



ELSE (Elementary
School Education
Journal)



This is an open access article
under the [Creative Commons
Attribution-ShareAlike 4.0
International](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) license.

OPEN ACCESS

e-ISSN 2597-4122

(Online)

p-ISSN 2581-1800

(Print)

***Correspondence:**

Wahyuni

[ayu.kamar@iainla](mailto:ayu.kamar@iainlangsa.ac.id)

ngsa@ac.id

Received: 05-12-2023

Accepted: 09-03-2024

Published: 02-04-2024

DOI

<http://dx.doi.org/10.30>

[651/else.v8i1.20972](http://dx.doi.org/10.30651/else.v8i1.20972)

PERSEPSI GURU MADRASAH IBTIDAIYAH TERHADAP PENYELENGGARAAN PENDIDIKAN INKLUSI

Siti Habsari Pratiwi, Wahyuni*

Institut Agama Islam Negeri Langsa

Abstrak

Penyelenggaraan pendidikan inklusi menjadi sorotan utama pemerintah dalam pencapaian mutu pendidikan Indonesia. Keyakinannya adalah bahwa semua siswa, tanpa kecuali, harus mendapat manfaat dari pembelajaran berkualitas tinggi dan menikmati partisipasi penuh dalam pendidikan sistem. Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui persepsi guru madrasah ibtidaiyah terhadap wacana pelaksanaan Pendidikan inklusi. Penelitian ini merupakan penelitian kualitatif dengan pendekatan investigasi. Penelitian ini melibatkan 13 orang guru madrasah ibtidaiyah. Hasilnya menunjukkan menunjukkan bahwa para guru masih bingung dengan pendefinisian Pendidikan inklusi yang menyebabkan disorientasi pada pelaksanaan Pendidikan inklusi. Efek dari disorientasi tersebut adalah (1) guru malu jika menyebutkan di sekolah atau kelas mereka terdapat anak inklusi; (2) Kecemasan berlebihan guru pada pelaksanaan pembelajaran di kelas seperti bully; (3) orientasi capaian pembelajaran yang salah; (4) diskriminasi pada anak; (5) sistem yang belum mendukung pelaksanaan inklusi. Untuk menghindari disorientasi dalam pelaksanaan pendidikan inklus, sangat penting untuk memberikan pelatihan khusus bagi guru madrasah tentang topik-topik seperti merancang model untuk sekolah inklusi, proses penilaian di kelas inklus, dan tata kelola dan manajemen pendidikan inklusi.

Kata Kunci: Persepsi; Implementasi; Inklusi

Abstract

The implementation of inclusive education is the main highlight of the government's efforts to improve the quality of Indonesian education. His belief is that all students, without exception, should benefit from high-quality learning and enjoy full participation in the education system. This study aims to determine the perception of Madrasah Ibtidaiyah teachers towards the discourse on the implementation of inclusive education. This research is qualitative with an investigative approach. This study involved 13 existing Madrasah Ibtidaiyah teachers in one of Indonesia's westernmost provinces who were randomly selected. The results show that teachers are still confused with the definition of inclusive education, which causes disorientation in the implementation of inclusive education. As a result of such disorientation, (1) teachers are embarrassed to mention that there are children in their schools or classes; (2) the teacher's excessive anxiety in the implementation of learning in the classroom, such as bullying; (3) the teacher's incorrect orientation of learning outcomes; and (4) discrimination against children; (5) a system that does not yet support the implementation of inclusion To avoid disorientation in the implementation of inclusive education, it is very important to provide special training for madrasah teachers on topics such as designing lessons, determining learning models, developing learning media, the assessment process in inclusive classes, and the governance and management of inclusive education.

Keywords: Perceptions; implementation; inclusive

PENDAHULUAN

Permasalahan dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif saat ini adalah kesalahpahaman yang dianut oleh para guru dan pemangku kepentingan (Asamoah et al., 2018; Knight, 2000; Mendoza & Heymann, 2022). Dan terjadinya penolakan pelaksanaan pendidikan inklusi yang dilakukan oleh guru di beberapa sekolah di Mesir, yang disebabkan oleh sistem pendidikan tidak dirancang dengan mempertimbangkan penyandang disabilitas sejak awal (Hassanein et al., 2021). Sementara di Afrika Selatan, visi sistem pendidikan inklusif sulit dicapai dan hasil penerapan pendidikan inklusif masih dipertanyakan. Hal ini dikarenakan disonansi antara tuntutan sosio-politik pemerintah untuk melakukan perubahan dan realitas ekonomi (Engelbrecht et al., 2016). Oleh karena itu penelitian ini bertujuan untuk menyoroti persepsi guru madrasah ibtidaiyah dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi.

