



Stereotype Peran Gender Pada Sekolah Inklusi

Dita Lestari

Prodi Pendidikan Anak Usia Dini, Fakultas Tarbiyah dan Tadris, Universitas Islam Negeri (UIN) Fatmawati Sukarno Bengkulu, email ditalestari@mail.uinfasbengkulu.ac.id

Ali Akbar Jono

Prodi Pendidikan Anak Usia Dini, Fakultas Tarbiyah dan Tadris, Universitas Islam Negeri (UIN) Fatmawati Sukarno Bengkulu, email aliakbarjono@mail.uinfasbengkulu.ac.id

Diterima: 1-11-2023	Direvisi : 15-11-2023	Diterbitkan : 28-12-2023
---------------------	-----------------------	--------------------------

Abstract

Inclusion-based schools in Bengkulu City have difficulty finding male teachers. This is related to the societal stereotype that women are more patient, more painstaking and more precise in nurturing and caring for inclusive children. This view has an impact on schools having difficulty implementing sexual education lessons for children with special needs who are growing up into teenagers. These children are cognitively limited, but their sexual and emotional development is equivalent to that of regular children. This research methodology is descriptive qualitative using 3 coding stages, namely open coding, axial coding and selective coding. The results of the research show that there are negative stereotypes from the community and parents of students regarding inclusive schools and the absence of male accompanying teachers.

Keywords: *Stereotypes, Inclusion, Gender*

Abstrak

Sekolah-sekolah berbasis inklusi di Kota Bengkulu kesulitan mencari guru laki-laki. Hal ini berkaitan dengan stereotip masyarakat bahwa perempuan lebih sabar, lebih telaten dan lebih tepat dalam mengasuh dan merawat anak inklusi. Pandangan ini berdampak pada pihak sekolah kesulitan dalam menerapkan pembelajaran pendidikan seksual pada anak berkebutuhan khusus yang beranjak remaja. Anak-anak ini secara kognitif terbatas, tetapi perkembangan seksual dan emosinya setara dengan anak reguler. Metodologi penelitian ini yaitu kualitatif deskriptif dengan menggunakan 3 tahap koding yaitu open koding, axial koding dan selektif koding. Hasil penelitian menunjukkan adanya stereotip negatif dari masyarakat dan orangtua calon siswa mengenai sekolah inklusi serta tidak adanya guru pendamping berjenis kelamin laki-laki.

Keywords: *Streotipe, Inklusi, Gender*

Pendahuluan

Sekolah-sekolah berbasis inklusi di Kota Bengkulu kesulitan mencari guru laki-laki. Hal ini berkaitan dengan stereotype masyarakat bahwa perempuan lebih sabar, lebih telaten dan lebih tepat dalam mengasuh dan merawat anak inklusi. Pandangan ini berdampak pada pihak sekolah kesulitan dalam menerapkan pembelajaran pendidikan seksual pada anak berkebutuhan khusus yang beranjak remaja. Anak-anak ini secara kognitif terbatas, tetapi perkembangan seksual dan emosinya setara dengan anak reguler. Hal ini sejalan dengan pendapat Gilligan (dalam Filifino, 2012) yang mengatakan bahwa guru perempuan lebih unggul berkaitan dengan perasaan terhadap anak berkebutuhan khusus. Sikap guru kelas terhadap anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusif wilayah Kabupaten Magelang berdasarkan gender terdapat perbedaan nilai rata-rata skor. Perbedaan sikap guru kelas terhadap anak berkebutuhan khusus berdasarkan aspek sikap dan gender secara umum terdapat perbedaan rata-rata skor 0,20 dengan rata-rata skor yang lebih tinggi dimiliki guru wanita.

Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi (Mendikbudristek), Nadiem Anwar Makarim, menyadari pada masa sekarang sudah seharusnya pendidikan tak lagi memandang gender. Baik kaum laki-laki maupun perempuan memiliki kesempatan yang sama, serta penting bagi perempuan mendapatkan pendidikan sejak dini. “Keterampilan yang dimiliki oleh perempuan yang berpendidikan bisa ikut mengangkat derajat kehidupan keluarga baik secara ekonomi maupun sosial,” tutur Nadiem.

Indonesia memiliki kerangka kebijakan yang kuat untuk peningkatan kesetaraan gender, dan juga telah membuat komitmen nyata dalam pembangunan yang inklusif terhadap disabilitas. Serangkaian kebijakan dan peraturan yang relevan terhadap dua hal tersebut dipaparkan pada Lampiran 1. Pada tingkat kebijakan tertinggi, hal ini mencakup pernyataan kesetaraan semua orang dalam Konstitusi Republik Indonesia, ratifikasi Konvensi PBB tentang Penghapusan Segala Bentuk Diskriminasi terhadap Perempuan (*Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women – CEDAW*) pada tahun 1984, dukungan suara bagi Deklarasi PBB tentang Hak-hak Masyarakat Adat (UN Declaration on the Rights of Indigenous Peoples) pada tahun 2007, dan ratifikasi Konvensi PBB tentang Hak-hak Kaum Penyandang Disabilitas (*UN Convention on the Rights of Person with Disabilities*) pada tahun 2011.

Pemerintah Indonesia mengesahkan Undang-Undang No.8 tentang penyandang disabilitas pada tahun 2016, dan rancangan undang-undang tentang keadilan dan kesetaraan gender juga tengah disusun namun proses pengesahannya di DPR tersendat. Instruksi Presiden No. 9/2000 tentang Pengarusutamaan Gender dalam Pembangunan Nasional, dan Peraturan Menteri Dalam Negeri No. 15/2008 tentang Pedoman Pelaksanaan Pengarusutamaan Gender di Daerah sangat relevan dengan fokus KOMPAK terhadap tata kelola pemerintahan.

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.

Pada Undang-Undang Dasar 1945 Pasal 32 ayat (1) yang menegaskan “setiap warga berhak mendapatkan pendidikan”; Undang-Undang Dasar 1945 Pasal 32 ayat (2) yang menegaskan “setiap warga anak wajib mengikuti pendidikan dasar dan pemerintah wajib membiayainya”. Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional, Pasal 5 ayat (1) yang menegaskan “setiap warga negara mempunyai hak yang sama untuk memperoleh pendidikan yang bermutu”. Undang-undang inilah yang menjadi bukti kuat hadirnya pendidikan inklusi ditengah masyarakat.

Pada pendidikan dasar, kehadiran pendidikan inklusi perlu mendapat perhatian lebih. Pendidikan inklusif sebagai layanan pendidikan yang mengikutsertakan anak berkebutuhan khusus (ABK) belajar bersama anak normal (non-ABK) usia sebayanya di kelas anak ar/biasa yang terdekat dengan tempat tinggalnya. Menerima ABK di Sekolah Dasar terdekat merupakan mimpi yang indah yang dirasakan orang tua yang memiliki anak dengan kebutuhan khusus.

Sayangnya, SD Inklusi yang sudah “terlanjur” menerima tidak langsung dengan mudahnya menangani anak-anak yang sekolah dengan kebutuhan khusus itu. Kurikulum harus dapat disesuaikan dengan kelas yang heterogen dengan karakteristik ABK dan regular. Guru belum siap untuk menangani anak-anak dikelasnya dengan karakteristik yang berbeda. Akhirnya, guru-guru yang berhadapan langsung dengan ABK di kelas mengeluh dan sulit untuk mengajar satu metode yang sama dan dengan perlakuan yang sama sehingga tujuan pembelajaran tidak tercapai seperti yang diharapkan. Pengembangan kurikulum dapat dilakukan sebagai upaya menciptakan

pembelajaran yang menyenangkan dan tujuan pembelajaran dapat tercapai dalam pendidikan inklusi.

Pendidikan inklusi di SD belum beriringan dengan visi pendidikan belum berdasarkan inklusi ethos yang mengedepankan keragaman dan kesamaan hak dalam memperoleh pendidikan. Kurikulum dan metode pengajaran yang kaku dan sulit diakses oleh ABK masih ditemukan pada kelas inklusi. Pengintergrasian kurikulum belum dapat dilakukan oleh guru Karena kemampuan guru yang terbatas. Guru-guru belum mendapatkan training yang praktis dan kebanyakan yang diberikan sifatnya hanya sebatas sosialisasi saja. Wali kelas dan atau guru bidang studi yang kedapatan dikelasnya ada ABK masih menunjukkan sikap “terpaksa” dalam mendampingi ABK memahami materi (Permendiknas No. 70 tahun 2009, pasal 1).

