

BAB I

PENDAHULUAN

1.1. LATAR BELAKANG MASALAH

Berdasarkan Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003, tentang sistem pendidikan nasional, pendidikan adalah usaha sadar dan terencana untuk mewujudkan suasana belajar dan proses pembelajaran agar peserta didik secara aktif mengembangkan potensi dirinya untuk memiliki kekuatan spiritual keagamaan, pengendalian diri, kepribadian, kecerdasan, akhlak mulia, serta keterampilan yang diperlukan dirinya, masyarakat, bangsa dan negara. Pendidikan merupakan hak bagi seluruh manusia tanpa memandang ras, warna kulit, agama, jenis kelamin, usia, cacat fisik, status ekonomi, dan status kebangsaan. Hal tersebut telah diatur dalam prinsip penyelenggaraan pendidikan yang tercantum pada pasal 4 ayat 1 Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 yang menyatakan bahwa pendidikan diselenggarakan secara demokratis dan berkeadilan serta tidak diskriminatif dengan menjunjung tinggi hak asasi manusia, nilai keagamaan, nilai kultural, dan kemajemukan bangsa. Seluruh warga negara Indonesia memiliki hak yang sama dalam memperoleh pendidikan yang bermutu, serta perlu dukungan dari pemerintah dalam mewujudkan pemerataan pendidikan ini. Pada pasal 11 Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003, juga tercantum kewajiban pemerintah dan pemerintah daerah dalam memberikan layanan dan kemudahan, serta menjamin terselenggaranya pendidikan yang bermutu bagi setiap warga negara tanpa diskriminasi.

Meski undang-undang telah secara tegas mengatur pemerataan hak dan kewajiban bagi setiap warga negara untuk mengakses pendidikan, kasus diskriminasi dalam bidang pendidikan masih kerap terjadi khususnya terhadap anak berkebutuhan khusus. Contoh kasus diskriminasi di Amerika pada tahun 1893 terjadi eksklusi atau pengecualian pada seorang anak dari sekolah umum Cambridge dikarenakan si anak menderita kesulitan belajar, hal ini dikuatkan oleh pengadilan tinggi Massachusetts (Watson versus City of Cambridge, 1893 dalam Smith, 2012). Contoh lainnya, pada tahun 1919 pengadilan tinggi Wisconsin menggelar kasus seorang anak yang menderita *cerebral palsy* (kelainan otak), yang memiliki kemampuan akademis dan kapasitas fisik layak untuk bersekolah. Namun dia sering mengeluarkan air liur, menderita kelemahan bicara, dan seringkali menarik otot wajah. Pengadilan setempat memerintahkan bahwa si anak boleh ditolak untuk bersekolah di sekolah umum sebab dia membuat guru-guru dan murid-murid lainnya menjadi depresi dan jijik (Beattie versus State Board of Education, City of Antigo, 1919 dalam Smith, 2012). Di Indonesia, kasus diskriminasi dalam bidang pendidikan juga terjadi. Salah satunya di Sumatera Utara, setidaknya terdapat 15 kasus diskriminasi terhadap anak di dunia pendidikan. Kasus-kasus diskriminasi dalam bidang pendidikan tersebut terutama berkaitan dengan penerimaan siswa baru maupun akses untuk bersekolah, salah satunya seperti yang dijelaskan oleh Jailani (2011 dalam Ikhwan, 2011), dalam diskusi refleksi Hari Anak Nasional, bahwa di Kota Padang Sidempuan terdapat anak yang ditolak mendaftar di sekolah menengah kejuruan karena memiliki keterhambatan fisik. Pihak sekolah menyatakan, penolakan tersebut berdasarkan

pada surat keputusan Walikota. Jailani juga menjelaskan bahwa diskriminasi dalam bidang pendidikan di Sumatera Utara tidak hanya terjadi terhadap anak berkebutuhan khusus, tetapi juga terhadap orang yang memiliki ekonomi lemah yang tidak bisa mengakses pendidikan karena mahal biaya, terlebih untuk mengakses sekolah-sekolah yang mengubah statusnya menjadi Rintisan Sekolah Berstatus Internasional (RSBI).

