

KOMPETENSI GURU PENDIDIKAN KHUSUS DALAM PENDIDIKAN TRANSISI

Oleh :
Nur Azizah
Pendidikan Luar Biasa FIP UNY
Nur_azizah@ uny.ac.id

Abstrak : Transisi merupakan fase yang sulit dilalui tidak hanya oleh siswa berkebutuhan khusus tetapi juga bagi orang tua dan orang yang terlibat didalamnya. Transisi dalam konteks pendidikan anak berkebutuhan khusus dapat berupa transisi dari rumah ke sekolah atau tempat pemberian intervensi dini, transisi antar jenjang sekolah, dan transisi dari sekolah ke masyarakat. Guru pendidikan khusus memiliki peran yang sangat besar dalam merencanakan dan memberikan program layanan transisi. Namun, kompetensi guru pendidikan khusus dalam memberikan layanan ini masih sangat terbatas. Selain tidak ada standar profesionalisme yang jelas yang mengatur kompetensi guru dalam memberikan layanan dan program transisi, banyak universitas penyelenggara pendidikan guru khusus juga belum membekali calon lulusannya dengan keterampilan professional terkait.

Kata Kunci: pendidikan transisi, pendidikan guru khusus

Abstract : Transition is a difficult phase experienced not only by the students with disabilities but also their parents and anyone who is involved in the phase. In the context of special education, transition includes transition from home to school or early intervention setting, transition across school level, and transition from school to community. Special education teacher plays a significant role in planning and implementing transition service and program. However, teachers' competencies in transition related skills are very limited. Despite of the absence of recognition of transition related skills in professional teaching standard in most of the countries, few university providers offer pre-service training programs that place emphasis on transition programming and its related skills.

Keywords: Transition education, special education teacher preparation

Pendahuluan

Guru pendidikan khusus/ pendidikan luar biasa memiliki peran utama dalam memberikan layanan transisi bagi siswa berkebutuhan khusus (Blanchett, 2001; Knott & Asselin, 1999). Dengan demikian, guru yang kompeten adalah kunci keberhasilan transisi (Anderson et al, 2003; DeFur & Taymans, 1995). Persiapan guru dalam memberikan layanan transisi, dan perspektif calon guru

terhadap kecukupan persiapan mereka selama di perguruan tinggi memainkan peran penting dalam keberhasilan layanan transisi (Wolfe, Boone, & Blanchett, 1998). Namun, penelitian menunjukkan bahwa guru pendidikan khusus di pendidikan menengah merasa tidak siap untuk memberikan layanan transisi yang efektif (Alnahdi 2014; Morningstar, Kim, & Clark, 2008). Sebuah studi yang dilakukan oleh Blanchett (2001) meneliti

kepuasan guru terkait pelatihan keterampilan dalam memberikan layanan transisi yang mereka terima di pendidikan tinggi sebelum bekerja dengan siswa berkebutuhan khusus menunjukkan bahwa hanya 9% dari guru menunjukkan bahwa mereka merasa sangat siap, 39% agak siap, 24% agak tidak siap, dan 21% adalah sangat tidak siap (Blanchett, 2001).

Dapat dikatakan bahwa hanya sedikit perguruan tinggi yang menawarkan mata kuliah yang berhubungan dengan pemberian layanan /program pendidikan khusus di tingkat sekolah menengah dan program transisi (Alnahdi 2014; Anderson et al, 2003; Johnson, 2012). Akibatnya, banyak guru pendidikan khusus mengajar tanpa pengetahuan dan keterampilan khusus terkait pemberian layanan program transisi (Johnson, 2012). Padahal pengetahuan guru tentang layanan transisi dan minat mereka adalah faktor yang signifikan dalam menentukan keberhasilan transisi (Wandry. Webb, Williams, Basett, Asselin, & Hutchinson, 2008).

Pengalaman Empiris Beberapa Negara

Sebagai wujud komitmen dari diamanatkannya layanan transisi dalam Individual With Disabilities Education Improvement Act/IDEA (2004), guru pendidikan khusus di Amerika Serikat terikat untuk memenuhi layanan tersebut.

