Volume 9 Issue 6 (2025) Pages 2559-2571
Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini
ISSN: 2549-8959 (Online)

Kesiapan Guru Inklusi Berdasarkan Usia, Pengalaman Kerja, dan Pendidikan : Studi di PAUD X Kabupaten Malang

Anisah Nurul Faiqoh[1]✉, Ahsan Romadlon Junaidi[2], Umi Safiul Ummah[3], Wiwik Dwi Hastuti[4], Ranti Novianti[5]
Pendidikan Khusus, Universitas Negeri Malang, Indonesia [(1,23,4,5)]
DOI: 10.31004/obsesi.v9i6.7012

Abstrak

Implementasi pendidikan inklusi masih menghadapi tantangan terkait kesiapan guru dalam menghadapi keberagaman di kelas, terutama dalam menangani Anak Berkebutuhan Khusus (ABK). Penelitian ini bertujuan untuk mengukur kesiapan guru Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) inklusi dalam menerima peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK). Faktor usia, lama pengalaman kerja di PAUD, pengalaman mengajar di kelas khusus ABK, dan latar belakang pendidikan dianalisis dengan pendekatan kuantitatif deskriptif. dari Data responden dikumpulkan melalui kuesioner yang mencakup aspek kognitif, afektif, psikomotorik, dan dukungan sekitar, kemudian dianalisis menggunakan uji Kruskal-Wallis. Hasil penelitian menunjukkan bahwa kesiapan guru berada pada kategori tinggi. Aspek afektif memiliki skor tertinggi yang mencerminkan sikap positif guru terhadap pendidikan inklusi, sedangkan aspek kognitif memiliki skor terendah yang menunjukkan perlunya peningkatan dalam pemahaman guru. Usia guru berpengaruh signifikan terhadap aspek psikomotorik, sedangkan latar belakang pendidikan memengaruhi aspek afektif, psikomotorik, dukungan sekitar, dan total kesiapan. Temuan ini juga menunjukkan adanya peran latar belakang pendidikan religius dalam kesiapan guru inklusi. Secara praktis, hasil ini menjadi dasar pengembangan pelatihan guru PAUD yang lebih terfokus pada aspek kognitif dan psikomotorik.
Kata Kunci: *anak berkebutuhan khusus, kesiapan guru, PAUD, pendidikan inklusi.*

Abstract

Inclusive education continues to face challenges, particularly regarding teacher readiness to manage diverse classrooms and support children with special needs (CWSN). This study aims to assess the readiness of early childhood education (ECE) teachers in an inclusive setting to accommodate CWSN. A descriptive quantitative approach was applied to analyze the influence of age, years of experience in ECE, experience teaching in special needs classrooms, and educational background. Data from respondents were collected through a questionnaire covering cognitive, affective, psychomotor, and environmental support dimensions, and analyzed using the Kruskal-Wallis test. The affective aspect received the highest score, reflecting teachers' positive attitudes toward inclusion, while the cognitive aspect received the lowest, indicating the need for improved understanding of inclusive strategies. Teacher age significantly influences psychomotor readiness, while educational background affects affective, psychomotor, environmental support, and total readiness scores. Teachers with religious educational backgrounds demonstrated notably higher readiness, particularly in affective domains. These findings contribute to the theoretical understanding of teacher readiness in inclusive education and suggest practical implications for designing targeted training programs.
Keywords: *children with special needs, teacher readiness, kindergarten, inclusive education.*

Copyright (c) 2025 Anisah Nurul Faiqoh, et al
✉ Corresponding author :
Email Address: anisah.nurul.2401628@students.um.ac.id (Malang, Indonesia)
Received 4 May 2025, Accepted 19 October 2025, Published 19 October 2025

DOI: 10.31004/obsesi.v9i6.7012

Pendahuluan

Berdasarkan data Badan Pusat Statistik (BPS), pada tahun 2020 tercatat sekitar 22,5 juta jiwa atau 5% dari total penduduk Indonesia merupakan penyandang disabilitas. Sementara itu, jumlah anak berkebutuhan khusus (ABK) di Indonesia mencapai sekitar 1,6 juta jiwa pada tahun 2024 (Usup et al., 2023). ABK memiliki hak dalam mendapatkan layanan pendidikan sesuai dengan UU Sisdiknas No. 20 Tahun 2003. Namun, hingga saat ini masih terjadi kesenjangan antara program pendidikan yang dirancang dan implementasinya, sehingga hak pendidikan bagi ABK belum sepenuhnya terpenuhi (Mozes, 2020).

Kesenjangan ini banyak disebabkan oleh kurangnya tenaga pendidik dengan latar belakang Pendidikan Luar Biasa (PLB) (Hanifah et al., 2021). serta perasaan tidak siap dari guru yang sudah tergabung dalam sekolah inklusi dalam menangani anak dengan kebutuhan khusus yang beragam, bahkan terkadang memiliki lebih dari satu gangguan, misalnya gangguan perkembangan dan disabilitas fisik (Perdana et al., 2023). Permasalahan lain yang muncul adalah tidak sebandingnya jumlah anak berkebutuhan khusus yang semakin meningkat dengan ketersediaan sekolah luar biasa di Indonesia, dimana hanya 18% anak berkebutuhan khusus yang melanjutkan pendidikan (Mujiafiat & Yoenanto, 2023).

Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) inklusi adalah pendekatan pendidikan yang mengintegrasikan anak berkebutuhan khusus dan anak reguler dalam satu lingkungan belajar di sekolah umum (Mulyono, dikutip dalam Yunitasari et al., 2024) Gagasan pendidikan inklusif berakar dari kebijakan "Every Child Matters" yang diluncurkan di Inggris pada tahun 2003, sebagai bentuk komitmen untuk menjamin bahwa setiap anak memiliki hak untuk dilindungi, diberi kesempatan belajar, tumbuh sehat, dan berkembang secara optimal (Reid, 2005). Di Indonesia, komitmen terhadap pendidikan inklusif diatur dalam Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan (Permendikbud) Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa, yang menegaskan bahwa setiap anak berhak mendapatkan pendidikan sesuai dengan kebutuhannya, termasuk di lembaga pendidikan anak usia dini. Melalui pendekatan PAUD inklusif diharapkan dapat memberikan kesempatan yang luas pada ABK untuk belajar dan bersosialisasi dengan teman sebaya (Hastari & Sujana, 2020) serta memaksimalkan potensi ABK agar mereka bisa berkembang optimal sejak dini. Sebab terapi atau stimulus sejak masa sensitif perkembangan anak dapat meningkatkan efektivitas intervensi (Azizah et al., 2019).

