

PERSEPSI GURU TENTANG PENDIDIKAN BAGI PENYANDANG DISABILITAS DI KABUPATEN LOMBOK TENGAH DAN LOMBOK TIMUR

Siti Sanisah¹, Nurin Rochayati^{2*}, Mas'ad³, Arif⁴

¹²³⁴Pendidikan Geografi, Universitas Muhammadiyah Mataram, sitisanisah25@gmail.com;
nurinrochayati79@gmail.com; sitimasad@gmail.com; arifmpd123@gmail.com.

ABSTRAK

Abstrak: Penelitian survei ini bertujuan untuk mengelaborasi isu disability dalam perspektif guru dengan subfokus survei terdiri dari pemahaman guru tentang *disability*, keberpihakan guru terhadap hak ABK untuk sekolah, upaya yang dilakukan untuk meningkatkan partisipasi sekolah ABK, kemampuan guru mengajar ABK dan urgensi pendidikan inklusi. Survei melibatkan 250 orang guru sebagai responden yang terpilih secara *purposive* di Kabupaten Lombok Tengah dan Lombok Timur. Hasil survei menunjukkan bahwa (1) guru memiliki pemahaman yang cukup baik tentang disabilitas; (2) guru belum berperan penting mendorong pendidikan untuk ABK; (3) guru belum melakukan upaya maksimal dalam melakukan pendampingan kepada ABK; (4) kemampuan guru mengajar ABK masih kurang dan (5) pelaksanaan pendidikan inklusi masih dihadapkan pada berbagai tantangan yang harus diupayakan penyelesaiannya agar dapat memberi manfaat maksimal.

Kata Kunci: *persepsi guru, pendidikan, disabilitas*

Abstract: *This survey research aims to elaborate on the issue of disability from a teacher's perspective with a survey sub-focus consisting of teachers' understanding of disability, the alignment of teachers with the rights of children with special school needs, the efforts made to increase the participation of children with special needs schools, the ability of teachers to teach children with special needs and the urgency of inclusive education. The survey involved 250 teachers as respondents who were selected purposively in the districts of Central Lombok and East Lombok. The survey results show that (1) teachers have a fairly good understanding of disability; (2) teachers have not played an important role in encouraging education for ABK; (3) teachers have not made maximum efforts in assisting ABK; (4) the ability of teachers to teach children with special needs is still lacking and (5) the implementation of inclusive education is still faced with various challenges that must be resolved to provide maximum benefits.*

Keywords: *teacher perception, education, disability*

Article History:

Received: 30-03-2022
Revised : 04-04-2022
Accepted: 05-04-2022
Online : 18-04-2022



*This is an open access article under the
CC-BY-SA license*

A. LATAR BELAKANG

Hasrat diberlakukannya EFA (*Education for All*) adalah pendidikan yang merata untuk semua tanpa terkecuali, termasuk penyandang disabilitas. Perhatian pemerintah Republik Indonesia terhadap masalah disabilitas tertuang dalam Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas. Dalam regulasi tersebut, tertera bahwa hak penyandang disabilitas tidak berbeda dengan masyarakat Indonesia secara umum termasuk hak pendidikan. Pengakuan pemerintah ini merupakan amanat, arahan sekaligus semangat bahwa disabilitas bukan hambatan dalam menjalani kehidupan. Penyandangnnya memiliki hak sama dengan warga lain untuk melakukan aktivitas kehidupan sesuai kemampuannya.

Penyandang disabilitas dikategorikan menjadi 3 yaitu disabilitas fisik, disabilitas emosi dan perilaku serta disabilitas intelektual (Moriña & Carnerero, 2020; Shume, 2020; Sukardari, 2019). Disabilitas fisik terkait dengan keterbatasan fisik seperti tunarungu, tunanetra dan tundaksa. Disabilitas emosi dan perilaku terdiri dari tunalaras, gangguan komunikasi dan hiperaktif. Sedangkan, disabilitas intelektual terdiri dari tunagrahita, *slow learner*, kesulitan belajar khusus, *gifted*, *autism* dan indigo (Sukardari, 2019). Dapat dikatakan bahwa disabilitas adalah keterbatasan fisik, intelektual, mental dan atau sensoris seseorang yang dialami dalam waktu lama, bersifat menghambat aktivitas tertentu karena ketiadaan akses lingkungan yang mendukung (Wahyudi & Kristiawati, 2016). Penyandang disabilitas adalah setiap orang yang mengalami keterbatasan tersebut sehingga menjadi terhambat dan kesulitan untuk berpartisipasi secara penuh dan efektif dengan warga negara lainnya berdasarkan kesamaan hak.

Penyandang disabilitas tidak hanya berasal dari individu usia dewasa tetapi juga anak-anak. Mempertegas kondisi tersebut, Undang-Undang Nomor 35 Tahun 2014 tentang Perubahan Atas Undang-Undang Nomor 23 Tahun 2002 tentang Perlindungan Anak menjelaskan bahwa anak penyandang disabilitas adalah anak yang memiliki keterbatasan fisik, mental, intelektual atau sensorik dalam jangka waktu lama yang dalam berinteraksi dengan lingkungan dan sikap masyarakatnya dapat menemui hambatan yang menyulitkan untuk berpartisipasi penuh dan efektif berdasarkan persamaan hak (Hidayah et al., 2019). Di lingkup pendidikan, anak penyandang disabilitas lebih *familiar* disebut sebagai ABK (Anak Berkebutuhan Khusus).

Menjamin terpenuhinya hak pendidikan untuk ABK, pemerintah mengupayakan berdirinya SLB (Sekolah Luar Biasa) dan mengembangkannya model pendidikan inklusi di berbagai daerah (Bahri, 2022; Sukardari, 2019). Pendidikan inklusi merupakan pendidikan di sekolah reguler atau di universitas tempat siswa penyandang disabilitas dan mereka yang tidak memiliki disabilitas belajar bersama (Arum et al., 2020). Komitmen nasional terhadap pendidikan inklusi tertuang dalam Pasal 3 Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 ... setiap siswa yang memiliki keterbatasan fisik, emosional, mental, atau sosial, atau memiliki kemampuan dan/atau bakat luar biasa, berhak mendapatkan pendidikan inklusi di sekolah sesuai dengan kebutuhan dan kemampuannya.