Oleh karena itu mereka harus melengkapi diri dengan keterampilan yang tepat terkait pemberian layanan transisi. Dengan demikian, perguruan tinggi yang menyediakan program guru pendidikan khusus memiliki kewajiban untuk menyediakan mata kuliah untuk memenuhi persyaratan IDEA (2004). Selain itu, kompetensi guru pendidikan khusus terkait layanan transisi juga disyaratkan di bawah regulasi *the Special Education Standards for Professional Practice Section 8.5*. “Engage in appropriate planning for the transition sequences of individuals with exceptionalities” (*CEC Special Education Standards for professional Practice*). Sayangnya, survei nasional terhadap program persiapan tenaga kependidikan khusus di Amerika Serikat menemukan bahwa kurang dari 50% program pendidikan guru khusus di perguruan tinggi yang memberikan mata kuliah yang berkaitan dengan layanan program transisi terstandar (Anderson et al., 2003). Selain itu, hanya 45% dari program yang disurvei menawarkan mata kuliah transisi yang berdiri sendiri, sementara 70% dari dosen pengajar melaporkan memasukkan konten transisi pada mata kuliah lain (Anderson et al., 2003). Namun konten transisi yang diintegrasikan pada mata kuliah lain tidak memberikan cukup ruang untuk mencakup semua konten transisi

penting (Severson, Hoover, & Wheeler, 1994). Selain itu, keterbatasan waktu menjadi kendala untuk bisa mencakup seluruh konten materi yang penting sehingga kompetensi guru menjadi sangat terbatas (Anderson et al., 2003). Padahal, mata kuliah yang berkaitan dengan program transisi yang diberikan di perguruan tinggi secara signifikan memberi persepsi dan keyakinan yang lebih besar kepada calon guru untuk menerapkan praktek transisi yang efektif kelak ketika mereka sudah mengajar (Wandry et al., 2008).

Di sebagian besar wilayah di Australia, jalur untuk mengejar karir sebagai guru pendidikan khusus tidak dimulai dari kualifikasi sarjana, tetapi pascasarjana. Meskipun terbatas, sejumlah perguruan tinggi menawarkan kualifikasi pendidikan khusus tingkat sarjana. Lulusan dari program ini dapat mengajar baik pada sekolah regular maupun sekolah khusus (misalnya, Flinders University dan University of Newcastle). Walaupun kualifikasi pendidikan dan pengalaman mengajar di sekolah khusus sangat diutamakan bagi mereka yang ingin mengajar di sekolah khusus, Stephenson dan Carter (2014) menemukan banyak guru yang mengajar di sekolah khusus tanpa memiliki keahlian spesifik (spesialis). Sebuah survei yang dilakukan oleh Thomas (2009) di sekolah-sekolah

khusus negeri menunjukkan bahwa persentase staf yang memiliki kualifikasi pendidikan khusus di Australian Capital Territory (ACT), Queensland, dan Australia Selatan hanya setengah lebih sedikit dari total staf sekolah, dengan persentase masing-masing adalah 53,1%, 58,2%, dan 54,8%. Persentase tertinggi adalah di Australia Barat dengan 86,6%, sementara staf yang memiliki kualifikasi pendidikan khusus adalah sebesar 60% di New South Wales (NSW), dan 68,9% di Victoria.

Universitas di Australia menawarkan program pendidikan sarjana tingkat khusus sebagai bagian dalam program pendidikan anak usia dini, pendidikan dasar dan pendidikan menengah. Pendidikan khusus sebagai program yang berdiri sendiri lebih banyak ditawarkan dalam program pascasarjana. Kualifikasi yang dibutuhkan untuk mengajar di sekolah khusus di sebagian besar negara bagian dan teritori adalah sarjana atau magister dari program pendidikan guru yang terakreditasi. Namun, untuk bisa berkarir sebagai guru pendidikan khusus di NSW, otoritas registrasi guru mensyaratkan kualifikasi yang menggabungkan (a) sarjana pendidikan guru; dan (b) pascasarjana pada bidang pengajaran untuk siswa dengan kebutuhan belajar khusus termasuk siswa penyandang disabilitas,

dan juga pengalaman mengajar (NSW Department of Education, t.t.). Sebuah alternatif agar semua calon guru memiliki kompetensi dalam mengajar anak berkebutuhan khusus adalah dengan memasukkan program pendidikan khusus sebagai major pada program pendidikan guru umum, dengan demikian lulusannya dapat mengajar baik pada setting sekolah regular maupun sekolah khusus, seperti yang ditawarkan *Flinders University dan the University of Newcastle*.