Soal ini bermula dari sempitnya pemahaman terhadap perspektif gender. Gender sering dipahami hanya sebagai isu perempuan, dan pemahaman seperti ini sesungguhnya adalah simplifikasi dari konstruksi sosial terhadap peran, perilaku, ekspresi, serta identitas gender yang merupakan keyakinan diri secara fisik, sosial dan budaya, baik biner, laki-laki dan perempuan, maupun nonbiner (genderqueer). Padahal perspektif gender dalam riset sebenarnya dimaksudkan agar peneliti membangun analisis yang lebih komprehensif terhadap fenomena yang diteliti dengan mengenali berbagai tantangan atau dampak berbeda yang dialami laki-laki, perempuan, dan nonbiner dari suatu kebijakan ataupun intervensi. Simplifikasi pemahaman tentang gender ini kemudian menghasilkan anggapan bahwa isu-isu yang menjadi perhatian organisasi hanya relevan terhadap gender tertentu. Misalnya, ada isu yang dianggap

maskulin, seperti pertahanan, keamanan, regionalisme, dan persaingan global, dan ada isu yang dianggap feminin, seperti kesehatan ibu dan anak. Memasukkan perspektif gender ke dalam organisasi riset bukan hanya soal keberpihakan, melainkan juga penting untuk menghasilkan rekomendasi kebijakan yang lebih kredibel, mewujudkan keadilan dan kesetaraan dalam masyarakat, serta memberikan jalan keluar bagi masalah yang dihadapi baik laki-laki maupun perempuan.

Peneliti perempuan di universitas juga semakin terpinggirkan oleh kebijakan-kebijakan yang diterapkan oleh universitas selama pandemi yang cenderung mengukur kinerja dengan jumlah publikasi dengan minimnya dukungan dan tindakan afirmasi kepada peneliti perempuan. Selain hal tersebut, meskipun jumlah akademisi dan peneliti perempuan terus meningkat, peran perempuan di dunia STEM masih rendah. 4 Kondisi semacam itu kerap kali dilihat sebagai sesuatu yang normal oleh institusi pendidikan dan organisasi riset, yang justru menunjukkan ketimpangan gender di dunia riset. Relasi gender seperti ini merefleksikan struktur budaya masyarakat yang terus-menerus mengamini relasi kuasa di mana perempuan harus rela menanggung beban ganda. Persepsi peran gender ini tampaknya berdampak pada peran struktural laki-laki, perempuan dan minoritas gender dalam organisasi. Studi-studi tentang budaya organisasi menunjukkan kuatnya aspek gender dan pengaruh relasi gender pada struktur, gaya manajemen maupun pencapaian organisasi. 5 Sayangnya masih banyak budaya organisasi yang belum dibangun berdasarkan prinsip kesetaraan relasi dan inklusi. Akibatnya kebutuhan, aspirasi maupun karakter spesifik perempuan terabaikan. Budaya organisasi yang didominasi kuasa laki-laki cenderung

memperkuat sistem nilai gender dominan yang dianut dan mengakar di struktur budaya patriarkal.

Sejarah studi disabilitas sebenarnya sudah sangat panjang. Dimulai pada dekade 1960-an hingga 1970-an di Eropa, studi disabilitas pada masa itu diwarnai pendekatan medis, psikologis, dan rehabilitasi. Pendekatan ini cenderung melihat penyandang disabilitas dari aspek gangguan atau kelainan fisik, sensorik, intelektual, dan mental mereka. Disabilitas hanya dikaji dari sisi individu si penyandang disabilitas dan berbagai hambatan yang dihadapi akibat “kecacatan” yang mereka alami. Penyandang disabilitas dan keluarga serta kehidupan mereka menjadi sekadar objek studi. Pendekatan ini mencerminkan dominasi pandangan masyarakat yang menganggap disabilitas semata-mata hambatan fisik-medis individual (medical model), terjadi akibat karma (religious model), dan penyandang disabilitas sebagai kelompok masyarakat tak berdaya. Pendekatan ini telah sangat merugikan penyandang disabilitas ketika menjadi dasar pembuatan kebijakan publik. Akibat dominasi model individual ini, kebijakan publik yang dihasilkan memosisikan penyandang disabilitas sebagai “orang sakit” yang harus diperbaiki, disembuhkan, atau direhabilitasi agar dapat berfungsi “normal” dan tidak menjadi “beban” bagi masyarakat. Karena itu, penyandang disabilitas dianggap harus tinggal di panti-panti khusus untuk menjalani proses rehabilitasi agar dapat berfungsi “normal” ketika kembali ke masyarakat. Penyandang disabilitas dilihat sebagai “yang liyan” yang tidak pernah dianggap dan tidak perlu didengar suaranya karena mereka dipersepsikan sebagai orang sakit yang harus diobati. Persepsi yang “mencatatkan” penyandang disabilitas selama

puluhan tahun ini kemudian dilawan pergerakan organik aktivis disabilitas di Inggris pada 1980-an. Para aktivis inilah yang kemudian melahirkan pendekatan baru dan kontroversial yang mereka sebut sebagai “model sosial disabilitas”.

Mereka lantang menyuarakan bahwa selama ini mereka sudah “dicatikan” oleh sistem, persepsi masyarakat, dan lingkungan. Dalam pandangan mereka, sistem dan lingkungan yang mendiskriminasi penyandang disabilitaslah yang harus diubah untuk disesuaikan dengan kondisi mereka, bukan sebaliknya, sebagaimana selama ini terjadi. Penyandang disabilitas adalah pakar karena pengetahuan dan pengalaman hidup mereka tidak dimiliki peneliti tanpa disabilitas. Karena itu, penelitian apa pun yang berkaitan dengan disabilitas harus memaksimalkan peran sentral penyandang disabilitas dalam semua prosesnya. Sangat banyak hambatan partisipasi yang harus dapat diidentifikasi dan disingkirkan, serta dibutuhkan komitmen besar untuk melakukan riset kolaboratif sebagai alat produksi pengetahuan bersama yang lebih terbuka.

Lahirnya “model sosial disabilitas” kemudian menjadi jalan baru bagi studi disabilitas yang mulai melihat bagaimana faktor struktural, ekonomi, politik, dan budaya memengaruhi kehidupan penyandang disabilitas. Kemudian, sejak 1990-an, muncul gagasan dari ilmuwan sekaligus aktivis hak penyandang disabilitas terkemuka di Inggris, seperti Mike Oliver dan Tom Shakespeare. Kedua ilmuwan ini bahkan mendorong penyandang disabilitas berpartisipasi dalam penelitian disabilitas sebagai konsultan atau co-researcher untuk mengimbangi studi-studi yang cenderung didominasi peneliti tanpa disabilitas.

Argumennya adalah penyandang disabilitas pantas disebut sebagai ahli, bukan sekadar objek studi, karena mereka memiliki pengetahuan dan pengalaman hidup yang menjadikan mereka ahli dalam topik disabilitas. Inisiatif Kolaborasi Riset dengan Peneliti Tanpa Disabilitas Perkumpulan Penyandang Disabilitas Indonesia (PPDI) Kota Padang adalah salah satu organisasi penyandang disabilitas di Sumatera Barat yang bergiat di bidang pemberdayaan dan advokasi hak-hak penyandang disabilitas. Lembaga yang berdiri sejak 2012 ini berupaya mendorong inklusi dan pelibatan aktif penyandang disabilitas dalam pembuatan, implementasi, dan monitoring berbagai kebijakan publik yang secara langsung ataupun tidak langsung memengaruhi kehidupan penyandang disabilitas. PPDI melakukan kegiatan peningkatan kapasitas advokasi, dialog dan audiensi dengan pembuat kebijakan, kampanye publik, serta demonstrasi di jalanan.

Pemahaman atas sejarah perjalanan riset disabilitas di Eropa, dan pentingnya peran riset sebagai dasar advokasi kebijakan publik, mendorong PPDI melakukan riset kolaboratif yang melibatkan peneliti dengan disabilitas dan tanpa disabilitas dalam satu tim. Di samping menjamin objektivitas hasil riset, riset kolaboratif ini dilakukan untuk menularkan perspektif “model sosial disabilitas” kepada para peneliti bukan penyandang disabilitas. Riset kolaboratif ini mulai dijalankan pada 2013-2014 ketika PPDI Padang dipercaya Pemerintah Kota Padang menyusun draf awal Peraturan Daerah Kota Padang Nomor 3 Tahun 2015 tentang Pemenuhan dan Perlindungan Hak-Hak Penyandang Disabilitas. Salah satu temuan riset—yang

sekaligus menjadi tuntutan PPDI dan diadopsi dalam peraturan daerah tersebut—adalah pentingnya perspektif hak asasi manusia dalam penanganan disabilitas, serta perlunya pemerintah kota menjadikan disabilitas sebagai isu lintas sektor. Berkat penelitian tersebut, rekomendasi ini diadopsi menjadi peraturan daerah. Inisiatif riset kolaboratif ini berlangsung terus. PPDI Padang memberanikan diri melanjutkan riset kolaboratif serupa dengan melibatkan Universitas Andalas, Universitas Negeri Padang, Universitas Islam Negeri Imam Bonjol, dan Lembaga Bantuan Hukum Padang. Salah satu yang paling penting adalah proyek riset kolaboratif tentang pendidikan inklusif dan hak ketenagakerjaan penyandang disabilitas. Riset ini berhasil memetakan permasalahan implementasi pendidikan inklusi dan pemenuhan hak atas pekerjaan yang layak bagi penyandang disabilitas di Kota Padang. Salah satu kebijakan yang berhasil didorong temuan riset kolaboratif ini adalah pembentukan UPTD Layanan Disabilitas dan Pendidikan Inklusif di Dinas Pendidikan Kota Padang. Hasil Riset Lebih Valid dan Bermakna Dalam pengalaman PPDI Padang, tidaklah mudah melakukan riset bersama peneliti akademik yang bukan penyandang disabilitas, apalagi jika si peneliti akademik masih awam dengan isu pergerakan hak penyandang disabilitas. Perbedaan perspektif ini biasanya mulai muncul dalam perencanaan metode penelitian. Peneliti akademik umumnya menganggap partisipasi penyandang disabilitas dalam penelitian cukup dibatasi pada pengumpulan data lapangan saja. Itu pun dengan syarat mereka harus diberi pelatihan lebih dulu sesuai kaidah-kaidah penelitian akademik yang kaku. Coding, analisis data, dan penulisan hasil penelitian sebaiknya hanya

