

similarity_haki_1

by Rohmat Rohmat

Submission date: 07-May-2023 12:07PM (UTC+0700)

Submission ID: 2086259773

File name: haki_1.pdf (1.14M)

Word count: 22870

Character count: 151731

**PENGEMBANGAN MODEL PENDIDIKAN INKLUSIF
BERBASIS NILAI-NILAI MULTIKULTURAL**

Laporan Antara Penelitian

Oleh:

Dr. Rohmat, M.Ag.,M.Pd dkk

**UNIVERSITAS AGAMA ISLAM NEGERI
(UIN) Prof.SYAIFUDIN ZUHRI
2022**

BAB I

Pendahuluan

A. Latar Belakang Masalah

Perlakuan yang sama terhadap berbagai perbedaan serta menjalin hubungan kemanusiaan yang baik merupakan bagian urgen, sehingga menghilangkan sekat dalam menjalin hubungan sosial merupakan bagian yang harus ditegakkan. Konsekuensinya perbedaan menjadi sebuah keniscayaan terjadi atas kehendak sang *Khalik* (pencipta), sehingga upaya dalam pembentukan sikap untuk menghormati perbedaan dan tindakan keadilan dapat dilakukan dengan menjadikan nilai agama dan nilai luhur budaya menjadi komponen pembentukan akhlak penghargaan atas perbedaan dalam multikultur. Implementasi dan nilai penghargaan terhadap multikultur dapat ditransfer dan diaktualisasikan dalam realitas sosial dan budaya yang beragam.

Kemajemukan ras, etnik, kultur, agama, bahasa maupun keragaman pemahaman intern umat Islam menjadi potensi konflik dan sekaligus dapat menjadi daya dukung terhadap potensi yang dimiliki suatu bangsa. Problem kemajemukan mazhab intern umat Islam juga menjadi sumber potensial konflik dan rawan terjadi perpecahan umat Islam.

Sehingga pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural penting ditanamkan pada mahasiswa. Keragaman mazhab dalam fiqh dan persoalan-persoalan khilafiyah sering menjadi perdebatan intern umat Islam dan sering berujung pada perpecahan. Pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural menjadi alternatif yang dapat dijadikan mediasi dalam meleraikan konflik intern umat Islam terhadap perbedaan madzhab serta keragaman kultur. Pendidikan inklusif dapat melakukan transfer nilai-nilai multikultural dalam mengarahkan mahasiswa untuk menghargai keragaman.

Pendidikan menjadi sebuah lembaga yang dapat melakukan perekat nasionalisme melalui transfer akhlak yang menghargai perbedaan kultural, melalui pendidikan aktivitas transfer ilmu dan transfer akhlak menjadi sangat mungkin. Penghargaan terhadap nilai universalitas, keberagaman, kemanusiaan, dan perbedaan merupakan bagian penting dalam pembentukan

akhlak, sehingga pendidikan tidak berorientasi pada ilmu (*scientific oriented*) saja, tetapi juga harus berorientasi pada nilai (*values oriented*).

Munculnya tindak penekanan oleh golongan tertentu terhadap golongan lain dari latar belakang agama menjadikan disharmoni dalam keberagaman keberbangsaan, sehingga Pendidikan memiliki tanggung jawab besar terhadap penyampaian nilai-nilai multikultural. Pendidikan inklusif menjadi salah satu bagian penting dalam subsistem pendidikan nasional yang dapat mentransfer nilai-nilai akhlak dalam penghargaan terhadap multi pespektif beberapa madzhab maupun kultur pemikiran yang berbeda. Nilai-nilai Islam yang bersifat humanis dapat diimplementasikan dalam aktivitas pendidikan. Upaya mengeksplorasi nilai-nilai Islam yang bersifat humanis perlu dilakukan dalam aktivitas Pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural.

Pendidikan inklusif dapat mengeksplorasi nilai-nilai agama yang memberi kontribusi positif demi terbentuknya *akhlak karimah*. Pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural memiliki makna jika dapat membangun mahasiswa pada pemahaman ajaran agama secara utuh dan menghasilkan *output* pendidikan yang memiliki akhlak mulia. Pengintegrasian pembentukan akhlak mulia membutuhkan desain kurikulum.

Pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural didesain memuat aspek-aspek humanisasi yang menghargai keberagaman dan menjunjung tinggi keanekaragaman budaya maupun etnis serta menganjurkan kebebasan atas keyakinan dalam beragama. Namun, dalam dataran empiris masih banyak sikap eksklusifisme beragama karena kemungkinan disebabkan faktor pelaksana baik pihak pendidik maupun pihak lembaga pendidikan yang kurang memahami pendidikan multikultural.

Kondisi UIN SAYZU, IAIIG dan UNUGHA Cilacap adalah memiliki keragaman mahasiswa yang memiliki karakteristik berbeda. UIN Saizu memiliki keragaman kultur mahasiswa yang berbeda karena mereka berdasarkan dari daerah yang berbeda-beda. Bahkan mahasiswa luar negeri dari Pattani Thailand membawa kultur dan pembiasaan akademik yang sangat berbeda. Akulturasi ragam pola pikir, sikap, pembiasaan serta kultur akademik

mahasiswa UIN Sayzu yang berasal dari dalam dan luar negeri akan membentuk kultur baru dengan media pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural.

Sedangkan IAIIG dan UNUGHA Cilacap didominasi oleh mahasiswa yang berstatus santri yang ada di pesantren-pesantren di daerah Kesugihan Cilacap. Mereka berasal dari warna kultur daerah-daerah yang sangat berbeda dengan kultur Jawa. Kampus IAIIG merupakan kampus yang memiliki mahasiswa dari berbagai latar belakang yang berbeda, baik suku, bangsa, aliran /ideologi agama, maupun asal daerah/pulau dan perbedaan kemampuan fisik. sedangkan untuk UNUGHA, selain perbedaan yang ada seperti di IAIIG, juga ada perbedaan agama (Islam dan non Islam). Situasi ini tentu tidak mudah untuk mewujudkan harmoni penyelenggaraan Pendidikan. Melalui nilai-nilai inti (*core values*) maka ragam perbedaan tadi tidak akan menjadi masalah jika cv keghozalian benar-benar dijalankan, seperti *sukhbah, mukhtalifal an wan* dll. Hal ini menunjukkan bahwa kampus al Ghazali ini secara sadar, berbasis pada *core values* keghozalian mengimplementasikan Pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural.

Berdasarkan studi pendahuluan diatas maka menjadi sangat urgen untuk dapat menformulasikan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural yang di laksanakan di UIN SAYZU, IAIIG dan UNUGHA Cilacap. Model tsb sebagai formula untuk membentuk sikap mahasiswa yang harmoni dalam kemajemukan, sekaligus model tsb dapat direplikasikan pada perguruan tinggi lain.

91

B. Rumusan Masalah

Berdasarkan latar belakang masalah di atas maka penelitian ini mengacu pada rumusan masalah sebagai berikut:

1. Bagaimanakah pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural di UIN SAYZU-IAIIG-UNUGHA Cilacap?

2. Bagaimanakah efektivitas pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural di UIN SAYZU-IAIIG-UNUGHA Cilacap?
3. Bagaimanakah kepraktisan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural di UIN SAYZU-IAIIG-UNUGHA Cilacap?

98

C. Tujuan dan Manfaat Penelitian

1. Tujuan Penelitian

Tujuan dari penelitian ini adalah sebagai berikut.

- a. Untuk menformulasikan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural di UIN SAYZU-IAIIG-UNUGHA Cilacap
- b. Untuk menganalisis tingkat efektivitas pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural di UIN SAYZU-IAIIG-UNUGHA Cilacap.
- c. Untuk menganalisis kepraktisan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural di UIN SAYZU-IAIIG-UNUGHA Cilacap

2. Manfaat Penelitian

Manfaat penelitian ini menghasilkan spesifikasi produk yang dikembangkan yaitu terwujudnya sebuah pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural di UIN SAYZU-IAIIG-UNUGHA Cilacap. Produk tersebut terdiri dari seperangkat petunjuk dan konsep pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural yang mencakup;

- a. panduan pelaksanaan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural di UIN SAYZU-IAIIG-UNUGHA Cilacap;
- b. rencana pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural di UIN SAYZU-IAIIG-UNUGHA Cilacap;
- c. alat evaluasi pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural di UIN SAYZU-IAIIG-UNUGHA Cilacap.

- d. Produk ini dapat memberikan manfaat secara optimal pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural di UIN SAYZU-IAIIG-UNUGHA Cilacap

D. Sistematika Pembahasan

Rencana pembahasan penelitian ini adalah sebagai berikut :

BAB I. Pendahuluan: Latar Belakang Masalah, Rumusan Masalah, Tujuan dan Manfaat penelitian, sistematika pembahasan. BAB II. Kajian teori: Pendidikan Inklusif, Pendidikan Multikultural, Nilai-nilai multikultural. BAB III. Metode penelitian: Model Pengembangan, Prosedur Pengembangan, Uji coba Produk, Instrumen Pengumpulan Data, Metode Analisis Data, Spesifikasi Produk, Asumsi Keterbatasan Pengembangan. BAB IV. Hasil penelitian dan pembahasan: Pengembangan Model Pendidikan Inklusif Berbasis Nilai-Nilai Multikultural di UIN SAYZU-IAIIG-UNUGHA Cilacap, efektifitas Pengembangan Model Pendidikan Inklusif Berbasis Nilai-Nilai Multikultural di UIN SAYZU-IAIIG-UNUGHA Cilacap, kepraktisan Pengembangan Model Pendidikan Inklusif Berbasis Nilai-Nilai Multikultural di UIN SAYZU-IAIIG-UNUGHA Cilacap. BAB V. Penutup: Kesimpulan, Saran-saran, Rekomendasi, Daftar Pustaka

BAB II

Pendidikan Inklusif dan Nilai-Nilai Multikultural

1. Pendidikan Inklusif.

Pendidikan inklusif pada awalnya dikonotasikan “miring” karena hanya dipandang sebagai Pendidikan khusus untuk kaum difable yang walaupun penyelenggaranya menyatu dengan kelompok peserta didik pada umumnya, seperti definisi dai Mudjito “Pendidikan inklusif yaitu pendidikan yang diberikan kepada peserta didik yang memiliki kelainan, memiliki potensi kecerdasan dan bakat istimewa. Juga anak yang tidak mampu belajar karena sesuatu hal: cacat, autisme, keterbelakangan mental, anak gelandangan, memiliki bakat serta potensi lainnya

Seiring dengan perkembangan dan keterbukaan pola pikir, maka pendidikan inklusif merupakan pendidikan yang dilaksanakan secara inklusif, artinya lembaga pendidikan seperti pesantren, sekolah, perguruan tinggi dalam menjalankan pendidikannya harus bersifat inklusif agar bisa menghasilkan lulusan yang mampu bersikap inklusif Sebagai sebuah model/aliran, pendidikan inklusif memiliki beberapa prinsip, salah satunya adalah menghargai bahkan merayakan perbedaan (*celebrating the differences*) dalam keragaman identitas dan kebutuhan belajar

Dalam konteks jenjang Pendidikan tinggi, pendidikan inklusif semestinya hadir sebagai bentuk dari representasi inklusivitas latar mahasiswa maupun hasil berupa cara berpikir, bersikap dan berperilaku secara inklusif mahasiswa terhadap perbedaan(; tidak perbedaan kemampuan/kelompok difable) akibat beragamnya sumber perbedaan lain. Oleh karena itu pendidikan inklusif di PT semestinya dilaksanakan dengan ketentuan sebagai berikut:

- 1) dibangun berdasarkan kebebasan berpendapat dan perbedaan harus dihargai bukan diberangus.
- 2) Dibangun di atas karakter peserta didik yang mengedepankan kerendahan hati, kemurahan hati, keramahan dan kesopanan dalam menghargai orang lain.

- 3) Dibangun di atas sikap rendah hati mengakui keterbatasan manusia dalam meraih kebenaran absolut.
- 4) Mengedepankan proses yang mendorong peserta didik untuk melihat pendapat orang lain sebagai hal yang layak dihormati, berdimensi kreatif dan independen.
- 5) Menekankan pentingnya control emosi dalam menyikapi perbedaan.

Dalam melaksanakan Pendidikan inklusif, PT bisa mengkolaborasikan dengan Pendidikan multicultural bahkan sampai dengan penyelenggaraan Pendidikan agama yang inklusif.

2. Pengertian Pendidikan Inklusif

Secara filosofis, pendidikan inklusif hampir sama dengan falsafah bangsa ini, yaitu Bhineka Tunggal Ika yang berarti meniadakan perbedaan dan menjadikan satu kesatuan dalam berbagai keberagaman. Hal ini berarti bahwa bangsa ini sejak dulu telah memahami dan menerapkan adanya nilai kesatuan dalam berbagai perbedaan..

Pendidikan harus mengedepankan asas keterbukaan dan demokrasi pada semua orang. Pendidikan di sini dimaksudkan agar pendidikan dapat diperoleh semua kalangan masyarakat tanpa memandang latar belakang masyarakat tersebut. Prinsip ini sesuai dengan yang termaktub dalam UU No. 20 tahun 2003 pasal 4 ayat 1 yang berbunyi “pendidikan diselenggarakan secara demokratis dan berkeadilan serta tidak diskriminatif dengan menjunjung tinggi hak asasi manusia, nilai keagamaan, nilai kultural, dan kemajemukan bangsa”. Hal ini berarti bahwa pendidikan memberikan tawaran untuk hidup berkeadilan, karena dalam pendidikan tidak membeda-bedakan kasta ataupun golongan termasuk juga para kaum disabilitas.

Di dunia pendidikan, para kaum disabilitas bukannya tidak diberi peluang untuk memperoleh pendidikan. Sejak dahulu sudah ada lembaga yang mengatur tentang pendidikan para kaum disabilitas. Seperti halnya dibuatkan

sekolah luar biasa (SLB) bagi penyandang disabilitas. Namun komunitas kecil yang terdiri dari sesama kaum disabilitas yang belajar bersamaan kurang memberikan pengaruh yang signifikan dalam memandirikan siswa disabilitas. Mereka hanya bergaul sesamanya dan kurang mendapat pengetahuan dunia luar. Padahal tujuannya adalah memandirikan serta memberikan ruang untuk bersosialisasi dan beraktualisasi bagi anak-anak tersebut.

Pendidikan inklusif hadir sebagai solusi tentang permasalahan tersebut. Konsep ini menawarkan bahwa pendidikan dapat diakses dengan mudah oleh semua kalangan, termasuk para penyandang disabilitas. Mereka akan diberikan input pelajaran seperti anak normal pada umumnya meskipun ada keterbatasan tertentu dari mereka. Luasnya cakupan pendidikan inklusif ini akan memberikan dampak pada mereka sebagai upaya tidak merasa termarginalkan dengan khalayak umum lainnya. Keberadaan pendidikan inklusif bukan saja sebagai penampung bagi anak berkebutuhan khusus di sekolah terpadu, melainkan juga sebagai tempat untuk mengembangkan potensi yang dimiliki mereka.

Beberapa ahli memberikan pendapat yang berbeda mengenai pengertian dari pendidikan inklusif. Ilahi (2013: 24) menyatakan bahwa pendidikan inklusif didefinisikan sebagai sebuah konsep yang menampung semua anak yang berkebutuhan khusus ataupun anak yang memiliki kesulitan membaca dan menulis. Semua anak tanpa terkecuali dapat dengan mudah memperoleh pendidikan yang sesuai. Terlebih lagi Illahi berfokus pada anak yang mengidap kesulitan membaca dan menulis. Tujuannya yaitu supaya para penyandang kesulitan membaca dan menulis mampu mengatasi kelemahannya dan mampu bermasyarakat dengan baik.

Menurut Garnida (2015: 48) pendidikan inklusif merupakan sistem penyelenggaraan pendidikan bagi anak-anak yang memiliki keterbatasan tertentu dan anak-anak lainnya yang disatukan dengan tanpa mempertimbangkan keterbatasan masing-masing. Selanjutnya, Staub dan Peck (Effendi, 2013: 25) mengemukakan bahwa pendidikan inklusif adalah penempatan anak berkelainan ringan, sedang dan berat secara penuh di kelas

regular. Hal ini menunjukkan bahwa kelas reguler merupakan tempat belajar yang relevan dan terbuka bagi anak berkelainan, apapun kelainanya dan bagaimanapun gradasinya.

Secara umum dapat disimpulkan bahwa pendidikan inklusif adalah konsep pendidikan terpadu bagi semua anak untuk memperoleh pendidikan yang layak, khususnya bagi anak penyandang disabilitas yang diselenggarakan di sekolah formal. Penggunaan kurikulum dalam pendidikan inklusif juga harus disesuaikan dengan kebutuhan siswa, baik siswa reguler maupun siswa berkebutuhan khusus. Hal ini dimaksudkan agar tidak terjadi ketimpangan proses pemberian ilmu dari guru oleh siswa. Selain itu, hal ini akan menguntungkan proses belajar mengajar baik dilihat dari sisi guru maupun dari sisi siswa berkebutuhan khusus.

3. Landasan Pendidikan Inklusif

a. Landasan Filosofis

Secara filosofis, penyelenggaraan pendidikan inklusif di Indonesia dapat dijelaskan menjadi tiga pokok bahasan. Pertama, Bangsa Indonesia merupakan bangsa yang berbudaya dengan lambang negara Garuda Pancasila dan dengan semboyan Bhineka Tunggal Ika. Keragaman etnik, budaya, dialek, adat istiadat dan budaya merupakan kekayaan bangsa dan harus tetap menjunjung tinggi Negara Kesatuan Republik Indonesia (NKRI). Di dalam semboyan dan nilai-nilai Pancasila terdapat nilai tentang persatuan dan keadilan, tentunya hal ini juga tidak terlepas dari dunia pendidikan, khususnya pendidikan bagi kaum disabilitas.

Kedua, pandangan agama - khususnya Islam – diantaranya menegaskan bahwa manusia dilahirkan dalam keadaan suci, kemuliaan seseorang di hadapan Tuhan (Allah SWT) tidak dipandang dari segi fisik maupun kekayaan, melainkan ketaqwaan, Allah tidak merubah nasib suatu kaum melainkan kaum itu sendiri yang berusaha, manusia diciptakan saling berbeda. Di sini bererti

bahwa setiap manusia mempunyai derajat yang sama tanpa ada strata atau tingkatan berdasarkan kemampuan fisik, ekonomi maupun jabatan. Hal ini membuktikan bahwa kaum disabilitas mampu bersanding dan berdampingan di segala aspek kehidupan, termasuk dalam menempuh pendidikan.

Ketiga, pandangan universal tentang Hak Azasi Manusia, menyatakan bahwa setiap manusia mempunyai hak untuk hidup layak, hak pendidikan, hak kesehatan dan hak pekerjaan. Dalam DUHAM PBB di Paris tahun 1948 pasal 26 ayat (1) menyatakan bahwa:

Setiap orang berhak memperoleh pendidikan. Pendidikan harus dengan cuma-cuma, setidaknya untuk tingkatan sekolah rendah dan pendidikan dasar, pendidikan rendah harus diwajibkan, pendidikan teknik dan kejuruan secara umum harus terbuka bagi semua orang, dan pendidikan tinggi harus dapat dimasuki dengan cara yang sama oleh semua orang berdasarkan kepantasan. Dari Deklarasi Umum HAM tersebut dapat dipahami bahwa setiap orang tanpa terkecuali mendapat hak untuk menempuh pendidikan, baik di tingkat dasar, menengah maupun pendidikan tinggi. Secara umum dapat diartikan bahwa peserta didik yang menempuh pendidikan tidak ada kriteria khusus untuk membatasi para kaum disabilitas menempuh pembelajaran. Dengan kata lain, pintu gerbang pendidikan terbuka sangat lebar bagi mereka.

b. landasan Yuridis

Selain memiliki landasan filosofis, pendidikan inklusif di Indonesia tentunya mempunyai landasan hukum tersendiri sebagai pijakan untuk melaksanakan program tersebut. Pertama, UUD 1945 (amandemen) pasal 31 ayat (1) setiap warga negara berhak mendapat pendidikan, ayat (2) setiap warga negara wajib mengikuti pendidikan dasar dan pemerintah wajib membiayainya.

Kedua, UU No. 23 th 2002 tentang Perlindungan Anak pasal 48 pemerintah wajib menyelenggarakan pendidikan dasar minimal Sembilan tahun untuk semua anak, pasal 49 negara, pemerintah, keluarga dan orang tua wajib memberikan kesempatan yang seluas-luasnya kepada anak untuk memperoleh pendidikan

Ketiga, UU No. 20 th 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional pasal 5 ayat (1) setiap warga negara mempunyai hak yang sama untuk memperoleh pendidikan yang bermutu., ayat (2) warga negara yang memiliki kelainan fisik, emosional, mental, intelektual, dan/atau sosial berhak memperoleh pendidikan khusus., ayat (3) warga negara di daerah terpencil atau terbelakang serta masyarakat adat yang terpencil berhak memperoleh pendidikan layanan khusus., ayat (4) warga negara yang memiliki potensi kecerdasan dan bakat istimewa berhak memperoleh pendidikan khusus. Kemudian pasal 11 ayat (1) Pemerintah dan Pemerintah Daerah wajib memberikan layanan dan kemudahan, serta menjamin terselenggaranya pendidikan yang bermutu bagi setiap warga negara tanpa diskriminasi, ayat (2) Pemerintah dan Pemerintah Daerah wajib menjamin tersedianya dana guna terselenggaranya pendidikan bagi setiap warga negara yang berusia tujuh sampai dengan lima belas tahun. Selanjutnya pasal 12 ayat (1) setiap peserta didik pada setiap satuan pendidikan berhak: (b) mendapatkan pelayanan pendidikan sesuai dengan bakat, minat, dan kemampuannya; (e) pindah ke program pendidikan pada jalur dan satuan pendidikan lain yang setara. Dan pasal 32 ayat (1) pendidikan khusus merupakan pendidikan bagi peserta didik yang memiliki tingkat kesulitan dalam mengikuti proses pembelajaran karena kelainan fisik, emosional, mental, sosial, dan/atau memiliki potensi kecerdasan dan bakat istimewa, ayat (2) pendidikan layanan khusus merupakan pendidikan bagi peserta didik di daerah terpencil atau terbelakang, masyarakat adat yang terpencil, dan/atau mengalami bencana alam, bencana sosial, dan tidak mampu dari segi ekonomi.

Keempat. Peraturan Pemerintah No. 19 th 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan pasal 2 ayat (1) Lingkungan Standar Nasional Pendidikan meliputi standar isi, standar proses, standar kompetensi lulusan, standar pendidik dan kependidikan, standar sarana dan prasarana, standar pengelolaan, standar pembiayaan, dan standar penilaian. Juga dijelaskan bahwa satuan pendidikan khusus terdiri atas SDLB, SMPLB, SMALB. Kelima, surat edaran Dirjen Dikdasmen Depdiknas No. 380/C.C6/MN/2003 perihal pendidikan inklusif:

menyelenggarakan dan mengembangkan di setiap Kabupaten/Kota sekurang-kurangnya empat sekolah, yang terdiri dari SD, SMP, SMA dan SMK.

c. Sejarah Pendidikan Inklusi

Awal mula berkembangnya pendidikan inklusif di dunia sebenarnya diprakarsai oleh negara-negara Skandinavia (Denmark, Norwegia, Swedia). Kemudian di Amerika Presiden Kennedy memerintahkan para pakar pendidikan khusus ke Skandinavia untuk mempelajari *mainstreaming* dan *least restrictive environment* yang ternyata cocok diterapkan di Amerika pada tahun 1960-an. Di era globalisasi ini, tuntutan pendidikan di seluruh dunia begitu terasa, terutama pada pendidikan inklusif. Pada tahun 1989 di Bangkok diadakan konvensi dunia tentang pendidikan dan hak anak yang menghasilkan *education for all*. Hasil konvensi ini akan mengikat para pakar peserta konvensi tersebut agar semua anak tanpa terkecuali, termasuk anak ABK mendapat pendidikan yang selengkap dan memadai tanpa ada diskriminasi.

Di Inggris pada tahun 1991 dalam *Education Act* mulai memperkenalkan konsep pendidikan inklusif bagi ABK yang ditandai dengan pergeseran pendidikan segregatif ke pada sistem integratif. Sebagai follow up dari *Ed. Act.* dan deklarasi Bangkok tersebut, pada tahun 1994 diselenggarakan konvensi pendidikan di Salamanca, Spanyol yang menelurkan perlunya pendidikan inklusif yang selanjutnya dikenal dengan *the Salamanca statement on inclusive education*. Sebenarnya di Indonesia program pendidikan inklusif sudah digalakkan sejak tahun 1980-an, akan tetapi kurang berkembang. Kemudian pada tahun 2000-an kembali dimunculkan tentang konsep pendidikan inklusif di Indonesia, program ini merupakan kelanjutan dari program pendidikan terpadu tahun sebelumnya yang kurang berkembang.

Sebagai tindak lanjut dari beberapa konvensi pendidikan dunia tentang pendidikan inklusif, pada tahun 2004 Indonesia menggelar konvensi nasional dengan menghasilkan Deklarasi Bandung dengan komitmen Indonesia menuju pendidikan inklusif demi menampung dan mewartakan para kaum disabilitas. Perjuangan untuk memenuhi kebutuhan ABK kemudian diadakan simposium internasional pada tahun 2005 di Bukittinggi yang diantaranya menghasilkan

Rekomendasi Bukittinggi yang salah satu isinya memuat tentang perlunya mengembangkan konsep pendidikan inklusif sebagai upaya untuk menampung dan mewadahi bakat maupun potensi setiap anak dalam dunia pendidikan yang berkualitas dan layak.

e. Urgensi Pendidikan Inklusif

¹⁸ Indonesia adalah masyarakat yang majemuk, masyarakat yang relegius. Indonesia merupakan bangsa multikultural, dihuni oleh beragam ras, etnis, budaya dan agama. Keragaman yang bersifat natural dan kodrati ini akan menjadi suatu manifestasi yang berharga ketika diarahkan dengan tepat menuju situasi dan keadaan yang kondusif. Namun, sebaliknya, ketika tidak diarahkan dengan pola yang tepat, keragaman ini akan menimbulkan benturan peradaban (clash of civilization), sering menghasilkan situasi konflik berdarah, yang menciptakan perpecahan dan disintegrasi sosial.

Dengan keragaman ras, etnis, budaya, dan agama, diperlukan pendidikan yang harus mampu ²⁹ memberikan gambaran dan idealitas moral agamanya secara kontekstual. Dalam proses pendidikan diperlukan peninjauan ulang terhadap doktrin-doktrin agama yang “kaku” dan kurang humanis selama ini dilaksanakan. ²⁹ Pluralitas agama dan keyakinan tidak lagi dipahami sebagai potensi kerusuhan, melainkan menjadi potensi untuk diajak bersama melaksanakan ajaran demi kepentingan kemanusiaan. Dengan demikian, seluruh agama harus mengklaim membangun peradaban (civilization), perdamaian dan keselamatan manusia.

