



Pengalaman Pendidik TK Reguler Mengajar Anak Berkebutuhan Khusus

Pamuji Pamuji[✉], Nurul Khotimah², Siti Mahmudah³

Pendidikan Luar Biasa, Universitas Negeri Surabaya, Indonesia^(1,3)

Pendidikan Anak Usia Dini, Universitas Negeri Surabaya, Indonesia⁽²⁾

DOI: [10.31004/obsesi.v7i6.2666](https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i6.2666)

Abstrak

Artikel ini membahas pentingnya suara pendidik dalam gerakan kesetaraan dan keberagaman, khususnya terkait pendidikan inklusi anak usia dini. Meskipun pendidikan inklusi semakin diterima secara luas, kontribusi dan pengalaman pendidik mengenai praktik terbaik dan tantangan yang dihadapi seringkali diabaikan. Melalui pendekatan fenomenologi dan metode kualitatif, tujuan penelitian berskala kecil ini mengeksplorasi pemahaman dan pengalaman lima pendidik anak usia dini tentang pendidikan inklusi di lima taman kanak-kanak di Jawa Timur. Analisis tematik data penelitian menggarisbawahi inklusi sebagai hak untuk diterima dan berpartisipasi penuh; kebutuhan untuk modifikasi guna mewujudkan budaya penerimaan, keberagaman, dan inklusi; kurangnya dukungan dan pengembangan profesional yang tidak memadai; serta pentingnya dukungan praktik yang efektif melalui hubungan dengan keluarga, para ahli, dan anak-anak. Temuan penelitian ini menyoroti implikasi pentingnya pengembangan profesional berbasis bukti yang lebih berfokus pada kebutuhan sehari-hari pendidik anak usia dini.

Kata Kunci: *guru tk; pendidikan inklusi; anak berkebutuhan khusus*

Abstract

This article examines the significance of educators' voices in the movement for equality and diversity, particularly concerning early childhood inclusive education. Despite the increasing acceptance of inclusive education, educators' contributions and experiences regarding best practices and challenges are often overlooked. Through a phenomenological approach and qualitative methodology, this small-scale study explores the understandings and experiences of five early childhood educators regarding inclusive education in five kindergartens in East Java. The right to be accepted and fully participate is emphasized by thematic analysis of the research data. Other themes that emerge are the lack of support and insufficient professional development, the necessity of changing to foster a culture of acceptance, diversity, and inclusion, and the significance of effective practice support through connections with families, experts, and kids. The study's conclusions draw attention to the important consequences of evidence-based professional development that is more concerned with meeting early childhood educators' day-to-day needs.

Keywords: *Kindergarten Teachers, Inclusion, Children with Special Needs*

Pendahuluan

Pendidikan inklusi pada anak usia dini semakin luas diadopsi dalam gerakan kesetaraan dan keberagaman, nilai dan kontribusi suara pendidik tentang praktik yang berhasil dan penuh tantangan kerap kali diabaikan. Penelitian berskala kecil ini bertujuan untuk mengeksplorasi pemahaman dan pengalaman lima orang pendidik anak usia dini terkait pendidikan inklusi di lima TK (Taman Kanak-kanak) di Jawa Timur. Analisis tematik terhadap data penelitian menggarisbawahi inklusi sebagai hak untuk diterima dan berpartisipasi penuh; perlunya modifikasi untuk mewujudkan budaya penerimaan, keberagaman, dan inklusi; kurangnya dukungan dan pengembangan profesional yang tidak memadai; serta pentingnya mendukung praktik yang efektif melalui hubungan dengan keluarga, para ahli, dan anak-anak. Temuan penelitian ini memiliki implikasi terhadap pentingnya pengembangan profesional berbasis bukti yang lebih berfokus pada kebutuhan sehari-hari pendidik anak usia dini, alih-alih semata-mata memenuhi kepentingan peneliti akademis dan pembuat kebijakan.

Pendidikan inklusi dalam program anak usia dini menawarkan kesempatan substansial bagi anak-anak. Terutama bagi anak berkebutuhan khusus, praktik inklusi memungkinkan mereka untuk diterima, terlibat dengan percaya diri, berinteraksi, dan berpartisipasi penuh bersama teman sebaya yang berkembang secara tipikal (Allen & Cowdery, 2012; Flear, 2010; Hyde et al., 2014). Inklusi adalah filosofi pendidikan berkualitas yang mengakui hak semua anak untuk berpartisipasi secara aktif dan mencapai hasil dalam semua bidang perkembangan dan pembelajaran (Hyde et al., 2014; Petrescu, 2013).

Penelitian ini berfokus pada pendidikan inklusi di Taman Kanak-kanak (TK) untuk anak usia empat tahun. Direktorat Pendidikan Anak Usia Dini (DPAUD) mendefinisikan TK sebagai "program untuk anak usia dini yang diselenggarakan oleh guru pendidikan anak usia dini yang berkualifikasi" (DPAUD, 2022). Penelitian menunjukkan bahwa program TK Reguler berkualitas tinggi yang dijalankan oleh pendidik dengan orientasi inklusif dapat meningkatkan kesehatan dan kesejahteraan semua anak, sehingga berdampak pada peningkatan ikatan sosial dan pembelajaran (DPPAUD, 2018; Agbenyega & Klibthong, 2013). Oleh karena itu, peneliti lain telah menekankan perlunya studi yang mengeksplorasi pengalaman pendidik yang terlibat dalam pendidikan inklusi untuk mengidentifikasi kebutuhan dukungan mereka (Peneliti, 2013; Lee & Recchia, 2016). Penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi pengalaman praktik inklusi pendidik TK di empat TK di Jawa Timur.

Dalam 15 tahun terakhir, dunia internasional semakin gencar memfokuskan penyelenggaraan pendidikan inklusi anak usia dini (Corbett & Slee, 2000; Lee & Recchia, 2016). Di Indonesia sendiri, banyak peraturan perundangan, kerangka kurikulum, dan standar yang menetapkan landasan hukum dan pedoman untuk mencapai pendidikan inklusi. Contohnya adalah Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas, Standar Disabilitas untuk Pendidikan di dalam Panduan Penyelenggaraan PAUD Berkualitas Lingkungan Belajar Inklusif (DPAUD, 2022).

