

BAB I

PENDAHULUAN

1.1 Latar Belakang Masalah

Pendidikan merupakan hak setiap individu yang menjadi warga negara Indonesia, begitu juga dengan anak yang memiliki kebutuhan khusus. Sesuai dengan UU No 20 tahun 2003 tentang Penyelenggaraan Pendidikan Nasional, sangat jelas bahwa pendidikan harus dilaksanakan dengan prinsip – prinsip demokrasi, adil, dan tanpa diskriminasi, dengan menghormati hak asasi manusia. Pendidikan merupakan tanggung jawab semua orang, mulai dari keluarga sebagai komunitas terkecil, sekolah, masyarakat, dan pemerintah itu sendiri.

Selanjutnya, dalam konteks pendidikan, Undang-Undang Dasar 1945, Pasal 31, Ayat 1, dan Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003, Bab IV, Pasal 5, Ayat 1, mengatur bahwa setiap warga negara yang mengalami kelainan fisik, emosional, mental, intelektual, dan/atau sosial berhak untuk memperoleh pendidikan khusus. Pernyataan ini memberikan harapan dan peluang bagi anak-anak yang memiliki kelainan atau potensi kecerdasan dan bakat istimewa, agar mereka juga dapat memperoleh hak yang sama dalam mendapatkan pendidikan seperti halnya anak-anak pada umumnya.

Adapun keterbatasan yang dialami oleh anak – anak di Indonesia antara lain gangguan tertentu baik secara fisik, psikologi, maupun fisiologis seperti gangguan penglihatan (tunanetra), kelainan anggota tubuh (tunadaksa), maupun lamban belajar (*slow learner*) (Fakhiratunnisa 2022, 20). Segala bentuk keterbatasan tersebut pada akhirnya bisa menghambat mereka dalam berbagai kegiatan maupun

aktivitas mereka sehari – hari terlebih dalam hal pembelajaran. Ada beberapa definisi lain mengenai anak berkebutuhan khusus. Menurut (Fakhiratunnisa 2022, 26) dalam jurnalnya menegaskan bahwa anak yang memiliki kebutuhan khusus, baik yang bersifat fisik seperti tunanetra dan tunarungu, maupun yang bersifat psikis seperti autisme dan ADHD semuanya memerlukan perhatian khusus akibat keterbatasan mereka. Pandangan lainnya mengenai anak berkebutuhan khusus yaitu bahwa sebagian besar anak dengan disabilitas intelektual memang membutuhkan pendidikan khusus. Akan tetapi, kecacatan intelektual adalah bukanlah kecacatan yang paling umum yang membutuhkan pendidikan khusus. Sebagian besar siswa penyandang cacat tidak memiliki kecacatan intelektual. Mereka lebih cenderung memiliki ketidakmampuan belajar dan gangguan komunikasi (Kauffman 2018, 10). Hal itu mengindikasikan bahwa mereka yang mengalami kesulitan belajar dan komunikasi juga memerlukan pendidikan yang disesuaikan dengan kebutuhan mereka, meskipun mereka tidak memiliki disabilitas intelektual. Jadi, fokus pendidikan khusus tidak hanya pada anak dengan disabilitas intelektual, tetapi juga pada anak dengan berbagai jenis kebutuhan khusus lainnya yang dapat memengaruhi kemampuan belajar dan perkembangan mereka.

Mengenai jumlah sekolah yang muridnya memiliki kebutuhan khusus, Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi (Kemendikbud Ristek) mengaku ada 40.164 satuan pendidikan (sekolah) formal di Indonesia yang memiliki siswa berkebutuhan khusus (disabilitas) per Desember 2023 (Ihsan 2024, 15). Sedangkan dari penelitian lainnya (Usup et al. 2023, 5) menunjukkan bahwa angka disabilitas anak usia 5-19 tahun sebesar 3,3%. Sementara itu, jumlah penduduk pada usia tersebut adalah 66,6 juta jiwa. Oleh karena itu, jumlah anak

usia 5-19 tahun yang menyandang disabilitas kurang lebih sebanyak 2.197.833 jiwa. Lebih lanjut, menurut data Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan yang diambil pada Agustus 2021, siswa yang menempuh pendidikan luar biasa atau inklusi sebanyak 269.398 anak. Sehingga bisa disimpulkan bahwa persentase total anak dengan disabilitas yang bersekolah formal hanya sebesar 12,26 persen. Ini berarti masih sangat rendah jika siswa yang dibandingkan dengan jumlah yang seharusnya mendapatkan layanan (Kalalo et al 2022, 42).

