

The Configurations of Education in Families, Schools, and Communities and the Relationship with the Quality of Education at Junior High Schools in Bantul Regency

Setya Raharja, Suyata, Siti Partini Suardiman

Revitalisasi Peran Bahasa Arab untuk Mengatasi Konflik dalam Perspektif Multikultural

Rohmatun Lukluk Isnaini

Pengembangan Multimedia Berbasis Sosiokultural untuk Meningkatkan Motivasi dan Prestasi Belajar Siswa Kelas IV SD Negeri Glagah Yogyakarta

Dewingga Fizzy Keni Pratama, Muhammad Nur Wangid

Evaluasi Implementasi Perda Nomor 6 Tahun 2011 tentang Perlindungan Anak yang Hidup di Jalan

Agustinus Pas, Badrun Kartowagiran

Manajemen Budaya Sekolah Berbasis Pesantren di Madrasah Tsanawiyah Ali Maksum, Sewon, Bantul, Yogyakarta

Lilik Ardiansyah, Achmad Dardiri

Model Pendidikan Karakter pada Madrasah Ibtidaiyah

Miskiah

Kebijakan Pendidikan Bahasa Asing di Indonesia dalam Perspektif Masyarakat Global

Banun Havifah Cahyo Khosiyono

Pendidikan Kesetaraan di Rumah Inklusif Desa Kembaran Kecamatan dan Kabupaten Kebumen

Mustolih

A Study of the Professional Community of Teachers in Equity of Teaching Quality

Mousafi Juliasandi, Arif Rohman

JURNAL PEMBANGUNAN PENDIDIKAN

F o n d a s i d a n A p l i k a s i



JURNAL PEMBANGUNAN PENDIDIKAN

Fondasi dan Aplikasi

Publisher:
Doctoral Educational Program
Graduate School of Universitas Negeri Yogyakarta

Editor in Chief

Siti Irene Astuti Dwiningrum (Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Yogyakarta)

Associate Editor

Dwi Siswoyo (Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Yogyakarta)

Editors

Suyata (Program Pascasarjana, Universitas Negeri Yogyakarta)

Marzuki (Fakultas Ilmu Sosial, Universitas Negeri Yogyakarta)

Rukiyati (Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Yogyakarta)

Reviewers

Zamroni (Fakultas Ekonomi, Universitas Negeri Yogyakarta)

Acmad Dardiri (Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Yogyakarta)

Darmiyati Zuchdi (Program Pascasarjana, Universitas Negeri Yogyakarta)

Taat Wulandari (Fakultas Ilmu Sosial, Universitas Negeri Yogyakarta)

E Kus Eddy Sartono (Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Yogyakarta)

Farida Hanum (Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Yogyakarta)

Dyah Kumalasari (Fakultas Ilmu Sosial, Universitas Negeri Yogyakarta)

Arif Rohman (Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Yogyakarta)

Sunarso (Fakultas Ilmu Sosial, Universitas Negeri Yogyakarta)

Volume 6, No 1, June 2018

ISSN 2302-6383 (print)
ISSN 2502-1648 (online)



JURNAL PEMBANGUNAN PENDIDIKAN

Fondasi dan Aplikasi

Jurnal Pembangunan Pendidikan: Fondasi dan Aplikasi published biannually in June and December

Homepage: <http://journal.uny.ac.id/index.php/jppfa>

Email: jpp.ppsuny@uny.ac.id

Correspondence: Graduate School of Universitas Negeri Yogyakarta
Kampus Karangmalang, Yogyakarta, 55281
Telp. (0274) 550835, Fax. (0274) 520326

**Jurnal Pembangunan Pendidikan:
Fondasi dan Aplikasi
Volume 6, No 1, June 2018**

Table of Content

| | |
|---|--------|
| 1. The Configurations of Education in Families, Schools, and Communities and the Relationship with the Quality of Education at Junior High Schools in Bantul Regency <i>Setya Raharja, Suyata, Siti Partini Suardiman</i> | 1-14 |
| 2. Revitalisasi Peran Bahasa Arab untuk Mengatasi Konflik dalam Perspektif Multikultural <i>Rohmatun Lukluk Isnaini</i> | 15-26 |
| 3. Pengembangan Multimedia Berbasis Sosiokultural untuk Meningkatkan Motivasi dan Prestasi Belajar Siswa Kelas IV SD Negeri Glagah Yogyakarta <i>Dewingga Fizzy Keni Pratama, Muhammad Nur Wangid</i> | 27-35 |
| 4. Evaluasi Implementasi Perda Nomor 6 Tahun 2011 tentang Perlindungan Anak yang Hidup di Jalan <i>Agustinus Pas, Badrun Kartowagiran</i> | 36-49 |
| 5. Manajemen Budaya Sekolah Berbasis Pesantren di Madrasah Tsanawiyah Ali Maksum, Sewon, Bantul, Yogyakarta <i>Lilik Ardiansyah, Achmad Dardiri</i> | 50-58 |
| 6. Model Pendidikan Karakter pada Madrasah Ibtidaiyah <i>Miskiah</i> | 59-69 |
| 7. Kebijakan Pendidikan Bahasa Asing di Indonesia dalam Perspektif Masyarakat Global .. <i>Banun Havifah Cahyo Khosiyono</i> | 70-82 |
| 8. Pendidikan Kesetaraan di Rumah Inklusif Desa Kembaran Kecamatan dan Kabupaten Kebumen <i>Mustolih</i> | 83-92 |
| 9. A Study of the Professional Community of Teachers in Equity of Teaching Quality <i>Mousafi Juliasandi, Arif Rohman</i> | 93-101 |

**THE CONFIGURATIONS OF EDUCATION IN FAMILIES, SCHOOLS,
AND COMMUNITIES AND THE RELATIONSHIP WITH THE QUALITY OF
EDUCATION AT JUNIOR HIGH SCHOOLS IN BANTUL REGENCY**

Setya Raharja ^{1*}, Suyata ¹, Siti Partini Suardiman ¹

¹ Universitas Negeri Yogyakarta

¹Jl. Colombo No. 1, Depok, Sleman 55281, Yogyakarta, Indonesia

* Corresponding Author. Email: setya@uny.ac.id

Abstract

This study aims at finding the configuration pattern in education that exists among families, schools and social community and determining the quality of education which affects the high quality of education. This study implements phenomenological-qualitative approach carried out in three schools in Bantul regency. The respondents of the research were the principals, teachers, students, school committee, and parents. The data were obtained through in-depth interview, observation and documentation study which were analyzed qualitatively. The result of the research shows that the pattern of educational configuration is formed by the variations of school's implementation of responsibilities carried out separately and consecutively in a family, schools and a social community. The quality of education at the level of school system is considered better compared to that of individuals and it also varies based on the school's condition. The pattern of configuration of the educational responsibility aspect is related to the quality of education itself. The pattern does affect the level of the quality of the education if the family, schools and the social community do the responsibility separately, consecutively and consistently without being affected by any distractor.

Keywords: *educational configuration, quality of education, education in a family, education at schools, education in the society*

INTRODUCTION

Quality remains an important aspect for educators, parents, community, government and business to work together to educate students to meet the challenges of society in the present and future (Arcaro, 1995, p. 56). Most parents choose a quality education, a good learning system and schools which are responsible for the education of their children (Prasetyo, 2010, p. 7). However, it can be said that education cannot fully meet the expectations of the community yet. Therefore, it is necessary to develop strategies to achieve excellence in the education of children through a new paradigm shift in the quality of education (quality oriented) (Syafaruddin, 2002, p. 19).

Since 1999, Indonesia has adopted a policy to improve the quality of education by shifting power from centralized to the decentralized system, which is expected to solve the problems of education in some of the regions or, particularly, at schools (MONE, 2002, p. 10). The policy was strengthened in the Government Regulation No. 19 Year 2005 about National Education Standards, particularly in Education Management Standards (Article 49) (Presiden Republik Indonesia, 2005), which stated that in managing primary and secondary education there should be an implementation of school-based management which is indicated by self-reliance, partnership, participation, openness and accountability.

The implementation of the policy of education quality in Indonesia has not been able to improve the quality of education as expected. The quality of education in Indonesia is still considered low even there is a tendency to get worse (The World Bank, 2005, pp. 1–2). Indonesia still faces problems regarding low quality and relevance of its education system. For example, mathematical ability of junior high school students in Indonesia only ranks 39th out of 42 countries, while the ability of science only ranked 40th out of 42 countries (Rifai & Murni, 2010, p. 63). The declining quality of education in Indonesia is also characterized by the decline in education development indices in all aspects. The data from Education for All (EFA) Global Monitoring Report 2011 of UNESCO, indicate that Indonesian educational development index decreased from 65 to rank 69th out of 127 countries, with a value of 0.934 or categorized into me-

dium group (Anonim, 2011). This indicates that the quality of education remains unstable and cannot be fully implemented in schools due to the school's commitment to improve the quality of students' personal as well as its educational quality.

However, internally, the quality of education in Indonesia showed an increase regarding the results of National Examination (UN). This is shown by the fact that the number of students who did not pass the exam in 2011 fell sharply compared to the previous year (Anonim, 2010, 2011). The decline in the number of students who do not pass the exam nationally, also occurred in the province of Yogyakarta and Bantul regency. It is indicated by the number of junior high school students who did not pass the exam in 2010 (21%) but in 2011 the number dropped sharply to around 0,8%. These conditions indicate an increase in the competency level of the students particularly dealing with the tested subjects. The data can also highlight that the province of Yogyakarta and Bantul regency struggle to improve the quality of education by keeping the percentage of students who fail in the national examination to be as small as possible. On the contrary, the output character education for junior high school students in the DIY in terms of personal skills and nationalism most students are categorized as low. Meanwhile, in terms of social skills most of the students are categorized high (Zuchdi, 2009, p. 68). The discussion above is an example that there is a dynamic quality of education at the individual level as the supporting aspects of quality and competence including both cognitive and character skills that include personal, social, and nationalism. This phenomenon becomes interesting when the supporting aspects of the quality of education were presented more completely.

The quality of education is not only determined by the learning process as well as the sufficient resources provided by the school, but is also determined by environmental conditions of the family or the community. This means that parents and the community took part in helping the educational success of children. Thus, it can be said that education is a shared responsibility among the school, family, and community or also known as the *tripusat* of education (MONE, 2007, p. 6; Tirtarahardja & Sulo, 2005, p. 167). Therefore, parents, teachers, other adults at the school, and the

social community have an influence on children's educational success.

Meanwhile, in developed countries the schools are mostly established by the social community, so that the quality of the school is thoroughly concerned and the stakeholder can strive to maintain the quality of the school (MONE, 2007, p. 7). This can happen because people believe that school is the best and convincing way in fostering the development and growth of the children, so that they participate actively and optimally in the process of planning, implementation, and oversight of the management as well as the organization of the school.

The involvement and participation of parents and community in education in developing countries, including Indonesia, has not been as optimal as that of in developed countries. Hoyneman and Loxley (MONE, 2007, p. 8) stated that most of the families in developing countries cannot be expected to help and encourage student to learn, which finally lead to time limitation for learning. This is because most parents do not understand the significance of their fundamental role in the education of the children. In fact, Made Pidarta (MONE, 2007, p. 8) describes a condition that occurs in Indonesia, in which parents or community in rural areas with low socioeconomic status, virtually ignored the importance of educational institutions and they hand over the sole responsibility of their children's education to the school.

Education in the family, schools, and communities has different payloads to support the educational success of children. Goodlad (1984, p. 40) explains that there is a shift in the configuration of educational institutions in the US. The configuration of education in the United States between family churches, and schools, plays a specific role related to each other. However, of the three institutions, school is highly marginalized. In the process, the school is held solely as an additional (add-on) of what they have learned in the family and the church. Most families teach the children about anything required for a living, while the church is mostly teaching the broader meaning of life (piety). After the *American Revolution*, the relationship between the houses (families), churches, and schools continue, but the effect is resulted from education both by the schools and the press. In the twentieth century, a shift in the balance of roles between home and

school education is characterized by the emergence of bureaucracy in the education system; counseling in schools; family which emphasizes ethnicity, family origins, and the importance of the individual in the family; schools also emphasize the general value of life, and bring more dynamic as well as provide the desired educational balance. The Goodlad's study illustrates that the influence of education in the family, school, and community can shift over time and can result in varying configurations. Each of these configurations directly or indirectly affect the efforts of the school in establishing the quality of education that ultimately have an impact on the quality of the process and the results of the children's education

The dynamics of educational quality and configuration pattern also occurred in education in Indonesia. The quality of education needs to get serious attention both in terms of the process and the results which refers to the demands of the society. Education in family, schools, and social communities must also be adjusted to be able to create an atmosphere of harmonious education in schools, conducive and productive for sustain and improve the quality of education. Such things bring a thought to the need to explore more about education in the family, school, and community as well as the dynamics that occur in the quality of schools in Indonesia.

One of the prioritized developments of education in Indonesia in 2010-2014 was the completion of nine years of basic education quality for all children aged 7-15 years (Anonim, 2011). The completion of nine years of basic education is the national movement compulsory regarding nine-year basic education (9 years of Compulsory Basic Education) which is implemented since 1994 based on Presidential Instruction No. 1 of 1994 (Presiden Republik Indonesia, 1994). The 9 year basic education is mandatory for all Indonesian citizens aged 7-12 years and a shared responsibility between government, parents, and community. The accelerated program under the Instruction No. 5 of 2006 (Presiden Republik Indonesia, 2006) is to increase the Gross Enrolment Ratio (GER) of children aged 13-15 years at least to 95% by the end of 2008. In accordance with government policy mentioned above and in the hope to support the implementation of the policy, this study fo-

cused on primary education, particularly at the level of Junior High School (SMP).

Psychologically, junior high school students between the ages of 13-15 years belong to adolescence or transition period. At this time, the children are at the age of problem, in which the problem will be solved independently and they tend to refuse help from parents or teachers (Hurlock, 1991, pp. 207–209). Children are also at the age in which they that may have a view of unfavorable or negative issues. Children tend to view themselves and others as not desirable as it is, so it is known as the child being at unrealistic condition. Such psychology development needs to be facilitated so that they are able to play their role as junior high school students optimally.

Based on the descriptions above, it is necessary to do a more thorough study focusing on the problems dealing with the quality of education and educational configurations between families, schools, and social communities, especially in junior high school. It is considered that the development of education, especially the acceleration of nine-year basic education as well as psychological reasons of the development of junior high school age children will bring consequences regarding the needs of quality education. This research is concentrated in Bantul district of Yogyakarta in regard to the fact that Bantul district committed to education and has a variety of geographic areas of the city, village, beach, in which there are both public and private junior high schools.

Based on the initial survey conducted by researchers (2011) in several secondary schools in Bantul, the information about the condition of the role of parents, school, and community in the education of children, and how the quality of school education in their targeting is obtained. First, the role of parents, schools, and communities in the education of children in some schools show variation both in general and also on each aspect. Second, in determining the target of quality education, the school is to accommodate the interests of various elements, such as: schools, school boards, parents, the community or the community leaders, and also the policy from both local and central government.

It is expected that the findings will give benefits theoretically, practically, and methodologically especially to improve the

relationship between the educational institution, parent, and society, as well as the quality of the school. Theoretically, the findings are expected to strengthen and enrich the developmental concept of school concept, concept of socialization and children education, and concept of school quality. Practically, the configuration pattern of education between family, school, and society identified could be a consideration by the policy makers from school level to educational service of district for relational enrichment program and an effort to improve the quality of education at school. Methodologically, it is expected that the findings could enrich the qualitative research methods related to the school in Indonesia especially those using a phenomenological qualitative approach.

The quality of education is the whole characteristic illustration of the educational components as a system representing its ability in fulfilling the subjects' needs and hopes. The quality of education is dynamic which can develop through times and changes of environmental contexts from the student level to educational system, so it has different implications toward each individual, group, or institution (Arcaro, 1995, p. 63; Aspin, Champan, & Wilkinson, 1994, pp. 44, 71; Danim, 2006, p. 52; Guellali, 2008, p. 132; Pigozzi, 2004, p. 5; Tjiptono & Diana, 2000, p. 4; UNESCO, 2005, p. 1; Zamroni, 2002, p. 39). The quality of education mentioned in this study is the condition of ten key aspects supporting the quality of education which are grouped into the quality aspect of student's individual level and school's system level (Pigozzi, 2004, p. 5; UNESCO, 2005, pp. 1–3). Regarding the quality of education of the student's individual level can be seen from the five aspects of quality such as the school understands students' conditions, admits students' knowledge and experience, develop the relevance of educational contents, implement various kinds of learning process, and improve the learning environment. The quality of education related to the school system also can be seen from five aspects of quality which are the school creates the framework of legislation, implement good policy, develop administrative and leadership support, provide sufficient source, and measure learning achievement.

This configuration concept of education in this study refers to the term used by

Goodlad (1984, p. 40) to elaborate the relationship of the educational institution of parents, church, and school in United States of America. Such educational institution includes the parents, school, and society limited by the neighbors, friends in the same age, and mass media. Therefore, the configuration of education in this study is the relationship created by the implementation of the educational responsibility between parents, school, and society including their neighbors, friends in the same age, and mass media. Education will not succeed without the collaboration between parents and society (Decker & Decker, 2003, p. 49). Similarly, Epstein brought a theory of overlapping spheres of influence stated that students will learn better when their family, teachers, and society admit their shared goal, responsible to the children learning, and be cooperative (Epstein & Voorhis, 2010, pp. 1–2). That model involves three contexts named home, school, and society related to one another in several educational aspects.

Education at home, school, and society can be found in an ecology theory stated by Urie Bronfenbrenner (1989). This theory states that in the scope of micro system, children grow as a result of socialization and support of their environment such as family, school, or society including friends in the same age, neighbors, and mass media (Bern, 2004, p. 15). Family becomes environment providing assistance, affection, opportunity variety, and a place of basic socialization for the children significantly influence to their development. School is a formal micro system where the children learn their society, reading, writing, arithmetic, history, science, and so on; reinforce the development of various skills and behavior, and motivate the children. Friends in the same age are a general area where the children are not monitored by adults, so they have experiences in the free environments. Neighbors are the main micro system where the children learn by doing. Mass media; such as television, film, video, book, magazine, music, and computer; are not categorized as a micro system stated by Bronfenbrenner as it does not represent small and interactive environment in the mutual interaction. However, mass media are important agents of socialization as micro system, because it is an environment which has a higher possibility for the children to see the past, present, and future,

place and equipment, role and it is related to one another, attitude and value, and behavior to be imitated.

The responsibility of education in the family, school, and community can be divided into separated responsibilities, sequenced, and performed together (Cox-Pettersen, 2011, p. 20). Separately, the family is responsible for the media, TV, games, religion, culture, values, discipline, and role in the house; schools accountable for the content aspect of the academic, a role in the school, and discipline in schools; while the society is responsible for the maintenance of public places or public facilities, and law. Sequentially, responsibilities include family which responsible for the health and vaccines, personal health, civic responsibility. Later, in the school, it is continued by health screening, personal health, and participation. Then, in the community, it is continued by aspects of health care in which a citizen is in a democratic society and justice oriented. The shared responsibilities include the educational aspects of social skills, communication, work ethic, nutrition, safety, drug awareness, sex education, physical education, and character education.

RESEARCH METHOD

This study employed a phenomenological qualitative approach. The research was conducted in 2012-2013, located in three junior high schools in the district of Bantul which were Kretek State Junior High School 2, Imogiri State Junior High 3 and PGRI Junior High School of Kasihan, Bantul.

The subjects of the study included school principals, teachers, students, school boards, and parents who also became informants. The informant was determined based on the consideration of key informants from each school which was with details of one school principal, one teacher, two students (male, female), one school board administrators, and one student's parents, so there were eighteen informants in total.

This research was conducted with the following steps: (1) identification of schools having a special phenomenon in terms of children's education and the quality of education, (2) stabilization of the phenomenon through the initial study, (3) the deepening of educational phenomena in the family, school, and

society and the quality of education through in-depth interviews, observation, and study of documents, (4) the meaning of the phenomenon and making conclusions about the configuration of education and quality of education.

The data obtained in this study were the qualitative data collected through interviews, observation and study of documents, interview, observation guidelines and guidelines of documents studies.

The data were analyzed qualitatively with the steps of organizing data, and coding and reducing the data, classifying the meaning and describing the experience, finding the phenomenon, explaining the essence of the phenomenon and making conclusions.

FINDINGS AND DISCUSSION

The presentation of the research findings and discussion in this paper was adapted to the formulation of research problems which was begun with the configuration patterns of education and the quality of education in each school, followed by a link between the pattern of educational configuration with the quality of education, and ended with configuration patterns which influenced to the high quality of education.

Configuration of Education and Quality of Education in Kretek State Junior High School 2

The condition of most families of the students of Kretek State Junior High School 2 could be said to be weak in terms of socio-economic, which resulted in families' low participation in the school activities for their children's education. This is in line with the Lareau's view (1989) which states that low-income parents do not actively participate to get involved in school and just trust the schools or teachers (Lazar & Slostad, 1999, p. 208). However, the education taken place in the family of the students of Kretek State Junior High School 2 suggested that parents have a strong commitment to the education of their children.

Kretek State Junior High School 2 has clear vision, mission, and educational goals, and has a well-prepared working program both for short and long term. Teachers' and employees' resources are fairly enough and they have a high work ethic. Educational facilities

are quite adequate. The school has the authority to implement and administer a sport class. These conditions illustrated that the education in this school was handled well. The education process in this school showed that this school has serious attention to the education of their students.

The characteristics of the communities in the region of Kretek State Junior High School 2 are near Parangtritis and Depok Beach. In the area of Depok Beach, it is more regular, especially culinary, free from negative habits; while in Parangtritis Beach, its community is more complex such as there is lodging, and it is not free from negative habits. On the other hand, the control of community is through the congregation (Islamic congregation) i.e. through the recitation in mosques. In the area of Parangtritis Beach, Muslims unite to fight against the things that are less positive, to held Islamic congregation frequently. In addition, the society at the area of Depok Beach was able to control prostitutes, so in the area of Depok Beach can be said truly sterile of such activity.

To examine the implementation of the educational responsibilities undertaken by the family, school, and the community was analyzed with the reference to the views of (Cox-Pettersen, 2011, p. 20) in which the responsibility is done separately, sequentially, and shared. (1) The responsibility of education which is separated at Kretek State Junior High School 2 can be explained as follows. The family is responsible for civilizing the child to ask permission of parents, themselves, improving the values of the school, especially not coming late, improving discipline of time and to learn, training the child's role by giving them light duties. The school academic contents are delivered through formal education packed in School Based Curriculum with the contents of national content, local content, extracurricular, and self development, training the child's role by giving some duties and responsibilities in their class, and improving children discipline through flag ceremonies, dressed style and the use of mobile phone. In the society, children experience from neighbors or the environment in terms of maintenance of the public facilities through community traditions and parking management in a tourist spot. (2) The responsibility of a sequential education includes three aspects, namely religious education, health, and civic education. Religion and health education

begins in the family and then continued in the school and community. Another case is for the educational aspects relating to citizenship, it was the most unknown aspect among the other children at school which are through extra-curricular activities, student council, as well as disaster response training, then continued in the community through interaction with peers. (3) The aspects of education conducted jointly by the family, school, and community include social skills, physical education, drug awareness and sex education, while the medium education with regard to nutrition, character education, use of media; fostering academic achievement and non-academic; it was only done jointly between families and schools.

The above description showed that the pattern of the configuration of education in Kretek State Junior High School 2 was formed by implementing educational responsibilities in the family, school, and community that included neighbors, peers, electronic mass media (television, mobile phones, and the Internet, either separately, sequentially, or jointly. (1) Separately, families educate their children in terms of discipline, culture, values, and the role of children; schools provide formal education to the charge of academic, discipline, and the role of the student; currently teach children to take a good care of public facilities or public places. (2) Sequentially, family, school, and community provide education related to religion and health of children, while it is special for schools and communities, they introduce the child's life as a citizen. (3) Taken together, families, schools, and communities are responsible for physical education, social skills, awareness of drugs, and sex education, while for aspects of nutrition education, character, use of media; fostering academic and non academic achievement it was only made jointly between families and schools.

The quality of education in Kretek State Junior High School 2 can be grouped into the quality at the level of the individual student and the level of school system by referring to the text of UNESCO (2005, p. 1). The condition of every aspect of quality at the individual level in Kretek State Junior High School 2 is as follows. (1) The school is able to reduce the barriers or difficulties of the students from the reason of poverty and ethnicity, so that the students keep continuing to study. (2) The school can strengthen students' knowledge and

experience in the aspects of academic achievement, non-academic, and behavioral students. (3) The school adjusts the content of education that are curricular, extracurricular, national content, local content according to the conditions of students, schools, and the potential of the region. (4) The school implements various creative learning processes with lesson schedules, learning services, model of extra-tutorial lesson, and learning variations. (5) The school can eliminate physical punishment with educating punishment; reduce students' anxiety by providing safe classroom, but the school sanitation facilities does not work quite well. These conditions describe that the aspects of the quality of education at the individual level has been attempted by the students of Kretek State Junior High School 2 optimally through various creations adjusted with the conditions and the ability of the school. However, there is one aspect that is not optimal yet, i.e. improving the learning environment particularly the aspect of the physical environment of the school. The prominent creativity of school and teacher is in terms of understanding the condition of the school students concerned the students who are less fortunate, making the relevance of educational contents through 'situational-innovation', and implementing the learning process with the academic services of the teachers for the students is extra and voluntary both at school and teacher's home.

The quality condition of education in the school level at Kretek Junior High School 2 can be best described as follows. (1) The school issues the regulations which guarantee the students' rights to acquire education appropriately such as; the responsibility of school uniforms should belong to the students or their parents; school gratification should be based on the mechanism of donations; school orientation should be free from harassments which can be done by intensifying the involvement of all school committee and students' parents. (2) Externally, the school regulations are in line with the instructions from the school leader, while internally the regulations can also guarantee all of school stakeholders to be served appropriately, for example the dispensation for deprived students and the academic service book usage. (3) The school administration and leadership is the duty of the school principal supported by teachers and school staffs which are finally in collaboration with the school

committee and class organization, yet, this relationship must always be maintained in order to develop the inter-relationship among the entire school stakeholders. (4) The school could make ample completion on its infrastructure then makes the effective usage to support teaching and learning process. Besides, it is also provided some funds for any school program. The competent human resources also become parts of school stakeholders who can collect and manage school donation. (5) The school assesses students' learning results through daily exams, mid-term exam, and final exam which are seriously managed by teachers and the school. As a result, it can be inferred that the education quality in the school level system in Kretek Junior High School 2 appears to be optimal in creating regulation scaffolding, the implementation of the regulations, the availability of mechanism resources, and the assessment of students' learning result, though the lack still exists in terms of improving administrative supports and leadership.

The Configuration of Education and the Quality of Education in Imogiri State Junior High School 3

Most of the families of the students of Imogiri State Junior High School 3 seem to be feeble in terms of socio-economic with low educational background as well. The condition affects their behavior towards their children's education, especially for the continuation of the child's learning to a higher level. This is also consistent with the view that parents' education and the family income is a strong predictor of educational success of children (Yan, 1999, p. 7). In addition, these conditions also have an impact on parent participation in school activities which is also low for the sake of education of their children (Lazar & Slostad, 1999, p. 208).

Imogiri State Junior High School 3 has the vision, mission, and goals of the school which are clear. To achieve the goals of the school, packaging the learning experience of students in the SBC are compiled and updated the beginning of each new school year. Geographically, Imogiri Junior High School 3 is located in the border area of Bantul and Gunung Kidul District and is on the edge of the highway Bantul-Bake. The quantity and qualifications of teachers and employees are appropriately adequate. Even more, most of

teachers are still in their young ages. The school also has the task to organize sports class. However, some students still do not have enough motivation to learn. These conditions show that the education in this school is actually programmed well and supported by sufficient human resources, but the process of education is still needed to be improved for the sake encouraging students' motivation to learn.

There is also condition of the communities in which students live that becomes a particular area holding low-income people who work as a beggar. The communities also have less positive habits, such as watching a video that was not appropriate to the children, the use of HP which are less positive, and also less socially supportive children's education. Some communities even have a habit of marrying their children who have just graduated from junior high school. In addition, there is a place that is less concerned about the school, and even affects the activity of children in junior high school. In society, children live with their environment, have friends on their age, and utilize information and communication media such as watching TV, using the HP or the Internet to communicate. Urie Bronfenbrenner (1989) explained that the neighbors, peers, and the media are parts of children society (Bern, 2004, p. 15).

To examine the implementation of the educational responsibilities undertaken by the family, school, and the community, it was analyzed by using the reference from Cox-Pettersen (2011, p. 20). it is done by grouping responsibilities carried out separately, sequentially, and shared together. (1) The responsibility of education which is separated at Imogiri Junior High School 3, is presented as follows. Education in the family includes: the culture of work quickly to get a dispensation; instilling the values of honesty, accuracy; encouraging discipline of worship, time, and traveling; practicing the role of the children with the task of helping the housework. Aspects of school education that is separated include: delivering academic content through formal education which is packed in the form of School Based Curriculum (SBC) nationally, local content, as well as self-development, and special coaching classes for students of sport; teaching the role of children through active participation in MSLJ activities, and imparting discipline to children through school disci-

pline, responsibility and school hygiene class, to use hand phone and ride motorcycle to school. In society, the children get the educational experience from the neighbors in terms of keeping the environment or public facilities through environmental hygiene. (2) The responsibility of education is carried out by the family, school, and community respectively includes three aspects, namely, religion, health, and life as a citizen. Religion and health education begins in the family which is continued at school, but not reported in the community. Education is regarding a life as citizens in school and then continued in the community through activities on August 17 and community service villages along with peers and neighbors. (3) The responsibility of education which is carried out jointly by the family, school, and community include: physical education, social skills, awareness of drugs, and sex education. In terms of aspect of social skills, awareness of drugs and sex education, the children get less education from society. Meanwhile, for education related to nutrition, character education, the use of media, and academic achievements, just carry along by the family and the school.

The above description shows that the pattern of education in Imogiri State Junior High School 3 is composed by the implementation of the education in the family, school, and community that includes neighbors, peers, electronic mass media (television and hand phone) which is either separately, sequentially, or collectively the same. (1) Separately, the family educates children in the aspect of discipline, cultural values, and the roles of the children; the school conducts formal education with academic content of national, local, self-development, and sports classes which are contained in School Based Curriculum (SBC), the role of students, non-academic achievement, and discipline; while the community, in this case the neighbors and peers teach children to place or maintain public facilities in the environment. (2) Subsequently, in their family, children received religious education and health, which is continued in the school and in the community, while education about life as citizens began to be given at school and continued on through the neighboring community and peers. (3) Along with the family, school, and community take the responsibilities of physical education, social skills, awareness of

drugs, and sex education, but for social skills training, drug awareness and sex education, children get bad influence from the neighboring community, peers, and media communication like hand phone. As for the aspect of character education, nutrition, media use, and the achievement can only be conducted jointly by the family and the school.

The quality of education in Imogiri State Junior High School 3 can be grouped into the quality at the level of the individual student and the school system level with the reference of UNESCO (2005, p. 1). The individual level of education quality conditions at Imogiri State Junior High School 3 can be precisely described as follows. (1) The school can reduce the students' barriers or difficulties in terms of poverty, social, and academic skills aspects, so that, the students can still enroll the education in the school. (2) The school utilizes and strengthens the knowledge and experience of children in terms of their academic potential, non-academic potential, and personal health to improve their learning. The school can also solve the problem of the students who get negative experiences. (3) The adjustment is done through the educational content of the curriculum reform, the implementation of local content, extracurricular, integration of ICT in learning, and creative curriculum of sports. (4) The school applies various learning processes for example, creative teacher held multimedia learning, a small proportion of teachers use the LCD in learning, tutoring and deepening of the materials and compaction of the day are preserved. However, all of those things are still not optimal to provide local content and multimedia learning support facilities which are still needed to be completed. (5) In order to improve the learning environment, the school eliminates corporal punishment with a fair punishment which sounds more educating, the students are taught not to be worried or anxious in order to build good relationship between teachers and students, the school can also overcome delinquency in class by providing adequate sports fields, while the physical environment can be seen from the well-managed sanitation. However, the security in the school has not physically perfect yet. Thus, it can be interpreted that the quality of education at the individual level Imogiri State Junior High School 3 is quite optimal in the aspect of students' understanding of the condition, the recognition of

students' knowledge and experience, and the adjustment of educational content. Meanwhile, for the implementation of various aspects of the learning process and improving the learning environment is still not optimal.

The quality of educational condition at the level of the school system in Imogiri State Junior High School 3 is presented in detail as follows. (1) The school makes rules that can guarantee the rights of students to get education in the form of a support mechanism to the school in the form of 'grants', a statement letter as new students, 'Galawidya' to spur the National Examination, development of the curriculum which involves stakeholders. (2) The policy implemented by school includes: policies to address the problem based on the fairness, according to the rules, do not underestimate, collaboration, documentation; the school maintains load balance tasks of all teachers; provision of school avoids coercion and give dispensation; MSJL program. (3) The school administration and school leadership are implemented by principals supported by teachers, staff, school board, and community classes. However, optimal supports from parents in the administration of sports classes are still low. Besides, the school still continues to remind parents to change their habits that marry his daughter newly after graduated from junior high school. In this case, the school is still on negotiation to build a harmonious relationship with a non-formal educational board. (4) The provision of resources is done through optimization support from the class association for the improvement of learning facilities and payment honorarium, empowering school boards to insufficient human resources, MGMPs empowerment, empowerment of parents as soccer coaches, teachers picket empowerment, and support for Internet network although it is still limited. (5) The school can measure student learning outcomes through daily tests, assignments, remedial programs, enrichment programs, midterms, and final exams which are administered seriously by teachers and schools. Thus, it can be inferred that the quality of education at the level of the school system in Imogiri State Junior High School 3 is quite optimal in the aspect of the creation of the legislative framework, the adoption of good policies, provision of resources, and measurement of student

learning outcomes, though the administrative support and leadership is still not optimal.

The Configuration of Education and the Quality of Education in PGRI Junior High School Kasihan

Socio-economic conditions of most students' parent of Kasihan PGRI Junior High School can be classified into the middle class and even low class because most of them work as labors. Family socio-economic circumstances is weak, therefore, the participation of parents in school activities for their children's education is also low. This is in line with those expressed by Lazar & Slostad (1999, p. 208) that low-income parents are not able to participate actively involved in the school.

Kasihan PGRI Junior High School has vision, mission, and educational goals which are clear. This school is an inclusive school. Thus, SBC applied by this school is strived to support the education of children with special needs. To attract people and society, PGRI Junior High School develop "The Junior High School plus Life Skills", because of the low academic ability of student. Teacher resources are adequate if it is seen from the qualifications and competence. Although there are some teachers whose qualifications are not relevant, their competencies are still reliable, including serving the children with special needs. School employee resources are still lack quantitatively. Educational facilities are inadequate to support optimal learning process. This school was once known as the school for students moving from other schools, and their students are known by their delinquency. However, the condition at this time is very different, the students are orderly manageable. In connection with the problems with other schools, it was only because of a misunderstanding and can be resolved amicably soon.

Socio-economic condition of the people is in the lower middle class; even more, they are lower than the middle economy class. The area around the school is known as the "red" area in terms of students' delinquency, alcohol, and drugs. Therefore, the School Board is often in coordination with the Police Police District Office and Youth Coordinating Board (Bakopar) in Bantul District to monitor the possibility of influence which can be brought to school.

To explore the implementation of educational responsibilities undertaken by the family, school, and the community, it was analyzed with reference to the views of Cox-Pettersen (2011, p. 20) in which responsibilities are carried out separately, sequentially, and shared. (1) The responsibility of education that is separated in PGRI Junior High School Kasihan is presented as follows. Education in the family includes: controlling children in watching TV; cultivating hard work, diligent study and regular prayer; instilling the values of prudence, open and honest; instilling discipline of learning time, play, drive; training the children's role by giving the task of representing the family in village activities, studying, and doing homework. Education in schools include: implementing an inclusive formal education packaged in the School Based Curriculum which covers national, local, personal development, and life skills; training the children's role by participating in student council activities, maintaining the cleanliness and beauty, serving friends and teachers, as well as instilling discipline to obey the time to go to class, wear clothes, and follow the lessons. Education in the community such as children gain experience from peers and neighbors in terms of caring for the environment or public facilities through community service activities in the village. (2) In sequential order, family, school, and community are responsible for children's religious education, health, and life as a citizen. (3) The responsibility of education which is carried out jointly by the family, school, and community only includes aspects of social skills and awareness of the drug. Children get bad influences from the social skills aspect of the neighbors, and the awareness of the drug from neighbors and family, while physical education, character education, sex education, and nutrition is only carried out jointly by the family and the school.

The above description shows that the configuration of education in Kasihan PGRI Junior High School is composed of the implementation of educational responsibilities in the family, school, and community that includes neighbors, peers, electronic mass media (television, mobile phones, and the Internet), which are carried out separately, sequentially, or jointly. (1) Separately, families educate children in using media like watching TV, developing a culture of hard work and regular pray-

er; instilling the values of frugality, openness, and honesty; establishing discipline in playing, learning, and driving; and training the role of the children; schools provide formal education to meet the national and local academic content, personal development, life skills and inclusive education, train the role of the student, and instill discipline; whereas communities, neighbors, and peers teach children to maintain a public place or environment through community service activities. (2) Subsequently, the family gives education concerning religion, health, and life as a citizen, which is forwarded further at school and in the community. (3) Concurrently, the family, the school, and the community have the educational responsibilities with regard to social skills and awareness of drug abuse. Yet, the family affects less in raising drug awareness; even neighbors are unfavorable influence to both aspects. As for the aspects of nutrition, physical, character, and sex education, as well as development of academic achievement are conducted jointly by the family and the school.

The quality of education in Imogiri State Junior High School 3 can be categorized into the quality of the individual student level and the school system level referring to the text of UNESCO (2005, p. 1). In detail, the conditions of the quality of education at the individual level in Kasihan PGRI Junior High School are described as follows: (1) The school is able to reduce students' barriers or difficulties to enroll in the school in the aspects of poverty, health, and physical or mental disability. (2) The school strengthens students' knowledge and experience in aspects of disabled academic ability, special talents, more knowledge, and low school motivation; otherwise the school had to work hard to eliminate the delinquency. (3) The school customizes the content of both curricular and extracurricular educations as well as the national and local content according to the conditions of students, schools, and the potential of the region. (4) The school applies various learning process by giving extra lessons to the disabled, integrating character education to the subjects, conducting Achievement Motivation Training (AMT), and using LCD projectors in classes. (5) The school eliminates physical punishment with positive and educative ones and eases students' fears of school by creating a calm atmosphere, yet with inadequate sewerage. Thus, it can be concluded

that the quality of education at the individual level in Kasihan PGRI Junior High School is considered optimal in aspects of the comprehension of the students' condition, the adjustment of the education content, and the application of various learning processes, while aspects of the recognition for students' knowledge and experience and the improvement of the learning environment are not yet optimal.

The quality of education at the school system level in Kasihan PGRI Junior High School is presented in the following descriptions: (1) The rules are made by school to ensure students' rights for education in the form of a synergistic cooperation in the fulfillment of teachers' teaching loads, to receive disabled students, to selectively receive a transfer student, and to recruit teachers determined by school foundations. (2) The school policy reaches all the educational activities of the school, in terms of cross-subsidies and efficiency of school operational costs (BOS), uniforms, supporting books, health center, and school participation in social activities. (3) The development of administrative support and leadership is sought for schools to exist, through the socialization of plus-life-skills junior high school, the leadership by a competent teacher, the networking with many elementary schools, and the collaborations with stakeholders. (4) The school has not been able to provide resources in the form of sufficient funds, teachers, staffs, and facilities. (5) The school measures student learning outcomes through daily tests, midterms, and final exams which are administered seriously by teachers and the school. Thus, it means that the quality of education at the school system level in Kasihan PGRI Junior High School is considered optimal in the aspect of the creation of the legislative framework, the adoption of good policies, the development of administrative support and leadership, and the measurement of learning outcomes, but not really optimal in the aspect of resource provision.

The Link between the Configuration of Education with the Quality of Education

The configuration of education in Kretek State Junior High School 2 suggests that there are nine aspects of education conducted jointly between the family and the school. Only four aspects of education being conducted jointly by the family, school and community

give positive influences, while the other two aspects of the quality of education cannot be optimally achieved by the school. The configuration of education in Imogiri State Junior High School 3 illustrates that there are eight aspects of education conducted jointly between the family and the school. There are only 4 aspects of education which is being conducted jointly by the family, school and community, and there is a negative effect on some aspects of education. Meanwhile, there are three aspects of the quality of education which cannot be achieved optimally by the school. The configuration of education in Kasihan PGRI Junior High School shows that there are seven aspects of education which are carried out jointly between the family and the school. There are only two aspects of education which is being conducted jointly by the family, school, and community, and there is a negative effect on some aspects of education. Meanwhile, there are three aspects of the quality of education cannot be achieved optimally by the school.

The pattern of the configurations of education generated by the variation of implementation of educational responsibilities in the family, at school, and in society, which are made separately, sequentially, or jointly is related to the achievement of quality education in schools both at the level of individual students and the school system. Schools which conducted more configurations of educational responsibilities together are able to achieve optimal quality of education than do the schools which conduct fewer configurations of educational responsibilities. In short, the more the responsibilities of education performed together, the more optimal the quality of education in the schools. The schools which carry out configuration educational responsibilities with no negative effect from the community are able to achieve more optimal quality of education than do the schools which carried out responsibilities with the negative influence of society.

Of various configuration patterns of education and the quality of education from all three schools, the pattern configuration in Kretek State Junior High School 2 is the optimal configuration pattern of education among families, schools, and communities that impact on the optimal quality of education with the following characteristics: (1) the family, school, and society consistently perform educational responsibilities that are carried out

separately, sequentially, and jointly (shared) and without negative influence; (2) separately, the family do the educational responsibilities on discipline, culture, values, roles; schools conduct education on academic content, discipline, and the role of the student, and the community gives the experience on maintaining the place or public facilities; (3) respectively, family, school, and community provide experiences to children about religion, health, and life as a citizen; and (4) together, families, schools, and communities undertake responsibility on nutritional education, social skills, awareness against drug abuse, the use of media, academic achievement, non-academic achievement, and physical, character, and sex education.

CONCLUSIONS

The configuration pattern of education in three junior high schools in Bantul was formed by the variations in the implementation of educational responsibilities of family, school, and community (neighbors, peers, and electronic media) which are carried out separately, sequentially, or jointly. Separately, the family educates students about discipline, culture, values, and the role of the children; schools educate them about aspects of national and local academic content, inclusive education, personal development, life skills, discipline, and the role of the student; community provides educational experience about the maintenance of the environment or public facilities. Sequentially, family, and community educate students about religion, health, and life as a citizen, meanwhile jointly they educate students about social skills, awareness of drug abuse, and physical and sex education. The quality of education at three secondary schools in Bantul district varies both at the level of individual students and at the school system level. At the individual level, the schools are optimal in understanding the students' condition and making the relevance of the content of education, but are less optimal in recognizing the knowledge and experience of students, implementing a variety of learning processes, and improving the learning environment. Meanwhile, at the level of the school system, the schools are optimal in creating a framework of legislation, implementing good policies, and measure learning outcomes, but are less optimal in building administrative support and leadership as well as providing sufficient re-

sources. The configuration pattern of education among families, schools, and communities are related to the quality of education in schools at the level of the individual student and at the school system level. The more aspects of educational responsibilities undertaken together, the more optimal the quality of education in schools; and the presence or absence of a negative effect in the aspect of education is related to the quality of education in schools. Configuration pattern of education among families, schools, and communities that impact on the quality of higher education has the characteristic that each institution consistently performs educational responsibilities that are separate, sequential, or shared with no negative effect on the educational aspect.

Referring to the discussions and conclusions of this study, there are several suggestions to be put forward, namely: (1) primary school education cannot be separated from the responsibility of parents and families, so that parents should seriously oversee the education of children in schools and control the influences of society. (2) Schools, in an effort to achieve a high quality education should enhance the learning environment more conducive, especially with regard to safety and health, and be much more sensitive to the potential of children inherited from the family, to the education outcomes of the family, and also to the conditions or social influences from the environment. (3) There should be effective lines of communication between parents, the school, and the community, as well as schools and school boards, to establish a common understanding and commitment that children's education should really conducted by all (education by all).

REFERENCES

- Anonim. (2010). Di kota pelajar, sepuluh ribu siswa SMP tak lulus UN. *Tempo Interaktif. Tempo Interaktif*.
- Anonim. (2011). Indeks pendidikan Indonesia menurun. *Kompas.Com*. Retrieved from <https://edukasi.kompas.com/read/2011/03/02/18555569/Indeks.Pendidikan.Indonesia.Menurun>
- Arcaro, J. S. (1995). *Quality in education: an implementation handbook*. Florida: St. Lucie Press.
- Aspin, D. N., Champan, J. D., & Wilkinson,

- V. R. (1994). *Quality schooling: a pragmatic approach to some current problems, topic, and issues*. London: Cussel.
- Bern, R. M. (2004). *Child, family, school, community: Socialization and support* (6th ed.). Australia: Thomson Learning, Inc.
- Cox-Pettersen. (2011). *Educational partnerships: Connecting school, families, and the community*. Los Angeles: Sage Publication, Inc.
- Danim, S. (2006). *Agenda pembaharuan sistem pendidikan*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Decker, L. E., & Decker, V. A. (2003). *Home, school, and community partnerships*. Lanham: The Scarecrow Press, Inc.
- Epstein, J. L., & Voorhis, F. L. V. (2010). Professional school counseling. Retrieved May 25, 2012, from www.schoolcounselor.org
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: Prospect for the future*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Guellali, C. (2008). A quality framework for providers of further education in the German context. *International Journal of Educational Management*, 22(2), 129–134.
- Hurlock, E. B. (1991). *Psikologi perkembangan: Suatu pendekatan sepanjang rentang kehidupan*. (Istiwidayanti, Trans.). Jakarta: Erlangga.
- Lazar, A., & Slostad, F. (1999). How to overcome obstacles to parent-teacher partnerships. *The Clearing House (ProQuest Education Journals)*, 72(4), 206.
- MONE. (2002). *Manajemen peningkatan mutu berbasis sekolah: Konsep dasar*. Jakarta: Ditjen Dikdasmen.
- MONE. (2007). *Pendidikan dan pelatihan: Manajemen hubungan sekolah dan masyarakat dalam pemberdayaan masyarakat*. Jakarta: Ditnaga Ditjen PMPTK.
- Pigozzi, M. J. (2004). *Quality education and HIV/AIDS*. Paris: UNESCO 7, place de Fontenoy. 75352 – Paris 07 SP.
- Prasetyo, A. (2010). Pendapat guru: Masa memilih sekolah. *Kedaulatan Rakyat*, 7.
- Presiden Republik Indonesia. Instruksi Presiden RI Nomor 1 Tahun 1994 tentang Pelaksanaan wajib belajar pendidikan dasar (1994).
- Presiden Republik Indonesia. Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 19 Tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan (2005).
- Presiden Republik Indonesia. Instruksi Presiden RI Nomor 5 Tahun 2006 tentang Gerakan nasional percepatan penuntasan wajib belajar pendidikan dasar sembilan tahun dan pemberantasan buta aksara. (2006).
- Rifai, V., & Murni, S. (2010). *Education management: Analisis teori dan praktik*. Jakarta: Rajawali Pers.
- Syafaruddin. (2002). *Majamemen mutu terpadu dalam pendidikan: Konsep, strategi, dan aplikasi*. Jakarta: Grasindo.
- The World Bank. (2005). Indonesia policy brief - ideas for the future: Improving education quality.
- Tirtarahardja, U., & Sulo, S. L. L. (2005). *Pengantar pendidikan* (Revisi). Jakarta: PT Rineka Cipta.
- Tjiptono, F., & Diana, A. (2000). *Total quality management*. Yogyakarta: Andi.
- UNESCO. (2005). Contributing to more sustainable future: quality education, life skill and education for sustainable development. In *Division for the Promotion of Quality Education Education Sector 7*. place de Fontenoy 75352 Paris 07 SP France. ED/PEQ/IQL/2005/PI/H/2. Retrieved from <http://www.unesco.org/education>
- Yan, W. (1999). Successful African American students: The role of parental involvement. *The Journal of Negro Education (ProQuest Education)*, 68(1).
- Zamroni. (2002). *Paradigma pembangunan pendidikan nasional dalam mewujudkan peradaban bangsa; Pendidikan untuk masyarakat Indonesia baru*. (I. Syarief & D. Murtadlo, Eds.). Jakarta: Grasindo.
- Zuchdi, D. (2009). *Pendidikan karakter: Grand design dan nilai-nilai target*. Yogyakarta: UNY Press.

REVITALISASI PERAN BAHASA ARAB UNTUK MENGATASI KONFLIK DALAM PERSPEKTIF MULTIKULTURAL

Rohmatun Lukluk Isnaini

Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga Yogyakarta

Jl. Laksda Adisucipto, Papringan, Caturtunggal, Depok, Sleman, Yogyakarta 55281, Indonesia

Email: lukluk_isnaini@yahoo.com

Abstrak

Tulisan ini bermaksud menghadirkan kembali peran bahasa Arab sebagai bahasa yang dapat mempersatukan umat. Dalam penelitian ini diketahui adanya disfungsi peran bahasa Arab sebagai bahasa internasional Perserikatan Bangsa-Bangsa dan bahasa resmi 25 negara di benua Asia-Afrika. Bahasa Arab tidak dapat menjembatani berbagai konflik diantara negara-negara Arab yang dikenal sebagai masyarakat multikultural. Melalui penelitian kualitatif yang bersifat studi literatur dapat digambarkan secara jelas, objektif, sistematis, analitis dan kritis untuk melakukan revitalisasi peran bahasa Arab. Hasil penelitian menunjukkan bahwa peran bahasa Arab perlu direvitalisasi melalui perspektif multikultural untuk mengatasi konflik berkepanjangan di negara-negara Arab. Berikut adalah beberapa tahapan revitalisasi peran bahasa Arab untuk mengatasi konflik dalam perspektif multikultural; 1) menegaskan kembali tentang urgensi bahasa Arab sebagai bahasa Agama Islam yang mempunyai substansi penting dalam mengajarkan nilai-nilai kebaikan terutama tentang kesadaran multikultural yang termaktub dalam Alquran dan sunnah; 2) mendeklarasikan kembali tentang posisi bahasa Arab sebagai bahasa resmi negara yang harus digunakan sesuai dengan ketentuan bahasa Arab fusha secara massif dan konsekuen; 3) memperkuat komitmen berbahasa Arab dengan baik dan benar dalam berkomunikasi yang disesuaikan dengan etika dan moral; 4) mengutamakan penggunaan bahasa Arab dalam berbagai forum pendidikan dan pemerintahan tanpa mengesampingkan penggunaan bahasa asing Inggris atau Perancis; 5) menggunakan bahasa Arab fusha secara lisan maupun tulisan agar meminimalisir penggunaan bahasa Arab 'amiyyah yang berbeda dari suatu negara dan antar negara.

Kata kunci: Peran bahasa Arab, revitalisasi, multikultural

REVITALISASI PERAN BAHASA ARAB UNTUK MENGATASI KONFLIK DALAM PERSPEKTIF MULTIKULTURAL

Abstract

This paper intends to bring back the role of Arabic as a language that can unite the people. In this study, there was a dysfunction of the role of Arabic as the international language of the United Nations and the official language of 25 countries in the Asia-Africa continent. Arabic cannot bridge various conflicts between Arab countries known as multicultural societies. Through qualitative research with the character of literature, it can be described clearly, objectively, systematically, analytically and critically to revitalize the role of Arabic. The results of the study show that the role of Arabic language needs to be revitalized through a multicultural perspective to overcome prolonged conflicts in Arab countries. The following are some stages of revitalizing the role of Arabic to overcome conflicts in a multicultural perspective; 1) reaffirming the urgency of Arabic as the language of Islam that has important substance in teaching good values, especially about multicultural awareness embodied in the Qur'an and the sunnah; 2) re-declare the position of Arabic as the official language of the country that must be used in accordance with the provisions of the Arabic language in a massive and consistent manner; 3) strengthen the commitment in Arabic properly and correctly in communicating in accordance with ethics and morals; 4) prioritizing the use of Arabic in various educational and government forums without prejudice to the use of English or French foreign languages; 5) using Arabic fusha both verbally and in writing to minimize the use of Arabic 'amiyyah which is different from one country and between countries.

