

KESEMPATAN DAN AKSES MASYARAKAT UNTUK MENDAPATKAN PENDIDIKAN

Didi Tarsidi

Universitas Pendidikan Indonesia

I. Pendahuluan

Makalah ini berangkat dari premis bahwa setiap warga masyarakat seyogyanya memiliki kesamaan kesempatan untuk memperoleh pendidikan dan bahwa seyogyanya diberi akses untuk menggunakan kesempatannya itu.

Di dalam makalah ini, yang dimaksud dengan pendidikan adalah pendidikan formal yang diselenggarakan di sekolah-sekolah, universitas serta lembaga-lembaga pendidikan formal lainnya.

Yang dimaksud dengan kesamaan kesempatan pendidikan adalah sikap nondiskriminatif bahwa setiap warga masyarakat, tanpa memandang ras, warna kulit, kecacatan, jenis kelamin, kelas sosial atau bentuk-bentuk stratifikasi sosial lainnya, berhak untuk diberi kesempatan yang sama dalam memasuki suatu program pendidikan. Satu-satunya faktor yang membedakan mereka adalah bakat dan minat pribadinya yang bermuara pada kemampuan akademiknya. Clark (dalam Henriksen, 1995) mengistilahkannya sebagai "cooling out process", di mana para peserta didik tersaring ke dalam program-program pendidikan yang setaraf dengan kemampuan akademiknya. Para peserta didik yang mempunyai tujuan pribadi yang tidak realistis harus dibuat sadar akan keterbatasannya, dan dengan bantuan seorang konselor, dapat mempertimbangkan kembali bidang pendidikan atau karir yang lebih sesuai dengan bakatnya. Oleh karena itu, konselor mempunyai peran yang penting dalam membantu para peserta didik untuk menentukan kesempatan pendidikan mana yang dapat dipergunakannya

sesuai dengan bakat dan minat pribadinya.

Yang dimaksud dengan akses pendidikan adalah kemudahan yang diberikan kepada setiap warga masyarakat untuk menggunakan kesempatannya untuk memasuki suatu program pendidikan. Akses tersebut dapat berupa sikap sosial yang nondiskriminatif, kebijakan politik dalam bentuk peraturan perundang-undangan yang mendukung dan mencegah diskriminasi, tersedianya lingkungan fisik pendidikan yang aksesibel, tersedianya alat bantu belajar/mengajar yang sesuai, dan biaya pendidikan yang terjangkau, yang memungkinkan setiap warga masyarakat menggunakan kesempatannya untuk mengikuti proses belajar/mengajar di program pendidikan yang dipilihnya.

Oleh karena itu, kesempatan dan akses adalah dua hal yang saling terkait dan saling menentukan. Di dalam makalah ini akan dibahas bagaimana saling keterkaitan antara berbagai bentuk akses dengan terciptanya kesempatan pendidikan itu terjadi.

II. Sikap Sosial dan Kesempatan Pendidikan

Tindakan-tindakan sosial individu sangat ditentukan oleh sikapnya terhadap obyek sosial yang hadir di dalam dunia psikologisnya. Sikap dapat didefinisikan sebagai suatu sistem yang relatif permanen yang terdiri dari tiga komponen yang berpusat pada satu obyek, yaitu komponen kognisi, komponen perasaan, dan komponen kecenderungan tindakan [*action tendency component*] (Krech et al, 1982:138).

Komponen kognisi dari suatu sikap terdiri dari keyakinan-keyakinan individu mengenai suatu obyek. Kognisi yang paling penting yang menentukan sikap individu adalah keyakinan evaluatif yang memberi atribusi kualitas terhadap obyek itu, seperti apakah obyek tersebut menguntungkan atau tidak, baik atau buruk. Komponen kognisi ini juga dapat mencakup keyakinan individu tentang cara merespon yang pantas atau tak pantas terhadap obyek. Jadi, komponen kognisi dan komponen kecenderungan tindakan dapat berkaitan erat.

Komponen perasaan dari satu sikap mengacu pada emosi yang terkait dengan obyek - apakah obyek itu dirasakan menyenangkan atau tidak, disukai atau tidak. Bobot emosi inilah yang memberi karakter motivasi kepada sikap.

