

## **PERSEPSI SISWA DIFABEL TERHADAP PRAKTIK PENDIDIKAN INKLUSIF DI SMA INKLUSI DI YOGYAKARTA**

**JAMIL SUPRIHATININGRUM**

**Sunan Kalijaga State Islamic University**

**jamil.suprihatiningrum@uin-suka.ac.id**

### ***Abstract***

*The rationale behind this study is how students with disabilities' perception towards the inclusive education and inclusive teaching practices. As a qualitative single case study, two participants (student with hearing loss and visual impairment) were involved to give their depth explanation about inclusive practices in one secondary inclusive school in Yogyakarta. These participants were recruited by purposive technique sampling. Data were gathered by open-ended interview, documents' analysis, and direct observation for building and learning media. Data then were analyzed using content-analysis technique. The results show students with disabilities have a positive perception towards the inclusive practices in their school. They claimed, this practice would be valuable if: the school provides learning materials in different modalities and teachers offers multiple ways in teaching. Furthermore, system support and shaping the inclusive culture is necessary to realize the inclusive education and teaching practices.*

**Keywords:** *students with disabilities perception; inclusive education; inclusive teaching; inclusive school.*

### **Abstrak**

Penelitian ini mencoba untuk mengungkap persepsi siswa difabel mengenai praktik pendidikan dan pembelajaran inklusif di salah satu SMA Inklusi di Yogyakarta. Pendekatan yang digunakan dalam penelitian ini adalah kualitatif dengan mengambil satu studi kasus yang melibatkan dua orang siswa difabel (Tuli dan tuna netra) sebagai responden melalui teknik **purposive sampling**. Data diungkap dengan wawancara semi terbuka, analisis dokumen dan observasi terhadap bangunan fisik dan media pembelajaran. Data kemudian dianalisis menggunakan teknik **content-analysis**. Hasil penelitian menunjukkan siswa memiliki persepsi yang cukup baik terhadap pelaksanaan pendidikan dan pembelajaran inklusif. Menurut siswa, praktik pembelajaran inklusif akan lebih bermakna jika aksesibilitas terhadap materi-materi pelajaran semakin dipermudah dengan menyediakan berbagai macam sumber belajar yang bervariasi, termasuk cara guru dalam menyampaikan pelajaran perlu menggunakan berbagai metode. Selain itu, dukungan sistem dan penciptaan budaya inklusif juga harus selalu dipupuk agar warga sekolah mampu mewujudkan praktik pendidikan dan pembelajaran inklusif yang seharusnya.

**Kata kunci:** persepsi siswa difabel; pendidikan inklusif; pembelajaran inklusi; sekolah inklusif.

### **A. Pendahuluan**

Saat ini, isu mengenai disabilitas dan pendidikan inklusif dirasa masih hangat untuk didiskusikan (Jones & Webster, 2006; Wapling, 2016), terutama di Indonesia. Seperti diketahui, pendidikan adalah hak setiap orang tak terkecuali bagi penyandang disabilitas. Oleh karena itu, “pemerintah atau pemerintah daerah wajib menyelenggarakan pendidikan inklusi dan/atau pendidikan khusus memfasilitasi Penyandang Disabilitas untuk mempelajari keterampilan dasar yang dibutuhkan untuk kemandirian dan partisipasi penuh dalam menempuh pendidikan dan pengembangan sosial” (Anonym, 2016).

*Persepsi Siswa Difabel terhadap Praktik Pendidikan Inklusi di SMA Inklusi di Yogyakarta*

Sayangnya, disahkannya UU No. 8 Tahun 2016 mengenai Penyandang Disabilitas ini belum mampu menunjukkan gerakan masif menuju terciptanya pendidikan inklusif. Artinya masih ada gap yang terjadi antara kebijakan dan implementasi di lapangan. Hal ini tentu harus menjadi renungan bersama bahwa hal ini adalah tanggung jawab bersama antara pemerintah (pusat maupun daerah), masyarakat sekitar, serta pelaksana harian seperti sekolah dan lembaga pendidikan lainnya.

Perlu dipahami juga bahwa ada banyak hal yang mempengaruhi kesuksesan praktik pendidikan inklusif, diantaranya (Carrington & Elkins, 2002): 1) kultur sekolah yang inklusif, dimana sekolah dapat memahami dan menerima karakteristik individu yang unik; 2) adanya penyelesaian masalah secara kolaborasi antara guru, staf, dan pihak-pihak terkait; 3) adanya *inclusive belief* dari para guru yang merefleksikan gerakan pendidikan inklusif; 4) komitmen dari seluruh warga sekolah; dan 5) rencana serta praktik pembelajaran yang dapat memenuhi keberagaman individu. Jika praktik ini dapat dilakukan, maka kesuksesan pendidikan inklusif akan dapat terwujud.