Hal yang tidak dapat dipungkiri adalah meski mendapat respon dan perhatian tinggi dari pemerintah, masih banyak ABK yang belum dapat mengenyam pendidikan sebagaimana mestinya sesuai amanat regulasi. Hal ini merupakan problem tersendiri bagi Indonesia dan banyak negara berkembang lainnya (Bines & Lei, 2011). Pada banyak negara, termasuk Indonesia membedakan sekolah penyelenggara pendidikan inklusi dengan yang tidak (Moriña & Carnerero, 2020; Slee et al., 2019). Sekolah inklusi ditandai adanya surat keputusan yang diberikan

pemerintah daerah melalui dinas yang menangani pendidikan. Selain itu, tidak termasuk sekolah penyelenggara pendidikan inklusi, meski pada sekolah tersebut terdapat ABK. Label ini kemudian berdampak pada peluang pengembangan pendidikan inklusi yang dilakukan (Moriña & Carnerero, 2020).

Tidak heran jika kemudian banyak pihak yang menilai bahwa penyelenggaraan pendidikan inklusi belum maksimal dan menghadapi banyak kendala dalam konteks pengelolaan maupun implementasinya (Arum et al., 2020; Romadhon et al., 2021; Sukadari, 2020). Pihak sekolah maupun guru tidak melakukan modifikasi, revisi, substitusi dan duplikasi pada mata pelajaran, termasuk penggunaan strategi maupun media pembelajaran yang tidak disesuaikan dengan kelas layanan pendidikan inklusi (Anjarsari, 2018). Padahal, pendidikan inklusi dihasratkan untuk membantu ABK dan dapat dirasakan manfaatnya terutama untuk menstimulasi perkembangan dan menanamkan karakter pada anak (Dewi, 2017), membantu anak mencapai perkembangan potensi yang optimal sesuai kondisi dan kemandirian (Kurniawan & Aiman, 2020) termasuk mengatasi hambatan belajar dan memicu prestasi (Astawa, 2021)..

Eksistensi ABK dan pendidikan inklusi hingga saat ini masih menjadi fokus yang terus diupayakan perbaikannya oleh pemerintah maupun pihak lain atas landas persepsi dan dengan tindakan berbeda, termasuk di tingkat sekolah. Persepsi merupakan proses kognitif yang memungkinkan seseorang memahami rangsangan dari lingkungan (Sodiq et al., 2021). Juga merupakan proses dimana individu memilih, mengorganisasi dan mengartikan masukan informasi untuk menciptakan suatu gambaran tentang kehidupan (Febrida & Oktavianti, 2020) atau proses mengorganisir dan menginterpretasi informasi sensori untuk memberikan makna (Jolanda et al., 2018). Persepsi guru tentang pendidikan bagi penyandang disabilitas merupakan proses kognitif guru akibat adanya stimulasi dari lingkungan yang digunakan sebagai dasar untuk memilih, mengorganisasi dan mengartikan atau memberi makna terhadap pelaksanaan pendidikan bagi penyandang disabilitas.

Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui lebih jauh persepsi guru tentang pelaksanaan pendidikan bagi penyandang disabilitas (ABK) dan urgensi pendidikan inklusi di Kabupaten Lombok Timur dan Lombok Tengah. Agar data dan informasi yang diperoleh runut dan tersistem, maka survei dipilah menjadi beberapa subfokus yang meliputi pengetahuan guru tentang disabilitas, keberpihakan guru terhadap hak ABK untuk sekolah, upaya yang dilakukan pihak guru untuk meningkatkan partisipasi sekolah ABK, kemampuan guru mengajar ABK dan eksistensi pendidikan inklusi.

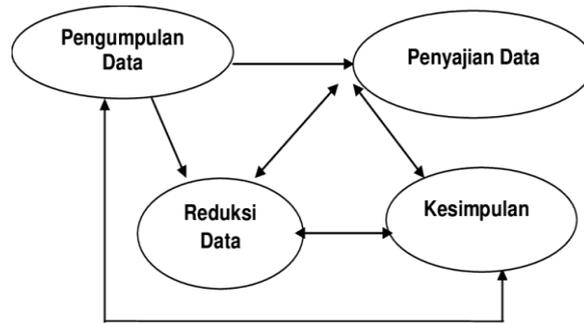
B. METODE PELAKSANAAN

Penelitian ini merupakan penelitian deskriptif kualitatif yaitu penelitian yang berupaya memaparkan semua fenomena yang terjadi dalam *setting* penelitian (Alwi, 2009). Penelitian menggunakan metode survei (Sanisah et al., 2021) yang dilakukan secara langsung dengan menemui guru di tempat tugas (sekolah) untuk diberikan kuesioner, melakukan wawancara mendalam sekaligus observasi. Dua kegiatan terakhir dilakukan dengan maksud untuk memperkuat keterangan yang diberikan responden pada kuesioner.

Survei melibatkan 250 orang guru jenjang sekolah dasar di Kabupaten Lombok Timur dan Lombok Tengah (72% orang perempuan dan 28% laki-laki) yang ditentukan dengan cara *purposive sampling* (Campbell et al., 2020; Etikan, 2016). Dasar pertimbangan penentuan lokasi dan responden adalah terdapatnya beberapa peserta didik yang terindikasi sebagai ABK satuan pendidikan tersebut.

Sebagian besar responden (121 orang) merupakan guru honorer dan selebihnya merupakan guru pegawai negeri sipil (99 orang) dan 30 orang PPPK (Pegawai Pemerintah dengan Perjanjian Kerja).

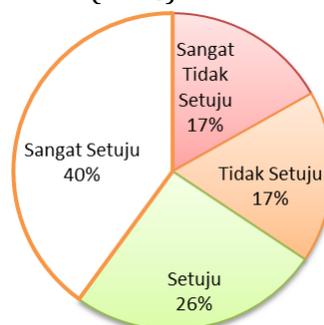
Intrumen penelitian yang dipergunakan peneliti guna memahami persepsi guru tentang disabilitas adalah kuesioner/angket, pedoman wawancara dan pedoman observasi. Data yang diperoleh dari lapangan diolah menggunakan bantuan dari aplikasi Kobo Toolbox dan dianalisis pendekatan analisis data dari Miles dan Huberman yang terdiri dari empat tahapan penting yaitu pengumpulan data, reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan (Sanisah, 2015).