Komponen kecenderungan tindakan dari suatu sikap mencakup semua kesiapan perilaku (*behavioral readiness*) yang terkait dengan sikap. Jika seorang individu memiliki sikap positif terhadap obyek tertentu, dia akan memiliki kecenderungan untuk membantu atau mengganjar atau mendukung obyek itu; jika dia bersikap negatif, dia akan cenderung mencelakai atau menghukum atau menghancurkan obyek tersebut. Oleh karena itu, jika sekelompok individu memiliki keyakinan bahwa kelompok lain tidak mempunyai kapasitas untuk mencapai tingkat pendidikan yang sama dengan kelompoknya, dan jika mereka tidak senang bila anggota-anggota dari kelompok lain itu memasuki lembaga pendidikan yang sama dengan mereka, maka kelompok ini cenderung menunjukkan tindakan diskriminatif terhadap para anggota dari kelompok lain itu. Sejarah menunjukkan bahwa kelompok-kelompok yang sering memperoleh perlakuan diskriminatif itu adalah kaum wanita dari kaum pria, kelompok etnik

minoritas dari kelompok mayoritas, dan kaum yang cacat dari kaum non-cacat.

2.1. Hambatan Sikap Sosial terhadap Akses dan Kesempatan Pendidikan bagi Wanita

Di sejumlah negara berkembang, perlakuan diskriminasi terhadap wanita dalam hal pemberian kesempatan pendidikan masih sangat tinggi kadarnya. Di Afghanistan, misalnya, akses ke pendidikan nyaris tertutup bagi wanita. Kita patut bersyukur bahwa di Indonesia, perubahan yang sangat besar telah terjadi sejak zaman Ibu Kartini dalam hal kesamaan kesempatan pendidikan bagi wanita. Tampaknya cita-cita Ibu Kartini tentang emansipasi wanita dalam bidang pendidikan telah terwujud. Di Amerika Serikat sendiri, negara yang terkenal dengan gerakan "women's lib"-nya, perbedaan perlakuan masih dapat dijumpai. Dalam Moran (1987) dikemukakan bahwa meskipun pada umumnya tidak dapat dipandang sebagai perlakuan diskriminasi yang disengaja, tetapi terdapat perbedaan kebijakan yang signifikan bagi pria dan wanita -- dalam total sumber dana yang tersedia untuk membayar biaya kuliah, dalam jumlah dan persentase yang diperoleh dari berbagai sumber, dan dalam cara pendistribusian bantuan keuangan di kalangan mahasiswa dan mahasiswi (Davis, 1977; Rosenfeld & Hearn, 1982). Untuk setiap dolar yang diterima oleh seorang pria, wanita menerima 68 sen dalam tunjangan pendidikan tinggi, 73 sen dalam dana hibah, dan 84 sen dalam pinjaman lunak bagi para mahasiswi tingkat S1 dari keluarga berpenghasilan rendah (U. S. Department of Education, 1983). Perbedaan yang lebih signifikan antara gender ini tampak dalam jumlah tunjangan untuk program-program pilihan seperti kuliah kerja lapangan, beasiswa prestasi akademik, asistensi penelitian, dan bantuan uang kuliah dari perusahaan-perusahaan.

Moran juga menyebutkan bahwa ketika memasuki dunia kerja, pendapatan wanita dengan pengalaman kuliah lima tahun atau lebih adalah 66% dari pendapatan pria dengan tingkat pencapaian pendidikan yang sama. Wanita lulusan SMU memperoleh pendapatan 59% dari pendapatan pria dengan izazah SMU.

Wanita yang mempunyai anak menghadapi kebutuhan yang paling tidak terpenuhi berdasarkan kebijakan bantuan pendidikan hingga saat Moran menulis

artikel ini (1987). Mahasiswa pembayar yang mempunyai anak itu lebih banyak wanita dan sebagian besar berusia 24 tahun atau lebih (Fenske, Hearn, & Curry, 1985). Wanita dua kali lipat lebih besar kemungkinannya daripada pria untuk diklasifikasikan sebagai mahasiswa pembayar (66% versus 34%) pada tahun pertama, mempunyai kebutuhan keuangan yang lebih besar, mengalami tingkat dropout yang lebih tinggi, dan porsi biaya perkuliahan yang harus dibayarnya sendiri lebih besar daripada yang harus dibayar oleh mahasiswa penerima beasiswa.

Mengingat pentingnya kesamaan kesempatan dalam memperoleh tingkat pendidikan terbaik, faktor-faktor penyebab perbedaan perlakuan tersebut perlu diakui adanya dan harus dikoreksi (Klein, 1985; Miller, 1984).

2.2. Hambatan Sikap Sosial terhadap Akses dan Kesempatan Pendidikan bagi Kelompok Etnik Minoritas

Tampaknya merupakan gejala umum bahwa kelompok etnik minoritas sering disikapi secara purbasangka dan mendapatkan perlakuan diskriminatif. Selama masa Order Baru, etnik Cina di Indonesia dipersulit aksesnya ke sekolah-sekolah negeri. Di Amerika Serikat, di mana warganya dibesarkan untuk meyakini bahwa mobilitas sosial, kesamaan akses ke pendidikan, dan satu pekerjaan bagi setiap orang merupakan landasan pembangunan nasionalnya, kelompok-kelompok etnik minoritasnya sering mengalami hambatan untuk mencapai tujuan pendidikan yang dicita-citakannya (Henriksen, 1995).