dilakukan peneliti akademik yang sudah berpengalaman. Ada pula semacam kekhawatiran bahwa peneliti akademik akan memandang bahwa peneliti penyandang disabilitas hanya akan dibatasi pada peran sebagai pendamping komunikasi ketika melakukan wawancara di lapangan. Walau memang sebagian besar co-researcher penyandang disabilitas belum punya pengalaman penelitian akademik, itu tidak berarti mereka tidak mampu terlibat dalam semua fase penelitian. Masalah semacam ini biasanya diselesaikan dengan dialog. Penting untuk mengedukasi peneliti akademik bahwa pengetahuan dan pengalaman hidup para co-researcher penyandang disabilitas, sesuatu yang sama sekali tidak dimiliki peneliti tanpa disabilitas, adalah krusial dalam membaca dan menganalisis data. Kolaborasi semacam ini esensial untuk membuka temuan baru dan memastikan pengetahuan baru ini terbuka. Selanjutnya, elemen inti dari penelitian inklusif disabilitas mencakup pelatihan kesadaran disabilitas dari peneliti akademis dan tim peneliti untuk mengatasi sikap, keyakinan, kesalahpahaman, dan stigma negatif tentang disabilitas. Dalam UUD 1945 pasal 31 ayat 1 dan UU no 20 tahun 2003 tentang pendidikan nasional menunjukkan bahwa Negara memberikan jaminan sepenuhnya kepada semua anak termasuk Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) dalam memperoleh kesempatan dan layanan pendidikan bermutu. Sistem layanan pendidikan tersebut yang memberikan kesempatan pada anak berkebutuhan khusus (ABK) untuk mendapatkan pendidikan bersama anak reguler yang dikenal dengan pendidikan inklusi. Salah satu yang menjadi pendukung keberhasilan pendidikan inklusi yaitu guru. Dimana guru dituntut agar mampu

menyiapkan diri, baik dari segi kompetensi ataupun lainnya dalam penyelenggara pendidikan inklusi.

Pada UU No 14 Tahun 2005 pasal 8 berbunyi “Guru wajib memiliki kualifikasi akademik, kompetensi, sertifikat pendidik, sehat jasmani dan rohani, serta memiliki kemampuan untuk mewujudkan tujuan pendidikan nasional”. Ada beberapa macam kompetensi yang harus dimiliki oleh seorang guru baik pendidikan biasa ataupun pendidikan inklusi yaitu kompetensi pedagogik (pengetahuan), kompetensi sosial, kompetensi kepribadian dan kompetensi profesional.

Menurut pendapat saya, kompetensi guru dalam pendidikan khususnya dalam pendidikan inklusi masih dikategorikan rendah. Damayanti, dkk (2016) meneliti mengenai kompetensi pada guru dan ditemukan bahwa domain content kompetensi pada guru dan menunjukkan masih kurang dalam memahami materi pelajaran yang akan disampaikan pada siswa sebagai tugas dan tanggung jawab guru, mencakup pemahaman isi materi dan tujuan belajar. Dalam hal penelitian, Agustin, L.D dan Pandia, W.S.S. (2014) menyatakan “bahwa guru di SDN X yang merupakan sekolah inklusi, menyebutkan guru belum memiliki pemahaman yang mendalam mengenai karakteristik ABK, belum memahami tata cara dalam merancang pembelajaran bagi anak ABK, dan belum memiliki pemahaman mengenai tata cara pelaksanaan pembelajaran bagi ABK serta masih kurang dalam penyusunan evaluasi bagi ABK.”.

Untuk mengatasi masalah tersebut guru harus mencerminkan sikap kasih sayang, kehangatan, kegembiraan, dan lain-lain yang bisa memotivasi pembelajaran. Dalam

menerapkan program pendidikan inklusi Ilahi (2013) berpendapat bahwa untuk meningkatkan kompetensi guru seperti guru harus memiliki bakat pengalaman mengajar, guru harus mengikuti pelatihan yang berkaitan dengan pendidikan inklusi, adanya latar belakang pendidikan, menggunakan strategi pembelajaran yang tepat. Anna Rozana, dkk (2018) menemukan bahwa guru yang mengikuti pelatihan menunjukkan sikap yang cukup atau tinggi dimana guru sepakat untuk melakukan lebih banyak upaya untuk memperlakukan hal yang sama kepada setiap siswa dan menunjukkan kasih sayang kepada setiap siswa. Adanya hambatan dalam melaksanakan pendidikan inklusi, menyebabkan rendahnya kompetensi seorang guru. Untuk menghadapi hal tersebut guru harus memiliki 4 kompetensi yang harus dikembangkan secara seimbang, dimana tidak hanya mengembangkan 1 kompetensi saja. Sehingga pendidikan inklusi dapat berjalan dengan baik.

Individuals with Disabilities Education Act Amendments (IDEA) tahun 1997 mengamanatkan bahwa siswa penyandang disabilitas memiliki akses ke pendidikan umum, sistem sekolah dan guru berkewajiban untuk menggunakan praktik pendidikan yang membedakan konten, instruksi, dan penilaian sehingga setiap anak dapat sukses dalam pendidikan umum. Berdasarkan IDEA, teknis pelaksanaan pendidikan untuk anak disabilitas di Indonesia diatur dalam Permendiknas terkait dengan pendidikan inklusif. Pendidikan inklusif menurut Pasal 1 Peraturan Menteri Pendidikan Nasional (Permendiknas) No. 70 Tahun 2009 yaitu 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. Salah satu kriteria pendidikan inklusif yaitu terdapat Guru Pembimbing Khusus atau GPK (Pedoman Umum Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif 2007). Guru Pembimbing Khusus adalah guru yang memiliki kualifikasi /latar belakang Pendidikan Luar Biasa (PLB) yang bertugas menjembatani kesulitan Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) dan guru kelas atau mata pelajaran dalam proses pembelajaran serta melakukan tugas khusus yang tidak dilakukan oleh guru pada umumnya. Berdasarkan hasil temuan dari penelitian Siswati, B. (2012) bahwa GPK masih kurang kompeten dalam menjalankan tugasnya dilihat dari sisi task achievement; kurang kompeten ketika melaksanakan tugas mengadakan pelatihan persiapan dan penelitian pengembangan pendidikan inklusif. Hasil penelitian Prita Indriawati (2013) juga menunjukkan bahwa pelaksanaan program kekhususan pada pendidikan inklusif ada beberapa kendala, diantaranya yaitu Guru Pembimbing Khusus (GPK) kurang memahami konsep penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI), keterbatasan waktu dan tenaga Guru Pembimbing Khusus (GPK), dan masih adanya bias pemahaman tentang konsepsi pendidikan inklusif, khususnya dalam merancang dan melaksanakan program kekhususan. Berdasarkan penelitian di atas, Guru Pembimbing Khusus (GPK) perlu kompetensi yang dikembangkan untuk mewujudkan penyusunan Program Pembelajaran Individual dengan berkolaborasi untuk mengembangkan cara-cara inovatif untuk menggabungkan teknik pengajaran baru.

Menurut Weiner (2003) guru perlu menumbuhkan hal-hal seperti: (1) belajar dari pengalaman secara terus-menerus; (2) melakukan refleksi; (3) melakukan teoritisasi tentang bagaimana yang terbaik untuk.

Pengertian Kompetensi Guru Pembimbing Khusus Undang-Undang RI No. 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen menjelaskan bahwa "Kompetensi adalah seperangkat pengetahuan, keterampilan, dan perilaku yang harus dimiliki, dihayati, dan dikuasai oleh guru atau dosen dalam melaksanakan tugas keprofesionalan". Indriawati (2013) mengemukakan bahwa "guru pembimbing khusus (GPK) adalah guru yang bertugas mendampingi di sekolah penyelenggara pendidikan inklusif dan memiliki kompetensi dalam menangani siswa berkebutuhan khusus". Berdasarkan pernyataan di atas dapat disimpulkan bahwa kompetensi guru pembimbing khusus (GPK) adalah seperangkat pengetahuan, keterampilan, dan perilaku yang harus dimiliki, dihayati, dan dikuasai oleh guru pembimbing khusus (GPK) sebagai syarat untuk dianggap mampu melaksanakan tugas-tugas dalam menangani siswa berkebutuhan khusus di sekolah penyelenggara pendidikan inklusif.