Capaian pembelajaran yang tercantum dalam kerangka kerja memberikan arahan untuk perkembangan dan perilaku belajar yang diharapkan. Pendidik harus berupaya mengembangkan hal tersebut pada semua anak, terlepas dari kemampuan atau disabilitas mereka. Lebih lanjut, kerangka kerja ini memuat panduan bagi pendidik tentang cara mengembangkan lingkungan inklusif untuk mencapai capaian pembelajaran berkualitas tinggi bagi semua anak (DPAUD, 2022).

Penelitian terdahulu dalam pendidikan inklusif menyoroti berbagai tantangan yang dihadapi dalam implementasinya. Salah satu tantangan utama adalah kurangnya dukungan, pengetahuan, dan keterampilan guru dalam menerapkan praktik inklusi secara efektif bagi anak-anak dengan disabilitas (Lee & Recchia, 2016; Soukakou, 2012; Warren et al., 2016; Wen et al., 2011). Faktor lingkungan, pelatihan, dukungan, sumber daya, dan legislasi juga ditemukan memiliki dampak signifikan terhadap praktik inklusi pendidik (Allen & Cowdery, 2012; Gillies & Carrington, 2004; Pearson, 2015). Jumlah anak berkebutuhan khusus yang

terdaftar di TK Reguler terus meningkat (Dapodik, 2023). Meskipun inklusi secara umum diterima, keberhasilannya sangat bergantung pada keterampilan mereka yang bekerja langsung dengan anak berkebutuhan khusus di TK Reguler (Kemp, 2016).

Pembaharuan penelitian terletak pada upaya untuk mengeksplorasi pemahaman dan pengalaman pendidik anak usia dini tentang inklusi serta faktor-faktor pendukung dan penghambat dalam praktik inklusi mereka. Penelitian ini bertujuan untuk mengkaji bagaimana pendidik anak usia dini memahami dan memaknai konsep inklusi serta mengeksplorasi pengalaman mereka dalam mengajar anak usia dini dengan disabilitas. Penelitian ini juga bertujuan mengidentifikasi apa yang dianggap pendidik sebagai faktor pendukung dan penghambat dalam mengajar anak usia dini dengan disabilitas. Pertanyaan penelitian ini adalah: 1) Apa filosofi dan pengalaman pendidik anak usia dini tentang inklusi?; 2) Apa yang dilaporkan pendidik sebagai faktor pendukung dan penghambat praktik inklusi mereka?

Metodologi

Penelitian ini menggunakan pendekatan fenomenologi hermeneutis untuk mengeksplorasi pengalaman hidup para pendidik terkait filosofi dan pengalaman mereka dalam menginklusi anak berkebutuhan khusus dalam program mereka (Giorgi, 2007). Pendekatan metodologis ini didasarkan pada gagasan bahwa tidak ada interpretasi tunggal atas suatu fenomena (Connelly, 2010; Finlay, 2009). Pengetahuan baru muncul seiring berjalannya waktu, menunjukkan bahwa lingkaran hermeneutis memerlukan serangkaian tindakan dalam membangun, menegosiasikan, dan menghasilkan pengetahuan. Melalui pengalaman pribadi, kita dapat memahami pengalaman orang lain (Connelly, 2010). Dengan cara ini, pengalaman partisipan yang diungkapkan melalui perspektif pribadi melalui wawancara dalam penelitian ini merepresentasikan pengetahuan penting tentang bagaimana mereka memahami pendidikan inklusi dan praktiknya. Pengembangan dan produksi pengetahuan dari penelitian ini merupakan gambaran dari pengalaman para pendidik tersebut dan harus dilihat sebagai satu interpretasi, dalam kontinum ruang-waktu, untuk memajukan pemahaman kita tentang pendidikan inklusi pada anak usia dini, keterbatasan dan potensinya.

Penelitian fenomenologi bertujuan untuk mendeskripsikan fenomena penelitian seakurat mungkin tanpa kerangka prakonsepsi; sebaliknya, peneliti berpegang teguh pada pemahaman fenomena sosial dan psikologis dari perspektif orang yang terlibat (Davidson, 2000). Sebagai penelitian fenomenologi, kami berfokus pada praktik dan pengalaman hidup para pendidik anak usia dini yang dinarasikan melalui wawancara tatap muka.

Penelitian ini dilaksanakan di TK dan RA di Jawa Timur, dimana landasan agama menjadi perbedaan signifikan antara keduanya. TK umumnya tidak memiliki afiliasi agama tertentu, sementara RA didasarkan pada kurikulum pendidikan Islam. Sehubungan dengan mata pelajaran, TK memiliki kurikulum yang lebih umum, yang mencakup aspek seni, perkembangan motorik kasar/halus, dan kognitif. Di sisi lain, RA memiliki kurikulum yang mencakup pendidikan agama Islam selain mata pelajaran umum.. Semua pendidik dalam penelitian ini memiliki anak berkebutuhan khusus yang terdaftar dalam program mereka, dan beberapa pendidik sedang dalam proses pengajuan dana untuk lebih lanjut mendukung anak-anak tersebut. Disabilitas yang dialami anak-anak bervariasi, mulai dari gangguan spektrum autisme, gangguan perhatian dan defisit hiperaktif, gangguan bicara, hingga keterlambatan perkembangan global dan masalah perilaku. Teknik sampling kenyamanan digunakan untuk memilih partisipan penelitian. Detail partisipan dirangkum dalam Tabel 1.

Wawancara tatap muka, individual, terbuka, semi-terstruktur, dilakukan dengan partisipan di tempat kerja mereka. Sebanyak lima jam digunakan untuk mengumpulkan data, dengan setiap wawancara berlangsung selama kurang lebih satu jam. Contoh pertanyaan wawancara adalah: Apa pemahaman Anda tentang inklusi? Bagaimana Anda menerapkan inklusi di TK Anda? Apa yang mendukung atau menghambat praktik inklusi Anda?