Gambar 1. Langkah Analisis Data Menurut Miles dan Huberman

C. HASIL DAN PEMBAHASAN

Tingkat pemahaman guru tentang disabilitas cukup baik, hasil survey yang menunjukkan 91% guru mampu menjelaskan konsep, ciri dan kategori disabilitas dengan baik dan 83% guru dapat mengenali peserta didik yang terindikasi penyandang disabilitas (ABK). Sebagian besar guru (80%) memberikan perlakuan sama pada ABK perempuan dan laki-laki; 16 % lebih mengutamakan ABK laki-laki dari pada perempuan dan 4% responden lainnya tidak memberikan respon. Selain itu, 52% guru menganggap bahwa prestasi belajar ABK laki-laki berbeda dari perempuan dan 56% prestasi ABK laki-laki lebih baik. Penyebab rendahnya prestasi ABK perempuan menurut responden adalah (1) ABK perempuan lebih pasif (50%); (2) enggan atau tidak mau bergaul (27%); (3) minim dukungan keluarga (10%) dan ada faktor lain (13%).



Gambar 2. Keberpihakan Guru Terhadap Hak ABK untuk Sekolah

Gambar 2 menunjukkan bahwa tidak semua guru mendukung penyandang disabilitas bersekolah sebagaimana anak lainnya terlepas dari latar belakang sosial, ekonomi dan fisik mereka. Hanya 40% guru yang sangat setuju, 26% setuju dan lainnya bersikap sangat tidak setuju dan tidak setuju. Sikap ini disinyalir turut menjadi pemicu minimnya upaya yang dilakukan untuk meningkatkan partisipasi

sekolah ABK (Gambar 3). Hanya 68% guru mengaku melakukan upaya untuk meningkatkan partisipasi ABK.



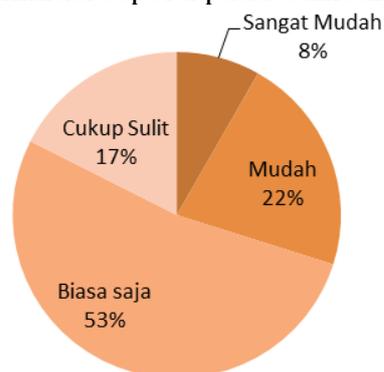
Gambar 3. Upaya Meningkatkan Partisipasi Sekolah ABK

Kondisi ini diperparah minimnya kemampuan guru mengajar ABK. Hanya 4% responden yang menyatakan dengan tegas bahwa mereka mampu, selebihnya merasa tidak mampu dan ragu dengan kemampuannya sendiri (Gambar 4). Berdasarkan data yang diperoleh dari satuan pendidikan, hanya 14% guru yang sudah pernah mengikuti kegiatan pendampingan atau pelatihan tentang ABK.



Gambar 4. Kemampuan Guru Mengajar ABK

Kemampuan mengajar ABK yang tidak atau belum maksimal terindikasi menjadi salah satu faktor pendorong tanggapan yang disampaikan guru tentang penyelenggaraan pendidikan inklusi seperti pada Gambar 5 berikut.



Gambar 5. Persepsi Tentang Penyelenggaraan Pendidikan Inklusi

Isu *disability* dalam pendidikan masih menjadi materi pembahasan krusial dan diupayakan solusinya. Selain memenuhi amanat kemanusiaan, perhatian terhadap penyandang disabilitas juga dimaksudkan sebagai salah satu upaya menerjemahkan regulasi yang menghendaki agar setiap rakyat Indonesia berhak mendapat pendidikan layak. Artinya, penyandang disabilitas perlu dipenuhi haknya untuk mengikuti pendidikan. Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 Pasal 10 menegaskan hak pendidikan bagi penyandang disabilitas meliputi (1) mendapatkan pendidikan yang bermutu; (2) mempunyai kesamaan kesempatan untuk menjadi pendidik atau tenaga kependidikan; (3) memiliki kesamaan

kesempatan sebagai penyelenggara pendidikan pada satuan pendidikan dan (4) mendapatkan akomodasi layak sebagai peserta didik.

Secara umum, pemahaman guru tentang konsep disabilitas cukup baik. Guru memahami bahwa disabilitas terkait tentang keterbatasan tertentu yang dimiliki oleh seseorang dan harus diperlakukan dengan baik karena dengan keterbatasan tersebut mereka menjadi terhambat bersosialisasi dan berpartisipasi dengan orang lain dan lingkungan (Anjarsari, 2018; Sary & Kamil, 2018; Wahyudi & Kristiawati, 2016). Keterbatasan dimaksud meliputi keterbatasan fisik, intelektual, mental maupun sensorik (Arends et al., 2001; Bahri, 2022; Moríña & Carnerero, 2020; Shume, 2020; Sunaryo & Sunardi, 2011). Guru dapat mengetahui peserta didik penyandang disabilitas melalui *screening* atau *assessment* (Aisah, 2020) dengan memperhatikan tampilan fisik, pengamatan terhadap pergaulan dan kebiasaan anak di sekolah, informasi yang disampaikan oleh keluarga serta dari hasil diagnosis tenaga kesehatan.

Peserta didik yang terindikasi sebagai siswa penyandang disabilitas secara umum disebut sebagai ABK (anak berkebutuhan khusus). ABK merujuk pada kondisi dimana anak atau peserta didik memiliki perbedaan dan keterbatasan pada aspek fisik, kognitif maupun psikologis dari anak pada umumnya (Hidayah et al., 2019; Yunita et al., 2019). Agar dapat mengikuti kegiatan pembelajaran seperti anak lainnya, mereka harus ditangani dan diperlakukan sesuai dengan kebutuhan anak tersebut dengan memperhatikan keterbatasan yang dimiliki. Hasil survei menunjukkan bahwa sebagian besar guru (80%) memberi perhatian ekstra dan perlakuan berdasarkan disabilitas yang disandang peserta didik sebatas kemampuan. Guru juga tidak memberikan perlakuan berbeda pada ABK yang perempuan dan laki-laki.

