

# KEPEMIMPINAN INKLUSIF DALAM PELAKSANAAN PENDIDIKAN INKLUSI DI KOTA MAKASSAR

*Inclusive Leadership in the Implementation of Inclusive  
Education in Makassar City*

MUHAMMAD BASRI



PROGRAM PASCASARJANA  
UNIVERSITAS HASANUDDIN  
MAKASSAR  
2010

DISERTASI

**KEPEMIMPINAN INKLUSIF DALAM PELAKSANAAN  
PENDIDIKAN INKLUSI DI KOTA MAKASSAR**

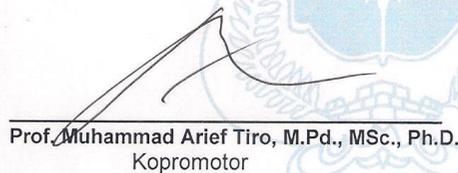
Disusun dan diajukan oleh  
**MUHAMMAD BASRI**  
Nomor Pokok P0601306008

telah dipertahankan di depan Panitia Ujian Disertasi  
pada tanggal **20 Desember 2010**  
dan dinyatakan telah memenuhi syarat

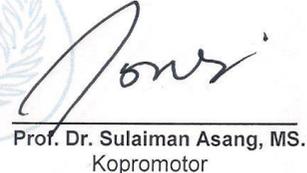
Menyetujui  
Komisi Penasihat,



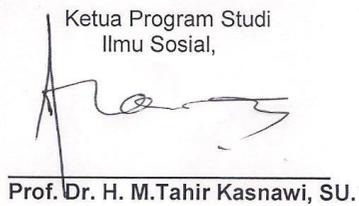
**Prof. Dr. Mappa Nasrun, MA.**  
Promotor



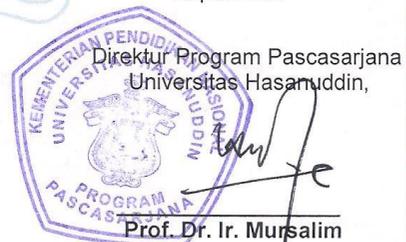
**Prof. Muhammad Arief Tiro, M.Pd., MSc., Ph.D.**  
Kopromotor



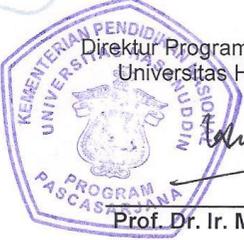
**Prof. Dr. Sulaiman Asang, MS.**  
Kopromotor



Ketua Program Studi  
Ilmu Sosial,  
**Prof. Dr. H. M. Tahir Kasnawi, SU.**



Direktur Program Pascasarjana  
Universitas Hasanuddin,  
**Prof. Dr. Ir. Mursalim**



## PRAKATA

Bismillahi Rahmani Rakhim, dengan rahmat Allah SWT, akhirnya disertasi ini dapat dirampungkan, penulis menyadari bahwa di dalamnya tidak luput dari kekurangan karena sesungguhnya kesempurnaan hanyalah milik Allah SWT. Tetapi proses penyusunannya, tidak akan pernah terlaksana jika tidak ada kerjasama, dorongan dan bimbingan secara konstruktif dan akademik dari berbagai pihak, terutama dari komisi penasihat. Oleh karena itu, ucapan terima kasih yang mendalam saya sampaikan kepada Prof. Dr. H. Mappa Nasrun, MA. selaku promotor yang banyak memberikan bimbingan dan nasihat yang berkaitan dengan tema kajian ini.

Selanjutnya, ucapan terima kasih dan penghargaan yang tinggi, disampaikan pula kepada Prof. Dr. H. Muhammad Arif Tiro, M.Pd., M.Sc, sebagai ko-promotor yang memberikan banyak bimbingan yang berkenaan dengan metodologi dan analisis data, demikian juga kepada Prof. Dr. H. Sulaiman Asang, M.S., selaku ko-promotor yang telah memberikan berbagai pemikiran mengenai substansi keilmuan yang lebih mendasar, sehingga tulisan ini dapat diselesaikan dengan waktu yang direncanakan.

Ucapan terima kasih disampaikan kepada Prof. Dr. Amiruddin Tawe, M.Si., selaku penguji eksternal yang memberikan banyak arahan dan validasi teoritis yang berkaitan dengan kajian ini, juga ucapan terima kasih yang mendalam disampaikan kepada Prof. Dr. H. M. Tahir Kasnawi, SU., Prof. Dr. Juanda Nawawi, M.Si., Prof. Dr. Suratman, M.Si., masing-masing sebagai penguji yang telah memberikan pengarahan, sanggahan dan pemikiran mendasar sehingga kajian ini lebih sempurna dan memiliki bobot ilmiah yang dapat dipertanggungjawabkan.

Ucapan terima kasih disampaikan kepada Rektor Universitas Hasanuddin beserta para Pembantu Rektor, Direktur Program Pascasarjana Universitas Hasanuddin beserta para Pembantu Direktur dan para staf, yang telah memberikan bantuan dan pelayanan, baik yang bersifat akademik maupun administratif selama penulis menempuh pendidikan doktor di Universitas Hasanuddin.

Ucapan terima kasih disampaikan kepada Rektor Universitas Haluoleo, Kendari dan Dekan Fakultas Ilmu Sosial dan Ilmu Politik Universitas Haluoleo yang telah memberikan izin dan kesempatan untuk melanjutkan pendidikan doktor (S3).

Ucapan terima kasih disampaikan kepada Kepala Dinas Pendidikan Provinsi Sulawesi Selatan, Kepala Dinas Pendidikan Kota Makassar dan para Kepala SD Inklusif se-Kota Makassar yang menjadi responden dan lokasi penelitian, ucapan terima kasih yang sama disampaikan pula kepada Kepala Perwakilan *Helen Keller International* wilayah Makassar yang memberikan kesempatan dan fasilitasi dalam *workshop* Guru Pendidikan Khusus (GPK) di Makassar.

Ucapan terima kasih kepada keluarga saya, terutama isteri tercinta Dra. Hj. Rosfiah Arsal, M.Si., putra dan putri tersayang Muhammad Fatkhurrohman dan Siti Husnul Khatimah yang dengan penuh kesabaran memberikan dukungan kepada penulis dalam menyelesaikan studi dan disertasi ini.

Makassar, Desember 2010

Wassalam,

Muhammad Basri

## ABSTRAK

**MUHAMMAD BASRI.** *Kepemimpinan Inklusif dalam Pelaksanaan Pendidikan Inklusi di Kota Makassar* (dibimbing oleh Mappa Nasrun, Muhammad Arif Tiro, dan Sulaiman Asang).

Penelitian ini bertujuan untuk menjelaskan pengaruh tiap-tiap nilai yang membangun kepemimpinan inklusif, yaitu nilai emansipasi dan nilai partisipasi terhadap setiap dimensi yang membangun pelaksanaan pendidikan inklusi, yaitu budaya inklusif, kebijaksanaan inklusif, dan pengembangan praktik inklusif.

Susunan daftar pertanyaan dari variabel kepemimpinan inklusif memiliki tingkat keandalan yang tinggi karena memiliki nilai koefisien *Cronbach's Alpha* 0,766. Demikian juga variabel pendidikan inklusi dengan nilai koefisien *Cronbach's Alpha* 0,781.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa nilai emansipasi dan nilai partisipasi sebagai nilai-nilai yang membangun kepemimpinan inklusif berpengaruh secara signifikan terhadap budaya inklusif. Demikian juga terhadap kebijaksanaan inklusif dan pengembangan praktik inklusif sebagai dimensi-dimensi yang membangun pelaksanaan pendidikan inklusi. Semakin efektif penerapan nilai emansipasi dan nilai partisipasi, maka budaya inklusif, kebijaksanaan inklusif, dan pengembangan praktik inklusif semakin berhasil dalam pelaksanaan pendidikan inklusi. Kontribusi nilai partisipasi terhadap budaya inklusif dan pengembangan praktik inklusif lebih besar daripada kontribusi nilai emansipasi. Sebaliknya, kontribusi nilai emansipasi terhadap kebijaksanaan inklusif lebih besar daripada kontribusi nilai partisipasi. Dengan demikian, tidak ada perbedaan kewajiban dan tanggung jawab antara pemerintah dengan murid dan orang dalam kepemimpinan inklusif. Yang membedakan adalah ruang lingkup tugas.



## ABSTRACT

**MUHAMMAD BASRI.** *Inclusive Leadership in the Implementation of Inclusive Education in Makassar City* (supervised by Mappa Nasrun, Muhammad Arif Tiro and Sulaiman Asang).

The research aimed to explain the impact of every value developing the inclusive leadership, i.e. emansipation value and participation value on every dimension developing the implementation of the inclusive education, i.e.: the inclusive culture, policy, and practice development.

The composition of questionnaire of the inclusive leadership variable had the high reliable level because it had coefficiency value of Cronbach's Alpha of 0.766, so did the inclusive education variable with coefficiency value of Cronbach's Alpha of 0.781.

The result of the research reveals that the emansipation and participation values developing the inclusive leadership have a significant impact on the inclusive culture, so do on the inclusive policy and practice development as the dimensions developing the implementation of the inclusive education. The contribution of the participation value on the inclusive culture and practice development is bigger than the contribution of the emansipation value, on the other hand, the contribution of the emansipation value on the inclusive policy is bigger than the contribution of the participation value. Consequently, There is no difference of the obligation and reponsibility between the government and the students and their parents in the inclusive leadership, which makes them difference is on the job environment.



## DAFTAR ISI

	Halaman
HALAMAN JUDUL	ii
LEMBAR PENGESAHAN	iii
PRAKATA	iv
ABSTRAK	vi
ABSTRACT	vii
DAFTAR ISI	viii
DAFTAR TABEL	xiii
DAFTAR GAMBAR	xvi
BAB I     PENDAHULUAN	
A. Latar Belakang	1
B. Rumusan Masalah	13
C. Tujuan Penelitian	15
D. Kegunaan Penelitian	15
BAB II    TINJAUAN PUSTAKA	
A. Konsep Pemimpin dan Kepemimpinan	17
1. Konsep Pemimpin	17
2. Konsep Kepemimpinan	18
3. Ciri-Ciri dan Karakteristik Pemimpin	24
4. Fungsi Kepemimpinan	27
5. Kepemimpinan Pendidikan	32
B. Transisi dalam Teori Kepemimpinan	34
1. Teori Sifat ( <i>Trait Theory</i> )	34

2. Teori Perilaku	38
2.1. Manajerial Grid dari Blake dan Mouton	39
2.2. Teori Kontingensi dan Teori Situasi	41
2.3. Teori Hubungan Pemimpin dan Pengikut	50
3. Paradigma Baru Teori Kepemimpinan	62
3.1. Kepemimpinan Transformasional	63
3.2. Kepemimpinan Budaya	71
3.3. Kepemimpinan Psikodinamik ( <i>Psychodynamic Leadership</i> )	75
3.4. Kepemimpinan Tim ( <i>Team Leadership</i> )	76
3.5. Kepemimpinan Tersebar ( <i>Dispersed Leadership</i> )	77
C. Tinjauan Teoritis Kepemimpinan Inklusif	79
1. Inklusi ( <i>Inclusion</i> )	79
2. Kepemimpinan Inklusif ( <i>Inclusive Leadership</i> )	84
3.1. Kepemimpinan Guru	95
3.2. Kepemimpinan Murid	97
3.3. Keterlibatan Masyarakat	100
3. Hubungan Kepemimpinan Inklusif dengan Teori Kepemimpinan Lainnya	105
D. Konsep Pendidikan Inklusif	109
E. Kerangka Pikir	121
F. Hipotesis	123

**BAB III     METODE PENELITIAN**

A. Desain Penelitian	125
B. Operasionalisasi Variabel	126
C. Lokasi Penelitian	129
D. Populasi dan Sampel	131
E. Teknik Pengumpulan Data	133
F. Analisis Data	135
1. Analisis Kesahihan ( <i>validity</i> ) Instrumen	135
2. Konsistensi Internal ( <i>Internal Consistecy</i> )	136
3. Analisis Reliabilitas Instrumen	144
4. Skala Pengukuran	147
5. Analisis Regresi Berganda dan Analisis Korelasi	148
6. Analisis Jalur ( <i>Path Analysis</i> )	152
<b>BAB IV HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN</b>	
A. Deskripsi Obyek Penelitian	153
1. Rasio Jumlah Murid dan Rombongan Belajar	154
2. Jumlah Guru Reguler, Guru SLB/GPK (Guru Pendidikan Khusus)	156
3. Rasio Murid dan Guru	158
4. Rasio Murid dan Murid Inklusi	161
5. Tingkat Pendidikan kepala Sekolah dan Guru	163
B. Analisis Deskriptif Kepemimpinan Inklusif	166
1. Analisis Emansipasi	167
2. Analisis Partisipasi	176
C. Analisis Deskriptif Pelaksanaan Pendidikan Inklusi	184

1. Analisis Budaya Inklusif	184
2. Analisis Kebijakan Inklusif	195
3. Analisis Pengembangan Praktik Inklusif	201
D. Pengujian Hipotesis Penelitian	210
1. Pengaruh nilai emansipasi ( $X_1$ ) dan nilai partisipasi ( $X_2$ ) terhadap budaya inklusif ( $Y_1$ ) dalam pelaksanaan pendidikan	212
2. Pengaruh nilai emansipasi ( $X_1$ ) dan nilai partisipasi ( $X_2$ ) terhadap kebijakan inklusif ( $Y_2$ ) dalam pelaksanaan pendidikan	213
3. Pengaruh nilai emansipasi ( $X_1$ ) dan nilai partisipasi ( $X_2$ ) terhadap pengembangan praktik inklusif ( $Y_3$ ) dalam pelaksanaan pendidikan	214
E. Pembahasan	217
1. Pengaruh nilai emansipasi dan partisipasi terhadap budaya inklusif dalam pelaksanaan pendidikan	221
2. Pengaruh nilai emansipasi dan partisipasi terhadap kebijakan inklusif dalam pelaksanaan pendidikan	232
3. Pengaruh nilai emansipasi dan partisipasi terhadap pengembangan praktik inklusif dalam pelaksanaan pendidikan	239

BAB V	KESIMPULAN DAN SARAN	
	A. Kesimpulan	251
	B. Saran-Saran	253
	DAFTAR PUSTAKA	256
	LAMPIRAN-LAMPIRAN	
	Lampiran I: Angket	272
	Lampiran II: Hasil Tabulasi Data	280
	Lampiran III: Hasil Perhitungan Analisis Jalur	291
	Lampiran IV: Hasil Olah Data dan Rata-Rata Kategori Skala Pengukuran	297

# **BAB I**

## **PENDAHULUAN**

### **A. Latar Belakang**

Otonomi daerah dilakukan untuk meningkatkan kesejahteraan rakyat, pemerataan, keadilan, demokrasi, dan penghormatan terhadap nilai-nilai budaya lokal serta menggali potensi dan keanekaragaman daerah. Bukan untuk memindahkan masalah dari pusat ke kabupaten/kota. Demikian juga otonomi (sistem dan pengelolaan) pendidikan bertujuan untuk meningkatkan mutu pendidikan bagi seluruh lapisan masyarakat. Bukan sekedar memindahkan atau mengembangbiakkan masalah pendidikan yang menjadi beban pemerintah pusat ke kabupaten/kota tetapi mengambil alih sebagian kewenangan pemerintah pusat untuk mengambil inisiatif dalam rangka mengatasi masalah pendidikan sesuai dengan kemampuan dan kondisi daerah.

Hasil penelitian yang dilakukan oleh Mahdiansyah dkk (1999: 30-59), merekomendasikan bahwa desentralisasi pendidikan merupakan isu penting dan cenderung menjadi pilihan di era demokratisasi dan globalisasi, karena sentralisasi pengelolaan pendidikan yang selama ini diterapkan telah menyebabkan kemampuan daerah dalam mengurus pendidikan kurang berkembang sehingga menjadi kendala untuk meningkatkan mutu pendidikan nasional. Namun, penerapan desentralisasi pendidikan tidak dapat dipisahkan dari arah sistem penyelenggaraan pemerintahan, dan bahkan sistem pendidikan merupakan subsistem dari sistem yang lebih luas

tersebut. Oleh karena itu, searah dengan sistem pemerintahan yang akan memberikan otonomi yang luas pada kabupaten/kota maka sebagian besar wewenang pendidikan harus diserahkan sepenuhnya pada kabupaten/kota dan bahkan pada tingkat sekolah.

Desentralisasi pendidikan sebagai strategi pembangunan pendidikan yang efektif mutlak diperlukan. Yaitu strategi pembangunan yang memberdayakan, memberi kepercayaan yang luas, dan mengembalikan urusan pengelolaan pendidikan kepada sekolah. Peran pemerintah lebih banyak ditekankan pada pelayanan agar proses pendidikan di sekolah berjalan efektif dan efisien. Peran ini dapat dilakukan oleh semua jenjang pemerintahan, baik pusat, provinsi, maupun kabupaten/kota. Fokus penting pendidikan pembangunan harus tetap pada apa yang terjadi di sekolah. Sebab, strategi pembangunan pendidikan yang berfokus pada pemberdayaan sekolah, umumnya, tidak memberi hasil yang memuaskan.

Karena otonomi pengelolaan pendidikan berada ditingkat sekolah, maka peran lembaga pemerintah adalah memberi pelayanan dan dukungan kepada sekolah agar proses pendidikan berjalan secara efektif dan efisien. Peranan pemerintah bergeser dari “regulator” menjadi “fasilitator”. Keterlibatan pemerintah dalam penyelenggaraan pendidikan ini hanya mencakup dua aspek, yaitu mutu dan pemerataan. Pemerintah menetapkan standar mutu pendidikan, dan berupaya agar semua siswa dapat berprestasi setinggi mungkin. Juga berupaya agar semua sekolah dapat mencapai standar minimum mutu pendidikan, dengan keragaman prestasi antar sekolah dalam suatu lokasi sekecil mungkin.

Pemerintah juga menjamin pemerataan kesempatan bagi seluruh siswa dari semua lapisan masyarakat untuk mendapatkan pendidikan. Peran ini dilakukan melalui perumusan kebijaksanaan umum, pelayanan teknis, dan monitoring program

secara reguler. Praktek diskriminasi terhadap siswa perempuan dan sekolah swasta baik dilakukan secara langsung maupun tidak, baik terjadi pada level kebijaksanaan maupun pada implementasi harus dihapuskan. Demikian juga alokasi dan distribusi anggaran pendidikan harus menjunjung tinggi asas keadilan dan transparansi.

Perubahan peran pemerintah ini mengubah hirarki pengambilan keputusan yang selama ini selalu berasal dari pemerintah pusat dan bermuara di sekolah. Dalam skema otonomi pengelolaan pendidikan hirarki pengambilan keputusan berubah menjadi piramida terbalik; kedudukan lembaga sekolah berada di atas sedangkan lembaga pemerintah berada di bawah. Namun pada kenyataannya peran tersebut mengalami beberapa masalah. Penelitian yang dilakukan oleh Corruption Watch dan In-Trans (2007: 16-29) menunjukkan beberapa masalah yang membuat peningkatan mutu pendidikan tidak berjalan antara lain, *pertama*, akuntabilitas sekolah dalam menyelenggarakan pendidikan kepada masyarakat masih sangat rendah. Terlalu kuatnya dominasi pemerintah pusat dalam manajemen mikro penyelenggaraan pendidikan di sekolah secara sistematis telah memadamkan akuntabilitas sekolah kepada masyarakat sekitarnya. Kedudukan masyarakat dan orang tua sebagai konsumen dengan segala kepentingannya telah lama diabaikan. Kepala sekolah selama ini telah dibina oleh pemerintah menjadi birokrat-birokrat kecil yang lebih takut kehilangan jabatannya daripada kegagalannya mencapai harapan dan memenuhi aspirasi masyarakat. Hal diperburuk oleh iklim birokrasi pemerintah yang tidak kondusif untuk berprestasi.

Birokrasi pemerintah mempunyai toleransi yang tinggi terhadap kegagalan, sehingga kegagalan dianggap biasa sedangkan keberhasilan merupakan kekecualian. Tidak ada sanksi ataupun penghargaan jika sekolah gagal atau berhasil mencapai target yang diharapkan. Kepala sekolah akan tetap memegang jabatannya

atau bahkan memperoleh promosi menjadi pengawas atau administrator di dinas kabupaten/kota atau provinsi. Oleh karena itu, situasi ini harus segera diubah dengan mengembalikan masing-masing pihak pada posisi yang sebenarnya. Sekolah dan guru sudah mendapat kepercayaan dari masyarakat dan orang tua untuk mendidik putra-putrinya, maka seyogyanya sekolah dan guru menunjukkan akuntabilitasnya kepada mereka, bukan kepada pemerintah. Karena itu, dominasi pemerintah pusat dalam manajemen pelayanan pendidikan di sekolah sudah saatnya ditinggalkan, sehingga inisiatif dan kreativitas guru dan sekolah dalam meningkatkan mutu pendidikan bisa tumbuh dan berkembang.

*Kedua*, penggunaan sumber daya tidak optimal. Rendahnya anggaran pendidikan merupakan kendala besar. Keadaan ini diperburuk oleh sistem pengelolaan anggaran yang terpusat dan tupang-tindih dengan anggaran sektor lainnya. Pengelolaan anggaran pendidikan secara terpusat mengakibatkan penggunaan sumber daya sangat tidak efisien. Karena rendahnya kepercayaan kepada sekolah selama ini, pemerintah pusat seringkali mengasumsikan berbagai alat, bahan, dan *input* pendidikan lainnya yang dibutuhkan sekolah, harus diadakan oleh pusat lalu dikirimkan ke sekolah. Cara lain yang lebih maju adalah memberikan anggaran kepada sekolah yang sebagian besar atau seluruhnya sudah di-*e-marked* untuk pembelanjaan alat, bahan, atau *input* pendidikan tertentu sesuai dengan asumsi pusat. Sayangnya, asumsi tersebut seringkali keliru, sehingga penggunaan sumber daya yang sangat terbatas itu menjadi sangat rendah bahkan mendekati mubazir. Oleh karena itu, sistem alokasi, distribusi, dan penggunaan sumber daya harus segera diubah dengan memberi kepercayaan yang seluas-luasnya kepada sekolah dalam mengelola sumber daya optimal mungkin sesuai dengan prioritas

kebutuhannya. Pemerintah boleh berasumsi akan tetapi yang mengetahui persis prioritas kebutuhan di lapangan adalah sekolah.

*Ketiga*, partisipasi masyarakat masih rendah. Sebenarnya, secara historis, peran serta masyarakat dalam pembangunan pendidikan di Tanah Air sangat besar. Tetapi strategi pemerintah dalam pembangunan pendidikan selama ini belum mampu menggali potensi tersebut. Sebagian pejabat pemerintah masih melihat kehadiran sekolah swasta sebagai pesaing sekolah negeri daripada sebagai mitra pembangunan. Dalam skala mikro sekolah, marginalisasi peran masyarakat dan orang tua dalam pengelolaan pendidikan diwujudkan dengan adanya lembaga komite yang peranannya hanya sebatas sebagai sumber dana tambahan bagi sekolah. Tidak seimbang antara hak dan kewajiban anggota komite dalam manajemen sekolah telah menjadikan lembaga yang seharusnya mewadahi partisipasi masyarakat dan orang tua ini menjadi lembaga yang tidak banyak diminati anggotanya. Oleh karena itu, keadaan ini harus segera dikoreksi untuk mendapatkan hasil yang maksimal. Masyarakat dan orang tua sudah saatnya diikutsertakan dalam pengambilan keputusan yang dilakukan sekolah. Komite Sekolah yang diperkenalkan melalui Program Jaring Pengaman Sosial Bidang Pendidikan perlu terus dikembangkan. Komite Sekolah yang terdiri dari kepala sekolah, guru senior, wakil orang tua (komite), tokoh masyarakat, dan wakil siswa yang mempunyai peran yang lebih luar daripada komite. Komite Sekolah merupakan forum pengambilan keputusan bersama antara sekolah dan masyarakat dalam perencanaan, implementasi, monitoring, dan evaluasi program kerja yang dilakukan sekolah.

*Keempat*, sekolah tidak mampu mengikuti perubahan yang terjadi di lingkungannya. Berbagai faktor lingkungan yang mempengaruhi sekolah berubah sangat cepat. Perubahan situasi politik, ekonomi, sosial, budaya, ilmu pengetahuan

dan teknologi terjadi begitu pesat dan cepat, akan tetapi sekolah mengalami kesulitan mengikuti dan mengadaptasi perubahan tersebut karena terbelenggu oleh rantai komando pusat. Rantai komando yang panjang dari pusat ke provinsi lalu ke kabupaten/kota dan akhirnya ke sekolah. Oleh karena itu, kondisi ini harus segera diperbaiki. Agar sekolah tetap dapat menyesuaikan dengan berbagai perubahan yang terjadi di lingkungannya, dan tetap aspiratif sesuai dengan tuntutan masyarakat, maka rantai komando tersebut harus diperpendek sampai pada level yang paling rendah.

Seiring dengan perubahan orientasi penyelenggaraan pendidikan di Indonesia, pada tataran global berkembang tuntutan perlunya kesempatan pendidikan yang merata kepada semua manusia, tanpa membedakan kemampuan fisik (normal atau tuna), strata sosial, jender, dan latar belakang etnis, budaya dan agamanya. Tuntutan global ini telah melahirkan sebuah deklarasi dunia yang dikenal dengan *Education for All* (1990) (UNESCO, 1990). Aplikasi dari deklarasi tersebut telah melahirkan kesadaran akan 'Pendidikan Inklusi' yang dinyatakan secara eksplisit dalam *Salamanca Statement and Framework for Action*, produk *World Conference on Special Needs Education* (Salamanca, Spanyol, 1994) (UNESCO, 1994), dan kemudian diperteguh dalam *Dakar Framework for Action*, produk *World Education Forum* (Dakar, Senegal, 2000) (UNESCO, 2003).

Indonesia adalah salah satu anggota dari PBB yang juga memiliki kewajiban meningkatkan pendidikan baik secara Nasional maupun Internasional.

Pada Undang Undang Dasar 1945 (UUD 1945) tercantum cita-cita bangsa, salah satunya adalah ikut mencerdaskan kehidupan bangsa, dan UUD 1945 pasal 31 ayat 1 menyatakan "Tiap warga negara berhak mendapat pengajaran". Undang-Undang Nomor 4 tahun 1997 pasal 5 menyebutkan "setiap penyandang cacat

mempunyai hak dan kesempatan yang sama dalam aspek kehidupan dan penghidupan”.

Dalam upaya mewujudkan demokratisasi pendidikan di Indonesia, perlu diselaraskan dengan program UNESCO “*Education for All*”, hal tersebut perlu didukung oleh lembaga formal, agar pendidikan dapat berjalan secara baik perlu melibatkan masyarakat.

Paradigma Pendidikan Luar Biasa di Indonesia telah mengalami perkembangan dengan terjadinya perubahan segregasi ke arah yang lebih inklusif. Hal ini telah ditegaskan oleh Deklarasi Pendidikan Untuk Semua, yang menyatakan bahwa selama memungkinkan semua anak seharusnya belajar bersama tanpa memandang kesulitan atau perbedaan yang mungkin ada pada mereka.

Didukung oleh The World Conference and Special Needs Education: Access and Equality, Juni 1994 di Salamanca, Spanyol yang menyatakan: “bahwa semua bangsa harus memasukkan pendidikan bagi anak-anak yang *berkebutuhan khusus* ke dalam kebijaksanaan pendidikannya menjadi dasar pelaksanaan pendidikan inklusi bagi anak yang memiliki kebutuhan khusus. Pendidikan inklusi sangat relevan dengan falsafah negara kita, yaitu Bhineka Tunggal Ika. Berangkat dari kebhinekaan maka sistem pendidikan di Indonesia harus memungkinkan terjadinya interaksi antara siswa yang beragam. Dengan demikian akan terjadi sikap saling asah, asuh dalam kehidupan sehari-hari. Sehingga walau karakteristik dari siswa dalam satu kelas atau satu sekolah beragam, tetapi tetap belajar bersama-sama.

Selama ini Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) belum mendapat pelayanan dan perhatian secara proporsional dan profesional oleh Sekolah Umum, mereka hanya di layani di SLB. Maka dari itu belum semua anak-anak yang berkebutuhan khusus dapat di tampung di sekolah umum. Untuk itulah diperlukan terobosan-

terobosan dalam menyelenggarakan pendidikan inklusi di antaranya melalui Sekolah Inklusi.

Perhatian pemerintah terhadap pendidikan inklusi masih perlu didukung oleh instrumen kebijaksanaan yang menunjang terlaksananya inklusi secara sistematis di semua jenjang pendidikan. Dasar untuk menyusun kebijaksanaan sebagaimana hasil kesepakatan dari Konferensi Dunia Tentang Pendidikan Kebutuhan Khusus di Salamanca, Spanyol, 7-10 Juni 1994, antara lain bahwa pendidikan terpadu (*integrated education*) dan rehabilitasi berbasis masyarakat (*community based rehabilitation*) merupakan pendekatan-pendekatan yang melengkapi dan pendukung bagi pelayanan terhadap penyandang kebutuhan khusus. Keduanya didasarkan atas prinsip-prinsip inklusi, integrasi dan partisipasi.

Untuk melaksanakan prinsip-prinsip tersebut dibutuhkan suatu upaya untuk mensinergikan pelaksanaannya. Oleh karena itu diharapkan pemerintah meminimalkan berbagai hambatan yang terjadi. Bukan hanya hambatan yang sifatnya sosial budaya, tetapi juga hambatan lain, misalnya berkenaan dengan komitmen pemerintah dalam pendanaan pendidikan inklusi dan komitmen seluruh komunitas pendidikan untuk melaksanakan transformasi model kepemimpinan yang sesuai dengan prinsip-prinsip kepemimpinan inklusif, sebagaimana dikatakan Ryan (2006a) bahwa prinsip kepemimpinan inklusif adalah emansipasi dan partisipatif. Prinsip tersebut penting dilakukan untuk mendukung "Pendidikan untuk Semua" (*Education for All*) yang sudah menjadi komitmen internasional.

Selain dari prinsip emansipasi dan partisipasi, Kugelmass (2004: 18-19) dalam hasil penelitiannya menunjukkan pentingnya proses kolaborasi sebagai upaya mendistribusikan kepemimpinan untuk berpartisipasi dalam pengambilan keputusan pada pelaksanaan pendidikan inklusi. Bahkan Armstrong (2006: 71-78) menyebut

perubahan kepemimpinan dalam pendidikan inklusi sebagai perubahan kepemimpinan moral dan spiritual.

Namun penelitian ini, penulis menggunakan dua prinsip sebagaimana dikemukakan oleh Ryan yaitu prinsip emansipasi dan partisipasi sebagai nilai yang membangun kepemimpinan inklusif karena prinsip emansipasi mengandung nilai keadilan dan inklusif serta prinsip partisipatif mengandung nilai kolaborasi dan demokrasi sebagai nilai-nilai yang membangun inklusivitas sebuah komunitas.

Penelitian terdahulu mengenai transformasi kepemimpinan pada pendidikan inklusi sebahagian besar dilakukan di negara-negara maju, seperti penelitian dilakukan oleh Ryan (2006a) di Kanada dan Amerika Serikat, Kugelmass (2004) telah melakukan penelitian mengenai kepemimpinan inklusif pada tiga negara yaitu Inggris, Portugal dan Amerika Serikat, demikian juga penelitian yang dilakukan oleh Armstrong (2006) pada Sekolah Inklusi di Pennsylvania, Amerika Serikat.

Penelitian-penelitian tersebut menunjukkan bahwa upaya-upaya untuk mengungkap permasalahan-permasalahan yang terjadi di negara-negara berkembang khususnya di Indonesia sangat jarang dilakukan oleh para peneliti, padahal rekomendasi dari Konferensi Dunia Tentang Pendidikan Khusus di Salamanca, Spanyol, 7-10 Juni 1994, dan Konferensi Asia Pasifik mengenai Pendidikan Inklusi, di Denpasar Bali, 29 Mei 2008, merekomendasikan bahwa sasaran utama pelaksanaan pendidikan inklusi adalah di negara-negara baru berkembang atau Negara-Negara Selatan.

Salah satu petunjuk mengenai praktek kepemimpinan di sekolah adalah hasil penelitian disertasi Hasan (2004: 312) yang menemukan bahwa manajer yang mengarah ke karakteristik profesional (organik), lebih banyak terdapat di sekolah dibanding pada dinas pendidikan. Atau dengan kata lain, kepemimpinan di sekolah

lebih demokratis dibanding pada dinas pendidikan. Dengan demikian penerapan kepemimpinan inklusif di sekolah memiliki potensi yang lebih besar dibanding dengan lembaga publik lain, sebagaimana dikatakan oleh Ryan (2006a: 16-18) bahwa salah satu nilai yang terdapat di dalam kepemimpinan inklusif adalah nilai demokrasi. Akan tetapi dalam konteks sekolah inklusi, berdasarkan hasil pengamatan penulis pada sekolah-sekolah inklusi di Makassar, dijumpai bahwa masih banyak sekolah inklusi yang tidak mau menerima anak yang berkebutuhan khusus (ABK) untuk dididik di sekolah tersebut dengan alasan bahwa tidak memiliki fasilitas yang memadai untuk mendidikan anak yang berkebutuhan khusus termasuk tidak adanya guru pendidikan khusus (GPK) pada sekolah tersebut dan banyak pula orang tua dari anak yang normal tidak mau kalau anaknya diajar bersama-sama dengan anak yang normal. Sebagaimana dikatakan pula oleh Wakil Direktur Kantor UNESCO di Jakarta Robert Lee (Kompas, Rabu, 4 November 2009, halaman 12) bahwa situasi pendidikan inklusi di Indonesia dan Malaysia dikeluhkan banyaknya orang tua yang enggan mengirim anak yang berkebutuhan khusus ke sekolah biasa karena khawatir akan mendapat penolakan atau diskriminasi. Sebaliknya, orang tua anak normal juga tidak mau anaknya satu kelas dengan anak berkebutuhan khusus karena takut proses belajar anaknya terganggu.

Sesuai dengan Surat Keputusan Gubernur Sulawesi Selatan Nomor: 188.4/PD.4/002C/2007, tanggal 7 Januari 2007, Tentang Penetapan dan Pelaksanaan Program Pendidikan Sistem Inklusi SD, SMP, SMA Sulawesi Selatan, secara yuridis pelaksanaan program pendidikan inklusi sudah mulai dilaksanakan, namun beberapa tahun sebelum surat keputusan tersebut dikeluarkan sudah ada sekolah yang melaksanakan program pendidikan inklusi, seperti program yang dilaksanakan di SD Inpres Manccini Baru, Jln. Dangko No. 55 Makassar yang

dilaksanakan sejak tahun 1993. Atas dasar itulah peneliti tertarik untuk melaksanakan penelitian mengenai pelaksanaan pendidikan inklusi khususnya di Kota Makassar, terutama yang berkaitan dengan aspek kepemimpinannya, karena Kota Makassar adalah merupakan daerah yang paling banyak terdapat sekolah penyelenggaran program pendidikan inklusi dibanding dengan daerah kabupaten/kota lainnya di Sulawesi Selatan.

## **B. Rumusan Masalah**

Gagasan dan praktik kepemimpinan kolektif secara ideal dapat diterapkan dalam konteks inklusi. Kepala sekolah memberikan kemungkinan kepada masyarakat melibatkan diri secara penuh dalam pengambilan keputusan mengenai masalah-masalah sekolah. Keterlibatan tersebut adalah meliputi seluruh komunitas sekolah terlibat dalam proses pendidikan. Siswa, guru, dan orang tua, semuanya memiliki hak untuk mengambil bagian dalam proses tersebut. Idealnya, mereka memiliki peluang untuk berpartisipasi di dalam rangkaian proses demokrasi yang sesungguhnya meskipun mereka tidak berada pada hirarki kekuasaan. Komunitas sekolah memiliki peranan yang berbeda dalam proses kepemimpinan – ada yang formal dan ada yang informal. Masing-masing memiliki kemampuan menyelesaikan sesuatu, keahlian, dan kedudukan dari orang tua, siswa dan guru akan ditentukan sesuai dengan cara dan waktu yang berbeda. Termasuk di dalamnya masalah pengajaran, seperti praktik keguruan dan kurikulum, administrasi sekolah seperti masalah anggaran.

Namun demikian, masih dijumpai sejumlah permasalahan dalam pelaksanaan program pendidikan inklusi. Praktik-praktik kepemimpinan otoriter masih tetap

dilaksanakan, kepala sekolah masih tetap dominan dalam pengambilan keputusan, orang tua dan siswa belum dilibatkan dalam proses pengambilan keputusan. Masih banyak sekolah yang tidak mau menerima anak yang mengalami *diversitas*<sup>1</sup> untuk dididik di sekolah umum, metode pengajaran tidak inklusif, artinya siswa harus menyesuaikan diri dengan metode pengajaran, bukan metode pengajaran yang harus menyesuaikan diri dengan keadaan siswa. Masih ada yang memandang bahwa anak yang memiliki kemampuan yang terbatas tidak bisa mendapatkan pendidikan pada sekolah umum.

Berpijak pada hal tersebut di atas, maka permasalahan pokoknya adalah: ***kepemimpinan inklusif yang dibangun dari nilai emansipasi dan partisipasi belum diterapkan pada Sekolah Inklusi sehingga pelaksanaan pendidikan inklusi berdasarkan dimensi budaya, kebijaksanaan dan pengembangan praktik inklusif belum terlaksana dengan baik.*** Untuk membatasi permasalahan dalam penelitian ini, maka dirumuskan beberapa pertanyaan penelitian sebagai berikut:

1. Bagaimana pengaruh langsung nilai emansipasi dan partisipasi sebagai nilai yang membangun kepemimpinan inklusif terhadap budaya inklusif dalam pelaksanaan pendidikan
2. Bagaimana pengaruh langsung nilai emansipasi dan partisipasi sebagai nilai yang membangun kepemimpinan inklusif terhadap kebijaksanaan inklusif dalam pelaksanaan pendidikan

---

<sup>1</sup> Keadaan seseorang yang menunjukkan adanya perbedaan karakteristik fisik dan sosial yang disebabkan karena kecacatan dan keterbatasan sosial sehingga mereka merasa terhambat untuk meradaptasi dengan lingkungannya.

3. Bagaimana pengaruh langsung nilai emansipasi dan partisipasi sebagai nilai yang membangun kepemimpinan inklusif terhadap pengembangan praktik inklusif dalam pelaksanaan pendidikan

### **C. Tujuan Penelitian**

Sesuai dengan rumusan pertanyaan penelitian, penelitian ini bertujuan untuk:

1. Menjelaskan pengaruh nilai emansipasi dan partisipasi sebagai nilai yang membangun kepemimpinan inklusif terhadap budaya inklusif dalam pelaksanaan pendidikan
2. Menjelaskan pengaruh nilai emansipasi dan partisipasi sebagai nilai yang membangun kepemimpinan inklusif terhadap kebijaksanaan inklusif dalam pelaksanaan pendidikan
3. Menjelaskan pengaruh nilai emansipasi dan partisipasi sebagai nilai yang membangun kepemimpinan inklusif terhadap pengembangan praktik inklusif dalam pelaksanaan pendidikan

### **D. Kegunaan Penelitian**

#### **1. Kegunaan Teoritis**

Hasil penelitian kepemimpinan inklusif pada sekolah penyelenggara pendidikan inklusi diharapkan berguna untuk menghasilkan konsep-konsep dan teori-teori mengenai kepemimpinan dalam komunitas yang mengalami *deversitas*, dengan demikian diharapkan berguna pula secara teoritis bagi pengembangan konsep-konsep kepemimpinan inklusif dalam administrasi publik yang demokratis, partisipatif, berkeadilan dan responsibel.

## **2. Kegunaan Praktis**

Hasil penelitian ini diharapkan dapat digunakan oleh para penyelenggaran program pendidikan inklusi, terutama untuk memecahkan masalah-masalah yang dialami oleh siswa yang berkebutuhan khusus dalam berinteraksi dengan siswa-siswa normal lainnya, demikian pula sebaliknya. Dan untuk memecahkan masalah krisis kepemimpinan di kalangan komunitas Pendidikan Inklusi pada khususnya dan masalah-masalah krisis-krisis kepemimpinan yang dialami oleh organisasi publik pada umumnya, karena sudah dapat dipastikan bahwa hampir semua organisasi terdapat pula situasi sosial yang serba *diversitas* sehingga membutuhkan suatu sikap yang adil dan inklusif dari seorang pemimpin untuk menyeimbangkan dan menyasikan perbedaan tersebut.

## BAB II

### TINJAUAN PUSTAKA

#### A. Konsep Pemimpin dan Kepemimpinan

##### 1. Konsep Pemimpin

Dari berbagai literatur tentang kepemimpinan, dapat dipahami bahwa pemimpin (*leader*) adalah orang yang melakukan atau menjalankan kepemimpinan (*leadership*). Sedangkan pimpinan adalah mencerminkan kedudukan seseorang atau sekelompok orang pada hierarki tertentu dalam suatu organisasi informal maupun formal. Pimpinan organisasi tertentu saja mempunyai bawahan, yang karena kedudukannya sebagai pimpinan yaitu mempunyai kekuasaan formal (*wewenang/authority*) dan tanggung jawab (*akuntabilitas*).

Cattell dalam Salusu (1998: 191-192), mengatakan bahwa pemimpin adalah orang yang menciptakan perubahan yang paling efektif dalam kinerja kelompoknya. Bennis (1998:71), mengatakan bahwa pemimpin adalah orang yang paling berorientasi hasil di dunia, dan kepastian dengan hasil ini hanya positif kalau seseorang mengetahui apa yang diinginkannya. Rivai (2004:65), pemimpin adalah anggota dari suatu kumpulan yang diberi kedudukan tertentu dan diharapkan dapat bertindak sesuai kedudukannya seorang pemimpin adalah juga seseorang dalam suatu perkumpulan yang diharapkan dapat menggunakan pengaruhnya untuk mewujudkan dan mencapai tujuan kelompok. Kartono (2005: 51), mengatakan bahwa pemimpin adalah seorang pribadi yang memiliki superioritas tertentu, sehingga dia memiliki kewibawaan dan kekuasaan untuk menggerakkan orang lain melakukan usaha bersama guna mencapai satu sasaran tertentu. Syafi'e (2003:1),

mengatakan bahwa pemimpin adalah orang yang mempengaruhi pihak lain melalui proses kewibawaan komunikasi sehingga orang lain tersebut bertindak sesuatu dalam mencapai tujuan tertentu. Kemudian Lantu (2007: 29), mengartikan pemimpin sebagai pelayan.

Dari berbagai definisi pemimpin tersebut di atas dapat disimpulkan bahwa pemimpin adalah *orang yang mempunyai kemampuan untuk mempengaruhi orang lain dalam rangka pencapaian tujuan tertentu*. Jadi seseorang dapat dikatakan pemimpin apabila ia dapat mempengaruhi orang lain untuk melakukan tindakan-tindakan atau kegiatan dalam rangka mencapai tujuan tertentu meskipun tidak ada ikatan-ikatan yang formal dalam organisasi. Bahkan pengertian yang terakhir dapat diartikan bahwa pemimpin adalah orang yang dapat memberikan pelayanan kepada orang lain, pemimpin seperti itu lebih banyak kita jumpai pada organisasi-organisasi keagamaan dan pendidikan.

## **2. Konsep Kepemimpinan**

Yukl (1998: 2) mengatakan bahwa setiap definisi yang diberikan oleh para ahli mengenai kepemimpinan selalu terdapat perbedaan sudut pandang, perbedaan tersebut adalah sesuai dengan perspektif-perspektif individu dan aspek dari fenomena yang menarik perhatian mereka. Kepemimpinan telah didefinisikan dalam kaitanya dengan ciri-ciri individual, perilaku, pengaruh terhadap orang lain, pola-pola interaksi, hubungan peran, tempatnya pada suatu posisi administrative, serta persepsi oleh orang lain mengenai keabsahan dari pengaruh.

Beberapa definisi yang dianggap cukup mewakili selama seperempat abad, sebagaimana dikutip oleh Yukl (Ibid) dari beberapa ahli sebagai berikut:

- 1) Kepemimpinan adalah “perilaku dari seorang individu yang memimpin aktivitas suatu kelompok ke suatu tujuan yang ingin dicapai bersama (*shared goal*)”. (Hemhill & Cooms, 1957: 7);
- 2) Kepemimpinan adalah “pengaruh antar pribadi, yang dijalankan dalam suatu situasi tertentu, serta diarahkan melalui proses komunikasi, ke arah pencapaian satu atau beberapa tujuan tertentu” (Tannebaum, Wechler, & Massarik, 1961: 24);
- 3) Kepemimpinan adalah “pembentukan awal serta pemeliharaan struktur dalam harapan dan interaksi”. (Stogdill, 1974: 411);
- 4) Kepemimpinan adalah “peningkatan pengaruh sedikit demi sedikit pada, dan berada di atas kepatuhan mekanis terhadap pengarahan-pengarahan rutin organisasi (Katz & Kahn, 1978: 528);
- 5) Kepemimpinan adalah “proses mempengaruhi aktivitas-aktivitas sebuah kelompok yang diorganisasi ke arah pencapaian tujuan”. (Rauch & Behling, 1984: 46);
- 6) Kepemimpinan adalah sebuah proses memberi arti (pengarahan yang berarti terhadap usaha kolektif, dan yang mengakibatkan kesediaan untuk melakukan usaha yang diinginkan untuk mencapai sasaran (Jacobs & Jacques, 1990: 281);
- 7) Para pemimpin adalah mereka yang secara konsisten memberi kontribusi yang efektif terhadap orde sosial, dan yang diharapkan dan dipersepsikan melakukannya (Hosking, 1988: 153).

Dari definisi tersebut di atas, secara umum mencerminkan adanya suatu proses sosial yang melibatkan pengaruh yang dijalankan oleh seseorang atau beberapa orang kepada orang lain, pengaruh tersebut tercipta karena adanya interaksi-interaksi dan hubungan, baik langsung maupun tidak langsung melalui aktivitas-aktivitas untuk mencapai sasaran tertentu.

Maxwell (1995: 1), secara singkat mengatakan “kepemimpinan adalah pengaruh”, seperti juga yang dikatakan oleh Robbins (2002: 3) bahwa kepemimpinan adalah kemampuan untuk mempengaruhi suatu kelompok kearah tercapainya tujuan. Kemudian Gibson, et.al. (1997: 5) mengatakan bahwa selain dari kepemimpinan sebagai pengaruh, juga kepemimpinan sebagai agen perubahan yang mampu mempengaruhi perilaku dan kinerja pengikutnya untuk mencapai tujuan.

Untuk mempengaruhi perilaku dan kinerja pengikut, maka disinilah dibutuhkan usaha mobilisasi karena setiap pengikut memiliki keinginan dan harapan yang berbeda sehingga menyebabkan perilaku dan kinerja yang berbeda pula, sejalan dengan hal tersebut maka Kouzes, Barry Z. Posner (197: 30) memberikan pengertian kepemimpinan sebagai seni memobilisasi orang lain sebagai usaha untuk mencapai keinginan bersama.

Rosenbloom, Robert S. Kravchuk (2005: 152-154) mengatakan bahwa dari beberapa definisi mengenai kepemimpinan, ada beberapa variasi yang berbeda antara satu dengan yang lainnya. Namun yang menjadi inti dari definisi tersebut adalah kemampuan yang konsisten (*ability*) untuk mempengaruhi orang, memotivasi untuk mencapai tujuan bersama, dan melaksanakan fungsi yang penting untuk mencapai keberhasilan kelompok, Warren Bennis (1989) mengatakan bahwa kepemimpinan berbeda dengan manajemen. “*Leadership is doing the right thing, whereas management doing the thing right*” (Kepemimpinan melaksanakan sesuatu dengan benar, sebaliknya manajemen melaksanakan sesuatu yang benar). Akhirnya dari semua pengertian tersebut terdapat dua bahagian penting: Apa yang menjadi kualitas kepemimpinan? dan bagaimana melaksanakan kepemimpinan. Ada sejumlah sifat, kualitas dan keterampilan dari pemimpin yang efektif, yang berasal

dari tulisan Eugene Lewis, 1984; & Warren Bennis, 1989, yaitu: 1) Meyakini segala sesuatu yang dapat menjadikan sukses, 2) Memiliki keterampilan dan kemampuan untuk berkomunikasi, 3) Secara psikologis mampu merasakan apa yang dirasakan orang lain atau kemampuan untuk memahami keinginan pengikut, 4) Memiliki energi yang tangguh untuk bekerja atau disebut juga sebagai orang 'gila kerja', 5) Mampu memberikan penilaian dan pertimbangan secara cermat, 6) Memiliki pendirian yang teguh, dan 7) Mampu memberdayakan bawahan untuk membantu melaksanakan tugas kepemimpinan.

Agustian( 2004: 4-6) mengatakan bahwa pada tahun 1987, 1995, dan tahun 2002 sebuah leadership internasional yang bernama "*The Leadership Challenge*" telah melakukan survey karakteristik CEO (*Chief Executive Officer*) di beberapa benua: Amerika Utara, Mexico, Eropa Barat, Asia dan Australia. Masing-masing responden diminta untuk menilai dan memilih 7 karakteristik pemimpin yang ideal. Dan inilah hasil survei tersebut, sebagaimana dapat dilihat pada tabel 2.1.

Sebagaimana yang bisa kita lihat, empat karakteristik, yaitu jujur, melihat jauh kedepan, kompeten dan memberikan inspirasi, berada dalam peringkat jauh di atas lainnya. Kalau semua kualitas kepemimpinan ini dimiliki oleh pemimpin, maka dialah yang paling memungkinkan untuk mencapai sukses dalam kepemimpinan.

Disamping karakteristik atau sifat yang harus dimiliki oleh seorang pemimpin yang sukses sebagaimana disebutkan di atas, menurut Haberberg & Alison Rieple (2001: 50), seorang pemimpin harus pula memiliki sejumlah sifat lainnya sehingga mereka bisa disebut sebagai pemimpin yang efektif, yang termasuk di dalamnya: 1) memahami secara mendalam usaha yang ditekuni; 2) memiliki kemampuan memilih dan memotivasi orang; 3) melakukan pembinaan untuk meningkatkan kinerja; dan 4)

memiliki kemampuan mendengar, dan memahami dengan baik apa yang akan dilaksanakan.

Tabel 2.1: Peringkat dan Karakteristik Pemimpin yang Dikagumi

Peringkat	Karakteristik %	Responden/Tahun		
		2002	1995	1987
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	<i>Honest</i> (jujur)	88	88	83
2	<i>Forward Looking</i> (melihat jauh kedepan)	71	75	62
3	<i>Competent</i> (kompeten)	66	62	67
4	<i>Inspiring</i> (dapat memberi inspirasi)	65	68	58
5	<i>Intelligent</i> (cerdas)	47	40	43
6	<i>Fair-minded</i> (adil)	42	49	40
7	<i>Broad-minded</i> (berpandangan luas)	40	40	37
8	<i>Supportive</i> (mendukung)	35	41	32
9	<i>Straigh forward</i> (berani)	34	33	34
10	<i>Dependable</i> (bisa diandalkan)	33	32	33
11	<i>Cooperative</i> (bisa bekerja sama)	28	25	25
12	<i>Determined</i> (tegas)	24	17	17
13	<i>Imaginative</i> (bedaya imajinasi)	23	28	34
14	<i>Ambitious</i> (berambisi)	21	13	21
15	<i>Courageous</i> (berani)	20	29	27
16	<i>Caring</i> (perhatian)	20	23	26
17	<i>Mature</i> (matang/dewasa dalam berpikir dan bertindak)	17	13	23
18	<i>Loyal</i> (setia)	14	11	11
19	<i>Self-controlled</i> (penguasaan diri)	8	5	13
20	<i>Independent</i> (mandiri)	6	5	10

Sumber: Dirangkum dari Kouzes & Berry Z. Posner, 1997: 21; & Agustian, 2004: 4-6

Denhardt, & Janet V. Denhardt (2006: 356) mengatakan bahwa sebagaimana kita pahami selama ini, kepemimpinan identik dengan kekuasaan yang ada pada seseorang atau sekelompok orang. Tetapi kepemimpinan di masa yang akan datang akan semakin independen dari kekuasaan, dan secara personal harus memiliki kemampuan yang sangat kritis terhadap masalah kelompok, dengan segala kesadaran dapat mengarahkan kegiatan untuk berbagai macam tujuan, dan memiliki keberanian dengan segala macam resiko sebagai akibat dari perubahan yang terjadi. Sebagaimana preposisi yang dibangun oleh Gormley Jr., & Steven J. Balla (2004:

176-177), bahwa organisasi yang dipimpin oleh orang yang memiliki keahlian yang membutuhkan pengalaman yang banyak serta berpadangan jauh kedepan dan kritis terhadap kepentingan masyarakat, organisasi tersebut cenderung berkinerja baik.

### **3. Ciri-ciri dan Karakteristik Pemimpin**

Maxwell (1995:191), memberikan rujukan bahwa untuk menjadi pemimpin yang baik harus memiliki ciri-ciri : (1) Pemimpin yang baik mampu menciptakan lingkungan yang tepat. Cara paling baik untuk memiliki loyalitas personal ialah dengan memperlihatkan perhatian kepada mereka dengan kata-kata dan perbuatan. (2) Pemimpin yang baik mengetahui kebutuhan dasar bawahannya (3) Pemimpin yang baik mampu mengendalikan keuangan, personalia dan perencanaan. (4) Pemimpin yang baik mampu menghindari tujuh dosa yang mematikan : (a) berusaha untuk disukai bukan dihormati, (b) tidak minta nasihat dan bantuan kepada orang lain, (c) mengesampingkan bakat pribadi dengan menekan peraturan bukan keahlian, (d) tidak menjaga untuk dikritik tetap konstruktif, (e ) tidak mengembangkan rasa tanggung jawab dalam diri orang lain, (f) memperlakukan setiap orang dengan cara yang sama, (g) tidak membuat setiap orang selalu mendapat informasi.

Bennis & Townsend (1998:31), mengatakan bahwa ciri-ciri pemimpin yang baik adalah (1) Pandangan tentang ambisi pribadi yang terkendali, (2) Intelegensi, (3) Kemampuan untuk mengutarakan diri (komunikasi), yaitu mampu berbicara dengan jelas sederhana dan mudah dipahami, (4) Kemampuan menjadi pelayan bagi bawahannya, (5) Jangan memberikan kekuasaan kepada orang yang terlalu banyak menginginkannya. Karena terlalu banyak menginginkan biasanya juga menginginkan semua perangkat yang menyertainya (6) Objektivitas yang tinggi, dan (7) Seseorang pemimpin yang tidak pernah mengambil penghargaan. Menurut Bennis orang yang mendapatkan kepercayaan, loyalitas, gairah, dan energi dengan cepat adalah orang

yang meneruskan penghargaan kepada orang yang benar-benar melakukan pekerjaan. Seorang pemimpin tidak memerlukan penghargaan, dia sudah berada di puncak, pemimpin sudah mendapatkan lebih banyak penghargaan daripada yang layak diterimanya.

Dari berbagai penelitian yang dilakukan berkenaan dengan karakteristik pemimpin, serta sejumlah pemikiran yang pernah diterbitkan dalam berbagai media, terlihat bahwa antara peneliti yang satu dengan yang lainnya masih berbeda pendapat dalam mendeskripsikan pemimpin pelayan, namun sebagian besar diantara mereka sampai dengan penulisan disertasi ini dibuat (2008) mengacu pada karakteristik yang dijelaskan Oleh Spears (1995), Laub (1999), dan Patterson (2003). Karena belum diperolehnya kesamaan pendapat, maka akan diuraikan pendapat dari berbagai ahli sebagai berikut: Spears (1995), menyebut 10 (sepuluh) karakteristik pemimpin pelayan, yaitu (1) mendengarkan, (2) empati, (3) menyembuhkan, (4) kesadaran diri, (5) persuasif, (6) konseptualisasi (7) kemampuan untuk melihat masa depan (memiliki visi), (8) kemampuan melayani, (9) komitmen pada pertumbuhan individual, dan (10) membangun komunitas.

Laub (1999), telah meneliti karakteristik kepemimpinan dan telah menemukan ada 6 (enam) karakteristik pemimpin pelayan, yaitu : (1) mendengarkan secara intensif, (2) mengembangkan orang, (3) membangun komunitas, (4) memperlihatkan autentitas, (5) memberikan kepemimpinan, dan (6) Pendistribusian kekuasaan.

Patterson (2003), menyebut 6 (tujuh) karakteristik yang harus dimiliki oleh seorang pemimpin, yaitu (1) cinta kasih, (2) rendah hati (3) altruisme, (4) memiliki visi, (5) memberdayakan orang lain, dan (6) melayani.

Stogdill mengatakan bahwa pemimpin harus memiliki beberapa kelebihan, yaitu: (1) kapasitas, yaitu kecerdasan, kewaspadaan, kemampuan berbicara atau

*verbal facility*, keaslian, dan kemampuan menilai. (2) Prestasi atau *achievement* yaitu gelar keserjanaan ilmu pengetahuan perolehan dalam olah raga dan atletik dan lain-lain (3) Tanggung jawab, yaitu mandiri, berinisiatif, tekun, ulet percaya diri, agresif, dan punya hasrat untuk unggul. (4) Partisipasi, yaitu aktif memiliki sosiabilitas tinggi, mampu bergaul, kooperatif atau suka bekerja sama, mudah menyesuaikan diri, punya rasa humor. (5) Status, yaitu memiliki kedudukan sosial-ekonomi yang cukup tinggi, populer, dan tenar.

Nightingale & Schult dalam Sudriamunawar (2006:4), mengatakan bahwa seorang pemimpin perlu memiliki kemampuan, yaitu : (1) kemandirian, berhasrat untuk memajukan diri sendiri (*individualisme*). (2) Besar rasa ingin tahu dan cepat tertarik, (3) Multi terampil memiliki kepandaian yang beraneka ragam, (4) Memiliki rasa humor, suka berteman, antusiasme yang tinggi, (5) Proteksionis, selalu ingin mendapatkan yang sempurna, (6) Mudah menyesuaikan diri, adaptasinya tinggi, (7) Sabar, tapi tidak berarti diam atau berhenti, (8) Waspada, peka jujur, optimis, gigih, ulet dan realistis, (9) Komunikatif, serta pandai berbicara/berpidato (10), berjiwa wiraswasta, (11) Sehat jasmani, dinamis, sanggup dan suka menerima tugas yang berat serta berani mengambil resiko, (12) Tajam firasatnya, adil pertimbangannya, (13) Berpengetahuan yang luas dan selalu berupaya meningkatkan pengetahuannya, (14) Memiliki motivasi yang tinggi, sadar akan target yang harus dicapainya dengan idealisme yang tinggi, dan (15) Punya imajinasi, dan sinerjik.

#### **4. Fungsi Kepemimpinan**

Kepemimpinan yang efektif hanya dapat terwujud apabila menjalankan fungsinya sebagai pemimpin secara konsisten. Fungsi kepemimpinan berhubungan secara langsung situasi sosial dalam kehidupan suatu organisasi yang mengharuskan pemimpin berada dalam situasi tersebut. Pemimpin yang membuat

keputusan dengan memperhatikan situasi sosial organisasinya akan dirasakan sebagai keputusan bersama yang menjadi tanggung jawab bersama pula dalam melaksanakannya. Fungsi kepemimpinan mempunyai dua dimensi menurut Nawawi (2004:74), yaitu : (1) dimensi yang berkenaan dengan tingkat kemampuan mengarahkan (*direction*) alam tindakan atau aktivitas pemimpin yang terlihat dari respons orang-orang yang dipimpinnya, dan (2) dimensi yang berkenaan dengan tingkat dukungan (*support*) atau keterlibatan orang-orang yang dipimpin dalam melaksanakan tugas-tugas pokok organisasi yang dijabarkan melalui keputusan-keputusan dan kebijaksanaan-kebijaksanaan pemimpin.

Herbert G. Hicks & Ray Gullet (1996), menyatakan bahwa kepemimpinan yang efektif mampu memberikan pengarahan terhadap usaha semua pekerja dalam pencapaian tujuan organisasi. Tanpa pimpinan atau bimbingan, hubungan antara individu dengan tujuan organisasi menjadi lemah (*renggang*).

Stoner (1996:165), mengatakan bahwa fungsi kepemimpinan adalah agar seseorang beroperasi era efektif kelompok memerlukan seseorang untuk melakukan dua hal fungsi utamanya, yaitu: (1) Berhubungan dengan tugas atau memecahkan masalah, (2) Memelihara kelompok atau sosial, yaitu tindakan seperti menyelesaikan perselisihan dan memastikan bahwa individu merasa dihargai oleh kelompok.

Fungsi Kepemimpinan menurut Siagian (2003:48-70), yaitu (1) Pimpinan sebagai penentu arah,yaitu setiap organisasi,baik dibidang kenegaraan, keniagaan , politik, sosial dan organisasi kemasyarakatan lainnya , diciptakan atau dibentuk sebagai wahana untuk mencapai tujuan tertentu, baik yang sifatnya jangka panjang, jangka pendek yang tidak mungkin tercapai apabila tidak diusahakan di capai oleh anggotanya yang bertindak sendiri-sendiri tanpa ditentukan arah oleh pimpinan. (2) Pimpinan sebagai wakil dan juru bicara organisasi,yaitu dalam rangka mencapai

tujuan, tidak ada organisasi yang bergerak dalam suasana terisolasi. Artinya, tidak ada organisasi yang akan mampu mencapai tujuannya tanpa memelihara hubungan yang baik dengan berbagai pihak di luar organisasi itu sendiri. Organisasi negara sekalipun pemeliharaan hubungan itu pada saat sekarang ini diterima sebagai keharusan mutlak, baik pada tingkat regional maupun pada tingkat dunia dan menyangkut berbagai segi kepentingan seperti kepentingan ekonomi, kepentingan pertahanan dan keamanan, kepentingan politik dan bahkan juga kepentingan sosial budaya.

(3) Pimpinan sebagai komunikator yaitu pemeliharaan baik ke luar maupun ke dalam dilaksanakan melalui proses komunikasi baik secara lisan maupun secara tulisan. Berbagai kategori keputusan yang telah diambil disampaikan pada para pelaksanaan melalui jalur komunikasi yang terdapat dalam organisasi. Bahkan sesungguhnya interaksi yang terjadi diantara atasan sesama petugas pelaksana kegiatan operasional dimungkinkan terjadi dengan baik berkat terjadinya komunikasi yang efektif.

(4) Pemimpin sebagai mediator, yaitu dalam kehidupan organisasi, selalu saja ada situasi konflik yang harus diatasi, baik dalam hubungan keluar maupun dalam hubungan ke dalam organisasi. Pembahasan tentang fungsi pimpinan sebagai mediator pada penyelesaian situs konflik yang mungkin timbul dalam suatu organisasi, tanpa mengurangi pentingnya situasi konflik yang mungkin timbul dalam hubungan keluar dihadapi dan diatasi. Dalam suatu organisasi dapat timbul situasi konflik dan faktor penyebabnya dapat beranekaragam. Situasi konflik biasanya timbul karena tiga faktor, yaitu: (1) persepsi subjektif tentang kemungkinan timbulnya tantangan dan pihak lain dalam organisasi, (2) kelangkaan sumber daya dan dana, (3) adanya situasi bahwa dalam organisasi terdapat berbagai kepentingan yang diperkirakan tidak dapat atau sulit diserasikan.