Tabel 1 Partisipan

Peserta	Jabatan	Daerah TK
NR	Kepala Sekolah	TK Surabaya
AM	Guru	RA Surabaya
KK	Kepala Sekolah	RA Lamongan
DH	Guru	TK Lamongan
KF	Kepala Sekolah	TK Bojonegoro

Kami menggunakan pendekatan tematik enam langkah Braun dan Clarke (2006) untuk menganalisis data. Prosesnya meliputi pembacaan berulang data transkripsi diikuti dengan pembuatan kode awal melalui pengkodean manual dengan memeriksa fitur menarik dari data secara sistematis di seluruh set data, mengumpulkan dan mengatur data yang relevan dengan setiap kode. Kami menggunakan literatur inklusi untuk memandu proses pengkodean dan kemudian mencari tema di mana kami secara kritis memeriksa pola kode. Selanjutnya, kami meninjau tema dan meruntuhkan kode yang datanya tidak cukup untuk mendukungnya. Teknik reduksi data ini menghasilkan koherensi internal dalam tema serta perbedaan yang kuat antar tema (Patton, 1990). Hal ini membuka kemungkinan bagi kami untuk mendefinisikan dan memberi nama tema dengan cara yang menangkap esensi tema terkait dengan pandangan dan pengalaman inklusi yang dirasakan partisipan. Terakhir, kami menulis narasi analitik mengenai subjek penelitian dan menggunakan alat analisis tersebut di atas untuk melaporkan temuan (Braun & Clarke, 2006).

Penelitian ini memiliki potensi keterbatasan. Pertama, ukuran sampel kecil; sehingga sulit untuk mengidentifikasi hubungan yang signifikan dari data. Kedua, partisipan hanya diwawancarai sekali; oleh karena itu, beberapa data tindak lanjut yang berharga mungkin terlewatkan. Meskipun demikian, data yang diperoleh dari partisipan memberikan beberapa perspektif penting tentang praktik inklusi anak usia dini sebagai landasan untuk penyelidikan lebih lanjut di bidang ini.

Dalam hal etika, penelitian ini dilakukan dengan memperhatikan prinsip-prinsip etika penelitian, termasuk mendapatkan izin dari pihak sekolah dan mendapatkan persetujuan dari semua partisipan. Selain itu, kerahasiaan dan privasi partisipan dijaga dengan cara menyensor nama peserta dan sekolah dalam laporan penelitian ini. Semua data yang terkumpul dijaga dengan aman dan hanya digunakan untuk keperluan penelitian, dengan memastikan bahwa tidak ada informasi yang dapat mengidentifikasi individu dipublikasikan tanpa izin tertulis dari partisipan.

Hasil dan Pembahasan

Analisis data mengungkap empat tema yang menggambarkan esensi perspektif pendidik terkait konseptualisasi mereka tentang inklusi, pengalaman, dan penghambat/pendorong: (a) inklusi sebagai hak untuk diterima dan berpartisipasi penuh; (b) modifikasi untuk mewujudkan budaya penerimaan, keberagaman, dan inklusi; (c) kurangnya dukungan dan pengembangan profesional yang tidak memadai; dan (d) mendukung praktik yang efektif melalui hubungan dengan keluarga, para ahli, dan anak-anak.

Secara keseluruhan, temuan ini mencerminkan filosofi pendidikan inklusi dan pengalaman praktik yang bertujuan untuk meningkatkan pendidikan anak usia dini, khususnya dengan mengidentifikasi penghambat dan pendorong pendidikan anak usia dini yang inklusif. Para pendidik mendeskripsikan pemahaman mereka tentang inklusi, pengalaman mereka dalam mengajar anak berkebutuhan khusus, dan apa yang mereka anggap sebagai penghambat dan pendorong pendidikan inklusi.

Inklusi sebagai Hak untuk Diterima dan Berpartisipasi Penuh

Tanggapan para pendidik menunjukkan bahwa mereka memiliki pemahaman yang serupa tentang konseptualisasi inklusi sebagai hak untuk diterima dan berpartisipasi penuh

dalam semua aspek program pendidikan. NR menyatakan: "Setiap anak memiliki hak untuk berpartisipasi penuh dalam setiap aspek program dan harus didukung untuk merasa seperti anggota kelas mereka setiap saat."

Konseptualisasi NR selaras dengan gagasan partisipasi penuh oleh semua anak dalam program, menunjukkan bahwa akses saja tidak menjamin inklusi. Memahami filosofi pendidikan inklusi sebagai penyediaan akses dan partisipasi dalam pendidikan untuk semua anak penting bagi pendidik saat mereka mengembangkan program yang mendukung semua anak untuk belajar (Anthony, 2011). Di sisi lain, AM menjelaskan inklusi sebagai program berkualitas tinggi untuk semua anak: "Ini adalah lingkungan berkualitas tinggi yang mendorong aksesibilitas untuk semua orang tanpa memandang perbedaan sosial, fisik, agama, ekonomi, atau budaya."

Menurut AM, lingkungan yang tidak memungkinkan partisipasi penuh yang berkualitas dalam kurikulum tidak dapat dianggap inklusif. Rasa memiliki (*belonging*) merupakan hal krusial bagi keberadaan manusia (Agbenyega, 2017). Rasa memiliki merupakan elemen kunci dalam pendidikan anak usia dini. Perasaan memiliki ini berkembang dari diikutsertakannya anak dalam program berkualitas tinggi bersama anak-anak lainnya. KF menggambarkan hal ini: "Inklusi adalah tentang memastikan semua anak merasa diterima dan menjadi bagian dari seluruh kelompok/komunitas. Ini tentang memberi mereka akses ke lingkungan berkualitas tinggi."