¹⁴ Inklusifitas agama belakangan ini menjadi isu sentral dalam mengembangkan teologi. Munculnya isu ini disebabkan karena semakin kaburnya kesadaran masyarakat tentang pluralitas yang meniscayakan multi etnik dan multi agama yang tumbuh dalam masyarakat yang berbhineka. Pada saat ini, toleransi etnik dan agama di Indonesia menjadi agenda penting sejak maraknya kekerasan etnik agama, serta gencarnya kasus-kasus teror yang ditebar atas nama agama.

Agama, sebagaimana kita ketahui, lebih banyak berhubungan dengan hati (iman) ketimbang rasio. Maka agama mengandung dimensi subjektivitas, dalam

arti pengalaman keagamaan per-individu, yang sulit ditelusuri. Sedangkan pada pendekatan normatif adalah upaya untuk menjelaskan sebuah agama dengan menitikberatkan kebenaran doktrinal dan keunggulan sistem nilai. Pendekatan ini akan menggunakan cara-cara yang bersifat persuasif apologetik dalam mempertahankan keunggulannya. Disinilah terjadi dalam membandingkan suatu agama dengan agama lain, dengan penekanan unsur-unsur “kelemahan dan kekurangan” selalu ditonjolkan.

2. Pendidikan Multikultural

Pendidikan multikultural merupakan sebuah wacana yang mengedepankan kesetaraan, keadilan, demokrasi maupun nilai-nilai humanisasi. Dimensi-dimensi pendidikan multikultural menjadi aspek yang urgen untuk dicari kejelasan dasar teoritiknya yang masih multiperspektif. Pendidikan multikultural jika ditinjau dari sisi agama menjadi terkait paling utama adalah tentang dasar normatif. Pendidikan Agama Islam dalam lingkup yang lebih sempit, yakni pada aspek isi materi, sangat relevan dengan pendidikan multikultural. Islam sebagai dasar normatif Pendidikan Agama Islam banyak memuat tentang persamaan hak dan kesetaraan serta ajaran-ajaran tentang kemanusiaan. Fokus kajian teori di bawah ini akan memperbincangkan pendidikan multikultural dan Pendidikan Agama Islam.

Konsep awal pendidikan multikultural merupakan aksi menentang hegemoni kultur dominan (kulit putih) terhadap kultur minor (kulit hitam) yang ada di Amerika Serikat. Selama beberapa dekade kultur minoritas (kulit hitam) telah diperlakukan dengan deskriminatif. (Truna, 90: 2010).

Wacana kesetaraan hak atas kemanusiaan menjadi sebuah gerakan pendidikan multikultural yang mendasarkan pada prinsip keadilan dan kesetaraan. Jones dalam Zamroni (2010:17) menyatakan:

The basic principles of multicultural education offer a way to weave in the : zeals of citizenship. Specifically, there are three reasons why multicultural education should be used to teach citizenship: (1) it offers a way to equalize education for all students; (2) it helps students to

understand their responsibility to society; and (3) it teaches students to respect the human rights of others.

Prinsip-prinsip dasar pendidikan multikultural terkait dengan hak kewarganegaraan. Secara khusus, ada tiga alasan mengapa pendidikan multikultural harus digunakan untuk mengajar kewarganegaraan: (1) Pendidikan multikultural menawarkan cara untuk menyamakan pendidikan bagi semua mahasiswa, (2) membantu mahasiswa untuk memahami tanggung jawab mereka kepada masyarakat, dan (3) mengajarkan para mahasiswa untuk menghormati hak asasi orang lain. Pendidikan multikultural dibangun atas pilar persamaan hak, tanggung jawab kepada masyarakat serta penghormatan yang tinggi terhadap hak azasi manusia, tetapi pemaknaan pendidikan multikultural juga bergantung pada kultur tertentu.

Pendidikan multikultural dalam konteks Indonesia menjadi berbeda dengan sejarah awal gerakan multikultural di Amerika Serikat. Bentuk pendidikan multikultural di Indonesia dirancang dengan tetap mengindahkan aspek historis-sosiologis dan kultur di Indonesia. Kajian-kajian teoretik di bawah ini dalam rangka mencari benang merah tentang pendidikan multikultural di Indonesia.

30

a. Pengertian Pendidikan Multikultural

Pendidikan multikultural merupakan sebuah reformasi dalam bidang pendidikan menuju pembelajaran dan mengarah pada *output* mahasiswa untuk mencapai prestasi. Pendidikan multikultural merupakan pengembangan potensi mahasiswa secara optimal bisa diwujudkan apabila terdapat pelayanan pendidikan yang setara. Pendidikan multikultural bukan sesuatu yang bersifat jangka pendek memperoleh hasil, melainkan suatu proses transformasi yang memakan waktu panjang. Konsistensi dalam aksi sangat diperlukan. Pendidikan multikultural adalah suatu gerakan pembaruan dan proses untuk menciptakan lingkungan pendidikan yang setara untuk seluruh mahasiswa (Zamroni, 2010: 19).

Artinya pendidikan multikultural merupakan perwujudan pendidikan berorientasi pada kesetaraan, keragaman, penghormatan atas kemajemukan

bahasa, agama, ras, suku, kultur maupun bentuk keragaman lain memerlukan tindakan nyata dan upaya-upaya madrasah sebagai lembaga berorientasi pada pemberdayaan anak didik. Implementasi pendidikan multikultural membutuhkan semua unsur dosen, mahasiswa, kepala sekolah maupun tenaga kependidikan yang lain, tanpa dukungan dari semua elemen madrasah maka tidak tercapai. Lebih lanjut pendidikan multikultural juga meliputi beberapa dimensi.

This dimension of multicultural education involves conceptualizing the school as a unit of change and making structural changes with the school environment so that students from all social-class, racial, ethnic, and gendered groups will have an equal opportunity for success.

For instance, establishing assessment techniques that are fair to all groups, and creating the norm among the school staff that all students can learn regardless of their cultural background

(Dayboll, 2010:11).)

Definisi pendidikan multikultural sangat beragam, namun dalam penelitian ini pengertian pendidikan multikultural adalah sejalan dengan pendapat James Banks. Pendidikan multikultural adalah pendidikan yang mengimplementasikan lima dimensi yaitu: dimensi integrasi, konstruksi pengetahuan, pengurangan prasangka, pendidikan setara, dan pemberdayaan sekolah serta struktur sekolah. Kelima dimensi tersebut teraktualisasikan dalam praksis pendidikan.

Pendidikan multikultural secara singkat diartikan sebagai sebuah paradigma pemikiran tentang kesetaraan, universalitas dan persamaan kemerdekaan atas hak manusia yang terakumulasi dalam unsur-unsur kultur. Kultur sebagai bentuk perwujudan atas keragaman dalam segala perspektif yang dimiliki manusia secara kodrati seharusnya dihargai dalam interaksi sosial. Paradigma pendidikan multikultural tidak membenarkan adanya pembedaan *stereotype* antara kekulturan masyarakat terbelakang maupun peradaban masyarakat yang lebih maju (Alfaro, 2008: 6). Semua strata sosial manusia memiliki kesetaraan hak dalam menuju eksistensi masing-masing.

Pendidikan multikultural sebagai sebuah paradigma pemikiran yang membawa wacana baru tentang kesetaraan dapat terimplementasikan dalam berbagai sendi kehidupan yaitu ketika interaksi sosial, aspek ekonomi, aspek politik, maupun berbagai kegiatan yang membutuhkan tingkat relasi sosial yang lebih tinggi sekalipun. Paradigma multikultural membawa konsekuensi dalam praktik pendidikan multikultural.

Jones dalam Zamroni (2010:17) memaknai pendidikan multikultural sebagai berikut:

Multicultural education is "an approach to teaching and learning that is based upon democratic values and beliefs and that affirms cultural pluralism within culturally diverse societies in an interdependent world" In short, multicultural education seeks to embrace, recognize, and incorporate a multitude of diverse cultural experiences and contributions into the curriculum. Multicultural education thereby provides a vehicle for teaching citizenship to students.

Pendidikan multikultural merupakan sebuah pendekatan dalam pengajaran dan pembelajaran yang didasarkan pada nilai-nilai demokrasi, keyakinan dan menegaskan pluralisme kultur dalam masyarakat yang beragam kultur di dunia yang saling tergantung. Pendidikan multikultural berusaha untuk merangkul, mengenali, dan menggabungkan banyak pengalaman kultur yang beragam serta kontribusi ke dalam kurikulum. Pendidikan multikultural sebagai mediasi untuk mengajarkan hak-hak kewarganegaraan kepada mahasiswa.

Pendidikan multikultural berorientasi utama untuk mengedepankan hak persamaan atas realita keragaman yang ada dalam struktur masyarakat. Persamaan termasuk aspek politik, demokrasi, keadilan, penegakan hukum (*law enforcement*), kesempatan kerja dan berusaha, HAM, hak kultur komuniti dan golongan minoritas, prinsip-prinsip etika dan moral serta mutu produktivitas (Smith, 2009: 7).

Rao menganggap pendidikan multikultural Pendidikan multikultural sebagai proses sistemik yang melibatkan politik, masyarakat dan pendidikan yang lebih dari sekedar reformasi kurikulum untuk menyertakan konten tentang

kelompok etnis, perempuan dan kelompok-kelompok kultur yang lain. (Zamroni, 73: 2010).

Pendidikan multikultural dalam dataran empiris merupakan suatu langkah antisipatif serta sebagai upaya melakukan integrasi sosial terhadap penghargaan atas keanekaragaman kultur dalam berbagai bentuknya termasuk dalam ragam pemikiran berbagai aliran keagamaan. Ide-ide dan paradigma yang dimiliki dalam praksis pendidikan multikultural merupakan upaya untuk menanggulangi isu separatisme dan disintegrasi sosial. Semangat kemandirian atau ketunggalan (*tunggal ika*) yang terlalu kuat akan membawa pada primodialisme yang berpotensi kuat mengarah pada tindakan separatisme. Namun, pengakuan terhadap adanya pluralitas (*kebhinnekaan*) kultur bangsa yang lebih mengarah pada persatuan bangsa menuju pembaruan sosial yang demokratis. Sehingga praksis pendidikan multikultural akan lebih baik jika mengedepankan penghargaan nilai-nilai pluralitas.

Kultur Indonesia merupakan masyarakat yang berdimensi multikultural sehingga pendidikan multikultural menjadi alternatif perekat kebangsaan. Fenomena yang berkembang adanya konflik di berbagai daerah yang cukup frekuentif menjadi indikator masih rendahnya kesadaran atas multikultural yang menjadi karakteristik bangsa Indonesia. Rendahnya kesadaran dan penghargaan nilai-nilai multikultur menjadi pemicu gerakan separatisme. Dengan demikian upaya melakukan internalisasi nilai-nilai multikultural menjadi penting.

Pendidikan multikultural menurut Baidhawiy (2005: 10) adalah pendidikan yang mempersiapkan mahasiswa untuk aktif sebagai warga negara dalam masyarakat yang secara etnik, kultural dan agama beragam. Dengan demikian, pendidikan multikultural dapat dipahami sebagai aktifitas pendidikan yang membekali mahasiswa pada kompetensi kultural. Pendidikan multikultural mengajarkan realitas keragaman (*diversity*), rasionalitas etis, mengajarkan tentang pluralisme pada akhirnya diperoleh sikap mahasiswa menghormati keragaman, secara tidak langsung pendidikan multikultural mendidik moralitas.

31 Dari paparan di atas dapat ditarik benang merah bahwa pendidikan multikultural adalah suatu gerakan pembaharuan dan proses untuk menciptakan lingkungan pendidikan yang setara seluruh mahasiswa, pendekatan dalam pengajaran dan pembelajaran yang didasarkan pada nilai-nilai demokrasi dan menegaskan pluralisme kultur dalam masyarakat yang beragam kultur di dunia yang saling tergantung. Adapun implementasi pendidikan multikultural mencakup lima dimensi seperti yang disarankan Banks yaitu: 22 1. *content integration* (integrasi konten), 2. *the knowledge construction process* (proses konstruksi ilmu pengetahuan), 3. *prejudice reduction* (pengurangan prasangka), 4. *an equity pedagogy* (pendidikan setara), dan 5. *an empowering school culture and social structure* (pemberdayaan kultur sekolah dan struktur sekolah) (Banks, 2005:20).

b. Demokrasi, Keadilan dan Keadilan

Penanaman nilai-nilai multikultural melalui pendidikan multikultural dalam sebuah institusi pendidikan memerlukan dukungan semua komponen yang terkait dalam pendidikan. Dukungan institusi sekolah dalam membentuk kultur sekolah yang mendukung terhadap praksis pendidikan kultural menjadi faktor penentu. Paradigma pendidikan multikultural sebagai entitas yang esensial dalam membentuk hubungan harmonisasi relasi sosial semestinya dapat dimulai dari madrasah sebagai wahana untuk mentransfer nilai-nilai multikultural. Penciptaan kultur sekolah yang responsif terhadap nilai-nilai multikultural dapat dimulai dengan membuat desain kurikulum pendidikan yang akomodatif terhadap perbedaan dan internalisasi nilai-nilai multikultural. Dengan demikian proses pembelajaran dalam rumpun kurikulum Pendidikan Agama Islam yang diajarkan di madrasah maupun sekolah-sekolah memuat unsur-unsur penghargaan atas hak-hak kemanusiaan, pengakuan terhadap perbedaan dan universalisme.

Hal tersebut dapat terimplementasi dalam sebaran 113 kurikulum Pendidikan Agama Islam yang meliputi: Al qur'an hadis, akidah akhlak, fiqh maupun sejarah kebudayaan Islam. Praksis Pendidikan Agama Islam dibentuk dalam *integrated curriculum* yang memadukan aspek keilmuan dan nilai-nilai

multikultural, sehingga dapat diharapkan menghasilkan *output* mahasiswa yang memiliki kepribadian utuh. Keahlian dalam basis keilmuan Pendidikan Agama Islam dan sekaligus pembentukan kepribadian yang memiliki tingkat menjadi target utama dalam kurikulum berbasis multikultural. Kurikulum dapat didesain meliputi beberapa subjek pelajaran, seperti toleransi, *akidah* inklusif, *fiqih muqarran* dan perbandingan agama serta tema-tema tentang perbedaan ethno-kultural dan agama (Arifin, 2008: 2).

Desain kurikulum rumpun Pendidikan Agama Islam terintegrasi dalam konten materi Pendidikan Agama Islam dengan basis multikultural akan dapat menghasilkan *output* yang memiliki tingkat penghargaan terhadap perbedaan yang tinggi, menyejukkan, dan mengayomi semua masyarakat. Kurikulum menjadi media untuk melakukan transfer nilai-nilai positif tentang kemanusiaan yang banyak terdapat dalam ajaran normatif Islam dalam Al Qur'an maupun hadis. Praksis Pendidikan Agama Islam merupakan aktivitas menyampaikan kearifan dan kesalehan sosial kepada mahasiswa. Kurikulum Pendidikan Agama Islam akan lebih bersifat humanis-religius. Artinya, kurikulum tetap mengedepankan nilai humanis yang memiliki tingkat tanggung jawab tinggi terhadap keragaman, namun tetap dalam koridor dan batas-batas *akidah* yang dibenarkan dalam Islam. Dengan demikian, dimungkinkan dapat terbentuk generasi yang memiliki kerekatan terhadap realita kemajemukan yang ada dalam kultur bangsa Indonesia. Islam sebagai *rahmatan lil 'alamin* menjadi termanifestasi dalam pembentukan generasi yang memiliki rasa penghargaan terhadap perbedaan dan solidaritas tinggi, sebagaimana ketika Rasulullah saw menghargai atas perbedaan hak-hak bernegara yang termaktub dalam *Piagam Madinah*.

Dalam perspektif Islam, pendidikan multikultural yang berprinsip pada demokrasi, kesetaraan, dan keadilan ternyata kompatibel dengan doktrin-doktrin Islam dan pengalaman historis umat Islam. Adapun doktrin Islam yang mengandung prinsip demokrasi, kesetaraan, dan keadilan, antara lain ditemukan keberadaannya dalam Al Qur'an surat al-Syura : 38, al-Hadid : 25, dan al-A'raf : 181.

42

Artinya:

Dan (bagi) orang-orang yang menerima (mematuhi) seruan Tuhannya dan mendirikan shalat, sedang urusan mereka (diputuskan) dengan musyawarah antara mereka; dan mereka menafkahkan sebagian dari rezki yang Kami berikan kepada mereka.(Q.S.al-Syura: 38).

5

Artinya:

Sesungguhnya Kami telah mengutus Rasul-rasul Kami dengan membawa bukti-bukti yang nyata dan telah Kami turunkan bersama mereka Al kitab dan neraca (keadilan) supaya manusia dapat melaksanakan keadilan. dan Kami ciptakan besi yang padanya terdapat kekuatan yang hebat dan berbagai manfaat bagi manusia, (supaya mereka mempergunakan besi itu) dan supaya Allah mengetahui siapa yang menolong (agama)Nya dan rasul-rasul-Nya Padahal Allah tidak dilihatnya. Sesungguhnya Allah Maha kuat lagi Maha Perkasa.(Q.S.al-Hadid : 25)

10

Artinya:

Dan di antara orang-orang yang Kami ciptakan ada umat yang memberi petunjuk dengan hak, dan dengan yang hak itu (pula) mereka menjalankan keadilan. (Q.S.al-A'raf : 181)

Ayat Al qur'an di atas memberikan landasan moral dan etik bahwa setiap orang memiliki hak untuk memperoleh perlakuan yang adil, baik dalam soal ucapan, sikap, maupun perbuatan. Perlakuan yang lembut, berkaitan dengan interaksi sosial antara orang muslim satu dengan orang muslim lainnya dan antara orang muslim dengan orang nonmuslim. Perlakuan adil juga berkaitan dengan interaksi sosial antara orang etnik Arab dengan orang non-Arab, dan antara orang berkulit hitam dengan orang berkulit putih. Dengan kata lain, Islam tidak mengajarkan doktrin rasisme, yang menempatkan suatu kelompok secara superior atas kelompok yang lain karena faktor ras dan etnik. Doktrin Islam tentang prinsip demokrasi (*al-musyawah*), kesetaraan (*al-musawah*), dan keadilan (*al-'adl*) di atas telah dipraktikkan oleh Rasulullah saw untuk mengelola keragaman kelompok dalam masyarakat di Madinah. Pada saat pertama kali memasuki kota Madinah, misalnya Nabi Muhammad saw

87

110

membuat perjanjian tertulis yang populer dengan sebutan Piagam Madinah. Piagam ini¹²⁹ menetapkan seluruh penduduk Madinah memperoleh status yang sama atau persamaan dalam kehidupan. Prinsip demokrasi, kesetaraan, dan keadilan terkandung dalam Piagam Madinah pada pasal 16 dan 46 berikut (Mas'ud, 2004:74).

⁷ Dan bahwa orang Yahudi yang mengikuti kami akan memperoleh hak perlindungan dan hak persamaan tanpa ada penganiayaan dan tidak ada orang yang membantu musuh mereka (pasal 16). Dan bahwa Yahudi al-Aus, sekutu mereka dan diri (jiwa) mereka memperoleh hak seperti apa yang terdapat bagi pemilik *sahifat* ini serta memperoleh perlakuan yang baik dari pemilik *sahifat* ini.

Dua pasal Piagam Madinah di atas menunjukkan bahwa Nabi Muhammad saw memiliki kepedulian tinggi terhadap persoalan demokrasi, kesetaraan, dan keadilan antaretnis, antarras, dan antaragama. Selain itu, dua pasal Piagam Madinah juga mengandung pesan moral bahwa Nabi Muhammad saw⁷ menolak adanya diskriminasi, hegemoni, dan dominasi dalam kehidupan di masyarakat yang majemuk. Dengan demikian, dari sudut perspektif modern dua pasal di atas dapat menjadi inspirasi untuk membangun masyarakat multikultural. Sementara itu, dari sudut perspektif pendidikan dua pasal tersebut dapat dijadikan sebagai dasar mengembangkan pendidikan multikultural.

Menurut Nurcholish Madjid Pancasila dapat diibandingkan dengan *Sahifatul Madinah* (hal ini merupakan langkah awal dalam menggagas *modern nation-state*) merupakan piagam sebagai realisasi⁴⁰ kontrak sosial bersama yang dibuat oleh Rasulullah saw di Madinah yang melindungi hak-hak sosial masyarakat yang mengatur hubungan antara kaum muslim dan non-muslim untuk menjalin relasi sosial masyarakat sebagai *ummatan wahidah* (ummat yang satu) dengan saling menghormati hak-hak satu sama lain, dan menghargai "the other" (yang lain). Piagam madinah menghilangkan sekat-sekat primordial dan kelompok sehingga mengarahkan pada kehidupan dengan basis kesetaraan, penghargaan dan universalisme dalam kehidupan yang majemuk (Shihab, 1999: 71).

c. Pluralisme dalam Pendidikan Agama Islam

Pendidikan multikultural dalam Pendidikan Agama Islam merupakan usaha untuk mengembangkan hubungan sosial anak didik yang harmonis tanpa ada sekat perbedaan penafsiran atas teks agama. Sedangkan dalam relasi sosial yang lebih luas pendidikan multikultural dalam Islam adalah membangun hubungan sesama manusia yang lebih harmonis. Dengan demikian, pendidikan multikultural dalam Islam adalah lebih diperuntukan dalam menangani problem yang sangat krusial intern umat Islam yaitu munculnya berbagai konflik antara satu aliran penafsiran ataupun penganut madhhab tertentu terhadap madhhab lainnya, sehingga perlu diurai dasar pendidikan multikultural dalam Islam.

Nilai-nilai normatif Islam yang sangat menghargai atas perbedaan dan kemajemukan sebagaimana dicontohkan oleh Nabi Muhammad saw, menjadikan ruh Pendidikan Agama Islam yang ramah dan arif dalam menghargai kemajemukan. Pola pembelajaran mengacu pada analisa kritis dan pembentukan afektif anak atas realitas kemajemukan. Pendidikan Agama Islam sebagai pembentukan karakter anak didik yang mampu menghargai kemajemukan hal ini sesuai dengan ajaran Islam bahwa prinsip pluralism dan toleransi merupakan anjuran agama (Hamim, 2000:125).

Kehidupan di era global menghilangkan sekat-sekat etnis, kultur tradisi, dan agama, sehingga konteks kehidupan multikultural menjadi suatu keniscayaan. Pendidikan Agama Islam yang mengakar pada ajaran normatif Islam telah memiliki konsep tentang pluralisme. Konsep pluralisme dalam Islam secara eksplisit dijumpai pada teks primer Islam (Al qur'an dan hadis). *Pluralism* dalam perspektif Islam merupakan dasar dari *khilqah* (penciptaan alam dan karenanya pluralisme tidak berpotensi untuk melahirkan konflik, melainkan potensi untuk membuat keseimbangan (*equilibrium*). Islam mengakui bahwa syarat membuat keharmonisan adalah pengakuan terhadap komponen-komponen yang secara alamiah berbeda (*diversity*). (Hamim, 2000:140).

d. Dimensi Pendidikan Multikultural

Banks mengidentifikasi dimensi pendidikan multikultural sbb.

I have identified ⁶⁴ five dimensions of multicultural education. They are: (1) content integration, (2) the knowledge construction process, (3) prejudice reduction, (4) an equity pedagogy, and (5) an empowering school culture and social structure. I will briefly describe each of the dimensions. ⁵⁴ Content integration describes the ways in which teachers use examples and content from a variety of cultures and groups to illustrate key concepts, principles, generalizations, and theories in their subject area or discipline. ⁴⁸ The knowledge construction process consists of the methods, activities, and questions used by teachers to help students to understand, investigate, and determine how implicit cultural assumptions, frames of reference, perspectives, and biases within a discipline influence the ways in which knowledge is constructed. ⁵⁵ When the knowledge construction process is implemented, teachers help students to understand how knowledge is created and how it is influenced by the racial, ethnic, and social-class positions of individuals and groups (Banks, 2005:27).

³¹ Lima dimensi pendidikan multikultural adalah: (1) integrasi konten, (2) proses konstruksi pengetahuan, (3) pengurangan prasangka, (4) suatu pedagogi ekuitas, dan (5) kultur memberdayakan sekolah dan struktur sosial. Secara singkat masing-masing dimensi adalah integrasi konten menggambarkan ⁸⁶ di mana guru menggunakan contoh-contoh dan konten dari berbagai kultur dan kelompok untuk mengilustrasikan konsep-konsep kunci, prinsip, generalisasi, dan teori-teori. Proses konstruksi pengetahuan terdiri dari metode, kegiatan, dan pertanyaan yang digunakan oleh guru untuk ²² membantu siswa memahami, menyelidiki, dan menentukan bagaimana asumsi implisit kultur, kerangka acuan, ⁸³ perspektif dan bias dalam disiplin pengaruh serta cara-cara pengetahuan dibangun. Ketika proses konstruksi pengetahuan diimplementasikan, guru membantu siswa untuk memahami bagaimana pengetahuan diciptakan dan bagaimana hal itu dipengaruhi oleh ras, etnis, dan kelas sosial, individu, dan kelompok.

¹¹⁹ 1) Dimensi Integrasi (Content integration)

¹²³ Dimensi integrasi yaitu mengintegrasikan berbagai kultur dan kelompok untuk mengilustrasikan konsep mendasar tentang teori dalam mata pelajaran. Guru

sebagai aktor utama dalam pendidikan multikultural memberikan ilustrasi kongkrit beragam kultur yang berkembang dalam masyarakat. Dengan demikian, siswa telah diajarkan pemahaman terhadap realitas multikultur, ras, bahasa dan berbagai keragaman sehingga siswa akan memiliki wacana luas tentang keragaman yang berkembang yang akhirnya siswa memiliki kompetensi kultural. Pendidikan multikultural akan menghasilkan output pendidikan yang memiliki sikap menghargai keragaman serta perbedaan.

⁵³ Deals with the extent to which teachers use examples, data, and information from a variety of cultures and groups to illustrate key concepts, principals, generalizations, and theories in their subject area or discipline. (Banks, 2005: 20).

²⁰ Berkaitan dengan sejauhmana guru menggunakan contoh-contoh, data dan informasi dari berbagai kultur dalam proses pembelajaran mata pelajaran yang diampu. Di beberapa sekolah dengan pelaksanaan integrasi materi ini dianggap telah melaksanakan pendidikan multikultural.

Pendidikan multikultural dalam tahap integrasi isi diaktualisasikan dalam bahan ajar tentang materi terkait nilai-nilai, konsep-konsep dari berbagai multikultur sehingga siswa memiliki pemahaman tentang perbedaan dan persamaan serta melihat keunikan yang terdapat dari masing-masing kultur, agama, dan bahasa. Cakrawala pemahaman siswa akan terlatih dengan baik sehingga tidak menimbulkan fanatisme dan arogansi berlebihan. Analisis terhadap perbedaan dalam multikultural berfungsi untuk menguatkan jati diri terhadap agama yang dianutnya dan merupakan awal untuk mengadakan relasi sosial dengan mengarah pada bentuk perdamaian.

