada masyarakat yang menganggap mereka memiliki perbedaan dengan yang lainnya dan pasti akan mengalami kegagalan dalam belajar. Telah banyak diskusi yang dilakukan namun tidak juga mendapatkan titik terang. Menurut Belfield & Levin (2007) jika sebuah negara memiliki sektor pendidikan yang buruk maka sektor lain akan terkena imbasnya. Karena pendidikan merupakan tonggak kehidupan masa yang akan mendatang. Setiap manusia pastinya memiliki hak untuk mendapatkan pendidikan. Oleh karenanya, setiap negara juga harus memenuhi hak tersebut.

Mengingat hak ini dimiliki oleh manusia secara universal maka tiap-tiap negara sekarang ini sedang merintis dan mengusahakan terwujudnya pendidikan inklusi guna membuka kesempatan bagi ABK mengenyam pendidikan tanpa adanya diskriminasi. Syukurnya, inklusi

banyak menuai komentar positif dan dukungan dari berbagai pihak. Namun dukungan-dukungan tersebut tidak meniadakan permasalahan-permasalahan yang dihadapi oleh negara yang sedang mengalami masa transisi menuju sistem pendidikan yang inklusi. Permasalahan yang utama terjadi saat proses pembelajaran berlangsung. Di antaranya adalah kurangnya kesediaan dan persiapan para guru yang akan mengajar di kelas inklusi. Selain itu, sampai sekarang ini masih banyak sekolah yang tidak memodifikasi kurikulum dan sistem penilaian mereka sehingga memaksa ABK mengikuti kebijakan tanpa adanya fleksibilitas.

Awal yang baik akan menjadi akhir yang baik juga. Oleh karenanya, persiapan dari merintis pendidikan inklusi haruslah dipastikan matang agar tidak mengalami keterlambatan di saat pelaksanaannya. Guru reguler tentunya menganggap mengajarkan anak berkebutuhan khusus adalah hal baru bagi mereka. Guru-guru inilah yang harusnya mendapatkan pelatihan-pelatihan agar lebih siap menghadapi kelas yang heterogen. Penulis tidak mengatakan bahwa guru reguler tidak memiliki pendidikan yang memadai namun yang perlu ditingkatkan di sini adalah kemampuan guru reguler dalam menghadapi anak berkebutuhan khusus. Biasanya di pendidikan pada umumnya masih minim pengetahuan dan keterampilan tentang cara menghadapi kelas yang heterogen sebagaimana disebutkan di atas (Ofstead, 2008). Keluhan yang banyak muncul dari guru reguler adalah kurangnya kesiapan mereka dalam menghadapi masa transisi menuju sekolah inklusi. Namun ini bukan kesalahan mereka sepenuhnya, kurangnya pelatihan-pelatihan pendidikan inklusi untuk guru reguler juga menjadi faktor penghambat berkembangnya kesiapan guru tersebut (Ainscow, 1997). Seperti hak pendidikan yang dimiliki oleh semua anak tanpa mengenal kondisi. Kesempatan dan peluang untuk mendapatkan pelatihan ini juga seharusnya menjadi hak bagi semua guru tanpa kecuali.

Penyebaran Pelatihan Pendidikan Inklusi bagi Guru Reguler

Masing-masing guru reguler dengan bidang pendidikannya, tentunya mengalami kesulitan yang beragam dalam mendidik anak berkebutuhan khusus. Ada yang mengalami kesulitan ringan, sedang, berat, sampai sangat berat. Begitu pula jenis hambatan dari para peserta

didik dan tentunya cara penanganan atau cara belajarnya pun berbeda. Hal inilah yang membuat kesulitan para guru reguler menjadi meningkat. Sangat banyak jenis kebutuhan khusus yang harus mereka pahami. Setelah mereka dapat memahami ciri-ciri kebutuhan khusus maka mereka juga diharuskan memiliki kemampuan dalam mengidentifikasi untuk menemukan strategi yang tepat untuk PDBK tersebut. Di era modern ini masih banyak oknum-oknum yang berpikiran kolot dan menganggap menaruh peserta didik reguler di kelas yang sama dengan peserta didik berkebutuhan khusus adalah keputusan yang salah. Sehingga banyak yang mengambil jalan tengah untuk tetap menerima mereka di sekolah reguler namun mereka mendapatkan pembelajaran secara terpisah dengan anak pada umumnya. Hal seperti ini bukanlah inklusi. Karena sekolah akan dikatakan sebagai sekolah inklusi jika PDBK mendapatkan pendidikan pada kelas yang ditempati oleh peserta didik reguler juga. Hal seperti ini terjadi dikarenakan minimnya kesediaan guru reguler untuk menerima ABK di kelasnya. Mereka beranggapan bahwa ABK haruslah ditangani oleh guru yang sesuai dengan bidangnya. Persepsi seperti ini adalah persepsi yang salah dalam pendidikan inklusi.

Benar adanya jika ada bidang yang memang mempelajari mengenai anak berkebutuhan khusus. Namun, tidak berarti guru reguler dapat melepaskan tanggung jawabnya sebagai seorang pendidik. Pendidikan inklusi merupakan pendidikan yang tidak bergantung pada pengelompokan peserta didik berkebutuhan khusus berdasarkan jenis kebutuhannya (Allan, 2006). Pendidikan inklusi mengembangkan sebuah sistem pendidikan di mana sifat diskriminatif haruslah dimusnahkan. Rouse (2008) mengemukakan pendapatnya di mana dalam pendidikan inklusi guru tidak hanya harus andal dalam pengetahuan dan keterampilan namun juga *mindset* yang dimiliki guru tersebut, pemahamannya terhadap kesetaraan, dan tentunya perilaku yang positif.

Pada pendidikan di perguruan tinggi sebenarnya ada banyak manajemen pendidikan yang diajarkan namun semua itu masih belum cukup untuk memberikan pemahaman mengenai cara pembelajaran untuk PDBK. Karena saat mahasiswa bidang pendidikan di luar pendidikan inklusi melakukan praktik biasanya mereka hanya melakukan praktik di sekolah umum dan tidak ada anak berkebutuhan khusus di dalamnya.

Sehingga mereka kurang melakukan praktik pembelajaran mengenai sekolah inklusi yang menyebabkan terbatasnya pengetahuan yang mereka miliki. Selain masalah tersebut, masalah lain yang menjadi faktor minimnya pemahaman guru reguler mengenai pendidikan inklusi adalah tidak semua informasi yang dipaparkan pada kelas perguruan tinggi sama dengan yang terjadi di lapangan. Tidak dapat dipungkiri ilmu pengetahuan terus berkembang sehingga informasi mengenai pendidikan pun akan terus diperbaharui. Sehingga ada ketidakcocokan antara yang dipelajari di perguruan tinggi dengan apa yang terjadi di sekolah (Hagger dan McIntyre, 2006). Oleh karena itu, hendaknya dilakukan pelatihan secara terus-menerus mengenai pendidikan inklusi agar informasi pendidikan dapat diperbaharui secara terus menerus juga. Selain itu hal-hal yang dapat dilakukan agar pengetahuan di perguruan tinggi dapat selaras dengan kenyataan di lapangan, di antaranya adalah:

1. Implementasi pengetahuan yang didapatkan di perguruan tinggi menjadi tindakan nyata saat mengajar di kelas.
2. Memakai contoh nyata di lapangan untuk di modifikasi dengan pengetahuan yang di dapat di perguruan tinggi dan terus mengembangkannya.
3. Memperhatikan pendidikan dengan lebih teliti.

Permasalahan lain yang muncul pada saat proses pembelajaran adalah hubungan sesama guru yang tidak rukun. Perilaku negatif guru dapat berpengaruh terhadap hasil pembelajaran peserta didik (Hart, *et.al.*, 2004). Hal ini sangat sulit diatasi jika tidak ada kesadaran dari pihak yang berseteru. Namun, yang paling penting di bawah ini ada beberapa persepsi yang harus ditanamkan di benak seorang guru di sekolah inklusi, di antaranya adalah:

1. Kemampuan untuk belajar dimiliki oleh semua anak.
2. Hak untuk mendapatkan pendidikan dimiliki oleh semua anak tanpa kecuali.
3. Hasil belajar dan perkembangan peserta didik adalah tanggung jawab semua guru tanpa kecuali.
4. Memahami bahwa apa yang ditanamkan oleh pendidik akan berpengaruh terhadap masa depan peserta didik.

Para guru juga haruslah mengetahui kebutuhan pokok peserta didik yang harus mereka penuhi. Ini juga berlaku untuk guru khusus atau guru-guru yang memang ahli dalam menangani ABK. Bukan hanya guru reguler saja yang seperti ini. Guru khusus pun terkadang melupakan tanggung jawabnya dalam memberikan layanan pendidikan. Namun, ada beberapa guru khusus yang terkesan tidak mau dibantu dan berperilaku seolah-olah anak berkebutuhan khusus di suatu sekolah adalah urusan mereka dan hanya mereka yang mampu mengatasinya. Terkadang hal inilah yang menjadikan guru reguler menyerahkan tanggung jawab mereka. Oleh karena itu, benar-benar harus ada batasan mengenai kewajiban dan hak dari masing-masing guru. Setelah diketahui batasan-batasan tersebut maka masing-masing guru haruslah menaruh kepercayaan kepada rekan kerjanya.

Shulman (2004) membuat 3 aspek yang harus ada dalam pembelajaran yang ia namai sebagai *-Three Apprenticeships*. Isi *-Three Apprenticeships* adalah

1. Pengetahuan (*Head*)

Di dalam *-Three Apprenticeships* dikemukakan penjelasan bahwa seorang guru haruslah memiliki pengetahuan secara kognitif. Selain itu, seorang guru juga diharuskan memiliki pengetahuan mengenai strategi pembelajaran dan manajemen kelas.

2. Tindakan (*Hand*)

Di dalam *-Three Apprenticeships* dikemukakan penjelasan bahwa seorang guru juga diharuskan melakukan tindakan-tindakan yang dapat mendukung proses pembelajar. Tindakan yang dimaksud di sini adalah sebuah keterampilan yang diimplementasikan oleh guru. Baik itu secara teknis atau praktis. Karena pengetahuan tidak akan terimplementasikan dengan sempurna jika tidak diimbangi dengan keterampilan.

3. Hati (*Heart*)

Di dalam *-Three Apprenticeships* dikemukakan penjelasan bahwa perasaan (*heart*) merupakan aspek yang sangat krusial di dalam proses pembelajaran. Perasaan yang dimaksud di sini adalah perasaan yang diekspresikan ke dalam sebuah sikap yang bermoral yang dapat menjadi

contoh positif bagi peserta didik. Pendidikan inklusi ini memberikan pengaruh positif terhadap kesadaran penyeteraan yang dimiliki oleh guru. Ada sebuah penelitian yang membandingkan kompetensi guru di Kanada dan Jerman. Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru-guru di Kanada lebih memiliki kemungkinan untuk berperilaku positif karena guru tersebut telah mampu menciptakan lingkungan belajar yang inklusif, dan ia juga sering mengikuti pelatihan mengenai pendidikan inklusi (Miesera dan Gebhardt, 2018). Di Seychelles, terdapat anak banyak anak berkebutuhan khusus yang berhasil masuk di sekolah reguler dan dikarenakan banyak gurunya yang telah mendapatkan pelatihan maka keberhasilan dalam praktik pembelajaran mencapai tingkat yang cukup tinggi (Main, *et al.*, 2016).

Kebijakan Pendidikan di Mancanegara

Skotlandia adalah sebuah negara di bawah kerajaan Inggris yang memiliki latar belakang pendidikan yang berbeda sehingga berimbas kepada sistem pendidikan yang di pakai di Skotlandia sekarang. Di Skotlandia, ada sebuah kesadaran dari berbagai pihak terkait dengan masyarakat yang terbelakang misalnya seorang anak dengan autisme (HMIE, 2007), disleksia (HMIE, 2008), dan anak berkebutuhan khusus lainnya (SEED, 2007), dan anak-anak yang tidak memiliki keluarga serta tempat tinggal. Di skotlandia ada sebuah Organisasi Kerja sama dan Pengembangan Ekonomi (OECD, 2007) yang berfokus terhadap anak-anak yang mengalami keterbelakangan. Pemerintah di Skotlandia akhirnya membuat sebuah kebijakan yang bernama *Getting it Right for Every Child* (SEED, 2006), yang mendukung kolaborasi aktif antar guru, pihak pendidikan dan peserta didiknya.

Di Hossana, Ethiopia ada sebuah program memberikan pelatihan kepada guru reguler dan guru inklusi terkait pendidikan inklusi. Lalu, ada juga sebuah program yang bertujuan untuk meningkatkan kesadaran anggota keluarga, masyarakat, dan orang lain yang juga turut serta terlibat dalam perkembangan pendidikan. Ini bertujuan agar kompetensi PDBK mengalami perkembangan secara maksimal, baik di lingkungan sekolah maupun di lingkungan luar sekolah (lehtomäki, *et al.*, 2020). Lalu, di Papua Nugini juga

ada sebuah layanan yang diberikan untuk anak berkebutuhan khusus yang dinamai layanan Callan. Di Kenya, ada sebuah program yang disebut dengan Program Lima Hari. Program Lima Hari berisi mengenai panduan-panduan mengenai metode pembelajaran, adanya pelatihan-pelatihan dan pemberian motivasi secara terus menerus. Hasil dari program ini menunjukkan peningkatan yang signifikan mengenai pemahaman guru mengenai pendidikan inklusi. Namun, inisiatif melanjutkan pendidikan inklusi itu sendiri masih kurang. Mungkin dikarenakan kurangnya tindaklanjut dari pelatihan ini (Carew, *et al.*, 2019).

Perkembangan Pendidikan Inklusi

Tak dapat dipungkiri bahwa pendidikan inklusi akan berkembang jika didukung oleh dana. Namun, tetap saja dukungan-dukungan aspek lain tidak kalah penting. Terutama saat sebuah negara sedang merintis pendidikan inklusi dan sedang mengalami masa transisinya. Oleh karena itu harus gencar disosialiskan mengenai prospek pendidikan inklusi ini. Salah satu caranya adalah melakukan pelatihan-pelatihan untuk para guru. Adapun tujuan pelatihan pendidikan inklusi yang ingin dicapai di antaranya adalah:

1. Para guru diharapkan Para guru diharapkan dapat mengembangkan rasa peduli terhadap isu-isu pendidikan yang mungkin dapat berpengaruh kepada prestasi belajar peserta didiknya.
2. Para guru diharapkan memiliki pemahaman mengenai strategi pembelajaran yang tepat diterapkan di kelasnya.
3. Para guru diharapkan memiliki pengetahuan untuk mengatasi kesulitan belajar yang dimiliki peserta didiknya.
4. Para guru bersedia mengembang tanggung jawab secara profesional.
5. Para guru dapat meningkatkan penerimaannya terhadap PDBK di kelas reguler.

Program lainnya yang dilakukan oleh pemerintah Skotlandia menyiapkan mahasiswa sebagai calon guru di sekolah yang sangat intens (Hagger dan McIntyre, 2006). Perguruan tinggi akan menuntut mahasiswanya untuk melakukan riset pembelajaran guna meningkatkan pengetahuan dan keterampilannya. Mata kuliah di perguruan tinggi ada

beragam namun diintegrasikan menjadi satu kesatuan (Studi Profesional, Studi Profesional Lanjutan, Pembelajaran melalui Kurikulum dan Pembelajaran yang ditemui selama di sekolah) dan memiliki tujuan pembelajaran yang sama. Program ini dilakukan agar mahasiswa yang menjadi calon guru dapat memiliki keprofesionalan yang tinggi dalam dunia pendidikan sehingga memberikan pengaruh positif bagi dunia pendidikan. Umumnya, banyak persepsi yang menyatakan bahwa guru inklusi atau guru khusus memiliki kompetensi pokok yang harus dimiliki yaitu meningkatkan keterampilan peserta didik yang memiliki kebutuhan khusus. Padahal, kompetensi utama guru inklusi adalah memiliki kemampuan untuk mengidentifikasi kebutuhan khusus peserta didik serta memilih pelayanan yang paling tepat untuk peserta didik itu sendiri.

Florian (2007) mengemukakan bahwa ada tiga pemahaman khusus yang harus dimiliki berbagai pihak agar pengembangan inklusi dapat berjalan dengan lancar, yaitu:

1. Pemahaman mengenai hak pendidikan untuk semua.
2. Pemahaman mengenai kesetaraan, kesempatan, dan peluang untuk mendapatkan pendidikan dan mendapatkan prestasi belajar yang memuaskan.
3. Pemahaman mengenai kesetaraan.

Telah banyak program-program yang dilakukan oleh berbagai negara yang di tujuan mengubah *mindset* para guru mengenai stigma negatif terkait anak berkebutuhan khusus. Serta untuk membantu para guru untuk menerima tanggung jawab dengan tulus dan ikhlas untuk melakukan pendidikan untuk semua. Program-program yang diintegrasikan ke dalam pelatihan untuk guru-guru biasanya menggabungkan antara guru sekolah dasar dengan guru sekolah menengah. Karena, guru-guru tersebut bisa membagikan informasi-informasi dari jenjang pendidikan yang berbeda sehingga informasi yang didapatkan bisa lebih luas. Pelatihan yang diberikan bisa dalam bentuk perkuliahan ataupun *workshop-workshop* yang materinya berdasarkan praktik di lapangan.

Pelatihan tersebut haruslah didasarkan pada kenyataan di lapangan. Agar teori dan praktik dapat menjadi sesuatu yang selaras. Terutama, untuk proses pembelajaran dan untuk teori yang terpenting adalah teori mengenai keberagaman peserta didik berkebutuhan khusus. Baik dari cara

mengajar ataupun media pembelajarannya (Florian dan Kershner, 2009, hal. 175). Diharapkan sebuah perbedaan dapat mendekatkan satu sama lain bukan menjadi penghalang interaksi. Maka, tugas penting dari ahli anak kebutuhan khusus atau ahli inklusi adalah membimbing guru-guru untuk menjalankan tugasnya dengan baik dan benar.

Masalah lain yang muncul adalah tingkat kepercayaan guru yang rendah. Kebanyakan dari mereka tidak mempercayai kemampuan mereka dalam menghadapi anak berkebutuhan khusus. Merintis sekolah inklusi tidak hanya mengubah sekolah untuk membuka diri terhadap anak berkebutuhan khusus. Namun juga, mempersiapkan mental guru untuk bertemu dengan peserta didik yang beragam, berubahnya sistem pendidikan di sekolah, banyaknya aspek pembelajaran yang harus diubah, dan bertambahnya rekan-rekan kerja dengan bidang keahlian lain.

Strategi untuk menyiapkan guru reguler di sekolah inklusi adalah tahapan awal yang sangat riskan. Jika kesiapan guru reguler di sekolah inklusi ini dapat terbangun maka proses berkembangnya pendidikan inklusi di sekolah tersebut juga akan menjadi baik, begitupun sebaliknya. Namun, pelatihan-pelatihan seperti ini baiknya tidak hanya dilakukan di masa transisi atau tahap awal dalam merintis pendidikan inklusi. Hendaknya pelatihan-pelatihan ini terus berkelanjutan dan berkesinambungan untuk menjadikan para guru lebih profesional. Sebuah negara yang masih merintis pendidikan inklusi dapat berkaca dari negara-negara yang berhasil menjadi negara inklusi. Negara-negara yang telah berhasil menjadi negara inklusi itu dapat dijadikan motivasi untuk terus berkomitmen menjadikan negara ini menjadi negara yang memiliki sistem pendidikan yang memenuhi hak semua manusia.

Referensi

- Ainscow, M. (1997). -Towards inclusive schooling, *British Journal of Specialist Education*, 24(1): 3-6.
- Allan, J. (2006). -The repetition of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (2-3): 121-33
- Belfield, C. and Levin, H. (eds) (2007). *The Price We Pay: The Economic and Social Consequences of Inadequate Education*, Washington,

- DC: The Brookings Institution.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. and Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools*, London: RoutledgeFalmer.
- Florian, L. and Kershner, R. (2009). –Inclusive Pedagogy, in H. Daniels, J. Porter, J. and H. Lauder (eds), *Routledge Companion in Education*, London: Routledge, pp.173-83.
- Florian, L. and Rouse, M. (2009). –The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education, *Teaching and Teacher Education*, 25(4): 594-601.
- Forlin, C. (2008). –Education reform for inclusion in Asia: What about teacher education? in C. Forlin and M.G.J. Lian (eds), *Reform, Inclusion & Teacher Education: Towards a New Era of Special Education in the Asia- Pasific Region*, Abingdon: Routledge, pp.74-82.
- GTCS. (2006). *The Standard for Initial Teacher Education*, Edinburgh: General Teaching Council Scotland.
- Hagger, H. and McIntyre, D. (2006). *Learning Teaching from Teachers: Realizing the Potential of School-Based Teacher Education*, Maidenhead: Open University Press.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. and McIntyre, D. (2004). *Learning Without Limits*, Mainhead: Open University Press.
- HMIE. (2007). *Education for Pupils with Autism Spectrum Disorders*. Edinburgh: HMIE.
- _____. (2008). *Education for Pupils with Dyslexia*. Edinburgh: HMIE
- OECD. (2007). *OECD Review of Quality and Equity of Education Outcomes in Scotland*, Paris: Organisation for Economic Co-operaton dan Development.
- SEED. (2006). *Getting it Right for Every Child: Implementation Plan*, Edinburgh: Scittish Executive Education Department.
- Shulman, L. S. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Slee, R. (2001). –Inclusion in practice: Does practice make perfect? *Educational Review*, 53(2): 113-23.
- UNESCO. (2005). *Childen Out of School: Measuring Exclusion from Primary Education*, Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

BAB 6

KESEIMBANGAN TEORITIS DAN PRAKTIS DALAM PENDIDIKAN INKLUSI

Tujuan Pembelajaran

1. Memahami strategi pembelajaran di mancanegara.
2. Memahami kolaborasi materi.
3. Memahami pentingnya kelompok kerja pendidikan inklusi di sebuah instansi.

Pendahuluan

Semakin marak dikembangkannya sekolah inklusi di berbagai belahan dunia ini, maka inklusi diharapkan tidak menjadi reformasi yang begitu saja. Ini adalah reformasi pendidikan yang besar. Oleh karena itu institusi-institusi terkait haruslah mendukung penuh pendidikan inklusi ini dan memfasilitasinya agar dapat berkembang secara maksimal. Utamanya adalah pengadaan pelatihan-pelatihan untuk guru. Keberhasilan PDBK mengartikan pula keberhasilan seorang pendidik dalam memodifikasi kurikulum dan memberikan strategi pembelajaran sebagaimana kondisi PDBK. Sekarang, materi mengenai pendidikan inklusif tidak hanya didapatkan oleh calon guru pendidikan khusus saja namun diberikan secara menyeluruh juga. Banyak sudah yang mengadakan pelatihan-pelatihan untuk guru, baik itu pelatihan guru reguler mengenai pendidikan inklusi ataupun pelatihan lanjutan untuk guru khusus. Sayangnya, pelatihan ini dilakukan secara terpisah. Padahal, akan lebih baik jika guru reguler dan guru khusus mendapatkan pelatihan mengenai cara berkolaborasi untuk mewujudkan pendidikan yang lebih efektif dan efisien lagi.

Materi Inklusi yang Diberikan Secara Universal

Pemberian materi pendidikan inklusi yang tidak hanya untuk calon guru khusus saja adalah sebuah langkah yang baik dalam mengembangkan pendidikan inklusi. Ini ditujukan untuk meningkatkan keterampilan dan pengetahuan seorang guru utamanya saat ia nanti akan menjadi seorang guru reguler di kelas inklusi (sebagai contoh ada dalam Lancaster dan Bain, 2007; Sharma et, al: 2006). Namun menurut Loreman & Earle (2007) menjadikan pendidikan inklusi sebagai mata kuliah wajib atau mata kuliah universal bukanlah cara terefektif untuk mengembangkan pendidikan inklusi. Cara ini baik, namun ada yang lebih baik. Ini dikatakan kurang efektif dikarenakan masih ada batasan mahasiswa yang mendapatkan mata kuliah pendidikan inklusi ini. Kebanyakan perguruan tinggi hanya memberikan mata kuliah pendidikan inklusi pada pendidikan tahap awal yang ditempuh oleh calon guru (strata 1), padahal calon pendidik dengan tingkat tahap lanjut juga memerlukan pengetahuan mengenai hal tersebut. Penulis tidak mengatakan bahwa penelitian ini berdampak negatif. Telah banyak peneliti yang menyatakan bahwa menjadikan mata kuliah pendidikan inklusi sebagai mata kuliah wajib memberikan pengaruh yang positif. Namun, menurut penelitian yang dilakukan oleh Sharma *et al.* (2008) menunjukkan hasil bahwa memberikan pengetahuan mengenai pendidikan inklusi baik di saat menempuh pendidikan perguruan tinggi ataupun diberikan secara terpisah itu sama saja efeknya. Sama-sama menghasilkan pengaruh yang positif. Bertolak belakang dengan penelitian tadi, penelitian yang dilakukan oleh Stayton dan Mc Collum (2002) menunjukkan bahwa mempelajari pendidikan inklusif secara terpisah dari materi pada umumnya tidak memberikan dampak positif yang pesat.

Materi terkait pendidikan inklusi juga dapat diintegrasikan ke dalam materi umum. Banyak penelitian yang mengatakan ini adalah sebuah cara yang efektif untuk meningkatkan pemahaman guru (mahasiswa) mengenai konsep inklusi. Seperti penelitian yang dilakukan oleh Voltz (2003) kolaborasi materi memberikan dampak positif yang signifikan terhadap keberhasilan belajar calon guru (mahasiswa). Karena kebanyakan peneliti melakukan penelitian dengan hasil kolaborasi materi lebih baik

dibandingkan dengan materi yang diajarkan terpisah maka telah banyak juga negara yang turut melakukan program ini (Voltz, 2003).

Namun, tetap saja banyak kesulitan yang ditemukan saat pengimplementasiannya. Salah satunya adalah masih banyak peserta didik lulusan sekolah menengah atas (*senior high school*) yang berniat untuk mengambil pendidikan strata satu bidang pendidikan dan mereka menjadi mundur dikarenakan adanya materi pendidikan inklusi ini. Mereka merasa tidak sanggup jika harus menangani anak berkebutuhan khusus. Menurut Avramidis *et. al.* (2000) kolaborasi materi sangat sulit untuk dimonitor kekonsistensinya. Selain itu, permasalahan lain yang juga muncul adalah minimnya waktu pembelajaran yang dimiliki oleh pendidik di perguruan tinggi (Voltz: 2003). Oleh karenanya, Sayton dan McCollum (2002), setuju jika program kolaborasi materi ini masih harus ditelaah lebih dalam. Penelitian-penelitian yang bertemakan pendidikan harus terus menerus dilakukan. Jika penelitian di bidang pendidikan terus-menerus dilakukan maka akan menjanjikan masa depan pendidikan yang lebih baik. Setidaknya, penelitian dalam pendidikan juga dapat mengatasi sedikit demi sedikit permasalahan yang dihadapi dalam dunia pendidikan.

Strategi Pembelajaran Mancanegara

Di Kanada juga dilakukan sebuah program kolaborasi materi pelajaran guna meningkatkan pemahaman calon guru mengenai pendidikan di inklusi. Menurut mahasiswa-mahasiswa Ontario mengolaborasikan materi adalah sebuah strategi pembelajaran yang efektif untuk meningkatkan pemahaman mereka mengenai cara mengajar dan mengatasi kesulitan-kesulitan yang dialami oleh anak berkebutuhan khusus (Woloshyn dan Bennet: 2003). Survey lain dilakukan oleh Loreman & Earle (2007) yang menunjukkan hasil bahwa kolaborasi materi ini mampu meningkatkan kesiapan guru-guru muda dalam menghadapi proses pembelajaran terutama untuk kelas inklusi. Ini juga dapat memperbaiki pola perilaku yang mereka miliki. Selain pengetahuan, ternyata perbedaan gender juga mempengaruhi cara mengajar seorang guru.

Sebuah penelitian menemukan bahwa program belajar pengantar peserta telah meningkatkan kepercayaan diri dalam kemampuan mereka

untuk memahami bagaimana karakteristik autisme mempengaruhi belajar, memberikan dukungan kepada siswa dengan gangguan spektrum autisme dan mengenali adaptasi dan strategi respons untuk membantu siswa (pemerintah New Brunswick, 2019). Selain itu, pendekatan pengajaran yang responsif juga diperlukan untuk memberikan materi pembelajaran kepada kelas dengan peserta didik yang beragam (Villegas dan Lucas, 2007). Lalu, untuk mata pelajaran yang bersifat kebahasaan, layanan pendidikan khusus yang dapat diberikan untuk peserta didik yang mengalami hambatan berbahasa adalah dengan menggunakan strategi pembelajaran tutor sebaya. Jadi, teman dengarnya akan membantu mentransfer materi pembelajaran ke peserta didik lain yang mengalami hambatan dalam berbahasa (Coyle, *et al.*, 2010).

Namibia saat ini sedang mengalami masa transisi dari segregasi menuju inklusi. Sehingga Departemen Pendidikannya terus mendorong sekolah segregasi untuk berkolaborasi dengan sekolah reguler untuk mengembangkan keterampilan peserta didik mereka (Namibia Departemen Pendidikan, 2013). Singapura juga membuat sebuah program saat masa transisinya yaitu program Buddy'in. Program ini bertujuan untuk mengolaborasikan lulusan berkebutuhan khusus dan lulusan reguler untuk selalu bekerja sama (ohchr, 2016). Di Ho Chi Minh City, Vietnam, peserta didik dengan hambatan penglihatan mempunyai pilihan untuk bersekolah di sekolah khusus atau sekolah reguler. Namun, di sekolah reguler, peserta didik dengan hambatan penglihatan mengatakan bahwa di sekolah reguler masih minim kegiatan untuk mereka meningkatkan kemampuan mereka dalam bidang non-akademik. Sehingga akhirnya, sekolah-sekolah di sana melakukan kerja sama dengan tempat keterampilan atau olahraga demi menunjang potensi dari peserta didik berkebutuhan khusus (CBM, 2018b).

Implementasi Kolaborasi Materi

Gagasan mengenai pendidikan inklusi telah dikemukakan sejak tahun 1990. Namun, pengimplementasian kolaborasi materi tidak terjadi sampai tahun 2003. Sebelum itu pemberian materi mengenai pendidikan inklusi diberikan secara terpisah. Dengan adanya kolaborasi materi ini menjadikan bidang pendidikan inklusi tidak lagi menjadi bidang

pendidikan yang terpisah dari bidang lainnya. Akhirnya banyak penelitian yang membahas mengenai keefektifan strategi pembelajaran ini berikut dengan permasalahan-permasalahannya. Seperti misalnya kesulitan saat melakukan kerja sama dengan pendidik bidang pendidikan non inklusi (Avramidis, *et al.*, Stayton dan McCollum, 2002; Voltz, 2003). Solusi dari permasalahan ini adalah kepemimpinan yang baik dan dukungan dari ahli. Dukungan dari ahli ini tidak hanya secara moral namun juga pengetahuan-pengetahuan mengenai hal ini.

Dukungan berbagai pihak juga diperlukan dalam mengembangkan pendidikan inklusi. Oleh karena itu, ada lebih baik jika guru memperluas koneksi jaringannya. Ini ditujukan untuk *sharing* mengenai cara mengatasi tantangan-tantangan dalam menghadapi keberagaman peserta didik, terutama untuk sekolah-sekolah yang sedang dalam tahap menuju inklusi. Sekolah tersebut harus melakukan *sharing* ilmu dengan sekolah-sekolah yang sudah terlebih dahulu inklusi. Tuntutan tidak hanya diberikan untuk guru inklusi. Kepada guru reguler, hendaknya untuk melakukan interaksi dengan guru khusus, utamanya guru khusus di kelas yang juga ia pegang. Permasalahan yang ditemukan seringkali adalah tidak adanya kolaborasi antara guru-guru satu sekolah (Furuta dan Alwis, 2017).

Sementara banyak negara telah membuat kemajuan dalam mempersiapkan guru untuk mendukung semua siswa, berkolaborasi dengan orang lain, menghargai keragaman dan terlibat secara profesional, orang lain berjuang untuk mengubah sikap, membekali guru dengan keterampilan yang dibutuhkan untuk mendukung semua siswa, dan menyediakan lingkungan kerja yang mendukung. Guru mungkin tidak menerima pendidikan pra-layanan yang memadai atau tepat atau pengembangan profesional dalam layanan. Kurangnya pelatihan dapat membahayakan kemampuan mereka untuk mempromosikan potensi belajar dari semua siswa.

Kesuksesan Kolaborasi Materi

Akhirnya, kolaborasi tadi menghasilkan pengaruh positif terhadap pembelajaran. Terutama di negara yang telah dilakukan penelitian. Program kolaborasi materi menjadikan simpati terhadap peserta didik

berkebutuhan khusus menjadi meningkat. Hal ini setidaknya berpengaruh terhadap perkembangan pendidikan inklusi kelak. Hambatan-hambatan yang dirasa menjadikan program kolaborasi materi ini kurang efektif telah berubah menjadi stigma positif bagi pihak yang telah mendalami hambatan tersebut. Contohnya, yang awalnya pendidik kurang bersedia menambah jam mengajar dengan adanya mata kuliah pendidikan inklusi merasakan yang sebaliknya. Tambahan jam pelajaran ini mampu membantu mereka mengembangkan keahlian yang mereka miliki. Untuk, mahasiswa (calon guru) sendiri mereka sangat terbantu dengan adanya tambahan materi yang biasanya diselipkan di awal perkuliahan. Ini menjadikan mereka lebih memahami terhadap perbedaan dan keberagaman.

Memberikan materi mengenai pendidikan inklusi ini juga dapat dilakukan dengan mendatangkan seorang ahli pendidikan khusus atau narasumber yang bergelut di bidang pendidikan inklusi. Cara ini juga telah banyak dilakukan di kota-kota besar bahkan kota-kota kecil sekalipun. Biasanya materi yang diberikan mengenai konsep perbedaan, konsep keberagaman, *parenting* anak berkebutuhan khusus, dan hal dasar lainnya yang menyangkut mengenai anak berkebutuhan khusus. Namun, cara ini bukan bermaksud menjadikan pendidikan inklusi sebagai suatu ilmu yang terpisah dari bidang lainnya, tetap saja pendidikan inklusi akan diintegrasikan ke dalam bidang pendidikan yang lain.

Usaha dan Upaya yang Telah Dilakukan

Pendidikan inklusi sekarang ini sedang berusaha dan melakukan upaya untuk perkembangan pendidikan inklusi dimasa yang akan mendatang. Jika salah langkah, maka bisa saja berimbas besar kepada perkembangan pendidikan inklusi. Pendidikan inklusi bukanlah sebuah sistem penting saja namun juga sebuah sistem yang memiliki dampak positif terhadap keseluruhan aspek yang dimiliki peserta didik (Sharma *et al*, 2008). Aspek tersebut meliputi *behaviour*, *fell*, dan *care*. Sekarang ini, perkembangan pendidikan inklusi menunjukkan sinar terang bagi masa depan pendidikan. Namun bukan berarti usaha dan upaya yang dilakukan oleh berbagai pihak berhenti begitu saja. Masih banyak usaha dan upaya lain yang dilakukan oleh berbagai pihak mengenai pendidikan inklusi.

Seperti yang dilakukan oleh Learning Partnership didirikan oleh Departemen Pendidikan dan Pengembangan Anak Usia Dini pada tahun 2012 silam. Dalam program ini terdapat pelatihan-pelatihan, yang berkolaborasi dengan tim analis perilaku, psikolog, peneliti dan guru (New Brunswick Government, 2019). Banyak juga organisasi diluar pemerintahan yang memberikan kesempatan untuk mengembangkan profesionalitas pendidik dalam menghadapi pendidikan inklusi ini. Kebanyakan dari mereka bersedia untuk membantu di berbagai negara, terutama negara yang masih dalam tahap berkembang. Lembaga Swadaya Masyarakat (LSM) juga turut serta dalam mengembangkan dan membantu pemenuhan guru inklusi di sekolah-sekolah. Di wilayah Lac Chad, Lembaga Swadaya Masyarakat internasional bidang kemanusiaan dan inklusi melakukan kampanye untuk meningkatkan kesadaran para guru dan staff pendidikan lainnya guna memenuhi kebutuhan pendidikan peserta didik dengan berbagai kondisi. Tentunya, program pelatihan ini berisi mengenai pelatihan pendidikan inklusi.

Lembaga Swadaya Masyarakat Internasional juga telah mengadakan pelatihan di Sudan mengenai kekerasan di sekolah dengan tujuan untuk memberikan pemahaman dan keterampilan serta meningkatkan upaya mereka untuk mencegah, menanggapi, dan tidak melakukan pendisiplinan dengan kekerasan (CREW, 2017). Dalam masa transisi menuju inklusi Afrika Selatan membentuk sebuah tim yang membantu perpindahan PDBK asal sekolah khusus. Mereka akan menyiapkan segala kelengkapan atau fasilitas yang dapat mendukung PDBK melakukan kegiatan belajar. Selain itu, mereka akan membantu urusan administrasi dan berkolaborasi dengan guru reguler agar memberikan pelayanan yang baik. Hanya saja, tim ini berpusat pada peserta didik saja (Makhalemele dan Payne-van Staden, 2018).

Kelompok Kerja Pendidikan Inklusi

Untuk mengoptimalkan perkembangan pendidikan inklusi, hendaknya di sebuah instansi dibentuk sebuah kelompok kerja yang menangani perkembangan pendidikan inklusi ini. Kelompok kerja inilah yang rutin membahas mengenai upaya dan usaha apa yang harus dilakukan

untuk mengembangkan pendidikan inklusi. Calvakur (2006) menyatakan bahwa koordinasi yang tersusun rapi dalam sebuah kelompok kerja adalah sebuah jalan untuk menghadapi segala permasalahan. Kelompok kerja kecil ini diyakini lebih mudah dalam mengatur persoalan apalagi jika dirancang dengan suasana informal minim tekanan (Mulford, 2008). Pertemuan ini biasanya membahas mengenai pendekatan pembelajaran yang bisa digunakan untuk anak berkebutuhan khusus, upaya yang akan dilakukan untuk mengembangkan pendidikan inklusi, dan peningkatan kompetensi guru khusus. Selain itu, pertemuan kelompok kerja ini digunakan untuk mengevaluasi pendidikan inklusi yang sedang berlangsung. Banyak guru reguler yang tidak mengarahkan pekerjaan dari guru pendamping khusus dan memiliki kesadaran yang minim untuk berkolaborasi dengan mereka. Oleh karena itu, semua warga sekolah harus turut meningkatkan pengembangan jiwa inklusi di setiap warga sekolah lainnya. Pertemuan rutin antara semua warga sekolah dapat menjadi solusi untuk permasalahan ini, memberikan pelatihan terhadap guru reguler dan guru pendamping khusus serta ditambahkannya pengawasan di masing-masing sekolah (Chopra dan Giangreco, 2019).

Namun, jika guru pendamping khusus ini disalahgunakan atau digunakan melebihi dengan kebutuhan maka akan berdampak buruk (Chopra dan Giangreco, 2019; Mawar, 2020). Tentunya, guru pendamping khusus ini harus disiapkan dengan benar dan terarah, juga harus disokong dari berbagai untuk meminimalisir dampak negatif dari adanya guru pendamping khusus di sekolah reguler. Sering terjadi di mana peserta didik berkebutuhan khusus lebih sering berinteraksi dengan guru pendampingnya. Hal seperti ini akan menimbulkan ketergantungan. Apalagi dengan ditambah guru reguler yang memberikan tanggung jawab penuh kepada guru pendamping khusus sehingga melupakan tanggung jawabnya sendiri (Butt, 2018).

Selain itu, masa transisi dari segregasi menjadi inklusi juga menjadi masa-masa yang sulit yang harus dihadapi. Adanya kelompok kerja ini adalah salah satu upaya untuk mereduksi permasalahan pendidikan inklusi. Seperti ahli pendidikan inklusi yang tergeser oleh oknum-oknum egois yang ingin menduduki tempat sebagai ahli inklusi padahal tidak memiliki latar belakang pendidikan inklusi. Ini terjadi karena adanya korupsi yang

dilakukan beberapa oknum. Korupsi di sini bisa saja dikarenakan suap atau nepotisme. Seharusnya berbagai pihak dapat terlibat aktif secara positif untuk membangun kesetaraan dalam pendidikan. Semua pendidik baik reguler ataupun khusus haruslah beriap untuk berkolaborasi secara lebih intens. Seperti dengan tatanan kelas yang berubah dan peserta didik yang memiliki keberagaman.

Selektivitas Pendidikan Inklusi

Alberta telah memiliki acuan standar kelulusan bagi calon pendidik. Sehingga calon pendidik haruslah memenuhi standar tersebut agar menjadi pendidik yang bersertifikasi. Standar ini juga termasuk pemahaman pendidik mengenai pendidikan inklusi. Sedangkan di Kamboja, terdapat seleksi terhadap jenis kebutuhan siswa yang dapat masuk ke dalam sekolah reguler. Siswa yang biasanya diterima adalah siswa yang memiliki hambatan belajar dan hambatan secara fisik. Namun, masih sangat sedikit penerimaan terhadap siswa dengan hambatan pendengaran, hambatan penglihatan, dan kebutuhan khusus yang dianggap berat (Kartika dan Kuroda, 2019). Salah satu penelitian di Libanon dilakukan untuk memperbaiki sistem pendidikan segregasi. Peneliti tersebut yakin bahwa jiwa inklusi dapat memberikan pengaruh positif pada dunia pendidikan, namun ia tidak memungkiri bahwa nyatanya ABK tidak secara keseluruhan dapat merasakan pendidikan inklusif (Khochen dan radford, 2012). Di Bangladesh, keberhasilan seorang guru dalam mendidik anak berkebutuhan khusus sangat dijunjung tinggi dan dihargai. (Ahmmed, *et al.*, 2012). Di Meksiko, sistem pendidikan inklusi juga menghasilkan sikap positif pada guru-guru.

Sebuah penelitian yang mencakup 11 negara yang di antaranya adalah Kanada, Italia dan Norwegia, menemukan temuan bahwa sering kali guru pendamping khusus tidak memiliki tujuan yang jelas bahkan memiliki koordinaasi yang sangat minim dengan guru reguler. Ini menyebabkan munculnya konsep integrasi di dalam sekolah tersebut. Terkadang guru pendamping khusus menarik peserta didiknya untuk belajar di tempat lain di luar kelas reguler tersebut (Sharma dan Salend, 2016).

Independensi Akademik

Pendidikan saat ini terkesan sangat *rigid* atau kaku. Sangat minim kebebasan yang dimiliki mahasiswa ataupun peserta didik untuk menekuni bidang yang benar-benar mereka mampu dan kuasai. Berbicara mengenai pendidikan inklusi, tentu saja ini tidak benar. Kurikulum pembelajaran haruslah dibuat sefleksibel mungkin dengan menyesuaikan kemampuan, hambatan, dan kompetensi dari PDBK. Tidak hanya kurikulum atau capaian pembelajaran saja yang harus fleksibel, evaluasi atau penilaiannya pun harus disesuaikan berdasarkan keahlian, hambatan, dan potensi PDBK.

Berkaca dari sekolah-sekolah lain bahkan negara lain, kebebasan akademik ini akan cepat terlaksana jika adanya dukungan dari berbagai pihak. Di Kamboja, guru didukung secara maksimal, namun dukungan dalam aspek pembelajaran lain yang minim. Di sana, kebanyakan kelas terlihat penuh dan menyedihkan, materi ajar yang kurang dan capaian tuntasan minimal yang terkesan tinggi (Song, 2015). Di negara Tamil Nadu, India, mereka menggunakan pendekatan pembelajaran yang berpusat pada peserta didik, mereka mengerjakan aktivitas yang melibatkan peserta didik secara aktif, mereka juga diminta untuk melakukan *problem solving* pada pendidikan, mereka juga menggunakan strategi pembelajaran tutor sebaya yang di dalam proses pembelajarannya mereka dikelompokkan dalam kelompok-kelompok kecil, kelas di sana cukup besar, namun saja, masih minim sumber daya (Singal, *et al.*, 2018).

Realita Pendidikan Inklusi

Adanya ahli pendidikan khusus yang terlibat dalam pendidikan inklusi merupakan sebuah aspek penting dalam perkembangan pendidikan inklusi. Para calon guru pendidikan khusus dapat mencari ilmu dari berbagai sumber tidak terpatok pada mentor mereka sendiri. Ini ditujukan agar pengetahuan mereka lebih luas dan dapat melihat dari berbagai sisi bukan hanya satu sisi saja. Oleh karena itu saling mendukung adalah kuncinya. Saling mendukung antara guru inklusi, antara guru reguler, dan antara keduanya. Selain itu dukungan dari pengelola sekolah, pemerintahan, dan orang tua pun tidak kalah penting.

Untuk mempelajari mengenai realita pendidikan inklusi di lapangan maka mahasiswa atau calon guru memanglah sebaiknya turun langsung ke lapangan. Jikalau sebuah perguruan tinggi telah memiliki mata kuliah pendidikan inklusi. Maka hendaknya pemilihan tempat untuk praktik lapangan pun disesuaikan, agar mahasiswa lebih matang lagi nantinya. Beberapa mahasiswa banyak menyatakan tidak semua teori sejalan dengan kenyataan di lapangan, ini juga merupakan sebab praktik lapangan sangat diperlukan. Kadang kala ada guru yang tidak mempercayai rekan kerjanya. Sifat seperti yang akan memunculkan perlakuan diskriminatif sesama rekan kerja. Keraguan ini akan menyebabkan kurangnya keefisienan dalam sistem pendidikan dikarenakan kolaborasi yang kurang. Oleh karenanya sifat yang baik haruslah dibangun mulai sekarang.

Perbedaan jumlah peserta didik dan guru, kurangnya dukungan dari lingkungan sekitar, dan minimnya koneksi hubungan yang dimiliki guru juga merupakan kendala yang ada di lapangan dan amat jarang dibahas oleh teori di bangku perkuliahan. Padahal dukungan merupakan sebuah aspek penting dalam menjalankan sebuah sistem, terutamanya sistem pendidikan. Seorang guru memiliki banyak tuntutan dalam menjalankan tugasnya sebagai pendidik, yakni terpenuhinya pengetahuan dan keterampilan. Namun, atas semua dorongan tersebut guru juga harus mendapatkan dukungan dari lingkungan sekitarnya atau tempat ia bekerja (mengajar) (Grindal, *et al.*, 2016). Keterlambatan perkembangan pendidikan inklusi bisa juga disebabkan karena tingginya tuntutan guru namun guru tersebut kurang mendapatkan dukungan dari lingkungan sekitar (Ben-Peretz dan Flores, 2018) terlebih saat guru tersebut diharuskan memenuhi kebutuhan siswa yang beragam di kelas inklusi (badan Eropa untuk kebutuhan khusus dan pendidikan inklusif, 2012). Karena, memodifikasi materi pembelajaran itu cukup sulit.

Keberagaman sebagai Sebuah Pengalaman

Kompetensi guru pendidikan khusus akan lebih optimal jika guru tersebut sering berinteraksi dengan anak berkebutuhan khusus. Seringkali timbul masalah pada guru baru yang merasa kesulitan saat harus menangani anak berkebutuhan khusus. Ini terjadi karena kurangnya pengalaman mereka

dalam menghadapi anak berkebutuhan khusus (Loreman dan Earle, 2007). Ketika seseorang menggeluti bidang pendidikan khusus dan masih kurang pengalaman dalam menangani anak berkebutuhan khusus, biasanya seseorang itu memiliki rasa kepedulian yang rendah. Namun, rasa peduli itu masih bisa ditingkatkan (Forlin, *et al.*, 2001).

Program studi pendidikan khusus biasanya melakukan kunjungan ke sekolah luar biasa atau ke sekolah inklusi untuk mendapatkan pengalaman lebih. Namun ternyata, ini tidak sekedar itu. Diperlukan kesadaran dari masing-masing insan untuk bersedia menanamkan rasa peduli terhadap anak berkebutuhan khusus sehingga muncul keikhlasan untuk membantu mereka. Praktik lapangan adalah salah satu jawaban untuk meningkatkan rasa tersebut. Upaya ini dibuktikan dapat memberikan pengaruh positif kepada mahasiswa atau calon guru. Selain itu motivasi dari ahli pendidikan khusus lain juga diperlukan.

Upaya lainnya yang bisa dilakukan adalah dengan menjadikan tenaga pendidik juga beragam. Di Amerika Serikat, beragamnya kondisi guru memiliki dampak positif pada kemampuan peserta didik dan penilaian peserta didik terhadap guru (Cherng dan Halpin, 2016; Egalite, *et al.*, 2015). Beberapa negara lainnya pun telah melakukan upaya untuk memperkerjakan orang yang memiliki kebutuhan khusus. Saat ini di Bangladesh telah ada kurang lebih ada 650 guru dengan kebutuhan khusus dan sekitar 70% nya merupakan perempuan (pemerintah Bangladesh, 2018). Guru berkebutuhan khusus menjadikan pendidikan terlihat unik. Di Inggris dan Finlandia dikatakan bahwa guru dengan disleksia memiliki empati yang lebih tinggi dibandingkan guru reguler terhadap peserta didiknya. Demikian pula, sebuah studi di Britania Raya pun menjelaskan bahwa guru dengan disleksia mampu memahami PDBK dengan lebih baik (Griffiths, 2012).

Di Inggris guru pendamping khusus kurang mendapatkan pelatihan. Mereka masih kurang dalam meningkatkan kemandirian anak dalam belajar sehingga kemampuan anak dalam membuat strategi belajar sendiri jadi kurang. Memang lebih baik, guru reguler dan guru pendamping khusus ini dilatih secara bersamaan (Radford, *et al.*, 2015).

Pendidikan inklusi mengalami keterlambatan dalam perkembangannya dikarenakan para guru yang kurang siap mendapatkan

keberagaman peserta didik di dalamnya. Maka, akan lebih jika dimulai dengan mempekerjakan guru yang beragam sehingga dapat menjadi sebuah kebiasaan di lingkungan sekolah. Namun nyatanya, pendidikan bukanlah hal mudah bagi kaum disabilitas. Banyak kaum disabilitas tidak mampu melanjutkan pendidikan ke jenjang yang lebih tinggi. Berdasarkan penelitian, 11 negara di Afrika mendapatkan bahwa lulusan berkebutuhan khusus yang melanjutkan pendidikan ke jenjang lebih tinggi lagi lebih sedikit dibandingkan lulusan tanpa kebutuhan khusus (Wodon, *et al.*, 2018).

Pengembangan Pengetahuan Guru

Permasalahan yang ada dalam pendidikan inklusi haruslah segera diatasi dan tidak dibiarkan begitu saja. Banyak mahasiswa atau calon guru yang merasa kurang memiliki kesiapan dalam menghadapi sistem pendidikan inklusif karna kurang terbukanya materi yang diajarkan mengenai pendidikan inklusif. Hendaknya, materi mengenai pendidikan inklusif tidak hanya menjadi sebuah materi selipan namun menjadi mata kuliah pokok dalam bangku perkuliahan sehingga dapat ditelaah dengan mudah. Seperti di Niger, hanya 10 dari 162 guru khusus di sekolah inklusif yang mendapatkan pelatihan lanjutan mengenai anak berkebutuhan khusus (FNPH, 2018).

Pelatihan-pelatihan di luar bangku perkuliahan pun hendaknya tetap dilakukan walaupun mata kuliah pendidikan inklusif telah menjadi mata kuliah wajib pada bidang pendidikan. Seperti di Selandia baru yang acap kali melakukan pelatihan yang berfasilitas sertifikat kepada pesertanya. Pelatihan ini diberikan kepada calon-calon guru pendamping khusus yang nantinya berperan memegang satu kelompok kecil di sebuah kelas inklusi atau sesuai kebutuhan di kelas tersebut (Kepulauan Cook Departemen Pendidikan, 2014, hal 21). Peserta pelatihan memiliki pekerjaan di jenjang yang beranekaragam, mulai dari pendidikan anak usia dini, sampai dengan pendidikan menengah (Kepulauan Cook Departemen Pendidikan, 2017a).

Para guru pendamping khusus yang telah bersertifikat ini akan membantu guru reguler untuk menjamin kelancaran pendidikan di kelas reguler. Namun, tanggung jawab utama di kelas reguler tetaplah dipegang

sepenuhnya oleh guru reguler (Kepulauan Cook Departemen Pendidikan, 2017b). Guru juga harus melakukan penilaian mengenai hasil belajar PDBK lalu menyiapkan bahan ajar serta mendiskusikannya dengan guru reguler (Kepulauan Cook Departemen Pendidikan, 2010).

Hasil Penelitian Terdahulu sebagai Dasar Praktik Lapangan

Penelitian-penelitian telah banyak dilakukan oleh ahli pendidikan. Mencari hasil penelitian pun di zaman yang sudah sangat modern ini tidaklah sulit. Banyak jurnal-jurnal yang memuat artikel-artikel penelitian dengan topik yang beragam. Hasil penelitian itu dapat digunakan menjadi dasar atau pegangan sebelum mahasiswa melakukan praktik lapangan. Karena, tentunya sebuah penelitian itu telah melewati masa uji dan di dalamnya biasanya juga terdapat penyebab ataupun solusi dari sebuah topik yang dijadikan tema artikel jurnal. Seperti penelitian dari Loreman dan Earle (2007) yang membahas mengenai *behaviour, feel*, dan, *Care* atau penelitian mengenai pendidikan inklusi, persepsi guru mengenai pendidikan inklusi dan cara mengidentifikasi anak berkebutuhan khusus. Di dalam sebuah penelitian tentu termuat latar belakang permasalahan. Adanya latar belakang permasalahan ini dapat menjadi sebuah acuan untuk menghindari penyebab permasalahan sebelum masalah itu terjadi.

Kesimpulan

Sekarang ini telah banyak perguruan tinggi yang menjadikan mata kuliah pendidikan inklusi menjadi mata kuliah wajib di bidang pendidikan. Ini serupa dengan strategi pengembangan pendidikan inklusi di mancanegara yaitu dengan melakukan kolaborasi materi antara materi pada umumnya dengan materi pendidikan inklusi. Kolaborasi materi ini pun berdampak positif dan mampu meningkatkan simpati mahasiswa terhadap anak berkebutuhan khusus. Selain itu, telah banyak usaha dan upaya yang dilakukan untuk mengembangkan pendidikan inklusi. Salah satunya adalah pembentukan kelompok kerja inklusi dan menyeleksi pendidik yang akan menjadi ahli inklusi. Lalu, saat sebuah sekolah memutuskan untuk menjadi sekolah inklusi maka sekolah tersebut harus mewujudkan sistem pembelajaran yang fleksibel bagi anak berkebutuhan

khusus. Kurangnya sinkronisasi teori dengan yang terjadi di lapangan menuntut mahasiswa sebagai calon guru untuk memperbanyak pengalaman dan menjadikan hasil penelitian terdahulu menjadi sebuah dasar atau sebuah pegangan saat melakukan praktik lapangan.

Referensi

- Calvakur, E. (2006). –Commentary, *Reflections*, 7(2): 42-4.
- Cowley, B. (2007). –Why change succeed: An organizational self-assessment, *Organization Development Journal*, 25(2): 25-30.
- Forlin, C., Jobling, A. and Carroll, A. (2001). –Preservice teachers' discomfort levels toward people with disabilities, *DISES Journal*, 4: 32-38.
- Lancaster, J. and Bain A. (2007). –The design of inclusive education courses and the self-efficacy of preservice teacher education students, *International Journal of Disability, Development & Education*, 54(2): 245-56.
- Leadbeater, C. (2004). *Personalisation Through Participation*, London: DEMOS.
- Loreman, T., and Earle, C. (2007). –The development of attitudes, sentiments, and concerns about inclusive education in a content-infused Canadian Teacher preparation program, *Exceptionality Education Canada*, 17(1): 85-106.
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U. and Forlin, C. (2007). –The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education, *International Journal of Special Education*, 22(2): 150-9.
- Mulford, B. (2008). *Australian Education Review. The Leadership Challenge: Improving Learning in Schools*, Victoria, Australia: ACER Press.
- Sharma U., Forlin, C. And Loreman, T. (2008). –Impact of training on preservice teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities, *Disability & Society*, 23(7): 773-85.

- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. And Earle, C. (2006). -Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education : An international comparison of the novice pre- service, *International Journal of Special Education*, 21(2): 80-93.
- Stayton, V.D. and McCollum, J. (2002). -Unifying general and special education: What does the research tell us?!, *Teacher Education and Special Education*, 25(3): 211-18.
- Voltz, D.L. (2003). -Collaborative infusion: An emerging approach to teacher preparation for inclusive education, *Action in Teacher Education*, 25(1): 5-13.
- Woloshyn, V. and Bennet, S. (2003). -Working with students who have learning disabilities—teacher candidates speak out: Issues and concerns in preservice education and professional development, *Exceptionality Education Canada*, 13(1):7-28. *Primary Education*, Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

BAB 7

MENUJU PENDIDIKAN INKLUSIF YANG PROFESIONAL

Tujuan Pembelajaran

1. Memahami pendidikan inklusif profesional dan proses transisi menuju guru pendidikan inklusi (magang).
2. Memahami karakteristik guru pendidikan inklusi.

Pendahuluan

Para guru adalah pembawa kunci terwujudnya kesetaraan dalam pendidikan. Oleh karenanya, guru harus disiapkan sematang mungkin untuk menghadapi sistem pendidikan yang inklusi. Tentunya hal ini bukanlah hal yang mudah. Para guru dituntut untuk mengembangkan keahlian lainnya diluar pengetahuan yang luas. tapi, memiliki keterampilan dan *skill* yang bermutu. Selain itu, guru juga diharuskan untuk memahami setiap perbedaan ataupun keberagaman yang ada pada diri peserta didik. Malangnya, hal-hal seperti yang telah disebutkan tadi sangat jarang ditemui pada guru di era sekarang (Cochran-Smith, *et al.*, 2004). Ini disebabkan karna jumlah guru yang tidak sebanding dengan pelatihan-pelatihan. Oleh karenanya, kemampuan dan kompetensi guru tidak dapat berkembang dengan baik. Padahal, tidak dapat dipungkiri jika guru adalah pembawa perubahan atau reformasi yang paling signifikan.

Biasanya, pelatihan mengenai pendidikan inklusi diselenggarakan secara terpisah dengan pelatihan guru pada umumnya. Padahal, semua guru dan warga sekolah tanpa kecuali harus memahami pendidikan inklusif ini. BAB ini akan menjelaskan mengenai bagaimana pendidikan inklusi dapat diajarkan kepada calon guru strata 1 di perguruan tinggi, khususnya untuk praktik kerja lapangan atau yang biasa disebut dengan magang. Karena praktik lapangan ini adalah sebuah komponen penting dalam mengajari calon guru mengenai pendidikan inklusi. Adanya praktik

lapangan ini dapat membuat calon guru lebih awal beradaptasi dengan kondisi pendidikan yang akan ia hadapi nanti. Selain itu, calon guru juga diajarkan mengenai bekerja sama dengan warga sekolah lainnya. Karena dapat kita ketahui bersama guru pendidikan khusus haruslah disokong oleh semua warga sekolah. Seperti yang telah dijelaskan sebelumnya, tempat magang ini haruslah sekolah yang benar-benar memiliki peserta didik yang beragam dari segi kemampuan, hambatan, dan potensinya. Sehingga dapat dikembangkan strategi, kurikulum, dan evaluasinya. Pada pembahasan ini juga dibahas mengenai usaha yang bisa meningkatkan kualitas dari para calon guru.

Pembelajaran Profesional untuk Calon Guru

Guru menjadi harapan para peserta didik untuk mendapatkan kesuksesan dengan jangka panjang. Kita, baik sesama guru ataupun nonguru harus sama-sama menghargai para guru yang bersedia untuk menghargai keberagaman dan bersedia untuk menghadapinya. Apalagi guru yang bersedia untuk mengembangkan kemampuan dan potensi peserta didiknya. Guru dengan karakteristik seperti yang telah disebutkan tadi bukanlah hal yang tidak mungkin untuk didapatkan. Namun untuk mendapatkannya diperlukan sebuah pelatihan profesional yang melibatkan segala aspek.

Ada sebuah program yang dinamai *Professional Development School* (PDS). PDS sebenarnya sudah lama dikembangkan. PDS juga sebenarnya pertama kali dikembangkan oleh kedokteran. Di mana bidang kedokteran memberikan pembelajaran secara teori disertai dengan praktik laboratorium lalu melakukan praktik lapangan atau magang. Terbukti dengan program ini kualitas pendidikan dokter mengalami peningkatan. Model PDS ini dinilai sebagai sebuah reformasi bagi pendidikan (Levine dan Tachtman, 1997). PDS juga dikatakan sebagai sebuah persiapan yang baik untuk membangun generasi-generasi yang berkualitas di masa yang akan mendatang (Reynold: 2000).

Program pembelajaran profesional dapat diwujudkan dengan adanya dukungan dan kerja sama dari berbagai bidang pendidikan di perguruan tinggi. Indonesia memiliki kemungkinan untuk menjadi sebuah negara

inklusi di mana semua sekolah akan menjadi sekolah inklusi. Sehingga, guru dengan bidang pendidikan apapun akan menghadapi peserta didik yang beragam kebutuhannya. Namun, masih banyak pembelajaran dan penelitian yang dilakukan secara umum saja dan mengabaikan konsep inklusi ini. Sebagai hasilnya.

Akhirnya, PDS dapat berkembang dengan pesat di berbagai belahan dunia. Tiap-tiap sekolah kini berusaha untuk menjadi wadah pembelajaran profesional (Giles dan Hargreaves, 2006). Latar belakang munculnya PDS ini adalah kemauan berbagai pihak untuk meningkatkan mutu dan kualitas pembelajaran. Sehingga berbagai pihak tersebut mencari dukungan baik secara moril atau materiel untuk menyokong berkembangnya program ini. Akhirnya, para profesional dengan keahlian yang berbeda-beda dapat bersatu dan memiliki tujuan yang sama yaitu membangun kemampuan dan kompetensi serta mutu para guru muda. PDS ini adalah sebuah program yang menitikberatkan kepada sikap pendidik. Terutama sikap menghargai keberagaman dan menjunjung tinggi kesetaraan yang dimiliki pendidik (Lenski *et al.*, 2005, p. 86). Dengan adanya PDS ini yang membiasakan para guru untuk mengembangkan sikap positif, akhirnya para guru mampu dan bersedia keluar dari zona nyaman mereka untuk menghadapi peserta didik yang memiliki keberagaman (Mule, 2006).

Adapun kriteria sekolah yang bisa menjalin kerja sama dengan perguruan tinggi, di antaranya adalah:

1. Memiliki populasi siswa yang beragam, baik itu dari hambatan, kemampuan, dan potensinya.
2. Bersedia untuk menjalin kerja sama dengan perguruan tinggi.
3. Memiliki keinginan untuk menyelenggarakan pendidikan inklusif di sekolah tersebut.

Adapun hal yang dilakukan antara penghubung atau perantara antara fakultas dengan sekolah yang telah bekerja sama, yaitu:

1. Melakukan pembahasan mengenai praktik lapangan yang akan dilakukan mahasiswa.
2. Membangun pemahaman mengenai pendidikan inklusi.
3. *Sharing education.*

Menemukan Identitas dan Karakteristik Guru

Pemahaman yang harus dikuasai bagi para calon guru, di antaranya adalah:

1. Cara memberikan pelayanan yang ramah bagi semua peserta didik.
2. Cara menjadikan peserta didik dapat berkembang secara positif.
3. Cara menghargai keberagaman peserta didik.
4. Cara menjadi guru yang suportif.
5. Cara menjadi guru yang unik.
6. Cara menanamkan kebiasaan baik bagi peserta didik.
7. Cara menyajikan informasi kepada peserta didik.
8. Cara menyeimbangkan antara teori dan praktik.

Seorang calon guru haruslah memiliki identitas yang baik lagi positif sebelum memulai pembelajaran. Identitas tersebut haruslah diwujudkan dalam karakteristik guru. Guru juga harus terlihat baik di kalangan masyarakat. Ini guna menumbuhkan sifat percaya masyarakat kepada seorang guru. Seorang guru juga harus memahami adat istiadat atau budaya yang terjadi di lingkungan sekitar sekolah tempat ia mengajar. Ini dilakukan agar pembelajaran yang dilakukan tidak bertolak belakang dengan budaya di lingkungan tersebut.

Identitas atau karakteristik guru itu bisa dibangun dengan tindakan dan pembiasaan (Holland, *et al.*, 1998, p. 5). Hendaknya, karakteristik yang baik ditanamkan sejak awal mahasiswa melakukan praktik lapangan. Karakteristik guru ini sebenarnya tidak memiliki acuan apapun. Biasanya karakteristik ini akan muncul melalui kebiasaan sehari-hari yang dilakukan di tempat guru tersebut mengajar (sebagai bagian dari siswa, orang tua, dan rekan kerja). Karakteristik seorang guru dapat dilihat dari peranan mereka saat di sekolah, pembawaan mereka, capaian, dan cara mereka untuk mencapainya.

Kebanyakan guru direkrut dengan cara dinilai keterampilan dan pengetahuannya saja, padahal seharusnya guru lebih dari itu. Namun juga seharusnya dilihat bagaimana seorang calon guru dapat berpartisipasi di kelas (Carter dan Doyle, 1996). Penulis tidak menyangkal jika keterampilan dan pengetahuan sangatlah penting untuk dimiliki seorang guru namun kedua hal tersebut belumlah mampu untuk menginterpretasikan kemampuan seorang guru dalam mengayomi peserta

didik. Padahal dapat kita ketahui bersama bahwasanya lingkungan belajar yang aman dan menyenangkan berpengaruh signifikan terhadap keberhasilan belajar seorang peserta didik.

Kemampuan lainnya yang dapat menjadi nilai tambahan bagi guru adalah sebuah kemampuan guru untuk mengatasi masalah dan menjadikan masalah tersebut untuk masa depan yang lebih baik (Stard dan Prusak, 2005). Tak ayal, kebiasaan guru sehari-hari juga dapat menjadi karakteristik mereka. Biasanya untuk merekrut guru baru, karakteristik ini dapat dilihat dari biografi mereka, di sana akan terlihat mengenai keterlibatan mereka dalam dunia pendidikan. Keterlibatan tersebut bisa saja saat mereka menjadi seorang aktivis atau penyelenggara kegiatan pendidikan tertentu.

Untuk membuat suasana belajar yang baik dengan peserta didik yang beragam tentu bukanlah perkara yang mudah. Namun, tetap saja guru menjadi harapan untuk mewujudkan pendidikan dengan kesetaraan. Seorang guru memiliki kewajiban untuk memfasilitasi pembelajaran semua peserta didik tanpa kecuali. Proses pembelajaran yang berlangsung juga dapat membentuk sebuah identitas atau karakteristik, baik itu guru maupun peserta didik. Sehingga sebenarnya mereka mendapatkan pembelajaran dari satu sama lain (Kelly, 2006, p.516). Ada sebuah perbedaan antara mempelajari teori dengan melakukan praktik (Kelly, 2006). Dalam melakukan praktik pembelajaran, guru harus mampu mengatasi dan menghadapi keberagaman peserta didiknya. Guru juga harus belajar dari pengalaman saat melakukan pembelajaran, agar tidak mengulang kesalahan yang sama.

Pembelajaran profesional diharapkan mampu mengembangkan kompetensi guru yang konsisten, mampu bekerja sama, dan menjunjung tinggi kesetaraan. Memang biasanya para calon guru atau guru-guru baru tidak banyak memiliki catatan pada biografi mereka. Namun dengan kegiatan praktikum, tentunya mereka telah memiliki banyak pengalaman. Pembelajaran profesional juga berfokus kepada keseharian para guru mengenai bagaimana cara mereka dalam membangun suasana pembelajaran, bagaimana mereka membangun karakteristik mereka agar terus menerus meningkat ke arah yang lebih positif, dan bagaimana mereka memaknai pendidikan inklusif. Semakin banyak pengalaman

seorang guru pastinya guru tersebut akan semakin jumawa. Melakukan perekrutan dengan melihat biografi calon guru termasuk ke dalam penilaian berbasis kinerja (*Performance Based Assessment-PBA*) yang sudah disesuaikan dengan standar nasional. Sistem PBA ini melihat dan mengukur seberapa banyak kegiatan yang pernah dilakukan ataupun diikuti oleh calon guru. Kegiatan yang dimaksud misalnya adalah seminar, pelatihan, diskusi terarah, dan sebagainya.

Pengaruh Budaya di Lingkungan Sekitar terhadap Pendidikan Inklusi

Sekolah inklusi merupakan sekolah di mana termuat kelas-kelas yang berisikan peserta didik dengan beragam kemampuan, hambatan, potensi, dan kondisinya. Ini menyebabkan cara belajar, partisipasi, interaksi komunikasi, pemilahan materi menjadi suatu hal yang harus dibenahi secara serius. Dari proses pembelajaran di kelas dapat diketahui bagaimana budaya di sekitar sekolah tersebut yang biasanya dibawa langsung oleh peserta didik atau bahkan guru yang berdomisili di lingkungan tersebut. Sehingga guru-guru yang diluar domisili tersebut harus benar-benar memahami budaya apa yang ada di lingkungan tersebut untuk diinterpretasikan bersama proses pembelajarannya di kelas.

Peran dari pembelajaran profesional di sini adalah untuk menyatupadukan budaya yang sangat beragam di lingkungan sekolah tersebut untuk menjadi budaya baru yang menghasilkan kepositifan bagi sekitarnya. Mengenai pendidikan inklusi metode pembelajaran yang bisa dilakukan oleh mahasiswa pada tahap awal adalah observasi, mempelajari teori, dan berdiskusi dengan para ahli. Dengan banyaknya pengetahuan yang dimiliki oleh para mahasiswa maka akan semakin meningkat juga kemampuan transmisi budaya mereka dari budaya satu ke budaya lainnya (Lee, 2007).

Tahapan Pembelajaran Calon Guru

Setelah fokus kepada tahap awal pembelajaran yang biasanya terjadi pada semester satu dan dua, para mahasiswa akan dituntut untuk melakukan diskusi yang lebih berat lagi guna meningkatkan kemampuan

mereka dalam berinteraksi dan terlibat aktif dan positif dalam pembelajaran. Pada tahap ini seharusnya mahasiswa sudah memiliki bayangan tentang lapangan pekerjaan yang akan mereka tempati nanti.

Adapun praktik lapangan akan dilalui oleh para mahasiswa saat semester akhir perkuliahan. Biasanya, para mahasiswa akan didampingi oleh guru pamong yang berasal dari sekolah tempat praktik mahasiswa tersebut. Guru pamong itulah yang nantinya akan membantu mahasiswa beradaptasi lebih cepat dengan budaya yang ada di sekolah tersebut. Praktik lapangan ini mengharuskan mahasiswa untuk melakukan praktik pembelajaran yang akan diawasi oleh guru pamong tersebut. Bersama guru pamong ini jugalah keberlangsungan proses praktik lapangan itu dievaluasi. Bimbingan guru pamong kepada mahasiswa dapat diberikan dengan cara berdiskusi.

Praktik lapangan ini tidak disia-siakan begitu saja. Mahasiswa harus memiliki laporan ataupun bukti-bukti yang nantinya akan menunjang nilai mereka. Nilai ini tentunya dilihat dari kemampuan dan kompetensi mereka dalam melakukan praktik pembelajaran. Secara garis besar aspek yang dinilai guru pamong dalam melakukan praktik pembelajaran di antaranya adalah:

1. Kualitas pembelajaran.
2. Cara mahasiswa membangun partisipasi peserta didiknya.
3. Ketelitian

Penilaian

Penilaian biasanya dikembangkan dari sebuah gagasan keterampilan-keterampilan. Penilaian erat kaitannya dengan budaya (Moss, *et al.*, 2006). Format penilaian biasanya diatur oleh seseorang yang berjabatan di lingkungan tersebut (sekolah ataupun universitas). Penilaian memang akan lebih baik jika didasarkan pada budaya. Karena penilaian yang berdasar pada budaya memiliki pengaruh positif yang signifikan dibandingkan penilaian yang berdasar kepada teori saja (Sternberg dan Grigorenko: 2004).

Penilaian merupakan sebuah aspek yang sangat penting dalam pendidikan. Sangat tidak mungkin jika kegiatan belajar mengajar tidak

diakhiri dengan penilaian. Penilaian juga bisa menjadi sebuah awal baru bagi pembelajaran tahap selanjutnya. Peran penilaian dalam pendidikan yaitu:

1. Formatif
2. Sumatif
3. Diagnosis

Untuk membuat sebuah capaian penilaian pada kelas inklusi maka seorang guru harus benar-benar memahami kondisi peserta didik di kelas tersebut. Pengamatan-pengamatan juga harus sering dilakukan agar format penilaian ini benar-benar menjadi format penilaian yang berkualitas. Adanya observasi juga bisa membuat kualitas pembelajaran lebih meningkat dan guru juga jadi lebih tahu mengenai kebutuhan belajar para peserta didiknya.

