

METHOD AND MODEL FOR FORMING TEACHERS 'READINESS IN INCLUSION EDUCATION PRACTICES

Wiyanti Maratus Sholihah

Airlangga University, Surabaya

Email: Wiyanti.maratus.olihah-2018@psikologi.unair.ac.id

Approve: 2019-11-05	Review: 2020-03-18	Publish: 2020-06-11
------------------------	-----------------------	------------------------

Abstract

The readiness of teachers to teach in inclusive classes is an important key in the implementation of inclusive education. In practice, there are still many teachers who are not ready to teach in inclusive classes. Therefore we need a method or model for developing teacher readiness. The purpose of this study is to conduct a literature review of the methods and models for establishing teacher readiness in the practice of inclusive education. Literature searches were carried out on eight databases, namely ERIC, SpringerLink, ScienceDirect, SAGE, ProQuest, Emerald Insight, Google Scholar and Garuda. Keywords used in literature search are "Teacher Readiness" and "Inclusive Education"; "Teacher Readiness" and "Inclusive School": "Kesiapan guru" dan "Pendidikan Inklusi". A total of 10 articles (N = 1111) will be reviewed through a screening process based on inclusive and exclusive criteria. The results show that

Jurnal Pedagogik, Vol. 07 No. 01, Januari-Juni 2020
ISSN : 2354-7960, E-ISSN : 2528-5793
<https://ejournal.unuja.ac.id/index.php/pedagogik>

the strategy for developing teacher readiness is through training, courses and professional development.

Keywords: *Teacher Readiness, Inclusive Education, Method and Model*

METODE DAN MODEL PEMBENTUKAN KESIAPAN GURU DALAM PRAKTIK PENDIDIKAN INKLUSI

Wiyanti Maratus Sholihah

Universitas Airlangga, Surabaya

Email: Wiyanti.maratus.olihah-2018@psikologi.unair.ac.id

Abstrak

Kesiapan guru untuk mengajar dalam kelas inklusi menjadi kunci yang penting dalam pelaksanaan pendidikan inklusi. Pada praktiknya masih banyak guru yang belum siap untuk mengajar dalam kelas inklusi. Oleh karena itu diperlukan metode atau model pengembangan kesiapan guru. Tujuan studi ini adalah untuk melakukan literature review mengenai metode dan model pembentukan kesiapan guru dalam dalam praktik pendidikan inklusi. Pencarian literature dilakukan pada delapan basis data, yaitu ERIC, SpringerLink, ScienceDirect, SAGE, ProQuest, Emerald Insight, Google Scholar dan Garuda. Kata kunci yang digunakan dalam pencarian literature adalah adalah "Teacher Readiness" and "Inclusive Education"; "Teacher Readiness" and "Inclusive School": "Kesiapan guru" dan "Pendidikan inklusi". Total 10 artikel (N=1111) akan direview dengan melalui proses skrining berdasarkan kriteria inklusif dan eksklusif. Hasil

menunjukkan bahwa strategi untuk mengembangkan kesiapan guru adalah dengan pelatihan, kursus dan pengembangan professional.

Kata Kunci: *Kesiapan Guru, Pendidikan Inklusi, Metode dan Model*

Pendahuluan

Undang-Undang Republik Indonesia No. 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional Pasal 5 Ayat (2) menyatakan bahwa seluruh warga negara yang memiliki kelainan fisik, emosional, mental, intelektual dan atau sosial berhak memperoleh pendidikan khusus. Berdasarkan Undang-undang tersebut, anak berkebutuhan khusus berhak memperoleh kesempatan yang sama dengan anak lain (anak reguler) dalam hal pendidikan (Salamah, 2015).

Pada awalnya, anak bekebutuhan khusus (ABK) tersebut disediakan fasilitas pendidikan khusus disesuaikan dengan derajat dan jenis kekhususannya yang disebut dengan Sekolah Luar Biasa (SLB), yang perkembangannya dimulai ketika Belanda masuk ke Indonesia yaitu tahun 1596-1942. Akan tetapi tanpa

disadari sistem pendidikan SLB telah menciptakan tembok eksklusifisme yang menghambat proses saling mengenal antara ABK dan non ABK. Oleh karena itu, pemerintah berkomitmen untuk meningkatkan akses pendidikan dengan kesetaraan melalui sekolah inklusi yang merupakan sekolah reguler yang mengkoordinasi dan mengintegrasikan siswa reguler dan siswa berkebutuhan khusus dalam program yang sama (Nurjanah, 2013).

Pendidikan inklusi mulai dicanangkan pada Konferensi Internasional yang diselenggarakan oleh UNESCO pada tanggal 7-10 Juni tahun 1994 di Salamanca Spanyol. Konferensi yang diikuti oleh 92 negara dan 25 organisasi internasional ini menghasilkan kesepakatan yang dikenal dengan Kesepakatan Salamanca (*Salamanca Statement*) yang menyepakati pentingnya pelaksanaan pendidikan inklusi oleh semua negara di dunia sehingga setiap sekolah dapat melayani semua anak, termasuk anak berkebutuhan khusus (Cahyaningrum, 2012).

Terdapat beberapa masalah yang dihadapi oleh sekolah inklusi. Salah satu masalah yang dihadapi oleh sekolah inklusi adalah persiapan guru yang tidak memadai untuk mengajar dalam kelas inklusi (Sharma, Armstrong, Merumeru, Simi, & Yared, 2019). Guru tidak menganggap diri mereka siap untuk mengajar di kelas inklusi. Guru melaporkan banyak kendala untuk keberhasilan inklusi termasuk; pelatihan, dukungan administrasi, personel pendukung, ukuran kelas, Akibatnya, guru dilaporkan bekerja dalam ruang kelas inklusi sebagai pengalaman coba-coba dan menghasilkan banyak kegagalan pendidikan yang berdampak kehidupan siswa (Walsh-Yusuf, 2018). Guru tidak siap untuk mengajar siswa dengan berkebutuhan khusus pada lingkungan inklusif secara efektif (Dementievich Rasskazov & Yurievna Muller, 2017).

Masalah penting dari pengembangan pendidikan inklusif adalah ketidaksiapan guru untuk bekerja dengan anak-anak dengan kebutuhan pendidikan khusus. Mereka tidak siap untuk menciptakan lingkungan yang paling nyaman bagi semua siswa karena mereka menjaga

stereotip dalam sikap terhadap anak-anak berkebutuhan khusus, berbagai hambatan psikologis dalam komunikasi dan interaksi dengan anak-anak tersebut dan orang tua mereka (Baimenova, Bekova, & Saule, 2015).

