

BAB I

PENDAHULUAN

1.1 Latar Belakang

Setiap individu memiliki keunikannya masing-masing dan memiliki perbedaan satu dengan yang lainnya. Keunikan yang dimiliki oleh setiap orang merupakan realita yang harus diterima oleh masyarakat agar setiap orang merasa dihargai atas keunikan yang dimilikinya (Hasugian *et al*, 2019). Oleh karena itu, setiap individu termasuk anak yang memiliki kebutuhan khusus berhak diperlakukan setara atas dasar hak asasi manusia. Anak berkebutuhan khusus merupakan anak yang memiliki kekurangan baik secara fisik, mental atau kognitif (Cooc, 2019).

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (2016) mengatakan terdapat beberapa jenis anak berkebutuhan khusus yaitu tunanetra, tunarungu, tuna grahita ringan, tuna grahita sedang, tuna daksa ringan, gangguan daksa sedang, tuna laras, tuna wicara, hiperaktif, cerdas khusus, bakat istimewa, kesulitan belajar, korban narkoba, indigo, *down syndrome*, autisme dan tuna ganda.

World Health Organization (WHO) melaporkan diperkirakan 95 juta anak berusia 0-14 tahun merupakan anak berkebutuhan khusus atau disabilitas. Disabilitas termasuk autism, keterlambatan perkembangan, gangguan perilaku dan kesulitan belajar (Maciver *et al* 2019). Anak berkebutuhan khusus sulit untuk memenuhi kebutuhan dasarnya sendiri hal ini menyebabkan anak berkebutuhan khusus lebih memiliki kualitas hidup yang buruk dibandingkan dengan anak normal

pada umumnya. Mereka pun sulit untuk melakukan kegiatannya secara mandiri sehingga membutuhkan dan bergantung pada orang lain (Desriyani, Nurhidayah & Adistie. 2019).

Pendidikan untuk semua merupakan istilah yang menunjukkan bahwa tidak ada anak yang tidak memiliki kesempatan untuk menerima pendidikan yang layak dan ini pun berlaku untuk anak-anak berkebutuhan khusus (Hasugian *et al*, 2019). Dengan pernyataan tersebut, pendidikan harus dapat menerima semua anak tanpa memandang kondisi dan keadaan (Herpratiwi, 2018). Anak dengan berkebutuhan khusus memiliki pendidikan yang berbeda dari anak pada umumnya, ini dikarenakan mereka memerlukan pelayanan yang lebih spesifik. Hal tersebut dapat diatasi dengan memberikan mereka layanan pendidikan yang sesuai dengan kelainannya. Anak dengan berkebutuhan khusus dapat melaksanakan pendidikan yang sesuai dengan kebutuhannya, salah satunya mengikuti pendidikan di sekolah umum yang membuka program inklusi (Puspitaningtyas, 2020). Pendidikan inklusi dianggap sebagai solusi atas permasalahan pendidikan untuk anak berkebutuhan khusus (Widodo, Hufad & Sunarni. 2019).

Pendidikan inklusi mulai diperkenalkan oleh UNESCO pada saat melaksanakan Konferensi Internasional yang diadakan di Salamanca Spanyol tanggal 7 – 10 Juni 1994. Konferensi ini diikuti oleh 92 negara dan 25 organisasi internasional. Konferensi ini menghasilkan kesepakatan bahwa pelaksanaan pendidikan inklusi penting untuk semua negara di dunia, setiap sekolah diharuskan untuk melayani semua anak tidak terkecuali untuk anak bekebutuhan khusus (Marthan dalam Cahyaningrum, 2012).

Permendiknas nomor 70 tahun 2009 pasal 3 yang menyatakan bahwa setiap siswa yang menyandang disabilitas fisik, emosional, mental dan sosial atau memiliki potensi kecerdasan dan bakat unik berhak untuk mengikuti pendidikan inklusi sesuai dengan kebutuhannya (Rofiah, Sudiraharja & Ediyanto, 2020). Forum pendidikan dunia yang diadakan di Dakar pada tahun 2000 menegaskan bahwa pendidikan inklusi mencakup anak-anak yang memiliki disabilitas atau kebutuhan belajar khusus, etnis dan bahasa minoritas, anak-anak yang berasal dari desa terpencil, kurang mampu, kurang beruntung dan terpinggirkan lainnya (UNESCO, 2009).

