

SIKAP GURU TERHADAP PENDIDIKAN INKLUSIF - KECENDERUNGAN INTERNASIONAL

Ana Lisdiana, Dede Supriyanto dan Didi Tarsidi

PPPPTK TK dan PLB
Prodi Pendidikan Khusus
Sekolah Pascasarjan
Universitas Pendidikan Indonesia
Email : alisdiana@gmail.com
dede_supriyanto11@yahoo.com

Abstrak

Studi ini dilakukan dengan tujuan untuk menyelidiki sikap guru terhadap pendidikan inklusif dan variabel yang mempengaruhi sikap tersebut. Metode penelitian yang digunakan adalah deskriptif dengan teknik Systematic Literature Review (SLR) untuk menampilkan gambaran lengkap dan terbaru dari studi empiris yang dipublikasikan 15 tahun terakhir yang mengkaji sikap guru terhadap pendidikan inklusif dan variabel yang mempengaruhinya. Dilakukan review terhadap 28 artikel yang melibatkan 5.717 orang guru dari 24 negara. Hasil menunjukkan bahwa mayoritas guru memiliki sikap positif terhadap pendidikan inklusif. Beberapa penelitian juga melaporkan sikap netral dan juga negatif. Variabel yang mempengaruhi sikap guru adalah tingkat dan latar belakang pendidikan, efikasi diri, pelatihan guru, dan jenis disabilitas anak berkebutuhan khusus.

Kata Kunci: *Pendidikan Inklusif; Sikap Guru; Inklusi ABK*

Pendahuluan

Inklusi peserta didik berkebutuhan khusus di kelas reguler sudah menjadi trend global. Praktik seperti ini telah dilakukan oleh berbagai negara lebih dari 20 tahun semenjak Salamanca Statement dikeluarkan pada tahun 1994. Sebagai sebuah landasan filosofis dalam menyediakan akses yang setara bagi semua peserta didik, pendidikan inklusif mengubah lingkungan sekolah yang terbatas menjadi sebuah lingkungan yang lebih ramah dan dapat diakses oleh peserta didik yang beragam. Namun, setelah beberapa tahun diimplementasikan, tampaknya pendidikan inklusif menghadapi banyak tantangan, misalnya kebijakan yang tidak tepat (Forbes 2007), kurangnya dukungan (Hwang & Evans, 2011), pelatihan yang kurang memadai (Rajovic & Jovanovic, 2011), serta sikap guru (Unianu, 2012).

Efektivitas inklusi dipercayai tergantung pada peran guru. Baik guru umum maupun guru pendidikan khusus merupakan agen utama dalam menciptakan lingkungan yang paling tidak membatasi di kelas mereka. De Boer, Pijl, & Minnaert (2010) menyatakan bahwa sikap dan harapan positif guru penting bagi keberhasilan inklusi. Guru yang memiliki sikap positif terhadap inklusi cenderung lebih siap untuk menyesuaikan pendekatan mereka agar dapat menjawab kebutuhan belajar peserta didik yang berbeda-beda (Subban & Sharma, 2006).

Sikap dapat didefinisikan secara sederhana sebagai “suka” dan “tidak suka” (Bem, 1970 dalam Schwarz & Bohner, 2001). Eagly & Chaiken (2007) mendefinisikan sikap sebagai kecenderungan psikologis yang diungkapkan dengan mengevaluasi entitas tertentu dengan beberapa tingkat kesukaan atau ketidaksukaan. Dalam istilah yang lebih luas, sikap dapat didefinisikan sebagai “predisposisi individu dalam berpikir (komponen kognitif), merasakan (komponen afektif), dan bertindak laku (komponen perilaku) dengan cara tertentu terhadap target tertentu yang dituju” (Arnold & Randall, 2010). Dalam pendidikan inklusif, sikap mengacu pada cara guru berpikir, apa yang guru rasakan, dan bagaimana guru berperilaku terhadap hal pendidikan inklusif.

Beberapa peneliti telah menguji sikap guru terhadap pendidikan inklusif dan menemukan pergeseran sikap ke arah yang lebih positif yang mendukung terdapat peningkatan sikap yang mendukung keberhasilan inklusi. Artikel ini bermaksud menyelidiki bagaimana sikap guru terhadap pendidikan inklusif dan faktor-faktor yang mempengaruhi sikap guru tersebut terhadap pendidikan inklusif.

