

INKLUSI: Journal of Disability Studies

Vol. V, No. 1, Januari-Juni 2018, h. 1-24

DOI: 10.14421/ijds.050101

KONSTRUKSI ALAT UKUR INTERAKSI GURU-SISWA DI SEKOLAH DASAR INKLUSIF

FARIDA KURNIAWATI

Universitas Indonesia

farida1@ui.ac.id

Abstract

Teacher effectiveness is reflected, among other things, on how they interact with students. This study was aimed at developing a reliable and valid teacher-student interaction scale to be used in inclusive primary schools. Collection of items (item pool) was conducted through literature study and focus group discussion, followed by content validity analysis. Factorial validity and internal consistency were examined by administering the scale to 101 teachers working in various inclusive primary schools in Jakarta. Factor analysis yielded three domains on teacher-student interaction with $\alpha = 0.93$. The three domains were emotional support ($p = 0.11$, RMSEA = 0.05, GFI = 0.91), classroom management ($p = 0.13$, RMSEA = 0.05, GFI = 0.90), and instructional support ($p = 0.05$, RMSEA = 0.06, GFI = 0.90). Convergence validity testing is recommended in subsequent research. Increased external validity can be achieved by involving teachers with a variety of demographic factors.

Keywords: *teacher-student interaction measurement; inclusive education; teacher effectiveness; primary school.*

Abstrak

Efektivitas guru dalam mengajar tercermin antara lain dalam bagaimana guru berinteraksi dengan siswa. Studi ini bertujuan untuk menyusun alat ukur interaksi guru-siswa yang reliabel dan valid untuk digunakan dalam konteks pendidikan inklusif di tingkat sekolah dasar. Pengumpulan aitem (item pool) dilakukan berdasarkan studi literatur dan diskusi kelompok terfokus, lalu dilakukan pengujian validasi konten. Validitas faktorial dan konsistensi internal dilakukan dengan melibatkan 101 guru yang mengajar di berbagai sekolah dasar inklusif di Jakarta. Analisa faktor menghasilkan tiga ranah (domain) interaksi guru-siswa dengan $\alpha = 0.93$. Ketiga ranah tersebut adalah dukungan emosional ($p = 0.11$, RMSEA = 0.05, GFI = 0.91), manajemen kelas ($p = 0.13$, RMSEA = 0.05, GFI = 0.90), dan dukungan instruksional ($p = 0.05$, RMSEA = 0.06, GFI = 0.90). Pengujian validitas konvergen direkomendasikan dalam penelitian selanjutnya. Peningkatan validitas eksternal dapat dilakukan dengan melibatkan guru dengan beragam faktor demografis.

Kata kunci: alat ukur interaksi guru-siswa; pendidikan inklusif; efektivitas guru; sekolah dasar.

A. Pendahuluan

Sejak dinyatakan bahwa kelas merupakan *powerful setting* dalam membentuk perkembangan siswa (Pianta & Hamre, 2009, p. 366), interaksi yang terjadi di dalamnya menjadi sorotan para ahli, terutama dalam konteks pendidikan inklusif. Pendidikan inklusif merupakan sistem pendidikan yang mana seluruh siswa, termasuk siswa berkebutuhan khusus, dapat mengakses pendidikan di lingkungan yang sama dengan siswa sebayanya. Kualitas interaksi di dalamnya menjadi sorotan para peneliti, terutama interaksi antara guru dan siswa.

Guru memegang peran yang penting bagi siswa selama kegiatan belajarnya di sekolah. Savage dan Erten (Savage & Erten, 2015, p. 1) menekankan bahwa dalam pendidikan inklusif, guru memegang peran utama dalam memberikan dukungan yang sesuai dengan kebutuhan siswa

di kelas. Lebih lanjut, Soodak (Soodak, 2003, p. 326) menyatakan bahwa guru pula yang menentukan kualitas pendidikan inklusif, dimana kualitas tidak semata ditentukan dari penempatan siswa berkebutuhan khusus di kelas yang sama, tetapi juga sejauh mana guru mampu menciptakan lingkungan kelas yang mendukung pengembangan potensi melalui pemberian kesempatan belajar yang maksimal bagi setiap siswa. Selain itu studi menunjukkan bahwa kualitas interaksi antara guru dan siswanya merupakan prediktor yang lebih berpengaruh terhadap prestasi dan keterlibatan belajar siswa di sekolah (Nugent, 2009, p. 64). Dapat disimpulkan bahwa interaksi antara guru dan siswa merupakan faktor penting dalam meningkatkan proses belajar mengajar anak berkebutuhan khusus sekaligus berperan penting dalam keberhasilan pendidikan inklusif itu sendiri (Beyazkurk & Kesner, 2005, p. 551).

Interaksi guru dengan siswa merupakan dukungan yang diberikan oleh guru pada semua siswa, termasuk siswa dengan kebutuhan khusus (Pianta, Hamre, & Allen, 2012, p. 371). Dalam kerangka *attachment theory*, interaksi positif antara guru dengan siswa memungkinkan para siswa merasa aman di lingkungan belajar mereka, dan hal ini mendorong keterlibatan siswa baik secara akademik maupun sosial (Hamre & Pianta, 2001, p. 625). Pianta, Hamre, dan Allen (Pianta et al., 2012, p. 372) lebih jauh menjelaskan bahwa interaksi guru dengan siswa dibangun dari tiga ranah (*domain*) kelas, yang masing-masingnya memiliki arti penting bagi perkembangan sosial-emosional, pengaturan diri, dan prestasi siswa. Ketiga ranah tersebut yakni dukungan emosional, manajemen kelas, dan dukungan instruksional. Ranah pertama, yakni **dukungan emosional**, merujuk pada pemberian dukungan terhadap fungsi sosial dan emosional siswa. Guru harus menyadari pentingnya keterampilan sosial dan emosi sebagai penunjang kesuksesan akademik (Curby, Rimm-Kaufman, & Abry, 2013, p. 565). Ketika guru memberikan dukungan emosional dengan mampu menghadirkan lingkungan yang aman serta mendukung kebutuhan siswa, siswa lebih mampu mandiri dan berani mengambil risiko karena mereka mengetahui bahwa mereka akan selalu mendapat dukungan ketika memerlukannya (Pianta & Hamre, 2009, p. 625). Secara umum

INKLUSI:

*Journal of
Disability Studies,
Vol. V, No. 1
Jan-Jun 2018*

dapat dikatakan bahwa ranah ini ditandai dengan adanya dimensi perilaku guru yang mencerminkan a) penciptaan iklim belajar yang positif, b) sensitivitas guru, dan c) penghargaan terhadap perspektif siswa.

