

Gambaran Kesiapan Mengajar Guru Kelas di Sekolah Inklusif

FARIDA KURNIAWATI¹, AMBAR M.R.S.²

Fakultas Psikologi, Universitas Indonesia
Kampus Baru UI - Depok, 16424
¹E-mail: fafadana@yahoo.com

Diterima 8 Juni 2011, Disetujui 23 Juni 2011

Abstract: In inclusive education practices, several aspects determine the quality of teaching process. One of them is teaching resources. This study aims to assess teacher's readiness in inclusive schools, based on how they employ their tasks in the inclusive setting. According to PLB Directorate Guide Book (2004d), and Hallahan and Kauffman (1994), those tasks are (1) to create a conducive learning environment; (2) to construct and implement assessment to all children in order to identify every child's needs, strengths, and weaknesses; (3) to design an Individualized Education Program (IEP) and accommodate every child's needs; (4) to collaborate with all related parties; (5) to teach and evaluate; and (6) to manage classroom administration. The study shows that all respondents can employ those tasks. However, there are some flaws in the implementation, particularly on tasks involving direct relations with special-need children, such as (1) IEP and (2) teaching strategies and tools. These flaws are usually due to the classroom teachers' limited knowledge, and school's failure to provide adequate facilities for all children's needs, especially children with special needs. Thus, to be able to do their tasks optimally, teachers need positive attitude; a sufficient knowledge about special-need children and inclusive school; skills and socialization; and adequate facilities. It is necessary for the next study to employ observational methods as the main tool, and utilize a quantitative approach to complement this study.

Keywords: teacher readiness, classroom teacher, inclusive school

PENDAHULUAN

Dalam Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional pasal 15 disebutkan bahwa pendidikan khusus merupakan pendidikan untuk peserta didik yang berkebutuhan khusus atau peserta didik yang memiliki kecerdasan luar biasa yang diselenggarakan secara inklusif atau berupa satuan pendidikan khusus pada tingkat pendidikan dasar dan menengah. Siswa dengan kebutuhan khusus harus memiliki akses untuk bersekolah di sekolah umum yang hendaknya dibantu dengan pendidikan yang mengacu pada anak atau anak sebagai pusat dari pemberian pendidikan sehingga dapat sesuai dengan kebutuhan-kebutuhan mereka.

Stainback dan Stainback (1997) menyatakan bahwa keuntungan dari penerapan program inklusif meliputi seluruh siswa, guru, dan segenap lapisan

masyarakat. Dengan adanya perbedaan maupun persamaan pada masing-masing anak dalam kelompok belajarnya, maka siswa belajar untuk lebih sensitif, mengerti, menghargai, dan mampu untuk berkembang dengan baik. Bagi guru, program pendidikan inklusif memberikan kesempatan untuk merencanakan dan menjalankan tugasnya dalam sebuah tim. Adanya kolaborasi dan konsultasi dalam tim dapat membantu guru untuk menjadi lebih baik dalam kemampuan profesional mereka. Sedangkan bagi seluruh masyarakat penerapan program pendidikan inklusif mencerminkan penerapan nilai sosial dalam masyarakat, berupa kesamaan serta penerimaan dan penghargaan terhadap perbedaan.

Selain keuntungan-keuntungan tersebut di atas, program inklusi tentunya memiliki kekurangan. Kekompleksan dari penerapan program pendidikan ini adalah adanya kebutuhan yang tinggi akan kerjasama dari berbagai elemen, baik itu pihak siswa

dan keluarganya, pihak sekolah dan pemerintah, maupun masyarakat umum. Kekompleksan yang menjadi kekurangan dalam program pendidikan inklusif, salah satunya datang dari elemen terpenting dalam dunia pendidikan, yaitu tenaga pengajar atau guru. Hal itu terlihat dari pengakuan guru kelas yang diwawancarai oleh York (dalam Downing, Eichinger, & Williams, 1997) yang menyatakan bahwa adalah suatu hal yang sulit untuk memasukkan siswa dengan kebutuhan khusus dalam aktivitas kelas. Hal lainnya yang sejalan dengan pernyataan tersebut adalah bahwa tugas seorang guru dalam *setting* inklusif adalah memastikan bahwa semua ide yang diberikan oleh para ahli mampu bekerja dengan baik di dalam kelas. Selain itu, guru juga harus mampu untuk memutuskan sejauh mana mereka memiliki waktu dan kesempatan untuk mengimplementasikan berbagai macam ide tersebut, dengan tetap bertanggung jawab terhadap seluruh siswa di dalam kelas (Frieman, 2001).

Hal lainnya yang menjadi alasan mengapa mengajar di sekolah dengan *setting* inklusif tidaklah mudah terlihat dari pengakuan lima orang guru kelas yang mengajar siswa dengan kebutuhan khusus di kelas reguler bahwa terdapat berbagai macam masalah dan hal yang harus diperhatikan, seperti kurangnya waktu, masalah tingkah laku siswa, dan turut campur spesialis lain yang harus meminta siswa untuk mengikuti sesi terapi (Dyson dalam Downing, Eichinger, & Williams, 1997). Hal ini juga sejalan dengan hasil survai yang dilakukan oleh Pearman, Huang, dan Mellblom (dalam Lefrancois, 2000) terhadap 558 kepala sekolah dan guru. Mereka menemukan fakta bahwa perhatian utama dari kepala sekolah dan guru tersebut berhubungan dengan kurangnya waktu untuk dapat mengajarkan kepada seluruh siswa dengan baik dan kurangnya pelatihan untuk mengatur siswa yang dalam pembelajaran dan tingkah lakunya memberikan tantangan tersendiri. Dasar dari inklusif, yaitu integrasi itu sendiri sudah merupakan hal yang rumit dalam kehidupan seorang guru. Tidak semua guru mampu dipersiapkan dengan baik untuk mampu secara cerdas dan efektif menjalankan kelas inklusif, baik dalam hal karakteristik kepribadian maupun pelatihan yang dijalankan (Lefrancois, 2000).

Pendidikan SD merupakan masa yang penting dalam perkembangan pendidikan dalam diri anak, termasuk bagi anak berkebutuhan khusus (ABK). Hal ini dikarenakan tingkat Sekolah Dasar merupakan sebuah proses pertama dalam kehidupan, dimana anak mulai bersosialisasi dengan dunia luar. Hal ini didukung pula oleh pernyataan Papalia, Olds, dan Feldman (2001) bahwa pengalaman pertama

dalam bangku sekolah merupakan dasar yang akan membentuk karir anak selama ia bersekolah.

Dengan berbagai informasi tersebut di atas dan dengan adanya suatu penelitian di Jakarta yang menyatakan bahwa secara umum, hampir setiap guru di sekolah, memiliki opini yang positif terhadap pendidikan inklusif (Betty, 2001), maka jelaslah bahwa peranan seorang guru terhadap kesejahteraan dan perkembangan anak, salah satunya dengan menyukseskan program pendidikan inklusi ini, sangatlah besar dan tidak dapat disepelekan. Dengan adanya seluruh pertimbangan tersebut, maka dilakukan penelitian kualitatif untuk melihat bagaimana kesiapan mengajar guru kelas di Sekolah Dasar inklusif di Jakarta, yang akan dilihat dari aspek penerapan tugas seorang guru kelas dalam *setting* inklusif, seperti yang telah diuraikan di atas.