Berbagai penelitian yang mengungkap tentang persepsi terhadap praktik pendidikan inklusif sudah banyak dilakukan, terutama oleh guru, calon guru, orang tua, dan staf (Bruster, 2014; Delaney, 2014; Engstrom, 2013; Newton, Carbridg, & Hunter-Johnson, 2014; Pearce, Gray, & Campbell-Evans, 2009; Wogamon, 2013), namun masih jarang yang mengungkap dari sisi siswa difabel selaku penerima fasilitas pendidikan inklusif. Oleh karena itu, penelitian ini mencoba menginvestigasi praktik pendidikan inklusif di salah satu SMA inklusi di Yogyakarta. Investigasi ini didasarkan atas keterangan siswa difabel (Tuli dan tuna netra) mengenai praktik pendidikan dan pembelajaran inklusif yang terjadi di SMA tersebut. Dua pertanyaan penelitian utama dalam studi ini adalah:

1. Bagaimana persepsi siswa mengenai praktik pendidikan inklusif di sekolah?
2. Bagaimana persepsi siswa mengenai praktik pembelajaran inklusif (dengan mengambil sampel kelas kimia) di sekolah?

---

*INKLUSI:*

*Journal of  
Disability Studies,*

*Vol. 3, No. 2*

*Jul-Des 2016*

Menginvestigasi persepsi siswa penting untuk dilakukan agar temuan yang diperoleh dari penelitian ini dapat digunakan sebagai: 1) bahan kajian sekolah dalam melakukan evaluasi diri terhadap praktik pendidikan dan pembelajaran inklusif yang sudah berjalan; 2) menilai pemenuhan kebutuhan belajar siswa difabel oleh sekolah dari kacamata siswa difabel itu sendiri, apakah sudah memadai atau belum; 3) sebagai rekomendasi untuk pengambilan keputusan pada masa mendatang, baik pada level sekolah, dinas pendidikan, pemuda dan olahraga di tingkat kabupaten maupun provinsi.

*Theoretical perspective* yang digunakan dalam penelitian ini adalah *Critical Disability Theory*, yang diartikan bahwa disabilitas adalah bentuk konstruksi sosial, bukan konsekuensi dari sebuah kerusakan, dan paling baik dicirikan sebagai keterkaitan kompleks antara gangguan, respons individual terhadap kerusakan dan lingkungan sosial. Oleh karena itu, terkait dengan praktik pendidikan inklusif ini, guru memegang peranan penting karena ialah yang mampu membuat siswa difabel menunjukkan kompetensinya. Lebih khusus lagi, penelitian ini juga mendasarkan pada konsep inklusivitas yang dirancang oleh Booth and Ainscow (2002) mengenai *index for inclusion*, yang diadaptasi sesuai dengan konteks Indonesia oleh Suprihatiningrum and Rovik (2016).

## **B. Metode Penelitian**

Penjelasan yang detail, mendalam, dan kaya diperlukan untuk mengungkap fenomena mengenai praktik pendidikan inklusi dalam penelitian ini. Oleh karena itu, metode penelitian kualitatif dianggap paling tepat untuk digunakan. Metode penelitian ini diharapkan dapat mengembangkan persepsi baru dan perubahan dalam struktur pendidikan seperti yang diungkapkan oleh Denzin and Lincoln (2003) dan juga untuk memahami masalah-masalah sosial (Creswell, 2012) yang dalam penelitian ini adalah praktik pendidikan inklusif. Sebagai fondasi teoretis, penelitian ini menggunakan pendekatan pragmatis (Goldkuhl, 2012, p. 136).

*Persepsi Siswa Difabel terhadap Praktik Pendidikan Inklusi di SMA Inklusi di Yogyakarta*

Penelitian ini menggunakan desain studi kasus sebagai strategi untuk menjawab pertanyaan penelitian (Punch, 2014). Responden dipilih secara *purposive* dan direkrut menggunakan surat resmi, yang berisi penjelasan singkat mengenai penelitian dan dilengkapi dengan surat kesanggupan untuk menjadi responden. Adapun responden yang terlibat dalam penelitian ini adalah dua siswa difabel dengan jenis disabilitas Tuli dan tuna netra.

Data dikumpulkan dengan instrumen utama berupa panduan wawancara, dan instrumen pendukung berupa analisis beberapa dokumen terkait, serta observasi langsung terhadap ketersediaan bahan/materi pelajaran dan bangunan fisik. Hasil wawancara direkam, di translasi, dan ditranskripsi, kemudian dipetakan sesuai dengan tema-tema yang berkembang selama proses pengambilan data.