Ranah kedua dari interaksi guru dan siswa adalah **manajemen kelas**. Keterampilan guru untuk mengorganisir kelas serta perilaku siswa, berkontribusi terhadap pembelajaran yang berlangsung. Manajemen kelas merupakan kemampuan guru untuk mengatur tingkah laku, waktu dan perhatian siswa di kelas agar pembelajaran berlangsung optimal (Pianta et al., 2012, p. 374). Ranah ini tampil dalam dimensi perilaku guru seperti a) manajemen perilaku, b) produktivitas, c) manajemen instruksional.

Ranah interaksi guru-siswa yang terakhir adalah **dukungan instruksional**. Dukungan instruksional mengacu pada kemampuan guru untuk memberikan kesempatan pada siswa dalam hal mengembangkan kemampuan berfikir, berbicara serta berdiskusi mengenai hal yang sedang dipelajari di kelas (Allen et al., 2013, p. 78). Dimensi perilaku guru yang tercakup pada ranah ini adalah a) pemahaman terhadap konten, b) analisa dan pemecahan masalah, c) kualitas umpan balik, dan d) dialog instruksional.

Pengukuran interaksi guru-siswa sendiri telah banyak dikembangkan. Salah satu yang paling populer dan banyak digunakan yakni *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) yang dikembangkan oleh La Paro, Pianta, dan Stuhlman (La Paro, Pianta, & Stuhlman, 2004, p. 2). CLASS menekankan pada kualitas kelas dan hubungan guru-siswa dalam konteks pendidikan umum, dan alat ini telah dikembangkan untuk dapat digunakan di jenjang taman kanak-kanak, sampai sekolah menengah atas melalui *behavioral checklist*. CLASS menggunakan kerangka teoritis interaksi guru dengan siswa yang meliputi pemberian dukungan emosional, manajemen kelas, dan dukungan instruksional. Meski sudah banyak digunakan pada berbagai jenjang pendidikan, penelitian dengan CLASS sejauh ini belum pernah dilakukan dalam konteks pendidikan inklusif. Padahal kekhasan interaksi guru-siswa di kelas inklusif mungkin saja berbeda dari apa yang terjadi diantara guru dan siswa di kelas umum. Selain CLASS, terdapat pengukuran *Teacher Student Relationship Quality* (TSRQ) yang bertujuan

Konstruksi Alat Ukur Interaksi Guru-Siswa di Sekolah Dasar Inklusif

untuk mengukur kualitas hubungan guru dengan siswa melalui *rating* yang diberikan oleh guru, teman sebaya, dan siswa itu sendiri (Gurland & Evangelista, 2015, p. 881). TSRQ menggunakan kerangka teori motivasi sosial, juga berangkat dari konteks pendidikan umum di Amerika. Namun sistem pendidikan Indonesia yang berbeda, demikian pula dengan latar belakang budaya dan ekonomi, bisa membuat alat ukur ini kurang sesuai bila digunakan untuk mengukur interaksi guru dan siswa di sekolah Indonesia.

Pengukuran kualitas interaksi guru-siswa yang mempertimbangkan kekhususan interaksi guru dengan siswa yang terjadi dalam kelas di sekolah Indonesia belum banyak dilakukan. Padahal mengajar merupakan kegiatan yang terikat secara budaya serta turut mempengaruhi tanggung jawab guru dan bagaimana interaksi yang dilakukan guru di kelas kepada siswanya (Richards, 2010, p. 22). Oleh karenanya, diperlukan pengukuran yang menangkap kekhasan interaksi guru-siswa dalam konteks Indonesia. Hal ini dirasakan semakin perlu apabila dikaitkan dengan implementasi pendidikan inklusif yang belum lama dijalankan di Indonesia.

Sejalan dengan gerakan internasional, Indonesia pun menyelenggarakan pendidikan inklusif di berbagai jenjang pendidikan (UU Nomor 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional – Referensi HAM, n.d.) yang menjamin setiap individu mendapatkan kesempatan menempuh pendidikan, termasuk anak berkebutuhan khusus. Kini setelah hampir dua dekade, jumlah siswa berkebutuhan khusus di sekolah inklusif meningkat secara signifikan. Kelas memiliki siswa yang semakin heterogen, dengan kebutuhan belajar dan tujuan pendidikan yang semakin bervariasi. Hal ini menjadi tanggung jawab guru dalam memberikan pelayanan pendidikan yang efektif (Vaughn & Linan-Thompson, 2003, p. 146; Zigmond, 2003, p. 197). Mengingat kebutuhan belajar siswa berkebutuhan khusus acapkali jarang bisa dipenuhi dengan bentuk instruksional (pengajaran) yang konvensional (Cook & Schirmer, 2003, p. 203), maka pemahaman yang lebih besar tentang bagaimana guru mengatur kegiatan belajar dan berinteraksi dengan siswa dalam setting inklusif menjadi dibutuhkan. Selain itu gambaran interaksi guru dan siswa dapat menjadi indikator bagi

INKLUSI:

*Journal of
Disability Studies,
Vol. V, No. 1
Jan-Jun 2018*

efektivitas guru dalam memberikan pendidikan serta menjadi masukan dalam kegiatan *monitoring* dan evaluasi program.

Seperti yang dinyatakan oleh Emily Gallagher (Emily Gallagher, 2001, p. 1), guru memiliki kesempatan untuk mendukung perkembangan sosial dan akademik siswa di semua tingkat sekolah, sementara peneliti lain banyak menitikberatkan pada pentingnya peran interaksi guru dengan siswanya di tahun-tahun sekolah dasar. Interaksi positif dengan guru yang terbangun pada tahun-tahun di sekolah dasar menjadi basis bagi perkembangan keterampilan sosial dan akademis pada tahun-tahun berikutnya. Oleh karenanya, berangkat dari pentingnya kualitas interaksi guru-siswa terhadap perkembangan sosial-emosional dan akademik siswa, serta sebagai bagian dari upaya meningkatkan kualitas guru dalam mengimplementasikan pendidikan inklusif, maka penelitian ini bermaksud untuk: (1) menyusun alat untuk mengukur interaksi guru-siswa dalam konteks pendidikan inklusif di sekolah dasar, dan (2) mengukur validitas dan reliabilitas masing-masing ranah pada alat ukur interaksi guru-siswa tersebut.

INKLUSI:

*Journal of
Disability Studies,
Vol. V, No. 1,
Jan-Jun 2018*

B. Metode Penelitian

Studi ini dilakukan dalam dua bagian: bagian **pertama** bertujuan untuk mengembangkan Skala Interaksi Guru dan Siswa dalam Kelas Inklusif; sedangkan bagian **kedua** bermaksud menguji validitas dan reliabilitas dari skala yang baru dikembangkan tersebut.

1. Bagian Pertama

Berdasarkan pendekatan empiris Cohen dan Swerdlik (Cohen & Swerdlik, 2010, p. 240), penyusunan skala berlangsung dalam dua tahap.