Konferensi Dunia tentang Pendidikan Kebutuhan Khusus, Juni 1994 mempertimbangkan hak anak-anak penyandang disabilitas untuk menerima pendidikan di kelas reguler. Perwakilan dari 92 negara dan 25 organisasi internasional merumuskan Pernyataan Salamanca yang menyatakan bahwa terlepas dari kondisi intelektual, fisik, sosial, bahasa atau emosional mereka, semua anak memiliki hak yang sama untuk menerima pendidikan dan bahwa sekolah harus menyediakan tempat yang sesuai, lingkungan belajar inklusif untuk anak-anak ini (UNESCO 1994). Sejak saat itu, Kerangka Kerja untuk Pendidikan Kebutuhan Khusus telah diterapkan secara global untuk memerangi sikap diskriminatif terhadap anak-anak penyandang disabilitas, membangun masyarakat yang inklusif dimana semua anak diterima, dan mencapai pendidikan bagi semua (Ainscow & Miles, 2008). Strategi tersebut meminta pemerintah di seluruh dunia untuk memberikan prioritas tinggi pada kebijakan untuk menyediakan program berorientasi inklusif di sekolah dan untuk memastikan kesempatan yang sama dalam pendidikan bagi penyandang disabilitas.

Banyak negara telah mengadopsi kebijakan ini di semua tingkat dengan maksud untuk 'memastikan bahwa pendidikan kebutuhan khusus merupakan bagian dari setiap diskusi yang berhubungan dengan pendidikan untuk semua' (UNESCO, 1994). Namun, masih banyak bukti hambatan pencapaian tujuan pendidikan inklusif, dan kemajuannya lamban. Sejumlah penulis telah mengidentifikasi faktor-faktor kunci yang menyebabkan kesulitan dalam mencapai sistem pendidikan yang benar-benar inklusif, termasuk kurangnya dukungan lingkungan fisik di kelas (Gal, Schreur, & Engel-Yeger, 2010), kurangnya pelatihan dan pengalaman guru dalam pendidikan khusus (Bruns & Mogharreban, 2007), dan sikap staf pengajar yang tidak mendukung (Emam & Mohamed, 2011).

Kozub dan Lienert (2003) menekankan bahwa tantangan penting pendidikan inklusif terkait dengan sikap guru terhadap inklusi anak-anak penyandang disabilitas di kelas reguler. Karena guru memainkan peran kunci dalam proses belajar mengajar, para guru diharapkan memiliki sikap positif dan mendukung terhadap keterlibatan anak-anak penyandang disabilitas di kelas mereka. Oleh karena itu, memahami sikap guru sangat penting bagi keberhasilan pendidikan inklusif. Banyak penelitian telah meneliti sikap guru terhadap konsep inklusi, (misalnya Engstrand & Roll-Pettersson, 2014; Liu et al., 2016), dan telah mengeksplorasi kecenderungan guru dalam mendukung dan menentang kebijakan tersebut. Meskipun sudah ada beberapa review dari literatur ini (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; Kozub & Lienert, 2003; Scruggs & Mastropieri, 1996), namun belum ada sintesis penelitian yang komprehensif. Review untuk menghasilkan analisis terhadap studi tentang sikap guru terhadap pendidikan inklusif dan faktor-faktor apa yang mempengaruhinya penting dan dapat mengungkapkan informasi bermanfaat untuk mendukung kebijakan pendidikan inklusif yang lebih baik.

Metode

Penelitian ini menggunakan metode kualitatif dengan *Systematic Literature Review* (SLR) untuk menampilkan gambaran lengkap dan terbaru dari studi empiris yang dipublikasikan 15 tahun terakhir. Prosedur diterapkan untuk mencari referensi, memilih penelitian, dan menganalisis sikap guru terhadap pendidikan inklusif.

Database dari ERIC (2006-2014), Taylor and Francis (2006-2016), Proquest (2006-2014), Elsevier (2007-2017), SAGE (2010-2014), dan Springer (2010-2014) merupakan referensi untuk penelitian ini. Jurnal-jurnal seperti *Journal of Research in Special Educational Needs* (JORSEN), *International Journal of Special Education*, *International*

Journal of Inclusive Education, Journal of Education and Training, Exceptionality Education International, Journal of Disability Policy Studies, Early Child Development and Care, Remedial and Special Education, British Journal of Learning Support, European Journal of Special Needs Education, and Asia Pacific Journal of Education juga membantu dalam pencarian artikel yang relevan.