Sebagai data pendukung, dokumen yang dianalisis adalah program tahunan, program semester, silabus, Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) dan instrumen penilaian pada mata pelajaran kimia (sebagai sampel). Dokumen-dokumen ini dicermati dan dianalisis untuk kemudian dibandingkan dengan beberapa aspek mengenai pembelajaran inklusif, yang diadaptasi dari instrumen indeks inklusivitas oleh Suprihatiningrum and Rovik (2016), yaitu:

1. Fleksibilitas kurikulum, dengan indikator:
  - a. kurikulum yang digunakan merupakan kurikulum yang di adaptasi
  - b. kurikulum yang dikembangkan didasarkan pada kebutuhan anak
  - c. kurikulum bersifat dinamis
  - d. kurikulum bersifat konstruktif
  - e. standar kelulusan dimodifikasi
  - f. kurikulum dimodifikasi berdasarkan perbedaan usia peserta didik
  - g. terdapat modifikasi tujuan pada kurikulum
  - h. terdapat modifikasi isi pada kurikulum
  - i. terdapat modifikasi materi pada kurikulum

---

*INKLUSI:*

*Journal of  
Disability Studies,*

*Vol. 3, No. 2*

*Jul-Des 2016*

- j. terdapat modifikasi proses pada kurikulum
  - k. terdapat modifikasi evaluasi pada kurikulum
  - l. guru tidak mengikuti kurikulum secara kaku
  - m. penyesuaian kurikulum berorientasi pada perbedaan (kemampuan, kondisi, fisik, sosial, ekonomi, suku, agama)
  - n. program pembelajaran yang dirancang diyakini dapat memenuhi kebutuhan peserta didik
  - o. program pembelajaran yang dilaksanakan diyakini dapat memenuhi kebutuhan peserta didik
  - p. tujuan pembelajaran dapat dinegosiasikan.
2. Metode pembelajaran yang inklusif, dengan indikator:
- a. digunakan berbagai strategi pengelolaan kelas (misalnya *team teaching, cross-grade grouping, peer tutoring, teacher assistance teams*)
  - b. adanya lingkungan belajar yang kooperatif
  - c. adanya lingkungan belajar yang mempromosikan sosialisasi bagi semua peserta didiknya
  - d. kegiatan pembelajaran yang dilakukan memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk melakukan praktik/ percobaan atau menemukan sesuatu melalui pengamatan, penelitian, dan sebagainya
  - e. kegiatan pembelajaran yang dirancang didasarkan pada perbedaan individual
  - f. kegiatan pembelajaran yang dirancang didasarkan pada kebutuhan peserta didik
  - g. kegiatan pembelajaran yang dirancang didasarkan pada minat peserta didik
  - h. kegiatan pembelajaran yang dirancang didasarkan pada perbedaan usia peserta didik
  - i. penggunaan metode pembelajaran yang variatif
  - j. terdapat modifikasi Standar Kompetensi Lulusan (SKL) pada Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP)
  - k. terdapat modifikasi Standar Kompetensi pada Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP)

- l. terdapat modifikasi Kompetensi Dasar (KD) pada Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP)
  - m. terdapat modifikasi indikator pembelajaran pada Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP)
  - n. terdapat modifikasi tujuan pembelajaran pada Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP)
  - o. penggunaan alat peraga yang dapat mempermudah peserta didik memahami materi pelajaran yang diajarkan
  - p. media pembelajaran yang digunakan bersifat adaptif
3. Evaluasi pembelajaran, dengan indikator:
- a. penilaian yang dilakukan melibatkan tiga komponen, yaitu penilaian kognitif, afektif, dan psikomotorik
  - b. penilaian yang dilakukan yaitu penilaian portofolio
  - c. peserta didik difabel memiliki rapor khusus
  - d. sekolah menggunakan penilaian autentik
  - e. penilaian dilakukan secara berkelanjutan

Observasi terbuka terhadap bangunan fisik dilakukan dengan menggunakan instrumen yang diadaptasi dari instrumen yang dikembangkan oleh Ro'fah, Suprihatiningrum, and Hanjarwati (2016), yaitu:

- a. Ukuran dasar ruang (paling sedikit menyediakan satu buah meja atau kantor pelayanan yang aksesibel).
- b. Adanya jalur pedestrian
- c. Adanya jalur pemandu/*Guiding Block*
- d. tersedia parkir yang aksesibel
- e. Pintu ke tapak bangunan mudah dibuka dan ditutup oleh difabel.  $\begin{matrix} \text{L} \\ \text{SEP} \end{matrix}$
- f. Tersedia *ramp* dengan kemiringan kurang dari  $7^\circ$
- g. Tangga sudah memiliki dimensi pijakan dan tahanan yang berukuran seragam dan kemiringan tangga kurang dari  $60^\circ$   $\begin{matrix} \text{L} \\ \text{SEP} \end{matrix}$
- h. Toilet atau kamar kecil umum sudah memiliki ruang gerak yang cukup untuk masuk dan keluar pengguna kursi roda.