Komentar KF menempatkan rasa memiliki anak sebagai keberadaan mereka dalam komunitas tertentu, dengan hak untuk berbagi dalam kelompok itu. Ini memperkuat gagasan bahwa anak-anak akan berkembang dalam komunitas inklusif ketika keluarga dan pendidik mereka bekerja bersama mereka (Weasmer & Woods, 2010). Kolaborasi semacam itu pada akhirnya akan memungkinkan anak-anak untuk mengembangkan perasaan diterima di dalam komunitas mereka. Konseptualisasi inklusi KK juga mengarah pada rasa memiliki dan nilai yang diberikan kepada anak-anak: "Inklusi terdiri dari menyediakan program yang membantu semua orang untuk mendapatkan rasa memiliki. Semua anak harus merasa dihargai dan bahwa mereka termasuk dalam kelompok."

Perspektif ini menunjukkan keyakinan kuat para pendidik bahwa penting untuk mengalami rasa memiliki sebagai bagian dari inklusi (Allen & Cowdery, 2012). Memang, rasa memiliki adalah titik fokus ketika mempertimbangkan konsep inklusi.

Modifikasi untuk Menciptakan Budaya Penerimaan, Keberagaman, dan Inklusi

Temuan penelitian menunjukkan bahwa praktik inklusi yang dijalankan para pendidik berbeda-beda. Dari analisis data, beberapa tema yang diidentifikasi adalah "melakukan modifikasi untuk mewujudkan inklusi" (AM) dan "mengembangkan budaya penerimaan terhadap keberagaman" (KF). Temuan menarik lainnya adalah pengakuan semua partisipan tentang pentingnya melakukan penyesuaian dalam praktik inklusi. Undang-Undang Disabilitas (DPAUD, 2022) mewajibkan pendidik untuk menawarkan penyesuaian yang wajar kepada mereka yang membutuhkannya.

NR mendiskusikan strateginya dalam melakukan modifikasi untuk siswa berkebutuhan khusus:

"Kadang-kadang siswa dengan kebutuhan tambahan memerlukan modifikasi pada rutinitas dan lingkungan agar mereka dapat berpartisipasi. Hal ini selalu dilakukan dengan konsultasi bersama keluarga dan perubahan dilakukan dengan cara yang tidak membuat anak merasa tersingkir atau berbeda dari yang lain."

NR dengan jelas menyatakan perlunya modifikasi untuk dibicarakan secara rutin dengan keluarga anak berkebutuhan khusus. Ia menyadari pentingnya bekerja sama dengan orang tua dalam pendidikan anak, khususnya untuk memungkinkan anak dengan kebutuhan

tambahan untuk berpartisipasi tanpa merasa tidak nyaman atau berbeda. Pengalaman AM tentang modifikasi serupa:

"Lingkungan fisik dimodifikasi untuk akses bagi anak-anak dan orang dewasa dengan kebutuhan tambahan; panel akustik, akses kursi roda, pintu lebar, tempat duduk rendah dan tinggi. Dukungan keuangan disediakan untuk keluarga dari latar belakang sosial ekonomi yang rendah."

AM menekankan pentingnya mendukung keluarga sepanjang tahun ajaran TK. Dia menyinggung perlunya mengubah lingkungan fisik tidak hanya untuk anak-anak, tetapi juga untuk orang dewasa berkebutuhan khusus yang mungkin memerlukan akses ke layanan TK.

Sementara itu, DH menggambarkan modifikasinya dirancang dan digunakan untuk semua anak, bukan hanya anak yang memerlukan penyesuaian:

"Semua area program dirancang untuk semua anak - sumber daya pendukung tambahan digunakan untuk semua anak, bukan hanya yang membutuhkannya, misalnya jadwal visual, cerita regulasi emosi, sudut tenang, dan lain-lain."

Bagian ini merupakan bagian utama artikel hasil penelitian dan biasanya merupakan bagian terpanjang dari suatu artikel. Hasil penelitian yang disajikan dalam bagian ini adalah hasil "bersih". Proses analisis data seperti perhitungan statistik dan proses pengujian hipotesis.

Kurangnya Dukungan dan Pengembangan Profesional yang Tidak Memadai

Semua pendidik mencatat tantangan yang memengaruhi praktik profesional mereka. Tantangan pertama yang dibahas oleh semua peserta adalah cara terbaik untuk mendukung anak berkebutuhan khusus dan memenuhi berbagai kebutuhan mereka.

Semua peserta menyebutkan bahwa mereka merasa tidak memiliki cukup dukungan untuk mengajar anak berkebutuhan khusus secara efektif. Masalah utama yang mengemuka adalah kurangnya staf untuk membantu anak berkebutuhan khusus. Para pendidik menyatakan keprihatinan mereka tentang perlunya staf tambahan untuk menyediakan waktu yang cukup guna memenuhi semua kebutuhan anak. Mereka menambahkan bahwa pendekatan seluruh kelas untuk melayani semua anak secara bersama tidak feasible (dapat dilaksanakan) karena kebutuhan tinggi dari beberapa anak berkebutuhan khusus.

DH mengangkat masalah ini ke permukaan dan kemudian mengulanginya lagi:

"Tidak ada cukup dukungan untuk staf dan anak-anak. Kami membutuhkan lebih banyak staf pendukung. Tidak ada staf tambahan terlepas dari semua anak yang didiagnosis dengan disabilitas. Beberapa anak tidak memenuhi syarat untuk mendapatkan dana guna mempekerjakan staf tambahan, karena mereka dianggap tidak parah."

DH dengan jelas menyatakan keyakinannya bahwa ini merupakan hambatan substansial baginya, yang berdampak negatif pada praktiknya.

Dengan cara lain, NR mengungkapkan keprihatinannya tentang kurangnya dukungan di TK-nya:

"Kadang-kadang orang tua harus tinggal dengan anak mereka yang memiliki kebutuhan tinggi, jadi masalah ketenagaan menjadi kendala. Mereka membutuhkan dukungan individual, dan di sekolah reguler, sangat sulit mendapatkan dana untuk dukungan staf tambahan."

