

BAB I

PENDAHULUAN

1. 1. Latar Belakang

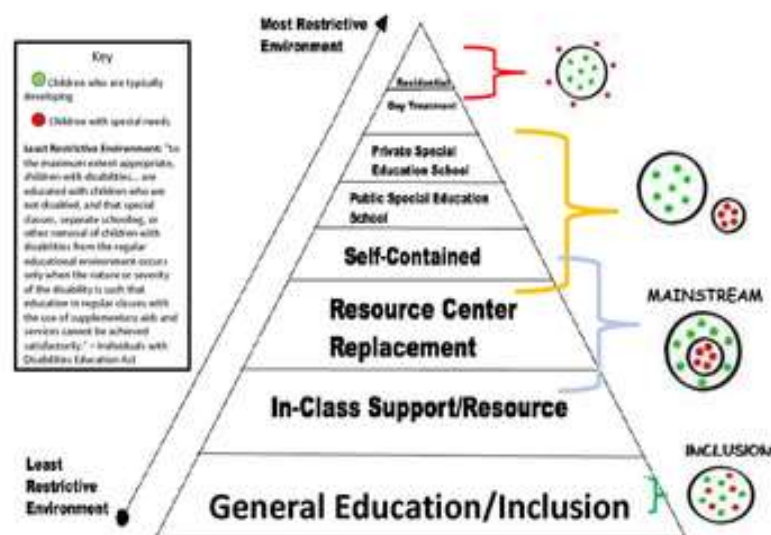
Dua dekade terakhir, anak berkebutuhan khusus menjadi pusat perhatian dan perbincangan. Anak berkebutuhan khusus adalah anak yang secara signifikan berbeda dalam beberapa dimensi penting dari fungsi kemanusiaannya. Anak-anak tersebut mengalami hambatan dari aspek fisik, psikologis, kognitif, atau sosial-emosi dalam mencapai tujuan-tujuan / kebutuhan dan potensinya secara maksimal sehingga memerlukan penanganan yang terlatih dari tenaga profesional (Hallahan & Kauffman, 2006). Perbedaan kondisi fisik, kognitif, atau sosial-emosi yang mengarah pada disabilitas membuat anak-anak berkebutuhan khusus mengalami kesulitan dalam belajar. sehingga anak-anak tersebut membutuhkan adanya pendidikan khusus (IDEA, 2004).

Istilah kebutuhan pendidikan khusus atau *Special Educational Need* (SEN) pada awalnya dimaksudkan untuk menyediakan kesempatan oleh sekolah, otoritas pendidikan setempat, dan layanan penyedia lainnya untuk memastikan bahwa siswa yang mengalami kesulitan dalam belajar atau mengakses kurikulum (berkebutuhan khusus) dapat menerima tingkat dukungan yang sesuai tanpa diskriminasi. Lebih dari 2 dekade kebelakang, siswa berkebutuhan khusus memperoleh layanan pendidikan formal tersegregasi di sekolah khusus yang tidak bercampur dengan siswa reguler atau tidak berkebutuhan khusus, di Indonesia disebut dengan sekolah luar biasa (SLB). Model layanan pendidikan segregasi ini

ada kenyataannya seringkali melahirkan beberapa bentuk diskriminasi terhadap anak berkebutuhan khusus, misalnya stereotip dan menerapkan label pada siswa yang mungkin memiliki konotasi defisit atau dapat dirasakan secara negatif menjadi faktor signifikan dalam menurunkan harapan dan berkontribusi pada kegagalan dalam belajar (Noble, 2003; Roose & Howley, 2007). Penelitian-penelitian terdahulu melaporkan model pendidikan segregasi ini juga mendatangkan konsekuensi negatif bagi siswa, misalnya semakin banyak siswa yang berisiko dengan terpaksa (misal: tanpa kualifikasi) meninggalkan sekolah umum kemudian berpartisipasi dalam pendidikan khusus (Powel, 2006; 2015)

Tidak hanya konsekuensi negatif seperti diskriminasi yang diterima anak berkebutuhan, problem aksesibilitas juga menjadi kendala dari sistem pendidikan segregasi khususnya di Indonesia. Merujuk pada laporan statistik pendidikan di Indonesia pada tahun 2011-2012 jumlah siswa berkebutuhan khusus yang terdaftar di Sekolah Luar Biasa (SLB) mencapai 80.036 siswa sedangkan jumlah SLB di seluruh Indonesia hanya teridentifikasi sebanyak 1.924 (Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, 2012) dengan sebaran hampir semua SLB berlokasi di kota. Kondisi tersebut memperlihatkan jumlah siswa berkebutuhan khusus usia sekolah tidak sebanding dengan jumlah SLB yang tersedia begitupula dengan aksesibilitas yang tidak mudah untuk bersekolah di SLB bagi siswa berkebutuhan khusus yang tinggal jauh dari kota. Kondisi-kondisi tersebut diatas menjadikan pertimbangan secara global dan nasional dalam upaya mengintegrasikan siswa berkebutuhan khusus dan non berkebutuhan khusus dalam satu atap pendidikan umum disebut

dengan konsep pendidikan inklusi, sebagaimana diilustrasikan dalam gambar berikut.