Sebuah program pendidikan dibentuk untuk mengatasi kasus diskriminasi yang terjadi dalam bidang pendidikan yang disebut *Education for All (EFA)* atau Pendidikan Untuk Semua (PUS). *Education for All* dibentuk pada suatu konferensi dunia pada tahun 1990 oleh UNESCO, UNDP, UNFPA, UNICEF, dan *World Bank*, yang antara lain menetapkan bahwa semua anak sebaiknya belajar bersama tanpa diskriminasi, yang didasarkan pada kebutuhan siswa, dan anak berkebutuhan khusus diberi layanan khusus di sekolah reguler. Di Indonesia, UNICEF memberikan dukungan dalam langkah-langkah yang dilakukan pemerintah Indonesia untuk meningkatkan akses pendidikan dasar melalui sistem informasi pendidikan berbasis masyarakat. Sebagai upaya dalam mencapai tujuan Pendidikan Untuk Semua pada 2015. Pemerintah Indonesia saat ini menekankan pelaksanaan program wajib belajar sembilan tahun bagi seluruh anak Indonesia usia 6 sampai 15 tahun. Dalam hal ini, UNICEF dan UNESCO memberi dukungan berupa bantuan teknis dan dana (Upaya UNICEF – Pendidikan Dasar untuk Semua, Tanpa Tahun).

Upaya lain yang dilakukan untuk mengatasi isu diskriminasi dalam bidang pendidikan adalah dengan diselenggarakannya pendidikan inklusi. Inklusi dapat

berarti penerimaan anak-anak yang memiliki hambatan ke dalam kurikulum, lingkungan, interaksi sosial dan konsep diri (visi-misi) sekolah reguler (Smith, 2012). Filosofi mengenai inklusi bukan hanya pada penempatan anak berkebutuhan khusus ke dalam sekolah reguler, tetapi juga mempertimbangkan kondisi lingkungan agar dapat mendidik secara efektif pada semua anak dengan cara tertentu untuk memenuhi kebutuhan mereka, apapun itu (Angelides, 2005). Menurut Wills dan Jackson (1996 dalam Chalmers, Jackson, and Wills, 2004) definisi mengenai inklusi adalah secara fisik anak berkebutuhan khusus tergabung dalam kelas yang sama dengan anak non berkebutuhan khusus (bukan berada dalam kelas yang terpisah atau dalam program *pull out*), anak berkebutuhan khusus memiliki interaksi sosial dengan anak non berkebutuhan khusus, anak berkebutuhan khusus ikut serta dalam kurikulum reguler, yang menunjang pada kebutuhan masing-masing individu. Definisi lain menjelaskan bahwa inklusi adalah praktek yang mendidik semua siswa, termasuk yang mengalami hambatan yang parah ataupun majemuk, di sekolah-sekolah umum yang biasanya dimasuki anak-anak non berkebutuhan khusus (Ormrod, 2008).

Sapon-Shevin (Budyanto, 2005 dalam Lasarie dan Gusniarti, 2009) menyebutkan bahwa karakteristik pendidikan inklusi adalah pertama, pendidikan inklusi menciptakan dan menjaga komunitas kelas yang hangat, menerima keanekaragaman, dan menghargai perbedaan, sehingga guru mempunyai tanggung jawab untuk menciptakan hal tersebut. Kedua, pendidikan inklusi berarti penerapan kurikulum yang multilevel dan multidimensional. Ketiga, pendidikan inklusi berarti menyiapkan dan mendorong guru untuk mengajar secara interaktif.

Keempat, pendidikan inklusi berarti menyediakan dorongan bagi guru dan kelasnya secara terus menerus dan penghapusan hambatan yang berkaitan dengan isolasi profesi. Kelima, pendidikan inklusi berarti melibatkan orang tua secara bermakna dalam proses perencanaan. Berdasarkan penjelasan tersebut, maka guru merupakan salah satu tokoh penting dalam praktek inklusi di sekolah, karena guru berinteraksi secara langsung dengan para siswa, baik siswa yang berkebutuhan khusus, maupun siswa non berkebutuhan khusus. Seorang guru diharapkan dapat mempolarisasi kehidupan di kelas agar menjadi lebih hangat dan pada waktu yang bersamaan dapat memberikan pemahaman kepada murid yang lain untuk dapat saling berinteraksi.

