

BAB I

PENDAHULUAN

BAB I menjelaskan beberapa komponen sub judul yang terdiri dari latar belakang, identifikasi masalah, rumusan masalah penelitian, tujuan penelitian, manfaat penelitian, dan struktur organisasi disertasi.

1.1. Latar Belakang Masalah

Perubahan paradigma pendidikan eksklusif ke pendidikan inklusif, peran dan tanggung jawab guru pendidikan reguler telah mengalami perubahan drastis (Agbenyega & Deku, 2011; Alhassan, 2012; Hornby, 2010). Pendidikan inklusif menurut Sapon Shevin dalam O'Neil hakekatnya setiap individu anak memiliki keragaman kebutuhan yang tidak sama dalam kegiatan belajar bersama teman seusianya termasuk individu berkebutuhan khusus untuk mendapatkan layanan belajar di sekolah reguler (O'Neil J, 1994) sehingga terakomodasi dari level ringan hingga berat (Staub and Peck, 1995). Guru dituntut untuk memenuhi kebutuhan anak yang berkembang normal dan kebutuhan teman sebayanya yang berkebutuhan khusus di kelas reguler. (Allday, Neilsen-Gatti, & Hudson, 2013; Forlin & Sin, 2010) Tujuan implementasi pendidikan inklusif untuk memberikan akomodasi pada setiap perbedaan yang dimiliki peserta didik reguler maupun berkebutuhan khusus. Pendidikan inklusif bertujuan untuk memastikan bahwa peserta didik dengan beragam kebutuhan dan preferensi (seperti peserta didik berkebutuhan khusus) dapat memiliki kesempatan yang sama dalam mengakses sumber belajar, layanan dan pengalaman secara umum (Florian & Linklater, 2010).

Pendidikan inklusif merupakan layanan pendidikan yang memfasilitasi dan memberikan layanan pada anak berkebutuhan khusus agar dapat belajar dan berinteraksi dengan peserta didik seusianya pada sekolah-sekolah terdekat (Ilahi, 2013). Pendidikan inklusif membutuhkan seperangkat kompetensi khusus dari guru yang secara tradisional tidak ada dalam pengetahuan mereka (Blanton et al., 2011; Chireshe, 2013). Sekolah inklusif telah melibatkan hak pendidikan untuk semua peserta didik tanpa terkecuali termasuk peserta didik berkebutuhan khusus (Haug,

2016). *Indeks for inclusive* yang digunakan dalam penyelenggaraan sekolah inklusif diantaranya (1) dimensi Budaya (*creating inclusive cultures*), (2) dimensi Kebijakan (*producing inclusive policies*), dan (3) dimensi praktek (*evolving inclusive practices*) (Booth and Ainscow, 2002). Pendidikan inklusif dari perspektif guru memiliki 4 ciri berikut: (1) sikap terhadap inklusi; (2) komunikasi dan kolaborasi yang mendukung; (3) komunitas kelas; dan (4) dukungan dan pelatihan (Mcghie-richmond, Irvine, Loreman, Cizman, & Lupart, 2013). Adanya perbedaan dalam memberikan akomodasi pembelajaran menunjukkan adanya tuntutan kompetensi guru di sekolah inklusif. Paradigma guru yang semula hanya pengajar (*teacher*), kini beralih sebagai pelatih (*coach*), pembimbing (*counselor*) dan manajer belajar (*learning manager*) (Kunandar, 2007).

Adanya pendidikan inklusif ini diharapkan mampu memberikan kesempatan yang sama bagi peserta didik berkebutuhan khusus agar dapat mengoptimalisasikan setiap potensi yang dimilikinya. Implementasi pendidikan inklusif memberikan dampak positif terhadap capaian akademik membaca dan aritmatika siswa lamban belajar (Suparno, dkk, 2018), serta aspek interaksi peserta didik reguler dengan berkebutuhan khusus. Penempatan peserta didik berkebutuhan khusus dalam pelaksanaan pembelajaran di sekolah reguler memiliki dampak lebih baik pada aspek kompetensi sosial (Richmond et al., 2013; Loiacono and Valenti, 2010). Semua peserta didik termasuk berkebutuhan khusus belajar di sekolah reguler akan memperoleh kesempatan berinteraksi sosial dengan orang yang berbeda dengan dirinya, sekaligus menemukan gambaran kehidupan senyatanya dalam kelas (Wilson, Ellerbee and Christian, 2011). Implementasi sekolah inklusif berpengaruh positif dan signifikan terhadap kepekaan sosial anak (Suparno, dkk, 2018), membantu orang yang membutuhkan, berbagi dengan orang lain, menghargai orang lain yang memiliki kondisi berbeda (Thomas Lickona, 2008, dalam Rohima, 2018).

Implementasi pendidikan inklusif menuntut guru untuk memberikan pengajaran dan pembelajaran yang tepat untuk semua peserta didik di kelas reguler, dalam komunitas teman sebayanya tanpa keterlambatan perkembangan (Mandina, 2012; Mutepfa, Mpofu, & Chataika, 2007). Keberhasilan pendidikan inklusif tergantung pada

pengetahuan dan keterampilan guru yang memadai (Flecha & Soler, 2013; Florian, 2012; Naicker, 2008). Implementasi pendidikan inklusif efektif apabila guru di sekolah reguler memberikan pembelajaran adaptif dan bermakna bagi semua peserta didik termasuk berkebutuhan khusus, bukan karena infrastruktur maupun kebijakan pendidikan (Das et al, 2012) (Mastropieri & Scruggs, 2010). Guru harus memiliki sikap positif terhadap kebijakan pendidikan inklusif dalam praktek pembelajaran (Blanton, Pugach, & Florian, 2011; Hornby, 2010; Pantic & Wubbels, 2010). Guru juga membutuhkan kompetensi untuk mengadaptasi proses belajar mengajar untuk memenuhi kebutuhan semua anak (Agbenyega & Deku, 2011; Alhassan, 2012; Das, Gichuru, & Singh, 2013). Kualitas pendidikan dapat memaksimalkan hasil, mengembangkan, dan mengimplementasikan program pendidikan agar peserta didik mendapatkan sebuah sistem pendidikan yang berkualitas dan efisien. Salah satu keberhasilan dari sistem pendidikan ditentukan dari kualitas guru. Oleh karena itu perlu adanya program pengembangan kemampuan pengetahuan dan keterampilan baru sehingga mendukung profesional mereka (Akalin, 2015). Guru memiliki peran penting dalam perbaikan kualitas pendidikan, karena kualitas guru berkaitan erat dengan pencapaian hasil belajar peserta didik (Darling-Hammond, 2000).