Penyelenggaraan pendidikan inklusi menjadi sorotan utama pemerintah dalam pencapaian mutu pendidikan Indonesia. Dorong ini berlandaskan pada konvensi internasional yang memperjuangkan nilai-nilai pendidikan dan hak asasi manusia (Robinson, 2017) dan menawarkan pedoman untuk menerapkan kebijakan pendidikan inklusif (Ainscow, 2020). Ketika berbicara tentang pendidikan inklusi, asumsi yang ditawarkan adalah terciptanya kesempatan belajar yang sama bagi seluruh anak dengan keunikan yang mereka miliki tanpa diskriminasi untuk belajar bersama dengan teman sebaya dalam masyarakat yang ramah (Haug, 2017; Plows, 2015; Stepanova et al., 2018; Zagona et al., 2017). Filsafat inklusif sendiri memahami keragaman dalam arti luas, yang terdiri dari perbedaan kemampuan, perbedaan gender dan perbedaan asal usul sosial dan budaya (Moriña, 2017).

Perbedaan ini dilihat sebagai keuntungan bukan sebagai masalah. Keyakinannya adalah bahwa semua siswa, tanpa kecuali, harus mendapat manfaat dari pembelajaran

berkualitas tinggi dan menikmati partisipasi penuh dalam pendidikan sistem. Pendidikan inklusif dikembangkan dan diimplementasikan pada sekolah regular. Sekolah regular dianggap menjadi cara paling efektif untuk memerangi sikap diskriminatif, menciptakan masyarakat yang ramah, membangun masyarakat yang inklusif dan mencapai pendidikan untuk semua. Selain itu, mereka memberikan pendidikan yang efektif kepada sebagian besar anak-anak dan meningkatkan efisiensi dan pada akhirnya efektivitas biaya dari keseluruhan sistem pendidikan. Pada proses pelaksanaan pendidikan inklusif diharapkan siswa disabilitas dapat belajar bersama teman sebaya yang biasanya berkembang di kelas pendidikan umum, dengan dukungan yang dibutuhkan dari anggota tim yang berkolaborasi untuk merencanakan siswa (Florian, 2019; Fyssa et al., 2014). Apa ini sebuah harapan? Atau keinginan yang ingin dicapai?

Ketika siswa dimasukkan ke dalam kelas pendidikan umum, pendidikan mereka semua menjadi selaras dengan standar tingkat kelas yang ada, dan mereka terlibat langsung dengan pembelajaran (Chakraborty, 2016; Demchenko et al., 2021; Messiou, 2017; Messiou et al., 2016; Save the Children, 2016). Namun, hanya 1 % dari siswa dengan disabilitas, yang dapat merasakan dukungan pendidikan regular (Bibiana et al., 2020; Loik, 2020; Sharma et al., 2019; Singh, 2021). Mereka ditolak dengan berbagai alasan (Filippello et al., 2019; Melvin et al., 2016; Munkhaugen et al., 2017), penyaringan atas dasar kemampuan awal yang mengada – ada, berkasas pendaftaran yang tidak lengkap, domisili, taraf ekonomi, kecacatan padahal mereka yang melakukan penyaringan dengan berbagai alasan yang cacat secara pendidikan moral.

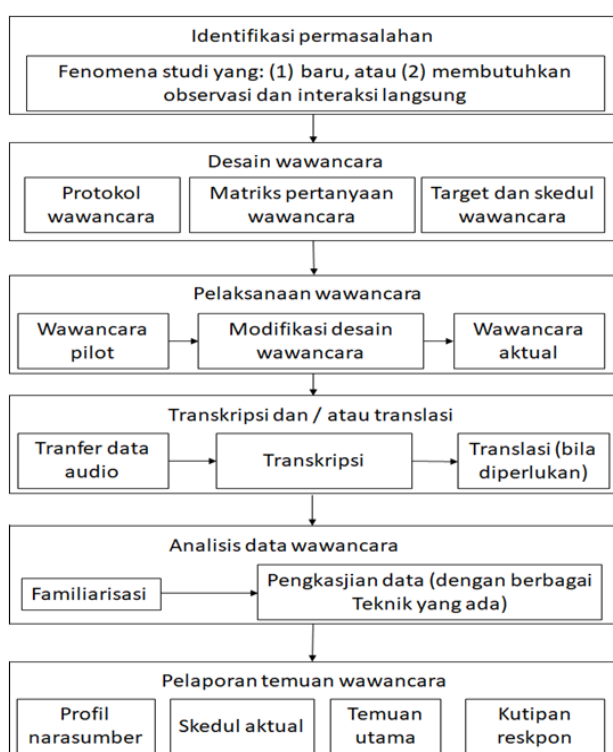
Padahal salah satu cara untuk mendukung siswa dengan disabilitas yang signifikan adalah dengan pemberian akses yang lebih besar ke pengaturan pendidikan umum dan kurikulum, dengan meningkatkan kapasitas program persiapan personel dan kegiatan pengembangan profesional untuk memastikan