Keywords: The role of Arabic, revitalization, multicultural

PENDAHULUAN

Banyak kekhususan yang dimiliki bahasa Arab dibandingkan dengan bahasa-bahasa lain di dunia. Selain sebagai bahasa yang tertulis dalam kitab suci Alquran dan Hadits rasul, Bahasa Arab merupakan salah satu bahasa dari rumpun Semit (*usrah al-Lughât al-Sâmiyyah*) yang dinilai sebagai bahasa paling tua dan tetap eksis hingga zaman sekarang. Bahasa Arab juga memiliki posisi strategis sebagai bahasa warisan sosial budaya (*lughah al-turâts*) karena menjadi bahasa nasional di berbagai negara di timur tengah dan sebagian dari benua Afrika. Sehingga bahasa Arab juga termasuk dalam bahasa resmi Perserikatan Bangsa-Bangsa (PBB).

Islam dan budaya Arab (termasuk bahasa Arab) merupakan suatu kesatuan prinsip yang tidak dapat dipisahkan. (Boullata, 2001) Islam merupakan esensi utama dalam budaya Arab. Demikian pula Arab memiliki tempat yang khas dalam Islam. Kebudayaan Arab mempengaruhi beberapa tradisi Islam. Kebudayaan Arab merupakan hasil dari waktu dan tempat tertentu, sementara Islam merupakan kebudayaan yang melintasi wilayah dan waktu bahkan sebagai agama yang universal. (Wekke, 2017b) Tidak dapat dipungkiri pula bahwa bahasa Arab merupakan produk dan subsistem budaya. Bahasa Arab mempunyai dimensi linguistik, humanistik, sosio-kultural, dan pragmatik. Bahasa Arab pada dasarnya mengikuti sistem linguistik yang telah menjadi kesepakatan penutur bahasa ini (*nâthiq bi al-‘Arabiyyah*), baik sistem fonologi, leksikologi, morfologi, sintaksis maupun semantik.

Bahasa Arab hidup di masyarakat multikultural di negara-negara perang di Timur Tengah. Sebagai gambarnya, masih banyak negara-negara yang terjebak pada konflik perang saudara, pertumpahan darah, dan pelanggaran hak asasi manusia adalah negara-negara yang berafiliasi dengan bahasa Arab. Dunia Arab tidak pernah berhenti dalam ketegangan perang saudara, dari Suriah hingga Irak, Libya, Yaman dan Somalia dan sebelumnya, Lebanon, Sudan dan Aljazair. Perang di negara-negara tersebut hanya sejenak berakhir kemudian kembali berkecamuk. Contoh paling ekstrim dari fenomena ini adalah perang saudara berkepanjangan di Lebanon.

Seharusnya bahasa Arab sebagai bagian dari unsur budaya dapat berperan dalam mempersatukan bangsa-bangsa dan kunci po-

kok dalam mengatasi berbagai konflik. Inti dari bahasa sebagai alat komunikasi dapat dijadikan sebagai penghubung atau jembatan dari segala bentuk kesalahpahaman dalam interaksi sosial kemasyarakatan. Imam Asy-Syafi’i mengatakan, “manusia menjadi buta agama, bodoh dan selalu berselisih paham lantaran mereka meninggalkan bahasa Arab, dan lebih mengutamakan konsep Aristoteles.” Apakah benar munculnya konflik yang terjadi dinegara-negara Arab itu karena banyak negara Arab meninggalkan bahasa Arab?

Dari tulisan Muhibb Abdul Wahab menjelaskan bahwa terdapat 5 peran bahasa Arab dalam pengembangan ilmu dan peradaban Islam (Wahab, 2014) Pertama, bahasa Arab berperan sebagai bahasa integrasi. Sejarah menunjukkan bahwa mayoritas bangsa-bangsa yang ditaklukkan Islam semula bukan berbahasa Arab. Akan tetapi, dalam perkembangannya warga masyarakat yang baru dibebaskan oleh penguasa Islam ini, bahasa Arab mampu menyatukan banyak suku bangsa dan budaya.

Kedua, bahasa Arab berperan sebagai bahasa konservasi. Ketika Islam berkembang ke luar Jazirah Arabia, kebutuhan umat Islam untuk dapat mengakses dan memahami sumber ajaran Islam (al-Qur’an) tentu semakin mendesak. *Ketiga*, bahasa Arab berperan sebagai bahasa edukasi dan studi. Ketika Islam mencapai kemajuannya, bahasa Arab kemudian memainkan peran sebagai bahasa pendidikan, pembelajaran dan penelitian ilmiah di hampir semua lapisan masyarakat Arab sehingga bahasa Arab kemudian menjadi bahasa ilmu pengetahuan dan teknologi.

Keempat, bahasa Arab berperan sebagai bahasa komunikasi lintas suku bangsa dan generasi yang mempercepat proses transmisi nilai-nilai Islam dan nilai-nilai sosial kemanusiaan di kalangan masyarakat Arab. Seperti karakter bangsa Arab pada umumnya, bahasa Arab merupakan bahasa yang terbuka. Bahasa Arab sejak awal memperlihatkan kemampuannya beradaptasi dan menerima perubahan, termasuk mengadopsi bahasa-bahasa asing. *Kelima*, bahasa Arab berperan sebagai bahasa standarisasi di bidang ilmu-ilmu keislaman dan lainnya. Hal ini terbukti dengan dirintiskan penulisan kamus bahasa Arab.

Idealnya, bahasa Arab yang menjadi bahasa nasional pada 25 negara, dapat berposisi sebagai bahasa pemersatu bangsa-bangsa

Arab. Bahasa yang mempunyai andil dalam meredakan konflik pada negara yang masih perang saat ini. Bukan hanya konflik perang pada intern di sebuah negara saja, tetapi juga konflik yang terjadi antar negara Arab. Bahasa sebagai salah satu unsur budaya harus menunjukkan peranannya dalam kajian budaya yang beragam. Menyadarkan bangsa Arab bahwa masyarakatnya terbentuk dari berbagai suku yang memiliki variasi geografi dan variasi lapisan sosial.

Jika dilihat dari peran bahasa Arab yang pertama bahwa bahasa Arab mampu menyatukan banyak suku bangsa dan budaya, perkembangan terakhir menunjukkan bahwa keragaman budaya justru menjadi sumber pertentangan antarkomponen bangsa. Keberagaman budaya di Arab dapat menimbulkan berbagai persoalan yang dihadapi bangsa-bangsa Arab saat ini. Korupsi, kolusi, nepotisme, premanisme, perseteruan politik, kemiskinan, kekerasan, separatisme, perusakan lingkungan dan hilangnya rasa kemanusiaan (konflik perang), merupakan bentuk nyata sebagai bagian dari fenomena multikultural (Raharja, 2010, p. 28).

Disfungsi peran bahasa Arab masih menjadi fenomena dalam kehidupan masyarakat Arab. Salah satunya disebabkan karena tidak dijadikannya bahasa Arab sebagai bagian dari budaya yang dominan untuk mewarnai kehidupan umat Islam di tingkat pribadi, keluarga, dan masyarakat. Di sisi lain, bahasa Arab juga perlu dipandang sebagai bahasa agama dan bukan hanya dipandang sebagai bahasa budaya, etnis, kawasan, maupun negara tertentu saja. Itu ditandai dengan banyaknya tokoh dan ulama muslim yang berasal dari bukan kawasan Arab namun menguasai bahasa Arab sebagai bagian dari studi Islam yang ditekuninya, semisal Al-Ghazali, Al-Biruni, Ibnu Sina, Al-Razi, Al-Kindi.

Secara kultural, ada upaya pula yang ingin diterapkan dan disebarluaskan di kalangan masyarakat Arab, yaitu pemopuleran penggunaan bahasa Arab kolokial (dialek lokal) dan pengesampingan penggunaan bahasa Arab standar (*fusha*). Hal itu berakibat pada minimnya pengetahuan dan pemahaman masyarakat Arab sendiri terhadap bahasa Arab yang resmi dan standar. Dengan demikian sekat-sekat perpecahan bisa timbul dari kesalahpahaman komunikasi dengan penggunaan bahasa Arab yang tidak lagi bahasa Arab *fusha*. Tidak hanya dari tiap negara memiliki bahasa Arab *'amiyah*

sendiri, namun setiap etnis bisa memiliki bahasa Arab yang berbeda-beda logatnya. (Anonim, 2013)

Fakta tentang konflik kebahasaan karena perbedaan logat atau dialek terjadi di negara Yordania. Terdapat dua artikulasi dialek secara nasional, dialek Amman sebagai pengucapan di wilayah ibukota. Secara sosial dianggap sebagai dialek dengan stratifikasi yang tinggi. Sementara penutur dialek Baduwi dengan jumlah lebih besar justru dianggap sebagai dialek yang rendah. Variasi lainnya adalah penutur bahasa Arab yang berasal dari Tepi Barat. Mereka mengungsi saat terjadinya konflik kemudian memilih untuk mencari pekerjaan di Tepi Timur. Terdapat *stereotype* dalam urusan dialek tersebut sehingga menimbulkan ketersinggungan. Bagi penutur dengan dialek Baduwi, mereka menganggap bahwa dialek yang digunakannya menunjukkan keindahan dan maskulinitas. Sehingga bagi penutur dialek lainnya justru dianggap sebaliknya. Termasuk akses pendidikan diantara keduanya yang jauh berbeda, sehingga satu sama lain saling mempersepsikan kondisi yang sesungguhnya tidak berkaitan langsung dengan bahasa itu sendiri. Keadaan seperti itu yang menjadikan pertemuan para penutur menimbulkan relasi yang tidak nyaman sehingga menimbulkan perselisihan (Wekke, 2017a).

Bahasa Arab yang awalnya dimanipulasi menjadi bagian dari politik, kebudayaan, dan bahkan juga perbedaan sejarah, sebenarnya bisa menjadi instrumen baik dalam meredakan konflik dan merintis perdamaian untuk memulai perundingan diantara kedua pihak yang berkonflik. Misalnya, konflik Yordania dan Palestina di tahun 1994, kosakata yang digunakan bertambah seiring dengan ketegangan diantara kedua negara. Bahasa di media dan kurikulum sekolah memaknai peristiwa yang terjadi sehingga memperkaya kosakata. Begitu juga dengan usaha untuk mengurangi ketegangan antara Palestina dan Israel disepakati dalam pertemuan Oslo pada tahun 1993 untuk saling menggunakan istilah bahasa yang sudah wujud diantara kedua bangsa. Sebab jika keduanya bisa saling menerima justru merupakan kesempatan untuk saling mengenal dan memperkaya cakrawala kebahasaan. Sehingga tidak membatasi diri pada dialek yang dituturkan semata.

Berdasarkan pada konsep pendidikan multikultural, tulisan yang belum banyak dika-

ji ini mencoba untuk meninjau ulang peran bahasa Arab di era modern saat ini sebagai bahasa pemersatu bangsa Arab dalam menda-maikan konflik negara-negara pemilik bahasa Arab. Hal ini dapat dilakukan melalui peneta-papan untuk memilih suatu asas yang disesu-aiakan dengan realitas masing-masing bangsa. Realitas suatu bangsa yang menunjukkan ada-nya kondisi keanekaragaman budaya dalam mengarahkan pada pilihan untuk menganut asas multikulturalisme. Dalam asas multikul-turalisme ada kesadaran bahwa bangsa itu tidak tunggal, tetapi terdiri atas banyak komponen yang berbeda. Multikulturalisme menekankan prinsip tidak ada kebudayaan yang tinggi, dan tidak ada kebudayaan yang rendah di antara keragaman budaya tersebut. Semua kebuda-yaan pada prinsipnya sama-sama ada.

METODE PENELITIAN

Jenis penelitian ini adalah penelitian kualitatif. Yaitu penelitian yang menghasilkan informasi berupa catatan dan data deskriptif yang terdapat di dalam teks yang diteliti (Mantra, 2008, p. 30). Pendekatannya meng-gunakan pendekatan studi literatur (*literature review*) atau studi pustaka (*library research*). Library research menggunakan buku-buku dan literatur-literatur lainnya sebagai objek yang utama (Sutardi, 2007, p. 76). Dengan penelitian kualitatif, perlu dilakukan analisis deskriptif. Metode analisis deskriptif memberikan gam-baran dan keterangan yang secara jelas, objek-tif, sistematis, analitis dan kritis mengenai Re-vitalisasi Peran Bahasa Arab untuk Mengatasi Konflik dalam Perspektif Multikultural.

Metode yang digunakan dalam peneli-tian kepustakaan adalah mengumpulkan data penelitian berupa data-data kepustakaan yang telah dipilih, dicari, disajikan dan dianalisis. Sumber data penelitian ini mencari data-data kepustakaan yang substansinya membutuhkan tindakan pengolahan secara filosofis dan teo-ritis. Studi pustaka di sini adalah studi pustaka tanpa disertai uji empirik (Muhadjir, 1998, p. 159) Data yang disajikan adalah data yang ber-bentuk kata yang memerlukan pengolahan su-paya ringkas dan sistematis. (Muhadjir, 1998) Pengumpulan data yang dilakukan dalam peneli-tian ini adalah dengan mengumpulkan buku-buku tentang bahasa Arab dan konsep multi-kultural. Kemudian dipilih, disajikan dan di-analisis serta diolah secara sistematis.

HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

Bahasa dari Unsur Budaya

Unsur-unsur kebudayaan menurut Koentjaraningrat (2009, p. 186) adalah: perta-ma bahasa dan komunikasi, kedua ilmu penge-tahuan, ketiga teknologi, keempat ekonomi, kelima organisasi sosial, keenam agama, dan ketujuh kesenian. Pertama yang disebutkan da-ri unsur budaya yaitu bahasa. Deskripsi bahasa dalam kajian budaya mefokuskan perhatian pada ciri-ciri yang menonjol seperti daerah per-sebaran, variasi geografi, dan variasi lapisan sosial (tingkat sosial bahasa atau *social levels of speech*).

Terdapat kajian dalam antropologi yang khusus mempelajari tentang persebaran bahasa lokal suatu kebudayaan. Kajian tersebut dinamakan antropologi linguistik. Selain mem-pelajari bahasa-bahasa berbagai suku bangsa, antropologi linguistik juga mengkaji sejarah munculnya bahasa, berbagai struktur dan ber-bagai jenis bahasa, keanekaragaman, perseber-aan bahasa di permukaan bumi. Hubungan kajian mengenai bahasa lokal dengan etnografi adalah bahwa bahan-bahan linguistik yang be-rupa daftar kata gambaran diri, dan tata bahasa lokal yang tersebar diberbagai tempat, terkumpul bersama bahan-bahan etnografi. Dari bahan ini kemudian berkembang berbagai metode analisis bahasa serta berbagai hubungan antara bahasa dan kebudayaan. Namun, tidaklah mu-dah mempelajari persebaran suatu bahasa suku bangsa karena di daerah perbatasan hubungan antara dua suku bangsa yang tinggal berdekatan umumnya sangat intensif sehingga terjadi saling mempengaruhi dalam bahasa (Sutardi, 2007, p. 77).

Bahasa pada suatu bangsa yang relatif besar dengan jumlah beberapa juta penutur senantiasa mengalami variasi-variasi yang disebabkan oleh adanya perbedaan wilayah geografis dan adanya perbedaan lapisan serta lingkungan sosial. Sebuah teori diungkapkan oleh ahli linguistik Amerika bernama Edward Saphir dan muridnya Benjamin Lee Whorf yang menyatakan bahwa bahasa menentukan cara berpikir manusia, menentukan cara man-sia melihat realitas dunia, membantu manusia dalam melihat dunia dan menyusun struktur-nya. Bahasa adalah salah satu alat yang sangat penting dalam mempelajari kebudayaan dan warisan kebudayaan. Bahasa digunakan oleh para anggota masyarakat dengan kebudayaannya masing-masing, yang penggunaannya di-

pengaruhi oleh variabel-variabel sosial, seperti kelas dan status sosial (Sutardi, 2007).

Keragaman budaya juga dipengaruhi oleh ragam bahasa yang digunakan. Perbedaan geografis suatu daerah ataupun lapisan serta lingkungan sosial sangat berpengaruh terhadap keragaman bahasa. Bahasa merupakan komponen penting budaya. Karena melalui media bahasa inilah semua aspek budaya ditransfer secara lisan maupun tulisan. Sulit untuk memahami nuansa dan makna dalam suatu budaya tanpa memahami bahasanya.

Para ahli mengatakan bahwa kebudayaan menjadi *mainsystem*, sedangkan bahasa hanya merupakan *subsystem*, tidak ada atau belum ada yang mengatakan sebaliknya (Mujib, 2009, p. 145). Berkaitan dengan hubungan yang bersifat koordinatif antara bahasa dengan kebudayaan, Masinambouw (1985) menyebutkan bahwa bahasa dan kebudayaan merupakan dua sistem yang “melekat” pada manusia karena kebudayaan merupakan sistem yang mengatur interaksi manusia, sedangkan bahasa atau kebudayaan merupakan sistem yang berfungsi sebagai sarana keberlangsungan sarana itu (Chaer & Agustina, 2004, pp. 217–218).

Sistem bahasa mempunyai fungsi sebagai sarana berlangsungnya interaksi manusia di dalam masyarakat, maka berarti di dalam tindak laku berbahasa haruslah disertai norma-norma yang berlaku di dalam budaya itu. Sistem tindak laku berbahasa menurut norma-norma budaya disebut etika berbahasa atau tata cara berbahasa. Dalam analisis semantik, Abdul Chaer mengatakan bahwa bahasa itu bersifat unik dan mempunyai hubungan yang sangat erat dengan budaya masyarakat pemakainya, maka analisis suatu bahasa hanya berlaku untuk bahasa itu saja, tidak dapat digunakan untuk menganalisis bahasa lain (Chaer & Agustina, 2004).

Sebagaimana bahasa Arab yang mempunyai puluhan nama untuk buah kurma mulai dari yang masih di pohon, yang baru dipetik, sampai yang telah kering. Seperti الجرام kurma kering, الرطب kurma matang, الفاخر kurma yang tidak ada isinya, الدمال kurma busuk, dan التمر kurma (Abusyairi, 2013, p. 174). Beberapa keistimewaan bahasa tersebut dipakai suatu bangsa, atau daerah tertentu untuk membatasi cara-cara berpikir dan pandangan bangsa atau daerah yang bersangkutan terhadap fenomena tempat mereka hidup. Dengan demikian bahasa

komunikasi yang baik tidak hanya tertumpu pada penguasaan linguistik semata tetapi mencakup penguasaan untuk memilih bentuk bahasa yang sesuai dengan konteks, sehingga diperlukan pemahaman terhadap budaya penutur yang berlaku disamping penguasaan yang baik terhadap budayanya sendiri.

Konsep dan Prinsip Multikultural

Multikultural merupakan satu istilah yang populer untuk menggambarkan pendidikan keberagaman (Wekke & Lubis, 2008, p. 295). Multikultural dianggap sebagai sebuah pandangan yang berusaha mengakses eksistensi pluralitas agama, budaya, bahasa, etnis, sistem sosial, dan keanekaragaman lainnya. Cara pandang ini dilatarbelakangi munculnya sikap diskriminatif dan ketidakadilan sekelompok orang terhadap sekelompok orang lainnya. Studi khusus tentang pendidikan multicultural ini bertujuan untuk membangun sikap toleran, pluralis, dan humanis terhadap masing-masing entitas manusia.

Wacana demokratisasi, humanisme, inklusifisme dan pluralisme, beserta derifasinya, semakin gencar diperbincangkan sebagai isu sentral-global, maka kajian yang mengangkat tema pendidikan multikultural dalam multi perspektif, seperti filosofis, sosiologis, psikologis, politis, antropologis, teologis dan seterusnya, menjadi sangat menarik dan urgen dikritisi. Paling tidak ada empat alasan kenapa masalah ini menjadi begitu menarik diperbincangkan, yaitu: *Pertama*, trend global yang telah melahirkan budaya posmo cenderung memunculkan pola pikir, pandangan, sikap dan perilaku yang tidak mau dikendalikan oleh satu sistem nilai tertentu, tetapi setiap orang akan mencari dan mengkombinasikan sistem nilai yang menurutnya sesuai dengan harapan. *Kedua*, sebagian besar orang sudah jenuh dengan perselisihan dan konflik yang terjadi dewasa ini, sebagai akibat dari sikap primordialisme, status quo, otoritarianisme, eksklusifisme, dan kesombongan lainnya, masyarakat dewasa ini begitu mendambakan ketenangan, kebersamaan, kesahajaan, inklusif, dan humanis. *Ketiga*, realitas sosial, budaya, agama, ras, suku, bahasa, dan sebagainya yang demikian plural, mustahil untuk dikesampingkan. *Keempat*, kemajuan teknologi informasi yang demikian cepat telah membuat dunia semakin sempit dan tanpa batas (Mu'min, 2016, pp. 74–75).

Konsep pendidikan multikultural, Banks menjelaskan adanya lima dimensi dalam implementasi pendidikan multikultural, yakni: *content integration, knowledge construction, equity pedagogy, prejudice reduction, dan empowering school culture* (Banks, 2007, pp. 83–85) Dengan demikian, diharapkan tujuan dari pendidikan multikultural dapat dicapai sehingga setiap individu pembelajar akan memiliki sikap dan perilaku yang positif terhadap keberadaan masyarakat yang multikultural.

Karakteristik Bahasa Arab dalam Konteks Universal

Bahasa Arab memiliki karakteristik yang *unik* dan *universal*. Dikatakan unik karena bahasa Arab memiliki ciri khas yang membedakannya dengan bahasa lainnya, sedangkan universal berarti adanya kesamaan nilai antara bahasa Arab dengan bahasa lainnya. Karakteristik universalitas bahasa Arab antara lain (Zaenuddin, 2005, p. 2). *Satu*, Bahasa Arab memiliki ragam bahasa, yang meliputi, (a) ragam sosial atau sosiolek yaitu ragam bahasa yang menunjukkan stratifikasi sosial ekonomi penuturnya; (b) ragam geografis, ragam bahasa yang menunjukkan letak geografis penutur antara satu daerah dengan daerah lain, sehingga melahirkan dialek yang beragam; (c) ragam idiolek yaitu ragam bahasa/ dialek yang menunjukkan integritas kepribadian setiap individu masyarakat.

Dua, bahasa Arab dapat diekspresikan secara lisan ataupun tulisan. *Tiga*, bahasa Arab memiliki system, aturan dan perangkat yang tertentu, antara lain: (a) Sistemik, bahasa yang memiliki system standard yang terdiri dari sejumlah sub-sub system (sub system tata bunyi, tata kata, kalimat, syntax, gramatikal, wacana dan sebagainya). (b) Sistematis, artinya bahasa Arab juga memiliki aturan-aturan khusus, dimana masing-masing komponen sub sistem bahasa bekerja secara sinergis dan sesuai dengan fungsinya. (c) Komplit, maksudnya bahasa itu memiliki semua perangkat yang dibutuhkan oleh masyarakat pemakai bahasa itu ketika digunakan untuk sebagai alat komunikasi dalam berinteraksi dan bersosialisasi. *Empat*, bahasa Arab memiliki sifat yang arbitrer dan simbolis. Arbitrer berarti tidak adanya hubungan rasional antara lambang verbal dengan acuannya. Dengan sifat simbolis yang dimiliki bahasa, manusia dapat meng-

abstraksikan berbagai pengalaman dan buah pikirannya tentang berbagai hal.

Lima, bahasa Arab berpotensi untuk berkembang, produktif dan kreatif. Karena perkembangan bahasa selalu mengikuti perkembangan peradaban manusia, sehingga muncul kata dan istilah-istilah bahasa baru yang digunakan untuk mengkomunikasikan ilmu pengetahuan dan teknologi yang terus berkembang. *Enam*, bahasa Arab merupakan fenomena individu dan fenomena sosial. Sebagai fenomena individu, bahasa merupakan ciri khas kemanusiaan. Bahasa bersifat insani karena hanya manusia yang mempunyai kemampuan berbahasa verbal. Adapun sebagai fenomena sosial, bahasa merupakan konvensi suatu masyarakat pemilik atau pemakai bahasa itu. Seseorang menggunakan bahasa sesuai norma-norma yang disepakati atau ditetapkan untuk bahasa tersebut. Kesepakatan yang dimaksudkan pada dasarnya merupakan kebiasaan yang berlangsung turun temurun dari nenek moyang, yang sifatnya mengikat dan harus diikuti oleh semua pengguna bahasa.

Subtansi Bahasa Arab dalam Perspektif Multikultural

Bahasa Arab adalah bahasa agama Islam. Hal ini dibuktikan bahwa salah satu alasan seseorang mempelajari bahasa Arab karena motivasi religious. Bahasa Arab dipandang mampu untuk mengakomodasi pesan-pesan Ilahi yang universal, tidak hanya untuk umat Islam saja, namun untuk seluruh semesta alam. Islam mengajarkan menghargai keberagaman sebagai sebuah kenyataan yang tidak dapat dielakkan. Dunia diciptakan dengan berbagai macam bentuk, warna, dan corak. Masyarakat terbagi menjadi beragam etnis, suku, ras, agama, dan budaya.

Keistimewaan bahasa Arab sebagai bahasa Agama semestinya dapat mengakomodasi pesan-pesan positif agama Islam yang dapat tertanam dalam diri pribadi setiap muslim. Sebagaimana Islam mengajarkan dalam surat Al-Hujurat ayat 13 bahwa Allah telah menciptakan manusia dari seorang laki-laki dan seorang perempuan, kemudian menjadikannya berbangsa-bangsa dan bersuku-suku agar saling mengenal. Para mufassir kemudian menegaskan bahwa secara substansial ayat ini menerangkan tentang keragaman umat manusia dari berbagai sisi yaitu dari sisi keragaman manusia secara geografis, keragaman

geo-politik, kultural maupun negara bangsa (*nation-state*) (Suparman, 2017, p. 186). Berdasarkan hal di atas maka multikultural dapat dipahami sebagai pengakuan bahwa sebuah negara atau masyarakat itu beragam dan majemuk. Sebaliknya tidak ada satu negara pun yang mengandung hanya kebudayaan nasional tunggal. Multikultural harus disadari oleh umat sebagai sunatullah yang tidak dapat ditolak bagi setiap negara dan bangsa di dunia (Baidhawy, 2005, p. 7)

Firman Allah dalam Surat Ar-Ruum ayat 22 menyebutkan bahwa diantara tanda-tanda kekuasaan-Nya ialah diciptakannya langit dan bumi dan berlain-lainan bahasa dan warna kulit. Di kitab Tafsir Al-Misbah, M. Quraisy Shihab menjelaskan bahwa Alquran demikian menghargai bahasa dan keragamannya, bahkan mengakui penggunaan bahasa lisan yang beragam. Perlu ditegaskan bahwa dalam konteks pembicaraan tentang paham kebangsaan, bahasa pikiran dan bahasa perasaan dinilai jauh lebih penting ketimbang bahasa lisan, sekalipun bukan berarti mengabaikan bahasa lisan, karena sekali lagi ditekankan bahwa bahasa lisan adalah jembatan perasaan. Atas dasar semua itu, Alquran telah mengakui bahwa bahasa sangat urgen untuk dapat dijadikan perekat dan kesatuan umat. Keragaman bahasa di dunia merupakan salah satu bukti ke-Esaan dan kebesaran Allah (Shihab, 2002, pp. 340–342).

Pada firman Allah surat Hujurat ayat 6 menyarankan kepada umat Islam bahwa ketika menghadapi permasalahan harus selalu mengedepankan klarifikasi, dialog, diskusi, dan musyawarah. Tidak boleh menjatuhkan vonis tanpa mengetahui dengan jelas permasalahan-nya (Suparman, 2017). Dalam proses klarifikasi, dialog, diskusi dan musyawarah tersebut dibutuhkan bahasa komunikasi yang efektif dan disesuaikan dengan kode etik dan ketentuan moral. Sehingga tidak memperkeruh permasalahan dan menimbulkan perselisihan, permusuhan, atau bahkan peperangan hanya karena tidak mau menerima perbedaan.

Realitas multikultural juga dijelaskan dalam hadist, yaitu khutbah yang disampaikan oleh Nabi Muhammad SAW pada hari-hari tasyriq: “Wahai manusia, camkanlah (oleh kalian) Sesungguhnya Tuhan kalian satu dan moyang kalian juga satu. Camkanlah (oleh kalian) tidak ada keutamaan bagi orang Arab atas non-Arab, begitu juga non-Arab atas Arab, tidak

pula orang kulit merah atas orang hitam, maupun orang hitam atas orang berkulit merah kecuali karena (faktor) ketakwaan. Sudahkah aku sampaikan?!” (HR. Ahmad). (Hambal, n.d.)

Substansi bahasa Arab sebagai bahasa dari agama Islam telah mengakomodir konsep multikultural yang dibuktikan dengan dua ayat Al-quran dan satu hadits di atas. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa (1) Islam dalam Al-quran dan hadits menerangkan tentang keragaman manusia dari berbagai sisi; (2) multikultural harus disadari oleh umat sebagai sunatullah yang tidak dapat ditolak bagi setiap negara dan bangsa di dunia; (3) Allah tidak membedakan umatnya karena perbedaan suku, yang membedakan umat satu dengan yang lainnya adalah tingkat ketak-waannya; (4) Alquran telah mengakui potensi bahasa (bahasa Arab) untuk dapat dijadikan perekat kesatuan umat; (5) Bahasa dapat membentuk realitas dan memiliki fungsi proteksi dan dapat mengubah situasi dari perselisihan menjadi perdamaian.

Peta Negara Penutur Bahasa Arab dan Arab Society Di Negara Lebanon dan Suriah

Bahasa Arab memiliki lebih banyak penutur daripada bahasa-bahasa lainnya dalam rumpun bahasa Semitik. Bahasa Arab dituturkan oleh lebih dari 280 juta orang sebagai bahasa pertama, yang mana sebagian besar tinggal di Timur Tengah dan Afrika Utara. Bahasa ini adalah bahasa resmi dari 25 negara (Aljazair, Bahrain, Comoros, Djibouti, Mesir, Irak, Jordania, Kuwait, Libanon, Libya, Mauritania, Maroko, Oman, Palestina, Qatar, Saudi Arabia, Somalia, Sudan, Syria, Tunisia, Uni Emirat Arab, Yaman, Sahara Barat, Chad, dan Eritrea) (Saripedia, 2011).

Persebaran penggunaan bahasa Arab sebagai bahasa resmi dapat dilihat pada peta negara-negara di Timur Tengah dan Afrika Utara yang disajikan pada Gambar 1.

Dari peta pada Gambar 1, selanjutnya sebagai gambaran negara konflik yang berusaha merevitalisasi peran bahasa Arab akan dijelaskan profil 2 negara berikut yang disajikan pada Gambar 1.



Gambar 1. Peta Negara Penutur Bahasa Arab

Kondisi Sosial Budaya Negara Lebanon

Lebanon dapat dikatakan sebagai negara *multi culture* di kawasan Timur Tengah. Hampir sebagian besar penduduknya merupakan perpaduan keturunan Arab dan Eropa (khususnya Perancis). Bentuk pemerintahan adalah *Republic of Lebanon* dan ibukotanya adalah Beirut. Masyarakat Lebanon pada umumnya secara sosiologis dikategorikan sebagai masyarakat dengan sistem sektarian, terutama berdasar pada sekte keagamaan. Begitu sektariannya, sehingga segala ruang lingkup kehidupan masyarakat Lebanon tak bisa lepas dari sekteisme, baik pada tataran sosial terlebih dalam urusan politik (*confessionalism politic*).

Warga Lebanon berjumlah kurang lebih 4 juta jiwa, ditambah dengan warga asing lainnya, (imigran/pekerja/pengungsi) kurang lebih 1,5 juta jiwa, seperti warga Syria, Palestina, Armenia, Kurdistan, Mesir, Srilanka, Filipina, Sudan dan negara negara Eropa Timur, Afrika dan negara Arab lainnya. Dari kurang lebih 3.1 juta jiwa (sensus 1999), terdapat 17 aliran agama dengan berbagai sekte dan aliranannya, yaitu: 5 Muslim (Syiah, Sunni, Druze, Ismaili dan Alawi); 11 Kristen (4 Ortodoks-Armenia, Yunani, Syria, Nestoria-Assyiria; 6 Katolik-Armenia, Syria, Kaldea, Yunani, Romawi, Maronit dan 1 Protestan) dan Yahudi. Pembagian berdasarkan etnis hanya terdiri dari masyarakat Arab, Armenia dan Kurdi. Agama dan politik bagi kehidupan masyarakat Lebanon tidak dapat dipisahkan. Perang saudara yang pernah berkecamuk selama 15 tahun di Lebanon sesungguhnya tidak terlepas dari masalah pertentangan antara etnis pemeluk agama. Sebagai akibatnya, pembagian politik dan kekuasaan, di tingkat *grassroot* pun, masyarakat secara otomatis membagi wilayah/ distrik-

nya berdasarkan agama dan sektenya masing-masing.

Masyarakat Lebanon yang pluralistik merupakan keunikan tersendiri diantara negara Arab. Agama yang dianut mayoritas warga Lebanon mengindik pada dua agama besar yaitu Islam dan Kristen. Namun mereka terbagi dalam sekte yang beragam yang jarang ditemui di negara lain. Mereka misalnya tidak hanya terbatas meyakini Islam beraliran Sunni, tapi juga sekte Shiah, Druze dan Alawite. Demikian pula dengan Kristen, ada yang menganut Kristen Maronite, Katolik, Protestan, Orthodox, Anglican dan Armenian. Bahkan ada yang menganut agama Yahudi meskipun sebagian besar sudah berhijrah ke Israel.(Anonim, n.d.)

Sebagai bahasa resmi di Lebanon, ternyata bahasa Arab tidak memiliki posisi strategis. Bahasa yang sering digunakan adalah bahasa Perancis dan Inggris. Bahasa Perancis biasanya dipakai oleh pejabat pemerintah dan masyarakat menengah ke atas. Bahasa Inggris sudah biasa dipakai terutama dalam bidang bisnis dan pendidikan. Bahasa lainnya adalah bahasa yang dipakai kelompok etnis seperti bahasa Armenia. Persoalan bahasa Arab muncul karena seringnya penggunaan bahasa Perancis dan Inggris daripada bahasa Arab. Seperti kasus ketika Randa Makhoul, guru seni di sekolah di Beirut, bertanya kepada muridnya dalam bahasa Arab, dia sering mendapatkan jawaban dalam bahasa Inggris atau Perancis. Makhoul hanya salah satu dari beberapa guru Lebanon dan orangtua yang peduli dengan peningkatan jumlah anak muda yang tidak menguasai baha Arab, meskipun lahir dan dibesarkan di negara di kawasan Timur Tengah. Dia menyambut kampanye pemerintah untuk menyelamatkan bahasa Arab di Lebanon, yang disebut "Anda bicara dari Timur dan dia menjawab dari Barat". "Kampanye ini bertujuan untuk meningkatkan kepedulian mengenai pentingnya untuk mempertahankan bahasa resmi nasional Lebanon. Dari Kementerian Budaya Lebanon mendorong untuk belajar bahasa asing, tetapi tidak meninggalkan bahasa ibu. Hal ini sungguh menyedihkan karena tidak ada satu pun dari generasi muda Lebanon yang dapat berbicara bahasa Arab dengan baik.

Bahasa Arab merupakan bahasa resmi di Lebanon, tetapi Inggris dan Prancis digunakan secara luas. Sebagian besar orang Lebanon berbicara bahasa Perancis karena menjadi koloni Perancis dan generasi muda beralih

menggunakan bahasa Inggris. Jumlah orangtua yang mendaftarkan anaknya di Sekolah yang menggunakan kurikulum Perancis, Inggris dan Amerika, dan berharap suatu hari akan membantu mereka untuk mendapatkan pekerjaan dan masa depan yang terjamin. Bahkan, sebagian dari mereka berbicara dengan bahasa Perancis dan Inggris di rumah.

Bahasa Lebanon klasik juga memiliki perbedaan dengan bahasa Arab, dalam dialek dan bahasa. Bahasa klasik hampir tidak pernah digunakan dalam percakapan, hanya digunakan di berita, pidato resmi pejabat, dan sejumlah program televisi. Sekarang, banyak generasi muda Lebanon harus berupaya meningkatkan kemampuan membaca dan menulis dalam bahasa Arab. Kampanye bahasa Arab yang dilakukan pemerintah Lebanon juga dialami sejumlah negara-negara Arab yang banyak memiliki sekolah asing seperti Uni Emirat Arab, Jordania, Mesir dan sebagian negara Afrika Utara. Kampanye bahasa Lebanon merupakan yang pertama diluncurkan oleh pemerintah Arab. Kementerian Budaya mengatur pertemuan di sekolah untuk meningkatkan kepedulian di kalangan siswa mengenai betapa pentingnya mempertahankan bahasa ibu dan mendorong mereka untuk bangga menggunakannya. Mansour, juru bicara kementerian budaya, mengatakan pemerintah berharap melindungi bahasa Arab di Lebanon agar menjaga identitas dan warisan negara (Shawish, 2010)

Negara Suriah

Suriah merupakan salah satu negara di Timur Tengah yang heterogen. Penduduk Suriah terdiri dari berbagai etnis dan agama. Agama Islam di Suriah terpecah menjadi dua yaitu muslim sunni dan muslim syiah. Muslim sunni di Suriah merupakan penduduk mayoritas dengan jumlah sekitar lebih dari 70% (Manshur, 2010). Suriah yang terdiri dari ethnoreligious yang berarti kelompok masyarakat yang disatukan berdasarkan kesamaan latar belakang agama yang menegaskan identitas etnis mereka dengan berdasarkan hubungan kekerabatan atau kesamaan agama kelompok etnoreligious di Suriah dapat dilihat dari kelompok Druze dan Alawi. (Fox, 2002) Populasi di Suriah terbagi menjadi beberapa golongan diantaranya Sunni Arab (kurang lebih 60% dari populasi), Kristen (sekitar 10-12%) Alawi yang menganut Syiah sekitar (10- 12%), Druze (se-

kitar 6%) dan sebagainya. Kebanyakan golongan di Suriah merupakan golongan Sunni, adapun etnis minoritas adalah Kurdi dan Armenians. (Carpenter, 2013)

Dari dulu sampai Sekarang Suriah terbagi menjadi 2 kubu yaitu kubu Sunni dan Syiah dan kedua kubu inilah yang memainkan peranan politik di Suriah, pada tahun 1946-1963 perpolitikan di Suriah dikuasai oleh Sunni dan kemudian pada tahun 1963-1970 Syiah mulai menyatukan diri untuk merebut kekuasaan dari Sunni hingga kemudian memimpin perpolitikan Syiah dari 1970 hingga 2016. Perpolitikan di Sunni atau Syiah selalu menjadi ajang perebutan kedua belah kubu karena menyangkut hal perbedaan etnis sehingga belum pernah Sunni dan Syiah menjalankan politik Suriah secara bersamaan, yang terjadi adalah Sunni yang menguasai politik atau Syiah yang menguasai politik. Seperti tidak ada satu kepaduan antara Sunni dan Syiah di Suriah.

Bahasa Arab adalah bahasa resmi negara itu. Beberapa dialek Arab modern digunakan dalam kehidupan sehari-hari, terutama Levantine di barat dan Mesopotamian di timur laut. Menurut *The Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*, selain bahasa Arab, bahasa-bahasa berikut diucapkan di negara ini, dalam urutan jumlah pembicara: Kurdi, Turki, Neo-Aram (empat dialek), Sirkasia, Chechnya, Bahasa Armenia, dan akhirnya bahasa Yunani. Namun, tidak satupun dari bahasa minoritas ini memiliki status resmi.

Bahasa Aram adalah bahasa lingua franca wilayah sebelum munculnya bahasa Arab, dan masih digunakan di kalangan orang Asyur, dan Syriac Klasik masih digunakan sebagai bahasa liturgi berbagai denominasi Kristen Syria. Yang paling luar biasa, Neo-Aramaik Barat masih diucapkan di desa Ma'loula serta dua desa tetangga, 56 km timur laut Damaskus. Bahasa Inggris dan Perancis secara luas digunakan sebagai bahasa kedua, tetapi bahasa Inggris lebih sering digunakan (Ys.herbi, n.d.).

Dari pemaparan di atas, meskipun bahasa Arab tertulis sebagai bahasa resmi negara Suriah, namun warga Suriah lebih sering menggunakan bahasa Inggris dari bahasa Arab, serta lebih mengunggulkan bahasa di kalangan etnis masing-masing daerah. Peran bahasa Arab sebagai pemersatu umat di Suriah dirasa mengalami disfungsi karena semakin hilang-

nya komitmen persatuan dan kesatuan bangsa dan lebih mementingkan kepentingan etnis, kelompok, sekte, atau agama tertentu. Konflik antara Sunni dan Syiah, ataupun antara masyarakat sipil dan pemerintah selalu memicu pada peperangan dan pertumpahan darah yang belum bisa menemukan titik temu perdamaian sampai sekarang.

Revitalisasi Peran Bahasa Arab untuk Mengatasi Konflik dalam Perspektif Multikultural

Kata revitalisasi berarti menjadikan sesuatu atau perbuatan untuk menjadi vital. Kata *vital* sendiri memiliki arti sangat penting atau sangat diperlukan sekali untuk kehidupan (Anonim, 2015) Revitalisasi peran bahasa Arab dapat dimaknai sebagai upaya untuk mengembalikan peran bahasa Arab sebagai bahasa komunikasi yang efektif dalam meredam konflik di negara-negara Arab yang sedang berseteru. Tujuan utama revitalisasi peran bahasa Arab dalam konteks ini meliputi; (1) mengembalikan peran bahasa Arab sebagai bahasa pemersatu bangsa-bangsa Arab; (2) bahasa Arab dapat menjadi mediator untuk menyelesaikan konflik; (3) bahasa Arab dapat mewujudkan perdamaian di negara-negara Arab dengan kesadaran masyarakatnya yang multikultural.

Sejumlah tahapan upaya yang dapat dilakukan dalam proses revitalisasi peran bahasa Arab untuk mengatasi konflik dalam perspektif multikultural adalah; 1) menegaskan kembali tentang urgensi bahasa Arab sebagai bahasa Agama Islam yang mempunyai substansi penting dalam mengajarkan nilai-nilai kebaikan terutama tentang kesadaran multikultural yang termaktub dalam Alquran dan sunnah; (2) mendeklarasikan kembali tentang posisi bahasa Arab sebagai bahasa resmi negara yang harus digunakan sesuai dengan ketentuan bahasa Arab *fusha* secara massif dan konsekuen; (3) memperkuat komitmen berbahasa Arab dengan baik dan benar dalam berkomunikasi yang disesuaikan dengan etika dan moral; (4) mengutamakan penggunaan bahasa Arab dalam berbagai forum pendidikan dan pemerintahan tanpa mengesampingkan penggunaan bahasa asing Inggris atau Perancis; (5) menggunakan bahasa Arab *fusha* secara lisan maupun tulisan agar meminimalisir penggunaan bahasa Arab *'amiyyah* yang berbeda dari suatu negara dan antar negara. Sehingga bahasa Arab menjadi satu

kepemahaman dari negara-negara yang berbahasa Arab untuk dapat mencegah konflik atau mendamaikannya.

Sudah saatnya di era kemajuan teknologi saat ini, di saat umat manusia berada dalam perkembangan intelektualitas dan sangat menjunjung tinggi nilai-nilai kemanusiaan, pertikaian di negara Arab khususnya di Timur Tengah dapat dihentikan. Setelah melalui proses revitalisasi, bahasa Arab diharapkan dapat benar-benar berperan sebagai proteksi perdamaian dan pengubah situasi peperangan menjadi persatuan. Umat berbahasa yang memiliki kesadaran tentang multikultural sebagai sebuah *given* atau pemberian dari Tuhan, akan menjadikan keragaman budaya, suku, dan agama sebagai asset berharga, kekayaan bangsa dan kekuatan untuk mewujudkan kehidupan yang toleran dan harmonis.

SIMPULAN

Masyarakat Arab yang multikultur dan heterogen beruntung memiliki bahasa Arab sebagai simbol kesatuan. Namun pada kenyataannya, masih ada negara Arab yang bertikai dalam perang saudara berkepanjangan karena perbedaan sekte keagamaan sebagaimana yang terjadi di negara Lebanon dan Suriah. Atas dasar hal ini, maka perlu dilakukan revitalisasi peran bahasa Arab untuk mengatasi konflik dalam perspektif multikultural.

Tahapan-tahapan revitalisasinya adalah; (1) menegaskan kembali urgensi bahasa Arab sebagai bahasa Agama Islam yang mempunyai substansi penting dalam mengajarkan nilai-nilai kebaikan terutama tentang kesadaran multikultural yang termaktub dalam Alquran dan sunnah; (2) mendeklarasikan kembali tentang posisi bahasa Arab sebagai bahasa resmi negara yang harus digunakan sesuai dengan ketentuan bahasa Arab *fusha* secara massif dan konsekuen; (3) memperkuat komitmen berbahasa Arab dengan baik dan benar dalam berkomunikasi yang disesuaikan dengan etika dan moral; (4) mengutamakan penggunaan bahasa Arab dalam berbagai forum pendidikan dan pemerintahan tanpa mengesampingkan penggunaan bahasa asing Inggris atau Perancis; (5) menggunakan bahasa Arab *fusha* secara lisan maupun tulisan agar meminimalisir penggunaan bahasa Arab *'amiyyah* yang berbeda dari suatu negara dan antar negara.

Kesadaran multikultural memberikan pemahaman kepada umat manusia untuk berperilaku humanis dan toleran serta menganggap keberagaman sebagai suatu keniscayaan atau bahkan kepastian yang tidak dapat dihindari. Di sini, peran bahasa Arab menjadi vital untuk dijadikan alat ketika berdialog, berunding, berdiskusi, dan bermusyawarah dalam menghadapi masalah perbedaan. Sehingga bahasa Arab dapat menjembatani berbagai konflik di negara-negara Arab yang masyarakatnya multikultur

DAFTAR PUSTAKA

- Abusyairi, K. (2013). Pembelajaran bahasa dengan pendekatan budaya. *Dinamika Ilmu*, 13(2).
<https://doi.org/10.21093/di.v13i2.276>
- Anonim. (n.d.). Sekilas tentang Lebanon. Retrieved from <http://dwp-kbribeirut.tripod.com/id2.html>
- Anonim. (2013). Pentingnya bahasa arab di era globalisasi. Retrieved from <https://elfaiznamjha.wordpress.com/2013/09/17/pentingnya-bahasa-arab-di-era-globalisasi/>
- Anonim. (2015). Aktualisasi dan Revitalisasi Pancasila. Retrieved from <http://paridabdulloh.blogspot.com/2015/02/aktualisasi-dan-revitalisasi-pancasila.html>
- Baidhawiy, Z. (2005). *Pendidikan agama berwawasan multikultural*. Jakarta: Erlangga.
- Banks, J. A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teacher College Press.
- Boullata, I. J. (2001). *Trends and issues in contemporary arab thought. (Dekonstruksi tradisi, gelegar pemikiran Arab Islam)*. (I. Khoiri, Trans.). Yogyakarta: LKIS.
- Carpenter, T. G. (2013). Tangled web: the Syrian civil war and its implications. *Mediterranean Quarterly*, 24(1), 1–11.
<https://doi.org/10.1215/10474552-2018988>
- Chaer, A., & Agustina, L. (2004). *Sosiolinguistik: pengenalan awal*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Fox, J. (2002). Defining religion's role in society. In *Ethnoreligious conflict in late twentieth century* (p. 26). A General Theory. Lexington Books.
- Hambal, A. 'Ibn. (n.d.). *Musnad al-Imam Ahmad ibn Hanbal* (Vol. VI). Kairo: Mu'assasah Qurtubah.
- Koentjaraningrat. (2009). *Pengantar ilmu antropologi*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Manshur, I. (2010). Sekilas mengenal negara Suriah (Syria) dan jumlah penduduknya. Retrieved from <http://www.muslimedianews.com/2014/03/sekilas-mengenal-negara-suriah-syria.html#ixzz5eWh568HW>
- Mantra, I. B. (2008). *Filsafat penelitian dan metode penelitian sosial*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Mu'min, M. (2016). Pendidikan Islam multikultural dalam perspektif filosofis. *FENOMENA*, 8(1), 71–90.
<https://doi.org/10.21093/fj.v8i1.487>
- Muhadjir, N. (1998). *Metode penelitian kualitatif*. Yogyakarta: Rake Sarasin.
- Mujib, A. (2009). Hubungan bahasa dan kebudayaan (perspektif sosiolinguistik) hubungan bahasa dan kebudayaan (perspektif sosiolinguistik). *Adabiyāt: Jurnal Bahasa dan Sastra*, 8(1), 141–154.
<https://doi.org/10.14421/ajbs.2009.%x>
- Raharja, S. (2010). Mengkreasi pendidikan multikultural di sekolah dengan menerapkan manajemen mutu sekolah secara total. *Jurnal Manajemen Pendidikan: Jurnal Ilmiah Administrasi, Manajemen Dan Kepemimpinan Pendidikan*, VI(2).
- Saripedia. Jumlah penutur bahasa arab di dunia (2011). Retrieved from <https://saripedia.wordpress.com/tag/jumlah-penutur-bahasa-arab-di-dunia/>

- Shawish, H. (2010). Kampanye bahasa Arab di Lebanon. *BBC News Indonesia*. Retrieved from https://www.bbc.com/indonesia/majalah/2010/06/100617_lebanon
- Shihab, M. Q. (2002). *Tafsir Al-Misbah, pesan dan keserasian Al-Qur'an* (Vol. 1). Jakarta: Lentera Hati.
- Suparman, H. (2017). Multikultural dalam perspektif Alquran. *AL QUDS: Jurnal Studi Alquran dan Hadis*, 1(2), 185–204. <https://doi.org/10.29240/alquds.v1i2.250>
- Sutardi, T. (2007). *Antropologi: mengungkap keragaman budaya*. Bandung: PT Setia Purna Inves.
- Wahab, M. A. (2014). Peran bahasa arab dalam pengembangan ilmu dan peradaban Islam. *ARABIYAT: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban*, 1(1).
- Wekke, I. S. (2017a). Konflik kebahasaan Timur Tengah. Retrieved from <http://ismes.net/2017/06/konflik-kebahasaan-timur-tengah/>
- Wekke, I. S. (2017b). *Pembelajaran bahasa arab berbasis multikultural*. Yogyakarta: Gawe Buku.
- Wekke, I. S., & Lubis, M. A. (2008). A Multicultural Approach in Arabic Language Teaching: Creating Equality at Indonesian Pesantren Classroom Life. *SOSIOHUMANIKA*, 1(2).
- Ys.herbi. Bendera Juang: Profil: Informasi tentang Negara Suriah [Lengkap], Bendera Juang §. Retrieved from <https://benderajuang.blogspot.com/2018/10/suriah.html>
- Zaenuddin, R. (2005). *Metodologi dan strategi alternatif pembelajaran bahasa Arab*. Yogyakarta: Pustaka Rihlah Group.

**PENGEMBANGAN MULTIMEDIA BERBASIS SOSIOKULTURAL UNTUK
MENINGKATKAN MOTIVASI DAN PRESTASI BELAJAR SISWA KELAS IV
SD NEGERI GLAGAH YOGYAKARTA**

Dewingga Fizzy Keni Pratama¹*, Muhammad Nur Wangid¹

¹Universitas negeri Yogyakarta

¹Jl. Colombo No. 1, Depok, Sleman 55281, Yogyakarta, Indonesia

* Corresponding Author. Email: dewinggafizzykenipratama@gmail.com

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk menghasilkan dan mengetahui keefektifan produk multimedia berbasis sosiokultural yang layak untuk meningkatkan motivasi dan prestasi belajar pada siswa. Penelitian dilaksanakan di SD Negeri Glagah Yogyakarta. Subjek dalam penelitian ini adalah siswa kelas IV. Penelitian menggunakan metode research and development (R & D) dengan langkah-langkah sebagai berikut: (1) studi literatur, survei lapangan awal, dan analisis kebutuhan; (2) perencanaan; (3) pengembangan draf produk; (4) uji coba terbatas; (5) merevisi hasil uji coba; (6) uji coba diperluas; (7) merevisi hasil uji coba; (8) uji operasional; (penyempurnaan produk akhir; dan (10) diseminasi. Perencanaan meliputi penyusunan materi, pembuatan flowchart, story board, serta evaluasi dan revisi rancangan. Pengembangan meliputi produk multimedia berbasis sosiokultural, validasi ahli materi, validasi ahli media, dan revisi produk awal. Instrumen pengumpulan data meliputi; pedoman wawancara, angket respon guru, angket respon siswa, skala motivasi, dan soal tes. Teknik analisis data menggunakan independent sample t-test dengan taraf signifikansi 0,05. Hasil penelitian menunjukkan bahwa, produk multimedia berbasis sosiokultural yang dihasilkan memiliki kelayakan dan keefektifan yang sangat baik.