Kompetensi guru sangat penting dalam mendukung pembelajaran yang efektif dan keberhasilan peserta didik kebutuhan khusus (Ballard, 2012; Mastropieri & Scruggs, 2010). Kompetensi tersebut meliputi pengetahuan dan keterampilan mengajar strategi dan pendekatan yang memenuhi kebutuhan semua anak di kelas reguler (Ainscow & Goldrick, 2010; Florian, 2009; Forlin & Sin, 2010; Hornby, 2010). Keterbatasan kompetensi guru disebabkan karena kurangnya pengetahuan tentang strategi pengajaran adaptif yang efektif. Hal ini menjadi salah satu akar penyebab kegagalan dalam implementasi pendidikan inklusif (Mukhopadyay, Molosiwa, & Moswela, 2009; Philpott, Furey, & Penney, 2010). Guru merupakan ujung tombak keberhasilan dalam membentuk generasi penerus bangsa yang berkualitas, nampaknya harus benar-benar memiliki kemampuan dan sikap profesional yang tinggi, sehingga dapat bekerja dengan sungguh-sungguh dalam mendidik peserta didik agar berkualitas. Modal seorang guru adalah sikap positif terhadap pendidikan inklusif, lebih sensitif

dan fleksibel saat mengajar peserta didik berkebutuhan khusus (Fairbanks and Andersen, 1999).

Peneliti lain berpendapat bahwa guru membutuhkan kompetensi pengetahuan profesional, penilaian, teknologi pembelajaran, dan manajemen perilaku untuk memasukkan peserta didik berkebutuhan khusus di kelas reguler (Das, Kuyini, & Desai, 2013; Dia & Cooper, 2011; Majoko, 2016). Kompetensi adalah kombinasi dari pengetahuan, keterampilan, sikap, nilai, motivasi, pengalaman dan keyakinan yang menjadi dasar kemampuan yang dimiliki seseorang untuk berhasil dalam pekerjaannya (Theresia Veni Tri Nugraheni, dkk, 2020. Gupta et al., 2007; Kunter et al., 2013). Guru adalah pusat perubahan. Guru memiliki peran tertentu yang dapat digunakan dalam mempromosikan dan meningkatkan kualitas pendidikan. Oleh karena itu, guru harus memiliki keterampilan yang dibakukan oleh pemerintah untuk membantu peningkatan mutu pendidikan.

Keberhasilan pendidikan inklusif ditentukan adanya pandangan dan sikap guru dalam mengintegrasikan pengetahuan profesional dan persiapan formal mereka (Forlin et al., 2013). Sikap guru menjadi salah satu prediktor penting dalam keberhasilan model pendidikan inklusif bagi semuanya (Petra et al., 2015; Forlin et al., 2013; Coral and M, 2005). Faktor keberhasilan mutu belajar peserta didik dipengaruhi oleh guru (Blanton, Pugach and Florian, 2011), adanya keyakinan serta sikap guru dalam menghasilkan pembelajaran berkualitas bagi semuanya (Garnida, 2015). Pembelajaran yang efektif di luar persiapan materi akademik adalah manajemen kelas yang kuat (Lemov, 2010). Hal yang paling penting dalam keberhasilan peserta didik adalah menciptakan lingkungan belajar yang terstruktur dan rutinitas yang jelas (Wong & Wong, 2014). Guru dengan tujuan meningkatkan efektivitas pengajarannya, yaitu kualitas siswanya pada tingkat psikis, mental dan spiritual. Guru merupakan tulang punggung keberhasilan dalam dunia pendidikan. Guru sebagai pendidik profesional tidak hanya menguasai ilmu yang akan diajarkannya, namun juga memahami kondisi peserta didik yang dihadapinya.

Pengelolaan kelas yang baik akan menentukan keberhasilan terbentuknya ikatan antara sekolah dengan peserta didik (Akalin., dkk, 2015). Pengelolaan kelas yang

efektif memiliki dampak positif pada peserta didik dalam aspek pengembangan akademik, pemahaman, emosi dan motivasi berprestasi. Manajemen kelas menjadi faktor penting dalam pembelajaran (Wang, Haertel, & Walberg, 1994) karena adanya hubungan yang kuat antara pengelolaan kelas dan prestasi siswa termasuk perilaku guru (Fidler, 2002; Wright, Horn, & Sanders, 1997). Guru memiliki pengetahuan dan keterampilan tentang manajemen kelas, sehingga guru harus mengembangkan keterampilan untuk meningkatkan efektivitas layanan pendidikan (Fidler, 2002). Keberhasilan praktek implementasi pendidikan inklusif dengan atau tanpa keberadaan peserta didik berkebutuhan khusus memberikan manfaat bagi guru, siswa maupun lingkungan.