Landasan Kompetensi Guru di Sekolah Inklusi. Kompetensi Pribadi Penampilan diri seorang guru sebagai pribadi yang jujur, berakhlak mulia dan teladan bagi peserta didik dan masyarakat serta dapat memperlakukan peserta didik yang berkebutuhan khusus. Pada umumnya guru reguler dalam sekolah inklusi cenderung melindungi secara berlebihan terhadap anak berkebutuhan khusus atau sebaliknya, guru menganggap anak berkebutuhan khusus ini tidak mampu mengikuti kegiatan pembelajaran, sehingga

kurang melibatkan yang bersangkutan atau anak yang berkebutuhan khusus tersebut secara aktif dalam kegiatan belajar mengajar. Kompetensi Pedagogik Berkaitan dengan konteks di Indonesia, kemampuan guru dalam memahami karakteristik ABK serta menyusun rancangan pembelajaran sesuai kebutuhan ABK tertulis dalam penjelasan mengenai kompetensi pedagogik guru. Kompetensi pedagogik guru adalah kemampuan seorang guru dalam mengelola proses pembelajaran di sekolah melalui penggunaan sumber yang berwujud (buku, artikel, teknologi baik software maupun hardware) serta sumber yang tidak berwujud (pengetahuan, keterampilan, pengalaman) (Suci & Mata, 2011). Undang-Undang No 14, tahun 2005 tentang guru dan dosen Pasal 3 ayat 4 menjelaskan hal-hal yang meliputi kompetensi pedagogik guru adalah (1) pemahaman guru terhadap karakteristik peserta didik; (2) mengembangkan perencanaan

Idealnya, pendidik inklusif maupun reguler seperti biasa, sejatinya memiliki kompetensi yang sama. Hanya saja, terdapat beberapa persyaratan tertentu untuk menunjang keberhasilan pendidikan inklusif. Beberapa diantaranya yakni **Pertama**, pendidik harus memahami visi, misi maupun tujuan pendidikan inklusif. Hal ini untuk menyelaraskan tujuan para pendidik yang sudah mengabdikan diri sebagai pendidik dalam lembaga inklusif. Maka dari itu, dalam proses rekrutmennya, para pendidik akan ditanya secara serius terkait ketiga hal dasar tersebut.

Kedua, pendidik memiliki pemahaman yang cukup serta terampil dalam mengenali karakteristik siswa. Siswa ABK biasanya tentu memiliki ciri tersendiri sebagai bentuk gaya

belajar yang harus menjadi catatan setiap pendidik.

Ketiga, pendidik memiliki kemampuan serta bersikap terampil dalam melaksanakan berbagai asesmen, mendiagnosa, serta mengevaluasi di bidang pengajaran. **Keempat**, pendidik memiliki pemahaman serta wawasan yang luas terkait materi. Selain itu, juga memiliki cara dan strategi yang terampil dalam menyampaikan pembelajaran kepada siswa. **Kelima**, pendidik memiliki keterampilan dalam menyusun perencanaan serta pengelolaan pembelajaran yang berkaitan dengan pengelolaan perilaku serta bagaimana cara siswa berinteraksi dengan sekitar. **Keenam**, pendidik memiliki kemampuan untuk turut dalam mengadakan komunikasi baik sesama internal maupun kolaborasi dengan kemitraan.

Salah satu cara untuk meningkatkan kualitas pendidik yakni dengan mengadakan kegiatan Ipteks bagi masyarakat. Terdapat beberapa target dari kegiatan tersebut diantaranya yakni : **Pertama**, mengajak kedua pihak mitra sebagai motivator dan fasilitator berbagai sekolah inklusi. Sehingga para pendidik dapat mengetahui tingkat kebutuhan dari ABK terutama dari aspek kesehatan. **Kedua**, adanya kegiatan tersebut juga dapat memberikan pengajaran bagi pendidik untuk menjadi seorang guru yang ramah di lembaga tempat mengabdikan. **Ketiga**, pendidik juga dapat melakukan observasi awal pada proses tumbuh kembang siswa

Rumusan masalah pada penelitian ini yaitu: 1. Apa yang dimaksud dengan stereotype gender?; 2. Apa peran perspektif gender pada pendidikan inklusi; 3. Bagaimana dampak stereotype gender pada sekolah inklusi?.

Penelitian ini menggunakan metodologi kualitatif deskriptif. Data didapatkan melalui proses observasi dan wawancara. Analisis data

dilakukan dengan 3 koding yaitu open coding, axial coding, selective coding (Strauss, Anselm dan Corbin, 1997). Teknik *koding* ini ada tiga tahap yaitu:

1. *open coding*, suatu gejala (misalnya dalam hal ini ‘reaksi perawat terhadap dokter) akan diidentifikasi kategori-kategorinya untuk kemudian (sesudah diberi sebutan/*named, labelled*) diidentifikasi atribut dan dimensi.
2. axial coding, open coding yang telah dibuat akan di Katagorikan sesuai dengan gejala yang berhasil diungkap dan akan dihubungkan satu sama lain. Kategori-kategori itu ada yang dapat diposisikan sebagai :
 - a. Kondisi yang dianggap penyebab, ialah kejadian apapun yang menyebabkan terjadinya suatu gejala
 - b. Gejala itu sendiri, ialah peristiwa sentral yang akan menggerakkan terjadinya serangkaian aksi/tindakan atau juga interaksi;
 - c. Konteks, ialah suatu kompleks kondisi – lokasi dan/atau waktu tertentu yang menjadi ajang berlangsungnya suatu aksi atau interaksi;
 - d. Kondisi pengintervensi, ialah kondisi-kondisi struktural yang memudahkan atau menyulitkan jalannya proses dalam suatu konteks tertentu;
 - e. aksi atau interaksi, ialah strategi tindakan yang dilakukan untuk merespons atau mengatasi permasalahan yang ada;
 - f. konsekuensi, ialah hasil yang diperoleh lewat penyelenggaraan aksi atau interaksi
3. *Selective Coding* yaitu suatu proses untuk menyeleksi kategori-kategori guna

menemukan kategori inti atau sentral, secara sistematis dapat dipakai secara konseptual untuk merangkai dan mengintegrasikan kategori-kategori lain dalam suatu jaringan “kisah”. Kisah panjang-lebar yang merupakan paparan deskriptif tentang realita sosial, yang diletakkan dalam fokus kajian inilah yang disebut Proses mengintegrasikan kategori-kategori dalam *selective coding* yang berakhir dengan *story* yang dapat dilaporkan ini dalam suatu tataran analisis yang jauh lebih abstrak daripada yang berlangsung sepanjang proses *axial coding*. Kepekaan teoretik seorang peneliti, ialah ketajaman imajinasinya untuk mereka-reka bangunan teoretik dari data dan kategori data yang telah diperoleh, sangat diharapkan pada tahap ini.

Hasil dan Pembahasan

Hasil dari wawancara pada 2 sekolah yaitu Al.Aufa dan Mahira Kota Bengkulu. Di sekolah AL. Aufa terdapat 15 orang anak berkebutuhan khusus dengan rincian 10 orang perempuan dan 5 orang laki-laki. Anak-anak ini diampuh oleh 1 orang guru inklusi sarjana psikologi dan 5 orang guru kelas yang telah mendampingi anak inklusi dengan jenis kelamin semuanya perempuan. Sekolah Alam Mahira terdapat 30 orang guru pendamping Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) semuanya perempuan. Sedangkan jumlah anak inklusi di tingkat TK hingga SMA berjumlah 35 anak.

Penelitian Fadillah dan Ngaisah menemukan adanya penolakan masyarakat terhadap keberadaan guru laki-laki untuk mengajar anak-anak (2023). Persepsi masyarakat bahwa laki-laki bersifat maskulin, kurang telaten, minim kesabaran, kurang

penyayang dan tidak dapat berlaku lemah lembut dalam mengajar anak-anak dibandingkan perempuan, serta stigma yang melekat bahwa pengajar anak adalah perempuan menjadi faktor laki-laki berpikir bahwa mereka tidak diterima dan akan mengalami kesulitan untuk bertahan di profesi sebagai pengajar (Fadhillah & Ngaisah, 2023; Baqi, 2021; Rentzou & Ziganitidou, 2009).

Stereotip terhadap gender tersebut memengaruhi pola pikir masyarakat terhadap profesi guru. Padahal peran guru laki-laki dalam pendidikan di sekolah sama pentingnya dengan guru perempuan. Keberadaan laki-laki di sekolah berfungsi memproyeksikan peran ayah dan pembentukan serta penguatan identitas gender pada anak sekolah (Baqi, 2021; Dianita, 2020). Dalam hal pendidikan gender, laki-laki berkontribusi dalam perkembangan sosial anak didik dan mengembangkan ide-ide tentang maskulinitas yang tidak dapat dilakukan oleh guru perempuan (Baqi, 2021).

