
Received: 09 -06-2024 | Accepted: 05-07-2024 Published: 20-11-2024

**PENGUATAN SUMBER DAYA GURU DALAM MENDUKUNG
PENYELENGGARAAN PENDIDIKAN DI SEKOLAH INKLUSI**

Fatimah Ibda

Dosen Tetap Prodi MPI Fakultas Tarbiyah Dan Keguruan UIN Ar-Raniry Banda
Aceh

Email. fatimahibda@ar-raniry.ac.id

Abstract

Teachers have an important role in the implementation of inclusive education, but the challenges in carrying out learning for students with disabilities often make teachers feel unprepared and less confident in their abilities. Teacher unpreparedness is influenced by many factors such as limited knowledge, perceptions, self-efficacy, and teacher skills. This paper analyses the strengthening of teacher resources in the implementation of inclusive education including; the legal basis for implementing inclusive education, inclusive education in Indonesia, teacher resources, and learning practices and challenges in inclusive schools. Recommendations include increasing teachers' knowledge and professionalism, developing skills, implementing collaboration and cooperation between teachers, parents and related agencies, and providing special infrastructure for students with disabilities in inclusive schools.

Key words: Inclusive education, teacher resources, and students with disabilities.

Abstrak

Guru memiliki peran penting dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi, namun tantangan dalam menjalankan pembelajaran bagi siswa disabilitas seringkali membuat guru merasa kurang siap dan kurang yakin terhadap kemampuannya. Ketidaksiapan guru dipengaruhi oleh banyak faktor seperti terbatasnya pengetahuan, persepsi, *self-efficacy*, dan *skill* guru. Tulisan ini menganalisis penguatan sumber daya guru dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi meliputi; landasan hukum pelaksanaan pendidikan inklusi, pendidikan inklusi di Indonesia, sumber daya guru, serta praktik dan tantangan pembelajaran di sekolah inklusi. Rekomendasi yang dapat diberikan yaitu peningkatan pengetahuan dan profesional guru, pengembangan *skill*, pelaksanaan kolaborasi dan kerjasama antara guru, orangtua, dan dinas terkait, serta penyediaan sarana prasarana khusus bagi siswa disabilitas di sekolah inklusi.

Kata kunci: *Pendidikan inklusi, sumber daya guru, dan siswa disabilitas*

A. PENDAHULUAN

Kehadiran pendidikan inklusi memiliki peran penting dalam sistem pendidikan modern. Pemenuhan hak asasi manusia dengan menjamin hak pendidikan bagi semua anak melalui kesetaraan akses pendidikan. Kesetaraan dalam pendidikan inklusi merupakan aspek fundamental untuk memastikan setiap anak memperoleh akses pendidikan yang adil tanpa diskriminasi dan segregasi dalam pendidikan. Komitmen ini

tertuang dalam Permendiknas No. 70 Tahun 2009 (*Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 70 Tahun 2009*) tentang pendidikan inklusi bagi siswa yang memiliki kelainan dan memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa.

Secara umum, pendidikan inklusi merupakan pendekatan sistematis untuk menghilangkan hambatan partisipasi semua siswa yang bertujuan mendorong pembelajaran siswa disabilitas di sekolah inklusi. Istilah inklusi bermakna penempatan siswa berkebutuhan khusus di dalam kelas siswa normal untuk menciptakan komunitas yang menerima keberagaman tanpa memandang latar belakang dan kemampuan belajar seperti kondisi fisik dan kepribadian siswa. Konsep ini menjadi sangat penting sebab merupakan satu upaya dalam mereformasi pendidikan.

Dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi, guru memiliki peran sentral untuk menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan memfasilitasi pembelajaran sesuai dengan kebutuhan dan keberagaman siswa, serta membangun kultur sekolah yang menerima keberagaman. Namun tantangan dalam menjalankan pendidikan inklusi seringkali membuat guru merasa kurang siap dan kurang yakin dalam menjalankan pembelajaran. Ketidaksiapan guru dipengaruhi oleh banyak faktor seperti terbatasnya pengetahuan terhadap pendidikan inklusi, persepsi, keyakinan diri, dan *skill* guru.