Dalam rangka memberikan layanan pengajaran yang profesional, semua guru di Australia terikat Standar Profesional Guru yang diwadahi oleh *the Australian Professional Standards for Teachers* (AITSL 2015). Walaupun, tidak ada standar yang terpisah untuk menguji standar profesionalisme guru pendidikan khusus (Dally & Dempsey, 2014, 2015), tetapi standar profesionalisme guru mengakui adanya kompetensi yang berhubungan dengan kebutuhan khusus siswa, misalnya pada Standar 1 menyebutkan: “mengetahui siswa dan gaya belajar mereka. Secara specific disebutkan:

“1.5 Differentiate teaching to meet the specific learning needs of students across the full range of abilities

1.6 Strategies to support full participation of students with disability” (AITSL, 2015: 2)

Dapat dikatakan bahwa absennya standar profesionalisme guru khusus dapat diasosiasikan dengan ketidakjelasan kompetensi yang akan dicapai dalam pendidikan dan pelatihan guru lintas perguruan tinggi yang menyediakan program pendidikan guru khusus (Dally & Dempsey, 2014; Fiona, 2007). Argumen terhadap hal tersebut adalah bahwa semua guru harus memiliki seperangkat standar profesionalisme yang bisa diaplikasikan dalam konteks tertentu.

Lebih lanjut, meskipun dalam Standar 7 AITSL dikatakan: *Engage professionally with colleagues, parents/carers and the community* yang mengimplikasikan adanya kolaborasi yang harus dilakukan guru dengan kolega, orang tua dan masyarakat, tetapi standar tersebut tidak spesifik menyebut keterampilan berkolaborasi yang berkaitan dengan program transisi (AITSL, 2015). Asosiasi guru pendidikan khusus Australia (The Australian Association of Special Education/AASE) sudah merekomendasikan seperangkat standar keterampilan dan kompetensi yang harus dimiliki oleh guru khusus yang baru lulus dari program pendidikan guru khusus dalam memberikan support kepada siswa berkebutuhan khusus dalam setting inklusif (AASE, 2004). Namun, sampai saat ini AASE However, at this time, AASE belum secara resmi mengesahkan

seperangkat standar professionalism guru pendidikan khusus (Dally & Dempsey, 2014).

Hanya sedikit universitas di Australia yang menawarkan mata kuliah yang berhubungan dengan pendidikan transisi baik pada level sarjana maupun pascasarjana. Dari pencarian internet, hanya dua universitas (University of New South Wales and Flinders University) yang menawarkan mata kuliah pendidikan transisi sebagai mata kuliah utuh yang berdiri sendiri. Sementara beberapa universitas lain seperti Deakin University, Griffith University, the University of Sydney, and the University of Western Sydney, mengakomodasi beberapa komponen dalam pendidikan transisi seperti program pengajaran individual (Individualized Educational Program) dan kolaborasi dan konsultasi. Oleh karena itu dapat dipahami jika para guru khusus pemula merasa tidak dibekali cukup ilmu dan keterampilan yang berhubungan dengan pendidikan dan program transisi.

