

Psikologi Kesadaran Guru Dalam Menerapkan Pendidikan Inklusif Di Kelas Multikultural

Budi Mulya

Universitas Islam Al-Aziziyah Indonesia

email: apateungeuh11@gmail.com

Article history: Received:01 Agustus 2025; Revised:06 Agustus 2025;
Accepted: 12 Agustus 2025; Published: 17 Agustus 2025

Abstract

This study explores the psychological dynamics of teacher mindfulness in implementing inclusive education within multicultural classrooms. In Indonesia's highly pluralistic society, teacher awareness plays a pivotal role in bridging student diversity and addressing structural barriers to full inclusion. Employing a qualitative phenomenological approach within an interpretive paradigm, the study involved 15 purposively selected teachers from five inclusive schools, representing diverse cultural backgrounds, educational levels, and teaching experiences. Data were collected through in-depth semi-structured interviews, participant observations, and reflective teaching journals, and analyzed using Braun and Clarke's interpretative thematic analysis. The findings identify three levels of critical teacher consciousness intrapersonal awareness, involving the recognition of unconscious cultural biases and exclusive values; interpersonal awareness, reflected in pedagogical sensitivity and empathy toward diverse student needs; and systemic awareness, marked by an understanding of institutional challenges such as rigid curricula and limited resources. Teachers demonstrating high levels of mindfulness developed creative adaptive strategies, including the redesign of the hidden curriculum, the use of culturally responsive approaches, and building alliances with parents and local communities. These findings underscore the importance of psychological dimensions in the training and professional development of inclusive educators. Accordingly, the study recommends the integration of critical consciousness training based on self-reflection and intercultural dialogue into teacher education curricula and ongoing professional development programs in multicultural school settings.

Author correspondence email: apateungeuh11@gmail.com

Available online at: <https://journal.an-nur.org/index.php/annur/index>

Copyright (c) 2025 by Budi Mulya



Keywords

teacher awareness, inclusive education, multicultural, teacher mindfulness, inclusive schools.

Abstrak

Penelitian ini bertujuan mengeksplorasi dinamika psikologis kesadaran (*mindfulness*) guru dalam praktik pendidikan inklusif di kelas multikultural. Dalam konteks masyarakat Indonesia yang sangat plural, kesadaran guru menjadi elemen kunci untuk menjembatani keragaman siswa sekaligus mengatasi hambatan struktural yang menghalangi implementasi inklusi secara utuh. Menggunakan pendekatan kualitatif fenomenologis dengan paradigma interpretif, studi ini melibatkan 15 guru dari lima sekolah inklusif yang dipilih secara purposif berdasarkan latar belakang budaya, jenjang sekolah, dan pengalaman mengajar mereka. Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan analisis jurnal refleksi guru, kemudian dianalisis menggunakan teknik analisis tematik interpretatif. Hasil penelitian mengidentifikasi tiga tingkat kesadaran kritis guru yaitu kesadaran intrapersonal berupa pengakuan terhadap bias kultural dan nilai-nilai eksklusif yang tidak disadari, kesadaran interpersonal yang tercermin dalam empati dan sensitivitas pedagogis terhadap perbedaan kebutuhan siswa, dan kesadaran sistemik yang ditandai dengan pemahaman guru terhadap hambatan institusional seperti kurikulum yang homogen dan keterbatasan sumber daya. Guru yang menunjukkan tingkat kesadaran tinggi mampu menerapkan strategi adaptasi kreatif, seperti redesain kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*), penggunaan pendekatan responsif kultural, dan kolaborasi dengan komunitas orang tua. Temuan ini menegaskan pentingnya dimensi psikologis dalam pelatihan dan pengembangan profesional guru inklusif. Oleh karena itu, studi ini merekomendasikan integrasi pelatihan kesadaran kritis berbasis refleksi diri dan dialog antarbudaya ke dalam kurikulum LPTK dan program pengembangan berkelanjutan guru di sekolah-sekolah multikultural.