Pengumpulan artikel menggunakan mesin pencarian Google dengan kata kunci “*teacher attitudes*” mendapatkan 28 referensi. Kriteria yang diterapkan untuk memilih referensi yang relevan adalah sebagai berikut:

- Dipublikasikan antara tahun 2006 s.d. 2017.
- Memiliki data empiris yang diperoleh dengan metode tertentu.
- Direviu secara internasional.
- Mengukur sikap guru terhadap pendidikan inklusif.

Hasil Penelitian

Gambaran Umum Penelitian tentang Sikap Guru terhadap Inklusi

Beberapa penelitian di banyak negara mengungkapkan berbagai sikap guru umum terhadap inklusi. Beberapa penelitian melaporkan sikap positif terhadap inklusi di antaranya Subban & Sharma (2006) di Australia, Idol (2006) di Amerika Serikat, Gal, Schreur, & Engel-Yeger (2010) di Israel, Kochen & Radford (2011) di Lebanon, Todorovic, Stojiljkovic, Ristanic, & Djigic (2011), Kurniawati Subban and Sharma (2006) in Australia, Idol (2006) in United States, Gal, Schreur, and Engel-Yeger (2010) in Israel, Khochen and Radford (2011) in Lebanon, and Todorovic, Stojiljkovic, Ristanic, and Djigic (2011) in Serbia, Kurniawati dkk (2012) di Indonesia, dan Qi, Wang & Ha (2016) di Hongkong. Chiner dan Cardona (2012) juga melaporkan sikap positif guru walaupun keterampilan guru, waktu, sumber bahan dan dukungan personal untuk inklusi tidak mencukupi. Bhatnagar dan Das (2014) merekomendasikan untuk mempertahankan sikap guru dan mengembangkan pengetahuan mereka tentang inklusi agar inklusi dapat berhasil.

Sebaliknya, beberapa penelitian melaporkan sikap negatif guru terhadap inklusi, di antaranya Rakap dan Kaczmarek (2010) di Turkey, Hwang dan Evans (2011) di Korea, dan Hofman dan Kilimo (2014) di Tanzania. Gaad dan Khan (2007) mengidentifikasi peserta penelitian mereka menunjukkan kurangnya keterampilan guru dan guru merasakan beban berat dalam memenuhi kebutuhan peserta didik berkebutuhan khusus. Dalam situasi demikian, guru pada umumnya merasa frustrasi dan memiliki sikap negatif terhadap inklusi peserta didik berkebutuhan khusus dalam setting kelas reguler.

Sementara itu, penelitian yang dilakukan oleh Hsieh dan Hsieh (2011) menunjukkan sikap netral guru terhadap inklusi. Demikian juga penelitian yang dilakukan oleh Savolainen, Engelbrecht, Nel, dan Malinen (2011) melaporkan bahwa sikap guru Finlandia lebih ke arah netral. Sementara penelitian perbandingan yang dilakukan oleh Helldin dkk (2011) mengungkapkan bahwa guru-guru di Swedia lebih pro inklusi dibandingkan dengan guru-guru di Afrika Selatan.

Penelitian lain membandingkan sikap guru berdasarkan kualifikasi pendidikannya. Emam dan Mohamed (2011) menemukan bahwa tidak ada perbedaan antara sikap guru taman kanak-kanak dengan guru sekolah dasar. Namun, guru sekolah dasar menunjukkan kepercayaan diri yang lebih tinggi dibandingkan guru taman kanak-kanak dalam mengelola dan mengajar peserta didik berkebutuhan khusus. Sementara itu, Galovic, Brojcin, dan Glumbic (2014) melaporkan bahwa guru sekolah menengah atas dan guru taman kanak-kanak memiliki sikap yang lebih positif terhadap pendidikan inklusif dibandingkan guru-guru sekolah dasar dan sekolah menengah pertama.

Satu hal yang menarik ditemukan dalam penelitian yang dilakukan oleh Combs, Elliot, dan Whipple (2010) dimana dilaporkan terdapat dua perspektif yang berbeda. Menggunakan wawancara mendalam terhadap empat orang, ditemukan bahwa satu

kelompok memiliki sikap positif, percaya bahwa setiap anak memiliki hak untuk pendidikan jasmani yang berkualitas. Sementara kelompok lainnya memiliki sikap negatif terhadap pendidikan inklusif, dengan argumentasi bahwa pengajaran yang mereka lakukan tidak efektif karena memerlukan waktu yang banyak untuk menangani peserta didik berkebutuhan khusus, seperti ketika melakukan assesmen dan mengerjakan tugas-tugas.