Temuan lain adalah bahwa hampir 70% dari guru sekolah reguler tidak menerima pelatihan dalam pendidikan khusus atau memiliki pengalaman mengajar siswa berkebutuhan khusus, sehingga guru tidak memiliki kesiapan untuk mengajar siswa berkebutuhan khusus dalam kelas inklusi (Das, Kuyini, & Desai, 2013). Secara umum tidak ada pelatihan guru tentang pedagogi dan pengetahuan tentang bagaimana menangani siswa dengan kebutuhan khusus, sehingga guru tidak siap mengajar dalam kelas inklusi (Gathumbi, Ayot, Kimemia, & Ondigi, 2015). Penelitian di Indonesia menunjukkan bahwa guru kelas di SD Negeri Pojok kurang siap dalam menangani anak berkebutuhan khusus. Hal tersebut dipengaruhi faktor internal (kondisi fisik, mental, dan emosional; motivasi untuk meningkatkan pengalaman; serta kematangan) maupun faktor eksternal (keterampilan, pengetahuan; kecerdasan; kompetensi

sosial; kompetensi professional (Salamah, 2015).

Kesiapan guru merupakan kunci keberhasilan pelaksanaan inklusi, termasuk kesiapan untuk mengenal personal, sosial, dan potensi peserta didik. Kesiapan guru dalam implementasi pendidikan inklusi disampaikan Myers meliputi: 1) persepsi tentang pengaruh inklusi terhadap strategi pembelajaran; 2) level penerimaan makna kesiapan untuk mengajar terhadap peserta didik disabilitas; 3) pengembangan kompetensi professional untuk pembelajaran bagi peserta didik yang disabilitas; serta 4) hubungan kolaboratif antara guru reguler dan guru khusus (Mumpuniarti & Lestari, 2018). Aspek-aspek tersebut dimaknai tentang kesiapan dalam bidang kompetensi pedagogis, kompetensi professional, kompetensi kepribadian, dan kompetensi sosial (Mumpuniarti & Lestari, 2018).

Hasil penelitian mengungkapkan bahwa komponen kesiapan guru sekolah dasar untuk bekerja dalam pendidikan inklusif meliputi kesiapan psikologis dan kesiapan profesional, di mana struktur kesiapan psikologis mencakup orientasi nilai, motivasi pribadi,

toleransi, empati, optimisme pedagogis (Bali & Rohmah, 2018). Struktur kesiapan profesional guru sekolah dasar untuk bekerja dalam pendidikan inklusif diwakili oleh kompleks pengetahuan didaktik dan keterampilan metodis. Pengetahuan didaktik meliputi: pengetahuan tentang dasar peraturan pendidikan inklusif; pengetahuan tentang kekhasan struktur proses pendidikan dalam pendidikan inklusif; pengetahuan tentang prinsip-prinsip dasar pengembangan komunikasi dengan mata pelajaran pendidikan inklusif. Keterampilan metodis meliputi: keterampilan untuk mengatur komunikasi dengan anak-anak dengan kebutuhan pendidikan khusus dan orang tua mereka; keterampilan untuk mengembangkan proses pendidikan/pengasuhan dalam pendidikan kolektif anak-anak dengan berbagai kemampuan; keterampilan untuk bekerja dalam tim dengan profesional lain (Movkebayeva, Oralkanova, Mazhinov, Beisenova, & Belenko, 2016).

Berdasarkan uraian di atas, maka perlu adanya strategi untuk mengatasi masalah ketidaksiapan guru dalam mengajar dalam kelas inklusi. Beberapa artikel hasil penelitian tentang metode atau model pembentukan

kesiapan guru dalam mengajar kelas inklusi akan di *review*. Tujuan penelitian ini adalah untuk melakukan *review* beberapa studi tentang kesiapan guru dalam praktik pendidikan inklusi. Sistematis review pada studi ini akan mendiskusikan metode atau model pembentukan kesiapan guru dalam mengajar kelas inklusi.

Metode Penelitian

Literature Search

Pencarian literatur online dilakukan melalui 8 database, yaitu Education Resources Information Center (ERIC) dengan alamat URL ERIC.edu.gov; SpringerLink dengan alamat URL link.springer.com; Science Direct dengan alamat URL sciencedirect.com; SAGEJOURNALS dengan alamat URL journals.sagepub.com; ProQuest dengan alamat URL search.proquest.com; Emerald Insight dengan alamat URL emeraldinsight.com; Garuda dengan alamat URL garuda.ristekdikti.go.id dan Google Scholar dengan alamat URL scholar.google.co.id. Pencarian dilakukan selama satu minggu dari 1-8 September 2019 dengan rentang publikasi terbatas pada

10 tahun terakhir (2010-2019). Kata kunci yang digunakan dalam pencarian literatur adalah “*Teacher Readiness*” and “*Inclusive Education*”; “*Teacher Readiness*” and “*Inclusive School*”: “Kesiapan Guru” dan “Pendidikan Guru”.

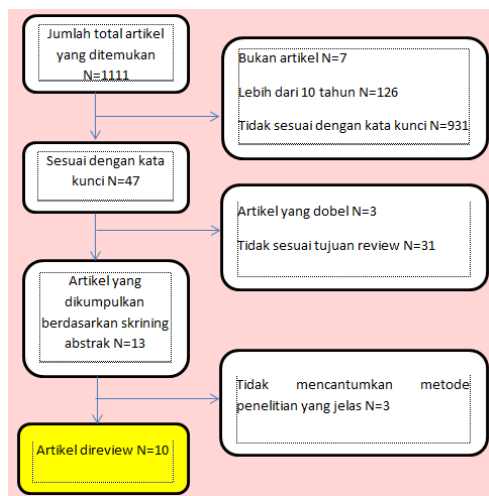
Terdapat serangkaian kriteria inklusi dan eksklusi untuk pencarian literature ini. Kriteria inklusi yaitu; 1) Memeriksa kesiapan guru dalam praktik pendidikan inklusi; 2) Memeriksa model dan metode pengembangan kesiapan guru dalam praktik pendidikan inklusi. Sementara itu kriteria eksklusi terdiri dari: 1) Jurnal menggunakan bahasa Inggris dan Bahasa Indonesia; 2) Teks lengkap dapat diunduh; 3) Jurnal merupakan artikel penelitian; 4) Jurnal penelitian yang dilakukan dalam rentang waktu 10 tahun (2010-2019); 5) Partisipan atau subjek adalah guru yang mengajar dalam kelas inklusi.

Pencarian awal ditemukan literatur sebanyak 1111 artikel, setelah dilakukan proses seleksi berdasarkan kriteria inklusi dan eksklusi diperoleh 10 artikel. Proses seleksi dilakukan dengan mengidentifikasi: Penulis, konten, tahun publikasi, tujuan penelitian, ukuran sampel, metode penelitian dan instrument pengumpulan data yang

digunakan dan hasil penelitian. Hasilnya 10 artikel ditinjau secara sistematis.