NR mengungkapkan bahwa terkadang orang tua perlu tinggal di TK bersama anak mereka yang memiliki kebutuhan khusus. Pengungkapan ini mencerminkan masalah

mendasar yang lebih dalam, yaitu kurangnya dukungan untuk anak-anak ini. Komentarnya tentang perlunya dukungan yang sulit didapatkan karena masalah pendanaan di TK reguler, memperkuat argumennya tentang mengapa orang tua harus tinggal di pusat tersebut bersama anak mereka. Hal ini memperkuat masalah kurangnya dukungan untuk perawatan individual ketika diperlukan.

Selain itu, KF membahas perlunya dukungan individual:

"Staf tambahan hanya ada di TK selama lima jam dan anak tersebut hadir selama delapan hingga sembilan jam setiap hari. Jadi, kami kemudian harus merawatnya secara individual dan mencoba melayani semua anak lain pada saat yang bersamaan. Kami tidak bisa memberikan pengawasan atau bantuan yang memadai kepada anak-anak lain ketika kami begitu sibuk memberikan dukungan individual kepada anak-anak berkebutuhan khusus."

Dampak kurangnya dukungan ini mempengaruhi anak-anak lain di TK. Karena dukungan pendidik difokuskan pada anak berkebutuhan khusus, anak-anak lain mungkin kehilangan pengawasan dan bantuan dasar.

Kekhawatiran serupa juga diungkapkan oleh KK: "Tidak ada cukup pakar disabilitas di TK untuk mendukung pendidik." Hal ini juga ditekankan oleh AM: "Dukungan profesional menjadi tantangan."

Dalam wawancara, para peserta merasa kurang pengetahuan dan keahlian dalam mengajar anak berkebutuhan khusus. Akibatnya, mereka tidak tahu bagaimana memenuhi semua kebutuhan anak. Berikut kutipan dari KF sebagai contoh:

"Memberikan layanan individual untuk menjaga mereka belajar dan berkembang secara individual merupakan tantangan utama. Saya tidak tahu cukup banyak tentang disabilitas tertentu atau bagaimana melayani anak-anak yang mengidapnya. Saya juga tidak tahu bagaimana membuat anak berkebutuhan khusus berinteraksi secara positif dengan anak-anak lain."

Kurangnya pengetahuan tentang cara mengajar anak berkebutuhan khusus menjadi penghalang bagi KF untuk memenuhi kebutuhan anak secara kompeten. Dia mengaku tidak tahu bagaimana membantu anak berinteraksi dengan anggota komunitas TK lainnya, dan itu jelas merupakan hambatan bagi pendidikan inklusi. Rasa kurangnya pemahaman tentang disabilitas menjadi tema yang umum di sepanjang wawancara.

Selain kekhawatiran KF, NR, KK, AM, dan DH semuanya menyebutkan bahwa mereka merasa tidak memiliki cukup pengetahuan, keahlian, atau bantuan profesional untuk mengajar anak berkebutuhan khusus dengan percaya diri. Komentar KK adalah contoh lain yang ringkas dari hambatan ini:

"Saya tidak memiliki akses yang cukup ke pengembangan profesional tentang disabilitas. Baik saya maupun rekan kerja saya tidak memiliki pilihan selain belajar sendiri di tempat kerja dengan pengetahuan awal yang minimal. Kami tidak memiliki latar belakang disabilitas, oleh karena itu menjadi tantangan. Selain itu, saya merasa tidak belajar cukup banyak di program pendidikan guru saya 25 tahun yang lalu untuk dapat melayani anak-anak berkebutuhan khusus ini."

Dalam wawancara, KK memosisikan dirinya sebagai orang yang tidak dilengkapi secara memadai untuk mengajar anak berkebutuhan khusus karena pelatihan awal pendidikan guru dan pengembangan profesional yang tidak mencukupi. Komentarnya tentang tidak hanya keterampilannya, tetapi juga rekan-rekannya yang harus belajar di tempat kerja, menunjukkan bahwa masalah kurangnya pembelajaran profesional adalah masalah yang lebih luas dan lebih dalam daripada sekadar lingkungan terdekat pendidik.

Data dari wawancara ini menyajikan berbagai masalah dalam lingkup pengembangan profesional.

Mendukung Praktik Efektif melalui Hubungan dengan Keluarga, Pakar, dan Anak

Wawancara menunjukkan bahwa pendidik anak usia dini sangat bergantung pada jaringan pendukung seperti Layanan Inklusi TK, Layanan Intervensi Anak Usia Dini, Petugas Lapangan Prasekolah, serta terapis wicara dan okupasi. KF menyatakan bahwa "sangat membantu untuk memiliki dukungan di ruangan dengan asisten tambahan yang ditugaskan karena kami memiliki anak berkebutuhan khusus. Saya merasa mereka adalah orang yang tahu apa yang mereka lakukan." KF menyiratkan bahwa dia merasa tidak dilengkapi untuk merawat anak berkebutuhan khusus, karena dia menyebut perlunya dukungan dari "seseorang yang tahu apa yang mereka lakukan." Meskipun KF mungkin merasa membutuhkan lebih banyak pengetahuan untuk memenuhi semua kebutuhan anak di pusatnya secara memadai, memanfaatkan dukungan dari staf tambahan dapat memfasilitasi praktik inklusi yang dia jalankan. Dengan cara ini, manfaat mendapatkan dana untuk staf tambahan guna mendukung seluruh TK ketika ada anak berkebutuhan khusus yang bersekolah di sana sangatlah besar baginya.

Demikian pula, NR berbicara tentang memiliki staf yang mendukung dan menerapkan strategi yang diperlukan dalam lingkungan belajar. Dukungan yang dia anggap bermanfaat berasal dari tim tempat dia bekerja setiap hari. Dia membahas hal ini:

"Saya memiliki tim yang sangat mendukung. Kami bertemu setiap minggu dan mendiskusikan apa yang perlu dilakukan, terutama untuk anak-anak yang memiliki kebutuhan khusus. Seluruh tim saya terlibat dan menerapkan tindakan yang diperlukan untuk membantu anak-anak tersebut. Saya tidak bisa melakukannya tanpa mereka."

