**RIVIU SISTEMATIS SIKAP GURU TERHADAP PENDIDIKAN
INKLUSIF: STUDI PADA NEGARA-NEGARA BERDASARKAN
KATEGORI *HUMAN DEVELOPMENT INDEX***

Farida Kurniawati dan Sulistami Prihandini
farida1@ui.ac.id
Universitas Indonesia
<https://doi.org/10.33367/psi.v4i1.793>

Abstrak

Sikap guru merupakan faktor penting yang mempengaruhi kualitas pelaksanaan pendidikan inklusif. Kualitas pendidikan inklusif merupakan bagian dari kualitas pendidikan secara umum di suatu negara. Kualitas pendidikan negara-negara di seluruh dunia diukur oleh PBB dengan menggunakan Human Development Index dan menempatkan negara-negara dalam kategori sangat tinggi, tinggi, sedang, dan rendah. Riviu sistematis dilakukan untuk mendapatkan gambaran tentang sikap guru terhadap pendidikan inklusif dan faktor-faktor yang mempengaruhinya di negara-negara berdasarkan kategori HDI. Dengan menggunakan tiga mesin pencari elektronik untuk data akademik, yaitu EBSCOhost, ProQuest, dan Taylor&Francis Online, didapatkan 18 artikel yang membahas sikap guru terhadap pendidikan inklusif di berbagai negara. Hasilnya, ditemukan bahwa tidak terdapat perbedaan sikap guru terhadap pendidikan inklusif antara negara dengan kategori HDI sangat tinggi dan tinggi dengan negara pada kategori HDI sedang. Pengetahuan tentang anak disabilitas dan pengalaman mengajar anak tersebut diketahui mempengaruhi sikap guru terhadap pendidikan inklusif di semua kategori HDI. Jika dukungan masyarakat, ketersediaan bantuan profesional, dan lamanya penyelenggaraan pendidikan inklusif menjadi faktor-faktor yang mempengaruhi sikap guru di negara dengan kategori HDI sangat tinggi dan tinggi, anggapan masyarakat yang negatif tentang disabilitas membuat guru menunjukkan sikap yang negatif terhadap pendidikan inklusif. Rekomendasi untuk penyempurnaan riviu tentang topik ini dibahas dalam studi ini

Kata Kunci: sikap, pendidikan inklusif, guru, Human Development Index, riviu sistematis

Abstract

Teachers' attitude is an important factor that influences the quality of the implementation of inclusive education. The quality of inclusive education is part of the quality of education in general in a country. The quality of education of countries around the world is measured by the United Nations using the Human Development Index and placing countries in the very high, high, medium, and low categories. Systematic review was carried out to get an idea of the attitudes of teachers towards inclusive education and the factors that influence it in countries based on the HDI category. By using three electronic search engines for academic data, namely EBSCOhost, ProQuest, and Taylor & Francis Online, 18 articles reporting teacher attitudes towards inclusive education in various countries were discussed. The results found that there were no differences in teacher attitudes towards inclusive education between countries with very high and high HDI categories with countries in the moderate HDI category. Knowledge of children with disabilities and teaching experiences of these children is known to influence the attitudes of teachers towards inclusive education in countries with all HDI categories. The support from community, the availability of professional assistance, and the length of the implementation of inclusive education are factors that influence the attitudes of teachers in very high and high HDI categories countries, while the negative perception of disability makes teachers held negative attitudes towards inclusive education. Recommendations for improving the review of this topic are discussed in this study.

Keywords: *attitudes, inclusive education, teacher, Human Development Index, systematic review*

Pendahuluan

Pendidikan inklusif merupakan wujud kesamaan hak dalam pendidikan bagi anak-anak penyandang disabilitas di Indonesia. Hal ini diatur dalam batang tubuh Undang-Undang Dasar 1945 dan Deklarasi Bandung tahun 2004, yang menjelaskan bahwasanya anak penyandang disabilitas di Indonesia mendapatkan kesamaan hak dalam berbicara, memperoleh pendidikan, kesejahteraan, keamanan, dan kesehatan. Pada tataran internasional, aturan mengenai kesetaraan hak dalam pendidikan bagi anak-anak penyandang disabilitas telah diatur sejak lebih dari 20 tahun yang lalu (MacFarlane & Woolfson, 2013).

Kesetaraan dalam pendidikan baik bagi anak tanpa disabilitas (selanjutnya disebut anak reguler) maupun anak penyandang disabilitas, memunculkan gagasan mengenai pendidikan inklusif. Pendidikan inklusif memberikan kesempatan kepada anak penyandang disabilitas untuk belajar bersama anak reguler di sekolah sekitar lingkungan tempat tinggal mereka. Dengan kesempatan ini diharapkan tidak ada perbedaan dan diskriminasi bagi anak-anak penyandang disabilitas dalam bidang pendidikan. Lebih jauh Mag dan rekan (2017) menjelaskan bahwa pendidikan inklusif memberikan manfaat berupa kesempatan bagi semua anak untuk mengembangkan potensinya dengan ekspektasi yang sama tingginya untuk setiap anak, memberikan kesempatan bagi anak untuk saling menerima perbedaan dan menjalin persahabatan di antara mereka, memperkecil kesempatan untuk melakukan perundungan, serta membangun budaya saling menghargai antara individu yang berbeda-beda dalam ruang lingkup sekolah

Pada pelaksanaannya, pendidikan inklusif tidak selalu berjalan dengan baik. Pendidikan inklusif yang semestinya memfasilitasi dan mendukung seluruh siswa, termasuk anak-anak penyandang disabilitas, pada kenyataannya tidak melakukan akomodasi dan modifikasi yang diperlukan. Guru tetap mengajar secara satu arah di depan kelas, siswa tidak didorong untuk

belajar secara kolaboratif, penekanan justru diberikan pada hukuman, bukan perilaku yang benar (Gül & Vuran, 2015). Kondisi yang mirip seperti ini juga ditemukan penelitian di Indonesia (Kurniawati, 2019). Padahal pada pedagogi inklusif, sangat ditekankan untuk memfasilitasi dan mendukung seluruh gaya belajar siswa, khususnya anak-anak penyandang disabilitas yang memiliki keterbatasan dalam mengikuti pembelajaran. Hal lain yang juga ditekankan pentingnya adalah membuat suasana belajar yang positif dan mendukung siswa untuk belajar serta berkolaborasi dengan teman-teman reguler mereka (Loreman, 2017).