Kata kunci: multimedia, sosiokultural, motivasi belajar, dan prestasi belajar

**MULTIMEDIA DEVELOPMENT BASED ON SOCIOCULTURAL TO
IMPROVE MOTIVATION AND LEARNING ACHIEVEMENTS OF GRADE IV
STUDENTS IN GLAGAH ELEMENTARY STATE YOGYAKARTA**

Abstract

This study aims to appropriate and knowing the effectiveness of sociocultural based multimedia to improve motivation and learning achievement in the student. The study was conducted in Glagah State Elementary School, Yogyakarta. Subjects in this study were fourth-grade students. The study used to research and development (R & D) method with the following steps: (1) literature study, initial field survey, and needs analysis; (2) planning; (3) development of product draft; (4) limited trials; (5) revise the results of the trial; (6) expanded trials; (7) revise the results of the trial; (8) operational tests; (improvement of final products; and (10) dissemination. Planning includes the preparation of materials, preparation of flowcharts, storyboards, as well as evaluation and revision of the design. Development includes sociocultural-based multimedia products, expert material validation, media expert validation, and initial product revisions. The data included: interview guidelines, teacher response questionnaires, student response questionnaires, motivation scale, and test questions. The technique of data analysis used independent sample t-test with a significance level of 0.05. The results showed that the resulting sociocultural multimedia products had excellent feasibility and effectiveness.

Keywords: multimedia, sociocultural, learning motivation, and learning achievement

PENDAHULUAN

Pembelajaran yang disesuaikan dengan kehidupan sosiokultural dapat memungkinkan siswa untuk mengkonstruksi pengetahuannya serta dapat menerapkannya. Pembelajaran dikemas dalam proses yang melibatkan kekhasan sosial dan budaya siswa sehingga setelah proses pembelajaran dilaksanakan siswa mampu menerapkannya dalam kehidupan sehari-hari di lingkungan sosialnya.

Pengalaman yang dimiliki guru selama mengajar diharapkan dapat menyukkseskan pembelajaran jika disesuaikan dengan kehidupan sosiokultural siswa. Sosiokultural akan mempengaruhi perkembangan siswa dalam perkembangan sosialnya. Perkembangan sosial ini di pengaruhi oleh pengaruh sosial seperti yang dikemukakan Santrock (2008, p. 62) bahwa keyakinan Vygotsky mengenai pentingnya pengaruh sosial, khususnya pengajaran, pada perkembangan kognitif anak-anak tercermin pada konsep zona perkembangan proksimalnya. Menurut Slavin (2011, p. 59) teori Vygotsky menyiratkan bahwa perkembangan kognisi dan kemampuan menggunakan pemikiran untuk mengendalikan tindakan sendiri lebih dahulu memerlukan penguasaan sistem komunikasi budaya dan kemudian belajar menggunakan sistem ini untuk mengatur proses pemikiran kita sendiri.

Sesuai kebijakan pendidikan nasional yang termuat dalam Pedoman Pelaksanaan Pendidikan Berbasis Budaya di SD oleh Disdikpora DIY (2014, p. 4) peran budaya dalam pendidikan dapat dikategorikan sebagai: (1) budaya sebagai isi/muatan pendidikan (pendidikan tentang budaya), (2) budaya sebagai metode pelaksanaan dalam pembelajaran (pendidikan melalui pembudayaan), (3) budaya sebagai konteks dan pendekatan dalam manajemen pendidikan sehingga dapat memperkuat terwujudnya satuan pendidikan menjadi lingkungan yang berbudaya (pendidikan dalam lingkungan budaya).

Mustadi (2013, p. 34) mengungkapkan aplikasi teori sosiokultural dalam pendidikan diimplementasikan pada tiga ranah pendidikan yaitu pendidikan informal (keluarga), pendidikan non formal, dan pendidikan formal. Aplikasi teori tersebut dalam pendidikan formal dapat dilihat dari beberapa aspek meliputi: (a) kurikulum yang menyediakan pengetahuan, keterampilan, nilai dan sikap siswa untuk

belajar baik melalui sosiokultural masyarakat Indonesia dan internasional, (b) pembelajaran memberikan kebebasan siswa untuk mengembangkan bakat, minat dan kompetensi sesuai standar yang ditentukan, (c) guru berperan sebagai fasilitator, mediator, motivator, evaluator, tutor dan perencana pembelajaran.

Pembelajaran yang disesuaikan dengan kehidupan sosiokultural dapat memungkinkan siswa untuk mengkonstruksi pengetahuannya serta dapat menerapkannya. Pembelajaran dikemas dalam proses yang melibatkan kekhasan sosial dan budaya siswa sehingga setelah proses pembelajaran dilaksanakan siswa mampu menerapkannya dalam kehidupan sehari-hari di lingkungan sosialnya. Latar belakang sosial budaya seseorang memengaruhi pola pikirnya. Semakin banyak seorang berinteraksi dengan objek dan lingkungannya, maka pengetahuan dan pemahaman akan objek dan lingkungan tersebut akan meningkat dan lebih rinci. Hal tersebut seperti yang dikemukakan Vygotsky (Kozulin, 2007, p. 246) *Learning awakens a variety of internal developmental processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in cooperation with people*. Hal ini menunjukkan betapa penting interaksi sosial bagi peserta didik baik di lingkungan sekolah dan masyarakat untuk membangun kerjasama sebagai suatu proses pengembangan diri.

Hasil observasi berkaitan dengan sosiokultural, guru kelas IV SD Negeri Glagah sebenarnya sudah memahami banyak sekali sosiokultural di Yogyakarta yang dapat dijadikan bahan untuk materi pembelajaran. Sosiokultural yang ada di Yogyakarta meliputi rumah adat, alat musik, tari, dan permainan tradisional. Namun guru belum mengembangkannya sebagai pengembangan materi. Guru hanya berusaha menyelipkan tambahan materi secara spontan dalam pembelajaran. Hasil observasi yang tampak pada pembelajaran kelas adalah motivasi belajar siswa di kelas IV masih rendah. Hal ini dilihat dari beberapa aspek diantaranya penyelesaian tugas dan hasrat pencapaian prestasi yang masih rendah. Ketiga siswa mendapat tugas mengerjakan soal di LKS, siswa cenderung malas untuk mengerjakannya. Selain itu, nilai siswa banyak yang belum mencapai nilai ketuntasan. Hal ini dapat dilihat dari hasil ulangan umum kenaikan kelas yaitu dengan nilai rata-rata 6,80. Nilai rata-rata tersebut

menunjukkan hasil yang rendah karena indikator keberhasilan mencapai nilai 75.

Pentingnya media dalam kegiatan pembelajaran diungkapkan oleh Azmussyahni & Wangid (2014, p. 3) menyebutkan bahwa media pembelajaran merupakan salah satu faktor penentu keberhasilan pembelajaran. Melalui media, proses pembelajaran bisa lebih menarik dan menyenangkan (*joyfull learning*). Menurut Heinich, Molenda, Russell, & Smaldino (1996, p. 6), apabila media tersebut membawa pesan-pesan atau informasi yang bertujuan instruksional atau mengandung maksud-maksud pengajaran, maka media itu disebut media pembelajaran. Hal ini senada dengan pendapat Smaldino, Lowther, & Russell (2008, p. 7) yang mengemukakan bahwa media merupakan apa saja yang membawa informasi antara sumber dan penerima informasi. Media dalam hal ini dapat membantu aktivitas serta interaksi siswa dengan guru dalam pembelajaran.

Multimedia dapat diartikan sebagai gabungan dari beberapa media dalam menyampaikan informasi berupa bentuk teks, grafis atau animasi grafis, *movie*, video, dan audio yang semuanya diatur dalam program yang berkesinambungan (Hackbarth, n.d., p. 229; Phillips, 1997, p. 8).

Nusir, Alsmadi, Al-Kabi, & Shardqah (2011) menunjukkan bahwa multimedia interaktif dapat memperbaiki keterampilan siswa dalam belajar dan memberi alternatif yang sangat berguna untuk menggantikan metode tradisional. Penelitian yang dilakukan oleh Chen & Chung (2012) menunjukkan hasil bahwa pembelajaran pengenalan kosakata untuk peserta didik yang ada di Vietnam dengan menggunakan multimedia lebih efektif. Penelitian yang dilakukan oleh Tsai, Kuo, Horng, & Chen (2012). Menunjukkan bahwa melalui multimedia peserta didik dalam kompetensi menulis karakter terdapat peningkatan dan pemahaman yang jauh lebih cepat dibandingkan menggunakan cara konvensional.

Kehadiran media sangat diperlukan penggunaannya untuk mengurangi verbalisme dan perbedaan persepsi yang diakibatkan oleh adanya perbedaan latar belakang, dan pengetahuan antara penyampaian dengan penerima pesan. Media bisa digunakan sebagai penghubung untuk menyamakan persepsi ketika kegiatan pembelajaran berlangsung antara guru dan siswa. Pemanfaatan media pada proses

pembelajaran dibuat sedemikian rupa sehingga mampu meningkatkan kualitas dari mutu pembelajaran. Media memiliki banyak jenisnya, dan di antara macam media pembelajaran tersebut terdapat multimedia sebagai salah satu bentuk media yang bisa mengemas lebih dari satu media menjadi lebih menarik, efektif, dan menyenangkan dalam proses pembelajaran.

Motivasi merupakan salah satu faktor penting untuk meraih prestasi belajar yang optimal. Seperti diungkapkan oleh Schunk, Pintrich, & Meece (2010, p. 4), motivasi merupakan sebuah proses diinisiasikannya dan dipertahankannya aktivitas yang diarahkan pada pencapaian tujuan. Lebih lanjut Ormrod (2003, p. 368) mendefinisikan motivasi merupakan sesuatu yang menghidupkan, mengarahkan dan mempertahankan perilaku sehingga motivasi akan membuat siswa bergerak, menempatkan mereka dalam suatu arah tertentu dan mempertahankan mereka untuk tetap bergerak. Barlia (2014, p. 428) yang menunjukkan bahwa nilai tugas dan tujuan belajar akan mempengaruhi motivasi belajar siswa. Guru harus tahu pentingnya faktor motivasi untuk mendorong siswa belajar pengetahuan. Sehingga hal yang terpenting adalah guru harus dapat membantu siswa menemukan keyakinan dan usaha keras siswa untuk belajar. Rueda, MacGillivray, Monzó, & Arzubiaja (2001, p. 6) mengembangkan sejumlah konstruksi motivasi yang menggambarkan bagaimana hubungan motivasi belajar dengan tingkah laku untuk berprestasi yang meliputi persepsi kemampuan dan *self-efficacy*, nilai tugas, pencapaian tujuan, kontrol keyakinan, intrinsik dan ekstrinsik motivasi dan prestasi atribusi.

Pencapaian prestasi belajar kognitif secara baik dapat dilakukan dengan melibatkan siswa secara aktif dalam proses pembelajaran. Chi & Wylie (2014, p. 220) berpendapat bahwa siswa yang terlibat secara aktif selama proses pembelajaran akan melibatkan proses berpikir dan bernalar mengenai materi pelajaran, tugas-tugas, dan kegiatan belajar. Penilaian dalam pendidikan merupakan proses memperoleh data atau informasi penting yang digunakan sebagai alat pengambilan keputusan bagi guru untuk meningkatkan kemajuan belajar siswa (Witte, 2012, p. 27).

Berdasarkan *need analysis*, sarana yang ada di SD Negeri Glagah salah satunya adalah laboratorium komputer. Namun pada pelaksanaannya, laboratorium komputer terse-

but hanya digunakan jika ada mata pelajaran komputer saja. Penggunaan laboratorium komputer kurang optimal. Hal tersebut dikarenakan ketersediaan media pembelajaran berbantuan komputer di sekolah masih terbatas.

Tujuan dari penelitian ini yaitu menghasilkan multimedia berbasis sosiokultural yang layak untuk meningkatkan motivasi dan prestasi belajar siswa kelas IV SD Negeri Glagah Yogyakarta dan mengetahui keefektifan multimedia berbasis sosiokultural untuk meningkatkan motivasi dan prestasi belajar siswa kelas IV SD Negeri Glagah Yogyakarta. Adapun manfaat penelitian ini untuk memberikan alternatif media pembelajaran berbasis sosiokultural, meningkatkan kemampuan guru dalam mengembangkan media pembelajaran berupa multimedia, meningkatkan kemampuan guru dalam memanfaatkan teknologi pada proses pembelajaran, hasil penelitian ini diharapkan dapat meningkatkan motivasi belajar siswa, hasil penelitian ini diharapkan dapat meningkatkan prestasi belajar siswa, dan hasil penelitian ini dapat digunakan sebagai multimedia pembelajaran yang memanfaatkan teknologi informasi.

METODE PENELITIAN

Metode penelitian dan pengembangan atau *Research and Development* (R&D) adalah metode yang digunakan pada penelitian ini. Borg & Gall (1983, pp. 775–776) merupakan model yang digunakan pada penelitian ini dengan menerapkan sepuluh tahap penelitian, yaitu sebagai berikut: (1) *Research and Information collecting* (penelitian dan pengumpulan data); (2) *Planning* (Perencanaan yaitu merumuskan tujuan, penentuan urutan pembelajaran dan langkah-langkah pembelajaran); (3) *Develop preliminary form of product* (pengembangan draf produk awal); (4) *Preliminary field testing* (uji coba awal); (5) *Operational field testing* (uji coba lapangan); (6) *Operational product revision*; (revisi uji coba lapangan); (7) *Main field testing* (uji lapangan operasional); (8) *Main product Revision* (revisi uji lapangan operasional); (9) *Final Product Revision* (Penyempurnaan produk akhir); (10) *Dissemination and Implementation* (diseminasi dan implementasi). Melakukan prosedur pada setiap tahapan merupakan keharusan agar menghasilkan produk yang diharapkan. Pada penelitian ini, tahapan dalam

Borg & Gall yang berjumlah sepuluh tersebut dilakukan seluruhnya.

Penelitian dilakukan pada bulan Agustus 2018 bertempat di SD Negeri Glagah Yogyakarta. Target/subjek penelitian yaitu siswa SD Kelas IVA, IVB, dan IVC SD Negeri Glagah Yogyakarta.

Teknik pengumpulan data menggunakan wawancara, observasi, skala, dan tes. Instrumen menggunakan pedoman wawancara, skala kelayakan produk oleh ahli materi dan ahli media, soal tes, skala motivasi belajar siswa, dan angket respon guru dan peserta didik.

Data yang diperoleh melalui pedoman wawancara, lembar observasi motivasi, prestasi belajar, lembar angket ahli media, ahli materi, respon guru, siswa, instrumen tes prestasi belajar kognitif dianalisis secara statistik kualitatif dan kuantitatif. Selanjutnya sebagai prasyarat analisis dilakukan uji normalitas dan homogenitas. Data kualitatif berupa hasil angket serta saran yang diperoleh dari ahli materi, ahli media. Hasil observasi juga dianalisis dan dideskripsikan untuk merevisi produk yang dikembangkan. Data kuantitatif berupa skor penilaian ahli materi dan ahli media. Hasil angket respon siswa, respon guru, angket motivasi, angket minat dianalisis secara kuantitatif.

HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

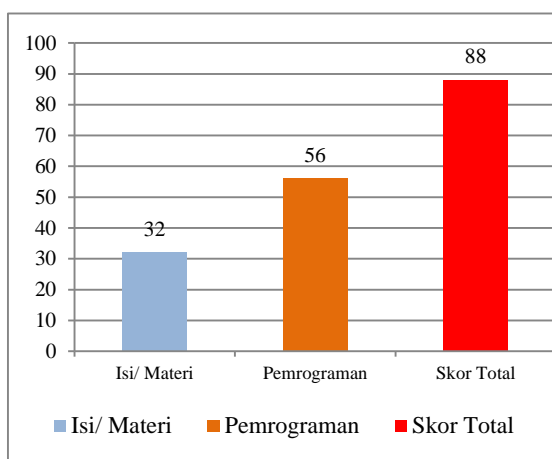
Skala respon guru digunakan pada saat uji coba operasional dengan tujuan untuk mengetahui kebermanfaatan penggunaan multimedia berbasis sosiokultural. Respon guru mencakup dua aspek penilaian, yaitu aspek materi dan aspek pemrograman. Respon guru ditunjukkan untuk mengetahui kelayakan multimedia berbasis sosiokultural menurut respon guru. Data yang diperoleh dari data respon guru dapat disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Hasil Respon Guru Uji Operasional

| No | Aspek | Skor | Kategori |
|----|-------------|------|-------------|
| 1 | Isi/ Materi | 32 | Sangat Baik |
| 2 | Pemrograman | 56 | Sangat Baik |
| | Skor Total | 88 | Sangat Baik |

Berdasarkan Tabel 1 dijelaskan bahwa skor total yang diperoleh adalah 88 dengan kategori “Sangat Baik”. Perolehan tersebut terdiri dari aspek materi mendapatkan skor 32

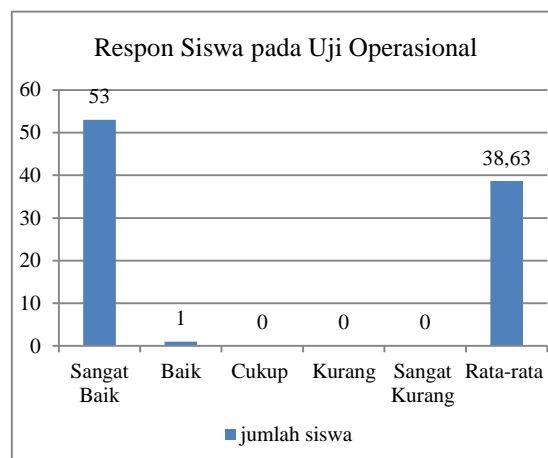
dengan kategori “Sangat Baik”, dan aspek pemrograman mendapat skor 56 dengan kategori “Sangat Baik”. Berdasarkan data hasil respon guru maka dapat disimpulkan bahwa skor respon guru yang diperoleh dari uji coba terbatas sampai ke uji coba operasional mengalami peningkatan skor, sehingga penilaian produk multimedia berbasis sosiokultural menurut guru menjadi semakin lebih baik dan sangat layak untuk digunakan oleh siswa. Berikut hasil respon guru pada uji operasional dalam bentuk diagram pada Gambar 1.



Gambar 1. Gambar Hasil respon Guru pada Uji Operasional

Skala respon siswa dalam uji operasional diberikan kepada kelas 26 siswa kelas IV A dan 28 siswa kelas IV B. Skala respon ini terkait dengan penggunaan multimedia berbasis sosiokultural didalam pembelajaran yang telah dilakukan. Adapun respon siswa dilihat dari segi aspek isi/ materi, aspek kebahasaan, aspek tampilan, dan aspek penyajian. Skala respon siswa bertujuan untuk mengetahui respon siswa terhadap multimedia berbasis sosiokultural sebagai media pembelajaran. Data yang diperoleh selanjutnya dikonversikan menjadi nilai skala lima. Respon siswa ditunjukkan untuk mengetahui kelayakan multimedia berbasis sosiokultural bagi siswa, sehingga multimedia berbasis sosiokultural dapat efektif digunakan untuk proses pembelajaran siswa. Respon siswa kelas IVA dan IVB setelah pelaksanaan pembelajaran dengan menggunakan multimedia berbasis sosiokultural diketahui 53 siswa memberikan respon sangat baik, 1 siswa memberikan respon baik, dan 0 siswa memberikan respon cukup, kurang, dan sangat kurang. Dengan demikian terlihat secara klasikal respon yang diberikan siswa memiliki

rata-rata 38,63 dengan kategori “Sangat Baik”. Hasil respon siswa terhadap penggunaan multimedia berbasis sosiokultural dapat dilihat dalam diagram pada Gambar 2.



Gambar 2. Gambar Respon Siswa pada Uji Operasional

Data hasil motivasi belajar siswa ditunjukkan untuk melihat motivasi belajar siswa dalam menggunakan multimedia berbasis sosiokultural. Data yang diperoleh dari angket motivasi belajar siswa di konversikan menjadi skala lima. Skor total minimal yang diperoleh adalah 56 dengan nilai B dan kategori “tinggi”. Jika skor total yang diperoleh dibawah 56 dan nilai yang diperoleh di bawah B, misalnya C, D, atau E, maka multimedia berbasis sosiokultural belum dinyatakan efektif jika digunakan di lapangan. Data yang diperoleh dari angket motivasi belajar siswa dapat di sajikan sebagai berikut.

Tabel 2. Hasil Skala Motivasi Belajar Siswa Kelas Kontrol

| Nilai | Kategori | Banyak Siswa | |
|-------|---------------|-----------------------------|------------------------------|
| | | Skala motivasi belajar awal | Skala motivasi belajar akhir |
| A | Sangat Tinggi | 0 | 10 |
| B | Tinggi | 17 | 11 |
| C | Cukup Tinggi | 11 | 7 |
| D | Rendah | 0 | 0 |
| E | Sangat Rendah | 0 | 0 |

Berdasarkan Tabel 2 dapat diketahui pada hasil pemberian skala motivasi belajar awal untuk kelas kontrol terdapat 17 siswa

masuk dalam kategori motivasi belajar yang tinggi dan 11 siswa masuk dalam kategori motivasi belajar cukup tinggi. Pada skala motivasi belajar akhir, menunjukkan jumlah siswa yang masuk dalam kategori motivasi belajar sangat tinggi menjadi 10 siswa, 11 siswa masuk kategori motivasi belajar tinggi, dan yang masuk dalam kategori motivasi belajar cukup tinggi ada 7 siswa.

Tabel 3. Hasil Angket Motivasi Belajar Kelas Eksperimen 1

| Nilai | Kategori | Banyak Siswa | |
|-------|---------------|-----------------------------|------------------------------|
| | | Skala Motivasi belajar awal | Skala motivasi belajar akhir |
| A | Sangat Tinggi | 0 | 22 |
| B | Tinggi | 17 | 4 |
| C | Cukup Tinggi | 9 | 0 |
| D | Rendah | 0 | 0 |
| E | Sangat Rendah | 0 | 0 |

Pada tabel dapat menunjukkan pada skala motivasi belajar awal hasil motivasi belajar siswa kelas eksperimen, yaitu terdapat 17 siswa yang masuk kategori motivasi belajar tinggi dan 9 siswa masuk kategori motivasi belajar cukup tinggi. Pada skala motivasi belajar akhir hasil motivasi belajar siswa kelas eksperimen, yaitu terdapat 22 siswa masuk dalam kategori motivasi belajar sangat tinggi, dan 4 siswa yang masuk kategori motivasi belajar tinggi.

Tabel 4. Hasil Angket Motivasi Belajar Kelas Eksperimen 2

| Nilai | Kategori | Banyak Siswa | |
|-------|---------------|-----------------------------|------------------------------|
| | | Skala Motivasi belajar awal | Skala motivasi belajar akhir |
| A | Sangat Tinggi | 0 | 21 |
| B | Tinggi | 19 | 7 |
| C | Cukup Tinggi | 9 | 0 |
| D | Rendah | 0 | 0 |
| E | Sangat Rendah | 0 | 0 |

Pada Tabel 4 dapat menunjukkan hasil motivasi belajar awal siswa pada kelas eks-

perimen 2, yaitu 9 siswa masuk dalam kategori motivasi belajar cukup tinggi, dan 19 siswa masuk kategori motivasi tinggi. Pada skala motivasi belajar akhir menunjukkan 21 siswa yang mendapat kategori motivasi belajar sangat tinggi, dan 7 siswa mendapat kategori motivasi tinggi. Secara keseluruhan perolehan motivasi belajar siswa mengalami peningkatan dan sebagian besar sudah menunjukkan motivasi belajar yang sangat tinggi.

Hasil belajar kognitif menjadi salah satu fokus peningkatan sehubungan dengan pengembangan multimedia berbasis sosiokultural. Siswa harus berusaha menguasai setiap kompetensi yang terdapat dalam kurikulum yang digunakan. Keberhasilan prestasi belajar siswa diukur berdasarkan di SD Negeri Glagah kelas IV A sebagai kelas eksperimen 1, kelas IV B sebagai kelas eksperimen 2, dan kelas IV C sebagai kelas kontrol. Setiap siswa harus memperoleh nilai hasil belajar minimal 75 untuk bisa dinyatakan tuntas. Secara klasikal, pembelajaran dikatakan tuntas jika persentase ketuntasan seluruh kelas adalah 80%.

Tabel 5. Data Prestasi Belajar Kognitif Kelas Kontrol

| No | Kategori | Jumlah Siswa | |
|-----------------|--------------|----------------|-----------------|
| | | <i>pretest</i> | <i>Posttest</i> |
| 1 | Tuntas | 7 | 10 |
| 2 | Tidak Tuntas | 21 | 18 |
| Jumlah | | 1794 | 2114 |
| Rata-rata | | 64,07 | 75,5 |
| Nilai Tertinggi | | 92 | 100 |
| Nilai Terendah | | 32 | 50 |

Berdasarkan Tabel 5 nilai tertinggi *pretest* kelas kontrol 92. Rata-rata perolehan nilai 64,07. Hasil yang demikian tentu masih jauh dari harapan. Selain itu, dari tabel di atas diketahui bahwa siswa kelas kontrol pada saat *pretest* hanya 7 orang siswa yang telah mencapai nilai KKM. Pada saat *posttest* nilai hasil belajar siswa mengalami peningkatan dimana nilai tertinggi *posttest* kelas kontrol 100 dan rata-rata perolehan nilai 75,5. Selain itu jumlah siswa yang telah mencapai nilai KKM sebanyak 10 orang siswa dan yang belum mencapai nilai KKM 18 orang siswa.

Tabel 6. Data Prestasi Belajar Kelas Eksperimen 1

| No | Kategori | Jumlah Siswa | |
|-----------------|--------------|----------------|-----------------|
| | | <i>pretest</i> | <i>posttest</i> |
| 1 | Tuntas | 12 | 23 |
| 2 | Tidak Tuntas | 14 | 3 |
| Jumlah | | 1944 | 2304 |
| Rata-rata | | 74,769 | 88,62 |
| Nilai Tertinggi | | 96 | 100 |
| Nilai Terendah | | 56 | 56 |

Berdasarkan tabel, dapat dijelaskan bahwa hasil belajar siswa kelas eksperimen 1 pada saat *pre tes*, dari 26 siswa yang mencapai nilai KKM 12 siswa dengan nilai tertinggi 96 dan nilai terendah 56. Sedangkan pada saat *posttes* siswa kelas eksperimen 1 mengalami peningkatan. Dari 26 siswa ada 23 orang siswa yang telah mencapai nilai KKM dengan nilai tertinggi 100 dan nilai terendah 56.

Tabel 7. Data Prestasi Belajar Kelas Eksperimen 2

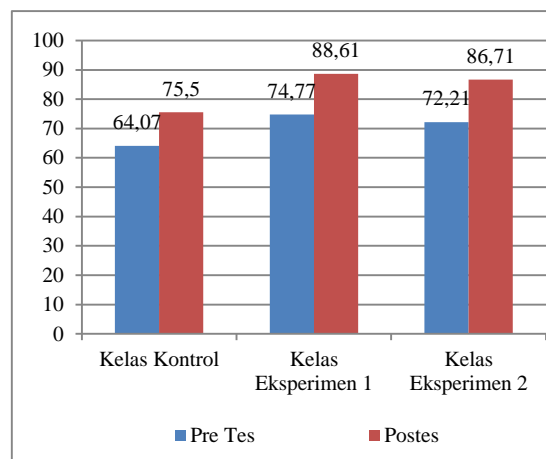
| No | Kategori | Jumlah Siswa | |
|-----------------|--------------|----------------|-----------------|
| | | <i>pretest</i> | <i>posttest</i> |
| 1 | Tuntas | 12 | 23 |
| 2 | Tidak Tuntas | 16 | 5 |
| Jumlah | | 2022 | 2428 |
| Rata-rata | | 72,21 | 86,71 |
| Nilai Tertinggi | | 100 | 100 |
| Nilai Terendah | | 48 | 72 |

Berdasarkan Tabel 7, dapat dijelaskan bahwa prestasi belajar siswa kelas eksperimen 2 pada saat *pre tes*, dari 28 siswa yang mencapai nilai KKM 12 siswa dengan nilai tertinggi 100 dan nilai terendah 48. Sedangkan pada saat *posttes* siswa kelas eksperimen 2 mengalami peningkatan. Dari 28 siswa ada 23 siswa yang telah mencapai nilai KKM dengan nilai tertinggi 100 dan nilai terendah 72.

Tabel 8. Perbandingan Prestasi Belajar Siswa pada Uji Coba Operasional

| Kelas | Nilai Rata-rata | | Gain | Kriteria |
|--------------|-----------------|----------|------|----------|
| | Pretest | posttest | | |
| Eksperimen 1 | 74,77 | 88,61 | 0,55 | Sedang |
| Eksperimen 2 | 72,21 | 86,71 | 0,52 | Sedang |
| Kontrol | 64,07 | 75,5 | 0,32 | Sedang |

Berdasarkan Tabel 8 dapat di ketahui bahwa skor rata-rata prestasi belajar siswa kelas kontrol mengalami peningkatan dari 64,07 menjadi 75,5 dengan nilai gain 0,32. Sedangkan prestasi belajar siswa kelas eksperimen 1 mengalami peningkatan dari 74,77 menjadi 88,61 dengan nilai gain 0,55, dan kelas eksperimen 2 dari 72,21 menjadi 86,71 dan nilai gain 0,52. Peningkatan prestasi belajar kelas eksperimen lebih tinggi daripada kelas kontrol. Perbandingan skor rata-rata hasil belajar hasil uji operasional dalam bentuk diagram dapat dilihat pada Gambar 3.



Gambar 3. Gambar Perbandingan Prestasi Belajar Siswa pada Uji Operasional

Tujuan pengembangan multimedia berbasis sosiokultural ini adalah untuk meningkatkan motivasi dan prestasi belajar siswa. Pada penelitian ini dikaji mengenai perbedaan motivasi dan prestasi belajar siswa sebelum dan sesudah menggunakan multimedia berbasis sosiokultural dengan materi koperasi. Selain itu, juga dikaji tentang perbedaan motivasi dan prestasi belajar antara kelompok kontrol dan kelompok eksperimen pada akhir pembelajaran.

Dari data motivasi akhir siswa kelas kontrol dan eksperimen diketahui memiliki signifikansi sebesar 0,039. Nilai signifikansi tersebut lebih kecil dari 0,05 sehingga H_0 ditolak dan H_a diterima. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa terdapat perbedaan yang signifikan antara motivasi belajar siswa yang menggunakan multimedia berbasis sosiokultural (kelas eksperimen) dan siswa yang tidak menggunakan multimedia berbasis sosiokultural (kelas kontrol).

Berdasarkan hasil uji paired sample t-test diketahui bahwa signifikansi motivasi belajar kelas eksperimen 1 adalah 0,000. Berdasarkan kriteria hasil pengujian, yaitu nilai signifikansi kurang dari 0,05 maka H_0 ditolak. Signifikansi motivasi belajar kelas eksperimen 2 adalah 0,002 yang artinya nilai signifikansi kurang dari 0,05 maka H_0 ditolak. Dan Signifikansi motivasi belajar kelas kontrol adalah 0,329 yang artinya nilai signifikansi lebih dari 0,05 maka H_a diterima. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa terdapat peningkatan yang signifikan pada motivasi belajar siswa yang menggunakan multimedia berbasis sosiokultural.

Taraf signifikansi (p) dari data prestasi belajar lebih besar dari 0,05 maka H_0 diterima. Dengan demikian, data pretes dan posttest kelompok kontrol dan kelompok eksperimen tersebut berdistribusi normal. data pretest kelompok kontrol dan eksperimen memiliki tingkat signifikansi 0,227 dan posttest kelompok kontrol dan eksperimen memiliki tingkat signifikansi 0,148. Berdasarkan nilai signifikansi yang diperoleh pada tiap jenis data lebih dari 0,05 maka H_0 diterima dan berarti data tersebut homogen.

Berdasarkan hasil uji t dari data prestasi belajar akhir siswa kelas kontrol dan eksperimen diketahui memiliki signifikansi sebesar 0,004. Nilai signifikansi tersebut lebih kecil dari 0,05 sehingga H_0 ditolak dan H_a diterima. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa terdapat perbedaan yang signifikan antara prestasi belajar siswa yang menggunakan multimedia berbasis sosiokultural (kelas eksperimen) dan siswa yang tidak menggunakan multimedia berbasis sosiokultural (kelas kontrol).

Berdasarkan hasil uji paired sample t-test diketahui bahwa signifikansi prestasi belajar kelas eksperimen 1 adalah 0,000. Berdasarkan kriteria hasil pengujian, yaitu nilai signifikansi kurang dari 0,05 maka H_0 ditolak. Signifikansi motivasi belajar kelas eksperimen 2 adalah 0,000 yang artinya nilai signifikansi kurang dari 0,05 maka H_0 ditolak. Dan Signifikansi motivasi belajar kelas kontrol adalah 0,067 yang artinya nilai signifikansi lebih dari 0,05 maka H_a diterima. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa terdapat peningkatan yang signifikan pada motivasi belajar siswa yang menggunakan multimedia berbasis sosiokultural.

SIMPULAN

Berdasarkan hasil penelitian dan pembahasan dapat diambil kesimpulan yaitu multimedia berbasis sosiokultural yang dikembangkan untuk meningkatkan motivasi dan prestasi belajar siswa dinilai layak untuk digunakan menurut ahli materi dan ahli media; penilaian ahli materi terhadap multimedia berbasis sosiokultural yang dikembangkan dengan skor 59. Dari skor tersebut mendapat kategori sangat baik. Penilaian ahli media terhadap multimedia berbasis sosiokultural yang dikembangkan dengan skor total 71. Dari skor tersebut mendapat kategori sangat baik.

Multimedia berbasis sosiokultural yang dikembangkan terbukti efektif untuk meningkatkan motivasi dan prestasi belajar siswa. Uji efektifitas melalui uji t independent (*independent sample t-test*) menunjukkan adanya perbedaan peningkatan yang signifikan antara motivasi belajar siswa yang menggunakan dan tidak menggunakan multimedia berbasis sosiokultural. Uji efektifitas melalui uji t independent (*independent sample t-test*) menunjukkan adanya perbedaan peningkatan yang signifikan antara motivasi belajar siswa yang menggunakan dan tidak menggunakan multimedia berbasis sosiokultural. Uji efektifitas melalui uji t independent (*independent sample t-test*) menunjukkan adanya perbedaan peningkatan yang signifikan antara prestasi belajar siswa yang menggunakan dan tidak menggunakan multimedia berbasis sosiokultural.

Saran penggunaan multimedia berbasis sosiokultural hasil pengembangan adalah sebagai berikut: multimedia berbasis sosiokultural pada tema 1 sub tema 1 Indahnya kebersamaan kelas IV SD sudah diuji kelayakan dan keefektivannya, maka disarankan kepada guru untuk menggunakan multimedia berbasis sosiokultural ini sebagai alternatif pilihan dalam memilih media kelas IV, khususnya unyuk meningkatkan motivasi dan prestasi belajar siswa. Multimedia berbasis sosiokultural yang dikembangkan adalah tema 1 sub tema 1 indahnya kebersamaan, sehingga masih terbuka peluang mengembangkan multimedia berbasis sosiokultural pada tema dan sub tema lain

DAFTAR PUSTAKA

- Azmussya'ni, A., & Wangid, M. N. (2014). Peningkatan keterampilan menulis menggunakan pendekatan proses dengan

- media gambar di SDN 3 SAKRA. *Jurnal Prima Edukasia*, 2(1). Retrieved from <https://journal.uny.ac.id/index.php/jpe/article/view/2640>
- Barlia, L. (2014). Elementary school students' motivation profiles in learning science for conceptual changing. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 3, 428–438. Retrieved from www.ijsr.net
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1983). *Educational research: An introduction* (4th ed.). New York: Longman Publishing.
- Chen, C. Y., & Chung, W. L. (2012). Research on the learning effects of multimedia assisted instruction on Mandarin vocabulary acquisition for Vietnamese student (Part II): A case study. *Educational Research and Reviews*, 7(14), 315–325.
- Chi, M. T., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219–243.
- Disdikpora DIY. (2014). *Pedoman pelaksanaan pendidikan berbasis budaya di SD*. Yogyakarta: Disdikpora DIY.
- Hackbarth, S. (n.d.). *The educational technology handbook*. 1996. New Jersey: Educational Technology Publication Inc.
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J., & Smaldino, S. (1996). *Instructional media and technologies for learning*. Englewood Cliffs New Jersey: Prentice-Hall, Inc, Asimon & Scuster Company.
- Kozulin, A. (2007). Psychological tools and mediated learning. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 15–38). New York: Cambridge University Press.
- Mustadi, A. (2013). Sociocultural based thematic integrated teaching and learning model for elementary school. In *International Seminar on Primary Education*. Yogyakarta State University.
- Nusir, S., Alsmadi, I., Al-Kabi, M., & Shardqah, F. (2011). Designing an interactive multimedia learning system for the children of primary schools in Jordan. In *IEEE Global Engineering Education Conference*. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2011.577311>
- Ormrod, J. E. (2003). *Educational psychology: developing learners* (4th ed.). Upper Sadle River: Pearson Education.
- Phillips, R. (1997). *The developers handbook to interactive multimedia (a practical guide for educational applications)*. London: Kogan Page Limited.
- Rueda, R., MacGillivray, L., Monzó, L., & Arzubiaga, A. (2001). Engaged reading: A multilevel approach to considering sociocultural factors with diverse learners. Retrieved from <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-1/1-012/1-012.pdf>
- Santrock, J. W. (2008). *Educational psychology* (3rd ed.). Boston: McGraw-Hill International Edition.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2010). *Motivation in education: theory, research, and applications* (3rd ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Slavin, R. E. (2011). *Psikologi pendidikan: Teori dan praktik*. (M. Samosir, Trans.). Jakarta: Indeks.
- Smaldino, S. E., Lowther, D. L., & Russell, J. D. (2008). *Instructional technology and media for learning*. New Jersey: Pearson.
- Tsai, C., Kuo, C.-H., Horng, W.-B., & Chen, C.-W. (2012). Effects on learning logographic character formation in computer-assisted handwriting instruction. *Language Learning & Technology*, 16(1), 110–130.
- Witte, R. H. (2012). *Classroom assessment for teacher*. New York: McGrawHill Companies, Inc.

**EVALUASI IMPLEMENTASI PERDA NOMOR 6 TAHUN 2011
TENTANG PERLINDUNGAN ANAK YANG HIDUP DI JALAN**

Agustinus Pas¹*, Badrun Kartowagiran¹

¹ Universitas Negeri Yogyakarta

¹Jl. Colombo No. 1, Depok, Sleman 55281, Yogyakarta, Indonesia

* Corresponding Author. Email: immanuel.igcp@gmail.com,

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk: (1) mendeskripsikan implementasi Perda No 6 Tahun 2011 Tentang Perlindungan Anak yang Hidup di Jalan oleh Dinas Sosial DIY; (2) mendeskripsikan hambatan-hambatan dalam memenuhi hak dan kebutuhan anak jalanan; (3) dan mendeskripsikan solusi dalam mengatasi hambatan yang ditemukan. Penelitian ini merupakan penelitian evaluasi dengan pendekatan deskriptif kualitatif dan kuantitatif menggunakan model evaluasi kesenjangan. Responden penelitian terdiri atas staf perlindungan anak, pengasuh Rumah Perlindungan Sosial dan Lembaga Kesejahteraan Sosial Anak, dan anak jalanan. Pengumpulan data dilakukan melalui wawancara, observasi, kuesioner, dan dokumentasi. Keabsahan data kualitatif menggunakan uji kredibilitas, transferabilitas, dependabilitas, dan konfirmabilitas. Validitas instrumen menggunakan validitas isi, dan estimasi reliabilitas angket menggunakan Cronbach Alpha dengan koefisien sebesar 0,75. Data dianalisis secara deskriptif. Hasil penelitian menunjukkan bahwa Dinas Sosial telah memenuhi hak dan kebutuhan anak jalanan dengan baik, kecuali pemenuhan hak identitas. Tugas Dinas Sosial selanjutnya adalah memenuhi hak identitas anak jalanan melalui kerjasama yang berkelanjutan dengan semua pihak terkait.

Kata kunci: *perlindungan, pemenuhan hak dan kebutuhan, anak jalanan.*

**AN EVALUATION OF THE IMPLEMENTATION OF REGIONAL REGULATION
NUMBER 6 OF 2011 ABOUT STREET CHILDREN PROTECTION**

Abstract

This research aims to: (1) describe the implementation of Regional Regulation Number 6 of 2011 about Street Children Protection (the fulfillment of children rights) was realized by Social Office of DIY, (2) describe the obstacles found by the Social Office of DIY in fulfill the rights and the needs of street children, (3) and to describe the solution to overcome the obstacles found. This was an evaluation research that used quantitative and quantitative descriptive approach with the discrepancy evaluation model. The respondents in this research consisted of the staff of street children protection, caretakers in social protection houses and child social welfare institutions, and street children. Data collection was done through interviews, observation, questionnaire and documentation. The validity and reliability of qualitative data was measured through credibility, transfer-ability, dependability, and confirm-ability testing. Research instrument validity was measured through content validity and the testing of questionnaire instrument is through Cronbach Alpha with a coefficient of 0.75. The results of this research show that the rights and needs of street children has fulfill well by Social Office, except in fulfilling the right of identity. The next task of the Social Office is to fulfill the rights of the street children's identity through ongoing collaboration with all relevant agencies.

Keywords: *protection, fulfillment of rights and needs, street children*

PENDAHULUAN

Seiring dengan perkembangan zaman, berkembang pula masalah sosial yang dihadapi manusia. Masalah sosial dapat dipahami sebagai kondisi yang terlahir dari sebuah keadaan masyarakat yang tidak ideal. Dengan kata lain, kunci masalah sosial terletak pada kondisi yang tidak diharapkan, dan oleh sebab itu diperlukan upaya untuk melakukan perbaikan dan perubahan (Soetomo, 2013, p. 9). Anak jalanan merupakan salah satu contoh masalah sosial yang hadir bersamaan dengan persoalan sosial lainnya dalam realitas perkembangan zaman. Anak jalanan atau yang secara eufemistik terkadang disebut sebagai anak yang mandiri sesungguhnya adalah anak-anak yang terisolasi secara sosial (Nugroho, 2004, p. 17). Menurut laporan hasil pemutakhiran data anak jalanan yang dilakukan oleh DINSOS DIY tahun 2014, jumlah anak jalanan di DIY sebanyak 220 anak yang terdiri dari 73, 64% laki-laki/162 anak dan 26, 36 % perempuan/58 anak. Latar belakang munculnya anak jalanan disebabkan melalui beberapa faktor seperti kondisi ekonomi, kurangnya perhatian orang tua, situasi rumah yang tidak kondusif bagi anak, eksploitasi, mencari teman, dan berbagai alasan lainnya.

Eksplotatif, rentan dengan berbagai kekerasan, dan marginal (Rafi, Ali, & Aslam, 2012, p. 1) adalah istilah-istilah yang kemudian terbilang relevan dalam merepresentasikan kondisi dan kehidupan mereka. Eksplotatif karena mereka memiliki posisi tawar-menawar yang sangat lemah dan cenderung menjadi objek perlakuan yang sewenang-wenang dari ulah preman atau oknum aparat yang kurang bertanggung jawab. Rentan dengan berbagai kekerasan fisik dan mental, karena tidak memiliki perlindungan, pengawasan dan arahan dari orang tua atau yang lebih dewasa (Boakye-Boaten, 2016). Adapun disebut marginal karena mereka melakukan pekerjaan yang tidak jelas jenjang kariernya, kurang dihargai, dan tidak menjanjikan prospek atau perubahan ke arah masa depan yang lebih baik. Berdasarkan hasil pengamatan dan kajian di lapangan, pengamat sosial, dan pemerhati masalah anak jalanan, Surbakti dkk (Suyanto, 2010, p. 186) membedakan anak jalanan ke dalam tiga kelompok yakni; *children on the street*, *children of the street*, dan *children from families of the street*.

Children on the street, adalah anak-anak yang mempunyai kegiatan ekonomi seba-

gai pekerja anak di jalan, namun masih mempunyai hubungan yang kuat dengan orang tua. Mereka bertugas untuk membantu memperkuat ekonomi keluarga karena beban atau tekanan kemiskinan yang tidak dapat diselesaikan sendiri oleh orang tua. *Children of the street*, yakni anak-anak yang berpartisipasi penuh di jalanan, baik secara sosial, maupun ekonomi. Banyak di antara mereka adalah anak-anak yang karena suatu sebab seperti kekerasan, kurangnya perhatian dan kasih sayang, lari atau pergi dari rumah. Sedangkan *Children from families of the street*, adalah anak-anak yang berasal dari keluarga yang hidup di jalanan. Salah satu ciri penting dari anak-anak dalam kategori ini adalah kehadirannya di jalanan sejak usia bay, atau bahkan sejak masih dalam kandungan. Kategori ini sangat mudah ditemui di berbagai kolong jembatan, rumah-rumah liar sepanjang rel kereta api, taman dan berbagai tempat umum lainnya (Lusk, 1989, p. 5).

Sebagai salah satu masalah sosial, isu tentang anak jalanan memang belum sepopuler isu mengenai kemiskinan. Walaupun demikian, akhir-akhir ini sejak situasi krisis mulai merambah ke beberapa wilayah, kesadaran dan perhatian terhadap anak jalanan semakin meningkat. Mengenai hal ini Bapak Subakir, Koordinator anak jalanan di Dinas Sosial DIY (Wawancara: 02 Mei 2016) menyetujui bahwa keberadaan anak jalanan tidak lagi dipahami sebagai kasus yang insidental atau sementara, tetapi telah dipandang dan diakui sebagai fenomena sosial yang membutuhkan perhatian yang serius dari berbagai pihak, baik dari pemerintah, lembaga-lembaga sosial, dan tentunya masyarakat pada umumnya, sebagaimana diakui. Di samping itu, sebagai kondisi sosial yang tidak sesuai dengan harapan masyarakat atau kondisi yang tidak dikehendaki, sejatinya menjadi dorongan bagi setiap orang, kelompok masyarakat, lembaga sosial, dan tentunya pemerintah untuk mengubah dan memperbaikinya (Soetomo, 2013, p. 21). Agar lebih berdaya guna, upaya untuk melakukan perubahan dan perbaikan tersebut perlu dilandasi dengan analisis yang mendalam (*diagnosis*) demi memperoleh informasi dan pemahaman yang akurat tentang kondisi dan latar belakang yang menyebabkan munculnya anak jalanan. Lebih dari itu mengatasi persoalan anak jalanan membutuhkan sebuah komitmen yang benar-benar serius yang kemudian diwujudkan dalam program aksi bersama yang lebih konkrit dan kon-

tekstual sebagaimana diungkapkan oleh koordinator anak jalanan Dinas Sosial DIY, Bapak Subakir (Wawancara 02 Mei 2016). Upaya-upaya itu terangkum dalam suatu pembangunan yang disebut pembangunan kesejahteraan sosial.

Pembangunan kesejahteraan sosial tersebut bukan hanya tanggung jawab pemerintah, akan tetapi menjadi tanggung jawab bersama masyarakat. Masyarakat akan bertindak sebagai pelaksana utama, sedangkan pemerintah akan menetapkan regulasi atau peraturan serta mekanisme untuk menangani anak jalanan. Hal ini sesuai dengan amanat Undang-undang Dasar 1945, negara harus bertanggung jawab mewujudkan kesejahteraan, dan diper-tegas dengan lahirnya Undang-undang nomor 11 tahun 2009 (Presiden Republik Indonesia, 2009) tentang kesejahteraan sosial dimana pemerintah memiliki mandat yang lebih kuat daripada masyarakat maupun dunia usaha dalam penyelenggaraan kesejahteraan sosial (pasal 24).

Mewujudkan amanat Undang-undang Dasar 45 dan Undang-Undang Nomor 11 Tahun 2009, pemerintah Daerah Istimewah Yogyakarta mengeluarkan berbagai kebijakan yang salah satunya adalah Peraturan Daerah Provinsi DIY No 6 tahun 2011 Tentang Perlindungan Anak yang Hidup di Jalan. Tujuan dari Perda ini adalah untuk menggerakkan seluruh masyarakat, lembaga sosial, dan lembaga pemerintah yang terkait untuk bekerja sama dalam menangani anak yang hidup di jalan, yang adalah amanah dan karunia Tuhan Yang Maha Esa, yang dalam dirinya melekat hak-hak untuk memperoleh kehidupan yang layak sebagaimana anak pada umumnya (Pemerintah Daerah Provinsi DIY, 2011). Terpenuhinya hak-hak anak secara memadai dapat menjamin terwujudnya kondisi fisik, psikis, dan sosial yang wajar serta selanjutnya mendukung kesehatan pertumbuhan dan perkembangan anak (Sitompul & Retnowati, 2014, p. 2).

Penelitian ini bertujuan untuk mengevaluasi implementasi Perda Nomor 6 Tahun 2011 yang dilakukan oleh Dinas Sosial DIY sebagai lembaga Negara yang berfungsi untuk melakukan usaha kesejahteraan sosial dalam tugas dan tanggung jawab pelayanannya. Fokus evaluasinya terletak pada upaya pemenuhan hak-hak dan kebutuhan anak jalanan. Diharapkan penelitian ini dapat bermanfaat dalam memahami realitas anak jalanan sehingga mampu

menemukan solusi yang lebih baik dalam menangani anak jalanan.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini adalah penelitian evaluasi dengan menggunakan pendekatan deskriptif kualitatif sebagai pendekatan utama dan didukung dengan pendekatan deskriptif kuantitatif. Model evaluasi yang digunakan dalam penelitian ini adalah model evaluasi *Discrepancy* (kesenjangan) yang dikembangkan oleh Malcom Provus. Model evaluasi kesenjangan berangkat dari asumsi bahwa untuk mengetahui kelayakan suatu program, evaluator dapat membandingkan antara apa yang seharusnya dan diharapkan terjadi (*standar*) dengan apa yang sebenarnya terjadi (*performance*) sehingga dapat diketahui ada tidaknya kesenjangan (*discrepancy*) antara keduanya. Dengan kata lain, model evaluasi ini digunakan oleh peneliti untuk mengukur besarnya kesenjangan antara Peraturan Daerah Nomor 6 Tahun 2011 (*standar*) dengan upaya pemenuhan hak-hak dan kebutuhan anak jalanan oleh Dinas Sosial DIY (*performance*).

Penelitian evaluasi ini dilakukan di Dinas Sosial DIY sebagai lembaga pemerintah yang mengimplementasikan Perda No 6 Tahun 2011 Tentang Perlindungan Anak yang Hidup di Jalan. Selain dinas sosial, peneliti juga mengambil data di RPS (Rumah Perlindungan Sosial), dan pada enam LKSA (Lembaga Kesejahteraan Sosial Anak) sebagai lembaga operasional yang bekerjasama dengan Dinas Sosial dalam upaya memenuhi hak-hak dan kebutuhan anak jalanan. Penelitian ini dilaksanakan dari tanggal 2 Mei hingga 11 Juni 2016. Dalam tenggang waktu ini, peneliti turun ke lapangan setiap hari untuk mengumpulkan data baik melalui wawancara, observasi, maupun melalui aktifitas penelitian lainnya.

Dalam penelitian ini responden diambil secara *purposive* baik responden yang berada di dinas sosial, RPS dan LKSA, maupun anak jalanan. Reponden yang diambil terdiri dari 3 orang staf seksi perlindungan anak jalanan pada Dinas Sosial, 2 orang pengasuh di RPS dan 13 reponden yang dipilih dari enam LKSA. Untuk memperdalam hasil penelitian, peneliti juga mewawancarai 4 orang anak jalanan, 2 orang yang berada di LKSA dan 2 orang anak jalanan yang beraktifitas di perempatan lampu merah Sagan.