Menurut Manurung et al. (2022) implementasi pendidikan inklusif yang baik memerlukan kesiapan pengajar, kurikulum yang berdiferensiasi, penerimaan lingkungan, dan fasilitas yang memadai. Guru sebagai orang yang terdekat dengan siswa memiliki peran utama dalam keberhasilan pelaksanaan pendidikan inklusi, termasuk dalam memahami kebutuhan siswa berkebutuhan khusus, menyusun strategi pembelajaran yang sesuai, dan menciptakan lingkungan belajar yang mendukung (Arista et al., 2022). Penelitian yang dilakukan oleh Adams et al. (2023) menemukan bahwa semakin tinggi kesiapan guru, semakin besar peluang keberhasilan pendidikan inklusi. Temuan ini diperkuat oleh studi Kondo et al. (2023), yang menunjukkan bahwa sikap positif, efikasi diri, dan pengalaman guru PAUD sangat berpengaruh terhadap kesiapan dalam menerapkan praktik inklusif secara efektif di kelas. Valle-Flórez et al. (2024) juga menegaskan pentingnya pelatihan yang relevan agar guru memiliki kompetensi dalam merancang pembelajaran adaptif dan mendukung semua peserta didik di lingkungan inklusif.

Kesiapan guru dalam menghadapi pendidikan inklusi dapat ditinjau berdasarkan Taksonomi Bloom yang dikembangkan Benjamin Bloom pada tahun 1956. Taksonomi Bloom mengelompokkan kesiapan guru menjadi tiga aspek, yaitu kognitif, afektif, dan psikomotorik (Afnan et al., 2025). Aspek kognitif mencakup pengetahuan dan pemahaman yang mendalam mengenai kebutuhan dan strategi pembelajaran yang efektif untuk siswa berkebutuhan khusus (Komariyah et al., 2017). Aspek afektif meliputi tingkat emosi yang mencerminkan sikap dan penerimaan guru terhadap keberagaman di kelas inklusi, termasuk rasa empati dan keterbukaan terhadap perbedaan (Rahmawati et al., 2020). Sementara itu, aspek psikomotorik mencakup keterampilan dan kemampuan guru dalam bertindak , dalam konteks ini berarti kemampuan dalam

DOI: 10.31004/obsesi.v9i6.7012

mengelola kelas, mengatur perilaku siswa, dan menciptakan strategi pembelajaran yang sesuai (Sitepu et al., 2022). Selain tiga aspek tersebut, dukungan eksternal seperti dukungan dari kepala sekolah, rekan sejawat, dan orang tua juga berperan penting dalam kesiapan guru menghadapi pendidikan inklusi (Maryam et al., 2024).

Beberapa penelitian terdahulu telah mengeksplorasi tingkat kesiapan guru sekolah inklusi, namun fokusnya masih bervariasi dan belum menghubungkan dengan faktor profil guru. Penelitian Sulasmi (2025) menunjukkan bahwa kesiapan guru dalam melaksanakan pendidikan inklusi masih sangat rendah, terutama karena kurangnya pengetahuan dan pengalaman mengajar anak berkebutuhan khusus, keterbatasan dalam melakukan asesmen dan menyusun program pembelajaran individual, serta belum mendapatkan pelatihan yang memadai untuk meningkatkan kompetensi inklusif. Di sisi lain, penelitian yang dilakukan oleh Wardany & Ulfa (2020) menyoroti bahwa meskipun sebagian besar guru sekolah dasar memiliki latar pendidikan yang sesuai dan sikap positif terhadap inklusi, tetapi masih merasa belum memiliki kompetensi praktis yang memadai. Sementara Athalia & Purwanti (2025) menyebutkan bahwa kompetensi pedagogik guru PAUD sudah tergolong baik, tetapi terdapat kebutuhan untuk meningkatkan pengetahuan terkait tipe anak berkebutuhan khusus, desain pembelajaran yang universal dan program pembelajaran individual, serta melatih kemampuan berkomunikasi positif. Penelitian yang secara khusus membahas kesiapan guru PAUD inklusi dalam menerima ABK pada aspek kognitif, afektif, psikomotorik, dan dukungan sekitar serta ditinjau dari beberapa faktor profil guru seperti usia, pengalaman kerja, dan latar belakang pendidikan masih terbatas, khususnya di daerah Kabupaten Malang, Jawa Timur. Dengan demikian, penelitian ini dapat memperkaya literatur dan mendukung pengembangan kebijakan pendidikan inklusi pada konteks lokal.

PAUD X terletak di Kecamatan Lawang, Kabupaten Malang, merupakan sekolah inklusi yang telah menerima PDBK sejak berdiri di tahun 2001. PAUD X menerapkan sistem kelas transisi, yaitu penempatan peserta didik teridentifikasi memiliki kebutuhan khusus pada suatu kelas yang memiliki layanan khusus untuk ABK dan dengan jumlah siswa yang lebih sedikit dibandingkan kelas regular. Apabila hasil evaluasi menunjukkan peserta didik mampu beradaptasi maka akan diletakkan pada kelas reguler untuk mengikuti pembelajaran bersama dengan teman sebayanya. Guru kelas reguler selanjutnya akan membimbing PDBK pada kelas reguler. Maka dari itu, semua tenaga pendidik, baik guru kelas transisi maupun kelas reguler, diharapkan memiliki kecakapan dalam menangani ABK.

Penelitian ini bertujuan untuk mengukur kesiapan guru PAUD inklusi di PAUD X Kabupaten Malang dalam menerima PDBK, serta menganalisis faktor-faktor yang memengaruhinya, seperti usia, pengalaman kerja di PAUD, pengalaman mengajar di kelas khusus ABK, dan latar belakang Pendidikan guru. Hasil dari penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi dalam pengembangan kebijakan pendidikan inklusi, terutama dalam meningkatkan kompetensi dan kesiapan guru dalam menghadapi keberagaman di kelas inklusi tingkat PAUD.

Metodologi

Penelitian ini merupakan penelitian kuantitatif dengan pendekatan deskriptif kuantitatif. Pendekatan deskriptif kuantitatif merupakan metode penelitian yang fokus pada memberikan gambaran tentang suatu fenomena atau variabel dengan menggunakan data berupa angka (Rachman et al., 2024). Pendekatan deskriptif ini dipilih untuk memberikan gambaran mengenai kesiapan guru dalam menerima PDBK berdasarkan faktor-faktor seperti usia, pengalaman mengajar di PAUD, pengalaman mengajar di kelas khusus ABK, dan latar belakang pendidikan guru. Metode pengumpulan data yang digunakan dalam penelitian ini adalah metode survei dengan pengebaran kuesioner online melalui Google Form. Subjek penelitian ini adalah guru PAUD yang mengajar di PAUD inklusi X di Kabupaten Malang. Jumlah subjek penelitian direncanakan sebanyak 25 orang, yang dipilih dengan teknik purposive sampling. Teknik ini digunakan karena subjek dipilih berdasarkan kriteria tertentu, yaitu guru aktif yang mengajar di PAUD inklusi dan memiliki pengalaman dalam menghadapi anak berkebutuhan khusus pernah mengikuti pelatihan terkait pendidikan inklusi. Penelitian ini telah memperoleh izin dari kepala sekolah PAUD X Kabupaten

DOI: 10.31004/obsesi.v9i6.7012

Malang. Seluruh responden terlibat secara sukarela dan telah diberikan penjelasan mengenai tujuan serta prosedur penelitian sebelum pengisian kuesioner.