Keberhasilan pelaksanaan pendidikan inklusif sangat dipengaruhi oleh peran dan dukungan guru yang menjalankannya (Round, Subban, & Sharma, 2016). Guru merupakan faktor penentu yang dominan dalam pendidikan, karena guru memegang peranan dalam proses pembelajaran, di mana proses pembelajaran merupakan inti dari proses pendidikan secara keseluruhan. Proses pembelajaran merupakan suatu proses yang mengandung serangkaian tindakan guru dan siswa atas hubungan timbal balik yang berlangsung dalam situasi edukatif untuk mencapai tujuan tertentu, di mana dalam proses tersebut terkandung multi peran dari guru (Departemen Pendidikan Nasional, 2008). Oleh karenanya, guru memegang peranan penting dalam pendidikan, tidak terkecuali pada pendidikan inklusif.

Salah satu faktor yang mendukung atau menghambat pelaksanaan pendidikan inklusif adalah sikap guru terhadap program tersebut (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2010). Sikap mengacu pada evaluasi positif atau negatif dari individu dalam melakukan suatu tindakan (MacFarlane & Woolfson, 2013; Wang, Wang, & Wen, 2015). Satu penelitian menemukan bahwa para guru cenderung bersikap positif terhadap prinsip-prinsip inklusi namun di saat yang sama melihat implementasi dari pendidikan inklusif sebagai sebuah masalah bagi mereka (Gül & Vuran, 2015). Hasil yang serupa juga ditemukan oleh Wang, Wang, dan Wen

(2015), yaitu guru di China memiliki sikap yang positif terhadap anak penyandang disabilitas, namun mereka juga menyebutkan bahwa mengajar anak penyandang disabilitas di kelas inklusif adalah hal yang sulit dan kompleks. Pendidikan inklusif memberikan kendala tersendiri bagi para guru dalam melaksanakan pembelajaran di dalam kelas, padahal guru memegang peranan penting dalam proses pembelajaran bagi siswa. Hal yang mempengaruhi sikap guru terhadap pendidikan inklusif dan kesiapan mengajar anak penyandang disabilitas diantaranya adalah karena kebanyakan guru di sekolah inklusif tidak memiliki latar belakang pendidikan di bidang pendidikan khusus (pendidikan luar biasa). Guru juga kurang mendapatkan kesempatan untuk mengikuti pelatihan tentang anak penyandang disabilitas. Kedua hal ini membuat guru tidak memiliki pengetahuan yang memadai untuk mengidentifikasi kebutuhan belajar anak penyandang disabilitas dan memberikan pengajaran dengan teknik/strategi yang sesuai. Kondisi ini menjadi semakin sulit bagi guru mengingat jumlah murid yang harus mereka ajar dalam satu kelas tergolong cukup besar.

Di sisi lain, kualitas pendidikan dipengaruhi secara kuat oleh kebijakan negara yang menjamin kualitas guru (Ingvarson & Rowley, 2017). Wang et al. (2003) mendefinisikan jaminan kualitas sebagai "filter" bagi profesi guru dalam suatu negara. Terdapat delapan filter terhadap profesi guru di suatu negara, yaitu kebijakan tentang seleksi masuk ke perguruan tinggi pendidikan guru, kurikulum pendidikan guru, proses studi pendidikan guru, sertifikasi kelulusan, sistem perekrutan guru, masa kerja dan kompensasi, pengembangan profesional, dan sertifikasi tingkat lanjut. Pada setiap titik filter terdapat kebijakan yang berbeda bagi tiap negara. Sebagian besar negara, seperti Singapura, Jepang dan Belanda, menempatkan filter tambahan seperti menetapkan standar masuk yang tinggi dan membatasi jumlah siswa yang hendak masuk ke perguruan tinggi pendidikan guru. Beberapa negara lain, seperti Inggris dan Amerika Serikat, memiliki kebijakan yang lebih terbuka untuk pendidikan guru

tetapi diberikan tekanan melalui tes mata pelajaran dan kinerja pada saat sertifikasi atau masa jabatan setelah kelulusan sebagai kontrol kualitas. Perbedaan kebijakan tiap negara terhadap jaminan kualitas guru ini disinyalir dapat mempengaruhi kualitas pendidikan secara umum (Ingvarson & Rowley, 2017).

Untuk melihat perbedaan kualitas pendidikan di berbagai negara, PBB mengukur *Human Development Index* (HDI) terhadap 188 negara di dunia dan membaginya berdasarkan katgeori HDI sangat tinggi, tinggi, sedang, dan rendah. Pengukuran HDI yang dipakai dalam penelitian ini adalah *HDI rank quality of human development* yang mencakup pengukuran kualitas pendidikan, kualitas kesehatan, dan kualitas standar hidup. Berdasarkan kriteria yang diukur dari HDI, kita dapat melihat kualitas pendidikan suatu negara didalamnya (United Nations, 2015). Negara-negara dengan kategori HDI yang lebih tinggi memberikan perhatian yang besar kepada pendidikan melalui penyediaan fasilitas yang memadai. Kesempatan terbuka lebar kepada setiap penduduk untuk mengenyam pendidikan, termasuk anak penyandang disabilitas. Fasilitas pendidikan yang mencukupi membuat rasio guru dan murid tergolong ideal. Selain itu untuk menjamin tercapainya pendidikan yang berkualitas, para guru mendapatkan pemberdayaan melalui pelatihan yang terstruktur. Pada sekolah yang menerima anak penyandang disabilitas tenaga ahli di bidang pendidikan khusus juga tersedia. Adanya semua dukungan yang positif terhadap pendidikan di negara-negara ini memungkinkan terbangunnya sikap guru yang positif terhadap peserta didik, termasuk anak penyandang disabilitas. Sementara itu minimnya dukungan di bidang pendidikan pada negara-negara dengan HDI yang lebih rendah bisa mempengaruhi sikap guru dalam menerima dan mengajar muridnya yang menyandang disabilitas.