Data yang dibutuhkan dalam penelitian ini dikumpulkan melalui beberapa metode, yakni; observasi, wawancara, angket, dan dokumentasi. Instrumen yang digunakan dalam penelitian ini adalah peneliti sebagai instrumen pengumpulan data yang utama (teknik penelitian kualitatif), dan instrumen pembantu yang terdiri dari pedoman observasi berupa *check list*, pedoman wawancara, angket dan dokumen-dokumen. Observasi dilakukan untuk melihat secara langsung proses dan mekanisme pemenuhan hak dan kebutuhan anak jalanan. Responden yang diwawancarai terdiri dari 10 orang, yakni: Bapak Subakir (Koordinator Anak Jalanan); Ibu Lilis Sulistiyowati (Staf Seksi Perlindungan Anak); Ibu Retno Trihandayani (Pengasuh RPS); Bapak Yosua Lapudoo (Ketua Rumah Impian); Ibu Berlin Tandirerung (Pengasuh Rumah Impian); dan Mba Sri Yuni Shobiyati (Pengasuh Anak Mandiri). Peneliti juga mewawancarai 4 orang anak jalanan, yakni; Agus (LKSA Anak Mandiri); Lintang Prasasti (LKSA Rumah Impian); Ambar dan Dadang (Anak Jalanan Lampu Merah Sagan). Angket digunakan untuk mengetahui informasi mengenai komponen input, proses dan produk yang dibagikan kepada 13 orang pengasuh di LKSA. Butir-butir pertanyaan berjumlah 35 butir yang terdiri dari 10 butir pada komponen input, 11 butir pada komponen proses, dan 14 butir pada komponen produk. Skala pengukuran dalam setiap butir pertanyaan menggunakan *skala Likert* dengan 4 kategori jawaban yakni: Sangat Baik/Sangat Setuju, Baik/Setuju, Cukup Baik/Cukup Setuju, Kurang Baik/Kurang Setuju. Teknik dokumentasi digunakan untuk mengumpulkan sejumlah informasi, yakni Perda Nomor 6 Tahun 2011, Peraturan Gubernur Daerah Istimewah Yogyakarta Nomor 31 Tahun 2013 tentang Tata Cara Penjangkauan dan Pemenuhan Hak Anak yang Hidup di Jalan, Laporan Hasil Pemutakhiran data PMKS (Penyandang Masalah Kesejahteraan Sosial) dan PSKS (Potensi dan Sumber Kesejahteraan Sosial) Tahun 2014 (Pemerintah Daerah Provinsi DIY, 2014), dan foto-foto.

Validitas instrumen menggunakan validitas isi (*content validity*). Instrumen yang diukur validitas isinya adalah lembar observasi lembar wawancara, dan angket (Kuesioner). Dalam membuktikan validitas isi pada angket, peneliti menggunakan validitas tampak. Hal ini dilakukan karena jumlah responden lebih sedikit dari jumlah butir yang digunakan. Uji

validitas isi dilakukan dengan metode validasi ahli atau *experts judgement*. Estimasi reliabilitas instrumen angket menggunakan pendekatan konsistensi internal. Teknik pengestimasiannya menggunakan formula *Cronbach Alpha*, estimasi reliabilitasnya adalah $\geq 0,7$. Dari hasil perhitungan diketahui bahwa nilai reliabilitas setiap komponen evaluasi yang diukur lebih besar dari standar yang telah ditetapkan yakni 0,7 sehingga memenuhi kriteria reliabilitas alat pengumpul data.

Tabel 1. Ringkasan Hasil Perhitungan Reliabilitas Angket

| No | Komponen | <i>Cronbach Alpha</i> | Reliabilitas |
|------------------------|-----------------------------------|-----------------------|--------------|
| Evaluasi Input | | | |
| 1 | SDM | 0,781 | Reliabel |
| 2 | Disposisi Implentor | 0,810 | Reliabel |
| 3 | Sarana dan prasarana | 0,831 | Reliabel |
| 4 | Sumber Daya Finansial | 0,883 | Reliabel |
| Evaluasi Proses | | | |
| 5 | Respons Implementor | 0,730 | Reliabel |
| 6 | Perencanaan dan Waktu Pelaksanaan | 0,815 | Reliabel |
| 7 | Strategi | 0,901 | Reliabel |
| Evaluasi Produk | | | |
| 8 | Pemenuhan Hak Identitas | 0,772 | Reliabel |
| 9 | Pemenuhan Hak Pengasuhan | 0,817 | Reliabel |
| 10 | Pemenuhan Hak Pendidikan | 0,712 | Reliabel |
| 11 | Pemenuhan Hak Kesehatan | 0,867 | Reliabel |
| 12 | Pemenuhan Hak Kebutuhan Dasar | 0,867 | Reliabel |

Keabsahan data kualitatif dilakukan melalui beberapa pengujian, yakni uji kredibilitas, transferabilitas, dependabilitas, dan konfirmabilitas. Uji kredibilitas dibuktikan melalui beberapa teknik, yakni observasi partisipatoris, triangulasi, dan penggunaan bahan refrensi. Observasi partisipatoris dilakukan untuk menciptakan kedekatan dengan responden di Dinas Sosial, RPS, LKSA, dan anak jalanan. Teknik triangulasi yang digunakan

adalah triangulasi sumber (Koordinator anak jalanan, staf penanganan anak jalanan, pengasuh di RPS dan LKSA, dan anak jalanan), triangulasi teknik (wawancara, observasi, dokumentasi, dan angket), dan triangulasi waktu (wawancara dan observasi dilakukan pada waktu dan tempat yang berbeda). Untuk menyempurnakan dan memperkuat uji kredibilitas, peneliti menggunakan kamera dan alat perekam wawancara sebagai bahan referensi, yakni untuk merekam wawancara dan untuk mengabaikan gambar-gambar yang dibutuhkan. Uji transferabilitas dilakukan dengan mendeskripsikan hasil penelitian dalam bentuk laporan yang sistematis, jelas, terperinci, dan dapat dipercaya. Uji dependabilitas dilakukan dengan mengaudit seluruh proses penelitian. Audit dimulai dengan menentukan masalah/fokus, memasuki lapangan, menentukan sumber data, melakukan analisis data, melakukan uji keabsahan data, dan membuat kesimpulan. Pengujian konfirmabilitas dilakukan sebagai bentuk transparansi peneliti untuk mengungkap secara terbuka tentang proses penelitian sehingga memungkinkan pihak lain untuk memberikan penilaian terhadap hasil penelitian ini. Langkah yang diambil oleh peneliti adalah melakukan konsultasi dengan peneliti ahli dan mempublikasikan hasil penelitian ini dalam Jurnal.

Teknik analisis data yang digunakan adalah teknik analisis data deskriptif kualitatif dan deskriptif kuantitatif. Data dari hasil wawancara, observasi dan dokumentasi dianalisis secara kualitatif yakni; reduksi data, *display* data, dan dilanjutkan dengan pengambilan kesimpulan. Data yang diperoleh melalui angket dianalisis dengan cara kuantitatif untuk menghitung presentase jawaban responden dan jumlah responden pada setiap kategori jawaban yang diberikan. Hitungan data kuantitatif dibantu dengan menggunakan program SPSS.21.

Kriteria keberhasilan yang digunakan dalam penelitian evaluasi ini dikembangkan berdasarkan kajian teori implementasi kebijakan tentang faktor-faktor yang mempengaruhi implementasi kebijakan seperti sumber daya manusia dan finansial, ketersediaan sarana dan prasana pendukung, disposisi implementor, respons implementor, perencanaan, pelaksanaan serta strategi yang digunakan, dan dari Peraturan Daerah No 6 Tahun 2011 tentang Perlindungan Anak yang Hidup di Jalan yang meliputi pemenuhan hak identitas, hak peng-

asuhan, hak pendidikan, hak kesehatan, dan hak atas kebutuhan dasar.

HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

Evaluasi Input

Evaluasi input dilakukan untuk mengetahui sejauh mana tingkat kesiapan dinas sosial dalam memenuhi hak-hak dan kebutuhan anak jalanan sesuai dengan Peraturan Daerah Nomor 6 Tahun 2011. Komponen-komponen input yang dievaluasi terdiri dari Sumber Daya Manusia, Sarana dan Prasarana, Sumber Daya Finansial, dan Disposisi Implementor. Data dan informasi terkait komponen input diperoleh melalui wawancara, observasi, dokumentasi, dan angket.

SDM (Sumber Daya Manusia)

Evaluasi pada komponen SDM dilakukan terhadap 6 staf yang bekerja pada dinas sosial, 2 pengasuh pada Rumah Perlindungan Sosial (RPS) dan 13 pengasuh anak jalanan di 6 LKSA (Lembaga Kesejahteraan Sosial Anak). Keenam staf yang bekerja pada bagian seksi perlindungan anak terdiri dari satu tenaga Magister Administrasi dan lima tenaga sarjana yang terdiri dari tiga Sarjana Sosial, satu Sarjana Pendidikan (Bimbingan dan Konseling), dan satu Sarjana Sains. Dua pengasuh di RPS berlatar belakang pendidikan sarjana dan diploma. Sedangkan pengasuh yang mendampingi anak jalanan di 6 LKSA terdiri dari pekerja sosial yang berlatar belakang pendidikan sarjana dengan pengalaman kerja di atas lima tahun. Koordinator anak jalanan Bapak Subakir mengakui ketersediaan SDM yang baik dan berkualitas sangat mempengaruhi upaya pemenuhan hak dan kebutuhan anak jalanan (Bapak Subakir: Wawancara 11 Mei 2016). Terdapat beberapa faktor yang mempengaruhi kualitas SDM dalam memberi perlindungan dan memenuhi hak-hak dan kebutuhan anak jalanan. Faktor-faktor tersebut meliputi faktor pengalaman kerja, faktor kemampuan dalam memahami watak dan karakter anak jalanan, kemampuan dalam merangkul, kemampuan menciptakan rasa nyaman, dan kemampuan dalam membangun komunikasi yang efektif pada saat melayani dan memenuhi hak-hak dan kebutuhan anak jalanan. Berdasarkan data yang dihasilkan melalui wawancara dan observasi, dinas sosial secara keseluruhan telah menyediakan

SDM yang baik dan berkualitas dalam memenuhi hak-hak dan kebutuhan anak jalanan. Hasil wawancara dan observasi didukung dengan hasil analisis angket dimana dari 13 responden sebanyak 84,6 % atau jawaban 11 responden yang berada pada kategori baik atau memiliki kualitas sumber daya manusia yang baik. Angka ini sekaligus menunjukkan bahwa Dinas Sosial memiliki sumber daya yang baik dalam memenuhi hak-hak dan kebutuhan anak jalanan. Dinas sosial mengakui, kualitas sumber daya manusia yang ada sangat dipengaruhi oleh lamanya pengalaman kerja dan tingginya komitmen yang dimiliki dalam memenuhi hak-hak dan kebutuhan anak jalanan.

Disposisi Implementor

Evaluasi untuk mengetahui disposisi implementor dilakukan terhadap 6 orang staf yang bekerja pada dinas sosial, 2 orang pengasuh pada Rumah Perlindungan Sosial (RPS) dan 13 pengasuh anak jalanan di 6 LKSA yang bekerja sama dengan dinas sosial dalam upaya memberi perlindungan sosial kepada anak jalanan. Komponen disposisi implementor meliputi kejujuran, komitmen dan sifat demokratis (kemampuan dalam membangun kerja sama dengan pihak lain). Hasil wawancara dan observasi menunjukkan bahwa, kejujuran, komitmen dan sifat demokratis (kemampuan dalam membangun kerjasama dengan pihak lain) dibangun berdasarkan harapan dan keinginan yang kuat untuk mengatasi persoalan anak jalanan, sebagaimana diungkapkan Bapak Subakir, koordinator perlindungan anak jalanan.

Memang kita harus memiliki sikap yang jujur, komitmen yang mendalam, dan memiliki kemampuan untuk bekerja sama dalam menangani anak jalanan. Komitmen yang dibangun bersama tersebut mengarahkan pandangan kita seutuhnya pada anak yang dalam kualifikasi tertentu disebut sebagai pandangan yang bersifat profestik terhadap anak (Wawancara: 11 Mei 2016).

Hasil wawancara, dan observasi kemudian didukung dengan hasil analisis angket. Hasil analisis angket menunjukkan bahwa, dari 13 responden sebanyak 69,2% atau jawaban 9 responden menunjukkan kategori baik atau memiliki tingkat kejujuran, komitmen dan ke-

mampuan bekerjasama yang baik. Kejujuran, komitmen dan sifat demokratis dibangun berdasarkan harapan dan keinginan yang kuat untuk mengatasi persoalan yang dihadapi anak jalanan.

Sarana dan Prasarana

Informasi tentang ketersediaan sarana dan prasarana diperoleh melalui wawancara, observasi, dokumentasi. Responden yang diwawancarai adalah Bapak Subakir, koordinator penanganan anak jalanan. Observasi difokuskan pada ketersediaan sarana dan prasarana di RPS, LKSA Rumah Impian, dan LKSA Anak Mandiri. Perlengkapan sarana dan prasarana yang disediakan oleh dinas sosial sudah dikatakan baik sebagaimana yang terlihat melalui observasi dan. Sarana dan prasarana yang disediakan di RPS terdiri dari tiga kamar tidur yakni satu untuk laki-laki, satu untuk wanita dan satu ruangan antara untuk anak jalanan yang berkebutuhan khusus. Di setiap ruangan tidur terdiri dari, satu kamar mandi dan toilet, dua tempat tidur besar dan bertingkat, satu buah meja, tiga buah kursi, dua buah lemari dan satu buah kipas angin. RPS juga menyediakan kamar makan berukuran luas yang dilengkapi dengan meja panjang dan belasan kursi. Terdapat satu dapur umum untuk memasak. Sedangkan tempat penampung air terdiri dari enam buah viber berukuran besar. RPS juga menyediakan halaman yang sangat luas sebagai tempat bermain anak. Sedangkan untuk transportasi (antar-jemput anak) disediakan satu mobil mini bus. Untuk kenyamanan, RPS menyediakan dua pos satpam yakni di pintu masuk dan di antara kamar tidur dan kamar makan anak jalanan. Rumah tersebut juga dikelilingi dengan tembok setinggi dua meter di bagian depan dan tiga meter di bagian belakang. Sedangkan untuk LKSA lainnya seperti rumah singgah, panti dan shelter, bantuan sarana dan prasarana diberikan dinas sosial dalam bentuk bantuan finansial sebagai dana operasional kelembagaan yang digunakan sesuai dengan kebutuhan lembaga tersebut. Secara umum sarana dan prasarana yang disediakan oleh dinas sosial sudah dikatakan baik.

Sumber Daya Finansial

Informasi tentang ketersediaan sumber daya finansial diperoleh melalui wawancara, observasi, dokumentasi dan angket. Infor-

masi yang diperoleh melalui wawancara menjelaskan bahwa sumber daya finansial yang digunakan dinas sosial dalam memenuhi hak-hak dan kebutuhan anak jalanan berasal dari APBD dan APBN (Bapak Subakir: Wawancara 11 Mei 2016). Besarnya jumlah asupan dana dari APBD dalam setahun sebesar Rp517.329.200 (Lima ratus tujuh belas juta, tiga ratus dua puluh sembilan ribu, dua ratus rupiah). APBD juga menyediakan dana operasional untuk setiap LKSA yang tergabung dalam tim dengan dinas sosial sebesar Rp85.000.000/tahun (Delapan puluh lima juta). Sedangkan dana dari APBN sebesar Rp324.000.000/tahun (Tiga ratus dua puluh empat juta/tahun). Dana yang berasal dari APBN ini disalurkan melalui rekening anak. Secara keseluruhan dana yang digunakan untuk menangani anak jalanan kurang lebih sebesar Rp. 926.329.200/tahun (Sembilan ratus dua puluh enam juta, tiga ratus dua puluh sembilan ribu, dua ratus rupiah/tahun). Dinas sosial mengakui besarnya sumber daya finansial yang dimiliki sudah mampu memenuhi hak dan kebutuhan anak jalanan dengan baik. Hal ini juga diakui oleh pengasuh anak jalanan di RPS dan LKSA yang dapat dilihat melalui hasil analisis angket. Hasil analisis angket menunjukkan, dari 13 responden sebanyak 38,5 % atau jawaban 5 responden berada pada kategori sangat baik, 30,8 % atau jawaban 4 responden berada pada kategori baik.

Evaluasi Proses

Evaluasi proses pada penelitian ini terdiri dari tiga komponen yakni komponen strategi, perencanaan dan waktu pelaksanaan, dan respons implementor. Ketiga komponen ini sangat menentukan tingkat kesuksesan dinas sosial dalam memenuhi hak-hak dan kebutuhan anak jalanan. Data dan informasi terkait komponen input diperoleh melalui wawancara, observasi, dokumentasi, dan angket. Responden yang diwawancarai terdiri dari dua orang, yakni Bapak Subakir (Koordinator Perlindungan Anak Jalanan) dan Ibu Sri Yuni Shobiyati (Pengasuh LKSA Anak Mandiri).

Evaluasi untuk mengetahui respons implementor dilakukan terhadap 2 orang pengasuh pada Rumah Perlindungan Sosial (RPS) dan 11 pengasuh anak jalanan di 6 LKSA yang bekerja sama dengan dinas sosial dalam upaya memberi perlindungan sosial kepada anak jalanan. Komponen respons implementor me-

lingkupi ketegasan, keseriusan, dan perasaan senang yang ditunjukkan pengasuh pada waktu menangani anak jalanan. Respons implementor dapat dilihat melalui tingginya tingkat partisipasi staf dan pengasuh anak jalanan dalam mengikuti sidang atau rapat mengenai anak jalanan (Observasi: 12 Mei 2016). Wujud keseriusan juga ditunjukkan dengan kehadiran mereka yang selalu tepat waktu pada berbagai kegiatan sebagaimana yang diakui oleh Bapak Subakir.

Terus terang, teman-teman itu komitmennya sangat tinggi. Saya yakin dinas sosial tidak mungkin dapat melaksanakan tugasnya dengan baik tanpa bantuan dan komitmen dari teman-teman di lapangan. Salah satu contoh komitmen teman-teman adalah ketika melakukan koordinasi penjangkauan. Kita tidak perlu pakai undangan resmi, cukup dengan WA. Semuanya datang tepat waktu (Wawancara 11 Mei 2016).

Keseriusan dalam menangani anak jalanan kemudian diwujudkan melalui penjangkauan. Para staf yang bekerja di lapangan menunjukkan komitmennya dengan menjalankan tugasnya dalam situasi dan kondisi apapun. Hasil wawancara dan observasi didukung dengan analisis angket dimana dari 13 responden sebanyak 69,2 % atau jawaban 9 responden berada pada kategori baik atau menjalankan tugasnya tegas, serius dan senang hati.

Berdasarkan hasil analisis data melalui wawancara dan observasi, upaya pemenuhan hak-hak dan kebutuhan anak jalanan oleh dinas sosial telah dilaksanakan sesuai dengan target, waktu, dan perencanaan yang telah dibuat. Hasil wawancara dan observasi didukung dengan analisis angket dimana dari 13 responden sebanyak 76,9 % atau jawaban 10 responden berada pada kategori baik, yakni telah memenuhi hak dan kebutuhan anak jalanan dengan baik sesuai dengan target, waktu dan perencanaan yang telah dibuat.

Perencanaan dan Waktu Pelaksanaan

Target utama dinas sosial dalam mengimplementasikan peraturan daerah nomor 6 tahun 2011 adalah bebas anak jalanan pada tahun 2016. Berdasarkan hasil observasi di lapangan, target ini dapat dikatakan tercapai

setelah berkaca pada jumlah anak jalanan yang semakin berkurang baik anak jalanan yang beraktifitas di lampu merah ataupun anak jalanan yang beraktifitas pada tempat-tempat umum lainnya. Berkurangnya jumlah anak jalanan di jalan merupakan indikasi bahwa dinas sosial bersama LKSA telah menangani anak jalanan dengan baik, setidaknya ada bukti bahwa anak jalanan tidak lagi sering terlihat di jalanan. Kalaupun masih ada satu atau dua anak yang beraktifitas di jalan, hal itu dapat dipahami mengingat besarnya daya tarik kota Yogyakarta sebagai daerah yang selalu didatangi oleh anak-anak dari berbagai wilayah yang berbeda.

Strategi

Berdasarkan hasil analisis data melalui wawancara dan observasi, upaya pemenuhan hak-hak dan kebutuhan anak jalanan oleh dinas sosial telah dilaksanakan sesuai dengan strategi dan mekanisme yang jelas. Strategi yang telah dibuat. Hasil wawancara dan observasi didukung dengan analisis angket dimana dari 13 responden sebanyak 61,5 % atau jawaban 8 responden berada pada kategori baik atau telah memenuhi hak dan kebutuhan anak jalanan dengan baik dan efektif sesuai dengan cara dan mekanisme yang tepat. Strategi dan mekanisme khusus yang dipakai dinas sosial adalah dengan melakukan kerjasama yang baik dan produktif bersama pihak-pihak yang terkait. Sedangkan dalam tataran operasionalnya, dalam memenuhi hak-hak dan kebutuhan anak jalanan, dinas sosial bersama lembaga-lembaga terkait akan meningkatkan jadwal penjangkauan yang kemudian dilanjutkan dengan assesmen. Awal mula diimplemmentasikannya Peraturan Daerah Nomor 6 Tahun 2011, penjangkauan dilakukan sebulan sekali. Setelah setahun berjalan strategi ini tidak memberikan hasil yang maksimal. Hal inilah yang kemudian mendorong dinas sosial bersama LKSA untuk mengubah strategi penjangkauan menjadi satu sampai tiga kali dalam seminggu. Dengan demikian jumlah penjangkauan yang dilakukan dinas sosial bersama LKSA dalam satu bulan adalah enam belas kali. Strategi ini kemudian berdampak dengan semakin berkurangnya anak yang beraktifitas di jalan. Setelah melakukan penjangkaun, langkah selanjutnya adalah melakukan assesmen terhadap anak jalanan yang berhasil diajak ke RPS dan

LKSA. Assesmen dilakukan untuk bisa mengetahui identitas, kondisi dan kebutuhan anak. Hasil assesmen membantu dinas sosial bersama LKSA dalam memenuhi hak-hak dan kebutuhan anak jalanan.

Evaluasi Produk

Komponen-komponen pada bagian produk yang dievaluasi pada penelitian ini terdiri dari pemenuhan hak-hak dan kebutuhan anak jalanan. Hak-hak dan kebutuhan tersebut antara lain; pemenuhan hak identitas, pemenuhan hak atas pengasuhan, pemenuhan hak kesehatan, pemenuhan hak pendidikan, dan pemenuhan hak atas kebutuhan dasar.

Pemenuhan Hak Identitas

Berdasarkan data yang dihasilkan melalui wawancara dan observasi menunjukkan bahwa, upaya pemenuhan hak indentitas anak jalanan oleh dinas sosial DIY masih dikategorikan cukup atau belum dilaksanakan dengan baik dan maksimal. Hasil wawancara dan observasi ini didukung dengan hasil analisis angket dimana dari 13 responden hanya 15,4 % atau jawaban 2 responden yang berada pada kategori baik atau telah memenuhi hak identitas anak jalanan dengan baik. Sebaliknya terdapat 10 responden atau 76,9% jawaban reponden masih berada pada kategori cukup baik. Dengan demikian pemenuhan hak identitas anak jalanan belum terpenuhi dengan baik.

Rendahnya ketercapaian pemenuhan hak identitas tidak secara lugas menunjukkan kegagalan dinas sosial dalam memenuhi hak identitas anak jalanan. Data dan realitas di lapangan menunjukkan bahwa pemenuhan hak identitas adalah bagian tersulit yang ditemui oleh dinas sosial bersama LKSA dalam upaya memenuhi hak dan kebutuhan anak jalanan. Hal ini dapat dijelaskan melalui beberapa hal: Pertama, tujuan utama dinas sosial bersama LKSA dalam menangani dan mendampingi anak jalanan adalah untuk mengembalikan anak kepada keluarga sebagai pengasuh terbaik. Dinas sosial bersama LKSA pada tempat pertama berperan untuk memfasilitasi agar anak jalanan bisa dikembalikan ke keluarga dan daerah asal mereka. Kedua, tidak ada satupun anak yang mengantongi identitas legal seperti akta pencatatan sipil. Ketika melakukan penjangkauan terhadap anak jalanan, kondisi awal anak jalanan belum jelas khususnya me-

ngenai asal usul, keluarga dan usia anak. Pada waktu dijangkau anak jalanan kerap kali memberikan nama yang bukan nama sebenarnya. Penelusuran asal usul anak dilakukan oleh dinas sosial bersama LKSA setelah informasi yang diberikan dianggap benar dan meyakinkan. Ketiga, usia anak jalanan rata-rata masih di bawah 17 tahun. Usia anak yang pada umumnya masih di bawah 17 tahun menutup kemungkinan bagi dinas sosial bersama LKSA untuk dapat mengurus KTP anak jalanan. Hal ini dikarenakan aturan kepemilikan KTP hanya untuk warga yang berusia 17 tahun ke atas atau yang sudah menikah.

Pemenuhan Hak atas Pengasuhan

Berdasarkan data yang dihasilkan melalui wawancara dan observasi, upaya pemenuhan hak anak jalanan atas pengasuhan dikategorikan baik atau telah dilaksanakan dengan baik. Hasil wawancara dan observasi ini didukung dengan hasil analisis angket dimana dari 13 responden sebanyak 46,2 % atau 6 responden menjawab baik. Sisanya, 38,5 % atau 5 responden menjawab cukup baik dan 15,4 % atau 2 responden menjawab kurang baik. Data-data ini sekaligus menunjukkan bahwa upaya pemenuhan hak pengasuhan anak jalanan dikategorikan baik atau terimplementasi dengan baik.

Tujuan utama dalam pengasuhan adalah mengembalikan anak ke keluarga dan daerah asal anak. Hal ini dikarenakan sentralitas peran dan tanggung jawab keluarga sebagai pengasuh terbaik bagi setiap anak. Keluarga sebagai tempat asal anak selalu menjadi target dinas sosial bersama LKSA dalam mengembalikan anak setelah melakukan assesmen dan mengetahui asal usul dan identitas anak. Ada beberapa mekanisme yang harus dilewati. Pertama, menghubungi pedukuhan, lurah serta RT dan RW setempat. Hasil penelusuran ke tingkat kelurahan, RT dan RW membantu untuk memastikan tempat tinggal anak. Kedua, mengembalikan anak jalanan ke keluarga. Apabila ada anak jalanan yang tidak bisa dikembalikan ke keluarga karena belum ada keluarga yang mengakuinya, maka pengasuhan anak tersebut menjadi tanggung jawab dinas sosial bersama LKSA sampai ada yang mengadopsi atau anak tumbuh dewasa. Dalam kaitannya dengan pengasuhan yang dilakukan oleh lembaga, dinas sosial akan bekerjasama dengan lembaga penanganan dan pendampingan

anak seperti panti dan pesantren. Lembaga yang dipilih harus disesuaikan dengan kondisi dan kebutuhan anak. Jadi, selama diasuh di panti dan di pesantren, dinas sosial tetap berperan sebagai pengasuh dan bertanggung jawab untuk memenuhi hak dan kebutuhan anak jalanan.

Pemenuhan Hak Pendidikan

Berdasarkan data yang dihasilkan melalui wawancara dan observasi, upaya pemenuhan hak anak jalanan atas pendidikan dikategorikan baik. Hasil wawancara dan observasi ini didukung dengan hasil analisis angket mengenai upaya pemenuhan hak pendidikan anak jalanan, dimana dari 13 responden sebanyak 46,2 % atau 6 responden menjawab baik. Sisanya, 30,8 % atau 4 responden menjawab sangat baik dan 23,1 % atau 3 responden menjawab cukup baik. Dapat disimpulkan dinas sosial dan LKSA telah memenuhi hak pendidikan anak jalanan dengan baik.

Hak pendidikan anak jalanan diperoleh melalui pendidikan layanan khusus atau pendidikan kejar paket. Pendidikan layanan khusus tersebut diselenggarakan oleh LKSA. Setiap LKSA yang menyelenggarakan pendidikan layanan khusus memiliki program kelompok belajar bersama. Kelompok belajar bersama ini dilakukan tiga kali dalam seminggu, yakni hari senin, rabu dan jumat pada pukul tiga sampai pukul lima sore. Dalam memperlancar aktivitas belajar, LKSA telah menyediakan perpustakaan (foto dilampirkan) yang dilengkapi dengan berbagai buku bacaan. Sedangkan untuk target jalur pendidikan formal cukup sulit disebabkan latar belakang usia dan kondisi anak jalanan itu sendiri. Contohnya anak jalanan yang berusia belasan tahun tapi belum melewati jalur Sekolah Dasar tidak mungkin mengikuti jalur pendidikan formal. Selain itu kondisi anak yang sudah terbiasa dengan kehidupan jalan yang vulgar dan tanpa aturan memberi ketidaknyamanan kepada anak yang lainnya di sekolah. Label anak jalanan terkadang mengganggu siswa-siswi yang lainnya.

Pemenuhan Hak Kesehatan

Sehat adalah kondisi yang harus dimiliki oleh semua manusia, tidak terkecuali anak jalanan. Pemenuhan hak kesehatan meliputi upaya promotif, preventif, kuratif dan rehabilitatif. Berdasarkan data yang dihasilkan

melalui wawancara dan observasi, upaya pemenuhan hak anak jalanan atas kesehatan sudah dilakukan dengan sangat baik oleh dinas sosial bersama LKSA. Hasil wawancara dan observasi ini didukung dengan hasil analisis angket dimana dari 13 responden sebanyak 46,2 % atau 6 responden menjawab sangat baik. Sisanya, 30,8 % atau 4 responden menjawab baik dan 23,1 % atau 3 responden menjawab cukup baik. Data-data ini sekaligus menunjukkan bahwa upaya pemenuhan hak kesehatan anak jalanan dikategorikan sangat baik atau terimplementasi dengan sangat maksimal.

Dinas sosial mengakui bahwa, pemenuhan hak kesehatan termasuk dalam upaya pemenuhan hak anak yang tidak terlalu sulit dilakukan. Kemudahan tersebut dikarenakan kebijakan daerah yang tertuang dalam Peraturan Daerah Nomor 6 Tahun 2011 yang memberi wewenang kepada pemerintah, baik pemerintah pusat maupun pemerintah daerah dan/atau pemerintah kota untuk memberi jaminan biaya pengobatan bagi anak jalanan yang sakit. Rekomendasi kebebasan biaya dijadikan sebagai jaminan kesehatan pengganti jamkessos. Surat rekomendasi tersebut dialamatkan kepada Gubernur. Dengan adanya surat rekomendasi, setiap anak jalanan yang sakit dan terdaftar di dinas sosial dan LKSA akan dibiayai oleh pemerintah daerah. Di samping berbagai kemudahan pembiayaan, informasi yang didapatkan dari anak jalanan melalui wawancara juga mengatakan bahwa anak jalanan tidak terlalu sering mengalami gangguan kesehatan. Sakit yang dialami anak jalanan umumnya hanya sebatas flu dan batuk pilek. Oleh karena itu, pelayanan kesehatan bagi anak jalanan yang sakit bisa dilayani di LKSA dengan memberikan obat yang direkomendasikan dokter sambil memperhatikan makanan dan waktu istirahat. Walaupun demikian situasi tersebut tidak mengurangi keseriusan pengasuh untuk memperhatikan dan menjaga anak jalanan yang sakit.

Pemenuhan Hak atas Kebutuhan Dasar

Pemenuhan hak atas kebutuhan dasar meliputi sandang, pangan, dan tempat tinggal. Dinas sosial bersama LKSA memiliki tugas dan tanggung jawab dalam memperhatikan pemenuhan hak dan kebutuhan dasar anak jalanan. Berdasarkan data yang dihasilkan melalui wawancara dan observasi, upaya pemenuhan kebutuhan dasar anak jalanan dikategorikan

baik. Hasil wawancara dan observasi ini didukung dengan hasil analisis angket dimana dari 13 responden sebanyak 69,2 % atau 9 responden menjawab baik. Sisanya, 23,1 % atau 3 responden menjawab sangat baik dan 7,7% atau 1 responden menjawab cukup baik. Pemenuhan kebutuhan dasar itu sendiri dibagi ke dalam tiga kelompok yakni; makanan dan minuman, pakayan dan tempat tinggal.

Pertama, pemenuhan kebutuhan akan makanan dan minuman (pangan). Dalam memenuhi kebutuhan akan makanan dan minuman, dinas sosial menyediakan dana sebesar Rp.170.000.000 (seratus tujuh puluh juta rupiah). Dana sebesar Rp170.000.000 (seratus tujuh puluh juta rupiah) digunakan untuk memenuhi kebutuhan gizi anak jalanan yang ada di LKSA. Sebaliknya, untuk pemenuhan gizi bagi anak jalanan yang belum tinggal di LKSA, dinas sosial akan memberikan bantuan satu-tiga juta rupiah dalam setahun. Di samping itu, untuk anak jalanan yang sudah ada di RPS, pemenuhan gizinya akan diperhatikan oleh staf yang ada di RPS. Berdasarkan hasil observasi ketersediaan makanan dan minuman di RPS dikatakan baik karena menu makanan harian anak jalanan selalu dilengkapi dengan lauknya. Jadi dapat disimpulkan bahwa pemenuhan kebutuhan makanan dan minuman sudah terpenuhi dengan baik.

Kedua, pemenuhan kebutuhan akan pakaian (sandang). Pemenuhan kebutuhan akan pakaian untuk anak jalanan di RPS dan LKSA sudah dikategorikan baik. Kebutuhan akan pakaian seperti baju, celana, sandal dan sepatu sudah disediakan dengan baik. Pakaian untuk anak jalanan di RPS dan LKSA sudah terjamin, mulai dari baju, celana, dan sepatu. Jenis pakaian yang disediakan terdiri dari pakaian kerja dan pakaian khusus. Jenis pakaian yang termasuk dalam kategori pakaian khusus adalah celana dalam, singlet, atau kolor. Sedangkan yang dikategorikan dalam pakaian kerja adalah pakaian resmi harian. Khusus untuk perempuan, RPS dan LKSA menyediakan pakaian khusus dan hal-hal yang berkaitan dengan kebutuhan perempuan termasuk softex. Jadi anak diperlakukan sebagaimana anak-anak pada umumnya, sesuai dengan kebutuhannya.

Ketiga, pemenuhan kebutuhan akan tempat tinggal. Berdasarkan hasil observasi di RPS dan LKSA, tempat tinggal yang digunakan untuk anak jalanan sudah dikatakan baik dan layak. Terdapat rumah sebagai tempat tinggal

yang nyaman untuk anak jalanan. Juga disediakan tempat tidur beserta kasurnya sesuai dengan kebutuhan anak. LKSA dan RPS juga menyediakan kamar mandi dan WC permanen, ruangan tamu serta hal-hal yang dibutuhkan selayaknya sebuah rumah. Di samping itu, LKSA dan RPS juga sudah menyediakan tempat tidur dan kasur cadangan untuk anak-anak yang baru. Singkatnya untuk kondisi tempat tinggal anak jalanan sudah dikatakan baik.

Mekanisme Pemenuhan Hak-hak dan Kebutuhan Anak Jalanan

Mekanisme yang digunakan dalam upaya pemenuhan hak identitas anak jalanan terdiri dari tiga langkah yakni assesmen, identifikasi, dan klarifikasi. Assesmen dilakukan untuk mengetahui identitas dan kebutuhan anak. Assesmen dilanjutkan dengan identifikasi. Identifikasi bertujuan untuk memperjelas identitas anak berdasarkan laporan yang diberikan anak. Apabila identitas anak sudah jelas, langkah selanjutnya adalah melakukan klarifikasi dengan orang tua atau keluarga dekat, menghubungi RT, RW, Pedukuhan dan Kelurahan setempat. Apabila keluarga dan instansi-institusi yang telah dihubungi mengakui kebenaran identitas dan segala informasi yang diberikan anak, maka mekanisme selanjutnya adalah mengembalikan anak ke keluarga dan daerah asalnya sehingga dapat mengurus kartu keluarga dan kartu identitas anak.

Mekanisme yang dilakukan oleh dinas sosial dalam memenuhi hak atas pengasuhan disesuaikan dengan jenis pengasuhan yang diberikan. Upaya pengasuhan yang diperjuangkan oleh dinas sosial bersama LKSA adalah pengasuhan yang dilakukan oleh orang tua atau keluarga dekat. Dalam mengembalikan anak ke keluarga, dinas sosial pertama-tama akan melakukan assesmen terhadap anak untuk dapat menggali informasi yang tepat tentang keluarga dan asal usul anak. Informasi yang diperoleh melalui assesmen akan diklarifikasi dengan menghubungi keluarga dan instansi terkait di daerah asal anak. Langkah selanjutnya adalah melakukan *reunifikasi* yakni dengan mengundang keluarga ke dinas sosial atau dengan mengembalikan anak ke keluarga yang memiliki kendala secara finansial. Khusus bagi anak jalanan yang bertemu dengan keluarganya akan dialihkan kepada pengasuhan alternatif atau pengasuhan kelembagaan. Mekanisme yang dilakukan adalah bekerjasama dengan

lembaga penanganan dan pendampingan anak seperti panti dan pesantren. Lembaga yang dipilih disesuaikan dengan kondisi dan kebutuhan anak. Selama diasuh di panti dan pesantren, dinas sosial tetap berperan sebagai pengasuh dan bertanggung jawab untuk memenuhi hak dan kebutuhan anak.

Mekanisme yang digunakan dalam memenuhi hak pendidikan anak jalanan adalah melalui pendidikan layanan khusus atau pendidikan kejar paket. Pendidikan layanan khusus tersebut diselenggarakan oleh beberapa LKSA. Setiap LKSA yang menyelenggarakan pendidikan layanan khusus memiliki program kelompok belajar bersama. Kelompok belajar bersama ini dilakukan tiga kali dalam seminggu, yakni hari senin, rabu dan jumat pada pukul tiga sampai pukul lima sore. Dalam memperlancar aktivitas belajar, LKSA telah menyediakan perpustakaan yang dilengkapi dengan berbagai buku bacaan.

Mekanisme pemenuhan hak kesehatan anak jalanan dibagi ke dalam dua bentuk pelayanan yakni pelayanan kesehatan pada tingkat dasar dan pelayanan kesehatan pada tingkat rujukan. Pelayanan kesehatan pada tingkat dasar diberikan melalui puskesmas dan jejaringannya. Pelayanan pada tingkat dasar ini diperuntukan bagi anak jalanan yang mengalami gangguan kesehatan pada tingkat dasar seperti demam, batuk atau pilek. Selanjutnya pelayanan kesehatan anak akan dilakukan di LKSA oleh pengasuh yakni dengan memperhatikan makan, jam istirahat dan keteraturan dalam mengkonsumsi obat sebagaimana yang direkomendasikan oleh puskesmas. Pelayanan pada tingkat rujukan diberikan kepada anak yang mengalami gangguan kesehatan serius, termasuk dalam hal ini adalah anak yang akan dioperasi. Pada tingkat rujukan pelayanan diberikan melalui rumah sakit umum milik pemerintah, pemerintah daerah, dan swasta sesuai dengan surat rekomendasi dari puskesmas. Biaya kesehatan untuk anak jalanan yang masih berada di bawah pengasuhan LKSA atau dari akan ditanggung oleh pemerintah melalui surat rekomendasi yang diajukan oleh dinas sosial sebagai pengganti jamkessos.

Mekanisme dalam memenuhi kebutuhan dasar anak jalanan diberikan melalui RPS dan LKSA untuk anak yang belum dikembalikan ke orang tua atau keluarga pengganti. Tugas RPS dan LKSA adalah memenuhi kebutuhan dasar anak seperti pakayan, makanan

dan minuman, serta tempat tinggal yang bersih dan nyaman. Sedangkan untuk anak yang telah dikembalikan ke keluarga, pemenuhan kebutuhan dasarnya diberikan melalui bantuan langsung tunai sebesar dua sampai tiga juta rupiah kepada anak dalam setahun. Bantuan langsung tunai diawali dengan membentuk TRC (Team Reaksi Cepat) sebagai pemenuhan tanggap darurat. TRC ini menangani kasus-kasus khusus seperti anak dari orang tua yang benar-benar tidak mampu. Bantuan tersebut dilanjutkan dengan pendampingan khusus yakni untuk membimbing anak agar dapat menggunakan dana tersebut dengan baik dan benar.

Hambatan-hambatan dalam Memenuhi Hak-hak dan Kebutuhan Anak Jalanan dan Solusinya

Hambatan dalam memenuhi hak identitas anak jalanan disebabkan dua faktor yakni anak yang disabilitas (bisu dan tuli) dan anak yang tidak jujur. Dinas Sosial dan LKSA mengalami kesulitan untuk menanyakan identitas, keluarga, dan daerah asal anak. Usaha yang dilakukan oleh dinas sosial dan LKSA untuk berkomunikasi dengan anak jalanan yang disabilitas adalah dengan mendatangkan tenaga ahli untuk menerjemahkan informasi yang diberikan anak. Informasimasi yang diperoleh dari anak jalanan akan diklarifikasi dengan pihak keluarga dan lembaga terkait (RT, RW, Kelurahan dan Pedukuhan) untuk mengecek kebenarannya. Selain anak jalanan yang disabilitas, anak jalanan yang tidak jujur kerap kali memberikan kesulitan tersendiri bagi dinas sosial dan pengasuh dalam upaya memenuhi hak identitasnya. Umumnya, ketika baru pertama kali diasuh dari jalan, anak jalanan biasanya memberikan informasi-informasi yang tidak tepat ketika ditanyai mengenai identitasnya. Meningkatkan kesabaran adalah cara terbaik dalam menangani anak jalanan yang tidak jujur. Membutuhkan waktu dua hingga tiga hari untuk bisa meyakinkan anak akan tujuan baik yang sedang diusahakan oleh dinas sosial dan pengasuh. Setelah merasa nyaman barulah anak jalanan tersebut memberikan informasi yang jelas mengenai nama dan daerah asalnya.

Hambatan utama dalam melakukan pengasuhan adalah mengembalikan anak jalanan ke keluarga sebagai pengasuh utama. Hal ini dikarenakan adanya penolakan dari dalam diri anak untuk dikembalikan ke keluarga. Kategori anak jalanan seperti ini kebanyakan

berasal dari keluarga *broken home* dan keluarga yang kurang mampu. Rumah menjadi tempat yang tidak menarik lagi bagi anak, akibatnya anak tidak lagi punya keinginan untuk kembali ke rumah. Masalah sesungguhnya bukan terletak pada anak tetapi pada orang tua atau keluarga yang tidak mampu menciptakan situasi yang nyaman dalam keluarga. Mengatasi persoalan ini, dinas sosial bersama LKSA melakukan pendekatan langsung dengan keluarga untuk sesegera mungkin mengatasi masalah dalam rumah sehingga tidak mengorbankan anak. Di samping itu keluarga juga akan diberi peringatan yakni mencabut hak asuh anak apabila masih membiarkan anak turun ke jalan. Sedangkan usaha lainnya adalah memberikan sanksi administratif berupa perintah mengikuti program pembinaan bagi orang tua anak. Usaha ini memang tidak selalu memberikan hasil yang maksimal, sebab mengubah mindset orang tua lebih sulit daripada mengubah mindset anak jalanan itu sendiri. Mengembalikan anak jalanan dari keluarga yang kurang mampu juga cukup sulit. Hal ini dikarenakan peralihan tugas yang dilakukan anak di jalan sebagai sumber keuangan bagi keluarga. Solusi yang dilakukan adalah memberikan bantuan langsung tunai sebesar dua hingga tiga jutaan dalam setahun. Dinas juga memberikan bimbingan dan bantuan usaha kecil menengah yang disertai dengan program pendampingan dan bimbingan bagi anak dan keluarganya.

Hak pendidikan yang diberikan kepada anak jalanan pada umumnya diselenggarakan melalui pendidikan layanan khusus atau kejar paket. Permasalahan atau hambatan yang seringkali dihadapi pengasuh dalam mengupayakan pendidikan layanan khusus ini adalah meningkatkan komitmen dan motivasi anak untuk belajar dan mengikuti jadwal yang telah dibuat. Menghadapi keadaan anak jalanan seperti ini para pengasuh menggunakan pendekatan khusus yakni menghabiskan lebih banyak waktu bersama anak jalanan. Semakin banyak waktu yang dihabiskan bersama mereka, semakin mereka yakin akan niat baik para pengasuh dalam menolong mereka. Keakraban dan rasa nyaman yang anak jalanan miliki memberi ruang kepada para pengasuh untuk membuka mindset mereka sehingga bisa diajak untuk belajar.

Hambatan yang dialami dalam memenuhi hak kesehatan anak jalanan umumnya berasal dari kondisi internal anak jalanan seperti

sulitnya menjaga kebersihan diri, kebersihan lingkungan, pola makan dan waktu istirahat yang teratur. Dalam banyak situasi anak jalanan masih terbiasa dengan kehidupan di jalan yang kotor dan tidak teratur. Demikainpun halnya dengan anak jalanan pria yang masih susah menghentikan kebiasaan merokok. Solusi yang dilakukan pengasuh adalah dengan bersikap tegas dan konsisten dengan aturan yang telah dibuat. Setiap anak yang tidak mengikuti aturan akan ditegur dan diberi sanksi untuk membersihkan rumah. Selain itu, pengasuh juga berusaha untuk menggunakan pendekatan yang persuasif yakni dengan menjalin kedekatan dengan anak jalanan. Kedekatan memberi ruang kepada pengasuh untuk bisa mengintervensi kehidupan anak jalanan.

Sebagaimana anak pada umumnya, anak jalanan juga memiliki kebutuhan khusus baik untuk makanan dan minuman. Di sisi lain yang namanya dapur umum dengan sendirinya bersifat umum. Di dapur umum, semua menu dimasak sesuai dengan menu yang sudah dijadwalkan secara terperinci. Mengatasi masalah ini, maka menu juga harus diatur sesuai dengan kebutuhan anak. Kalau ada anak yang berkebutuhan khusus maka akan dilayani sesuai dengan kebutuhannya. Sedangkan hambatan untuk pemenuhan kebutuhan akan tempat tinggal terletak pada masalah pemeliharaan. Kesulitan terbesar dinas sosial bersama LKSA adalah menyadarkan anak jalanan untuk bisa menjaga fasilitas yang ada dengan baik. Dalam banyak kesempatan anak jalanan dapat dengan mudah merusak fasilitas yang ada. Mengatasi persoalan seperti ini, dinas sosial bersama LKSA telah menyediakan beberapa fasilitas cadangan seperti, tempat tidur, meja, kursi, lemari dan juga kasur. Di samping untuk mengganti yang rusak, fasilitas cadangan juga disediakan untuk mengatasi kelebihan anak yang akan diasuh di LKSA.

SIMPULAN

Hasil evaluasi implementasi Perda Nomor 6 Tahun 2011 menunjukkan pemenuhan hak dan kebutuhan anak jalanan yang telah dilakukan dengan baik oleh Dinas Sosial DIY. Hasil evaluasi ini terbukti dengan tidak ditemukannya kesenjangan yang besar antara program dan ketentuan yang dibuat pemerintah melalui Perda Nomor 6 Tahun 2011 (*standar*) dengan upaya pemenuhan hak dan kebutuhan anak jalanan (*performance*) yang diupayakan oleh

dinas sosial bersama LKSA. Hal ini dapat terlihat jelas pada hasil evaluasi produk seperti pemenuhan hak pendidikan, kesehatan, pengasuhan dan kebutuhan dasar telah dilakukan dengan maksimal sehingga menunjukkan hasil yang baik. Pada hasil evaluasi produk, hanya bagian pemenuhan hak identitas yang belum memberikan hasil yang maksimal atau masih berada pada kategori cukup baik. Walaupun demikian, upaya pemenuhan hak dan kebutuhan anak jalanan tidak terlepas dari berbagai hambatan. Hambatan-hambatan yang ditemui pada dasarnya berasal dari kondisi dan latar belakang anak jalanan itu sendiri. Terdapat tiga hambatan utama yang dialami oleh Dinas Sosial dalam menangani anak jalanan. Hambatan-hambatan tersebut antara lain: (1) Anak jalanan yang disabilitas/cacat fisik. Hal ini dikarenakan pola komunikasi yang tidak efektif antara anak dan pengasuh. Usaha yang dilakukan oleh dinas sosial adalah mendatangkan tenaga ahli. Tenaga ahli yang diundang akan membantu menerjemahkan setiap informasi yang diberikan anak jalanan; (2) Anak jalanan yang tidak jujur dengan asal usul dan identitas asli mereka. Bersabar dan bersikap rendah hati adalah cara yang dilakukan oleh Dinas Sosial ketika berhadapan dengan anak yang tidak jujur. Anak jalanan akan memberikan identitas yang benar ketika sudah merasa nyaman dan mulai yakin dengan tujuan baik yang dilakukan pengasuh; (3) Anak jalanan yang berkebutuhan khusus. Berkebutuhan khusus di sini lebih kepada kebutuhan akan makanan. RPS dan LKSA biasanya menyediakan jenis makanan yang sama untuk semua anak jalanan. Pada kenyataannya ada beberapa anak jalanan yang memiliki masalah dengan makanan tertentu (pantang). Dengan demikian Dinas Sosial bersama LKSA dan RPS harus menyediakan makanan khusus untuk anak jalanan yang berkebutuhan khusus.

Berdasarkan hasil temuan data dan informasi selama penelitian, peneliti menemukan tiga saran penting yang akan menjadi bahan pertimbangan dinas sosial dalam memenuhi hak dan kebutuhan anak jalanan. Beberapa saran yang perlu dipertimbangkan tersebut adalah sebagai berikut: *Pertama*. Memisahkan tempat anak jalanan dengan penyandang kesejahteraan sosial lainnya. Hal ini membantu memudahkan pengasuh dalam memenuhi hak dan kebutuhan anak jalanan. Dengan ditempatkannya anak jalanan pada tempat yang terpi-

sah, perhatian dinas sosial kepada anak jalanan menjadi terfokus, sehingga assesmen yang diberikan kepada anak jalanan menjadi lebih efektif. *Kedua*. Sebelum dikembalikan ke keluarga atau orang tua, dinas sosial harus benar-benar memastikan anak jalanan dalam keadaan siap untuk dikembalikan. Mengembalikan anak sebelum mendapatkan bimbingan yang mendalam membuka kemungkinan bagi anak untuk kembali ke jalan. Hal ini dikarenakan belum adanya bimbingan atau pengarahan mendalam yang memberi kesadaran kepada anak untuk tidak lagi kembali ke jalan. Sebab pada kenyataannya, banyak anak yang kembali ke jalanan setelah dikembalikan ke orang tua atau daerah asalnya. *Ketiga*. Bimbingan terhadap anak jalanan di RPS dan LKSA minimal 3 bulan sebelum dikembalikan ke orang tua.

DAFTAR PUSTAKA

- Boakye-Boaten, A. (2016). Surviving in the streets; the story of a street girl from Ghana. *International Journal of Humanities And Social Science*, 1(18).
- Lusk, M. W. (1989). Street children programs in Latin America. *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 16(1).
- Nugroho, R. (2004). *Kebijakan sosial untuk negara berkembang*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Pemerintah Daerah Provinsi DIY. Peraturan Daerah Provinsi DIY Nomor 6 Tahun 2011 tentang Perlindungan Anak yang Hidup di Jalan (2011).
- Pemerintah Daerah Provinsi DIY. (2014). *Laporan hasil pemutakhiran data PMKS (penyandang masalah kesejahteraan sosial) dan PSKS (potensi dan sumber kesejahteraan sosial) Tahun 2014*.
- Presiden Republik Indonesia. Undang-undang Republik Indonesia Nomor 11 Tahun 2009 tentang Kesejahteraan Sosial (2009).
- Rafi, S., Ali, M., & Aslam, M. A. (2012). The problem of street children: case study of Sargodha City. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(2). Retrieved from http://www.aijernet.com/journals/Vol_2_No_2_February_2012/23.pdf
- Sitompul, N., & Retnowati, T. H. (2014). Evaluasi program penjangkauan anak jalanan melalui lembaga kesejahteraan sosial anak di Kabupaten Bantul Yogyakarta. *Jurnal Evaluasi Pendidikan*, 2(1).
- Soetomo. (2013). *Masalah sosial dan upaya pencegahannya*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Suyanto, B. (2010). *Masalah sosial anak*. Jakarta: Media Kencana Group.

**MANAJEMEN BUDAYA SEKOLAH BERBASIS PESANTREN
DI MADRASAH TSANAWIYAH ALI MAKSUM, SEWON, BANTUL, YOGYAKARTA**

Lilik Ardiansyah^{1*}, Achmad Dardiri¹

¹Universitas Negeri Yogyakarta

¹Jl. Colombo No. 1, Depok, Sleman 55281, Yogyakarta, Indonesia

* Corresponding Author. Email: Ardisyah867@gmail.com

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk mendiskripsikan manajemen budaya sekolah yang ada di MTs Ali Maksum Sewon, Bantul. Penelitian ini merupakan penelitian kualitatif naturalistik dengan pendekatan kualitatif. Subjek penelitian adalah kepala sekolah, wakil kepala sekolah, tenaga pendidik, dan siswa. Data penelitian dikumpulkan melalui pengamatan langsung (observasi), analisis dokumen, dan wawancara secara mendalam. Untuk meningkatkan keabsahan data, peneliti menggunakan tehnik triangulasi. Hasil penelitian ini adalah sebagai berikut. (1) pengembangan budaya sekolah berbasis pesantren sebagai identitas atau karakteristik madrasah dilakukan dengan berpedoman pada nilai-nilai kepesantrenan melalui sistem pendidikan dan pengajaran, yaitu kurikulum yang diterapkan dengan mengadopsi kurikulum kemenag 100% dan kurikulum pesantren 100%, dan program unggulan dan kegiatan ekstrakurikuler mampu meningkatkan motivasi belajar dan prestasi peserta didik, (2) pengelolaan budaya sekolah yang dikembangkan menyertakan peran langsung kepala madrasah dengan melakukan kegiatan manajemen yang meliputi perencanaan, pengorganisasian, motivasi, dan evaluasi melalui pembentukan tim yang bertanggungjawab mengatur kegiatan, penjadwalan, koordinasi langsung dengan bawahan dan pembimbing di pondok, serta peninjauan dan pengawasan baik secara langsung maupun tidak langsung sebagai pertimbangan dalam evaluasi.