Penelitian yang telah dilakukan sebelumnya memperlihatkan banyak persoalan dan tantangan yang dihadapi guru dalam pembelajaran inklusi. Tantangan ini tidak hanya berasal dari faktor eksternal atau lingkungan sekitar namun juga dari faktor internal guru itu sendiri seperti guru belum memiliki persepsi positif terhadap pendidikan inklusi sehingga berdampak terhadap praktik pembelajaran yang mereka jalankan di dalam kelas (Magyar et al., 2020). Selain itu guru belum memiliki kesiapan psikologis menghadapi siswa disabilitas, khususnya dalam praktik pembelajaran (Baimenova et al., 2015),

Temuan lain juga memperlihatkan bahwa terbatasnya *skill* yang dimiliki guru dalam pembelajaran inklusi (Güven Akdeniz & Argün, 2021), minimnya pengembangan kompetensi pedagogis, keterbatasan jumlah guru pembimbing khusus, belum maksimalnya penguatan kompetensi sosial dan kepribadian, kesulitan dalam mendesain media dan metode pembelajaran, ketidakpahaman guru mengenai konsep pendidikan inklusi, serta komunikasi antara guru dan orang tua yang belum terjalin secara baik (Haekal, 2021). Sejumlah persoalan tersebut menegaskan bahwa penguatan sumber daya guru menjadi aspek yang sangat krusial dalam upaya mewujudkan pendidikan inklusi.

Berbagai persoalan dan tantangan sumber daya guru dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi akan diidentifikasi dalam tulisan ini, diawali dengan dasar hukum pendidikan inklusi, pendidikan inklusi di Indonesia, penguatan sumber daya guru dalam pendidikan inklusi, strategi yang dapat diterapkan, serta tantangan penyelenggaraan pendidikan inklusi secara keseluruhan.

B. PEMBAHASAN

1. Landasan Hukum Pendidikan Inklusi

Landasan hukum pendidikan inklusi didasarkan pada ketentuan hukum bahwa sekolah harus melayani semua anak yang mengalami gangguan. Keprihatinan ini muncul dari kondisi yang ada dimana kebanyakan anak yang menderita ketidakmampuan tidak diperbolehkan masuk sekolah atau tidak dilayani dengan semestinya serta terjadinya diskriminasi terhadap anak disabilitas. Landasan hukum diperlukan untuk menjamin hak pendidikan setiap anak dan memastikan bahwa setiap anak dapat mengakses pendidikan.

Pemenuhan hak untuk mendapatkan pelayanan pendidikan bagi semua anak yang mengalami gangguan berawal pada tahun 1975 oleh anggota dewan perwakilan, pengadilan federal, dan kongres AS mengesahkan Public Law 94-142 mengenai *Education for All Handicapped Children Act*. Dalam undang-undang menyatakan bahwa semua murid dengan ketidakmampuan diberi pendidikan yang tepat dan gratis dan menetapkan keharusan penyediaan dana untuk membantu pengimplementasian pendidikan ini.

Dalam perkembangannya, *Public Law 94-142* berganti nama menjadi *Individual with Disabilities Education Act* (IDEA) pada tahun 1990 (Hale et al., 2004). Dalam mandatnya IDEA memperluas pelayanan bagi anak disabilitas dalam hal evaluasi, determinasi eligibilitas, dan rancangan pendidikan dalam lingkungan yang tepat/sesuai. Anak yang dianggap memiliki ketidakmampuan dievaluasi terlebih dahulu guna menentukan eligibilitas mereka untuk memperoleh layanan pendidikan. Sekolah diharapkan melaksanakan evaluasi sebelum memberikan program khusus bagi anak. Selain itu juga memerlukan keterlibatan orangtua anak dalam proses evaluasi. Pelaksanaan evaluasi dilakukan secara kontinyu setiap tiga tahun sekali atau jika diperlukan dapat dilakukan kapanpun sesuai kondisi dan kebutuhan.

Secara khusus anak yang mengalami gangguan atau disabilitas diharapkan mendapatkan rancangan pendidikan sesuai dengan kondisi diri si anak (*individualized education plan*-IEP). Rancangan ini berisi pernyataan tertulis berupa program yang disusun bagi anak tersebut. Dalam IDEA, anak yang mempunyai ketidakmampuan harus dididik dalam lingkungan dengan restriksi minimal (*least restrictive environment*-LRE) yaitu sebuah *setting* lingkungan yang semirip mungkin sama dengan *setting* tempat untuk mendidik anak normal di kelas reguler.