Gambar 1.1

Ilustrasi Pendidikan Inklusi dari Lipsky & Gartner (1997)

Secara formal internasional, tentang pendidikan inklusi ditegaskan dalam pernyataan Salamanca dan kerangka aksi mengenai kebutuhan pendidikan khusus tahun 1994. Di Indonesia, kebijakan pendidikan inklusi dinyatakan dalam Undang-Undang Republik Indonesia No. 20 tahun 2003 sebagai landasan yuridis dalam penerapan pendidikan inklusi. Peraturan Menteri Pendidikan Nasional No.70 tahun 2009 secara khusus menjelaskan tentang pendidikan inklusi sebagai sistem penyelenggaraan pendidikan yang memberikan kesempatan kepada peserta didik berkelainan dan memiliki potensi kecerdasan dan atau bakat istimewa untuk mengikuti pendidikan atau pembelajaran dalam lingkungan pendidikan secara bersama-sama dengan peserta didik lainnya di sekolah umum terdekat.

Pertimbangan akan kemanfaatan dari penerapan pendidikan inklusi juga mendasari kebijakan inklusi di Indonesia. Beberapa studi terdahulu telah melaporkan manfaat dari implementasi pendidikan inklusi, antara lain: Siswa berkebutuhan khusus yang bergabung untuk belajar bersama teman sebayanya dapat mengurangi adanya labeling, diskriminasi, dan meningkatkan kesuksesan akademik siswa berkebutuhan khusus (Fisher, Roach, & Frey, 2002; Katz & Mirenda, 2002; Leinhardt & Pally, 1982; Madden & Slavin, 1983; Schulte, Osborne, & McKinney, 1990). Siswa yang dilayani di kelas inklusi memperoleh nilai dan prestasi yang lebih tinggi pada skor yang sebanding dengan tes standar, tidak melakukan pelanggaran perilaku, dan menunjukkan tingkat *absenteism* yang rendah (Rea, McLaughlin, & Walther-Thomas, 2002). Penyelenggaraan pendidikan inklusi dalam sistem sekolah merupakan salah satu syarat yang harus terpenuhi untuk membangun masyarakat inklusi. Sebuah tatanan masyarakat yang saling menghormati dan menjunjung tinggi nilai-nilai keberagaman sebagai realitas kehidupan sebagaimana spirit bangsa Indonesia.

Realisasi awal dari kebijakan pemerintah Indonesia tentang pendidikan inklusi dilakukan melalui proyek uji coba perintisan sekolah inklusi di Provinsi Daerah Istimewa Yogyakarta dengan 12 sekolah di daerah Gunung Kidul dan 35 sekolah di Kota Yogyakarta (Nasichin, 2001; Suroto, 2002) pada tahun 2001. Sekolah-sekolah rintisan inklusi merupakan sekolah umum milik pemerintah yang diwajibkan untuk menerima siswa berkebutuhan khusus dengan layanan pendidikan inklusi. Awalnya, sekolah rintisan inklusi tersebut hanya menerima anak-anak berkebutuhan khusus dengan kategori lambat belajar dan sulit belajar.

Fakta yang tidak dapat dipungkiri adalah tidak mudah bagi sekolah untuk mengubah layanan pendidikan dari umum menjadi inklusi. Berdasarkan laporan dari penelitian-penelitian sebelumnya antara lain penelitian Handayani & Rahadian (2013) dan Sunardi, Yusuf, Gunarhadi, Priyono, & Yeager (2011) juga artikel dari Harian Kompas (2015) dalam Kristiana (2020) berbagai kendala yang dihadapi dalam pelaksanaan inklusi oleh sekolah reguler antara lain: 1) banyaknya jumlah siswa yang menjadi tanggung jawab guru di kelas. Idealnya, rasio perbandingan guru dan siswa di kelas inklusi adalah 2 guru (guru kelas dan guru pendamping) banding 20 siswa; 2) Terbatasnya pelatihan tentang anak berkebutuhan khusus dan metodologi pendidikan inklusi bagi guru; 3) Kurangnya fasilitas belajar terutama bagi siswa berkebutuhan khusus; 4) Persepsi dan sikap negatif guru dan orangtua terhadap pelibatan siswa berkebutuhan khusus untuk belajar bersama dengan siswa non-berkebutuhan khusus; 5) serta kurangnya peran pemerintah dalam hal bantuan dana. Kendala-kendala tersebut di atas membuat sekolah umum belum dapat memberikan layanan pendidikan inklusi secara optimal terutama bagi anak-anak berkebutuhan khusus. Anak-anak berkebutuhan khusus tersebut harus *swim or sink* (berenang atau tenggelam) sendiri di sekolah umum melalui kualitas pengajaran sama dengan yang diterima oleh anak normal (Mambela, 2010).