Pendidikan Inklusif

Pendidikan inklusif adalah suatu bentuk pelayanan dalam pendidikan bagi ABK untuk dapat memperoleh pendidikan di sekolah-sekolah umum, di kelas reguler bersama anak-anak lainnya, baik yang normal maupun yang berkelainan, dengan dukungan dari seluruh komunitas sekolah, dan juga dukungan dalam bentuk pelayanan dan peralatan tertentu guna kesuksesan akademis anak tersebut, sebagai salah satu jalan untuk menyiapkan partisipasi dan kontribusi anak berkelainan dalam kehidupan bermasyarakat.

ABK adalah anak yang dalam proses pertumbuhan atau perkembangannya secara signifikan (bermakna) mengalami kelainan atau penyimpangan (fisik, mental-intelektual, sosial, emosional) dibandingkan dengan anak-anak lain seusianya sehingga mereka memerlukan pelayanan pendidikan khusus (Buku Panduan Direktorat Pendidikan Luar Biasa, 2004a). Dari sumber yang sama diketahui bahwa ABK dikelompokkan menjadi 9 jenis, yaitu tunanetra (gangguan penglihatan), tunarungu (gangguan pendengaran), tunadaksa (gangguan gerakan atau kelainan anggota tubuh), tunagrahita (keterbelakangan kemampuan intelektual), anak lamban belajar, anak berkesulitan belajar, anak berbakat (memiliki kemampuan dan kecerdasan luar biasa), tunalaras (kelainan tingkah laku dan sosial), dan anak dengan gangguan komunikasi.

Model Pendidikan Inklusif Indonesia

Direktorat Pendidikan Luar Biasa (2003) telah merumuskan tiga model layanan pendidikan menuju inklusif, sebagai berikut.

Model 1. Pendidikan inklusif diimplementasikan di sekolah reguler yang menyertakan anak-anak

yang mengalami kelambanan dalam belajar dan anak yang mengalami kesulitan belajar.

Model 2. Pendidikan inklusif merupakan layanan bagi ABK yang telah belajar di sekolah luar biasa (SLB) selama periode tertentu, kemudian mereka ke sekolah reguler dengan bantuan guru pembimbing khusus.

Model 3. Pendidikan inklusif merupakan layanan pendidikan bagi ABK di sekolah reguler sejak awal yang secara eksplisit menyebutkan bahwa sekolah tersebut akan menerima anak yang memerlukan kebutuhan pendidikan khusus dengan mencantumkannya dalam edaran Penerimaan Siswa Baru.

Penelitian ini meneliti guru kelas yang mengajar sekolah inklusif model 3 yang merupakan model dengan keterbatasan lingkungan yang paling kecil, di mana ABK belajar bersama anak lain (normal) sepanjang hari. Dengan begitu, peranan guru kelas di sini sangatlah besar dibandingkan dengan model lainnya.

Guru Kelas dalam Pendidikan Inklusif

Guru kelas yang mengajar dalam *setting* inklusif, berdasarkan Buku Panduan Direktorat Pendidikan Luar Biasa (2004d) dan Hallahan dan Kauffman (1994) memiliki tugas-tugas sebagai berikut.

1. Menciptakan iklim belajar yang kondusif. Dalam Sukiat, dkk. (tanpa tahun) dikatakan bahwa guru yang mampu menciptakan iklim belajar yang positif, artinya mampu menumbuhkan hubungan sesama murid serta guru-murid yang saling membantu, saling terbuka, saling memenuhi kebutuhan, saling menerima orang lain sebagaimana adanya, serta memberi kesempatan untuk mengembangkan dan mengaktualisasikan potensi yang mereka miliki.
2. Menyusun dan melaksanakan assesmen pada semua anak untuk mengetahui kemampuan dan ketidakmampuan, serta kebutuhan masing-masing anak. Assesmen pendidikan pada anak dengan kebutuhan khusus adalah proses yang sistematis untuk mengumpulkan informasi yang relevan sebagai data untuk membuat keputusan yang legal dalam menetapkan pelayanan khusus (Ghofar, 2005). Assesmen pendidikan fokus pada area-area belajar yang utama di sekolah, juga faktor-faktor yang berhubungan dengan pencapaian prestasi di sekolah. Menurut Buku Panduan Direktorat Pendidikan Luar Biasa (2004e) tujuan assesmen adalah untuk mengetahui tingkat kemampuan peserta didik dari berbagai aspek dan untuk menentukan jenis dan tingkat kelainannya.
3. Menyusun PPI dan mengakomodasi kebutuhan masing-masing siswa. Adanya siswa dengan kebutuhan khusus di kelas terkadang membutuhkan keahlian guru untuk mengadaptasi lingkungan fisik kelas atau instruksional mereka dalam rangka mengakomodasi kebutuhan khusus yang dimiliki oleh siswa dalam *setting* inklusif, sehingga guru harus mampu memodifikasi instruksional agar sesuai dengan kebutuhan seluruh siswa (Moore, 2001). Fleksibilitas, adaptasi, akomodasi, dan perhatian yang khusus sangat diharapkan dalam diri setiap guru. Pembuatan PPI untuk pendidikan anak adalah berupa data yang melaporkan seluruh ketidakmampuan siswa. Adapun dalam mengembangkan PPI, guru kelas dibantu oleh guru pendidikan khusus, kepala sekolah, pengawas, guru kunjung, individu yang merujuk, tenaga profesi lain sesuai kebutuhan, orangtua siswa, dan siswa itu sendiri (Buku Panduan Direktorat Pendidikan Luar Biasa, 2004).
4. Berkolaborasi dengan berbagai pihak. Guru kelas dan guru pendidikan khusus diharapkan dapat saling membagi tanggung jawab tersebut dalam mendidik anak dengan kebutuhan khusus. Sedangkan kolaborasi antara guru dan orangtua dapat berguna dalam pemberian informasi tentang keseluruhan kegiatan anak di sekolah dan di rumah, yang berguna untuk menentukan kualifikasi yang tepat untuk anak. Guru harus berkontribusi dalam memberikan informasi kepada orangtua tentang masalah, penempatan, dan kemajuan siswa. Psikolog, konselor, terapis, dan para ahli lainnya mungkin membutuhkan perspektif guru terhadap kemampuan dan ketidakmampuan siswa. Mereka juga bergantung pada guru dalam mengimplementasikan aspek-aspek yang penting dari evaluasi atau *treatment*. Dalam bekerjasama dengan pihak lain tersebut, guru dituntut untuk memiliki kemampuan yang baik dalam berkomunikasi, mengobservasi, menganalisis, dan bernegosiasi.
5. Melaksanakan kegiatan belajar mengajar dan melakukan penilaian. Melaksanakan kegiatan belajar mengajar yang dimaksud di sini adalah menyajikan materi/bahan pelajaran, mengimplementasikan metode, sumber belajar, dan bahan latihan yang sesuai dengan kemampuan awal dan karakteristik siswa sesuai dengan tujuan pembelajaran (Buku Panduan Direktorat Pendidikan Luar Biasa, 2004b). Selain itu, ditambahkan bahwa dalam kegiatan belajar

mengajar, siswa harus terdorong untuk terlibat secara aktif, guru mampu mendemonstrasikan penguasaan materi pelajaran dan relevansinya dalam kehidupan, serta mengelola waktu, ruang, bahan, dan perlengkapan pengajaran.