(5) Peranan selaku Integrator, yaitu merupakan kenyataan dalam kehidupan organisasi bahwa timbulnya kecenderungan

berpikir dan bertindak berkotak-kotak di kalangan para anggota organisasi dapat diakibatkan oleh sikap yang positif, tetapi mungkin pula karena sikap yang negatif. Dikatakan dapat bersifat positif karena adanya tekad dan kemauan keras di kalangan para anggota organisasi yang tergabung dalam satu kelompok tertentu untuk berbuat seoptimal mungkin bagi organisasi. Akan tetapi sikap demikian dapat mempunyai dampak negatif bagi kehidupan organisasi apabila dalam usaha berbuat kebaikan mungkin bagi organisasi, para anggota organisasi yang bersangkutan lupa bahwa keberhasilan satu kelompok yang bekerja sendirian belum menjamin keberhasilan organisasi secara keseluruhan. Pemimpin yang efektif dalam menjalankan fungsi kepemimpinan sudah barang tentu tidak akan membiarkan cara berpikir dan bertindak demikian karena organisasi yang diharapkan mampu mencapai tujuannya dengan tingkat efisiensi, efektivitas, dan produktivitas yang tinggi hanyalah organisasi yang bergerak sebagai totalitas. Meskipun tidak dapat disangkal bahwa suatu organisasi modern akan disusun dalam struktur yang menggambarkan fungsi, tugas dan kegiatan yang beranekaragam tidak menghilangkan perlunya interaksi, interelasi dan interdependensi yang didasarkan pada prinsip "*Symbolis mutualistis*". Artinya, dalam suatu organisasi tidak ada tujuan atau sasaran kelompok yang bersifat *mutually exclusive*.

Selain fungsi-fungsi tersebut diatas, maka fungsi lain kepemimpinan dari Thoha (2004:63), sebagai unit analisis, dapat dijelaskan sebagai berikut: 1) Fungsi Instruksi, yaitu fungsi kepemimpinan yang bersifat satu arah kepada yang dipimpinya. Pemimpin sebagai pengambil keputusan berfungsi memerintahkan pelaksanaannya kepada orang-orang yang dipimpinya. Pemimpin sebagai komunikator merupakan pihak yang menentukan apa kapan, dimana, dan bagaimana cara melakukan perintah tersebut. Fungsi ini tidak akan ada artinya tanpa

kemampuan mengimplementasikan perintah tersebut. Hal ini sejalan dengan pengertian kepemimpinan yaitu kemampuan menggerakkan orang lain agar melaksanakan perintah atau keputusan yang telah ditetapkannya; 2) Fungsi Konsultatif, yaitu fungsi kepemimpinan yang bersifat dua arah kepada yang dipimpinnya, meskipun pelaksanaan sangat tergantung pada pihak pemimpin. Ketika pemimpin akan mengambil suatu keputusan biasanya memerlukan beberapa pertimbangan yang mengharuskan berkonsultasi dengan orang-orang yang dipimpinnya. Konsultasi dapat dilakukan kepada orang-orang tertentu yang diyakini memiliki banyak informasi yang diperlukan dalam mengambil suatu keputusan. Konsultasi dilakukan untuk mendengarkan pendapat dan saran kepada semua unsur penting dalam suatu organisasi. Fungsi konsultatif dapat diharapkan semua keputusan yang diambil oleh pemimpin mendapat dukungan dari orang yang dipimpinnya; 3) Fungsi Partisipatif, yaitu fungsi kepemimpinan yang bersifat dua arah kepada yang dipimpinnya, tetapi juga berwujud pelaksanaan hubungan manusia yang efektif antara pemimpin dan yang dipimpinnya. Dalam fungsi ini pemimpin berusaha mengaktifkan orang-orang yang dipimpinnya, baik dalam keikutsertaan mengambil keputusan maupun dalam melaksanakan keputusan. Setiap orang yang ada dalam organisasi mempunyai kesempatan yang sama dalam ikut berpartisipasi dalam suatu kegiatan; 4) Fungsi Delegasi, yaitu fungsi pemimpin untuk mendelegasikan wewenang untuk membuat, menetapkan, dan atau melaksanakan keputusan, baik melalui persetujuan maupun tanpa persetujuan pimpinan. Fungsi ini mengharuskan pemimpin memilah-milah tugas pokok organisasinya dan mengevaluasi yang dapat dan tidak dapat didelegasikan pada orang-orang yang dipercayainya. Fungsi delegasi pimpinan pada dasarnya adalah kepercayaan pimpinan kepada bawahannya.

## 5. Kepemimpinan Pendidikan

Beberapa literatur yang berkaitan dengan kepemimpinan dalam pendidikan, tema penting yang banyak diuraikan adalah tentang pengajaran dan pembelajaran sehingga kepemimpinan pendidikan dipandang sebagai upaya memberikan sebuah kultur pengajaran dan pembelajaran. Bush & Marianne (2006: 79-80), menjelaskan bahwa pemimpin pendidikan adalah orang yang bertanggung jawab dalam menciptakan kultur organisasional yang dapat meningkatkan pertumbuhan dan perkembangan partisipasi seluruh pihak yang terlibat dalam pengajaran dan pembelajaran. Menurut Wahab (2008: 133), bahwa kepemimpinan pendidikan adalah suatu kualitas kegiatan-kegiatan dan integrasi di dalam situasi pendidikan.

Kepemimpinan pendidikan merupakan kemampuan untuk menggerakkan pelaksanaan pendidikan, sehingga tujuan pendidikan yang telah ditetapkan dapat tercapai secara efektif dan efisien.

Berdasarkan pengertian tersebut, Bush & Marianne (2006: 80-81) menyebutkan beberapa tanggung jawab yang diemban oleh pemimpin pendidikan, yaitu: 1) memberikan kesempatan kepada anggota untuk berpartisipasi dalam proses perubahan guna merefleksikan praktik dan mengembangkan pemahaman personal tentang sifat dan implikasi perubahan terhadap diri mereka; 2) mendorong mereka yang terlibat dalam implementasi perbaikan untuk membenruk kelompok-kelompok sosial dan membangun tradisi saling mendukung selama proses perubahan; 3) membuka peluang *feedback* positif bagi semua pihak yang terlibat dalam perubahan; dan 4) harus sensitif terhadap *outcomes* proses pengembangan dan menciptakan kondisi yang kondusif bagi *feedback* yang dibutuhkan, kemudian menindak lanjutinya dengan melibatkan beberapa pihak dalam mendiskusikan ide-ide dan praktiknya.

Adapun fungsi utama pemimpin pendidikan menurut Wahab (2008: 133-134) adalah: 1) membantu terciptanya suasana persaudaraan, kerja sama, dengan penuh rasa kebebasan; 2) membantu kelompok untuk mengorganisir diri yaitu ikut serta dalam memberikan rangsangan dan bantuan kepada kelompok dalam menetapkan dan menjelaskan tujuan; 3) membantu kelompok dalam menetapkan prosedur kerja, yaitu membantu kelompok dalam menganalisis situasi untuk kemudian menetapkan prosedur mana yang paling praktis dan efektif; 4) bertanggung jawab dalam mengambil keputusan bersama dengan kelompok, memberikan kesempatan kepada kelompok untuk belajar dari pengalaman, bertanggung jawab untuk melatih kelompok untuk menyadari proses dan isi pekerjaan yang dilakukan dan berani menilai hasilnya secara jujur dan obyektif, dan 5) bertanggung jawab dalam mengembangkan dan mempertahankan eksistensi organisasi.

Berdasarkan pengertian, tanggung jawab dan fungsi kepemimpinan pendidikan tersebut di atas, penulis dapat menyimpulkan bahwa kepemimpinan pendidikan adalah sebuah tanggung jawab untuk memberikan pengajaran dan pembelajaran secara partisipatif yang berkualitas untuk menanamkan nilai, menciptakan perubahan yang positif dan budaya organisasional yang beradab.

## **B. Transisi dalam Teori Kepemimpinan**

Beberapa pandangan mengenai sejarah perkembangan teori kepemimpinan, antara lain sebagaimana telah di-review oleh Gosling *e.t.al.* (2003: 4-17). Teori kepemimpinan tersebut menunjukkan rangkaian perkembangan mulai dari “*Great Man*” dan teori “sifat” sampai kepada teori kepemimpinan transformasional, sebagaimana dapat dilihat pada table 2.2. Meskipun pada awalnya kecenderungan teori berfokus pada karakteristik dan tingkah laku dari pada pemimpin yang sukses,

tetapi belakangan teori tersebut mulai memperhatikan peranan pengikut dan kepemimpinan yang alamiah.

Menurut Gosling, et. al. (ibid) bahwa pendekatan teori kepemimpinan tersebut dasarnya lebih banyak dari sosiologi, psikologi dan ilmu politik dari pada ilmu manajemen, lebih banyak menggambarkan mengenai kepemimpinan sebagai proses yang tersebar pada semua bagian organisasi dari pada hanya semata-mata menunjukkan posisi pemimpin secara formal. Penekanan ini adalah untuk merubah pengembangan 'pemimpin yang bersangkutan' menjadi pengembangan 'para pemimpin' yang ada dalam organisasi melalui suatu tanggung jawab kolektif mengenai kepemimpinan.

### **1. Teori Sifat (*Trait Theory*)**

Menurut Robbins (2002: 4-5); Gosling *e.t.al.* (2003: 6-7); Stewart (2006: 15-16), bahwa pendekatan sifat muncul dari teori *Great Man* sebagai salah satu cara untuk mengidentifikasi karakteristik keberhasilan pemimpin. Pendekatan ini juga disebut sebagai pendekatan karakter. Upaya riset memilah karakter kepemimpinan ternyata menghasilkan sejumlah temuan yang tidak konsisten. Misalnya, suatu tinjauan terhadap 20 telaah yang berbeda mengidentifikasi hampir 80 karakter kepemimpinan, tetapi hanya 5 yang dijumpai bersama oleh 4 atau lebih penelitian. Jika studi tersebut dimaksudkan untuk mengidentifikasi seperangkat karakter yang akan membedakan pemimpin dengan pengikut dan antara pemimpin efektif dan tidak efektif, maka studi tersebut dianggap gagal. Akan tetapi masih dapat diyakini bahwa mungkin saja ada karakter-karakter yang konsisten dan unik dan akan berlaku secara universal pada semua pemimpin efektif .

Tabel 2.2: Teori Kepemimpinan dan Karakteristiknya

TEORI (1)	KARAKTERISTIK (2)
Teori <i>Great Man</i>	Teori ini berdasarkan suatu keyakinan bahwa pemimpin adalah orang yang memiliki kemampuan yang luar biasa, lahir dengan membawa kualitas kepemimpinan dan ditakdirkan untuk menjadi pemimpin.
Teori Sifat	Banyak sekali keadaan kepemimpinan dan kesinambungan dari hasil kepemimpinan tersebut berhubungan dengan kualitas sifat. Sifat-sifat tersebut bersumber dari atribut positif atau daya tarik yang dimiliki manusia.
Teori Tingkah laku	Memusatkan perhatian pada apa yang dilakukan pemimpin dibanding dengan kualitas pemimpin itu sendiri. Tingkah laku yang diamati dan dikategorikan sebagai 'gaya kepemimpinan'.
Teori Situasional	Pendekatan ini melihat teori kepemimpinan situasi dan tempat di mana praktek kepemimpinan itu dilaksanakan. Misalnya, pada situasi tertentu mungkin dibutuhkan gaya kepemimpinan otokratik, tetapi pada tempat dan situasi yang lain dibutuhkan gaya kepemimpinan partisipatif. Demikian juga prosesnya mungkin membutuhkan gaya kepemimpinan yang berbeda pada setiap tingkatan pada organisasi yang sama.
Teori Kontingensi	Teori ini merupakan pengembangan dari teori situasi yang berfokus pada identifikasi variabel situasi yang diperkirakan paling cocok atau gaya kepemimpinan paling efektif untuk suatu keadaan tertentu
Teori Transaksional	Pendekatan ini menekankan pentingnya hubungan antara pemimpin dengan pengikut, berfokus pada keuntungan timbal-balik yang diperoleh dari adanya perjanjian dengan pemimpin dengan berbagai bentuk sebagai imbalan atau perhatian yang menunjukkan komitmen atau loyalitas dari bawahan
Teori Transformasional	Konsepsi utama dari teori ini adalah perubahan dan peranan kepemimpinan dalam meramalkan masa depan dan mengimplementasikan transformasi kinerja organisasional

Sumber: Gosling *e.t.al.* (2003: 6)

Mengapa pendekatan karakter atau sifat ini belum terbukti sukses dalam menjelaskan kepemimpinan? Kita dapat mengajukan sekurangnya empat alasan. *Pertama*, pendekatan ini mengabaikan kebutuhan dari pengikut, *kedua*, umumnya pendekatan itu gagal dalam menjelaskan kepentingan relatif dari berbagai karakter, *ketiga*, pendekatan ini tidak memisahkan sebab dari akibat (misalnya, apakah

pemimpin itu percaya diri, ataukah sukses sebagai seorang pemimpin kepercayaan diri), dan *keempat*, mengabaikan faktor situasional.

Meskipun terdapat ketidak konsistenan hasil penelitian, tetapi beberapa karakter atau sifat lebih sering dijumpai dibanding dengan karakter yang lain, termasuk di antaranya: keterampilan teknik, keramah-tamahan, motivasi kerja, kemampuan untuk melaksanakan tugas, kemampuan untuk bekerjasama, keterampilan sosial, kemampuan untuk mengontrol emosi, keterampilan administratif, kharisma dan intelgensi.

Ada beberapa karakter dan keterampilan utama dari kepemimpinan sebagaimana diidentifikasi oleh Strogdill pada tahun 1974, sebagaimana dapat dilihat pada tabel 2.3.

Menurut Dessler (1980: 257-258) bahwa penelitian yang dilakukan oleh Edwin Ghiselli, telah mengidentifikasi sejumlah sifat yang dimiliki oleh seorang pemimpin sehingga dia dapat melaksanakan kepemimpinan secara efektif, yaitu: 1) kemampuan (*abilities*), meliputi: kemampuan membimbing, kecerdasan dan inisiatif; 2) sifat pribadi (*personality traits*), meliputi: kepercayaan diri, memiliki ketegasan sikap, sangat maskulin atau feminin, memiliki kematangan kepribadian, selalu mencintai pekerjaan; 3) Motivasi, meliputi: sangat membutuhkan prestasi kerja, membutuhkan aktualisasi diri, membutuhkan pengakuan dari orang lain, membutuhkan imbalan finansial yang memadai, dan membutuhkan rasa aman dalam bekerja.

## **2. Teori Perilaku**

Pada waktu teori sifat belum selesai diperdebatkan karena dianggap sulit untuk ditemukan indikatornya, misalnya bagaimana mengukur sifat seperti kejujuran,

integritas, loyalitas, atau kecerdasan. Pendekatan lain dalam studi kepemimpinan sudah mulai ditemukan.

Tabel 2.3: Karakteristik dan Keterampilan Utama Pemimpin

<b>Karakter</b>	<b>Keterampilan</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dapat beradaptasi dengan segala situasi</li> <li>- Tanggap terhadap lingkungan sosial</li> <li>- Berambisi dan berorientasi pada prestasi</li> <li>- Tegas</li> <li>- Kooperatif</li> <li>- Dapat diandalkan</li> <li>- Memiliki hasrat yang besar</li> <li>- Enerjik</li> <li>- Teguh dan gigih</li> <li>- Percaya diri</li> <li>- Toleran</li> <li>- Bersedia bertanggung jawab</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cerdas</li> <li>- Memiliki kemampuan untuk merumuskan konsep</li> <li>- Kreatif</li> <li>- Mampu menjalin hubungan dan bijaksana</li> <li>- Fasih berbicara</li> <li>- Memahami tugas kelompok</li> <li>- Memiliki kemampuan untuk mengorganisir</li> <li>- Memiliki kemampuan untuk meyakinkan.</li> <li>- Memiliki keterampilan sosial</li> </ul>

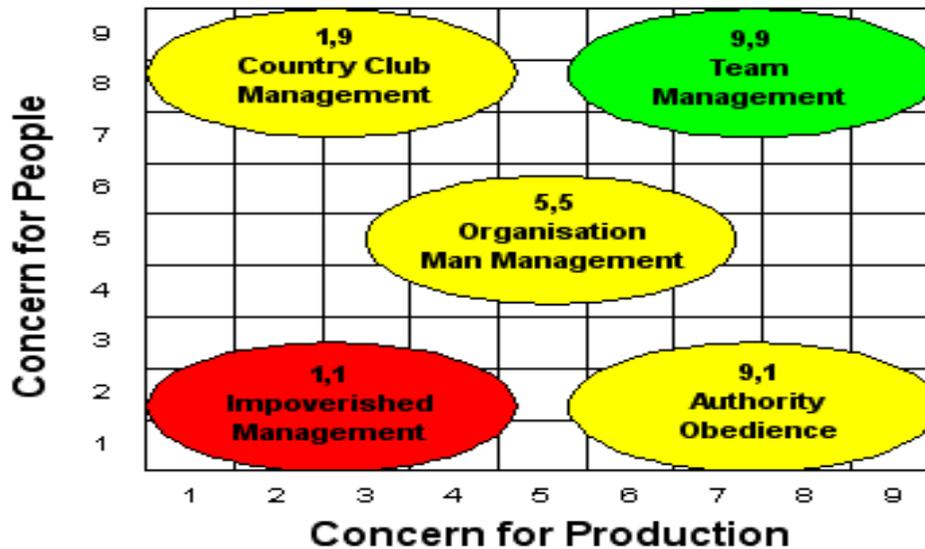
Sumber: Stogdill, 1974 (dalam Gosling *e.t.al.*, 2003: 7)

Setelah buku dari Douglas McGregor's *The Human Side of Enterprise* yang dipublikasikan pada tahun 1960, mulailah memberikan pengaruh terhadap teori organisasi dan teori kepemimpinan pada khususnya. Dia mempengaruhi semua teori perilaku yang menekankan pada hubungan antar manusia, hasil dan kinerja.

### **2.1. Managerial Grid dari Blake dan Mouton**

Managerial Grid dikembangkan oleh Robert Blake dan Jane Mouton yang berfokus pada tugas (produksi) dan karyawan (manusia) yang merupakan orientasi manajer untuk mengkombinasikan dua segi yang kadang-kadang saling bertentangan antara pelaksanaan tugas dengan pertimbangan segi manusianya. Teori Blake dan Mouton tersebut menggambarkan sebuah kisi-kisi manajemen, di mana kisi-kisi tugas (produksi) berada pada garis horizontal dan kisi-kisi karyawan (pertimbangan hubungan manusia) berada pada garis vertikal dan akan bertemu

pada lima gaya kepemimpinan suatu titik tertentu, sebagaimana dapat dilihat pada gambar di bawah ini.



Gambar 2.1: Kisi-Kisi Managerial

Sumber: The Blake and Mouton Managerial Grid (Gosling *e.t.al.*, 2003: 8)

Menurut Syamsi (1983: 77-80) bahwa managerial grid ini digunakan untuk mengetes sifat kepemimpinan seseorang, apakah ia lebih banyak pertimbangan “kemanusiaan” atau lebih mementingkan “tugas”. Pada *test* tersebut diajukan sejumlah pertanyaan yang perlu dijawab dengan cara memilih salah satu jawaban berdasarkan skala *Likert*, pilihan tersebut harus mendasarkan diri pada kenyataan yang dilakukan oleh pemimpin tersebut, jadi bukan yang seharusnya. Berdasarkan jawaban responden, diberikan nilai atau skor untuk mendapatkan gambaran orientasi gaya kepemimpinan responden.

Menurut Robbins (2002: 7) bahwa berdasarkan temuan Blake dan Mouton, manajer berkinerja paling baik pada gaya 9,9, jika dibanding misalnya, dengan gaya 9,1 (tipe otoritas) atau 1,9 (tipe *country club* atau hura-hura). Sayangnya, kisi-kisi itu lebih mengemukakan suatu kerangka yang lebih baik untuk mengkonsepsikan gaya kepemimpinan dari pada untuk menyajikan setiap informasi yang nyata, yang akan

menguraikan keruwetan dalam masalah kepemimpinan, karena tidak banyak bukti substantif guna mendukung kesimpulan bahwa gaya 9,9 merupakan gaya yang paling efektif dalam semua situasi.

Menurut Syamsi (1983: 80) bahwa nilai kepemimpinan yang paling ideal apabila skornya 9,9, akan tetapi yang penting harus diketahui kapan kita harus lebih menekankan segi tugas, dan kapan saatnya lebih menekankan segi manusiawinya. Sebagai pedoman dapat disimpulkan bahwa hendaknya kita menjadi pemimpin yang demokratis, punya wibawa tetapi tidak otoriter. Pemimpin yang demokratis, dapat menciptakan kesinambungan antara menjalankan tugas dan bersikap manusiawi.

Menurut Dessler (1980: 261) bahwa pada tahun 1945, Ohio State University merancang suatu instrumen untuk mendiskripsikan berbagai gaya kepemimpinan. Instrumen tersebut berisi sejumlah pertanyaan mengenai dimensi dan kategori perilaku kepemimpinan yang disebut sebagai *Leader Behavior Description Questionnaire* (LBDQ). LBDQ lebih lanjut didefinisi oleh Halpin dan Wiener dengan merangkum ke dalam 4 faktor yang bersifat independen terhadap perilaku kepemimpinan, yaitu: 1) *Consideration* (tenggang rasa). Perilaku yang menunjukkan keterpercayaan, kesetiakawanan, selalu memberi dukungan, respek, dan ramah tamah; 2) *Initiating structure* (memberi prakarsa). Perilaku pemimpin melalui pengaturan pekerjaan, memperjelas batasan-batasan hubungan, peranan, dan saluran komunikasi, menunjukkan cara-cara untuk melaksanakan pekerjaan; 3) *Production emphasis* (menekankan pada hasil). Perilaku yang mencerminkan usaha dari pemimpin untuk memotivasi secara sungguh-sungguh untuk melaksanakan pekerjaan; 4) *Sensitivity (social awareness)* – memiliki kepekaan (kesadaran sosial). Perilaku yang menunjukkan kepekaan dan kesadaran sosial .

## 2.2. Teori Kontingensi dan Teori Situasi

Menurut Robbins (2002: 9-23); Gosling, et.al. (2003: 8-11); Hughes (2005: 32); Nave (2005: 28); Steward (2006: 17-20). bahwa sebahagian besar hasil penelitian mengindikasikan bahwa tidak ada suatu gaya kepemimpinan cocok untuk setiap pemimpin pada semua keadaan. Dengan demikian, teori kontingensi dan teori situasi dikembangkan untuk memberikan petunjuk bahwa penggunaan suatu gaya kepemimpinan tergantung pada sejumlah faktor dan situasi; tergantung pada faktor manusia, tugas, organisasi, dan variabel lingkungan lainnya. Teori ini telah mengembangkan sejumlah model pendekatan untuk memilah variabel kunci yang telah terbukti lebih berhasil daripada pendekatan yang lain, dan hasilnya telah memperoleh pengakuan yang lebih luas. Yang termasuk dalam pendekatan teori tersebut adalah: *Fiedler's Contingency Model*, *The Hersey-Blanchard Model of Leadership*, *Tannenbaum & Schmidt's Leadership Continuum*, dan *Adair's Action-Centred Leadership Model*.

### 2.2.1. *Fiedler's Contingency Model* (Model Interaksi Atasan Bawahan)

Menurut Gosling, et.al. (2003: 8) bahwa dalil utama dari teori kontingensi Fiedler yaitu bahwa tidak ada satu cara yang terbaik untuk memimpin bagi seorang pemimpin. Situasi akan menciptakan gaya kepemimpinan yang berbeda bagi seorang pemimpin. Solusi terhadap kepemimpinan situasional tergantung pada faktor dari suatu keadaan. Misalnya, lingkungan kerja sangat mekanistik, secara relatif memerlukan gaya kepemimpinan yang bersifat *directive* (pengarahan) untuk memperoleh kinerja yang terbaik, sebaliknya, lingkungan yang dinamis dan yang lebih fleksibel memerlukan gaya kepemimpinan partisipatif .

Robbins (2002: 10-11); Gibson, et.al. (1997: 29-30), mengemukakan bahwa kinerja kelompok yang efektif bergantung pada padanan yang tepat antara gaya

interaksi dari si pemimpin dengan bawahannya serta sampai tingkat mana situasi memberikan kendali dan pengaruh kepada si pemimpin. Fiedler mengemukakan suatu instrument, yang disebutnya LPC (*least preferred coworker*) yang terutama bermaksud untuk mengukur apakah seseorang itu beorientasi tugas ataukah hubungan. Lebih lanjut, dia memisahkan tiga kriteria situasional – hubungan pimpinan anggota, struktur tugas, dan kekuasaan pada jabatan. Semuanya didefinisikan sebagai berikut:

1. *Hubungan pimpinan anggota*: Tingkat keyakinan, kepercayaan, dan respek bawahan terhadap pemimpin mereka.
2. *Struktur tugas*: Tingkat di mana penugasan pekerjaan diprosedurkan (yakni terstruktur atau tidak terstruktur)
3. *Kekuasaan jabatan*: Tingkat pengaruh yang dimiliki seseorang pemimpin mempunyai variabel kekuasaan seperti kewenangan mempekerjakan, memecat, mendisiplinkan, mempromosikan dan menaikkan gaji pegawai.

Penelitian yang dilakukan oleh Fiedler menunjukkan bahwa salah satu kunci keberhasilan seorang pemimpin terletak pada gaya dasar kepemimpinannya yang timbul dari interaksi antara atasan dengan bawahan. Fidler berpendapat bahwa jika seseorang memberikan gambaran yang relatif positif tentang orang yang paling disenanginya maka orang yang bersangkutan mementingkan hubungan yang serasi dengan orang lain. Jelasnya, jika seseorang memberikan gambaran yang positif tentang orang dengan siapa dia sebenarnya tidak terlalu senang bekerja sama, berarti bahwa orang seperti itu dalam gaya kepemimpinannya akan menonjolkan gaya kepemimpinan yang berorientasi pada hubungan, bukan pada struktur tugas atau produktivitas.

Siagian (2003: 133-134) mengemukakan bahwa sebaliknya, jika seseorang memberikan penilaian negatif tentang orang yang paling tidak disenanginya untuk bekerja sama, berarti orang itu tidak mengutamakan hubungan personal yang akrab dengan para bawahannya. Yang lebih penting baginya adalah produktivitas kerja bawahan tersebut. Berarti orientasinya lebih ditekankan pada produktivitas dan bukan kepada manusia, Dalam kontinum kepemimpinan, ia akan cenderung berada pada kutub yang otokratik karena baginya penyelesaian tugaslah yang penting. Salah satu ciri penelitian yang dilakukan oleh Fiedler didasarkan pada paradigma bahwa setiap orang hanya dapat digolongkan kepada salah satu orientasi, yaitu orientasi hubungan atau orientasi tugas, tetapi tidak kedua-duanya.

Menurut Nave (2005: 31), Fiedler menyimpulkan bahwa tidak ada pemimpin yang ideal, baik pemimpin yang memiliki hubungan yang rendah dengan karyawan maupun yang memiliki hubungan yang tinggi semuanya bisa menjadi pemimpin yang efektif dalam suatu organisasi. Dengan tidak mengabaikan orientasi kepemimpinan, gaya yang paling efektif adalah yang tepat dengan situasi. Akhirnya, model yang bermanfaat untuk menciptakan praktek latihan kepemimpinan dan pengembangan organisasi adalah berdasarkan semboyan Kurt Lewin bahwa “tidak ada praktek yang sesuai dengan teori”

### 2.2.2. *The Hersey-Blanchard Model of Leadership*

Menurut Hughes (2005: 37); Choi (2006: 17) bahwa *The Hersey-Blanchard Model of Leadership* adalah model yang berdasarkan perspektif situasional. Hersey dan Blanchard mengacu pada Bass, di mana model kepemimpinan tersebut berdasarkan hasil penelitian terdahulu yang menemukan beberapa preposisi kepemimpinan, yaitu (a) gaya kepemimpinan berbeda di antara setiap individu; (b) beberapa pemimpin berada pada struktur untuk melaksanakan tugas, yang lainnya

bertugas untuk memelihara hubungan, sementara masih yang lain sama sekali tidak memiliki tugas; (c) gaya kepemimpinan yang efektif tergantung pada situasi; (d) gaya kepemimpinan yang paling baik adalah yang menekankan pada tugas yang tinggi dan hubungan kemanusiaan tinggi pula; (e) tugas dan tingkat kematangan pengikut akan menentukan gaya kepemimpinan yang paling efektif, dan (f) kematangan pengikut adalah produk dari tingkat pendidikan, pelatihan, dan umur. Teori kepemimpinan ini berusaha memahami hubungan antara gaya kepemimpinan yang efektif dengan kematangan pengikut. Kepemimpinan yang efektif ditunjukkan pada saat pemimpin menetapkan suatu tingkah laku yang sesuai dengan tingkat kematangan pengikut.

Robbins (2002: 13-14); Gosling (2003:9-10), Gibson, et.al. (1997: 37-38) mengatakan bahwa Hersey dan Blanchard telah melangkah lebih jauh mengenai model kepemimpinan situasional, bukan hanya sekedar perilaku yang berhubungan dengan tugas dan hubungan, tetapi masing-masing dimensi berada dalam keadaan yang tinggi atau rendah dan kemudian menggabungkan semuanya menjadi empat perilaku pimpinan yang spesifik; memberitahukan, menjual, berperan serta, dan mendelegasikan. Keempatnya digambarkan sebagai berikut.

*Memberitahukan* (Orientasi tugas tinggi – hubungan rendah). Pemimpin itu mendefinisikan peran dan memberitahukan kepada orang-orangnya mengenai apa, bagaimana, kapan, dan di mana berbagai tugas harus dilaksanakan. Perilaku ini menekankan pada perilaku pengarah (*direktif*).

*Menjual* (orientasi tugas tinggi – hubungan tinggi). Pemimpin melaksanakan baik perilaku mengarahkan maupun perilaku mendukung.

*Berperan-serta* (orientasi tugas rendah – hubungan tinggi) Pemimpin dan pengikut sama-sama mengambil keputusan, dengan peran utama dari pemimpin adalah mempermudah dan berkomunikasi.

*Mendelegasikan* (orientasi tugas rendah – hubungan rendah). Pemimpin memberikan sedikit pengarahan dan dukungan.

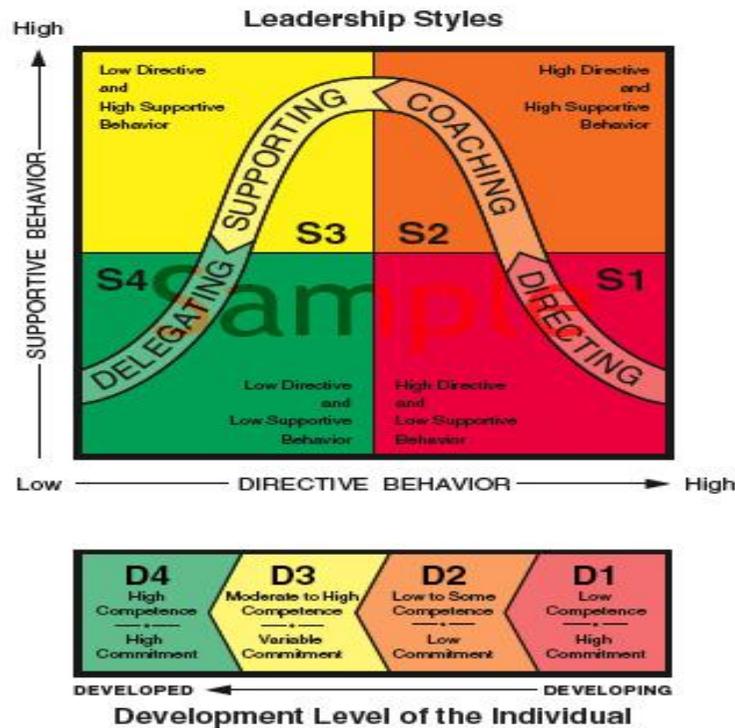
Adapun model kepemimpinan situasional Hersey dan Blanchard adalah sebagaimana dapat dilihat pada gambar 2.2

### 2.2.3. *Tannebaum and Schmidt's Leadership Continuum*

Salah satu kritik terhadap gaya kepemimpinan ialah bahwa para teoritis kepemimpinan selalu melihat hitam putihnya sebuah teori. Gaya otokratik dan demokratik atau gaya yang berorientasi tugas dan gaya yang berorientasi pada hubungan yang mereka bedakan secara ekstrim. Teori kontingensi dari Tannebaum dan Schmidt menjelaskan suatu gagasan perbedaan tingkah laku pemimpin berlangsung secara kontinum (saling terkait) dan sementara teori yang satu bergerak dari yang benar-benar otokratik menjadi demokratif yang partisipatif.

Gambar 2.2: Model Kepemimpinan Situasional Hersey dan Blanchard

## Situational Leadership® II The Model



Sumber: P. Hersey & K. H. Blanchard, dalam (Robbins, 2002: 15)

Ada 4 gaya kepemimpinan yang dapat dimasukkan sebagai kepemimpinan kontinum:

- **Autokratik:** Pemimpin membuat keputusan dan menyampaikan keputusan tersebut, bawahan diharapkan melaksanakan keputusan tersebut tanpa ada pertanyaan (gaya mengesankan).
- **Persuasif:** Gaya kepemimpinan seperti ini, pemimpin juga mengambil semua keputusan dengan tidak membuka peluang untuk diskusi dan konsultasi, tetapi dia yakin bahwa orang akan bermotivasi dengan baik jika mereka diyakinkan bahwa keputusan tersebut baik untuk mereka (gaya menjual).
- **Konsultatif:** Pemimpin melakukan musyawarah dengan bawahan sebelum mengambil keputusan untuk mendapatkan saran dan pendapat, namun tidak semua saran dan pendapat bawahan diterima tetapi dia yakin bahwa hasil

musyawarah itu dapat memperbaiki keputusan sehingga keputusan yang diambil dapat dipertanggungjawabkan (gaya konsultatif)

- **Demokratik:** Pemimpin yang menggunakan gaya demokratik menetapkan masalah sebelum bawahan terlibat dalam pengambilan keputusan. Peranan pemimpin sebagai pimpinan sidang, sebagai pengambil keputusan. Pemimpin tersebut membiarkan keputusan tersebut muncul dari kelompok (gaya kerjasama).

Apa perbedaan pendekatan kepemimpinan kontinum ini dengan gaya kepemimpinan yang lain. Perbedaannya bahwa ada beberapa situasi di dalamnya yang lebih sesuai dengan gaya kepemimpinan tersebut di banding dengan gaya kepemimpinan yang lain.

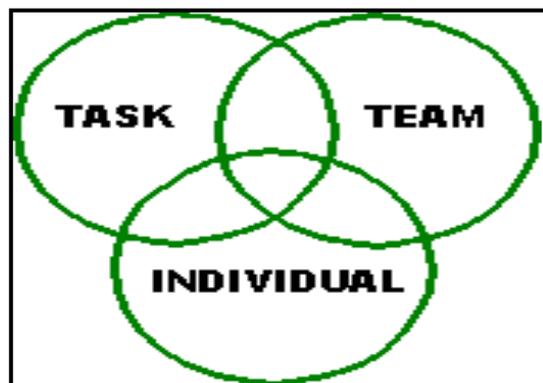
#### 2.2.4. *Adair's Action-Centred Leadership Model*

Model Adair adalah model kepemimpinan yang berpusat pada kegiatan yang melaksanakan pekerjaan melalui tim dan yang terbentuk dari manajer dan staf.

Berdasarkan model Adair, pemimpin yang berpusat pada kegiatan harus:

- a. menunjukkan pekerjaan yang harus dikerjakan (uraian tugas)
- b. mendukung dan membimbing setiap individu untuk bekerja
- c. mengkoordinasi dan memelihara tim kerja sebagai suatu keseluruhan.

Gambar 2.3: *Action-Centred Leadership Model*



*Action-Centred Leadership Model (Sumber: Gosling, 2003: 11)*

Diagram lingkaran tersebut adalah penyederhanaan dari variabel interaksi manusia, tetapi biasanya digunakan untuk menganalisis mengenai efektivitas hubungan pemimpin dalam pekerjaan. Pemimpin yang efektif melaksanakan fungsi dan peranan digambarkan dengan tiga lingkaran. Situasi dan keadaan ditanggapi secara berbeda oleh pemimpin. Gambaran yang berbeda-beda mungkin lebih besar atau lebih kecil tergantung pada keadaan.

Tantangan bagi seorang pemimpin untuk memimpin semua sektor dari segala situasi, sebagaimana disajikan pada tabel 2.4.

Tabel 2.4: Uraian Tugas Kepemimpinan Tim

<b>Tugas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Menetapkan tugas</li><li>- Membuat rencana</li><li>- Mengalokasi pekerjaan dan sumber daya</li><li>- Mengawasi kualitas dan kuantitas pekerjaan</li><li>- Memeriksa kinerja dan ketidaksesuaian dengan rencana</li><li>- Memperbaiki rencana</li></ul>
<b>Tim</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Memelihara tatatertib</li><li>- Membangun semangat tim</li><li>- Mendorong, memotivasi semangat</li><li>- Menunjuk sub-pimpinan</li><li>- Menjami adanya komunikasi dengan kelompok</li><li>- Mengemabgkan kelompok</li></ul>
<b>Individual</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Memberikan perhatian pada masalah pegawai</li><li>- Memberikan pujian</li><li>- Menentukan status bawahan</li><li>- Memberikan pengakuan terhadap kemampuan individu</li><li>- Mengembangkan individu</li></ul>

Sumber: Gosling, 2003: 11

### **2.3. Teori Hubungan Pemimpin dan Pengikut**

Menurut Gosling, et.al. (2003: 12) bahwa model kepemimpinan yang sejak lama didiskusikan adalah pemimpin yang berada digaris depan dan menunjukkan diri sebagai seseorang yang berbeda dengan yang dipimpinnya. Pembicaraan kita sekarang adalah perubahan pandang tentang pentingnya hubungan pemimpin

dengan pengikut dan masing-masing memiliki peranan yang berbeda. Tidak ada lagi pemimpin yang gagah berada sebagai pemimpin tunggal tetapi kepemimpinan tim. Tidak ada lagi yang selalu jalan sendirian tetapi pemimpin yang memiliki kapasitas untuk diikuti. Tidak ada penguasa tetapi pelayan.

### 2.3.1. Kepemimpinan Pelayan (*Servant Leadership*)

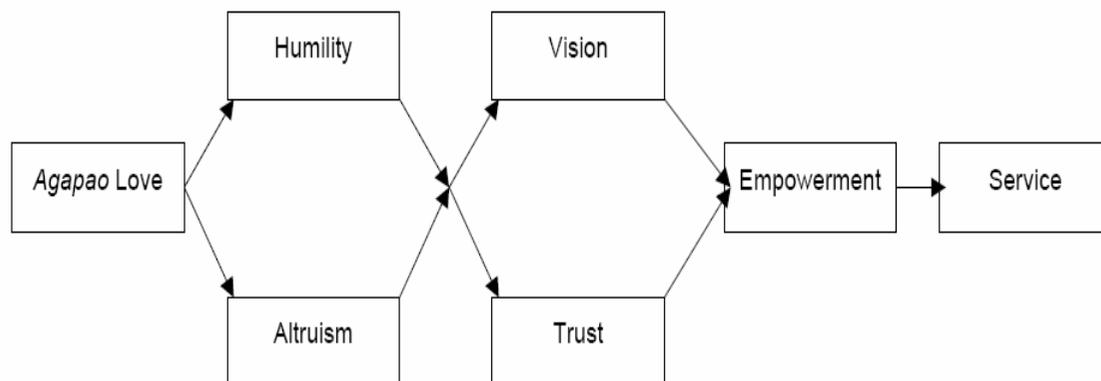
Menurut Gosling, et.al. (2003: 12) bahwa gagasan mengenai “kepemimpinan pelayan” memberi tekanan pada kewajiban pemimpin melayani pengikut sehingga menimbulkan keinginan untuk melayani dibanding dengan keinginan untuk memimpin.

Menurut Waddell (2006: 1) bahwa Robert Greenleaf menemukan istilah *servant leader*. Banyak penelitian telah dilakukan, termasuk mengidentifikasi sifat-sifat dari pemimpin pelayan (*servant leader*). Patterson (2003) memasukkan teori kepemimpinan pelayan (*servant leadership*) sebagai teori kepemimpinan transformasional, membuat batasan pengertian dan mengembangkan komponen yang membentuk konsep kepemimpinan pelayan (*servant leadership*) melalui serangkaian praktek kepemimpinan pelayan. Penelitian tersebut telah mengembangkan suatu model yang menjelaskan interaksi antara pemimpin dengan pengikut dalam hubungan kepemimpinan pelayan.

Waddell (2006: 2-3) mengemukakan bahwa Patterson, dalam disertasi doktornya menunjukkan pedoman kepada pemimpin pelayan yakni 7 kebajikan yang membentuk sikap, karakteristik dan tingkah laku mereka, yaitu: (a) memberikan kasih sayang (*demonstrate agapao love*); (b) bertindak secara manusiawi (*acts with humanity*); (c) mengutamakan kepentingan orang lain (*is altruistic*); (d) memiliki visi terhadap pengikut (*is visionary for the follower*); (e) terpercaya (*is trusting*); (f) memberdayakan pengikut (*empowers followers*); dan (g) melaksanakan pelayanan

(*is serving*). Secara singkat, Petterson membuat ketujuh pedoman tingkah laku pemimpin pelayan tersebut dalam bentuk model yang disebut sebagai Patterson's Model.

Gambar 2.4: Model Kepemimpinan Pelayan (Patterson's Model)



Sumber: Waddell, 2006: 2-3

Lantu, Donald, *et.al.* (2007: 28-29) mengemukakan bahwa kepemimpinan pelayanan adalah suatu kepemimpinan yang berawal dari perasaan tulus yang timbul dari dalam hati yang berkehendak untuk melayani, yaitu untuk menjadi pihak yang pertama yang melayani. Pilihan yang berasal dari suara hati itu kemudian menghadirkan hasrat untuk menjadi pemimpin. Perbedaan marnifestasi dalam pelayanan yang diberikan, pertama adalah memastikan bahwa kebutuhan pihak lain dapat dipenuhi, yaitu menjadikan mereka sebagai orang yang lebih dewasa, sehat, bebas, dan otonom, yang pada akhirnya dapat menjadi pemimpin pelayan berikutnya.

Gosling, *et.al.* (2003: 12) mengatakan bahwa karakteristik kepemimpinan pelayan adalah sebuah filosofi untuk melayani setiap orang, kemudian pemimpin sebagai salah satu cara untuk mengembangkan pelayanan kepada individu dan organisasi. Kepemimpinan pelayan tidak hanya ada dalam posisi kepemimpinan formal tetapi juga dalam posisi kepemimpinan informal.

Lantu, Donald, *et.al.* (2007: 27) mengatakan bahwa mengapa saat ini kita membutuhkan filosofi baru atau pendekatan baru dalam dunia kepemimpinan? Artinya pola kepemimpinan dan manajemen yang dipakai dalam era spesialisasi dan pengejaran profit semata, kini tidak layak dan pantas lagi untuk dipakai dalam era pengetahuan dan keterpaduan. Sebagai akibatnya dibutuhkan sebuah filosofi baru dalam kepemimpinan, yaitu filosofi yang secara simultan bisa meningkatkan pertumbuhan pribadi karyawan serta memperbaiki kualitas dan pelayanan institusi melalui pengembangan *sense of community*, dengan diupayakannya keterlibatan secara pribadi dari setiap anggota organisasi dalam proses pengambilan keputusan serta perilaku yang beretika dan bertanggung jawab.

Adapun karakteristik kepemimpinan pelayan menurut Jim Laub dalam Lantu, Donald, *et.al.* ( 2007: 46-47) dapat dilihat pada tabel 2.5.

Tabel 2.5: Karakteristik Kepemimpinan Pelayan

Menghargai orang lain ( <i>Value People</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dengan cara mempercayai orang lain</li> <li>• Dengan melayani kebutuhan orang lain terlebih dahulu dibandingkan dengan kebutuhan pribadi</li> <li>• Ramah dan banyak mendengar orang lain secara empati</li> </ul>
Mengembangkan Orang ( <i>Develop People</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Memberikan kesempatan kepada pengikut untuk belajar dan berkembang</li> <li>• Menjadi teladan terhadap perilaku yang diinginkan</li> <li>• Mengembangkan orang lain dengan cara mendorong, mendukung dan melayaninya</li> </ul>
Membangun Komunitas ( <i>Built Community</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dengan cara membangun hubungan personal yang kuat</li> <li>• Berkolaborasi dengan orang lain dalam pekerjaan</li> <li>• Menghargai perbedaan-perbedaan yang ada</li> </ul>
Memperlihatkan Autentisitas ( <i>Display Authenticity</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bertanggung jawab dan terbuka kepada orang lain</li> <li>• Memiliki keinginan yang kuat untuk belajar dari orang lain</li> <li>• Mempertahankan integritas dan sifat dapat dipercaya</li> </ul>
Menggerakkan Kepemimpinan ( <i>Provide Leadership</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Memberikan perspektif masa depan kepada para pengikut</li> <li>• Mengambil inisiatif</li> <li>• Mengklasifikasi tujuan-tujuan yang sesuai</li> </ul>
Berbagi Kepemimpinan ( <i>Share Leadership</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Memfasilitasi pembentukan visi bersama</li> <li>• Berbagi kekuasaan dan melepaskan pengendalian kepada pengikut</li> <li>• Berbagi status dan mempromosikan orang lain</li> </ul>

Sumber: Jim Laub dalam Lantu, Donald, *et.al.* (2007: 46-47)

### 2.3.2 Teori Kepemimpinan Jalur Tujuan (*Parth-Goal Theory*)

Robbins (2002: 16) mengatakan bahwa teori Kepemimpinan Jalur Tujuan (*Parth-Goal Theory*) dikembangkan oleh Robert House, merupakan suatu model kepemimpinan kontingensi dari kepemimpinan yang mengadopsi unsur-unsur utama

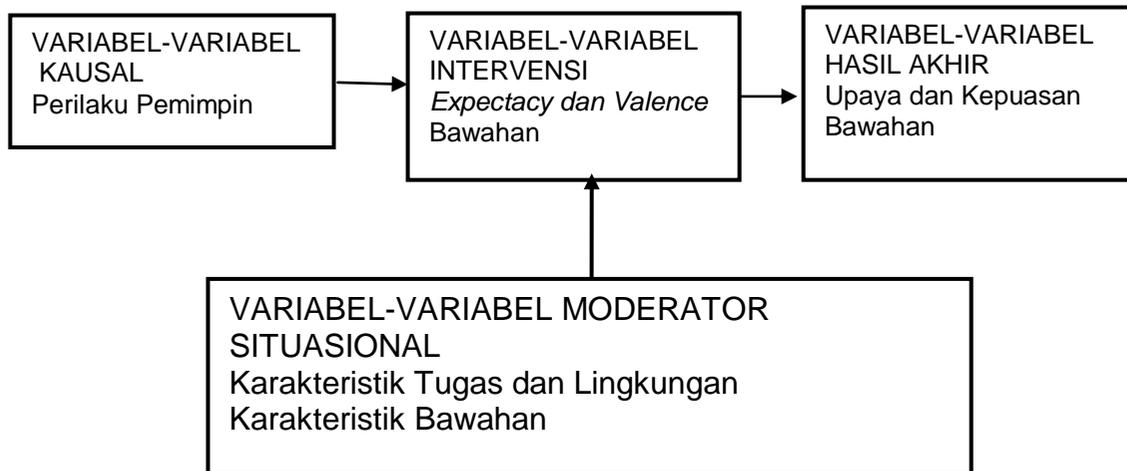
dari riset kepemimpinan Ohio. Hakikat dari teori ini adalah bahwa merupakan yang tugas pemimpin adalah untuk membantu pengikutnya dalam mencapai tujuan mereka dan untuk memberikan pengarahan yang perlu dan/atau dukungan guna memastikan tujuan mereka sesuai dengan sasaran keseluruhan dari kelompok atau organisasi.

Menurut Yukl (1998: 242) bahwa teori *path-goal*, dampak perilaku pemimpin terhadap kepuasan dan usaha para bawahannya tergantung kepada aspek-aspek situasi, termasuk karakteristik tugas serta karakteristik bawahan. Variabel moderator situasional ini menentukan peningkatan potensi motivasi bawahan dan cara yang harus dipakai oleh pemimpin dalam meningkatkan motivasi. Variabel-variabel situasional juga mempengaruhi preferensi bawahan terhadap sebuah pola perilaku kepemimpinan tertentu dan dengan demikian mempengaruhi dampak pemimpin tersebut terhadap kepuasan bawahan.

Menurut Yukl (1998: 242-243) bahwa versi semula dari teori *path-goal* hanya mendefinisikan empat perilaku pemimpin secara luas: kepemimpinan yang mendukung (*supportive leadership*) (kurang lebih sama dengan *consideration*) dan kepemimpinan yang instruktif (kurang lebih sama dengan *initiating structure* dan *instrumental leadership*). Dua perilaku pemimpin yang lainnya telah ditambahkan pada versi oleh House dan Mitchell.

Hubungan sebab akibat (*causa*) menurut teori *path goal* (jalur tujuan) sebagaimana dapat dilihat pada gambar 2.5.

Gambar 2.5: Hubungan Kausal dalam Teori *Parth-Goal*



Sumber: Yukl (1998: 242)

Keempat perilaku menurut teori *path goal* didefinisikan sebagai berikut:

*Supportive Leadership* (kepemimpinan yang mendukung): Memberi perhatian kepada para bawahan, memperlihatkan perhatian terhadap kesejahteraan mereka dan menciptakan suasana yang bersahabat dalam unit kerja mereka.

*Directive Leadership* (kepemimpinan yang instruktif): Memberitahukan kepada para bawahan apa yang diharapkan dari mereka, memberi pedoman yang spesifik, meminta para bawahan untuk mengikuti peraturan-peraturan dan prosedur-prosedur, mengatur waktu, dan mengkoordinasi pekerjaan mereka.

*Participative Leadership* (kepemimpinan partisipatif): Berkonsultasi dengan para bawahan dan memperhitungkan opini dan saran mereka.

*Achievement Oriented Leadership* (kepemimpinan yang berorientasi kepada keberhasilan): Menetapkan tujuan-tujuan yang menantang, mencari perbaikan dalam

kerja, menekankan kepada keunggulan dalam kerja, dan memperlihatkan kepercayaan bahwa para bawahan akan mencapai standar yang tinggi.

Menurut Northouse dalam Ann Stewart (2006: 19) bahwa salah satu perbedaan utama teori kontingensi dari Fiedler dengan teori *parth-goal* dari Robert House adalah bahwa teori Fielder menunjukkan bahwa pemimpin tidak dapat mengubah gaya kepemimpinan walaupun situasi sudah berubah, tetapi teori *parth-goal* didasarkan pada asumsi bahwa pemimpin dapat menunjukkan fleksibilitas gaya kepemimpinan berdasarkan situasi.

### 2.3.2. Teori Pertukaran Pemimpin Anggota (*Leader-Member Exchange*)

Teori-teori kepemimpinan yang telah dijelaskan sampai pada bagian ini, pada umumnya mengandaikan bahwa para pemimpin memperlakukan semua bawahan mereka dengan cara yang sama. Tetapi menurut pengalaman, sering dijumpai adanya pemimpin yang cenderung untuk mempunyai favorit kelompok bawahan. Jika keadaan ini banyak dijumpai dalam organisasi maka patutlah diakui apa yang diamati oleh George Graen dan rekan-rekannya, yang menciptakan dasar untuk teori mereka: *Leader-Member Exchange (LMX)*.

Robbins (2002: 15-16) mengatakan bahwa dalam teori pertukaran pemimpin-anggota (*LMX, leader-member exchange*), para pemimpin membangun suatu hubungan yang istimewa dengan suatu kelompok kecil bawahan mereka. Individu-individu ini menyusun kelompok-kelompok dalam – mereka memperoleh kepercayaan, mendapat sejumlah perhatian yang tidak proporsional dari si pemimpin, dan memiliki kemungkinan yang lebih besar untuk mendapat hak istimewa. Bawahan yang lain berada dalam kelompok – luar. Mereka memperoleh lebih sedikit waktu memimpin, lebih sedikit imbalan yang disukai yang dikendalikan

oleh pemimpin, dan mendapatkan hubungan atasan – bawahan yang didasarkan pada interaksi otoritas yang formal.

Menurut Ann Steward (2006: 19) bahwa teori pertukaran pemimpin anggota, pada dasarnya berhubungan dengan *vertical-dyad linkage theory*, yaitu sebuah teori yang menjelaskan hubungan pemimpin dengan bawahan yang didasarkan atas hubungan antara dua bagian yang berupa kesatuan yang berinteraksi. Namun teori LMX menjelaskan bahwa hubungan antara bawahan dengan atasan didasarkan atas kepuasan dan kinerja.

Krishnan, L Venkat R. (2005: 15) mengatakan bahwa dasar pemikiran teori pertukaran pemimpin-anggota tersebut adalah bahwa para pemimpin biasanya menetapkan sebuah hubungan pertukaran yang istimewa dengan sejumlah orang bawahan yang dipercayainya (kelompok “in”) yang berfungsi sebagai asisten, letnan, atau penasihat. Hubungan pertukaran yang dibangun dengan para bawahan yang selebihnya (“kelompok out”) secara substansial berbeda. Graen dan Cashman (1975) mengatakan bahwa seleksi kelompok “in” dibuat atas dasar kesesuaian pribadi dan kemampuan dan dapat dipercayainya bawahan tersebut (Yukl, 1998: 200). Namun menurut Bauer & Green (1996); Deluga (1998); Grestner & Day (1997); Schriesheim, Castro, & Cogliser (1999) bahwa kualitas dari pertukaran anggota-pemimpin ditentukan secara positif oleh tingkat kepuasan pengikut, komitmen organisasi, kejelasan peranan, kinerja pimpinan, kinerja obyektif, eliminasi konflik. Menurut Posner dan Schmidt (1992), kepemimpinan adalah suatu hubungan antara pemimpin dengan pengikut, dan mengembangkan hubungan memerlukan suatu apresiasi terhadap nilai pribadi yang secara sukarela dapat dan timbal balik dapat memenuhi keinginan mereka secara obyektif. Nilai tersebut sangat pribadi, dan

mempengaruhi pilihan orang, perhatian dan tanggapan, dan cara mereka menyisihkan waktu dan tenaga.

Ritzer & Douglas J. Goodman (2004: 369) mengatakan bahwa bilamana satu orang membutuhkan sesuatu dari yang lain, tetapi tidak memberikan apapun yang sebanding sebagai tukarannya, maka akan tersedia empat kemungkinan. *Pertama*, orang itu akan memaksa orang lain untuk membantunya. *Kedua*, orang itu akan mencari sumber lain untuk memenuhi kebutuhannya. *Ketiga*, orang itu dapat mencoba terus bergaul dengan baik tanpa mendapatkan apa yang dibutuhkannya dari orang lain. *Keempat*, dan paling penting, orang itu mungkin akan menundukkan diri terhadap orang lain dan dengan demikian memberikan orang lain itu “penghargaan yang sama” dalam antarmubungan mereka. Orang lain kemudian dapat menarik penghargaan yang diberikan itu ketika menginginkan orang yang dibutuhkan itu melakukan sesuatu (Alternatif yang terakhir ini jelas merupakan ciri esensi dari kekuasaan).

Teori tersebut dikenal sebagai “*social exchange theory*” dari Peter M. Blau, sebagai *middle theory* untuk teori-teori sosial, seperti *leader-member exchange (LMX)* dan teori kepemimpinan transaksional serta teori sosial lainnya.

#### 2.3.4. Kepemimpinan Transaksional

Menurut Northhouse (2001) dalam Ann Steward (2006: 20) bahwa pemimpin transaksional menggunakan dua cara yang utama untuk mempengaruhi pengikut, “memberikan imbalan”, imbalan berupa insentif diberikan kepada pengikut atas usaha yang mereka lakukan, dan “*management-by-exception*”, melibatkan seorang pemimpin untuk memperhatikan dengan pelanggaran kemudian sebagai penyela, biasanya dalam sebuah peristiwa yang berkenaan dengan hukuman, koreksi secara kritis, umpan balik secara negatif dan tindakan yang diperkuat secara negatif.

Pengertian kepemimpinan transaksional merupakan salah satu gaya kepemimpinan yang intinya menekankan transaksi di antara pemimpin dan bawahan. Kepemimpinan transaksional memungkinkan pemimpin memotivasi dan mempengaruhi bawahan dengan cara mempertukarkan reward dengan kinerja tertentu. Artinya, dalam sebuah transaksi bawahan dijanjikan untuk diberi reward bila bawahan mampu menyelesaikan tugasnya sesuai dengan kesepakatan yang telah dibuat bersama. Alasan ini mendorong Burns untuk mendefinisikan kepemimpinan transaksional sebagai bentuk hubungan yang mempertukarkan jabatan atau tugas tertentu jika bawahan mampu menyelesaikan dengan baik tugas tersebut. Jadi, kepemimpinan transaksional menekankan proses hubungan pertukaran yang bernilai ekonomis untuk memenuhi kebutuhan biologis dan psikologis sesuai dengan kontrak yang telah mereka setujui bersama.

Dengan demikian menurut Mustopadidjaja (2008: 38-39), proses kepemimpinan transaksional dapat ditunjukkan melalui sejumlah dimensi perilaku kepemimpinan, yakni; *contingent reward*, *active management by exception*, dan *passive management by exception*. Perilaku *contingent reward* terjadi apabila pimpinan menawarkan dan menyediakan sejumlah imbalan jika hasil kerja bawahan memenuhi kesepakatan. *Active management by exception*, terjadi jika pimpinan menetapkan sejumlah aturan yang perlu ditaati dan secara ketat ia melakukan kontrol agar bawahan terhindar dari berbagai kesalahan, kegagalan, dan melakukan intervensi dan koreksi untuk perbaikan. Sebaliknya, *passive management by exception*, memungkinkan pemimpin hanya dapat melakukan intervensi dan koreksi apabila masalahnya makin memburuk atau bertambah serius.

Lievens, Van Geit & Coetsier (1997: 417) mengatakan bahwa kepemimpinan transaksional dapat didefinisikan sebagai suatu hubungan antara pemimpin dengan

pengikut berdasarkan rangkaian pertukaran atau tawar-menawar antara pemimpin dengan pengikut. Kemudian Shafritz, (2000: 46-46). (Nave, 2005: 31) mengatakan bahwa kepemimpinan transaksional meliputi beberapa bentuk pertukaran antara pemimpin dengan pengikut, seperti yang berhubungan dengan upah, hadiah, suara dalam pemilihan, reputasi, kenaikan pangkat, atau nilai lainnya, dalam pertukaran, kehendak pemimpin ada pada pengikut dan tujuan pengikut ada pada pemimpin

Burn (1978); Avolio dan Yammarino (2002) dalam Hughes, (2005: 39-40). mendefinisikan kepemimpinan transaksional sebagai seorang yang membuat inisiatif melaksanakan hubungan dengan yang lain untuk suatu tujuan pertukaran dengan nilai tertentu, seperti halnya berupa gaji yang diberikan kepada pegawai untuk pekerjaan dan keterampilan mereka. Kepemimpinan transaksional ditandai dengan pertukaran dan kepentingan diri sendiri, pemimpin tidak menggunakan transformasi kepemimpinan dengan mempengaruhi pengikut, tetapi dengan hadiah dan sanksi.

### **3. Paradigma Baru Teori Kepemimpinan**

Alimo-Metcalfe dan Alban-Metcalfe (2005: 51-52) dalam Ann Staward (2006: 21). mengatakan bahwa paradigma baru teori kepemimpinan muncul sebagai respon terhadap laju peningkatan akan perubahan dan kebutuhan yang berkaitan dengan kepemimpinan yang secara terus menerus berubah dari model tradisional menjadi model kepemimpinan sebagai proses yang (a) berpengaruh antara satu dengan yang lain, (b) terjadi dalam konteks kelompok, dan (c) meliputi pencapaian tujuan.

#### **3.1. Kepemimpinan Transformasional**

Yukl (1998: 297) mengatakan bahwa kepemimpinan transformasional dapat dipandang baik sebagai sebuah proses mempengaruhi pada tingkat mikro antara para individu dan sebagai sebuah proses pada tingkat makro dalam memobilisasi

kekuasaan untuk mengubah sistem sosial dan memperbaiki lembaga-lembaga. Se jauh mana seorang pemimpin disebut transformasional, menurut Bass (1985) terutama diukur dalam hubungannya dengan efek kepemimpinan tersebut terhadap para pengikut. Para pengikut seorang pemimpin transformasional merasa adanya kepercayaan, kekaguman, kesetiaan, dan hormat terhadap pemimpin tersebut, dan mereka termotivasi untuk melakukan lebih daripada yang awalnya diharapkan terhadap mereka. Pemimpin tersebut mentransformasikan dan memotivasi para pengikut dengan: (1) membuat lebih sadar mengenai pentingnya hasil-hasil suatu pekerjaan, (2) mendorong mereka untuk lebih mementingkan organisasi atau tim daripada kepentingan diri sendiri, dan (3) mengaktifkan kebutuhan-kebutuhan mereka pada yang lebih tinggi.

Kepemimpinan transformasional menunjuk pada proses membangun komitmen terhadap sasaran organisasi dan memberi kepercayaan kepada para pengikut untuk mencapai sasaran-sasaran tersebut. Teori transformasional mempelajari juga bagaimana para pemimpin mengubah budaya dan struktur organisasi agar lebih konsisten dengan strategi-strategi manajemen untuk mencapai sasaran organisasional.

Avolio dan Yammarino (2002) dalam Huges (2005: 42) menjelaskan bahwa pemimpin transformasional berfokus pada visi, ide, nilai, resiko dan perubahan. Jadi, kepemimpinan transformasional melebihi usaha dari pemimpin untuk memberikan kepuasan kepada bawahan melalui pemenuhan kebutuhan sebagaimana kepemimpinan transaksional yang lebih menekankan pada transaksi dan pertukaran melalui pemberian imbalan.

Daniel (2005: 33) mengatakan bahwa menurut Burn (1978), secara konseptual, kepemimpinan transformasional didefinisikan sebagai kemampuan

pemimpin mengubah lingkungan kerja, motivasi kerja, dan pola kerja, dan nilai-nilai kerja yang dipersepsikan bawahan sehingga mereka lebih mampu mengoptimalkan kinerja untuk mencapai tujuan organisasi. Berarti, sebuah proses transformasional terjadi dalam hubungan kepemimpinan manakala pemimpin membangun kesadaran bawahan akan pentingnya nilai kerja, memperluas dan meningkatkan kebutuhan melampaui minat pribadi serta mendorong perubahan tersebut ke arah kepentingan bersama termasuk kepentingan organisasi. Konsep awal tentang kepemimpinan transformasional telah diformulasi oleh Burns (1978) dari penelitian deskriptif mengenai pemimpin-pemimpin politik. Burns, menjelaskan kepemimpinan transformasional sebagai proses yang padanya “para pemimpin dan pengikut saling menaikkan diri ke tingkat moralitas dan motivasi yang lebih tinggi”, seperti kemerdekaan, keadilan, dan kemanusiaan, dan bukan di dasarkan atas emosi, seperti misalnya keserakahan, kecemburuan sosial, atau kebencian.

Sivanathan, Niroshaan, G. Cynthia Fekken (2002: 198) mengatakan bahwa dari beberapa uraian menunjukkan bahwa konsep kepemimpinan transformasional berbeda dengan kepemimpinan transaksional, sebagaimana dikatakan Burns (1978) bahwa dalam kepemimpinan transaksional, hubungan antara pemimpin dengan pengikut selalu didasarkan pada pertukaran dan tawar-menawar. Atas hadiah untuk setiap prestasi. Kepemimpinan transformasional lebih dari sekedar pertukaran atas hadiah akan tetapi berdasarkan kinerja dari bawahan, berdasarkan kepentingan mereka sendiri untuk mencapai tujuan setinggi mungkin.