Penilaian juga dapat didasarkan kepada sebuah produk atau sebuah hasil atau sebuah *output* dari pembelajaran yang berlangsung. Produk atau sebuah *output* pembelajaran tidaklah harus dihasilkan dari semua mata kuliah atau mata pelajaran. Kembali lagi ini disesuaikan dengan kebutuhan. Penilaian juga dapat dilakukan dengan observasi. Masih banyak lagi hal lainnya yang dapat dilakukan guna melakukan penilaian di dalam kelas.

Kesimpulan

BAB ini telah membahas mengenai pentingnya magang dan praktik lapangan untuk kelangsungan proses pembelajaran. BAB ini juga menjelaskan mengenai pentingnya sebuah identitas atau karakteristik guru yang positif. Budaya di lingkungan sekolah juga tidak kalah penting untuk dipahami oleh guru. Karena, tiap-tiap peserta didik tentunya akan membawa budaya masing-masing yang berbeda satu dengan yang lain. Di BAB ini juga dijelaskan mengenai tahapan-tahapan pembelajaran bagi mahasiswa atau calon guru.

Permasalahan-permasalahan yang muncul pada BAB ini tentunya bukan perkara mudah. Terutama mengenai kurikulum yang akan diajarkan di kelas inklusi. Secara lugas, jawaban-jawaban dari permasalahan ini adalah mengembangkan pembelajaran profesional bagi mahasiswa atau

calon guru. Hendaknya, sekolah dan perguruan tinggi dapat menjalin kerja sama dengan baik, mengingat untuk menjadi seorang guru, calon guru harus menjalankan praktik lapangan terlebih dahulu agar saat sudah benar-benar menjadi guru mereka telah menjadi seorang guru yang berpengalaman.

Referensi

- Carter, K. and Doyle, W. (1996). -Personal narrative and life history in learning to teach, in J. Sikula, T.J. Buttery and E. Guyton (eds), *Handbook of Research on Teacher Education*, 2nd edn, New York: Macmillan, pp. 120- 42.
- Cochran-Smith, M., Davis, D. And Fries, K. (2004). -Multicultural teacher education: Research, Practice, and Policy, in J.Banks and C.Banks (eds), *Handbook of Research on Multicultural Education*, 2nd edn, San Francinsco, CA: Jossey-Bass pp.931-77.
- Giles, C. And Hrgreaves, A. (2006). -The sustainability of innovative schools as learning organization and professional learning communities during standardized reform, *Educational Administration Quarterly*, 42(1): 124- 56.
- Lee, C.D. (2007). *Culture, Literacy, and Learning*, New York: Teacher College Press.
- Lenski, S. D., Crumples, T.P., Stallworth, C. And Crawford, K.M. (2005). -Beyondawareness: Preparing culturally responsive preservice teachers, *Teacher Education Quarterly*, 32(2): 85-100.
- Levine, M. and Tachtaman, R. (1997). *Making Professional Development SchoolsWork: Politics, Practice and Policy*, New York: Teachers College Press.
- Mule, L. (2006). -Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: Implications for the practicum, *Teaching and Teacher Education*, 205-18.
- Reynolds, A. (2000). NEA Teacher Education Initiative seven-site replication study of teacher preparation: Year four cross site and cross-year/ cross-site. Technical Report. Unpublished report submitted to the National Center for Innovation, National

Education Association.

Stard, A. and Prusak, A. (2005). -Telling identities: In search of an analytical tool for investigating learning as a culturally shaped activity, *Educational Researcher*, 34(4): 14-22.

Sternberg, R. J. and Grigorenko, E. L. (2004). -Intelligence and culture: How culture shapes what intelligence means, and the implication for a science of well being, *The Royal Society*, 359: 1427-34.

BAB 8

PENDIDIKAN TAHAP AWAL CALON GURU INKLUSI DAN PERAN *TRIAD INCLUSIVE EXPERIENCES* DALAM PENDIDIKAN INKLUSI

Tujuan Pembelajaran

1. Memahami sikap-sikap positif yang harus dimiliki oleh guru inklusi.
2. Memahami seberapa penting penanaman sikap positif terkait pendidikan inklusi pada pendidikan tahap awal calon guru.
3. Memahami kesempatan untuk mendapatkan pengalaman berkaitan dengan pendidikan inklusi.
4. Memahami peran *Triad Inclusive Experiences* dalam pendidikan inklusi.

Pendahuluan

Di zaman yang sangat modern ini masih saja banyak perilaku-perilaku negatif yang diberikan kepada para PDBK (Mintz, 2007), naasnya perilaku negatif ini banyak dilakukan oleh guru-guru reguler. Ada yang tidak sadar saat melakukannya namun ada pula yang dengan sengaja melakukannya. Padahal, perilaku yang diterima oleh peserta didik saat mereka menempuh pendidikan memiliki pengaruh besar kepada hasil belajarnya (Bradshaw dan Mundia, 2005). Sangat sulit memang untuk mengubah perilaku yang telah mendarah daging ini. Oleh karenanya, hal yang paling mungkin untuk dilakukan untuk mencegah perilaku tersebut adalah dengan memberikan pendidikan tahap awal yang baik. Pendidikan tahap awal yang baik adalah pendidikan yang dipenuhi oleh penanaman sifat positif kepada ABK. BAB 8 juga akan membahas mengenai peran *Triad Inclusive Experiences* dalam pendidikan inklusi dalam mengembangkan sifat positif guru terhadap ABK.

Sikap yang Berjiwa Inklusi

Sikap erat kaitannya dengan keyakinan, tujuan, dan perilaku dalam menanggapi suatu objek atau subjek (Fishbein dan Ajzen, 1972). Pendidikan inklusi merupakan sebuah sistem pendidikan yang di dalamnya terdapat sebuah kelas dengan peserta didik yang beragam. Oleh karenanya sikap yang dimaksud di sini adalah sikap bagaimana seorang guru dapat menghadapi keadaan tersebut. Sikap tidak muncul begitu saja. Sikap itu adalah sebuah wujud dari pembiasaan. Tentunya, sikap ini bisa berganti sesuai dengan rangsangan yang ada di sekelilingnya. Sikap bisa juga diartikan sebagai sebuah respons yang diberikan seseorang sebagai sebuah tanggapan. Sedangkan keyakinan merupakan salah satu aspek penting yang dapat mempengaruhi keyakinan.

Seperti di dalam pendidikan inklusi, untuk membentuk sebuah sikap yang baik dalam menanggapi pendidikan inklusi, maka seorang guru haruslah memiliki keyakinan yang juga baik terhadap pendidikan inklusi. Keyakinan inilah yang nantinya juga akan berpengaruh terhadap tujuan dan perilaku. Oleh karenanya, sebelum seorang pendidik menanamkan sebuah sikap kepada mahasiswanya, hendaknya pendidik dapat mengetahui terlebih dahulu keyakinan apa yang di benak para mahasiswanya.

Menurut Fishbein and Ajzen (1972) sikap memiliki keterkaitan erat dengan harapan dan *value*. Kedua aspek inilah yang juga dapat mempengaruhi sikap dalam pendidikan inklusi. Pernyataan-pernyataan mengenai hal-hal yang relevan dengan sikap:

1. Sikap diyakini sebagai sebuah bentuk realisasi dari keyakinan.
2. Sikap merupakan bentuk tinjauan dari keyakinan.
3. Sikap dapat menunjukkan sebuah karakter.
4. Sikap dapat menunjukkan kualitas diri.
5. Sikap dapat berubah jika keyakinan berubah.

Para calon guru haruslah ditanamkan sebuah keyakinan yang matang mengenai pendidikan inklusi. Ini dilakukan agar keyakinan mereka tidak serta merta goyah. Walaupun memiliki keyakinan yang sama, ini tidak menutup kemungkinan jika sikap satu sama lain itu berbeda. Ini dapat dinilai dari sejauh mana pengalaman yang mereka dapatkan.

Tentunya sebuah sikap akan berkembang dengan baik jika interaksi dengan anak berkebutuhan khusus dilakukan lebih sering. Begitu juga dengan orang-orang yang sering mengikuti jalannya perkembangan pendidikan inklusi. Ini akan menjadi dukungan yang lebih bagi perkembangan sikap calon guru. Begitupun dengan seseorang yang memiliki hubungan yang baik dengan ahli inklusi ataupun dengan orang tua dari anak berkebutuhan khusus (Richards dan Clough, 2004). Namun, sekali lagi ditekankan bahwa jika seorang guru sudah memiliki sikap negatif maka akan sulit untuk diubah.

Pada awal pembelajaran, seorang guru baru dapat ditaruh di kelas yang memiliki keberagaman yang amat sangat. Ini dilakukan agar guru baru tersebut dapat mengeksplorasi segala kebutuhan yang ada di kelas tersebut. Ini akan meningkatkan kecepatan adaptasi dan bertambahnya pengalaman bagi si guru baru (Forlin, 2008). Para guru baru juga harus sering mencari kesempatan dan peluang untuk meningkatkan kemampuan mereka dalam pendidikan inklusi (Brownlee dan Carrington, 2000).

Pengembangan Sikap Positif Terhadap Pendidikan Inklusi

Sebuah keyakinan positif dapat terbentuk dengan adanya dorongan keyakinan dari orang lain (Golder, *et al.*, 2005). Dengan adanya keyakinan positif yang dimiliki seorang guru maka akan berpengaruh terhadap keyakinan yang dimiliki oleh peserta didik berkebutuhan khusus. Sebenarnya, terlalu banyak mengikuti pelatihan sampai melupakan kewajiban untuk turun langsung ke lapangan juga tidak baik. Karena di dalam pendidikan inklusi pembelajaran yang terbaik adalah dengan mengenal lebih dekat anak berkebutuhan khusus dengan berbagai keberagamannya. Jika seseorang memiliki pengalaman yang minim dalam berinteraksi dengan anak berkebutuhan khusus maka dapat dikatakan mereka itulah yang kurang pengetahuan (Forlin, 2001).

Adapun beberapa kompetensi utama yang harus dimiliki oleh seorang guru di antaranya adalah:

1. Sikap positif
2. Sifat *respect*

Kompetensi utama guru inklusi ini digagas di Australia dengan melibatkan orang tua dari anak berkebutuhan khusus, para guru, para organisatoris, para ahli pendidikan, dan para *staff* perguruan tinggi. Forum ini dilaksanakan pada tahun 2002. Semua kompetensi itu dapat dipenuhi dengan adanya kerja sama yang baik antar berbagai pihak, koordinasi yang jelas, dan dengan dukungan-dukungan.

***Triad Inclusive Experiences* dalam Pendidikan Inklusi**

Program *Triad of Inclusive Experience* adalah sebuah program yang bertujuan untuk mengembangkan dan memperluas pengalaman-pengalaman yang bermutu. Ada beberapa universitas di belahan dunia ini yang telah menerapkan program *Triad of Inclusive Experience* di perguruan tinggi. Tentunya program *Triad of Inclusive Experience* ini akan disesuaikan dengan kebutuhan dan budaya yang ada di perguruan tinggi tersebut. Program *Triad of Inclusive* ini dilatarbelakangi oleh para ahli inklusi yang ingin mengembangkan kualitas dan akuntabilitas calon guru anak berkebutuhan khusus. Program *Triad of Inclusive Experience* ini menghubungkan dan mengaitkan antara teori dan praktik mengenai pendidikan inklusi. Adapun isi dari program *Triad of Inclusive Experience* yaitu:

1. Pengembangan sikap positif guru pendidikan inklusi.
2. Peningkatan interaksi personal antar pihak yang terkait.
3. Peningkatan partisipasi belajar anak berkebutuhan khusus.
4. Peningkatan kemampuan advokasi dan kepemimpinan guru baru.

Program *Triad of Inclusive Experience* ini melibatkan dengan aktif para peserta didik berkebutuhan khusus untuk mengikuti sebuah aktivitas dan melakukannya secara bersama-sama. Program ini telah banyak mendapatkan dukungan dari berbagai pihak. Program *Triad of Inclusive Experience* telah menunjukkan keberhasilan yang disertai dengan kebermanfaatannya. Berdasarkan pihak-pihak yang terlibat dalam program *Triad of Inclusive Experience* ini dikatakan bahwa program ini dapat memberikan pengaruh positif kepada semua yang terlibat di dalamnya.

Adapun yang dimaksud dalam kata *-triad* adalah dasar-dasar yang menjadi pendukung interaksi dalam pendidikan inklusi:

1. Pendekatan guru baru dengan anak berkebutuhan khusus.

2. Pengalaman mengenai pendidikan inklusi.
3. Pembelajaran nyata.

Ketiga dasari inilah yang akhirnya mewujudkan keterlibatan dan partisipasi aktif berbagai pihak dalam mendorong jalannya perkembangan pendidikan inklusi.

Keterlibatan dan Partisipasi Aktif dalam Pendidikan Inklusi

Salah satu cara agar seorang calon guru dapat memiliki keterlibatan aktif dan positif adalah dengan bergaul dengan komunitas disabilitas. Hendaknya, pendekatan dengan komunitas disabilitas ini tidak hanya dilakukan karena kepentingan pribadi. Lebih baiknya pendekatan ini dilakukan secara alamiah, dikarenakan keinginan sendiri. Hal ini akan meningkatkan keyakinan yang dimiliki guru baru untuk menjunjung tinggi kesetaraan (Richards dan Clough, 2004). Fokus pertama yang harus menjadi tujuan dari para calon guru atau guru muda adalah untuk meyakinkan diri sendiri bahwa semua manusia itu sama, baik yang memiliki kebutuhan khusus atau tidak. Semua manusia tentunya ingin hidup dan memiliki tujuan hidup. Fokus lainnya, adalah untuk mengetahui kesulitan apa saja yang dialami oleh orang disabilitas secara gamblang. Ini artinya, pada setiap permasalahan yang terjadi di komunitas, maka calon guru atau guru baru tersebut harus turut serta dalam menyelesaikannya.

Adanya keterlibatan calon guru atau guru muda ini tentunya dapat diaplikasikan ke dalam pembelajaran bagi anak berkebutuhan khusus. Bahkan dengan kedekatan dengan para anggota komunitas tersebut, para guru baru dapat berbagi ilmu mengenai bagaimana sebaiknya penanganan anak berkebutuhan khusus dilakukan. Perguruan tinggi juga dapat menjadikan ini sebagai sebuah penilaian. Karena seorang calon guru yang aktif dalam komunitas disabilitas biasanya memiliki kompetensi yang lebih baik dibandingkan dengan yang tidak. Namun jika dijadikan penilaian dalam perguruan tinggi, maka harus ada durasi tertentu atau capaian tertentu untuk dijadikan bahan evaluasi. Kegiatan ini tentunya bukanlah kegiatan yang sulit dilakukan, ini hanya tergantung pada kemampuan interaksi dan komunikasi mahasiswa.

Komunitas disabilitas biasanya sangat terbuka jika ada yang ingin menjalin interaksi dengan mereka, namun biasanya juga mereka tidak menerima anggota non-disabilitas. Tapi ini kembali lagi kepada jenis komunitasnya. Calon guru atau guru baru juga bisa mengikuti program-program yang dilaksanakan oleh komunitas tersebut. Contoh program yang biasanya diadakan oleh komunitas disabilitas, di antaranya:

1. Kegiatan olahraga.
2. Kamping dengan anak dengan disabilitas.
3. Meningkatkan kemampuan berkendara bagi orang dengan disabilitas
4. Dan sebagainya.

Komunitas-komunitas lokal daerah sangat berperan penting untuk mengembangkan jiwa inklusi di dalam masyarakat. Oleh karenanya, seharusnya komunitas lokal ini dapat menjalin kerja sama yang baik dengan pengelola inklusi di daerah tersebut. Selain melakukan praktik, calon guru juga harus mampu membuat laporan atau bukti tertulis mengenai kegiatan praktik tersebut. Adapun isi laporan tersebut, di antaranya memuat:

1. Tahapan pembelajaran yang telah diobservasi dan dilakukan
2. Modifikasi-modifikasi apa saja yang dapat dilakukan untuk menyesuaikan kebutuhan peserta didik.
3. Fasilitas yang dapat diberikan untuk peserta didik berkebutuhan khusus.
4. Perbandingan dan persamaan teori dengan praktik.
5. Evaluasi diri.

Pendekatan Guru Baru dengan Anak Berkebutuhan Khusus

Masa transisi menuju pendidikan inklusi memanglah sebuah momok yang di benak banyak orang cukup menyulitkan. Padahal, jika ditangani dengan baik masa transisi ini akan menumbuhkan banyak pengalaman yang tentunya akan berguna nantinya. Untuk yang belum memiliki PDBK maka untuk mempersiapkan para warga sekolah, sekolah bisa mengundang anak berkebutuhan khusus atau komunitas disabilitas untuk datang ke sekolah tersebut. Lalu, dilakukan sebuah kegiatan yang dapat meningkatkan interaksi dan komunikasi satu sama lain. Hal ini dapat

menjadi pengalaman yang sangat positif di mana guru-guru dapat mengetahui lebih dalam mengenai anak berkebutuhan khusus, mengenal lebih dekat, dan banyak lagi. Kunjungan ini juga diharapkan dapat membangun keyakinan dan rasa percaya diri bagi guru-guru untuk meningkatkan kesiapan menghadapi kelas yang beragam. Kunjungan ini pun juga membuat guru-guru bisa berinteraksi secara baik dengan komunitas disabilitas.

Adapun beberapa tahapan dalam program ini, yaitu:

1. Melakukan pendekatan kepada komunitas disabilitas.
2. Mengundang anggota dari komunitas disabilitas tersebut.
3. Merancang susunan kegiatan yang akan dilakukan saat kunjungan.
4. Menyiapkan media-media atau perlengkapan yang diperlukan.
5. Kegiatan kunjungan secara informal.
6. Diskusi

Pembelajaran Nyata (*Authentic Inquiry*)

Pembelajaran nyata adalah perpaduan antara mendatangi komunitas atau komunitas yang mendatangi sekolah. Pembelajaran nyata bertujuan untuk meningkatkan rasa empati terhadap anak berkebutuhan khusus. Biasanya dalam melakukan *authentic inquiry* ini mahasiswa akan dikelompokkan menjadi kelompok kecil. Tugas mereka adalah menginvestigasi sebuah kasus yang berkaitan dengan komunitas disabilitas. Kasus ini juga bisa dalam bentuk permasalahan atau hambatan yang dihadapi mereka dalam berkehidupan sehari-hari. Misalnya saja, dalam menggunakan akses di tempat umum. Selain itu, kelompok juga dapat menginvestigasi kebalikan dari permasalahan yang dihadapi oleh komunitas. Misalnya tempat-tempat yang menyediakan fasilitas khusus untuk orang dengan disabilitas.

Biasanya komunitas ini dikategorikan dengan hambatan yang dimiliki. Misalnya asosiasi tunanetra, asosiasi tunarungu, dan lain sebagainya. Selain kasus-kasus yang telah dikaitkan di atas, kelompok juga bisa melakukan observasi mengenai sekolah-sekolah yang berkenan menerima PDBK. Untuk meningkatkan rasa simpati dan empati, kegiatan *role playing* dapat dilakukan. Misalnya, dengan berperan menjadi

tunanetra, tunarungu, ataupun tunadaksa. Peran ini pun tidak hanya sebatas menjadi disabilitas. Namun cobalah untuk berperan sebagai seorang *volunteer* yang diharuskan mendampingi mereka. Kasus lain yang dapat diinvestigasi adalah persepsi masyarakat mengenai kaum disabilitas. Ini bisa dilakukan dengan melakukan eksperimen sosial. Setelah tiap-tiap kelompok mendapatkan hasilnya, maka dilakukanlah presentasi di kelas. Adapun tahap-tahap yang dilakukan dalam pembelajaran nyata ini yaitu:

1. Mengidentifikasi kasus yang akan diinvestigasi.
2. Melakukan eksplorasi mengenai kasus yang telah ditentukan.
3. Melakukan presentasi.
4. Melakukan diskusi bersama dosen dan kelompok lain.

Evaluasi *Triad Inclusive Experiences*

Pada akhirnya program *Triad Inclusive Experiences* akan bergantung kepada hasil diskusi di akhir pertemuan (Turner, 2003). Dosen berperan besar dalam jalannya diskusi hasil. Peran dosen di sini adalah sebagai jembatan antara teori yang telah dipelajari di kelas dengan hasil observasi di lapangan (Freskodan Wertheim, 2006; Turner, 2003). Saat diskusi, mahasiswa diberikan kesempatan untuk menyampaikan perubahan keyakinan mereka terhadap anak berkebutuhan khusus. Namun, setelah melakukan program ini masih banyak mahasiswa yang bingung akan keyakinannya. Apakah bertumbuh dengan positif atau tidak. Maka, mahasiswa-mahasiswa ini dipersilahkan untuk bertanya. Diskusi ini memang sifatnya akan lebih informal karena yang dibahas lebih banyak kepada perasaan simpati dan empati dari mahasiswa kepada anak berkebutuhan khusus. Kegiatan ini juga seharusnya memiliki *output* yang dapat dinikmati oleh kelompok lain saat kegiatan diskusi sedang berlangsung.

Hasil akhir program ini biasanya para calon guru berpandangan positif terhadap ABK dan pendidikan inklusi. Banyak juga yang akhirnya mendapatkan *value* untuk diri mereka masing-masing. Tentunya, dengan program ini banyak pelajaran yang bisa dipetik, baik itu cara berinteraksi dengan kaum disabilitas, cara menanganinya, cara membantu mereka, dan lain sebagainya. Program ini juga diyakini adalah program yang

mendukung pendidikan inklusi. Karena kebanyakan hasil observasi menunjukkan bahwa peserta didik reguler dapat menjalin interaksi yang baik dengan anak berkebutuhan khusus. Mereka pun dapat memetik pelajaran dari satu sama lain.

Program *Triad Inclusive Experiences* telah dijalankan selama 12 tahun. Pihak-pihak yang terlibat dalam program ini, tidak henti-hentinya memberikan komentar positif mengenai program *Triad Inclusive Experiences*. Mereka merasa dengan program ini mereka dapat memperbaiki kualitas diri. Adanya kunjungan-kunjungan dan saling mengunjungi juga dapat memberikan ilmu pengetahuan yang lebih mengenai anak berkebutuhan khusus ataupun pendidikan inklusi.

Selain melalui diskusi, evaluasi program *Triad Inclusive Experiences* juga dapat dilakukan dengan tes lisan ataupun tes tertulis. Tes lisan yang dimaksud di sini adalah tes *face to face* antara kelompok dengan dosen terkait kegiatan-kegiatan yang telah dilakukan, misalnya mengenai keterlibatan tiap-tiap anggota kelompok. Sedangkan tes tertulis ada tes yang dilakukan dengan menjawab soal-soal umum terkait program *Triad Inclusive Experiences*. Biasanya dengan program *Triad Inclusive Experiences* calon guru akan terbuka mata hatinya untuk mengubah pola pikir mereka sendiri mengenai anak berkebutuhan khusus. Selain itu, biasanya *feedback* yang diberikan komunitas disabilitas yang berkunjung ke sekolah atau perguruan tinggi mayoritas adalah mereka merasa senang dan menikmati program ini.

Beragam Hambatan dan Tantangan yang Dihadapi dalam Program *Triad Inclusive Experiences* dan Cara Mengatasinya

Walaupun program *Triad Inclusive Experiences* menuai banyak komentar positif namun tidak dapat disangkal bahwa selama kegiatan ini berlangsung tetap saja ada hambatan dan tantangan. Apalagi untuk permulaan program ini, diperlukan banyak waktu dan keyakinan. Namun, berdasarkan pernyataan dari pihak-pihak yang terkait keberhasilan yang didapatkan sebanding dengan usaha yang telah dilakukan. Banyaknya perubahan sikap dan kualitas calon guru, meningkatnya fokus mereka terhadap pembelajaran, dan meningkatnya antusias mereka untuk

mengembangkan pendidikan inklusi adalah sesuatu yang sangat membanggakan sekaligus mengharukan. Salah satu tantangan yang dihadapi saat menjalankan program *Triad Inclusive Experiences* adalah keyakinan mahasiswa yang minim saat mengikuti kegiatan ini. Selain itu, biasanya mahasiswa merasa rendah diri dan tidak percaya diri saat harus menghadapi PDBK. Namun hambatan ini bisa diatasi dengan memberikan motivasi terus-menerus agar mahasiswa tersebut dapat yakin terhadap diri mereka sendiri.

Kesimpulan

Sekarang ini, masih banyak perlakuan negatif yang diterima oleh kaum disabilitas. Masih banyak masyarakat yang memberikan perlakuan diskriminasi. Padahal, kaum disabilitas memerlukan usaha yang lebih dibanding dengan kaum non-disabilitas untuk menjalankan kehidupan. Sebenarnya, kaum disabilitas memiliki persamaan dengan kaum non-disabilitas. Mereka memiliki hak yang sama, mereka berhak menikmati kehidupan, mereka memiliki bakat dan potensi, serta mereka juga ingin terlibat aktif dalam kehidupan bermasyarakat. Biasanya, pihak-pihak yang mendiskriminasi mereka adalah pihak-pihak yang pengetahuannya minim mengenai disabilitas. Program *Triad Inclusive Experiences* ini adalah sebuah program yang berupaya untuk memperbaiki sikap calon guru. Tentunya, sangat sulit untuk mengubah persepsi masyarakat mengenai kaum disabilitas. Oleh karena itu, program *Triad Inclusive Experiences* adalah permulaan yang baik.

Program *Triad Inclusive Experiences* telah memberikan pengaruh positif terhadap berbagai aspek. Program ini juga meningkatkan kepercayaan diri dari calon guru bahkan kepercayaan diri kamu disabilitas bahwa mereka juga bisa berinteraksi satu sama lain. Hal pentingnya adalah, pengalaman calon guru menjadi bertambah. Karena dengan tantangan dan hambatan seseorang itu akan bertambah kuat (Ajzen, 2001). Pihak-pihak yang pernah mendapatkan program ini menjadi meningkat rasa empati dan simpatinya terhadap anak berkebutuhan khusus. Di perguruan tinggi juga hendaknya jika memiliki mahasiswa berkebutuhan khusus maka libatkanlah dalam kegiatan-kegiatan untuk mewujudkan

lingkungan yang inklusi. Jika tidak ada mahasiswa berkebutuhan khusus maka ada baiknya mengundang komunitas disabilitas untuk berkunjung ke perguruan tinggi tersebut. Pengalaman berkomunikasi dengan ABK mampu meningkatkan kemampuan calon guru dalam menghadapi kelas yang memiliki peserta didik beragam.

Referensi

- Ajzen, I. (2001). -Nature and operation of attitudes| *Annual Review of Psychology*, 52: 27-58.
- Bradshaw, L. And Mundia, L. (2005). -Understanding preservice teachers' construct of disability: A metacognitive process|. *Disability & Society*, 20(5): 563-74.
- Brownlee, J. and Carrington, S. (2000). -Opportunities for authentic experience and reflection: A teaching program designed to change attitudes towards disability for preservice teachers|. *Support for Learning*, 15(3): 99-104.
- Fishbein, M. and Ajzen, I. (1972). -Attitudes and opinions|. *Annual Review of Psychology*, 23: 188-544.
- Forlin, C. (2001). -Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers|. *Educational Research*, 43(3): 235-45.
- _____. (2008). -Education reform for inclusion in Asia: What about teacher education|. in C. Forlin and M.G.J. Lian (eds), *Reform, Inclusion & Teacher Education: Towards a New Era of Special Education in the Asia- Pacific Region*, Abingdon: Routledge, pp.74-82.
- Fresko, B. And Werthaim, C. (2006). -Learning by mentoring: Prospective teachers as mentors to children at risk|. *Mentoring and Tutoring*, 14(2):149-61.
- Golder, G., Norwich, B. And Bayliss, P. (2005). -Preparing teachers to teach pupils with special educational needs in more inclusive schools: Evaluating a PGCE development|. *British Journal of Special Education*, 32(2): 92-9.
- Mintz, J. (2007). -Attitudes of primary initial teacher training students to special educational needs and inclusion|. *Support for Learning*,

22(1): 3-8.

Richards, G. and Clough, P. (2004). -ITE students' attitudes to inclusionl, *Research in Education*, 72:77-86.

Turner, N.D. (2003). -Preparing preservice teachers for inclusion in secondary classroomsl, *Education*, 123(3): 491-5.

deepublish / publisher

BAB 9

MODEL DAN PANDUAN PRAKTIK INKLUSI

Tujuan Pembelajaran

1. Menggambarkan bagian keseluruhan dari kognitif, afektif, dan tingkah laku dalam sikap kepedulian dan perlunya pelatihan kepedulian pada program pelatihan guru tingkat awal (*initial teacher education- ITE*).
2. Menggambarkan macam-macam manfaat dari studi kasus pedagogi yang sifatnya jangka panjang dan bersifat partisipatif pada saat membuat pemikiran tentang kepedulian pada mutu serta kualitas para guru baru.
3. Menerapkan suatu pelatihan untuk guru-guru baru menggunakan studi kasus pedagogi yang bersifat partisipatif.

Pendahuluan

BAB ini memuat tentang bagian keseluruhan pada mata kuliah yang dibuat untuk mengembangkan pemikiran guru-guru baru dan juga rasa peduli kepada semua orang tua yang mempunyai anak berkebutuhan khusus serta memberi dukungan bagi pendidikan inklusi dan juga kerja samanya. Guru-guru muda memiliki peluang untuk *-walk a mile in a parent's shoes* yang berarti berperan sebagai orang tua dengan anak berkebutuhan khusus. Kegiatan yang dikerjakan selama delapan tahap ini, yang dideskripsikan dengan jangka waktu antara kelahiran hingga remaja, mengharuskan mereka untuk bisa mencerminkan berbagai macam keadaan dari banyaknya pendapat para orang tua terhadap ABK. Jurnal itu mencerminkan perkembangan kepedulian para orang tua dan mengubah berbagai paham inklusif serta kerja samanya.

Kesanggupan untuk menaruh diri dalam kedudukan yang berbeda dan mengerti bagaimana orang lain melihat kehidupan merupakan arti dari sikap kepedulian (Slote, 2007). Kepedulian diartikan sebagai suatu ruang

agar dapat merasakan berbagai macam pandangan dan perasaan orang lain dalam wujud yang nyata kepada suatu tindakan yang mampu memberi kegunaan bagi orang lain (Eisenberg, 2002). Dari definisi tersebut, kepedulian memiliki tiga atribut yakni: (1) mampu dalam mengetahui suatu pendapat secara umum atau mampu melihat pandangan orang lain, yang disebut atribut kognitif (*cognitive attribute*); (2) daya tampung yang dimiliki guna mendapatkan pengalaman agar dapat memiliki perasaan yang sama dengan apa yang dirasakan orang lain, yang disebut atribut afektif (*affective attribute*); dan (3) suatu pilihan respons dengan cara yang tepat terkait tingkat kemakmuran orang lain, yang disebut atribut perilaku (*behavioral attribute*).

Wujud kepedulian akan dapat dikembangkan apabila orang tersebut mengalami banyak kesamaan dengan orang lain. Meski tidak secara penuh sama, penerimaan yang dimunculkan dapat memberi suatu pengalaman tentang dasar bagaimana sikap saling memahami dapat dimunculkan dan kepedulian pun juga ikut tumbuh. Levy, *et al.* (2002) menyatakan bahwa siapa pun yang memiliki hubungan yang baik dengan orang lain, maka secara tidak langsung mereka akan memperlihatkan sikap kepedulian yang lebih baik dibanding mereka yang menganggap orang lain berbeda dari diri mereka. Jadi, guru yang mampu menyatakan bahwa -Kami (berdua) merupakan orang tua, akan mampu untuk memperlihatkan suatu paham kepedulian yang baik pada orang tua dengan ABK. Dalam berbagai bidang telah secara khusus mempunyai tujuan dalam memberikan latihan mengenai sikap kepedulian sebagai suatu bagian penting dari program persiapan untuk para pelaksana. Hingga saat ini, bidang yang fokus pada training pada program ITE ada berbagai macam. Pada saat seorang guru tidak bisa memahami pandangan dari orang lain dan saat mereka tidak dapat merasakan serta memahami pola pikir orang lain, orang tua dan guru akan memiliki risiko dalam membuat keputusan yang keliru, tidak bernilai, dan tidak memahami kebutuhan dari orang lain.

Sangat banyak orang tua anak berkebutuhan khusus yang mengeluhkan masih kurangnya pemahaman terkait kepedulian dalam profesionalisme kerja. Green (2007) mengemukakan bahwa -secara keseluruhan, orang tua yang mempunyai ABK harus mampu mengeluarkan buah hati mereka dari lingkungan yang menganggap rendah

keberadaan anak berkebutuhan khusus dan membawa mereka pada suatu lingkungan yang tidak terlalu banyak harapannya namun dapat membawa kebaikan yang berarti untuk mereka (hal. 151). Oleh karena itulah, orang tua yang mempunyai ABK sering mempertanyakan tentang pengakuan di suatu lingkungan khususnya lingkungan sekolah. Mereka masih memikirkan apakah keberadaan mereka bernilai atau malah sebaliknya.

Para guru kebanyakan menyatakan bahwa mereka masih merasa kurang mampu untuk memberikan pelayanan terhadap anak-anak berkebutuhan khusus serta orang tuanya (Sharma, *et al.*, 2006). Untuk itulah program pelatihan guru baru sangat memerlukan sebuah kurikulum yang dapat menggagas pemahaman terkait keluarga dengan anak berkebutuhan khusus. Untuk tambahannya, semua guru baru harus terus meningkatkan kepeduliannya terhadap perbedaan kultural yang ada dan mungkin akan sedikit mengubah persepsi mereka atas pengalaman dan kebutuhan keluarga yang berbeda-beda (Wilgosh dan Scorgie, 2006).

Inti yang Akan Dimunculkan dalam Program Ini

Dalam beberapa tahun terakhir, saya sudah mengajar suatu mata kuliah dengan bekerja sama dengan para guru baru serta konselor. Pada awal saya mengajar saya sangat kaget ketika dihadapkan pada permasalahan yang sangat tidak menyenangkan dan sangat terpukul melihat sikap yang dilakukan oleh mahasiswa saya terhadap orang tua yang mempunyai ABK. Para guru baru merasa ditekan oleh orang tua yang ingin guru tersebut mampu memperbaiki atau mengubah anak mereka menjadi lebih baik dan akan siap menuntut mereka ke pengadilan apabila para orang tua merasa sekolah tersebut gagal dalam memperbaiki atau mengubah anak mereka menjadi lebih baik. Namun, saya masih kecewa dengan siswa yang masih meninggalkan kelas dengan membawa bekal asumsi awal yang mereka miliki mengenai pendidikan inklusi, padahal perkuliahan yang dilakukan selama beberapa minggu telah diberikan dan disertai dengan bahan bacaan serta diskusi kelas terkait tentang rencana kolaborasi.

Pada tahun selanjutnya saya membuat sedikit perubahan dalam materi kuliah saya. Yakni saya mendatangkan beberapa orang tua anak berkebutuhan khusus kedalam kelas dan berbagi cerita inspiratif untuk

mahasiswa saya. Tidak lupa saya memasukan beberapa kajian yang ditulis oleh orang tua anak berkebutuhan khusus sebagai referensi para mahasiswa saya. Di saat perbaikan-perbaikan ini dihadirkan agar sikap kepedulian lebih terhadap orang tua anak berkebutuhan khusus menjadi lebih diperhatikan, namun sikap ketidakpercayaan yang tidak baik pun masih saja terjadi.

Dengan penelitian saya bersama orang tua anak berkebutuhan khusus, (Scorgie dan Wilgosh, 2008), saya merasa senang untuk lebih peduli dengan apa yang mereka rasakan saat mereka menceritakan pengalaman pahit yang mereka alami. Lalu saya memikirkan suatu strategi agar kesalahpahaman para guru baru dapat diperbaiki seta membantu untuk menggerakkan pemahaman dan kepedulian terhadap semua orang tua yang mempunyai ABK. Hal itu telah berlaku sejak saya melihat selain dalam disiplin ilmu yang saya miliki lalu saya mendapati suatu ilmu pedagogi yang sejalan dengan tujuan yang saya ingin gapai.

Studi Kasus Pedagogi yang Sifatnya Partisipatif

Pelatihan profesional tentang menjaga kesehatan fisik dan mental sejarahnya telah dapat menolong praktik pengajaran yang bersifat analisis yang selanjutnya membuat suatu bayangan umum dari seorang pasien. Akan tetapi dalam kurun waktu terakhir, study kasus yang ada sesungguhnya sudah dikolaborasikan dengan program pelatihan yang dapat menunjang guru baru menjadi lebih profesional dan juga mempunyai paham integratif tentang pasien mereka. Beakley (2005) menyatakan perbedaan antara studi kasus dengan hubungan tradisional-analitik lalu antara studi kasus dengan hubungan interaktif. Pada hubungan yang pertama, masalah yang dimunculkan berfungsi sebagai contoh abstrak untuk dicoba menggunakan sudut pandang yang sebenarnya dan terpisah, sedangkan hubungan yang kedua memunculkan sebuah cerita pedagogi di mana peserta didik diundang secara empatis untuk menjadi objek yang dipertimbangkan, tidak sekedar tentang seorang pasien, melainkan tentang -kebersamaan bersamal pasien (hal.535). Dengan kasus yang bersifat partisipatif ini, para guru baru yang profesional mempunyai kesempatan untuk ikut serta dalam pengalaman hidup di mana mereka dapat mencerminkan suatu kasus dari berbagai sudut

pandang, menjelajahi berbagai macam perbedaan dalam membuat makna, dan ikut andil dalam penyelesaian masalah yang terkait dengan bermacam-macam kerangka kajian.

Kennedy (2001), menyatakan bahwa latihan yang dibentuk dari permainan peran dapat memberikan fasilitas terkait kepedulian para mahasiswa. Sejalan dengan hal di atas, Erera (1997) yang menyatakan bahwa mahasiswa yang menjadi pekerja sosial memiliki pemahaman tentang kepedulian yang baik ketika mereka menganalisis rekaman wawancara dengan klien mereka lalu memosisikan dirinya seakan akan menjadi klien tersebut, yang ternyata sama dengan apa yang mereka dengar dari rekaman tersebut. Mereka juga dapat membuat hipotesis pengganti yang lebih tepat ketika keadaan yang dirasakan oleh klien dibanding mereka yang hanya melihat dari rekaman diskusi yang sifatnya lebih objektif, tanpa ada nya tindakan yang memuat sensitivitas rasa.

Sebuah studi kasus yang sifatnya partisipatif adalah sebuah alat yang efektif guna memfasilitasi sikap kepedulian berdasarkan beberapa alasan. Pertama, studi ini dapat menyerahkan kesempatan kepada seseorang untuk dapat merasakan pengalaman hidup orang lain (Galluci, 2006). Para peserta didik dituntun untuk membayangkan diri masuk ke dalam sebuah permasalahan atau malah menjadi subjek dari sebuah permasalahan tersebut. Sikap kepedulian kemudian diikuti sertakan di dalamnya saat para peserta pelatihan mendapatkan banyak kemiripan antara studi kasus yang mereka jalani dengan situasi hidup yang sebenarnya. Kedua, studi ini mampu mengolaborasikan antara berbagai pertanyaan guna membangun pola pikir yang tepat serta menuntun proses cerminan. Ketiga, perasaan dapat dibahas lebih mendalam di dalam jurnal refleksi diri (Guiffrida, 2005). Keempat, diskusi dengan kelompok dapat memberikan sebuah pengalaman mengenai pola pikir alternatif. Pola pikir itu akan mengetes pandangan-pandangan yang sudah ada serta dapat memberikan penyelidikan imajinatif terhadap beberapa pandangan tersebut. Lalu yang terakhir, kasus ini dapat juga memuat suatu bagian dari hasil di mana peserta mengusulkan suatu hipotesis dari sebuah tindakan reflektif dari pola pikir yang sifatnya filosofis, contohnya: perlindungan atau keadilan, lalu mereka dituntut untuk mengolaborasikan teori yang ada dengan praktik (Galluci, 2006).

Dengan studi kasus yang sifatnya partisipatif akan mendorong peluang seseorang menjadi lebih memahami pola pikir yang dimiliki orang lain, dapat merasakan perasaan orang lain, dan mampu memberikan respons dengan tepat guna memperoleh manfaat satu sama lain. Saat studi ini dipraktikkan pada program ITE, studi ini diharapkan dapat menambah pemahaman dan sikap kepedulian terhadap sesama, dan mampu membuat berbagai peluang guna menjelajahi berbagai bentuk perubahan program yang sifatnya inovatif.

Rencana Portofolio dengan Kerja sama Keluarga

Rencana portofolio dengan kerja sama keluarga (*the family collaboration portofolio plan-FCPP*) merupakan suatu bagian interaktif mata kuliah selama kurang lebih 2 bulan 1 minggu yang memuat 32 kegiatan yang dibagi dalam empat kategori: pertama adalah pelatihan studi kasus partisipatif yang bersifat jangka panjang, lalu bermain peran yang disusun dari skenario, kemudian kegiatan membaca secara refleksi, dan proses memaksimalkan berbagai sumber dari masyarakat dan tentunya memberikan informasi. Maksud dari bagian studi kasus partisipatif ini adalah membuat guru-guru baru mampu menjadi orang tua ABK secara virtual. Beragam studi di atas diambil dari kisah para orang tua yang mempunyai ABK (cf. Scorgie and Wilgosh, 2008) yang memperlihatkan bahwa guru-guru baru dihadapkan pada keraguan tentang kecacauan arah (contohnya: penerapan diagnosis kebutuhan terkait kebutuhan khusus bagi seorang anak yang nyata), dan memberi mereka peluang untuk menerapkan cerminan, membuat jurnal terkait tentang apa yang dipikirkan dan dirasakan oleh mereka, ikut andil pada proses penyelesaian masalah dalam kelompok, dan menyusun sebuah tindak lanjut yang tepat bagi anak-anak mereka. Maka, setiap guru hendaknya menjadi orang tua bagi anak yang memiliki tahapan perkembangan yang berbeda-beda sejak mereka dilahirkan hingga mereka dewasa; hal itulah yang dapat memunculkan berbagai macam studi kasus yang berbeda dari biasanya. Saat bagian FCPP yang lain diberi penilaian dengan skala 1-10, bagian studi kasus yang secara khas dinilai, bisa dimasukkan maupun tidak.

Kegiatan 1: kegiatan studi kasus yang pertama ini adalah membuat para guru baru membayangkan bahwa mereka adalah calon orang tua dari anak yang diduga akan terlahir disabilitas dalam kurun waktu seminggu kedepan. Mereka diharuskan membuat sebuah surat yang ditujukan pada calon anak mereka tersebut, yang di dalamnya berisi berbagai angan dan cita-cita untuknya. Lalu dilakukannya diskusi kelas dalam kelompok kecil maupun secara menyeluruh yang kemudian membahas tentang karakteristik yang diduga akan dimiliki oleh orang tua bagi anak yang diharapkannya dan membahas berbagai rencana untuk kelangsungan hidup keluarganya selanjutnya (Levy, *et al.*, 2002). Untuk mengantisipasi mahasiswa yang mungkin tidak mau berperan menjadi orang tua, maka kegiatan pengganti juga disusun, yakni dengan membuat sebuah surat yang ditujukan pada saudara atau kerabat mereka yang saat ini tengah mengandung anak yang diduga akan menjadi anak berkebutuhan khusus. Saat kegiatan pengganti tersebut dipilih, maka guru baru diminta untuk membuat hal yang serupa namun dengan peran yang berbeda misalnya menjadi kakek atau paman.

Kegiatan 2: Kegiatan kedua memperlihatkan suatu skenario di saat kelahiran anak dengan suatu partisipasi yang sifatnya imajinatif. Dalam beberapa skenario, anak yang lahir diduga mengalami bawaan *down syndrome dan spina bifida*. Kemudian para mahasiswa diminta untuk menggambarkan bagaimana perasaan mereka saat mereka berada dalam kondisi tersebut, lalu menyusun sebuah tindak lanjut, misalnya: –sekarang kamu sendirian. Tuliskan tentang apa yang kamu rasakan. Agar menambah rasa memiliki terhadap anak virtual tersebut, para mahasiswa selanjutnya diarahkan untuk memberi nama anak tersebut, dan kemudian diminta untuk menyebutkan anak yang mereka miliki tersebut. Setelah melakukan cerminan diri secara personal dan penulisan jurnal, para mahasiswa kemudian berdiskusi dalam beberapa kelompok kecil.

Kegiatan 3: skenario ini berada di masa anak tersebut masih menjadi batita. Dari beberapa kasus yang mengaitkan tindakan operasi serta oiname, misalnya pada *down syndrome dan cerebral palsy*. Sama dengan skenario sebelumnya, para mahasiswa diminta membuat suatu jurnal reflektif dan kemudian melakukan diskusi kelompok.

Kegiatan 4: Skenario ini dilakukan ketika anak tersebut masuk pada tahap perkembangan sebelum sekolah. Pada kegiatan ini, diagnosis yang muncul sudah dapat terlihat, studi kasus yang berbeda memuat bentuk yang sulit pada saat berkolaborasi dengan para profesional dan pada saat membuat pelayanan bagi pendidikan khusus. Dikarenakan masalah yang diambil memuat bagian dari wawancara yang pada umumnya dilakukan oleh para orang tua yang sesungguhnya. Tugas yang diberikan kepada mahasiswa di sini adalah dengan menulis suatu cerminan yang memuat deskripsi terkait cinta orang tua, dukungan dan perhatian kepada anak serta beberapa emosi yang dibentuk dari keraguan, ketakutan dan rasa kecewa terhadap keadaan.

Kegiatan 5: pada kegiatan ini, mahasiswa dihadapkan dengan berbagai permasalahan yang ada ketika anak akan memasuki tahapan pendidikan formal, seperti kurangnya dukungan dari lingkungan yang kurang inklusi, atau menempatkan siswa di sekolah yang menerimanya namun menjadikan dirinya berbeda dari anak lain dan sekolah tersebut sangat jauh dari tempat tinggalnya. Cerminan yang dibuat kemudian ditujukan untuk memunculkan pertanyaan seperti: -pendidikan seperti apa yang diharapkan anda untuk anak anda?!, -keadaan seperti apa yang sangat anda takuti?!, serta -apa yang anda khawatirkan tentang pendidikan yang dijalani oleh anak anda?!. Selama kegiatan tersebut, para mahasiswa diminta untuk membuat kelompok diskusi untuk menjelajahi diri seperti peran mereka, menjadi orang tua yang mempunyai -hakl. Dan dari kegiatan kelima ini para mahasiswa atau partisipan sudah mulai mampu merasakan bagaimana rasanya menjadi orang tua dari anak berkebutuhan khusus.

Kegiatan 6: kegiatan ini merupakan proses menjelajahi pandangan publik terkait para difabel dalam berbagai segi kehidupan dan juga tentang kesulitan dalam hubungan pertemanan mereka, terutama pada usia anak-anak. Contohnya dapat berupa skenario tentang anak-anak dengan *hambatan motorik atau tunadaksa* yang digambarkan dalam sebuah situasi di mana tidak ada teman-teman sebaya yang mengajaknya bermain bersama khususnya pada saat kegiatan olahraga. Lagi, guru-guru baru tersebut juga diminta untuk menyampaikan gagasan dan pendapat mereka ke dalam jurnal dan berdiskusi terkait penyelesaian masalah yang tepat.

Kegiatan 7: kegiatan selanjutnya ini berkaitan dengan pemahaman orang tua terkait dukungan yang minim terhadap pendidikan inklusi pada berbagai bidang di dalam proses anak tersebut tumbuh dewasa. masalah yang belum jelas tentang penerimaan mereka sebagai komponen dari suatu masyarakat dimunculkan menjadi suatu cerminan dan bahan diskusi para mahasiswa atau partisipan dalam kelompok kecil.

Kegiatan 8: Dalam skenario terakhir ini para guru baru melihat apa saja yang telah mereka dapat dari proses *parenting* terhadap anak virtual yang mereka miliki sebelumnya dengan membuat surat perpisahan pada anak mereka. Cerminan ditujukan pada tiga area utama: apa yang mereka dapat pelajari dari anak berkebutuhan khusus serta orang tuanya, dan komunikasi antara orang tua kepada para profesional maupun antara sekolah dan lingkungan tempat tinggal mereka.

Hasil Pembelajaran

Dengan studi kasus partisipatif dalam program FCPP yang telah dilakukan dalam kurun waktu lima tahun terakhir pada tingkat sarjana maupun tingkat pascasarjana, akan didiskusikan beberapa hasil temuan yang dihasilkan dari tiga kelas pascasarjana. Setelah mata kuliah ini selesai, semua mahasiswa diminta untuk mengumpulkan seluruh cerminan mengenai pendidikan inklusi dalam portofolio mereka.

Dari studi yang telah dilakukan oleh tiga kelas tersebut, guru-guru baru profesional telah memperlihatkan suatu kepedulian yang kuat pada anak virtual mereka. Melalui jurnal atau hasil yang mereka buat, mereka sependapat bahwasanya orang tua yang memiliki ABK harus berjuang melalui suatu sistem yang besar serta mendapat akses pelayanan yang tepat bagi anak mereka, dan mengharuskan mereka agar tidak memiliki sikap putus asa dan tidak menyerah dengan keadaan. Dan mereka juga percaya bahwa cinta terhadap anak yang diberikan oleh orang tua mampu menjadi kekuatan bagi keseriusan yang akan mereka lakukan. Agar diperlakukan dengan adil dan dihargai, dan untuk menjalani kehidupan secara utuh. Untuk menjadi lebih peka terhadap struktur sosial yang dihadapi oleh orang tua maka dituntut untuk membangun sikap yang mampu dan sesuai dengan kolaborasi. Wujud kepekaan sosial yang ditemui pada umumnya

berupa sikap merendahkan diri sendiri dan menyisihkan. Kegiatan yang sudah dilakukan telah memperlihatkan suatu sikap yang mendasar yang memiliki manfaat.

Melalui studi kasus terkait anak virtual, guru-guru baru dapat memperlihatkan suatu cara yang dapat dilakukan guna mengembangkan pandangan baru terkait anak-anak berkebutuhan khusus, seperti melihat potensi mereka, memberikan layanan yang baik terhadap mereka serta menumbuhkan keberanian mereka. Hal yang pernah dirasakan membuat seorang anak virtual sudah mampu mengembangkan kepekaan terhadap kabar yang belum pasti dan toleransi. Selain itu, kegiatan ini juga membentuk suatu sikap saling menghargai dan menerima satu sama lain. Secara keseluruhan, guru-guru baru tersebut telah membuat suatu tanda bahwa pengalaman saat menjadi orang tua anak berkebutuhan khusus mampu membuat suatu paham yang kuat tentang kehidupan orang lain.

Apabila dibandingkan dengan wawancara sesungguhnya yang mendasari proses kegiatan ini, keberadaan FCPP dapat memberikan dampak yang jelas dalam mendukung perkembangan aspek kognitif serta sikap kepedulian. Akan tetapi, ada satu pertanyaan yang masih muncul adalah: -apakah dengan kegiatan ini dapat mempengaruhi kegiatan pengajaran yang dilakukan disekolah?. Untuk itu, pada tahun selanjutnya pada proses pengajaran yang dilakukan di dalam kelas, para guru yang berasal dari kelas yang berbeda saling berdiskusi terkait tindak lanjut terhadap manfaat dari skenario anak virtual di dalam proses pengajaran yang mereka lakukan dikelas. Semua peserta mengemukakan bahwa mereka mendapat suatu manfaat yang positif dari kegiatan ini. 64% yang menyatakan mereka dapat merasakan apa yang dirasakan oleh orang tua berkebutuhan khusus; serta 55% mengemukakan bahwa saat ini mereka lebih dapat menerima serta mendengarkan apa yang disampaikan oleh orang tua dan memberikan perhatian penuh terhadap mereka. 55% mengemukakan bahwa mereka mempunyai sebuah komitmen yang lebih kuat pada model kerja sama antara orang tua dengan para profesional serta adanya berbagai macam contoh konkret yang mereka dapatkan selama melakukan diskusi bersama orang tua.

Keterlibatan bagi Pelaksanaannya

Studi kasus pedagogi partisipatif yang bersifat jangka panjang ini dapat memberi peluang bagi guru-guru baru untuk (a) merasakan hidup dari perspektif atau sudut pandang orang lain, (b) membuat suatu pemikiran serta emosi yang sejalan dengan orang lain, (c) menilai kegunaan dari adanya mata kuliah ini dengan menghargai perspektif orang lain. Cerminan dari studi kasus ini memunculkan suatu pertanyaan yang secara khusus dibentuk agar melihat dengan jeli terkait beberapa pendapat tertentu dan agar membuat kelas yang berbeda bagi tindakan yang akan diterapkan. Sebagai tambahan, diskusi yang diterapkan dalam kelompok memberikan sebuah tempat untuk membangun sebuah makna dan solusi kerja sama dengan berfokus pada *outcome* yang maksimal.

Studi kasus ini, sama dengan yang diterapkan pada FCPP, yang dapat memiliki potensi untuk membuat suatu perubahan perilaku dan pola pikir yang berpotensi dapat mengubah kebijakan yang ada. Semua partisipan FCPP sependapat bahwa mereka telah mengubah pola pikir mereka yang awalnya menganggap orang tua ABK berbeda antara mereka menjadi pola pikir yang menganggap bahwa orang tua ABK dan guru adalah seirama; seperti halnya mereka yang telah merasakan bagaimana rasanya menjadi seorang orang tua visual dari anak berkebutuhan khusus. Dan mereka mulai mengenali bahwa kebijakan yang ada, yakni sekolah, membawa sebuah gerakan kekuatan dan kekuasaan yang belum jelas yang masih merendahkan dan membatasi anak berkebutuhan khusus, dan hal seperti ini merupakan suatu yang menyakitkan. Mereka juga mengerti bahwa program ini dapat masuk ke dalam sistem yang kaku serta mampu menjadikan para profesional peduli dan dapat menghargai nilai yang dimiliki oleh setiap anak, dan memperkuat apa yang menjadi potensi mereka. Sikap tersebut merupakan sikap yang dapat ditiru untuk diterapkan dalam kehidupan pribadi mereka. Pendapat ini pun akhirnya dapat menjadi alat yang dapat mempercepat perubahan pola pikir yang ada.

Mengerti serta memperlihatkan sikap kepedulian kepada orang lain adalah suatu hal yang menjadi pokok dalam membuat lingkungan sekolah dan masyarakat inklusif. Para guru yang memiliki sifat empati akan lebih

mampu mengungkapkan dan memberi sebuah nilai dalam kehidupan yang berbeda-beda dan dapat menjadi contoh dari kolaborasi antara orang tua dengan guru-guru. Akan tetapi, kegiatan studi kasus jangka panjang ini masih memiliki keterbatasan pada jumlah peserta dan tempat pelaksanaannya, guru-guru baru sependapat bahwa peluang untuk *-walk in a parent's shoes*" atau sebagai orang tua virtual mampu membuat kepedulian yang lebih baik serta lebih peka terhadap kabar yang belum jelas tentang anak berkebutuhan khusus dan orang tuanya yang diarahkan pada sistem pendidikan yang lebih terarah. Salah satu peserta menulis tentang, *-Saya sudah menyadari tentang rasanya ditempatkan pada meja yang berbeda. Saya hanya bisa berharap, banyak nya pembelajaran yang saya dapat ini nantinya akan mempengaruhi kualitas mengajar saya. Dengan mengacu pada pelatihan ini, saya yang awalnya merasa khawatir dalam mengajar anak berkebutuhan khusus, kini sangat menantikan mereka sebagai suatu peluang bagi saya!!*

Referensi

- Bleakley, A. (2005). *-Stories as data, data as stories: Making sense of narrative inquiry in clinical education*||, *Medical Education*, 39:534-40.
- Eisenberg, N. (2002). *-Empathy-related emotional responses, altruism, and their socialization*||, in R.J. Davidson and A. Harrington (eds), *Vision of Compassion: Western Scientist and Tibetan Buddhist Examine Human Nature*, London: Oxford University Press, pp.131-64.
- Erera, P.I. (1997). *-Empathy training for helping professionals: Model and evaluation*||, *Journal of Social Work Education*, 33: 245-60.
- Galluci, K. (2006). *-Learning concepts with cases*||, *Journal of College Science Teaching*, 36(2): 16-20.
- Green, S.E. (2007). *-We're tired, not sad!: Benefits and burdens of mothering a child with a disability*||, *Social Science and Medicine*, 64:150-63.
- Guiffrida, D.A. (2005). *-The emergenc model: An alternative pedagogy for facilitating self-reflection and theoretical fit ini counseling*

- students, *Counselor Education and Supervision*, 44: 201-13.
- Kennedy, M. (2001). -Teaching communication skills to medical students: Unexpected attitudes and outcomes, *Teaching in Higher Education*, 6(1): 119-23.
- Levy, S.R., Freitas, A.L. and Salovey, P. (2002). -Construing action abstractly and blurring social distinctions: Implications for perceiving homogeneity among, but also empathizing with and helping others, *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(5): 1224-38.
- Scorgie, K. and Wilgosh, L. (2008) -Reflections on an uncommon journey: A follow up study of life management of six mothers of children with diverse disabilities, *International Journal of Special Education*, 23(1): 103-14.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. And Earle, C. (2006). -Preservice teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice preservice teacher, *International Journal of Special Education*, 21(2): 80-93.
- Slote, M. (2007). *The Ethics of Care and Empathy*, Abingdon, UK: Routledge.
- Wilgosh, L. and Scorgie, K (2006). -Theoretical model for conceptualizing cross-cultural applications and intervention strategies for parents of children with disabilities, *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(4): 211-18.

BAB 10

KOLABORASI GURU DENGAN KELUARGA DARI ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS DI SEKOLAH INKLUSI

Tujuan Pembelajaran

1. Memahami pentingnya keterlibatan keluarga anak berkebutuhan khusus (ABK) di sekolah inklusi.
2. Memahami cara bekerja sama dengan keluarga ABK.
3. Memahami kompetensi untuk bekerja sama dengan keluarga ABK.

Pendahuluan

Pendidikan optimal akan terwujud dengan adanya kolaborasi yang baik antara pihak sekolah dan pihak keluarga. Pernyataan ini tidak serta merta ditujukan kepada PDBK saja. Peserta didik reguler pun sama. Namun ternyata, kolaborasi yang baik tidak bisa berjalan begitu saja. Ada beberapa kemampuan atau keahlian guru untuk mengembangkan kompetensi kerja sama dengan keluarga peserta didik. Jika kompetensi ini tidak dipenuhi, maka kolaborasi guru dan keluarga peserta didik tidak akan berjalan secara efektif.

Studi Literatur

Tidak ada yang dapat menyangkal jika pendidikan terbaik adalah pendidikan yang diberikan oleh orang tua mereka. Jikalau orang tua tidak bisa memberikan pendidikan untuk anaknya dan menyerahkan mereka ke sekolah, hendaknya para orang tua tidak menyerahkan nasib pendidikan anak mereka sepenuhnya ke sekolah. Pendidikan anak akan berkembang secara optimal jika orang tua mampu bekerja sama dan mendukung pembelajaran yang ada di sekolah. Keterlibatan orang tua dalam pembelajaran tidak memandang berapa usia anak (Desforges *and*

Abouchaar, 2003; Epstein, 2001). Fan *and* Chen, (2001), Jeynes (2005&2007) dan Pomerantz, *et al.* (2007) sepakat menyatakan bahwa orang tua adalah aspek yang sangat penting dan menjadi sebuah aspek utama yang mendasari hasil belajar peserta didik. Manfaat kerja sama orang tua dalam pembelajaran anaknya, antara lain:

1. Adanya hubungan yang harmonis dari lingkungan belajar anak.
2. Adanya dukungan motivasi dari orang tua terhadap kinerja guru.
3. Adanya sikap positif yang turut berkembang dalam diri anak.
4. Adanya peningkatan kualitas pendidikan yang dimiliki orang tua.

Masih banyak manfaat lain yang ditemukan dengan adanya kerja sama antara sekolah dan orang tua. Namun masih saja ada orang tua yang terkesan menyerahkan anak mereka sepenuhnya ke pihak sekolah. Henderson dan Berla (1994) yang menyatakan bahwa kerja sama antar pihak sekolah dan pihak keluarga tidak banyak dilakukan. Hal seperti ini tentunya menjadi hambatan bagi para guru untuk mengoptimalkan proses pembelajaran mereka.

Menurut Hornby (2000), hambatan kolaborasi dalam pembelajaran di sekolah dikategorikan menjadi:

1. Faktor orang tua dan keluarga peserta didik.
2. Faktor orang tua dan guru peserta didik.
3. Faktor sosial lain.

Adapun komponen dari faktor orang tua dan keluarga, yaitu:

1. Tingkat pendidikan orang tua.
2. Budaya yang dimiliki oleh orang tua.
3. Persepsi orang tua terkait bersosialisasi dengan orang lain.

Adapun komponen dari faktor orang tua dan guru, yaitu:

1. Bahasa yang digunakan kedua belah pihak.
2. Waktu yang dimiliki oleh kedua belah pihak.
3. Persepsi yang ada di benak kedua belah pihak.
4. Sikap yang dimiliki oleh kedua belah pihak.

Adapun komponen dari faktor orang tua dan guru, yaitu:

1. Permasalahan sosial di sekitar.
2. Permasalahan ekonomi di sekitar.

3. Permasalahan politik di sekitar.
4. Letak geografis sekolah.

Kompetensi yang Harus Dimiliki Guru untuk Melakukan Kolaborasi yang Efektif dengan Orang Tua

Pertama-tama yang harus dilakukan guru untuk menjalin kerja sama yang baik dengan orang tua adalah memulai komunikasi dengan orang tua peserta didik. Guru harus bersikap apa adanya, artinya guru harus bersifat terbuka, tidak boleh ada satu hal pun yang dirahasiakan dari orang tua. Rasa hormat serta empati kepada orang tua peserta didik juga harus disuguhkan guru (Rogers: 1980). Guru juga tidak boleh bersikap sombong kepada orang tua peserta didik. Guru harus bersikap jomawa dan menyiratkan bahwa semua orang memiliki kelebihan dan kekurangan. Guru juga tidak boleh mengabaikan pendapat dari orang tua peserta didik, entah itu nantinya akan diterima ataupun tidak.

Sebagai seorang guru juga diharuskan untuk mengetahui silsilah keluarga dari peserta didiknya. Ini dimaksudkan untuk meningkatkan rasa empati guru terhadap peserta didik. Guru juga harus bisa menempatkan diri sebagai orang tua peserta didik di sekolah. Jika semua aspek yang telah disebutkan tadi telah dipenuhi, maka kemungkinan besar kolaborasi atau kerja sama antara pihak sekolah dan pihak keluarga dapat berjalan dengan efektif dan lancar.

Masih ada lagi sikap yang harus dikembangkan oleh guru yaitu, jadilah guru yang menaruh harapan terhadap perkembangan peserta didik, namun juga jadilah seorang guru yang realistis terhadap kondisi peserta didiknya. Karena sebenarnya, guru seperti inilah yang diperlukan orang tua. Jadi, orang tua terkesan tidak berharap sendirian terhadap keberhasilan anaknya. Walaupun guru dituntut untuk bersifat terbuka, namun guru juga harus menjaga perasaan orang tua saat menyampaikan kondisi anaknya.

Selain memiliki sikap yang baik, tentunya guru juga harus memiliki pengetahuan yang luas. Namun, jika seorang guru tidak tahu akan suatu hal, jangan takut untuk berkata tidak tahu. Ini akan menjadi lebih baik daripada guru terkesan menjadi sok tahu. Setelah pengetahuan, guru juga harus memiliki kemampuan yang berimbang dengan sikap dan

pengetahuannya. Ada 3 aspek kemampuan yang harus dimiliki guru untuk bekerja sama dengan orang tua, yaitu:

1. Kemampuan membagi waktu untuk melakukan *sharing* secara langsung dengan orang tua.
2. Kemampuan menentukan kontribusi apa yang bisa dilakukan orang tua untuk pembelajaran di rumah.
3. Kemampuan mendengarkan.

Selain dua aspek penting yang telah disebutkan di atas, ada beberapa kemampuan lain yang dapat mendukung keefektifan kolaborasi antara guru dan orang tua, di antaranya adalah:

1. Komunikasi

Komunikasi adalah salah satu aspek penting dalam pembelajaran di rumah yang akan diberikan oleh orang tua. Terutama untuk orang tua yang memiliki anak berkebutuhan khusus. Orang tua harus pandai berkomunikasi dengan anak sesuai dengan kemampuan yang anak miliki. Orang tua juga harus melakukan komunikasi dengan orang tua yang juga memiliki ABK atau ahli inklusi mengenai bagaimana penanganan yang tepat. Guru harus mengkomunikasikan kondisi PDBK terhadap orang tua. Juga sebaliknya, orang tua harus berkomunikasi dengan guru anaknya di sekolah. Sehingga guru tidak merasa sungkan jika harus kembali menghubungi orang tua peserta didiknya.

2. Rasa hormat

Seperti yang telah dikatakan di atas bahwa guru harus memiliki rasa hormat terhadap orang tua peserta didiknya. Namun ternyata tidak hanya guru saja, namun orang tua pun harus memiliki rasa hormat terhadap guru anaknya di sekolah. Orang tua harus menghormati guru, karena guru telah membimbing dan mendampingi anak mereka selama proses pembelajaran. Guru juga menjadi pendukung utama anak saat di sekolah. Guru juga harus menghormati undangan yang diberikan guru jika guru mengundang orang tua untuk rapat di sekolah.

3. Pengetahuan yang luas

Telah dikatakan, bahwa seorang pendidik harus mempunyai pengetahuan luas. Namun ternyata tidak hanya guru saja, namun orang tua

pun harus memiliki pengetahuan yang luas. Namun, guru tidak dapat memaksakan orang tua untuk langsung menjadi seseorang yang berpengetahuan. Jadi setidaknya saat guru mengadakan bimbingan terpadu untuk orang tua, maka orang tua haruslah bersedia dan meluangkan waktu, baik secara individual maupun berkelompok. Lalu, orang tua juga hendaknya tidak sungkan untuk mengutarakan harapan ataupun pendapat mereka mengenai pembelajaran di sekolah.

4. Kebersediaan untuk mendukung proses pembelajaran dan perkembangan anak

Selain itu, orang tua juga harus terbuka mengenai informasi anak. Baik itu mengenai kesukaan anak, kemampuan yang telah dimiliki, ataupun hal-hal lain yang berguna bagi pembelajaran. Jika orang tua tidak bisa berkunjung ke sekolah maka data-data tersebut bisa dibicarakan lewat sambungan telepon. Jika ada berkas yang harus dikirim, maka bisa menggunakan jasa kurir. Hendaknya guru dan orang tua melakukan segala cara untuk menjalin komunikasi yang baik terkait informasi anak. Guru juga bisa melakukan *visit home* guna mengetahui lingkungan rumah anak.

Kesediaan Orang Tua untuk Bekerja Sama dengan Guru

Kontribusi orang tua yang juga bermanfaat bagi guru misalnya adalah membantu membentuk perilaku anak yang positif dan sesuai dengan norma. Selain itu, orang tua juga bisa menelaah ulang pekerjaan rumah yang telah dikerjakan anak. Tidak ada salahnya juga, jika orang tua mengajarkan anak akan hal-hal yang belum ia mengerti. Namun, kita tidak dapat menyangkal jika tidak semua orang tua mampu melakukan ini. Baik, itu karena pekerjaan orang tua, kondisi orang tua, dan lain sebagainya. Di sinilah saat yang tepat untuk guru melakukan *visit home*. Guru jadi mengetahui, apa saja kendala peserta didiknya saat harus belajar di rumah. Dengan guru yang bersedia mengunjungi rumah peserta didiknya, pasti akan muncul *respect* dari orang tua peserta didik. Ini menyebabkan semangat orang tua menjadi lebih berkembang.

Walaupun telah banyak usaha yang dilakukan, pasti masih ada orang tua yang menolak untuk bekerja sama. Untuk oknum-oknum seperti ini

guru tetap harus melibatkan orang tua dalam urusan sekolah. Namun, jangan memaksa orang tua untuk terlibat secara langsung. Biasanya, orang tua yang enggan ini merasa jika mereka tidak memiliki waktu dan energi untuk melakukannya. Jikalau masih memungkinkan, guru harus mengetahui alasan rinci mengapa orang tua enggan terlibat dalam pembelajaran.

Pengembangan Sikap, Pengetahuan, dan Keterampilan bagi Guru

Di UK (TDA, 2007) dan di USA (NCATE, 2002) kompetensi kolaborasi dengan orang tua menjadi sebuah kompetensi pokok yang harus dimiliki oleh guru. Kebijakan ini sudah dilakukan oleh beberapa negara. Di UK kebijakan ini diatur secara rinci. Walaupun nyatanya belum ada materi atau teori terpadu yang membahas mengenai kolaborasi atau kerja sama antara orang tua dan guru. Eipstein (2001) menyetujui bahwa kerja sama guru dan orang tua sangat penting bagi proses pembelajaran anak. Biasanya, kolaborasi dengan orang tua hanya diadakan saat pada waktu yang diperlukan saja. Ini dikarenakan kurangnya kesiapan seorang guru untuk berkerja sama dengan orang tua (Flanigan, 2007).

Padahal, seharusnya pembelajaran mengenai sikap, kognisi, dan psikomotorik guru untuk berkolaborasi antara orang tua peserta didik dan guru diintegrasikan dalam pendidikan calon guru di perguruan tinggi (Hornby, 1994, 2000). Mereka juga harus banyak membaca buku ataupun artikel mengenai kolaborasi dengan guru. Selain itu, mereka juga harus menyelesaikan tugas untuk melihat sejauh mana kompetensi yang telah dicapai dalam mengembangkan kemampuan kolaborasi kepada orang tua peserta didik. Tugas yang diberikan bisa saja meliputi hasil wawancara dengan keluarga dari anak berkebutuhan khusus mengenai silsilah keluarga dan kondisi anak.

Jika, perguruan tinggi tidak mampu mengintegrasikan materi ini, maka materi ini bisa digabungkan saat mahasiswa melakukan praktik di lapangan. Mahasiswa bisa saja mengikuti rapat guru dengan orang tua, mengisi buku penghubung peserta didik, melakukan *visit home*, dan ikut membuat laporan perkembangan peserta didik. Mahasiswa yang melakukan praktik lapangan ini harus benar-benar mengikuti aktivitas

kolaborasi dengan orang tua. Pada kesempatan ini guru pamong dapat menilai seberapa jauh kemampuan, kognisi dan afeksi yang telah dipelajari oleh mahasiswa (Hornby dan Murray, 1983). Selain itu, guru juga harus memperhatikan latar belakang orang tua yang tentunya bermacam-macam, entah itu pekerjaannya, pendidikannya, agamanya, budayanya, dan lain sebagainya.

Kesimpulan

Untuk mengoptimalkan hasil belajar anak, diperlukan kolaborasi orang tua dan guru. Ini tidak dilakukan begitu saja, ada beberapa kompetensi yang harus dipenuhi oleh guru. Di dalam bab ini telah dibahas secara tuntas mengenai keterlibatan orang tua dalam pembelajaran.

Referensi

- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: Research report 433*. London: Department for Education and Skills.
- DfES. (2007). *Every parent matters*. London: Department for Education and Skills.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships*. Boulder, CO: Westview Press.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). -Parent involvement and students' academic achievement: A meta-analysis, *Educational Psychology Review*, 13(1): 1– 22.
- Flanigan, C. B. (2007). -Preparing preservice teachers to partner with parents and communities: An analysis of college of education faculty focus groups, *School Community Journal*, 17(2): 89–109.
- Henderson, A., & Berla, N. (eds). (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington DC: Centre for Law and Education.
- Hornby, G. (1994). *Counselling in child disability*. London: Chapman and Hall.
- Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement*.

- London: Cassell.
- Hornby, G., & Murray, R. (1983). -Group programmes for parents of children with various handicaps, *Child: Care, Health and Development*, 9(3): 185–98.
- Hornby, G., Hall, E., & Hall, C. (eds). (2003). *Counselling pupils in schools: Skills and strategies for teachers*. London: RoutledgeFalmer.
- Jeynes, W. H. (2005). -A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement, *Urban Education*, 40(3): 237–69.
- Jeynes, W. H. (2007). -The relation between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis, *Urban Education*, 42(1): 82–110.
- NCATE. (2002). *Professional standards for the accreditation of schools, colleges and departments of education*. Washington, DC: National Council for Accreditation of Teacher Education.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). -The how, whom and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better, *Review of Educational Research*, 77(3): 373–410.
- Scorgie, K. (2010). "Fostering empathy and understanding: A longitudinal case study", in C. Forlin (ed.), *teacher education for Inclusion*. London: Routledge, pp. 84–92.
- TDA. (2007). *Professional standards for qualified teacher status and requirements for initial teacher training*. London: Training and Development Agency for Schools.