Pelaksanaan kegiatan pembelajaran di sekolah inklusi menerapkan prinsip pembelajaran umum dan khusus karena dalam sekolah inklusi menampung anak berkebutuhan khusus yang memiliki karakteristik yang beragam (Novitayanti & Tirtayani, 2019). Tujuan dari pendidikan inklusi sendiri adalah untuk membantu mengembangkan potensi, dan penegasan martabat anak berkebutuhan khusus, serta realisasi diri yang kreatif (Shevchuk *et al*, 2020). Seorang siswa yang menyandang disabilitas memiliki hak atas pendidikan inklusi, hal ini untuk menjamin haknya atas perlindungan dari diskriminasi (Gordon, 2013). Pendidikan inklusi sendiri dilaksanakan untuk menghormati keragaman manusia dan kesempatan yang sama (Budiarti & Sugito, 2018).

Penelitian menunjukkan bahwa pendidikan inkusi menghasilkan perkembangan sosial dan akademik yang lebih baik bagi siswa. Hal ini dibuktikan oleh berkembangnya keterampilan sosial dan interaksi sosial siswa yang lebih baik. Ini disebabkan karena siswa memiliki lingkungan nyata dimana siswa berinteraksi

dengan siswa lain yang memiliki karakteristik, minat dan kemampuan yang masing-masing berbeda (Chauhan & Mantry, 2018). Mag, Sinfield & Burns (2017) pun menunjukkan hal serupa, dimana mereka mewawancarai guru yang mengatakan bahwa pendidikan inklusif mengembangkan kekuatan dan bakat individu, menumbuhkan rasa saling menghormati dan memiliki. Siswa pun diberikan kesempatan untuk belajar tentang menerima perbedaan individu, mengurangi dampak pelecehan dan intimidasi, mengembangkan persahabatan dan juga menghargai keragaman setiap orang.

Agar terciptanya pendidikan yang lebih layak, sekolah inklusi didesain dan menggunakan strategi pendidikan yang melibatkan pengajaran, akomodasi, guru, juga telah dirancang dan diterapkan sesuai dengan kebutuhan siswa dengan atau tanpa disabilitas untuk menciptakan ruang kelas lebih nyaman (Koh & Shin, 2017). Selain itu, sekolah sebaiknya mempunyai kurikulum yang bersifat fleksibel. Kurikulum yang dibentuk sesuai dengan kebutuhan siswa baik dengan kebutuhan khusus maupun tidak (Liani & Barsihanor, 2021). Salah satu hal lain yang dianggap paling penting dalam mendorong proses pembelajaran di sekolah inklusi ialah peran seorang guru (Komariyah, Bagaskorowati & Lianty, 2017). Untuk melaksanakan pendidikan inklusi, diperlukan guru yang memiliki ide-ide untuk membuat dan mengembangkan pembelajaran yang menarik, kreatif, dapat mengembangkan potensi, mandiri dan tidak takut untuk tampil berbeda.

Guru yang mengajarkan dengan baik, penuh kehangatan, dapat menerima kekurangan dan baik dalam perkataan maupun perbuatan merupakan hal yang diinginkan oleh setiap peserta didik termasuk anak dengan berkebutuhan khusus

(Marlina, Hendrawati & Kususmastuti, 2019). Sikap dan sifat guru dalam mengajar dapat mempengaruhi proses belajar dan pengalaman pendidikan pada anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusi (Van Steen & Wilson, 2020). Dukungan yang diberikan oleh guru pun mempengaruhi siswa berkebutuhan khusus untuk mengikuti pembelajaran di kelas (Leifler, 2020).

Deasyanti dan Mafazi (2016) mengatakan bahwa guru yang memiliki kriteria yang baik adalah guru yang dapat menciptakan hubungan yang baik dengan peserta didik, berdedikasi tinggi, menerima inovasi dan pengalaman baru, dan mandiri dalam hal berfikir dan bertindak. Pernyataan tersebut serupa dengan Departemen of Education and Training (2009) yang membahas beberapa karakteristik guru yang dianggap efektif yaitu memberikan umpan balik, mengakui perbedaan individu, berhubungan yang baik dengan peserta didik dan orangtua, membangun hubungan yang positif, mendorong tanggung jawab siswa dan menyediakan lingkungan yang nyaman (Zaki, 2018).

