



05-4506832



pustaka.upsi.edu.my



Perpustakaan Tuanku Bainun
Kampus Sultan Abdul Jalil Shah



PustakaTBainun



ptbupsi

SIKAP GURU TERHADAP PENERIMAAN PENDIDIKAN INKLUSIF DI ACEH



05-4506832



pustaka.upsi.edu.my



Perpustakaan Tuanku Bainun
Kampus Sultan Abdul Jalil Shah

ISTIARSYAH



PustakaTBainun



ptbupsi

UNIVERSITI PENDIDIKAN SULTAN IDRIS
2024



05-4506832



pustaka.upsi.edu.my



Perpustakaan Tuanku Bainun
Kampus Sultan Abdul Jalil Shah



PustakaTBainun



ptbupsi

SIKAP GURU TERHADAP PENERIMAAN
PENDIDIKAN INKLUSIF DI ACEH

ISTIARSYAH

TESIS DIKEMUKAKAN BAGI MEMENUHI SYARAT UNTUK
MEMPEROLEH IJAZAH DOKTOR FALSAFAH

FAKULTI PEMBANGUNAN MANUSIA
UNIVERSITI PENDIDIKAN SULTAN IDRIS
2024



Sila tanda (✓)

Kertas Projek
Sarjana Penyelidikan
Sarjana Penyelidikan dan Kerja Kursus
Doktor Falsafah

✓

INSTITUT PENGAJIAN SISWAZAH

PERAKUAN KEASLIAN PENULISAN

Perakuan ini telah dibuat pada 12 (hari bulan) MAC 2024

i. Perakuan pelajar :

Saya, ISTIARSYAH, P20162002579 FAKULTI PEMBANGUNAN MANUSIA dengan ini mengaku bahawa tesis yang bertajuk:

SIKAP GURU TERHADAP PENERIMAAN PENDIDIKAN INKLUSIF DI ACEH

adalah hasil kerja saya sendiri. Saya tidak memplagiat dan apa-apa penggunaan mana-mana hasil kerja yang mengandungi hak cipta telah dilakukan secara urusan yang wajar dan bagi maksud yang dibenarkan dan apa-apa petikan, ekstrak, rujukan atau pengeluaran semula daripada atau kepada mana-mana hasil kerja yang mengandungi hak cipta telah dinyatakan dengan sejelasnya dan secukupnya.

Tandatangan pelajar

ii. Perakuan Penyelia:

Saya, PROFESOR DR. AMIR HASAN DAWI dengan ini mengesahkan bahawa hasil kerja pelajar yang bertajuk:

SIKAP GURU TERHADAP PENERIMAAN PENDIDIKAN INKLUSIF DI ACEH

dihasilkan oleh pelajar seperti nama di atas, dan telah diserahkan kepada Institut Pengajian Siswazah bagi memenuhi sebahagian/sepenuhnya syarat untuk memperoleh Ijazah DOKTOR FALSAFAH.

12. 03. 2024

Tarikh

Tandatangan Penyelia



**INSTITUT PENGAJIAN SISWAZAH/
INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES**

**BORANG PENGESAHAN PENYERAHAN TESIS/
DECLARATION OF THESIS FORM**

Tajuk / Title : SIKAP GURU TERHADAP PENERIMAAN PENDIDIKAN INKLUSIF
DI ACEH

No. Matrik / Matric's No. : P20162002579

Saya / I : ISTIARSYAH
(Nama pelajar / Student's Name)

mengaku membenarkan Tesis (Kedoktoran) ini disimpan di Universiti Pendidikan Sultan Idris (Perpustakaan Tuanku Bainun) dengan syarat-syarat kegunaan seperti berikut:-
acknowledged that Universiti Pendidikan Sultan Idris (Tuanku Bainun Library) reserves the right as follows:-

1. Tesis ini adalah hak milik UPSI.
The thesis is the property of Universiti Pendidikan Sultan Idris
2. Perpustakaan Tuanku Bainun dibenarkan membuat salinan untuk tujuan rujukan dan penyelidikan.
Tuanku Bainun Library has the right to make copies for the purpose of reference and research.
3. Perpustakaan dibenarkan membuat salinan Tesis ini sebagai bahan pertukaran antara Institusi Pengajian Tinggi.
The Library has the right to make copies of the thesis for academic exchange.
4. Sila tandakan (✓) bagi pilihan kategori di bawah / *Please tick (✓) for category below:-*

☐ **SULIT/CONFIDENTIAL**

Mengandungi maklumat yang berdarjah keselamatan atau kepentingan Malaysia seperti yang termaktub dalam Akta Rahsia Rasmi 1972. / *Contains confidential information under the Official Secret Act 1972*

☐ **TERHAD/RESTRICTED**

Mengandungi maklumat terhad yang telah ditentukan oleh organisasi/badan di mana penyelidikan ini dijalankan. / *Contains restricted information as specified by the organization where research was done.*

☒ **TIDAK TERHAD / OPEN ACCESS**

(Tandatangan Pelajar / Signature)

PROF. DR. AMIR HASAN DAWI
JABATAN PENGAJIAN PENDIDIKAN
FAKULTI PEMBANGUNAN MANUSIA
UNIVERSITI PENDIDIKAN SULTAN IDRIS
(Tandatangan Penyelia / Signature of Supervisor)
& (Nama & Cop Rasmi / Name & Official Stamp)

Tarikh: 22. 03. 2024

Catatan: Jika Tesis/Disertasi ini **SULIT @ TERHAD**, sila lampirkan surat daripada pihak berkuasa/organisasi berkenaan dengan menyatakan sekali sebab dan tempoh laporan ini perlu dikelaskan sebagai **SULIT** dan **TERHAD**.

Notes: If the thesis is **CONFIDENTIAL** or **RESTRICTED**, please attach with the letter from the organization with period and reasons for confidentiality or restriction.



PENGHARGAAN

Alhamdulillah, bersyukur ke atas Ilahi dengan limpahan Rahmat serta nikmat masa, nyawa dan tenaga yang dianugerahkan kepada saya sehingga saya dapat menyiapkan tesis ini guna memenuhi syarat untuk pendidikan Doktor Falsafah dalam Bidang Pendidikan Khas.

Pertamanya, saya ingin mendedikasikan ucapan penghargaan ini kepada penyelia saya, Profesor Dr. Amir Hasan Dawi kerana dengan tunjuk ajar serta bimbingan daripadanya membuka ruang untuk saya menyiapkan tesis ini dengan suksesnya. Saya ucapkan jutaan terima kasih kepada Prof. Madya. Noor Aini Ahmad dan pensyarah Pendidikan Khas UPSI yang telah menyumbang idea kepada saya untuk memudahkan cara bagi saya memulai penulisan tesis ini.

Saya juga ingin mengucapkan terima kasih yang tidak terhingga kepada ibu (Pn. Nuriah), isteri (Pn. Roslaini, S.Pd.) dan anak-anak tercinta saya (Fatihatul Alifiya, Muhammad Fathan Ayyasy, Fityan Alhafizh dan Muhammad Fatih Almumtaz, yang memberi saya sokongan, motivasi dan pemudahcara untuk menyiapkan tesis ini. Terima kasih kepada Pemerintah Aceh yang telah mensponsor, pengarah pejabat Pendidikan dan Kebudayaan Kabupaten Aceh Besar, Kabupaten Pidie Jaya dan Kabupaten Bireuen yang telah memberikan saya segala kemudahan dan sokongan moral yang tidak terhingga sampai saya berjaya menghabiskan tugas ini.

Ucapan penghargaan ini juga saya tujukan kepada rakan-rakan yang banyak memberi peringatan terhadap setiap apa yang saya telah alpa. Mereka membantu saya dengan menjawab setiap pertanyaan yang saya tanyakan. Akhir madah, saya mengucapkan terima kasih kepada mereka yang terlibat secara langsung atau sebaliknya dalam pembikinan tesis ini. Semoga Allah membalas semua kebaikan dengan balasan yang terbaik. Aaamiiin.





ABSTRAK

Kajian campuran dengan reka bentuk Urutan Penjelasan (*Sequential Explanatory Design*) ini bertujuan untuk mengenalpasti sikap guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif di Aceh. Instrumen kajian adalah soal selidik penilaian sikap dan protokol temu bual. Seramai 399 guru terlibat dalam tinjauan, manakala 6 orang guru terlibat dalam temu bual. Data dianalisis menggunakan ujian t, kolerasi *Pearson*, ANOVA, MANOVA dan transkripsi temu bual. Secara keseluruhan, keputusan kajian mendapati bahawa guru menunjukkan sikap positif yang tinggi ($M = 3.47$, $SP = 0.54$) terhadap pendidikan inklusif. Tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara jantina [$F_{dk(3,395)} = 0.993$, $sig = 0.448$ $p > 0.05$], umur [$F_{dk(6,788)} = 0.981$, dengan $sig = 0.281$ $p > 0.05$], taraf pendidikan [$F_{dk(6,788)} = 0.984$, $sig = 0.376$ $p > 0.05$], dan tempoh mengajar [$F_{dk(12,1037)} = 0.956$, $sig = 0.121$ $p > 0.05$] terhadap sikap guru, manakala terdapat perbezaan yang signifikan antara lokasi sekolah [$F_{dk(6,788)} = 0.862$, dengan $sig = 0.000$ $p < 0.05$], pengalaman mengajar [$F_{dk(6,788)} = 0.762$, $sig = 0.000$ $p < 0.05$], latihan [$F_{dk(3,395)} = 0.909$, $sig = 0.000$ $p < 0.05$], dan keberadaan murid berkeperluan pendidikan khas dalam bilik darjah [$F_{dk(3,395)} = 0.961$, $sig = 0.001$ $p < 0.05$] dalam sikap guru terhadap pendidikan inklusif. Bagi menyokong perkara ini, dapatan temu bual mendapati bahawa semakin lama tempoh mengajar, maka semakin rendah sikap guru dan kurang bersedia mengubahsuai rancangan pengajaran. Seterusnya pengalaman mengajar, latihan dan guru yang mempunyai murid berkeperluan pendidikan khas dalam bilik darjah dapat meningkatkan pengetahuan, rasa sayang serta kepercayaan diri yang tinggi dalam amalan pengajaran mengikut kepelbagaian murid. Dapatan kajian ini mencadangkan perlunya pengembangan program pra- perkhidmatan dan latihan dalam perkhidmatan untuk meningkatkan kompetensi pedagogi dan profesional guru. Instrumen penilaian sikap yang telah dibina boleh diaplikasikan bagi mengukur sikap guru di seluruh wilayah Aceh.





TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS THE ACCEPTANCE OF INCLUSIVE EDUCATION IN ACEH

ABSTRACT

This mixed-method study with a Sequential Explanatory Design aimed to identify primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Aceh. The study instruments were the attitude assessment probes and the interview protocol. A total of three hundred ninety-nine teachers were involved in the survey, while six teachers were involved in the interview. Data were analyzed using t-test, Pearson correlation, ANOVA, MANOVA and interview transcription. Overall, the study found that teachers showed a high positive attitude ($M = 3.47$, $SP = 0.54$) towards inclusive education. There was no significant difference between gender [$F_{dk(3,395)} = 0.993$, $sig = 0.448$ $p > 0.05$], age [$F_{dk(6,788)} = 0.981$, with $sig = 0.281$ $p > 0.05$], education level [$F_{dk(6, 788)} = 0.984$, $sig = 0.376$ $p > 0.05$], and teaching period [$F_{dk(12,1037)} = 0.956$, $sig = 0.121$ $p > 0.05$] on teachers' attitude, while there is a significant difference between school location [$F_{dk(6,788)} = 0.862$, with $sig = 0.000$ $p < 0.05$], teaching experience [$F_{dk(6,788)} = 0.762$, $sig = 0.000$ $p < 0.05$], training [$F_{dk(3,395)} = 0.909$, $sig = 0.000$ $p < 0.05$], and the presence of students with special education needs in the classroom [$F_{dk(3,395)} = 0.961$, $sig = 0.001$ $p < 0.05$] in teachers' attitude towards inclusive education. To support this, the findings of the interview showed that the longer the teaching period, the lower the teacher's attitude and less willingness to customize the teaching plan. Subsequently, teaching experience, training and teachers who have students with special education needs in the classroom can increase knowledge, compassion and high confidence in the practice of teaching according to the diversity of students. The findings of this study suggest the need for the development of pre-service programs and in-service training to improve teachers' pedagogical and professional competencies. The developed attitude assessment instrument can be applied to measure teacher attitudes throughout Aceh.