Pendidikan anak disabilitas di kelas reguler ini dinamakan dengan istilah *mainstreaming*. Dalam konteks saat ini, istilah ini diganti dengan nama inklusi (*inclusion*) yang berarti mendidik anak dengan pendidikan spesial di kelas reguler (Idol, 1997). Usaha ini menuntut sekolah untuk memodifikasi kelas reguler menjadi tempat yang restriktif bagi anak disabilitas. Selain itu, untuk menciptakan kelas reguler yang restriktif ini diperlukan penguatan sumber daya guru dalam mendidik anak disabilitas.

2. Pendidikan Inklusi di Indonesia

Pendidikan inklusi sebagai salah satu amanat pendidikan nasional tertuang dalam undang-undang nomor 20 tahun 2003 tentang sistem pendidikan nasional yang menyatakan bahwa setiap warga negara yang berusia 7 (tujuh) tahun sampai 15 tahun

wajib mengikuti pendidikan dasar. Amanat ini diperkuat dengan undang-undang nomor 8 tahun 2016 tentang penyandang disabilitas, dan peraturan pemerintah nomor 13 tahun 2020 tentang akomodasi yang layak untuk peserta didik penyandang disabilitas. Selanjutnya peraturan menteri pendidikan nasional pemerintah nomor 70 tahun 2009 tentang pendidikan inklusif bagi peserta didik yang memiliki kelainan dan memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa.

Regulasi ini memperlihatkan sistem dukungan pemerintah dalam upaya memberikan kesempatan kepada semua siswa, termasuk siswa disabilitas untuk mengikuti pendidikan atau pembelajaran dalam lingkungan pendidikan secara bersama-sama. Pendidikan inklusi memberi kesempatan seluas-luasnya kepada semua siswa yang memiliki kelainan fisik, emosional, mental, dan sosial, atau memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa untuk memperoleh pendidikan yang bermutu sesuai dengan kebutuhan dan kemampuannya. Sistem pendidikan ini dijalankan untuk memperluas dan merespon kebutuhan siswa yang beragam khususnya siswa disabilitas melalui peningkatan partisipasi dalam pembelajaran di sekolah reguler bersama-sama dengan siswa bukan disabilitas.

Dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi, merujuk pada undang-undang nomor 8 tahun 2016 tentang penyandang disabilitas, pemerintah membentuk unit layanan disabilitas (ULD) yaitu sebuah lembaga yang berfungsi sebagai penyedia layanan dan fasilitas untuk penyandang disabilitas. Salah satu fungsi yang diamanatkan dalam penyelenggaraan ULD ini adalah meningkatkan kompetensi pendidik dan tenaga kependidikan di sekolah reguler dalam menangani siswa disabilitas dan menyediakan pendampingan pada siswa disabilitas untuk mendukung kelancaran proses pembelajaran.

Upaya pemerintah ini belum sejalan dengan kesiapan guru dalam mengajar anak disabilitas di sekolah inklusi sehingga masih banyak ditemukan permasalahan dalam pembelajaran anak disabilitas, seperti permasalahan perilaku dan akademik (Zahid et al., 2023); sikap negatif terhadap anak disabilitas (Szumski et al., 2020); dan terjadinya *bullying* (Aljabri et al., 2023). Berdasarkan data kementerian pendidikan, kebudayaan, riset, dan teknologi Indonesia bahwa tingkat partisipasi anak disabilitas di sekolah inklusi masih sangat rendah. Berdasarkan data tahun 2023, hanya 18,1 persen anak disabilitas yang mau bersekolah, baik di sekolah inklusi maupun di sekolah luar biasa (SLB). Angka ini masih jauh dari target yang ditetapkan oleh pemerintah yaitu sebesar 40 persen pada tahun 2024.

3. Penguatan Sumber Daya Guru Dalam Pendidikan Inklusi

Salah satu faktor penting yang perlu mendapat perhatian dalam pelaksanaan pendidikan inklusi adalah penguatan sumber daya guru. Penguatan sumber daya guru meliputi sikap dan keyakinan diri (*self-efficacy*) guru terhadap pembelajaran inklusi itu sendiri. Fakta empiris memperlihatkan bahwa kesiapan dan kemampuan guru dalam mengajar siswa disabilitas berhubungan erat dengan kurangnya keyakinan dari dalam diri guru itu sendiri bahwa mereka mampu mengajar siswa disabilitas.