Analysis

Proses seleksi awal dilakukan dengan mengidentifikasi abstrak pada artikel. Artikel yang dipilih adalah artikel yang memuat abstrak yang jelas dan memuat: tujuan penelitian, ukuran sampel, metode penelitian dan instrumen pengumpulan data yang digunakan, analisis data yang digunakan, dan hasil penelitian. Artikel yang dipilih adalah artikel yang mempunyai kesesuaian dan relevan dengan tujuan tinjauan. Hasilnya 10 artikel ditinjau secara sistematis.



Gambar 1. Alur Pemilihan Artikel

Hasil Penelitian dan Pembahasan

Temuan 10 studi diidentifikasi memenuhi kriteria inklusif yang ditetapkan sebelumnya dan dianggap relevan dengan visi peninjauan untuk merangkum fakta tentang metode atau model pembentukan kesiapan guru dalam mengajar kelas inklusi. Artikel yang sudah diseleksi, dirangkum berdasarkan pada jenis penelitian, lokasi penelitian, jumlah sampel dan temuan.

Tabel 1. Rangkuman Artikel Temuan

Penulis (Tahun)	Lokasi Penelitian	Ukuran Sampel	Metode Penelitian
Hasil			
Hayes, Casey, Williamson, Black, & Winsor (2013).	Sekolah di distrik bagian tenggara Amerika Serikat.	204 guru pendidikan umum yang berasal dari sekolah swasta (12%) dan negeri (88%).	Survey dengan menggunakan 50 pertanyaan yang bertujuan untuk menilai persepsi kesiapan guru secara keseluruhan untuk mengajar anak-anak dengan ASD di kelas inklusif.
Ketiga set kategori pertanyaan survei menerima reliabilitas yang memadai ($\alpha > 0.7$). Keandalan dalam pengetahuan tentang metode dalam mengajar siswa dengan ASD menerima skor tertinggi ($\alpha = 0.958$). Pengetahuan tentang praktik inklusif menerima skor terendah ($\alpha = 0.711$) sedangkan pengetahuan tentang karakteristik ASD menerima skor $\alpha = 0.817$.			
Hussin & Hamdan	Malaysia	276 guru yang mengajar siswa	Metode penelitian kuantitatif dengan

Penulis (Tahun)	Lokasi Penelitian	Ukuran Sampel	Metode Penelitian
Hasil			
(2016).		berkebutuhan khusus.	menggunakan skala likert.
<p>Hasil analisis menunjukkan penerimaan yang lebih besar dalam varian deskriptif dan diferensial di mana hipotesis nol dirumuskan diterima dengan $p\text{-value} >$ nilai alpha 0.05. Oleh karena itu, tidak ada perbedaan antara pengetahuan, kesiapan dan teknik mengajar di antara guru-guru berdasarkan pengalaman mereka. 143 atau 51.8% responden setuju tentang pentingnya pengetahuan inklusif, dan menyatakan kebutuhan mereka untuk pelatihan dalam rangka meningkatkan pengetahuan mereka tentang praktik inklusif. Sekitar 62% responden menyatakan bahwa inklusi merupakan pendekatan yang baik untuk meningkatkan pendidikan dan memberikan kesempatan kepada siswa pendidikan khusus. Sebanyak 169 atau 61.2% responden memahami pentingnya diberikan kepada penempatan siswa pendidikan khusus. Hampir 57% responden mengatakan mereka tahu kelemahan dan kekuatan dari inklusif siswa pendidikan khusus. Sebanyak 146 atau 52.9% responden berpikir bahwa administrator perlu memahami kebutuhan pelatihan guru dalam program inklusi. Lebih dari 56% responden mengatakan mereka percaya bahwa pelaksanaan program inklusif akan memberikan kesempatan bagi siswa pendidikan khusus untuk kemajuan dan meningkatkan kinerja akademis mereka.</p>			
Loh & Cheong, (2015).	Penang, Malaysia.	33 Guru umum dari sekolah negeri di Penang.	Desain experimental semu.
<p>Dalam uji t sampel berpasangan pada kesadaran guru terdapat peningkatan yang signifikan secara statistik dalam skor pengetahuan dari sebelum intervensi di mana $[M = 3.04, SD = 0.34]$ ke setelah intervensi di mana $[M = 3.34, SD = 0.39]$, dengan $t(29) = -3.408$, sedangkan untuk skor nilai, itu dengan $M = 3.80, SD = 0.39$ sebelum intervensi ke setelah intervensi $[M = 3.88, SD = 0.43]$, di mana $t(29) = 0.669, p > 0.05$.</p> <p>Adapun untuk Kesiapan guru, sebelum intervensi di mana $[M = 3.28, SD = 0.33]$ dan setelah intervensi dimana $[M = 3.52, SD = 0.33]$,</p>			

Penulis (Tahun)	Lokasi Penelitian	Ukuran Sampel	Metode Penelitian
Hasil			
dengan $t(29) = -2.59, p < 0.05$. Untuk emosi sebelum intervensi dimana $[M = 3.14, SD = 0.37]$ dan setelah intervensi ke $[M = 3.45, SD = 0.45]$, dengan $t(29) = -2.75, p < 0.05$].			
Biktagirova & Khitryuk (2016).	Rusia	Guru Pre-school	Metode penelitian <i>experiment</i> .
Terdapat perbedaan signifikan antara faktor-faktor kesiapan guru pada tahap stating dan kontrol dari penelitian eksperimental adalah signifikan dengan lebih dari 0.1% level ($temp = 35.21, di: tcr = 1.96 (p \leq 0.05), tcr = 2.58 (p \leq 0.01), tcr = 3.29 (p \leq 0.001)$).			
Baimenova, Bekova, & Saule (2015).	Kazakhstan	87 Mahasiswa calon psikologi pendidikan.	Studi <i>Experiment</i> untuk mengukur ketegangan mental, kemampuan guru untuk berempati, dan penilaian tingkat sosialisasi.
Masalah penting dari perkembangan pendidikan inklusif adalah ketidaksiapan psikolog pendidikan masa depan sekolah menengah untuk bekerja dengan anak-anak dengan kebutuhan pendidikan khusus. Mereka tidak siap untuk menciptakan lingkungan yang paling nyaman bagi semua siswa karena mereka tetap stereotip dalam sikap terhadap anak-anak cacat, berbagai hambatan psikologis dalam komunikasi dan interaksi dengan anak-anak tersebut dan orang tua mereka.			
Rabi, Ghazali, Rohaizad, & Zulkefli, (2018).	Universitas Pendidikan Sultan Idris, Malaysia.	30 guru	Studi kasus
59.32% peserta memperoleh pengetahuan tentang pendidikan khusus dan kebijakan pendidikan inklusif dan 40.68% tidak. 66.67% dari peserta memahami karakteristik siswa dengan kebutuhan khusus sedangkan 33.33% tidak mengerti. 69.05% peserta menunjukkan kesiapannya dalam memperoleh pengetahuan dalam model inklusif, sedangkan 30.95% tidak diperoleh. 25.00% peserta memiliki kesiapan			

