

**KINERJA KEPALA SEKOLAH DAN GURU
DALAM MENGIMPLEMENTASIKAN PENDIDIKAN INKLUSIF
(TEACHER AND HEADMASTER PERFORMANCE
ON THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION)**

**Munawir Yusuf
Universitas Sebelas Maret Surakarta
e-mail: munawir_uns@yahoo.co.id**

Diterima tanggal: 29/10/2012, Dikembalikan untuk revisi: 3/11/2012, Disetujui tanggal: 3/12/2012

Abstrak: Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan kinerja kepala sekolah dan guru dalam mengimplementasikan pendidikan inklusif di sekolah dasar (SD). Untuk mencapai tujuan tersebut, dilakukan penelitian survei ke SD penyelenggara pendidikan inklusif di 4 (empat) wilayah kabupaten/kota, yaitu Surakarta, Karanganyar, Sukoharjo, dan Boyolali, Provinsi Jawa Tengah. Jumlah sampel dalam penelitian ini 51 SD Inklusi, 51 kepala sekolah, dan 103 guru kelas. Data dikumpulkan dengan menggunakan angket dan diolah secara statistik deskriptif. Validitas angket kepala sekolah berada dalam rentang 0.312 - 0.796 dengan reliabilitas 0.962. Validitas angket guru berada dalam rentang 0.290 - 0.815 dengan reliabilitas 0.956. Hasil penelitian menunjukkan bahwa: 1) kinerja kepala sekolah dalam mengimplementasikan pendidikan inklusif berada dalam kategori sedang; 2) kinerja guru kelas dalam mengimplementasikan pendidikan inklusif berada dalam kategori sedang; dan 3) skor kinerja kepala sekolah rata-rata (65,45%), lebih tinggi dibanding skor rata-rata yang dicapai guru (62,3%).

Kata kunci: pendidikan inklusif, sekolah inklusif, kinerja guru, kepala sekolah, dan SD

Abstract: This study aimed to describe the performance of school principals and teachers in implementing inclusive education in primary school. To achieve these objectives, a research survey has been conducted at primary schools that organize inclusive education in 4 area districts, namely Surakarta, Karanganyar, Sukoharjo and Boyolali, in Central Java Province. The numbers of samples in this study were 51 inclusion elementary schools, 51 school principals, and 103 classroom teachers. Data were collected and processed using questionnaires and descriptive statistics, respectively. Questionnaire Validity for School Principals is in the range of 0312-0796 with 0962 reliability. Questionnaire Validity for Teachers is in the range of 0290-0815 with 0956 reliability. The results can be summarized as follows: 1) The performance of school principals in implementing inclusive education is in the medium category; 2) performance of classroom teachers in implementing inclusive education is in the medium category; and 3) Principal performance score average (65.45 %), higher than the average score achieved by teachers (62.3%).

Keywords: inclusive education, school Inclusive, teacher and school principal performance, elementary school

Pendahuluan

Undang-Undang Nomor 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional telah amanatkan bahwa pendidikan bagi anak yang mengalami hambatan belajar karena kelainan fisik, mental, intelektual, emosi dan sosial atau yang

memiliki potensi-potensi kecerdasan dan bakat istimewa, diselenggarakan secara inklusif atau berupa satuan pendidikan khusus (penjelasan Pasal 15). Sesuai dengan Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2010 tentang Pendidikan Inklusif. Pendidikan Inklusif

adalah sistem penyelenggaraan pendidikan yang memberikan kesempatan kepada semua peserta didik yang memiliki kelainan dan memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa untuk mengikuti pendidikan atau pembelajaran dalam satu lingkungan pendidikan secara bersama-sama dengan peserta didik pada umumnya (Pasal 1). Salah satu tujuan pendidikan inklusif dikembangkan di Indonesia, yaitu untuk mewujudkan penyelenggaraan pendidikan yang menghargai keanekaragaman dan tidak diskriminatif bagi semua peserta didik (Pasal 2).

Berdasarkan pada ketentuan tersebut, maka setiap sekolah reguler yang menyelenggarakan pendidikan inklusif perlu melakukan penyesuaian-penyesuaian, baik dari aspek manajemen sekolah yang merupakan tugas dan tanggung jawab kepala sekolah maupun manajemen kelas dan pembelajaran yang merupakan tugas dan tanggung jawab guru. Manajemen sekolah termasuk di dalamnya: 1) manajemen kurikulum dan pembelajaran; 2) manajemen kesiswaan; 3) manajemen sarana dan prasarana; 4) manajemen SDM; 5) manajemen keuangan; dan 6) manajemen kerja sama dan kehumasan.

Adapun manajemen kelas termasuk di dalamnya: 1) penyusunan perangkat pembelajaran; 2) pelaksanaan pembelajaran; 3) penilaian; 4) penggunaan media dan sumber belajar; dan 5) pengaturan tempat duduk. Beberapa dimensi manajemen sekolah dan manajemen kelas tersebut akan mengalami penyesuaian, perubahan, dan/atau adaptasi ketika sekolah reguler biasa berubah menjadi sekolah inklusi. Oleh karena itu, pihak sekolah perlu memiliki pemahaman yang sama tentang apa dan bagaimana mengelola sekolah inklusi yang baik dan benar berdasarkan standar dan/atau kriteria yang diakui dan berlaku secara nasional, serta dapat dipertanggung jawabkan secara akademik maupun administratif.

Keberhasilan dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif sangat tergantung pada banyak faktor. Di tingkat satuan pendidikan, kunci keberhasilan pendidikan inklusif terletak pada kepala sekolah dan guru. Dengan demikian, kinerja kepala sekolah dan guru sangat penting menjadi perhatian bagi semua pihak dalam

rangka mewujudkan pendidikan inklusif yang lebih baik pada tingkat sekolah.

Berdasarkan latar belakang pemikiran tersebut, dirumuskan masalah penelitian sebagai berikut: 1) bagaimana tingkat kinerja kepala sekolah dalam mengimplementasikan pendidikan inklusif? 2) bagaimana tingkat kinerja guru dalam mengimplementasikan pendidikan inklusif? 3) apakah ada perbedaan kinerja kepala sekolah dan guru dalam mengimplementasikan pendidikan inklusif?

Dengan mengacu pada rumusan masalah tersebut, maka tujuan penelitian ini dimaksudkan untuk mengetahui: 1) tingkat kinerja kepala sekolah dalam mengimplementasikan pendidikan inklusif; 2) untuk mengetahui tingkat kinerja Guru dalam mengimplementasikan pendidikan inklusif; dan 3) untuk mengetahui perbedaan kinerja kepala sekolah dan guru dalam mengimplementasikan pendidikan inklusif di tingkat satuan pendidikan.