BAB 11

PERAN PRAKTIK REFLEKTIF DI PENDIDIKAN INKLUSIF

Tujuan Pembelajaran

1. Memahami makna mengenai praktik reflektif.
2. Memahami cara menggunakan praktik reflektif di dalam kelas inklusif.
3. Memahami aspek akademik yang digunakan untuk praktik reflektif.

Pendahuluan

Masih banyak hambatan dan tantangan yang dihadapi saat mengembangkan pendidikan inklusi. Minimnya pelatihan guru adalah salah satunya. Karena minimnya pelatihan, kemampuan guru untuk mengajar di kelas pun menjadi berkurang (Larrivee, 2000). Karena kemampuan mereka kurang maka akan berimbas kepada kepercayaan diri mereka yang menjadikan mereka kurang siap dalam menghadapi kelas inklusi (Sharma, dkk., 2007). Oleh karenanya, pelatihan guru sangatlah diperlukan untuk meningkatkan kemampuan dan kesiapan mereka dalam pembelajaran inklusi.

Salah satu pengajaran yang dapat diberikan kepada para guru mengenai cara mengajar kelas inklusi adalah menggunakan pengajaran reflektif, pengajaran ini tidak hanya berlaku bagi PDBK. Namun juga untuk reguler. BAB ini juga akan dijelaskan mengenai tantangan yang akan dihadapi saat mempraktikkan pengajaran reflektif ini di kelas.

Makna Pengajaran Reflektif

Para guru yang bersifat reflektif akan terus-menerus menanyakan tentang kebiasaan peserta didik. Kebiasaan-kebiasaan itu akan dikaitkan dengan teori pembelajaran yang akan diajarkan. Dari kebiasaan itu jugalah

guru akan menentukan strategi pembelajaran dan penilaian apa yang akan diterapkan di kelas tersebut (Valli, 1997, hal.70). Menurut Dewey (1933), karakteristik guru yang sangat mempengaruhi pola pikir mereka adalah:

1. Ketulusan
2. Keterbukaan

Keterbukaan dianggap sebagai tata cara guru dalam menelaah masalah. Masalah pun tidak dinilai dari satu sudut pandang saja, tapi dari beberapa sudut pandang. Selain itu, guru juga harus terbuka namun selektif saat menerima informasi baru, menerima pendapat orang lain, dan tentunya menghargai keberagaman (Garmon: 2005).

3. Tanggung jawab

Guru yang bertanggung jawab akan selalu waspada dengan apa yang dilakukannya. Ia akan memperhatikan segala tindakan dan konsekuensi yang akan didapatkannya jika terus-terusan melakukan tindakan tersebut.

Pentingnya Pengajaran Reflektif

Pola pikir guru khusus juga harus disesuaikan dengan sistem pendidikan yang inklusif (Kinsella dan Senior, 2008). Dahulu dikatakan bahwasanya ABK merupakan anak yang beda dari anak yang lain. Biasanya bidang kedokteran menyebutkan bahwa mereka adalah anak cacat. Hal inilah yang kemudian menjadikan mereka mendapatkan pengajaran di sekolah yang berbeda dengan anak reguler atau di sekolah khusus (Finkelstein, 2001). Dahulu, anak berkebutuhan khusus juga dianggap sebagai sesosok manusia yang merugikan lingkungan (Finkelstein, 2001).

Sekarang ini telah muncul paradigma baru yang mengatakan jika ada seorang anak yang memiliki hasil belajar yang buruk atau kesulitan belajar. Maka kesalahan tidak terletak pada anak, melainkan pada cara mengajarnya yang kurang tepat. Dahulu, masyarakat sangat memberikan batasan antara ABK dengan yang non-ABK. Sebenarnya, sebutan ini hanya muncul karena mereka diperlakukan secara berbeda. Jika saja mereka dianggap sebagai manusia yang biasa saja dan diperlakukan biasa pula maka mereka tidak akan dikatakan berkebutuhan khusus (Kinsella

dan Senior, 2008). Ini adalah salah satu hambatan terbesar dalam pendidikan inklusif, yakni mengubah paradigma para guru mengenai peserta didik berkebutuhan khusus.

Guru-guru sekarang ini kebanyakan adalah guru-guru yang tidak memiliki pengalaman belajar bersama anak berkebutuhan khusus di kelas tempat mereka menempuh pendidikan dulu. Biasanya, pemahaman dan simpati mereka cenderung kurang untuk anak berkebutuhan khusus. Adanya pengajaran reflektif ini diharapkan mampu untuk membuka mata dan hati mereka dan memikirkan ulang mengenai tata kelas yang akan mereka ajarkan di kelas inklusi (Christensen, 2004). Pengajaran ini juga diharapkan mampu mengubah pola pikir mereka yang terpaku bahwa anak berkebutuhan khusus seharusnya berada di sekolah luar biasa menjadi anak berkebutuhan khusus memang lebih baik berada di sekolah inklusi.

Menurut Argyris (1990) keyakinan adalah sebuah prinsip diri dan bisa berubah dengan adanya masalah-masalah kehidupan yang dihadapi. Biasanya seseorang akan merasa yakin dengan sesuatu yang cocok dan sepadan dengan pemikirannya tanpa memedulikan sesuatu hal yang tidak pas dengan pemikiran kita. Seperti pada pemilihan sekolah luar biasa dan sekolah inklusi. Bagi pihak yang merasa sekolah luar biasa adalah sekolah yang paling tepat, maka keyakinannya akan berpaku terhadap sekolah luar biasa, begitupun sebaliknya.

Kemampuan dasar guru, di antaranya:

1. Pemberian tugas pada peserta didik.
2. Mengatur kebiasaan-kebiasaan peserta didik yang positif.
3. Menciptakan suasana kelas yang menyenangkan.

Pengajaran reflektif juga diharapkan mampu mengurangi rasa khawatir yang ada pada perasaan guru ketika melakukan proses pembelajaran. Tentunya dengan tetap memperhatikan kepentingan pendidikan inklusif.

Tahap Awal Praktik Pengajaran Reflektif

Praktik pengajaran reflektif dapat dilakukan dengan cara melatih calon guru untuk memecahkan masalah (Larriee: 2000). Lalu, pendidik dari calon guru tersebut akan melihat sejauh mana perasaan, emosi, dan intuisi

yang digunakan calon guru dalam memecahkan masalah. Ada seseorang yang memang bidangnya dalam mengajarkan pengajaran reflektif ini bagi para calon guru. Ia disebut dengan praktisi refleksi. Beberapa komponen yang dapat mendukung praktik pengajaran reflektif, yaitu:

1. Evaluasi filosofis individu

Di dalam komponen ini, guru akan diminta untuk mengungkapkan keyakinan ataupun prinsipnya. Biasanya, ini dilakukan saat calon guru diwawancarai oleh sekolah tempat ia kemungkinan akan mengajar. Ini adalah aspek penting yang sering diabaikan dengan calon guru. Perkataannya hanya sebatas janji manis dan tidak ia sematkan dalam perbuatannya. Memiliki sebuah keyakinan yang konsisten memang baik, namun jika menolak perubahan tanpa pikir panjang adalah perilaku yang negatif. Misalnya penolakan terhadap adanya sekolah inklusi karena guru tersebut tidak ingin keluar dari zona nyaman dan tidak siap untuk menghadapi perubahan.

2. Cara menanyakan pertanyaan

Guru harus sering menanyakan tujuan peserta didik belajar harapan mereka, dan segala hal lain yang bisa membangkitkan semangat belajar mereka (Zeichner dan Liston, 1996). Selain menumbuhkembangkan semangat peserta didik, mengajukan pertanyaan-pertanyaan seperti ini juga akan membangun kedekatan antara guru dan peserta didiknya. Terutama, pertanyaan-pertanyaan tentang perubahan, biasanya pertanyaan-pertanyaan seperti ini akan membuat kedua belah pihak lebih menghargai perbedaan (Jay dan Johnson, 2002). Hendaknya para praktisi refleksi dapat membimbing guru untuk bertanya kepada peserta didiknya agar guru tidak menyudutkan peserta didiknya saat bertanya. Adapun menurut Tripp (1993) pertanyaan-pertanyaan yang dapat diajarkan oleh praktisi refleksi terhadap calon guru adalah:

- a. -Apa yang terjadi?!

Untuk pertanyaan ini calon guru hendaknya menjawab mengenai kondisi yang terjadi di kelas. Jika praktisi refleksi menambahkan dengan kata -mengapa?! maka calon guru harus menjawab pertanyaan ini serinci mungkin.

b. -Mengapa hal tersebut terjadi

Dalam pertanyaan ini walaupun harus dijelaskan serinci mungkin tetap harus ada penyederhanaan kata yang tujuannya agar tidak ada salah penafsiran. Pertanyaan-pertanyaan harus dijawab secara jelas, penuh kehati-hatian, dan sesuai dengan konteks pertanyaan.

c. -Ini artinya apa?!

Saat diberikan pertanyaan ini guru haruslah mampu menganalisis informasi yang ditanyakan dan memberikan informasi berdasarkan fakta. Saat calon guru mendapat informasi juga hendaknya dilihat dari berbagai sisi agar tidak condong ke satu pihak saja.

d. -Bagaimana cara mengimplementasikannya?!

Pertanyaan ini adalah pertanyaan yang paling penting. Tentu sesuatu akan menjadi tidak bermakna jika tidak diaplikasikan ke dalam sebuah tindakan. Pembelajaran reflektif ini haruslah memberikan perubahan bagi kondisi kelas.

Pemahaman Lain Mengenai Pembelajaran Reflektif

Kemampuan lain yang harus dimiliki oleh guru yang nantinya akan menggunakan pembelajaran reflektif ini, di antaranya adalah:

1. Mengolaborasikan tata cara pemecahan masalah

Guru adalah seseorang yang menerima terhadap kritikan bukan anti kritik. Ahli pendidikan juga harus memperhatikan kinerja guru sehingga dapat mengoreksi jika guru tersebut melakukan kesalahan. Misalnya, dalam sebuah kasus ada seorang guru yang menghadapi masalah di kelas. Guru tersebut adalah seorang guru yang minim pengalaman dalam menangani anak berkebutuhan khusus. Guru ini juga jangan sungkan untuk meminta bantuan dari para ahli pendidikan khusus untuk menangani permasalahan ini. Guru harus mampu memecahkan masalah agar pembelajaran tetap berjalan dengan lancar, pemecahan masalah tersebut bisa diatasi dengan kerja sama atau diskusi dengan ahlinya (Pugach and Johnson, 1989; Hobbs dan Westling: 2002). Kerja sama nyatanya memang solusi ampuh dalam mengatasi sebuah permasalahan (Glatthorn: 1990). Di dalam perguruan tinggi atau pelatihan guru cara melatih calon guru untuk memecahkan masalah bisa dengan melakukan studi kasus dan mengelompokkan mahasiswa lalu melakukan *role player* dengan peran yang berbeda-beda.

2. Melakukan identifikasi, evaluasi, dan tidak terpaku pada teori

Para guru harus mengetahui strategi pembelajaran apa yang harus mereka gunakan di kelas. Guru juga harus dapat menilai pengaruh dari strategi pembelajaran yang digunakan. Jika, strategi pembelajaran tersebut dirasa kurang cocok maka yang harus dilakukan adalah mencari pengganti strategi pembelajaran lain dalam waktu yang cepat. Terutama untuk sekolah inklusi. Strategi pembelajaran tidak dapat sembarangan digunakan. Inilah pentingnya studi literatur. Jika guru sering mempelajari studi literatur maka guru tidak akan kehabisan inovasi. Dalam pelatihan, calon guru dapat disuguhkan masalah-masalah yang berkaitan dengan strategi pembelajaran dan memecahkannya dengan inovasi mereka sendiri. Pemecahan masalah ini bisa dilakukan dengan berdiskusi, sehingga calon guru bisa berbagi pengetahuan yang dimiliki.

Kesimpulan

Pendekatan pengajaran reflektif adalah sebuah pendekatan yang efektif untuk mempersiapkan guru-guru yang akan menghadapi kelas inklusi. Walaupun masih banyak kekurangan dan tantangan yang akan dihadapi, namun penulis yakin pendekatan ini akan menjadi pilihan utama dalam pelatihan guru. Selain itu, di masa depan pendekatan pembelajaran reflektif juga kemungkinan terus berkembang guna meminimalisir segala tantangan dan kekurangan.

Referensi

- Argyris, C. (1990) *Overcoming Organisational Defences*, Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Dewey, J. (1933) *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to Education Process*, Boston: Heath.
- Finkelstein, V. (2001) *The Social Model of Disability Repossessed*. Leeds University Disability Studies Archive. *Online*. Tersedia di: <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/finklestein/soc%20mod%20repossessed.pdf> (diakses 18 February 2009).
- Glatthorn, A. (1990) -Cooperative professional development: Facilitating

- the growth of the special education teacher and the classroom teacher, *Remedial and Special Education*, 11: 2-34.
- Hoobs, T. and Westling, D. L. (2002) –Mentoring for Inclusion: A model class for special and general educators, *The Teacher Educator*, 37(3): 186-201.
- Jay, J. K. and Johnson, K. L. (2002) –Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 18: 73-85.
- Kinsella, W. and Senior, J. (2008) –Developing inclusive schools: A systematic approach, *International Journal of Inclusive Education*, 12(5): 651-65.
- Larrivee, B. (2000) –Transforming training practice: Becoming the critically reflective teacher, *Reflective Practice*, 1(3): 293-307.
- Pugach, M. and Johnson, L. (1989) –The challenge of implementing collaboration between general and special education, *Focus on Exceptional Children*, 21: 1-8.
- Sharma, U., Loreman, T. and Forlin, C. (2007) –What concerns preservice teachers about inclusive education: An International viewpoint, *KEDI Journal of Education Policy*, 4(2): 95-114.
- Tripp, D. (1993) *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*, New York: Routledge.
- US Department of Education (2003) *Identifying and Implementing Educational Practices Supported by Rigorous Evidence: A User Friendly Guide*, Institute of Educational Sciences: Washington, DC. Online. Tersedia di: <http://www.ed.gov/rschstat/research/pubs/rigorous/vid/index.html>
- Valli, L. (1997) –Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States, *Peabody Journal of Education*, 72(1): 67-88.
- Wormnaes, S. (2008) –Cross-cultural collaboration in special teacher education: An arena for facilitating reflection, *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(3): 205-25.
- Zeichner, K. M. and Liston, D. P. (1996) *Reflective Teaching: An Introduction*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

BAB 12

KOLABORASI ANTAR GURU DI SEKOLAH INKLUSI

Tujuan Pembelajaran

1. Memahami bermacam-macam guru di sekolah inklusi.
2. Memahami karakteristik pembelajaran bersama antar guru di sekolah inklusi.
3. Memahami pelatihan-pelatihan terkait pendidikan inklusi.

Pendahuluan

Pendidikan inklusi sekarang ini telah diatur dalam pemerintahan (Forlin, 2008). Di sekolah khusus biasanya guru hanya berasal dari satu atau dua bidang saja. Namun, di sekolah inklusi guru-guru memiliki latar belakang bidang pendidikan yang berbeda-beda. Oleh karenanya, sangat diperlukan kolaborasi yang kuat antar guru di sekolah inklusi. Walaupun nyatanya ini adalah sebuah permasalahan yang hampir ditemui di tiap-tiap sekolah inklusi (Reinhiller, 1996) bahkan pelatihan-pelatihan pun mengalami hambatan saat harus melatih calon guru mengenai cara memberikan pembelajaran yang seiras dengan latar belakang guru yang berbeda-beda (Walther-Thomas, 1997). Jika, pelatihan-pelatihan tidak diinovasi dan dikembangkan sesuai zaman, maka guru pun akan seperti itu. Para guru akan kekurangan inovasi dan menjadi ketinggalan zaman. Bab ini berisi pembahasan mengenai pembelajaran bersama, diharapkan pembelajaran bersama efektif dalam meningkatkan kolaborasi antar guru dengan berbagai bidang pendidikan.

Dasar Pembelajaran Bersama

Pembelajaran bersama adalah sebuah model pembelajaran yang kerap digunakan di kelas inklusi (Kloo dan Zigmond, 2008). Pembelajaran bersama melibatkan dua guru di dalam 1 kelas. Kedua guru ini biasanya disebut dengan guru reguler dan guru khusus. Mereka berdua lah yang akan bertanggung

jawab untuk segala aspek yang berhubungan dengan pembelajaran. Dari mulai perencanaan sampai dengan evaluasi. Kedua guru tersebut haruslah memiliki tujuan yang sama dan kesediaan untuk bekerja bersama-sama.

Selain dengan guru khusus, kerja sama juga bisa dilakukan guru reguler dengan terapis anak. Intinya, pembelajaran bersama ini meliputi tim yang memiliki tujuan yang sama, mengajarkan materi yang selaras, dan saling berdampingan. Kedua pihak ini haruslah berbagi tanggung jawab, jangan sampai hanya condong kepada salah satu pihak saja. Misalnya, dalam sebuah kelas ada anak berkebutuhan khusus, maka tugas guru reguler adalah menyampaikan materi secara umum, lugas, dan mudah dipahami. Sedangkan, tugas guru khusus adalah menyesuaikan materi tersebut dengan kebutuhan anak berkebutuhan khusus.

Adanya dua guru dalam satu kelas ini diharapkan memberikan pelayanan yang optimal guna mendukung pembelajaran anak berkebutuhan khusus. Kolaborasi ini akan menghasilkan kebaikan jika dilakukan dengan baik pula, begitupun sebaliknya. Menurut Scruggs, dkk. (2007) model pembelajaran seperti ini adalah model pembelajaran yang sangat sering digunakan. Namun, permasalahan yang kerap dihadapi model pembelajaran ini, biasanya guru khusus hanya terlihat sebagai asisten mengajar dan guru reguler terlihat mengabaikan tugasnya untuk memberikan pendidikan pada PDBK. Walaupun guru pendamping khusus ini telah digunakan di berbagai daerah namun kualitas mereka masih minim. Ini dikarenakan kurangnya pelatihan yang diberikan. Memang ada banyak pelatihan yang diadakan, namun kebanyakan dari pelatihan ini tidaklah berkesinambungan.

Kelebihan Adanya Guru Reguler dan Guru Khusus di Kelas Inklusi

Sebuah kerja sama yang baik tentunya akan menghasilkan kebaikan juga. Ini berlaku bagi guru umum maupun guru khusus. Mereka bisa mengambil pelajaran dari satu sama lain. Guru reguler dapat belajar dari guru khusus mengenai anak berkebutuhan khusus sedangkan guru khusus dapat belajar mengenai manajemen kelas (Scruggs, dkk., 2007).

Selain untuk guru khusus dan guru reguler, kolaborasi ini juga

memberikan manfaat kepada peserta didiknya. Baik PDBK ataupun yang reguler. Namun, kolaborasi ini memanglah melalui proses yang sulit (Morocco dan Aguilar: 2002). Kerja sama yang baik antar dua guru di kelas menjadikan suri teladan bagi peserta didiknya. Sehingga peserta didiknya juga melakukan kerja sama yang baik dengan rekannya terutama untuk teman yang berkebutuhan khusus. Adanya guru reguler dan guru khusus membuat adanya perhatian lebih yang didapatkan oleh peserta didik (Scruggs, dkk., 2007). Para peserta didik juga mendapatkan 2 pihak yang bersedia membantu mereka belajar. Manfaat lainnya yaitu, manfaat sosial yang pasti dirasakan oleh berbagai pihak yang ada di sekolah tersebut.

Penggunaan guru pendamping khusus sangat baik dilakukan di sebuah kelas inklusi (Blatchford, *et al.*, 2009; Masdeu Navarro, 2015). Seperti di Zimbabwe, guru pendamping khusus telah diperkenalkan. Sehingga guru kelas dapat berbagi tugas dengan guru khusus tersebut (Deluca, *et al.*, 2017). Di Irlandia inklusi, sejak 2017, di sana sudah banyak menggunakan guru khusus.

Faktor yang Dapat Mendukung Kolaborasi Antar Guru

Faktor utama dalam kolaborasi antar guru reguler dan guru pendamping khusus di dalam adalah komitmen (Reinhiller, 1996). Faktor lainnya yang mendukung di antaranya adalah (Walther-Thomas:1997):

1. Waktu yang dimiliki kedua guru tersebut untuk melakukan pengajaran.
2. Pengalaman guru khusus dalam mengajar.
3. Adanya dukungan yang berbentuk administrasi.
4. Kesiediaan masing-masing pihak untuk mengembangkan diri.
5. Kesiediaan untuk menerima saran dari satu sama lain.
6. Adanya kesesuaian gaya mengajar.
7. Kesiediaan untuk berbagi ilmu pengetahuan.
8. Penyesuaian kemampuan mengajar.
9. Sikap saling menghormati.

Dalam pendidikan inklusi, seharusnya guru reguler dan guru khusus diberikan pelatihannya secara bersama-sama. Terutama untuk tata cara pengelolaan waktu (Scruggs, dkk., 2007). Pelatihan yang banyak dijalankan sekarang ini adalah pelatihan-pelatihan terpisah saja antara guru reguler dan guru khusus. Bahkan konten materinya pun sangat jarang membahas mengenai ini (Cramer, dkk., 2006). Walaupun guru telah banyak menempuh pendidikan, namun nyatanya masih banyak guru yang memiliki kesiapan yang minim dalam menghadapi perubahan. Terutama, untuk kolaborasi ini. Kita lihat saja, dalam praktik lapangan pun sangat jarang ada praktik nyata mengenai tata cara berkolaborasi yang baik. Hal inilah yang menyebabkan guru khusus dan guru reguler merasa dipaksa berkolaborasi yang akhirnya berimbas kepada kinerja mereka.

Penunjang Keberhasilan Guru dalam Berkolaborasi

Hal-hal yang dapat dilakukan guna menunjang keberhasilan peningkatan kemampuan guru dalam berkolaborasi, yaitu:

1. Pelatihan kolaborasi baik berbentuk teori atau praktik hendaknya dimasukkan ke dalam salah satu materi yang diajarkan di perguruan tinggi (Stayton dan McCollum:2002).
2. Adanya keseimbangan antara materi pendidikan umum dan materi pendidikan khusus.
3. Melibatkan peserta didik berkebutuhan khusus dalam pelatihan guru.
4. Menitikberatkan kepada strategi pembelajaran.
5. Melatih kemampuan guru untuk mengembangkan sikap positif sehingga bisa menjadi keteladanan bagi peserta didik.
6. Meminimalisir sifat-sifat negatif, terutama yang ditujukan kepada satu sama lain antara guru reguler dan guru khusus.
7. Adanya bimbingan dari para ahli.
8. Adanya dukungan kemampuan pengorganisasian dan administratif.
9. Kesiediaan guru untuk bekerja sama dengan staff lain dalam sekolah (Everington, dkk., 1996).
10. Adanya alokasi waktu yang tepat.

Kesimpulan

Para guru yang memiliki kemampuan kolaborasi yang baik memiliki pengaruh baik juga terhadap hasil belajar peserta didik. Materi mengenai kolaborasi juga seharusnya diberikan secara maksimal. Aspek yang perlu diperhatikan dalam kolaborasi adalah alokasi waktu, kesediaan untuk bekerja sama, adanya kemauan bekerja sama secara berkelanjutan, mengikuti pelatihan-pelatihan. Semua bahasan pada bab ini haruslah diperhatikan secara saksama guna mewujudkan kerja sama yang baik antar guru khusus dan pendidik reguler di kelas inklusi.

Referensi

- Cramer, I., Nevin, A., Thousand, J. and Liston, A. (2006) –Co-teaching in urban school districts to meet the needs of all teachers and learners: Implication for teacher education reform, proceedings of annual conference of the American Association for Colleges of Teacher Education, San Diego, CA, January.
- Everington, C., Hamill, L. B. and Lubic, B. (1996) –Restructuring teacher preparation programs for inclusion: The change process for one university, *Contemporary Education*, 68(1): 52-6.
- Fitch, P. J. (2006) –A pilot survey of teacher-candidate perceptions of selected components of the Rowan University Collaborative Education Program, unpublished evaluation report, Rowan University.
- Fitch, P. J. and Wang, M. (2007) –Teacher beliefs about collaboration by graduates of three teacher preparation programs, paper presented at the Annual CEC Convention, Louisville, KY, April.
- Forlin, C. (2008) *Catering for Learners with Diverse Needs: An Asia-Pacific Focus*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education.
- Kloo, A. and Zigmond, N. (2008) –Co-teaching revisited: Redrawing the blueprint, *Preventing School Failure*, 52: 1-20.
- Morocco, C. and Aguilar, C. (2002) –Co-teaching for content understanding: A schoolwide model, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13: 315-47.
- Reinhilller, N. (1996) –Co-teaching: New variations on a not-do-new

- practitioner, *Teacher Education and Special Education*, 19: 34-48.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. and McDuffie, K. A. (2007) –Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research, *Exceptional Children*, 73(4): 392-416.
- Stayton, V. D. and McCollum, J. (2002) –Unifying general and special education: What does the research tell us? *Teacher Education and Special Education*, 25(3): 211-18.

BAB 13

E-LEARNING UNTUK GURU

Tujuan Pembelajaran

1. Memahami adanya komunitas belajar untuk guru.
2. Memahami adanya *e-learning* untuk guru.
3. Memahami hambatan yang akan ditemukan saat menggunakan pembelajaran berbasis teknologi di sekolah inklusi.

Pendahuluan

Pendidikan di mana semua anak bagaimanapun kondisinya mengenyam pendidikan pada satu kelas yang sama disebut dengan pendidikan inklusi. Walaupun berbeda-beda tapi mereka tetap dituntut untuk terkait satu sama lainnya. Untuk membuat peserta didik terkait satu sama lainnya maka diperlukan pembelajaran kolaboratif (Bartolo, dkk., 2007). Pendekatan pembelajaran ini berbasis kepada pendekatan yang berpusat pada peserta didik. Di pendekatan ini peserta didik diberikan kesempatan untuk mengaitkan materi dengan pengalaman-pengalaman yang telah mereka miliki.

Metode pembelajaran berkelompok adalah sebuah metode yang efektif untuk meningkatkan partisipasi aktif peserta didik dalam pembelajaran. Oleh karenanya muncullah sebuah teknologi yang dapat mewujudkan pembelajaran kolaboratif namun dapat meningkatkan semangat peserta didik dalam belajar. Teknologi yang dimaksud adalah KBV. KBV adalah akronim dari komunitas belajar virtual. KBV merupakan sebuah kumpulan pelajar yang saling berbagi ilmu pengetahuan melalui aplikasi komunikasi berbasis *online*. Adanya teknologi ini mampu mewujudkan sikap kolaboratif peserta didik (Palloff dan Pratt, 2007, hal. 5). Adapun manfaat dari KBV menurut Mackintosh (2007) di antaranya adalah:

1. Meningkatkan partisipasi aktif peserta didik.

2. Mengembangkan kemampuan dalam berkomunikasi secara *online*.
3. Memperluas kehidupan sosial.
4. Membantu peserta didik memahami teknis.

Studi Literatur mengenai Keberagaman

Salah satu literatur yang dapat menjadi pegangan saat harus menjadi guru di sekolah inklusi adalah modul-modul yang dikembangkan oleh Uni Eropa dan perserikatan beberapa negara. Misalnya *Preparing trainee teachers to respond to pupil diversity* dan *DTMp: Differentiated Teaching Module-Primary* yang di dalamnya membahas mengenai keberagaman peserta didik (Bartolo, dkk., 2007). Modul ini dibuat selama 3 tahun atas hasil diskusi perwakilan dari negara-negara yang terlibat. Pembuatan modul ini didukung oleh Avicenna Virtual Campus (Eumedis, 2008).

Modul ini membahas mengenai betapa istimewanya keberagaman. Modul ini juga membahas mengenai betapa pentingnya praktik lapangan selama pendidikan calon guru. Selain itu, modul ini juga berisi mengenai bagaimana cara menghindari perlakuan diskriminatif, cara bekerja sama dengan baik dan cara membangun suasana belajar di kelas. Modul ini juga membahas mengenai kurikulum, dan aspek pembelajaran lain dalam pendidikan inklusi. Di dalam modul ini calon guru akan terlebih dahulu memahami konsep dari materi pokok lalu menyangkutkannya dengan anak berkebutuhan khusus lalu mengekspresikan hasil pemikirannya baik secara lisan maupun tulisan.

Konsistensi Peserta Didik

Konsisten adalah faktor utama keberhasilan pembelajaran *online*. Seperti materi yang dibahas dalam Modul DTMp yang telah menjabarkannya dengan baik dan sistematis (Mackintosh, 2007). Pada modul ini ada tujuan pembelajaran, ada kegiatan yang akan dilaksanakan, dan terdapat format evaluasinya. Di dalam modul juga terdapat *link* untuk mengakses sumber belajar yang lain. Interaksi yang terjadi didasarkan atas sistem yang tidak dibatasi waktu sehingga para partisipan dapat bekerja bersama-sama tetapi pada kegiatan dan waktu yang mereka inginkan. Modul ini juga memiliki akses di mana pesertanya bisa memberikan kritik

dan saran terhadap pembelajaran. Modul ini berguna untuk peserta didik dapat belajar secara individual sembari menikmati bacaan-bacaan dari studi literatur. Sehingga peserta didik tidak perlu merasa tertekan dengan adanya seorang tutor dalam pembelajaran.

Memperluas Akses Pembelajaran

Semua anak tentunya mempunyai gaya pembelajaran yang tidak sama. Sebagian menyenangi pembelajaran di sekolah ada juga yang hanya serius jika belajar di rumah. Ini terjadi karena berbagai faktor. Ada yang merasa nyaman ketika belajar sendiri, ada yang merasa nyaman ketika belajar tanpa tekanan, ada yang menyukai belajar bersama keluarga, dan ada juga yang ingin memiliki waktu yang lebih di rumah. Sehingga, seorang guru tidak dapat memaksakan sebuah gaya belajar untuk peserta didik.

Namun, sebenarnya pembelajaran yang paling baik adalah pembelajaran yang diiringi dengan kegiatan berdiskusi. Kegiatan diskusi tidak harus dilakukan dengan orang yang itu-itu saja. Ada lebih baik jika peserta didik mampu memperluas akses atau koneksi mereka untuk mencari tutor belajar. Terutama dengan adanya KBV ini. Mereka akan berdiskusi dengan orang yang jauh dari tempat mereka. Hasil penelitian menyebutkan bahwa seorang yang biasanya pemalu akan menjadi lebih terbuka di tempat belajar seperti ini. Walaupun nyatanya, ada juga peserta didik yang tidak nyaman jika belajar bersama orang yang tidak mengenal mereka.

Membangun Interaksi dengan Tutor Pembelajaran

KBV sangat sesuai dengan tujuan pendidikan inklusi agar semua peserta didik dapat belajar dengan teman sebaya lain bagaimanapun kondisinya. Adapun beberapa kesempatan yang bisa didapatkan peserta didik menggunakan model pembelajaran KBV adalah:

1. Saling berbagi informasi mengenai pembelajaran.
2. Saling berbagi saran.
3. Menjadi partisipan aktif dalam diskusi.
4. Saling berbagi ide.
5. Saling berdiskusi mengenai topik yang sedang hangat lalu dikaitkan

dengan pembelajaran.

6. Meningkatkan kemampuan komunikasi.

KBV dengan serangkaian manfaat positif ini tetap harus diawasi oleh orang tua atau tutor pembelajaran peserta didik (Coomey dan Stephenson, 2001). Ada kemungkinan di dalam diskusi terjadi perdebatan, ini haruslah diselesaikan oleh tutor pembelajaran. KBV ini juga dapat memfasilitasi dosen kepada mahasiswa untuk melaksanakan perkuliahan. Perkuliahan dilaksanakan sama seperti perkuliahan tatap muka. Tantangan yang akan dihadapi dosen adalah bagaimana membuat suasana pembelajaran tetap nyaman dan mahasiswa tetap responsif terhadap pembelajaran.

Untuk meningkatkan respons dari mahasiswa, dosen bisa saja memberikan tugas kepada mahasiswa untuk memberikan umpan balik terhadap materi pembelajaran. Ketika mahasiswa memberikan respons yang memerlukan tanggapan maka hendaknya dosen langsung menanggapi. Dosen juga harus cekatan mengatur waktu pembelajaran dengan model pembelajaran KBV ini. Dosen juga harus menjalin interaksi yang baik dengan mahasiswanya, agar kegiatan belajar dengan KBV dapat berjalan dengan efektif.

Dosen juga harus memiliki rasa empati, fleksibilitas dan sikap cekatan dalam menangani setiap permasalahan atau kasus yang ditemukan mahasiswanya. Perbedaan model pembelajaran ini dengan model pembelajarannya hanya terletak pada medianya saja. Model pembelajaran KBV menggunakan media komputer atau alat elektronik lain yang dapat mendukung KBV.

Memahami Aturan Teknis dalam Pembelajaran

KBV ini dapat diatur sesuai dengan kehendak tutor. KBV hanya menyediakan sebuah tempat untuk melakukan pembelajaran secara aman, nyaman, mudah digunakan, dan efektif. Walaupun begitu model pembelajaran KBV tetaplah memiliki sebuah kekurangan. Biasanya sebuah perguruan tinggi juga memiliki *platform* yang digunakan sebagai media pembelajaran *online* perguruan tinggi tersebut. Biasanya *platform-platform* seperti ini tidaklah terpaku kepada diskusi saja, namun juga

sebagai tempat mahasiswa untuk mengurus administrasi perkuliahan secara *online*, mengumpulkan tugas sesuai dengan rentang waktu, dan masih banyak lagi. Para dosen juga memiliki kewajiban untuk menjelaskan semua fitur yang ada di *platform* ini, agar *platform* ini dapat digunakan secara efektif oleh mahasiswa. Entah itu mengenai teknis atau cara mengoperasikannya. Dosen juga harus bertindak cekatan jika *platform* ini mengalami permasalahan saat digunakan oleh mahasiswa.

Dengan adanya pembelajaran *online*, interaksi antara guru atau siswa tetaplah harus terjalin dengan baik (Heythornthwaite:2006, hal. 15). Di dalam pembelajaran *online* guru juga dituntut untuk memiliki variasi dalam menyelesaikan masalah dalam pembelajaran. Karena tidak semua permasalahan dalam pembelajaran *online* bisa diatasi dengan cara yang sama seperti di pembelajaran tatap muka (McPherson dan Nunes:2004, hal. 2). Di dalam pembelajaran *online* guru juga harus tetap memberikan motivasi-motivasi pembelajaran. Selain itu, guru dan peserta didik harus mendapatkan pelatihan mengenai teknologi pembelajaran yang digunakan (McPherson dan Nunes, 2004).

Adanya Pelatihan sebelum Praktik

Kekurangan dari sistem pembelajaran berbasis teknologi adakah kurangnya inovasi dalam mengembangkan strategi pembelajaran (Bartolo dan Smyth, 2009). Biasanya pembelajaran berbasis teknologi atau *online* hanya mengandalkan instruksi dari guru saja (Kim dan Morningstar:2007, hal. 125) masih banyak juga kekurangan lainnya dalam menggunakan sistem pembelajaran berbasis teknologi atau *online* ini. Biasanya, saat guru dan peserta didik melakukan pembelajaran tatap muka interaksi yang dilakukan antar guru kepada peserta didik ataupun antar peserta didik lebih banyak dilakukan daripada saat pembelajaran *online*. Strategi pembelajaran pun lebih dapat diinovasikan saat pembelajaran tatap muka berlangsung. Adapun penyusunan modul jarak jauh seharusnya tidak dilakukan dengan sistem *online* saja. Tetap harus ada tatap muka. Agar relevansi materi tetap dapat terlihat secara jelas antara materi satu dengan materi lainnya. Terutama, untuk modul pendidikan inklusi, diperlukan konten-konten yang berkesinambungan dan sesuai antar materinya.

Kesimpulan

KBV adalah sebuah model yang efektif guna mengoptimalkan hasil belajar peserta didik. Namun tetap saja diperlukan penyesuaian atas apa yang dibutuhkan peserta didik. Seperti belajar *online* yang kerap dilakukan oleh seorang pendidik kepada peserta didiknya. Namun, tetap saja semua itu memerlukan pelatihan mendasar bahkan berkelanjutan agar teknologi yang ada tidak terbuang sia-sia dan dapat mencapai fungsi yang optimal. KBV juga dapat memperluas pengalaman peserta didik dalam pembelajaran. Pembelajaran *online* sebenarnya tidaklah semudah yang dibayangkan. Segala persiapan mengenai pembelajaran harus dipikirkan ulang agar dapat menyesuaikan dengan kebutuhan belajar secara *online*.

Referensi

- Coomey, M. Dan Stephenson, J. (2001) –*Online Learning: It is all dialogue, involvement, support and control*—according to research, in J. Stephenson (ed.), *Teaching and Learning Online: Pedagogies for New Technologies*, London: Kogan Page, hal.37- 52.
- Euromedis (2008) *Avicenna. Online*. Tersedia di: http://www.euromedis.net/en/projects/results/achieved_results/387.html (diakses 1 Agustus 2020).
- European Commission (2003) *Commission Staff Working Paper [SEC (2003) 905]: eLearning: Designing Tomorrow's Education—a Mid-Term Report, Brussels. Online*. Tersedia di: http://ec.europa.eu/education/archieve/elearning/doc_en.html (diakses 1 Agustus 2020).
- Haythornthwaite, C. (2006) –*The social informatics of e-learning*, paper presented at the Information, Communication and Society (ICS) 10th Anniversary International Symposium, York, England, September. *Online*. Tersedia di: <http://www.ideals.uiuc.edu/> (diakses 1 Agustus 2020).
- Kim, K.-H. Dan Morningstar, M. E. (2007) –*Enhancing secondary special education teachers' knowledge and competencies in working with culturally and linguistically diverse families through online*

- training, *Career Development for Exceptional Individuals*, 30(2): 116-28.
- Mackintosh, W. (2007) -Evaluation review: Differentiated teaching (FTZ515), report submitted to the Malta Avicenna Knowledge Centre. *Online*. Tersedia di: <http://www.dtmp.org> (diakses 1 Agustus 2020).
- McPherson, M. A. dan Hunes, M. B. (2004) -The role of tutors as an integral part of *online* learning support, *European Journal of Open, Distance and E-Learning-Electronic Journal*, 2004(1): 1-10. *Online*. Tersedia di: http://www.eurodl.org/materials/contrib/2004/Maggie_MsP.html (diakses 1 Agustus 2020).
- Nielson, A. (2006) *Alertbox: Digital Divide: The Three Stages*. *Online*. Tersedia di: <http://www.Useit.com/alertbox/digital-divide.html> (diakses 1 Agustus 2020).
- OECD, Centre for Educational Research and Innovation (2008) -Trends shaping education-2008 edition, *OECD Education and Skills*, 4: 1-90.
- Palloff, R. M. Dan Pratt, K. (2007) *Building Online Learning Communities: Effective Strategies for the Virtual Classroom*, Edisi Kedua, San Fransisco: Jossey Bass.

BAB 14

PENILAIAN HASIL PROGRAM PELATIHAN GURU INKLUSIF DAN KERANGKA KESEUAIANNYA

Tujuan Pembelajaran

1. Dapat mengerti tentang seberapa pentingnya sebuah penilaian dalam program pelatihan guru inklusif.
2. Mencocokkan kerangka yang diberikan oleh bab ini guna menilai program awal guru inklusif.

Pendahuluan

Perubahan dan fokus dunia terkait keberhasilan memisahkan program-program pendidikan khusus membuat para guru di seluruh dunia mencoba menerapkan pendidikan inklusi. Walaupun gambaran serta penerapannya memiliki perbedaan di setiap negara (Mitchell, 2005), namun satu hal yang menjadi poin penting dari keberhasilan penerapan pendidikan inklusi adalah kualitas persiapan yang diterima oleh guru (Forlin dan Lian, 2008; Salend, 2008).

Akibatnya, pada program pendidikan awal guru di dunia telah memakai pedagogi dan cara yang inovatif guna dapat mengembangkan komponen pendukung keberhasilan penerapan pendidikan inklusif. Dikarenakan sangat penting dalam penilaian program inovatif ini secara maksimal, maka dalam BAB ini akan memberikan sebuah kerangka yang dapat disesuaikan dan dibuat untuk dapat dipakai oleh anggota maupun pengelola yang ikut andil dalam usaha pembelajaran profesional inklusif.

Menentukan Dimensi serta Pertanyaan Penilaian

Program penilaian berpusat pada kepentingan dimensi penilaian yang berkaitan dengan aspek inti dari program pelatihan awal guru inklusif. Aspek inti dari program itu biasanya ditujukan pada program (1)

kepercayaan inti, (2) kurikulum dan kemampuan, (3) implementasi pedagogis dan kegiatan belajar mengajar, (4) pengalaman langsung, (5) pemilihan anggota baru dan lulusan dari guru pra tugas yang bermacam-macam, (6) pegawai yang berbeda, serta (7) akibat yang timbul dari lapangan (Salend, dkk., 2006). Suatu pendapat terkait aspek inti tentang program ini, dimensi-dimensi penilaian, pertanyaan yang terkait dengan penilaian, dan data yang berpengaruh besar akan diberikan pada bagian-bagian berikut.

Pernyataan	Sumber Data
1. Apakah kepercayaan inti dari program ini dapat dilihat atau didiskusikan dengan orang lain, dan keterkaitannya dengan penelitian saat ini serta penemuan baru di lapangan yang sejalan dengan faktor sosial dan beberapa faktor lainnya yang diselenggarakan oleh negara tersebut?	<ul style="list-style-type: none"> • Riset • Tanya jawab • Pengawasan • Yang berkaitan dengan cara mengajar dan alat perlengkapan program • Kumpulan tugas guru pra tugas • Kumpulan tugas program • Dan jurnal reflektif
2. Apa saja yang bisa diperbuat guna mempertahankan dan mengembangkan kepercayaan inti yang berkaitan dengan pendidikan inklusif yang di programkan secara terus menerus dan lengkap?	

Kepercayaan Inti yang Berkaitan dengan Pendidikan Inklusif

Program pelatihan awal guru inklusif adalah cerminan dari kepercayaan inti dari para pembuat program yang berkaitan dengan inklusivitas khususnya pendidikan inklusif, yang mestinya memiliki keteguhan dalam penelitian saat ini serta penemuan baru yang didapat di lapangan. Kepercayaan inti ini menopang berbagai program pelatihan awal

guru inklusif yang berbeda-beda menyesuaikan sejarah dan dasar dari masing-masing daerah, dan sesuai dengan berbagai faktor yang ada dinegara tersebut (Mitchell, 2005). Oleh sebab itu, di beberapa negara, keadilan sosial dan pendidikan yang mempunyai berbagai macam budaya masih dipandang sebagai suatu hal yang berkaitan dengan pendidikan inklusif, yang sudah memperluas pusat dari pendidikan inklusif selain tidak mempunyai memasukan isu dari golongan, kemampuan berbahasa, status sosial ekonomi, gen, teknik belajar, serta orientasi seksual (Salend, 2008).

Kepercayaan inti dari program ini memberitahukan bahwa kurikulum dari program pelatihan awal guru inklusif, yang pada saat membentuk serta mengembangkan materi, saat menyampaikan, dan runtutan bahan ajar yang menopang program tersebut. Kurikulum ini memperlihatkan esensi capaian-capaian yang dibutuhkan guna menjadi pelaksana yang benar dalam pendidikan inklusi. Sebagai bagian penting dalam sebuah program pelatihan awal guru, kebenaran dari kurikulum, bahan ajar yang dibuat serta rangkaiannya dan sampai mana capaian yang diperlukan guru dalam bekerja secara maksimal dalam pendidikan inklusif, seperti di bawah ini.

1. Sudahkah kurikulum yang dibuat dalam program itu lengkap, terpercaya, dan berstandar profesional?
2. Sejauh mana pembelajaran yang ada di program tersebut terkait kurikulum dan disusun dengan tepat?
3. Sudah sampai mana capaian di dalam program itu berkaitan dengan bahan ajar serta mengikutkan pengetahuan dan kemampuan serta aturan yang dikerjakan guru secara tepat dalam dasar pendidikan inklusif?
4. Permasalahan seperti apa yang ditangani guru dalam mata pelajaran?
5. Dalam kurikulum, bahan ajar, dan capaian kategori apa saja yang berjalan dengan baik? Dan perlukah adanya perbaikan?
6. Untuk mempertahankan dan Mengembangkan kebenaran kurikulum, tindakan apa yang semestinya dilakukan?

- Riset
- Tanya jawab
- Pengawasan
- Peralatan yang berkaitan dengan proses belajar mengajar
- Peralatan program
- Kumpulan tugas guru pratugas
- Kumpulan tugas program
- Jurnal reflektif
- Petunjuk resmi
- Tes

Penerapan Pedagogik Inklusif Serta Aktivitas Belajar Mengajar

Orang yang mengelola program pelatihan awal guru inklusif yang benar memuat penerapan pedagogik inklusif serta aktivitas belajar mengajar dalam bahan ajar untuk membuat penguasaan kurikulum dan capaian program menjadi lebih berkembang. Temuan baru penerapan pedagogik ini memuat tentang pemberian peluang pada guru pra tugas untuk mencerminkan diri pada pembelajaran mereka ke depannya dan bersosialisasi dengan orang yang memiliki kebutuhan khusus khususnya dalam keluarga mereka (McHatton, 2007).

Dengan aktivitas belajar mengajar yang bervariasi, guru pra tugas akan bisa membuat tugas yang autentik yang mungkin saja dapat memperlihatkan keberhasilan mereka dalam mempraktikkan capaian dari program dan mengartikan penelitiannya dalam penerapan di lapangan. Proses pemakaian runtutan penerapan pedagogik serta aktivitas belajar mengajar memberikan kesempatan pada para pegawai untuk memberi bentuk tentang pengajaran inklusif serta penerapan nilai yang benar. Dikarenakan pentingnya penerapan-penerapan pedagogis dan aktivitas belajar mengajar ini, untuk itu sangat penting menguji beberapa pertanyaan penilaian dan sumber data, tentang keefektifan dalam meraih tujuan yang dituju atau malah tidak (lihat tabel 14.3).

Pernyataan Penilaian	Sumber Data
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sudah sejalan atau belum antara penerapan pedagogis dan aktivitas belajar mengajar dengan kurikulum, bahan ajar dan capaian dari program? 2. Dalam membantu guru pra tugas untuk menguasai capaian program, apakah pengelola mengajar menggunakan penerapan pedagogis yang inklusif? 3. Apakah aktivitas belajar mengajar yang dilakukan guru pra tugas sudah efektif dalam membantu dalam pengembangan dan penerapan penguasaan capaian program? 4. Penerapan-penerapan pedagogis serta aktivitas belajar mengajar apa saja yang berjalan lancar? Serta apakah perlu diperbaiki lagi? 5. Apa yang perlu dilakukan guna mengembangkan inklusif, dan berbagai macam penerapan pedagogis dan aktivitas belajar mengajar dari para pengelola yang harus dikerjakan oleh para guru pra tugas? 	<ul style="list-style-type: none"> • Riset • Tanya jawab • Pengawasan • Peralatan yang berkaitan dengan proses belajar mengajar • Peralatan program • Kumpulan tugas program • Jurnal reflektif • Petunjuk resmi • Tes

Pengalaman Langsung di Tempat

Pengalaman langsung ditempat yang harus dituntaskan dalam program pelatihan awal guru merupakan suatu komponen dari penerapan pedagogik dan aktivitas belajar mengajar. Dengan beberapa pengalaman langsung ditempat dapat mencerminkan konteks perbedaan peserta didik, guru pra tugas akan diberi pengalaman yang nyata dalam latar pendidikan inklusif yang dibentuk untuk membantu mereka dalam: (1) mengaitkan antara teori dan penerapan nya; (2) memperhatikan contoh yang telah dipelajari dalam menerapkannya dalam pendidikan inklusif; (3)

menerapkan capaian-capaian program dari latar pendidikan inklusif; (4) berpikir lebih dalam terkait nilai dan kepercayaan serta penerapan-penerapan dari program ini. Ragam pengalaman langsung di tempat ini sangat penting perannya dalam program pelatihan awal guru inklusif, dan hal ini perlu difokuskan kedalam beberapa pertanyaan penilaian (Maheady, dkk., 2007).

Pernyataan Penilaian	Sumber Data
1. Sudah kah tempat kerja dan praktik memberikan bentuk pendidikan inklusif serta menambah pengetahuan guru terkait kehidupan yang berbeda dari peserta didik dan keluarganya, serta mengembangkan pemahaman guru tentang perbedaan?	<ul style="list-style-type: none"> • Riset • Tanya jawab • Pengawasan • Peralatan yang berkaitan dengan proses belajar mengajar
2. Apa yang dilakukan guru pra tugas pada saat pengalaman langsung di tempat?	
3. Sudah kah tempat kerja serta praktik memberi peluang pada guru untuk meningkatkan serta mengimplementasikan pengetahuan mereka terhadap capaian program dan mencerminkannya pada nilai, kepercayaan dan penerapan yang profesional?	<ul style="list-style-type: none"> • Peralatan program • Kumpulan tugas guru-guru pra tugas
4. Seperti apa pendapat guru terkait kualitas pengalaman langsung di tempat dan praktik mereka serta supervisi dan timbal balik yang mereka dapat?	<ul style="list-style-type: none"> • Kumpulan tugas program • Jurnal reflektif
5. Bentuk seperti apa dari pengalaman langsung ditempat tersebut sudah berjalan dengan baik atau memerlukan adanya perbaikan?	<ul style="list-style-type: none"> • Petunjuk resmi
6. Hal apa yang harus dilakukan guna mengembangkan inklusif, keberagaman, dan keefektifan pengalaman langsung ditempat praktikum dalam program tersebut?	

Penerimaan dan Lulusan Anggota dari Kelompok Guru Pra Tugas yang Beragam-Macam

Penerimaan anggota baru serta anggota yang telah lulus dari kelompok guru pra tugas yang mewakili masyarakat yang berbeda-beda yang ada di dalam program pelatihan awal guru merupakan sebuah masalah yang penting untuk dihadapi (Salend, dkk., 2006). Keikutsertaan dan penyelesaian saling berhubungan dan sangat berpengaruh pada program pelatihan awal guru tersebut dalam memberikan contoh penerapan-penerapan inklusif serta memuat perbedaan dalam semua bentuk dari program. Hal itulah yang membuat pertanyaan penelitian yang akan melihat keberhasilan program dalam memberi respons masalah yang dihadapi dari penerimaan dan kelulusan kelompok guru yang bermacam-macam sering disepelekan, padahal ini merupakan bagian penting dalam penilaian program.

Pernyataan Penilaian	Sumber Data
1. Seperti apa ciri terkait susunan ari program guru pra tugas ini?	<ul style="list-style-type: none">• Riset• Tanya jawab
2. Hal apa saja yang sudah diperbuat oleh pengelola program guna melakukan penerimaan dan kelulusan sejumlah guru pra tugas yang bermacam-macam serta sejauh mana keberhasilannya?	<ul style="list-style-type: none">• Pengawasan• Peralatan yang berkaitan dengan proses belajar mengajar• Peralatan program
3. Hal apa yang mempengaruhi berhasilnya program ini? khususnya dalam penerimaan serta kelulusan guru?	<ul style="list-style-type: none">• Kumpulan tugas guru pra tugas• Kumpulan tugas program
4. Hal apa yang perlu dilakukan dalam penerimaan serta kelulusan guru pra tugas?	<ul style="list-style-type: none">• Jurnal reflektif• Petunjuk resmi

Pengelola Program yang Beragam

Tidak hanya sekelompok guru pra tugas yang beragam, terdapat juga pengelola yang beragam dalam program pelatihan awal guru ini (Salend, dkk., 2006). Pengelola yang beragam membuat para guru pra tugas dan pengelola dapat saling belajar serta bersosialisasi dengan orang yang memiliki keahlian dan pengalaman yang berbeda, penerapan pedagogis yang berbeda serta teknik belajar. Oleh sebab itu, beberapa pertanyaan yang berkaitan dengan perbedaan pengelola merupakan bagian penting dari program penilaian yang tidak dapat dipisahkan.

Pernyataan Penilaian	Sumber Data
1. Hal apa saja yang telah diterapkan untuk memberi motivasi dan menyokong perbedaan pengelola dan bagaimana hal tersebut diterapkan?	<ul style="list-style-type: none">• Riset• Tanya jawab• Peralatan yang berkaitan dengan proses belajar mengajar
2. Hal apa yang berpengaruh dalam keberhasilan program dalam hubungannya dengan keragaman pengelola?	
3. Tindak lanjut seperti apa yang wajib diambil guna meningkatkan keragaman dalam pengelola?	<ul style="list-style-type: none">• Peralatan program

Dampak di Lapangan

Dampak di lapangan adalah barometer penting dari kesuksesan program pelatihan awal guru inklusif (Ainscow, dkk., 2006). Aspek inti dari penilaian dampak program tersebut di lapangan adalah sudah sampai mana lulusan program ini dapat mencari secara tepat latar belakang pendidikan inklusif, yang bisa dibuat dengan menerapkan keterkaitan antara keikutsertaan mereka dalam program pelatihan awal guru inklusif dan penerapan pengajaran efisien mereka yang dapat membantu meningkatkan hasil positif dari segala aspek peserta didik nantinya (Goe, dkk., 2008). Dengan penggunaan alat penilaian yang sudah distandarkan, perbaikan dalam pembelajaran peserta didik dapat didokumentasikan berdasarkan pada kurikulum dan analisa desain pekerjaan peserta didik

saat proses pembelajaran. Keterangan-keterangan ini bisa ditambahkan dengan tes indikator yang lain dari perkembangan peserta didik seperti kelulusan, kehadiran saat ekstrakurikuler, perilaku (Salend, 2008).

Dampak program ini juga bisa didokumentasikan dengan mengaitkan antara hasil belajar dengan aktivitas yang telah dilakukan oleh para pengelola dan guru-guru pra tugas, dan juga kesuksesan pengelola untuk menyampaikan hasil penelitian mereka pada penerapan proses belajar mengajar yang inklusif dan memberitahu terkait perkembangan profesional guru yang sedang bertugas. Aspek yang berpengaruh lainnya adalah kesuksesan lulusan dalam mencari pekerjaan dan meningkatkan keinklusion dalam dirinya untuk diterapkan pada pekerjaan mereka, serta sudah sampai mana kepuasan orang yang memberikan pekerjaan pada mereka. Beberapa pertanyaan penilaian yang berkaitan dengan dampak di lapangan bisa dilihat pada tabel berikut.

Pernyataan Penilaian	Sumber Data
1. Pada aspek apa saja guru pra tugas dan lulusan program dapat membantu proses belajar mengajar peserta didik dan sekolah dalam menerapkan penerapan-penerapan pendidikan inklusif yang benar?	<ul style="list-style-type: none"> • Riset • Tanya jawab • Pengawasan
2. Sudah sampai mana lulusan mempraktikkan pengetahuan dan <i>skill</i> yang mereka peroleh dari program yang mereka dapatkan kedalam proses pembelajaran inklusif di kelas mereka?	<ul style="list-style-type: none"> • Peralatan yang berkaitan dengan proses belajar mengajar • Peralatan program
3. Hasil apa saja yang sudah diperbuat oleh pengelola dan guru pra tugas serta seperti apa capaian tersebut berdampak pada sekolah, guru, peserta didik dan keluarganya?	<ul style="list-style-type: none"> • Kumpulan tugas guru pra tugas • Kumpulan tugas program
4. Seperti apa cara pengelola dalam memberitahukan terkait penelitian tentang pendidikan inklusif serta faktor penunjang pembelajaran profesional guru?	<ul style="list-style-type: none"> • Jurnal reflektif • Petunjuk resmi

-
5. Sudah sampai mana lulusan mengerti tentang penerapan latar pendidikan inklusif?
 6. Terkait kinerja lulusan, seperti apa penilaian para atasan mereka?
 7. Hal apa yang bisa dilakukan guna mengembangkan dampak program di lapangan?

Menentukan Metode Pemungutan Data Penilaian

Beberapa metode bisa dipakai untuk memungut data kualitatif dan kuantitatif guna menuntaskan dimensi serta pertanyaan penilaian yang dipilih dari program yang diberikan. Saat mengembangkan serta menentukan alat dan strategi pemungutan data ini, program pengelola harus memikirkan beberapa aspek yaitu kevalidan, reliabilitas, komprehensif, generalisasi, alat, penerimaan serta kemudahan (Goe, dkk., 2008).

Informasi penilaian yang utama bisa didapat dengan mengadakan riset dan tanya jawab dengan guru pra tugas, pengelola, para profesional yang bekerja bersama guru pra tugas dan orang yang mempekerjakan lulusan program (Morningstar, dkk., 2008). Riset dan tanya jawab bisa ditentukan pada saat yang benar dalam siklus program guna mendapat reaksi dari faktor tertentu dari program pelatihan awal guru inklusif. Khusus untuk guru pra tugas dan pengelola, riset dan tanya jawab mampu memberi informasi terkait pemikiran dan saran mereka tentang kepercayaan inti, kurikulum, capaian, bahan aja, aktivitas belajar mengajar, penerapan pedagogik dari para pengelola dan dampak di lapangan dari program yang telah diberikan. Langkah selanjutnya dari riset dan tanya jawab dari lulusan program juga bisa memberi data yang menuju pada kebenaran dan penting adanya perbaikan dari pendapat, capaian, dan aktivitas belajar mengajar dari program tersebut; penggunaan penerapan yang benar dan siap nya mereka di kelas inklusi; dan sudah sampai mana penerapan-penerapan ini menunjang proses belajar mengajar peserta didik. Semua profesional yang bekerja bersama guru-guru pra tugas juga bisa melengkapi riset dan melakukan tanya jawab terkait tujuan mengetahui

pola pikir mereka terhadap kualitas dari guru-guru pra tugas serta lulusan program. Pengawasan secara langsung maupun tidak langsung dengan rekaman dari guru-guru pra tugas di lapangan bisa memberi informasi yang sangat penting guna mendokumentasikan penguasaan terkait capaian dari program yang mereka dapat serta dampaknya terhadap pembelajaran peserta didik. Pengawasan ini bisa dipakai saat mendokumentasikan dampak dari program itu kepada peningkatan guru dalam penyampaian materi, membedakan antara proses belajar mengajar dan penerapan penilaian mereka, bersosialisasi dengan para peserta didik dan guru profesional, serta membantu dalam meningkatkan lingkungan belajar yang kondusif (Goe, dkk., 2008). Pengawasan dari keberhasilan proses belajar mengajar para lulusan program oleh orang yang memberi pekerjaan kepada mereka juga bisa menjadi sebuah dasar yang penting dari data penilaian yang berkaitan dengan dampak program di lapangan.

Pengawasan teman satu jabatan guru pra tugas dan program dari pengelola juga bisa diambil sebagai pendukung program penilaian. Untuk pengelola program, pengawasan dari teman sejabatan ini bisa dilakukan dengan cara periodik guna berfokus pada pemberian data yang sejalan dengan pedagogik baru yang dipakai oleh pengelola program tersebut. Pengelola program bisa melakukan sebuah pengamatan di tempat mengajar saat mengunjungi sekolah guna melihat apakah penerapan inklusif sudah diterapkan dengan benar dan guru yang diberi peluang mengajar peserta didik yang bermacam-macam.

Peralatan yang Berkaitan dengan Proses Belajar Mengajar dan Program

Suatu kajian dari peralatan yang berkaitan dengan proses belajar mengajar yang dibentuk oleh guru-guru pra tugas sebagai suatu aspek dari tugas dan pengalaman mereka, serta yang ditingkatkan oleh lulusan program, bisa menghasilkan bukti yang berkaitan dengan pemahaman atas kurikulum, dan capaian program serta penerapannya pada pendidikan inklusif yang benar, dan dampak program itu pada proses belajar mengajar mereka (Maheady, dkk., 2007).

Sebuah alat ajar yang memberikan dorongan dan perbaikan dokumentasi dari guru-guru pra tugas adalah memakai metode studi kasus (Goeke, 2008). Suatu kajian dari respons guru pra tugas pada beberapa studi kasus dalam beberapa waktu terakhir bisa di uji guna menunjukkan perbaikan dalam *setting* mereka, dasar ilmu, *skill* pemecahan masalah, dan penerapan yang berkaitan dengan pendidikan inklusif.

Pada salah satu aspek penilaian, peralatan program yang dioptimalkan para pengelola juga bisa di uji. Peralatan program bisa dengan benang merah materi, gambaran dan aturan yang berkaitan dengan penerapan pedagogik inovatif, susunan aktivitas perekrutan, serta banyaknya publikasi.

Kumpulan Tugas

Berbagai peralatan proses belajar mengajar dan program bisa dikumpulkan dalam kumpulan tugas yang disusun oleh guru-guru pra tugas serta pengelola (Morningstar, dkk., 2008). Kumpulan tugas yang disusun ini bisa mendokumentasikan berbagai hal di antaranya sikap, penerapan pedagogis, capaian dan penguasaan terkait capaian program dan standar profesional yang disusun oleh tim akreditasi dan dampak kegiatan tersebut bagi peserta didik. Proyek pengelola serta para profesional bisa melihat kumpulan tugas ini guna memilih terkait tentang pemahaman guru-guru pra tugas atas capaian program guna menilai keberhasilan pelajaran dan tugas mereka, guna melihat keteraturan bahan ajar, guna mendokumentasikan dampak program bagi proses belajar mengajar peserta didik dan menjadi bahan refleksi bagi program tersebut.

Akan tetapi, kumpulan tugas yang disusun pengelola bisa memberi sebuah gambaran yang menyeluruh terkait aktivitas dan capaian program dan membantu meningkatkan program penilaian. Jadi dapat disimpulkan bahwa kumpulan tugas program bisa digunakan untuk alat penilaian.

Pengelola dari suatu program bisa mengembangkan petunjuk resmi yang dikaitkan dengan capaian dan kepercayaan inti dari program tersebut beserta standarnya. Petunjuk resmi ini lalu bisa digunakan guna menilai kualitas, keaslian, keberfungsian, refleksi, dampak terhadap peserta didik, dan lain-lain baik secara kuantitatif dan kualitatif.

Pemahaman terkait bahan ajar dan pengetahuan guru pra tugas dapat dinilai dari tes. Dalam suatu analisis, tes dapat memperlihatkan data guna menilai sudah sampai mana program tersebut berhasil dalam peningkatan pengetahuan guru-guru pra tugas di mana mereka akan mengajar.

Data terukur yang dikumpulkan wajib dikaji pada asas yang berkesinambungan oleh tim penilaian yang berisi pengelola dan para *stakeholder* untuk melakukan penilaian data yang berhubungan dengan keberhasilan program dan pertanyaan penilaian yang dipilih. Penilaian data dikaji guna memperoleh umpan balik yang secara terus menerus bisa dipakai untuk memutuskan perbaikan program serta menjelaskan dampak dan capaian dari program yang telah diberi khususnya pada bagian tertentu. Penilaian data juga wajib dikaji oleh tim guna:

1. Merekam keberhasilan, kelebihan dan target dari program tersebut;
2. Membuktikan bahwa aktivitas program telah diterapkan sesuai dengan rencana dan memilih bagian-bagian program yang tidak terlaksana.
3. Membuktikan serta menimbang bentuk-bentuk, pendekatan, aturan, dan proses belajar mengajar pada program yang benar serta memilih aspek-aspek yang membantu keberhasilan mereka.
4. Memilih tantangan program yang harus dibenahi serta bagaimana cara memperbaikinya.

Data penilaian yang dikaji bisa juga dipakai dan digunakan untuk menilai keberhasilan penuh dari program, membuktikan pengajaran yang optimal, serta meningkatkan sebuah perencanaan guna membenahi keberhasilan program tersebut. Data yang dikaji kemudian disampaikan ke lapangan, guna membantu pengembangan dan penerapan program pelatihan awal guru inklusif yang benar, dan guna mendapat akreditasi dari lembaga profesional yang ada.

Pada penerapan dasar penilaian, pengelola wajib memperhatikan batasan tertentu. Pengelola harus meyakinkan bahwa kepercayaan inti mencerminkan lebih dari budaya yang pada umumnya dan memuat kelompok yang terasingkan. Jika hal itu tidak dilakukan, maka eksklusivitas akan terjadi. Pengelola juga harus memberikan waktu dan dasar untuk menerapkan usaha-usaha penilaian program secara terstruktur dan terus menerus.

Kesimpulan

Pada BAB ini menawarkan suatu dasar penilaian program pendidikan inklusif yang dipakai oleh pengelola yang terlibat dalam program pelatihan awal guru dan program pembelajaran profesional. Kesiapan guru tentunya memiliki peran penting dalam penerapan pendidikan inklusif. Sadar akan arti dan penerapan dari pendidikan inklusif berbeda-beda, dasar yang dimuat bisa dipakai oleh pelatih secara fleksibel yakni bisa melihat keragaman mereka sehingga mampu menguji dan membenahinya agar keberhasilan program, pendekatan, dan proses belajar mengajar mereka.

Referensi

- Aincow, M., Booth, T. And Dyson, A. (2006) *Improving Shools Developing Inclusion*, London: Routledge
- Forlin, C. And Lian, M. J. (2008). *Reform, Inclusion and Teacher Education: Towards a New Era of Special Education in the Asia-Pacific Region*, New York: Routledge.
- Goe, L., Bell, C. And Little, O. (2008) *Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis*, Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Goeke, J. L. (2008) –A preliminary investigation of prospective teachers' reasoning about case studies with expert commentary, *Teacher Education and Special Education*, 31(1):21-35.
- Maheady, L., Jabot, M., Rey, J. And Michielli-Pendl, J. (2007) –an early field- based experience and its impact on pre-service candidates, teaching practice and their pupils' outcomes, *Teacher Education and Special Education*, 30(1): 24-33.
- McHatton, P. A. (2007) –Listening and learning from Mexican and Puerto Rican single mothers of children with disabilities, *Teacher Education and Special Education*, 30(4):237-48.
- Mitchell, D. (ed.) (2005) *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Paradigms*, London: Routledge.
- Morningstar, M. E., Kim, K. And Clark, G. M. (2008) –Evaluating a Transition personnel preparation program: Identifying transition

competences of practitioners, *Teacher Education and Special Education*, 31(1): 47-58.

Salend, S. J. (2008) *Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices*, 6th edn, Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.

Salend, S. J., Whittaker, C. R. And Garrick Duhaney, L. M. (2006)
-Preparing special educators to work with migrant students with disabilities and their families, *Multiple Voice*, 9(1):185-95.

BAB 15

MODUL DAN PRAKTIK PENDIDIKAN INKLUSI

Tujuan Pembelajaran

1. Memahami pembelajaran profesional bagi guru tahap lanjutan.
2. Memahami pelatihan-pelatihan untuk guru tahap lanjutan.
3. Memahami karakteristik pembelajaran yang telah tercapai

Pendahuluan

Pendidikan inklusif telah mengalami perkembangan yang signifikan. Pendidikan inklusif adalah sebuah jawaban untuk meningkatkan keadilan untuk menempuh pendidikan, entah bagaimanapun kondisinya. Pendidikan inklusif pun telah diatur dalam undang-undang. Namun nyatanya masih ada pihak-pihak yang mengabaikan kebijakan ini dan tidak mendukung perkembangan pendidikan inklusif (dalam Ashman, 2007). Cara untuk mengatasi pihak-pihak yang seperti ini memanglah cukup sulit. Para ahli terus melakukan riset mengenai persepsi masyarakat terhadap pendidikan inklusi. Kebanyakan dari hasil penelitian tersebut, satu hal yang menjadi pengaruh kurangnya dukungan pendidikan inklusi adalah dari para guru itu sendiri. Oleh karenanya, guru inilah yang akan menjadi titik utama sosialisasi mengenai pendidikan inklusif ini.

Meningkatkan persepsi positif para guru mengenai pendidikan inklusi bisa dilakukan saat para guru tersebut menempuh pendidikan pascasarjana. Di sini dapat diinformasikan mengenai pengaruh positif keberagaman peserta didik di kelas. Di dalam BAB ini, penulis akan menitikberatkan pelatihan pendidikan inklusif untuk guru tingkat lanjut di perguruan tinggi saja.

Ada berbagai tujuan seorang guru menempuh pendidikan kembali pada jenjang pascasarjana. Ada yang hanya berniat untuk menaikkan jabatan dan ada juga yang memang benar-benar berniat memperluas ilmu pengetahuan. Ada lebih baik di semua program studi bidang keguruan dan

ilmu pendidikan diwajibkan untuk mengambil mata kuliah pendidikan inklusi. Sehingga para guru dapat mempelajari mengenai pendidikan inklusi dengan fokus dan terarah.

Ada beberapa konten pembelajaran yang penting dibahas mengenai pendidikan pascasarjana bagi guru pendidikan inklusi, di antaranya adalah:

1. *Universal Design Learning* (UDL)
2. Pembelajaran profesional
3. Diferensiasi kurikulum

Ketiga konten ini bertujuan untuk mengarahkan, membimbingnya, dan mendukung mereka untuk mendapatkan hasil belajar yang lebih baik. Konten-konten ini dapat dibahas pada pendidikan pascasarjana guru. Ketiga konten ini sudah banyak dibahas oleh para ahli, sehingga para guru bisa belajar melalui literatur-literatur.

Model dan Praktik Pendidikan Inklusi

Biasanya seorang guru tahap lanjutan sudah sangat jarang mengikuti pelatihan diluar bidang mereka. Padahal banyak sekali pelatihan-pelatihan yang dapat mereka ikuti walaupun di luar bidang mereka dan tentunya pelatihan yang masih memiliki keterkaitan dengan bidang pendidikan mereka. Contohnya, untuk seorang guru khusus, mereka juga dapat mengikuti pelatihan-pelatihan pada bidang kedokteran, psikologi, ataupun konseling.

Fokus ahli pendidikan kepada pendidikan inklusif sudah berjalan cukup lama. Dari banyak penelitian-penelitian mereka juga telah banyak muncul model-model pembelajaran yang bisa dipilih dan disesuaikan oleh guru sesuai dengan kebutuhan peserta didiknya. Di dalam pendidikan pascasarjana, biasanya tidak semua mahasiswanya dapat hadir di ruang kampus. Ini bisa disebabkan karena jarak yang terlalu jauh, atau waktu yang dimiliki oleh mahasiswanya tidak mencukupi untuk hadir secara tatap muka. Sehingga biasanya, program pascasarjana dilaksanakan secara daring dan hanya beberapa kali saja mahasiswa diharuskan melakukan tatap muka dengan tutor.

Untuk jenis kelamin, biasanya wanita lebih menyukai bidang pendidikan khusus ini dibanding dengan pria. Sedangkan untuk letak

tempat tinggal mahasiswa yang mengambil program studi pendidikan khusus itu sebanding antara yang di kota dan di daerah. Mayoritas, yang mengambil program pascasarjana pendidikan khusus adalah lulusan strata 1 pendidikan khusus, pendidikan anak usia dini, dan pendidikan guru sekolah dasar. Sisanya, biasanya dari psikologi atau bimbingan konseling. Namun, tidak menutup kemungkinan jika ada dari bidang lain diluar dari bidang-bidang yang telah disebutkan.

Teknis Pelatihan

Sebagai seorang dosen pendidikan khusus, hal pertama yang harus kita tanamkan pada mahasiswa adalah sikap positif dan sikap menghargai keberagaman. Oleh karenanya, hendaknya kita dapat menjadi seorang yang bisa diteladani oleh mahasiswa. Dosen haruslah seseorang yang telah menanamkan prinsip-prinsip inklusi di kehidupannya. Mengajarkan mahasiswa strata 1 dan mahasiswa pascasarjana tentunya tidaklah sama. Diperlukan pendekatan-pendekatan pembelajaran yang berbeda.

Dalam mengajar mahasiswa pascasarjana, dapat digunakan model pembelajaran *Universal Design Learning* (UDL). UDL adalah sebuah model pembelajaran berbasis teknologi dan menggunakan penilaian kinerja. Dalam penerapannya ada beberapa prinsip yang harus termuat dalam adil, yaitu:

1. Adil
2. Fleksibilitas
3. Menggunakan teknologi.
4. Berpusat pada suasana kelas yang nyaman.
5. Memenuhi kebutuhan belajar peserta didik (Algozzine dan Anderson, 2007 dan Rock, *et al.*, 2008).
6. Adanya instruksi-instruksi.
7. Pengembangan inovasi pembelajaran.