Berdasarkan kualitas pendidikan berbagai negara yang dilihat dari pengkategorian HDI, penelitian ini hendak melihat sikap guru terhadap pendidikan inklusif mengingat pendidikan inklusif adalah bagian dari pendidikan secara keseluruhan dalam

suatu negara. Riviui secara sistematis akan dilakukan terhadap literatur yang membahas penelitian tentang sikap guru terhadap pendidikan inklusif dari berbagai negara serta faktor-faktor yang melatarbelakanginya, dan membandingkannya berdasarkan kategori HDI negara-negara tersebut. Dengan demikian penelitian ini bertujuan untuk mengukur:

1. Sikap guru terhadap pendidikan inklusif (termasuk anak penyandang disabilitas) di negara-negara berdasarkan kategori HDI.
2. Faktor-faktor yang mempengaruhi sikap guru terhadap pendidikan inklusif (termasuk anak penyandang disabilitas) pada negara-negara berdasarkan kategori HDI.

Metode

Kriteria Eksklusi dan Inklusi

Artikel yang dimasukkan ke dalam penelitian ini adalah artikel yang membahas mengenai sikap guru terhadap pendidikan inklusif dan/ atau sikap guru terhadap anak-anak penyandang disabilitas. Guru yang termasuk dalam penelitian ini adalah guru yang telah mengajar di sekolah (*in-service teacher*) ataupun calon guru (*pre-service teacher*). Jenjang pendidikan yang diambil adalah semua jenjang pendidikan mulai dari pra sekolah hingga perguruan tinggi. Definisi operasional sikap yang digunakan dalam penelitian ini mengacu pada evaluasi positif atau negatif dari individu dalam melakukan suatu tindakan (MacFarlane & Woolfson, 2013; Wang, Wang, & Wen, 2015). Penelitian sikap guru yang diambil adalah penelitian sikap pada konteks kondisi yang sebenarnya dan tidak memasukkan penelitian sikap guru yang merupakan dampak hasil pelatihan tertentu. Hal ini agar lebih menggambarkan kondisi yang sebenarnya dari sikap guru pada negara tersebut.

Penelitian ini akan membandingkan sikap guru terhadap pendidikan inklusif (termasuk anak penyandang disabilitas) beserta faktor-faktor yang mempengaruhinya dikaitkan dengan kategori HDI negara yang bersangkutan. Penelitian tentang guru

yang berkaitan dengan pendidikan inklusif yang tidak memasukkan variabel sikap, tidak dimasukkan ke dalam penelitian ini. Penelitian ini akan mengambil masing-masing satu artikel penelitian untuk mewakili sikap guru terhadap pendidikan inklusif di masing-masing negara yang mewakili masing-masing kategori HDI. Pemilihan artikel penelitian dilakukan secara acak. Daftar negara berdasarkan HDI Index (United Nations, 2015) dapat dilihat pada Tabel 1 di bawah ini.

Tabel 1. Kategori Negara Berdasarkan HDI

HDI Index	Negara
Sangat Tinggi	Norway, Australia, Switzerland, Denmark, Netherlands, Germany, Ireland, United States, Canada, New Zealand, Singapore, Hong Kong, Liechtenstein, Sweden, United Kingdom, Iceland, Korea (Republic of), Israel, Luxembourg, Japan, Belgium, France, Austria, Finland, Slovenia, Spain, Italy, Czech Republic, Greece, Estonia, Brunei Darussalam, Cyprus, Qatar, Andorra, Slovakia, Poland, Lithuania, Malta, Saudi Arabia, Argentina, United Arab Emirates, Chile, Portugal, Hungary, Bahrain, Latvia, Croatia, Oman, Kuwait, Montenegro, Russian Federation, Bulgaria, Romania, Belarus, Bahamas, Uruguay, Malaysia, Kazakhstan, Barbados
Tinggi	Antigua and Barbuda, Palau, Panama, Mauritius, Seychelles, Trinidad and Tobago, Serbia, Cuba, Lebanon, Costa Rica, Iran (Islamic Republic of), Venezuela (Bolivarian Republic of), Turkey, Sri Lanka, Mexico, Brazil, Georgia, Saint Kitts and Nevis, Azerbaijan, Grenada, Jordan, The former Yugoslav Republic of Macedonia, Ukraine, Algeria, Peru, Albania, Armenia, Bosnia and Herzegovina, Ecuador, Saint Lucia, China, Fiji, Mongolia, Thailand, Dominica, Libya, Tunisia, Colombia, Saint Vincent and Grenadines, Jamaica, Tonga, Belize, Dominican Republic, Suriname, Maldives, Samoa, Bostwana, Uzbekistan, Marshall Islands, Turkmenistan,

	Gabon, Paraguay, Moldova (Republic of)
Sedang	Philippines, Egypt, Indonesia, Palestine (State of), El Salvador, South Africa, Viet Nam, Bolivia (Plurinational State of), Kyrgyzstan, Iraq, Cabo Verde, Micronesia (Federated States of), Morocco, Nicaragua, Guyana, Guatemala, Tajikistan, Namibia, India, Timor-Leste, Honduras, Bhutan, Kiribati, Bangladesh, Congo, Vanuatu, Lao People's Democratic Republic, Ghana, Equatorial Guinea, Kenya, Sao Tome and Principe, Eswatini (Kingdom of), Zambia, Cambodia, Angola, Myanmar, Nepal, Pakistan, Cameroon
Rendah	Solomon Islands, Papua New Guinea, Tanzania (United Republic of), Syrian Arab Republic, Zimbabwe, Nigeria, Rwanda, Lesotho, Mauritana, Madagascar, Uganda, Benin, Senegal, Comoros, Togo, Sudan, Afghanistan, Haiti, Cote d'Ivoire, Malawi, Djibouti, Ethiopia, Gambia, Guinea, Congo (Democratic Republic of the), Guinea-Bissau, Yemen, Eritrea, Mozambique, Liberia, Mali, Burkina Faso, Sierra Leone, Burundi, Chad, South Sudan, Central African Republic, Niger