California adalah satu-satunya negara bagian di Amerika Serikat yang mayoritas penduduknya non-kulit putih. Akan tetapi, menurut Ochoa (1985), kualitas pendidikan bagi anak-anak non-kulit putih di sini sangat rendah. Misalnya, pada tahun 1981, 77% dari siswa-siswa Hispanic yang bersekolah di sekolah publik di California buruk prestasinya. Dibandingkan dengan siswa-siswa kulit putih, siswa-siswa Hispanic dua kali lebih besar kemungkinannya untuk mengulang kelas, drop out, dan kemampuan membacanya di bawah tingkat kelasnya. Mereka juga mendapatkan akses yang terbatas ke program-program kurikuler yang mempersiapkan siswa-siswa untuk memasuki perguruan tinggi,

terutama dalam bidang matematika dan IPA. Kalaupun mereka berhasil diterima di perguruan tinggi, sebagian besar dari mereka hanya terdaftar di lembaga pendidikan keterampilan untuk program dua tahun. Di California, hanya 7% orang Hispanic

yang masuk ke perguruan tinggi setiap tahun yang berhasil memperoleh gelar sarjana. Ochoa juga mengemukakan bahwa bukti yang serupa tentang adanya diskriminasi pelayanan pendidikan ini didapati pula pada orang kulit hitam dan Indian.

Ochoa mengemukakan bahwa di antara praktek dan kebijakan yang membatasi akses dan menurunkan kualitas prestasi siswa-siswa non-kulit putih itu adalah: dipertahankannya monolingualisme, pandangan bahwa nilai-nilai masyarakat yang dominan itu lebih tinggi daripada nilai-nilai masyarakat minoritas, ditetapkannya ekspektasi akademik yang rendah bagi siswa-siswa itu atas dasar latar belakang sosial, bahasa, dan ekonomi, memandang bahwa perbedaan kebudayaan dan bahasa merupakan kekurangan dan masalah yang harus diatasi, dan mengarahkan siswa-siswa itu ke pilihan karir yang terbatas. Ochoa berpendapat bahwa kebijakan-kebijakan Amerika saat ini sudah mengarah pada mempromosikan kesamaan hak atas sumber-sumber yang ada, tetapi kebijakan-kebijakan yang mempromosikan kesamaan ekspektasi dan perlakuan masih harus dikembangkan.

2.3. Hambatan Sikap Sosial terhadap Akses dan Kesempatan Pendidikan bagi Penyandang Cacat

Helen Keller mengemukakan bahwa masalah yang paling sulit untuk diatasi oleh para penyandang cacat itu bukan masalah yang diakibatkan oleh kecacatannya itu sendiri, melainkan masalah yang diakibatkan oleh sikap masyarakat terhadap kecacatan (TN, 1994). The Salamanca Statement menyebutkan, "Sudah terlalu lama permasalahan yang dihadapi para penyandang cacat diperparah oleh sikap negatif masyarakat yang perhatiannya lebih difokuskan pada kecacatannya, bukan pada potensinya." Selama bertahun-tahun anak-anak penyandang cacat telah disegregasikan dari masyarakat umum

seolah-olah mereka berbeda sama sekali dari orang-orang non-cacat. Perubahan dalam pandangan sosial merupakan satu keharusan bila akses dan kesamaan kesempatan pendidikan bagi para penyandang cacat hendak diwujudkan. Berikut ini adalah sikap yang diharapkan dari masyarakat umum terhadap anak-anak penyandang cacat, yang diintisarikan dari *Being at Ease with Handicapped Children* (TN., 1994). Anak-anak penyandang cacat perlu diperlakukan sebagaimana layaknya anak lain, sepanjang hal itu memungkinkan. Tidak adil bagi anak-anak ini bila mereka tidak diberi kesempatan untuk berkompetisi. Anak-anak penyandang cacat perlu berlatih memenuhi standar "dunia normal" selama masa pertumbuhannya agar mereka dapat memperoleh rasa percaya diri dan kemandirian. Jika anda mempersepsi anak penyandang cacat sebagai seseorang yang harus dikasihani, seseorang yang tidak banyak dapat kita harapkan atau tuntutan, mungkin hanya sedikit saja yang akan dapat mereka lakukan. Sebaliknya, jika anda mengharapkan anak itu untuk berhasil dan tumbuh, belajar bertindak mandiri, maka kemungkinan besar bahwa anak itu akan menjadi seorang individu yang berhasil, tumbuh, dan mandiri.