Dengan cara demikian, antar pimpinan dan bawahan terjadi kesamaan persepsi sehingga mereka dapat mengoptimalkan usaha ke arah tujuan yang ingin dicapai organisasi. Melalui cara ini, diharapkan akan tumbuh kepercayaan, kebanggaan, komitmen, rasa hormat, dan loyal kepada atasan sehingga mereka

mampu mengoptimalkan usaha dan kinerja mereka lebih baik dari biasanya. Ringkasnya, pemimpin transformasional berupaya melakukan *transforming of visionary* menjadi visi bersama sehingga mereka (bawahan plus pemimpin) bekerja untuk mewujudkan visi menjadi kenyataan. Dengan kata lain, proses transformasional dapat terlihat melalui sejumlah perilaku kepemimpinan dalam hal ini, Bass (1985) mengemukakan lima faktor yang menjadi karakteristik kepemimpinan transformasional: *Attributed charisma, idealized influence, inspirational motivation, intellectual stimulation, dan individualized consideration*. Secara ringkas perilaku dimaksud adalah sebagai berikut.

*Attributed charisma*. Bahwa kharisma secara tradisional dipandang sebagai hal yang bersifat inheren dan hanya dimiliki oleh pemimpin-pemimpin kelas dunia. Penelitian membuktikan bahwa kharisma bisa saja dimiliki oleh pimpinan di level bawah dari sebuah organisasi. Pemimpin yang memiliki ciri tersebut, memperlihatkan visi, kemampuan, dan keahliannya serta tindakan yang lebih mendahulukan kepentingan organisasi dan kepentingan orang lain (masyarakat) daripada kepentingan pribadi. Karena itu, pemimpin kharismatik dijadikan suri tauladan, idola, dan model panutan oleh bawahannya, yaitu *idealized influence*. Conger (1997: 27) mengatakan bahwa rasa ketidakpuasan dengan *status quo* adalah energi dalam diri pemimpin karismatik yang tidak mau diam, selalu gelisah. Pemimpin seperti itu tampaknya selamanya merasa tidak puas dan selalu mencari kesempatan baru.

*Idealized influence*. Pemimpin tipe ini berupaya mempengaruhi bawahannya melalui komunikasi langsung dengan menekankan pentingnya nilai-nilai, asumsi-asumsi, komitmen dan keyakinan, serta memiliki tekad untuk mencapai tujuan dengan senantiasa mempertimbangkan akibat-akibat moral dan etik dari setiap keputusan yang dibuat. Ia memperlihatkan kepercayaan pada cita-cita, keyakinan, dan nilai-nilai

hidupnya. Dampaknya adalah dikagumi, dipercaya, dihargai, dan bawahan berusaha mengindentikkan diri dengannya. Hal ini disebabkan perilaku yang menomorsatukan kebutuhan bawahan, membagi resiko dengan bawahan secara konsisten, dan menghindari penggunaan kuasa untuk kepentingan pribadi. Dengan demikian, bawahan bertekad dan termotivasi untuk mengoptimalkan usaha dan bekerja ke tujuan bersama.

*Inspirational motivation.* Pemimpin transformasional bertindak dengan cara memotivasi dan memberikan inspirasi kepada bawahan melalui pemberian arti dan tantangan terhadap tugas bawahan. Bawahan diberi untuk berpartisipasi secara optimal dalam hal gagasan-gagasan, memberi visi mengenai keadaan organisasi masa depan yang menjanjikan harapan yang jelas dan transparan. Pengaruhnya diharapkan dapat meningkatkan semangat kelompok, antusiasme dan optimisme dikorbankan sehingga harapan-harapan itu menjadi penting dan bernilai bagi mereka dan perlu di realisasikan melalui komitmen yang tinggi.

*Intellectual stimulation.* Bahwa pemimpin mendorong bawahan untuk memikirkan kembali cara kerja dan mencari cara-cara kerja baru dalam menyelesaikan tugasnya. Pengaruhnya diharapkan, bawahan merasa pimpinan menerima dan mendukung mereka untuk memikirkan cara-cara kerja mereka, mencari cara-cara baru dalam menyelesaikan tugas, dan merasa menemukan cara-cara kerja baru dalam mempercepat tugas-tugas mereka. Pengaruh positif lebih jauh adalah menimbulkan semangat belajar yang tinggi (oleh Peter Senge, hal ini disebut sebagai "*learning organization*").

*Individualized consideration.* Pimpinan memberikan perhatian pribadi kepada bawahannya, seperti memperlakukan mereka sebagai pribadi yang utuh dan

menghargai sikap peduli mereka terhadap organisasi. Pengaruh terhadap bawahan antara lain, merasa diperhatikan dan diperlakukan manusiawi dari atasannya.

Dengan demikian, kelima perilaku tersebut diharapkan mampu berinteraksi mempengaruhi terjadinya perubahan perilaku bawahan untuk mengoptimalkan usaha dan kinerja yang lebih memuaskan ke arah tercapainya visi dan misi organisasi.

Gaya kepemimpinan transformasional dari Bernard M. Bass dan Bruce J. Avolio meliputi gaya: *idealized attributes (IA)*, *idealized behaviours*, *inspirational motivation*, *intellectual stimulation*, dan *individual consideration*, dikembangkan lebih jauh oleh Bass dan Avolio kedalam instrumen alat ukur yang disebutnya sebagai *Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)*. Adapun karakteristik kepemimpinan transformasional dan perilaku transformasional, dapat dilihat pada table 2.6.

Robbins (2002: 27-28) mengatakan bahwa pemimpin transformasional adalah pemimpin yang memberikan pertimbangan dan rangsangan intelektual yang diindividualkan, dan yang memiliki karisma. Mereka mencurahkan perhatian pada keprihatinan dan kebutuhan pengembangan dari pengikut individual; mereka mengubah kesadaran para pengikut akan persoalan-persoalan dengan membantu mereka memandang masalah lama dengan cara-cara baru; dan mereka mampu menggairahkan, membangkitkan, dan mengilhami para pengikut untuk mengeluarkan upaya ekstra untuk mencapai tujuan kelompok. Kemudian menurut Kouzes, Barry Z. Posner (1997: 321) bahwa pemimpin transformasional menjadi inspirator, dapat memberikan pertimbangan kepada pengikut, dan mampu mempengaruhi orang untuk memikirkan cara-cara yang baru.

Tabel 2.6: Karakteristik Kepemimpinan Transformasional dan Perilaku Transformasional

Gaya Transformational	Perilaku Pemimpin
(1)	(2)
<b>Idealized Attributes (IA)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Menanamkan kebanggaan pada bawahan</li> <li>2. Mengenyampingkan kepentingan pribadi untuk kebaikan organisasi</li> <li>3. Membangun kepercayaan bawahan dan untuk mengembangkan rasa hormat kepada pemimpin</li> <li>4. Menunjukkan kepada bawahan suatu kemampuan dan kepercayaan pada diri sendiri</li> </ol>
<b>Idealized Behaviours (IB)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Menjelaskan betapa pentingnya nilai dan kebenaran yang ada pada visi dan misi organisasi</li> <li>2. Membuat rincian mengenai tujuan apa yang diinginkan</li> <li>3. Mempertimbangkan konsekuensi moral dan etika dalam pengambilan keputusan</li> <li>4. Mengutamakan arti pentingnya suatu kerja bersama dalam mencapai visi dan misi organisasi</li> </ol>
<b>Inspirational Motivation (IM)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Menceritakan dengan penuh optimisme pada mereka mengenai masa depan organisasi</li> <li>2. Menceritakan pada bawahan dengan penuh semangat mengenai apa yang dibutuhkan untuk melengkapi keahlian dalam rangka pelaksanaan kegiatan organisasi</li> <li>3. Menceritakan buah pikiran saya mengenai visi organisasi</li> <li>4. Mengungkapkan dengan penuh keyakinan bahwa tujuan organisasi akan tercapai</li> </ol>
<b>Intellectual Stimulation (IS)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Menilai kembali tanggapan yang kritis untuk menanyakan apakah mereka tepat bekerja dengan baik</li> <li>2. Mencari perbedaan perspektif dalam memecahkan masalah</li> <li>3. Melihat pemecahan masalah dari berbagai sudut pandang yang berbeda</li> <li>4. Menyarankan cara yang baru untuk melihat bagaimana menyelesaikan tugas</li> </ol>
<b>Individual Consideration (IC)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Menyisihkan waktu untuk membimbing dan memberi pengarahan</li> <li>2. Memperlakukan bawahan sama dengan yang lain</li> <li>3. Menganggap bahwa setiap bawahan memiliki perbedaan kebutuhan, kemampuan dan aspirasi antara satu yang lainnya</li> <li>4. membantu bawahan untuk mengembangkan kelebihan yang mereka miliki</li> </ol>

Sumber: Sample MQL Report, 2003: 4 (Diadaptasi dari teori Bass dan Avolio)

Kouzes, & Barry Z. Posner (1997: 133) mengatakan bahwa kepemimpinan yang berfokus pada gaya kebersamaan adalah gaya “kepemimpinan transformasional”. Seperti J. M. Burns katakan, kepemimpinan transformasional terjadi ketika ada interaksi manusia yang akan menimbulkan motivasi dan nilai moral.

Tujuan mereka adalah bukan atas dasar imbalan sebagaimana yang terjadi pada kepemimpinan transaksional, tetapi mentransformasi kepemimpinan menjadi nilai moral yang akan meningkatkan kadar kemanusiaan dan etika bagi seorang pemimpin dalam memimpin.

Perilaku yang menunjukkan kebersamaan, interaksi manusia yang akan menimbulkan motivasi dan nilai moral pada umumnya ada pada lembaga pendidikan yakni sekolah, dengan demikian menurut Ryan (2006: 51-52) bahwa pendekatan transformasional dalam kepemimpinan lebih banyak terjadi dalam dunia pendidikan. Peranan kepemimpinan transformasional sebagai salah satu model kepemimpinan, secara keseluruhan memberikan inspirasi pada semua model kepemimpinan. Kepemimpinan transformasional mengadopsi pendekatan managerial/teknikal dan humanistik. Kepemimpinan transformasional juga menganggap bahwa pemimpin dapat dikenal dari adanya keunggulan yang dimiliki. Demikian juga hasil penelitian disertasi doktor Hasan (2004: 328) mengatakan bahwa gaya managerial di sekolah lebih “organik” (demokratik) dibanding yang terjadi pada dinas pendidikan.

Shafritz (2000: 46) mengatakan bahwa selain dari karakteristik kepemimpinan transformasional, ada pendekatan lain yang strategis untuk mentransformasi organisasi guna merespon perubahan lingkungan organisasi yang semakin kompleks dan cepat, oleh Ticky dan Devanna (1990) mengidentifikasi tiga strategi yang dapat dimanfaatkan para pemimpin perusahaan dalam mentransformasi organisasi mereka untuk merespon perkembangan pasar yang sedemikian luas dan kompetitif: 1) mengenali setiap kebutuhan untuk revitalisasi, 2) menciptakan visi yang dapat merangsang untuk bertindak, dan 3) menciptakan rancangan organisasi baru yang dapat menyesuaikan diri dengan perubahan.

### **3.2. Kepemimpinan Budaya**

Menurut Gordon (2002: 2); Bryan (1986: 185) dalam Ann Steward (2006: 23), bahwa kepemimpinan budaya termasuk dalam paradigma kepemimpinan baru (*New Leadership Paradigm*). Para ahli beranggapan bahwa kepemimpinan yang baik tergantung sejauh mana seorang pemimpin dipengaruhi oleh budaya organisasi. Kepemimpinan budaya memberikan tekanan pada nilai untuk disebarluaskan pada seluruh organisasi untuk membentuk budaya organisasional.

Schein (1997: 15) mengatakan bahwa budaya dan kepemimpinan adalah dua sisi yang sama dari mata uang. Kepemimpinan menciptakan budaya ketika budaya membentuk kelompok dan organisasi dan budaya dapat menciptakan gaya kepemimpinan ketika pemimpin melaksanakan kepemimpinan dalam organisasi. Tetapi jika budaya menjadi disfungsional maka akan terjadi perubahan dan evolusi kepemimpinan karena fungsi budaya organisasi dapat membuat kelompok lebih *survive* dalam perubahan lingkungan.

Yukl (1998: 300) mengatakan bahwa fungsi penting dari budaya adalah untuk membantu kita memahami lingkungan dan menentukan cara menanggapi, dan dengan demikian mengurangi ketegangan, ketidakpastian, dan kekacauan. Masalah-masalah internal dan eksternal tersebut saling berhubungan dengan ketat, dan organisasi-organisasi harus menghadapinya secara simultan. Selagi pemecahan-pemecahan dikembangkan melalui pengalaman, ia menjadi asumsi-asumsi yang dirasakan bersama yang diteruskan kepada para anggota baru. Selang beberapa waktu, asumsi-asumsi tersebut menjadi demikian familiar sehingga para anggota tidak lagi menyadarinya.

Keberadaan pemimpin ditengah lingkungan budaya yang berbeda adalah untuk menanamkan dan memperkuat aspek-aspek budaya kepada anggota. Menurut

Schein (1997: 231) ada dua mekanisme penanaman aspek budaya yaitu mekanisme primer dan mekanisme sekunder, seperti dapat dilihat pada tabel 2.7

Menurut Robbins (2002: 252-253) bahwa fungsi budaya bagi organisasi sangat penting, untuk mengatur tingkah laku anggotanya, dalam hal ini budaya menjalankan sejumlah fungsi di dalam sebuah organisasi. *Pertama*, budaya mempunyai suatu peran menetapkan tapal batas: artinya, budaya menciptakan perbedaan yang jelas antara satu organisasi dan yang lain. *Kedua*, budaya mempermudah timbulnya komitmen pada sesuatu yang lebih luas daripada kepentingan diri pribadi seseorang. *Ketiga*, budaya meningkatkan kemantapan sistem sosial. *Keempat*, budaya merupakan perekat sosial yang membantu mempersatukan organisasi itu dengan memberikan standard-standar yang tepat untuk apa yang harus dikatakan dan dilakukan oleh para karyawan. *Kelima*, budaya berfungsi sebagai mekanisme pembuat makna dan kendali yang memandu dan membentuk sikap serta perilaku para karyawan.

Tabel 2.7: Mekanisme Penanaman dan Penguatan Budaya

Mekanisme Penanaman Primer	Mekanisme Artikulasi dan Penguatan Sekunder
Memberikan perhatian, pendapat, kritik, pujian dan ukuran-ukuran terhadap kinerja	Desain struktur organisasi
Memberikan reaksi terhadap krisis yang dihadapi organisasi	Desain Sistem dan prosedur organisasi
Menetapkan kriteria untuk mengalokasikan sumber daya yang langka	Melaksanakan upacara dan ritual organisasi
Membuat suatu model peran	Membangun dan memelihara fisik bangunan
Menetapkan kriteria untuk pemberian imbalan dan sanksi	Mengembangkan kisah-kisah, sejarah dan legenda orang-orang penting dan sukses
Menetapkan kriteria untuk rekrutmen, seleksi, promosi, pension dan mengukumi para anggota organisasi	Membuat pernyataan-pernyataan formal mengenai filosofi, nilai dan kepercayaan untuk membangkitkan motivasi kerja

Sumber: Schein, 1997: 231

Karena fungsi budaya sangat penting bagi sebuah organisasi maka yang perlu diketahui adalah aspek-aspek dari kepemimpinan budaya tersebut dapat mempengaruhi budaya organisasi. Trice & Beyer (1991: 153) sebagaimana diadaptasi oleh Yukl (1998: 304), mengemukakan beberapa elemen kepemimpinan budaya dan konsekuensi-konsekuensi terhadap budaya organisasi, sebagaimana dapat dilihat pada tabel 2.8.

Tabel 2.8: Elemen-elemen Kepemimpinan Budaya dan Konsekuensi-Konsekuensi Terhadap Budaya Organisasi

ELEMEN-ELEMEN DARI KEPEMIMPINAN KULTURAL	KONSEKUENSI-KONSEKUENSI BAGI BUDAYA	
	INOVASI	MEMPERTAHANKAN
(1)	(2)	(3)
Kualitas pribadi	Rasa percaya diri Kepribadian yang dominan Pendirian yang kuat Seperti penginjil Dramatis dan ekspresif	Percaya kepada kelompok Fasilitator Pendirian yang kuat Katalis Persuasif
Situasi yang dirasakan	Krisis	Tidak ada krisis atau ada tapi dapat dikendalikan
Visi dan misi	Ideologi yang radikal	Ideologi yang konservatif
Atribusi pengikut	Pemimpin yang mempunyai kemampuan yang luar biasa yang dibutuhkan untuk menangani krisis	Pemimpin mewakili nilai-nilai yang berlaku yang telah berhasil pada masa lalu
Kinerja krisis kepemimpinan	Keberhasilan yang berkesinambungan	Keberhasilan yang berulang kali
Perilaku pemimpin	Model peran yang efektif Menciptakan kesan berhasil dan kompetensi Mengartikulasikan ideologi Mengkomunikasikan harapan yang tinggi, rasa percaya pada para pengikut Motivasi	Model peran yang efektif Menciptakan kesan berhasil dan kompetensi Mengartikulasikan ideologi Mengkomunikasikan harapan yang tinggi, rasa percaya pada para pengikut Motivasi
Tindakan-tindakan administrative	Struktur-struktur dan strategi-strategi baru; atau perubahan radikal dalam struktur dan strategi	Mengasah dan memperkuat struktur-struktur dan strategi-strategi yang ada; atau perubahan sedikit-demi sedikit pada struktur dan strategi
Penggunaan dari nilai-nilai yang ada	Mengkomunikasikan ideologi kultural dan nilai-nilai yang baru	Memperkokoh dan menjayakan bentuk-bentuk ideologi dan nilai-nilai yang ada
Menggunakan tradisi	Menetapkan tradisi-tradisi baru	Meneruskan tradisi-tradisi yang berlaku
Ketekunan yang terus-menerus	Perubahan dilembagakan	Kesinambungan dibuat menarik dan vital

Sumber: Trice & Beyer (1991: 133), diadaptasi oleh Yukl (1998: 304)

### 3.3. Kepemimpinan Psikodinamik (*Psychodynamic Leadership*)

Pendekatan psikodinamik dalam kepemimpinan dikembangkan melalui metode yang berhubungan dengan emosional individu. Pendekatan ini awalnya berasal dari psikoanalisis Sigmund Freud. Pendekatan psikodinamik menekankan

pada kemampuan yang diperoleh pemimpin untuk memahami suatu ke dalam karakteristik kepribadian dan pemahamannya terhadap respon bawahan.

Menurut Miller (1989); Neuman, Kellner & Dawson-Sheperd (1997); Obholzer & Roberts (1994); Stapley (1996) dalam Jager, W DE, F Cilliers, & T Veldsman (2003: 86), bahwa sistem psikodinamik tidak ditujukan pada perilaku individu, tetapi pada sistem perilaku kelompok dan pengaruh sistem perilaku organisasional. Prinsip utama dari perspektif sistem psikodinamik adalah istilah yang berhubungan dengan:

- 1) *Sistem*. Sistem yang menunjukkan sebagai konsep sistem terbuka yang menentukan perspektif yang berpengaruh dalam rangka memahami aspek struktural dari sistem organisasional. Yang termasuk dalam sistem terbuka ini adalah desain organisasi, pembagian kerja dan tingkat kewenangan dan sebagainya.
- 2) *Psikodinamik*. Konsep psikodinamik berhubungan dengan perspektif psikoanalitik dari pengalaman individual dan proses mental
- 3) *Tingkat Psikodinamik*.

Menurut Capra (1998: 534) bahwa tingkat psikodinamik merupakan tingkat yang jelas bersifat otobiografis dan berasal dari individu, yang melibatkan kenangan tentang peristiwa-peristiwa yang secara emosional relevan dan konflik-konflik yang tak terpecahkan dari berbagai masa sejarah kehidupan individu.

Model kepemimpinan psikodinamik menunjukkan bahwa pemimpin harus mengkaji tatanan dari aspek psikologi dan berusaha untuk memahami pikiran yang dikaitkan dengan cara kerja bawahan.

### 3.4. Kepemimpinan Tim (*Team Leadership*)

Kepemimpinan tim menitikberatkan pada kepemimpinan kelompok kecil dalam organisasi, meskipun ada yang mengatakan bahwa tim mungkin tidak memerlukan kepemimpinan tetapi dapat memenej dirinya sendiri.

Yukl (1998: 7) mengatakan bahwa efektivitas kepemimpinan dalam kelompok kecil sudah dibuktikan oleh sejumlah penelitian, seperti yang dilakukan oleh Bales (1950); Benne & Sheats (1945), menghasilkan identifikasi dari dua buah fungsi yang berbeda namun berhubungan. Satu fungsi adalah untuk mengorganisasi dan menstruktur kelompok tersebut untuk menyelesaikan tugasnya secara efisien, dan yang lainnya adalah untuk mempertahankan hubungan-hubungan kerja sama yang harmonis di antara para anggota yang harus bekerja sama agar dapat menyelesaikan tugas tersebut. Kedua fungsi kepemimpinan tersebut diperlukan bagi kontinuitas dan efektivitas sebuah kelompok .

Tujuan untuk mengorganisasi kembali sebuah organisasi ke dalam sebuah tim, yang biasa disebut dengan berbagai macam istilah, seperti biro, bidang, bagian, seksi, sub-bidang dan sebagainya adalah untuk mengefektifkan dan memperjelas tanggung jawab dan batas kewenangan yang harus ditanggung dan dilaksanakan masing-masing pimpinan tim sehingga secara spesifik diketahui peran masing-masing pemimpin tim, sebagaimana katakana oleh Robbins (2002: 34) sebagai berikut:

*Pertama*, para pemimpin tim berperan sebagai penghubung bagi para konstituen eksternal. Ini mencakup manajemen tingkat atas, tim-tim internal lain, pelanggan dan pemasok. *Kedua*, pemimpin tim adalah pemecah masalah. Ketika menghadapi masalah dan meminta bantuan, pemimpin tim mengadakan pertemuan dan berusaha membantu untuk memecahkan masalah. *Ketiga*, para pemimpin tim

adalah manajer konflik. Bila muncul ketidak-sepakatan, mereka membantu mengolah konflik. *Keempat*, pemimpin tim ada pelatih. Mereka menjelaskan harapan dan peran, mengajar, menawarkan dukungan, dan memimpin kegembiraan, serta kapan saja dibutuhkan membantu anggota tim memperbaiki kinerja mereka.

### **3.5. Kepemimpinan Tersebar (*Dispersed Leadership*)**

Makna penting dari hubungan sosial dalam kepemimpinan adalah kepercayaan yang diberikan kepada seorang pemimpin dari para pengikut dan dalam hubungan tersebut tidak hanya pada satu orang pada semua situasi tetapi hubungan tersebut bersifat menyeluruh. Menurut Gosling, et.al. (2003: 17) bahwa hubungan kepemimpinan tersebut bisa dalam bentuk kepemimpinan informal, kepemimpinan yang tercipta secara tiba-tiba atau kepemimpinan yang bersifat tersebar, pendekatan ini menyatakan bahwa model kepemimpinan tersebut kurang formal di mana peranan pemimpin dipisahkan dengan hirarki organisasi.

Hasil penelitian J. Eveline (2004) dalam Ann Steward (2006: 25) mengenai hubungan kepemimpinan dengan kesetaraan gender, dia mengidentifikasi sejumlah model kepemimpinan tersebar (*dispersed leadership model*). Menemukan adanya semangat juang yang timbul dari adanya semangat kerja sama di antara mereka. Dia menemukan bahwa apa yang diperlihatkan oleh kelompok adalah merupakan keinginan dan tujuan bersama dalam rangka mendukung tujuan yang bersifat strategis yakni keinginan untuk mengadakan perubahan, sehingga lahirlah istilah dari Eveline bahwa “kerjakan kepemimpinan pada dirimu” untuk menciptakan proses kerjasama dan tukar-menukar pengalaman di antara kelompok dalam rangka memecahkan masalah.

Kugelmass (2003: 19) mengatakan dalam hasil penelitiannya bahwa proses yang terjadi dalam kepemimpinan inklusif sama dengan proses kepemimpinan

tersebar (*distributed leadership*) dan kepemimpinan partisipatif, terutama yang terjadi pada proses pengambilan keputusan. Tidak ada perbedaan posisi antara pemimpin dengan yang dipimpin, semua menunjukkan peran dan tanggung jawab yang sama. Sehingga dikatakan bahwa kepemimpinan inklusif memiliki peranan yang unik, yaitu: 1) Prakarsa dan dukungan sistem organisasi yang tidak hirarkis dan terstruktur, 2) Tanggung jawab untuk memenej kebutuhan dan melaksanakan dapat direkrut dari luar.

### **C. Tinjauan Teoritis Kepemimpinan Inklusif**

#### **1. Inklusi (*Inclusion*)**

Menurut Ryan (2006: 15) bahwa dalam *Dictionary of the American Language* (1960), ditemukan istilah *inclusion* yang berasal dari kata dasar *include*. *Include* artinya mengelilingi, bagian dari keseluruhan, berisikan, atau secara keseluruhan termasuk di dalamnya. Dengan demikian, ketika konsep inklusi diterapkan di dalam situasi sosial, maka ia sedikit menjadi lebih rumit. Salah satu pemikiran mengenai inklusi dalam situasi sosial adalah untuk memikirkan sejauh mana akses setiap orang di dalam sistem kemasyarakatan. Bagaimana batas-batas jangkauan kegiatan yang dilakukan oleh setiap orang, apa ia laki-laki, perempuan atau anak-anak dalam kegiatan sosial, ekonomi, politik, atau sistem budaya – partisipasi dalam proses pengambilan keputusan dan proses politik, sumberdaya manusia dan sumber daya material, dan proses budaya pada umumnya seperti pendidikan.

Konsep inklusi bukan hanya dikenal dalam praktik pendidikan, tetapi konsep ini juga diterapkan dalam situasi sosial lainnya, dengan demikian ada sejumlah indikator eksklusi dan inklusi menurut Lombe (2007: 11-12), yang diadaptasi dari

Berghman (1995); Bhallas & Lapeyre (1999), jika hal tersebut diterapkan dalam situasi sosial dan budaya lainnya, seperti pada table 2.9.

Menurut Ryan (2006a: 15) bahwa gagasan dan praktek mengenai inklusi sudah menjadi bagian dari pendidikan pada saat ini, hal tersebut secara khusus hanya dikaitkan dengan pendidikan dengan “kebutuhan khusus”, “pendidikan luar biasa” atau “murid yang berkemampuan terbatas”. Inklusi sudah ditunjukkan sebagai salah satu strategi yang dirancang untuk menghilangkan istilah kelas khusus atau pendidikan khusus, dengan suatu keyakinan bahwa semua anak dengan kemampuan yang terbatas memiliki hak yang sama untuk mendapatkan pendidikan pada sekolah umum.

Menurut Armstrong (2006: 15), bahwa istilah inklusi digunakan untuk menerangkan model program yang menempatkan murid yang memiliki ketidakmampuan dan keadaan khusus pada kelas reguler, dengan menyediakan dukungan fasilitas, pada tingkat jangkauan yang paling memungkinkan

Sebba & Ainscow (1996: 9) dalam Tarsidi (2000) memberikan definisi bahwa inklusi menerangkan mengenai proses yang ada pada sebuah sekolah yang berusaha merespon semua murid sebagai individu dengan pertimbangan adanya kurikulum dan fasilitas yang sesuai. Definisi tersebut menggunakan istilah yang ada dalam konsep *The individual with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEIA)*, yang dibuat oleh pemerintah Amerika Serikat sebagai upaya untuk merespon hasil konferensi dunia tentang pendidikan kebutuhan khusus yang dilaksanakan di Salamnca, Spanyol, 7-10 Juni 1994.

Tabel 2.9: Indikator Eksklusi dan Inklusi

<b>Dimensi</b> (1)	<b>Domain</b> (2)	<b>Indikator</b> (3)
Individual/Demografi	Rumah tangga	Gender Umur Staus Pekawinan Jumlah Anak Jumlah Jiwa dalam Rumah Akses terhadap kebutuhan dasar Kemampuan keuangan Tingkat pendidikan KK Akses terhadap pelayanan Status kesehatan
Ekonomi	Finansial	Jumlah pendapatan keluarga Sumber pendapatan Sumber pedapatan utama Kecenderungan pendapatan rumah tangga
	Pasar Kerja	Status pekerjaan Akses terhadap pekerjaan Pengangguran jangkan panjang Ancaman dalam pekerjaan Tenaga kerja tidak resmi
Politik	Individual	Keamanan pribadi Peluang terhadap partisipasi politik Sikap terhadap kebebasan Persepsi terhadap keberdayaan
	Masyarakat	Aturan hukum Partlsipasi dalam pendaftaran pemilu Partisipasi kehadiran dalam pemilu Rasa percaya diri dalam proses politik Pesepsi terhadap keteraturan sosial
Sosial	Perumahan	Kualitas perumahan Kedudukan di masyarakat Ketiadaan rumah Ancaman kriminalitas
	Hubungan sosial	Frekwensi berhubungan dengan anggota keluarga, teman dan tetangga
	Partisipasi sosial	Keanggotaan dalam perkumpulan atau organisasi Keanggotaan dalam organisasi rukun warga, keagamaan dan sosial lainnya.

Sumber: Lombe (2007: 11-12)

Armstrong (2006: 16-17) mengatakan bahwa konsep inklusi menurut *The Individual with Disabilities Education Improvement Act 2004*, dilaksanakan dalam suatu batasan nilai dari proses inklusif pada semua sekolah. Dengan menggunakan definisi seperti itu, praktik inklusif dilaksanakan sebagai keharusan bagi sekolah untuk memikirkan kembali misi, sistem pelayanan, praktik pendidikan, dan kebijaksanaan pendidikan. Pemikiran ulang tersebut memerlukan suatu perubahan yang signifikan dari apa yang terjadi di sekolah. Berdasarkan konsep dan definisi mengenai inklusif, maka Goor, et.al. (1997) dalam Armstrong (ibid), membuat beberapa preposisi yang ia yakini sebagai paradigma inklusif, yaitu: 1) Semua murid bisa belajar, 2) Semua murid adalah bagian dari komunitas sekolah, 3) Semua guru bisa mengajar pada semua tingkatan murid, 4) Guru bertanggung jawab untuk mengajar, dan 5) Kepala sekolah berkeyakinan bahwa mereka bertanggung jawab untuk mendidik semua anak sebagai upaya untuk membangun sistem pendidikan.

Vitello dan Mithaug (1998) dalam Kugelmass (2004: 3) mengatakan bahwa tujuan pendidikan inklusi dapat dipahami sebagai upaya untuk menghilangkan eksklusi sosial sebagai suatu tanggung jawab untuk merespon adanya perbedaan ras, status sosial, suku, agama, gender dan kemampuan. Berdasarkan kesepakatan dari *World Education Forum* (2000), bahwa pendidikan inklusif dipahami sebagai suatu pendekatan dalam merancang pendidikan untuk menjamin bahwa setiap anak memiliki hak asasi sebagai seorang individu, baik dalam konteks budaya maupun pembangunan untuk mendapatkan pendidikan yang sesuai dengan kemampuannya.

Berkaitan dengan praktik inklusi dalam dunia pendidikan, Ainscow, et.al. (2000) dalam Stubbs (2002: 133), Durrant (2009: 3) mengemukakan tiga variabel pelaksanaan pendidikan inklusi, yaitu: budaya inklusif, kebijaksanaan inklusif dan pengembangan praktik inklusif, dengan indikatornya dapat dilihat pada table 2.10

Tabel 2.10: Indeks Praktik Inklusi

Menciptakan Budaya Inklusi	Menetapkan Kebijakan Inklusi	Mengembangkan Praktik Inklusi
<p><b>Membangun Masyarakat:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saling mendukung dan saling membantu</li> <li>- Melibatkan berbagai kelompok</li> <li>- Lingkungan yang ramah</li> <li>- Mempraktikkan penghargaan</li> </ul>	<p><b>Mengembangkan Satu Sekolah Untuk Semua:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rekrutmen staf yang mencerminkan keberagaman</li> <li>- Staf diperlakukan dengan baik dan adil</li> <li>- Semua anak setempat diperbolehkan masuk</li> <li>- Lingkungan yang aksesibel</li> </ul>	<p><b>Memvariasikan Pembelajaran:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kurikulum yang responsif</li> <li>- Pelajaran dapat diakses oleh semua</li> <li>- Pelajaran secara aktif mendorong pemahaman tentang perbedaan dan inklusi</li> <li>- Semua anak mendapat dorongan</li> <li>- Pengajaran tim</li> </ul>
<p><b>Menegakkan Nilai-nilai Inklusi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mengharapkan semua murid mengembangkan potensinya</li> <li>- Berbagi <i>nilai</i></li> <li>- Semua anak dihargai setara</li> <li>- Manusia seutuhnya bukan sekedar sebuah mesin yang dapat belajar</li> <li>- Pendekatan menghilangkan hambatan (model sosial)</li> <li>- Kebijakan dan proses untuk memerangi praktik diskriminasi, misalnya mengganggu orang lain</li> </ul>	<p><b>Mengorganisasikan Dukungan untuk Keberagaman:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mengkoordinasikan dukungan</li> <li>- Proses untuk pemecahan masalah bersama</li> <li>- Berbagai kelompok memperoleh dukungan: staf, murid, orang tua</li> <li>- Dukungan yang tepat diberikan untuk kebutuhan yang berbeda (Braille, tape, bahasa isyarat dan bentuk dukungan lainnya)</li> <li>- Proses untuk mengidentifikasi dan mengurangi hambatan belajar bagi semua murid</li> </ul>	<p><b>Memobilisasi Sumber-sumber:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribusi yang adil</li> <li>- Mendapatkan dan memanfaatkan sumber-sumber dari masyarakat setempat</li> <li>- Semua orang (murid, staf, orang tua) dipandang sebagai sumber daya</li> <li>- Penggunaan sumber-sumber lokal sesuai prioritas</li> </ul>

Sumber: Stubbs, 2002: 133.

## 2. Kepemimpinan Inklusif (*Inclusive Leadership*)

Menurut Ryan (2006a: 16-18) bahwa kepemimpinan inklusif bukan istilah yang menunjukkan kedudukan seseorang atau individu yang melaksanakan tugas yang sudah ditentukan tetapi sebagai proses kolektif yang ada pada setiap orang atau yang mewakilinya. Dari pengertian tersebut, terdapat tiga elemen kunci dari kepemimpinan inklusif.

*Pertama*, implikasi dari kepemimpinan adalah memberikan beberapa pengaruh. Orang menggunakan pengaruh dan dapat dipengaruhi kembali. Pengaruh tersebut mungkin nyata adanya – misalnya, ketika individu secara nyata terlibat dalam proses pengambilan keputusan atau mungkin juga keterlibatannya bersifat tidak langsung akan tetapi hasil dan kegiatan adalah merupakan pengerjaan kolektif. Secara teoritis, kepemimpinan inklusif memberikan peluang kepada setiap orang dengan memberikan kesempatan secara adil untuk mempengaruhi keputusan, pelaksanaan dan kebijaksanaan,

*Kedua*, kepemimpinan inklusif adalah proses yang ada dalam setiap pelaksanaan kegiatan, prosedur, pemahaman dan nilai yang tetap bertahan sepanjang masa. Kepemimpinan inklusif tidak mengasosiasikan kepemimpinan yang secara dominan berpusat pada individu yang akan melaksanakan sesuatu berdasarkan keunggulan personal yang dimiliki, kecakapan, atau posisi yang mereka pegang. Sebaliknya, kepemimpinan inklusif secara nyata ada pada setiap orang yang memberikan kontribusi terhadap setiap proses kegiatan, meskipun kontribusi tersebut sangat sederhana. Kemudian, kepemimpinan inklusif adalah suatu proses kolektif di mana di dalamnya banyak orang bekerja secara bersama-sama dengan berbagai macam cara untuk menghasilkan sesuatu.

*Ketiga*, kepemimpinan inklusif dilaksanakan untuk mencapai tujuan tertentu. Beberapa pandangan mengenai kepemimpinan lebih menekankan pada pengaruh atau proses dari kepemimpinan dan mengabaikan nilai tertentu di mana ada upaya untuk meningkatkan kapasitas. Dengan demikian, kepemimpinan inklusif meningkatkan suatu hasil yaitu inklusi. Bukan hanya proses kepemimpinan yang bersifat inklusif; tujuan akhir dari proses tersebut yang merupakan rangkaian dari proses tersebut adalah inklusif. Kepemimpinan inklusif bertujuan untuk mencapai

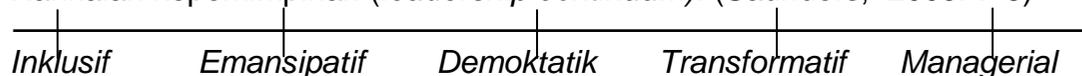
tujuan inklusi dari seluruh aspek sekolah dan di luar dari pada itu, yakni masyarakat lokal dan global.

Kemudian pada tulisannya yang lain, Ryan (2006b: 9) mengatakan bahwa kepemimpinan inklusif dalam pendidikan inklusi terdiri dari beberapa kegiatan, yang termasuk di dalamnya mendukung pelaksanaan inklusi, berpartisipasi dalam pendidikan, membangun dengan penuh kesadaran, mengembangkan dialog, mengutamakan belajar sambil praktik, mendukung inklusivitas sebagai strategi pengambilan keputusan dan kebijaksanaan, dan membangun kebersamaan.

Menurut Saunders (2005: 14) bahwa kepemimpinan inklusif adalah memanfaatkan apa yang terbaik pada suatu keadaan dimana ada diversitas seperti suku, politik, dasar nilai, jenis kelamin dan jender, atau beberapa bagian penting lainnya yang berbeda di mana pemimpin terlibat di dalamnya. Kepemimpinan inklusif adalah suatu mekanisme untuk memberikan hak berbicara pada suatu sistem di mana akan terjadi proses pengambilan keputusan melalui konsensus dan mendengarkan dari semua area yang berbeda.

Gambar 2.6:

Rankaian kepemimpinan (*leadership continuum*): (Saunders, 2005: 7-8)



- a. *Kepemimpinan managerial* adalah model *top down* yang dimiliki oleh satu orang yang bertindak sebagai kepala. CEO, kepala sekolah, dan direktur, di mana mereka mengembangkan level kepemimpinan karena mereka memiliki kualitas khusus dan keterampilan.
- b. *Kepemimpinan transformasional*, seperti halnya gaya managerial yang ada pada satu orang sebagai kepala yang menerima dan memberi tugas untuk

memajukan orang, berusaha mengembangkan mereka melalui cara-cara yang tepat

- c. *Kepemimpinan demokratik* sebagai kombinasi kepemimpinan managerial dengan kepemimpinan transformasional, satu pimpinan yang pantas menerima tugas berdasarkan keahlian, sebagai besar proses kepemimpinan berlangsung melalui suatu dialog, meskipun kata akhir ada pada pimpinan.
- d. *Kepemimpinan emansipatif*, berfokus pada keadaan di mana terjadi marginalisasi peran. Pemimpin berkerja tiga ruang lingkup pengurangan beban dan pemberdayaan, karena pada kenyataannya banyak orang bekerja pada keadaan di mana terjadi ketidak-adilan.
- e. *Kepemimpinan inklusif*, meliputi keadilan dan inklusif yang melibatkan semua pihak dalam pengambilan keputusan dan dialog.

Ryan (2006b: 4-5), mengatakan bahwa kita membutuhkan kepemimpinan sebagai sebuah proses yang mempengaruhi secara kolektif peningkatan inklusi, yaitu kepemimpinan inklusif, yang dilaksanakan dalam dua cara. *Pertama*, proses yang terjadi adalah bersifat inklusif; termasuk dalam hal ini baik sebagai individu maupun kelompok senantiasa ikut dalam kegiatan pengambilan keputusan dan kebijaksanaan, *kedua*, kepemimpinan inklusif meningkatkan praktik inklusif, yaitu berdasarkan asas keadilan dan kesetaraan. Dilaksanakan tidak hanya hanya pada sekolah dan masyarakat lokal tetapi juga pada lingkup nasional dan masyarakat luas.

Duke (2004: 4 & 16) mengatakan bahwa istilah inklusif digunakan juga pada level manajemen, yaitu bahwa model manajemen inklusif, manajer berfokus pada pengembangan kapasitas publik untuk berpartisipasi dalam proses kebijaksanaan. Salah satu cara untuk memngembangkan kapasitas adalah memelihara struktur

hubungan dengan manajer. Model tersebut sejauh mana manajer membangun hubungan dengan publik dalam rangka menciptakan jalinan kerjasama dan pengembangan kepercayaan. Peranan komunikasi, informasi dan keahlian sangat menonjol dalam konsep ini. Leithood, et.al. (1999) dalam Kugelmass (2004: 4) mengatakan bahwa dengan mengatasi diversitas, sekolah membutuhkan kemampuan dan kapasitas yang lebih besar untuk memecahkan masalah secara kolektif, dan dapat merespon jangkauan yang lebih luas dari murid. Fullan (2001) menguraikan lima komponen penting yang saling terkait satu sama lain sehingga kepemimpinan bisa efektif, yaitu: tujuan moral, pemahaman terhadap proses perubahan, membangun kemitraan, penciptaan pengetahuan, dan pembinaan hubungan yang logis. Sergiovanni (1992) juga menekankan pada tantangan terhadap diversitas murid dan memberi alasan bahwa pendekatan terhadap kepemimpinan sekolah pada saat ini adalah merupakan upaya perbaikan. Dia menyarankan dua aspek utama untuk mengatasi kegagalan pada pendekatan tersebut, yaitu: adanya kecenderungan memandang kepemimpinan sebagai tingkah laku dari pada tindakan, sebagaimana apa yang dilakukan orang dibanding dengan gagasan-gagasannya; menekankan pada tindakan birokratik, kekuasaan psikologis dan rasional teknis yang dimiliki pemimpin dan kurang memperhatikan profesionalisme.

Menurut Armstrong (2006: 70), bahwa perubahan di dalam kepemimpinan inklusif tidak hanya memerlukan perubahan secara teknik tetapi juga perubahan moral. Perubahan moral adalah perubahan yang terjadi secara sungguh-sungguh di antara setiap orang atau masyarakat dengan suatu keyakinan mengenai cita-cita mereka. Hal ini juga dapat merubah keyakinan guru sebagai pendidik jika kepemimpinan inklusif dilaksanakan di sekolah. Dengan jelas mereka yakin dapat

mengajar semua murid. Mereka juga yakin bahwa sekolah memberikan manfaat dan nilai yang sama kepada semua murid, sehingga dengan demikian mereka terbuka dan ikhlas untuk berdialog dan menerima masukan untuk mengembangkan sekolah yang lebih merakyat.

Menurut Armstrong (2006: 70), bahwa spiritual menjadi kekuatan pendorong - katalisator praktek kepemimpinan inklusif. Spiritualisasi tidak menunjukkan apa yang dilakukan pemimpin, tetapi menunjukkan bagaimana dan mengapa menjadi sumber inspirasi para pemimpin untuk menjadi inklusif. Dengan kata lain, praktek kepemimpinan inklusif digerakkan oleh spiritualitas. Jika spiritualitas menggerakkan kepemimpinan maka kepemimpinan yang dibutuhkan untuk meningkatkan penyelenggaraan pendidikan inklusif adalah kepemimpinan spiritual, yakni spiritualitas dalam berhubungan dengan sesama manusia, kepercayaan, dan semangat untuk berubah.

Menurut Tobrani, (2005: 37-38), bahwa kepemimpinan spiritual adalah penyempurna dari model-model kepemimpinan lainnya, seperti model kepemimpinan transaksional dan model kepemimpinan transformasional. Pada dasarnya kepemimpinan ini tidak ditentukan oleh pangkat, jabatan dan kedudukan seseorang. Kepemimpinan muncul bukan dari kondisi eksternal dari keindahan seseorang (*outer beauty of human being*), melainkan dari keindahan jiwanya (*inner beauty of spiritual human being*). Kepemimpinan muncul dari sebuah proses panjang dan sebuah keputusan untuk menjadi pemimpin. Ketika seseorang menemukan keyakinan dasar (*core belief*) dan nilai-nilai dasar (*core values*) yang dijadikan pegangan hidupnya, ketika seseorang menetapkan visi dan misi hidupnya, ketika seseorang merasa damai dalam dirinya (*inner peace*), memiliki karakter yang kokoh (integritas), ketika ucapan dan tindakannya mampu memberikan pengaruh kepada orang lain secara

suka rela, ketika keberadaannya mendorong perubahan dalam organisasinya, pada saat itulah seseorang menjadi pemimpin yang sesungguhnya.

Agustian (2001: 114) mengatakan bahwa hakekat kepemimpinan spriritual adalah seorang pemimpin yang selalu mencintai dan memberi perhatian kepada orang lain, sehingga ia dicintai. Memiliki integritas yang kuat, sehingga ia dipercaya oleh pengikutnya. Selalu membimbing dan mengajari pengikutnya. Memiliki kepribadian yang kuat dan konsisten. Dan yang terpenting adalah memimpin berlandaskan hati dan fitrah.

Sebagaimana dikatakan oleh Covey (1994:292) bahwa dimensi spiritual dalam kepemimpinan ada dalam diri anda yang dimulai dengan prinsip kepemimpinan pribadi, berpusat pada diri, komitmen pemimpin pada sistem nilai yang ada pada diri. Ini adalah daerah yang amat pribadi dari kehidupan dan daerah yang amat penting. Dimensi ini memanfaatkan sumber yang mengilhami dan mengangkat semangat diri dan mengikat anda pada kebenaran tanpa batas waktu mengenai semua humanitas. Kebenaran tanpa batas untuk semua humanitas adalah hakekat kepemimpinan inklusif yang menghargai disvaritas; ras, agama, sosial, budaya dan *diversitas* fisik. Memandang manusia dari kondisi yang berbeda dan terbatas, memiliki hak untuk hidup dan menikmati pelayanan sama dengan manusia lainnya tanpa membedakan ruang dan waktu.

Dengan demikian menurut Maxwell (1995: 37-50) bahwa komitmen dan integritas adalah faktor penting dari kepemimpinan, yakni kesesuaian antara kata dan perbuatan, orang yang punya integritas adalah orang yang utuh yang mampu menyatukan pikirannya dengan perbuatannya secara positif dimana dia dapat menetapkan sistem norma untuk menilai semua kehidupan. Sistem norma itu muncul dari dalam diri seseorang secara spiritual yang disebut kata hati, kemunculannya

adalah untuk menjadi pedoman dalam bertindak, menjadi sistem navigasi untuk mengarungi kehidupan, menetapkan prioritas dalam kehidupan dan menilai apa yang akan kita terima atau kita tolak. Yang terpenting bagi seorang pemimpin yang memiliki komitmen dan integritas ialah dia harus selalu memberikan teladan yang baik kepada bawahannya, tidak akan membiarkan bibirnya mengkhianati kata hatinya, konsisten, dan menunjukkan jati diri secara utuh dan apa adanya (bukan dibuat-buat) sehingga dapat memperoleh kepercayaan dari bawahan, hal ini penting karena dengan integritas, pemimpin mendapatkan kepercayaan yang punya nilai pengaruh tinggi sehingga memudahkan memperoleh standar tinggi dibanding dengan bawahannya, pada gilirannya menghasilkan reputasi yang kuat karena citra positif, apalagi kalau pemimpin tersebut mampu menghayati terlebih dahulu sebelum menerapkan kepada orang lain sehingga ia dapat dipercaya oleh bawahan, oleh karena itu integritas adalah hasil dari disiplin pribadi, kepercayaan batin, dan kebutuhan untuk jujur sepenuhnya dalam segala situasi di dalam kehidupan. Oleh karena itu menurut Gormley Jr., & Steven J. Balla (2004: 176) bahwa organisasi yang dipimpin oleh orang yang memiliki komitmen yang dapat diandalkan cenderung berkinerja baik.

Agustian (2004: 4-5) mengatakan bahwa pernah diadakan diskusi di *Harvard Business School* tentang bagaimana nilai-nilai spiritual yang mampu membantu para CEO (*Chief Executive Officer*) menjadi “*powerful leaders*”. Rangkuman hasil diskusi diberi judul, “*Does Spiritually Drive Success*”, artinya apakah spiritualitas dapat membawa seseorang pada keberhasilan?. Para peserta diskusi menyepakati bahwa paham spiritualisme mampu menghasilkan lima hal yaitu: 1) Integritas atau kejujuran, 2) Energi atau semangat, 3) Inspirasi atau ide dan inisiatif, 4) *Wisdom* atau bijaksana, serta 5) Keberanian dalam mengambil keputusan.

Menurut Armstrong (2006: 71-78) bahwa dimensi spiritualisasi dalam kepemimpinan inklusif terbukti telah menjadi esensi penting dari sikap, keyakinan dan perilaku setiap kepala sekolah penyelenggara pendidikan inklusif. Hasil penelitian menunjukkan bahwa dimensi tersebut menjadi kekuatan pendorong terhadap sikap dan keyakinan yang dapat membantu merancang dan memelihara efektivitas program pendidikan yang diselenggarakan untuk peserta didik yang mengalami kondisi yang kurang, baik secara fisik maupun sosial sehingga bisa diterima dan beradaptasi dalam sekolah reguler. Ada tiga aspek yang dapat mempengaruhi, yaitu: 1) Spiritualisasi kepemimpinan sebagai penggerak terciptanya hubungan yang harmonis yang terjadi antara guru, orang tua, murid; 2) Spiritualisasi kepemimpinan sebagai penggerak munculnya keyakinan bahwa setiap anak memiliki peluang, kemampuan dan hak yang sama untuk mencapai cita-cita; dan 3) Spiritualisasi kepemimpinan sebagai penggerak perubahan.

Hasil penelitian Kugelmass (2004: 18-19) menunjukkan bahwa faktor utama yang mempengaruhi partisipasi murid dalam mengembangkan pendidikan inklusif adalah *budaya* atau bisa disebut sebagai *norma*, nilai dan cara penerimaan dalam melaksanakan praktek inklusi. Fokus utama untuk melaksanakan kesinambungan pendidikan inklusif adalah kepemimpinan dan merupakan komitmen untuk melaksanakan prinsip inklusi dalam pendidikan, baik dalam posisi maupun dalam fungsi pemimpin. Mengembangkan pendekatan inklusif tidak muncul dari murid sebagai suatu proses mekanik, atau dari organisasi, pada tingkatan partisipasi tertentu, melainkan dorongan untuk mengembangkan budaya inklusif dan sebagai suatu komitmen dari semua aparatur untuk melaksanakan proses meningkatkan partisipasi di antara guru, orang tua dan murid. Kolaborasi yang bersifat alamiah mengenai budaya sekolah inklusif sudah jelas berimplikasi terhadap dasar

kepemimpinan dan pengambilan keputusan. Kekuatan kepemimpinan sekolah adalah komitmen terhadap nilai inklusif dan kritis terhadap pengembangan dan dukungan kerja sama. Posisi pemimpin adalah membangun praktek kolaborasi dalam setiap interaksi mereka dengan staf baik formal maupun informal. Pentingnya proses kolaborasi adalah untuk mendistribusikan kepemimpinan untuk berpartisipasi dalam pengambilan keputusan.

Ryan (2006a: 52) mengatakan bahwa gagasan dan praktik kepemimpinan kolektif, juga secara ideal dapat diterapkan dalam konteks inklusi. Para pemimpin memberikan kemungkinan kepada masyarakat melibatkan diri secara penuh dalam pengambilan keputusan mengenai masalah-masalah sekolah. Keterlibatan tersebut menurut Ryan (2006a: 101-102) adalah meliputi seluruh komunitas sekolah terlibat dalam proses pendidikan. Murid, guru, dan orang tua, semuanya memiliki hak untuk mengambil bagian dalam proses tersebut. Idealnya, mereka memiliki peluang untuk berpartisipasi di dalam rangkaian proses demokrasi yang sesungguhnya meskipun mereka tidak berada pada hirarki kekuasaan. Mereka memiliki peranan yang berbeda dalam proses kepemimpinan – ada yang formal dan ada yang informal. Masing-masing kemampuan menyelesaikan sesuatu, keahlian, dan kedudukan dari orang tua, murid dan guru akan ditentukan sesuai dengan cara dan waktu yang berbeda. Termasuk didalamnya masalah pengajaran, seperti praktik keguruan dan kurikulum dan administrasi sekolah seperti masalah anggaran

Ada tiga dimensi dalam kepemimpinan inklusif, yaitu: tingkat keterlibatan potensial, yang berhubungan dengan peranan dan area partisipasi. Tingkat keterlibatan berangkat dari inklusif ke eksklusif; ukuran peranan dari informal ke formal; dan area partisipasi dari masalah keguruan ke level administrasi sekolah. Masing-masing keterlibatan dari tiga komunitas sekolah inklusif. Mengingat bahwa

kepemimpinan inklusif menekankan proses dan hasil dari kepemimpinan, di dalamnya terjadi bahwa: 1) semua anggota masyarakat seharusnya terlibat dalam proses tersebut, 2) proses kepemimpinan secara umum mengembangkan praktik inklusi.

Bagaimana seharusnya tingkat keterlibatan, peranan dan area partisipasi dari tiga komunitas kepemimpinan inklusif?. Penulis mencoba mereview dari teori sebagaimana dikemukakan oleh Ryan (2006a: 66-97), sebagai berikut.

## **2.1. Kepemimpinan Guru**

Kepemimpinan guru bisa bersifat formal atau informal. Kepemimpinan informal terdapat di luar peranan dan tanggung jawab yang bersifat resmi atau formal. Termasuk dalam hal ini adalah tukar-menukar pengalaman, menjadi sukarelawan dalam pendidikan, mengembangkan ide-ide baru untuk sekolah, membantu mitra kerja melaksanakan kewajiban di kelas, membantu meningkatkan mutu kelas, menerima tanggung jawab untuk pengembangan profesionalisme, mempromosikan misi sekolah, atau bekerja untuk mengembangkan sekolah dan sistemnya.

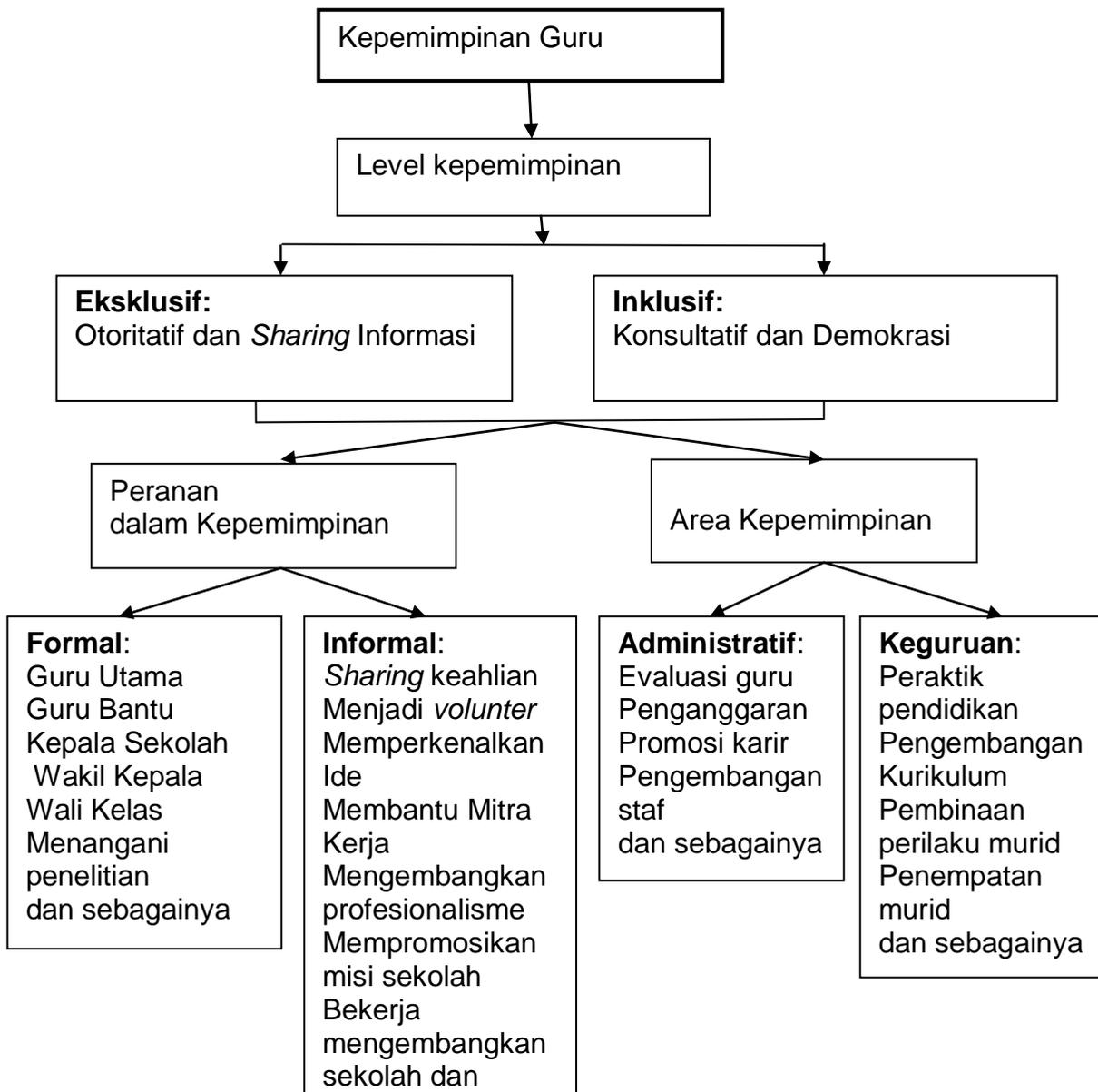
Kepemimpinan formal pada umumnya adalah kepemimpinan yang bersifat resmi dan memegang posisi tertentu. sebagai guru utama, guru bantu, kepala sekolah, wakil kepala sekolah, wali kelas, mewakili sekolah pada lembaga pemerintahan dan sebagainya. Posisi guru sebagai pemimpin dirancang agar supaya dapat mengembangkan kurikulum dan kegiatan pembelajaran, mengorganisir pengembangan dan peningkatan kinerja tugas administrasi staf.

Yang termasuk kategori level kepemimpinan guru adalah dari level kepemimpinan eksklusif (otokratik ke *sharing* informasi) ke level kepemimpinan inklusif (Konsultatif ke demokratik). Level otokratik, kepala sekolah membuat keputusan sendiri, kemudian melakukan *sharing* informasi yakni menerima informasi

dari para guru dan kepala sekolah yang membuat keputusan. Level konsultatif, kepala sekolah menyampaikan permasalahan dan membuat keputusan berdasarkan saran dari guru ataupun tanpa ada saran, kemudian meningkat pada level demokratik di mana kepala sekolah menyampaikan permasalahan, menganalisis dan membuat keputusan bersama-sama dengan guru.

Ada banyak bidang di mana guru dapat berpartisipasi, antara lain, para guru dapat terlibat dalam proses belajar mengajar, usaha pengembangan kurikulum, mengatur murid, kegiatan ekstra sekolah dan sebagainya. Bukan hanya itu, para guru dapat juga berpartisipasi dalam kegiatan administrasi sekolah, seperti mengevaluasi kegiatan, menyusun dan mengelola anggaran, mengevaluasi kinerja guru dan ikut melaksanakan seleksi penerimaan guru baru dan sebagainya. Secara sederhana, rangkaian kepemimpinan guru dapat dilihat pada gambar di bawah ini.

Gambar 2.7: Rangkaian Kepemimpinan Guru



Sumber: Diadaptasi dari Ryan, 2006: 102

## 2.2. Kepemimpinan Murid

Kepemimpinan murid di sekolah sudah semakin penting pada saat ini. Mereka sudah berusaha menjadi bagian penting dari berbagai macam aspek kependidikan, antara lain aspek kurikulum dan aspek pengajaran. Walaupun terjadi perubahan seperti itu, bagaimanapun juga masih ada kebijaksanaan yang hanya memberikan

partisipasi berbicara kepada murid dan membedakan murid berdasarkan kondisi fisik dan sosial sehingga perubahan tersebut tidak berpengaruh secara signifikan.

Meskipun praktik eksklusif masih dijumpai di mana-mana akan tetapi sistem yang ada di sekolah secara bertahap sedapat mungkin memperkenalkan mekanisme yang memperkenankan kepada murid untuk berpartisipasi dalam proses kegiatan sekolah. Antara lain menjadi wakil sekolah di dewan pendidikan, dewan murid, anggota yayasan, anggota tim pengembangan sekolah dan sebagainya. Murid juga berpartisipasi dalam diskusi dewan guru, mereka harus diberikan kesempatan untuk memberi masukan dalam akreditasi sekolah.

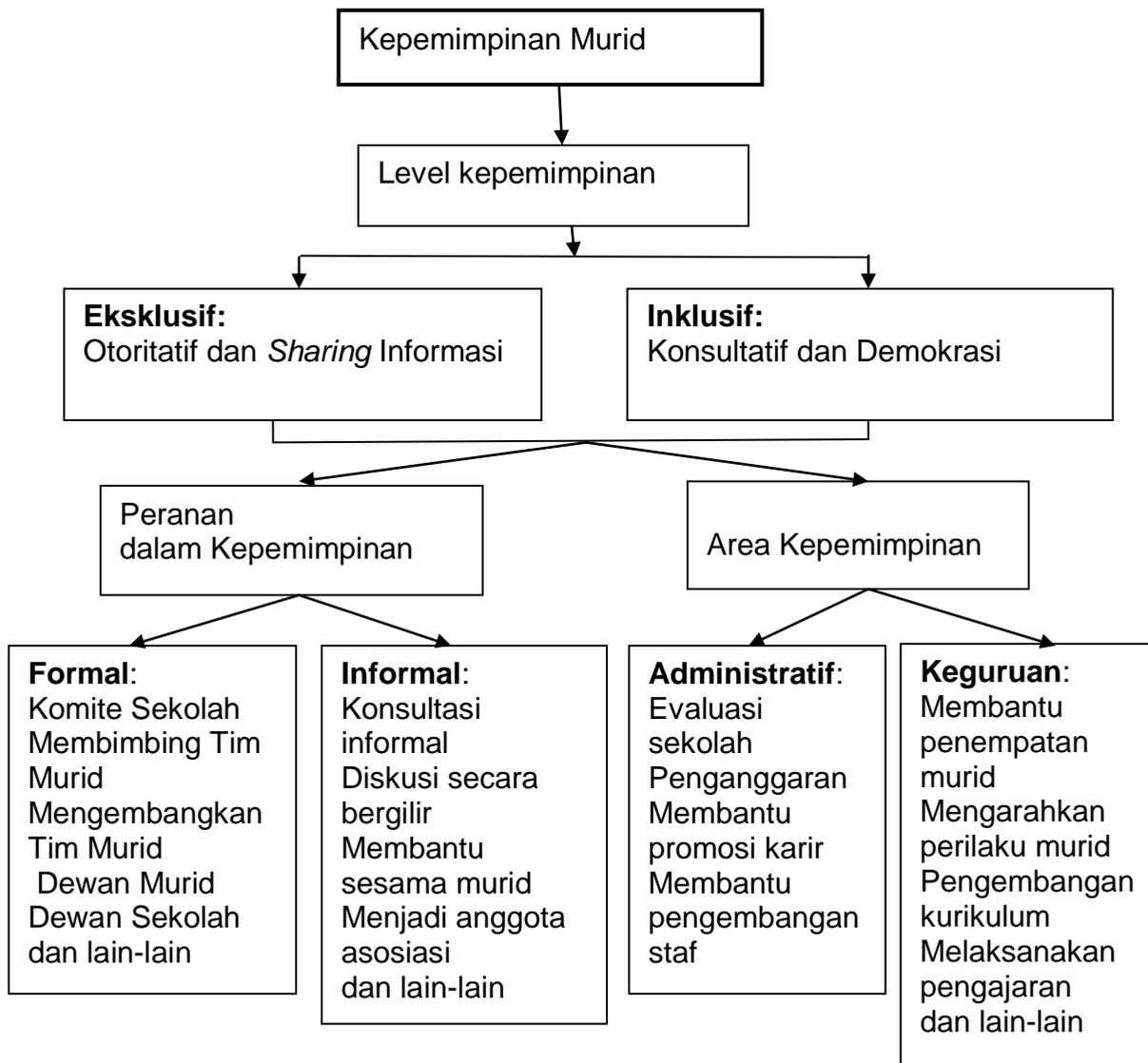
Ada alasan yang mengatakan bahwa kepemimpinan murid tidak lazim, diakui bahwa murid belum memiliki kemampuan untuk memberikan pendapat dalam proses pengambilan keputusan, tidak mempunyai rasa percaya diri, tidak dapat menangani pekerjaan yang sulit hanya dengan waktu yang terbatas di sekolah dan sebagainya.