- i. Wastafel sudah dipasang sedemikian sehingga tinggi permukaannya dan lebar depannya dapat dimanfaatkan oleh pengguna kursi roda dengan baik. [11]  
[SEP]
- j. Sudah ada rambu dan petunjuk braille di arah dan tujuan jalur pedestrian [11]  
[SEP]

Data-data dari ketiga sumber ini dikumpulkan dan diolah secara simultan seperti saran Merriam and Tisdell (2014). Data yang terkumpul kemudian dikategorisasi, diindeks dan dipilah berdasarkan tema kemudian dianalisis menggunakan *theoretical framework* yang telah diusulkan sebelumnya melalui teknik *content-analysis* (Yin, 2014, p. 132).

### C. Karakteristik Responden

Dilihat dari karakteristik responden, siswa Tuli ini memiliki bakat dan prestasi di bidang menari dan cakap berbahasa Jerman. Dia juga sangat mahir menggunakan teknologi dan komputer seperti mengetik dengan 10 jari, berselancar dengan internet untuk mengakses informasi, maupun menggunakan media sosial untuk memperluas pertemanan. Secara umum juga memiliki kecerdasan emosional yang sangat baik, diantaranya memiliki kepercayaan diri yang tinggi, mampu mengatur diri sendiri dan mandiri sesuai dengan kondisi psikologis siswa SMA, dan kemampuan komunikasi yang baik sebagai modal untuk bersosialisasi dengan teman sebaya. Dalam komunikasi sehari-hari, responden ini mengaku lebih sering menggunakan bahasa bibir (karena ia masih dapat mendengar pada jarak 2 m) daripada bahasa isyarat.

Untuk responden lainnya, siswa tuna netra, kenetraan dialaminya sejak usia 4 bulan. Walaupun demikian, keadaan ini tidak menyurutkan niatnya untuk terus berprestasi, terbukti dari banyaknya bakat dan keterampilan yang dimilikinya, yaitu dapat berbahasa asing seperti Inggris, Arab, dan Jerman. Kemampuannya menggunakan teknologi juga baik, terbukti ia mampu bekerja dengan komputer yang sudah terinstal *software* pembaca layar (seperti JAWS), mampu mengoperasikan internet dan menggunakan *smartphone* untuk media sosial, juga menguasai Braille. Dilihat dari aspek kemandirian juga sangat baik karena tidak

membutuhkan pendamping ketika bepergian, kecuali ke tempat yang jauh dan belum pernah dikunjunginya. Tongkat putih juga hanya digunakan seperlunya saja, jika ia merasa asing dengan tempat yang dipijaknya.

#### **D. Hasil Temuan dan Diskusi**

Hasil wawancara kepada dua responden menunjukkan bahwa praktik pembelajaran dan pendidikan inklusif di sekolah tersebut sudah cukup baik. Dengan menerima siswa difabel untuk dapat mengenyam pendidikan bersama tanpa melihat disabilitas yang disandangnya merupakan salah satu upaya sekolah tersebut dalam mewujudkan pendidikan yang *equal*.

Pembahasan mengenai hasil temuan penelitian ini diuraikan berdasarkan tiga sumber (hasil wawancara dengan responden siswa difabel, analisis dokumen, dan observasi bangunan fisik dan media pembelajaran) secara komprehensif. Mengenai praktik pembelajaran inklusi di kelas kimia (sebagai sampel), dua responden mengaku sudah cukup baik dalam mengakomodasi kepentingan siswa difabel. Menurut keterangan responden, di dalam kelas, guru selalu memberikan bantuan jika siswa difabel ada kesulitan. Tak hanya itu, biasanya teman sebangku juga ikut memberikan bantuan terutama dalam berkomunikasi bagi siswa Tuli. Untuk responden siswa tuna netra, hampir dipastikan tidak ada kendala bahasa ketika proses pembelajaran berlangsung di kelas.

Ada beberapa kendala dan tantangan yang terjadi selama proses pembelajaran (kimia), yang terungkap melalui wawancara dengan responden, yaitu:

1. Metode pembelajaran hendaknya tidak satu untuk semua (*single method for all*)

Responden mengaku metode pembelajaran yang digunakan guru terpaku pada satu metode, yang didominasi oleh metode ceramah. Bagi siswa tuna netra, hal ini tidak terlalu menjadi masalah, hanya ketika dijelaskan mengenai konsep-konsep abstrak yang butuh visualisasi, siswa tuna netra merasa kesulitan. Namun kendala ini

---

**INKLUSI:**

*Journal of  
Disability Studies,  
Vol. 3, No. 2  
Jul-Des 2016*

diatasi dengan guru memberikan penjelasan tambahan kepada siswa. Lain halnya dengan siswa Tuli, dimana dia belajar memahami kata dan bahasa yang disampaikan guru melalui gerak bibirnya, yang kadang-kadang juga membingungkan. Jika ia merasa bingung, ia akan bertanya kepada teman sebangkunya, yang kebetulan dapat menggunakan bahasa isyarat.