Tahap pertama: pengumpulan aitem.

Tahap pertama konstruksi alat ukur interaksi guru-siswa diawali dengan membuat *item pool*. *Item pool* diperoleh dari hasil diskusi kelompok terfokus (*focus group discussion*) bersama tujuh orang guru sekolah dasar LI (sekolah dasar inklusif model) di kota Depok pada tanggal 28 Agustus 2017, didampingi oleh dua orang ahli psikologi pendidikan. Para peserta diskusi

diminta untuk berbagi pengalaman mengajar di kelas inklusif untuk menangkap kekhasan karakteristik pada interaksi guru dan siswa yang terjadi di dalamnya, baik terhadap siswa reguler maupun siswa berkebutuhan khusus. Hasil diskusi kemudian menjadi rujukan untuk penyusunan aitem. Selain dari hasil diskusi, peneliti juga berpedoman pada tinjauan literatur. Berdasarkan penelusuran literatur, peneliti menggunakan kerangka teoritis interaksi guru-siswa yang dikemukakan oleh Pianta, Hamre, dan Allen (Pianta et al., 2012, p. 18) sebagai landasan alat ukur interaksi guru-siswa, yang terdiri dari dukungan emosional, manajemen kelas, dan dukungan instruksional. Berdasarkan hasil kegiatan diskusi kelompok dan studi literatur tersebut peneliti berhasil mengumpulkan sejumlah 85 aitem pernyataan, dengan masing-masing ranah, yakni dukungan emosional sebanyak 34 aitem, manajemen kelas sebanyak 31 aitem, dan dukungan instruksional sebanyak 20 aitem.

Tahap kedua: expert judgement

Keseluruhan aitem yang telah disusun kemudian melalui proses *expert judgement* yang dilakukan oleh dua orang psikolog dengan latar belakang pendidikan psikologi pendidikan dan meneliti berbagai isu terkait pendidikan inklusif. Proses *expert judgement* dilakukan untuk menilai adanya kemungkinan *social desirability*, ambiguitas dan tumpang tindih yang ada pada aitem pernyataan.

Hasil *expert judgement* menyisakan 34 aitem yang dianggap layak, dengan perincian ranah dukungan emosional sebanyak 11 aitem, ranah manajemen kelas sebanyak 12 aitem, dan ranah dukungan instruksional sebanyak 11 aitem. Format respon menggunakan skala tipe Likert 4 poin skala tipe Likert, yakni 1 (STS = sangat tidak sesuai), 2 (TS = tidak sesuai), 3 (S = sesuai), dan 4 (SS = sangat sesuai). Semakin tinggi skor yang diperoleh mencerminkan semakin tinggi dukungan emosi, manajemen kelas, serta dukungan instruksional yang dilakukan oleh guru selama berinteraksi dengan siswa di dalam kelas. Tabel 1 memuat sebaran aitem interaksi guru dan siswa pada setiap ranah beserta contohnya.

INKLUSI:

*Journal of
Disability Studies,
Vol. V, No. 1
Jan-Jun 2018*

Tabel 1
Contoh Pernyataan dan Sebaran Aitem Interaksi Guru dan Siswa

| Ranah Interaksi Guru-Siswa | No Aitem | Jumlah Aitem | Contoh Aitem |
|----------------------------|--|--------------|--|
| Dukungan emosional | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,8, 9, 10, 11 | 11 | <p>Ketika ada siswa yang merasa tidak nyaman (kesulitan, diganggu teman), saya menyadarinya</p> <p>Saya melibatkan semua siswa, baik siswa reguler maupun siswa berkebutuhan khusus dalam setiap kegiatan (pramuka, dll).</p> |
| Manajemen Kelas | 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 | 12 | <p>Saya mengatur jarak antar bangku siswa sehingga memudahkan untuk lalu lintas dalam memonitor aktivitas siswa</p> <p>Jika siswa, termasuk siswa berkebutuhan khusus, harus keluar kelas pada saat pembelajaran, siswa harus meminta izin saya terlebih dahulu.</p> |
| Dukungan Instruksional | 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 | 11 | <p>Saya memberikan panduan kepada siswa termasuk siswa berkebutuhan khusus dalam menyelesaikan tugas, seperti menyediakan contoh soal yang berkaitan dengan tugas yang diberikan.</p> <p>Saya melakukan perubahan-perubahan materi pembelajaran sesuai dengan karakteristik siswa berkebutuhan khusus.</p> |
| Total aitem | | 34 | |

INKLUSI:
*Journal of
Disability Studies,
Vol. V, No. 1,
Jan-Jun 2018*

Tabel 1 menunjukkan persebaran aitem pernyataan alat ukur interaksi guru-siswa yang terbagi ke dalam tiga ranah, yakni dukungan emosional, manajemen kelas, dan dukungan instruksional. Setiap aitem pernyataannya merepresentasikan tiap-tiap ranah dengan mengikutsertakan kekhasan dari interaksi yang terjadi antara guru dengan siswa di kelas inklusif.

Tahap ketiga: uji keterbacaan

Tahap selanjutnya merupakan uji keterbacaan yang dilakukan terhadap empat orang guru di dua sekolah dasar negeri inklusif (SDN PG dan SDN CLP 2) di Depok dan Jakarta. Kegiatan berlangsung pada tanggal 27 September 2017. Uji keterbacaan ini meliputi keterbacaan dan kemudahan. Uji keterbacaan juga dimaksudkan untuk mendapatkan masukan dari para guru untuk penyempurnaan alat ukur. Pada uji keterbacaan ini semua guru menyatakan bahwa aitem menggunakan bahasa yang mudah dipahami. Selain itu bentuk tulisan, seperti besar huruf dan lebar spasi sudah dianggap sesuai. Dengan begitu guru memahami apa yang terkandung dalam setiap aitem dan mengerti instruksi yang harus diikuti. Tidak ada masukan yang diberikan untuk alat ukur ini. Para guru telah menyatakan persetujuannya akan alat ukur ini.

Setelah menyelesaikan penyusunan aitem, kemudian dilakukan pengujian psikometris di bagian kedua yang dijelaskan di bawah ini.

2. Bagian Kedua

Bagian kedua bertujuan untuk mengeksplorasi struktur faktor dan memperoleh properti psikometri dari alat ukur.

Sample

Uji coba alat ukur dilakukan terhadap 101 orang guru (77% perempuan) dengan rentang usia 23 sampai 60 tahun ($M = 43$). Seluruh responden merupakan guru kelas yang mengajar minimal satu orang siswa berkebutuhan khusus di kelasnya. Siswa yang dikategorikan berkebutuhan khusus pada penelitian ini merujuk pada UU No 20 tahun 2003 yakni siswa yang mengalami kelainan fisik, emosional, mental, sosial dan/atau memiliki potensi kecerdasan dan bakat istimewa.