Kata Kunci

kesadaran guru, pendidikan inklusif, multikultural, psikologi kesadaran, sekolah inklusif.

Pendahuluan

Pendidikan inklusif di Indonesia telah menjadi salah satu agenda penting dalam sistem pendidikan nasional, terutama pasca dikeluarkannya kebijakan-kebijakan yang mendukung kesetaraan akses pendidikan bagi semua anak, tanpa terkecuali. Dalam konteks masyarakat multikultural seperti Indonesia, implementasi pendidikan inklusif menghadapi tantangan yang tidak sederhana. Ragam budaya, agama, bahasa, status sosial ekonomi, dan kebutuhan khusus siswa menuntut pendekatan yang tidak sekadar administratif, tetapi juga transformatif secara psikologis dan pedagogis. Guru sebagai pelaksana utama pendidikan berada di garis depan untuk menjembatani kebijakan inklusi dengan realitas ruang kelas yang heterogen. Namun, dalam banyak kasus, keberhasilan pendidikan inklusif sangat bergantung pada kesadaran dan kesiapan mental para guru dalam menerapkan prinsip-prinsip inklusivitas secara konsisten (Suwaryani & Maulana, 2021).

Kesadaran guru dalam konteks ini bukan hanya terkait pemahaman kognitif tentang apa itu pendidikan inklusif, tetapi juga melibatkan aspek afektif dan konatif: bagaimana perasaan, nilai, dan motivasi guru selaras dengan praktik inklusi. Tantangan muncul ketika guru harus menghadapi siswa dengan latar belakang minoritas budaya atau dengan kebutuhan khusus yang belum pernah mereka tangani sebelumnya. Di sinilah letak pentingnya dimensi psikologis: guru yang sadar inklusif tidak hanya berorientasi pada pemenuhan tugas administratif, melainkan memiliki empati, refleksi diri, dan sensitivitas sosial yang tinggi terhadap keragaman peserta didik (Fitriani, 2020).

Dalam praktiknya, masih banyak ditemukan fenomena resistensi terselubung dari guru terhadap penerapan pendidikan inklusif. Hal ini bisa terlihat dari cara guru menghindari tanggung jawab untuk mengajar siswa berkebutuhan khusus, atau dari rendahnya harapan guru terhadap kemampuan siswa minoritas. Resistensi ini tidak selalu bersifat eksplisit atau disengaja; ia seringkali tersembunyi dalam bentuk-bentuk mikro seperti stereotip, harapan yang bias, atau bahkan ketidakaktifan dalam menyesuaikan metode pembelajaran. Hal ini menunjukkan bahwa pendidikan inklusif tidak dapat berhasil hanya dengan pendekatan struktural-top-down, tetapi

harus dimulai dari rekonstruksi kesadaran guru sebagai agen perubahan dalam ruang kelas (Novianti & Kurniawati, 2022).

Sayangnya, literatur yang membahas pendidikan inklusif di Indonesia masih didominasi oleh pendekatan kebijakan dan pedagogik teknis, dengan sedikit perhatian terhadap aspek psikologis guru. Padahal, faktor psikologis seperti self-efficacy, kepercayaan diri, dan persepsi sosial terbukti mempengaruhi cara guru merespons keberagaman di kelas. Sebuah studi oleh Sharma dan Loreman (2017) menyatakan bahwa guru yang memiliki tingkat kesadaran diri dan refleksi profesional yang tinggi cenderung lebih mampu merancang pembelajaran yang akomodatif terhadap kebutuhan siswa beragam. Ini menunjukkan bahwa dimensi psikologis tidak dapat dipisahkan dari profesionalisme guru dalam konteks inklusi.