Prosedur Pencarian

Pencarian sistematis dilakukan pada mesin pencarian elektronik EBSCOhost Academic Research Databases, Taylor & Francis Online, dan ProQuest. Pencarian dilakukan terhadap artikel yang diterbitkan antara bulan Januari 2015 hingga Oktober 2018. Pada semua mesin pencarian elektronik, pencarian dibatasi untuk hanya menyertakan artikel yang lengkap (*full text*), berbahasa Inggris, ditinjau ulang secara akademik (*scholarly peer reviewed*) dan menyediakan referensi (*references available*). Pencarian menggunakan kombinasi dari kata kunci berikut: 'Teacher attitude' AND 'Inclusive education' AND 'special education needs' AND 'perception' AND 'school' AND 'teacher'.

Ekstraksi Data

Berdasarkan hasil pencarian sistematis pada tiga mesin pencari data akademik elektronik, artikel-artikel tersebut kemudian disaring, hanya memasukkan artikel yang membahas mengenai sikap guru terhadap pendidikan inklusif atau anak penyandang disabilitas. Penelitian ini memasukkan satu artikel untuk satu negara. Penelitian terkait yang tidak membahas mengenai sikap guru, seperti analisis alat ukur sikap guru, sikap keluarga, rekan sebaya, evaluasi pendidikan inklusif secara umum, tidak dimasukkan. Hasil pencarian pada ketiga mesin menghasilkan total 18 artikel yang memenuhi kriteria dan dapat dianalisa lebih lanjut, yaitu EBSCOhost (N = 3), ProQuest (N = 5), dan Taylor & Francis Online (N = 10). Hasil pencarian pada setiap mesin disajikan pada Tabel 2, 3, dan 4. Gambar 1 menjelaskan diagram alur dari proses seleksi artikel.

Tabel 2. Hasil Pencarian pada EBSCOhost (N = 3)

Kategori Index HDI	Negara	Artikel
Sangat Tinggi	Poland	Parchomiuk (2015)
	Hong Kong	Liang & Gao (2016)
Tinggi	-	Tidak ada
Sedang	South Africa	Donohue & Bomman (2015)
Total artikel yang memenuhi kriteria		3 artikel
Total artikel yang tidak memenuhi kriteria		171 artikel
Total artikel yang terjaring		174 artikel

Tabel 3. Hasil Pencarian pada ProQuest (N = 5)

Kategori Index HDI	Negara	Artikel
Sangat Tinggi	Slovenia	Suc, Bukovec, Zveglic, & Karpljuk (2016)
	Croatia dan Poland	Cwirynkalo, Kisovar-Ivanda, Gregory, Zyta, Arciszewska, & Zrilic (2017)

	German	Paal, Urton, Krull, Wilbert, & Hennemann (2015)
Tinggi	-	Tidak ada
Sedang	Indonesia	Kurniawati, Minnaert, Mangunsong, & Ahmed (2012)
	Cameroon	Mngo & Mngo (2018)
Rendah	-	Tidak ada
Total artikel yang memenuhi kriteria		5 artikel
Total artikel yang tidak memenuhi kriteria		129 artikel
Total artikel yang terjaring		134 artikel

Tabel 4. Hasil Pencarian pada Taylor&Francis Online (N = 10)

Kategori Index HDI	Negara	Artikel
Sangat Tinggi	Finland dan German	Saloviita & Schaffus (2016)
	Australia	Hoskin, Boyle, & Anderson (2015)
	Italy dan Australia	Sharma, Aiello, Pace, Round, & Subban (2018)
	Portugal	Dias & Cadime (2016)
	France	Desombre, Lamotte, & Jury (2018)
	Saudi Arabia	Alasim & Paul (2018)
	Canada	St-Onge & Lemyre (2018)
Tinggi	Turki dan US	Rakap, Parlak-Rakap, & Aydin (2016)
	Jordan	Al-Omari, Al-Motlaq, & Al-Modallal (2015)
Sedang	Ghana	Butakor, Ampadu, & Suleiman,

Gambar 1. Diagram alur dari proses seleksi artikel

Karakteristik Partisipan

Berdasarkan hasil pencarian, didapatkan 18 artikel yang membahas mengenai sikap guru terhadap pendidikan inklusif (termasuk anak penyandang disabilitas). Partisipan yang terlibat dalam artikel penelitian yang dianalisis yaitu mencakup calon guru (*pre-service teacher*) (Liang & Gao, 2016; Hoskin, et.al., 2015; Rakap, et.al., 2016) dan guru (*in-service teacher*) (Parchomiuk, 2015; Cwirynkalo, et.al., 2017; Liang & Gao, 2016; Suc, et.al., 2016; Paal, et.al., 2015; Saloviita & Schaffus, 2016; Sharma, et.al., 2018; Dias & Cadime, 2016; Desombre, et.al., 2018; Alasim & Paul, 2018; St-Onge & Lemyre, 2018; Al-Omari, et.al., 2015; Donohue & Bomman, 2015; Mngo & Mngo, 2018; Butakor, et.al., 2018; Kurniawati, et.al 2012) pada pendidikan umum (Parchomiuk, 2015; Cwirynkalo, et.al., 2017; Liang & Gao, 2016; Suc, et.al., 2016;

Paal, et.al., 2015; Saloviita & Schaffus, 2016; Sharma, et.al., 2018; Dias & Cadime, 2016; Desombre, et.al., 2018; Alasim & Paul, 2018; St-Onge & Lemyre, 2018; Al-Omari, et.al., 2015; Donohue & Bomman, 2015; Mngo & Mngo, 2018; Butakor, et.al., 2018) dan pendidikan khusus (Parchomiuk, 2015; Paal, et.al., 2015; Desombre, et.al., 2018).