INKLUSI:

*Journal of
Disability Studies,
Vol. V, No. 1
Jan-Jun 2018*

Teknik pengambilan sample adalah dengan nonprobability sampling, dengan jenis pengambilan sample berupa purposive sampling. Pada penelitian ini responden yang dipilih memiliki kriteria tertentu, yaitu guru sekolah dasar inklusif yang sedang mengajar minimal satu siswa berkebutuhan khusus (Cozby & Bates, 2015, p. 22). Responden berasal dari 11 SD negeri inklusif yang tersebar di lima wilayah Jakarta dengan tingkat pendidikan diploma (2.9%), sarjana (93%), dan magister (3.9%) serta memiliki pengalaman mengajar di sekolah inklusif rata-rata selama 18 tahun.

Pengukuran

Skala awal yang terdiri dari 34 aitem (dukungan emosional = 11 aitem, manajemen kelas = 12 aitem, dukungan instruksional = 11 aitem) diadministrasikan kepada para guru sekolah dasar inklusif untuk mengumpulkan data. Empat kategori respon, berkisar dari 1 (STS = sangat tidak sesuai) sampai 4 (SS = sangat sesuai), menghasilkan skor minimal = 34, dan skor maksimum yang mungkin didapat oleh responden adalah 136. Semakin tinggi skor yang diperoleh mencerminkan semakin tinggi dukungan emosi, manajemen kelas, serta dukungan instruksional yang dilakukan oleh guru.

Prosedur

Setelah mendapatkan persetujuan dari Komite Etik Fakultas Psikologi UI, peneliti mendatangi pihak sekolah untuk meminta izin pengambilan data melalui pengisian kuisisioner di sekolah-sekolah yang telah ditentukan. Pengambilan data uji coba alat ukur dimulai setelah mendapatkan izin dari kepala sekolah dasar yang bersangkutan. Peneliti memberikan penjelasan singkat mengenai tujuan penelitian dan karakteristik guru yang dibutuhkan. *Informed consent* juga peneliti lampirkan untuk memastikan kesediaan responden dalam penelitian ini. Peneliti menyampaikan bahwa seluruh data dan informasi yang didapatkan bersifat rahasia dan hanya akan digunakan untuk kepentingan penelitian semata.

C. Hasil

Hasil uji reliabilitas alat ukur interaksi guru-siswa secara keseluruhan menghasilkan reliabilitas yang sangat baik ($\alpha = 0.93$). Sementara untuk masing-masing ranah menghasilkan koefisien alpha sebesar 0.79 untuk dukungan emosional, 0.87 untuk manajemen kelas, dan 0.82 untuk dukungan instruksional. Tabel 2 menunjukkan mean, standar deviasi, koefisien reliabilitas, dan matriks korelasi antar ranah interaksi guru-siswa. Hasil korelasi Pearson menunjukkan bahwa skor total interaksi guru-siswa memiliki hubungan yang signifikan dan positif dengan setiap ranahnya.

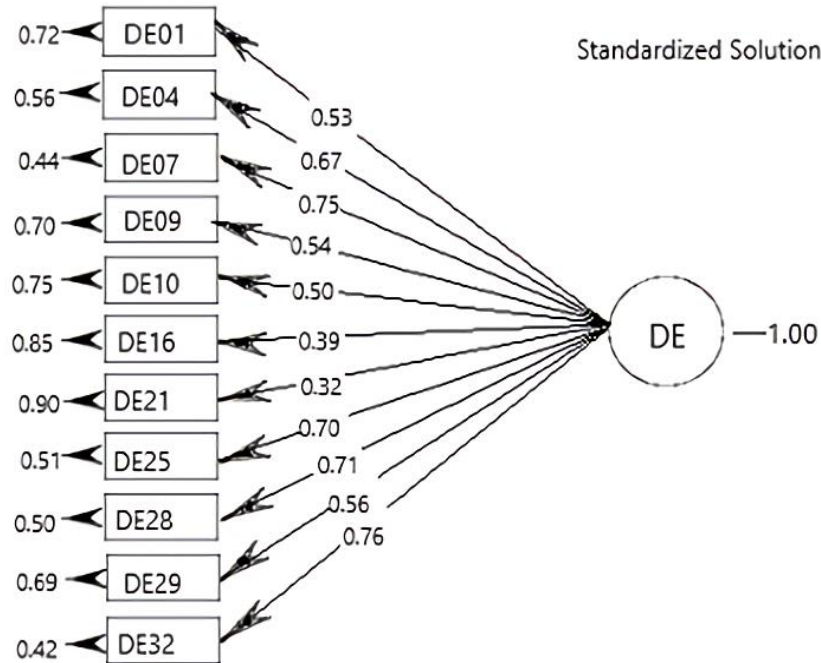
Selanjutnya, dengan menggunakan kerangka teori interaksi guru-siswa yang dikemukakan Pianta, Hamre, dan Allen (Pianta et al., 2012, p. 18), peneliti menggunakan Analisis Faktor Konfirmatori (CFA) dari skala yang baru dikembangkan. Peneliti menggunakan analisis faktor konfirmatori untuk mengetahui sejauh mana aitem pernyataan yang telah dibuat mampu menjelaskan dimensi alat ukur interaksi guru-siswa. Merujuk pada Ghazali dan Fuad (Imam Ghazali & Fuad, 2008, p. 28), alat ukur dinyatakan valid dan reliabel jika memiliki nilai $p > 0.05$. Nilai p adalah besarnya peluang untuk menolak atau menerima hipotesis (Imam Ghazali & Fuad, 2008, p. 28). Kemudian menurut Browne dan Cudeck (Browne & Cudeck, 1992, p. 239), alat ukur dinyatakan valid dan reliabel jika *root mean square error of approximation* (RMSEA) $< 0,08$. RMSEA adalah seberapa dekat kecocokan antara variabel laten dengan aitem (Browne & Cudeck, 1992, p. 238). Selain itu, aitem dinyatakan memiliki tingkat kesesuaian yang tinggi secara keseluruhan apabila *goodness of fit* (GFI) $> 0,90$ (Imam Ghazali & Fuad, 2008, p. 20). Sementara itu, *factor loading* diharapkan memiliki nilai di atas 0,5, meski Hair dalam (Heru Kurnianto Tjahjono, 2012, p. 122) berpendapat bahwa 0,3 masih termasuk dalam batas toleransi.

Hasil analisis pada ranah pertama yakni dukungan emosional (Gambar 1) menghasilkan $p\text{ value} = 0.1133$, RMSEA = 0.051 dan GFI = 0.91. *Factor loading* untuk aitem pernyataan 1 – 11 dengan nilai berturut-turut sebesar 0.53, 0.67, 0.75, 0.54, 0.50, 0.39, 0.32, 0.70, 0.71, 0.56, dan 0.76. Nilai *factor loading* aitem dimensi pertama mengindikasikan bahwa masing-masing aitem mampu menjelaskan konstruk dengan baik.