Merupakan suatu kepuasan bagi para pendidik bila melihat anak penyandang cacat dapat melakukan hal yang sama sebagaimana dilakukan anak-anak lain. Akan tetapi, kita harus dapat membedakan antara pencapaian yang diperoleh dengan tingkat usaha yang sama yang dituntut dari kebanyakan anak, dengan pencapaian yang benar-benar merupakan tantangan bagi anak penyandang cacat itu. Jika orang bereaksi terhadap pencapaian yang biasa yang tidak begitu sulit untuk dicapai seolah-olah pencapaian itu luar biasa, anak itu dapat mengembangkan pandangan yang tidak realistis tentang dirinya -- baik pandangan yang berlebihan tentang kemampuan dan pencapaiannya, yang didasarkan atas kekaguman yang terus-menerus dari orang lain, maupun pandangan yang membuatnya kecewa, karena ekspektasi orang lain terhadap dirinya itu ternyata rendah. Di pihak lain, dorongan dan penguatan juga sepatutnya diberikan bila anak itu berhasil menyelesaikan tugas yang dipersulit oleh kecacatannya, misalnya keberhasilan berpakaian sendiri bagi anak penyandang *cerebral palsy*.

Tetapi bantuan yang terlalu banyak dapat menjadi penghambat jika mengakibatkan hilangnya kesempatan bagi anak untuk belajar dan berlatih kemandirian. Secara umum, jika seorang anak tidak dapat menangani suatu prosedur atau materi belajar tertentu, dia harus diajari cara melakukannya sepanjang hal itu memungkinkan baginya.

III. Peraturan Perundang-undangan dan Kesempatan Pendidikan

Berbagai dokumen badan-badan dunia menggariskan bahwa setiap orang seyogyanya memiliki hak dan kesempatan yang sama untuk memperoleh pendidikan. Dokumen-dokumen tersebut antara lain adalah:

- the United Nations Declaration of Human Rights, 1948, yang mencakup hak akan pendidikan dan partisipasi penuh di dalam masyarakat bagi semua orang;
- the United Nations Convention on the Rights of Children, 1989, yang mencakup hak bagi semua anak untuk memperoleh pendidikan;
- World conference on Education for All, 1990, yang diselenggarakan oleh Unesco di Jomtien, Thailand, dengan tujuan utama sebagai berikut:
 - * Agar semua anak bersekolah;
 - * agar semua anak memperoleh pendidikan yang paling cocok;
- the United Nations Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities, 1993, yang mencakup hak penyandang cacat untuk memperoleh kesempatan yang sama dalam pendidikan;
- The World Conference on Special Needs Education, 1994, yang diselenggarakan oleh Unesco di Salamanca, Spanyol, yang secara aklamasi menetapkan the Salamanca Statement on inclusive education, yang menegaskan hak anak-anak penyandang cacat untuk memperoleh pendidikan secara inklusif di sistem persekolahan umum.

Apakah peraturan perundang-undangan nasional kita sudah mengakomodasi semua kesepakatan dunia itu? Apakah Peraturan perundang-undangan nasional

kita sudah cukup menjamin akses dan kesamaan kesempatan pendidikan bagi setiap warga negara Indonesia? Apakah peraturan perundang-undangan yang telah ada sudah cukup aman dari penafsiran yang berbeda? Apakah kita sudah mempunyai lembaga nasional yang khusus mencegah terjadinya praktek diskriminasi? Pertanyaan-pertanyaan ini masih memerlukan kajian.

Bila kita bandingkan dengan negara lain, di Departemen Pendidikan Amerika Serikat, misalnya, terdapat sebuah kantor yang bernama *Office for Civil Rights (OCR)*. Kantor ini bertugas mengawasi pemberlakuan peraturan perundang-undangan federal tentang hak-hak sipil yang melarang praktek diskriminasi atas dasar ras, warna kulit, kebangsaan asal, jenis kelamin, kecacatan, dan usia, dalam program-program dan kegiatan-kegiatan pendidikan yang mendapat bantuan keuangan dari pemerintah federal (Office for Civil Rights, 1996). Peraturan perundang-undangan tersebut adalah sebagai berikut:

- (1) Title VI dari the Civil Rights Act tahun 1964 (yang melarang diskriminasi atas dasar ras, warna kulit, dan kebangsaan asal);
- (2) Title IX dari Education Amendments 1972 (yang melarang diskriminasi atas dasar jenis kelamin);
- (3) Section 504 dari Rehabilitation Act 1973 (yang melarang diskriminasi atas dasar kecacatan);
- (4) Age Discrimination Act 1975 (yang melarang diskriminasi atas dasar usia);
dan
- (5) Title II dari Americans with Disabilities Act 1990 (yang melarang diskriminasi atas dasar kecacatan oleh entitas-entitas publik, baik yang menerima bantuan federal maupun yang tidak).

