

DISERTASI

**DINAMIKA PROSES KETERIKATAN GURU
TERHADAP PENDIDIKAN INKLUSI: PENDEKATAN
*GROUNDLED THEORY***



IKA FEBRIAN KRISTIANA

**PROGRAM STUDI DOKTOR PSIKOLOGI
FAKULTAS PSIKOLOGI
UNIVERSITAS AIRLANGGA
SURABAYA
2020**

DISERTASI

DINAMIKA PROSES KETERIKATAN GURU

TERHADAP PENDIDIKAN INKLUSI: PENDEKATAN

GROUNDDED THEORY

IKA FEBRIAN KRISTIANA
NIM. 111717127304

PROGRAM STUDI DOKTOR PSIKOLOGI
FAKULTAS PSIKOLOGI
UNIVERSITAS AIRLANGGA
SURABAYA
2020

**DINAMIKA PROSES KETERIKATAN GURU
TERHADAP PENDIDIKAN INKLUSI: PENDEKATAN
*GROUNDDED THEORY***

DISERTASI

**Untuk memperoleh Gelar Doktor
Dalam Program Studi Doktor Psikologi
Pada Fakultas Psikologi Universitas Arirlangga
Telah dipertahankan di hadapan
Panitia Ujian Doktor Terbuka
Pada hari: Kamis
Tanggal: 30 Juli 2020
Pukul: 13.00-15.00**

Oleh:

**IKA FEBRIAN KRISTIANA
NIM. 111717127304**

PENGESAHAN

Disertasi dipertahankan di depan Tim Penguji Ujian Disertasi Tahap II (Terbuka)
Program Studi Doktor Psikologi
Fakultas Psikologi Universitas Airlangga
Dan diterima untuk memenuhi persyaratan guna memperoleh gelat Doktor (Dr.)
Pada Tanggal 30 JULI 2020

Mengesahkan:

Universitas Airlangga
Fakultas Psikologi

Dekan,



Dr. Nurul Hartini, M.Kes., Psikolog
NIP. 197104211997022001

PERSETUJUAN

DISERTASI INI TELAH DISETUJUI

PADA TANGGAL JULI 2020

Oleh:

Promotor



Prof. Dr. Seger Handoyo, M.Si., Psikolog
NIP. 196702161991031001

Ko-Promotor



Dr. Wiwin Hendriani, M.Si.
NIP. 197811022005012003

Mengetahui
Koordinator Program Studi Doktor Psikologi



Dr. Wiwin Hendriani, M.Si.
NIP. 197811022005012003

PERNYATAAN TENTANG ORISINALITAS

Dengan ini saya menyatakan bahwa dalam naskah disertasi ini tidak terdapat karya yang pernah diajukan untuk memperoleh gelar kesarjanaan di suatu perguruan tinggi, dan sepanjang pengetahuan saya juga tidak terdapat karya atau pendapat yang pernah ditulis maupun diterbitkan oleh orang lain, kecuali yang secara tertulis diacu dalam naskah ini dan disebutkan dalam daftar pustaka.

Surabaya, Juli 2020



Ika Febrian Kristiana

Disertasi ini Telah Diuji pada Ujian Doktor Tahap I (Tertutup)
Tanggal 26 Juni 2020

Ketua : Prof. Dr. Seger Handoyo, M.Si., Psikolog

Anggota : 1. Dr. Wiwin Hendriani, M.Si
2. Prof. Dr. Fendy Suhariadi, MT., Psikolog
2. Prof. Dr. Suryanto, M.Si
3. Dr. Nur Ainy Fardhana N., M.Si., Psikolog
4. Dr. Ikhsan, S.Psi., MM
5. Dr. Ide Bagus Siaputra, S.Psi

Ditetapkan dengan Surat Keputusan
Dekan Pakultaas Psikologi
Universitas Airlangga
Nomor: 1428/UN3.1.9/PK/2020

UCAPAN TERIMA KASIH

Alhamdulillah, segala puji bagi Allah SWT Tuhan semesta alam atas kasih dan pertolongan-Nya telah mengantarkan penulis sampai pada titik ini. Belajar sejatinya merupakan proses yang terjadi sepanjang hayat sehingga penulis menyadari bahwa apa yang telah dicapai saat ini adalah kunci untuk membuka pintu-pintu belajar berikutnya. Setiap pengalaman belajar memberikan makna positif tersendiri dan mendewasakan bagi penulis. Tentu saja terdapat peran pihak-pihak yang berjasa dalam proses belajar yang dilalui penulis, oleh karena itu penulis mengucapkan terima kasih kepada:

1. Prof. Dr. Mohammad Nasih, SE., M.T., Ak., CMA. Rektor Universitas Airlangga Surabaya, beserta jajarannya, atas kesempatan yang diberikan untuk mengikuti pendidikan dan mengembangkan keilmuan saya di Universitas Airlangga.
2. Dr. Nurul Hartini, M.Kes., Psikolog. Dekan Fakultas Psikologi Universitas Airlangga, beserta jajarannya, untuk semua dukungan kepada saya selama menjalani studi.
3. Dr. Wiwin Hendriani, M.Si. Ketua Program Studi S3 Psikologi Universitas Airlangga, atas dukungan dan waktu yang selalu disediakan dalam diskusi yang mencerahkan.
4. Prof. Dr. Seger Handoyo, M.Si., Psikolog dan Dr. Wiwin Hendriani, M.Si. Selaku promotor dan co promotor. Terima kasih tak terhingga untuk

pencerahan, tantangan, arahan, bimbingan, dan motivasi yang tiada henti diberikan selama penulis menjalani pendidikan S3.