INKLUSI:

*Journal of
Disability Studies,
Vol. V, No. 1
Jan-Jun 2018*

Gambar 1
 Hasil Analisis Faktor Konfirmatori *first order* terhadap ranah dukungan emosional

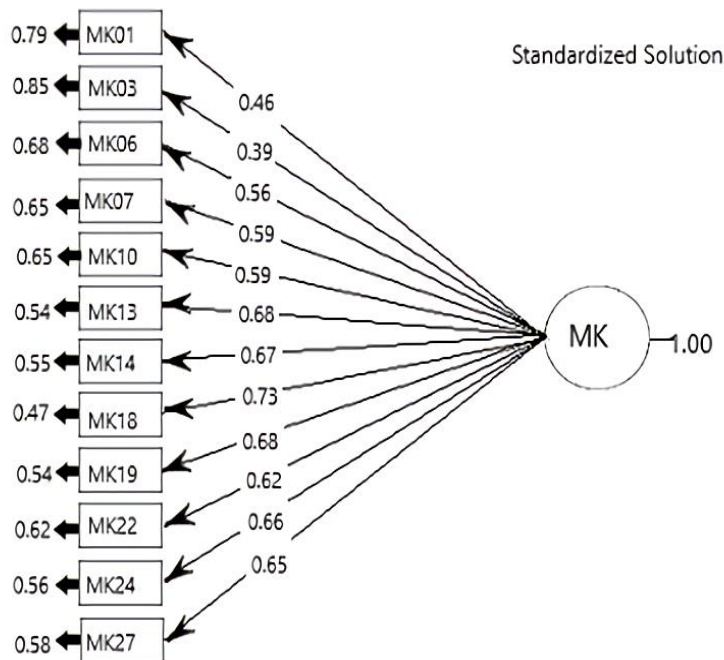


INKLUSI:
 Journal of
 Disability Studies,
 Vol. V, No. 1,
 Jan-Jun 2018

Sementara itu, hasil analisis faktor konfirmatori pada ranah kedua yakni manajemen kelas (Gambar 2) menghasilkan $p\ value = 0.129$, dan $RMSEA = 0.047$, dan $GFI = 0.90$. *Factor loading* untuk aitem pernyataan 12 – 24 yakni sebesar 0.46, 0.39, 0.56, 0.59, 0.59, 0.68, 0.67, 0.73, 0.68, 0.62, 0.66, dan 0.65. Nilai *factor loading* aitem dimensi kedua mengindikasikan bahwa masing-masing aitem mampu menjelaskan konstruk dengan baik.

Konstruksi Alat Ukur Interaksi Guru-Siswa di Sekolah Dasar Inklusif

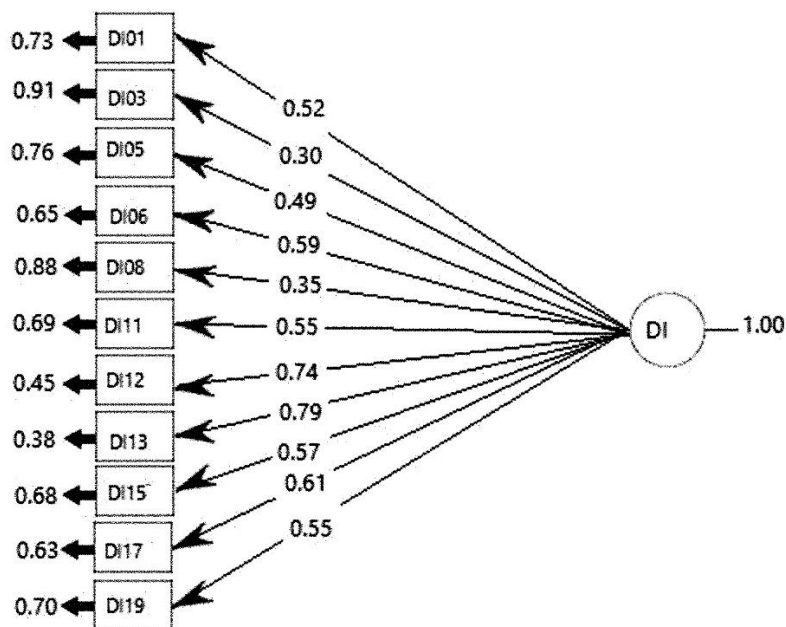
Gambar 2
Hasil analisis faktor konfirmatori *first order* terhadap ranah Manajemen Kelas (MK)



INKLUSI:
Journal of
Disability Studies,
Vol. V, No. 1
Jan-Jun 2018

Hasil analisis faktor konfirmatori pada ranah terakhir, yakni dukungan instruksional (Gambar 3) menghasilkan p value = 0.05, dan RMSEA = 0.061, dan GFI = 0.90, dengan nilai factor loading untuk aitem pernyataan 25 – 34 yakni, 0.52, 0.30, 0.49, 0.59, 0.35, 0.55, 0.74, 0.79, 0.57, 0.61, dan 0.55. Nilai factor loading aitem ranah ketiga mengindikasikan bahwa masing-masing aitem mampu menjelaskan konstruk dengan baik.

Gambar 3
 Hasil analisis faktor konfirmatori *first order* terhadap ranah Dukungan Instruksional (DI)



Dari hasil analisis faktor konfirmatori *first order* yang telah dilakukan, dapat dikatakan bahwa keseluruhan ranah pada alat ukur interaksi guru-siswa memiliki kesesuaian model yang relatif baik. Apabila meninjau *factor loading* pada masing-masing ranah, maka aitem-aitem pernyataan interaksi guru-siswa juga dapat dikatakan memiliki hasil validasi yang baik pada sampel guru sekolah dasar inklusif.

D. Pembahasan

Studi ini bertujuan untuk menyusun alat ukur interaksi guru dan siswa pada seting pendidikan inklusif. Alat ukur disusun berdasarkan teori Pianta, Hamre, dan Allen (Pianta et al., 2012, p. 237) yang menyatakan bahwa interaksi guru dengan siswa dibangun dari tiga ranah kelas. Ketiga ranah tersebut yakni dukungan emosional, manajemen kelas, dan dukungan instruksional.

Ranah pertama mengukur dukungan emosional yang mencerminkan pemberian dukungan secara emosional melalui interaksi guru dengan siswa.