Guru sangat berperan penting untuk menuntun, melayani dan mendidik anak berkebutuhan khusus yang bersekolah di sekolah inklusi. Oleh karena itu, guru yang mengajar di sekolah inklusi perlu untuk memiliki pengetahuan mengenai anak berkebutuhan khusus agar dapat mengetahui apa saja kebutuhan dan karakteristik anak berkebutuhan khusus sehingga dapat terciptanya lingkungan sekolah yang nyaman dan dapat memenuhi kebutuhan anak berkebutuhan khusus. Guru yang kurang memiliki pengetahuan atau kurang memahami apa saja kebutuhan anak berkebutuhan khusus dapat menyebabkan anak kurang mendapatkan layanan pendidikan yang sesuai dengan kebutuhannya (Komariyah, Bagaskorowati &

Lianty, 2017). Dibandingkan dengan sekolah regular pada umumnya, guru yang mengajar disekolah inklusi lebih memiliki banyak tugas. Hal ini dikarenakan karakteristik siswa yang berbeda-beda sehingga guru lebih memiliki banyak tuntutan dan berbagai macam kendala dalam bekerja (Leguminosa, Nashori & Rachmawati. 2017).

Pendidikan inklusi menggunakan metode pembelajaran yang berpusat pada siswa. Hal ini menuntut guru untuk memperhatikan semua siswanya tanpa terkecuali. Tetapi, guru kerap kurang maksimal dalam memberikan perhatiannya kepada siswa terutama bagi siswa penyandang kebutuhan khusus. Oleh karena itu, diperlukan guru yang selalu berada di samping anak berkebutuhan khusus. Guru ini disebut dengan guru pendamping (Rahayu, 2014). Guru pendamping adalah guru yang bertugas untuk mendampingi langsung anak berkebutuhan khusus selama proses belajar mengajar. Guru pendamping dilatih untuk dapat membantu siswa berinteraksi dengan orang lain dan membantu untuk membimbing siswa dalam menyelesaikan pekerjaan sekolah (Al-Sabatin, 2020). Guru pendamping diharapkan dapat membantu mengajarkan dan mendampingi anak berkebutuhan khusus (Rahayu, 2014).

Kehadiran guru pendamping di sekolah diharapkan dapat mendukung keberhasilan pelaksanaan pendidikan inklusif di sekolah (Widodo & Umar, 2020). Kilduff (2002) mengatakan bahwa seorang guru pendamping harus memiliki (1) pengetahuan dan pengalaman yang cukup dalam manajemen perilaku, (2) pengalaman bekerja dengan anak-anak berkebutuhan khusus, (3) memiliki kemampuan untuk meningkatkan hubungan dan permainan teman sebaya, (4)

memiliki kemampuan untuk mengenali peluang ketika anak dapat melakukan aktivitas secara mandiri atau ketika perlu dibujuk, (5) memiliki kemampuan untuk mengetahui seberapa besar dorongan yang diperlukan oleh anak berkebutuhan khusus, (6) kemampuan untuk memahami komunikasi. Guru pendamping memiliki peranan penting dalam membimbing anak dalam kegiatan dan tugas sekolahnya, mengatur perilaku siswa, memodifikasi dan mengajarkan pelajaran kepada siswa, dan membantu anak berinteraksi dengan orang lain dan memberikan dukungan secara akademis dan psikologis (Al-Sabatin, 2020).

Guru pendamping dengan efikasi mengajar (*teacher efficacy*) yang baik diperlukan untuk membimbing dan memberikan pembelajaran yang berkualitas untuk siswa. (Solihat & Santika, 2018). Tschannen-Moran dan Hoy (2001) mendefinisikan *teacher efficacy* sebagai keyakinan seorang guru akan kemampuan yang dimilikinya untuk mengatur dan melaksanakan kegiatan agar dapat mencapai keberhasilan dalam mengajar dan konteks tertentu. *Teacher efficacy* didasari oleh teori *social cognitive* tentang *self-efficacy* yang dikemukakan oleh Bandura. Guru yang memiliki efikasi tinggi lebih cenderung percaya bahwa mereka dapat membantu, membimbing dan mengajarkan pembelajaran dengan bermakna. Sedangkan guru dengan efikasi yang rendah akan merasa kurang yakin akan kemampuan yang dimiliki. Guru merasa kurang kompeten dalam membantu siswa (Chu, 2011). Guru dengan *teacher efficacy* yang rendah akan mengalami kesulitan dalam mengajar, tingkat kepuasan kerja yang lebih rendah, dan tingkat stres terkait pekerjaan yang lebih tinggi (Klassen *et al*, 2010).