Guru merupakan salah satu faktor penting dalam penyelenggaraan pendidikan di sekolah. Guru yang memiliki empat kompetensi yang dibutuhkan (pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian), maka akan tercipta pula kualitas sistem pendidikan. Kompetensi pedagogik yang dimiliki guru, dapat digunakan untuk mengenali potensi, kondisi, hak dan kebutuhan peserta didik, oleh karena itu mereka mampu merancang pembelajaran yang efektif dan tepat. Kemampuan guru untuk menguasai ilmu pengetahuan dan teknologi tercakup dalam kompetensi profesional, sehingga memberikan pengalaman belajar yang bermakna bagi peserta didik. Kemampuan guru dalam berkomunikasi dan berinteraksi dengan baik kepada peserta didik, orang tua, dan pemangku kepentingan tergambar dalam kompetensi sosial guru. Oleh karena itu, guru dapat mengatasi masalah sosial juga. Selain itu, peran guru sebagai contoh yang baik bagi peserta didik, menciptakan suasana, dan memberikan motivasi belajar berada dalam kompetensi kepribadian guru.

Peningkatan mutu pendidikan berkaitan dengan mutu guru. Mengajar merupakan suatu usaha yang dilakukan seorang guru dengan lingkungan dalam hubungannya peserta didik dan bahan pengajaran yang menyebabkan terjadinya proses belajar. Proses belajar-mengajar adalah suatu hal yang berkaitan erat dengan upaya memperbaiki karakter, mengembangkan potensi dan mendewasakan peserta didik. Pada konsep tersebut terdapat makna bahwa peran seorang guru adalah pemimpin belajar. Guru bertanggung jawab terhadap berlangsungnya proses pembelajaran.

SUKINAH, 2022

**MODEL PENGEMBANGAN KOMPETENSI PEDAGOGIK BERBASIS SELF ASESSMENT GURU SEKOLAH
DASAR DALAM PENGELOLAAN KELAS INKLUSIF**

Universitas Pendidikan Indonesia | repository.upi.edu | perpustakaan.upi.edu

Pembelajaran adalah upaya untuk membelajarkan peserta didik menjadikan apa yang dipelajari bermanfaat untuk masa depan. Aspek-aspek yang harus dikuasai guru antara lain (1) persepsi tentang strategi pembelajaran yang tepat; (2) level keberterimaan dan kesiapan untuk mengajar peserta didik berkebutuhan khusus; (3) kebutuhan pengembangan profesional pembelajaran bagi peserta didik berkebutuhan khusus ; dan (4) kemampuan kolaborasi antara guru reguler dan guru pendidikan khusus. Kompetensi pedagogi inklusif harus dimiliki guru-guru sekolah reguler (Mcghie-richmond, Irvine, Loreman, Cizman, & Lupart, 2013; Meltz et al., 2014), membutuhkan suatu pelatihan (Kirillova & Faizrakhmanova, 2016; Pantić & Florian, 2015; Zulfija, Indira, & Elmira, 2013) sehingga dapat melaksanakan pembelajaran inklusif (Myers, 2014; Sleeter, 2008).

Reformasi pengetahuan guru sangat penting untuk proses implementasi pendidikan inklusif (Forlin, 2013, Pantic & Wubbels, 2010). Kompetensi guru pada implementasi pendidikan inklusif merupakan bagian integral dalam pelaksanaan pembelajaran intervensi responsif agar dapat meningkatkan pra-layanan dan pelatihan dalam jabatan (Flecha & Soler, 2013; Forlin, 2013; Kuyini & Mangga, 2011; Majoko, 2016). Selama ini, pengembangan kompetensi guru belum ada mekanisme kontrol secara periodik dan sistemik penyelenggaraan pendidikan serta pelatihan, pelaksanaan pendidikan dan pelatihan pengembangan kompetensi belum terdesentralisasi, dari tahun ke tahun pengembangan kompetensi belum berubah modelnya, belum sesuai sasaran, kualitas guru sangat beragam dan manajemen keuangan (Adoft Bastian, 2018). Kompetensi guru menjadi salah satu fokus perhatian Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (Kemendikbud) dalam upaya meningkatkan kualitas pendidikan.

Fakta yang ada hasil ujian kompetensi guru (UKG) aspek pedagogik secara nasional tahun 2015 rata-rata nilai 48,94 di bawah Standar Kompetensi Minimal (SKM) dengan skor 55. Hasil uji kompetensi guru untuk Daerah Istimewa Yogyakarta nilai rata-rata 56,91 untuk aspek kompetensi pedagogik (Maulipaksi, 2016). Nilai rata-rata sedikit di atas SKM, akan tetapi guru-guru DIY belum memiliki penguasaan kompetensi pedagogik secara komprehensif (Santoso, 2014). Hal ini perlu dilakukan kajian lebih mendalam dan menemukan model pengembangan kompetensi yang lebih

sesuai dengan kebutuhan guru. Sejalan dengan adanya implementasi kebijakan pendidikan inklusif menuntut guru lebih fleksibel dan akomodatif semua peserta didik termasuk berkebutuhan khusus.

Hasil studi pendahuluan melalui survei 220 guru sekolah penyelenggara pendidikan inklusif di Daerah Istimewa Yogyakarta menunjukkan adanya beberapa permasalahan berikut: (1) guru masih ada yang mengalami kesulitan dalam pengelolaan pembelajaran semua peserta didik dikarenakan belum memiliki pemahaman peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK), (2) Sebagian guru telah mengikuti pelatihan yang diberikan oleh dinas pendidikan namun belum sesuai dengan kebutuhan masing-masing sekolah, dikarenakan adanya perbedaan kesiapan dalam mengakomodasi peserta didik berkebutuhan khusus. (3) Selama ini anak-anak yang mengikuti program pembelajaran di kelas reguler belum diberikan program pembelajaran individual yang sesuai dengan kebutuhan anak, hal ini disebabkan ketidakmampuan guru dalam mewujudkannya. (4) Kompetensi yang dibutuhkan guru reguler di sekolah inklusif dalam upaya meningkatkan layanan pembelajaran terhadap anak-anak berkebutuhan khusus adaptif dan akomodatif. (5) Kemampuan guru dalam melaksanakan penerimaan peserta didik baru untuk mengakomodasi semua anak, kompetensi melaksanakan kurikulum akomodatif dan adaptif, (6) kompetensi merancang bahan ajar dan kegiatan belajar mengajar yang ramah anak, menata kelas yang ramah anak, pengadaan dan pemanfaatan media adaptif, dan melaksanakan evaluasi pembelajaran dalam setting pendidikan inklusif. Hasil *Focus Group Discussion* (FGD) bersama pengawas, kepala sekolah, guru kelas sekolah dasar sekolah penyelenggara pendidikan inklusif di DIY dapat disimpulkan hampir 80% mengatakan ketidaksiapan dalam memberikan layanan praktek pendidikan inklusif yang tepat dikarenakan pengetahuan, keterampilan dan sikap yang belum dikuasai dalam layanan peserta didik terutama anak berkebutuhan khusus. Oleh karena itu peneliti ingin memperdalam permasalahan dengan melakukan penelitian pengembangan kompetensi guru dalam pengelolaan kelas inklusif.