Komentar ini menunjukkan betapa pentingnya dukungan yang diberikan oleh rekan kerja. Dalam hal ini, dukungan tersebut berperan penting dalam memungkinkan pendidik untuk melayani anak berkebutuhan khusus, seperti yang NR katakan bahwa tanpa dukungan dari timnya dia tidak bisa melakukannya. Ini menyiratkan bahwa dia dapat menyelesaikan tugasnya dalam melayani semua anak secara lebih efektif dengan dukungan mereka dan pada gilirannya menunjukkan nilai mereka.

Saluran dukungan lain yang disebutkan adalah menemukan pakar yang secara khusus berfokus pada lingkungan anak usia dini dan memahami kebutuhan beragam anak TK dalam melayani anak berkebutuhan khusus - misalnya, psikolog anak usia dini, atau pengembangan profesional yang dijalankan oleh pakar anak usia dini. NR menambahkan:

"Juga akan sangat membantu jika Anda dapat menemukan pakar yang berfokus pada lingkungan TK, bukan secara umum. Kadang-kadang, ketika saya diarahkan ke pakar yang berspesialisasi dalam lingkungan TK dan bukan hanya sekolah, itu sangat membantu. Mereka memahami apa yang Anda lakukan di anak usia dini dan dapat memberikan saran terarah yang bisa sangat bermanfaat."

NR menguraikan manfaat dari dukungan yang diberikan para ahli, hal ini menggambarkan pentingnya mendapatkan dukungan yang tepat di mana ekspektasi TK dipahami secara menyeluruh. Dalam proses pembelajaran, pendidik harus bekerja sama dengan anak, orang tua atau pengasuh, spesialis seperti terapis wicara, dan orang-orang terkait di dalam komunitas yang lebih luas. Mengingat bahwa semua individu ini mungkin memiliki peran penting dalam perjalanan belajar anak, membangun hubungan dengan mereka sangat fundamental untuk memberikan keberhasilan dalam pendidikan anak.

NR memberikan contoh tentang pentingnya membangun hubungan dengan orang tua:

"Mengajar anak berkebutuhan khusus tahun ini mudah bagi saya karena orang tua kooperatif dan sangat membantu. Pertemuan dengan mereka selalu berjalan lancar dan mereka terbuka dan jujur, yang membuat seluruh proses jauh lebih mudah daripada tahun-tahun sebelumnya di mana kemitraan dengan orang tua berkurang."

Hubungan NR dengan keluarga terbukti menjadi hal yang penting dalam perannya mengajar anak berkebutuhan khusus, dan keterbukaan orang tua membuat prosesnya lebih sederhana. Melihat hubungan dari jenis lain, sama pentingnya untuk memiliki hubungan profesional dengan keluarga, sehingga kepercayaan dapat dibangun dan dijaga. AM membahas pentingnya memiliki hubungan baik dengan keluarga maupun anak:

"Anda membutuhkan banyak informasi dari orang tua sebelum anak mulai membangun profil keluarga mereka. Untuk melakukan ini, Anda perlu membangun dan menjaga hubungan dengan mereka. Penting juga untuk membangun hubungan kepercayaan dengan anak agar mereka merasa nyaman dengan Anda."

AM membenarkan alasan mengapa hubungan ini menjadi kebutuhan dengan mengatakan bahwa dia membutuhkan banyak informasi dari keluarga untuk membangun profil keluarga, dan anak perlu merasa nyaman dengan pendidik mereka. Refleksi KF menambahkan pandangan alternatif tentang pentingnya memiliki hubungan dengan keluarga:

"Orang tua perlu memiliki pemahaman yang sama dan setuju untuk membawa anak mereka untuk dinilai jika perlu. Ini adalah proses yang panjang untuk membuat orang tua setuju dan Anda harus bersikap halus dan lembut agar tidak terlalu menekan."

Pandangan KF tentang realitas adalah di mana bersikap halus dan lembut sangat penting ketika berbicara dengan orang tua. Dia membahas perlunya orang tua memiliki pemahaman yang sama dengan pendidik, sehingga mereka setuju untuk meminta anaknya dinilai jika diperlukan.

KF selanjutnya membahas bagaimana dia berhubungan dengan spesialis yang diperlukan:

"Terapis wicara juga membantu karena mereka bekerja dengan anak autisme dan mengajarkan satu bahasa isyarat. Dia meninggalkan laporan untuk saya dan membantu saya dengan strategi dan apa yang dapat kita lakukan untuk melanjutkan pekerjaan yang dia lakukan dengan anak tersebut."

Semua contoh yang diberikan oleh peserta menunjukkan kebutuhan mutlak untuk membangun dan menjaga hubungan profesional dengan berbagai anggota komunitas tempat anak belajar dan berkembang.

Pembahasan

Temuan penelitian ini berkontribusi pada penelitian tentang pengalaman pendidik TK dalam mengajar anak berkebutuhan khusus. Temuan ini menunjukkan bahwa para pendidik menyadari bahwa pendidikan inklusi bersifat kompleks dan terus berkembang (Hoskin et al., 2015; Lee & Recchia, 2016); oleh karena itu, mereka membutuhkan dukungan tambahan dan pembelajaran profesional yang ditargetkan tentang pendidikan inklusi dan disabilitas. Para pendidik mengembangkan modifikasi khusus anak untuk mengakomodasi anak berkebutuhan khusus. Memodifikasi kurikulum untuk memenuhi kebutuhan belajar khusus anak sesuai dengan prinsip Desain Universal untuk Pembelajaran (DUP). DUP bertujuan

untuk menghilangkan hambatan belajar yang mungkin terjadi dan meningkatkan kesempatan belajar. DUP didasarkan pada keyakinan bahwa merancang lingkungan yang tepat untuk peserta didik yang beragam dapat menghasilkan pencapaian hasil belajar yang lebih baik untuk semua anak (Coyne et al., 2012). Strategi pengajaran ini mematuhi persyaratan hukum dan harapan yang ditetapkan dalam Pedoman oleh Kemendikbud, yang menyatakan bahwa penyesuaian yang wajar harus dilakukan untuk mengakomodasi setiap anak berkebutuhan khusus yang memilih untuk menghadiri TK.