Jenjang pendidikan sekolah dari guru yang diteliti yaitu *pre-school* (Dias & Cadime, 2016), sekolah dasar (Al-Omari, et.al., 2015; Butakor, et.al., 2018; Cwirynkalo, et.al., 2017; Alasim & Paul, 2018; Kurniawati, et.a., 2012), dan sekolah menengah (Butakor, et.al., 2018). 11 penelitian lain tidak menyebutkan jenjang pendidikan tempat partisipan mengajar.

Pada negara dengan kategori HDI sangat tinggi, penelitian melibatkan partisipan yang berasal dari negara Polandia, Hong Kong, Slovenia, Croatia, German, Finlandia, Australia, Italia, Portugal, Perancis, Saudi Arabia, Kanada, dan Amerika Serikat. Pada negara dengan kategori HDI tinggi, penelitian melibatkan partisipan yang berasal dari negara Turki dan Jordan. Pada negara dengan kategori HDI sedang, penelitian melibatkan partisipan dari negara Afrika Selatan, Indonesia, Kamerun, dan Ghana. Sedangkan pada negara dengan kategori HDI rendah, tidak ditemukan adanya artikel penelitian yang sesuai.

Jika mengeluarkan 1 studi kualitatif (Suc, et.al., 2016) dengan jumlah partisipan kecil yaitu 36 orang, jumlah seluruh partisipan dari 17 artikel yang digunakan adalah 4.494 guru, sehingga rata-rata jumlah partisipan guru pada 17 studi adalah 264 orang (rentang 68-580 orang).

Metode

Terdapat 1 penelitian dengan menggunakan metode kualitatif (Suc, et.al., 2016) dan 17 penelitian dengan menggunakan metode kuantitatif. Pada penelitian kualitatif, Suc, et.al. (2016) menggunakan *focus group discussion* dan wawancara sebagai teknik pengambilan data. Sedangkan pada penelitian kuantitatif, digunakan metode survei dengan berbagai jenis skala

pengukuran sikap terhadap pendidikan inklusif untuk anak penyandang disabilitas, seperti *Sekowski's Attitudes towards Individuals with a Disability Scale* (Parchomiuk, 2015), *Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale* (TATIS) (Cwirynkalo, et.al., 2017; Saloviita & Schaffus, 2016; Hoskin, et.al., 2015), *Attitudes towards Inclusion Scale* (AIS) (Sharma, et.al., 2018), *The Multidimensional Attitudes towards Inclusive Education Scale* (MATIES) (Dias & Cadime, 2016; Butakor, et.al., 2018), *Opinion Relative to Integration of Student with Disabilities* (ORI) (Alasim & Paul, 2018), *Teacher's Perception of Measures Offered by Adapted and Psychosocial Services scale* (St-Onge & Lemyre, 2018; Rakap, et.al., 2016; Mngo & Mngo, 2018), dan skala sikap guru terhadap pendidikan inklusif lainnya yang dikembangkan oleh para peneliti.

Hasil

Artikel penelitian yang didapatkan mencakup 19 negara yang terdiri atas 13 negara dengan kategori HDI sangat tinggi, 2 negara dengan kategori HDI tinggi, dan 4 negara dengan kategori HDI sedang. Sedangkan penelitian dari negara dengan kategori HDI rendah tidak ditemukan.

Sikap Guru di Negara-negara Berdasarkan Kategori HDI

Pada negara dengan kategori HDI sangat tinggi, terdapat artikel-artikel penelitian yang mewakili tujuh negara yaitu Polandia, Hong Kong, Croatia, Finlandia, Italia, Portugal, dan Amerika Serikat, yang menyebutkan bahwa sikap guru terhadap pendidikan inklusif adalah positif (Rakap, et.al., 2016; Dias & Cadime, 2016; Sharma, et.al., 2018; Saloviita & Schaffus, 2016; Cwirynkalo, et.al., 2017; Liang & Gao, 2016). Sedangkan studi yang menyebutkan bahwa sikap guru di negara tersebut adalah sebagian positif dan sebagian negatif terdapat pada negara Slovenia, Germany, dan Australia (Suc, et.al., 2016; Paal, et.al., 2015; Saloviita & Schaffus, 2016; Hoskin, et.al., 2015; Sharma, et.al., 2018). Sikap guru yang netral ditemukan pada satu negara

yaitu Saudi Arabia (Alasim & Paul, 2018), dan sikap guru yang negatif ditemukan pada dua negara, yaitu Perancis dan Canada (St-Onge & Lemyre, 2018; Desombre, et.al., 2018).

Pada negara dengan kategori HDI tinggi, ditemukan satu negara, yaitu Turki, yang memiliki sikap guru positif terhadap pendidikan. Selain itu terdapat satu negara kategori HDI tinggi yang memiliki sikap guru negatif terhadap pendidikan inklusif yaitu, Jordan (Al-Omari, et.al., 2015).

Pada negara dengan kategori HDI sedang, ditemukan dua negara, yaitu Afrika Selatan dan Indonesia, yang memiliki sikap guru positif terhadap pendidikan inklusif (Donohue & Bomman, 2015; Kurniawati, et.al., 2012). Masih pada kategori yang sama, ditemukan dua negara dengan sikap guru sebagian positif dan sebagian negatif terhadap pendidikan inklusif, yaitu Kamerun dan Ghana (Mngo & Mngo, 2018; Butakor, et.al., 2018).

Jika dilihat dari sebaran sikap guru terhadap pendidikan inklusif, memang lebih banyak negara pada kategori HDI sangat tinggi yang memiliki sikap guru positif terhadap pendidikan inklusif. Namun perlu diperhatikan bahwa jumlah penelitian pada negara HDI sangat tinggi lebih banyak dibandingkan dengan negara pada kategori HDI tinggi dan sedang. Pada negara dengan kategori HDI sangat tinggi dan sedang, ditemukan sikap guru positif, negatif, sebagian positif dan sebagian negatif, sedangkan pada kategori HDI tinggi hanya ditemukan guru yang memiliki sikap positif atau negatif terhadap pendidikan inklusif.