Penguatan Sumber Daya Guru

Penguatan sumber daya guru dalam konteks pendidikan inklusi mencakup peningkatan pengetahuan dan keterampilan dalam menangani keberagaman siswa, pengembangan strategi pembelajaran yang adaptif, dan pembentukan sikap positif terhadap pendidikan inklusi. Penguatan kemampuan guru dalam menangani kelas inklusif dapat dijelaskan melalui pendekatan teori konstruktivisme sosial dari Lev Vygotsky (Santrock, 1999).

Teori ini menekankan pentingnya interaksi sosial dan budaya dalam pembelajaran. Dalam konteks pendidikan inklusi, guru perlu memahami bagaimana memfasilitasi interaksi yang mendukung pembelajaran semua siswa, termasuk siswa dengan kebutuhan khusus. Dalam pandangan Vygotsky, pembelajaran dan perkembangan kognitif terjadi melalui interaksi sosial. Pengetahuan didistribusikan diantara orang dan lingkungan dan dapat dicapai dengan baik melalui interaksi dengan orang lain dalam kegiatan bersama.

Dalam teori konstruktivisme sosial, prinsip utama terjadinya interaksi sosial dalam pembelajaran meliputi: 1) *Zone of proximal development* (ZPD) yaitu batas antara apa yang dapat dilakukan oleh seorang siswa secara mandiri dan apa yang dapat dilakukan dengan bantuan orang lain yang lebih kompeten, 2) *Scaffolding* yaitu dukungan yang diberikan untuk membantu siswa mencapai tugas ZPD mereka dan, 3) mediasi yaitu proses dimana alat budaya dan simbol memediasi pembelajaran. Secara ringkas, teori ini menegaskan arti penting sebuah keyakinan dari pengaruh sosial, terutama pengaruh pengajaran terhadap perkembangan kognitif siswa.

ZPD dalam istilah Vygotsky merupakan serangkaian tugas yang terlalu sulit untuk dikuasai siswa secara sendirian, akan tetapi dapat dipelajari dengan bantuan orang dewasa atau teman yang lebih mampu. Prinsip ini menegaskan bahwa pentingnya pengaruh sosial dalam pembelajaran melalui kerjasama dengan orang dewasa yaitu guru dan teman sebaya untuk menghasilkan perkembangan yang optimal. Selain itu, dalam proses pembelajaran seorang siswa memerlukan level dukungan (*scaffolding*) yaitu menyesuaikan jumlah bimbingan yang diberikan guru dengan level kinerja siswa yang telah dicapai. Ketika tugas yang akan dipelajari siswa adalah tugas yang baru maka guru perlu menggunakan teknik *scaffolding* ini, dan disaat kemampuan siswa semakin meningkat maka sedikit demi sedikit bimbingan yang diberikan diturunkan (Santrock, 2004).

Prinsip pembelajaran konstruktivisme sosial dapat dilakukan melalui penciptaan sekolah inovatif yang menekankan arti penting dari proses belajar sebagai sebuah komunitas yang melibatkan siswa, guru, dan orangtua bekerjasama untuk membantu anak dalam belajar. Vygotsky menyatakan bahwa kemampuan kognitif berasal dari hubungan sosial dan kultur. Perkembangan siswa tidak dapat dipisahkan dari kegiatan sosial dan kultural. Pengetahuan didistribusikan diantara siswa dan lingkungan, yang mencakup objek, artifak, alat, buku, dan komunitas dimana siswa berada.

Dalam konteks pendidikan inklusi, pendekatan ini mendukung keberagaman siswa sehingga semua siswa termasuk anak berkebutuhan khusus, dapat berpartisipasi aktif dalam komunitas yaitu mendorong interaksi sosial antar siswa. Interaksi sosial ini dapat memperkaya pengalaman belajar, meningkatkan empati, dan membangun keterampilan sosial. Guru berperan menciptakan lingkungan belajar yang adaptif dan kolaboratif.