Kajian Literatur

Pendidikan Inklusif

Pendidikan inklusif pada dasarnya merupakan sebuah evolusi, yakni proses perubahan paradigma pendidikan bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK). Paradigma lama memandang ABK sebagai sumber hambatan untuk kemajuan pendidikannya. Oleh karena itu, agar mudah dalam pengelolaannya, pendidikan bagi ABK harus dipisahkan dari anak lain yang sebaya. Dengan memisahkan ABK dari komunitas '*peer group*'nya dianggap dapat menjadi solusi terbaik untuk kemajuan pendidikannya. Model pendidikan yang memisahkan ABK dari komunitas '*peer group*'nya disebut model '*segregatif*'. Dalam perspektif keilmuan Pendidikan Berkebutuhan Khusus, model pendidikan segregatif bagi ABK dikenal dengan pendekatan medis (Barnes & Mercer, 2003). Anak-anak penyandang disabilitas dipandang sebagai problem medis sebagai akibat kekurangan atau kerusakan fisik dan mental (*impairment*) dan oleh sebab itu mereka harus 'disembuhkan'. Pandangan tersebut dikenal dengan istilah '*personal tragedy theory, individual model* atau *medical model* (Oliver, 1990, Barnes & Mercer, 2003). Inti dari pandangan lama tersebut

yaitu: 1) disabilitas merupakan problem pada level individu (*individual model*); 2) disabilitas disamakan dengan kekurangan atau keterbatasan fisik/mental (*impairment*); dan 3) solusi yang dianggap paling tepat untuk mengatasi disabilitas intervensi medis, psikologis, dan psikiatris.

Paradigma baru muncul sebagai sebuah protes atas ketidakadilan dan perlakuan diskriminatif akibat pandangan medis terhadap disabilitas. Sekitar tahun 1976 UPIAS (*Union of the Physically Impaired Against Segregation*) sebuah organisasi para *difabel* Inggris, mengusung ide baru bahwa disabilitas merupakan problem yang diakibatkan oleh hambatan-hambatan lingkungan dan sosial (*social barriers*). Disabilitas adalah keterbatasan aktivitas yang disebabkan oleh karena pengaturan/pengorganisasian masyarakat kontemporer yang tidak atau sangat sedikit mempertimbangkan individu yang memiliki kekurangan fisik dan bahkan kemudian mengucilkan mereka dari aktivitas sosial (UPIAS, dalam Ro'fah, dkk. 2010).

Persepsi UPIAS ini kemudian dikembangkan lebih lanjut oleh ilmuwan-ilmuwan penyandang disabilitas di Inggris, di antaranya Michael Oliver (1990) dan Barnes, Colin (2003) sehingga menjadi sebuah pendekatan baru yang kemudian dikenal luas dengan istilah '*Social Model of Disability*'. Pendekatan baru meyakini bahwa faktor-faktor lingkungan dan pengorganisasian sosial merupakan kunci pendidikan bagi penyandang disabilitas (ABK). Jika kondisi lingkungan dan pengorganisasian sosial dapat diubah sedemikian rupa sehingga memungkinkan setiap anak mendapatkan akses dan pelayanan pendidikan yang sesuai dan layak, maka ABK akan tumbuh dan berkembang secara optimal seperti anak-anak lain pada umumnya.

Implikasi dari pergeseran paradigma pendidikan ABK dari model medis ke model sosial, maka sistem pendidikan ABK bergeser dari sistem segregasi ke sistem integrasi dan inklusi. Sistem segregasi, adalah sebuah sistem pendidikan yang melayani ABK berdasarkan jenis kelainannya dalam satu atau beberapa unit sekolah untuk satu atau beberapa jenis kelainan. Anak-anak dengan jenis kelainan tertentu dikelompokkan dalam satu satuan pendidikan khusus sepanjang hari, sehingga membatasi mereka untuk secara bebas

bergaul dan berteman dengan 'teman sebayanya'. Secara sadar atau tidak sadar sistem ini telah menempatkan ABK ke dalam komunitas yang eksklusif, mengurangi hak mereka untuk hidup secara wajar dalam komunitas masyarakat yang 'normal'.

Pendidikan integrasi atau terpadu adalah sistem yang dikembangkan untuk mengatasi kelemahan dari sistem segregasi. Pendidikan terpadu memberikan kesempatan yang lebih luas bagi ABK untuk mengikuti pendidikan di sekolah reguler bersama-sama dengan anak-anak sebaya yang lain. Banyak hal positif dapat diperoleh dalam pendidikan terpadu, terutama berkembangnya dimensi '*soft skills*' ABK, misalnya kemandirian, keterampilan sosial, komunikasi, sikap dan perilaku, kepemimpinan, dan lain-lain. Stainback & Stainback (1996) mengatakan bahwa "*all children are enriched by having the opportunity to learn from one another, grow to care for one another, and gain the attitudes, skills, and values necessary for our communities to support the inclusion of all citizens*" (p. 4).

Perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi dalam bidang pendidikan ABK, menemukan banyak bukti baru, bahwa ABK dengan berbagai hambatan fisik dan/atau intelektualnya, mereka mampu mengikuti pendidikan di sekolah-sekolah reguler setelah guru dan sumberdaya lain tersedia di sekolah, kurikulum dan pembelajaran didesain khusus sehingga memungkinkan setiap individu mendapatkan layanan yang sesuai dengan kebutuhan masing-masing (Ding, et.al., 2006). Temuan semacam ini memperjelas bahwa pendekatan sosial dapat mengatasi hambatan pendidikan bagi ABK dan sekaligus mempertegas bahwa pendekatan medis bukan satu-satunya solusi dalam mengatasi hambatan pendidikan bagi ABK.

Lahirnya paradigma pendekatan sosial dalam pelayanan pendidikan bagi semua anak, menjadi salah satu titik tolak kelahiran pendidikan inklusif. Pendidikan inklusif adalah sistem pendidikan yang memberikan kesempatan yang sama kepada semua anak untuk dapat belajar bersama meskipun dengan tuntutan kurikulum dan pembelajaran yang berbeda. Pendidikan inklusif merupakan filosofi dan sekaligus metodologi

dalam mewujudkan sebuah lingkungan sosial dan pendidikan yang memungkinkan semua anak akan mendapatkan pelayanan yang sesuai dengan kebutuhan masing-masing individu. Melalui asesmen profesional, kurikulum dan pembelajaran yang diadaptasi, sistem penilaian yang adil, serta media dan sarana prasarana yang disesuaikan, maka setiap anak akan dapat mengikuti pendidikan yang layak dan bermutu dalam *setting* pendidikan inklusif (Yusuf dan Indianto, 2009). Dengan demikian, pendidikan inklusif tidak saja bernilai penting untuk pemerataan pendidikan, akan tetapi juga mutu dan relevansi pendidikan.