Kedua responden ini mengaku jika metode pembelajaran yang digunakan oleh guru lebih variatif, misalnya dengan metode diskusi, maka siswa akan memiliki kesempatan yang lebih besar dalam berpartisipasi dalam proses pembelajaran.

Seperti yang diungkapkan oleh Benton-Borghi (2013, p. 249) dan Spencer (2011, p. 10), di dalam kelas, terdapat siswa dengan beragam kebutuhan dan kemampuan. Oleh karena itu, guru hendaknya tidak menerapkan satu metode pembelajaran untuk keseluruhan anak, melainkan melakukan pemilahan terhadap metode yang akan dipakai karena tidak ada satu metode pembelajaran yang cocok untuk setiap anak (Meyer, Rose, & Gordon, 2014, p. 2).

2. Media pembelajaran diharapkan lebih bervariasi

Terkait dengan media pembelajaran, bagi siswa Tuli dan tuna netra ketersediaan media pembelajaran yang aksesibel sangatlah penting. Saat ini sekolah sudah menyediakan berbagai macam bahan ajar dalam format Braille dan *e-book*, meskipun jumlahnya masih sangat terbatas. Bahan ajar dalam format audio juga belum tersedia. Untuk siswa Tuli, bahan ajar cetak yang selama ini sudah tersedia akan lebih baik jika dilengkapi dengan glosarium atau penjelasan daftar istilah penting dan spesifik (misalnya dalam bidang kimia, fisika, biologi, ekonomi, sejarah) agar konteks dan makna yang dimaksud dalam bahan ajar tersebut dapat dipahami secara utuh oleh siswa Tuli.

Ketika sistem pendidikan inklusi diterapkan, sudah menjadi komitmen sekolah untuk salah satunya menyediakan bahan ajar dan media pembelajaran yang adaptif. Beberapa akademisi

merekomendasikan digunakannya *assistive technology* untuk mengatasi masalah aksesibilitas bahan ajar ini (Rose, Harbour, Johnston, Daley, & Abarbanell, 2006, p. 1; Rose & Strangman, 2007, p. 387).

Terkait dengan bahan ajar, dua responden juga menyatakan masih mengalami kesulitan dalam mengakses bahan ajar tersebut. Mereka berharap sekolah terus memperbaiki sistem, termasuk menyediakan bahan ajar baik bahan ajar utama dan penunjang yang aksesibel untuk siswa difabel.

3. Perangkat pembelajaran dibuat sama untuk seluruh siswa tanpa mempertimbangkan ada tidaknya siswa berkebutuhan khusus. Sekali lagi, komitmen untuk menyiapkan dan mengimplementasikan konsep pendidikan inklusif memang tidak mudah. Guru dituntut untuk dapat menyiapkan perangkat pembelajaran yang juga “inklusif” sebelum proses pembelajaran berlangsung. Perangkat pembelajaran (program tahunan, program semester, silabus, RPP) yang inklusif yang dimaksud adalah yang diadaptasi sesuai dengan kebutuhan seluruh siswa tanpa terkecuali siswa difabel. Misalnya dengan mengadaptasi RPP menjadi Rencana Pembelajaran Khusus (RPK). RPK ini dapat digunakan sebagai acuan guru untuk siswa difabel dalam proses pembelajaran. RPK ini juga akan menuntun guru memberikan cara belajar yang sesuai dengan kekuatan dan kelemahan yang dimiliki oleh siswa difabel.

Hasil analisis terhadap dokumen menunjukkan bahwa perangkat pembelajaran yang disiapkan oleh guru adalah perangkat pembelajaran reguler, dimana belum dilakukan modifikasi. Hal ini tentunya mempengaruhi jalannya proses pembelajaran di kelas, karena perangkat pembelajaran dapat dikatakan sebagai dokumen (*guidance*) utama seorang guru dalam mengelola kelas. Idealnya, ada modifikasi yang dilakukan terhadap dokumen-dokumen ini (kurikulum, program tahunan, program semester, silabus, RPP), atau guru dapat menyiapkan *Individualized Education Program* (IEP)

---

**INKLUSI:**

*Journal of  
Disability Studies,  
Vol. 3, No. 2  
Jul-Des 2016*

sebagai dokumen utama bagi proses pembelajaran untuk siswa difabel (Suprihatiningrum, Mahfudzoh, & Azizah, 2016). Sayangnya, sekolah ini juga belum menyediakan IEP.