Pada penelitian ini ditemukan adanya kebutuhan untuk jangka pendek, berfokus pada masalah, dan solusi program pendidikan guru yang berorientasi sehingga dapat

memungkinkan guru untuk memperoleh pengetahuan dan keterampilan. Berbagai program pendidikan selama ini guru sudah ditawarkan dengan menggunakan metode yang berbeda, seperti *in-service training*, seminar, dan pendidikan jarak jauh (Milli Egitim Bakanl,2010). Beberapa tahun terakhir, program baru telah dikembangkan sebagai penunjang pengetahuan dan pengalaman guru, dan metode yang berbeda seperti konsultasi untuk meningkatkan efektivitas program-program (Mesa, Lewis-Palmer, & Reinke, 2005; Noell et al., 2000). Salah satu metode adalah umpan balik, harapannya dapat memberikan perubahan dan memberikan kesempatan kepada guru untuk menerapkan metode yang baru dipelajari agar diterapkan di kelas ((Scheeler, Ruhl, & McAfee, 2004).

Penelitian lain menunjukkan bahwa hambatan umum yang dihadapi guru adalah mengelola keragaman peserta didik dan tantangan yang sering dihadapi guru dalam menerapkan pendidikan inklusif (mumpuniarti dkk, 2020). Permasalahan yang dihadapi guru berkaitan dengan metode mengajar yang beragam, kompetensi memodifikasi pembelajaran, dan pencapaian peningkatan profesional. Guru diharapkan menyusun perencanaan pembelajaran dan kegiatan pedagogis berbasis pada gaya belajar peserta didik serta pengetahuan sebelumnya. Guru sekolah dasar di wilayah Jawa Timur dalam pembelajaran kelas inklusif menunjukkan hasil 51% kurang memahami karena latar belakang pendidikan non PLB sedangkan yang sudah memiliki pemahaman hanya sebesar 3% saja (BPMPK, 2016). Guru reguler merasakan beban berat saat menghadapi peserta didik berkebutuhan khusus karena memerlukan waktu dan perhatian lebih dibandingkan dengan teman-teman lainnya serta hasil belum sesuai dengan harapan (Lopes, Monteiro and Sil, 2014).

Keberhasilan pendidikan yang dicapai belum memenuhi harapan kita, salah satu faktornya adalah kompetensi guru yang dimiliki kurang diberdayakan. Faktor yang sangat dominan untuk mencapai peningkatan mutu pendidikan yang sangat signifikan adalah kompetensi pedagogik yang dimiliki guru harus diberdayakan. Guru memecahkan masalah tidak hanya selama fase pengajaran kelas interaktif, tetapi juga ketika melakukan evaluasi pelajaran dan rencana sebelumnya untuk selanjutnya, yaitu melalui refleksi (Orgoványi-Gajdos, 2016). Guru membutuhkan kompetensi

berkolaborasi dengan orang lain pemangku kepentingan untuk menghilangkan hambatan individu dan sistematis dalam implementasi pendidikan inklusif (Berry, 2010; Chireshe, 2013; Forlin & Dosa, 2010). Pelaksanaan pembelajaran kelas inklusif sering menimbulkan ketidakpercayaan terhadap diri seorang guru untuk dapat menyelesaikan pekerjaannya. Guru perlu memiliki keyakinan di dalam dirinya sendiri untuk berperilaku menyelesaikan permasalahan-permasalahannya. Sebuah penelitian menunjukkan bahwa guru yang memiliki keyakinan diri lebih positif dipengaruhi kompetensi pedagogik positif. Kompetensi pedagogik yang lebih atau positif akan memberikan keyakinan diri guru dalam menyelesaikan setiap pekerjaan-pekerjaan yang ada (Bahar et al., 2020). Keyakinan yang dimiliki seseorang akan memberikan pengaruh terhadap setiap bentuk tindakan yang dilakukannya. Guru yang memiliki kompetensi pedagogik rendah akan berpengaruh pada tingkat kepercayaan diri, minder, mudah menyerah, menghindari tugas-tugas yang ada serta merasa kurang memiliki pengetahuan dan ketrampilan dalam mengajar.

Persoalan dalam implementasi pendidikan inklusif di Indonesia antara lain: (a) masih adanya persepsi yang sama antara pendidikan inklusif dengan integrasi, (b) kebijakan sekolah menolak menerima peserta didik berkebutuhan khusus dengan alasan belum tersedia tenaga pendidik, sarana prasarana atau hal lainnya, (c) masalah keterlaksanaan akomodasi pembelajaran, misalnya: penyediaan kurikulum adaptif, merumuskan tujuan sampai penilaian yang fleksibel, (d) kualitas guru yang belum memadai (e) masalah lingkungan (Peni, 2016). Temuan tentang pelatihan guru yang tidak memadai tentang pendidikan inklusif dan penyediaan pengajaran di kelas menunjukkan perlunya menguji kompetensi yang dibutuhkan guru untuk memenuhi kebutuhan anak-anak (Tawanda Majoko, 2019). Kewajiban guru adalah meningkatkan dan mengembangkan akademik kualifikasi dan kompetensi secara berkesinambungan sesuai dengan perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, dan seni dengan pengembangan profesionalisme berkelanjutan (PKB) /*Continuous Profesionalisme Development* (CPD). Pengembangan keterampilan guru dilakukan secara efektif, bertahap dan berkesinambungan yang seharusnya dapat meningkatkan profesionalismenya. Peraturan Menteri Pemberdayaan Aparatur Negeri Nomor 16