Adanya dukungan emosional dalam interaksi antara guru dengan siswa menurut Ruzek, Hafen, Greogory, Mikami dan Pianta, (Ruzek et al., 2016, p. 2) ditandai dengan hubungan yang hangat dan menyenangkan. Guru juga peka terhadap apa yang menjadi kebutuhan siswa, serta menghargai minat dan pendapat siswa (Ruzek et al., 2016, p. 2). Dukungan emosional yang diberikan melalui interaksi terhadap semua siswa, termasuk siswa berkebutuhan khusus juga mencakup membangun hubungan yang ramah dan saling mendukung. Guru dengan dukungan emosional yang tinggi kepada siswanya mampu menciptakan iklim positif di kelas, sehingga seluruh siswa tanpa terkecuali, merasa diterima dan nyaman untuk belajar di dalam kelas. Menimbang bahwa kelas inklusif dipenuhi oleh kebutuhan siswa yang beragam, guru yang memberikan dukungan emosional yang tinggi memiliki kepekaan terhadap masing-masing kebutuhan siswanya, dengan memilih aktivitas yang sesuai dengan kemampuan siswa. Guru juga menunjukkan penghargaan terhadap perbedaan di kelas dengan siswa berkebutuhan khusus di dalamnya, serta memberikan bantuan kepada siswa yang membutuhkan, seperti membantu siswa berkebutuhan khusus untuk mencatat atau memberikan waktu lebih untuk mengerjakan tugasnya.

Ranah kedua, yakni manajemen kelas, merefleksikan sejauh mana seorang guru mengelola tingkah laku siswa, waktu pembelajaran, serta perhatian siswa melalui interaksi yang positif dengan siswanya. Ranah ini sangat menekankan fungsi sosial kelas dalam konteks pendidikan inklusif, yakni sebagai *mini society* tempat siswa berkebutuhan khusus belajar berinteraksi dengan orang lain (Van de Putte & De Schauwer, 2013, p. 251). Melalui interaksi yang terbangun antara guru dengan siswa, guru diharapkan mampu mengelola perilaku siswa di kelas agar kelas dapat berjalan secara kondusif. Misalnya dengan mengemukakan harapan tentang perilaku yang bisa diterima atau tidak, seperti tidak boleh memukul-mukul meja ketika pergantian mata pelajaran, atau saling mengejek dengan teman. Proses interaksi untuk mengelola perilaku juga terjadi melalui penyampaian tata tertib yang berlaku di kelas.

INKLUSI:

*Journal of
Disability Studies,
Vol. V, No. 1
Jan-Jun 2018*

Guru juga harus memastikan bahwa setiap siswa memahami instruksi terhadap pembelajaran yang diberikan, serta mengantisipasi tugas apa yang dirasa sulit bagi siswa, terutama bagi siswa berkebutuhan khusus. Hal ini menjaga kelas agar terus produktif dengan meminimalkan waktu yang terbuat dengan memberikan instruksi pembelajaran berkali-kali. Ranah ini selanjutnya mencerminkan kemampuan guru untuk melakukan transisi yang halus pada saat pergantian aktivitas maupun pembelajaran. Weinstein, dalam (John W. Santrock, 2010, p. 479), mengemukakan bahwa terdapat banyak peluang terjadinya perilaku yang mengganggu justru terjadi pada saat transisi. Studi yang dilakukan Arlin, seperti dikutip dalam John W. Santrock (John W. Santrock, 2010, p. 478), terhadap 50 kelas di sekolah dasar, menemukan bahwa gangguan seperti memukul-mukul meja, berteriak, membuat kegaduhan, dan memberikan isyarat yang tidak jelas terjadi dua kali lebih banyak saat transisi ketimbang saat aktivitas pembelajaran berlangsung. Oleh karena itu penting bagi guru untuk dapat menurunkan potensi terjadinya gangguan selama transisi. Guru dapat mempersiapkan siswa untuk mengikuti pelajaran atau aktivitas berikutnya dengan memberikan batas waktu secara jelas melalui interaksi yang hangat dengan seluruh siswanya.

Ranah terakhir adalah dukungan instruksional. Ranah ini mencerminkan pemberian instruksi pembelajaran dengan mempertimbangkan kekhususan semua siswa. Penelitian menemukan bahwa kelas dengan siswa berkebutuhan khusus di dalamnya, mengurangi waktu pemberian instruksi untuk siswa reguler mengingat siswa berkebutuhan khusus dipandang menuntut atensi yang lebih banyak. Meski begitu, guru harus tetap memperhatikan cara penyampaian materi pembelajaran secara menarik, seperti pemilihan kata yang membangkitkan rasa ingin tahu, dan penyampaian materi dengan jelas agar mudah dipahami oleh semua anak, khususnya siswa berkebutuhan khusus. Selain itu kesempatan perlu diberikan kepada siswa berkebutuhan khusus untuk mengembangkan kemampuan berpikir secara kritis..

Dukungan instruksional yang diberikan oleh guru kepada siswa dipengaruhi oleh tingkatan/jenis kebutuhan yang dimiliki siswa, misalnya

siswa lambat belajar memerlukan dukungan instruksional dengan durasi pendek, kalimat yang jelas, dan diberikan berulang-ulang (Mangunsong, 2009, p. 31). Akomodasi pembelajaran juga dibutuhkan oleh siswa berkebutuhan khusus lainnya, yaitu siswa dengan tunadaksa, tunaganda, tunagrahita, autisme, gangguan atensi, dll., sehingga mereka memerlukan program pembelajaran individual (PPI). Guru dapat mengembangkan daya analisis siswa berkebutuhan khusus melalui pemanfaatan berbagai modalitas yang dimilikinya, seperti menggarisbawahi kalimat atau ide utama dari bahan bacaan, memberikan umpan balik atas apa yang telah dikerjakan/dilakukan siswa, dan memberikan penghargaan. Penghargaan yang diberikan bisa berupa acungan jempol dan tepuk tangan yang berfungsi untuk menyemangati anak, dan meyakinkan anak bahwa mereka mampu mengerjakan tugas yang diberikan.

Menurut the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2009) sekolah-sekolah di negara-negara Eropa Timur, Skandinavia dan Irlandia memiliki iklim kelas dengan tingkat disiplin dan time-on-task yang lebih tinggi dibandingkan dengan negara-negara Asia. Meskipun interaksi guru dengan siswa digambarkan secara positif oleh sebagian besar guru di negara-negara tersebut, namun sebagian guru melaporkan kualitas hubungan yang tidak terlalu baik antara guru dan siswa. Hal ini mengingatkan bahwa penegakan disiplin kelas yang tinggi membutuhkan otoritas dan kompetensi pada ranah manajemen kelas, padahal di sisi lain agar tercapai kualitas hubungan guru dan siswa yang tinggi, dibutuhkan keterampilan sosial, dukungan emosional, serta saling menghormati antara guru dan siswa (OECD, 2009, p. 49). Ditemukan bahwa tidak mudah bagi guru untuk menjalankan kedua hal ini pada saat bersamaan.