Faktor yang Mempengaruhi Sikap Guru

Faktor-faktor yang mempengaruhi sikap positif guru terhadap pendidikan inklusif pada negara dengan kategori HDI sangat tinggi dan tinggi, yaitu dorongan masyarakat, perkembangan pendidikan inklusif yang positif, pengalaman keberhasilan guru dalam menangani anak penyandang disabilitas, dukungan profesional yang tersedia dan mudah diakses, lamanya penerapan pendidikan inklusif di negara tersebut, dukungan oleh para pemimpin, dan sistem pendidikan baik di sekolah maupun di

Negara. Faktor lain yang mempengaruhi sikap guru adalah gender. Guru perempuan ditemukan lebih positif terhadap pendidikan inklusif dibandingkan dengan guru laki-laki (Suc, et.al., 2016; Liang & Gao, 2016; Cwirynkalo, et.al., 2017; Saloviita & Schaffus, 2016; Hoskin, et.al., 2015; Sharma, et.al., 2018; Rakap, et.al., 2016).

Faktor-faktor yang mempengaruhi sikap negatif guru terhadap pendidikan inklusif pada negara dengan kategori HDI sangat tinggi dan tinggi, yaitu kurangnya pengetahuan dan keterampilan mereka tentang cara menangani anak-anak penyandang disabilitas, pemahaman yang salah terhadap anak penyandang disabilitas, kekhawatiran tentang beban kerja yang tinggi, kurangnya sumber daya dan dukungan dalam menangani anak penyandang disabilitas, kurangnya efikasi diri guru dalam menangani anak penyandang disabilitas, tidak adanya pengalaman guru dalam menangani anak penyandang disabilitas, masalah sistemik dimana tolak ukur keberhasilan sekolah didasarkan pada kinerja prestasi akademik siswa. Berkaitan dengan gender ditemukan bahwa guru laki-laki memiliki sikap kurang positif terhadap pendidikan inklusif dibandingkan dengan guru perempuan (Suc, et.al., 2016; Paal, et.al., 2015; Sharma, et.al., 2018; Hoskin, et.al., 2015; Dias & Cadime, 2016; Alasim & Paul, 2018; St-Onge & Lemyre, 2018; Al-Omari, et.al., 2015).

Faktor-faktor yang mempengaruhi sikap positif guru terhadap pendidikan inklusif pada negara dengan kategori HDI sedang, yaitu pengalaman dalam menangani anak penyandang disabilitas, pendidikan yang tinggi, dan pengetahuan yang cukup mengenai anak penyandang disabilitas (Donohue & Bomman, 2015; Mngo & Mngo, 2018). Selain itu guru yang memiliki pengalaman mengajar dan pelatihan berkaitan dengan pendidikan inklusif menunjukkan sikap yang positif terhadap pendidikan inklusif (Kurniawati, et. al., 2012).

Faktor-faktor yang mempengaruhi sikap negatif guru terhadap pendidikan inklusif pada negara dengan kategori HDI sedang, yaitu kurangnya pengalaman dan pengetahuan mengenai

cara menangani anak penyandang disabilitas, serta adanya pengaruh budaya yang melihat beberapa jenis disabilitas sebagai bentuk hukuman atau kutukan dari para dewa/ Yang Maha Kuasa. Sementara itu sebagian besar guru laki-laki menunjukkan keyakinan yang tergolong negatif terhadap pendidikan inklusif daripada guru perempuan (Butakor, et.al., 2018).

Diskusi

Riviui yang sistematis terhadap literatur yang terbit pada tahun 2015 sampai dengan tahun 2018 bertujuan untuk menjawab pertanyaan tentang sikap guru terhadap pendidikan inklusif (termasuk anak penyandang disabilitas) di negara-negara berdasarkan HDI serta faktor-faktor yang mempengaruhinya.

Berdasarkan temuan dalam penelitian ini, artikel penelitian yang ditemukan didominasi oleh negara dengan kategori HDI sangat tinggi. Hal ini dapat dimengerti mengingat perhatian dan kesempatan untuk pendidikan bagi semua (*education for all*) sudah berlangsung lama di negara-negara tersebut sehingga penelitian-penelitian tentang hal ini juga banyak dilakukan. Sikap guru yang positif dan negatif terhadap pendidikan inklusif ditemukan baik pada negara dengan kategori HDI sangat tinggi, tinggi, maupun sedang. Masih adanya sikap guru yang negatif pada negara kategori HDI sangat tinggi dan tinggi menimbulkan anggapan bahwa tersedianya fasilitas pendidikan yang memadai, upaya pemberdayaan guru, dan rasio guru-murid yang ideal tidak serta merta menjamin guru bersikap positif terhadap pendidikan inklusif. Kemungkinan ada sejumlah faktor lain yang berperan dalam sikap guru tersebut.

Berkaitan dengan faktor yang mempengaruhi sikap guru, terdapat faktor yang ditemukan pada negara dengan kategori HDI sangat tinggi dan tinggi namun tidak ditemukan pada negara dengan kategori HDI sedang, demikian pula sebaliknya.

Berdasarkan uraian di atas dapat disimpulkan bahwa pengetahuan disabilitas yang diperoleh melalui pendidikan dan pelatihan serta pengalaman mengajar menjadi faktor yang

berperan bagi sikap guru di semua negara dengan kategori HDI sangat tinggi, tinggi, dan sedang. Pada negara kategori HDI sangat tinggi dan tinggi, penerapan pendidikan inklusif yang telah berlangsung lama dan menunjukkan perkembangan yang positif telah membangun sikap positif pada guru. Keberhasilan penerapan pendidikan inklusif ini tampaknya telah meningkatkan efikasi diri guru dalam mengajar anak penyandang disabilitas. Selain itu masyarakat sudah mengenal dan mengakui keberhasilan ini sehingga tidak ragu-ragu lagi dalam memberikan dukungan kepada guru. Faktor-faktor tersebut tidak ditemukan pada negara dengan kategori HDI sedang. Hal ini mungkin terkait dengan kualitas maupun kuantitas sistem pendidikan inklusif yang tersedia di negara tersebut. Negara dengan kategori HDI sangat tinggi dan tinggi memiliki kualitas pendidikan inklusif yang lebih baik dibandingkan negara dengan kategori HDI sedang. Meskipun kualitas pendidikan inklusif tidak diukur dalam pengukuran HDI, namun kemungkinan kualitas pendidikan inklusif dan kualitas pendidikan secara umum adalah berbanding lurus.