IV. Lingkungan Fisik dan Kesempatan Pendidikan

Akses ke pendidikan bagi kelompok masyarakat tertentu sering dihambat oleh kondisi fisik lingkungan pendidikan itu sendiri. Misalnya, lembaga pendidikan yang berkedudukan di bangunan bertingkat pada umumnya tidak

aksesibel bagi para pengguna kursi roda. Di berbagai negara, ketentuan-ketentuan tentang aksesibilitas lingkungan fisik bagi para penyandang cacat itu diatur dengan undang-undang.

Di Australia, Canada, Inggris dan Amerika Serikat, undang-undang mengharuskan tersedianya aksesibilitas bagi penyandang cacat menuju dan di dalam gedung-gedung serta fasilitas-fasilitas yang dipergunakan oleh masyarakat umum tetapi tidak untuk bangunan-bangunan pribadi. di Swedia, keharusan itu bahkan mencakup bangunan perumahan yang dibangun dengan dana pemerintah (Davenport, 1994).

Di Indonesia, ketentuan tentang aksesibilitas itu tercantum dalam Undang-undang Nomor 4 tahun 1997 tentang Penyandang Cacat. Pasal 1:4 undang-undang tersebut mengatakan, "Aksesibilitas adalah kemudahan yang disediakan bagi penyandang cacat guna mewujudkan kesamaan kesempatan dalam segala aspek kehidupan dan penghidupan."

Hal tersebut diperjelas dalam Pasal 10:2 yang berbunyi, "Penyediaan aksesibilitas dimaksudkan untuk menciptakan keadaan dan lingkungan yang lebih menunjang penyandang cacat dapat sepenuhnya hidup bermasyarakat."

Penjelasan atas Undang-undang RI Nomor 4 Tahun 1997 tentang Penyandang Cacat, Pasal 10:1, menyatakan: "Penyediaan aksesibilitas bagi penyandang cacat diupayakan berdasarkan kebutuhan penyandang cacat sesuai dengan jenis dan derajat kecacatan serta standar yang ditentukan. Standardisasi yang berkenaan dengan aksesibilitas ditetapkan oleh instansi yang berwenang. Penyediaan aksesibilitas berupa fisik dan non-fisik, antara lain sarana dan prasarana umum serta informasi yang diperlukan bagi penyandang cacat untuk memperoleh kesamaan kesempatan."

Ketentuan teknis penyediaan aksesibilitas sebagaimana dimaksud oleh Undang-undang Nomor 4-1997 itu termuat dalam Keputusan Menteri Pekerjaan Umum Nomor 68/KPTS/1998 tentang Persyaratan Teknis pada Bangunan Umum dan Lingkungan. Persyaratan teknis tersebut mencakup ketentuan-ketentuan tentang ukuran dasar ruangan; jalan pedestrian; jalur pemandu; area parkir; pintu; ramp; tangga; lift; kamar kecil; pancuran; wastafel; telepon; perlengkapan dan

peralatan kontrol; perabot; rambu-rambu.

Kapankah aksesibilitas bagi penyandang cacat di Indonesia akan terwujud? Penjelasan atas Pasal 15 Undang-undang Nomor 4/1997 mengatakan, "Mengenai aksesibilitas, khususnya sarana dan prasarana umum yang sebelum diundangkannya Undang-undang ini dan peraturan pelaksanaannya belum ada, diberikan kesempatan mengadakan penyesuaian dengan ketentuan Undang-undang ini dan peraturan pelaksanaannya selambat-lambatnya lima tahun sejak Peraturan Pemerintah diundangkan."

Apakah ini berarti bahwa aksesibilitas fisik bagi para penyandang cacat di dalam bangunan umum dan lingkungan itu akan terwujud pada tahun 2004? Dengan situasi dan kondisi sosioekonomi saat ini tampaknya kita tidak dapat cukup optimistik.