Pendekatan pembelajaran inklusi juga dipengaruhi oleh interaksi sosial, hubungan interpersonal, dan komunikasi dengan orang lain. Pembelajaran seringkali memberikan hasil

yang positif bila murid mempunyai kesempatan untuk berinteraksi dan bekerja sama dengan orang lain dalam menangani tugas instruksional. Dalam situasi ini, anak-anak punya kesempatan untuk menciptakan perspektif dan berpikir reflektif sehingga bisa memperkuat rasa percaya diri dan perkembangan mereka.

Penguatan sumber daya guru dalam pendidikan inklusi juga dapat dijelaskan melalui teori behavioral dan kognitif sosial atau dikenal dengan teori *self-efficacy* (keyakinan diri) dari Albert Bandura. Keyakinan diri merupakan konstruk yang digambarkan sebagai keyakinan individu terhadap kemampuan mereka untuk mengatur dan melaksanakan rangkaian tindakan yang diperlukan untuk menghasilkan pencapaian tertentu (Bandura, 1997). Keyakinan diri individu dalam melakukan suatu tugas tertentu dapat mempengaruhi bagaimana mereka menetapkan tujuan, melakukan usaha, menghadapi kesulitan, ketahanan, dan ketekunan. Keyakinan diri guru merupakan konstruk yang sangat relevan dalam melaksanakan tugas pembelajaran yang inklusif. *Self efficacy* merupakan keyakinan diri guru terhadap kemampuannya sendiri untuk memfasilitasi dan melakukan tindakan yang diperlukan untuk berhasil dalam strategi pembelajaran, manajemen kelas, dan keterlibatan siswa. Keyakinan diri guru yang tinggi mempunyai hubungan dengan hasil yang positif antara guru dan murid.

Dalam pandangan teori ini faktor lingkungan/sosial, kognitif, dan perilaku memainkan peran penting dalam pembelajaran. Faktor kognitif mencakup ekspektasi, keyakinan, strategi, pemikiran, dan kecerdasan (Santrock, 2007). Ketiga faktor ini saling berinteraksi mempengaruhi pembelajaran. Interaksi ketiga faktor ini dapat dijelaskan yaitu lingkungan mempengaruhi perilaku; perilaku mempengaruhi lingkungan; faktor kognitif (orang) mempengaruhi perilaku; perilaku mempengaruhi kognisi; kognisi mempengaruhi lingkungan; dan lingkungan mempengaruhi perilaku. Dalam konteks pendidikan inklusi pikiran guru mempengaruhi perilaku dan pengajaran yang mereka jalankan dan *self-efficacy* guru memberi kontribusi besar terhadap motivasi, prestasi, dan rasa percaya diri siswa dalam belajar.

Bandura mengidentifikasi empat sumber utama *self-efficacy* yaitu: 1) pengalaman keberhasilan (*mastery experiences*); 2) pengalaman vikarius (*vicarious experiences*); 3) persuasi verbal (*verbal persuasion*); dan 4) keadaan fisiologis dan emosional (*physiological and emotional states*). Lebih lanjut Bandura merumuskan empat dimensi *self efficacy* yaitu: 1) magnitudo yaitu tingkat kesulitan tugas; 2) kekuatan keyakinan; 3) generalitas; dan 4) afektivitas. Pendekatan ini menekankan bahwa keyakinan diri guru terhadap kemampuannya dalam mengorganisir dan melaksanakan pembelajaran ditentukan oleh tingkat kesulitan tugas, keyakinan diri, kemampuan mengajar, dan ikatan hubungan antara guru dan siswa. Lebih lanjut Bandura (1997) mengemukakan bahwa keyakinan diri guru memberi pengaruh terhadap pilihan perilaku, usaha dan ketekunan, pola pikir, reaksi emosional, kinerja, dan pencapaian.

Keyakinan diri guru dalam menjalankan pendidikan inklusi memerlukan pengalaman yang komprehensif yaitu motivasi intrinsik, dan menguasai situasi dalam lingkungan yang beragam khususnya siswa disabilitas. Novitasari (2019) mengemukakan bahwa ada lima aspek pembentukan *self-efficacy* pelaksanaan pendidikan inklusi yaitu pembentukan *self-efficacy the shaping of teacher's self efficacy*, pengalaman diri-*the experiences of self*, pengalaman orang lain-*the other's experiences*, dan dukungan kognitif-*cognitive support to face inclusive education*.