Isu mengenai kompetensi dan kualifikasi guru pemula juga terjadi di Inggris. Guru di Inggris terikat dengan seperangkat standar guru dalam *the Teacher Standards* (UK Department of Education, 2011). Sekolah dan stakeholder terkait juga harus memenuhi kode etik yang dituangkan dalam *the SEND Code of Practice* (2015), termasuk

didalamnya layanan transisi bagi siswa berkebutuhan khusus. Tetapi universitas penyelenggara program pendidikan guru khusus tidak mengalokasikan waktu yang cukup untuk dalam materi tersebut (Hartley, 2010). Sebuah survey yang dilakukan secara kolaborasi dengan Asosiasi guru pendidikan khusus Nasional (*the National Association for Special Education Needs/NASEN*), di Inggris menunjukkan bahwa rata-rata sebuah sekolah memiliki 52 % guru yang memiliki kualifikasi dalam pendidikan anak berkebutuhan khusus, dan hanya 30% guru yang memiliki kualifikasi spesialis sesuai dengan kebutuhan spesifik anak tersebut (Hartley, 2010). Guru pendidikan khusus di Inggris memerlukan kualifikasi guru pemula seperti ijazah sarjana atau pascasarjana. Selain itu mereka juga harus memiliki registrasi sebagai guru dari departemen pendidikan setempat. Untuk memiliki registrasi selain diperlukan ijazah juga dilakukan tes kompetensi. Semua program pendidikan guru memuat elemen pendidikan dan pengajaran bagi anak berkebutuhan khusus. Untuk dapat mengajar siswa berkebutuhan khusus specific seperti siswa dengan hambatan penglihatan, siswa dengan hambatan pendengaran dan siswa dengan hambatan multisensori diperlukan kualifikasi pendidikan yang spesifik pula (University of Edinburgh,

2014). Selain guru pendidikan khusus, di banyak sekolah di Inggris mereka juga mempekerjakan koordinator pendidikan khusus (Special Educational Needs Coordinators /SENCO). Kualifikasi kompetensi SENCO telah dikembangkan secara nasional agar perguruan tinggi penyelenggara pendidikan guru khusus memastikan bahwa lulusannya kelak memiliki kompetensi handal sebagai SENCO (National College for Teaching and Leadership, 2014). Meskipun kompetensi yang berkaitan dengan pendidikan transisi tidak secara langsung diamanatkan dalam *the Teachers Standards*, banyak dari kualifikasi kompetensi nasional SENCO yang menitikberatkan kepada komponen-komponen dalam memberikan layanan transisi seperti: asesmen, perencanaan program transisi, kolaborasi antar lembaga, dan keterlibatan orang tua dan siswa (National College for Teaching and Leadership, 2014).

Pengalaman di Indonesia

Di Indonesia, isu terkait persiapan guru pendidikan khusus lebih kompleks. Jalur penyiapan guru pendidikan khusus di Indonesia bersifat segregasi. Sebelum tahun 1990, guru yang mengajar di sekolah dasar setidaknya memiliki kualifikasi ijazah Sekolah Pendidikan Guru (SPG), sedangkan mereka yang

bekerja di sekolah khusus harus memiliki kualifikasi ijazah Sekolah Guru Pendidikan Luar Biasa (SGPLB) yang setara dengan D2. Setelah tahun 1990, pemerintah membuat keputusan yang sangat penting, dimana penyelenggaraan pendidikan guru harus dilakukan dibawah satu atap bukan banyak institusi yang selama sebelum tahun 1990 terjadi. Keputusan tersebut berdampak pada dileburkannya SPG, SGPLB, dan Sekolah Guru Olahraga (SGO) ke dalam Institut Ilmu Keguruan dan Ilmu Pendidikan (IKIP). Selain itu, pemerintah juga menyediakan support bagi pengembangan profesionalisme guru baik melalui pelatihan maupun program nolisasi guru lulusan setara D2. Selanjutnya, pemerintah juga menetapkan aturan PNS guru. Tetapi secara umum, usaha pemerintah tersebut belum mengarah kepada kinerja guru yang lebih (Nielsen, 1998).