Perubahan sistem dari sekolah umum menjadi sekolah inklusi mendatangkan tantangan baru bagi peran guru reguler sebagai motor penggerak pendidikan inklusi. Beberapa tantangan yang dihadapi guru telah dirangkum dari penelitian-penelitian terdahulu dari Hettiarachchi & Das (2014) dan Lehohla & Hlalele (2012) yaitu, meliputi: 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, Fajrianti, & Purwono, 2018). Menurut studi dari Robertson, Chamberlain, & Kasari (2003); dan Yell, Katsiyannis, Drasgow & Herbst (2003) bahkan bagi sebagian besar guru yang mengajar siswa berkebutuhan khusus di kelas menganggap pekerjaannya penuh dengan tantangan, menuntut kesabaran yang tinggi, toleransi, empati, penerimaan, dan sikap positif. Hochschild (2012); Johnson dkk (2005); Stansfeld, Rasul, Head, & Singleton (2011) melaporkan bahwa tidak jarang guru juga dihadapkan dengan situasi yang tidak bisa diprediksi dan harus menahan emosi, misalnya ketika menghadapi siswa yang tiba-tiba mengamuk, menentang, tantrum, agresi atau menyerang (Kristiana dkk., 2018). 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.

Menggunakan perspektif model *interactive effect demand-control* dari Karasek (1979), tuntutan yang kompleks tanpa diiringi dengan peningkatan sumber daya personal (misalnya: pengetahuan dan ketrampilan) dalam melakukan kontrol terhadap pekerjaan sebagai guru akan memicu reaksi stres psikologis (Forlin, 2001). Mengerucut pada situasi di Indonesia, mandatori sekolah umum untuk menerima siswa berkebutuhan khusus yang selanjutnya berevolusi menjadi

sekolah inklusi tanpa adanya kesiapan pengetahuan dan ketrampilan dari guru reguler merepresentasikan tuntutan pekerjaan yang semakin kompleks namun tidak diiringi dengan kemampuan kontrol yang meningkat dari guru sebagaimana yang dilaporkan Tanudjaja (2013) (dalam Kristiana dkk., 2018). Menurut laporan-laporan riset dari George, Louw & Badenhorst (2008); Harijanto (2011); Lewis & Doorlag (2006); Pratiwi (2016); dan Schulze & Steyn (2007) yang dirangkum oleh peneliti menunjukkan bahwa guru yang mengalami stres atau tekanan membuat upayanya dalam memberikan layanan terhadap siswa menjadi tidak maksimal, memunculkan sikap negatif, penolakan terhadap inklusi serta penolakan untuk berpartisipasi dan memenuhi tanggung jawab pekerjaan (Kristiana dkk., 2018). 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). Organisasi survey bidang manajemen di Amerika, Gallup, melaporkan hasil survey Q₁₂ bahwa sebanyak 31% guru yang memiliki keterikatan menunjukkan antusiasme dan komitmen terhadap pekerjaannya, serta

secara persisten menunjukkan berbagai cara yang lebih baik dalam mencapai tujuan (Kristiana, 2020; Valenta, 2010). Pada konteks pendidikan inklusi, konstruk keterikatan guru menekankan pada cara menggambarkan keterikatan yang spesifik pada guru inklusi. Bentuk perilaku guru yang terikat terhadap pendidikan inklusi misalnya dilaporkan oleh sebuah studi kualitatif tentang keterikatan guru inklusi terhadap 97 *pre-service* and 72 guru *in-service* inklusi di Finlandia yang menunjukkan bahwa guru yang semakin terikat secara kognitif maupun emosional akan mengambil peran aktif dalam penerapan inklusi (Mäkinen, 2013). 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 (Huitt, 2003).

Peneliti telah melakukan studi pendahuluan dengan metode survey untuk memetakan keterikatan pada guru di sekolah inklusi. Pada survey yang dilakukan, penulis menggunakan *Engaged Teacher Scale* (ETS) yang dikembangkan oleh Klassen dkk (2013). ETS diberikan terhadap 51 guru kelas dari 8 sekolah dasar inklusi negeri di Kota Solo. Hasil survey menunjukkan 27% guru berada pada kategori keterikatan yang rendah sedangkan 73% nya berada pada kategori keterikatan yang tinggi. Berdasarkan studi pendahuluan yang dilakukan dapat diketahui bahwa keterikatan guru reguler memiliki tingkat yang beragam atau dengan kata lain tidak semua guru menunjukkan keterikatan yang tinggi atau

rendah (Kristiana, Handoyo, & Hendriani, 2019). Peneliti juga melakukan studi pendahuluan dengan metode kualitatif untuk mendapatkan gambaran perilaku keterikatan guru terhadap pendidikan inklusi. Penggalan data dilakukan dengan *Focus Group Discussion* (FGD) dan wawancara terhadap partisipan yang terlibat dalam *bounded system* sebuah sekolah dasar negeri inklusi di Kota Solo. Partisipan pada studi kedua meliputi: guru reguler, guru pendamping khusus, dan orangtua siswa. Berdasarkan studi kualitatif yang dilakukan, diperoleh gambaran perilaku guru yang terikat terhadap inklusi dikategorikan dalam 3 karakteristik, meliputi: karakteristik kognitif (perhatian dan kreatifitas), karakteristik emosi (kedekatan emosi dengan siswa, emosi positif, dan kepuasan), dan karakteristik sosial (kolaborasi, komunikasi, sosialisai, dan menginspirasi) (Kristiana dkk., 2019).

Menilik kembali kondisi pendidikan inklusi di Indonesia, gambaran keterikatan guru kelas, serta dampaknya, maka memunculkan pertanyaan mendasar yang perlu dicari jawabannya yaitu bagaimana keterikatan guru kelas terhadap pendidikan inklusi dapat terbentuk. Mengetahui proses terbentuknya keterikatan guru kelas terhadap pendidikan inklusi memiliki manfaat praktis dan teoretis. Manfaat praktis yang dapat diperoleh yaitu potensi peningkatan pemahaman terhadap psikologis keterikatan dan dapat menunjukkan langkah strategis untuk memfasilitasi terbentuknya keterikatan guru kelas terhadap pendidikan inklusi. Guru kelas 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. Manfaat teoretis yang diperoleh dengan mengetahui jawaban dari pertanyaan bagaimana terbentuknya keterikatan guru kelas terhadap inklusi yaitu adanya penjelasan mengenai dinamika psikologis yang melatarbelakangi proses terbentuknya keterikatan pada guru.

Berdasarkan studi literatur yang dilakukan peneliti, proses terbentuknya keterikatan guru secara spesifik terhadap pendidikan inklusi belum terjelaskan secara memadai oleh model-model teoretik dari penelitian terdahulu. Berikut model-model teoretik terdahulu yang berupaya menjelaskan proses terbentuknya keterikatan antara lain: 1) *Job Demand Resource (JD-R)*, 2) model keterikatan integratif, dan 3) *affective shift model*.

Model pertama yaitu model JDR merupakan model heuristik yang mencakup dua set kondisi kerja sebagai anteseden dalam memprediksi keterikatan karyawan, yaitu tuntutan pekerjaan (*job demand*) dan sumber daya pekerjaan (*job resource*). Tuntutan pekerjaan mewakili karakteristik pekerjaan yang meliputi aspek fisik, sosial, atau organisasi dari pekerjaan yang membutuhkan “biaya” fisik dan/ atau psikologis serta berpotensi menimbulkan ketegangan (Bakker, Hakanen, Demerouti, & Xanthopoulou, 2007), contohnya adalah waktu dan tekanan kerja, lingkungan kerja fisik yang buruk, dan kelebihan peran (Bakker & Demerouti, 2008). Di sisi lain, sumber daya pekerjaan merujuk pada aspek fisik, psikologis, sosial, atau organisasi dari pekerjaan yang berfungsi antara lain: 1) mengurangi tuntutan pekerjaan dan/ atau yang terkait dengan biaya fisiologis dan psikologis, 2) fungsional dalam mencapai tujuan kerja, dan 3) merangsang pertumbuhan, pembelajaran, dan pengembangan pribadi karyawan. Berdasarkan temuan empiris,

pada model JDR mengasumsikan adanya proses ganda (Bakker & Demerouti, 2007; Schaufeli & Bakker, 2004), meliputi: 1) proses motivasional melalui efek sumber daya pekerjaan yang membantu berkembangnya keterikatan dan komitmen terhadap organisasi, 2) proses pembentukan energi yaitu proses penurunan kesehatan dimana tuntutan pekerjaan yang tinggi menyebabkan *burnout* dan akhirnya menjadi sakit. Meskipun model ini merupakan model yang paling sering digunakan sebagai kerangka teoretis pada studi-studi tentang keterikatan, namun beberapa kekurangan yang dicatat dari model ini antara lain: 1) pada kenyataannya model JD-R merupakan kerangka heuristik (model praktis, logis atau rasional, tetapi cukup untuk mempercepat proses menemukan solusi yang memuaskan) bukan kerangka teoretik dan eksplanatori (Schaufeli & Taris, 2014) sehingga tidak dapat digunakan untuk memahami proses psikologis yang mendasari keterikatan, 2) model JDR tidak mengasumsikan proses motivasi sebagai proses yang dinamis dimana interaksi antara sumber daya dan keterikatan mengisyaratkan adanya timbal balik (*bidirectional*) penyebab sehingga tidak dapat menjelaskan bagaimana sumber daya dan keterikatan berkembang seiring waktu (Salanova, Schaufeli, Xanthopoulou, & Bakker, 2010), 3) model JDR menggambarkan terbentuknya keterikatan yang berfokus pada keterikatan kerja dimana dalam studinya menggunakan perspektif antar individu sehingga tidak memadai apabila digunakan untuk memahami perkembangan keterikatan dan/atau variasinya pada diri individu. Mempertimbangkan beberapa kekurangan dari model JDR, maka model ini tidak memadai dalam menjelaskan proses guru yang

semula tidak terikat menjadi memiliki keterikatan terhadap pendidikan inklusi beserta dinamikanya.

Model keterikatan yang kedua yaitu model keterikatan integratif dengan mengintegrasikan kerangka *Self Determinant Theory* (teori motivasi) & *Three Component Model Theory* (TCM teori komitmen) (Masson, Royal, Agnew, & Fine, 2008; Saks, 2006). Model ini membedakan tiga kategori keterikatan terhadap tugas maupun organisasi, yaitu: 1) *disengagement*, 2) *contingent engagement*, dan (3) *full engagement*. Menurut model yang diusulkan oleh Meyer, Gagn'e & Parfyonova (2010) tersebut, kunci dari perkembangan keterikatan karyawan sepanjang kontinum menuju keterikatan penuh adalah kepuasan kebutuhan psikologis dasar karyawan. Ketidakkonsistenan dalam temuan menunjukkan perlunya penelitian tambahan untuk memeriksa bagaimana *state* motivasi dan komitmen saling berhubungan dan hubungan tersebut bisa bervariasi antar kondisi (Gagn'e, 2014). Lebih detil, SDT dan TCM dikembangkan di Amerika Utara dan meskipun telah diuji dalam budaya lain masih memunculkan pertanyaan apakah teori tersebut berlaku dan/ atau sepenuhnya menangkap konstruksi yang relevan di semua budaya (Boyacigiller & Adler, 1991; Gelfand, Erez, & Aycan, 2007). Ketidakkonsistenan dalam menjelaskan saling keterhubungan antara motivasi dengan komitmen serta problem terkait kesesuaian dengan konteks budaya yang berbeda menjadi kekurangan utama dari model keterikatan integratif. Dengan demikian, model ini pun kurang memadai dalam menjelaskan proses guru menjadi terikat beserta dinamikanya pada konteks pendidikan inklusi di Indonesia.

Model ketiga, yaitu *affective shift model* (pergeseran afektif) sebagai upaya memberikan penjelasan dasar-dasar psikologis dari proses keterikatan yang selama ini tidak memadai dieksplorasi. Sebagai keadaan motivasi yang dinamis, keterikatan dapat meningkat dan menurun ketika seseorang melalui hari-hari kerjanya dan/ atau melakukan antara tugas yang berbeda (Fisher, 2002; Sonnentag, Dormann, & Demerouti, 2010). Keterikatan merupakan hasil interaksi dinamis antara afek positif dan afek negatif (Bledow, Schmitt, Frese, Kuhl, 2011). Model pergeseran afektif dari keterikatan didasarkan pada asumsi bahwa afek positif dan negatif memiliki fungsi penting dalam keterikatan (Carver & Scheier, 1990; George & Zhou, 2007; Kuhl, 2000). Model ini mengusulkan inti mekanisme yang mendasari timbulnya keterikatan yang tinggi adalah pergeseran dari afek negatif ke positif didasarkan pada teori interaksi sistem kepribadian (PSI) sebuah kerangka kerja yang luas dari pengaturan diri (Kuhl, 2000). Bledow dkk (2011) sebagai tokoh yang mengusulkan model tersebut memberikan catatan bahwa model pergeseran afektif pada keterikatan belum dapat menjelaskan hubungan timbal balik dan dinamis antara afek, keterikatan, dan perilaku yang diarahkan pada tujuan. Lebih lanjut, para tokoh menyarankan untuk memeriksa proses pergeseran afektif lebih detail dengan memperhatikan bahwa regulasi yang baik terhadap afek positif dan regulasi yang rendah terhadap afek negatif sebagai proses yang saling terkait dan berbeda antar individu (Kuhl, 2000).

Catatan tambahan selain kekurangan yang telah ditemukan berdasarkan studi literatur terhadap model-model keterikatan yang telah ada yaitu bahwa model-model tersebut lahir dari penelitian dengan pendekatan antar individu yang

mengukur dan membandingkan tingkat keterikatan individu satu dengan yang lain (Schaufeli, 2012). Pendekatan antar individu digunakan karena melihat keterikatan sebagai *static-trait* dimana keterikatan pada diri individu dianggap permanen sehingga tidak memadai dalam memahami dinamika psikologis yang terjadi pada individu dalam proses terbentuknya keterikatan. Lebih lanjut, penelitian dengan desain *diary study* menggambarkan adanya dinamika pengalaman keterikatan yang bersifat *short-term* dan melihat keterikatan sebagai sebuah *state* psikologis bukan *trait* (Bakker & Bal, 2010; Kirkpatrick & Johnson, 2014; Mäkikangas, Hyvönen, & Feldt, 2017; Ono, 2017; Schaufeli & Taris, 2014; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, & Schaufeli, 2009). Dalam konteks pekerjaan guru, dinamika pengalaman keterikatan misalnya menggambarkan bahwa guru dapat menunjukkan perilaku tidak terikat pada suatu hari atau waktu namun dapat pula menunjukkan keterikatan pada hari atau waktu yang berbeda. Keterikatan sebagai *state* psikologi menunjukkan nada afektif yang kuat, tingkat gairah dan penyerapan yang tinggi dalam pekerjaan dan organisasi, kebanggaan, identitas serta energi antusiasme dan rasa presensi diri di tempat kerja (Christian, Garza, & Slaughter, 2011). Secara garis besar, pandangan terhadap keterikatan sebagai *state* psikologi konsisten dengan Kahn (1990) dan Schaufeli, dkk. (2002) yang menekankan adanya kondisi dinamis dalam keterikatan.