Kata Kunci: *budaya sekolah, manajemen, pesantren*

**MANAJEMEN OF PESANTREN BASED SCHOOL CULTURE AT
MADRASAH TSANAWIYAH ALI MAKSUM, SEWON, BANTUL, YOGYAKARTA**

Abstract

This research was aimed to discription the management of school culture at MTs Ali MaksumSewon, Bantul. This was qualitative naturalistic research using the qualitative approach. The research subjects were the headmaster, deputy headmaster, teachers, and students. The data were gathered through three main direct observation, document analysis, and in-depth interview. To develop the data validity, the researcher used the triangulation technique. The research results were as follows. (1) The development of pesantren-based school culture as a madrasah identity and characteristic was conducted based on Islamic school of Koranic studies values through educational and teaching system, curriculum applied by adopting the curriculum of Kemenag 100% and curriculum of pesantren 100% as well as excellent programs and extracurricular activities which were able to improve students learning motivation and achievement. (2) The management of school culture was developed by involving direct roles of madrasah principal by performing management activities that covered planning, organizing, motivation and evaluation through establishment team that was responsible to handle activities, scheduling, direct coordination with subordinates and instructors in school and direct and indirect observation and supervision as an observation in evaluation.

Keywords: *school culture, management, pesantren (Islamic school)*

PENDAHULUAN

Pendidikan merupakan suatu hal yang sangat urgen dan pokok bagi kehidupan manusia. Melalui pendidikan, akan menciptakan sumber daya manusia yang berkualitas. Maju mundurnya peradaban suatu bangsa bergantung pada kualitas sumber daya manusianya yang dapat dicetak melalui pendidikan. Pentingnya pendidikan bagi kemajuan peradaban bangsa juga disadari oleh pemerintah dengan dikeluarkannya Undang-undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (Presiden Republik Indonesia, 2003) yang menekankan arti penting pendidikan sebagaimana termuat dalam Pasal 3 Undang-undang tersebut:

“Pendidikan Nasional berfungsi mengembangkan kemampuan dan membentuk watak serta peradaban bangsa yang bermartabat dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa, bertujuan untuk berkembangnya potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif dan menjadi warga negara yang demokratis serta bertanggungjawab.”

Pasal tersebut menegaskan bahwa, pada dasarnya pendidikan bertujuan untuk membentuk masyarakat Indonesia sebagai manusia yang berkualitas, yaitu manusia yang sadar akan hak dan kewajibannya dan bertanggung jawab terhadap bangsa dan negaranya. Hal ini berarti bahwa, tujuan pendidikan adalah untuk memanusiakan manusia menjadi manusia yang bermartabat dan berkebudayaan.

Peran pendidikan dalam pengembangan kualitas sumber daya manusia dapat dilihat dari beberapa dimensi fungsi pendidikan, yaitu pendidikan sebagai alih fungsi iptek, alih sistem nilai dan berfungsi untuk meningkatkan produktivitas nasional (Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia, 2014). Fungsi pendidikan sebagai alih sistem nilai mengarah pada sasaran bahwa produk pendidikan di samping mempunyai pengetahuan, juga kepribadian yang berciri khas Indonesia dan tetap menjunjung tinggi nilai-nilai budaya yang luhur. Selanjutnya, pada era globalisasi yang memusatkan kegiatan pada pemanfaatan teknologi ini, manusia dituntut memiliki pola pikir dan sikap yang cerdas agar tidak mengarah pada penyalahgunaan

IT dan tetap dalam bingkai tujuan pendidikan, yaitu mencetak manusia yang berilmu dan berakhlak mulia.

Kualitas sumber daya manusia yang dihasilkan oleh suatu lembaga pendidikan merupakan penentu tinggi rendahnya mutu pendidikan. Mutu atau kualitas pendidikan sangat ditentukan oleh input peserta didik yang ditunjukkan oleh potensi peserta didik, mutu pengalaman belajar yang ditentukan oleh kemampuan profesional guru, mutu penggunaan fasilitas belajar dan budaya sekolah yang merupakan refleksi mutu kepemimpinan kepala sekolah.

Telah diakui, bahwa budaya sekolah menjadi salah satu kriteria penentu mutu atau kualitas pendidikan. Hal ini juga diakui oleh Pamuji & Prasojo (2013, p. 3) bahwa budaya sekolah menjadi salah satu faktor penting dalam menentukan keberhasilan mutu pendidikan, khususnya dalam upaya meningkatkan kedisiplinan siswa. Namun demikian, kondisi di lapangan menunjukkan yang lain. Masih ada beberapa sekolah yang belum mampu mengelola budaya sekolah dengan baik, sehingga budaya sekolah yang sudah tertanam sejak lama tidak berjalan dengan baik dan perlahan-lahan akan mulai memudar.

Budaya sekolah pada hakekatnya merujuk pada sistem nilai, kepercayaan dan norma-norma yang diterima secara bersama, serta dilaksanakan dengan penuh kesadaran sebagai perilaku alami yang dibentuk oleh lingkungan tersebut. Budaya sekolah berkaitan erat dengan pembentukan suasana sekolah yang kondusif. Budaya sekolah akan berjalan dengan baik, apabila: (1) memusatkan fokus pembelajaran pada hasil belajar peserta didik; (2) menjamin keseimbangan antara kegiatan belajar individual, kolaborasi dan belajar dalam interaksi sosial; (3) selaras dengan kebutuhan pengembangan motivasi peserta didik; (4) sensitif terhadap perbedaan individu; (4) menantang peserta didik dengan tidak memberikan lebih dari kapasitasnya. (Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia, 2014, p. 73)

Pengembangan dan pengelolaan budaya sekolah yang baik, dapat menciptakan suasana sekolah yang kondusif, membangun hubungan yang harmonis untuk menunjang terbentuknya norma, keyakinan, sikap, karakter dan motivasi yang tinggi untuk berprestasi. Dengan demikian, pengembangan budaya se-

kolah di sekolah perlu dilaksanakan di sekolah demi kemajuan sekolah. Budaya sekolah yang dikembangkan akan menjadi ciri khas atau karakteristik suatu sekolah yang sering dijadikan sebagai identitas sekolah yang diketahui dan dipahami oleh seluruh warga sekolah, sehingga budaya sekolah dapat meningkatkan mutu pendidikan. Budaya sekolah menjadi karakteristik suatu sekolah, sehingga upaya pengembangannya perlu dipahami agar nilai-nilai yang dikembangkan sebagai budaya sekolah diyakini dan dijadikan sebagai pola perilaku yang menjadi kendali dalam membentuk sikap dan perilaku warga sekolah.

MTs Ali Maksum merupakan sekolah yang sederajat dengan jenjang sekolah menengah pertama dengan basis pesantren. Nilai-nilai kepesantrenan pun tidak luput dimasukkan di lembaga pendidikan tersebut. Hal ini-lah yang menjadi salah satu pembeda MTs Ali Maksum dengan sekolah-sekolah lainnya. Para siswa merupakan santri Pondok Pesantren Ali Maksum yang gerak-geriknya dalam pengawasan para pembimbing. MTs Ali Maksum merupakan lembaga pendidikan di bawah Yayasan Pondok Pesantren Ali Maksum, sehingga nilai-nilai dan karakter yang dibangun di madrasah ini tidak lepas dari pengurus yayasan. Berdasarkan uraian yang disampaikan tersebut maka penelitian ini bertujuan untuk mendiskripsikan manajemen budaya sekolah yang ada di MTs Ali Maksum Sewon, Bantul.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini merupakan penelitian jenis naturalistik dengan pendekatan kualitatif yakni penelitian yang mendasarkan pada kondisi obyek yang alamiah, sesuatu yang dinamis, hasil konstruksi pemikiran, dan utuh yakni mempunyai satu kesatuan yang tidak dapat dipisahkan.

Dalam penelitian ini instrumen utama adalah peneliti sendiri. Akan tetapi setelah fokus penelitian menjadi jelas, peneliti mengembangkan instrumen penelitian sederhana dengan harapan dapat digunakan untuk menjangkau data pada sumber data yang lebih luas, dan mempertajam serta melengkapi data hasil pengamatan dan dokumentasi.

Dalam penelitian ini instrumen yang dibuat adalah instrument fisik, pelaku, disiplin, tata tertib, kerja keras, toleransi, peranan

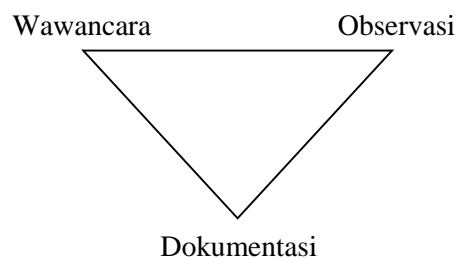
warga sekolah serta faktor-faktor yang menghambat pelaksanaan budaya sekolah.

Penelitian ini dilakukan di MTs Ali Maksum, Krapyak, Yogyakarta mulai bulan November sampai bulan Desember 2016. Pemilihan lokasi penelitian ini didasarkan pada alasan karena sekolah ini merupakan sekolah tua yang mempunyai basis pesantren dan mempunyai budaya sekolah yang berbeda dengan sekolah lainnya, kebiasaan-kebiasaan dalam dunia pesantren dan dunia pendidikan mempunyai ciri yang berbeda dengan sekolah lainnya. Hal ini juga bisa digunakan sebagai tolok ukur budaya sekolah yang baik. Hal ini menjadi alasan utama untuk memilih MTS Ali Maksum sebagai lokasi penelitian.

Subjek penelitian merupakan sumber untuk memperoleh keterangan penelitian. Adapun subjek yang menjadi sumber data dalam penelitian ini adalah: (1) Kepala sekolah selaku pihak yang bertanggung jawab atas seluruh kegiatan pengembangan budaya sekolah, (2) Wakil kepala sekolah sebagai pihak yang membantu kepala sekolah dan bertanggung jawab atas wewenang yang dilimpahkan kepala sekolah, (3) Guru selaku pendidik yang berhadapan langsung dengan peserta didik, (4) Penanggung jawab program selaku pihak yang bertanggung melaksanakan program yang telah direncanakan.

Dalam penelitian ini uji keabsahan data meliputi *credibility*, *transferability*, *dependability*, dan *confirmability*.

Uji kredibilitas data atau kepercayaan terhadap data hasil penelitian dilakukan dengan perpanjangan pengamatan dan triangulasi. Perpanjangan pengamatan berarti kembali ke lapangan, melakukan pengamatan, wawancara lagi dengan nara sumber yang pernah ditemui maupun yang baru. Sedangkan triangulasi diartikan sebagai pengecekan data dari berbagai sumber dengan berbagai cara, dan berbagai waktu.



Gambar 1. Triangulasi Teknik Pengumpulan Data

Uji *transferability* dilakukan supaya orang lain dapat memahami hasil penelitian sehingga ada kemungkinan untuk menerapkan hasil penelitian tersebut, maka peneliti dalam membuat laporan harus memberikan uraian yang rinci, jelas, sistematis, dan dapat dipercaya.

Dependability dilakukan dengan melakukan audit terhadap keseluruhan proses penelitian. Caranya dilakukan oleh auditor yang independen, atau pembimbing untuk mengaudit keseluruhan aktivitas peneliti dalam melakukan penelitian. Bagaimana peneliti mulai menentukan masalah/fokus, memasuki lapangan, menentukan sumber data, melakukan analisis data, melakukan uji keabsahan data, sampai membuat kesimpulan harus dapat ditunjukkan oleh peneliti. Jika peneliti tidak mampu menunjukkan “jejak aktivitas lapangannya”, maka reliabilitas penelitiannya patut diragukan.

Menguji *confirmability* berarti menguji hasil penelitian, dikaitkan dengan proses yang dilakukan. Bila hasil penelitian merupakan hasil dari proses penelitian yang dilakukan, maka penelitian tersebut telah memenuhi standar *confirmability*. Dalam penelitian, jangan sampai proses tidak ada, tetapi hasilnya ada.

HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

Pada bagian ini akan dipaparkan hasil penelitian yang telah dilakukan oleh peneliti selama kurang lebih 2 (dua) bulan terjun ke lapangan yaitu bulan November sampai dengan Desember 2016. Pemaparan hasil penelitian akan dirangkum dalam 3 tema besar, yaitu pengembangan budaya sekolah berbasis pesantren di MTs Ali Maksum, manajemen budaya sekolah berbasis pesantren di MTs Ali Maksum, dan kendala yang dihadapi pihak MTs Ali Maksum dalam mengembangkan budaya sekolah. Selanjutnya hasil penelitian akan dipaparkan sebagai berikut:

Pengembangan Budaya Sekolah Berbasis Pesantren di MTs Ali Maksum

MTs Ali Maksum Krapyak Yogyakarta merupakan salah satu lembaga pendidikan formal dalam lingkungan Yayasan Ali Maksum Pondok Pesantren Krapyak Yogyakarta yang bertanggungjawab kepada Kantor

Wilayah Kementerian Agama. Keyakinan masyarakat pesantren adalah bahwa mereka merupakan bagian umat utama yang mengokohkan landasan keyakinan madrasah sebagai lembaga dari, oleh, dan untuk kelompok umat terbaik, yaitu kyai-guru pendidik dan santri-siswa, bagi masyarakat pesantren khususnya dan masyarakat global umumnya.

MTs Ali Maksum merupakan madrasah swasta berbasis pesantren dengan keberadaannya di Indonesia. Dalam satu waktu yang sama, peserta didik di MTs Ali Maksum sekaligus menyandang status sebagai santri Pondok Pesantren Ali Maksum. Hal ini dikarenakan peserta didik di MTs Ali Maksum juga merupakan santri di pondok. Peserta didik 100% berdomisili di pondok, yang gerak gerik sikapnya akan diawasi baik oleh bapak/ibu guru, pembimbing, maupun pengasuh selama 24 jam. Sikap peserta didik yang sudah di luar batas kontrol akan mendapat penanganan dengan sesegera mungkin. Hal ini untuk menghindari dampak sikap peserta didik tersebut meluas ke peserta didik lainnya.

Identitas dan ciri tersebut merupakan penampakan dari visi dan misi yang didasarkan atas nilai-nilai pendidikan pesantren yang teguh sekaligus luwes dengan perkembangan yang terjadi pada masyarakat. Jati diri MTs Ali Maksum sebagai madrasah dengan basis pesantren semakin berbeda karena menerapkan ciri-khas konvergensi dalam kurikulumnya. Dalam pola ini, madrasah masih mempertahankan muatan lokal kepesantrenan, disamping mengadopsi Kurikulum Nasional Pendidikan maupun dari Kementerian Agama. Demikian pula karakter kuat madrasah pesantren terlihat dari pola keterpaduan dalam kurikulum dan pengelolaan proses pembelajarannya.

Nilai-nilai kepesantrenan dimasukkan ke dalam kurikulum yang dipadukan dengan proses pembelajaran. Dalam hal ini, kebijakan-kebijakan yang ditetapkan baik berkenaan dengan pendidikan, pengajaran maupun kurikulumnya didasarkan pada usaha secara maksimal dari visi dan misi Madrasah Tsanawiyah yang mempunyai otonomi pendidikan.

Sebagai lembaga pendidikan formal dengan basis pesantren yang sudah berdiri setengah abad yang lalu, nilai-nilai yang diyakini maupun budaya yang dikembangkan banyak mengadopsi dari pesantren sebagai berikut: Budaya salaman pagi, amalan asmaul husna, budaya bersih dan peduli lingkungan,

budaya disiplin, budaya membaca dan menulis, musyawarah malam, pemisahan ruang putra dan putri, budaya prestasi (program ketekampilan dan seni, kegiatan ekstrakurikuler).

Manajemen Budaya Sekolah Berbasis Pesantren di MTs Ali Maksum

Manajemen budaya sekolah merupakan proses pengelolaan sumber daya yang ada untuk mencapai tujuan dan sasaran yang telah ditetapkan. George R. Terry (Engkoswara & Komariah, 2010, p. 87) mendeskripsikan manajemen sebagai berikut *“Management is a distinct process consisting of planning, organizing, actuating, and controlling, performed to determine and accomplish stated objectives by use human being and other resources”*. Manajemen adalah suatu proses khas yang terdiri dari perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, dan pengawasan yang dilakukan untuk menentukan dan menyelesaikan tujuan melalui manusia dan sumber-sumber yang lainnya.

Penelitian ini berlatar belakang belum dilaksanakannya nilai-nilai budaya yang dikembangkan di MTs Ali Maksum oleh seluruh civitas akademika madrasah. Hal ini berakibat pada belum optimalnya implementasi budaya madrasah yang banyak mengadopsi dari pesantren dan disesuaikan dengan karakteristik sekolah dalam rangka mewujudkan visi sekolah sebagai madrasah berbasis pesantren utama. Mengacu pada fungsi-fungsi manajemen yang dikembangkan oleh George Terry, yakni seperti berikut:

Perencanaan Program

Perencanaan merupakan bagian yang sangat penting dalam pengembangan dan pembentukan budaya sekolah di MTs Ali Maksum. Melalui proses perencanaan ini budaya sekolah yang dikembangkan di MTs Ali Maksum mulai dikelola secara baik. Budaya yang dikembangkan diselaraskan sesuai dengan misinya untuk mewujudkan visi sebagai madrasah berbasis pesantren utama. Dalam hal ini, ilmu pengetahuan dan ilmu agama disandingkan secara bersamaan untuk mewujudkan peserta didik yang ilmunan, bahasawan, dan agamawan. Oleh karena itu, budaya yang dikembangkan melalui beberapa program selalu memuat nilai-nilai agama/kepesantrenan. Hal ini sesuai dengan pendapat Barnawi (2013, p. 43) bahwa unsur-unsur budaya sekolah mencakup 2 (dua) kate-

gori, yaitu unsur tidak kasat mata dan unsur tidak kasat mata.

Fungsi perencanaan yang menjadi bagian dari manajemen dilaksanakan melalui perumusan program-program yang dapat mendukung terwujudnya visi, misi, dan tujuan madrasah. Perumusan nilai-nilai dan norma kepesantrenan maupun non kepesantrenan menjadi program sekolah dilakukan oleh kepala madrasah beserta jajaran wakil kepala sekolah. Menurut Lukman Hakim (wawancara pada 14 November 2016), Nilai-nilai dan norma yang dirumuskan bersama menjadi budaya sekolah tidak dapat dilepaskan dari norma kepesantrenan. Misalnya, adanya ketentuan ujian pesantren sebagai syarat naik kelas.

Perencanaan program yang sudah disepakati sebagaimana telah diuraikan di bagian pertama tentang pengembangan budaya sekolah berbasis pesantren akan diorganisir dengan menyusun perencanaan target dan membentuk tim yang meliputi koordinator, pengawas lapangan, dan tentor dengan tugasnya masing-masing. Perencanaan target memuat semacam kurikulum yang berisi materi dan target ketercapaian program dalam jangka satu atau dua semester berjalan. Setiap kegiatan atau program yang telah direncanakan akan diorganisir dengan menyusun jadwal piket atau penanggung jawab, sehingga kepala madrasah akan dengan mudah dalam melakukan kontrol atau pengawasan.

Unsur tidak kasat mata adalah falsafah atau pandangan dasar madrasah mengenai kenyataan yang luas dan harus diperjuangkan, yaitu keyakinan tentang nilai-nilai luhur kepesantrenan sebagaimana dalam Al Qur'an dan Hadis, khususnya surat at-Taubah, al-Mujadalah, dan Hadist. Keyakinan tersebut menekankan bahwa mereka adalah bagian umat utama mengokohkan landasan keyakinan Madrasah Tsanawiyah sebagai lembaga dari, oleh, dan untuk kelompok umat terbaik yakni kyai-guru pendidik dan santri-peserta didik, bagi masyarakat pesantren khususnya dan masyarakat global umumnya. Unsur tidak kasat mata termanifestasi secara konseptual dalam visi, misi, tujuan, dan sasaran yang lebih konkret yang akan dicapai oleh madrasah.

Pengorganisasian Program

Pengorganisasian adalah suatu kegiatan penentuan dan pembagian tugas, tanggung jawab dan wewenang terhadap kegiatan ter-

tentu, sehingga program atau kegiatan yang telah direncanakan dapat terlaksana secara efektif dan efisien. (Engkoswara & Komariah, 2010, p. 95) menyebutkan kegiatan yang dilakukan dalam proses pengorganisasian, seba-gai berikut: (1) menentukan sumber daya dan kegiatan yang dibutuhkan untuk mencapai tujuan organisasi, (2) merancang dan mengembangkan kelompok kerja yang berisi orang yang mampu membawa organisasi pada tujuan, (3) menugaskan seseorang atau kelompok orang dalam suatu tanggung jawab tugas dan fungsi tertentu, (4) mendelegasikan wewenang kepada individu yang berhubungan dengan keleluasaan melaksanakan tugas.

Pengorganisasian budaya sekolah di MTs Ali Maksu dilakukan oleh kepala sekolah yang dibantu oleh staff yang ada dibawahnya. Kepala sekolah bertanggung jawab penuh terhadap semua program pembentukan dan pengembangan budaya belajar yang ada di MTs Ali Maksu. Kepala sekolah juga telah berusaha menciptakan suasana kerja yang jelas melalui pembentukan struktur tugas yang jelas, sehingga setiap bidang yang ada memiliki kejelasan arah dan langkah. Sebagaimana pendapat Robbin (1996, p. 294), bahwa budaya sekolah juga dapat meningkatkan kemantapan sistem sosial yang mampu mempersatukan anggota kelompok yang memiliki berbagai macam karakteristik dan latar belakang. Madrasah bekerjasama dengan pondok untuk mempersatukan perbedaan-perbedaan peserta didik melalui kegiatan yang dapat menciptakan suasana kebersamaan, misalnya dengan mengaji dan bermusyawarah bersama. Peserta didik dibiasakan untuk saling menghormati dan menghargai dalam segala perbedaan. Dalam komunikasi sehari-hari, bahasa persatuan yaitu Bahasa Indonesia menjadi pemersatu. Hal ini sebagaimana dikemukakan oleh Ahmad Hanis Thoriq saat wawancara pada 7 November 2016, bahwa "Upaya sekolah untuk mempersatukan segala perbedaan latar belakang peserta didik adalah melalui penggunaan Bahasa Indonesia dalam berkomunikasi. Selain itu, madrasah juga memberikan motivasi kepada peserta didik melalui guru maupun BK".

Di sebuah lembaga pendidikan yang di dalamnya dipimpin oleh seorang kepala sekolah/madrasah, ketika melakukan evaluasi program yang tidak berjalan, tentunya harus mampu mengambil suatu kebijakan untuk menata dan mengelola kembali program tersebut. Sa-

lah satu fungsi kepala sekolah/madrasah dalam menjalankan perannya adalah sebagai manajer. Seorang manajer harus mampu melaksanakan fungsi manajemen, yang meliputi perencanaan, pengorganisasian, motivasi, dan melakukan kontrol atau evaluasi atas pelaksanaan pendidikan di sekolah. Manajer adalah seseorang yang mempunyai tugas untuk membina dan mengembangkan sumber daya manusia, dan mengendalikan agar organisasi dapat mencapai tujuan yang telah ditetapkan. Kepala sekolah MTs Ali Maksu melakukan koordinasi kegiatan, khususnya yang berkaitan dengan program dan kegiatan pembentukan dan pengembangan budaya sekolah.

Pelaksanaan Program

Pelaksanaan merupakan kegiatan untuk mewujudkan program dan kegiatan yang telah direncanakan. Berdasar rumusan yang ada dan telah disepakati sebagai program yang dikembangkan di madrasah, maka guru, peserta didik, dan seluruh civitas akademika MTs Ali Maksu harus melaksanakan kebijakan yang telah disepakati. Namun demikian, karena guru tidak semua dilibatkan dalam merumuskan program sekolah, sering terjadi guru yang mengeluhkan program dan bekerja dengan terpaksa. Hal ini memperlihatkan bahwa budaya demokratis yang menerapkan sistem musyawarah dalam setiap pengambilan keputusan belum dilaksanakan secara optimal, karena bagaimanapun juga guru adalah sebagai pelaksana teknis.

Budaya sekolah akan lebih efektif dan optimal apabila dibuat atau disusun dengan mempertimbangkan ahli-ahli dari sebuah konteks, yang meliputi para guru, peserta didik, orang tua, dan masyarakat setempat, serta pihak yang berkepentingan lainnya. Hal ini dengan tujuan agar pengembangan budaya sekolah benar-benar dapat dilaksanakan oleh pihak-pihak yang bersangkutan, sehingga akan mendukung terwujudnya tujuan sekolah. Hal ini selaras dengan pendapat Hongboontri & Keawkhong (2014), "*School cultures are unique and distinctive. They are created and re-created by people considered members of a context: teachers, parents, and communities, among many others.*"

Selain itu, dalam melakukan pengelolaan budaya sekolah, kepala sekolah memberikan evaluasi dan terjun secara langsung

untuk melakukan kontrol atas penyelenggaraan program. Setiap hari pada jam pulang sekolah, kepala sekolah akan memanggil perwakilan masing-masing kelas untuk meminta informasi pelaksanaan kegiatan pembelajaran yang telah berlangsung pada hari itu: “Kepala sekolah memberi evaluasi dan terjun langsung, serta anak-anak hampir setiap kelas laporan setiap hari mengenai kegiatan pembelajaran yang telah dilaksanakan pada hari itu. Hal ini dimaksudkan untuk mengontrol kegiatan pembelajaran, baik dari sisi guru maupun peserta didiknya sendiri,” (Zaky Muhammad, wawancara pada 7 November 2016).

Pelaksanaan kegiatan maupun program dilakukan melalui penyusunan struktur organisasi berdasarkan sumber daya yang dimiliki dan lingkungan yang melingkupinya, dengan sekaligus pengalokasian sumber daya keuangan untuk menunjang lancarnya kegiatan. Tujuan pengorganisasian ini selaras dengan pendapat Handoko (2013, p. 62), yaitu untuk mengatasi terbatasnya kemampuan, kemauan, dan sumber daya yang dimiliki, sehingga perlu adanya pembagian tugas untuk mendorong dan meningkatkan kerjasama. Selain itu, melalui pengorganisasian akan mempermudah suatu organisasi dalam mencapai tujuan secara lebih efektif dan efisien, karena tanggung jawab bersama akan dikerjakan secara bersama-sama dengan penuh semangat gotong royong (motif pencapaian tujuan).

Fungsi kepala sekolah/madrasah dalam menjalankan perannya adalah kemampuan untuk memberikan pengarahan atau motivasi. Seorang kepala sekolah/madrasah akan selalu berupaya untuk menjalin komunikasi yang baik melakukan koordinasi terhadap bawahan agar dalam menjalankan tugas dan tanggung jawabnya selalu dalam satu pandangan dan menghindari adanya mis komunikasi. Motivasi, semangat, dan dorongan selalu diberikan oleh kepala madrasah, baik kepada guru dengan mengingatkan tugas mulianya maupun kepada peserta didik.

Koordinasi dilakukan oleh kepala madrasah terhadap bawahan untuk mengetahui ketercapaian target yang sudah dicapai dan menjangkau kendala yang dihadapi oleh bawahan dalam menjalankan tugasnya. Dalam hal demikian, kepala madrasah akan berusaha memberikan masukan ataupun turut memberikan solusi atas kendala yang dihadapi oleh

bawahan, sehingga tujuan dapat tercapai sebagaimana yang ditargetkan.

Setiap kegiatan atau program yang telah dilaksanakan agar pelaksanaannya tetap selaras terhadap tujuan, seorang kepala sekolah/madrasah akan selalu melakukan pengawasan. Pengawasan dilakukan melalui proses pemantauan baik langsung maupun tidak langsung, penilaian, maupun pelaporan atas ketercapaian target tujuan yang telah ditetapkan sebagai tindakan koreksi guna penyempurnaan lebih lanjut dan meminimalisir adanya penyimpangan atau penyelewengan.

Kepala madrasah secara periodik melakukan koordinasi langsung terhadap bawahan yang telah diberikan tugas dan tanggung jawab untuk *handle* suatu kegiatan atau program terkait progres program apakah sudah berjalan sesuai dengan harapan atau belum. Evaluasi bulanan tentang progres dari program dilakukan secara intern oleh kepala madrasah beserta jajaran wakil kepala madrasah. Selanjutnya hasil evaluasi bulanan oleh kepala madrasah beserta jajarannya akan disampaikan dalam forum rapat bulanan dewan guru dan pegawai. Tidak hanya itu, kepala madrasah juga melakukan observasi ke kelas atau ke tempat dilaksanakannya program untuk memantau secara langsung.

Kepala madrasah juga menjangkau informasi progres atas program madrasah dari peserta didik secara langsung untuk mendapatkan informasi yang sinkron dan kredibel. Kepala madrasah akan memanggil perwakilan setiap kelas secara bergiliran untuk menghadap kepala madrasah melaporkan kegiatan atau kejadian yang telah terjadi di ruang kelas atau di tempat dilaksanakannya program. Komunikasi ini dilakukan intern antara kepala sekolah dengan perwakilan masing-masing kelas sebagai bahan pertimbangan evaluasi selanjutnya.

Pengendalian (Evaluasi) Program

Pengendalian program merupakan usaha untuk menjamin pelaksanaan program dan kegiatan sesuai dengan yang telah direncanakan. Untuk meningkatkan efektivitas pengendalian atau pengawasan budaya sekolah setiap bidang saling berkoordinasi. Program pengembangan budaya sekolah di MTs Ali Maksum dikendalikan oleh masing-masing penanggung jawab. Setiap penanggung jawab melakukan evaluasi terhadap program yang telah dilaksanakan. Dari hasil evaluasi tersebut

dijadikan sebagai dasar dan bahan masukan bagi manajemen untuk menyusun program selanjutnya.

Di bidang program unggulan, evaluasi dilakukan melalui jaring aspirasi. Program jaring aspirasi dilakukan oleh OSIS MTs Ali Maksum di bawah bimbingan wakil kesiswaan. Kegiatan ini dilakukan untuk mejarung segala permasalahan yang muncul dalam proses kegiatan dan belum mendapat penanganan. Program jaring aspirasi juga dimaksudkan untuk menampung usulan atau masukan dari semua pihak untuk meningkatkan kualitas program pengembangan budaya sekolah di MTs Ali Maksum.

Kendala Pengembangan Budaya Sekolah Berbasis Pesantren di MTs Ali Maksum

Nilai-nilai yang dikembangkan menjadi budaya sekolah di MTs Ali Maksum melalui program madrasah dalam pelaksanaannya tentu tidak pernah lepas dari kendala. Kendala bisa saja muncul dari madrasah sendiri, baik yang berasal dari kepala madrasah, guru/pegawai, atau peserta didik, maupun kendala yang tidak dapat dihindari yang berasal dari luar madrasah, yaitu berasal dari masyarakat atau kondisi lingkungan sekitar.

Berdasarkan wawancara yang telah dilaksanakan, didapatkan hasil bahwa budaya sekolah yang diinternalisasi menjadi program madrasah sudah dilaksanakan, meskipun secara keseluruhan masih jauh dari target karena adanya berbagai kendala walaupun sejauh ini tidak ada pihak yang menentang atas pelaksanaan program. Adapun kendala yang dihadapi oleh pihak MTs Ali Maksum dalam mengembangkan budaya sekolah adalah sebagai berikut; (1) Kesadaran peserta didik maupun guru masih rendah dalam melaksanakan program. Rendahnya kesadaran peserta didik maupun guru dalam melaksanakan program berakibat pada belum optimalnya pelaksanaan program; (2) Khusus mengenai program unggulan, sarana prasarana masih belum memadai karena masih tergolong program baru, sehingga masih perlu banyak persiapan khususnya kelengkapan sarana prasarana. Kurangnya sarana prasarana ini berakibat pada terkendalanya pelaksanaan program, sehingga pelaksanaannya belum optimal; (3) Komunikasi dan koordinasi antara pihak madrasah (khususnya guru) dengan pembimbing pondok masih kurang. Ku-

rangnya komunikasi antara pihak madrasah dengan pihak pondok berakibat pada mis komunikasi. Hal ini juga berakibat pada kurangnya motivasi peserta didik untuk melaksanakan kegiatan program madrasah.

Langkah yang diambil oleh madrasah dalam mengatasi kendala yang dihadapi dalam mengembangkan budaya sekolah berbasis pesantren adalah sebagai berikut: (1) Kepala madrasah melakukan penggiatan monitoring dan evaluasi atas pelaksanaan program untuk mengambil langkah dengan menempuh cara-cara yang lebih baik; (2) Perlahan-lahan melakukan pengoptimalan pengadaan sarana prasarana yang mendukung pelaksanaan program agar program berjalan sesuai dengan target; (3) pihak madrasah, khususnya bapak/ibu yang bersangkutan meningkatkan komunikasi dan koordinasi dengan pembimbing pondok agar terus memotivasi dan mendukung para santri dalam melaksanakan setiap program.

SIMPULAN

Setelah dilakukan penelitian, penyusunan hasil, dan pembahasan, maka kesimpulan dari karya ilmiah ini dapat diuraikan sebagai berikut:

Pertama, Pengembangan budaya sekolah berbasis pesantren di MTs Ali Maksum sebagai identitas atau karakteristik madrasah dengan berpedoman pada nilai-nilai kepesantrenan melalui sistem pendidikan dan pengajaran, kurikulum yang diterapkan dengan mengadopsi kurikulum Kemenag 100% dan kurikulum pesantren 100%, maupun program unggulan dan kegiatan ekstrakurikuler mampu meningkatkan motivasi belajar dan prestasi peserta didik.

Kedua, Pengelolaan budaya sekolah yang dikembangkan di MTs Ali Maksum menyertakan peran langsung kepala madrasah dengan melakukan kegiatan manajemen yang meliputi perencanaan, pengorganisasian, motivasi, dan evaluasi melalui pembentukan tim yang bertanggungjawab handle kegiatan, penjadwalan, melakukan koordinasi langsung dengan bawahan dan pembimbing di pondok, serta melakukan peninjauan dan pengawasan baik secara langsung maupun tidak langsung sebagai pertimbangan dalam evaluasi.

Ketiga, Kendala yang dihadapi pihak MTs Ali Maksum dalam mengembangkan budaya sekolah adalah rendahnya kesadaran

peserta didik maupun bapak/ibu guru terhadap pelaksanaan program; pelaksanaan program unggulan masih belum optimal karena merupakan program baru madrasah dan sarana prasarana belum memadai; dan kurangnya komunikasi dan koordinasi antara pihak madrasah dengan pihak pondok pesantren melalui pembimbing, sehingga motivasi peserta didik untuk melaksanakan program madrasah masih rendah.

DAFTAR PUSTAKA

- Barnawi, A. (2013). *Branded school. Membangun sekolah unggul berbasis peningkatan mutu*. Yogyakarta: Ar-Ruzz Media.
- Engkoswara, & Komariah, A. (2010). *Administrasi pendidikan*. Bandung: CV Alfabeta.
- Handoko. (2013). *Administrasi pendidikan*. Bandung: PT. Refika Aditama.
- Hongboontri, C., & Keawkhong, N. (2014). School culture: teachers' beliefs, behaviors, and instructional practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(5). <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n5>.
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia. (2014). *Manajemen dan kepemimpinan sekolah. Bahan ajar implementasi Kurikulum 2013 untuk kepala sekolah*. Jakarta: Pusat Pengembangan Tenaga Kependidikan, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia.
- Pamuji, R. E., & Prasojo, L. D. (2013). Pengaruh kepemimpinan transformasional kepala sekolah, motivasi kerja guru dan budaya sekolah terhadap kedisiplinan siswa di Kabupaten Bantul. *Jurnal Akuntabilitas Manajemen Pendidikan*, 1(1). Retrieved from <https://journal.uny.ac.id/index.php/jamp/article/view/2334>
- Presiden Republik Indonesia. Undang-Undang Republik Indonesia nomor 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (2003). Indonesia.
- Robbin, S. P. (1996). *Perilaku organisasi: konsep, kontroversi, aplikasi*. (H. Putjatmaka, Trans.) (1st ed.). Jakarta: Prenhallindo.

**MODEL PENDIDIKAN KARAKTER
PADA MADRASAH IBTIDAIYAH**

Miskiah

Balai Diklat Keagamaan Palembang

Jl. Demang Lebar Daun No.4436, Ilir Bar. I, Palembang, Sumatera Selatan 30151, Indonesia

Email: miskiahpahrul@yahoo.co.id

Abstrak

Artikel ini bertujuan untuk mengetahui: (1) konsep pendidikan karakter di Madrasah Ibtidaiyah, dan (2) model pengembangan pendidikan karakter di Madrasah Ibtidaiyah. Penelitian ini menggunakan metode kualitatif deskriptif. Pengumpulan data dilakukan dengan teknik wawancara, observasi, dan dokumentasi terhadap kegiatan pembelajaran di Madrasah Ibtidaiyah. Penelitian ini berhasil menemukan bahwa: (1) konsep pendidikan karakter di Madrasah Ibtidaiyah merupakan bentuk pendidikan yang memuat materi-materi pendidikan karakter yang diperuntukkan bagi pembelajaran anak sejak dini dalam rangka mengenalkan dan menanamkan karakter-karakter baik pada diri anak. (2) model pengembangan pendidikan karakter di Madrasah Ibtidaiyah dilakukan dengan menggunakan empat model pendekatan penyampaian, yaitu model sebagai mata pelajaran tersendiri (monolitik), model terintegrasi dalam semua bidang studi, model di luar pengajaran dan model gabungan. Dari keempat pendekatan tersebut yang cocok diterapkan di Madrasah Ibtidaiyah hanya dua, yakni: model terintegrasi pada semua bidang studi dan model gabungan.

Kata kunci: *pendidikan karakter, madrasah ibtidaiyah*

**THE MODEL OF CHARACTERISTIC EDUCATION
IN MADRASAH IBTIDAIYAH**

Abstract

The purpose of this article is: (1) to describe the concept of character education in Madrasah Ibtidaiyah, (2) to describe the development of character education model in Madrasah Ibtidaiyah. This study was a descriptive qualitative method. The data were collected through interviews, observation and documentation. The results of this study are: (1) the concept of character education in Madrasah Ibtidaiyah is a form of education that contains the materials of character education which given to the teaching and learning of the children.(2) There are several models of implementation of character education in Madrasah Ibtidaiyah, a) Model as an individual subject (monolithic), b) Integrated model in all field of study, c) Model outside of teaching, d) Combined model. There only two approaches that can be applied in Madrasah Ibtidaiyah: integrated model in all field of study and combined model.

Keywords: *character education, madrasah ibtidaiyah*

PENDAHULUAN

Konsep dasar pendidikan karakter sekaligus implementasinya pada tingkat SD/MI dengan berbagai karakteristik perkembangan psikis tentu berbeda dengan perkembangan psikis peserta didik pada jenjang berikutnya.

Pendidikan karakter menjadi isu strategis untuk dibahas melihat krisis moral yang terjadi belakangan ini. Di mana, hampir semua kasus yang terjadi berkaitan dengan dekadensi moral ditengarai akibat kegagalan pendidikan karakter yang diberikan oleh lembaga-lembaga pendidikan. Contoh kasus nyata ialah 158 kepala daerah tersangkut korupsi sepanjang 2004-2011, 42 anggota DPR terseret korupsi pada kurun waktu 2008-2011, 30 anggota DPR periode 1999-2004 terlibat kasus suap pemilihan DGS BI. Kasus korupsi terjadi diberbagai lembaga seperti KPU, KY, KPPU, Ditjen Pajak, BI, dan BKPM (Wibowo, 2010).

Hasil penelitian di Harvard University, Amerika Serikat, yang menyatakan bahwa ternyata kesuksesan seseorang tidak ditentukan semata-mata oleh pengetahuan dan kemampuan teknis (*hard skill*), tetapi oleh kemampuan mengolah diri dan orang lain (*soft skill*). Penelitian ini mengungkapkan bahwa kesuksesan hanya ditentukan sekitar 20% oleh *hard skill*, dan sisanya (80%) oleh *soft skill*. Bahkan, orang-orang tersukses didunia bisa berhasil dikarenakan lebih banyak didukung oleh kemampuan *soft skill* dari pada *hard skill*. Hal ini mengisyaratkan bahwa mutu pendidikan karakter peserta didik sangat penting untuk ditingkatkan (Asmani, 2012, p. 47).

Proses pendidikan selama ini ternyata belum berhasil membangun manusia Indonesia yang berkarakter. Banyak lulusan sekolah dan sarjana yang pandai menjawab soal dan berotak cerdas, tapi perilakunya tidak terpuji. Inilah mengapa pendidikan karakter sangat penting dan dibutuhkan sesegera mungkin (Battel & Shannon, 1978, p. 33).

Untuk itulah, pemerintah menyadari perlunya pembentukan karakter mulai usia dini. Namun, pendidikan karakter yang paling tepat diterapkan secara menyeluruh ada pada usia jenjang pendidikan dasar, dimana usia jenjang pendidikan dasar merupakan usia emas dalam pembentukan karakter, watak, dan kepribadian seseorang. Fadiman (1984) menyatakan bahwa sekolah/madrasah kini masih merupakan peta utama atau sebagai satu-satunya

peta untuk pulau harta karun yang merasuk pada pikiran peserta didik.

Jenjang pendidikan dasar juga merupakan fondasi awal untuk melangkah ke pendidikan yang lebih lanjut. Bila penanaman karakter gagal dilakukan pada tahap usia pendidikan dasar, maka bisa dipastikan, karakter yang tertanam pada peserta didik kurang optimal. Pengembangan pendidikan berkarakter bagi peserta didik harus diterapkan sungguh-sungguh karena kepribadian dan karakter yang kuat akan berpengaruh di masa depan. Anak usia Madrasah Ibtidaiyah merupakan masa kritis dalam pembentukan karakter. Menurut Freud, kegagalan dalam memberikan penanaman dan pembinaan kepribadian berkarakter pada anak usia Madrasah Ibtidaiyah akan membentuk pribadi yang bermasalah pada saat dewasa.

Berdasarkan persoalan-persoalan tersebut, maka dalam artikel ini akan menguraikan tentang konsep pendidikan karakter di Madrasah Ibtidaiyah dan karakteristik model pendidikan karakter di Madrasah Ibtidaiyah. Semuanya dimaksudkan sebagai usulan alternatif pendidikan karakter di Madrasah Ibtidaiyah di Indonesia.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan metode kualitatif deskriptif, yaitu sebuah penelitian yang menggambarkan kondisi secara alamiah (Sugiyono, 2011, pp. 8–9). Metode ini dimaksudkan untuk menggambarkan secara umum kurikulum dan kegiatan pembelajaran di Madrasah Ibtidaiyah. Untuk pengumpulan data dalam penelitian ini dilakukan dengan menggunakan tiga cara, yaitu observasi, wawancara, dan dokumentasi. Ketiga teknik pengumpulan data tersebut digunakan untuk mengumpulkan berbagai informasi yang terkait dengan kurikulum pendidikan multikultural dan kegiatan pembelajaran di Madrasah Ibtidaiyah. Adapun yang menjadi subjek penelitian ini, meliputi: kepala sekolah, guru, dan siswa di Madrasah Ibtidaiyah di Kota Palembang.

PEMBAHASAN

Pengertian Karakter

Kesuma, Triatna, & Permana (2011, p. 11) menyatakan bahwa karakter adalah suatu

nilai yang diwujudkan dalam bentuk perilaku, jadi suatu karakter melekat melekat dengan nilai dari perilaku tersebut. Sedangkan Suyanto (Zubaedi, 2011, p. 11) menyatakan bahwa karakter adalah cara berpikir dan berperilaku yang menjadi ciri khas tiap individu untuk hidup dan bekerja sama, baik dalam lingkungan keluarga, masyarakat, bangsa, dan negara.

Selanjutnya, Samani & Hariyanto (2011, p. 43) mengungkapkan bahwa karakter dimaknai sebagai nilai dasar yang membangun pribadi seseorang, terbentuk baik karena pengaruh hereditas maupun pengaruh lingkungan, yang membedakan dengan orang lain, serta diwujudkan dalam sikap dan perilaku kehidupan sehari-hari. Senada dengan hal itu, Muslich (2011, p. 84) menyatakan bahwa karakter merupakan nilai-nilai perilaku manusia yang berhubungan dengan Tuhan Yang Maha Esa, diri sendiri, sesama manusia, lingkungan, dan kebangsaan yang terwujud dalam pikiran, sikap, perasaan, dan perbuatan berdasarkan norma agama, hukum, tata krama, budaya, dan adat istiadat.

Secara umum menurut Koesoema (2010, p. 79) mengemukakan bahwa karakter dapat didefinisikan sebagai unsur psikososial yang dikaitkan dengan pendidikan dan konteks lingkungan. Karakter jika dipandang dari sudut behavioral yang menekankan unsur kepribadian yang dimiliki individu sejak lahir. Karakter dianggap sama dengan kepribadian, karena kepribadian dianggap sebagai ciri atau karakteristik atau sifat khas dari diri seseorang yang bersumber dari lingkungan. Dari beberapa pendapat di atas, maka peneliti menyimpulkan bahwa karakter merupakan nilai-nilai yang terwujud dalam sikap dan perilaku yang memiliki hubungan dengan lingkungan berdasarkan dengan norma yang ada dalam masyarakat.

Konsep Pendidikan Karakter

Muslich (2011, p. 84) mengungkapkan bahwa pendidikan karakter adalah suatu sistem penanaman nilai-nilai karakter kepada warga sekolah yang meliputi komponen pengetahuan, kesadaran atau kemauan, dan tindakan untuk melaksanakan nilai-nilai tersebut, baik terhadap Tuhan Yang Maha Esa, diri sendiri, lingkungan, dan negara menjadi manusia yang kamil. Senada dengan hal itu, Samani & Hariyanto (2011, p. 45) menyampaikan bahwa pendidikan karakter adalah proses pemberian

tuntunan kepada peserta didik untuk menjadi manusia seutuhnya yang berkarakter dalam dimensi hati, pikir, raga, serta rasa dan karsa.

Deny Setiawan mengutip pendapat Kirschenbaum (2000) dan Goleman (2001) menjelaskan bahwa pendidikan karakter pada hakikatnya adalah pendidikan nilai yang melibatkan aspek pengetahuan (*cognitive*), perasaan (*feeling*), dan tindakan (*action*). Senada dengan hal itu, Lickona (2008) mengemukakan bahwa pendidikan nilai/moral yang menghasilkan karakter, didalamnya mengandung tiga komponen karakter yang baik, yakni : pengetahuan tentang moral (*moral knowing*), perasaan tentang moral (*moral feeling*) dan perbuatan moral (*moral action*). Tindakan (*moral action*) yang meliputi: dorongan berbuat baik, kompetensi, keinginan, kebiasaan (*habit*). Perasaan (*moral feeling*) yang meliputi: kata hati, rasa percaya diri, empati, cinta kebaikan, pengendalian diri dan kerendahan hati. Pengetahuan (*moral knowing*) yang meliputi: kesadaran moral, pengetahuan nilai-moral, pandangan kedepan, penalaran moral, pengambilan keputusan dan pengetahuan peserta didik.

Tujuan Pendidikan Karakter dalam Seting Sekolah

Analisis yang dilakukan oleh Pusat Pengkajian Pedagogia (Kesuma et al., 2011, p. 6) dapat dijadikan sebagai salah satu tinjauan tentang tujuan pendidikan nasional. Tujuan pendidikan nasional tidak boleh melupakan landasan konseptual filosofi pendidikan yang membebaskan dan mampu menyiapkan generasi masa depan untuk dapat bertahan hidup (*survive*) dan berhasil menghadapi tantangan-tantangan zaman.

Pendidikan nasional seharusnya mengembangkan berbagai karakter agar menjadi manusia Indonesia yang seutuhnya, sehingga pendidikan karakter bukan pendidikan akademik semata. Sependapat dengan hal itu, Sunaryo Kartadinata (Kesuma et al., 2011, p. 8) menyatakan bahwa ukuran keberhasilan pendidikan yang berhenti pada angka ujian, seperti halnya Ujian Nasional, adalah kemunduran. Dengan demikian pembelajaran akan menjadi sebuah proses menguasai keterampilan dan mengakumulasi pengetahuan.

Senada dengan hal itu, Buchori (Muslich, 2011, p. 87) mengungkapkan bahwa pendidikan karakter seharusnya membawa

peserta didik ke pengenalan nilai secara kognitif, penghayatan nilai secara afektif dan akhirnya ke pengenalan nilai secara nyata. Selanjutnya, Kesuma et al. (2011, p. 9) mengungkapkan bahwa tujuan pendidikan karakter dalam setting sekolah antara lain adalah; (a) menguatkan dan mengembangkan nilai-nilai kehidupan yang dianggap penting dan perlu sehingga menjadi kepribadian/kepemilikan peserta didik yang khas sebagaimana nilai-nilai yang dikembangkan; (b) mengoreksi perilaku peserta didik yang tidak bersesuaian dengan nilai-nilai yang dikembangkan oleh sekolah; (c) membangun koneksi yang harmoni dengan keluarga dan masyarakat dalam memerankan tanggung jawab pendidikan karakter secara bersama.

Tujuan pertama pendidikan karakter adalah memfasilitasi penguatan dan pengembangan nilai-nilai tertentu sehingga terwujud dalam perilaku anak, baik ketika proses sekolah maupun setelah proses sekolah (setelah lulus dari sekolah). Selanjutnya, Muslich (2011, p. 88) mengungkapkan bahwa keberhasilan pendidikan karakter dapat diketahui melalui pencapaian indikator oleh peserta didik sebagaimana tercantum dalam Standar kompetensi Lulusan, yang antara lain meliputi sebagai berikut: (1) mengamalkan ajaran agama yang dianut sesuai dengan tahap perkembangan remaja; (2) memahami kelebihan dan kekurangan diri sendiri; (3) menunjukkan sikap percaya diri; (4) mematuhi aturan-aturan sosial yang berlaku dalam lingkungan yang lebih luas; (5) menghargai keberagaman agama, budaya, suku, ras dan golongan sosial ekonomi dalam lingkup nasional; (6) mencari dan menerapkan informasi dari lingkungan sekitar dan dari sumber-sumber lain secara logis, kritis dan kreatif; (7) menunjukkan kemampuan berpikir logis, kritis, kreatif dan inovatif; (8) menunjukkan kemampuan belajar secara mandiri sesuai dengan potensi yang dimilikinya; (9) menunjukkan kemampuan menganalisis dan memecahkan masalah dalam kehidupan sehari-hari; (10) mendeskripsikan gejala alam dan sosial; (11) memanfaatkan lingkungan secara bertanggung jawab; (12) menerapkan nilai-nilai kebersamaan dalam kehidupan bermasyarakat, berbangsa, dan bernegara demi terwujudnya persatuan dalam Negara kesatuan Republik Indonesia; (13) menghargai karya seni dan budaya nasional, (15) menghargai tugas pekerjaan dan memiliki kemampuan untuk berkarya; (15) menerapkan hidup bersih, sehat, bugar, aman,

dan memanfaatkan waktu luang dengan baik; (16) berkomunikasi dan berinteraksi secara efektif dan santun; (17) memahami hak dan kewajiban diri dan orang lain dalam pergaulan di masyarakat, menghargai perbedaan pendapat; (18) menunjukkan kegemaran membaca dan menulis naskah pendek sederhana; (19) menunjukkan keterampilan menyimak, berbicara, membaca, dan menulis dalam bahasa Indonesia dan bahasa Inggris sederhana; (20) menguasai pengetahuan yang diperlukan untuk mengikuti pendidikan menengah; (21) memiliki jiwa kewirausahaan.

Karakteristik Anak

Sebagai seorang pendidik, sangatlah penting bagi seorang guru untuk mengetahui karakteristik siswanya agar pendidik dapat menerapkan metode pengajaran yang sesuai dengan keadaan siswanya. Selain karakteristik, pendidik juga perlu memperhatikan kebutuhan peserta didiknya.

Anak Madrasah Ibtidaiyah (MI) merupakan anak dengan kategori banyak mengalami perubahan yang sangat drastis baik mental maupun fisik. Usia anak SD/MI menurut Izzaty, Suardiman, Ayriza, Hiryanto, & Kusmaryani (2008, pp. 119–121) memiliki enam jenis perkembangan:

Perkembangan Fisik Siswa SD

Pertumbuhan fisik cenderung lebih stabil atau tenang, anak menjadi lebih tinggi, lebih berat, lebih kuat serta belajar berbagai ketretampilan. Perubahan nyata terlihat pada sistem tulang, otot dan keterampilan gerak berlari, memanjat, melompat, berenang, naik sepeda, main sepatu roda adalah kegiatan fisik dan keterampilan gerak yang banyak dilakukan oleh anak. Pada prinsipnya selalu aktif bergerak penting bagi anak. Perbedaan seks dalam pertumbuhan fisik menonjol dibanding tahun-tahun sebelumnya yang hampir tidak nampak.