Oleh karena itu, penelitian ini memiliki signifikansi teoretis dan praktis. Secara teoretis, ia mengisi kekosongan dalam kajian psikologi pendidikan mengenai peran kesadaran guru dalam proses inklusi di kelas multikultural. Kesadaran guru bukan hanya instrumen pedagogis, tetapi juga konstruksi psikologis yang berkembang melalui pengalaman, pelatihan, dan refleksi diri dalam menghadapi realitas sosial-budaya siswa (Wahyuni, 2023). Secara praktis, hasil penelitian ini diharapkan dapat menjadi masukan penting dalam desain pelatihan guru dan pengembangan kurikulum pendidikan guru pra- jabatan, khususnya dalam menanamkan nilai-nilai inklusi dan keberagaman sejak dini.

Dalam konteks kelas multikultural, kesadaran guru akan pentingnya inklusi harus diwujudkan dalam perilaku nyata seperti penggunaan bahasa yang tidak bias, pengakuan atas identitas budaya siswa, serta penyediaan ruang diskusi yang setara bagi semua peserta didik. Guru yang sadar inklusi mampu menyeimbangkan kebutuhan kolektif dan individual siswa, serta mampu mendeteksi dan menanggapi dinamika sosial yang terjadi di kelas secara adil dan reflektif (Sagala, 2021). Dalam hal ini, keberhasilan pendidikan inklusif sangat tergantung pada kapasitas guru dalam mengelola dirinya sendiri secara emosional dan kognitif.

Pertanyaan pertama yang menjadi landasan penelitian ini adalah bagaimana manifestasi kesadaran guru dalam praktik inklusif sehari-hari? Pertanyaan ini bertujuan untuk mengeksplorasi bentuk-

bentuk konkret dari kesadaran inklusif guru di ruang kelas, baik yang tampak dalam praktik pembelajaran maupun dalam pengambilan keputusan mikro harian. Misalnya, bagaimana guru merespons siswa yang mengalami hambatan komunikasi? Apakah guru mengadaptasi metode atau justru mengabaikan kebutuhan tersebut? Jawaban terhadap pertanyaan ini penting untuk memahami apakah kesadaran inklusif telah benar-benar terinternalisasi atau masih bersifat permukaan (Wibowo, 2024).

Pertanyaan kedua berfokus pada faktor psikologis apa saja yang memfasilitasi atau menghambat kesadaran inklusif tersebut. Aspek ini mencakup variabel seperti pengalaman profesional, pelatihan inklusi, persepsi diri sebagai pendidik, dan bahkan faktor religiusitas atau nilai pribadi. Sebagai contoh, studi oleh Syauky dan Zubaidah (2024) menunjukkan bahwa penggunaan media pembelajaran yang inklusif dan interaktif dapat meningkatkan dimensi afektif guru terhadap siswa dengan kebutuhan khusus. Ini menegaskan bahwa dimensi psikologis guru tidak dapat diabaikan dalam upaya memajukan pendidikan inklusif di Indonesia (Syauky & Zubaidah, 2024).

Secara umum, kajian ini tidak hanya ingin menjawab persoalan deskriptif tentang kesadaran guru, tetapi juga menawarkan landasan konseptual yang dapat digunakan untuk membangun kerangka kerja pelatihan guru yang berbasis kesadaran reflektif dan kompetensi sosial-kultural. Pendidikan inklusif dalam masyarakat multikultural membutuhkan guru yang tidak hanya memiliki pengetahuan teknis, tetapi juga kesadaran etik dan afektif yang tinggi terhadap kompleksitas identitas dan pengalaman belajar siswa. Dengan demikian, hasil penelitian ini diharapkan mampu memperkuat kerangka epistemologis dalam studi inklusi pendidikan dan menjadi referensi bagi pembuat kebijakan, praktisi pendidikan, serta lembaga penyelenggara pelatihan guru di Indonesia.