Teacher efficacy mendapatkan banyak perhatian dalam penelitian psikologi sekolah karena berkontribusi dalam efektivitas mengajar dan prestasi akademik siswa (Barni, Danioni & Beneve. 2019). *Teacher efficacy* terbukti tidak hanya memiliki manfaat dan pengaruh bagi guru saja tetapi juga berpengaruh bagi siswa seperti ketekunan, semangat, komitmen, prestasi belajar, motivasi, perilaku dan kemajuan siswa dalam belajar (Wangid, Mustadi & Mokshien. 2020). Sebuah penelitian menunjukkan bahwa *teacher efficacy* yang baik dan terbukanya guru dengan strategi pembelajaran yang bervariasi untuk siswa termasuk siswa berkebutuhan khusus akan menunjukkan sikap yang positif terhadap pendidikan inklusif. Sebaliknya, guru yang memiliki keyakinan atau *teacher efficacy* yang rendah dalam mengajar cenderung lebih menganggap kesulitan dalam belajar disebabkan oleh internal anak itu sendiri dan kurang memiliki ide untuk menyesuaikan metode pembelajaran dengan kebutuhan siswa (Vaz, et al. 2015).

Ross & Bruce (2007) mengatakan terdapat beberapa pengaruh *teacher efficacy* pada prestasi siswa yaitu: (1) *teacher efficacy* yang tinggi cenderung lebih inovatif. Guru mencoba metode pengajaran yang baru dan menarik sehingga siswa tidak bosan dengan pelajaran (2) guru dengan *teacher efficacy* yang tinggi dapat memajemen kelas dan menciptakan kelas yang kondusif dan efektif untuk belajar (3) guru dengan *teacher efficacy* yang tinggi cenderung lebih berhasil dibandingkan dengan guru dengan *teacher efficacy* rendah karena mereka lebih memperhatikan dan mengetahui apa saja kebutuhan siswa yang memiliki masalah dalam pembelajaran (4) guru dengan *teacher efficacy* yang baik dapat merubah persepsi siswa akan kemampuan akademis mereka (5) *teacher efficacy* yang tinggi memiliki

pikiran terbuka. Guru yang memiliki *teacher efficacy* tinggi akan memandang kegagalan siswa sebagai tantangan bagi guru untuk mengajar lebih efektif daripada menyimpulkan bahwa kegagalan siswa merupakan di luar kendali guru.

Palmer (2006) mengatakan bahwa *teacher efficacy* dianggap menjadi faktor penting yang mempengaruhi kemampuan seorang guru untuk membimbing dan mengajar anak-anak berkebutuhan khusus secara efektif (Sharma, Shaukat & Furlonger, 2014). Pengalaman guru pun dianggap penting untuk meningkatkan *teacher efficacy*. Penelitian menunjukkan bahwa guru yang memiliki pengalaman akan memiliki *teacher efficacy* yang lebih tinggi dibandingkan dengan guru yang kurang memiliki pengalaman (Martin & Mulvihill, 2019). Kustawan (2012) mengatakan bahwa idealnya guru pendamping memiliki kualifikasi akademik dan kompetensi pendidikan khusus atau pendidikan luar biasa. Guru pendamping idealnya memiliki latar belakang pendidikan khusus agar dapat menjalankan tugas dan kewajibannya untuk melayani kebutuhan anak berkebutuhan khusus. Hal ini disebabkan karena guru dengan lulusan pendidikan khusus dianggap paling memahami dan dapat mengatasi masalah serta kebutuhan yang diperlukan anak berkebutuhan khusus dibandingkan dengan guru non pendidikan khusus (Mulyani, 2016).

Tetapi, dalam pelaksanaan pendidikan inklusi nyatanya terdapat permasalahan yang kerap ditemui salah satunya adalah guru pendamping yang tidak memiliki latar belakang pendidikan berkebutuhan khusus atau luar biasa. Guru pendamping juga kerap diasumsikan mengalami kesulitan dalam mengajarkan anak berkebutuhan khusus hal ini dikarenakan pengetahuan yang terbatas (Widodo,

Hufad & Sunarni. 2019). Penelitian Wardah (2019) menemukan masalah pada guru pembimbing yaitu guru kerap merasa kesulitan dalam menghadapi dan memberikan pelayanan kepada anak berkebutuhan khusus. Selain itu, kemampuan guru pendamping pun terbatas atau bahkan belum pernah mendapatkan materi dan pengalaman mengenai pendidikan anak berkebutuhan khusus. Hal ini dapat menyebabkan kurang maksimalnya program layanan pendidikan inklusi (Liani & Barsihanor. 2021).