Instrumen pada penelitian ini adalah kuesioner yang menggunakan skala Likert dengan lima skala, kriteria sebagai berikut: (Skor 5 = Sangat setuju), (Skor 4 = Setuju), (Skor 3 = Ragu-ragu), (Skor 2 = Tidak setuju), (Skor = Sangat tidak setuju). Pertanyaan kuesioner disusun berdasarkan indikator kesiapan guru meliputi asepek kognitif (pengetahuan), afektif (sikap), psikomotorik (keterampilan), dan dukungan sekitar. Kuesioner Pengujian validitas dan reliabilitas telah dilakukan secara statistik dengan software SPSS 25. Berdasarkan uji Pearson Product Moment, diketahui semua item dinyatakan valid (r_{hitung} > 0,413). Berdasarkan uji Cronbach's Alpha, didapatkan nilai reliabilitas untuk keseluruhan instrumen adalah 0,759 yang menunjukkan bahwa instrumen memiliki reliabilitas yang baik (> 0,700).

Teknik analisis data yang digunakan adalah analisis deskriptif kuantitatif dan inferensial dengan bantuan software statistik Excel dan SPSS 25. Pada analisis deskriptif, rata-rata dan standar deviasi dihitung untuk mendeskripsikan tingkat kesiapan guru. Setelah data diperoleh kemudian di analisis dengan uji beda nonparametris Kruskal-Wallis melalui SPSS 25 untuk mengukur perbedaan kesiapan guru PAUD dalam menerima PDBK di sekolah PAUD inklusi X Kabupaten Malang ditinjau dari faktor yang telah ditetapkan. Uji Kruskal-Wallis dipilih karena data yang didapat tidak berdistribusi secara normal dan jumlah kelompok pada tiap faktor yang diuji lebih dari dua kelompok (Nwobi & Akanno, 2021).

Hasil dan Pembahasan

Penelitian ini mengukur kesiapan guru PAUD inklusi dalam menerima PDBK yang meliputi asepek kognitif (pengetahuan), afektif (sikap), psikomotorik (keterampilan), dan dukungan sekitar. Nilai mean atau rata-rata digunakan pada setiap pertanyaan di empat dimensi berbeda yang kemudian dibandingkan berdasarkan peringkat rendah, sedang, dan tinggi. Peringkat ini didapat dari membagi rentang nilai menjadi tiga interval yang sama besar, yaitu : 1,00 - 2,33 (rendah), 2,34 - 3,67 (sedang), dan 3,68 – 5,00 (tinggi).

Tabel 1. Skor Kesiapan Guru PAUD Inklusi pada Aspek Kognitif

Kode	Pertanyaan	Mean	SD	Kategori
K01	Saya memahami konsep dasar tentang pendidikan inklusi	3,720	0,737	Tinggi
K02	Saya tahu bagaimana mengidentifikasi atau menemukenali peserta didik dengan kebutuhan khusus	3,680	0,557	Tinggi
K03	Saya mengetahui strategi pembelajaran yang sesuai untuk PDBK di lingkungan PAUD	3,640	0,638	Sedang
K04	Saya mengetahui kebijakan dan peraturan tentang pendidikan inklusi di Indonesia	3,600	0,816	Sedang
K05	Saya mampu menjelaskan tentang kebutuhan PDBK kepada orang tua atau rekan guru yang tidak memahami	3,520	0,714	Sedang

Berdasarkan hasil pada **Tabel 1** diketahui kesiapan guru dalam aspek kognitif berada pada peringkat sedang dengan poin tertinggi adalah pada pemahaman konsep dasar pendidikan inklusi (3,720) dan poin terendah adalah pada kemampuan menjelaskan kebutuhan peserta didik kepada orang tua atau rekan guru (3,520). Hal ini menunjukkan bahwa guru secara umum telah memiliki pemahaman yang baik tentang konsep pendidikan inklusi dan pengidentifikasian PDBK Namun, diperlukan peningkatan dalam keterampilan menjelaskan kebutuhan PDBK kepada orang tua atau rekan guru agar kolaborasi dalam pendidikan inklusi semakin efektif.

Berdasarkan hasil pada **Tabel 2** diketahui skor kesiapan guru dalam aspek berada pada peringkat tinggi dengan poin tertinggi adalah pada rasa kasih sayang kepada semua anak (4,600) dan poin terendah adalah pada rasa percaya diri dalam mengajar anak ABK (3,600). Guru telah memiliki sikap yang positif terhadap pendidikan inklusi dan mampu bersikap tenang dalam

DOI: 10.31004/obsesi.v9i6.7012

menghadapi anak ABK. Meskipun begitu masih perlu penguatan dalam membangun kepercayaan diri saat mengajar anak ABK untuk meningkatkan efektivitas pengajaran.

Tabel 2. Skor Kesiapan Guru PAUD Inklusi pada Aspek Afektif

Kode	Pertanyaan	Mean	SD	Kategori
A01	Saya merasa percaya diri dalam mengajar PDBK di kelas inklusi	3,600	0,764	Sedang
A02	Saya menyayangi semua anak, baik reguler maupun ABK	4,600	0,500	Tinggi
A03	Saya tetap tenang dan sabar saat PDBK mengalami kesulitan dalam pembelajaran	4,120	0,526	Tinggi
A04	Saya mampu mengendalikan emosi diri saat menghadapi perilaku sulit seperti tantrum dari PDBK	4,000	0,645	Tinggi
A05	Saya mampu menenangkan PDBK yang sedang tantrum atau gelisah	3,880	0,726	Tinggi
A06	Saya mampu menangani perilaku agresif fisik pada PDBK di kelas	3,600	0,816	Sedang
A07	Saya merasa bahwa kehadiran PDBK di kelas memberikan manfaat bagi peserta didik reguler	4,000	0,816	Tinggi

Tabel 3. Skor Kesiapan Guru PAUD Inklusi pada Aspek Psikomotorik

Kode	Pertanyaan	Mean	SD	Kategori
P01	Saya mampu menyiapkan rencana pembelajaran yang sesuai dengan PDBK	3,560	0,917	Sedang
P02	Saya mampu mengajari gerak tubuh motorik halus maupun kasar kepada PDBK	3,840	0,624	Tinggi
P03	Saya mampu memberikan instruksi yang jelas dan dapat dipahami oleh PDBK	3,680	0,690	Tinggi
P04	Saya mampu menggunakan media pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan PDBK	3,800	0,707	Tinggi
P05	Saya mampu mengevaluasi hasil belajar PDBK	3,760	0,723	Tinggi
P06	Saya mampu berkolaborasi dengan orang tua dalam menyusun strategi belajar untuk PDBK	3,600	0,866	Sedang

Berdasarkan **Tabel 3** diketahui skor kesiapan guru dalam aspek psikomotorik berada pada peringkat tinggi dengan poin tertinggi pada kemampuan mengajari gerak tubuh motorik (3,840) dan poin terendah pada menyiapkan rencana pembelajaran (3,560). Implikasi hasil ini yaitu guru telah memiliki keterampilan dalam praktik mengajar anak ABK, tetapi peningkatan dibutuhkan dalam perencanaan strategi pembelajaran, misalnya terkait penyusunan program pembelajaran individual (PPI), agar dapat meningkatkan pengajaran yang sesuai kebutuhan PDBK.