Beberapa aspek hukum internasional mendasari dibentuknya program pendidikan inklusi. Tahun 1948 dalam konvensi PBB tentang hak anak pasal 23 menyebutkan bahwa negara mengakui bahwa anak yang berkebutuhan khusus baik mental ataupun fisik seyogyanya menikmati kehidupan yang dan utuh, dalam kondisi yang menjamin martabat, meningkatkan kemandirian serta memberi kemudahan kepada anak untuk berpartisipasi aktif dalam masyarakat, serta dalam pasal 28 yang menyatakan negara mengakui hak anak atas pendidikan dan dengan mengupayakan pencapaian hak ini secara berangsur-angsur dan atas dasar kesamaan kesempatan (Stubbs, 2002). Tahun 1994, diadakan konferensi dunia di Salamanca, Spanyol. Konferensi ini menghasilkan dokumen internasional utama tentang prinsip-prinsip dan praktek pendidikan inklusi, salah satunya dalam pasal 3 yang menyatakan bahwa sekolah seyogyanya mengakomodasi semua anak yang mencakup anak berkebutuhan khusus dan anak berbakat, anak jalanan dan anak

yang bekerja, anak dari kaum penembara atau daerah terpencil, anak dari kelompok minoritas berdasarkan bahasanya, etniknya atau budayanya dan anak dari kelompok atau daerah lain yang kurang beruntung (Stubbs, 2002).

Pemerintah Indonesia juga membuat beberapa aspek hukum yang mendasari pelaksanaan program pendidikan inklusi. Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 pasal 32 ayat 1 yang menyebutkan bahwa pendidikan khusus merupakan pendidikan bagi peserta didik yang memiliki tingkat kesulitan dalam mengikuti proses pembelajaran karena kelainan fisik, emosional, mental, sosial, dan/atau memiliki potensi kecerdasan dan bakat istimewa, serta ayat 2 yang menyebutkan bahwa pendidikan layanan khusus merupakan pendidikan bagi peserta didik di daerah terpencil atau terbelakang, masyarakat adat yang terpencil, dan/atau mengalami bencana alam, bencana sosial, dan tidak mampu dari segi ekonomi. Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 23 Tahun 2002 pasal 48 yang menyebutkan bahwa pemerintah wajib menyelenggarakan pendidikan dasar minimal 9 (sembilan) tahun untuk semua anak, serta pasal 49 yang menyebutkan bahwa negara, pemerintah, keluarga, dan orangtua wajib memberikan kesempatan seluas-luasnya kepada anak untuk memperoleh pendidikan.

Praktek inklusi di Indonesia merupakan hal baru yang dibuat atas kebijakan, aturan, dan undang-undang dari pemerintah Indonesia. Pemerintah Indonesia menunjuk sekolah-sekolah reguler untuk dijadikan sekolah inklusi, dimana sekolah-sekolah ini harus bersedia untuk menerima anak berkebutuhan khusus dan menyesuaikan diri dengan mereka. Praktek inklusi menjadi tantangan

baru bagi pengelola sekolah reguler yang sekolahnya ditunjuk pemerintah untuk menjadi sekolah inklusi. Taylor dan Ringlaben (2012) menyatakan bahwa dengan adanya pendidikan inklusi menyebabkan tantangan baru pada guru, yaitu dalam hal melakukan perubahan yang signifikan terhadap program pendidikan dan mempersiapkan guru-guru untuk menghadapi semua kebutuhan siswa baik siswa berkebutuhan khusus maupun non berkebutuhan khusus.

Sebuah contoh penerapan pendidikan inklusi dilapangan, yang menyebutkan bahwa sejak tahun 2007-2008, SDN Kutisari II, sebuah sekolah negeri di Surabaya yang ditunjuk menjadi sekolah inklusi tidak menerima dukungan fasilitas dari pemerintah, seperti bantuan media atau alat peraga untuk memudahkan pengajaran, ruang khusus, serta guru khusus untuk membantu siswa berkebutuhan khusus tidak tersedia. Salah seorang guru di SDN Kutisari II tersebut mengatakan bahwa, beliau belum pernah mendapat pelatihan apa pun terkait teknik mengajar siswa berkebutuhan khusus, sehingga beliau bekerja hanya berdasarkan pengalaman yang dimiliki. Namun, lain lagi dengan guru dan siswa di SMAN 10 Surabaya. Sekolah ini bekerja sama dengan sebuah universitas negeri sehingga guru-guru bisa mendapatkan pelatihan serta siswa-siswa non berkebutuhan khusus diberi sosialisasi untuk menerima teman-temannya yang berkebutuhan khusus (Program Sekolah Inklusi Tak Tentu Arah, 2009). Berdasarkan kedua berita tersebut dapat digambarkan bahwa pendidikan inklusi ini menjadi sebuah tantangan baru bagi para guru terutama di Surabaya. Persiapan yang tidak sama pada masing-masing sekolah inklusi pun membentuk sikap yang berbeda-beda pada para guru di setiap sekolah inklusi di Surabaya.