pendidik memiliki pengalaman. Selama ini, penelitian inklusi yang ada di Indonesia, hanya berfokus kepada pelaksanaan Pendidikan Inklus yang ada di sekolah dasar (Bahri 2021; Barsihanor and Anindia Rosyida 2019; Mayya 2019; Sirojuddin 2020) belum pada pada pengkajian yang mendalam. Seperti persepsi dari pada pelaksana Pendidikan inklusi sendiri seperti guru. Sehingga penelitian ini bertujuan untuk menyoroti pemahaman guru madrasah ibtidaiyah dalam penyelenggaraan Pendidikan inklusi.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini merupakan penelitian kualitatif dengan pendekatan investigasi. Menggunakan desain studi kasus instrumental untuk memperoleh wawasan tentang fenomena tertentu, dalam hal ini implementasi Penyelenggaraan Pendidikan Inklusi di Madrasah Ibtidaiyah. Alur penelitian ini ada enam (1) identifikasi masalah; (2) desain; (3) pelaksanaan; (4) transkripsi dan /atau translasi; (5) analisis data; (6) pelaporan temuan, untuk lebih jelasnya dapat dilihat pada bagan berikut ini:

Gambar 1. Alur penelitian investigasi



Penelitian ini melibatkan 13 orang guru madrasah ibtidaiyah yang ada yang ada pada salah satu provinsi ujung Barat Indonesia yang dipilih secara acak. Mengenai implikasi etis penelitian, semua peserta telah menyetujui keterlibatan mereka dan pemahaman tujuan penelitian, serta mereka terlibat dengan sukarela. Masalah anonimitas dan kerahasiaan juga dipertimbangkan dan dijelaskan kepada peserta. Data dikumpulkan dengan menggunakan kuesioner, wawancara transkrip, dan catatan lapangan lalu dievaluasi menggunakan analisis isi untuk klasifikasi, ringkasan, dan tabulasi

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil wawancara yang dilakukan kepada 13 orang guru Madrasah Ibtidaiyah yang ada pada salah satu provinsi ujung Barat Indonesia yang dipilih secara acak, menunjukkan bahwa seluruh guru sudah memiliki persepsi yang sama tentang pendefinisian pendidikan inklusi. Seluruh guru sepakat, bahwa Pendidikan inklusi merupakan Pendidikan yang tidak membeda – bedakan latar belakang siswa. Seperti pendapat berikut ini:

Pendidikan inklusi adalah yang mencakup seluruh siswa yang terdiri dari latar belakang dan kebutuhan yang berbeda. [Guru C]

Definisi dari latar belakang dan kebutuhan yang berbeda yang diungkapkan oleh guru tersebut adalah, anak – anak dengan keterbatasan seperti tuna netra, bisu tuli atau anak yang diagnosis gangguan spektrum autisme atau ASD. Sama Seperti persepsi yang disebutkan guru di bawah ini:

Sebuah pendidikan yang tidak ada deskriminatif di dalamnya...salah satunya anak keterbatasan fisik...mereka juga harus mendapatkan mutu pendidikan yang sama dengan anak anak biasa yang tidak keterbatasan fisik [Guru F]

Kedua guru tersebut menganggap anak yang keterbatasan fisik adalah anak dengan tuna netra, bisu tuli atau anak yang diagnosis gangguan spektrum autisme atau ASD. Padahal

ada banyak pendefinisian anak yang berbeda (Buli-Holmberg & Jeyaprathaban, 2016; Hehir et al., 2016). Ketika ditanya apakah anak dengan keterbatasan finansial termasuk kedalam anak inklusi? Atau anak yang berbeda etnik seperti anak tionghoa termaksud anak inklusi, bagaimana dengan anak yang berasal dari keluarga yang tidak lengkap, apakah termaksud inklusi? Para guru menjadi bingung dengan pertanyaan tersebut. Sebelas orang guru menjawab bahwa anak – anak dari keluarga tidak lengkap, dan etnik tertentu atau suku tertentu bukanlah anak inklusi, sehingga tidak perlu perhatian khusus. Dua orang guru tidak memberikan jawaban karena mereka tidak mengetahui masuk ke golongan mana anak – anak tersebut. menunjukkan bahwa terdapat disorientasi pada pendefinisian anak inklusi pada guru. Jika disorientasi ini terus berlanjut, akan berakibat pada pelaksanaan Pendidikan inklusi dimadrasah nantinya. Tetapi pendapat tentang sebuah Pendidikan yang tidak ada diskriminasi, merupakan sesuatu yang luar biasa.