Tabel 4. Skor Kesiapan Guru PAUD Inklusi pada Aspek Dukungan Sekitar

Kode	Pertanyaan	Mean	SD	Kategori
D01	Sekolah saya memiliki fasilitas yang memadai untuk mendukung pendidikan inklusi (misalnya, aksesibilitas fisik, alat bantu, dll.)	3,920	0,759	Tinggi
D02	Saya mendapatkan dukungan dari kepala sekolah dalam melaksanakan pendidikan inklusi.	4,360	0,569	Tinggi
D03	Saya mendapatkan dukungan dari seluruh wali murid dalam melaksanakan pendidikan inklusi	4,000	0,707	Tinggi
D04	Saya merasa cukup mendapatkan pelatihan tentang pendidikan inklusi	3,440	0,821	Sedang
D05	Saya memiliki kesempatan untuk berdiskusi dan berbagi pengalaman dengan guru lain terkait pendidikan inklusi	4,080	0,572	Tinggi

Berdasarkan **Tabel 4** skor rata-rata kesiapan guru dalam aspek dukungan tergolong tinggi dengan poin tertinggi pada dukungan kepala sekolah (4,360) sedangkan poin terendah adalah pada pelatihan tentang pendidikan inklusi (3,440). Hasil ini dapat diartikan bahwa pada PAUD X

DOI: 10.31004/obsesi.v9i6.7012

dukungan kepala sekolah dan wali murid dirasa sudah cukup baik. Namun, perlu peningkatan dalam pelatihan terkait pendidikan inklusi bagi semua guru mengingat pengetahuan selalu berkembang dan keterampilan harus selalu diasah.

Tabel 5. Hasil Uji Kruskal-Wallis Kesiapan Guru PAUD Inklusi Berdasarkan Usia

Skala	Skor max	Usia	n	Mean	SD	H	df	sig
Kognitif	25	< 25	2	18	4,243	3,266	3	0,352
		25-30	3	16	2,646			
		31-40	11	17,91	3,3			
		>40	9	19,22	2,863			
		Total	25	18,2	3,105			
Afektif	35	< 25	2	24,5	0,707	4,86	3	0,182
		25-30	3	26,33	1,155			
		31-40	11	28,64	3,957			
		>40	9	28	2,693			
		Total	25	27,8	3,253			
Psikomotorik	30	< 25	2	16	1,414	8,742	3	0,033*
		25-30	3	18,67	3,786			
		31-40	11	23,55	3,475			
		>40	9	23,22	3,114			
		Total	25	22,2	3,94			
Dukungan	25	< 25	2	17	5,657	4,872	3	0,181
		25-30	3	18,33	1,155			
		31-40	11	20,73	2,328			
		>40	9	19,78	2,108			
		Total	25	19,8	2,55			
Total Skor	115	< 25	2	75,5	10,607	5,927	3	0,115
		25-30	3	79,33	7,572			
		31-40	11	90,82	11,932			
		>40	9	90,22	9,96			
		Total	25	88	11,391			

***)** hasil signifikan (p < 0,05)

Berdasarkan **Tabel 5** terlihat adanya perbedaan signifikan berdasarkan usia hanya pada aspek psikomotorik (p = 0,033). Perbedaan ini menunjukkan bahwa usia guru memengaruhi kemampuan psikomotorik dalam mengelola kelas inklusi. Guru yang berusia 31–40 tahun memiliki skor psikomotorik tertinggi (23,55) dibandingkan dengan kelompok usia lainnya. Hasil serupa terlihat pada skor total kesiapan guru dimana kelompok guru usia 31-40 mendapat nilai rerata tertinggi (90,82).

Berdasarkan **Tabel 6** diperoleh hasil tidak ada perbedaan yang signifikan dalam seluruh aspek berdasarkan pengalaman kerja di PAUD (p > 0,05). Namun berdasarkan nilai mean dapat terlihat skor kesiapan secara umum lebih tinggi pada kelompok guru dengan pengalaman kerja di PAUD lebih dari 15 tahun (89,85) dan termasuk kategori tinggi. Hal ini menunjukkan semakin lama masa kerja di PAUD maka kesiapan guru makin tinggi.

DOI: 10.31004/obsesi.v9i6.7012

Tabel 6. Hasil Uji Kruskal-Wallis Kesiapan Guru PAUD Inklusi Berdasarkan Pengalaman Kerja di PAUD

Skala	Skor maksimal	Pengalaman Kerja di PAUD	n	Mean	SD	H	df	sig
Kognitif	25	< 5	5	18	2,828	1,28	2	0,527
		5-15	7	17,29	3,904			
		>15	13	18,69	2,869			
		Total	25	18,2	3,105			
Afektif	35	< 5	5	26	2	2,372	2	0,305
		5-15	7	28,57	3,952			
		>15	13	28,08	3,201			
		Total	25	27,8	3,253			
Psikomotorik	30	< 5	5	19,2	4,025	2,964	2	0,227
		5-15	7	22,86	4,562			
		>15	13	23,08	3,226			
		Total	25	22,2	3,94			
Dukungan	25	< 5	5	18,4	3,13	0,881	2	0,644
		5-15	7	20,43	2,37			
		>15	13	20	2,415			
		Total	25	19,8	2,55			
Total Skor	115	< 5	5	81,6	9,864	1,66	2	0,436
		5-15	7	89,14	13,957			
		>15	13	89,85	10,399			
		Total	25	88	11,391			

Tabel 7. Hasil Uji Kruskal-Wallis Kesiapan Guru PAUD Inklusi Berdasarkan Pengalaman Mengajar di Kelas Khusus ABK