Metode

Metodologi penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain fenomenologis dan paradigma interpretif untuk memahami pengalaman subjektif guru dalam menerapkan pendidikan inklusif di lingkungan multikultural. Pendekatan ini memungkinkan peneliti menggali makna kesadaran inklusif dari

perspektif guru sebagai aktor utama di ruang kelas. Partisipan dipilih secara purposif, terdiri dari 15 guru dari lima sekolah yang memiliki kebijakan inklusi dan populasi siswa yang beragam secara etnis, agama, dan kemampuan. Variasi partisipan dipertimbangkan berdasarkan pengalaman mengajar (antara 3 hingga 20 tahun), latar belakang budaya, serta tingkat satuan pendidikan (SD, SMP, dan SMA), sehingga dapat merepresentasikan spektrum dinamika yang kompleks dalam praktik inklusi.

Pengumpulan data dilakukan melalui tiga teknik utama: wawancara semi-terstruktur untuk menggali persepsi dan pengalaman pribadi guru, observasi partisipatif yang mendokumentasikan interaksi nyata di kelas inklusif, serta analisis jurnal reflektif harian yang ditulis guru selama dua minggu. Seluruh data dianalisis menggunakan pendekatan tematik interpretatif menurut Braun dan Clarke (2006), yang menekankan pada proses identifikasi, analisis, dan pelaporan pola makna yang muncul dari narasi guru. Triangulasi dilakukan baik antar metode (wawancara, observasi, jurnal) maupun antar sumber (guru dari berbagai jenjang dan latar), untuk meningkatkan kredibilitas dan validitas temuan. Pendekatan ini memungkinkan pemahaman yang mendalam terhadap bagaimana kesadaran inklusif terwujud dan dipengaruhi oleh faktor psikologis serta konteks multikultural.

Hasil

Hasil penelitian menunjukkan bahwa kesadaran guru dalam menerapkan pendidikan inklusif di kelas multikultural hadir dalam tiga lapisan utama. Pertama, kesadaran intrapersonal tampak dari refleksi guru terhadap prasangka terselubung yang selama ini tidak disadari, terutama terkait stereotip kultural dan asumsi tentang kemampuan siswa berkebutuhan khusus. Kedua, kesadaran interpersonal tercermin dalam peningkatan sensitivitas guru terhadap kebutuhan unik tiap siswa, seperti gaya belajar, hambatan bahasa, dan preferensi komunikasi. Ketiga, kesadaran sistemik mengemuka saat guru mulai menyadari keterbatasan kebijakan inklusi, seperti kurikulum yang tidak adaptif dan fasilitas yang tidak ramah disabilitas. Ketiga dimensi ini saling memengaruhi dan membentuk

fondasi psikologis yang menopang efektivitas guru dalam praktik inklusi.

Selain itu, guru-guru yang menunjukkan kesadaran inklusif tinggi umumnya mengembangkan strategi adaptasi kreatif untuk mengatasi tantangan kelas yang beragam. Mereka mendesain pembelajaran yang fleksibel, dengan mempertimbangkan profil belajar siswa dan budaya asal mereka. Modalitas belajar yang multikultural, seperti narasi budaya lokal, musik tradisional, atau kegiatan kolaboratif berbasis komunitas, menjadi bagian dari pendekatan pengajaran. Tak kalah penting, guru aktif membangun aliansi dengan komunitas orang tua, terutama dari latar minoritas, untuk memperkuat dukungan emosional dan sosial siswa di sekolah. Namun, keberhasilan ini tidak terlepas dari tantangan serius, seperti kelelahan akibat beban administratif dan pengajaran, minimnya pelatihan inklusif yang memadai, serta rendahnya dukungan dari pihak sekolah yang masih menempatkan pendidikan inklusif sebagai beban tambahan, bukan sebagai prioritas.