Di dalam sebuah perguruan tinggi harus ada tujuan pembelajaran, sumber belajar yang digunakan, kegiatan pembelajaran, evaluasi penilaian, dan media pembelajaran yang digunakan. Jika terhalang waktu dan jarak, dosen dapat memberikan materi dengan cara *online*. Informasi lain pun dapat diberikan secara *online*. Ini kembali kepada inovasi dan kompetensi

yang dimiliki oleh dosen tersebut. Guru juga harus bersifat transparan terhadap segala informasi dan hasil belajar peserta didik. Kurangnya komunikasi antara pendidik dan peserta didik dapat mengurangi kenyamanan dalam proses pembelajaran, termasuk juga di perguruan tinggi. Untuk meningkatkan interaksi tersebut, pendidik haruslah bersifat luwes dan selalu membangun komunikasi dengan mahasiswa. Mahasiswa juga bisa diminta menuliskan kritik, saran, dan harapan-harapan mereka mengenai pembelajaran. Mahasiswa juga bisa diminta alasan mereka memilih program studi ini, agar kita bisa tahu keyakinan awal mereka. Selain itu, mahasiswa juga bisa diminta untuk berbagi pengalaman mereka saat mereka berinteraksi dengan anak berkebutuhan khusus.

Panduan Belajar

Pendidikan khusus adalah salah satu bidang ilmu yang cakupannya luas. Oleh karenanya, praktisi pendidikan khusus harus banyak-banyak mencari informasi agar pengetahuan yang dimiliki menjadi lebih luas lagi. Di internet juga terdapat banyak literasi-literasi yang berhubungan dengan pendidikan khusus. Beberapa mahasiswa menyatakan bahwa pendidikan khusus tidak dapat dilakukan hanya dengan meraba-raba. Harus ada panduan khusus yang menuntun seseorang dalam menangani anak berkebutuhan khusus.

Tidak hanya literasi yang berbasis teori yang sudah banyak ditulis oleh para ahli. Namun, penelitian-penelitian juga banyak yang sudah terpublikasikan. Panduan tersebut pun bermacam-macam, ada yang umum dan ada pula yang khusus. Mahasiswa bisa memilih panduan tersebut sesuai dengan kebutuhan mereka. Untuk menuntun mahasiswa memperbanyak bacaan literasi, dosen bisa menugaskan mahasiswa untuk membuat makalah mengenai suatu topik tertentu. Tugas ini membuat mereka bisa menjelajahi berbagai macam literasi dan memperluas pengetahuan mereka.

Evaluasi Selektivitas

Dosen haruslah memahami alasan mahasiswa memilih program studi itu sehingga dosen bisa menyesuaikan tujuan pembelajaran. Sekarang

ini, masih ada guru pendidikan khusus yang ternyata tidak berlatar pendidikan. Misalnya saja, latar belakangnya adalah ekonomi. Bahkan ada yang hanya berlatarbelakang sekolah menengah saja.

Biasanya, mahasiswa yang lebih sering menjalin interaksi dengan dosen memiliki hasil belajar yang lebih tinggi daripada mahasiswa yang menghindari interaksi dengan dosen. Kebanyakan mahasiswa berharap bisa mengaplikasikan yang telah ia pelajari di perguruan tinggi ke kehidupan mereka nantinya. Keberhasilan peserta didik tentunya juga keberhasilan orang tua mereka yang menjadi harapan besar juga bagi mereka.

Kesimpulan

Evaluasi dari mahasiswa adalah sebuah jalan untuk mengembangkan kompetensi dan suasana belajar. Biasanya mahasiswa adalah orang yang paling kritis di antara peserta didik lain. Mahasiswa sebenarnya selalu diberikan kesempatan untuk memberikan umpan baliknya, hanya saja ini tergantung kepada peserta didiknya. Apakah ia bersedia menggunakan kesempatan itu atau tidak.

Kebanyakan dari mahasiswa biasanya setuju dengan dosen yang terbuka atas berbagai kritik dan saran. Hal ini sangat positif untuk perubahan menuju arah yang lebih baik. Adanya umpan balik mengenai pembelajaran juga dapat mendorong dosen untuk mengembangkan situasi pembelajaran.

Adapun dasar model UDL, yaitu:

1. Berpusat pada anak.
2. Mengembangkan kemandirian.
3. Aksesibel
4. Ada beragam varian cara proses belajar.

Saran dari peserta didik sangat bermakna bagi pembelajaran di masa depan. Saran dari peserta didik juga dapat membantu dosen untuk merancang pembelajaran. Dosen harus fleksibel dan memberikan respons positif terhadap ke semua saran yang diberikan mahasiswa.

Referensi

- Algozzine, B. and Anderson, K. M. (2007) –Differentiating instruction to include all students, *Preventing School Failure*, 51: 49-54.
- Ashman, A. F. (2007) –School and inclusive practices, in R. M. Gillies, A. F. Ashman and J. Terwel (eds), *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom*, New York: Springer, pp. 163-83.
- Center for Universal Design (2008) *Universal Design for Learning Guidelines*, version 1.0, Wakefield, MA: Center for Universal Design.
- Duffy, G. G. (1993) –Teachers' progress towards becoming expert strategy teachers, *The Elementary School Journal*, 94: 109-20.
- Maker, J. (1982) *Curriculum Development for the Gifted*, Rockville, MD: Aspen.
- Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E. and Gable, R. A. (2008) –Reach: A framework for differentiating classroom instruction, *Preventing School Failure*, 52: 31-47.
- Scott, S. S., McGuire, J. M. and Shaw, S. F. (2003) –Universal design for instruction: A new paradigm for adult instruction in postsecondary education, *Remedial and Special Education*, 24: 369-79.
- Tomlinson, C. A. (2003) *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom: Strategies and Tools for Responsive Teaching*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

BAB 16

SOSIALISASI PEMBELAJARAN *ONLINE*

Tujuan Pembelajaran

1. Memahami mengenai pelatihan pembelajaran *online* untuk guru peserta didik berkebutuhan khusus.
2. Memahami kebermaknaan teknologi dalam kesetaraan peserta didik.
3. Memahami mengenai pendekatan pembelajaran secara *online*

Pendahuluan

BAB ini akan membahas mengenai kinerja guru dalam memberikan pelajaran berbasis *online* untuk peserta didik, terutama untuk peserta didik berhambatan intelektual. Sekarang ini, sangat banyak guru yang belum menguasai teknologi. Maka pemerintah sedang galak-galaknya melakukan pelatihan sekaligus menuntut guru untuk mengikuti perkembangan zaman, yakni dengan menguasai teknologi.

Di Florida, guru sudah dituntut menguasai teknologi dari tahun 2010 (NCLB, 2002). Selain guru, peserta didik pun turut dituntut untuk menguasai teknologi. Pembelajaran *online* tidak hanya dilakukan saat prosesnya saja. Tapi pembelajaran *online* bisa digunakan saat menginput nilai, melakukan evaluasi, ataupun melakukan ujian dan tes. Sehingga, sebenarnya pembelajaran *online* ini sangat memberikan manfaat jika digunakan secara optimal dan efektif.

Jenjang yang sering menggunakan metode pembelajaran *online* adalah perguruan tinggi (Walker dan Fraser, 2005). Ini berarti dosen-dosen diharuskan menguasai teknologi. Begitu juga dengan mahasiswanya. Pembelajaran *online* ini memudahkan bagi guru ataupun peserta didik yang memiliki tempat tinggal jauh dari letak kampus. BAB ini akan menjelaskan mengenai kesulitan-kesulitan yang dihadapi saat harus melaksanakan pembelajaran secara *online*. Selain itu, BAB ini juga akan mengupas manfaat-manfaat dari pembelajaran secara *online*.

Mengubah Paradigma dan Cara Kerja Guru untuk Mengikuti Perkembangan Zaman

Walaupun dirasa berat, namun kemampuan mereka masih bisa dioptimalisasi, tentunya menggunakan cara yang optimal pula. Ada sebuah program yang baik diberikan untuk mereka. Program ini disebut Program Pembelajaran Individual. Ini memang diartikan sebuah program pembelajaran berfokus hanya kepada satu anak saja. Namun, tidak berarti ini mengabaikan prinsip dalam pendidikan inklusi. PPI dapat diberikan juga di sekolah inklusi. PPI ini berperan sebagai pelayanan pendidikan tambahan di sekolah inklusi (Wright dan Wright, 2008, hal. 209).

Peserta didik dengan hambatan intelektual tidak hanya diajarkan mengenai ilmu pengetahuan saja, namun untuk keterampilan kehidupan sehari-hari pun juga harus diajarkan. Inilah di mana seharusnya pembelajaran profesional diberikan. Negara yang sudah memberlakukan pembelajaran profesional kepada peserta didik dengan hambatan intelektual gradasi berat adalah Amerika Serikat (Jones, *et al.*, 2006). Adapun beberapa unsur pembelajaran profesional menurut (Wilson dan Floden: 2003) yaitu:

1. Adanya hubungan yang jelas antara teori dan kenyataan.
2. Guru sebagai mediator pembelajaran.
3. Adanya refleksi pembelajaran.

Walaupun diselenggarakan secara *online*, pembelajaran profesional harus tetap memuat unsur-unsur di atas. Pembelajaran *online* juga tetap harus mampu mengembangkan keterampilan peserta didik, sehingga tidak hanya terbatas pada teori saja. Jika unsur-unsur ini dapat dipenuhi maka pembelajaran *online* dalam pendidikan inklusif untuk anak dengan hambatan intelektual tetap akan mampu berjalan dan tidak mengalami degradasi pendidikan (Ryndak, *et al.*, 1999).

Ada sebuah teori yang dikembangkan oleh Moore pada tahun 1993 yang dinamai teori jarak transaksional (TDT). Teori ini membahas mengenai bagaimana pengalaman belajar peserta didik tetap dapat berkembang walaupun pembelajaran dilakukan secara *online*. Teori ini berfokus untuk melibatkan peserta didik secara aktif dalam pembelajaran. Teori ini sangat tepat jika diaplikasikan dengan peserta didik berhambatan intelektual.

Tiga unsur yang dibahas dalam TDT adalah :

1. Dialog
Dialog merupakan sebuah komunikasi dan interaksi yang terjadi antara guru dengan peserta didik. Komunikasi ini haruslah berjalan secara dua arah.
2. Struktur
Struktur di sini lebih berfokus kepada keterlibatan peserta didik dalam pembelajaran.
3. Otonomi pelajar
Otonomi pelajar adalah prestasi belajar dan refleksi mereka terhadap pembelajaran. Ini didasarkan kepada partisipasi peserta didik selama proses pembelajaran berlangsung.

Kurikulum juga sebenarnya harus melalui proses uji untuk menghasilkan bayangan mengenai hasil pembelajaran nantinya. Pembelajaran untuk peserta didik dengan hambatan intelektual haruslah seimbang antara data dan praktik. Agar pengetahuan peserta didik dapat bertambah, begitupun dengan keterampilannya. Sebenarnya, ini tidak hanya berlaku untuk peserta didik dengan hambatan intelektual, namun juga untuk peserta didik reguler.

Masing–masing modul didesain dengan cara yang sama, sehingga guru dapat dengan cepat membiasakan diri mereka dengan struktur dan penjelasan pembelajaran secara *online*. Hal ini dimaksudkan untuk membantu guru membangun kenyamanan terhadap proses pembelajaran secara *online*.

Pengalaman Guru

Seperti yang kita tahu, bahwa pengalaman adalah guru terbaik. Begitupun untuk orang yang berprofesi sebagai guru. Maka dari itu, kita sebagai manusia jangan takut untuk mencoba hal baru. Berdasarkan hasil evaluasi, biasanya guru yang memiliki pengalaman yang lebihlah yang mendapatkan perolehan nilai tinggi.

Hal baru mungkin banyak ditakuti, sebenarnya kebanyakan yang ditakuti itu bukanlah sesuatu yang baru itu. Namun, yang ditakuti adalah kegagalan. Oleh karenanya, dosen yang membimbing calon guru dalam

pembelajaran haruslah mengerti mengenai kondisi ini. Dosen harus menanamkan kepada mahasiswa bahwa sesuatu yang sifatnya menantang bukanlah hal yang menakutkan. Tidak hanya peserta didik berkebutuhan khusus saja yang sering merasa terdiskriminasi. Namun, guru pendidikan khusus pun sering terasingkan (Jones, 2005). Tentunya, ini bukanlah suatu sistem pendidikan yang baik. Mulai dari sekarang, hendaknya calon guru pendidikan khusus sudah biasa berinteraksi dengan guru pendidikan lain.

Adapun hal-hal yang bisa dilakukan untuk meningkatkan pengalaman seorang guru yaitu:

1. Diskusi kelompok bersama guru yang lain.
2. Pelatihan-pelatihan.
3. Dukungan
4. Adanya koneksi dengan para ahli.

Tentunya, untuk meningkatkan pengalaman diperlukan waktu dan rancangan yang tepat. Setelah itu, rancangan tersebut dilaksanakan, dikembangkan, dan dipelihara. Pelatihan-pelatihan akan efektif jika dilaksanakan dalam kelompok kecil. Namun jika ingin mengakomodasi peserta yang lebih banyak, maka bisa dilaksanakan pelatihan *online*. Namun, pelatihan *online* tetap harus fokus kepada kontennya. Ada beberapa konten yang tidak bisa dilaksanakan secara *online*. Biasanya, agar pelatihan *online* dapat berjalan secara efektif, hendaknya dibuat menjadi beberapa sesi. Bekerja sama dengan ahli juga merupakan komponen penting dalam mengembangkan sebuah pengalaman.

Kesimpulan

Pembelajaran *online* nantinya akan menjadi sebuah tren (Walker dan Fraser, 2005). Pembelajaran *online* dapat mengakomodasi peserta didik yang terkendala jarak. Pembelajaran *online* juga merupakan sebuah sistem pembelajaran yang cukup efektif walaupun dilakukan dalam skala besar (Todd, 2006). Pembelajaran *online* menuntut semua guru dan peserta didik untuk mengikuti zaman dengan menguasai teknologi.

Referensi

- Wilson, S. and Floden, R. (2003) *Creating Effective Teachers: Concise Answers for Hard Questions*. An addendum to the report, -Teacher preparation research: Current knowledge, gaps and recommendations (2001) University of Washington. R-01-3
- Wright, P. and Wright, P. (2008) *Wrightslaw: Special Education Law*, 2nd edn, Hartfield: Harbor House Law Press.

BAB 17

PEMBELAJARAN PROFESIONAL MANCANEGARA

Tujuan Pembelajaran

1. Memahami pelaksanaan pendidikan inklusif di mancanegara.
2. Memahami pembelajaran profesional mancanegara.

Pendahuluan

Banyak sekali kota-kota kecil yang terisolasi. Sistem pendidikannya pun bisa dikatakan cukup buruk. Terutama, untuk masalah kemiskinan. Karena kemiskinan, banyak gedung sekolah yang sebenarnya tidak layak, media pembelajaran yang amat sangat kurang, dan tidak terpenuhinya teknologi. Selain itu, ini juga berimbas kepada kualitas guru. Padahal, guru dapat dikatakan sebagai faktor utama yang menentukan keberhasilan peserta didik.

Berbicara mengenai kesiapan guru tentunya sangat kurang. Ini dikarenakan di sana pasti kurang diadakan pelatihan-pelatihan untuk guru. Untuk pendidikan umumnya saja kurang, apalagi pendidikan inklusifnya. Padahal pendidikan inklusif bertujuan untuk mengubah sistem pendidikan ke arah yang lebih baik (General Law of Education, 1993). Di Meksiko, perubahan ini disebut dengan integrasi pendidikan. Sistem pendidikan inklusi memang sempat diragukan. Bahkan, rancangan pendidikan inklusi sempat mengalami penolakan. Bahkan, jika diperhatikan lebih lanjut, sampai saat ini masih ada pihak yang ragu bahkan menolak pendidikan inklusi.

Jika dibandingkan, sampai saat ini masih banyak sekolah reguler yang tidak bersedia untuk menerima anak berkebutuhan khusus. Sebenarnya, pihak-pihak yang menolak itu adalah orang-orang yang mengkhawatirkan sumber daya yang diperlukan oleh peserta didik berkebutuhan khusus nantinya. Mungkin, hal-hal seperti ini dapat diatasi dengan menanggulangi kekhawatiran mereka terlebih dahulu. Persoalan ini pun terjadi di negara maju seperti Amerika dan Karibia (Garcia, 2009).

Pihak-pihak yang menolak ini, hendaknya diberikan pemahaman dan dilatih agar mereka memiliki tujuan yang sama dengan pendidikan inklusi. Menanamkan tujuan ini dapat dilakukan bersamaan dengan pelatihan-pelatihan untuk guru. Adapun tujuan dari pelatihan ini, di antaranya adalah:

1. Membuat rancangan pembelajaran yang terarah.
2. Melaksanakan program-program yang dirasa efektif untuk PDBK.
3. Melakukan evaluasi pembelajaran yang transparan.
4. Menyeleksi media yang digunakan.
5. Mendorong PDBK untuk berinteraksi dengan peserta didik reguler.
6. Mengidentifikasi permasalahan PDBK.
7. Membantu perkembangan pendidikan inklusi.
8. Melakukan evaluasi sesuai dengan prinsip-prinsip evaluasi pendidikan inklusif.

Pelatihan-pelatihan untuk guru ini telah banyak dilakukan di berbagai belahan dunia. Pelatihan-pelatihan yang diadakan pun setiap tahunnya semakin meningkat, baik dari segi kualitas ataupun kuantitas. Pelatihan-pelatihan ini pun telah melewati tahap evaluasi sehingga dikembangkan sesuai dengan hasil evaluasi tersebut.

Program Pembelajaran Profesional Mancanegara

Walaupun menggunakan program pembelajaran profesional, kurikulum pembelajaran tetap saja menjadi acuan utama dalam melangsungkan proses pembelajaran. Program pembelajaran profesional ini sering dijadikan topik pelatihan yang dikemas dalam bentuk seminar. Karena, masih banyak kekhawatiran-kekhawatiran para praktisi pendidikan yang memerlukan jawaban dari para ahli. Kebanyakan dari mereka ragu terhadap keberhasilan program ini. Oleh karenanya, di berbagai belahan dunia isu ini masih sering dijadikan topik seminar yang menarik minat banyak peserta.

Masalah program pembelajaran profesional ini biasanya terletak pada praktiknya (Garcia, *et al.*, 2003). Namun, untuk mengatasi permasalahan ini tanpa melalui tatap muka, maka para ahli bisa menyediakan modul pembelajaran yang fleksibel dan praktis. Adapun,

unsur-unsur yang harus termuat dalam modul pembelajaran, yaitu:

1. Dasar konseptual.
2. Dimensi praktis dari teori ini.
3. Pendahuluan atau latar belakang.
4. Penjelasan rinci

Tidak hanya menggunakan modul, pembelajaran mandiri juga dapat dilakukan dengan menggunakan video, buku-buku, dll. Disesuaikan dengan keinginan saja. Biasanya, di mancanegara pelatihan-pelatihan dilakukan berkolaborasi dengan konsultan ahli, peneliti, dan praktisi pendidikan. Biasanya juga mereka didatangkan dari luar negeri agar pengetahuan dari peserta pelatihan menjadi lebih luas.

Di mancanegara, pelatihan juga dilakukan secara berkesinambungan. Pelatihan dilakukan secara bertahap agar mendapatkan fokus yang baik. Pemahaman inklusi harus diberikan secara mendalam dan konsisten agar pengetahuan guru menjadi lebih berkualitas.

Rancangan Program

Pendidikan inklusi memiliki fokus menjunjung tinggi kesetaraan dan menghargai keberagaman. Pendidikan inklusi ada untuk menyesuaikan pendidikan dengan kebutuhan dan kondisi peserta didik. Pendidikan inklusi juga menuntut semua guru agar bersedia dan mampu mengajar peserta didik yang beragam. Bahkan, mereka juga dituntut untuk menyiapkan bahan pembelajaran yang atraktif agar pembelajaran tidak berlangsung dengan membosankan. Guru juga dituntut untuk mampu memilih teknik pembelajaran yang tepat sesuai kondisi PDBK.

Program ini membantu guru untuk menjadi guru yang aktif. Aktif dalam menyelesaikan masalah dan melakukan kolaborasi yang positif dengan praktisi pendidikan lain. Terutama, dengan guru reguler yang memegang kelas yang sama.

Adapun konsep inti program pembelajaran profesional yaitu:

1. Layanan dan pendidikan khusus

Sekolah inklusi adalah kunci dari keberhasilan pendidikan inklusi. Tidak sembarang sekolah reguler dapat memiliki gelar menjadi sekolah inklusi. Sekolah inklusi harus memenuhi kriteria-kriteria yang sesuai

dengan prinsip pendidikan inklusi. Penting untuk diketahui, bahwa para praktisi pendidikan di sekolah haruslah memahami peran dan tanggung jawab mereka di sekolah tersebut. Satu sama lainnya juga harus menghargai masing-masing tugas yang dimiliki oleh satu sama lain. Di dalam sekolah juga harus ada guru yang memang berlatar belakang pendidikan khusus. Ini dilakukan agar perkembangan pendidikan inklusif di sekolah tersebut tidak salah jalan. Guru khusus bisa berbagi pengetahuan mengenai cara mengidentifikasi peserta didik berkebutuhan khusus. Guru khusus dapat membantu guru reguler untuk memodifikasi kurikulum, materi, dan penilaian. Serta guru khusus juga dapat melakukan interaksi dengan orang tua dari PDBK. Adanya guru berlatarbelakang bidang pendidikan khusus tentunya menjadi perubahan di sekolah reguler. Namun, guru pendidikan khusus bukanlah guru yang berbeda. Ilmu-ilmu dalam pendidikan khusus pun sebenarnya adalah serapan dari ilmu-ilmu pendidikan yang disesuaikan dengan kondisi ABK.

2. Tetap berpacu pada tujuan pembelajaran

Kurikulum merupakan titik acuan proses pembelajaran. PDBK pun sebenarnya memakai kurikulum itu juga. Tapi, disesuaikan dengan masing-masing PDBK itu sendiri. Hal ini menyebabkan guru haruslah mampu berpikir secara kreatif untuk memodifikasi kurikulum tanpa mengubah kompetensi dasar yang harus dikuasai peserta didik.

3. Menjunjung tinggi kinerja dengan saling bekerja sama

Adanya penggabungan PDBK dan peserta didik pada umumnya adalah perubahan baru bagi seluruh warga sekolah. Jika tidak dikelola secara serius, maka hal ini bisa saja menimbulkan masalah. Oleh karenanya, semua warga sekolah haruslah bekerja sama satu sama lain untuk membangun perubahan ini menjadi perubahan yang positif. Kemampuan kolaboratif ini sangat diperlukan dalam *setting* pendidikan inklusif. Karena pendidikan inklusif menuntut semua pihak untuk dapat berpartisipasi aktif.

Umpan Balik dari Program Pembelajaran Profesional

Agar dapat berkembang dan berjalan dengan baik hendaknya program pembelajaran profesional mendapatkan pengawasan dalam penyelenggaraannya. Di Amerika Latin, hasil evaluasi ini digunakan untuk memperbaiki jalannya program pembelajaran profesional. Para ahli program pembelajaran profesional di sana berharap agar kiranya program ini dapat menjadi harapan besar bagi perkembangan pendidikan inklusi kelak.

Program pembelajaran profesional biasanya melakukan evaluasi dalam jangka waktu satu bulan sekali. Para ahli juga bisa melakukan kunjungan lapangan untuk memperketat pengawasan. Pengawasan ini juga dilakukan untuk memastikan bahwa tujuan dari program pembelajaran profesional dapat dicapai. Adapun beberapa aspek yang dapat dievaluasi dari jalannya program pembelajaran profesional yaitu:

1. Kualitas program.
2. Kegiatan yang telah dilaksanakan.
3. Pengorganisasian waktu.
4. Tersedianya sumber daya.
5. Kolaborasi antar warga sekolah.

Segala usaha ini digunakan agar program pembelajaran profesional dapat berjalan dengan lancar dan berisikan konten yang berbobot. Oleh karenanya, evaluasi harus dilaksanakan per bulan agar program dapat berkembang secara lebih baik dengan waktu yang relatif cepat. Jika ada permasalahan yang muncul, maka harus segera dianalisis.

Di Meksiko program ini telah berjalan dengan sebagaimana mestinya (Martinez dan Santos, 2008). Namun, masih banyak negara lain yang belum memulai untuk melaksanakan program ini. Namun, guru-guru yang menjalankan program ini haruslah didukung baik dari segi moril maupun materiil. Guru juga sebisa mungkin harus berada di lingkungan yang tidak ketinggalan zaman. Guru adalah seorang mediator yang menghubungkan antara tujuan pendidikan yang seharusnya dan tujuan pendidikan yang diharapkan oleh orang tua.

Di Amerika Latin program pembelajaran profesional sering disebut dengan -Model Kaskadel. Model ini menggunakan teknik pelatihan turun

temurun, sehingga terjadi regenerasi dalam pendidikan. Namun, kekurangan dari teknik ini adalah pergeseran ilmu yang diberikan dari generasi ke generasi. Diperlukan usaha yang lebih untuk menjaga kualitas pelatihan. Guru khusus juga bertanggung jawab mengenai perkembangan sosial anak. Peran guru khusus di sekolah reguler adalah memberikan dukungan kepada guru reguler dan orang tua dari PDBK khusus. Pembelajaran profesional memiliki tujuan salah satunya adalah menegaskan peran dan tugas dari masing-masing praktisi pendidikan.

Referensi

- Garcia, I. (2009) -EducaciOn inclusiva en Latinoamerica y el Caribe. El caso mexicano [Inclusive education in Latin America and the Caribbean. The Mexican case]||, Banco Mundial-Universidad Autonoma de San Luis Potosi, Mexico.
- Garcia, I., Escalante, I., Escandon, M. C., Fernandez, G., Mustri, A. and Puga, I. (2000) La integracion educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. [Educational integration in the regular classroom. Beginnings, endings, and strategies] Secretaria de Educacion Publica-Fondo Mixto Mexico—Espafia.
- INALI (2007) -Catalogo de las lenguas indigenas nacionales: Variantes lingüísticas de Mexico con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas [Catalog of national indigenous languages: Mexican linguistic variants with its self-denominations and geo-statistical references]||. *Online*. Available at: <http://209.85.173.132/search?q = cache: http://wN.vw.inali.gob.mx/catalogo2007/> (accessed 3 January 2009).
- Martinez, F. and Santos, A. (2008). -Avanza o retrocede la calidad educativa? Tendencias y perspectivas de la educacion basica en Mexico. Informe Anual. [Educational quality: Forwards or backwards? Tendencias and perspectives of basic education in Mexico. Annual Report]|| Mexico, Instituto Nacional de Evaluacion Educativa.
- Romero, S. (1999) -La comunicacion y el lenguaje: aspectos teorico-practicos para los profesores de educacion basica [Communication

- and language: Theoretical and practical views for teachers of basic education]], Fondo Mixto de Cooperacion Tecnica y Cientifica Mexico—Espana, Mexico: Secretaria de EducaciOn
- Romero, S. and Nasielsker, J. (1999) -Elementos para la deteccion e integracion educativa de los alumnos con perdida auditiva [Elements for detection and educational integration of students with hearing loss]], Fondo Mixto de Cooperacion Tecnica y Cientifica Mexico—Espana, Mexico: Secretaria de EducaciOn Publica.
- SEP, Secretaria de Educacion Piiblica (2002) Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educacion Especial y la Integracion Educativa [National Program towards the Strengthening of Special Education and Educational Integration], Mexico: Subsecretaria de Educacion Basica y Normal.
- UNESCO (1993) -Necesidades especiales en el aula. Conjunto de materiales para la formacion de profesores [Special needs in the classroom. Compilation of materials for professional development of teachers]]. *Online*. Available at: [http:// www.unesco.org/education/inclusive](http://www.unesco.org/education/inclusive) (accessed 14 Augustus 2020).

BAB 18

GURU SEBAGAI TAULADAN PESERTA DIDIK

Tujuan Pembelajaran

1. Memahami pentingnya dukungan dari guru untuk memperbaiki sikap dan perilaku peserta didik.
2. Memahami penggunaan program pembelajaran langsung untuk memperbaiki sikap dan perilaku peserta didik.

Pendahuluan

Di dalam kategori anak berkebutuhan khusus ada yang disebut anak dengan hambatan perilaku dan sosial. Tentunya, mereka akan memperlihatkan perilaku-perilaku yang menyimpang saat pembelajaran berlangsung. Banyak guru yang menyatakan bahwa mereka kesulitan menangani perilaku peserta didik berkebutuhan khusus. Bahkan ada yang menyatakan bahwa mereka lebih bersedia untuk meningkatkan pengetahuan daripada memperbaiki perilaku (Darling-Hammond dan Bransford 2007). Perilaku peserta didik baik yang berkebutuhan khusus atau tidak adalah salah satu faktor yang menunjang kenyamanan lingkungan kerja bagi seorang guru. Tidak jarang, ada guru yang berhenti melakukan profesinya karena ulah peserta didiknya (Australian Education Union, 2008). Oleh karenanya, sebelum masalah terjadi harus ada upaya pencegahan agar perilaku peserta didik tidak berkembang ke arah negatif.

Sudah banyak strategi yang dilakukan untuk memperbaiki perilaku peserta didik. Seperti di negara lain, ada program khusus yang dikembangkan untuk menangani perilaku peserta didik. Seperti di Inggris misalnya, di Inggris terdapat sebuah pendekatan yang digunakan untuk mengajarkan peserta didik mengenai perilaku. Pendekatan tersebut menggunakan video sebagai media belajarnya.

Intervensi perilaku juga dapat ditangani dengan menggunakan program pembelajaran profesional. Seperti yang telah diupayakan di

Florida (Little dan Houston:2003). Seperti, program pembelajaran profesional biasanya. Program pembelajaran profesional untuk perilaku juga memerlukan perencanaan, pengelolaan, pelaksanaan, dan evaluasi. Crone *et al.* (2007) menyatakan bahwa menyeragamkan budaya tiap-tiap sekolah untuk mendapatkan strategi yang paling efektif untuk mengintervensi perilaku peserta didik adalah hal yang sulit untuk dilakukan. Sehingga, biasanya strategi yang dibuat harus disesuaikan terlebih dahulu dengan budaya yang ada di sekolah

Hal yang harus diperhatikan dalam mengembangkan upaya perbaikan perilaku adalah situasi yang terjadi di sekolah atau di kelas (Conway:2009) dalam mengintervensi perilaku negatif peserta didik, maka harus dilihat dari faktor pendukung lain, tidak serta merta menyalahkan peserta didik. Karena sejatinya, peserta didik tidak boleh dianggap sebagai sumber masalah.

Adanya Dukungan dari Para Spesialis Perilaku

Seperti yang telah banyak dibahas sebelumnya, dukungan adalah aspek yang sangat mempengaruhi keberhasilan. Guru yang merasa kesulitan menangani perilaku siswa dapat mengikuti pelatihan-pelatihan dari para ahli perilaku. Hendaknya, pelatihan yang diikuti tidak terbatas teori saja, namun juga diikuti dengan praktik. Misalnya, pelatihan yang melibatkan salah satu peserta didik berkebutuhan khusus di sekolah inklusi.

Ahli perilaku bisa diambil dari master pendidikan khusus atau bidang lain yang berhubungan. Hendaknya, negara juga dapat memperhatikan masalah ini dengan memberikan bantuan untuk terlaksananya pelatihan-pelatihan intervensi perilaku. Adapun komponen yang dapat dipelajari untuk mengintervensi perilaku, yaitu:

1. Pengetahuan dasar mengenai permasalahan dalam perilaku.
2. Pengkajian tahap lanjutan mengenai permasalahan dalam perilaku.
3. Penanganan permasalahan perilaku.
4. Strategi dan media yang digunakan untuk mengintervensi perilaku.

Jika tidak dapat diadakan pelatihan, guru-guru sekolah dapat mengunjungi pusat terapi perilaku untuk berbagi informasi dan

pengetahuan mengenai masalah yang mereka hadapi. Dalam menangani permasalahan perilaku anak berkebutuhan khusus, maka tidak dapat diharapkan jika hanya mengandalkan satu guru dalam penanganannya. Semua guru harus terlibat dalam intervensi permasalahan perilaku pada peserta didik.

Di bawah ini merupakan dasar yang perlu dipahami mengenai permasalahan perilaku yang dialami peserta didik.

1. Identifikasi masalah.
2. Faktor penyebab.
3. Latar belakang peserta didik.

Setelah ketiga hal tersebut dianalisis maka dilakukanlah perencanaan dalam mengatasi masalah perilaku tersebut. Hal-hal yang perlu direncanakan dalam mengatasi masalah perilaku, di antaranya adalah:

1. Rancangan sebab-akibat.
2. Strategi yang digunakan dalam mengintervensi permasalahan perilaku

Setelah perencanaan selesai, maka dilakukanlah intervensi perilaku yang dibarengi dengan evaluasi-evaluasi.

Peran Pembelajaran Profesional untuk Guru Umum

Di dalam sekolah, pengalaman para guru haruslah berimbang, begitu pula dengan usia dan jenis kelaminnya. Seperti yang kita ketahui bahwa program pembelajaran profesional dapat berpengaruh secara signifikan dalam mengembangkan pengalaman guru. Namun, jika tidak ada guru yang berminat untuk menangani perilaku peserta didik secara khusus maka alihkanlah kepada staff atau orang lain selain guru yang berminat. Karena minat adalah salah satu unsur penting yang dapat mempengaruhi sebuah program.

Staff tersebut dapat mengikuti pelatihan-pelatihan yang diadakan dengan topik penanganan masalah perilaku. Di dalam pelatihan, hendaknya tidak ada beda yang diberikan antara kepala sekolah, guru, ataupun staff. Pelatihan-pelatihan ini ditujukan agar para praktisi pendidikan memiliki pengetahuan yang lebih luas mengenai perilaku

peserta didik. Bukan hanya menyalahkan peserta didik saja saat peserta didik itu membuat masalah di sekolah. Untuk mengintervensi permasalahan perilaku siswa diperlukan rencana yang sistematis dan juga terarah. Semua warga sekolah dapat berdiskusi untuk membuat rancangan tersebut.

Ada beberapa upaya yang dapat dilakukan untuk mengintervensi permasalahan perilaku peserta didik, di antaranya:

1. *Menyetting* suasana kelas.
2. *Menyetting* suasana dan peraturan di sekolah.
3. Memberikan pemahaman secara teori terlebih dahulu.
4. Memberikan pemahaman mengenai sebab yang akan terjadi jika peserta didik melanggar aturan.
5. Memanajemen para guru untuk memberi contoh sikap positif kepada peserta didik.
6. Mengembangkan perencanaan intervensi perilaku.
7. Memberikan komentar positif terhadap perubahan-perubahan peserta didik.
8. Mendukung kemauan peserta didik untuk berubah.

Pelatihan-pelatihan juga ditujukan agar para guru dapat menemukan solusi yang kiranya efektif untuk menangani permasalahan perilaku peserta didiknya. Guru juga harus mengetahui faktor situasi kelas yang mungkin membuat peserta didik memiliki perilaku yang bermasalah. Guru juga harus belajar mengenai manajemen risiko atas strategi yang ia gunakan untuk menangani perilaku peserta didiknya. Pada peserta didik berkebutuhan khusus, permasalahan perilaku bisa saja membuat suasana kelas menjadi tidak kondusif. Sebagian PDBK yang memiliki masalah perilaku namun terkesan diam saat berada di kelas inklusi.

Ada kemungkinan tidak hanya satu strategi yang digunakan untuk mengintervensi permasalahan perilaku peserta didik. Bisa saja strategi-strategi yang ada dikolaborasikan. Bisa juga strategi yang telah dipilih ternyata tidak sesuai dengan kondisi anak, sehingga guru harus mengubah strategi tersebut. Oleh karenanya, guru harus memiliki alternatif lain dalam melakukan intervensi pada peserta didiknya. Kepala sekolah juga memiliki andil yang besar dalam menyukseskan intervensi permasalahan perilaku ini. Karena, hanya dengan kebijakannyalah, situasi sekolah dapat diatur

sedemikian rupa berdasarkan kebutuhan peserta didik. Ini merupakan tantangan bersama yang juga harus dihadapi bersama.

Tantangan yang Dihadapi Saat Melakukan Intervensi Perilaku

Intervensi permasalahan perilaku memanglah memerlukan seorang ahli dalam penanganannya. Tentunya, ini akan menambah anggaran dari sekolah tersebut. Walaupun telah mendapatkan pelatihan, tidak semua peserta pelatihan dapat mengimplementasikan hasil latihannya di sekolah tempat ia bekerja. Tentunya, diperlukan penyesuaian antara teori yang ia dapat dengan kondisi peserta didik di sekolah tersebut. Ini juga memakan waktu yang mungkin memperlambat proses intervensi permasalahan perilaku.

Kebutuhan peserta didik satu dan peserta didik lainnya pastinya berbeda. Oleh karenanya, diperlukan identifikasi dan penyesuaian yang berulang-ulang. Seorang guru akan mendapatkan masalah jika tidak konsisten dalam memberikan penanganan. Seorang guru yang telah memahami mengenai intervensi perilaku dapat berbagi ilmu pengetahuan kepada guru lain, agar ilmu pengetahuan yang dimiliki guru di suatu sekolah menjadi seimbang.

Referensi

- Australian Education Union (2008) New Educators Survey. *Online*. Available at: www.aeufederal.org.au/Publications/2009/Nesurvey08res.pdf (accessed 5 May 2008).
- Conway, R. N. F. (2009) –Behavior support and management, in A. F. Ashman and J. Elkins (eds), *Education for Inclusion and Diversity*, Sydney: Prentice Hall, pp.123-66.
- Crone, D. A., Hawken, L. S. and Bergstrom, M. K. (2007) –A demonstration of training, implementing, and using functional behavioral assessment in 10 elementary and middle school settings, *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9:15-29.
- Darling-Hammond, L. and Bransford, J. (eds) (2007) *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, New Jersey: Jossey-Bass.

Little, M. E. and Houston, D. (2003) Research into practice through professional development, Remedial and Special Education, 24(2): 75-87.

Parliament of Australia (2005). Disability Standards for Education Act. Attorney General's Department, Australia.

deepublish / publisher

BAB 19

PEMBELAJARAN PROFESIONAL UNTUK MENCAPAI TUJUAN BERSAMA

Tujuan Pembelajaran

1. Memahami capaian guru profesional.
2. Memahami kolaborasi sebagai kesuksesan pembelajaran profesional.
3. Memahami hasil belajar yang memuaskan menggunakan program pembelajaran profesional.

Pendahuluan

Sekarang ini, sistem pendidikan di dunia mendorong agar semua negara mampu untuk menghilangkan diskriminasi dari keberagaman peserta didik. Kualitas pembelajaran berbanding lurus dengan hasil belajar peserta didik. Seperti di negara Amerika Serikat, Skotlandia, Selandia Bru, Swedia, Australia, Kanada, Perancis, dan Finlandia (Timperley dan Alton-Lee, 2008). Ini artinya, jika kualitas pembelajaran terus meningkat, maka prestasi peserta didik pun akan ikut meningkat. BAB ini akan membahas mengenai bagaimana program pembelajaran profesional mampu menegakkan sila ke-5 kita yaitu -Keadilan Sosial Bagi Seluruh Rakyat. BAB ini juga akan membahas mengenai pelaksanaan dari program pembelajaran profesional guna mewujudkan tujuan pendidikan yang diharapkan oleh seluruh umat manusia.

Keefektifan Program Pembelajaran Profesional

Semua guru tentunya berpacu pada tujuan yang sama, yaitu meningkatkan prestasi dan hasil belajar peserta didiknya. Penelitian yang dilakukan oleh Penuel, *et al.* (2007) menunjukkan hasil bahwa program pembelajaran profesional berpengaruh signifikan terhadap hasil belajar

peserta didik. Terutama untuk prestasi PDBK. Di dalam sekolah biasanya ada seorang psikolog yang bertugas. Sangat baik jika terjalin kerja sama antara guru khusus dengan psikolog tersebut. Sehingga ada kesinkronan antara prestasi belajar dengan kondisi mental peserta didik. Di Australia ada sebuah keterampilan yang harus dikembangkan jika peserta didik tidak dapat mencapai perkembangan kognitif (Deppeler, *et al.*, 2005). Program pembelajaran profesional juga diyakini mampu membentuk perilaku dan sikap positif guru terhadap peserta didik berkebutuhan khusus.

Praktik adalah komponen penting dalam program pembelajaran profesional. Bagi guru yang telah berhasil menjalankan praktik dalam pembelajaran, hendaknya guru tersebut diberikan *reward* atau penghargaan atas keberhasilannya tersebut. Semua orang yang ada di lingkungan sekolah haruslah setuju dan mendukung upaya perkembangan dari pendidikan inklusi (Ainscow, dkk., 2006). Guru haruslah terbuka terhadap ilmu pengetahuan-ilmu pengetahuan baru agar dapat menjadi dasar pengembangan strategi pembelajaran. Namun, ilmu pengetahuan baru tersebut juga harus dipilah mana yang bisa dipraktikkan dan mana yang bertolak belakang dengan kondisi lingkungan (Parr, *et al.*, 2007).

Program pembelajaran profesional merupakan program yang melibatkan menuntut peserta didik untuk memiliki keterlibatan dalam pembelajaran. Agar semua anak dapat andil pada perkembangan pendidikan. Guru juga harus berkolaborasi dengan kepala sekolah untuk menciptakan lingkungan yang mendukung peserta didik dapat berpartisipasi aktif dalam pembelajaran. Upaya-upaya yang mereka lakukan ini dapat meningkatkan kualitas kinerja mereka. Ini juga akan mewujudkan lingkungan sekolah menjadi lingkungan belajar yang profesional (Dufour *et al.*, 2008).

Mencapai Tujuan Bersama

Semua praktisi pendidikan saat ini memiliki tuntutan yang sama, yakni membangun dan mengembangkan pendidikan inklusif (Deppeler, 2007). Kita ketahui bersama, di negara ini masih banyak yang diabaikan dikarenakan tidak bisa membaca, menulis, ataupun berhitung. Padahal, semua orang berhak mendapatkan pendidikan. Tidak hanya karena mereka

memiliki keterbatasan itu lalu mereka tidak boleh mengenyam pendidikan. Di sinilah peran dari pendidikan inklusif. Pendidikan inklusif bertujuan menyamaratakan semua kondisi peserta didik. Tidak hanya diterima begitu saja, namun peserta didik berkebutuhan khusus harus diberikan pendidikan dan pelayanan khusus di sekolah reguler. Guru reguler harus memiliki strategi pembelajaran yang dapat digunakan di kelas yang peserta didiknya beragam.

Semua praktisi pendidikan ditekankan untuk bekerja sama satu sama lain. Karena walau bagaimanapun prinsip kehidupan mereka, tujuan pendidikan mereka sama. Yaitu mencerdaskan kehidupan bangsa. Ini memanglah bukan hal yang sederhana. Perkembangan pendidikan di sekolah dapat dikritisi untuk mengetahui hal-hal yang masih belum maksimal. Tantangan yang dihadapi haruslah dilalu bersama-sama, agar tidak menggerus kepercayaan mengenai pendidikan inklusi sebagai masa depan yang cerah. Walaupun memiliki tujuan pendidikan yang sama, cara mewujudkannya dianjurkan berbeda-beda karena disesuaikan dengan kebutuhan peserta didik. Prinsip ini adalah sebuah prinsip yang sesuai dengan pendidikan inklusi. Baik itu, cara mengajar, kebijakan-kebijakan, dan lain sebagainya.

Pertama-tama guru dapat melakukan identifikasi terlebih dahulu kepada peserta didik berkebutuhan khusus. Setelah dilakukan identifikasi maka ditentukanlah kebutuhan peserta didik tersebut yang paling mendasar (asesmen). Barulah setelah itu dilaksanakan proses pembelajaran berdasarkan program-program yang telah dibuat. Tak lupa, untuk melakukan evaluasi pembelajaran pada jangka waktu tertentu. Ini semua diiringi dengan sikap positif dari guru agar pembelajaran dapat berlangsung dengan optimal sikap positif tersebut misalnya menghargai pendapat orang lain, memiliki pikiran yang terbuka, dan mau berkolaborasi dengan orang lain.

Reformasi Guru

Pendidikan inklusi tentunya menuntut guru untuk keluar dari zona nyaman. Mereka diminta mampu untuk mengajar kelas yang memiliki peserta didik heterogen. Sama dengan peserta anak lain yang akan

memiliki lingkungan tidak seperti biasanya. Namun, dengan banyak perubahan itu, akan menghasilkan perubahan yang positif bagi lingkungan dan sikap, baik sikap guru ataupun sikap peserta didik (Deppeler, 2007; Dick, 2005; Meiers dan Ingvarson, 2005).

Pendidikan inklusi tidak menghambat prestasi peserta didik lain. Pendidikan inklusi pun tidak mengganggu kurikulum pembelajaran peserta didik reguler. Tugas guru memanglah bertambah, seperti melakukan identifikasi. Namun, ini hanyalah upaya kecil untuk menjunjung tinggi kemanusiaan. Guru juga harus berfokus terhadap perubahan yang sedang dialami, karena walaupun ragu-ragu ia tidak berhak kembali. Kenyataan bahwa di masa depan pendidikan inklusi akan menjadi tren tidak dapat terhentikan begitu saja.

Guru harus yakin bahwa ia mampu untuk keluar dari zona nyaman dan berubah sesuai dengan tuntutan pendidikan. Guru akan berkembang jika ia mau berubah. Begitupun sebaliknya, perkembangan guru akan berhenti jika kemauannya untuk belajar dan berubah pun stagnan. Banyak kekhawatiran guru terletak pada sebuah kasus di mana seorang peserta didik tidak dapat dikembangkan kemampuan kognitifnya. Padahal kecerdasan tidak melulu hanya pada kognitif saja. Guru harus mampu mencari tahu apa yang bisa dilakukan oleh peserta didik tersebut dan mengembangkannya, walaupun peserta didik itu hanya mampu untuk memasak mi goreng misalnya.

Guru pun juga harus memodifikasi cara mereka menilai peserta didik. Cara menilai peserta didik berkebutuhan khusus tentu tidak bisa disamakan dengan cara menilai guru terhadap peserta didik reguler. Walaupun tugas yang diberikan sama, guru tetaplah harus memodifikasi penilaian. Sekolah juga harus menjunjung tinggi nilai-nilai dan prinsip-prinsip dari pendidikan inklusif agar menjadi sekolah inklusi yang optimal.

Ilmu Pengetahuan yang Profesional dan Aksesibilitas

Saat sekolah menjadi sekolah inklusi, maka guru akan menemui fenomena-fenomena yang mungkin tidak pernah ia temui sebelumnya. Guru yang baru mengenal sekolah inklusi harus banyak belajar dari ahlinya. Ini dilakukan agar ilmu pengetahuan yang dimiliki guru menjadi

ilmu pengetahuan yang profesional. Ada sebuah negara yang sangat memperhatikan kemampuan baca tulis peserta didiknya. Maka, sekolah-sekolah di negara tersebut melakukan kerja sama dengan ahli baca tulis. Oleh karenanya, bekerja sama dengan ahli itu sangat penting.

Guru juga harus bersikap transparan kepada hasil belajar peserta didik. Hasil belajar atau hasil evaluasi harus dibuat selugas dan sejelas mungkin agar tidak membingungkan dan menimbulkan kesalahpahaman dari orang tua. Jika orang tua meminta guru menjelaskan mengenai hasil belajar anaknya, maka guru harus bersedia. Mereka dapat menganalisis secara saksama penjabaran dari hasil belajar peserta didik.

Konsisten adalah sebuah kunci keberhasilan (Black dan William:1998). Guru harus konsisten dalam melaksanakan pekerjaannya. Selain itu, jika ingin memperluas pengetahuan secara terus-menerus, maka guru bisa melakukan diskusi secara terus-menerus juga dengan para ahli. Ini dilakukan agar ilmu pengetahuan guru teruslah berkembang. Hasil diskusi ini juga bisa didiskusikan kembali dengan guru-guru lain.

Pendidikan inklusi erat kaitannya dengan pemahaman seorang guru mengenai keberagaman. Oleh karenanya, untuk mengembangkan pendidikan inklusi maka harus ditanamkan terlebih dahulu pemahaman mengenai keberagaman ini kepada para guru. Terutama guru-guru reguler. Mereka juga harus diberikan kepercayaan untuk menghadapi pendidikan inklusi ini, bisa dengan motivasi-motivasi dan dorongan-dorongan.

Kesimpulan

Pendidikan inklusi memerlukan waktu untuk berkembang. Pembangunan keyakinan dan kepercayaan diri para guru pun memerlukan waktu yang beragam. Guru harus terus berusaha untuk berkolaborasi dengan para ahli dan guru juga harus terus menyelaraskan teori dan praktik pada proses pembelajaran. Proses ini tidak mudah, sehingga tidak jarang ada guru yang membutuhkan waktu yang cukup lama untuk menyesuaikan diri.

Guru haruslah memahami keberagaman peserta didik, karena bagaimanapun ternyata guru pun beragam kondisinya. Guru juga harus memperbanyak ilmu pengetahuan. Jika tidak ada ahli, maka guru boleh

melakukan interaksi dan diskusi dengan guru lain yang pengalamannya dirasa lebih banyak. Tentunya, walaupun pengalaman mereka seimbang pasti berbeda-beda cerita dan pelajaran yang bisa diambil. Walaupun pengalaman itu terkesan bertolak belakang namun tentu ada makna yang tersirat di dalamnya.

Konsisten juga merupakan kunci keberhasilan. Begitupun dengan kolaborasi antara guru dan kepala sekolah. Mereka harus saling mendukung untuk meningkatkan kualitas pembelajaran. Para praktisi pendidikan juga harus bisa menghadapi perubahan dan menghadapi masa transisi menuju pendidikan inklusi. Ini memanglah bukan proses yang mudah, namun jika ada kemauan, maka akan ada jalan. Walaupun terkadang akan ada hal-hal yang bertentangan antara teori dan kenyataan di lapangan.

Referensi

- Ainscow, M., Booth, T. and Dyson, A. (2006) *Improving Schools, Developing Inclusion*, London: Routledge.
- Black, P. and William, D. (1998) *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*, London: NFER Nelson.
- Deppeler, J., Loreman, T. and Sharma, U. (2005) -Improving inclusive practices in secondary schools: Moving from specialist support to supporting learning communities, *Australasian Journal of Special Education*, 29(2): 117-27.
- Dick, W. (2005) Chapter 2: Learning Improves in Networking Communities (LING), in M. Meiers and L. Ingvarson (eds), *Investigating the Links Between Teacher Professional Development and Student Learning Outcomes: Volume 2*, (pp. 4-28), Commonwealth of Australia.
- Dufour, R., Dufour, R. and Eaker, R. (2008) *Revisiting Professional Learning Communities at Work: New Insights for Improving Schools*, Bloomington, IN: Solution Tree.
- Parr, G., Nuttall, J. and Doecke, B. (2007) *Victorian Parliamentary Inquiry into Effective Strategies for Teacher Professional Learning Submission*. *Online*. Available at: <http://www.parliament.vic.gov>.

au/etc/Submissions/proflearn/monashuniversityfacultyofeducation
290607.pdf (accessed 11 November 2008).

Penuel, W, Barry, J., Fishman, B. J., Ryoko Yamaguchi, R. and Gallagher,
L. P. (2007) -What makes professional development effective?
Strategies that foster curriculum implementationl, American
Educational Research Journal, 44: 921-58.

deepublish / publisher

BAB 20

PENGEMBANGAN PEMBELAJARAN PROFESIONAL PENDIDIKAN INKLUSIF

Tujuan Pembelajaran

1. Memahami pembelajaran profesional di pendidikan inklusi.
2. Memahami pendekatan empat tahap dalam pembelajaran profesional untuk guru pendidikan khusus.
3. Memahami implementasi program pembelajaran profesional secara internasional.

Pendahuluan

BAB ini membahas mengenai program pembelajaran profesional yang dilakukan secara berkesinambungan dan dilakukan oleh guru yang secara spesifik mengajari peserta didik berkebutuhan khusus. BAB ini juga akan menjelaskan mengenai implementasi program pembelajaran profesional di Irlandia. Sekarang ini, di Irlandia telah banyak peserta didik berkebutuhan khusus yang menempuh pendidikan di sekolah reguler. Betapa berpengaruhnya guru dalam kualitas belajar telah diakui secara internasional (OECD, 2005). Berbagai negara di belahan dunia ini telah melakukan segala upaya untuk mempercepat perkembangan pendidikan inklusi (DES, 2006). Untuk mendukung pembelajaran profesional ini, dikemukakanlah pendekatan empat tahap yang mengolaborasikan antara guru dan para praktisi atau ahli pendidikan yang lain dan didukung oleh pemerintahan khususnya bagian pendidikan.

Pendekatan Empat Tahap dalam Program Pembelajaran Profesional

Pendekatan empat tahap ini pertama kali muncul di Irlandia. Pendekatan empat tahap ini dikatakan sukses untuk mempercepat

perkembangan pendidikan inklusif. Program ini memberikan beasiswa kepada praktisi pendidikan untuk melanjutkan pendidikannya ke jenjang yang lebih tinggi lagi. Pemberian beasiswa ini dilakukan dengan seleksi melalui rekomendasi perguruan tinggi. Pemerintah akan melakukan kerja sama dengan salah satu perguruan tinggi untuk mendanai biaya pendidikan mereka. Di sana, mereka harus konsisten menjalani pendidikan dan bersedia mengikuti pelatihan-pelatihan yang sesuai dengan pendidikan khusus.

Biasanya saat melakukan praktik pendidikan mereka dianjurkan untuk menggunakan sekolah tempat mereka berasal. Mereka yang berhasil lulus dari program beasiswa ini maka akan diberikan ijazah pendidikan dan juga sertifikasi pemerintahan jika mereka berkenan untuk melanjutkan profesi mereka sebagai ahli pendidikan khusus.

Penelitian Pendekatan Empat Tahap

Penelitian pendekatan empat tahap dilakukan untuk melihat seberapa efektif pendekatan ini untuk diterapkan dalam pendidikan khusus. Pendekatan empat tahap ini tentunya berkaitan erat dengan pendidikan inklusi. Namun, yang dibahas di sini hanyalah pendekatan empat tahap yang disandingkan dengan program pembelajaran profesional.

Pendekatan empat tahap diuji berdasarkan dukungan yang didapatkan mengenai pendekatan pembelajaran tersebut sampai kepada pengaplikasiannya kepada pembelajaran *online*. Pendekatan empat tahap ini juga menjadikan mahasiswa lebih tertarik untuk pergi ke kampus. Namun ternyata pendekatan pembelajaran empat tahap ini sulit diaplikasikan ke pembelajaran secara *online*, walaupun pembelajaran itu dipegang oleh guru yang melek teknologi. Mungkin, pendekatan pembelajaran empat tahap bisa diaplikasikan ke pembelajaran *online*, namun memerlukan banyak penyesuaian.

Sekolah adalah sebuah tempat utama untuk mengaplikasikan teori yang telah dipelajari. Namun, ini kembali lagi kepada prinsip masing-masing yang lebih menyukai belajar dari mana. Namun, menurut para dosen pembelajaran yang efektif adalah diiringi dengan penugasan. Berdiskusi juga dikatakan kegiatan yang dapat memperbanyak pengalaman

dari guru. Pendekatan pembelajaran empat tahap ini merupakan gabungan antara pengetahuan dan keahlian. Dalam menggunakan pendekatan pembelajaran empat tahap di perguruan tinggi, maka mata kuliah yang ada haruslah terstruktur, terarah, jelas, dan diklasifikasikan.

Institusi yang lebih tinggi harus memberikan peran kepada institusi yang lebih rendah (Sugrue, dkk., 2001; Darling-Hammond, 2006). Jadi, harus ada dukungan yang diberikan kepada institusi lain yang mungkin dapat dikatakan lebih rendah. Institusi yang lebih tinggi bisa mendukung mahasiswa untuk mengembangkan keahlian mereka.

Guru haruslah memiliki peran di dalam pembelajaran. Oleh karenanya ada sebuah program yang disebut dengan pembelajaran terposisi (Lave dan Wenger, 1991). Guru harus mampu menentukan metode pembelajaran yang sesuai untuk digunakan di kelas (Edwards, 2007). Pendekatan pembelajaran empat tahap juga menitikberatkan praktik berbasis sekolah. Menurut Timperley, dkk. (2007) masih banyak guru yang tidak mengembangkan keahlian lain di sekolah selain memberikan teori pembelajaran.

Perkuliahan, seminar, pelatihan-pelatihan, praktik lapangan, dan kegiatan-kegiatan pembelajaran lainnya memiliki nilai tersendiri yang berbeda-beda satu sama lain. Memang kegiatan itu tidak semua wajib diikuti. Namun, seorang calon guru akan mendapatkan nilai tambah saat mengikuti kegiatan pembelajaran tambahan. Selain ilmu pengetahuan, pengalaman mereka pun menjadi bertambah.

Pendekatan pembelajaran empat tahap mendukung para dosen untuk datang ke sekolah-sekolah. Kunjungan ini dilakukan guna mengobservasi dan menginvestigasi jalannya sistem pendidikan inklusif di sekolah tersebut. Para dosen juga dapat berbagi ilmu pengetahuan dengan guru-guru yang setiap harinya menghadapi peserta didik.

Dukungan dan Sokongan

Berbagai model pembelajaran dan pendekatan telah diciptakan. Namun, semua ini tidak akan berjalan dengan optimal, jika hanya satu dua pihak saja yang mendukung. Harus ada dukungan dari pihak-pihak lain, terutama pemerintahan itu sendiri. Terutama untuk pendidikan inklusif.

Pendidikan inklusif memerlukan dukungan dari berbagai lingkungan. Karena pendidikan inklusif berarti mengubah lingkungan pendidikan menjadi lebih inklusif. Selain dukungan moril, diperlukan juga dukungan dari segi pendanaan.

Seperti yang telah dijelaskan di atas bahwa pendekatan pembelajaran empat tahap ini memberikan beasiswa kepada guru di sekolah tersebut untuk mendalami pendekatan inklusif. Tentunya diperlukan dana untuk membayar biaya perkuliahan guru tersebut. Selain itu, kosongnya guru di sekolah juga harus diisi. Sehingga, perlu adanya tunjangan untuk guru pengganti tersebut. Selain itu, perlu adanya dana pendukung untuk guru tersebut memenuhi kebutuhan perkuliahan. Masalah pendanaan pendidikan memanglah sesuatu yang cukup berat (Slee:2006).

Guru juga harus mendukung diri sendiri untuk berkembang dengan cara memperluas ilmu pengetahuan. Selain itu berulang kali juga dikatakan bahwa konsistensi adalah kunci utama keberhasilan diri. Setelah mendapatkan pengetahuan baru saat proses perkuliahan, hendaknya guru dapat mengkaji kembali ilmu pengetahuan tersebut agar menjadi ingatan jangka panjang.

Inklusi memang tidak bisa dipaksakan begitu saja. Perkembangan inklusi memang bisa dipercepat. Namun, perlu usaha keras untuk mengembangkan pendidikan inklusi. Seperti yang terjadi di Yunani (Avramids dan Kalyva, 2007) yang berfokus pada tujuan jangka panjang pendidikan inklusi.

Kesimpulan

Pendekatan pembelajaran empat tahap ini sangat baik untuk mengembangkan pembelajaran profesional di sekolah. Pendekatan pembelajaran empat tahap pun efektif untuk meningkatkan kualitas pembelajaran di sekolah. Ini telah terbukti dengan penelitian-penelitian yang dilakukan para ahli. Pendekatan pembelajaran empat tahap juga meningkatkan kualitas kolaborasi antar guru.

Di berbagai belahan dunia, pendekatan ini digunakan dan menjadi sebuah pencapaian yang potensial bagi PDBK. Ini juga efektif untuk

mempromosikan pendidikan inklusi. Walaupun dikatakan menguras biaya namun pendekatan ini benar-benar sebuah pendekatan yang menjanjikan. Walaupun begitu, penulis tidak memaksakan sebuah sekolah untuk menggunakan pendekatan ini kalau ada hambatan yang tidak bisa diatasi.

Referensi

- Avramidis, E. dan Kalyva, E. (2007). -The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes toward inclusion,| *European Journal of Special Needs Education*, 22: 367-389.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education,| *Journal of Teacher Education* 57, 3: 300-314.
- DES, Department of Education and Science (2006). *Annual Report 2005-2006*. Dublin: The Stationery Office.
- Edwards, A. (2007). *A Collaborative Approaches to Preparing and Developing Effective Teachers: Implications form and for research*. Glasgow: UCET.
- Ferguson, D.L. (2008). -International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone,| *European Journal of Special Needs Education*, 23: 109-120.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD. (2005). *Teacher Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Slee, R. (2006). -Limits to and possibilities for educational reform,| *International Journal of Inclusive Education*, 10:109-119.
- Sugrue, C., Morgan, M., Devine, D. and Raftery, D. (2001). *The Quality of Irish Teachers" Professional Learning: A Critical Analysis*. Dublin, Irlandia: Department of Education & Science.

BAB 21

PELIBATAN PDBK DALAM PEMBELAJARAN PROFESIONAL UNTUK GURU

Tujuan Pembelajaran

1. Memikirkan tentang bagaimana PDBK bisa disertakan untuk pengembangan yang berpengaruh pada segala aspek kehidupan mereka.
2. Memilih jalan keluar pada pendidikan vokasional inklusif guna mengembangkan kehidupan dan akses kerja serta akses organisasi.
3. Menganalisis gagasan pelatihan yang terjadi bagi guru-guru vokasional.

Pendahuluan

Mengenalkan pendidikan inklusif sudah menjadi hal yang utama dari beberapa tahun yang lalu dan tidak sedikit negara yang memberikan perhatiannya pada hal ini. Seperti apapun itu, perkembangan inklusif dapat berbeda-beda. Contohnya, di tahun 2006 ada 75 juta anak tidak mendapat pendidikan di sekolah, 55% nya adalah perempuan. Di negara maju, jumlah anak yang menyelesaikan pendidikan hingga tingkat perguruan tinggi lebih besar dibanding dengan sebagian wilayah sub-Sahara Afrika yang kebanyakan anak-anak tersebut tidak dapat menempuh pendidikan hingga jenjang perguruan tinggi (UNESCO, 2008). Dengan hal ini, target dunianya kemungkinan nya sama, akan tetapi jalur di dalamnya guna meraih pendidikan untuk semua peserta didik dan bagi pendidikan inklusif khususnya berbeda-beda.

Sejalan dengan berlangsungnya peningkatan sistem pendidikan dalam konteksnya, begitu pula dengan titik awal guru serta pelatihan mereka sebelum mengemban jabatan. Ketika pendidikan inklusif berpengaruh pada pengembangan guru, maka perlu adanya pemahaman kebijakan, sistem pendanaan, struktur, dan praktik pendidikan sebagai

filosofi dan pedagogi inklusi yang akan dipakai oleh masing-masing sistem. BAB ini menyimpulkan dari beberapa pengalaman yang sudah terjadi dalam kerja sama pelatihan *in-service* di Eropa, negara-negara baru serta beberapa negara Uni Eropa. BAB ini menggambarkan suatu proyek yang dinamakan Nordic-Baltic yang biasa disebut –A School For All dan gagasan yang disebut proyek perubahan di Lituania. Lalu Bab ini akan difokuskan pada pengalaman keikutsertaan peserta didik dalam pengembangan perubahan yang ada di Lituania tersebut.

Pendidikan Vokasi Menjadi Kerangka Pengembangan

Kebanyakan dari hasil riset tentang inklusi telah berfokus pada pendidikan wajib, atau di sebagian level ketetapan pendidikan awal tahun. Pendalaman yang lebih kecil sudah diterapkan pada tingkatan pendidikan pasca wajib. Dampaknya, kebanyakan dari pemecahannya diberikan daftar fokus masalah yang berkaitan dengan tingkatan ini. Ferguson (2008) menyatakan bahwa peningkatan pendidikan inklusif bukan suatu perubahan yang cepat selesai, akan tetapi hal ini adalah perubahan yang berkelanjutan. Tentunya ini membuat budaya inklusif sebagai bagian inti dari pengembangan sekolah dan melahirkan dimensi-dimensi kajian (Skidmore, 2004).

Lebih jauh, guru-guru di beberapa negara berkembang mungkin berjuang dengan mendapat banyak sumber daya mendasar yang digunakan oleh negara maju seperti salah satunya infrastruktur fundamental seperti listrik, bangku, dan buku (UNESCO, 2008). Terkait pendidikan vokasi, masih banyak pertanyaan yang sangat penting. Mau tidak mau, selain strategi berdasar sekolah suatu pendapat tambahan yang lebih besar untuk strategi seluruh kehidupan dibutuhkan. Harapan dari masyarakat atas capaian guru vokasi sangat dibutuhkan ketika mereka hendak menyelesaikan suatu tantangan yang ada di sekitarnya serta kebutuhan seluruh peserta didik. Saat kehidupan dunia kerja terus mengalami perubahan, pertanyaan terkait pendidikan vokasi dan pedagogi vokasi tidak bis ditekankan disekolah. Sedangkan, guru harus terus mengartikan kehidupan kerja serta keinginan tersebut bukan hanya untuk pembangunan berkelanjutan, namun juga untuk perkembangan profesional semua pihak.

Mereka juga harus mengaitkan antara kebijakan pedagogis mereka dengan proses yang bertautan ini. Guru-guru harus membuat sebuah perilaku introspektif pada pekerjaan mereka agar bisa mengatasi tantangan saat ini dengan tepat dan membantu peserta didik dalam meraih keahlian yang dibutuhkan dunia kerja yang terus mengalami perubahan.

Gagasan Pelatihan *In-Service* untuk Guru Vokasi

Dalam kebijakan pendidikan Lituania, dasar kekayaan serta persamaan pendidikan masih sangat baru (Republic of Lithuania, 2003). Menurut dasar ini, pendidikan inklusi bisa diberikan di semua sekolah yang melaksanakan pendidikan wajib. Pada permulaan proyek transisi, hal ini belum menjadi pembahasan pokok. Pada perjanjian dengan lembaga sebelumnya, sekolah vokasi tidak diperkenankan menerima peserta didik berkebutuhan khusus selama masa pendidikan wajib mereka. Dan ini berdampak pada peserta didik berkebutuhan khusus tersebut yang akhirnya hanya bisa bersekolah di sekolah khusus dan mengikuti kursus satu tahun yang terbatas. Proses ini pada dekade sebelumnya memiliki kenangan saat bentuk pendidikan vokasi diasaskan pada ekonomi soviet dan memiliki kebijakan pendidikan para peserta didik dengan kebutuhan khusus, sama halnya dengan beberapa negara di Eropa Timur, yang diatur dalam bentuk segregasi yang melihat dari teori dominan defektologi (Rose, dkk., 200).

Dampaknya, kemajuan proyek transisi dipengaruhi tentang kenyataan bahwa guru yang terlibat tidak lagi diikutsertakan dalam tatanan inklusif. Searah dengan kemajuan untuk pendidikan yang lebih inklusif, lembaga pendidikan Lituania ingin memberikan peluang pasca untuk PDBK secara keseluruhan, yang berfokus kepada pelatihan guru-guru vokasi. Perwakilan dari lembaga ini mendorong program pelatihan *in-service* sebagai penerapan sangat berporos pada guru guna mengembangkan keahlian pedagogis guru-guru guna mendukung keterlibatan peserta didik pada kalangan studi biasa dan untuk membuat perubahan yang berhasil bagi PDBK di sekolah ekstensif menuju vokasional. Proyek transisi dipilih sebagai juru kemudi dari pengumpulan pengalaman bagi peningkatan yang lebih jauh dari pendidikan vokasi yang eksklusif.

Juru kemudi proyek ini diterapkan dalam 2 kabupaten dan 21 peserta didik yang dijaring. Mereka semua telah diidentifikasi sebagai peserta didik berkebutuhan khusus, yang kebanyakan di antaranya adalah kesulitan belajar dan kesulitan bersosialisasi. Pada proyek itu, lembaga pendidikan memberi izin khusus bagi para peserta didik untuk ikut dalam pendidikan vokasi biasa dan guna memilih, vokasi apa saja yang hendak dipelajari oleh mereka guna meraih kualifikasi dan pekerjaan yang mereka inginkan. Beberapa guru yang ikut serta dijaring sesuai program pekerjaan yang diinginkan oleh peserta didik sehingga guru tersebut akan mengajar peserta didik yang dijaring tersebut. Seminar yang diadakan pada beberapa tahun terakhir, diharapkan dapat mendukung peserta didik dalam proses perubahan dan pembelajaran mereka. Dalam beberapa seminar, juga mengikutsertakan kepala sekolah dan beberapa perwakilan lembaga pendidikan dan kantor regional.

Proses Pelatihan

Walaupun proyek ini memuat pelatihan para guru, peserta didik juga ditempatkan di bagian awal dari proyek ini. Sebuah temuan baru yang berpengaruh besar adalah melibatkan peserta didik pada seminar yang diberikan untuk guru-guru. Hal ini memiliki 2 alasan yakni: satu, guna memfokuskan para guru bahwa peserta didik dengan kebutuhan khusus adalah subjek kehidupannya sendiri dan dapat diikuti sertakan dalam kebijakan yang berkaitan dengan mereka, lalu yang kedua adalah jalan keluar ini mendukung peningkatan keterkaitan komunikatif antara guru dan peserta didik berkebutuhan khusus. Perlunya mendengarkan aspirasi para peserta didik (Shevlin dan Rose, 2003) sangat penting guna peningkatan lebih jauh pada tatanan pendidikan vokasi dan guru-guru secara tidak langsung ikut serta dalam mendapat pengetahuan peserta didik. Dikarenakan guru belum memiliki pengalaman terkait pendidikan inklusif, maka beri mereka peluang untuk belajar dengan melihat situasi peserta didik tanpa perlu mengkhawatirkan beberapa permasalahan yang ada di saat yang bersamaan. Proses ini membantu guru mendapat pengalaman memenuhi kebutuhan seseorang yang sebenarnya.

Implementasi pendidikan di Lituania sebelumnya sudah digambarkan cukup hierarki, berasaskan kepada arahan frontal serta formal. Kebanyakan peserta didik yang terlibat seperti malu dan tidak biasa mengekspresikan diri mereka. Dampaknya, ada dugaan bahwa tanpa fasilitas yang mendukung seperti apapun peserta didik dan guru akan dapat mengalami kesukaran dalam memproses sosialisasi dan kooperasi mutunya. Saat dalam seminar, masih sering para peserta berkumpul, namun sesekali mereka dibagi menjadi beberapa kelompok sembari mempersiapkan diri untuk kegiatan lebih lanjut. Contohnya saat mengerjakan IEP, yang harus dilakukan peserta didik pertama kali adalah membuat, dengan dibantu pemateri dan penggunaan gambar, poster terkait diri sendiri guna membahas tentang kelebihan yang mereka miliki, harapan mereka, serta bagaimana masa depan mereka. Ketika proses ini berawal dengan diskusi dan mencatat, maka harapannya situasi ini akan berujung pada ketidaknyamanan salah satu ataupun kedua belah pihak, atau situasi ini akan mudah ketika dipandu oleh guru-guru. Setelah semuanya diperhitungkan, proses ini memperlihatkan suatu perbaikan nyata bagi sosialisasi, contohnya saat pelatihan, kata-kata yang diucapkan pemateri perlu diperhatikan untuk peserta didik dan guru pada saat yang beriringan.

Dalam beberapa waktu, kegiatan tersebut dibuat hanya untuk guru-guru dan kepala sekolah guna mencukupi harapan mereka untuk mendapat ilmu dan permasalahan kebutuhan khusus, IEP, dan perubahan. Pemateri sangat menegaskan bahwa bagaimanapun juga, ilmu pengetahuan itu tidak akan memberikan penyelesaian terkait pertanyaan yang ada. Akan tetapi, masalah sesungguhnya adalah bagaimana penerapan dari pengetahuan tersebut dalam keseharian guru-guru dan sekolah, dan bagaimana kegiatan ini bisa mengubah kebijakan yang ada. Tugas yang sedang di emban oleh guru-guru di antara seminar yang dilakukan dibuat untuk menghubungkan antara kehidupan nyata dengan pertanyaan dari para peserta didik. Mencari jalan keluar guna menuntun peserta didik dalam mendukung tidak semata-mata hanya proses individu mereka dalam tahapan perubahan, melainkan juga guru-guru pada penerapan reflektif mereka dan pembelajaran profesionalnya. Kegiatan dan cara yang dipakai adalah pembelajaran yang berdasar pada pekerjaan dan pembelajaran yang berdasar pada kasus serta menegaskan pembelajaran aktif, kerja sama, ekspresional dan tersusun.

Sepanjang seminar ada beberapa peluang yang ditujukan untuk berbagi pengalaman dan diskusi serta pengetahuan individu peserta yang diperoleh untuk jalan keluar mereka dan meningkatkan ide mereka. Dampaknya, guru-guru mendapat peluang untuk menyusun gambaran dan memperhatikan peningkatan sekolah yang lebih jauh. Untuk meningkatkan penerapan reflektif guru menyusun catatan terkait kegiatan yang diambil. Harapannya dengan merefleksikan kegiatan mereka selama setahun dapat menemukan beberapa bentuk umum perubahan dimasa yang akan datang bagi sekolah. Selain itu, pelatihan ini juga mempunyai orientasi pengembangan.