Skala	Skor maksimal	Pengalaman Kerja di kelas khusus ABK	n	Mean	SD	H	df	sig
Kognitif	25	Belum pernah	9	18,22	3,42	2,479	3	0,479
		Pernah <1 tahun	4	16,75	4,924			
		Pernah 1 – 3 tahun	3	17,67	3,215			
		Pernah >3 tahun	9	18,89	1,965			
		Total	25	18,2	3,105			
Afektif	35	Belum pernah	9	27,33	3,606	3,499	3	0,321
		Pernah <1 tahun	4	27	5,715			
		Pernah 1 – 3 tahun	3	27,67	1,155			
		Pernah >3 tahun	9	28,67	2,179			
		Total	25	27,8	3,253			
Psikomotorik	30	Belum pernah	9	21,78	4,816	1,2	3	0,753
		Pernah <1 tahun	4	22,25	5,439			
		Pernah 1 – 3 tahun	3	21	4,359			
		Pernah >3 tahun	9	23,11	2,421			
		Total	25	22,2	3,94			
Dukungan	25	Belum pernah	9	20	3,464	1,391	3	0,708
		Pernah <1 tahun	4	19,75	2,5			
		Pernah 1 – 3 tahun	3	18,67	1,528			
		Pernah >3 tahun	9	20	2			
		Total	25	19,8	2,55			
Total Skor	115	Belum pernah	9	87,33	13,62	2,827	3	0,419
		Pernah <1 tahun	4	85,75	18,228			
		Pernah 1 – 3 tahun	3	85	9,849			
		Pernah >3 tahun	9	90,67	6,364			
		Total	25	88	11,391			

DOI: 10.31004/obsesi.v9i6.7012

Berdasarkan **Tabel 7** diperoleh hasil tidak ada perbedaan yang signifikan dalam seluruh aspek berdasarkan pengalaman mengajar di kelas khusus ABK (p > 0,05). Namun berdasarkan nilai mean dapat terlihat skor kesiapan secara umum tertinggi ada pada kelompok guru dengan pengalaman mengajar di kelas khusus lebih dari 3 tahun (90,67) dan termasuk dalam kategori tinggi. Hal ini menunjukkan semakin lama masa mengajar di kelas khusus ABK maka kesiapan guru makin tinggi.

Tabel 8. Hasil Uji Kruskal-Wallis Kesiapan Guru PAUD Inklusi Berdasarkan Latar Belakang Pendidikan

Skala	Skor maksimal	PAUD	n	Mean	SD	H	df	sig
Kognitif	25	SMA/sederajat	3	16,33	2,309	3,932	2	0,140
		S1 PAUD	19	17,89	2,622			
		S1 Non-PAUD	3	21,67	4,933			
		Total	25	18,2	3,105			
Afektif	35	SMA/sederajat	3	25,67	1,155	8,734	2	0,013*
		S1 PAUD	19	27,16	2,5			
		S1 Non-PAUD	3	34	1			
		Total	25	27,8	3,253			
Psikomotorik	30	SMA/sederajat	3	18,33	4,163	9,75	2	0,008*
		S1 PAUD	19	21,79	2,84			
		S1 Non-PAUD	3	29	1,732			
		Total	25	22,2	3,94			
Dukungan	25	SMA/sederajat	3	17	3,464	9,724	2	0,008*
		S1 PAUD	19	19,53	1,541			
		S1 Non-PAUD	3	24,33	1,155			
		Total	25	19,8	2,55			
Total Skor	115	SMA/sederajat	3	77,33	10,066	8,92	2	0,012*
		S1 PAUD	19	86,37	7,812			
		S1 Non-PAUD	3	109	7			
		Total	25	88	11,391			

*) hasil signifikan (p < 0,05)

Berdasarkan **Tabel 8** diperoleh hasil perbedaan signifikan ditemukan pada aspek afektif, psikomotorik, dukungan, dan total skor berdasarkan latar belakang pendidikan. Guru dengan pendidikan S1 Non-PAUD memiliki skor tertinggi pada aspek afektif (34), psikomotorik (29), dukungan sekitar (24,33), dan total skor kesiapan (109) yang semuanya masuk pada kategori tinggi. Hal ini menunjukkan bahwa latar belakang akademis dapat memengaruhi sikap guru, keterampilan teknis guru, dan persepsi guru terhadap dukungan sekitar. **Tabel 9** disajikan acuan dalam pengelompokkan nilai kesiapan guru berdasarkan kategori rendah, sedang, dan tinggi.

Secara umum, kesiapan guru PAUD X Kabupaten Malang berada dalam kategori tinggi dengan rata-rata skor 88 dari skol maksimal 115, meskipun terdapat variasi antar aspek. Aspek kognitif termasuk kategori sedang dan merupakan aspek dengan skor terendah, sementara aspek afektif, psikomotorik, dan dukungan berada pada kategori tinggi. Temuan ini menunjukkan adanya dasar kesiapan guru dalam menerima PDBK yang cukup baik di PAUD X, meskipun masih terdapat beberapa aspek yang dapat ditingkatkan.

Aspek afektif merupakan aspek dengan skor tertinggi (27,8) yang menunjukkan bahwa guru memiliki sikap yang sangat positif terhadap pendidikan inklusi, termasuk penerimaan terhadap keberagaman di kelas, kasih sayang terhadap anak ABK dan reguler, serta ketenangan dalam menghadapi perilaku sulit. Nilai tinggi pada aspek afektif ini mencerminkan adanya penerimaan dan kesabaran guru dalam menghadapi anak dengan kebutuhan khusus. Temuan ini didukung dengan studi oleh Calandri et al. (2025) yang menunjukkan bahwa kompetensi emosional guru,

DOI: 10.31004/obsesi.v9i6.7012

terutama dalam hal regulasi emosi dan empati, berkontribusi signifikan terhadap sikap positif terhadap pendidikan inklusi. Sikap positif guru menjadi modal penting dalam pelaksanaan pendidikan inklusi yang efektif, karena mendukung terciptanya suasana belajar yang aman, suportif, dan menghargai perbedaan.

Tabel 9. Kategori Nilai Kesiapan Guru

Aspek	Kategori	Rentang nilai
Kognitif	Rendah	5 – 11
	Sedang	12 – 18
	Tinggi	19 – 25
Afektif	Rendah	5 – 14
	Sedang	15 – 24
	Tinggi	25 – 35
Psikomotorik	Rendah	5 – 12
	Sedang	13 – 20
	Tinggi	21 – 30
Dukungan Sekitar	Rendah	5 – 11
	Sedang	12 – 18
	Tinggi	19 – 25
Kesiapan Guru Total	Rendah	23 – 53
	Sedang	54 – 84
	Tinggi	85 – 115

Aspek Psikomotorik memperoleh kategori nilai teringgi kedua (22,2) yangmencerminkan bahwa guru memiliki keterampilan praktis yang cukup baik dalam melaksanakan pendidikan inklusif, termasuk kemampuan dalam mengelola kelas yang heterogen, memberikan instruksi yang jelas, menggunakan media pembelajaran yang sesuai, serta menenangkan siswa dengan perilaku sulit. Keterampilan menangani PDBK tentunya menjadi hal yang sangat krusial untuk dimiliki guru inklusi. Nilai aspek psikomotorik yang tinggi ini kemungkinan terbentuk dari pengalaman langsung di kelas inklusi yang mendorong guru untuk mengembangkan keterampilan mereka. Menurut studi oleh Wray et al. (2022), pengalaman berinteraksi dengan orang penyandang disabilitas, termasuk ABK, meningkatkan rasa kepercayaan diri guru sehingga cenderung lebih efektif dalam menerapkan strategi pembelajaran di kelas inklusi. Hal ini menunjukkan bahwa keterampilan praktis guru bukan hanya terbentuk dari pelatihan formal, tetapi juga dari paparan langsung terhadap konteks inklusi.