Penulis (Tahun)	Lokasi Penelitian	Ukuran Sampel	Metode Penelitian
Hasil			
mengajar siswa berkebutuhan khusus, sementara 75.00% tidak.			
Pershina, Shamardina & Luzhbina (2018).	Rusia	310 guru, 55 orang tua dan 75 siswa.	Survey
<p>Hanya 3% dari guru siap untuk bekerja dengan anak-anak dengan kebutuhan khusus. 10% responden memiliki hambatan yang berbeda, misalnya, bahwa anak-anak lain dan orang tua mereka tidak akan menerima ABK. 23% guru tidak siap untuk bekerja dengan ABK, karena mereka menyadari bahwa mereka tidak tahu bagaimana bekerja dengan anak-anak tersebut dan tidak mengerti karakteristik psikologis mereka. Guru (10.5%) percaya diri dalam kompetensi. Guru memahami bahwa mengajar ABK sulit tetapi bersyukur. Dan ketika ABK sukses dalam studi mereka, itu mengilhami dan memotivasi mereka untuk bekerja. 48% guru melihat arti dari kegiatan mereka, dan 1% tidak.</p>			
Zagona, Kurth, MacFarland (2017).	Amerika Serikat	Guru pendidikan umum dan khusus dari 6 sekolah. 33 guru umum dan 10 guru pendidikan khusus.	Desain mixed methods, Survey dan wawancara.
<p>Ada hubungan yang signifikan antara jenis guru (pendidik khusus atau umum) dan persiapan mereka untuk menunjukkan keterampilan berikut yang terkait dengan pendidikan inklusif: intruksi individu ($p = 0.048$), passing instruksi ($p = 0.028$), dan beradaptasi standar isi ($p = 0.003$). Analisis faktor ini juga mengungkapkan hubungan yang signifikan antara apakah guru adalah pendidik khusus atau umum dan tiga keterampilan yang berkaitan dengan kolaborasi: berpartisipasi dalam Program Pendidikan Individual (IEP) tim ($p = 0.005$), berbagi tanggung jawab untuk pengambilan keputusan dalam instruksi ($p = 0.039$), dan bekerja dengan profesional lain untuk merencanakan pelaksanaan tujuan</p>			

Penulis (Tahun)	Lokasi Penelitian	Ukuran Sampel	Metode Penelitian
Hasil			
<p>dan sasaran IEP ($p = 0.026$). Ada hubungan yang signifikan antara guru yang telah mengambil program universitas pendidikan inklusif dan kesiapan mereka untuk menunjukkan tujuh dari delapan keterampilan terkait.</p>			
Ali & Mohamed (2017).	Malaysia	34 guru pendidikan khusus.	Pendekatan kuantitatif digunakan untuk mengumpulkan data dalam penelitian ini, dan desain penelitian survei dan kuesioner digunakan untuk mengumpulkan data.
<p>Secara keseluruhan pengetahuan guru tentang tuna rungu adalah 3.60 yang berada pada tingkat tinggi. Sedangkan keterampilan guru dalam mengajar siswa dengan tuna rungu adalah 2.96 (rata-rata).</p>			
Serakalala, Mudzielwana & Mulovhedzi (2018).	Circuit Nzhelele Barat di District Vhembe. Afrika selatan	5 kepala sekolah dan 5 guru kelas 8	Metode penelitian kualitatif. Metode pengambilan data dengan observasi dan wawancara.
<p>Temuan studi mengungkapkan bahwa peserta menyadari pentingnya menerapkan pendidikan inklusif di sekolah menengah. Para peserta menjelaskan peran mereka terhadap pelaksanaan yang efektif dari pendidikan inklusif. Selain itu, studi ini mengidentifikasi berbagai tantangan yang dihadapi guru pendidikan inklusif seperti tantangan fisik, kurangnya layanan dukungan dan kebijakan praktis.</p>			

Dari 10 artikel diperoleh 5 artikel dengan studi kuantitatif, 1 artikel dengan studi kualitatif, 3 artikel dengan studi experiment dan 1 artikel dengan desain campuran.

Sintesis Hasil Deskriptif-Naratif

Dengan menganalisis dan membaca secara mendalam artikel yang dipilih, beberapa hasil diperoleh dalam studi literatur ini.

Metode dan Model Pengembangan Kesiapan Guru untuk Mengajar dalam Kelas Inklusi

Pertama, Guru berpartisipasi pada persiapan akademis atau *in-service* agar mempunyai pengetahuan untuk mengajar siswa ABK dalam kelas inklusi. Namun, mendapatkan pengetahuan saja tidak cukup, guru harus bisa menerapkan pengetahuan tersebut dalam lingkungan inklusif. Pada penerapan pengetahuan itu, guru dapat dilatih tentang cara menggunakan beberapa alat peraga. Penting melibatkan guru dalam praktek teknik belajar melalui bermain peran sebelum meninggalkan pelatihan. Selain itu guru bisa mengikuti pelatihan tentang penggunaan *Universal design for learning* (UDL).

Memahami prinsip-prinsip UDL akan membantu guru untuk menyediakan beberapa strategi penyajian konten setiap pelajaran untuk memastikan bahwa peserta menerima beberapa dan beragam metode pengajaran secara fleksibel (Hayes, Casey, Williamson, Black, & Winsor, 2013).

Kedua, Guru perlu untuk meningkatkan pengetahuan mereka tentang praktik pendidikan inklusif melalui pelatihan. Guru tanpa pengetahuan yang tepat berarti kurangnya kesiapan. Oleh karena itu mereka disarankan untuk dilatih dengan baik sebelum menerima tanggung jawab tersebut untuk membuat mereka peka terhadap kebutuhan siswa pendidikan khusus (Hussin & Hamdan, 2016).

Ketiga, *Teacher Training Program* (TTP) efektif untuk meningkatkan kesiapan dan kesadaran guru dalam mengajar di kelas inklusi. TTP terdiri dari 5 modul, modul pertama yaitu tentang pendidikan inklusi, modul kedua mengenai gangguan-gangguan neurologis dan kekhususan, modul ketiga tentang konsultasi kolaboratif, modul keempat tentang perbedaan intruksi dan modul

kelima tentang mengelola kelas yang beragam (Loh & Cheong, 2015).