Ada beberapa jenis ABK mengalami hambatan intelektual, tetapi meskipun terhambat secara kognitif, perkembangan sosial-emosi dan seksualnya setara dengan anak normal lainnya. Saat memasuki masa puber, ABK dapat menunjukkan sikap ketertarikan terhadap lawan jenis, seperti tersenyum ke lawan jenis, menyentuh orang secara sembarang, mencium, mengangkat rok, memperlihatkan dan memainkan alat kelamin, memegang pantat orang lain, memeluk orang lain (Sari, Sendratari, & Margi, 2019). Hal parah bila ABK tidak mendapatkan pemahaman mengenai seksualnya adalah terjadi pelecehan seksual yang dilakukan oleh ABK atau sebaliknya (Habiba & Setiawan, 2021; Sari, Sendratari, & Margi, 2019). Sehingga,

keberadaan guru pendamping dengan jenis kelamin yang berlawanan dengan ABK memiliki risiko.

Guru pendamping yang ada di Sekolah Al.Aufa dan Mahira merupakan individu dengan latar belakang pendidikan maupun non pendidikan yang bersedia mendampingi anak berkebutuhan belajar. Para guru pendamping rutin mendapatkan pelatihan ataupun seminar mengenai inklusi setidaknya 2 tahun sekali. Umami (2016) menyebutkan bahwa masih terdapat guru di pendidikan inklusif bukan berasal dari latar belakang pendidikan luar biasa untuk mengajar anak berkebutuhan khusus. Berdasarkan hasil penelitian (Yunaini, 2021) kendala penerapan inklusi di SD Taman Muda, yaitu: latar belakang pendidikan para guru yang belum sesuai, kurikulum PPI belum siap, terbatasnya sarana, prasarana dan biaya serta minimnya pelatihan atau workshop terkait pendidikan inklusi bagi guru berlatar belakang diluar psikologi atau pendidikan luar biasa (PLB). Selanjutnya pentingnya guru pendamping (*shadow teacher*) pada sekolah inklusi. Adapun tugas-tugas dari guru pendamping, yaitu: menyiapkan program pembelajaran individual; berpartisipasi mendampingi siswa di kelas; meningkatkan kemampuan sosialisasi ABK di kelas; dan membantu anak agar mandiri dalam proses belajar. Respon positif atas manfaat sekolah inklusi juga ditunjukkan dari penelitian Asiyah (2018) yaitu 100% ABK menyatakan senang belajar di sekolah dan 50% orang tua cukup puas terhadap pola pembelajaran inklusi di Sekolah Dasar.

Stereotipe masyarakat mengenai sekolah inklusi berdasarkan hasil wawancara menunjukkan bahwa:

1. Orangtua enggan menyekolahkan anak di inklusi karena takut anaknya tertular penyakit dari Anak disabilitas.
2. Orangtua dan masyarakat memandang rendah anak difabel dengan menyebutkan tidak akan berkembang optimal dan “percuma sekolah” karena tidak akan mampu bekerja seperti anak reguler.

Purnomo (2016) juga menyebutkan beberapa bentuk permasalahan dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif, yakni adanya pandangan negatif masyarakat terhadap sekolah inklusi dan ABK, serta kurangnya kepedulian orang tua terhadap penanganan ABK. Padahal faktanya banyak difabel mencapai pendidikan tertinggi yaitu Doktoral dan memiliki pekerjaan yang bagus.

Pembahasan dalam artikel bertujuan untuk:

1. menjawab rumusan masalah dan pertanyaan-pertanyaan penelitian;
2. menunjukkan bagaimana temuan-temuan itu diperoleh;
3. menginterpretasi/menafsirkan temuan-temuan;
4. mengaitkan hasil temuan penelitian dengan struktur teori dan pengetahuan yang telah mapan; dan
5. memunculkan teori-teori baru atau modifikasi teori yang telah ada.

Dalam menjawab rumusan masalah dan pertanyaan-pertanyaan penelitian, hasil penelitian harus disimpulkan secara eksplisit. Penafsiran terhadap temuan dilakukan dengan menggunakan logika dan teori-teori yang ada (Creswell, 2010). Temuan berupa kenyataan di lapangan diintegrasikan/ dikaitkan dengan hasil-hasil penelitian sebelumnya atau dengan teori yang sudah ada. Untuk keperluan ini harus ada rujukan. Dalam memunculkan teori-teori

baru, teori-teori lama bisa dikonfirmasi atau ditolak, sebagian mungkin perlu memodifikasi teori dari teori lama.

Kutipan dan Acuan

Konsep Kesetaraan Gender dalam al-Qur'an Al-Qur'an memberikan pandangan optimistis terhadap kedudukan dan keberadaan perempuan. Semua ayat yang membicarakan tentang Adam dan pasangannya, sampai keluar ke bumi, selalu menekankan kedua belah pihak dengan menggunakan kata ganti untuk dua orang (dalam mutsannā), seperti kata humā, misalnya keduanya memanfaatkan fasilitas surga (Q. S. al-Baqarah/2:35), mendapat godaan yang sama dari setan (Q. S. al-A'rāf/7:20), sama-sama memakan buah khuldi dan keduanya menerima akibat terbuang ke bumi (7:22), sama-sama memohon ampun (7:23). Setelah di bumi, antara satu dengan lainnya saling melengkapi (Q. S. al-Baqarah/2:187).⁴ Ukuran kemuliaan di sisi Tuhan adalah prestasi dan kualitas tanpa membedakan etnik dan jenis kelamin (Q. S. al-Hujurat/49:13). Al-Qur'an tidak menganut paham the second sex yang memberikan keutamaan kepada jenis kelamin tertentu, atau the first ethnic yang mengistimewakan suku tertentu.⁵ Pria dan wanita dan suku bangsa manapun mempunyai potensi yang sama untuk menjadi 'ābid dan khalifah (Q. S. al-Nisā'/4:124 dan al-Nahl/16:97). Sosok ideal, perempuan muslimah digambarkan sebagai kaum yang memiliki kemandirian politik (Q. S. al-Mumtahanah/60:12), seperti sosok Ratu Balqis yang mempunyai kerajaan superpower ('arsyun 'azhîm- Q. S. al-Naml/27:23), memiliki kemandirian ekonomi (Q. S. al-Nahl/16:97), seperti pemandangan yang disaksikan Nabi Musa di Madyan, wanita mengelola peternakan

(Q. S. al-Qashash/28:23), kemandirian di dalam menentukan pilihan-pilihan pribadi yang diyakini kebenarannya, sekalipun harus berhadapan dengan suami bagi wanita yang sudah kawin (Q. S. al-Tahrîm/66:11) atau menentang pendapat orang banyak bagi perempuan yang belum kawin (Q. S. al-Tahrîm/66:12). Al-Qur'an mengizinkan kaum perempuan untuk melakukan gerakan oposisi terhadap berbagai kebobrokan dan menyampaikan kebenaran (Q. S. al-Tawbah/9:71). Bahkan al-Qur'an menyerukan perang terhadap suatu negeri yang menindas kaum perempuan (Q. S. al-Nisâ'/4:75).

Indonesia memiliki kerangka kebijakan yang kuat untuk peningkatan kesetaraan gender, dan juga telah membuat komitmen nyata dalam pembangunan yang inklusif terhadap disabilitas. Serangkaian kebijakan dan peraturan yang relevan terhadap dua hal tersebut dipaparkan pada Lampiran :

1. Pada tingkat kebijakan tertinggi, hal ini mencakup pernyataan kesetaraan semua orang dalam Konstitusi Republik Indonesia, ratifikasi Konvensi PBB tentang Penghapusan Segala Bentuk Diskriminasi terhadap Perempuan (Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women – CEDAW) pada tahun 1984, dukungan suara bagi Deklarasi PBB tentang Hak-hak Masyarakat Adat (UN Declaration on the Rights of Indigenous Peoples) pada tahun 2007, dan ratifikasi Konvensi PBB tentang Hak-hak Kaum Penyandang Disabilitas (UN Convention on the Rights of Person with Disabilities) pada tahun 2011.
2. Pemerintah Indonesia mengesahkan Undang-Undang No.8 tentang

penyandang disabilitas pada tahun 2016, dan rancangan undang-undang tentang keadilan dan kesetaraan gender juga tengah disusun namun proses pengesahannya di DPR tersendat. Instruksi Presiden No. 9/2000 tentang Pengarusutamaan Gender dalam Pembangunan Nasional, dan Peraturan Menteri Dalam Negeri No. 15/2008 tentang Pedoman Pelaksanaan Pengarusutamaan Gender di Daerah sangat relevan dengan fokus KOMPAK terhadap tata kelola pemerintahan.

Saat ini, pada pendidikan anak sekolah dasar makin banyak kita temui anak dengan kebutuhan khusus (ABK). Kelapa SD daerah Palmerah yang ditunjuk sebagai sekolah inklusi oleh gugus dan pengawas sekolah mengatakan semakin banyak ABK yang dibawa orang ke SD ini. Dari tahun ketahun meningkat 10% jumlahnya. Di daerah Tangerang Selatan ada juga SD yang sudah mengobservasi angka ABK sejak tahun 2009 dan sudah dapat dideteksi pada Pendidikan Usia Dini (PAUD).