Kinerja Kepala Sekolah dan Guru

Kinerja atau sering juga disebut *performance* secara etimologis adalah *'the act of performing'* atau tindakan menampilkan, penampilan kerja, unjuk kerja, melaksanakan suatu pekerjaan atau perilaku kerja. Menurut Direktorat Tenaga Kependidikan (2008) kinerja dapat diartikan sebagai prestasi kerja, atau pelaksanaan kerja atau hasil unjuk kerja.

Kinerja kepala sekolah dan guru dalam penelitian ini dimaknai sebagai pelaksanaan kerja atau unjuk kerja kepala sekolah dan guru dalam mengimplementasikan program pendidikan inklusif di tingkat satuan pendidikan. Untuk mengetahui tingkatan unjuk kerja perlu ada standar atau kriteria yang dijadikan ukuran. Menurut Ivancevich dalam Direktorat Tenaga Kependidikan (2008) patokan atau ukuran dalam menentukan tingkat kinerja kepala sekolah atau guru, berhubungan dengan: 1) hasil, mengacu pada ukuran *output*; 2) efisien, mengacu pada penggunaan sumber daya; 3) kepuasan, mengacu pada pelayanan; 4) keadaptasian, mengacu pada inovasi dan perubahan. Pendapat ini juga sejalan dengan Piet A. Sahertian dalam Direktorat Tenaga Kependidikan (2008), bahwa standar kinerja guru mengacu pada kualitas guru dalam menjalankan tugasnya, seperti: 1) bekerja dengan siswa secara individual; 2) persiapan dan perencanaan pembelajaran; 3) pendayagunaan media pembelajaran; 4) melibatkan siswa dalam berbagai pengalaman belajar; dan 5) kepemimpinan yang efektif.

Studi tentang unjuk kerja kepala sekolah dan guru dalam pendidikan inklusif, telah banyak

dilakukan, baik di luar maupun dalam negeri. Studi terhadap 72 guru sekolah reguler di Serbia (Kalyva et.al., 2007) menyimpulkan bahwa guru-guru sekolah reguler lebih bersikap negatif dibanding dengan guru-guru yang telah berpengalaman dalam menangani anak SEN (*Special Educational Needs*) dalam memandang pendidikan inklusif. Dalam hal ini sosialisasi dan pelatihan dianggap cukup membantu dalam rangka mewujudkan pendidikan inklusif yang lebih baik. Salah satu studi yang dilakukan oleh Mdikana, et.al. (2007) terhadap sejumlah mahasiswa semester akhir di Universitas Witwatersrand di Johannesburg program *Post Graduate Certificate* dalam pendidikan, B. Phys. Ed. Dan BA (Ed.) dengan 22 mahasiswa pria dan 17 mahasiswa perempuan, rata-rata mempersepsi pendidikan inklusif sebagai hal yang positif. Tidak ada perbedaan sikap positif antara laki-laki dan perempuan. Hal ini menggambarkan bahwa penting bagi calon guru mendapatkan bekal mengenai pendidikan inklusif dalam kurikulum mereka. Sementara guru-guru yang sudah bekerja, rata-rata belum mendapatkan materi pendidikan inklusif ketika mengikuti kuliah.

Masih rendahnya persepsi dan sikap guru terhadap pendidikan inklusif, sebagian disebabkan karena menyangkut inovasi dan perubahan nilai. Charema (2010) dalam penelitiannya tentang pendidikan inklusif di Sub Saharan Afrika, menyimpulkan bahwa jalan menuju inklusi tidak mudah karena melibatkan perubahan sikap, perubahan nilai, perubahan program pelatihan guru dan perubahan sistem sekolah. Sementara itu, perubahan merupakan salah satu dari beberapa aspek permanen dalam kehidupan dan tidak banyak orang yang nyaman dengan itu. Studi yang dilakukan Andrews dan Frankel (2010) di Guyana menyimpulkan bahwa ada empat faktor utama yang menjadi hambatan potensial untuk pelaksanaan pendidikan inklusif, yaitu: 1) sikap dan persepsi terhadap ABK; 2) agen perubahan; 3) sumber daya; dan 4) pengalaman dalam pelibatan dengan ABK.

Studi yang dilakukan oleh Yusuf dan Indianto (2010) tentang profil sekolah inklusi di salah satu kabupaten di Provinsi Jawa Tengah, menemukan bahwa dari 74 SD inklusi yang diteliti, dalam hal implementasi penyelenggaraan pendidikan

inklusif, termasuk kategori baik (24,18%), dan sisanya (74,82%) masuk kategori sedang dan kurang baik. Penelitian serupa dilakukan oleh Sunardi, dkk (2010) telah mengkaji 184 sekolah penyelenggara pendidikan inklusif di beberapa provinsi di Indonesia. Ada 7 (tujuh) aspek yang diukur untuk menggambarkan kinerja sekolah berdasarkan kriteria ideal sekolah inklusif, yaitu: 1) aspek manajemen dan kelembagaan; 2) aspek kesiswaan; 3) aspek identifikasi dan asesmen; 4) aspek kurikulum; 5) aspek pembelajaran; 6) aspek penilaian; dan 7) aspek dukungan. Berdasarkan aspek-aspek tersebut, tingkat kinerja sekolah inklusi sebagai berikut: 1) skor aspek manajemen dan kelembagaan 61%; 2) skor aspek kesiswaan 38%; 3) skor aspek identifikasi dan asesmen 46,6%; 4) skor aspek kurikulum 34,6%; 5) aspek pembelajaran 63,6%; 6) aspek penilaian 69,4%; dan 7) aspek dukungan 67,9%. Temuan ini menunjukkan bahwa di lapangan masih banyak permasalahan dalam implementasi pendidikan inklusif.