Berdasarkan informasi di atas bisa kita simpulkan bahwa anak-anak berkebutuhan khusus masih belum menerima layanan pendidikan yang sesuai dengan kebutuhan mereka yang bervariasi. Namun, pemerintah telah mengeluarkan kebijakan yang tercantum dalam Peraturan Menteri Pendidikan Nasional No. 70 Tahun 2009, yang mengharuskan pemerintah kabupaten/kota untuk menetapkan setidaknya satu sekolah dasar dan satu sekolah menengah pertama di setiap kecamatan untuk menyelenggarakan pendidikan inklusi dan wajib menerima peserta didik berkebutuhan khusus. Dikutip dari Buku Panduan Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif disebutkan bahwa Pendidikan Inklusif (PI) merupakan sistem layanan pendidikan yang mensyaratkan anak berkebutuhan khusus belajar di sekolah terdekat, di sekolah umum bersama teman seusianya (Kementerian Pendidikan 2021, 5). Namun pada kenyataannya, pendidikan inklusif di lapangan masih jauh dari harapan dalam hal jumlah. Saat ini, jumlah lembaga pendidikan inklusi formal yang dikutip dalam studi Yisrael'ie (2023, 2) yang tersedia dan terdaftar sebagai lembaga pendidikan resmi di seluruh Indonesia hanya 11% dari total jumlah sekolah, yaitu 29.317 sekolah inklusi (Litbang Kompas, September 2020). Di tengah kondisi tersebut, sekolah tempat peneliti ditugaskan sudah mulai

berpartisipasi dalam penyelenggaraan sekolah inklusi dengan menerima anak berkebutuhan khusus dengan kategori tertentu karena disesuaikan dengan konteks sekolah dan kemampuan pendidik dalam menangani anak. Bahkan, sekolah ini juga memiliki petunjuk khusus dari dinas pusat yang berisi pedoman dan prosedur pelaksanaan pendidikan inklusi. Sekolah tersebut adalah sekolah Kristen swasta di Makassar, yang bisa kita sebut sebagai Sekolah XYZ. Sebagai sekolah Kristen, kami menghormati keunikan setiap individu yang diciptakan sesuai dengan citra dan rupa Allah, dan merupakan panggilan bagi para pendidik untuk mengembangkan dan memaksimalkan potensi yang telah diberikan oleh Tuhan. Saat ini, Sekolah XYZ memang belum terdaftar secara administratif sebagai sekolah inklusi, namun dalam praktiknya sekolah telah menerapkan prinsip-prinsip pendidikan inklusi seperti kesetaraan, kebermaknaan, keberlanjutan, dan pelibatan anggota komunitas sekolah.

Tak ada gading yang tak retak, tak ada yang sempurna, dan hal inilah yang peneliti lihat dalam implementasi pendidikan inklusi di Sekolah XYZ, di mana Tim Inklusi yang merupakan kolaborasi dari guru kelas, guru mata pelajaran, orang tua, dan GPK, belum sepenuhnya dapat memberikan layanan yang tepat kepada anak berkebutuhan khusus, yang kemudian kita sebut dengan istilah Peserta Didik Berkebutuhan Khusus (PDBK). Banyak kendala dan tantangan yang dihadapi oleh tim dalam pelaksanaannya, terutama dalam mengaplikasikan program-program yang diberikan kepada PDBK. Salah satu program yang saat ini dirasa penulis masih kurang efektif adalah Program Pembelajaran Individual (PPI), dimana tim inklusi masih menemukan kendala dalam memberikan pendidikan yang disesuaikan dengan kebutuhan masing-masing siswa, dan yang terutama adalah

pemahaman guru akan pendidikan inklusi itu sendiri serta detil dalam program yang dilaksanakan yang terkait dengan teknis pembelajaran di kelas. Pelaksanaannya sendiri sebenarnya sudah melalui beberapa tahap, yaitu perencanaan, pelaksanaan, dan terakhir evaluasi. Namun, belum sepenuhnya dijalankan sesuai panduan yang ada yaitu *CCIE Policy and Handbook (Christ – Centered Inclusive Education)* maupun panduan dari pemerintah sendiri.