6. Melaksanakan administrasi kelas. Melaksanakan administrasi kelas merupakan tugas yang juga harus dilakukan oleh guru. Guru harus mempersiapkan kartu laporan, membuat alasan untuk masing-masing tingkat, mempersiapkan strategi intervensi, mempersiapkan dokumen yang dibutuhkan untuk pertemuan dengan orangtua siswa, laporan nilai tes, serta membuat rencana pembelajaran (Farber, 1991).

METODE

Responden penelitian. Empat orang guru yang menjadi responden dipilih dengan menggunakan metode *incidental sampling*, yang didefinisikan sebagai metode pengambilan subjek berdasarkan ketersediaan mereka di lapangan (Dooley, 2001).

Jenis Penelitian. Penelitian menggunakan metode kualitatif karena orientasi kasus yang dibahas dalam penelitian ini unik, dan ingin menggali pengalaman-pengalaman subjektif responden dalam kegiatan mengajarnya di sekolah inklusif. Selain itu, membicarakan kesiapan mengajar pada seorang guru mungkin merupakan masalah yang sensitif bagi responden. Di samping itu, melihat jumlah sekolah inklusif di Jakarta yang sangat terbatas, maka dapat dikatakan jumlah guru yang mengajar di dalamnya juga terbatas.

Prosedur Penelitian. Data penelitian dikumpulkan melalui wawancara dengan pedoman umum, dan observasi. Pedoman umum berisi pertanyaan-pertanyaan yang dikembangkan dari teori mengenai tugas seorang guru kelas dalam *setting* inklusi. Pedoman ini juga memuat data demografi responden, seperti jenis kelamin, usia, pendidikan terakhir, dan lain sebagainya.

Observasi dilakukan dua kali, yaitu pertama terhadap responden selama proses wawancara, dan kedua terhadap situasi kelas dan sekolah. Observasi kedua dilakukan selama kegiatan belajar mengajar di kelas berlangsung, yaitu berkisar 5-6 jam. Peneliti menggunakan pedoman observasi yang dibuat berdasarkan teori yang digunakan, yaitu tugas seorang guru kelas dalam *setting* inklusif. Pedoman observasi tersebut terbagi menjadi 5 butir yang harus teramati, yaitu (1) gambaran dari lingkungan sekolah, termasuk kondisi sekolah, suasana di

sekitar kelas, serta suasana pada saat kegiatan belajar mengajar berlangsung, (2) gambaran situasi dan kondisi di dalam kelas, termasuk pengaturan ruang kelas, seperti kursi papan tulis dan sumber belajar lainnya, (3) situasi dan kondisi saat belajar dalam kelas, yang meliputi posisi dan interaksi guru kelas dengan seluruh siswa saat mengajar, posisi dan interaksi antara anak normal dengan ABK, metode yang digunakan pada saat mengajar, program yang digunakan pada saat mengajar (remedial, pengayaan, atau percepatan), alat bantu yang digunakan saat mengajar, dan sumber belajar yang digunakan, (4) fasilitas pendukung di dalam dan di luar kelas bagi ABK, dan (5) interaksi antara guru kelas, orangtua siswa, guru pendamping, guru khusus, dan psikolog atau terapis, bila dimungkinkan.

HASIL

Identitas Responden. Berikut ini akan disajikan data responden dalam penelitian ini.

Analisis Inter Responden

1. Menciptakan iklim belajar yang kondusif.

Keempat responden mampu membangun hubungan yang saling membantu antara ABK dengan murid lainnya. Hasil observasi menggambarkan seorang murid normal memberikan petunjuk kepada An untuk menjawab pertanyaan dalam kelas bapak NS. Sedangkan dalam kelas ibu Z yang terjadi justru berkebalikan, di mana Rb menerangkan pelajaran kepada murid normal. Dalam kelas ibu S dan ibu U, teman sebangku dari ABK (Ag dan Kr) sering sekali terlihat membantu membimbing mereka dalam pengerjaan tugas di dalam kelas. Hal ini terlihat dari pernyataan berikut ini:

"...barangkali ada yang kalau ada yang bermasalah, teman yang lain ikut membantu.. jadi saling membantu juga gitu." (Responden NS)

"...Waktu itu sih di awal kelas dua masih suka keluar kan, masih suka tuh keluar. Heeh.. langsung teman sebangkunya itu langsung lari mengejar, jadi saya tuh tidak pernah mengejar anak kalau dia lagi keluar, temannya langsung. Tidak pakai disuruh itu, langsung..." (Responden Z)

"...“Iya, Bu Guru! Saya mau nolongin!” “Iya, siapa mau duduk sama S” “Saya, Bu!”..." (Responden S)

"Ngga itu hanya kalau main itu harus diajak.

Tabel 1. Data Responden

	NS	Z	S	U
Jenis kelamin	L	P	P	P
Usia	28 th	33 th	46 th	40 th
Agama	Islam	Islam	Islam	Islam
Suku	Sunda	Betawi	Jawa	Sunda
Status perkawinan	Menikah	Menikah	Menikah	Menikah
Jumlah anak	2 orang	2 orang	4 orang	4 orang
Pendidikan terakhir	S1	S1	S1	SPG
Mengajar di sekolah	A	B	B	C
Mulai menerapkan inklusi*	1999-2000	2004-2005	2004-2005	1999-2000
Mulai mengajar di sekolah masing-masing*	2003-2004	1996-1997	1981-1982	1996-1997
Mulai bekerja sebagai guru*	2002-2003	1991-1992	1981-1982	1986-1987
Mengajar di kelas	3	2	1	4
Jumlah ABK di kelas	1	4	3	1
Jumlah murid di kelas	25	40	40	44
Jenis ABK di kelas, beserta inisial anak	Autis (An)	ADHD (Rb) Autis (Fj) Lamban belajar (NI dan Ad)	Lamban belajar (Sr, Ag, dan Ok)	Low vision (Kr)
Pelatihan atau seminar yang pernah diikuti	Dunia Autis oleh Torrey Heiden, Sekolah Inklusif oleh Haidar Baqir, Pendidikan Anak Spesial dari Depdikbud, dan Menyentuh Anak dengan Hati dari IFH.	Seminar Unique Child in the Unique World	Pendidikan dan Pelatihan dari Dinas, Pendidikan dan Pelatihan tentang Sekolah Inklusif, dan seminar 'Unique Child in Unique World'	Pelatihan MIPA (Braille) dan seminar 'Unique Child in Unique World'