Demikian pula, para pendidik berfokus pada pengembangan budaya penerimaan terhadap keberagaman sebagai strategi yang diperlukan untuk memberikan pendidikan inklusi berkualitas tinggi kepada semua anak. Ada keyakinan kuat bahwa mendidik anak tentang keberagaman dan bagaimana menerima perbedaan manusia harus dicontohkan melalui pengajaran. Hal ini mengingatkan kita pada temuan Szecsi et al. (2009) bahwa anak usia dini berhak untuk dapat terlibat dalam pengalaman yang membantu mereka menghargai keberagaman dan perbedaan. Kita hidup di dunia yang kompleks, dan keragaman serta perbedaan adalah hal yang standar; bukan hal yang langka. Szecsi et al. (2009) menemukan bahwa anak usia dini yang terlibat dalam pengalaman yang membantu mereka menghargai dan menerima keberagaman dan perbedaan mampu menggunakan pengetahuan ini sepanjang hidup mereka. Adalah menguntungkan ketika pendidik menciptakan budaya penerimaan terhadap keberagaman melalui penerapan strategi pengajaran inklusi. Ini dapat membantu membekali anak-anak dengan keterampilan vital untuk menghargai masyarakat di mana mereka tidak hanya menghadapi persamaan tetapi juga perbedaan yang tak terhindarkan antarmanusia (DPAUD, 2022; Szecsi et al., 2009).

Penelitian kami selanjutnya menunjukkan bahwa para pendidik merasa tertantang untuk mengajar anak berkebutuhan khusus, karena kurangnya staf pendukung. Chambers (2015) menemukan bahwa staf pendukung diperlukan untuk membantu anak-anak mencapai hasil yang baik dalam konteks pendidikan inklusi. Namun, temuan penelitian menunjukkan bahwa meskipun ada staf tambahan, pendidik tampaknya masih menghadapi tantangan signifikan karena sedikitnya jam yang dialokasikan untuk staf pendukung untuk bekerja di TK. Literatur yang membahas tentang kualitas program TK Reguler yang berhasil menegaskan kembali pentingnya dukungan dari berbagai bidang untuk memberikan intervensi dini yang sukses dalam program TK Reguler (Soukakou, 2012; Warren et al., 2016). Soukakou (2012) membahas pentingnya inklusi berkualitas tinggi yang membutuhkan lebih dari sekadar mendaftarkan anak di TK. Ini mencakup kualitas dukungan dan praktik pengajaran. Dukungan tersebut diperlukan sebagai fasilitator dalam mencapai pendidikan inklusi, seperti yang diartikulasikan melalui temuan penelitian.

Yang menjadi perhatian utama pendidik adalah kurangnya kesempatan pengembangan profesional di bidang cara mengajar anak berkebutuhan khusus dalam program TK Reguler. Pedoman mengharuskan pendidik anak usia dini untuk terus berupaya membangun pengetahuan profesional mereka (DPAUD, 2022). Kurangnya pengetahuan profesional dapat menjadi penghalang dan mengarah ke lingkungan belajar inklusi yang berkualitas rendah untuk anak usia dini (Agbenyega, 2015; Shady et al., 2013).

Meskipun manfaat inklusi telah didokumentasikan dengan baik dalam berbagai literatur, masih ada masalah di mana banyak anak dapat ditempatkan dengan pendidik yang memiliki sedikit atau bahkan tidak sama sekali pelatihan dalam praktik inklusi (Shady et al., 2013). Hal ini menunjukkan implikasi bahwa pengembangan profesional perlu ditargetkan pada kebutuhan pembelajaran profesional pendidik pendidikan anak usia dini terkait dengan pendidikan inklusi.

Meminta masukan dari pendidik tentang pembelajaran profesional mereka menyediakan alat, keterampilan, dan kemampuan yang diperlukan pendidik untuk bekerja secara efektif dengan anak berkebutuhan khusus (Dei et al., 2000). Ini berarti bahwa ketika pendidik diberikan pengembangan profesional khusus anak usia dini yang berkaitan dengan mengajar anak berkebutuhan khusus, mereka dapat meningkatkan pengajaran mereka

terhadap anak berkebutuhan khusus (Cook & Schirmer, 2016; Lancaster & Bain, 2010; Sharma et al., 2006; Varcoe & Boyle, 2014).

Terakhir, gagasan pendidik tentang membangun hubungan dengan keluarga, pakar, dan anak tampaknya menjadi ciri khas kemahiran mereka dalam menghadapi tantangan dalam membantu anak berkebutuhan khusus (Anderson & Boyle, 2015; Lynch & Irvine, 2009; Weasmer & Woods, 2010). Dengan meningkatnya sumber kolaborasi tersebut, pendidik menunjukkan bahwa mereka tidak sendirian dalam tugas melayani anak berkebutuhan khusus. Ada banyak personel pendukung yang dapat mereka jalin hubungan untuk membantu mereka mendukung dan mengajar anak berkebutuhan khusus.

Penelitian telah menunjukkan bahwa guru yang memanfaatkan keahlian rekan kerja, keluarga, dan pakar perkembangan anak (misalnya, terapis wicara, psikolog) mampu memberikan program berkualitas tinggi untuk anak-anak tergantung pada bagaimana pembelajaran profesional dirancang dan dilaksanakan (Soukakou, 2012; Varcoe & Boyle, 2014; Weasmer & Woods, 2010).

Dapat dikenali bahwa upaya untuk berkolaborasi, mencari dukungan, dan merencanakan untuk mengintegrasikan pengajaran inklusi untuk mendukung semua anak dengan dan tanpa disabilitas akan berdampak pada sumber daya pendidik. Praktik-praktik ini berpotensi menimbulkan hambatan (Weasmer & Woods, 2010). Oleh karena itu, perlu ditetapkan dukungan yang jelas yang akan diterima pendidik untuk mencapai pendidikan inklusi dalam praktik mereka, sehingga mereka tidak kewalahan saat mencoba menyediakan program berkualitas tinggi bagi siswa berkebutuhan khusus.