Program Pembelajaran Individual (PPI) atau dikenal juga dengan *Individualized Education Plan (IEP)* adalah perjanjian tertulis antara orang tua dan sekolah mengenai kebutuhan siswa serta tindakan yang akan diambil untuk memenuhi kebutuhan tersebut (Hallahan dan Kauffman, 2018, 101). Dikutip dari pedoman pengembangan PPI (Balitbang - Kemendikbudristek 2021, 6), dijelaskan bahwa PDBK mengerjakan tugas yang disesuaikan dengan kondisi dan motivasi siswa, sehingga harus diindividualisasikan dan diterapkan dalam jangka waktu tertentu. Dan menurut *CCIE Policy and Handbook* dijelaskan bahwa PPI disusun untuk periode satu tahun selama PDBK berada di level kelas tertentu. Penyusunan PPI dilakukan secara kolaboratif oleh Tim Inklusi; semua pihak yang perlu terlibat dalam penanganan PDBK tertentu (GK, GMP, Kepala Sekolah, CCTT/Wakasek, pengawas/Sudin terkait, dan tenaga ahli lainnya jika diperlukan), juga bersama dengan orang tua dan PDBK itu sendiri (SLH et al 2022, 46).

Dalam perencanaan awal sudah ada ketentuan yang diikuti dan disepakati berupa konten yang disediakan untuk PDBK dengan kondisi tertentu (misal: lamban belajar), termasuk akomodasi yang akan disediakan. Namun pada kenyataannya, masih banyak hambatan dalam pelaksanaannya. Untuk mendukung penelitian ini, penulis melakukan survei kecil yang melibatkan anggota tim inklusi

di Sekolah XYZ, dapat dilihat jika guru masih terkendala dalam memahami kebutuhan PDBK dalam konteks pendidikan inklusi, menyiapkan bahan ajar, pengelolaan kelas, penguasaan konsep PPI, dan asesmen yang dibutuhkan. Guru juga masih terbatas dalam hal waktu, karena harus mengajar kelas lain di waktu yang bersamaan, serta kurangnya keterlibatan orang tua dan terapis yang belum maksimal dalam mendukung program sekolah. Dari kendala-kendala di atas terlihat bahwa pihak sekolah, melalui kepengimpinannya, perlu lebih terlibat, terutama dalam membekali para guru agar lebih efektif dalam melaksanakan program ini serta memberikan dorongan atau motivasi agar guru – guru tetap menjalankan program ini sesuai dengan visi sekolah.

Dari beberapa jurnal penelitian, penulis menemukan beberapa penelitian yang membahas mengenai implementasi Program Pembelajaran Individual (PPI) di instansi yang berbeda. Mardiana, et al. (2020, 203) secara khusus membahas tentang Implementasi Program Pembelajaran Individual untuk Siswa Tunagrahita. Sowiyah dan Perdana (2020, 69) membahas tentang Model pengembangan Program Pembelajaran Individual untuk anak berkebutuhan khusus dalam jurnal penelitiannya. Sementara itu, Rohmah, Adawiah dan Widayanti (2023, 197) meneliti tentang implementasi layanan pendidikan inklusi bagi anak berkebutuhan khusus ADHD. Penelitian selanjutnya Ismail dan Abd. Majid (2020, 190) secara khusus membahas mengenai Implementasi Program Pendidikan Individual (PPI) dalam Kurikulum Siswa Berkesulitan Belajar. Sementara itu Haryati, Winata dan Suryadi (2022, 34) juga melakukan penelitian mengenai pengembangan PPI bagi siswa *slow learner* di SD Lab School FIP UMJ. Dari beberapa jurnal penelitian yang telah disebutkan di atas, peneliti tidak menemukan penelitian yang secara

spesifik membahas tentang Implementasi Program Pembelajaran Individu dan kaitannya dengan Kepemimpinan Transformasional. Kemudian, saat ini penelitian yang dilakukan penulis juga berfokus pada PPI yang digunakan oleh PDBK *slow learner* atau lamban belajar sehingga memang penelitian yang secara kontekstual membahas hal tersebut belum ditemukan. Secara lebih spesifik, anak lamban belajar memiliki potensi intelektual yang rendah, sehingga mereka terlambat dalam berpikir dan merespon rangsangan, serta membutuhkan waktu yang lebih lama dan berulang-ulang dalam menyelesaikan tugas-tugasnya.