Perkembangan Kognitif Siswa SD

Jean Piaget (Sugihartono, Fathiyah, Harahap, Setiawati, & Nurhayati, 2007, p. 109) mengungkapkan bahwa tahap perkembangan berpikir individu ialah melalui empat stadium: (a) Sensorimotorik (0-2 tahun), bayi lahir dengan sejumlah refleks bawaan mendorong mengeksplorasi dunianya, (b) Praoperasional (2-7 tahun), anak belajar menggunakan dan

merepresentasikan objek dengan gambaran dan kata-kata, (c) Operational Konkret (7-11), penggunaan logika yang memadai. Tahap ini telah memahami operasi logis dengan bantuan benda konkret, (d) Operasional Formal (12-15 tahun). kemampuan untuk berpikir secara abstrak, menalar secara logis, dan menarik kesimpulan dari informasi yang tersedia.

Perkembangan Bahasa

Pada masa ini perkembangan bahasa nampak pada perubahan perbendaharaan kata dan tata bahasa. Bersamaan dengan masa sekolah, anakanak semakin banyak menggunakan kata kerja seperti memukul, melempar, menendang dan menampar. Anak kelas satu merespon pertanyaan orang dewasa dengan jawaban yang lebih sederhana dan pendek. Belajar membaca dan menulis membebaskan anak-anak dari keterbatasan untuk berkomunikasi langsung. Menulis merupakan tugas yang dirasa lebih sulit dari pada membaca bagi anak. Membaca memiliki peran penting dalam pengembangan bahasa.

Perkembangan Moral

Perkembangan moral ditandai dengan kemampuan anak untuk memahami aturan, norma dan etika yang berlaku di masyarakat. Perilaku moral banyak dipengaruhi oleh pola asuh orang tuanya serta perilaku moral dari orang-orang disekitarnya.

Perkembangan Emosi

Emosi melakukan peran yang penting dalam kehidupan anak. Akibat dari emosi ini juga dirasakan oleh fisik anak terutama bila emosi itu kuat dan berulang-ulang. Pergaulan yang semakin luas membawa anak belajar bahwa ungkapan emosi yang kurang baik tidak diterima oleh teman-temannya. Anak belajar mengendalikan ungkapan-ungkapan emosi yang kurang dapat diterima seperti: amarah, menyakiti perasaan teman, ketakutan dan sebagainya.

Perkembangan Sosial

Perkembangan emosi pada masa anak-anak akhir tak bisa dipisahkan dengan perkembangan sosial, yang sering disebut dengan perkembangan tingkah laku sosial. Orang-orang di sekitarnya yang banyak mempengaruhi perilaku sosialnya. Dunia sosioemosional anak

menjadi semakin kompleks dan berbeda dengan masa ini. Interaksi dengan keluarga, teman sebaya, sekolah dan hubungan dengan guru memiliki peran penting dalam hidup anak. Pemahaman tentang diri dan perubahan dalam perkembangan gender dan moral menandai perkembangan anak selama masa kanak-kanak akhir. Bermain secara berkelompok memberikan peluang dan pelajaran kepada anak untuk berinteraksi, bertenggang rasa dengan sesama teman. Permainan yang disukai cenderung bermain berkelompok. Pengaruh teman sebaya sangat besar baik yang bersifat positif seperti pengembangan konsep diri dan pembentukan harga diri, maupun negatif

Nilai-nilai Karakter

Soekamto (Muslich, 2011, p. 79), mengungkapkan bahwa nilai-nilai karakter yang perlu diajarkan pada anak, meliputi kejujuran, loyalitas dan dapat diandalkan, hormat, cinta, ketidak egoisan dan sensitifitas, baik hati dan pertemanan, keberanian, kedamaian, mandiri dan potensial, disiplin diri, kesetiaan dan kemurnian, keadilan dan kasih sayang. Selanjutnya, dalam kaitan pada *Grand Design* pendidikan karakter Samani & Hariyanto (2011, p. 51) mengungkapkan bahwa nilai-nilai utama yang akan dikembangkan dalam budaya satuan pendidikan formal dan nonformal, yaitu jujur, tanggung jawab, cerdas, sehat dan bersih, peduli, kreatif, dan gotong royong.

Senada dengan pendapat di atas, Listyarti (2012, pp. 5-8) menjabarkan 18 nilai-nilai dalam pengembangan pendidikan budaya dan karakter bangsa yang dibuat oleh Diknas. 18 nilai-nilai tersebut adalah :

1. Religius: sikap dan perilaku yang patuh dalam melaksanakan ajaran agama yang dianutnya, toleran terhadap pelaksanaan ibadah agama lain, dan hidup rukun dengan pemeluk agama lain. Religius adalah proses mengikat kembali atau bisa dikatakan dengan tradisi, system yang tata keimanan (kepercayaan) dan peribadatan kepada Tuhan Yang Mahakuasa serta tata kaidah yang berhubungan dengan pergaulan manusia dan manusia serta lingkungannya.
2. Jujur: perilaku yang didasarkan pada upaya menjadikan dirinya sebagai orang yang selalu dapat dipercaya dalam perkataan, tindakan, dan pekerjaan.

3. Toleransi: sikap dan tindakan yang menghargai perbedaan agama, suku, etnis, pendapat, sikap, dan tindakan orang lain yang berbeda dari dirinya.
4. Disiplin: tindakan yang menunjukkan perilaku tertib dan patuh pada berbagai ketentuan dan peraturan.
5. Kerja Keras: perilaku yang menunjukkan upaya sungguh-sungguh dalam mengatasi berbagai hambatan belajar dan tugas, serta menyelesaikan tugas dengan sebaik-baiknya.
6. Kreatif: berpikir dan melakukan sesuatu untuk menghasilkan cara atau hasil baru dari sesuatu yang telah dimiliki.
7. Mandiri: sikap dan perilaku yang tidak mudah tergantung pada orang lain dalam menyelesaikan tugas-tugas.
8. Demokratis: cara berfikir, bersikap, dan bertindak yang menilai sama hak dan kewajiban dirinya dan orang lain.
9. Rasa Ingin Tahu: sikap dan tindakan yang selalu berupaya untuk mengetahui lebih mendalam dan meluas dari sesuatu yang dipelajarinya, dilihat, dan didengar.
10. Semangat Kebangsaan: cara berfikir, bertindak, dan berwawasan yang menempatkan kepentingan bangsa dan negara di atas kepentingan diri dan kelompoknya.
11. Cinta Tanah Air: cara berfikir, bertindak, dan berbuat yang menunjukkan kesetiaan, kepedulian, dan penghargaan yang tinggi terhadap bahasa, lingkungan fisik, social, budaya, ekonomi, dan politik bangsa.
12. Menghargai Prestasi: sikap dan tindakan yang mendorong dirinya untuk menghasilkan sesuatu yang berguna bagi masyarakat, dan mengakui, serta menghormati keberhasilan orang lain.
13. Bersahabat/Komunikatif: tindakan yang memperlihatkan rasa senang berbicara, bergaul, dan bekerja sama dengan orang lain.
14. Cinta Damai: sikap, perkataan, dan tindakan yang menyebabkan oranglain merasa senang dan aman atas kehadirannya. Diri sendiri, masyarakat, lingkungan (alam, social, dan budaya), negara.
15. Gemar Membaca: kebiasaan menyediakan waktu untuk membaca berbagai bacaan yang memberikan kebajikan bagi dirinya.
16. Peduli Lingkungan: sikap dan tindakan yang selalu berupaya mencegah kerusakan

an pada lingkungan alam di sekitarnya, dan mengembangkan upaya-upaya untuk memperbaiki kerusakan alam yang sudah terjadi.

17. Peduli Sosial: sikap dan tindakan yang selalu ingin memberi bantuan pada orang lain dan masyarakat yang membutuhkan.
18. Tanggung Jawab: sikap dan perilaku seseorang untuk melaksanakan tugas dan kewajibannya, yang seharusnya dia lakukan, terhadap dirinya maupun orang lain dan lingkungan sekitarnya.

Pendidikan Karakter di Madrasah Ibtidaiyah

Madrasah sebagai lembaga pendidikan merupakan wadah yang benar-benar memenuhi elemen-elemen institusi yang tidak terjadi pada lembaga-lembaga pendidikan lain. Tugas yang diemban oleh madrasah setidaknya mencerminkan sebagai lembaga pendidikan Islam yang berbeda. Menurut An-Nahlawi, tugas lembaga madrasah sebagai lembaga pendidikan Islam adalah:

1. Merealisasikan pendidikan Islam yang didasarkan pada prinsip pikir, aqidah dan Tasyri' yang diarahkan untuk mencapai tujuan pendidikan bentuk dan realisasi itu ialah agar peserta didik beribadah, mentauhidkan Allah SWT, tunduk dan patuh atas perintahnya, serta syariatnya.
2. Memelihara fitrah peserta didik sebagai insan yang mulia agar ia tidak menyimpang dari tujuan Allah yang telah menciptakan. Oleh karena itu, dasar operasionalisasi pendidikan harus dijiwai oleh fitrah manusiawi, sehingga menghindari adanya penyimpangan.
3. Memberikan kepada peserta didik dengan seperangkat peradaban dan kebudayaan Islam, dengan cara mengintegrasikan antara ilmu alam, ilmu social, ilmu eksakta dengan landasan ilmu agama sehingga peserta didik mampu melibatkan dirinya pada perkembangan IPTEK.
4. Membersihkan pikiran dan jiwa dari pengaruh emosi karena pengaruh globalisasi, madrasah berperan sebagai benteng yang menjaga kebersihan dan keselamatan fitrah manusia.
5. Memberikan wawasan nilai dan moral, serta peradaban manusia yang membawa hasanah perkembangan berfikir peserta didik.

6. Menciptakan suasana kesatuan dan kesamaan antar peserta didik.
7. Tugas mengkoordinasi dan membenahi kegiatan pendidikan
8. Menyempurnakan tugas-tugas lembaga pendidikan keluarga, masjid dan pesantren.

Madrasah Ibtidaiyah sebagai suatu lembaga pendidikan dasar Islam yang lebih modern, yang memadukan antara pendidikan pesantren dan sekolah, yang materinya mengintegrasikan agama dan pengetahuan umum. Madrasah sebagai lembaga pendidikan Islam berfungsi menghubungkan sistem lama dan sistem baru dengan jalan mempertahankan nilai-nilai lama yang masih baik dan dapat dipertahankan dan mengambil sesuatu yang baru dalam ilmu, teknologi, dan ekonomi yang bermanfaat bagi kehidupan umat Islam, sedangkan isi kurikulum madrasah pada umumnya sama dengan pendidikan di pesantren ditambah dengan ilmu-ilmu umum (Nashir, 2013, p. 27).

Misi jenjang pendidikan dasar adalah berupaya menggali dan mengembangkan seluruh potensi dan dimensi baik personal, agama, susila dan sosial yang dimiliki peserta didik. Melalui usaha ini memungkinkan setiap peserta didik, tanpa kecuali, dapat mendorong tumbuh nilai-nilai kejujuran, keadilan, kasih sayang, toleransi, keindahan, dan tanggung jawab dalam pemahaman nilai sesuai tingkat perkembangan dan kemampuan mereka. Madrasah ibtidaiyah merupakan salah satu jenjang pengembangan potensi dasar yang dimiliki anak. Keberhasilan dalam membimbing peserta didik dalam konflik kepribadian pada usia pendidikan dasar akan sangat menentukan interaksi kehidupan bermasyarakat pada saat beranjak dewasa. Inilah yang menjadi tugas penting bagi orang tua, pendidik, dan masyarakat di sekitar lingkungan peserta didik itu tinggal. Pembentukan karakter adalah bagian integral dari orientasi pendidikan Islam. Proses penerapan pendidikan karakter pada anak usia madrasah ibtidaiyah harus melibatkan aspek perkembangan peserta didik, baik *kognitif*, *afektif*, maupun *psikomotorik* harus menjadi satu keutuhan yang tidak bisa dipisah satu sama lain. Bila tanpa satu dari 3 aspek perkembangan tersebut, maka penerapan pendidikan karakter akan sulit dilaksanakan. Tujuannya adalah membentuk kepribadian seseorang

agar berperilaku jujur, baik, bertanggung jawab, menghormati dan menghargai orang lain, adil tidak diskriminatif, pekerja keras, dan karakter-karakter unggul lainnya.

Prinsip Pendidikan Karakter di Madrasah Ibtidaiyah

Berangkat dari pentingnya nilai pendidikan karakter bagi bangsa ini, maka perlu pedoman untuk mengimplementasikannya agar mendapatkan hasil yang maksimal. Pedoman yang dimaksud adalah prinsip-prinsip pendidikan karakter yang akan menjadi sebuah formulasi kolektif yang saling berkaitan antara satu dengan yang lainnya, sehingga menjadi satu kesatuan yang terintegrasi secara utuh. Secara sederhana, prinsip adalah suatu pernyataan fundamental atau kebenaran umum maupun individual yang dijadikan oleh seseorang atau kelompok sebagai pedoman untuk berpikir atau bertindak. Menurut Syarbni (2012, pp. 35–38), untuk dapat mengimplementasikan program pendidikan karakter yang efektif, seyogianya memenuhi beberapa prinsip berikut:

- a. Komunitas Madrasah Ibtidaiyah mengembangkan dan meningkatkan nilai-nilai inti etika dan kinerja sebagai landasan karakter yang baik. Pada usia madrasah ibtidaiyah, penanaman pendidikan karakter bisa diterapkan dengan cara menanamkan keteladanan. Misalnya, pemimpin harus memberi teladan yang baik untuk bawahannya sehingga bawahan akan terajak berbuat baik sesuai dengan perilaku pimpinannya
- b. Madrasah Ibtidaiyah berusaha mendefinisikan “karakter” secara komprehensif, didalamnya mencakup berpikir, merasa, dan melakukan.
- c. Madrasah Ibtidaiyah menggunakan pendekatan yang komprehensif, intensif, dan proaktif dalam pengembangan karakter. Pendidikan karakter dimaksudkan untuk membentuk sosok manusia yang kuat dan tidak mudah goyah dalam menghadapi segala permasalahan yang ada. Pendidikan karakter juga menjadi wujud pewarisan kebudayaan karena dengan pendidikan karakter, peserta didik dibentuk untuk tetap berpedoman pada nilai-nilai luhur yang telah ada.
- d. Madrasah Ibtidaiyah menciptakan sebuah komunitas yang memiliki kepedulian

yang tinggi. Lingkungan sekolah harus mendukung adanya pengembangan pendidikan karakter dengan menciptakan situasi dan lingkungan belajar yang sesuai dan dapat dijadikan model pembelajaran peserta didik. Pembelajaran lebih ditekankan pada cara belajar peserta didik aktif yang lebih efektif dalam mengembangkan kemampuan dasar peserta didik.

- e. Madrasah Ibtidaiyah menyediakan kesempatan yang luas bagi para peserta didik untuk melakukan berbagai tindakan moral. Pendidikan dasar harus memfasilitasi peserta didik untuk belajar lebih bebas dan mempunyai pandangan sendiri yang disertai dengan rasa tanggung jawab pribadi yang lebih kuat untuk mencapai tujuan hidup pribadinya atau tujuan bersama sebagai anggota masyarakat.
- f. Madrasah Ibtidaiyah menyediakan kurikulum akademik yang bermakna Strategi pengembangan kurikulum pendidikan dasar adalah penekanan pada 4 (empat) pilar pendidikan yang ditetapkan UNESCO, yaitu belajar mengetahui (*learning to know*), menjadi dirinya sendiri (*learning to be*), belajar bekerja (*learning to do*) dan belajar hidup bersama (*learning to live together*). Pengembangan kurikulum (program belajar) dapat menghargai dan menghormati seluruh peserta didik, mengembangkan karakter mereka, dan berusaha membantu mereka untuk meraih berbagai kesuksesan.
- g. Madrasah Ibtidaiyah mendorong peserta didik untuk memiliki motivasi diri yang kuat.
- h. Staf Madrasah Ibtidaiyah adalah komunitas belajar etis yang senantiasa berbagi tanggung jawab.
- i. Madrasah Ibtidaiyah mendorong kepemimpinan bersama yang memberikan dukungan penuh terhadap gagasan pendidikan karakter dalam jangka panjang. Pendidikan madrasah ibtidaiyah sebagai salah satu jenjang pendidikan dalam sistem pendidikan nasional yang merupakan fondasi dasar dalam menentukan bagaimana proses pendidikan berikutnya oleh karena itu pendidikan madrasah ibtidaiyah mengutamakan pembentukan watak, karakter, dan kepribadian anak.
- j. Madrasah Ibtidaiyah melibatkan keluarga dan masyarakat sebagai mitra dalam upa-

ya pembangunan karakter. Pendidikan dasar merupakan pendidikan lanjutan dari pendidikan keluarga, karena itu, kerja sama antara sekolah dengan keluarga merupakan hal yang sangat penting. Sekolah tidak akan berhasil mengembangkan pendidikan karakter tanpa peran aktif orang tua, begitu juga dengan komunitas masyarakat sejatinya harus sinergis dan harmonis.

- k. Secara teratur, Madrasah Ibtidaiyah melakukan assessment terhadap budaya dan iklim sekolah, keberfungsian para staf sebagai pendidik karakter di sekolah, dan sejauh mana peserta didik dapat mewujudkan karakter yang baik dalam kehidupan sehari-hari.

Mendukung prinsip diatas, bahwa pendidikan karakter itu tidak dapat dikembangkan secara cepat dan segera, tetapi harus melewati proses yang panjang, cermat, dan sistematis. Berdasarkan perspektif yang berkembang dalam sejarah pemikiran manusia, pendidikan karakter harus dilakukan berdasarkan tahapan-tahapan perkembangan anak sejak usia dini sampai dewasa. Setidaknya, berdasarkan psikolog dan ahli pendidikan dasar (Marlene Lockheed & Verspoor, Kohlberg, dalam Suryadi, 2011), terdapat empat tahapan pendidikan karakter yang perlu dilakukan, yaitu:

- a. Tahapan pembiasaan, sebagai awal perkembangan karakter anak.
- b. Tahap pemahaman dan penalaran terhadap nilai, sikap, perilaku, dan karakter peserta didik.
- c. Tahap penerapan berbagai perilaku dan tindakan peserta didik dalam kenyataan sehari-hari.
- d. Tahap pemaknaan, yaitu suatu tahap refleksi dari para peserta didik melalui penilaian terhadap seluruh sikap dan perilaku yang telah merekapahami dan lakukan dan bagaimana dampak dan kemanfaatannya dalam kehidupan, baik bagi dirinya maupun orang lain.

Metode Pendidikan Karakter Islami di Madrasah Ibtidaiyah perlu dikembangkan pada pendidikan karakter agar dapat mencapai pertumbuhan integral, dengan mempertimbangkan berbagai macam prinsip penggunaan metode pendidikan yang idealnya memuat nilai-nilai spiritual.

Penerapan pendidikan karakter di Madrasah Ibtidaiyah dilakukan pada ranah pembelajaran (kegiatan pembelajaran), pengembangan budaya sekolah dan pusat kegiatan belajar, kegiatan ko-kurikuler dan kegiatan ekstrakurikuler, serta kegiatan keseharian di rumah dan di masyarakat.

Model-Model Penerapan Pendidikan Karakter

Keberhasilan dalam menyelenggarakan dan menanamkan nilai-nilai kehidupan melalui pendidikan karakter dapat pula dipengaruhi oleh cara ataupun pendekatan yang dipergunakan dalam menyampaikannya. Menurut Suparno (2002) ada empat model pendekatan penyampaian pendidikan karakter, antara lain:

Model sebagai Mata Pelajaran Tersendiri (Monolitik)

Dalam model pendekatan ini, pendidikan karakter dianggap sebagai mata pelajaran tersendiri. Oleh karena itu, pendidikan karakter mempunyai kedudukan yang sama dan di perlakukan sama seperti pelajaran atau bidang studi lain. Dalam hal ini, guru bidang studi pendidikan karakter harus mempersiapkan dan mengembangkan kurikulum, mengembangkan silabus, membuat rancangan proses pembelajaran (RPP), metodologi pembelajaran, dan evaluasi pembelajaran. Konsekuensinya pendidikan karakter harus dirancang dalam jadwal pelajaran yang terstruktur (Suparno, 2002, p. 42).

Kelebihan pendekatan ini antara lain adalah materi yang di sampaikan akan lebih terarah dan terencana matang dan terfokus, materi yang disampaikan lebih terukur. Sedangkan kelemahan pendekatan ini adalah sangat tergantung pada tuntutan kurikulum, kemudian penanaman nilai tersebut seolah-olah menjadi tanggung jawab seorang guru semata, demikian pula dampak yang muncul pendidikan karakter hanya menyentuh aspek kognitif, tidak menyentuh internalisasi nilai tersebut (Suparno, 2002, p. 42). Pendekatan model ini adalah pendekatan model lama, dimana nilai-nilai karakter dimuat dalam satu mata pelajaran dan kemudian diajarkan dan di transfer melalui pembelajaran di kelas, banyak para pakar menilai bahwa model ini sudah tidak layak dan tidak mampu untuk menghantarkan siswa-siswi menjadi pribadi yang

berkarakter. Karena perkembangan jaman dan juga kondisi yang mengakibatkan perlunya model-model yang lebih membiasakan internalisasi nilai-nilai dalam kehidupan.

Model Terintegrasi dalam Semua Bidang Studi

Pendekatan yang kedua dalam menerapkan pendidikan karakter adalah disampaikan secara terintegrasi dalam setiap bidang pelajaran, dan oleh karena itu penerapan pendidikan karakter menjadi tanggung jawab semua guru. Dalam konteks ini guru dapat memilih pendidikan karakter yang sesuai dengan tema dan pokok bahasan bidang studi. Melalui model integrasi ini maka setiap guru adalah pengajar pendidikan karakter tanpa terkecuali (Husein, 2010, p. 31).

Keunggulan model terintegrasi pada setiap bidang studi antara lain setiap guru ikut bertanggung jawab akan penanaman nilai-nilai hidup kepada setiap siswa, disamping itu pemahaman nilai-nilai pendidikan karakter cenderung tidak bersifat informative-kognitif, melainkan bersifat aplikatif sesuai dengan konteks pada setiap bidang studi. Dampaknya positifnya terhadap siswa adalah akan lebih terbiasa dengan nilai-nilai yang sudah diterapkan dalam berbagai setting (Husein, 2010, p. 31).

Dan adapun sisi kelemahannya adalah pemahaman dan persepsi tentang nilai yang akan di tanamkan harus jelas dan sama pada semua guru. Namun, mejamin kesamaan pada setiap guru adalah hal yang tidak akan mudah, hal ini mengingat latar belakang dari tiap guru yang berbeda-beda. Di samping itu, jika terjadi perbedaan penafsiran nilai-nilai di antara guru akan mengakibatkan siswa bingung (Husein, 2010, pp. 31-32).

Model di Luar Pengajaran

Penanaman nilai-nilai karakter dapat juga di tanamkan dan di terapkan di luar kegiatan pembelajaran formal. Pendekatan ini lebih mengutamakan pengolahan dan penanaman nilai melalui suatu kegiatan untuk dibahas dan kemudian dibahas nilai-nilai hidupnya. Model kegiatan demikian dapat dilaksanakan oleh guru sekolah yang diberi tugas tersebut atau dipercayakan kepada lembaga lain untuk melaksanakannya. Kelebihan pendekatan ini adalah siswa dapat endapatkan pengalaman secara langsung dan kongkrit. Kelemahannya

adalah tidak ada dalam struktur tetap dalam kerangka pendidikan dan pengajaran di sekolah, sehingga akan membutuhkan waktu yang lebih lama dan biaya yang lebih banyak (Husein, 2010, p. 32).

Model Gabungan

Pendekatan model gabungan adalah menggabungkan antara model integrasi dan model luar pengajaran secara bersama. Model ini dapat dilaksanakan dalam kerja sama dengan tim baik oleh guru maupun kerja sama dengan pihak luar sekolah. Kelebihan model ini adalah semua guru terlibat, disamping itu guru dapat belajar dari pihak luar untuk mengembangkan diri dan siswa. Siswa menerima informasi tentang nilai-nilai sekaligus diperkuat dengan pengalaman melalui kegiatan-kegiatan yang terencana dengan baik. Mengingat pendidikan karakter merupakan salah satu fungsi pendidikan Nasional, maka sepatutnya pendidikan karakter ada pada setiap materi pelajaran (Husein, 2010, p. 32).

Dari beberapa model di atas adalah model implementasi pendidikan karakter yang mempunyai kelebihan dan kekurangannya masing-masing, namun beberapa model di atas juga sudah mulai dikembangkan oleh para pakar dan ahli karena dianggap sudah tidak mampu menghantarkan peserta didik menjadi pribadi-pribadi yang bermartabat dan berkarakter baik. Namun bukan berarti model lama dilupakan begitu saja, akan tetapi tetap digunakan namun dikembangkan sehingga akan mempermudah untuk tercapainya tujuan pendidikan yakni menjadikan peserta didik menjadi insan-insan yang beriman dan bertakwa kepada tuhan yang maha esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, bertanggung jawab dan menjadi warga Negara yang demokratis.

Pengembangan Silabus dan RPP untuk Pendidikan karakter

Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia nomor 22 Tahun 2006 (Menteri Pendidikan Nasional, 2006) tentang Standar Isi untuk Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah, pedoman penyusunan silabus dan RPP, kemudian teori-teori pendidikan karakter. guru harus memahami KI-KD secara cermat dan dengan menggunakan perspektif pendidikan karakter.

Guru memiliki otoritas penuh dalam mengembangkan silabus dan RPPnya sendiri. Hal pokok yang harus ditaati setiap guru adalah bahwa dalam silabus dan RPP tersebut telah memuat ketentuan minimal silabus dan RPP seperti yang telah ditetapkan oleh Badan Standar Nasional Pendidikan (BSNP).

Samani & Hariyanto (2011, p. 176) menjelaskan bahwa rencana nasional dalam implementasi pendidikan karakter telah ditetapkan pada mata pelajaran yang berdampak pembelajaran (*Instructional effect*) sekaligus dampak pengiring (*nurturant effect*), juga ada mata pelajaran yang hanya memiliki dampak pengiring. Mata pelajaran yang disepakati memiliki dampak keduanya ialah Pendidikan Agama dan Pendidikan Kewarganegaraan (PKn). Mata pelajaran yang lain hanya memiliki dampak pengiring. Dengan demikian dalam mata pelajaran Pendidikan Agama dan Pendidikan Kewarganegaraan nilai-nilai karakter tertentu yang relevan wajib diukur dan dinilai baik dalam penilaian formatif maupun dalam penilaian sumatif, sementara itu dalam mata pelajaran yang lain, nilai-nilai karakter tertentu yang relevan diintegrasikan dalam kegiatan pembelajaran dan diobservasi melalui lembar pengamatan afektif.

Guru diberi keleluasaan untuk mengembangkan dan memasukkan nilai-nilai karakter tersebut dalam silabus dan RPP. Ciri bahan ajar akan mengilhami guru tentang nilai karakter yang akan dikembangkan, lebih konkretnya terlihat dalam tujuan pembelajaran. Setelah indikator pembelajaran dalam silabus, di sebelah indikator dapat disediakan kolom bagi nilai karakter yang dapat dikembangkan. Sementara itu dalam RPP, jenis metode pembelajaran yang dipilih juga menentukan nilai karakter yang akan dikembangkan.

SIMPULAN

Dari pembahasan di atas dapat disimpulkan bahwa: (1) konsep pendidikan karakter di Madrasah Ibtidaiyah dimaknai sebagai bentuk kurikulum yang memuat materi-materi pendidikan karakter yang diperuntukkan bagi pembelajaran anak sejak dini. Di mana tujuannya ialah untuk mengenalkan dan menanamkan karakter kejujuran, loyalitas dan dapat diandalkan, hormat, cinta, ketidak egoisan dan sensitifitas, baik hati dan pertemanan, keberanian, kedamaian, mandiri dan potensial, disiplin diri, kesetiaan dan kemurnian, keadilan dan

kasih sayang. (2) model pengembangan pendidikan karakter di Madrasah Ibtidaiyah dilakukan dengan memperhatikan tujuan, karakteristik anak, prinsip dan nilai karakter. Adapun model pendekatan yang dapat digunakan dan di implementasikan dalam pendidikan karakter di Madrasah Ibtidaiyah yaitu model terintegrasi pada semua bidang studi dan model gabungan.

Dari kesimpulan di atas, saran yang dapat menjadi pertimbangan adalah dalam pengembangan pendidikan karakter sebaiknya menyesuaikan dengan tema dan sumber belajar yang terdekat dengan sekolah, sehingga tidak membebani sekolah, orang tua, maupun anak yang bersangkutan. Selain itu, dibutuhkan kreativitas dan kesungguhan dari guru dalam pengembangan pendidikan karakter di Madrasah Ibtidaiyah.

DAFTAR PUSTAKA

- Asmani, J. M. (2012). *Buku panduan internalisasi pendidikan karakter di sekolah*. Yogyakarta: Diva Press.
- Battel, J. A., & Shannon, R. L. (1978). *Gagasan baru dalam pendidikan*. (S. S. Hutabarat, Trans.). Jakarta: Mutiara.
- Fadiman, C. (1984). Children's literature. In *Encyclopedia Britannica* (15th ed., p. 216).
- Goleman, D. (2001). *Kecerdasan emosional*. (T. Hermaya, Trans.). Jakarta: Gramedia Pustaka Utama.
- Husein, A. (2010). *Model pendidikan karakter bangsa*. Jakarta: UNJ.
- Izzaty, R. E., Suardiman, S. P., Ayriza, Y., Hiryanto, & Kusmaryani, R. E. (2008). *Perkembangan peserta didik*. Yogyakarta: UNY Press.
- Kesuma, D., Triatna, C., & Permana, J. (2011). *Pendidikan karakter kajian teori dan praktik di sekolah*. Bandung: Rosda Karya.
- Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: A personal journey. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 39(1), 4–20.
- Koesoema, D. (2010). *Pendidikan karakter; strategi mendidik anak di zaman global*. Jakarta: Grasindo.
- Lickona, T. (2008). *Pendidikan karakter panduan lengkap mendidik siswa menjadi pintar dan baik*. New York: Bantam Book.
- Listyarti, R. (2012). *Pendidikan karakter dalam metode aktif, inovatif dan kreatif*. Jakarta: Erlangga.
- Menteri Pendidikan Nasional. Peraturan menteri pendidikan nasional nomor 22 tahun 2006 standar isi (2006).
- Muslich, M. (2011). *Pendidikan karakter: menjawab tantangkankrisis multidimensional*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Nashir, H. (2013). *Pendidikan karakter berbasis agama & budaya*. Yogyakarta: Multi Presindo.
- Samani, M., & Hariyanto. (2011). *Konsep dan model pendidikan karakter*. Bandung: Rosdakarya.
- Sugihartono, Fathiyah, K. N., Harahap, F., Setiawati, Fa. A., & Nurhayati, S. R. (2007). *Psikologi pendidikan*. Yogyakarta: UNY Press.
- Sugiyono. (2011). *Metode penelitian kuantitatif, kualitatif dan R & D*. Bandung: Alfabeta.
- Suparno, P. (2002). *Pendidikan budi pekerti di sekolah*. Yogyakarta: Kanisius.
- Suryadi, A. (2011). *Pendidikan karakter bangsa: Pendekatan jitu menuju sukses pembangunan pendidikan nasional, dalam pendidikan karakter: Nilai inti bagi upaya pembinaan kepribadian bangsa*. Bandung: Widya Aksara Press.
- Syarbni, A. (2012). *Buku pintar pendidikan karakter. Panduan lengkap mendidik karakter anak di sekolah, madrasah dan rumah*. Jakarta: as@-Prima.
- Wibowo, T. (2010). Pentingnya pendidikan karakter dalam dunia pendidikan. Retrieved July 18, 2018, from <http://www.pendidikankarakter.com/pentingnyapendidikan-karakter-dalam-dunia-pendidikan/>
- Zubaedi. (2011). *Desain pendidikan karakter konsepsi dan aplikasinya dalam lembaga pendidikan*. Jakarta: Kencana Prenada Media Grup.

**KEBIJAKAN PENDIDIKAN BAHASA ASING DI INDONESIA
DALAM PERSPEKTIF MASYARAKAT GLOBAL**

Banun Havifah Cahyo Khosiyono
Universitas Negeri Yogyakarta
Jl. Colombo No. 1, Depok, Sleman 55281, Yogyakarta, Indonesia
Email: banuna.havifah90@gmail.com

Abstrak

Tujuan dalam artikel ini adalah untuk mengetahui kebijakan pendidikan bahasa Asing di Indonesia dalam perspektif masyarakat global. Artikel ini memaparkan kebijakan pendidikan bahasa Asing di Indonesia dalam menghadapi era globalisasi. Kebijakan pendidikan bahasa Asing di Indonesia mengalami perubahan dari Indonesia merdeka hingga saat ini. Perubahan ini disebabkan karena perubahan kurikulum yang mengalami karena penyempurnaan kurikulum-kurikulum sebelumnya. Sehingga, kebijakan pendidikan Bahasa Asing disesuaikan dengan tujuan kurikulum-kurikulum dari masa setelah kemerdekaan hingga saat ini.

Kata kunci: *kebijakan, pendidikan bahasa Asing, masyarakat global*

**THE POLICY OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN INDONESIA WITHIN
GLOBAL COMMUNITY PERSPECTIVE**

Abstract

The aims of this article is to know the policy of Foreign language education in Indonesia in perspective of global society. This article to explain the policy of Foreign language education in Indonesia in facing globalization era. The policy of foreign language education in Indonesia is changing from Indonesia get independent until now. This changing because curriculum become different and the causing is finishing the curriculum before. Therefore, the policy of foreign language education must appropriate with the aims of curricula from In Indonesia get independent until now.

Keywords: *policy, foreign language education, global society*

PENDAHULUAN

Globalisasi merupakan sebuah simbol dunia yang banyak digunakan dalam sebuah kenyataan global yang menekankan kehidupan dalam sebuah konsep lingkungan baru, salah satu karakteristiknya adalah teknologi informasi (Kheng & Baldauf, 2011, p. 952). Manusia hidup di dunia saat ini dibentuk secara terus menerus dalam perubahan pengalaman global seperti pada ruang lingkup politik, ekonomi, sosial, maupun pengaruh lingkungan. Yang kemudian globalisasi terdiri dari banyak dimensi proses sosial dalam intensitas sosial di seluruh dunia yang menciptakan hubungan lebih dalam antara manusia di seluruh dunia (Steger, 2003). Pentingnya hubungan ini di dalam konteks perubahan global mempengaruhi arah bahasa-bahasa dalam penyebaran dan penggunaan di tempat-tempat yang lebih besar yang menekankan pada situasi komunikasi yang efektif dalam lingkup individu, organisasi, institusi, dan pemerintah pada tingkat melintasi seluruh dunia.

Oleh karena itu, dalam menghadapi era globalisasi yang ditandai oleh kemajuan pesat dalam teknologi informasi dan komunikasi telah menjadikan penguasaan bahasa asing (Inggris, Perancis, Mandarin, Jepang, Jerman, dan bahasa asing lainnya) sebagai syarat utama untuk mengembangkan diri sehingga mampu bersaing di tengah masyarakat global. Perkembangan ini ditunjukkan dengan banyaknya negara yang dulu memposisikan bahasa Inggris sebagai bahasa asing kini mulai memposisikan bahasa Inggris sebagai bahasa kedua. Sebagaimana contohnya di Singapura, bahasa Inggris digunakan sebagai bahasa kedua di negaranya. Berbeda dengan Indonesia yang masih memposisikan bahasa Inggris sebagai bahasa Asing.

Disamping itu, masa depan bahasa-bahasa di dunia seperti bahasa Indonesia, Inggris, dan bahasa Asing lainnya sangat berkaitan erat dengan kekuatan ekonomi di Negara-negara. Sebagaimana seperti bahasa Inggris berasal dan Inggris yang menyebar ke negara-negara *commonwealth*. Demikian pula bahasa Perancis yang sampai sekarang masih dipakai sebagai bahasa pengantar di beberapa negara di Timur Tengah. Bahasa Mandarin yang sekarang diminati dan dipelajari oleh banyak orang karena kebangkitan ekonominya. Selain itu pula bahasa Jepang dan bahasa Jerman yang banyak diminati karena sudah menjadi bahasa

teknologi dan dikenal sebagai negara yang maju dalam teknologinya.

Dalam menghadapi permasalahan-permasalahan tersebut, maka pendidikan bahasa Asing dibutuhkan agar peserta didik dapat berpartisipasi dan beradaptasi dalam menghadapi era globalisasi di dunia. Sehingga, dalam menghadapi era globalisasi setiap negara di dunia mempunyai kebijakan-kebijakan pendidikan bahasa Asing di negera-negaranya masing-masing terutama dalam pendidikan formal. Dalam hal ini, maka makalah ini lebih memfokuskan kebijakan pendidikan bahasa Asing di Indonesia.

Berdasarkan paparan tersebut, maka permasalahan dalam makalah ini adalah “Bagaimana kebijakan pendidikan bahasa Asing di Indonesia dalam perspektif masyarakat global?” Tujuan dalam makalah ini adalah untuk mengetahui kebijakan pendidikan bahasa Asing di Indonesia dalam perspektif masyarakat global.

Masyarakat Global dan Tuntutannya

Lahirnya kesepakatan AFTA, APEC, dan *European Common Market* merupakan perwujudan perubahan pola hubungan internasional yang kemudian lahir paradigma baru yang dikenal dengan istilah globalisasi (Huda, 2011, p. 59). Globalisasi adalah sebuah kata yang digunakan dalam melambungkan sebuah kenyataan global yang menekan kehidupan didalam sebuah konsep lingkungan yang baru, salah satunya dikarakteristikan dengan teknologi informasi (Kheng & Baldauf, 2011, p. 952). Globalisasi dapat dipahami sebagai kekuatan dalam melakukan tekanan dalam standard dan menciptakan tuntutan dalam seluruh masyarakat (Jarvis, 2007).

Gejala penduniaan (globalisasi) hubungan ekonomi internasional didukung oleh revolusi teknologi informasi yang pada tahap berikutnya merambah ke bidang-bidang lain seperti sosial, budaya, dan politik. Kemajuan teknologi informasi seperti faksimile, parabola, cetak jarak jauh, telepon seluler, CD-ROM, dan internet, serta kemajuan dibidang transportasi, telah memfasilitasi interaksi global secara amat signifikan. Batas-batas fisik antar negara kurang berfungsi lagi, dan bangsa-bangsa di dunia telah berubah menjadi suatu masyarakat global.

Dalam perubahan ke dalam masyarakat global, terdapat dua implikasi pokok terhadap perubahan dan perkembangan masyarakat global (Huda, 2011, p. 60). Pertama, telah terjadi persaingan antarbangsa yang semakin ketat. Dan kedua, peningkatan interaksi global memerlukan bahasa sebagai alat berkomunikasi. Dalam hal ini, penguasaan bahasa asing menjadi lebih penting. Penguasaan bahasa asing merupakan persyaratan penting bagi keberhasilan individu dalam menjawab tantangan zaman. Pendidikan bahasa Asing dapat dijadikan salah satu sarana utama dalam rangka meningkatkan kualitas diri, masyarakat, dan bangsa. Bahasa yang dimiliki oleh bangsa akan unggul dalam bidang ekonomi, politik, dan iptek memiliki peluang menjadi wahana komunikasi global. Bahasa-bahasa global seperti bahasa Perancis, bahasa Jerman, bahasa Jepang, bahasa Mandari yang merupakan bahasa-bahasa populer untuk dipelajari (Kheng & Baldauf, 2011, p. 952).

Sebagaimana diketahui penyebaran bahasa Inggris yang menjadikan bahasa Inggris sebagai bahasa asing di dunia dari lahir pada abad ke lima hingga sekarang yang akan dipaparkan sebagaimana berikut (Graddol, 2000, p. 7).

Periode Pra-bahasa Inggris (Tahun 450)

Asal-usul bahasa Inggris dengan sangat baik didokumentasikan. Pada saat Romawi invasi abad 55 SM, adat bahasa Inggris adalah Celtic, dimana ada dua utama cabang yaitu Gaelic modern dan Welsh. Roma sendiri membuat bahasa Latin sebagai bahasa resmi dalam budaya dan pemerintah yang mengakibatkan banyak masyarakat di Inggris menjadi bilingual Celtic-Latin. Pasukan Garnisun kemudian tiba dari tempat lain di kekaisaran Romawi, khususnya Gaul, Celtic dan daerah lain. Di beberapa titik, bahasa Inggris telah berulang pada awal sejarah Latin yang dibawa ke banyak negara pada abad ke-19 sebagai bahasa dari kekuasaan kolonial dan membuat bahasa administrasi dimana diucapkan oleh sosial elit, akan tetapi tidak digunakan oleh mayoritas penduduk. Ini disajikan sebagai lingua franca internasional antara kalangan elit dari banyak negara. Tapi penggunaan Latin cepat menurun pada abad ke-17 dan ke-18.

Awal Bahasa Inggris Kuno (Tahun 450-850)

Bahasa Inggris dikembangkan setelah invasi Anglo-Saxon pada tahun 449, ketika Roma meninggalkan Inggris dan pemukim baru yang dibawa Dialek Jermanik dari daratan Eropa. Latin masih merupakan bahasa tertulis penting karena Gereja dan banyak kosakata Latin diperkenalkan ke dalam bahasa Inggris Kuno selama periode awal ini, akan tetapi bahasa mengembangkan bentuk baru yaitu bahasa Inggris lebih dulu muncul dalam bentuk teks-teks sastra.

Inggris Kuno Selanjutnya (Tahun 850-1100)

Masa ini adalah saat invasi dan penyelesaian dari Skandinavia dan waktu perubahan bahasa. Di utara Inggris dialek dari bahasa Inggris secara luas dipengaruhi oleh bahasa Skandinavia. Di selatan, Raja Alfred, prihatin jatuhnya standar pendidikan yang diatur karena banyak teks-teks Latin yang diterjemahkan ke dalam bahasa Inggris.

Bahasa Inggris Pertengahan (Tahun 1100-1450)

Penaklukan Norman pada tahun 1066 dan aturan-aturan yang membawa banyak perubahan linguistik. Bahasa Perancis pada periode ini sebagai bahasa resmi di Inggris, dimana mempengaruhi kosakata bahasa Inggris dan ejaan. Tata bahasa Inggris secara radikal juga berubah. Sedangkan Inggris Kuno menyatakan hubungan gramatikal melalui infleksi (akhiran kata), bahasa Inggris Pertengahan kehilangan banyak infleksi dan urutan-urutan kata yang digunakan untuk menandai Fungsi gramatikal kata benda. Orang-orang berpendidikan mungkin diperlukan untuk menyatukan tiga bahasa yaitu bahasa Prancis, Latin dan Inggris. Dalam hal ini merupakan periode perkembangan untuk sastra Inggris. Penulisnya diantaranya Geoffrey Chaucer dimana Bahasa yang mulai terlihat seperti bahasa Inggris modern.

Bahasa Inggris Modern Awal (Tahun 1450-1750)

Periode ini mencakup Renaissance, era Elizabethan dan Shakespeare. Ini adalah periode ketika negara-negara bangsa Eropa mengambil bentuk modern mereka. Peran Gereja dan Latin menurun. Di Inggris, lembaga-lembaga utama sains, seperti Royal Society,

didirikan dan pada akhir abad ke-17, pencetus teori-teori seperti Isaac Newton sedang menulis penemuan mereka dalam bahasa Inggris dan bukan dari bahasa Latin. Bahasa Inggris tumbuh secara komersial dan memperoleh koloni luar negeri. Bahasa Inggris dibawa ke Amerika (koloni pertama di Jamestown, Virginia 1607) dan India (pos perdagangan pertama di Surat 1614). Dengan meningkatnya percetakan buku (buku pertama yang dicetak dalam bahasa Inggris 1473), bahasa Inggris mengakuisisi identitas tipografi yang stabil. Mengajar bahasa Inggris sebagai bahasa asing dimulai pada abad ke-16 dimana pertama kali dilaksanakan di Belanda dan Perancis.

Bahasa Inggris Modern (Tahun 1750-1950)

Bahasa Inggris telah menjadi bahasa nasional. Banyak upaya yang dibuat untuk standarisasi dan memperbaiki bahasa Inggris dengan kamus dan tata bahasa. Revolusi industri dipicu restrukturisasi kerja di dunia yang berhenti dan liburan yang membuat bahasa Inggris sebagai bahasa iklan internasional dan konsumerisme. Telegraf telah dipatenkan pada tahun 1837 yang menghubungkan masyarakat yang menggunakan bahasa Inggris sekitar dunia dan membangun bahasa Inggris sebagai bahasa utama untuk jasa kawat. Bahasa Inggris sebagai konsolidasi dari kekuasaan kekaisaran, pendidikan Inggris menengah diperkenalkan pada beberapa bagian dunia. Penggunaan bahasa Perancis diruang lingkup internasional menurun. Terbitan internasional pertama adalah Teks pengajaran bahasa Inggris diterbitkan dari Inggris pada tahun 1938 dan komersial TV pertama di dunia disiarkan di Amerika Serikat pada 1941. Inggris muncul sebagai bahasa kerja yang paling populer untuk lembaga transnasional.

Bahasa Inggris Modern Terakhir (Tahun 1950- sekarang)

Dengan mundurnya Inggris dari kekaisaran, varietas lokal dan sebagian standar bahasa Inggris telah muncul di baru merdeka negara. ELT telah menjadi industri sektor swasta besar. Setelah Perang Dunia II, Amerika Serikat menjadi ekonomi global dan Kehadiran budaya, membuat bahasa Inggris di Amerika mendominasi variasi dunia. Satelit komunikasi geostasioner yang pertama diluncurkan pada awal tahun 1965 dan Internet

diciptakan oleh AS tahun 1970. Sebuah pasar dunia dalam produk audio visual diciptakan dan sinetron seperti Dallas beredar dunia. Di seluruh dunia, bahasa Inggris mulai digunakan pada saluran TV (seperti CNN International meluncurkan 1989). Sementara itu, Inggris telah memperoleh bentuk elektronik baru, sebagai fragmen interaksi tekstual dari reflektor Eropa utara untuk Internet Relay Chat.

Berdasarkan pemaparan diatas, bahasa Inggris kemudian digunakan sebagai bahasa Asing di era globalisasi. Diantaranya, bahasa Inggris banyak digunakan untuk bahasa penerbitan, pengumpulan informasi, konferensi-konferensi, untuk penulisan yang tidak resmi dan korespondensi lisan, dan komunikasi tatap muka (Ammon, 2006, p. 2). Sebagaimana contohnya jurnal yang berjudul *Angewandte Chemie* dengan menggunakan bahasa Jerman berubah menjadi *Applied Chemistry* dengan menggunakan bahasa Inggris (Kheng & Baldauf, 2011, p. 960). Penyebaran bahasa Inggris juga melalui penyebaran agama melalui tingginya kecepatan teknologi informasi dalam masyarakat (Kheng & Baldauf, 2011, p. 961). Contohnya di negara Australia, umat Kristen menyebarkan pesan agama melalui siaran langsung dalam TV nasional dan stasiun radio (Kheng & Baldauf, 2011, p. 961).

Crystal, (2003) memberikan catatan bahwa bahasa Inggris telah digunakan sebagai bahasa pers lebih dari 340 tahun sejak publikasi awal surat kabar *British* seperti *London Gazette* (1666) dan *Lloyd's News* (1696). Selain itu juga, jaringan Internasional seperti *British Broadcasting Corporation (BBC)*, *Columbia Broadcasting System (CBS)*, dan *Cable News Network (CNN)* yang masih mendominasi berita kabel melalui TV, radio, dan Internet menggunakan bahasa Inggris (Kheng & Baldauf, 2011, p. 962).

Bahasa Inggris banyak digunakan sebagai bahasa untuk mengiklankan produk-produk global ke Internasional. Sebagaimana contohnya, produk dari negara Jepang yang diekspor ke negara-negara lain meliputi merek Internasional seperti National, Sony, Thosiba menggunakan bahasa Inggris dalam instruksi produk-produknya (Kheng & Baldauf, 2011, p. 962). Bahasa Inggris juga merupakan bahasa Internasional pertama di beberapa negara Asia dan sebagai faktor kunci dari kelangsungan hidup ekonomi untuk negara-negara dalam

perubahan ekologi sosio-ekonomi (Mufwene, 2002).

Sementara itu, bahasa Jepang, ditopang oleh hegemoni ekonominya, tampaknya berkembang pesat terutama untuk komunikasi dalam perdagangan sedangkan bahasa Arab tampaknya berkembang pada negara-negara yang penduduknya banyak yang beragama Islam (Huda, 2011, p. 61). Sebagaimana contohnya Indonesia yang sebagian besar penduduknya beragama Islam, bahasa Arab digunakan sebagai bahasa dalam melaksanakan ibadah dalam agamanya. Sekolah-sekolah yang berbasis agama Islam baik sekolah negeri maupun swasta diajarkan bahasa Arab dari jenjang sekolah dasar, sekolah menengah pertama, sekolah menengah atas, dan perguruan tinggi (Huda, 2011, p. 68).

Bahasa Jerman merupakan bahasa yang penting untuk perdagangan (<http://www.daadjkt.org/>). Jerman adalah negara pengekspor utama di dunia. Jerman memiliki ekonomi yang kuat dan partner industri dan perdagangan paling penting bagi Indonesia di Uni Eropa. Penguasaan bahasa Jerman akan membantu masyarakat dalam membuka pasar baru dan menjadi sukses di bisnis global dan di pasar tenaga kerja internasional. Selain itu, bahasa Jerman menempati kedudukan kuat dalam pengetahuan dan sastra. Jerman sebagai salah satu bahasa pengetahuan dan teknologi memainkan peran penting dalam penelitian dan pendidikan. Di abad 19 bahasa Jerman sebagai bahasa pengetahuan dan sastra menduduki posisi penting di dunia.

Bahasa Mandarin yang sekarang diminati dan dipelajari oleh banyak orang karena kebangkitan ekonominya. Lajunya pertumbuhan perekonomian Cina sejak tahun 1990 hingga sekarang telah menjadikan Cina sebagai kekuatan perekonomian baru dunia. Geliat perekonomian Amerika Serikat dan negara-negara Eropa bahkan kini sudah kalah laju dibandingkan negara tirai bambu tersebut. Pertumbuhan ekonomi Cina rata-rata di atas 9 persen pertahun. Populasi warga keturunan Cina di seluruh dunia yang mencapai 1,9 miliar orang telah menyulap Bahasa Mandarin menjadi bahasa bisnis yang strategis di dunia internasional. Sehingga, bahasa Mandarin kini menjadi bahasa Internasional kedua setelah Bahasa Inggris (<http://www.haluankepri.com>).

Pendidikan Bahasa Asing

Kridalaksana (2011, p. 24) menyatakan bahwa bahasa asing adalah bahasa yang dikuasai oleh bahasawan, biasanya melalui pendidikan formal dan yang secara sosio-kultural tidak dianggap bahasa sendiri. Definisi bahasa asing lainnya juga dapat dilihat dari tiga sudut yaitu wilayah asal, pemerolehan bahasa, dan fungsi sosio-kultural-politis (Huda, 2011, p. 62). Pertama, dari sudut asalnya dapat dirumuskan bahwa semua bahasa yang bukan berasal dari wilayah Indonesia adalah bahasa Asing (Gunarwan, 1998). Kedua, dari sudut pemerolehan bahasa dapat dibedakan bahasa pertama (bahasa ibu), bahasa kedua (cenderung bahasa resmi/nasional), dan bahasa ketiga (bahasa asing) (Huda dan Croft dalam Huda, 2011, p. 63). Ketiga, dari sudut fungsi sosio-kultural-politis, bahasa asing adalah bahasa yang tidak digunakan dalam interaksi sosial sehari-hari, tidak dipakai untuk pengantar mata pelajaran di sekolah secara nasional, dan tidak dipakai sebagai alat komunikasi politik pemerintahan.

Bahasa asing yang dipelajari dan digunakan setiap orang di masing-masing negara itu berbeda-beda. Bahasa asing di dunia diantaranya meliputi bahasa Inggris, Perancis, Jerman, Arab, Jepang, Belanda, dll. Dalam fungsinya, pembelajaran bahasa asing memiliki beberapa konteks mengapa manusia membutuhkan belajar bahasa asing. Brown (2001, p. 116) menyatakan bahwa *foreign language contexts are those in which students do not have ready-mode contexts for communication beyond in their classroom*.