*) keterangan tahun ajaran

Dalam belajar harus dibantu, kalau misalnya dalam kerja kelompok gitu. Dia jangan didiamkan saja gitu, dia harus diikuti..." (Responden U)

Akan tetapi hal ini tidak selamanya berjalan mulus. Misalnya saja ibu U yang sempat mendapatkan keluhan dari muridnya karena perhatiannya masih sering terfokus pada Kr. Hal lainnya yang terjadi adalah sampai saat ini Rb, yang menyandang ADHD, masih sering terlihat berjalan-jalan dan mengganggu teman lainnya di dalam kelas. Padahal ibu Z sudah berusaha untuk mengantisipasinya dengan cara

mendudukan Rb berdekatan dengannya agar mudah untuk dikontrol.

Cara lain untuk menumbuhkan iklim belajar yang kondusif adalah dengan melibatkan siswa dalam pengambilan keputusan kelas, seperti kebijakan-kebijakan sekolah maupun kelas untuk saling mendukung antara satu sama lain (Stainback & Stainback, 1997). Tiga responden melakukan hal ini, bahkan bapak NS tidak hanya melibatkan murid untuk menentukan peraturan dalam kelas, tetapi juga turut mengajak mereka untuk menentukan metode pengajaran yang digunakan. Sedangkan ibu U tidak melibatkan muridnya dalam peraturan di kelas,

karena murid-murid dianggap sudah besar untuk mampu mengikuti peraturan yang ditentukan.

Hal lainnya yang juga penting dalam menumbuhkan iklim belajar yang kondusif adalah adanya rasa saling terbuka dan menerima segala kelebihan dan kelemahan dari masing-masing orang. Keempat responden mampu menumbuhkan rasa tersebut dalam kelas yang mereka bimbing. Masing-masing kelas tersebut mau dan mampu menerima keberadaan ABK dengan segala kelemahan dan kelebihannya. Berdasarkan hasil observasi terlihat bahwa seluruh murid normal dapat menerima keberadaan ABK dengan bermain dan belajar bersama dengan ABK. Tidak terlihat adanya permusuhan maupun adanya ABK yang terkucilkan dalam kelas. Salah satu contoh betapa keterbukaan merupakan hal yang penting adalah pada saat ibu U harus mengajarkan tentang penyakit-penyakit mata kepada Kr yang menyandang *low vision*. Baik ibu U maupun Kr dapat saling memahami bahwa sebenarnya topik tersebut bukanlah untuk menyinggung perasaan melainkan memang untuk kepentingan bersama.

Adanya kesempatan untuk mengembangkan dan mengaktualisasikan potensi yang dimiliki sangat penting untuk difasilitasi oleh seorang guru kelas dalam menciptakan iklim belajar yang kondusif. Kesempatan ini sendiri dapat memiliki arti yang berbeda bagi setiap responden. Bagi ibu S dan ibu U, menempatkan ABK di barisan depan kelas dapat memberikan kesempatan bagi anak tersebut untuk mengembangkan potensi yang dimilikinya. Hal tersebut terlihat dalam hasil observasi yang menggambarkan bahwa posisi tempat duduk Ag, Sr, Ok, dan Kr selalu berada di barisan depan, walaupun posisi tempat duduk murid lainnya berpindah-pindah. Dengan posisi tersebut, ABK diharapkan mampu memperhatikan pelajaran dengan lebih jelas. Sedangkan bapak NS memberikan kesempatan ABK untuk mengembangkan potensinya dengan cara tidak membedakan peraturan apapun yang berjalan di kelas untuk anak tersebut (terlihat dalam hasil observasi). Adapun hasil observasi yang menggambarkan hal tersebut adalah bahwa sepanjang jam pelajaran berlangsung, tidak terlihat adanya perlakuan khusus untuk An. Seperti halnya saat An bercanda pada waktu melaksanakan sholat berjamaah, ia tetap menjalani hukuman yang sama dengan temannya lainnya yang melanggar peraturan tersebut. Lain lagi dengan ibu Z yang tidak konsisten dalam menetapkan peraturan di dalam kelas. ABK dalam kelas ibu Z memiliki toleransi dalam hal jumlah batas hukuman untuk tidak mengerjakan PR.

2. Menyusun dan melaksanakan asesmen pada semua anak untuk mengetahui kemampuan dan ketidakmampuan, serta kebutuhan masing-masing anak.

Dalam penyusunan asesmen, ternyata masing-masing responden memiliki definisi yang berbeda-beda. Keempat responden menyusun asesmen seperti yang didefinisikan oleh Ghofar (2005), yaitu sebuah proses yang sistematis untuk mengumpulkan informasi yang relevan sebagai data untuk membuat keputusan yang legal dalam menetapkan pelayanan khusus. Mereka membuat suatu asesmen umum untuk mengetahui kemampuan dan kekurangan anak, yang merupakan penilaian dalam hal akademis. Hal tersebut tercantum di dalam pernyataan berikut ini:

"...asesmen yang standar umum semua anak, asesmen lainnya itu diterapkan juga oleh eee yang lebih detail oleh ee ini eee apa namanya eee ada guru namanya tuh guru terapis,..." (Responden NS)

"Kayak penilaian ya...ee..iya ada untuk seluruh anak..." (Responden Z)

"Eu..kalau itu sebenarnya..aa..untuk yang berkebutuhan khusus itu pendamping. Saya bikin asesmen, kira-kira ini anak bagaimana.. itu,..." (Responden S)

"Ya itu kan itu dilihat dari ini dari nilai." (Responden U)

Kedua responden, yaitu bapak NS dan ibu S menyatakan bahwa guru pendidikan khusus (GPK) yang menetapkan pelayanan khusus dalam asesmen. Kontribusi mereka terhadap proses penyusunan asesmen tersebut hanya berupa informasi tentang keseharian ABK di dalam kelas. Asesmen umum yang disusun oleh keempat responden tersebut terfokus pada komponen akademis, sosialisasi, dan perilaku murid sehari-hari. Sedangkan tes-tes dari ahli tidak pernah digunakan oleh keempat responden tersebut. Keempat responden mendapatkan data dengan cara mengobservasi, melakukan tes tertulis, tes lisan, dan ada juga yang meminta riwayat kesehatan masing-masing murid dari orangtua.