Kultur masyarakat yang dinamis dan demokratis adalah ketika dalam kehidupan kemajemukan namun moralitas masyarakat tetap menghargai beberapa perbedaan dalam kondisi sosial masyarakat. Terdapat jaminan atas hak-hak kewarganegaraan serta persamaan hak dan keadilan. Pembentukan masyarakat yang dapat hidup dalam suasana pluralitas dibutuhkan praksis pendidikan berbasis multikultural. Jones menyatakan beberapa urgensi pendidikan multikultural:

8 First, multicultural education should be used to teach citizenship because equity pedagogy, a dimension of multicultural education, offers a way to move schools toward equalizing education for all students regardless of their ethnic or cultural background, religious beliefs, gender, or social class. An equitable pedagogy results when teaching styles are modified to reflect and meet the various ways in which students learn. (zamroni,2010:17).

Pertama, pendidikan multikultural harus digunakan untuk mengajar kewarganegaraan karena ekuitas pedagogi, dimensi pendidikan multikultural menawarkan cara sekolah menuju penyetaraan pendidikan bagi semua siswa terlepas dari latar belakang etnis atau kultur, keyakinan agama, gender, atau kelas sosial. Pembelajaran yang adil ketika gaya mengajar dimodifikasi untuk mencerminkan dan memenuhi berbagai cara dimana siswa belajar.

8 The second reason multicultural education should be used to teach citizenship is that it seeks to help students understand their "responsibility to the world community" (zamroni, 2010:17). Alasan kedua pendidikan multikultural harus digunakan untuk mengajar kewarganegaraan adalah bahwa hal itu berusaha untuk membantu siswa memahami tanggung jawab mereka untuk dunia.

8 Third, multicultural education should be used to teach citizenship in schools because of its underlying core value that emphasizes the need to "respect human dignity and universal human rights (zamroni, 2010:17).

Ketiga, pendidikan multikultural harus digunakan untuk mengajar kewarganegaraan di sekolah karena nilai inti yang mendasarinya menekankan kebutuhan untuk menghormati martabat manusia dan hak asasi manusia universal. Praksis pendidikan multikultural dalam dataran empiris sangat memberikan keluasaan serta kelonggaran tiap-tiap ragam perbedaan kultur sosial untuk menuju eksistensi kultur masing-masing. Kultur dan entitas sosial yang ada dalam masyarakat dapat berkembang dengan baik, sehingga aktifitas pendidikan dalam rangka menciptakan mindset anak didik yang responsif terhadap kemajemukan. Selanjutnya negara menjamin secara legal melalui undang-undang dan secara moral-cultural diakui oleh masyarakat penghargaan atas keanekaragaman. Tanpa adanya toleransi dan keterjaminan berekspresi, niscaya tidak akan melahirkan

aktifitas multikultural dalam praktik kemasyarakatan secara kongkret (Tony, 2009: 89).

2 Dalam konteks pendidikan, pendidikan multikultural merupakan usaha membantu menyatukan bangsa secara demokratis, dengan menekankan pada perspektif pluralitas masyarakat di berbagai bangsa, etnik, kelompok kultur yang berbeda. Dengan demikian, sekolah dikondisikan untuk mencerminkan praktik dan internalisasi nilai-nilai demokrasi (Chen, 2009: 90). Desain kurikulum berbasis multikultural memuat isi yang membentuk sikap dan perilaku siswa pada sikap respek terhadap aneka kelompok kultur yang berbeda dalam masyarakat, bahasa, dan dialek, sehingga dalam aktivitas pendidikan untuk menghilangkan atau mengeliminasi perbedaan strata sosial yang ada di antara siswa. Kondisi demikian dimungkinkan satu lembaga pendidikan lebih fokus pada peningkatan prestasi siswa dengan membuat kultur siswa yang sangat permisif terhadap kemajemukan.

2 Pendidikan berbasis multikultural didasarkan pada gagasan filosofis tentang kebebasan, keadilan, kesederajatan, dan perlindungan terhadap hak-hak manusia. Hakikat pendidikan multikultural mempersiapkan seluruh siswa untuk bekerja secara aktif menuju kesamaan struktur dalam organisasi dan lembaga sekolah (Wong, 2008: 85). Pendidikan multikultural bukanlah kebijakan yang mengarah pada pelembagaan pendidikan dan pengajaran inklusif dan pengajaran oleh propaganda pluralisme melalui kurikulum yang berperan bagi kompetisi kultur individual. Selain beberapa asumsi di atas, Islam juga mengatur kehidupan dalam multikultural.

Dimensi integrasi dalam pendidikan multikultural dapat dilakukan dengan mengadakan kajian multiperspektif dalam beberapa materi pelajaran. Penyampaian materi pembelajaran yang komprehensif dengan mengadopsi semua kultur akan mengarah pada bentuk dimensi integrasi. Integrasi dapat dilakukan dengan melakukan pembentukan kultur yang responsif terhadap perubahan dan rasa integrasi.

Kultur sekolah yang responsif terhadap perbedaan kultur dapat dimulai dengan mengembangkan mind set sekolah pada persamaan hak dan menghargai

perbedaan. Sedangkan dalam penanaman kultur sekolah, guru dapat mengakumulasikan semua materi dalam pembelajaran pada orientasi pendidikan multikultural.

2) Dimensi Konstruksi Pengetahuan (knowledge construction)

Ilmu pengetahuan terwujud tidak lepas dari konteks sosial yang berkembang dalam masyarakat. Konstruksi pengetahuan multikultural dapat terlihat dari bahan ajar yang dikembangkan berperspektif pendidikan multikultural. Bahan ajar yang dikembangkan memuat nilai-nilai multi-kultural seperti persamaan hak, toleransi, pengakuan atas keragaman, kesetaraan, demokrasi, dll. Bahan ajar yang memuat nilai-nilai multikultural diperlukan dalam implementasi pendidikan multikultural.

Pergeseran pola pemahaman guru, semula mengajarkan agama yang dogmatis, monolog yang indoktrinatif beralih pada paradigma dialog, dan dengan pendekatan relasional. Dengan demikian, meminimalisasi kekerasan berbasis agama serta menghilangkan hegemoni agama-agama tertentu maupun kultur mayoritas versus minoritas menjadi penting. Konstruksi ilmu pengetahuan berbasis multikultural mengarah pada harmoni kultur dan perdamaian yang diawali dari praksis pendidikan multikultural. Secara ringkas konstruksi pengetahuan adalah:

The process describes the procedures by which social, behavioural, and natural scientists create knowledge and how the implicit cultural assumptions, frames of references, perspectives, and biases within a discipline influence the ways that knowledge is constructed within it.

Teachers help students to understand how knowledge is created and how it is influenced by the racial, ethnic, gender and social-class positions of individuals and groups. (Dayboll, 2010: 9).

Proses menjelaskan bahwa prosedur bagaimana ilmuwan sosial, behavioural, dan sciences, mengembangkan pengetahuan dan bagaimana mereka memanfaatkan asumsi-asumsi kultural, kerangka referensi, perspektif dan berbagai bias dalam disiplin berpengaruh bagaimana suatu pengetahuan dikembangkan. Para guru membantu siswa memahami bagaimana pengetahuan

dikembangkan dan bagaimana pengembangannya ilmu tersebut dipengaruhi oleh ras, etnik, jender, dan posisi kelas sosial dari individu dan kelompok. Proses konstruksi ilmu pengetahuan²⁶ membawa siswa untuk memahami implikasi kultur ke dalam mata pelajaran.

Konstruksi pengetahuan dapat dimulai dari desain kurikulum. Kurikulum multikultural dapat dimulai dari pengembangan materi berbasis multikultural. Desain kurikulum yang responsif terhadap kemajemukan diorientasikan dengan pengembangan materi mengarah pada pluralisme. Materi dalam kurikulum dapat berupa isu, tema, topik, serta konsep yang ditransmisi kepada anak didik. Burnet menyebut kurikulum model ini dengan sebutan kurikulum yang berorientasi pada materi (content-oriented program). Kurikulum pendidikan multikultural, menurut Burnet (2007:19), adalah dapat dilakukan dengan cara mengakomodasi dalam isi kurikulum tentang pola-pola dasar tentang paradigma pendidikan multikultural yang diintegrasikan pada kurikulum yang telah dijalankan di tingkat madrasah.

Adapun nilai-nilai multikultural yang dapat dikembangkan dengan pengenalan awal terhadap siswa tentang sejarah-sejarah peradaban termasuk pahlawan dari berbagai etnik. Dalam konteks pendidikan multikultural di Indonesia dapat dikembangkan pula tentang pengenalan kultur dan bahasa dari tiap-tiap daerah. Pengenalan terhadap ajaran agama tentang nilai-nilai kemanusiaan, demokratisasi serta universalisme menjadi fundamental untuk ditanamkan¹⁴⁷ kepada anak didik sesuai dengan agama yang dianutnya. Tujuan utama dari kurikulum pendidikan multikultural akan menjadikan pembentukan sikap anak didik yang responsif terhadap perbedaan dan memiliki pemahaman yang lebih luas tentang kemajemukan yang dimiliki oleh kultur masyarakat.

Reformasi pendidikan menurut Banks terkait dengan pendidikan multikultural sbb:

A systemic view of educational reform is especially important when reform is related to issues as complex and emotionally laden as race, class, and gender. Educational practitioners, because of the intractable problems they face, scarce resources, and perceived limited time in which to solve problems because of the high expectations of an impatient public, often

want quick fixes to complex educational problems. The search for quick solutions to problems related to race and ethnicity partially explains some of the practices that are often called multicultural education that violate theory and research, such as marginalizing content about ethnic groups by limiting them to specific days and holidays (e.g., Black History Month and Cinco de Mayo). A systemic view of educational reform is essential for the implementation of thoughtful, creative, and meaningful educational reform. (Banks, 2007: 85).

Sebuah pandangan sistemik reformasi pendidikan sangat penting ketika reformasi terkait dengan isu yang kompleks dan sarat emosional tentang ras, kelas gender dan praktisi pendidikan, karena masalah yang mereka hadapi, sumber daya yang langka dan waktu yang terbatas dalam memecahkan masalah, sebagai harapan yang tinggi dari masyarakat menginginkan perbaikan cepat pada masalah pendidikan yang kompleks. Solusi cepat untuk masalah yang terkait dengan ras dan etnis sebagian menjelaskan beberapa praktik yang sering disebut pendidikan multikultural kadang melanggar kaidah, seperti meminggirkan konten tentang kelompok etnis dengan membatasi mereka untuk hari-hari tertentu dan hari libur. Sebuah pandangan sistemik reformasi pendidikan sangat penting bagi pelaksanaan reformasi pendidikan, bijaksana, kreatif, dan bermakna. Artinya beberapa agenda reformasi pendidikan sangat mendasarkan pada persamaan hak dan hal ini juga semestinya diimbangi dengan struktur kurikulum yang memadai yang lebih akomodatif dengan isu-isu multikultural.

Menurut Banks (2007: 89) kurikulum pendidikan multikultural yang menurut Banks berorientasi pada materi dapat dilakukan dengan mengintegrasikan materi multikultural (content integration) ke dalam kurikulum. Banks memberikan dua tahap dalam kurikulum multikultural, yaitu: tahap penambahan (additive level) dan tahap perubahan (transformative level). Tahap penambahan dimaksudkan bahwa pengembangan kurikulum pendidikan multikultural dilakukan dengan cara memperkenalkan konsep dan tema-tema baru yang terkait dengan multikulturalisme ke dalam kurikulum yang sudah ada. Tema-

tema baru selalu mengikuti perkembangan dan sejalan dengan majunya peradaban. Tahap perubahan merupakan pengembangan kurikulum multikultural dilakukan dengan cara memastikan konsep dan tema-tema yang berkaitan dengan multikulturalisme serta memasukkan beragam cara pandang dan perspektif ke dalam kurikulum. Metode tersebut lebih sulit dibandingkan dengan tahap sebelumnya karena sangat dimungkinkan terjadi perubahan struktur kurikulum yang sangat membutuhkan beberapa unsur dalam kurikulum dilakukan penataan ulang.

Adapun bagi Burnet dan Banks, materi tentang pendidikan multikultural yang dijadikan dalam isi kurikulum tidak ada acuan yang baku. Namun, materi kurikulum pendidikan multikultural hanya meliputi beberapa pilar utama sebagai acuan yang dapat digunakan. Pilar-pilar yang dapat dikembangkan yaitu berisi: isu, tema, topik, dan konsep-konsep multikulturalisme. Dengan demikian, materi dalam kurikulum pendidikan multikultural disesuaikan dengan konteks masing-masing kultur. Adapun pakar pendidikan multikultural yang menjelaskan secara detail tentang materi yang dapat diintegrasikan ke dalam kurikulum multikultural adalah Gollnick dan Chinn (1983:79). Menurut mereka konsep-konsep yang dapat dimasukkan ke dalam kurikulum pendidikan multikultural adalah: rasisme, seksisme, prasangka, diskriminasi, penindasan, ketidakberdayaan, ketidak-adilan kekuasaan, keadilan, dan stereotip.

Tema, topik dan konsep-konsep yang berhubungan dengan multikulturalisme di atas dapat dilakukan dalam proses belajar-mengajar, sehingga peserta didik diharapkan akan memperoleh sejumlah pengetahuan yang komprehensif tentang pendidikan multikultural. Peserta didik juga dapat mengembangkan pemahaman yang lebih realistis tentang sejumlah warisan dan pengalaman kelompok etnik dan kultural, baik secara perseorangan maupun kolektif. Pengalaman kelompok etnik dan kultural tersebut penting diketahui oleh peserta didik karena dua alasan. Pertama, bahwa pengalaman yang berupa cerita-cerita kesuksesan dan kultural dapat membantu peserta didik dari kelompok etnik tertentu dalam mengembangkan kebanggaan kelompok mereka (respect for self).

Kedua, pengalaman kesuksesan etnik dan kultural juga dapat mengembangkan penghargaan suatu kelompok etnik dan kultural kepada kelompok lain (respect for others). Lebih jauh, dengan mengkaji topik, tema, dan konsep-konsep yang berkaitan dengan multikulturalisme di atas, peserta didik akan memiliki ketrampilan-keterampilan dasar dalam membaca, berpikir, dan membuat keputusan, terutama dalam pembelajaran tentang isu-isu sosial yang muncul karena rasisme, dehumanisasi, konflik ras, serta pilihan gaya hidup etnik, sebagai akibat dari hubungan antarkelompok, seperti antara kelompok mayoritas dengan kelompok minoritas.

Pendidikan multikultural yang dikembangkan meliputi tema, topik, isu, dan konsep-konsep berkaitan dengan multikulturalisme yang menurut Gollnick perlu diintegrasikan ke dalam kurikulum pendidikan multikultural, cukup beralasan bila dilihat dari empat hal. Pertama, tema, topik, isu, konsep-konsep yang berkaitan dengan multikulturalisme di atas dapat diakses oleh semua kelompok kultural peserta didik di sekolah. Dikatakan dapat diakses oleh semua peserta didik, karena materi yang terdapat dalam tema, topik, isu, dan konsep-konsep di atas sangat relevan, inklusif, serta merefleksikan pengetahuan dan pengalaman yang dibutuhkan oleh semua kelompok kultural peserta didik di sekolah. Kedua, tema, topik, isu, dan konsep-konsep di atas relevan dengan latar belakang kultural dan sosial semua peserta didik. Relevan karena materi yang terdapat dalam tema, topik, isu, dan konsep-konsep di atas merefleksikan kesadaran peserta didik akan keragaman etnik dan kultural.

Ketiga, bahwa tema, topik, isu, dan konsep-konsep yang berkaitan dengan multikultural di atas mengandung analisis kritis yang dapat diaplikasikan. Analisis kritis terkait dengan materi yang terdapat dalam tema, topik, isu, dan konsep-konsep di atas dapat digunakan untuk menganalisis struktur sosial rasial yang terjadi di masyarakat. Adapun yang keempat adalah bahwa tema, topik, isu, dan konsep-konsep di atas memungkinkan peserta didik untuk berpartisipasi secara harmonis dalam aktivitas di sekolah dan masyarakat secara luas. Selain itu, dengan tema, topik, isu, dan konsep-konsep yang berkaitan dengan multikulturalisme dapat dijadikan peserta didik sebagai modal untuk interaksi

sosial secara kooperatif dan harmonis, baik di sekolah maupun di tengah-tengah masyarakat.

Pemilihan materi ⁷³berperspektif multikultural yaitu sekolah atau pendidik perlu menelaah secara kritis tentang materi dan buku-buku teks yang akan disampaikan dalam proses pembelajaran, agar tidak terjadi berbagai macam bias. Hal ini penting untuk dilakukan karena ada kemungkinan bahwa materi dan buku-buku teks yang beredar di pasaran dan dipakai oleh para ⁷⁹pendidik mengandung berbagai macam bias. Dalam kaitan ini, Sadker mencatat 6 (enam) macam bias dalam buku teks yang di-gunakan dalam pembelajaran. Keenam macam bias tersebut adalah: (1) bias yang tidak kelihatan, (2) pemberian label, (1) selektivitas dan ketidakseimbangan, (4) ⁷³tidak mengacu realitas, (5) pembagian dan isolasi, dan (6) bahasa. Buku-buku teks yang dipakai pendidik dalam proses pembelajaran, umumnya, menekankan pembahasannya pada kultur-kultur mayoritas, sementara kultur-kultur minoritas sering diabaikan. Inilah yang disebut dengan bias tidak kelihatan (Gollnick dan Chinn, 1983:79). Bias lain yang terdapat dalam buku-buku teks selama ini adalah adanya pemberian label pada kelompok lain, baik positif atau negatif. Selain itu, buku-buku teks yang dijadikan pegangan pendidik biasanya menggunakan perspektif kultur mayoritas dan mengabaikan terhadap perspektif minoritas atau disebut bias selectivity and imbalance. Kemungkinan terjadi bias lain yang terdapat dalam buku teks adalah unreality. Buku teks yang dijadikan pegangan pendidik tidak mengacu kepada data yang riil namun masih terdapat basis data akurat.

¹²⁵3) Dimensi Pengurangan Prasangka (Prejudice Reduction)

Pengurangan prasangka ²⁶mengidentifikasi karakteristik ras siswa dan menentukan metode pengajarannya kemudian melatih siswa berinteraksi dengan seluruh staff dan siswa yang berbeda etnis dan kultur dalam rangka menciptakan iklim akademik yang toleran. Prejudice merupakan tindakan prasangka buruk terhadap kelompok tertentu perwujudannya dapat berupa deskriminasi. Pendidikan multikultural dalam rangka memfasilitasi untuk mengurangi prasangka.

Prejudice merupakan anti rasial negatif maupun positif dengan anggapan-anggapan buruk pada kelompok tertentu. Sikap tersebut terbentuk sejak kecil

karena kondisi sosial maupun kultur masyarakat tertentu. Banks menawarkan langkah-langkah untuk memodifikasi prasangka melalui: 1) studi intervensi kurikulum, 2) studi penguatan, 3) studi diferensiasi perspektif dan 4) studi pembelajaran kooperatif (Banks, 2007:89). Pengurangan satwasangka juga perlu dilakukan dengan menanamkan sikap kepada siswa dalam menghargai perbedaan.

¹⁹ Students can be helped to develop more positive racial attitudes if realistic images of ethnic and racial groups are included in teaching materials in a consistent, natural, and integrated fashion. Involving students in vicarious experiences and in cooperative learning activities with students of other racial groups will also help them to develop more positive racial attitudes and behaviours. (diadopsi Emily Dayboll dalam presentasi (Dayboll, 2010:10).

²⁰ Siswa bisa dibantu mengembangkan sikap yang lebih positif terhadap ras dan etnik, apabila gambaran realitas kehidupan berbagai ras dan etnik ditampilkan dalam materi pembelajaran secara konsisten, alami, dan integrated. Pelibatkan siswa dalam berbagai acara kegiatan bersama dan aktivitas pembelajaran kooperatif dengan berbagai ras dan etnik yang berbeda juga akan membantu mengembangkannya sikap positif antar ras dan etnik.

Menurut Donna M. Gollnick dan Chinn (1983:51) kompetensi dari pendidikan multikultural adalah peserta didik memiliki perspektif multikultural melalui program dan kegiatan pendidikan. Perspektif multikultural tersebut penting dimiliki para peserta didik untuk meningkatkan enam hal, yaitu: (1) konsep diri dan pemahaman diri yang baik; (2) sensitivitas kepada dan memahami pihak lain; (3) kemampuan untuk merasakan dan memahami keragaman, seperti konflik, interpretasi nasional, kultural, dan perspektif tentang peristiwa, nilai, dan perilaku; (4) kemampuan untuk membuat keputusan dan melakukan aksi yang efektif berdasarkan analisis dan sintesis multi-kultural; (5) pikiran terbuka terhadap isu-isu yang berkembang; dan (6) pemahaman terhadap proses stereotip, tingkatan berpikir stereotip rendah, serta bangga terhadap diri sendiri dan menghargai semua orang.

Kompetensi pendidikan multikultural yang dikemukakan oleh Gollnick dan Chinn di atas memang masih sangat umum, sehingga lazim disebut kompetensi dasar. Namun demikian, penjelasan tentang 6 (enam) hal di atas dapat membantu pengembang kurikulum untuk merumuskan kompetensi pendidikan multikultural yang lebih rinci, baik dari segi orientasi pembelajaran maupun ranah yang akan dikembangkan dari peserta didik.

Kompetensi pendidikan multikultural yang menentukan ranah yang akan dikembangkan dari peserta didik telah dijelaskan oleh Ekstrand (1997: 345). Menurutnya, kompetensi pendidikan multikultural dapat dibedakan menjadi tiga macam, yaitu: kompetensi yang berkaitan dengan sikap (attitude), pengetahuan (cognitive), dan pembelajaran (instructional). Kompetensi pendidikan multikultural yang lebih jelas dari aspek orientasi dan ranah yang akan dikembangkan dari peserta didik telah dikemukakan oleh Lynch (1986:51). Menurutnya, pendidikan multikultural harus berorientasi pada 2 (dua) kompetensi, yaitu: (1) penghargaan kepada orang lain (respect for others), dan (2) penghargaan kepada diri sendiri (respect for self). Kedua, orientasi kompetensi pendidikan multikultural.

Hal ini penting untuk dimasukkan ke dalam kurikulum pendidikan multikultural, mengingat pengetahuan tentang kelompok etnik dan kultural yang terbatas sering menimbulkan perbedaan yang negatif. Karena etnisitas, ras, dan kelas merupakan sesuatu yang penting dalam kehidupan masyarakat plural, maka penghargaan terhadap etnik dan minoritas sangat penting ditumbuhkan di kalangan peserta didik. Dalam kaitan ini, kurikulum pendidikan multikultural diharapkan dapat membantu peserta didik untuk mengembangkan penghargaan terhadap keberadaan kelompok etnik dan kultural di masyarakat, agar tumbuh perspektif multikultural di kalangan para peserta didik.

Sementara itu, pentingnya penghargaan terhadap diri sendiri terletak pada pemberian kesempatan terus-menerus kepada peserta didik dalam rangka mengembangkan pemahaman diri yang lebih baik. Pengembangan diri ini mencakup, setidaknya tiga hal. Pertama, kurikulum harus membantu peserta didik untuk mengembangkan identitas diri yang akurat. Kedua, kurikulum harus

membantu peserta didik untuk mengembangkan konsep diri. Dengan memperhatikan pertanyaan apa dan siapa mereka, peserta didik harus belajar untuk merasakan secara positif tentang identitas mereka, khususnya identitas etnik. Identitas dapat dikembangkan melalui perhatian yang tinggi terhadap bahasa dan kultur yang orisinal. Ketiga, kurikulum multikultural harus membantu peserta didik untuk mengembangkan pemahaman diri yang lebih baik. Para peserta didik harus mengembangkan pemahaman yang lebih baik tentang mengapa dan bagaimana mereka, mengapa dan bagaimana kelompok etnik dan kultural serta etnik dan kultural yang mereka jalani sehari-hari. Pemahaman diri tersebut akan membantu untuk menangani situasi etnik dan kultural secara lebih efektif (Aly, 2011: 51).

Menurut Lynch, kedua bentuk penghargaan yang menjadi orientasi kompetensi kurikulum pendidikan multikultural ini, mencakup tiga ranah pembelajaran (domain of learning). Ketiga ranah pembelajaran tersebut adalah: pengetahuan (cognitive), keterampilan (psikomotorik), dan sikap (affective) (Lynch, 2011: 57). Lynch tidak hanya menjelaskan kompetensi pendidikan multikultural secara global dan normatif, melainkan juga sekaligus menawarkan rumusannya secara rinci.

Adapun rumusan kompetensi pendidikan multikultural yang bersifat kognitif adalah: peserta didik mampu menunjukkan fakta-fakta dasar tentang ras dan perbedaan rasial; adat kebiasaan; nilai, kepercayaan dan prestasi kultur yang direpresentasikan dimasyarakat. Rumusan kompetensi ini ditawarkan oleh Lynch dalam rangka menghargai orang lain yang memiliki latar belakang ras, etnik, bahasa, dan kultur yang berbeda. Rumusan kompetensi pendidikan multikultural yang bersifat kognitif lainnya adalah: peserta didik mampu menjelaskan sejarah, nilai dan prestasi kulturalnya sendiri lengkap dengan karakteristiknya. Dengan rumusan kompetensi ini, diharapkan peserta didik mau menghargai dirinya sendiri dan orang lain.

Sebagaimana rumusan kompetensi pendidikan multi-kultural yang bersifat kognitif, Lynch juga menawarkan rumusan kompetensi pendidikan multikultural yang bersifat keterampilan dengan orientasi pada penghargaan kepada orang lain

dan diri sendiri. Adapun rumusan kompetensi pendidikan multikultural yang jenis pertama adalah: peserta didik mampu mengidentifikasi rasisme, prejudice, diskriminasi, dan stereotip dari apa yang dilihat, didengar, dan dibaca. Rumusan kompetensi pendidikan multikultural yang jenis kedua adalah: peserta didik mampu mengomunikasikan bahasanya sendiri dan nilai kekulturnya sendiri kepada pihak lain yang berbeda ras, etnik, dan kulturalnya. Kedua rumusan kompetensi pendidikan multikultural di atas meskipun oleh Lynch dinyatakan sebagai kompetensi pada ranah keterampilan tetapi olehnya juga diakui termasuk pada ranah kognitif. Oleh karena itu, dapat dikatakan kompetensi tersebut bersifat kognitif-skill.

Selain rumusan kompetensi yang bersifat kognitif dan keterampilan, Lynch juga menawarkan rumusan kompetensi pendidikan multikultural yang bersifat afektif, baik yang berorientasi pada penghargaan kepada orang lain maupun penghargaan kepada diri sendiri. Rumusan kompetensi pendidikan multikultural yang kelompok pertama adalah: peserta didik mau menerima keunikan individu, nilai-nilai kemanusiaan, prinsip kesetaraan hak dan keadilan, serta nilai-nilai lain yang tidak cenderung prejudice dan diskriminatif. Sedangkan rumusan kompetensi pendidikan multikultural untuk kelompok kedua adalah: peserta didik memiliki citra diri yang positif, percaya diri dengan identitas etnik dan kulturalnya, serta nyaman di tengah-tengah pihak lain yang berbeda etnik, dan kulturalnya.

Dengan memperhatikan tawaran rumusan kompetensi pendidikan multikultural di atas, dapatlah dikatakan bahwa alternatif kompetensi yang ditawarkan Lynch telah memiliki kriteria rumusan kompetensi yang berprinsip pada demokratisasi. Dikatakan demikian, karena rumusan kompetensi pendidikan multikultural yang ditawarkan Lynch memberikan peluang kepada peserta didik untuk menampilkan identitas kulturalnya dengan tetap menghargai isi kultural lain yang berbeda.