Hanya ada dua peneliti yang mengungkapkan komponen sikap. Yang pertama, penelitian oleh Kurniawati, Minnaert, Mangunsong, dan Ahmed (2012) melaporkan bahwa meskipun guru-guru kurang suka (komponen afektif) namun menunjukkan keinginan yang kuat (komponen perilaku) untuk menginklusikan peserta didik berkebutuhan khusus di kelas mereka. Penelitian yang kedua yang dilakukan oleh Vermeulen, Denessen, dan Knoors (2012) menunjukkan bahwa meskipun guru memiliki kepercayaan yang kurang positif (komponen kognitif), mereka menunjukkan perilaku responsif (komponen perilaku). Misalnya seorang guru sains percaya bahwa inklusi akan berjalan apabila perbedaan peserta didik di suatu kelas tidak terlalu besar. Guru tersebut percaya bahwa mendiagnosis peserta didik berkebutuhan khusus penting sebagai dasar untuk memberikan layanan pendidikan sesuai kebutuhan mereka.

Secara umum, terdapat berbagai sikap terhadap pendidikan inklusif yang diidentifikasi oleh penelitian-penelitian yang direviu. Jumlah penelitian yang menunjukkan sikap positif sedikit lebih banyak dibandingkan yang sikap negatif; lebih sedikit lagi penelitian yang melaporkan sikap netral dan campuran. Sayangnya, kebanyakan dari penelitian ini tidak mendefinisikan dengan jelas konsep dari sikap dan tidak meneliti sikap berdasarkan komponennya. Akibatnya, sulit untuk menganalisis hasil penelitian dan membuat kesimpulan berdasarkan temuan-temuan karena hanya ada dua penelitian yang menyelidiki sikap guru berdasarkan komponen sikap.

Artikel-artikle yang direviu itu terangkum pada tabel di bawah ini.

NO.	PENELITI	TAHUN	NEGARA	METODE	PARTISIPAN	FAKTOR TERKAIT	DAMPAK SIKAP
1.	Ahmed, Sharma, & Deppeler	2012	Bangladesh	Kuantitatif, survey	738 guru	✓	x
2.	Chhabra, Srivastava, & Srivastava	2010	Botswana	Kuantitatif, survey	103 guru sekolah reguler	✓	x
3.	Chiner & Cardona,	2012	Spanyol	Kuantitatif, survey	336 guru sekolah umum (TK, SD, dan SMP)	✓	✓
4.	Combs et al.,	2010	Amerika Serikat	Kualitatif, wawancara	4 guru penjas sekolah umum	✓	✓
5.	Dukmak	2013	Uni Emirat Arab	Kuantitatif, survey	455 guru	✓	✓
6.	Emam & Mohamed	2011	Mesir	Kuantitatif, kuesioner terstandar	71 guru TK dan 95 guru SD	✓	✓
7.	Gaad & Khan	2007	Uni Emirat Arab	Kualitatif, kuesioner dan wawancara	220 guru dari dua sekolah reguler swasta	✓	✓
8.	Gal et al.,	2010	Israel	Kuantitatif, kuesioner terstandar	53 guru TK	✓	x
9.	Galović et al.,	2014	Serbia	Kuantitatif, skala	322 guru umum	x	x
10.	Hellidin et al.,	2011	Swedia dan Afrika Selatan	Mixed Method, kuesioner Terstandar	275 guru	x	✓
11.	Hofman & Kilimo	2014	Tanzania	Kuantitatif, kuesioner terstandar	100 guru	✓	✓
12.	Hsieh & Hsieh	2011	Amerika Serikat	Kuantitatif, survei	130 guru	✓	✓
13.	Hwang & Evans	2011	Korea	Mixed Method, kuesioner dan wawancara	33 guru	x	✓
14.	Khochen & Radford	2011	Lebanon	Mixed Method	40 guru	✓	✓
15.	Kurniawati et al.	2012	Indonesia	Kuantitatif, skala	208 guru dari SLB, sekolah inklusif dan sekolah reguler	✓	x
16.	Kurniawati et al.	2016	Indonesia	Kuantitatif	33 guru kelompok percobaan, 34 guru kelompok control, dari 11 sekolah	✓	x
17.	MacFarlane & Woolfson	2013	Skotlandia	Kuantitatif, kuesioner terstandar	92 guru	✓	✓
18.	Maria	2013	Rumania	Kuantitatif, kuesioner mandiri	200 guru	✓	x
19.	Qi, Jing, Lijuan Wang & Amy Ha	2016	Hongkong	Kualitatif, wawancara	8 guru PJOK SMP	✓	x
20.	Rakap & Kaezmarek	2010	Turki	Kuantitatif, survei	194 guru	x	x
21.	Savolainen et al.,	2011	Afrika Selatan dan Finlandia	Kuantitatif, survei	319 guru afrika selatan dan 822 guru Finlandia	✓	x
22.	Subban & Sharma	2006	Australia	Kuantitatif, kuesioner terstandar	122 guru	✓	x
23.	Sukbunpant, Arthur-Kelly, & Dempsey	2012	Thailand	Kualitatif, wawancara	20 guru	✓	x
24.	Todorovic et al.,	2011	Serbia	Kuantitatif, kuesioner terstandar	100 guru	✓	x
25.	Unianu	2012	Rumania	Kuantitatif, survei	112 guru	✓	x
26.	Vermeulen et al.,	2012	Belanda	Kualitatif, wawancara	12 guru	✓	✓
27.	Yada & Savolainen	2017	Jepang	Kuantitatif, survei	359 guru	✓	x
28.	Yeo, Chong, Neihart, & Huan	2014	Singapura	Kuantitatif, kuesioner terstandar	202 guru	✓	✓