3. Subjek penelitian tersebut yakni guru Sekolah Luar Biasa (SLB) di kota Medan yang berjumlah 47 orang. Subjek berasal dari dua SLB yaitu di Sekolah Luar Biasa Jurnal Empati, Volume 9 (nomor 6), Desember 2020, Halaman 449-460 453 Taman Pendidikan Islam (SLB TPI) dan Yayasan Pembinaan Anak Cacat (YPAC) Medan. Hasil penelitian menyimpulkan terdapat lima faktor yang berkontribusi dan memiliki nilai korelasi terhadap motivasi menjadi guru SLB yaitu faktor kesabaran, faktor minat mengajar, faktor suka anak-anak, faktor suka membantu orang lain, dan faktor mengamalkan ilmu.

Ketiga subjek memiliki kesamaan dengan beberapa faktor diantaranya adalah faktor suka membantu orang lain. Faktor tersebut mempengaruhi motivasi mereka menjadi guru di Sekolah Luar Biasa (SLB). Faktor tersebut memiliki pengaruh paling besar yakni sebesar 96,09% dari 47 subjek. Selain ingin membantu siswa, CR dan UN ingin menambah pengalaman dalam mengajar ABK di sekolah inklusif. Subjek CR ingin menantang dirinya untuk mencoba hal yang baru dalam mengajar ditambah dengan pengakuan UN bahwa dirinya ingin berkembang serta keluar dari zona nyaman. Sementara ET memiliki hobi dan potensi mengajar dengan baik yang mendukung keputusannya untuk mengajar. Hasil penelitian Purba dan Tambun (2015) juga mendukung faktor tersebut yaitu faktor minat mengajar. Faktor tersebut mempengaruhi sebanyak 83,16% atau 39 guru dari 47 guru untuk menjadi guru di Sekolah Luar Biasa (SLB). UN mengatakan bahwa dirinya suka dengan anak-anak sehingga tertarik mengajar di sekolah inklusif. Penelitian Purba dan Tambun (2015) juga mengetahui sebanyak 89,09% atau 42 guru menyatakan faktor suka anak-anak mempengaruhi motivasi mereka menjadi guru di Sekolah Luar Biasa (SLB).

2. Konsekuensi Profesi Pada umumnya guru menganggap diri mereka tidak memiliki keterampilan mengajar siswa dengan berbagai kebutuhan khusus, namun kebijakan telah menuntut mereka untuk menerima keberadaan anak berkebutuhan khusus di kelas mereka (Pavri & Lutfig dalam Pujaningsih, 2011). Hal ini sesuai dengan pengalaman UN dan CR yang awalnya merasa takut untuk mengajar ABK karena tidak memiliki pengalaman mengajar ABK sebelumnya. Kedua subjek merasa khawatir dengan perilaku siswa yang berbeda dari siswa

normal. Kondisi yang sama dialami oleh ET karena terbiasa menangani siswa gifted. ET merasa perlu belajar kembali dalam menangani siswa berkebutuhan khusus di sekolah inklusif. Penelitian Wijaya, Supena, dan Yufiarti (2023) pada 10 sekolah inklusi di Kota Serang menemukan bahwa pada guru umum maupun GPK, sebanyak 50% belum mampu merencanakan pembelajaran inklusif terdiferensiasi, sebanyak 40% guru belum memahami pelaksanaan pembelajaran inklusif, sebanyak 70 % guru belum membuat evaluasi/ asesmen sesuai pembelajaran inklusif, serta 30% guru mengalami kesulitan dalam mengatur waktu pada proses pembelajaran inklusi. Hal tersebut didukung oleh Tarnoto (2017) yang meneliti tantangan pada guru SD inklusif di Yogyakarta. Hasil penelitiannya mengatakan 19,64% guru dari 22 sekolah inklusif di Yogyakarta kekurangan kompetensi dalam menangani ABK. Purnomo (2016) juga menyatakan bahwa kompetensi guru kelas dalam pemahaman karakteristik dan penanganan ABK masih rendah, serta guru pendamping khusus (GPK) yang berpindah fungsi menjadi guru kelas akibat kebijakan pemerintah mensyaratkan pemberian tunjangan profesi pendidikan yang belum mengakomodir keberadaan GPK di sekolah umum atau inklusi. Tantangan lainnya adalah ketiga subjek merasa belum paham sepenuhnya dengan pengertian sekolah inklusif. UN dan CR baru mencari tahu definisi sekolah inklusif setelah diterima menjadi guru di sekolah inklusif, sementara ET belum terlalu dalam mengetahui konsep sekolah inklusif. Ditinjau dari penelitian Tarnoto (2017) Sebanyak 16,67% guru dari 22 sekolah inklusif juga mengalami permasalahan yang sama yaitu belum memahami konsep sekolah inklusif

secara dalam. Sekolah inklusif seharusnya memiliki perbandingan siswa berkebutuhan khusus yang lebih sedikit dibanding siswa normal. Sekolah tempat ketiga subjek mengajar memiliki jumlah ABK yang jauh lebih banyak dibanding dengan siswa yang normal. Ketiga subjek merasa terkejut dengan perbandingan yang tidak sesuai ekspektasi sehingga muncul ketidaksiapan dalam menangani siswa. Hal yang sama juga diungkap oleh Tarnoto (2017) bahwa masalah Jurnal Empati, Volume 9 (nomor 6), Desember 2020, Halaman 449-460 454 yang dihadapi sekolah inklusif terkait siswa adalah jumlah ABK yang melebihi kuota dalam tiap kelasnya yaitu sebanyak 8,82%. Konsekuensi lain yang diterima oleh ketiga subjek saat mengajar sekolah inklusif adalah stres kerja. Stres kerja menurut Syarifah (2006) adalah suatu keadaan yang tidak menyenangkan yang dirasakan mengganggu atau mengancam kondisi fisik maupun psikologis individu, yang muncul dari interaksi antara individu dengan pekerjaannya. Pada penelitian Rahayu (2017), empat subjek yang merupakan guru pendamping ABK mengalami *burnout*, *stres*, mudah marah, mudah tersinggung, kurang semangat beraktivitas, kelelahan fisik, merasa rendah diri, kesulitan membagi waktu, jenuh, merasa terbebani dengan tugas. Ketiga subjek baik CR, UN dan ET mengalami stres saat mengajar ABK. CR mengungkapkan bahwa Ia merasa kesal dengan perilaku siswa yang tidak baik sehingga melakukan jeweran pada siswa. UN juga merasa kesal karena siswa sulit diatur di dalam kelas sehingga Ia membentak siswa agar kelas dapat kondusif. ET juga merasa lelah dalam mengajar sekolah inklusif karena siswa yang sulit diatur. Hal tersebut sesuai dengan penelitian yang dilakukan oleh Farestu (2016)

yang melakukan wawancara terhadap enam guru yang mengajar ABK di Sekolah Asrama Autis-Hiperaktif Klaten. Keenam subjek masing-masing mengalami gejala stres berupa dampak psikologis atau dampak yang berhubungan dengan mental seperti kegelisahan, kelesuan, kebosanan dan kehilangan kesabaran. Selain itu dalam penelitian Farestu (2016) menyebutkan bahwa keenam subjek juga cenderung mengalami dampak kognitif yang muncul berupa ketidakmampuan mengambil keputusan dan kurangnya konsentrasi. Hal tersebut juga dialami oleh UN yang merasa terbebani dalam mengambil tindakan untuk menghadapi siswa. UN merasa takut salah dalam mengambil tindakan yang nantinya dapat mengakibatkan siswa menangis. Demikian pula ET yang merasa sulit konsentrasi dalam mengatur kelas saat eksperimen berlangsung. Banyak siswa di kelas tidak mengikuti prosedur yang diarahkan subjek dalam melakukan kegiatan eksperimen. Tidak hanya mendapatkan stres kerja, ternyata mengajar sekolah inklusif juga membawa perubahan positif pada subjek. Ketiga subjek yaitu CR, UN dan ET menjadi lebih bersyukur dan sabar dengan keadaan yang ada, menjadikan siswa sebagai media untuk memaknai kehidupan, merasa puas dengan profesi sebagai guru dan lebih memandang suatu peristiwa dari berbagai sudut pandang. Hal tersebut berkaitan dengan teori Subjective well-being (SWB). SWB menurut Compton (2005) melibatkan dua variabel utama, yaitu kebahagiaan (*happiness*) dan kepuasan hidup (*satisfaction with life*). Kebahagiaan terkait dengan bagaimana keadaan emosi individual dan bagaimana mereka merasakan kehidupannya. Perubahan positif yang dialami