Keempat, Membentuk kompetensi *Teacher Inclusive Readiness* (Biktagirova & Khitryuk, 2016) yang terdiri dari; (a) *Kognitif*. Niat guru untuk memahami pendidikan inklusif sebagai objek sikap, ide konseptualnya, esensi, faktor-faktor yang menentukan efektivitasnya, serta pengetahuan yang menjadi ciri aktivitas kognitif dan kepribadian anak-anak berkebutuhan khusus, pemahaman struktur dan isi dari proses pendidikan dalam hal pendidikan inklusif, (b) *Emosi*. Niat guru untuk menerima kondisi pendidikan inklusif, karakter khusus proses pendidikan, anak-anak dengan kebutuhan pendidikan khusus (termasuk anak-anak dengan kebutuhan psikofisik khusus), dan peserta lain dalam lingkungan pendidikan inklusif. Komponen ini adalah dasar dari pembentukan spontan pola dan cara perilaku bawah sadar dalam kegiatan profesional, (c) *Konotatif*. Ekspresi langsung dari niat sikap, motif perilaku profesional dalam kaitannya dengan mata pelajaran di lingkungan pendidikan inklusif, kesediaan untuk

melakukan kompetensi, (d) *Reflektif*. Niat untuk menganalisis kegiatan pengajaran, objek yang berupa: proses interaksi dan komunikasi mata pelajaran lingkungan pendidikan inklusif; hasil pendidikan (efek pendidikan); kegiatan mandiri dan lainnya. (e) *Komunikatif*. Niat seorang guru untuk mengatur interaksi dan komunikasi dengan peserta di lingkungan pendidikan inklusif, untuk menemukan dan menggunakan alat dan teknik komunikasi yang sesuai, untuk merancang komunikasi, dan (f) *Kesediaan (Willingness)*. Inti dari kesediaan guru adalah tersedianya pengetahuan, skil, dan kompetensi (akademik, professional, sosial dan personal).

Kelima, Perlu adanya program pengembangan khusus dari sistem pendidikan khusus yang bisa bekerja dalam sistem pendidikan inklusif, yang bertujuan untuk: pembentukan motivasi untuk bekerja dengan anak-anak dengan berkebutuhan khusus; pengembangan motif sosial; pembentukan sikap toleran terhadap anak-anak berkebutuhan khusus dan orang tua mereka; pengembangan kualitas profesional penting dari

kepribadian yang diperlukan untuk bekerja dalam sistem pendidikan inklusif (kesiapan untuk kerjasama, stabilitas emosional, kesadaran, kemandirian, refleksi); pengembangan kemampuan untuk berempati, pembentukan pola pikir penerimaan anak-anak kebutuhan khusus; pembentukan ide dari sistem pendidikan inklusif, tugas, metode dan sarana pendukung psikologis-pedagogis dan pengembangan ketersediaan kognitif untuk pekerjaan psikolog dalam sistem pendidikan inklusif (Baimenova et al., 2015).

Keenam, Kursus atau pelatihan pendidikan inklusif harus diambil oleh guru *preservice* untuk mengajar dalam program inklusif secara efektif dan berhasil. Kursus pendidikan inklusif memberikan pengetahuan yang solid untuk dipraktekkan oleh guru *preservice* dalam pekerjaan masa depan sebagai pendidik dalam pendidikan inklusi. Guru *preservice* harus memperoleh pengetahuan tentang karakteristik siswa dengan kebutuhan khusus, pendidikan khusus dan kebijakan pendidikan inklusif, teknik mengajar, dan model pendidikan inklusif. Hal tersebut bisa diperoleh dari kursus atau pelatihan (Mat Rabi,

Hasnida Che Md Ghazali, Aizal Akmal Rohaizad, & Yusof Zulkefli, 2018).

Ketujuh, Guru yang telah menyelesaikan kursus pendidikan inklusif dan persiapan, mereka menunjukkan keterampilan berikut yang terkait dengan praktek inklusif: intruksi individual, menyediakan akomodasi, dan mengadaptasi standar isi (Zagona, Kurth, & MacFarland, 2017).

Kedelapan, Pelatihan *in-service* yang mengekspos guru dari waktu ke waktu pada keterampilan dan pengetahuan terutama untuk guru yang tidak memiliki pengetahuan dasar tentang tuna rungu maupun kekhususan lain. Kursus ini dapat memberikan motivasi dan manfaat kepada siswa berkebutuhan khusus dengan menawarkan mereka sebuah proses pembelajaran yang efektif (N. F. S. M. Ali & Mohamed, 2017).

Kesembilan, Penyediaan layanan dukungan, implementasi kebijakan praktis (Serakalala, Mudzielwana, & Mulovhedzi, 2019). *Kesepuluh*, Pelatihan pendidik dan pengembangan profesional yang berkelanjutan. Pelatihan dan pengembangan profesional adalah kunci untuk

implementasi yang efektif dari pendidikan inklusif (Serakalala, Mudzielwana, & Mulovhedzi, 2019).

Komponen-komponen Pembentuk Kesiapan Guru

Tabel 2. Komponen Pembentuk Kesiapan Guru

No	Artikel	Komponen
1	Harsi & Lestari (2018).	Kompetensi pedagogis, kompetensi professional, kompetensi kepribadian, dan kompetensi social.
2	Movkebayeva, Oralkanova, Mazhinov, Beisenova & Belenko (2016).	Komponen kesiapan psikologis dan kesiapan professional. Struktur kesiapan psikologis mencakup orientasi nilai, motivasi pribadi, toleransi, empati, optimisme pedagogis. Struktur kesiapan profesional guru sekolah dasar untuk bekerja dalam pendidikan inklusif diwakili oleh kompleks pengetahuan didaktik dan keterampilan metodis. Pengetahuan didaktik meliputi: pengetahuan tentang dasar peraturan pendidikan inklusif; pengetahuan tentang kehasan struktur proses pendidikan dalam pendidikan inklusif; pengetahuan tentang prinsip-prinsip dasar pengembangan komunikasi dengan mata pelajaran pendidikan inklusif. Keterampilan metodis meliputi: keterampilan untuk mengatur komunikasi dengan anak-anak dengan kebutuhan pendidikan khusus dan orang tua mereka; keterampilan untuk mengembangkan proses pendidikan/ pengasuhan dalam pendidikan kolektif anak-anak dengan berbagai kemampuan; keterampilan untuk bekerja dalam tim dengan profesional lain.
3	Baimenova dkk (2015)	1. Komponen motivasi 2. Komponen kognitif 3. Komponen kegiatan