5. Dian Ratna Sawitri, S.Psi., M.Si., Ph.D. Dekan Fakultas Psikologi Universitas Diponegoro, untuk semua dukungan moril dan materiil yang diberikan pada penulis dalam menjalani pendidikan S3.
6. Annastasia Ediati, S.Psi., M.Sc., Ph.D. Dosen Fakultas Psikologi Universitas Diponegoro, untuk semua motivasi belajar, meneliti, dan menulis yang selalu diberikan sehingga penulis dapat beradaptasi dengan tugas-tugas selama menjalani pendidikan S3.
7. Ibu dan Bapak yang tidak pernah putus mendoakan, memotivasi, dan mengerahkan segenap tenaga dalam membantu penulis menjalani pendidikan S3. Doa Ibu dan Bapak telah mendatangkan pertolongan Allah pada penulis.
8. Imam Kartono, suami dan imam keluarga. Terima kasih tak terhingga untuk semua dukungan, doa, perhatian, dan kesabaran yang diberikan sehingga penulis mampu melalui masa-masa sulit dalam menjalani pendidikan S3.
9. Zunaira Aliya Prameswari. Putri tercinta yang mau mencoba memahami dan bekerjasama dengan baik selama penulis menjalani pendidikan S3.
10. Mbak Mida, Mbak Unika, Mbak Iing, Kak Sho, dan Kak Nug. Teman satu angkatan 2017 yang bagaikan saudara. Terima kasih atas semua dukungan dan atmosfer menyenangkan dalam belajar yang senantiasa diciptakan.

Bersama kalian belajar terasa hidup dan hidup untuk belajar, sungguh menyenangkan. Sukses harus diringi akhlak yang baik, semoga dapat mengaplikasikan motto kita.

11. Seluruh pihak yang telah berkontribusi bagi penulis dalam menyelesaikan pendidikan S3 dan tidak dapat penulis sebutkan satu persatu. Semoga Allah SWT membalas kebaikan kalian semua.

RINGKASAN DISERTASI

Peningkatan populasi anak berkebutuhan khusus dari tahun ke tahun, upaya mengurangi diskriminasi, serta aksesibilitas yang kecil bagi anak-anak tersebut untuk mendapatkan layanan pendidikan karena terbatasnya sekolah khusus di Indonesia, mendasari pemerintah untuk menerapkan layanan pendidikan inklusi. Pendidikan inklusi secara legal internasional ditegaskan dalam pernyataan Salamanca dan kerangka aksi mengenai kebutuhan pendidikan khusus tahun 1994. Kebijakan pendidikan inklusi di Indonesia tertuang dalam Undang-Undang Republik Indonesia No. 20 tahun 2003 yang sekaligus menjadi landasan yuridis dalam penerapan pendidikan inklusi. Pada level regulasi selanjutnya, Peraturan Menteri Pendidikan Nasional No.70 tahun 2009 secara khusus menjelaskan tentang pendidikan inklusi sebagai sistem penyelenggaraan pendidikan yang memberikan kesempatan kepada seluruh peserta didik tanpa terkecuali untuk mengikuti pendidikan atau pembelajaran secara bersama-sama di sekolah umum terdekat.

Implementasi pendidikan inklusi secara formal di Indonesia yang diterapkan dengan mengubah layanan reguler di sekolah umum menjadi layanan inklusi pada faktanya tidaklah mudah bagi sekolah. Berdasarkan laporan dari beberapa penelitian antara lain Handayani & Rahadian (2013); Sunardi, Yusuf, Gunarhadi, Priyono, & Yeager (2011) serta berita dari Harian Kompas (2015), kendala-kendala yang harus dihadapi sekolah inklusi sebagai perubahan dari sekolah reguler, meliputi: rasio guru yang tidak sebanding dengan jumlah siswa di setiap kelas, kesiapan dan kompetensi guru, kurangnya fasilitas belajar terutama bagi siswa berkebutuhan khusus, sikap negatif dan kekhawatiran orangtua dan guru dalam pelibatan siswa berkebutuhan khusus untuk belajar bersama dengan siswa non-berkebutuhan khusus, hingga sarana prasarana yang terbatas (Kristiana, 2020). Kondisi tersebut di atas yang kemudian disebutkan oleh Mambela (2010) membuat sekolah umum belum dapat memberikan layanan pendidikan inklusi secara optimal terutama bagi anak-anak berkebutuhan khusus sehingga anak-anak tersebut harus *swim or sink* (berenang atau tenggelam) sendiri dalam pengajaran yang notabene masih sama dengan anak reguler.

Perubahan sistem dari sekolah umum menjadi sekolah inklusi mendatangkan tantangan baru bagi peran guru reguler sebagai motor penggerak pendidikan inklusi. Hettiarachchi & Das (2014) serta Lehohla & Hlalele (2012) mengidentifikasi beberapa tantangan yang dihadapi guru antara lain: bagaimana berinteraksi dengan siswa di kelas, juga banyaknya tanggung jawab harus dipenuhi oleh guru kelas antara lain: menyiapkan kurikulum, asesmen untuk siswa, mengajar sesuai dengan tingkat pemahaman dan perkembangan seluruh siswa baik berkebutuhan khusus maupun non-berkebutuhan khusus, hingga mensosialisasikan nilai-nilai inklusi dan toleransi pada siswa non berkebutuhan khusus, orangtua, dan masyarakat (Kristiana, Fajrianthi, & Purwono, 2019).

Berdasarkan sebuah penelitian dari Tarnoto (2016), guru-guru di Indonesia juga menghadapi tantangan besar lainnya yaitu kurangnya bekal pengetahuan,

ketrampilan, dan fasilitas yang memadai dalam penerapan inklusi. Deskripsi kondisi kerja guru kelas yang kompleks menuntut guru untuk beradaptasi dan memiliki keterikatan terhadap pendidikan inklusi karena keterikatan guru akan berdampak pada munculnya sikap kepemilikan dan tanggung jawab terhadap keberhasilan pendidikan inklusi pada siswa berkebutuhan khusus maupun tidak berkebutuhan khusus (Giangreco Suter, & Doyle, 2010; Combs, Elliott, & Whipple, 2010).