Pihak yang mendukung terhadap kepemimpinan murid mengemukakan sejumlah alasan. *Pertama*, murid memiliki hak untuk terlibat dalam mempengaruhi proses pengambilan keputusan. Konvensi mengenai Hak-hak Anak mengakui bahwa anak bukan hanya memiliki hak perlindungan dan hak pemenuhan kebutuhan pokok, tetapi juga hak partisipasi dan kewarganegaraan. *Kedua*, masukan dari murid dapat mengembangkan sekolah. Murid memiliki pengetahuan yang bermanfaat untuk mengembagkan pendidikan, dapat digunakan untuk mengembangkan sekolah menjadi lebih baik. Keterlibatan murid dalam keseluruhan kegiatan pembelajaran juga menjadi peluang bagi murid untuk meningkatkan motivasi belajarnya. *Ketiga*, murid dapat menjadikannya sebagai sarana belajar berdemokrasi dan secara aktual mempraktikkan nilai-nilai demokrasi di sekolah.

Sama halnya dengan kepemimpinan guru, kepemimpinan murid ada pada level eksklusif dan inklusif yang meliputi peranan dan area kepemimpinan. Peranan kepemimpinan murid yang bersifat formal meliputi keanggotaan dalam komite sekolah, melaksanakan pembimbingan terhadap murid, mengembangkan tim murid, duduk dalam dewan murid, duduk dalam dewan sekolah dan sebagainya. Peranan murid yang bersifat formal meliputi, antara lain, memberikan konsultasi secara informal, melaksanakan diskusi sesama murid secara bergilir, memberikan bantuan kepada murid yang memiliki keterbatasan kemampuan dan sebagainya.

Area kepemimpinan murid meliputi dua bidang, bidang administratif dan bidang keguruan. Bidang administratif meliputi kegiatan antara lain, membantu melaksanakan evaluasi terhadap kinerja sekolah, merencanakan dan mengelola anggaran, membantu melaksanakan promosi dan pengembangan karir guru dan sebagainya. Bidang keguruan meliputi antara lain, membantu penempatan murid, membantu mengarahkan perilaku murid, membantu mengembangkan kurikulum, melaksanakan pengajaran dan sebagainya.

Gambar 2.8: Rangkaian Kepemimpinan Murid



Sumber: Diadaptasi dari Ryan, 2006: 102

### 2.3. Keterlibatan Masyarakat

Seperti halnya kepemimpinan murid, gagasan dan praktik kepemimpinan orang tua menjadi lebih populer pada saat ini. Bukan hanya orang tua yang memiliki anak bersekolah merasa bertanggung jawab untuk berpartisipasi dalam proses perumusan kebijaksanaan dan pengambilan keputusan tetapi termasuk masyarakat yang memegang dua bentuk peranan yaitu “memberdayakan” dan “memberi peluang”.

Strategi yang berhubungan dengan sasaran pemberdayaan adalah memberikan bantuan terhadap permasalahan yang dihadapi, antara lain, tidak memiliki kekuatan - baik pada level individu maupun masyarakat untuk masuk ke dalam institusi pendidikan formal. Kesalahan utama yang terjadi sebagai penyebab masalah adalah terletak pada birokrasi dan kebijaksanaan pendidikan yang sentralistik dan distandarisasikan. Wujud dari strategi tersebut adalah untuk menambah kekuatan yang ada pada diri masyarakat dengan memberi kepastian sepenuhnya terhadap inklusi, kemudian, memberdayakan orang tua murid. Hal tersebut hanya bisa terjadi jika sistem yang ada di sekolah menggantikan struktur yang ada sehingga hak suara dari orang tua masuk dalam penguasaan institusi pendidikan. Perubahan sistem akan membantu orang tua menjadi lebih puas dan lebih berkomitmen terhadap pendidikan, dan murid sendiri selalu berusaha untuk meningkatkan prestasinya.

Pendekatan lainnya terhadap inklusi masyarakat adalah “memberi peluang”. Pendekatan tersebut diyakini belum dapat dilaksanakan dengan baik karena praktik eksklusif masih sangat kuat, profesionalisme guru masih lemah, pemahaman birokrasi terhadap inklusi pendidikan masih kurang. Birokrasi kurang responsif dan kadang-kadang tidak berfungsi, tetapi kalau hanya dengan kekuasaan maka birokrasi memiliki kekurangan untuk dapat menyelesaikan masalah. Penekanannya bukan hanya pada kekuasaan, tetapi pada komitmen sekolah untuk merespon perubahan lingkungan sosial yang demikian cepat. Komitmen terhadap perubahan untuk menjadikan pendidikan lebih profesional dan institusi bersama masyarakat membawanya kepada wirausaha sekolah. Para pendidik berusaha untuk memberi semangat kepada orang tua untuk melibatkan diri dalam pendidikan anak-anak mereka. Menyiapkan orang tua murid untuk bekerja sebagai sumber daya dalam

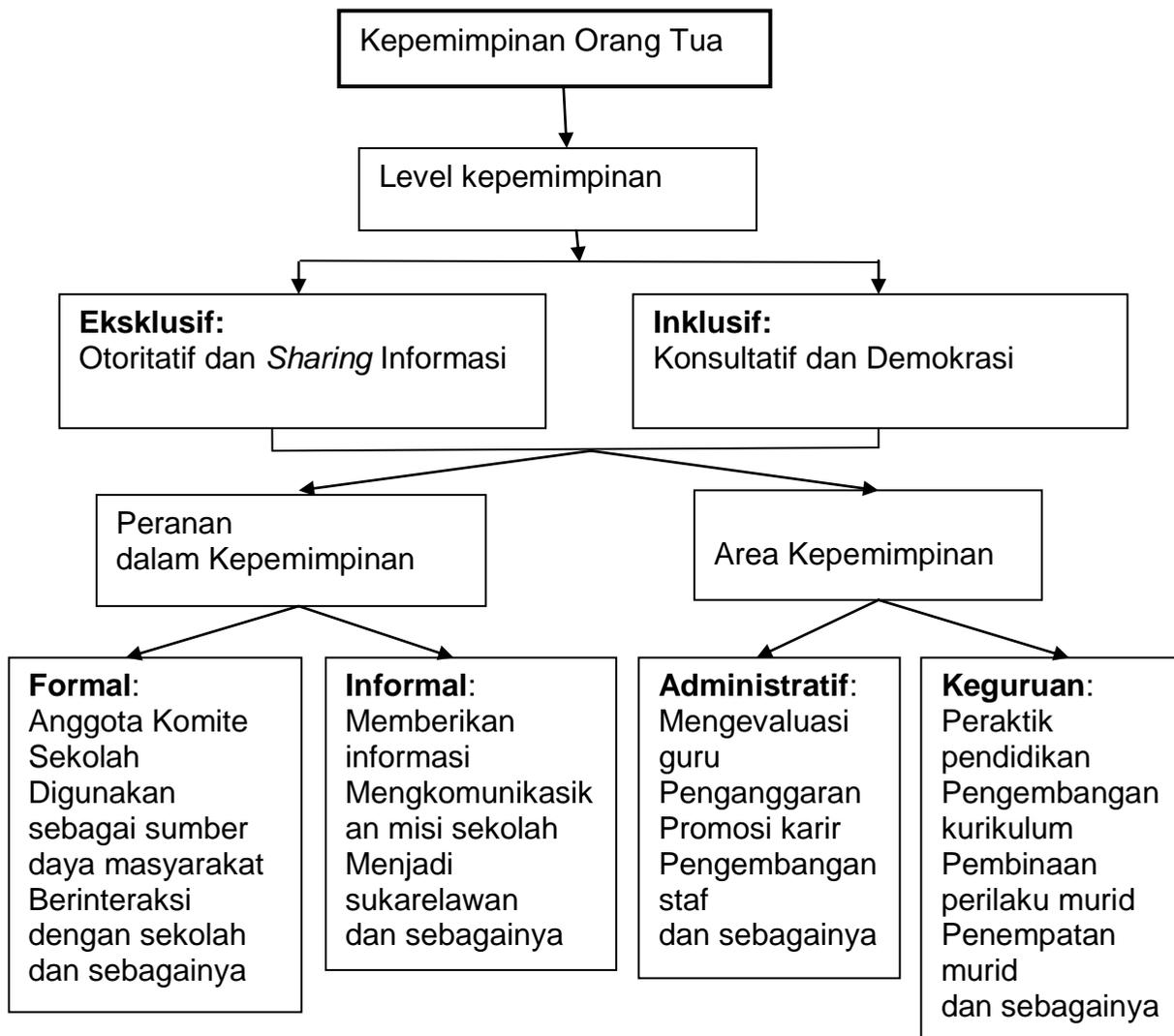
pendidikan anak-anak mereka, menimbulkan komitmen kepada wirausaha pendidikan dan bekerja secara kolaborasi antara sekolah, orang tua dan masyarakat untuk meningkatkan prestasi murid.

Konsep yang berhubungan dengan inklusi, masyarakat memberikan sejumlah gagasan yang bermanfaat. *Pertama*, mengenal adanya nilai pada orang tua murid dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi. Para orang tua murid membawa banyak gagasan penting kepada sekolah dan mereka mendapatkan peluang yang berarti untuk memberikan kontribusi kepada pelaksanaan pendidikan inklusi, *Kedua*, walaupun ada kelompok masyarakat marjinal yang berpartisipasi, mereka tetap memiliki sejumlah kelemahan. Mereka tidak selalu bisa mempengaruhi proses pengambilan keputusan karena mereka mungkin menemukan kesulitan untuk memahami bahasa dan istilah-istilah lainnya yang digunakan orang pada setiap rapat-rapat resmi. *Ketiga*, inklusi orang tua, murid dan guru hanya sedikit mempengaruhi proses pemerintahan jika partisipasi tidak dilaksanakan di ruang kelas. Pendidikan pada dasarnya adalah belajar bagi murid, dan cara mengatur pelaksanaan pendidikan di sekolah dianggap masih kurang jika beberapa sekolah tidak mempengaruhi proses belajar murid.

Secara formal, peranan yang dapat dilakukan oleh orang tua di sekolah adalah keterlibatannya dalam komite sekolah dan sebagai sumber daya sekolah. Secara informal, bisa dijadikan sebagai sumber informasi, dapat mengkomunikasikan misi sekolah kepada para *stakeholders*, dan menjadi sukarelawan untuk membantu memecahkan berbagai permasalahan yang di alami sekolah, dan sebagainya. Area kepemimpinan orang tua sama dengan komunitas lainnya, yakni berada pada dua bidang kegiatan, kegiatan administratif dan kegiatan keguruan, sehingga apa yang dilakukan oleh komunitas sumberdaya sekolah lainnya dapat pula dilakukan oleh

orang tua di sekolah, seperti mengevaluasi pelaksanaan pendidikan, membantu mengembangkan karir, melaksanakan pengajaran, pengembangan kurikulum, pembinaan perilaku murid, dan sebagainya

Gambar 2.9: Rangkaian Kepemimpinan Orang Tua



Gambar: Diadaptasi dari Ryan: 2006: 103.

Ryan (2006b: 99-138) mengatakan bahwa untuk mengembangkan kepemimpinan inklusif di sekolah, dibutuhkan beberapa syarat, yaitu: 1) kepemimpinan dipandang sebagai suatu proses kolektif yang berkeadilan, 2) termasuk guru, murid dan orang tua ikut serta dalam proses di sekolah, 3)

mendukung pelaksanaan inklusi dan tidak menghendaki adanya praktik pendidikan yang bersifat individual atau kelompok tertentu, 4) melaksanakan pendidikan pada seluruh masyarakat, 5) mengembangkan kepedulian secara kritis terhadap masyarakat, 6) mengembangkan dialog, 7) memberikan tekanan pada pembelajaran murid, 8) mengadopsi proses pengambilan keputusan dan perumusan kebijaksanaan secara inklusif, dan 9) menyatukan sekolah ke dalam pendekatan inklusi.

Menurut Maphula (2005: 86) bahwa syarat pengembangan kepemimpinan inklusif sangat dibutuhkan karena kenyataannya bahwa ketidakefektifan manajemen dalam mengimplementasikan pendidikan inklusif adalah bersumber dari nilai dan sikap dari komunitas kepemimpinan inklusif yang tidak memasyarakat. Sebahagian besar tim manajemen menunjukkan toleransi yang rendah terhadap inisiatif perubahan, kurangnya dukungan terdapat perubahan sikap, nilai yang ada pada masyarakat, masih resisten terhadap perubahan.

### **3. Hubungan Kepemimpinan Inklusif dengan Teori Kepemimpinan Lainnya**

Berdasarkan uraian dari transisi teori kepemimpinan, pengertian dan definisi kepemimpinan inklusif, secara kuantum, teori ini memiliki persamaan dengan teori hubungan pemimpin dan pengikut, oleh Gosling, et.al. (2003) menyebutnya sebagai teori *leaders and follower* dengan paradigma baru teori kepemimpinan.

Teori *leaders and follower* memandang bahwa tidak ada pemimpin yang dengan gagahnya memegang posisi tunggal tetapi pemimpin tim, antara pemimpin dengan bawahan memiliki posisi dan peranan masing-masing. Tidak ada lagi yang selalu jalan sendirian tetapi pemimpin yang memiliki kapasitas untuk diikuti. Tidak ada penguasa tetapi pelayan.

Selain dari teori *leaders and follower* yang memberikan kontribusi terhadap kepemimpinan inklusif, kepemimpinan pelayan (*servant leadership*) memberikan

kontribusi penting terhadap kepemimpinan inklusif karena di dalamnya terkandung nilai dan hasrat untuk melayani setiap orang tanpa membedakan *diversitas* sosial dan fisik, demikian juga dengan teori kepemimpinan jalur tujuan (*path goal theory*). Menurut versi House dan Mitchell (dalam Yukl, 1998: 242-243), bahwa teori *path goal* meliputi empat perilaku kepemimpinan yaitu: *Supportive Leadership* (kepemimpinan yang mendukung): Memberi perhatian kepada para bawahan, memperlihatkan perhatian terhadap kesejahteraan mereka dan menciptakan suasana yang bersahabat dalam unit kerja mereka. *Directive Leadership* (kepemimpinan yang instruktif): Memberitahukan kepada para bawahan apa yang diharapkan dari mereka, memberi pedoman yang spesifik, meminta para bawahan untuk mengikuti peraturan-peraturan dan prosedur-prosedur, mengatur waktu, dan mengkoordinasi pekerjaan mereka. *Participative Leadership* (kepemimpinan partisipatif): Berkonsultasi dengan para bawahan dan memperhitungkan opini dan saran mereka. *Achievement Oriented Leadership* (kepemimpinan yang berorientasi kepada keberhasilan): Menetapkan tujuan-tujuan yang menantang, mencari perbaikan dalam kerja, menekankan kepada keunggulan dalam kerja, dan memperlihatkan kepercayaan bahwa para bawahan akan mencapai standar yang tinggi.

Alimo-Metcalfe dan Alban-Metcalfe (2005: 51-52) dalam Ann Staward (2006: 21), mengidentifikasi adanya empat teori dalam paradigma baru teori kepemimpinan, yaitu kepemimpinan transformasional (*transformational leadership*), kepemimpinan budaya (*culture leadership*), kepemimpinan tim (*team leadership*), dan kepemimpinan tersebar (*dispersed leadership*). Teori ini muncul sebagai respon terhadap laju peningkatan akan perubahan dan kebutuhan yang berkaitan dengan kepemimpinan yang secara terus menerus berubah dari model tradisional menjadi

model kepemimpinan sebagai proses yang (a) berpengaruh antara satu dengan yang lain, (b) terjadi dalam konteks kelompok, dan (c) meliputi pencapaian tujuan.

Prilaku dalam *kepemimpinan transformasional* adalah prilaku yang menjunjung tinggi nilai kebersamaan dan moral, prilaku yang menunjukkan kebersamaan, interaksi manusia yang akan menimbulkan motivasi dan nilai moral pada umumnya ada pada lembaga pendidikan yakni sekolah, dengan demikian menurut Ryan (2006: 51-52) bahwa pendekatan transformasional dalam kepemimpinan lebih banyak terjadi dalam dunia pendidikan. Pendidikan inklusi mengakomodasi semua peserta didik tanpa mempertimbangkan kondisi fisik, intelektual, sosial, emosional, linguistik mereka dan kondisi lainnya. Ini berarti mencakup anak yang cacat dan berbakat, anak jalanan dan yang bekerja, anak dari penduduk terpencil dan nomadik (berpindah-pindah), anak dari kelompok minoritas bahasa, etnis atau budaya, dan anak dari kelompok atau wilayah yang termarginalisasikan lainnya. Pandangan seperti itu memerlukan prilaku yang menjunjung tinggi nilai kebersamaan dan moral.

*Kepemimpinan budaya* memberikan tekanan pada nilai untuk disebarluaskan pada seluruh organisasi untuk membentuk budaya organisasional. Budaya inklusif mengandung nilai yang menghargai dan memberikan toleransi terhadap sesama manusia, menolak adanya praktik diskriminasi, membangun kerjasama kelompok, menciptakan lingkungan yang ramah, dan menghargai sesama manusia.

*Kepemimpinan tim* menitikberatkan pada kepemimpinan kelompok kecil dalam organisasi, masing-masing kelompok memiliki fungsi dan peranan yang berbeda, tetapi saling melengkapi. Kepemimpinan inklusif sebagaimana dikatakan oleh Ryan (2006a: 16-18) bahwa kepemimpinan inklusif bukan istilah yang menunjukkan kedudukan seseorang atau individu yang melaksanakan tugas yang sudah

ditentukan tetapi sebagai proses kolektif yang ada pada setiap orang atau yang mewakilinya.

*Kepemimpinan tersebar (dispersed leadership)* menitikberatkan pada pembagian kewenangan dan partisipasi, sebagaimana dikatakan oleh Kugelmass (2003: 19) dalam hasil penelitiannya bahwa proses yang terjadi dalam kepemimpinan inklusif sama dengan proses kepemimpinan tersebar (*dispersed leadership*) dan kepemimpinan partisipatif, terutama yang terjadi pada proses pengambilan keputusan. Tidak ada perbedaan posisi antara pemimpin dengan yang dipimpin, semua menunjukkan peran dan tanggung jawab yang sama. Oleh karena itu, dimensi utama kepemimpinan inklusif adalah pemberdayaan, keadilan, dan demokrasi. Oleh Ryan (2006a) menyebutnya sebagai dimensi emansipasi dan partisipasi.

Proses memberdayakan, keadilan dan demokrasi menjadi domain utama kepemimpinan inklusif karena para pemimpin bekerja pada suatu keadaan dimana ada *diversitas* seperti suku, politik, dasar nilai, jenis kelamin dan jender, status sosial dan *diversitas* fisik. Oleh karena itu, kepemimpinan inklusif adalah suatu mekanisme dalam memberikan hak menikmati kehidupan, mendapatkan pelayanan sosial dengan cara memfasilitasi komunitas yang mengalami *diversitas*, membuka peluang untuk berbicara dan berpartisipasi pada suatu sistem di mana akan terjadi proses pengambilan keputusan melalui konsensus.

#### **D. Konsep Pendidikan Inklusi**

Pendidikan inklusi merupakan konsekuensi lanjut dari kebijaksanaan global *Education for All* (Pendidikan untuk Semua) yang dicanangkan oleh UNESCO 1990.

Kebijaksanaan *Education for All* itu sendiri merupakan upaya untuk mewujudkan hak asasi manusia dalam pendidikan yang dicanangkan dalam Deklarasi Universal Hak-Hak Asasi Manusia 1949. Konsekuensi logis dari hak ini adalah bahwa *semua* anak memiliki hak untuk menerima pendidikan yang tidak diskriminatif atas dasar hambatan fisik, etnisitas, agama, bahasa, jender dan kecakapan. Pendidikan inklusi yang dideklarasikan dalam Konferensi Dunia tentang Pendidikan untuk (Mereka Yang Membutuhkan) Kebutuhan Khusus di Salamanca, Spanyol, 1994, dan diperteguh dalam Forum Pendidikan Dunia di Dakar, Senegal, 2000, merupakan suatu pendekatan yang berusaha memenuhi kebutuhan belajar semua anak, pemuda dan orang dewasa dengan fokus khusus pada mereka yang termarginalisasikan dan tersisihkan. Dari tahun ke tahun, jumlah yang termarginalisasikan dan tersisihkan ternyata tidak berkurang, bahkan terus bertambah. Pada tahun 2000 diperkirakan ada sekitar 113 juta anak usia sekolah dasar yang tidak masuk sekolah, 90 % dari mereka hidup di negara-negara dengan pendapatan rendah dan menengah rendah dan lebih dari 80 juta anak tinggal di Afrika (UNESCO, 2003).

*Defenisi Pendidikan Inklusi.* Pendidikan inklusi adalah sebuah proses yang memusatkan perhatian pada dan merespon keanekaragaman kebutuhan semua peserta didik melalui partisipasi dalam belajar, budaya dan komunitas, dan mengurangi eksklusi dalam dan dari pendidikan (UNESCO, 2003). Pendidikan inklusi mengakomodasi semua peserta didik tanpa mempertimbangkan kondisi fisik, intelektual, sosial, emosional, linguistik mereka dan kondisi lainnya. Ini berarti mencakup anak yang cacat dan berbakat, anak jalanan dan yang bekerja, anak dari penduduk terpencil dan nomadik (berpindah-pindah), anak dari kelompok minoritas bahasa, etnis atau budaya, dan anak dari kelompok atau wilayah yang

termarjinalisasikan lainnya. Sekolah reguler dengan orientasi inklusi merupakan sarana yang sangat efektif untuk memberantas diskriminasi, menciptakan masyarakat yang hangat relasinya, membangun masyarakat inklusif, dan mensukseskan pendidikan untuk semua (UNESCO, 1994; UNESCO, 2003). Pendidikan inklusi bertujuan memungkinkan guru dan peserta didik merasa nyaman dalam keragaman, dan memandang keragaman bukan sebagai masalah, namun sebagai tantangan dan pengayaan bagi lingkungan belajar (UNESCO, 2003).

Semua karakteristik pendidikan inklusi di atas berimplikasi pada perubahan dan modifikasi pada materi, pendekatan, struktur dan strategi, dengan suatu visi umum yang mengcover semua peserta didik dan suatu pengakuan atau kesadaran bahwa menjadi tanggung jawab sistem reguler untuk mendidik semua peserta didik (UNESCO, 2003).

*Pentingnya Pendidikan Inklusi.* Pendidikan inklusi adalah *hak asasi manusia*, di samping merupakan *pendidikan yang baik* dan dapat *menumbuhkan rasa sosial*. Itulah ungkapan yang dipakai untuk menggambarkan pentingnya pendidikan inklusi. Ada beberapa argumen di balik pernyataan bahwa pendidikan inklusi merupakan *hak asasi manusia*: (1) semua anak memiliki hak untuk belajar bersama; (2) anak-anak seharusnya tidak dihargai dan didiskriminasikan dengan cara dikeluarkan atau disisihkan hanya karena kesulitan belajar dan ketidakmampuan mereka; (3) orang dewasa yang cacat, yang menggambarkan diri mereka sendiri sebagai pengawas sekolah khusus, menghendaki akhir dari segregasi (pemisahan sosial) yang terjadi selama ini; (4) tidak ada alasan yang sah untuk memisahkan anak dari pendidikan mereka, anak-anak milik bersama dengan kelebihan dan bermanfaat untuk setiap orang, dan mereka tidak butuh dilindungi satu sama lain (CSIE, 2005).

Adapun alasan-alasan di balik pernyataan bahwa pendidikan inklusi adalah *pendidikan yang baik*: (1) penelitian menunjukkan bahwa anak-anak akan bekerja lebih baik, baik secara akademik maupun sosial, dalam *setting* yang inklusif; (2) tidak ada pengajaran atau pengasuhan dalam sekolah yang terpisah/khusus yang tidak dapat terjadi dalam sekolah biasa; (3) dengan diberi komitmen dan dukungan, pendidikan inklusif merupakan suatu penggunaan sumber-sumber pendidikan yang lebih efektif. Dan argumen-argumen dibalik pernyataan bahwa pendidikan inklusi dapat *membangun rasa sosial*: (1) segregasi (pemisahan sosial) mendidik anak menjadi takut, bodoh, dan menumbuhkan prasangka; (2) semua anak membutuhkan suatu pendidikan yang akan membantu mereka mengembangkan relasi-relasi dan menyiapkan mereka untuk hidup dalam arus utama; dan (3) hanya inklusi yang berpotensi untuk mengurangi ketakutan dan membangun persahabatan, penghargaan dan pengertian (CSIE, 2005).

*Pertimbangan Filosofis*. Pertimbangan filosofis yang menjadi basis pendidikan inklusi paling tidak ada tiga. Pertama, *cara memandang hambatan* tidak lagi dari perspektif peserta didik, namun *dari perspektif lingkungan sekolah*. Lingkungan sekolah harus memainkan peran sentral dalam transformasi hambatan-hambatan peserta didik. Kedua, *perspektif holistik dalam memandang peserta didik*. Dengan perspektif tersebut, peserta didik dipandang mampu dan kreatif secara potensial. Sekolah bertanggung jawab untuk menciptakan lingkungan di mana potensi-potensi tersebut berkembang. Ketiga, *prinsip non-segregasi*. Dengan prinsip ini, sekolah memberikan pemenuhan kebutuhan kepada semua peserta didik. Organisasi dan alokasi sumber harus cukup fleksibel dalam memberikan dukungan yang dibutuhkan kelas. Masalah yang dihadapi peserta didik harus didiskusikan terus menerus di

antara staf sekolah, agar dipecahkan sedini mungkin untuk mencegah munculnya masalah-masalah lain (UNESCO, 2003).

*Langkah-langkah menuju Inklusi Yang Nyata.* Ada tiga langkah penting menuju inklusi yang nyata: komunitas, persamaan dan partisipasi. Semua staf yang terlibat dalam pendidikan merupakan suatu *komunitas* yang memiliki visi dan pemahaman yang sama tentang pendidikan inklusi, baik konsep dan pentingnya maupun dasar-dasar filosofis. Setiap anggota komunitas memiliki *persamaan* (hak yang sama), dan—karena itu—sama-sama *berpartisipasi* dalam mengembangkan pendidikan inklusi, sejak dari perencanaan, pelaksanaan sampai evaluasinya. Dalam pendidikan inklusi, sistem sekolah tidak berhak menentukan tipe peserta didik, namun sebaliknya sistem sekolah yang harus menyesuaikan untuk memenuhi kebutuhan semua peserta didik. Terkait dengan ini, ada ungkapan bahwa komunitas (semua staf yang terlibat dalam pendidikan inklusi) ‘melampaui dan di atas’ (*over and above*) kurikulum (UNESCO, 2003).

Segala aspek yang dapat menghambat aktivitas bagi peserta didik inklusif sedapat mungkin harus dihilangkan, bukan hanya yang berkaitan dengan kurikulum dan guru, tetapi juga berkaitan dengan faktor lingkungan pada umumnya, dalam arti aman dan menyenangkan bagi guru dan peserta didik pada umumnya. Oleh karena itu, Pemerintah memberikan panduan mengenai lingkungan dan aksesibilitas sekolah yang aman dan menyenangkan sebagaimana diatur dalam Undang-undang No. 4 tahun 1997 tentang Penyandang cacat dan aksesibilitasnya dan Undang-undang No. 28 tahun 2002 tentang Bangunan Umum Sekolah yang aksesnya adalah sekolah yang memperhatikan kemudahan dan keselamatan bagi setiap orang serta Keputusan Menteri Pekerjaan Umum RI No. 468/KPTS tahun 1998 tentang persyaratan teknis aksesibilitas pada bangunan umum, yaitu: kemudahan yang

disediakan bagi penyandang cacat guna mewujudkan kesamaan kesempatan dalam segala aspek kehidupan dan penghidupan. Aksesibilitas terdiri dari aksesibilitas fisik dan non fisik. Pengaturan persyaratan teknis aksesibilitas fisik pada bangunan umum dan lingkungannya dimaksudkan untuk menciptakan lingkungan binaan yang dapat dicapai oleh semua orang, termasuk penyandang cacat. Pembangunan aksesibilitas ini, dimaksudkan untuk terwujudnya kemandirian bagi semua orang yang memiliki ketidak-mampuan fisik.

### **Aksesibilitas Fisik**

Aksesibilitas fisik ini meliputi bangunan sekolah, tata letak ruang kelas, kamar kecil, perpustakaan, ruang UKS, laboratorium, arena olahraga, halaman dan taman bermain, koridor, transportasi. Lingkungan fisik diharapkan akses untuk semua peserta didik dan komponen sekolah lainnya. Penyediaan aksesibilitas berdasarkan asas kemudahan, kegunaan, keselamatan, dan kemandirian untuk mencapai kesetaraan dalam segala aspek kehidupan.

### **Aksesibilitas di lingkungan sekolah dan sekitarnya meliputi:**

#### **1. Jalan menuju sekolah**

Pejalan kaki di lingkungan sekolah yang aksesibel adalah memiliki kelebaran minimal 1,6 m untuk mempermudah pengguna jalan dari dua arah yang berbeda, dilengkapi dengan kelandaian (curb cuts) di setiap ujung jalan dan pemandu jalur taktil (guiding block).

#### **2. Halaman sekolah**

Pintu pagar yang digeser, mudah dan ringan untuk dibuka dan ditutup, jembatan sekolah yang tertutup tanpa lubang-lubang di tengah, lantai yang rata, atau dilengkapi dengan kelandaian (ramp).

#### **3. Pintu ruang kelas**

Ukuran lebar pintu sekitar 160cm, mudah untuk dibuka dan ditutup, merapat ke dinding ketika pintu terbuka, lantai antara ruang kelas dan halaman kelas harus sama dilengkapi tekstur dan warna yang berbeda dimuka pintu atau jika ada jarak diberikan kelandaian dengan material yang tidak licin.

#### **4. Jendela**

Sebaiknya jendela dibuat sliding/bergeser untuk membukanya, bila daun jendela dibuka mengarah keluar maka daun jendela membuka ke atas/dengan engsel di bawah. Bukaannya yang mengarah ke bawah, akan membahayakan kepala peserta didik tunanetra.

#### **5. Koridor kelas**

Lebar koridor harus memberikan ruang gerak untuk pengguna kursi roda minimal 160cm, lantai rata tetapi dilengkapi pemandu jalur taktil dengan warna terang yang berbeda (guiding block), ramp yang menghubungkan antar ruangan.

#### **6. Ruang kelas**

- a. Gang antara barisan meja dan kursi harus memberikan cukup gerak untuk semua anak.
- b. susunan kursi roda atau kruk.
- c. Penempatan papan tulis harus mudah dijangkau oleh semua anak termasuk kursi roda.
- d. Pencahayaan yang terang tapi tidak menyilaukan bagi anak dengan gangguan penglihatan.
- e. Lokasi meja yang mudah dijangkau oleh anak pengguna kursi roda.

#### **7. Perpustakaan**

- a. Ketinggian rak buku yang mudah dijangkau oleh semua anak termasuk pengguna kursi roda.

- b. Ruang antar rak buku yang lebar agar memudahkan anak untuk gerak.
- c. Fasilitas kursi dan meja yang tersedia termasuk meja bagi anak pengguna kursi roda.
- d. Penomoran buku yang mudah dimengerti dan ketersediaan dalam braille.

### **8. Laboratorium**

- a. Ketinggian meja dan rak peralatan yang mudah dijangkau oleh semua anak termasuk pengguna kursi roda.
- b. Ruang antar meja dan rak peralatan yang lebar agar memudahkan anak untuk gerak.
- c. Fasilitas kursi dan meja yang tersedia termasuk meja bagi anak pengguna kursi roda.

### **9. Arena olahraga**

- a. Lapangan (outdoor) dan lantai (indoor) harus rata dan tidak ada lubang.
- b. Jalan menuju arena olahraga harus aksesibel (tangga dan ramp).
- c. Penempatan loker yang mudah dijangkau.
- d. Setiap tiang dan sudut yang tajam dilapisi bantalan atau karet yang aman.

### **10. Arena bermain dan taman sekolah**

- a. Lapangan yang rata, letak pohon yang tidak mengganggu anak untuk gerak.
- b. Di sekeliling tiang bendera harus ada pembatas.

### **11. Ruang UKS**

- ✓ Kelebaran pintu, lantai yang rata dan tidak licin, penempatan peralatan yang mudah dijangkau.

### **12. Toilet**

- a. Lebar pintu minimal 1,25m, idealnya pintu geser

- b. Pintu mudah untuk dibuka dan ditutup, ketinggian pegangan pintu yang mudah dijangkau oleh semua anak.
- c. Ruang yang cukup untuk gerak pengguna kursi roda.
- d. WC duduk dan kering.
- e. Handrail atau pegangan tangan di kedua sisi (di salah satu sisi pegangan yang fleksibel) dan belakang WC.
- f. Letak tombol penyiram air yang mudah dijangkau (sisi kiri, belakang, atau di lantai).
- g. Letak kran air dan jet shower (selang pencuci) yang mudah dijangkau.
- h. Letak tombol darurat.
- i. Letak toilet paper yang mudah dijangkau.
- j. Ketinggian bak pencuci tangan/washtafel yang mudah dijangkau maksimal 90cm.
- k. Kran pemutar air yang mudah dijangkau dan dioperasikan.

### **13.Tangga**

Kemiringannya dibuat tidak curam (kurang dari 60 derajat), memiliki pijakan yang sama besar serta memiliki pegangan tangan di kedua sisi, terdapat petunjuk taktil yang berwarna terang dimulut tangga

### **14.Penyeberangan jalan menuju sekolah**

Penyeberangan jalan di lingkungan sekolah, sebaiknya dapat mengeluarkan suara, sehingga anak berkebutuhan khusus dapat menyeberang dengan aman.

### **15.Tanda-tanda Khusus Sekolah dan Lingkungan Sekitarnya**

Tanda-tanda khusus ini dimaksudkan untuk mempermudah peserta didik menuju lokasi sekolah dari rumah atau asrama mereka. Tanda-tanda khusus ini dianjurkan bersifat permanen yaitu tidak berubah dan berpindah-pindah serta sebaiknya disertai dengan tulisan dengan huruf Braille.

## **Aksesibilitas Non Fisik**

Aksesibilitas non fisik adalah kemudahan untuk mendapat peluang kesetaraan yang meliputi:

- a. Informasi dan teknologi yang aksesibel misalnya buku dalam huruf Braille bagi peserta didik tunanetra total, bahasa isyarat bagi peserta didik tunarungu, dan huruf besar dan tebal bagi peserta didik yang mengalami gangguan penglihatan jarak jauh (low vision).
- b. Diskriminasi dari masyarakat sekolah terhadap peserta didik
- c. Sikap guru dalam menyampaikan pelajaran kepada peserta didik tuna rungu tidak boleh membelakangi muka peserta didik
- d. Kesetaraan dalam kesempatan setiap pembelajaran di sekolah.

Menurut Hidayat (2009: 2), aspek-aspek penting yang harus diperhatikan dalam menyelenggarakan sekolah yang inklusif adalah: 1) Guru perlu mengetahui bagaimana cara mengajar anak dengan latar belakang dan kemampuan yang beragam. Peningkatan kemampuan ini dapat kita lakukan dengan berbagai cara, seperti: pelatihan, tukar pengalaman, lokakarya, membaca buku, dan mengeksplorasi/menggali sumber lain, kemudian mempraktekkannya di dalam kelas; 2) Semua anak memiliki hak untuk belajar, tanpa memandang perbedaan fisik, intelektual, sosial, emosi, bahasa atau kondisi lainnya, seperti yang ditetapkan dalam Konvensi Hak Anak yang telah ditandatangani semua pemerintah di dunia; 3) Guru menghargai semua anak di kelas, guru berdialog dengan siswanya; guru mendorong terjadinya interaksi di antara anak-anak; guru mengupayakan agar sekolah menjadi menyenangkan; guru mempertimbangkan keragaman di kelasnya; guru menyiapkan tugas yang disesuaikan untuk anak; guru mendorong terjadinya pembelajaran aktif untuk semua anak; 4) Dalam lingkungan pembelajaran yang inklusif, setiap orang

berbagi visi yang sama tentang bagaimana anak harus belajar, bekerja dan bermain bersama. Mereka yakin, bahwa pendidikan hendaknya inklusif, adil dan tidak diskriminatif, sensitif terhadap semua budaya, serta relevan dengan kehidupan sehari-hari anak; 5) Lingkungan pembelajaran yang inklusif mengajarkan kecakapan hidup dan gaya hidup sehat, agar peserta didik dapat menggunakan informasi yang diperoleh untuk melindungi diri dari penyakit dan bahaya. Selain itu, tidak ada kekerasan terhadap anak, pemukulan atau hukuman fisik.

### **E. Kerangka Pikir**

Kepemimpinan inklusif dibangun dari nilai emansipasi karena kepemimpinan inklusif berfokus pada keadaan di mana terjadi marginalisasi peran. Pemimpin bekerja pada ruang lingkup pengurangan beban dan pemberdayaan karena pada kenyataannya banyak orang hidup pada keadaan di mana terjadi ketidak-adilan.

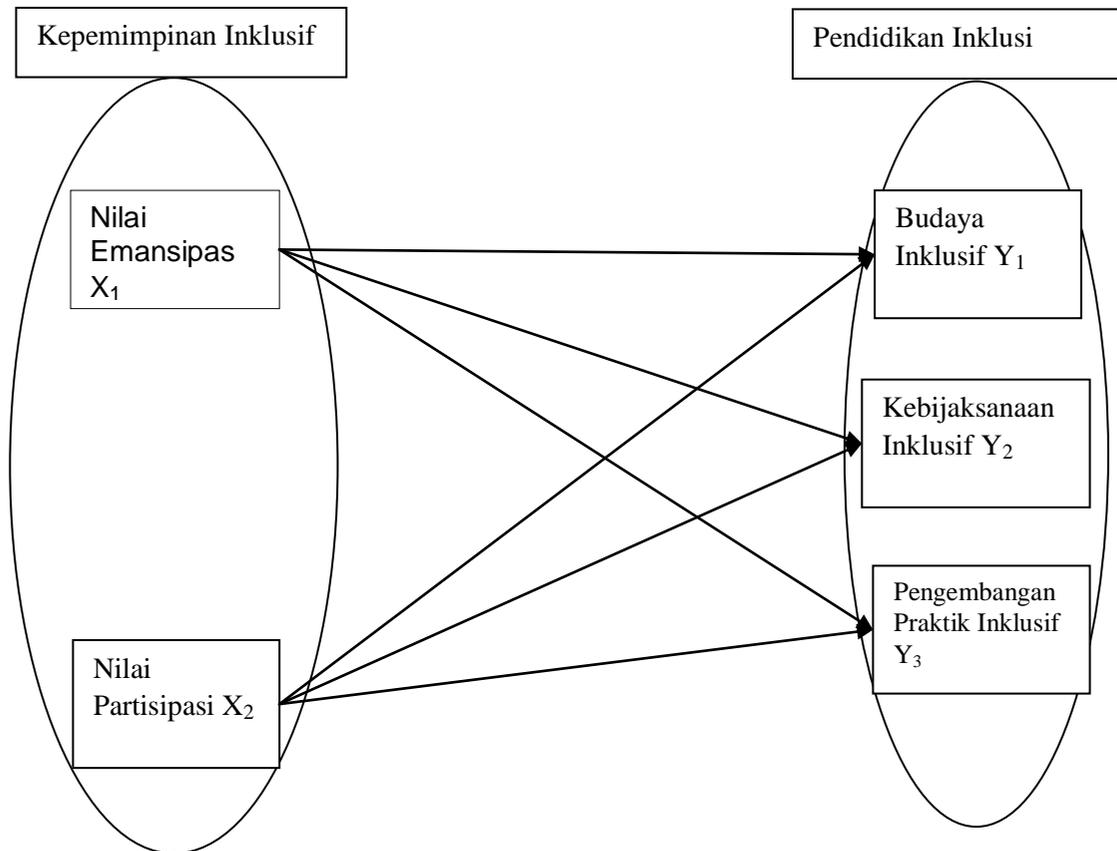
Secara teoritis, kepemimpinan inklusif memberikan peluang kepada setiap orang dengan memberikan kesempatan secara adil untuk mempengaruhi keputusan, pelaksanaan dan kebijaksanaan, dengan demikian kepemimpinan inklusif tidak mengasosiasikan kepemimpinan yang dominan berpusat pada individu yang diharapkan untuk melaksanakan sesuatu berdasarkan keunggulan personal yang dimiliki, kecakapan, atau posisi yang mereka pegang. Sebaliknya, kepemimpinan inklusif secara nyata ada pada setiap orang yang memberikan kontribusi terhadap setiap proses kegiatan, meskipun kontribusi tersebut sangat sederhana. Proses yang terjadi dalam kepemimpinan inklusif adalah suatu proses kolektif di mana di dalamnya banyak orang bekerja secara bersama-sama dengan berbagai macam cara untuk menghasilkan sesuatu sesuai dengan peranan dan area kepemimpinan

yang diberikan tanpa membedakan golongan, ras, keterbatasan kemampuan (fisik, ekonomi, dan sosial lainnya) – bersifat inklusif. Oleh karena itu kepemimpinan inklusif dibangun di atas nilai partisipasi.

Gagasan mengenai Pendidikan Inklusif adalah sebagai salah satu strategi dalam pendidikan yang dirancang untuk menghilangkan istilah kelas khusus atau pendidikan khusus, dengan suatu keyakinan bahwa semua anak dengan kemampuan yang terbatas memiliki hak yang sama untuk mendapatkan pendidikan pada sekolah umum sehingga mereka merasa diberdayakan dan tidak berada lingkungan marginal.

Pendidikan Inklusi dipahami sebagai suatu pendekatan dalam merancang pendidikan untuk menjamin bahwa setiap anak memiliki hak asasi sebagai seorang individu, baik dalam konteks budaya maupun pembangunan untuk mendapatkan pendidikan yang sesuai dengan kemampuannya. Konsep ini memberikan pemahaman bahwa tujuan Pendidikan Inklusi adalah untuk meningkatkan partisipasi dan proses belajar kepada murid yang berada dalam situasi marginal sehingga mereka bisa masuk ke dalam sistem pendidikan reguler, mengembangkan nilai inklusif dan keragaman, mengembangkan sekolah untuk semua, dan mengembangkan proses belajar yang dapat diakses oleh semua peserta didik, yang dalam pelaksanaannya dapat pada 3 dimensi yaitu, budaya inklusif, kebijaksanaan inklusif dan pengembangan praktik inklusif.

**Gambar 2.10: Skema Kerangka Pikir**



## F. Hipotesis

Berdasarkan atas permasalahan penelitian dan tujuan penelitian yang telah dikemukakan sebelumnya dan dengan kerangka konseptual yang dibangun, maka dapat dirumuskan hipotesis penelitian sebagai berikut.

**Hipotesis Mayor:** Jika kepemimpinan inklusif yang dibangun dari nilai emansipasi dan partisipasi diterapkan secara optimal pada sekolah inklusi, maka pelaksanaan

pendidikan inklusi berdasarkan dimensi budaya, kebijaksanaan dan pengembangan praktik inklusif meningkat secara signifikan.

**Hipotesis Minor:**

**Hipotesis 1:**

Jika nilai emansipasi dan partisipasi diterapkan secara optimal pada sekolah inklusi, maka budaya inklusif dalam pelaksanaan pendidikan meningkat secara signifikan.

**Hipotesis 2:**

Jika nilai emansipasi dan partisipasi diterapkan secara optimal pada sekolah inklusi, maka kebijaksanaan inklusif dalam pelaksanaan pendidikan meningkat secara signifikan.

**Hipotesis 3:**

Jika nilai emansipasi dan partisipasi diterapkan secara optimal pada sekolah inklusi, maka pengembangan praktik inklusif dalam pelaksanaan pendidikan meningkat secara signifikan.

## BAB III

### METODE PENELITIAN

#### A. Desain Penelitian

Penelitian ini menggunakan gabungan (*combine*) pendekatan kuantitatif dan kualitatif. Penggabungan dua pendekatan dalam penelitian ini dilakukan atas dasar masalah dan tujuan penelitian yang hanya dapat dijawab dengan dua pendekatan tersebut. Brannen (1997: 47) menyatakan bahwa kedua pendekatan menuju pertanyaan-pertanyaan berbeda tetapi berhubungan sehingga kedua jenis data saling melengkapi. Kemudian Bryman dalam Brannen (1997: 37) mengatakan bahwa ada tiga metode pokok dalam menggabungkan metode kualitatif dan kuantitatif yaitu: (1) metode kualitatif sebagai fasilitator penelitian kuantitatif; (2) metode kuantitatif menjadi fasilitator kualitatif, dan (3) kedua pendekatan diberikan tekanan yang setara. Creswell (1994: 177) juga membenarkan penggabungan kedua pendekatan tersebut, dan mengajukan tiga model penggabungan: (1) *A two-phase design*; (2) *A dominant-less dominant design*; (3) *A mixed-methodology design*.

Penelitian ini menggunakan desain yang pertama (*A two-phase design*), digunakan pendekatan dua tahap yaitu melakukan pemisahan pendekatan kuantitatif dan kualitatif sesuai dengan teknik pengumpulan dan analisis datanya dan masing-masing mengkaji masalah penelitian yang sama. Integrasi dilakukan pada tahap analisis data dan interpretasi. Data yang dihasilkan masing-masing pendekatan bersifat melengkapi kekurangan masing-masing. Temuan dari masing-masing pendekatan ditafsirkan secara obyektif, dengan demikian akan tercapai kesimpulan hasil penelitian yang obyektif, integratif dan komprehensif

## B. Operasionalisasi Variabel

Berdasarkan definisi konseptual, kerangka pikir dan hipotesis penelitian yang telah dijelaskan pada bab 2, maka operasionalisasi variabel dari variabel bebas kepemimpinan inklusif (X) adalah terdiri dari dua subvariabel, yaitu (1) Nilai emansipasi ( $X_1$ ); (2) Nilai partisipasi ( $X_2$ ). Variabel terikat Pendidikan Inklusi (Y) adalah terdiri dari tiga subvariabel, yaitu (1) Budaya inklusif ( $Y_1$ ); (2) Kebijakan inklusif ( $Y_2$ ); dan (3) Pengembangan praktik inklusif ( $Y_3$ ), adalah sebagai berikut:

1. Variabel kepemimpinan inklusif terdiri dari:

- a. Nilai emansipasi yaitu suatu sikap dan perilaku ditunjukkan oleh komunitas pendidikan inklusi yang membantu mengurangi beban, memberdayakan, memberikan penghargaan, bersikap adil dan perhatian yang sama kepada setiap peserta didik tanpa membedakan kondisi fisik, status sosial dan ekonomi dalam pelaksanaan Pendidikan Inklusi.
- b. Nilai partisipatif yaitu suatu sikap dan perilaku ditunjukkan oleh komunitas pendidikan inklusi berupa konsultasi, pengambilan keputusan bersama, pembagian kekuasaan, desentralisasi dan manajemen demokratis dalam pelaksanaan Pendidikan Inklusi.

**Tabel 3.1: Operasionalisasi Variabel Kepemimpinan Inklusif**

Variabel	Subvariabel	Dimensi	Indikator
(1)	(2)	(3)	(4)
Kepemimpinan Inklusif (X)	Nilai Emansipasi (X <sub>1</sub> )	Pengurangan beban dan Pemberdayaan	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Memfasilitasi anak yang berkemampuan terbatas (sosial dan fisik) agar supaya mereka bisa menikmati pendidikan sebagaimana layaknya anak yang berkemampuan cukup</li> <li>- Membantu para orang tua agar supaya lebih memiliki kepercayaan diri terhadap anak mereka.</li> <li>- Membantu para siswa untuk meningkatkan prestasi akademik mereka.</li> </ul>
		Keadilan dan kesetaraan	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Semua anak dengan kemampuan yang terbatas memiliki hak yang sama untuk mendapatkan pendidikan pada sekolah umum</li> <li>- Tidak ada kelas khusus atau kelas unggulan dalam satu sekolah</li> </ul>
	Nilai Partisipasi (X <sub>2</sub> )	Konsultatif dan Demokrasi	<p>Keterlibatan seluruh komunitas kepemimpinan inklusif (guru, siswa, orang tua) untuk mengambil bagian dalam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Peranan kepemimpinan (formal dan informal)</li> </ul> <p>Area kepemimpinan (administratif dan keguruan)</p>

2. Variabel Pendidikan Inklusi terdiri dari:

- a. Budaya inklusif yaitu melaksanakan budaya inklusif di sekolah melalui pengembangan masyarakat dan penegakan nilai inklusi yang menunjukkan adanya upaya saling mendukung dan membantu, melibatkan berbagai macam kelompok dalam aktivitas pendidikan, menciptakan lingkungan yang ramah dan saling menghargai dan berbagi nilai di antara sesama manusia, memberikan penghargaan yang setara dan menghilangkan praktik diskriminasi.

- b. Kebijakan inklusif yaitu pengembangan model sekolah untuk semua dan mengorganisasikan sumber daya yang beragam. Kebijakan ini meliputi rekrutmen staf yang mencerminkan keberagaman, staf diperlakukan dengan baik dan adil, semua anak setempat diperbolehkan masuk dan menciptakan lingkungan yang aksesibel. Memecahkan masalah bersama dengan seluruh komunitas sekolah inklusif, memberi dukungan terhadap siswa yang mengalami kesulitan belajar dan mengidentifikasi segala permasalahan yang terjadi.
- c. Pengembangan praktik inklusif yaitu bervariasi proses pembelajaran dan memobilisasi sumber daya secara adil. Program ini meliputi pengembangan kurikulum yang responsif, mengembangkan proses belajar yang dapat diakses oleh semua, memberikan pemahaman mengenai perbedaan dan inklusi dan melaksanakan pengajaran secara tim, mendistribusikan sumber daya secara adil, mendapatkan dan memanfaatkan sumber daya dari masyarakat setempat dan semua komunitas Pendidikan Inklusi dipandang sebagai sumber daya. Adapun operasionalisasi variabel pendidikan inklusi dapat dilihat pada tabel 3.2.

### **C. Lokasi Penelitian**

Penelitian ini dilaksanakan di Kota Makassar, yaitu pada sekolah-sekolah dasar pelaksana pendidikan inklusi. Penentuan lokasi penelitian dimaksudkan untuk lebih mempersempit ruang lingkup dalam pembahasan dan sekaligus untuk mempertajam fenomena sosial yang ingin dikaji sesuai dengan substansi penelitian yaitu kepemimpinan inklusif dan dampaknya terhadap pelaksanaan pendidikan inklusi. Di samping itu, lokasi penelitian akan memperhatikan beberapa aspek seperti daya jangkau penelitian dengan tempat tinggal, waktu yang tersedia, dukungan data atau kemudahan untuk memperoleh data di lokasi penelitian.

**Tabel 3.2: Operasionalisasi Variabel Pendidikan Inklusif**

Variabel (1)	Subvariabel (2)	Dimensi (3)	Indikator (4)
Pendidikan Inklusif (Y)	Budaya Inklusif (Y <sub>1</sub> )	Membangun Masyarakat Inklusif	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saling mendukung dan saling membantu.</li> <li>- Melibatkan berbagai kelompok.</li> <li>- Adanya lingkungan yang ramah.</li> <li>- Saling menghargai.</li> </ul>
		Menegakkan nilai inklusif	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mengharapkan semua siswa mengembangkan potensinya.</li> <li>- Berbagi nilai.</li> <li>- Semua anak dihargai setara.</li> <li>- Manusia seutuhnya bukan sekedar sebuah mesin yang dapat belajar.</li> <li>- Menggunakan pendekatan yang dapat menghilangkan hambatan.</li> <li>- Menghilangkan praktik diskriminasi.</li> </ul>
	Kebijakan Inklusif (Y <sub>2</sub> )	Mengembangkan Sekolah untuk Semua	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rekrutmen staf yang mencerminkan keberagaman.</li> <li>- Staf diperlakukan dengan baik dan adil.</li> <li>- Semua anak setempat diperbolehkan masuk.</li> <li>- Lingkungan yang aksesibel</li> </ul>
		Mengorganisasikan keberagaman	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mengorganisasikan dukungan.</li> <li>- Pemecahan masalah bersama.</li> <li>- Berbagai kelompok memperoleh dukungan staf, siswa dan orang tua.</li> <li>- Dukungan yang tepat diberikan untuk kebutuhan yang berbeda (Braille, tape, bahasa isyarat, dll).</li> <li>- Mengidentifikasi hambatan belajar bagi semua siswa.</li> </ul>
	Mengembangkan Praktik Inklusif (Y <sub>3</sub> )	Variasi Pembelajaran	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kurikulum yang responsif.</li> <li>- Pelajaran dapat diakses oleh semua.</li> <li>- Pelajaran secara aktif mendorong pemahaman tentang perbedaan dan inklusi.</li> <li>- Semua anak mendapat dorongan.</li> <li>- Pengajaran tim</li> </ul>
		Mobilisasi sumber daya	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribusi yang adil</li> <li>- Mendapatkan dan memanfaatkan sumber-sumber dari masyarakat setempat.</li> <li>- Semua orang (siswa, staf, orang tua) dipandang sebagai sumber daya.</li> <li>- Penggunaan sumber-sumber lokal sesuai prioritas</li> </ul>

**D. Populasi dan Sampel**

## **1. Populasi**

Penelitian ini akan mengkaji bagaimana pelaksanaan kepemimpinan inklusif pada sekolah dasar pelaksana pendidikan inklusi, maka yang dijadikan sebagai unit analisis adalah komunitas sekolah-sekolah dasar pelaksana pendidikan inklusi di Kota Makassar, populasinya adalah mencakup seluruh komunitas sekolah-sekolah dasar yang secara struktural dan fungsional berada dalam pelaksanaan program pendidikan inklusi di Kota Makassar.

Bedasarkan SK Gubernur Sulawesi Selatan Nomor: 188.4/PD.4/ 002C/2007, tanggal 7 Januari 2007, Tentang Penetapan dan Pelaksanaan Program Pendidikan Sistem Inklusi SD, SMP, SMA Sulawesi Selatan), maka sekolah-sekolah dasar yang ditetapkan sebagai pelaksana pendidikan inklusi dan sekaligus sebagai populasi penelitian sebagaimana dapat dilihat pada tabel 3.3.

## **2. Sampel**

Responden penelitian ini adalah Kepala Sekolah yang jumlahnya 45 orang. Jumlah tersebut tidak terlalu banyak sehingga penelitian ini menggunakan sampel jenuh, yakni seluruh populasi dijadikan sebagai sampel penelitian tabel 3.3.

Tabel 3.3: Nama Sekolah Dasar Pelaksana Pendidikan Inklusi di Kota Makassar

No	Nama Sekolah	Alamat
(1)	(2)	(3)
1	SDN Kalukuang I	Jln. Andi Tadde No. 86
2	SDN Kalukuang II	Jln. Andi Tadde No. 86
3	SDN Kalukuang III	Jln. Andi Tadde No. 86
4	SDN Kalukuang IV	Jln. Andi Tadde No. 86
5	SDN Baraya I	Jln. Sunu Perdos UNHAS Baraya
6	SDN Baraya II	Jln. Al Markaz Al-Islami
7	SD Inp. Hartaco Indah	Jln. Dg. Tata Komp. Hartaco Indah
8	SDN Cambaya III	Jln. Galangan Kapal
9	SDN Bara-Baraya I	Jln. Abubakar Lambogo
10	SD Islam Ar-Rahman	Jln. Masjid Al-Ihlas Perdos UNHAS Tamalanrea
11	SD Inp. Karuwisi II	Jln. Urip Sumoharjo No. 96
12	SD Inp. Maccini Sombala	Jln. Abdul Kadir No. 46
13	SD Inp. Maccini Sombala I	Jln. Abdul Kadir No. 46
14	SD Inp. Jongaya I	Jln. Kumala No. 133
15	SD Inp. Jongaya II	Jln. Kumala No. 133
16	SDN Cendrawasih	Jln. Cendrawasih
17	SDN Cendrawasih I	Jln. Cendrawasih
18	SD Inp. Balang Baru	Jln. Tanggul Patompo No. 4
19	SD Inp. Balang Baru I	Jln. Tanggul Patompo No. 4
20	SD Inp. Maccini Baru	Jln. Dango No. 55
21	SDN Mattoanging I	Jln. Hati Mulia
22	SDN Bertingkat Mattoanging	Jln. Hati Mulia
23	SDN Tanggul Patompo I	Jln. Cendrawasi No. 383
24	SDN Tanggul Patompo II	Jln. Cendrawasi No. 383
25	SDN Kumala	Jln. Kumala
26	SD Inp. Barombong I	Jln. Saherang Dg. Sese No. 31
27	SD Inp. Barombong II	Jln. Saherang Dg. Sese No. 31
28	SD Inp. IKIP I	Jln. Monumen Emmy Saelan III
29	SD Inp. IKIP II	Jln. Monumen Emmy Saelan III
30	SD Islam Datuk Ribandang	Jln. Gatot Subroto IV No. 42
31	SDN Timbuseng I & II	Jln. A. Paturungi No. 46 Barombong
32	SDN Tello Baru III	Jln. Adbullah Dg. Sirua No. 330
33	SD Inp. Minasa Upa	Jln. Komp. BTN Minasa Upa
34	SDN Jongaya	Jln. Kumala No. 133
35	SD Mulia Bakti	Jln. Sungai Saddang Baru
36	MI Al-Hidaya	Jln. Abdul Kadir No. 29
37	SDN Kapata Yudha I	Jln. Cebdrawasih
38	SDN Sumanna	Jln. Tappo Sappa, Barombong
38	SDN Kaccia	Jln. Bonto Biraeng, Barombong
40	SD Inp. Kalukubodoa	Jln. Teuku Umar No. 83
41	SDN Galangan Kapal IV	Jln. Butta-Butta Caddi No. 8
42	SD Inp. Andi Tonro	Jln. Andi Tonro No. 60 B
44	SD Inp. Minasa Upa I	Jln. Minasa Upa Blok 06
44	SDN No. 69 Tallo Tua	Jln. Sultan Adbullah I No. 16
45	SD Inp. Pannampu II	Jln. Tinumbu Lr 165 C

Sumber: Kantor Dinas Pendidikan Provinsi Sulawesi Selatan, 2008

## E. Teknik Pengumpulan Data

Teknik pengumpulan data yang digunakan dalam penelitian ini sesuai dengan pandangan Sugiono (2005: 157-168), bahwa pengumpulan data berdasarkan tekniknya dapat dilakukan melalui angket, wawancara dan observasi.

1. **Angket.** Teknik ini digunakan untuk mengumpulkan data yang dilakukan melalui penyebaran daftar pertanyaan yang bersifat tertutup, yaitu daftar pertanyaan yang dibuat dengan mencantumkan 5 (lima) alternatif jawaban untuk dipilih salah satu oleh responden yang dianggap paling sesuai dengan keadaan yang mereka alami.
2. **Wawancara.** Teknik ini digunakan untuk mendapatkan data primer melalui wawancara dengan narasumber. Tujuannya adalah mendorong orang yang diteliti berbicara tentang apa yang mereka pahami mengenai kepemimpinan inklusif dan Pendidikan Inklusi. Tujuan lainnya adalah untuk mengungkapkan sejauh mana informan mengetahui, merasakan dan memberi makna mengenai pendekatan kepemimpinan inklusif dalam pelaksanaan Pendidikan Inklusi. Untuk mendapatkan informasi yang berkualitas dan akurat dari informan, peneliti menggunakan teknik wawancara mendalam (*in-depth interview*) yang dilengkapi dengan pedoman wawancara.
3. **Observasi.** Observasi digunakan untuk mengamati perilaku komunitas pendidikan inklusif dan proses kerja mereka. Proses pelaksanaan observasi dilaksanakan melalui observasi nonpartisipasi (*non participant observation*) dengan menggunakan instrumentasi terstruktur, yakni observasi yang telah dirancang secara sistematis, apa yang diamati sudah dipersiapkan. Data yang diperoleh melalui observasi terutama digunakan untuk analisis kualitatif.

Adapun panduan observasi dalam penelitian ini adalah sebagai berikut:

- a. **Gaya kepemimpinan.** Komunikasi antara kepala sekolah, guru, siswa dan orang tua. Apakah kebijakan yang diambil dikomunikasi dengan baik?. Apakah pengambilan keputusan dilaksanakan secara demokratis atau bersifat *top-down*.
- b. **Aktivitas Kelas.** Proses belajar mengajar dikelas, apakah prinsip-prinsip inklusif dilaksanakan?. Bagaimana kreativitas mereka untuk mengembangkan Pendidikan Inklusi?. Bagaimana kesesuaian sumber daya dengan Pendidikan Inklusi?
- c. **Interaksi yang bersifat informal dan kegiatan-kegiatan yang tak direncanakan.** Tingkah laku yang mendukung pelaksanaan pendidikan Inklusi
- d. **Budaya dan bahasa komunikasi.** Budaya di sekolah dan di kelas, cara penerapan dan pemahaman bahasa komunikasi dan tutur sapa guru terhadap siswa di sekolah dan di kelas.

## F. Analisis Data

Pertanyaan yang diajukan kepada guru, siswa dan wali siswa digunakan skala Likert's dan masing-masing terdiri dari lima pilihan jawaban yang bersifat ordinal. Oleh karena itu, sebelum data hasil penelitian tersebut dianalisis, perlu diuji terlebih dahulu instrumen penelitian yang disusun dengan cara menguji validitas (ketepatan), reliabilitas (ketetapan), dan internal konsistensi. Masing-masing cara itu dihitung dengan langkah sebagai berikut.

### 1. Analisis Kesahihan (*Validity*) Instrumen

Menurut Sugiono (2005: 137), instrumen yang valid berarti alat ukur yang digunakan untuk mendapatkan data (mengukur) itu valid. Valid berarti instrumen tersebut dapat digunakan untuk mengukur apa yang seharusnya diukur.

Sebagaimana dikatakan oleh Mueller dalam Nasucha (2004: 155), bahwa sebuah alat ukur dikatakan valid apabila alat tersebut mampu mengukur obyek yang diukurnya. Dengan kata lain bahwa obyek yang nilainya kurang baik akan memperoleh nilai rendah ( $X_r$ ), sedangkan obyek yang baik akan memperoleh nilai tinggi ( $X_t$ ).

Lebih rinci perhitungan validitas instrumen penelitian dilakukan dengan cara sebagai berikut.