3. Menyusun PPI dan mengakomodasi kebutuhan masing-masing siswa.

Menurut Hallahan dan Kauffman (1994), pembuatan PPI untuk pendidikan anak adalah berupa data yang melaporkan seluruh ketidakmampuan

siswa. Dari keempat responden, bapak NS dan ibu S lah yang benar-benar mengetahui definisi dan manfaat dari PPI untuk ABK, walaupun kepanjangan dari PPI yang diajukan oleh ibu S memang keliru. PPI yang merupakan kependekan dari Program Pembelajaran Individu, diartikan ibu S sebagai Program Penyesuaian Inklusi, yang berisikan program khusus untuk ABK dalam memenuhi kebutuhannya. Sedangkan menurut bapak NS, PPI bermanfaat untuk melaporkan perkembangan ABK secara lebih detail. Dari pengetahuan yang dimiliki, kedua responden tersebut menyadari bahwa mengembangkan PPI bukanlah hal yang mudah. Kesulitan paling besar adalah dalam menentukan penanganan yang memadai dan mampu mewadahi semua kepentingan, terutama ABK. Kedua responden ini juga mengetahui bahwa PPI harus memberikan tujuan jangka panjang dan jangka pendek, pelayanan yang harus tersedia, rencana pengajaran dan evaluasi tujuan. Sedangkan dua responden lainnya, misalnya pengetahuan ibu Z sangat minim tentang PPI. PPI menurutnya mungkin hanya berupa sebuah program pembelajaran yang disusun oleh GPK, yang ia sendiri tidak pernah melihat bentuk dan rupanya. Lain lagi dengan ibu U, beliau sama sekali tidak pernah mengetahui tentang PPI, begitu juga dengan bentuk dan rupa dari PPI itu sendiri. Hal tersebut di atas tercantum dalam pernyataan keempat responden berikut ini:

"... IEP ya program khusus yang dilaksanakan oleh sekolah untuk meng-assess anak-anak yang berkebutuhan khusus ya..." (Responden NS)

"Waduh kalau yang tentang inklusi kan saya tidak mengerti ya karena tidak dikasih ilmunya." (Responden Z)

"PPI? Ya..itu Program Penyesuaian Inklusi... Kalau harus ngikuti program buat anak normal kan gini, kalau yang berkebutuhan khusus ya.. Program sama, tapi waktu buat yang normal 5 menit...kalau yang berkebutuhan khusus 10 menit." (Responden S)

"Ngga ada saya ngga buat... Ngga tahu" (Responden U)

Pengetahuan yang minim tentang PPI, tentunya akan berpengaruh dalam hal usaha yang harus dilakukan seorang guru dalam memenuhi kebutuhan anak. Hal ini terlihat pada ibu Z dan ibu U yang mengaku hanya melakukan tugas mengajar tanpa adanya program khusus untuk menangani ABK.

Akan tetapi, bila dilihat dari pengakuan kedua responden ini dalam kaitannya dengan kegiatan belajar mengajar, sesungguhnya mereka tidak menyadari bahwa mereka juga telah mengadaptasi dan mengakomodasi lingkungan fisik kelas atau instruksional dalam rangka memenuhi kebutuhan ABK. Seperti halnya ibu Z yang selalu mengulangi instruksi yang lebih jelas dan membimbing ABK dan ibu U yang membedakan tugas keterampilan, khusus untuk Kr, bila hal tersebut terlalu sulit untuk dilakukan Kr. Hanya saja ibu Z dan ibu U melakukan hal tersebut tidak berdasarkan suatu patokan atau program tertentu yang sudah diatur, seperti PPI. Berbeda halnya dengan bapak NS dan ibu S. Menurut bapak NS penerapan PPI di kelasnya murni dilakukan oleh GPK. Jadi beliau mengajar tanpa adanya program khusus untuk menangani ABK. Modifikasi dan adaptasi yang dilakukan bapak NS di dalam kelas, seperti memberikan urutan dan rincian yang jelas dalam menerangkan materi, dilakukan dengan tujuan membantu seluruh muridnya agar lebih mudah paham, tidak hanya untuk kepentingan ABK. Lain lagi dengan ibu S, dalam kaitannya dengan penerapan PPI di dalam kelas, salah satu adaptasi yang diberikan khusus untuk ABK adalah adanya penyesuaian waktu pengerjaan tugas dan jumlah soal yang berbeda dengan murid normal lainnya.

Adapun dalam mengembangkan PPI, guru kelas dibantu oleh GPK, kepala sekolah, pengawas, guru kunjung, individu yang merujuk, tenaga profesi lain sesuai kebutuhan, orangtua siswa, dan siswa itu sendiri (Buku Panduan Direktorat Pendidikan Luar Biasa, 2004e). Hal ini ternyata tidak terlihat dalam ketiga responden. Ibu Z tidak mengetahui apakah PPI itu ada untuk ABK yang diajarkan olehnya. Sedangkan ibu S yang mengajar di sekolah yang sama dengan ibu Z, menyatakan dengan pasti bahwa PPI ada, tapi disusun oleh GPK. Lain lagi dengan Ibu U yang menyatakan PPI untuk Kr kemungkinan ada dan dibuat oleh GPK. Sedangkan pengembang PPI di sekolah A menurut bapak NS, adalah tim terapis dibantu oleh guru kelas, orangtua, konsultan sekolah, dan harus disetujui oleh kepala terapis dan kepala sekolah. Jadi peran bapak NS disini justru hanya sekedar membantu tim terapis dan bukan sebaliknya seperti yang dinyatakan dalam teori di atas. Adapun bantuan yang diberikan oleh bapak NS kepada tim terapis adalah memberikan informasi dan masukan tentang ABK di kelas. Hal ini juga terjadi pada ibu S dan ibu U, mereka sering dimintai informasi dan masukan tentang ABK di kelas oleh GPK. Informasi inilah, yang

menurut ibu S dan ibu U dapat membantu GPK dalam pengembangan PPI.

4. Berkolaborasi dengan berbagai pihak.

Dalam rangka pelaksanaan pendidikan inklusif, seorang guru kelas dituntut untuk mampu berkerjasama dengan berbagai pihak, di antaranya GPK, orangtua atau wali, siswa dengan kebutuhan khusus, psikolog, konselor, terapis, dan para ahli lainnya. Keempat responden menyatakan bahwa kerjasama yang terjalin dengan orangtua sangat dibutuhkan untuk mengetahui perkembangan dan keadaan anak di rumah yang akan mempengaruhi prestasinya di sekolah. Berikut pernyataan keempat responden:

"Ohhperan orang tua ini sangat besar juga untuk membantu proses pembelajaran...."
(Responden NS)

"Heeh...ya dari orangtua ya ya itu ya butuh kerjasama." (Responden Z)

"Ya, itu pasti, seperti "Ibu, tolong ini anaknya, tolong dong tolong..." (Responden S)

"Ya paling dalam hal bantuan belajar saja..."
(Responden U)

Selain itu, ibu S dan ibu U menyatakan bahwa kerjasama dengan orangtua murid sangat dibutuhkan dalam hal penerimaan ABK di sekolah. Hal ini diakui oleh keduanya karena pernah mengalami kendala yang sama, yaitu adanya keluhan dari orangtua tentang keberadaan ABK di sekolah. Salah satu cara untuk menjaga hubungan kerjasama yang baik, keempat responden akan selalu mengadakan pertemuan baik yang bersifat dadakan maupun yang rutin, seperti pada awal tahun ajaran dan pengambilan rapor. Selain itu, bapak NS juga sangat terbantu dengan keberadaan POMG yang merupakan sarana untuk membantu agar hubungan antara guru dan orangtua murid berjalan baik.