Tiga hal penting dalam kesetaraan (terutama untuk ABK) dalam pendidikan yang perlu diperhatikan pendidik yaitu (1) pemerataan akses; (2) pemerataan kesempatan dalam proses pembelajaran dan (3) pemerataan kesempatan dalam pencapaian pendidikan (Mustofa et al., 2021). Hal ini bermakna bahwa peluang dan kesempatan mendapatkan pendidikan bagi ABK terbuka lebar, baik untuk anak laki-laki dan perempuan dalam proporsi seimbang. Meski demikian, masih terdapat juga sebagian masyarakat (kelompok maupun individu) termasuk guru (16%) yang tetap utamakan laki-laki bersekolah dari pada anak perempuan.

Dominasi sikap dan cara pandang tersebut tidak berkontribusi dalam membentuk persepsi guru tentang kecenderungan prestasi belajar ABK. Guru (52%) masih beranggapan bahwa prestasi belajar ABK laki-laki dan perempuan memang berbeda. Selanjutnya, dijelaskan bahwa prestasi ABK laki-laki lebih baik dari pada yang perempuan. Faktor dominan yang disinyalir sebagai penyebab kelompok siswa (perempuan) memiliki hasil belajar yang rendah adalah karena perilaku siswa itu sendiri/lebih pasif, pergaulan siswa yang enggan atau tidak mau bergaul dan faktor dari keluarga/minim dukungan keluarga, serta faktor lain.

Aspek paling berpengaruh dalam keberhasilan belajar adalah minat dan motivasi belajar (Aisah, 2020). Untuk itu, guru perlu melakukan beberapa hal seperti menciptakan *learning environment* yang dapat mejadi stimulus bagi anak untuk belajar, memberi *reinforcement* untuk perilaku anak yang menunjukkan motif dan menciptakan lingkungan kelas yang kondusif untuk mengembangkan *curiosity* serta kegemaran siswa belajar (Aisah, 2020; Mas, 2012). Semakin terbuka ruang lebar bagi ABK menempuh pendidikan dan mengikuti pembelajaran dengan baik, berpotensi semakin terlihatnya kemampuan ABK dalam bidang akademik.

Salah satu aspek yang berperan dalam motivasi dan prestasi belajar peserta didik adalah keberadaan guru (Aisah, 2020; Anjarsari, 2018; Arum et al., 2020; Bines & Lei, 2011; Sukadari, 2020). Termasuk dalam hal ini adalah cara mengajar guru yang dapat menjadi pemicu keinginan maupun keengganan peserta didik untuk belajar dan selanjutnya akan berpengaruh ke prestasi belajarnya. Berdasarkan hasil survey, guru meyakini bahwa cara mengajar yang dikembangkan selama ini sudah bagus dan dapat membantu ABK memahami materi pelajaran. Agar dapat lebih maksimal, dibutuhkan kegiatan penguatan melalui pendidikan dan latihan khusus untuk menangani ABK di sekolah.

Meski merasa tidak mampu mengajar ABK dengan baik, namun tidak dianggap sebagai faktor penghambat dukungan guru terhadap hak ABK untuk menikmati pendidikan. ABK adalah siswa yang layak menikmati pendidikan sebagaimana anak lain seusianya (Sunaryo & Sunardi, 2011). Negara menjamin agar seluruh warga negara Indonesia mendapat pendidikan dan pengajaran yang layak. Terlebih Indonesia telah menyepakati penyelenggaraan *education for all*, (Susanto et al., 2019) sehingga setiap anak Indonesia berhak menempuh pendidikan pada satuan pendidikan yang ada tanpa harus dibedakan baik dalam konteks latar belakang sosial, ekonomi maupun fisik mereka.

Tidak semua orang memiliki persepsi sama, meski dari kalangan pendidik sekalipun. Masih terdapat 44% guru yang tidak setuju jika ABK dididik pada sekolah yang sama terlepas dari latar belakang sosial, ekonomi dan fisik mereka. Penyebab ketidaksetujuan ini adalah guru belum memiliki kemampuan memadai untuk mendidik ABK dan penyandang kesulitan fungsional belajar lain sehingga khawatir ABK tidak dapat didampingi secara maksimal. Kedua, ABK membutuhkan waktu yang lebih banyak untuk didampingi, sehingga berdampak pada tersitanya waktu guru untuk memperhatikan siswa yang lainnya.

Kekhawatiran guru terhadap kenyamanan dan keamanan ABK di sekolah juga menjadi pertimbangan. Faktanya, aksi *bullying* antarsiswa masih sering terjadi (Purwaningrum & Pamungkas, 2018) dalam berbagai bentuk seperti *body shimming*, olok-olok, menunjukkan sikap tidak suka dan permusuhan hingga kekerasan fisik (Tika Ribbany, 2016). Tidak jarang, perlakuan ini yang menyebabkan ABK enggan untuk bersekolah, mengalami trauma dan memilih tetap berada di rumah. Pendidik juga merasa tidak mampu memberikan perhatian sepenuhnya kepada ABK, terlebih ketika waktu istirahat berlangsung.

Sejalan dengan itu, sikap satuan pendidikan terhadap ABK variatif dan belum sepenuhnya berpihak pada kepentingan dan kebutuhan belajar ABK. Sekolah dan guru tidak melakukan upaya maksimal agar ABK lebih mudah beradaptasi. Penyesuaian yang dilakukan lebih ke arah mengatur posisi tempat duduk peserta didik saja. Artinya, dalam kegiatan pendidikan sehari-hari pihak sekolah cenderung memperlakukan ABK seperti siswa lainnya, termasuk dalam pembelajaran. Sikap ini tentu tidak akan menyelesaikan dilema pendidikan dan pembelajaran ABK. Sekolah harus lebih kreatif agar ABK tidak menjelma sebagai masalah nasional (Bines & Lei, 2011; Slee et al., 2019).

Mengingat ABK cenderung menjadi fokus perhatian, pihak sekolah dan pendidik berkewajiban memodifikasi lingkungan belajar agar ABK dapat mengikuti pembelajaran dengan baik, aman dan nyaman. Sekolah dituntut dapat melakukan beberapa hal, seperti (1) memahami potensi dan hambatan yang dialami ABK dalam pengembangan diri; (2) melibatkan orang tua dalam proses pengambilan keputusan tentang bagaimana mendidik anak mereka (Hidayah et al., 2019); (3) mengarahkan guru memperbaiki kualitas pembelajaran di sekolah (Sunaryo & Sunardi, 2011); (4) menerapkan peraturan anti *bullying*; (5)

menyesuaikan fasilitas yang ada da digunakan siswa di sekolah dengan kebutuhan ABK dan (6) bentuk lain sesuai dengan situasi dan kondisi lembaga pendidikan dan ABK itu sendiri (Sukardari, 2019).

Selanjutnya, guru dapat mengarahkan siswa yang nonABK untuk menerima temannya dengan baik, tidak menjadikannya sebagai sasaran *bullying* dan perlakukan destruktif lainnya. Guru juga dapat (1) menerapkan sistem pembelajaran tutor sebaya; (2) menyesuaikan pembelajaran dengan karakter dan lingkungan yang dibutuhkan; (3) memberikan perhatian khusus pada ABK; (4) melakukan modifikasi kurikulum termasuk perencanaan dan metode pembelajaran; (5) melakukan analisis kesulitan belajar, termasuk menyesuaikan materi pelajaran dengan tingkat kemampuan anak; (6) menjalin komunikasi intensif dengan anak dan orang tua; (7) melakukan *home visit* dan (8) meluangkan waktu untuk membimbing anak di luar jam pelajaran sekolah (Arum et al., 2020; Hidayah et al., 2019; Sukardari, 2019; Sunaryo & Sunardi, 2011).

Fakta bahwa tidak semua sekolah dan guru memberikan perhatian dan dukungan penuh kepada ABK, merupakan isyarat agar pemerintah melakukan pembinaan dan pengawasan intensif terhadap sekolah dengan ABK di dalamnya. Dukungan tidak hanya terkait masalah pendanaan dan dukungan infrastruktur tetapi juga pembinaan dan peningkatan kapasitas pendidik (Sunaryo & Sunardi, 2011; Yunita et al., 2019). Hal ini penting dilakukan guna meningkatkan perhatian berbagai pihak terhadap ABK dan penyandang kesulitan fungsional lainnya.

ABK bukan sebatas masalah internal keluarga dan sekolah, tetapi masalah nasional karena terkait nasib dan masa depan sekian banyak generasi Indonesia. Tidak hanya terjadi dan dihadapi Indonesia, banyak negara lain mengalami kasus serupa terutama negara berkembang, sehingga kehadiran negara (pemerintah) dalam penanganan ABK sangat dibutuhkan (Moriña & Carnerero, 2020).

Pembinaan dan kapasitas guru terkait keterampilan menangani, mendampingi dan mengajar ABK mutlak diperlukan, terlebih bagi sekolah yang tidak terdaftar sebagai penyelenggara pendidikan inklusi. Meski sekolah didukung sarana dan prasarana baik dan lengkap, tetapi tidak diimbangi kemampuan dan keterampilan guru dalam mengajar, tentu tidak akan mencapai hasil yang optimal (Yunita et al., 2019). Kondisi kemampuan dan keterampilan guru cukup memprihatinkan. Contoh kasus, dari 250 pendidik di Lombok Tengah dan Lombok Timur yang menjadi responden penelitian, hanya 4% yang mengaku memiliki kemampuan untuk mengajar ABK. Sebagian besar masih meragukan kemampuannya dan 27% lainnya menyatakan dengan tegas bahwa mereka tidak mampu mengajar ABK.

Bagi Kabupaten Lombok Tengah capaian ini cukup memprihatinkan mengingat Lombok Tengah sudah dinobatkan sebagai pusat penyelenggaraan pendidikan inklusi sejak tahun 2012. Pada tahun berkenaan, Lombok Tengah sudah memiliki 14 sekolah penyelenggara pendidikan inklusi, 12 sekolah dasar dan 2 sekolah menengah pertama. Tetapi, sampai saat ini guru yang mendampingi ABK masih merasa kesulitan melakukan identifikasi dan *asesment* siswa ABK dan kesulitan fungsional, terkendala dalam menyusun rencana pembelajaran, terkendala dalam melaksanakan pembelajaran di kelas yang memiliki ABK dan sulit melaksanakan evaluasi dan penentuan tingkat pencapaian siswa (Setiawan et al., 2020).

Terbatasnya kemampuan dan keterampilan guru disertai kesulitan yang dihadapi, menjadi pemicu minimnya perhatian dan dukungan kepada ABK, karena masing-masing pihak masih kurang memahami apa yang harus dilakukan. Padahal, menjadi pendidik pada kategori siswa yang berkebutuhan khusus tentu membutuhkan *skill* berbeda dari guru pada umumnya.

Dibutuhkan pendekatan dan metode khusus agar dapat berinteraksi sehat dengan ABK. Pihak sekolah bersama pendidik harus memastikan bahwa mereka dapat mengenali dan merespon kebutuhan ABK, mengkomodir ragam gaya dan kecepatan belajar dan menjamin bahwa ABK mendapatkan pendidikan yang berkualitas (Sunaryo & Sunardi, 2011). Tugas guru pun menjadi lebih kompleks, disamping harus terus mendampingi ABK, guru juga harus memastikan peserta lain memperoleh perhatian dan bimbingan sebagaimana mestinya (Sukardari, 2019). Oleh karena itu, menjadi sangat penting agar pendidik pada sekolah yang memiliki peserta didik ABK dan bukan merupakan penyelenggara sekolah inklusi diberikan penguatan dan peningkatan kapasitas yang terkait dengan keterampilan untuk mengajar ABK.

Salah satu pemicu lemahnya kemampuan guru dalam mengajar ABK adalah kurangnya pendampingan (pelatihan, mentoring atau sejenisnya) yang diberikan kepada guru. Minimnya jumlah guru yang pernah mengikuti pelatihan (14% dari 250 orang) merupakan indikasi bahwa pelatihan terkait dengan keterampilan mengajar ABK belum banyak dilakukan. Hal ini berlawanan dengan kenyataan bahwa hanya 8 orang guru yang dengan tegas menyatakan diri mampu mengajar ABK. Artinya, pada sebagian guru pelatihan yang dilakukan tidak berkontribusi positif terhadap kemampuan dalam menjalankan peran untuk mengajar ABK. Efek lanjutan yang dapat ditimbulkan dari situasi tersebut adalah minimnya kemauan guru melakukan penyesuaian/adaptasi/perubahan di kelas untuk mengakomodasi siswa ABK dan siswa yang mengalami kesulitan fungsional belajar lainnya.

Mengantisipasi interaksi yang tidak sehat pada lingkungan pendidikan, maka diperlukan ruang *social inclusion* dalam pendidikan. Sebuah ruang dimana semua siswa dengan berbagai latar belakang dan kondisi saling mengakui, menerima dan mempunyai rasa saling memiliki (Robo, 2015). Dalam ruang ini, ABK akan menikmati kebebasan dalam arti dapat berupaya mewujudkan tujuan, keinginan dan rencananya sendiri. Hal ini baru dapat diperoleh jika ABK merasa nyaman, diterima dan merasa aman yang disampaikan melalui berbagai bentuk pengakuan (Koutsouris et al., 2020). Dengan cara pandang ini, maka menjadi jelas bahwa pendidikan ABK bukan hanya tanggung jawab orang tua dan guru semata, tetapi semua elemen masyarakat serta pemerintah.

Ruang inilah yang kemudian dikenal sebagai pendidikan inklusi/inklusif, yang penyelenggaraannya menghadirkan berbagai persepsi, terutama yang terkait dengan kesulitan pelaksanaan pendidikan inklusi, terutama di kelas. Sebagian besar responden (50%) menyatakan bahwa pendidikan inklusi merupakan hal yang lumrah dilakukan mengingat semua ABK adalah warga negara Indonesia yang memiliki hal sama terhadap pendidikan dengan anak Indonesia lainnya. Bagi guru yang memiliki pengetahuan dan keterampilan mengajar ABK, menganggap pendidikan inklusi sebagai hal yang mudah dilakukan. Namun demikian, masih ada juga guru yang berpikir bahwa mengajar pada kelas inklusi akan sangat sulit dilakukan karena keberadaan ABK.

Ragam persepsi tersebut tentu tidak terlepas dari adanya tantangan yang berpotensi dapat berubah menjadi penghambat dalam pelaksanaan pendidikan inklusi dan juga faktor pendukung. Tantangan yang mendominasi dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi di Lombok Tengah dan Lombok Timur adalah kurangnya kesadaran orang tua untuk mendukung ABK belajar di rumah dan minimnya dukungan masyarakat. Keluarga dan masyarakat belum memahami dengan baik tujuan dan manfaat yang diperoleh ABK dan nonABK dengan adanya sekolah inklusi (Bahri, 2022; Sunaryo & Sunardi, 2011; Yunita et al., 2019) sehingga tidak jarang mereka bersikap cuek dan terkesan tidak peduli.

Kedua, keterbatasan sumber daya baik kualitas maupun kuantitas, termasuk dalam hal ini adalah kurangnya pemahaman guru akan cara menerapkan pendidikan inklusi (Bahri, 2022), kebijakan sekolah, proses pembelajaran yang dilakukan serta minimnya guru pendamping khusus untuk ABK (Sunaryo & Sunardi, 2011). Banyak guru yang tidak pernah diberikan pelatihan tentang pengelolaan pendidikan inklusi, pengetahuan dan keterampilan sominan diperoleh melalui program sosialisasi (Sukardari, 2019). *Ketiga*, keterbatasan sarana dan prasarana penunjang serta kondisi ABK itu sendiri seperti kurangnya minat dan motivasi ABK untuk bersekolah (Yunita et al., 2019).

Sedangkan faktor yang dianggap mendukung penyelenggaraan pendidikan inklusi diantaranya adalah adanya dukungan dari pemerintah, mengingat pelaksanaan pendidikan inklusi merupakan kebijakan pemerintah yang sudah dilindungi undang-undang. selain itu, terbangunnya hubungan dan kerjasama yang baik antara wali murid, guru dan siswa (Yunita et al., 2019). Guru biasanya memanggil wali murid untuk menyampaikan segala sesuatu yang terkait dengan perkembangan, capaian dan proses pembelajaran setiap hari serta memberi arahan kepada keluarga atau wali murid ABK. Pada beberapa sekolah, pelaksanaan pendidikan inklusi sudah dilengkapi dengan sarana dan prasarana yang baik, meski pun belum memadai sehingga lebih memudahkan ABK dalam belajar.

Hal yang tidak kalah penting adalah dukungan yang diperoleh ABK dari wali murid, masyarakat dan juga pihak sekolah terlebih guru (Sukardari, 2019). Perlakuan baik dari berbagai elemen ini berperan penting dalam menumbuhkembangkan minat dan motivasi ABK untuk terus bersekolah dan melakukan aktivitas pendidikan dan pembelajaran dengan baik.

Terlepas dari sekian faktor pendukung dan tantangan yang dihadapi dan berpotensi menyulitkan pengelolaan pendidikan inklusi, tidak dapat dipungkiri bahwa pendidikan inklusi termasuk pendidikan bagi penyandang disabilitas pada lembaga pendidikan noninklusi memang penting dilaksanakan. Selain karena merupakan kebijakan pemerintah dan atas landas kemanusiaan, pelaksanaan pendidikan inklusi juga banyak memberikan manfaat baik bagi ABK, keluarga, masyarakat maupun negara secara umum.

Intinya, semua anak tanpa kecuali harus diperlakukan dengan baik dan terpenuhi haknya sebagai anak dan warga negara, terutama hak dalam memperoleh pendidikan yang layak. Pendidikan inklusi merupakan jawaban logis terhadap tuntutan tersebut, sehingga pengelolaannya harus dilakukan dengan serius, sistematis dan massif agar dapat memberikan hasil yang baik. Tidak semua orang setuju atau berpendapat sama tentang hal tersebut, akan tetapi kenyataannya semua orang membutuhkan perlakuan yang baik tanpa harus fokus pada perbedaan dan keterbatasan yang dimiliki individu.

D. SIMPULAN DAN SARAN

Tingkat pemahaman guru tentang disabilitas sudah cukup baik, termasuk sudah mampu melakukan identifikasi peserta didik yang terindikasi menyandang disabilitas tertentu yang kemudian dikategorikan sebagai ABK (Anak Berkebutuhan Khusus) baik melalui screening maupun assessment. Meski disadari dan mendukung bahwa ABK memiliki hak yang sama sebagaimana anak Indonesia lainnya untuk memperoleh pendidikan yang berkualitas, tetapi sekolah dan guru belum melakukan upaya maksimal untuk mendorong agar ABK termotivasi untuk sekolah, mendampingi dan mengajar ABK dengan melakukan modifikasi pembelajaran sesuai kepentingan dan kebutuhan ABK.

Terbatasnya kemampuan dan keterampilan guru disertai kesulitan yang dihadapi, menjadi pemicu minimnya perhatian dan dukungan kepada ABK, karena masing-masing pihak masih kurang memahami apa yang harus dilakukan. Padahal, menjadi pendidik pada kategori siswa yang berkebutuhan khusus tentu membutuhkan *skill* berbeda dari guru pada umumnya. Terlebih bagi guru yang mengajar pada sekolah inklusi yang tidak semua guru dapat melakukannya. Oleh karena dibutuhkan kerjasama dan dukungan berbagai pihak mulai dari orang tua, sekolah, guru, masyarakat umum, pemerintah dan pihak peduli lainnya sehingga ABK merasa nyaman dan aman dalam belajar.

UCAPAN TERIMAKASIH

Ucapan terima kasih dan apresiasi tinggi disampaikan kepada pihak satuan pendidikan beserta ibu/bapak guru yang telah bersedia menjadi responden survey di wilayah Kabupaten Lombok Timur dan Lombok Tengah. Ucapan yang sama juga disampaikan kepada pemerintah daerah Kabupaten Lombok Timur dan Lombok Tengah terutama pada Dinas Pendidikan masing-masing kabupaten serta pengelola Jurnal Geography Universitas Muhammadiyah Mataram.

DAFTAR RUJUKAN

- Aisah, A. (2020). Upaya Meningkatkan Minat Belajar Anak Berkebutuhan Khusus pada Kelas II SDN Unggulan Melalui Metode Full Inclusion. *Pedagogi: Jurnal Penelitian Pendidikan*, 6(1), 1–9. <https://doi.org/10.25134/pedagogi.v6i1.1887>
- Alwi, M. (2009). Peran Kelompok Kerja Guru (Kkg) Dalam Meningkatkan Profesional Guru Sains Sekolah Dasar Kecamatan Suralaga. *Jurnal Educatio*, 4(2), 101–107.
- Anjarsari, A. D. (2018). Penyelenggaraan Pendidikan Inklusi pada Jenjang SD, SMP, Dan SMA DI Kabupaten Sidoarjo. *JPI (Jurnal Pendidikan Inklusi)*, 1(2), 91–104. <https://doi.org/10.26740/inklusi.v1n2.p91-104>
- Arends, Winitzky, & Tannenbaum. (2001). Exploring Teaching: An Introduction to Education. In *Philosophy* (2nd ed., Vol. 2, pp. 159–176). McGraw-Hill Higher Education. <https://doi.org/10.1017/S0031819100020581>
- Arum, S. K., Widyastono, H., & Sunardi, B. (2020). Pendidikan Inklusi Sebagai Solusi Pendidikan Untuk Semua (Penerapan Pendidikan Inklusi di SDN Bromantakan 56 Surakarta). *BEST Journal (Biology Education, Sains and Technology)*, 3(1), 120–126. <https://doi.org/10.30743/best.v3i1.2487>
- Astawa, I. N. T. (2021). Pendidikan Inklusi Dalam Memajukan Pendidikan Nasional. *Guna Widya: Jurnal Pendidikan Hindu*, 8(1), 65–78.
- Bahri, S. (2022). Manajemen Pendidikan Inklusi di Sekolah Dasar. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 4(1), 94–100. <https://doi.org/10.31004/edukatif.v4i1.1754>
- Bines, H., & Lei, P. (2011). Disability and education: The longest road to inclusion. *International Journal of Educational Development*, 31(5), 419–424. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.04.009>
- Campbell, S., Greenwood, M., Prior, S., Shearer, T., Walkem, K., Young, S., Bywaters, D., & Walker, K. (2020). Purposive sampling: complex or simple? Research case examples. *Journal of Research in Nursing*, 25(8), 652–661. <https://doi.org/10.1177/1744987120927206>
- Dewi, N. K. (2017). MAnfaat Program Pendidikan Inklusi Untuk AUD. *Jurnal Pendidikan Anak*, 6(1), 12–19. <https://doi.org/10.21831/jpa.v6i1.15657>
- Etikan, I. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–14. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Febrida, R., & Oktavianti, R. (2020). Pengaruh Terpaan Iklan di Media Sosial Youtube terhadap Persepsi Konsumen (Studi terhadap Pelanggan Iklan Tiket.com di

- Youtube). *Prologia*, 4(1), 179–185. <https://doi.org/10.24912/pr.v4i1.6471>
- Hidayah, N., Suyadi, Akbar, S. A., Yudana, A., Dewi, I., Puspitasari, I., Rohmadheny, P. S., Fakhruddiana, F., Wahyudi, & Wat, D. E. (2019). Pendidikan Inklusi dan Anak Berkebutuhan Khusus (F. Fakhruddiana (ed.); 1st ed.). Samudra Biru.
- Jolanda, J., Maria, C., & Himawati, M. (2018). Hubungan antara Persepsi Remaja tentang Penggunaan Alat Ortodontik Cekat dan Minat terhadap Perawatan Maloklusi (Penelitian pada Pelajar SMAK “X” Bandung). *Insisiva Dental Journal: Majalah Kedokteran Gigi Insisiva*, 7(1), 1–8. <https://doi.org/10.18196/di.7189>
- Koutsouris, G., Anglin-Jaffe, H., & Stentiford, L. (2020). How Well Do We Understand Social Inclusion in Education? *British Journal of Educational Studies*, 68(2), 179–196. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1658861>
- Kurniawan, N. A., & Aiman, U. (2020). Paradigma Pendidikan Inklusi Era Society 5.0. *JPD: Jurnal Pendidikan Dasar*, 1–6. <http://journal.unj.ac.id/unj/index.php/psdpd/article/view/17736>
- Mas, S. R. (2012). Hubungan Kompetensi Personal Dan Profesional Guru Dengan Motivasi Belajar Siswa Di SMKN 2 Kota Gorontalo. *Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran (JPP)*, 19(2), 212–219. <https://bit.ly/3L94aBn>
- Moriña, A., & Carnerero, F. (2020). Conceptions of Disability at Education: A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1749239>
- Mustofa, Karya, D. F., & Halim, A. (2021). Indonesian Students’ Perception of Gender Equity in Education. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi*, 11(4), 185–196. <https://doi.org/10.47750/pegegog.11.04.18>
- Purwaningrum, S., & Pamungkas, B. (2018). Pengembangan Model Konseling Kelompok Dengan Pendekatan Rational Emotive Behavior Therapy (REBT) untuk Mengurangi Perilaku Bullying pada Siswa ABK di Sekolah Dasar Inklusif. *JURNAL BIMBINGAN DAN KONSELING AR-RAHMAN*, 4(1), 35–39. <https://doi.org/10.31602/jbkr.v4i1.1368>
- Robo, M. (2015). Social Inclusion and Inclusive Education. *Academicus - International Scientific Journal*, 3(10), 181–191. <https://doi.org/10.7336/academicus.2014.10.12>
- Romadhon, M., Marini, A., & Sumantri, M. S. (2021). Kebijakan Pendidikan Inklusi Sebuah Solusi di Sekolah Dasar. *Jurnal Elementaria Edukasia*, 4(1), 109–115. <https://doi.org/10.31949/jee.v4i1.3085>
- Sanisah, S. (2015). Kebijakan Pengelolaan Anggaran Pendidikan Di Kabupaten Lombok Tengah. *Jurnal Pendidikan Ekonomi Dan Bisnis (JPEB)*, 3(1), 101–118. <https://doi.org/10.21009/jpeb.003.1.5>
- Sanisah, S., Kadir, A., Lukman, & Edi. (2021). The Effectiveness of Educational Supervision in COvid-19 Pandemic Era. *Jurnal Tatsqif*, 19(2), 155–174. <https://doi.org/10.20414/jtq.v19i2.4226>
- Sary, R. K., & Kamil, E. M. (2018). Evaluasi Fasilitas Penunjang untuk Penyandang Disabilitas di Kawasan Benteng Kuto Besak Palembang. *Arsir*, 2(1), 41–56. <https://doi.org/10.32502/arsir.v2i1.1237>
- Setiawan, H., Oktaviyanti, I., Jiwandono, I. S., Affandi, L. H., Ermiana, I., & Khair, B. N. (2020). Analisis Kendala Guru Di SDN Gunung Gatep Kab. Lombok Tengah Dalam Implementasi Pendidikan Inklusif. *Didaktis: Jurnal Pendidikan Dan Ilmu Pengetahuan*, 20(2), 169–183. <https://doi.org/10.30651/didaktis.v20i2.4704>
- Shume, T. J. (2020). Conceptualising disability: a critical discourse analysis of a teacher education textbook. *International Journal of Inclusive Education*, 3. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1839796>
- Slee, R., Corcoran, T., & Best, M. (2019). Disability Studies in Education – Building Platforms to Reclaim Disability and Recognise Disablement. *Journal of Disability*

- Studies in Education, 1(1–2), 3–13. <https://doi.org/10.1163/25888803-00101002>
- Sodiq, M., Mahfud, H., & Adi, F. P. (2021). Persepsi guru dan peserta didik terhadap penggunaan aplikasi berbasis web “Quizizz” sebagai media pembelajaran di sekolah dasar. *Didaktika Dwija Indria*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/https://doi.org/10.20961/ddi.v9i6.49324>
- Sukadari, S. (2020). Pelayanan Anak Berkebutuhan Khusus Melalui Pendidikan Inklusi. *Elementary School: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Ke-SD-An*, 7(2), 336–346. <https://doi.org/10.31316/esjurnal.v7i2.829>
- Sukardari, D. D. H. (2019). Model Pendidikan Inklusi Dalam Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus (L. T. Utami (ed.); 1st ed.). Kanwa Publisher.
- Sunaryo, & Sunardi. (2011). Manajemen Pendidikan Inklusif (Konsep, Kebijakan, dan Implementasinya). *Jassi Anakku*, 10(2), 184–200. Universitas Pendidikan Indonesia
- Susanto, R., Syofyan, H., Dwiyantri, K., & Alfina Umri, C. (2019). Anak berkebutuhan Khusus di SMPN 191, Jakarta. *International Journal of Community Service Learning*, 3(3), 145–151. <https://doi.org/10.23887/ijcsl.v3i3.19971>
- Tika Ribbany, E. (2016). Bullying Pada Pola Interaksi Anak Berkebutuhan Khusus (Abk) Di Sekolah Inklusif. *Paradigma*, 4(3), 1–7. <https://ejournal.unesa.ac.id/index.php/paradigma/article/view/16755>
- Wahyudi, W., & Kristiawati, R. (2016). Gambaran Sekolah Inklusif di Indonesia: Tinjauan Sekolah Menengah Pertama (Sudarwati (ed.); 1st ed.). Kemendikbud, Pusat Data dan Statistik Pendidikan dan Kebudayaan. <https://bit.ly/34uuViV>
- Yunita, E. I., Suneki, S., & Wakhyudin, H. (2019). Manajemen Pendidikan Inklusi dalam Proses Pembelajaran dan Penanganan Guru Terhadap Anak Berkebutuhan Khusus. *International Journal of Elementary Education*, 3(3), 267–274. <https://doi.org/10.23887/ijee.v3i3.19407>