Berdasarkan fenomena tersebut, dapat disimpulkan bahwa dalam implementasi pendidikan inklusif, hampir semua aspek yang diharapkan berubah, masih jauh dari terlaksana dengan baik. Faktor-faktor persepsi yang masih beragam, kebijakan Pemerintah yang kurang tersosialisasi ke tingkat pengambil kebijakan di level bawah, terbatasnya instrumen pendukung yang disediakan Pemerintah, sikap dan penerimaan masyarakat terhadap ABK yang belum merata, tentu saja berakibat pada kinerja sekolah yang kurang optimal dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif. Untuk mencapai kinerja sekolah yang efektif dan ideal sebagai sekolah inklusi, maka perlu dicarikan solusi mendasar yang dapat membantu meningkatkan kinerja kepala sekolah dan guru dalam mengelola sekolah inklusif secara efektif dan efisien.

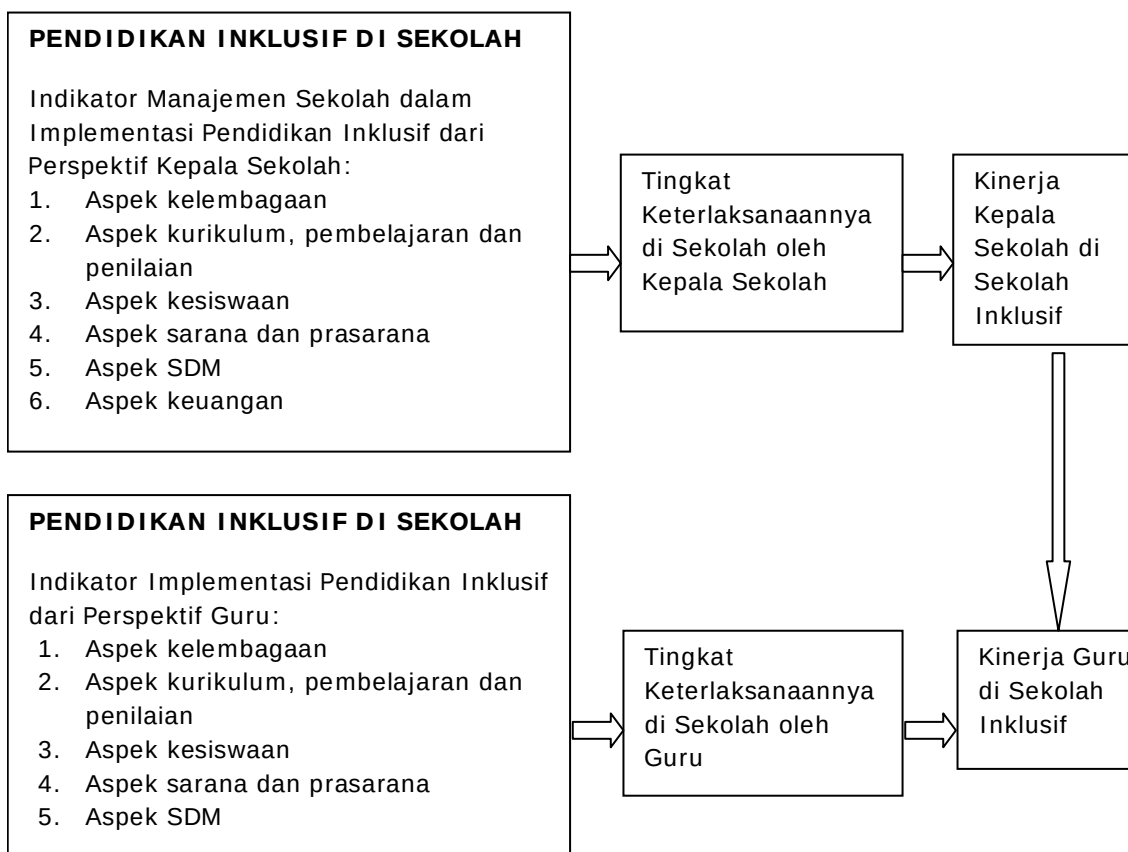
Model pengukuran kinerja kepala sekolah dan guru yang digunakan dalam penelitian ini, akan mengadopsi studi Sunardi dkk (2010) melalui LP2M UNS. Setidaknya, ada tujuh dimensi atau aspek yang mengalami perubahan sebagai implikasi manajerial sekolah inklusi. Ketujuh dimensi atau aspek tersebut yaitu: 1) aspek manajemen dan kelembagaan; 2) aspek kesiswaan; 3) aspek identifikasi dan asesmen; 4) aspek kurikulum; 5)

aspek pembelajaran; 6) aspek penilaian; dan 7) aspek dukungan. Ketujuh dimensi ini akan dilakukan penyesuaian sehingga menjadi enam dimensi.

Dimensi kelembagaan, mencakup enam indikator, yaitu: surat legalitas; struktur organisasi sekolah; sosialisasi; perencanaan; koordinasi; dan pengendalian. Dimensi kurikulum, pembelajaran, dan evaluasi, mencakup tiga indikator, yaitu: modifikasi kurikulum; modifikasi pembelajaran; dan modifikasi penilaian. Dimensi kesiswaan, mencakup empat indikator, yaitu: seleksi; identifikasi dan asesmen; tindak lanjut; serta pengembangan bakat khusus. Dimensi guru dan tenaga kependidikan, mencakup empat indikator, yaitu: kualifikasi dan kompetensi; komitmen; keberadaan guru pembimbing khusus; dan keberadaan tenaga terapis atau ahli lain. Dimensi sarana dan prasarana sekolah, mencakup empat indikator, yaitu: keberadaan kelas khusus; sarana pembelajaran; aksesibilitas fisik; dan perpustakaan. Dimensi pembiayaan, mencakup tiga indikator, yaitu: alokasi pembiayaan; dukungan pembiayaan; dan laporan penggunaan dana. Aspek-aspek ini akan digunakan sebagai kriteria dalam mengukur kinerja kepala sekolah dan guru dalam mengimplementasikan pendidikan inklusif di sekolah dasar.

Untuk mengukur kinerja kepala sekolah dan guru, akan digunakan indikator manajemen sekolah dalam implementasi pendidikan inklusif yang terdiri atas aspek: 1) kelembagaan; 2) kurikulum; pembelajaran; dan penilaian; 3) kesiswaan; 4) sarana dan prasarana; 5) sumber daya manusia (SDM); dan 6) keuangan. Seberapa banyak dan berkualitas dari setiap aspek terimplementasi di sekolah mengindikasikan tinggi rendahnya kinerja kepala sekolah dan guru dalam mengimplementasikan pendidikan inklusif.

Garis arah dari kotak kinerja kepala sekolah menuju kotak kinerja guru mengindikasikan secara hipotetik kinerja kepala sekolah akan berdampak positif atau negatif terhadap kinerja guru. Secara skematik kerangka berpikir dalam penelitian ini dapat dilihat pada Gambar 1.