oleh ketiga subjek didukung juga dengan hasil penelitian yang dilakukan oleh Firmansyah dan Widuri (2014). Subjek dalam penelitian ini adalah guru SLB sebanyak dua orang. Hasil dari penelitian ini adalah kurang baiknya SWB pada guru SLB sebelum bekerja ditunjukkan dengan dampak negatif berupa perasaan terkejut, cemas, ragu-ragu, tidak adanya ketertarikan dan malas. Namun setelah bekerja, terjadi peningkatan SWB guru SLB yang ditunjukkan dengan berkurangnya dampak negatif seiring dengan penyesuaian diri yang dilakukan. Firmansyah dan Widuri (2014) juga mengungkapkan guru SLB merasakan kepuasan hidup, memiliki strategi coping yang lebih baik dalam menghadapi permasalahan sehingga dapat mengambil hikmah dari setiap peristiwa. Penelitian Rutmana dan Masykur (2018) juga mengungkapkan keempat guru SLB honorer bersyukur dengan kehidupan yang dijalani. Bagi mereka bersyukur merupakan cara untuk tetap setia dengan profesinya tersebut. Ketiga subjek CR, UN dan ET mengatakan ingin tetap Jurnal Empati, Volume 9 (nomor 6), Desember 2020, Halaman 449-460 455 bertahan untuk mengajar anak-anak berkebutuhan khusus meskipun nantinya sudah tidak lagi mengajar di sekolah yang sama. Menurut Sulaiman, dalam Rutmana dan Masykur (2018) kata syukur terkandung suatu pengertian positif yakni mengembangkan dan mendayagunakan agar mencapai kualitas yang lebih baik. Subjek dalam penelitian Rutmana dan Masykur (2018) mensyukuri profesinya sebagai guru SLB honorer. Subjek CR, UN dan ET juga bersyukur dan yakin bahwa pekerjaan yang dijalani saat ini merupakan rezeki yang diberikan oleh Tuhan. Mengalami perubahan positif membuat subjek memiliki harapan positif kedepannya bagi diri sendiri. UN

mengucapkan keinginannya untuk mendidik anak dengan tulus dan ET juga ingin mengajar dengan ikhlas tanpa memandang jumlah gaji yang didapatkan karena dirinya yakin bahwa mengajar adalah salah satu bentuk amal jariyah yang akan bermanfaat di akhirat. Hal tersebut sesuai dengan penelitian Farestu (2016) yang mengatakan mengajar ABK bagi guru SLB merupakan panggilan hati yang harus dilakukan dengan hati nurani dan rasa ikhlas tanpa memperhitungkan lagi jumlah gaji yang diperoleh.

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. Pada Undang-Undang Dasar 1945 Pasal 32 ayat (1) yang menegaskan “setiap warga berhak mendapatkan pendidikan”; Undang-Undang Dasar 1945 Pasal 32 ayat (2) yang menegaskan “setiap warga anak wajib mengikuti pendidikan dasar dan pemerintah wajib membiayainya”. Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional, Pasal 5 ayat (1) yang menegaskan “setiap warga negara mempunyai hak yang sama untuk memperoleh pendidikan yang bermutu”. Undang-undang inilah yang menjadi bukti kuat hadirnya pendidikan inklusi ditengah masyarakat.

Menurut Ariana dalam artikelnya, salah satu persoalan yang mendapatkan prioritas dalam feminisme Islam adalah soal “patriarkhi” yang oleh para feminis muslim sering dianggap sebagai asal usul dari seluruh kecenderungan “missoginis” yang menjadi dasar penulisan buku-buku teks keagamaan yang

biaskepentingan laki-laki. Kenyataan bahwa jarang sekali buku-buku dalam hal relasi gender yang ditulis oleh kaum perempuan sendiri berakibat bukan saja pada tidak tersentuhnya “perasaan” kaum perempuan, namun juga memunculkan dominasi kepentingan laki-laki itu sendiri. Akibat berikutnya, terbentuklah pemikiran-pemikiran atau masyarakat patriarkhi yang memomorduakan kemakhlukan perempuan (Suryorini, 2012).

Setiap sekolah reguler hendaknya melaksanakan pendidikan inklusi agar pendidikan untuk semua dapat terlaksana. Dimana sekolah yang inklusi memiliki karakteristik yang berbeda dengan sekolah yang belum inklusi. Berdasarkan penjelasan yang dikemukakan Alimin dkk (2008), dapat disimpulkan bahwa sekolah inklusi memiliki karakteristik, sebagai berikut:

1. Tidak diskriminatif. Artinya sekolah inklusi harus memberikan layanan pendidikan kepada setiap anak tanpa terkecuali.
2. Pegakuan dan penghargaan terhadap keragaman individual anak. Sekolah inklusi harus menyediakan kondisi kelas yang hangat, ramah, menerima keanekaragaman, dan menghargai perbedaan; harus siap mengelola kelas yang heterogen dengan menerapkan kurikulum dan pembelajaran yang bersifat individual, bersifat fleksibel dan dinamis, sesuai dengan kondisi dan kebutuhan anak; iklim belajar yang sesuai dengan prinsip-prinsip CBSA (Cara Belajar Siswa Aktif) yang sesuai dengan kemampuan anak.
3. Fasilitas belajar dan lingkungan memberi kemudahan dan rasa aman kepada setiap anak. Sarana fisik sekolah memudahkan,

aman dan nyaman untuk digunakan oleh setiap anak, termasuk anak berkebutuhan khusus (aksesibel).

4. Guru bekerja dengan tim. Guru dituntut melakukan kolaborasi dengan profesi atau sumber daya lain dalam perencanaan, pelaksanaan dan evaluasi. Proses pembelajaran tidak terkotak-kotak, tetapi merupakan pembelajaran terpadu dengan menerapkan tim indisipliner.
5. Keterlibatan orangtua dan masyarakat terhadap sekolah. Guru dituntut melibatkan orangtua secara bermakna dalam proses pendidikan. Keterlibatan orangtua secara aktif terhadap pendidikan anak di sekolah, sangat penting dalam kaitannya dengan negosiasi dalam mencari solusi berkenaan dengan pendidikan anak di sekolah maupun di rumah. Selain itu juga ada keterlibatan dan partisipasi dari LSM dan masyarakat secara luas.

Model pembelajaran yang diterapkan sekolah inklusi ini menekankan pada keterpaduan penuh dan menghilangkan keterbatasan. Penerapan proses pendidikan pada ABK selama ini yaitu disediakan fasilitas khusus disesuaikan dengan derajat dan jenis difabelnya yang disebut dengan Sekolah Luar Biasa (SLB). Namun, tanpa disadari sistem pendidikan SLB telah membangun perspektif kekhususan yang memprihatinkan dan membangun tembok perbedaan bagi ABK. Hal ini membentuk dan menguatkan diskriminasi dan perbedaaan yang dianggap rendah oleh anak dengan karakteristik normal sehingga perkembangan ABK tidak optimal.

Setelah melewati pandemi Covid-19 pembelajaran pendidikan inklusif harus disesuaikan dengan situasi saat ini. Perlunya

modifikasi dan perubahan pembelajaran agar pembelajaran masih tetap berlanjut. Terdapat tantangan dalam pembelajaran pendidikan inklusif pada masa pandemi Covid-19 kepada anak berkebutuhan khusus. Salah satunya adalah anak yang sudah terbiasa kuliah online atau tidak bertatap muka langsung. Sekarang mereka harus bertatap muka dan datang ke sekolah. Permasalahan utama adalah ABK diharuskan beradaptasi untuk bertemu dan bersosialisasi dengan orang-orang baru. Kekhususan yang mereka miliki menjadi tantangan sendiri bagi para guru agar mereka dapat bersekolah dengan disiplin sehingga mendapatkan progres atau perkembangan optimal. Mengenai cara guru dalam menyelenggarakan proses belajar mengajar yang dilakukan secara tatap muka langsung. Guru harus menyesuaikan kurikulum pendidikan inklusif setelah masa pandemi ini. Tentunya tidak mudah menghadapi perubahan situasi belajar mengajar dan kondisi belajar ini.

Oleh karena itu, pelaksanaan sekolah inklusi diharapkan memberikan tempat yang dapat mengoptimalkan potensi anak dengan lingkungan yang menyenangkan dan layak sesuai kondisi mereka. Meskipun dalam pelaksanaannya, para guru yang bekerja di sekolah inklusi mengalami banyak kesulitan seperti kurangnya sumber daya manusia, pelatihan, dan waktu untuk berkolaborasi dengan para ahli dalam rangka meningkatkan keterampilan pada proses pembelajaran. Kesulitan dalam menghadapi perilaku siswa berkebutuhan khusus dan kesulitan dalam mendesain serta mengimplementasikan instruksi yang sesuai (Salend, 2011).

Pemerintah Indonesia sesuai anjuran WHO (*World Health Organizations*) menyampaikan bahwa setiap negara melakukan transisi pelonggaran pembatasan dengan menunjukkan data bahwa transmisi virus Covid-19 sudah dapat dikendalikan, kapasitas sistem kesehatan dan kesehatan masyarakat termasuk rumah sakit tersedia untuk mengidentifikasi dan melacak kontak, serta meminimalkan resiko virus. Era normal setelah pandemi ini merupakan masa adaptasi untuk beraktifitas lebih produktif dengan pembelajaran tatap muka. Tidak terkecuali dunia pendidikan terutama sekolah inklusi. Kesiapan semua pihak mulai dari guru, orang tua, sistem sekolah dan lain-lain harus matang. Pelaksanaan pembelajaran tatap muka (PTM) di masa *new normal* dapat berjalan dengan baik jika pihak sekolah mampu membangun kesadaran serta komitmen antara orang tua dan guru (Suryani, Tuteh, dkk, 2022).