Pada tahun 1999 melalui Kepres No 93, Pemerintah menetapkan IKIP untuk memperluas layanannya dengan tidak hanya menyelenggarakan program kependidikan tetapi juga non-kependidikan, dan merubah namanya menjadi universitas. Pada saat ini terdapat 11 universitas in Indonesia yang menawarkan program pendidikan luar biasa setingkat Sarjana (S1), empat universitas menawarkan program

pendidikan luar biasa setingkat magister (S2) dan satu universitas menyelenggarakan program doctoral (S3) pendidikan luar biasa. Dari 11 universitas, hanya satu yang diselenggarakan oleh pihak swasta, tujuh diantara universitas tersebut berlokasi di Pulau Jawa, satu di Sumatra, satu di Kalimantan, dan dua di Sulawesi. Hal ini menjadi problematik terutama berpengaruh terhadap ketersediaan guru pendidikan khusus terutama pada provinsi-provinsi dimana tidak ada perguruan tinggi yang menyelenggarakan program pendidikan guru khusus. Walaupun sudah ditetapkan Kualifikasi Kompetensi Nasional Indonesia (KKNI), tetapi masing-masing universitas memiliki kompetensi lulusan yang berbeda-beda. Terlebih lagi kompetensi lulusan dalam pemberian layanan dan program transisi bagi siswa berkebutuhan khusus belum menjadi fokus pada semua universitas di Indonesia.

Pada tahun 2005, pemerintah mengeluarkan Undang-Undang (UU) No 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen sebagai salah satu langkah strategis meningkatkan kompetensi guru dan dosen. Sertifikasi guru mewajibkan guru untuk memenuhi standar kriteria profesionalisme sebelum mereka tersertifikasi. Dijelaskan dalam UU Guru dan Dosen bahwa seorang guru

pendidikan khusus wajib: (a) memiliki ijazah S1 pendidikan khusus atau D4, atau S1 pada bidang studi yang relevan dengan mata pelajaran yang diampu; (b) Memenuhi standar profesionalisme guru; dan (c) memiliki sertifikat pendidik.

Jumlah guru pendidikan luar biasa di Indonesia pada tahun 2006 adalah 10.154 orang dan kurang sedikit dari setengahnya yang memiliki ijazah sarjana (Jalal, Samani, Chang, Stevenson, Ragatz, & Negara., 2009). Karena guru wajib memiliki ijazah sarjana, pemerintah kemudian menyediakan program bantuan finansial untuk upgrading guru lulusan SGPLB menjadi sarjana melalui kolaborasi proyek nolisasi dengan perguruan tinggi setempat. Perguruan tinggi penyelenggaraan program pendidikan guru khusus membuka kelas alih jenjang untuk mensukseskan program nolisasi tersebut. Di banyak universitas kelas alih jenjang dimulai dari tahun 2002 sampai kurang lebih tahun 2012.

Untuk mengatasi isu dalam standar kompetensi, tahun 2007 pemerintah mengeluarkan seperangkat standar profesionalisme guru. Ini adalah seperangkat standar pertama yang dikeluarkan oleh pemerintah selain regulasi tentang PNS guru. UU Guru khusus fokus kepada kompetensi yang harus dimiliki oleh guru sebagai profesional. Guru berstatus PNS juga

harus mengikuti aturan tentang pegawai negeri sipil yang dikeluarkan oleh pemerintah. Lebih dari 50% guru pendidikan khusus berstatus PNS. Bertahun-tahun Status PNS selalu dicirikan oleh kepatuhan dan kesetiaan kepada atasan, bukan bercirikan pada keunggulan profesionalisme (Bjork, 2013). Sebelum dikeluarkannya UU Guru dan Dosen, guru di Indonesia lebih banyak memperhatikan hal-hal yang bersifat administratif dibandingkan profesionalisme mengajar.