Rumusan kompetensi pendidikan multikultural yang ditawarkan Lynch juga sejalan dengan Peraturan Menteri Pendidikan Nasional RI No. 22 tahun 2006 tentang Standar Isi untuk Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah, terutama yang

terkait dengan kompetensi minimal untuk mata pelajaran Pendidikan Agama Islam dan Pendidikan Kewarganegaraan. Rumusan-rumusan kompetensi pendidikan multikultural di atas jika dilihat dari tahapan pengembangan kurikulum dapat dikategorikan ke dalam tahap perencanaan kurikulum. Menurut Smith (2002:65) perencanaan kurikulum memuat kompetensi yang akan dicapai, yaitu terjadinya perubahan perilaku peserta didik. Perubahan perilaku peserta didik ini dapat berupa kemampuan, sikap, kebiasaan, penghargaan, dan pengetahuan. Rumusan kompetensi kurikulum tersebut umumnya didokumentasikan dalam bentuk dokumen kurikulum, sehingga kurikulum model ini juga lazim disebut kurikulum sebagai dokumen.

26

4) Dimensi Pendidikan yang Setara (An Equity Paedagogy)

Pedagogi kesetaraan yaitu menyesuaikan metode pengajaran dengan cara belajar siswa dalam rangka memfasilitasi prestasi akademik siswa yang beragam baik dari sisi ras, kultur, ataupun sosial. Guru menggunakan berbagai metode pembelajaran dalam rangka memberikan kesamaan hak, menghilangkan bentuk-bentuk perbedaan dan deskiminasi untuk mengarahkan siswa dalam mencapai prestasi akademik. Kesetaraan akan membentuk pembelajaran lebih kondusif.

It exists when teachers use techniques and teaching methods that facilitate the academic achievement of students from diverse racial, ethnic, and social-class groups. By using teaching techniques that cater to the learning and cultural styles of diverse groups, and using cooperative learning techniques are some of the teaching techniques that teachers have found effective with students from diverse racial, ethnic, and language groups (Dayboll, 2010: 12).

Kesetaraan akan muncul apabila guru mempergunakan tehnik dan metode pembelajaran yang bisa memfasilitasi pencapaian akademik bagi seluruh siswa dengan berbagai latar belakang yang dimiliki. Penggunaan teknik pembelajaran yang cocok dengan gaya belajar dan tipe kultural yang bervariasi dan mempergunakan metode cooperative learning adalah merupakan beberapa metode pembelajaran yang telah dibuktikan efektif bagi siswa yang memiliki latar

belakang multikultural dan sosial. Mendeskripsikan proses restrukturisasi organisasi dan kultur sekolah akan menjadikan siswa dengan berbagai latar belakang sosio-kultural dapat memperoleh pengalaman, pencerahan, dan pemberdayaan pendidikan yang setara.

Dimensi ini termasuk bagaimana konseptualisasi sekolah sebagai suatu unit perubahan dan melakukan perubahan struktural di sekolah sehingga memberikan jaminan seluruh siswa dengan berbagai latar belakang yang ada memiliki kesempatan yang setara untuk sukses. Sebagai contoh bagaimana sekolah mengembangkan sistem asesmen dan penilaian yang adil bagi seluruh siswa tanpa memandang latar belakang dan mengembangkan norma di kalangan para guru bahwa semua siswa dapat belajar dengan baik tanpa memandang latar belakang yang ada.

Pendidikan yang setara mengakui kesamaan hak sehingga siswa akan memperoleh kesempatan yang sama dalam memperoleh pendidikan. Setiap siswa memiliki potensi sama dalam beraktualisasi diri sehingga pendidikan multikultural menghilangkan bentuk stratifikasi sosial. Perlakuan sama bagi siswa dari latar belakang kaya maupun miskin.

Prinsip demokrasi, kesetaraan, dan keadilan merupakan prinsip yang mendasari pendidikan multikultural pada level ide, proses, maupun gerakan. Ketiga prinsip tersebut menggarisbawahi bahwa semua anak memiliki hak yang sama untuk memperoleh pendidikan. Karakteristik pendidikan multikultural yang berprinsip kepada demokrasi, kesetaraan, dan keadilan sejalan dengan program UNESCO tentang education for all (EFA), yaitu program pendidikan yang memberikan peluang yang sama kepada semua anak untuk memperoleh pendidikan. Bagi UNESCO, EFA merupakan jantung kegiatan utama dari kegiatan kependidikan yang dilakukan selama ini. Program pendidikan untuk semua ini, menurut Haas sebenarnya tidak hanya terbatas pada pemberian kesempatan yang sama. Kepada semua anak untuk memperoleh pendidikan, melainkan juga berarti bahwa semua peserta didik harus memperoleh perlakuan yang sama untuk memperoleh pelajaran di dalam kelas. Dengan perlakuan yang

sama ini, mereka akan memperoleh peluang untuk mencapai kompetensi keilmuan dan keterampilan yang sesuai dengan minat mereka (Rosyada, 2002:31).

Dalam kaitan ini, pendidikan multikultural akan menjamin semua peserta didik memperoleh perhatian yang sama, tanpa membedakan latar belakang warna kulit, etnik, agama, bahasa, dan kultur peserta didik. Pendidikan multikultural juga tidak akan membedakan antara peserta didik yang pandai dan bodoh serta antara peserta didik yang rajin dan malas.

Sheets dan Hernandez memandang pendidikan multikultural sebagai bentuk pemberdayaan bagi siswa.

An education that is multicultural empowers and prepares students for a democratic society, the founder and leading proponent of multicultural education, theorizes that multicultural education includes five dimensions: content integration, knowledge construction, equity pedagogy, prejudice reduction, and empowering school culture. These dimensions, conceptualized in teacher behavior, focus on the selection of multicultural curricular content, the implementation of culturally mediated instruction, and the creation of an empowering classroom context. When Banks' model is translated into practice, the presumption is made that teachers help students develop the skills, knowledge, and values needed to make decisions, actualize goals, and effect social and political change (Zamroni, 2010:77).

Pendidikan multikultural memberdayakan dan mempersiapkan siswa untuk masyarakat demokratis, pendiri dan pendukung utama pendidikan multikultural, berteori bahwa pendidikan multikultural meliputi lima dimensi: integrasi konten, pengetahuan konstruksi, paedagogi ekuitas, pengurangan prasangka, dan kultur sekolah memberdayakan. Dimensi-dimensi ini, dikonseptualisasikan dalam perilaku guru, fokus pada pemilihan isi kurikulum multikultural, pelaksanaan instruksi kultur dimediasi, dan penciptaan konteks memberdayakan kelas. Ketika model Bank diterjemahkan ke dalam praktik, anggapan yang dibuat bahwa guru membantu siswa mengembangkan keterampilan, pengetahuan, dan nilai-nilai yang

dibutuhkan untuk membuat keputusan, mengaktualisasikan tujuan, dan efek perubahan sosial dan politik.

5) Dimensi Pemberdayaan Kultur Sekolah dan Struktur Sosial (empowering school culture and social structure)

Pemberdayaan kultur sekolah dan kultur sosial yaitu sebuah proses menuju pemberdayaan kultur sekolah dan stuktur sosial. Pendidikan diarahkan pada pemberdayaan anak didik dalam mengembangkan potensi yang dimiliki. Sekolah merupakan sebuah institusi pendidikan adalah elemen utama dalam mengembangkan kultur sekolah dalam melembagakan nilai-nilai multikultural. Sekolah merupakan lembaga efektif dalam menginternalisasikan nilai-nilai multikultural pada anak didik. Pembentukan kultur sekolah dalam mengimplementasikan nilai-nilai multikultural seperti kesetaraan, demokrasi, menghargai perbedaan, dapat dilakukan dengan kultur sekolah secara rutinitas. Hal ini diawali dengan membangun paradigma personel sekolah menghargai pluralitas sehingga akan tercipta kultur sekolah dalam mendukung pendidikan multikultural.

Perhatian serius terhadap kultur dan struktur sosial sekolah menimbulkan pertanyaan penting tentang karakteristik kelembagaan seperti hubungan antara siswa dan guru dan antara aktifitas mengajar serta aktivitas sebagai administrator sekolah. Kultur dan struktur sosial sekolah adalah menjadi faktor penentu yang kuat tentang bagaimana belajar untuk memahami dirinya sendiri. Faktor-faktor ini mempengaruhi interaksi sosial dalam aktifitas pembelajaran antara guru dan siswa, baik di dalam maupun di luar kelas.

Kekuatan hubungan dalam sekolah adalah menjadi komponen penting dalam penentuan struktur sekolah. Struktur sekolah termasuk jadwal belajar, keseragaman fisik ruang kelas, nilai ujian, dan berbagai faktor yang lain sebagai alat kontrol yang dapat digunakan oleh para guru. Jika siswa terlibat dalam aktivitas proses pengetahuan, maka kultur sekolah menjadi kondusif. Guru mungkin tidak mempunyai banyak elemen untuk kontrol atas daya kreativitas belajar siswa. Kultur sekolah turut menentukan keberhasilan struktur sekolah.

37

The school culture and social structure are powerful determinants of how students learn to perceive themselves. These factor influence the social interactions that take place between student and teachers and among students, both within as well as outside the classroom (Banks, 2007:95).

Kultur sekolah dan struktur sosial merupakan penentu kuat tentang bagaimana siswa belajar untuk melihat diri mereka sendiri. Faktor ini yang mempengaruhi interaksi sosial yang terjadi antara siswa dan guru serta kalangan mahasiswa, baik di dalam maupun di luar kelas. Unsur-unsur struktur sekolah adalah merupakan komponen penting. Hubungan antara kultur sekolah, struktur sosial, dan struktur dalam sekolah dapat meningkatkan kesadaran guru tentang kekuatan kurikulum.

Empat kerangka tentang isu utama yang memiliki relevansi khusus pada struktur sekolah meliputi; (1) gagasan tentang kultur (2) politik perbedaan kultur di sekolah dan masyarakat, (3) keragaman kultur dan subkultur di dalam kelompok-kelompok sosial manusia, dan (4) keragaman kultur dalam perspektif masing-masing individu (Aly, 2011: 12).

Banyak kultur tidak hanya diadakan di luar kesadaran tetapi juga dipelajari dan diajarkan di luar kesadaran, maka baik kultur penduduk asli maupun pendatang baru menyadari bahwa terdapat aspek-aspek tertentu dalam kekulturan mereka. Dalam pendidikan multikultural, diskusi keragaman kultur ditingkat sekolah dapat berupa seperti bahasa, pakaian, kebiasaan makanan dan agama. Sekolah menjadi situs koleksi untuk pergulatan kultur. Antropolog dengan orientasi linguistik dan kognitif telah mengidentifikasi aspek-aspek kultur tak terlihat. Mereka membuat perbedaan dalam rangka membantu antara komunitas bahasa dan masyarakat. Asumsi-asumsi kultur tentang cara berbicara sangat berbeda, artinya perbedaan komunitas bahasa yang terlihat.

d. Kajian Penelitian Terdahulu

Penelitian Abdurahman dan Huldiya Samsiar tentang Pendidikan Agama Islam Model Keberagaman Inklusif untuk mencegah Radikalisme Beragama di Kalangan

Siswa SMA menggunakan metode riset dan pengembangan menghasilkan temuan bahwa: berdasarkan hasil observasi dan wawancara dilokasi penelitian bahwa pelaksanaan pembelajaran PAI di sekolah-sekolah SMA se kota Selong masih mengandalkan metode ceramah (*Teacher Centered Learning*). Guru bagaikan da'i dimana komunikasinya bersifat satu arah. Metode pembelajaran masih terpaku pada penguasaan pengetahuan (*transfer of knowledge*), belum memberikan ruang refleksi kritis pada siswa dalam proses pembelajaran. Disamping itu mayoritas guru PAI di SMA se-kota Selong belum memiliki wawasan Keislaman kontemporer seperti tema pluralisme, toleransi, multikulturalisme dan lain-lain. Karena sebagian guru matapelajaran PAI disekolah-sekolah memiliki latarbelakang sebagai ustadz. Sedangkan cakupan materi bahan ajar masih bersifat normatif-indoktrinatif, belum memuat konten keberagamaan inklusif yang relevan dengan *mainstream* Islam Indonesia (2017:113).

Sedangkan kajian multikultural, selama ini kajian atau studi terhadap isu-isu multikultural yang dikaitkan dengan masalah konflik dan integrasi dalam kehidupan masyarakat yang plural di Indonesia belum banyak dilakukan oleh para peneliti. Dari jumlah yang sedikit tersebut, ada dua kajian yang memfokuskan pada dimensi etnik, kultur, dan agama. Adapun kajian yang memfokuskan pada dimensi etnik dan kultur dilakukan oleh Pranowo, dkk (1988: 50). Hasil studi yang diterbitkan dalam bentuk buku ini diberi judul *Stereotip Etnik, Asimilasi, Integrasi Sosial*. Hasil-hasil kajiannya meliputi hubungan antar kolektivitas dalam kehidupan sosial yang berbasis pada hubungan antara masyarakat asli (tradisional) dengan masyarakat modern, masyarakat asli dan orang asing, masyarakat desa (ekonomi lemah) dengan masyarakat kota (ekonomi kuat), asimilasi etnik Arab dan kolektivitas etnik Cina. Di pihak lain, studi yang memfokuskan pada dimensi agama, khususnya kehidupan antar agama, dilakukan oleh Sudjangi (1993:83), *Agama dan Masyarakat* studi ini mengkaji kehidupan antar agama, dengan potensi konflik dan integrasinya, di beberapa wilayah provinsi di Indonesia. Fokusnya pada hubungan antara penganut agama Islam dan penganut agama Kristen. Kedua studi di atas telah memfokuskan pada isu-isu multikulturalisme, namun belum mengaitkannya dengan aspek pendidikan Islam.

Pada tahun 2001 ada studi yang fokusnya berdekatan dengan isu-isu multikulturalisme dan telah dikaitkan dengan aspek pendidikan Islam. Studi yang dimaksud dilakukan oleh Syamsul Arifin dan Ahmad Barizi (2001:42) dengan judul *Paradigma Pendidikan Berbasis Pluralisme dan Demokrasi: Rekonstruksi dan Aktualisasi Tradisi Ikhtilaf dalam Islam*. Studi ini menemukan tiga (3) poin penting, yaitu bahwa: (1) tradisi *ikhtilaf* (perbedaan) merupakan akar pluralisme dan demokrasi dalam Islam; (2) tradisi *ikhtilaf* merupakan konsep demokrasi dalam pendidikan Islam; dan (3) bahwa tradisi *ikhtilaf* merupakan tradisi penting yang perlu diaktualisasikan kembali untuk mengembangkan pendidikan demokrasi dalam pendidikan Islam. Studi ini telah mempertimbangkan dimensi pluralisme, *ikhtilaf* dan demokrasi sebagai bagian dari usaha untuk menawarkan paradigma Pendidikan Agama Islam multikultural. Namun demikian, studi ini masih bersifat teoretis-historis dan belum mengaitkan secara khusus dengan Pendidikan Agama Islam di pesantren. Dalam studi ini, juga tidak dipertimbangkan perlunya pengaitan antara dimensi pluralisme, *ikhtilaf*, dan demokrasi dengan model pengembangan kurikulum pesantren multikultural.

Dalam konteks pesantren, ada tiga studi yang telah memfokuskan kajiannya pada isu-isu multikulturalisme terutama pada isu gender, perdamaian, dan konflik. Pertama, penelitian terhadap pesantren yang memfokuskan pada isu gender dilakukan, *Kesetaraan Gender: studi komparatif atas pengaruh pendidikan pesantren terhadap persepsi santriwati pesantren Al-Muayyad dan pesantren Assalaani*, pada tahun 2003. Dalam penelitiannya, ia menemukan bahwa persepsi santriwati tentang gender dari pesantren modern, dalam hal ini diwakili pesantren Assalaam Surakarta, ternyata tidak lebih baik daripada persepsi santriwati dari pesantren tradisional, dalam hal ini diwakili pesantren Al-Muayyad Surakarta.

Menurutnya, perbedaan persepsi santriwati tentang kesetaraan gender di kedua pesantren tersebut dipengaruhi oleh sistem pendidikan, kultur keluarga dan lingkungan, serta buku-buku bacaan dan majalah tentang gender yang mereka dapatkan di luar pendidikan formal.

Kedua, penelitian terhadap pesantren yang memfokuskan pada pendidikan perdamaian dilakukan oleh Ronald A. Lukens-Bull, *A Peaceful Jihad: javanese*

islamic education and religious identity construction, pada tahun 2004. Penelitian yang dilakukan terhadap pesantren Tebuireng (Jombang), An-Nur (Malang), dan Al-Hikam (Malang) ini memuat informasi penting bahwa pesantren tidak menolak globalisasi dan modernisasi yang terjadi dewasa ini. Pesantren memandang dirinya perlu melakukan perubahan untuk menghadapi globalisasi dan modernisasi, terutama perubahan terhadap strategi pendidikan yang selama ini diterapkan. Kursus komputer dan beragam keterampilan yang diberikan oleh beberapa pesantren adalah salah satu bukti bahwa pesantren telah mengembangkan kurikulum pendidikannya. Dengan demikian, terhadap globalisasi dan modernisasi, pesantren tidak menolak melalui konflik kekerasan seperti yang dilakukan oleh para fundamentalis Muslim, tetapi pesantren menghadapinya dengan jihad damai melalui pendidikan, teladan, dan dakwah.

BAB III

Metode Penelitian

Metode pengembangan dilakukan melalui beberapa tahap sbb:

1. Kerangka Pengembangan Model

Kerangka pengembangan model didasarkan atas penyusunan dan pembangunan desain pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural di UIN SAYZU-IAIIG-UNUGHA Cilacap. Model ini bertumpu pada pandangan bahwa faktor-faktor yang sangat kuat mempengaruhi keberhasilan model tsb adalah perilaku mengajar yang, kepribadian pengajar, fasilitas, dan media yang mendukung proses pendidik. Selain itu, respon mahasiswa terhadap pembelajaran juga turut mempengaruhi keberhasilan pendidikan inklusif. Nilai-nilai yang diharapkan yang dapat diterapkan dan diaplikasikan mahasiswa adalah persamaan hak, toleransi, keadilan, persaudaran. Nilai-nilai tersebut merupakan nilai yang dapat ditanamkan pada mahasiswa.

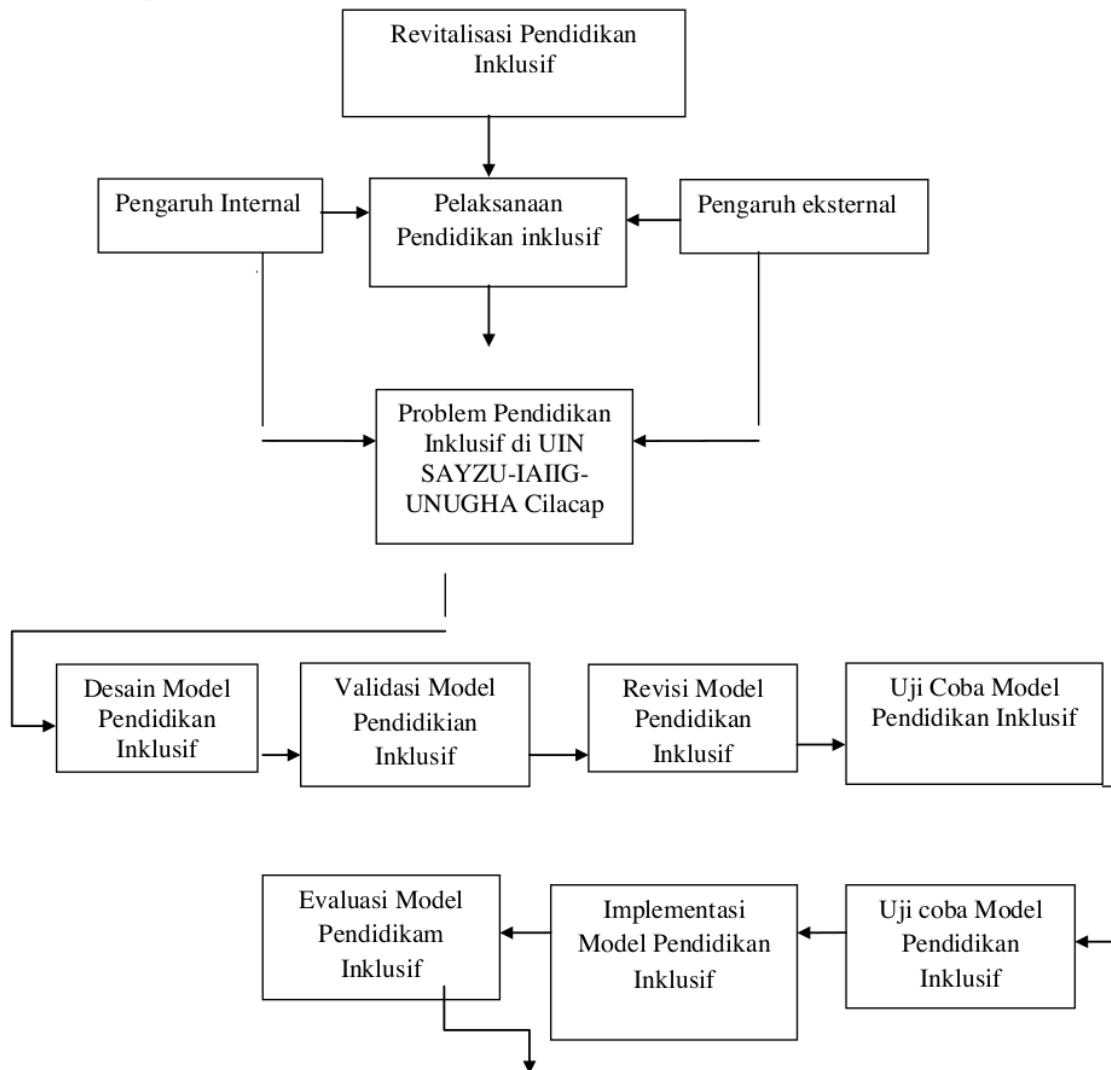
Evaluasi terhadap pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural di UIN SAYZU-IAIIG-UNUGHA Cilacap dengan tujuan untuk menilai semua komponen. Komponen-komponen tersebut terdiri atas 3 komponen utama, yaitu panduan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural, implementasi perangkat pendidikan inklusif serta instrumen evaluasi. Pengembangan terhadap model pendidikan inklusif akan menggambarkan respons dan sikap mahasiswa yang perlu dievaluasi terkait dengan pemahamannya akan nilai-nilai multikultural. Pemahaman mahasiswa terhadap nilai-nilai dapat dilihat melalui kemampuan memahami, menerapkan, dan mengaplikasikan pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural.

Implementasi pendidikan inklusif perlu dilakukan dengan memperhatikan 2 faktor utama, yaitu proses dan *output* pembelajaran. Apabila proses pembelajaran berlangsung kondusif, maka respon dan sikap mahasiswa dalam pembelajaran akan lebih efektif. Demikian pula tujuan pendidikan inklusif dapat dicapai dan mahasiswa dapat menerapkan nilai-nilai yang diserap dalam pembelajaran ke dalam kehidupan sehari-hari. Penilaian proses pembelajaran meliputi aspek: kepribadian, respon mahasiswa terhadap pendidikan inklusif,

fasilitas, dan media yang mendukung pembelajaran. Penilaian *output* dievaluasi melalui penerapan beberapa nilai.

Penilaian proses pembelajaran perlu dilakukan dengan asumsi bahwa proses pembelajaran akan mempunyai pengaruh kuat terhadap *output* belajar. Proses pembelajaran akan tergantung pada kepribadian dosen, perilaku mengajar dosen, respon mahasiswa terhadap pendidikan inklusif, fasilitas, dan media

Kerangka pengembangan model dari penelitian ini dapat digambarkan sebagaimana berikut:



Produk Akhir Pengembangan
Model Pendidikan Inklusif
Berdasarkan Nilai-nilai
multikultural di UIN SAYZU -
IAIG-UNUGHA Cilacap

Gambar 1. Kerangka Pengembangan Model

2. Model Pengembangan

Penelitian ini menggunakan jenis penelitian dan pengembangan atau *Research & Development* khususnya dalam bidang pendidikan. Penelitian dan pengembangan pendidikan yaitu pengkajian yang sistematis dalam mendesain pengembangan dan pengevaluasian program, proses dan produk pengajaran yang harus memenuhi kriteria validitas, praktikalitas, dan efektifitas. Dalam menetapkan suatu model pembelajaran, maka perlu dilakukan kajian dan analisis terhadap beberapa model pengembangan yang berkaitan dengan penelitian ini. Evaluasi terhadap pengembangan model pembelajaran yang digunakan adalah model evaluasi Kirkpatrick.

3. Prosedur Pengembangan

Penelitian pengembangan dilakukan dalam beberapa tahapan agar dapat menghasilkan produk yang valid dan dapat digunakan. Menurut Borg & Gall (1989; 784-785) penetapan pengembangan model ini terdiri dari sepuluh urutan sebagai berikut.

- a. *Research and information collecting*, yaitu melakukan penelitian dan pengumpulan informasi,
- b. *Planning*, yaitu melakukan perencanaan (pendefinisian, perumusan tujuan, penentuan prosedur kerja dan pengembangan perencanaan uji kelayakan).
- c. *Develop preliminary form of product*, yaitu mengembangkan produk bentuk awal (penyiapan materi pembelajaran, penyusunan buku pegangan, dan perlengkapan evaluasi).
- d. *Preliminary field testing*, yaitu melakukan uji coba lapangan pendahuluan.

- e. ⁴¹ *Main product revision*, yaitu melakukan revisi terhadap produk utama (sesuai dengan saran-saran dan hasil uji coba pendahuluan).
- f. *Main field testing*, yaitu melakukan uji coba lapangan utama
- g. ⁴⁵ *Operational product revision*, melakukan revisi terhadap produk operasional (revisi produk berdasarkan saran-saran dari hasil uji coba lapangan utama).
- h. ¹¹⁴ *Operational field testing*, melakukan uji coba lapangan operasional.
- i. *Final product revision*, yaitu melakukan revisi terhadap produk akhir (revisi produk seperti yang disarankan oleh hasil uji coba lapangan operasional)
- j. ⁴¹ *Dissemination and implementation*, yaitu mendesiminasikan dan mengimplementasikan produk (membuat laporan).

4. Uji Coba Produk

⁵¹ Uji coba produk adalah tahap yang sangat penting bagi penelitian pengembangan. Uji coba produk dilakukan dengan tujuan untuk mengetahui kelayakan produk yang dihasilkan untuk digunakan. Selain itu, uji coba produk juga dilakukan untuk mengetahui pencapaian sasaran dan tujuan dari implementasi produk yang dihasilkan. Setelah uji coba dilakukan, produk yang dihasilkan tentunya diharapkan dapat memenuhi 2 kriteria produk yang baik, yaitu: kriteria pembelajaran (*instructional criteria*) dan kriteria penampilan (*presentation criteria*).

a Desain Uji Coba

Uji coba dilakukan untuk memperoleh yang akan digunakan dalam melakukan revisi produk yang dihasilkan secara lengkap. Tahap-tahap dan langkah uji coba produk adalah sebagai berikut,

- 1) Penyusunan desain dan perangkat model pembelajaran
- 2) Validasi Model (*Focus Group Discussion*)

Ahli yang dilibatkan dalam validasi model pembelajaran meliputi:

- a) ahli dalam bidang pendidikan humanis;
- b) ahli dalam bidang pembelajaran;

- c) praktisi pendidikan yang merupakan dosen kelas; dan
- d) pengguna model pembelajaran.