- a. Menghitung jumlah nilai setiap responden.
- b. Mengurutkan jumlah nilai responden tersebut mulai dari nilai terkecil sampai dengan nilai terbesar.
- c. Membagi nilai menjadi tiga kelompok, 30% kelompok rendah ( $n_r$ ), 30 % kelompok tinggi ( $n_t$ ), dan sisanya kelompok menengah.
- d. Menghitung jumlah nilai setiap pertanyaan. Untuk kelompok rendah diperoleh nilai  $X_r$ , sedangkan kelompok tinggi diperoleh nilai  $x_{it}$ .
- e. Menghitung indeks validitas:  $i v = (X_{it} - X_{ir})/n_t$
- f. Menghitung indeks kesukaran pertanyaan:  $i k p = 1 - \{X_{it} + X_{ir}\}/n_t$
- g. Nilai indeks validitas ( $X_{iv}$ ) yang bernilai nol atau negatif maka berarti pertanyaan tersebut tidak valid.
- h. Nilai indeks kesukaran pertanyaan, yakni apabila bernilai  $> 0,5$  maka pertanyaan tersebut terlalu sulit. Jika  $< 0,5$ , pertanyaan terlalu mudah.

## **2. Konsistensi Internal (*Internal Consistency*)**

Konsistensi internal dihitung untuk mengetahui apakah struktur pertanyaan yang disusun sesuai dengan tujuan dan maksud penelitian. Untuk itu, setiap nomor pertanyaan bersifat konsisten jika memiliki nilai korelasi yang tinggi dengan jumlah nilai pertanyaannya.

**a. Analisis Kesahihan (*Validity*) dan Konsistensi Internal (*Internal Consistency*) Kepemimpinan Inklusif**

Untuk analisis validitas dan internal konsistensi daftar pertanyaan mengenai kepemimpinan inklusif, secara rinci disajikan pada tabel 3.4,

**1) Subvariabel Emansipasi**

Untuk penerapan nilai emansipasi ( $X_1$ ) diperoleh hasil analisis validitas dan internal konsistensi atas pertanyaan kuesioner. Dari tabel 3.4 tampak bahwa item 01, yaitu pertanyaan tentang apakah pemerintah membantu dan memfasilitasi anak yang berkebutuhan khusus dan layanan khusus agar supaya dapat menikmati pendidikan sebagaimana layaknya anak yang berkemampuan cukup bertanda 0.09518. Sebagaimana direkomendasikan oleh Kusnendi (2008: 96), bahwa untuk menentukan item mana yang memiliki validitas yang memadai, para ahli menetapkan patokan besaran koefisien korelasi item total dikoreksi sebesar 0,25 atau 0,30 sebagai batas minimal valid tidaknya sebuah item, oleh karena itu item 101 tersebut tidak valid dan tidak konsisten karena koefisien korelasinya lebih 0,25 dan 0,30, penyebabnya adalah item pertanyaan tersebut masih timbul kesulitan untuk dijawab oleh responden. Artinya beberapa responden (Kepala Sekolah) masih meragukan atau belum mengetahui secara pasti sumber bantuan dan fasilitas yang diberikan oleh pemerintah untuk memfasilitas anak yang berkebutuhan khusus, apakah dari pemerintah pusat atau dari pemerintah daerah.

Kenyataannya bahwa, fasilitas yang diberikan kepada sekolah inklusif, seperti alat bantu untuk anak yang berkebutuhan khusus (ABK) dan beasiswa selama ini adalah dari pemerintah pusat melalui sistem pembiayaan dana dekonsentrasi. Pemerintah Daerah, baik Pemerintah Provinsi Sulawesi Selatan maupun Pemerintah

Kota Makassar belum mengalokasikan anggaran untuk membiayai pelaksanaan Pendidikan Inklusi.

Untuk subvariabel emansipasi ( $X_1$ ) ternyata item pertanyaan 04 berupa pertanyaan tentang apakah nilai emansipasi yang diterapkan di sekolah pelaksana pendidikan inklusif menerapkan nilai atau prinsip bahwa semua anak dengan kemampuan yang terbatas memiliki hak yang sama untuk mendapatkan pendidikan di sekolah tersebut, koefisien korelasinya -0.17569 maka diindikasikan bahwa item tersebut memiliki validitas internal yang tidak memadai atau bersifat tidak valid dan tidak konsisten. Hal ini menggambarkan bahwa guru masih memiliki kesulitan mengajar kepada peserta didik yang berkebutuhan khusus sehingga sulit bagi guru untuk menerapkan cara mengajar yang seragam kepada peserta didik yang berkebutuhan khusus dan peserta didik yang normal.

Peserta didik anak berkebutuhan khusus yang dikategorikan berat, pada waktu-waktu tertentu ditempat secara terpisah dari anak normal untuk memberikan bimbingan dan terapi khusus. Kesulitan bagi semua sekolah pelaksana pendidikan inklusif adalah tidak adanya guru pendidikan khusus (GPK) yang secara permanen ditempatkan di sekolah tersebut, kecuali guru pendidikan khusus (GPK) dari sekolah luar biasa (SLB) atau disebut guru kunjung yang ditugaskan oleh Dinas Pendidikan Provinsi Sulawesi Selatan untuk membimbing peserta didik yang berkebutuhan khusus di Sekolah Inklusif. Waktu kunjung mereka hanya sekali seminggu bahkan ada yang berkunjung hanya dua kali setiap bulan sehingga proses pendidikan yang diberikan kepada anak yang berkebutuhan khusus dilaksanakan oleh guru kelas atau guru regular.

Masalah yang dihadapi oleh guru pendidikan khusus (GPK) sehingga mereka tidak secara rutin merkundung ke sekolah inklusif adalah karena mereka memiliki

tugas pokok di sekolahnya masing-masing sehingga alokasi waktu untuk berkunjung sangat terbatas dan tidak adanya insentif yang cukup bagi mereka. Sementara masalah yang dihadapi oleh guru reguler atau guru kelas untuk menghadapi anak yang berkebutuhan khusus adalah keterbatasan waktu untuk memberikan bimbingan khusus dan mereka pada umumnya tidak memiliki kompetensi pendidikan sekolah luar biasa (SLB). Semua permasalahan yang dihadapi tersebut adalah merupakan hambatan yang dapat dirasakan oleh para guru sehingga sulit bagi mereka menerapkan proses belajar yang sama dan emansipatif kepada peserta didik yang berkebutuhan khusus dengan peserta didik yang normal.

Penerapan nilai emansipasi sebagaimana pada item 05 yang berupa pertanyaan tentang apakah ada kelas unggulan di sekolahan tersebut/kelas akselerasi dalam satu sekolah juga bersifat tidak valid dan tidak konsisten karena masih timbul kesulitan untuk dijawab oleh kepala sekolah. Artinya, masih ada responden (Kepala Sekolah) yang menginginkan adanya kelas unggulan (eksklusif) di samping kelas yang bersifat inklusif.

## **2) Subvariabel Partisipasi**

Jawaban responden untuk subvariabel partisipasi ( $X_2$ ) telah diolah dengan perhitungan indeks validitas dan internal konsistensi untuk keperluan analisis instrumen penelitian hasilnya dapat dilihat pada tabel 3.4 item 06 sampai dengan item 12.

Secara keseluruhan item pertanyaan dari subvariabel ini sudah memenuhi persyaratan valid dan konsisten karena semua nilainya bertanda positif. Artinya, subvariabel partisipasi disamping dapat dipahami dengan baik oleh responden juga karena pelaksanaannya sudah baik.

Tabel 3.4: Analisis Kesahihan (*validity*) dan Konsistensi Internal

(Internal Consistency) Kepemimpinan Inklusif

No. Item	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)	Status	Rekomendasi
01	0.095180	0.53398462	Takkonsisten	Ditolak
02	0.378085	0.010444995	Konsisten	Diterima
03	0.176008	0.2474653	Takkonsisten	Diterima
04	-0.175692	0.248327682	Takkonsisten	Ditolak
05	-0.032770	0.830783364	Takkonsisten	Ditolak
06	0.517594	0.000271373	Konsisten	Diterima
07	0.536757	0.000144039	Konsisten	Diterima
08	0.635405	2.74295E-06	Konsisten	Diterima
09	0.729851	1.28231E-08	Konsisten	Diterima
10	0.576369	3.42131E-05	Konsisten	Diterima
11	0.633272	3.03263E-06	Konsisten	Diterima
12	0.395526	0.007161481	Konsisten	Diterima
	Konsisten		8	
	Takkonsisten		4	

**b. Analisis Kesahihan (*Validity*) dan Konsistensi Internal (*Internal Consistency*) Pendidikan Inklusi**

Seperti halnya analisis kepemimpinan inklusif, untuk analisis Pendidikan Inklusi pun alat ukur penelitian yang berupa instrumen pertanyaan, akan dianalisis melalui perhitungan indeks validitas dan konsistensi internal yang hasilnya diuraikan sebagai berikut

**1) Subvariabel Budaya Inklusif**

Jawaban responden untuk subvariabel budaya inklusif ( $Y_1$ ) telah diolah dengan perhitungan indeks validitas dan internal konsistensi untuk keperluan analisis instrumen penelitian hasilnya dapat dilihat pada tabel 18 item 13 sampai dengan item 22.

Secara keseluruhan item pertanyaan dari subvariabel ini sudah memenuhi persyaratan valid dan konsisten karena semua nilainya bertanda positif. Artinya, subvariabel budaya disamping dapat dipahami dengan baik oleh responden juga karena pelaksanaannya sudah baik.

## **2) Subvariabel Kebijakan Inklusif**

Jawaban responden untuk subvariabel kebijakan inklusif ( $Y_2$ ) telah diolah dengan perhitungan indeks validitas dan internal konsistensi untuk keperluan analisis instrumen penelitian hasilnya dapat dilihat pada tabel 3.5 item 23 sampai dengan item 31.

Secara keseluruhan juga item pertanyaan dari subvariabel ini sudah memenuhi persyaratan valid dan konsisten karena semua nilainya bertanda positif. Artinya, subvariabel kebijakan inklusif disamping dapat dipahami dengan baik oleh responden juga karena pelaksanaannya sudah baik.

## **3) Subvariabel Pengembangan Praktik Inklusif**

Pengembangan praktik inklusif ( $Y_3$ ) sebagaimana pada item 34, yaitu pertanyaan tentang apakah materi pelajaran yang diajarkan secara aktif memberikan pemahaman tentang perbedaan dan inklusi bersifat tidak valid dan tidak konsisten, kenyataannya masih sering ada pemisahan antara anak yang berkebutuhan khusus (ABK) dengan anak yang normal, disebabkan karena keterbatasan guru, buku pelajaran, dan alat peraga pendidikan yang dapat diakses oleh anak yang berkebutuhan khusus.

Item 40 berupa pertanyaan tentang apakah sekolah memanfaatkan sumber daya lokal untuk membantu terlaksananya proses belajar adalah prioritas, ternyata hasilnya tidak valid dan tidak konsisten. Terdapat perbedaan persepsi di antara responden tentang perlunya memanfaatkan sumber daya lokal karena perbedaan

lokasi di mana sekolah berada, sekolah yang berada di pinggiran kota biasanya memanfaatkan sumber daya yang disediakan di daerah setempat, termasuk guru yang mengajar di sekolah tersebut, sebaliknya sekolah yang berada dekat dengan pusat kota pada umumnya memanfaatkan sumber daya yang sudah tersedia di toko-toko, demikian juga guru, biasanya berasal dari daerah lain.

Tabel 3.5: Analisis Validitas dan Konsistensi Internal  
(Internal Consistency) Pendidikan Inklusi

No. item	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)	Status	Rekomendasi
13	0.362036	0.014533407	Konsisten	Diterima
14	0.327170	0.028254768	Konsisten	Diterima
15	0.344519	0.020475419	Konsisten	Diterima
16	0.423653	0.003732606	Konsisten	Diterima
17	0.418858	0.004187398	Konsisten	Diterima
18	0.202658	0.181837171	Takkonsisten	Diterima
19	0.374092	0.011356672	Konsisten	Diterima
20	0.330940	0.026383285	Konsisten	Diterima
21	0.469295	0.001145734	Konsisten	Diterima
22	0.265859	0.077534864	Takkonsisten	Diterima
23	0.232666	0.124037424	Takkonsisten	Diterima
24	0.514795	0.000296757	Konsisten	Diterima
25	0.166185	0.275256431	Takkonsisten	Diterima
26	0.188421	0.215146022	Takkonsisten	Diterima
27	0.209429	0.1673631	Takkonsisten	Diterima
28	0.295335	0.048884697	Konsisten	Diterima
29	0.185449	0.222604337	Takkonsisten	Diterima
30	0.196793	0.195081892	Takkonsisten	Diterima
31	0.282781	0.059810419	Takkonsisten	Diterima
32	0.473628	0.001015388	Konsisten	Diterima
33	0.435360	0.002799271	Konsisten	Diterima
34	0.008147	0.957639666	Takkonsisten	Ditolak
35	0.355165	0.016660955	Konsisten	Diterima
36	0.575700	3.51082E-05	Konsisten	Diterima
37	0.323585	0.030135618	Konsisten	Diterima
38	0.230659	0.127408242	Takkonsisten	Diterima
39	0.169147	0.266667752	Takkonsisten	Diterima
40	0.057774	0.706198864	Takkonsisten	Ditolak
41	0.218625	0.149067329	Takkonsisten	Dierima
42	0.355479	0.01655824	Konsisten	Diterma
43	0.245774	0.103657058	Takkonsisten	Diterima
	Konsisten		16	
	Takkonsisten		15	

Pengembangan praktik inklusif sebagaimana pada item 41 yang berupa pertanyaan tentang apakah sekolah guru kelas umum (reguler) dibantu oleh guru

kelas khusus atau guru pendidikan khusus (GPK) untuk mengajar/membimbing peserta didik yang berkebutuhan khusus, ternyata hasilnya tidak valid dan tidak konsisten. Data ini menunjukkan bahwa masih ada responden yang belum mengetahui keberadaan guru pendidikan khusus, bahkan ada yang menganggap bahwa guru pendidikan khusus itu tidak diperlukan dan ada juga sekolah yang menggunakan guru kelas sebagai guru pendidikan khusus sehingga jawaban responden sangat bervariasi dan tidak konsisten.

### **3. Analisis Reliabilitas Instrumen**

Menurut Nasucha (2004: 156), analisis reliabilitas dilakukan untuk mengetahui apakah instrumen yang digunakan cukup stabil. Untuk melihat kestabilan dari alat ukur tersebut, banyaknya pertanyaan dibagi menjadi dua bagian, kemudian dihitung jumlah setiap bagiannya lalu dihitung koefisien korelasinya.

#### **a. Analisis Reliabilitas Instrumen Kepemimpinan Inklusif**

Untuk perhitungan reliabilitas atau keandalan instrumen penelitian kepemimpinan inklusif pada tabel 3.6.

## Reliability

Tabel 3.6: *Scale* Reliabilitas Instrumen Kepemimpinan Inklusif

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	45	100.0
	Excluded(a)	0	.0
	Total	45	100.0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Tabel 3.7. *Reliability Statistics* Instrumen Kepemimpinan Inklusif

Cronbach's Alpha	N of Items
.766	9

Dari hasil perhitungan di atas terlihat bahwa koefisien Cronbach's Alpha reliabilitas instrumen pertanyaan sebesar 0,766, nilainya sangat signifikan karena menghasilkan nilai yang mendekati 100% atau di atas 60%. Menurut Ghozal (2002: 133), Sunyoto (2009: 68), bahwa instrumen memiliki tingkat reliabilitas yang tinggi, atau suatu konstruk atau variabel dikatakan reliabel jika memberi nilai koefisien Cronbach's Alpha  $>0,60$  atau menurut Hair, Anderson, Tatham & Black (1998: 88) (dalam Kusnendi, 2008: 96), bahwa suatu instrumen penelitian diindikasikan memiliki reliabilitas yang memadai jika koefisien alpha Cronbach lebih besar atau sama dengan 0,70.

Dari hasil perhitungan reliabilitas tersebut dapat diartikan bahwa secara keseluruhan susunan pertanyaan untuk kepemimpinan inklusif memiliki daftar pertanyaan yang andal. Artinya, responden Kepala Sekolah dapat mengerti secara utuh semua daftar pertanyaan yang diajukan.

### **b. Analisis Reliabilitas Instrumen Pendidikan Inklusi**

Untuk perhitungan reliabilitas atau keandalan instrumen penelitian kepemimpinan inklusif pada tabel 3.8.

## Reliability

Tabel 3.8: *Scale* Reliabilitas Instrumen Pendidikan Inklusi

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	45	100.0
	Excluded(a)	0	.0
	Total	45	100.0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.  
Tabel 3.9: *Reliability Statistics* Instrumen Pendidikan Inklusi

Cronbach's Alpha	N of Items
.781	29

Dari hasil perhitungan di atas terlihat bahwa koefisien Cronbach's Alpha reliabilitas instrumen pertanyaan sebesar 0,781, nilainya sangat signifikan karena menghasilkan nilai koefisien Cronbach's Alpha  $>0,60$ .

Dari hasil perhitungan reliabilitas tersebut dapat diartikan bahwa secara keseluruhan susunan pertanyaan untuk pelaksanaan Pendidikan Inklusi memiliki daftar pertanyaan yang andal. Artinya, responden Kepala Sekolah dapat mengerti secara utuh semua daftar pertanyaan yang diajukan.

#### 4. Skala Pengukuran

Skala pengukuran yang digunakan dalam penelitian ini adalah skala *Likert*. Sebagaimana dikatakan oleh Babbie (1999: 164), bahwa format pertanyaan yang menggunakan skala *Likert* pada umumnya digunakan dalam kuesioner penelitian survey. Dasarnya adalah responden diberikan sejumlah pertanyaan atau pernyataan untuk dijawab melalui tanggapan dalam bentuk pernyataan sikap, yaitu "sangat setuju", "setuju", "tidak setuju", "sangat tidak setuju" atau "ragu-ragu". Tentu saja masih bisa dimodifikasi kategori kata-kata yang akan digunakan, sesuai dengan isi pertanyaan atau pernyataan dalam angket, seperti "sangat tinggi", "tinggi", "sedang", "rendah" dan "sangat rendah".

Kategori dari masing-masing jawaban dengan suatu kriteria sebagai berikut:

- a. Kategori jawaban "sangat tinggi" diberi skor 5
- b. Kategori jawaban "tinggi" diberi skor 4
- c. Kategori jawab "sedang", atau "barangkali" diberi skor 3
- d. Kategori jawaban "rendah" diberi skor 2
- e. Kategori jawaban "sangat rendah" diberi skor 1

Setelah dilakukan analisis instrumen penelitian, jika ternyata instrumen tersebut valid, reliabel dan konsisten, selanjutnya nilai jawaban responden diubah skalanya menjadi skala pengukuran interval.

#### 5. Analisis Regresi Linear Berganda dan Analisis Korelasi

Data dianalisis dengan menggunakan analisis regresi dan analisis korelasi. Kedua analisis tersebut berguna untuk melihat pengaruh (hubungan) di antara dua variabel atau lebih dan untuk menguji hipotesis

Analisis korelasi digunakan untuk melihat secara langsung hubungan antara dua variabel penelitian, sedangkan analisis regresi linear berganda digunakan untuk melihat pengaruh beberapa variabel terhadap variabel respon tertentu.

Penggunaan kedua analisis ini sesuai rumusan hipotesis statistik tujuan penelitian sebagai berikut.

1.  $H_0 : R_{X_iY} = 0$  : Variabel kepemimpinan inklusif terdiri dari nilai emansipasi dan nilai partisipasi tidak berpengaruh secara signifikan terhadap pelaksanaan Pendidikan Inklusi yang terdiri dari subvariabel budaya inklusif, kebijaksanaan inklusif dan pengembangan praktik inklusif.
2.  $H_1 : R_{X_iY} \neq 0$  : Variabel kepemimpinan inklusif terdiri dari nilai emansipasi dan nilai partisipasi berpengaruh secara signifikan terhadap pelaksanaan Pendidikan Inklusi yang terdiri dari subvariabel budaya inklusif, kebijaksanaan inklusif dan pengembangan praktik inklusif.

Untuk menguji apakah persamaan regresi bersifat signifikan, artinya apakah variabel kepemimpinan inklusif berpengaruh secara nyata terhadap pelaksanaan Pendidikan Inklusi, untuk itu perlu dihitung Jumlah Kuadrat Regresi dengan menggunakan bentuk rumusan sebagai berikut:

$$JK (\text{Reg}) = a_1 \sum X_{1i} Y_i + a_2 \sum Y_{2i} Y_i + \dots + a_k \sum X_{ki} Y_i$$

$$JK (\text{Res}) = \sum (Y_i - X_i)^2$$

$$JK (\text{Tot}) = \sum Y_i^2$$

Untuk menguji keberartian model regresi tersebut digunakan statistik pengujian:

$$F = \frac{JK(\text{Reg})/k}{JK (\text{Res})/(n-k-1)}$$

Jika hasil pengujian bersifat signifikan, ( $F > F$  tabel), besarnya pengaruh variabel kepemimpinan inklusif terhadap pelaksanaan Pendidikan Inklusi, dapat dihitung dengan menggunakan rumus:

$$R^2 = JK (\text{Reg}) / JK (\text{Tot})$$

Sementara besarnya pengaruh setiap variabel kepemimpinan inklusif terhadap masing-masing dimensi yang membangun pelaksanaan Pendidikan Inklusi dapat dilihat dari nilai koefisien  $a_i$ , dengan bentuk rumus hipotesisnya sebagai berikut.

1.  $H_0: \rho_{Y_1 X_1} = 0$ : Penerapan nilai emansipasi tidak berpengaruh secara signifikan terhadap budaya inklusif.

- $H_1 : \rho_{Y_1 X_1} \neq 0$ : Penerapan nilai emansipasi berpengaruh secara signifikan terhadap budaya inklusif.
2.  $H_0: \rho_{Y_2 X_1} = 0$ : Penerapan nilai emansipasi tidak berpengaruh secara signifikan terhadap kebijaksanaan inklusif.
- $H_1 : \rho_{Y_2 X_1} \neq 0$ : Penerapan nilai emansipasi berpengaruh secara signifikan terhadap kebijaksanaan inklusif.
3.  $H_0: \rho_{Y_3 X_1} = 0$ : Penerapan nilai emansipasi tidak berpengaruh secara signifikan terhadap pengembangan praktik inklusif.
- $H_1 : \rho_{Y_3 Y_1} \neq 0$ : Penerapan nilai emansipasi berpengaruh secara signifikan terhadap pengembangan praktik inklusif.
4.  $H_0: \rho_{Y_1 X_2} = 0$ : Penerapan nilai partisipasi tidak berpengaruh secara signifikan terhadap budaya inklusif.
- $H_1 : \rho_{Y_1 X_2} \neq 0$ : Penerapan nilai partisipasi berpengaruh secara signifikan terhadap budaya inklusif.
5.  $H_0: \rho_{Y_2 X_2} = 0$ : Penerapan nilai partisipasi tidak berpengaruh secara signifikan terhadap kebijaksanaan inklusif.
- $H_1 : \rho_{Y_2 X_2} \neq 0$ : Penerapan nilai partisipasi berpengaruh secara signifikan terhadap kebijaksanaan inklusif.
6.  $H_0: \rho_{Y_3 X_2} = 0$ : Penerapan nilai partisipasi tidak berpengaruh secara signifikan terhadap pengembangan praktik inklusif.
- $H_1 : \rho_{Y_3 X_2} \neq 0$ : Penerapan nilai emansipasi berpengaruh secara signifikan terhadap pengembangan praktik inklusif.

Sedangkan besarnya keterkaitan antara masing-masing subvariabel, dapat dihitung dengan menggunakan rumus koefisien korelasi sebagai berikut:

$$r = \frac{n \sum X_i Y_i - (\sum X_i)(\sum Y_i)}{\sqrt{\{n \sum X_i^2 - (\sum X_i)^2\} \{n \sum Y_i^2 - (\sum Y_i)^2\}}}$$

Keterangan:

r = koefisien korelasi produk momen Pearson

X = data dari variabel X

Y = data dari variabel Y

n = ukuran sampel

Tiro (2002: 299)

Korelasi *Pearson Product Moment* dilambangkan ( $r$ ) dengan ketentuan nilai  $r$  tidak lebih dari harga ( $-1 \leq r \leq +1$ ). Apabila nilai  $r = -1$  artinya korelasinya negatif sempurna;  $r = 0$  artinya tidak ada korelasi; dan  $r = 1$  berarti korelasinya sangat kuat. Arti harga  $r$  dapat dikonsultasikan dengan tabel 3.10 sebagai interpretasi nilai  $r$  dalam bentuk interval nilai.

Semua perhitungan koefisien dan uji signifikansinya dilakukan dengan menggunakan paket program AMOS (*Analysis of Moment Structures*).

**Tabel 3.10: Interpretasi Koefisien Korelasi Nilai  $r$**

Interval Koefisien	Tingkat Hubungan
0,80 - 1,000	Sangat Kuat
0,60 - 0,799	Kuat
0,40 - 0,599	Cukup Kuat
0,20 - 0,399	Rendah
0,00 - 0,199	Sangat Rendah

Sumber: Riduwan, Kuncoro, E. A. (2008: 62)

#### **6. Analisis Jalur (*Path Analysis*)**

Langkah-langkah yang dilakukan untuk menguji analisis jalur (*path analysis*) adalah sebagai berikut:

a. Merumuskan hipotesis persamaan struktural

$$\text{Struktur: } Y = \rho_{YX_1} + \rho_{YX_2} X_2 + \rho_{Y\epsilon_1}$$

b. Menghitung koefisien jalur yang didasarkan pada koefisien regresi.

Untuk menjelaskan prediksi atau hipotesis hubungan dan pengaruh variabel penyebab terhadap variabel akibat, penulis menggunakan model persamaan struktural (*Structural Equation Modeling/SEM*).

## **BAB IV**

### **HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN**

#### **A. Deskripsi Obyek Penelitian**

Berdasarkan Surat Keputusan Gubernur Sulawesi Selatan Nomor: 188.4/PD.4/002C/2007, tanggal 7 Januari 2007, Tentang Penetapan dan Pelaksanaan Program Pendidikan Sistem Inklusif SD, SMP, SMA Sulawesi Selatan, sekolah-sekolah dasar yang ditetapkan sebagai pelaksana program Pendidikan Inklusi berjumlah 26 (dua puluh enam) Sekolah Dasar/Madrasah Ibtida'iyah (MI).

Hasil penelitian menemukan bahwa ada 2 sekolah dasar yang digabung menjadi satu sekolah karena salah satu sekolah tersebut jumlah muridnya dianggap kurang, yaitu SD Negeri Timbuseng I yang jumlah muridnya kurang, digabung ke SD Negeri Timbuseng II, sehingga jumlah populasi dari rencana awal penelitian ini adalah 26 sekolah dasar menjadi 25 sekolah dasar.

Sebagai gambaran mengenai potensi dan kapasitas sekolah inklusi di Kota Makassar, penulis menyajikan data mengenai rasio murid dan rombongan belajar, jumlah guru reguler dan Guru Pendidikan Khusus (GPK), rasio murid dan guru, rasio murid dan murid inklusi, dan tingkat pendidikan kepala sekolah, sebagaimana penulis kemukakan berikut ini.

## 1. Rasio Jumlah Murid dan Rombongan Belajar

Bedasarkan tabel 4.1, rata-rata rasio murid dan rombongan belajar adalah 15.454:423 atau di dalam 1 rombongan belajar terdapat 36 orang murid, rasio seperti ini sudah dianggap melebihi kapasitas ruang belajar yang secara ideal hanya bisa menampung 30 orang murid dalam satu rombongan belajar. Meskipun demikian, masih tetap ditemukan adanya sekolah yang memenuhi standar ideal rasio jumlah murid pada setiap rombongan belajar dengan berbagai alasan kenapa sekolah tersebut hanya bisa menampung jumlah murid yang sesuai dengan kapasitas ruang kelas, yaitu SD Islam Ar-Rahman (28,08), SD Mulia Bakti (22,50), MI Al-Hidayah (28,50) dan SD Inpres Barombong II (22,00).

SD Islama Ar-Rahman adalah sekolah dasar Islam terpadu berstandar nasional, bahkan sedang memprogramkan mejadi sekolah berstandar Internasional yang beralamat di Jln. Masjid Al-Ihlas Perumahan Dosen UNHAS Tamalanrea, sekolah ini secara ketat membatasi jumlah murid dalam satu rombongan belajar, maksimal 30 orang agar supaya efektivitas proses belajar dapat tercapai sehingga kualitas dan prestasi belajar murid akan meningkat.

SD Muliah Bakti adalah sekolah dasar swasta berstadar Internasional yang dibinna oleh Yayasan Mulia Bakti, beralamat di Jln. Sungai Saddang Baru. Dalam percakapan sehari-hari antara murid dengan murid dan dengan guru termasuk bahasa pengantar dalam proses belajar, sekolah ini menggunakan tiga bahasa yaitu Bahasa Indonesia, Bahasa Inggeris dan

Tabel 4.1: Jumlah Murid Menurut Jenis Kelamin, Jumlah Rombongan Belajar dan Rasio Murid-Rombongan Belajar pada Sekolah Dasar Inklusi di Kota Makassar Tahun 2009

No	Nama Sekolah Dasar Inklusi	Jumlah Murid		Jumlah Murid	Jumlah Rombongan	Rasio Murid-Rombongan Belajar
		L	P			

					Belajar	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
1	SDN Kalukuang I	155	142	297	9	33,00
2	SDN Kalukuang II	184	153	337	7	48,14
3	SDN Kalukuang III	233	224	457	12	38,08
4	SDN Kalukuang IV	173	152	325	7	46,43
5	SD Inp. Baraya I	242	223	465	12	38,75
6	SD Inp. Baraya II	101	122	223	6	37,17
7	SDN Inp. Hartaco Indah	350	313	663	15	44,20
8	SDN Cambaya III	198	161	359	8	44,88
9	SDN Bara-Baraya I	132	108	240	7	34,29
10	SD Islam Ar-Rahman	186	151	337	12	28,08
11	SD Inp. Karuwisi II	105	127	232	6	38,67
12	SD Inp. Maccini Sombala	242	222	464	12	38,67
13	SD Inp. Maccini Sombala I	186	220	406	11	36,91
14	SD Inp. Jongaya I	174	169	343	10	34,30
15	SD Inp. Jongaya II	111	105	216	6	36,00
16	SDN Cendrawasih	234	231	465	12	38,75
17	SDN Cendrawasih I	265	214	474	12	39,50
18	SD Neg. Balang Baru	181	170	351	11	31,91
19	SD Neg. Balang Baru I	166	172	338	11	30,73
20	SD Inp. Maccini Baru	188	182	370	11	33,64
21	SDN Mattoanging I	125	106	231	7	33,00
22	SDN Bertingkat Mattoanging	127	99	226	7	32,29
23	SDN Tanggul Patompo I	222	226	448	11	40,72
24	SDN Tanggul Patompo II	238	195	433	11	39,36
25	SDN Kumala	127	121	248	6	41,33
26	SD Inp. Barombong I	80	63	193	6	32,17
27	SD Inp. Barombong II	64	68	132	6	22,00
28	SD Inp. IKIP I	230	213	443	12	36,92
29	SD Inp. IKIP II	132	138	270	8	33,75
30	SD Islam Datuk Ribandang	102	124	226	6	37,67
31	SDN Timbuseng I & II	100	91	191	6	31,83
32	SDN Tello Baru III	123	122	245	6	40,83
33	SD Inp. Minasa Upa	330	307	637	16	39,81
34	SDN Jongaya	132	121	253	6	42,17
35	SD Mulia Bakti	147	123	270	12	22,50
36	MI Al-Hidayah	160	125	285	10	28,50
37	SDN Kopata Yuda I	209	221	430	12	35,83
38	SDN Sumanna	135	104	234	6	39,00
39	SDN Kaccia	91	121	212	6	35,33
40	SD Inp Kalukubodoa	224	211	435	12	36,17
42	SD Galangan Kapal IV	186	171	357	10	35,70
42	SD Inp. Andi Tonro	242	229	471	12	39,25
43	SD. Inp. Minasa Upa I	207	243	450	12	37,50
44	SDN No. 69 Tallo Tua	267	243	510	12	42,50
45	SD Inp. Pannampu II	166	138	304	8	38,00
	Jumlah	7.970	7.484	15.454	423	36,53

Sumber: Diolah dari data Sekolah Dasar Pendidikan Inklusi Kota Makassar, 2009.

Bahasa Mandari. Sekolah ini secara ketat pula membatasi jumlah murid dalam satu rombongan belajar, maksimal 30 orang agar supaya efektivitas proses belajar dapat tercapai sehingga kualitas dan prestasi belajar murid akan meningkat.

Khusus SD Inpres Barombong II yang berada di daerah pinggiran kota. Yang menyebabkan kurangnya murid bukan karena membatasi atau mempertahankan jumlah murid yang ideal untuk setiap rombongan belajar, tetapi karena sekolah tersebut berada pada daerah yang jumlah penduduknya kurang, meskipun lokasi sekolah ini berdekatan dengan perumahan elit Tajung Bunga namun tidak ada satupun warga dari perumahan tersebut menyekolahkan anaknya di sekolah itu. Ini berarti bahwa sekolah tersebut belum memenuhi standar kualitas yang baik.

## **2. Jumlah Guru Reguler dan Guru SLB/GPK (Guru Pendidikan Khusus)**

Berdasarkan tabel 4.2, dari 45 Sekolah Dasar Inklusi hanya 8 sekolah dasar yang memiliki GPK (Guru Pendidikan Khusus) yang statusnya sebagai guru tetap, yaitu SD Negeri Kalukuang II, SD Negeri Cambaya III, SD Islam Ar-Rahman, SD Negeri Balang Baru, SD Inpres Maccini Baru, SD Negeri Tello Baru III, MI Al-Hidayah, dan SD Inpres Kalukubodoa.

Selain dari GPK (Guru Pendidikan Khusus) yang statusnya sebagai guru tetap, sebagaimana penulis sebutkan di atas, ada pula GPK (Guru Pendidikan Khusus) yang bertugas sebagai guru kunjung yang ditugaskan

Tabel 4.2: Jumlah Guru Menurut Jenis Kelamin dan Jumlah Guru SLB/GPK (Guru Pendidikan Khusus) pada Sekolah Dasar Inklusi di Kota Makassar Tahun 2009

No	Nama Sekolah Dasar Inklusi	Jumlah Guru		Jumlah	Jumlah Guru SLB/GPK
		L	P		
(1)	(2)	(3)	(4)	(4)	(5)
1	SDN Kalukuang I	2	12	16	-
2	SDN Kalukuang II	6	7	13	1
3	SDN Kalukuang III	3	16	19	-
4	SDN Kalukuang IV	3	11	14	-
5	SD Inp. Baraya I	3	13	16	-
6	SD Inp. Baraya II	5	5	10	-
7	SDN Inp. Hartaco Indah	4	21	25	-
8	SDN Cambaya III	5	5	10	1
9	SDN Bara-Baraya I	2	8	10	-
10	SD Islam Ar-Rahman	12	17	29	3
11	SD Inp. Karuwisi II	1	8	9	-
12	SD Inp. Maccini Sombala	7	10	17	-
13	SD Inp. Maccini Sombala I	2	16	18	-
14	SD Inp. Jongaya I	1	13	14	-
15	SD Inp. Jongaya II	3	11	14	-
16	SDN Cendrawasih	2	14	16	-
17	SDN Cendrawasih I	1	15	16	-
18	SD Neg. Balang Baru	4	14	18	1
19	SD Neg. Balang Baru I	2	15	17	-
20	SD Inp. Maccini Baru	5	12	17	2
21	SDN Mattoanging I	3	11	14	-
22	SDN Bertingkat Mattoanging	1	10	11	-
23	SDN Tanggul Patompo I	2	15	17	-
24	SDN Tanggul Patompo II	1	16	17	-
25	SDN Kumala	2	6	10	-
26	SD Inp. Barombong I	3	5	8	-
27	SD Inp. Barombong II	3	8	11	-
28	SD Inp. IKIP I	3	11	14	-
29	SD Inp. IKIP II	3	11	14	-
30	SD Islam Datuk Ribandang	-	9	9	-
31	SDN Timbuseng I & II	7	5	12	-
32	SDN Tello Baru III	5	7	12	1
33	SD Inp. Minasa Upa	3	22	25	-
34	SDN Jongaya	1	11	12	-
35	SD Mulia Bakti	7	20	27	-
36	MI Al-Hidayah	5	10	15	5
37	SDN Kopata Yuda I	2	13	15	-
38	SDN Sumanna	7	4	11	-
39	SDN Kaccia	6	5	11	-
40	SD Inp Kalukubodoa	5	12	17	1
42	SD Galangan Kapal IV	6	6	12	-
42	SD Inp. Andi Tonro	5	13	18	-
43	SD. Inp. Minasa Upa I	2	13	15	-
44	SDN No. 69 Tallo Tua	2	13	15	-
45	SD Inp. Pannampu II	4	7	11	-
	Jumlah	161	506	667	15

Sumber: Diolah dari data Sekolah Dasar Pendidikan Inklusi Kota Makassar, 2009.

untuk membimbing/mengajar kepada Murid Inklusi. Setiap sekolah mendapatkan 1 (satu) orang guru GPK, jadwal kunjungan mereka ke sekolah seharusnya dua kali seminggu, namun dari hasil survei penulis dan informasi yang penulis dapatkan dari *Workshop* Optimalisasi Peran dan Fungsi Guru Pendidikan Khusus (GPK) Menuju Pelaksanaan Pendidikan Inklusi di Provinsi Sulawesi Selatan, yang diselenggarakan oleh Dinas Pendidikan Provinsi Sulawesi Selatan bekerjasama dengan *Helen Keller International*, 23 Juni 2009 di Makassar, terungkap bahwa kurang maksimalnya fungsi guru GPK, disamping karena mereka memiliki tugas pokok di sekolahnya masing-masing sehingga mereka tidak bisa secara penuh mengikuti jadwal sebagai guru kunjung, juga karena mereka tidak menerima insentif yang memuaskan, mereka hanya menerima insentif sebagai pengganti biaya transpor yang diberikan oleh sekolah yang bersangkutan, bahkan ada sekolah tidak memberikan insentif kepada guru GPK dengan alasan bahwa tidak ada alokasi anggaran yang disediakan untuk insentif guru GPK, baik dari dana BOS (Biaya Operasional Sekolah) dan Dana Gratis, sehingga para Kepala Sekolah tidak berani mengalokasikan anggaran selain dari apa yang telah ditentukan oleh Pemerintah.

### **3. Rasio Murid dan Guru**

Rasio murid dan guru adalah merupakan perbandingan antara jumlah murid dengan jumlah guru sebagai gambaran mengenai efektivitas proses belajar mengajar, semakin kecil rasio murid dan guru semakin efektif proses belajar karena jangkauan komunikasi dan penyampaian materi pelajaran semakin mudah karena jumlah murid yang diajar lebih sedikit. Sebagai gambaran mengenai rasio murid dan guru, dapat dilihat pada tabel 4.3.

Bedasarkan tabel 4.3, rata-rata rasio murid dan guru adalah 15.454:667 atau setiap guru mengajar 23 orang murid. Rasio tersebut masih tergolong ideal, bahkan ada sekolah yang rasionya lebih jauh lebih kecil, yaitu SD Islam Ar-Rahman (11,62), SD Mulia Bakti (10,00), dan SD Inpres Barombong II (12,00).

Dua sekolah yang disebut pertama yaitu SD Islam Ar-Rahman yang beralamat di Jln. Masjid Al-Ihlas Perumahan Dosen UNHAS Tamalanrea adalah merupakan sekolah terintegrasi antara pendidikan umum dengan pendidikan agama, dibina oleh Yayasan Ar-Rahman. Sekolah tersebut memberikan pembinaan bahasa kepada muridnya dengan tiga bahasa yaitu bahasa Indoensia, bahasa Inggeris dan bahasa Arab. Sekolah tersebut senantiasa berupaya meningkatkan kualitas proses belajar-mengajar, antara lain dengan cara memperketat rasio antara murid dengan guru. Berdasarkan observasi penulis, pada pelajaran-pelajaran tertentu, murid dari setiap rombongan belajar dikelompokkan menjadi beberapa kelompok kecil yang jumlahnya antara 5 – 10 orang yang dibimbing oleh seorang guru, tujuannya adalah agar supaya proses belajar-mengajar lebih efektif. Semua guru yang mengajar di sekolah tersebut tidak ada yang berstatus sebagai pegawai negeri.

Sebagai sekolah inklusi, SD Mulia Bakti dianggap sebagai sekolah yang eksklusif karena di samping muridnya sebahagian besar berasal dari

No	Nama Sekolah Dasar Inklusi	Murid	Guru	Rasio Murid-Guru
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	SDN Kalukuang I	297	16	18,38
2	SDN Kalukuang II	337	13	25,92
3	SDN Kalukuang III	457	19	24,05
4	SDN Kalukuang IV	325	14	23,21
5	SD Inp. Baraya I	465	16	29,06
6	SD Inp. Baraya II	223	10	22,30
7	SDN Inp. Hartaco Indah	663	25	26,53
8	SDN Cambaya III	359	10	35,90
9	SDN Bara-Baraya I	240	10	24,00
10	SDN Ar-Rahman	337	29	11,62
11	SD Inp. Karuwisi II	232	9	25,78
12	SD Inp. Maccini Sombala	464	17	27,29
13	SD Inp. Maccini Sombala I	406	18	22,56
14	SD Inp. Jongaya I	343	14	24,50
15	SD Inp. Jongaya II	216	14	15,43
16	SDN Cendrawasih	465	16	29,06
17	SDN Cendrawasih I	474	16	29,63
18	SD Neg. Balang Baru	351	18	19,50
19	SD Neg. Balang Baru I	338	17	19,88
20	SD Inp. Maccini Baru	370	17	21,76
21	SDN Mattoanging I	231	14	16,50
22	SDN Bertingkat Mattoanging	226	11	20,55
23	SDN Tanggul Patompo I	448	17	26,35
24	SDN Tanggul Patompo II	433	17	25,47
25	SDN Kumala	248	10	24,80
26	SD Inp. Barombong I	193	8	24,13
27	SD Inp. Barombong II	132	11	12,00
28	SD Inp. IKIP I	443	14	31,64
29	SD Inp. IKIP II	270	14	19,29
30	SD Islam Datuk Ribandang	226	9	25,11
31	SDN Timbuseng I & II	191	12	15,92
32	SDN Tello Baru III	245	12	20,42
33	SD Inp. Minasa Upa	637	25	25,48
34	SDN Jongaya	253	12	21,08
35	SD Mulia Bakti	270	27	10,00
36	MI Al-Hidayah	285	15	19,00
37	SDN Kopata Yuda I	430	15	28,67
38	SDN Sumanna	234	11	21,27
39	SDN Kaccia	212	11	19,27
40	SD Inp Kalukubodoa	435	17	25,59
42	SD Galangan Kapal IV	357	12	29,75
42	SD Inp. Andi Tonro	471	18	26,17
43	SD. Inp. Minasa Upa I	450	15	30,00
44	SDN No. 69 Tallo Tua	510	15	34,00
45	SD Inp. Pannampu II	304	11	27,64
	Jumlah	15.454	671	23,03

Sumber: Diolah dari data Sekolah Dasar Pendidikan Inklusi Kota Makassar, 2009.

warga Tionghoa, juga berasal dari warga pribumi golongan menengah ke atas. SPP di sekolah tersebut Rp 400.000 per bulan, tentu saja bagi masyarakat yang

berpenghasilan menengah ke bawah, SPP dirasakan cukup tinggi, tetapi inklusivitas sekolah tersebut terletak pada keterbukaan mereka menerima *diversitas* fisik, ras dan agama.

#### **4. Rasio Murid dan Murid Inklusi**

Rasio jumlah murid dengan murid inklusi, menunjukkan perbandingan antara jumlah murid yang normal (reguler) dengan murid anak yang berkebutuhan khusus (ABK) dan anak pendidikan layanan khusus (PLK). Ada berbagai jenis ABK yang dididik pada Sekolah Dasar Inklusi di Kota Makassar, seperti autis, tuna daksa, *low vision* (keterbatasan penglihatan), kesulitan belajar, dan lambat belajar dan anak yang memerlukan pendidikan layanan khusus adalah murid yang berasal dari keluarga miskin, anak jalanan, korban kekerasan dalam rumah tangga (KDRT), dan anak pemulung.

Berdasarkan tabel 4.4, rata-rata rasio murid dan Murid Inklusi adalah  $15.454:1.575 = 9,81$  dibulatkan menjadi 10 orang murid, artinya setiap 10 orang murid di dalamnya terdapat 1 orang murid inkusif. Jika dalam satu rombongan belajar yang menampung rata-rata murid 30 orang maka diperkirakan di dalamnya terdapat 3 orang murid inklusif. Jumlah ini murid setiap kelas ini menjadi beban dan sekaligus tantangan bagi guru kelas jika tidak dibantu oleh guru pendidikan khusus (GPK), namun sebagaimana dapat dilihat pada tabel 4.2, banyak sekolah inklusi yang tidak memiliki guru

Tabel 4.4: Rasio Murid dan Murid Inklusi pada Sekolah Dasar Inklusi di Kota Makassar Tahun 2009

No	Nama Sekolah Dasar Inklusi	Jumlah Murid	Murid Inklusi	Rasio Murid-Murid Inklusi
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	SDN Kalukuang I	297	30	9,90
2	SDN Kalukuang II	337	50	6,74
3	SDN Kalukuang III	457	34	13,44
4	SDN Kalukuang IV	325	40	8,13
5	SD Inp. Baraya I	465	24	19,38
6	SD Inp. Baraya II	223	26	8,58
7	SDN Inp. Hartaco Indah	663	96	6,91
8	SDN Cambaya III	359	23	15,61
9	SDN Bara-Baraya I	240	50	4,80
10	SDN Ar-Rahman	337	25	13,48
11	SD Inp. Karuwisi II	232	21	11,05
12	SD Inp. Maccini Sombala	464	36	12,89
13	SD Inp. Maccini Sombala I	406	36	11,28
14	SD Inp. Jongaya I	343	42	8,17
15	SD Inp. Jongaya II	216	50	4,32
16	SDN Cendrawasih	465	25	18,60
17	SDN Cendrawasih I	474	27	12,56
18	SD Neg. Balang Baru	351	27	13,00
19	SD Neg. Balang Baru I	338	79	4,28
20	SD Inp. Maccini Baru	370	30	12,33
21	SDN Mattoanging I	231	20	11,55
22	SDN Bertingkat Mattoanging	226	21	10,76
23	SDN Tanggul Patompo I	448	44	10,18
24	SDN Tanggul Patompo II	433	35	12,37
25	SDN Kumala	248	29	8,55
26	SD Inp. Barombong I	193	25	7,72
27	SD Inp. Barombong II	132	25	5,28
28	SD Inp. IKIP I	443	30	14,77
29	SD Inp. IKIP II	270	26	10,38
30	SD Islam Datuk Ribandang	226	37	6,11
31	SDN Timbuseng I & II	191	41	4,66
32	SDN Tello Baru III	245	36	6,81
33	SD Inp. Minasa Upa	637	30	21,23
34	SDN Jongaya	253	27	9,37
35	SD Mulia Bakti	270	38	7,11
36	MI Al-Hidayah	285	15	19,00
37	SDN Kopata Yuda I	430	41	10,49
38	SDN Sumanna	234	30	7,80
39	SDN Kaccia	212	43	4,93
40	SD Inp Kalukubodoa	435	22	19,77
42	SD Galangan Kapal IV	357	35	10,20
42	SD Inp. Andi Tonro	471	39	12,08
43	SD. Inp. Minasa Upa I	450	40	11,25
44	SDN No. 69 Tallo Tua	510	40	12,75
45	SD Inp. Pannampu II	304	35	8,69
	Jumlah	15.454	1.575	9,81

Sumber: Diolah dari data Sekolah Dasar Pendidikan Inklusi Kota Makassar, 2009.

pendidikan khusus sebagai guru tetap, meskipun semua sekolah inklusi di Kota Makassar memiliki guru pendidikan khusus tetapi sifatnya hanya sebagai guru kunjung yang berasal dari guru-guru SLB (Sekolah Luar Biasa) yang memiliki jadwal berkunjung (mngajar) hanya satu kali dalam seminggu.

## **5. Tingkat Pendidikan Kepala Sekolah dan Guru**

Berdasarkan data pada tabel 4.5, tingkat pendidikan kepala sekolah sudah jauh lebih banyak yang berpendidikan Sarjana (S1) dibanding dengan tingkat pendidikan Diploma (D1, D2 dan D3), bahkan ada tiga orang yang berpendidikan Magister (S2), yaitu Kepala SD Inpres Maccini Sombala, Kepala SD Negeri Tello Baru III dan Kepala SD Negeri Kopata Yudha I, sebagaimana juga dapat dilihat pada tabel 4.6 (Lampiran II), bahwa tingkat pendidikan guru sebahagian besar berpendidikan sarjana (S1/S2), yaitu 322 orang (47,99%), angka ini terus mengalami peningkatan dengan semakin berkurangnya jumlah guru yang berpendidikan Diploma (D3).

Keinginan para guru, termasuk kepala sekolah untuk meningkatkan derajat pendidikan mereka adalah karena adanya kebijaksanaan pemerintah yang menetapkan syarat sarjana (S1) bagi guru untuk mendapatkan sertifikat pendidik untuk memperoleh tunjangan profesi. Sesungguhnya tujuan utamanya adalah untuk meningkatkan kualitas dan profesionalisme mengajar mereka, di mana pada akhirnya keluaran dari setiap satuan pendidikan akan mengalami peningkatan kualitas yang signifikan.

Tabel 4.5: Tingkat Pendidikan Kepala Sekolah  
pada Sekolah Dasar Inklusi di Kota Makassar Tahun 2009

No	Nama Sekolah Dasar Inklusif	Tingkat Pendidikan Kepala Sekolah				
		S2	S1	D3	D2/ D1	SLTA/ SPG
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
1	SDN Kalukuang I	-	√	-	-	-
2	SDN Kalukuang II	-	√	-	-	-
3	SDN Kalukuang III	-	√	-	-	-
4	SDN Kalukuang IV	-	√	-	-	-
5	SD Inp. Baraya I	-	-	-	√	-
6	SD Inp. Baraya II	-	-	√	-	-
7	SDN Inp. Hartaco Indah	-	√	-	-	-
8	SDN Cambaya III	-	-	-	√	-
9	SDN Bara-Baraya I	-	√	-	-	-
10	SDN Ar-Rahman	-	√	-	-	-
11	SD Inp. Karuwisi II	-	√	-	-	-
12	SD Inp. Maccini Sombala	√	-	-	-	-
13	SD Inp. Maccini Sombala I	-	√	-	-	-
14	SD Inp. Jongaya I	-	√	-	-	-
15	SD Inp. Jongaya II	-	√	-	-	-
16	SDN Cendrawasih	-	√	-	-	-
17	SDN Cendrawasih I	-	√	-	-	-
18	SD Negeri Balang Baru	-	√	-	-	-
19	SD Negeri Balang Baru I	-	√	-	-	-
20	SD Inp. Maccini Baru	-	√	-	-	-
21	SDN Mattoanging I	-	-	-	-	√
22	SDN Bertingkat Mattoanging	-	√	-	-	-
23	SDN Tanggul Patompo I	-	√	-	-	-
24	SDN Tanggul Patompo II	-	-	-	√	-
25	SDN Kumala	-	√	-	-	-
26	SD Inp. Barombong I	-	-	-	√	-
27	SD Inp. Barombong II	-	√	-	-	-
28	SD Inp. IKIP I	-	√	-	-	-
29	SD Inp. IKIP II	-	√	-	-	-
30	SD Islam Datuk Ribandang	-	√	-	-	-
31	SDN Timbuseng I & II	-	√	-	-	-
32	SDN Tello Baru III	√	-	-	-	-
33	SD Inp. Minasa Upa	-	√	-	-	-
34	SDN Jongaya	-	√	-	-	-
35	SD Mulia Bakti	-	√	-	-	-
36	MI Al-Hidayah	-	√	-	-	-
37	SDN Kopata Yudha I	√	-	-	-	-
38	SDN Sumanna	-	√	-	-	-
39	SDN Kaccia	-	-	-	√	-
40	SD Inp Kalukubodoa	-	√	-	-	-
42	SD Galangan Kapal IV	-	√	-	-	-
42	SD Inp. Andi Tonro	-	√	-	-	-
43	SD. Inp. Minasa Upa I	-	√	-	-	-
44	SDN No. 69 Tallo Tua	-	√	-	-	-
45	SD Inp. Pannampu II	-	√	-	-	-
	Jumlah	3	35	1	5	1

Sumber: Diolah dari data Sekolah Dasar Pendidikan Inklusi Kota Makassar, 2009.

Tabel 4.6: Tingkat Pendidikan Guru pada Sekolah Dasar Inklusi di Kota Makassar Tahun 2009

No	Nama Sekolah Dasar Inklusif	Tingkat Pendidikan Guru				Jumlah
		S1/ S2	D3	D2/D1	SLTA/ SPG	
1	SDN Kalukuang I	7	-	6	3	16
2	SDN Kalukuang II	9	-	2	2	13
3	SDN Kalukuang III	10	-	6	3	19
4	SDN Kalukuang IV	8	-	5	1	14
5	SD Inp. Baraya I	6	-	9	1	16
6	SD Inp. Baraya II	5	1	-	4	10
7	SDN Inp. Hartaco Indah	18	-	5	2	25
8	SDN Cambaya III	5	-	3	2	10
9	SDN Bara-Baraya I	4	-	-	6	10
10	SDN Ar-Rahman	22	2	1	4	29
11	SD Inp. Karuwisi II	3	-	6	-	9
12	SD Inp. Maccini Sombala	3	-	11	3	17
13	SD Inp. Maccini Sombala I	4	-	14	-	18
14	SD Inp. Jongaya I	9	-	3	2	14
15	SD Inp. Jongaya II	5	9	-	-	14
16	SDN Cendrawasih	9	-	5	2	16
17	SDN Cendrawasih I	6	-	8	2	16
18	SD Neg. Balang Baru	5	-	13	-	18
19	SD Neg. Balang Baru I	8	-	8	1	17
20	SD Inp. Maccini Baru	10	-	7	-	17
21	SDN Mattoanging I	7	-	5	2	14
22	SDN Bertingkat Mattoanging	3	-	7	1	11
23	SDN Tanggul Patompo I	4	-	11	2	17
24	SDN Tanggul Patompo II	7	-	5	5	17
25	SDN Kumala	3	-	5	2	10
26	SD Inp. Barombong I	4	-	3	1	8
27	SD Inp. Barombong II	6	-	5	-	11
28	SD Inp. IKIP I	7	-	7	-	14
29	SD Inp. IKIP II	9	1	3	1	14
30	SD Islam Datuk Ribandang	5	-	3	1	9
31	SDN Timbuseng I & II	5	-	5	2	12
32	SDN Tello Baru III	4	-	5	3	12
33	SD Inp. Minasa Upa	14	-	7	4	25
34	SDN Jongaya	8	-	4	-	12
35	SD Mulia Bakti	24	-	3	-	27
36	MI Al-Hidayah	5	-	9	1	15
37	SDN Kopata Yuda I	5	-	10	-	15
38	SDN Sumanna	2	-	3	6	11
39	SDN Kaccia	2	-	6	3	11
40	SD Inp Kalukubodoa	7	1	4	5	17
42	SD Galangan Kapal IV	7	-	4	1	12
42	SD Inp. Andi Tonro	10	-	6	2	18
43	SD. Inp. Minasa Upa I	4	-	7	4	15
44	SDN No. 69 Tallo Tua	8	-	5	2	15
45	SD Inp. Pannampu II	6	-	5	-	11
	Jumlah	322	14	249	86	671
	Persentase	47,99	2,08	37,11	12,82	100

Sumber: Diolah dari data Sekolah Dasar Pendidikan Inklusi Kota Makassar, 2009.

### B. Analisis Deskriptif Kepemimpinan Inklusif

Hasil analisis atas instrumen penelitian berdasarkan sebaran responden yang diteliti. Selanjutnya, akan diuraikan data hasil penelitian secara deskriptif, yaitu data hasil penelitian yang sesuai dengan pola distribusi jawaban responden. Berdasarkan data hasil penelitian, dicoba untuk menguraikan data tersebut atas dasar subvariabel bebas, yaitu subvariabel nilai emansipasi dan nilai partisipasi.

Variabel kepemimpinan inklusif ( $X$ ) terdiri dari 2 (dua) sub variabel yaitu Nilai emansipasi ( $X_1$ ) dan Nilai partisipasi ( $X_2$ ) dengan rincian pertanyaan sebagai berikut:

1. Sub Variabel  $X_1$  terdiri dari 5 item pertanyaan, yaitu item 01 sampai dengan 05.
2. Sub Variabel  $X_2$  terdiri dari 7 item pertanyaan, yaitu item 06 sampai dengan item 12.

Variabel pendidikan inklusi ( $Y$ ) yang terdiri dari 3 subvariabel yaitu subvariabel budaya inklusif ( $Y_1$ ), kebijaksanaan inklusif ( $Y_2$ ) dan pengembangan praktik inklusif ( $Y_3$ ) dengan rincian item pertanyaan sebagai berikut:

1. Subvariabel  $Y_1$  terdiri dari 10 item pertanyaan, yaitu item 13 sampai dengan item 22.
2. Subvariabel  $Y_2$  terdiri dari 9 item pertanyaan, yaitu item 23 sampai dengan item 31.
3. Subvariabel  $Y_3$  terdiri dari 12 item pertanyaan, yaitu item Y332 sampai dengan item 43.

## **1. Analisis Emansipasi**

Data hasil penelitian untuk subvariabel ini dapat dilihat pada tabel 4.7 di bawah ini.

Tabel 4.7: Distribusi Frekuensi Subvariabel Emansipasi

Item	Indikator	Skor Jawaban Responden				
		1	2	3	4	5
01	Memfasilitasi anak yang berkebutuhan khusus		19	8	15	3
02	Membantu orang tua memiliki kepercayaan diri		6	1	33	5
03	Membantu murid untuk meningkatkan prestasi akademik		21	6	16	2
04	Menanamkan nilai kesetaraan		12	3	25	5
05	Meniadakan kelas unggulan		1	19	19	6
Jumlah			59	37	108	21
Rata-rata			12	7	22	4

Sumber: Hasil Olahan Data Primer

Keterangan:

1 = Sangat Rendah, 2 = Rendah, 3 = Sedang, 4 = Tinggi, 5 = Sangat Tinggi

Dari tabel 4.7 di atas terlihat bahwa jawaban responden hanya menyebar pada kriteria sangat tinggi, tinggi, sedang, rendah, tidak ada responden yang memilih kriteria jawaban sangat rendah. Jika nilai rata-rata skor jawaban responden dijadikan sebagai angka yang menunjukkan jumlah responden yang memilih kategori jawaban maka nilai rata-rata tersebut dapat memberikan informasi bahwa pemahaman dan pelaksanaan nilai emansipasi di sekolah secara kualitatif dianggap tinggi, meskipun ada item pertanyaan yang menjadi indikator nilai emansipasi kriterianya rendah karena berdasarkan tabel 4.7, bahwa jumlah responden yang memilih kategori tinggi adalah 21,6 orang (dibulatkan menjadi 22 orang), artinya lebih banyak responden yang menilai bahwa penerapan nilai emansipasi secara kualitatif “tinggi” dibanding dengan responden yang memberikan penilaian “rendah”.

Untuk mengetahui sejauh mana penilaian responden terhadap penerapan nilai emansipasi, penulis menguraikan secara rinci dari indikator atau parameter nilai emansipasi yang dijadikan sebagai item pertanyaan.

Item 01 yang berupa pertanyaan tentang apakah pemerintah selalu membantu dan memfasilitasi anak yang berkemampuan terbatas agar supaya mereka bisa menikmati pendidikan sebagaimana layaknya anak yang berkemampuan cukup. Responden (Kepala Sekolah) pada umumnya mengatakan bawah pemerintah tidak membantu dan tidak memfasilitasi atau dengan kategori jawaban “rendah”. Yang dimaksud di sini adalah Pemerintah Daerah yaitu Pemerintah Provinsi dan Pemerintah Kota. Baik Pemerintah Provinsi maupun Pemerintah Kota belum pernah mengalokasikan anggaran untuk pengembangan Pendidikan Inklusi dan bantuan berupa alat kepada anak yang berkebutuhan khusus. Selama ini, sumber dana beasiswa untuk murid Inklusi adalah dari Pemerintah Pusat melalui APBN yang telah mengalokasikan anggaran sebesar Rp 600.000,- per murid pertahun. Untuk Sulawesi Selatan pada tahun anggaran 2008/2009 telah dialokasikan kepada 20 orang Murid Inklusi tiap sekolah, beasiswa tersebut digunakan untuk memenuhi kebutuhan pakaian sekolah dan alat tulis menulis. Bantuan tersebut masih dirasakan kurang terutama sekolah-sekolah yang jumlah anak inklusifnya cukup banyak atau sekolah yang memiliki anak yang berkebutuhan khusus (ABK) berkategori berat, seperti anak autisme, cacat netra, *low vision* (penglihatan terbatas) dan sebagainya, semuanya memerlukan alat khusus yang dapat membantu mereka untuk dapat menikmati proses belajar sebagaimana layaknya anak yang normal, namun karena harga alat-alat tersebut cukup mahal dan tidak mungkin beasiswa yang diberikan cukup dipakai untuk membeli alat-alat yang

diperlukan sehingga mereka kadang-kadang mengalami hambatan untuk mengikuti proses belajar-mengajar.

Kepala Sub Dinas Pendidikan Luar Sekolah, Dinas Pendidikan Provinsi Sulawesi Selatan dan Kepala Bidang Pendidikan Dasar, Dinas Pendidikan Kota Makassar, pada *Workshop* Optimalisasi Peran dan Fungsi Guru Pendidikan Khusus (GPK) Menuju Pelaksanaan Pendidikan Inklusi di Provinsi Sulawesi Selatan, yang diselenggarakan oleh Dinas Pendidikan Provinsi Sulawesi Selatan bekerjasama dengan *Helen Keller International*, 23 Juni 2009 di Makassar, mengatakan bahwa perhatian mereka untuk membantu dan memfasilitasi pendidikan inklusi cukup besar karena setiap tahun program pendidikan inklusi dimasukkan ke dalam rencana anggaran, tetapi program tersebut tidak pernah terealisasi karena ketika pembahasan anggaran di DPRD, program tersebut selalu dicoret.

Penulis berpandangan lain, bahwa perhatian pemerintah daerah untuk memfasilitasi pelaksanaan pendidikan inklusi masih kurang karena jika seandainya ada perhatian yang sungguh-sungguh untuk melaksanakan pendidikan inklusi, tentu saja program ini dijadikan sebagai prioritas dalam alokasi anggaran pembangunan, demikian juga dalam penyusunan tujuan dan sasaran program masih dianggap kurang layak untuk dibiayai sehingga panitia anggaran di DPRD dan BAPPEDA selalu mencoret usulan tersebut.

Kurangnya perhatian pemerintah daerah untuk mengalokasikan anggaran pada program pendidikan inklusi adalah karena pendidikan inklusi belum menjadi isu nasional dan selalu dimarjinalkan, hal ini terungkap dalam pertemuan Pemangku Kepentingan Pendidikan Inklusi Tingkat Nasional untuk Program Helen Keller International Indonesia-Program Opportunities for Vulnerable Children (OVC), Senin (30/11) di Jakarta. "Pendidikan inklusi belum *booming* karena selalu dimarjinalkan",

kata Bupati Karanganyar, Jawa Tengah Rina Iriani Sri Ratnaningsih. Padahal, menurut Manager Program Nasional OVC Emilia Kristianti, pendidikan inklusi baru bisa berjalan efektif apabila ada pemahaman yang benar dan menyeluruh, terutama badan eksekutif, legislatif, dan masyarakat (Kompas, Selasa, 1 Desember 2009, Hal. 12).