Pendapat tersebut, sama seperti yang tujuan yang ingin dicapai pemerintah dan UNESCO, yaitu Pendidikan yang sama untuk semua, tanpa diskriminasi dalam pelaksanaan pembelajaran di ruang kelas yang sama (Haug, 2017; Plows, 2015; Stepanova et al., 2018; Zagona et al., 2017). Tetapi pada pelaksanaannya, proses penerimaan siswa masih terjadi pengelompokan. Peneliti melakukan observasi ke beberapa sekolah, dan menemukan bahwa masih ada sekolah berbasis madrasah ibtidaiyah yang melakukan diskriminasi pada siswa saat proses pendaftaran, seperti penolakan pada siswa yang tidak dapat membaca, tidak dapat melakukan operasi hitung atau membaca doa sehari – hari. Bahkan ketika mereka di wawancara pengelola sekolah mengatakan.

Di sekolah kami tidak ada anak inklusi, baik itu anak dengan keterbatasan kemampuan atau fisik, karena kami telah melakukan penyaringan penerimaan siswa baru, sehingga hanya anak dengan kemampuan yang paling tinggi diambil, karena tidak mungkin menerima

seluruh anak, terlebih para pendaftar banyak. [Pengelola Sekolah X]

Jika alasan pengelola sekolah bahwa tidak mungkin menerima seluruh anak dikarenakan keterbatasan ruang dan SDM guru itu merupakan hal yang wajar, tetapi menolak siswa karena keterbatasan kemampuan dan fisik dengan alasan peminat yang tinggi, bukanlah alasan yang tepat. Anak dengan keterbatasan fisik seperti cacat tangan atau kaki, kecacatan yang mereka alami bukan pada pikiran atau otak mereka yang membuat kita pantas untuk mengeleminasi mereka. Mungkin dalam hal ini, pada gurulah yang cacat pikirannya. Penelitian menunjukkan hanya 1 % dari siswa dengan disabilitas, yang dapat merasakan dukungan pendidikan regular support (Bibiana et al., 2020; Loik, 2020; Sharma et al., 2019; Singh, 2021). Mereka ditolak dengan berbagai alasan (Filippello et al., 2019; Melvin et al., 2016; Munkhaugen et al., 2017). Terlebih alasan melakukan eliminasi terhadap siswa yang mendaftar masuk sekolah dikarenakan tidak dapat membaca, padahal mereka mendaftar pada tingkat madrasah ibtidaiyah. Sepertinya para guru telah lupa, bahwa dalam membaca anak – anak membutuhkan peran guru mereka dan ada taraf kognitif dalam membaca sehingga terlalu menuntut anak yang kemampuan otaknya belum berkembang secara sempurna untuk membaca, akan merusak perkembangan otak dan mental mereka (Hoover & Tunmer, 2020).

Peneliti tidak ingin berpandangan subjektif terhadap pihak penyelenggara sekolah, kami bertanya jika di sekolah tersebut tidak memiliki siswa dengan kebutuhan khusus seperti keterbatasan kemampuan, fisik atau mental. Bagaimana dengan anak yang memiliki kebutuhan tinggi seperti tingkat inteletualnya yang melebihi anak normal. Pihak sekolah juga menjawab bahwa mereka tidak memiliki anak yang seperti itu. Siswa yang mereka miliki adalah siswa yang normal. Mereka mengatakan seolah malu dengan istilah inklusi. Padahal keberhasilan implementasi konsep inklusi ditentukan oleh sikap dan kemampuan guru untuk menangani

anak berkebutuhan khusus. Namun sikap guru terhadap pendidikan inklusif dipengaruhi oleh beberapa hal lainnya faktor seperti faktor pribadi, keluarga atau profesional (Priyadarshini & Thangrajathi, 2017). Jika ini terus berlangsung, maka apa yang menjadi tujuan pemerintah tentang pelaksanaan pendidikan inklusi sulit untuk dicapai.

Para guru berpendapat, bahwa pelaksanaan Pendidikan inklusi memiliki dampak positif dan negative seperti berikut:

Dampak positif: Terpenuhi hak yang sama dalam proses belajar, tidak terjadi kesenjangan antarsiswa, semua siswa menghargai perbedaan karakter dan toleransi sehingga mengajarkan siswa hidup rukun dalam keberagaman masa kini dan di masa depan mereka nanti. Dampak negatif bisa terjadi bullying ke siswa yang "beda", sulitnya mengelola kelas dengan ragam karakter yang berbeda. [Guru X]

Di madrasah ibtidaiyah yang lainnya para guru berpendapat tentang dampak dari penerapan Pendidikan inklusi di madrasah mereka:

Dampak positif mungkin bagi anak yang luar biasa atau berkebutuhan khusus bisa merasakan hal yang dirasakan anak pada umumnya artinya tidak deskriminatif tetapi negatifnya pada saat saya mengajar anak - anak yang luar biasa bisa membutuhkan perhatian saya 2x lipat dibanding anak- anak pada umumnya. [Guru Y]

Guru X yakin bahwa dengan penerapan pendidikan inklusi akan terpenuhinya hak dalam belajar pada anak, dapat menumbuhkan rasa toleransi, sehingga hidup rukun dan saling menghargai perbedaan pada anak dimasa kini dan masa depan. Tetapi guru merasa khawatir terjadinya bully pada siswa yang berbeda.