Proses pengembangan model pembelajaran humanis untuk pendidikan karakter ini mengikuti langkah-langkah berikut ini.

- a) Penyusunan *draft* awal model pembelajaran
- b) Validasi Model
- c) Revisi model pembelajaran dan instrumen penelitian
- d) UjiCoba
- e) Analisis data
- f) Analisis data
- g) Implementasi

b. Subjek Coba

Subjek coba pada penelitian ini diambil dari mahasiswa semester 3 yang meliputi mahasiswa, dosen. Subjek coba penelitian ini adalah mahasiswa semester 4 UIN SAYZU, IAIIG, UNUGHA Cilacap.

c. Jenis Data

Data yang diperoleh dalam penelitian ini diuraikan sebagai berikut.

- 1) Data pengembangan model meliputi data tentang: (1) keterlaksanaan model; (2) keefektifan model ; dan (3) kepraktisan model
- 2) Data proses pendidikan inklusif meliputi data tentang: (1) respon mahasiswa terhadap pendidikan humanis; (4) fasilitas dan (5) media.
- 3) Data *output* pendidikan inklusif meliputi data tentang pengetahuan dan kemampuan mengaplikasikan nilai: (1) persamaan hak, (2) toleransi, (3) keadilan, (4) persaudaraan.

d. Instrumen Pengumpulan Data

Ditinjau dari jenis instrumen, penelitian ini menggunakan angket untuk menjangkau data yang diperlukan. Angket digunakan untuk mengungkap pendapat responden tentang komponen proses pendidikan dengan penilaian yang terdiri dari aspek-aspek berikut.

- 1) Perilaku inklusif

- 2) Kepribadian dosen
- 3) Fasilitas pembelajaran
- 4) Media pembelajaran
- 5) Respon mahasiswa
- 6) Proses pembelajaran

e. Teknik Analisis Data

Teknik analisis data yang digunakan pada penelitian ini diuraikan sebagaimana berikut:

1) Proses Analisis

Analisis data secara deskriptif kualitatif dilakukan terhadap data hasil studi pendahuluan. Analisis data secara kualitatif juga dilakukan dengan menganalisis data hasil validasi (penilaian) dari para ahli (*expert judgement*), pemakai model, serta praktisi yang memberi masukan-masukan dalam rangka perbaikan model pembelajaran beserta perangkatnya. Analisis dilakukan terhadap konstruk model, kelengkapan perangkat model, keterbacaan instrumen, dan perangkat serta analisis efektivitas penggunaan model pembelajaran. Proses penemuan yang sistematis dari catatan *interview*, catatan lapangan dan bahan-bahan lain yang telah dikumpulkan untuk meningkatkan pemahaman terhadap data dalam penelitian ini, sehingga penemuan dapat disajikan (Bogdan & Biklen, 2003: 153).

Analisis deskriptif kualitatif pada penelitian ini dilakukan berdasarkan metode analisis data model Miles dan Huberman. Miles & Huberman (2009: 73) menyatakan bahwa aktivitas dalam analisis data kualitatif dilakukan secara interaktif dan berlangsung secara terus menerus sampai tuntas sehingga datanya sudah jenuh. Aktivitas dalam analisis data kualitatif adalah sebagai berikut.

- a) *Data Reduction*
- b) *Data Display*
- c) *Conclusion Drawing/Verification*

2) Analisis Deskriptif

Sebelum instrumen-instrumen penelitian digunakan di lapangan untuk mengukur kevalidan, kepraktisan dan keefektifan model terlebih dulu diuji validitas dan reliabilitasnya, Namun demikian, validitas instrumen yang berbentuk format validasi, lembar observasi, dan angket hanya diselidiki validitas teorinya melalui penilaian ahli atau pakar. Analisis deskriptif yang dilakukan dalam penelitian ini meliputi analisis kevalidan, kepraktisan, dan keefektifan model.

a) Analisis Data Keterlaksanaan Model

Pengembangan model dinyatakan terlaksana apabila memenuhi beberapa indikator keefektifan sebagaimana berikut.

- 1) Perilaku mengajar minimal dalam kategori baik.
- 2) Kepribadian minimal dalam kategori baik.
- 3) Fasilitas yang mendukung minimal dalam kategori cukup.
- 4) Media pembelajaran yang digunakan minimal dalam kategori cukup,
- 5) Respon mahasiswa minimal dalam kategori baik.
- 6) Proses pembelajaran minimal berjalan dalam kategori baik
- 7) *Output* pembelajaran minimal dalam kategori baik dan dapat menanamkan karakter positif dalam diri mahasiswa.
- 8) Secara nyata di lapangan dapat diterapkan untuk semua aspek: teramati dan semua kategori terlaksana.

Kemudian, untuk menghitung tingkat persentase kesepakatan antara penilai digunakan rumus berikut:

$$\text{Presentages of agreements} = \frac{\text{agreements}}{\text{Disagreement} + \text{agreements}} \times 100$$

Rincian kriteria kualitas persentase kesepakatan suatu instrumen didasarkan pada ketentuan Ajtman D.G. (1991: 404), yaitu:

Tabel 1. Kriteria Pengkategorian Persentase Kesepakatan

| Interval | Kategori |
|----------|----------|
|----------|----------|

62

| | |
|----------------------|----------------------------|
| <i>Less than 0.2</i> | <i>Poor Agreement</i> |
| <i>0.20 to 0.40</i> | <i>Fair Agreement</i> |
| <i>0.41 to 0.60</i> | <i>Moderate Agreement</i> |
| <i>0.61 to 0.80</i> | <i>Good Agreement</i> |
| <i>0.81 to 1.00</i> | <i>Very Good Agreement</i> |

b) Analisis Data Keefektifan Pengembangan Model

Pengembangan Model dinyatakan efektif apabila memenuhi kategori berikut:

- 1) Model dapat digunakan untuk mencapai tujuan pendidikan inklusif dengan penilaian aspek intensitas minimal dalam kategori efektif.
- 2) Model dapat digunakan untuk mengembangkan pendidikan inklusif dengan penilaian aspek objektivitas minimal dalam kategori efektif.
- 3) Model pembelajaran dapat diterapkan secara efisien dengan penilaian aspek efisiensi minimal dalam kategori efektif.
- 4) Model dapat diterapkan secara kontinyu setiap kali dengan penilaian aspek sistematis minimal dalam kategori efektif.
- 5) Model praktis digunakan untuk memantau atau merekam pendidikan inklusif dengan penilaian aspek praktis minimal dalam kategori efektif.
- 6) Model pembelajaran efektif digunakan untuk meningkatkan penanaman nilai-nilai multikultural dalam diri mahasiswa,

Efektivitas model juga diuji melalui pengaruh model terhadap penanaman nilai-nilai multikultural dalam diri mahasiswa. Hal ini dapat diketahui dari tertanamnya nilai-nilai multikultural dalam diri mahasiswa sebelum dan sesudah pelaksanaan pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural di UIN SAYZU-IAIIG-UNUGHA Cilacap, Pengujian yang dilakukan terkait *output* pembelajaran humanis dilakukan melalui uji statistik.

Uji statistik yang digunakan dalam penelitian ini adalah statistik parametrik menggunakan *paired sample t test*. Adapun rumus *paired sample t test* yang dimaksud adalah sebagai berikut.:

Keterangan:

X_1 : rata-rata sampel 1

X_2 : rata-rata sampel 2

s_1 : simpangan baku sampel 1

s_2 : simpangan baku sampel 2

S_1 : varians sampel 1

S_2 : varians sampel 2

r : korelasi antar dua sampel (Sudjana, 2005: 241)

Uji t dilakukan dengan taraf kepercayaan 5% (uji 1 ekor), Oleh karena itu, apabila nilai probabilitas (P) < 0,05 maka dapat dikatakan bahwa ada peningkatan yang signifikan pada nilai-nilai multikultural mahasiswa setelah pelaksanaan pendidikan inklusif. Sebaliknya, apabila nilai probabilitas (P) > 0,05 maka dapat dikatakan bahwa tidak ada peningkatan yang signifikan

c) Analisis Data Kepraktisan Model Pengembangan model

Model dinyatakan praktis apabila memenuhi kategori berikut.

- 1) Para praktisi menyatakan bahwa sintaks model dapat diterapkan minimal dalam kategori praktis.
- 2) Para praktisi menyatakan bahwa sistem sosial model diterapkan minimal dalam kategori praktis.
- 3) Para praktisi menyatakan bahwa prinsip reaksi dapat diterapkan minimal dalam kategori praktis.

Pengukuran persepsi responden terhadap keterlaksanaan, kepraktisan, dan keefektifan menggunakan interval dengan kriteria patokan. Kriteria patokan penilaian dalam penelitian ini menggunakan *mean* (M) dan standar deviasi (MI). Berdasarkan rentangan nilai yang diperoleh, selanjutnya dimasukkan kedalam kategori sebagai berikut:

Tabel 2. Kriteria Skor

| Interval Skor | Kriteria |
|------------------------------------|---|
| $X > Mi + 1,8 Mli$ | Sangat Baik/Sangat Efektif/Sangat Praktis |
| $Mi + 0,6 Mli$ s/d. $Mi + 1,8 Mli$ | Baik/Efektif/Praktis |
| $Mi - 0,6 Mli$ s/d. $Mi + 0,6 Mli$ | Cukup Baik/Cukup Efektif/Cukup Praktis |
| $Mi - 1,8 Mli$ s/d. $Mi - 0,6 Mli$ | Kurang Baik/Kurang Efektif/Kurang Praktis |
| $X < Mi - 1,8 Mli$ | Tidak Baik/Tidak Efektif/Tidak Praktis |

Keterangan:

Mi = Mean Ideal

$$= \frac{1}{2} (\text{Skor tertinggi} + \text{Skor terendah})$$

Mli = Standar Deviasi Ideal

$$= - \frac{1}{6} (\text{Skor tertinggi} - \text{Skor terendah})$$

d) Analisis Data Kevalidan Pengembangan Model

Perangkat model dan format-format validasi bersama dengan perangkat lain diberikan kepada para pakar atau praktisi yang dipandang layak untuk memberikan penilaian terhadap aspek-aspek yang tercantum dalam perangkat/instrumen. Hal ini dilakukan untuk memperoleh data kevalidan dari perangkat-perangkat model dan instrumen-instrumen yang dikembangkan. Aspek-aspek yang dinilai antara lain terdiri dari aspek petunjuk, isi, bahasa, dan penataan. Menurut Saifuddin Azwar (2012: 149), kategori validitas setiap aspek atau keseluruhan aspek yang dinilai dapat ditetapkan berdasarkan kriteria pengkategorian kualitas perangkat sebagaimana berikut.

Tabel 3. Kriteria Pengkategorian Validitas

| Interval | Kategori |
|----------|--------------------|
| >3,5 | Sangat berguna |
| 2,1-3,5 | Dapat berguna |
| 1,1-2,1 | Tergantung keadaan |
| <1,1 | Tidak berguna |

Kriteria yang digunakan untuk memutuskan bahwa instrumen memiliki derajat validitas memadai adalah apabila rerata (M) hasil penilaian untuk keseluruhan aspek minimal dalam kategori dapat berguna. Apabila rerata (M) hasil penilaian untuk keseluruhan aspek minimal belum tergolong dalam kategori dapat berguna, maka perlu dilakukan revisi berdasarkan saran para validator atau dengan melihat kembali aspek-aspek yang kurang. Selanjutnya, dilakukan validasi ulang kemudian dinilai kembali. Demikian seterusnya sampai dengan memenuhi nilai rerata minimal yang berada dalam kategori valid. Secara umum, rerata skor dianalisis dengan program *excel*, dan penilaian rater menggunakan program *SPSS*.

Setelah diketahui validitas model, perlu dilakukan pengujian reliabilitas melalui pengukuran tingkat kesepahaman antar penilai. Untuk mengukur tingkat kesepahaman antar penilai (*inter rater reliability*) terhadap hasil penilaian atau validasi instrumen penelitian oleh para ahli, dilakukan analisis dengan statistik *Coefficient Cohen's Kappa* (Wood: 2007) dan persentase kesepakatan dari Nitko dan Brookhart (2007: 80). Untuk menghitung koefisien *Cohen 's Kappa* (κ) digunakan formula yang dikemukakan oleh Cohen (2001: 657) sebagai berikut:

$$k = \frac{Po - Pe}{1 - Pe}$$

Dengan:

Keterangan:

κ = tingkat kesepakatan penilai (koefisien reliabilitas antar penilai)

Po = proporsi cocok

Pe = proporsi kebetulan

N = banyaknya butir soal yang dinilai (diklasifikasi)

Rincian kriteria kualitas reliabilitas suatu instrumen didasarkan pada ketentuan Fleiss (1981) dengan kategori nilai sebagaimana berikut.

Tabel 4. Kriteria Pengkategorian Reliabilitas

| Interval | Kategori Kesepakatan |
|------------------------|----------------------|
| $\kappa < 0.40$ | Kurang |
| $0.40 < \kappa < 0.75$ | Baik |
| $\kappa > 0.75$ | Sangat baik |

Model juga dapat dinyatakan valid dan reliabel apabila para ahli dan praktisi menyatakan bahwa model t diterapkan minimal dengan revisi kecil.

I. Waktu Pelaksanaan

Program Penelitian ini akan diimplementasikan dalam beberapa tahap, yang seluruhnya diperkirakan memakan waktu 5 (lima) bulan, dengan perincian sebagai berikut:

| Tahapan Pengabdian | Bulan 1 | Bulan 2 | Bulan 3 | Bulan 4 | Bulan 5 |
|---|---------|---------|---------|---------|---------|
| Persiapan (perijinan dll) | ■ | | | | |
| Sosialisasi penelitian | ■ | | | | |
| Survey/Observasi Lapangan | | ■ | ■ | | |
| Pengumpulan Data | | ■ | ■ | | |
| Penyusunan instrumen | | | ■ | | |
| Uji instrumen | | | ■ | ■ | |
| Wawancara Mendalam Delphi & FGD I,II, III | | | ■ | ■ | |
| Proses Penelitian di Lapangan | | | | ■ | ■ |
| Analisis data | | | | | ■ |
| Pelaporan | | | | | ■ |

BAB IV

PENYAJIAN DATA DAN PEMBAHASAN

1. Pengembangan Model Pendidikan Inklusif Berbasis Nilai-Nilai Multikultural di UIN SAYZU-IAIIG-UNUGHA Cilacap

a. Langkah-langkah Pengembangan

Pengembangan model dilakukan dengan langkah pengembangan model diawali dengan studi pendahuluan. Studi pendahuluan ini dimaksudkan untuk memperoleh latar belakang permasalahan yang terkait dengan pendidikan Inklusif. Tahapan dalam studi pendahuluan⁸⁹ dilakukan melalui studi literatur dan studi lapangan. Tahap studi literatur dilakukan melalui studi pustaka dan analisis dokumen yang berkaitan dengan pendidikan inklusif serta pendidikan multikultural dan penilaian terhadap hasil pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural pada mahasiswa. Hasil studi literatur diperoleh landasan teori yang mendasari penelitian sebagaimana diuraikan pada Bab 2 terkait tentang pendidikan inklusif dan nilai-nilai pendidikan multikultural. Studi lapangan dilakukan melalui wawancara dan observasi ke dilapangan yaitu UIN Sayzu-IAIIG-UNUGHA Cilacap. Wawancara dan observasi dilakukan terhadap Dosen pengampu mata kuliah. dan mahasiswa, yang menghasilkan draft awal model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural dan perangkatnya. Hasil akhir tahapan pengembangan ini dirangkum dalam bagian hasil pra-pengembangan,²⁸ Selanjutnya draft ini divalidasi dan disempurnakan oleh 2 orang ahli (*expert judgment*). Ahli yang dilibatkan dalam validasi model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural meliputi ahli dalam bidang pendidikan inklusif dan ahli dalam bidang pendidikan multikultural. Proses ini menghasilkan draft model pendidikan inlkusif berbasis nilai-nilai multikultural yang ke-2.²⁸ Draft ini selanjutnya dikritisi dan disempurnakan oleh praktisi dan pengguna di UIN Sayzu, IAIIG dan UNUGHA Cilacap melalui kegiatan *Focus Group Discussion* (FGD). Hasil dari tahapan ini adalah berupa rancangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural dan perangkat-perangkatnya yang sudah siap diujicoba untuk mengetahui tingkat keterlaksanaan, keefektifan, dan kepraktisan

model. Hasil akhir dari tahapan pengembangan ini dirangkum bagian hasil pra ujicoba.

Tahapan berikutnya adalah tahap ujicoba terbatas. Tahapan ini diawali dengan kegiatan penyamaan persepsi tentang pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multicultural di IAIG yang akan dilibatkan dalam ujicoba terbatas. Selanjutnya model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural dan perangkatnya ini diujicoba secara terbatas di Fakultas tarbiyah IAIG semester 4. Setelah ujicoba terbatas ini, perangkat model ini divalidasi oleh dosen-dosen yang memiliki keahlian dalam bidang pendidikan Inklusif dan pendidikan multikultural, Masukan-masukan dari para dosen digunakan untuk menyempurnakan lagi terutama pada sisi teknis pelaksanaannya. Hasil akhir dari tahap ini adalah berupa pengembangan model pendidikan Inklusif berbasis nilai-nilai multikultural di UIN Sayzu-IAIG-UNUGHA Cilacap sebagai prototipe awal yang siap untuk diimplementasikan secara luas. Hasil ujicoba ditampilkan pada bagian hasil ujicoba terbatas.

Tahapan akhir dari pengembangan model pendidikan Inklusif berbasis nilai-nilai multikultural di UIN Sayzu-IAIG-UNUGHA Cilacap dan perangkatnya adalah kegiatan implementasi yang diikuti kembali dengan validasi untuk menguji sejauhmana tingkat keterlaksanaan model, efektifitas dan kepraktisan dalam proses serta hasil penilaiannya. Pelaksanaan implementasi pengembangan model pendidikan Inklusif berbasis nilai-nilai multikultural di UIN Sayzu-IAIG-UNUGHA Cilacap, dilakuan UIN Sayzu, IAIG dan UNUGHA Cilacap.

Hasil ujicoba diperluas ditampilkan pada bagian hasil implementasi pengembangan model pendidikan Inklusif berbasis nilai-nilai multikultural di UIN Sayzu-IAIG-UNUGHA Cilacap diawali dengan wawancara pendahuluan dan observasi lapangan. Wawancara dan observasi dilakukan secara bersamaan di lapangan penelitian. Hal ini dilakukan bersamaan dengan penyusunan proposal penelitian. Wawancara dilakukan dengan para dosen dan para pakar dalam pendidikan inklusif dan pendidikan multikultural di UIN Sayzu, IAIG,

UNUGHA, sedangkan observasi dilakukan terhadap kegiatan perkuliahan dan mahasiswa pada ketiga kampus tersebut.

²¹ Kegiatan pokok pada pra pengembangan meliputi beberapa fase, yaitu investigasi awal, desain, dan realisasi/konstruksi model. Tahap investigasi awal diawali dengan pengumpulan informasi mengenai pendidikan pendidikan inklusif yang telah dilaksanakan, metode pembelajaran yang diterapkan di ketiga perguruan tinggi diatas, serta nilai-nilai multikultural yang dapat dikembangkan di ketiga kampus tersebut, Investigasi awal dilaksanakan untuk mengetahui kebutuhan praktisi pendidikan terhadap pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural dan permasalahannya

b.Perangkat yang Dihasilkan dari Pengembangan Model Pendidikan Inklusif berbasis nilai-nilai multikultural.

Berdasarkan konstruksi pengembangan model pendidikan tersebut kemudian dilakukan pengembangan instruksional. Pengembangan instruksional dimulai dengan tahap perancangan, yaitu perencanaan tujuan pembelajaran yang ingin dicapai, serta penyusunan rancangan draft awal pengembangan model pendidikan Inklusif berbasis nilai-nilai multikultural di UIN Sayzu-IAIG-UNUGHA Cilacap dan instrumen-instrumen penelitian. Draft awal tersebut diwujudkan dalam bentuk buku panduan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural yang dilengkapi dengan contoh perangkat pembelajaran seperti halnya contoh RPS, pedoman penilaian hasil pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural, dan rubrik penilaian hasil pembelajaran .

Buku panduan pengembangan model pendidikan Inklusif berbasis nilai-nilai multikultural di UIN Sayzu-IAIG-UNUGHA Cilacap memuat 5 bagian sebagai kerangka utamanya, Bagian pertama buku panduan terdiri dari pendahuluan yang berisikan latar belakang, maksud dan tujuan, deksripsi pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural serta peran pendidik dalam pembelajaran tersebut. Bagian kedua buku panduan berisikan penjelasan mengenai langkah-langkan perencanaan pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural. Pada bagian ketiga memuat langkah-langkah pelaksanaan pendidikan inkusif berbasis nilai-nilai multikultural. Bagian keempat

menjelaskan tentang langkah-langkah penilaian hasil belajar dalam pembelajaran, dan bagian terakhir yang merupakan bagian penutup. Pada kegiatan pengembangan ini dihasilkan pula instrumen pendukung pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural. Instrumen pengembangan terdiri dari; (1) lembar validasi pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural, (2) lembar penilaian efektivitas model pendidikan inkusif berbasis nilai-nilai multikultural, (3) lembar penilaian kepraktisan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural dan (4) lembar penilaian keterlaksanaan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural. Selain itu, terdapat beberapa instrumen lainnya untuk menilai keterlaksanaan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural yang terdiri dari; (1) instrumen penilaian perilaku mengajar yang mendasarkan pada pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural , (2) instrumen penilaian kepribadian pendidik, (3) instrumen penilaian fasilitas yang mendukung pembelajaran, (4) instrumen penilaian media pembelajaran yang digunakan, (5) instrumen penilaian respon mahasiswa terhadap pembelajaran, (6) instrumen penilaian *output* pembelajaran, dan (7) instrumen penilaian proses pembelajaran.

c. Nilai-nilai yang Dapat Ditanamkan Melalui pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural

Pada dasarnya langkah pengembangan terdiri dari fase pengujian, evaluasi, dan revisi, Melalui kegiatan uji coba dan implementasi di lapangan diperoleh informasi tentang keefektifan dan kepraktisan pengembangan model pendidikan Inklusif berbasis nilai-nilai multikultural di UIN Sayzu-IAIIG-UNUGHA Cilacap yang sedang dikembangkan. Uji coba terbatas dilakukan pada 4 PAI A fakultas Tarbiyah IAIIG Cilacap.

Sedangkan implementasi dilakukan pada UIN Sayzu, IAIIG dan UNUGHA Cilacap. Sebelum diadakannya uji coba dan implementasi terlebih dulu dilaksanakan uji keterbacaan dan ketercernaan seluruh perangkat model pembelajaran yang sedang dikembangkan. Hal ini dilakukan melalui diskusi kecil

dan *workshop* dengan para pengampu mata kuliah Pancasila, Agama dan Keghozalian pada ketiga perguruan tinggi tersebut .

Uji coba terbatas adalah uji coba pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural beserta perangkat instrumen penilaiannya dalam situasi pembelajaran yang sebenarnya. Uji ini dilakukan dalam lingkup kecil dengan hanya melibatkan 4 PAI A fakultas Tarbiyah IAIIG Cilacap. Setelah uji coba selesai dilaksanakan dan produk direvisi sesuai dengan masukan dari praktisi pendidikan inklusif dan multikultural, pada uji coba terbatas maka dilakukan implementasi pengembangan model tersebut. Implementasi dikenal juga dengan uji coba diperluas karena melibatkan ketiga perguruan tinggi tersebut. Implementasi juga dilaksanakan dalam situasi pembelajaran yang sebenarnya.

Dalam rangka uji coba dan implementasi pengembangan model pendidikan Inklusif berbasis nilai-nilai multikultural, digunakan bantuan dari 6 orang pengamat yang merupakan teman sejawat. Pengamat tersebut juga merupakan komponen penting yang turut menentukan kelancaran dan keberhasilan pengumpulan data penelitian. Seluruh pengamat tersebut melakukan pengamatan terhadap proses pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural. Data yang dikumpulkan oleh pengamat antara lain mengenai proses pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural, pola interaksi di kelas, respon terhadap pengembangan model pendidikan inklusif, proses interaksi pembelajaran yang berlangsung, serta keterlaksanaan langkah-langkah pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural. Para pengamat juga telah mengikuti diskusi dan *workshop* sehingga telah memahami pelaksanaan pengembangan model tersebut serta penggunaan perangkat instrumen penilaiannya. Dengan demikian, data hasil pengamatan tersebut tentunya dapat dipertanggung jawabkan dan dapat duji tingkat validitas dan reliabilitasnya.

Berdasarkan hasil diskusi dengan praktisi pendidikan inklusif dan pendidikan multikultural, diperoleh hasil pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural yang dapat dikembangkan dan implementasinya secara terintegrasi dengan mata kuliah Pancasila, Agama dan Keghozalian dan sangat

memungkinkan diintegrasikan dengan mata kuliah yang lain . Pendidikan inklusif bermasis nilai-nilai multikultural tersebut terdiri dari pengembangan nilai-nilai: (1) toleransi, (2) adil, (3) persamaan hak, (4) prejudice, dan (5) saling menghormati. Nilai-nilai multikultural inilah yang kemudian dijadikan fokus dalam pengembangan4 PAI A fakultas Tarbiyah IAIG Cilacap . Nilai-nilai dapat diintegrasikan dengan mata beberapa mata kuliah .

2.Review Pengembangan Model Pendidikan Inklusif berbasis nilai-nilai multikultural

Kegiatan dalam tahap review pengembangan model adalah validasi yang dikembangkan. Hal ini dilakukan dengan tujuan untuk mengetahui kevalidan dari pengembangan model yang dikembangkan. Sebelum melakukan ujicoba empiris terhadap pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural, *draft* model dan instrumen pendukungnya terlebih dulu divalidasi secara konseptual oleh pakar atau ahli guna menilai kelayakan model dan instrumen. Dengan demikian, sebelum digunakan draft pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural dan instrumennya telah dikonstruksi dan dinilai kelayakannya oleh para ahli. Pada awal kegiatan pengembangan dilaksanakan, dilakukan pula pengembangan terhadap lembar penilaian pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural. Lembar tersebut merupakan lembar yang digunakan dalam validasi model beserta perangkat instrumen penilaian. Lembar tersebut kemudian digunakan untuk memperoleh penilaian dari para ahli pendidikan mengenai pengembangan model pendidikan inklusif yang dikembangkan. Lembar ini kemudian juga digunakan kembali dalam kegiatan pra uji coba terbatas yang membutuhkan penilaian dari praktisi pendidikan inklusif dan pendidikan multikultural.