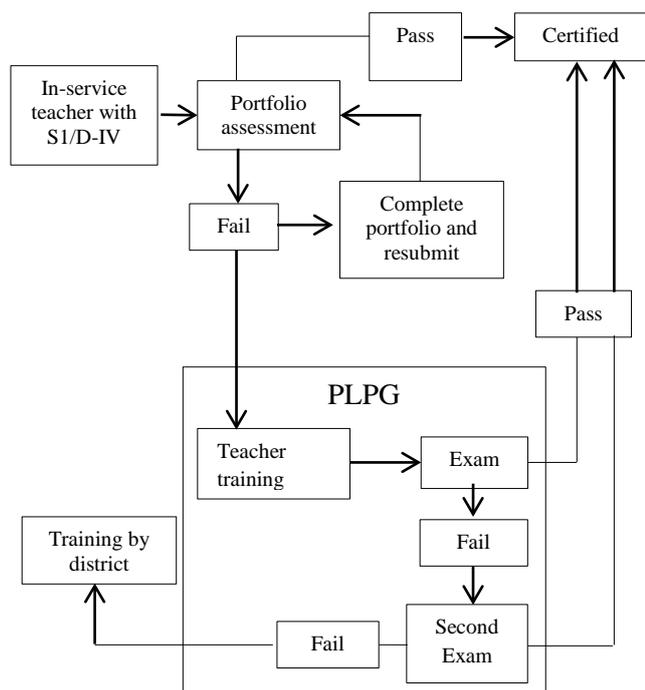
Seperangkat standar kompetensi profesionalisme guru terdiri dari kompetensi pedagogis, professional, kepribadian, dan sosial, namun deskripsi pada tiap-tiap kompetensi sangat umum. Meskipun ada penjelasan lebih lanjut mengenai kompetensi guru Taman Kanak-Kanak (TK), guru Sekolah Dasar (SD), dan guru Mata Pelajaran, tetapi tidak ada penjelasan untuk guru pendidikan khusus. Lebih jauh lagi, semua guru yang bekerja pada setting pendidikan khusus disertifikasi sebagai guru kelas TK atau SD. Hal ini tentu saja berdampak negatif terhadap pengukuran kompetensi guru pendidikan khusus karena jenjang pendidikan di sekolah khusus juga terbagi menjadi dasar dan menengah, selain itu pada sekolah-sekolah khusus juga terdapat guru mata pelajaran. Guru-guru yang memenuhi standar kompetensi tersebut

diberi sertifikasi pendidik dan sebagai konsekuensinya mereka berhak mendapatkan tunjangan sertifikasi.

Dinamika Sertifikasi Guru

Proses sertifikasi guru dimulai pada tahun 2009 dan diharapkan semua guru tersertifikasi pada tahun 2015 (Jalal et al., 2009; Suryahadi & Sambodho, 2013), tetapi sampai saat ini belum tercapai. Sejak diberlakukannya sertifikasi guru, skema penyeleksian sertifikasi telah berubah beberapa kali. Skema pertama dikenalkan melalui system portfolio, dimana setiap daerah diberi kuota oleh pemerintah dengan kriteria yang berhak disertifikasi adalah: (a) memiliki ijazah S1, (b) memiliki pengalaman mengajar dengan kurun waktu tertentu, (c) PNS golongan IV/a atau setara dengan IV/a jika bukan PNS, dan (d) pengawas sekolah (Fahmi, Maulana, & Yusuf, 2011).

Gambaran proses sertifikasi dapat dilihat dalam gambar 1.



Gambar 1 Proses sertifikasi guru
Adaptasi dari (Jalal et al., 2009: 90)

Catatan:

PLPG: Pendidikan dan Latihan Profesi Guru dilakukan selama 90 jam dan diselenggarakan oleh Perguruan Tinggi yang ditunjuk

Guru yang (a) memiliki ijazah pascasarjana dan memiliki angka kredit setara dengan IV/b, dan (b) memiliki ijazah sarjana dan memiliki angka kredit setara IV/c langsung didertifikasi tanpa melalui system portofolio tetapi hanya melalui verifikasi dokumen. Program sertifikasi saat ini dinamakan Pendidikan Profesi Guru (PPG). Skema PPG dalam pendidikan luar biasa yang direncanakan adalah sebagai berikut:

(a) Sarjana pendidikan luar biasa menempuh pendidikan satu semester sebanyak adalah 20 SKS

(b) Sarjana non-pendidikan luar biasa menempuh 40 SKS dalam dua semester.