KANDUNGAN

Muka Surat

PERAKUAN KEASLIAN PENULISAN	ii
PENGESAHAN PENYERAHAN TESIS	iii
PENGHARGAAN	iv
ABSTRAK	v
ABSTRACT	vi
KANDUNGAN	vii
SENARAI JADUAL	xv
SENARAI RAJAH	xix
SENARAI SINGKATAN	xxii
SENARAI LAMPIRAN	xxiv

BAB 1 PENGENALAN

1.1	Pengenalan	1
1.2	Latar Belakang Kajian	1
1.3	Pernyataan Masalah	7
1.4	Tujuan Kajian	16
1.5	Objektif Kajian	16



1.6	Soalan dan Hipotesis Kajian	17
1.7	Kepentingan Kajian	22
1.8	Kerangka Konseptual Kajian	25
1.9	Batasan Kajian	29
1.10	Definisi Operasional	30
1.10.1	Sikap	30
1.10.2	Aspek Kognitif	31
1.10.3	Aspek Afektif	31
1.10.4	Aspek Tingkah Laku	31
1.10.5	Pendidikan Inklusif	32
1.10.6	Sekolah Dasar	33
1.11	Rumusan	33

BAB II TINJAUAN LITERATUR

2.1	Pengenalan	34
2.2	Pendidikan Inklusif	34
2.3	Pendidikan Inklusif di Indonesia	52
2.4	Matlamat Pendidikan Inklusif	55
2.4.1	Memberikan Peluang Penerimaan dalam Persekitaran dan Komuniti	55
2.4.2	Mendapatkan Pendidikan yang Berkualiti	58
2.4.3	Mewujudkan Persekitaran Saling Menghargai dan Mengurangi Diskriminasi	61
2.4.4	Mengembangkan Kemampuan Akademik dan Sosial	65

2.5	Definisi Sikap dan Aspek-aspeknya	70
2.6	Kajian Lepas Sikap Guru Terhadap Pendidikan Inklusif	75
2.7	Faktor yang Mempengaruhi Sikap Guru Terhadap Pendidikan Inklusif	106
2.7.1	Sikap Berdasarkan Jantina	107
2.7.2	Sikap Berdasarkan Umur	110
2.7.3	Sikap Berdasarkan Lokasi Sekolah	112
2.7.4	Sikap Berdasarkan Taraf Pendidikan	115
2.7.5	Sikap Berdasarkan Tempoh Mengajar	118
2.7.6	Sikap Berdasarkan Pengalaman Mengajar Mengajar Murid Berkeperluan Pendidikan Khas	123
2.7.7	Sikap Berdasarkan Latihan Pendidikan Khas	130
2.7.8	Sikap Berdasarkan Keberadaan Murid Berkeperluan Pendidikan Khas dalam Bilik Darjah	142
2.8	Faktor Penyokong Sikap Guru Terhadap Pendidikan Inklusif	146
2.8.1	Faktor Dasar Pendidikan Inklusif	146
2.8.2	Program Pra-Perkhidmatan	147
2.8.3	Program Sokongan dan Kerjasama	149
2.8.4	Latihan dan Pengembangan Profesional	150
2.9	Rumusan	153

BAB III METODOLOGI KAJIAN

3.1	Pengenalan	154
3.2	Reka Bentuk Kajian	154
3.3	Sampel Kajian	158
3.3.1	Sampelan Kajian Soal Selidik	159
3.3.2	Sampel Kajian untuk Temu Bual	160
3.4	Instrumen Kajian	161
3.4.1	Soal Selidik	161
3.4.1.1	Bahagian A: Demografi Responden	164
3.4.1.2	Bahagian B. Domain Kognitif	167
3.4.1.3	Bahagian C. Domain Afektif	169
3.4.1.4	Bahagian D. Domain Tingkah Laku	172
3.4.2	Temu Bual	175
3.5	Kajian Rintis	176
3.5.1	Kajian Rintis Kuantitatif	177
3.5.2	Kajian Rintis Kualitatif	178
3.6	Kesahan dan Kebolehpercayaan Alat Kajian	179
3.7	Prosedur Pengumpulan Data	185
3.7.1	Peringkat Permulaan	185
3.7.2	Peringkat Pertengahan	186
3.7.3	Peringkat Akhir	187

3.8	Teknik Penganalisisan Data	187
3.8.1	Analisis Data Kuantitatif	188
3.8.1.1	Analisis Deskriptif	188
3.8.1.2	Ujian-t (<i>Independent t-test</i>)	189
3.8.1.3	Ujian F-ANOVA	190
3.8.1.4	Ujian MANOVA	190
3.8.1.5	Kolerasi <i>Pearson</i>	191
3.8.2	Analisis Data Kualitatif	192
3.8.2.1	Transkripsi Data Temu Bual	192
3.8.2.2	Strategi Pengekoden	193
3.9	Ringkasan Persoalan Kajian dan Analisis Data Kuantitatif	194
3.10	Etika Penyelidikan	198
3.11	Rumusan	199

BAB IV ANALISIS DATA DAN DAPATAN KAJIAN

4.1	Pengenalan	201
4.2	Dapatan Kajian	202
4.2.1	Analisis Profil Demografi Responden	202
4.2.2	Analisis Normaliti Keseluruhan Aspek Sikap	207
4.2.3	Korelasi <i>Pearson</i> antara Aspek-Aspek Sikap Keseluruhan	214
4.3	Pengujian Hipotesis	215
4.3.1	Hipotesis $H_{0(1)}$: Tidak Terdapat Perbezaan Sikap Guru Sekolah Dasar Terhadap Pendidikan Inklusif Mengikut Jantina	216



4.3.2	Hipotesis $H_{o(2)}$: Tidak Terdapat Perbezaan Sikap Guru Sekolah Dasar Terhadap Pendidikan Inklusif Mengikut Umur	222
4.3.3	Hipotesis $H_{o(3)}$: Tidak Terdapat Perbezaan Sikap Guru Sekolah Dasar Terhadap Pendidikan Inklusif Mengikut Lokasi Sekolah	230
4.3.4	Hipotesis $H_{o(4)}$: Tidak Terdapat Perbezaan Sikap Guru Sekolah Dasar Terhadap Pendidikan Inklusif Mengikut Taraf Pendidikan	239
4.3.5	Hipotesis $H_{o(5)}$: Tidak Terdapat Perbezaan Sikap Guru Sekolah Dasar Terhadap Pendidikan Inklusif Mengikut Tempoh Mengajar	246
4.3.6	Hipotesis $H_{o(6)}$: Tidak Terdapat Perbezaan Sikap Guru Sekolah Dasar Terhadap Pendidikan Inklusif Mengikut Pengalaman Mengajar Murid Berkeperluan Pendidikan Khas	257
4.3.7	Hipotesis $H_{o(7)}$: Tidak Terdapat Perbezaan Sikap Guru Sekolah Dasar Terhadap Pendidikan Inklusif Mengikut Latihan Pendidikan Khas	272
4.3.8	Hipotesis $H_{o(8)}$: Tidak Terdapat Perbezaan Sikap Guru Sekolah Dasar Terhadap Pendidikan Inklusif Mengikut Keberadaan Murid Berkeperluan Pendidikan Khas dalam Bilik Darjah	280
4.3.9	Ringkasan Keputusan Pengujian Hipotesis	290
4.4	Persoalan Kajian Kesembilan	295
4.4.1	Tahap Sikap Guru pada Aspek Kognitif	297
4.4.2	Tahap Sikap Guru pada Aspek Afektif	304



4.4.3	Tahap Sikap Guru pada Aspek Tingkah Laku	312
4.5	Dapatan Kajian Kualitatif	319
4.6	Rumusan	356

BAB V PERBINCANGAN, KESIMPULAN DAN CADANGAN

5.1	Pengenalan	358
5.2	Ringkasan Kajian	359
5.3	Perbincangan Dapatan Kajian	363
5.3.1	Perbincangan Perbezaan Sikap Guru Sekolah Dasar Terhadap Pendidikan Inklusif Mengikut Jantina	364
5.3.2	Perbincangan Perbezaan Sikap Guru Sekolah Dasar Terhadap Pendidikan Inklusif Mengikut Umur	373
5.3.3	Perbincangan Perbezaan Sikap Guru Sekolah Dasar Terhadap Pendidikan Inklusif Mengikut Lokasi Sekolah	382
5.3.4	Perbincangan Perbezaan Sikap Guru Sekolah Dasar Terhadap Pendidikan Inklusif Mengikut Taraf Pendidikan	389
5.3.5	Perbincangan Perbezaan Sikap Guru Sekolah Dasar Terhadap Pendidikan Inklusif Mengikut Tempoh Mengajar	393
5.3.6	Perbincangan Perbezaan Sikap Guru Sekolah Dasar Terhadap Pendidikan Inklusif Mengikut Pengalaman Mengajar Murid Berkeperluan Pendidikan Khas	401
5.3.7	Perbincangan Perbezaan Sikap Guru Sekolah Dasar Terhadap Pendidikan Inklusif Mengikut Latihan Pendidikan Khas	412

5.3.8	Perbincangan Perbezaan Sikap Guru Sekolah Dasar Terhadap Pendidikan Inklusif Mengikut Keberadaan Murid Berkeperluan Pendidikan Khas dalam Bilik Darjah	430
5.3.9	Perbincangan Tahap Keseluruhan Sikap Guru Sekolah Dasar Terhadap Pelaksanaan Pendidikan inklusif di Aceh	435
5.4	Cadangan dan Implikasi Kajian	443
5.4.1	Cadangan dan Implikasi Kajian Kepada Direktorat Pendidikan Masyarakat dan Pendidikan Khusus Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia	444
5.4.2	Cadangan dan Implikasi Kajian Kepada Jabatan Pendidikan Aceh Bidang Pendidikan Khusus dan Layanan Khusus (PKLK)	452
5.4.3	Cadangan dan Implikasi Kajian Kepada Universiti Bidang Ilmu Pendidikan Guru di Aceh	456
5.4.4	Cadangan dan Implikasi Kajian Kepada Bidang Pendidikan Khas dan Teori	458
5.5	Cadangan Kajian Lanjutan	460
5.6	Kesimpulan	463
	RUJUKAN	466
	LAMPIRAN	512



SENARAI JADUAL

No. Jadual		Muka Surat
1.1	Soalan dan Hipotesis Kajian	17
3.1	Jumlah Saiz Sampel di Tiga Kabupaten	160
3.2	Bilangan Item dalam Soal Selidik	162
3.3	Skala <i>Likert</i>	163
3.4	Interpretasi Julat Min	164
3.5	Pembahagian item bahagian Maklumat Demografi	166
3.6	Item-item Soalan Aspek Kognitif	167
3.7	Item-item Soalan Aspek Afektif	169
3.8	Perasaan Terhadap Murid dengan Kesukaran Pembelajaran yang Teruk	171
3.9	Perasaan Terhadap Murid yang Mengalami Masalah Emosi dan Tingkah Laku	172
3.10	Item-item Soalan Aspek Tingkah Laku	173
3.11	Nilai Kesahan Pekali Korelasi <i>Intraclass Instrument</i> Kajian	180
3.12	Klasifikasi Indeks Kebolehpercayaan	182
3.13	Nilai <i>Alpha Cronbach</i>	182
3.14	Skala Penjelasan Nilai Darjah Persetujuan <i>Cohen Kappa</i>	184
3.15	Pengiraan Nilai Keseluruhan Ketepatan Persetujuan Antara Pakar	184
3.16	Aras Kekuatan Nilai Pekali Kolerasi	192