Aspek dukungan memperoleh skor tinggi selanjutnya (19,8) yang menunjukkan bahwa guru merasa cukup didukung oleh kepala sekolah, rekan sejawat, dan orang tua dalam pelaksanaan pendidikan inklusi. Pengalaman panjang PAUD X dalam menerima peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK) diduga menjadi salah satu faktor utama yang membentuk kesiapan tinggi para guru dalam menerapkan pendidikan inklusif. Namun, pertanyaan terkait pelatihan masih mendapatkan nilai sedang yang mengindikasikan perlu ditingkatkan kesempatan guru dalam mengikuti pelatihan. Kesiapan guru sangat dipengaruhi oleh keberadaan sistem dukungan institusional yang mencakup pelatihan yang berkelanjutan, ketersediaan sumber daya yang memadai, serta keterlibatan aktif orang tua. Ketika dukungan ini tersedia secara konsisten, guru lebih mampu merancang strategi pembelajaran yang responsif terhadap kebutuhan individu siswa. Sebaliknya,Mabanag et al. (2024) menekankan bahwa kurangnya dukungan institusi dapat menjadi penghambat utama dalam mewujudkan implementasi pendidikan inklusi yang efektif.

Sementara aspek Kognitif memperoleh nilai terendah dengan kategori sedang (18,2). Nilai mean yang relatif lebih rendah dibandingkan aspek lainnya menunjukkan bahwa guru masih memerlukan peningkatan dalam hal pemahaman teoretis dan strategi pengajaran untuk anak ABK. Hasil ini dapat disebabkan karena latar belakang pendidikan guru bukanlah dari PLB dan berkaitan dengan hasil kuesioner yang menyatakan bahwa guru merasa kurang mendapatkan pelatihan

DOI: 10.31004/obsesi.v9i6.7012

terkait strategi pembelajaran inklusi. Hal ini sejalan dengan penelitian (Mumpuniarti & Lestari, 2019) yang menyatakan bahwa rendahnya kesiapan guru karena merasa memerlukan lebih banyak pelatihan untuk kesiapan kognitif yaitu dalam hal memahami pembelajaran di kelas inklusi. Pelatihan, workshop, atau seminar diketahui dapat memberikan pengaruh yang cukup tinggi terhadap kinerja guru dalam menyelenggarakan pendidik inklusif (Musfira et al., 2022) dan menambah kompetensi guru dalam menangangi ABK (Kartini et al., 2023).

Hasil uji Kruskal-Wallis menunjukkan bahwa usia guru memiliki pengaruh signifikan terhadap aspek psikomotorik ($p = 0,033$). Guru dengan rentang usia 31–40 tahun memiliki skor psikomotorik tertinggi (23,55), yang mencerminkan keterampilan teknis yang lebih baik dalam mengelola kelas inklusi, memberikan instruksi yang jelas, dan menenangkan siswa dengan kebutuhan khusus. Hal ini dapat dijelaskan dengan teori psikososial oleh Erikson yang menyatakan bahwa pada usia dewasa muda (19-40 tahun), individu cenderung berada dalam tahap krisis "intimacy versus isolation", yang menekankan pentingnya membangun hubungan dekat dan bermakna dengan orang lain. Individu dalam usia ini cenderung mulai aktif membangun karir dan produktif, sehingga mereka memiliki kemampuan teknis dan manajerial yang lebih matang dalam menjalankan pekerjaan (Sarang et al., 2019). Sedangkan menurut Sukirin (dalam Cahyaningrum, 2012) kesiapan akan terbentuk jika tercapai perpaduan antara kematangan, pengalaman yang diperlukan, dan keadaan mental dan emosi.

Ketiga faktor tersebut berhubungan dengan usia dengan asumsi semakin tua usianya maka semakin tinggi tingkat kematangan, semakin banyak pengalaman, dan semakin stabil keadaan mental dan emosi. Penelitian Amjad et al (2021) mendukung pernyataan ini bahwa kesiapan mental adalah faktor yang berpengaruh signifikan pada kesiapan guru sekolah inklusi. Meskipun usia berpengaruh pada aspek psikomotorik, namun tidak ditemukan pengaruh signifikan pada aspek kognitif, afektif, dan dukungan. Hal ini mengindikasikan bahwa pengetahuan dan sikap guru dalam menghadapi siswa ABK tidak hanya dipengaruhi oleh usia, tetapi juga oleh faktor lain seperti pelatihan, pengalaman, dan dukungan eksternal.

Tidak ditemukan pengaruh signifikan dari pengalaman kerja di PAUD terhadap seluruh aspek kesiapan guru ($p > 0,05$). Temuan ini bertentangan dengan penelitian oleh Peebles & Mendaglio, (2014) yang menyatakan bahwa pengalaman kerja aktual berkontribusi langsung pada kesiapan profesional guru untuk mengajar di kelas inklusif, terutama dalam bentuk interaksi individual, dibandingkan dengan hanya melakukan observasi kelas. Namun, penelitian Ekstam et al. (2017) juga menemukan bahwa pengalaman kerja dan sertifikasi pendidik tidak berpengaruh signifikan dengan kesiapan guru, terutama dalam hal penggunaan pengajaran berdiferensiasi. Guru yang telah lama mengajar di PAUD mungkin memiliki keahlian dalam mengajar anak reguler, tetapi menghadapi tantangan baru ketika berhadapan dengan anak berkebutuhan khusus. Pengalaman mengajar di kelas khusus ABK juga tidak menunjukkan pengaruh signifikan terhadap kesiapan guru ($p > 0,05$). Ini menunjukkan bahwa sekadar pengalaman di kelas khusus tidak secara otomatis meningkatkan kesiapan guru dalam menghadapi PDBK.

Faktor latar belakang pendidikan menunjukkan pengaruh signifikan terhadap aspek afektif ($p = 0,013$), psikomotorik ($p = 0,008$), dukungan sekitar ($p = 0,008$), dan total skor kesiapan guru ($p = 0,012$). Guru dengan latar belakang S1 Non-PAUD memiliki skor kesiapan tertinggi di seluruh aspek, terutama dalam pendidikan agama Islam. Kemungkinan besar, nilai religius dan moral yang ditekankan dalam pendidikan agama memberikan pengaruh positif pada penerimaan guru terhadap anak berkebutuhan khusus. Nilai seperti kesabaran, keikhlasan, dan rasa kasih sayang yang diajarkan dalam pendidikan agama dapat membantu guru dalam menghadapi perilaku sulit, menciptakan lingkungan yang aman dan inklusif, serta memberikan ketenangan emosional saat menghadapi anak ABK. Penelitian (Amka, 2020) mendukung temuan ini, di mana nilai religius dapat memperkuat kesiapan mental guru, mendorong sikap welas asih dan kesabaran, serta memberi motivasi terkait niat kemauan bertindak (aspek konatif) terhadap ABK.