Membuat dukungan, terbuka dan aman dari adalah salah satu komponen penting. Lingkungan kegiatan bersifat ekspresional, positif dan sangat penuh antusias serta terlihat mengurangi kekhawatiran yang dimiliki para guru vokasi terkait dengan mengajar PDBK. lingkungan ini terlihat membantu pertumbuhan pengakuan adanya PDBK itu. Terbukti saat mereka hampir tidak berbicara sedikitpun di awal kegiatan, namun sudah dengan lancar menjawab beberapa pertanyaan yang ditanyakan para pewawancara terkait studi vokasi dan apa rencana ke depan nya mereka di hadapan peserta lainnya.

Menganalisis Proyek

Proyek ini terlihat dapat meraih capaian yang cukup baik. Ke semua siswa yang sudah dijaring itu pun mampu meraih studi tahun awal mereka dengan cukup baik. Dengan ini, sebuah keinginan untuk terlibat dalam proses ini lebih dalam akan bermunculan dan berakibat pada tindak lanjut skala kecil yang diawali pada pengalaman dan kesuksesan peserta didik.

Data akan disatukan dari dua kali keterlibatan peserta didik dalam proyek ini. Data pertama terkait tentang pengalaman peserta didik disekolah vokasi. Data terkait pengalaman ini dari angkatan selanjutnya, berfokus pada penilaian kesuksesan mereka dan pemahaman mereka terkait perubahan dari sekolah ke lingkungan pekerjaan. Delapan peserta didik menghadiri sesi tanya jawab. Data ini disatukan dengan kuesioner yang tersusun yang didukung oleh tanya jawab peserta didik akan diberi pertanyaan yang lebih mendalam tentang dasar dari jawaban mereka.

Jawaban lisan akan ditulis oleh pewawancara sendiri. Data kesuksesan siswa disatukan secara bersamaan dari guru-guru.

Kesimpulan

Dikatakan bahwa membawa peserta didik berkebutuhan khusus ke dalam pelatihan merupakan sebuah cara yang efektif dalam meningkatkan kualitas pelatihan. Ternyata, pernyataan itu benar adanya. Kualitas pelatihan menjadi meningkat signifikan. Ini menjadi pendukung kebijakan pemerintah untuk mengembangkan pendidikan inklusi.

Berbagai upaya dilakukan untuk mengembangkan kompetensi para guru. Tanggung jawab mereka juga diupayakan meningkat. Fokus yang kuat akan mampu membantu perubahan ini. Kesadaran para guru akan keberagaman juga merupakan faktor penting. Adanya pendidikan inklusi juga membuat sikap guru menjadi lebih positif dan terpuji.

Pelatihan vokasional untuk PDBK juga merupakan faktor pengaruh kompetensi mereka. Terutama, untuk karier mereka di masa depan. Asalkan pelatihan ini dilakukan secara konsisten dan berkelanjutan.

Referensi

- Ferguson, D. (2008). -International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone,|| *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2): 109-120.
- Kaikkonen, L., Maunonen-Eskelinen, I., dan Aidukiene, T. (2006). -Supporting teachers' competencies toward development of more inclusive school-Listening to the voices of students with special educational needsa in educational transitions,|| makalah dipresentasikan pada ATEE Spring Conference, Riga, Juni.
- Republic of Lithuania. (2003). *Law on Education*. Lithuania Government.
- Rose, R., Kaikkonen, L. dan Koiv, K. (2007). -Estonian vocational teachers' attitudes towards inclusive education for students with special educational needs,|| *International Journal of Special Educations*, 22(3): 97-109.
- Shevlin, M., dan Rose, R. (ed). (2003). *Encouraging Voices: Respecting the Insights of Young people who have been Marginalised*. Dublin:

- National Disability Authority.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: The Dynamic of School Development*. Cornwall: Open University Press.
- UNESCO. (2008). -Overcoming inequality: why governance matters,| *The 2009 EFA Global Monitoring Report. Online*, tersedia pada: <http://www.unesco.org/en/education/efareport/reports/2009-governance/> (diakses tanggal 6 Agustus 2020).
- Varri, V.M. (2002). -Teacher's identity—from moral educator to change agent and information-flow interpreter,| (dalam bahasa Finlandia), *2002 Year Book of OKKA-Foundation*, hal. 42-64.

BAB 22

DASAR PELATIHAN GURU TAHAP AWAL

Tujuan Pembelajaran

1. Memahami program pembelajaran profesional yang relevan dengan pendidikan inklusi.
2. Memahami bentuk pembelajaran yang responsif.
3. Memahami kolaborasi yang baik dengan peserta didik berkebutuhan khusus.

Pendahuluan

Amerika Serikat memerlukan waktu 10 tahun untuk mengembangkan pendidikan inklusif untuk menjadi sistem kebijakan nasional. Di negara yang lain, pendidikan inklusi sedang dikembangkan yang membuat beberapa guru khawatir (Bradshaw, dkk., 2004). Mereka merasa jika kompetensi yang mereka miliki belum cukup untuk menghadapi pendidikan inklusif (Forlin, 2005). Mereka khawatir tidak bisa menerima semua kondisi peserta didik.

Pendidikan inklusif telah menjadi tren, namun masih banyak para elite sekolah yang kebingungan mengembangkan sikap inklusi di jiwa guru-guru yang ada di sekolah tersebut. Inklusi mendapatkan banyak dukungan karena inklusi menghapuskan diskriminasi dan memperpanjang harapan para peserta didik berkebutuhan khusus. Adanya pendidikan inklusi membuat pencapaian peserta didik berkebutuhan khusus menjadi meningkat. Ini juga menyebabkan kualitas pendidikan menjadi lebih meningkat. Selain itu, faktor pendidikan perkembangan pendidikan inklusi adalah sikap positif guru yang dibangun dari keyakinannya. Topik yang akan dibahas pada BAB ini adalah fasilitas-fasilitas yang diperlukan guru inklusi untuk mengembangkan pendidikan inklusif. Baik, dari segi pembelajaran profesional atau hal lain.

Pembelajaran Profesional

Bagi beberapa daerah, pembelajaran profesional mengalami kegagalan dalam perkembangannya. Menurut Villegas-Reimers (2003). Faktor-faktor yang menyebabkan kegagalan pembelajaran profesional di antaranya adalah:

1. Konsistensi yang kurang.
2. Kebutuhan guru tidak diidentifikasi dengan tepat.
3. Tidak adanya usaha untuk memperluas pengetahuan guru.

Para guru dituntut untuk memiliki kemampuan dalam memfasilitasi pembelajar. Misalnya, kemampuan memodifikasi kurikulum ataupun sistem penilaian. Namun ternyata tidak hanya itu, guru juga harus mampu memberikan instruksi-instruksi yang terarah untuk peserta didiknya. Job dkk. (2008) mengatakan bahwa ada beberapa persiapan yang ternyata sia-sia dan tidak ada gunanya untuk meningkatkan kesiapan guru peserta didik menghadapi peserta didik yang beragam. Pendidikan inklusif memanglah bukan hal yang mudah untuk dipersiapkan.

Satu lagi aspek yang menjadi faktor kegagalan perkembangan pendidikan inklusi, yaitu kurangnya interaksi guru dengan peserta didik. Banyak guru yang beranggapan bahwa mereka cukup melakukan tanggung jawab mereka untuk mengajari peserta didik berkebutuhan khusus, dan melupakan progress anak. Inilah tujuan dari diadakannya program pembelajaran profesional. Program pembelajaran profesional akan memperluas pengetahuan mereka tentang cara memaknai sebuah proses pembelajaran.

Selain dimaknai oleh guru, pembelajaran juga harus dapat dimaknai oleh peserta didik berkebutuhan khusus. Adapun tahapan pembelajaran program profesional yaitu:

1. Mengidentifikasi karakteristik peserta didik.
2. Merancang tujuan pembelajaran.
3. Merancang konten pembelajaran secara spesifik.
4. Menyeleksi pendekatan pembelajaran yang akan digunakan.

Mengidentifikasi Karakteristik Peserta Didik dan Merancang Tujuan Pembelajaran

Di dalam pendidikan inklusi, guru harus memahami keberagaman dan kondisi peserta didik, guru harus menghormati segala keberagaman yang ada. Mengingat, pentingnya peran keluarga untuk seorang peserta didik berkebutuhan khusus maka pembelajaran juga hendaknya dikolaborasikan dengan keluarga atau orang terdekat dari peserta didik berkebutuhan khusus itu sendiri. Selain itu, pembelajaran juga harus mengacu pada keberagaman. Ini adalah di mana guru harus pandai dalam menyeleksi strategi yang digunakan untuk PDBK. Hal terpenting untuk mulai mengembangkan pendidikan inklusi adalah kemauan dari diri masing-masing untuk beralih dari paradigma lama menuju paradigma baru yang menjunjung tinggi kesetaraan.

Guru juga harus memahami kondisi PDBK dan dapat menyuguhkan layanan khusus dalam proses pembelajaran sesuai dengan kebutuhan PDBK tersebut. Guru juga harus menciptakan suasana pembelajaran yang responsif. Karena dengan adanya pembelajaran responsif maka hasil belajar siswa juga kemungkinan akan meningkat. Harry (2002) mengatakan bahwa hendaknya keluarga dan sekolah dapat memberikan pembelajaran yang beriringan. Jika konten pembelajarannya berbeda, maka akan berimbas negatif kepada prestasi PDBK. Pendidik juga tidak boleh kehilangan fokusnya.

Mengidentifikasi karakteristik peserta didik berkebutuhan khusus dan merancang tujuan pembelajaran adalah tahapan awal yang harus dilakukan untuk mewujudkan program pembelajaran profesional yang responsif. Artiles (2002) dan Gee (2001) menyatakan bahwa instruksi juga berpengaruh efektif dalam praktik pembelajaran. Sedangkan untuk merancang tujuan pembelajaran guru harus dapat merefleksikan kebutuhan peserta didik berkebutuhan khusus yang paling mendasar untuk dijadikan tujuan pembelajaran. Pendekatan pembelajaran baru ini telah memberikan makna baru dalam dunia pendidikan (West, dkk., 2006). Kualitas pembelajaran akan semakin meningkat jika pendekatan pembelajaran yang efektif dilakukan secara berkesinambungan. Seiring dengan berkembangnya sebuah pendekatan pembelajaran, maka akan muncul pula

pendekatan pembelajaran lain yang lebih efektif. Pendekatan pembelajaran tersebut bisa saja dikolaborasikan dengan pendekatan pembelajaran ini.

Pembelajaran profesional memiliki empat fokus, yaitu:

1. Adanya hubungan antara teori dan realita.
2. Guru sebagai mediator pembelajaran.
3. Adanya diskusi-diskusi.
4. Adanya refleksi pembelajaran.

Guru juga harus memahami visi misi sekolah dan kebutuhan belajar peserta didik agar tetap relevan. Dalam hal ini sangat diperlukan keterlibatan guru dalam kegiatan-kegiatan sekolah. Guru inklusi juga harus cepat tanggap jika ada sesuatu hal yang bertentangan dengan kondisi peserta didik berkebutuhan khusus.

Para guru, praktisi pendidikan lain, orang tua bisa belajar dari satu sama lainnya. Guru dapat berkolaborasi dengan orang tua baik secara formal maupun nonformal. Dalam menjalankan praktiknya, guru khusus dapat menjalin kerja sama dengan orang tua anak berkebutuhan khusus. Karena hal ini dapat meningkatkan pengalaman pembelajaran mereka.

Pembelajaran responsif juga merupakan sebuah kebutuhan PDBK. Pendidikan untuk anak berhambatan intelektual harus dirancang sesederhana mungkin. Oleh karenanya, guru harus berlatih terus menerus untuk mengembangkan pembelajaran yang responsif.

Pembelajaran responsif adalah sebuah pendekatan pembelajaran yang dilakukan untuk memenuhi kebutuhan belajar dari peserta didik yang beragam (Gay: 2002). Adapun hal-hal yang dapat dilakukan untuk mengembangkan pembelajaran responsif di antaranya adalah:

1. Pengembangan pengetahuan dari guru.
2. Adaptasi kurikulum.
3. Mengembangkan sikap peduli guru.
4. Meningkatkan komunikasi kepada tiap-tiap siswa.
5. Merespons positif keberagaman peserta didik.
6. Menyederhanakan instruksi.

Ini dilakukan dengan menyesuaikan kebutuhan, kondisi, dan hambatan PDBK. Bagi PDBK berhambatan pada perkembangan bahasanya, maka guru juga harus mencari alternatif lain yang dapat diberikan kepada

peserta didik itu. Para guru harus diberikan pemahaman bahwa ini merupakan proses untuk mengantarkan peserta didik mereka menuju masa depan yang lebih baik.

Pendekatan Kolaboratif dalam Pembelajaran Profesional

Mengajari PDBK memanglah memerlukan kolaborasi antara berbagai pihak. Adapun jenis-jenis pendekatan kolaboratif yang bisa dilakukan dalam pembelajaran profesional adalah (NPDCI: 2008):

1. Kegiatan konsultasi.
2. Kegiatan pendampingan.
3. Kegiatan praktik.
4. Kegiatan studi kasus.
5. Kegiatan observasi.
6. Kegiatan pembelajaran reflektif.

Guru dapat membuat sebuah kelompok yang dikhususkan untuk mengelola pendodolan inklusi (Vaughn dkk. 1998). Kelompok ini dapat berkolaborasi dengan baik untuk mengembangkan pendidikan inklusif di sekolah (Englert dan Zhao, 2001). Walaupun telah dibuat sebuah kelompok, bukan berarti praktisi pendidikan di sekolah tersebut lepas tangan. Kelompok ini tetap memerlukan dukungan dari berbagai pihak (Bambino, 2002). Selain itu, sekolah juga harus berperan dalam pengembangan keahlian guru (Hudson, 2002).

Kekhawatiran para guru untuk menghadapi pendidikan inklusif adalah kurangnya pelatihan dan media penunjang di sekolah tempat mereka bekerja. Para ahli inklusi juga harus mendorong guru untuk membuka diri terhadap pendidikan inklusi. Ini ditujukan agar kesiapan guru dapat muncul atas keinginan guru sendiri, bukan paksaan. Para guru hendaknya juga lebih bersedia untuk meningkatkan keahlian PDBK lalu mengombinasikannya berdasarkan pengetahuan yang telah dimilikinya.

Kesimpulan

Beragamnya peserta didik mungkin merupakan sebuah tantangan. Oleh karenanya pembelajaran responsif adalah sebuah pendekatan yang

muncul guna mengadopsi semua kebutuhan peserta didik. Semua hal ini juga harus dilakukan secara komprehensif dan konsisten. Guru harus memahami keberagaman peserta didik ini.

Kualitas guru sangat mempengaruhi hasil belajar peserta didik (NCTA, 1997). Program pembelajaran profesional dapat digunakan untuk meningkatkan kualitas guru. Namun, kualitas guru khusus akan berjalan searah dengan pemahaman guru terhadap kesetaraan.

Semua praktisi pendidikan harus berpartisipasi aktif dalam memfasilitasi perkembangan pendidikan inklusi. Sekarang ini, para guru memang dituntut untuk memahami keberagaman peserta didik. Jika tidak seperti itu, mungkin gurulah yang akan menjadi penghalang seorang anak untuk memperceraikan masa depannya. Para ahli inklusi haruslah memberikan guru pemahaman mengenai ini.

Guru juga harus menjadikan visi misi sekolah dan tujuan pembelajaran relevan. Guru juga harus dapat selektif terhadap segala penunjang pembelajaran pendidikan inklusi. Ini dilakukan agar perkembangan pendidikan inklusi tidak salah arah dan tidak salah sasaran.

Referensi

- Artiles, A. J. (2002). -Culture in learning: The next frontier in reading difficulties research,| dalam R. Bradley, L. Danielson, dan D.P. Hallahan (ed), *Identification of Learning Disabilities: Research to Policy*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, hal. 693-701.
- Bambino, D. (2002). -Critical friends,| *Educational Leadership*, 59(6): 25-27.
- Bradshaw, K., Tennant, L., dan Lydiatt, S. (2004). -Special education in the United Arab Emirates: Anxieties, attitudes, and aspirations,| *International Journal of Special Education*, 19(1) 49-55.
- Englert, C.S., dan Zhao, Y. (2001). -The construction of knowledge in a collaborative community: Reflections on three projects,| dalam J. Woodward dan L. Cuban (ed), *Technology, Curriculum and Professional Development: Adapting Schools to Meet the Needs of Students with Disabilities*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press, hal. 187-202.
- Forlin, C. (2005). -Sustaining inclusive practices in primary school

- communities, dalam C. Newell (ed), *Disability in Education: Context Curriculum and Culture*, Australia: Australian College of Educators, hal. 13-21.
- Gay, G. (2002) -Preparing for culturally responsive teaching, *Journal of Teacher Education*, 33(2): 106-116.
- Gee, J. P. (2001). -A sociocultural perspective on early literacy development, dalam S. B. Neuman dan D. K. Dickinson (ed), *Handbook for Early Literacy Research*, New York: Guilford Press, hal. 30-42.
- Harry, B. (2002). -Trends and issues in serving culturally diverse families of children with disabilities, *Journal of Special Education*, 36(3): 131-138.
- Hudson, J. S. (2002). -Friday forums, *Educational Leadership*, 59(6): 76-77. NCTA. (1997). *Doing What Matters Most: Investing in Quality Teaching*, National Commission on Teaching and America's Future: New York.
- NPDCI. (2008). *What Do We Mean by Professional Development in the Early Childhood Field*, Chapel Hill: University of North Carolina, FPG, Child Development Institute, National Professional Development Center on Inclusion.
- Prater, M. A., Wilder, L. K., dan Dyches, T. T. (2008). -Shaping one traditional special educator preparation program toward more cultural competence, *Teaching Education*, 19(2): 137-151.
- Vaughn, S., Hughes, M. T., Schumm, J. S., dan Klinger, J. (1998). -A collaborative effort to enhance reading and writing instruction in inclusive classroom, *Learning Disability Quarterly*, 21: 57-74.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris.
- West, E., Jones, P., dan Stevens, D. (2006). -Teachers of students with low incidence disabilities talk about their own learning: An international insight, *Research and Practice for Personse with Severe Disabilities*, 39(3): 121-142.

BAB 23

PEMBELAJARAN KOOPERATIF PADA KELAS INKLUSI

Tujuan Pembelajaran

1. Memahami makna pendidikan inklusif di kelas.
2. Memahami pendekatan kooperatif pada pembelajaran profesional untuk PDBK.

Pendahuluan

China merupakan sebuah negara inklusi yang sudah mulai sejak tahun 1982 (Kongres Rakyat Nasional, 1982, ayat 45). Di sana juga telah lama pendidikannya berubah paradigma menjadi sistem pendidikan inklusi. Saat itu, di China mengalami ketimpangan antara sekolah khusus serta PDBK, sehingga PDBK bersekolah di sekolah reguler. Pada tahun 2007, China telah berhasil menyekolahkan 65% anak berkebutuhan khusus (Kementerian Pendidikan Cina, 2007).

Sekarang ini, memang masih banyak ketimpangan dalam pendidikan inklusi (Deng dan Guo:2007). Para praktisi pendidikan memang menyadari betapa sulitnya mencapai tujuan ini. Masih banyak guru yang tidak meyakini pendidikan inklusi (Yan, 2008). Mengubah sikap penting untuk dilakukan, namun tetap harus diiringi dengan usaha dan upaya lainnya. Guru adalah pihak utama yang akan membantu peserta didik mencapai keberhasilan dalam belajar. Jika kualitas guru telah ditingkatkan, namun perkembangan pendidikan inklusif masih begitu-begitu saja, maka harus ada penyelidikan untuk menindaklanjutinya.

Penyelidikan ini digunakan untuk mengetahui jalannya praktik pendidikan inklusif di suatu sekolah. Kualitas guru yang baik, mungkin saja tidak menjamin kinerja guru. Guru yang sebenarnya kreatif bisa saja tidak mengaplikasikannya itu sehingga tidak berdampak apa-apa terhadap pendidikan inklusi (yaitu: Noffke dan Zeichner, 1987).

Ada satu pendekatan lain yang bisa meningkatkan perkembangan pendidikan inklusi. Pendekatan ini disebut dengan penelitian tindakan (Carrington dan Robinson, 2004). Pada kenyataannya, penelitian tindakan ini masih jarang dipraktikkan. Salah satu konten yang akan dibahas pada BAB ini adalah peran penelitian tindakan bagi praktik pendidikan inklusif.

Konsep Penelitian Tindakan

Suatu bentuk *monitoring* keterlibatan guru dalam pendidikan disebut dengan penelitian tindakan kolaboratif. Penelitian tindakan kolaboratif ini telah diselenggarakan oleh Distrik Chaeyong, Beijing. Latar belakang munculnya penelitian tindakan kolaboratif adalah skala yang tidak sebanding antara guru dan peserta didik berkebutuhan khusus.

Penelitian tindakan adalah penelitian selang seling antara tindakan dan refleksi tindakan. Pendekatan penelitian ini mengakomodasi problematik kelas inklusi yang bersifat kompleks. Pendekatan ini juga diciptakan untuk pembangunan dan peningkatan praktik pendidikan inklusif (Clough dan Barton, 1995).

Tahap dalam penelitian tindakan ini, yaitu:

1. Klarifikasi permasalahan
Klarifikasi permasalahan di sini dimaknai sebagai identifikasi permasalahan. Sehingga sebelum dilakukan penelitian tindakan maka permasalahan pembelajaran yang dialami peserta didik haruslah diidentifikasi terlebih dahulu.
2. Perancangan rencana
Untuk merancang rencana dimulai dari mendesain proses pembelajaran agar sesuai dengan harapan. Selain itu, pembelajaran juga harus didesain agar guru dan peserta didik sama-sama berpartisipasi aktif dalam proses pembelajaran.
3. Program tindakan
Program tindakan dilakukan agar peserta didik terlatih dan terbiasa aktif dalam proses pembelajaran.
4. Evaluasi perkembangan
Dari sekian banyak aktivitas yang dilakukan maka dianalisis aktivitas mana yang efektif dan mana yang tidak efektif. Selain itu,

evaluasi perkembangan juga dilakukan untuk membuat kerangka rancangan penelitian tahap lanjutan

Keempat tahap ini, dilakukan secara berulang-ulang sampai tujuan pembelajaran dapat tercapai.

Hubungan Penelitian Tindakan dengan Studi Literatur

Penelitian tindakan merupakan sebuah pendekatan penelitian yang biasanya ditujukan untuk peserta didik hambatan intelektual dan memiliki partisipasi pasif dalam proses pembelajaran. Tindakan yang dilakukan peserta didik ini biasanya berpengaruh terhadap hasil belajarnya yang tidak kunjung meningkat. Peserta didik seperti ini biasanya tidak memiliki ketertarikan untuk bersekolah dan merasa bosan ketika pembelajaran berlangsung.

Peserta didik dengan hambatan intelektual seperti ini merasa bahwa mereka tak mampu mengikuti pembelajaran, sehingga merasa sia-sia saja bersekolah. Sebuah kondisi yang tidak bisa dipaksakan namun terusterusan dipaksa. Sehingga peserta didik itu hanya menghabiskan waktu di dalam kelas tanpa melakukan apapun.

Di dalam tahap pengklarifikasian masalah untuk dilakukan wawancara dan diskusi. Lalu hasil wawancara dan diskusi dianalisis untuk menentukan permasalahan utama. Tidak hanya melalui diskusi saja, tapi setelah ditemukan permasalahan, subjek harus diobservasi lagi agar masalah dapat teridentifikasi dengan tepat.

Biasanya dalam tahap ini peneliti tidak hanya satu namun ada beberapa. Sehingga, permasalahan yang ditemukan dapat dibandingkan satu sama lainnya. Tidak hanya permasalahannya saja yang diidentifikasi, namun juga karakteristik peserta didik, misalnya ketertarikan peserta didik terhadap suatu hal. Wawancara dengan orang tua pun penting dilakukan untuk mengidentifikasi permasalahan.

Setelah diketahui titik permasalahan, maka dilakukanlah perancangan. Rancangan program ini haruslah didesain sederhana dan secermat mungkin. Setelah rancangan selesai dibuat, maka rancangan tersebut diaplikasikan ke dalam tindakan. Ini menjadi permasalahan bagi PDBK dapat dicarikan sebuah solusi yang berhubungan dengan

ketertarikannya dalam bidang lain, misalnya teknologi. Dalam tahap ini, semua perkembangan harus dicatat.

Setelah program selesai dilakukan, catatan-catatan selama proses tindakan berlangsung dikumpulkan dan dianalisis. Program tersebut akan dievaluasi keefektifannya. Evaluasi ini juga ditujukan untuk mengetahui strategi lain yang bisa menjadi alternatif untuk PDBK. Program ini akan berjalan dengan baik, jika guru konsisten dan memiliki rasa empati yang tinggi. Karena, sekali lagi ditekankan bahwa hasil belajar peserta didik merupakan cerminan sikap, sifat, dan perilaku guru (Darling-Hammond, dkk., 2002, hal. 150)

Penelitian Tindakan yang Komprehensif

Seperti yang telah dikatakan di atas bahwa penelitian tindakan harus dilakukan secara komprehensif atau berkelanjutan. Ketika siklus pertama usai, maka dilakukan siklus kedua, begitupun seterusnya. Setelah siklus pertama usai, maka diidentifikasi masalah baru, misalnya mengenai fasilitas khusus dan layanan khusus yang ada di sekolah tersebut (Freire dan Cesar, 2003).

Penelitian tindakan kolaboratif merupakan salah satu pendekatan yang cocok untuk diaplikasikan terhadap anak dengan hambatan intelektual (Arends, 2004). Partisipasi PDBK dapat ditingkatkan dengan strategi pembelajaran berkelompok. Guru dapat meminta salah satu peserta didik reguler yang tergabung dalam kelompok yang sama dengan peserta didik berkebutuhan khusus untuk memberikan pekerjaan untuk peserta didik berkebutuhan khusus tersebut.

Penelitian tindakan dibatasi dalam jangka waktu tertentu, misalnya satu bulan. Saat peserta didik berkebutuhan khusus memberikan perubahan positif, maka guru hendaknya langsung mengapresiasi perubahan tersebut. Saat guru berhasil berinteraksi dengan peserta didik berkebutuhan khusus yang dibimbingnya, maka rasa empatinya pun akan turut meningkat.

Selain itu, dengan keberhasilan dalam membimbing peserta didik berkebutuhan khusus maka kepercayaan diri seorang guru dapat meningkat. Guru harus menyadari dari awal bahwa semua peserta didik memiliki potensi. Guru harus melakukan pendekatan dan memahami

karakteristik peserta didik agar dapat menyeleksi strategi pembelajaran apa yang tepat berdasarkan kondisi PDBK tersebut.

Performa belajar mereka akan berpengaruh terhadap sikap dan keyakinan para guru (Guskey: 1986). Kepercayaan diri juga akan meningkat ketika guru melewati proses-proses yang ada di penelitian tindakan ini. Karena guru merasa bahwa dirinya akan semakin kompeten dengan adanya latihan praktik secara terus menerus. Selain itu, dengan melakukan tahapan-tahapan ini pemahaman guru mengenai pendidikan inklusif menjadi meningkat.

Kesimpulan

Penulis tidak menyangkal bahwa sekolah memiliki problematiknya masing-masing. Namun dengan berbagai problematik ini diskriminasi tetaplah harus dihapuskan. BAB-BAB sebelum ini telah membahas mengenai sikap dan keyakinan guru yang menjadi kunci kesuksesan dari pendidikan inklusif. Sebuah keyakinan bahwa para guru di dunia sejatinya memiliki tujuan yang sama. Namun, ternyata selai sikap dan keyakinan guru yang kurang, strategi dan sarana pun juga kurang.

Kurangnya ilmu pengetahuan dan sarana prasarana menjadikan pendidikan inklusi dirasakan sebagai sebuah beban bagi guru (Vlachou dan Barton: 1994). Dalam penelitian tindakan ada sebuah tim yang melakukan penelitian. Guru bisa membantu atau masuk ke dalam tim tersebut. Adanya keterlibatan guru pada penelitian ini guru menjadi bertambah pengetahuan praktiknya (Cochran-Smith dan Lytle, 1999).

Penelitian tindakan memberikan pengaruh yang signifikan terhadap perkembangan pendidikan inklusi (O'Hanlon:2003). Penelitian tindakan selalu merefleksikan semua hasil penelitian dengan kegiatan di lapangan. Seperti kegiatan pendekatan penelitian tindakan kolaboratif yang dapat memberikan manfaat kepada guru, orang tua, sekolah, dan tentunya peserta didik itu sendiri.

Referensi

Arends, R. I. (2004). *Learning to Teach* (6th edition). Boston: McGraw-Hill.

- Carrington, S. and Robinson, S. (2004). –A case study of inclusive school development: A journey of learning,|| *International Journal of Inclusive Education*, 8 (2): 141-153.
- Clough, P. and Barton, L. (1995) –Introduction: Self and the research act, dalam P. Clough and L. Barton (ed), *Making Difficulties: Research and the Construction of Special Education Needs*. London: Paul Chapman, hal. 1- 15.
- Cochran-Smith, M. dan Lytle, S. (1999). –Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities,|| dalam A. Iran-Nejar dan P.D. Pearson (ed), *Review of Research in Education* (24), Washington DC: AERA, hal. 249-305.
- Darling-Hammond, L., French, J., dan Garcia-Lopez, S. P. (ed). (2002). *Learning to Teach for Social Justice*. New York: Teachers' College Press.
- Deng, M. dan Guo, L. (2007). –Local special education administrators' understanding of inclusive education in China,|| *International Journal of Educational Development*, 27: 697-707.
- Freire, S. dan Cesar, M. (2003). –Inclusive ideals/inclusive practice: How far is a dream from reality? Five comparative case studies,|| *European Journal of Special Needs Education*, 18 (3): 341-354.
- Guskey, T. R. (1986). –Staff development and the process of teacher change,|| *Educational Researcher*, 15 (5): 5-12.
- Ministry of Education of China. (2007). –The major statistical indications and analysis of the national education development in 2007.|| *Online*. Tersedia pada:<http://www.moe.edu.cn/edoas/website18/54/info1209972965475254.htm> (diakses 27 April 2009).
- National People's Congress. (1982). *Constitution of People's Republic of China*. Beijing: The National People's Congress.
- Noffke, S.E., dan Zeichner, K. M. (1987). –Action research and teacher thinking: The first phase of action research on action research project at the University of Wisconsin-Madison,|| makalah dipresentasikan pada Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington D.C., April.
- O'Hanlon, C. (2003). *Educational Inclusion as Action Research: An Interpretive Discourse*. Maidenhead: Open University Press.

Yan, L. (2008). -An investigation of Beijing's preschool teachers' perception on inclusion, | *Studies in Preschool Education*, 161(5): 17-21.

deepublish / publisher

BAB 24

PROGRAM PEMBELAJARAN PROFESIONAL SEBAGAI PENINGKAT KOMPETENSI PESERTA DIDIK BERKEBUTUHAN KHUSUS

Tujuan Pembelajaran

1. Memahami pelatihan-pelatihan guru yang ditujukan untuk peningkatan kompetensi peserta didik berkebutuhan khusus.
2. Memahami pembelajaran paralel.
3. Memahami permasalahan-permasalahan pendidikan inklusi.

Pendahuluan

Pada abad ke 21 ini, jumlah anak berkebutuhan khusus meningkat. Seperti yang terjadi di Thailand. Akhirnya, pendidikan dasar diupayakan kepada PDBK untuk memenuhi hak mereka dalam pendidikan. Pendidikan akan disusun menyesuaikan dengan kondisi PDBK. Walaupun kebutuhan ini dapat dikatakan mendesak, masih saja ada oknum yang tidak berkenan untuk memberikan dukungan.

Pendidikan yang inklusif mengalami keterlambatan dalam perkembangannya dikarenakan kurangnya pengetahuan yang disosialisasikan kepada orang-orang di sekitar lingkungan peserta didik berkebutuhan khusus. Di sinilah peran dari program pembelajaran profesional. Program pembelajaran profesional membantu orang tua, guru, dan sekolah untuk mengembangkan pendidikan inklusif secara efektif. Di berbagai negara, inklusi adalah tren pendidikan yang baru. Oleh karenanya, ahli pendidikan inklusi masih sangat jarang ditemui. Bahkan, banyak sekolah inklusif yang tidak memiliki guru pembimbing khusus. Padahal, pendidikan inklusi memerlukan dukungan dan keterlibatan dari berbagai pihak.

Pembelajaran yang Profesional di Pendidikan Inklusif

Program pembelajaran memanglah memerlukan aktivitas yang lebih padat daripada program-program biasa. Para guru haruslah melewati pelatihan-pelatihan dalam jangka waktu tertentu. Ini belum termasuk dengan rancangan-rancangan pembelajaran. Di dalam program pembelajaran profesional guru juga harus seling berdiskusi dengan para ahli. Praktik pembelajaran guru juga harus sering dikritisi oleh para ahli. Peran orang tua dan staff administrasi di sekolah pun diperlukan untuk menjalankan program pembelajaran profesional.

Adapun kegiatan-kegiatan yang dapat dilakukan dalam pembelajaran profesional ini adalah:

1. Sesi diskusi antara pihak-pihak yang terkait.
2. Sosialisasi dari ahli inklusi.
3. Pemberian modul pembelajaran kepada orang tua peserta didik berkebutuhan khusus.

Adapun kegiatan-kegiatan yang berfokus pada guru yaitu:

1. Kegiatan *workshop*.
2. Pelatihan-pelatihan.
3. Pembelajaran tersusun.
4. Kegiatan diskusi.

Biasanya, pelatihan-pelatihan yang diberikan kepada guru didasarkan kepada kebutuhan guru tersebut. Misalnya, PDBK dengan spektrum autis, maka akan diberikan pelatihan kepada gurunya yang sesuai dengan hal tersebut. Misalnya pelatihan mengenai tata cara yang baik mengenai penanganan PDBK. Adapun pelayanan menangani PDBK dengan spektrum autisme menurut Arayawinyoo (2003) yaitu:

1. Pendekatan intervensi perilaku.
2. *Monitoring* tugas.
3. Bantuan.
4. Layanan Komunikasi.
5. PECS (*Picture Exchange Communication System*)

Sedangkan untuk peserta didik dengan ADHD, layanan yang dapat diberikan menurut Salend, dkk. (2003), yaitu:

1. Modifikasi lingkungan.
2. Intervensi perilaku.
3. Intervensi dini.
4. *Monitoring* tugas.
5. Pengembangan minat bakat.
6. Layanan komunikasi.
7. Pengorganisasian
8. Intelektualitas
9. Kreativitas
10. Tuntunan kehidupan.

Sedangkan untuk peserta didik dengan kesulitan belajar, layanan yang dapat diberikan menurut Arayawinyoo (1999) yaitu:

1. *Monitoring* tugas.
2. Investigasi
3. Tuntunan kehidupan.
4. Strategi tutor sebaya.

Pembahasan BAB ini mengenai layanan-layanan di atas yang dilakukan untuk meningkatkan kompetensi guru dalam mendidik peserta didik berkebutuhan khusus.

Pengevaluasian

Evaluasi bisa saja diadakan dalam kurun waktu 3 bulan. Peneliti akan berdiskusi dengan guru yang bersangkutan mengenai hasil evaluasi. Di sini, guru bisa menjelaskan mengenai strategi pembelajaran paralel yang tengah mereka praktikkan. Tidak hanya dengan peneliti program, namun pertemuan kolaboratif antara seluruh warga sekolah harus dijadwalkan secara rutin untuk membahas mengenai aktivitas-aktivitas yang telah terlaksana dan hasil evaluasi program.

Adanya pertemuan kolaboratif untuk membahas pembelajaran paralel ini efektif untuk meningkatkan perkembangan dan tindak lanjut dalam pendidikan. Para guru dapat mengembangkan keahlian baru dari evaluasi ini. Para guru dapat menggunakan layanan-layanan khusus sebagaimana yang telah disebutkan di atas untuk membantu pengoptimalan pendidikan. Walaupun dengan layanan-layanan khusus ini

tidak menjamin adanya perkembangan kognitif PDBK. Namun setidaknya, ada perkembangan dalam kemampuan bersosialisasi PDBK. Orang tua pun mengalami hal yang sama dengan guru yang berpartisipasi dalam program ini. Mereka mengatakan bahwa tingkat kepercayaan diri mereka menjadi meningkat. Mereka menjadi percaya terhadap diri mereka sendiri untuk membantu anak mereka belajar. Tapi, kesulitan lain ditemukan. Yaitu, kebutuhan finansial orang tua yang terhambat dikarenakan harus mengeluarkan biaya lebih untuk anak mereka.

Pengaruh signifikan yang dirasakan guru adalah kemampuan instruksi yang meningkat pesat. Sedangkan pengaruh signifikan yang dirasakan orang tua adalah sebuah kondisi di mana sikap mereka berkembang sangat positif untuk menghadapi anak-anak mereka yang memiliki kebutuhan khusus. Tentunya, program ini sangat bermanfaat untuk mereka. Asal, pengetahuan yang didapat dari program ini diimplementasikan dalam mendidik anak di rumah.

Pendidikan inklusi akan berkembang secara optimal jika pihak sekolah berkenan untuk mempertahankan hubungan mereka dengan orang tua peserta didik berkebutuhan khusus (Ainscow dkk., 2006). Cara terbaik untuk memulai kolaborasi dengan siswa adalah dilakukan oleh kepala sekolah, barulah setelah itu dilanjutkan dengan guru dan staff administrasi.

Konten Pembahasan Program

Program ini utamanya berpacu pada identifikasi permasalahan awal yang dilakukan. Barulah disusul dengan perencanaan yang baik. Mereka juga bisa melakukan intervensi dini (Reid, 1999). Para guru bisa memilah-milah konten apa yang dibutuhkan dalam program pembelajaran ini. Tak lupa, motivasi dan dorongan harus selalu diberikan. Perubahan positif apapun yang didapatkan oleh peserta didik berkebutuhan khusus haruslah segera diapresiasi. Walaupun sebenarnya perubahan itu tidak seberapa.

Di dalam program ini para guru harus bersikap aktif. Aktif merancang pembelajaran dan aktif melakukan evaluasi serta aktif berdiskusi dengan para peneliti. Selain itu, para guru juga harus mendengarkan saran-saran yang diberikan oleh peneliti. Adanya PDBK di dalam kelas dapat meningkatkan semangat belajar peserta didik reguler.

Selain itu, sikap positif pun secara tidak langsung akan tertanam pada diri mereka. Adapun kesadaran awal orang tua yang harus dimiliki sebelum memulai program ini adalah kesadaran dalam pengajaran. Walaupun nyatanya tidak dapat dielakkan jika ada orang tua yang juga memiliki keterbatasan sehingga tidak dapat mendampingi anak dalam belajar. Misalnya, orang tua yang buta huruf. Tapi setidaknya perasaan positif harus hadir di dalam hati mereka. Perasaan negatif saat anak mengalami kegagalan dalam belajar haruslah dihilangkan. Program ini akan melatih mereka untuk lebih peka dan sabar. Para orang tua merasa jika mereka kurang mampu membimbing anak dalam belajar sehingga mereka memilih untuk menyerahkan anak mereka sepenuhnya kepada guru yang ada di sekolah. Padahal, guru pun akan merasa senang jika ada orang tua yang membantu dan mendukung mereka.

Sosialisasi, kognisi, kolaborasi, semuanya merupakan aspek yang penting di program pembelajaran profesional. Namun nyatanya, PDBK terkesan dibatasi (Lim dan Quah: 2004). Padahal, peserta didik semua sama saja. Memerlukan kasih sayang dan keadilan. PDBK biasanya tidak paham tentang cara mengekspresikan diri. PDBK adalah seseorang yang membutuhkan bantuan yang lebih dibandingkan yang lain. Walaupun begitu, bantuan ini tak boleh terlalu nampak terlihat oleh peserta didik yang lain.

Kritik dan Saran

Di bawah ini ada beberapa kritik dan saran yang bisa diperhatikan untuk mengembangkan pendidikan inklusi di masa mendatang.

1. Mengembangkan pengetahuan guru mengenai informasi dasar dan lanjutan mengenai pendidikan inklusif.
2. Memperbanyak alternatif strategi pembelajaran.
3. Meningkatkan kesadaran guru mengenai pendidikan inklusif.
4. Melibatkan para staff administrasi.
5. Melakukan evaluasi secara terus menerus.
6. Meningkatkan dukungan-dukungan dari instansi luar.
7. Meningkatkan keterlibatan para ahli.
8. Menambahkan mata kuliah pendidikan inklusi di perguruan tinggi.
9. Melaksanakan diskusi secara rutin (Copland, 2003).

Kesimpulan

Program ini adalah program yang efektif dilakukan jika sekolah tidak memiliki guru pendamping khusus. Di dalam program ini pembelajaran paralel diperkenalkan. Hasilnya kepercayaan dan keahlian mereka menjadi meningkat. Program ini memberikan manfaat yang signifikan kepada guru. Karena guru melakukan kolaborasi aktif bersama peneliti. Guru juga mendapatkan pengalaman mengenai tata cara menangani anak berkebutuhan khusus.

Referensi

- Ainscow, M., Booth, T., dan Dyson, a. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Arayawinyoo, P. (1999). *Learning Disabilities, 2nd Edition*. Bangkok: Wan Kaew Pub (dalam bahasa Thailand).
- _____. (2003). *Methods of Teaching Autism Students*. Bangkok: Rum Thai Press (dalam bahasa Thailand).
- Copland, M. A. (2003). -Developing principles problem-framing skill,| *Journal of School Leadership*, 13 (5): 529-548.
- Lim, L., dan Quah, M. M. (2004). *Educating Learners with Diverse Abilities*. Singapura: McGraw-Hill.
- Reid, R. (1999). -Attention deficit hyperactivity disorder: Effective methods for the classroom,| *Focus on Exceptional Children*, 32 (4): 1-20.
- Salend, S.J., Elhoweris, H., dan Van Garderen, D. (2003). -Educational interventions for students with AD/HD,| *Intervention in School and Clinic*, 38 (5): 280-288.

BAB 25

KEAHLIAN GURU

Tujuan Pembelajaran

1. Memahami tantangan-tantangan untuk mengembangkan keahlian guru mengani pendidikan inklusi.
2. Memahami mata kuliah pendidikan inklusi untuk calon guru.

Pendahuluan

Dukungan kepada pendidikan inklusi oleh ahli inklusi kerap dipandang sebelah mata. Padahal dukungan ini digunakan untuk memenuhi kebutuhan pendidikan semua anak. Telah banyak rekomendasi yang diberikan agar sekolah-sekolah reguler berkenan untuk menerima PDBK. Bahkan, peserta didik berkebutuhan khusus sekarang sedang diusahakan untuk terakomodir dalam pendidikan inklusi (Education Bureau, 2007).

Pelatihan untuk guru inklusi bisa diberikan dengan beberapa tahapan, yakni yang pertama adalah tahapan dasar. Tahapan dasar ini berisi tentang pemahaman mengenai identifikasi, asesmen, modifikasi, dll. Untuk pelatihan yang kedua bisa fokus kepada jiwa kepemimpinan yang ada pada diri guru. Pelatihan tahap ini bisa melibatkan peserta didik berkebutuhan khusus dalam mempraktikkannya. Pada tahapan selanjutnya, pelatihan bisa terfokus kepada beberapa karakteristik peserta berkebutuhan khusus saja. Pelatihan guru memang sering mendapatkan kritikan karena seorang guru adalah seseorang yang pandai mengkritisi orang lain. Sehingga melatih guru yang berbeda keinginan dan persepsinya merupakan hal yang sulit.

Guru juga bisa menempuh pendidikan perguruan tinggi untuk mendapatkan sertifikasi ijazah. Adapun konten yang dapat dipelajari di perguruan tinggi yaitu:

1. Konsep pendidikan inklusi.

2. Kebutuhan peserta didik berkebutuhan khusus.
3. Strategi pembelajaran.
4. Sifat, sikap, dan perilaku yang mencerminkan inklusivitas.
5. Mengoptimalkan media pembelajaran.
6. Melakukan penelitian.

Menghilangkan Perlakuan Diskriminatif

Peserta didik berkebutuhan khusus dapat berkembang jika diiringi dengan pendidikan yang mendukung (Education Bureau, 2007; Ainscow, 1999; Forlin dan Lian, 2008). Salah satu negara yang kurang mendukung pendidikan inklusif adalah Hongkong (Tsui, dkk., 2007). Namun itu terjadi saat tahun 2007, saat ini Hongkong telah berbenah. Di sana terdapat panduan-panduan yang diberikan untuk warga sekolah mengenai pendidikan inklusif. (Booth dan Ainscow, 2000; EMB, 2004). Namun, guru di sana menyatakan bahwa mereka masih kurang pengetahuan untuk menghadapi peserta didik berkebutuhan khusus.

Padahal berdasarkan Ordinance (Equal Opportunities Commission, 2001) seluruh sekolah harus melawan perlakuan diskriminatif yang ditujukan untuk peserta didik berkebutuhan khusus. Namun nyatanya, masih banyak perlakuan-perlakuan diskriminatif yang didapatkan oleh peserta didik berkebutuhan khusus (CSNSIE, 2003; Tsui, dkk., 2007; Office of the Ombudsman Hong Kong, 2009). Di sekolah kebanyakan peserta didik berkebutuhan khusus tidak memiliki peran penting. Hongkon telah pelan-pelan mengambil tindakan untuk menghilangkan perilaku diskriminatif yang ditujukan untuk peserta didik berkebutuhan khusus (Labour and Welfare Bureau, 2009). Adapun usaha dan upaya yang dilakukan di Hongkong menurut Labour and Welfare Bureau (2009) di antaranya adalah:

1. Meningkatkan rasa hormat kepada sesama walaupun memiliki kondisi yang tidak pada umumnya.
2. Meningkatkan usaha dan upaya yang dilakukan untuk menghilangkan perlakuan diskriminatif.
3. Meningkatkan partisipasi masyarakat untuk membangun negara yang inklusi.

4. Menghargai perbedaan.
5. Menjunjung tinggi perbedaan.
6. Meningkatkan aksesibilitas.
7. Tidak memandang gender.

Di Hongkong, Pendidikan inklusi juga dijadikan salah satu mata kuliah di perguruan tinggi. Diharapkan para mahasiswa dapat memahami selurus konteks pendidikan inklusi (Clough dan Corbett, 2000). Untuk meningkatkan pemahaman mahasiswa, dosen bisa menghubungkan cerita nyata dengan teori yang sedang diajarkan. Misalnya, mengenai pelecehan-pelecehan yang sering dialami oleh kaum disabilitas. Strategi pembelajaran yang digunakan juga berpengaruh besar terhadap hasil belajar mahasiswa. Misalnya, menggunakan analisis kasus untuk pengembangan pengetahuan mahasiswa.

Memahami Konsep Kebutuhan Khusus

Peserta didik berkebutuhan khusus tentunya memiliki kebutuhan, hambatan, dan potensi yang berbeda-beda. Ketiga hal inilah yang menyebabkan kebutuhan belajar mereka pun berbeda-beda. Kebutuhan khusus memanglah pokok pembelajaran yang rumit jika tidak dipelajari secara serius (Rehabilitation Advisory Committee, 2007). Bahkan, peserta didik berkebutuhan khusus memiliki keistimewaan yang berbeda-beda satu sama lainnya walaupun memiliki jenis disabilitas yang sama. Namun, serumit apapun itu perkembangan pendidikan inklusi tidak boleh dihentikan (Mittler, 2000).

Para guru pendidikan inklusi harus mampu menghilangkan perlakuan diskriminasi kepada peserta didiknya. Para guru harus berlatih mengenai cara mengidentifikasi, menganalisis kebutuhan, mengakomodir kebutuhan peserta didik, dan memilah strategi pembelajaran. Sistem pendidikan sekarang terkesan membanding-bandingkan peserta didik. Siapa yang cerdas itulah juranya. Hal ini menyebabkan peserta didik yang mengalami hambatan intelektual akan merasa bodoh seumur hidupnya. Mata kuliah pendidikan inklusi juga membahas mengenai dampak yang terjadi dan dihadapi oleh peserta didik berkebutuhan khusus jika hambatannya tidak segera diatasi.

Studi ini harus mampu meningkatkan sikap positif guru. Karena ini adalah dasar pengembangan pendidikan inklusi di sekolah. Mungkin, ada beberapa PDBK yang perlu layanan khusus lainnya, misalnya bahasa isyarat untuk peserta didik dengan hambatan pendengaran (Sin, 2004). Mau tidak mau guru harus belajar mengenai cara berkomunikasi dengan peserta didik dengan hambatan pendengaran tersebut. Sehingga guru harus mengakrabkan diri dengan peserta didik berkebutuhan khusus.

Untuk memodifikasi kurikulum, konten, dan sistem penilaian memanglah tidak sebentar dan diperlukan usaha yang lebih. Namun, kita ketahui bersama bahwa pelatihan yang diberikan di perguruan tinggi hanyalah singkat. Observasi, praktik lapangan, dan diskusi adalah strategi terbaik untuk meretas waktu yang singkat ini. Dalam merencanakan pembelajaran guru dapat melibatkan peserta didik berkebutuhan khusus dan berdiskusi mengenai kebutuhannya.

Pengalaman sebagai Dasar dalam Praktik Pembelajaran

Kebanyakan sekolah dalam merintis pendidikan inklusi membuat sebuah tim khusus yang mengelola pendidikan inklusi (Tsui, dkk., 2007). Setelah itu, sekolah tersebut akan menyiapkan kesiapan dan kompetensi para guru yang ada di sekolah. Sekolah piloting juga harusnya memiliki sekolah sumber yang telah menjadi sekolah inklusi terlebih dahulu (Forlin dan Rose, dalam cetakan). Lalu, sekolah harus melakukan modifikasi kurikulum. Selain menyiapkan para guru, sekolah juga harus menyiapkan peserta didiknya untuk menghadapi perubahan. Ini dilakukan agar menghindari perilaku *bullying* yang mungkin nanti akan terjadi.

Guru pendamping juga harus disiapkan (Hui, dkk., 2004). Kolaborasi antara sekolah dan keluarga juga harus ditingkatkan. Doronglah orang tua untuk aktif berpartisipasi dalam kegiatan-kegiatan sekolah. Latihlah para guru untuk memodifikasi strategi pembelajaran agar sesuai dengan kebutuhan peserta didik (Hui, dkk., 2004).

Sebuah pengalaman akan menyukseskan pembangunan dan pengembangan (Hui dan Sin, 2003). Terutama untuk pendidikan inklusi ini. Seorang pembicara dalam seminar tentunya selain menggunakan teori juga menggunakan pengalaman-pengalaman yang pernah ia lalui. Selain

itu, diperlukan juga pembahasan-pembahasan mengenai pengalaman yang pernah didapatkan oleh ahli inklusi mengenai pengalaman-pengalaman yang telah mereka dapatkan.

Pentingnya Kepercayaan di Pendidikan Inklusi

Pendidikan inklusi ditujukan untuk menghilangkan perilaku diskriminasi dan menumbuhkan hubungan yang harmonis. Namun, sampai saat ini hal ini belum tercapai secara penuh. Ada beberapa faktor menurut (CSNSIE, 2003; Forlin dan Lian, 2008) yang menyebabkan tujuan ini belum tercapai, di antaranya adalah:

1. Kepemimpinan yang buruk.
2. Kurangnya kemampuan dalam pengelolaan.
3. Keberagaman yang tidak dapat diatasi
4. Banyaknya peserta didik dalam satu kelas.
5. Kurangnya dukungan antar rekan kerja.
6. Kurangnya kepercayaan antar rekan kerja.

Usaha untuk melakukan modifikasi atau penyesuaian pada beberapa komponen pembelajaran merupakan tantangan yang besar dan sulit dilakukan untuk para guru. Mereka tiba-tiba menjadi individual yang frustrasi saat ini. Itulah mengapa perubahan sikap penting dalam merintis pendidikan inklusi. Diperlukannya beberapa usaha untuk mengubah sikap dan keyakinan agar mampu percaya terhadap diri sendiri.

Dukungan sangat penting dalam merintis pendidikan inklusi. Guru harus mempercayai dukungan-dukungan dari orang sekitar, termasuk para ahli inklusi yang telah bergelut lama dalam pendidikan inklusi. Guru juga harus meningkatkan partisipasinya dalam mengikuti pelatihan-pelatihan di luar perguruan tinggi

Pada zaman dahulu, kebutuhan khusus menjadi sesuatu hal yang tabu. Bahkan sampai saat ini masih banyak orang tua yang tidak menerima jika anak mereka memiliki kebutuhan khusus. Ini juga alasan mengapa perlunya banyak-banyak sosialisasi dari para ahli inklusi. Selain itu, orang tua juga harus meningkatkan kepercayaan kepada anak mereka. Walaupun memiliki kebutuhan khusus, namun pasti tetap ada potensi yang bisa dibanggakan. Orang tua juga harus mempercayai serta mendukung

strategi-strategi pembelajaran yang dilakukan oleh guru. Untuk menyediakan fasilitas-fasilitas yang efektif untuk PDBK. Pengelola di sekolah tersebut juga harus berdiskusi, baik itu dengan ahli inklusi, orang tua dari PDBK, dan PDBK itu sendiri. Hal ini dilakukan agar fasilitas yang disediakan tidak menjadi mubazir atau sia-sia. Komunikasi juga merupakan salah satu kunci penting dalam keberagaman (Ainscow, 1999; Hui, dkk., 2004).

Pengoptimalan Sumber Daya Tim

Di dalam dunia terapi anak berkebutuhan khusus mereka membentuk sebuah tim untuk melakukan terapi terhadap anak berkebutuhan khusus tersebut. Selain itu, nasihat-nasihat dari para ahli juga tidak terelakkan. Namun, tidak dapat kita sangkal jika ini diterapkan di sekolah, banyak sekolah-sekolah yang kekurangan ahli atau profesional untuk melakukan hal semacam ini. Terlebih untuk sekolah inklusi.

Usaha lain yang dapat diatasi dengan tim adalah pengelolaan anggaran dana. Anggaran dana hendaknya dikelola sebaik mungkin untuk dapat menyediakan fasilitas-fasilitas yang memadai untuk peserta didik berkebutuhan khusus. Pelatihan-pelatihan guru untuk mengembangkan pendidikan inklusi juga memerlukan dana penunjang. Identifikasi awal peserta didik, proses pembelajaran, sampai proses evaluasi pun memerlukan media pembelajaran yang disesuaikan dengan kondisi PDBK tersebut. Terkadang, teknologi juga dibutuhkan untuk menunjang pembelajaran. Pernyataan-pernyataan di atas hanyalah sebagian kecil dari peran tim dalam pendidikan inklusif. Oleh karenanya, kolaborasi sangat diperlukan dalam pendidikan inklusif.

Rancangan pembelajaran diaplikasikan ke dalam praktik pembelajaran. Guru harus mempunyai tim pengamat untuk mengevaluasi praktik pembelajaran (Hui dan Sin, 2003). Tim ini juga akan menjadi tempat aduan untuk guru yang mengalami permasalahan mengenai pendidikan inklusif. Tim ini juga bertugas mendorong guru-guru dalam pengembangan pendidikan inklusif. Selain dukungan dan konsultasi tim ini juga bertugas untuk mengelola sumber daya.

Memungkinkan sekali jika peserta didik reguler dimasukkan ke dalam tim ini agar ia dapat mengelola mengenai teman sebaya. Karena peserta didik berkebutuhan khusus memiliki perilaku-perilaku yang unik sehingga harus dipahami dengan teman sebayanya. Adanya Program Pembelajaran Individual (PPI) juga perlu dikelola oleh tim. Perencanaan dan pelaksanaan juga harus diawasi oleh tim ini. Tim ini juga harus mendengarkan saran dari pihak-pihak terkait.

Peserta didik berkebutuhan khusus memanglah memerlukan perhatian yang khusus (EMB, 2004; Forlin dan Lian, 2008). Semua pihak harus memiliki kemampuan mengenai pendidikan inklusif ini. Para guru juga harus berusaha penuh memenuhi kebutuhan belajar. Guru bisa membentuk tim bersama para profesional untuk mengembangkan pendidikan inklusi. Namun pengembangan pendidikan inklusif ini hendaknya tidak dilakukan dengan terlalu kentara. Ini karenanya diperlukan observasi untuk melihat hal-hal yang diperlukan dalam mengembangkan pendidikan inklusi (Sin, 2001).

Kesimpulan

Mengembangkan pendidikan inklusi memanglah sebuah tugas bersama yang cukup berat. Oleh karenanya, diperlukan pengalaman, kepercayaan, dan tim yang mendukung perkembangan pendidikan inklusi. Perguruan tinggi juga hendaknya membagi konten pembahasan menjadi per bagian agar mudah dipahami. Strategi-strategi pembelajarannya juga harus disesuaikan. Mulai sekarang, fokus masa depan mengenai pendidikan inklusi haruslah dikembangkan.

Referensi

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press.
- Booth, T., dan Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in schools*. UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Clough, P., dan Corbett, J. (2000). *Theories of Inclusive Education: A Students' Guide*. London: Paul Chapman Publishing.

- CSNSIE, Centre for Special Needs and Studies in Inclusive Education. (2003). *Case Studies of Four Integrated Schools in Hong Kong*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education.
- Education Bureau. (2007). *Teacher Professional Development Framework on Integrated Education* (Circular No. 13/2007). Hong Kong: Hong Kong Government.
- _____. (2009). *Special Education Resource Center*. Online. Tersedia pada: <http://www.edb.gov.hk/serc> (diakses pada 31 Juli 2009).
- EMB, Education and Manpower Bureau. (2004). *Catering for Student Difference: Indicators for Inclusion, A Tool for School Self-evaluation and School Development*. Hong Kong: Hong Kong SAR.
- Equal Opportunities Commission. (2001). *Disability Discrimination Ordinance: Code of Practice on Education*. Hong Kong: Equal Opportunities Commission.
- Forlin, C., and Lian, M. G. J. (ed). (2001). *Reform, Inclusion and Teacher Education: Towards a New Era of Special Education in the Asia-Pacific Region*. London and New York: Routledge.
- Forlin, C., and Rose, R. (dalam cetakan). -Authentic school partnership for enabling inclusive education in Hong Kong, *Journal of Research in Special Education Needs*.
- Hui, L. H., dan Sin, K. F. (2003). *Collection of action research on special needs education*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
- Hui, L., Sin, K., Ho, F., and Chan, H. K. (2004). -Partnership in staff development: A school-institute project in Shanghai and Hong Kong, dalam C. K. Lee, N. K. Lo and A. Walker (ed), *Partnership and Change: Toward School Development*, Educational Studies Series, Hong Kong: Chinese University Press and Hong Kong Institute of Educational Research, hal. 239-254.
- Labour and Welfare Bureau. (2009). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Applicable to Hong Kong*. Hong Kong: LWB.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. London: David Fulton Publishers.
- Office of the Ombudsman Hong Kong. (2009). *Direct Investigation on*

- Support Services for Students with Specific Learning Difficulties*, Issue No.3 of Reporting Year 208/09 (26 Maret 2009). Hong Kong: OTOHK.
- Rehabilitation Advisory Committee.(2007). *Hong Kong Rehabilitation Programme Plan (2005-2007)*. Hong Kong: Health, Welfare and Food Bureau.
- Sin, K. F. (2001). -Developing remedial support in Hong Kong secondary schools,| dalam Y.C.Cheng, M. C. Mok, dan K. T. Tsui, *Teaching Effectiveness and Teacher and Teacher Development: Towards a New Knowledge Base*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education & Kluwer Academic Publisher,hal. 275-296.
- _____. (2004). -Teacher education on catering for diverse learning needs,| *Hong Kong Special Education Forum*, 7 (1), 102-109.
- Tsui, K. T., Sin, K. F., dan Yu, H.(2007). *Research Report of the Inclusive Education Implementation in Hong Kong Primary Schools*. Hong Kong: HKSES dan HKPERA.

BAB 26

MASA DEPAN PENDIDIKAN INKLUSI

Tujuan Pembelajaran

1. Memahami pengaruh sikap positif terhadap masa depan pendidikan inklusi.
2. Memahami pendidikan guru sebagai penentu masa depan pendidikan inklusi.
3. Memahami peran guru dalam perkembangan pendidikan inklusi.
4. Memahami persiapan para guru untuk menghadapi perkembangan pendidikan inklusi di masa depan.

Pendahuluan

BAB ini akan berfokus kepada persiapan perkembangan inklusi di masa yang akan datang. Adapun persiapan yang dilakukan yakni melewati pendidikan guru. Guru akan diarahkan dan dibentuk sikapnya untuk menjadi guru yang sesuai dengan prinsip-prinsip pendidikan inklusif. Mengenai hal-hal yang harus disiapkan akan dibahas pada bab ini.

Sikap Positif Guru

Untuk menjadi seorang praktisi inklusif seseorang harus memiliki rasa hormat terhadap sesama manusia, selain itu juga memiliki sifat keterbukaan (Yu, 2009). Guru harus memiliki sikap moral yang baik dan bersedia untuk bertoleransi dengan peserta didik. Guru harus berusaha mengembangkan kualitas pendidikan. Menurut Yu (2009) hal yang harus dikembangkan terlebih dahulu dalam kehidupan ini adalah sikap yang baik.

Sikap yang baik akan berkembang dengan sendirinya jika guru berusaha untuk konsisten menjalani program-program yang telah dibahas pada buku ini. Ini akan meningkatkan nilai guru dalam menanggapi keberagaman. Sikap adalah kunci utama yang menentukan kualitas guru. Setelah sikap barulah dinilai pengetahuan, lalu keahlian atau

keterampilannya. Sikap empati juga merupakan sikap positif dalam pendidikan inklusi. Sikap empati di sini didasarkan kepada sikap empati dalam menghargai keberagaman dan menjunjung tinggi kesetaraan. Selain itu, kolaborasi yang baik juga merupakan penentu keberhasilan pendidikan inklusi.

Terlebih dahulu, keyakinan para guru harus dibentuk untuk dileburkan menjadi sikap yang positif (Hollins dan Guzman:2005). Guru juga harus terbuka terhadap kesulitan-kesulitan PDBK dan membantu mencari solusi yang sesuai dengan hambatan tersebut. Menurut D'Cruz (2007) pelatihan-pelatihan guru sangat penting untuk dilakukan, agar guru mampu berkembang sikap, pengetahuan, dan keterampilannya. Keyakinan guru yang kurang biasanya disebabkan oleh kepercayaan diri yang kurang juga. Pendekatan pembelajaran juga harus diperhatikan secara serius agar guru dapat berpartisipasi aktif dalam pembelajaran.

Lingkungan juga haruslah mendukung guru untuk meningkatkan pengetahuan dan keterampilannya. Selain itu, lingkungan juga harus mendorong guru untuk dapat memiliki sikap positif saat menghadapi PDBK. Sistem pendidikan inklusif menuntut guru agar mampu mengakomodir segala kebutuhan peserta didik di dalam kelas. Oleh karenanya, guru harus melakukan persiapan yang memadai. Ini dimulai dari memahami kesetaraan sebagai aspek yang penting dalam kehidupan. Pada akhirnya, guru juga harus menyadari bahwa karakteristik guru pun bermacam-macam (Pearce dan Forlin, 2005).

Guru disiapkan sebagai mediator dalam pembelajaran (Moran, 2009). Pihak sekolah juga harus mengelola pendidikan inklusif dengan baik. Ini tidak hanya dititikberatkan kepada gurunya saja. Namun, kepada semua warga sekolah. Termasuk kepada staff administrasi yang juga harus menjunjung tinggi kesetaraan semua peserta didik.

Adapun beberapa hambatan yang saat ini masih menjadi kendala bagi PDBK di sekolah, dikarenakan kurangnya keefektifan dalam pengelolaan pendidikan inklusi menurut (Forlin, 2006) adalah:

1. Guru yang bersifat acuh tak acuh terhadap PDBK.
2. Anggapan bahwa pendidikan inklusi hanya menjadi tanggung jawab pihak-pihak tertentu saja.
3. Kurikulum tidak disesuaikan berdasarkan hambatan PDBK.

4. Beban individual pendidik terlalu banyak sehingga tidak dapat dikelola dengan baik.
5. Guru yang kurang siap menghadapi peserta didik berkebutuhan khusus.

Adanya program pembelajaran profesional dikatakan mampu untuk mengembangkan pendidikan inklusif di sekolah-sekolah reguler (Ainscow:2003). Menurutnya, merintis pendidikan inklusi harus dimulai dari pemimpinnya terlebih dahulu. Program pembelajaran profesional akan efektif jika tepat sasaran, sederhana, dan dapat disesuaikan dengan kebutuhan.

Guru sebagai Suri-Tauladan

Cara seorang dosen mengajar mahasiswa tentu beda dengan cara guru mengajar peserta didiknya (Swennen dan van der Klink, 2008). Banyak guru yang sebelumnya tidak tahu apa itu pendidikan inklusif. Para guru juga cenderung menyukai sekolah-sekolah elite daripada sekolah-sekolah yang terbelakang (Lambe, 2006). Namun, saat ini guru diminta untuk keluar dari zona nyamannya untuk menerima semua kondisi peserta didik.

Guru harus mampu memosisikan diri untuk menghadapi kelas yang heterogen (Cushner, 2006). Antara guru dan staff pasti ada perbedaan dalam menyesuaikan diri dengan pendidikan inklusif. Beberapa memang masih memiliki pemikiran yang bertentangan, namun, seiring dengan berjalannya waktu ini pasti akan membaik.

Tantangan pasti muncul, namun dengan konsistensi tantangan ini pasti dapat diatasi. Karena tidak mungkin jika selamanya pendidikan harus bersifat kompetitif antara peserta didik satu dengan peserta didik lainnya. Ketakutan yang dialami para guru pun harus segera diredas. Keyakinan bahwa segala penghalang akan hilang pun harus ditingkatkan. Karena, sikap dan perilaku guru lah yang akan menjadi aspek penting yang dilihat oleh peserta didik. Besar kemungkinan jika peserta didik banyak meniru dari gurunya.

Para guru harus memahami bahwa semua peserta didik belum tentu memiliki capaian yang sama. McIntyre (2009) telah mengungkapkan bahwa

ini akan menjadi sesuatu yang ditentang oleh banyak orang. Untuk mematahkan tentangan-tentangan ini maka harus ada kolaborasi-kolaborasi yang baik dan juga sikap saling mendukung. Penilaian secara konvensional memanglah menjadi sebuah beban bagi peserta didik. Oleh karenanya, peserta didik juga harus mendukung guru untuk melakukan perubahan pada diri mereka. Perilaku diskriminatif haruslah dihilangkan.

Walaupun profesionalitas guru masih kurang namun guru juga harus mempercayai dirinya sendiri (Burghes, dkk., 2009). Lalu, perubahan sistem pendidikan yang memerlukan anggaran besar. Namun, semua pihak harus yakin jika permasalahan ini dapat diatasi. Ini akan berjalan lancar jika warga sekolah memiliki pemahaman yang baik terhadap pendidikan inklusi.

Di Nepal, seseorang dengan hambatan penglihatan dapat menjadi seorang guru. Hasilnya ternyata baik dan berpengaruh positif di sekolah tersebut. Guru tersebut dibantu dengan komputer selama menjalankan tugasnya. Menurut peserta didik, sifat positif guru adalah amunisi semangat mereka untuk belajar (Lamichhane, 2016). Tidak dapat disangkal jika guru berkebutuhan khusus mendapatkan tantangan yang lebih besar dalam mengajar bahkan mereka juga mendapatkan perlakuan diskriminasi dari lingkungan. (NASUWT, 2015). Warga sekolah haruslah menyadari bahwa guru dengan kebutuhan khusus dapat memiliki wawasan yang unik dan menjadi teladan bagi peserta didiknya.

Perencanaan Masa Depan

Kebutuhan PDBK menjadi titik fokus pengembangan inklusi. Sikap positif juga merupakan salah satu dasarnya. Ini juga merupakan tugas dosen untuk mendidik mahasiswanya agar siap menghadapi pendidikan inklusif.

Namun tidak dapat dilupakan bahwa guru juga memiliki kebutuhannya masing-masing. Dibarengi tuntutan-tuntutan yang amat banyak guru juga harus mendapatkan apresiasi agar guru dapat konsisten. Pada mata kuliah pendidikan guru, guru harus dilatih untuk siap menghadapi segala perubahan pendidikan.

Konten mata kuliah di perguruan tinggi tidak hanya membahas mengenai persiapan untuk membangun karier guru baru saja. Ada lebih baik jika potensi-potensi yang dimiliki calon guru dikembangkan terlebih dahulu agar seirama dengan perkembangan pendidikan. Keyakinan para guru juga harus dibentuk secara kokoh agar tidak goyah.

Kesimpulan

Sikap positif memanglah sebuah dasar dalam membangun pendidikan inklusi. Namun seiring dengan perkembangannya sikap positif juga merupakan faktor penentu apakah pendidikan inklusi mampu bertahan atau tidak di sebuah sekolah. Guru ditantang untuk mampu mempertahankan pendidikan inklusif di sekolah mereka. Tidak hanya dipertahankan saja, namun juga dikembangkan kualitasnya. Di dalam buku ini sudah termuat berbagai inovasi pembelajaran yang dapat diimplementasikan untuk PDBK. Selain itu, di dalam buku ini telah banyak membahas mengenai strategi pembelajaran dan konten-konten yang harus diajarkan dosen kepada mahasiswanya untuk menghadapi pendidikan inklusif dan segala reformasi pendidikan.

Referensi

- Ainscow, M. (2003). -Using teacher development to foster inclusive classroom practices, dalam T. Booth, K. Nes, dan M. Stromstad (ed). *Developing Inclusive Teacher Education*. London: RoutledgeFalmer, hal. 15-32.
- Burghes, D., Howson, J., Marenbon, J., O'Leary, J., dan Woodhead, C. (2009). *Teachers Matter: Recruitment, Employment and Retention at Home and Abroad. The Report of Politeia Education Commision*. (ed.Lawlor, S.). London: Politeia.
- Cushner, K. (2006). *Human Diversity in Action: Developing Multicultural Competencies for the Classroom*, 3rd edition. Boston, MA: McGraw Hill.
- D'Cruz, H. (2007). -Working with 'Diverse Bodies, Diverse Identities': An approach to professional education about 'diversity', *International Journal of Inclusive Education*, 11(1): 35-37.

- Forlin, C. (2006). -Inclusive education in Australia ten years after Salamanca,|| *European Journal of Psychology of Education*, 21(3): 265-277.
- Hollins, E. dan Guzman, M. (2005). -Research on preparing teachers for diverse populations,|| dalam M. Cochran-Smith and K. M. Zeichner (ed). *Studying Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, hal. 477-548.
- Lambe, J. (2006). -Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience,|| *European Journal of Special Needs Education*, 21(2): 167-186.
- Loreman, T. (dalam cetakan). -Essential inclusive education-related outcomes for Alberta pre-service teachers,|| *Alberta Journal of Educational Research*, 56(1) (Summer 2010).
- McIntyre, D. (2009). -The difficulties of inclusive pedagogy for initial teacher education and some thoughts on the way forward,|| *Teaching and Teacher Education*, 25(4): 602-608.
- Moran, A. (2009). -Can a competence or standards model facilitate an inclusive approach to teacher education?|| *International Journal of Inclusive Education*, 13(1): 45-61.
- Palmer, P.J. (1998). *The Courage to Teach*. San Fransisco, CA: John Wiley.
- Pearce, M. dan Forlin, C. (2005). -Challenges and potential solutions for enabling inclusion in secondary schools,|| *Australasian Journal of Special Education*, 29(2): 93-105.
- Swennen, A., dan van der Klink, M. (2008). *Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Novice Teacher Educators*. London: Springer Verlag.
- Yu, D. (2009). *Confucius from the Heart: Ancient Wisdom for Today's World* (diterjemahkan oleh E. Tydesly). UK: Pan Macmillan Books (buku asli diterbitkan tahun 2006).
- ... (Yu) (2006). (Confucius from the Heart).

BAB 27

PERKEMBANGAN PENDIDIKAN INKLUSIF

Tujuan Pembelajaran

1. Memahami secara jelas mengenai pengembangan guru pendidikan inklusif.
2. Memahami pentingnya mengembangkan pendidikan bagi guru inklusif.
3. Memahami konten pendidikan guru inklusif.
4. Memahami perkembangan pendidikan inklusif di berbagai negara.