Berdasarkan paparan diatas, kesimpulan pertama yang dapat ditarik adalah model-model keterikatan yang telah ada belum memadai untuk memahami proses terbentuknya keterikatan beserta dinamikanya pada individu guru terhadap pendidikan inklusi termasuk hubungan timbal balik antara determinan internal,

ekstrenal, dan keterikatan itu sendiri. Kesimpulan kedua, model-model keterikatan yang telah ada belum tentu sesuai untuk menjelaskan proses keterikatan beserta dinamikanya jika tidak dilakukan dalam konteks natural (Mathieu & Taylor, 2006; Shuck, Ghosh, Zigarmi, & Nimon, 2013) dari suatu pekerjaan yang dimaksud dalam hal ini adalah guru kelas 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 di sekolah inklusi. Melalui studi *grounded-theory* akan dapat mengidentifikasi variabel dalam proses transaksional tersebut (Mathieu & Taylor, 2006).

Berdasarkan analisis dan sintesis di atas, diperlukan penjelasan mengenai dinamika proses keterikatan guru kelas terhadap pendidikan inklusi yang secara teoretis akan memberikan pemahaman bagaimana proses psikologis beserta dinamikanya yang terjadi pada individu guru sehingga membuatnya menjadi terikat terhadap pendidikan inklusi. Dinamika yang dimaksud adalah ketidakstabilan atau perubahan (misalnya: fluktuasi) yang menyertai proses

terbentuknya keterikatan guru terhadap inklusi. Pada tataran teoretis, untuk memahami proses psikologis beserta dinamikanya mengarahkan pada penelitian yang bertujuan menghasilkan teori substantif dengan mengkonseptualisasikan dinamika proses guru kelas menjadi terikat terhadap pendidikan inklusi yang mencakup pula: gambaran perilaku keterikatan guru kelas terhadap pendidikan inklusi, proses-proses psikologis yang melatarbelakangi terbentuknya keterikatan guru kelas terhadap pendidikan inklusi, dan faktor-faktor yang turut menentukan terbentuknya keterikatan guru kelas terhadap pendidikan inklusi. Lebih lanjut, hasil penelitian ini nantinya diharapkan dapat menjadi acuan dalam mengembangkan instrumen pengukuran keterikatan yang sesuai dengan konteks penelitian. Pada tataran praktis, pemahaman terhadap proses psikologis dan dinamika yang melatarbelakangi terbentuknya keterikatan pada guru kelas terhadap pendidikan inklusi akan mengarahkan guru untuk mencapai kondisi terbaik dalam keterikatan terhadap pendidikan inklusi.

1. 2. Kajian Masalah

Kahn (1990) yang dikenal sebagai pencetus konsep keterikatan melakukan penelitian dengan pendekatan individual secara kualitatif *theory-generating* untuk mengeksplorasi kondisi di tempat kerja yang membuat individu terikat secara individual, ekspresi dan kondisi personal, serta ketidakterikatan. Terdapat tiga kondisi psikologis yang membuat individu bisa terikat atau tidak, meliputi: kebermaknaan, keamanan, dan ketersediaan sumber daya dari individu maupun lingkungan. Setiap individu dapat menggunakan sumber daya secara fisik,

kognitif, dan emosi dengan tingkat yang berbeda-beda dalam menjalankan peran pekerjaannya yang berimplikasi pada pekerjaan dan pengalaman individu tersebut.

Tokoh lain yang hingga saat ini secara konsisten melakukan studi tentang keterikatan adalah Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma, & Bakker (2002) yang menyebut keterikatan dengan keterikatan kerja. Pada studi awal yang dilakukan Schaufeli, dkk. (2002) telah mengeksplorasi dan menguji karakteristik keterikatan meliputi: *vigor*, *dedication*, dan *absorption*. Studi keterikatan menjadi salah satu tren dalam perspektif psikologi positif dan telah dipelajari di berbagai negara dalam satu dekade terakhir. Lebih dari 200 studi ilmiah tentang keterikatan kerja telah dilakukan sejak pertama kali istilah tersebut diperkenalkan di tahun 1990. Sejumlah catatan dan rekomendasi menunjukkan diperlukannya penelitian lanjutan yang mampu menjelaskan secara komprehensif bagaimana keterikatan dapat tercapai (Schaufeli, 2012).

Pertimbangan terhadap keunikan tugas dalam pekerjaan seorang guru, mendorong Klassen dkk (2012) untuk membangun teori yang memberikan pemahaman tentang konstruk keterikatan guru. Klassen dkk (2012) mengeksplorasi konstruk keterikatan guru berdasarkan definisi Schaufeli dkk (2002) sebagai konstruk motivasional yang meliputi 4 dimensi yaitu: keterikatan kognitif, keterikatan emosional, keterikatan sosial terhadap siswa, dan keterikatan terhadap rekan kerja.