No	Artikel	Komponen
		4. Komponen nilai 5. Komponen emosional dan konatif
4	Biktagirova & Khitryuk (2016)	1. Emosi. 2. Konotatif. 3. Reflektif. 4. Komunikatif. 5. Kesiediaan (<i>Willingness</i>): pengetahuan, skil, dan kompetensi (akademik, professional, sosial dan personal).
5	Pershina, Shamardina & Luzhbina (2018).	Kesiapan profesional dan kesiapan psikologis. Kesiapan profesional meliputi kesiapan informasi, kepemilikan teknologi pedagogis, pengetahuan tentang dasar-dasar psikologi dan pedagogi masyarakat, pengetahuan tentang perbedaan individual pada anak-anak, kesiapan guru untuk mensimulasikan pelajaran dan menggunakan variabilitas dalam proses pembelajaran, pengetahuan tentang karakteristik individu anak-anak dengan berbagai cacat dalam pembangunan, dan kesiapan untuk interaksi profesional dan pelatihan. Kesiapan psikologis melibatkan penerimaan emosional anak-anak dengan berbagai jenis kebutuhan khusus, kesiapan untuk memasukkan anak-anak dengan berbagai jenis kekhususan dalam kegiatan pembelajaran.
6	Alekhina, Alekseev & Agafonov (2011).	Struktur kesiapan profesional melibatkan: kesiapan informasi; memiliki teknologi pedagogis; pengetahuan tentang dasar-dasar psikologi dan pedagogi masyarakat; pengetahuan tentang perbedaan individual anak-anak; kesiapan guru untuk memodelkan sebuah pelajaran dan untuk menggunakan variabilitas kegiatan dalam pelatihan; pengetahuan tentang karakteristik khusus anak-anak dengan berbagai gangguan

No	Artikel	Komponen
		perkembangan; kesiapan untuk interaksi dan pelatihan profesional. Dalam struktur kesiapan psikologis: penerimaan emosional anak dengan berbagai jenis kelainan perkembangan; kesiapan untuk memasukkan anak-anak dengan berbagai jenis gangguan dalam kegiatan pada suatu pelajaran; kepuasan dengan aktivitas pedagogis sendiri.
7	Dementievich Rasskazov, P., & Yurievna Muller, O (2017).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Komponen nilai motivasional <ul style="list-style-type: none"> • Memahami nilai pendidikan inklusif; • Empathy, kesediaan untuk menyelesaikan berbagai jenis kesulitan baik dengan anak-anak maupun dengan orang tua mereka. 2. Komponen kognitif <ul style="list-style-type: none"> • Pengetahuan dasar tentang didaktik pendidikan khusus; • Pengetahuan tentang prinsip-prinsip dasar studi psikologis dan pedagogis anak-anak berkebutuhan khusus; • Pengetahuan model integrasi anak-anak berkebutuhan khusus; • Pengetahuan tentang fitur desain program dan kegiatan pendidikan individu untuk ABK dalam kondisi pendidikan inklusif; • Pengetahuan tentang metode dan teknologi pendidikan interaktif. 3. Komponen organisasi dan praktis <ul style="list-style-type: none"> • Kemampuan untuk mengatur gaya pengajaran yang diperlukan dari hubungan dalam kelompok seperti halnya dengan siswa dengan kebutuhan pendidikan khusus, serta dengan anak-anak lain selama proses pembelajaran; • Kemampuan untuk segera menanggapi

No	Artikel	Komponen
		<p>kebutuhan pendidikan anak-anak berkebutuhan khusus, mereka dalam proses pendidikan;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kesiapan dan kemampuan guru untuk menentukan prioritas tertentu dalam kegiatan akademik dan ekstrakurikuler untuk setiap siswa dengan kebutuhan pendidikan khusus, sesuai dengan proses pendidikan. <p>4. Komponen evaluasi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dalam kondisi lingkungan pendidikan yang inklusif, mampu mengevaluasi diri sebagai cara untuk menyelesaikan masalah. • Kemampuan untuk menilai kualitas dukungan metodologis. • Kemampuan untuk menilai kualitas dukungan metodologis dari program pendidikan.
8	Z. A. Movkebayeva Et Al (2016)	<p>1. Motivasi dan nilai</p> <ul style="list-style-type: none"> • Keyakinan akan perlunya pendidikan inklusif; • Dorongan untuk pengembangan gagasan pendidikan inklusif; • Kesiapan untuk belajar mandiri. <p>2. Content-Related</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pengetahuan dasar tentang peraturan pendidikan inklusif; • Pengetahuan tentang struktur pendidikan khusus; • Pengetahuan berdasarkan pengembangan komunikasi dalam pendidikan inklusif. <p>3. Operasional dan pragmatis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Keterampilan komunikasi dengan anak berkebutuhan khusus dan orang tua mereka;

No	Artikel	Komponen
		<ul style="list-style-type: none">• Keterampilan untuk mengembangkan proses pendidikan/pengasuhan dalam sistem studi kolektif untuk anak-anak dengan kebutuhan pendidikan yang berbeda;• Keterampilan untuk bekerja dalam 'tim'.
9	Rabi, Ghazali, Rohaizad, & Zulkefli (2018)	<ol style="list-style-type: none">1. Pengetahuan dalam pendidikan khusus dan kebijakan pendidikan inklusif;2. Karakteristik siswa berkebutuhan khusus;3. Teknik pengajaran untuk siswa berkebutuhan khusus;4. Model pendidikan inklusif.

Pembahasan

Kualitas pelaksanaan kebijakan pendidikan inklusi tergantung pada kesiapan guru yang berperan sebagai pemain kunci (Serakalala, Mudzielwana, & Mulovhedzi, 2019). Penelitian lain menunjukkan bahwa kesiapan guru dan penerimaan guru adalah elemen penting yang berkontribusi pada keberhasilan siswa dalam pembelajaran mereka (M. M. Ali & Saadi, 2010). Kesiapan para pemangku kepentingan adalah penentu keberhasilan perubahan atau inisiatif kurikulum. Pentingnya mempersiapkan dan memperlengkapi guru dengan keterampilan dan pengetahuan pedagogis yang tepat tidak boleh diabaikan dalam pendidikan inklusi (Wai & Wan, 2016). Kompetensi yang tidak mereka miliki adalah

dukungan pedagogis dan teknis yang dapat ditingkatkan melalui program pengembangan profesional dan sesi pelatihan lainnya (Shareefa, 2016).

Sangat penting untuk sepenuhnya melengkapi guru dengan semua fasilitas yang diperlukan dan strategi untuk pendidikan inklusif menjadi lebih mungkin dan efektif, karena mereka mungkin tidak menyadari atau dilatih untuk memberikan praktek inklusif yang berarti di tingkat sekolah. Penelitian lebih lanjut menguraikan bahwa kurangnya pengetahuan dan keterampilan adalah hambatan paling signifikan bagi guru karena mereka tidak tahu bagaimana untuk menyediakan kebutuhan kurikulum terkait peserta didik dengan kebutuhan khusus ketika menerapkan praktek-praktek inklusif (Shareefa, 2016).