4. Guru Pendamping Kelas (GPK) tidak cukup jika hanya satu untuk melayani seluruh siswa difabel

Terkait dengan *support system*, misalnya GPK, dua responden mengaku jumlah GPK yang disediakan oleh sekolah dirasa masih kurang dan tidak semua GPK memiliki latar belakang pendidikan seperti apa yang diajarkannya. Jadi peran GPK dalam hal ini lebih kepada menyampaikan informasi/pengetahuan yang tidak dimengerti oleh siswa difabel di dalam kelas, bukan lebih pada konteks memahami materi. Misalnya GPK membacakan materi untuk siswa netra atau menjawab pertanyaan siswa Tuli terkait dengan materi pelajaran menggunakan bahasa isyarat.

Adapun kendala dan tantangan praktik pendidikan inklusif menurut persepsi siswa adalah:

1. Guru dan kepala sekolah hendaknya memperhatikan kemampuan dan kebutuhan siswa difabel  
Meskipun sudah melabeli diri dengan sekolah inklusif, mewujudkan budaya dan sistem pendidikan inklusif memang tidak mudah dan membutuhkan waktu (Forlin, Chambers, Loreman, Deppeler, & Sharma, 2013, p. 7), salah satunya adalah dengan melakukan diagnosa sebelum siswa difabel masuk kelas dan berupaya untuk memenuhi kebutuhannya. Dua responden mengaku belum mendapatkan pelayanan secara maksimal. Meskipun demikian, perlu disadari bersama bahwa telah ada upaya yang dilakukan oleh kepala sekolah dan guru terkait dengan hal ini. Beberapa penulis menyarankan agar guru terus dilatih melalui *training* agar kepekaannya dalam mengelola kelas inklusif semakin terasah (Huckabee, 2014; Robbins, 2014; Sukovskyy, 2014).
2. Sarana dan prasarana perlu ditingkatkan kualitas dan kuantitasnya  
Dari aspek prasarana, sekolah inklusif ini termasuk sudah cukup layak dari sisi ketersediaan bangunan umum seperti gedung

sekolah dan laboratorium. Hanya saja, dari aspek sarana, dua responden mengaku perlu adanya peningkatan baik dari segi kuantitas maupun kualitasnya. Senada dengan hasil observasi bangunan fisik dan kelengkapannya, memang sudah memadai untuk dikatakan sebagai sekolah inklusif karena sudah menyediakan *ramp* bagi pengguna kursi roda dan tongkat putih, toilet yang aksesibel, dan parkir yang aksesibel. Namun jika dilihat dari kelengkapan sarana pembelajaran, misalnya laboratorium IPA (fisika, kimia atau biologi) belum dapat dikatakan aksesibel. Untuk mencapai hal ini, sekolah dapat saja mengupayakan pengubahan letak meja praktikum agar lebih terjangkau untuk pengguna kursi roda seperti yang disarankan oleh Miner, Nieman, Swanson, and Woods (2001, pp. 63, 77) atau penggunaan laboratorium virtual bagi yang tidak melaksanakan praktikum secara langsung seperti yang diungkapkan oleh Moon, Todd, Morton, dan Ivey (2012, p. 169).

3. Dukungan sistem perlu diperkuat

Dukungan sistem yang dimaksud di sini adalah ketersediaan informasi mengenai pendidikan inklusif sebagai upaya penyadaran terhadap warga sekolah, pelatihan untuk guru dan pelatihan keterampilan kerja untuk staf, fasilitasi sekolah terhadap peran orang tua dalam mendukung suksesnya pendidikan inklusif, tersedianya psikolog dan profesional lain di bidang inklusi, serta *monitoring* secara berkala terhadap jalannya proses pendidikan inklusi.

Kedua responden mengaku sekolah belum menyediakan komponen-komponen yang berkaitan dengan sistem tersebut. Misalnya, belum tersedianya informasi mengenai pendidikan inklusif dan maknanya yang dapat dibaca oleh semua orang, sehingga secara tidak langsung sebagai upaya penyadaran kepada masyarakat sekolah. Sekolah juga belum menyediakan psikolog yang khusus didatangkan untuk membantu siswa difabel dalam menghadapi hari-harinya sebagai siswa difabel. Walaupun

---

*INKLUSI:*

*Journal of  
Disability Studies,  
Vol. 3, No. 2  
Jul-Des 2016*

demikian, guru BK sudah berperan dengan baik sebagaimana mestinya. Dua responden juga mengaku jarang dimintai responnya terkait dengan pelaksanaan praktik pendidikan inklusif di sekolah tersebut. Jika ia menemui masalah atau hambatan, biasanya ia akan melapor ke guru BK, wali kelas, atau kepala sekolah.