Sementara itu Dukmak (Dukmak, n.d., p. 45) dalam penelitiannya menyebutkan bahwa nilai budaya pembelajaran yang tertanam di Asia mengharapkan anak duduk diam dan mendengarkan gurunya. Hal tersebut mungkin berdampak pada rendahnya pemberian dukungan instruksional dikarenakan sedikitnya interaksi yang terjadi antara siswa dengan guru selama pembelajaran di kelas, ditandai dengan, misalnya tidak adanya

INKLUSI:

*Journal of
Disability Studies,
Vol. V, No. 1
Jan-Jun 2018*

pertanyaan atau pemberian umpan balik. Di sisi lain, siswa di Amerika cenderung memiliki dukungan emosional, manajemen kelas, dan dukungan instruksional yang tergolong tinggi. Namun hal ini tidak berlaku untuk siswa di sekolah dasar dan taman kanak-kanak, yang mana tingkat dukungan instruksional yang diberikan cenderung rendah. Menanggapi hal tersebut Pianta, Hamre dan Allen (Pianta et al., 2012, p. 368) berpendapat bahwa tingkat kelas di mana guru mengajar juga memengaruhi porsi ranah interaksi yang guru berikan Pada jenjang awal sekolah, seperti taman kanak-kanak dan sekolah dasar, guru lebih banyak memberikan sentuhan dan dukungan emosional dalam interaksinya dengan siswa. Hal yang berbeda ditemukan pada jenjang pendidikan selanjutnya.

Pada akhirnya, penelitian ini bertujuan untuk mengembangkan alat ukur interaksi guru-siswa di sekolah dasar inklusif. Dengan menggunakan kerangka teori interaksi guru-siswa dari (Pianta et al., 2012, p. 18) penelitian ini bermaksud mengkonstruksi alat ukur yang mempertimbangkan perspektif guru dalam berinteraksi dengan siswa berkebutuhan khusus. Dari perspektif pengukuran, penelitian ini memberikan dukungan untuk reliabilitas dan validitas alat ukur interaksi guru-siswa. Hasil statistik menunjukkan bahwa derajat reliabilitas alat ukur ini dapat dikatakan sangat baik, dan aitem-aitem pernyataannya dapat menjelaskan masing-masing ranah dengan baik. Sementara itu, dari perspektif teoritis, penelitian ini berhasil membuktikan adanya pengaruh ranah interaksi guru-siswa terhadap keberhasilan perkembangan sosial dan akademik siswa di dalam konteks sekolah dasar inklusif.

Pengujian skala secara total dan per ranah dari interaksi guru dan siswa menunjukkan bahwa struktur skala yang baru disusun memiliki sedikit perbedaan pada ranah dukungan instruksional bila dibandingkan dengan CLASS dari Pianta, Hamre dan Allen (Pianta et al., 2012, p. 18). Pada CLASS untuk siswa SD kelas 4-6, yang menjadi landasan teori bagi penyusunan skala di dalam studi ini, terdapat empat dimensi pada ranah dukungan instruksional, yaitu pemahaman konten, analisis dan pemecahan masalah, kualitas umpan balik, dan dialog instruksional. Namun skala yang baru disusun hanya memuat tiga dimensi pertama, tidak memuat dimensi

Konstruksi Alat Ukur Interaksi Guru-Siswa di Sekolah Dasar Inklusif

dialog instruksional. Hal ini tampaknya berkaitan dengan kondisi nyata dari kegiatan belajar mengajar di sekolah dasar inklusif, dimana guru masih sibuk berkuat dengan penyampaian materi secara klasikal dan satu arah sehingga belum memberikan ruang yang besar bagi adanya dialog dengan siswa pada saat kegiatan belajar.

Penelitian ini merupakan *preliminary study* yang menjadi batu pijakan bagi penelitian selanjutnya. Hasil penelitian berpotensi memberikan kontribusi bagi keberhasilan implementasi pendidikan inklusif di Indonesia, terutama dalam menunjang tercapainya kinerja guru yang efektif. Hal yang direkomendasikan bagi penelitian selanjutnya tentang hal ini adalah penambahan jumlah sampel dan pelibatan sekolah yang lebih beragam (misalnya swasta) agar validitas eksternal dari alat ukur meningkat, dan hasil penelitiannya dapat digeneralisasikan.

Berkaitan dengan faktor demografis guru, selain jumlah responden, kesetaraan jumlah responden dalam faktor, misalnya jenis kelamin, patut mendapatkan perhatian yang besar. Hal ini dapat memberikan gambaran yang lebih utuh dan jelas mengenai interaksi guru - siswa. Penelitian terdahulu oleh Solheim, Berg-Nielsen, dan Wichstrom (Solheim, Berg-Nielsen, & Wichstrom, 2012, p. 260) menemukan bahwa guru perempuan melakukan interaksi yang lebih tinggi dengan anak berkebutuhan khusus daripada guru laki-laki. Hal ini perlu ditindak-lanjuti, termasuk mencari tahu faktor-faktor yang mempengaruhi perbedaan interaksi antara guru perempuan dan lelaki dengan siswa. Faktor demografis lain yang perlu dipertimbangkan adalah pengalaman mengajar guru. Sebagian besar guru yang menjadi responden memiliki pengalaman mengajar rata-rata selama 18 tahun. Pelibatan guru dengan pengalaman mengajar yang lebih sedikit atau lebih lama dari 18 tahun direkomendasikan pada penelitian selanjutnya.

Penelitian ini dilakukan di sekolah dasar negeri inklusif yang mayoritas siswa berkebutuhan khususnya adalah siswa dengan gangguan kecerdasan dan masalah atensi. Karakteristik jenis gangguan ini bisa saja memberikan pengaruh yang berbeda pada interaksi yang terbangun antara guru dan siswa bila dibandingkan dengan interaksi guru dengan siswa penyandang

INKLUSI:

*Journal of
Disability Studies,
Vol. V, No. 1
Jan-Jun 2018*

disabilitas yang lain (tunanetra, tunadaksa, dsb). Oleh karena itu pelibatan guru yang memiliki siswa dengan jenis disabilitas yang lebih beragam perlu dipertimbangkan.

Penyusunan skala atau alat ukur ini tidak mengukur validitas konvergen yang berguna untuk melihat derajat kesesuaian antara atribut hasil pengukuran alat ukur dan konsep-konsep teoretis yang menjelaskan keberadaan atribut-atribut dari variabel tersebut. Untuk kesempurnaan alat ukur, validitas konvergen ini perlu dilakukan, misalnya dengan mengorelasikannya dengan alat ukur lain.