Keterikatan guru merupakan kondisi pikiran yang positif berhubungan dengan pekerjaan dari profesi guru yang ditunjukkan dengan mencurahkan seluruh energi dan perhatian dalam mengajar, respon emosi yang positif, tingkat kehangatan dan komitmen dalam relasi dengan siswa dan rekan kerja (Klassen, Yerdelen, Durksen, 2013). Pada konteks pendidikan inklusi, konstruk keterikatan guru menekankan pada cara menggambarkan keterikatan yang spesifik pada guru inklusi. Perilaku keterikatan guru menjadi bagian penting dalam proses pembelajaran. Berdasarkan kerangka transaksional dalam pengajaran atau pembelajaran, semua perilaku guru dalam menjalankan tugas utama pengajaran merupakan komponen dalam proses pembelajaran yang saling mempengaruhi dengan variabel-variabel lain dalam komponen konteks, input, dan output (Huit, 2003).

Melihat pentingnya keterikatan guru terhadap pendidikan inklusi, maka mengetahui bagaimana proses terbentuknya keterikatan pada guru menjadi kebutuhan untuk diperoleh penjelasannya. Mengetahui proses terbentuknya keterikatan guru kelas terhadap pendidikan inklusi memiliki manfaat praktis dalam peningkatan pemahaman terhadap psikologis keterikatan dan dapat menunjukkan langkah strategis untuk memfasilitasi terbentuknya keterikatan guru kelas terhadap pendidikan inklusi. Guru reguler yang memiliki keterikatan terhadap pendidikan inklusi akan menunjukkan performa, tanggung jawab, dan peran aktif dalam terlaksananya layanan pendidikan inklusi dengan sukses sebagaimana digambarkan pada paragraf sebelumnya. Secara teoretis, pertanyaan bagaimana terbentuknya keterikatan guru kelas terhadap inklusi mengarahkan pada upaya menjelaskan dinamika psikologis yang melatarbelakangi proses terbentuknya keterikatan pada guru. Proses terbentuknya keterikatan guru secara spesifik terhadap pendidikan inklusi nampaknya belum terjelaskan secara memadai oleh model-model teoretik dari penelitian terdahulu, antara lain: 1) *Job Demand Resource* (JD-R), 2) model keterikatan integratif, dan 3) *affective shift model*.

Model-model proses keterikatan yang ada belum memadai untuk memahami proses terbentuknya keterikatan beserta dinamikanya pada individu guru terhadap pendidikan inklusi. Model-model keterikatan yang telah ada, juga belum tentu sesuai untuk menjelaskan dinamika proses keterikatan jika tidak dilakukan dalam konteks natural dari suatu pekerjaan yang dimaksud dalam hal ini adalah guru reguler di sekolah inklusi. Alasan lain yang mendasari dibuatnya kesimpulan kedua adalah pandangan bahwa sekolah sebagai organisasi sosial dimana berbagai interaksi sosial terjadi tidak hanya diantara individu, tetapi juga antara individu dan lingkungan sekolah (Hoy & Miskel, 2008). Melihat lebih detail

pada konteks pembelajaran di kelas, terjadi proses analisis transaksional yang saling mempengaruhi dalam interaksi yang membentuk perilaku guru dan siswa (Sutherland & Oswald, 2005). Analisis transaksional tersebut lebih dirasakan oleh guru pada konteks pembelajaran terhadap siswa berkebutuhan khusus (Sutherland, Alder, & Gunter, 2003). Proses bidireksional atau transaksional khas terjadi pada seting perkembangan dan pendidikan dalam membentuk perilaku individu di dalamnya termasuk guru kelas inklusi. Melalui studi *grounded-theory* akan dapat mengidentifikasi variabel dalam proses transaksional tersebut (Mathieu & Taylor, 2006). Dengan demikian, diperlukan penjelasan mengenai dinamika proses keterikatan guru kelas inklusi yang secara teoretis akan memberikan pemahaman pada bagaimana proses psikologis beserta dinamikanya yang terjadi pada individu guru sehingga membuatnya menjadi terikat terhadap pendidikan inklusi menggunakan perspektif yang *bidirectional*. Dinamika yang dimaksud adalah ketidakstabilan atau perubahan (misalnya: fluktuasi) yang menyertai proses terbentuknya keterikatan guru terhadap inklusi.

Memahami perspektif belajar sosial, proses kausal (sebab akibat) dijelaskan dalam istilah *reciprocal determinism*. *Reciprocal determinism* diusulkan sebagai prinsip analitik dasar untuk menganalisis fenomena psikososial pada level perkembangan intrapersonal, transaksi interpersonal, dan fungsi interaktif dari sistem sosial dan organisasional (Bandura, 1978). Mekanisme psikologis melibatkan interaksi timbal balik yang berkelanjutan antara pengaruh perilaku, kognitif individu, dan lingkungan. Makna hubungan timbal balik atau *bidirectional* adalah manusia sebagai produk dan penghasil lingkungannya bukan sekedar dipengaruhi oleh dirinya sendiri. Manusia memengaruhi sifat lingkungannya melalui seleksi dan penciptaan situasi, misalnya: dalam memilih kegiatan dan teman, manusia cenderung memilih dari berbagai kemungkinan preferensi dan kompetensi yang diperoleh (Bandura & Walters, 1959; Bullock & Merrill, 1980; Emmons & Diener, 1986). Pertanyaan penelitian utama adalah bagaimana teori substantif atau teori yang muncul dari kajian terhadap kondisi sosial nyata untuk menjelaskan dinamika proses keterikatan guru terhadap pendidikan inklusi

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan *grounded theory* dari (Strauss & Corbin, 1998). Pendekatan *grounded theory* memberikan prosedur sistematis dalam membangun teori berdasarkan data yang diperoleh dari partisipan sehingga menghasilkan teori yang mengungkap tentang proses, aksi, atau interaksi yang terbentuk berdasarkan pandangan sejumlah partisipan (Strauss & Corbin, 1990). Oleh karena itu, pendekatan *grounded theory* dinilai tepat untuk membantu peneliti dalam membangun teori berdasarkan realitas yang menjelaskan tentang dinamika proses keterikatan guru terhadap inklusi. Partisipan utama dalam penelitian ini adalah 19 guru kelas di sekolah inklusi dengan kriteria: memiliki keterikatan yang tinggi (berdasarkan dimensi keterikatan dari Klassen dkk) yang direkomendasikan oleh kepala sekolah dan berstatus sebagai Pegawai Negeri Sipil atau guru tetap. Data pendukung juga diperoleh dari partisipan lainnya yaitu 8

kepala sekolah dan 8 guru pendamping khusus. Data-data penelitian diperoleh melalui wawancara mendalam terhadap guru kelas sebagai partisipan utama dan *focus group discussion* (FGD) terhadap kepala sekolah dan guru pendamping khusus. Teknik analisis data yang digunakan mengikuti teknik analisis data pada pendekatan *systematic grounded theory* yang disebut dengan teknik analisis komparatif konstan, yang meliputi tiga langkah utama yaitu: *open coding*, *axial coding*, dan *selective coding*.