Zahid et al., (2023) mengemukakan bahwa guru dengan *self-efficacy* rendah dan tinggi memiliki pemahaman konsep yang sama tentang pendidikan inklusi. Sementara Yada et al., (2022) mengemukakan bahwa keyakinan diri guru dan sikap terhadap pendidikan inklusi memiliki korelasi yang signifikan. Temuan studi ini memperlihatkan bahwa meskipun guru telah

diberi informasi yang cukup mengenai siswa disabilitas namun mereka masih memiliki pemahaman dan keyakinan diri yang berbeda-beda.

4. Praktik dan Tantangan Pendidikan di Sekolah Inklusi

Praktik dan tantangan pendidikan di sekolah inklusi merupakan dua aspek yang saling terkait dan mempengaruhi efektivitas penyelenggaraan pendidikan inklusi bagi semua siswa. Praktik dan tantangan pendidikan inklusi meliputi sikap dan keyakinan diri guru (*self-efficacy*) yang masih rendah menghadapi siswa disabilitas. Penelitian sebelumnya menemukan bahwa keyakinan diri guru dalam praktik pembelajaran inklusi memiliki hubungan pada level rendah, dimana guru belum sepenuhnya memiliki keyakinan diri bahwa mereka mampu menjalankan tugas dengan cukup berhasil dalam pembelajaran inklusif. Guru dengan kemampuan dan pengalaman yang sedikit, cenderung memiliki keyakinan diri yang rendah (Usher & Pajares, 2008). Rendahnya *self-efficacy* guru ditunjukkan dari kurang memiliki rasa percaya diri atas kemampuannya dalam mencapai pembelajaran yang efektif, kemampuan dalam mengelola kelas, dan kemampuan dalam penggunaan metode pembelajaran yang tepat terutama bagi siswa disabilitas.

Sejalan dengan Lyra et al., (2023), menemukan bahwa guru dengan keyakinan diri rendah biasanya mereka sering bekerja sendirian, tidak berkolaborasi dengan temannya, dan tidak berpartisipasi dalam pengambilan keputusan. Mereka sering kebingungan menghadapi permasalahan kelas, tidak memiliki rasa percaya diri untuk mengelola kelas, memperlihatkan perilaku mudah stres, marah terhadap perilaku murid yang tidak tepat, pesimis terhadap kemampuan murid untuk berkembang, memandang pekerjaannya sebagai rutinitas semata, sering menggunakan model hukuman dan larangan, serta memiliki komitmen profesi yang rendah. Sebaliknya guru dengan *self efficacy* tinggi cenderung lebih efektif dalam menangani tantangan pembelajaran inklusif, seperti mengakomodasi kebutuhan beragam siswa (Haq & Mundia, 2012).

Keyakinan diri guru berdampak terhadap kompetensi guru yang merupakan hal mendasar yang harus dimiliki oleh pendidik dalam menerapkan pembelajaran yang sesuai dengan karakteristik peserta didik, ramah dan terbuka tidak hanya untuk siswa yang memiliki kebutuhan khusus namun juga penting untuk peserta didik regular (Wulandari & Hendriani, 2021). Sebaliknya guru yang memiliki keyakinan diri tinggi memiliki sikap yang lebih positif terhadap pendidikan inklusi dan keberagaman individu serta lebih kecil kemungkinan untuk mengecualikan siswa disabilitas di kelas mereka (Woodcock & Jones, C., 2020).

Woodcock et al., (2022) menemukan bahwa pemberian informasi pada guru mengenai pendidikan inklusi masih membawa dampak yang sangat kecil terhadap praktik pendidikan inklusi guru secara nyata. Gangguan perilaku dan perhatian pada diri siswa disabilitas memiliki dampak negatif tidak langsung terhadap perilaku guru dalam mengajar (Gülsün et al., 2023). Tantangan pendidikan inklusi ini memiliki pengaruh yang menyeluruh baik dari aspek pengetahuan, sikap, dan keterampilan guru dalam praktik pembelajaran di dalam kelas.