Hal yang berbeda dan unik ditemukan pada negara dengan kategori HDI sedang. Anggapan bahwa disabilitas sebagai bentuk hukuman atau kutukan dari para dewa membuat guru sulit menerima kehadiran anak disabilitas di sekolah. Guru pun kurang terdorong untuk menambah pengetahuan agar dapat mendidik anak disabilitas dengan baik. Anggapan seperti ini lazim ditemui dalam masyarakat di negara-negara Asia (Yan, Accordino, Boutin, & Wilson, 2014). Hal ini mungkin sejalan dengan masih kurangnya kualitas pendidikan secara umum pada negara dengan kategori HDI sedang, sehingga budaya yang tidak sejalan dengan pendidikan masih mempengaruhi pola pikir masyarakat di negara tersebut.

Studi ini tidak berhasil memperoleh literatur yang berisi hasil riset sikap guru terhadap pendidikan inklusif di negara-negara dengan kategori HDI rendah. Kesibukan pemerintah dalam menghadapi permasalahan seputar ekonomi dan kesehatan

membuat pendidikan untuk anak penyandang disabilitas belum menjadi prioritas pada saat ini. Oleh karena itu penelitian di bidang pendidikan inklusif masih terbatas. Sejauh ini penelitian yang dilaporkan masih berupa gambaran atas pelaksanaan pendidikan inklusif di Nigeria, seperti yang dilakukan oleh Brydges dan Mkandawire (2016).

Riviui ini telah memberikan gambaran yang bermanfaat bagi penyempurnaan penyelenggaraan pendidikan inklusif, diantaranya dengan mempertimbangkan pentingnya dukungan masyarakat dan profesional, peranan pengetahuan dan pengalaman mengajar serta menghilangkan anggapan negatif tentang penyandang disabilitas. Namun ada beberapa hal yang perlu diperhatikan untuk generalisasi dari hasil riviui ini, diantaranya alat ukur, jenis disabilitas, jenjang pendidikan, durasi publikasi artikel, kata kunci.

Sebagian besar studi mengukur sikap guru dengan metode kuantitatif melalui alat ukur lapor diri baik yang diadaptasi maupun dikembangkan oleh peneliti sendiri. Mempertimbangkan kemungkinan *social desirability* yang tinggi pada partisipan, maka hasil penelitian bisa tidak sepenuhnya menggambarkan sikap yang seutuhnya. Selain itu sejalan dengan definisinya, sikap masih berupa kecenderungan seseorang untuk berperilaku tertentu terhadap sesuatu, sehingga belum tertentu tampil dalam perilaku yang nyata. Berkaitan dengan hal ini maka menjadi penting untuk meninjau literatur berisi hasil riset dengan metode seperti wawancara dan observasi.

Riviui dilakukan pada sejumlah artikel yang memuat hasil penelitian tentang sikap guru terhadap jenis disabilitas tertentu, seperti ADHD (Liang & Gao, 2016). Mempertimbangkan beragamnya jenis disabilitas yang disandang murid maka hasil riviui tidak dapat digeneralisasikan terhadap jenis disabilitas lain. Riviui ini menggunakan istilah *special education needs* untuk merujuk anak penyandang disabilitas. Mengingat bahwa sebenarnya ada beberapa istilah lainnya, maka riviui direkomendasikan untuk menggunakan istilah lain sebagai kata

kunci, yaitu *disability*, dan *special needs*. Selain itu dengan memperpanjang batasan tahun publikasi diharapkan dapat memberikan literatur yang lebih banyak untuk diriviu.

Simpulan

Berdasarkan uraian di atas dapat disimpulkan bahwa sikap guru terhadap pendidikan inklusif yang tergolong positif, negatif, dan sebagian positif dan negatif ditemui pada negara-negara dengan semua kategori HDI. Terdapat persamaan dan perbedaan faktor yang mempengaruhi sikap guru antara negara dengan kategori HDI sangat tinggi dan tinggi dengan negara kategori HDI sedang. Anggapan bahwa disabilitas sebagai bentuk hukuman atau kutukan dari para dewa menjadi faktor yang mempengaruhi sikap guru di negara kategori HDI sedang. Sedangkan yang berbeda pada negara dengan kategori HDI sangat tinggi dan tinggi adalah peranan yang besar dari masyarakat dan kemudahan mengakses profesional serta penyelenggaraan pendidikan inklusif yang sudah berlangsung cukup lama. Adapun yang menjadi kesamaan pada semua negara adalah pengaruh faktor pengetahuan dan pengalaman mengajar anak penyandang disabilitas.

Daftar Pustaka

- Al-Omari, H., Al-Motlaq, M.A., & Al-Modallal, H. (2015). Knowledge of and attitude towards attention-deficit hyperactivity disorder among primary school teachers in Jordan. *Child Care in Practice*, 21(2), 128-139. DOI: 10.1080/13575279.2014.962012
- Alasim, K., & Paul, P.V. (2018). Understanding factors that affect teachers' attitudes toward inclusion of students who are hard of hearing in Saudi Arabia. *Deafness & Education International*, 1-17. DOI: 10.1080/14643154.2018.1489950
- Alfian, A. (2013). Pendidikan inklusif di Indonesia. *E-Journal IAIN Jambi*, 4. Retrieved from <http://www.e-journal.iainjambi.ac.id/index.php/edubio/article/view/380>
- Brydges, C. & Mkandawire, P. (2016). Perceptions and concerns about inclusive education among students with visual impairments in Lagos, Nigeria. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(2), 211-225. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2016.1183768>
- Butakor, P.K., Ampadu, E., & Suleiman, S.J. (2018): Analysis of Ghanaian teachers' attitudes toward inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2018.1512661
- Cwirynkalo, K., Kisovar-Ivanda, T., Gregory, J.L., Zyta, A., Arciszewska, A., & Zrilic, S. (2017). Attitudes of Croatian and Polish elementary school teachers towards inclusive education of children with disabilities. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53, 252-264.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 1(1), 1-24. Retrieved from <https://remote-lib.ui.ac.id:2183/doi/full/10.1080/13603110903030089?scroll=top&needAccess=true>
- Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2018). French teachers' general attitude toward inclusion: The indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 1-13. DOI: 10.1080/01443410.2018.1472219
- Dias, P.C., & Cadime, I. (2016). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in