Keempat responden bekerjasama dengan kepala sekolah biasanya dalam hal yang menyangkut perizinan. Akan tetapi, ibu S menyatakan bahwa kerjasama dengan kepala sekolah, tidak hanya menyangkut perizinan tetapi juga dalam hal berkonsultasi mengenai penanganan ABK. Sedangkan kerjasama dengan guru lain di sekolah, diakui keempat responden sangat membantu mereka dalam hal menangani murid-murid di kelas, termasuk ABK. Kerjasama dengan guru lain, diakui bapak NS juga menyangkut pembagian tugas dan tanggung jawab, dan juga dalam membina kelas. Hal ini dikarenakan di sekolah A, guru kelas

dalam setiap kelas ada 2 orang, sehingga bapak NS juga akan selalu bekerjasama dengan guru kelas lainnya, yaitu ibu Nv. Selain itu, adanya forum khusus di mana setiap guru dapat berkonsultasi mengenai masalah apapun, dirasakan sangat membantu hubungan antara sesama guru di sekolah A. Sedangkan kerjasama dengan GPK diakui oleh keempat responden terjalin dalam membimbing dan mengontrol ABK di kelas. Hal tersebut terlihat dari pernyataan beberapa responden berikut ini:

"...mereka juga terus mengontrol anak yang spesial itu sebagai tanggung jawabnya..."
(Responden NS)

"Ya kalau dia sih saya tahunya ya hanya kalau di dalam kelas saja ya, selama ini kan dia memang mendampingi anak...ya membantu saja sih..."
(Responden Z)

Jasa psikolog atau konselor tidak digunakan di sekolah tempat mereka mengajar sehingga keempat responden ini tidak membutuhkan adanya kerjasama dengan tim ahli. Akan tetapi, mereka bekerjasama dengan pusat sumber. Pusat sumber yang dimiliki oleh sekolah, dirasakan bapak NS dan ibu U sangat membantu mereka dalam berkonsultasi dalam penanganan ABK. Berbeda dengan kedua responden tersebut, ibu Z dan ibu S tidak pernah bekerjasama atau menggunakan jasa dari pusat sumber yang ditunjuk, karena spesifikasi penanganan ABK dengan kecacatan yang berbeda. Selanjutnya bapak NS dan ibu S beranggapan bahwa kemampuan berkomunikasi merupakan modal utama untuk terciptanya hubungan kerjasama yang baik. Ibu Z menambahkan adanya keinginan dari masing-masing pihak sebagai kunci utama keberhasilan hubungan kerjasama.

5. Melaksanakan kegiatan belajar mengajar dan melakukan penilaian.

Dengan adanya ABK dalam kelas, keempat responden menyatakan bahwa terdapat perbedaan dalam pengajaran. Ibu S menyatakan dengan adanya ABK di kelas, konsentrasi akan terbagi antara murid normal dan ABK. Selain itu, bapak NS juga merasakan adanya ABK di dalam kelas sebagai sebuah tantangan untuk dapat memenuhi segala kebutuhannya, demikian pula dengan murid yang lainnya. Berikut pernyataan dari para responden:

"Ya memang ada perbedaannya jelas itu ada... justru akan semakin menambah tantangan kita

untuk mengajar mereka, begitu....." (Responden NS)

"Iya ada juga perbedaannya,... kita harus benar-benar kerja keras, selain pengajar kita juga mendampingi dia, merubah sikapnya supaya meniru teman-temannya yang normal." (Responden Z)

Ibu S dan ibu U memberikan penjelasan dan bimbingan yang lebih lanjut pada ABK di kelas dalam penyajian materi. Setelah ibu S dan ibu U menerangkan materi pelajaran pada seluruh murid, mereka akan langsung menghampiri ABK dan memberikan penjelasan serta bimbingan lebih lanjut tentang materi atau tugas yang diberikan. Bapak NS juga menggunakan urutan, rincian, atau gambar yang jelas dalam menyajikan materi pelajaran.

Keempat responden menggunakan metode yang berbeda berdasarkan materi yang akan diajarkan (terlihat dalam hasil observasi). Bapak NS menggunakan metode permainan dan praktikum untuk pelajaran sosial. Sedangkan ibu Z, ibu S, dan ibu U menggunakan metode tanya jawab untuk pelajaran matematika. Keempat responden biasanya menggunakan metode ceramah dan tanya jawab. Sedangkan ibu Z juga menambahkan metode lain, yaitu berkelompok. Ibu S di lain pihak juga menambahkan metode demonstrasi dan berdiskusi dalam pengajarannya. Bapak NS juga menambahkan metode lainnya, yaitu observasi. Dalam hal pengaturan posisi tempat duduk, ketiga responden, biasanya mengaturnya dalam bentuk yang konvensional, yaitu seluruh murid duduk menghadap ke depan kelas atau papan tulis, bentuk U, dan berkelompok. Sedangkan ibu U hanya mengatur posisi tempat duduk yang konvensional dan berkelompok. Alasan penggunaan posisi tempat duduk yang berbeda, diakui oleh keempat responden untuk menghindari rasa bosan dari murid-murid dan mendukung metode pengajaran yang dilakukan. Berikut pernyataannya:

"Eccc pengaturan kelas itu mungkin bisa juga, karena misalkan untuk metode diskusi bagaimana kita membagi bangku-bangku itu menjadi berkelompok,... kalau ada konsepnya tidak memerlukan ruang lebih luas kaya game, maka posisinya pengaturan kelasnya dibikin seperti lingkaran atau bangku-bangkunya itu membentuk kerupuk atau ada ya tergantung bisa mempengaruhi juga" (Responden NS)

Selain metode dan posisi tempat duduk, keempat responden juga menyatakan bahwa alat peraga

dapat membantu murid-murid dalam menangkap pelajaran, termasuk juga ABK. Alat peraga tersebut di antaranya patung manusia, gambar, dan karton. Hal tersebut terlihat dalam hasil observasi, tepatnya pada saat bapak NS menggunakan patung manusia dan ibu Z menggunakan gambar untuk mengajarkan pelajaran sains dengan topik yang berbeda. Sedangkan alat peraga karton digunakan oleh ibu U pada saat mengajarkan pelajaran matematika dengan topik bangun ruang. Ibu S juga menggunakan kartu huruf, kartu angka, kelereng, dan lidi untuk membantu murid-murid belajar, dan juga khususnya untuk ABK. Sedangkan ibu U juga menggunakan alat khusus untuk Kr yang menyandang *low vision*, seperti dadu berhitung, penggaris timbul, dan alat berhitung satuan. Penggunaan sumber belajar yang beraneka ragam juga digunakan oleh keempat responden, seperti halnya lingkungan sekitar sekolah, audiovisual, dan juga kunjungan ke tempat lain yang berhubungan dengan materi pelajaran. Selain itu, adanya fasilitas yang mendukung dari sekolah juga sangat membantu guru dalam mengajar. Hal ini terjadi pada bapak NS, dengan adanya fasilitas yang bisa dikatakan lengkap dan memadai yang disediakan oleh sekolah, maka bapak NS tidak pernah mengalami kesulitan yang berarti dalam mengajarkan materi di sekolah. Hal tersebut terlihat dalam hasil observasi, tepatnya pada saat bapak NS menggunakan metode permainan *outdoor* untuk mengajarkan materi tentang peta dan arah mata angin, ia dapat dengan mudah memanfaatkan seluruh fasilitas yang tersedia di sekolah, seperti lapangan pasir, *play-ground*, dan *mini farm*.