Beberapa upaya dapat dilakukan dalam memberikan penguatan sumber daya guru khususnya menumbuhkan keyakinan diri (*self-efficacy*) seperti meningkatkan ketekunan menghadapi kesulitan dan menjalin hubungan baik antara guru dan siswa disabilitas. Dukungan ini diharapkan memberi pengaruh terhadap peningkatan hasil belajar, motivasi dan prestasi murid, serta menciptakan lingkungan belajar yang lebih positif dan inklusif.

Selain itu, dalam praktik pembelajaran, guru dapat menggunakan strategi bervariasi seperti menanamkan sikap toleransi, khususnya bagi siswa bukan disabilitas terhadap siswa

disabilitas, menanamkan pemahaman siswa terhadap keberagaman, menciptakan lingkungan belajar yang inklusif, dan bekerjasama dengan orangtua serta teman sejawat.

Dalam implementasinya guru menggunakan pendekatan keagamaan seperti pesan moral dari ayat-ayat Al-Quran, kisah perjuangan Rasulullah Muhammad SAW, menumbuhkan apresiasi terhadap perbedaan dengan mengambil kisah Bilal Bin Rabah yang memiliki perbedaan fisik dengan penduduk Arab lainnya.

Guru juga dapat menumbuhkan apresiasi terhadap perbedaan yang dilakukan dengan cara melatih peserta didik untuk bisa menerima perbedaan, mengenalkan siswa terhadap berbagai perbedaan, dan melibatkan peserta didik dalam kelompok belajar yang bersama tanpa membedakan. Strategi pembelajaran ini memberi kesempatan kepada peserta didik untuk saling berinteraksi, saling membantu, dan bekerja sama dalam kelompok. Keberhasilan guru dalam menumbuhkan apresiasi terhadap perbedaan ini dapat membentuk penerimaan yang baik dari siswa bukan disabilitas terhadap siswa disabilitas. Sikap penerimaan ini dapat muncul melalui sikap saling kasih sayang, empati, serta kegiatan belajar dan bermain bersama.

Sebaliknya masih ditemukan tantangan penyelenggaraan pendidikan inklusi seperti sebagian besar guru belum memiliki pemahaman dan keterampilan yang memadai untuk mengajar di kelas inklusi, latar belakang pendidikan bukan dari pendidikan guru sekolah inklusi, tidak adanya pelatihan pembelajaran yang berfokus pada kebutuhan anak berkebutuhan khusus, tidak adanya pengetahuan dalam mengidentifikasi jenis kesulitan belajar pada peserta didik, serta pemahaman tentang tata cara penyusunan dan pelaksanaan evaluasi pembelajaran peserta didik berkebutuhan khusus (Garcia-Melgar et al., 2022).

Tantangan lainnya yaitu minimnya sarana penunjang dan sumber finansial. Sebagian besar sekolah mengalami kekurangan fasilitas dalam mendukung penyelenggaraan pendidikan inklusi seperti alat bantu belajar dan aksesibilitas fisik. Hampir seluruh sekolah inklusi tidak memiliki fasilitas fisik yang memadai, seperti kursi roda, toilet yang aksesibilitas, ruang kelas yang ramah bagi siswa disabilitas serta alat bantu belajar khusus seperti perangkat teknologi asistif. Terakhir, kurangnya sumber daya finansial dalam pengadaan dan pemeliharaan sarana prasarana yang mendukung pembelajaran. Dana yang tersedia sering kali tidak mencukupi untuk memenuhi kebutuhan semua anak, khususnya siswa disabilitas yang memerlukan perhatian khusus.

C. KESIMPULAN

Beberapa rekomendasi yang dapat diusulkan dalam penguatan sumber daya guru untuk mendukung keberhasilan pendidikan inklusi, yaitu: 1) Peningkatan pengetahuan guru mengenai pendidikan inklusi, 2) Peningkatan profesional dalam bentuk seminar dan workshop yang berfokus pada pembelajaran inklusi, 3) Pengembangan skill guru melalui pelatihan yang berkelanjutan tentang strategi dan metode pengajaran inklusif. 4) Pelaksanaan kolaborasi dan kerjasama antara sesama guru, orangtua, dan dinas terkait. 5) Penyediaan sumber daya dan fasilitas yaitu fasilitas fisik dan alat bantu belajar khususnya bagi peserta didik berkebutuhan khusus.