V. Ketersediaan Alat Bantu Belajar/Mengajar Yang Sesuai dan Kesempatan Pendidikan

Tersedianya alat bantu belajar/mengajar yang sesuai dengan kebutuhan dan kemampuan peserta didik merupakan faktor penentu akses dan kesempatan pendidikan. Alat akses semacam ini menjadi masalah terutama bagi para peserta didik yang cacat. Tersedianya alat akses bagi para penyandang cacat ini terutama penting bila kita hendak mewujudkan sistem pendidikan inklusif, satu sistem yang memadukan peserta didik cacat dan non-cacat di dalam kelas yang sama. Untuk mengakomodasi kebutuhan individual para siswa dan untuk memberikan kesempatan kepada mereka untuk menguasai materi belajar, para pendidik dapat mengadaptasikan atau memodifikasi buku-buku ajar atau tes. Bentuk akomodasi yang sudah biasa diberikan adalah Braille atau rekaman audio bagi siswa-siswa tunanetra, gambar dengan teks bagi siswa-siswa tunarungu, dan teks dengan bahasa yang lebih sederhana bagi siswa-siswa tunagrahita.

Perkembangan teknologi asistif telah memungkinkan para peserta didik penyandang cacat ini memperoleh akses ke kurikulum yang sama. Di Amerika

Amerika Serikat, diterapkannya teknologi asistif itu dijamin oleh undang-undang. Section 508 dari Americans with Disabilities Act mengharuskan semua teknologi informasi dan elektronik pemerintah federal dapat dipergunakan oleh para penyandang cacat, kecuali jika hal itu menimbulkan beban yang terlalu berat (Williams, 2000). Keharusan ini berlaku pula bagi semua kontraktor federal yang membangun peralatan teknologi informasi atau mengakses sumber informasi pemerintah dan berinteraksi dengan instansi-instansi pemerintah. Instansi-instansi pemerintah federal harus mematuhi standar aksesibilitas untuk semua teknologi informasi dan elektronik ini mulai tanggal 7 Agustus 2000. Sebuah sistem teknologi informasi dipandang aksesibel bila sistem itu dapat dipergunakan dalam berbagai cara yang tidak bergantung pada satu indera atau kemampuan. Misalnya, satu sistem yang memberikan output hanya dalam format audio tidak akan aksesibel bagi orang-orang tunarungu, dan sistem yang menuntut penggunaan mouse untuk navigasinya tidak akan aksesibel bagi orang-orang yang tunanetra. Oleh karena itu individu-individu penyandang cacat ini membutuhkan software khusus atau alat tambahan. Karena pemerintah federal Amerika Serikat setiap tahunnya membeli teknologi informasi senilai ratusan juta dolar, maka pemberlakuan Section 508 akan berdampak besar terhadap desain produk dan jasa teknologi informasi itu. Hal ini tidak hanya memungkinkan para penyandang cacat memiliki akses yang lebih baik ke pendidikan, tetapi juga ke lapangan kerja.

Akan tetapi, penyediaan akses itu lebih dari sekedar menyediakan buku ajar dan komputer bagi setiap siswa. Guru harus menjamin bahwa para siswa itu secara aktif terlibat dalam kegiatan belajar; artinya, bahan pengajaran harus memberikan tantangan kognitif, tanpa memandang tingkat perkembangan siswa-siswanya. Terdapat beberapa strategi yang dapat dipergunakan oleh para pendidik untuk memberikan akses kepada para siswa ini, termasuk penggunaan kurikulum yang dirancang secara "universal" untuk aksesibilitas (Orkwis, 1999). Akses bagi semua siswa, baik yang menyandang kecacatan ataupun tidak, merupakan prinsip dasar dalam desain kurikulum universal. Desain kurikulum universal mengandung arti perancangan materi dan kegiatan belajar/mengajar yang memungkinkan dicapainya tujuan belajar oleh semua individu yang

berbeda-beda dalam kemampuannya untuk melihat, mendengar, berbicara, bergerak, membaca, menulis, memahami bahasa, memperhatikan, mengorganisasikan, terlibat aktif, dan mengingat.

Aspek-aspek terpenting dari desain universal untuk pembelajaran itu telah dirumuskan oleh the Center for Applied Special Technology (CAST) ke dalam tiga prinsip:

- 1) Kurikulum harus dapat disajikan dengan berbagai cara (*multiple means of representation*). Materi pelajaran dapat disajikan dengan cara-cara alternatif bagi siswa-siswa yang mempunyai kemampuan belajar lebih baik melalui penglihatan atau pendengaran, atau bagi mereka yang memerlukan tingkat kompleksitas yang berbeda.
- 2) Kurikulum harus memungkinkan para siswa mengekspresikan dirinya dengan berbagai cara (*multiple means of expression*) sehingga mereka dapat memberikan respon dengan cara yang lebih disukainya.
- 3) Kurikulum harus memungkinkan berbagai bentuk kegiatan belajar (*multiple means of engagement*).