INKLUSI:

*Journal of
Disability Studies,
Vol. V, No. 1,
Jan-Jun 2018*

E. Kesimpulan

Penelitian ini bertujuan untuk menyusun alat ukur yang valid dan reliabel untuk mengetahui bagaimana interaksi guru dengan siswa di konteks sekolah dasar inklusif. Melalui alat ukur ini, pihak sekolah dapat mengetahui interaksi guru dengan siswa pada ketiga ranahnya, serta dapat memanfaatkan informasi tersebut sebagai bahan masukan bagi peningkatan kualitas sumber daya pendidiknya, yang lebih lanjut diharapkan dapat memberikan kontribusi terhadap kesuksesan implementasi pendidikan inklusif. Penyusunan alat ukur ini juga diharapkan dapat menjadi pengembangan teoritis bagi pemahaman interaksi guru dengan siswanya, khususnya dalam konteks pendidikan inklusif di Indonesia.

F. Pengakuan

Penulisan naskah ini dimungkinkan berkat kontribusi Adisarizka Virgina, M.Si., Annisa Marhamah., M.Si., Anisa Rahmadani, M.Si., dan Mira Maulia, M.Si.

REFERENSI

- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of Effective Teacher-Student Interactions in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement with the Classroom Assessment Scoring System-Secondary. *School Psychology Review*, 42(1), 76.
- Beyazkurk, D., & Kesner, J. E. (2005). Teacher-child Relationships in Turkish and United States Schools: A Cross-cultural Study. *International Education Journal*, 6(5), 547-554.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative Ways of Assessing Model Fit. *Sociological Methods & Research*, 21. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- C. Pianta, R., & Hamre, B. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38, 109-119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2010). Psychological Testing and Assessment: An Introduction To Tests and Measurement, 96(6), 654-656. <https://doi.org/10.1080/00223891.2015.1066381>
- Cook, B. G., & Schirmer, B. R. (2003). What Is Special About Special Education?: Overview and Analysis. *The Journal of Special Education*, 37(3), 200-205. <https://doi.org/10.1177/00224669030370031001>
- Cozby, P. C., & Bates, S. C. (2015). *Methods in behavioral research*. New York, N.Y.: McGraw-Hill Education.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Abry, T. (2013). Do Emotional Support and Classroom Organization Earlier In the Year Set the Stage for Higher Quality Instruction? *Journal of School Psychology*, 51(5), 557-569. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.06.001>
- Dukmak, S. (n.d.). Reseach Section: Classroom Interaction in Regular and Special Education Middle Primary Classrooms in the United Arab Emirates. *British Journal of Special Education*, 37(1), 39-48. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00448.x>
- Emily Gallagher. (2001). The Effects of Teacher-Student Relationships: Social and Academic Outcomes of Low-Income Middle and High School Students. *Applied Psychology OPUS*, (Fall). Retrieved from <https://steinhardt.nyu.edu/appsyh/opus/issues/2013/fall/gallagher>
- Gurland, S. T., & Evangelista, J. E. (2015). Teacher-student Relationship Quality as a Function of Children's Expectancies. *Journal of Social*

INKLUSI:

*Journal of
Disability Studies,
Vol. V, No. 1
Jan-Jun 2018*

and *Personal Relationships*, 32(7), 879–904.
<https://doi.org/10.1177/0265407514554511>

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes Through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.

INKLUSI:

*Journal of
Disability Studies,
Vol. V, No. 1,
Jan-Jun 2018*

Heru Kurnianto Tjahjono. (2012). Validasi Item-Item Keadilan Distributif dan Keadilan Prosedural: Aplikasi Structural Equation Modeling (SEM) dengan Confirmatory Factor Analysis (CFA). *Jurnal Manajemen Akutansi (JMA)*, 18(2), 115–125.

Imam Ghozali, & Fuad. (2008). *Structural Equation Modeling Teori dan Konsep dengan Program Lisrel 8.80*. Semarang: Badan Penerbit Universitas Diponegoro.

John W. Santrock. (2010). *Psikologi pendidikan*. (Tri Wibowo B.S., Trans.). Jakarta: Kencana. Retrieved from http://opac.library.um.ac.id/oaipmh/..../index.php?s_data=bp_buku&s_field=0&mod=b&cat=3&id=34537

La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the Prekindergarten Year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409–426.

Mangunsong, F. (2009). *Psikologi Dan Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus*. Jakarta: LPSP3 UI. Retrieved from <https://www.scribd.com/doc/55060416/Psikologi-Dan-Pendidikan-Anak-Berkebutuhan-Khusus>

Nugent, T. (2009, January 1). *The Impact Of Teacher-student Interaction On Student Motivation And Achievement*. University of Central Florida, Florida. Retrieved from <http://stars.library.ucf.edu/etd/3860>

OECD. (2009). Teaching Practices, Teachers' Beliefs and Attitudes, 87–135. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-6-en>

Pianta, R. C., & Hamre, B. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38, 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). New York, NY, US: Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17

Richards, J. C. (2010). Competence and Performance in Language Teaching. *RELC Journal*, 41(2), 101–122. <https://doi.org/10.1177/0033688210372953>

Konstruksi Alat Ukur Interaksi Guru-Siswa di Sekolah Dasar Inklusif

- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How Teacher Emotional Support Motivates Students: The Mediating Roles of Perceived Peer Relatedness, Autonomy Support, and Competence. *Learning and Instruction, 42*, 95–103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Savage, R. S., & Erten, O. (2015). Teaching in Inclusive Classrooms: The Link Between Teachers Attitudes- Practices and Student Outcomes. *Journal of Psychology & Psychotherapy, 5*(6), 1–7. <https://doi.org/10.4172/2161-0487.1000219>
- Solheim, E., Berg-Nielsen, T. S., & Wichstrom, L. (2012). The Three Dimensions of the Student-Teacher Relationship Scale: CFA Validation in a Preschool Sample. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*(3), 250–263. <https://doi.org/10.1177/0734282911423356>
- Soodak, L. C. (2003). Classroom Management in Inclusive Settings. *Theory Into Practice, 42*(4), 327–333.
- UU Nomor 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional – Referensi HAM. Retrieved from uu-nomor-20-tahun-2003-tentang-sistem-pendidikan-nasional/
- Van de Putte, I., & De Schauwer, E. (2013). Becoming a Different Teacher...: Teachers' Perspective on Inclusive Education. *Erdélyi Pszichológiai Szemle, (December)*, 245–2651454.
- Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2003). What Is Special About Special Education for Students with Learning Disabilities? *The Journal of Special Education, 37*(3), 140–147. <https://doi.org/10.1177/00224669030370030301>
- Zigmond, N. (2003). Where Should Students with Disabilities Receive Special Education Services?: Is One Place Better Than Another? *The Journal of Special Education, 37*(3), 193–199. <https://doi.org/10.1177/00224669030370030901>

INKLUSI:

*Journal of
Disability Studies,
Vol. V, No. 1
Jan-Jun 2018*

Farida Kurniawati

*INKLUSI:
Journal of
Disability Studies,
Vol. V, No. 1,
Jan-Jun 2018*

-- left blank --