3.17	Jenis Analisis Data Kuantitatif	194
4.1	Taburan Demografi Responden	205
4.2	Nilai Indeks Kesahan Normaliti Data bagi Aspek Sikap Keseluruhan	207
4.3	Hasil Korelasi Pearson antara Aspek-Aspek Sikap Keseluruhan	215
4.4	Ujian MANOVA Menunjukkan Kesan Jantina Terhadap Aspek Sikap Keseluruhan	217
4.5	Ujian ANOVA Menunjukkan Kesan Jantina Terhadap Sikap bagi Aspek Kognitif, Afektif, dan Tingkah Laku	217
4.6	Ujian MANOVA Menunjukkan Kesan Umur Terhadap Aspek Sikap Keseluruhan	223
4.7	Ujian ANOVA Menunjukkan Kesan Umur Terhadap Sikap bagi Aspek Kognitif, Afektif, dan Tingkah Laku.	224
4.8	Keputusan Ujian <i>Post-Hoc</i> antara Kumpulan Umur Guru dengan Aspek Sikap Keseluruhan	228
4.9	Ujian MANOVA Menunjukkan Kesan Lokasi Sekolah Terhadap Aspek Sikap Keseluruhan	231
4.10	Ujian ANOVA Menunjukkan Kesan Lokasi Sekolah Terhadap Sikap bagi Aspek Kognitif, Afektif dan Tingkah Laku.	232
4.11	Keputusan Ujian <i>Post-Hoc</i> antara Kumpulan Lokasi Guru dengan Aspek Sikap Keseluruhan	237
4.12	Ujian MANOVA Menunjukkan Kesan Taraf Pendidikan Terhadap Aspek Sikap Keseluruhan	240
4.13	Ujian ANOVA Menunjukkan Kesan Taraf Pendidikan Terhadap Sikap bagi Aspek Kognitif, Afektif dan Tingkah Laku.	241
4.14	Ujian MANOVA Menunjukkan Kesan Tempoh Mengajar Terhadap Aspek Sikap Keseluruhan	247
4.15	Ujian ANOVA Menunjukkan Tempoh Mengajar Terhadap Sikap bagi Aspek Kognitif, Afektif dan Tingkah Laku.	248
4.16	Keputusan Ujian <i>Post-Hoc</i> antara Tempoh Mengajar dengan Aspek Sikap Keseluruhan	254





4.17	Ujian MANOVA Menunjukkan Kesan Pengalaman Mengajar Murid Terhadap Aspek Sikap Keseluruhan	258
4.18	Ujian ANOVA Menunjukkan Pengalaman Mengajar Murid Terhadap Sikap bagi Aspek Kognitif, Afektif dan Tingkah Laku.	260
4.19	Keputusan Ujian <i>Post-Hoc</i> Antara Kumpulan Pengalaman Mengajar Murid dengan Aspek Sikap Keseluruhan	268
4.20	Ujian MANOVA Menunjukkan Kesan Mengikuti Kursus/ Latihan Terhadap Aspek Sikap Keseluruhan	273
4.21	Ujian ANOVA Menunjukkan Mengikuti Kursus/ Latihan Terhadap Sikap Bagi Aspek Kognitif, Afektif dan Tingkah Laku.	274
4.22	Perbandingan <i>Pairwise Comparison Bonferroni</i> Mengikuti Kursus/ Latihan terhadap Aspek Sikap	279
4.23	Ujian MANOVA Menunjukkan Kesan Keberadaan Murid Berkeperluan Pendidikan Khas dalam Bilik Darjah Terhadap Aspek Sikap Keseluruhan	281
4.24	Ujian ANOVA Menunjukkan Keberadaan Murid Berkeperluan Pendidikan Khas dalam Bilik Darjah Terhadap Sikap bagi Aspek Kognitif, Afektif dan Tingkah Laku.	281
4.25	Perbandingan <i>Pairwise Comparison Bonferroni</i> Keberadaan Murid Berkeperluan Pendidikan dalam Bilik Darjah Terhadap Aspek Sikap	288
4.26	Ringkasan Keputusan Pengujian Hipotesis	291
4.27	Nilai Min Aspek Sikap Guru Keseluruhan	296
4.28	Skor Min Aspek Kognitif	297
4.29	Taburan Min dan Sisihan Piawai bagi Sub Aspek Kognitif	301
4.30	Skor Min Aspek Afektif	304
4.31	Taburan Min dan Sisihan Piawai bagi Sub Aspek Afektif	308
4.32	Skor Min Aspek Tingkah laku	312





4.33	Taburan Min dan Sisihan Piawai bagi Sub Aspek Tingkah Laku	316
5.1	Perbandingan Pengembangan Instrumen untuk Menilai Sikap Guru Terhadap Pendidikan Inklusif	448





SENARAI RAJAH

No. Rajah		Muka Surat
1.1	Kerangka Konseptual Kajian	28
3.1	Reka Bentuk Kajian	158
4.1	Graf Histrogram bagi Aspek Kognitif	209
4.2	Taburan Q-Q <i>Plot</i> bagi Aspek Kognitif	209
4.3	Graf Histrogram bagi Aspek Afektif	210
4.4	Taburan Q-Q <i>Plot</i> Aspek Afektif	211
4.5	Graf Histrogram Aspek Aspek Tingkah Laku	212
4.6	Taburan Q-Q <i>Plot</i> Aspek Tingkah Laku	212
4.7	Data Terpinggir atau <i>Univariate Outliers</i> bagi Aspek Sikap Keseluruhan	213
4.8	Graf Garisan Nilai Min Jantina bagi Aspek Kognitif	218
4.9	Graf Garisan Nilai Min Jantina bagi Aspek Afektif	219
4.10	Graf Garisan Nilai Min Jantina bagi Aspek Tingkah Laku	220
4.11	Graf Garisan Nilai Min Jantina bagi Aspek Sikap Keseluruhan	221
4.12	Graf Garisan Nilai Min Umur bagi Aspek Kognitif	225
4.13	Graf Garisan Nilai Min Umur bagi Aspek Afektif	226
4.14	Graf Garisan Nilai Min Umur bagi Aspek Tingkah Laku	227
4.15	Graf Garisan Nilai Min Umur bagi Aspek Sikap Keseluruhan	229





4.16	Graf Garisan Nilai Min Lokasi Sekolah bagi Aspek Kognitif	233
4.17	Graf Garisan Nilai Min Lokasi Sekolah bagi Aspek Afektif	234
4.18	Graf Garisan Nilai Min Lokasi Sekolah bagi Aspek Tingkah Laku	235
4.19	Graf Garisan Nilai Min Lokasi Sekolah bagi Aspek Sikap Keseluruhan	238
4.20	Graf Garisan Nilai Min Taraf Pendidikan bagi Aspek Kognitif	242
4.21	Graf Garisan Nilai Min Taraf Pendidikan bagi Aspek Afektif	243
4.22	Graf Garisan Nilai Min Taraf Pendidikan bagi Aspek Tingkah Laku	244
4.23	Graf Garisan Nilai Min Taraf Pendidikan bagi Aspek Sikap Keseluruhan	245
4.24	Graf Garisan Nilai Min Tempoh Mengajar bagi Aspek Kognitif	249
4.25	Graf Garisan Nilai Min Tempoh Mengajar bagi Aspek Afektif	250
4.26	Graf Garisan Nilai Min Tempoh Mengajar bagi Aspek Tingkah Laku	251
4.27	Graf Garisan Nilai Min Tempoh Mengajar bagi Aspek Sikap Keseluruhan	253
4.28	Graf Garisan Nilai Min Pengalaman Mengajar Murid bagi Aspek Kognitif	262
4.29	Graf Garisan Nilai Min Pengalaman Mengajar Murid bagi Aspek Afektif	263
4.30	Graf Garisan Nilai Min Pengalaman Mengajar Murid bagi Aspek Tingkah Laku	265
4.31	Graf Garisan Nilai Min Pengalaman Mengajar Murid bagi Aspek Sikap Keseluruhan	267
4.32	Graf Garisan Nilai Min Mengikuti Kursus/ Latihan bagi Aspek Kognitif	275



4.33	Graf Garisan Nilai Min Mengikuti Latihan bagi Aspek Afektif	276
4.34	Graf Garisan Nilai Min Mengikuti Latihan bagi Aspek Tingkah Laku	277
4.35	Graf Garisan Nilai Min Mengikuti Latihan bagi Aspek Keseluruhan	278
4.36	Graf Garisan Nilai Min Keberadaan Murid Berkeperluan Pendidikan Khas Dalam Bilik Darjah bagi Aspek Kognitif	283
4.37	Graf Garisan Nilai Min Keberadaan Murid Berkeperluan Pendidikan Khas Dalam Bilik Darjah bagi Aspek Afektif	284
4.38	Graf Garisan Nilai Min Keberadaan Murid Berkeperluan Pendidikan Khas Dalam Bilik Darjah bagi Aspek Tingkah Laku.	286
4.39	Graf Garisan Nilai Min Keberadaan Murid Berkeperluan Pendidikan Khas Dalam Bilik Darjah bagi Aspek Sikap Keseluruhan.	287

SENARAI SINGKATAN

ADHD	<i>Attention Deficit Hyperactivity Disorder</i>
ANOVA	<i>Analysis of Variance</i>
ATTAS-mm	<i>Attitudes toward Teaching All Students Modified</i>
ATII	<i>the Attitude Toward Inclusion Instrument</i>
CIES	<i>The Concerns about Integrated Education Scale</i>
HDI	<i>Human Development Index</i>
Kemendikbud Ristek	Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi
KUSGSI	Kuesioner Sikap Guru Sekolah Inklusif
MATIES	<i>Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale</i>
MANOVA	<i>Multivariate Analysis of Variance</i>
MTAI	<i>My Thinking about Inclusion</i>
PMPK	Pendidikan Masyarakat dan Pendidikan Khusus
PKLK	Pendidikan Khusus dan Layanan Khusus
PSTA	<i>Primary School Teacher's Attitudes</i>
RPH	Rancangan Pembelajaran Harian
SACIE-R	<i>Attitude toward Inclusive Education Scale</i>
SD	Sekolah Dasar
SMA	Sekolah Menengah Atas
SMP	Sekolah Menengah Pertama
STATIC	<i>Scale of Teachers Attitudes toward Inclusive Classrooms</i>

TAIS	<i>Teachers' Attitudes toward Inclusion Scale</i>
TATIS	<i>The Teacher Attitudes toward Inclusion Scale</i>
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNCRPD	<i>The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities</i>
UNDP	<i>United Nations Development Programme</i>
WHO	<i>World Health Organization</i>

SENARAI LAMPIRAN

- A Pengesahan Pelajar untuk Menjalankan Kajian daripada Institut Pengajian Siswazah (IPS), Univerisiti Pendidikan Sultan Idris.
- B Surat Izin Menjalankan Kajian daripada Pejabat Pendidikan, Pemuda dan Olahraga Kabupaten Bireuen.
- C Surat Izin Menjalankan Kajian daripada Pejabat Pendidikan, Kabupaten Bireuen Pidie Jaya
- D Surat Izin Menjalankan Kajian daripada Pejabat Pendidikan, dan Kebudayaan Kabupaten Bireuen Aceh Besar
- E Soal Selidik Kajian
- F Analisis Alat Kajian
- G Transkripsi Temu Bual



BAB 1

PENDAHULUAN

1.1 Pengenalan



Bab I membincangkan secara khusus aspek utama dalam kajian ini, iaitu latar belakang kajian, pernyataan masalah, tujuan kajian, hipotesis kajian, kepentingan kajian, kerangka konseptual kajian, batasan kajian dan definisi operasional. Kesemua aspek yang dibincangkan menjadi panduan dalam pelaksanaan kajian ini.

1.2 Latar Belakang Kajian

Keadaan pendidikan murid keperluan khas di Indonesia mungkin tidak jauh berbeza dari negara-negara lain di Asia mahupun di negara Eropah. Banyak negara bermula dengan mewujudkan sekolah berasingan untuk murid dengan setiap kecacatan. Junaidi (2020) menyatakan bahawa sekolah pendidikan khas di Indonesia kebanyakannya terletak di bandar, sedangkan murid berkeperluan pendidikan khas



boleh ditemui di mana-mana, bukan sahaja di bandar, tetapi juga di kampung-kampung, dan di kawasan terpencil. Akibatnya, banyak murid berkeperluan khas tidak mendapatkan akses kepada pendidikan. Dalam tahun-tahun kebelakangan ini, terdapat kesedaran yang semakin meningkat di negara-negara bahawa pemerintah harus menyediakan pendidikan untuk semua golongan murid (Woodcock et al., 2022; Finkelstein et al., 2021; Moberg et al., 2020; Krischler et al., 2019). Seiring dengan berkembangnya tuntutan terhadap hak-hak dalam memperoleh keadilan dalam pendidikan, maka muncul konsep pendidikan inklusif sebagai penyamarataan pendidikan bagi murid berkeperluan khas untuk mengembangkan potensi yang ada pada dirinya. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* tahun 1994, secara lebih tegas menuntut agar pendidikan bagi murid berkeperluan khas bersifat inklusif, sehingga sistem pendidikan yang memisahkan individu dan komunitinya merupakan pelanggaran hak asasi manusia (UNESCO, 1994).