4. Kebijakan inklusif perlu dibudayakan dan diimplementasikan
- Berbicara mengenai kebijakan inklusif memang diperlukan kajian yang mendalam. Indonesia secara umum, sudah memiliki payung hukum terkait dengan hak-hak penyandang disabilitas, termasuk dalam bidang pendidikan seperti yang tertuang dalam UU No. 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas pasal 41. Di Yogyakarta sendiri bahkan sudah dikeluarkan regulasi mengenai Pendidikan Inklusif ini berdasarkan Peraturan Walikota Yogyakarta No. 47 Tahun 2008 mengenai Penyelenggaraan Pendidikan Inklusi. Namun, implementasi di lapangan masih mengalami banyak kendala. Hal ini disebabkan oleh tidak adanya sosialisasi kepada warga sekolah dan warga masyarakat mengenai apa arti pendidikan inklusif yang sebenarnya (Hanjarwati & Aminah, 2014). Tidak dilakukannya sosialisasi menimbulkan tidak munculnya kesadaran masyarakat akan pentingnya sistem pendidikan ini. Bahkan banyak guru yang beranggapan bahwa sekolah inklusi adalah sekolah yang menerima difabel tanpa kemudian memberikan akses dan partisipasi penuh dalam pembelajaran kepada siswa difabel.

Dua responden juga mengaku ada sebagian staf yang berpihak namun ada sebagian yang belum, demikian juga dengan teman-teman sebayanya. Ada yang mau berempati dan bergaul secara wajar, namun ada pula yang cenderung menghindar dan tidak mau tahu. Sekali lagi, hal ini terjadi karena pembudayaan mengenai konsep inklusi belum dapat dipahami secara utuh oleh warga sekolah.

## **E. Kesimpulan**

Hasil penelitian menunjukkan bahwa praktik pembelajaran dan pendidikan inklusif di salah satu sekolah inklusif di Yogyakarta telah berlangsung dengan baik menurut persepsi siswa Tuli dan tuna netra. Meskipun demikian, ada beberapa tantangan yang masih terjadi terkait dengan pembelajaran yang inklusif, yaitu: metode dan media pembelajaran yang masih terbatas dan perlu variasi; perangkat pembelajaran yang belum diadaptasi sesuai dengan kebutuhan siswa difabel; serta jumlah GPK yang masih kurang memadai. Dilihat dari aspek praktik pendidikan inklusif, siswa difabel berpersepsi bahwa perlu beberapa perbaikan pada: perhatian yang lebih baik dari kepala sekolah dan guru; sarana dan prasarana yang aksesibel; penguatan dukungan sistem; dan penyadaran budaya inklusif bagi seluruh warga sekolah.

## **F. Pengakuan**

Apresiasi disampaikan kepada Pusat Penelitian dan Penerbitan (Puslitbit), Lembaga Penelitian dan Pengabdian kepada Masyarakat (LPPM) UIN Sunan Kalijaga atas pemberian *grant* penelitian pada tahun anggaran 2016. Tidak lupa ucapan terima kasih juga disampaikan kepada Lu'lu Mahfudzoh dan Via Azizah atas partisipasinya dalam mengumpulkan sebagian data di lapangan.

---

*INKLUSI:*  
*Journal of*  
*Disability Studies,*  
*Vol. 3, No. 2*  
*Jul-Des 2016*

## Daftar Pustaka

Anonym. UU Penyandang Disabilitas (translation: Indonesian National Law on Person with Disabilities), 8 Indonesia, Kementerian Hukum dan Hak Asasi Manusia Republik (Kementerian Hukum dan Hak Asasi Manusia Republik Indonesia 2016).

---

INKLUSI:

*Journal of  
Disability Studies,  
Vol. 3, No. 2,  
Jul-Des 2016*

Benton-Borgh, B. H. (2013). A Universally Designed for Learning (UDL) Infused Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Practitioners' Model Essential for Teacher Preparation in the 21st Century. *Journal Educational Computing Research*, 48(2), 245–265.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Bruster, D. D. (2014). *Comparing The Perceptions Of Inclusion Between General Education And Special Education Teachers*. Liberty University, Virginia.

Carrington, S., & Elkins, J. (2002). Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools. *Support for Learning. A Journal of the National Association for Special Educational Needs*, 17(2), 51–57.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Delaney, A. M. (2014). *Perspectives of Parents of Students With Disabilities Toward Public and Homeschool Learning Environments*. Walden University.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.

Engstrom, J. (2013). *Special Education Teachers' Perspectives On The Implementation of Functional Behavior Assessment in Schools*. Virginia Commonwealth University, Virginia.

Forlin, C., Chambers, D., Loreman, T., Deppeler, J., & Sharma, U. (2013). *Inclusive Education for Students with Disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice*.

Goldkuhl, G. (2012). Pragmatism vs interpretivism in qualitative information systems research. *European Journal of Information Systems*, 21, 135–146.