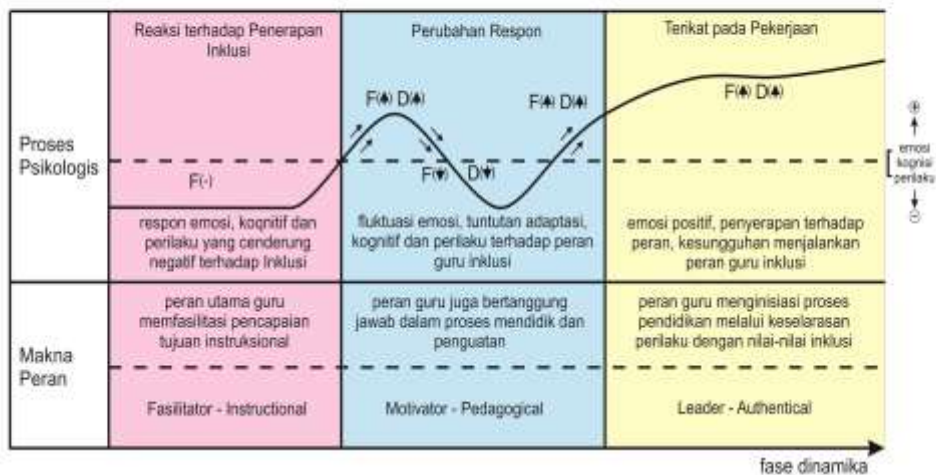
Hasil Penelitian

Berdasarkan data, keterikatan guru terhadap pendidikan inklusi itu sendiri adalah keterikatan pada peran pekerjaan direpresentasikan pada 3 aspek: 1) terikat emosi (adanya ikatan terhadap pekerjaan yang dirasakan dapat membuat emosi guru menjadi lebih positif); 2) terikat kognitif (pikiran guru yang menyerap kuat hingga tidak dapat lepas dari peran pekerjaan dimanapun guru berada); 3) terikat perilaku (perilaku-perilaku yang menunjukkan bahwa guru memiliki kesungguhan dalam menjalankan peran pekerjaannya dimana guru mampu menyelaraskan semua perilakunya dalam bekerja dengan nilai-nilai pendidikan inklusi). Riset ini telah menemukan perubahan makna peran sebagai guru di sekolah inklusi diikuti dengan perubahan perilaku yang membutuhkan fase dalam proses terbentuknya keterikatan guru terhadap pendidikan inklusi. Perubahan makna peran yang meningkat dalam proses yang dilalui guru untuk dapat terikat terhadap pendidikan inklusi, meliputi 3 makna, yaitu: 1) sebagai fasilitator pada fase reaksi awal; 2) sebagai motivator pada fase perubahan respon; 3) sebagai leader pada fase terikat pada pekerjaan. Makna sebagai fasilitator diikuti dengan perilaku kerja yang berfokus pada capaian akademik instruksional. Makna sebagai motivator direpresentasikan dalam perilaku kerja yang mendasarkan pada prinsip pedagogis secara total dengan memberikan penguatan pada siswa, kolega, maupun orangtua. Makna peran sebagai leader berarti guru tidak hanya bekerja secara profesional namun juga berupaya meningkatkan kapasitas intelektualnya dalam berbagai strategi pengembangan diri dan menempatkan diri sebagai agen moral profesional dalam mencapai keberhasilan pendidikan inklusi.

Temuan utama riset ini yaitu teori substantif tentang dinamika proses keterikatan guru kelas terhadap pendidikan inklusi yang digambarkan dalam fase-fase perubahan reaksi psikologis sepanjang proses terbentuknya keterikatan. Guru akan berada pada fase reaksi awal terhadap penerapan pendidikan inklusi dalam kurun waktu yang relatif bergantung pada keberadaan faktor promotif, dukungan sosial, dan faktor inhibitor. Apabila faktor promotif dan dukungan sosial memiliki kualitas dan kuantitas yang lebih dibandingkan faktor inhibitor maka guru akan membuka diri untuk beradaptasi dengan berbagai tugas-tugas baru dalam perannya sebagai guru kelas di sekolah inklusi. Proses adaptasi oleh guru menandai guru telah memasuki fase perubahan respon. Fluktuasi dan ketidakstabilan masih terjadi pada respon guru. Pada suatu waktu guru berespon positif namun pada saat yang bersamaan atau berbeda guru dapat berespon negatif begitu seterusnya naik dan turun. Setelah beradaptasi dengan mengalami fluktuasi

dan instabilitas respon, maka ketika faktor promotif dan dukungan sosial yang diterima semakin memadai akan mengarahkan pada stabilitas respon yang bersifat positif. Emosi dan penilaian (kognitif) yang positif kemudian memunculkan perilaku yang selaras dengan nilai-nilai inklusi (empati, adil, kolaboratif, stimulatif, peka, menghargai perbedaan, dan lain sebagainya) dalam menjalankan peran pekerjaan. Kondisi demikian menandakan bahwa guru berada pada fase terikat pada pekerjaan. Respon psikologis guru yang merepresentasikan kondisi terikat terhadap pekerjaan berpotensi mengalami momen “*day-off*” yaitu momen dimana intensitas keterikatan guru sedikit menurun ketika faktor promotif dan dukungan sosial yang diterima tidak memadai atau mengalami penurunan. Keterikatan guru akan kembali meningkat bergantung pada peningkatan kualitas maupun kuantitas dari faktor promotif dan dukungan sosial bagi guru. Guru yang memiliki keterikatan terhadap pekerjaan pun siap berperan sebagai *leader* yang otentik dengan nilai-nilai inklusi. Fase dinamika keterikatan guru ini diilustrasikan dalam skema berikut