Lebih lanjut, penulis memetakan sejumlah studi tentang keterikatan yang dilakukan oleh peneliti-peneliti berikutnya di berbagai negara. Pertama, penelitian tentang deskripsi keterikatan individu dalam berbagai konteks pekerjaan, antara

lain: penelitian: Retallick, GroundwaterSmith, & Clancy (1999), Makinen (2013), dan Kirkpatrick & Johnson (2014) yang menguraikan tentang gambaran dan bentuk keterikatan pada konteks pekerjaan guru; penelitian Engelbrecht (2006) yang mengeksplorasi gambaran perilaku keterikatan pada bidan di Belanda, dan penelitian Bargagliotti (2012) menggunakan *walker and avant's method of concept analysis* mengeksplorasi secara konseptual keterikatan pada konteks pekerjaan perawat.

Kedua, penelitian-penelitian yang mengidentifikasi berbagai faktor determinan keterikatan, antara lain: peran *workplace spirituality* (transenden, komunitas, dan *spiritual values*) (Saks, 2011); peran *self-efficacy* (Høigaard, Giske, & Sundsli, 2012; Llorens-Gumbau, Salanova-Soria, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2014; Buric & Macuka, 2017); pentingnya peran pemimpin organisasi (Song, Bae, Park, & Kim, 2013; Kulophas, Hallinger, Ruengtrakul, Wongwanich, 2017); serta kesempatan untuk belajar atau pengembangan diri (Bakker dkk., 2010; Altunela dkk., 2015), dan sebagainya.

Ketiga, studi tentang model proses keterikatan, antara lain: penelitian *Job Demand Resource* (JD-R) model dalam menjelaskan antededen keterikatan meliputi *personal resource* dan *job demands* (Bakker & Demerouti, 2008); penelitian Meyer dkk (2010, dalam Gagn'e 2014) tentang model keterikatan integratif yang menjelaskan model perkembangan keterikatan dengan mengintegrasikan kerangka *Self Determinant Theory* (teori motivasi) & *Three Component Model Theory* (teori komitmen); dan model *affective shift* yang

menjelaskan bahwa keterikatan merupakan hasil interaksi dinamis antara afek positif dan afek negatif (Bledow, Schmitt, Frese, Ku`hnel, 2011).

Keempat, perspektif teoretis yang telah digunakan sebelumnya dalam menjelaskan keterikatan meliputi: 1) teori pertukaran sosial (Thibaut dan Kelley, 1959; Hommans, 1961) lahir dari paradigma behaviorisme dan memahami keterikatan sebagai perilaku sosial hasil dari transaksi longitudinal yang memerlukan penguatan-penguatan antara dua pihak yang teridentifikasi, 2) teori *self determination* (Deci & Ryan, 1985) yang menjelaskan bagaimana individu mencapai kondisi yang diperlukan untuk pertumbuhan kepribadian dan struktur kognitifnya melalui pemenuhan 3 kebutuhan psikologis dasar yang universal meliputi autonomi, kompeten, dan keterhubungan. Individu secara eksplisit sadar akan kebutuhan tersebut sebagai sasaran, jiwa manusia yang sehat terus menerus berjuang keras untuk memenuhinya dan jika memungkinkan akan mencari situasi yang menyediakannya.

Kelima, rekomendasi dari studi-studi sebelumnya tentang keterikatan bahwa: 1) Konsep keterikatan tidak akan bermakna tanpa memperhatikan dan mengujinya di berbagai konteks pekerjaan yang sesungguhnya atau secara natural (Salanova, Agut, & Peiro', 2005; Mathieu & Taylor, 2006; Shuck, Ghosh, Zigarmi, & Nimon, 2013). Berbagai penelitian tentang keterikatan guru termasuk di Indonesia selalu menggunakan terminologi dan konstruk keterikatan kerja dari Schaufeli dkk (contoh: Tanudjaja, 2013; Wulandari & Ratnaningsih, 2013), 2) perlunya penjelasan teoretis untuk menambah pemahaman mengenai proses psikologis unik yang terlibat dalam terbentuknya keterikatan (Schaufeli, 2012)

dengan memperhatikan bahwa 40% varians dari keterikatan diatribusikan oleh dinamika dalam diri individu (Lee, Allen, Meyer, & Rhee, 2001; Schaufeli, 2012; Wasti & Onder, 2009; 3) mempertimbangkan adanya hubungan resiprokal atau bidireksional antara keterikatan dengan penyebabnya serta memahami pengalaman psikososial ketika fokus pada dinamika proses (Salanova dkk, dalam Bakker & Leiter, 2010). Selain itu,

Berdasarkan lima hasil pemetaan yang dilakukan diatas, hingga saat ini penulis belum menemukan hasil studi yang membangun atau merumuskan teori tentang dinamika proses keterikatan dalam konteks pekerjaan guru kelas di sekolah inklusi, dari berbagai sumber data elektronik (meliputi: science direct, ERIC, SSCI, google scholar, dan proquest). Dinamika proses keterikatan guru masih membutuhkan penjelasan naratif filosofis dengan teori yang spesifik. Keberadaan teori yang spesifik menjelaskan fenomena keterikatan guru kelas terhadap pendidikan inklusi akan berguna dalam upaya peningkatan efektivitas pembelajaran bagi siswa, profesionalisme dan kepuasan kerja bagi guru, serta sikap inklusi bagi masyarakat. Teori menjadi alat untuk memberi penjelasan dan memahami fenomena serta menjadi dasar dalam mengembangkan ide baru dalam berbagai bidang ilmu (Neuman, 2003).