*Persepsi Siswa Difabel terhadap Praktik Pendidikan Inklusi di SMA Inklusi di Yogyakarta*

- Hanjarwati, A., & Aminah, S. (2014). Evaluasi Implementasi Kebijakan Pemerintah Kota Yogyakarta Mengenai Pendidikan Inklusi (translation: Evaluation of the Yogyakarta municipality Government Policy in Inclusive Education Implementation). *Journal of Disabilities Studies*, 1(2).
- Huckabee, S. S. (2014). *Effects Of Teacher Training On Preservice Teachers' Knowledge, Personal Beliefs, And Attitudes*. Clemson University.
- Jones, D., & Webster, L. (2006). *A Handbook on Mainstreaming Disability*. (L. Webster, Ed.). United Kingdom: VSO United Kingdom.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2014). *Qualitative Research A Guide to Design and Implementation (4rd ed.)*. Hoboken: Wiley.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Miner, D. L., Nieman, R., Swanson, A. B., & Woods, M. (2001). *Teaching Chemistry to Students with Disabilities: A Manual for High Schools, Colleges, and Graduate Programs*. (K. Carpenter, Ed.) (4th ed.). USA: American Chemical Society Committee on Chemists with Disabilities.
- Moon, N. W., Todd, R. L., Morton, D. L., & Ivey, E. (2012). *Accommodating Students with Disabilities in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM): Findings from Research and Practice for Middle Grades through University Education*. Atlanta, Georgia: Center for Assistive Technology and Environmental Access, College of Architecture, Georgia Institute of Technology.
- Newton, N., Carbridg, J., & Hunter-Johnson, Y. (2014). Teachers' Perceptions of Inclusive Education and its Implication for Adult Education in the Bahamas (pp. 331–336). Presented at the Adult Education Research Conference.
- Pearce, M., Gray, J., & Campbell-Evans, G. (2009). The Inclusive Secondary Teacher: The Leaders' Perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(6).
- Punch, K. (2014). *Introduction to research methods in education (2nd ed.)*. London: SAGE Publication.
- Robbins, S. A. (2014). *Experiences Of General Education Elementary Inclusion Co-Teachers In Successful Schools: A Phenomenological Study*. Liberty University.
- Ro'fah, Suprihatiningrum, J., & Hanjarwati, A. (2016). (Assessment Hambatan Pelibatan dan Partisipasi Penuh Kelompok Marginal

---

INKLUSI:

*Journal of  
Disability Studies,  
Vol. 3, No. 2  
Jul-Des 2016*

dalam Perencanaan dan Proses Pembangunan Daerah).  
Yogyakarta: CIQAL.

Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley, S. G., & Abarbanell, L. (2006). Universal design for learning in postsecondary education: Reflections on principles and their application. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2)(17).

Rose, D. H., & Strangman, N. (2007). Universal Design for Learning: meeting the challenge of individual learning differences through a neurocognitive perspective. *Univ Access Inf Soc*, 5, 381–391.

Spencer, S. A. (2011). Universal Design for Learning: Assistance for Teachers in Today's Inclusive Classrooms. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*, 1(1), 10–22.

Sukovskyy, Y. (2014). *Teacher Training in Opportunities to Respond and Positive Feedback: Effects on Student Engagement*. University of Kentucky, Kentucky. Retrieved from [http://uknowledge.uky.edu/edsrc\\_etds/9](http://uknowledge.uky.edu/edsrc_etds/9)

Suprihatiningrum, J., Mahfudzoh, L., & Azizah, V. (2016). *Pengembangan Individualized Education Program (IEP) Mata Pelajaran Kimia bermuatan Islam-Sains untuk Siswa Difabel*. Translation: *The Development of Individualized Education Program (IEP) for Chemistry Learning Based on Science and Islam Approach for Students with Disabilities*. Yogyakarta: LPPM UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta.

Suprihatiningrum, J., & Rovik. (2016). Development of Index for Inclusion to Assess the Inclusiveness of Islamic Schools and Islamic Universities (PTKI) in Indonesia. In N. N. Sulanam & Iwanebel. UIN Sunan Ampel Surabaya. (Ed.). Presented at the International Conference on University-Community Engagement (ICON UCE), UIN Surabaya.

Wapling, L. (2016). *Inclusive Education and Children with Disabilities: Quality Education for All in Low and Middle income Countries*. CBM.

Wogamon, L. S. (2013). *Examining The Relationships Between Secondary General Education Teachers' Attitudes Toward Inclusion, Professional Development, And Support From Special Education Personnel*. Liberty University.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods (5th Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

*Persepsi Siswa Difabel terhadap Praktik Pendidikan Inklusi di SMA Inklusi  
di Yogyakarta*

---

*INKLUSI:  
Journal of  
Disability Studies,  
Vol. 3, No. 2  
Jul-Des 2016*

*-- left blank --*