Gambar 1. Kerangka Berfikir

Metodologi Penelitian

Penelitian ini merupakan penelitian survei dengan melibatkan banyak subyek di beberapa wilayah yang relatif luas. Alasan memilih jenis Suvei karena sesuai tujuan penelitian, yaitu untuk mendeskripsikan tentang fenomena yang ada sehingga dapat dijadikan titik tolak dalam kegiatan maupun kajian lebih lanjut yang bersifat kebijakan dan/atau pengembangan.

Penelitian ini mengambil lokasi di Solo Raya yang terdiri atas tujuh kabupaten/kota. Karena luasnya wilayah, selanjutnya diambil empat wilayah secara random sebagai sampel wilayah, terpilih Solo, Karanganyar, Sukoharjo, dan Boyolali. Jumlah SD penyelenggara pendidikan inklusif di empat wilayah tersebut ada sekitar 185 sekolah. Dengan berbagai pertimbangan, akhirnya dipilih secara acak proporsional sehingga diperoleh lima puluh satu (51) SD sebagai sampel sekolah. Semua kepala sekolah dijadikan responden, sedangkan untuk responden guru, ditetapkan dua orang setiap sekolah. Penetapan dua orang guru setiap sekolah diserahkan penunjukannya oleh kepala sekolah berdasarkan kriteria yang

ditetapkan peneliti. Kriteria itu antara lain status guru sebagai guru tetap/PNS, guru kelas, masa kerja di atas lima tahun. Dengan demikian, sampel guru diambil dengan menggunakan teknik purposif. Jumlah sampel guru akhirnya ada 103 orang karena satu sekolah ada yang terlanjur menunjuk tiga guru sebagai responden.

Teknik pengumpulan data menggunakan angket dengan empat pilihan jawaban yang dari setiap jawaban yang tersedia menggambarkan tingkat frekuensi atau kualitas dalam mengimplementasikan aspek-aspek yang telah dijabarkan ke dalam butir angket. Ada enam aspek yang diukur dari kinerja Kepala Sekolah (lihat kerangka berpikir), dan dikembangkan menjadi enam puluh tiga (63) butir pernyataan/pertanyaan. Angket Guru dikembangkan dari enam aspek implementasi pendidikan inklusif (lihat kerangka berpikir), dan dikembangkan menjadi empat puluh delapan (48) butir pernyataan/pertanyaan.

Hasil hitung validitas dan reliabilitas angket dengan menggunakan teknik Chronbach, disimpulkan telah memenuhi persyaratan validitas dan reliabilitas yang terlihat pada Tabel 1.

Tabel 1. Validitas dan Reliabilitas

No	Skala	Validitas			Reliabilitas
		Indeks Daya Beda	Σ Item Valid	Σ Item Gugur	
1	Kepala sekolah (pilihan a,b,c,d)	0,312 - 0,796	61	2 (no 30, 54)	0,962
2	Guru (pilihan a,b,c,d)	0,290 - 0,815	48	-	0,956

Hasil Penelitian dan Pembahasan

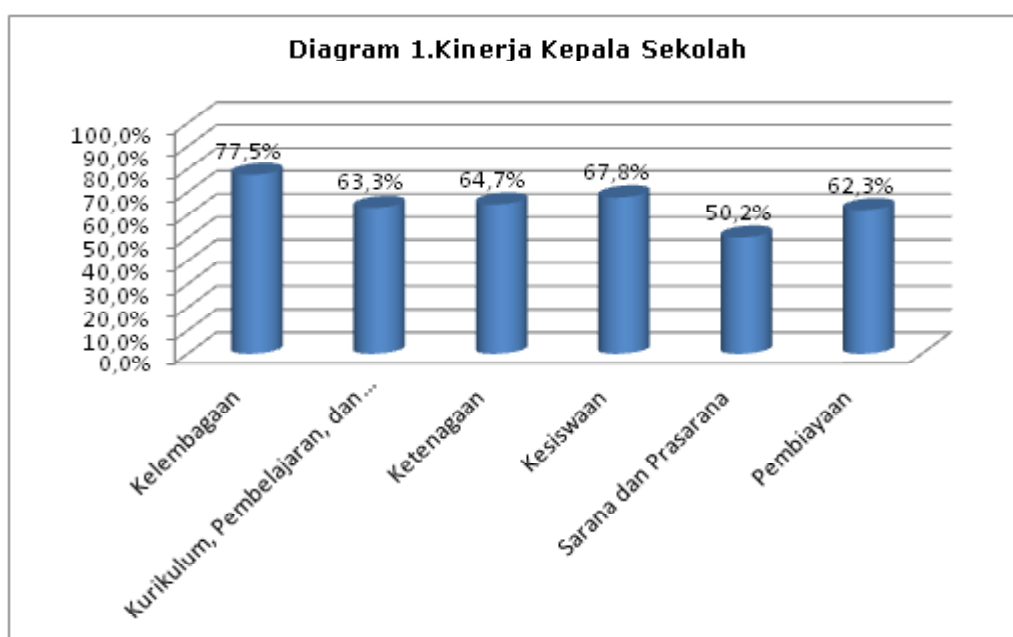
Kinerja Kepala Sekolah dalam Implementasi Pendidikan Inklusif

Tabel 2. Kinerja Kepala Sekolah dalam Mengimplementasikan Pendidikan Inklusif (N = 51 Responden Kepala Sekolah)

No	Aspek	Skor Rata-rata	Skor Ideal
1	Kelembagaan	31 (77,5%)	40
2	Kurikulum & Pembelajaran	48 (63,3%)	76
3	Kesiswaan	26 (64,7%)	40
4	Sumber Daya Manusia	30 (67,8%)	44
5	Sarana Prasarana	10 (50,0%)	20
6	Pembiayaan	15 (62,3%)	24
Rata-rata semua aspek		160 (65,5%)	244 (100%)

Dari enam aspek implementasi pendidikan inklusif yang diukur, dapat disimpulkan bahwa rata-rata kinerja kepala sekolah mencapai 65,5%. Kinerja tertinggi kepala sekolah ada pada aspek kelembagaan (77,5%) dan sumber daya manusia

(67,8%) serta aspek pembiayaan (62,3%). Adapun kinerja terendah ada pada aspek sarana prasarana (50%). Dengan bantuan diagram balok, hasil penelitian ini dapat digambarkan seperti pada Diagram 1.