DAFTAR KEPUSTAKAAN

Aljabri, A. S., Bagadood, N. H., & Sulaimani, M. F. (2023). Bullying of female students with intellectual disability in mainstream schools: Personal experiences from Saudi Arabia. *International Journal of Educational Research Open*, 5(October), 100287.

- <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100287>
- Baimenova, B., Bekova, Z., & Saule, Z. (2015). Psychological readiness of future educational psychologists for the work with children in the conditions of inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205(May), 577–583. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.082>
- Bandura, A. (1997a). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1997b). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company New York.
- Garcia-Melgar, A., Hyett, N., Bagley, K., McKinstry, C., Spong, J., & Iacono, T. (2022). Collaborative team approaches to supporting inclusion of children with disability in mainstream schools: A co-design study. *Research in Developmental Disabilities*, 126(April), 104233. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104233>
- Gülsün, İ., Malinen, O. P., Yada, A., & Savolainen, H. (2023). Exploring the role of teachers' attitudes towards inclusive education, their self-efficacy, and collective efficacy in behaviour management in teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 132. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104228>
- Güven Akdeniz, D., & Argün, Z. (2021). Learning trajectory of a student with learning disabilities for the concept of length: A teaching experiment. *Journal of Mathematical Behavior*, 64(September). <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2021.100915>
- Haekal, M. (2021). Analisis implementasi pendidikan inklusif di Provinsi Aceh: Budaya, kebijakan, dan pelaksanaan. *AL-FAHIM: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 3(2), 117–130. <https://doi.org/10.54396/alfahim.v3i2.176>
- Hale, J., Naglieri, J., Kaufman, A., & Kavale, K. (2004). Specific Learning Disability Classification in the New Individuals with Disabilities Education Act: The Danger of Good Ideas. *The School Psychologist*, Winter 200, 6–29. <http://www.wce.wvu.edu/Depts/SPED/Forms/Kens Readings/RTI/RtI Specific LD classification in the new IDEA Hale 2004.pdf>
- Haq, F. S., & Mundia, L. (2012). Comparison of Brunei preservice student teachers' attitudes to inclusive education and specific disabilities: Implications for teacher education. *Journal of Educational Research*, 105(5), 366–374. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.627399>
- Idol, L. (1997). Key questions related to building collaborative and inclusive schools. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 384–394.
- Lyra, O., Koullapi, K., & Kalogeropoulou, E. (2023). Fears towards disability and their impact on teaching practices in inclusive classrooms: An empirical study with teachers in Greece. *Helijon*, 9(5), e16332. <https://doi.org/10.1016/j.helijon.2023.e16332>
- Magyar, A., Krausz, A., Kapás, I. D., & Habók, A. (2020). Exploring Hungarian teachers' perceptions of inclusive education of SEN students. *Helijon*, 6(5). <https://doi.org/10.1016/j.helijon.2020.e03851>
- Novtasari, R. (2019). *Program peningkatan self-efficacy pada guru dalam setting pendidikan inklusi*. <http://repository.upi.edu/id/eprint/39254>
- Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 70 Tahun 2009. (n.d.).
- Santrock, J. W. (1999). *Life-Span Development*. McGraw-Hill Inc.
- Santrock, J. W. (2004). *Educational psychology* (Second ed). McGraw Hill Book Company, Inc.
- Santrock, J. W. (2007). *Psikologi pendidikan* (Edisi Kedu). Kencana.
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Grygiel, P. (2020). Attitudes of students toward people with disabilities, moral identity and inclusive education—A two-level analysis. *Research in*

- Developmental Disabilities*, 102(May). <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103685>
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751–796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Woodcock, S., & Jones, C. (2020). Examining the interrelationship between teachers' self-efficacy and their beliefs towards inclusive education for all. *Teacher Development*, 24(4), 583–602.
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Wulandari, R. S., & Hendriani, W. (2021). Kompetensi pedagogik guru sekolah inklusi di Indonesia (suatu pendekatan systematic review). *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian Dan Kajian Kepustakaan Di Bidang Pendidikan, Pengajaran Dan Pembelajaran*, 7(1), 143–157.
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>
- Zahid, N., Jamil, A., & Nawaz, I. (2023). Behavioral problems and academics of children in inclusive education – A cross-sectional survey. *Heliyon*, 9(2), e13496. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13496>