Dinamika Proses Keterikatan Guru terhadap Pendidikan Inklusi



Keterangan gambar :

$F(-)$: faktor negatif (contohnya ketiadaan pengetahuan dan asesmen siswa)

$F(+)$: faktor promotif guru dalam menjalankan peran (asesmen awal, faktor kontekstual, keyakinan, harapan penerimaan dan proses belajar)

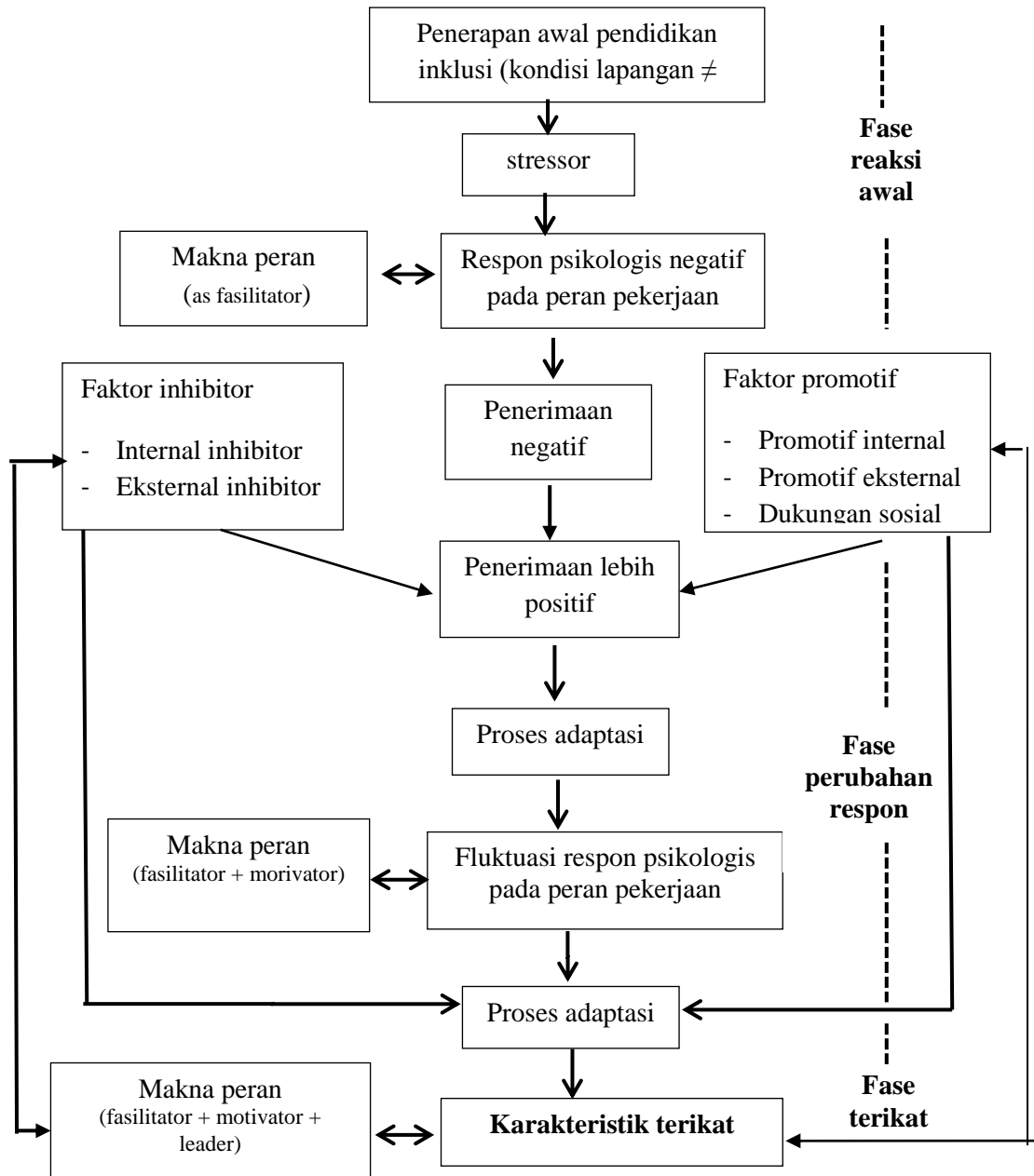
$F(-)$: faktor inhibitor guru dalam menjalankan peran (kondisi siswa, SDM, tidak adanya keterlibatan orang tua dan kurangnya fasilitas)

$D(+)$: adanya dukungan sosial (dari 4 pilar, yaitu orang tua, sekolah, pemerintah dan masyarakat)

$D(-)$: tidak adanya dukungan sosial

Merangkum semua temuan dari penelitian ini yang meliputi: dinamika proses (fase) terbentuknya keterikatan guru, faktor yang mempengaruhi, dan gambaran guru yang memiliki keterikatan terhadap pendidikan inklusi, dalam penjelasan yang parsimony dengan nama *psychological phase respons of engagement*

theory (teori fase respon psikologis keterikatan) yang divisualisasikan dalam skema utuh sebagai berikut:



Penelitian ini juga menghasilkan sejumlah temuan yang dapat memberikan implikasi teoretis dan praktis. Dihasilkannya teori substantif tentang fase dinamika keterikatan guru terhadap pendidikan inklusi memberikan implikasi teoretis yang dapat digunakan untuk memberikan penjelasan teoretik tentang dinamika keterikatan yaitu bagaimana proses perubahan psikologis dalam diri individu (guru) dari tidak terikat menuju terikat pada pekerjaan dalam konteks pendidikan inklusi dan konteks lain yang serupa. Implikasi praktis dari temuan penelitian dapat menjadi dasar pertimbangan khususnya dalam mengupayakan bentuk-bentuk intervensi bagi guru di sekolah inklusi agar dapat memiliki keterikatan terhadap pendidikan inklusi. Saran yang dapat diberikan dalam upaya mencapai keberhasilan pendidikan inklusi di Indonesia antara lain: 1) Bagi guru di sekolah inklusi, hasil penelitian ini menunjukkan bahwa keterikatan terhadap pekerjaan dapat terbentuk ketika guru dapat menerima kemudian beradaptasi terhadap tugas-tugas pekerjaannya, sehingga penting untuk membantu mempercepat proses adaptasi guru dalam membentuk keterikatan; 2) Bagi 4 pilar sumber dukungan sosial bagi guru yaitu: orangtua, sekolah, pemerintah, dan masyarakat, diharapkan bersinergi dalam memberikan dukungan pada guru agar tercapai keberhasilan pendidikan inklusi; 3) Bagi profesi terkait, khususnya dokter, psikolog, guru SLB, dan terapis data berperan dalam memberikan pendampingan bagi guru, khususnya pada saat awal penerapan inklusi dan masa adaptasi guru terhadap perannya sebagai guru inklusi; 4) Bagi peneliti selanjutnya, temuan penelitian ini dapat menjadi salah satu referensi untuk mengeksplorasi lebih lanjut tentang konsep dinamika keterikatan guru dalam konteks yang berbeda.

SUMMARY

The increase in population of children with special needs from year to year, the efforts to reduce discrimination, as well as limited accessibility for these children to get educational services due to the limited special schools available in Indonesia, underpinned the government to implement inclusive education services. International legal inclusive education is affirmed in Salamanca's statement and action framework regarding the special educational needs in 1994. Inclusive education policy in Indonesia is stated in the Republic of Indonesia Constitution No. 20 of 2003 which is also a juridical foundation in the application of inclusive education. At the next level of regulation, Minister of National Education Regulation No.70 of 2009 specifically describes inclusive education as a system of providing education that provides opportunities for all students without any exceptions to attend education or learning together in the nearest public school.

The formal implementation of inclusive education in Indonesia which is implemented by changing regular services in public schools into inclusive services is in fact quite challenging for education institutions. Based on some previous studies such as Handayani & Rahadian (2013); Sunardi, Yusuf, Gunarhadi, Priyono, & Yeager (2011) and news article from Kompas (2015) reported the constraints that must be faced include: imbalance teacher ratio to the number of students, teacher readiness and competence, lack of learning facilities especially for students with special needs, negative attitudes and concerns from parents and teachers in involving students with special needs to learn together with those without special needs, to limited infrastructure. Those conditions result in public schools as reported by Mambela (2010) limited ability to provide inclusive education services optimally, especially for children with special needs so that these children have to swim or sink themselves in teaching which in fact is still the same as regular children.

Transforming the system from public schools to inclusive schools poses new challenges to the role of regular teachers as the driving force for inclusive education. Some of the challenges faced by teachers include: how to interact with students in the classroom, as well as the various responsibilities that must be fulfilled by the class teacher, such as: preparing curriculum, assessing students, teaching by adapting themselves to the level of understanding and development of all students both with special and non-special needs specifically, socializing the values of inclusion and tolerance in non-special needs students, parents, and the community (Hettiarachchi & Das, 2014; Lehohla & Hlalele, 2012). Based on a study from Tarnoto (2016), teachers in Indonesia also face another big challenge, namely the lack of knowledge, skills and proper facilities. The complex working conditions for classroom teachers requires them to adapt and attach to inclusive education because it will have an impact on the emergence of ownership and responsibility towards the success of inclusive education for students with special

or non-special needs (Giangreco Suter, & Doyle, 2010; Combs, Elliott, & Whipple, 2010).

Teacher's attachment is a state of mind that is positively related to the work of the teaching profession which is shown by devoting all energy and attention in teaching, positive emotional responses, level of warmth and commitment in relationships with students and colleagues (Klassen, Yerdelen, Durksen, 2013). In the context of inclusive education, teacher's attachment emphasizes on how to describe specific attachments to inclusive teachers. Teacher's attachment behavior becomes an integral part in the learning process. Based on the transactional framework in teaching or learning, all teachers' behavior in carrying out the main task of teaching is a component in the learning process that influences each other with other variables in the context, input, and output components (Huitt, 2003).

Considering the importance of teacher's attachment to inclusive education, understanding how the process of forming attachment to teachers becomes urgent which requires further explanation. Knowing the process building a class teacher's attachment to inclusive education has practical benefits in increasing understanding of psychological attachment and can reveal the strategic steps to facilitate the development of a class teacher's attachment to inclusive education. Regular teachers who have an attachment to inclusive education will show their performance, responsibility and active role in the successful implementation of inclusive education services as described in the previous paragraph. Theoretically, the question of how the formation of a class teacher's attachment to inclusion leads to an attempt to explain the psychological dynamics underlying the process of planting attachment to the teacher. The process of building specific teacher's attachments to inclusive education does not seem to be adequately explained by theoretical models from previous research, including: 1) Job Demand Resources (JD-R), 2) integrative engagement models, and 3) affective shift models.

Existing engagement process models are inadequate to understand the process of building attachments and their dynamics in individual teachers towards inclusive education. Existing attachment models are also not necessarily appropriate to explain the dynamics of the engagement process if they are not carried out in the natural context of the work referred to, in this case, regular teachers in inclusive schools. Another reason underlying the second conclusion is the view that schools as social organizations where various social interactions occur not only among individuals, but also between individuals and the school environment (Hoy & Miskel, 2008). Looking more closely at the context of learning in the classroom, there is a transactional analysis process that affects each other in interactions that shape teacher and student behavior (Sutherland & Oswald, 2005). The transactional analysis is more felt by teachers teaching students with special needs (Sutherland, Alder, & Gunter, 2003). Bidirectional or transactional processes typically occur in the setting of development and education in shaping an individual's behavior including the inclusive class teacher. Grounded-theory studies will be able to identify variables in the transactional process (Mathieu & Taylor, 2006). Thus, an explanation is needed concerning on the dynamics of the inclusion class teacher's attachment process

which theoretically will provide an understanding of how the psychological process and its dynamics occur to individual teachers to attach them to inclusive education using a bidirectional perspective. The dynamics in question are instability or change (for example: fluctuations) that come along with the process of building a teacher's attachment to inclusion.

Understanding social learning perspectives, causal processes (cause and effect) are explained in terms of reciprocal determinism. Reciprocal determinism is proposed as a basic analytic principle for analyzing psychosocial phenomena at the level of intrapersonal development, interpersonal transactions, and interacting functions of social and organizational systems (Bandura, 1978). Psychological mechanisms involve ongoing mutual interactions between behavioral, cognitive, and environmental influences. The meaning of a reciprocal or bidirectional relationship is humans as products and the producers of their environment are not merely influenced by themselves. Humans influence the nature of their environment through the selection and creation of situations, for example: in choosing activities and friends, humans tend to choose from a variety of possible preferences and competencies obtained (Bandura & Walters, 1959; Bullock & Merrill, 1980; Emmons & Diener, 1986). The main research question is how substantive theories or theories that emerge from studies of real social conditions are able to explain the dynamics of the teacher's attachment to inclusive education

Research Methods

This study uses a grounded theory approach from (Strauss & Corbin, 1998). The grounded theory approach provides a systematic procedure for constructing theories based on data obtained from participants to produce theories that reveal the processes, actions, or interactions that are formed based on the views of a number of participants (Strauss & Corbin, 1990). Therefore, the grounded theory approach is considered appropriate to assist researchers in developing theories based on the reality that explains the dynamics of the teacher's attachment to inclusion. The main participants in this study were classroom teachers in inclusive schools with the criteria: having a high attachment (based on the attachment dimension from Klassen et al) recommended by the school principal and having the status of a Civil Servant or permanent teacher. Supporting data were also obtained from other participants namely the principal and special assistant teachers. The research data were obtained through in-depth interviews with 19 class teachers as the main participants and focus group discussions (FGD) with 8 school principals and 8 special assistant teachers. The data analysis technique used follows the data analysis technique in a systematic grounded theory approach called the constant comparative analysis technique, which includes three main steps: open coding, axial coding, and selective coding.

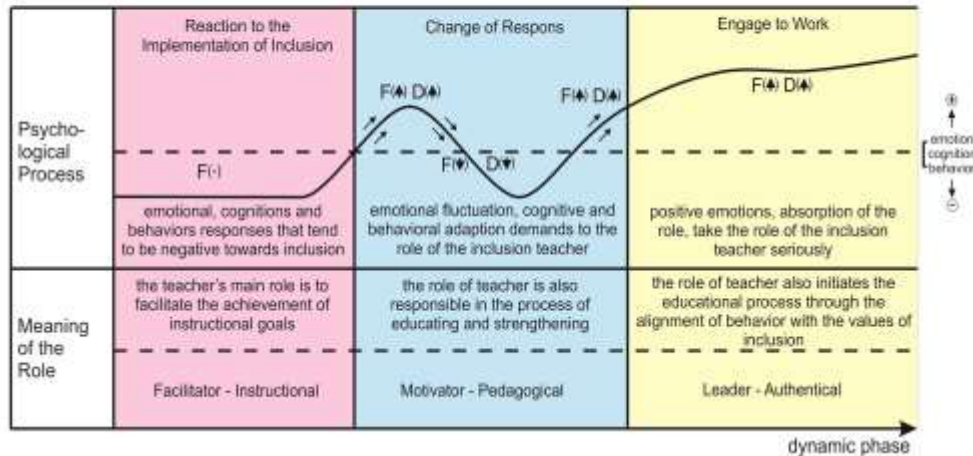
Research Result

Based on the data, teachers' attachment to inclusive education is the attachment to the role of work represented in 3 aspects: 1) emotional attachment (the existence of attachment to perceived work can make teachers' emotions more positive); 2) cognitive bound (teacher's mind that absorbs strongly so that it cannot be separated from the role of work wherever the teacher is); 3) bound by behavior (behaviors that indicate that the teacher is giving everything in carrying out one's role where the teacher is able to align all behavior in working with the values of inclusive education). This research has found a shift in terms of teacher's role in inclusive schools followed by the changes in behavior that require phases in the process of building a teacher's attachment to inclusive education. Changes in the definition of roles that increase along the process through which the teacher can feel attached to inclusive education, namely: 1) as a facilitator in the initial reaction phase; 2) as a motivator in the response change phase; 3) as a leader in the work-bound phase. The terms as a facilitator is followed by work behavior that focuses on instructional academic achievement. Meanwhile, the terms as a motivator is represented in work behavior that is based on pedagogical principles in total by providing reinforcement to students, colleagues, and parents. Lastly, the role as a leader means that the teacher does not only work professionally but also seeks to increase one's intellectual capacity in a variety of self-development strategies and position oneself as a professional moral agent in achieving the success of inclusive education.

The main finding of this research is the substantive theory concerning on the dynamics in the process of attaching class teachers to inclusive education which is described in phases of changing psychological reactions throughout the process of building attachments. The teacher will be in the initial reaction phase in a period that is relatively dependent on the presence of promoting factors, social support, and inhibitor factors. If the promoting factors and social support have more quality and quantity than the inhibitor factors, the teacher will open up to adapt to various new tasks in his/her role as a classroom teacher in inclusive schools. This process indicates that the teacher has entered a phase of response change. Fluctuations and instability still occur in teacher responses. At one time the teacher responds positively but at the same time or different teachers can respond negatively. After adapting to experiencing response fluctuations and instability, when promoting factors and social support are received more and more adequate it will lead to positive response stability. Emotions and positive (cognitive) judgments can then lead to behaviors that are aligned with inclusive values (empathy, fairness, collaborative, stimulating, sensitive, respecting differences, etc.) in carrying out work roles. Such conditions indicate that the teacher is in a phase bound to work. Teacher psychological responses that represent conditions tied to work have the potential to experience a "day-off" moment, namely the moment where the intensity of a teacher's attachment slightly decreases when the promoting factors and social support received are inadequate or decrease. A teacher's attachment will again increase depending on the rising quality and quantity of promoting factors and social support for teachers. Teachers

who have attached to work are also ready to act as authentic leaders with inclusive values. This dynamic phase of teacher attachment is illustrated in the following scheme