Rasional yang paling menarik untuk pendidikan inklusif adalah berdasarkan kepada hak-hak asasi manusia (Adigun, 2021; Kossewska et al., 2021; Siregar & Simorangkir, 2021; Clark-Howard, 2019; Nyaaba et al., 2021; Ikramullah & Sirojuddin, 2020; King & Ryan, 2019; Ainscow et al., 2019). Pendidikan inklusif yang memerlukan lebih daripada guru kelas yang responsif, tetapi juga soal siasat penting bagaimana sekolah dan masyarakat menghasilkan dan mengekalkan pengecualian dalam pendidikan (Hikmat, 2022; Sijuola & Davidova, 2022; Issom et al., 2021; Rasmitadila et al., 2021; Ainscow, 2020; Khursheed et al., 2020; Hernández-Torrano et al., 2020; Caspersen & Smeby, 2021; Rusmono, 2020; Etieyibo, 2020; Butakor et al., 2020; Kart & Kart, 2021; King & Ryan, 2019). Inisiatif pendidikan inklusif adalah meluas, contohnya, 158 negara telah mengadaptasi *The*



United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD) berkuatkuasa pada bulan Mei 2008 dan penandatanganan (142 negeri pada September 2009) dinyatakan dalam artikel 24 dengan memastikan sistem pendidikan inklusif di semua peringkat. Konvensyen itu mengakui bahawa peruntukan pendidikan berbeza-beza di seluruh dunia, dan oleh itu memerlukan setiap negara untuk menyediakan pendidikan peringkat Sekolah Dasar dan menengah yang bersifat inklusif, berkualiti, dan percuma secara sama rata dengan yang lain dalam komuniti di mana mereka tinggal (Ferri et al., 2022; Watson et al., 2019; Series, 2019).

World Health Organization (WHO) menyatakan bahawa sepuluh peratus (10%) daripada penduduk dunia mempunyai kecacatan, dan lapan puluh peratus (80%) mereka yang kurang upaya tinggal di negara membangun. Sejak pertengahan abad kedua puluh, terdapat pergerakan kecacatan antarabangsa yang semakin meningkat yang telah menyokong untuk memasukkan murid berkeperluan khas dalam pendidikan dan masyarakat (*World Health Organization*, 2015). Selain itu juga untuk menyokong pelaksanaan pendidikan iklusif turut diterbitkan Strategi Incheon untuk “Mewujudkan Hak” bagi penyandang cacat di Asia Pasifik tempoh 2013-2022 yang baharu guna mewujudkan visi kawasan tentang masyarakat inklusif yang menjamin, memajukan dan menjunjung hak-hak semua penyandang cacat di Asia Pasifik (Subban, Round, & Sharma, 2021; Sharma, Sokal, Wang, & Loreman, 2021). *SEAMEO Seven Priority Areas* (2015-2035) dan *Education Agenda 2030* yang mempunyai tujuh area bidang keutamaan salah satunya iaitu menangani halangan untuk pendidikan inklusif dan akses kepada peluang pembelajaran asas semua murid melalui inovasi dalam penyampaian pendidikan dan pengurusan untuk menyediakan kepada kumpulan yang terdahulu dan mudah terjangkau (Soleh, & Suwarni, 2021; Fernandez, 2020)





Di Indonesia, pendidikan inklusif dimulakan pada tahun 2003, berdasarkan Surat Arahan Direktorat Pendidikan Rendah dan Menengah No. 380/C.66/MN/2003, tarikh 20 Januari 2003 tentang Pendidikan Khas di Sekolah Arus Perdana. Surat arahan ini menyatakan bahawa setiap daerah mesti beroperasi sekurang-kurangnya empat sekolah inklusif, satu Sekolah Dasar, Sekolah Menengah, dan Sekolah Tinggi Vokasional. Seperti yang ditunjukkan oleh perkembangan pesat sekolah inklusif, inisiatif ini mempunyai beberapa kesan positif yang tidak dijangka (Depdiknas, 2007). Menjelang tahun 2008, terdapat 925 sekolah inklusif di Indonesia yang terdiri daripada 790 sekolah yang mengakui murid berkeperluan khas dan 135 sekolah dengan program yang dipercepatkan untuk berbakat dari tadika ke peringkat sekolah tinggi. Dasar inklusif itu kemudian mendapat sokongan Undang-Undang yang kuat oleh Surat Keputusan Menteri Pendidikan No. 70 Tahun 2009 berkenaan pendidikan terlibat bagi murid berkeperluan pendidikan khas dan murid berbakat istimewa. Ianya menyatakan bahawa setiap daerah mesti beroperasi sekurang-kurangnya satu sekolah menengah yang inklusif dan setiap kabupaten mesti beroperasi sekurang-kurangnya satu sekolah inklusif utama dan satu sekolah menengah (Safitri et al., 2022; Sakti, 2020). Untuk menyokong pelaksanaan dasar ini, setiap sekolah inklusif disediakan dengan geran blok sehingga 50 juta rupiah. Dana ini boleh dibelanjakan untuk pelbagai aktiviti, termasuk latihan guru, bengkel, atau pembelian bahan pengajaran dan pentadbiran (Utama, 2021; Puspardani et al., 2020; Ferizaldi & Fazlina, 2020; Mudjito, & Ashar, 2017).

Aceh adalah salah satu wilayah yang dipilih sebagai daerah perintis untuk pendidikan inklusif di Sumatera, Indonesia. Sejak itu, kerajaan Aceh telah menunjukkan komitmen yang kuat dan kerja keras dalam menyokong pergerakan





pendidikan inklusif. Pelaksanaan pendidikan inklusif di Aceh didukung oleh pemerintah setempat dalam Peraturan Daerah dengan mengeluarkan Surat Keputusan Gabenor nombo 12 tahun 2012, dan Qanun Islam Aceh, Nombo 11 tahun 2014 yang menetapkan pendidikan inklusif di Aceh. Undang-undang Daerah Aceh (Qanun Aceh) menyatakan bahawa sekolah penyelenggara program pendidikan inklusif berada di bawah pengawasan langsung Gabenor Aceh, yang dibantu oleh para Pejabat Pendidikan Provinsi Aceh. Pengawasan langsung Gabenor Aceh menunjukkan pentingnya penerapan pendidikan inklusif. Sayangnya dalam amalan koordinasi antara sub-jabatan di bawah Jabatan wilayah Aceh tidak berjalan dengan semestinya (Muchsin et al., 2022; Asfaruddin et al., 2021; Istiarsyah et al., 2019).

Walaupun pendidikan inklusif telah disepakati oleh pemerintah Indonesia dan juga dalam konvensyen Pertubuhan Bangsa-Bangsa Bersatu, namun latihan guru dalam pengetahuan yang berkaitan dengan pendidikan inklusif adalah sangat rendah (Issaka et al., 2022; Jarvis et al., 2022; Opoku et al., 2022; Al Jaffal, 2022; Mpu & Adu, 2021; Abdoula-Dhuny, 2021; Abed & Shackelford, 2021; Muzata et al., 2021; Myronova et al., 2021; Hrabovets et al., 2020; Shamo, 2020; Pasha & Aftab, 2020; Yusuf, 2020; dos Santos et al., 2020; Silveira-Zaldivar & Curtis, 2019; Clark-Howard, 2019; Geleta, 2019; Udhiyanasari, 2019). Banyak guru masih memiliki sikap yang negatif terhadap pengajaran murid berkeperluan khas dalam bilik darjah dan tidak menyokong pendidikan inklusif (Saloviita, 2022; Boyle & Allen, 2022; Cabanová et al., 2022; Rohmer et al., 2022; Shongwe, 2022; Olosudo & Farrow, 2021; Ediyanto et al., 2021; Oyo-Ita et al., 2021; Subban et al., 2021; San et al., 2021; Westwood, 2021; Parey, 2021; Jia & Santi, 2020; Boitumelo, et al., 2020; Adjanku, 2020; Zabeli & Gjelaj, 2020; Bassey et al., 2020; Gajendrabhai & Saini, 2020; Adewumi & Mosito, 2019).





Sikap guru untuk memenuhi keperluan murid berkeperluan pendidikan khas dalam bilik darjah merupakan faktor yang sangat penting dan pemboleh ubah yang mempengaruhi ke arah kejayaan pendidikan inklusif (Japundža-Milisavljević et al., 2022; Abed & Shackelford, 2021; Ilias et al., 2021; Desombre et al., 2019). Walau bagaimanapun, tidak semua guru menyokong, secara teori, atau amalan, kemasukan (Savolainen et al., 2022; Saloviita, 2020; Majoko, 2018; Mngo & Mngo, 2018). Pentingnya mengenal pasti sikap seorang guru terhadap pendidikan inklusif kerana sikap negatif dapat menghalang prestasi dan tahap kejayaannya (Aldosari, 2022; Azizi, 2022; Boyle & Allen, 2022; Charitaki et al., 2022; Chow & Sharma, 2022; Miesera, Sokal, & Kimmelman, 2021; Werner et al., 2021; Boitumelo et al., 2020). Sikap guru terhadap pendidikan inklusif dibentuk oleh pengetahuan mereka tentang kecacatan, perasaan tentang individu murid berkeperluan pendidikan khas serta kesediaan mereka untuk berinteraksi dengan mereka (Derguy et al., 2022; Ismailos et al., 2022; Domagała-Zyśk & Knopik, 2022; Ebenbeck et al., 2022; Jacob & Pillay, 2022; Avramidis et al., 2019). Sikap positif dalam kalangan guru terhadap pendidikan inklusif memainkan peranan penting dalam membolehkan murid berkeperluan pendidikan khas mengambil bahagian dalam pendidikan arus perdana (Yada & Alnahdi, 2021; Khamzina et al., 2021), serta memainkan peranan penting dalam menggalakkan kejayaan pendidikan inklusif (Japundža-Milisavljević et al., 2022; Abed & Shackelford, 2021; McGarrigle et al., 2021; Amka, 2020; Yada, 2020; Song et al., 2019).

Sikap merupakan faktor penting bagi kejayaan pelaksanaan pendidikan inklusif (Ilias et al., 2021; Desombre et al., 2019; Majadley, 2019), kerana sikap dapat mempengaruhi amalan bilik darjah dan cara guru berinteraksi dengan murid berkeperluan pendidikan khas (Jury et al., 2023; Goswami, 2022; Walton &





Rusznyak, 2020; Florian & Camedda, 2020). Sikap guru adalah satu isu yang memerlukan perhatian khusus dan kajian lanjut kerana ini adalah masalah bagi banyak negara yang melaksanakan pendidikan inklusif (Cabanová et al., 2022; Radojlovic et al., 2022; Savolainen et al., 2022; Yada & Alnahdi, 2021). Sikap pada permulaan kerjaya pengajaran mungkin meramal sikap masa depan (Boyle & Allen, 2022; Boyle & Anderson, 2020; Emmers et al., 2020). Pelaksanaan pendidikan inklusif adalah mencabar dan guru berdiri di teras paradigma baharu ini. Oleh itu, adalah penting untuk memahami sikap guru agar mengehadkan amalan pendidikan inklusif yang berkesan untuk murid berkeperluan pendidikan khas (Jury et al., 2023; Goswami, 2022; Miesera et al., 2021; Werner et al., 2021; Lüke & Grosche, 2018; Mngo & Mngo, 2018).



menjadi punca utama dalam masalah kepada penerimaan pendidikan inklusif. Hal ini menjadi motivasi para pengkaji untuk menjalankan kajian ini dalam memastikan pelaksanaan pendidikan inklusif di Aceh berjalan secara optimal. Dalam konteks kajian ini pengkaji ingin mengetahui tahap penerimaan sikap guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif yang telah dijalankan di Aceh.