Mengembangkan Pendidikan Guru Inklusif

Inklusi keprihatinan mengatasi hambatan untuk belajar dan partisipasi untuk semua, terlepas dari etnis, gender, latar belakang sosial, orientasi seksual, kecacatan atau pencapaian, dan sekarang menjadi prinsip utama kebijakan pendidikan dasar global. Dengan meningkatkan kemampuan, guru harus mampu melaksanakan penyertaan dalam praktik sehari-hari. Buku ini berasal dari sikap bersama para kontributor terhadap pendidikan berdasarkan nilai ekuitas, hak, komunitas, partisipasi, dan penghormatan terhadap keberagaman. Ini ujian tentang bagaimana guru dipersiapkan untuk dimasukkan dalam lembaga pendidikan guru di sekolah.

Menggunakan contoh praktik dari sekolah dan lembaga pengajaran di Inggris, Skotlandia, Norwegia, Selandia Baru dan Amerika Serikat, kontributor menggunakan pendekatan komparatif yang berharga untuk mengeksplorasi pertanyaan penting, seperti:

1. Sejauh mana kurikulum pendidikan guru mendorong pengembangan inklusi di sekolah?
2. Persiapan dan dukungan apa yang guru perlukan untuk mengimplementasikan penyertaan?
3. Apa kebijakan dan konteks budaya untuk pengembangan inklusi?

4. Bagaimana hambatan terhadap pembelajaran dan partisipasi dapat diatasi dalam pendidikan guru?

Buku ini menyediakan analisis mendalam tentang bagaimana inklusi mungkin dipromosikan dalam pendidikan guru di abad kedua puluh satu. Secara internasional kontributor berpengalaman telah mengumpulkan teks yang berkisar dari pedagogi untuk kebijakan, menjadikannya sebagai kunci referensi bagi akademisi, mahasiswa dan peneliti di mana-mana.

Tampilan Inklusi

Inklusi, sebagai sebuah ide, adalah fitur dari dokumen yang mengatur kurikulum dan sistem pendidikan dari banyak negara, *though* arti bahwa hal itu diberikan berbeda dari satu negara ke negara dan dalam berbagai elemen sistem pendidikan. Pada pandangan kami, inklusi adalah tentang secara sadar menempatkan nilai tindakan berdasarkan ekuitas, hak, masyarakat, partisipasi dan *respect* untuk keragaman. Peningkatan penyertaan selalu terkait dengan mengurangi pengecualian. Hal ini berkaitan dengan pengurangan ketidaksetaraan, baik ekonomi dan sosial, baik dalam posisi awal maupun peluang. Sementara inklusi umumnya diidentifikasi dengan siswa Cacat atau mereka dikategorikan sebagai memiliki kebutuhan pendidikan khusus, bagi kita ini adalah tentang mengurangi hambatan untuk belajar dan partisipasi bagi semua peserta didik. Ini adalah tentang mengurangi diskriminasi atas dasar gender, kelas, kecacatan, orientasi seksual, etnis dan latar belakang keluarga.

Jika kita hanya berfokus pada satu aspek identitas peserta didik yang tidak dapat kita sertakan dalam pendidikan sebagai manusia seutuhnya. Inklusi tidak hanya melibatkan fokus yang dialami oleh pembelajar tetapi tentang pengembangan detail dari budaya, kebijakan dan praktik dalam sistem pendidikan dan lembaga pendidikan sehingga mereka responsif terhadap keragaman peserta didik dan nilai mereka sama. Ini adalah tentang kurikulum dan cara-cara pengorganisasian belajar. Hal ini berkaitan dengan mengembangkan sekolah untuk staf dan mahasiswa, dengan menekankan kondisi untuk belajar serta hasil pembelajaran, dan untuk mengintegrasikan kembali kebutuhan khusus pendidikan ke dalam arus utama *education thinking*. Ia memandang partisipasi sebagai

melibatkan keterlibatan pelajar aktif dan kolaborasi dan penerimaan dari setiap siswa untuk dirinya sendiri. Ini adalah pandangan transformatif inklusi. Hal ini untuk menjadi kontras dengan asimilasi atau *‘melting pot’* pandangan di mana pelajar, terlepas dari latar belakang mereka, kepentingan, identitas, jenis kelamin, pencapaian atau cacat dimaksudkan untuk masuk ke dalam sistem pendidikan monokultural, dengan kurikulum tetap dan pendekatan untuk mengajar dan belajar.

Inklusi adalah tentang *pencegahan* hambatan untuk belajar dan partisipasi untuk semua anak, orang muda dan orang dewasa. Sebagai bagian dari proses ini, keragaman diasumsikan, disambut dan dipandang sebagai sumber daya yang kaya daripada dilihat sebagai masalah. Mengingat keragaman dan prevalensi eksklusi tekanan dalam masyarakat, inklusi harus dilihat sebagai proses menuju tujuan yang tak terjangkau. Sekolah inklusif adalah salah satu yang bergerak daripada di tempat tujuan. Inklusi adalah tentang mengambil langkah praktis yang nyata daripada menjadi sebuah angan-angan yang tinggi. Tetapi memiliki pandangan tujuan memungkinkan untuk mengambil langkah ke arah yang benar.

Hal ini telah menjadi umum untuk menghubungkan tujuan pendidikan dengan pribadi dan kinerja ekonomi nasional, tetapi pendidikan selalu saling terkait dengan kebijakan sosial yang lebih luas. Yang paling luas, inklusi terkait dengan tujuan mendasar dari pendidikan sebagai kontribusi terhadap pengembangan cara-cara hidup berkelanjutan dalam masyarakat dan lingkungan yang berkelanjutan. Ini adalah tentang sekolah dan masyarakat aktivitas dalam hubungan yang saling mendukung. Hal ini melibatkan pengakuan bahwa pendidikan lebih luas dari sekolah dan bahwa sekolahnya harus mendukung pendidikan di dalam komunitas, melainkan dipandang sebagai satu-satunya sumber.

Inklusi melibatkan ide dari sekolah yang mendukung semua peserta didik dalam suatu wilayah. Dalam Eropa Utara ini adalah gagasan *‘sekolah untuk semua’* atau di Inggris itu mungkin dilihat sebagai sekolah masyarakat yang komprehensif, meskipun umumnya istilah seperti itu terbatas di negara itu ke sekolah menengah. Banyak negara berbagi kecenderungan untuk meningkatkan persaingan antar sekolah ditambah dengan dorongan untuk pilihan orang tua yang melepaskan sekolah dari

daerah tertentu dan mengalihkan tujuan sosial mereka. Seperti diilustrasikan dalam bab dari buku ini, bahwa telah berkembang lebih jauh di beberapa negara, seperti Selandia Baru dan Inggris, daripada yang lain. Ini agenda estándar dengan terkait budaya akuntabilitas adalah penghalang utama untuk pembangunan inklusif.

Pentingnya Pendidikan Guru untuk Inklusi

Jadi bagaimana guru pendidik menanggapi tantangan Inklusi? Sejauh mana lembaga pendidikan guru sendiri dikembangkan dengan cara yang inklusif? Nilai, pengetahuan, dan keterampilan apa yang perlu guru miliki untuk mengimplementasikan penyertaan? Bagian apa yang dimainkan pelatihan guru di guru yang memenuhi syarat untuk mengembangkan inklusi di sekolah? Bagaimana pendidik guru dapat mendukung proses ini bagi guru yang telah bekerja di sekolah? Para penulis bab dalam buku ini berusaha untuk melemparkan pertanyaan ini. Mereka mengeksplorasi apa artinya penyertaan kepada mereka dan orang lain di dalam dan di luar lembaga mereka. Dalam bab terakhir kita menggambar bersama gagasan yang berbeda ini.

Buku ini memandang pendidikan guru secara luas sama seperti *education* tidak dapat diidentifikasi dengan sekolah sehingga pendidikan guru tidak hanya tentang apa yang terjadi di institusi. Lembaga pendidikan guru berkontribusi pada pengalaman pendidikan guru yang lebih luas. Kebanyakan pendidikan guru bersifat informal dan tidak direncanakan, karena guru belajar melalui pengalaman dengan dan dari kolega, siswa dan orang lain, dalam pengaturan yang mungkin secara harafiah dan metaforis jauh dari ruang kuliah atau ruang kelas. Sebagian besar pendidikan guru formal juga, adalah di luar kendali mereka untuk menganggap diri mereka sebagai pendidik guru, yang diselenggarakan oleh para guru sendiri ketika mereka saling menginformasikan tentang bidang praktik yang relevansi langsung dalam masyarakat tertentu mereka. Belajar adalah seumur hidup, bahkan untuk guru, dan itu termasuk orang yang bekerja di dalam pendidikan tinggi serta sekolah dan pengaturan pra-sekolah.

Upaya untuk mendukung penyertaan dalam pendidikan guru berlangsung dalam berbagai cara. Lembaga telah mengembangkan *struktur*

baru (Departemen, Fakultas dll), *kursus baru* dengan mengubah kurikulum dan nama baru, *cara-cara baru untuk mengorganisir pengajaran dan pembelajaran* dalam rangka untuk menghilangkan hambatan bagi kelompok tertentu siswa. Lembaga pendidikan tinggi juga bekerja secara langsung dengan guru dan sekolah untuk mendukung pembangunan inklusif.

Struktur ‘Resmi’ dan Isi Pendidikan Guru

Kami telah mengumpulkan bersama beberapa informasi dasar resmi tentang struktur dan isi pendidikan guru di lima negara yang terlibat, untuk memberikan konteks untuk bab yang mengikutinya. Pada akhir bab ini adalah daftar sumber Internet bagi mereka yang ingin melihat lebih dekat. Pembaca harus menyadari bahwa kita melaporkan di sini apa yang dikatakan dalam dokumen resmi. Apa yang sebenarnya terjadi dalam praktik mungkin sangat berbeda dan didokumentasikan dan dibahas di seluruh buku. Kami hanya memberikan gambaran singkat di sini. Kami ingin tahu tentang akses dan durasi, pendidikan guru sarjana, di mana itu terjadi dan sifat pelatihan dalam layanan. Luasnya pedoman nasional atau lainnya untuk pendidikan guru dan apa yang mereka katakan tentang inklusi adalah isu lain relevansi besar.

Meskipun kami telah membuat jelas bahwa pandangan kita inklusi tidak fokus pada anak-anak dikategorikan sebagai ‘mempertanyakan pendidikan khusus’ atau ketentuan khusus, kami telah menyertakan informasi tentang pendidikan guru khusus di berbagai negara. Pemisahan sistem pendidikan secara umum, dan pendidikan guru secara khusus, ke arus utama dan khusus telah menjadi fitur dari semua negara yang termasuk di sini meskipun beberapa tidak lagi memiliki pendidikan guru awal khusus, mengharapkan semua guru untuk kualifikasi pertama sebagai guru *mainstream*. Pendekatan spesialisasi tersebut mempengaruhi cara penyertaan dilihat dalam sekolah dan lembaga pendidikan tinggi. Ini telah membuat sulit untuk mendiskusikan dan menyelesaikan masalah penting tertentu, seperti yang *over-representation* dari anak lelaki atau, di beberapa daerah dari beberapa negara, mahasiswa etnis minoritas di antara mereka dikategorikan sebagai membutuhkan pendidikan khusus. Kami

berpendapat bahwa gagasan tentang kebutuhan khusus pendidikan dapat melibatkan pandangan sederhana dari asal-usul pendidikan seperti yang timbul dalam diri peserta didik sendiri, dan dengan demikian dapat menangkis perhatian dari hambatan untuk belajar dan partisipasi, yang timbul dari praktik diskriminatif, kurikulum, pendekatan pengajaran, organisasi sekolah dan budaya kebijakan nasional dan lokal. Ini menyiratkan dikotomi antara normalitas homogen dan pembelajar khusus. Sementara di banyak sistem ada pengakuan bahwa inklusi adalah tentang pemberian dukungan khusus untuk dikategorikan pelajar, realisasi ini cenderung menjadi pandangan pendidikan khusus di mana peserta didik yang mengalami kesulitan diharapkan akan berasimilasi dalam arus utama tidak berubah. Ini bukan bagian dari pandangan kita untuk mengabaikan dukungan yang beberapa siswa perlu untuk berpartisipasi dalam *mainstream*, tapi kami pikir mereka terbaik dilayani oleh juga berusaha untuk membuat sekolah responsif terhadap semua aspek pembelajar dan keragaman guru.

Inggris

Siswa secara umum memenuhi syarat sebagai guru melalui salah satu dari tiga tahapan, gelar pendidikan tiga atau empat tahun bagi guru utama, gelar lainnya diikuti dengan kualifikasi guru selama satu tahun untuk guru primer atau sekunder, atau pelatihan kerja di sekolah bekerja sama dengan lembaga pendidikan tinggi atau otoritas pendidikan lokal. Rute terakhir ini relatif jarang. Ada juga beberapa kursus konversi dua tahun yang ditujukan untuk menyediakan para guru dalam mata pelajaran yang kekurangan, yang telah menelaah suatu topik untuk tingkat pertama selain yang mereka ingin ajarkan. Pelamar untuk kursus pendidikan guru semua harus telah mencapai standar minimum dalam bahasa Inggris dan matematika dan dalam ilmu pengetahuan untuk guru utama. Mereka secara medis dinilai untuk 'kebugaran untuk mengajar' dan latar belakang kriminal mereka diperiksa. Sebelum kualifikasi semua guru harus lulus tes tambahan dalam melek huruf, berhitung dan keterampilan ICT.

Standar Profesional Baru atau ‘Pernyataan Hasil’

Mereka Selain persyaratan rinci dari kurikulum nasional untuk sekolah, yang merupakan dokumen kunci untuk pendidikan guru untuk kedua sekolah dasar dan menengah bidang kurikulum pendidikan guru tidak ditentukan secara terpusat. Namun, jumlah latihan sekolah selama studi secara terpusat diputuskan, misalnya 32 minggu dalam program empat tahun. Standar Nasional dengan buku pegangan yang menyertainya untuk penghargaan status guru yang berkualitas mengandung beberapa formulasi yang terkait dengan inklusi, termasuk sikap terhadap latar belakang sosial, etnis atau agama, pencapaian, gender dan kecacatan. Beberapa contoh yang diberikan di sini adalah:

1. Standar 1,1 mereka (guru) memiliki harapan yang tinggi dari semua murid; menghormati latar belakang sosial, budaya, linguistik, agama dan etnis mereka; dan berkomitmen untuk meningkatkan pencapaian pendidikan mereka. *Buku pegangan bimbingan mengatakan: „Semua anak dan remaja berhak mendapatkan pendidikan yang mengembangkan potensi mereka dan memperluas kesempatan mereka. Guru diharapkan memiliki komitmen profesional untuk meningkatkan pencapaian pendidikan semua murid mereka, apa pun latar belakang mereka atau tingkat kurrent pencapaian` (hal. 3)*
2. Standar 2,4 mereka memahami bagaimana pembelajaran murid dapat dipengaruhi oleh perkembangan fisik, intelektual, linguistik, sosial, budaya, dan emosional mereka. *„Buku pegangan bimbingan mengatakan: „para traineer harus memiliki pemahaman yang cukup tentang beberapa faktor ini untuk memperhitungkan dan merespons kebutuhan siswa individu, untuk merencanakan pelajaran secara sensitif, dan untuk mengajar dengan cara inklusif yang mengakui murid memiliki motivasi yang berbeda untuk belajar dan bahwa murid memiliki nee yang berbeda pada waktu yang berbeda.“ (hal. 21)*

Sebuah pernyataan inklusi dalam pandangan Kurikulum Nasional inklusi sebagai penciptaan lingkungan belajar... yang merespon siswa‘ beragam kebutuhan ... dan‘ memberikan kesempatan bagi semua murid untuk mencapai, termasuk anak laki-laki dan anak perempuan, murid

dengan kebutuhan pendidikan khusus, murid Penyandang Cacat, murid dari semua latar belakang sosial dan budaya, murid dari berbagai kelompok etnis termasuk wisatawan, pengunjung dan pencari suaka, dan mereka dari berbagai linguistik tempat. Hal ini mengharuskan semua guru untuk merencanakan pengajaran mereka dengan memperhatikan tiga prinsip: *menetapkan tantangan belajar yang sesuai*, *menanggapi kebutuhan murid yang beragam*, dan *mengatasi potensi hambatan untuk belajar dan penilaian untuk individu dan kelompok murid* (dfee/qca 1999:31). Ini memberikan contoh rinci tentang apa ini mungkin berarti dalam praktik.

Pengetahuan dasar tentang *kebutuhan pendidikan khusus* dimaksudkan untuk menjadi bagian dari semua pendidikan guru awal di Inggris. Siswa diharapkan tahu tentang kebutuhan khusus, kebutuhan pendidikan kode praktik dan dapat mengidentifikasi murid dengan kebutuhan pendidikan khusus. Setelah mereka guru yang memenuhi syarat mereka dapat mengambil kursus di berbagai bidang pendidikan khusus. Kursus harus sesuai dengan spesialis standar dari badan pelatihan guru, salah satu Quangos (kuasi-otonom organisasi non-pemerintah) yang terlibat dalam kontrol pendidikan. *Standar nasional untuk kebutuhan pendidikan khusus guru spesialis* mengacu pada niat meningkatkan proporsi murid dikategorikan sebagai *memiliki kebutuhan pendidikan khusus* dalam ketentuan *mainstream*. Para guru khusus maupun para gurunya juga harus memiliki *memperhatikan* prinsip untuk penyertaan yang ditetapkan oleh kualifikasi dan kurikulum *authority*. Dalam hal pelatihan dalam layanan, guru yang baru memenuhi syarat memiliki periode induksi tiga istilah yang didukung oleh suatu saran dan program bimbingan. *Semua* guru harus terlibat dalam *melanjutkan pengembangan profesional*, termasuk minimal lima hari pendidikan berbasis sekolah di layanan untuk semua staf pengajar. Meskipun ada variasi yang cukup besar antara sekolah dengan cara hari ini diatur konten sering ditentukan oleh kebutuhan untuk merespons persyaratan pemerintah dalam sistem yang semakin terpusat.

Selandia Baru

Di Selandia Baru ada kursus tiga tahun untuk pendidikan dasar. Pendidikan guru ditawarkan oleh Universitas, Politeknik dan instansi swasta. Program harus disetujui oleh dewan guru Selandia Baru. Tidak ada kurikulum pendidikan guru Nasional, tetapi ‘dimensi guru yang memuaskan’ menjelaskan tingkat minimum. Spesifikasi lebih lanjut dilakukan oleh perguruan tinggi dan dapat bervariasi. Peningkatan mutu pendidikan disebutkan secara khusus. Dalam pendidikan anak usia dini ada unit wajib tentang inklusi, tapi tidak di kursus lain. Banyak dari standar unit pendidikan guru yang berkaitan dengan pengajaran dalam kerangka kerja kualifikasi Nasional Selandia Baru meminta guru dari semua mata pelajaran untuk mengevaluasi ajaran mereka sendiri dalam terms inklusivitas, didefinisikan sebagai termasuk ‘inklusi gender, kesesuaian budaya dan kebutuhan khusus’. Standar juga mengharuskan guru untuk mengidentifikasi dan mengatasi ‘hambatan untuk belajar’ dan mempertahankan ‘lingkungan belajar inklusif’. Hubungkan pengetahuan tentang keragaman budaya dan linguistik untuk mengajar. Sebutan lain untuk efektivitas pengalaman mengajar dan belajar untuk semua yang akan dinilai dalam hal ‘pertimbangan seperti keberhasilan bagi mahasiswa, jenis kelamin, kesesuaian budaya, keberhasilan bagi siswa dengan kebutuhan khusus’.

Semakin banyaknya program pendidikan khusus yang diakui secara nasional. Sebuah sistem pembelajaran dan sumber daya perilaku guru mendukung guru kelas, khususnya di bidang melek huruf, penglihatan moderat dan gangguan pendengaran. Standar yang ditetapkan untuk guru ini ditujukan untuk promosi sistem pendidikan inklusif. Sebuah kursus profesional disediakan oleh Kementerian untuk semua guru sumber daya yang baru diangkat. Program ini mencakup fokus khusus pada siswa yang memiliki kebutuhan khusus. Pendaftaran penuh praktisi mengajar dilakukan setelah program nasihat dan bimbingan selama setidaknya dua tahun setelah memasuki profesi mengajar. Dalam rangka untuk berlatih guru harus memiliki sertifikat yang harus diperbaharui setiap tiga tahun.

Norwegia

Studi empat tahun (atau lebih) untuk guru menengah utama dan bawah yang ditawarkan terutama di perguruan tinggi Universitas negeri, tetapi juga di Universitas dan di perguruan tinggi swasta. Untuk memasukkan siswa pendidikan guru harus menunjukkan sebuah pernyataan polisi memverifikasi bahwa mereka tidak melakukan kejahatan terhadap anak. Ada kurikulum nasional untuk semua jenis pendidikan guru. Tidak ada standar nasional atau tes untuk guru. Prinsip pendidikan diadaptasi untuk semua adalah pendekatan secara keseluruhan wajib, dan harus menginformasikan pengajaran dari semua mata pelajaran. Gagasan inklusi juga merupakan bagian dari kurikulum. Masalah kesetaraan mengenai gender, etnis, bahasa, kelas sosial dan kebutuhan khusus ditentukan:

Karena semua sekolah wajib menerima semua anak dan remaja, guru umum harus mampu beradaptasi materi pengajaran dan metode untuk murid dengan latar belakang yang berbeda dan kepentingan. Sebagai contoh, mereka mampu memahami bagaimana latar belakang sosial dan etnis murid mereka mempengaruhi kemampuan mereka untuk memahami dan belajar. Dengan demikian pendidikan harus memberikan pemahaman tentang metode pengajaran dan mata pelajaran spesialis, serta mengembangkan keterampilan mengajar. Siswa harus belajar bagaimana mengadaptasi materi pengajaran dan metode pengajaran ke berbagai tanggapan siswa mereka.

Sebuah kursus dalam pendidikan khusus ditawarkan sebagai pilihan di banyak perguruan tinggi di samping 1 spesial konten pendidikan untuk semua guru. Setelah mereka dilatih, guru dapat memenuhi syarat tambahan dalam pendidikan khusus pada tingkat yang berbeda. Pandangan inklusi umumnya diintegrasikan ke dalam kursus pendidikan kebutuhan khusus meskipun hal ini cenderung untuk anak cacat atau anak yang tidak dikategorikan sebagai memiliki kebutuhan pendidikan khusus. Universitas Oslo menawarkan tingkat pendidikan kebutuhan khusus hingga Ph.D. Tidak ada periode induksi untuk guru baru. Pelatihan dalam layanan atau staf mengembangkan program inklusi adalah bagian dari semua pekerjaan guru.

Skotlandia

Pelamar untuk pendidikan guru secara medis dinilai untuk guru kebugaran. Ada kursus empat tahun (B.Ed) untuk sekolah dasar dan ini diperpanjang hingga 4,5 tahun untuk mata pelajaran tertentu dalam sekolah sekunder. Studi ini ditawarkan di lima Universitas. Ada standar nasional untuk pendidikan guru (SEED 2000). Dalam semua pendidikan guru utama tiga unsur utama adalah: studi profesional, studi kurikuler dan pengalaman sekolah (30 minggu) (Soed, 1998).

Inklusi telah diberi profil yang jauh lebih tinggi dalam kebijakan resmi Skotlandia dengan publikasi *Count US in. mencapai inklusi di sekolah Skotlandia* (benih 2002). Laporan ini mengadopsi pandangan luas inklusi yang berkaitan dengan pencapaian dan kesejahteraan semua peserta didik. Gagasan inklusi tidak disebutkan dalam standar nasional, tetapi konsep seperti anti-diskriminatif praktik dan setara *unities*, terutama untuk murid penyandang cacat, adalah bagian dari kompetensi guru yang diharapkan. Standar menyatakan bahwa program pendidikan guru awal akan memungkinkan siswa untuk menghargai dan menunjukkan komitmen terhadap keadilan sosial dan inklusi (Benchmark 3,1). Antara lain guru harus menunjukkan bahwa mereka menghargai dan mempromosikan keadilan dan keadilan dan mengadopsi praktik anti-diskriminatif sehubungan dengan gender, orientasi seksual, ras, kecacatan, usia, agama dan budaya (patokan 3,1).

Dalam pendidikan guru utama kebutuhan pendidikan khusus adalah topik opsional. Setelah memenuhi syarat, guru dapat memenuhi syarat dalam kebutuhan pendidikan khusus (sertifikat, diploma atau gelar Master). Ada juga dukungan dalam layanan untuk staf yang bekerja dengan anak dengan kebutuhan khusus, seperti yang dipersyaratkan oleh Departemen Pendidikan Eksekutif Skotlandia (Seed).

Ada periode induksi selama satu tahun (dari 2002 Agustus) untuk guru yang baru memenuhi syarat (menggantikan periode masa percobaan dan penilaian selama dua tahun sebelumnya). Semua guru seharusnya mengambil bagian dalam _pengembangan profesi yang berkelanjutan_.

Amerika Serikat

Rute tradisional untuk pendidikan guru adalah empat tahun di perguruan tinggi, tetapi mungkin lima. Siswa diterima dalam pendidikan guru biasanya pada akhir tahun kedua mereka di perguruan tinggi. Studi yang ditawarkan terutama di perguruan tinggi pendidikan guru. Tidak ada kurikulum nasional maupun standar nasional untuk pendidikan guru; standar bervariasi antara negara, meskipun penasehat Standar Nasional sedang dikembangkan, tetapi resep yang disarankan sejauh ini tidak wajib. Ada perwakilan Nasional baru sistem mengutamakan pada kualitas persiapan guru (judul II, pendidikan tinggi Act).

Sebagian besar program memperhatikan keragaman etnis, linguistik, agama dan aspek sosial-ekonomi. Topik mungkin atau mungkin tidak wajib. Kurang perhatian diberikan kepada Penyandang Cacat. Baru-baru ini ada panggilan untuk lebih banyak konten pendidikan khusus dalam kurikulum pendidikan umum, yang dipandang sebagai diperlukan karena kebanyakan anak Penyandang Cacat diharapkan akan dididik di kelas reguler. Di sisi lain, guru khusus tradisional mungkin memiliki sedikit pengetahuan tentang kurikulum di sekolah karena guru khusus tidak perlu harus memiliki sertifikat pendidikan guru umum. Di kebanyakan negara bagian tidak ada program induksi untuk guru yang baru berkualifikasi, tetapi beberapa negara telah mengorganisir dukungan. Bentuk lain dari pelatihan dalam layanan dan program dukungan guru bervariasi antara negara. Di Oregon misalnya, guru awalnya dilisensikan selama tiga tahun. Lisensi ini dapat diperpanjang selama enam tahun. Setelah itu guru harus membuktikan kecakapan maju agar memenuhi syarat untuk perizinan lebih lanjut setiap lima tahun, menunjukkan melanjutkan pengembangan profesional (Ferguson 2000).

Reformasi pendidikan Presiden Bush *tidak satu pun anak tertinggal dan memenuhi tantangan guru berkualitas tinggi* secara luas diperdebatkan. Tantangannya adalah bahwa pada akhir tahun sekolah, setiap kelas di Amerika memiliki guru yang *'sangat berkualitas'*. Pentingnya pengetahuan spesifik subjek dan tanggung jawab guru untuk menaikkan tingkat ditekankan dalam reformasi.

Kesimpulan

Kesimpulannya, pendidikan guru untuk pendidikan dasar di lima negara dieksplorasi, terutama melibatkan empat tahun studi, terkadang lebih (Selandia Baru dan beberapa kursus di Inggris memiliki tiga tahun). Sebagian besar negara juga memiliki kualifikasi satu tahun untuk mahasiswa yang memiliki gelar atau setara dalam mata pelajaran lain. Di Skotlandia pendidikan guru yang ditawarkan di Universitas, di Amerika Serikat terutama di perguruan tinggi pendidikan guru; di tiga negara yang tersisa di kedua jenis institusi, serta di Politeknik (Selandia Baru) atau lembaga lain (Inggris, Selandia Baru). Persyaratan utama untuk akses ke pendidikan guru sama dengan Universitas, tetapi beberapa negara memiliki proses seleksi tambahan. Inggris memiliki prosedur masuk yang paling luas, sebuah wawancara dan penilaian fisik dan mental kebugaran untuk mengajar, serta pemeriksaan latar belakang kriminal. Sejauh yang kita ketahui, Inggris juga merupakan satu-satunya negara ini menguji pendatang baru ke profesi mengajar dalam melek huruf, berhitung dan ICT keterampilan.

Hanya Norwegia yang memiliki Kurikulum Nasional untuk pendidikan guru, tetapi semua negara lain, kecuali untuk Amerika Serikat, memiliki beberapa jenis standar nasional untuk pendidikan guru. Di Amerika Serikat banyak negara memiliki standar mereka sendiri. Masalah yang berkaitan dengan inklusi, seperti kekhawatiran bahwa peluang harus sama, terlepas dari jenis kelamin, etnis, kelas dan kecacatan, secara resmi hadir kurikulum atau standar untuk guru di semua negara.

Di Inggris, Selandia Baru dan Norwegia, pengetahuan tentang kebutuhan pendidikan khusus adalah hukum bagi semua siswa dalam pendidikan guru utama. Di Amerika Serikat ini bervariasi dari negara ke negara. Sebagian besar negara menekankan komitmen untuk dimasukkan dalam resep mereka untuk guru khusus dan pendidikan guru khusus. Semua negara menawarkan studi lebih lanjut dalam pendidikan khusus untuk guru terdaftar. Di Amerika Serikat, Anda mungkin juga memenuhi syarat untuk menjadi guru khusus tanpa sertifikat guru umum.

Unsur penting dalam pendidikan layanan adalah saran dan program bimbingan bagi para guru yang baru saja diklarifikasi. Mengambil bagian

dalam program induksi, selama satu tahun atau lebih, yang diresepkan untuk semua guru baru di Inggris, Skotlandia dan Selandia Baru tetapi tidak di Norwegia dan sebagian besar negara Amerika. Tapi melanjutkan pengembangan profesional semakin banyak yang menjadi bagian integral dari *semua* guru _ bekerja di sebagian besar negara. Namun, ada variasi besar dalam jumlah, organisasi dan isi dari pengembangan profesi. Tanggung jawab untuk kegiatan ini biasanya dibagi antara pemerintah pusat dan daerah, perguruan tinggi, Universitas dan lembaga lainnya.

Referensi

- Allan, J. (Ed.) (2003) *Inklusi, Partisipasi dan Demokrasi: Apa Tujuannya?*, The Belanda: Kluwer akademik Publishers, di tekan.
- American Association of College untuk Pendidikan Guru (2002) *Mempersiapkan Guru untuk Bekerja dengan Siswa Penyandang Cacat: Kemungkinan dan Tantangan untuk Pendidikan Guru Khusus dan Umum*, White Paper, aacte.
- Ballard, K. (Ed.) (1999) *inklusif pendidikan. Suara internasional pada Penyandang Cacat dan keadilan*, London: Falmer Press.
- Belajar dan mengajar Skotlandia-www. Itscotland. com Badan Penjaminan mutu pendidikan tinggi-www. qaa. AC. uk Skotlandia eksekutif-www. Scotland. gov. uk
- Booth, T. dan Ainscow, M. (eds) (1998) *Dari Mereka Kepada Kami: Sebuah Studi Internasional Inklusi dalam Pendidikan*, London: Routledge.
- Clark, C., Dyson, a. dan Millward, A. (eds) (1995) *menuju sekolah inklusif*, London: Fulton.
- Departemen Pendidikan dan keterampilan dan badan pelatihan guru (2002) *quaLifying untuk mengajar: standar profesional untuk status guru yang berkualitas dan persyaratan untuk pelatihan guru awal*, London: DFES/TTA.
- Departemen Pendidikan Eksekutif Skotlandia (2000) *jaminan kualitas di awal guru Pendidikan di Skotlandia*, Edinburgh: Seed.
- _____ (2002) *Count US in. mencapai inklusi di Skotlandia Sekolah*, EdinBurgh: Seed.

- Departemen Pendidikan kantor Skotlandia (1998) *pedoman untuk kursus pendidikan guru awal*, Edinburgh: SOED.
- Dewan Nasional untuk mengajar profesional standards-www. nbpts. org
Komisi Nasional pada pengajaran dan America's Future-www. Laporan negara nctaf. org pada pendidikan guru-www. title2. org
kami Dept pendidikan www.Ed.gov
- DfEE/QCA (1999) *Kurikulum Nasional*. Buku pegangan bagi guru Pratama di Inggris, London: DfEE.
- Ferguson, D.L. (2000) *Mereformasi Pengembangan Profesional Awal dan Berkelanjutan; Tren dan Contoh*, di Ainscow, M. dan Mittler, P. *Termasuk Dikecualikan*, Proceedin GS dari konferensi pendidikan khusus internasional ke-5, Universitas Manchester.
- Inggris** Dept untuk pendidikan dan keterampilan-www. DFES. gov. uk
Eurydice-www. Eurydice. org/Kurikulum Nasional-www. NC. uk.
net kualifikasi dan kurikulum Authority-www.qca.org.uk lembaga pelatihan guru-www. canteach. gov. uk
- Selandia Baru** Asosiasi College Pendidikan di Selandia Baru-www. acenz. AC. nz pendidikan Selandia Baru-www.nzeil.co.nz
Departemen Pendidikan-www. minedu. govt. nz-juga www.TKI.org
Kementerian Pendidikan, kelompok pendidikan khusus-www. SES. org. nz Selandia Baru kualifikasi authority-www. NZQA. govt. nz
dewan guru Selandia Baru-www. TRB. govt. nz mengajar NZ-www. teachnz. govt. nz
Norwegia Eurydice-www. Eurydice. org/rencana Umum dan peraturan untuk guru umum pendidikan-www. NNR. No/HTML/publ/rammeplaner/vedtatt/grunn/laerer/alu-Eng. Pdf
Norwegian Embassy di London-www. Dep. tidak ada
- Skotlandia** Euridice-www. Eurydice. org/Dewan pengajaran umum untuk Skotlandia-www. gtcs. org. uk
- SPN, K. (2000) pendidikan sekolah dan guru inklusif: tentang kurikulum dan budaya dalam pendidikan guru awal', di Ainscow, M dan Mittler, P. *termasuk dikecualikan*. Proceedings dari konferensi pendidikan khusus internasional ke-5, University dari Manchester.
- SPN, K., engen, T.O. dan Strømstad, M. (eds) (2002) *sekolah Unitary-inklusif sekolah*, laporan No. 9, Hamar: Hedmark University College.

- Standar pendidikan kantor Skotlandia (2000a) *untuk pendidikan guru awal di Skotlandia*, Edinburgh: SOED. Departemen Pendidikan kantor Skotlandia (2000b) *standar di Skotlandia sekolah dll UU*, Edinburgh: SOED. Pendidikan guru — sumber Internet
- USA** American Association of sekolah tinggi pendidikan guru-www.aacte.org Federasi Amerika guru-www.AFT.org pendidikan dunia-www.educationworld.com Eric, Pusat informasi pendidikan Resources-www.Ericsp.org Nasional Asosiasi Direktur negara pendidikan guru dan sertifikasi-www.nasdtc.org

BAB 28

MENGGUNAKAN PENGEMBANGAN GURU UNTUK MEMBINA PRAKTIK KELAS INKLUSIF

Tujuan Pembelajaran

1. Memahami praktik pembelajaran dalam pendidikan inklusif.
2. Meningkatkan cara untuk memahami pengajaran berbasis inklusi.
3. Memahami budaya dan kepemimpinan dalam pendidikan inklusif.

Pendahuluan

Dalam bab ini saya berpendapat bahwa pengembangan guru harus menjadi jantung inisiatif untuk mengembangkan praktik inklusif di sekolah. Menggunakan contoh dari penelitian saya sendiri, saya menjelaskan bentuk pengembangan guru yang dapat membantu untuk bergerak maju praktik. Hal ini membawa saya untuk menyimpulkan bahwa pendekatan tersebut harus berbasis sekolah, diatur dalam pengaturan organisasi yang akan memberikan dukungan yang tepat untuk refleksi guru dan eksperimen.

Inklusi ini bisa dibidang masalah utama yang dihadapi sistem pendidikan di seluruh dunia. Dalam negara miskin ekonomi dari Selatan, masalah ini paling mendesak untuk menyediakan sekolah dan guru untuk 113.000.000 atau jadi anak yang tidak memiliki jaringan untuk segala bentuk pendidikan dasar. Sementara itu, di belahan dunia yang lebih kaya, perhatian adalah dengan anak dan orang muda yang membuat sedikit atau tidak ada kemajuan dalam pengaturan yang ada dan, dalam beberapa kasus, *drop out* karena mereka tidak melihat nilai dalam apa yang sekolah sediakan. Di Inggris, misalnya, sementara pemerintah membanggakan tentang jelas perbaikan dalam tes nasional dan hasil pemeriksaan, banyak murid masih merasa terpinggirkan, yang lain dikecualikan karena perilaku mereka, dan, tentu saja, minoritas yang signifikan dipisahkan menjadi pendidikan khusus penyediaan. Sementara itu, menyusul penerbitan hasil

pemeriksaan nasional pada musim panas 2002, itu secara luas melaporkan bahwa beberapa 30.000 anak muda baru saja meninggalkan sekolah tanpa kualifikasi sama sekali.

Pendekatan saya sendiri mendefinisikan inklusi sebagai proses mengatasi hambatan terhadap kehadiran, partisipasi dan pencapaian murid di sekolah lingkungan setempat. Seperti Keith Ballard (1997), saya melihat ini sebagai bagian dari perjuangan yang lebih luas untuk mengatasi diskursus eksklusif dan praktik, dan terhadap ideologi yang menegaskan bahwa kita masing-masing sepenuhnya terpisah dan independen. Ini berarti bahwa agenda pendidikan inklusif harus peduli dengan mengatasi hambatan yang mungkin dialami oleh murid, pengakuan, tentu saja, bahwa dalam konteks apapun, kelompok tertentu cenderung sangat rentan.

Semua ini menggerakkan isu inklusi ke pusat diskusi tentang peningkatan pendidikan (Ainscow, 1997). Daripada menjadi agak tema marginal prihatin dengan bagaimana kelompok yang relatif kecil dari murid mungkin ditempatkan di sekolah *mainstream*, itu meletakkan fondasi untuk pendekatan yang dimaksudkan untuk mengarah pada transformasi sistem itu sendiri. Tentu saja, setiap siswa membutuhkan dukungan aktif dari semua orang yang terlibat dalam bisnis sekolah, beberapa di antaranya mungkin enggan untuk mengatasi tantangan.

Pertanyaan Kolaboratif

Selama bertahun-tahun penelitian saya sendiri telah melibatkan pencarian untuk bentuk *inquiry* yang dapat membantu untuk membuang cahaya lebih lanjut tentang bagaimana kemajuan dapat dibuat dalam pengembangan praktik inklusif (misalnya Ainscow dan Tweddle 1988; Ainscow 1991, 1994 dan 1999). Secara khusus, saya telah berusaha untuk mengembangkan sebuah pendekatan untuk penelitian yang memiliki akses untuk berurusan dengan keunikan tertentu pendidikan dan konteks; yang memungkinkan organisasi sosial, seperti sekolah dan ruang kelas untuk dipahami dari perspektif peserta yang berbeda, tidak sedikit anak sendiri; dan tentang mendorong para pemangku kepentingan untuk menyelidiki situasi dan praktik mereka sendiri dengan suatu pandangan untuk membawa perbaikan (misalnya Ainscow, *et al.*, 1995, 1998; Ainscow,

1998). Ini telah melibatkan pengembangan suatu bentuk penelitian tindakan, sebuah pendekatan untuk penyelidikan bahwa dalam bentuk aslinya berusaha untuk menggunakan pendekatan eksperimental ilmu sosial dengan program tindakan sosial dalam menanggapi masalah sosial (Lewin, 1996). Baru-baru ini, penelitian tindakan telah datang untuk merujuk pada proses penyelidikan yang dilakukan oleh praktisi di tempat kerja mereka sendiri. Di sini tujuannya adalah untuk meningkatkan praktik dan pemahaman melalui kombinasi refleksi sistematis dan inovasi (Kemmis dan McTaggart, 1982).

Aksi penelitian ini kadang dianggap tidak menjadi _ tepat _ penelitian oleh para peneliti yang bekerja dalam paradigma penelitian yang lebih tradisional. Lain-lain, sementara mengakui itu sebagai kegiatan berharga bagi praktisi, cemas bahwa klaim untuk validitas temuan tidak boleh dibuat di luar konteks tertentu di mana penyelidikan dilakukan (misalnya Hammersley, 1992). Pendukung penelitian tindakan, di sisi lain, telah menanggapi kritik ini dengan menolak konsepsi dari ketelitian dikenakan oleh ilmu sosial tradisional, dan dengan melakukan kritik mereka sendiri dari metodologi dan asumsi tentang pengetahuan di mana konsepsi ini dari ketelitian tergantung (misalnya musim dingin 1989). Mereka klaim, misalnya, bahwa pengertian dari ketelitian yang baik positivistik dan peneliti interpretatif bercita-cita yang menindas, restriktif dan preskriptif, dirancang untuk mengabadikan pembagian hierarkis antara produsen dan pengguna penelitian (Iano, 1986).

Dalam merancang metodologi yang cocok saya telah menyadari orang lain yang telah berusaha untuk mengikuti jalan yang sama. Sebagai contoh, poplin dan Weeres (1992) melaporkan sebuah studi yang disebut *'voices from the inside'*, yang dilakukan oleh siswa, guru, administrator dan orang tua di empat sekolah. Berikut tujuannya adalah untuk menciptakan strategi yang memungkinkan semua orang di situs sekolah untuk berbicara dan memastikan bahwa setiap orang akan mendengar. Dengan demikian penelitian memungkinkan semua peserta untuk menjadi pencari kembali dan pada saat yang sama, subjek penelitian. Sejak studi dimulai dengan asumsi bahwa akademisi sudah merumuskan masalah sekolah. Peran orang luar harus dipikirkan ulang sehingga mereka di dalam bisa datang mengartikulasikan masalah yang mereka alami. Penggunaan

proses ini dilaporkan telah menyebabkan banyak perubahan di sekolah, meskipun itu juga ditemukan sangat menyita waktu.

Mengembangkan Praktik Inklusif

Dalam beberapa tahun terakhir kolega saya dan saya telah terlibat dalam serangkaian kegiatan penelitian kolaboratif tersebut dalam kaitannya dengan pengembangan praktik yang lebih inklusif di sekolah (misalnya Ainscow, *et al.*, 1994, 2001; Hopkins, *et al.*, 1994 tidak ada; Ainscow, 1999, 2002). Pada intinya pekerjaan ini bertujuan untuk menjawab pertanyaan, bagaimana kita membuat konteks pendidikan yang menjangkau semua pelajar? Ini menunjuk ke arah bahan tertentu yang tampaknya akan membantu bagi mereka di sekolah yang ingin merumuskan strategi untuk bergerak maju praktik. Langkah praktik inklusif adalah sebagai berikut:

1. *Dimulai dengan praktik dan pengetahuan yang ada*

Penelitian kami menunjukkan bahwa kebanyakan sekolah tahu lebih banyak daripada yang mereka gunakan. Dengan demikian pengembangan harus membuat lebih baik menggunakan keahlian dan kreativitas yang ada. Oleh karena itu, saya merasa perlu untuk berkolaborasi dengan guru karena mereka mengembangkan cara menganalisis praktik mereka sendiri melalui pengamatan dan diskusi bersama. Di sini fokus khusus adalah pada rincian intervensi kelas dan bagaimana ini dapat disesuaikan dalam rangka untuk mendorong keterlibatan yang lebih responsif antara guru dan pelajar.

2. *Melihat perbedaan sebagai peluang untuk belajar*

Menyesuaikan pengaturan yang ada tampaknya memerlukan proses improvisasi sebagai guru menanggapi umpan balik yang diberikan oleh anggota kelas. Untuk guru yang berpengalaman ini melibatkan penerapan pengetahuan dalam belajar melalui melakukan. Murid yang tidak masuk dalam pengaturan yang ada dapat dipandang sebagai sebuah 'kejutan' yang mengundang improvisasi lebih lanjut. Ini menyiratkan pandangan yang lebih positif tentang perbedaan, salah satu yang sulit untuk mendorong di mana guru merasa tidak didukung atau terancam.

3. Meneliti hambatan untuk partisipasi

Dalam meneliti cara kerja yang ada, juga perlu untuk mempertimbangkan apakah aspek dari praktik ini, bertindak sebagai hambatan untuk berpartisipasi. Sekali lagi ada kebutuhan untuk terlibat dengan rincian interaksi kelas. Penelitian kami menggambarkan bagaimana beberapa siswa melontarkan ‘pesan’ halus dari guru mereka yang menunjukkan bahwa mereka tidak dihargai sebagai pembelajar. Proses pembangunan harus menggabungkan cara-cara menentukan hambatan yang dialami oleh beberapa peserta didik dan mengatasinya dengan cara yang mendukung. Pandangan murid itu sendiri adalah sumber yang menjanjikan bukti untuk merangsang diskusi.

4. Memanfaatkan sumber daya yang tersedia untuk mendukung pembelajaran

Di jantung dari proses yang dijelaskan adalah penekanan pada penggunaan sumber daya yang lebih baik, terutama sumber daya manusia, dalam rangka untuk mendorong lebih ramah dan mendukung ruang kelas. Kemungkinan besar, melibatkan cara kerja yang membuat lebih efektif penggunaan energi manusia melalui kerja sama yang lebih besar antara guru, staf pendukung, orang tua dan, tentu saja anak itu sendiri. Ada bukti kuat bahwa lebih baik menggunakan kerja sama anak-ke-anak dapat berkontribusi pada pengembangan kelas yang lebih inklusif dengan cara meningkatkan kondisi belajar untuk semua anggota kelas.

5. Mengembangkan bahasa *practice*

6. Mendorong guru untuk bereksperimen

Ini dilakukan agar dapat mengembangkan praktik yang lebih inklusif tidaklah mudah, terutama dalam konteks di mana ada pengaturan yang buruk untuk saling mendukung. Organisasi sekolah tradisional di mana para guru jarang memiliki kesempatan untuk mengamati praktik satu sama lain mewakili hambatan tertentu untuk kemajuan. Itu membuat sulit bagi guru untuk mengembangkan bahasa umum dari praktik yang memungkinkan mereka untuk berbagi gagasan dan merenungkan gaya mereka sendiri bekerja. Kemajuan ini mengembangkan praktik yang lebih responsif

tampaknya terkait dengan kesempatan bagi para guru untuk meluangkan waktu di ruang kelas satu sama lain. Kami juga menemukan bahwa diskusi rekaman video pelajaran adalah strategi yang kuat untuk mendorong refleksi dan eksperimen.

7. Menciptakan kondisi yang mendorong pengambilan risiko

Tidak seperti kebanyakan profesi lainnya, guru harus melaksanakan pekerjaan mereka di depan khalayak. Dalam meminta kolega untuk bereksperimen dengan praktik mereka kita, oleh karena itu, mengundang mereka untuk mengambil risiko. Pendekatan saya mengusulkan membutuhkan suasana kerja yang menyediakan dukungan untuk pengambilan risiko seperti itu. Inilah sebabnya mengapa manajemen perubahan begitu sentral dalam menciptakan kondisi untuk pertumbuhan yang lebih inklusif. Dalam hal ini, peningkatan kolaborasi dalam komunitas sekolah tampaknya menjadi bahan yang diperlukan.

Keenam bahan ini saling tumpang tindih dan saling terhubung dalam beberapa cara. Mungkin lebih dari apa pun yang mereka dihubungkan oleh gagasan bahwa upaya untuk menjangkau kepada semua peserta didik di dalam sebuah sekolah harus menyertakan orang dewasa serta anak. Penelitian kami menunjukkan bahwa sekolah yang membuat kemajuan dalam hal ini dilakukan dengan mengembangkan kondisi di mana setiap anggota komunitas sekolah, paling tidak guru sendiri, didorong untuk menjadi pembelajar.

Dalam hal berikut, saya menggunakan contoh dari proyek penyelidikan kolaboratif untuk mengilustrasikan sifat proses dan jenis hasil yang dihasilkan. Seperti yang saya telah menyarankan, studi tersebut tidak berangkat untuk mengembangkan pemahaman yang dapat memberitahu praktisi apa yang harus dilakukan. Sebaliknya mereka menyediakan kerangka kerja dan akun yang praktisi dapat digunakan untuk merefleksikan konteks mereka sendiri dan cara mereka sendiri bekerja dalam rangka untuk merumuskan cara-cara yang relevan bergerak maju praktik mereka. Contoh khusus ini juga mengilustrasikan sifat proses pengembangan guru yang dapat membantu mendorong praktik inklusif di dalam sekolah.

Meningkatkan Pengajaran

Contoh muncul dari inisiatif baru-baru ini, yang dikenal sebagai meningkatkan pengajaran proyek, dilakukan dengan kelompok guru di delapan sekolah di Lewisham, otoritas pendidikan lokal di selatan London (Ainscow dan Brown 1999).

Contoh 1

Sebagai bagian dari proyek, saya melihat sebuah pelajaran membaca di sekolah dasar. Hal ini diajarkan oleh Janice, wakil kepala sekolah. Juga hadir adalah salah satu rekan-rekannya, seorang guru yang baru-baru ini memenuhi syarat bernama Felicia. Pelajaran yang terlibat 27 tahun-empat murid (usia 8-9 tahun). Pada tahap awal, anak sedang duduk di atas karpet dalam sebuah lingkaran, masing-masing memegang buku bacaan mereka. Dalam prakata Janice membahas gagasan tentang karakter utama dalam sebuah cerita. Dia menggunakan pertanyaan untuk menarik keluar pengetahuan anak, seperti, apa yang kita sebut orang yang menulis buku?

Kemudian mereka diminta untuk bekerja secara berpasangan berbicara tentang karakter utama dalam buku mereka sendiri. Janice pindah sekeliling lingkaran anak yang menunjukkan siapa masing-masing anak harus bermitra. Dia kemudian mengeluarkan bahwa pada akhirnya setiap orang akan diminta untuk meringkas apa yang pasangan mereka katakan. Seorang anak lelaki, Gary, bekerja dengannya.

Setelah beberapa saat dari kegiatan ini menjadi jelas bahwa beberapa anggota kelas tetap tidak yakin mengenai apa yang diperlukan. Akibatnya, Janice menghentikan kelas dan memberikan klarifikasi lebih lanjut dari tugas. Para anak kemudian berbicara dalam pasangan mereka selama sekitar lima menit.

Akhirnya anggota kelas diminta Finish berbicara dengan pasangan mereka dan kemudian setiap orang mengambilnya pada gilirannya untuk melapor ke kelas. Setelah mendengarkan ringkasan setiap anak, Janice menulis beberapa kata pada sebuah *flip chart*. Sesekali dia mempertanyakan mereka untuk memperjelas tanggapan mereka, misalnya, Apakah kamu melakukan hal yang sama seperti [karakter utama]?... Mengapa tidak? Banyak pertanyaan yang tampaknya ditujukan untuk membuat hubungan dengan pengalaman sehari-hari anak, memperdalam

pemikiran mereka dan, pada saat yang sama, memperluas kosa kata mereka. Terlepas dari kenyataan bahwa fase pelajaran ini mengambil beberapa waktu dan melibatkan banyak mendengarkan, anak tetap terlibat. Memang menjelang akhir proses, Janice mengucapkan selamat kepada semua anak pada konsentrasi mereka. Dia kemudian meminta mereka untuk membaca kata yang telah tercantum mode paduan suara.

Kelas diberitahu bahwa mereka sekarang harus kembali ke meja mereka dan melaksanakan tugas menulis tentang apa yang akan terjadi jika salah satu karakter utama mereka mengunjungi sekolah. Sewaktu mereka pindah ke tempat mereka satu anak, dengan jelas merasa sangat terlibat dalam apa yang telah dibahas, bertanya apakah ini benar akan terjadi!

Anak-anaknya duduk di lima meja, rupanya dikelompokkan berdasarkan pencapaian bacaan mereka. Ketika mereka mulai bekerja Janice mendistribusikan berbagai lembar kerja. Kemudian ia pindah ke meja tertentu membantu individu untuk memulai. Setelah beberapa saat dia berhenti di kelas dan meminta mereka untuk mendengarkan satu anak lelaki membacakan teksnya dengan lantang sehingga mereka semua dapat membantunya untuk menentukan di mana mereka harus berada.

Setelah pelajaran tiga dari kita tercermin dalam berbagai hal yang telah terjadi. Kami berbicara, misalnya, tentang perawatan Janice tampaknya mengambil dengan bahasa dan dia menggunakan pertanyaan untuk menyelidiki pemahaman anak sendiri. Kami juga membahas penggunaan diskusi berpasangan. Rupanya anak sudah terbiasa dengan pendekatan ini karena telah digunakan dalam pelajaran sebelumnya. Tentu saja kami semua terkesan oleh konsentrasi mereka dan kemampuan mereka untuk mengekspresikan diri. Saya sebutkan cara dia memilih untuk bekerja dengan Gary. Rupanya hal ini telah secara kebetulan, meskipun ia telah mengarahkan dia ke depan kelas sehingga tetap menutup mata pada dirinya. tampaknya Gary terkadang bisa mengganggu. Kami berbicara tentang taktik yang berbeda untuk menjaga mata pada pupil yang berpotensi sulit.

Mungkin aspek yang paling menarik dari diskusi kami, bagaimanapun, cara-cara yang prihatin untuk perbedaan dalam kelas. Aku menyatakan khawatir bahwa kadang-kadang disebut *'diferensiasi'*. Janice menjelaskan bagaimana pengalaman awal dalam kariernya telah

membuat dia sadar akan bahaya ini. Dia mencatat, ‘semua anak memiliki hal di dalamnya untuk mengejutkan kita... Semua bisa mengejutkan kita’. Felicia dan aku mengingat cara-cara yang berbeda di mana pelajaran ini telah memungkinkan kesempatan untuk ‘kejutan’ sementara, pada saat yang sama, menawarkan individu bervariasi tingkat dukungan agar mereka bisa semua.

Kami mengenang, misalnya, cara di mana beberapa anak diimbau untuk menanggapi dengan menggunakan pertanyaan yang dinilai dengan cermat. Kami juga mencatat bagaimana Janice telah tenang menawarkan berbagai tingkat dukungan setelah anak-anak mulai tugas menulis. Jadi, misalnya, dia segera pindah untuk memberikan petunjuk lisan lebih lanjut kepada mereka yang diasumsikan akan membutuhkannya. Dia juga memberikan tambahan tertulis lembar *prompt* untuk beberapa anak tetapi dengan cara yang tidak menarik perhatian kebutuhan mereka untuk dukungan lebih lanjut (pada kenyataannya, saya tidak melihat dia melakukan hal ini). Dengan cara ini semua anak mengambil bagian dalam pelajaran umum, di mana mereka berbagi agenda pembelajaran serupa, tetapi dengan cara yang berusaha untuk menanggapi kebutuhan khusus mereka.

Saya pikir kita semua tiga merasa bahwa diskusi kami telah membantu kami untuk merefleksikan secara rinci pada aspek-aspek pemikiran kita sendiri dan praktik. Dalam pengertian ini pengalaman menunjukkan nilai memiliki kesempatan untuk mengamati praktik dan kemudian berpartisipasi dalam diskusi rinci dari pengalaman bersama. Bagi saya, juga, itu adalah contoh lain, di antara banyak, berapa banyak keahlian yang tersedia dalam sekolah yang dapat membentuk dasar pedagogi lebih inklusif. Memang, pengalaman saya selama bertahun-tahun membuat saya percaya bahwa di sebagian besar sekolah keahlian yang diperlukan dalam rangka untuk mengajar semua murid secara efektif biasanya tersedia di antara staf pengajar. Masalahnya adalah bahwa kebanyakan sekolah tahu lebih banyak daripada yang mereka gunakan. Dengan demikian tugas bergerak maju menjadi salah satu dari menemukan yang membuat lebih baik menggunakan pengetahuan dan keterampilan yang ada, termasuk keterampilan sering aktif bekerja bersama dalam rangka untuk menciptakan kemungkinan baru untuk mengatasi hambatan untuk partisipasi dan belajar (Ainscow, 1999; Hart, 1996).

Contoh 2

Sebuah arus adalah praktik dalam sistem pendidikan bahasa Inggris yang, dalam pengalaman saya, kadang dapat menyebabkan hambatan bagi partisipasi beberapa peserta didik, muncul dari kehadiran Asisten pengajar (yaitu orang dewasa yang tidak memenuhi syarat yang bekerja bersama guru untuk mendukung pembelajaran siswa dikategorikan sebagai memiliki kebutuhan pendidikan khusus). Di sini adalah penting untuk menekankan bahwa gagasan memiliki orang dewasa tambahan di sekitar yang dapat membantu memfasilitasi partisipasi murid adalah salah satu yang sangat baik. Masalahnya adalah bahwa banyak sekolah memiliki et untuk bekerja keluar bagaimana membuat strategi seperti bekerja secara efektif.

Sebagai contoh, beberapa kolega dan saya menjelaskan dampak dari pekerjaan tim asisten pada partisipasi siswa dalam satu sekolah menengah (Booth, *et al.*, 1998). dalam seni, misalnya, dua siswa dengan ‘pernyataan’ menyelesaikan tugas pelajaran meskipun mereka berdua absen! Bahkan, Asisten kelas melakukan pekerjaan untuk mereka. Sementara itu ada kelompok lain siswa dalam pelajaran yang sama yang tidak memiliki dukungan dan menghabiskan sebagian besar Lesson berbicara. Mungkin asisten telah diberitahu untuk memusatkan usahanya semata-mata pada ‘ditargetkan; siswa.

Secara umum kesan kami adalah bahwa sementara para siswa melihat sebagai memiliki kebutuhan khusus mengikuti secara luas kegiatan yang sama sebagai teman kelas mereka, kehadiran konstan ‘penolong’ berarti bahwa sering tantangan yang ditimbulkan oleh kegiatan ini secara signifikan dikurangi. Sebagai contoh, Asisten mungkin memegang kertas untuk siswa dengan gangguan fisik, menulis kata untuk *experie* mahasiswa kesulitan belajar, dan sebagainya. Dalam hal ini tampaknya kemungkinan bahwa pada beberapa titik ketersediaan terus-menerus dukungan dewasa akan berhenti untuk memastikan partisipasi dalam pelajaran, sementara pada saat yang sama secara efektif trivialising kegiatan. Untuk mengambil contoh spesifikasi, Carol, seorang mahasiswa dengan sindrom *down*, diamati dalam serangkaian pelajaran. Mengingat tingkat dukungan yang dia terima ‘dia’ selalu menyelesaikan tugas yang ditetapkan, meskipun tampak jelas bahwa beberapa di antaranya memegang sedikit makna

untuknya. Setelah mengatakan bahwa, dalam banyak cara lain ia disajikan sebagai peserta penuh di dalam kelas.

Kehadiran konstan seorang asisten mungkin juga, tentu saja, secara sosial meyakinkan bagi seorang mahasiswa dan kami juga melihat contoh tentang bagaimana hal ini dapat memfasilitasi interaksi antara mahasiswa. Namun, di sisi lain, kami melihat banyak kejadian di mana tindakan asisten bertindak sebagai penghalang antara siswa dan teman sekelas mereka. Hal ini terutama terjadi di mana asisten Terpilih untuk kelompok yang didukung siswa bersama-sama. Hal ini cenderung untuk semangat siswa ini untuk berbicara dengan dan mencari bantuan dari asisten daripada teman sekelas mereka atau, memang, guru. Sebagai hasilnya, itu jelas di beberapa kelas bahwa guru menghabiskan sedikit waktu untuk berinteraksi dengan para siswa dilihat sebagai memiliki kebutuhan khusus dan akan lebih sering membahas komentar mereka kepada asisten. Dengan demikian kehadiran seorang asisten, bertindak sebagai perantara dalam komunikasi dan pendukung dalam melaksanakan tugas yang diperlukan, berarti bahwa guru dapat, pada dasarnya, membawa lebih sedikit tanggung jawab untuk beberapa anggota kelas daripada mungkin sebaliknya. Akibatnya, pelajaran dapat terus dengan cara yang biasa mengetahui bahwa implikasi untuk siswa ini akan ditangani oleh asisten. Ini menjadi kasus ini dapat dikatakan bahwa eksistensi CE dukungan dapat menghilangkan kemungkinan bahwa tuntutan individu dapat merangsang pertimbangan bagaimana praktik mungkin berubah dalam upaya untuk memfasilitasi partisipasi mereka.

Jalan ke depan, oleh karena itu, harus dengan perkembangan dalam sebuah sekolah kebijakan untuk bekerja dengan para asisten yang tidak jatuh ke dalam perangkat ini, seperti yang disarankan oleh Balshaw (1999). Sekali lagi di sini analisis praktik yang ada sering dapat memberikan contoh yang dapat digunakan untuk mendorong perkembangan lebih lanjut. Contoh lain dari proyek Lewisham menggambarkan beberapa kemungkinan.

Saya melihat satu tahun-dua pelajaran di mana seorang guru dan seorang asisten bekerja sama dengan baik. Pada awal pelajaran itu semua anak duduk di atas karpet di satu sisi kelas. Guru yang terlibat dengan seluruh kelas, meminta mereka untuk menyarankan apa yang akan mereka

lakukan ketika mereka berusia 99 tahun. Banyak ide menarik yang dihasilkan, seperti, *‘Aku akan makan galon es krim dan jeli’* dan *‘Aku akan tinggal di Disneyland’*. Selama waktu ini asisten sedang duduk di bagian belakang kelompok, sesekali bergabung dengan diskusi. Pada akhirnya anak pindah ke meja mereka di mana mereka duduk dalam kelompok yang bekerja pada tugas menulis individu. Ketika mereka mulai bekerja guru mulai berbicara intensif dengan satu kelompok, yang, dia merasa, membutuhkan diskusi lebih rinci tentang apa yang akan mereka tulis. Sementara itu asisten bergerak di sekitar lima kelompok lainnya, mendorong individu, menyediakan bantuan di mana perlu dan menjaga mata keseluruhan kelas. Setelah sekitar sepuluh menit dua kolega bertukar anggukan cepat. Sesaat kemudian mereka bertukar peran, dengan guru bergerak untuk bekerja dengan kelas secara keseluruhan dan asisten memberikan perhatian lebih lanjut ke grup yang dipandang membutuhkan lebih banyak bantuan. Semua ini dilakukan dengan cara yang santai dan lancar, menunjukkan bahwa kedua mitra telah menetapkan perjanjian sebelumnya mengenai bagaimana masing-masing kontribusi mereka akan dibuat sedemikian rupa untuk menawarkan dukungan maksimum kepada semua anggota kelas.

Contoh 3

Di salah satu sekolah menengah dalam proyek Lewisham (sekolah semua perempuan) saya berdiskusi dengan Pam, yang adalah kepala humaniora, dan Rosie, yang merupakan anggota dari Departemen bahasa Inggris. Mereka menjelaskan bagaimana dia berbagi pengalaman menonton rekaman video dari pelajaran mereka telah merangsang mereka untuk merefleksikan aspek praktik mereka. Keduanya berbicara tentang cara yang memandang diri mereka sendiri *‘melalui mata seorang kolega’* telah membuat mereka lebih sadar akan hal yang mereka lakukan ketika mereka mengajar. Pam mencatat cara dia berjalan sekitar memegang tangannya di belakang punggungnya, sementara Rosie mengamati bahwa ia cenderung untuk terus berkata *‘benar’*.

Salah satu rekaman Pam adalah sebuah pelajaran dengan *‘set atas’*, tahun sembilan (13–14 tahun) kelas geografi (Children dalam kelompok tahun dikelompokkan dengan pencapaian untuk subjek yang berbeda). Kelas

itu duduk, beberapa gadis dalam barisan tetapi dengan dua set meja menunjuk ke arah tengah ruangan. Rosie menyebutkan bahwa untuk melihat pengaturan kamar Pam membawanya untuk berpikir tentang *set-up* di kelasnya sendiri dan dampaknya terhadap partisipasi siswa. Pam telah bekerja pada pengembangan *‘pengajaran melalui pertanyaan’* dalam pelajarannya (e. g. *‘mengapa hujan?’*), dengan menggunakan pertanyaan untuk mendorong siswa untuk berpikir More mendalam tentang konten dan untuk menghubungkan ide untuk hari-hari mereka pengalaman. Setelah membaca sebuah drama, para siswa menetapkan serangkaian tugas menulis. Ketika mereka bekerja Pam bergerak di sekitar ruangan, muncul untuk berpikir keras, mengajukan lebih banyak dan lebih banyak pertanyaan. Nya *style* pada titik ini memukul saya sebagai santai dan percakapan. Itu terlihat bahwa siswa tidak diletakkan di tempat untuk menjawab dan Pam menyarankan bahwa dia mencoba untuk menghindari suasana harus menemukan jawaban yang benar. Sebaliknya dia inginrls GI merasa bebas untuk berpikir kreatif. Mereka diminta untuk menulis tentang matahari dan Pam menulis di papan tulis, *‘apa yang matahari lakukan?’*.

Pam menjelaskan bahwa dia telah bekerja dengan cara yang sama dengan set yang lebih rendah, meskipun menempatkan kurang penekanan pada menulis. Dia tidak Ted bahwa beberapa tanggapan yang paling menarik datang dari anak perempuan di tengah set. Aku tersadar bahwa hal ini berkaitan dengan sebuah artikel penelitian saya telah membaca baru-baru ini di mana penulis menjelaskan bagaimana siswa yang dipandang sebagai kurang mampu dapat memberikan *responses* yang tidak biasa, tetapi bahwa terkadang guru dapat menolak hal ini karena mereka dipandang sebagai *‘salah’*. Mungkin cara untuk meningkatkan ekspektasi adalah belajar bagaimana menggunakan pertanyaan secara lebih efektif dan menghargai keragaman tanggapan.

Kami mendiskusikan bentuk pelajaran *preparation* yang diperlukan untuk cara kerja ini. Pam merasa bahwa Anda harus *‘tahu barang Anda’*. Tentu saja yang mendalam pemahaman akan konten itu tampaknya penting untuk merumuskan pertanyaan yang menyelidik, baik sebelum maupun selama pelajaran, dan untuk menggunakan tanggapan siswa untuk lebih merangsang pemikiran mereka. *Timing* juga tampaknya penting dan Pam merasa bahwa ini *came* dengan pengalaman. Rosie adalah dalam tahun

kedua mengajar dan videonya menunjukkan dia bekerja dengan yang berpotensi sulit, _ set bawah _ tahun sebelas (15–16 tahun) kelas bahasa Inggris. Dia bekerja pada _ figur pidato _ menggunakan teknik mnemonik. Selama bagian awal pelajaran ini jelas bekerja dengan baik dan para gadis muncul, di utama, untuk terlibat dalam apa yang lebih merupakan seperangkat abstrak ide. Sangat menarik bagi saya untuk melihat cara-cara yang berbeda di mana gadis menjawab, mengingat bahwa banyak dari mereka telah kehilangan kepercayaan pada diri mereka sendiri sebagai pembelajar. Beberapa gadis jelas enggan untuk dilihat gagal dan mereka menggunakan *ploys* berbeda untuk memastikan bahwa mereka tidak mengambil risiko di depan teman sebaya mereka. Hal ini tampaknya menjadi salah satu keuntungan dari pendekatan Rosie dalam hal itu, seperti dalam pelajaran Pam, tidak ada yang diletakkan di tempat.

Di tengah jalan melalui pelajaran, Rosie merasa bahwa dia kehilangan minat beberapa siswa. Dia menjelaskan bagaimana dia memutuskan untuk mencoba sesuatu yang dia telah berpikir tentang tetapi tidak dilakukan sebelumnya. Ini *involved* bernyanyi/nyanyian pendekatan ke berbagai tokoh pidato, dengan semua orang jari-gertakan irama. Dampak dari hal ini sangat mencolok. Para gadis lebih percaya diri dengan jelas menikmati semua ini, bergabung dalam sangat antusias. Namun, bahkan lebih mengesankan, adalah cara di mana kesenangan dari kegiatan muncul untuk memberikan kepercayaan kepada gadis tertentu yang sebelumnya tampak enggan untuk berpartisipasi.

Pembahasan kita mengenai pelajaran ini menjadi saling berhubungan dengan contoh sebelumnya. Secara khusus kami reflek pada cara-cara untuk menarik keluar potensi belajar siswa yang telah kehilangan kepercayaan dan/atau minat dan, sebagai hasilnya, menjadi terpinggirkan di dalam sekolah. Itu terjadi kepada kita bahwa dalam rangka untuk mencapai siswa ini, guru harus siap untuk _mengambil risiko_ dalam mencoba cara kerja yang mereka belum pernah digunakan. Tentu saja, ini adalah persis apa yang dilakukan Rosie di sini.

Bagi saya semua ini dikonfirmasi nilai memiliki waktu dan kesempatan untuk mendiskusikan praktik secara rinci. Namun, ini akan sulit *without* pengalaman bersama yang memfasilitasi penciptaan bahasa rinci teknik dan hubungan mendukung bahwa PAM dan Rosie jelas.

Sebuah Kerangka Kerja untuk Meningkatkan Pengajaran

Sebuah fitur penting dari proyek di Lewisham adalah pertemuan di mana kelompok guru dari masing-masing sekolah yang berpartisipasi datang bersama-sama untuk berbagi pengalaman dan ide, dalam lisan, video dan bentuk tertulis. Aku tersadar bahwa pada NGS gathery cerita dari kolega dari sekolah lain memiliki potensi untuk ‘membuat akrab Asing’ dengan cara-cara yang dapat merangsang lebih lanjut refleksi dan eksperimen. Dengan kata lain, cerita akan terkadang menciptakan ‘interupsi’ yang ada berpikir yang merangsang mereka yang terlibat untuk mempertimbangkan kembali gagasan mereka dan untuk mengidentifikasi kemungkinan yang diabaikan untuk memajukan praktik mereka. Menjelang akhir proyek, pada pertemuan seperti itu, seluruh kelompok melakukan pengawasan rinci dari pekerjaan mereka dalam rangka untuk mengembangkan bahan yang dapat disebarluaskan di seluruh Lea. Hal ini membawa kami untuk merumuskan kerangka kerja tentatif untuk mempertimbangkan bagaimana praktik kelas yang lebih inklusif dapat dikembangkan. Secara khusus, kerangka menyediakan sarana oleh guru yang dapat membantu satu sama lain untuk mengidentifikasi daerah yang membutuhkan perhatian dalam rangka untuk bergerak maju praktik. Ini memfokuskan perhatian pada dimensi saling berhubungan berikut yang tampaknya dikaitkan dengan pengembangan cara yang lebih inklusif untuk bekerja:

Dimensi 1: teknik mengajar

Penggunaan pertanyaan. Bekerja di sekolah proyek menunjukkan bahwa penggunaan pertanyaan yang terampil selama pelajaran membantu mendorong partisipasi aktif dari anggota kelas. Masalah yang perlu dipertimbangkan meliputi: perumusan pertanyaan yang sesuai untuk individu tertentu; penggunaan perintah selebihnya *supportive*, ketika dan ketika diperlukan; dan memungkinkan waktu bagi siswa untuk merumuskan tanggapan mereka. Keputusan tentang hal ini harus diambil berkali-kali selama sesi dan memerlukan evaluasi cepat dari apa yang mungkin sesuai, didasarkan pada pengetahuan individu dan pengamatan anak dari tanggapan mereka selama pelajaran.

Penilaian formatif. Pemantauan tanggapan individu dalam kelas untuk membuat keputusan instan ini tampaknya menjadi sarana penting untuk mengadaptasi rencana pelajaran secara keseluruhan untuk kebutuhan anggota kelas individu. Penelitian kami menunjukkan bahwa ini melibatkan sebuah proses improvisasi, dilakukan pada tingkat yang sangat intuitif, sebagai guru mengamati reaksi siswa dan upaya untuk memperhitungkan umpan balik dari kelas sebagai hasil pelajaran.

Planning-in-Action. Pemantauan tanggapan siswa menginformasikan banyak keputusan bahwa guru harus membuat selama pelajaran mereka, tidak sedikit tentang kecepatan dan arah kegiatan. Tentu saja, kecepatan hidup yang menjaga konsentrasi anak tampaknya menjadi penting. Hal ini juga perlu untuk mengetahui kapan harus pindah ke sebuah kegiatan baru dan bagaimana untuk mendorong tingkat *'ketidakpastian'* sedemikian rupa sehingga individu yang terlibat dalam berpikir tentang tanggapan mereka sendiri karena mereka mengantisipasi mereka dari anggota lain dari kelas.

Dimensi 2: dukungan untuk belajar

Anak-ke-anak. Menggunakan potensi siswa sebagai sumber daya untuk satu sama lain tampaknya menjadi strategi yang kuat untuk mendukung pembelajaran dari semua anggota kelas. Sebuah fitur pelajaran yang mencolok yang mendorong partisipasi adalah cara di mana siswa diminta untuk *'berpikir aloud'*, terkadang dengan kelas secara keseluruhan, sebagai hasil pertanyaan sensitif guru, atau dengan teman sekelas mereka dalam situasi kelompok yang dikelola dengan baik.