Simpulan

Meskipun penelitian ini memiliki keterbatasan yang jelas karena hanya dilakukan wawancara tunggal dengan lima peserta, temuannya berkontribusi pada penelitian tentang perspektif pendidik tentang inklusi anak usia dini, praktik, kemungkinan, dan tantangan. Penelitian ini menunjukkan bahwa para pendidik merasa positif tentang menyediakan pendidikan inklusi tetapi membutuhkan dukungan tambahan. Temuan ini juga memberikan implikasi pembelajaran profesional berbasis bukti yang kurang berfokus pada kepentingan peneliti akademis dan pembuat kebijakan, dan lebih pada kebutuhan sehari-hari pendidik anak usia dini untuk membekali mereka dengan pengetahuan penting tentang praktik inklusi dan keterampilan terkait disabilitas untuk berhasil memasukkan anak berkebutuhan khusus ke dalam program mereka.

Daftar Pustaka

- Agbenyega, J. S. (2017). When belonging becomes belonging: A Bourdieuan theorisation. *International Journal of Whole Schooling*, 1, 5–16. http://www.wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/IJWSIndex.html
- Agbenyega, J. S., & Klibthong, S. (2013). A whole schooling approach: Has inclusive education gone astray?. *International Journal of Whole Schooling*, 9(1), 1–22. http://www.wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/IJWSIndex.html
- Agbenyega, J.S. (2015). Strengthening literacy and numeracy in early childhood. In Joanne M. Depeler, Tim Loreman, Ron Smith, & Lani Florian (Ed.), *International Perspectives on Inclusive Education*, 7, 25–43. Bradford, UK: Emerald Group Publishing. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620150000007008>
- Allen, E., & Cowdery, G. E. (2012). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education*. Wadsworth/Cengage Learning.
- Anderson, J., & Boyle, C. (2015). Inclusive education in Australia: Rhetoric, reality and the road ahead. *Support for Learning*, 30(1), 4–22. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12074>
- Anthony, J. (2011). Conceptualising disability in Ghana: Implications for EFA and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 15(10), 1073–1086. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.555062>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

DOI: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)

- Chambers, D. (2015). Working with teaching assistants and other support staff for inclusive education. *Emerald*. DOI: 10.1108/S1479-363620154
- Connelly, L. M. (2010). What is phenomenology? *MEDSURG Nursing*, 19(2), 127-128.
- Cook, B. G., & Schirmer, B. R. (2016). What is special about special education? *Journal of Special Education*, 37(3), 200-205. <https://doi.org/10.1177/00224669030370031001>
- Cook, S. C., & Rao, K. (2018). Systematically applying DUP to effective practices for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 41(3), 179-191. <https://doi.org/10.1177/0731948717749936>
- Corbett, J., & Slee, R. (2000). An international conversation on inclusive education. In F. Armstrong, D. Armstrong, & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 133-146). David Fulton.
- Davidson, J. (2000). A phenomenology of fear: Merleau-Ponty and agoraphobic life-worlds. *Sociology of Health & Illness*, 22, 640-681. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.00224>
- Dei, G. J., James-Wilson, S., & Zine, J. (2000). *Inclusive schooling: A teacher's companion to removing the margins*. Canadian Scholars' Press. Department of Education and Training.
- (2005). *Disability standards for education 2005*.
- DPAUD. (2022). *Panduan Penyelenggaraan PAUD Berkualitas - Lingkungan Belajar Inklusif*. Direktorat Pendidikan Anak Usia Dini https://paudpedia.kemdikbud.go.id/download/2022/Seri7_FINAL.pdf
- Finlay, L. (2009). Debating phenomenological research methods *Phenomenology and Practice*, 3(1), 6-25. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-834-6_2
- Fleer, M. (2010). *Early learning and development: Cultural-historical concepts in play*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511844836>
- Gillies, R., & Carrington, S. (2004). Inclusion: culture, policy and practice: A Queensland perspective. *Asia-Pacific Journal of Education*, 24(2), 117-128. <https://doi.org/10.1080/02188791.2004.10600204>
- Giorgi, A. (2007). Concerning the phenomenological methods of Husserl and Heidegger and their application in psychology. *Collection du Cirp*, 1, 63-78.
- Hoskin, J., Boyle, C., & Anderson, J. (2015) Inclusive education in pre-schools: Predictors of pre-service teacher attitudes in Australia. *Teachers and Teaching*, 21(8) 974-989. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1005867>
- Hyde, M., Carpenter, L. R., & Conway, R. N. F. (2014). *Diversity, inclusion and engagement* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Kemp, C. R. (2016). Early childhood inclusion in Australia. *Infants and Young Children*, 29(3), 178-187.
- Lancaster, J., & Bain, A. (2010). The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: A comparative study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2), 117-128. <https://doi.org/10.1080/13598661003678950>
- Lee, Y. J., & Recchia, S. L. (2016). Zooming in and out: Exploring teacher competencies in inclusive early childhood classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(1), 1-14.
- Lynch, S. L., & Irvine, A. N. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: An integrated approach. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 845-859. <https://doi.org/10.1080/13603110802475518>
- N. (2012). Literacy by design: A universal design for learning approach for students with significant intellectual disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(3), 162-172.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. (2nd ed.) SAGE Publications.
- Pearson, E. C. (2015). Achieving inclusion by targeting children and families in hard to reach communities: Innovations from Cambodia and the Philippines. *Childhood Education*, 91(6), 411-419. <https://doi.org/10.1080/00094056.2015.1114786>
- Petrescu, C. (2013). Inclusive education. *Euromentor Journal*, 4(2) 149-152.
- Shady, S. A., Luther, V. L., & Richman, L. J. (2013). Teaching the teachers: A study of perceived professional development needs of educators to Enhance Positive Attitudes toward Inclusive Practices. *Education research and perspectives*, 40, 169-191.
- Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas