

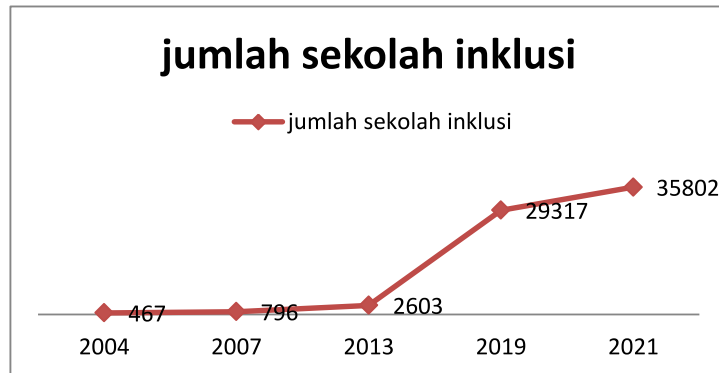
BAB I

PENDAHULUAN

1.1. Latar Belakang

Pendidikan inklusif mulai berkembang di Indonesia sejak dikeluarkan Undang-undang No. 20 Tahun 2003 bab IV pasal 5 ayat 1 dan 2 tentang hak-hak penyandang disabilitas dalam memperoleh pendidikan yang bermutu. Pendidikan inklusif memberikan kesempatan bagi siswa penyandang disabilitas untuk mengikuti pembelajaran dalam satu lingkungan pendidikan bersama peserta didik pada umumnya (Hafiz, 2017). Melalui surat edaran Dirjen Dikdasmen Depdiknas No. 380/C.C6/MN/2003 (Kemendiknas dalam Hafiz, 2017) ujicoba dilaksanakan dimana setiap kabupaten/kota diwajibkan untuk menyelenggarakan pendidikan inklusif sekurang-kurangnya 4 (empat) sekolah yang terdiri dari jenjang SD, SMP, SMA, SMK dan diperkuat dengan dikeluarkan Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009 tentang penyelenggaraan pendidikan inklusif di sekolah umum.

Trend jumlah sekolah yang mengimplementasikan pendidikan inklusif di Indonesia meningkat pesat dari tahun ke tahun (lihat gambar 1.1), namun belum diikuti dengan peningkatan kualitas layanannya. Implementasi pendidikan inklusif di Indonesia dan secara umum di dunia masih mengalami hambatan. Secara garis besar berikut adalah hambatan dari implementasi pendidikan inklusif di sekolah. Pertama, faktor guru yang meliputi kurangnya sikap positif guru, keterampilan dan pengalaman mengajar guru dalam pendidikan inklusi (Ilahi, 2013; Adeniyi dkk., 2015; Shu Hui Ng, 2015; Mokaleng & Mowes, 2020), kesadaran dan pengetahuan guru tentang praktik inklusi, latar belakang pelatihan guru yang



Gambar 1.1 Trend Jumlah Sekolah Inklusi di Indonesia

Sumber: Sunardi, 2009; Antara, 2020; Dikmen&Diksus, 2019 & Aurelia, 2021.

diikuti, (Ilahi, 2013; Shu Hui Ng, 2015; Mokaleng & Mowes, 2020), pemahaman dan persepsi dari peran guru di sekolah inklusi, kolaborasi guru umum dengan guru pendidik khusus (Shu Hui Ng, 2015).

Kedua, faktor peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK). Jenis PDBK dan tingkat keparahan berpengaruh terhadap implementasi pendidikan inklusi. guru pendidikan umum (GPU) mendukung siswa penyandang disabilitas di kelas mereka tergantung sifat dan tingkat keparahan dari disabilitas mereka (Bowman dalam Unesco, 2005). 86% guru memiliki persepsi negatif terkait siswa penyandang disabilitas intelektual yang harus dimasukkan secara *part time* di kelas umum, dan hanya 1% yang mendukung full di kelas umum. Mereka merasa stress ketika mengajar siswa penyandang disabilitas intelektual secara penuh daripada parsial (Forlin, 1995). Selain itu juga siswa penyandang disabilitas yang tidak kooperatif, memiliki masalah perilaku dan keterampilan bahasa ekspresif juga memunculkan hambatan pada praktik inklusi di kelas umum (Shu Hui Ng,

2015). Guru lebih menerima siswa penyandang disabilitas dengan masalah medis (75,5%) dan fisik (63,0%) di kelas umum.

Ketiga, faktor fasilitas/sarana-prasarana (Ilahi, 2013; Adeniyi dkk., 2015; Mokaleng & Mowes, 2020). Sarana prasarana yang mendukung pendidikan inklusi tidak serta merta mudah diperoleh dengan mudah, tetapi membutuhkan kerja keras pemerhati pendidikan untuk mengupayakan fasilitas pendukung yang mendorong peningkatan kualitas PDBK, seperti ruang sumber, perpustakaan, ruang bimbingan dan konseling, akses jalan dan ruang multimedia. Keempat, kebijakan dan birokrasi (Ointo, 2016; Sari, 2016). Beberapa struktur birokrasi yang mendukung keberhasilan implementasi pendidikan inklusi adalah sekolah telah memiliki program kerja pendidikan inklusi, mengangkat guru untuk mengkoordinasi kegiatan pendidikan inklusi, melakukan kolaborasi lintas sektoral terkait pendidikan inklusi dan melakukan monitoring dan evaluasi secara periodik.

Kelima, Faktor orangtua (Ilahi, 2013, Shu Hui Ng, 2015). Orangtua aktif berkomunikasi dan berkonsultasi tentang permasalahan dan kemajuan belajar anaknya. Shu Hui Ng, (2015) menambahkan kebiasaan komunikasi yang baik antar anggota sistem pendukung (orangtua, guru pendidik khusus dan reguler) bersifat vital untuk mencapai tujuan target. Komunikasi yang baik membuat orang tua *update* terhadap apa yang sedang terjadi di sekolah dan memberikan rasa aman terhadap anak mereka.

Dalam perkembangan terakhir ini, implementasi pendidikan inklusif di Indonesia telah cenderung positif. Efendi dkk. (2022) meneliti tantangan dalam implementasi pendidikan inklusif di empat kota di Indonesia. Hasil penelitian

tersebut menyimpulkan bahwa implementasi pendidikan inklusif di Indonesia menunjukkan kecenderungan ke arah positif, terutama pada kesepakatan administrasi sekolah, perlengkapan catatan perkembangan pendidikan siswa, penggunaan hasil asesmen untuk modifikasi kurikulum dan pengajaran. Di sisi lain masih membutuhkan peningkatan pada konsep dasar pendidikan inklusif, karena masih ditemukan belum semua siswa berkebutuhan khusus di terima di sekolah umum. 72,34% sekolah menerima ABK yang terbatas pada gangguan tertentu, 74,47% memberikan persyaratan tertentu untuk calon siswa penyandang disabilitas untuk bisa diterima di sekolah inklusi, sehingga dalam hal ini pendidikan inklusif belum menjadi pendidikan untuk semua.

Penelitian tersebut merekomendasikan perlunya peningkatan secara berangsur-angsur perlu dibuat untuk menciptakan lingkungan yang inklusif, termasuk peningkatan pemahaman guru tentang makna inklusif, melengkapi dokumen catatan perkembangan siswa, pengumpulan dan evaluasi pre –learning berdasarkan karakteristik siswa, menyediakan ahli dan infrastruktur berdasarkan kebutuhan minat dan bakat siswa penyandang disabilitas. Hal ini senada dengan temuan Muzata dkk. (2022) yang menunjukkan bahwa guru telah memahami konsep pendidikan inklusif hanya dari pengertian dan identifikasi manfaat. Pemahaman pengertian terkait menggabungkan siswa penyandang disabilitas dengan siswa reguler di kelas umum, tetapi masih kesulitan membedakan antara integrasi dan inklusi. Di sisi lain ditemukan juga guru masih kurang dalam pengetahuan tentang prinsip-prinsip pendidikan inklusif, mereka memahaminya sebagai strategi modifikasi dan penyesuaian kurikulum yang bersifat praktikal.

Sementara prinsip-prinsip pendidikan inklusif yang menyangkut nilai-nilai pendidikan inklusif, hak asasi manusia, termasuk hak pendidikan, kesejahteraan siswa dan menghargai kebutuhan dan kemampuan mereka dalam berkontribusi di dalam masyarakat masih kurang familiar bagi mereka.

Mensah dkk. (2022) juga menemukan hal yang senada di Ghana, guru memiliki pengetahuan yang kurang memadai terkait konsep pendidikan inklusif. Sebagai hasil kurangnya pemahaman konsep pendidikan inkusif adalah, meskipun mereka *aware* akan istilah pendidikan khusus dan siswa berkebutuhan khusus, tetapi guru tidak tahu bagaimana memodifikasi kegiatan di dalam dan di luar kelas. Kondisi ini mengarah pada sikap mengalienisasi siswa penyandang disabilitas daripada inklusi itu sendiri. Inklusi itu tentang nilai partisipasi dan tidak hanya sekedar membukakan pintu lembaga untuk siswa penyandang disabilitas masuk ke sekolah umum. Kondisi ini senada dengan hasil penelitian lainnya yang menunjukkan kurangnya pengetahuan pendidikan inklusif guru yang bersifat konseptual dan kontekstual, seperti guru belum memiliki pengetahuan tentang esensi dan kebijakan dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi (Suryani & Sudarto, 2014; Tarnoto, 2016), informasi tentang inklusi (Agbenyega & Deku, 2011), konsep pendidikan inklusi di Ghana (Anthony, 2009) dan sedikit guru yang mampu mendeskripsikan secara detil pada proses pendidikan inklusif di Turki (Atac & Tasci, 2020).

Kurangnya penekanan pada konsep pendidikan inklusif dan lebih pada kebutuhan praktis untuk memfasilitasi siswa penyandang disabilitas di kelas umum juga nampak dari sebagian besar hasil penelitian tentang pengetahuan guru

tentang pendidikan inklusif di Indonesia lebih banyak spesifik tentang jenis disabilitas atau kebutuhan khusus tertentu (Kurniawati dkk., 2017). Penelitian lainnya berupa pengetahuan strategi pengajaran dalam kelas inklusif, seperti penyesuaian kurikulum didasarkan hasil asesmen siswa penyandang disabilitas, program pembelajaran individual/PPI (Kurniawati dkk., 2017). Sementara penelitian terkait pengetahuan konsep pendidikan inklusif masih jarang ditemukan. Hasil survei *training needs* bagi guru di Mesir juga menunjukkan lebih ke kebutuhan yang bersifat *skill* dan praktis dari pada penanaman awal konsep pendidikan inklusif, seperti pengenalan jenis disabilitas, membuat adaptasi instruksi dan kurikulum, mengembangkan PPI, dan metode pengajaran (Ali, 2018). Dalam hal ini penelitian terkait pengetahuan pendidikan inklusif yang ada cenderung lebih banyak pada upaya memfasilitasi siswa penyandang disabilitas di kelas umum (Ainscow & Miles, 2009).

Sementara pentingnya pengetahuan konsep pendidikan inklusif sebagai dasar pemahaman pendidikan inklusif bagi guru pendidikan umum sejalan dengan pendapat beberapa peneliti yang mengidentifikasi pengetahuan tersebut menjadi poin kunci dari literatur untuk keberhasilan awal guru di kelas inklusif (Sin dkk dalam Forlin, 2010; Forlin & Nguyet dalam Forlin, 2010). Sebagaimana diketahui bahwa kurangnya pengetahuan guru terkait konsep pendidikan inklusif berdampak pada meskipun guru memahami pengertian pendidikan inklusif, mereka akan kesulitan mengimplementasikan pendidikan inklusif secara tepat. Praktik implementasi pendidikan inklusif yang kurang tepat tentunya memunculkan sikap negatif, diantaranya masih adanya sikap diskriminasi, eksklusi terhadap siswa

penyandang disabilitas di sekolah inklusi. Sebagaimana diketahui bahwa sikap negatif guru terhadap inklusi dipengaruhi faktor yang terhubung dengan kurang cukup dan akuratnya pengetahuan guru akan siswa penyandang disabilitas atau tentang inklusi, serta kesiapan guru pada area inklusi (Anati, 2012; Razali dkk., 2013; Shadreck, 2012).

Kondisi ini ditemukan pada penelitian Tsui dkk. (2007) yang menunjukkan bahwa konsep pendidikan inklusif belum berakar secara formal pada banyak sekolah, salah satu diantaranya di Hongkong. Meskipun guru sudah mendekati pemenuhan pedoman/indikator inklusi, mereka mengaku tidak tahu tentang inklusi (Booth dkk., 2000). Hal ini menyebabkan munculnya kasus penolakan dan diskriminasi terhadap siswa penyandang disabilitas di sekolah yang dilaporkan oleh media dari waktu ke waktu (CSNSIE, 2003; Tsui dkk., 2007; Office of the Ombudsman Hongkong, 2009).

Kondisi ini juga ditemukan pada salah satu sekolah inklusi, SMP “X” di Surabaya. Meskipun sekolah ini telah resmi menjadi sekolah inklusi dengan mendapatkan SK Dinas Pendidikan Kota Surabaya sejak tahun 2010, namun ditemukan implementasi pendidikan inklusif yang belum sesuai dengan konsep pendidikan inklusif, sehingga masih ditemukan praktik eksklusi dan sikap negatif guru terhadap siswa penyandang disabilitas. Di sekolah tersebut, dari total keseluruhan 18 guru hanya terdapat 1 guru (GPK) yang memiliki latarbelakang pendidikan yang relevan dengan pendidikan inklusif dan 68,7% guru mengaku belum pernah mengikuti pelatihan, seminar/workshop terkait pendidikan inklusif atau siswa penyandang disabilitas. Hasil wawancara dengan kepala sekolah dan

guru pendidikan umum (GPU) menunjukkan bahwa pendidikan inklusif di SMP “X” tidak melibatkan GPU dalam penanganan PDBK, karena berdasarkan pengetahuan dan pengalaman dalam mengajar PDBK dinilai masih kurang. Pembelajaran PDBK dilaksanakan di ruang terpisah (segregasi) dari kelas umum dan sepenuhnya ditangani oleh GPK.

Hasil wawancara dengan GPK menunjukkan bahwa terdapat pengetahuan tentang konsep pendidikan inklusif yang kurang pada GPU dan pemegang kebijakan sekolah. Siswa penyandang disabilitas tidak diperkenankan bergabung di kelas umum, dikarenakan pengalaman sebelumnya ketika diupayakan penggabungan di kelas umum, terdapat perilaku agresif, destruktif dan bina diri yang kurang memadai dari mereka yang dinilai mengganggu proses pembelajaran dan GPU dinilai kurang mampu dalam menangani kondisi tersebut, sehingga dipilihlah model segregasi dalam kelas umum. GPK juga menyampaikan bahwa GPU cenderung mengabaikan PDBK pada salah satu materi pelajaran yang bersifat non kognitif (seni & BTAQ) yang diujicoba integrasikan, tidak melakukan penyesuaian materi atau target pembelajaran hafalan sesuai kemampuan PDBK, tetapi disamakan dengan siswa reguler. Adanya sikap negatif beberapa GPU terhadap PDBK dan ruang sumber, yakni sebagian besar GPU kurang merasa bahwa PDBK adalah termasuk siswanya dan menggantungkan penanganan sepenuhnya pada GPK, beberapa GPU menggunakan istilah ABK dan ruang sumber/khusus sebagai hukuman dan sindiran bagi siswa reguler yang melakukan pelanggaran tata tertib sekolah.

Dari uraian di atas dapat dikaitkan bahwa yang mempengaruhi sikap negatif guru terhadap inklusi dan siswa penyandang disabilitas diantaranya adalah kurangnya pengetahuan dan pengalaman mengajar guru. Pengalaman sebelumnya dalam berinteraksi dengan siswa penyandang disabilitas. Faktor lainnya adalah jenis kelamin, usia, kualifikasi akademik, pengalaman pelatihan, tingkat keyakinan guru, kemudian tingkat keparahan hambatan, jenjang sekolah siswa penyandang disabilitas, ukuran kelas, lama waktu layanan, lokasi sekolah dan dukungan *staff administrative* (Subban & Sharma, 2005; Unianu, 2012; Boyle dkk., 2020).

Dari hasil observasi diketahui bahwa siswa penyandang disabilitas belajar di ruang khusus yang bernama kelas Firdaus bersama GPK sepanjang waktu. Sebagian siswa penyandang disabilitas dengan hambatan berat pulang lebih awal di siang hari, sementara yang memiliki hambatan ringan setelah istirahat siang belajar mengaji. Siswa penyandang disabilitas hanya bergabung dengan siswa reguler ketika hafalan surat pendek pagi hari di halaman sekolah, istirahat, sholat, kegiatan *outschool* dan ekstrakurikuler pramuka.

Powell, (2011) menyatakan bahwa alasan pemisahan kelas khusus (untuk PDBK) dari kelas reguler bahwa sekolah lebih fokus pada kekurangan disabilitas daripada merayakan perbedaan siswa di dalam kelas. Hal ini kemudian mendorong sekolah meyakini bahwa mereka tidak mampu pada beberapa hal. Dalam hal ini siswa penyandang disabilitas kehilangan kesempatan untuk dapat bergaul dengan kawan non disabilitas, menguatkan persepsi tentang kurangnya pemahaman diantara mereka. Ia menambahkan dampak negatif segregasi di kelas

khusus adalah meningkatkan resiko menjadi lemah atau tidak mampu, seperti mengalami penolakan sosial, ketidakseimbangan dalam kesempatan belajar. *European Agency for Development in special education need* (SEN), (2003) menilai bahwa jika kelas tidak menerima pendidikan untuk semua siswa (*education for all*) sebagai bagian dari pekerjaan dan tanggungjawabnya, mereka akan mencoba untuk memastikan orang lain (sering guru pendidik khusus) mengambil tanggung jawab untuk PDBK dan akan mengorganisasi segregasi tertutup di dalam sekolah, seperti adanya kelas khusus.

Berdasarkan uraian wawancara tersebut ditemukan problem yakni (1) kurangnya pengetahuan guru terkait konsep dasar pendidikan inklusif terkait kebutuhan pengetahuan konteks berupa ragam model kelas inklusi, perbedaan pengertian pendidikan inklusif, integrasi/mainstream dan khusus, nilai-nilai dan tujuan pendidikan inklusif; (2) kurangnya pengetahuan guru terkait disabilitas dan keterampilan pedagogi pendidikan inklusif di kelas umum. Hal ini berupa kebutuhan bagaimana cara GPU mengajar siswa penyandang disabilitas di kelas umum dengan baik.

Temuan problem tersebut mendukung pendapat Dapudong (2014) dan Landasan (2016) yang menyatakan bahwa keberhasilan inklusi secara luas bergantung pada pengetahuan (*knowledge*) guru tentang pendidikan inklusif dan keterampilan (*skill*) bagaimana mendidik siswa penyandang disabilitas dengan tepat. Pengetahuan guru tentang pendidikan inklusif menjadi penting, dikarenakan guru yang memiliki pengetahuan pendidikan inklusif cenderung semakin positif sikap mereka terhadap inklusi dan siswa penyandang disabilitas (Ghanizadeh

dkk., 2006), memberikan dukungan penuh terhadap penerapan inklusi, dibandingkan guru yang tidak memiliki pengetahuan tersebut (Elisa & Wrastari, 2013) dan lebih mampu memotivasi siswa penyandang disabilitas dibandingkan guru yang lain (Buell dkk., 1999). Selain itu pengetahuan pendidikan inklusif juga mempengaruhi perasaan guru dalam melihat inklusi secara positif (Avramidis & Kalyva, 2017).

Sebaliknya, pengetahuan dan sikap guru yang rendah tentang pendidikan inklusi berpengaruh pada keterbatasan strategi pengajaran dalam setting inklusif (Kuyini & Desai, 2007). Selain itu menimbulkan pandangan guru bahwa siswa penyandang disabilitas tidak memiliki kapasitas belajar (Stauble, 2009), guru tidak perlu mengajar siswa dengan kebutuhan yang beragam, tidak memiliki waktu untuk mengindividualisasikan kurikulum, sulit untuk menumbuhkan lingkungan pembelajaran yang memelihara dan melibatkan untuk semua siswa penyandang disabilitas di kelas umum dan siswa penyandang disabilitas lebih baik dididik di luar sekolah umum (Boyle dkk., 2020).

Oleh karena itu penyelesaian problem temuan dengan melakukan upaya peningkatan pengetahuan dan keterampilan guru tentang pendidikan inklusif menjadi suatu kebutuhan karena mempengaruhi sikap mereka dalam pengajaran siswa penyandang disabilitas di kelas umum. Forlin and Chambers (2011) menegaskan pentingnya pelatihan guru inklusif sebelum menangani siswa penyandang disabilitas. Lemahnya persiapan sebelum pengimplementasian sistem pendidikan inklusif dapat menghasilkan kurangnya pengetahuan guru dan upaya sekolah dalam mengimplementasikan sekolah inklusif. Pelatihan pengajaran

merupakan kunci untuk memastikan guru memiliki kesempatan yang cukup untuk kedua hal yakni memahami praktik inklusif dan mendapatkan pengalaman di kelas inklusif. Se jauh ini upaya peningkatan pengetahuan dan keterampilan pedagogi guru tentang pendidikan inklusif sesuai konteks guru yang sudah bekerja di sekolah adalah *in service teacher training (ISTT)*.

Menurut Kurniawati dkk. (2017) di Indonesia program pelatihan ISTT hanya diberikan kepada GPK yang bertanggungjawab pada siswa penyandang disabilitas baik di sekolah luar biasa atau inklusif. Sebagai konsekuensi, GPU mengajar siswa penyandang disabilitas di kelas umum tanpa persiapan yang cukup. Mengikuti perkembangan pendidikan inklusif, pemerintah Indonesia mendukung pentingnya membekali GPU dengan pengetahuan dan strategi pengajaran supaya dapat bekerja dengan siswa penyandang disabilitas. Pemerintah Indonesia telah mengorganisasikan ISTT yang berfokus dalam menyiapkan GPU untuk mendukung siswa berkebutuhan khusus di setting inklusif Sejak tahun 2003 dengan dukungan dari lembaga swadaya masyarakat lokal dan internasional program ISTT diberikan kepada 2000 guru dalam 6 provinsi (OVC, 2013). Namun, hanya sedikit bukti yang menunjukkan keefektifan dari program pelatihan tersebut, secara khusus dampaknya pada praktik pengajaran. Disisi lain terdapat 9 studi literatur yang menunjukkan bahwa program ISTT memiliki dampak pada sikap positif guru terhadap inklusi di kelas umum (Subban & Sharma, 2006; Sahamkhadam, 2020; Kurniawati dkk., 2017).

Metode ISTT dalam pendidikan inklusif di Indonesia lebih banyak bersifat tradisional, yakni *one shot and sit and listen* yang kurang melekat pada

konteks nyata professional guru. Oleh karena itu praktik pelatihan seperti itu mempunyai struktur terbagi-bagi (*fragmented*) yang kurang memperhatikan apa yang guru sudah tahu dan apa yang mereka butuhkan untuk meningkatkan praktik yang sudah ada/saat ini (Bayar & Kosterelioglu, 2014). Oleh Karena itu ISTT non tradisional dipandang tepat sebagai solusi untuk meningkatkan pengetahuan konsep dan keterampilan pedagogi pendidikan inklusif di SMP “X” tersebut. Hal ini dikarenakan. ISTT non tradisional memberikan guru kesempatan untuk belajar dan mengevaluasi praktik pengajaran mereka melalui aktivitas *mentoring*, *coaching* dan observasi sejawat (Bayar & Kosterelioglu, 2014; Koellner & Greenblatt, 2018). Pendekatan ini juga lebih inovatif dimana guru diharapkan dapat merefleksikan keyakinan dan aksi mereka dalam konteks praktik kelas yang nyata (Ozturk, 2019). Refleksi keyakinan guru tersebut dapat diwujudkan melalui banyak aktivitas seperti *focus group discussion* (FGD) pada pelatihan. ISTT non tradisional dalam setting inklusif yang dilaksanakan dalam waktu yang panjang (*long term*) dan terdapat *follow up* berupa dukungan langsung guru dalam mengimplementasikan pengajaran dinilai lebih efektif (Yoon dkk. 2007). Studi lainnya menunjukkan sesi *follow up* tanpa sesi umpan balik atau dukungan praktik yang memadai akan menghasilkan penurunan pengetahuan *trainee* secara signifikan dibandingkan pengetahuan yang diukur sesaat setelah pelatihan (Rae dkk., 2011).

Sejauh ini ISTT yang dilaksanakan (Widiasmara dkk. 2013; Khairiyah dkk., 2019; Bektiningsih dkk. 2020) lebih bersifat segmental berfokus hanya pada peningkatan pengetahuan tentang disabilitas, terkhusus penelitian Widiasmara

dkk. hanya pada jenis disabilitas tunagrahita dan kesulitan belajar saja dan bagaimana cara mengidentifikasinya. Penelitian lainnya (Bektiningsing dkk., 2020) memberikan ISTT yang berfokus pada pengetahuan isi/konten pendidikan inklusif berupa model pengembangan kurikulum akomodasi. Dalam hal ini masih jarang ditemukan pelatihan yang lebih banyak menekankan pada konsep dasar pendidikan inklusif dan praktik pedagogi inklusif di kelas nyata.

Oleh karena itu dalam rangka upaya meningkatkan pengetahuan dan keterampilan dasar pendidikan inklusif pada SMP “X”, peneliti menyusun kuesioner pengetahuan dasar pendidikan inklusif untuk guru (KPDI-G) untuk mengukur secara lebih detil tingkat pengetahuan pendidikan inklusif guru SMP “X” dan modul pelatihan dengan metode non tradisional yang lebih berfokus pada konsep pendidikan inklusif (KPI). Di dalam modul pelatihan KPI ini mencakup pengetahuan konteks, disabilitas dan pedagogi pendidikan inklusif yang disertai praktik *microteaching* dan *field experience*. Pelatihan konsep pendidikan inklusif (KPI) ini bertujuan untuk menguatkan mindset dan kesadaran guru terkait konsep dasar pendidikan inklusif, mendiskusikan hambatan implementasi pendidikan inklusif yang ditemui di sekolah dan ditemukan solusi atau rencana tindak lanjut bersama-sama dan meningkatkan keterampilan (*skill*) pedagogi pendidikan inklusif untuk siswa penyandang disabilitas di kelas umum. Penelitian tindakan ini berupaya untuk menyelesaikan problem yang ada. Oleh karena itu studi ini menganalisa dampak pelatihan KPI terhadap pengetahuan dasar pendidikan inklusif dan keterampilan pedagogi pendidikan inklusif guru SMP “X” dan rencana tindak lanjut pasca pelatihan.

Pelatihan ini akan menggunakan metode *short term* ISTT non tradisional yang dilaksanakan selama 16 jam (2 hari) yang diadaptasi dari penelitian Ozturk (2019). Model ISTT non tradisional yang merupakan kombinasi *coursework* dan *field experience* dengan mengacu pada penelitian Kurniawati dkk, (2017) dan prinsip-prinsip pelatihan Gollob dkk. (2010) dan diupayakan dapat melibatkan interaksi dan refleksi guru. *Follow up* diberikan dengan menggunakan FGD (Ozturk, 2019). Meskipun pelaksanaan ISTT menggunakan waktu pendek (*short term/one shot*), jika diatur dengan baik masih dapat bermanfaat dalam artian membawa perubahan pada persepsi, kesadaran dan praktik pengajaran guru dan juga dapat menguatkan guru dengan dukungan dan jaringan yang mereka perlukan (Koellner & Greenblatt, 2018).

1.2. Rumusan Masalah

Berdasarkan pembahasan latar belakang, maka permasalahan dalam penelitian ini dapat dirumuskan sebagai berikut:

- 1) Apakah penerapan pelatihan konsep pendidikan inklusif dapat meningkatkan pengetahuan pendidikan inklusif guru SMP “X”?
- 2) Bagaimana keterampilan pedagogi pendidikan inklusif guru SMP “X” selama praktik pengajaran pada pelatihan konsep pendidikan inklusif.?

1.3. Tujuan Penelitian

Tujuan penelitian ini adalah sebagai berikut:

- 1) Mengetahui peningkatan pengetahuan pendidikan inklusif guru SMP “X” setelah mengikuti pelatihan konsep pendidikan inklusif.

- 2) Mengetahui keterampilan pedagogi pendidikan inklusif yang dikuasai guru SMP “X” selama pelaksanaan praktik pengajaran pada pelatihan konsep pendidikan inklusif.

1.4. Manfaat Penelitian

1.4.1. Manfaat Teoritis

- 1) Menambah wacana keilmuan dalam bidang psikologi pendidikan, khususnya psikologi anak berkebutuhan khusus tentang konsep pendidikan inklusif.
- 2) Hasil penelitian ini diharapkan dapat dijadikan rujukan untuk pengembangan pelatihan *in service* guru untuk meningkatkan pengetahuan tentang konsep pendidikan inklusif.

1.4.2. Manfaat Praktis

- 1) Guru terbimbing untuk memperoleh pengetahuan konsep pendidikan inklusif yang memadai.
- 2) Kepala sekolah inklusi memperoleh wawasan dalam pengembangan model kelas inklusif dalam setting kelas reguler khususnya pada tingkat sekolah menengah pertama.
- 3) Kepala sekolah inklusi dapat meningkatkan aktivitas pengajaran guru yang mengacu pada pedagogi pendidikan inklusif.
- 4) Peneliti selanjutnya dapat memperoleh gambaran modul pelatihan konsep pendidikan inklusif untuk guru.