Aspek-aspek yang dinilai pada lembar validasi model terdiri dari aspek petunjuk, aspek bahasa, aspek cakupan, dan aspek tata tulis. Pada lembar validasi model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural, aspek petunjuk terdiri dari 5 item, aspek bahasa terdiri dari 3 item, aspek cakupan terdiri dari 3 item, dan aspek tata tulis yang terdiri dari 3 item. Lembar validasi perangkat instrumen

memiliki aspek yang sama dengan lembar validasi model, akan tetapi memiliki perbedaan jumlah item. Pada lembar validasi instrumen, aspek petunjuk terdiri dari 2 item, aspek bahasa terdiri dari 5 item, aspek cakupan terdiri dari 3 item, dan aspek tata tulis yang terdiri dari 3 item. Analisis hasil pada kegiatan pra uji coba dapat dilihat pada tabel 5 dan Tabel 6 berikut.

tabel 5. Analisis Data Penilaian Model Oleh Ahli

| Komponen Yang dinilai | Expert Judgment | | | |
|-----------------------|---------------------------------------|-----|--------|----------------|
| | 1 | 2 | Rerata | Kategori |
| Aspek Petunjuk | 3,3 | 3,3 | 3,3 | Dapat berguna |
| Aspek Cakupan | 3,1 | 3,1 | 3,1 | Dapat berguna |
| Aspek Bahasa | 3,2 | 3,2 | 3,2 | Dapat berguna |
| Tata Tulis | 4,0 | 3,7 | 3,8 | Sangat berguna |
| Penilaian Umum | Dapat digunakan dengan sedikit revisi | | | |

Keterangan Penilaian:

- > 3,5 : Sangat berguna
- 2,1-3,5 : Dapat berguna
- 1,1-2,1 : Tergantung keadaan
- < 1,1 : Tidak berguna

Tabel 6. Analisis Data Penilaian Model Oleh Praktisi

| Komponen yang Dinilai | FGD | | | | | | | Rerata | |
|-----------------------|---------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | | |
| Aspek Petunjuk | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 3,7 | Sangat berguna |
| Aspek Cakupan | 3,4 | 3,4 | 3,4 | 3,4 | 3,4 | 3,4 | 3,4 | 3,4 | Dapat berguna |
| Aspek Bahasa | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 3,2 | Dapat berguna |
| Tata Tulis | 3,7 | 3,7 | 4,0 | 4,0 | 4,0 | 4,0 | 3,9 | 3,9 | Sangat berguna |
| Penilaian Umum | Dapat digunakan dengan sedikit revisi | | | | | | | | |

Keterangan Penilaian.

- > 3,5 : Sangat berguna
- 2,1 - 3,5 : Dapat berguna
- 1,1-2,1 : Tergantung keadaan
- < 1,1 : Tidak berguna

Tabel di atas menunjukkan bahwa penilaian ahli dan praktisi terhadap pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural tergolong dalam kategori baik dan sangat baik. Penilaian secara umum menunjukkan bahwa model dapat digunakan dengan revisi kecil. Sebagaimana model pembelajaran yang dikembangkan, perangkat instrumen penilaian juga diuji kevalidannya dengan hasil pada Tabel 7 dan Tabel 8 berikut.

Tabel 7. Analisis Data Penilaian Instrumen Oleh Ahli

| Komponen Yang dinilai | Expert Jugment | | | |
|-----------------------|-------------------------------|-----|--------|----------------|
| | 1 | 2 | Rerata | Kategori |
| Aspek Petunjuk | 3,2 | 3,2 | 3,2 | Dapat berguna |
| Aspek Cakupan | 3,3 | 3,3 | 3,3 | Dapat berguna |
| Aspek Bahasa | 3,1 | 3,1 | 3,1 | Dapat berguna |
| Tata Tulis | 3,0 | 3,7 | 3,8 | Sangat berguna |
| Penilaian Umum | Dapat digunakan dengan revisi | | | |

Keterangan Penilaian:

- > 3,5 : Sangat berguna
- 2,1-3,5 : Dapat berguna
- 1,1-2,1 : Tergantung keadaan
- < 1,1 : Tidak berguna

Tabel 8. Analisis Data Penilaian Instrumen Oleh Praktisi

| Komponen yang dinilai | FGD | | | | | | | |
|-----------------------|---------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|--------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Rerata | Kategori |
| Aspek Petunjuk | 4,0 | 4,0 | 4,0 | 4,0 | 4,0 | 4,0 | 4,0 | Sangat berguna |
| Aspek Cakupan | 3,6 | 3,6 | 3,6 | 3,8 | 3,8 | 3,8 | 3,7 | Sangat berguna |
| Aspek Bahasa | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | Dapat berguna |
| Tata Tulis | 3,7 | 4,0 | 3,7 | 4,0 | 4,0 | 4,0 | 3,9 | Sangat berguna |
| Penilaian Umum | Dapat digunakan dengan sedikit revisi | | | | | | | |

Keterangan Penilaian:

- > 3,5 :Sangat berguna
- 2,1-3,5 : Dapat berguna
- 1,1-2,1 : Tergantung keadaan
- < 1,1 : Tidak berguna

Tabel di atas menunjukkan bahwa penilaian ahli dan praktisi terhadap perangkat instrumen penilaian tergolong dalam kategori baik dan sangat baik.

Penilaian secara umum menunjukkan bahwa perangkat instrumen dapat digunakan dengan revisi. Oleh karena itu, sebelum pelaksanaan uji coba model terlebih dulu direvisi sesuai dengan saran dari ahli dan praktisi pendidikan inklusif dan pendidikan multikultural. Berdasarkan hasil penilaian para pakar tersebut, secara umum perangkat-perangkat pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural dinyatakan sudah dapat digunakan dengan sedikit revisi.

Untuk lebih jelasnya mengenai hasil *expert judgment* dan hasil FGD dapat dilihat pada uraian berikut ini.

a. Hasil *Expert Judgment*

Hasil penilaian ahli terhadap buku panduan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural dan instrumen penelitian dapat dilihat pada tabel-tabel dan uraian berikut.

Tabel 9. Hasil Penilaian terhadap Buku Panduan Model Pembelajaran

| No | Aspek yang dinilai | Hasil Penilaian Validator | | simpulan |
|-------------|--------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| | | 1 | 2 | |
| 1 | Aspek Petunjuk | Dapat berguna | Dapat berguna | Dapat berguna |
| 2 | Aspek Cakupan | Dapat berguna | Dapat berguna | Dapat berguna |
| 3 | Aspek Bahasa | Dapat berguna | Dapat berguna | Dapat berguna |
| 4 | Tata Tulis | Sangat berguna | Sangat berguna | Sangat berguna |
| Rekomendasi | | Dapat digunakan dengan sedikit revisi | Dapat digunakan dengan sedikit revisi | Dapat digunakan dengan sedikit revisi |

Berdasarkan data pada tabel di atas dapat dinyatakan bahwa buku panduan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural dapat berguna dengan sedikit revisi. Seperti halnya buku panduan model, instrumen

penelitian juga divalidasi oleh para ahli. Hasil penilaian validator ahli terhadap instrumen penelitian dapat dilihat pada tabel berikut.

Tabel 10. Hasil Penilaian Ahli terhadap Instrumen Penilaian

| No | Aspek yang Dinilai | Hasil Penilaian Validator | | Simpulan |
|-------------|--------------------|-------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|
| | | 1 | 2 | |
| 1 | Aspek Petunjuk | Dapat berguna | Dapat berguna | Dapat berguna |
| 2 | Aspek Cakupan | Dapat berguna | Dapat berguna | Dapat berguna |
| 3 | Aspek Bahasa | Dapat berguna | Dapat berguna | Dapat berguna |
| 4 | Tata Tulis | Sangat berguna | Sangat berguna | Sangat berguna |
| Rekomendasi | | Dapat digunakan dengan revisi | Dapat digunakan dengan sedikit revisi | Dapat digunakan dengan revisi |

Berdasarkan data pada tabel di atas juga diketahui bahwa instrumen penilaian dapat digunakan dengan revisi. Selanjutnya dapat diestimasi reliabilitas menggunakan analisis statistik *Cohen 's Kappg. (K)* dengan hasil sebagai berikut.

Tabel 11. Hasil Penilaian Ahli

| No | Perangkat | Koefisien Cohen's <i>Kappa (k)</i> | Kategori Kesepakatan |
|----|---------------------|------------------------------------|----------------------|
| 1 | Buku panduan model | 0.810 | Sangat baik |
| 2 | Instrumen penilaian | 0,785 | Sangat baik |

Keterangan Penilaian;

$k < 0,40$: Kurang

$0,40 < k < 0,75$: Baik

$k > 0,75$: Sangat baik

Tabel di atas memperlihatkan bahwa pengembangan pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural dan perangkat penilaiannya yang dikembangkan memiliki kategori kevalidan yang tergolong sangat baik dan reliabel.

b. Hasil *Focus Group Discussion*

Hasil penilaian praktisi dan pengguna terhadap buku panduan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural dapat dilihat sebagaimana berikut:

| Peserta FGD | Aspek yang Dinilai | | | | Rekomendasi |
|-------------|--------------------|---------------|----------------|----------------|---|
| | Aspek Petunjuk | Aspek Cakupaa | Aspek Bahasa | Tata Tulis | |
| 1 | Sangat berguna | Dapat berguna | Dapat berguna | Sangat berguna | Dapal digunakan dengan sedikit revisi |
| 2 | Sangat berguna | Dapat berguna | Dapat berguna | Sangat berguna | Dapat digunakan ⁹⁵ |
| 3 | Sangat berguna | Dapat berguna | Dapat berguna | Sangat berguna | Dapat digunakan dengan sedikit ⁹⁵ revisi |
| 4 | Sangat berguna | Dapat berguna | Dapat berguna | Sangat berguna | Dapat digunakan dengan sedikit ⁹⁵ revisi |
| 5 | Sangat berguna | Dapat berguna | Sangat berguna | Sangat berguna | Dapat digunakan dengan sedikit revisi |
| 6 | Sangat berguna | Dapat berguna | Sangat berguna | Sangat berguna | Dapat digunakan ¹¹⁵ |
| Simpulan | Sangat berguna | Dapat berguna | Dapat berguna | Sangat berguna | Dapat digunakan dengan sedikit revisi |

Secara umum (sebagian besar) para peserta FGD memberikan rekomendasi bahwa buku panduan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural dapat digunakan dengan sedikit revisi. Ada 4 peserta yang menilai buku panduan pengembangan model pendidikan inklusif

berbasis nilai-nilai multikultural ini telah baik namun dapat digunakan dengan sedikit revisi. Tidak jauh berbeda dengan hasil penilaian praktisi pendidikan terhadap buku panduan pengembangan model, penilaian terhadap instrumen penelitian juga menunjukkan hasil yang relatif sama.

Penilaian terhadap instrumen penelitian dapat dilihat sebagaimana berikut.

Tabel 13. Hasil Penilaian Praktisi terhadap Instrumen Penelitian

| No | Aspek yang Dinilai | | | | Rekomendasi |
|----------|--------------------|----------------|---------------|----------------|---------------------------------------|
| | Aspek Petunjuk | Aspek Cakupan | Aspek Bahasa | Tata Tulis | |
| 1 | Sangat berguna | Sangat berguna | Dapat berguna | Sangat berguna | Dapat digunakan dengan sedikit revisi |
| 2 | Sangat berguna | Sangat berguna | Dapat berguna | Sangat berguna | Dapat digunakan dengan sedikit revisi |
| 3 | Sangat berguna | Sangat berguna | Dapat berguna | Sangat berguna | Dapat digunakan dengan sedikit revisi |
| 4 | Sangat berguna | Sangat berguna | Dapat berguna | Sangat berguna | Dapat digunakan dengan sedikit revisi |
| 5 | Sangat berguna | Sangat berguna | Dapat berguna | Sangat berguna | Dapat digunakan |
| 6 | Sangat berguna | Sangat berguna | Dapat berguna | Sangat berguna | Dapat digunakan |
| Simpulan | Sangat berguna | Dapat berguna | Dapat berguna | Sangat berguna | Dapat digunakan dengan sedikit revisi |

Tabel di atas menunjukkan bahwa sebagian besar peserta FGD menilai bahwa perangkat instrumen penilaian pengembangan model tersebut dapat berguna namun dapat digunakan dengan sedikit revisi.

Hasil penilaian analisis statistik *Cohen 's Kappa* (κ) adalah sebagai berikut.

Tabel 14. Hasil Penilaian Praktisi Pendidikan

| No. | Perangkat | Koefisien <i>Cohen 's Kappa</i> (κ) | Kategori Kesepakatan |
|-----|---------------------------------|--|----------------------|
| 1 | Buku Panduan Pengembangan Model | 0,805 | Sangat baik |
| 2 | Instrumen Penilaian | 0,819 | Sangat baik |

$\kappa < 0.40$: Kurang

$0.40 < \kappa < 0.75$: Baik

$\kappa > 0.75$: Sangat baik

Tabel di atas memperlihatkan bahwa pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural dan instrumen penilaian yang dikembangkan memiliki kategori kevalidan yang tergolong sangat baik dan reliabel. Selanjutnya, draft model direvisi sesuai dengan saran-saran dari praktisi pendidikan.

3. Tahap Uji Coba Terbatas

a. Keterlaksanaan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural

Hasil penilaian keterlaksanaan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural sbb:

Tabel 15. Keterlaksanaan Model Pembelajaran Setelah Uji Coba

| No | Aspek yang Dinilai | Nilai | | | | Rerata | Kategori |
|----------------------------------|---|-------|-----|-----|-----|--------|-------------|
| | | DP | TS1 | TS2 | TS3 | | |
| A. Interaksi pembelajaran | | | | | | | |
| 1 | Pilihan dan kendali diri | 4,2 | 4,2 | 4,2 | 4,2 | 4,2 | Sangat Baik |
| 2 | Perhatian terhadap minat peserta didik | 3,7 | 3,9 | 3,9 | 3,9 | 3,9 | Baik |
| 3 | Anggapan bahwa peserta didik adalah manusia seutuhnya | 4,3 | 4,3 | 4,4 | 4,5 | 4,4 | Sangat Baik |
| 4 | Evaluasi diri | 3,8 | 3,8 | 3,8 | 3,5 | 3,7 | Baik |
| 5 | Bertindak sebagai fasilitator | 4,1 | 4,1 | 4,1 | 4,1 | 4,1 | Baik |
| B. Kepribadian pendidik | | 4,5 | 4,5 | 4,5 | 4,5 | 4,5 | Sangat Baik |
| C. Fasilitas Pembelajaran | | | | | | | |
| 1 | Prasarana pendidikan | | | | 3,8 | 3,8 | Baik |
| 2 | Sarana pendidikan | | | | | | |
| | a. Ruang kelas | | | | 3,9 | 3,9 | Baik |
| | b. Ruang perpustakaan | | | | 4,0 | 4,0 | Baik |
| 3 | Laboratorium | | | | 4,0 | 4,0 | Baik |
| D. Media Pembelajaran | | | | | 4,0 | 4,0 | Baik |
| E. Proses Pembelajaran | | | | | 4,1 | 4,1 | Baik |

Keterangan:

DP : dosen pengampu

TS 1 : teman Sejawat 1 (Pengamat 1)

TS 2 : teman Sejawat 2 (Pengamat 2)

TS 3 : Teman sejawat 3 (Pengamat 3)

Keterangan Penilaian:

- <1,8 : Tidak baik
- 1,8-2,6 : Kurang Baik
- 2,6 - 3,4 : Cukup Baik
- 3,4-4,2 : Baik
- > 4,2 : Sangat baik

Tabel di atas menunjukkan bahwa keterlaksanaan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural dapat dikatakan baik. Interaksi pembelajaran mayoritas tergolong dalam kategori baik. Hasil pengamatan dan penilaian terhadap tingkat keterlaksanaan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural disajikan pada Tabel 17 berikut.

Tabel 16 Analisis Data Keterlaksanaan Model pada Uji Coba

| Periode Pengamatan | Rata-rata (%) keterlaksanaan model | |
|--------------------|------------------------------------|--------------|
| | Pengamat 1 | Pengamat 2 |
| I | 82,3% : baik | 81,9% : baik |

Keterangan Penilaian.

- > 50% ; baik
- < 50% : tidak baik

Pada Tabel 16 di atas, tampak bahwa tidak ada perbedaan hasil pengamatan antara pengamat 1 dan pengamat 2 terhadap tingkat keterlaksanaan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural pada uji coba. Masing-masing pengamat menunjukkan persentase sebesar 82 %. Untuk menjamin reliabilitas hasil pengamatan keterlaksanaan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural, dilakukan analisis reliabilitas antar pengamat dengan menggunakan formula Persentase Kesepakatan. Hasil analisis Persentase Kesepakatan antar sesama pengamat dapat dilihat pada tabel berikut:

Tabel 17. Analisis Persentase Kesepakatan Data Hasil Penilaian Uji Coba Keterlaksanaan Model pada Uji Coba

| Periode Pengamatan | Hasil Pengamatan Keterlaksanaan | | |
|--------------------|---------------------------------|---------------|-----------------------------|
| | Sepakat | Tidak Sepakat | Persentase ketidaksepakatan |
| I | 11 | 4 | 66,7% |

Hasil pengamatan dari 2 orang pengamat menunjukkan nilai persentase kesepakatan sebesar 66,7% yang termasuk dalam kategori baik (*good agreement*). Hasil analisis tersebut menunjukkan bahwa kedua pengamat memiliki persepsi pemahaman yang hampir sama bahwa keterlaksanaan sintaks pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multicultural tergolong baik sesuai yang diharapkan dengan tingkat keajegan yang tinggi.

b. Keefektifan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural

Keefektifan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural dinilai pengampu mata kuliah sebagai pengguna pengembangan model pendidikan inklusif berbasis multikultural. Penilaian keefektifan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural dapat dilihat pada tabel berikut ini:

Tabel 18. Keefektifan Model pada Uji Coba Terbatas

| No | Aspek yang Dinilai | Hasil Penilaian | |
|---------------------------|---|-----------------|----------------|
| | | Nilai | Kategori |
| 1 | Intensitas (Model dapat digunakan untuk mencapai tujuan pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural) | 4,3 | Sangat Efektif |
| 2 | Objektivitas (Model dapat digunakan untuk pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural) | 4,8 | Sangat Efektif |
| 3 | Efisien (Model dapat diterapkan secara efisien dalam pembelajaran) | 4,3 | Sangat Efektif |
| 4 | Sistematik (Model pembelajaran dapat diterapkan secara kontinyu setiap kali pembelajaran) | 4,5 | Sangat Efektif |
| 5 | Praktis (Model pembelajaran praktis digunakan untuk memantau atau merekam proses pembelajaran di kelas) | 4,3 | Sangat Efektif |
| Rata-Rata Basil Penilaian | | 4.6 | Sangat Efektif |

Keterangan Penilaian:

- ³⁴
 < 1,8 : Tidak efektif
 1,8-2,6 : Kurang Efektif
 2,6-3,4 : Cukup Efektif
 3,4-4,2 : Efektif
 > 4,2 : Sangat efektif

Tabel di atas memperlihatkan bahwa pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural dinilai sangat efektif oleh dosen pengampu . Rata-rata hasil penilaian keefektifan model menunjukkan nilai sebesar 4,7 yang berada dalam kategori sangat efektif. Seluruh aspek keefektifan memiliki nilai yang tergolong sangat efektif. Aspek yang memiliki tingkat efektifitas paling tinggi adalah objektivitas model, yaitu sebesar 5,0. Artinya pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural sangat efektif digunakan untuk mengembangkan pendidikan inklusif bagi mahasiswa.

Proses pembelajaran yang berjalan selama 2 minggu juga telah menunjukkan bahwa pembelajaran berlangsung dengan baik. Namun demikian, model belum dapat dikatakan efektif dengan baik tanpa diiringi oleh keberhasilan

output pembelajaran. Oleh karena itu, perlu dilihat hasil pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural yang dinilai oleh pengampu mata kuliah sebagaimana tabel berikut.

Tabel 19. Perbandingan *Output* Pembelajaran Uji Coba

| no | Nilai karakter positif | Rata-rata nilai awal | | Rata-rata nilai akhir | |
|----|------------------------|----------------------|------------|-----------------------|------------|
| | | Kuantitatif | kualitatif | Kuantitatif | kualitatif |
| 1 | Toleransi | 2 | MT | 4 | MD |
| 2 | Adil | 2 | MT | 3 | MB |
| 3 | Persamaan hak | 2 | MT | 3 | MB |
| 4 | Prejudice | 2 | MT | 3 | MB |
| 5 | Menghargai Perbedaan | 2 | MT | 3 | MB |

Keterangan:

MD : Membudaya (skor 4)

MB : Mulai Berkembang (skor 3)

MT : Mulai Terlihat (skor 2)

BT : Belum Terlihat (skor 1)

Tabel di atas menunjukkan sikap dan internalisasi inklusif dan multikultural mahasiswa sebelum dan sesudah pelaksanaan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural. Berdasarkan tabel tersebut dapat dilihat bahwa mengalami peningkatan. Nilai-nilai multikultural yang mulai terinternalisasi adalah toleransi, adil, persamaan hak, menghilangkan prejudice, dan menghormati perbedaan. Secara kuantitatif, nilai multikultural tertinggi adalah nilai toleransi, yaitu sebesar 3,8. adil dan persamaan hak menunjukkan nilai yang sama, yaitu 3,00. Menghormati perbedaan merupakan nilai yang paling kecil, yaitu sebesar 2,7.

Selanjutnya, dapat diketahui hasil uji *paired t test* guna mengetahui perbedaan tertanamnya nilai-nilai multikultural dalam diri mahasiswa sebelum

dan sesudah pelaksanaan pendidikan pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural. Hasil uji t dapat dilihat pada tabel berikut

Tabel 20. Hasil Uji Paired Sample t Test Data Ujicoba

| Statistik | t hitung | df | Sig |
|------------|----------|----|-------|
| Awal-Akhir | 9,721 | 21 | 0,000 |

Dari tabel di atas terlihat bahwa pada pengujian antara hasil model pendidikan inklusif awal dan akhir yang tertanam dalam diri peserta didik, nilai t hitung adalah sebesar 9,721 dengan nilai P 0,000. Nilai adalah sebesar 1,721. Hasil pengujian ini menunjukkan bahwa nilai t tabel, yaitu 9,721 > 1,721 dan nilai $P < 0,05$. Kondisi ini menunjukkan bahwa ada perbedaan yang signifikan antara nilai awal dengan nilai akhir. Hasil ini menunjukkan bahwa ada pengaruh pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural terhadap penanaman nilai-nilai multikultural. Dengan demikian dapat dikatakan bahwa pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural efektif.

c.Kepraktisan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural

Hasil penilaian terhadap kepraktisan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural setelah pelaksanaan selama 2 minggu dapat dilihat pada tabel berikut:

Tabel 21. Kepraktisan Model pada Uji Coba Terbatas

| No | Aspek yang Dinilai | Hasil Penilaian | |
|----|---|-----------------|----------------|
| | | Nilai | Kategori |
| 1 | Sintaks | | |
| | a. Tingkat Kepraktisan Pelaksanaan Seluruh Fase Pembelajaran | 4,0 | Praktis |
| | b. Tingkat Kepraktisan Pelaksanaan Seluruh Aktivitas dalam Kegiatan Inti | 4,0 | Praktis |
| | Rata-Rata Hasil Penilaian Sintaks | 4,0 | Praktis |
| 2 | Sistem Sosial | | |
| | a. Tingkat Kepraktisan Pelaksanaan Sistem Sosial yang Ditetapkan Model | 4,6 | Sangat Praktis |
| | b. Tingkat Kepraktisan Pelaksanaan Aturan-aturan dalam model pendidikan inklusif | 4,6 | Sangat Praktis |
| | Rata-Rata Hasil Penilaian Sistem Sosial | 4,6 | Sangat Praktis |
| 3 | Prinsip Reaksi | | |
| | a. Tingkat Kepraktisan Pelaksanaan Prinsip-Prinsip Reaksi yang Ditetapkan dalam pendidikan inklusif | 4,5 | Sangat Praktis |
| | b. Tingkat Kepraktisan Pelaksanaan Kepedulian pendidik dalam Prinsip-Prinsip Reaksi untuk pendidikan inklusif | 4,5 | Sangat Praktis |
| | Rata-Rata Hasil Penilaian Prinsip Reaksi | 4,5 | Sangat Praktis |
| | Rata-Rata Penilaian Keseluruhan Aspek Kepraktisan | 4,4 | Sangat Praktis |

Keterangan Penilaian:

- < 1,8 : Tidak Praktis
- 1,8-2,6 : Kurang Praktis
- 2,6-3,4 : Cukup Praktis
- 3,4-4,2 : Praktis
- > 4,2 : Sangat Praktis

Dari tabel di atas dapat diketahui bahwa pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural termasuk dalam kategori sangat praktis.

d. Kevalidan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural

Hasil penilaian model beserta perangkat instrumen penilaian disajikan berturut-turut sebagaimana berikut.

Tabel 22. Analisis Data Penilaian Model Setelah Uji Coba

| Komponen yang dinilai | Hasil Penilaian | | | |
|-----------------------|---------------------------------------|------|--------|----------------|
| | 1 | 2 | Rerata | Kategori |
| Aspek Petunjuk | 3,6 | 3,6 | 3,6 | Sangat berguna |
| Aspek Cakupan | 3,7 | 3,7 | 3,7 | Sangat berguna |
| Aspek Bahasa | 3,3 | 3,3 | 3,3 | Dapat berguna |
| Tata Tulis | 4,0 | 3,67 | 3,8 | Sangat berguna |
| Rekomendasi | Dapat digunakan dengan sedikit revisi | | | |

Keterangan Penilaian:

> 3,5 : Sangat berguna

2,1 - 3,5 : Dapat berguna

1,1-2,1 ; Tergantung keadaan

< 1,1 : Tidak berguna

Tabel 23. Analisis Data Penilaian Instrumen Setelah Uji Coba

| Komponen yang dinilai | Hasil Penilaian | | | |
|-----------------------|-----------------|-----|--------|----------------|
| | 1 | 2 | Rerata | Kategori |
| Aspek Petunjuk | 4,0 | 4,0 | 4,0 | Sangat berguna |
| Aspek Cakupan | 3,8 | 3,8 | 3,8 | Sangat berguna |
| Aspek Bahasa | 3,3 | 3,3 | 3,3 | Dapat berguna |
| Tata Tulis | 3,7 | 3,3 | | Sangat berguna |

| | |
|-------------|---------------------------------------|
| Rekomendasi | Dapat digunakan dengan sedikit revisi |
|-------------|---------------------------------------|

Keterangan Penilaian:

> 3,5 : Sangat berguna

2,1 - 3,5 : Dapat berguna

1,1-2,1 : Tergantung keadaan

< 1,1 : Tidak berguna

Berdasarkan hasil analisis penilaian model dan penilaian instrumen setelah uji coba yang disajikan pada Tabel 22 dan Tabel 23 dapat diketahui bahwa hasil penilaian mayoritas berada dalam kategori sangat berguna dengan rekomendasi dapat digunakan dengan sedikit revisi. Selanjutnya, dilihat tingkat kesepakatan antara para penilai tersebut. Tingkat kesepakatan (reliabilitas) antar penilai tersebut dapat dijelaskan dengan menghitung koefisien reliabilitas antar penilai menggunakan koefisien *Cohen's Kappa* (κ). Berikut

Tabel 24. Hasil Penilaian setelah uji coba

| NO | PERANGKAT | KOEFISIEN COHEN KAPPA | KATEGORI KESEPAKATAN |
|----|---------------------|-----------------------|----------------------|
| 1 | BUKU PANDUAN MODEL | 0,851 | SANGAT BAIK |
| 2 | INSTRUMEN PENILAIAN | 0,831 | SANGAT BAIK |

Keterangan Penilaian

$\kappa < 0.40$: Kurang

$0.40 < \kappa < 0.75$: Baik

$\kappa > 0.75$: Sangat baik

tabel di atas memperlihatkan bahwa pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural dan perangkat penilaiannya yang dikembangkan memiliki kategori kevalidan yang tergolong sangat baik dan reliabel setelah uji coba terbatas.