Berdasarkan data hasil observasi di lapangan menunjukkan bahwa penyelenggaraan dan pengelolaan sekolah inklusi di Provinsi Bengkulu pada masa *new normal* masih belum sesuai dengan konsep manajemen pembelajaran yang ideal. Hal ini ditinjau baik dari segi siswa, kualifikasi tenaga pendidik dan kependidikan, sarana dan prasarana, dukungan orang tua dan masyarakat. Pada sekolah yang telah di observasi menunjukkan bahwa belum adanya guru pendamping khusus untuk anak berkebutuhan khusus. Selain itu, tenaga pendidik dan kependidikan banyak yang belum memahami bagaimana cara memperlakukan anak berkebutuhan khusus sehingga ada kecenderungan memperlakukan ABK dengan kurang tepat

di sekolah. Orangtua wali murid juga belum diberikan sosialisasi dan pemahaman mengenai konsep sekolah inklusi yaitu sekolah menerima ABK. Hal ini membuat orangtua khawatir dan terganggu dengan kehadiran ABK di sekolah. Peristiwa ini tentu saja menghambat optimalisasi program inklusi di kelas. Oleh karena itu, diharapkan hasil dari penelitian ini dapat memberikan kontribusi kepada sekolah untuk mempersiapkan sekolah inklusi dengan memaksimalkan tenaga pendidik, tenaga kependidikan, program belajar, dan sarana yang dimiliki.

Spect (2009) menyatakan bahwa berdasarkan penelitian, sekolah inklusif yang efektif memiliki karakteristik berikut ini:

1. Lingkungan yang suportif. Budaya dan iklim sekolah merujuk pada atmosfer, nilai, dan kebijakanskolah. Faktor-faktor ini mengarah pada harapan dan perilaku tertentu dari staf sekolah maupun siswa. Sekolah efektif merupakan sekolah yang memiliki harapan yang tinggi terhadap staf dan siswa, memberikan dukungan kepada staf dan siswa, dan memberikan kesempatan kepada mereka untuk berpartisipasi baik dalam setting kelas maupun sekolah yang lebih luas. Atmosfer sekolah yang ramah, budaya sekolah yang menerima perbedaan perilaku kelas, dan tidak membuat asumsi tentang kemampuan anak, akan meningkatkan perasaan diterima.
2. Hubungan yang positif. Guru membangkitkan perkembangan hubungan melalui keputusan mereka tentang tempat duduk anak di kelas. Tindakan yang lebih

formal mencakup menunjukkan model peran kepada siswa dan membangun hubungan pertemanan. Beberapa strategi dapat digunakan untuk meningkatkan inklusi sosial semua anak.

3. Perasaan mampu. Anak-anak perlu yakin bahwa mereka memiliki kemampuan dalam sesuatu dan yakin bahwa orang lain percaya bahwa mereka akan berhasil. Anak dapat mengembangkan konsep diri yang kuat dalam berbagai area berada. Anak-anak dapat merasa kompeten dalam area yang berhubungan dengan kemampuan dan kualitas sosial, atletik, moral, dan kreatif, serta dalam kemampuan untuk belajar. Dengan memahami area kekuatan mereka, anak-anak akan menghargai diri mereka sendiri dan mengembangkan rasa menghargai diri sendiri (rasa harga diri)
4. Kesempatan untuk berpartisipasi. Semua anak membutuhkan kesempatan untuk berpartisipasi dalam kegiatan yang memberikan mereka kesempatan untuk memahami harapan masyarakat. Mereka bisa memperoleh kompetensi fisik dan sosial yang dibutuhkan untuk berfungsi disekolah, rumah, dan masyarakat luas. Dengan demikian, mereka juga akan memperoleh pemahaman tentang kekuatan mereka dan hubungan mereka dengan orang lain

Daftar Pustaka

Baqi, S.A. 2021. Penguatan Identitas Gender Pada Siswa Laki-Laki Melalui Kehadiran Guru Laki-Laki Di Tingkat PAUD. *Martabat Jurnal Perempuan Dan Anak*. Volume 5, No 2. 289-309

- Dianita, E.R. 2020. Stereotip Gender Dalam Profesi Guru Pendidikan ANak Usia Dini. *Genius*. Volume 1, No 2. 87-105
- Fadillah, C.N., Ngaisah, N.C. 2023. Persepsi Masyarakat Mengenai Guru Laki-Laki Pada Pendidikan Anak Usia Dini. *Jurnal Pendidikan Bunayya*. Volume 9, No 1. 63-73
- Hasan, S.A., Handayani, M.M. 2014. *Jurnal Pendidikan dan Perkembangan*. Hubungan antara Dukungan Sosial Teman Sebaya dengan Penyesuaian Diri Siswa Tunarungu di Sekolah Inklusi. Volume 3, No. 2
- Kresnawaty, A & Rina, Heliawati. *EduChild: Jurnal Ilmiah Pendidikan*. Manajemen Pembelajaran Inklusi Pada Anak Usia Dini. Volime 3 Nomor 1
- Lestari, Dita & Budi, Andayani. 2020. *Al-Athfal: Jurnal Pendidikan Anak*. Program Pembelajaran Invidudual: Meningkatkan Keterampilan Mengancingkan Baju pada Anak Disabilitas Intelektual Sedang. H.27-40
- Linda Koopmans.et.al. *Conceptual Frameworks of Individual Work Performance A Systematic Review*. *American College of Occupational and Environmental Medicine*. JOEM Volume 53, Number 8, August 2011. h. 45
- Mink. A Dale Timpe. *Seri Manajemen Sumber Daya manusia Kineja Performance*, Cet. 4. (Jakarta, PT Elek media Koputindo.1999), h.76. *Op.cit.* Robert L. Mathis dan John H. Jackson. h. 82
- Permendiknas. 2009. No. 70 Tahun 2009. *Pendidikan Inklusif Bagi Anak yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi kecerdasan dan atau Bakat Khusus*. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional.
- Purnomo, E. 2016. Kebutuhan Guru Sekolah Dasar Inklusi Dalam Meningkatkan Kompetensi Melalui Media Video. Kwangsan. Volume 4, No 2.
- Rahayu, T. 2017. Burnout Dan Koping Stres Pada Guru Pendamping (Shadow Teacher) Anak Berkebutuhan Khusus Yang Sedang Mengerjakan Skripsi. *Psikoborneo*. Volume 5, No 2. 192-198.
- Robbins, Stephen P dan Timothy A Judge, *Organizational Behavior*. (USA; Pearson. 2013). h.26.
- Salend, S.J. 2011. *Creating Inclusive Classroom: Effective and Reflective Practices* (edisi 7). Boston: Pearson.
- Schermerhorn, John R. et.al. *Organizational Behavior*. (USA: John Wiley & Son, inc. 2010), h.14.
- Shapiro, J.C., Hoque, K., Kessler, I., Richardson, R., *Human Resources Management*. (England: University of London. 2008), h.79.
- Sonnentag, Sabine. *Job Performance*. (USA: McGraw.2000), h.428.
- Sonnentag, Sabine. *Psychological Management of Individual Performance*. (USA: John Wiley & Sons, Ltd. 2002). h.78.
- Suryani, L., Tuteh, K.J., dkk. 2022. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*. Analisis Implementasi Pelaksanaan Pembelajaran Tatap

Muka Terbatas di Masa New Normal. DOI:
10.31004/obsesi.v6i3.1915

Strauss, Anselm dan Juliet Corbin. *Basic of Qualitative Research; Grounded Theory Procedures and Techniques*. Terjemahan Indonesia oleh Djunaidi Ghony, *Dasar-Dasar Penelitian Kualitatif; Prosedur, Teknik, dan Teori Grounded*. Surabaya: Bina Ilmu. 1997

Tolhas Damanik: tempo online;
<https://difabel.tempo.co/read/1349636/tangan-guru-mengajar-kelas-inklusi-selama-belajar-jarak-jauh>

Umami, F.N. 2016. Permasalahan Dalam Pengelolaan Pendidikan Inklusif Di Sekolah Dasar Negeri Piyaman III Kecamatan Wonosari Kabupaten GunungKidul. *Jurnal Hanata Wiyata*. 1-14

Wijaya, S., Supena, A., Yusfiarti. 2023. Implementasi Program Pendidikan Inklusi Pada Sekolah Dasar Di Kota Serang. *Jurnal Educatio*. Volume 9, No 1. 347-357

Yunaini, Norma. 2021. *Journal of Elementary School Education*. Model Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus dalam Setting Pendidikan Inklusi. Volume 1 Nomor 1, 2021
Fatima Mernissi, *Woman and Islam dalam Musdah Mulia, Muslimah Reformis*, (Bandung : Mizan, 2005), h. 229

Nasaruddin Umar, *Jurnal Pemikiran Islam Paramadina* (Jakarta : Yayasan Paramadina, 2000), h. 8
Ahmad Muhammad Jamāl, *Ma'a Al Mufassirīn Wa Al Kitāb* dalam Nasaruddin Umar, *Ibid*