DOI: 10.31004/obsesi.v9i6.7012

Simpulan

Berdasarkan hasil penelitian, dapat disimpulkan bahwa secara umum kesiapan guru PAUD inklusi di PAUD X Kabupaten Malang dalam menerima PDBK termasuk pada kategori tinggi. Hasil analisis menunjukkan bahwa usia berpengaruh signifikan terhadap aspek psikomotorik ($p = 0,033$), terlihat dari kelompok guru dengan rentang usia 31–40 tahun memiliki skor psikomotorik tertinggi. Sementara itu, pengalaman kerja di PAUD dan pengalaman di kelas khusus ABK tidak menunjukkan pengaruh signifikan terhadap seluruh aspek kesiapan guru. Faktor latar belakang pendidikan menunjukkan pengaruh yang signifikan terhadap aspek afektif ($p = 0,013$), psikomotorik ($p = 0,008$), dukungan sekitar ($p = 0,008$), dan total skor kesiapan guru ($p = 0,012$). Guru dengan latar belakang pendidikan S1 Non-PAUD, terutama dalam bidang Pendidikan Agama Islam, memiliki kesiapan tertinggi dalam menghadapi PDBK mengindikasikan adanya peran nilai-nilai religius dan moral dalam membentuk sikap penerimaan, kesabaran, dan ketenangan guru dalam menghadapi keberagaman di kelas inklusi.

Secara teoretik, penelitian ini memperkuat pendekatan taksonomi Bloom dalam menilai kesiapan guru inklusi berdasarkan aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik, serta ditambah dengan aspek dukungan sekitar. Selain itu, dapat juga menambahkan perspektif baru terkait peran latar belakang pendidikan keagamaan dalam penerimaan guru terhadap PDBK. Implikasi praktis dari temuan ini mencakup pentingnya perancangan program pelatihan guru PAUD yang lebih menekankan penguatan aspek kognitif dan psikomotorik, terutama bagi guru dengan usia muda dan latar belakang pendidikan non-PLB.

Penelitian ini memiliki keterbatasan pada jumlah sampel yang relatif kecil dan ruang lingkup terbatas pada satu lembaga PAUD di Kabupaten Malang, sehingga hasilnya tidak dapat digeneralisasi secara luas. Oleh karena itu, penelitian lanjutan dengan cakupan wilayah dan jumlah responden yang lebih besar sangat disarankan untuk memperkuat validitas eksternal dan mengeksplorasi faktor lain yang belum terungkap dalam studi ini.

Ucapan Terima Kasih

Penulis berterima kasih kepada semua pihak yang terlibat dalam penelitian ini, terutama kepala sekolah dan guru di PAUD X Kabupaten Malang atas kesediannya berpartisipasi dalam penelitian ini.

Daftar Pustaka

Adams, D., Mohamed, A., Moosa, V., & Shareefa, M. (2023). Teachers' readiness for inclusive education in a developing country: fantasy or possibility? *Educational Studies*, *49*(6), 896–913. https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1908882

Afnan, I. N., Yusuf, N. R., Zaky Fachruddin, Y., & Ramadhan, G. (2025). Implementasi Taksonomi Bloom dalam Evaluasi Pembelajaran. *ADIBA: JOURNAL OF EDUCATION*, *5*(2), 142–152. https://wikep.net/index.php/ADIBA/article/view/28/22

Amjad, A. I., Tabassum, U., & Malik, M. A. (2021). Ready to Accept? Investigating Pakistani School Teachers' Readiness for Inclusive Education. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, *12*(9), 7442–7456. https://www.researchgate.net/publication/356811457

Amka, A. (2020). Teacher Attitude for Better Education: The Relationship between Affection, Support and Religiosity the Success of Inclusive Education. *Talent Development & Excellence*, *12*(1), 1894–1909. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/343039324_Teacher_Attitude_for_Better_Education_The_Relationship_between_Affection_Support_and_Religiosity_the_Success_of_Inclusive_Education

Arista, E. N., Istiningsih, S., & Safruddin, S. (2022). Analisis Persiapan Guru dalam Pembelajaran Berbasis Literasi Numerasi di Sekolah Inklusi SDN 1 Sangkawana. *Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan*, *7*(4b), 2453–2459. https://doi.org/10.29303/jipp.v7i4b.990

Athalia, Y. S., & Purwanti, M. (2025). Analisis Kompetensi Pedagogik Guru PAUD dalam Mengajar di Kelas Inklusi. *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, *9*(1), 242–252.

DOI: 10.31004/obsesi.v9i6.7012

https://doi.org/10.31004/obsesi.v9i1.6857

Azizah, A. N., Adriany, V., & Romadona, N. F. (2019). Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif di Lembaga PAUD. *EDUKIDS: Jurnal Pertumbuhan, Perkembangan, Dan Pendidikan Anak Usia Dini*, *16*(2). http://ejournal.upi.edu/index.php/edukid

Cahyaningrum, R. K. (2012). Tinjauan Psikologis Kesiapan Guru dalam Menangani Peserta Didik Berkebutuhan Khusus pada Program Inklusi (Studi Deskriptif Di SD dan SMP Sekolah Alam Ar-Ridho). *Educational Psychology Journal*, *1*(1). http://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/epj

Calandri, E., Mastrokoukou, S., Marchisio, C., Monchietto, A., & Graziano, F. (2025). Teacher Emotional Competence for Inclusive Education: A Systematic Review. *Behavioral Sciences*, *15*(3), 1–18. https://doi.org/10.3390/bs15030359

Ekstam, U., Akademi, Å., & Linnanmäki, K. (2017). The Impact of Teacher Characteristics on Educational Differentiation Practices in Lower Secondary Mathematics Instruction. *LUMAT*, *5*(1). https://doi.org/10.31129/LUMAT.5.1.253

Hanifah, S. D., Haer, A. B., Widuri, S., & Santoso, M. B. (2021). Tantangan Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) dalam Menjalani Pendidikan Inklusi di Tingkat Sekolah Dasar. *Jurnal Penelitian Dan Pengabdian Kepada Masyarakat (JPPM)*, *2*(3), 473–483. https://jurnal.unpad.ac.id/jppm/article/view/37833

Hastari, Y. N., & Sujana, W. (2020). Pelaksanaan Program PAUD Inklusi Berbasis Pendidikan Islam: Studi Kasus di RA Anak Emas. *Journal for Lesson and Learning Studies*, *3*(3). https://doi.org/10.23887/jlls.v3i3.29419