Beberapa studi penelitian menunjukkan bahwa penempatan para siswa berkebutuhan khusus dalam kelas pendidikan reguler dapat memberikan sejumlah keuntungan, seperti gambaran diri yang lebih positif, keterampilan sosial yang lebih baik, lebih sering berinteraksi dengan teman-teman sebaya non berkebutuhan khusus, serta prestasi akademik yang setara (dan kadangkala lebih tinggi) dengan prestasi yang dicapai bila ditempatkan dalam kelas khusus (Slavin, 1987; Halvorsen and Sailor, 1990; Stainback and Stainback, 1992; Scruggs and Mastropieri, 1994; Hunt and Goetz, 1997; MacMaster, Donovan, and MacIntyre, 2002; Soodak and McCarthy, 2006 dalam Ormrod, 2008). Siswa non berkebutuhan khusus juga memperoleh manfaat dari praktek inklusi ini, mereka dapat mengembangkan kesadaran mengenai hakikat ras manusia yang heterogen dan menemukan bahwa individu-individu berkebutuhan khusus memiliki banyak kesamaan dengan mereka (Hunt and Goetz, 1997; Staub, 1998 dalam Ormrod, 2008). Seluruh manfaat yang diterima oleh siswa baik yang berkebutuhan khusus maupun non berkebutuhan khusus tersebut tidak terlepas dari peran penting seorang guru.

Berry (2006) dalam penelitiannya menunjukkan bahwa sebuah kelas inklusi yang efektif didukung oleh guru yang yakin bahwa siswa berkebutuhan khusus memerlukan kepercayaan dan perlindungan sebagai dasar dalam memperbaiki prestasi akademik siswa, serta guru tersebut percaya bahwa di dalam kelas diperlukan kepercayaan yang kuat terhadap nilai kelekatan sosial dan tanggung jawab bersama. Berdasarkan penelitian tersebut, maka keyakinan yang dimiliki guru merupakan salah faktor yang dapat mempengaruhi guru dalam

menghadapi siswa berkebutuhan khusus. Keyakinan guru merupakan salah satu bentuk sikap guru terhadap pendidikan inklusi. Penelitian mengenai sikap guru terhadap inklusi terkait keyakinan guru pernah dilakukan di Indonesia. Lasarie dan Gusniarti (2009) melihat hubungan antara *self-efficacy* guru dengan sikap terhadap program pendidikan inklusi. Berdasarkan penelitian tersebut, ditemukan bahwa terdapat hubungan positif antara *self-efficacy* guru dengan sikap terhadap program pendidikan inklusi, dimana semakin tinggi tingkat *self-efficacy* guru, maka semakin positif sikap yang dimiliki guru terhadap program pendidikan inklusi. Berdasarkan penelitian tersebut dapat dilihat bahwa keyakinan yang dimiliki guru dapat mempengaruhi sikap guru terhadap program inklusi.

Kedua penelitian tersebut sejalan dengan penelitian yang dilakukan oleh Elliot (2008) yang meneliti tentang sikap guru terhadap inklusi serta tingkat keberhasilan siswa. Elliot, dalam penelitiannya membahas sikap guru berdasarkan sikap positif dan negatif yang mereka miliki terkait dengan pendidikan inklusi. Elliot menemukan bahwa sikap positif guru akan sangat mempengaruhi kesempatan yang didapat siswa berkebutuhan khusus untuk terlibat dalam aktivitas belajar. Selain itu, sikap positif dari guru dapat memberikan harapan yang tinggi kepada siswa berkebutuhan khusus untuk dapat memaksimalkan kemampuannya, bahkan beberapa anak dapat melakukan aktivitas olah raga yang sebelumnya sulit untuk dilakukan. Penelitian lain mengenai sikap guru terhadap inklusi menyebutkan bahwa sikap guru terhadap inklusi ditunjukkan melalui bagaimana perilaku mereka di dalam kelas (Leatherman and Niemeyer, 2005). Leatherman dan Niemeyer meneliti sikap melalui tiga komponen sikap, yaitu