(Ishartiwi, Budiyanto, Purnamawati, Sunaryo, & Choiri, 2010)

Ada beberapa isu terkait penyelenggaraan sertifikasi guru pendidikan khusus. Pertama, guru pendidikan khusus dinilai dengan standar yang sama dengan guru pada sekolah umum. Setting pendidikan khusus berbeda dengan setting pendidikan regular, tidak hanya dalam hal karakteristik individu yang unik tetapi juga dalam formulasi kurikulum. Kedua, semua guru pendidikan khusus disertifikasi sebagai guru kelas TK atau SD. Padahal sekolah khusus juga memiliki jenjang pendidikan menengah dan ada juga guru mata pelajaran. Praktek ini diasumsikan berdasarkan asumsi tingkat kemampuan akademik siswa berkebutuhan khusus yang ada di sekolah luar biasa yang diasumsikan setara dengan kemampuan akademik siswa SD. Asumsi ini tentu saja salah karena pada banyak sekolah luar biasa juga terdapat siswa berkebutuhan khusus yang secara akademik juga bisa bersaing dengan siswa regular pada umumnya. Lagi pula, kurikulum sekolah luar biasa juga berbeda dengan kurikulum sekolah regular dimana

tidak hanya berfokus pada kurikulum akademik tetapi juga non-akademik. Ketiga, standar profesionalisme guru yang ada saat ini juga tidak mengakomodasi isu-isu penting dalam pendidikan khusus seperti layanan program transisi dan paska sekolah.

Meskipun evaluasi terhadap program sertifikasi guru pendidikan khusus belum dilakukan, tetapi dampak sertifikasi guru umum terhadap peningkatan kualitas pendidikan belum memuaskan (Hastuti, Akhmadi, Sabainingrum, & Ruhmaniyati, 2009). Bisa disimpulkan bahwa secara umum Indonesia masih terus berkutat dengan isu kualitas pendidikan dan kualitas guru (Suryahadi & Sambodho, 2013).

Penutup

Kunci keberhasilan program layanan transisi bagi peserta didik berkebutuhan khusus terletak pada peran guru. Potensi guru pendidikan khusus yang terbatas dalam bidang ini memerlukan berbagai improvisasi. Standar profesionalisme guru perlu dikaji ulang dan untuk mengatur kompetensi guru dalam memberi layanan program transisi. Kajian empirik keberhasilan layanan transisi di berbagai negara dapat dijadikan acuan bagi universitas penyelenggara pendidikan guru khusus agar dapat membekali calon lulusannya dengan keterampilan

professional terkait. Namun demikian, tentunya perlu dipertimbangkan sisi kontekstualnya agar implementasi layanan program transisi bagi anak berkebutuhan khusus sesuai untuk diterapkan di Indonesia.

Daftar Pustaka

- AITSL. 2015. "Australian Professional Standards for Teachers". <http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers> (diunduh 5 June 2015).
- Alnahdi, G. 2014. "Special education teacher transition-related competencies and preparation in Saudi Arabia". *International Journal of Special Education*, 29(2), 2014.
- Anderson, D., Kleinhammer-Tramill, P. J., Morningstar, M. E., Lehmann, J., Bassett, D., Kohler, P. D., . . . Wehmeyer, M. L. 2003. "What's happening in personnel preparation in transition? a national survey". *Career Development for Exceptional Individuals*, 26(2), 145-160.
- Bjork, C. 2013. "Teacher training, school norms and teacher effectiveness in Indonesia". Dalam D. Suryadarma & G. W. Jones (Eds.), *Education in Indonesia*. Singapore: Institute of Southeast Asian Studies.
- Blanchett, W. J. 2001. "Importance of teacher transition competencies as rated by special educators". *Teacher Education and Special Education*, 24(1), 3-12.
- Dally, K., & Dempsey, I. 2014. "Professional standards for Australian special education