Kartini, R. D., Padilah, N., Rustatik, R., Aljufri, L., & Yunitasari, S. E. (2023). Kesiapan Tenaga Pendidik dalam Penanganan Anak Berkebutuhan Khusus di PAUD. *AKSARA: Jurnal Ilmu Pendidikan Nonformal*, *9*(02). https://doi.org/10.37905/aksara.9.2.1291-1296.2023

Komariyah, S. N., Bagarkorowati, R., & Lianty, L. (2017). Pemahaman Guru terhadap Peserta Didik Berkebutuhan Khusus di Sekolah Dasar Inklusif Wilayah Kepulauan Seribu. *PARAMETER: Jurnal Pendidikan Universitas Negeri Jakarta*, *29*(2), 216–222. https://doi.org/10.21009/parameter.292.09

Kondo, S., Golloher, A., Simpson, L. A., & Hughes, P. A. (2023). Early Childhood Educators' Readiness Embrace Inclusion for Preschool-Age Children with Disabilities in California. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, *12*(2). https://doi.org/10.58729/2167-3454.1169

Mabanag, R., Delicana, A., Igot, P., Sitoy, R., Tandag, J., Mangubat, R., & Linox, D. (2024). Teacher Readiness and Challenges in Inclusive Classrooms. *World Journal on Education and Humanities Research*, *4*(4), 180–192. https://doi.org/10.30076/wjher.4.4

Manurung, A. S., Yufiarti, Y., & Supena, A. (2022). Implementasi Pendidikan Inklusi di Sekolah Dasar. *Elementary School Journal Jurnal Kajian Pendidikan Dasar*, *12*(4), 308–322. https://doi.org/10.24114/esjpgsd.v12i4.40456

Maryam, M., Nasrullah, A., & Aliyah, S. R. (2024). Implementasi Pendidikan Inklusif pada Siswa Berkebutuhan Khusus. *Journal of Instructional and Development Researches*, *4*(5), 418–430. https://doi.org/10.53621/jider.v4i5.386

Mozes, N. Z. (2020). Hak Pendidikan Anak Penyandang Disabilitas dalam Presfektif Hak Asasi Manusia. *LEX ET SOCIETATIS*, *8*(3). https://doi.org/10.35796/les.v8i3.29504

Mujiafiat, K. A., & Yoenanto, N. H. (2023). Kesiapan Guru dalam Pelaksanaan Pendidikan Inklusi. *EDUKATIF : JURNAL ILMU PENDIDIKAN*, *5*(2), 1108–1116. https://doi.org/10.31004/edukatif.v5i2.4918

Mumpuniarti, M., & Lestari, P. H. K. (2019). Kesiapan guru sekolah reguler untuk implentasi pendidikan inklusif. *JPK (Jurnal Pendidikan Khusus)*, *14*(2), 57–61. https://doi.org/10.21831/jpk.v14i2.25167

Nwobi, F. N., & Akanno, F. C. (2021). Power comparison of ANOVA and Kruskal–Wallis tests when error assumptions are violated. *Metodoloski Zvezki*, *18*(2), 53–71. https://doi.org/10.51936/LTGT2135

Peebles, J. L., & Mendaglio, S. (2014). The impact of direct experience on preservice teachers self-

DOI: 10.31004/obsesi.v9i6.7012

efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, *18*(12), 1321–1336. https://doi.org/10.1080/13603116.2014.899635

Perdana, C., Liftiah, L., & Pranoto, Y. K. S. (2023). Efikasi Diri Guru TK Inklusi Ditinjau dari Faktor Pendidikan Terakhir, Lama Mengajar, dan Usia. *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, *7*(6), 7171–7180. https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i6.5621

Rachman, A., Yochanan, E., Samanlangi, A. I., & Purnomo, H. (2024). *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D*. CV Saba Jaya Publisher.

Rahmawati, U. N., Nashori, F., & Rachmahana, R. S. (2020). Pelatihan Mindfulness Teaching untuk Meningkatkan Kesejahteraan Subjektif Guru Sekolah Inklusi. *Psympathic : Jurnal Ilmiah Psikologi*, *7*(1), 49–60. https://doi.org/10.15575/psy.v7i1.8241

Reid, K. (2005). The implications of every child matters and the children act for schools. *Pastoral Care in Education*, *23*(1), 12–18. https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2005.00317.x

Sarang, S., Karnam, A., & Shitole, R. (2019). To investigate the relationship between psychological factors and stress in two different developmental stages in adults: A cross sectional study. *The Indian Journal of Occupational Therapy*, *51*(3), 102. https://doi.org/10.4103/ijoth.ijoth_8_19

Sitepu, S. V., Parulian Sijabat, O., Naibaho, T., & Simanjuntak, R. M. (2022). Evaluasi Psikomotorik dalam Pembelajaran Matematika Berbasis Hybrid Learning. *Journal of Educational Learning and Innovation P*, *2*, 251–267. https://doi.org/10.46229/elia.v2i2

Sulasmi, N. (2025). Analisis Kesiapan Guru dalam Menerapkan Pendidikan Inklusi bagi Anak Berkebutuhan Khusus. *Jurnal Ilmu Pendidikan Dan Kearifan Lokal (JIPKL)*, *5*(1), 243–254. https://www.jipkl.com/index.php/JIPKL/article/view/228

Usup, U., Madi, M. S., Hataul, S., & Satiawati, C. (2023). Pengaruh Teman Sejawat Terhadap Anak Berkebutuhan Khusus (ABK). *Jurnal Pendidikan Indonesia*, *4*(02), 196–204. https://doi.org/10.36418/japendi.v4i02.1612

Valle-Flórez, R. E., Colmenero-Ruiz, M. J., Jurado-de-los-Santos, P., & García-Martín, S. (2024). Early Childhood Education Teachers: Perceptions about Their Preservice Training. *Education Sciences*, *14*(7). https://doi.org/10.3390/educsci14070732

Wardany, O. F., & Ulfa, D. A. (2020). Kesiapan guru dalam penyelenggaran kelas inklusi di MI NW Lendang Penyonggok, Lombok. *JPK (Jurnal Pendidikan Khusus)*, *18*(2), 113–123. https://www.researchgate.net/publication/374327713_Kesiapan_guru_dalam_penyelenggaran_kelas_inklusi_di_MI_NW_Lendang_Penyonggok_Lombok

Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, *117*(103800). https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800

Yunitasari, S. E., Emelda, E., Nofrianto, R., Heryani, Y., & Hafid, P. Y. (2024). Peran Guru Pendamping Khusus Dalam Mendukung Program Inklusi di TKIT Lentera Insan CDEC Depok. *AKSARA: Jurnal Ilmu Pendidikan Nonformal*, *10*(1). https://doi.org/10.37905/aksara.10.1.347-352.2024