

## **BAB 1**

### **PENDAHULUAN**

#### **1.1. Latar Belakang**

Dewasa ini, perhatian pemerintah terhadap tunas-tunas bangsa dalam bidang pendidikan tidak hanya diprioritaskan bagi anak-anak yang tanpa gangguan perkembangan, tetapi juga bagi mereka yang berkebutuhan khusus. Sesuai Undang-undang Nomor 20 tahun 2003, bab IV pasal 5 ayat 2 menyatakan, bahwa warna negara yang memiliki kelainan fisik, emosional, mental, intelektual dan sosial berhak mendapatkan pendidikan (Pedoman Umum Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif, 2013). Hal tersebut menunjukkan bahwa negara memberi jaminan sepenuhnya kepada semua anak dalam memperoleh kesempatan dan layanan pendidikan yang bermutu termasuk untuk anak berkebutuhan khusus.

Bentuk layanan pendidikan yang diberikan kepada anak berkebutuhan khusus selama ini ada tiga lembaga pendidikan yaitu: Sekolah Luar Biasa (SLB), Sekolah Dasar Luar Biasa (SDLB) dan Sekolah Terpadu (Ilahi, 2013). Realita di lapangan menunjukkan bahwa SLB, SDLB dan Sekolah Terpadu pada umumnya tidak merata ke berbagai daerah. Data Direktorat Pendidikan dan Layanan Khusus tahun 2010 menunjukkan bahwa jumlah Sekolah Luar Biasa di 33 provinsi di Indonesia adalah 1.738 sekolah dan melayani 70.320 anak pada jenjang pendidikan dasar, Berdasarkan data tersebut dapat disimpulkan bahwa anak berkebutuhan khusus yang belum memperoleh layanan pendidikan jumlahnya mencapai 74.18% (Strategi Umum Pembudayaan Pendidikan Inklusif di Indonesia, 2013).

Upaya mengatasi permasalahan tersebut, pemerintah telah mengambil langkah strategis yaitu melalui pendidikan inklusif. Pendidikan inklusif yang tercantum dalam Permendiknas No. 70 tahun 2009 Bab 1 pasal 1 menyatakan bahwa pendidikan inklusif adalah sistem penyelenggaraan pendidikan yang memberikan kesempatan kepada semua peserta didik yang memiliki kelainan dan memiliki potensi kecerdasan dan atau bakat istimewa untuk mengikuti pendidikan atau pembelajaran dalam lingkungan pendidikan secara bersama-sama dengan peserta didik pada umumnya (Berbagai Peraturan Pendidikan Khusus dan Layanan Khusus, 2013).

Ilahi (2013) mengatakan bahwa dalam mewujudkan misi pendidikan inklusif, pemerintah kabupaten atau kota menunjuk paling sedikit 1 (satu) sekolah dasar dan 1 (satu) sekolah menengah pertama pada setiap kecamatan dan 1 (satu) satuan pendidikan menengah untuk menyelenggarakan pendidikan inklusif. Hal ini dapat terlihat dari jumlah sekolah inklusif dan siswa yang mengikuti program pendidikan inklusif di Indonesia yang bertambah dua kali lipat dalam satu tahun terakhir menjadi 2.603 sekolah dengan jumlah siswa berkebutuhan khusus 46.783 anak (“Jumlah sekolah inklusif bertambah dua kali lipat”, 2013). Lebih lanjut, data direktorat Pembinaan Pendidikan Khusus dan Layanan Khusus (PPK-LK) tahun 2010 menyebutkan bahwa anak berkebutuhan khusus yang memperoleh layanan pendidikan melalui pendidikan inklusif sebanyak 15.144 siswa pada 811 sekolah reguler (Strategi Umum Pembudayaan Pendidikan Inklusif di Indonesia, 2013).

Salah satu provinsi yang ikut dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif adalah Nusa Tenggara Barat. Berdasarkan wawancara tanggal 6 Agustus 2014 dengan ibu L (staf Dikpora Provinsi NTB bagian Pendidikan Khusus dan Pendidikan Layanan Khusus & Sekolah Bertaraf Internasional (PKPLK)) mengatakan provinsi NTB ikut menyelenggarakan pendidikan inklusif pada tiga jenjang pendidikan yaitu SD, SMP dan SMA, untuk Kota Mataram sejak tahun 2005 sampai sekarang telah memiliki 11 Sekolah dasar negeri dan swasta inklusif pada 3 kecamatan yaitu; (1) kecamatan Mataram; (2) kecamatan Ampenan dan (3) kecamatan Cakranegara.

Penulis telah melakukan observasi terhadap 11 sekolah dasar inklusif di Kota Mataram. Hasil menunjukkan bahwa setiap sekolah memiliki keragaman anak berkebutuhan khusus yang mengikuti kegiatan belajar mengajar dengan beberapa kendala seperti minimnya fasilitas penunjang bagi siswa berkebutuhan khusus seperti alat peraga, sarana serta prasarana infrastruktur yang dapat mendukung aktifitas anak berkebutuhan khusus, media pembelajaran yang sesuai bagi anak berkebutuhan khusus, belum memadainya ketersediaan tenaga pengajar yang mempunyai kemampuan dan kompetensi untuk menangani anak berkebutuhan khusus serta belum tersedianya guru pembimbing khusus (GPK). Leatherman dan Niemeyer (2005) merangkum berbagai penelitian mengenai faktor penting keberhasilan pendidikan inklusif yaitu: (1) kualitas personil; (2) dukungan layanan yang tersedia; (3) ruang dan peralatan yang memadai untuk memenuhi kebutuhan semua anak dan (4) sikap positif guru terhadap inklusif.

Guru merupakan kunci dalam pelaksanaan pendidikan inklusif (Norwich, 1994 dalam Boer, dkk., 2011). Oleh karenanya, guru-guru yang ditempatkan pada pendidikan inklusif harus menguasai fungsi dan tugas yang lebih baik, bila dibandingkan dengan guru pendidikan di sekolah reguler (Mudjito, dkk., 2012). Selain itu, seorang guru harus mencerminkan sikap kasih sayang, kehangatan, kegembiraan, persahabatan dan sikap-sikap lain yang berhubungan dengan motivasi pembelajaran (Ilahi, 2013).

Keyataannya program pendidikan inklusif di sekolah menimbulkan dua bentuk pilihan sikap bagi guru yang mengajar, yaitu : (1) apakah para guru menerima penerapan pendidikan inklusif atau (2) menolak penerapan pendidikan tersebut (Lasarie & Gusniarti, 2009). Norwic dan Parasuraman (2006 dalam Kurniawati, dkk., 2012) berpendapat bahwa penerimaan guru terhadap kebijakan inklusif kemungkinan akan mempengaruhi komitmen mereka untuk melaksanakan kebijakan tersebut. Penelitian sebelumnya oleh Subban dan Sharma, (2005 dalam Kurniawati, dkk., 2012) bahwa guru yang menerima penerapan pendidikan inklusif menunjukkan kesediannya dalam memenuhi keanekaragaman kebutuhan siswa sedangkan yang menolak dapat menghambat partisipasi sosial dan prestasi akademik siswa berkebutuhan khusus di kelas.

Perbedaan sikap guru terhadap pendidikan inklusif dapat di sebabkan oleh berbagai faktor. Bothma (1997 dalam Putri, 2013) perbedaan sikap guru terhadap sistem pendidikan karena perbedaan keadaan sosial, ekonomi dan politik suatu negara. Selain itu, penelitian yang dilakukan oleh Avramidis dan Norwich (2002) menjelaskan bahwa faktor-faktor yang mempengaruhi sikap guru terhadap

pendidikan inklusif adalah persepsi guru mengenai jenis hambatan siswa, gender, usia dan pengalaman mengajar, tingkat kelas yang diajar, pelatihan, keyakinan guru, pandangan sosio-politik (faktor ini menjelaskan mengenai sikap guru terkait dengan keyakinan personal terhadap politik dan sosial dan sikap personal) dan lingkungan pendidikan (ketersediaan dukungan fasilitas di dalam kelas dan level sekolah).

Lasarie dan Gusniarti (2009) mendefinisikan sikap guru pada pendidikan inklusif adalah sikap guru yang mengajar di sekolah inklusif, apakah para guru menerima penerapan pendidikan inklusif atau menolak penerapan pendidikan tersebut. Sedangkan Elisa dan Wrastari (2013) memandang sikap guru pada pendidikan inklusif sebagai gambaran yang positif atau negatif dari komitmen guru dalam mengembangkan anak berkebutuhan khusus yang menjadi tanggung jawab guru dan juga menggambarkan sejauh mana anak berkebutuhan khusus di terima di sebuah sekolah.

Hasil dari penelitian Taylor dan Ringlaben (2012) menyatakan bahwa guru yang lebih positif terhadap inklusif akan lebih mampu untuk mengatur intruksi dan kurikulum yang digunakan untuk siswa berkebutuhan khusus serta memiliki pendekatan yang lebih positif juga untuk inklusif. Berbeda dengan guru yang memiliki sikap negatif terhadap pendidikan inklusif, mereka akan merasa berat dan terganggu dengan keberadaan siswa berkebutuhan khusus di kelas sehingga mereka tidak memiliki harapan apapun pada siswa berkebutuhan khusus (Giovanni, 2008 dalam Putri, 2013). Salah seorang guru kelas yang merasa

keberatan sekolahnya ikut dalam program pendidikan inklusif mengatakan dalam kutipan wawancara berikut ini:

*Ite selapuk guru ni endek ne pade taok namun sekolah taok te ngajah ni te tunjuk sik pemerintah jari sekolah inklusif. namun te taok buk, uwah te jak tolak. Terusterang bae buk, tiang merase keberatan dit terpaksa mun te harus terima' kebijakan ne. Kesusah ne bu', namun te jak pesekek kanak-kanak nike lek dalem kelas sak pade. Kanak ABK nike endek ne bedoe kemampuan secare akademik, aroowah te jari nambah pegawean doang, embe malik kanak sak normal jari terbengkalai. Ara'an bae ne pade teme lek SLB, kan uwah karuan arak guru ne lek to **(wawancara dengan ibu M, 24 Mei 2015).***

Terjemahan bahasa indonesia sebagai berikut:

(Semua guru tidak mengetahui bahwa sekolah tempat mereka mengajar ditunjuk oleh pemerintah menjadi sekolah inklusif. Jika diketahui, maka guru akan menolak. Jujur ibu, saya merasa keberatan dan terpaksa jika harus menerima kebijakan ini, karena sangat susah jika harus menyatukan anak berkebutuhan khusus dan nonberkebutuhan khusus di dalam satu kelas selain itu, anak berkebutuhan khusus tidak memiliki kemampuan secara akademik'. Aduh, ini membuat pekerjaan guru menjadi bertambah, juga anak nonberkebutuhan khusus bisa tidak tertangani di dalam kelas. Lebih baik anak berkebutuhan khusus tersebut masuk di SLB karena memiliki guru yang sudah sesuai).

Kesimpulan dari wawancara di atas mengungkapkan masih terdapat guru yang merasa terpaksa dan keberatan sekolahnya ditunjuk sebagai sekolah inklusif karena ketidaksiapan guru terhadap kebijakan-kebijakan inklusif, sehingga lebih menginginkan anak berkebutuhan khusus tetap bersekolah di SLB padahal sikap positif guru pada pendidikan inklusif merupakan salah satu faktor penting keberhasilan pendidikan inklusif. Olson (2003 dalam Elisa & Wrastari, 2013) mengungkapkan melalui sikap positif guru, anak berkebutuhan khusus akan mendapat lebih banyak kesempatan dalam bidang pendidikan untuk belajar bersama teman sebanyanya dan akan lebih mendapatkan keuntungan pendidikan semaksimal mungkin.

Fakta lain berdasarkan hasil observasi selanjutnya, ditemukan jumlah penerimaan anak berkebutuhan khusus yang tidak merata di setiap sekolah inklusif. Hal ini dikarenakan masih terdapat penolakan anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusif sekitar tempat tinggalnya bahkan ada juga guru yang menyarankan kepada orangtua untuk memindahkan anak berkebutuhan khusus ke SLB setelah diterima di sekolah inklusif, karena guru merasa SLB adalah sekolah yang tepat untuk anak berkebutuhan khusus. Hasil tersebut dapat menunjukkan bahwa tujuan dari pendidikan inklusif belum sepenuhnya dapat diimplementasikan oleh guru sekolah inklusif di Kota Mataram.

Tugas dan tanggung jawab guru tidaklah sedikit dan mudah untuk dikerjakan, untuk itu, guru membutuhkan keyakinan bahwa mereka memiliki kemampuan untuk mengajar di sekolah inklusif. Kemampuan seorang guru dalam menjalankan pekerjaannya terkait dengan keyakinan guru tersebut terhadap kemampuan yang dimilikinya dalam pelaksanaan tugas yang diberikan dan mengatasi hambatan untuk mencapai hasil yang diharapkan (*self-efficacy*) (Lasarie & Gusniarti, 2009).

*Self-efficacy* adalah faktor yang memberikan kontribusi dengan sikap guru terhadap pendidikan inklusif (Weisel & Dror, 2006). Keyakinan dan kepercayaan dapat menopang dan memberikan landasan bagi seorang guru untuk berusaha dengan tekun, ulet, menumbuhkan motivasi yang kuat dan keberanian dalam menghadapi hambatan dalam program pendidikan inklusif bagi anak berkebutuhan khusus (Lasarie & Gusniarti, 2009).

Penelitian sebelumnya yang dilakukan oleh Weisel dan Dror (2006) pada guru sekolah dasar di Israel terhadap inklusif dengan masuknya siswa berkebutuhan khusus di sekolah reguler, menyimpulkan bahwa guru dengan tingkat *self-efficacy* yang tinggi memiliki sikap yang lebih positif terhadap pendidikan inklusif. Sedangkan guru yang memiliki *self-efficacy* rendah dapat memperlihatkan kecemasan dan penolakan pembentukan inklusif (Lasarie & Gusniarti, 2009). Hal tersebut terlihat dalam kutipan wawancara berikut:

*Tiang dengah inklusif niki sekat bu, harus te pusetan perhatian lek kanak nu doang, lein kurikulum ne, susah pasti ente te jak nilei iye lek kelas. Tiang endek yakin ape te taok jari guru sak solah umak kanak berkebutuhan khusus lek sekolah inklusif niki. Mun sekolah sak arak guru pendamping ne jak, ite guru serahan selapuk ne bae lek nie selame ne lek sekolah, Atau te pasrah doang wah gitak kanak-kanak nu bu. (wawancara dengan ibu I, 26 Januari 2015).*

Terjemahan bahasa indonesia sebagai berikut:

(Saya mendengar kalau inklusif itu pelaksanaannya sulit bu, dimana guru harus bisa memusatkan perhatian kepada anak berkebutuhan khusus ketika di dalam kelas, belum lagi kurikulumnya, susah juga bagaiman cara pemberian penilaian di dalam kelas. Saya merasa tidak yakin sebagai guru untuk anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusif ini. Jika sekolah memiliki guru pendamping, kita guru akan menyerahkan semuanya yang berhubungan dengan anak berkebutuhan khusus selama di sekolah kepada guru pendampingnya saja, atau guru pasrah saja melihat anak berkebutuhan khusus tersebut).

Informasi dari wawancara tersebut menunjukkan bahwa guru tidak yakin akan kemampuannya sebagai guru di sekolah inklusif sehingga pasrah dan berkeinginan menyerahkan anak berkebutuhan khusus sepenuhnya kepada guru pendamping. Hal ini sesuai dengan penelitian Weisel dan Dror (2006) mengungkapkan bahwa seseorang akan menghindari suatu situasi dimana ia menilai dirinya tidak mampu menjalaninya atau merasa kurang tepat pada situasi tersebut. Sedangkan *efficacy* guru di pendidikan inklusif di perlukan, karena

*efficacy* dapat membantu guru untuk beradaptasi dengan tantangan dalam kebijakan inklusif (Weisel & Dror, 2006).

Berdasarkan penelitian Elisa dan Wrastari (2013) menghasilkan faktor-faktor pembentuk sikap selain keyakinan guru dalam penelitiannya juga menemukan faktor baru yaitu pengetahuan, dimana faktor pengetahuan tersebut memunculkan juga faktor kebutuhan belajar guru untuk menambah pengetahuan mengenai pendidikan inklusif dan anak berkebutuhan khusus. Pengetahuan seseorang dapat mempengaruhi sikap yang selanjutnya dapat mempengaruhi perilaku (mengajar dan interaksi) (MacKinnon, 2000).

Penelitian sebelumnya pada anak-anak dengan ADHD menunjukkan bahwa guru dengan pengetahuan yang tinggi memiliki lebih banyak kesediaan untuk mendukung pengobatan stimulan pada anak-anak ADHD dan memiliki fleksibilitas dalam menggunakan berbagai strategi mengajar di kelas, percaya bahwa mereka bisa menjadi pengaruh positif bagi anak-anak ADHD, bisa memberikan kontribusi yang positif dan menemukan kualitas yang unik yang memungkinkan anak untuk belajar dan menjadi sukses (Liesveld, 2007).

Hal yang sama juga diungkapkan oleh Marti (2012) yang melakukan penelitian pendidikan inklusif disekolah dasar Kota Padang menuliskan kesimpulan dalam hal pengetahuan yaitu guru reguler yang mengajar peserta didik yang berkelainan harus tahu dan memahami kelainan dan kecacatan yang dimiliki anak. Berdasarkan hasil wawancara dengan salah satu guru sekolah inklusif di Kota Mataram mengungkapkan bahwa:

*Sebagian bele' gih, ite sak jari guru lek inklusif endek ne taok ape no anak berkebutuhan khusus. Saking penok jenis ne, Coba' bae sila' de surfei bu', namun hal sak wajar menurut tiang senga' ite kurang gati pengetahuan te bu', latar pendidikan te kan endek ne pade kance guru lek SLB embe ite langkah gati mauk pelatihan. Hasil ne maaf bae namun te jak salak-salak care ne nangani (Wawancara dengan ibu I, 15 Juli 2014).*

Terjemahan bahasa indonesia sebagai berikut:

(Sebagian besar guru yang mengajar di sekolah inklusif tidak mengetahui apa itu anak berkebutuhan khusus karena banyak sekali jenisnya. Coba saja ibu survei sendiri. Hal yang sangat wajar menurutnya bahwa guru kurang memiliki pengetahuan karena latar belakang pendidikan guru yang berbeda dengan guru di SLB dan kurangnya guru yang pernah mendapatkan pelatihan. Sehingga, maaf saja jika terjadi kesalahan cara menangani anak berkebutuhan khusus.

Kesimpulan dari wawancara tersebut kurangnya pengetahuan guru mengenai keragaman anak berkebutuhan khusus yang terkadang menyulitkannya dalam upaya mengenali jenis dan pemberian layanan pendidikan yang sesuai dan salah satu penyebabnya adalah kurangnya pelatihan yang pernah guru dapatkan mengenai inklusif dan anak berkebutuhan khusus. Selain itu, berdasarkan hasil observasi pada 11 sekolah dasar inklusif menunjukkan bahwa tidak semua sekolah inklusif memiliki guru yang pernah mendapatkan pelatihan inklusif dan anak berkebutuhan khusus. Guru juga beranggapan bahwa kegiatan sosialisasi inklusif merupakan pelatihan mengenai inklusif dan anak berkebutuhan khusus yang mereka pernah dapatkan. Berdasarkan fakta tersebut dapat menunjukkan bahwa guru dalam memperoleh pengetahuan hanya melalui program sosialisasi. Hasil penelitian yang dilakukan oleh tim Helen Keler Internasional (2011) di beberapa propinsi, salah satunya Daerah khusus Ibukota Jakarta dengan metode pengumpulan data melalui wawancara dan observasi. Hasilnya bahwa guru dalam

memperoleh pengetahuan dan keterampilan hanya melalui program sosialisasi (Mudjito, 2012).

Pentingnya peran guru dalam proses menghantarkan kesuksesan belajar semua siswa, inilah yang menuntut pengetahuan mereka tentang anak berkebutuhan khusus. Berdasarkan hasil observasi pada salah satu sekolah dasar inklusif di kec. Mataram menunjukkan bahwa sekolah telah memulai untuk melakukan kerjasama dengan guru SLB dalam memberikan penambahan pengetahuan mengenai anak berkebutuhan khusus, sehingga mampu memberikan pelayanan yang tepat untuk mereka dan guru akan merasa siap untuk mengajar di kelas inklusif. Unianu (2011) mengatakan guru merasa tidak siap untuk mengajar dengan anak nonberkebutuhan khusus dan anak berkebutuhan khusus secara bersama-sama di kelas reguler. Hal ini dikarenakan mereka tidak memiliki pelatihan yang cukup untuk menangani kegiatan dalam pendidikan inklusif (Hay, Smit, Paulsen, 2001 dalam Unianu, 2011).