The Dynamic of the Teacher Engagement Process to Inclusive Education



Caption :

F(-) : negative factor (e.g. lack of knowledge and the absence of students' assesment)

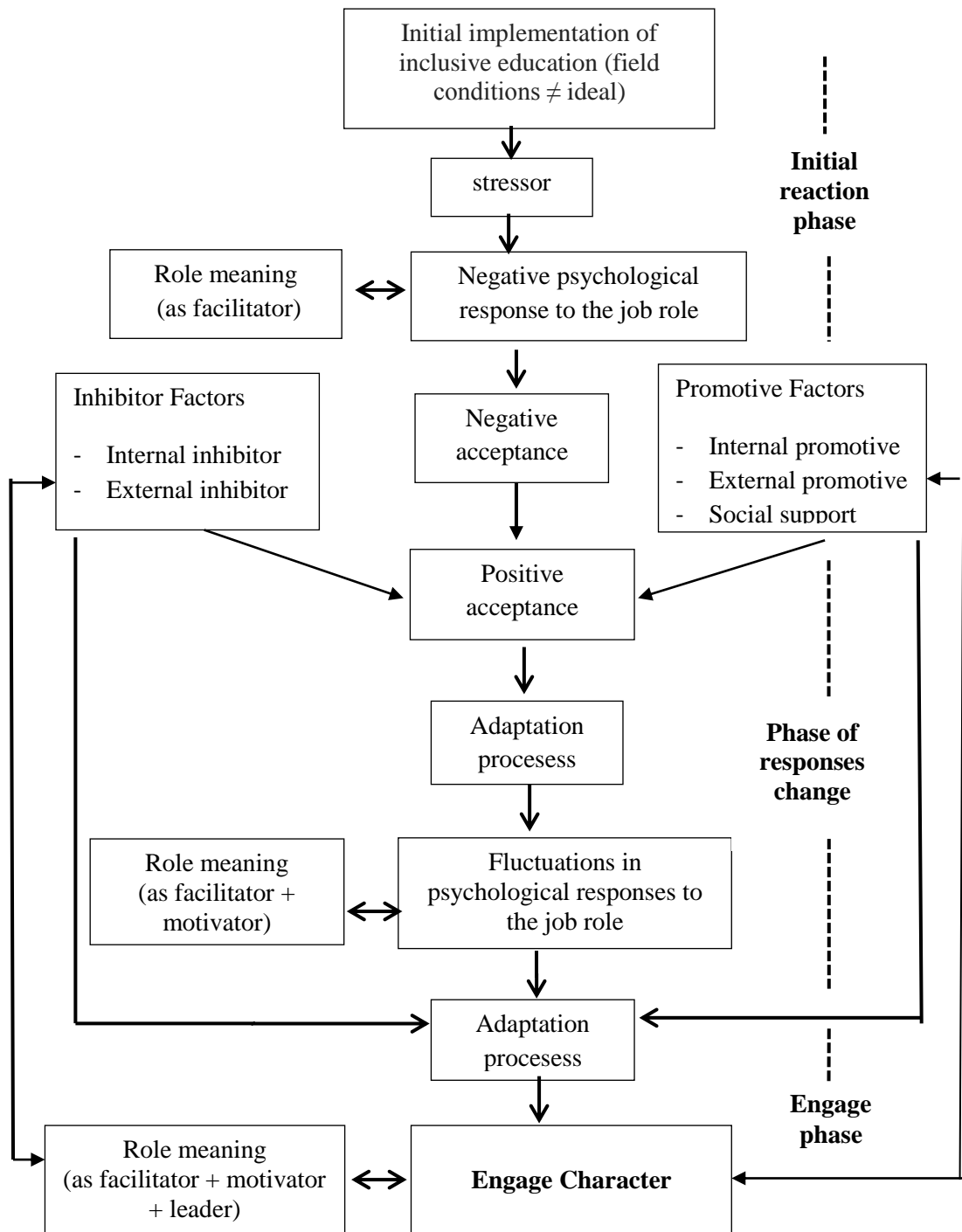
F(+) : teacher promotive factors in carrying out the role (initial assesment, contextual factor, confidence, hope, acceptance and learning process)

F(-) : teacher inhibitor factors in carrying out the role (student condition, human resources, absence of parental involvement and lack of facilities)

D(+) : social support (from 4 pillars : parent, school, government and public/community)

D(-) : lack of social support

Summarizes all the findings of this study which include: the dynamics of the process (phase) the formation of teacher attachments, influencing factors, and the description of teachers who have an attachment to inclusive education, in a parsimony explanation under the name psychological phase response of engagement theory) which is visualized in the full scheme as follows:



This research also produced a number of findings that could have theoretical and practical implications. The resulting substantive theory on the dynamics phase of teacher's attachment to inclusive education provides theoretical implications that can be used to provide a theoretical explanation on the dynamics of attachment namely how the process of psychological change in individuals (teachers) from

not bound to being bound to work in the context of inclusive education and other similar contexts. The practical implications of the research findings can be the basis in considering the forms of intervention for teachers in inclusive schools in order to have an attachment to inclusive education. Suggestions that can be given to achieve the success of inclusive education in Indonesia include: 1) For teachers in inclusive schools, the results of this study indicate that attachment to work can be formed when teachers can accept and then adapt to their work assignments, so it is important to help accelerate teacher's adaptation processes in building attachments; 2) For the 4 pillars of sources in social support for teachers, namely: parents, schools, government, and the community, they are expected to work together in providing support to teachers in order to achieve the success of inclusive education; 3) Related professions, especially doctors, psychologists, SLB teachers, and data therapists play a key role in providing assistance to teachers, especially at the beginning of the application of inclusion and the adaptation period as inclusion teachers; 4) For further researchers, the findings of this study can be one of the references to explore more about the concept on the dynamics of teacher's attachment in different contexts.