Tabel 1. Rangkuman Penelitian Terpilih (n = 28)

Faktor-faktor yang Mempengaruhi Sikap terhadap Pendidikan Inklusif

Latar Belakang dan Tingkat Pendidikan

Berdasarkan tingkat pendidikan, Ahmed, Sharma, and Deppeler (2012) menemukan bahwa terdapat perbedaan rata-rata skor sikap yang signifikan antara kelompok 2 (kualifikasi sarjana) dengan kelompok 3 (kualifikasi S2 dan S3). Sementara kelompok 1 (kualifikasi di bawah sarjana) tidak berbeda secara signifikan baik dengan kelompok 1 maupun kelompok 2. Kelompok 2 memiliki skor sikap paling tinggi, diikuti oleh kelompok 1 dan terendah kelompok 3. Unianu (2012) juga menemukan terdapat perbedaan sikap terhadap integrasi

anak berkebutuhan khusus di sekolah mainstream antara guru bergelar sarjana dengan guru dengan latar belakang pendidikan tingkat menengah.

Sebaliknya, penelitian yang dilakukan Galovic dkk (2014) menyatakan tidak ada perbedaan yang signifikan antara pendidik dengan pendidikan diploma (n=59) dengan guru yang pendidikannya minimal sarjana (n=260). Demikian juga Savolainen dkk (2011) menemukan bahwa latar belakang pendidikan guru tidak memiliki efek terhadap sikap.

Efikasi Diri

Efikasi diri adalah keyakinan individu mengenai kemampuan dirinya dalam melakukan tugas atau tindakan yang diperlukan untuk mencapai hasil tertentu. Guru dengan efikasi diri yang rendah menghadapi lebih banyak masalah dalam implementasi pendidikan inklusif (Hofman & Kilimo, 2014). Terdapat hubungan yang signifikan antara efikasi diri guru dengan sikap terhadap pendidikan inklusif (Emam & Mohamed, 2011). Yada (2017) menemukan bahwa efikasi diri terkait pengelolaan perilaku dan kolaborasi berhubungan dengan sikap guru terhadap pendidikan inklusif. Namun, Savolainen dkk (2011) melaporkan tidak ada hubungan yang signifikan antara efikasi diri dengan sikap guru terhadap inklusi.

Pengalaman Mengajar

MacFarlane & Woolfson (2013) menyatakan tidak ada hubungan yang signifikan antara pengalaman mengajar dengan kepercayaan guru terhadap pendidikan inklusif. Sebagaimana diungkapkan Galovic dkk (2014) bahwa guru dengan pengalaman mengajar yang lebih sedikit memiliki kepercayaan yang sama terhadap pendidikan inklusif sebagaimana guru dengan pengalaman mengajar yang lebih banyak.