Namun, dari dua sekolah dasar yang telah menyelenggarakan pendidikan inklusi yang

peneliti amati, menunjukkan bahwa, tidak ada siswa yang melakukan bully pada siswa yang memiliki keterbelakangan fisik ataupun mental. Ini menunjukkan bahwa bully hanya merupakan kecemasan yang ada pada guru yang disebabkan disorientasi pada pelaksanaan Pendidikan inklusi. Dalam pelaksanaan pendidikan inklusi, guru harus memiliki sikap positif. Karena sikap guru yang positif mempengaruhi keberhasilan ketika anak-anak dengan kebutuhan pendidikan khusus ditempatkan ke dalam kelas mainstream (ruang kelas reguler) (Saloviita, 2020).

Sementara peneliti memiliki kekhawatiran bahwa guru sendiri yang terkadang melakukan bully tersebut. Karena beberapa penelitian menunjukkan bahwa, tanpa disadari guru telah melakukan bully kepada siswanya (Longobardi et al., 2018; Twemlow et al., 2006; Yoon et al., 2016).

Observasi lebih lanjut yang dilakukan peneliti pada pelaksanaan pendidikan inklusi, guru lelah dalam mengajar, karena perhatian yang harus mereka berikan kepada seluruh siswa termasuk anak inklusi yang sangat membutuhkan perhatian, bimbingan dan arahan guru. Belum lagi guru harus mempersiapkan administrasi dalam proses pengajaran yang menyita waktu guru seperti proses penilaian yang berbeda, RPP, laporan dll. Hal ini sama dengan hasil penelitian yang dilakukan di Mesir yang mengupkan bahwa model pembelajaran, pendekatan, Teknik penilaian pada kelas biasa tidak akan sesuai jika diberikan kepada anak-anak berkebutuhan khusus sehingga kelas inklusi tidak akan berjalan dengan baik (Hassanein et al., 2021).

Para guru juga mengeluhkan tentang ketercapaian pembelajaran mereka. Jika mereka mengajar kelas inklusi dengan maksimal, tujuan ketercapaian materi tidak dapat dicapai. Sementara jika mengejar ketercapaian materi, anak inklusi akan terabaikan dan efeknya diskriminasi. Guru merasa dilemma dengan tujuan pendidikan inklusif untuk semua anak yang hanya berfokus pada mewajibkan sekolah untuk menerima sejumlah siswa penyandang

disabilitas di sekolah umum, namun tidak menjamin pendidikan berkualitas tinggi, atau mengidentifikasi sumber daya tambahan yang diperlukan untuk berinvestasi dalam sistem tersebut. Mereka mengeluhkan pelaksanaan Pendidikan inklusi. Sehingga persepsi guru mengenai efikasi diri mereka dalam menerapkan inklusi menjadi hambatan utama bagi inklusi yang efektif di negara-negara lain yang mengkaji masalah ini (Alkhateeb et al., 2016; Engelbrecht et al., 2016; Galaterou & Antoniou, 2017; Saloviita, 2020). Sulit untuk membayangkan bahwa para guru dapat menghadapi tantangan-tantangan yang diidentifikasi di madrasah ibtidaiyah dalam pelaksanaan pendidikan inklusi dengan mengubah sikap dan persepsi mereka bahwa mereka bekerja dalam sistem yang tidak mendukung cita-cita dan prinsip-prinsip pendidikan inklusif.

Sementara ada banyak bukti dalam data menunjukkan bahwa keduanya Guru pendidikan umum dan khusus merasa kurang siap untuk memenuhi kebutuhan siswa penyandang disabilitas di kelas umum. Temuan ini konsisten dengan penelitian yang ada (Alhammad, 2017; Alkhateeb et al., 2016; Gaad & Amotairi, 2013), dan menyarankan bahwa reformasi program persiapan guru (baik pendidikan umum maupun khusus) juga harus dilakukan untuk mendukung pendidikan inklusif.

Dari uraian di atas menunjukkan bahwa para guru masih bingung dengan pendefinisian Pendidikan inklusi yang menyebabkan disorientasi pada pelaksanaan Pendidikan inklusi. Efek dari disorientasi tersebut adalah (1) guru malu jika menyebutkan di sekolah atau kelas mereka terdapat anak inklusi; (2) Kecemasan berlebihan guru pada pelaksanaan pembelajaran di kelas seperti bully; (3) orientasi capaian pembelajaran yang salah; (4) diskriminasi pada anak; (5) sistem yang belum mendukung pelaksanaan inklusi. Oleh karena itu, penting untuk memberikan pelatihan secara khusus bagi guru madrasah ibtidaiyah tentang pelaksanaan Pendidikan inklusi di kelas regular seperti

perancangan model pembelajaran bagi sekolah inklusi, proses penilaian di kelas inklus, tata laksana dan kelola Pendidikan inklusi, untuk mencegah disorientasi pelaksanaan Pendidikan inklusi yang akan berujung diskriminasi pada anak.