Tahun 2009 tentang Jabatan Fungsional Guru dan Angka Kredit, PKB meliputi tiga unsur: (1) pengembangan pribadi, (2) publikasi ilmiah; dan (3) Karya kreatif. Permendiknas RI Nomor 16 tahun 2007 tentang standar kualifikasi akademik dan kompetensi guru. Kompetensi pedagogik dan profesional guru sekolah dasar meliputi: pengetahuan, keterampilan, dan sikap serta nilai-nilai dasar yang direfleksikan dalam berpikir dan bertindak, spesifikasi yang dimiliki seseorang serta mengimplementasikan dalam pekerjaan, dan sesuai dengan standar kinerja yang dibutuhkan (Indonesia, 2007).

Pengembangan profesional dengan menggunakan paradigma lama guru dianggap sebagai birokrat, kurikulum dan pembelajaran dengan prosedur untuk menghasilkan produk standar disebut pandangan behavioristik (Suparno, 2017). Sementara tuntutan jaman, guru di sekolah inklusif membutuhkan keterampilan dan pengetahuan yang baru, sikap, nilai, berbagai macam strategi pembelajaran agar semua peserta didik mampu membangun pengetahuan mereka sendiri. Hal ini merupakan pengembangan profesionalisme guru dengan pendekatan konstruktivistik. Pengetahuan dapat dikonstruksi melalui berbagai cara dengan orang lain maupun diri sendiri. Dalam pendekatan konstruktivisme menekankan bahwa pengetahuan adalah konstruksi (bentukan) kita sendiri (Euis Nurhidayati, 2017, Glasersfeld dalam Bettencourt, 1989; Matthews, 1994; Suparno, 1997). Piaget berpendapat bahwa proses pembentukan pengetahuan berjalan terus menerus ketika mengadakan reorganisasi karena adanya suatu pemahaman yang baru (Suparno, 1997). Vygotsky mengemukakan bahwa perkembangan dan belajar bersifat interdependen atau saling terkait, perkembangan dan belajar bersifat *context dependent* atau tidak dapat dipisahkan dari konteks social, dan sebagai bentuk fundamental dalam belajar adalah partisipasi dalam kegiatan social (*social action*). Kerangka pikir pengembangan pedagogi konstruktivisme khususnya pada praktik pendidikan tercermin dari dua teori tersebut.

Piaget menyatakan bahwa potensi seseorang dapat berkembang dan berhasil adalah karena dirinya sendiri yang melakukan konstruksi. Demikian juga seorang guru dalam program pengembangan kompetensi dirinya seharusnya dimulai dari dirinya sendiri dan menyadari sebagai bagian dari kebutuhan. Pengembangan pedagogi konstruktivisme akan terjadi setelah proses ini dijalankan dalam proses belajar

mengajar yang nantinya akan ditemukan banyak masalah dan tantangan yang menjadi potensi pengembangan ilmu pendidikan (pedagogi) (Euis Nurhayati, 2017). Pedagogi konstruktivisme yang sangat fleksibel dan membangun konsep pemahaman, pengembangan dan penyelesaian memungkinkan untuk menjadi dasar teori penelitian tersebut.

Pengembangan profesionalisme guru yang efektif dirancang untuk membantu guru dalam mengembangkan pengetahuan, pemahaman baru tentang pengajaran dan pembelajaran (Zakaria, E. and M.Y. Daud, 2009), serta mengimplementasikan apa yang mereka miliki langsung ke praktek mereka. Pengembangan profesional memiliki fokus pada pencapaian tujuan organisasi; dan menekankan pada orientasi menuju transformasi kesadaran dan perubahan sosial. Belajar adalah sebuah proses yang berkelanjutan. Proses pembelajaran yang berkelanjutan berlaku untuk setiap orang, terlebih lagi mereka yang ditugaskan untuk membagikan apa yang mereka ketahui kepada yang lainnya. Guru setelah menyelesaikan pembelajaran memiliki pilihan untuk menghadiri konferensi dan seminar yang akan memberi pelatihan atau lebih banyak pengetahuan tentang karir masa depan mereka. Selain itu, mereka juga dapat belajar sendiri tentang buku-buku yang ditulis oleh para ahli atau membaca acara online di mana para profesional diundang untuk berbicara. Mereka dapat memilih untuk melakukan ini jika tidak ada konferensi langsung yang tersedia. Pengembangan dari kompetensi guru bisa melalui berbagai cara, faktor kunci untuk berkembang adalah motivasi. Guru dimotivasi melalui peningkatan kondisi layanan, mereka menikmati lingkungan kerja yang kondusif, guru yang berkualifikasi profesional adalah direkrut, guru didorong untuk mengembangkan diri melalui kehadiran seminar, konferensi, dan lokakarya (Oluremi, 2010: 145)

Proses pengembangan sumber daya manusia untuk memperbarui keterampilan dan pengetahuan untuk beradaptasi dengan perubahan zaman melalui pembelajaran sepanjang hayat (Das, 2011, p.14; Klercq, 2016, p.294). Analisis tersebut berkaitan dengan praktik pembelajaran guru dan pengembangan profesional, tetapi tidak fokus pada kompetensi guru, dan mengeksplorasi hubungan antara PKB dan kompetensi guru serta praktik pembelajaran. Penelitian menunjukkan bahwa guru yang mengikuti diklat

memiliki kompetensi lebih tinggi dibandingkan dengan guru yang tidak mengikuti diklat pada kompetensi pedagogik, manajemen dan evaluasi serta penelitian (Aziz dan Akhtar, 2014). Guru yang mengikuti workshop dengan materi terkait teknologi pembelajaran memberikan umpan balik positif tentang workshop yang mereka ikuti, namun hanya sebagian kecil yang menerapkannya dalam praktik pembelajaran (Doherty, 2011).

Hasil penelitian sebelumnya menunjukkan kompetensi guru yang terdiri dari domain pembelajaran, siswa, asesment, kolaborasi, komunikasi dan profesional, mayoritas sedang, sedangkan untuk domain isi mayoritas menunjukkan kompetensi yang rendah. Domain yang mayoritas hasilnya tinggi yaitu domain lingkungan belajar (Damayanti, Hamdan and Khasanah, 2017). Guru yang berkualitas baik dapat dilihat dari penguasaan dalam bidangnya, kemampuan dalam pengelolaan substansi pembelajaran akademik dan mengembangkan potensi yang dimilikinya (Agus, 2014). Hasil ujian kompetensi guru (UKG) aspek pedagogik secara nasional tahun 2015 rata-rata nilai 48,94 di bawah Standar Kompetensi Minimal (SKM) dengan skor 55. Hasil uji kompetensi guru untuk Daerah Istimewa Yogyakarta nilai rata-rata 56,91 untuk aspek kompetensi pedagogik (Maulipaksi, 2016). Nilai rata-rata sedikit di atas SKM, akan tetapi guru-guru DIY belum memiliki penguasaan kompetensi pedagogik secara komprehensif (Santoso, 2014). Kompetensi guru, meliputi faktor internal, seperti minat, sikap, dan kreativitas, serta faktor ekstrinsik, seperti kepemimpinan kepala sekolah, budaya sekolah, fasilitas sekolah dan kompensasi (Wenno, 2016).

Fakta di lapangan berdasarkan penelitian pendahuluan ditemukan beberapa permasalahan yang disampaikan guru di sekolah regular adalah 87% kesulitan pengelolaan kegiatan pembelajaran, kompetensi dalam mengakomodasi peserta didik berkebutuhan khusus sebanyak 89%, kekurangan guru pendidikan khusus (GPK) sebesar 85%, pemahaman guru berkaitan dengan peserta didik berkebutuhan khusus dan sekolah inklusif 76%, tidak sesuai latar belakang pendidikan yang dimiliki 46%, kurang memiliki keyakinan dalam mendampingi anak berkebutuhan khusus 87% dan mengalami kesulitan dengan para orangtua untuk terbuka dan berperan 54%. Sejalan penelitian lain dari 12 sekolah inklusif wilayah kabupaten/kota Bandung teridentifikasi

permasalahan berikut: kebijakan sekolah, proses pengelolaan pembelajaran, kondisi/profil guru, pemahaman dan implementasi serta support system (Sunardi dan Sunaryo, 2006).

Temuan lain peneliti di beberapa sekolah dengan keberadaan peserta didik berkebutuhan khusus belum ada model pengembangan kompetensi pedagogik melalui pelatihan berbasis *self assesment*. Penerapan *self assesment* antara lain mampu menumbuhkan rasa percaya diri, dapat memicu kesadaran akan kekurangan dan kekuatan, dan mampu mendorong untuk lebih jujur (Purnamah, 2017). Bentuk pengembangan kompetensi untuk meningkatkan keterampilan mengajar dalam kelas inklusif belum semua melakukan adaptasi modifikasi kurikulum, penentuan tujuan pembelajaran sesuai kemampuan awal, dan cakupan materi yang masih sama. Model *self assesment* (penilaian diri) masih jarang digunakan dalam kegiatan pembelajaran dan pelatihan di bidang pendidikan (Nurhardini, 2017). Hal ini dikarenakan guru khawatir jika penerapan *self assessment* menghasilkan data yang subjektif dan berlebihan (Wahyuningsih, 2016). Hal ini menyebabkan guru-guru menemui berbagai permasalahan kurangnya kesiapan dalam mengakomodasi peserta didik berkebutuhan khusus, orangtua kurang memiliki kepedulian terhadap perkembangan anak, satu kelas jumlah peserta didik berkebutuhan khusus terlalu banyak, dan kurang adanya kerjasama dari berbagai pihak (sekolah, tenaga profesional dan dinas pendidikan). Beberapa temuan sejalan dengan hasil penelitian lain menunjukkan guru belum memiliki kompetensi memadai dalam mengakomodasi dalam kelas inklusif (Rudiyati, 2013). Adapun aspek kompetensi guru yang belum memadai mencakup pedagogik, kepribadian, sosial dan professional.

Model pengembangan kompetensi guru kelas inklusif secara berjenjang dan berbasis pada kebutuhan masing-masing belum dilakukan. Pelaksanaan pengembangan keprofesian guru yang terstandar diselenggarakan dalam bentuk program kualifikasi pendidikan gelar maupun non gelar. Kegiatan belajar secara formal selama ini dapat dilakukan melalui model kursus, workshop, pelatihan, membaca buku, pedoman guru, jurnal profesi, guru sebagai pembelajar mandiri (*autonomous learner*) mampu mengambil tanggungjawab dalam menentukan tujuan, materi, metode

pembelajaran dan memonitor kemajuan serta penilaian apa yang telah dicapai. Seseorang yang mampu memperoleh pengetahuan dengan inisiatif sendiri disebut pembelajar mandiri (Chene, 1983). *Self directed learning* (Long, 1998) mengemukakan pembelajar mandiri sebagai kemampuan yang dimiliki dalam memahami tujuan belajar, mengatur aspek-aspek pembelajaran dan keterlibatan proses pembelajaran (Scott, Furnell, Murphy, & Goulder, 2015). Oleh karena itu para guru sebagai pembelajar mandiri mampu berinisiatif melakukan pengembangan kompetensi dirinya. Permendikbud RI Nomor 66 tahun 2013 tentang standar penilaian pendidikan salah satu tekniknya adalah penilaian diri (*Self Assesment*) (Menteri Pendidikan Dan Kebudayaan RI, 2013). Namun hal ini menjadi keresahan peneliti bagaimana membangun model pengembangan kompetensi berbasis kebutuhan diri guru sehingga pelaksanaan pengelolaan kelas dapat maksimal.

Pada dasarnya penguasaan kompetensi paedagogik guru sangat diperlukan agar mampu melaksanakan pengelolaan kelas dengan baik, bagaimana sebaiknya pendidik merencanakan pengelolaan kelas inklusif, pelaksanaan pengelolaan kelas inklusif, dan evaluasi hasil pembelajaran yang akomodatif. Berdasarkan latar belakang masalah yang telah diuraikan, penelitian ini akan focus penelitian tentang “Model Pengembangan Kompetensi Pedagogik Berbasis *Self Assesment* Guru Sekolah Dasar dalam Pengelolaan Kelas Inklusif.”

1.2. Identifikasi Masalah Penelitian

Ada beberapa pengaruh terhadap keterlaksanaan pendidikan inklusif, terkait dengan menyoroti efisiensi guru, pengalaman kerja, keyakinan terhadap peserta didik dan pendidikan mereka, lingkungan pendidikan di mana mereka menempatkan diri dan ketersediaan dukungan (Bradshaw dan Mundia, 2006). Penelitian lain ketika guru pendidikan umum diminta membuat laporan pelaksanaan pembelajaran kelas setting inklusif, mereka masih merasa tidak benar-benar siap untuk mengajar peserta didik berkebutuhan khusus dalam setting pendidikan inklusif (DeSimone & Parmar 2006; Ford, Pugach, & Otis-Wilborn, 2001; Hamre, 2004; Pavri, 2004, Yellin et al, 2003). Akar masalah dalam implementasi pendidikan inklusif di masing-masing sekolah

berbeda-beda, belum semua guru dan kepala sekolah sudah memahami serta mampu melaksanakan pendidikan inklusif. Dampaknya kebijakan sekolah yang sudah ditetapkan menjadi tidak tepat, dan proses pembelajaran tidak efektif (Arifin, 2012).

Kompetensi pedagogik dalam pengelolaan kelas inklusif masih kurang untuk aspek penerimaan peserta didik berkebutuhan khusus sampai penentuan penilaian hasil belajarnya. Sementara pelaksanaan implementasi pendidikan inklusif salah satu penentu keberhasilan adanya kesiapan guru dalam mengadaptasi dan mengakomodasi peserta didik berkebutuhan khusus. Hasil penelitian penerapan model *Differentiated Instruction* dalam mengakomodasi keberagaman di kelas inklusif membuktikan bahwa perbedaan kemampuan, ketertarikan dan gaya belajar bisa saling berpartisipasi secara aktif (Andini, 2014).

Berdasarkan identifikasi masalah di atas, maka peneliti focus model pengembangan kompetensi pedagogik berbasis *self asesment* (Penilaian diri) guru sekolah dasar dalam pengelolaan kelas inklusif. Fokus penelitian ini model berbasis *self asesment* sebagai dasar dalam pengembangan kompetensi pedagogik guru sekolah dasar dalam pengelolaan kelas inklusif. Permasalahan guru terhadap konsep pendidikan inklusif, pemahaman peserta didik dimulai dari mengidentifikasi kemampuan semua peserta didik asesmen, mengetahui tingkat kesiapan belajar peserta didik, pengelolaan kelas inklusif, menyusun rencana program pembelajaran sesuai dengan kebutuhan anak, implementasi pembelajaran berdiferensiasi kelas inklusif serta memberikan partisipasi aktif dan kerjasama kepada semuanya.

Adanya permasalahan tersebut selama ini tidak lepas dengan tuntutan standarisasi pendidikan dan tenaga kependidikan dalam upaya pengembangan kompetensi guru terutama aspek pedagogik menyangkut pengelolaan kelas. Ketimpangan yang ada antara standarisasi kompetensi pendidik dengan kondisi nyata di lapangan menggelitik peneliti untuk melakukan penelitian. Oleh karena itu perlu ditemukan suatu model pengembangan kompetensi pedagogik guru sekolah dasar dalam pengelolaan kelas inklusif agar dapat melaksanakan tugas dan fungsi secara profesional.

1.3.Rumusan Masalah Penelitian

SUKINAH, 2022

MODEL PENGEMBANGAN KOMPETENSI PEDAGOGIK BERBASIS SELF ASESSMENT GURU SEKOLAH DASAR DALAM PENGELOLAAN KELAS INKLUSIF

Universitas Pendidikan Indonesia | repository.upi.edu | perpustakaan.upi.edu

Berdasarkan latar belakang masalah yang telah dikemukakan di atas, maka rumusan masalah utama penelitian ini dapat dirumuskan sebagai berikut: “Bagaimana model pengembangan kompetensi pedagogik berbasis *self assessment* (penilaian diri) guru sekolah dasar dalam pengelolaan kelas inklusif?”. Secara lebih rinci, rumusan masalah dapat dijabarkan ke dalam beberapa pertanyaan penelitian sebagai berikut:

1.3.1. Bagaimana gambaran obyektif kompetensi pedagogik guru sekolah dasar dalam pengelolaan kelas inklusif?

1.3.2. Bagaimana gambaran obyektif model pengembangan kompetensi pedagogik guru sekolah dasar dalam pengelolaan kelas inklusif?

1.3.3. Bagaimana desain model pengembangan kompetensi pedagogik berbasis *self assesment* (Penilaian Diri) guru sekolah dasar dalam pengelolaan kelas inklusif?

1.3.4. Bagaimana keterlaksanaan model pengembangan kompetensi pedagogik berbasis *self assesment* (Penilaian Diri) guru sekolah dasar dalam pengelolaan kelas inklusif?

1.4. Tujuan Penelitian

Tujuan umum dari penelitian ini adalah untuk merumuskan model pengembangan kompetensi pedagogik guru sekolah dasar berbasis *self assesment* (Penilaian diri) dalam pengelolaan kelas inklusif dan teruji keterlaksanaannya.