Minat belajar siswa harus disesuaikan dengan cara penyajian materi pelajaran dan cara ekspresi yang disukai siswa. Siswa akan lebih termotivasi bila mereka terlibat aktif dalam apa yang dipelajarinya. Keterlibatan ini hanya mungkin terjadi bila siswa memiliki akses.

VI. Status Sosioekonomi dan Kesempatan Pendidikan

Pemerintah sering kali mengumumkan pembebasan biaya SPP untuk SD demi membantu meningkatkan akses dan kesempatan pendidikan bagi anak-anak dari keluarga dengan status sosioekonomi lemah, tetapi upaya tersebut tidak efektif karena SPP hanya merupakan bagian terkecil dari keseluruhan biaya pendidikan anak.

Bila ditinjau dari jenjang pendidikannya, tampaknya merupakan kondisi

yang universal (dengan kadar yang berbeda-beda) bahwa yang paling kecil tingkat aksesnya bagi anak-anak dari golongan sosioekonomi lemah adalah jenjang pendidikan pra-sekolah dan pendidikan tinggi.

Hofferth et al. (1994) mengkaji apakah anak-anak yang kurang beruntung di Amerika Serikat mempunyai akses ke lembaga-lembaga yang menyelenggarakan program pendidikan pra-sekolah yang sama dengan akses yang dinikmati oleh anak-anak yang beruntung, dan apakah program-program yang mereka masuki itu sama kualitasnya. Laporan tersebut menyimpulkan bahwa:

- Sebagian anak-anak yang kurang beruntung mempunyai akses yang lebih baik ke program pendidikan

kanak-kanak usia dini daripada anak kurang beruntung lainnya.

- Faktor-faktor kekurangberuntungan yang terkait dengan rendahnya tingkat akses itu adalah rendahnya pendapatan keluarga, anak dari seorang ibu yang kurang berpendidikan atau seorang ibu yang masih remaja ketika hamil pertama, dan tinggal di dalam keluarga besar.
- Sehubungan dengan akses ke program-program dengan kualitas yang sama, laporan tersebut mencatat bahwa kualitas program-program yang menerima anak-anak dari keluarga-keluarga berpenghasilan rendah tidak berbeda dari kualitas program-program yang menerima anak-anak dari keluarga-keluarga berpenghasilan lebih tinggi.
- Anak-anak kulit hitam lebih kecil kemungkinannya daripada anak-anak kulit putih untuk diterima di program-program yang memenuhi standar negara bagian (Washington, DC), tetapi lebih besar kemungkinannya untuk diterima di program-program yang memenuhi standar profesional.

Akses ke pendidikan tinggi, di samping dibatasi oleh kondisi ekonomi keluarga, juga sering terkait dengan latar belakang budaya keluarga. Henriksen (1995) mengemukakan bahwa di banyak komunitas kumuh di kota-kota besar serta komunitas kelas pekerja, menjadi seorang "dewasa" itu sering dikaitkan

dengan keadaan mempunyai pekerjaan dan berpenghasilan sesudah tamat sekolah menengah, bukannya melanjutkan pendidikan sesudah tamat SMU. Di samping itu, anak laki-laki tertua dari keluarga Hispanic yang kurang mampu sering diharapkan berhenti sekolah sesudah SMU, karena merupakan kewajibannya untuk bekerja demi mendukung ekonomi keluarga. Jadi, kewajiban dan ekspektasi keluarga itu sering membatasi pilihan pendidikan bagi para siswa.

Yang paling rendah tingkat aksesnya ke pendidikan itu adalah para tunawisma.

The Stewart B. McKinney Homeless Assistance Act (P. L. 100-77), mendefinisikan individu tunawisma (homeless individuals) sebagai mereka yang tidak memiliki tempat bermalam yang tetap, teratur, dan memadai; mempunyai tempat bermalam utama yang berupa (a) tempat berlindung yang diawasi dan dikelola oleh pemerintah atau swasta yang dirancang untuk memberikan akomodasi tempat tinggal sementara; (b) sebuah institusi yang memberikan tempat tinggal sementara bagi individu yang dimaksudkan untuk diinstitutionalisasi; atau (c) tempat milik pemerintah atau swasta yang tidak dirancang bagi manusia atau biasanya tidak dipergunakan sebagai akomodasi tempat bermalam secara teratur bagi manusia (Heflin, 1991).

