

# **KETENAGAAN PENDIDIKAN ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS PERMASALAHAN DAN KEMUNGKINAN PEMECAHANNYA**

## **PENDAHULUAN**

Pendidikan pada dasarnya merupakan usaha sadar untuk menyiapkan peserta didik melalui pembelajaran, bimbingan, pelatihan dan tentu melalui kurikulum itu sendiri bagi peranannya dimasa yang akan datang. Selain itu pendidikan juga telah diakui dan diterima sebagai suatu sistem yang bertujuan untuk mencerdaskan kehidupan bangsa dan mengembangkan manusia Indonesia seutuhnya. Ungkapan tersebut jelas tersirat dalam Undang-Undang Sistem pendidikan Nasional Tahun 1989. Lebih jauh lagi UNESCO (1994), ... Bukan sistem pendidikan kita yang mempunyai hak atas anak-anak tertentu, tetapi sistem yang ada dinegara itulah yang harus disesuaikan agar dapat memenuhi kebutuhan semua anak. Pernyataan tersebut diungkapkan oleh seorang delegari konferensi Salamanca, yang dilaporkan pada akhir tahun 1995, sedangkan pernyataan Salamanca tentang pendidikan Inklusif itu sendiri, dimana salah satu Negara pesertanya adalah Indonesia menyatakan hal-hal sebagai berikut :

- Hak semua anak, termasuk mereka yang berkebutuhan temporer dan permanent untuk memperoleh penyesuaian pendidikan agar dapat mengikuti sekolah.
- Hak semua anak untuk bersekolah di komunitas rumahnya dalam kelas-kelas inklusif
- Hak semua anak untuk ikut serta dalam pendidikan yang berpusat pada anak yang memenuhi kebutuhan individual
- Pernyataan dan manfaat bagi mereka semua yang terlibat akan diperoleh melalui pelaksanaan pendidikan inklusif
- Hak semua anak untuk ikut serta dalam pendidikan berkualitas yang bermakna bagi setiap individu.
- Keyakinan bahwa pendidikan inklusif akan mengarah pada semua masyarakat inklusif dan akhirnya pada keefektifan biaya.

Membahas mengenai hak, tentu penting dicermati dan digarisbawahi bahwa semua orang tidak terkecuali pentandang cacat, atau berkebutuhan khusus jenis lainnya mempunyai kewajiban dan tanggungjawab terhadap orang lain dan masyarakat seperti layaknya anggota masyarakat pada umumnya.

Kita telah diciptakan sederajat walaupun berbeda-beda.

Apapun jenis kelamin, penampilan, kesehatan atau kemampuan berfungsi, kita telah diciptakan kedalam satu masyarakat.

Penting untuk diakui bahwa sebuah masyarakat normal ditandai oleh keragaman dan keberagaman-bukan oleh keseragaman.

Namun, pada kenyataannya anak-anak dan orang dewasa yang berbeda dalam kebutuhannya dari kebutuhan kebanyakan orang telah dipisahkan dengan alasan yang beragam untuk waktu yang terlalu lama-semua alasan tersebut tidak adil.

Demikian pernyataan tentang mengapa Inklusi begitu penting, dan betapa pentingnya pendidikan yang dapat diakses oleh semua peserta didik.

Dalam jenis usaha apapun, inklusi pendidikan, sumberdaya manusia telah diakui dan diterima sebagai salah satu faktor determinan untuk mewujudkan tujuan tersebut. Berdasarkan pernyataan diatas akan berdampak pada kebutuhan tenaga kependidikan sebagai sumber daya manusia, yang telah diakui sebagai salah satu komponen sentral dalam sistem pendidikan dinegara Indonesia. Implikasinya adalah mustahil upaya peningkatan kualitas pendidikan akan tercapai tanpa disertai dengan peningkatan kualitas sumber daya manusianya , yaitu tenaga kependidikan. Karena itu betapa pentingnya diadakan penelaahan mengenai seluk beluk tenaga kependidikan agar dapat dipikirkan dan mengupayakan kemungkinan peningkatan dan pengembangan kualitasnya.

Pendidikan Luar biasa atau pendidikan anak berkebutuhan khusus secara konstitusional telah diakui dan diterima sebagai salah satu komponen sistem dari sistem pendidikan nasional, atas dasar itu maka premis tentang tenaga kependidikan dalam sistem pendidikan nasional berlaku dengan sendirinya dalam pendidikan luar biasa atau pendidikan anak berkebutuhan khusus.

Mengingat keluasan cakupan wilayah telaah seluk beluk tenaga kependidikan tersebut, maka penulis akan m,embetasi makalah ini hanya pada mengidentifikasi beberapa permasalahan disekitar konsep ketenagaan dan beberapa upaya pengembangannya, termasuk upaya yang dapat dilakukan lembaga penyediaguru.. Alasannya selama ini terdapat banyak variasi persepsi yang cukup luas untuk tentang kesenjangan yang satu sama lain baik pada tataran pemegang kebijakan atau birokrat atau pada tataran lembaga penyedia tenaga kependidikan itu sendiri, sehingga bukan mustahil akan membawa dampak yang kurang menguntungkan bagi upaya menuju kearah pengembangan

tenaga kependidikan umumnya dan pendidikan luar biasa khususnya sebagai tugas jabatan fungsional yang bersifat professional.

## **BAB II**

### **PEMBAHASAN**

#### **A. SPEKTRUM KETENAGAAN PENDIDIKAN ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS**

Pada bagian ini penulis ingin menelaah sejauhmana cakupan dan jenis tugas pekerjaan apa saja yang dapat dipandang relevan dengan penyelenggaraan pendidikan luar biasa baik dalam setting khusus maupun inklusi. Kemudian siapa saja dan jenis ketenagaan mana saja yang dapat dipandang layak dan relevan untuk memangku tugas-tugas pekerjaan dan atau jabatan dalam pendidikan luar biasa tersebut.

Jawaban yang tuntas atas kedua permasalahan tersebut diatas sudah barang tentu akan menuntut adanya suatu upaya analisa pekerjaan atau occupational analysis. Upaya semacam ini jelas akan merupakan suatu proyek besar yang memerlukan penanganan secara professional. Maka dari itu makalah ini mungkin hanya terbatas pada jangauan kerangka konseptual secara global, yang mungkin rinciannya akan menjadi tugas atau pekerjaan lanjutan dari berbagai pihak termasuk penulis sebagai pemangku tanggungjawab edukatif pada lembaga penghasil tenaga kependidikan.

Dengan adanya peraturan pemerintah tentang pendidikan inklusi di Indonesia, dimana anak berkebutuhan khusus dapat menikmati pendidikan disekolah reguler, tentu dipertanyakan apakah mereka hanya dapat belajar bersosislisasi disekolah reguler atau mereka juga turut dalam proses pembelajaran disegala aspek yang ada. Maka akan muncul pertanyaan siapa guru yang akan mengajar mereka? Jenis profesional yang mana yang tepat untuk semua termasuk didalamnya anak berkebutuhan khusus?.di negara-negara yang telah melaksanakan inklusipun, selalu mencari bentuk ideal realisasi pendidikan inklusi seperti Inggeris ( Golder Gill; 2006) yang dijabarkan lewat The departement for Employeyment and education atau departemen lapangan kerja dan pendidikan.

Siapa guru pendidikan anak berkebutuhan khusus? Seorang teacher atau technican, hal ini pun dipertanyakan dalam banyak diskusi. Australia dengan pendidikan Inklusinya

dimana anak berkebutuhan khusus mendapat pelayanan pendidikan secara langsung oleh guru kelas yang bukan berlatar belakang pendidikan khusus, sedangkan guru pendidikan khusus berkolaborasi dengan guru kelas dalam merancang ataupun mengevaluasi pembelajaran, walaupun disana sini masih banyak tantangan untuk sistem kolaborasi ini, misalnya perbedaan pandangan yang cukup prinsipil dalam menata pengelompokan atau mengurutkan dari tahapan pembelajaran pada peserta didik.

Salah satu cara pendekatan yang dapat digunakan dalam mengkonseptualisasikan spektrum ketenagaan pendidikan luar biasa, antara lain dengan menggunakan pendekatan dan atau analisa sistem, dalam permasalahan di Indonesia mungkin dapat diasosiasikan dengan pendekatan konstitusional atau yuridis formal.