Orang dewasa bekerja bersama. Kerja tim khususnya impakan di mana lebih dari satu orang dewasa bekerja di kelas yang sama. Praktik yang efektif, apakah itu melibatkan dukungan guru atau asisten mengajar, tampaknya berhubungan dengan komitmen bersama untuk membuat kegiatan sukses dan perencanaan yang menjamin setiap orang dewasa memahami tujuan keseluruhan dan peran mereka selama pelajaran.

Persiapan untuk partisipasi. Tambahan dukungan yang diberikan di luar pelajaran dapat mempersiapkan siswa untuk berpartisipasi, serta memperkuat pembelajaran yang telah terjadi. Beberapa siswa mungkin memerlukan pembelajaran berlebihan agar mereka dapat dibantu untuk

bersaing dengan teman sebaya mereka. Hal ini dapat didorong oleh kemitraan rumah-sekolah dekat.

Dimensi 3: pengaturan untuk pengembangan praktik

Pengawasan praktik yang ada. Pengalaman proyek menunjukkan bahwa, sering, praktik yang ada di dalam sekolah memberikan dasar suara untuk *development*. Analisis praktik ini melalui pengamatan sistematis, pemfokusan, khususnya, pada strategi yang terperinci dan sering tidak diartikulasikan, memungkinkan guru untuk mengenali faktor yang dapat disesuaikan untuk mengatasi hambatan dalam partisipasi.

Pengembangan bahasa rinci praktik. Tanpa pengembangan bahasa pedagogis yang tepat, guru, guru khususnya yang berpengalaman, sulit untuk menentukan apa yang mereka lakukan saat ini dan untuk mempertimbangkan bagaimana praktik mereka dapat berubah. Akibatnya, perlu untuk menciptakan peluang yang mendorong generasi bahasa yang menggambarkan penyesuaian yang terlibat dalam praktik inklusif.

Penggunaan kemitraan yang mendorong eksperimentasi dan refleksi. Ada bukti kuat bahwa kemitraan guru yang mencakup kesempatan yang direncanakan untuk mengamati praktik kelas dan melaksanakan pembinaan rekan dapat menjadi stimulus yang kuat untuk pengembangan profesional tersebut. Dalam beberapa sekolah proyek, para guru juga merasa sangat membantu untuk melihat siswa sebagai ‘mitra’ dengan mengajak mereka untuk mengomentari pengaturan pengajaran saat ini dan bagaimana ini dapat dikembangkan. Dimensi ini dimaksudkan untuk digunakan sebagai dasar dari diskusi awal pengaturan untuk membina cara yang lebih inklusif pengajaran yang menggunakan praktik yang ada sebagai titik awal untuk pembangunan. Dengan pemikiran ini, staf mungkin diminta untuk menghubungkan pekerjaan mereka dengan tiga dimensi, dengan fokus pada isu seperti:

1. Apakah kita memiliki pembahasan rutin mengenai perincian dari teknik pengajaran kita?
2. Bagaimana kita dapat memberikan lebih banyak perhatian pada pembahasan semacam itu?
3. Apakah ada sumber daya untuk mendukung pembelajaran yang mungkin kita gunakan secara lebih efektif?

4. Bagaimana kita dapat bekerja untuk bersama untuk memanfaatkan sumber daya ini lebih baik?
5. Apakah kita menyediakan kesempatan bagi semua kolega untuk mengamati praktik kelas?
6. Apakah kita telah mengembangkan suatu bahasa umum yang memungkinkan kita untuk berbagi gagasan mengenai pengajaran dan pembelajaran?

Budaya dan Kepemimpinan

Account seperti ini melemparkan lebih lanjut cahaya pada apa yang dimaksud dengan inklusi dalam pendidikan. Ini melibatkan penciptaan sebuah sekolah kebudayaan yang mendorong keasyikan dengan pengembangan cara kerja yang berusaha untuk mengurangi hambatan untuk partisipasi peserta. Dalam pengertian ini, dapat dilihat sebagai kontribusi yang signifikan untuk keseluruhan perbaikan sekolah melalui penggunaan bentuk kuat dari pengembangan guru.

Tentu saja, tidak ada yang mudah. Perubahan yang mendalam diperlukan jika kita ingin mengubah sekolah yang dirancang untuk melayani minoritas penduduk sedemikian rupa sehingga mereka dapat mencapai keunggulan bagi semua anak dan kaum muda. Inevsecara tidak adil, oleh karena itu, kepemimpinan yang efektif akan diperlukan, terutama di tingkat sekolah.

Ada bukti yang cukup bahwa norma pengajaran secara sosial dinegosiasikan dalam konteks sehari-hari sekolah. Tampaknya budaya tempat kerja berdampak pada bagaimana para guru melihat pekerjaan mereka dan, memang, murid mereka. Namun, konsep budaya agak sulit untuk didefinisikan. Schein (1985) menunjukkan bahwa itu adalah tentang tingkat yang lebih dalam asumsi dasar dan keyakinan yang dibagi oleh anggota organisasi, beroperasi secara tidak sadar untuk mendefinisikan pandangan organisasi itu sendiri dan lingkungannya. Ini memanifestasikan dirinya dalam norma yang menyarankan untuk orang apa yang harus mereka lakukan dan bagaimana. Dengan cara yang sama, Hargreaves (1995) berpendapat bahwa budaya sekolah dapat melihat sebagai memiliki fungsi mendefinisikan realitas, memungkinkan mereka dalam sebuah

lembaga untuk memahami diri mereka sendiri, tindakan mereka dan lingkungan mereka. Sebuah fungsi realitas-mendefinisikan budaya saat ini, ia menyarankan, sering merupakan fungsi pemecahan masalah diwarisi dari masa lalu. Dengan cara ini bentuk budaya hari ini diciptakan untuk memecahkan masalah yang muncul sering menjadi besok diambil-untuk-diberikan resep untuk berurusan dengan masalah dicukur baru mereka. Hargreaves menyimpulkan bahwa dengan memeriksa realitas-aspek mendefinisikan sebuah budaya itu harus mungkin untuk mendapatkan pemahaman tentang rutinitas organisasi telah dikembangkan sebagai tanggapan terhadap tugas yang dihadapi.

Penelitian kami sendiri menunjukkan bahwa ketika sekolah berhasil bergerak maju mereka cenderung memiliki dampak yang lebih umum pada bagaimana guru melihat diri mereka sendiri dan pekerjaan mereka (Ainscow 1999). Dengan cara ini sekolah mulai mengambil beberapa *features* dari apa Senge (1989) menyebut sebuah organisasi belajar, yaitu *‘sebuah organisasi yang terus memperluas kapasitasnya untuk menciptakan masa depan’*. Atau, untuk meminjam sebuah frase yang berguna dari Susan Rosenholtz (1989), itu menjadi *‘sekolah yang bergerak’*: salah satu yang dengan santai mencari untuk mengembangkan dan menyempurnakan tanggapan terhadap tantangan yang bertemu.

Tampaknya bahwa sebagai sekolah bergerak ke arah seperti perubahan budaya yang terjadi juga dapat berdampak pada cara-cara di mana guru melihat murid di kelas mereka yang kemajuan adalah masalah keprihatinan. Sebagai keseluruhan iklim di sekolah meningkat, anak tersebut secara bertahap terlihat dalam cahaya yang lebih positif. Daripada hanya menyajikan masalah yang harus diatasi atau, mungkin, *referred* di tempat lain untuk mendapatkan perhatian yang terpisah, murid tersebut dapat dianggap sebagai memberikan umpan balik pada pengaturan kelas yang ada. Memang mereka dapat dilihat sebagai sumber pemahaman tentang bagaimana pengaturan ini dapat ditingkatkan dengan cara yang akan menguntungkan murid LL.

Hal ini penting untuk mengenali, tentu saja, bahwa semua ini menyiratkan perubahan mendalam di banyak sekolah. Budaya sekolah tradisional, didukung oleh pengaturan organisasi yang kaku, isolasi guru dan spesialisasi tingkat tinggi di antara staf yang kembali diarahkan untuk

tugas yang telah ditentukan, sering kali dalam kesulitan ketika dihadapkan dengan keadaan yang tak terduga. Di sisi lain, kehadiran anak yang tidak cocok untuk yang ada _menu' dari sekolah memberikan beberapa dorongan untuk mengeksplorasi lebih budaya perguruan tinggi di mana guru yang didukung dalam bereksperimen dengan pengajaran baru tanggapan. Dengan cara ini kegiatan pemecahan masalah dapat secara bertahap menjadi kenyataan-mendefinisikan, diambil-untuk-diberikan fungsi yang merupakan budaya yang lebih inklusif sekolah.

Observasi kami dari sekolah yang bergerak berhasil menuju lebih inklusif cara kerja juga mengungkapkan pergeseran dalam berpikir tentang kepemimpinan. Pergeseran ini melibatkan penekanan pada apa yang telah disebut _transformasi' pendekatan, yang dimaksudkan untuk mendistribusikan dan memberdayakan, bukan pendekatan _transaksional', yang mempertahankan konsep tradisional hierarki dan kontrol. Biasanya ini membutuhkan kepala guru dan staf senior lainnya untuk menumbuhkan visi keseluruhan sekolah yang mendorong pengakuan bahwa individualitas adalah sesuatu yang harus dihormati dan, memang, dirayakan. Visi tersebut biasanya dibuat melalui penekanan pada proses kelompok yang juga digunakan untuk memfasilitasi pemecahan masalah iklim. Semua ini membantu untuk menciptakan sebuah konteks di mana fungsi kepemimpinan dapat tersebar di seluruh kelompok staf. Ini berarti menerima bahwa kepemimpinan adalah fungsi yang banyak staf berkontribusi, bukan satu set tanggung jawab yang diberikan dalam sejumlah kecil individu. Tampaknya juga melibatkan pendekatan untuk *working* dengan kolega yang memanfaatkan pengetahuan yang ada guru tentang bagaimana belajar dapat didorong berasal dari pekerjaan mereka dengan murid.

Untuk ini terjadi kita perlu _pemimpin edukatif _ (Ainscow dan Southworth 1996). Para pemimpin tersebut menyadari bahwa pertumbuhan sekolah bergantung pada kapasitas kolega untuk berkembang. Selain itu mereka memahami bahwa pengembangan profesional adalah tentang kedua individu dan kolegialitas; itu adalah untuk dilakukan dengan setiap guru meningkatkan kepercayaan dan kompetensi, dan staf meningkatkan kapasitas mereka untuk bekerja sama sebagai sebuah tim. Kepemimpinan edukatif telah terbukti menjadi elemen kunci dalam menciptakan budaya

sekolah yang lebih kolaboratif karena para pemimpin berperan penting dalam membangun kepercayaan tertentu atas mana budaya tersebut didirikan (Nias, *et al.* 1989). ini berarti bahwa individu harus dihargai dan, karena mereka tidak terpisahkan dari kelompok yang mereka adalah bagian, begitu juga harus kelompok. Hal ini juga tampaknya bahwa cara yang paling efektif untuk mempromosikan nilai ini adalah melalui cara-cara kerja yang *encourage* keterbukaan dan rasa saling Keamanan. Keyakinan ini, sekarang tampaknya, juga pusat pembentukan dan rezeki dari sekolah yang berusaha untuk menjadi lebih inklusif.

Perubahan pendidikan tidak mudah, atau mudah. Ini melibatkan sebuah kompleks menenun individu dan mikro-politik untai yang mengambil bentuk istimewa dalam setiap konteks sekolah. Akibatnya melibatkan banyak negosiasi, arbitrase dan koalisi-bangunan, serta kepekaan terhadap profesi kolega _pandangan dan perasaan pribadi. Ini adalah tentang mengubah sikap dan tindakan; keyakinan dan perilaku.

Ini mengikuti bahwa memberikan kepemimpinan di sekolah yang berusaha untuk menjadi lebih inklusif bukan untuk yang lemah hati. Juga tidak nyaman bagi kolega mana pun di sekolah ini. Guru di sekolah semacam itu harus mampu menerima dan menangani pertanyaan yang diminta dari kepercayaan, ide, rencana dan praktik mengajar mereka. Dalam konteks seperti interprofesional tantangan menjadi umum. Oleh karena itu, mereka yang menyediakan kepemimpinan harus model tidak hanya kemauan untuk berpartisipasi dalam diskusi dan perdebatan, tetapi juga kesiapan untuk menjawab pertanyaan dan tantangan dari anggota staf. Selanjutnya, mereka perlu memungkinkan staf untuk merasa cukup yakin tentang praktik mereka untuk mengatasi tantangan yang mereka temui.

Referensi

-
- Ainscow, M. (1997) _menuju inklusif sekolah‘, *British Journal pendidikan khusus* 24, 3-6.
- _____. (1998) _Apakah itu bekerja secara teori? Argumen untuk practit Anyapenelitian dan berteori dalam bidang kebutuhan khusus‘, di Clark, C., Dyson, a. dan Millward, a. (eds) *theorising pendidikan khusus*, London: Routledge.

- _____. (1999) *memahami pengembangan sekolah inklusif*, London: Falmer.
- _____. (2002) *menggunakan penelitian untuk mendorong perkembangan praktik inklusif*, Farrell, P. dan Ainscow, M. (eds) *membuat pendidikan khusus inklusif*, London: Fulton.
- _____. (Ed.) (1991) *sekolah efektif untuk semua*, London: Fulton.
- Ainscow, M. (1994) *kebutuhan khusus di kelas: sebuah panduan pendidikan guru*, London: Jessica Kingsley/UNESCO.
- Ainscow, M. dan Southworth, G. (1996) *perbaikan sekolah: studi tentang peran pemimpin dan konsultan eksternal*, *efektivitas sekolah dan peningkatan sekolah* 7 (3), 229–51. Ainscow, M. dan Tweddle, da (1988) *mendorong kesuksesan kelas*, London: Fulton.
- Ainscow, M., Barrs, D. dan Martin, J. (1998) *mengambil perbaikan sekolah ke dalam kelas*, PAper disajikan pada konferensi internasional tentang efektivitas dan peningkatan sekolah, Manchester, Januari 1998.
- Ainscow, M., booth, T. dan Dyson, A. (2001) *memahami dan mengembangkan praktik inklusif di sekolah*, kertas disajikan di American Educational Research Association Conference, Seattle, USA, April. Ainscow, M. dan Brown, D. (1999) (eds) *bimbingan untuk meningkatkan pengajaran*, London: Lewisham LEA.
- Ainscow, M., Hargreaves, D.H. dan Hopkins, D. (1995) *memetakan proses perubahan sekolah: pengembangan enam teknik penelitian baru*, *evaluasi dan penelitian dalam pendidikan* 9 (2), 75–89.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. dan West, M. (1994) *menciptakan kondisi untuk peningkatan sekolah*, London: Fulton.
- Alasan, P. dan Rowan, J. (1981) *HUMAN Inquiry: sebuah Sourcebook untuk penelitian pardigm baru*, Oleh Chichester: Wiley.
- Robinson, V.M.J. (1998) *metodologi dan penelitian-praktik kesenjangan*, *Pendidikan Peneliti* 27, 17–26.
- Rosenholtz, S. (1989) *guru tempat kerja: organisasi sosial sekolah*, NEW York
- Ballard, K. (1997) *meneliti kecacatan dan pendidikan inklusif: partisipasi konstruksi dan interpretasi*, *International Journal of Inclusive educatipada* 1 (3), 243–56.
- Balshaw, M. (1999) *membantu dalam kelas*, London: Fulton.

- Booth, T., Ainscow, M. dan Dyson, A. (1998) *inklusi dan pengecualian dalam sistem yang kompetitif*, di booth, T. dan Ainscow, M. (eds) *dari mereka kepada kami: sebuah studi internasional inklusi dalam pendidikan*, London: Routledge.
- Chambers, R. (1992) *rural penilaian: cepat, santai dan partisipatif*, Brighton: Institut
- Iano, R.P. (1986). *Studi dan pengembangan pengajaran: dengan implikasi bagi kemajuan pendidikan khusus*, *Remedial dan pendidikan khusus* 7 (5), 50–61.
- Kemmis, S. dan McTaggart, R. (1982) *Action Research Planner*, Victoria: deakin Universitas Press.
- Lewin, K. (1946) *aksi penelitian dan masalah minoritas*, *jurnal masalah sosial* 2, 34–6.
- Nias, J., Southworth, G. dan Yeomans, R. (1989) *hubungan staf di sekolah dasar*, London: Cassell.
- London: Century.
- Stubbs, S. (1995) *Lesotho nasional dalam program pendidikan terparut: studi kasus pelaksanaan*, m. Thesis, Universitas Cambridge.
- Musim dingin, R. (1989) *belajar dari pengalaman: prinsip dan praktik dalam aksi Research*, London: Falmer. 32
- Longman.
- Schein, E. (1985) *organisasi budaya dan kepemimpinan*, San Francisco: jossey-bass.
- Senge, P.M. (1989) *disiplin kelima: seni dan praktik organisasi pembelajaran*.
- Poplin, M. dan Weeres, J. (1992) *suara dari dalam: sebuah laporan sekolah dari dalam Kelas*, Claremont, CA: Institut Pendidikan di Transformation.
- Alasan, P. (1988) *manusia penyelidikan dalam aksi: perkembangan dalam penelitian paradigma baru*, London Sage.
- Studi Pembangunan.
- Hammersley, M. (1992) *apa yang salah dengan etnografi?*, London: Routledge.
- Hargreaves, D.H. (1995) *budaya sekolah, efektivitas sekolah dan perbaikan sekolah*, *SCHOOL efektivitas dan peningkatan sekolah* 6 (1), 23–46.
- Hart, S. (1996) *Beyond kebutuhan khusus: meningkatkan belajar anak melalui berpikir inovatif*, Oleh Paul Chapman.
- Hopkins, D., Ainscow, M. dan West, M. (1994) *perbaikan sekolah di era perubahan*, London: Cassell.

BAB 29

PENDIDIKAN INKLUSIF YANG MENYELURUH

Tujuan Pembelajaran

1. Memahami konsep penyertaan dan pengecualian dalam pendidikan inklusif.
2. Memahami dukungan dan tantangan terhadap pendidikan inklusif.
3. Memahami managerialisme dalam pendidikan inklusif.
4. Mengidentifikasi cara mengidentifikasi dan mengatasi hambatan.

Pendahuluan

Dalam bab ini saya akan membahas beberapa hambatan untuk pengembangan pendidikan guru inklusif di Inggris dan bagaimana mereka mungkin dikurangi. Saya akan mempertimbangkan cara inklusi didukung dan menentang dalam kebijakan nasional. Saya berpendapat bahwa pendekatan kependekan terhadap perkembangan institusi publik, termasuk sekolah, perguruan tinggi dan Universitas, dengan penekanan kuat pada standar dan akuntabilitas memiliki implikasi khusus bagi lembaga pendidikan guru. Saya kemudian menganalisis apa masuknya untuk kolega di lembaga saya, hambatan untuk Inklusi yang mereka hadapi dan kemajuan menuju inklusi yang mereka anggap. Saya akan menawarkan beberapa saran untuk bagaimana hambatan untuk pembangunan inklusif mungkin balas. Aku tanah analisis saya implikasi inklusi untuk pendidikan guru dengan ekstrak dari wawancara dan diskusi dengan kolega tentang tema.

Kebijakan Tentang Penyertaan dan Pengecualian: Konteks Inggris

Ada perluasan jumlah kebijakan terang-terangan tentang inklusi dan eksklusif di Inggris, terutama sejak munculnya pemerintah 1997, yang menciptakan sebuah penampilan yang inklusi memiliki dukungan pemerintah yang kuat. Pada saat yang sama kebijakan umum pendidikan

menjalankan kontra untuk dimasukkan dalam penekanan pada persaingan antara sekolah dan seleksi oleh mereka. Mereka mengadopsi pendekatan terhadap peningkatan standar yang menekankan pencapaian sederhana yang terukur dan dengan demikian berkonsentrasi pada hasil daripada kondisi, termasuk kondisi sosial, untuk belajar. Saya hanya memberikan laporan singkat tentang kebijakan tersebut di sini (Lihat Booth 2000, 2003A).

Terang-Terangan Mendukung Inklusi

Kebijakan inklusi dapat dibagi menjadi beberapa helai. Beberapa muncul untuk mengidentifikasi inklusi dengan kebutuhan khusus pendidikan (DfEE 1998, 2001a), yang lain difokuskan pada peningkatan partisipasi kelompok tertentu: siswa Cacat, yang _berbakat dan/atau berbakat', etnis minoritas siswa. Ada juga untai di bawah judul *of* _ inklusi sosial dan pengecualian sosial _ yang terkait dalam banyak guru _ pikiran untuk masalah perilaku tetapi juga berkaitan dengan keteguhan, anak dan orang muda dalam perawatan negara, dan anak perempuan yang menjadi hamil saat dalam pendidikan penuh waktu (DfEE 1999a, 1999B). Sebuah subuntai dalam kebijakan inklusi sosial prihatin lebih luas dengan tekanan masyarakat dibawa oleh kemiskinan dan kurangnya perumahan dan ruang rekreasi (SEU 1998, 2000a, 2000b, 2001).

Ada sejumlah dokumen yang berhubungan langsung dengan mengatasi bentuk diskriminasi seperti rasisme atau disablisme, homofobia dan bentuk lain dari bullying (CRE 2002; DfEE 2000; Komisi Hak Cacat 2002; Home Office 2000; Ofsted 2002a; Warwick dan Douglas 2001). Sebuah keprihatinan khusus untuk mengatasi _kelembagaan rasisme _ mengikuti publikasi penyelidikan ke dalam penanganan polisi dari pembunuhan rasis seorang pemuda kulit hitam (Macpherson 1999). Namun, untai yang berbeda kebijakan lebih prihatin respons sekolah untuk keragaman dibandingkan dengan kelompok tertentu siswa. Sebagai contoh, bimbingan kepada Inspektur pemerintah meminta mereka untuk _ menilai apakah sekolah mempromosikan rasa hormat dan pemahaman dari beragam budaya, bahasa dan kelompok etnis' (ofsted 2000:23). Selain itu pemerintah telah mensponsori dokumen lain yang berkaitan dengan

penilaian keragaman, seperti Komisi kesetaraan rasial _ belajar untuk semua _ (CRE 2000) dan indeks untuk Inklusi (Booth dan Ainscow 2002). Dokumen *latter* ini direkomendasikan untuk sekolah dalam bimbingan hukum (dfes 200 1B).

Dokumen utama untuk pendidikan guru

Pandangan inklusi dalam Kurikulum Nasional wajib sama luasnya. Guru diharuskan untuk _mempromosikan kesempatan yang sama dan siswa dapat dilakukan untuk menantang diskriminasi dan stereotip_, untuk berkontribusi pada _pemahaman spiritual, moral, sosial dan budaya warisan dari beragam masyarakat Inggris_ dan untuk _aman _ murid _ = komitmen untuk pembangunan berkelanjutan di pribadi, lokal, nasional dan tingkat global _ (DFEE/qca 1999:11). Ada pernyataan inklusi tertentu dalam kurikulum, seperti yang dijelaskan dalam Bab 1. Kurikulum Nasional dokumen sendiri, dan mereka yang terkait numerasi dan literasi strategi, mengandung pengetahuan **cbijih** bahwa siswa diharapkan untuk memperoleh. Aspek Kurikulum Nasional dianggap oleh beberapa orang sebagai diskriminatif (Lihat misalnya Blackledge 1998). Dorongan dalam strategi meleak huruf dan berhitung bagi guru untuk kelompok oleh **attainmEnt**, sejalan dengan tekanan pemerintah terus-menerus untuk lebih pencapaian pengelompokan antara kelas di sekolah dasar dan menengah, bekerja melawan solusi yang inklusif untuk mengajar keragaman siswa.

Badan pelatihan guru telah menghasilkan seperangkat standar yang harus dicapai oleh semua guru siswa. Dalam versi rancangan standar yang dikirim untuk berkonsultasi telah ada penekanan kuat pada inklusi, menekankan sifat perundang-undangan dari prinsip inklusi dalam Kurikulum Nasional (standar 2,5) dan dengan standar 3,4 berada di _ manajemen kelas di inklusi _ (DfEE/TTA 2001). Namun dalam versi revisi standar penekanan pada inklusi dijatuhkan. Perhatian ditarik ke kebutuhan pendidikan khusus CODE of praktik (DfEE 200 La) tetapi tidak untuk pernyataan inklusi Kurikulum Nasional. Tidak ada referensi untuk dimasukkan dalam standar sendiri, tetapi hanya untuk Inklusi sosial dalam konteks manajemen perilaku dalam kata pengantar ke dokumen oleh menteri luar negeri untuk pendidikan (DFES/TTA 2002:1) tampaknya keprihatinan dengan masalah perilaku yang sulit di sekolah telah

menyebabkan penekanan pada isu yang lebih luas inklusi. Bahkan tidak ada penyebutan kode etik sekolah pada *disability* (Disability Rights Commission, 2002), sehingga meningkatkan pemikiran bahwa mereka yang merancang standar mungkin tidak tahu tentang hal itu. Tikungan ini membuatnya lebih sulit untuk membujuk orang untuk mengadopsi pandangan luas inklusi sebagai masalah prinsip.

Kebijakan sebagai retorika?

Banyaknya inisiatif dan prinsip yang berbeda di mana mereka didasarkan membuat sulit bagi staf di sekolah dan perguruan tinggi untuk menjadi akrab dengan mereka semua, apalagi menempatkan mereka ke dalam praktik. Jika mereka memiliki niat serius, kebijakan harus ditautkan ke strategi implementasi yang jelas. Namun bagaimana bisa begitu banyak kebijakan yang berbeda diintegrasikan ke dalam praktik? Mereka di bawah-ditimbang, juga, ketika anggota pemerintah membuat pidato populis yang bertentangan dengan peraturan mereka sendiri. Jadi, ketika seorang mantan sekretaris negara untuk pendidikan menimbulkan ketakutan dari sekolah yang ‘dibanjiri’ pencari suaka (Travis 2002), meskipun persyaratan hukum bahwa guru harus siap untuk mengajar anak-anak ini, atau ketika Perdana Menteri mendesak respons yang keras terhadap **Stupenyok** ditemukan untuk menjadi mengganggu di sekolah, dan keluarga mereka, meskipun petunjuk hukum rinci tentang cara untuk meredakan dan mencegah gangguan, ini mengaburkan pesan kebijakan. Ini memberikan kesan bahwa meskipun detail dan kedalaman banyak kebijakan dokumen, mereka mungkin sebagai prihatin dengan menyampaikan gambar yang tepat untuk beberapa pemilih sebagai dengan perubahan praktik dalam arah tertentu.

Terang-Terangan Menentang Inklusi?

Indeks untuk Inklusi dibangun atas gagasan ‘sekolah untuk semua’, yang mendukung pendidikan untuk semua anak dan orang muda di dalam komunitas lokal. Dalam Inggris ide ini dilakukan oleh gagasan ‘pendidikan masyarakat yang komprehensif’. Namun, ide seperti itu tidak didukung dalam kebijakan pemerintah, dan ini melemahkan pengembangan sistem

inklusif. Anggota pemerintah berbicara tentang kebutuhan untuk menjauh dari satu ukuran cocok-semua komprehensif (misalnya, Morris 2002). Sekolah diharapkan mampu bersaing satu sama lain dan sekolah yang populer dapat memilih siswa yang paling diminati. Dalam proses ini, keluarga kelas menengah dan relatif kaya lebih diuntungkan (Lihat Hutton, 2002). Pada tingkat sekunder penekanan adalah pada menciptakan keragaman sekolah daripada respons sekolah terhadap keragaman siswa di wilayah mereka. Sepertiga dari semua sekolah melekat pada iman tertentu dan pemerintah dan organisasi keagamaan merekomendasikan **Building** lebih dari mereka (Uskup Agung _dewan 2000; Booth 2003b; DfES 2002). Selain berbagai bentuk lain dari seleksi didorong pada tingkat menengah. Ada sekolah tata bahasa yang sangat selektif, sekolah spesialis yang dapat memilih hingga 10% dari siswa yang **thEIR** dengan *_aptitude'* untuk area kurikulum tertentu, dan ada juga sekolah *beacon*, sekolah pelatihan dan Akademi kota. Ada hierarki nilai sekolah, dengan apa yang telah dipanggil oleh seorang penasihat Perdana Menteri, *_bog-standar comprehensives'* di dekat bagian bawah dan mungkin khusus sekolah di bagian paling bawah (Lihat Edwards dan Tomlinson. 2002). Tentu saja, tingkatan ini hanya untuk pendidikan umum: sektor swasta terus menawarkan pendidikan istimewa untuk sekitar 8% dari siswa.

Inklusi juga dibatasi oleh *_agenda standar'*, kerangka ideologis utama untuk sistem pendidikan. Ini berkonsentrasi pada hasil, bukan pada kondisi untuk belajar termasuk kualitas hubungan di sekolah. Bekerja di banyak sekolah didominasi oleh rasa takut terus-menerus inspeksi dan obsesi dengan pertemuan terpusat menetapkan target sehingga keseimbangan kurikulum terganggu dan pendidikan dapat menjadi proses terus-menerus mempersiapkan untuk tes dan diuji. Agenda standar mengabaikan signifikansi nilai dalam pendidikan dan pentingnya membangun masyarakat dan hubungan dalam mendukung pandangan bahwa kriteria tunggal untuk adopsi perubahan pendidikan yang diusulkan harus bahwa itu *_bekerja*; Reformasi ini merangkul ideologi teknis yang mengurangi pendidikan untuk teknologi dan guru untuk koperasi dalam sistem yang dirancang oleh orang lain.

Managerialisme dalam Pendidikan Tinggi

Agenda standar dan budaya akuntabilitas yang terkait telah berpengaruh banyak pada lembaga pendidikan tinggi sebagai sekolah. Lembaga pendidikan guru dapat diperiksa secara rutin baik dari kantor standar pendidikan (*ofsted*) maupun badan pelatihan guru. Semua institusi pendidikan tinggi bersaing untuk dana penelitian dalam latihan penilaian penelitian yang berlangsung setiap empat tahun. Dalam dirinya 2002 Reith Lectures, onora O'Neill mengacu pada kontrol rinci atas kehidupan Bermannal yang sekarang dialami:

Akuntabilitas baru mengambil bentuk kontrol rinci. Sebuah aliran tak berujung peraturan baru dan regulasi, Memorandum dan instruksi, bimbingan dan nasihat banjir ke dalam organisasi sektor publik... Perencanaan pusat mungkin telah gagal di Uni Soviet tetapi masih hidup dan baik di Britain hari ini. Akuntabilitas baru ini bertujuan pada kontrol yang lebih sempurna dari kehidupan kelembagaan dan profesional.

Dalam *replacement* penting dengan mudah diukur target budaya akuntabilitas _adalah banyak dialami tidak hanya sebagai berubah tapi... sebagai mendistorsi tujuan yang tepat dari praktik profesional dan memang sebagai merusak kebanggaan profesional dan integritas' (Lecture 3:4). Dia poin ke paradoks mendorong kepercayaan melalui budaya audit yang terus-menerus menunjukkan ketidakpercayaan.

Pandangan kelembagaan manajemen dan hubungan yang melayani budaya akuntabilitas telah datang untuk disebut managerialism. Pengelolaan, dan komunikasi vertikal yang menekankan hierarki, *line-management*", dan *vertical communication*, daripada kolegialitas, *self-management* dan komunikasi demokratis atau bahkan horizontal. *the managerialist* ideologi dapat mengarah pada budaya kepatuhan dan penghormatan, sebuah keprihatinan untuk menerapkan persyaratan dari mereka yang lebih dekat ke pusat kekuasaan. Ini bertindak sebagai tekanan eksklusif, mengecilkan hati orang dari bagian aktif dalam keputusan tentang kehidupan kerja mereka sendiri, dari membuat *link* eksplisit antara apa yang mereka lakukan dan *values* yang mereka pegang, dari cara-cara kolaboratif bekerja dan dari menemukan dan menggambar pada keterampilan dan pengetahuan yang terletak di belakang penunjukan

pekerjaan resmi kolega. Ini menghasilkan *infantilisation* dari mereka dengan sedikit kekuasaan, yang diharapkan untuk berperilaku seolah-olah mereka adalah anak dalam keluarga otoriter

Metafora manajemen garis memiliki konotasi dari dalang meskipun identitas dalang mungkin tidak jelas. Untuk, secara umum, para manajer di lembaga tersebut adalah pelaksana agenda mengatur lebih jauh hierarki daripada pemimpin kreatif masyarakat berusaha untuk mendefinisikan sebuah agenda berdasarkan komitmen bersama. Lembaga *managerialist* menggantikan kekuatan argumentasi rasional dengan kekuatan, dan hasil dari sebuah argumen kemudian dianggap ditambang oleh kekuatan relatif dari para peserta. Namun kekuatan ini tidak berada dalam manajer individu, itu bukan kekuasaan otoritatif, berdasarkan pengalaman yang lebih besar dan pengetahuan, tetapi daya yang dirujuk dari titik yang lebih tinggi rantai. *Power managerialist* dapat dicirikan sebagai pudel-kekuasaan, karena rupanya pemimpin yang kuat mungkin secara mentah melaksanakan Penawaran orang lain. Kepemimpinan dalam lembaga tersebut mendorong, dan itu sendiri, bentuk dari berikut.

Penyertaan dalam Institusi

Dalam rangka untuk meningkatkan pemahaman saya tentang bagaimana staf di sebuah lembaga pendidikan guru mungkin berpikir tentang implikasi inklusi untuk praktik di dalamnya, aku tape-direkam diskusi dengan sekelompok sepuluh staf (termasuk saya sendiri) dan kemudian melakukan tindak lanjut *interviews* dengan tiga dari mereka yang tidak dapat bergabung dengan diskusi awal, untuk memperluas jangkauan pengalaman dan perspektif diwakili. Aku berangkat untuk mengundang orang dengan pandangan yang berbeda, meskipun ini tidak dapat dilihat sebagai sepenuhnya perwakilan dari Fakultas. Ini akan menarik untuk melaksanakan survei rinci pendapat staf Menggambar pada masalah yang diangkat.

Peserta diskusi diartikulasikan hubungan antara budaya yang kompetitif di sekolah dan perguruan tinggi:

Inklusi di sekolah sedang mencoba untuk duduk dengan menaikkan standar, melompat melalui lingkaran dan saya pikir inklusi di Christ

Church [kuliah kami] **woULD** memiliki masalah yang sama. Hal ini dipaksakan pada kerangka yang secara tradisional secara hierarki kompetitif.

Lembaga pendidikan guru berada di bawah tekanan hampir tak henti-hentinya dari pemeriksaan satu kursus atau yang lain. Kolega menekankan efek yang ini telah di kamar mereka untuk berpikir tentang mengembangkan inklusi, salah satu berpendapat bahwa *hidupku* benar didominasi oleh **Ofsted**. Permohonannya mengacu pada isu kunci yang diidentifikasi oleh Onora O'Neill: *— mengapa mereka tidak bisa mempercayai kami lebih banyak?*

Arti Penyertaan/Pengecualian **In Lembaga**

Kolega memberikan berbagai makna untuk Inklusi. Beberapa kolega ingin melarikan diri dari kekuatan retorik inklusi dan pengganti istilah alternatif: *— saya lebih suka mengonseptualisasikan itu sebagai merangkul keragaman atau **Pimpinng** kebutuhan keragaman. Sebuah pasangan yang mencapai untuk koneksi dengan konsep lain, satu bertanya *— apa jenis hubungan di sana antara kesempatan yang sama dan Inklusi? — dan lain kembali ke sana: — bahwa hubungan antara inklusi dan sama *unnities*, aku tidak bisa mengartikulasikan koneksi, saya tidak bisa mengartikulasikan dengan jelas di mana *link* tersebut. Tapi *link* dapat menyesatkan. Jika inklusi berarti bahwa setiap orang akan dimasukkan dalam kisaran sempit yang sama kesempatan maka ini dapat mengabaikan **inequdalam** posisi awal dan keragaman aspirasi dan prestasi yang harus dihargai jika warga negara harus *sama-sama* dihargai. Sebagai sebuah ideologi, kesetaraan kesempatan memiliki efek mengaburkan ketidaksetaraan. Namun demikian, mengingat ketidaksetaraan terstruktur saat ini dalam masyarakat, salah satu sarana utama untuk mendapatkan status dan kekuasaan dalam masyarakat adalah untuk mencapai sesuai dengan kriteria dominan, dan sekolah harus mencoba untuk memastikan bahwa beberapa kelompok tidak kurang beruntung dalam prestasi tersebut. Ini melibatkan pendekatan kritis, reflektif dan strategis untuk dimasukkan yang dalam mulai dari pengaturan saat ini dapat terlihat seperti **assimilationist View**.**

Setelah diskusi sedang berlangsung, berbagai pandangan yang diungkapkan mungkin telah dikurangi, oleh pengaruh pembicara sebelumnya. Ini mungkin lebih besar daripada untuk beberapa kelompok lain karena beberapa rekan mengatakan bahwa ini adalah detail pertama diskusi tentang inklusi di mana mereka telah terlibat. Ini sendiri adalah komentar pada realitas di balik retorika bahwa inklusi adalah pengaruh mendominasi pada praktik saat ini. Meskipun saya juga harus melaporkan bahwa kolega dan saya telah menemukan bahwa mereka profesional terlibat dalam menyampaikan gagasan tentang inklusi, tahan perspektif yang sangat resistan terhadap moderasi bahkan setelah diskusi rinci (Booth dan Ainscow 1998). Dalam buku itu, kita telah menetapkan sejumlah besar uang receh yang mana perspektif tentang penyertaan didapati berlainan (ibid.: 234). Tekanan tepat waktu dalam lembaga akademis yang mengarah ke kesulitan paradoks dalam terlibat dalam debat akademik dapat menyebabkan orang untuk mengambil luka pendek dalam pemikiran mereka, sebuah menurut kepada salah satu anggota kelompok.

Banyak orang berpikir mereka tahu apa inklusi adalah semua tentang, dan mereka tidak. Aku tidak berusaha untuk tidak sopan, tapi saya pikir orang telah terbawa di Buzz kata, inklusi, Oh ya, aku tahu semua tentang itu!

Sebuah **lthough** tidak ada peserta dalam diskusi atau wawancara melihat inklusi sebagai murni tentang kebutuhan khusus pendidikan beberapa menyarankan bahwa orang lain lakukan.

Saya tidak berpikir ada pandangan bersama. Satu pandangan adalah tentang kesetaraan untuk semua orang dan untuk orang lain itu adalah beberapa hal yang harus dilakukan dengan kebutuhan khusus, masih, dan hubungannya dengan integrasi anak Penyandang Cacat.

Ada pandangan dari beberapa dukungan yang diperlukan untuk mereka yang membutuhkannya [sehingga mereka dapat] melakukan hal yang sama dengan dukungan tambahan dan ada orang lain yang **ThiNK** di sini adalah cara-cara alternatif dalam melakukan sesuatu.

Namun, banyak dari pandangan yang diungkapkan menciptakan teka-teki yang tidak kontroversial ide, *Piecing* bersama implikasi dari inklusi untuk sebuah lembaga yang kompleks.

Inklusi besar dan kecil

Kolega cenderung untuk *pitch* ke dalam diskusi pada tingkat yang berbeda. Beberapa terfokus pada dimensi politik inklusi, ‘itu tentang keadilan sosial’, dan lain-lain pada implikasi untuk anak-anak dan keluarga mereka: ‘inklusi berarti peningkatan kesempatan untuk terlibat dan untuk memiliki dalam berkerut pilihan’, ‘itu tentang membuat tunjangan’.

Jadi misalnya dengan anak tertentu, mereka tidak semua ingin mendapatkan berubah bersama-sama, mereka ingin mendapatkan berubah dalam privasi dan sekolah harus membuat tunjangan.

Beberapa peserta membuat hubungan yang kuat antara *inclusion* dan nilai, satu berpendapat bahwa ‘rasa asli nilai bersama’ adalah diperlukan sebelum inklusi dapat dibawa ke depan dalam lembaga. Dan lain menghubungkannya dengan konsekuensi dari mengenai beberapa orang sebagai memiliki nilai yang lebih besar daripada yang lain:

Ketika kita mulai melampirkan perbedaan di latar belakang atau pencapaian untuk perbedaan dalam nilai manusia, di situlah Anda mendapatkan masalah. 3000 mati di tanah nol [situs 11 September 2001 pembantaian di New York] adalah besar, tapi 50000 sekarat di Somalia tidak begitu layak diberitakan. Saya tidak tahu bagaimana kita mengembangkan dalam diri siswa kita komitmen terhadap martabat manusia untuk semua.

Pendidikan itu sendiri terlihat untuk mewujudkan inklusi oleh salah satu anggota kelompok diskusi: ‘saya pikir setiap hal yang kita lakukan adalah tentang inklusi karena itu tentang pendidikan. Dia mungkin telah menyinggung pendidikan sebagai sosialisasi, sebagai induksi ke dalam masyarakat, tetapi dia juga mengungkapkan komitmen dasar bahwa pendidikan adalah tentang ekuitas: ‘ini untuk semua orang.’ Lain **FELT** agak kewalahan oleh gagasan inklusi, atau mungkin pendidikan, sebagai mewujudkan filsafat sosial dan politik:

Jika kita melihat inklusi sebagai keadilan sosial, sebuah isu hak sosial, maka itu sangat besar bukan? Aku punya masalah dengan itu karena begitu besar, hampir seolah-olah Anda perlu sepenuhnya restrukturisasi masyarakat....

Kebanyakan kolega setuju bahwa inklusi mungkin tentang masalah besar, tetapi juga tentang hal kecil dari hari-hari keterlibatan di sekolah dan di dalam lembaga.

Penyertaan dan Pengecualian

Hubungan yang kuat dibuat antara penyertaan dan pengecualian: [Kapan]... Anda berbicara tentang inklusi Anda jelas berpikir tentang pengecualian dan sebaliknya; Saya rasa saya hanya mengerti istilah inklusif karena saya tahu apa yang harus dikecualikan. Beberapa kolega berfokus pada kelompok tertentu, meskipun mereka mungkin melihat ini sebagai titik awal pewaris pemikiran mereka daripada menetapkan parameternya:

Saya telah pergi dari kebutuhan khusus keluar... karena di situlah saya memulai. Aku datang ke inklusi dengan keprihatinan tertentu: Mengapa, ketika anak-anak hitam datang ke pendidikan pada usia lima tahun dan melakukan dengan baik apakah mereka keluar dengan kualifikasi terburuk di enam belas? Mengapa hal itu terjadi?

Saya telah obsesi dengan isu spesifik [disiplin] pengecualian dari sekolah dan telah mencoba untuk menemukannya dalam struktur, budaya dan *policies* yang beroperasi di tingkat nasional.

Untuk satu kolega, titik awalnya adalah kesenjangan dalam kekayaan dan kekuasaan di dunia. Inklusi adalah tentang membawa keprihatinan global ke dalam wilayah kita:

Inklusi bagi saya adalah tentang membuat koneksi global. Aku sangat tertarik pada dunia berkembang dan fakta bahwa mereka dikecualikan dari keputusan tentang perkembangan mereka sendiri dan dari kemakmuran ekonomi dunia yang kaya.

Representasi, Akses dan Partisipasi

Dalam lembaga pendidikan guru, inklusi prihatin dengan masalah representasi: yang menghadiri lembaga sebagai mahasiswa, yang dipekerjakan sebagai staf, bagaimana anak-anak, kaum muda, dan orang dewasa yang berbeda *backgrounds* dan budaya, jenis kelamin, pencapaian, etnis, orientasi seksual, cacat digambarkan dalam kursus dan di kain

bangunan. Ini adalah tentang akses ke lembaga, baik fisik dan psikologis, dan cara partisipasi dari keragaman staf dan siswa didorong atau putus asa. Hal ini bukan hanya tentang mewakili keragaman lokal tetapi memastikan bahwa pendidikan yang bulat dipupuk melalui perhatian pada masalah global.

Dalam hal keragaman antara staf dan mahasiswa, beberapa berpendapat bahwa sebuah perguruan tinggi yang terletak di Kent harus mencerminkan lokal daripada situasi nasional. Dalam diskusi ada pertukaran akrab: _ Kent adalah 98% putih *anyway*"-‘ tapi perguruan tinggi adalah lembaga nasional dan internasional. Ini memiliki asupan sekitar 1% dari siswa non-putih, sedangkan ini mungkin diharapkan menjadi sekitar 7% pada angka nasional atau mungkin lebih tinggi, mengingat kedekatannya dengan daerah dengan jumlah tinggi etnis minoritas di London. Salah satu peserta mengidentifikasi lingkaran setan dalam situasi.

Bagaimana Gereja Kristus dapat membantu orang untuk memperoleh pengalaman multikultural atau bekerja dengan siswa Penyandang Cacat? Anda dapat membawanya ke Gereja Kristus, tetapi perguruan tinggi tidak akan membantu Anda mendapatkannya.

Sebuah keinginan untuk perubahan ini jelas diungkapkan oleh manajemen di se. Hal ini mungkin perlu dipertimbangkan bagaimana keragaman agama dan budaya didukung dalam budaya perguruan tinggi. Dalam kedua saya sekarang dan kerja sebelumnya saya telah terpana oleh kurangnya gambar anak, orang muda dan pendidikan, biarkan *alone* keragaman pendidikan dalam bangunan Fakultas. Namun demikian ada perubahan awal:

Setelah saya berada di sini hanya untuk beberapa bulan, ketika saya akan berbicara dengan siswa, semua aku akan melihat adalah lautan wajah putih dan aku tidak terbiasa dengan itu... Sekarang aku melihat berbagai *more* beragam siswa bahwa aku bekerja dengan dan itu hanya akan menambah kekayaan dari apa yang saya lakukan, dan bahwa kekayaan adalah untuk semua siswa dan semua kolega.

Representasi seharusnya tidak menjadi masalah menghitung dari kelompok yang diberi menyebutkan *but* perlu untuk mengurus keragaman perbedaan, dan menantang stereotip.

Pemerintah telah mendesak lembaga pendidikan tinggi untuk meningkatkan proporsi siswa yang mereka layani, dari dasar yang rendah dibandingkan dengan yang lain yang kaya ekonomi *countries*. Sulit untuk melihat bahwa ini = *widening* partisipasi = akan melibatkan peningkatan besar-besaran di tempat pendidikan tinggi dan cenderung dicapai melalui berbagai kursus *outreach*. Dengan demikian komposisi populasi siswa dapat berubah menjadi jauh lebih besar daripada sifat asupan mahasiswa ke dalam kampus pusat.

Lengkap Pedagogi?

Perhatian pada representasi dan dukungan untuk partisipasi dalam kursus adalah aspek pedagogi inklusif. Hal ini juga tentang cara kursus diajarkan, bagaimana siswa dihargai dan bagaimana mereka secara aktif terlibat dalam pembelajaran mereka sendiri. Seorang kolega yang dididik sebagai guru di universitas yang sama ia tiga puluh tahun sebelumnya menyorotkan bahwa perubahan dramatis dalam pendekatan telah terjadi.

Ketika saya dilatih ada subjek yang pasti yang saya merasa dikesualkan dari: Aku berada di kelompok matematika perbaikan... dan aku ingat hanya satu pelajaran ilmu di yang saya mengerti apa-apa dan tidak ada usaha yang dibuat untuk membantu saya mengerti. Tak seorang pun dalam musik memberi saya kesan bahwa musik adalah untuk saya, musik adalah untuk orang yang memiliki nilai... Sekarang aku tahu dari membaca karya siswa bagaimana inklusif kurikulum Is untuk mereka, bagaimana setiap upaya yang dibuat bagi mereka untuk merasa bahwa subjek tidak *hanya untuk* mereka, tetapi juga menarik bagi mereka.

Namun, kolega mengakui bahwa tekanan pemerintah dan keprihatinan untuk memastikan kurikulum yang dibahas dapat menyebabkan lebih didaktik mengajar daripada beberapa akan berharap.

Inklusi dan Standar

Salah satu kolega menyebutkan kemungkinan bahwa persyaratan masuk untuk kursus dapat dibuat lebih fleksibel sehingga orang tanpa kualifikasi konvensional mungkin memenuhi persyaratan yang diperlukan untuk kursus tingkat master. Namun, ada beberapa kekhawatiran dalam

diskusi bahwa inklusi dan terutama pemerintah *drive* untuk _memperluas partisipasi _ dapat menyebabkan kurangnya perhatian dengan keunggulan.

Ini adalah inklusi pertama perdebatan yang pernah saya lakukan dan tampaknya bagi saya bahwa inklusi terkait dengan *dumbing* turun... Pada akhir hari ada standar....

Kolega ingin kedua menyampaikan arti bahwa setiap orang harus memiliki pergi dalam musik atau bahasa, misalnya, dan juga untuk mendorong melihat pada beberapa pertunjukan yang lebih baik daripada yang lain. Mereka tidak ingin berpikir bahwa dengan memegang pandangan seperti itu mereka sedang _eksklusif_. Seorang peserta lebih lanjut berpikir bahwa kolega yang prihatin bahwa inklusi berarti mengabaikan prestasi tinggi *misunderstood* itu, melihatnya sebagai _tirani *sameness*' daripada apresiasi keragaman, penerimaan perbedaan'. Pada pandangan saya, inklusif pendekatan pendidikan menyiratkan bahwa kita menghargai siswa sama-sama terlepas dari pencapaian mereka dan juga menghindari menempatkan batas pada apa yang kita harapkan siswa untuk mencapai, sebuah ide digambarkan dengan baik dalam karya Susan Hart dan rekan-rekannya: _belajar tanpa batas' (Dixon, *et al.*, 2003).

Bekerja dengan Sekolah

Apa *colleagues* melihat sebagai implikasi inklusi untuk pekerjaan mereka dengan sekolah mencerminkan poin mereka yang berbeda kontak dengan mereka. Beberapa melihatnya sebagai mempengaruhi sifat hubungan kelembagaan dan lain-lain sebagai tentang bagaimana siswa siap untuk mengembangkan sekolah di mana mereka akan mengajar.

Kemitraan inklusif?

Sekolah yang dirasakan oleh Inspektorat Nasional berada dalam kesulitan tidak diperbolehkan untuk mendukung siswa pendidikan guru dalam praktik sekolah. Seorang kolega terutama *concerned* tentang bagaimana hal ini mempengaruhi prospek cepat-lagu siswa direkrut ke dalam pendidikan guru dengan rangsangan keuangan dan dengan harapan kemajuan cepat:

[Penting] bagi siswa yang cepat untuk memiliki pengalaman sekolah di perpindahan sulit kesulitan jika mereka pergi untuk menjadi pemimpin dalam profesi. Kami telah mencoba untuk merespons, dalam hubungan kami dengan satu sekolah dalam tindakan khusus, dengan memiliki sebuah proyek tanpa melanggar aturan dengan meminta siswa penempatan, kami melakukan beberapa pekerjaan dengan musik dan seni siswa bekerja dengan cara-cara yang memecah pengelompokan di sekolah.

Rekan yang sama prihatin pada cara mentor, guru sekolah ditunjuk untuk mendukung guru pada praktik mengajar, dipilih dan Terpilih:

Kami telah memiliki *cussions* yang serius tentang bagaimana Anda melakukannya sehingga orang yang memiliki masalah dapat bekerja dengan orang lain pada pengembangan diri daripada kita hanya mengatakan kita akan memotong Anda keluar dari ini.

Bersiaplah untuk bertemu dengan sekolahmu

Kebanyakan kolega melihat inklusi sebagai mempengaruhi cara murid siap untuk bekerja di sekolah, dan merasa ini bermasalah karena berbagai alasan. Mungkin ada prasangka mendalam di staf serta siswa: Aku punya keprihatinan tentang prasangka budaya sekitar pengertian inklusi, berapa banyak kita sendiri nilai pribadi keyakinan pribadi kita mendapatkan di jalan. Para siswa yang datang, sikap mereka ras dan gender ditetapkan... Mereka memiliki semua pengalaman hidup ini dipilih atau tidak sedang dipilih, yang dikecualikan dari segala macam hal, maka kita membawa mereka ke perguruan tinggi dan kami mencoba untuk mengirim mereka keluar Agadi inklusif. Itu hanya terdengar seperti kita melupakan besarnya keseluruhan proses.

Yang lain mendapati bahwa siswa semakin terbuka untuk berubah. Mereka melihat siswa datang dengan _ cukup stereotip pandangan tentang budaya lain _ dan kemudian _ sangat cepat mereka mengubah pandangan mereka tentang kiri ini, kanan dan tengah _. Sikap siswa kontras dengan pandangan _ mereka yang sudah di luar sana _ yang _ merasa bahwa itu ide yang baik, tetapi Anda tidak dapat melakukannya dalam praktiknya _ karena mereka _ dibatasi oleh *their* target dan melakukan hal yang dikenakan pada Anda _. Potensi ini berbenturan dengan budaya dan praktik sekolah diakui secara luas:

Aku sudah beberapa sangat menarik perdebatan dengan siswa kami tentang inklusi di mana mereka mengambil banyak, maka Anda *send* mereka keluar ke sekolah dan mereka kembali cukup *demoralized* karena apa yang mereka yakini tidak direplikasi dalam lembaga di mana mereka sedang ditempatkan, dan mereka benar-benar tidak tahu jalan ke depan.

Dalam diskusi sebelumnya dengan kolega tentang cetak ulang *esentation* beberapa telah melaporkan bahwa siswa mengalami rasisme di beberapa sekolah dan bahwa hal ini menimbulkan masalah khusus bagi siswa etnis minoritas. Sebagai salah satu kolega dalam kelompok ini berkomentar:

Selama bertahun-tahun bahwa saya telah di sini telah ada beberapa masalah yang cukup serius yang melibatkan rasisme. Ada juga [waktu] ketika siswa dari etnis minoritas telah merasa dikecualikan dalam satu atau lain cara dari apa yang sedang terjadi.

Disarankan sebelumnya bahwa harus ada rekaman semua insiden rasis, seksis, dan disablist yang dihadapi oleh siswa di sekolah dan bahwa kode yang jelas harus dinegosiasikan dengan sekolah mitra untuk praktik sekolah. Hal itu juga diperdebatkan, bahwa pengaturan Alternatif dapat dikembangkan untuk mendukung praktik sekolah siswa di mana siswa dapat dikelompokkan bersama-sama dan ada harapan bahwa mentor di sekolah, tutor dan siswa akan bersama-sama mendiskusikan isu inklusi seperti *MS proble* selebihnya rasisme dan prestasi yang berbeda dari anak laki dan perempuan.

Terlibat dengan seleksi

Otoritas pendidikan lokal di sekitar perguruan tinggi adalah salah satu dari beberapa daerah di negara itu telah mempertahankan sistem selektif pendidikan menengah. Pada tahun terakhir sekolah dasar mereka, pada usia 11, anak duduk pemeriksaan publik menilai tingkat pencapaian mereka dan dianggap sebagai kemampuan umum. Skor tertinggi 25% yang ditawarkan tempat di sebuah sekolah tata bahasa dan sisanya, dalam pembagian sederhana ini, pergi ke apa yang dulu disebut sekolah modern sekunder tapi sekarang, mengingat status mendevaluasi judul ini, memiliki berbagai nama lain. Tahun terakhir di banyak sekolah dasar didominasi oleh persiapan untuk pemeriksaan ini yang siswa mengambil selain

pemerintah diperlukan tes standar untuk anak usia 11-tahun. Banyak siswa sekunder di perguruan tinggi yang tertarik untuk bekerja dalam sekolah tata bahasa. Keberadaan sistem selektif yang meluas ini, kemudian, memiliki efektif besar dalam cara inklusi dikandung oleh para mahasiswa dan oleh staf, meskipun dorongan dari sekolah di daerah lain untuk spesialisasi dan pilih siswa telah membawa mereka lebih dekat dengan model Kent: _ sebagian besar siswa kami telah melalui sistem selektif *education* untuk sampai ke sini, dan karena ini adalah suatu perguruan tinggi lokal mereka tidak mempertanyakan hal itu.

Banyak staf dalam Fakultas mendukung sistem yang komprehensif, namun mereka terjebak dalam melayani satu selektif. Beberapa telah bergabung dengan perguruan tinggi setelah mengajar di sekolah lokal dan mengetahui kesulitan mengubah sikap di antara orang tua sebagai salah satu mantan guru kepala utama berkomentar:

Semua rekan guru kepala saya berdebat terhadap 11 + kepada orang tua mereka dan jawabannya adalah bahwa kita ingin hak istimewa bagi anak-anak kita jika kita bisa mendapatkannya, dan itulah sebabnya itu terus-menerus memberikan suara dalam oleh orang tua di daerah karena ada jumlah yang lebih besar hak istimewa.

Jika Anda berada dalam posisi itu, dan Anda melihat orang lain dengan hak istimewa, Anda menginginkannya.

Aspirasi untuk hak membuat orang lebih menerima ketidaksetaraan. Namun, ada relatif sedikit Diskusi tentang seleksi dalam Fakultas. Ketika saya bergabung dengan perguruan tinggi rasanya seolah-olah ini, bidang utama diskusi akademis dan perdebatan di tempat lain, adalah subjek yang tabu. Membisukan nya suara kritis dalam satu daerah dapat mencegah pemeriksaan tidak termasuk implikasi dari orang lain.

Efek dari Anglikan, Yayasan Kristen dari perguruan tinggi adalah daerah lain di mana perdebatan umumnya dihindari. Salah satu kolega merasa bahwa Lokasi perguruan tinggi di Canterbury dirasakan oleh masyarakat di London baik sebagai _ eksklusif kelas menengah _ dan sebagai _ jauh dari mana saja _. Judul Kristen juga berkontribusi pada *persepsi* bahwa perguruan tinggi itu selektif.

Saya pikir label tetapi tidak dia pernyataan misi dari perguruan tinggi gereja jelas memiliki dampak karena Kristen. Jika Anda membaca

pernyataan misi itu sangat Katolik dengan c kecil karena itu tentang menghormati semua budaya dan latar belakang, namun label kepada orang lain yang tidak tahu misi adalah sedikit penghalang....Ketika mereka bergabung dengan perguruan tinggi semua staf diminta pada wawancara Apakah mereka akan senang untuk bekerja dalam sebuah perguruan tinggi Yayasan Kristen. Namun hal ini tidak berarti bahwa mereka dapat diadakan untuk mendukung argumen untuk kelanjutan pengaturan tersebut. Ada argumen paralel yang harus dibuat tentang efek tidak termasuk sekolah iman dan lembaga pendidikan tinggi. Saya tidak mendukung sekolah iman. Saya berbagi pandangan ini dengan banyak orang lain termasuk beberapa guru kepala sekolah iman. Saat ini *circumstances* prinsip ekuitas berarti bahwa kita harus memberikan dorongan yang sama untuk semua agama untuk mendirikan sekolah mereka sendiri. Namun, hal ini dapat mengakibatkan meningkatnya pembagian dalam masyarakat seperti yang telah kita pelajari dari Irlandia Utara di mana hampir semua sekolah yang denominasi. Laporan tentang ketegangan etnis di Oldham, Bradford dan Burnley menunjuk cara sekolah iman berkontribusi pada pembagian etnis dan karenanya ketegangan di daerah ini (Home Office 2001 a dan b). Dalam rangka untuk mulai membongkar sekolah iman akan ada menjadi pemutusan hubungan antara Gereja Anglikan dan negara (Lihat Booth 2003b).

Ada argumen yang kuat juga, untuk menunjukkan bahwa lembaga denominasi pendidikan tinggi, selain dari mereka yang mempersiapkan orang untuk panggilan keagamaan, tidak perlu atau bahkan kontraproduktif, dalam melayani masyarakat multi-etnis, beragama agama dan mempersiapkan guru untuk mengajar dalam satu. Saya tidak tahu seberapa luas pandangan seperti itu diadakan di perguruan tinggi saya.

Mengidentifikasi dan Mengatasi Hambatan

Untuk overcosaya hambatan untuk Inklusi dalam lembaga harus ada usaha yang terpadu dan konsisten untuk mengembangkan lembaga dalam cara yang inklusif. Bagi kita yang mendukung pembangunan inklusif sekolah memiliki tanggung jawab khusus untuk merenungkan natur dari lembaga di mana kita bekerja. Jika kita ingin membuat saran tentang

pembangunan inklusif sekolah maka kita harus berusaha untuk mengubah lembaga-institusi kita sendiri dan mengalami kemungkinan dan hambatan dalam melakukannya. Sebuah Institut Pendidikan Guru yang mengajak siswa untuk mengembangkan inklusi di sekolah mungkin diharapkan untuk mencoba menciptakan nilai inklusif, pendekatan untuk mengajar dan belajar, hubungan dengan staf dan mahasiswa dan proses inklusif untuk perkembangannya sendiri: _ kita benar-benar membutuhkan rasa misi **nuine GE**, rasa asli dari nilai bersama. _

Dalam membahas hambatan dan cara mereka dapat diatasi, kolega kembali ke efek dari tekanan eksternal yang mungkin lebih besar dalam sebuah institusi yang bercita-cita untuk status Universitas:

Kita hidup dalam ketakutan Ofsted. Kita hidup dalam ketakutan akan HEFC [Dewan pendanaan pendidikan tinggi]. Kami juga bercita-cita untuk status Universitas. Kita akan menuruni rute konservatif tradisional dan kita takut mengambil risiko dan mungkin kita perlu.

Aku telah menemukan diriku tergoda untuk mengedit referensi apapun untuk aspirasi ke status Universitas dalam bab ini. Ini menekankan sifat hierarkis dari lembaga pendidikan tinggi di Inggris. Kami adalah perguruan tinggi universitas, di bagian bawah tangga status di belakang mantan Politeknik, yang baru, tua dan Universitas kuno. Saya tidak ragu dari hadiah dan bakat dari staf dan mahasiswa di perguruan tinggi, tapi rasa malu yang samar ada di sana. Satu *interview* berpendapat bahwa status kita sebagai perguruan tinggi berarti bahwa kita tidak dalam posisi untuk mendorong inklusi di sekolah:

Kami tidak mendorong penyertaan di sekolah. Tidak: pelatihan adalah apa yang kami terbaik. Dengan kata lain melakukan apa yang kita diberitahu. Saya tidak berpikir kita belum di Liga menjadi *shapers* kebijakan. Kecuali untuk satu atau dua individu. Pada dasarnya apa yang kita lakukan adalah mengisi formulir penawaran yang memiliki kriteria yang dipaksakan secara eksternal dan kami menunjukkan bagaimana kita memenuhi itu.

Aku tahu juga bahwa staf di Departemen Pendidikan dalam *old* dan Universitas baru terkadang menderita rasa inferioritas karena mereka bersaing dengan Departemen yang berbasis di penelitian murni, dihuni dengan staf dengan lebih banyak karier akademis tradisional, pindah dari

sarjana untuk pascasarjana ke Universitas *teaching*. Saya mungkin berada dalam minoritas dalam memiliki perasaan seperti itu. Ini adalah sesuatu yang lain untuk survei. Tapi setidaknya itu memberi saya sudut pandang, jika saya bersedia untuk menduduki itu, untuk merenungkan berbagai perbedaan status di primer, sekunder, lebih lanjut dan lembaga pendidikan tinggi yang merupakan bagian dari kompleksitas pemahaman inklusi dalam pendidikan.

Pendekatan Inklusif untuk Pengembangan Kelembagaan?

Namun, masyarakat di dalam lembaga pendidikan tinggi tidak digunakan untuk menghasilkan rencana pembangunan dengan cara partisipatif atau yang membentuk masa depan pembangunan lembaga selama beberapa tahun. Dalam lembaga saya sendiri, itu merasa bahwa *Inclusion* dalam hal manajemen Fakultas akan berdampak besar dan akan berarti lebih banyak berbagi keahlian dan pengurangan beban kerja karena kami akan bekerja lebih efektif. Ada juga risiko bagi individu, mengekspos diri Anda kepada orang lain:

Dalam budaya yang kompetitif kita berada di saat ini, orang mungkin ingin *to limit* sejauh mana mereka terlibat dengan orang lain dalam kasus ini *reveals* banyak kelemahan sebagai kekuatan.

Ada perasaan dari beberapa yang kita bekerja di saku, dalam tim kecil dan kami tidak bekerja bersama-sama; pembangunan di Fakultas adalah *piecemeal*, dan Departemen dipimpin, terkompartemen, banyak duplikasi usaha; ada dinding bata antara departemen. Disarankan bahwa ada usaha tertentu untuk membuat New staf menyambut tetapi beberapa struktur kolaboratif sesudahnya:

Saya rasa semakin banyak usaha dibuat untuk induksi staf baru, setelah itu datang ke *forcefulness* Anda sendiri.

Ada kontras pandangan tentang apakah fakultas sebagai mengembangkan cara inklusif bekerja. Itu diperdebatkan oleh salah satu rekan yang umumnya pembangunan tidak melanjutkan dengan cara yang inklusif dan oleh yang lain lebih tegas:

Fakultas belum membuat upaya untuk mengembangkan dirinya sendiri dalam cara yang inklusif. Tidak ada apapun. Anda harus melihat

bahwa inklusi memiliki beberapa manfaat. Di perguruan tinggi ini, setelah memiliki sejarah panjang dari cara tertentu berfungsi, di semua lapisan ada kolusi tentang gaya tertentu yang bekerja.

Tetapi sangat *compartmentalisation* dari Fakultas dapat berarti bahwa perkembangan yang dilihat oleh beberapa orang yang tidak terjawab oleh lain:

Saya berpikir bahwa banyak hal telah terjadi. Tiga tahun yang lalu ketika kita melakukan sesuatu tentang inklusi, Anda seharusnya melihat wajah dari beberapa siswa dan sekarang Anda mendapatkan mereka Talreja tentang hal ini... Tampaknya bagi saya bahwa telah ada upaya dari sebagian besar staf, bahwa hampir semua orang di perguruan tinggi ini akan ke arah yang sama dan kami banyak berubah. Aku hanya merasa sangat positif tentang hal yang kita lakukan. Kami sangat menjauh.

Namun, beberapa staf sangat berhati-hati tentang menyarankan di depan umum bahwa apa pun yang mungkin dilakukan secara berbeda, seperti pertukaran berikut mengilustrasikan:

1. Saya pikir jalan ke depan adalah bahwa satu atau dua orang harus berdiri dan dihitung... dan orang lain akan berdiri kembali dan menonton.
2. Saya pikir mendorong orang untuk membuat respons individu dan agak pribadi saat ini lebih memberdayakan. Tidak ada budaya di Fakultas ini berdiri dan berbicara pikiran Anda.
3. Seharusnya tidak orang dapat berdiri dan berkata, Yah, sebenarnya aku tidak setuju dengan Anda?
4. Kita perlu memelihara kemungkinan itu, sekarang kita tidak pada saat itu.

Dari Oposisi ke Inklusi, untuk Kepatuhan dan Kemudian Kepemilikan?

Sebuah ideologi *managerialist* menciptakan sebuah kesibukan dalam lembaga terus-menerus berjuang untuk memenuhi tuntutan yang dirasakan pada waktu mereka dan menghindari stigma kegagalan. Hal itu disarankan dalam kelompok diskusi bahwa para kolega di Fakultas yang tampaknya menentang inklusi dapat melihatnya sebagai memerlukan tugas

tambahan dalam jadwal yang sudah penuh sesak, menggemakan rasa *overload* guru yang bekerja di sekolah: _ mereka membungkuk dengan hal lain seperti menaikkan tingkat SATS sebesar 2 atau 3%. _ Dalam lembaga satu peserta menyarankan bahwa _ itu semua tentang melakukan dan tidak berpikir _ untuk kedua staf dan siswa.

Tetapi jika ada tuntutan lebih staf dari mereka dapat berharap untuk bertemu, bagaimana mereka jatah reaksi mereka? To sejauh mana kolega merasa, misalnya, bahwa mereka harus mematuhi persyaratan inklusi dalam Kurikulum Nasional dan di tempat lain? Untuk satu, yang bekerja untuk organisasi yang dirumuskan pernyataan inklusi Kurikulum Nasional, **nya nyaupport** jelas: _ saya bekerja untuk **qca** [kualifikasi dan kurikulum *authority*] dan aku indoktrinasi tentang inklusi ketika aku ada di sana. Tapi seperti yang saya berpendapat sebelumnya, ada pesan ambivalen dalam standar baru untuk penghargaan status guru yang berkualitas, tentang bagaimana serius bimbingan ini harus diambil. Dan dalam rangka untuk mengambil ini dan bimbingan lain serius kolega perlu akrab dengan itu.

Dalam pengalaman saya banyak kolega dan siswa yang akrab dengan inklusi bimbingan dalam kurikulum AI bangsa, meskipun tidak jelas seberapa jauh ini membentang ke dokumen inklusi lainnya. Tapi kolega lain memiliki pengalaman yang berbeda untuk saya, menemukan bahwa banyak rekan memiliki pengetahuan yang terbatas dari dokumen inklusi. Mereka berpendapat bahwa _guru Training sangat berorientasi pada subjek... sehingga Anda tidak akan membaca halaman di inklusi _:

Saya bekerja dengan kelompok pada dokumentasi di sekitar inklusi dan konsistensi, saya belum pernah bertemu satu tahun-empat [siswa] yang telah melihat pada Kurikulum Nasional bimbingan tentang inklusi dan tahu apa-apa tentang hal itu. Saya tidak berpikir banyak kolega memiliki petunjuk tentang hal itu.

Peserta ini merasa bahwa karena kolega lain yang tidak terbiasa dengan Kurikulum Nasional yang dilihat inklusi sebagai melibatkan respons dari seluruh sekolah, mereka berkonsentrasi pada masalah akses _ daripada partisipasi dan keterlibatan _. Diwawancarai lain merumuskan ini sebagai memenuhi standar minimum, sebagai _ Kepatuhan _ dengan persyaratan kelembagaan daripada _ kepemilikan _ dari pada prinsip inklusi.

Aku punya seseorang yang tunanetra jadi dari dia *toddled* ke layanan dukungan siswa, dan ia diberi sebuah program yang membaca apa yang diketik di komputer. Tidak masalah dipecahkan. Kembali tertutup. Apa yang belum kita dapatkan adalah cara alternatif untuk memenuhi kriteria. Sebagai contoh, daripada menulis sebuah esai, menyajikan artefak dan berbicara tentang hal itu bisa menjadi cara untuk menunjukkan kritik dan referensi ke sumber pengetahuan lain dan seterusnya... Kami pergi sejauh portofolio tapi itu masih ditulis.

Sebuah keinginan untuk melampaui kepatuhan itu berganda oleh orang lain:

Ini kata kepatuhan... khawatir saya sangat, karena... kita berada dalam bahaya akan menuruni rute akuntabilitas. Tampaknya jauh lebih penting bahwa kita inklusif secara profesional... Jika tidak, saya pikir kita hanya menutupi punggung kita.

Sesuai dengan kebijakan inklusi pemerintah, dalam situasi di mana ada lebih banyak kebijakan daripada yang mungkin dapat dilaksanakan, dapat dilihat sebagai langkah menuju kepemilikan ide. Kepatuhan terhadap kebijakan penyertaan mungkin melibatkan perhatian yang lebih kecil terhadap kebijakan lain dengan efek tidak termasuk.

Ketika lebih dalam Fakultas telah mengambil kepemilikan inklusi maka Fakultas mungkin memiliki lebih dari suara pada melewati masalah pendidikan t. Emosi yang kuat diungkapkan tentang pengumuman mantan Sekretaris Negara untuk pendidikan, David Blunkett, bahwa anak mencari suaka yang bertempat di pusat penahanan akan dididik di dalam pusat ini daripada disekolah lokal cenderung:

Saya sangat marah. Aku tidak bisa percaya bahwa pemerintah ini mendorong melalui sekolah terpisah di pusat penahanan. Ini hanya sebuah tamparan di wajah kita. Sekarang siswa membaca itu. Apa yang akan dilakukan tentang hal itu? Ada **nimcg** pada email. Kita akan memiliki sekolah terpisah berdasarkan ras dan etnis. Kami telah benar *depoliticised* lingkungan kita.

Namun, banyak kolega dalam fakultas dan perguruan tinggi yang bekerja keras untuk memperluas keragaman siswa dan mendukung partisipasi pewaris. Konferensi tentang masalah inklusi diatur untuk siswa dan staf dan ada acara rutin yang berkaitan dengan keragaman dan

partisipasi. Sebagai contoh, untuk Inklusi minggu untuk menandai ulang tahun kedua puluh pusat studi pada inklusif pendidikan, pada bulan November 2002, Departemen *host* pameran foto tentang pengungsi nasional dan global oleh Carlos Reyes-Manzo, berjudul perjalanan dan mimpi, dan menghasut sebuah perdebatan dengan Oxfam tentang membawa dimensi global ke pendidikan guru.