Kurangnya pengetahuan guru mengenai anak berkebutuhan khusus di dalam kelas inklusif dapat memberikan dampak yang kurang baik terhadap kegiatan pelajaran dan pembelajaran. Guru kelas pendidikan inklusif yang hanya memiliki sedikit pengetahuan tentang anak berkebutuhan khusus yang ada dikelas mereka, bisa mengakibatkan penerimaan materi yang kurang baik oleh anak berkebutuhan khusus dikelas tersebut, hal ini membuat tujuan dalam proses belajar mengajar tidak tercapai sepenuhnya (Subini, 2012 dalam Wahidah, 2013).

Berdasarkan uraian pada latar belakang di atas, peneliti tertarik untuk melakukan penelitian tentang pengaruh *self-efficacy* guru dan pengetahuan

mengenai anak berkebutuhan khusus terhadap sikap guru pada pendidikan inklusif di Kota Mataram.

## **1.2. Identifikasi Masalah**

Menentukan fokus permasalahan diperlukan sebuah identifikasi masalah. Penelitian ini difokuskan terhadap sikap guru pada pendidikan inklusif. Sikap guru pada pendidikan inklusif penting untuk diteliti karena untuk mendapatkan gambaran yang akurat mengenai sikap guru terhadap pendidikan inklusif yang merupakan prediktor (yang memprediksikan) keberhasilan dalam upaya penerimaan siswa dengan dan tanpa kebutuhan khusus. Selain itu, pemahaman sikap dapat pula digunakan untuk perencanaan kurikulum dan pelatihan sehingga dapat memberikan dampak yang signifikan terhadap kebijakan pendidikan inklusif saat ini dan masa depan baik dalam hal perencanaan program dan keputusan pendanaannya (Mahat, 2008).

Penelitian ini akan dilakukan di Kota Mataram. Berdasarkan observasi dan wawancara dari tanggal 22 Januari 2015 sampai tanggal 28 Januari 2015 pada 11 sekolah dasar inklusif di Kota Mataram menunjukkan bahwa masih terdapat guru yang merasa keberatan dan terpaksa sekolahnya ditunjuk sebagai salah satu sekolah penyelenggara pendidikan inklusif sehingga dalam pelaksanaannya merasa beban pekerjaan mereka semakin bertambah. Selain itu, hasil observasi menunjukkan juga perbedaan jumlah anak berkebutuhan khusus pada setiap sekolah dasar inklusif. Hal ini di karenakan masih terdapat penolakan terhadap anak berkebutuhan khusus untuk dapat bersekolah pada sekolah dasar inklusif yang terdekat dari tempat tinggal mereka. Hasil temuan ini menggambarkan

bahwa masih terjadi diskriminasi dan pengimplementasian pendidikan inklusif di Kota Mataram masih belum sepenuhnya terlaksana.

Elisa dan Wrastari (2013) terdapat faktor-faktor pembentuk yang mempengaruhi sikap guru pada pendidikan inklusif yaitu keyakinan guru juga pengetahuan. Penelitian ini merupakan penelitian yang pertama kalinya dilakukan pada pendidikan inklusif di Kota Mataram. Sehingga hasil akhir dari penelitian ini diharapkan akan dapat membantu daerah untuk menunjang NTB menjadi salah satu provinsi berwawasan inklusif (Marham, 2014).

### **1.3. Batasan Masalah**

Penelitian akan dilakukan pada 11 sekolah dasar inklusif yang berada di Kota Mataram yang terdiri dari Kec. Mataram, Kec. Ampenen dan Kec. Cakranegara dengan subjek adalah guru-guru mata pelajaran dan guru kelas yang mengajar di sekolah dasar inklusif. Adapun batasan masalah yang digunakan dalam penelitian ini sebagai berikut:

1. Sikap guru pada pendidikan inklusif mengadopsi Mahat (2008) karena merupakan penelitian untuk pengembangan psikometri instrumen dalam mengukur sikap guru pada pendidikan inklusif. Penggunaan *Teori Planned Behaviour* (Ajzen, 1987) dengan Skala Sikap Multidimensi terhadap Pendidikan Inklusif untuk mengukur aspek afektif, kognitif dan konatif yang mencakup fisik, sosial dan kurikulum.
2. *Self-efficacy* guru mengadopsi Moran & Hoy (2001). Penggunaan *Teory Kognitif Sosial* (Bandura, 1997) dengan aitem yang lebih mengenai aktivitas

yang dilakukan guru yaitu *efficacy in student engagement*, *efficacy in instructional strategies* dan *efficacy for classroom management*.