kognisi, afeksi, dan perilaku. Hasil dari penelitian tersebut menunjukkan lima bentuk sikap guru terhadap inklusi. Pertama, sikap terhadap anak berkebutuhan khusus di dalam kelas, dimana guru menunjukkan bahwa semua anak berkebutuhan khusus di dalam kelas mereka merupakan tanggung jawab mereka dan dapat ikut serta dalam segala bentuk kegiatan kelas. Kedua, sikap guru dipengaruhi oleh pengalaman yang dimiliki dalam mengajar di kelas inklusi. Guru yang memiliki pengalaman mengajar di kelas inklusi memiliki sikap positif terhadap inklusi dan siswa berkebutuhan khusus. Ketiga, guru memperhatikan kebutuhan masing-masing siswa di dalam kelas. Keempat, guru menekankan pentingnya keterlibatan keluarga dari para siswa untuk menyusun program belajar. Kelima, menurut guru yang menjadi subyek penelitian, ketersediaan fasilitas dalam kelas dapat menjadi salah satu penunjang kelas inklusi yang efektif. Berdasarkan penelitian tersebut, dapat dikatakan bahwa sikap guru dipengaruhi oleh beberapa faktor, seperti siswa, pengalaman guru, pengetahuan guru, dan fasilitas kelas.

Penelitian lain yang membahas mengenai sikap guru ditinjau dari faktor pembentuknya diungkapkan oleh Jobe, Rust, dan Brissie (1996) meneliti sikap guru terhadap inklusi ditinjau dari faktor gender, pengalaman mengajar, pelatihan, dan pengalaman terhadap pendidikan khusus. Hasil dari penelitian yang dilakukan oleh Jobe, Rust, dan Brissie menunjukkan adanya korelasi positif diantara faktor-faktor tersebut. Sejalan dengan penelitian tersebut, Avramidis dan Norwich (2002) membuat sebuah studi literatur yang menemukan bahwa sikap guru terhadap inklusi dapat dibentuk oleh faktor siswa, guru, dan lingkungan pendidikan.

Penelitian tentang sikap guru terhadap pendidikan inklusi bukanlah suatu hal yang baru. Telah banyak penelitian yang dilakukan dalam area ini, seperti beberapa hasil yang telah dipaparkan di atas. Namun, tema mengenai sikap guru terhadap inklusi akan selalu menjadi permasalahan yang penting untuk diteliti, karena sikap guru merupakan satu faktor utama dalam menentukan keberhasilan penyelenggaraan praktek inklusi di sekolah. Oleh karena itu peneliti merasa tertarik untuk melakukan penelitian lebih lanjut mengenai sikap guru terhadap pendidikan inklusi di sekolahnya melalui metode penelitian kualitatif. Peneliti tertarik untuk melihat sikap guru terhadap inklusi ditinjau dari faktor-faktor yang membentuk sikap guru tersebut.

1.2. Fokus Penelitian

Berdasarkan latar belakang di atas, fokus penelitian ini adalah :

1. Bagaimana bentuk sikap guru terhadap pendidikan inklusi ditinjau dari faktor pembentuknya?
2. Faktor-faktor pembentuk apa yang mempengaruhi sikap guru terhadap pendidikan inklusi?

1.3. Signifikansi dan Keunikan Penelitian

Penelitian mengenai sikap guru inklusi bukanlah sesuatu yang baru lagi, namun selalu penting untuk diteliti karena sikap guru merupakan salah satu karakteristik penting bagi praktek inklusi di sekolah. Taylor dan Ringlaben (2012) menjelaskan mengenai pentingnya sikap guru terhadap inklusi, yaitu guru dengan sikap yang lebih positif terhadap inklusi akan lebih mampu untuk mengatur instruksi dan kurikulum yang digunakan untuk siswa bekebutuhan khusus, serta

guru dengan sikap yang lebih positif ini dapat memiliki pendekatan yang lebih positif untuk inklusi. Penelitian lain menjelaskan bahwa dengan sikap guru yang positif, maka guru akan memberikan dukungan terhadap prinsip inklusi, yang menganjurkan hak dari semua siswa berkebutuhan khusus untuk mendapatkan pendidikan yang sama dengan siswa lain yang sebaya (Hsien, 2007).