Pada tanggal 25 Maret 2021, peneliti melakukan survei ke sekolah inklusi yang terletak di kota Bandung untuk melihat adanya permasalahan pada guru pendamping. Hasil wawancara peneliti dengan guru yang dilakukan di sekolah inklusi X yang terletak di kota Bandung pun menunjukkan hal serupa. Dimana guru pendamping terkadang bingung dan tidak yakin untuk mengajarkan, mendekati, dan membimbing anak berkebutuhan khusus hingga mereka paham dengan materi pembelajaran. Beberapa guru pendamping masih merasa takut melakukan kesalahan karena kurang memiliki pengetahuan mengenai anak berkebutuhan khusus. Guru pendamping pun belum memiliki pengalaman dalam mengajar, bukan lulusan pendidikan khusus atau luar biasa, hanya lulusan sekolah menengah, dan masih berstatus mahasiswa sehingga merasa khawatir saat mengajar dan membimbing siswa. Selain itu, guru pendamping terkadang tersulut emosi dan jengkel apabila siswa tidak bisa menangkap apa yang sudah diajarkannya. Guru pun mudah panik, tidak semangat dan kerap berfikir untuk berhenti mengajar karena tidak sanggup untuk mengajari siswa terlebih dengan siswa yang sulit untuk di atur dan beban kerja yang dihadapinya. Hal ini tentunya tidak sejalan dengan peran seorang guru

pendamping yang mana dituntut untuk memiliki kompetensi yang baik (Liani & Barsihanor, 2021) dan teori *teacher efficacy* yang mana harus memiliki keyakinan untuk meningkatkan pembelajaran siswa (Tschannen-Moran dan Hoy, 2001).

Permasalahan pada guru pendamping tersebut merujuk kepada dimensi *teacher efficacy* yaitu *efficacy of instructional strategies*, dan *efficacy for student engagement*. *Teacher efficacy* merupakan faktor penting yang dapat mempengaruhi kemampuan guru untuk mengajar dan membimbing anak berkebutuhan khusus. Guru dengan keyakinan *teacher efficacy* yang tinggi tidak akan mudah menyerah. Guru akan memiliki banyak cara untuk mengajar siswanya, menggunakan pendekatan manajemen kelas dan metode pengajaran yang memadai sehingga dapat mendorong kemandirian siswa, dan bertanggung jawab (Muchena & Moalisi, 2018)

Berdasarkan kajian yang telah dipaparkan di atas, terlihat bahwa seorang guru memiliki peran sebagai pendorong agar terciptanya bangsa yang baik (Zaki, 2018). Mengajar merupakan pekerjaan yang menantang dan kesehatan mental yang tinggi dibutuhkan untuk guru. Terlebih lagi jika ada seorang siswa yang memiliki perilaku yang menantang, hal tersebut dapat membuat guru mengalami stres, mudah menyerah, kecemasan atau kesusahan dan hal ini dapat berdampak pada pembelajaran (Kidger *et al*, 2016). Selain itu, dibandingkan dengan guru yang mengajar di sekolah pada umumnya, guru pendamping di sekolah inklusi pun lebih memiliki beban emosi yang lebih berat (Khaerunnisa, Hakim & Erliana. 2019). Guru dengan *teacher efficacy* tinggi akan menunjukkan pengorganisasian dan perencanaan yang baik. Mereka pun cenderung lebih inovatif akan ide-ide baru dan memiliki banyak metode baru untuk mengajarkan siswa mereka agar siswa tidak

bosan dalam belajar dan juga mereka tidak akan mudah menyerah ketika mengalami kesulitan (Tschannen-Moran dan Hoy, 2001; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998). Berdasarkan fenomena yang telah dijelaskan, peneliti ingin mencari tahu lebih lanjut bagaimana gambaran tingkat *teacher efficacy* guru pendamping yang memiliki latar belakang pendidikan khusus maupun non pendidikan khusus.

1.2 Rumusan Masalah

Berdasarkan latar belakang yang telah dijelaskan di atas, permasalahan yang diajukan dalam penelitian ini adalah seperti apa gambaran *teacher efficacy* guru pendamping sekolah inklusi di Kota Bandung?