Perlu adanya pengembangan basis pengetahuan tentang pendidikan inklusif, untuk memenuhi kebutuhan belajar setiap siswa. Guru harus menjalani kursus penyegaran berkala untuk mengembangkan pendekatan pembelajaran yang dipersonalisasi, keterampilan dan kompetensi, untuk secara efektif menangani sifat

heterogen dari kelas inklusi (Gathumbi et al., 2015). Guru tidak memiliki keterampilan yang diperlukan dalam pendidikan khusus. Situasi ini mengharuskan tindakan pemerintah dalam pelatihan dan pengembangan guru (Maguvhe, 2015). Kursus pendidikan inklusif dapat memberikan pengetahuan dan keterampilan yang dibutuhkan guru pra-jabatan dengan mengajar siswa dengan kebutuhan pendidikan khusus. Kursus pendidikan inklusif harus ditawarkan di semua lembaga dengan program pendidikan untuk memungkinkan guru mengajar siswa berkebutuhan khusus di masa depan (Rabi, Ghazali, & Piragasam, 2018). Perlu adanya sejumlah kursus dalam pendidikan khusus dan pendidikan untuk anak tuna rungu, serta dalam pendidikan inklusif, untuk guru melalui program pendidikan mereka, agar mereka siap untuk bekerja dengan sukses dengan siswa tunarungu secara inklusif (Stavropoulou dkk., 2010). Perlu adanya tindakan mempromosikan perubahan sosial yang positif melalui peningkatan pengembangan profesional guru dan program lisensi guru dengan mendorong kursus yang diperlukan dalam pendidikan

khusus untuk guru pendidikan umum, yang akan memungkinkan guru untuk mengamankan kemajuan akademik untuk semua siswa sambil menutup celah dalam pendidikan inklusi (Hargrove, 2011).

Guru perlu memahami kebutuhan siswa agar pengajaran menjadi efektif (Bali & Masulah, 2019). Tingkat kesiapan guru tergantung pada pengetahuan dan keterampilan guru untuk mengelola proses pengajaran siswa dengan kebutuhan khusus berupa gangguan pendengaran di kelas inklusi (N. F. S. M. Ali & Mohamed, 2017). Pendidikan inklusif memberlakukan persyaratan khusus untuk pelatihan kejuruan dan pribadi guru yang harus memahami dengan jelas esensi dari pendekatan inklusif, mengetahui usia dan fitur psikologis siswa dengan berbagai gangguan perkembangan, dan mewujudkan interaksi pedagogis yang konstruktif antara semua anggota lingkungan pendidikan. Oleh karena itu, diperlukan model pedagogis yang akan mempromosikan pengembangan kompetensi proyeksi yang merupakan komponen penting dari kompetensi profesional seorang guru (Ketrish et al., 2016). Strategi lain yaitu

pengembangan kesiapan metodologis guru dikembangkan untuk mengatasi masalah kesiapan guru dalam mengajar dalam ruang kelas inklusi (Dementievich Rasskazov & Yurievna Muller, 2017). Penelitian lain menyebutkan bahwa kesiapan guru *pre-service* untuk program pendidikan inklusif berasal dari proses pembelajaran dan pelatihan di tingkat universitas. Sebagai kesimpulan, guru *pre-service* harus dilatih secara sistematis dalam mengajar siswa dengan kebutuhan khusus untuk program inklusif di masa depan (Mat Rabi et al., 2018).

Ketrish et al., (2016) menjelaskan bahwa penyelenggaraan pelatihan untuk memperkenalkan pendidikan inkusif untuk anak-anak bekebutuhan khusus sebaiknya mengutamakan proyek kompetensi, yang meliputi kompetensi profesional guru yang mampu diterapkan dalam kegiatan pengetahuan praktis, kemampuan, keterampilan, dan kualitas kepribadian yang signifikan secara profesional, memberikan peramalan, pemodelan, dan perencanaan proses pendidikan yang efektif.

Inti dari pelatihan metodologis seorang guru untuk bekerja dalam kondisi pendidikan inklusif terdiri dari perubahan sistematis pengetahuan dan keterampilan guru, yang bertujuan untuk menemukan cara paling efektif untuk pengembangan dan sosialisasi siswa dengan kebutuhan pendidikan khusus. Masing-masing komponen model pelatihan metodologis ini disajikan oleh teknologi pelatihan guru dan mencakup tahapan berikut: pendalaman pada solusi tugas profesional; menentukan masalah; penetapan tujuan dan perencanaan; merancang solusi tugas profesional dan implementasinya; kegiatan refleksi (Dementievich Rasskazov & Yurievna Muller, 2017).

Sistem pembentukan kesiapan guru untuk bekerja dalam pendidikan inklusif dapat dibedakan dalam 3 tahap yang koheren. Pada tahap pertama (persiapan), motivasi untuk bekerja dengan anak berkebutuhan khusus terbentuk pada calon guru. Pada tahap kedua (utama) guru menguasai teori dan praktek kerja dalam pendidikan inklusif. Tahap ketiga (operasional) dikaitkan

langsung dengan aktivitas pedagogis dalam sistem pendidikan inklusif (Movkebayeva et al., 2016).

Hamdan, Anuar, & Khan, (2016) menjelaskan bahwa aspek kesiapan guru pendidikan khusus dapat diperkuat dengan *co-teaching*. Kesiapan yang diperlukan adalah tanggung jawab bersama. Guru perlu memberikan komitmen tinggi dalam setiap desain pengajaran yang diputuskan. Data yang diperoleh melalui prosedur bootstrap menunjukkan korelasi yang signifikan (0.061) antara kesiapan guru dan komponen *co-teaching*.

Penelitian lain menunjukkan bahwa pelatihan pengembangan profesional singkat menghasilkan peningkatan yang signifikan dalam pengetahuan guru mengenai *Mild Traumatic Brain Injury*. Guru mengidentifikasi pada praktik. Pendekatan pengembangan profesional singkat menunjukkan potensi manfaat untuk menginformasikan praktik kelas dan meningkatkan hasil fungsional untuk anak-anak yang telah mengalami *Mild Traumatic Brain Injury* (Case, Starkey, Jones, Barker-Collo, & Feigin, 2017).