Item 02 yang berupa pertanyaan tentang bantuan dan dukungan yang diberikan oleh sekolah kepada para orang tua yang memiliki anak yang berkebutuhan khusus agar supaya memiliki kepercayaan diri terhadap anak mereka. Sebahagian besar responden (Kepala Sekolah) memberikan penilaian dengan kriteria “tinggi”, artinya, mereka membantu dan memberikan dukungan kepada orang tua dalam bentuk sikap dan perilaku yang dapat memberikan harapan dan kepercayaan diri kepada orang tua yang memiliki anakan yang berkebutuhan khusus dan ada juga mengadakan pelatihan dan sosialisasi kepada orang tua mengenai Pendidikan Inklusi bekerja sama dengan *Helen Keller International (HKI)*<sup>2</sup>.

Ada pengalaman menarik yang diceritakan oleh Kepala SD Negeri Sumanna kepada penulis, dia mengatakan:

“Dalam hidup saya, peristiwa itu tidak pernah saya lupakan, meskipun saya tidak bermaksud untuk menyinggung perasaan orang tua murid bahkan sebaliknya, tujuan saya adalah baik yaitu agar supaya dia bisa menemukan sekolah yang cocok untuk anaknya, sungguh saya menyesali perbuatan saya itu hanya karena saya belum tahu apa itu sekolah inklusif”. Peristiwa ini terjadi dua tahun yang lalu dimana ada seorang murid autis di sekolah kami, namun kami merasa kesulitan mengajar murid tersebut sehingga kami memanggil orang tua murid. Yang datang adalah ibunya, saya katakan pada ibunya “Maaf bu, bukan berarti saya tidak sanggup mengajar anak ibu, tetapi anak itu tidak cocok belajar sekolah kami, seharusnya

---

<sup>2</sup> Organisasi Nonprofit Internasional bermarkas di New York City, bekerja untuk pengembangan kapasitas daerah melalui pelaksanaan program yang berkesinambungan, menyediakan bantuan ilmu pengetahuan, bimbingan teknis dan data untuk pemerintah pusat, regional dan daerah di seluruh dunia.

anak itu dimasukkan di sekolah SLB saja, setelah saya katakan seperti itu, ibu tersebut langsung meninggalkan saya, sejak peristiwa itu, murid tersebut tidak pernah lagi datang sekolah dan saya dengar anak tersebut tidak sekolah sampai sekarang” (Wawancara, 29 Juni 2009)

Sama dengan apa yang diceritakan oleh salah seorang guru kelas di SD Inpres Minasa Upa I kepada penulis. Di kelasnya ada seorang murid perempuan yang duduk di kelas III tetapi dia sudah berusia 10 tahun, murid tersebut termasuk anak yang berkebutuhan khusus (ABK) dengan kategori kesulitan belajar, murid ini lebih banyak berdiri dipintu atau keluar dari kelas dari pada belajar, kalau ditegur atau dimarahi dia marah dan mengamuk, gurunya sudah kehabisan akal dan putus asa sehingga dia membiarkan saja mau belajar atau tidak. Suatu waktu ibunya datang ke sekolah, guru kelasnya menyampaikan bahwa anak itu seharusnya di masukkan di SLB saja. Dari peristiwa tersebut menunjukkan bahwa ketidakberhasilan sekolah dalam melaksanakan Pendidikan Inklusi disebabkan karena kurangnya pemahaman guru tentang Pendidikan Inklusi dan kurangnya pengetahuan guru mengenai pendidikan anak yang berkebutuhan khusus sehingga masih dijumpai adanya kepala sekolah dan guru yang kurang maksimal memberikan dukungan kepada orang tua yang memiliki anak yang berkebutuhan khusus agar supaya memiliki kepercayaan diri terhadap anak mereka.

Item 03, yaitu pertanyaan tentang usaha yang dilakukan oleh guru kepada Murid Inklusi untuk membantu meningkatkan prestasi akademik mereka. Sebagai panduan pertanyaan, penulis menggunakan kriteria yang dibuat oleh Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah, Departemen Pendidikan Nasional (<http://www.unicef.org/teachers/protection/access.htm>), mengenai apa yang dapat dilakukan guru untuk peserta didik penyandang cacat agar mereka memperoleh kesempatan bersekolah dan meningkatkan potensi belajarnya, yaitu: 1) Anak

penyandang cacat kadang sulit mencapai sekolah. Cobalah mengatur transportasi ke sekolah dan buatlah sekolah mudah dijangkau dengan jalan landai dan sumber lain yang merespon pada kebutuhan yang spesifik; 2) Ketika seorang anak cacat pertama kali datang ke sekolah, bicaralah dengan anggota keluarga yang datang bersama anak. Cobalah mencari tahu tentang kemampuan anak dan apa yang dapat dia lakukan walaupun cacat. Tanyakan tentang masalah dan kesulitan yang mungkin dimiliki oleh anak tersebut; 3) Ketika anak mulai bersekolah, kunjungi orang tua dari waktu ke waktu untuk mendiskusikan apa yang mereka lakukan untuk memfasilitasi belajar anaknya. Tanyakan rencana apa yang dibuat untuk masa depan anak. Cobalah mencari tahu bagaimana Anda bisa bekerja sebaik-baiknya dengan keluarga tersebut; 4) Tanyakan apakah anak perlu obat-obatan ketika di sekolah; 5) Jika tidak punya cukup waktu untuk memberikan semua perhatian yang dibutuhkan anak, tanyakan apakah sekolah atau masyarakat dapat menemukan pendamping (helper). Pendamping bisa memberikan bantuan ekstra yang diperlukan peserta didik selama jam sekolah; 6) Pastikan bahwa mereka dapat melihat dan mendengar ketika guru mengajar. Tulislah dengan jelas sehingga mereka dapat membaca apa yang Anda katakan. Juga, tempatkan anak berkelainan untuk duduk di depan agar mereka bisa melihat dan mendengar lebih baik; 7) Mencari tahu apakah peserta didik dan orang tua memiliki masalah tentang persekolahan. Tanyakan apakah para keluarga berpikir bahwa anak-anak lainnya membantu anak ini dan apakah anak ini betah di sekolah.

Jawaban responden pada umumnya rendah. Artinya, para guru tidak punya waktu dan usaha untuk yang sungguh-sungguh untuk meningkatkan prestasi akademik murid, terutama anak yang berkebutuhan khusus (ABK). Keterbatasan waktu terjadi karena alokasi waktu mengajar sudah ditetapkan sementara bimbingan

khusus memerlukan waktu tambahan, termasuk alokasi dana untuk guru pendidikan khusus. Terutama alokasi dana, pihak sekolah tidak memiliki kewenangan untuk mengalokasikan dana tersebut untuk memberikan insentif kepada guru pendidikan khusus, meskipun sumber dana di sekolah cukup tersedia, seperti dana BOS (biaya operasional sekolah), dana gratis untuk anak miskin. Sasaran pembiayaan sudah ditentukan oleh Pemerintah.

Berdasarkan hasil penelitian, pada umumnya sekolah tidak memiliki guru pendidikan khusus atau guru yang memiliki kompetensi pendidikan luar biasa yang secara tetap mengajar di sekolah tersebut, kecuali SD Negeri Kalukuang II 1 (satu) orang, SD Negeri Cambaya III 1 (satu) orang, SD Negeri Balang Baru 1 (satu) orang, SD Inpres Maccini Baru 2 (dua) orang, SD Negeri Tallo Baru III 1 (satu) orang, dan SD Inpres Kalukubodoa 1 (satu) orang. Keterbatasan jumlah guru pendidikan khusus menyebabkan pihak sekolah memiliki keterbatasan kemampuan membantu Murid Inklusi untuk meningkatkan kemampuan prestasi akademik mereka.

Untuk item 04, menanyakan tentang penerapan nilai emansipasi di sekolah, dengan pernyataan bahwa selalu menamakan nilai di sekolah dengan memberikan akses yang sama baik kepada guru ataupun murid perempuan dengan cara melibatkan mereka bersama dengan laki-laki sesuai dengan peranan mereka masing-masing. Sebagian besar responden memberikan jawaban dengan kriteria "tinggi".

Penilaian responden tersebut didasarkan pada pemahaman mereka bahwa pendidikan inklusi adalah hak asasi manusia, di samping merupakan pendidikan yang baik dan dapat menumbuhkan rasa sosial. Itulah ungkapan yang dipakai untuk menggambarkan pentingnya pendidikan inklusi. Ada beberapa argumen di balik pernyataan bahwa pendidikan inklusi merupakan hak asasi manusia: (1) semua anak

memiliki hak untuk belajar bersama; (2) anak-anak seharusnya tidak dihargai dan didiskriminasikan dengan cara dikeluarkan atau disisihkan hanya karena kesulitan belajar dan ketidakmampuan mereka; (3) orang dewasa yang cacat, yang menggambarkan diri mereka sendiri sebagai pengawas sekolah khusus, menghendaki akhir dari segregasi (pemisahan sosial) yang terjadi selama ini; (4) tidak ada alasan yang sah untuk memisahkan anak dari pendidikan mereka, anak-anak milik bersama dengan kelebihan dan bermanfaat untuk setiap orang, dan mereka tidak butuh dilindungi satu sama lain (CSIE, 2005).

Item 05, menanyakan tentang apakah ada kelas khusus atau semacam kelas unggulan di sekolah/kelas akselerasi dalam satu sekolah. Jawaban responden cenderung bersikap ragu-ragu dan tidak bisa menentukan sikap, hal ini dapat dilihat pada kriteria jawaban responden yang seimbang antara kriteria jawaban “tinggi” dan “sedang”. Menurut penjelasan dari instrumen penelitian bahwa jawaban dengan kriteria “sedang” berarti bahwa di sekolah tersebut mempersiapkan adanya kelas unggulan, kriteria “tinggi” menunjukkan bahwa sekolah tersebut tidak memiliki kelas unggulan atau kelas akselerasi. Menurut data, ada satu Sekolah Inklusif yang mempraktikkan adanya kelas unggulan dalam satu sekolah, yakni SD Mulia Bakti. Sebenarnya praktik kelas unggulan yang dilaksanakan oleh SD Mulia Bakti atau SD Islam Ar-Rahman tidak dilaksanakan secara ketat seperti apa yang dilakukan oleh sekolah reguler atau SD non-inklusi, yaitu melakukan seleksi dari murid yang rangking 1 sampai 7 setiap rombongan belajar untuk dijadikan satu rombongan belajar sebagai kelas unggulan, tetapi yang dilakukan adalah membina secara intensif kepada murid yang berprestasi kemudian murid tersebut dijadikan sebagai tutor sebaya untuk membimbing teman kelasnya.

Hasil wawancara penulis dengan Kepala SD Mulia Bakti, menunjukkan bahwa sekolah tersebut senantiasa menerapkan rasa keadilan dan kesetaraan di antara sesama siswa, dia mengatakan:

“Kelihatannya sekolah ini eksklusif karena di samping muridnya sebagian besar adalah warga keturunan Tionghoa, juga berasal dari masyarakat menengah ke atas bahkan ada salah seorang murid saya adalah seorang raja yaitu Sultan Deli, dia adalah cucu mantan Gubernur Sulawesi Selatan Z. B. Palaguna. Kami tidak memperlakukan mereka berbeda dengan yang lain, saya terapkan dengan baik toleransi beragama di sekolah ini termasuk menanamkan rasa keadilan dan kasih sayang terhadap orang yang tidak mampu, kami mendorong mereka untuk menjadi siswa yang unggul dan berprestasi tanpa memandang latar belakang sosial atau karena adanya perbedaan kemampuan akademik atau fisik” (Wawancara, 10 Juni 2009)

## **2. Analisis Partisipasi**

Distribusi jawaban responden tentang subvariabel partisipasi secara lengkap dapat dilihat dalam tabel 4.8.

Sama halnya dengan sebaran jawaban responden pada subvariabel emansipasi, subvariabel partisipasi ini pun, jawaban responden hanya menyebar pada kriteria sangat tinggi, tinggi, sedang, rendah. Tidak ada responden yang memilih kriteria jawaban sangat rendah, dengan demikian, dari sebaran jawaban responden pada umumnya menunjukkan bahwa pemahaman dan pelaksanaan nilai partisipasi di sekolah, secara kualitatif dianggap tinggi karena berdasarkan tabel 4.8 di atas dapat dilihat bahwa secara kuantitatif rata ada 20,29 (dibulatkan menjadi 20) responden yang memilih kategori jawaban “tinggi”, meskipun ada item pertanyaan yang menjadi indikator nilai partisipasi, kriterianya rendah. yaitu hanya rata-rata 14 responden yang memilih kategori jawaban “rendah”.

Tabel 4.8: Distribusi Frekuensi Subvariabel Partisipasi

Item	Indikator	Skor Jawaban Responden				
		1	2	3	4	5
06	Partisipasi murid dalam komite sekolah		23	4	15	3
07	Murid aktif bekerjasama untuk membantu sesama murid		6	1	33	5
08	Murid aktif mengevaluasi sekolah		24	6	13	2
09	Murid ikut membantu murid ABK		12	3	25	5
10	Orang tua murid murid aktif bekerjasama untuk membantu ABK		7	19	15	4
11	Orang Tua murid aktif mengevaluasi sekolah		19	5	17	4
12	Orang tua murid ikut membantu murid ABK		7	8	24	6
Jumlah			98	46	142	29
Rata-rata			14	7	20	4

Sumber: Hasil Olahan Data Primer, 2009

Keterangan:

1 = Sangat Rendah, 2 = Rendah, 3 = Sedang, 4 = Tinggi, 5 = Sangat Tinggi

Untuk mengetahui sejauh mana penilaian responden terhadap penerapan nilai partisipasi, penulis menguraikan secara rinci dari indikator atau parameter nilai partisipasi yang dijadikan sebagai item pertanyaan.

Jawaban responden pada item 06, yang menanyakan partisipasi murid dalam komite sekolah sebagai anggota komite untuk membantu mengembangkan peserta didik yang kurang mampu atau anak yang berkebutuhan khusus. Secara umum, responden memberikan jawaban pada criteria yang “rendah”. Artinya, murid tidak

dilibatkan dalam komite sekolah sebagai anggota komite, namun berdasarkan Keputusan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 044/U/2002, Tanggal 2 April 2002 Tentang Dewan Pendidikan dan Komite Sekolah, salah satu unsur keanggotaan dalam komite sekolah adalah wakil dari peserta didik.

Selanjutnya, item 07 yang berupa pertanyaan, apakah murid aktif bekerjasama dan secara bergilir membantu murid yang berkebutuhan khusus. Sebagian besar responden menjawab “aktif”. Secara kualitatif, jawaban responden tersebut menunjukkan bahwa partisipasi murid bekerja sama dengan murid lainnya untuk membantu dan memberikan bimbingan belajar kepada murid yang berkebutuhan khusus, masuk kedalam kriteria “tinggi”. Keaktifan murid adalah hasil dari bimbingan dan pemahaman yang diberikan oleh Kepala Sekolah dan guru untuk senantiasa memberikan perhatian yang khusus dan rasa kemanusiaan yang tinggi kepada peserta anak yang berkebutuhan khusus (ABK), hal tersebut sudah sesuai dengan salah satu konsep inti Pendidikan Inklusi, menurut Stubbs (2002: 19) adalah pengakuan terhadap harga diri manusia dan pelaksanaan hak asasi manusia secara penuh.

Ada dua sekolah yang penulis observasi secara intensif untuk mengetahui bentuk keaktifan murid dalam membantu murid yang berkebutuhan khusus, yaitu SD Inpres Maccini Baru dan MI Al-Hidayah. Diperoleh informasi bahwa murid yang memiliki kemampuan untuk menyelesaikan pekerjaannya diberi tugas untuk membantu murid lain yang kurang mampu menyelesaikan pekerjaannya yang disebut sebagai “tutor sebaya”.

Tutor sebaya dikenal dengan pembelajaran teman sebaya atau antar peserta didik, metode pembelajaran ini dilaksanakan dengan cara menunjuk salah seorang murid yang dianggap memiliki kemampuan akademik yang baik untuk membimbing

dalam kelompok belajar di kelas. Setiap hari dialokasikan waktu khusus agar peserta didik dapat saling membantu dalam belajar misalnya: matematika atau bahasa, baik sendiri-sendiri maupun dalam kelompok kecil.

Tutor Sebaya merupakan salah satu strategi pembelajaran untuk membantu memenuhi kebutuhan peserta didik. Ini merupakan pendekatan kooperatif bukan kompetitif. Rasa saling menghargai dan mengerti dibina di antara peserta didik melalui kerja sama. Tutor sebaya akan merasa bangga atas perannya dan juga belajar dari pengalamannya. Hal ini membantu memperkuat apa yang telah dipelajari dan diperoleh atas tanggung jawab yang dibebankan kepadanya. Ketika mereka belajar dengan “tutor sebaya”, peserta didik juga mengembangkan kemampuan yang lebih baik untuk mendengarkan, berkonsentrasi, dan memahami apa yang dipelajari dengan cara yang bermakna. Penjelasan dari tutor sebaya kepada temannya lebih memungkinkan berhasil dibandingkan guru. Dikarenakan, peserta didik melihat masalah dengan cara yang berbeda dibandingkan orang dewasa dan mereka menggunakan bahasa yang lebih akrab, juga karena di antara mereka dengan mudah tercipta suasana keterbukaan, apa yang mereka ketahui atau tidak diketahui dengan mudah dapat dikomunikasikan dengan teman sebayanya, tanpa dibatasi situasi psikologis seperti ketika behadapan dengan gurunya, seperti perasaan malu, takut dan sebagainya.

Yang terpenting bahwa tujuan yang dapat dicapai dari metode pembelajaran ‘tutor sebaya’ adalah terciptanya kebesamaan, saling pengertian, toleransi dan kepercayaan diri di antara peserta didik sehingga dengan demikian budaya inklusif akan berkembang dengan baik di sekolah.

Item 08 yang berupa pertanyaan, apakah murid aktif mengevaluasi sekolah untuk membantu promosi karir dan pengembangan staf. Secara umum, jawaban

responden menunjukkan kriteria keaktifan yang “rendah”, hal ini dapat dipahami karena murid sekolah dasar belum memiliki kapasitas untuk memberikan penilaian terhadap kinerja guru. Namun berdasarkan hasil penelitian, tetap ada responden yang memberikan jawaban bahwa murid diharapkan aktif mengevaluasi kinerja guru karena sesungguhnya peran murid tetap dibutuhkan untuk memberikan penilaian terhadap kinerja guru.

Item 09 yang berupa pertanyaan, apakah murid aktif mengarahkan perilaku Murid Inklusi. Sebagian besar responden memberikan penilaian bahwa murid “aktif” atau kriteria penilaian terhadap partisipasi murid, dalam hal ini adalah “tinggi”. Menurut hasil penelitian, bahwa komponen perilaku yang dapat dinilai sebagai aktivitas perilaku murid normal untuk membantu mengarahkan Murid Inklusi adalah seperti memberikan tuntunan menulis dan membaca kepada anak tuna rungu, bergaul dan tidak membiarkan terisolasi secara sosial kepada murid autis, dan memberikan tuntunan belajar kepada murid yang mengalami kesulitan belajar dan sebagainya.

Selanjutnya, item 10 berupa pertanyaan, apakah orang tua aktif berkonsultasi secara bergilir dengan guru untuk membantu Murid Inklusi. Hasilnya, secara umum responden memberikan jawaban yang bersifat ragu-ragu, tidak bisa dikatakan aktif dan tidak bisa juga dikatakan tidak aktif sehingga dapat dipastikan bahwa masih ada orang tua yang memiliki anak yang berkebutuhan khusus tidak aktif berkonsultasi dengan guru dalam rangka proses penyembuhan atau terapi bagi anak autis atau dalam rangka proses penyesuaian dan aktualisasi diri bagi anak yang berkebutuhan khusus lainnya.

Para orang tua yang memiliki anak yang berkebutuhan khusus (ABK) lebih banyak menyerahkan segala permasalahan yang dialami murid kepada sekolah dari

pada ikut membantu atau berkonsultasi dengan guru mengenai cara pembinaan anak ketika berada di rumah. Menurut pengamatan dan hasil wawancara penulis dengan kepala sekolah, bahwa situasi ini terjadi karena pada umumnya orang tua dari anak yang berkebutuhan khusus berasal dari keluarga yang sosial ekonominya rendah sehingga mereka cenderung apatis terhadap permasalahan pendidikan yang dialami anaknya, bahkan ada di antara mereka menggunakan 'beasiswa inklusi' untuk membeli kebutuhan pokok dan membayar kontrakan rumah.

Item 11 berupa pertanyaan apakah orang tua murid aktif memberikan penilaian terhadap kinerja sekolah. Secara umum jawaban responden menunjukkan kriteria keaktifan yang "rendah". Jawaban tersebut menunjukkan bahwa masih terbatas ruang dan pemahaman yang diberikan kepada orang tua untuk berpartisipasi mengevaluasi dan memberikan penilaian terhadap kinerja sekolah. Ruang partisipasi hanya ada pada mereka yang duduk sebagai anggota komite sekolah sebagaimana diatur dalam Keputusan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 044/U/2002, Tanggal 2 April 2002 Tentang Dewan Pendidikan dan Komite Sekolah, mengenai fungsi dan peran komite sekolah.

Item 12 yang bertanya tentang apakah orang tua murid ikut membantu mengarahkan perilaku Murid Inklusi. Secara umum, responden memberikan jawaban bahwa partisipasi orang tua dalam hal ini termasuk dalam kriteria "tinggi". Artinya, orang tua aktif berpartisipasi terutama orang tua yang memiliki anak yang berkebutuhan khusus.

Dari tiga item pertanyaan mengenai indikator partisipasi orang tua dengan kecenderungan indikator jawaban yang berbeda, dapat disimpulkan bahwa partisipasi orang tua/masyarakat dalam sebuah organisasi (sekolah) bisa terjadi

bilamana mereka sudah menjadi bagian dari organisasi tersebut dan mereka merasa adanya kepentingan yang mengharuskan mereka terlibat di dalamnya.

Berdasarkan hasil penelitian yang dilakukan oleh Goldsmith dan Blustein (dalam Ndraha, 1990: 105), mereka berkesimpulan bahwa masyarakat tergerak untuk berpartisipasi jika: 1) partisipasi itu dilakukan melalui organisasi yang sudah dikenal atau yang sudah ada di tengah-tengah masyarakat yang bersangkutan; 2) partisipasi itu memberikan manfaat langsung kepada masyarakat yang bersangkutan; 3) manfaat yang diperoleh melalui partisipasi itu dapat memenuhi kepentingan masyarakat setempat; 4) dalam proses partisipasi terjamin adanya kontrol yang dilakukan oleh masyarakat. Partisipasi masyarakat ternyata kurang jika mereka tidak atau kurang berperan dalam pengambilan keputusan

Hasil analisis deskriptif dari dua subvariabel kepemimpinan inklusif, dapat disimpulkan bahwa pelaksanaan kepemimpinan inklusif termasuk dalam kriteria “tinggi”, karena berdasarkan hasil tabulasi jawaban responden, sebahagian besar responden atau 20,83 (dibuatkan menjadi 21) responden yang memilih kategori jawaban “tinggi”, sebagaimana dapat dilihat pada tabel 4.9. Artinya, kepemimpinan inklusif pada sekolah inklusif sudah dilaksanakan dengan baik, meskipun masih ada parameter-parameter dari nilai kepemimpinan inklusif belum dilaksanakan secara maksimal.

Tabel 4.9: Distribusi Frekuensi Variabel Kepemimpinan Inklusif

Item	Sub Variabel	Skor Jawaban Responden				
		1	2	3	4	5
1	Nilai Emansipasi		59	37	108	21
2	Nilai Partisipasi		98	46	142	29
Jumlah			157	83	250	50
Rata-rata		0	13	7	21	4

Sumber: Hasil Olahan Data Primer, 2009

Keterangan:

1 = Sangat Rendah, 2 = Rendah, 3 = Sedang, 4 = Tinggi, 5 = Sangat Tinggi

### C. Analisis Deskriptif Pelaksanaan Pendidikan Inklusif

Hasil analisis atas instrumen penelitian berdasarkan sebaran responden yang diteliti. Selanjutnya, akan diuraikan data hasil penelitian secara deskriptif, yaitu data hasil penelitian yang sesuai dengan pola distribusi jawaban responden. Berdasarkan data hasil penelitian, dicoba untuk menguraikan data tersebut atas dasar subvariabel terikat, yaitu subvariabel budaya inklusif, kebijaksanaan inklusif, dan pengembangan praktik inklusif.

#### 1. Analisis Budaya Inklusif

Data hasil penelitian untuk subvariabel ini dapat dilihat pada tabel 4.10 di bawah ini. Dari tabel tersebut terungkap bahwa penyebaran jawaban responden hanya menyebar pada kriteria sangat tinggi, tinggi, sedang, rendah. Tidak ada

responden yang memilih kriteria jawaban sangat rendah. Dari sebaran jawaban responden pada umumnya menyatakan bahwa pemahaman dan pelaksanaan budaya inklusif pada sekolah inklusif, secara kualitatif dianggap tinggi meskipun ada item pertanyaan yang menjadi indikator budaya inklusif, kriterianya rendah karena berdasarkan tabel 4.10, bahwa jumlah responden yang memilih kategori tinggi adalah 20,9 orang (dibulatkan menjadi 21 orang), artinya lebih banyak responden yang menilai bahwa penerapan nilai partisipasi pada pelaksanaan pendidikan inklusi “tinggi” dibanding dengan responden yang memberikan penilaian “rendah” yang hanya dipilih oleh 13 responden.

Tabel 4.10: Distribusi Frekuensi Subvariabel Budaya Inklusif

Item	Indikator	Skor Jawaban Responden				
		1	2	3	4	5
13	Guru dan masyarakat saling mendukung dan saling membantu		19	5	18	3
14	Melibatkan berbagai kelompok		6	1	33	5
15	Lingkungan yang ramah		21	6	16	2
16	Saling menghargai		12	3	25	5
17	Dukungan pengembangan potensi murid		7	20	14	4
18	Terciptanya rasa kekeluargaan		19	5	18	3
19	Semua murid dihargai setara		6	1	33	5
20	Memperlakukan manusia seutuhnya bukan sekedar sebuah mesin yang dapat belajar		21	6	16	2
21	Menggunakan pendekatan yang dapat menghilangkan hambatan		15	3	22	5
22	Menghilangkan praktik diskriminasi		7	20	14	4
Jumlah			133	76	209	38
Rata-rata			13	7	21	4

Sumber: Hasil Olahan Data Primer, 2009

Keterangan:

1 = Sangat Rendah, 2 = Rendah, 3 = Sedang, 4 = Tinggi, 5 = Sangat Tinggi

Untuk mengetahui sejauh mana penilaian responden terhadap penerapan nilai partisipasi pada pelaksanaan pendidikan inklusi, penulis menguraikan secara rinci dari indikator atau parameter nilai partisipasi yang dijadikan sebagai item pertanyaan.

Item 13 yang berupa pertanyaan, apakah guru dengan masyarakat di sekolah tersebut saling mendukung dan membantu dalam mengembangkan Pendidikan Inklusi. Pada umumnya responden memberikan jawaban “rendah”. Akan tetapi kriteria jawaban responden tersebut tidaklah signifikan untuk mengatakan bahwa di antara guru dan masyarakat tidak saling membantu untuk memberi dukungan dalam mengembangkan Pendidikan Inklusi karena nilai skor jawaban responden untuk kriteria “tinggi” hampir sama dengan skor jawaban responden untuk kriteria “rendah”.

Item 14 adalah pertanyaan tentang apakah aktivitas-aktivitas Pendidikan Inklusi di sekolah tersebut melibatkan berbagai kelompok, seperti LSM dan organisasi sosial lainnya. Jawaban responden menunjukkan hasil yang “tinggi”. Artinya, LSM memiliki peranan yang sangat penting dalam membantu mengembangkan Pendidikan Inklusi.

Di Sulawesi Selatan, ada dua LSM internasional yang turut memfasilitasi pengembangan Pendidikan Inklusi yaitu USAID dan Helen Keller Internasional. Berbagai macam kegiatan yang dilakukan, antara lain: sosialisasi Pendidikan Inklusi, *assessment* terhadap sekolah-sekolah inklusif, kemudian pada tanggal 23 Juni 2009 melaksanakan *workshop* “Optimalisasi Peran dan Fungsi Guru Pendidikan Khusus (GPK) Menuju Pelaksanaan Pendidikan Inklusi di Sulawesi Selatan”. Kegiatan-kegiatan tersebut sebagai indikator bahwa keterlibatan LSM dalam Pendidikan Inklusi cukup tinggi.

Item 15 yang berupa pertanyaan, apakah di sekolah tersebut sudah tercipta lingkungan yang ramah dan menyenangkan sehingga terasa ada kedamaian di dalamnya. Secara umum, responden menyatakan bahwa belum tercipta lingkungan yang ramah dan menyenangkan. Jawaban responden tersebut, secara kualitatif termasuk dalam kriteria “rendah”. Lingkungan ramah dan menyenangkan yang diharapkan oleh kepala sekolah sebagai responden adalah lingkungan sekolah yang bersih, hijau dan asri, lingkungan yang mendukung aksesibilitas anak yang berkebutuhan khusus serta terciptanya rasa kekeluargaan di antara sesama guru, murid dan orang tua murid dan adanya suasana kenyamanan dan keamanan yang dirasakan oleh setiap komponen sekolah. Sebagaimana dikatakan oleh Hadjam & Wahyu (2003: 11), bahwa pengertian sekolah damai adalah sekolah yang kondusif bagi proses belajar mengajar yang memberikan jaminan suasana kenyamanan dan keamanan pada setiap komponen di sekolah karena adanya kasih sayang, perhatian, kepercayaan dan kebersamaan. Sekolah yang damai adalah sekolah yang pada beberapa aspeknya memiliki indikasi tertentu, yaitu: 1) Proses belajar dan mengajar yang efektif, 2) Suasana yang nyaman dan aman ; 3) Komunikasi dan hubungan antar komponen sekolah yang terbina; 4. Peraturan dan kebijaksanaan yang aspiratif.

Berdasarkan pengamatan penulis, setiap hari Sabtu dilaksanakan kegiatan kebersihan lingkungan sekolah, kegiatan tersebut dilaksanakan oleh guru bersama dengan murid, setelah selesai kegiatan kebersihan dilanjutkan dengan acara makan bersama, karena dana yang terbatas maka acara makan bersama hanya diperuntukkan kepada guru.

Salah satu sekolah inklusif yang sudah menerapkan prinsip keramah-tamahan yaitu SD Islam Ar-Rahman, di sini kita mendapati seorang guru berdiri di pintu

gerbang sekolah dengan pakaian yang bersih, sikap yang ramah, dan senyum yang mengembang menerima murid, menjawab salam dan mengulurkan tangan menerima silaturahmi yang diberikan murid. Sekolah yang baik memberikan batasan kepada pengantar, bahkan orang tua untuk memasuki lingkungan dalam Sekolah. Hal ini untuk memberikan kepercayaan pendidikan kepada sekolah, memberikan keleluasaan bagi para pendidik untuk bersikap tanpa campur tangan orang luar selama di sekolah, selain membentuk kepercayaan diri murid berada di tengah-tengah orang lain, juga memberikan keleluasaan murid untuk berinteraksi dengan teman-teman sekolahnya.

Proses berlanjut ketika di dalam kelas. Akan mengawali kegiatan pembelajaran hari itu dengan sekedar membaca al-Qur'an atau menghafalkannya dengan kadar pemahamannya yang diberikan guru pembimbing di sela-sela bacaan ayat-ayat suci. Meskipun sebentar, anak akan merasakan komunikasi dengan Tuhan, berdialog melalui lantunan ayat suci yang dibacakannya dengan *khusyu'*, meskipun hanya 15 menit.

Item 16 adalah pertanyaan tentang apakah di antara guru, murid dan orang tua murid sudah saling menghargai. Responden pada umumnya memeberikan jawaban dengan kriteria "tinggi". Artinya, di antara guru, murid dan orang tua murid sudah saling menghargai. Bentuk penghargaan tersebut dapat dilihat pada tugas-tugas pelajaran yang diberikan kepada murid yang berkebutuhan khusus selalu disesuaikan dengan keadaan dan kemampuan murid, demikian juga di antara sesama murid, murid normal selalu memberi kasih sayang kepada Murid Inklusi dan tidak membiarkan mereka terisolir dan menyendiri di antar teman-teman murid lainnya.

Sudah ada kejasama dan saling pengertian antara guru pendidikan khusus (GPK) dengan orang tua yang memiliki anak yang berkebutuhan khusus (ABK), bahkan ada di antara mereka rela mengeluarkan biaya untuk memberikan insentif kepada guru GPK, tetapi masih ada juga orang tua yang menyerahkan anaknya secara penuh untuk dididik dan dibina di sekolah tanpa ikut memperhatikan masalah-masalah yang dihadapi oleh guru. Djumpai pula, masih ada guru yang belum memahami dengan baik makna dari sekolah inklusif atau keberadaan anak yang berkebutuhan khusus (ABK) di sekolah reguler sehingga kadang-kadang mereka menunjukkan sikap-sikap penolakan terhadap murid ABK atau menunjukkan perilaku-perilaku yang kurang sabar menghadapi murid ABK.

Di SD Inpres Maccini Baru, SD Negeri Kalukuang IV dan SD Inpres Pannampu II yang penulis observasi secara mendalam, terdapat anak berkebutuhan khusus yang mengikuti pembelajaran bersama dengan anak lainnya. Diantara mereka terdapat anak yang mengalami gangguan komunikasi, dan gangguan autistik, dalam proses pembelajaran, mereka dapat diterima oleh teman sekelasnya dan guru dapat menyesuaikan pembelajaran sesuai kebutuhannya.

Bagi anak yang mengalami gangguan komunikasi, proses belajarnya dibantu teman sebaya dengan menggunakan bahasa isyarat yang alami, kemampuan berkomunikasi anak dengan teman sebaya diperoleh dari pengalamannya sendiri. Untuk anak dengan gangguan autistik, dalam proses pembelajarannya melibatkan orangtua yang secara sukarela, mereka membantu proses pembelajaran di sekolah. Hal ini sangat membantu guru dan sekolah dalam menerapkan pembelajaran yang merangkul keragaman peserta didik. Di sekolah tersebut, asesmen dilakukan kepada setiap anak oleh guru yang telah memperoleh pelatihan secara khusus. Hasil asesmen dikomunikasikan kepada orangtua, untuk selanjutnya dibuat program

pembelajaran individualisasinya. Pelaksanaan pembelajaran di sekolah tersebut terjadi tidak hanya di dalam kelas, tetapi juga di luar kelas dengan memanfaatkan sumber-sumber belajar yang tersedia di lingkungan sekolah.

Selanjutnya, item 17 adalah pertanyaan tentang apakah di sekolah tersebut menghendaki bahwa semua murid dapat mengembangkan potensinya. Pada umumnya responden memberikan jawaban yang ragu-ragu atau berada pada kriteria “sedang”. Menurut responden, ada murid secara potensial memiliki kemampuan akademik yang baik sehingga dengan mudah potensi mereka dapat dikembangkan tetapi ada juga murid yang memiliki kemampuan akademik yang rendah, seperti apa yang dialami oleh anak yang berkebutuhan khusus (ABK), di sinilah dibutuhkan kemampuan dan kompetensi seorang guru untuk memberikan bimbingan khusus kepada mereka, maka salah satu faktor yang menentukan pengembangan potensi anak yang berkebutuhan khusus adalah kemampuan seorang guru yang memiliki kompetensi dan keterampilan untuk merubah perilaku mereka.

Item 18 yang berupa pertanyaan, apakah di sekolah sudah tercipta rasa kekeluargaan di antara sesama murid, guru dan orang tua. Pada umumnya responden memberikan jawaban “rendah”. Akan tetapi kriteria jawaban responden tersebut tidaklah signifikan untuk mengatakan bahwa di sekolah belum tercipta rasa kekeluargaan di antara sesama murid, guru dan orang tua karena nilai skor jawaban responden untuk kriteria “tinggi” hampir sama dengan skor jawaban responden untuk kriteria “rendah”, bahkan masih ada sebagian responden yang memberikan penilaian yang “sangat tinggi”, dengan demikian, kita dapat mengatakan bahwa rasa kekeluargaan di antara semua murid, guru dan orang tua sudah mulai tumbuh dan berkembang di antara mereka.

Item 19 yang berupa pertanyaan apakah semua anak di sekolah tersebut dihargai setara. Secara umum, responden memberikan jawaban yang “tinggi”, Artinya, mereka memberikan perlakuan yang sama kepada anak yang berkebutuhan khusus dengan anak yang normal, anak yang cerdas dengan yang lambat belajar, anak yang berkecukupan secara ekonomi dengan anak yang kurang mampu, bahkan para guru dianjurkan memberi perhatian khusus kepada anak yang berkebutuhan khusus, sikap yang sama diberikan juga kepada orang dari anak tersebut. Sebagaimana dijelaskan oleh Kepala SD Inpres Maccini Baru, bahwa:

“Kami senantiasa memberikan perhatian kepada orang tua yang memiliki anak autis, kami selalu menjaga perasaannya karena mereka biasanya peka dan cepat tersinggung, oleh karena itu yang kami bina di sekolah ini bukan hanya murid tetapi orang tua mereka juga, sehingga membina sekolah inklusi bukanlah persoalan yang mudah tetapi memerlukan kesabaran dan ketekunan” (Wawancara, 6 Mei 2009)

Item 20 yang berupa pertanyaan, apakah di sekolah sudah mengembangkan suatu nilai bahwa murid adalah manusia seutuhnya bukan sekedar sebuah mesin yang dapat belajar. Secara umum, responden tidak setuju dengan pernyataan tersebut. Artinya, dalam proses belajar-mengajar masih lebih banyak menggunakan pendekatan pemberian sanksi (intimidasi) yaitu lebih banyak memberikan hukuman kepada murid yang melanggar tata tertib atau tidak mengerjakan tugas dari pada menggunakan pendekatan sosio-emosional. Menurut Depdikbud (1996), bahwa pendekatan sosio-emosional akan tercapai secara maksimal apabila hubungan antar pribadi yang baik berkembang di dalam kelas. Hubungan tersebut meliputi hubungan antara guru dan murid serta hubungan antar murid. Untuk terciptanya hubungan guru dengan murid yang positif, sikap guru terbuka, sikap menerima, sikap bersahaja, sikap mengerti dan sikap mengayomi atau melindungi.

Item 21 adalah pertanyaan tentang apakah metode pengajaran yang digunakan di sekolah tersebut menggunakan pendekatan yang dapat menghilangkan

hambatan bagi peserta didik yang memiliki keterbelakangan. Responden pada umumnya memberikan penilaian yang “tinggi”. Dalam penelitian ini terungkap bahwa ada dua metode pengajaran yang sering dilakukan untuk menghilangkan hambatan belajar bagi peserta didik yang memiliki keterbelakangan agar supaya mereka dapat mengikuti pelajaran sebagaimana layaknya anak yang normal yaitu metode tutor sebaya, dalam hal ini murid yang memiliki kemampuan akademik yang baik atau teman-teman sekelas lainnya dapat menjadi tutor atau pembimbing belajar bagi anak yang berkebutuhan khusus (ABK), dan metode layanan khusus yaitu bimbingan khusus yang diberikan oleh guru pendidikan khusus (GPK) kepada anak yang berkebutuhan khusus di luar jam pelajaran.

Salah satu informasi yang menarik untuk ditelaah sebagai bahagian dari upaya kepala sekolah/guru menghilangkan hambatan belajar bagi murid yang berkebutuhan khusus adalah seperti intisari dari hasil wawancara penulis dengan Kepala SD Negeri Mattoangin I,

“Kalau di kelas terdapat peserta didik yang pemalu, kurang aktif, tidak memiliki konsentrasi yang baik dan tidak memiliki prestasi yang memuaskan, salah satu alasan munculnya perilaku tersebut mungkin dikarenakan peserta didik rendah diri, tidak percaya diri dengan kemampuannya dan terkadang peserta didik merasa tidak berharga sebagai anggota kelas, oleh karena itu saya selalu menganjurkan kepada guru agar supaya lebih banyak memberikan umpan balik positif kepada murid, bukan sebaliknya. Ketika kita mendengar komentar negatif tentang peserta didik, kita perlu mengubahnya menjadi positif. Misalnya, komentar negatif “Lihat dari semua jawabanmu, ternyata lebih banyak yang salah daripada yang benar!” bisa diubah menjadi “Kamu sudah berusaha dengan baik lihat berapa banyak jawaban yang benar! Mari kita cari cara untuk membuat lebih banyak lagi jawaban yang benar!”. Sebelum mereka berpartisipasi dalam belajar secara penuh, anak perlu meyakini bahwa mereka mampu belajar. Untuk menumbuhkan harga diri pada peserta didik, kita harus menciptakan lingkungan dan kondisi yang tepat bagi mereka. Semua peserta didik harus merasa pendapatnya dihargai; merasa aman (fisik dan psikis) dalam lingkungan pembelajaran; dan merasa keunikan dan ide mereka adalah berharga. Dengan kata lain, peserta didik harus dihargai. Mereka harus merasa aman, dapat mengekspresikan pendapatnya dan sukses dalam belajar sesuai dengan kemampuannya. Kondisi ini membantu peserta didik menikmati proses pembelajaran dan guru mampu menciptakan kelas yang lebih ‘menyenangkan’. Di kelas seperti itu kepercayaan diri peserta didik berkembang melalui pujian. Pada saat

pembelajaran kelompok, peserta didik didukung sepenuhnya oleh guru untuk lebih kooperatif sehingga mereka akan menyenangi proses hal-hal yang baru dalam pembelajaran” (Wawancara, 30 Juni 2009)

Item 22 berupa pertanyaan, apakah di sekolah tersebut menyamakan di antara murid normal dan memiliki keterbelakangan. Responden pada umumnya memberikan jawaban dengan kriteria “sedang”. Artinya, responden menunjukkan sikap tidak tahu atau ragu-ragu memberikan jawaban pasti karena melihat kondisi yang ada, terjadi perbedaan kemampuan akademik antara anak yang normal dengan anak yang berkebutuhan khusus (ABK). Dari perbedaan tersebut yang menyebabkan responden sulit menyamakan di antara murid normal dengan murid yang berkebutuhan khusus, tetapi bagi responden yang memberi penilaian “tinggi” (menyamakan), dan “sangat tinggi” (sangat menyamakan) memberikan alasan penilaian bahwa jika anak tersebut dididik dengan penuh ketekunan dan kesabaran, pasti mereka bisa berprestasi.

Untuk mengklarifikasi jawaban responden mengenai apa harapan dan cara menghadapi anak yang berkebutuhan khusus dibanding dengan anak yang normal, penulis mewawancarai salah seorang kepala sekolah, yaitu Kepala SD Negeri Cendrawasih:

“Kita tidak bisa mengharapkan kepada mereka prestasi yang sama dengan anak yang normal karena di samping mereka dikategorikan sebagai anak yang berkebutuhan khusus, juga anak tersebut memerlukan pendidikan layanan khusus, umumnya mereka berasal dari keluarga yang kurang mampu”. Ketika penulis tanyakan, bagaimana caranya supaya anak tersebut bisa menyamai prestasi anak yang normal atau paling tidak mengikuti pelajaran dengan baik, katanya: “sebagai seorang guru, yang dapat kita lakukan untuk menghadapi mereka yaitu kesabaran dan ketekunan karena yang kita lakukan pasti bernilai ibadah” (Wawancara, 23 Mei 2009)

Jawaban yang hampir sama dan lebih optimis dikemukakan oleh Kepala SD Inpres Maccini Baru, dia katakan kepada penulis:

“Sudah banyak murid ABK yang tamat di sekolah saya, mereka bisa melanjutkan pendidikan kejenjang yang lebih tinggi. Ketika penulis tanyakan, apa yang anda lakukan sehingga mereka bisa berhasil, katanya: “kami menghadapi mereka dengan penuh kesabaran dan ketekunan” (Wawancara, 6 Mei 2009)

Berdasarkan jawaban responden tersebut, dapatlah dimaknai bahwa sikap yang harus ditunjukkan oleh seorang guru untuk menghadapi murid ABK adalah semangat spiritual sebagai pendorong lahirnya perilaku sabar dan tekun yang bernilai ibadah, sebagaimana dikatakan oleh Armstrong (2006: 71-78) bahwa dimensi spiritualisasi dalam kepemimpinan inklusif terbukti telah menjadi esensi penting dari sikap, keyakinan dan perilaku setiap kepala sekolah penyelenggaran Pendidikan Inklusi. Hasil penelitian menunjukkan bahwa dimensi tersebut menjadi kekuatan pendorong terhadap sikap dan keyakinan yang dapat membantu merancang dan memelihara efektivitas program pendidikan yang diselenggarakan untuk peserta didik yang mengalami kondisi yang kurang, baik secara fisik maupun sosial sehingga bisa diterima dan beradaptasi dalam sekolah reguler. Ada tiga aspek yang dapat mempengaruhi, yaitu: 1) Spiritualisasi kepemimpinan sebagai penggerak terciptanya hubungan yang harmonis yang terjadi antara guru, orang tua, murid; 2) Spiritualisasi kepemimpinan sebagai penggerak munculnya keyakinan bahwa setiap anak memiliki peluang, kemampuan dan hak yang sama untuk mencapai cita-cita; dan 3) Spiritualisasi kepemimpinan sebagai penggerak perubahan.

## **2. Analisis Kebijakan Inklusif**

Distribusi jawaban responden tentang subvariabel kebijakan inklusif secara lengkap dapat dilihat pada tabel 4.11

Berdasarkan tabel 4.11, nampak bahwa penyebaran jawaban responden berbeda dengan jawaban responden pada subvariabel budaya inklusif, jawaban responden pada subvariabel ini menyebar pada kriteria sangat tinggi, tinggi, sedang,

rendah, dan sangat rendah. Tetapi secara umum, responden menyatakan bahwa pemahaman dan pelaksanaan kebijaksanaan inklusif pada sekolah inklusif, secara kualitatif dianggap tinggi, walaupun ada sebagian responden yang menilai bahwa kebijaksanaan inklusif, secara kualitatif masih rendah.

Dari sejumlah indikator kebijaksanaan inklusif dalam kategori rendah atau tinggi yang dijadikan sebagai item pertanyaan kepada responden adalah sebagai berikut.

Item 23 yang menanyakan tentang, apakah guru di sekolah tersebut beragam latar belakang daerahnya dan sukunya. Responden pada umumnya memberikan penilaian “rendah”. Artinya, guru pada umumnya berasal dari daerah dan suku tertentu saja. Yang penulis maksud berasal dari daerah dan suku tertentu saja adalah suku Bugis dan suku Makassar dan berasal dari kabupaten-kabupaten bagian selatan dan bagian utara di Sulawesi Selatan.

Item 24 adalah pertanyaan tentang, apakah seluruh staf di sekolah tersebut diperlakukan secara adil dan baik. Responden pada umumnya memberikan penilaian tinggi. Artinya, bahwa staf dan guru sudah diperlakukan secara adil dan baik, mereka selalu diberi kesempatan yang sama untuk mengikuti kegiatan dan mengembangkan potensi dan memberikan motivasi kepada mereka untuk berkembang.

Tabel 4.11: Distribusi Frekuensi Subvariabel Kebijakan Inklusif

Item	Indikator	Skor Jawaban Responden				
		1	2	3	4	5
23	Rekrutmen yang mencerminkan keberagaman		19	5	18	3
24	Perlakuan yang adil kepada seluruh staf		5	2	33	5
25	Semua anak setempat diperbolehkan masuk/mendaftar		21	6	16	2
26	Biaya yang terjangkau		12	3	25	5
27	Komite sekolah selalu berfungsi		7	21	13	4
28	Pemecahan masalah secara bersama		5	2	33	5
29	Ketersediaan sarana bagi murid yang berkebutuhan khusus (ABK)	1	21	8	13	2
30	Anggaran APBD Kota dan atau Provinsi untuk sekolah Inklusi		15	3	22	5
31	Upaya mengidentifikasi hambatan belajar		7	17	17	4
Jumlah		1	112	67	190	35
Rata-rata		0	12	7	21	4

Sumber: Hasil Olahan Data Primer, 2009

Keterangan:

1 = Sangat Rendah, 2 = Rendah, 3 = Sedang, 4 = Tinggi, 5 = Sangat Tinggi

Item 25 yang menanyakan tentang, apakah semua anak di sekolah tersebut diperbolehkan mendaftar/masuk tanpa melihat potensi fisik dan akademiknya. Responden pada umumnya memberikan penilaian “rendah”. Artinya, bahwa sekolah

membatasi hanya anak yang normal saja dan mempertimbangkan bagi anak yang berkebutuhan khusus, terutama yang dikategorikan berat. Berdasarkan jawaban responden dari indikator ini maka dapat dikatakan bahwa pelaksanaan kebijaksanaan mengenai pemberian hak bagi semua (*education for all*) untuk bersekolah pada sekolah reguler masih eksklusif. Berdasarkan wawancara dengan beberapa Kepala Sekolah, terungkap suatu kesimpulan dari pernyataan mereka bahwa “kalau bukan karena kebijaksanaan pemerintah harus menerima anak yang berkebutuhan khusus (ABK) dididik di sekolah kami maka mungkin kami tidak bisa menerima mereka karena keberadaan mereka sangat memberatkan bagi kami”.

Item 26 adalah pertanyaan tentang, apakah biaya penyelenggaraan pendidikan di sekolah tersebut terjangkau. Responden pada umumnya memberikan jawaban dengan penilaian yang “tinggi”. artinya, biaya penyelenggaraan pendidikan terjangkau bagi seluruh masyarakat. Kenyataannya, bahwa sumbangan penyelenggaraan pendidikan (SPP) dan buku-buku pelajaran untuk tingkat Sekolah Dasar sudah ditanggung oleh pemerintah melalui berbagai macam sumber pembiayaan pendidikan. Untuk Kota Makassar, sumber pembiayaan pendidikan berasal dari Biaya Operasional Sekolah (BOS) dan Bantuan Pendidikan Sekolah Inklusif, sumber dananya berasal Pemerintah Pusat melalui Anggaran Pendapatan dan Belanja Negara (APBN), Dana Pendidikan Gratis dan Bantuan Pendidikan untuk Keluarga Miskin, sumber dananya berasal dari Pemerintah Kota melalui Anggaran Pendapatan dan Belanja Daerah (APBD).

Item 27 adalah pertanyaan tentang, apakah Komite Sekolah berfungsi untuk membantu penyelenggaraan pendidikan di sekolah tersebut. Responden pada umumnya memberikan jawaban dengan penilaian yang “sedang”. Berdasarkan kriteria jawaban responden tersebut, memberikan gambaran bahwa tiga fungsi dan

peran komite sekolah, yaitu: 1) Pemberi pertimbangan ( *advisory agency* ) dalam penentuan dan pelaksanaan kebijaksanaan pendidikan di satuan pendidikan; 2) Pendukung ( *supporting agency* ), baik yang berwujud finansial, pemikiran maupun tenaga dalam penyelenggaraan pendidikan di satuan pendidikan; 3) Pengontrol ( *controlling agency* ) dalam rangka transparansi dan akuntabilitas penyelenggaraan dan keluaran pendidikan di satuan pendidikan, sebagaimana diatur dalam Keputusan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 044/ U/2002 Tanggal 2 April 2002, belum berfungsi dan berperan secara maksimal.

Item 28 yang menanyakan tentang, apakah masalah-masalah yang terjadi di sekolah tersebut dipecahkan bersama-sama dengan orang tua murid. Sebagian besar responden memberikan penilaian dengan kriteria “tinggi”, dengan demikian, kadang-kadang ada masalah yang terjadi pada murid, seperti jarang masuk sekolah, tidak mengerjakan PR atau masalah lain yang berkaitan dengan pengembangan kapasitas sekolah dimusyawarahkan bersama dengan orang tua murid, tetapi biasanya hanya bersifat perorangan kalau yang berhubungan dengan murid, kecuali masalah yang berhubungan dengan pengembangan kapasitas sekolah dimusyawarahkan melalui komite sekolah.

Item 29 yang menanyakan tentang, apakah di sekolah tersebut disediakan sarana bagi anak-anak peserta didik yang berkebutuhan khusus. Sebahagian besar responden memberikan penilaian “rendah”, artinya, sebahagian besar sekolah tidak memiliki alat-alat bantu yang dibutuhkan oleh peserta didik yang berkebutuhan khusus. Meskipun pemerintah memberikan beasiswa tetapi beasiswa tersebut tidak cukup untuk membeli alat-alat yang dibutuhkan mereka.

Selanjutnya, item 30 berupa pertanyaan, apakah Pemerintah Kota sudah mengalokasikan dalam APBD untuk program Pendidikan Inklusi. Sebahagian besar

responden memberikan penilaian “tinggi”, artinya, bahwa menurut penilaian responden, Pemerintah Kota sudah menganggarkan dalam APBD-nya. Tetapi kenyataannya, sumber dana beasiswa yang diberikan kepada sekolah inklusif berasal dari Pemerintah Pusat melalui Anggaran Pendapatan dan Belanja Negara (APBN). Berdasarkan penilaian responden tersebut, penulis menilai bahwa sebahagian besar responden (Kepala Sekolah) tidak mengetahui sumber dana beasiswa untuk sekolah inklusif.

Item 31 yang menanyakan tentang, apakah di sekolah tersebut selalu ada upaya untuk mengidentifikasi hambatan belajar bagi semua murid. Untuk item pertanyaan ini, jawaban responden menyebar sama ke dalam dua kriteria subvariabel, yaitu kriteria “tinggi” dan “sedang”. Penyebaran jawaban yang sama menunjukkan bahwa upaya untuk mengidentifikasi hambatan belajar bagi murid belum maksimal atau jarang dilaksanakan, bahkan ada 7 responden mengatakan “tidak pernah dilaksanakan” dan hanya 4 responden yang mengatakan “selalu dilaksanakan”.

Selama ini, *assesment* yang dilaksanakan oleh Dinas Pendidikan Provinsi Sulawesi Selatan terutama untuk mengetahui jumlah murid inklusi, jenis dan tingkat keterbelakangan, hasilnya digunakan hanya untuk melengkapi persyaratan mendapatkan beasiswa, bukan digunakan untuk mengembangkan model dan strategi pembelajaran bagi murid inklusi, tetapi *assessment* yang dilaksanakan oleh *Helen Keller International (HKI)* adalah untuk menilai hambatan belajar anak yang berkebutuhan khusus, permasalahan yang dihadapi oleh guru GPK, penilaian terhadap orang tua yang memiliki anak yang berkebutuhan khusus. Hasil yang diperoleh dibahas secara mendalam melalui lokakarya dan *workshop* untuk

memecahkan permasalahan yang dihadapi atau untuk mengembangkan model dan strategi pembinaan sekolah inklusi.

### **3. Analisis Pengembangan Praktik Inklusif**

Distribusi jawaban responden tentang subvariabel pengembangan praktik inklusif secara lengkap dapat dilihat dalam tabel 4.12. Berdasarkan tabel tersebut, nampak bahwa penyebaran jawaban responden sama dengan jawaban responden pada subvariabel budaya inklusif, jawaban responden pada subvariabel ini menyebar pada kriteria sangat tinggi, tinggi, sedang, dan rendah. Secara umum, responden menyatakan bahwa pemahaman dan penerapan pengembangan praktik inklusif pada sekolah inklusif, secara kualitatif dianggap tinggi, walaupun ada sebagian responden yang menilai bahwa penerapan kebijaksanaan inklusif, secara kualitatif masih rendah.

Dari sejumlah indikator pengembangan praktik inklusif yang dijadikan sebagai item pertanyaan kepada responden, secara kualitatif, hasilnya dapat dilihat sebagai berikut:

Item 32 yang menanyakan tentang apakah kurikulum yang diterapkan di sekolah tersebut tanggap terhadap permasalahan yang dihadapi murid. Sebagian besar responden memberikan penilaian dengan kriteria “rendah”, dengan demikian, kurikulum yang diterapkan di sekolah tidak tanggap terhadap permasalahan yang dihadapi murid.

Sesungguhnya, kurikulum yang dipakai pada sekolah inklusif sama dengan kurikulum yang dipakai pada sekolah reguler yang mengacu pada kurikulum nasional, namun model kurikulum untuk anak yang berkebutuhan khusus atau Murid Inklusi adalah model yang mengikuti keadaan dan kebutuhan murid, bukan murid yang harus mengikuti apa yang sudah distandarisasi dalam kurikulum sehingga anak

yang berkebutuhan khusus kadang-kadang sulit mengikuti pelajaran, kecuali jika mereka dibimbing secara khusus oleh guru pendidikan khusus (GPK), oleh karena itu benar adanya jika responden mengatakan bahwa kurikulum yang diterapkan di sekolah inklusif pada ini tidak tanggap terhadap permasalahan yang dihadapi murid.

Tabel 4.12: Distribusi Frekuensi Subvariabel Pengembangan Praktik Inklusif

Item	Indikator	Persentase Jawaban Responden				
		1	2	3	4	5
32	Kurikulum tanggap terhadap permasalahan murid		19	8	15	3
33	Materi pelajaran mudah diakses oleh seluruh murid		8	2	30	5
34	Materi pelajaran selalu memberikan pemahaman tentang perbedaan dan inklusi		21	6	16	2
35	Semua peserta didik mendapat dorongan yang sama tanpa membedakan kemampuan akademiknya		12	3	25	5
36	Menggunakan sistem pengajaran tim		10	17	14	4
37	Distribusi buku-buku dan fasilitas secara adil		5	2	33	5
38	Pemanfaatan sumberdaya lokal		21	9	13	2
39	Komunitas pendidikan sebagai sumber daya sekolah		12	3	25	5
40	Pemanfaatan sumberdaya lokal sesuai prioritas		19	5	18	3
41	Ketersediaan guru pendidikan khusus (GPK)		5	2	33	5
42	Anak berkebutuhan khusus terintegrasi dengan kelas regular		21	6	16	2
43	Pemberian penilaian yang sama dengan modifikasi		12	3	25	5
Jumlah			165	66	263	46
Rata-rata			14	5	22	4

Sumber: Hasil Olahan Data Primer, 2009

Keterangan:

1 = Sangat Rendah, 2 = Rendah, 3 = Sedang, 4 = Tinggi, 5 = Sangat Tinggi

Item 33 yang menanyakan tentang apakah seluruh materi pelajaran mudah diakses oleh semua murid. Responden pada umumnya memberikan penilaian "tinggi". Artinya, seluruh materi pelajaran mudah diakses oleh semua murid. Kemudahan yang mereka alami karena sudah disediakan buku-buku pelajaran yang dipinjamkan kepada masing-masing murid, kalau buku-buku pelajaran tidak mencukupi jumlah murid, biasanya dipinjamkan secara bergilir kepada murid yang lain, kemudahan lain yang mereka alami terutama murid yang berkebutuhan khusus adalah karena sudah disediakan guru pendidikan khusus kepada masing-masing sekolah inklusif yang disebut juga sebagai guru kunjung yang berasal dari Sekolah Luar Biasa (SLB). Meskipun guru kunjung tersebut mendatangi sekolah hanya sekali seminggu tetapi dianggap sudah cukup membantu untuk meningkatkan *aksesibilitas* murid yang berkebutuhan khusus.

Item 34 yang menanyakan tentang apakah materi pelajaran yang diajarkan secara aktif memberikan pemahaman tentang perbedaan dan inklusif. Sebagian besar responden memberikan penilaian dengan kriteria "rendah", dengan demikian, materi pelajaran yang diajarkan di sekolah tidak memberikan pemahaman tentang perbedaan dan inklusif. Secara umum, jika dilihat dari pokok bahasan, sub pokok bahasan dan rincian atau pembahasan dari seluruh materi pelajaran tidak secara spesifik mengandung nilai-nilai inklusif, sehingga pemberian pemahaman tentang perbedaan dan inklusif tidak diperoleh secara langsung dari mata pelajaran tertentu, kecuali hanya dari cara pandang, sikap dan perilaku guru mengenai *diversitas* dan *inklusi*. Oleh karena itu, belum ditemukan adanya pengembangan praktik inklusif melalui pengembangan materi pelajaran yang di dalamnya mengandung nilai-nilai inklusif.

Item 35 yang menanyakan tentang apakah semua anak mendapat dorongan untuk belajar di sekolah tersebut tanpa membedakan kemampuan akademiknya. Sebagian besar responden memberikan penilaian dengan kriteria “tinggi”. Artinya, semua anak mendapat dorongan untuk belajar tanpa membedakan kemampuan akademiknya tetapi dengan cara yang biasa atau tidak dengan cara intensif. Pemberian dorongan belajar kepada semua murid yang dilakukan oleh guru, dilaksanakan secara normatif saja, seperti memberikan tugas kepada murid untuk dikerjakan di kelas atau di rumah. Seharusnya ada bimbingan khusus yang diberikan kepada anak yang berkebutuhan khusus untuk mengerjakan tugas, tetapi karena jumlah guru pendidikan khusus terbatas maka bimbingan khusus tersebut jarang dilaksanakan.

Item 36 yang menanyakan tentang apakah sistem pengajaran yang diperlakukan di sekolah tersebut adalah model pengajaran tim. Sebagian besar responden memberikan penilaian dengan kriteria “sedang”. Artinya, banyak responden bersikap ragu-ragu memberikan jawaban, keraguan tersebut terjadi karena responden jarang melihat adanya model pengajaran tim yang dilaksanakan di kelas, kecuali bimbingan yang diberikan kepada anak yang berkebutuhan khusus, biasanya dilaksanakan bersama oleh dua orang guru, satu guru kelas dan satu guru pendidikah khusus, waktu pelaksanaannya hanya sekali seminggu atau sekali dalam dua minggu.

Item 37 yang menanyakan tentang apakah buku-buku pelajaran dan fasilitas-fasilitas yang ada di sekolah tersebut didistribusi secara adil kepada murid. Sebagian besar responden memberikan penilaian dengan kriteria “tinggi”. Artinya, cara mendistribusikan buku-buku pelajaran dan fasilitas-fasilitas yang ada di sekolah sudah adil, dalam hal ini tidak ditemukan masalah yang berarti karena pemerintah

sudah memfasilitasi setiap sekolah buku-buku pelajaran, meskipun jumlahnya kadang-kadang tidak mencukupi sehingga untuk satu buku pelajaran biasanya diberikan kepada dua orang murid dipakai bersama.

Item 38 yang menanyakan tentang apakah alat-alat dan bahan pelajaran yang dipakai di peroleh dari masyarakat setempat. Sebagian besar responden memberikan penilaian dengan kriteria “rendah”. Artinya, hanya sebagian kecil saja diperoleh dari masyarakat setempat dan sebagian besar disediakan oleh pemerintah seperti buku-buku, yang lainnya dibeli di toko. Keadaan ini menunjukkan bahwa masyarakat setempat belum mampu, tidak memiliki akses dan kapasitas untuk menyediakan bahan pelajaran di sekolah. Untuk pengadaan buku-buku pelajaran, biasanya kepala sekolah melalui koperasi sekolah bekerjasama dengan toko buku menjual buku-buku pelajaran. demikian juga dengan alat-alat sekolah, seperti meja, papan tulis, alat peraga pendidikan dan sebagainya, biasanya dipesan melalui perusahaan pembuat alat tersebut.

Item 39 yang menanyakan tentang apakah sekolah tersebut menganggap bahwa guru, murid dan orang tua adalah sumber daya sekolah. Sebagian besar responden memberikan penilaian dengan kriteria “tinggi”. Artinya, guru, murid dan orang tua murid adalah sumber daya sekolah, tetapi ada juga responden yang memberikan penilaian dengan kriteria “rendah” Mereka memberikan penjelasan bahwa orang tua murid belum banyak diberdayakan sebagai sumber daya sekolah kecuali mereka yang menjadi pengurus organisasi komite sekolah.

Item 40 yang menanyakan tentang apakah sekolah tersebut memanfaatkan sumber daya lokal untuk membantu terlaksananya proses belajar adalah sesuai prioritas. Jawaban responden lebih banyak memberikan penilaian dengan kriteria “rendah”. Artinya, sekolah tidak memanfaatkan sumber daya lokal untuk membantu

terlaksananya proses belajar, tetapi kriteria jawaban responden menunjukkan adanya perbedaan pemanfaatan sumberdaya lokal antara sekolah yang berada di pusat kota dengan sekolah yang berada di pinggiran kota. Sekolah yang berada di pinggiran kota lebih banyak memberikan jawaban dengan kriteria “tinggi” sebaliknya sekolah yang berada di pusat kota lebih banyak memberikan jawaban dengan kriteria “rendah”. Dengan demikian, sekolah yang berada di pinggiran kota lebih inklusif di banding dengan sekolah yang berada di pusat kota.

Item 41 yang menanyakan tentang apakah sekolah tersebut selalu menyediakan guru kelas umum (regular) dibantu oleh guru kelas khusus pada waktu-waktu tertentu untuk mengajar/membimbing peserta didik yang berkebutuhan khusus. Sebagian besar responden memberikan jawaban dengan kriteria “tinggi”. Artinya, sebagian besar sekolah inklusif menyediakan guru kelas umum (reguler) dibantu oleh guru pendidikan khusus (GPK) untuk mengajar peserta didik yang berkebutuhan khusus. Adapun guru pendidikan khusus (GPK) yang mengajar, statusnya adalah sebagai guru kunjung, bukan sebagai guru tetap, yang berasal dari Sekolah Luar biasa (SLB) yang ditugaskan oleh Pemerintah Provinsi Sulawesi Selatan. Namun sudah ada sekolah inklusif yang memiliki guru pendidikan khusus (GPK) yang berstatus sebagai guru tetap, sebagaimana penulis uraikan pada tabel 4.2.

Item 42 yang menanyakan tentang bagaimana perbedaan perlakuan peserta didik yang berkebutuhan khusus dengan peserta didik yang reguler. Sebagian besar responden memberikan penilaian dengan kriteria “rendah”. Artinya, sebagian besar sekolah inklusif menganggap atau memberikan perlakuan bahwa murid yang berkebutuhan khusus (ABK) tidak bisa mengikuti semua kegiatan kelas umum (regular) dan kelasnya dipisahkan. Padahal ada ketentuan bagi sekolah inklusif,

bahwa murid yang berkebutuhan khusus tidak boleh dipisahkan ruang belajarnya dengan murid yang normal, harus digabung dan belajar bersama, kecuali waktu tertentu ada bimbingan khusus pada ruangan tersendiri, namun tetap diupayakan untuk tidak menimbulkan kesan bahwa mereka dipisahkan.

Faktor yang mempengaruhi sulitnya diadakan penggabungan secara intensif antara murid yang berkebutuhan khusus dengan murid reguler adalah karena terbatasnya jumlah guru pendidikan khusus (GPK), sementara jumlah murid yang berkebutuhan khusus tersebar pada tiap-tiap kelas sehingga mereka kadang-kadang dikumpul dan silokalisir pada satu kelas untuk dibimbing khusus oleh guru pendidikan khusus (GPK).

Item 43 yang menanyakan tentang cara pemberian dan penilaian tugas terhadap peserta didik yang berkebutuhan khusus (ABK) yang selalu sama dengan peserta didik reguler dengan modifikasi sesuai dengan kebutuhan anak. Sebagian besar responden memberikan jawaban dengan kriteria “tinggi”. Artinya, anak yang berkebutuhan khusus selalu diberikan tugas yang sama dengan peserta didik reguler atau normal dengan modifikasi sesuai dengan kebutuhan anak. Namun, sesuai dengan tabel 4.12, ada 12 responden yang memberikan jawaban dengan kriteria “rendah”. Berarti sekolah tersebut menggunakan cara pemberian dan penilaian tugas terhadap peserta didik yang berkebutuhan khusus (ABK) jarang sama dengan peserta didik reguler dan tidak dimodifikasi sesuai dengan kebutuhan anak-

Berdasarkan skor jawaban responden sebagaimana dapat dilihat pada tabel, secara umum bahwa pelaksanaan Pendidikan Inklusi termasuk dalam kategori “tinggi”. Artinya, pelaksanaan Pendidikan Inklusi pada sekolah inklusif sudah berjalan dengan baik, walaupun ada responden yang memberikan penilaian sangat rendah

terhadap indikator dari sub variabel kebijaksanaan inklusif yaitu apakah di sekolah tersebut disediakan sarana bagi anak-anak peserta didik yang berkebutuhan khusus.

Tabel 4.13: Distribusi Frekuensi Variabel Pendidikan Inklusif

No.	Sub Variabel	Skor Jawaban Responden				
		1	2	3	4	5
1	Budaya Inklusif		133	76	209	38
2	Kebijaksanaan Inklusif	1	112	67	190	35
3	Pengembangan Praktik Inklusif		165	66	263	46
Jumlah		1	410	209	662	119
Rata-rata		0	13	7	21	4

Sumber: Hasil Olahan Data Primer, 2009

Keterangan:

1 = Sangat Rendah, 2 = Rendah, 3 = Sedang, 4 = Tinggi, 5 = Sangat Tinggi

#### **D. Pengujian Hipotesis Penelitian**

Pengujian hipotesis penelitian dilakukan untuk melihat mengenai sifat dan besaran pengaruh atau kontribusi setiap subvariabel kepemimpinan inklusif (X) yang terdiri dari nilai emansipasi ( $X_1$ ), dan nilai partisipasi ( $X_2$ ) terhadap Pendidikan Inklusif (Y), demikian juga besaran pengaruh atau kontribusi kepemimpinan inklusif (X) terhadap budaya inklusif ( $Y_1$ ), kebijaksanaan inklusif ( $Y_2$ ), dan pengembangan praktik inklusif ( $Y_3$ ).

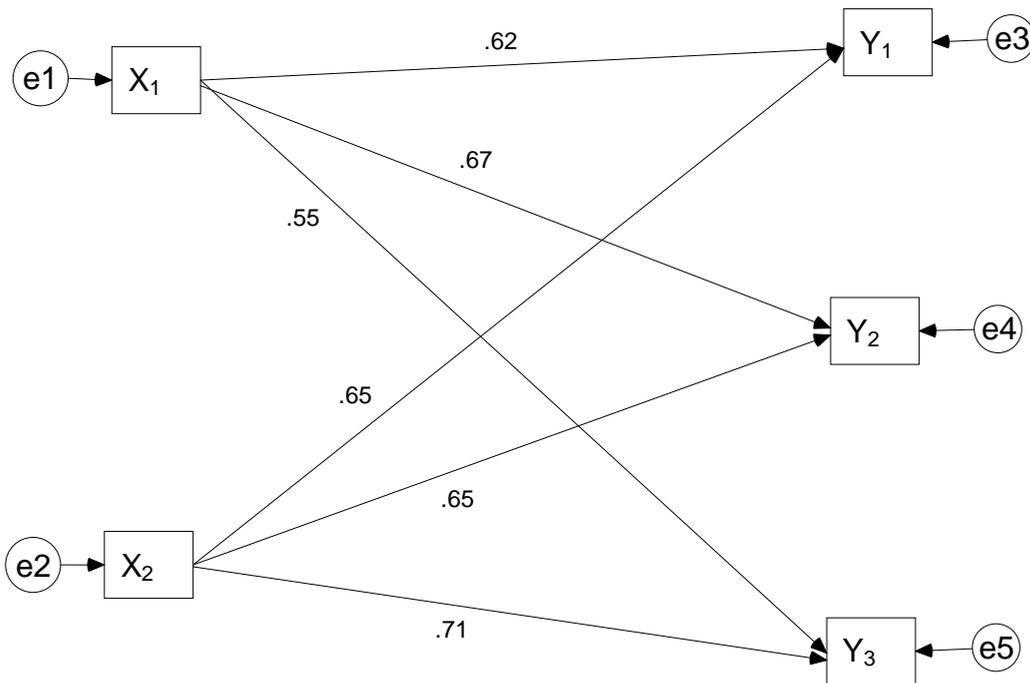
Hubungan antara masing-masing subvariabel dianalisis dengan menggunakan analisis jalur (*path analysis*), sebagaimana dikatakan oleh Riduwan & Engkos Achmad Kuncoro (2008: 2) bahwa model *path analysis* digunakan untuk menganalisis pola hubungan antar variabel dengan tujuan untuk mengetahui pengaruh langsung maupun tidak langsung seperangkat variabel bebas (eksogen) terhadap variabel terikat (endogen).

Untuk menghitung koefisien jalur, penulis menggunakan *standardized path coefficient* atau *standardized regression weights* (koefisien jalur yang distandarkan), sebagaimana dikemukakan oleh Kusnendi (2008: 150-157) yaitu koefisien jalur yang dihitung dari basis data yang telah diset dalam angka baku. Artinya, semua unit pengukuran variabel penelitian disamakan dengan nilai rata-rata sama dengan nol dan simpangan baku sama dengan satu, Adapun koefisien dan model persamaan yang digunakan untuk menjelaskan besarnya pengaruh variabel penyebab terhadap variabel akibat adalah koefisien *determinansi multiple* ( $R^2$ )= $R^2_{y_{ixk}}=\sum(p_{y_{ixk}})(r_{y_{ixk}})$ , yang menunjukkan besarnya pengaruh bersama atau serempak seperangkat variabel penyebab terhadap satu variabel akibat yang terdapat dalam model struktural yang dianalisis. Koefisien  $R^2$  berkisar antara 0 sampai 1.

Hasil uji hipotesis sebagaimana dapat dilihat pada lampiran III halaman 289, menunjukkan bahwa koefisien bobot faktor antara variabel indikator (variabel empirik) dengan variabel latennya cukup tinggi, yaitu koefisien bobot faktor dari konstruk variabel kepemimpinan inklusif (X) nilai emansipasi ( $X_1$ ) adalah 0,83, dan nilai partisipasi ( $X_2$ ) 0,82 dan masing-masing koefisien bobot faktor dari konstruk variabel pelaksanaan pendidikan inklusi (Y) yaitu budaya inklusif ( $Y_1$ ) adalah 0,93, kebijaksanaan inklusif ( $Y_2$ ) 0,97, dan pengembangan praktik inklusif ( $Y_3$ ) 0,95. Dengan demikian, kesahihan dan kebermaknaan dari masing-masing indikator sangat tinggi, sebagaimana dikatakan oleh Hair dkk, dalam (Kusnendi, 2008: 109), bahwa suatu indikator dikatakan dominan sebagai pembentuk suatu konstruk (variabel laten) apabila indikator tersebut memiliki koefisien  $R^2$  tidak kurang dari 0,70 atau koefisien bobot faktor yang distandarkan tidak kurang dari 0,50. Oleh karena itu, variabel empirik nilai emansipasi ( $X_1$ ) dan nilai partisipasi ( $X_2$ ) dianggap sah (valid) untuk membangun (konstruk) variabel laten kepemimpinan inklusif (X)

demikian juga dengan variabel empirik budaya inklusif ( $Y_2$ ), kebijaksanaan inklusi ( $Y_3$ ) dan pengembangan praktik inklusif ( $Y_3$ ) dianggap sah (valid) untuk membangun (konstruk) variabel laten pendidikan inklusi ( $Y$ ).

#### 4. Pengaruh nilai emansipasi ( $X_1$ ) dan nilai partisipasi ( $X_2$ ) terhadap budaya inklusif ( $Y_1$ ) dalam pelaksanaan Pendidikan



Gambar 4.1: Diagram Jalur Hubungan Kausal Empiris Subvariabel Nilai Emansipasi ( $X_1$ ) dan Subvariabel Nilai Partisipasi ( $X_2$ ) terhadap Budaya Inklusif ( $Y_1$ ), Kebijakan Inklusif ( $Y_2$ ) dan Pengembangan Praktik Inklusif ( $Y_3$ )

Kebermaknaan hubungan nilai emansipasi ( $X_1$ ) terhadap budaya inklusif ( $Y_1$ ) menunjukkan koefisien jalur  $\rho_{Y_1X_1} > 0$  yaitu 0,62, sehingga dapat dikatakan bahwa nilai emansipasi sebagai salah satu dimensi yang membangun kepemimpinan inklusif berpengaruh secara signifikan terhadap budaya inklusif ( $Y_1$ ). Dengan demikian, penerapan nilai emansipasi sangat efektif mempengaruhi pelaksanaan budaya inklusif pada pelaksanaan pendidikan inklusi berdasarkan parameter-parameter budaya inklusif yang diobservasi.

Nilai kontribusi variabel emansipasi ( $X_1$ ) terhadap budaya inklusif ( $Y_1$ ) adalah  $0,62^2 = 0,3844 \times 100 = 38,44\%$ . Hasil ini menunjukkan bahwa budaya inklusif dipengaruhi secara langsung oleh variabel emansipasi sebesar 38,44% sedangkan sisanya 61,56% dipengaruhi oleh variabel lain.

Kebermaknaan hubungan nilai partisipasi ( $X_2$ ) terhadap budaya inklusif ( $Y_1$ ) menunjukkan koefisien jalur  $\rho_{Y_1X_2} > 0$  yaitu 0,65, sehingga dapat dikatakan bahwa nilai partisipasi ( $X_2$ ) sebagai salah satu dimensi yang membangun kepemimpinan inklusif berpengaruh secara signifikan terhadap budaya inklusif ( $Y_1$ ). Dengan demikian, penerapan nilai partisipasi sangat efektif mempengaruhi budaya inklusif pada pelaksanaan pendidikan inklusi berdasarkan parameter-parameter budaya inklusif yang diobservasi. Nilai kontribusi variabel partisipasi ( $X_2$ ) terhadap budaya inklusif ( $Y_1$ ) adalah  $0,65^2 = 0,4225 \times 100 = 42,25\%$ . Hasil ini menunjukkan bahwa budaya inklusif dipengaruhi secara langaung oleh variabel partisipasi sebesar 42,25% sedangkan sisanya 57,75% dipengaruhi oleh variabel lain.

#### **5. Pengaruh nilai emansipasi ( $X_1$ ) dan nilai partisipasi ( $X_2$ ) terhadap kebijaksanaan inklusif ( $Y_2$ ) dalam pelaksanaan Pendidikan**

Kebermaknaan hubungan nilai emansipasi ( $X_1$ ) terhadap kebijaksanaan inklusif ( $Y_2$ ) menunjukkan koefisien jalur  $\rho_{Y_2X_1} > 0$  yaitu 0,67, sehingga dapat dikatakan bahwa nilai emansipasi sebagai salah satu nilai yang membangun kepemimpinan inklusif berpengaruh secara signifikan terhadap kebijaksanaan inklusif ( $Y_2$ ). Dengan demikian, penerapan nilai emansipasi sangat efektif mempengaruhi kebijaksanaan inklusif pada pelaksanaan pendidikan inklusi berdasarkan parameter-parameter kebijaksanaan inkulusif yang diobservasi.

Nilai kontribusi variabel emansipasi ( $X_1$ ) terhadap kebijaksanaan inklusif ( $Y_2$ ) adalah  $0,67^2 = 0,4489 \times 100 = 44,89\%$ . Hasil ini menunjukkan bahwa kebijaksanaan inklusif dipengaruhi secara langsung oleh variabel emansipasi sebesar 44,89% sedangkan sisanya 55,11% dipengaruhi oleh variabel lain.

Kebermaknaan hubungan nilai partisipasi ( $X_2$ ) terhadap kebijaksanaan inklusif ( $Y_2$ ) menunjukkan koefisien jalur  $\rho_{Y_2X_2} > 0$  yaitu 0,65, sehingga dapat dikatakan bahwa nilai partisipasi ( $X_2$ ) sebagai salah satu dimensi yang membangun kepemimpinan inklusif berpengaruh secara signifikan terhadap kebijaksanaan inklusif ( $Y_2$ ). Dengan demikian, penerapan nilai partisipasi sangat efektif mempengaruhi kebijaksanaan inklusif pada pelaksanaan pendidikan inklusi berdasarkan parameter-parameter kebijaksanaan inklusif yang diobservasi. Nilai kontribusi variabel partisipasi ( $X_2$ ) terhadap kebijaksanaan inklusif ( $Y_2$ ) adalah  $0,65^2 = 0,4225 \times 100 = 42,25\%$ . Hasil ini menunjukkan bahwa kebijaksanaan inklusif dipengaruhi secara langsung oleh variabel partisipasi sebesar 42,25% sedangkan sisanya 57,75% dipengaruhi oleh variabel lain yang tidak diobservasi dalam penelitian ini.

#### **6. Pengaruh nilai emansipasi ( $X_1$ ) dan nilai partisipasi ( $X_2$ ) terhadap pengembangan praktik inklusif ( $Y_3$ ) dalam pelaksanaan Pendidikan**

Kebermaknaan hubungan nilai emansipasi ( $X_1$ ) terhadap pengembangan praktik inklusif ( $Y_3$ ) yang menunjukkan koefisien jalur  $\rho_{Y_3X_1} > 0$  yaitu 0,55, sehingga dapat dikatakan bahwa nilai emansipasi sebagai salah satu dimensi yang membangun kepemimpinan inklusif berpengaruh signifikan terhadap pengembangan praktik inklusif ( $Y_3$ ). Dengan demikian, penerapan nilai emansipasi sangat efektif mempengaruhi pengembangan praktik inklusif pada pelaksanaan pendidikan inklusi berdasarkan parameter-parameter yang diobservasi.

Nilai kontribusi variabel emansipasi ( $X_1$ ) terhadap pengembangan praktik inklusif ( $Y_3$ ) adalah  $0,55^2 = 0,3025 \times 100 = 30,25\%$ . Hasil ini menunjukkan bahwa pengembangan praktik inklusif dipengaruhi secara oleh variabel emansipasi sebesar 30,25% sedangkan sisanya 69,75% dipengaruhi oleh variabel lain.

Nilai emansipasi paling sedikit memberikan kontribusi terhadap pengembangan praktik inklusif dari tiga dimensi yang membangun pelaksanaan pendidikan inklusi, hal ini menunjukkan bahwa penerapan nilai emansipasi sebagai domain pemerintah dan sekolah kurang memberikan perhatian dan kontribusi terhadap pengembangan praktik inklusif, walaupun pengembangan praktik inklusif sebagian besar kegiatannya adalah merupakan domain dan kewenangan sekolah sebagaimana dapat dilihat pada indikator-indikatonya. Oleh karena itu kepemimpinan inklusif tidak pada kedudukan dan kewenangan.

Kebermaknaan hubungan nilai partisipasi ( $X_2$ ) terhadap pengembangan praktik inklusif ( $Y_3$ ) menunjukkan koefisien jalur  $\rho_{Y_3X_2} > 0$  yaitu 0,71, sehingga dapat dikatakan bahwa nilai partisipasi ( $X_2$ ) sebagai salah satu dimensi yang membangun kepemimpinan inklusif berpengaruh secara signifikan terhadap pengembangan praktik inklusif ( $Y_3$ ). Dengan demikian, penerapan nilai partisipasi sangat efektif mempengaruhi pengembangan praktik inklusif pada pelaksanaan pendidikan inklusi berdasarkan parameter-parameter kebijaksanaan inklusif yang diobservasi. Nilai kontribusi variabel partisipasi ( $X_2$ ) terhadap pengembangan praktik inklusif ( $Y_3$ ) adalah  $0,71^2 = 0,5041 \times 100 = 50,41\%$ . Hasil ini menunjukkan bahwa kebijaksanaan inklusif dipengaruhi secara langsung oleh variabel partisipasi sebesar 50,41% sedangkan sisanya 49,59% dipengaruhi oleh variabel lain.

Nilai partisipasi paling banyak memberikan kontribusi terhadap pengembangan praktik inklusif dari tiga dimensi yang membangun pelaksanaan

pendidikan inklusi, hal ini menunjukkan bahwa penerapan nilai partisipasi sebagai domain masyarakat, orang tua dan murid sudah memberikan kontribusi dan perhatian yang lebih besar terhadap pengembangan praktik inklusif, walaupun pengembangan praktik inklusif sebagian besar kegiatannya adalah merupakan domain dan kewenangan sekolah sebagaimana dapat dilihat pada indikator-indikatonya. Hal ini semakin memperkuat argumentasi teoriti bahwa kepemimpinan inklusif memberikan peluang kepada setiap orang dengan memberikan kesempatan secara adil untuk mempengaruhi keputusan, pelaksanaan dan kebijaksanaan, dengan demikian kepemimpinan inklusif tidak mengasosiasikan kepemimpinan yang dominan perpusat pada individu yang diharapkan untuk melaksanakan sesuatu berdasarkan keunggulan personal yang dimiliki, kecakapan, atau posisi yang mereka pegang. Sebaliknya, kepemimpinan inklusif secara nyata ada pada setiap orang yang memberikan kontribusi terhadap setiap proses kegiatan, meskipun kontribusi tersebut sangat sederhana.

## **E. Pembahasan**

Pembahasan hasil penelitian didasarkan atas hasil penilaian responden (Kepala Sekolah) dari analisis deskriptif, uji hipotesis, hasil wawancara, hasil pengamatan dan klarifikasi teori serta hasil penelitian terhadulu yang berhubungan dengan permasalahan penelitian.

Hasil penelitian yang dibahas adalah yang berhubungan dengan tujuan dan hipotesis penelitian, yang terdiri dari: Pengaruh masing-masing nilai yang membangun kepemimpinan inklusif (X) yaitu nilai emansipasi ( $X_1$ ) dan nilai partisipasi ( $X_2$ ) terhadap masing-masing dimensi yang membangun pelaksanaan

pendidikan inklusi (Y) yaitu budaya inklusif ( $Y_1$ ), kebijaksanaan inklusif ( $Y_2$ ) dan pengembangan praktik inklusif ( $Y_3$ ).

Pengurangan beban dan pemberdayaan serta keadilan dan kesetaraan adalah dimensi-dimensi nilai emansipasi yang secara empiris adalah merupakan domain pemerintah di mana pelaksanaan pendidikan inklusi lebih banyak difasilitasi oleh pemerintah melalui sekolah untuk membantu anak yang berkebutuhan khusus (ABK) agar supaya mereka biasa menikmati pendidikan. Fasilitas yang diberikan oleh pemerintah adalah dalam bentuk beasiswa kepada anak yang berkebutuhan khusus, jumlahnya Rp 600.000 permurid pertahun dan alat bantu bagi anak yang berkebutuhan khusus.

Bantuan beasiswa dialokasikan melalui APBN di mana Pemerintah Provinsi Sulawesi Selatan dan Pemerintah Kota Makassar belum mengalokasikan anggaran untuk sekolah inklusi. Oleh karena itu, upaya yang dilakukan oleh pemerintah untuk membantu mengurangi beban dan membedayakan keluarga yang memiliki anak yang berkebutuhan khusus atau pendidikan layanan khusus dengan cara memberikan bantuan beasiswa dan alat-alat bantu dianggap belum maksimal.

Usaha yang dilakukan oleh para guru memotivasi para orang tua yang memiliki anak yang berkebutuhan khusus (ABK) agar supaya para orang tua lebih memiliki kepercayaan diri terhadap anak adalah merupakan salah satu cara untuk mengurangi beban psikologis mereka karena ternyata masih ada orang tua yang memiliki anak yang berkebutuhan khusus atau cacat fisik merasa malu dan kurang memiliki kepercayaan diri, ada diantara mereka justru menyembunyikan anaknya, ada di antara mereka yang beranggapan bahwa anak yang cacat fisik atau ketunaan lainnya tidak perlu sekolah karena bagaimanapun, anak tersebut tidak mungkin bisa berprestasi atau dapat diterima sama dengan anak yang normal,

anggapan ini perlu dihilangkan karena pada kenyataannya banyak anak yang berkebutuhan khusus justru melebihi prestasi anak yang normal. Oleh itu, pihak sekolah selalu mendatangi keluarga di mana banyak di jumpai anak yang berkebutuhan khusus dan anak yang memerlukan pendidikan layanan khusus untuk memberikan pemahaman dan pengertian kepada mereka bahwa potensi untuk mengembangkan bakat dan kemampuan adalah hak setiap orang, tanpa membedakan status sosial dan kemampuan fisik.

Upaya yang serupa diberikan pula kepada semua murid guna membantu meningkatkan prestasi akademik mereka, akan tetapi upaya ini belum maksimal karena para guru memiliki keterbatasan waktu untuk melakukan bimbingan khusus terutama kepada anak yang berkebutuhan khusus dan tidak semua sekolah memiliki guru pendidikan khusus (GPK).

Penanaman nilai emansipasi dengan memberikan akses yang sama baik kepada guru ataupun murid perempuan dengan cara melibatkan mereka bersama dengan laki-laki sesuai dengan peranan mereka masing-masing adalah sebagai upaya pengurangan beban dan pemberdayaan telah dilakukan dengan baik pada hampir semua sekolah inklusi yang diobservasi dengan didasari oleh suatu keyakinan bahwa pendidikan inklusi adalah merupakan hak asasi manusia.

Dilema bagi setiap sekolah inklusi jika pada kondisi tertentu dituntut untuk menunjukkan prestasi akademik yang tinggi dari murid yang memiliki kemampuan dan kecerdasan yang baik, tetapi pada kondisi yang lain mereka dihadapkan pada suatu kenyataan bahwa sebagai sekolah inklusif tidak boleh menunjukkan adalah kelas yang eksklusif atau kelas unggulan karena di sekolah tersebut terdapat anak yang berkebutuhan khusus yang memerlukan bimbingan dan perhatian khusus secara adil dan bijaksana. Oleh

karena itu, penulis masih menemukan adanya sekolah yang belum memiliki sikap yang konsisten dan tegas mengenai pendidikan inklusi atau paling tidak sikap yang moderat yang ditunjukkan oleh sekolah adalah melakukan pembinaan secara intensif kepada murid yang berprestasi kemudian murid tersebut dijadikan sebagai tutor sebaya untuk membimbing anak yang berkebutuhan khusus.

Konsultasi dan penegakan nilai-nilai demokrasi adalah dimensi-dimensi berhubungan dengan peranan dan area partisipasi yakni sejauh mana keterlibatan seluruh komunitas kepemimpinan inklusif untuk mengambil bagian dalam peranan dan area kepemimpinan.

Berdasarkan hasil penelitian, secara umum tingkat partisipasi murid dan orang tua murid mengambil bagian dalam kepemimpinan inklusif sudah termasuk kategori “tinggi”, kecuali indikator partisipasi murid dalam keanggotaan komite sekolah, mereka belum diberikan kesempatan yang luas untuk berpartisipasi karena mereka masih dianggap belum memiliki kapasitas untuk menyumbangkan pemikiran atau kontribusi lainnya, namun jika keterlibatan mereka dianggap sebagai proses pembelajaran mengenai nilai-nilai demokrasi maka seharusnya murid dilibatkan dalam komite sekolah karena keputusan Menteri Pendidikan Nasional, tentang komite sekolah menghendaki adanya wakil dari peserta didik dalam keanggotaan komite sekolah, demikian juga partisipasi murid dalam mengevaluasi sekolah sebagai bagian dari kepemimpinan inklusif masih tergolong “rendah”.

Meskipun partisipasi murid dan orang tua murid sudah tergolong tinggi, namun masih ada indikator partisipasi murid dan orang yang masih tergolong rendah tingkat partisipasinya sehingga jika kita merujuk hasil penelitian yang dilakukan oleh Goldsmith Blustain (dalam Ndraha, 1990: 105), maka ada 4 (empat) faktor yang mempengaruhi sehingga mereka belum memberikan partisipasi yang tinggi, yaitu: 1) Organisasi komite

sekolah belum berfungsi secara maksimal untuk membantu melaksanakan pendidikan inklusi; 2) pelaksanaan pendidikan inklusi belum memberikan manfaat kepada murid dan orang tua; 3) manfaat yang diperoleh dari pelaksanaan pendidikan inklusi dapat memenuhi kebutuhan keluarga dari anak yang berkebutuhan khusus; dan 4) belum ada ruang yang diberikan kepada murid orang tua untuk melakukan pengawasan.

#### **4. Pengaruh nilai emansipasi dan partisipasi terhadap budaya inklusif dalam pelaksanaan pendidikan**

Temuan penelitian menunjukkan bahwa nilai emansipasi yang diukur dari dimensi pengurangan beban dan pemberdayaan serta keadilan dan kesetaraan memiliki kontribusi signifikan terhadap budaya inklusif yang diukur dari dimensi pengembangan masyarakat inklusif dan penegakan nilai inklusif. Artinya, keberhasilan pelaksanaan budaya inklusif dijelaskan oleh penerapan nilai emansipasi. Nilai kontribusi emansipasi terhadap budaya inklusif sebesar 38,44%.

Temuan penelitian menunjukkan bahwa nilai partisipasi yang diukur dari dimensi konsultasi dan demokrasi memiliki kontribusi yang signifikan terhadap budaya inklusif yang diukur dari dimensi pengembangan masyarakat inklusif dan penegakan nilai inklusif. Artinya, keberhasilan pelaksanaan budaya inklusif dijelaskan oleh penerapan nilai partisipasi. Budaya inklusif dipengaruhi secara langsung oleh variabel partisipasi sebesar 42,25%.

Dibanding dengan nilai emansipasi, nilai partisipasi lebih besar mempengaruhi budaya inklusif. Secara teoritis, nilai emansipasi adalah domain pemerintah karena mereka memiliki kapasitas, kewenangan, kekuasaan dan kewajiban untuk mengembangkan kapasitas masyarakat dan memberdayakan serta menegakkan keadilan dan kesetaraan, namun secara

empiris, nilai partisipasi yang lebih banyak diperankan oleh *komunitas inklusif yang lain*<sup>2</sup>, justru memiliki kontribusi yang lebih besar terhadap pengembangan masyarakat inklusif dan penegakan nilai inklusif. Oleh karena itu, jika ditinjau dari pespektif kepemimpinan inklusif, sudah mulai terjadi pergeseran peranan kepemimpinan dalam pelaksanaan pendidikan inklusi sebagaimana konsep kepemimpinan inklusif yaitu memberikan peluang kepada setiap orang dengan memberikan kesempatan secara adil untuk mempengaruhi keputusan, pelaksanaan dan kebijaksanaan.

Nilai emansipasi yang diukur dari dimensi pengurangan beban dan pemberdayaan serta keadilan dan kesetaraan demikian juga nilai partisipasi yang diukur dari dimensi konsultasi dan demokrasi ternyata belum mampu memberikan peningkatan terhadap adanya kerjasama antara guru dengan masyarakat untuk saling mendukung dan membantu dalam mengembangkan pendidikan inklusi. Akan tetapi, indikator dari pengembangan masyarakat inklusif dan penegakan nilai inklusif yang meningkat cukup signifikan yaitu aktivitas-aktivitas pendidikan sudah sering melibatkan berbagai kelompok, seperti LSM dan organisasi sosial lainnya. Cakupan kegiatan yang dilakukan oleh kelompok-kelompok tersebut adalah memberikan pelatihan, bimbingan dan sosialisasi mengenai pendidikan inklusif kepada masyarakat.

Suasana lingkungan sekolah masih dirasakan belum menyenangkan karena belum mendukung aksesibilitas terhadap anak yang berkebutuhan khusus. Belum ada fasilitas lingkungan sekolah yang mendukung aktivitas anak yang berkebutuhan khusus, seperti sarana bermain dan berolah raga. Akan tetapi, budaya saling menghargai di antara guru,

---

<sup>2</sup> Yang termasuk dalam kategori komunitas inklusif yang lain dalam penelitian ini adalah orang tua murid, LSM dan murid

murid dan orang tua murid sudah berkembang dengan baik melalui proses belajar. Guru memberikan tugas pelajaran kepada anak yang berkebutuhan khusus berdasarkan kemampuannya disertai bimbingan khusus, demikian juga di antara sesama murid, murid normal selalu memberikan kasih sayang kepada murid inklusif sehingga mereka tidak merasa terisolir di antara teman-temannya. Demikian juga dengan nilai-nilai kesetaraan yang ditunjukkan dengan adanya perlakuan yang sama antara anak yang berkebutuhan khusus dengan anak yang normal, anak yang cerdas dengan anak yang lambat belajar, anak yang berkecukupan ekonomi dengan anak yang kurang mampu dan antara murid laki-laki dengan murid perempuan, semua diperlakukan secara adil dan setara.

Upaya untuk pengembangan masyarakat inklusif dan penegakan nilai inklusif sudah dilakukan dengan baik pula melalui metode pengajaran yang menggunakan pendekatan yang dapat menghilangkan hambatan bagi anak yang berkebutuhan khusus. Sebagaimana penulis jelaskan pada uraian terdahulu bahwa ada dua metode pengajaran yang sering digunakan untuk menghilangkan hambatan bagi peserta didik yang berkebutuhan khusus yaitu metode tutor sebaya dan metode layanan khusus.

Temuan penelitian yang mendukung adanya penerapan nilai emansipasi pada sekolah inklusif adalah hasil penelitian yang dilakukan oleh Barokah (2008: 85-88), yang melakukan studi kasus pada Sekolah Inklusi SD Hj. Isriati Semarang. Menemukan suatu model pembelajaran yang diterapkan pada SD Hj. Isriati yang terkait dengan emansipasi dan pemberdayaan pada peserta didik dengan pelayanan pendidikan inklusi, yaitu bahwa salah satu model pembelajaran yang dapat diterapkan pada sekolah inklusi adalah pembelajaran dengan membangkitkan motivasi dan kepercayaan peserta didik serta model pembelajaran

yang menghilangkan praktik diskriminatif antara anak yang berkebutuhan khusus dengan peserta didik yang normal.

Peserta didik yang berkebutuhan khusus, sangatlah membutuhkan perhatian, kesabaran, ketabahan serta keintensifan dalam memberikan pelayanan kepadanya, apa yang dilakukan oleh pendidik akan merupakan contoh tauladan yang seharusnya dilakukan kepada peserta didik seluruhnya, karena manusia pada dasarnya memiliki roh kesucian yang amat sangat dekat dengan keselarasan kebaikan dan manusia yang bermoral dan bermartabat. Dengan demikian pendidikan yang dilakukan dalam Pendidikan Inklusi membantu tumbuh kembangkan pendidikan yang memiliki roh kehidupan manusia yang hakiki, yaitu manusia yang pada hatinya telah terdapat cahaya nur illahi yang memang harus dilatih terus menerus, supaya cahaya tersebut tidak padam.

Hasil penelitian yang dilakukan oleh CSIE (*Centre for Studies on Inclusive Education*) (2005), menemukan beberapa alasan dibalik pernyataan bahwa pendidikan inklusi adalah *pendidikan yang baik*: (1) penelitian menunjukkan bahwa anak-anak akan bekerja lebih baik, baik secara akademik maupun sosial, dalam *setting* yang inklusif; (2) tidak ada pengajaran atau pengasuhan dalam sekolah yang terpisah/khusus yang tidak dapat terjadi dalam sekolah biasa; (3) dengan diberi komitmen dan dukungan, pendidikan inklusif merupakan suatu penggunaan sumber-sumber pendidikan yang lebih efektif. Dan argumen-argumen dibalik pernyataan bahwa pendidikan inklusi dapat *membangun rasa sosial*: (1) segregasi (pemisahan sosial) mendidik anak menjadi takut, bodoh, dan menumbuhkan prasangka; (2) semua anak membutuhkan suatu pendidikan yang akan membantu mereka mengembangkan relasi-relasi dan menyiapkan mereka untuk hidup dalam arus utama; dan

(3) hanya inklusi yang berpotensi untuk mengurangi ketakutan dan membangun persahabatan, penghargaan dan pengertian.

Partisipasi yang terjadi dalam Pendidikan Inklusi adalah partisipasi berdasarkan peranan dan tataran kepemimpinan inklusif yang mereka miliki, hal ini sejalan dengan apa yang dikatakan oleh Ryan (2006a: 52), bahwa gagasan dan praktik kepemimpinan kolektif, juga secara ideal dapat diterapkan dalam konteks inklusi. Para pemimpin memberikan kemungkinan kepada masyarakat melibatkan diri secara penuh dalam pengambilan keputusan mengenai masalah-masalah sekolah. Keterlibatan tersebut menurut Ryan (2006a: 101-102) adalah meliputi seluruh komunitas sekolah terlibat dalam proses pendidikan. Murid, guru, dan orang tua, semuanya memiliki hak untuk mengambil bagian dalam proses tersebut. Idealnya, mereka memiliki peluang untuk berpartisipasi di dalam rangkaian proses demokrasi yang sesungguhnya meskipun mereka tidak berada pada hirarki kekuasaan. Mereka memiliki peranan yang berbeda dalam proses kepemimpinan – ada yang formal dan ada yang informal. Masing-masing kemampuan menyelesaikan sesuatu, keahlian, dan kedudukan dari orang tua, murid dan guru akan ditentukan sesuai dengan cara dan waktu yang berbeda. Termasuk didalamnya masalah pengajaran, seperti praktik keguruan dan kurikulum dan administrasi sekolah seperti dan pengelolaan anggaran sekolah.

Ada tiga dimensi dalam kepemimpinan inklusif, yaitu: tingkat keterlibatan potensial, yang berhubungan dengan peranan dan area partisipasi. Tingkat keterlibatan berangkat dari inklusif ke eksklusif; ukuran peranan dari informal ke formal; dan area partisipasi dari masalah keguruan ke level administrasi sekolah. Masing-masing keterlibatan dari tiga komunitas sekolah inklusif. Mengingat bahwa kepemimpinan inklusif menekankan proses dan hasil dari kepemimpinan, di dalamnya terjadi bahwa: 1) semua anggota masyarakat seharusnya terlibat dalam

proses tersebut, 2) proses kepemimpinan secara umum mengembangkan praktik inklusi.

Temuan penelitian ini, diperkuat dengan pernyataan yang dikemukakan oleh Kugelmass (2003: 19) mengatakan dalam hasil penelitiannya bahwa proses yang terjadi dalam kepemimpinan inklusif sama dengan proses kepemimpinan tersebar (*distributed leadership*) dan kepemimpinan partisipatif, terutama yang terjadi pada proses pengambilan keputusan. Tidak ada perbedaan posisi antara pemimpin dengan yang dipimpin, semua menunjukkan peran dan tanggung jawab yang sama. Sehingga kepemimpinan inklusif memiliki peranan yang unik, yaitu: 1) Prakarsa dan dukungan sistem organisasi yang tidak hirarkis dan terstruktur, 2) Tanggung jawab untuk memenej kebutuhan dan melaksanakan dapat direkrut dari luar.

Secara deskriptif, hasil penelitian ini menunjukkan bahwa peranan dan tataran kepemimpinan inklusif telah dilaksanakan dengan baik oleh seluruh komponen Pendidikan Inklusi, namun ruang lingkup peranan dan tataran partisipasi, baik murid maupun orang tua hanya terbatas pada membantu mengarahkan perilaku Murid Inklusi sehingga peranan mereka masih bersifat informal dan belum masuk kedalam area kepemimpinan inklusif, kecuali murid yang dianggap memiliki kemampuan akademik yang baik, mereka dilibatkan sebagai tutorial sebaya untuk membantu mengarahkan Murid Inklusi, seperti memberikan tuntunan menulis dan membaca kepada anak tuna rungu, bergaul dan tidak membiarkan terisolasi secara sosial kepada murid autis, dan memberikan tuntunan belajar kepada murid yang mengalami kesulitan belajar dan sebagainya.

Sejalan dengan hasil penelitian yang menunjukkan bahwa partisipasi berkontribusi dan berpengaruh secara signifikan dengan pelaksanaan pendidikan inklusi, didukung pula pendapat Wahab (2008: 292) yang mengatakan bahwa

pengambilan keputusan partisipatif berangkat dari asumsi bahwa jika seseorang dilibatkan dalam proses pengambilan keputusan tersebut, yang bersangkutan akan merasa memiliki keputusan tersebut, sehingga akan bertanggung jawab dan berdedikasi sepenuhnya untuk mencapai tujuan sekolah. Singkatnya, makin besar tingkat partisipasi, makin besar pula rasa memiliki. Makin besar rasa memiliki, makin besar pula rasa tanggung jawab, dan makin besar rasa tanggung jawab makin besar pula dedikasinya. Demikian juga penelitian yang dilakukan oleh Hoy dan Cecil G. Miskel (dalam Wahab: 2008: 301), bahwa iklim organisasi yang terbuka merupakan kriteria sekolah yang efektif dan merupakan kondisi yang penting untuk membantu efektifitas perubahan organisasi. Kepala sekolah yang ingin meningkatkan efektifitas proses pembelajaran akan berhasil jika dapat mengembangkan iklim kepercayaan dan keterbukaan.

Hasil penelitian Northfield (dalam Bush, T., Marianne C. (2006: 82) tentang kepemimpinan pendidik, menyimpulkan bahwa: 'bagi kepala sekolah, sebagai pemimpin pendidik, ciri utamanya adalah pemimpin (sebagai guru) yang memberikan kesempatan peserta atau anggota untuk berpartisipasi dalam mengembangkan pengalaman personal dan mendorong bagi terciptanya kondisi yang kondusif untuk melakukan refleksi secara praktis'. Pada bagian lain Bush & Marianne (2006: 79-80), menjelaskan bahwa pemimpin pendidikan adalah orang yang bertanggung jawab dalam menciptakan kultur organisasional yang dapat meningkatkan pertumbuhan dan perkembangan partisipasi seluruh pihak yang terlibat dalam pengajaran dan pembelajaran.

Menurut Bush & Marianne (2006: 80-81), bahwa tanggung jawab yang diemban oleh pemimpin pendidikan, yaitu: 1) memberikan kesempatan kepada anggota untuk berpartisipasi dalam proses perubahan guna merefleksikan praktik

dan mengembangkan pemahaman personal tentang sifat dan implikasi perubahan terhadap diri mereka; 2) mendorong mereka yang terlibat dalam implementasi perbaikan untuk membenruk kelompok-kelompok sosial dan membangun tradisi saling mendukung selama proses perubahan; 3) membuka peluang *feedback* positif bagi semua pihak yang terlibat dalam perubahan; dan 4) harus sensitif terhadap *outcomes* proses pengembangan dan menciptakan kondisi yang kondusif bagi *feedback* yang dibutuhkan, kemudian menindak lanjutinya dengan melibatkan beberapa pihak dalam mendiskusikan ide-ide dan praktiknya.

Apa yang dikemukakan oleh Bush & Marianne di atas adalah sejalan dengan hasil penelitian yang menemukan bahwa dengan partisipasi seluruh komunitas pendidikan inklusi maka usaha untuk membangun masyarakat dan menegakkan nilai inklusif telah terlaksana dengan baik yang merupakan tanggung jawab para pemimpin pendidikan. Indikator pelaksanaannya dapat dilihat pada kerjasama yang dilakukan antara guru dan masyarakat untuk mendukung pelaksanaan pendidikan inklusi, aktivitas-aktivitas pendidikan selalu melibatkan kelompok-kelompok dalam masyarakat dan LSM, tumbuhnya rasa saling menghargai di anatar guru dan orang tua murid, adanya penghargaan dan apresiasi yang sama antara anak yang berkebutuhan khusus degna anak yang normal (reguler), dan proses belajar-mengajar selalu menggunakan pendekatan yang dapat menghilangkan hambatan bagi peserta didik yang berkebutuhan khusus.

Secara deskriptif menunjukkan bahwa pelaksanaan budaya inklusif, secara kualitatif menunjukkan kategori "tinggi". Temuan penelitian ini, diperkuat dengan pernyataan yang dikemukakan oleh Sergiovanni (2006: 16) yang mengatakan bahwa satu kekuatan untuk meningkatkan keunggulan sekolah adalah kekuatan budaya. Dengan demikian akan tercipta iklim, struktur nilai, sistem dan ideologi sebagai

kerangka pengembangan tujuan dan misi sekolah, sebagai standar pelaksanaan prosedur, untuk memperjelas batasan-batasan dari hal-hal yang bersifat unik, dan sebagai dasar untuk membangun sistem.

Tingginya pengaruh dan signifikansi antara kepemimpinan dengan budaya adalah karena di antara keduanya memiliki hubungan yang timbal-balik sebagaimana dikatakan oleh Schein (1997: 15), bahwa budaya dan kepemimpinan adalah dua sisi yang sama dari mata uang. Kepemimpinan menciptakan budaya ketika budaya membentuk kelompok dan organisasi dan budaya dapat menciptakan gaya kepemimpinan ketika pemimpin melaksanakan kepemimpinan dalam organisasi. Tetapi jika budaya menjadi disfungsional maka akan terjadi perubahan dan evolusi kepemimpinan karena fungsi budaya organisasi dapat membuat kelompok lebih *survive* dalam perubahan lingkungan.

Temuan penelitian ini, diperkuat dengan hasil studi yang dilakukan oleh Dyson e.t.al., (dalam Durrant: 2009: 4-5) dalam kajian mereka mengenai efektivitas kegiatan sekolah dalam pendidikan inklusi, menemukan bahwa sekolah dengan budaya inklusif dapat diciptakan oleh pemimpin yang memiliki komitmen terhadap nilai inklusif dan gaya kepemimpinan yang mendorong dan memberikan peluang kepada setiap orang untuk berpartisipasi dalam melaksanakan fungsi kepemimpinan.

Berdasarkan hasil penelitian, bahwa kepemimpinan inklusif yang diidikasikan oleh adanya perilaku seluruh komunitas pendidikan untuk mendorong terciptanya proses pembedayaan, keadilan, kesetaraan yang didukung oleh semangat partisipasi dan demokrasi terbukti telah mampu mendorong perkembangan budaya inklusif yang ditandai dengan terciptanya lingkungan sekolah yang memiliki nilai inklusif yaitu ada rasa saling menghargai di antara sesama, tumbuhnya rasa saling tolong-menolong, hilangnya praktik diskriminasi fisik, sosial, ekonomi, ras dan agama

di sekolah sehingga budaya tersebut telah mampu mengatur tingkah laku seluruh komunitas pendidikan (guru, orang tua, dan murid)

Jika fungsi budaya bagi semua organisasi sebagaimana dikemukakan oleh Robbins (2002: 252-253), diadaptasi menjadi budaya inklusif yang dilaksanakan dalam konteks pendidikan, maka akan tercipta fungsi, yaitu *Pertama*, berperan menciptakan lingkungan yang inklusif dalam arti dapat menerima dan menghormati seluruh perbedaan dan menghindarkan diri dari praktik-praktik diskriminatif. *Kedua*, timbulnya komitmen untuk mencerdaskan seluruh peserta didik tanpa melihat adanya perbedaan dan *diversivitas* akademik, sosial dan fisik di antara mereka. *Ketiga*, mengembangkan sistem sosial yang emansipatif dan partisipatif. *Keempat*, memperkuat solidaritas sosial di lingkungan sekolah pada khususnya dan di lingkungan masyarakat pada umumnya. *Kelima*, menciptakan makna dan kendali yang memandu dan membentuk sikap serta perilaku para dari seluruh komunitas pendidikan.

#### **5. Pengaruh nilai emansipasi dan nilai partisipasi terhadap kebijaksanaan inklusif dalam pelaksanaan pendidikan**

Temuan penelitian menunjukkan bahwa nilai emansipasi yang diukur dari dimensi pengurangan beban dan pemberdayaan serta keadilan dan kesetaraan memiliki kontribusi signifikan terhadap kebijaksanaan inklusif yang diukur dari dimensi pengembangan sekolah untuk semua dan pengorganisasian keberagaman. Artinya, tinggi rendahnya kebijaksanaan inklusif dijelaskan oleh penerapan nilai emansipasi. Nilai kontribusi emansipasi terhadap kebijaksanaan inklusif sebesar 44,89%.

Temuan penelitian menunjukkan bahwa nilai partisipasi yang diukur dari dimensi konsultasi dan demokrasi memiliki kontribusi yang signifikan terhadap kebijaksanaan inklusif

yang diukur dari dimensi pengembangan sekolah untuk semua dan pengorganisasian keberagaman. Artinya, keberhasilan kebijaksanaan inklusif dipengaruhi oleh penerapan nilai partisipasi. Nilai kontribusi partisipasi terhadap kebijaksanaan inklusif sebesar 42,25%.

Berdasarkan termuan penelitian, kontribusi nilai emansipasi terhadap kebijaksanaan inklusif lebih besar dibanding dengan kontribusi nilai partisipasi, hal menunjukkan bahwa peranan pemerintah dalam mengembangkan sekolah untuk semua dan pengorganisasian keberagaman melalui kebijaksanaan memfasilitasi dan lebih membedayakan pelaksanaan pendidikan inklusi masih lebih besar di banding dengan peranan masyarakat atau komunitas pendidikan inklusif lainnya. Peranan tersebut adalah sejalan dengan apa yang dikatakan oleh Anderson (dalam Winarno, 2004: 18), yaitu *pertama*, titik perhatian kita dalam membicarakan kebijaksanaan publik adalah berorientasi pada maksud atau tujuan dan bukan perilaku secara serampangan. *Kedua*, kebijaksanaan merupakan arah atau pola tindakan yang dilakukan oleh pejabat-pejabat pemerintah. *Ketiga*, kebijaksanaan adalah apa yang sebenarnya dilakukan oleh pemerintah dalam mengatur pemerintahan dan pembangunan.

Nilai emansipasi dilaksanakan melalui serangkaian kegiatan memfasilitasi anak yang berkebutuhan khusus, membantu orang tua agar supaya memiliki kepercayaan terhadap anak mereka, membantu para murid untuk meningkatkan prestasi akademik, memberikan kesempatan kepada semua anak untuk menikmati pendidikan tanpa ada sikap yang diskriminatif. Berdasarkan hasil penelitian, kegiatan yang mendukung terwujudnya nilai emansipasi tersebut terbukti telah memberikan kontribusi terhadap kebijaksanaan inklusif yakni kebijaksanaan pengembangan sekolah untuk semua dan pengorganisasian keberagaman. Kegiatan-kegiatan tersebut adalah merupakan kewajiban pemerintah dan

sekolah untuk mengurangi beban dan memberdayakan murid inklusif sehingga tercipta rasa keadilan dan kesetaraan di antara murid yang normal.

Sejalan dengan pergeseran peranan dan orientasi birokrasi maka peranan pemerintah dalam pelaksanaan pendidikan inklusi bergeser pula pada posisi pemberdayaan masyarakat dan sebagai katalisator yang berimplikasi pada kebijaksanaan-kebijaksanaan publik sebagai mana dikatakan oleh Keban (2004: 77), bahwa kehadiran prinsip-prinsip mewirauasakan birokrasi membawa implikasi bahwa kebijaksanaan-kebijaksanaan publik di masa yang akan datang harus memperhatikan hal-hal sebagai berikut: *Pertama*, pemerintah harus bertanggung jawab atas tersusunnya kebijaksanaan dengan memainkan peranan sebagai katalisator. *Kedua*, pemerintah dalam menyusun dan melaksanakan kebijaksanaan harus melibatkan masyarakat. *Ketiga*, kebijaksanaan harus berorientasi pada kebutuhan masyarakat. *Kelima*, kebijaksanaan yang bersifat preventif perlu dilakukan.

Peranaan pemerintah, terutama pemerintah pusat dalam memberdayakan dan sebagai katalisator dalam pelaksanaan pendidikan inklusi telah dilaksanakan dengan baik, namun Pemerintah Sulawesi Selatan dan Kota Makassar belum mengolokosikan anggaran hingga saat ini. Oleh karena itu, diharapkan kepada Pemerintah Daerah segerah mengeluarkan kebijaksanaan yang dapat memperluas cakupan menfalitasi pembiayaan pendidikan inklusi, karena bagaimanapun juga pendidikan inklusi adalah merupakan kebutuhan masyarakat sementara tidak semua Sekolah Dasar masuk dalam kateogri sekolah inklusi sehingga banyak anak yang berkebutuhan khusus tidak dapat melanjutkan pendidikan karena di daerah tersebut tidak ada sekolah inklusi atau sekolah luar biasa (SLB).

Kebijaksanaan pemerintah untuk memperluas cakupan kegiatan pendidikan inklusi dan menfasiltasi pembiayaan adalah merupakan kebijaksanaan yang bersifat preventif karena

jika para keluarga yang memiliki anak yang berkebutuhan khusus atau anak yang memerlukan pendidikan layanan khusus terpaksa tidak dapat melanjutkan pendidikan karena mereka tidak mendapatkan fasilitas pendidikan untuk mereka atau fasilitas pendidikan untuk keluarga miskin maka dapat dipastikan bahwa mereka kelak akan menjadi beban keluarga, pada akhirnya menjadi beban dan masalah bagi pemerintah, karena mereka di samping tidak memiliki ilmu dan keterampilan juga karena mereka tidak mampu secara fisik untuk bekerja disebabkan karena ketunaan yang mereka miliki. Oleh karena itu, kebijaksanaan pemerintah seharusnya mengakomodasi semua peserta didik tanpa mempertimbangkan kondisi fisik, intelektual, sosial, emosional, linguistik mereka dan kondisi lainnya. Ini berarti mencakup anak yang cacat dan berbakat, anak jalanan dan yang bekerja, anak dari penduduk terpencil dan nomadik (berpindah-pindah), anak dari kelompok minoritas bahasa, etnis atau budaya, dan anak dari kelompok atau wilayah yang termarginalisasikan lainnya.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa kebijaksanaan inklusif yang dilaksanakan melalui rekrutmen staf yang mencerminkan keberagaman, berdasarkan jawaban responden menunjukkan standar pelaksanaan yang rendah, artinya belum terlaksana dengan baik. Namun alokasi dan distribusi guru yang tidak merata menurut asal daerah bukan disebabkan karena kebijaksanaan pemerintah yang tidak mencerminkan keberagaman melainkan karena guru yang bersangkutan kadang-kadang memilih tempat sesuai dengan keinginannya walaupun mereka sudah membuat pernyataan kesediaan ditempatkan di seluruh Indonesia. Di samping itu, sebagaimana penulis jelaskan pada uraian terdahulu bahwa ada dua faktor yang menyebabkan distribusi dan alokasi guru tidak dinamis dan tersebar, *pertama* implementasi kebijaksanaan otonomi daerah yang cenderung lebih memprioritaskan

pengangkatan guru/pegawai yang berasal dari daerah tersebut (putra daerah) sehingga alokasi guru hanya berasal dari daerah Sulawesi Selatan saja; *kedua*, kecenderungan guru/pegawai hanya mau ditempatkan di kota, di daerah asalnya atau di daerah yang berdekatan dengan daerah asalnya.

Indikator dari dimensi pengembangan sekolah untuk semua dan pengorganisasian keberagaman yang sudah terlaksana dengan baik adalah pengembangan staf melalui pelatihan dan keterampilan untuk meningkatkan potensi dan profesionalisme mereka. Kegiatan ini dilaksanakan secara merata dan bergilir kepada semua staf tanpa membedakan pangkat/ golongan dan latar belakang pendidikan ataupun latar belakang sosial lainnya.

Kebijakan pengembangan sekolah untuk semua dan pengorganisasian keberagaman melalui penerimaan semua calon peserta didik tanpa membedakan potensi fisik dan akademik, masih tergolong rendah. Meskipun pemerintah sedang berupaya mengembangkan kebijakan mengenai pemberian hak pendidikan untuk semua (*education for all*), namun implementasi kebijakan tersebut masih sering mengalami hambatan, kenyataannya hambatan tersebut datang dari pihak sekolah yang tidak mau menerima anak yang berkebutuhan khusus (ABK) dengan alasan tidak memiliki guru pendidikan khusus (GPK) dan fasilitas yang menunjang pelaksanaan pendidikan bagi anak tersebut, bahkan ada juga orang tua atau keluarga dari peserta didik reguler/normal tidak mau anaknya disatukan belajar dengan anak yang berkebutuhan khusus sehingga menjadi hambatan dari pihak sekolah untuk menerapkan kebijakan pendidikan untuk semua (*education for all*).

Dalam rangka pemerataan pendidikan, biaya penyelenggaraan pendidikan mulai dari tingkat SD sampai SLTA sudah gratis terutama sekolah-sekolah yang diselenggarakan oleh

pemerintah melalui berbagai macam sumber pembiayaan antara lain melalui Biaya Operasional Sekolah (Dana BOS), dana pendidikan gratis dan bantuan pendidikan untuk keluarga miskin. Oleh karena itu, kebijaksanaan inklusif melalui bantuan pembiayaan pendidikan sudah terlaksana dengan baik seiring dengan upaya pemerintah untuk mengurangi beban dan memberdayakan masyarakat yang kurang mampu, baik dalam arti sosial maupun kemampuan fisik, sehingga masyarakat dan peserta didik merasakan adanya keadilan dan kesetaraan di antara masyarakat yang lain.

Indikator lainnya yang dianggap sudah terlaksana dengan baik adalah kerjasama antara orang tua murid dengan sekolah dalam rangka memecahkan masalah-masalah bersama terutama yang berkaitan dengan masalah yang dihadapi oleh murid. Kerjasama lainnya adalah dalam hal pengembangan kapasitas sekolah, kerjasama ini dilaksanakan melalui komite sekolah. Dengan demikian, pemecahan masalah bersama sebagai salah satu bentuk kebijaksanaan inklusif terlaksana dengan baik melalui pengembangan nilai emansipasi.

Secara formal, peranan yang dapat dilakukan oleh orang tua di sekolah adalah keterlibatannya dalam komite sekolah dan sebagai sumber daya sekolah. Secara informal, bisa dijadikan sebagai sumber informasi, dapat mengkomunikasikan misi sekolah kepada para *stakeholders*, dan menjadi sukarelawan untuk membantu memecahkan berbagai permasalahan yang di alami sekolah, dan sebagainya. Area kepemimpinan orang tua sama dengan komunitas lainnya, yakni berada pada dua bidang kegiatan, kegiatan administratif dan kegiatan keguruan, sehingga apa yang dilakukan oleh komunitas sumberdaya sekolah lainnya dapat pula dilakukan oleh orang tua di sekolah, seperti mengevaluasi pelaksanaan pendidikan, membantu mengembangkan karir, melaksanakan pengajaran, pengembangan kurikulum, pembinaan perilaku murid, dan sebagainya.

Penyediaan anggaran untuk membantu terlaksananya pendidikan inklusi dianggap meningkat secara signifikan, setiap tahun selalu ada peningkatan jumlah bantuan beasiswa, meskipun sampai sekarang Pemerintah Provinsi Sulawesi Selatan dan Pemerintah Kota Makassar belum mengalokasikan bantuan beasiswa untuk sekolah inklusi melalui APBD, namun demikian, bantuan beasiswa dan bantuan sarana lainnya untuk sekolah inklusi sebagai salah satu kebijaksanaan inklusif terlaksana dengan baik melalui pengembangan nilai emansipasi.

Temua penelitian yang menyatakan bahwa emansipasi dan partisipasi sebagai nilai yang membangun kepemimpinan inklusif berpengaruh secara signifikan terhadap kebijaksanaan inklusif, diperkuat dengan pernyataan Maphula (2005: 86) bahwa pengembangan kepemimpinan inklusif sangat dibutuhkan, kenyataannya bahwa ketidakefektifan manajemen dalam mengimplementasikan Pendidikan Inklusi adalah bersumber dari nilai dan sikap dari komunitas kepemimpinan inklusif yang tidak memasyarakat. Sebahagian besar tim manajemen menunjukkan toleransi yang rendah terhadap inisiatif perubahan, kurangnya dukungan terhadap perubahan sikap, nilai yang ada pada masyarakat masih resisten terhadap perubahan.

#### **6. Pengaruh nilai emansipasi dan nilai partisipasi terhadap pengembangan praktik inklusif dalam pelaksanaan pendidikan**

Temuan penelitian menunjukkan bahwa nilai emansipasi yang diukur dari dimensi pengurangan beban dan pemberdayaan serta keadilan dan kesetaraan memiliki kontribusi signifikan terhadap pengembangan praktik inklusif yang diukur dari dimensi variasi pembelajaran dan mobilisasi sumber daya. Artinya, keberhasilan pengembangan praktik

inklusif dipengaruhi oleh penerapan nilai emansipasi. Nilai kontribusi emansipasi terhadap pengembangan praktik inklusif sebesar 30,25%.

Temuan penelitian menunjukkan bahwa nilai partisipasi yang diukur dari dimensi konsultasi dan demokrasi memiliki kontribusi yang signifikan terhadap pengembangan praktik inklusif yang diukur dari dimensi variasi pembelajaran dan mobilisasi sumber daya. Artinya, keberhasilan pengembangan praktik inklusif dipengaruhi oleh penerapan nilai partisipasi. Nilai kontribusi partisipasi terhadap pengembangan praktik inklusi sebesar 50,41%.

Sama halnya dengan kontribusi nilai emansipasi terhadap budaya inklusif dan kontribusi nilai partisipasi terhadap budaya inklusif, kontribusi nilai partisipasi terhadap pengembangan praktik inklusif masih lebih besar dibanding dengan kontribusi nilai emansipasi terhadap pengembangan praktik inklusif. Artinya, peranan masyarakat dalam mendorong terlaksananya variasi pembelajaran dan mobilisasi sumber daya melalui proses konsultasi dan demokrasi lebih besar dibanding dengan peranan pemerintah sebagai pihak yang memegang kekuasaan untuk mengurangi beban dan membedakan masyarakat. Oleh karena itu, pelaksanaan pendidikan inklusi sebagai fakta empiris menunjukkan bahwa telah terjadi pergeseran peranan antara pemerintah dengan masyarakat yaitu kepemimpinan dalam pelaksanaan pendidikan inklusi bukan menjadi domain pemerintah semata tetapi partisipasi masyarakat menjadi salah satu determinan yang menentukan pelaksanaan pendidikan inklusi.

Apa yang menjadi temuan dalam penelitian ini adalah sejalan dengan konsep kepemimpinan inklusif sebagaimana dikatakan oleh Ryan (2006a: 16-18), bahwa secara teoritis, kepemimpinan inklusif memberikan peluang kepada setiap orang

dengan memberikan kesempatan secara adil untuk mempengaruhi keputusan, pelaksanaan dan kebijaksanaan, dengan demikian kepemimpinan inklusif tidak mengasosiasikan kepemimpinan yang dominan perpusat pada individu yang diharapkan untuk melaksanakan sesuatu berdasarkan keunggulan personal yang dimiliki, kecakapan, atau posisi yang mereka pegang. Sebaliknya, kepemimpinan inklusif secara nyata ada pada setiap orang yang memberikan kontribusi terhadap setiap proses kegiatan, meskipun kontribusi tersebut sangat sederhana. Proses yang terjadi dalam kepemimpinan inklusif adalah suatu proses kolektif di mana di dalamnya banyak orang bekerja secara bersama-sama dengan berbagai macam cara untuk menghasilkan sesuatu yaitu seluruh komponen pendidikan inklusi (guru, siswa, orang tua) berada di dalamnya (inklusif) sesuai dengan peranan dan area kepemimpinan yang diberikan tanpa membedakan golongan, ras, keterbatasan kemampuan (fisik, ekonomi, dan sosial lainnya) – bersifat inklusif.

Pengembangan praktik inklusif melalui variasi pembelajaran dengan menggunakan kurikulum yang responsif ternyata belum diakses secara maksimal oleh anak yang berkebutuhan khusus karena semua sekolah inklusi masih menggunakan kurikulum nasional yang sudah distandarisasi berdasarkan kebutuhan peserta didik yang normal, padahal sebagaimana diketahui bahwa model kurikulum untuk anak yang berkebutuhan khusus atau Murid Inklusi adalah model yang mengikuti keadaan dan kebutuhan murid, meskipun demikian, variasi pembelajaran dan mobilisasi sumber daya diupayakan agar supaya anak yang berkebutuhan khusus diberikan kemudahan atau bantuan untuk mengakses seluruh mata pelajaran yaitu dengan cara bahwa materi maupun metode pengajaran dibuat sesederhana mungkin agar mudah dipahami terutama oleh anak yang berkebutuhan khusus,

bahkan sekolah inklusi yang memiliki murid yang bekebutuhan khusus cecacat netra, sekolah menyediakan alat bantu membaca "braille" dan kursi roda bagi murid tuna daksa.

Motivasi dan dorongan yang sama sebagai salah satu indikator terlaksananya dimensi variasi pembelajaran dan mobilisasi sumber daya diberikan kepada semua peserta didik tanpa membedakan kemampuan akademiknya. Motivasi dan dorongan yang sama dan berkeadilan diberikan atas prinsip pendidikan inklusi, sebagaimana dipahami dan dilaksanakan oleh seluruh sekolah dasar pelaksana pendidikan inklusi di Kota Makassar, sesuai dengan kemampuan yang mereka miliki, sebagaimana direkomendasikan oleh CSIE (*Centre for Studies on Inclusive Education, 2005*), yaitu: (1) semua anak memiliki hak untuk belajar bersama; (2) anak-anak seharusnya tidak dihargai dan didiskriminasikan dengan cara dikeluarkan atau disisihkan hanya karena kesulitan belajar dan ketidakmampuan mereka; (3) orang dewasa yang cacat, yang menggambarkan diri mereka sendiri sebagai pengawas sekolah khusus, menghendaki akhir dari segregasi (pemisahan sosial) yang terjadi selama ini; (4) tidak ada alasan yang sah untuk memisahkan anak dari pendidikan mereka, anak-anak milik bersama dengan kelebihan dan bermanfaat untuk setiap orang, dan mereka tidak butuh dilindungi satu sama lain.

Pengembangan praktik inklusif dilaksanakan pula melalui penyediaan secara gratis buku-buku pelajaran untuk seluruh murid, namun bilamana jumlah buku tidak mencukupi, sekolah meminjamkan secara bergilir kepada murid yang lain sehingga upaya mendistribusi fasilitas dan buku-buku pelajaran kepada murid dianggap sudah terlaksana secara adil. Dengan demikian, pengembangan praktik inklusif melalui mobilisasi sumber daya sudah dilaksanakan dengan baik.

Guru, murid dan orang tua yang diorganisir sebagai sumber daya sekolah adalah sebagai salah satu parameter pengembangan praktik inklusif. Untuk mengefektifkan fungsi dan peranan mereka terutama orang tua, mereka diorganisir melalui komite sekolah yang berperan untuk membantu melaksanakan program-program sekolah. Meskipun tidak semua orang tua murid diakomodir ke dalam komite sekolah, akan tetapi, sekolah sudah menunjukkan sikap yang positif dan memandang bahwa orang tua adalah sumber daya sekolah yang perlu diberikan peranan yang sama tetapi pada wilayah yang berbeda dengan sumber daya sekolah lainnya.

Pengembangan praktik inklusif dilaksanakan pula dengan baik melalui penyediaan guru kelas umum (reguler) dibantu oleh Guru Pendidikan Khusus (GPK) yang berasal dari Sekolah Luar Biasa (SLB) yang difasilitasi oleh Dinas Pendidikan Provinsi Sulawesi Selatan. Dengan demikian, pengembangan praktik iklusif melalui mobilisasi sumber daya sudah dilaksanakan dengan baik sebagai akibat dari upaya untuk mengurangi beban dan memberdayakan anak yang berkebutuhan khusus serta dengan semakin tumbuhnya rasa keadilan dan kesetaraan di anantara komunitas pendidikan inklusif.

Indikator lain yang menunjukkan bahwa pengembangan praktik inklusif sudah telaksana dengan baik sebagai akibat dari upaya untuk mengurangi beban dan memberdayakan anak yang berkebutuhan khusus serta dengan semakin tumbuhnya rasa keadilan dan kesetaraan di anantara komunitas pendidikan inklusif, dilaksanakan dengan memberikan tugas-tugas mata pelajaran kepada anak yang berkebutuhan khusus sama dengan apa yang diberikan kepada peserta didik reguler atau anak yang normal dengan memodifikasi keseusai dengan kemampuan dan kapasitas peserta didik inklusi.

Temuan ini, diperkuat pula dengan hasil penelitian Galton and MacBeath's (dalam Durrant, 2009: 4), yang menunjukkan bahwa efektivitas pelaksanaan pendidikan inklusi tergantung pada kemauan para guru, keyakinan bersama dalam memandang inklusi sebagai sumber kekuatan dan kualitas kepemimpinan. Dengan demikian, pengembangan praktik inklusif harus didukung oleh pemahaman dan pengetahuan guru mengenai pendidikan inklusi. Hasil penelitian ini, menunjukkan bahwa kurangnya bantuan dan dukungan yang diberikan oleh sekolah kepada para orang tua yang memiliki anak yang berkebutuhan khusus agar supaya memiliki kepercayaan diri terhadap anak mereka karena masih ada di antara mereka yang belum mengetahui dengan baik mengenai prinsip dan tujuan pendidikan.

Untuk melaksanakan prinsip Pendidikan Inklusi, bukan hanya sekedar didukung pengetahuan, keyakinan dan kualitas kepemimpinan, akan tetapi yang terpenting dari itu adalah adanya komitmen yang kuat dari seluruh komunitas Pendidikan Inklusi untuk melaksanakannya, sebagaimana dikatakan oleh Maxwell (1995: 37-50) bahwa komitmen dan integritas adalah faktor penting dari kepemimpinan, yakni kesesuaian antara kata dan perbuatan, orang yang punya integritas adalah orang yang utuh yang mampu menyatukan pikirannya dengan perbuatannya secara positif dimana dia dapat menetapkan sistem norma untuk menilai semua kehidupan. Sistem norma itu muncul dari dalam diri seseorang secara spiritual yang disebut kata hati, kemunculannya adalah untuk menjadi pedoman dalam bertindak, menjadi sistem navigasi untuk mengarungi kehidupan, menetapkan prioritas dalam kehidupan dan menilai apa yang akan kita terima atau kita tolak.

Yang terpenting bagi seorang pemimpin yang memiliki komitmen dan integritas ialah dia harus selalu memberikan teladan yang baik kepada bawahannya, tidak akan membiarkan bibirnya mengkhianati kata hatinya, konsisten, dan

menunjukkan jati diri secara utuh dan apa adanya (bukan dibuat-buat) sehingga dapat memperoleh kepercayaan dari bawahan, hal ini penting karena dengan integritas, pemimpin mendapatkan kepercayaan yang punya nilai pengaruh tinggi sehingga memudahkan memperoleh standar tinggi dibanding dengan bawahannya, pada gilirannya menghasilkan reputasi yang kuat karena citra positif, apalagi kalau pemimpin tersebut mampu menghayati terlebih dahulu sebelum menerapkan kepada orang lain sehingga ia dapat dipercaya oleh bawahan, oleh karena itu integritas adalah hasil dari disiplin pribadi, kepercayaan batin, dan kebutuhan untuk jujur sepenuhnya dalam segala situasi di dalam kehidupan. Oleh karena itu menurut Gormley Jr., & Steven J. B. (2004: 176) bahwa organisasi yang dipimpin oleh orang yang memiliki komitmen yang dapat diandalkan cenderung berkinerja baik.

Berdasarkan hasil penelitian, nilai emansipasi dan partisipasi sebagai nilai yang membangun kepemimpinan inklusif sangat signifikan mempengaruhi budaya inklusif, kebijaksanaan dan pengembangan praktik inklusif sebagai dimensi yang membangun pendidikan inklusi, akan tetapi masih terdapat pula variabel lain sebagai *error variabel* yang tidak diobservasi dalam penelitian ini dianggap cukup signifikan mempengaruhi pelaksanaan pendidikan inklusi, seperti nilai moral dan spiritual. Sebagaimana hasil penelitian Armstrong (2006: 71-78) bahwa dimensi spiritualisasi dalam kepemimpinan inklusif terbukti telah menjadi esensi penting dari sikap, keyakinan dan perilaku setiap kepala sekolah penyelenggara pendidikan inklusif.

Menurut Armstrong (2006), bahwa dimensi spiritual menjadi kekuatan pendorong terhadap sikap dan keyakinan yang dapat membantu merancang dan memelihara efektivitas program pendidikan yang diselenggarakan untuk peserta didik yang mengalami kondisi yang kurang, baik secara fisik maupun sosial sehingga bisa diterima dan beradaptasi dalam sekolah reguler. Ada tiga aspek yang dapat

mempengaruhi, yaitu: 1) Spriritualisasi kepemimpinan sebagai penggerak terciptanya hubungan yang harmonis yang terjadi antara guru, orang tua, murid; 2) Spiritualisasi kepemimpinan sebagai penggerak munculnya keyakinan bahwa setiap anak memiliki peluang, kemampuan dan hak yang sama untuk mencapai cita-cita; dan 3) Spiritualisasi kepemimpinan sebagai penggerak perubahan.

Faktor lain yang dianggap memepengaruhi pelaksanaan pendidikan inklusi selain dari apa yang telah penulis temukan dalam penelitian ini adalah sebagaimana hasil penelitian Kugelmass (2004: 18-19), bahwa faktor utama yang mempengaruhi partisipasi murid dalam mengembangkan pendidikan inklusif adalah *budaya* atau bisa disebut sebagai *norma*, nilai dan cara penerimaan dalam melaksanakan praktek inklusi. Fokus utama untuk melaksanakan kesinambungan pendidikan inklusif adalah kepemimpinan dan merupakan komitmen untuk melaksanakan prinsip inklusi dalam pendidikan, baik dalam posisi maupun dalam fungsi pemimpin. Mengembangkan pendekatan inklusif tidak muncul dari murid sebagai suatu proses mekanik, atau dari organisasi, pada tingkatan partisipasi tertentu, melainkan dorongan untuk mengembangkan budaya inklusif dan sebagai suatu komitmen dari semua aparatur untuk melaksanakan proses meningkatkan partisipasi di antara guru, orang tua dan murid. Kolaborasi yang bersifat alamiah mengenai budaya sekolah inklusif sudah jelas berimplikasi terhadap dasar kepemimpinan dan pengambilan keputusan. Kekuatan kepemimpinan sekolah adalah komitmen terhadap nilai inklusif dan kritis terhadap pengembangan dan dukungan kerja sama. Posisi pemimpin adalah membangun praktek kolaborasi dalam setiap interaksi mereka dengan staf baik formal maupun informal. Pentingnya proses kolaborasi adalah untuk mendistribusikan kepemimpinan untuk berpartisipasi dalam pengambilan keputusan.

Secara empiris, jika kepemimpinan inklusif yang dibangun dari nilai emansipasi, dalam arti pemerintah memfasilitasi anak yang berkemampuan terbatas (sosial dan fisik) agar supaya mereka bisa menikmati pendidikan sebagaimana layaknya anak yang berkemampuan cukup, para guru membantu orang tua murid agar supaya memiliki kepercayaan diri terhadap anak mereka, guru membantu para siswa untuk meningkatkan prestasi akademik mereka, sekolah memberikan hak yang sama kepada semua orang untuk menikmati pendidikan dan menghilangkan istilah sekolah unggulan atau kelas unggulan dalam satu sekolah; dilaksanakan secara simultan dalam proses partisipasi dengan seluruh komunitas pendidikan, maka pendidikan inklusi dapat terlaksana dengan baik melalui tiga dimensi pokok, yaitu; 1) budaya inklusif yang dilaksanakan melalui proses penciptaan lingkungan sekolah yang lebih manusiawi dan penegakan nilai-nilai inklusif serta dapat menghilangkan praktik-praktik diskriminatif di sekolah; 2) kebijaksanaan inklusif yang dilaksanakan melalui proses pengembangan sekolah untuk semua dan pengorganisasian keberagaman; dan 3) pengembangan praktik inklusif di sekolah dapat dilaksanakan melalui variasi pembelajaran, mobilisasi sumber daya secara adil dan pemanfaatan sumber daya lokal untuk mendukung pelaksanaan pendidikan untuk semua (*Education for All*).

Oleh karena itu, secara teoritis menunjukkan bahwa yang menentukan besar kecilnya peranan dalam kepemimpinan inklusif bukan karena adanya kewenangan yang besar yang dimiliki oleh setiap orang atau organisasi, tetapi karena adanya rasa tanggung jawab dari setiap komponen masyarakat untuk membangun dan menegakkan nilai-nilai kemanusiaan. Dengan demikian, tegaknya nilai-nilai demokrasi, keadilan dan persamaan hak bukan pada pemerintah tetapi ada pada tiga pilar *good governance* (pemerintah, dunia usaha dan masyarakat).

Harsey dan Blanchard (Robbins, 2002: 13) dalam teori situasionalnya menjelaskan bahwa kepemimpinan situasional merupakan suatu teori kemungkinan yang memusatkan perhatian pada para pengikut yaitu tergantung dari kedewasaan dan kesiapan pengikut yang merujuk pada sejauh mana orang mempunyai kemampuan dan kesediaan untuk menyelesaikan tugas tertentu.

Maxwell (1995: 1), secara singkat mengatakan “kepemimpinan adalah pengaruh”, seperti juga yang dikatakan oleh Robbins (2002: 3) bahwa kepemimpinan adalah kemampuan untuk mempengaruhi suatu kelompok kearah tercapainya tujuan. Kemudian Gibson, et.al. (1997: 5) mengatakan bahwa selain dari kepemimpinan sebagai pengaruh, juga kepemimpinan sebagai agen perubahan yang mampu mempengaruhi perilaku dan kinerja pengikutnya untuk mencapai tujuan.

Untuk mempengaruhi perilaku dan kinerja pengikut, maka disinilah dibutuhkan usaha mobilisasi karena setiap pengikut memiliki keinginan dan harapan yang berbeda sehingga menyebabkan perilaku dan kinerja yang berbeda pula, sejalan dengan hal tersebut maka Kouzes, Barry Z. Posner (197: 30) memberikan pengertian kepemimpinan sebagai seni memobilisasi orang lain sebagai usaha untuk mencapai keinginan bersama.

Baik teori kepemimpinan dari Harsey dan Blanchard maupun teori-teori kepemimpinan sebelumnya menggunakan fungsi komunikasi dalam kepemimpinan bersifat satu arah dan bawahan ditempatkan pada kedudukan yang pasif dengan asumsi bahwa mereka itu bersifat seragam, namun kenyataan sosial menunjukkan bahwa masyarakat bukan hanya beragam dalam aspek sosial tetapi mereka beragam dalam segala aspek kehidupan, baik fisik maupun sosial, dalam disertasi ini penulis menyebutnya dengan istilah situasi sosial yang *diversitas* yaitu keadaan seseorang yang menunjukkan adanya perbedaan karakteristik fisik dan sosial yang

disebabkan karena kecacatan dan keterbatasan sosial sehingga mereka merasa terhambat untuk meradaptasi dengan lingkungannya.

Dalam disertasi ini, penulis berkesimpulan bahwa determinan kepemimpinan inklusif adalah 1) emansipasi yang dilaksanakan melalui proses pemberdayaan, pengurangan beban, keadilan dan kesetaraan, dan 2) partisipasi yang dilaksanakan melalui proses konsultasi dan demokrasi untuk mengembangkan masyarakat inklusif. Dengan demikian kepemimpinan inklusif tidak mengasosiasikan kepemimpinan yang dominan berpusat pada individu yang diharapkan untuk melaksanakan sesuatu berdasarkan keunggulan personal yang dimiliki, kecakapan, atau posisi yang mereka pegang. Sebaliknya, kepemimpinan inklusif pada hakekatnya ada pada setiap orang yang diharapkan dapat memberikan kontribusi terhadap setiap proses kegiatan dan bertanggung jawab untuk melaksanakannya.

## BAB V

### KESIMPULAN DAN SARAN

#### A. Kesimpulan

Beberapa butir kesimpulan penelitian dikemukakan sebagai berikut:

1. Nilai emansipasi dan partisipasi sebagai nilai yang membangun kepemimpinan inklusif berpengaruh secara signifikan terhadap salah satu dimensi yang membangun pelaksanaan pendidikan inklusi yaitu budaya inklusif. Dengan demikian, tinggi rendahnya pelaksanaan budaya inklusif dijelaskan oleh penerapan nilai emansipasi dan partisipasi. Kontribusi nilai partisipasi terhadap budaya inklusif lebih besar dari pada kontribusi nilai emansipasi, hal ini menunjukkan bahwa partisipasi murid dan orang tua melalui proses konsultasi dan demokrasi lebih efektif dalam mengembangkan budaya inklusif dari pada peranan pemerintah melalui usaha pengurangan beban dan pemberdayaan serta penegakan keadilan dan kesetaraan. *Semakin efektif penerapan nilai emansipasi dan nilai partisipasi, maka budaya inklusif sebagai salah satu dimensi yang membangun pelaksanaan pendidikan inklusi semakin berhasil.*
2. Nilai emansipasi dan partisipasi sebagai nilai yang membangun kepemimpinan inklusif berpengaruh secara signifikan terhadap kebijaksanaan inklusif sebagai salah satu dimensi yang membangun pelaksanaan pendidikan inklusi. Dengan demikian tinggi rendahnya pelaksanaan kebijaksanaan inklusif dijelaskan oleh penerapan nilai emansipasi dan partisipasi. Kontribusi nilai emansipasi terhadap kebijaksanaan inklusif lebih besar daripada kontribusi nilai partisipasi, hal ini

menunjukkan bahwa peranan sekolah yang difasilitasi oleh pemerintah melalui usaha pengurangan beban dan pemberdayaan serta penegakan keadilan dan kesetaraan lebih efektif untuk melaksanakan kebijaksanaan inklusif dari pada partisipasi masyarakat melalui proses konsultasi dan demokrasi. *Semakin efektif penerapan nilai emansipasi dan nilai partisipasi, maka kebijaksanaan inklusif sebagai salah satu dimensi yang membangun pelaksanaan pendidikan inklusi semakin berhasil.*

3. Nilai emansipasi dan partisipasi sebagai nilai yang membangun kepemimpinan inklusif berpengaruh secara signifikan terhadap pengembangan praktik inklusif sebagai salah satu dimensi yang membangun pelaksanaan pendidikan inklusi. Dengan demikian tinggi rendahnya pengembangan praktik inklusif dijelaskan oleh penerapan nilai emansipasi dan partisipasi. Kontribusi nilai partisipasi terhadap pengembangan praktik inklusif lebih besar dari pada kontribusi nilai emansipasi, hal ini menunjukkan bahwa partisipasi murid dan orang tua melalui proses konsultasi dan demokrasi lebih efektif dalam mengembangkan praktik inklusif dari pada peranan sekolah yang difasilitasi oleh pemerintah melalui usaha pengurangan beban dan pemberdayaan serta penegakan keadilan dan kesetaraan. *Semakin efektif penerapan nilai emansipasi dan nilai partisipasi, maka pengembangan praktik inklusif sebagai salah satu dimensi yang membangun pelaksanaan pendidikan inklusi semakin berhasil.*
4. Kontribusi nilai partisipasi terhadap budaya inklusif dan pengembangan praktik inklusif lebih besar dari pada kontribusi dari nilai emansipasi, sebaliknya kontribusi nilai emansipasi terhadap kebijaksanaan inklusif lebih besar dari pada kontribusi dari nilai partisipasi. Dengan demikian, *tidak ada perbedaan kewajiban dan*

*tanggung jawab antara pemerintah dengan murid dan orang dalam kepemimpinan inklusif, yang membedakan adalah pada ruang lingkup tugas.*

## **B. Saran-Saran**

Beberapa butir saran (implikasi kebijakan) berkaitan dengan temuan kajian ini, antara lain:

1. Pengembangan nilai emansipasi pada pelaksanaan pendidikan inklusi hendaknya dilaksanakan oleh pemerintah Provinsi dan Kota dengan cara memfasilitasi anak yang berkebutuhan khusus (ABK) melalui alokasi anggaran agar supaya mereka bisa menikmati pendidikan secara adil sebagaimana layaknya anak yang berkemampuan cukup.
2. Pengembangan nilai emansipasi pada pelaksanaan pendidikan inklusi hendaknya dilakukan oleh para guru dengan cara memberikan keyakinan para orang tua yang memiliki anak yang berkebutuhan khusus (ABK) agar supaya lebih memiliki kepercayaan diri terhadap anak mereka, termasuk bantuan dan dukungan yang diberikan kepada anak yang berkebutuhan khusus untuk dapat meningkatkan prestasi akademiknya.
3. Pengembangan nilai partisipasi pada pelaksanaan pendidikan inklusi hendaknya dilakukan dengan cara melibatkan murid dalam komite sekolah/dewan siswa sebagai anggota tim untuk membantu mengembangkan peserta didik yang berkebutuhan khusus sehingga mereka merasakan bahwa peranan mereka dihargai dan proses pembelajaran berkembang dengan baik.
4. Pelaksanaan budaya inklusif hendaknya lebih ditingkatkan dengan cara menciptakan lingkungan sekolah yang ramah dan menyenangkan sehingga seluruh murid merasa nyaman untuk mengikuti proses belajar.

5. Pelaksanaan budaya inklusif hendaknya lebih ditingkatkan dengan cara membina rasa kekeluargaan di antar sesama siswa, guru dan orang tua sehingga di antara mereka tumbuh rasa kebersamaan dan tanggung jawab yang sama.
6. Pelaksanaan budaya inklusif hendaknya lebih ditingkatkan dengan cara menanamkan nilai kepada seluruh komunitas sekolah bahwa siswa adalah manusia seutuhnya bukan sekedar sebuah mesin yang dapat belajar.
7. Pelaksanaan kebijaksanaan inklusif hendaknya lebih ditingkatkan dengan cara membuka peluang yang seluas-luasnya kepada orang tua yang memiliki anak yang sudah memasuki usia sekolah tanpa membedakan *deversivitas* sosial dan fisik.
8. Pelaksanaan kebijaksanaan inklusif hendaknya lebih ditingkatkan dengan cara menyediakan sarana bagi anak yang berkebutuhan khusus (ABK) sehingga mereka dengan mudah dapat mengakses semua aktivitas sekolah bersama-sama dengan peserta didik yang lain.
9. Pengembangan praktik inklusif hendaknya lebih ditingkatkan melalui penerapan kurikulum yang dapat menyesuaikan diri dengan peserta didik, bukan sebaliknya peserta didik yang menyesuaikan diri dengan kurikulum.
10. Pengembangan praktik inklusif hendaknya lebih ditingkatkan dengan cara memasukkan muatan pengetahuan yang memberikan pemahaman tentang perbedaan dan inklusi ke dalam materi pelajaran sehingga tumbuh rasa solidatis dan toleransi di antara peserta didik dan kasih sayang kepada anak yang berkebutuhan khusus (ABK).
11. Pengembangan praktik inklusif hendaknya lebih ditingkatkan dengan cara memanfaatkan semaksimal mungkin ketersediaan alat-alat dan bahan pelajaran

dari masyarakat setempat sehingga pemberdayaan potensi masyarakat akan berkembang dengan baik.

12. Pengembangan praktik inklusif hendaknya lebih ditingkatkan dengan cara memasukkan sepenuhnya anak yang berkebutuhan khusus (ABK) ke dalam kelas reguler untuk mengikuti semua kegiatan kelas, dan menjadi bagian anggota kelas sehingga mereka tidak merasa terisolir dan terasing (*teralienasi*) di antara murid-murid yang lain.

## DAFTAR PUSTAKA

- Adair, J. 2008. *Kepemimpinan yang Memotivasi*. Fairano Ilyas (Alih Bahasa). Jakarta: PT. Gramedia Pustaka Utama.
- Agustian, Ary G. 2001. *Rahasia Sukses Membangun Kecerdasan Emosi dan Spiritual ESQ*. Jakarta: Arga.
- \_\_\_\_\_. 2004. *Rahasia Sukses Membangkitkan ESQ Power*. Jakarta: Arga.
- Ainscow, M. 2008. *Developing Inclusive Schools: Implications for Leadership*. <http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/kpool-evidence-ainscow.pdf>. (Diakses 5 Maret 2008)
- Angel, Roma B. 2004. *Educational Leadership Frameworks: Looking to Archetypal Images for Twenty-first Century Wisdom*. Paper presented at the University Council for Educational Administration Convention Kansas City, Missouri. <http://coe.ksu.edu/ucea/2004/04ucea21.pdf>. (Diakses 7 Maret 2008)
- Ann Stewart, Margaret P. 2006. *Perceptions of Leadership in Equity in Relation to Sexuality and Gender Identity Within an Australian Higher Education Institution Notable for Its Policies in This Area* (Disseratation) <http://www4.gu.edu.au:8080/adt-root/uploads/approved/adt-QGU20070730.151432/public/02Whole.pdf>. (Diakses 2 Maret 2008)
- Antonio, Muhammad S. 2007. *Muhammad SAW: The Super Leader Super Manager*. Jakarta: Tazkia Multimedia & ProLM Centre.
- Armstrong, Janet S. 2006. *How Principals Lead to Promote Inclusive Practices: A Descriptive Study* (Dissertation). <http://ArmstrongDissertation.pdf>. (Diakses 19 Februari 2008)
- Avolio , Bruce & Bernard B. 2004. "Multifactor Leadership Questionnaire". [http://www.testcentral.ro/files/mlq\\_f\\_en.pdf](http://www.testcentral.ro/files/mlq_f_en.pdf) (Diakses 22 Maret 2008)
- Babbie, E. 1990. *Survey Research Method*. California. Wadsworth Publishing Company.
- Barokah, Siti. 2008. *Moralitas Peserta Didik pada Pendidikan Inklusif (Studi Kasus Pada Sekolah Inklusi Sd Hj.Isriati Semarang)*. Teisis. Semarang: Program Magister Institut Agama Islam Negeri (IAIN) Walisongo.
- Bass, Bernard M. and Bruce J. Avolio. 2003. "Multifactor Leadership Questionnaire Feedback Report". Prepared for Sample MLQ Report

[http://www.csaconsulting.biz/Links/Sample\\_MLQ\\_Report.pdf](http://www.csaconsulting.biz/Links/Sample_MLQ_Report.pdf) (Diakses 22 Maret 2003)

Bass, Bernard M., and Bruce J. Avolio. 2003. "Multifactor Leadership Questionnaire Feedback Report". Prepared for Sandra Sample, <http://www.theleadershipcollege.com/SamplePartialMLQReport.pdf> (Diakses 22 Maret 2003)

Behl, D. 2003. *Leadership For Collaborative Practice*. (Paper for New Zealand Association for Research in Education/Australian Association for Research in Education Conference, Nov 29- Dec 3 2003. Auckland). (<http://www.aare.edu.au/03pap/beh03132.pdf>. (Diakses 26 Februari 2007)

Bennis, W., Burt N. 1990. *Kepemimpinan, Strategi dalam Mengembang Tanggung Jawab*. Clara Suendo (Alih Bahasa). Jakarta: Erlangga.

Bennis, W., Robert T. 1998. *Reinventing Leadership, Menciptakan Kembali Kepemimpinan*. Clara Suendo (Alih Bahasa). Jakarta: Interaksara.

Blanc, Sébastien J-R., Ronald D. Porter, Danielle C. 2005. "Development and Empirical Validation of a Measure of Transformational Leadership For Use with Officer-Cadets" <http://www.internationalmta.org/Documents/2005/2005026P.pdf> (Diakses 22 Maret 2008)

Blanchard, K., Susan F., Laurence H. 2006. *Self Leadership and The One Minute Manager: Meningkatkan Efektivitas Lewat Kepemimpinan diri Situasional*. Jakarta: PT. Gramedia Pustaka Utama.

Brannen, J. 1997. *Memadu Metode Penelitian Kualitatif dan Kuantitatif*. Yogyakarta. Pustaka Pelajar.

Broadbent, David G. 2004. "Maximising Safety Performance via Leadership Behaviours". This Paper was presented, upon invitation, at the 28th World Congress of Psychology, BEIJING, CHINA, 11th-14<sup>th</sup> August 2004. <http://www.transformationalsafety.com/documents/Maximising%20Safety%20Performance%20via%20Leadership.pdf> (Diakses 22 Maret 2008)

Brown, Kathleen M. 2002. *Leadership for Social Justice and Equity: Weaving a Transformative Framework and Pedagogy*. Paper presented to the University Council for Educational Administration Annual Convention. November 2, 2002; Pittsburgh, Pennsylvania 12:15-1:45 PM, Session 12.8, Allegheny. [http://www.aera.net/uploadedFiles/SIGs/Leadership\\_for\\_Social\\_Justice\\_\(165\)/Alternative\\_Strategies/Brown-Leadership\\_SJ\\_and\\_Equity.pdf](http://www.aera.net/uploadedFiles/SIGs/Leadership_for_Social_Justice_(165)/Alternative_Strategies/Brown-Leadership_SJ_and_Equity.pdf) (Diakses 7 Mei 2008)

- Bryan, S. 2002. *Cognitive Complexity, Transformational Leadership, And Organizational Outcomes*.(Dissertation) ([http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-0410102-134451/unrestricted/Bryan\\_dis.pdf](http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-0410102-134451/unrestricted/Bryan_dis.pdf)). (Diakses 10 Maret 2008)
- Bush, T., Marianne C. 2006. *Leadership and Strategic Management in Education (Manajemen Strategis Kepemimpinan Pendidikan)*. Fahrurrozi (Alih Bahasa). Jogjakarta: IRCiSoD
- Capra, F. 1998. *Titik Balik Peradaban, Sains, Masyarakat dan Kebangkitan Kebudayaan*. M. Toyibi (Alih Bahasa). Yogyakarta: Yayasan Bentang Budaya.
- Charam, R, Geri W. 2007. *Know-How: 8 Keterampilan yang Menjadi Ciri Pemimpin Sukses*.Fairano Ilyas (Alih Bahasa). Jakarta: PT. Gramedia Pustaka Utama.
- Choi, Jin H. 2006. *The Relationship Among Transformational Leadership, Organizational Outcomes, and Service Quality in The Five Major NCAA Conferences* (Dissertation). (<https://txspace.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/5859/etd-tamu-2006A-PHED-Choi.pdf?sequence=1>). (Diakses 26 Februari 2008)
- Conger, Jay A. 1997. *Pemimpin Karismatik*. Anton Adiwiyoto (Alih Bahasa). Jakarta: Binarupa Aksara.
- Cooper, P. 2005. *Developing Transformational Leadership Capability in the Public Service*.  
<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/APCITY/UNPAN024966.pdf>. (Diakses 26 Februari 2008)
- Corruption Watch dan In-Trans. 2007. *Wajah Buram Pelayanan Publik*. Laporan Riset Pelayanan Publik Bidang Pendidikan, Kesehatan, dan Administrasi Dasar.
- Covey, Stephen R. 1994. *7 Kebiasaan Manusia Yang Sangat Efektif*. Jakarta: Binarupa Aksara.
- Creech, B. 1996. *Lima Pilar (Manajemen Mutu Terpadu) TQM, Cara Membuat Total Quality Management Bekerja Bagi Anda*. Jakarta: Binarupa Aksara.
- Creswell, John W. 1994. *Research Design: Qualitative & Quantitative Approach*. London: SAGE Publications.
- CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education) (2005), *Ten Reasons for Inclusion*, <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/10rsns.htm>.
- Daniel, Cyntia L. 2005. *The Relationship Between Levels of Moral Reasoning and Transformational Leadership Behaviour of West Virginia Public School Administrator* (Dissertation). (<http://www.marshall.edu/etd/doctors/daniel-cynthia-2005-phd.pdf>). (Diakses 28 Februari 2008)

- Danim, S. 2006. *Visi Baru Manajemen Sekolah: dari Unit Birokrasi ke Lembaga Birokrasi*. Jakarta: PT. Bumi Aksara.
- Denhardt, Robert B., & Janet V. Denhardt. 2006. *Public Administration: An Action Orientation*. Belmont USA: Thomson Wardsworth.
- Denhardt, Robert B., 2008. *The Art of Moral Leadership*.  
[http://www.asu.edu/clas/lincolncenter/documents/hottopics\\_artofmoralleadership.pdf](http://www.asu.edu/clas/lincolncenter/documents/hottopics_artofmoralleadership.pdf) (Diakses 24 April 2008)
- Depdikbud, (1996) *Pengelolaan Kelas di Sekolah Dasar*, Jakarta : Dikdasmen
- Dessler. G. 1980. *Organization Theory: Integrating Structure and Behavior*. New Jersey, USA: Prentice-Hall, Inc.
- Duke, K. (CSD), 2004. *Inclusive Management: An Alternative Model of Public Management*. A previous version was presented at the 20th Anniversary Structure and Organization of Government Research Committee of the International Political Science Association, Vancouver, Canada, June 15-18, 2004.  
<http://cehd.umn.edu/EdPA/licensure/leader/2006Summer/KarenDuke.pdf>. (Diakses 2 Maret 2008)
- Durrant, J. 2009. *Teacher Leadership: Agency, Enquiry and Inclusion in School Improvement*. 'New Departures for a Learning World of Quality and Equality' 22nd International Congress for School Effectiveness and Improvement: Vancouver, British Columbia, Canada, January 4-7, 2009.  
<http://www.icsei2009.org/presentations/DurrantTeacherLeadership.pdf>
- Dwiyanto, A. 2006. *Reformasi Birokrasi Publik di Indonesia*. Yogyakarta: Gadjah Mada University Press.
- Eglene, O., Sharon S. Dawes, Carrie A. Schneider. 2007. *Authority and Leadership in Public Sector Knowledge Network*.  
<http://www.ctg.albany.edu/publications/journals/authority/authority.pdf> (Diakses 28 Februari 2008)
- Ewalt, Jo Ann G. 2001. *Theories of Governance and New Public Management: Links to Understanding Welfare Policy Implementation*.  
<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ASPA/UNPAN000563.pdf>. (Diakses 2 Maret 2008)
- Ferlie, E., et. al. 1997. *The New Public Management in Action*. Oxford: Oxford University Press.
- Fermata, W. 2007. *Environmental Leadership*. Jakarta: Indonesia Center for Sustainable Development.

- Frederickson, H. G. 1984. *Administrasi Negara Baru*. Al-Ghozei Usman (Alih Bahasa). Jakarta. LP3ES.
- \_\_\_\_\_, & Kevin B. Smith. 2003. *The Public Administration Theory Primer*. Colorado: Westview.
- Gaspersz, V. 2007. *Ge Way and for Permormance Excellence*. Jakarta: PT. Gramedia Pustaka Utama.
- Gibson, James L, et. al. 1997. *Organisasi, Perilaku, Struktur, Proses (Jilid 2)*.lr. Nunuk Adiarni, MM (Alih Bahasa). Jakarta: Binarupa Aksara.
- Ghozali, Iman. 2002. *Apalikasi Analisis Multivariat dengan Program SPSS*. Semarang: Universitas Diponegoro.
- Gormley Jr., W. T., Steven J. B. 2004. *Bureaucracy and Democracy, Accountability and Fermormance*. Washington D.C. CQ Press.
- Gosling, J., et. al. 2003. *A Review of Leadership Theory and Competency Frameworks*. United Kingdom: Centre for Leadership Studies University of Exeter Crossmead. [http://www.leadership-studies.com/documents/mgmt\\_standards.pdf](http://www.leadership-studies.com/documents/mgmt_standards.pdf) (Diakses 4 April 2008).
- Haberberg, A., Alison R. 2001. *The Strategic Management of Organisations*. London: Prentice Hall.
- Hadjam, M. Noor R., Wahyu W. 2003. *Budaya Damai Anti Kekerasan*. Jakarta: Direktorat Jenderal Pendidikan Menengah Umum
- Harari, O. 2003. *The Leadership Secrets of Colin Powel: Sebuah Paradigma Baru Kepemimpinan*. Jakarta: PT. Gramedia Pustaka Utama.
- Harris, A., Pat Thomson. 2006. *Leading schools in poor communities What do we know and how do we know it?*. Paper presented at International Congress of School Effectiveness and Improvement Fort Lauderdale 3-6<sup>th</sup> January 2006. <http://www.coe.fau.edu/conferences/papers/Harris%20and%20Thomson.pdf>. (Diakses 7 Mei 2008)
- Hasan, S. 2004. *Interaksi Lembaga Pendidikan dengan Lingkungan Eksternal dalam Pengembangan Sumber Daya Manusia di Sulawesi Selatan (Disertasi)*. Makassar: Program Pascasarjana Universitas Hasanuddin.
- Hazy, James K., et. al. 2007. *Complex Systems Leadership Theory: New Perspectives from Complexity Science on Social and Organizational Effectiveness*. 395 Central Street, Mansfield, MA 02048, USA: ISCE Publishing.

- Henry, Laurin L. 2000. *Politics and Moral Leadership*. The Virginia News Letter. Vol. 76 No. 5 July 2000.  
<http://www.coopercenter.org/publications/sitefiles/vanl/vanl0700.pdf> (Diakses 24 April 2008)
- Henry, N. 1995. *Administrasi Negara dan Masalah-Masalah Publik*. Luciana D. Lontoh (Alih Bahasa). Jakarta: PT. RajaGrafindo Persana.
- Hidayat 2009. *Model dan Strategi Pembelajaran ABK dalam Setting Pendidikan Inklusif*. Makalah pada Workshop "Pengenalan & Identifikasi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) & Strategi Pembelajarannya" Balikpapan 25 Oktober 2009.
- Hughes, Tanya G. 2005. *Identifikation of Leadrship Style of Enrollment Management Professionals in Post Secondari Institutions in The Southern United Statates* (Dissertation) ([http://etd.lib.ttu.edu/theses/available/etd-07252005115718/unrestricted/Hughes\\_Tanya\\_Diss.pdf](http://etd.lib.ttu.edu/theses/available/etd-07252005115718/unrestricted/Hughes_Tanya_Diss.pdf). (Diakses 28 Februari 2008)
- Jager, W. D. , F. Cilliers, T. Veldsman. 2003. *Leadership Development From A Systems Psychodynamic Consultancy Stance*. Journal of Human Resource Management. <http://www.uj.ac.za/Portals/14/Navorsinguitsette%201996-2007%20Annetjie%20Boshoff%20Nov%202007.pdf>
- Jones, David W., Rick D. Rudd. 2007. "Transactional, Transformational, or Laissez-Faire Leadership: An assessment of College of Agriculture Academic Program Leaders (Deans) Leadership Styles".  
<http://www.aaae.okstate.edu/proceedings/2007/IndividualPapers/520-Jones&Rudd.pdf> (Diakses 22 Maret 2008)
- Junior, Moorosi M. 2005. *Investigating Leadership Style in Tertiary Institutions in Lesotho: Comparing ans Contrasting Practice*.[http://etd.uwc.ac.za/usrfiles/modules/etd/docs/etd\\_init\\_7889\\_1177056854.pdf](http://etd.uwc.ac.za/usrfiles/modules/etd/docs/etd_init_7889_1177056854.pdf). (Diakses 26 Februari 2008)
- Kartono, K. 2005. *Pemimpin dan Kepemimpinan, Apakah Kepemimpinan Abnormal Itu ?*. Jakarta: PT. RajaGrafindo Persada.
- Keban, Y. T. 2004. *Enam Dimensi Strategis Administrasi Publik, Konsep, Teori dan Isu*. Yogyakarta. Gava Media
- Kganyago, Sebolaishi Lily L. 2004: *Managing The Quality Management System in Schools* (Thesis) <http://etd.uj.ac.za/theses/available/etd-10192005-121425/restricted/DISSERTATION.pdf>. (Diakses 26 Februari 2008)
- Koentjaraningkrat. 1983. *Metode-Metode Penelitian Masyarakat*. Jakarta: PT. Gramedia.

- Koswara, E. 1998. "Kebijkasanaan Desentralisasi dalam rangka Menunjang Pembangunan Daerah".dalam Sjihabuddin, Ahmad. *Pembangunan Administrasi Indonesia*: Jakarta: LP3ES.
- Kouzes, James M. , Barry Z. Posner. 1997. *The Leadership Challenge*. San Francisco: Jossey Bass.
- Krishnan, L Venkat R. 2005. "Leader-Member Exchange, Transformational Leadership, and Value System". EJBO Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies. Vol. 10, No. 1 2005 [http://ejbo.jyu.fi/pdf/ejbo\\_vol10\\_no1\\_pages\\_14-21.pdf](http://ejbo.jyu.fi/pdf/ejbo_vol10_no1_pages_14-21.pdf) (Diakses 22 Maret 2008)
- Kugelmass, Judy W. 2004. *Inclusive Leadeship; Leadership for Inclusion* (Reseach Report): Report addresses the implications of reforms calling for inclusive education. New York State University: National College for School Leadership. <http://www.ncsl.org.uk/media/7A6/DB/inclusive-leadership-leadership-for-inclusion-summary.pdf> (Diakses 5 Februari 2008)
- Kusnendi. 2008. *Model-Model Persamaan Struktural*. Bandung: Alfabeta.
- Lantu, Donald, e.t.al. 2007. *Servan Leadership*. Yogyakarta: Gradien Books
- Leithwood, K, Ben L.. 2005. *Assesing School Leader And Ledership (Research Report)*. (<http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR662.pdf>. Diakses (Diakses 26 Februari 2008)
- Lievens, F., et. al. 1997. "Identification of Transformational Leadership Qualities: An Examination of Potential Biases". European Journal Of Work And Organizational Psychology, 1997, 6 (4), 415-430 <http://users.ugent.be/~flievens/leadership.pdf> (Diakses 22 Maret)
- Lombe, M. 2007. *Riview of Approaches and Methods to Measure Social Inclusion and Cohesion*. Paper Presented at a United Nations Expert Group Meeting Creating an Inclusive Society: Practical Strategies to Promote Social Integration: Sponsored by DSPD/DESA In Collaboration with UNESCO and UN-HABITAT September 10-13, 2007, Paris. <http://www.un.org/esa/socdev/egm'07/documents/Margaret%20Lombe.pdf> (Diakses 23 Februari 2008)
- Lowney. C. 2005. *Heroic Leadership*. Jakarta: PT. Gramedia Pustaka Utama.
- Lubis, S.B., & Martani Huseini. 1987. *Teori Organisasi (Suatu Pendekatan Makro)*. Jakarta: Pusat Antar Universitas Ilmu-Ilmu Sosial Universitas Indonesia.
- Mahdiansyah, et. al. 1999. *Desentralisasi Pengelolaan Pendidikan*. Jurnal Dikbud, No. 017. Juni 1999.

- Maphula, Madumi F. 2005. *Managing the Implementation of Inclusion in Schools* (Dissertation). University of Johannesburg. (<http://etd.rau.ac.za/theses/available/etd-09122006-105128/restricted/Maphula.pdf>. (Diakses 26 Februari 2008))
- Masaki, K. 2007. *'Inclusive citizenship' for the chronically poor: exploring the inclusion-exclusion nexus in collective struggles* (Working Paper) <http://www.chronicpoverty.org/pdfs/96Masaki.pdf> (Diakses 10 Maret 2008)
- Mas`oed, M. 1994a. *Politik, Birokrasi dan Pembangunan*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Mas`oed, M.. 1994b. *Negara, Kapital dan Demokrasi*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Mathafena, Rose B. 2007. *Investgating The Effektiveness of the Leadership Development Intervention in Changing Leadership Practice in Markham* (Dissertation) (<http://etd.unisa.ac.za/ETD-db/theses/available/etd-01222008-094041/unrestricted/dissertation.pdf>. (Diakses 28 Februari 2008))
- Maxon, J. 2005. *Transformational Leadership*. ([http://www.maxonassociates.co.uk/pdf/Transformational\\_Leadership\\_v2.pdf](http://www.maxonassociates.co.uk/pdf/Transformational_Leadership_v2.pdf). (Diakses 26 Februari))
- Maxwell, John C. 1995. *Pengembangan Kepemimpinan di dalam Diri Anda*. Anton Adiwiyoto (Alih Bahasa). Jakarta: Binarupa Aksara.
- \_\_\_\_\_. 1997. *Mengembangkan Kepemimpinan di Sekeliling Anda*. Anton Adiwiyoto (Alih Bahasa). Jakarta: Professional Books.
- \_\_\_\_\_. 2001. *The 21 Irrefutable Laws of Leadership (21 Hukum Kepemimpinan Sejati)*. Arvin Saputra (Alih Bahasa). Batam Centre: Interaksara.
- McMillan, J.H., Schumacher. 2001. *Research in Education*. New York: Harper Collins.
- Miles, Matthew B., A. Michael H. 2007. *Analisis Data Kualitatif* (Terjemahan). Jakarta: Penerbit Universitas Indonesia (UI-Press).
- Molero, F, Isabel C. et. al. 2007. "Relations and Effects of Transformational Leadership: A Comparative Analysis with Traditional Leadership Styles". *The Spanis Journal of Psychology*, Vol. 10 No. 2, 3458-368. [http://www.ucm.es/info/Psi/docs/journal/v10\\_n2\\_2007/art358.pdf](http://www.ucm.es/info/Psi/docs/journal/v10_n2_2007/art358.pdf) (Diakses 22 Maret 2008)

- Moniot, Todd L. 2007. "Strengths and weaknesses in common leadership tests and a call for additional research".  
[http://www.toddmoniot.com/work&studies/files/ECOF5807\\_Assessment\\_1.pdf](http://www.toddmoniot.com/work&studies/files/ECOF5807_Assessment_1.pdf)  
(Diakses 22 Maret 2008)
- Muhadjir, N. 2000. *Metodologi Penelitian Kualitatif*. Yogyakarta: Rake Sarasin.
- Mustopadidjaja A R. 2008. *Beberapa Dimensi dan Dinamika Kepemimpinan Abad 21*.  
[http://aparaturnegara.bappenas.go.id/data/paper\\_makalah/Pelayanan%20Publik/Dimensi%20&%20Dinamika%20KEPIM%20ABAD%2021.pdf](http://aparaturnegara.bappenas.go.id/data/paper_makalah/Pelayanan%20Publik/Dimensi%20&%20Dinamika%20KEPIM%20ABAD%2021.pdf) (Diakses 5 Maret 2008)
- \_\_\_\_\_. 2003. *Manajemen Proses Kebijakan Formulasi, Implementasi dan Evaluasi Kinerja*. Jakarta: LAN RI.
- \_\_\_\_\_. 1999. *Format Bernegara Menuju Masyarakat Madani*. Makassar. Universitas Hasanuddin & LAN RI,
- Nasucha, C. 2004. *Reformasi Administrasi Publik, Teori dan Praktik*. Jakarta: PT. Gramedia Widiasarana Indonesia.
- Nave, Jerry W. 2005. *Leadership Styles of Entrepreneurs in Small Land Surveying Businesses* (Disseration). (<http://etd-submit.etsu.edu/etd/theses/available/etd-1103105-110126/unrestricted/NaveJ111505f.pdf>. (Diakses 28 Februari 2008)
- Ngobeni, Alias T. 2004. *The Role of Leadership in Motivating Educators in The Zeerust District. (Thesis)*  
([http://libserv5.tut.ac.za:7780/pls/eres/wpg\\_docload.download\\_file?p\\_filename=F1106364491/ngobeni.pdf](http://libserv5.tut.ac.za:7780/pls/eres/wpg_docload.download_file?p_filename=F1106364491/ngobeni.pdf). (Diakses 26 Februari 2008)
- Osborne, D., Ted G. 1996. *Mewirauahakan Birokrasi, Reinventing Government*. Jakarta: PT. Pustaka Binaman Pressindo.
- \_\_\_\_\_. & Peter P. 2000. *Memangkas Birokrasi: Lima Strategi Menuju Pemerintahah Wirausaha*. Jakarta: Penerbit PPM.
- Pamudji, S. 1989. *Kepemimpinan Pemerintahan di Indonesia*. Jakarta: PT. Bina Aksara.
- Panopoulos, F. *Gender Differences In Transformational Leadership Among The Field Leaders Of New South Wales Police Students*.
- Poniman, Farid, et. al. 2006. *Kubik Leadership: Solusi Esensial Meraih Sukses dan Kemuliaan Hidup*. Jakarta: Hikmah.
- Reams, J. 2005. *What's Integral About Leadership ? A Reflection on Leadership and Integral Theory*. <http://integral->

[review.org/back\\_issues/documents/Whats%20Integral%20About%20Leadership%201,%202005.pdf](http://www.review.org/back_issues/documents/Whats%20Integral%20About%20Leadership%201,%202005.pdf) (Diakses 23 Februari)

- Riduwan & Engkos Achmad Kuncoro. 2008. *Cara Menggunakan dan Memaknai Analisis Jalur (Path Analysis)*. Bandung: Alfabeta.
- Ritzer, G., Douglas J. G. 2004. *Teori Sosiologi Modern*. Alimandan (Alih Bahasa). Jakarta: Prenada Media.
- Rivai, V. 2004. *Kiat Kepemimpinan dalam Abad ke-21*. Jakarta: PT. RajaGrafindo Persada.
- Robbins, Stephens P. 2002. *Perilaku Organisasi, Konsep, Kontroversi, Aplikasi (Jilid 2)*. Jakarta: Prenhalindo.
- Rosenbloom, D. H., Robert S. K. 2005. *Public Administration, Understanding Management, Politics, and Law in the Public Sector*. New York: McGraw Hill.
- Rosyada, D. 2007. *Paradigma Pendidikan Demokratis: Sebuah Model Pelibatan Masyarakat dalam Penyelenggaraan Pendidikan*. Jakarta: Kencana Perdana Media Group.
- Ryan, J. 2006a. *Inclusive Leadership*. USA: Jossey-Bass.
- \_\_\_\_\_. 2006b. *Inclusive Leadership and Social Justice for School*. France: Taylor & Francis, LLC.
- Sailor, W. 2002. *Devolution, School/Community/Family Partnership, and Inclusive Education*.  
([http://www.beachcenter.org/Research%5CFullArticles%5CPDF%5CP10\\_Devolution.pdf](http://www.beachcenter.org/Research%5CFullArticles%5CPDF%5CP10_Devolution.pdf)). (Diakses 26 Februari 2008)
- Salusu, J. 1998. *Pengambilan Keputusan Stratejik, untuk Organisasi Publik dan Organisasi Nonprofit*. Jakarta: Grasindo.
- Sample MQL Report, 2003. *Multifactor Leadership Questionnaire Feedback Report*. Australia: MQL Pty. Ltd. Melbourne.
- Saunders, Sabrina E. R. 2005. *Native Leaders – Leading Natives: Looking At Inclusionary Tactics For First Nations Implementations*. A final research paper submitted for 1042: Educational Leadership & Cultural Diversity Dr. Jim Ryan Theory & Policy Studies Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Schein, Edgar H. 1997. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.

- Sergiovanni, Thomas J. 2006. *Leadership and Excellence in Schooling: Excellent Schools Need Freedom Within Boundaries*. [http://www.corwinpress.com/upm-data/11217\\_Serg\\_Article\\_1.pdf](http://www.corwinpress.com/upm-data/11217_Serg_Article_1.pdf) (Diakses 15 April 2008)
- Shafritz, Jay M. dan Albert C. H. *Classics Of Public Administration*. Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Shafrits, Jay M. (Editor). 2000. *Defining Public Administration*. USA: Westview Press.
- Siagian, Sondang P. 1982. *Filsafat Administrasi*. Jakarta: Gunung Agung.
- \_\_\_\_\_. 2003. *Teori dan Praktek Kepemimpinan*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Sivanathan, Niroshaan, G. Cynthia F. 2002. "Emotional Intelligence, Moral Reasoning And Transformational Leadership". *Leadership & Organization Development Journal* 23/4 [2002] 198-204. [http://www.kellogg.northwestern.edu/doctoral/mors/students/sivanathan/Sivanathan\\_Fekken2002.pdf](http://www.kellogg.northwestern.edu/doctoral/mors/students/sivanathan/Sivanathan_Fekken2002.pdf) (Diakses 22 Maret 2008)
- Spreitzer, G., et. al. 2008. *Traditionality Matters: An Examination of the Effectiveness of Transformational Leadership in the U.S. and Taiwan*.
- Stoner, James A. F., et. al. 2003. *Manajemen (Jilid II)*. Jakarta: PT. Index.
- Strauss, Anselm, Juliet C. 1990. *Basics of Qualitative Research, Grounded Theory Procedures and Techniques*. New Delhi. Sage Publications.
- Strauss, Anselm, Juliet C. 2007. *Dasar-Dasar Penelitian Kualitatif (Terjemahan)*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Stubbs, S. 2002. *Inclusive Education: Where There Are Few Resource*. Susi Septaviana R. (Alih Bahasa). Bandung: Universitas Pendidikan Indonesia. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%20Bahasa.pdf>
- Sudriamunawar, H. 2006. *Kepemimpinan, Peran Serta dan Produktivitas*. Bandung: Mandar Maju.
- Sufyarma. 2004. *Kapita Selekta Manajemen Pendidikan*. Alfabeta: Bandung.
- Sugiono. 2005. *Memahami Penelitian Kualitatif*. Bandung. Alfabeta.
- Sulistiyani, Ambar T. 2008. *Kepemimpinan Profesional: Pendekatan Leadership Games*. Yogyakarta: Gava Media.
- Sunyoto, D. 2009. *Analisis Regresi dan Uji Hipotesis*. Yogyakarta: MedPress
- Suryosubroto, B. 2004. *Manajemen Pendidikan Sekolah*. PT.Rineka Cipta: Jakarta

- Syafi'ie, Inu K. 2003. *Kepemimpinan Pemerintahan Indonesia*. Bandung: PT. Refika Aditama.
- Sydänmaanlakka, P. 2003. *Intelligent leadership and leadership competencie.: Developing a leadership framework for intelligent organizations*. (Dissertation). Helsinki University Of Technology. [http://www.pertec.fi/user\\_data/doc/intelligent\\_leadership.pdf](http://www.pertec.fi/user_data/doc/intelligent_leadership.pdf) (Diakses 18 April 2008)
- Syamsi, I. 1983. *Pokok-Pokok Organisasi dan Manajemen*. Jakarta: Bina Aksara
- Tarsidi, D. (Alih Bahasa). 2000. *Pernyataan Salamanca dan Kerangka Aksi Mengenai Pendidikan Khusus*. Bandung: Jurusan Pendidikan Luar Biasa Fakultas Ilmu Pendidikan Universitas Pendidikan Indonesia Bandung. [http://www.idp-europe.org/indonesia/docs/SALAMANCA\\_indo.pdf](http://www.idp-europe.org/indonesia/docs/SALAMANCA_indo.pdf)
- Thoha, M. 2003 *Birokrasi dan Politik di Indoensia*. Jakarta: PT. RajaGrafindo Persada.
- \_\_\_\_\_. 2006. *Manajemen Kepegawaian Sipil di Indonesia*. Jakarta: Kencana Prenada Media Group.
- Thoha, M. 1995. *Kepemimpinan dalam Manajemen*. Jakarta: PT. RajaGrafindo Persada.
- \_\_\_\_\_.1999. *Desentralisasi Pendidikan*, Jurnal Dikbud, No. 017. Juni 1999.
- Tilaar, H.A.R. 1994. *Manajemen Pendidikan Nasional*. PT. Remaja Rosdakarya. Bandung.
- Tiro, M. Arief. 2002. *Statistika Terapan: untuk Ilmu Sosial dan Ekonomi*. Andira Publisher. Makassar.
- \_\_\_\_\_, Sukarna. 2010. *Metode Ellips dalam Analisis Data Kuantitatif*. Andira Publisher. Makassar.
- Tjokroamidjojo, B. 2000. *Good Governance (Paradigma Baru Manajemen Pembangunan)*. Jakarta: UI-Press.
- \_\_\_\_\_. 2002. *Reformasi Nasional Penyelenggaraan Good Governance dan Perwujudan Masyarakat Madani*. Jakarta: Lembaga Administrasi Negara.
- Tobroni. 2005. *The Spiritual Leadership, Pengefektifan Organisasi Noble Industry Melalui Prinsip-prinsip Spiritual Etis*. Malang: Universitas Muhammadiyah
- Turner, M., David H. 1997. *Governance, Administration and Development Making the State Work*. Connecticut USA: Kumarian Press

- Turner, N., et. al. 2002. "Transformational Leadership and Moral Reasoning".  
Journal of Applied Psychology 2002, Vol. 87, No. 2, 304.  
<http://web.business.queensu.ca/faculty/jbarling/Papers/tfl%20and%20moral%20reasoning.pdf> (Diakses 22 Maret 2008)
- UNESCO (1990), World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. International Consultative Forum on Education for All. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1994), The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Paris: UNESCO and the Ministry of Education, Spain. Versi pdf.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427Eo.pdf>
- UNESCO (2003), Conceptual Paper: UNESCO Inclusive Education, a Challenge and a Vision. <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php>.
- United Nation, Educational, Scientific and Cultural Organization. 2007. *Educational Governance at Local Level (Policy Paper and Evaluation Guidelines)*  
(<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001544/154408e.pdf>. (Diakses 10 Maret 2008))
- Usman, H. 2006. *Manajemen: Teori, Praktik, dan Riset Pendidikan*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Utomo, W. 2006. *Administrasi Publik Baru Indonesia, Perubahan Paradigma dari Administrasi Negara ke Administrasi Publik*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Waddell, Jane T. 2006. *Servant Leadership*. School of Leadership Studies Reagen University. [http://www.regent.edu/acad/global/publications/sl\\_proceedings/2006/waddell.pdf](http://www.regent.edu/acad/global/publications/sl_proceedings/2006/waddell.pdf) . (Diakses 14 April 2008)
- Wahab, Abdul A. 2008. *Anatomi Organisasi dan Kepemimpinan Pendidikan: Telaah Terhadap Organisasi dan Pengelolaan Organisasi Pendidikan*. Bandung: Sekolah Pascasarjana Universitas Indonesia & CV. Alfabeta.
- Wahyudi. 2009. *Kepemimpinan Kepala Sekolah dalam Organisasi Pembelajaran (Learning Organization)*. Bandung. Alfabeta.
- White, Randall P., et. al. *The Future of Leadership (Masa Depan Kepemimpinan)*. Jakarta: Interaksara.
- Wibawa, S. 2005. *Peluang Penerapan New Public Management untuk Kabupaten di Indonesia*. Yogyakarta: Gadjah Mada University Press.
- William, R. J. 2007. *Smart Manager: Panduan Manajer untuk Mengatasi Masalah Karyawan Sehari-hari*. Jakarta: Prestasi Pustaka Publisher.

- Winardi. 2000. *Kepemimpinan dalam Manajemen*. Jakarta: Reneka Cipta.
- Winarno, B. 2004. *Teori dan Proses Kebijakan Publik*. Jakarta: Media Presindo.
- Winston. Bruce E. & Kathleen P. 2005. *An Integrative Definition of Leadership*.(Working Paper) (<http://www.regent.edu/acad/global/publications/working/integrativedefinition.pdf>. (Diakses 10 Maret 2008)
- Wiratomo, P. 2005. *The Leadership Wisdom: Inspirasi untuk Meningkatkan Potensi Kepemimpinan Anda*. Jakarta: PT. Elex Media Komputindo.
- Wirjana, Bernardine R., Susilo S. 2006. *Kepemimpinan, Dasar-Dasar dan Pengembangannya*. Yogyakarta: ANDI.
- Yukl, G. 1998. *Kepemimpinan dalam Organisasi (Leadership in Organizations 3e)*. Yusuf Udaya (Alih Bahasa). Jakarta: Prenhallindo.
- Zamroni. 2002. *Paradigma Pendidikan Masa Depan*. Yogyakarta: Bigraf.

## Curriculum Vitae

Nama Lengkap : H. Muhammad Basri  
Tempat/Tanggal Lahir : Polejiwa, 8 Juni 1960  
NIP : 19600608 199303 1 001  
Pangkat/Golongan : Pembina, IV/a  
Jabatan Fungsional : Lektor Kepala  
Instansi/Unit Kerja : Jurusan Ilmu Administrasi FISIP UNHALU Kendari  
Alamat Rumah : Jl. Paccerrakang YPPKG Blok K3A No. 10 Makassar  
Nama Istri : Dra. Hj. Rosfiah Aرسال, M.Si  
Nama Anak : 1. Muhammad Fatkhurrohman  
2. Siti Husnul Khatimah

### Pendidikan Formal

#### A. Pendidikan Dasar dan Menengah

No	Nama Sekolah	Kota	Tahun Lulus
1	Madrasah Ibtida'yah (MI)	Tanete Rilau	1973
2	Pendidikan Guru Agama (PGA)	Tanete Rilau	1979
3	Sekolah Menengah Atas (SMA)	Barru	1982

#### B. Pendidikan Tinggi

No	Perguruan Tinggi	Kota	Tahun Lulus	Bidang Studi
1	Universitas Hasanuddin	Ujung Pandang	1987	Ilmu Administrasi Negara (S1)
2	Universitas Hasanuddin	Makassar	2001	Administrasi Pembangunan (S2)
3	Universitas hasanuddin	Makassar	2010	Kandidat Doktor (S3)

**Pengalaman Penelitian:**

<b>Tahun</b>	<b>Judul Penelitian</b>	<b>Tempat</b>	<b>Status</b>
2007	Reformasi Administrai Publik dan Pengaruhnya terhadap Efektivitas Pelaksanaan Program Pengembangan Kecmatan (Studi di Kecamatan Ladongi Kabupaten Kolaka)	Kecamatan Ladongi	Peneliti Utama
2006	Karakteristik Sosial Ekonomi dan Pengaruhnya terhadap Pola Perilaku Orang Tua dalam Mengarahkan Pendidikan Formal Anak (Studi Kesetaraan Gender di Bidang Pendidikan pada Masyarakat Nelayan di Kota Kendari	Kota Kendari	Peneliti Utama
2003	Pemberdayaan Lembaga Ekonomi Masyarakat Pedesaan di Sulawesi Tenggara	Sulawesi Tenggara	Peneliti Utama
2002	Optimalisasi Peranan Institusi Masyarakat Pedesaan (IMP) sebagai Wadah Pengelolaan dan Pelaksanaan Keluarga Berencana (KB) Nasional dan Pembangunan Kelurga Sejahtera (Suatu Studi di Kecamatan Tinanggea Kabupaten Kendari)	Kabupaten Kendari	Anggota
2002	Kinerja Pelayanan Publik (Studi pada Sektor Pendidikan di Kota Knedari)	Kota Knedari	Peneliti Utama
1996	Pemberlakukan Lima Hari Kerja pada Wanita Pegawai Negeri Sipil dalam Kaitannya dengan Kualitas Hubungan Ibu dan Anak di Kota Madya Kendari	Kotamadya Kendari	Anggota
1995	Peranan Administrator Pemerintahan Desa dalam Upaya Pengentasan Kemiskinan di Kecamatan Wawotobi	Kecamatan Wawotobi	Peneliti Utama

**PUBLIKASI ILMIAH**

**Basri, M.,** Jamaluddin H. 1994. *Pemberdayaan Lembaga Ekonomi Masyarakat Pedesaan di Sulawesi Tenggara*. Jurnal Sosial Politik. 10 (1): p. 107-118

**Basri, M.** 2004. *Birokrasi dan Perubahan Paradigma Pelayanan Publik*. Jurnal Mimbar Ilmu Pengetahuan. 1 (2): p. 182-188

**Basri, M.** 2005. *Penerapan Manajemen Stratejik dalam Organisasi*. Jurnal Ilmu Pengetahuan. 3 (1): 65-70.

**Basri, M.,** Masrul. 2005. *Kinerja Pelayanan Publik (Studi pada Dinas Pendidikan Kota Kendari*. Jurnal Sosial Politik. 11 (1): p. 95-100.

**Basri, M.** 2009. *Reformasi Sistem Administrasi Kepegawaian Menuju Netralitas Pegawai Negeri Sipil*. Jurnal Kebijakan dan Manajemen PNS "Civil Service" 3 (1) p. 65-75

**Basri, M.** 2010. *Kepemimpinan Inklusif dalam Pelaksanaan Pendidikan Inklusi di Kota Makassar*. Jurnal Perpustakaan, Informasi dan Komputer "Jupiter". 8 (3) p. 13-31