Berdasarkan pernyataan tersebut konteks pembelajaran bahasa asing berfungsi untuk tidak digunakan sebagai bahasa komunikasi di dalam kelas atau sekedar digunakan sebagai alat komunikasi dalam proses pendidikan di sekolah melainkan sebagai bahasa yang digunakan di luar kelas. Konteks pendidikan bahasa Asing di dalam kelas akan berfungsi untuk digunakan di luar kelas seperti klub bahasa, kepariwisatawan, media sosial, buku-buku dalam bahasa asing, film-film yang menggunakan percakapan dengan bahasa asing, acara TV atau radio, penulisan jurnal dalam bahasa asing seperti bahasa Inggris untuk penulisan jurnal Internasional, dan lain sebagainya (Brown, 2001).

National Standard in Foreign Language Education (Kusumah, 2007, p. 115) mengemukakan tujuan pendidikan bahasa asing adalah (1) memiliki kemahiran berkomunikasi dengan bangsa lain; (2) mengetahui dan memahami budaya yang terkandung dalam bahasa asing; (3) mengaitkan pengetahuan bahasa yang disiplin ilmu lain yang relevan; (4) membandingkan dan mengkontraskan bahasa yang dipelajarinya dengan bahasa lain; dan (5) merangkum keempat kemampuan tersebut, sehingga dia merasa nyaman menjadi warga dunia.

Di Indonesia diajarkan mata pelajaran bahasa Asing di sekolah dengan tujuan sebagaimana berikut Puskur Balitbang Depdiknas (Kusumah, 2007, p. 119). Pertama, mengembangkan kemampuan berkomunikasi dalam bahasa tersebut, dalam bentuk lisan dan tulisan yang meliputi kemampuan mendengarkan, berbicara, membaca, dan menulis. Kedua, menumbuhkan kesadaran tentang hakikat dan pentingnya bahasa Asing sebagai salah satu bahasa Asing untuk menjadi alat utama belajar. Dan ketiga, mengembangkan pemahaman tentang saling keterkaitan antar bahasa dan budaya serta memperluas cakrawala budaya.

Kebijakan Pendidikan Bahasa Asing

Kebijakan bahasa adalah sebuah isu dari pentingnya kritik yang terjadi di dunia pada saat ini (Spolsky, 2004). Kebijakan bahasa berjalan selama kurang lebih 50 tahun (Spolsky, 2004, p. ix). Dalam tujuannya dari sebuah teori kebijakan bahasa adalah untuk melaporkan dalam membuat pilihan dari pembicara berdasarkan susunan peraturan pemerintah yang dikenal oleh pembicara dari sebuah lingkup masyarakat (Spolsky, 2009, p. 1).

Perencanaan bahasa adalah sebuah bagian dari ide-ide, hukum-hukum dan kebijakan bahasa perubahan peraturan-peraturan, dan kebiasaan-kebiasaan yang diharapkan untuk mencapai sebuah perubahan perencanaan di dalam penggunaan bahasa di salah satu atau lebih lingkungan masyarakat (Nekvapil, 2011, p. 871). Dalam definisi tersebut, dinyatakan bahwa kebijakan bahasa merupakan sebuah bagian dari perencanaan bahasa.

Perencanaan bahasa dideskripsikan sebagai pengesahan pemerintah, istilah panjang dan usaha sadar untuk merubah sebuah fungsi bahasa atau bentuk di dalam masyarakat

yang bertujuan untuk menyelesaikan masalah bahasa (Kamwangalu, 2011, p. 888). Sebagaimana Spolsky (2004, p. 215) menyatakan bahwa perencanaan bahasa adalah tentang pilihan apa saja yang terdapat dalam sebuah hal spesifikasi bahasa, atau ekspresi, atau spesifikasi macam atau bahasa yang dihasilkan seorang individu, sebuah grup individu atau ahli.

Cooper, (1989) mendefinisikan perencanaan bahasa sebagai masalah yang harus diselesaikan atau kebiasaan yang harus berubah, bagaimana keputusan dijangkau dengan respek untuk mencapai tujuan-tujuan dan maksud-maksudnya, dan implementasi hasil, dan untuk setiap konteks social yang direncanakan itu dilekatkan. Rencana untuk mempelajari tentang perencanaan bahasa meliputi siapa pelakunya, percobaan terhadap pengaruh apa kelakuan-kelakuannya, orang-orangnya, untuk apa berakhir, dibawah kondisi apa, apa maksudnya, meliputi apa saja dalam proses membuat keputusan, dan apa saja efeknya (Cooper, 1989, pp. 97–98).

Language policies and social climates may dictate the status accorded to native and second language (Brown, 2001, p. 119). Berdasarkan pernyataan tersebut dapat kita simpulkan bahwa kebijakan sebuah bahasa itu dapat berfungsi sebagai bahasa pertama maupun bahasa kedua. Negara-negara di dunia banyak yang menggunakan bahasa Inggris sebagai bahasa Asing pertama (Spolsky, 2009, p. 107). Sebagaimana contohnya bahasa Inggris, seperti negara US dan Australia menggunakan bahasa Inggris sebagai bahasa kedua serta ada beberapa negara yang menjadikan bahasa Inggris sebagai bahasa Asing atau bahasa International seperti negara Jepang, Moroko, Thailand maupun Indonesia (Brown, 2001).

Wilayah-wilayah penyebaran kebijakan bahasa di mulai dari keluarga kemudian berpindah ke kelompok sosial, seperti gereja atau organisasi agama lain, tempat-tempat bekerja, sekolah dan sistem pendidikan yang lainnya, kelompok social dan olahraga, partai-partai politik, pemerintah daerah dan nasional, dan lain sebagainya (Spolsky, 2004, pp. 45-46). Dalam hal ini, sekolah merupakan sebuah wilayah dalam penerapan kebijakan bahasa. Oleh karena itu, setiap negara di dunia memiliki kebijakan pendidikan bahasa dalam pendidikan di sekolah-sekolah.

Pada tahun 2001, kebijakan Menteri Pendidikan Republik Rakyat China memerin-

tahkan bahwa siswa-siswa di China harus belajar bahasa Inggris sebagai mata pelajaran wajib di kelas tiga (Spolsky, 2009, p. 108). Dalam keputusan ini memiliki lima alasan yaitu meningkatnya tuntutan bahasa Inggris di China, pentingnya pendidikan bahasa Inggris dalam perbaikan langsung dalam bidang teknologi, perluasan bahasa Inggris yang meningkat ke daerah-daerah sejak tahun 1978, fakta-fakta dari nilai yang dimulai sejak awal, dan dukungan dari wakil Perdana Menteri yang menulis sebuah buku setelah pension dari jabatannya yang berjudul pendidikan bahasa Asing. Hal ini menjadi sebuah masalah dengan cepatnya menjadi nyata, terutama kekurangan guru dan materi ajar (Hu dalam Spolsky, 2009, p. 108).

Pada umumnya, selanjutnya terdapat kecenderungan di negara-negara Eropa menjadikan bahasa Inggris sebagai mata pelajaran wajib sejak dini sebagai pembelajaran bahasa Asing seperti pada jenjang tingkat 5 di negara Perancis dan Netherland; jenjang tingkat 6 di negara Austria, Estonia, Sweden, Italia, Spain, Latvia, Croatia, Republik Czech, Polandia, dan Portugal; jenjang tingkat 7 di Inggris; dan jenjang tingkat 8 di Slovenia, Belgia, Yunani, dan German (Enever di Spolsky, 2009: 108).

Pemerintah Indonesia dalam Garis-Garis Besar Haluan Negara (GBHN) 1999-2004 menempatkan bahasa Asing pada posisi yang sangat penting dalam konteks pendidikan nasional dan telah menyentuh berbagai wahana dalam kaitannya dengan politik, ekonomi, hukum, sosial dan budaya (Lengkanawati, 2007, p. 78). Selanjutnya, kebijakan pendidikan bahasa di Indonesia diatur dalam permendiknas Nomor 23 tahun 2006 (Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia, 2006) tentang Standar Kompetensi Lulusan untuk Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah, bahasa Inggris mulai diajarkan pada tingkat pendidikan sekolah menengah pertama. Serta kebijakan pendidikan bahasa Asing lainnya seperti bahasa Arab, bahasa Jerman, bahasa Perancis, bahasa Jepang, dan bahasa Mandarin diajarkan pada tingkat pendidikan Sekolah Menengah Atas sebagai mata pelajaran pilihan.

Puskur Balitbang Depdiknas (Kusumah, 2007, pp. 120–121) mengemukakan ruang lingkup mata pelajaran Bahasa Asing di Indonesia yang terdiri dari: (1) Keterampilan berbahasa yaitu menyimak, berbicara, membaca, dan menulis; (2) Sub-kompetensi yang meliputi kompetensi tindak bahasa, linguistic

(kebahasaan), sosiokultural, strategi, dan kompetensi wacana serta (3) Pengembangan sikap yang positif terhadap bahasa Asing sebagai alat komunikasi.

Implementasi Kebijakan Pendidikan Bahasa Asing di Indonesia

Dalam menghadapi globalisasi, pemerintah salah satunya mengeluarkan kurikulum kebijakan pendidikan bahasa dalam kurikulum pendidikan nasional. Dalam perjalanan sejarah sejak tahun 1945, kurikulum pendidikan nasional telah mengalami perubahan sampai pada tahun 2015. Diantaranya, kebijakan bahasa Asing dalam kurikulum pendidikan nasional di Indonesia dari tahun 1950 sampai 1994 yang terdapat mulai pada jenjang sekolah Menengah Pertama sampai Sekolah Menengah Atas (Djojonegoro, 1996).

Kebijakan pendidikan bahasa Asing di Indonesia pada jenjang SMP adalah pendidikan bahasa Inggris yang mulai ada dicanangkan pada kurikulum tahun 1962 atau Rencana Pelajaran SMP Gaya Baru. Rencana Pelajaran SMP ini sesuai dengan Sistem Pendidikan Pancawardhana. Dalam kurikulum ini, kebijakan pendidikan bahasa Inggris masuk ke dalam mata pelajaran kelompok cipta. Kelompok cipta merupakan kelompok mata pelajaran yang bertujuan untuk memberikan dasar-dasar pengetahuan sehingga dapat mewujudkan tenaga kejuruan yang ahli (Djojonegoro, 1996, p. 127). Oleh karena itu, alokasi waktu mata pelajaran bahasa Inggris pada ditentukan berdasarkan tujuan Sistem Pendidikan Pancawardhana.

Kebijakan pendidikan bahasa Inggris pada jenjang SMP yang kedua pada kurikulum tahun 1968. Kurikulum ini merupakan perubahan dari kurikulum tahun 1962 yang disesuaikan dengan tuntutan Orde Baru. Dalam kurikulum ini, kebijakan pendidikan bahasa Inggris masuk ke dalam mata pelajaran kelompok Pembinaan Pengetahuan Dasar. Sehingga, alokasi waktu mata pelajaran bahasa Inggris pada ditentukan berdasarkan tuntutan Orde Baru.

Kebijakan pendidikan bahasa Inggris pada jenjang SMP yang ketiga pada kurikulum tahun 1975. Prinsip yang melandasi kurikulum SMP 1975 adalah fleksibilitas program, efisiensi, dan efektifitas, berorientasi pada tujuan, kontinuitas, dan pendidikan seumur hidup. Sistematis dalam penyusunan kurikulum ini

meliputi tujuan institusional, struktur program, garis-garis besar pengajaran, sistem penyajian, dan sistem evaluasi SMP. Dalam kurikulum ini, kebijakan pendidikan bahasa Inggris masuk ke dalam mata pelajaran program pendidikan akademis. Oleh karena itu, alokasi waktu mata pelajaran bahasa Inggris pada ditentukan berdasarkan tujuan program akademis pada kurikulum ini.

Kebijakan pendidikan bahasa Inggris pada jenjang SMP yang keempat pada kurikulum tahun 1984. Tujuan pendidikan SMP pada kurikulum 1984 adalah untuk mendidik siswa menjadi manusia pembangunan dan warga negara Indonesia yang berpedoman pada Pancasila dan UUD 1945; memberikan bekal kemampuan yang diperlukan siswa untuk dapat melanjutkan pendidikannya ke lembaga pendidikan yang lebih tinggi, dan memberikan bekal keterampilan dasar untuk memasuki kehidupan di masyarakat sesuai dengan minat, kemampuan, dan lingkungannya. Dalam kurikulum ini, kebijakan pendidikan bahasa Inggris masuk ke dalam mata pelajaran program pendidikan akademis. Oleh karena itu, alokasi waktu mata pelajaran bahasa Inggris pada ditentukan berdasarkan tujuan program akademis pada kurikulum ini.

Kebijakan pendidikan bahasa Inggris pada jenjang SMP yang kelima pada kurikulum tahun 1994. Tujuan pendidikan SMP pada kurikulum 1994 adalah untuk memberikan bekal kemampuan dasar yang merupakan perluasan serta peningkatan pengetahuan dan keterampilan yang diperoleh di sekolah dasar yang bermanfaat bagi siswa untuk mengembangkan kehidupannya sebagai pribadi, anggota masyarakat, dan warga negara sesuai dengan tingkat perkembangannya serta mempersiapkan mereka untuk mengikuti pendidikan menengah. Dalam kurikulum ini, alokasi waktu mata pelajaran bahasa Inggris pada ditentukan berdasarkan tujuan pendidikan kurikulum ini.

Kebijakan pendidikan bahasa Inggris pada jenjang SMP yang keenam pada kurikulum tahun 2004. Kurikulum 2004 merupakan kurikulum yang berorientasi pada kompetensi atau disebut dengan Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK). Dalam kurikulum ini, kebijakan pendidikan bahasa Inggris masuk ke dalam mata pelajaran wajib. Dalam kurikulum ini, alokasi waktu mata pelajaran bahasa

Inggris pada ditentukan berdasarkan tujuan pendidikan kurikulum ini.

Kebijakan pendidikan bahasa Inggris pada jenjang SMP yang ketujuh pada kurikulum tahun 2006. Kurikulum ini merupakan penyempurnaan dari kurikulum 2004 dan disebut dengan KTSP (Kurikulum Tingkat Satuan Pelajaran) karena kurikulum yang bertujuan pada tingkat satuan pelajaran. Dalam kurikulum ini, kebijakan pendidikan bahasa Inggris masuk ke dalam mata pelajaran wajib. Dalam kurikulum ini, alokasi waktu mata pelajaran bahasa Inggris pada ditentukan berdasarkan tujuan pendidikan kurikulum ini.

Kebijakan pendidikan bahasa Inggris pada jenjang SMP yang terakhir pada kurikulum tahun 2013. Tujuan pengembangan Kurikulum 2013 terutama adalah untuk mengatasi masalah dan tantangan berupa kompetensi riil yang dibutuhkan oleh dunia kerja, globalisasi ekonomi pasar bebas, membangun kualitas manusia Indonesia yang berakhlak mulia, dan menjadi warga negara yang bertanggung jawab. Pada hakikatnya pengembangan Kurikulum 2013 adalah upaya yang dilakukan melalui salah satu elemen pendidikan, yaitu kurikulum untuk memperbaiki kualitas hidup dan kondisi sosial bangsa Indonesia secara lebih luas. Jadi, pengembangan kurikulum 2013 tidak hanya berkaitan dengan persoalan kualitas pendidikan saja, melainkan kualitas kehidupan bangsa Indonesia secara umum. Dalam kurikulum ini, kebijakan pendidikan bahasa Inggris masuk ke dalam mata pelajaran wajib. Dalam kurikulum ini, alokasi waktu mata pelajaran bahasa Inggris pada ditentukan berdasarkan tujuan pendidikan kurikulum ini.

Kebijakan pendidikan bahasa Asing di Indonesia pada jenjang SMA adalah pendidikan bahasa Asing yang mulai ada dicanangkan pada kurikulum tahun 1952. Kurikulum ini ini dikembangkan karena kurikulum 1950/1951 bersifat terlalu akademik dan kurang memperhatikan keterampilan dan moral siswa sehingga kurikulum ini tidak sesuai dengan tujuan SMA yang mempersiapkan murid masuk ke perguruan tinggi dan ke masyarakat. Kebijakan bahasa Asing dalam kurikulum ini adalah mata pelajaran bahasa Inggris, bahasa Perancis, dan bahasa Jerman. Dalam kurikulum ini, kebijakan pendidikan bahasa Asing masuk ke dalam mata pelajaran golongan pokok. Kebijakan pendidikan bahasa Asing termasuk alokasi waktu mata pelajaran bahasa

Inggris pada dikembangkan karena kurikulum 1950/1951 bersifat terlalu akademik dan kurang memperhatikan keterampilan dan moral siswa sehingga kurikulum ini tidak sesuai dengan tujuan SMA.

Kebijakan pendidikan bahasa Inggris yang kedua pada jenjang SMA pada kurikulum tahun 1968. Kurikulum SMA 1968 bertujuan untuk mengembalikan posisi pendidikan nasional yang berdasarkan Pancasila setelah terjadi peristiwa G-30 S/PKI pada tahun 1950. Oleh karena itu, alokasi waktu pada kurikulum ini ditentukan berdasarkan tujuan mengembalikan posisi pendidikan nasional yang berdasarkan Pancasila.

Kebijakan pendidikan bahasa Inggris pada jenjang SMA yang ketiga pada kurikulum tahun 1975. Tujuan pendidikan SMA pada kurikulum ini untuk meningkatkan proses belajar-mengajar untuk menghasilkan lulusan sebagai warga negara yang baik, sebagai manusia yang utuh, sehat, kuat lahir dan batin; menguasai hasil pendidikan umum yang merupakan kelanjutan dari pendidikan SMA; memiliki bekal untuk melanjutkan studinya ke lembaga pendidikan yang lebih tinggi; dan memiliki bekal untuk terjun ke masyarakat. Dalam kurikulum ini, kebijakan pendidikan bahasa Inggris masuk ke dalam mata pelajaran program pendidikan akademis. Oleh karena itu, alokasi waktu mata pelajaran bahasa Inggris pada ditentukan berdasarkan tujuan program akademis pada kurikulum ini.

Kebijakan pendidikan bahasa Inggris pada jenjang SMA yang keempat pada kurikulum tahun 1984. Tujuan pendidikan SMA pada kurikulum 1984 adalah untuk mendidik siswa menjadi manusia pembangunan dan warga negara Indonesia yang berpedoman pada Pancasila dan UUD 1945; memberikan bekal kemampuan yang diperlukan siswa untuk dapat melanjutkan pendidikan di perguruan tinggi terutama di universitas dan institusi, dan memberikan bekal kemampuan yang diperlukan bagi siswa yang akan melanjutkan pendidikan di sekolah tinggi, akademisi, politeknik, program lainnya, dan memberi bekal kemampuan bagi siswa yang akan terjun ke dunia kerja setelah menyelesaikan pendidikannya. Dalam kurikulum ini, kebijakan pendidikan bahasa Inggris masuk ke dalam mata pelajaran program pendidikan inti untuk kelas X dan program pendidikan pilihan untuk kelas XI dan XII. Oleh karena itu, alokasi waktu mata pel-

ajaran bahasa Inggris pada ditentukan berdasarkan tujuan program pada kurikulum ini baik program inti maupun program pilihan.

Kebijakan pendidikan bahasa Inggris pada jenjang SMA yang kelima pada kurikulum tahun 1994. Penyebutan SMU (Sekolah Menengah Umum) dilaksanakan mulai tahun 1994 sejak berlakunya kurikulum 1994 sebagai pengganti SMA. Tujuan pendidikan SMU pada kurikulum 1994 adalah menyiapkan siswa untuk melanjutkan pendidikan pada jenjang pendidikan tinggi. Dalam kurikulum ini, alokasi waktu mata pelajaran bahasa Inggris pada ditentukan berdasarkan tujuan pendidikan kurikulum ini.

Kebijakan pendidikan bahasa Inggris pada jenjang SMA yang keenam pada kurikulum tahun 2004. Kurikulum 2004 merupakan kurikulum yang berorientasi pada kompetensi atau disebut dengan Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK). Dalam kurikulum ini, kebijakan pendidikan bahasa Inggris masuk ke dalam mata pelajaran wajib. Dalam kurikulum ini, alokasi waktu mata pelajaran bahasa Inggris pada ditentukan berdasarkan tujuan pendidikan kurikulum ini.

Kebijakan pendidikan bahasa Inggris pada jenjang SMA yang ketujuh pada kurikulum tahun 2006. Kurikulum ini merupakan penyempurnaan dari kurikulum 2004 dan disebut dengan KTSP (Kurikulum Tingkat Satuan Pelajaran) karena kurikulum yang bertujuan pada tingkat satuan pelajaran. Dalam kurikulum ini, kebijakan pendidikan bahasa Inggris masuk ke dalam mata pelajaran wajib. Dalam kurikulum ini, alokasi waktu mata pelajaran bahasa Inggris pada ditentukan berdasarkan tujuan pendidikan kurikulum ini.

Kebijakan pendidikan bahasa Inggris pada jenjang SMA yang terakhir pada kurikulum tahun 2013. Tujuan pengembangan Kurikulum 2013 terutama adalah untuk mengatasi masalah dan tantangan berupa kompetensi riil yang dibutuhkan oleh dunia kerja, globalisasi ekonomi pasar bebas, membangun kualitas manusia Indonesia yang berakhlak mulia, dan menjadi warga negara yang bertanggung jawab. Pada hakikatnya pengembangan Kurikulum 2013 adalah upaya yang dilakukan melalui salah satu elemen pendidikan, yaitu kurikulum untuk memperbaiki kualitas hidup dan kondisi sosial bangsa Indonesia secara lebih luas. Jadi, pengembangan kurikulum 2013 tidak hanya berkaitan dengan persoalan kualitas pendidik-

an saja, melainkan kualitas kehidupan bangsa Indonesia secara umum. Dalam kurikulum ini, kebijakan pendidikan bahasa Inggris masuk ke dalam mata pelajaran wajib serta kebijakan pendidikan Bahasa Asing lainnya (Korea, Jepang, Jerman, Perancis, Arab) sebagai mata pelajaran pilihan. Dalam kurikulum ini, alokasi waktu mata pelajaran bahasa Inggris pada ditentukan berdasarkan tujuan pendidikan kurikulum ini.

Berdasarkan pemaparan kebijakan pendidikan Bahasa Asing seperti bahasa Korea, Jepang, Jerman, Perancis, dan Arab di Indonesia mengalami perubahan dari masa setelah kemerdekaan hingga saat ini. Perubahan ini disebabkan karena perubahan kurikulum yang mengalami karena penyempurnaan kurikulum-kurikulum sebelumnya. Sehingga, kebijakan pendidikan Bahasa Asing disesuaikan dengan tujuan kurikulum-kurikulum dari masa setelah kemerdekaan hingga saat ini.

Berdasarkan Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 tahun 2003 (Depdiknas, 2003), Depdiknas menjadikan Ujian Nasional biasa disingkat UN/UNAS sebagai sistem evaluasi standar pendidikan dasar dan menengah secara nasional dan persamaan mutu tingkat pendidikan antar daerah yang dilakukan oleh Pusat Penilaian Pendidikan. Dalam kebijakan pemerintah menjadikan bahasa Inggris sebagai salah satu mata pelajaran yang diujikan dalam UN (Ujian Nasional) yang dimulai jenjang SMP, SMA dan SMK.

Pemerintah Indonesia dalam menghadapi globalisasi juga mengeluarkan kebijakan mendirikan Rintisan Sekolah Bertaraf Internasional atau disingkat RSBI sejak tahun 2005. RSBI adalah suatu program pendidikan yang ditetapkan oleh Menteri Pendidikan Nasional berdasarkan Undang-Undang No. 20 tahun 2003 pasal 50 ayat 3, yang menyatakan bahwa Pemerintah dan/atau Pemerintah Daerah menyelenggarakan sekurang-kurangnya satu pendidikan pada semua jenjang pendidikan untuk dikembangkan menjadi satuan pendidikan yang bertaraf internasional. Di sekolah-sekolah bertaraf RSBI, penggunaan bahasa Inggris sebagai bahasa pengantar dalam tiap mata pelajaran dalam sekolah.

Akan tetapi, Mahkamah Konstitusi (MK) membubarkan Rintisan Sekolah Bertaraf Internasional (RSBI) pada sekolah-sekolah pemerintah (www.tribunnews.com/nasional/2013/01/08). Pembubaran itu disampaikan MK

dalam sidang putusan pembatalan Pasal 50 ayat 3 Undang-undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (Sisdiknas) di Gedung Mahkamah Konstitusi di Jakarta. Dalam keputusannya, Mahkamah Konstitusi menyatakan pasal yang mengatur RSBI/SBI yang berada di sekolah-sekolah pemerintah bertentangan dengan UUD 1945 dan tidak mempunyai kekuatan hukum terikat.

Pembubaran tersebut juga berdasarkan pendapat Mahkamah Konstitusi bahwa sekolah bertaraf internasional di sekolah pemerintah itu bertentangan dengan UUD 1945, RSBI yang menimbulkan dualisme pendidikan, kemahalan biaya menimbulkan adanya diskriminasi pendidikan RSBI, perbedaan antara RSBI/SBI dengan non RSBI/SBI menimbulkan adanya kastanisasi pendidikan. Pertimbangan selanjutnya yaitu mengenai penggunaan bahasa Inggris sebagai bahasa pengantar dalam tiap mata pelajaran dalam sekolah RSBI/SBI dinilai dapat mengikis jati diri bangsa, melunturkan kebanggaan generasi muda terhadap penggunaan dan pelestarian bahasa Indonesia sebagai alat pemersatu bangsa. Seperti yang diberitakan, pasal RSBI/SBI ini digugat oleh sejumlah orang tua murid, dosen, dan aktivis pendidikan seperti ICW. Mereka menilai RSBI/SBI rentan penyelewengan dana, menimbulkan diskriminasi dan kastanisasi pendidikan, serta mahalnnya biaya pendidikan.

Kebijakan pendidikan bahasa Asing di Indonesia lainnya adalah pada tahun 2015 mengeluarkan kebijakan pendidikan bahasa Asing dalam menyambut Masyarakat Ekonomi Asia (MEA). Dalam menyambut pasar global dan bebas dengan bingkai Masyarakat Ekonomi ASEAN (MEA) yang akan mulai bergulir pada Desember 2015, maka Indonesia sebagai salah satu negara tergabung dalam MEA tersebut harus siap menghadapi globalisasi yang dimaksud. Pasalnya, pemberlakuan MEA 2015 ini menyebabkan lalu lintas perdagangan bebas di kawasan Asia Tenggara menjadi tanpa kendala. Perdagangan bebas dapat diartikan tidak ada hambatan tariff maupun hambatan non-tarif bagi negara-negara anggota ASEAN.

Kondisi ini tentunya menjadi tantangan sendiri bagi Indonesia dari segala bidang, baik aspek ekonomi, politik, pendidikan dan budaya. Karena dalam menghadapi MEA 2015, Indonesia masih memiliki berbagai pekerjaan rumah yang harus ditingkatkan agar tetap memiliki daya saing.

Untuk pilar sosial budaya, Indonesia masih perlu kerja keras mengingat masih banyak warga Indonesia yang belum mengetahui tentang ASEAN. Padahal salah satu kunci keberhasilan MEA adalah konektivitas atau kontak antara satu warga negara dengan negara ASEAN lainnya. Sedangkan salah satu media yang paling ampuh untuk membangun konektivitas dengan negara-negara ASEAN adalah melalui bahasa asing, yaitu diantaranya Bahasa Inggris.

Bahasa Inggris dari hasil survei oleh Lewis (2009) yang menunjukkan bahwa Bahasa Inggris menempatkan peringkat ke-3 sebagai bahasa yang paling banyak digunakan di negara-negara di dunia dari total 172 bahasa yang tercatat (Hamidia, 2015). Bahasa Inggris diketahui telah digunakan oleh kurang lebih 112 negara di dunia termasuk di dalamnya negara-negara kawasan ASEAN dan 328 juta pengguna bahasa. Dari hasil survei tersebut dapat disimpulkan bahwa bahasa Inggris adalah bahasa yang paling banyak digunakan oleh negara-negara di dunia. Meskipun jumlah pengguna bahasa Inggris lebih sedikit dari jumlah pengguna bahasa Spanyol dan Mandarin yang menduduki peringkat pertama dan kedua, namun bahasa Inggris mempunyai jumlah negara pengguna bahasa paling banyak dari 172 bahasa dunia.

Dari paparan tersebut, masyarakat Indonesia harus mampu menggunakan bahasa Inggris untuk menghadapi MEA 2015. Menguasai bahasa Inggris bukan berarti melupakan atau mendiskriminasi bahasa Indonesia, namun dalam hal ini kita harus menjadikan bahasa Inggris sebagai media untuk mengenalkan bahasa Indonesia kepada negara-negara ASEAN. Inilah peran bahasa Inggris yang sesungguhnya untuk kemajuan Indonesia.

Untuk menghadapi MEA, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (Kemendikbud) menginstruksikan bahwa mulai tahun ajaran baru 2015/2016 untuk seluruh sekolah menerapkan tiga bahasa yakni bahasa Indonesia, Inggris dan daerah (Hadi, 2015). Instruksi itu dilayangkan ke seluruh sekolah di Indonesia guna mempersiapkan pelajar menyambut Masyarakat Ekonomi Asean (MEA) pada Desember 2015 mendatang. Tahirin (dalam <http://www.infopgri.tk/2015/07/>) mengatakan bahwa berita paling terbaru tentang bahasa daerah akan dimasukkan ke dalam kurikulum sekolah. Dengan adanya instruksi ini

mempercepat dalam memasukkan bahasa daerah ke dalam kurikulum melalui pembelajaran muatan lokal. Sedangkan bahasa Indonesia sudah lama menjadi pelajaran wajib, begitu juga pelajaran bahasa Inggris. Selain itu, Tahirin (dalam <http://www.infopgri.tk/2015/07/>) juga menegaskan pernyataannya bahwa bahasa Indonesia berfungsi sebagai bahasa resmi kenegaraan, pengantar pendidikan, komunikasi tingkat nasional, pengembangan kebudayaan nasional, transaksi dan dokumentasi niaga, serta sarana pengembangan dan pemanfaatan ilmu pengetahuan, teknologi, seni dan bahasa media massa.

Berdasarkan pemaparan tersebut, pemerintah wajib mengembangkan, membina dan melindungi bahasa dan sastra Indonesia agar tetap memenuhi kedudukan dan fungsinya dalam kehidupan bermasyarakat, berbangsa dan bernegara sesuai dengan perkembangan zaman. Selain itu, pemerintah daerah juga wajib melindungi bahasa dan sastra agar tetap menjadi bagian dari kekayaan budaya Indonesia. Termasuk bahasa dan budaya masing daerah. Sehingga, dalam perjalanannya nanti, bahasa Inggris, bahasa Indonesia dan bahasa daerah juga akan tetap akan diperhatikan sama besarnya. Ketiga bahasa tersebut menunjang MEA yang akan dihadapi oleh peserta didik termasuk seluruh siswa di Indonesia.

Dengan adanya instruksi tersebut, peserta didik sebagai manusia terdidik harus mampu menyiapkan kemampuannya dalam hal wawasan kebudayaan lokal dan mengasah kemampuan bahasa Inggrisnya. Sehingga dengan demikian akan sangat mudah bagi kaum akademisi untuk mengembangkan potensi wisata dan kebudayaan lokal khususnya kepada wisatawan asing. Namun, penguasaan Bahasa Inggris disini tidak hanya terbatas pada sektor wisata, artinya para pelajar atau mahasiswa Indonesia tidak hanya bisa menjadi pemandu wisata, melalui bahasa Inggris, kita juga bisa menguasai segala bidang, seperti mengembangkan ekonomi kreatif dan mengenalkan bahasa Indonesia.

SIMPULAN

Dalam menghadapi era globalisasi yang ditandai oleh kemajuan yang pesat dalam teknologi informasi dan komunikasi telah menjadikan penguasaan bahasa asing (Inggris, Perancis, Mandarin, Jepang, Jerman, dan baha-

sa asing lainnya) sebagai syarat utama untuk mengembangkan diri sehingga mampu bersaing di tengah masyarakat global. Penguasaan bahasa asing merupakan persyaratan penting bagi keberhasilan individu dalam menjawab tantangan zaman. Pendidikan bahasa Asing dapat dijadikan salah satu sarana utama dalam rangka meningkatkan kualitas diri, masyarakat, dan bangsa. Bahasa yang dimiliki oleh bangsa akan unggul dalam bidang ekonomi, politik, dan iptek memiliki peluang menjadi wahana komunikasi global.

Dalam menghadapi era globalisasi tersebut, negara-negara di dunia memiliki kebijakan bahasa Asing di negaranya masing-masing. Sebagaimana diketahui Indonesia mengeluarkan kebijakan pendidikan bahasa Asing pada kurikulum pendidikan nasional dari Indonesia merdeka sampai saat ini. Kebijakan pendidikan bahasa Asing di Indonesia telah mengalami perubahan dari Indonesia merdeka sampai saat ini guna untuk menyikapi perubahan era globalisasi yang terjadi di dunia. Untuk menyikapi era globalisasi, pemerintah Indonesia perlu memasukkan pendidikan bahasa daerah sebagai mata pelajaran wajib dalam kurikulum pendidikan nasional supaya bahasa daerah tidak hilang dalam pergeseran era globalisasi. Selain itu, pemerintah Indonesia harus menjadikan bahasa Indonesia selain menjadi bahasa nasional juga menjadi bahasa Asing di lingkup dunia.

DAFTAR PUSTAKA

- Ammon, U. (2006). Language planning for international scientific communication: An overview of questions and potential solutions. *Current Issues in Language Planning*, 7(1), 1–30.
<https://doi.org/10.2167/cilp088.0>
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). New York: Pearson Education.
- Cooper, R. L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: CUP.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Depdiknas. Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (2003). Jakarta.
- Djojonegoro, W. (1996). *Lima puluh tahun perkembangan pendidikan Indonesia*. Jakarta: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan Badan Penelitian dan Pengembangan Pendidikan dan Kebudayaan.
- Graddol, D. (2000). *The future of English?* London: The English Company (UK) Ltd.
- Gunarwan, A. (1998). Kedudukan dan fungsi bahasa asing di Indonesia di dalam era global. In *Kongres Bahasa Indonesia VII*. Jakarta.
- Hadi, W. (2015). Ini dia kebijakan baru Kemendikbud di tahun ajaran baru 2015/2016!! Retrieved December 9, 2015, from <http://www.infopgri.tk/2015/07/ini-dia-kebijakan-baru-kemendikbud-di.html>
- Hamidia, M. (2015). Peran bahasa Inggris menghadapi MEA. Retrieved December 9, 2015, from <http://www.medanbisnisdaily.com/news/read/2015/09/23/188242/peran-bahasa-inggris-menghadapi-mea/#.VmeOHF7xnMwv>
- Huda, N. (2011). Kedudukan dan fungsi bahasa asing. In H. Alwi & D. Sugono (Eds.), *Plotik Bahasa; Rumusan Seminar Politik Bahasa*. Jakarta: Jakarta: Badan Pengembangan dan Pembinaan Bahasa Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
- Jarvis, P. (2007). *Globalization, lifelong learning and the learning society: sociological perspectives*. London: Routledge.
- Kamwangalu, N. (2011). Language planning: Approaches and methods. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second-language teaching and learning – Volume II*. New York & London: Routledge.
- Kheng, C. C. S., & Baldauf, R. B. (2011). Language planning: approaches and methods. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second-language teaching and learning - Volume II*. New York &

- London: Routledge.
- Kridalaksana, H. (2011). *Kamus linguistik*. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama.
- Kusumah, I. Y. (2007). *Pendidikan bahasa asing. Dalam ilmu dan aplikasi Pendidikan bagian III: Pendidikan disiplin ilmu. (tim pengembangan ilmu pendidikan)*. Bandung: PT Imperial Bhakti Utama.
- Lengkanawati, N. S. (2007). Pendidikan bahasa. In Tim Pengembangan Ilmu Pendidikan (Ed.), *Ilmu dan Aplikasi Pendidikan bagian III: Pendidikan Disiplin Ilmu*. Bandung: PT Imperial Bhakti Utama.
- Lewis, P. (2009). *Ethnologue: languages of the world* (16th ed.). Texas: SIL International.
- Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia. Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 23 tahun 2006 tentang standar kompetensi lulusan untuk satuan pendidikan dasar dan menengah (2006).
- Mufwene, S. S. (2002). Colonisation, globalisation, and the future of languages in the twenty-first century. *MOST Jurnal on Multicultural Societies*, 4(2).
- Nekvapil, J. (2011). The history and theory of language planning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second-language teaching and learning – Volume II*. New York & London: Routledge.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. New York: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2009). *Language management*. New York: Cambridge University Press.
- Steger, M. (2003). *Globalization: A very short introduction*. New York: Oxford University Press.

**PENDIDIKAN KESETARAAN DI RUMAH INKLUSIF DESA KEMBARAN
KECAMATAN DAN KABUPATEN KEBUMEN**

Mustolih

MA Salafiyah Wonoyoso Kebumen

Jl. Walikonang 3 Wonoyoso, Gunungmujil, Bumirejo, Kebumen, Jawa Tengah 54316, Indonesia

Email: mustolihbrs@gmail.com,

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis pola pendidikan di Rumah Inklusif Kembaran, dasar untuk pendidikan inklusif di sana dan tantangan dalam mengimplementasikan pendidikan inklusif di sana. Segmentasi lembaga pendidikan berdasarkan perbedaan agama, etnis, dan bahkan perbedaan kemampuan baik secara fisik maupun mental yang dimiliki oleh siswa masih terjadi di Indonesia, ini menunjukkan bahwa pendidikan di Indonesia belum mengakomodasi keragaman. Temuan pendidikan yang dilakukan di Rumah Inklusif adalah pendidikan pembebasan yang menempatkan anak-anak luar biasa atau anak-anak dengan kebutuhan khusus untuk belajar bersama dengan anak-anak normal dalam satu kelas di rumah joglo dekat dengan tempat mereka tinggal. Yang dimaksud dengan pembebasan adalah bahwa siswa diberi kebebasan untuk menentukan menu pendidikan mereka sendiri. Tantangan penerapan pendidikan inklusif di rumah inklusif Kembaran Kebumen adalah kurangnya pemahaman publik tentang kondisi anak-anak penyandang cacat. Dalam proses pendidikan, rumah inklusif terbatas dalam hal fasilitas, dan ada kekurangan staf sukarela untuk membantu anak-anak cacat. Hal ini terbukti dengan banyaknya fasilitas publik, terutama di Kebumen, yang tidak ramah bagi penyandang cacat. Kelahiran rumah inklusif di Kebumen adalah bentuk perlawanan terhadap kurangnya perhatian pemerintah dalam menangani anak-anak berkebutuhan khusus di Kebumen. Pemerintah belum melakukan apa-apa, tepatnya untuk mengecualikan anak-anak penyandang cacat di sekolah-sekolah Luar Biasa (SLB). Ini membuat siswa apalagi orang tua merasa minder.

Kata kunci : *inklusif, difabel, persamaan*

**EQUALITY PEDAGOGY DI RUMAH INKLUSIF DESA KEMBARAN KECAMATAN
DAN KABUPATEN KEBUMEN**

Abstract

This study aims to analyze the pattern of education in the Kembaran Inclusive Houses, the basis for inclusive education there and the challenges of implementing inclusive education there. Segmentation of educational institutions based on differences in religion, ethnicity, and even differences in abilities both physically and mentally possessed by students still occur in Indonesia, this indicates that education in Indonesia has not accommodated diversity. Findings of inclusive education carried out in Inclusive Houses is a liberation education that places exceptional children or children with special needs to study together with normal children in one class at a joglo house close to where they live. What is meant by liberation is that students are given the freedom to determine their own education menu. The challenge of implementing inclusive education in Kembaran Kebumen inclusive homes is the lack of public understanding the conditions of children with disabilities. In the process education, inclusive homes are limited in terms of facilities, and there is a lack of volunteer staff to assist disabled children. This hall is proven by the many public facilities, especially in Kebumen, which are not friendly to the disabled. The birth of an inclusive house in Kebumen is a form of resistance to the lack of government attention in dealing with children with special needs in Kebumen. The government has not done anything, precisely to exclude children with disabilities in Extraordinary schools. This makes students more than parents feel less.

Keywords: *inclusive, difabel, equality*

PENDAHULUAN

Segmentasi lembaga pendidikan yang berdasar perbedaan agama, etnis, dan bahkan perbedaan kemampuan baik fisik maupun mental yang dimiliki oleh siswa masih terjadi di Indonesia hal ini mengindikasikan pendidikan di Indonesia belum mengakomodasi keberagaman. Segmentasi lembaga pendidikan ini telah menghambat para siswa untuk dapat belajar menghormati realitas perbedaan dan keberagaman dalam masyarakat (Wahab, 2011, p. 11).

Dilematis, di saat Negara wajib memberikan pelayanan pendidikan bermutu kepada setiap warganya tanpa terkecuali termasuk mereka yang memiliki perbedaan dalam kemampuan (difabel) seperti yang tertuang pada UUD 1945 pasal 31 ayat 1. sementara pendidikan adalah kebutuhan dasar setiap manusia sehingga anak-anak yang memiliki perbedaan kemampuan (difabel) disediakan fasilitas pendidikan khusus disesuaikan dengan derajat dan jenis difabelnya yang disebut dengan Sekolah Luar Biasa (SLB). Secara modernis dari prinsip efisiensi ini sudah selesai tetapi dari prinsip efektifitas hal itu belum terukur. Satu-satunya keuntungan dalam sistem pendidikan SLB adalah lokalisasi, para penyandang Diva ini telah ditempatkan dalam satu wadah, tetapi sebenarnya negara telah membangun tembok eksklusifisme bagi anak-anak yang berkebutuhan khusus ini. Tembok eksklusifisme tersebut dalam tahap sosialisasi manusia tanpa disadari telah menghambat proses saling mengenal antara anak-anak difabel dengan anak-anak non-difabel.

Akibat sistem pendidikan tersebut dalam interaksi sosial di masyarakat kelompok difabel menjadi komunitas yang teralienasi dari dinamika sosial di masyarakat. Masyarakat menjadi tidak akrab dengan kehidupan kelompok difabel. Sementara kelompok difabel sendiri merasa keberadaannya bukan menjadi bagian yang integral dari kehidupan masyarakat di sekitarnya. Untuk mengatasi masalah tersebut pendidikan inklusif diharapkan dapat memecahkan salah satu persoalan dalam penanganan pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus selama ini.

Salah satu komunitas yang prihatin dengan eksklusifisme para difabel adalah Rumah Inklusif. Beralamat di Desa Kembaran Kecamatan Kebumen. Rumah yang dipimpin oleh

Muinatul Khoeriyah (Mbak Iin) sekaligus pendiri Rumah Inklusif itu mewadahi dan menampung semua komunitas keluarga Difabel. Mayoritas keluarga yang masuk dan menjadi anggota dari rumah inklusif itu adalah keluarga yang salah satu anggota keluarganya mengalami disabilitas atau difabel. Meksipun begitu Mbak Iin berhasil mengelola para keluarga Diva itu dalam sebuah desain rumah inklusif. Bentuk rumah itu sederhana berbentuk Joglo atau rumah Jawa menjadi pilihan pendiri Mbak Iin bersama suaminya Ahmad Murtajib, “Untuk nguri-uri budaya” Tuter Mbak Iin saat ditanya.

Di rumah sederhana itu terrangkum berbagai cerita baik suka, duka maupun pilu para orang tua yang memiliki anak berkebutuhan khusus. Saat di tempat-tempat lain anak-anak mereka ditolak sekolah di sinilah mereka diterima dan menjadi bagian dari kehidupan mereka. (Iin, Wawancara, 23/11/2018) Mereka diperbolehkan memilih sendiri aktifitas yang disenangi, dan sedapat mungkin rumah inklusif memfasilitasinya. Di sinilah terpenuhi kebutuhan akan aktualisasi diri mereka, salah satu hierarki kebutuhan menurut humanisme (Gobel, 1987).

Berbagai kegiatan untuk mengaktifkan sikap inklusif digelar di rumah ini. Satu-satunya yang dilarang di rumah ini adalah eksklusifisme. Kegiatan penting di dalam rumah inklusif itu ada dua yang menonjol. Pertama pembuatan batik Pegon yang sudah dua kali *dilunching*. Dan pembelajaran musik angklung atau musik kolaborasi dari alat-alat petik dan angklung. Musik ini diberi nama *jaelangkung*. Pelatihan musik kolaboratif ini dipimpin oleh langsung oleh Agus Mursalin dan dibina oleh Pujiono pembina rumah inklusif. Pujiono sehari-hari bekerja di Kementerian Agama menjadi penyuluh di Kementerian Agama Kabupaten Kebumen (Iin, Wawancara, 23/11/2018).

Pada saat acara launching Batik Pegon dihadiri oleh beberapa komponen masyarakat di antaranya adalah pendeta Teguh dari Gereja GKI Kebumen sendiri, Ahmad Murtajih Direktur setara Syarikat direktur Serikat, Mustolih News dari Kebumen dan Beberapa elemen lain seperti Mas Taufik Hidayat dosen di UNU Surakarta, Irma Susanti. Acara itu didesain dengan sangat unik. Diawali dengan diskusi penggalian terhadap nilai-nilai yang terkandung di dalam batik Pegon yang selama ini tak terungkap. Dari diskusi itu di awal pertemuan

itu terungkap bahwa batik Pegon itu adalah sandi atau alat perjuangan. Tentang batik pegon ini ternyata memiliki sejarah yang panjang. Diawali saat terjadi penjajahan di Indonesia para ulama Nusantara menjadikan Pegon ini sebagai alat komunikasi berbasis sandi yang rahasia yang tidak diketahui oleh Belanda. Jadi surat-menyurat itu dilakukan dalam rangka berkomunikasi antar ulama dan pejuang tanpa diketahui oleh orang lain terutama penjajah Belanda. Dalam konteks sekarang mampukah pegon itu juga bisa menjadi alat perjuangan. Dalam konteks ini batik Pegon adalah alat perjuangan dari para difabel di dalam rumah inklusif ini untuk berjuang memperoleh hak-haknya sebagai difabel salah satunya kemudian dipakai juga untukantisipasi atau melawan hoax.

Batik Pegon di rumah ini memiliki beberapa tema yang menarik. Di antaranya adalah *ngupati*, *Jaa zaidun*, *Guyub Rukun* dan lain-lain. Uniknya setiap tema setiap edisi seri itu mempunyai sejarah epistemologi yang kuat seperti contoh *ngupati* itu lahir dari tradisi di Jawa *ngupati* artinya pada saat anak berada di dalam kandungan 4 bulan di lakukanlah selamatan. Pada saat 4 bulan janin di kandungan menurut keyakinan mereka itu ditiuplah roh ke janin yang ada. Saat dalam kandungan inilah anak difabel ini orang tuanya diperingati peristiwa 4 bulan atau *ngupati*. Ini menjadi peristiwa yang sangat sakral, ada penyesalan di situ, muncul tanya apa adakah yang salah dalam proses peristiwa *ngupati* itu.

Dalam pengamatan awal, di rumah inklusif itu terjadi proses penanaman sikap-sikap inklusif sebagai bentuk pendidikan terbuka, proses menuju multikultural tercipta secara langsung dan tanpa sadar, di bawah persamaan rasa dan aktualisasi diri.

Masalah utama dalam tulisan ini adalah bagaimana pola pendidikan di Rumah Inklusif Kembaran, landasan pendidikan inklusif di Rumah inklusif Kembaran Kebumen, dan tantangan implementasi pendidikan inklusif di Rumah Inklusif Kembaran Kebumen.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini berusaha mengetahui dan mendeskripsikan dengan jelas tentang strategi pembelajaran *equality pedagogy* di rumah Inklusif Inklusif Desa Kembaran Kab. Kebumen.

Penelitian ini termasuk kategori penelitian lapangan (*field research*). Ditinjau dari

segi sifat-sifat data maka termasuk dalam penelitian kualitatif. Jika di tinjau dari sudut kemampuan atau kemungkinan penelitian dapat memberikan informasi atau penjelasan, maka penelitian ini termasuk penelitian termasuk penelitian deskriptif.

Data digali melalui wawancara mendalam (*indeept interview*) dan observasi lapangan. Teknik yang digunakan dalam wawancara adalah wawancara tidak terstruktur (*unstandarized interview*) yang dilakukan tanpa menyusun suatu daftar pertanyaan yang ketat. Selanjutnya wawancara *unstandarized* ini dikembangkan menjadi tiga teknik, yaitu: (1) Wawancara tidak terstruktur (*unstructured interview* atau *passive interview*), dengan wawancara ini bisa diperoleh data “*emic*” (Nasution, 1988, p. 71) (2) Wawancara agak terstruktur (*some what structured interview or active interview*), dengan wawancara ini dapat diperoleh data “*etic*”; 3) wawancara sambil lalu (*casual interview*).

Teknik analisis data dilakukan dengan mengorganisasikan data, memilah-milahnya menjadi satuan yang dapat dikelola, mensintesiskannya, mencari dan menemukan apa yang penting dan apa yang dipelajari dan memutuskan apa yang dapat diceritakan kepada orang lain (Moleong, 2001, p. 248). Pada tahap ini data dikerjakan dan dimanfaatkan sedemikian rupa sampai berhasil menyimpulkan kebenaran-kebenaran yang dapat dipakai untuk menjawab pertanyaan atau persoalan-persoalan yang diajukan dalam penelitian. Adapun metode yang digunakan untuk mengelola data kualitatif adalah dengan menggunakan metode induktif.

HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

Inklusi berasal dari bahasa Inggris “*inclusion*” berarti penerimaan anak-anak yang memiliki hambatan ke dalam lingkungan, kurikulum, interaksi sosial dan konsep diri atau visi misi sekolah. Inklusif juga dapat diartikan sebagai cara berfikir dan bertindak yang memungkinkan setiap individu merasa diterima dan dihargai (Smith, 2012, p. 45). Lebih jauh lagi inklusif berarti semua anak dapat diterima meskipun konsep “semua anak” harus cukup jelas, dan masih sulit bagi banyak orang untuk memahaminya (Sapon-Shevin, 2007, p. 10).

Ahli pendidikan mengemukakan konsep pendidikan inklusif secara beragam, meski

punya tujuan sama. Ahli pendidikan mendefinisikan pendidikan inklusif. Stainback menyatakan bahwa sekolah inklusif adalah sekolah yang menampung semua siswa di kelas yang sama, berbeda dengan Staub dan Peck yang mengemukakan pendidikan inklusif adalah penempatan anak berkelainan ringan, sedang, dan berat secara penuh di kelas. Hal ini menunjukkan kelas reguler merupakan tempat belajar yang relevan bagi anak-anak berkelainan, apapun kelainan jenisnya (Tarmansyah, 2009, p. 76).

Pernyataan yang paling berbeda adalah Sirinam Khalsa menyatakan bahwa pendidikan inklusif adalah suatu cara untuk menghilangkan model *segregasi* atau pemisahan anak-anak berkelainan yang belajar dengan cara yang berbeda (Khalsa, 2004, p. 2). Sirinam Khalsa membuat kelas tidak boleh dipisah antara penyandang disabilitas dengan siswa lainnya. Didukung oleh Sapon-Shevin yang mendefinisikan pendidikan inklusif sebagai sistem layanan pendidikan yang mempersyaratkan agar semua anak berkelainan dilayani di sekolah-sekolah terdekat di kelas reguler bersama-sama teman seusianya.

Menguatkan pernyataan Khalsa dan Sapon-Shevin, Depdiknas menegaskan bahwa pendidikan inklusif didefinisikan sebagai Sistem layanan pendidikan yang mengikutsertakan anak berkebutuhan khusus belajar bersama dengan anak sebayanya di sekolah reguler yang terdekat dengan tempat tinggalnya. Dengan demikian penyelenggaraan pendidikan inklusif menuntut pihak sekolah untuk melakukan penyesuaian baik dari segi kurikulum, sarana prasarana pendidikan, maupun sistem pembelajaran yang disesuaikan dengan kebutuhan dan karakteristik peserta didik (siswa).

Peraturan Menteri Pendidikan Nasional RI Nomor 70 tahun 2009 (Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia, 2009), menyebutkan pendidikan inklusif adalah sistem penyelenggaraan pendidikan yang memberikan kesempatan kepada semua peserta didik yang memiliki kelainan dan memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa untuk mengikuti pendidikan atau pembelajaran dalam satu lingkungan pendidikan secara bersama-sama dengan peserta didik umumnya (Geniofam, 2010, p. 61).