Dengan adanya ABK di kelas, terkadang guru juga dituntut untuk melakukan modifikasi dalam beberapa hal tertentu. Seperti halnya yang dilakukan oleh ibu U, yaitu membedakan tugas yang dirasakan sulit untuk dilakukan Kr, yang menyandang *low vision* dengan tugas lainnya yang sejenis, tapi lebih mudah untuk Kr. Sejalan dengan yang dilakukan oleh ibu U, ibu Z juga terkadang memberikan jumlah soal yang lebih sedikit untuk ABK dibandingkan dengan murid normal lainnya. Demikian pula dengan ibu S yang selalu memberikan tugas tambahan untuk ketiga ABK yang mengalami kesulitan dalam belajar. Akan tetapi, hal tersebut ternyata tidak terjadi dalam kelas bapak NS. Beliau tidak pernah memberikan tugas dengan spesifikasi yang berbeda antara ABK dan murid lainnya. Sedangkan dalam hal pemberian instruksi, ibu U dan bapak NS melakukan hal yang sama kepada semua murid. Tidak ada pengulangan pemberian instruksi oleh ibu U dan bapak NS yang dikhususkan untuk ABK. Sedangkan ibu Z dan ibu S, biasanya

akan memberikan bimbingan lebih lanjut dan juga menggunakan bahasa yang lebih sederhana.

Dalam kegiatan belajar mengajar, guru juga harus mampu menerapkan program pengajaran yang sesuai, misalnya program pengajaran remedial (*remedial teaching*), pengayaan atau percepatan bagi siswa yang membutuhkan. Menurut Mangunsong, dkk. (1998) pendidikan *remedial* mengacu pada proses peningkatan atau perbaikan mengenai bidang tertentu. Hal ini pula yang dilakukan oleh keempat responden. Dalam membantu anak-anak yang mengalami kesulitan belajar yang terlihat dari nilai ulangan yang diperoleh masing-masing murid, keempat responden menjalankan program *remedial*. Berikut ini adalah pernyataan dari keempat responden:

"Ohhh ... jadi dalam 1 minggu itu ada khusus 2 jam untuk itu, jadi di hari itu semuanya sama, melakukan *remedial*..." (Responden NS)

"Ya paling *remedial* ya, ... Ya untuk perbaikan. Ya untuk anak-anak ya itu tadi yang nilainya di bawah. Ya baik yang ABK atau normal ya disamakan." (Responden Z)

"Ada, *remedial*.. itu...setiap pulang belakangan. Bagi yang normal maupun berkebutuhan khusus. Kalaupun yang normal itu nilainya turun, *remedial*..." (Responden S)

"Ada, Jadi gini misalnya ibu mengadakan ulangan, habis ulangan dianalisis. Habis analisis itu kan kita lihat mana anak yang kurang ya kita adakan *remedial*..." (Responden U)

Keempat responden memiliki patokan tersendiri untuk menentukan murid mana yang harus mengikuti *remedial*. Selain *remedial*, ketiga responden, yaitu bapak NS, ibu S, dan ibu U juga melakukan program pengayaan kepada seluruh murid bila hasil ulangan murid telah mencapai target yang ditentukan, yaitu dengan mengulang sedikit materi yang telah diajarkan. Berbeda dengan ketiga responden lainnya, ibu Z justru memberikan jam pelajaran tambahan untuk ABK.

Selain menyajikan materi, tentunya seluruh guru juga akan melakukan penilaian selama kegiatan belajar-mengajar berlangsung, baik secara lisan, tertulis, maupun melalui pengamatan, serta mengadakan tindak lanjut (Buku Panduan Direktorat Pendidikan Luar Biasa, 2004b). Hal tersebut dilakukan pula oleh keempat responden. Penilaian dilakukan oleh keempat responden dengan

memberikan tugas harian, ulangan bersama, dan juga EHB. Penilaian yang dilakukan menggunakan patokan nilai yang standar, seperti nilai 0 sampai dengan 100.

6. Melaksanakan administrasi kelas.

Melaksanakan administrasi kelas merupakan tugas yang juga harus dilakukan oleh guru. Keempat responden tentunya juga melakukan hal ini. Administrasi yang dilakukan oleh keempat responden sangat beragam jenisnya, di antaranya adalah RP, absen kelas, buku ekstrakurikuler, buku BP, buku nilai, dan rapor. Selain itu, bapak NS dan ibu U juga memiliki catatan yang berisikan tentang perkembangan masing-masing murid, yang di sekolah A dikenal dengan sebutan buku anekdot.

Keseluruhan administrasi ini, akan dijadikan sebagai bahan pertimbangan dalam meningkatkan dan menjadi patokan untuk rencana pembelajaran berikutnya oleh bapak NS dan ibu Z. Tidak demikian halnya dengan ibu S dan ibu U. Menurut ibu U dengan adanya panduan dalam penyusunan seluruh administrasi tersebut, maka seharusnya administrasi yang dibuat memang telah sesuai sehingga tidak diperlukan adanya perbaikan lagi. Selain itu, seluruh administrasi tersebut, juga akan dijadikan sebagai salah satu pertimbangan untuk kenaikan pangkat dalam status pegawai negeri. Hal ini berlaku pada ketiga responden, yaitu ibu Z, ibu S, dan ibu U. Hal tersebut terlihat dari pernyataan-pernyataan berikut ini:

"Tindak lanjutnya tentu adalah kalau memang administrasi kita itu sebagai bahan masukan, sebagai bahan pertimbangan, dan sebagai pelajaran ya mungkin tentunya, kalau memang itu sudah bagus lebih kita tingkatkan lagi,... Jadinya hasil tadi tuh eee bisa ga dikatakan sebagai patokan untuk rencana pembelajaran berikutnya gitu..." (Responden NS)

"Kita ini kan yang pegawai negeri ini kan untuk naik golongan harus punya itu, jadi sebelum naik golongan kan kita diperiksa sama pengawas ya jadi selama 2 tahun ini dibuat tidak administrasi... Iya...ya kayak semester 1 kan kita sudah tahu program saya begini, tapi kok kayaknya kurang, jadi bisa diperbaiki lagi di semester 2." (Responden Z)

"... Langsung nanti apa..kalau pemeriksa datang, kalau misalnya mengenai tadi, mau kenaikan tingkat ya, yang memeriksa pengawas. Yang mengasih tanda tangan nanti kan pengawas.

Bahwa ini siap dari Sek. Bulungan. Dari Bulungan besok nih, dari 3D ke 4A....” (Responden S)

”Kalau untuk evaluasi sih kita tidak ada. Jadi karena kita menggunakan program, berarti kita itu tidak akan kekurangan waktu dan kehabisan waktu...” (Responden U)

Adapun kesulitan dalam melakukan administrasi dirasakan oleh bapak NS dan ibu U. Bapak NS merasa kesulitan dengan bagaimana membuat administrasi yang rapi, efektif, dan efisien, sehingga untuk mengatasi hal ini biasanya beliau akan berkonsultasi dengan rekan guru lainnya atau ke bidang kurikulum. Sedangkan kesulitan yang dialami oleh ibu U adalah keterbatasan waktu dan juga rasa malas yang terkadang menyerang. Untuk mengatasi hal ini, biasanya ibu U akan mencoba untuk mengerjakannya di waktu luang, misalnya pada saat murid-murid mengerjakan latihan, atau saat sedang berlangsung pelajaran lain yang tidak dipegangnya. Berbeda halnya dengan kedua responden lainnya yang tidak merasakan kesulitan dengan administrasi yang banyak tersebut karena merasa telah terbiasa dalam melakukannya.

SIMPULAN

Guru kelas belum siap sepenuhnya untuk mengajar dalam sekolah inklusif. Dari keenam tugas guru tersebut dapat terlihat bahwa secara umum seluruh responden telah melaksanakannya. Akan tetapi terdapat tugas-tugas tertentu yang belum sepenuhnya dilakukan oleh seluruh responden. Tugas tersebut berkaitan dengan ABK secara langsung, yaitu: (1) PPI, yaitu program pembelajaran yang khusus dilakukan untuk ABK, dan (2) pelaksanaan belajar mengajar yang memerlukan teknik atau bantuan alat tertentu, demi kepentingan ABK. Hal ini dapat disebabkan oleh kurangnya pengetahuan yang dimiliki responden tentang sekolah inklusif dan ABK serta kurangnya fasilitas dari sekolah yang mampu menunjang kebutuhan guru kelas dalam memenuhi kebutuhan seluruh murid, terutama ABK di dalam kelas.

Hasil lainnya yang dapat disimpulkan adalah tentang sikap dan pengetahuan seluruh responden tentang pendidikan inklusif dan ABK. Sikap positif dapat terlihat dari dua responden, yang menjadikan pendidikan inklusif sebagai sebuah tantangan dan tugas bagi seorang guru, yang harus menerima keadaan murid apa adanya, serta mendatangkan hikmah dan keuntungan untuk murid normal lainnya. Sedangkan dua responden lainnya terlihat

kurang menyetujui pendidikan inklusif karena akan menambah pekerjaan guru dan juga dikhawatirkan akan mempengaruhi anak normal lainnya. Mereka mau menjalankan pendidikan inklusif karena suatu keharusan dan itupun selama ABK tersebut masih bisa mengikuti murid yang normal. Kedua responden yang memiliki sikap positif tentang sekolah inklusif dan ABK ternyata memiliki pengetahuan yang lebih banyak tentang pendidikan inklusif, bila dilihat dari banyaknya seminar dan pelatihan yang diikuti.

DISKUSI

Bagi penelitian selanjutnya, melakukan penelitian yang sama dengan observasi sebagai alat utama untuk penelitian tersebut untuk menghindari adanya *faking good* dari responden. Sebagai pelengkap, tingkat kesiapan mengajar guru juga dapat diukur secara kuantitatif. Selain itu, pelibatan responden guru dengan pengetahuan dan pengalaman kerja yang lebih beragam dapat memberikan hasil yang beragam pula.

DAFTAR PUSTAKA

- Betty, E. (2001). *Implementation of inclusive in the government regular primary schools: A study of opinions of teachers and students in Jakarta, Indonesia*. Thesis, tidak dipublikasikan. Department of Special Needs Education Faculty of Education University of Oslo.
- Departemen Pendidikan Nasional Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah Direktorat Pendidikan Luar Biasa. (2003, Februari). *Kebijakan pemerintah dalam pendidikan inklusif*. Jakarta.
- Direktorat Pendidikan Luar Biasa Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah Departemen Pendidikan Nasional. (2004a). *Alat identifikasi anak berkebutuhan khusus, Vol 2*.
- Direktorat Pendidikan Luar Biasa Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah Departemen Pendidikan Nasional. (2004b). *Kegiatan belajar mengajar: Pedoman penyelenggaraan pendidikan terpadu/inklusi, Vol. 6*.
- Direktorat Pendidikan Luar Biasa Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah Departemen Pendidikan Nasional. (2004c). *Mengenal pendidikan terpadu: Pedoman penyelenggaraan pendidikan terpadu/inklusi, Vol.1*.

- Direktorat Pendidikan Luar Biasa Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah Departemen Pendidikan Nasional. (2004d). *Pengadaan dan pembinaan tenaga kependidikan: Pedoman penyelenggaraan pendidikan terpadu/inklusi, Vol. 4.*
- Direktorat Pendidikan Luar Biasa Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah Departemen Pendidikan Nasional. (2004e). *Pengembangan kurikulum: Pedoman penyelenggaraan pendidikan terpadu/inklusi, Vol. 3.*
- Dooley, D. (2001). *Social research methods* (4th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Downing, J. E., Eichinger, J., & Williams, L. J. (1997). Inclusive education for students with severe disabilities; comparative views of principals and educators at different levels of implementation. *Remedial and Special Education, 18*, 133-142.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: stress and burnout in the American teacher*. California: Jossey-Bass Inc.
- Frieman, B. B. (2001). *What teacher need to know about children at risk*. USA: McGraw Hill.
- Ghofar, A. (2004, Maret). *Pelayanan pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus di sekolah umum*. Dipresentasikan pada Seminar dan pelatihan: Apa dan bagaimana pendidikan inklusi? Pelayanan pendidikan anak berkebutuhan khusus di sekolah umum. Jakarta.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1994). *Exceptional children: Introduction to special education* (6th ed). USA: Allyn and Bacon.
- Lefrancois, G.R. (2000). *Psychology for teaching* (10th ed.). USA: Woodsworth.
- Moore, K.D. (2001). *Classroom teaching skills* (5th ed.). USA: McGraw Hill Companies.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *Human development* (8th ed.). New York: McGraw Hill Companies.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1997). *Inclusion: A guide for educators*. USA: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Sukiat, Sutomo, P., Kusumah, L. S., Rizal, A., & Markum, Y. (tanpa tahun). *Guru yang efektif*. Depok: Fakultas Psikologi Universitas Indonesia.