Sebagaimana diketahui bila dalam kerangka berfikir sistematis bahwa tugas-tugas pekerjaan dalam mewujudkan suatu tujuan dapat dibedakan dalam beberapa ranah atau tahapan kegiatan yang meliputi :

1. Merancang sistem ( designing the system)
2. Menata atau pengelolaan sytem(managing the system)
3. Mengoprasionalkan system ( operating the system)
4. Menilai dan mengontrol dari prosese dan produk sistem itu sendiri..  
(controlling the system).

Keempat tahapan ini juga berlaku dalam keseluruhan kegiatan pendidikan inklusif dan pendidikan luar biasa yang pada dasarnya tidak lepas dari dari tugas pekerjaan perancangan, pengelolaan, pelaksanaan dan pengawasan. Bila tugas ini dikelompokkan atau diguguskan dalam bentuk tugas pekerjaann maka akan menjelma sebagai perancangan, pengelolaan, pelaksanaan serta pengawasan, dan apabila diterjemahkan dalam jabatan, akan dapat pula diidentifikasi sebagai Perancang, Pengelolah, Pelaksana dan Pengawas.

Bertitik tolak dari kerangka pengelompokan ketenagaan tersebut maka jabatan tidaklah terlalu sulit untuk diidentifikasi posisi masing-masing atau kedudukan dari nama-nama tiap jabatan ketenagaan dalam pendidikan luar biasa atau pendidikan inklusi itu sendidri.

Ketenagaan itu dapat dihimpun mulai dari tingkat nasional, regional ataupun cakupan terkecil lainnya, bila dijabarkan sebagai berikut :

1. Jabatan keperancangan: Jabatan ini bertugas untuk memikirkan tentang pendidikan, pendidikan inklusif, pendidikan luar biasa. Bila diidentifikasi

lebih lanjut maka jabatan keahliannya terletak pada : tenaga peneliti, tenaga pengembang dan tenaga perencana. Sedangkan keberadaannya dapat ditata pada tingkatan yang berdasarkan keluasan cakupan pekerjaan yaitu tingkat nasional, regional yang mencakup provinsi, kabupaten, kotamadya ataupun tingkat kecamatan, serta tingkat institusional sebagai satuan kelembagaan penyelenggara pendidikan.

## 2. Jabatan Kepengelolaan

Jabatan ini mencakup tugas pekerjaan penata laksanaan atau pengelolah pendidikan. Bila diidentifikasi seperti berikut :

- a. Tenaga pengelolah satuan penyelenggaraan pendidikan. Pengelolaan dipegang oleh departemen, direktorat, kantor wilayah, kantor departemen, Dinas, Yayasan ataupun Lembaga, dan sebagainya..
- b. Tenaga pengelolah satuan lembaga pelaksana penyelenggaraan pendidikan yaitu sekolah, akademi, universitas, fakultas, pusklat, padepokan, pesantren ataupun madrasa.
- c. Tenaga pengelolah satuan program kegiatan pendidikan, seperti satuan kegiatan belajar (SKB), SBJJ, dsb.

Sedangkan jabatan kepengelolaannya dapat disebut sebagai kepala, direktur, pimpinan yang disesuaikan dengan jenis, jenjang ataupun status pendidikan yang relecvan.

## 3. Jabatan kepelaksanaan

jabatan ini dapat meliputi berbagai tugas pekerjaan penyelenggaraan proses pelaksanaan pendidikan secara oprasional, baik berupa pengajaran, bimbingan ataupun pelatihan-pelatihan. Bila diidentifikasi, maka jabatan tersebut seperti tercantum dalam PP No 28-29 tahun 1990 meliputi :

- a. Tenaga pendidik inti meliputi : Guru, Dosen, tutor, fasilitator, pamong, instruktur dan pelatih.
- b. Tenaga pendidik penyerta atau pendukung dapat meliputi :guru, dosen, pembimbing, penasehat, dokter, perawat, pekerja sosial
- c. Tenag pendidik penunjang meliputi; pustakawan, tehniksi, media atau sumber, bengkel atau stodio laboratorium ataupun workshop.

## 4. Jabatan kepengawasan.

Jabatan ini dapat mencakup tugas pengawasan, penilaian atau yang memantau proses dan hasil dari pendidikan, berkaitan erat dengan :

- kualitas dan akuntabilitas pendidikan, seperti : prestasi peserta didik, kelancaran penyelenggaraan pendidikan
- Produktivitas untuk melihat efektivitas dan efisiensi pengelolaan ataupun program pendidikan
- Efektivitas, efisiensi dan kelayakan dari penyelenggaraan pendidikan.

Jabatan-jabatan dari kenengagaan tersebut bila diamati dilapanagan maka akan muncul tenaga seperti : pengawas, inspektur, pemeriksa dsb.

Berdasarkan paradigma diatas maka spektrum ketenagaan pendidikan luar biasa atau pendidikan anak berkebutuhan khusus baru dapat dijelaskan yang berkaitan dengan jenis-jenis jabatannya yang berdasarkan cakupan bidang garapan, disini tentu belum menjelaskan segala sesuatu yang berkaitan dengan persyaratan jenjang kualifikasi baik sebagai jabatan fungsional maupun strukturalnya..

Untuk menjawab hal tersebut menurut hemat penulis perlu diadakan dan diidentifikasi sejauh mana batasan- batasan kemungkinan suatu jabatan ketenagaan pendidikan luar biasa tertentu untuk dikatagorikan sebagai jabartan fungsional atau jabatan struktural.

Permasalahannya apakah jabatan tersebut bersifat profesional dan bagaimana kualifikasi profesionalitasnya.

## **B. PERAN LEMBAGA PENDIDIKAN GURU DALAM MEMPERSIAPKAN GURU PENDIDIKAN ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS**

Profesionalisasi guru pendidikan luar biasa ataupun inklusi telah banyak dilakukan, namaun pelaksanaannya dihadapkan berbagai kendala, baik dilingkungan Departemen pendidikan Nasional , maupun dilembaga pencetak guru sendiri. Kendala pada lingkungan Depdiknas diantaranya, banyak permasalahan yang tidak ditangani dengan serius atau bukan dengan ahlinya. Untuk merekayasa sumberdaya manusia yang berkualitas

tentu diperlukan guru dan tenaga kependidikan yang profesional yang dapat dijadikan sebagai penentu keberhasilan pendidikan itu sendiri. Seperti dikatakan,... hampir semua usaha reformasi pendidikan seperti pembaharuan kurikulum dan penerapan metoda pembelajaran, semua tergantung kepada guru. Tanpa penguasaan materi dan strategi pembelajaran,serta tanpa dapatmendorong siswanya untuk belajarbersungguh-sungguh, segala upaya peningkatan mutu pendidikan tidak akan mencapai hasil yang maksimal (Brand ; 1993 in Mulyasa;2007).

Dari sini tampak jelas peran serta lembaga pencetak guru sangat diharapkan untuk mewujudkan profesionalisme guru, baik gurupendidikan luar biasa maupun guru padaumumnya.

Sejalan dengan paradigma pendidikan menuju pendidikan yang lebih inklusif dibeberapa negara termasuk Indonesia sekarang ini menunjukkan bahwa adanya suatu kebutuhan nyata untuk membekali para guru agar dapat bekerja dalam berbagai macam kelas selas sejak awal karir mereka. Seperti yang dikemukakan Golder G dan Norwicch( 2006) tentang kontek kebijakan di Inggris serta adanya trend internasional kearah pendidikan guru yang lebih inklusif. Mereka membuat laporan berdasarkan suatu insiatif yang dirancang untuk meningkatkan pengetahuan serta keterampilan dan sikap guru praktik dan membekali mereka dengan kemampuan membedahkan pengajaran sesuai dengan kebutuhan peserta didik, termasuk peserta didik berkebutuhan khusus. Dalam inisitif tersebut semua guru praktik secara intensif dengan peserta didik, dengan dukungan SENCo darai sekolah tempat mereka praktik mengajar. Program diarahkan pada persiapan yang mungkin telah diterapkan pada konteks lain yang menarwarkan suatu strategi sistemati untuk pengajaran yang diindividualisasikan serta dukungan sumber berbasis Web( internet).