Pertanyaan berikutnya yang harus dijawab, yaitu apakah skor yang dicapai oleh kepala sekolah sudah memenuhi standar atau kriteria ideal seperti yang diharapkan. Untuk menjawab pertanyaan tersebut dilakukan uji statistik deskriptif, yang hasilnya dapat ditunjukkan pada Tabel 3 .

cukup baik di kalangan sekolah dan terus semakin meningkat. Jika dibandingkan dengan penelitian sebelumnya (lihat Yusuf dan Indianto, 2009 dan 2010; Sunardi, dkk. 2010), sangat jelas ada pergeseran yang sangat berarti dalam bentuk peningkatan kualitas dalam implementasi pendidikan inklusif. Kalau penelitian sebelumnya

Tabel 3. Kategorisasi Tingkat Kinerja Kepala Sekolah Dibandingkan dengan Kriteria Ideal

Kuesioner	Kategorisasi		Subjek		Rerata Empirik
	Skor	Kategori	Frek (ΣN)	Prosen (%)	
Kepala Sekolah	$61 \leq X < 97,6$	Sangat rendah	1	2.0	159,76
	$97,6 \leq X < 134,2$	Rendah	12	23.5	
	$134,2 \leq X < 170,8$	Sedang	16	31.4	
	$170,8 \leq X < 207,4$	Tinggi	19	37.3	
	$207,4 \leq X < 244$	Sangat tinggi	3	5.9	

Berdasarkan Tabel 3, dapat diketahui bahwa kinerja kepala sekolah, cenderung berada dalam kategori sedang dan tinggi (68,7%), tetapi jika dilihat dari rerata empirik, dengan skor 159,76 berada pada posisi sedang.

Temuan dalam penelitian ini sedikit banyak memberikan pemahaman dan penguatan kepada peneliti bahwa pendidikan inklusif yang dikembangkan di Indonesia, telah diterima dengan

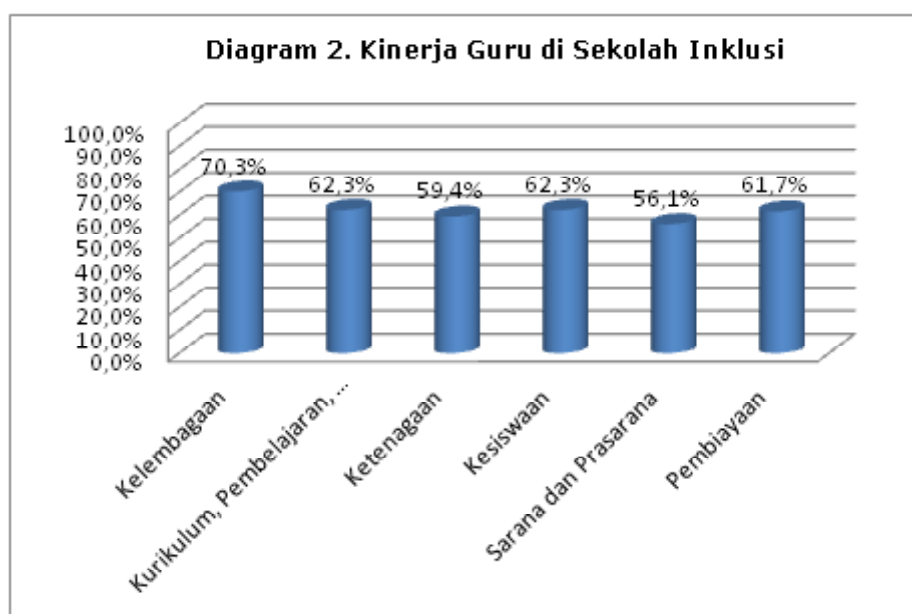
menemukan rata-rata implementasi pendidikan inklusif masih di bawah 50% dengan angka tertinggi pada aspek kelembagaan yang hanya (52,2%), sedangkan penelitian saat ini telah mencapai skor rata-rata (65,5%) dengan skor tertinggi (77,5%) pada aspek yang sama yaitu kelembagaan. Dapat disimpulkan bahwa semakin tahun kinerja kepala sekolah semakin baik dalam mengimplementasikan pendidikan inklusif.

Kinerja Guru dalam Mengimplementasikan Pendidikan Inklusif

Tabel 4. Kinerja Guru dalam Mengimplementasikan Pendidikan Inklusif (N = 103 Responden Guru)

No	Aspek	Skor Rata-rata	Skor Edeal
1	Kelembagaan	14 (70,3%)	20
2	Kurikulum & Pembelajaran	47 (62,3%)	76
3	Kesiswaan	21 (59,4%)	36
4	Sumber Daya Manusia	25 (62,3%)	40
5	Sarana Prasarana	6 (56,1%)	12
6	Pembiayaan	5 (61,7%)	8
Rata-rata semua aspek		118 (61,45%)	192 (100%)

Dari Tabel 4 diketahui bahwa dari semua aspek implementasi pendidikan inklusif yang diukur, dapat disimpulkan rata-rata kinerja guru mencapai (61,45%). Aspek-aspek yang mendapatkan skor rata-rata tinggi ada pada aspek kelembagaan (70,3%), aspek kurikulum, pembelajaran dan penilaian (62,3%), aspek sumberdaya manusia (62,3%), aspek pembiayaan (61,7%). Dua aspek yang lain berada dalam kategori rendah, yaitu aspek kesiswaan (59,4%) dan sarana prasarana (56,1%). Berdasarkan hasil penelitian pada Tabel 3. Selanjutnya, dapat dilukiskan dalam bentuk Diagram 2.



Untuk mengetahui di posisi mana kinerja guru dilihat dari standar ideal, maka berdasarkan uji statistik deskriptif lanjutan, hasilnya dapat digambarkan pada Tabel 5.

Pada Tabel 5 dapat diketahui bahwa tingkat kinerja guru dalam implementasi pendidikan inklusif memperoleh rerata empirik 119,43 berada dalam kategori sedang. Temuan ini masih cukup konsisten jika dilihat dari hasil hitung persentase, yaitu jika diakumulasi persentase antara yang sedang ke atas dan sedang ke bawah, hasil hitung tampaknya tetap cukup berimbang, yang berarti rata-rata.

Sebagai studi awal tentang kinerja guru dalam implementasi pendidikan inklusif, temuan ini cukup penting karena dapat menjawab permasalahan di lapangan. Ketika masa-masa

awal sosialisasi pendidikan inklusif disodorkan kepada guru, pada umumnya mereka merasa berkeberatan, bahkan ada yang menolak untuk menjadi guru di kelas inklusi. Namun, setelah

Tabel 5. Posisi Kinerja Guru dibandingkan dengan Kriteria Ideal

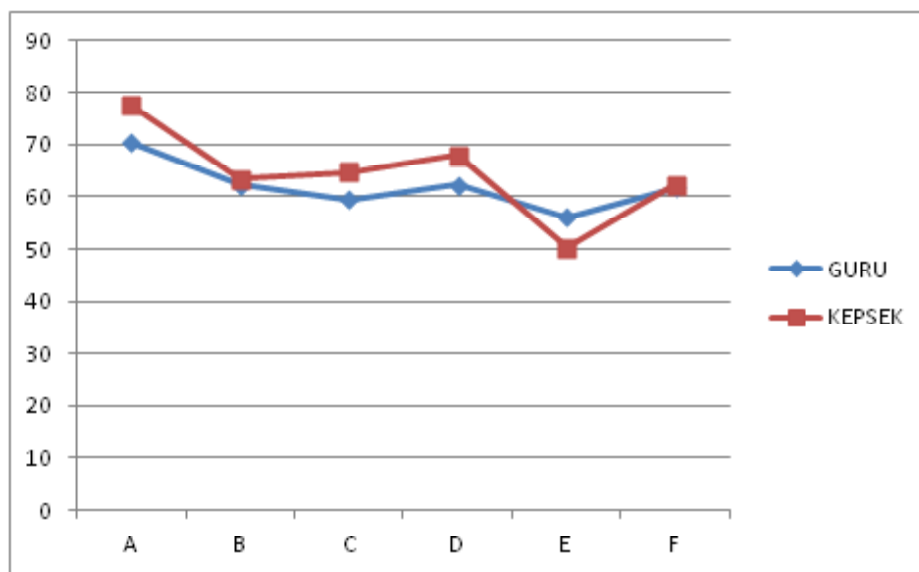
Kuesioner	Kategorisasi		Subjek		Rerata Empirik
	Skor	Kategori	Frek (ΣN)	Persen (%)	
Guru	$48 \leq X < 76,8$	Sangat rendah	4	3.9	119,43
	$76,8 \leq X < 105,6$	Rendah	34	33.0	
	$105,6 \leq X < 134,4$	Sedang	26	25.2	
	$134,4 \leq X < 163,2$	Tinggi	33	32.0	
	$163,2 \leq X < 192$	Sangat tinggi	6	5.8	

dilakukan penelusuran ke sekolah-sekolah penyelenggara pendidikan inklusif, dari enam aspek yang memiliki tingkat relevansi dengan tugas dan tanggung jawab guru, rata-rata berada dalam kategori sedang. Ini menunjukkan bahwa meskipun dengan segala keterbatasan dan diawali dengan rasa berat, akhirnya guru dapat bekerja dengan baik dalam mengimplementasikan pendidikan inklusif.

Perbedaan kinerja Kepala Sekolah dan Guru

Dari Tabel 2 dan Tabel 4 dapat diketahui bahwa ada perbedaan tingkat kinerja kepala sekolah dan guru dalam mengimplementasikan program pendidikan inklusif. Kinerja kepala sekolah cenderung lebih tinggi dibanding dengan kinerja guru. Meskipun rerata empirik kinerja kepala sekolah dan guru sama-sama berada dalam kategori sedang, namun persentase kepala sekolah sedikit di atas persentase guru. Jika skor kinerja kedua kelompok subyek disandingkan melalui grafik, dapat dilihat seperti pada Grafik 1.

yang sama. Ini menunjukkan bahwa telah terjadi kesamaan pemahaman antara kedua subyek dalam mengimplementasikan pendidikan inklusif. Aspek kedua, yaitu kurikulum, pembelajaran dan penilaian. Pada aspek yang ketiga (C) yaitu ketenagaan subyek kepala sekolah kembali lebih tinggi dari subyek guru. Ketenagaan juga lebih merupakan wilayah tugas dari kepala sekolah. Pada aspek yang keempat (D) yaitu kesiswaan, skor kepala sekolah masih lebih tinggi dari skor guru. Temuan ini agak unik karena urusan kesiswaan sesungguhnya lebih dekat pada urusan guru dari pada kepala sekolah. Rupanya dalam aspek pendidikan inklusif, pelayanan ABK sejak awal anak masuk sampai poses pembelajaran dan kelulusan, peran kepala sekolah sebagai pengambil kebijakan masih sangat diperlukan oleh guru. Adapun interaksi guru dengan siswa ABK lebih banyak dalam konteks pembelajaran di kelas. Pada aspek yang kelima (E) yaitu sarana prasarana, justru kinerja guru lebih tinggi dari kepala sekolah. Hal ini



Grafik 1. Kinerja Kepala Sekolah dan Guru

Keterangan: A (kelembagaan), B (kurikulum, pembelajaran dan penilaian), C (ketenagaan), D (kesiswaan), E (sarana prasarana), F (keuangan).

Aspek kelembagaan kedua subyek agak berbeda, yaitu subyek kepala sekolah lebih tinggi dari subyek guru. Hal ini wajar karena aspek kelembagaan lebih banyak menyangkut wilayah kerja kepala sekolah. Yang menarik, yaitu pada aspek kedua (B), kedua subyek berada dalam titik

disebabkan karena penggunaan sarana dan prasarana khusus untuk melayani ABK lebih banyak dilakukan guru untuk keperluan pembelajaran daripada kepala sekolah yang lebih banyak pada tataran pengadaannya, bukan penggunaannya. Pada aspek yang keenam (F)

pembiayaan, kedua subyek memiliki kinerja yang sama, yaitu sama-sama menggunakan sumber-dana yang ada secara baik untuk keperluan program pendidikan inklusif pada wilayahnya masing-masing.

Secara umum dapat disimpulkan bahwa tidak terjadi perbedaan yang cukup menyolok pada kinerja kepala sekolah dan guru untuk hampir semua aspek yang dijadikan kriteria implementasi pendidikan inklusif. Kepala sekolah memiliki persepsi dan kebijakan tertentu untuk keberhasilan program pendidikan inklusif, dan ternyata diikuti oleh sikap dan penerimaan guru untuk mengimplementasikannya dalam pelayanan ABK di sekolah inklusi dengan baik. Meskipun demikian, secara deskriptif, kinerja kepala sekolah relatif sedikit lebih baik dibandingkan dengan kinerja guru. Perbedaan ini diduga kuat terkait dengan frekuensi kepala sekolah dalam mengikuti berbagai forum dan pertemuan yang berhubungan dengan pendidikan inklusif. Hasil wawancara dan analisis data profil responden, diketahui bahwa di Kabupaten Karanganyar dan Kabupaten Boyolali, telah terbentuk forum sekolah inklusi yang setiap bulan sekali kepala sekolah menyelenggarakan pertemuan bulanan. Pertemuan-pertemuan tersebut memperkuat kesadaran dan komitmen kepala sekolah dalam mengembangkan pendidikan inklusif yang lebih maju. Sayangnya, untuk kelompok guru belum terbangun kesadaran seperti itu.