Penelitian sebelumnya yang membahas mengenai sikap guru terhadap inklusi adalah Berry (2006) yang menemukan bahwa kelas inklusi yang efektif bersumber dari keyakinan yang dimiliki guru mengenai kepercayaan dan perlindungan dalam memperbaiki prestasi akademik siswa. Leatherman dan Niemeyer (2005) meneliti sikap guru melalui tiga komponen sikap, yaitu kognisi, afeksi, dan perilaku yang menunjukkan lima bentuk sikap guru terhadap inklusi, yaitu sikap terhadap anak berkebutuhan khusus di dalam kelas, sikap guru dipengaruhi oleh pengalaman yang dimiliki dalam mengajar di kelas inklusi, guru memperhatikan kebutuhan masing-masing siswa di dalam kelas, guru menekankan pentingnya keterlibatan keluarga dari para siswa untuk menyusun program belajar, bagi guru ketersediaan fasilitas dalam kelas dapat menjadi salah satu penunjang kelas inklusi yang efektif.

Peneliti tertarik untuk meneliti sikap guru terhadap inklusi, karena ingin melihat sikap guru yang ditinjau dari berbagai faktor pembentuknya. Jobe, Rust, dan Brissie (1996) telah melakukan penelitian serupa dengan menggunakan metode kuantitatif. Penelitian ini meneliti mengenai sikap guru yang ditinjau dari beberapa faktor pembentuk sikap, seperti tipe guru, latar belakang pendidikan guru, gender, pengalaman mengajar, pelatihan mengenai pendidikan khusus yang

diterima, pengalaman terhadap pendidikan khusus tersebut. Hasil penelitian ini menyebutkan bahwa terdapat korelasi antara berbagai faktor pembentuk sikap tersebut. Avramidis dan Norwich (2002) menemukan bahwa, selain faktor-faktor yang disebutkan oleh Jobe, Rust, dan Brissie terdapat faktor-faktor lain yang dapat membentuk sikap guru terhadap inklusi. Menurut Avramidis dan Norwich terdapat tiga faktor pembentuk sikap guru, yaitu faktor siswa, guru, dan lingkungan. Keunikan dalam penelitian ini adalah peneliti ingin melihat sikap guru terhadap pendidikan inklusi tidak hanya ditinjau melalui tiga faktor yang disebutkan Avramidis dan Norwich tetapi juga melalui faktor tipe guru dan latar belakang pendidikan yang disebutkan oleh Jobe, Rust, dan Brissie. Peneliti menggabungkan kedua teori faktor sikap guru tersebut karena peneliti berusaha melengkapi penelitian sebelumnya untuk menggambarkan sikap guru terhadap pendidikan inklusi melalui faktor pembentuknya secara lebih lengkap dibandingkan penelitian sebelumnya yang melihat sikap guru terhadap pendidikan inklusi melalui beberapa faktor saja. Peneliti telah melakukan pencarian melalui internet mengenai penelitian sikap guru terhadap pendidikan inklusi yang ditinjau dari faktor pembentuk sikap khususnya di Surabaya, namun peneliti belum menemukan penelitian yang serupa. Bentuk penelitian yang digunakan dalam penelitian ini adalah kualitatif, dengan wawancara sebagai teknik pengambilan data.

1.4. Tujuan Penelitian

Sesuai dengan fokus penelitian yang telah disebutkan di atas, maka penelitian ini bertujuan untuk:

1. Mengetahui bagaimana bentuk sikap guru terhadap pendidikan inklusi ditinjau dari faktor pembentuknya
2. Mengetahui faktor-faktor pembentuk apa yang mempengaruhi sikap guru terhadap pendidikan inklusi.

1.5. Manfaat Penelitian

Penelitian ini diharapkan memiliki dua manfaat, yaitu manfaat teoritis dan manfaat praktis sebagai berikut :

1.5.1. Manfaat Teoritis

Melalui hasil penelitian ini diharapkan dapat memperkaya wawasan dan pengetahuan di bidang psikologi pendidikan, terutama yang berkaitan dengan sikap guru terhadap pendidikan inklusi.

1.5.2. Manfaat Praktis

1. Diharapkan dapat memberikan informasi yang lebih luas bagi guru mengenai budaya pendidikan inklusi yang sesuai bagi siswa berkebutuhan khusus dan non berkebutuhan khusus.
2. Hasil dari penelitian ini diharapkan dapat menjadi acuan bagi peneliti lainnya untuk mengembangkan penelitian yang serupa mengenai sikap guru terhadap pendidikan inklusi.