Perbandingan internasional menunjukkan bahwa derajat pengendalian negara dalam mempersiapkan calon guru berbeda-beda, misal Skonlandia dan salandia baru. memaparkan perkembangan baru untuk memenuhi persyaratan bahwa semua guru harus didorong untuk mengembangkan sikap positif terhadap anak-anak berkebutuhan

pendidikan khusus dalam sekolah “mainstream”, dan bahwa mereka harus dibekali dengan pengetahuan dan keterampilan yang relevan. Inovasi utamanya adalah bahwa semua guru praktik / guru magang bekerja secara intensif dengan satu orang murid, bukan hanya melakukan praktik mengajar kelas umum. Sasarannya difokuskan terutama pada asesment dan pengajaran individual (*individual teaching*) dalam rangka meningkatkan pemahaman tentang kebutuhan pengajaran (*teaching need*), assessment dan keterampilan mengajar. Kuncinya adalah agar para guru praktik membangun hubungan pribadi dengan satu siswa dalam rangka mengembangkan sikap positif yang dapat diterapkan dalam pengajaran mereka. Hasilnya digunakan bersama seluruh mahasiswa PGCE sekunder dari berbagai bidang pelajaran dan dievaluasi dari berbagai sudut pandang. Nilainya harus dilihat dalam konteks relatif kurangnya elemen kebutuhan pendidikan khusus (SEN) dalam pelatihan awal yang berfokus pada kegiatan yang dimaksudkan untuk membangun keterampilan dan sikap positif.

Setengah abad yang lalu, Laporan Warnock (DES, 1978) menyatakan bahwa seluruh perkuliahan dalam pelatihan awal keguruan harus memiliki elemen kebutuhan khusus. Komite Warnock menyarankan bahwa pihak-pihak yang berwenang harus memastikan adanya elemen SEN sebagai prasyarat untuk memperoleh persetujuan pengesahan penyelenggaraan perkuliahan tersebut. Rekomendasi itu diadopsi secara resmi 20 tahun yang lalu (DES, 1984), dengan ditetapkannya kriteria yang harus dipenuhi oleh siswa pendidikan awal keguruan untuk menndapat pengakuan sebagai guru berkualifikasi profesional. Pelaksanaannya diawasi oleh *Her Majesty's Inspectorate (HMI)* / Inpektorat Kerajaan. Pada tahun 1989, Pemerintah (DES, 1989) mengimbau seluruh siswa keguruan untuk menyiapkan diri mengajar berbagai macam siswa yang berbeda dalam hal kemampuan, perilaku dan latar belakang social, yang akan mereka temui di sebuah sekolah *mainstream*.

## **MEMPERSIAPKAN GURU KEARAAH YANG LEBIH INKLUSIF BERCERMIN DARI NEGARA LIN**

Pada tahun 1994, Pemerintah membentuk *Teacher Training Agency (TTA)* / Badan Pelatihan Guru yang bertanggung jawab atas seluruh *ITE*. Sejak itu, *TTA* telah menetapkan standar yang harus dipenuhi oleh guru praktik untuk memperoleh status guru berkualifikasi / *qualified teacher status (QTS)*. Beberapa diantaranya khusus untuk siswa

berkebutuhan khusus, lainnya relevan untuk semua murid, namun lebih diarahkan pada pengajaran untuk siswa berkebutuhan khusus / *special educational needs (SEN)*. Dalam makalah *Meeting Special Educational Needs: a programme for action* / Memenuhi Kebutuhan Pendidikan Khusus: sebuah program aksi (DfEE, 1998), Departemen Lapangan Kerja dan Pendidikan menyatakan bahwa standar ITE, dalam hal kebutuhan pendidikan khusus, akan menjamin bahwa seluruh guru baru berkualifikasi / *newly qualified teachers (NQTs)* memahami tanggung jawab mereka sesuai dengan Pedoman Pelaksanaan kebutuhan pendidikan khusus (direvisi sebagai DfES, 2001) serta mampu mengidentifikasi dan, bila perlu, melakukan diferensiasi untuk mendukung murid-murid berkebutuhan pendidikan khusus. Baru-baru ini, Departemen Pendidikan dan Keterampilan telah mencanangkan visi Pemerintah tentang pendidikan siswa dengan ketidakmampuan (disabilities) dan kebutuhan pendidikan khusus dalam dokumen strategi *Removing Barriers to Achievement* / Menyingkirkan Hambatan Prestasi (DfES, 2004). Visi ini menyoroti pentingnya semua guru untuk memiliki keterampilan dan kepercayaan diri untuk membantu anak-anak berkebutuhan pendidikan khusus mencapai potensi mereka. Dokumen tersebut secara khusus merujuk pada ITE, menyatakan bahwa:

‘pemerintah akan bekerja dengan Badan Pelatihan Guru dan lembaga-lembaga pendidikan tinggi untuk memastikan bahwa pelatihan awal keguruan dan program-program pengembangan profesi berkelanjutan memberikan bekal yang memadai dalam keterampilan dan pengetahuan inti tentang SEN dan bekerja sama dengan lembaga-lembaga pendidikan tinggi untuk menilai bidang pengembangan kualifikasi spesialis.’

(DfES, 2004, hal.51)

Pemerintah menghargai kebutuhan untuk mendalami kebutuhan pendidikan khusus dan inklusi dalam ITE, sebagai sebuah elemen mendasar untuk mendukung komitmennya mewujudkan pendidikan yang lebih inklusif (DfEE, 1997).

Saat ini di Inggris, tanggung jawab terhadap ITE terbagi dalam kemitraan antara universitas atau *Higher Educational Institutions (HEIs)* / Lembaga Pendidikan Tinggi dan sekolah-sekolah. Publikasi Inspektorat Kerajaan (HMI) berjudul *Special Educational Needs in Initial Teacher Training* / Kebutuhan Pendidikan Khusus dalam Pelatihan Awal Keguruan (HMI, 1990) mengidentifikasi tiga pendekatan terhadap pengembangan elemen kebutuhan pendidikan khusus dalam ITE: permeation atau penyaringan, focused elements atau elemen fokus dan options. Penyaringan mencakup semua dimensi pelatihan

guru, termasuk pertimbangan terhadap kebutuhan semua anak; sehingga elemen pedagogis dari setiap aspek dari perkuliahan tersebut dilandasi oleh pemahaman bermacam perbedaan individu di sekolah serta diintegrasikan dalam kajian professional, komponen berbasis keterampilan, pedagogis dan praktis. Elemen focus akan dimasukkan dalam HEI dan kerja berbasis sekolah, dimana isu kebutuhan pendidikan khusus dan inklusi ditangani secara khusus. Terakhir, elemen pilihan memungkinkan sebagian guru praktik, biasanya sebagian kecil saja, untuk mempelajari kebutuhan pendidikan khusus secara lebih mendalam pada tingkat yang lebih terspesialisasi.

### **Permasalahan dalam kebijakan**

Dalam program sekunder PGCE yang tercakup dalam pengembangan yang dibahas di sini, terdapat *permeation* (penyaringan) dan *focused elements* (elemen focus) sebagaimana umumnya dijumpai dalam program PGCE sejenis di Inggris. Elemen pilihan tidak lagi ditawarkan ketika bidang studi tambahan tampak kurang peminatnya. Penghilangan pilihan kebutuhan pendidikan khusus itulah yang justru mendorong pengembangan PGCE ini. Kebanyakan persiapan kebutuhan pendidikan khusus dalam ITE berdasarkan pada penyaringan, meskipun kelemahannya telah disadari selama lebih dari satu decade. Mittler (1992), misalnya, menyoroti bagaimana penyaringan kebutuhan pendidikan khusus bisa begitu samara sehingga sulit untuk dipantau. Demikian pula, derajat dan kualitas penyaringan yang dihadapi dari satu tutor ke tutor lain, dari satu kuliah ke kuliah lain, bisa sangat bervariasi. Mittler merekomendasikan bahwa HEIs perlu memastikan bahwa ada mekanisme untuk membuat para tutor menyadari isu-isu dan perkembangan kebutuhan pendidikan khusus, dan untuk membantu mereka mempertimbangkan relevansinya dengan perkuliahan yang mereka selenggarakan.