Berangkat dari pemaparan di atas, melihat implementasi Program Pengembangan Individu (PPI) di lapangan yang masih belum optimal, maka peneliti berpendapat perlu adanya suatu tindakan (*action*) untuk menganalisa sejauh mana pemahaman tim PPI terhadap esensi implementasinya dan bagaimana cara mengefektifkan program ini di lapangan. Dengan demikian, penelitian ini diberi judul “Peran *Transformational Leadership* dalam Implementasi Program Pembelajaran Individu (PPI) dalam Pendidikan Inklusi di Sekolah XYZ Makassar”, yang nantinya dapat menjadi referensi yang dapat digunakan oleh para pemimpin dan juga tim pendukung pembelajaran untuk mengatasi permasalahan agar dapat lebih efektif dalam mendukung PDBK di sekolah. Dalam konteks ini, gaya kepemimpinan transformasional menjadi salah satu solusi untuk memperbaiki kinerja guru dalam memimpin peserta didik di sekolah. Northouse (2016, 162) mendefinisikan kepemimpinan transformasional sebagai gaya atau pendekatan kepemimpinan yang sangat memperhatikan kebutuhan dan motivasi para pengikutnya dan berusaha membantu mereka mencapai potensi penuh mereka. Dalam kepemimpinan transformasional, guru diharapkan dapat lebih

memperhatikan kebutuhan siswa agar mereka dapat belajar secara optimal dan terpenuhi kebutuhannya.

Peran kepala sekolah sangat penting, karena ia bertanggung jawab untuk memberikan kepemimpinan dan arahan kepada seluruh anggota tim inklusi, serta bimbingan untuk membantu para guru berkembang dalam menjalankan tugasnya. Jika kepala sekolah tidak mampu memotivasi tim inklusi dalam pelaksanaan Program Pembelajaran Individual, maka akan muncul tantangan yang akan menghambat tercapainya tujuan yang diinginkan. Diharapkan kepemimpinan transformasional ini dapat memberikan semangat kepada rekan-rekan dalam tim inklusi yang menghadapi banyak kendala dalam praktik di lapangan, terutama dalam mengenali bahwa setiap peserta didik, dengan segala keunikannya, perlu dibantu dengan memaksimalkan kemampuan yang dimiliki tanpa harus melakukan penghakiman yang pada akhirnya justru akan melenceng dari tujuan program ini.

Penelitian oleh Oktapratama dan Sudibjo (2023, 10140) menunjukkan bahwa penerapan gaya kepemimpinan transformasional oleh guru dapat berdampak positif pada kinerja guru dalam memimpin siswa. Guru yang menggunakan gaya kepemimpinan transformasional memiliki tingkat kinerja yang lebih tinggi dibandingkan dengan mereka yang tidak menerapkannya. Selain itu, Siregar (2018, 232) juga menguji pengaruh gaya kepemimpinan transformasional terhadap kinerja guru bimbingan konseling di Jakarta, dan hasil penelitiannya menunjukkan adanya hubungan positif antara tingkat kepemimpinan transformasional yang tinggi dan kinerja guru. Sehingga kepemimpinan sekolah akan memberikan pengaruh terhadap pelaksanaan program yang dilakukan oleh guru yang terlihat dengan cara memperhatikan, memfasilitasi, membina dan memotivasi guru.

1.2 Identifikasi Masalah

Dari penjelasan dan uraian latar belakang, masalah yang peneliti identifikasi sebagai berikut:

- 1) Melalui pengamatan maupun diskusi yang dilakukan, guru masih belum sepenuhnya paham terhadap konsep PPI dan penyusunan materi di kelas.
- 2) Tim inklusi masih merasa belum maksimal karena keterbatasan waktu dalam persiapan maupun pelaksanaan di kelas karena di saat bersamaan guru – guru juga mengajar kelas lain dengan fokus yang berbeda.
- 3) Guru kesulitan dalam manajemen kelas terutama dalam mendampingi PDBK dan siswa umum di saat bersamaan.
- 4) Keterbatasan kognitif siswa yang memerlukan penanganan khusus dan pembelajaran *one on one* namun berada di dalam kelas yang jumlah siswanya cukup banyak.
- 5) Kerjasama sekolah dan orang tua maupun terapis yang kadang terasa belum maksimal dengan segala keterbatasan (terapis yang belum tentu cocok).

1.3 Batasan Masalah

Setelah mengamati identifikasi masalah di atas, maka fokus penelitian yang akan diambil supaya lebih mendalam yaitu:

- 1) Fokus penelitian yaitu semua guru yang terlibat dalam penyusunan PPI, baik guru wali kelas maupun bidang studi, dan konselor. Dalam penelitian ini, peneliti juga terlibat di dalam kurikulum dan bagian dari tim pimpinan di jenjang Sekolah Dasar.

- 2) Lokasi penelitian, yaitu Sekolah XYZ khususnya di jenjang Sekolah Dasar.
- 3) Lokasi penelitian agar memudahkan jangkauan, yaitu di Makassar.
- 4) Penelitian ini ingin mengeksplorasi peran kepemimpinan transformasional dan pengaruhnya terhadap program yang dijalankan.