Respon mahasiswa terhadap pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural dapat menunjukkan keberhasilan pelaksanaan pembelajaran. Respon mahasiswa dinilai oleh 2 orang pengamat dan pengampu yang melaksanakan pembelajaran dengan hasil sebagai berikut:

Tabel 25. Hasil Penilaian Respon mahasiswa pada Uji Coba

| Pengukuran | TS1 | TS1 | DP | Rerata | Kategori |
|--|-----|-----|-----|--------|-------------|
| Respon mahasiswa terhadap pengembangan model | 4,4 | 4,4 | 4,4 | 4,4 | Sangat Baik |

Keterangan:

TS1 : Teman Sejawat 1 (Pengamat 1)

TS 2 : Teman Sejawat 2 (Pengamat 2)

DP : Dosen pengampu

Keterangan Penilaian:

⁴
 < 1,8 : Tidak Baik
 1,8-2,6 : Kurang Baik
 2,6 - 3,4 : Cukup Baik
 3,4 - 4,2 : Baik
 > 4,2 : Sangat Baik

Tabel di atas menunjukkan bahwa respon terhadap pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural yang telah diterapkan tergolong sangat baik. Kondisi pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural ini memperoleh tanggapan yang sangat baik dari mahasiswa. Artinya, mahasiswa dapat menerima pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural .

Pengamatan terhadap interaksi selama proses pembelajaran berlangsung menunjukkan hasil yang cukup memuaskan. Ada peningkatan yang signifikan dalam keaktifan mahasiswa mengikuti pembelajaran. Pada awal pelaksanaan pembelajaran, mahasiswa masih pasif dan menunggu instruksi untuk menyampaikan materi saja. Namun setelah berjalan selama 1 minggu, mulai aktif dan bersemangat mengikuti pembelajaran. Suasana pembelajaran jauh lebih kondusif. Aspek percaya diri mengungkapkan pendapat dan konsentrasi dalam mengikuti pelajaran. Berdasarkan hasil analisis data hasil uji coba dapat dikatakan bahwa draft model telah terlaksana dengan baik dan memenuhi kategori valid, efektif dan praktis.

Namun demikian, masih perlu dilakukan revisi penyempurnaan model guna mengatasi hambatan dan keluhan dalam pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural . Revisi juga dilaksanakan untuk menyempurnakan model.

4. Tahap Implementasi

a. Keterlaksanaan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural

Hasil penilaian keterlaksanaan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural dapat dilihat pada tabel berikut:

Tabel 26. Keterlaksanaan Model Pembelajaran pada Implementasi

| No | Aspek yang dinilai | Rata-Rata Hasil penilaian | | Rata-rata | Kategori |
|----------------------------------|---|---------------------------|-----|-----------|-------------|
| | | M 1 | M 2 | | |
| A. Interaksi Pembelajaran | | | | | |
| 1 | Pilihan dan kendali diri | 4.6 | 5.0 | 4.8 | Sangat Baik |
| 2 | Perhatian terhadap minat mahasiswa | 4.9 | 4.9 | 4.9 | Sangat Baik |
| 3 | Anggapan bahwa peserta didik adalah manusia seutuhnya | 4.7 | 4.9 | 4.8 | Sangat Baik |
| 4 | Evaluasi diri | 4.5 | 5.0 | 4.8 | Sangat Baik |
| 5 | Bertindak sebagai fasilitator | 4.9 | 5.0 | 5.0 | Sangat Baik |
| B. Kepribadian pendidik | | 4.8 | 4.9 | 4.9 | Sangat Baik |
| C. Fasilitas Pembelajaran | | | | | |
| 1 | Prasarana pendidikan | 4.1 | 4.1 | 4.1 | Baik |
| 2 | Sarana pendidikan | | | | |
| | a. Ruang kelas | 4.2 | 3.3 | 3.7 | Baik |
| | b. Ruang perpustakaan | 4.9 | 4.1 | 4.5 | Sangat Baik |
| 3 | Laboratorium | 4.9 | 2.9 | 3.9 | Baik |
| D. Media Pembelajaran | | 4.3 | 4.1 | 4.2 | Sangat Baik |
| E. Proses Pembelajaran | | | | | |
| 1 | Periode I (2 minggu) | 4.5 | 4.1 | 4.3 | Sangat Baik |
| 2 | Periode II (2 minggu) | 4.9 | 4.9 | 4.9 | Sangat Baik |

Keterangan.

M 1 : IAIIG
M 2 : UNUGHA
Keterangan Penilaian:
< 1,8 : Tidak baik
1,8-2,6 : Kurang Baik
2,6 - 3,4 : Cukup Baik
3,4-4,2 : Baik
> 4,2 : Sangat baik

Tabel di atas menunjukkan bahwa keterlaksanaan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural yang diimplementasikan dapat dikatakan sangat baik. Kedua subjek uji tersebut yang dijadikan sebagai lokasi penelitian memiliki rata-rata nilai yang tergolong dalam kategori sangat baik pada seluruh aspek. Hasil analisis keterlaksanaan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural dapat dilihat pada tabel berikut:

Tabel 27. Analisis Data Keterlaksanaan Model dan Implementasinya

| Periode Pengamatan | Rata-rata (%) Keterlaksanaan Model | | | |
|--------------------|------------------------------------|------|-------------|------|
| | Pengamat I | | Pengamat II | |
| I | 93,3% | Baik | 86,7% | Baik |
| II | 93,3% | Baik | 93,3% | Baik |

Keterangan Penilaian:
> 50% : baik
< 50% : tidak baik

Pada Tabel 27 di atas, tampak bahwa ada perbedaan hasil pengamatan antara pengamat 1 dan pengamat 2 terhadap tingkat keterlaksanaan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multicultural pada saat implementasi tahap awal atau periode I. Pengamat 1 menilai persentase keterlaksanaan sebesar 93,3%, sedangkan pengamat 2 sebesar 86,7%. Berbeda dengan penilaian pada periode I, pada periode II tidak ada perbedaan hasil pengamatan. Masing-masing pengamat menunjukkan persentase sebesar 93,9% pada akhir pelaksanaan implementasi. Untuk menjamin reliabilitas hasil pengamatan keterlaksanaan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis

nilai-nilai multikultural, dilakukan analisis reliabilitas antar pengamat dengan menggunakan formula Persentase Kesepakatan. Hasil analisis Persentase Kesepakatan antar sesama pengamat dapat dilihat pada tabel berikut:

Tabel 28. Analisis Persentase Kesepakatan Data Hasil Penilaian Uji Coba Keterlaksanaan Model Pembelajaran pada Implementasi

| Periode Pengamatan | Hasil Pengamatan Keterlaksanaan | | |
|--------------------|---------------------------------|---------------|------------------------|
| | Sepakat | Tidak Sepakat | Persentase Kesepakatan |
| I | 12 | 3 | 80,0% |
| II | 13 | 2 | 86,7% |

Hasil pengamatan dari 2 orang pengamat menunjukkan nilai PA sebesar 80,0% pada periode pengamatan I dan sebesar 86,7% pada periode pengamatan Kedua nilai ini termasuk dalam kategori baik (*good agreement*). Hasil analisis tersebut menunjukkan bahwa kedua pengamat memiliki persepsi pemahaman yang hampir sama, bahwa keterlaksanaan sintaks pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural tergolong baik sesuai yang diharapkan dengan tingkat keajegan yang tinggi.

b.Keefektifan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural

Penilaian terhadap pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural pada tabel berikut ini:

Tabel 29. Keefektifan Model Pembelajaran pada Tahap Implementasi

| No | Aspek yang dinilai | Hasil Penilaian | | Rata-rata | Kategori |
|---------------------------|---|-----------------|------|-----------|----------------|
| | | N I | N II | | |
| 1 | Intensitas (Model dapat digunakan) | 5 | 5 | 5,0 | Sangat Efektif |
| 2 | Objektivitas (Model dapat digunakan) | 5 | 5 | 5,0 | Sangat Efektif |
| 3 | Efisien (Model pembelajaran dapat diterapkan secara efisien dalam pembelajaran) | 5 | 4.8 | 4.9 | Sangat Efektif |
| 4 | Sistematik (Model pembelajaran dapat diterapkan secara kontinyu setiap kali pembelajaran) | 4.8 | 4.8 | 4.8 | Sangat Efektif |
| 5 | Praktis (Model pembelajaran praktis digunakan untuk memantau atau merekam proses pembelajaran di kelas) | 5.0 | 5.0 | 5,0 | Sangat Efektif |
| Rata-Rata Hasil Penilaian | | 5.0 | 4.9 | 4.9 | Sangat Efektif |

Keterangan:

N1 : UIN ZAYZU

N2 : UNUHGA

Keterangan Penilaian:

<1,8 : Tidak efektif

1,8-2,6 : Kurang efektif

2,6 - 3,4 : Cukup efektif

3,4 - 4,2 : Efektif

> 4,2 : Sangat efektif

Berdasarkan tabel di atas terlihat hasil penilaian pada implementasi menunjukkan bahwa pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural sudah memenuhi kategori yang paling tinggi dalam hal intensitas, objektivitas, dan kepraktisan. Ketiga aspek tersebut memiliki nilai tertinggi.

Aspek yang memiliki nilai terendah adalah sistematika. Namun demikian, selumh aspek tersebut sudah memiliki nilai yang tergolong dalam kategori sangat efektif.

Pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural dinilai sangat efektif. Rata-rata hasil penilaian keefektifan model menunjukkan nilai sebesar 4,9 yang berada dalam kategori sangat efektif. Seluruh aspek keefektifan memiliki nilai rata-rata yang tergolong sangat efektif. Aspek yang memiliki tingkat efektifitas paling tinggi adalah intensitas, objektivitas, dan praktis, yaitu sebesar 5,0. Proses pembelajaran yang berjalan selama 1 bulan juga telah menunjukkan bahwa pembelajaran berlangsung dengan sangat baik pada periode I dan periode II. Selanjutnya, perlu dilihat hasil pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural melalui nilai rata-rata sebagaimana tabel berikut.

Tabel 30. Perbandingan *Output* Pembelajaran pada Implementasi

| Periode | Nilai Positif | UIN ZAYZU | | UNUGHA | |
|------------------|-------------------------|-------------|------------|-------------|------------|
| | | Kuantitatif | Kualitatif | kuantitatif | Kualitatif |
| Awal | Toleransi | 1 | BT | 2 | MT |
| | Adil | 1 | BT | 2 | MT |
| | Persamaan hak | 1 | BT | 2 | MT |
| | Menghilangkan prejudice | | MT | | |
| | Menghargai perbedaan | 2 | MT | 2 | MT |
| I (2 minggu) | Toleransi | 4 | MD | 4 | MD |
| | Adil | 3 | MB | 4 | MD |
| | Persamaan hak | 3 | MB | 4 | MD |
| | Menghilangkan prejudice | 4 | MD | 4 | MD |
| | Menghormati perbedaan | 4 | MD | 4 | MD |
| II (2 minggu) | Toleransi | 4 | MD | 4 | MD |
| | Adil | 4 | MD | 4 | MD |
| | Persamaan hak | 4 | MD | 4 | MD |
| | Menghilangkan prejudice | 4 | MD | 4 | MD |
| | Menghormati perbedaan | 4 | MD | 4 | MD |

Keterangan

MD : Membudaya (skor 4)

MB : Mulai Berkembang (skor 3)

MT : Mulai Terlihat (skor 2)

BT : Belum Terlihat (skor 1)

Tabel di atas menunjukkan bahwa terjadi peningkatan nilai pada saat penilaian awal, periode 1, dan periode 2. Nilai multikultural yang mengalami

peningkatan pada periode II. Pada periode I, UIN ZAYZU memiliki 3 nilai membudaya dan 2 nilai mulai berkembang. Pada periode II, meningkat menjadi 5 nilai membudaya. Sedikit berbeda, pada periode I UNUGHA sudah memiliki 5 nilai membudaya. Pada periode II, UIN ZAYZU juga memiliki 5 nilai membudaya. Selanjutnya dapat diketahui hasil uji *paired t test* guna mengetahui perbedaan tertanamnya nilai-nilai multikultural sebelum dan sesudah pelaksanaan pendidikan inklusif periode I dan periode II. Hasil uji t dapat dilihat pada tabel berikut.

Tabel 31 Hasil Uji *Paired Sample t Test* Data Implementasi

| Sekolah | Statistik | t hitung | df | Sig |
|-----------|-----------------------------------|----------|----|-------|
| UIN ZAYZU | Awal-Akhir Periode I | 12,693 | 21 | 0,000 |
| | Akhir Periode I- Akhir Periode II | 4,183 | 21 | 0,000 |
| UNUGHA | Awal-Akhir Periode I | 14,223 | 21 | 0,000 |
| | Akhir Periode I- Akhir Periode II | 3,813 | 21 | 0,001 |

Dari tabel di atas terlihat bahwa pada pengujian implementasi di UIN ZAYZU, hasil nilai awal dan nilai karakter akhir periode I yang tertanam dalam menunjukkan nilai thitung adalah sebesar 12,693 dengan nilai P 0,000. Nilai t tabel adalah sebesar 1,721. Hasil pengujian ini menunjukkan bahwa nilai t hasil > t tabel, yaitu 12,693 > 1,721 dan nilai P < 0,05. Kondisi ini menunjukkan bahwa ada perbedaan yang signifikan antara nilai karakter awal dengan nilai karakter akhir periode I. Begitu pula halnya dengan perbedaan nilai karakter periode I dengan akhir periode II. Nilai thitung adalah sebesar 4,183 dengan nilai P 0,000. Nilai thitung pengujian perbedaan antara nilai karakter akhir periode I dengan akhir periode II adalah sebesar 4,183, sedangkan nilai tabel adalah sebesar 1,721. Hasil pengujian ini menunjukkan bahwa nilai t hasil > t tabel, yaitu 4,183 > 1,721

dan nilai $P < 0,05$. Kondisi ini menunjukkan bahwa ada perbedaan yang signifikan antara nilai akhir periode I dengan nilai akhir periode II. Hasil ini menunjukkan bahwa ada peningkatan hasil pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural.

Hasil pengujian data yang diperoleh dan implementasi di UNUGHA tidak jauh berbeda. Hasil nilai awal dan nilai akhir periode I yang terinternalisasi menunjukkan nilai t hitung adalah sebesar 14,223 dengan nilai P 0,000. Nilai t tabel adalah sebesar 1,721. Hasil pengujian ini menunjukkan bahwa nilai t hasil $>$ t tabel, yaitu $14,223 > 1,721$ dan nilai $P < 0,05$. Kondisi ini menunjukkan bahwa ada perbedaan yang signifikan antara nilai awal dengan nilai karakter akhir periode I. Begitu pula halnya dengan perbedaan nilai karakter periode I dengan akhir periode II. nilai t hitung adalah sebesar 3,813 dengan nilai P 0,001. Nilai t hitung pengujian perbedaan antara nilai karakter akhir periode I dengan akhir periode II adalah sebesar 8,837. Nilai t tabel adalah sebesar 1,721. Hasil pengujian ini menunjukkan bahwa nilai t hasil $>$ t tabel, yaitu $3,813 > 1,721$ dan nilai $P < 0,05$. Kondisi ini menunjukkan bahwa ada perbedaan yang signifikan antara nilai akhir periode I dengan nilai akhir periode II di UIN SAYZU dan UNUGHA. Hasil ini menunjukkan bahwa ada pengaruh pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural. Melalui hasil yang diperoleh pada pengujian ini dapat dikatakan bahwa pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural efektif.

c. Kepraktisan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural

Hasil penilaian kepraktisan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural setelah implementasi selama 1 bulan dapat dilihat pada tabel berikut:

Tabel 32. Kepraktisan Model Pembelajaran pada Tahap Implementasi

| No | Aspek yang Diniia | Hasil Penilaian | | Rata-rata | Kategori |
|----|---|-----------------|-----|-----------|----------------|
| | | N 1 | N 2 | | |
| 1 | Sintaks | | | | |
| | a. Tingkat Kepraktisan Pelaksanaan Seluruh Fase Pembelajaran | 5.0 | 5.0 | 5.0 | Sangat Praktis |
| | b. Tingkat Kepraktisan Pelaksanaan Seluruh Aktivitas dalam Kegiatan Inti | 4.8 | 4.8 | 4.8 | Sangat Praktis |
| | Rata-Rata Hasil Penilaian Sintaks | 4.9 | 4.9 | 4.9 | Sangat Praktis |
| 2 | Sistem Sosial | | | | |
| | a. Tingkat Kepraktisan Pelaksanaan Sistem Sosial yang Ditetapkan Model Pendidikan Inklusif | 5.0 | 4.9 | 5.0 | Sangat Praktis |
| | b. Tingkat Kepraktisan Pelaksanaan Aturan-aturan dalam Pembelajaran | 4.9 | 4.9 | 4.9 | Sangat Praktis |
| | Rata-Rata Hasil Penilaian Sistem Sosial | 5.0 | 4.9 | 4.9 | Sangat Praktis |
| 3 | Prinsip Reaksi | | | | |
| | Tingkat Kepraktisan Pelaksanaan Pnnsip-Prinsip Reaksi yang Ditetapkan dalam Pembelajaran | 5.0 | 5.0 | 5.0 | Sangat Praktis |
| | b. Tingkat Kepraktisan Pelaksanaan Kepedulian dalam Prinsip-Prinsip Reaksi untuk Pembelajaran | 5.0 | 5.0 | 5.0 | Sangat Praktis |
| | Rata-Rata Hasil Penilaian Prinsip Reaksi | 5.0 | 5.0 | 5.0 | Sangat Praktis |
| | Rata-Rata Penilaian Keseluruhan Aspek Kepraktisan | 5.0 | 4.9 | 4.9 | Sangat Praktis |

Keterangan:

N 1 : UIN SAYZU

N 2 : UNUGHA

Keterangan Penilaian:

< 3,4 : Tidak praktis

1,8 - 2,6 : Kurang Praktis

2,6 - 3,4 : Cukup Praktis

3,4-4,2 : Praktis

> 4,2 : Sangat praktis

74

Dari tabel di atas dapat diketahui bahwa pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural termasuk dalam kategori sangat praktis.

d.Kevalidan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural

Hasil penilaian pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural sbb:

Tabel 33. Analisis Data Penilaian Model Setelah Implementasi

| Aspek yang dinilai | Hasil Penilaian | | | | | |
|--------------------|-----------------|-----|-----|-----|--------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | Rerata | Kategori |
| Aspek Petunjuk | 3.8 | 4.0 | 4.0 | 3.8 | 3.9 | Sangat berguna |
| Aspek Cakupan | 4.0 | 4.0 | 4.0 | 4.0 | 4.0 | Sangat berguna |
| Aspek Bahasa | 3.7 | 3.7 | 3.7 | 3.7 | 3.7 | Sangat berguna |
| Tata Tulis | 4.0 | 4.0 | 4.0 | 4.0 | 4.0 | Sangat berguna |
| Rekomendasi | Dapat digunakan | | | | | |

Keterangan Penilaian:

> 3,5 : Sangat berguna

2.1 - 3.5 : Dapat berguna

1.1-2,1 : Tergantung keadaan

< 1.1 : Tidak berguna

Tabel 34. Analisis Data Penilaian Instrumen Setelah Implementasi

| Aspek yang Dinilai | Hasil Penilaian | | | | | |
|--------------------|-----------------|-----|-----|-----|--------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | Rerata | Kategori |
| Aspek Petunjuk | 4.0 | 4.0 | 4.0 | 4.0 | 4.0 | Sangat berguna |
| Aspek Cakupan | 4.0 | 3.8 | 3.8 | 3.8 | 3.9 | Sangat berguna |
| Aspek Bahasa | 3.7 | 3.7 | 3.7 | 3.7 | 3.7 | Sangat berguna |
| Tata Tulis | 3.7 | 3.7 | 3.7 | 3.7 | 3.7 | Sangat berguna |
| Rekomendasi | Dapat digunakan | | | | | |

Keterangan Penilaian:

> 3,5 : Sangat berguna

2.1-3.5 : Dapat berguna

1.1-2.1 : Tergantung keadaan

< 1.1 : Tidak berguna

Berdasarkan hasil analisis penilaian model dan penilaian instrumen setelah uji coba yang disajikan pada tabel di atas dapat diketahui bahwa hasil penilaian mayoritas berada dalam kategori sangat baik dan dapat digunakan. Berikut hasil analisis statistik *Cohen's Kappa* (κ).

Tabel 35. Hasil Penilaian Setelah Implementasi

| No. | Perangkat | Koefisien <i>Cohen's Kappa</i> (κ) | Kategori Kesepakatan |
|-----|---------------------|---|----------------------|
| 1 | Buku Panduan Model | 0,755 | Sangat baik |
| 2 | Instrumen Penilaian | 0,733 | Sangat baik |

Keterangan Penilaian

$k < 0.40$: Kurang

$0.4 < k < 0.75$; Baik

$k > 0.75$; Sangat baik

Tabel di atas memperlihatkan bahwa pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural dan perangkat penilaiannya yang

dikembangkan memiliki kategori kevalidan yang tergolong sangat baik dan reliabel setelah implementasi.

Pada tahap implementasi, juga dilakukan penilaian terhadap respon mahasiswa. Hasil penilaian pada tahap implementasi dapat dilihat pada tabel berikut.

Tabel 36. Penilaian Respon peserta didik

| Pengukuran | K I | K II | Rerata | Kategori |
|-------------------------------------|-----|------|--------|-------------|
| Respon terhadap pendidikan Inklusif | 4.7 | 4.8 | 4.8 | Sangat Baik |

K I : UNUGHA

K II : IAIIG

Keterangan Penilaian:

< 1,8 : tidak Baik
1,8-2,6 : Kurang Baik
2,6-3,4 : Cukup Baik
3,4-4,2 : Baik
> 4,2 : Sangat Baik

Tabel di atas menunjukkan bahwa respon pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural menjadi sangat baik.

5.Revisi Produk.

Berdasarkan penilaian dari para ahli dan praktisi pendidikan inklusif dan multikultural, terdapat beberapa faktor yang menjadi kekuatan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural. Faktor-faktor tersebut antara lain sebagai berikut.

- Buku panduan sudah menggambarkan . pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural
- Tema menarik dan model belum pernah ada yang dibakukan, sehingga hasil akan bermanfaat untuk perbaikan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural.
- Konsep interaksi kelas dalam pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural bersifat kondusif sehingga dapat meningkatkan komunikasi aktif antara dosen dan mahasiswa.

d. Model pembelajaran menekankan pada konsep yang menganggap mahasiswa sebagai subjek dan bukan objek pembelajar terdorong untuk menjadi aktif.

e. Dapat menimbulkan semangat yang besar dalam diskusi keilmuan

Instrumen terkait dengan instrumen penilaian pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural sudah lengkap dan rasional.

Secara umum, masukan yang menjadi saran perbaikan dalam penerapan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural dihimpun sebagaimana berikut ini.

a. Ada beberapa langkah pembelajaran yang menurut kondisi pembelajaran

b. Tata tulis dan pengetikan perlu diperbaiki.

c. Belum ada alasan untuk kelima nilai –nilai multikultural yang diintegrasikan.

d. Sejumlah aspek pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural perlu disederhanakan.

e. Masih ditemukan sejumlah kesalahan konsep yang perlu diperbaiki.

f. Perlu kategori penilaian yang lebih jelas dalam pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural

g. Kurang memperhatikan kapasitas responden tertentu atas informasi tertentu.

h. Perlu kisi-kisi instrumen yang tertata secara sistematis sehingga dapat diperoleh data yang lebih valid berdasarkan sumber informasi yang tepat.

i. Perlu ditambah instrumen pengamatan keterlaksanaan sintaks model pembelajaran dan instrumen pengamatan proses pembelajaran selama periode waktu yang agak lama, misalnya 2 minggu.

j. Beberapa butir instrumen bersifat *double barrel* (mengukur lebih dari 1 aspek) dan ada yang mengukur hal yang sama.

Setelah melakukan revisi sesuai dengan masukan dan saran dari ahli dan praktisi pendidikan, model telah divalidasi pada akhir pelaksanaan implementasi model pembelajaran pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai

multikultural. Validasi akhir dilakukan dengan 4 orang praktisi pendidikan. Hasil implementasi telah menunjukkan bahwa pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural telah memenuhi kategori valid, efektif, dan praktis sehingga tidak perlu lagi diuji cobakan. Hasil rekomendasi dan saran-saran untuk revisi selama proses pengembangan telah menghasilkan produk akhir berupa pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural.

6.Kajian Produk Akhir

Pendidikan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural pada saat ini masih merupakan isu utama dalam dunia pendidikan di Indonesia. Namun demikian, pendidikan inklusif masih rnenjadi sebatas wacana. Masih banyak permasalahan yang terkait dengan pelaksanaannya. Pelaksanaan pendidikan karakter yang terintegrasi pada seluruh mata kuliah dianggap sulit, terutama seringkali masih dianggap sebagai kewajiban dari makul tertentu saja, seperti halnya Pendidikan Kewarganegaraan dan Pendidikan Agama.

Berdasarkan landasan tersebut, sebagai upaya untuk menanamkan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural diperlukan suatu model pembelajaran yang dapat terintegrasikan pada beberapa mata kuliah. Model pembelajaran yang dikembangkan adalah pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural. Dalam hal ini, imlpemteasinya secara berkesinambungan. Proses pengembangan dilaksanakan melalui beberapa fase, yaitu investigasi awal untuk mengetahui permasalahan dan konsep-konsep teori yang mendasari pengembangan, fase desain, dan fase realisasi atau konstruksi model. Fase-fase ini menghasilkan sebuah draft awal pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural. Draft awal kemudian dievaluasi melalui *expert judgment*, FGD, uji coba terbatas, dan implementasi model. Tahapan-tahapan tersebut menghasilkan draft akhir pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural yang memenuhi kategori valid, efektif, dan praktis. Tahap implementasi sekaligus menjadi tindakan sosialisasi terhadap hasil pengembangan sehingga model diharapkan sudah dapat diterapkan. Hasil akhir dari produk pengembangan ini

adalah pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural dalam bentuk buku panduan model, serta perangkat instrumen penilaian pembelajaran dan output pendidikan.