- preschool. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 111-123. DOI: 10.1080/08856257.2015.1108040
- Direktorat Tenaga Kependidikan Direktorat Jenderal Peningkatan Mutu Pendidik dan Tenaga Kependidikan Departemen Pendidikan Nasional. (2008, Juni). *Penilaian Kinerja Guru. Kompetensi Evaluasi Pendidikan 04-B3*. Departemen Pendidikan Nasional, Indonesia. Retrieved from https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36058403/22-kode-04-b3-penilaian-kinerja-guru.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1538279579&Signature=ZotOS8zFz0MBVtHqEoQG%2F0mXZ7o%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPENILAIAN_KINERJA_GURU_DIREKTORAT_TENAGA.pdf
- Donohue, D.K., & Bomman, J. (2015). South African teachers' attitudes toward the inclusion of learners with different abilities in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 42-59. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2014.985638>
- Gül, S. O., & Vuran, S. (2015). Children with special needs' opinions and problems about inclusive practices. *Egitim Ve Bilim*, 40(180), 169-195. DOI: 10.15390/EB.2015.4205. Retrieved from <https://remote-lib.ui.ac.id:2155/docview/1706204473?accountid=17242>
- 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. DOI: 10.1080/13540602.2015.1005867
- Ingvarson, L., & Rowley, G. (2017). Quality assurance in teacher education and outcomes: A study of 17 countries. *Educational Researcher*, 46(4), 177-193. DOI: 10.3102/0013189X17711900
- Kurniawati, F., Minnaert, A., Mangunsong, F., & Ahmed, W. (2012). Empirical study on primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Jakarta, Indonesia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 69, 1430-1436.
- Kurniawati, F. (submitted, 2019). Teachers' attitudes and their observed teaching strategies in inclusive primary classrooms.

- Liang, L., & Gao, X. (2016). Pre-service and in-service secondary school teachers' knowledge about attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward students with ADHD. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(3), 369–383. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2015.1123231>
- Loreman, T. (2017). Pedagogy for inclusive education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 2017, 1-19. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.148
- MacFarlane, K., & Woolfson, L.M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29(2013), 46-52.
- Mag, A.G., Sinfield, S., & Burns, T. (2017). The benefits of inclusive education: New challenges for university teachers. *MATEC Web of Conferences* 121, 12011(2017), 1-7. DOI: 10.1051/mateconf/201712112011
- Mangunsong, F., (2009). *Psikologi dan pendidikan anak berkebutuhan khusus*. (Jilid Kesatu). Depok: Lembaga Sarana Pengukuran dan Pendidikan Psikologi (LPSP3)
- Mngo, Z.Y., & Mngo, A.Y. (2018). Teachers' perceptions of inclusion in a pilot inclusive education program: Implications for instructional leadership. *Education Research International*, 2018, 1-13. Retrieved from <https://doi.org/10.1155/2018/3524879>
- Monico, P., Mensah, A.K., Grunke, M., Garcia, T., Fernandez, E., & Rodriguez, C. (2018). Teacher knowledge and attitudes towards inclusion: A cross-cultural study in Ghana, Germany and Spain. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2018.1471526
- Moran, A. (2007) Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 119-134. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/02619760701275578>
- Paal, A.H.M., Urton, K., Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2015). Teachers' perceptions of opportunities and threats concerning inclusive schooling in Germany at an early stage of inclusion: Analyses of a mixed methodology approach. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(3), 357-

374. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1891/1945-8959.14.3.357>
- Parchomiuk, M. (2015). Value preferences of teachers and their attitudes towards individuals with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(3), 276-287. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2015.1020919>
- Rakap, S., Parlak-Rakap, A., & Aydin, B. (2016). Investigation and comparison of Turkish and American preschool teacher candidates' attitudes towards inclusion of young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1223-1237. DOI: 10.1080/13603116.2016.1159254
- Round, P. N., Subban, P. K., & Sharma, U. (2016) 'I don't have time to be this busy.' Exploring the concerns of secondary school teachers towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 185-198. DOI: 10.1080/13603116.2015.1079271
- Saloviita, T., & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 458-471. DOI: 10.1080/08856257.2016.1194569
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785. DOI: 10.1080/09687590802469271
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E.M., Round, P., & Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437-446. DOI: 10.1080/08856257.2017.1361139
- St-Onge, M., & Lemyre, A. (2018). Assessing teachers' attitudes towards students with mental health disorders in 16 postsecondary institutions in Quebec. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(4), 459-474. DOI: 10.1080/1034912X.2017.1406068
- Suc, L., Bukovec, B., Zveglic, M., & Karpljuk, D. (2016). Primary school teachers' attitudes towards inclusive education in

- Slovenia: A qualitative exploration. *Journal of Universal Excellence*, 5(1), 30-46.
- United Nations. (2018). *Human development indices and indicators: 2018 Statistical Updates*. New York: United Nations Development Programme. Retrieved from http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update.pdf
- Wang, A., Coleman, A., Coley, R., & Phelps, R. (2003). *Preparing teachers around the world*. Princeton, NJ: ETS.
- Wang, L., Wang, M., & Wen, H. (2015). Teaching practice of physical education teachers for students with special needs: An application of the theory of planned behaviour. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(6), 590-607, DOI: 10.1080/1034912X.2015.1077931
- Yan, K. K., Accordino, M.P., Boutin, D. L., & Wilson, K.B. (2014). Disability and the Asian culture. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 45(2).