Sebaliknya, Savolainen dkk (2011), Todorovic dkk (2011) dan Dukmak (2013) mengungkapkan bahwa guru dengan pengalaman mengajar yang lebih sedikit memiliki sikap yang lebih positif terhadap inklusi, sementara Emam dan Mohamed (2011) menemukan bahwa guru yang lebih berpengalaman memiliki sikap yang lebih positif dibandingkan guru yang kurang pengalaman.

Pelatihan

Galovic dkk (2014) menemukan tidak ada perbedaan signifikan antara kelompok guru dengan dan tanpa pelatihan. Sementara Subban dan Sharma (2006) melaporkan guru yang pernah mengikuti pelatihan tentang mengajar peserta didik berkebutuhan khusus memiliki sikap yang lebih positif dibandingkan guru yang tidak mengikuti pelatihan. Demikian juga Kurniawati dkk (2012) melaporkan bahwa guru yang pernah mengikuti pelatihan pendidikan khusus memiliki skor yang lebih tinggi pada komponen kognitif-afektif dan komponen perilaku. Demikian juga guru yang mengikuti lebih banyak *in-service training* memiliki sikap lebih positif terhadap anak-anak dengan gangguan sosial emosi dibandingkan guru yang lebih jarang mengikuti inset (MacFarlane & Woolfson, 2013). Kurniati dkk (2016) juga menemukan bahwa setelah diberikan pelatihan, guru-guru sekolah dasar memiliki sikap yang lebih positif terhadap pendidikan inklusif (n=33) dibandingkan guru yang tidak diberikan pelatihan (n=34).

Diferensiasi Peserta Didik

Berdasarkan jenis disabilitasnya, beberapa peneliti menemukan bahwa sikap guru kurang positif terhadap inklusi peserta didik dengan gangguan perilaku dan emosi (Subban & Sharma, 2006; Chabra dkk, 2010; Khochen & Radford, 2011; Vermeulen dkk, 2012).

Beberapa penelitian mengungkapkan bahwa tingkat disabilitas mempengaruhi sikap guru sebagaimana Sukbunpant, Arthur-Kelly, dan Dempsey (2012) yang menemukan sikap guru yang kurang positif. Guru-guru percaya bahwa anak-anak dengan disabilitas berat

seharusnya tidak diinklusi di kelas reguler. Sama halnya seperti diungkapkan Yeo, Chong, Neihart, dan Huang (2014) yang mengutip ungkapan peserta penelitian bahwa “Anak dengan high-functioning cenderung membuat inklusi sedikit lebih mudah. Jika anaknya low-functioning atau tidak teridentifikasi, maka inklusi menjadi lebih menantang.”

Pembahasan

Dua puluh delapan penelitian mengenai sikap guru terhadap pendidikan inklusif diteliti dalam artikel ini. Secara keseluruhan melibatkan 5.717 orang guru. Metode yang digunakan sebagian besar kuantitatif dan ada pula kualitatif serta mixed method. Teknik pengumpulan data menggunakan survey dan wawancara dengan sampel yang bervariasi dan setting yang bervariasi pula.

Mayoritas guru memiliki sikap konstruktif terhadap inklusi peserta didik berkebutuhan khusus di sekolah reguler. Temuan ini bertolak belakang dengan de Boer dkk (2010) serta Rajovic dan Jovanovic (2013) yang mengindikasikan guru memiliki sikap negatif terhadap pendidikan inklusif. Namun, hasil-hasil yang dipresentasikan dalam artikel ini sulit untuk digeneralisasi karena tidak semua peneliti meneliti tiga komponen sikap dengan jelas.

Berdasarkan ulasan ini, ada poin penting terkait implementasi pendidikan inklusif yaitu meskipun inklusi telah diimplementasikan lebih dari dua dekade, namun sikap guru belum bergeser ke arah yang diinginkan. Guru sebagai pemeran kunci dalam pendidikan seharusnya memiliki pemahaman yang mendalam tentang perubahan pendidikan dan memperoleh keterampilan tertentu untuk meningkatkan kompetensi mereka sebagai guru bagi semua peserta didik. Perubahan sikap guru dapat diperoleh dengan cara meningkatkan pengetahuan mereka tentang inklusi yang direfleksikan melalui cara mereka berpikir, merasa dan berperilaku, terutama terkait dengan inklusi.