Kesimpulan

Dari studi literatur diketahui bahwa pendidikan inklusi berfungsi untuk meningkatkan akses pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus. Dalam pelaksanaan pendidikan inklusi, kesiapan guru merupakan faktor penting untuk tercapainya kesuksesan pendidikan inklusi. Terdapat beberapa metode dan model pengembangan kesiapan guru untuk praktik pendidikan inklusi, yaitu pelatihan guru, kursus, dan pengembangan profesional. Sekolah inklusi hendaknya memeriksa kesiapan guru untuk mengajar dalam kelas inklusi, agar guru dapat menjalankan perannya dengan baik. Selain itu perlu adanya program pengembangan kesiapan guru sebelum guru mengajar dalam kelas inklusi. Program pengembangan kesiapan guru hendaknya mengacu pada pemenuhan komponen-komponen kesiapan guru.

DAFTAR PUSTAKA

- Alekhina, S. V., Alekseev, M. N. & Agafonov, E. L. (2011). Readiness of Teachers as a Major Factor of Success of Inclusive Process in Education. *Psychological Science and Education*, 1, 83–92.
- Ali, M. M., & Saadi, Z. (2010). Perspectives on readiness and acceptance of lecturers in supporting students with special needs in higher education: A case study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 7(2), 661–664.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.089>
- Ali, N. F. S. M., & Mohamed, S. (2017). The Readiness Level of Special Education Teachers in Learning Strategies of Students with Hearing Disability. *Journal of ICSAR*, 1(2), 175–179.
<https://doi.org/10.17977/um005v1i22017p175>
- Baimenova, B., Bekova, Z., & Saule, Z. (2015). Psychological Readiness of Future Educational Psychologists for the Work with Children in the Conditions of Inclusive Education. *Procedia - Social*

and Behavioral Sciences, 205(May), 577–583.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.082>

Bali, M. M. E. I., & Masulah, I. (2019). Hypnoteaching: Solusi Siswa Learning Disorder. *At-Turats: Jurnal Pemikiran Pendidikan Islam*, 13(1), 89–103.
<https://doi.org/10.24260/at-turats.v13i1.1188>

Bali, M. M. E. I., & Rohmah, L. (2018). Implementasi Pendekatan Eklektik Berbasis Sharing Zone. *Murobbi: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 6(2), 152–167.
Retrieved from
<http://jurnal.iaibafa.ac.id/index.php/murobbi/article/view/143>

Biktagirova, G. F., & Khitryuk, V. V. (2016). Formation of future pre-school teachers??? readiness to work in the conditions of educational inclusion. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(3), 185–194. <https://doi.org/10.12973/ijese.2016.302a>

Case, R. J. L., Starkey, N. J., Jones, K., Barker-Collo, S., & Feigin, V. (2017). New Zealand Teachers' Understanding of Childhood Mild Traumatic Brain Injury: Investigating and Enhancing Teacher

Knowledge and Practice. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 52(1), 159–176.
<https://doi.org/10.1007/s40841-017-0080-5>

Dementievich Rasskazov, P., & Yurievna Muller, O. (2017). Characteristics of the Model of Methodological Training of a Teacher for Working in the Conditions of an Inclusive Educational Environment. *Universal Journal of Educational Research*, 5(4), 551–556.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050404>

Gathumbi, A., Ayot, H., Kimemia, J., & Ondigi, S. (2015). Teachers' and School Administrators' Preparedness in Handling Students with Special Needs In Inclusive Education In Kenya. *Journal of Education and Practice*, 6(24), 129–139.

Hamdan, A. R., Anuar, M. K., & Khan, A. (2016). Implementation of co-teaching approach in an inclusive classroom: overview of the challenges, readiness, and role of special education teacher. *Asia Pacific Education Review*, 17(2), 289–298.
<https://doi.org/10.1007/s12564-016-9419-8>

- Hargrove, K. D. (2011). The views of general education teachers on teaching in inclusive classrooms. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 71(10-A), 3611.
- Hayes, J., Casey, L., Williamson, R., Black, T., & Winsor, D. (2013). Educators' Readiness to Teach Children with Autism Spectrum Disorder in an Inclusive Classroom. *Nrmera.Org*, 25, 67-78.
- Hussin, M. K. A. Bin, & Hamdan, A. R. Bin. (2016). Effect of knowledge, readiness and teaching technique in inclusive practices among mainstream teachers in Malaysia. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 8(1), 1-15.
<https://doi.org/10.20489/intjecse.239573>
- Ketrish, E. V., Dorozhkin, E. M., Permyakov, O. M., Tretyakova, N. V., Andryukhina, T. V., & Mantulenko, V. V. (2016). Building of projecting competence among future teachers in the conditions of introduction of inclusive education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(15), 8237-8251.

Loh, S. M., & Cheong, S. (2015). Effects of the Teacher Training Program (Ttp) on Teacher Awareness and Readiness in Secondary School Inclusive Classrooms. *Journal of Special Needs Education*, 6, 45–56.

Maguvhe, M. (2015). Teaching science and mathematics to students with visual impairments: Reflections of a visually impaired technician. *African Journal of Disability*, 4(1), 1–7.
<https://doi.org/10.4102/ajod.v4i1.194>

Mat Rabi, N., Hasnida Che Md Ghazali, N., Aizal Akmal Rohaizad, N., & Yusof Zulkefli, M. (2018). Readiness of Pre-Service Teacher to teach Student with Special Needs through Inclusive Education Course. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 7(4), 200–210.
<https://doi.org/10.6007/IJARPED/v7-i4/4847>

Movkebayeva, Z. A., Oralkanova, I. A., Mazhinov, B. M., Beisenova, A. B., & Belenko, O. G. (2016). Model of formation for readiness to work within inclusive education in teachers. *International Journal of*

Environmental and Science Education, 11(11), 4680-4689.

Nurjanah. (2013). Sekolah Inklusi sebagai Perwujudan pendidikan tanpa Diskriminasi, (2).

Rabi, N. M., Ghazali, N. H. C. M., & Piragasam, G. A. G. (2018). The Importance of Inclusive Education Course for Preparing Pre-Service Teacher to Teach Students with Special Needs in School. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(11), 1848-1858.
<https://doi.org/10.6007/ijarbss/v8-i11/5360>

Shareefa, M. (2016). Institutional And Teacher Readiness For Inclusive Education In Schools Of Hithadhoo, Addu, Maldives: A Study Of The Perceptions Of Teachers. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 5(7), 6-14.

Sharma, U., Armstrong, A. C., Merumeru, L., Simi, J., & Yared, H. (2019). Addressing barriers to implementing inclusive education in the Pacific. *International Journal of Inclusive Education*, 23(1), 65-78. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514751>

Walsh-Yusuf, L. A. (2018). A Qualitative Descriptive Study of Teacher Readiness and the Inclusion Classroom.

Zagona, A. L., Kurth, J. A., & MacFarland, S. Z. C. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 163–178.
<https://doi.org/10.1177/0888406417692969>