1.3 Pernyataan Masalah

Di Indonesia, pendidikan telah diatur oleh Undang-Undang Dasar 1945 tentang hak-hak seseorang untuk mendapatkan pendidikan. Dalam Undang-Undang Dasar 1945 Bab 1 yang menyatakan bahawa setiap warga negara mempunyai kesempatan yang





sama untuk memperoleh pendidikan dan Pasal 32 UU SisDikNas tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional yang mengatur mengenai pendidikan khusus dan pendidikan layanan khusus. Hal ini menunjukkan bahawa murid berkeperluan khas berhak pula memperoleh kesempatan yang sama dengan murid normal lainnya dalam pendidikan. Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nombor 70 tahun 2009 tanggal 5 Oktober 2009 tentang pendidikan inklusif bagi murid berkeperluan khas menyebutkan bahawa pemerintah daerah menetapkan sekurang-kurangnya satu Sekolah Dasar dan satu Sekolah Menengah Pertama pada setiap daerah untuk menyelenggarakan pendidikan inklusif (Depdiknas, 2007).

Junaidi et al. (2021) mengatakan bahawa Undang Undang Republik Indonesia Nombor 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional Bab 15 memberikan pendapat lain dalam penyediaan pendidikan bagi murid berkeperluan khas. Pada penjelasan pasal 15 tentang Pendidikan Khusus disebutkan bahawa pendidikan khusus merupakan pendidikan untuk murid berkeperluan khas atau murid yang memiliki kecerdasan luar biasa yang diselenggarakan secara inklusif atau berupa unit pendidikan khusus pada tingkat pendidikan dasar dan menengah. Selain itu juga pada 30 hari bulan Mac tahun 2007 negara Indonesia telah menandatangani *The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (UNCRPD) dan 30 hari bulan November tahun 2011 Indonesia telah menyertakan sepenuhnya menyokong usaha untuk memastikan hak dan peluang yang sama bagi semua orang yang kurang upaya. Konvensyen ini dimaksudkan sebagai instrumen hak asasi manusia dengan dimensi pembangunan sosial yang jelas. Ia mengguna pakai kategori ketidakupayaan orang kurang upaya secara meluas dan menegaskan bahawa semua orang yang mempunyai apa-apa jenis ketidakupayaan harus menikmati semua hak asasi manusia





dan kebebasan asas. Ini menerangkan dan menegaskan bahawa semua kategori hak asasi manusia terpakai bagi orang kurang upaya dan mengenal pasti bahawa penyesuaian perlu dibuat untuk memastikan bahawa orang kurang upaya dapat menikmati dan melaksanakan hak mereka dengan berkesan (Nurlaily et al., 2022; Simanjuntak, 2021; Afrianty, 2020)

Pendidikan inklusif tidak banyak dijalankan di Indonesia. Walaupun pemerintah Indonesia telah mengeluarkan undang-undang untuk pendidikan inklusif sejak tahun 2009, hanya beberapa sekolah di bandar-bandar besar yang telah menerapkannya. Sekolah-sekolah di banyak bandar kecil seperti Aceh tetap tidak terbiasa dengan prinsip pendidikan inklusif. Berdasarkan Data Statistik Ekonomi Sosial Indonesia, pada 2012, hanya 4.06% sekolah dasar di Indonesia melaksanakan pendidikan inklusif, sementara hanya 2.04% sekolah menengah. Nombor ini masih sangat kecil. Pemerintah bersetuju untuk meningkatkan bilangan dan kualiti sekolah-sekolah yang dapat menyelenggarakan pendidikan inklusif. Walau bagaimanapun, jumlah dan pengedaran itu terhad (Muchsin et al., 2022; Asfaruddin et al, 2021; Sabrina & Sansrisna, 2017). Pembangunan pendidikan inklusif di Indonesia sememangnya agak ketinggalan berbanding pelaksanaan progresif pendidikan inklusif di negara lain. Ia dilihat dalam sumber, pengetahuan dan kemahiran terhad yang diperlukan untuk kejayaan pelaksanaan pendidikan inklusif. Kurikulum pendidikan umum yang ada masih belum dapat memenuhi keperluan murid berkeperluan khas yang pelbagai (Efendi et al., 2022; Kurniawati, 2021; Ediyanto et al., 2021; Angreni & Sari, 2020; Yusuf, 2020; Intan, Jaya, & Jamaludin, 2020; Qandhi & Kurniawati, 2019; SuryantiTambunan, 2018; Anshory, 2018).



Indeks pelaksanaan pendidikan inklusif di Indonesia menunjukkan peningkatan tahun demi tahun. Pada tahun 2011 Indonesia berada di kedudukan 124 dari 187 negara dengan HDI = 0.617. Pada tahun 2012 Indonesia mencapai kedudukan pembangunan manusia sederhana (dengan HDI = 0.64), namun ia berada di bawah negara jiran seperti Thailand, Filipina, dan Malaysia. Pada tahun 2013, kedudukan Indonesia berada di peringkat 121 daripada 185 negara, dan pada tahun 2014 meningkat kepada pangkat 110 daripada 188 negara dengan HDI = 0.686 (UNDP, 2016). Pencapaian penting ini menunjukkan kejayaan program pendidikan di Indonesia. Dengan pelbagai kejayaan yang dicapai, dapat dikatakan bahawa pelaksanaan pendidikan inklusif di Indonesia telah mendukung pencapaian tujuan *Education for All* walaupun belum maksimum. Meskipun terdapat kemajuan yang signifikan dalam mencapai hak pendidikan, pemerintah Indonesia tetap menghadapi kesulitan untuk memberikan hak kepada semua warga yang sangat beragam di Indonesia (Bahri, 2022; Supena, & Iskandar, 2021; Muhibbin & Hendriani, 2021; Putri & Harmanto, 2020; Firli et al., 2020; Sastradiharja & Sutarya, 2020; Rizkiah & Kurniawati, 2019).

Guru percaya kepada nilai pendidikan inklusif, tetapi mempunyai kebimbangan dan kepercayaan yang negatif untuk mengamalkan pendidikan inklusif yang sebenar sehingga dapat mempengaruhi amalan mereka dalam bilik darjah (Saloviita, 2022; Alkahtani 2022; Leonard & Smyth, 2022; Japundža-Milisavljević et al., 2022; San Martin et al., 2021; Oyo-Ita et al., 2021; Yada, 2020; Shamo, 2020). Kehadiran murid berkeperluan pendidikan khas dalam bilik darjah menambah beban kerja semakin meningkat, guru berasa letih dan terbebani sehingga menjejaskan



kepada sikap yang negatif terhadap pendidikan inklusif (Peele, 2022; Rohmer et al., 2022; Issom et al., 2021; Kasongole & Muzata, 2020; Noreen et al., 2019).

Kajian yang dijalankan di Indonesia mendapati bahawa guru berpihak kepada pendidikan inklusif, namun mereka mempunyai sikap yang negatif ke atas murid berkeperluan pendidikan khas kerana berkaitan dengan terhadnya pengalaman mengajar dan latihan dalam pendidikan khas, serta perkembangan skala sikap untuk kajian yang dijalankan gagal mengesahkan keberkesanan tiga komponen sikap guru terhadap pendidikan inklusif (Kurniawati, 2021; Wisudariani et al., 2022; Ediyanto et al., 2021; Asfaruddin et al., 2021; Intan, Jaya, & Jamaludin, 2020; Anshory & Amelia, 2020; Yusuf, 2020; Angreni & Sari, 2020; Udhiyanasari, 2019; Riahta & Kurniawati, 2019; Anshory, 2018). Manakala dalam konteks kajian di luar Indonesia juga mendedah banyak cabaran yang hampir sama. Kesemua cabaran dan halangan tersebut dapat menjejaskan kepada sikap negatif guru terhadap pendidikan inklusif, seperti kurangnya guru terlatih, infrastruktur, sumber daya manusia, dan sokongan komuniti (Opoku et al., 2022; Lao et al., 2022; Pil et al., 2022; Siason et al., 2022; Nunez & Rosales, 2021; Pasha & Aftab, 2020; Bahri, 2022; Abdoula-Dhunay, 2021; Delubom et al., 2020; Pappas et al., 2018).

Cabaran lainnya juga mendapati kekurangan pengetahuan, maklumat, serta sikap tidak menyokong memasukkan murid berkeperluan pendidikan khas dalam bilik darjah inklusif (Gibbs & Bozaid, 2022; Jarvis et al., 2022; Myronova et al., 2021; Mpu & Adu, 2021; Ginja & Chen, 2021; Hrabovets et al., 2020; Gabriel & Kapalu, 2020; Shamo, 2020; Jia & Santi, 2020; Katitas & Coskun, 2020; Pasha & Aftab, 2020; Yusuf, 2020; Boitumelo et al., 2020; Intan, Jaya, & Jamaludin, 2020; Zabeli &



Gjelaj, 2020; Geleta, 2019; Majadley, 2019; Salleh & Woollard, 2019). Guru merasa dibebani oleh ketiadaan latihan dan sokongan yang diperlukan apabila memenuhi keperluan pengajaran murid yang pelbagai, sehingga menafikan keupayaan mereka untuk mengajar murid berkeperluan pendidikan khas dalam bilik darjah inklusif (Xie & Zhang, 2022; Werner et al., 2021; Miesera et al., 2021; Crispel & Kasperski, 2021; Monteiro et al., 2019).

Terdapat banyak faktor yang boleh mempengaruhi sikap guru tentang pendidikan inklusif, dan sikap tersebut, seterusnya, boleh memberi kesan kepada kejayaan sosial dan akademik murid (Subban et al., 2021; Robinson & Young, 2019; Parey, 2019; Song et al., 2019). Sesetengah kajian menyatakan bahawa jantina menyumbang kepada sikap guru terhadap pendidikan inklusif (Azizi, 2022; Alhumaid, 2022; Lao et al., 2022; Parveen et al., 2022; Saloviita, 2022; Chow & Sharma, 2022; Babur & Ozan, 2022; Dorji, Bailey, Paterson Graham & Miller, 2021; Yada et al., 2021; Schwab et al., 2021; Mohanty, 2020; Amka, 2020; Mohamed Emam & Al-Mahdy, 2020; Vučković et al., 2019; Muzemil & Lola, 2019; Asres, 2019; Büssing et al., 2019). Manakala kajian lain menyatakan yang bahawa tidak ada perbezaan kesan yang signifikan dan jantina tidak pengaruh terhadap sikap guru (Santos, 2022; Leonard & Smyth, 2022; Rofiah, 2022; Radojlovic et al., 2022; Ediyanto et al., 2022; Medina et al., 2022; Koliqi & Zabeli, 2022; Kazanopoulos, Tejada, & Basogain, 2022; Tuncay & Kizilaslan, 2022; Aldosari, 2022; Jacob & Pillay, 2022; Ginevra et al., 2022; Subban et al., 2021; et al., 2021; Ediyanto et al., 2021).

Seterusnya faktor umur guru juga menjadi perbincangan. Guru yang berumur lebih tua menunjukkan sikap negatif dan tiada memberikan tumpuan dan sokongan kepada kebolehan murid berkeperluan pendidikan khas (Barnová et al., 2022; Ai et al., 2022; Saloviita, 2022; Kizilaslan & Tuncay, 2022; Mouchritsa et al., 2022; San Martin et al., 2021; Subban et al., 2021; Adams et al., 2021; Stakašienė, 2020; Krásna & Čepelová, 2020). Seterusnya guru sekolah luar bandar menunjukkan sikap yang kurang positif terhadap pendidikan inklusif kerana memiliki pengetahuan dan pemahaman yang terhad dan kesukaran dalam melaksanakan amalan pendidikan inklusif kerana dipengaruhi oleh kekurangan kakitangan guru yang berkecukupan (Levi-Sudai & Neagu, 2022; Barnová et al., 2022; Rofiah, 2022; Budnyk et al., 2022; Zainalabidin & Maâ, 2021; Kurniawati, 2021; Opoku et al., 2021; Mohanty, 2020; Singh et al., 2020; Yan & Deng, 2019).

Taraf pendidikan guru juga dianggap membawa kesan yang signifikan terhadap sikap guru. Guru yang memiliki taraf pendidikan yang tinggi lebih menunjukkan sikap lebih positif (Babur & Ozan, 2022; Koliqi & Zabeli, 2022; Dioso et al., 2022; Ediyanto et al., 2022; Olosudo & Farrow, 2021; Subban et al., 2021; Oyo-Ita et al., 2021; San Martin et al., 2021; Adams et al., 2021; Opoku et al., 2021). Guru yang tempoh mengajar lebih lama menunjukkan sikap lebih negatif (Rofiah, 2022; Domagała-Zysk & Knopik, 2022; Mouchritsa et al., 2022; Aldosari, 2022; Santos, 2022; Kizilaslan & Tuncay, 2022; Singh et al., 2020; Kazanopoulos et al., 2022; Azizi, 2022; Dias et al., 2021; Ilias et al., 2021).

Sesetengah kajian juga menyatakan guru yang tidak memiliki pengalaman mengajar murid berkeperluan pendidikan khas memiliki cabaran pengajaran dalam bilik darjah dan menunjukkan sikap negatif (Koliqi & Zabeli, 2022; Levi-Sudai & Neagu, 2022; Azizi, 2022; Braksiek, 2022; Ai et al., 2022; Scanlon et al., 2022; Takala & Sirkko, 2022; Aldosari, 2022; Charitaki et al., 2022; Chow & Sharma, 2022; Domagała-Zysk & Knopik, 2022; Goswami, 2022; Jacob & Pillay, 2022; Tuncay & Kizilaslan, 2022; Ahiavi & Thomas, 2021; Ghimire, 2021; Ilias et al., 2021). Seterusnya dinyatakan juga latihan merupakan faktor penting untuk kejayaan pendidikan inklusif. Guru yang tidak dilatih menunjukkan sikap negatif kerana akan berhadapan dengan cabaran untuk mendidik dan menyokong murid berkeperluan pendidikan khas dalam bilik darjah (Aldosari, 2022; Azizi, 2022; Boyle & Allen, 2022; Charitaki et al., 2022; Chow & Sharma, 2022; Derguy et al., 2022; Domagała-Zysk & Knopik, 2022; Ebenbeck et al., 2022; Ismailos et al., 2022; Jacob & Pillay, 2022).

Faktor penting lainnya didedahkan bahawa intensiti hubungan yang kerap antara guru juga menjadi penting, seperti guru yang memiliki murid berkeperluan pendidikan khas dalam bilik darjah lazimnya mempunyai sikap yang lebih positif terhadap penyertaan murid berbanding guru yang tidak memiliki (Tuncay & Kizilaslan, 2021; Miesera et al., 2021; Rodríguez-Fuentes, & Caurcel Cara, 2021; Gigante & Gilmore, 2020; Al Shoura & Ahmad, 2020) kerana dapat meningkatkan sikap dan kepercayaan diri dalam pendidikan inklusif (Braksiek, 2022; Derguy et al., 2022; Rodríguez-Fuentes & Caurcel Cara, 2020), memberi guru pengalaman dunia sebenar di mana guru boleh mengasaskan kepercayaan mereka dan memupuk sikap guru yang lebih realistik tentang pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah

(Dignath et al., 2022; Subban et al., 2021; Gigante & Gilmore, 2020), serta dapat membantu guru untuk lebih memahami keperluan dan keupayaan mereka dan untuk membangunkan sikap positif terhadap kemasukan murid berkeperluan pendidikan khas dalam bilik darjah (Yada, 2020; Domagała-Zyśk & Knopik, 2022; Tuncay & Kizilaslan, 2021). Walau bagaimanapun, terdapat perbezaan antara sikap guru terhadap pendidikan inklusif, dan mereka tidak selalunya positif (Alnahdi & Schwab, 2021; Ahiavi & Thomas, 2021; Hind, Larkin, & Dunn, 2019; Lautenbach & Heyder, 2019; Schwab, 2018).

Berdasarkan perbincangan di atas pengkaji ingin mengenal pasti sikap guru terhadap penerimaan pendidikan inklusif di Aceh. Kajian mengenai sikap guru belum pernah dijalankan di Aceh. Selama ini pihak Kementerian Pendidikan di Aceh dengan arahan memilih sekolah-sekolah untuk melaksanakan pendidikan inklusif tanpa melihat sama ada sekolah tersebut sudah layak mahupun belum layak. Sehingga banyak terjadi penyimpang-penyimpangan yang berlaku terhadap murid berkeperluan khas. Oleh kerana itu pengkaji ingin melihat tahap penerimaan guru terhadap pendidikan inklusif dengan mengubahsuai instrumen untuk mengukur sikap guru daripada *the Attitude Toward Inclusion Instrument* (ATII) yang dibina oleh Avramidis et al. (2000) dan *Primary School Teacher's Attitudes* (PSTA) oleh Haniz Ibrahim (1998). Jika didapati skor yang layak terhadap sikap guru-guru terhadap penerimaan pendidikan inklusif, barulah pihak kementerian berhak mengarahkan sekolah tersebut untuk menyelenggarakan pendidikan inklusif. Namun jika didapati skor terhadap sikap guru masih kurang menerima, pihak kementerian berhak untuk melakukan program persiapan-persiapan diperlukan sehingga dapat mengubah sikap guru sehingga bersedia menjalankan pendidikan inklusif.



1.4 Tujuan Kajian

Tujuan kajian yang dijalankan adalah untuk mengenal pasti sikap guru Sekolah Dasar terhadap penerimaan pendidikan inklusif dalam kalangan murid berkeperluan pendidikan khas di Aceh.

1.5 Objektif Kajian

Objektif kajian ini adalah untuk mengenal pasti tahap penerimaan guru Sekolah Dasar dalam pelaksanaan pendidikan inklusif. Kajian ini mempunyai objektif-objektif seperti berikut:

- i. Mengenal pasti perbezaan sikap guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut jantina.
- ii. Mengenal pasti perbezaan sikap guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut umur.
- iii. Mengenal pasti perbezaan sikap guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut lokasi sekolah.
- iv. Mengenal pasti perbezaan sikap guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan mengikut taraf pendidikan.
- v. Mengenal pasti perbezaan sikap guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut tempoh mengajar.
- vi. Mengenal pasti perbezaan sikap guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut pengalaman mengajar murid berkeperluan pendidikan khas.

- vii. Mengenal pasti perbezaan sikap guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut latihan pendidikan khas.
- viii. Mengenal pasti perbezaan sikap guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut keberadaan murid berkeperluan pendidikan khas dalam bilik darjah.
- ix. Mengenal pasti tahap keseluruhan sikap guru Sekolah Dasar terhadap penerimaan pelaksanaan pendidikan inklusif.

1.6 Soalan dan Hipotesis Kajian

Kajian yang dijalankan adalah untuk bagi menjawab soalan-soalan mengenai tahap penerimaan guru Sekolah Dasar dalam pelaksanaan pendidikan inklusif dan beberapa hipotesis telah dibina untuk diuji dalam kajian ini. Pengkaji telah membentuk Jadual 1.1 bertujuan bagi memudahkan memahami soalan dan hipotesis kajian.

Jadual 1.1

Soalan dan Hipotesis Kajian

No.	Soal Kajian	Hipotesis Kajian
1.	Adakah terdapat perbezaan sikap guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut jantina?	H ₀₁ Tidak terdapat perbezaan yang signifikan sikap guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut jantina.
1.1.	Adakah terdapat perbezaan aspek kognitif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut jantina?	H _{01.1} Tidak terdapat perbezaan yang signifikan aspek kognitif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut jantina.

(bersambung)

Jadual 1.1 (*sambungan*)

No.	Soal Kajian		Hipotesis Kajian
1.2.	Adakah terdapat perbezaan aspek afektif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut jantina?	H _{o1.2}	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan aspek afektif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut jantina.
1.3.	Adakah terdapat perbezaan aspek tingkah laku guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut jantina?	H _{o1.3}	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan aspek tingkah laku guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut jantina.
2.	Adakah terdapat perbezaan sikap guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut umur?	H _{o2}	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan sikap guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut umur.
2.1.	Adakah terdapat perbezaan aspek kognitif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut umur?	H _{o2.1}	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan aspek kognitif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut umur.
2.2	Adakah terdapat perbezaan aspek afektif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut umur?	H _{o2.2}	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan aspek afektif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut umur.
2.3	Adakah terdapat perbezaan aspek tingkah laku guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut umur?	H _{o2.3}	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan aspek tingkah laku guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut umur.
3.	Adakah terdapat perbezaan sikap guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut lokasi sekolah?	H _{o3}	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan sikap guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut lokasi sekolah.

(bersambung)

Jadual 1.1 (*sambungan*)

No.	Soal Kajian	Hipotesis Kajian
3.1	Adakah terdapat perbezaan aspek kognitif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut lokasi sekolah?	H _{03.1} Tidak terdapat perbezaan yang signifikan aspek kognitif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut lokasi sekolah.
3.2	Adakah terdapat perbezaan aspek afektif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut lokasi sekolah?	H _{03.2} Tidak terdapat perbezaan yang signifikan aspek afektif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut lokasi sekolah.
3.3	Adakah terdapat perbezaan aspek tingkah laku guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut lokasi sekolah?	H _{03.3} Tidak terdapat perbezaan yang signifikan aspek tingkah laku guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut lokasi sekolah.
4.	Adakah terdapat perbezaan sikap guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut taraf pendidikan?	H ₀₄ Tidak terdapat perbezaan yang signifikan sikap guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut taraf pendidikan.
4.1	Adakah terdapat perbezaan aspek kognitif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut taraf pendidikan?	H _{04.1} Tidak terdapat perbezaan yang signifikan aspek kognitif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut taraf pendidikan.
4.2	Adakah terdapat perbezaan aspek afektif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut taraf pendidikan?	H _{04.2} Tidak terdapat perbezaan yang signifikan aspek afektif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut taraf pendidikan.
4.3	Adakah terdapat perbezaan aspek tingkah laku guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut taraf pendidikan?	H _{04.3} Tidak terdapat perbezaan yang signifikan aspek tingkah laku guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut taraf pendidikan.

(bersambung)

Jadual 1.1 (*sambungan*)

No.	Soal Kajian	Hipotesis Kajian
5.	Adakah terdapat perbezaan sikap guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut tempoh mengajar?	H ₀₅ Tidak terdapat perbezaan yang signifikan sikap guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut tempoh mengajar.
5.1	Adakah terdapat perbezaan aspek kognitif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut tempoh mengajar?	H _{05.1} Tidak terdapat perbezaan yang signifikan aspek kognitif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut tempoh mengajar.
5.2	Adakah terdapat perbezaan aspek afektif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut tempoh mengajar?	H _{05.2} Tidak terdapat perbezaan yang signifikan aspek afektif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut tempoh mengajar.
5.3	Adakah terdapat perbezaan aspek tingkah laku guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut tempoh mengajar?	H _{05.3} Tidak terdapat perbezaan yang signifikan aspek tingkah laku guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut tempoh mengajar.
6.	Adakah terdapat perbezaan sikap guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut pengalaman mengajar murid berkeperluan pendidikan khas?	H ₀₆ Tidak terdapat perbezaan yang signifikan sikap guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut pengalaman mengajar murid berkeperluan pendidikan khas.
6.1	Adakah terdapat perbezaan aspek kognitif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut pengalaman mengajar murid berkeperluan pendidikan khas?	H _{06.1} Tidak terdapat perbezaan yang signifikan aspek kognitif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut pengalaman mengajar murid berkeperluan pendidikan khas.
6.2	Adakah terdapat perbezaan aspek afektif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut pengalaman mengajar murid berkeperluan pendidikan khas?	H _{06.2} Tidak terdapat perbezaan yang signifikan aspek afektif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut pengalaman mengajar murid berkeperluan pendidikan khas.

(bersambung)



Jadual 1.1 (*sambungan*)

No.	Soal Kajian	Hipotesis Kajian
6.3	Adakah terdapat perbezaan aspek tingkah laku guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut pengalaman mengajar murid berkeperluan pendidikan khas?	H _{06.3} Tidak terdapat perbezaan yang signifikan aspek tingkah laku guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut pengalaman mengajar murid berkeperluan pendidikan khas.
7.	Adakah terdapat perbezaan sikap guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut latihan pendidikan khas?	H ₀₇ Tidak terdapat perbezaan yang signifikan sikap guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut latihan pendidikan khas.
7.1	Adakah terdapat perbezaan aspek kognitif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut latihan pendidikan khas?	H _{07.1} Tidak terdapat perbezaan yang signifikan aspek kognitif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut latihan pendidikan khas.
7.2	Adakah terdapat perbezaan aspek afektif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut latihan pendidikan khas?	H _{07.2} Tidak terdapat perbezaan yang signifikan aspek afektif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut latihan pendidikan khas.
7.3	Adakah terdapat perbezaan aspek tingkah laku guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif latihan pendidikan khas?	H _{07.3} Tidak terdapat yang signifikan perbezaan aspek tingkah laku guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut latihan pendidikan khas.
8.	Adakah terdapat perbezaan sikap guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut keberadaan murid berkeperluan pendidikan khas dalam bilik darjah?	H ₀₈ Tidak terdapat perbezaan yang signifikan sikap guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut keberadaan murid berkeperluan pendidikan khas dalam bilik darjah.

(bersambung)

Jadual 1.1 (*sambungan*)

No.	Soal Kajian		Hipotesis Kajian
8.1	Adakah terdapat perbezaan aspek kognitif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut keberadaan murid berkeperluan pendidikan khas dalam bilik darjah?	H _{o8.1}	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan aspek kognitif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut keberadaan murid berkeperluan pendidikan khas dalam bilik darjah.
8.2	Adakah terdapat perbezaan aspek afektif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif keberadaan murid berkeperluan pendidikan khas dalam bilik darjah?	H _{o8.2}	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan aspek afektif guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut keberadaan berkeperluan pendidikan khas dalam bilik darjah.
8.3	Adakah terdapat perbezaan aspek tingkah laku guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut keberadaan murid berkeperluan pendidikan khas dalam bilik darjah?	H _{o8.3}	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan aspek tingkah laku guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif mengikut keberadaan murid berkeperluan pendidikan khas dalam bilik darjah.
9	Bagaimanakah tahap keseluruhan sikap guru Sekolah Dasar terhadap penerimaan pelaksanaan pendidikan inklusif?		

1.7 Kepentingan Kajian

Kajian ini penting dilaksanakan kerana pendidikan inklusif adalah suatu program yang baharu di Aceh, walaupun pendidikan inklusif ini sudah ada sejak tahun 2008 di Indonesia. Dalam pelaksanaannya pastilah terdapat beberapa masalah, sehingga pendidikan inklusif belum dapat berjalan secara maksimum. Oleh kerana itu



diharapkan dari hasil kajian ini dapat menciptakan suatu alat ukur terhadap penerimaan guru terhadap pendidikan inklusif.

Sampai dengan saat ini, pengkaji belum mendapatkan kajian yang meneliti sikap guru terhadap pendidikan inklusif di Aceh. Namun kajian mengenai sikap guru terhadap pendidikan inklusif telah dijalankan di luar daripada Aceh, seperti di Jakarta, Yogyakarta dan seputaran Pulau Jawa. Bagaimanapun, setakat ini, tiada instrumen telah dibangunkan untuk mengukur sikap sedemikian dalam suasana di Aceh. Oleh kerana itu penting untuk membina instrumen baharu untuk menilai sikap guru terhadap pendidikan inklusif sesuai konteks Aceh. Kajian menghasilkan suatu produk iaitu berupa instrumen yang mampu mengukur sikap guru Indonesia, khususnya di Aceh terhadap pendidikan inklusif.



Keperluan membina instrumen ini kerana pengkaji melihat perkembangan profesionalisme guru yang berkaitan dengan konsep dan prinsip pendidikan pembelajaran inklusif telah menjadi topik yang menarik minat pihak Pejabat Pemerintah. Sokongan kepada penyediaan dan pembangunan profesionalisme dalam kalangan guru adalah berdasarkan keperluan untuk mengubah persepsi dan membentuk sikap mereka supaya dapat memupuk pelaksanaan pendidikan inklusif yang berkesan. Usaha yang dilakukan oleh Kerajaan Aceh untuk menggalakkan pendidikan inklusif adalah berkisar kepada pembangunan profesional guru melalui latihan. Pendidikan inklusif memerlukan penilaian sikap guru terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif yang perlu diukur. Sekiranya latihan tidak mengubah sikap guru, kaedah lain perlu diterapkan untuk mengubah amalan guru.





Kajian ini adalah penyiasatan terhadap sikap negatif guru sekolah arus perdana terhadap amalan pendidikan inklusif di daerah sekolah setempat. Sikap yang diberikan oleh guru terhadap aspek tertentu dari pendidikan inklusif dan sejauh mana jantina, umur, lokasi sekolah, taraf pendidikan, tempoh mengajar, pengalaman mengajar murid berkeperluan pendidikan khas, latihan dan keberadaan murid berkeperluan pendidikan khas menyumbang terhadap sikap ini. Dapatan kajian mempunyai implikasi untuk memberi cadangan terhadap amalan pengajaran pendidikan inklusif melalui program pra-perkhidmatan, latihan dalam perkhidmatan dan peluang latihan-latihan lainnya. Dapatan kajian ini juga menyokong keperluan latihan dalam perkhidmatan untuk mengetahui aspek amalan pengajaran yang mempengaruhi sikap guru terhadap pendidikan inklusif, serta perlu merancang program pembangunan kurikulum, pembangunan profesional untuk menyokong kejayaan pendidikan inklusif yang dikenal pasti dalam kajian ini.



Dapatan kajian ini akan menyumbang kepada keperluan untuk latihan pemulihan kepada guru sekolah arus perdana. Keperluannya adalah menangani halangan dalam melaksanakan pendidikan inklusif yang berkesan, termasuk sikap dan penerimaan guru yang negatif, kekurangan pengalaman, dan kekurangan latihan pendidikan khas. Sehubungan itu, pengkaji merancang program pembangunan profesional yang bertujuan untuk membangunkan pengetahuan, kemahiran, dan sikap guru-guru di Sekolah Dasar di tempat kajian dijalankan dan juga Sekolah Dasar di Aceh yang mempunyai populasi murid berkeperluan pendidikan khas yang besar. Program latihan untuk memindahkan pengetahuan dan kemahiran dalam melaksanakan perubahan dalam amalan. Melalui program pembangunan profesional dalam pendidikan inklusif, pengkaji menyimpulkan bahawa pemindahan pengetahuan dan kemahiran kepada guru akan membawa kepada penyelesaian dan keyakinan mereka





yang seterusnya akan mendorong penerimaan yang positif dan keinginan untuk melaksanakan amalan pengajaran di dalam kelas.

Matlamat program pembangunan profesional adalah untuk menyampaikan satu siri latihan bersepadu mengenai amalan pengajaran bersama yang digunakan dalam bilik darjah sekolah inklusif, untuk mengajar kakitangan di sekolah yang pelbagai dengan keberadaan murid berkeperluan khas yang ramai, melalui jadual latihan yang secara realistik sesuai dengan kalendar sekolah dan ketersediaan kakitangan. Visi kejayaan adalah, semasa kursus dan akhir program, guru kelas akan dengan penuh semangat menggunakan praktik pengajaran bersama (*cooperative teaching*), dan oleh kerana itu akan dapat meningkatkan pembelajaran bagi murid berkeperluan khas dan juga murid biasa di dalam kelas inklusif. Selain itu juga kajian ini penting dijalankan untuk dapat memberi perubahan dan cadangan kepada Kementerian Pendidikan di Indonesia, khususnya di Aceh, serta kepada pihak-pihak yang terlibat di sekolah seperti guru, pengetua, Pemerintah Daerah, Dinas Pendidikan dan juga ibu bapa.

1.8 Kerangka Konseptual Kajian

Kajian ini menggunakan tiga teori, iaitu (1) teori *self-efficacy* Bandura, (2) teori Vygotsky *Social Cultural*, dan (3) teori *Cognitive consistency*. *Self-efficacy* berkaitan dengan rasa kawalan terhadap alam sekitar dan tingkah laku seseorang. Oleh itu penting untuk tujuan kajian ini, untuk memahami bagaimana pengendalian guru terhadap persekitaran dan tingkah laku berkaitan dengan pendidikan inklusif yang telah dijalankan di Aceh. Guru yang mempunyai kawalan lokus yang kuat lebih





cenderung untuk mengekalkan keberkesanan diri yang lebih tinggi (Bandura, 1977). Ini bermakna mereka lebih cenderung untuk berusaha lebih keras untuk mengubah tingkah laku, komited kepada cabaran, dan berterusan walaupun terdapat halangan yang boleh menjejaskan motivasi. Vygotsky (1993) dalam teori *Social Cultural* mencadangkan agar mengubah sikap sosial harus menjadi salah satu tujuan pertama seorang pendidik (Gindis, 2003). Teori ini akan menjadi relevan dalam kajian ini kerana sikap guru yang benar terhadap pendidikan inklusif adalah penting untuk mencapai matlamat pendidikan khas. Pendekatan *Cognitive consistency* Feldman (1985) adalah relevan dalam kajian ini dalam memahami hubungan antara sikap guru dan pendidikan inklusif sekolah dan juga komitmen guru terhadap pendidikan inklusif. Menurut teori ini, peningkatan konsonan dalam sikap akan membawa kepada peningkatan penerimaan guru terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif di Aceh.



Maio, Haddock, Manstead, dan Spears (2010) menyatakan bahawa sikap mencerminkan kepada penerimaan guru terhadap pendidikan inklusif dapat dievaluasi berdasarkan tiga komponen iaitu kognitif, afektif, dan perilaku. Komponen kognitif terhadap sikap merujuk kepada pemikiran dan pengetahuan yang dikaitkan dengan objek sikap (Haddock & Zanna, 1999). Ini bererti bahawa sikap seseorang terhadap suatu objek mungkin dinilai terutama bergantung pada pengetahuannya yang berhubungan dengan suatu objek, keadaan atau persekitaran (Maio & Haddock, 2010). Oleh kerana itu dalam rangka untuk menilai sikap dasar guru Sekolah Dasar terhadap pendidikan inklusif, para pengkaji mengeksplorasi bagaimana guru memahami tentang konsep istilah pendidikan inklusif. Pengetahuan guru tentang pendidikan inklusif (komponen kognitif) telah digunakan sebagai titik permulaan untuk menilai asas sikap guru Sekolah Dasar terhadap penerimaan pendidikan inklusif.



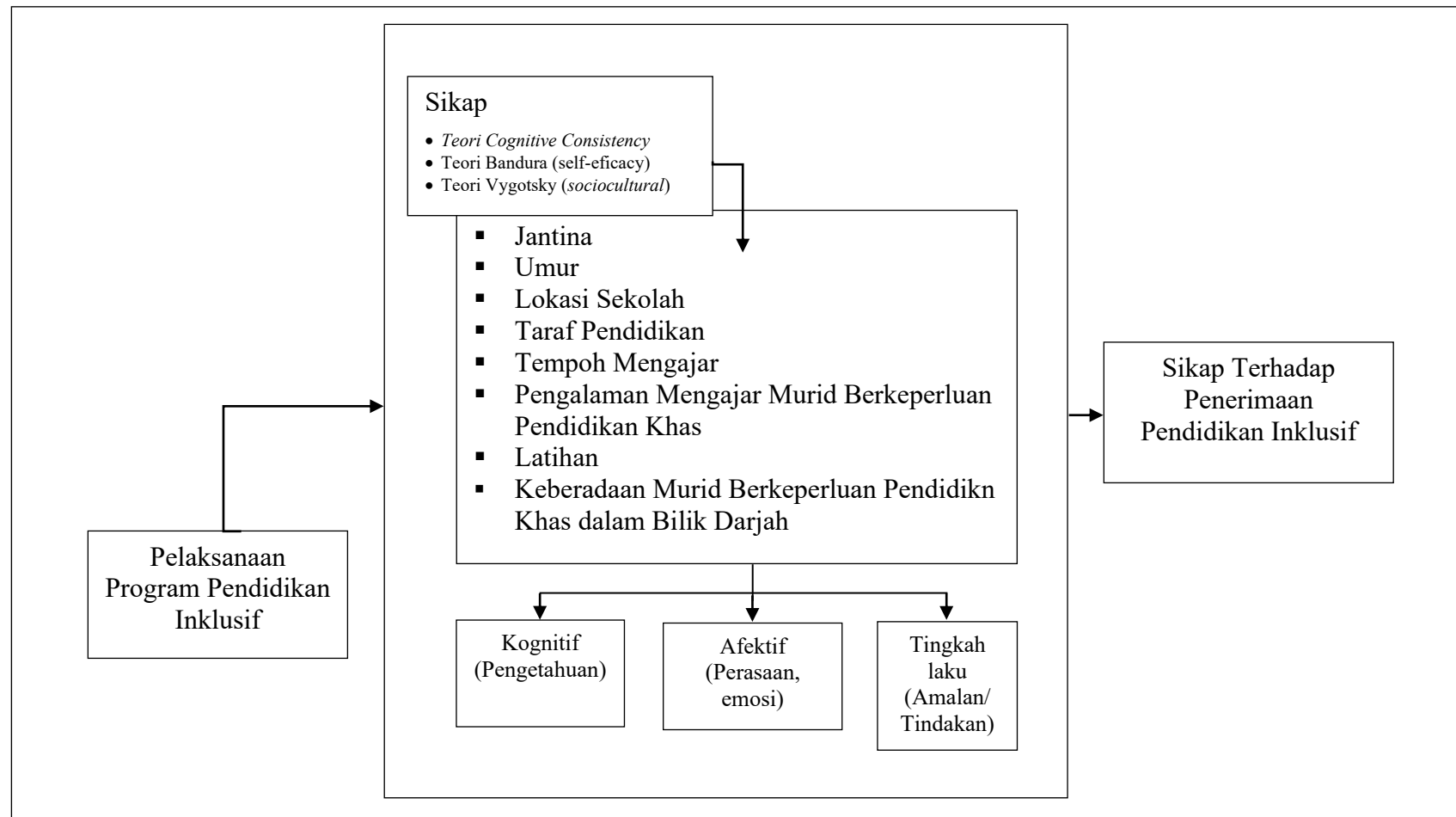


Komponen afektif merujuk kepada perasaan dan emosi yang dikaitkan dengan sikap tidak menerima. Jika seseorang individu mempunyai pengetahuan yang cukup mengenai sikap tidak menerima dan perasaan yang baik terhadap objek, maka dia akan mempunyai sikap positif terhadap objek dan begitu juga sebaliknya (Maio & Haddock, 2010). Dalam kajian ini pengkaji ingin meneroka bagaimana perasaan guru apabila mereka mengajar dalam bilik darjah yang mengandungi murid-murid berkeperluan khas. Pengetahuan dan perasaan terhadap sikap objek yang perlu seiring dengan bagaimana guru biasa mewujudkan budaya inklusif dan membangunkan amalan inklusif dalam bilik darjah (Booth & Ainscow, 2011). Pada komponen perilaku terdiri dari tindakan orang-orang sehubungan dengan sikap tidak menerima mahupun sikap menerima. Cara individu dalam bertindak dapat mencerminkan sikap mereka terhadap objek (Eagly & Chaiken, 2007).



Berdasarkan teori *self-efficacy* Bandura, teori Vygotsky *Social Cultural* dan *Cognitive consistency* membantu dalam membangunkan kerangka konseptual kajian ini untuk melihat penerimaan guru terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif di Aceh. Guru dalam sekolah inklusif menghabiskan lebih banyak masa dengan murid yang memberikan mereka arahan, bimbingan, menyediakan sumber yang diperlukan, menilai, memerhatikan dan menilai prestasi mereka. Akibatnya, penerimaan guru dapat mempengaruhi pelaksanaan pendidikan inklusif di sekolah tempat kerja mereka. Dalam melakukan ini, kerangka konseptual kajian yang dibentangkan dalam Rajah 1.1 di bawah telah dibangunkan. Ia menunjukkan hubungan antara pembolehubah bebas, pembolehubah bersandar. Rajah 1.1 menunjukkan kerangka konseptual dalam kajian ini. Dalam konteks kajian ini, pengkaji ingin melihat tentang sikap guru Sekolah Dasar terhadap penerimaan pendidikan inklusif yang berjalan di Aceh.





Rajah 1.1. Kerangka konseptual kajian diubausuai daripada Vygotsky (1993); Bandura (1997), dan Maio et al. (2010).

1.9 Batasan Kajian

1.9.1 Data yang dianalisis di dalam kajian ini adalah berdasarkan data-data yang dikumpul pada bulan Mac hingga Mei 2018. Justeru, generalisasi yang bakal dibuat berkaitan dengan kajian ini adalah terbatas kepada tempoh masa tersebut. Namun kerana situasi Covid-19 dan larangan keluar rumah serta penutupan sempadan antara bangsa, sehingga pengkaji terpaksa menambah masa untuk menyelesaikan kajian ini.

1.9.2 Kajian ini memberi fokus kepada pemboleh ubah sikap guru terhadap pendidikan inklusif. Di mana sikap terdiri daripada tiga domain iaitu (1) kognitif, (2) afektif, dan (3) tingkah laku. Di samping itu kajian ini juga memberi fokus kepada pemboleh ubah berdasarkan jantina, lokasi sekolah, taraf pendidikan, pengalaman mengajar murid berkeperluan pendidikan khas latihan dan keberadaan murid berkeperluan pendidikan khas dalam bilik darjah yang telah diikuti. Oleh yang demikian, kajian ini tidak mengkaji pemboleh ubah lain yang berkemungkinan mempunyai hubungan yang signifikan dengan sikap guru terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif di Aceh.

1.9.3 Walaupun terdapat 23 Kabupaten/Kota di Aceh, kajian ini hanya dijalankan di tiga buah kabupaten sahaja iaitu Kabupaten Bireuen, Kabupaten Pidie, dan Kabupaten Aceh Besar, disebabkan hanya tiga buah kabupaten ini sahaja yang telah menjalankan pendidikan inklusif di peringkat Sekolah Dasar.



- 1.9.4 Sekolah yang dipilih adalah sekolah tingkat Sekolah Dasar. Begitu juga dengan peserta kajian ini adalah guru-guru tingkat Sekolah Dasar yang telah menjalankan pendidikan inklusif di Aceh.

1.10 Definisi Operasional

Beberapa konsep yang digunakan dalam kajian ini diberi definisi operasional agar memudahkan pemahaman keseluruhan kajian. Berikut adalah definisi operasional yang digunakan dalam kajian, iaitu (1) sikap, (2) aspek kognitif, (3) aspek afektif, (4) aspek tingkah laku, (5) pendidikan inklusif, dan (6) Sekolah Dasar.



1.10.1 Sikap

Sikap adalah suatu kecenderungan belajar untuk menilai sesuatu dengan cara tertentu. Ini termasuk penilaian orang, isu, objek, atau peristiwa. Penilaian seperti itu sering positif atau negatif, tetapi mereka juga tidak pasti pada masa-masa tertentu (Karren et al., 2013). Pernyataan evaluatif, sama ada hal baik yang menyenangkan mahupun tidak menyenangkan terhadap objek, individu, atau peristiwa (Robbins, 2009). Sikap adalah organisasi kepercayaan, perasaan, dan kecenderungan tingkah laku terhadap objek, kumpulan, peristiwa atau simbol yang signifikan secara social (Hogg & Vaughan, 2005). Suatu kecenderungan psikologi yang diungkapkan dengan menilai entiti tertentu dengan sedikit kelonggaran atau ketidakpuasan (Eagly & Chaiken, 2007).



1.10.2 Aspek Kognitif

Kajian ini adalah berkaitan dengan sikap guru. Aspek pertama daripada sikap iaitu aspek kognitif. Dalam konteks kajian ini aspek kognitif ialah pemahaman pengetahuan tentang sesuatu konsep (Noreen et al., 2019). Pada pendidikan inklusif, sikap kognitif mewakili pengetahuan atau pemahaman individu tentang amalan undang-undang dan pengajaran untuk menyokong murid berkeperluan pendidikan khas dalam bilik darjah pendidikan am (Rodl et al., 2018; Sun & Xin, 2020).

1.10.3 Aspek Afektif

Aspek kedua daripada sikap iaitu aspek afektif. Dalam konteks kajian ini aspek afektif ialah kecenderungan atau kereaktifan emosi terhadap sesuatu konsep atau tingkah laku (Noreen et al., 2019). Pada pendidikan inklusif, sikap afektif mewakili reaksi emosi terhadap murid berkeperluan pendidikan khas dalam persekitaran pendidikan am (Gregory, 2018).

1.10.4 Aspek Tingkah Laku

Aspek ketiga daripada sikap iaitu aspek tingkah laku. Dalam konteks ini aspek tingkah laku ialah tindakan sebenar atau terancang seseorang individu berhubung dengan sesuatu konsep (Noreen et al., 2019). Pada pendidikan inklusif, sikap tingkah laku mewakili amalan pengajaran yang dirancang atau dilaksanakan untuk menyokong murid berkeperluan pendidikan khas dalam bilik darjah pendidikan am (Titrek et al., 2017).

1.10.5 Pendidikan Inklusif

Pendidikan inklusif ialah istilah yang digunakan untuk menggambarkan sistem pendidikan di mana semua murid diterima dan dimasukkan sepenuhnya, secara pendidikan dan sosial (Freer, 2021; Mpu & Adu, 2021; Krischler et al., 2019; Muzemil & Lola, 2019). Mengintegrasikan murid berkeperluan pendidikan khas di sekolah arus perdana (Fernandes et al., 2021; Ainscow, 2020; Van Mieghem et al., 2020; Thomas & Uthaman, 2019). Menerima dan menyesuaikan diri dengan kepelbagaian murid (Rapp & Corral-Granados, 2021; Singh et al., 2020; Sanger, 2020) dan merupakan pendekatan multidimensi berdasarkan paradigma hak dan kualiti hidup yang merujuk kepada pendidikan semua murid, dengan atau tanpa kecacatan, tanpa mengira status atau asal usul mereka, yang berkongsi ruang pembelajaran yang sama serta melibatkan hak pendidikan untuk semua pelajar agar dapat memberi tumpuan kepada bahagian, penyertaan, demokrasi, keuntungan, akses sama rata, kualiti, kesaksamaan, dan keadilan (Triviño-Amigo et al., 2022; van Steen & Wilson, 2020; Thomas & Uthaman, 2019) yang bertujuan untuk mengurangkan peminggiran murid dengan keperluan yang pelbagai dan menggalakkan mereka mengambil bahagian dalam kehidupan bermasyarakat (Güler & Turan, 2022; Kizilaslan & Tuncay, 2022; Khursheed et al., 2020).

Dalam konteks kajian ini pendidikan inklusif iaitu suatu program yang telah dijalankan di Aceh sejak tahun 2012 dengan tujuan menyelaraskan pendidikan bagi semua murid berkeperluan pendidikan khas untuk mendapatkan pendidikan yang layak, dan mereka dalam bersekolah di sekolah arus perdana yang memiliki jarak terdekat dengan lokasi tempat tinggal murid tersebut.

1.10.6 Sekolah Dasar

Sekolah Dasar (SD) adalah peringkat paling dasar pada pendidikan formal di Indonesia. Di Malaysia disebut Sekolah Rendah. Sekolah Dasar dilaksanakan selama enam tahun, mulai dari kelas satu sampai kelas enam. Setelah murid menamatkan Sekolah Dasar, selanjutnya mereka akan melanjutkan ke sekolah tahap berikutnya, iaitu Sekolah Menengah Pertama (SMP) selama tiga tahun dan Sekolah Menengah Atas (SMA) juga selama tiga tahun. Seterusnya mereka akan mengikuti pendidikan ke Univerisiti.

1.11 Rumusan

Bab I membincangkan latar belakang kajian, pernyataan masalah, tujuan kajian, objektif kajian, soalan dan hipotesis kajian, kepentingan kajian, kerangka konseptual kajian, batasan kajian dan definisi operasional. Latar belakang kajian membincangkan tentang timbulnya pendidikan inklusif di dunia, sehingga membawa impak bahawa perlunya pendidikan inklusif untuk semua murid termasuk murid berkeperluan pendidikan khas. Beberapa isu diketengahkan mengenai sikap guru terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif di dalam dan luar negara sehingga telah menampakkan rasional untuk menjalankan kajian ini.