3. Pengetahuan mengenai anak berkebutuhan khusus menggunakan teori Bloom yang telah direvisi oleh Krathwohl (2002). Penelitian yang akan dilakukan hanya mengukur proses kognitif pada tingkatan pengetahuan (*Knowledge*) atau mengingat (*Remember*) dan menjelaskan (*understand*) (Krathwohl, 2002). Hal ini dilakukan karena batasan tujuan instruksional yang ingin di ketahui dan telah disesuaikan dengan kondisi guru sekolah dasar inklusif di Kota Mataram yang sebagian besar belum mendapatkan pelatihan mengenai anak berkebutuhan khusus. Azwar (2007) menuliskan taksonomi kawasan kognitif meliputi dua aspek yaitu: (1) pengetahuan dan (2) keterampilan dan kemampuan intelektual, walaupun secara lengkap taksonomi kawasan kognitif merupakan sumber acuan yang baik dalam penyusunan tes prestasi akan tetapi tidak semua tingkat kompetensi tersebut perlu diungkapkan oleh aitem-aitem tes, disamping memang tidak semua bahan pelajaran dapat diungkap sampai pada taraf kompetensi tertentu. Selain itu, aitem-aitem tes juga disesuaikan dengan jenis-jenis anak berkebutuhan khusus yang banyak dijumpai pada 11 sekolah dasar inklusif di Kota Mataram yaitu anak lamban belajar, anak kesulitan belajar, anak dengan tunarungu dan anak dengan autis.

#### **1.4. Rumusan Masalah**

Berdasarkan latar belakang masalah yang telah diutarakan diatas, maka permasalahan yang timbul dalam penelitian ini dapat dirumuskan sebagai berikut:

1. Apakah terdapat pengaruh *self-efficacy* guru terhadap sikap guru pada pendidikan inklusif di Kota Mataram?
2. Apakah terdapat pengaruh pengetahuan mengenai anak berkebutuhan khusus terhadap sikap guru pada pendidikan inklusif di Kota Mataram?
3. Apakah terdapat pengaruh antara *self-efficacy* guru dan pengetahuan mengenai anak berkebutuhan khusus terhadap sikap guru pada pendidikan inklusif di Kota Mataram?

### **1.5. Tujuan Penelitian**

Adapun rumusan masalah dalam penelitian ini adalah tujuan penelitian yang ingin dicapai:

1. Mengetahui pengaruh *self-efficacy* guru terhadap sikap guru pada pendidikan inklusif di Kota Mataram.
2. Mengetahui pengaruh pengetahuan mengenai anak berkebutuhan khusus terhadap sikap guru pada pendidikan inklusif di Kota Mataram.
3. Mengetahui pengaruh antara *self-efficacy* guru dan pengetahuan mengenai anak berkebutuhan khusus terhadap sikap guru pada pendidikan inklusif di Kota Mataram.

### **1.6. Manfaat Penelitian**

Manfaat yang bisa diperoleh dari penelitian ini antara lain:

1. Manfaat Teoritis

Penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi bagi penelitian-penelitian yang berkaitan dengan *self-efficacy* dan pengetahuan mengenai anak berkebutuhan khusus dengan sikap guru pada pendidikan inklusif.

## 2. Manfaat Praktis

- a. Memberikan informasi kepada pihak sekolah mengenai sikap guru pada pendidikan inklusif, sehingga informasi ini dapat dimanfaatkan untuk memperbaiki sikap guru melalui perencanaan berbagai program pelatihan untuk meningkatkan *self-efficacy* guru dan pengetahuan mengenai anak berkebutuhan khusus.
- b. Hasil penelitian ini dapat menjadi masukan bagi para guru mengenai *self-efficacy* guru dan pengetahuan mengenai anak berkebutuhan khusus yang perlu dikembangkan untuk meningkatkan sikap pada pendidikan inklusif.
- c. Memberikan masukan kepada semua pihak Dinas Pendidikan dan Olah Raga Proponsi Nusa Tenggara Barat (NTB) dan Dinas Pendidikan Kota Mataram dalam upaya memperbaiki sikap guru pada pendidikan inklusif perlu memperhatikan *self-efficacy* guru dan pengetahuan mengenai anak berkebutuhan khusus sehingga diperoleh sikap guru yang lebih baik.