Kajian ini memiliki implikasi bahwa sikap guru merupakan variabel penting yang berdampak terhadap keberhasilan inklusi. Berdasarkan kajian, sikap guru dapat ditingkatkan dengan memberikan sumber daya dan dukungan yang memadai kepada guru. Sumber daya yang memadai mencakup penyediaan akomodasi yang sesuai, rencana individu, dan metode pengajaran inklusif (Khochen & Radford, 2011). Dukungan yang memadai mencakup berbagi informasi dan strategi pada peserta didik penyandang disabilitas dengan profesional lain seperti guru pendidikan khusus, asisten guru (Sukbunpant et al., 2012) dan psikolog sekolah (Boyle, Topping, Jindal-Snape, & Norwich, 2012).

Sebagai tambahan, program pengembangan profesional atau pelatihan diperlukan untuk mengembangkan pemahaman guru tentang peserta didik berkebutuhan khusus dan bagaimana cara melayani mereka (Male, 2011). Penyediaan pelatihan baik di tingkat pra dan in-service harus menjadi perhatian utama bagi para pemangku kepentingan pendidikan. Bila guru mampu memahami dan menguasai keterampilan mengajar peserta didik berkebutuhan khusus, mereka akan lebih berkomitmen terhadap perubahan karena niat dan kompetensi mereka meningkat.

Selain itu, dibutuhkan kebijakan yang mempertimbangkan jenis dan tingkat keparahan disabilitas, terutama dalam setting di mana guru kurang setuju untuk memasukkan peserta didik dengan gangguan emosional dan perilaku dan disabilitas intelektual berat. Lebih banyak pelatihan, sumber daya, dan dukungan dibutuhkan saat lebih banyak peserta didik dengan gangguan emosional dan perilaku serta disabilitas intelektual berat dimasukkan di kelas umum.

Secara umum, jelas bahwa guru memiliki sikap positif terhadap pendidikan inklusif. Namun, mereka membutuhkan dukungan eksternal yang memadai untuk membantu memberikan pendekatan yang sesuai bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Oleh karena itu, keberhasilan inklusi tergantung pada dukungan yang diberikan kepada guru-guru ini.

Daftar Pustaka

- Ahmmmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132-140. doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(4), 15–34.
- Arnold, J., & Randall, R. (2010). *Work psychology: understanding human behaviour in the workplace* (5 Ed.). Harlow: Financial Times Prentice Hall.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. doi:10.1080/08856250210129056
- Bhatnagar, N., & Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 255-263.
- Boyle, C., Topping, K., Jindal-Snape, D., & Norwich, B. (2012). The importance of peer-support for teaching staff when including children with special educational needs. *School Psychology International*, 33(2), 167-184. doi: 10.1177/0143034311415783.
- Bruns, D. A., & Mogharreban, C. C. (2007). The gap between beliefs and practices: early childhood practitioners' perceptions about inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 21, 229+.
- Chhabra, S., Srivastava, R., & Srivastava, I. (2010). Inclusive Education in Botswana: The Perceptions of School Teachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 20(4), 219-228. doi: 10.1177/1044207309344690.
- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2012). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541. doi: 10.1080/13603116.2012.689864.
- Combs, S., Elliott, S., & Whipple, K. (2010). Elementary Physical Education Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Needs: A Qualitative Investigation. *International Journal of Special Education*, 25(1), 114-125.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. doi: 10.1080/13603110903030089.
- Dukmak, S. J. (2013). Regular Classroom Teachers' Attitudes towards Including Students with Disabilities in the Regular Classroom in the United Arab Emirates. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 9, 26-38.
- Eagly, Alice H. and Shelly Chaiken. (2007). The Advantages of an Inclusive Definition of Attitude. *Social Cognition: Vol. 25, Special Issue: What is an Attitude*, pp. 582-602. doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.582.
- Engstrand, R. Z., & Roll-Pettersson, L. (2014). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: Attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 170-179. doi:10.1111/j.1471-3802.2012.01252.x.
- Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29(0), 976-985. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.331.
- Forbes, F. (2007). Towards inclusion: an Australian perspective. *Support for Learning*, 22(2), 66-71. doi: 10.1111/j.1467-9604.2007.00449.x.
- Gaad, E., & Khan, L. (2007). Primary Mainstream Teachers' Attitudes towards Inclusion of Students with Special Educational Needs in the Private Sector: A Perspective from Dubai. *International Journal of Special Education*, 22(2), 95-109.

- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of Children with Disabilities: Teachers' Attitudes and Requirements for Environmental Accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99.
- Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1262-1282. doi: 10.1080/13603116.2014.886307.
- Helldin, R., Bäckman, Ö., Dwyer, H., Skarlind, A., Hugo, A. J., Nel, N., & Müller, H. (2011). Opportunities for a democratic pedagogy: a comparative study of South African and Swedish teachers' attitudes to inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(2), 107-119. doi: 10.1111/j.1471-3802.2010.01173.x.
- Hofman, R. H., & Kilimo, J. S. (2014). Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Towards Inclusion of Pupils With Disabilities in Tanzanian Schools. *Journal of Education and Training*, 1(2), 177-198. doi: 10.5296/jet.v1i2.5760.
- Hsieh, W.-Y., & Hsieh, C.-M. (2011). Urban early childhood teachers' attitudes towards inclusive education. *Early Child Development and Care*, 182(9), 1167-1184. doi: 10.1080/03004430.2011.602191.
- Hwang, Y.-S., & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94. doi: 10.1177/07419325060270020601.
- Khochen, M., & Radford, J. (2011). Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 139-153. doi: 10.1080/13603111003671665.
- Kozub, F. M., & Lienert, C. (2003). Attitudes toward teaching children with disabilities: Review of literature and research paradigm. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(4), 323-346.
- Kurniawati, F., Minnaert, A., Mangunsong, F., & Ahmed, W. (2012). Empirical Study on Primary School Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Jakarta, Indonesia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69(0), 1430-1436. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.082.
- Kurniawati, A. A. de Boer, A. E. M. G. Minnaert & F. Mangunsong (2016): Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs, *Educational Psychology*, DOI: 10.1080/01443410.2016.1176125.
- Li, Q. (2013). A novel Likert scale based on fuzzy sets theory. *Expert Systems with Applications*, 40(5), 1609-1618. doi: 10.1016/j.eswa.2012.09.015.
- Liu, Y., Li, J., Zheng, Q., Zaroff, C. M., Hall, B. J., Li, X., & Yuantao, H. (2016). Knowledge, attitudes, and perceptions of autism spectrum disorder in a stratified sampling of preschool teachers in China. *BMC Psychiatry*, 16. doi:http://dx.doi.org/10.1186/s12888-016-0845-2.
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29(0), 46-52. doi: 10.1016/j.tate.2012.08.006.
- Male, D. B. (2011). The impact of a professional development programme on teachers' attitudes towards inclusion. *Support for Learning*, 26(4), 182-186. doi: 10.1111/j.1467-9604.2011.01500.x.
- Maria, U. E. (2013). Teachers' Perception, Knowledge and Behaviour in Inclusive Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84(0), 1237-1241. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.736.

- Qi, Jing, Lijuan Wang & Amy Ha. (2016). Perceptions of Hong Kong physical education teachers on the inclusion of students with disabilities. *Asia Pacific Journal of Education*. DOI: 10.1080/02188791.2016.1169992.
- Rajovic, V., & Jovanovic, O. (2013). The Barriers to Inclusive Education: Mapping 10 Years of serbian Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education. *The Journal of Special Education and Rehabilitation*, 14(3/4), 78-97.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75. doi: 10.1080/08856250903450848.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2011). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. doi: 10.1080/08856257.2011.613603.
- Schwarz, N., & Bohner, G. (2001). The Construction of Attitudes. In A. Tesser & N. Schwarz (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Intraindividual processes* (pp. 436-457). Oxford, UK: Blackwell.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59.
- Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.
- Sukbunpant, S., Arthur-Kelly, M., & Dempsey, I. (2012). Thai preschool teachers' views about inclusive education for young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1106-1118. doi: 10.1080/13603116.2012.741146.
- Todorovic, J., Stojiljkovic, S., Ristanic, S., & Djigic, G. (2011). Attitudes towards Inclusive Education and Dimensions of Teacher's Personality. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29(0), 426-432. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.259.
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994: UNESCO.
- Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33(0), 900-904. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.01.252.
- Vermeulen, J. A., Denessen, E., & Knoors, H. (2012). Mainstream teachers about including deaf or hard of hearing students. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 174-181. doi: 10.1016/j.tate.2011.09.007.
- Yada, Akie & Hannu Savolainen. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64 (2017) 222e229. doi: 10.1016/j.tate.2017.02.005.
- Yeo, L. S., Chong, W. H., Neihart, M. F., & Huan, V. S. (2014). Teachers' experience with inclusive education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-15. doi: 10.1080/02188791.2014.934781.