Inklusi, Kebutuhan Pendidikan Khusus dan Perang Paradigma

Kolega menunjukkan bahwa ada pembagian antara _ kebutuhan khusus pendidikan _ dan _ kesetaraan dan keragaman _ pendekatan inklusi dalam lembaga seperti yang ada di sekolah dan berpendapat bahwa ini hampir tidak mengherankan mengingat pembagian serupa dalam kebijakan pemerintah. Satu mungkin berpikir bahwa kesepakatan akan mudah untuk mencapai antara posisi ini diberikan keprihatinan umum dengan mereka yang tunduk pada tekanan eksklonari. Namun, pengamat dekat lembaga pendidikan di Inggris, dan di negara lain, akan tahu bahwa ada apa yang dapat digambarkan sebagai perang paradigma, antara perspektif ini. Pada bagian ini adalah bentrokan antara asimilasi dan perspektif transformatif pada inklusi. Ini adalah tentang masalah politik yang luas dan sempit, filsafat pendidikan dan pendekatan untuk mengajar dan belajar dan sengketa yang timbul dari pribadi, kesetiaan kelembagaan dan disiplin. Sebagai kolega berkomentar:

Datang dari disiplin tertentu Anda mungkin menemukan bahwa disiplin Anda terancam. Dan karier Anda mungkin berakar pada disiplin tertentu, jika Anda seorang psikolog pendidikan atau apa pun. Anda tidak ingin kehilangan itu. Anda harus bertanya apa yang akan menjadi risiko menjadi jauh lebih berpikiran terbuka?

Secara umum, para pendukung pandangan yang berbeda ini mengedepankan pembenaran paralel untuk posisi mereka. Mereka yang prihatin bahwa _ kebutuhan pendidikan khusus _ orang harus diidentifikasi dan didukung berpendapat bahwa orang lain yang bersangkutan dengan _ partisipasi untuk semua _ dapat menyangkal dan mengabaikan seperti _ kebutuhan _. Mereka yang mengambil pandangan yang lebih luas berpendapat bahwa proses kategorisasi dan pandangan sempit dukungan

dapat berkontribusi pada mengabaikan kepentingan nyata dan identitas dari cacat PEOPLE. Bahwa perhatian yang tidak memadai dibayarkan kepada pendidikan anak cacat dalam pendidikan guru mungkin dipandang sebagai landasan bersama. Robertson misalnya, salam _ anak dengan kebutuhan pendidikan khusus _ sebagai _ subjek hampir fasih mengabaikan ‘ kecerdasan guru pendidikan awal (Robertson 1999). Garner, bagaimanapun, melihat minat dalam inklusi sebagai tidak relevan untuk menyelesaikan apa yang dia sebut pendidikan guru awal _ bencana _ dalam penyangkalan terhadap _ tanggung jawab untuk SEN _ yang _ mewakili sebuah penghinaan baik anak to dan orang muda yang memiliki kesulitan belajar dan bagi mereka yang bekerja dengan mereka _ (Garner 2000:114). Saya prihatin bahwa kita memperhatikan semua bentuk pengecualian dalam pendidikan guru dan bahwa kita menciptakan struktur dan budaya yang mendukung perubahan dalam detail praktik sehingga pengecualian diminimalisir.

Dalam melihat posisi awalnya sebagai bergerak ke luar dari _kebutuhan pendidikan khusus’, seorang kolega berpendapat bahwa ada ruang lingkup untuk pandangan yang berbeda yang dieksplorasi secara produktif, setelah kami merenungkan mereka:

Dalam lingkaran akademik Anda benar-benar mencoba untuk mengembangkan perdebatan dan argumen dan mungkin orang berkomitmen diri untuk satu sisi argumen untuk tujuan menulis. Mungkin mereka pikir aku tidak benar-benar yakin tentang beberapa ini... Bukannya *discussing* model kita memiliki persaingan antara model. Mungkin ada cara yang lebih baik untuk melakukan perdebatan ini.

Meneliti dengan lembaga

Latihan penilaian penelitian telah mengerahkan tekanan yang mendominasi pada lembaga pendidikan tinggi, dengan status dan jumlah besar uang dan pekerjaan konsekuen tergantung pada hasilnya. Ini telah diberikan tekanan pada lembaga untuk diajukan untuk penilaian hanya staf yang mempublikasikan dalam jurnal status tinggi, meskipun fakta bahwa kriteria sendiri *emphasise* pentingnya penelitian yang dapat diakses oleh praktisi. Dalam Fakultas saya potensi konflik adalah pembuatan bir tentang Apakah dukungan untuk penelitian harus disalurkan ke _ yang

banyak atau beberapa . Masih ada pembagian antara mereka yang melihat pekerjaan mereka terutama untuk dilakukan dengan mengajar dan lain-lain yang fokus utamanya adalah penelitian dan yang terlihat memiliki status yang lebih tinggi: ada unsur elitism. Ada yang melatih dan mereka yang penelitian . Meskipun dalam teori semua orang milik kelompok *research* banyak orang di Fakultas menemukan bahwa jadwal mereka penuh dengan kewajiban mengajar atau tidak memiliki kepercayaan diri untuk mendapatkan lebih terlibat .

Dalam pandangan saya, penyertaan dalam lembaga melibatkan pengembangan pendekatan inklusif untuk penelitian, sehingga semua siswa dan staf dapat melihat diri mereka sebagai peneliti serta guru dan pelajar, atau, memang, subjek penelitian. Dalam pekerjaan saya dengan kolega dan mahasiswa di Universitas terbuka kami berusaha untuk mempertahankan hubungan mengadakan pengetahuan yang diperoleh melalui penelitian dan pengalaman dan praktik pendidik. Definisi kami penelitian diadaptasi dari Stenhouse (1981), sebagai sistematis dan penyelidikan diri kritis yang dibuat publik dan sangat bergantung pada teknik dasar *vation* hari, wawancara dan analisis kritis. Kami berpendapat bahwa metode sentral untuk pendekatan inklusif untuk penelitian harus mereka yang dapat diterapkan dalam batas kehidupan kita sendiri dan para siswa kami dan guru dan siswa di sekolah.

Penelitian yang berorientasi pada tindakan kolaboratif dalam lembaga kami sendiri dapat membantu mengembangkan institusi dengan cara inklusif, memanfaatkan pengetahuan dan pengalaman rekan kerja dan mendukung mereka untuk mengintegrasikan penelitian ke dalam kehidupan yang didominasi oleh pengajaran. Namun ada beberapa laporan dari upaya tersebut untuk mengembangkan lembaga pendidikan tinggi (Lihat Campbell 2000; Skelton 2002). Dalam melakukan penelitian seperti itu, kita harus menyelesaikan ketidaknyamanan yang kita atau orang lain mungkin merasa ketika kita menggali di bawah permukaan tempat kerja kita untuk hambatan untuk belajar dan partisipasi dalam diri mereka. Sebuah keprihatinan dengan manajemen gambar dapat berarti bahwa beberapa orang tidak ingin gambar alternatif dari lembaga yang muncul bahkan jika itu terkait dengan membuat perbaikan. Ini mungkin berada di belakang WHAt saya melihat sebagai yang paling signifikan, meskipun

insidental, menemukan studi doktoral melihat peran budaya sekolah dalam pengembangan sekolah inklusif. Kristine Black-Hawkins membuat studi rinci dari satu sekolah, menghabiskan enam bulan bekerja sebagai mengajar sebagai *sistant* di dalam kelas. Guru kepala senang bahwa ia telah memberikan sesuatu kembali ke sekolah dengan bekerja secara sukarela, tetapi menolak tawaran untuk melihat analisis rinci nya praktik kelas dan guru dan hubungan siswa (Black-Hawkins 2002).

Ada sejumlah proyek yang dapat merefleksikan pengembangan kelembagaan. Dua contoh proyek dalam institusi saya mengilustrasikan potensi penelitian tersebut.

Sebuah proyek Patchwork: keragaman sebagai sumber daya untuk belajar

Selama beberapa tahun saya memiliki ide untuk mengembangkan sebuah proyek pada _ menggunakan keragaman sebagai sumber daya untuk belajar _ dan saya telah memutuskan untuk menggabungkan minat ini dengan upaya untuk menciptakan sebuah proyek di seluruh perguruan tinggi sebagai stimulus untuk refleksi pada pengajaran dan pembelajaran. Proyek ini dimaksudkan untuk mengeksplorasi berbagai cara di mana perbedaan dapat ditarik sebagai sumber daya untuk mengajar dan belajar dan untuk berkontribusi pada pengembangan pendekatan pengajaran yang responsif terhadap keragaman siswa yang lebih besar. Mungkin iaLP Departemen untuk menarik lebih penuh pada keragaman staf dan keahlian mereka bervariasi dan untuk mendapatkan keuntungan yang lebih besar dari kunjungan rekan-mitra dan mahasiswa dari luar Inggris. Ini mungkin juga membantu untuk mempertimbangkan cara melakukan penelitian yang dapat diakses dan mendorong partisipasi yang luas.

Hal ini disebut proyek *patchwork* karena akan dibangun dari kontribusi di perguruan tinggi, menggambar pada pengalaman yang berbeda dari staf dan siswa. Kontribusi dapat diundang dari orang yang terhubung dengan *college*, seperti kolega di lembaga lain, guru dan siswa di rumah sakit dan sekolah, atau bahkan anggota keluarga dari segala usia. Hal ini dapat membantu untuk mengembangkan peluang untuk pertukaran ide lokal, nasional dan internasional. Semakin luasicipation di seluruh dan di luar perguruan tinggi akan lebih besar sumber daya untuk proyek, yang akan terbuka untuk semua orang di perguruan tinggi melalui situs web.

Sebuah *patch* terdiri dari selebar kertas A4 yang menjadi pengalaman ketika perbedaan di tepi pengetahuan, pengalaman, keterampilan atau kualitas pribadi dari guru dan/atau siswa telah digunakan sebagai sumber daya untuk mengajar dan belajar. Ini mungkin melibatkan keterampilan pelengkap dalam guru, rekan Les di antara siswa atau kontribusi tak terduga dari *student* yang memiliki keahlian tak terduga di daerah tertentu. Mungkin mencerminkan perbedaan dalam pengetahuan lokal, atau dalam usia dan kedewasaan, agama, etnis, negara asal atau gender.

Pria ke pendidikan dasar

Dua kolega, satu di lembaga yang sama seperti *myself* dan orang yang telah pindah ke Universitas yang berbeda, telah bersama-sama mengeksplorasi pengalaman dari sejumlah kecil orang mempersiapkan diri untuk mengajar anak kecil, dalam rangka untuk mengungkap hambatan untuk perekrutan dan retensi (Lewis dan Weston 2002). Mereka prihatin tentang kurangnya guru laki-laki di sekolah dasar dan efek ini pada anak sekolah (Lihat juga Balchin 2002; Membakar 2002; Wadsworth 2002). Sementara jumlah pria yang memilih untuk bekerja dengan anak kecil secara tradisional telah rendah, perekrutan pria ke dalam kursus pendidikan guru utama telah jatuh menjadi 13% oleh 1998. Lewis dan Weston mencatat bahwa meskipun nomor dalam institusi mulai keluar sangat rendah ini diperparah oleh penurunan tingkat yang tidak proporsional. Rinci wawancara dengan pria mengungkapkan yang mereka merasa sulit untuk berada di minoritas seperti pada kursus, dan di ruang staf, dan semua dari mereka mengalami komentar tentang seksualitas mereka. Dalam praktik mengajar, satu siswa diberi petunjuk awal oleh seorang wakil kepala guru: _ dia pertama instruksi kepada saya semua negatif. Tinggal jauh dari toilet, jangan menyentuh anak dengan cara apapun _. Lain berkomentar _ ketika saya memberitahu orang yang saya ingin menjadi seorang guru... mereka juga memanggil saya seorang *paedophile* atau *gay* _ (Lewis dan Weston 2002:8).

Lewis dan West pada mengakui bahwa pria yang jauh diuntungkan dalam pendidikan dasar ketika datang ke promosi. Hal ini dapat berkontribusi untuk beberapa negativitas dalam sebagian besar ruang staf perempuan. Namun demikian, cara-cara harus ditemukan untuk

menghindari negatif dan positif *discrimination* yang diturunkan kepada pria dalam pendidikan dasar. Akan menarik untuk mengeksplorasi aspek inklusi internasional. Dalam pengalaman saya sendiri di sekolah dasar di Norwegia, saya telah dikejutkan oleh kurangnya jenis tabu tentang kontak fisik antara guru pria atau pria pengunjung dan anak sekarang di mana-mana di Inggris. Setelah mengunjungi sebuah ruang kelas dan membaca sebuah kisah kepada sekelompok anak yang saya tidak dapat pergi sampai saya telah memberikan pelukan kepada setiap anak dalam antrean yang terbentuk di jalan saya.

Struktur Lintas Fakultas

Meskipun hambatan untuk pengembangan inklusi dirasakan oleh beberapa kolega dan dilaporkan dalam bab ini, ada, pada saat penulisan, rencana untuk menempatkan struktur lintas-fakultas untuk mendukung pengembangan inklusi di seluruh fakultas, dengan representasi dari semua departemen.

Struktur untuk mendukung pengembangan inklusi diperlukan di tiga tingkat. Pada tingkat tertinggi seseorang membutuhkan seperangkat prinsip inklusif yang mendasari kerja lembaga. Kedua membutuhkan kebijakan anti-diskriminasi yang memberikan kemungkinan ganti rugi ketika prinsip yang dilanggar, dan ketiga, satu memerlukan struktur advokasi untuk meningkatkan keprihatinan, untuk bekerja pada progresif penghapusan hambatan untuk partisipasi dan untuk memobilisasi sumber daya untuk jangan partisipasi untuk semua. Dalam lembaga saya struktur lintas-Fakultas akan menempati posisi ketiga ini.

Hal ini dimaksudkan bahwa kelompok akan membahas masalah representasi, diskriminasi dan partisipasi, baik dalam fakultas dan dalam hubungan dengan sekolah, dan mencoba untuk mengintegrasikan penelitian tentang inklusi dengan mengajar di Fakultas. Ini akan menggabungkan pandangan luas inklusi yang berkaitan dengan _ kesetaraan dan keragaman _ sementara mengakui titik awal dari beberapa dalam keprihatinan dengan siswa yang mereka lihat sebagai _ memiliki kebutuhan pendidikan khusus _ . Ini akan mengenakan penelitian/pengajaran hari untuk staf dan mahasiswa di seluruh fakultas,

diintegrasikan ke dalam kursus sehingga orang lain dibebaskan dari komitmen mengajar dan untuk membantu permeasi inklusi di semua kursus. Ini akan mendorong penelitian lintas-Fakultas terutama pada aspek pengembangan kelembagaan, dan bekerja sama dengan lembaga lain. Ini akan menyediakan jembatan dengan kelompok penelitian keragaman dan partisipasi.

Concluding Komentar

Dalam bab ini, saya telah menganalisis kebijakan dan konteks kelembagaan yang membatasi dan membantu pendidik untuk mengembangkan budaya inklusif, kebijakan dan praktik dalam lembaga mereka sendiri dan di sekolah, terutama melalui bekerja dengan siswa. Saya telah melihat cara kolega dalam lembaga saya sendiri memahami inklusi, hambatan untuk Inklusi bahwa mereka mengidentifikasi dan beberapa cara di mana hambatan tersebut dapat diatasi. Mereka mengungkapkan berbagai pandangan, beberapa pelengkap, dan lain-lain dalam konflik dengan, satu sama lain. Mereka memberikan dasar yang sangat baik untuk memulai representasi yang lebih terstruktur dari inklusi apa yang mungkin berarti untuk pengembangan lembaga yang kompleks pendidikan tinggi seperti saya sendiri.

Dalam banyak hal gambar hambatan dalam lembaga saya sama *account* sebelumnya seperti yang ada di bab dari Iram Siraj-Blatchford (1993). Hambatan untuk penyertaan dalam pendidikan guru tetap tangguh. Penyertaan di dalam institusi ini merupakan konflik dengan akuntabilitas budaya dan managerialisme. Inklusi melibatkan komunikasi di seluruh Multiplisitas budaya, identitas dan cara berpikir. Hal ini mensyaratkan agar kami mengganti wacana yang dipicu oleh kekuatan dengan argumen rasional **danussion** nilai *disk* yang eksplisit, sehingga pengembangan institusi dapat didasarkan pada tindakan berprinsip. Namun demikian, banyak di dalam institusi, termasuk dalam diri saya sendiri, berjuang untuk menempatkan cara yang berbeda untuk bekerja sama, representasi yang tepat keragaman dalam staf, mahasiswa dan kursus dan guru baru siap untuk menghubungkan tindakan dengan prinsip.

Referensi

- Badan pelatihan guru (2001) *buku pegangan untuk menemani standar untuk penghargaan status guru berkualitas dan persyaratan untuk penyediaan pelatihan guru awal*, London: TTA.
- Balchin, T. (2002) _ pria guru di pendidikan dasar', *Forum* 44 (1), 28–33.
- Black-Hawkins, K. (2002) _ budaya inklusi dan eksklusif', tesis Ph.D., Universitas of Kent.
- Blackledge, A. (1998) kelembagaan inequality: pelatihan guru awal Kurikulum Nasional untuk bahasa Inggris utama sebagai hegemoni budaya', *pendidikan review* 50 (1), 55-64.
- Booth, T. (2000) _ inklusi dan pengecualian kebijakan di Inggris: yang mengendalikan agenda? _ dalam Armstrong, F., Armstrong D. dan Barton L. (eds) *inklusif pendidikan; Kebijakan, konteks dan perbandingan perspektif*, London: Fulton. Booth, T. (2003A) _ inklusi dan eksklusif di kota: konsep dan konteks', di Potts, P. (Ed.) *inklusi di kota*, London: Routledge.
- _____. (2003B) _ merangkul iman, termasuk masyarakat?', di Potts, P. (Ed.) *Inklusi di kota*, London: Routledge.
- Booth, T. dan Ainscow, M. (1998) *dari mereka kepada kami: Studi Internasional inklusi di Pendidikan*, London: Routledge.
- Booth, T. dan Ainscow, M. (2002) *indeks untuk Inklusi* (2nd Edition), Bristol: Pusat untuk Studi tentang Inclusive Education.
- Burn, E. (2002) _ Apakah anak laki-laki membutuhkan guru utama laki-laki sebagai model peran positif?', *Forum* 44(1), 34–40.
- Campbell, A. (2000) _ keragaman budaya: mempraktikkan apa yang kita khotbahkan di pendidikan tinggi', *Mengajar di pendidikan tinggi* 5 (3), 373–80.
- Komisi kesetaraan ras (2000), *belajar untuk semua*, London: CRE.
- Komisi kesetaraan ras (2002) *prepacincin kebijakan kesetaraan ras untuk sekolah*, London: Crc.
- Departemen Pendidikan dan Ketenagakerjaan (1998) *pertemuan kebutuhan pendidikan khusus: A Program aksi*, London: DfEE.
- Departemen Pendidikan dan Ketenagakerjaan (1999a) *keunggulan di kota*, London: DFEE.
- Departemen Pendidikan dan Ketenagakerjaan (1999B) *inklusi sosial: dukungan murid*, London: DfEE.

- _____ (2000) *bullying: Jangan menderita dalam keheningan*, London: DfEE. Departemen Pendidikan dan keterampilan (2001a) *Special Educational membutuhkan kode praktik*, London: DFES.
- Departemen Pendidikan dan Ketenagakerjaan/kualifikasi dan otoritas kurikulum (1999) *Kurikulum Nasional: buku pegangan bagi guru utama di EngLand*, London: dfEE/qca. Departemen Pendidikan dan keterampilan dan badan pelatihan mengajar (2002) *memenuhi syarat untuk mengajar: standar profesional untuk status guru yang berkualitas dan persyaratan untuk pelatihan awal*, London: DFES/TTA
- Departemen Pendidikan dan keterampilan (2001b) *inklusif sekolah: anak dengan khusus Kebutuhan pendidikan*, London: DFES. Departemen Pendidikan dan keterampilan (2002) *UU Pendidikan*, London: The Stationery Kantor.
- Dewan Uskup Agung _ (2000) *sekolah gereja Review Group*, diketuai oleh Tuhan dearing, London, Dewan Uskup Agung.
- Dixon, A., Drummond, M.J., Hart, S. dan McIntyre, D. (2003) *belajar tanpa batas*, Milton Keynes: Buka Universitas Press.
- Edwards, T. dan Tomlinson, S. (2002) *seLection tidak bekerja*, London: Catalyst. Garner, P. (2000) _ hanya pretzel kebijakan? Inklusi dan dunia nyata guru awal pendidikan', *British Journal of khusus pendidikan* 27 (3), 111–16.
- Hutton, W. (2002) perang kelas menghancurkan sekolah kami, *pengamat*, 26 Mei 2002.
- Kantor rumah (2000) *Race Relations (amandemen) Act*, London: thehome Office. Home Office (2001a) *membangun komunitas kohesif, laporan kelompok Menteri di masyarakat Ordo dan kohesi masyarakat*, London: kantor Stationery. Home Office (2001b) *komunitas kohesi, sebuah laporan dari tim review independen*, diketuai oleh Ted Cante, London: The Home Office.
- Kantor standar dalam pendidikan (2002b) *pencapaian Black Caribbean murid, praktik yang baik di sekolah menengah*, London: Ofsted.
- Kantor standar pendidikan (2000) *mengevaluasi inklusi pendidikan*, London: Ofsted.
- Kantor untuk StandARDS in Education (2002a) *pencapaian Black*

- Caribbean murid: tiga Sekolah dasar yang sukses*, London: Ofsted.
- Komisi hak Cacat, (2002) *diskriminasi Cacat bertindak 1995 bagian 4: kode dari Praktik untuk sekolah*, London: DRC.
- Lewis, P. dan Weston, C. (2002) _ membuat Boyzones, konferensi Inggris Asosiasi riset pendidikan', Universitas Exeter.
- Macpherson, W. (1999) *Stephen Lawrence Inquiry*, London: HMSO.
- Morris, E. (2002) _ mengapa pemahaman harus berubah', *pengamat*, 23 Juni 2002.
- O'Neill, O. (2002) *pertanyaan tentang Trust*, Reith Lectures, BBC Radio 4, www.BBC.co.uk/radio4/reith2002/lecture3_text.shtml
- Robertson, C. (1999) _ pendidikan guru awal dan inklusif sekolah', *dukungan untuk Belajar* 14 (4), 169–73. Siraj-Blatchford, I. (Ed.) (1993) *ras, gender dan pendidikan guru*, Buckingham: Bucka Universitas Press.
- Skelton, A. (2002) _ menuju lingkungan belajar inklusif dalam pendidikan tinggi? Refleksi pada kursus pengembangan profesional untuk dosen universitas, *mengajar di pendidikan tinggi* 7 (2), 193–214.
- Stenhouse, L. (1981) apa yang dianggap sebagai pencarian kembali?', *British Journal of pendidikan studi* 29(2), 103–14.
- Travis, A. (2002) _ blunkett lebih dalam –rawal baris', *wali*, 26 April 2002.
- Unit pengecualian sosial (1998) *Bringing Inggris bersama strategi nasional untuk lingkungan Pembaharuan*, London: Kantor Stationery.
- Unit pengecualian sosial (2000a) *isu etnis minoritas dalam eksklusi sosial dan lingkungan Renewal*, London: Kabinet Kantor.
- Unit pengecualian sosial (2000b) *strategi nasional untuk pembaruan lingkungan: tim aksi kebijakan Ringkasan laporan: A Compendium*, London: The Stationery Office.
- _____ (2001) *mencegah pengucilan sosial*, London: Kantor alat tulis.
- Wadsworth, J. (2002) masalah yang dihadapi pria yang bekerja di pendidikan anak usia dini', *Forum* 44 (1), 41–4. Warwick, I. dan Douglas, N. (2001) *aman untuk semua: A Best Practice panduan untuk mencegah Homophobic Bullying di sekolah menengah*, London: Kewarganegaraan 21.

BAB 30

ANALISIS KONTEKS BEBERAPA PEMIKIRAN TENTANG PENDIDIKAN GURU, BUDAYA, KOLONISASI DAN KETIDAKSETARAAN

Tujuan Pembelajaran

1. Memahami hubungan antara pendidikan inklusif dan kemiskinan.
2. Memahami hubungan antara budaya dan bahasa dengan pendidikan inklusif.
3. Memahami rasisme sebagai bentuk lain dari penindasan.

Pendahuluan

Pendidikan inklusif prihatin dengan masalah keadilan sosial. Ini berarti bahwa lulusan yang memasuki profesi mengajar harus memahami bagaimana mereka dapat menciptakan ruang kelas dan sekolah yang menangani masalah rasa hormat, keadilan dan ekuitas. Sebagai bagian dari *endeavour*, mereka akan perlu memahami konteks sejarah, sosiokultural dan ideologis yang menciptakan praktik diskriminatif dan menindas dalam pendidikan. Isolasi dan penolakan terhadap siswa Cacat hanyalah satu bidang ketidakadilan. Lainnya termasuk diskriminasi gender, kemiskinan dan rasisme. Dalam bab ini saya tertarik pada bagaimana teori yang mendominasi, ideologi atau budaya dapat menciptakan lingkungan sosial dan pendidikan yang merugikan beberapa orang. Skrtic (1995:235) menggunakan istilah *metatheory* untuk merujuk kepada sistem keyakinan yang menyeluruh yang menyebutkan dunia dengan cara tertentu dan oleh karena itu menginformasikan dan membentuk praktik individu dan kelembagaan. Hal ini mirip dengan cara di mana sebuah paradigma, ideologi atau budaya mengarahkan kita dalam cara untuk melihat dunia kita dan apa arti untuk membuat itu. Dalam hal ini saya memiliki minat khusus dalam acara di negara saya sendiri, Selandia Baru, sejak 1984. Sejak saat itu, Selandia Baru telah mengadopsi ideologi libertarian hak

baru individualisme yang telah membentuk ekonomi kita, pendidikan kebijakan sosial. Dalam bab ini saya menyarankan bahwa ini bukan konteks yang mendukung inklusi.

Booth dan Ainscow (1998) berpendapat bahwa penyertaan harus melibatkan bekerja melawan segala bentuk pengecualian di sekolah dan dalam konteks sosial yang lebih luas di luar kelas dan sekolah. Tampaknya sulit untuk membayangkan inklusif sekolah dalam masyarakat yang mengejar kebijakan dan praktik yang mengecualikan beberapa warga negaranya dari hak sosial dan partisipasi. Saya tertarik pada kebijakan dan praktik dimengecualikan orang melalui efek mereka pada kehidupan ekonomi dan masyarakat di masyarakat saya. Saya juga tertarik untuk memeriksa penyertaan dalam konteks pendidikan guru yang mungkin mengakui bahwa guru memiliki peran sentral dalam mendidik anak-anak dan *people* muda ke kewarganegaraan. Jika hal ini dilakukan dengan cara yang serius kritis terhadap masyarakat di mana mereka tinggal, maka guru mungkin memainkan peran dalam mengkomunikasikan ide yang mempertanyakan asal-usul pengecualian dan dukungan hubungan yang menghormati perbedaan dan keragaman.

Untuk pendidik guru ini bukanlah tugas yang mudah. Kita perlu bersikap eksplisit dengan siswa kita dalam meneliti asumsi dan posisi ideologis di mana analisis masalah sosial kita didasarkan. Nilai kita, dan mereka, akan perlu diidentifikasi dan dibahas dalam konteks kritis ini. Ketidaknyamanan dan ketidakpastian mungkin perlu diakui bersama-sama dengan kesadaran bahwa sejarah mengajarkan kita bahwa kami bermaksud terbaik wawasan dan keyakinan dapat ditampilkan, pada waktunya, untuk menjadi palsu atau bermasalah untuk keadilan sosial.

Sejak 1984, Selandia Baru telah mengadopsi ideologi libertarian hak baru individualisme yang telah membentuk kebijakan dan praktik kami. Setelah 16 tahun percobaan sosial radikal ini, data menunjukkan masyarakat semakin terbagi antara kaya dan miskin (Waldegrave 1998). Perdana Menteri tenaga kerja Helen Clark telah menggambarkan Selandia Baru sebagai *'negara berpenghasilan rendah'* yang setelah *'dekade...'* mendapatkan *'miskin'* sekarang telah *'kesulitan'* dalam membangun infrastruktur sosial *'(diwawancarai oleh Campbell 2001:17)*. Sejak 1984, politisi **par Ty** buruh telah menerapkan kebijakan ekonomi pasar ketika

berkuasa (1984–90, 1999–2002), tetapi bahkan mereka sekarang menunjukkan kepedulian terhadap apa yang mereka sebut sebagai _menutup kesenjangan_ antara mereka dengan sumber daya yang substansial dan mereka yang tanpa (Te Puni kōkiri 2000).

Jika kita ingin menutup kesenjangan saya pikir kita perlu melihat dengan saksama bagaimana kesenjangan diciptakan di tempat pertama. Mayoritas politisi Selandia Baru dan pemilih telah mendukung gagasan bahwa, ketika diberlakukan, telah ditunjukkan dari bukti di seluruh negara dan Cultures (percobaan alami di Bronfenbrenner itu, 1979, istilah) untuk mengakibatkan ketidakadilan, ketidakadilan dan divisi sosial (Galbraith 1992; Saul 1997).

Itu bukan untuk mengatakan bahwa semua itu baik di Selandia baru sebelum 1984. Ini jelas tidak, untuk pribumi Māori pada khususnya. Tapi apa yang tampak jelas sekarang adalah bahwa kita didominasi oleh sebuah ideologi individualistik yang menunjukkan bukti tidak akan mempromosikan ekuitas dan keadilan sosial dan tidak menciptakan kondisi ketidaksetaraan dan ketidakadilan. Sebagai contoh, model pasar *_reforms_* pendidikan berarti bahwa masing-masing sekolah dasar dan menengah kita sekarang beroperasi sebagai pendidikan individu *_penyedia_* diperlukan untuk memenuhi keinginan orang tua lokal Dewan Pengawas *_manajer_*. Dalam pasar pendidikan seperti sekolah bersaing untuk siswa dan bukti menunjukkan di Selandia Baru (codd 1999; Tapp 1998; Thrupp 1998), seperti tempat lain (Barton 1997; Smyth 1993), bahwa masalah minoritas dan ekuitas mungkin tidak menjadi prioritas di mana asupan siswa didasarkan pada reputasi sekolah untuk kinerja akademik.

Dalam *chapter* ini saya menyajikan analisis beberapa isu minoritas dan ekuitas yang saya sarankan mewakili konteks sosial untuk guru dan mengajar dan, karena itu, untuk pendidikan guru. Dalam analisis ini saya menggunakan istilah *_budaya_* untuk merujuk kepada *_kelompok tertentu_* orang yang aspek tertentu dari orang... [termasuk]... pengetahuan kolektif, sikap, nilai dan cara berpikir dan bertindak *_* (Baxter 1998:64). sebuah budaya berbagi bahasa yang sama, makna dan pemahaman yang *construct* bagaimana dunia ini dan bagaimana hal itu harus diketahui.

Saya menggunakan istilah kolonisasi untuk merujuk pada proses yang menggantikan ide, makna, bahasa dan cara-cara menjadi dari satu

kelompok orang oleh kelompok orang lain. Proses ini menundukkan usus besar secara psikologis, sosial dan materi. Efek politik adalah diskriminasi (Bhabha 1994) dan _ di mana ketidaksetaraan dan ketidakadilan secara tidak proporsional berdampak pada kelompok ras atau etnis tertentu _ penindasan tersebut dapat diidentifikasi sebagai rasisme (Malin 1999:2). Linda Tuhiwai Smith (1999) mengatakan bahwa _ kolonialisme hanyalah satu ungkapan imperialisme _ (hal. 21). Imperialisme melibatkan ekspansi ekonomi yang didukung oleh strategi nama itu, menetapkan dan mengendalikan bagaimana kita harus tahu dunia dan apa yang penting to tahu.

Di Selandia Baru, Māori adalah penduduk pribumi yang tinggal bersama, dan sering menolak, memberlakukan gagasan dan institusi (Uskup dan Glynn 1999). Saya menyarankan bahwa Māori dan Pakeha (orang Selandia Baru keturunan Eropa) juga mengalami baru, meskipun terkait, gelombang imperialisme ekonomi di mana ide New Right membentuk kembali masyarakat kita dan mendefinisikan kembali diri kita dan hubungan kita dengan satu sama lain. Salah satu hasilnya adalah meningkatnya ketidaksetaraan di Selandia Baru dan dalam konteks ini saya menggunakan definisi Merridy Malin _ istilah _ keadilan sosial _ untuk merujuk kepada _ ekuitas akses ke sumber daya masyarakat... tekad diri dan hak untuk diperlakukan dengan bermartabat dan hormat _ (Malin 1999:2).

Budaya Perdagangan

Ekonom Brian Easton menggambarkan Selandia Baru kontemporer sebagai commercialized masyarakat. Dia mendefinisikan komersialisasi sebagai menggunakan _ model perusahaan bisnis swasta untuk mengatur kegiatan ekonomi (dan bahkan non-ekonomi) _ (Easton 1997:14). The 1984–90 pemerintah partai buruh, dalam gerakan radikal menjauh dari mantan sayap kiri tradisi demokrasi sosial, mengadopsi ideologi kanan baru Reagan dan Thatcher dan memperkenalkan _ reformasi _ didasarkan pada _ versi ekstrem _ dari Friedman dan von Hayek rasionalis teori ekonomi yang dipromosikan oleh Chicago School of Economics (timur pada 1997:93). Reformasi pemerintah buruh, yang diikuti oleh pemerintah Partai Nasional (konservatif secara tradisional), telah berarti bahwa

kegiatan negara telah sepenuhnya diprivatisasi atau telah *corporatised* dan diperlukan untuk dijalankan seolah-olah mereka adalah bisnis. Sebagai contoh, rumah sakit umum menjadi dioperasikan secara komersial Crown Health Enterprises dengan tujuan bisnis dan biaya pengguna (ibid.: 162). Sekolah menjadi orang tua yang dioperasikan perusahaan pendidikan (beberapa sekolah negara memiliki sponsor komersial-Jess pada 1999:56) sementara Universitas dan lembaga tersier lainnya *resast* sebagai memberikan manfaat pribadi untuk membayar biaya siswa, dalam rangka untuk membenarkan mengurangi pendanaan pemerintah dan memaksa lembaga untuk merespons permintaan pasar (Kelsey 1997:4).

Introduction dari model pasar untuk pendidikan negara di Selandia Baru telah digambarkan sebagai salah satu eksperimen yang paling radikal dalam kebijakan pendidikan... [dalam]

Dalam OECD (Boston 2000:11). Setiap sekolah di Selandia baru beroperasi sebagai *educational Shop* yang independen, bersaing untuk siswa. Mengkaji sebuah studi tentang efek dari 16 tahun dari mengelola diri sekolah, Jonathon Boston (2000) menulis bahwa:

Dampak gabungan dari manajemen yang terdesentralisasi dan persaingan bagi para siswa adalah untuk mengintensifkan ketidaksetaraan pendidikan; kesenjangan antara sekolah yang berkinerja tinggi dan rendah telah melebar; tingkat polarisasi etnis telah dipertajam; dan sekolah telah menjadi lebih bersifat sosioekonomi. (2000:11)

Sistem ini, kata Boston, berbahaya bagi kaum minoritas dan mereka yang paling *advantaged* dalam masyarakat. Model pasar komersial terbukti dalam pendidikan guru di Selandia Baru. Sampai awal 1990-an, ada enam institusi (dua Universitas dan empat perguruan tinggi pendidikan dengan *link* ke Universitas) yang menawarkan wakil pendidikan guru yang *preser*. Kebijakan baru yang mendorong persaingan bagi siswa untuk memberikan pendanaan yang tersedia bagi Politeknik dan lembaga swasta untuk menawarkan pelatihan guru. Pada 1992, lebih dari 100 program pendidikan guru *preservice* yang ditawarkan oleh *over 20* agensi (Alcorn, 1999) dan dengan 2002 ada 32 lembaga yang menawarkan gelar pengajaran dan Diploma (dewan guru 2002). Untuk populasi total 3.400.000, ini jelas bermasalah. Pada 1996, pendidikan guru *preservice* untuk guru SD dikurangi dari empat tahun menjadi tiga tahun. Hal ini

terjadi ketika program tiga tahun diperkenalkan oleh satu lembaga besar. Departemen Pendidikan melihat penghematan biaya dalam program yang lebih pendek dan menawarkan tiga tahun lulusan gaji yang sama dengan lulusan program empat tahun. Orang lain kemudian mengurangi program mereka untuk tetap kompetitif, takut bahwa siswa akan lebih suka lebih pendek, dan karena itu lebih murah (semua siswa tersier membayar biaya kuliah), tentu saja studi.

‘Pasar bebas’ *commercialisation* dari Selandia Baru tidak hanya melibatkan reformasi sektor publik. Perizinan impor telah dihapuskan dan tarif dikurangi sejauh bahwa semua produsen mobil dan banyak pabrik pakaian telah ditutup dengan kerugian pekerjaan yang signifikan (semua kendaraan bermotor *now* diimpor, sebagian besar digunakan kendaraan dari Jepang). Satu-berpikiran komitmen terhadap ideologi yang kaku melihat, antara 1985 dan pertengahan 1990-an, pengangguran di tingkat belum pernah terjadi sebelumnya... utang luar negeri empat kali lipat... dan pengeluaran untuk penelitian dan pengembangan [musim gugur] untuk *half* rerata OECD (Kelsey, 1997:9). Kedua saluran televisi milik negara keduanya komersial dan diharuskan untuk beroperasi sebagai bisnis swasta yang mengembalikan keuntungan kepada pemerintah. Pemerintah buruh tahun 1984–90 memindahkan pembatasan kepada *ownership* luar negeri dari media dan sebagian besar, termasuk semua Surat Kabar utama, sekarang dimiliki di lepas pantai (ibid.: 112). Kelsey mencatat implikasi budaya ini yang, di samping penghapusan kuota untuk konten lokal, berarti bahwa televisi di Selandia Baru adalah didominasi oleh opera sabun Amerika, duduk-makan dan *talk show* yang [beruang] sedikit kemiripan dengan keragaman kehidupan Selandia Baru (ibid.: 113).

Konteks Kemiskinan

Waldegrave, *et al.* (1995) menggunakan ambang kemiskinan sebesar 60% dari median, setara, rumah tangga, pendapatan sekali pakai untuk menunjukkan bahwa, setelah periode pertama dari reformasi ekonomi dan sosial di bawah pemerintahan buruh tahun 1984–90, dan pengurangan lebih lanjut dalam dukungan kesejahteraan oleh pemerintah partai nasional di 1991, di 1993 18,5% dari seluruh rumah tangga Selandia

Baru jatuh di bawah ambang kemiskinan. Ini berarti bahwa 32,6% dari semua anak Selandia Baru tinggal di rumah tangga miskin, dan 72,6% dari keluarga orang tua tunggal hidup di bawah garis kemiskinan. Sementara 14,2% dari Pakeha mengalami kemiskinan, 39,3% dari Māori dan 51,1% dari rumah tangga Pulau Pasifik hidup di bawah garis kemiskinan. Dalam konteks ini, bantuan dari bank makanan yang dioperasikan oleh badan amal telah diperlukan oleh peningkatan jumlah orang, dan di daerah Auckland saja jumlah bank makanan meningkat dari 16 di 1989 untuk 130 di 1994 (Waldegrave 1998). Sejumlah besar dari mereka yang menggunakan bank makanan-hingga 28% di North Shore of Auckland kota-yang dilancarkan, menunjukkan pekerja miskin di ekonomi upah rendah (New Zealand Council of Christian Social Services 1999).

Sebuah studi terbaru dari rendah-incom rumah tangga Selandia Baru (Waldegrave *et al.* 1999) menekankan pengalaman perumahan yang penuh sesak dan miskin, kesulitan dalam *affording* perawatan kesehatan, dan tidak mampu membeli makanan penting (60% dari responden). Penelitian ini menyimpulkan bahwa _gangguan sosialion secara serius digerogeti oleh ekspresi klasik kemiskinan dan ketidakmampuan orang-orang miskin baru untuk berpartisipasi secara adil dalam masyarakat mereka sendiri _ (hal. 48). Hal ini mencerminkan apa yang Cantillon (1998) istilah _ kemiskinan baru', yang mengacu pada _ karakter multi-dimensi yang merugikan _ kerugian _ dengan sosial, politik dan komunitas isolasi di samping kekurangan ekonomi (p. 130). Waldegrave dan rekan-rekannya (1999) catatan dalam laporan mereka bahwa kemiskinan mengalami _ tidak proporsional... antara Māori, rakyat Pulau Pasifik, perempuan dan anak _ (hal. 47). Dari data ini, hilangnya kohesi sosial termasuk meningkatnya pengecualian Māori dan minoritas lainnya dari *mainstream* kegiatan ekonomi dan sosial.

Māori dan Kolonisasi

Pribumi Māori terdiri dari 15% daritotal penduduk Selandia Baru. Antara 1977 dan 1997, proporsi Māori meninggalkan sekolah tanpa kualifikasi menurun dari 68,5% menjadi 37,7% sementara jumlah yang meninggalkan akhir tahun sekolah menengah dengan kualifikasi keenam

atau ketujuh sertifikat bentuk hampir tiga kali lipat, dari 14,4% menjadi 40,2% (Te Puni Kōkiri 1998:11). Namun demikian, kesenjangan antara Māori dengan pencapaian pendidikan non-Māori tetap konstan sejak 1992. Seperti pada 1997, Māori masih tiga kali lebih mungkin daripada non-Māori meninggalkan sekolah tanpa kualifikasi (ibid.: gambar 2, hlm. 11). Orang Māori yang masih berada di sekolah kurang cenderung untuk duduk di sekolah menengah atas, dengan 64% siswa Māori mengambil kualifikasi sertifikat sekolah formulir kelima (tahun 11 dari sekolah, usia 15 tahun) dibandingkan dengan 92,3% non-māori. Kesenjangan terbesar adalah untuk kualifikasi yang memungkinkan studi tersier. Dalam 1997, 37,9% dari Māori dibandingkan dengan 74,4% dari non-Māori duduk keenam sertifikat formulir (tahun 12 sekolah) sementara 24,1% dari masuk Universitas māori Sat dan ujian tingkat bursary (tahun 13 sekolah, usia 17 tahun) dibandingkan dengan 58,3% non-māori (ibid.: Tabel 5, hlm. 11).

Departemen Pendidikan (1998) _ laporan tahunan di Māori pendidikan _ menemukan bahwa kurang berhasil SC utamahooling dan lebih mengulangi kelas berarti bahwa siswa SMA Māori menengah sering lebih tua dan sakit-siap untuk ujian. Beberapa Māori mencapai bentuk senior, sering meninggalkan sekolah dalam bentuk keempat sementara, jika mereka melakukan kemajuan, mereka cenderung tidak to duduk ujian dan lebih mungkin untuk mencapai nilai yang lebih rendah (Davies dan Nicholl 1994). Sementara Māori adalah 15% dari populasi, mereka terdiri 7,7% dari semua lulusan Universitas di 1996 (Te Puni Kōkiri 1998: gambar 5 dan Table 7, p. 12).

Restrukturisasi ekonomi tahun 1980-an berdampak paling besar pada mereka yang berada di industri yang kurang terampil dan padat karya, dengan hilangnya lebih dari 100.000 pekerjaan terutama di bidang manufaktur, kehutanan dan pekerjaan umum (Te Puni Kōkiri 2000:21). Hal ini menyebabkan serangan yang dramatis dalam pengangguran Māori, yang meningkat dari 13,5% pada 1988 menjadi 27,3% pada 1992 (Te Puni Kōkiri 1998). Efek pada non-Māori tingkat pengangguran lebih bertahap dan tinggal dalam kisaran 5%. Pada 1992, tingkat pengangguran Māori adalah tiga kali lipat dari non-Māori. Māori lebih rentan karena muda, tenaga kerja terampil rendah dan pencapaian pendidikan yang lebih rendah. Pada 1992, 47,9% dari remaja Māori yang tersedia untuk

mengambil bagian dalam angkatan kerja tidak bekerja, dibandingkan dengan 19,1% dari non-Māori. Sementara pengangguran jatuh antara 1992 dan 1997, kaum muda māori masih dua kali lebih mungkin sebagai pemuda non-māori untuk menganggur (ibid.: gambar 9, hlm. 15). Pada 1999, pengangguran Māori sebesar 19% tetap berada di tiga kali tingkat non-Māori dengan tingkat pemuda Māori (usia 15–19 tahun) pada 32%, dua kali untuk non-māori (Te Puni kōkiri 1999).

Data ini menunjukkan sebuah arus utama ekonomi, pendidikan, dan tatanan sosial yang tidak termasuk Māori. Māori telah menciptakan pusat anak usia dini (Te Kohanga REO — sarang bahasa Māori), bahasa Māori yang beraliran imary dan sekolah menengah (kura Kaupapa Māori) dan Universitas Māori (whare Wananga). Namun demikian, mayoritas anak dan orang muda Māori (lebih dari 90% — Te Puni Kōkiri 2001: fakta lembaran 14 dan 16) menghadiri sekolah negeri biasa di mana MajoriTy guru mereka adalah Pakeha (di 1998, 8% guru adalah māori, Te Puni kōkiri 2000:20). Bukti menunjukkan bahwa, seperti minoritas di tempat lain, māori mungkin terpinggirkan dalam konteks kelas yang sebagian besar melihat perbedaan mereka sebagai kekurangan yang sering melibatkan mendevaluasi sistematis identitas budaya mereka (Uskup dan Glynn 1999; Weisman 1998; Wyatt-Smith dan Dooley 1997). Weisman (1998) berpendapat bahwa sistem pendidikan seperti itu melibatkan tekanan untuk mengasimilasi into budaya mayoritas, sebuah proses yang _ menanamkan penerimaan yang tidak kritis [yang dominan] tatanan sosial dan politik _ (Weisman 1998:71). Ini tidak mendorong pencapaian. Sylvia dan White (1997) melaporkan bahwa oleh kelas delapan 40% dari pejection minoritas Amerika adalah _ setidaknya satu tingkat kelas di bawah kinerja yang diharapkan mereka _ (hal 293). Ini adalah kegagalan mengajar dan menyajikan tantangan bagi pendidik guru. Juga, dalam konteks Selandia Baru bukti menunjukkan bahwa untuk merekrut Māori ke dalam mengajar dan untuk yakin bahwa semua guru bekerja untuk memahami dan alamat aspirasi pendidikan māori, kita harus berusaha untuk memastikan bahwa guru dari program kami tidak mengidentifikasi perbedaan budaya sebagai kekurangan-posisi yang hak istimewa budaya dominan dan bahwa Wyatt-Smith dan Dooley (1997) mengidentifikasi sebagai rasis. Ini berarti bahwa guru siswa perlu mempertimbangkan bukti bahwa sistem sekolah

negeri didanai publik gagal untuk berhasil mengajar banyak anak Māori, dan harus memeriksa tanggung jawab mereka sebagai **tpengkhotbah** dalam konteks ini.

Pakeha dan Kolonisasi

Pada 1769, Voyager Inggris James Cook dicatat sebagai mengambil kepemilikan formal dari daerah di Kepulauan Utara dan selatan negara yang Explorer Belanda Abel Tasman kunjungi di 1642 dan bernama semangat barudan (bangsal 1968:1). Untuk dapat memiliki dan untuk nama sebuah negara dan rakyatnya mewakili kekuatan yang signifikan. Isu kekuasaan dan dominasi ini telah memiliki implikasi terus untuk Māori dan untuk pendidikan mereka.

Uskup dan Glynn (1999) mencatat bahwa pengunjung pada pertengahan 1800-an mencatat Māori telah menciptakan pertanian yang luas, dengan Jaksa-Jenderal pertama Selandia Baru Sir William Swainson menjelaskan di 1857 perusahaan komersial dalam skala besar dengan, dalam satu contoh, sebuah suku yang mengoperasikan 9.000 hektar dalam budidaya tanaman bersama-sama dengan 200 kepala ternak, 5.000 babi, empat pabrik air dan 96 ploughs. Mereka juga merupakan pemilik dari 43 kapal pesisir kecil, dengan rata masing-masing 20 ton dan ke atas dari 900 kano (dari Temm 1990:21, dikutip oleh Bishop dan Glynn 1999:31).

Pada 6 februari 1840, pemerintah Inggris menandatangani sebuah perjanjian dengan 213 kepala Māori di Waitangi. Perjanjian Waitangi memberikan hak eksklusif dan tak terganggu dari Māori tanah dan perkebunan, hutan, Perikanan dan properti lainnya (artikel 2, teks dalam English, oranye 1989:31). Namun dalam waktu singkat, Māori ditipu dan ditipu serta wilayah luas di tanah mereka diambil oleh agen pemerintah dan oleh para pemukim. Di mana Māori menolak serangan, ini dipandang sebagai alasan untuk memenjarakan para pemimpin mereka — termasuk mereka yang mengartikulasikan dan mengorganisir perlawanan pasif pada skala yang signifikan (Scott 1975) — dan menyita tanah itu.

Efeknya sangat dahsyat. Di wilayah yang saya tinggal, misalnya, catatan menunjukkan 1840-an sebagai waktu kemakmuran dan janji untuk Ngai tahu [suku lokal], berdasarkan sumber daya tradisional mereka,

tanah _ (Evison 1987:16). Pada tahun 1880-an, dengantanah yang ia sebagian besar diambil dari mereka, Ngai tahu orang yang miskin. Di 1891 Alexander Mackay, agen pemerintah yang ditunjuk untuk menyelidiki masalah tanah Māori, dilaporkan ke parlemen bahwa _ beberapa dari para pemuda berkomentar bahwa itu akan menjadi *better* bagi mereka semua untuk mati karena tampaknya tidak ada masa depan bagi mereka _ (dikutip dalam Evison 1987:60). Saya perhatikan bahwa lebih dari satu abad kemudian, 1997 data menunjukkan bahwa angka bunuh diri bagi pemuda Māori berusia 15–24 tahun adalah dua setengah kali lebih besar dari tingkat non-māori (56 per 100.000 dan 22 per 100.000 masing-masing, Te Puni kōkiri 2000:42).

Māori mempertahankan diri sebagai minoritas dalam budaya Eropa yang dominan. Namun demikian, Māori harus berjuang untuk memiliki bahasa mereka diakui dalam sebuah sistem sekolah dan resista NT, dalam beberapa tahun terakhir, menderita kesulitan ekstrem sebagai agenda kanan baru dibuat pengangguran dan mengurangi dukungan kesejahteraan. Dalam pendidikan, karena banyak masyarakat telah menjadi miskin, sekolah di masyarakat ini telah menjadi lebih miskin dan Māorsaya khususnya telah kurang beruntung. Data menunjukkan bahwa sekitar _ 42% dari pendaftaran Māori dibandingkan dengan 14% dari pendaftaran non Māori _ berada di sekolah di komunitas termiskin (Te Puni Kōkiri 2001).

Pada 1991, pemerintah nasional (konservatif) memiliki peraturan to yang memungkinkan sekolah menengah untuk melaksanakan skema pendaftaran mereka sendiri. Tidak ada lagi sekolah yang harus menerima anak dari masyarakat setempat _ zona _. Persaingan terbuka didorong dengan klaim bahwa mereka akan memberikan lebih banyak orang tua _ pilihan _. Harker's (2000) analisis data Departemen Pendidikan menunjukkan bahwa pada periode 1995–98 sekolah di daerah sosial ekonomi yang lebih tinggi tumbuh dalam jumlah mahasiswa, terutama meningkatkan asupan Pakeha dan siswa Asia. Sekolah di daerah miskin menurun jumlahnya dan termasuk proporsi yang lebih besar dari Māori dan Pulau Pasifik siswa. Harker menunjukkan pengembangan _ *dual track* _ sistem pendidikan negara dengan _ satu set sekolah untuk (kebanyakan Pakeha) kelas menengah dan... satu set lain untuk golongan (kebanyakan Polinesia dan Māori)(hal. 7).

Martin Thrupp (1998) telah melaporkan pada serangkaian tujuh studi kasus sekolah Selandia Baru di mana, terlepas dari ukuran mereka atau latar sosial ekonomi masyarakat mereka, hampir semua guru dan kepala sekolah mewawancarai saw sendiri dalam persaingan dengan sekolah lain. Thrupp mencatat bahwa, di daerah sosial ekonomi yang berbeda, persaingan didasarkan pada berbagai faktor. Sekolah di masyarakat sosial ekonomi yang lebih tinggi melihat diri mereka bersaing untuk siswa papan atas, sedangkan untuk sekolah didaerah sosial ekonomi yang rendah perhatian adalah untuk menghentikan ‘penerbangan putih’, langkah anak Eropa menjauh dari sekolah, yang lebih terkonsentrasi Māori dan Pacific Island anak di sekolah tersebut. Dalam hal ini Thrupp dilaporkan pada _ mandat yang dirasakan **MarkeTS** memberikan untuk rasisme dan memecah struktur sosial masyarakat _ (hal. 14). Salah satu kepala sekolah dalam studi ini mengatakan bahwa sebelum tahun 1984–90 reformasi pemerintah _ besok sekolah _ (Departemen Pendidikan 1988), sekolah dasar setempat memiliki **Been** fitur dari masyarakat kita dan telah Selandia Baru _ budaya ikon _ :

Karena itu... area keluarga Anda. Itu yang *kami* diakui sebagai anak-anak... dan saya pikir itu pergi sekarang, dan saya pikir *konsekuensinya* semua dalam hal dislokasi, orang merasa sakit dengan nyaman di mana mereka tinggal, tidak menyukai komunitas mereka, tidak berhubungan. (p. 14; penekanan pada aslinya)

Guru jelas dipengaruhi oleh sosial, politik dan budaya konteks di mana mereka wOrk. Banyak yang merasa dirugikan oleh perubahan di sekolah dan masyarakat mereka. Kepala sekolah yang disebutkan di atas, dalam studi Thrupp, mengatakan bahwa model pasar pendidikan adalah _ *destabilising*... masyarakat Itu menakutkan dengan cara. Dan saya pikir,

untuk di pemerintah Partai Buruh telah memperkenalkan itu, dan melegalkan itu, saya pikir benar mengerikan, hanya mengerikan _ (hal. 14).

Guru dapat dipandang memiliki peranan dalam menentang dan mengatasi kebijakan serta praktik yang mereka lihat sebagai hal yang berbahaya bagi anak dan pendidikan. Salah satu cara to melakukan ini adalah untuk merancang cara-cara di mana guru, pendidik guru dan guru siswa dapat menganalisis kebijakan dan praktik untuk dampaknya terhadap ekuitas dan keadilan.

Konteks dengan Alternatif

Seiring dengan sejumlah pendidikan (Codd 1999; Thrupp 1998), legal (Kelsey 1993, 1997) dan ekonomi (Easton 1997) peneliti, saya percaya bahwa Selandia Baru telah, sejak 1984, mengalami serangan yang berkelanjutan dan sangat sukses pada nilai egaliter dan kebijakan yang mungkin dikembangkan untuk mendukung masyarakat Ty lebih inklusif. Hal ini telah melibatkan perubahan nilai, praktik dan bahasa yang ditegaskan oleh kekuatan dominan dan pengelompokan politik sejauh bahwa _ budaya _ baru dari individualisme kanan baru dan komersialisme sekarang dominan di seluruh media dan kelembagaan wacana. Banyak siswa yang datang ke program pendidikan guru kami cenderung telah disosialisasikan ke budaya ini (Mathews 1999) dan mungkin memiliki sedikit pengalaman oposisi terhadap gagasan Thatcherian bahwa _ tidak ada alternatif _. Apakah mereka akan inklusif atau eksklusif dalam praktik mengajar mereka? Kami dapat memberi mereka alat analisis teoritis yang akan membantu mereka untuk melihat ketidakadilan dan memahami asal-usul kelembagaan dan struktural. Tetapi jika *kita* tidak mendukung keberagaman dalam *institutional* (sebagai contoh, hanya 6% dari guru sekunder Selandia Baru di 1998 diidentifikasi sebagai Māori, Te Puni kōkiri 2001: Fact Sheet 16) dan praktik pribadi, pendidikan guru siswa kami tidak akan memodelkan nilai dan sasaran yang dinyatakan maupun Praxis yang mungkin kami ajarkan.

Ideologi *inclusionist*, kata Ellen Brantlinger (1997), adalah _ optimis tentang reformasi sekolah dan **transmutabilitas** individu _ (hlm. 449), berfokus pada _ gagasan untuk menghilangkan penindasan dari struktur sosial _ (hal. 448). Dalam dirinya. Analisis, Brantlinger *urges* bahwa kita hadir untuk kekuasaan untuk penamaan dan mengendalikan hal yang ideologi dominan mengambil untuk dirinya sendiri.

Dalam konteks ini saya berpendapat bahwa pendidikan guru harus mencakup fokus pada masalah penindasan, dan secara khusus harus membahas rasisme, seksisme, *gay* dan isu lesbian, dan asal-usul ideologis kemiskinan. Berikut adalah beberapa ide untuk memperkenalkan guru siswa dengan cara berpikir tentang konteks sosial pengajaran dan pendidikan. Penekanannya adalah pada kemiskinan, rasisme dan peran

bahasa dalam *creating* dan mempertahankan ide dan nilai yang membentuk tindakan kita. Saya menggambar pada pekerjaan orang lain di daerah ini. Pikiran saya ditawarkan sebagai kontribusi untuk percakapan dan tindakan yang sedang berlangsung di dalam dan di berbagai negara dan institusi kami.

Dalam media budaya New Right Pakeha yang dominan di Selandia Baru, jarang ada informasi atau analisa kritis tentang kemiskinan. Namun demikian, kebijakan ekonomi dan sosial kami sejak 1984 telah mendapatkan keuntungan beberapa dan dirugikan banyak. Waldegrave (1998) mengutip sebuah laporan dari Yayasan Joseph Rowntree di Britania yang mencatat bahwa _ketidaksetaraan pendapatan telah berkembang lebih pesat di Inggris daripada di negara lain kecuali Selandia Baru _ (Barclay 1995:14, dikutip dalam Waldegrave 1998:3). Blaiklock (1999) melaporkan bahwa sejak 1982 yang terkaya 10% di Selandia Baru telah meningkatkan pendapatan mereka sekali pakai oleh ketiga atau lebih, sementara decile termiskin telah mengalami penurunan yang signifikan. O'Dea (2000:2) mengatakan bahwa Selandia Baru sekarang memiliki _ salah satu tingkat ketidaksetaraan tertinggi dalam CD OE'. Jika kita mau melihat munculnya ketimpangan yang meningkat, dan orang dalam komunitas kita sendiri menjadi tidak bekerja dan semakin miskin, bagaimana kita akan berbicara tentang kesetaraan dan keadilan? Saya berpikir bahwa kita tidak dan, semakin, tidak akan. Dalam analisis seperti itu konteks, ekonom Amerika John Kenneth Galbraith (1992) mengidentifikasi apa yang ia istilah _ budaya kepuasan _ dalam masyarakat di mana kelompok makmur ekonomi mendukung kebijakan yang memiskin proporsi yang signifikan dari sesama warga negara yang Becosaya yang disita underclass. Situasi ini dijelaskan oleh kelompok dominan sebagai alam dan tak terelakkan. Kekayaan dan kemiskinan dipandang sebagai hasil dari upaya individu atau kurangnya usaha. Setelah masyarakat miskin dianggap bertanggung jawab atas nasib mereka, yang wealthy dapat tetap puas bahwa urutan moral yang benar berada di tempatnya. Untuk menggunakan perpajakan untuk membantu orang miskin bertekad untuk menjadi salah karena hal ini dikatakan untuk mengurangi kehendak orang miskin untuk berusaha untuk menjadi sukses. Ini model sederhana dan mentah motivasi manusia dan perilaku mengabaikan model alternatif penyebab dan dampak kemiskinan.

Ini termasuk analisa _ modal budaya _ di mana kelompok dominan mendesain pendidikan dan institusi sosial lainnya sesuai dengan keinginan dan nilai budaya mereka sendiri.

Economist Brian Easton (1997) berpendapat bahwa Departemen Keuangan Selandia Baru didominasi oleh _ ekstremis sekolah Chicago _ (hlm. 88) berkomitmen pada minimnya perpajakan dan penyediaan kesejahteraan. Ini adalah posisi dekat dengan yang dirujuk oleh Galbraith. Mencerminkan **ideolo inidi** media populer adalah wacana yang berfokus pada _ kesejahteraan ketergantungan _ sebagai strategi untuk menyalahkan orang miskin untuk kemiskinan mereka. Slogan _ secara politis benar _ juga digunakan sebagai bagian dari wacana yang dirancang untuk mencegah pembahasan kemiskinan dan masalah rasial. Bahasa individualisme, populisme dan dualisme sederhana mendominasi perdebatan dan mencegah artikulasi posisi alternatif.

Tantangannya, oleh karena itu, adalah untuk memperkenalkan siswa dalam pendidikan guru untuk sebuah literatur yang menawarkan analisis kritis dari proyek hak baru, termasuk pekerjaan penting oleh Selandia Baru seperti Jane Kelsey (1993, 1997), yang telah menulis tentang privatisasi kekuasaan di negara ini sebagai retret negara dari wilayah yang luas tanggungjawab, dan Bruce Jesson (1999), yang mencatat _ erosi pasti rasa masyarakat dan penyebaran individualisme acquisitif _ (hal 37). Kita harus mendiskusikan banalitas dan kekuatan komentar yang tak terelakkan bahwa ketika kita melakukan ini kita sedang _ Poli-benar', slogan yang dimaksudkan untuk menekan perbedaan pendapat dari pandangan yang dominan. Dan kita harus menyertakan fokus pada peran bahasa imperialisme budaya.

Budaya dan Bahasa

Gerald Grace (1988) telah menunjukkan bagaimana Treasury nasihat kepada pemerintah buruh 1984-90 mempromosikan cara baru berpikir tentang pendidikan. Ini berasal dari sebuah _ fungsi produksi industri _ analisis pendidikan, penilaian akuntansi _ input _ and _ output _ (Grace 1988:6-7). Treasury ditetapkan untuk memastikan bahwa analisis pasar menjadi model baru pemikiran pendidikan dan praktik. Sebuah

strategi kunci adalah penggunaan konstan bahasa ideologi pasar libertarian, dengan guru dan sekolah *identified* sebagai penyedia, dan anak, siswa dan orang tua dibingkai sebagai pelanggan di pasar pendidikan.

Kompleksitas pendidikan, sosial, emosional, moral dan interpersonal dengan demikian diberikan ke dalam model di mana pendidikan adalah komoditas — seperti makanan, buku, sepatu atau lainnya — untuk dibeli. Treasury dan pendukung hak baru berhasil dalam pendidikan **commemodifikasi** di Selandia Baru karena pendekatan pasar ini dan bahasanya telah datang untuk mendominasi ekonomi, sosial dan politik diskusi. Kualifikasi disebut sebagai _ bentuk mata uang dalam masyarakat _ (Barker 1995:15) dan siswa adalah _ konsumen Layanan _ (hal. 20).

Gagasan pengajaran sebagai hubungan komersial penyedia dan konsumen *dehumanises* sifat kompleks *student*-hubungan guru. Penggunaan bahasa komersial yang meluas di Selandia Baru juga terbukti di bidang penelitian. Yayasan penelitian, ilmu pengetahuan dan teknologi adalah lembaga pendanaan penelitian pemerintah utama. Yayasan telah mengatakan _ *science providers* _ (yang berarti peneliti) bahwa itu adalah _ berorientasi pada hasil', bahwa pendanaan adalah melalui _ sistem pembelian portofolio dinegosiasikan', dan bahwa ia memiliki sebagai tujuannya untuk _ mengembangkan sistem inovasi _ menggunakan empat unit organisasi yang terfokus pada kebijakan, manajemen portofolio, operasi investasi dan pengembangan perusahaan (Thompson, 2000). Dijelaskan dalam istilah tersebut, penelitian hanya menjadi komoditas perusahaan lain yang akan dibeli dan dijual. Jika itu semua guru tahu ketika mereka memulai tahun pertama mereka di kelas, maka mereka akan mengajarkan gagasan perdagangan dan komodifikasi kepada anak yang dipercayakan kepada mereka, memelihara budaya baru ini dan nilai-nilainya melalui komunikasi dalam bahasa tertentu. Tantangan bagi guru pendidikan adalah untuk memastikan bahwa para guru siswa memiliki pengalaman dalam analisis kritis wacana dominan dan pengetahuan teoritis untuk meneliti implikasi dari wacana ini memiliki kebijakan dan praktik.

Menantang Rasisme dan Bentuk Lain dari Penindasan

Siswa pendidikan di Selandia Baru cenderung akrab dengan perbedaan antara prestasi sekolah Pakeha dan Māori. Mereka mungkin juga dipengaruhi oleh penggunaan dominan teori defisit untuk menjelaskan hal ini. Program pendidikan guru mereka harus meminta untuk melihat bukti sejarah tentang apa yang telah terjadi pada Māori dan juga untuk menghadiri literatur kontemporer yang meneliti dampak kolonisasi pada manusia. Sebagai contoh, pengadilan Waitangi, yang didirikan oleh pemerintah untuk mempertimbangkan hak Māori keprihatinan nd di bawah perjanjian, telah mengatakan, _ dilihat dari standar sistem sendiri māori anak tidak berhasil diajarkan... _ (dikutip dalam Bishop dan Glynn 1999, halaman 27).

Siswa dapat dirujuk ke literatur pada orang pribumi lain di mana ada bukti untuk efek yang sama dari kolonisasi bahasa mereka dan cara hidup (misalnya, penelitian Australia oleh Malin (1999) dan Wyatt-Smith dan Dooley (1997). Mereka mungkin meneliti bukti Selandia Baru seperti itu oleh Mason Durie (1997) yang telah sendiri bagaimana proses imperialis seperti tanah asli Acts (1862 dan 1865), sebagian besar tidak pergi dengan gelar tanah adat, membebaskan tanah untuk dijual... meruntuhkan hubungan sosial antara keluarga dan dalam suku... [sehingga] Identitas Māori dan kesejahteraan *were* diberikan rentan... (Ibid.: 33)

Sebagai Linda Tuhiwai Smith (1999) catatan, penjajah Eropa _ memotong petak yang menghancurkan, dan meninggalkan luka permanen pada masyarakat dan masyarakat... yang diklaim di bawah imperialisme _ (hal. 21).

Jika identitas Anda ditolak, Anda terluka oleh mereka yang mengambil untuk diri mereka sendiri kekuatan untuk nama Anda. Mungkin bahasa melukai, bahaya dan identitas dapat membantu beberapa guru siswa terlibat dengan (mengidentifikasi dengan) masalah perbedaan dan pengecualian yang mereka mungkin menjadi bagian. Sebagai contoh, Nancy Higgins (2001) telah menggambarkan pengalaman pendidikan beberapa orang buta di New Zealand. Salah satu peserta dalam studinya, Stuart, berbicara tentang tinggal di sebuah sekolah penghunian bagi orang buta, sebuah tatanan yang dia gambarkan sebagai _ lingkungan asing _ di

mana anak-anak _ dipaksa untuk percaya bahwa kebutaan [mereka] adalah satu-satunya hal yang penting _ . Ini bukanlah identitas yang dimiliki Stuart bagi dirinya sendiri. Dia melaporkan bahwa dia bereaksi dengan pemberontakan, merusak keadaan dan menindas orang lain — komentar yang mungkin menggunakan guru siswa untuk mempertimbangkan kemungkinan asal-usul kontekstual dari perilaku anak yang menyimpang. Dia mengatakan bahwa beberapa hal yang dia lakukan adalah _ kejam _ tapi dia melakukannya karena _ Aku ingin menunjukkan... bahwa aku tidak punya waktu *whatsoever* untuk sistem yang mereka beroperasi di bawah _ (p. 229).

Dalam sebuah studi lesbian muda di Selandia Baru sekolah tinggi (Vincent dan Ballard 1997), kami melaporkan bagaimana mereka datang untuk melihat diri mereka sendiri secara negatif dalam konteks yang dominan lingkungan *homophobic*. *There* adalah bukti dalam laporan ini tentang bahaya bahwa beberapa dari kaum muda ini ditimbulkan pada diri mereka sendiri. Jane berkata pekerjaan rumah atau mutilasi diriku sendiri. Aku tato diriku... [memiliki] 7 lubang di telingaku... atau aku mutilasi diriku dalam olahraga. Itu adalah hal yang sama, penderitaan emosional dan rasa sakit aku merasa. Aku harus membawanya keluar di tubuhku... (Ibid.: 154)

Kami percaya bahwa kaum muda dalam studi ini adalah seperti yang dijelaskan dalam penelitian Amerika oleh Kissen (1991) yang berbicara tentang gay dan lesbian muda sebagai korban kekerasan, _ kekerasan psikologis yang mendalam harus menyangkal siapa mereka dalam rangka untuk *protect* sendiri _ (hal 7, dikutip dalam Vincent dan Ballard 1997:158). Guru siswa dapat membaca tentang apa yang terjadi kepada kaum minoritas yang tertindas dan mungkin sendiri membagikan pengalaman semacam itu. Namun, dalam konteks Selandia Baru, *account* oleh *māori* dari pengalaman mereka, ekspedisi kolonisasi tampaknya sering ditekan, atau tindakan yang diambil untuk menyangkal *account* (Consedine dan Consedine 2001). Tembus pandang relatif dari akun *Māori* mempertahankan konteks di mana kolonisasi *Māori* oleh Pakeha dapat dilihat sebagai suatuperistiwa yang secara alamiah jinak dan bahkan alami dan tak terelakkan. Sebagai versi sejarah Pakeha tetap dominan, *Māori* mungkin percaya mitos yang dilaporkan tentang mereka. Bishop dan

Glynn (1999) mencadangkan bahawa ini mencipta suatu _ masalah psikologis yang lebih dalam _ yang mana kekhususan māori adalah _ didefinisikan dan dibentuk oleh bukan māori _ (halaman 28). Ini berarti bahwa saya perlu menginterogasi peran saya sendiri dalam mengomentari Māori dalam makalah ini. Saya harus mempertimbangkan bahaya menyajikan orang sebagai _ lain _ dan masalah penulis (dan pembaca) sebagai voyeur pengalaman minoritas yang mereka mungkin tidak menjadi bagian.

Keprihatinan seperti itu jelas dalam kisah Merridy Malin (1999) karyanya dalam anti-rasisme dalam pendidikan guru Preservice. Pengalaman yang ia laporkan dari budaya mayoritas mahasiswa Australia karena mereka menyangkal, menolak dan tidak nyaman dengan bekerja pada rasisme dan anti-rasisme, paralel apa yang kita lihat dalam bekerja di Selandia Baru. Ini termasuk kebutuhan untuk mendukung kedua mayoritas dan minoritas siswa melalui sulit pribadi, dan kadang transformatif, pengalaman belajar prasangka dan identitas. Juga, perhatian perlu diberikan untuk mendidik staf dan kemungkinan pengalaman berbahaya yang terjadi pada Māori dan staf kelompok minoritas lainnya jika mereka menyajikan materi yang siswa lihat sebagai tidak diinginkan dan menolak dari posisi budaya atau ideologis yang dominan.

TENTANG PENULIS



Imam Yuwono lahir di Pacitan, 3 Agustus 1966 dari pasangan Giran dan Waiyem. Anak pertama dari empat bersaudara ini menempuh pendidikan di SD Negeri Gemaharjo 1, SMP PGRI Gemaharjo, dan SPG Taman Siswa Pacitan. Tahun 1999, mengikuti tugas belajar pada PGPLB (Program Studi Pendidikan Guru Pendidikan Luar Biasa) IKIP Yogyakarta. Pada tahun 2004, menempuh program S-2 pendidikan khusus di UPI bekerja sama dengan Universitas OSLO. Tahun 2017, memperoleh gelar Doktor Penelitian dan Evaluasi Pendidikan dari Universitas Negeri Jakarta. Diangkat menjadi pegawai negeri tahun 1991 sebagai guru SD di Tapaling Kotabaru. Setelah lulus tugas belajar di IKIP Yogyakarta, tahun 2009 pindah menjadi guru SDLB Keraton Martapura. Tahun 2010, dimutasi menjadi guru SMPLB Keraton Martapura. Menjadi tim pengembang pendidikan inklusif Provinsi Kalimantan Selatan dan Kota Palangkaraya dari tahun 2012 hingga sekarang. Tahun 2011, pindah menjadi dosen Pendidikan Luar Biasa di Universitas Lambung Mangkurat dan masih aktif hingga sekarang. Saat menulis buku ini, menjabat sebagai wakil dekan bidang kepegawaian, umum dan keuangan. Menikah dengan mojang Priangan, Een Marlioni dan dikaruniai 3 orang anak, Naufal Imaulani, Fadhila Zahra Imaulani, dan Gaizani Adiva Imaulani. Moto: Gunakan hidup ini untuk terus meningkatkan kebermanfaatn diri bagi sesama karena sebenarnya orang yang paling mulia di sisi Allah adalah mereka yang paling banyak manfaatnya bagi sesama.