Simpulan dan Saran

Simpulan

Kinerja kepala sekolah dalam mengimplementasikan pendidikan inklusif, untuk semua aspek/dimensi berdasarkan analisis deskriptif kategorik, rerata empirik berada dalam kategori sedang. Demikian juga kinerja guru dalam mengimplementasikan pendidikan inklusif untuk semua aspek/dimensi cenderung berada dalam kategori sedang. Meskipun demikian, dilihat dari skor capaian prosentasi masing-masing aspek (6

aspek), kedua subyek sedikit berbeda kepala sekolah memiliki skor capaian rata-rata (65,45%) lebih baik dibanding dengan skor capaian guru (62,3%). Perbedaan ini kemungkinan besar karena kepala sekolah lebih sering mengikuti forum pertemuan sekolah inklusi, sedangkan guru relatif jarang mendapatkan kesempatan untuk terlibat dalam forum pendidikan inklusif.

Saran

Mengacu pada simpulan, maka disarankan agar kepala sekolah masih perlu meningkatkan kinerjanya dalam mengimplementasikan program pendidikan inklusif agar semakin optimal. Skor capaian rata-rata (65,45%) menunjukkan masih ada sekitar (35%) cakupan pekerjaan yang berhubungan dengan program inklusi yang belum dapat dijalankan dengan baik. Upaya untuk memperbaiki kinerja kepala sekolah tersebut dapat dilakukan dengan sering melakukan evaluasi diri, yaitu melihat kembali apa yang sudah dan perlu ditingkatkan dan apa yang belum dan perlu dilakukan.

Kepala sekolah perlu lebih memainkan peran dan kewenangannya dalam mendorong para guru agar meningkatkan kinerja mereka dalam mengimplementasikan pendidikan inklusif yang lebih baik. Kepala sekolah juga diharapkan dapat memberikan kesempatan yang lebih banyak kepada para guru untuk mengikuti berbagai kegiatan yang berhubungan dengan peningkatan pengetahuan dan kompetensi mereka dalam pendidikan inklusif.

Guru sekolah reguler perlu lebih sering diberikan kesempatan dan dilibatkan dalam berbagai forum pendidikan inklusif agar pemahaman dan kompetensinya dalam menangani ABK semakin meningkat. Skor pelayanan kesiswaan ABK yang masih rendah oleh Guru, seharusnya tidak perlu terjadi jika Guru lebih sering diberikan pelatihan tentang bagaimana menangani ABK di sekolah inklusi.

Pustaka Acuan

- Andrews, Amanda Ajodhia & Frankel, Elaine: Ryerson University. 2010. Inclusive Education in Guyana: A Call For Change, *International Journal of Special Education*, Vol. 25 No. 1, 2010.
- Barnes, C. & Mercer, G. 2003. *Disability* Cambridge, UK: Polity Press (Chapter 1-Disability and Choices of Model).
- Charema, John: Mophato Education Centre. 2010. Inclusive Education in Developing Countries in The Sub Saharan Africa: From Theory to Practice, *International Journal of Special Education*, Vol. 25 No. 1, 2010.
- Direktorat Tenaga Kependidikan, Direktorat Jenderal Peningkatan Mutu Pendidik dan Tenaga Kependidikan. 2008. *Penilaian Kinerja Guru*, Kementerian Pendidikan Nasional, Jakarta.
- Kalyva, Efrosini; Gojkovic, Dina; & Tsakiris, Vlastaris' City Liberal Studies, Thessaloniki, Greece. 2007. Serbian Teachers' Attitudes Towards Inclusion, *International Journal of Special Education*, Vol. 22, No. 3, 2007.
- Mdikana, Andile; Ntshangase, Sibusiso & Mayekiso, Tokozile: University of the Witwatersrand (2009), *International Journal of Special Education*, Vol.22, No. 1. 2007.
- Oliver, M. 1990. *The Politics of Disablement: A Sociological Approach*, New York: St Martin's Press.
- Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 tahun 2010 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik Berkelainan dan/atau Peserta Didik dengan Potensi Kecerdasan dan Bakat Istimewa.
- Ro'fah, Andayani, dan Muhrisun. 2010. *Membangun Kampus Inklusif, Best Practices Pengorganisasian Unit Layanan Difabel*, Diterbitkan oleh Pusat Studi dan Layanan Difabel (PSLD) UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta.
- Stainback, Susan & Stainback, William. 1996. *Inclusion, A Guide for Educators*, Paul. H. Brokes Pubisihing, Co. Baltimore, London, Toronto, Sydney.
- Sunardi; Yusuf, Munawir; Gunarhadi; Priono. 2010. *The Implementation of Inclusive Education in Indonesia*, Research Report International Collaborative Research Grant Funded by World Class University Project DIPA Sebelas Maret University.
- Undang-Undang Nomor 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional.
- Yi Ding; Gerken, Kathryn C.; VanDyke Don C.; and Fei Xiao. 2006. Parents' and Special Education Teachers' Perspectives of Implementing Individualized Instruction in P.R. China: An Empirical and Sociocultural Approach, *International Joournal of Special Education*, Vol.21 No. 3, 2006.
- Yusuf, Munawir dan Indianto, R. 2009. *Kajian tentang Implementasi Pendidikan Inklusif sebagai Alternatif Penuntasan Wajib Belajar Pendidikan Dasar bagi Anak Berkebutuhan Khusus di Kabupaten Boyolali*, Laporan Penelitian, Lembaga Penelitian dan Pengabdian Masyarakat Universitas Sebelas Maret.
- Yusuf, Munawir dan Indianto, R. 2010. Kajian tentang Implementasi Pendidikan Inklusif sebagai Alternatif Penuntasan Wajib Belajar Pendidikan Dasar bagi Anak Berkebutuhan Khusus di Kabupaten Boyolali, *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, Vol. 16, Edisi Khusus II, Agustus, 2010, Badan Penelitian dan Pengembangan Kementerian Pendidikan Nasional, hal. 136-148.