Heflin mengemukakan bahwa di Amerika Serikat terdapat sekitar tiga sampai empat juta individu tunawisma (Tower & White, 1989). Hampir 90% keluarga tunawisma dikepalai oleh kepala keluarga yang wanita. Wanita dan anak-anak mewakili setengah dari populasi tunawisma (Bassuk & Rosenberg, 1988), dan usia rata-rata anak-anak tunawisma adalah enam tahun (Kozol, 1990).

Dampak ketunawismaan terhadap pendidikan anak menurut Heflin adalah sebagai berikut:

Dibandingkan anak-anak status sosioekonomi rendah yang tinggal di rumah, anak-anak tunawisma tiga kali lebih besar kemungkinannya untuk mengalami kelebihan kadar timah (Alperstein, Rappaport, & Flanigan, 1988). Penelitian menunjukkan bahwa kadar timah yang berlebihan dapat

mengakibatkan gangguan fungsi neurologis, yang berimplikasi pada rendahnya tingkat pencapaian pendidikannya.

Diperkirakan 43% anak-anak tunawisma usia sekolah tidak bersekolah (Ely, 1987). Ketidakmampuan memenuhi kriteria khusus untuk memasuki sekolah seperti persyaratan tempat tinggal tetap, hak perwalian, menyerahkan laporan kemajuan sekolah sebelumnya, dan dokumentasi tentang riwayat kesehatan, termasuk catatan tentang vaksinasi, merupakan faktor-faktor penghambat bagi anak-anak ini untuk memasuki sekolah. Di samping itu, kebanyakan anak tunawisma tidak memiliki akses transportasi atau perlengkapan sekolah yang dibutuhkan.

Anak dan remaja tunawisma yang berkesempatan bersekolah sering menunjukkan kemajuan belajar yang tidak memuaskan. Penelitian menunjukkan bahwa siswa-siswa yang tunawisma lebih besar kemungkinannya untuk mengalami kesulitan dalam bergaul dengan teman-teman sebayanya, dalam menyelesaikan tugas-tugas sekolah, dan tidak menunjukkan konsep diri yang sehat (Stronge & Tenhouse, 1990).

Dalam sebuah penelitian yang diselenggarakan di Boston, ditemukan bahwa 40% siswa-siswa tersebut gagal atau berprestasi di bawah rata-rata, 25% berada di kelas-kelas khusus, dan 43% mengalami tingal kelas (Bassuk & Rubin, 1987). Anak-anak tunawisma juga lebih besar kemungkinannya daripada teman-teman sebayanya untuk mengalami masalah-masalah perilaku (Bassuk & Rosenberg).

VII. Kesimpulan dan Implikasi

.....

Daftar Referensi

Davenport, F. C.B. (1994). *PHYSICAL ACCESSIBILITY: A Step by Step Guide to Eliminate Architectural Barriers*. Victoria: Access and Mobility

Sub-Committee.

Heflin, L. Juane. (1991). *Developing Effective Programs for Special Education Students Who Are Homeless*. ERIC Digest #E504. ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/

Henriksen, Janel Ann Soule (1995). *The Influence of Race and Ethnicity on Access to Postsecondary Education and the College Experience*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse for Community Colleges: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/

Hofferth, Sandra L. et al. (1994). *Access to Early Childhood Programs for Children at Risk*. Washington, DC: MPR Associates, Berkeley, CA.; Urban Inst.

Karabel et al. (1981). *Higher Education 1940-1980 [Report from the Project on Politics and Inequality in American Higher Education]*.

Keputusan Menteri Pekerjaan Umum Nomor 68/KPTS/1998 tentang Persyaratan Teknis pada Bangunan Umum dan Lingkungan.

Krech, David; Crutchfield, Richard S.; & Ballachey, Egerton L. (1982). *Individual in Society*. Berkeley: McGraw-Hill International Book Company.

Moran, Mary. (1987). *Student Financial Aid and Women*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Higher Education: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/

National Federation of the Blind. *Questions From KidsAbout Blindness*. Baltimore: <http://www.nfb.org>

Ochoa, Alberto M. (1985). *Problems of Access to Higher Education for Students of Non-White Ethnic Backgrounds*. Los Angeles: California State University.

Office for Civil Rights. (1996). *Ensuring Equal Access to Quality Education*. Washington, DC: US Department of Education.

Orkwis, R. (1999). *Curriculum Access and Universal Design for Learning*. ERIC/OSEP Digest #E586. The ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education: <http://ericec.org>

THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Unesco & Ministry of Education and Science,

Spain. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.

TN. (1994). Being at Ease with Handicapped Children. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children:
http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/

Undang-undang Nomor 4/1997 Tentang Penyandang Cacat.

WILLIAMS, JOHN M. (2000). ASSISTIVE TECHNOLOGY. ERIC Digests. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education:
http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/