1.3 Tujuan Penelitian

Penelitian ini bertujuan untuk melihat, mengetahui, dan memahami gambaran *teacher efficacy* guru pendamping sekolah inklusi di Kota Bandung.

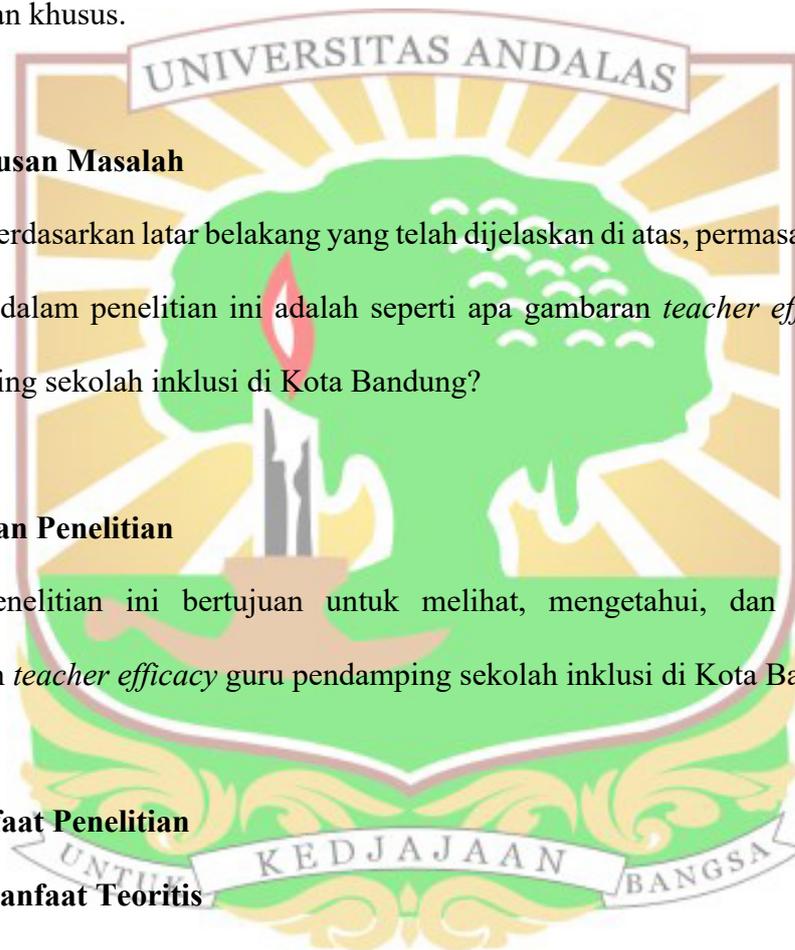
1.4 Manfaat Penelitian

1.4.1 Manfaat Teoritis

Penelitian ini diharapkan dapat memberikan sumbangan literatur pada ilmu psikologi mengenai *teacher efficacy* guru pendamping di sekolah inklusi.

1.4.2 Manfaat Praktis

Penelitian ini diharapkan dapat memberikan manfaat praktis sebagai berikut:



1. Dapat menjadi bahan evaluasi untuk meningkatkan *teacher efficacy* pada guru yang mengajar di sekolah inklusi baik guru pendamping atau guru kelas.
2. Menjadi acuan dalam penelitian untuk menggali lebih dalam mengenai *teacher efficacy* pada guru pendamping.

1.5 Sistematika Penulisan

BAB I : Pendahuluan

Bab pendahuluan berisikan penjelasan mengenai latar belakang penelitian, rumusan masalah, tujuan penelitian, manfaat penelitian dan sistematika penulisan.

BAB II : Tinjauan Pustaka

Bab tinjauan pustaka berisikan landasan teori yang berkaitan dengan variabel yang diteliti yaitu *teacher efficacy* dan sekolah inklusi.

BAB III : Metode Penelitian

Bab metode penelitian menjelaskan metode yang digunakan dalam penelitian yaitu pendekatan kualitatif, partisipan penelitian, lokasi penelitian, metode pengumpulan data, alat bantu pengumpulan data, kredibilitas, prosedur penelitian dan prosedur analisis dan interpretasi data.

BAB IV: Hasil dan Pembahasan

Pada bab ini berisikan hasil dan penjelasan mengenai analisis penelitian yang telah dilakukan.

BAB V : Penutup

Bab penutup berisikan kesimpulan dan saran penelitian.