Secara khusus tujuan penelitian ini adalah:

1.4.1. Untuk memperoleh data kondisi obyektif kompetensi pedagogik guru sekolah dasar berdasarkan pemahaman peserta didik, prinsip dan teori belajar

1.4.2. Untuk memperoleh data kondisi obyektif model pengembangan kompetensi pedagogik guru sekolah dasar dalam pengelolaan kelas inklusif dari kelemahan, kekuatan dan kebutuhan yang terimplementasi selama ini

1.4.3. Untuk merumuskan desain model pengembangan kompetensi pedagogik berbasis *self assesment* (Penilaian Diri) guru sekolah dasar dalam pengelolaan kelas inklusif dengan adanya rumusan struktur model (Rasional, tujuan, pendekatan, strategi, metode, teknik, prinsip, inovasi model, peran guru,

asaran implementasi, isi konten intervensi, dan evaluasi serta indikator keberhasilan)

- 1.4.4. Untuk menguji keterlaksanaan model pengembangan kompetensi pedagogik berbasis *self assesment* (Penilaian Diri) guru sekolah dasar dalam pengelolaan kelas inklusif (uji efektifitas implementasi model dan teridentifikasi dampak

1.5. Manfaat Penelitian

1.5.1. Manfaat Teoritik

Manfaat penelitian dari segi teoritis yaitu bermanfaat dalam rangka menambah referensi untuk pengembangan model pengembangan kompetensi pedagogik berdasarkan *self asesment* guru sekolah dasar dalam pengelolaan kelas inklusif.

1.5.2. Manfaat Praktis

1.5.2.1 Bagi guru, penelitian ini diharapkan memberikan informasi terkait gambaran kompetensi pedagogik berbasis *self assesment* dalam pengelolaan kelas inklusif sehingga memberikan kefahaman perencanaan, pelaksanaan dan evaluasi belajar dan dapat mengimplementasikan layanan pendidikan inklusif

1.5.2.2. Bagi pihak dinas pendidikan, dalam hal ini pimpinan sebagai pemegang otoritas dalam pengambilan keputusan dan kebijakan adalah menjadi bahan pertimbangan untuk model pengembangan kompetensi pedagogik berbasis *self assesment* dalam pengelolaan kelas inklusif dijadikan salah satu rujukan.

1.5.2.3. Penelitian ini dirancang untuk menghasilkan model pengembangan, instrumen *self asesment*, program, panduan dan publikasi serta rujukan dalam kompetensi pedagogik guru sekolah dasar dalam pengelolaan kelas inklusif.

1.6 Struktur Organisasi Disertasi

Disertasi ini terdiri dari beberapa bagian yang disusun dalam bab-bab tertentu dan setiap bab mempunyai keterkaitan satu sama lainnya. Adapun struktur organisasinya adalah sebagai berikut:

BAB I. Pendahuluan dari disertasi ini yang memuat latar belakang masalah penulisan disertasi ini, identifikasi masalah, rumusan masalah berisi identifikasi spesifik penelitian diterjemahkan ke dalam bentuk pertanyaan penelitian yang dikaitkan dengan variabel penelitian, tujuan penelitian berisi tentang hal-hal yang diinginkan dari penelitian ini, manfaat penelitian berisi tentang kontribusi penelitian ini terhadap teoritis dan praktis bagi pengembangan ilmu pengetahuan terkait aspek-aspek penelitian ini, definisi variabel berisi tentang penjelasan operasional dari setiap variabel yang ada dalam penelitian, dan struktur organisasi penelitian yang berisi tentang penjelasan singkat tentang susunan dan sistematika penulisan disertasi ini.

BAB II Kajian Pustaka, bab ini menjelaskan tentang kajian teoritis yang mendukung penelitian ini dimulai dari konsep dasar Kompetensi Guru Sekolah Dasar, Pengelolaan Kelas, Pendidikan Inklusif, Teori Konstruktivistik, Pendekatan Andragogi, *Continuing Profesional Development* (CPD). Peserta Didik Keberagaman, Peserta Didik Berkebutuhan Khusus, *Self Assesment* (Penilaian Diri), Penelitian Terdahulu dan Kerangka Pikir.

BAB III Metode Penelitian, berisi tentang paparan desain penelitian yang digunakan untuk membantu proses tercapainya tujuan penelitian, siapa saja yang menjadi partisipan penelitian serta dimana lokasinya penelitian ini, bagaimana cara mengumpulkan data-data untuk penelitian ini serta bagaimana cara menganalisisnya sehingga tercapailah tujuan penelitian. Meliputi: Pendekatan Penelitian, Metode Penelitian, Prosedur Penelitian, Sumber Data dan Subyek Penelitian, Variabel Operasional Penelitian, Tempat dan Waktu Penelitian, Teknik Pengumpulan Data, Alat Pengumpulan Data, Instrumen Uji Validasi Penilaian Diri (*Self Assesment*), Uji Keabsahan Data dan Uji Validitas dan Teknik Analisis Data

BAB IV Temuan dan Pembahasan, pada bab ini memaparkan temuan-temuan terkait dengan variabel penelitian mulai dari kondisi objektif, subjek penelitian baik dari aspek kompetensi pedagogik guru yang dijadikan dasar terbentuknya rumusan model hipotetik pengembangan kompetensi pedagogik sampai tervalidsi, uji keterlaksanaan model dalam penelitian sampai kepada pembahasan ditinjau dari sisi teoritisnya.

BAB V Simpulan, Temuan, Implikasi dan Rekomendasi, berisi tentang jawaban dari semua pertanyaan penelitian, implikasi memuat keterkaitan hasil penelitian terhadap terhadap aspek kompetensi pedagogik dalam pengelolaan kelas inklusif, temuan dalam penelitian dan rekomendasi bagi guru, kepala sekolah, dinas pendidikan dan peneliti lainnya berhubungan dengan penelitian ini.