Pendidikan inklusif berarti sekolah harus mengakomodasi semua anak tanpa memandang kondisi fisik, intelektual, sosial, emosio-

nal, linguistik atau kondisi lainnya. Ini harus mencakup anak-anak penyandang cacat dan berbakat. Anak-anak jalanan dan pekerja, anak berasal dari populasi terpencil atau yang berpindah-pindah. Anak dari kelompok etnis minoritas, linguistik atau budaya dan anak-anak dari area atau kelompok yang kurang beruntung atau termajinalisasi.

Inti pendidikan inklusif adalah hak azazi manusia atas pendidikan. Seperti informasi pada Deklarasi Hak Azazi Manusia tahun 1994, yang intinya adalah hak agar tidak didiskriminasi. Konsekuensi logis dari hak ini adalah bahwa semua anak punya hak menerima pendidikan. Diskriminasi atas dasar kecacatan, etnis, agama, bahasa, jenis kelamin, kemampuan dan lain-lain adalah bentuk pelanggaran serius.

Jadi secara spekulatif dapat disimpulkan pendidikan inklusif adalah pendidikan yang menempatkan anak luar biasa atau anak berkebutuhan khusus belajar bersama dengan anak normal dalam satu kelas di sekolah umum yang dekat dengan tempat tinggalnya.

Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009 Pasal 2 mengatur bahwa setiap peserta didik yang memiliki kelainan fisik, emosional, mental dan sosial atau memiliki kecerdasan dan/atau bakat istimewa berhak mengikuti pendidikan secara inklusif pada satuan pendidikan tertentu sesuai kebutuhan dan kemampuannya. Pada pasal 3 juga disebutkan bahwa peserta didik yang memiliki kelainan sebagaimana dimaksud terdiri atas *tunanetra*, *tunarungu*, *tunawicara*, *tunagrahita*, *tunadaksa*, *tunalaras*, berkesulitan belajar, lamban belajar, autisme, memiliki gangguan motorik, menjadi korban penyalahgunaan narkoba, obat terlarang dan zat adiktif lainnya, memiliki kelainan lainnya, tunaganda (Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia, 2009).

Anak berkebutuhan khusus adalah anak yang memiliki perbedaan sedemikian rupa dari anak rata-rata dari segi fisik, mental, emosi, sosial, atau gabungan dari ciri-ciri itu dan menyebabkan mereka mengalami hambatan untuk mencapai perkembangan yang optimal dan oleh karenanya mereka memerlukan layanan pendidikan khusus (Iswari, 2008, p. 40).

Istilah lain bagi anak berkebutuhan khusus adalah anak luar biasa, anak cacat dan juga anak cerdas istimewa dan bakat istimewa (Ilahi, 2013, pp. 51–52; Mudjito, Harizal, &

Elfindri, 2012, p. 25). Termasuk anak dengan kebutuhan khusus adalah anak *tunanetra*, yaitu anak yang mengalami kelainan kehilangan ketajaman penglihatan sedemikian rupa sehingga penglihatannya tidak dapat digunakan untuk melakukan aktivitas sehari-hari termasuk untuk sekolah sehingga memerlukan layanan pendidikan khusus.

Anak *tunarungu*, yaitu anak yang mengalami kehilangan kemampuan mendengar, baik kehilangan kemampuan mendengar sama sekali maupun kehilangan kemampuan mendengar sebagian. Anak *tunagrahita*, yaitu anak yang memiliki keterbatasan perkembangan fungsi-fungsi inteligensi, kapasitas inteligensinya berada di bawah rata-rata anak. Anak *tunadaksa*, yaitu anak yang memiliki kelainan fungsi fisik yang sedemikian rupa sehingga mengganggu proses pembelajaran yang biasa digunakan bagi siswa umum.

Anak *tunalaras*, yaitu anak dengan gangguan emosional, anak dengan kecacauan psikologis, atau anak dengan hambatan mental. Anak berkesulitan belajar, adalah anak yang mengalami kesulitan atau gangguan dalam belajar bidang akademik dasar sebagai akibat terganggunya sistem saraf yang terkait atau pengaruh secara langsung dari berbagai faktor lainnya dan ditandai dengan kesenjangan antara potensi yang dimiliki dengan prestasi yang dicapai. Anak lambat belajar, yaitu siswa yang inteligensinya berada pada taraf perbatasan dengan IQ 70-85 berdasarkan tes inteligensi baku. Anak berbakat, yaitu anak yang secara umum keberbakatannya ditandai dengan ciri IQ yang secara signifikan di atas rata-rata anak biasa dan mempunyai karakteristik tertentu (Iswari, 2008, pp. 45–76).

Anak autisme, yaitu anak yang sangat asyik dengan dirinya sendiri seolah-olah ia hidup dalam dunianya sendiri. Autisme merupakan suatu keadaan ketidakmampuan seseorang melakukan kontak sosial dengan lingkungannya dengan berbagai komunikasi.

Prinsip pendidikan inklusif adalah jaminan akses dan peluang sama bagi anak Indonesia untuk memperoleh pendidikan tanpa memandang latar belakang kehidupan mereka. Beberapa prinsip dasar pendidikan inklusif di antaranya. Pendidikan inklusif membuka kesempatan untuk semua jenis siswa. Pendidikan inklusif merepresentasi pihak termarginal dan terbelakang dari lingkungannya. Representasi pendidikan inklusif bukan saja menolak diskri-

minasi dan ketidakadilan, melainkan perjuangan hak azazi manusia yang terbelenggu hegemoni penguasa. Pendidikan inklusif tidak saja menjadi konsep pendidikan yang menekankan pada kesetaraan, tetapi juga memberikan perhatian penuh pada semua kalangan anak yang mengalami keterbatasan fisik maupun mental. Pendidikan inklusif mengusung tema besar tentang pentingnya menghargai perbedaan dalam keberagaman (Ilahi, 2013, pp. 51–52).

Prinsip dasar pendidikan inklusif menghindari aspek negati *labeling*. Prinsip dasar ini menjadi karakter pendidikan inklusif. Ketika muncul pelabelan kepada anak berkebutuhan khusus, di situlah muncul stigma negatif yang menyudutkan anak dengan keterbatasan dan kekurangannya. Pelabelan selain sangat berbahaya dan bisa menimbulkan kecurigaan, tetapi juga dapat mencipta ketidakadilan menghargai perbedaan antara sesama. Salah satu dampak buruk dari *labelin* adalah munculnya inferioritas bagi pihak yang diberi label negatif.

Pendidikan inklusif selalu melakukan *Check* dan *Balances*. Salah satu keuntungan dari kehadiran pendidikan inklusif adalah selalu melakukan *check* dan *balances*. Kehadiran pendidikan inklusif bukan sekedar konsep percobaan yang hanya muncul dalam wacana belaka, melainkan bisa menjadi konsep ideal yang berperan penting dalam penyelenggaraan pendidikan berbasis *check* dan *balances*. Sangat antusias menyambut kehadiran pendidikan inklusif karena disamping menciptakan alternatif baru juga menghadirkan satu gagasan praktis yang dapat dilaksanakan tanpa harus mengalami kesulitan berarti dalam konteks pelaksanaannya.

Prinsip pembelajaran yang harus menjadi perhatian guru di sekolah inklusi dijelaskan Idiyanto sebagai prinsip motivasi. Guru harus terbiasa memotivasi siswa agar tetap bergairah dan bersemangat mengikuti kegiatan pembelajaran (Indianto, 2013, pp. 21–22).

Prinsip latar/konteks. Guru perlu mengenali siswa secara mendalam, menggunakan contoh, memanfaatkan sumber belajar yang ada di lingkungan sekitar, dan semaksimal mungkin menghindari pengulangan-pengulangan materi pengajaran yang sebenarnya tidak terlalu perlu bagi anak.

Setiap anak melakukan kegiatan pembelajaran, guru harus merumuskan tujuan secara jelas, menyiapkan bahan dan alat yang

sesuai serta mengembangkan strategi pembelajaran yang tepat. Prinsip hubungan sosial dalam kegiatan belajar mengajar, guru perlu mengembangkan strategi pembelajaran yang mampu mengoptimalkan interaksi antara guru dengan siswa, siswa dengan siswa, guru dengan siswa dan lingkungan, seakan interaksi banyak arah.

Dalam kegiatan pembelajaran, guru harus banyak memberi kesempatan kepada anak untuk melakukan praktik atau percobaan, menemukan sesuatu melalui pengamatan, penelitian dan sebagainya. Guru perlu mengenal kemampuan awal dan karakteristik setiap anak secara mendalam, baik dari segi kemampuan maupun ketidakmampuannya dalam menyerap materi pelajaran, kecepatan maupun kelambatannya dalam belajar, sehingga setiap kegiatan pembelajaran masing-masing anak mendapat perhatian dan perlakuan yang sesuai.

Prinsip menemukan, guru mengembangkan strategi pembelajaran yang mampu memancing anak terlibat secara aktif baik fisik maupun mental, sosial dan emosional. Prinsip pemecahan masalah Guru hendaknya sering mengajukan berbagai persoalan/problem yang ada di lingkungan sekitar dan anak dilatih untuk merumuskan, mencari data, menganalisis, dan memecahkannya sesuai dengan kemampuannya.

Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 pasal 2 ayat 1 dan 2 menjelaskan pendidikan inklusi bertujuan untuk memberi kesempatan seluas-luasnya kepada semua peserta didik yang memiliki kelainan fisik, emosional, mental dan sosial, atau memiliki potensi kecerdasan dan atau bakat istimewa untuk memperoleh pendidikan yang bermutu sesuai dengan kebutuhan dan kemampuannya serta bertujuan untuk mewujudkan penyelenggaraan pendidikan yang menghargai keanekaragaman dan tidak diskriminatif bagi semua peserta didik.

Buku Pedoman Umum Penyelenggaraan Pendidikan Inklusi Direktorat PSLB (Direktorat Pembinaan SLB, 2007) diuraikan bahwa tujuan penyelenggaraan pendidikan inklusi di Indonesia adalah *pertama* untuk memberikan kesempatan yang seluas-luasnya kepada semua anak mendapatkan pendidikan yang layak sesuai dengan kebutuhannya, termasuk anak-anak berkebutuhan khusus. *Kedua* membantu mempercepat program wajib belajar pendidikan dasar. *Ketiga* membantu meningkatkan

mutu pendidikan dasar dan menengah dengan menekan angka tinggal kelas dan putus sekolah. *Keempat* menciptakan sistem pendidikan yang menghargai keanekaragaman, tidak diskriminatif, serta ramah terhadap pembelajaran. Dan *kelima* memenuhi amanat konstitusi.

Kebijakan dan peraturan perundang-undangan secara nasional yang mendukung penyelenggaraan pendidikan inklusif saat ini merujuk pada UUD 1945 alenia ke 4 pasal 31 ayat 1, UU Nomor 4 tahun 1997 tentang penyandang cacat dalam pasal 6 ayat 1, UU Nomor 23 Tahun 2002 tentang perlindungan anak dalam pasal 9 ayat 2, pasal 51 dan pasal 52, UU Nomor 20 tahun 2003 pasal 15, serta Permendiknas Nomor 70 tahun 2009 tentang pendidikan inklusif bagi peserta didik yang memiliki kelainan dan kecerdasan bakat/istimewa dalam dalam pasal 3 ayat 1, pasal 5 ayat 2, pasal 6 ayat 1, 2, dan 3.

Landasan Pedagogis

Manusia dapat dididik sekaligus dapat mendidik serta saling mendidik sesamanya. Seorang manusia akan menjadi manusia yang sebenarnya hanya melalui pendidikan yang dilakukan oleh manusia lainnya. Pendidikan hanya mungkin terjadi apabila manusia itu berhubungan dengan manusia lainnya yang menyelenggarakan pendidikan.

Landasan Empiris

Penelitian tentang inklusif telah banyak dilakukan di negara-negara Barat sejak 1980-an, namun penelitian yang berskala besar dipelopori oleh *The National Academy Of Sciences* (Amerika Serikat). Beberapa peneliti kemudian menyimpulkan bahwa pendidikan inklusif berdampak positif, baik terhadap perkembangan akademik maupun sosial anak berkelainan dan teman sebayanya.

Dilema yang perlu ditangani dengan kebijakan khusus (Sunaryo, 2009, pp. 9–10) yaitu: Sistem penerimaan siswa baru, khususnya ditingkat penjurusan pendidikan menengah dan atas. Kesulitan jika berdasarkan pada ijazah akhirnya ditetapkan melalui umur. Dijadikannya pencapaian hasil ujian nasional sebagai kriteria sekolah bermutu, bukan diukur dari kemampuannya dalam mengoptimalkan kemampuan siswa secara komprehensif sesuai dengan keragaman.

Penggunaan label rumah inklusif belum ada payung hukumnya, yang ada baru sekolah inklusif yaitu Peraturan Pemerintah Nomor 19 Tahun 2005 tentang Standar Pendidikan Nasional (Presiden Republik Indonesia, 2005) pasal 41 ayat 1 tentang keharusan memiliki tenaga kependidikan khusus bagi sekolah inklusif sebagai alasan melakukan penolakan masuknya anak berkelainan ke sekolah yang bersangkutan yang ditandai dengan munculnya gejala “eksklusivisme baru”, yaitu menolak anak berkebutuhan khusus dengan alasan belum memiliki tenaga khusus atau sekolahnya bukan sekolah inklusi.

Kurikulum pendidikan umum yang ada sekarang ini belum mengakomodasi keberadaan anak-anak yang memiliki perbedaan kemampuan (difabel). Masih dipahaminya pendidikan inklusif secara dangkal, yaitu semata-mata memasukkan anak *disabled children* ke sekolah reguler, tanpa upaya mengakomodasi kebutuhan khususnya. Kondisi ini dapat menjadikan anak tetap tereklusi dari lingkungan karena anak merasa tersisih, terisolasi, ditolak, tidak nyaman, sedih, marah dan sebagainya. Padahal makna inklusif adalah ketika lingkungan kelas atau sekolah mampu memberikan rasa senang, menerima, ramah, bersahabat, peduli, mencintai, menghargai, serta hidup dan belajar dalam kebersamaan.

Munculnya label khusus yang sengaja diciptakan oleh pemerintah maupun masyarakat yang cenderung membentuk sikap eksklusivisme. Kondisi ini tentu dapat berdampak pada sekolah inklusi sebagai sekolah kelas dua karena menerima anak berkebutuhan khusus dengan sekolah *special school*. Masih terbatasnya perhatian dan keseriusan pemerintah dalam mempersiapkan pendidikan inklusif secara matang dan komprehensif, baik dari aspek sosialisasi, penyiapan sumber daya maupun uji coba metode pembelajaran, sehingga hanya terkesan program eksperimental.

Melaksanakan sosialisasi tentang anak berkebutuhan khusus kepada guru melalui seminar, workshop dan lain sebagainya, sehingga guru memiliki pengetahuan dan pemahaman tentang anak berkebutuhan khusus yang valid. Dengan berubahnya pola pikir guru tentang anak berkebutuhan khusus, maka perlakuan mereka terhadap anak berkebutuhan khusus dapat berubah dan anak berkebutuhan khusus bukan lagi kelompok marginal yang perlu penanganan serius.

Kebijakan pemerintah sebagai komitmen untuk mewujudkan penyelenggaraan pendidikan inklusif di Indonesia, dapat ditandai dengan lahirnya Undang-Undang sebagai berikut. UU Nomor 4 Tahun 1997 Pasal 5 tentang Pernyandang Anak Cacat, Undang-Undang Nomor 23 Tahun 2002 Pasal 48 dan 49 tentang Perlindungan anak, Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 Pasal 5, Ayat 1 sampai dengan 4 Tentang Sistem Pendidikan Nasional, Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif, PP No. 17 tahun 2010 pasal 127 sampai dengan 142, tentang Pengelolaan dan Penyelenggaraan Pendidikan.

Bahkan tahun 2002 pemerintah secara resmi mulai melakukan proyek ujicoba di sembilan propinsi yang memiliki pusat sumber dan sejak saat itu lebih dari 1500 siswa berkelainan telah bersekolah di sekolah reguler. Pada tahun 2005 meningkat menjadi 6.000 siswa atau 5,11% dari seluruh jumlah anak berkebutuhan khusus, sedangkan pada tahun 2007 meningkat menjadi 7,5% atau 15.181 siswa yang tersebar di 796 sekolah inklusif yang terdiri dari 17 TK, 648 SD, 75 SLTP, dan 56 SLTA (Sunardi, 2009, p. 6).

Hal ini berarti pemerintah telah berupaya untuk mengimplementasikan kebijakan yang telah dibuat. Dari data yang diperoleh, tampaknya implementasi yang telah dilakukan menunjukkan kuantitas yang progresif, namun pertanyaannya, apakah benar implementasi tersebut telah berhasil? Seperti dikatakan Pressman dan Wildavsky, “proses untuk melaksanakan kebijakan perlu mendapatkan perhatian yang seksama”. Oleh sebab itu, keliru jika kita menganggap bahwa proses tersebut dengan sendirinya akan berlangsung mulus (Wahab, 2011, p. 135). Sedangkan Hogwood & Gunn mengatakan bahwa kebijakan public itu sebenarnya mengandung resiko untuk gagal (Wahab, 2011, pp. 128–129).

Kegagalan dalam implementasi kebijakan dapat dilihat dari dua kategori besar, yaitu *non-implemetation* dan *unsuccessfull implemetation*. Dalam konteks pendapat Hogwood & Gunn, apa yang telah dilakukan pemerintah untuk mengimplementasikan kebijakannya tidak termasuk dalam dua kategori ini, namun juga tidak serta merta dianggap sebagai keberhasilan yang mutlak.

Pertanyaannya makna tersebut di atas telah terwujud menjadi sebuah kenyataan dalam implementasi kebijakan? Tentunya hal ini

masih dapat disanggah dengan perkataan mana mungkin kebijakan itu mampu menghasilkan perubahan seketika. Apapun sanggahannya evaluasi tetap harus diarahkan pada pemahaman makna dari pendidikan inklusif itu sendiri.

Berikut dari sisi konten kebijakan yang terdapat dalam Undang-Undang No 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (Presiden Republik Indonesia, 2003), yang menyebutkan tujuan pendidikan nasional adalah berkembangnya potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, dan menjadi warga Negara yang demokratis dan bertanggung jawab. Melalui pendidikan peserta didik berkelainan dibentuk menjadi warga negara yang demokratis dan bertanggung jawab, yakni individu yang mampu menghargai perbedaan, berpartisipasi dalam masyarakat. Tentunya ini masih menjadi pekerjaan besar untuk mengimplementasikan kebijakan tersebut.

Belum lagi pada kenyataan yang riil, yang terjadi di lapangan tentang pendidikan inklusif saat ini. Walaupun sudah terbit kebijakan yang secara yuridis mempunyai kekuatan hukum, namun dalam implementasinya masih banyak persoalan-persoalan yang terjadi, misalnya: Isu pemahaman pendidikan inklusif yang masih disamakan dengan integrasi, sehingga siswa harus menyesuaikan dengan sistem di sekolah. Isu kebijakan sekolah yang tidak mau menerima siswa berkebutuhan khusus dengan dalih tidak memiliki tenaga pendidik, fasilitas dan sebagainya. Isu tentang proses pembelajaran, misalnya guru masih belum bisa menerjemahkan kurikulum yang fleksibel, menentukan tujuan sampai pada evaluasi. Isu kondisi guru, belum adanya guru yang memiliki kualitas memadai sebagai guru pendidikan inklusif. Isu tentang lingkungan, dan sebagainya.

Dari berbagai dilema yang terjadi pada pendidikan inklusif di Indonesia, setidaknya harus segera diantisipasi dengan kebijakan-kebijakan khusus agar tidak menghalangi pelaksanaan implementasi kebijakan tentang pendidikan inklusif. Menurut Sunardi ada beberapa dilema yang perlu ditangani dengan kebijakan khusus (Sunardi, 2009, p. 20), yakni sistem penerimaan siswa baru, khususnya di tingkat pendidikan menengah dan atas yang menggunakan nilai ujian nasional sebagai kriteria penerimaan. Siswa hanya dapat diterima kalau hasil

ujian nasionalnya memenuhi standar minimal yang telah ditetapkan oleh setiap sekolah. Di-jadikannya pencapaian hasil ujian nasional sebagai kriteria sekolah bermutu, bukan diukur dari kemampuannya dalam mengoptimalkan kemampuan siswa secara komprehensif sesuai dengan keragaman. Penggunaan label sekolah inklusif dan adanya PP Nomor 19 tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan, pasal 41 ayat 1 tentang keharusan untuk memiliki tenaga kependidikan khusus bagi sekolah inklusif sebagai alasan melakukan penolakan masuknya anak berkelainan ke sekolah yang bersangkutan, yang ditandai dengan munculnya gejala eksklusivisme baru, yaitu menolak anak berkebutuhan khusus dengan alasan belum memiliki tenaga khusus atau sekolahnya bukan sekolah inklusif. Kurikulum pendidikan umum yang ada sekarang ini belum mengakomodasi keberadaan anak-anak yang memiliki perbedaan kemampuan (*difabel*).

Masyarakat Kembaran Kabupaten masih memahami pendidikan inklusif secara dangkal, yaitu semata-mata memasukkan anak *disabled children* ke sekolah reguler, tanpa upaya untuk mengakomodasi kebutuhan khususnya. Kondisi ini dapat menjadikan anak tetap terklusi dari lingkungan karena anak merasa tersisih, terisolasi, ditolak, tidak nyaman, sedih, marah, dan sebagainya. Pada hal makna inklusif adalah ketika lingkungan kelas atau sekolah mampu memberikan rasa senang, menerima, ramah, bersahabat, peduli, mencintai, menghargai, serta hidup dan belajar dalam kebersamaan.

Munculnya label khusus yang sengaja diciptakan oleh pemerintah maupun masyarakat yang cenderung membentuk sikap eksklusivisme, seperti Sekolah Unggulan, Sekolah Berstandar Internasional (SBI), Sekolah Rintisan Berstandar Internasional (RSBI), Sekolah Favorit, Sekolah Percontohan, Kelas Aksele-rasi, serta sekolah-sekolah yang berbasis agama. Kondisi ini tentu dapat berdampak kepada sekolah inklusif sebagai sekolah kelas dua (*second class*), karena menerima anak berkebutuhan khusus (ABK) sama dengan *special school* (sekolah khusus).

Terbatasnya perhatian dan keseriusan pemerintah dalam mempersiapkan pendidikan inklusif secara matang dan komprehensif, baik dari aspek sosialisasi, penyiapan sumber daya, maupun uji coba metode pembelajaran, sehingga hanya terkesan program eksperimental.

Pendidikan inklusi yang diterapkan di Rumah inklusi desa Kembaran adalah pembebasan dengan sedapat mungkin menjamin hak setiap warga sekolah mendapatkan pendidikan, menghilangkan diskriminasi terhadap anak berkebutuhan khusus dan membantu meningkatkan mutu pendidikan. Hal ini yang dapat dirasakan langsung oleh anak, guru, orang tua dan masyarakat di Desa Kembaran Kecamatan Kebumen.

Di Rumah Inklusi Desa Kembaran Kecamatan dan Kabupaten Kebumen anak dalam mengikuti kegiatan belajar dalam seting inklusif antara lain *pertama* mengembangkan kepercayaan pada diri anak, merasa bangga pada diri sendiri atas prestasi yang diperolehnya. *Kedua* anak didorong untuk belajar secara mandiri, dengan mencoba memahami dan menerapkan pelajaran yang diperoleh di Rumah Inklusif ke dalam kehidupan sehari-hari di lingkungannya. *Ketiga* anak mampu berinteraksi secara aktif bersama teman-temannya, bersama guru-guru yang berada di lingkungan Rumah Inklusif dan masyarakat. *Keempat* anak dapat belajar untuk menerima adanya perbedaan, dan mampu beradaptasi dalam mengatasi perbedaan tersebut sehingga secara keseluruhan anak menjadi kreatif dalam pembelajaran.

Dalam pelaksanaan pendidikan di Rumah Inklusif guru dituntut untuk serta memperoleh keuntungan dari: *pertama* guru memperoleh kesempatan belajar dari cara mengajar dalam seting inklusif. *Kedua* terampil dalam melakukan pembelajaran kepada peserta didik yang memiliki latar belakang beragam. *Ketiga* mampu mengatasi berbagai tantangan dalam memberikan layanan kepada semua anak. *Keempat* bersikap positif terhadap orang tua, masyarakat dan anak dalam situasi yang beragam. *Kelima*, mempunyai peluang untuk menggali dan mengembangkan serta mengaplikasikan berbagai gagasan baru melalui komunikasi dengan anak di lingkungan sekolah maupun di lingkungan masyarakat secara pro aktif, kreatif dan kritis.

Pada pendidikan di Rumah Inklusif ini, guru memperoleh kepuasan kerja dan pencapaian prestasi lebih tinggi ketika semua peserta didik mencapai keberhasilan. Dalam sekolah inklusif akan tercipta nuansa yang ramah terhadap pembelajaran dan terbuka kesempatan bagi para relawan untuk membantu pelaksanaan pembelajaran di kelas bekerjasama dengan guru-guru.

Respon orang tua dalam pembelajaran yang dilaksanakan di Rumah Inklusif antara lain adalah *pertama* para orang tua dapat belajar lebih banyak tentang bagaimana cara-cara mendidik anaknya, cara membimbing anaknya lebih baik di rumah dengan menggunakan teknik yang digunakan guru di sekolah. *Kedua*, secara pribadi terlibat dan akan merasakan keberadaannya menjadi lebih penting dalam membantu anak untuk belajar. *Ketiga*, orang tua akan merasa dihargai, mereka merasa dirinya sebagai mitra sejajar dalam memberikan kesempatan belajar yang berkualitas kepada anaknya. Dengan pelaksanaan pendidikan inklusif orang tua akan dapat berinteraksi dengan orang lain, serta memahami dan membantu memecahkan masalah yang terjadi di lingkungan masyarakat. *Keempat* orang tua mengetahui bahwa anaknya dan semua anak yang ada di sekolah, menerima pendidikan yang berkualitas sesuai dengan kemampuan masing-masing individu anak.

Masyarakat Desa Kembaran dalam pelaksanaan pendidikan inklusif di Rumah Inklusif mendapatkan *pertama* masyarakat akan merasakan suatu kebanggaan karena lebih banyak anak mengikuti pendidikan di lembaga yang ada di lingkungannya. Masyarakat dapat melihat bahwa masalah yang menyebabkan penyimpangan sosial yang menjadi penyakit masyarakat akan dikurangi dengan adanya layanan pendidikan inklusif untuk semua. *Kedua* semua anak yang ada di masyarakat akan terangkat dan menjadi sumber daya yang potensial. Lebih penting adalah masyarakat akan lebih terlibat di sekolah dalam rangka menciptakan hubungan yang lebih baik antara sekolah dan masyarakat.

SIMPULAN

Temuan equality pedagogy yang dilaksanakan di Rumah Inklusif adalah terjadinya praktik pendidikan pembebasan yang menempatkan anak luar biasa atau anak dengan kebutuhan khusus belajar bersama dengan anak normal dalam satu kelas di rumah joglo yang dekat dengan tempat tinggalnya. Yang dimaksud pembebasan adalah siswa diberikan keleluasaan untuk menentukan sendiri menu pendidikannya.

Tantangan equality pedagogy di rumah inklusif Kembaran Kebumen adalah minimnya pemahaman masyarakat umum terha-

dap kondisi anak-anak difabel. Dalam proses pendidikannya rumah inklusif terbatas dari sisi sarana-prasarana dan kurangnya tenaga relawan pendamping anak-anak difabel. Hal ini terbukti dengan banyaknya fasilitas publik terutama di Kebumen yang tidak ramah difabel.

Lahirnya rumah inklusif di Kebumen adalah sebuah bentuk perlawanan terhadap minimnya perhatian pemerintah dalam menangani anak-anak berkebutuhan khusus di Kebumen. Pemerintah belum melakukan apa-apa, justeru mengeksklusifkan anak-anak difabel dalam sekolah-sekolah Luar Biasa. Hal ini membuat para siswa dan orang tua merasa minder. Dari pelaksanaan pendidikan di Rumah Inklusif yang dapat mengambil keuntungan adalah siswa, guru, orang tua, dan masyarakat dalam memahami dan melibatkan diri dalam persoalan difabilitas.

DAFTAR PUSTAKA

- Direktorat Pembinaan SLB. (2007). *Pedoman umum penyelenggaraan pendidikan inklusif*. Jakarta: Depdiknas.
- Geniofam. (2010). *Mengasuh dan mensukseskan anak berkebutuhan khusus*. Yogyakarta: Gerai Ilmu.
- Ilahi, M. T. (2013). *Pendidikan inklusif: konsep dan aplikasi*. Jogjakarta: Ar-Ruzz Media.
- Indianto, R. (2013). *Materi implementasi pendidikan inklusi*. Surabaya: Universitas Sebelas Maret.
- Iswari, M. (2008). *Kecakapan hidup bagi anak berkebutuhan khusus*. Padang: UNP Press.
- Khalsa, S. (2004). *Inclusive classroom a practical guide for education*. Laverett: Permission Publisher.
- Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia. Peraturan Menteri Pendidikan Nasional RI Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa (2009).
- Moleong, L. J. (2001). *Metode penelitian kualitatif*. Bandung: PT Remaja Persada Rosda Karya.
- Mudjito, Harizal, & Elfindri. (2012). *Pendidikan inklusif*. (Wardi, Ed.). Jakarta: Baduose Media.
- Nasution, S. (1988). *Metode penelitian naturalistik kualitatif*. (Tarsito, Trans.). Bandung.
- Presiden Republik Indonesia. Undang-Undang Republik Indonesia nomor 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (2003). Indonesia.
- Presiden Republik Indonesia. Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 19 Tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan (2005).
- Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the circle: the power of inclusive classrooms*. Boston: Bacon Press.
- Smith, D. (2012). *Sekolah inklusif konsep dan penerapan pembelajaran*. Bandung: Nuansa.
- Sunardi. (2009). *Issues and problems on implementation of inclusive education for disable children in Indonesia*. Tsukuba: Criced-University of Tsukuba.
- Sunaryo. (2009). *Manajemen pendidikan inklusi*. Bandung: FIP UPI.
- Tarmansyah. (2009). *Perspektif pendidikan inklusif*. Padang: UNP Press.
- Wahab, S. A. (2011). *Pengantar analisis kebijakan publik*. Malang: UMM Press.

**A STUDY OF THE PROFESSIONAL COMMUNITY OF
TEACHERS IN EQUITY OF TEACHING QUALITY**

Mousafi Juliasandi ¹ *, Arif Rohman ¹

¹Universitas Negeri Yogyakarta

¹Jl. Colombo No. 1, Depok, Sleman 55281, Yogyakarta, Indonesia

* Corresponding Author. Email: mousafi.juliasandi2016@student.uny.ac.id

Abstract

The high level of educational participation has not guaranteed the quality of education in a country. Especially developing countries, the issue of educational participation can be overcome with the maximum, but the problem that is still the agenda in various countries is about the equalization of the quality of education. This article is an article compiled based on literature review of the issues. One of the key factors causing inequality in the quality of education is the irregularity of the quality of educators which ultimately affects the inequality of teaching quality. The literature study conducted finding the teacher community is an effective solution to solve the problem. The professional community is an association of teachers to interact with each other and communicate in an integrated learning and teaching improvement. The professional community of teachers is considered to be able to overcome the quality of educators who are located in remote areas. The activities of this professional community of teachers can also be maximized by the use of various media such as internet network. Addressing the gap in teaching quality between remote and airspace will ultimately be able to address the inequalities of appropriate educational quality.

Keyword: *equalization of teaching quality; professional community of teachers*

INTRODUCTION

The level of educational participation from year to year continues to increase, especially at the level of primary education to secondary education. The success of increasing educational participation in developing countries can be seen by the high number of educational participation in several levels of education, especially basic education. However, the high rate of educational participation has not been matched by improvements in the quality of education in developing countries such as India, Bangladesh, Vietnam, Indonesia, etc. This increase in educational participation is not matched by improving the quality of education in developing countries. Various surveys conducted by the OECD (2016, pp. 469–475) in OECD countries and partner countries including developing countries, with various indicators putting the growth rate constantly below average.

One of the factors of poor quality of education in developing countries is the inequality of the quality of education in these countries. The quality of teachers must be continuously improved. Professional teachers carry out their obligations based on professionalism that will continue to improve quality through education and training. The success of an effective school depends very much on the quality and credibility of the teaching staff in it (Nurhayati, 2017). On a larger scale, the quality of education of a country depends very much on the quality of its educators. UNESCO at the launch of Global Education Monitoring (GEM) Report (2016), highlighting the educational quality gap in developing countries. The quality of education gained by children in the interior of Kalimantan and Papua is very different from that obtained by children in urban areas such as Jakarta and Yogyakarta. Various constitutions that regulate the right of every citizen to get an education do not apply to those remote areas.

Unevenness in the quality of education in developing countries is caused by various factors. Geographical Developing country which is an archipelagic country, and also limited access to reach areas is one factor. Various grants from education funds amounting to 20% of the state budget as if not touching areas with predicate Front, Outermost, and Disadvantaged (Al-Samarrai & Cerdan-Infantes,

2013, p. 115). The process of disbursing funds that are not appropriate and irrelevant to the educational needs of developing countries is also one of the factors causing it. In addition, there are still areas with very low educational aspirations such as in rural Sulawesi, Kalimantan, Irian, and Papua. This is due to the culture and mindset of the people who think that education is not an important thing to strive for, of course it is also for the quality of developing country education to awaken its citizens that education is a long-term investment in life and personality.

One of the key factors of this gap is the difference in teacher competence in each developing country region. The quality of education of a country depends largely on the quality of its educators. The various disparities that exist between urban and remote areas in developing countries, print teacher competencies that also have gaps. The quality of teachers in the interior is very different from the quality of teachers in urban areas, ranging from educational background, experience, to their teaching motivation. Developing country governments have made various efforts to resolve this inequality of teaching with the program that places teachers who are considered competent in their fields to teach in disadvantage areas. But the essence of this program becomes changed when we see it only as a requirement of formality in achieving the level of career establishment. Many teachers once they are placed in remote areas and return to their urban areas with a level of professionalism that is considered qualified based on the experience they have been through, no longer willing to teach in remote areas and choose to teach in urban areas. As a result, the gap in teaching quality that lies between remote and urban areas finds no solution.

The professional community is one of the effective strategies in teacher competence development (Bobby, Starnes, Saderholm, & Webb, 2010; Cesareni, Martini, & Mancini, 2011; Chou, 2011). The professional community is an association of educators who conduct various activities together to develop the quality of their teaching. In addition to individual positions, teachers also play a role as a member of a school system, as do their students or learners. Teachers vary in age, background, experience, and also how they respond to the things they face in life and in teaching (Boyle-

Balse, 2005). Thus, the competence of each teacher is certainly different from the experiences they experience in solving problems in their classroom. Teachers' communities can be a place for them to share experiences, innovations, content, solve problems and build attachments among teachers as a means of developing their competencies and professionalism. Optimizing the professional community of primary school teachers is a solution of inequality in the quality of teaching in developing countries.

The teacher has several competencies that must be possessed in the professional aspect (Farisi, 2011). The first competency is pedagogical competence in which a teacher is required to have ability in the ability to manage their learning and teaching. The second competence is the personality competence in which a teacher is a person with a good personality, authoritative, wise, and able to be an example for their learners. Professional competence is the next competence, where a teacher is required to master the depth of material of what is delivered. The next competence is social competence where a teacher is also a member in the community system, the teacher must be able to have the ability to communicate with his or her social environment, both with the community, fellow teachers, students, and parents and guardians of the students. These competencies must be owned and developed by educators to become effective and qualified teachers to improve the quality of teaching and ultimately improve the quality of education.

Demirkasimoğlu (2010) stated the meaning of teacher professionalism as:

“Professionalism is interpreted in terms of what extent the teachers overcome the difficulties and what extent they are able to use their skills and experiences related to their profession. On the most basic level, ‘professional teacher refers to the status of a person who is paid to teach’; on a higher level, it can refer to teachers who represent the best in the profession and set the highest standards.”

The opinion suggests that teacher professionalism can be seen from the extent to which the teacher is able to face difficulties and solve them. Not only that, the teacher must also be able to use skills and experiences related to

professional interests. High-level professional teachers, teachers do not refer to the status of people who are paid to teach but are able to set the highest standards.

Education is always transformed to keep pace with the changing culture of human civilization. Science is not static, but continues to grow rapidly as a result of the rapid development of communication. Professional teachers need to be kept up to date on these developments. Discussion activities become important for teachers to exchange information about new sciences, materials, methods, or new ways of solving problems. The difference in experience facing different classes is an interesting discussion material for discussion between teachers. Broad thinking needs to be developed. Professional teachers must have a wealth of perspectives and paradigms in addressing various things that might occur when teaching in class. Discussion among fellow teachers plays an important role in this matter, to support the exchange of knowledge and experience between the two.

Do not stop at discussions, cooperation between teachers needs to be built. The teacher has responsibility for the class, but that does not mean that it is only holding the teacher isolated in his class. It is also necessary for teachers to collaborate on the progress of both and students. Productive collaboration between teachers needs to be created. The joint commitment to improve the quality of learning has become a strong reason for establishing productive collaboration. But differences in teacher characteristics individually are sometimes a barrier to a good climate of communication and collaboration.

In addition to individual positions, teachers also play a role as a member of a school system, as do their students or learners. Teachers vary in age, background, experience, and also how they respond to the things they face in life and in teaching (Lieberman & Miller, 2008). Thus, the competence of each teacher is certainly different from the experiences they experience in solving problems in their classroom. It is in these differences that the role of a professional community is crucial.

A professional community is a community where educators or teachers come together to exchange teaching experiences (Day, Sammons, Stobart, Kington, & Gu, 2007). The communities we know exist in Indonesia and

are governed by law are *Kelompok Kerja Guru* (KKG). The KKG is an association of teachers in one school cluster.

Handy (1976) shows that a community needs time and effort to develop into a team that will work together effectively. According to Handy, there are four stages in how community will become an effective team:

The Community Forms

Most communities are formed of one person who is the chairman because of a problem that must be solved, changes that must occur, and decisions that must be made. At this stage most community members feel anxious and too dependent on the chairman. This stage is also likened to water testing, because no one is sure about what attitude can be received by other members of the community who will find their duties as a whole, how they will deal with it and what results are expected.

The Community Storms

This second stage is common for most communities. This happens when members do not understand and there are conflicts between sub-groups and frequent revolts against the chairman. It is difficult to give reasons why this happened. There will be resistance to control and community members as if affirming their individuality compared to having to join the community. In addition, there is also resistance to work and most members also feel that the assignment is not important to them.

The Community Norms

During this stage, the community began working together like a team and more collaboration emerged. This happens because resistance to the chairman or the task has been completed and the conflict has also been resolved. Besides that there is also a feeling of mutual support. At this stage there is a lot of work being done because of open exchanges of views and greater cooperation in order to reach reasonable and valuable decisions.

The Community Performs

At this stage the community is a team that works to solve problems and achieve results. They want to get the job done. At this stage there are only a few interpersonal prob-

lems and team members know each other well and have developed work relationships that make them come forward. Solutions and results of results arise and there are constructive efforts to meet the regulated deadlines.

Handy added that it would be better if all four stages occur in the shortest possible time. This is because the main goal of a team is to create a solution that results from collaborative collaboration rather than individually.

Mc Laughlin & Talbert (2006) distinguishes between two types of teacher communities. The two types are "traditional communities" and then with what they call the "teacher learning community". Teachers in traditional communities share well-defined views of the content they teach and what students should learn, but they show little inclination to question the view even in the face of student difficulties or failures. In contrast, the teacher learning community is united by their commitment to student learning and the tendency to inquire deeply about the problems of teaching and learning. As used by McLaughlin and Talbert, the term "teacher learning community" refers to the teacher's shared efforts to generate new knowledge from practice and support each other's professional growth. So it can be concluded that a community of teachers will be strong if they have a mission in their community amid various competence differences they have. This purpose or mission equation is of course to improve the quality of their teaching and learning in order to improve the quality of education.

CRITICAL REVIEW AND DISCUSSION

Maybe we can assume that the work that the teacher is doing together may be ambitious or superficial; the relationship they build may be harmonious or ridden by individual needs; the existence of a close group might unite or even create a school split. Apart from all the assumptions that exist, the facts show that the teacher professional community has a significant positive impact on the teacher, students, and school culture. A teacher must have knowledge in a context that is constantly changing following the evolving needs and problems that exist today (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). So in this case the development of a sustainable

teacher's competence is an inseparable part of their status as an educator.

Teachers' Professional Community as Containers for Increasing Competence

A teacher should be not just someone who has pedagogical abilities and knowledge, but also as a creator, a spreader, as well as a pioneer (Wood, 2007). The teacher community provides an opportunity for teachers to develop their competence not only as passive recipients of knowledge but also as the creators, pioneers and disseminators of such knowledge.

In a teacher community, teachers can reveal learning problems that have not yet solved them (Warren Little, 2003). With various experiences and wealth of knowledge of teachers together, discuss effective solutions to solve the problem. This activity will of course improve the quality of teaching both individually and as a whole because other teachers also gain the experience. Indonesia with a very high student complexity certainly has various problems that vary in the various conditions of the learning environment. Not every teacher can gain experience with the problems that other teachers have, so in the teacher community can provide anticipation when teachers get the same problem with the issues that have been discussed.

The professional community of teachers is also a medium for teachers to be able to develop learning methods for their students (Cheng & Tsui, 1999). Every teacher certainly has a tendency to use using a method in classroom learning. This tendency of course makes a teacher has more knowledge and experience on the learning method. Different trends in each teacher can be a capital for teachers to combine, collaborate, and develop their classroom learning methods.

The teacher professional community creates an attachment between teachers as colleagues. This attachment will of course affect the development of competence. With the attachment of teachers will encourage each other to be able to continue to develop the ability and continue to innovate. This attachment also eliminates the distance between junior and senior teachers, or permanent teachers and honorary teachers who often cause gaps among teachers and become one factor ineffectiveness of teacher performance in learning (Andrews &

Lewis, 2002). Levine also revealed that schools that maintain the collaborative 'professional community of teachers' over time can create resources that help teachers to change aspects of their work (Levine, 2011). These resources include: the teacher's desire to innovate; broad common goals; trust; continuity with the past; and also high appreciation for teachers.

An effective professional community will show the high intensity of communication among teachers, which of course the communication is focused specifically on teaching and learning. Teachers in the professional community will communicate more often about the progress of their students, develop curriculum as well as assessment instruments together and also help other teachers to observe their learning in order to gain a representative reflection of their learning (Talbert & Mclaughlin, 2002). Teachers with lots of experience can guide new teachers in their learning (Scott, 2005). Teachers can compare students' work or writing results. Teachers with different disciplinary sciences can determine each other's authentic relationships between subjects to develop thematic learning in their classroom.

Equal Quality of Teaching with the Professional Community of Teachers

Based on a literature review of the professional community of teachers, it is clear that the teacher community is one of the most effective strategies for developing and improving teacher competence. However, how can a professional community of teachers solve the problem of inequality of teaching in developing country? Optimizing professional community activities supported by schools as well as governments, is the answer to that question.

The first phase of this optimization should be done in the teacher community in urban areas with adequate resources and competence support. The ineffectiveness of teacher community activities is due to the difficulty of teachers to set aside time to meet each other, this is due to various factors such as space, teaching hours demands, and schools that do not support it (Hur & Brush, 2009). One strategy to optimize this activity in urban areas is through a professional community of teachers online using the internet network (Duncan-Howell, 2010).

The Internet today provides almost limitless freedom for its users, eliminating distance, time and various limitations. It can be utilized to create professional community teacher activities online so that teachers are more flexible in communication whenever and wherever. In many countries around the world, this has been well implemented and has a very positive impact on improving the quality of education (UE, Outlook, & UE, 2014). For example in a French country that has an online community platform run by the French Ministry of Education which includes 2500 work innovations from teachers participating in the platform. It is also in Sweden that has an educational website with three general objectives of information, online resources and communication room for more than 100 teachers who participate in it.

One of the most easy to use and representative media for the condition of teachers in Indonesia who in fact still lack experience in terms of operation of technology is the media Blog. Blog which stands for Web Log is an easy-to-use website that contains image text, video or links to other websites (Byrd, 2011). Bloggers who post and update information on Blogs do not need to be familiar with HTML (hypertext markup language), and Blogs are easy to use just as easily as using a word processing program. Information is easy to upload by sending from computer to Internet and allowing that information to be shared with a wider audience (teachers in the community) (Yang, 2009). Blogs do not cost anything other than less time, will, and also internet connection. The author believes that blogs are the perfect medium for educators to communicate, share, publicize, and manage information. Blogs provide a place where teachers can communicate with each other and participate in socially constructed communities through collaborative electronic discourse.

Technically, blogs can be organized according to the needs of teachers, teachers can set blogs accessible using passwords or accessible freely by a wide audience. Blogs can be used to publish something like an innovative learning method, student learning outcomes, or the work of their students (Tang & Lam, 2014; Wang, 2011). Teachers can interact through comment and post fields. Several studies have proved the effectiveness of Blogs in building an alternative teacher community that is also

effective as the development of user competence (Hou, Chang, & Sung, 2009; Tang & Lam, 2014; Wang, 2011; Yang, 2009).

After optimizing the professional community of teachers is optimized, the next is to optimize the teacher community in remote areas. The lack of access to remote areas makes the teacher community in the area unoptimal, and it is not possible for teachers with competent competencies who live mostly in urban areas to come to remote areas. One attempt to optimize the professional community of teachers in remote areas is to use media, such as videos or books.

With the support of the government, it is likely to be implemented in Indonesia. The community of teachers in which there are various experiences, criticizing the concept and also innovating, can be immortalized in a video or book media. After the results of this community activity are immortalized in the video or book media, then the book and video are reproduced and sent to teachers in remote areas. through video media or books that are the result of the activities of the urban community of teachers, teachers in remote areas will also gain experience and knowledge that teachers also get in the professional community of teachers in urban areas. Rural teachers can also address their issues in the form of recording that can later be discussed in the community of teachers in urban communities.

The role of government in supporting the implementation of this activity is very influential. As in the case of reproducing videos or books as media in the professional community, distributing the videos or books to teachers in remote areas through their respective local governments, to providing video recorders and video players for remote teachers. Sharing and accepting experiences through video or book media can add teachers' experience and knowledge to improve and improve their teaching quality (Van Es, 2012). This should be done on an ongoing basis, so that the gaps in teacher teaching competencies in remote and urban areas can be resolved.

CONCLUSION

One of the key factors of the inequality of teaching quality in Indonesia is the difference in teacher competence in every region of Indonesia. Optimizing the professional com-

munity of elementary school teachers is a solution to the inequality of teaching quality in Indonesia.

The professional community is an association of teachers to interact and communicate with each other focusing on improving learning and teaching. An effective professional community will show the high intensity of communication among teachers, which of course the communication is focused specifically on teaching and learning. Teachers in the professional community will communicate more often about the progress of their students, develop a curriculum as well as an assessment instrument together and also help other teachers to observe their learning in order to gain a representative reflection of their learning.

Equity of teaching competence can be done with the optimization of teacher professional community activities. Optimizing the professional community of teachers in urban areas can be done by creating an online professional community through the Internet. One of the easy-to-use and relevant Web site applications with the digital capabilities of teachers in Indonesia is Blog. Optimizing the professional community of teachers in remote areas can use auxiliary media such as videos or books that contain the results of professional community activities in urban areas. The role of government is very important in supporting this activity. This should be done on an ongoing basis, so that the gaps in teacher teaching competencies in remote and urban areas can be resolved.

REFERENCES

- Al-Samarrai, S., & Cerdan-Infantes, P. (2013). Where did all the Money Go? Financing Basic Education in Indonesia. In *Education in Indonesia* (pp. 109–138). Retrieved from <http://muse.jhu.edu/books/9789814459877>
- Andrews, D., & Lewis, M. (2002). The experience of a professional community: teachers developing a new image of themselves and their workplace. *Educational Research*, 44(3), 237–254. <https://doi.org/10.1080/00131880210135340>
- Bobby, B., Starnes, A., Saderholm, J., & Webb, A. (2010). A Community of Teachers. *Phi Delta Kappan*, 92(2), 14. <https://doi.org/Article>
- Boyle-Balse, M. (2005). Preparing community-oriented teachers reflections from a multicultural service-learning project. *Journal of Teacher Education*, 56(5), 446–458. <https://doi.org/10.1177/0022487105282113>
- Byrd, K. (2011). What Is a Blog? - Blog Basics. Retrieved from <http://blogbasics.com/what-is-a-blog/>
- Cesareni, D., Martini, F., & Mancini, I. (2011). Building a community among teachers, researchers and university students. A blended approach to training. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 6(4), 625–646. <https://doi.org/10.1007/s11412-011-9126-8>
- Cheng, Y. C., & Tsui, K. T. (1999). Multimodels of Teacher Effectiveness: Implications for Research. *The Journal of Educational Research*, 92(3), 141–150. <https://doi.org/10.1080/00220679909597589>
- Chou, C.-H. (2011). Teachers' professional development: Investigating teachers' learning to do action research in a professional learning community. *Asia-Pacific Education Researcher*, 20, 421–437. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84855228529&partnerID=40&md5=4c77f952d04c4f6239db2a1f6fe4b5e4>
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter :connecting work, lives and effectiveness*. *Professional learning*. <https://doi.org/10.1787/9789264022157-ja>
- Demirkasimoğlu, N. (2010). Defining “teacher professionalism” from different perspectives. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (Vol. 9, pp. 2047–

- 2051).
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.444>
- Duncan-Howell, J. (2010). Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 324–340.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00953.x>
- Farisi, M. I. (2011). Kompetensi Guru dalam Mewujudkan Pendidikan Berkarakter dan berbasis Budaya. *Jurnal Teknologi Pendidikan*, 11(1)(ISSN 0854-7149), 23–33. Retrieved from <http://jm.tp.ac.id/view/1331224689/mohammad-imam-farisi/kompetensi-guru-dalam-mewujudkan-pendidikan-berkarakter-dan-berbudaya>
- Handy, C. B. (1976). *Understanding Organisations* (4th Editio). London: Pinguin.
- Hou, H.-T., Chang, K.-E., & Sung, Y.-T. (2009). Using blogs as a professional development tool for teachers: analysis of interaction behavioral patterns. *Interactive Learning Environments*, 17(4), 325–340.
<https://doi.org/10.1080/10494820903195215>
- Hur, J. W., & Brush, T. A. (2009). Teacher Participation in Online Communities: Why Do Teachers Want to Participate in Self-generated Online Communities of K-12 Teachers? *Journal of Research on Technology in Educati*, 41(3), 279–303.
<https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782532>
- Levine, T. H. (2011). Experienced teachers and school reform: Exploring how two different professional communities facilitated and complicated change. *Improving Schools*, 14(1), 30–47.
<https://doi.org/10.1177/1365480211398233>
- Lieberman, A., & Miller, L. (2008). Teachers in professional communities. *The Series on School Reform*.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities. professional strategies to improve student achievement*.
- Nurhayati, R. (2017). Indikator Sekolah Efektif. *Jurnal Pembangunan Pendidikan: Fondasi Dan Aplikasi*, 5(2), 199–208.
<https://doi.org/https://doi.org/10.21831/jppfa.v5i2.18702>
- OECD. (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/eag-2016-en>
- Scott, E. S. (2005). Peer-to-peer mentoring: teaching collegiality. *Nurse Educator*, 30(2), 52–6. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15785339>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.
<https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Talbert, J. E., & McLaughlin, M. W. (2002). Professional Communities and the Artisan Model of Teaching. *Teachers and Teaching*, 8(3), 325–343.
<https://doi.org/10.1080/13540600210000477>
- Tang, E., & Lam, C. (2014). Building an effective online learning community (OLC) in blog-based teaching portfolios. *Internet and Higher Education*, 20, 79–85.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.12.002>
- UE, Outlook, E. P., & UE. (2014). *Education Policy Outlook 2015*. Oede.
<https://doi.org/10.1787/9789264225442-en>
- Van Es, E. A. (2012). Examining the development of a teacher learning community: The case of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 182–192.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.005>
- Wang, Y. (2011). Blog for teacher implicit knowledge sharing model construction. In *Proceedings - 2011 International*

Conference of Information Technology, Computer Engineering and Management Sciences, ICM 2011 (Vol. 3, pp. 363–367).
<https://doi.org/10.1109/ICM.2011.246>

Warren Little, J. (2003). Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice. *Teachers College Record*, 105(6), 913–945.
<https://doi.org/10.1111/1467-9620.00273>

Wood, D. R. (2007). Professional Learning

Communities: Teachers, Knowledge, and Knowing. *Theory Into Practice*, 46(4), 281–290.
<https://doi.org/10.1080/00405840701593865>

Yang, S. H. (2009). Using blogs to enhance critical reflection and community of practice. *Educational Technology and Society*, 12(2), 11–21.
<https://doi.org/10.2307/jeductechsoci.12.2.11>