Dalam fase investigasi awal ditemukan sejumlah permasalahan terkait dengan model pembelajaran dan pendidikan inklusif. Fase investigasi awal juga menghasilkan sejumlah nilai-nilai karakter yang dapat dikembangkan dalam pendidikan di Madrasah Ibtidaiyah. Hasil investigasi awal tersebut dirumuskan menjadi model awal pembelajaran yang tepat dan sesuai dengan karakteristik. Selanjutnya, model awal tersebut divalidasi oleh ahli dan praktisi pendidikan.

Berdasarkan penilaian (validasi) ahli dan praktisi pendidikan, pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural awal dinyatakan dapat digunakan dengan sedikit revisi. Begitu pula halnya dengan perangkat instrumen penilaian yang dapat digunakan dengan revisi. Selanjutnya, penilaian terhadap pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural dilakukan sebanyak 3 kali, yaitu pra-uji coba terbatas melalui *expert judgment* dan FGD, setelah uji coba terbatas, dan setelah implementasi. *Expert judgment* dilakukan oleh para ahli di bidang pendidikan inklusif dan bidang pendidikan multikultural, sedangkan FGD dilakukan dengan praktisi pendidikan. Penilaian pada saat setelah uji coba terbatas dan setelah implementasi dilakukan oleh praktisi lapangan.

Setelah melalui uji coba terbatas dan implementasi, maka hasil pengembangan berupa dinyatakan memenuhi kategori valid, efektif, dan praktis. Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural merupakan model pembelajaran yang memiliki kualitas baik. Hasil analisis kevalidan menunjukkan bahwa semua validator menyatakan bahwa pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural beserta perangkatnya dibangun atas landasan berpikir yang rasional dengan teori pendukung yang kuat dan relevan.

Hasil analisis kepraktisan diukur dari tingkat keterlaksanaan tahapan-tahapan pembelajaran yang secara keseluruhan memenuhi kategori sangat baik. Analisis keefektifan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai

multikultural efektif. Tingkat keefektifan dapat dilihat dari suasana pembelajaran yang kondusif, proses pembelajaran, *output* hasil pembelajaran, fasilitas dan media pembelajaran yang tersedia, serta penilaian terhadap aspek-aspek efektifitas model. Dari hasil analisis keefektifan disimpulkan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural efektif. Berdasarkan uji coba dan implementasi yang dilaksanakan dapat diketahui bahwa pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural dapat berfungsi dengan baik.

BAB V PENUTUP

140 A. Simpulan dan Saran

1. Simpulan tentang Produk

Berdasarkan hasil pengembangan dan kajian produk akhir yang telah diuraikan pada bab sebelumnya serta merujuk pada pertanyaan penelitian, maka diperoleh beberapa kesimpulan yang menjadi temuan dalam penelitian ini sebagaimana berikut.

a. Kualitas pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural diuraikan sebagaimana berikut.

1) Hasil analisis keterlaksanaan model menunjukkan bahwa keterlaksanaan model tergolong baik pada saat uji coba terbatas maupun pada saat implementasi. Pada saat uji coba terbatas, keterlaksanaan model mencapai 86,7% yang diamati oleh 2 orang pengamat. Pada saat pelaksanaan implementasi, keterlaksanaan model pembelajaran mencapai 93,3% di akhir pelaksanaan implementasi.

2) Hasil analisis keefektifan model menunjukkan bahwa pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural memenuhi (criteria sangat efektif. Tingkat keefektifan diketahui dari adanya suasana akademik kondusif yang tergolong baik, respon yang baik dari, proses pembelajaran yang berjalan dengan baik, ketersediaan fasilitas dan media pembelajaran yang baik, dan output pembelajaran yang semakin meningkat. Hasil analisis terhadap output pembelajaran menunjukkan bahwa nilai-nilai multikultural positif terjadi internalisasi nilai-nilai pendidikan inklusif pada saat pelaksanaan uji coba. Pada saat pelaksanaan implementasi dengan periode pembelajaran yang lebih panjang terlihat bahwa nilai-nilai karakter positif mulai membudaya dalam diri mahasiswa. Sebelum pelaksanaan, dan sesudahnya terjadi internalisasi nilai-nilai multikultural yang positif.

- 3) Hasil analisis kepraktisan menunjukkan bahwa seluruh aspek pengukuran kepraktisan model telah menunjukkan nilai yang tergolong dalam kriteria sangat praktis. Adapun aspek yang memenuhi kriteria sangat praktis terdiri dari sintaks, sistem sosial, dan prinsip reaksi. Pelaksanaan seluruh fase pembelajaran dan pelaksanaan seluruh aktivitas pada kegiatan inti tergolong sangat praktis. Begitu pula halnya dengan pelaksanaan sistem sosial dan pelaksanaan aturan pembelajaran..
 - 4) Analisis kevalidan menunjukkan bahwa semua validator menyatakan bahwa pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural beserta perangkat. instrumen penilaiannya telah ⁵⁶ disusun berdasarkan landasan berpikir yang rasional dengan teori pendukung yang kuat dan relevan. Hal ini menyebabkan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural dapat digunakan..
- ¹⁴¹ b. Model pembelajaran humanis dalam pendidikan karakter yang dikembangkan efektif untuk digunakan dengan efektif. Hasil uji t melalui *metode paired t test* menunjukkan bahwa ada perbedaan yang signifikan antara nilai sebelum dan setelah implementasi pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural.
 - c Tanggapan terhadap pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural dapat diketahui sangat positif . pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultura IRespon pada pelaksanaan uji coba terbatas, maupun pada pelaksanaan uji coba diperluas tergolong sangat baik pada setiap periode pengamatan.

B.Keterbatasan Penelitian

- a. Penelitian ini dilaksanakan dengan melibatkan tiga perguruan tinggi yang. Keterbatasan lokasi penelitian dapat mengakibatkan hasil penelitian belum dapat digeneralisasi pada populasi lain yang memiliki karakteristik berbeda dengan lokasi penelitian.
- b. Pengembangan model telah dilaksanakan sampai dengan tahap implementasi, namun demikian belum ada sosialisasi lebih lanjut terhadap hasil pengembangan. Keterbatasan waktu dalam melakukan sosialisasi

mengakibatkan tidak adanya kepastian validitas pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural.

- c. Nilai-nilai multikultural yang dikembangkan hanya terbatas pada 5 nilai. Oleh karena itu, diharapkan ada pengembangan lebih lanjut dengan mengembagkan nilai-nilai karakter lainnya.

C.Saran Pemanfaatan, Diseminasi, dan Pengembangan Produk Lebih lanjut

Berdasarkan kesimpulan yang telah dikemukakan sebelumnya, perlu dipertimbangkan saran berikut untuk peningkatan kualitas pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural .

- a.Pengembangan model ini terbatas hanya sampai implementasi, dan belum ada sosialisasi lebih lanjut. Oleh karena itu, diharapkan praktisi pendidikan untuk melakukan sosialisasi penggunaan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural
- b. Penerapan pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural tergolong efektif dan praktis digunakan
- c. Perangkat penilaian dari hasil pengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural masih sangat terbatas. Hal ini diharapkan dapat membuka peluang bagi peneliti selanjutnya untuk dapat mengembangkan perangkatpengembangan model pendidikan inklusif berbasis nilai-nilai multikultural.

Daftar Pustaka

- Anton Prasetyo. (2010). "Pendapat Dosen: Masa Memilih Madrasah". *Kedaulatan Rakyat*, hal. 7, 15 Juni 2010.
- Aspin, D.N., Champan, J.D., and 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*. Sixth edition. Australia: Thomson Learning, Inc
- Brandon, R.R., et.al. (2010). "An exploration of the alienation experienced by Afrikan American parent from their children's educational environment". *Remedial and special education*. Volume 31 Number 3, May-Juni 2010.
- Decker, L.E. & Decker, V.A. (2003). *Home, school, and community partnerships*. Lanham: The Scarecrow Press, Inc.
- Depdiknas. (2002). *Manajemen Peningkatan Mutu Berbasis Madrasah: Konsep Dasar*. Jakarta: Ditjen Dikdasmen.
- Depdiknas. (2007). *Pendidikan dan pelatihan: Manajemen hubungan madrasah dan masyarakat dalam pemberdayaan masyarakat*. Jakarta: Ditnaga Ditjen PMPTK.
- EFA Global Monitoring Report. (2005). *Chapter 1: Understanding Education Quality*.
- Epstein, J.L. & Voorhis, F.L.V. (2010). Professional school counseling. Oktober 2010. www.schoolcounselor.org.
- Fandy Tjiptono dan Anastasia Diana. (2000). *Total Quality Management. Edisi Revisi*. Yogyakarta: Andi.
- Field, J. (2003). *Modal sosial. (Penerjemah: Nurhadi)*. Yogyakarta: Kreasi Wacana.
- Glasser, W.M.D. (1992). *The Quality School: Managing Students Without Coersion. Second. Expanded Edition*. New York: HarperCollins Publishers.
- 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 Vol. 22 No. 2, 2008pp. 129-134* q Emerald Group Publishing Limited 0951-354X.
- Hoy, W.K and Miskel, C.G. (2001). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice 6th Edition*. Boston: McGraw Hill Higher Education.
- Iyan Afriani H.S. (2009). *Metode Penelitian Kualitatif*. <http://www.penalaran-unm.org/index.php/artikel-nalar/penelitian/116-metode-penelitian-kualitatif.html>
- Lazar, A. & Slostad, F. (1999). "How to overcome obstacles to parent-teacher partnerships". *The Clearing House, Mar/Apr 1999, 72, 4; ProQuest Education Journals pg 206*.
- Made Pidarta. (2004). *Manajemen Pendidikan Indonesia. Edisi Revisi*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Mayer, D.P., et.al. (2001). *Monitoring School Quality: An Indicator Report*.
- Washington DC: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis (2th ed.)*. Thousand Oaks, California: Sage Publication, Inc.
- Nasution, M.N. (2001). *Manajemen Mutu Terpadu (Total Quality Management)*. Jakarta: Ghalia Indonesia.
- Nasution, S. (2009). *Sosiologi Pendidikan*. Jakarta: Bumi Akara.
- National Educational Association (NEA). (2002-2009). *Indicator of School Quality*. <http://www.keysonline.org/about/indicators.html>.
- Noeng Muhadjir. (2007). *Metodologi Keilmuan: Paradigma Kualitatif, Kuantitatif, dan Mixed*. Edisi V. Yogyakarta: Rake Sarasin.
- Quezada, R.L. (tth.). "Going for the gold! Field on effective home-school-community partnership programs". *The school community journal*.
- Ravik Karsidi. (2008). *Sosiologi Pendidikan*. Surakarta: LPP UNS dan UNS Press.
- Sallis, E. (1993). *Total Quality Management in Education*. Philadelphia: Kogan Page.

- 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*. <http://siteresources.worldbank.org/indonesia/resource/Publication/Education.pdf>.
- Unal, Z & Unal, A. (2010). "Investigating the correlation between gender of the teacher and fathers parental involvement in elementary classrooms". *Contemporary issues in educational research*, Volume 3 Number 3. March 2010.
- UNESCO. (2005). *Contributing to a More Sustainable Future: Quality Education, Life Skill and Education for Sustainable Development*. Paris.
- UNICEF. (2000). "Defining Quality in Education". *A paper presented at the meeting of The International Working Group on Education Florence, Italy*. Juni 2000.
- Wang, D. (2008). "Family-school relations as social capital: Chinese parents in the United States". *The School Community Journal*, 2008, Vol. 18, No. 2.

similarity_haki_1

ORIGINALITY REPORT

20%

SIMILARITY INDEX

18%

INTERNET SOURCES

8%

PUBLICATIONS

6%

STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

| | | |
|---|---|------|
| 1 | journal.uinmataram.ac.id Internet Source | <1 % |
| 2 | isalne13community.blogspot.com Internet Source | <1 % |
| 3 | asyapradana646702.blogspot.com Internet Source | <1 % |
| 4 | Submitted to Politeknik Negeri Bandung Student Paper | <1 % |
| 5 | tafsiranmanusia.blogspot.com Internet Source | <1 % |
| 6 | blamakassar.e-journal.id Internet Source | <1 % |
| 7 | ojs.uniska-bjm.ac.id Internet Source | <1 % |
| 8 | pingpdf.com Internet Source | <1 % |
| 9 | buahhati.stkipgetsempena.ac.id Internet Source | <1 % |

| | | |
|----|---|------|
| 10 | cecephilmanstaisukabumi.files.wordpress.com Internet Source | <1 % |
| 11 | www.staialmaarifciamis.ac.id Internet Source | <1 % |
| 12 | stainutmg.ac.id Internet Source | <1 % |
| 13 | Hariawan Hariawan, Kamaluddin Kamaluddin, Unggul Wahyono. "PENGARUH MODEL PEMBELAJARAN CREATIVE PROBLEM SOLVING TERHADAP KEMAMPUAN MEMECAHKAN MASALAH FISIKA PADA SISWA KELAS XI SMA NEGERI 4 PALU", JPFT (Jurnal Pendidikan Fisika Tadulako Online), 2014 Publication | <1 % |
| 14 | liputanislam.com Internet Source | <1 % |
| 15 | missdzaa.blogspot.com Internet Source | <1 % |
| 16 | prosiding.unipma.ac.id Internet Source | <1 % |
| 17 | www.adisuseno.com Internet Source | <1 % |
| 18 | e-theses.iaincurup.ac.id Internet Source | <1 % |
| 19 | Submitted to Western Governors University | |

<1 %

20

ejournal.unp.ac.id

Internet Source

<1 %

21

jrd.bantulkab.go.id

Internet Source

<1 %

22

society.fisip.ubb.ac.id

Internet Source

<1 %

23

abstrak.ta.uns.ac.id

Internet Source

<1 %

24

journal.unusia.ac.id

Internet Source

<1 %

25

Nur Berlian VA. "Faktor-faktor yang Terkait dengan Rendahnya Pencapaian Wajib Belajar Pendidikan Dasar 9 Tahun", Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan, 2011

Publication

<1 %

26

es.slideshare.net

Internet Source

<1 %

27

coggle.it

Internet Source

<1 %

28

sip.iainpurwokerto.ac.id

Internet Source

<1 %

29

islamic-education.uii.ac.id

Internet Source

<1 %

30 Submitted to Higher Education Commission
Pakistan
Student Paper <1 %

31 ulilalbabjong.wordpress.com
Internet Source <1 %

32 kunfayakunbooks.blogspot.com
Internet Source <1 %

33 e-journal.iainpekalongan.ac.id
Internet Source <1 %

34 ejournal.stkipbbm.ac.id
Internet Source <1 %

35 ejournal.uksw.edu
Internet Source <1 %

36 siraitreinhold.blogspot.com
Internet Source <1 %

37 Submitted to Baylor University
Student Paper <1 %

38 repository.unpas.ac.id
Internet Source <1 %

39 www.bukukita.com
Internet Source <1 %

40 psikparamadina.blogspot.com
Internet Source <1 %

41 ejurnal.universitaskarimun.ac.id
Internet Source

<1 %

42

kabulkhan.blogspot.com

Internet Source

<1 %

43

wawankardiyanto.wordpress.com

Internet Source

<1 %

44

e-jurnal.stkipmsampit.ac.id

Internet Source

<1 %

45

kuliahemka.wordpress.com

Internet Source

<1 %

46

puslitbang1.kemenag.go.id

Internet Source

<1 %

47

jurnal.ustjogja.ac.id

Internet Source

<1 %

48

scholarworks.csustan.edu

Internet Source

<1 %

49

Submitted to Direktorat Pendidikan Tinggi
Keagamaan Islam Kementerian Agama

Student Paper

<1 %

50

Karomah Indarwati. "PENERAPAN
PENDIDIKAN MULTIKULTURAL DI PONDOK
PESANTREN AL-MUAYYAD SURAKARTA",
Comm-Edu (Community Education Journal),
2018

Publication

<1 %

| | | |
|----|--|------|
| 51 | journal.ipts.ac.id Internet Source | <1 % |
| 52 | journal.uin-alauddin.ac.id Internet Source | <1 % |
| 53 | repositories.lib.utexas.edu Internet Source | <1 % |
| 54 | susannajonesbportfolio.wordpress.com Internet Source | <1 % |
| 55 | opensiuc.lib.siu.edu Internet Source | <1 % |
| 56 | repository.iiq.ac.id Internet Source | <1 % |
| 57 | www.mnctrijaya.com Internet Source | <1 % |
| 58 | Submitted to IAIN Ponorogo Student Paper | <1 % |
| 59 | jurnal.untad.ac.id Internet Source | <1 % |
| 60 | Abdul Khobir, Muhamad Jaeni, Abdul Basith. "Multikulturalisme dalam Karya Ulama Nusantara", IBDA` : Jurnal Kajian Islam dan Budaya, 2019 Publication | <1 % |

| | | |
|----|---|------|
| 61 | ANWAR SADAT. "PERKEMBANGAN KURIKULUM BAHASA ARAB MADRASAH DI INDONESIA", AL-AF'IDAH: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Pengajarannya, 2017 Publication | <1 % |
| 62 | Submitted to University of Central England in Birmingham Student Paper | <1 % |
| 63 | lppm.unipma.ac.id Internet Source | <1 % |
| 64 | pdxscholar.library.pdx.edu Internet Source | <1 % |
| 65 | ejurnal.untag-smd.ac.id Internet Source | <1 % |
| 66 | jurnal.unej.ac.id Internet Source | <1 % |
| 67 | www.hukumonline.com Internet Source | <1 % |
| 68 | Dakir Dakir. "KONSEP MULTIKULTURAL PERSPEKTIF KH. IMAM ZARKASYI", IBDA` : Jurnal Kajian Islam dan Budaya, 2018 Publication | <1 % |
| 69 | ojs.unm.ac.id Internet Source | <1 % |
| 70 | unisa-palu.e-journal.id Internet Source | <1 % |

<1 %

71

Rohmat Rohmat, Yuslam Yuslam.
"Implementasi Manajemen Mutu Terpadu di
Madrasah Ibtidaiyah", Jurnal Kependidikan,
2022

Publication

<1 %

72

www.univ-tridinanti.ac.id

Internet Source

<1 %

73

Submitted to LL Dikti IX Turnitin Consortium

Student Paper

<1 %

74

aimos.ugm.ac.id

Internet Source

<1 %

75

ejournal.staindirundeng.ac.id

Internet Source

<1 %

76

karirhub.blogspot.com

Internet Source

<1 %

77

mnctrijaya.com

Internet Source

<1 %

78

Nurhayati Bedduside, Rifka Almunawarah,
Rosdiana Ngitung. "Inovasi Pembelajaran
Biologi melalui Pengembangan Modul
Elektronik untuk Peserta Didik SMA/MA",
Jurnal Amal Pendidikan, 2022

Publication

<1 %

| | | |
|----|--|------|
| 79 | jurnal.iainambon.ac.id Internet Source | <1 % |
| 80 | maarifnujateng.or.id Internet Source | <1 % |
| 81 | Submitted to IAIN Samarinda Student Paper | <1 % |
| 82 | Bambang Kariyawan Ys. "Model pembelajaran empati untuk membangun sekolah berwawasan multikultural", JPPI (Jurnal Penelitian Pendidikan Indonesia), 2020 Publication | <1 % |
| 83 | jurnal.iaisambas.ac.id Internet Source | <1 % |
| 84 | caridokumen.com Internet Source | <1 % |
| 85 | repo.iai-tribakti.ac.id Internet Source | <1 % |
| 86 | Submitted to Universitas Kristen Satya Wacana Student Paper | <1 % |
| 87 | jurnal.uinsu.ac.id Internet Source | <1 % |
| 88 | mulok.library.um.ac.id Internet Source | <1 % |

89

Internet Source

<1 %

90

Moh Rosyid. "JEJAK KESINAMBUNGAN MADRASAH DINIYAH MUAWANATUL MUSLIMIN SEJAK 1915 HINGGA 2012 DI KUDUS: STUDI SEJARAH", INFERENSI, 2012

Publication

<1 %

91

etheses.iainpekalongan.ac.id

Internet Source

<1 %

92

journal.iaingorontalo.ac.id

Internet Source

<1 %

93

menulisbersamaaswir.blogspot.com

Internet Source

<1 %

94

Desi Andari, Agus Sastrawan Noor, Andang Firmansyah. "PENANAMAN PENDIDIKAN NILAI-NILAI MULTIKULTURAL DALAM PEMBELAJARAN SEJARAH KELAS XI DI SMA ISLAM BAWARI PONTIANAK", Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Khatulistiwa (JPPK), 2022

Publication

<1 %

95

bambangunesa.wordpress.com

Internet Source

<1 %

96

ejournal.uin-suska.ac.id

Internet Source

<1 %

palembang.bpk.go.id

| | | |
|-----|--|------|
| 97 | Internet Source | <1 % |
| 98 | bp3ip3sakti11.wordpress.com Internet Source | <1 % |
| 99 | jqhstain.blogspot.com Internet Source | <1 % |
| 100 | jurnal.radenfatah.ac.id Internet Source | <1 % |
| 101 | ojs3.unpatti.ac.id Internet Source | <1 % |
| 102 | uit.e-journal.id Internet Source | <1 % |
| 103 | Sri Cacik, Anggun Winata, Ifa Seftia Rakhma Widiyanti. "DEVELOPMENT OF "PUTIK BERISI" (STUDENT EXPERIMENT WORKSHEETS BASED ON SCIENCE LITERACY) TO 5TH GRADE STUDENTS AT ELEMENTARY SCHOOL SIDOREJO I TUBAN", JURNAL PENDIDIKAN DASAR NUSANTARA, 2018 Publication | <1 % |
| 104 | Syaiful Anwar. "IMPLEMENTASI NILAI-NILAI MULTIKULTURAL UNTUK MEMPERBAIKI PERILAKU SANTRI", QATHRUNÂ, 2021 Publication | <1 % |
| 105 | asmuiibnusradi.blogspot.com Internet Source | <1 % |

| | | |
|-----|--|------|
| 106 | documents.mx Internet Source | <1 % |
| 107 | journal.iaimnumetrolampung.ac.id Internet Source | <1 % |
| 108 | journal.unismuh.ac.id Internet Source | <1 % |
| 109 | journal2.um.ac.id Internet Source | <1 % |
| 110 | riset.unisma.ac.id Internet Source | <1 % |
| 111 | donovangardner7.blogspot.com Internet Source | <1 % |
| 112 | journal.uncp.ac.id Internet Source | <1 % |
| 113 | kajad-alhikmahkajen.blogspot.com Internet Source | <1 % |
| 114 | repository.uinib.ac.id Internet Source | <1 % |
| 115 | Sirajuddin Sirajuddin. "Pengembangan Perangkat Pembelajaran Matematika Dengan Kombinasi Pendekatan Matematika Realistik Dan Scientific Pada Siswa Kelas VII SMP", JTAM Jurnal Teori dan Aplikasi Matematika, 2017 Publication | <1 % |

| | | |
|-----|--|------|
| 116 | jurnaljpi.com Internet Source | <1 % |
| 117 | motormisteri.blogspot.com Internet Source | <1 % |
| 118 | pdf.usaid.gov Internet Source | <1 % |
| 119 | variyyaka.wordpress.com Internet Source | <1 % |
| 120 | Remia Warni, Firman Pangaribuan, Agusmanto JB Hutauruk. "Pengembangan LKPD dengan Pendekatan Pendidikan Matematika Realistik Berbasis Motif Kain Sarung Batak Toba pada Materi Transformasi", Jurnal Basicedu, 2022 Publication | <1 % |
| 121 | Submitted to Universitas Islam Negeri Antasari Banjarmasin Student Paper | <1 % |
| 122 | bagusgabus.blogspot.com Internet Source | <1 % |
| 123 | eprints.unisnu.ac.id Internet Source | <1 % |
| 124 | islamuna-adib.blogspot.com Internet Source | <1 % |
| 125 | jurnal.ar-raniry.ac.id Internet Source | <1 % |

<1 %

126 Endang Sri Wigati. "Pengembangan Perangkat Pembelajaran Matematika dengan Model Penemuan Terbimbing (Discovery Learning) pada Materi Trigonometri", Jurnal Pendidikan Edutama, 2019

<1 %

Publication

127 Farida Hannum. "The Feasibility of Physics Module Based on Learning Cycle in The Fluid Material", COMPTON: Jurnal Ilmiah Pendidikan Fisika, 2019

<1 %

Publication

128 Hayyan Ahmad Ulul Albab. "Studi Perilaku Dan Prestasi Belajar Pendidikan Agama Islam Pada Siswa Autis Di SMP Negeri 5 Surabaya", Indonesian Journal of Islamic Education Studies (IJIES), 2018

<1 %

Publication

129 Iskandar Iskandar. "KONSEPSI NEGARA DALAM ISLAM (SEBUAH DISKURSUS POLITIK HUKUM ISLAM)", ASY SYAR'IYYAH: JURNAL ILMU SYARI'AH DAN PERBANKAN ISLAM, 2017

<1 %

Publication

130 Nur Moh Kusuma Atmaja, Kurnia Dyah Anggorowati. "PENGEMBANGAN MODEL PERMAINAN SEPAKTAKRAW SEBAGAI

<1 %

PEMBELAJARAN PENDIDIKAN JASMANI",
Jurnal Pendidikan Jasmani Kesehatan dan
Rekreasi (Penjaskesrek), 2019

Publication

| | | |
|-----|---|------|
| 131 | ejournal.iai-tribakti.ac.id Internet Source | <1 % |
| 132 | hefnizeinstainjember.blogspot.com Internet Source | <1 % |
| 133 | jurnal.polines.ac.id Internet Source | <1 % |
| 134 | ojs.mahadewa.ac.id Internet Source | <1 % |
| 135 | pendidikan.jogja.go.id Internet Source | <1 % |
| 136 | prezi.com Internet Source | <1 % |
| 137 | repository.upi.edu Internet Source | <1 % |
| 138 | johannessimatupang.wordpress.com Internet Source | <1 % |
| 139 | jurnal.unpad.ac.id Internet Source | <1 % |
| 140 | repository.ut.ac.id Internet Source | <1 % |

| | | |
|-----|--|------|
| 141 | www.uny.ac.id Internet Source | <1 % |
| 142 | Ni'matuzahroh Ni'matuzahroh. "Peningkatan Kompetensi Mahasiswa dalam Penyusunan Program Pengajaran Individual Siswa Berkebutuhan Khusus di Kelas Inklusif", Psikologia : Jurnal Psikologi, 2017 Publication | <1 % |
| 143 | Sukijan Sukijan. "PENDIDIKAN AGAMA ISLAM BAGI ANAK TUNAGRAHITA DI SEKOLAH LUAR BIASA YAYASAN PEMBINAAN ANAK CACAT SEMARANG", At-Tajdid : Jurnal Pendidikan dan Pemikiran Islam, 2019 Publication | <1 % |
| 144 | e-journal.unair.ac.id Internet Source | <1 % |
| 145 | garuda.kemdikbud.go.id Internet Source | <1 % |
| 146 | gears99.blogspot.com Internet Source | <1 % |
| 147 | gudangmakalah.blogspot.com Internet Source | <1 % |
| 148 | www.blogbarabai.com Internet Source | <1 % |
| 149 | www.mysureco.com Internet Source | <1 % |

Exclude quotes On

Exclude matches < 10 words

Exclude bibliography On