KESIMPULAN DAN SARAN

Pemahaman guru masih rendah dengan pendefinisian Pendidikan inklusi yang menyebabkan disorientasi pada pelaksanaan Pendidikan inklusi. Efek dari disorientasi tersebut adalah (1) guru malu jika menyebutkan di sekolah atau kelas mereka terdapat anak inklusi; (2) Kecemasan berlebihan guru pada pelaksanaan pembelajaran di kelas seperti bully; (3) orientasi capaian pembelajaran yang salah; (4) diskriminasi pada anak; (5) sistem yang belum mendukung pelaksanaan inklusi. Oleh karena itu, penting untuk memberikan pelatihan secara khusus bagi guru madrasah ibtidaiyah tentang pelaksanaan Pendidikan inklusi di kelas regular seperti perancangan model pembelajaran bagi sekolah inklusi, proses penilaian di kelas inklus, tata laksana dan kelola Pendidikan inklusi, untuk mencegah disorientasi pelaksanaan Pendidikan inklusi yang akan berujung diskriminasi pada anak.

Penelitian ini menemukan bahwa belum adanya model pembelajaran yang digunakan guru secara spesifik dalam kelas inklusi, sikap guru terhadap pelaksanaan Pendidikan inklusi, serta pelatihan yang masih terbatas bagi para guru di madrasah ibtidaiyah. Sehingga diharapkan kepada peneliti yang akan dapatng untuk mengisi kekosongan yang ada dipenelitian ini.

DAFTAR PUSTAKA

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

- Alkhateeb, J. M., Hadidi, M. S., & Alkhateeb, A. J. (2016). Inclusion of children with developmental disabilities in Arab countries: A review of the research literature from 1990 to 2014. *Research in Developmental Disabilities*, 49–50, 60–75. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.005>
- Asamoah, E., Ofori-Dua, K., Cudjoe, E., Abdullah, A., & Nyarko, J. A. (2018). Inclusive Education: Perception of Visually Impaired Students, Students Without Disability, and Teachers in Ghana. *SAGE Open*, 8(4). <https://doi.org/10.1177/2158244018807791>
- Bibiana, R. I., Madrine, K., Eric, W., & Simon, T. (2020). Policy strategies for effective implementation of inclusive education in Kenya. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 12(1), 28–42. <https://doi.org/10.5897/ijeaps2019.0622>
- Buli-Holmberg, J., & Jeyaprabhan, S. (2016). Effective practice in inclusive and special needs education. *International Journal of Special Education*, 31(1), 119–134.
- Chakraborty, D. (2016). Inclusion in Education in the Context of West Bengal. *Quality Assurance in School Education*, December 17–18, 2015, 109–120.
- Demchenko, I., Maksymchuk, B., Bilan, V., Maksymchuk, I., & Kalynovska, I. (2021). Training Future Physical Education Teachers for Professional Activities under the Conditions of Inclusive Education. *Brain. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12(3), 191–213. <https://doi.org/10.18662/brain/12.3/227>
- Engelbrecht, P., Nel, M., Smit, S., & Van Deventer, M. (2016). The idealism of education policies and the realities in schools: The implementation of inclusive education in South Africa. *International Journal of Inclusive Education*, 20(5), 520–535. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1095250>
- Filippello, P., Buzzai, C., Messina, G., Viviana, A., & Sorrenti, L. (2019). School Refusal in Students with Low Academic Performances and Specific Learning Disorder . The Role of Self-Esteem and Perceived Parental Psychological Control School Refusal in Students with Low Academic Performances. *International Journal of Disability, Development and Education*, 00(00), 1–16. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1626006>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223–237. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309>
- Galaterou, J., & Antoniou, A. S. (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: The role of job stressors and demographic parameters. *International Journal of Special Education*, 32(4), 643–658.
- Hassanein, E. E. A., Adawi, T. R., & Johnson, E. S. (2021). Barriers to including children with disabilities in egyptian schools. *Journal of International Special Needs Education*, 24(1), 25–35. <https://doi.org/10.9782/2331-4001-24.1.25>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R.,

- Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). A summary of the evidence on inclusive education. *Instituto Alana*, 1–34. http://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf
- Hoover, W. A., & Tunmer, W. E. (2020). *The Cognitive Foundations of Reading Acquisition*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44195-1_4
- Knight, T. (2000). Inclusive education and educational theory: Inclusive for what? *Melbourne Studies in Education*, 41(1), 17–43. <https://doi.org/10.1080/17508480009556342>
- Loik, H. (2020). Prospects for the Development of Inclusive Education in Ukraine. *Pedagogy of the Formation of a Creative Person in Higher and Secondary Schools*, 3(72), 63. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.11>
- Longobardi, C., Iotti, N. O., Jungert, T., & Settanni, M. (2018). Student-teacher relationships and bullying: The role of student social status. *Journal of Adolescence*, 63(December), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.001>
- Melvin, G. A., Dudley, A. L., Gordon, M. S., Klimkeit, E., Gullone, E., Taffe, J., & Tonge, B. J. (2016). Augmenting Cognitive Behavior Therapy for School Refusal with Fluoxetine: A Randomized Controlled Trial Related papers Augmenting Cognitive Behavior Therapy for School Refusal. *Child Psychiatry Hum Dev*. <https://doi.org/10.1007/s10578-016-0675-y>
- Mendoza, M., & Heymann, J. (2022). Implementation of Inclusive Education: A Systematic Review of Studies of Inclusive Education Interventions in Low- and Lower-Middle-Income Countries. *International Journal of Disability, Development and Education*, 00(00), 1–18. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2095359>
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146–159.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C., & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45–61. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Munkhaugen, E. K., Gjevik, E., Pripp, A. H., Sponheim, E., & H. Diseth, T. (2017). School Refusal Behaviour: Are Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder at a Higher Risk? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 41–42, 31–38. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.07.001>
- Plows, V. (2015). Inclusive Education. In *Central Board of Secondary Education* (Vol. 54, Issue 0).
- Priyadarshini, S. S., & Thangrajathi, S. (2017). Effect of Selected Variables on Regular School Teachers Attitude towards Inclusive Education. *I-Manager's Journal on Educational Psychology*, 10(3), 28. <https://doi.org/10.26634/jpsy.10.3.10381>
- Robinson, C. (2017). Translating human rights principles into classroom practices: inequities in educating about human rights. *Curriculum Journal*, 28(1), 123–136.

- <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1195758>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Save the Children. (2016). *Inclusive Education: What, Why, and How a Handbook for Program Implementers*. 1–68.
- Sharma, U., Armstrong, A. C., Merumeru, L., Simi, J., & Yared, H. (2019). Addressing barriers to implementing inclusive education in the Pacific. *International Journal of Inclusive Education*, 23(1), 65–78. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514751>
- Singh, A. (2021). *Women Participation in Indian Politics: Struggle for Visibility*. August.
- Stepanova, G. A., Tashcheva, A. I., Stepanova, O. P., Menshikov, P. V., Kassymova, G. K., Arpentieva, M. R., & Tokar, O. V. (2018). No TitleThe problem of management and implementation of innovative models of network interaction in inclusive education of persons with disabilities. *International Journal of Education and Information Technologies*, 12(December), 156–162.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., & Brethour, J. R. (2006). Teachers who bully students: A hidden trauma. *International Journal of Social Psychiatry*, 52(3), 187–198. <https://doi.org/10.1177/0020764006067234>
- Yoon, J., Sulkowski, M. L., & Bauman, S. A. (2016). Teachers' Responses to Bullying Incidents: Effects of Teacher Characteristics and Contexts. *Journal of School Violence*, 15(1), 91–113. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592>
- Zagona, A. L., Kurth, J. A., & MacFarland, S. Z. C. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 163–178. <https://doi.org/10.1177/0888406417692969>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alkhateeb, J. M., Hadidi, M. S., & Alkhateeb, A. J. (2016). Inclusion of children with developmental disabilities in Arab countries: A review of the research literature from 1990 to 2014. *Research in Developmental Disabilities*, 49–50, 60–75. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.005>
- Asamoah, E., Ofori-Dua, K., Cudjoe, E., Abdullah, A., & Nyarko, J. A. (2018). Inclusive Education: Perception of Visually Impaired Students, Students Without Disability, and Teachers in Ghana. *SAGE Open*, 8(4). <https://doi.org/10.1177/2158244018807791>
- Bibiana, R. I., Madrine, K., Eric, W., & Simon, T. (2020). Policy strategies for effective implementation of inclusive education in Kenya. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 12(1), 28–42. <https://doi.org/10.5897/ijeaps2019.0622>
- Buli-Holmberg, J., & Jeyaprabhan, S. (2016). Effective practice in inclusive and special needs education. *International Journal of Special Education*, 31(1), 119–134.
- Chakraborty, D. (2016). Inclusion in Education in the Context of West Bengal. *Quality Assurance in School Education, December 17-18, 2015*, 109–120.
- Demchenko, I., Maksymchuk, B., Bilan, V., Maksymchuk, I., & Kalynovska, I. (2021). Training Future Physical Education Teachers for Professional Activities under the Conditions of Inclusive Education. *Brain*.

- Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12(3), 191–213. <https://doi.org/10.18662/brain/12.3/227>
- Engelbrecht, P., Nel, M., Smit, S., & Van Deventer, M. (2016). The idealism of education policies and the realities in schools: The implementation of inclusive education in South Africa. *International Journal of Inclusive Education*, 20(5), 520–535. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1095250>
- Filippello, P., Buzzai, C., Messina, G., Viviana, A., & Sorrenti, L. (2019). School Refusal in Students with Low Academic Performances and Specific Learning Disorder . The Role of Self-Esteem and Perceived Parental Psychological Control School Refusal in Students with Low Academic Performances. *International Journal of Disability, Development and Education*, 00(00), 1–16. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1626006>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223–237. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309>
- Galaterou, J., & Antoniou, A. S. (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: The role of job stressors and demographic parameters. *International Journal of Special Education*, 32(4), 643–658.
- Hassanein, E. E. A., Adawi, T. R., & Johnson, E. S. (2021). Barriers to including children with disabilities in egyptian schools. *Journal of International Special Needs Education*, 24(1), 25–35. <https://doi.org/10.9782/2331-4001-24.1.25>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). A summary of the evidence on inclusive education. *Instituto Alana*, 1–34. http://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf
- Hoover, W. A., & Tunmer, W. E. (2020). *The Cognitive Foundations of Reading Acquisition*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44195-1_4
- Knight, T. (2000). Inclusive education and educational theory: Inclusive for what? *Melbourne Studies in Education*, 41(1), 17–43. <https://doi.org/10.1080/17508480009556342>
- Loik, H. (2020). Prospects for the Development of Inclusive Education in Ukraine. *Pedagogy of the Formation of a Creative Person in Higher and Secondary Schools*, 3(72), 63. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.11>
- Longobardi, C., Iotti, N. O., Jungert, T., & Settanni, M. (2018). Student-teacher relationships and bullying: The role of student social status. *Journal of Adolescence*, 63(December), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.001>
- Melvin, G. A., Dudley, A. L., Gordon, M. S., Klimkeit, E., Gullone, E., Taffe, J., & Tonge, B. J. (2016). Augmenting Cognitive Behavior

- Therapy for School Refusal with Fluoxetine : A Randomized Controlled Trial Related papers Augmenting Cognitive Behavior Therapy for School Refusal. *Child Psychiatry Hum Dev*. <https://doi.org/10.1007/s10578-016-0675-y>
- Mendoza, M., & Heymann, J. (2022). Implementation of Inclusive Education: A Systematic Review of Studies of Inclusive Education Interventions in Low- and Lower-Middle-Income Countries. *International Journal of Disability, Development and Education*, 00(00), 1–18. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2095359>
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146–159.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C., & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45–61. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Munkhaugen, E. K., Gjevik, E., Pripp, A. H., Sponheim, E., & H. Diseth, T. (2017). School Refusal Behaviour: Are Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder at a Higher Risk? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 41–42, 31–38. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.07.001>
- Plows, V. (2015). Inclusive Education. In *Central Board of Secondary Education* (Vol. 54, Issue 0).
- Priyadarshini, S. S., & Thangrajathi, S. (2017). Effect of Selected Variables on Regular School Teachers Attitude towards Inclusive Education. *I-Manager's Journal on Educational Psychology*, 10(3), 28. <https://doi.org/10.26634/jpsy.10.3.10381>
- Robinson, C. (2017). Translating human rights principles into classroom practices: inequities in educating about human rights. *Curriculum Journal*, 28(1), 123–136. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1195758>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Save the Children. (2016). *Inclusive Education: What, Why, and How a Handbook for Program Implementers*. 1–68.
- Sharma, U., Armstrong, A. C., Merumeru, L., Simi, J., & Yared, H. (2019). Addressing barriers to implementing inclusive education in the Pacific. *International Journal of Inclusive Education*, 23(1), 65–78. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514751>
- Singh, A. (2021). *Women Participation in Indian Politics: Struggle for Visibility*. August.
- Stepanova, G. A., Tashcheva, A. I., Stepanova, O. P., Menshikov, P. V., Kassymova, G. K., Arpentieva, M. R., & Tokar, O. V. (2018). No TitleThe problem of management and implementation of innovative models of network interaction in inclusive education of persons with disabilities. *International Journal of Education and Information Technologies*, 12(December), 156–162.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., & Brethour, J. R. (2006). Teachers who bully

students: A hidden trauma. *International Journal of Social Psychiatry*, 52(3), 187–198.
<https://doi.org/10.1177/0020764006067234>

Yoon, J., Sulkowski, M. L., & Bauman, S. A. (2016). Teachers' Responses to Bullying Incidents: Effects of Teacher Characteristics and Contexts. *Journal of School Violence*, 15(1), 91–113.
<https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592>

Zagona, A. L., Kurth, J. A., & MacFarland, S. Z. C. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 163–178.
<https://doi.org/10.1177/0888406417692969>