Standar ITE terbaru, yang diberlakukan sejak tahun 2002 (DfES & TTA, 2002), lebih menekankan kebutuhan pendidikan khusus sebagai bagian ITE. Para guru yang meraih status guru berkualifikasi harus menunjukkan bahwa mereka dapat memberikan bukti standar yang berkaitan langsung dengan kebutuhan pendidikan khusus. Guru berkualifikasi harus:

- ‘memahami tanggung jawab mereka dalam Pedoman Pelaksanaan SEN, dan bagaimana mencari advis dari para spesialis untuk bentuk-bentuk SEN (kebutuhan pendidikan khusus) yang kurang dikenal;

- Membedakan pengajaran mereka untuk memenuhi kebutuhan para murid, termasuk mereka yang berkebutuhan pendidikan khusus;
- Mengidentifikasi dan mendukung murid yang mengalami kesulitan perilaku, emosional dan social.’

(DfES, 2004, hal.57)

Standar yang berkenaan dengan kebutuhan pendidikan khusus dan inklusi tersebut lebih menekankan pada tanggung jawab dan menggarisbawahi pentingnya pengetahuan dan kepatuhan procedural. Meskipun ini penting dan diterima, standar tersebut tidak memfokuskan pada aspek mendasar dan praktis dari pedagogi yang ingin dan perlu diketahui oleh para guru praktik (Garner, 1996a; 1999b). Persekolahan inklusif juga telah menciptakan suatu kebutuhan untuk menjamin bahwa kuliah-kuliah pendidikan guru mendorong para guru praktik mencermati sikap mereka terhadap para penyandang cacat / ketidakmampuan. Kesempatan yang terstruktur untuk mencermati dan mempertanyakan keyakinan masyarakat akan memungkinkan para guru praktik untuk menilai keyakinan pribadi tentang orang-orang yang menyandang cacat/ketidakmampuan. Dalam penelitian Brownlee dan Carrington (2000), dilaporkan bahwa para guru praktik percaya bahwa pendidikan guru yang mereka tempuh perlu memasukkan lebih banyak pengalaman dan pengetahuan praktis tentang persekolahan inklusif. Mereka tidak merasa cukup dibekali untuk peran mereka sebagai guru dalam tatanan kelas yang inklusif. Wedell (1995a) dan Daniels (1996) sebelumnya telah mengungkapkan keprihatinan mereka tentang persiapan para guru baru untuk peran mereka sebagai guru inklusif. Mereka mengimbu praktik dan penerapan pengajaran berlandaskan pengetahuan psikologi belajar secara saksama. Keprihatinan yang sama mendorong Robertson (1999) menyatakan bahwa standar bagi guru baru berkualifikasi ‘rancangannya terlalu sederhana, dangkal, prosedural dan kaku’ untuk mendukung pengembangan pendidikan inklusif.

Perbandingan internasional menunjukkan bahwa derajat pengendalian negara atas ITE berbeda-beda di setiap negara. Beberapa (misalnya Skotlandia dan Selandia Baru) menetapkan standar seperti system di Inggris. Lainnya (mis. Norwegia)memilikikurikulum pendidikan guru, dan yang lainnya tidak memiliki keduanya (mis. Negara-negara bagian AS, dimana sebagian mungkin memiliki standar nasional sebagai rujukan, dan bermacam perbedaan di antara negara-negara bagian

tersebut). Meskipun tidak sama, Negara-negara tadi menekankan komitmen mereka tentang inklusi.

Namun Booth, Nes dan Stromstad (2003) berpendapat bahwa banyak orang terjun mengajar hanya dengan sedikit pemahaman tentang nilai-nilai inklusif dan apa arti nilai-nilai tersebut bagi proses belajar mengajar di sekolah. Para penulis tersebut menyatakan bahwa berbagai institusi mengirimkan pesan ganda dengan membiasakan siswa dengan ucapan-ucapan tentang inklusi, tanpa mempersiapkan mereka mengatasi hambatan pengembangan inklusif ketika mereka mulai mengajar. Dari analisis ini, jelas bahwa banyaknya hal yang harus diwujudkan untuk mengatasi hambatan yang ada dalam budaya, kebijakan dan praktik-praktik dalam penyelenggaraan secara nasional, lembaga pendidikan keguruan dan sekolah-sekolah, juga harus diwujudkan di tingkat pemerintahan. Kuliah tentang kebutuhan pendidikan khusus dan inklusi dalam pendidikan keguruan memang ditawarkan bagi siswa guru di banyak negara, namun pada pelaksanaannya masing-masing sangat jauh berbeda dalam hal waktu yang dialokasikan untuk perkuliahan tersebut, kedalaman pengetahuan yang dicakup dan kesempatan yang disediakan bagi para guru praktik untuk mencermati isu-isu tersebut. Di Inggris, misalnya, hal ini sangat terkait dengan pertentangan antara kebutuhan untuk merancang perkuliahan yang tepat bagi kemitraan baru antara sekolah-sekolah dengan HEIs dan tuntutan Kurikulum Nasional, standar ITE, serta keahlian, pendapat dan kepentingan para dosen dan mentor berbasis sekolah. Di Norwegia, di mana kurangnya konsekuensi / sanksi untuk ketidakpatuhan akan inklusi menuai kritik, pertentangan antara system jaminan kualitas (*quality assurance*) internal dan eksternal juga diidentifikasi sebuah hambatan, (Haug, 2003).

Thomas (1997) berpendapat bahwa upaya meningkatkan kesempurnaan pendidikan tinggi membutuhkan suatu pendekatan yang berfokus dan memperhitungkan persepsi mahasiswa tentang belajar untuk mengajar di sekolah-sekolah inklusif. Dalam suatu system ITE berbasis kemitraan antara HEIs dan sekolah-sekolah, seperti di Inggris ini, hal ini membutuhkan kerjasama antara para pendidik di HEI dan para mentor berbasis sekolah di sekolah-sekolah mitra. Pengembangan dan evaluasi program yang akan diuraikan terjadi dalam skema kemitraan semacam itu.

## **Pengembangan PGCE: perencanaan, pengajaran dan rencana pendidikan individual**

Pengembangan ini didorong oleh keputusan untuk menghentikan penawaran mata kuliah pilihan kebutuhan pendidikan khusus sebagai bagian dari PGCE sekunder di University of Exeter. Ini merupakan bagian dari proses penghapusan secara nasional mata kuliah kedua dalam program PGCE. Pilihan kebutuhan pendidikan khusus telah berjalan selama beberapa tahun dan biasanya diikuti oleh 50 peserta, sekitar 16% dari total jumlah mahasiswa. Tim perkuliahan dan komite kemitraan mendukung instruksi sebuah kegiatan baru yang harus diikuti seluruh mahasiswa sebagai salah satu dari empat kegiatan berbasis sekolah berjudul 'kajian profesional'. Sasaran, alasan dan prosedur mengikuti kegiatan tersebut pada praktik mengajar yang pertama diterangkan dalam kuliah umum tentang kebutuhan pendidikan khusus dalam rangkaian kajian professional dalam perkuliahan musim gugur tahun ajaran 2002-2003.

Panduan bagi para mahasiswa dan mentor berbasis sekolah disusun dalam buku pegangan mahasiswa dan tersedia di website khusus yang dapat diakses dari sekolah-sekolah maupun rumah oleh para mahasiswa dan tutor mereka. Kegiatan ini ditampilkan sebagai salah satu kegiatan yang menuntut mahasiswa untuk 'merancang dan mengajar seorang anak berkebutuhan khusus dalam bidang studi yang diajarkannya'. Alasannya dijelaskan dalam batasan pemberian kesempatan untuk:

- melihat bagaimana murid berkebutuhan pendidikan khusus memiliki banyak kesamaan kebutuhan dengan mayoritas siswa tanpa kebutuhan pendidikan khusus, dan sama-sama memiliki beberapa kebutuhan tersendiri sebagai individu yang berbeda satu sama lain;
- mengapresiasi bentuk kemajuan belajar yang mungkin dicapai;
- menelaah dampak peningkatan inklusi di sekolah dan kelas sambil memenuhi kebutuhan pendidikan individual;
- memperoleh perspektif yang lebih luas tentang kerja asisten guru dalam mendukung murid berkebutuhan pendidikan khusus dan dalam menjembatani serta bekerja dengan koordinator kebutuhan pendidikan khusus sekolah.

Sasaran dari tugas ini diberikan dalam batasan berikut:

- untuk mengetahui rincian tentang kebutuhan pendidikan siswa berkebutuhan pendidikan khusus dalam bidang pelajaran anda;
- untuk memperluas pengetahuan dan pemahaman anda tentang bagaimana kebutuhan pendidikan muncul dari kesulitan dan ketidakmampuan pribadi dan dari factor dalam dan luar sekolah;
- untuk mengembangkan keterampilan anda dalam mengajarkan suatu program yang tepat sesuai dengan tingkat dan kebutuhan murid.

Para mahasiswa juga diberi informasi tentang bagaimana kegiatan tersebut memberikan pengalaman berharga yang mendukung prasyarat ITE nasional berkenaan dengan kebutuhan pendidikan khusus dan inklusi dan dinyatakan dalam standar yang diuraikan sebelumnya. Surat dilayangkan kepada seluruh mentor ITE dan tutor utama pelajaran dalam sekolah mitra PGCE dimana mahasiswa ditempatkan untuk tugas pertama mereka. Salinan surat keterangan juga diberikan kepada seluruh SENCos (Koordinator kebutuhan pendidikan khusus) di sekolah-sekolah tersebut. Para mahasiswa diberi instruksi umum tentang tata cara kegiatan:

- Langkah 1: Anda perlu berhubungan dengan mentor dan SENCo di sekolah untuk mengidentifikasi murid yang berada pada salah satu tahap Pedoman Pelaksanaan SEN (Aksi Sekolah, Aksi Sekolah Plus atau Pernyataan). *Gunakan website ini untuk mengetahui lebih jauh tentang tingkat identifikasi dan persyaratan bagi murid berkebutuhan pendidikan khusus.*
- Langkah 2: Anda diharapkan berhubungan dan bekerja sama dengan wali kelas, SENCo dan asisten pengajar lain (bila ada) untuk menjelaskan tentang kekuatan, kesulitan, kebutuhan pendidikan, rencana pendidikan individual murid, dll.
- Langkah 3: Akseslah kerangka praktis untuk memandu assessment, perencanaan, pengajaran dan pembahasan kemajuan belajar yang anda lakukan (gunakan *web link* di sini).

Kerangka praktis tersebut merupakan versi mutakhir dari kerangka yang dirancang oleh Profesor Klaus Wedell berdasarkan assesment dan startegi intervensi yang dikembangkannya selama beberapa tahun (Wedell, 1995b) dan telah diadaptasi sebagai panduan para guru dalam menggunakan Pedoman Pelaksanaan Kebutuhan Pendidikan

Khusus yang pertama. Kami mengadaptasi versi awalnya dan memutakhirkannya sesuai dengan perubahan-perubahan dalam Revisi Pedoman Pelaksanaan Kebutuhan Pendidikan Khusus (DfES, 2001). Kerangka tersebut tersedia dalam website berbentuk dokumen pdf yang dapat diunduh untuk dicetak oleh para mahasiswa.

Langkah-langkah kerangka praktis tersebut disajikan dalam Gambar 1.

### **Gambar 1: Langkah-langkah assessment dan strategi intervensi**

1. Memiliki kepedulian.
2. Apakah ini berlaku untuk murid ini saja atau untuk sebagian besar murid di dalam kelas?
3. Guru, setelah mencoba strategi baru, menyadari bahwa ia kehabisan ide, atau tidak memiliki keterampilan untuk memenuhi kebutuhan murid tersebut.
4. Bagaimana membantu murid: kekuatan dan kebutuhannya.
5. Mencatat kepedulian: pro dan kontra. Mengumpulkan informasi.
6. Mengumpulkan informasi.
7. Mempertimbangkan penyebab kebutuhan pendidikan khusus.
8. Meninjau kembali tujuan.
9. Lingkungan atau murid?
10. Membantu murid mencapai tujuan.
11. Target.
12. Menemukan titik awal.
13. Proses mengajar.
14. Belajar dari hasil pengajaran / bantuan yang diberikan.

Kerangka strategi tersebut ditetapkan dalam rangkaian langkah-langkah dan mengandung komentar tentang asumsi teoritis dan kritis tentang kebutuhan pendidikan khusus serta peran guru dalam meng-individualisasikan assessment, perencanaan dan pengajaran mereka. Karena itu strategi ini menggabungkan pengetahuan procedural dengan analisis kritis tentang bidang kebutuhan pendidikan khusus. Asumsi kuncinya adalah bahwa prosedur Pedoman Pelaksanaan hanya bernilai jika memungkinkan terlaksananya proses bantuan / asistensi berikut kemajuan dalam pembelajaran. Kerangka ini dilengkapi dengan web link untuk aspek Pedoman Pelaksanaan Kebutuhan Pendidikan Khusus dan perangkat bantuan yang sesuai, serta materi lain yang relevan dari website DfES.

Strategi tersebut mencakup pengajuan pertanyaan-pertanyaan tentang siapa yang membutuhkan dukungan dan apa yang dimaksud dengan kebutuhan pendidikan khusus? Semua dijawab dalam batasan pertanyaan masing-masing: bagaimana seorang guru mengetahui kapan waktunya melakukan sesuatu yang 'lebih atau berbeda'?

**Langkah pertama** melibatkan guru dengan adanya kepedulian tentang pembelajaran dan atau perilaku.

**Langkah kedua** guru mengajukan pertanyaan apakah kepedulian tersebut hanya untuk seorang murid yang ia dampingi atau sebagian besar murid di dalam kelas. Jika jawabannya adalah bahwa sebagian besar murid dinilai membutuhkan perubahan dalam

pengajaran, tujuan, metode atau hubungan, maka perubahan harus dilakukan pada level perencanaan kurikulum dengan tim bidang studi. Jika jawabannya hanya satu, atau sedikit murid, agaknya murid tersebut mengalami kesulitan belajar dan akan membutuhkan pendekatan pengajaran yang berbeda atau ekstra.

**Langkah ketiga** dicapai ketika guru, setelah mencoba strategi baru, menyadari bahwa ia telah kehabisan ide, atau tidak memiliki keterampilan untuk memenuhi kebutuhan murid tersebut. Di langkah berikutnya guru mulai memikirkan bagaimana membantu murid tersebut dengan mempertimbangkan kebutuhan dan kekuatannya serta hal-hal dalam diri sang murid yang membantu atau menghambat pembelajaran. Ini melibatkan pencatatan kepedulian dan pengumpulan informasi yang lebih luas. Sebuah checklist diberikan untuk membantu para guru memfokuskan diri pada kekuatan dan kebutuhan murid.

### **Gambar 2: Assessment Checklist**

- i. Faktor saat ini dan sebelumnya dari lingkungan murid yang mengurangi atau membentuk kebutuhan mereka:
  - di sekolah (kesesuaian kurikulum, metode mengajar dan pengelolaan kelas)
  - di rumah dan keluarga (termasuk hubungan dengan keluarga dekat dan jauh)
  - di tempat lain (termasuk keterkaitan di masyarakat)
- ii. Kekuatan dan kebutuhan murid saat ini dan sebelumnya
  - fungsi serta kesehatan sensorik dan motorik
  - keadaan emosional, citra diri, motivasi dan minat
  - fungsi kognitif dan intelektual
  - kompetensi dan keterampilan komunikasi
  - keterampilan pendidikan dasar dan komponennya
  - pendekatan dan gaya belajar
  - keterampilan social dan interaksi dengan orang lain

Berdasarkan analisis yang berfokus pada murid dan factor-faktor lingkungan, guru mencapai langkah ketujuh yaitu memikirkan penyebab dari kebutuhan pendidikan khusus yang ditemui. Dengan analisis tersebut, guru menginjak langkah selanjutnya yaitu meninjau kembali tujuan pembelajaran yang relevan dengan kekuatan dan kebutuhan murid. Pada tahap ini, guru mempertimbangkan perlu tidaknya bantuan diarahkan pada lingkungan sekitar murid. Konsep ‘interaksi kompensatif’ diperkenalkan untuk membantu para peserta memahami manfaat maupun dampak dari interaksi antara factor internal pada murid dengan factor-faktor lingkungannya, yang fasilitatif maupun yang

menghambat pembelajaran. Pentingnya interaksi tersebut digunakan untuk menjelaskan mengapa tidak dibenarkan untuk memperkirakan bahwa kesulitan atau ketidakmampuan tertentu akan dengan sendirinya mengakibatkan prestasi yang buruk dalam bidang pelajaran tertentu. Pada tahap ini, guru mulai membantu murid mencapai tujuan dan bekerja untuk memilih target atau obyektif yang relevan. Digarisbawahi bahwa target individual tidak harus berarti pengajaran satu-satu secara individual, dan dukungan yang efektif dapat diberikan dalam kerja kelompok maupun pengajaran satu kelas. Guru juga diingatkan bahwa ada berbagai bentuk prestasi termasuk menguasai pengetahuan atau keterampilan; menguasai keterampilan dengan cepat atau bahkan secara otomatis; menerapkan pelajaran pada bidang lain yang relevan; dan memahami prinsip-prinsip dasar dari apa yang telah dipelajari untuk dapat mempelajari bidang baru.

Setelah menetapkan target atau obyektif yang tepat, guru kemudian menemukan titik awal murid. Wedell mengingatkan kita bahwa:

‘Menemukan titik awal berarti menilai apa yang dapat dan tidak dapat dilakukan oleh murid berkebutuhan pendidikan khusus berkenaan dengan suatu target tertentu. Para guru harus mencoba melihat tuntutan target tersebut dari mata murid, sehingga mereka dapat menemukan cara mengajar yang relevan dengan cara belajar murid tersebut.’

(Wedell, 1995b, hal.31)

Target ditetapkan berdasarkan hasil assesment: titik awal ditemukan dengan menanyakan dimana murid tersebut saat ini; apa yang harus dilakukan murid tersebut untuk mencapai target yang telah ditetapkan; kekuatan dan kebutuhan murid yang manakah yang berkaitan dengan proses ini? Proses pengajaran itu sendiri diperlihatkan sebagai menemukan pembelajaran murid dari sudut pandang guru maupun murid itu sendiri. Titik awal untuk mengajar juga mencakup pemeriksaan komponen-komponen di tingkat tersebut yang mendekati dprestasi yang dituju, sebelum menelusurinya ke tingkat yang lebih rendah. Mengajar di sini mencakup pengumpulan seluruh sumber daya manusia, termasuk asisten pengajar, dan mamantau kemajuan. Tahap akhir dalam strategi ini adalah belajar dari hasil pengajaran. Jika kemajuan tidak terjadi, maka jelas ada indikasi untuk perencanaan lebih lanjut, dengan lima kemungkinan utama:

- Baseline atau data awal diperoleh secara salah.
- Ukuran langkah tidak tepat.
- Metode tidak sesuai dengan kekuatan dan kebutuhan murid.

- Kombinasi dari hal-hal di atas.
- Target yang dipilih, atau bahkan target awalnya, tidak tepat.

Di samping kerangka tersebut, mahasiswa yang ikut dalam kegiatan tersebut mengakses sumber-sumber relevan lain yang berguna, seperti rincian definisi kebutuhan pendidikan khusus yang baru dari DfES; rincian Pedoman Pelaksanaan kebutuhan pendidikan khusus saat ini; dan sumber-sumber tentang diferensiasi, arah kebijakan inklusi, dukungan pembelajaran dan bekerja dengan orang tua.

### **Menilai dan melaporkan kegiatan rencana pendidikan individual**

Para mahasiswa diberi keterangan yang menegaskan harapan bahwa mereka bekerja dengan satu orang murid antara enam – delapan jam selama periode penempatan pertama mereka di sekolah si anak. Pengaturan waktu tersebut didiskusikan dan disetujui bersama tuor berbasis sekolah mereka, dan dapat bervariasi antara 12 dan 16 sesi @ setengah jam atau 18-24 sesi @ 20 menit. Sesi tersebut dapat dilakukan di dalam kelas atau dalam setting *withdrawal* atau campuran keduanya, tergantung mana yang dinilai paling tepat. Selama periode tersebut para mahasiswa diharapkan berhubungan dengan wali kelas dan SENCo dalam berbagai isu atau masalah berkaitan dengan pelaksanaan tugas. Sejalan dengan kerangka assessment dan strategi mengajar yang telah diberikan, mereka juga diingatkan bahwa assessment kebutuhan individu dan perencanaan pengajaran harus difokuskan secara individual. Namun, pengajaran untuk memenuhi target atau obyektif yang disetujui dapat dilakukan secara individual dan/atau kelompok bersama anak lain. Rapor murid disertakan sebagai bukti catatan prestasi dan dibacakan serta ditanadatangani oleh mentor atau guru bidang studi untuk menandai akurasi dan perkembangan yang dicapai. Dalam sebagian besar kasus, catatan tersebut juga diperiksa oleh dosen tamu dari univeritas mereka sebelum digunakan sebagai bukti terpenuhinya standar ITE untuk status guru berkualifikasi.

Para mahasiswa menuliskan kegiatan ini dalam 1000 kata sebagai portofolio mereka. Nama murid tidak dicantumkan. Untuk menyajikan gambaran yang komprehensif, para mahasiswa tersebut diminta mencakup bidang-bidang yang disajikan dalam Gambar 3

1. Informasi tentang latar belakang murid dampingan:

- usia, jenis kelamin, riwayat sekolah, bidang kekuatan dan kesulitan yang relevan dengan pendidikan
2. Informasi yang anda kumpulkan dalam merencanakan pekerjaan anda:
    - sumber dan jenis informasi (rapor sekolah, IEP (rencana pendidikan individual) sebelumnya dan rapor serta ulasan prestasi bidang studi serta manfaat sumber-sumber tersebut
  3. Bagaimana anda merencanakan dan melaksanakan pekerjaan anda:
    - assessment sumber-sumber dan hambatan dalam lingkungan belajar dan interaksinya dengan kekuatan dan kesulitan murid;
    - penetapan target dalam bidang studi anda, dan bentuk target serta alasannya;
    - strategi yang digunakan, setting pengajaran, dan mengapa strategi dan setting tersebut dipilih;
    - pemantauan progress/ perkembangan, bagaimana dilaksanakan dan apa progress yang dicapai maupun tidak;
    - evaluasi progress dan kesulitan yang dihadapi dalam mengajar-belajar;
    - penggunaan gagasan dan praktik dari materi yang tersedia dan referensi yang dibaca berkaitan dengan berbagai aspek kegiatan.
  4. Kesimpulan:
    - rekomendasi untuk pengajaran murid ini di masa yang akan datang;
    - pembelajaran pribadi dan professional yang anda peroleh dari kegiatan ini (pengetahuan, keterampilan, pemahaman, sikap)
  5. Daftar referensi.

### **Evaluasi kegiatan Post Graduate Certificate in Education (PGCE) kebutuhan pendidikan khusus**

Sebagai langkah evaluasi dari kegiatan yang sertifikasi pendidikan paska sarjana, maka pada tahun pertama pelaksanaan kegiatan ini dievaluasi khususnya dalam hal perspektif peserta utama tentang proses dan hasil yang dicapai dan laporan tertulis mahasiswa tentang kerja individual mereka dengan murid-murid.

#### Mahasiswa paskasarjana untuk anak berkebutuhan khusus (Post Graduate Certificate in Education/PGCE)

Kuesioner semi terstruktur didistribusikan kepada 320 mahasiswa PGCE sekunder (pilihan) pada sebuah seminar menjelang akhir perkuliahan mereka; 223 atau 70% kembali. Jumlah ini mencakup guru praktik pria dan wanita dari 12 bidang studi spesialis yang berlainan. Mereka ditanyai tentang:

- Pelaksanaan kegiatan: apa yang mereka lakukan, bagaimana mereka mengaturnya, pengalaman melakukannya, selancar apa, bagaimana mereka menanamkan hasil yang dicapai dalam pembelajaran professional lain;

- Materi pendukung: apakah mereka menggunakannya, materi apa yang berguna dan tidak terlalu bermanfaat, masalah akses, apakah mereka mengikuti tuntunan dan link lanjutan, yang mana?;
- Dukungan di sekolah: dari kebutuhan pendidikan khusus (SENCo), dari mentor ITE, dari pihak lain;
- Pembelajaran profesional: apa yang mereka pelajari tentang kerangka kebutuhan pendidikan khusus, murid individual dan tentang mengadaptasi pengajaran serta mengelola dukungan;
- Perubahan: rekomendasi untuk mahasiswa berikutnya.

### Principal subject tutors dan SENCos (Tutor utama bidang studi dan Koordinator kebutuhan pendidikan khusus)

Kuesioner per pos dikirimkan kepada tutor utama bidang studi (59 balasan, tingkat pengembalian 20%) dan seluruh SENCos (40 kembali, tingkat pengembalian 35%). Mereka ditanyai tentang berbagai bidang yang sama seperti pertanyaan untuk para mahasiswa, namun disesuaikan dengan peran mereka masing-masing dalam menunjang kegiatan ini.

### Laporan kegiatan mahasiswa

Empat puluh tugas dikumpulkan sebagai bahan evaluasi untuk tugas yang diberikan dan kriteria assessment. Setidaknya dua dipilih secara acak mewakili 15 bidang studi dan sepuluh lainnya dari bidang studi yang memiliki lebih banyak peserta.

## **Temuan Utama**

### Informasi latar belakang mahasiswa

Dari 223 responden, tanggapan dari para wanita dan pria sekitar 3 berbanding 2, dengan responden berusia antara 21-25. Sua belas bidang studi terwakili oleh sample responden tersebut. Sebagian besar melakukan praktik di sekolah negeri, hanya 13 yang melakukan praktik di sekolah swasta. Sekitar 22% responden melaporkan bahwa mereka sudah memiliki pengalaman bekerja dengan murid berkebutuhan pendidikan khusus.

### Gambaran tentang murid dampingan dan kegiatan

Murid-murid yang terpilih untuk kegiatan ini berusia antara 11 – 17 tahun. Bidang kebutuhan pendidikan khusus utama yang dialami oleh murid-murid tersebut adalah kesulitan literasi, disleksia, kesulitan perilaku, syndrome Asperger dan epilepsy. Sekitar tiga perempat dari mereka mendapat pengajaran sesuai dengan bidang studi /jurusan perkuliahan utama mahasiswa. Pengajaran umumnya dilakukan di dalam kelas (76%); beberapa dalam setting *withdrawal* (24%); dan lebih sedikit lagi yang dilakukan dalam kelas kebutuhan pendidikan khusus (7%). Jumlah sesi individual berkisar antara 4 - lebih dari 13, dengan frekuensi terbanyak antara 10 - 12 sesi per murid. Beberapa sesi biasanya tidak lebih dari lima – sepuluh menit, sementara lainnya bisa mencapai satu jam. Sesi satu jam dilaporkan sebagai durasi yang paling umum. Dukungan bagi mahasiswa praktik paling banyak diberikan oleh SENCos (80%), selanjutnya dari tutor berbasis sekolah dan tutor atau mentor dari universitas yang bersangkutan.

#### Evaluasi mahasiswa terhadap kegiatan

Kemajuan belajar yang ‘sangat kecil’ hanya dijumpai pada satu dari lima murid. Kasus lainnya mengandung pernyataan yang positif tentang kemajuan murid. Beberapa mahasiswa melaporkan peningkatan pengetahuan dan pemahaman bidang studi atau kemajuan umum yang baik, misalnya; bangkitnya kepercayaan diri murid. Sekitar setengah mahasiswa peserta menyatakan bahwa tugas tersebut bernilai bagi mereka dalam pembelajaran professional mereka, misalnya meningkatkan pengetahuan dan pemahaman mereka sendiri tentang isu kebutuhan pendidikan khusus dan memajukan pembelajaran tentang isu diferensiasi dan kebijakan. Sekitar setengah dari total responden merasa bahwa tugas tersebut ‘cukup’ atau ‘sangat jelas’, sementara seperempatnya merasa ‘kurang jelas’ atau ‘tidak jelas’. Sekitar satu dari lima orang tidak memperoleh akses website materi penunjang. Setengah dari mereka yang merespon juga yakin bahwa tugas itu turut membangun kemampuan mereka untuk menilai kebutuhan pendidikan khusus dan memahami bagaimana mengelola dukungan untuk pembelajaran. Ada beberapa saran bahwa tutor sekolah perlu mendapat penjelasan lebih banyak, termasuk SENCos. Ada pula saran-saran untuk meningkatkan web site dan menyediakan lebih banyak sumber yang direkomendasikan.

### Guru Bidang Studi Utama dan Para Koordinator Kebutuhan Pendidikan Khusus (SENCo)

Percobaan pertama dari pendekatan langkah demi langkah terhadap kebutuhan pendidikan khusus individual melibatkan 296 guru bidang studi utama dan 116 SENCos. Secara proporsional, SENCo lebih dilibatkan untuk membantu mahasiswa dalam kegiatan ini dibandingkan guru bidang studi yang utama (93% berbanding 36%), sesuai dengan data dari para mahasiswa. Relatif sedikit yang mengalami kesulitan membantu para guru praktik (14% guru bidang studi dan 10% SENCo). Tak banyak kesulitan dalam mengidentifikasi murid dampingan dalam kegiatan ini. Sumber yang digunakan oleh para guru bidang studi dan SENCo dalam peran mereka sebagai pendukung diantaranya adalah dokumen kebijakan sekolah dan informasi tentang murid dampingan. Guru bidang studi juga berkonsultasi dengan SENCo, sementara para SENCo merujuk pada Pedoman Pelaksanaan Kebutuhan Pendidikan Khusus. Banyak yang melaporkan tidak mengetahui sumber berbasis internet.

SENCo dan guru bidang studi, dalam jumlah yang sama, melihat kegiatan ini turut membantu pembelajaran para mahasiswa dalam hal:

- pembelajaran tentang kerangka kebutuhan pendidikan khusus (84% dan 85%);
- pemahaman kebutuhan pendidikan dari orang-orang berkebutuhan pendidikan khusus (82% dan 83%);
- penjajagan kebutuhan dan adaptasi pengajaran (75% dan 77%);
- pemahaman dan pengelolaan dukungan (60% dan 60%).

Baik SENCo (85%) maupun guru bidang studi (68%) mengakui nilai kegiatan ini dalam hal:

- focus pada kebutuhan individual;
- meningkatkan kesadaran tentang kebutuhan pendidikan khusus;
- mengembangkan perencanaan untuk kebutuhan pendidikan khusus;
- focus pada area spesifik dari kebutuhan pendidikan khusus.

Ketika diminta mengidentifikasi apa yang berjalan dengan baik, kedua kelompok menyatakan:

- pengembangan pengetahuan murid dampingan;
- penjajagan kebutuhan individual;
- bekerja satu-satu (guru dan murid dampingan);
- kontak regular dengan staf kebutuhan pendidikan khusus;
- focus pada pembelajaran melalui pengajaran mereka sendiri.

Saran untuk peningkatan diantaranya:

- memperjelas panduan;
- memberikan *briefing* pendahuluan tentang tugas tersebut;
- meningkatkan *link* universitas-sekolah;
- focus pada lebih dari satu bidang kebutuhan pendidikan khusus.

## Laporan Penugasan

Sebagian besar dari 40 sampel laporan memuat informasi tentang latar belakang, usia, jenis kelamin dan wilayah kesulitan pendidikan murid sebagaimana yang diharapkan. Sumber informasi utama tentang murid adalah para SENCo, catatan sekolah dan rencana pendidikan individual (Individual Educational Plan / IEP terdahulu). Beberapa peserta juga membuat catatan subyek sendiri. Sebagian besar laporan juga melaporkan target pembelajaran yang ditetapkan bagi murid terpilih dalam bidang studi tertentu; strategi apa yang digunakan dan dalam setting apa; dan mengapa strategi dan setting tersebut digunakan. Rincian tentang pemantauan kemajuan dan kemajuan apa yang dicapai juga dicantumkan dalam tugas laporan tersebut. Banyak yang juga melaporkan gagasan dan praktik-praktik yang diambil dari bacaan dan materi yang tersedia. Kebanyakan guru praktik di sini juga memberikan rekomendasi untuk pengajaran murid-murid mereka di masa yang akan datang.

## **Pembahasan**

Meskipun evaluasi ini terbatas dalam hal tingkat respons dan fokus serta metode pengumpulan data yang terbatas, temuan-temuannya menunjukkan kecenderungan yang sama dari perspektif mahasiswa maupun para tutor tentang kegiatan ini. Ketiga kelompok menganggap kegiatan ini sebagai latihan yang berharga, khususnya untuk meningkatkan pengetahuan, pemahaman dan kesadaran akan isu-isu seperti identifikasi siswa dengan kebutuhan pendidikan khusus, diferensiasi, memahami kebutuhan individual dan membuat perencanaan untuk siswa berkebutuhan pendidikan khusus. Adanya area yang dianggap perlu ditingkatkan dalam kegiatan ini sebenarnya lebih merupakan masalah implementasi praktis, bukan masalah tujuan atau prinsip. Laporan tertulis mahasiswa tentang kegiatan mereka sangat bervariasi dalam konten/isi dan penyajian. Area tertentu umumnya dilaporkan dengan baik, seperti informasi latar belakang siswa, area kelemahan pendidikan, target yang ditetapkan, dan strategi yang digunakan untuk mendukung pembelajaran murid. Namun, ada beberapa area yang dilaporkan secara buruk atau tidak dicermati oleh beberapa mahasiswa, seperti alasan mengapa target ditetapkan, evaluasi sumber-sumber yang digunakan dan pembelajaran mereka sendiri setelah menyelesaikan tugas tersebut.

Ada wilayah untuk evaluasi yang lebih mendalam dan langsung atas pengembangan semacam ini, yang tidak hanya berhubungan dengan sasaran kebutuhan pendidikan

khusus dari PGCE, tapi dengan berjalannya system pendidikan awal keguruan melalui kemitraan sekolah dan universitas. Dengan sumber-sumber evaluasi yang lebih banyak, dapat dilakukan pemantauan langsung terhadap cara siswa merencanakan dan melaksanakan pekerjaan mereka dengan murid dampingan, dan dukunga apa yang mereka terima dari para tutor dan SENCo. Rancangan evaluasi langsung juga akan memungkinkan untuk memantau bagaimana pengalaman pembelajaran professional semacam ini membawa dampak bukan hanya pada pengetahuan, pemahaman dan keterampilan mengajar mereka, tetapi juga pada sikap dan pendekatan mereka dalam bekerja dengan orang-orang berkebutuhan pendidikan khusus. Fokus dari evaluasi lebih jauh juga dapat ditempatkan pada saling keterkaitan antara mengembangkan pengetahuan dan keterampilan praktis dan pemahaman kritis mereka tentang konsep dan isu-isu tentang kebutuhan pendidikan khusus, diferensiasi dan kebutuhan individual.

Sebagaimana disebutkan di atas, banyak diantara rekomendasi untuk meningkatkan kegiatan ini diarahkan pada isu praktis. Beberapa mahasiswa tidak dapat mengakses web site, biasanya karena computer yang mereka gunakan tidak mampu mengakses system jaringan yang diginakan universitas. Untuk itu dapat dirancang web site yang lebih mudah diakses. Peningkatan komunikasi dalam kegiatan berbasis kemitraan semacam ini sangat dibutuhkan. SENCo dan guru bidang studi utama harus benar-benar memahami bentuk kegiatan ini dan peran mereka di dalamnya. Lebih banyak komunikasi dengan para mahasiswa di kampus sebelum pelaksanaan kegiatan juga diperlukan. Demikian pula perlu lebih banyak waktu yang dialokasikan dalam perkuliahan kajian professional. Web site dapat memuat salinan laporan berkualitas baik untuk dibaca dan dipertimbangkan oleh mahasiswa lain. Kegiatan studi professional juga perlu diberi pengakuan yang lebih besar dengan cara dinilai oleh tutor local atau tamu dari universitas, selain diberi nilai secara resmi sebagai tugas akhir atau langsung dikaitkan dengan standar status guru berkualifikasi sebagai tujuan nyata.

Sebuah kegiatan pembelajaran semacam ini memiliki signifikansi yang lebih besar bagi pendidikan dan pelatihan awal keguruan dan bagi pengembangan professional berkelanjutan. (Ainscow, 2000). Yang penting dalam pengembangan ini adalah bahwasanya ia inklusif dalam melibatkan seluruh mahasiswa; ia memberi mereka sutau

kerangka teoritis dan praktis yang eksplisit untuk bekerja dengan seorang murid yang berkebutuhan pendidikan khusus dalam bidang studi mereka; dan melibatkan semua SENCo dalam ITE. Meskipun evaluasi tersebut tidak berfokus pada penggunaan kerangka strategi, ini merupakan sesuatu yang menguntungkan telaah lebih lanjut dalam studi evaluasi di masa depan. Evaluasi juga tidak dapat mengkaji dampak yang lebih luas dari kegiatan ini terhadap sikap, yang jauh melampaui bangkitnya kesadaran, pengetahuan dan keterampilan. Pengembangan ini juga melukiskan sebuah model keterlibatan universitas dalam desain dan dukungan pembelajaran professional berbasis sekolah dalam bidang kebutuhan pendidikan khusus. Ini merupakan contoh bagaimana melanjutkan area penting dalam pengajaran sekolah yang tidak cocok dengan susunan perkuliahan ITE yang ada. Meskipun diselenggarakan melalui cabang perkuliahan kajian professional, ia sangat berhubungan dengan metode pengajaran dan assessment. Kebutuhan pendidikan khusus merupakan wilayah persimpangan basis bidang studi untuk menyelenggarakan sekolah dan perkuliahan PGCE, khususnya sekolah lanjutan. Inilah sebuah kegiatan yang melibatkan guru bidang studi dan SENCo, yang dinilai kedua belah pihak sebagai kegiatan yang meningkatkan pengetahuan tentang kerangka kebutuhan pendidikan khusus; pemahaman tentang kebutuhan pendidikan khusus dari para penyandangnyanya, dan pengetahuan praktis tentang penjajagan kebutuhan, adaptasi pengajaran dan mengelola dukungan belajar. Ia juga merupakan pengembangan yang menggunakan sebuah situs maya untuk berkomunikasi dan mendukung para mahasiswa dan staf sekolah

### **BAB III**

#### **.KESIMPULAN**

1. Nilai kegiatan mungkin dapat berupa penerapan yang lebih luas dari kerangka strategi yang diberikan untuk menjajagi mengajar sesuai dengan kebutuhan individual, lebih dari kebutuhan pendidikan khusus. Ini mungkin relevan dalam konteks meningkatnya penekanan pada pendekatan personal dan individual dalam kegiatan belajar mengajar semua anak.
2. Pengembangan cukup signifikan secara internasional, karena system pelatihan guru di luar Inggris juga perlu menemukan cara-cara untuk mempersiapkan para guru untuk bekerja dengan beragam murid dalam sekolah yang lebih inklusif. Sebagaimana dikemukakan Booth dkk (2003) dalam konteks nasional, banyak siswa keguruan mulai mengajar dengan sedikit sekali pemahaman tentang nilai-nilai inklusif dan apa makna nilai-nilai tersebut bagi proses belajar mengajar di sekolah.
3. Bercermin dari bahasan diatas seyogyanya Universitas pendidikan Indonesia untuk membekali baik secara teoritis maupun secara praktis semua mahasiswa UPI untuk mengenal lebih dekat anak berkebutuhan khusus, serbagai bekal mereka untuk terjun pada dunia karirnya

## DAFTAR PUSTAKA

Checkly, K (1997). The first seven... and the eighth: A Conversation with howard Gardner. Educational leadership, 55 (1), 8-13. Avaliabel at [www.ascg.org/readingroom/edlead/9709/checkly.htm](http://www.ascg.org/readingroom/edlead/9709/checkly.htm).

Fordham University Graduate Schools (2004). Diversity among Learner. Avaliabel at [www.fordham.edu/general/graduate\\_schools/index.html](http://www.fordham.edu/general/graduate_schools/index.html).

Mittler, P.(1992). Preparing all initial teacher trainingstudents to teach children with special educational needs: a case study from England. European Journal Of special needs education, 7 (1 ), 1- 9.

Mulyasa E (2007). Standar Kompetensi dan Sertifikasi Guru. Bandung, Roodsakarya

Wedell, K. (1995b). Making inclusive education ordinary. British journal of Special Education, 22 (3). 100 – 104.