Tidak banyak penelitian kualitatif tentang keterikatan guru yang mengajar siswa berkebutuhan khusus pernah dilakukan di Indonesia. Terdapat dua penelitian terkait antara lain: penelitian deskriptif yang menggambarkan pemenuhan dimensi keterikatan oleh guru pendidikan khusus (Santoso, 2017), dan penelitian menggunakan pendekatan fenomenologis interpretatif tentang

pengalaman guru pendamping khusus di sekolah dasar inklusi oleh Nasir, Winarni, & Lestari (2018). Kedua penelitian tersebut bersifat deskriptif dimana hasil yang diperoleh tidak dapat menjelaskan fenomena dinamika proses keterikatan guru inklusi sebagaimana yang dimaksud pada penelitian ini. Selain itu, menggunakan teori keterikatan pada partisipan yang berbeda dimana guru yang menjadi partisipan pada penelitian sebelumnya adalah guru pendamping khusus dan guru di sekolah khusus (SLB) dinilai kurang tepat konteks untuk menjelaskan keterikatan guru kelas di sekolah inklusi.

Teori yang muncul dari kajian terhadap kondisi sosial yang nyata (teori substantif) tentang proses keterikatan pada guru inklusi salah satunya dapat dimanfaatkan untuk merumuskan strategi intervensi yang efektif dalam meningkatkan keterikatan pada guru inklusi secara lebih luas sebagaimana yang dikemukakan oleh Schaufeli (2012). Upaya mengembangkan teori ilmiah jika metafora kaya akan citra, dibedakan secara kompleks, menggugah secara emosional, dan sangat terikat dengan pengetahuan budaya, maka teori yang muncul tersebut akan bertahan lebih lama (Alvesson & Skoldberg, 2000).

1. 3. Rumusan Masalah

Rumusan masalah disintesis dalam bentuk pertanyaan utama (*grand tour question*) pada penelitian ini yaitu: Bagaimana rumusan teori substantif yang menjelaskan tentang dinamika proses keterikatan guru inklusi?. Pertanyaan utama tersebut kemudian dirinci dalam tiga sub pertanyaan, yaitu:

- 1) Bagaimana gambaran perilaku keterikatan guru kelas terhadap pendidikan inklusi?
- 2) Bagaimana proses psikologis yang melatarbelakangi terbentuknya keterikatan guru kelas terhadap pendidikan inklusi?
- 3) Kondisi apa saja yang bersumber dari individu maupun lingkungan yang turut menentukan terbentuknya keterikatan guru kelas terhadap pendidikan inklusi?

1. 4. Tujuan Penelitian

1. 4. 1. Tujuan Umum

Secara umum, tujuan dari penelitian ini adalah membangun penjelasan konseptual dan menghasilkan teori substantif yang dapat menjelaskan bagaimana dinamika proses psikologis yang dilalui guru untuk menunjukkan keterikatan terhadap inklusi dan selanjutnya terkait implikasi keterikatan guru dalam proses pembelajaran di sekolah inklusi. Sekolah inklusi pada penelitian ini didefinisikan sebagai sekolah yang melibatkan siswa non berkebutuhan khusus dan siswa berkebutuhan khusus untuk belajar bersama dalam setiap unit kelasnya.

1. 4. 2. Tujuan Khusus

Tujuan khusus dalam penelitian ini adalah untuk menganalisis dan mensintesis dinamika proses yang dialami oleh guru dalam mengajar di sekolah inklusi meliputi:

- 1) Gambaran perilaku keterikatan guru kelas inklusi

- 2) Proses psikologis yang melatarbelakangi terbentuknya keterikatan guru kelas terhadap pendidikan inklusi
- 3) Kondisi individual dan lingkungan yang turut menentukan terbentuknya keterikatan guru kelas terhadap pendidikan inklusi?

1. 5. Manfaat Penelitian

1. 5. 1. Manfaat Teoretis

- 1) Memberikan penjelasan teoretis untuk menghasilkan pemahaman yang komprehensif tentang dinamika proses keterikatan guru inklusi.
- 2) Menambah wawasan tentang faktor-faktor yang secara spesifik dapat membentuk keterikatan guru sehingga menghasilkan pemahaman tentang dinamika keterikatan guru inklusi.
- 3) Memperkaya kajian psikologi pendidikan dan perkembangan, psikologi industri dan organisasi, pendidikan inklusi, dan anak berkebutuhan khusus tentang keterikatan guru inklusi.

1. 5. 2. Manfaat Praktis

- 1) Sebagai landasan dalam merumuskan program intervensi untuk membantu guru-guru yang mengajar di sekolah inklusi agar dapat membangun keterikatan terhadap inklusi sehingga efektivitas pendidikan dapat tercapai.
- 2) Menjadi referensi bagi para profesional yang terkait dengan penanganan guru inklusi dalam mengembangkan upaya-upaya intervensi pengembangan profesionalitas guru yang lebih optimal

- 3) Sebagai acuan bagi peneliti selanjutnya yang tertarik untuk mengembangkan kajian yang relevan.