1.4 Rumusan Masalah

Berdasarkan uraian dari latar belakang, identifikasi masalah, dan batasan masalah di atas maka rumusan masalah pada penelitian sebagai berikut:

- 1) Bagaimana pelaksanaan Program Pembelajaran Individu (PPI) di sekolah XYZ Makassar secara menyeluruh?
- 2) Mengapa guru-guru masih mengalami kendala dalam implementasi PPI?
- 3) Bagaimana *transformational leadership* dapat berperan dalam menolong pemimpin (sekolah) dan tim inklusi agar penerapan PPI berjalan lebih maksimal?

1.5 Tujuan Penelitian

Berikut ini peneliti menuliskan tujuan dari penelitian sesuai dengan rumusan masalah di atas, yaitu:

- 1) Mengetahui pelaksanaan PPI secara menyeluruh yang meliputi perencanaan, pelaksanaan, dan penilaiannya.
- 2) Mengetahui alasan dari kesulitan yang dihadapi guru - guru dalam mengimplementasikan PPI.

- 3) Memperoleh gambaran dan mengidentifikasi strategi *transformational leaderships* dalam menolong pemimpin (sekolah) dan tim inklusi agar penerapan PPI berjalan lebih maksimal.

1.6 Manfaat Hasil Penelitian

Melalui penelitian ini, harapannya bisa memberikan manfaat sebagai berikut:

- 1) Manfaat Teoritis

Semakin memperluas wawasan atau pedoman serta bahan kajian bagaimana mengimplementasikan program PPI dalam lingkup sekolah inklusi agar penerapannya berjalan dengan efektif. Juga, hasil penelitian ini bisa menjadi referensi untuk penelitian selanjutnya.

- 2) Manfaat Praktis

Tim inklusi bisa menggunakan penelitian ini untuk evaluasi program dan juga masukan terkait penerapan PPI ini serta untuk tim pimpinan sekolah bisa memberikan pembekalan yang tepat dalam menolong tim inklusi meningkatkan kemampuan mereka dalam penerapan program.

1.7 Sistematika Penulisan

Penelitian ini ditulis secara sistematis dengan mengikuti urutan sebagai berikut:

- 1) **Bab I** menguraikan latar belakang masalah dalam penelitian khususnya mengenai peran *transformational leadership* dalam implementasi Program Pembelajaran Individu (PPI) di sekolah inklusi XYZ, identifikasi masalah yang dihadapi dalam penerapannya, rumusan

masalah yang menjadi fokus penelitian, serta tujuan penelitian diadakan. Peneliti juga menuliskan manfaat penelitian baik secara teoritis maupun praktis serta terakhir tentang sistematika laporan.

2) **Bab II** merupakan landasan teori yang digunakan dalam penelitian ini antara lain variabel penelitian, penjelasannya, serta teori – teori yang mendukungnya. Dimulai dengan penjelasan mengenai pendidikan inklusi dan diikuti dengan landasan teori yang terkait dengan implementasi program PPI antara lain definisi PPI, prinsip pelaksanaannya, komponennya, anak berkebutuhan khusus, serta upaya untuk memaksimalkan implementasi program ini. Selain itu, dijabarkan pula mengenai teori-teori yang digunakan dalam *transformational leadership*.

3) **Bab III** menjelaskan metode penelitian yang digunakan, yaitu metode penelitian kualitatif dengan jenis penelitiannya yaitu studi kasus. Peneliti juga menjelaskan subyek penelitiannya yaitu tim inklusi yang terdiri dari kepala sekolah, konselor, dan guru mata pelajaran. Selain itu juga dijelaskan mengenai tempat, waktu, maupun teknik pengumpulan data dan penjelasan rencana pengujian keabsahan data. Data penelitian diperoleh melalui hasil observasi, wawancara, dan juga melalui studi dokumen.

4) **Bab IV** memuat temuan-temuan yang diperoleh dari data penelitian. Data yang disajikan meliputi hasil wawancara, kuesioner, dan studi dokumen, yang selanjutnya akan dianalisis untuk menghasilkan kesimpulan penelitian.

5) **Bab V** berisi hasil penelitian dan pembahasan dari data dan informasi yang didapatkan dari penelitian. Kemudian pembahasan akan disimpulkan apakah menjawab rumusan masalah di bab I atau tidak.

6) **Bab VI** berisi tentang kesimpulan, implikasi, dan saran. Pada bab ini dipaparkan kesimpulan dari hasil penelitian, implikasi terhadap sekolah inklusi XYZ dan rekomendasi untuk pihak-pihak terkait berdasarkan hasil penelitian ini, serta saran untuk penelitian yang akan datang.