- teachers". *Australian Journal of Special education*, 38(1), 1-13.
- Dally, K., & Dempsey, I. 2015. "Content validation of statements describing the essential work of Australian special education teachers". *Australian Journal of Teacher Education*, 40(2), 112-125.
- DeFur, S. H., & Taymans, J. M. 1995. "Competencies needed for transition specialists in vocational rehabilitation, vocational education, and special education". *Exceptional Children*, 62(1), 38-51.
- Fahmi, M., Maulana, A., & Yusuf, A. A. 2011. *Teacher certification in Indonesia: a confusion of means and ends*. Bandung: Center for Economics and Development Studies (CEDS) Padjadjaran University.
- Fiona, F. 2007. "Towards inclusion: an Australian perspectives". *Support for Learning*, 22, 66-71.
- Hastuti, Sulaksono, B., Akhmadi, Syukri, M., Sabainingrum, U., & Ruhmaniyati. 2009. *Implementation of the 2007 certification program for practicing teacher: a case study of Jambi, West java, and West kalimantan Provinces*. Jakarta: The SMERU Research Institute.
- Hartley, R. 2010. "Teacher expertise for special education needs: filling the gaps". *Research Note*.
- Individual With Disabilities Education Improvement Act of 2004, Pub. L. No. 108-446 § 300.8, 2647 Stat. (2004).
- Ishartiwi, Budiyanto, Purnamawati, S. N., Sunaryo, & Choiri, S. (2010). *Pedoman penyelenggaraan pendidikan profesi guru*. Jakarta.
- Jalal, F., Samani, M., Chang, M. C., Stevenson, R., Ragatz, A. B., & Negara, S. D. 2009. *Teacher certification in Indonesia: a strategy for teacher quality improvement*. Jakarta: Ministry of National Education and World Bank.
- Johnson, D. R. 2012. "Policy and adolescent transition education". Dalam M. L. Wehmeyer & K. W. Webb (Eds.), *handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (pp. 11-31). the UK: Routhledge.
- Kepres No 93 Tahun 1999 Tentang perubahan IKIP menjadi Universitas.
- Knott, L., & Asselin, S. B. 1999. "Transition competencies: perception of secondary special education teachers". *Teacher Education and Special Education*, 22(1), 55-65.
- National College for Teaching and Leadership. 2014. National Award for SEN Co-ordination: Learning outcomes.
- Nielsen, H. D. 1998. "Reform to teacher education in Indonesia: does more mean better?" *Asia Pacific Journal of Education*, 18(2), 9-25.
- NSW Department of Education. n.d. "Plan your career." <http://www.dec.nsw.gov.au/about-us/careers-centre/school-careers/focus-areas/learning-and-support/plan-your-career> (diunduh 8 June 2015).
- Morningstar, M. E., Kim, K.-H., & Clark, G. M. 2008. "Evaluating a transition personnel preparation program: identifying transition competencies of practitioners". *Teacher Education*

- and Special Education*, 31(1), 47-58.
- Suryahadi, A., & Sambodho, P. 2013. "An assessment of policies to improve teacher quality and reduce teacher absenteeism". Dalam D. Suryadarma & G. W. Jones (Eds.), *Education in Indonesia*. Singapore: Institute of Southeast Asian Studies.
- Severson, S. J., Hoover, J. H., & Wheeler, J. J. 1994. "Transition: an integrated model for the pre-and in-service training of special education teachers". *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 17(2), 145-157.
- Stephenson, J., & Carter, M. 2014. "What do employers ask for in advertisements for special education positions?" *Australasian Journal of Special Education*, 38(1), 51-62.
- Thomas, T. 2009. "The age and qualifications of special education staff in Australia". *Australasian Journal of Special Education*, 33(2), 109-116.
- University of Edinburgh. (2014). Special educational needs. From <http://www.ed.ac.uk/schools-departments/careers/explore/occupations/education/special-educational-need>.
- UK Department of Education. (2011). *Teachers' standards*.
- Wandry, D. L., Webb, K. W., Williams, J. M., Bassett, D., Asselin, S. B., & Hutchinson, S. R. 2008. "Teacher candidates' perceptions of barriers to effective transition programming". *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 31(1), 14-25.
- Wolfe, P. S., Boone, R. S., & Blanchett, W. J. 1998. "Regular and special educator's perceptions of transition competencies". *Career Development for Exceptional Individuals*, 21(1), 87-106.