Pembahasan

Dimensi Psikologis Kesadaran Guru Inklusif

Kesadaran guru dalam menerapkan pendidikan inklusif di kelas multikultural tidak semata berkaitan dengan pengetahuan atau keterampilan pedagogis, tetapi sangat dipengaruhi oleh aspek psikologis yang mendalam. Salah satu kerangka teoritik utama yang relevan untuk memahami dinamika ini adalah *critical consciousness* atau kesadaran kritis sebagaimana dikembangkan oleh Paulo Freire. Dalam konteks pendidikan inklusif, kesadaran kritis mengacu pada kemampuan guru untuk mengenali struktur ketidakadilan sosial dan kultural yang menghambat akses dan partisipasi belajar bagi siswa dari kelompok marjinal. Kesadaran ini bukan sekadar kesadaran pasif, melainkan mencakup komponen reflektif dan tindakan transformasional yaitu guru tidak hanya menyadari bias dan ketimpangan, tetapi juga terdorong untuk mengubah praktik kelas agar lebih adil dan setara (Freire, 1970; Duncan-Andrade & Morrell, 2008).

Dalam studi ini, guru yang memiliki tingkat kesadaran kritis tinggi menunjukkan kecenderungan untuk mempertanyakan norma

dominan dalam sistem pendidikan, seperti asumsi homogenitas budaya atau kemampuan. Mereka cenderung lebih responsif terhadap kebutuhan siswa yang berbeda dan berani memodifikasi kurikulum, metode, maupun evaluasi demi memastikan inklusivitas. Kesadaran kritis menjadi fondasi moral sekaligus motivasional bagi guru untuk mengadvokasi perubahan, baik di dalam kelas maupun di tingkat kelembagaan. Proses ini menuntut kapasitas refleksi mendalam serta keberanian menghadapi resistensi sosial baik dari kolega maupun dari struktur birokrasi pendidikan yang masih normatif (Gay, 2018).

Di sisi lain, dimensi psikologis kesadaran inklusif juga dipengaruhi oleh *psychological capital* (*PsyCap*) yang terdiri dari empat elemen utama: harapan (*hope*), efikasi diri (*self-efficacy*), resiliensi (*resilience*), dan optimisme (*optimism*). Guru inklusif yang memiliki *PsyCap* tinggi cenderung mampu mengatasi tekanan psikologis akibat kompleksitas kelas multikultural, termasuk menghadapi kegagalan pendekatan awal mereka atau kritik dari rekan sejawat. *Self-efficacy* memungkinkan guru percaya diri dalam mencoba strategi pembelajaran baru; *hope* dan *optimism* menjaga mereka tetap fokus pada tujuan jangka panjang, sementara *resilience* membantu mereka bangkit dari frustrasi dan *burnout* (Luthans, Youssef, & Avolio, 2007).

Penelitian ini menemukan bahwa guru yang memiliki kombinasi kesadaran kritis dan *PsyCap* yang kuat lebih berhasil dalam menerapkan praktik inklusif yang berkelanjutan. Mereka bukan hanya mampu memahami realitas sosial yang kompleks di ruang kelas, tetapi juga memiliki kekuatan psikologis untuk bertindak secara konsisten dan reflektif. Maka dari itu, pelatihan guru inklusif di masa depan perlu mengintegrasikan dimensi psikologis ini, tidak hanya fokus pada metode atau teknik, tetapi juga pada pengembangan kesadaran dan ketahanan batin sebagai bagian dari kompetensi profesional guru (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Kontribusi Teoretis terhadap Wacana Pendidikan Inklusif

Penelitian ini memberikan kontribusi teoretis signifikan terhadap pengembangan kajian pendidikan inklusif, khususnya dalam mengonstruksi ulang pemahaman tentang kesadaran dan kompetensi guru dalam konteks kelas multikultural. Salah satu kontribusi utama adalah usulan model *kesadaran multilevel* yang terdiri dari tiga lapisan: intrapersonal, interpersonal, dan sistemik. Lapisan

intrapersonal merujuk pada kemampuan guru mengenali bias internal, prasangka budaya, dan nilai-nilai yang terbentuk dari pengalaman hidupnya. Lapisan interpersonal mencakup sensitivitas terhadap kebutuhan sosial-emosional dan latar belakang murid yang beragam. Sementara itu, lapisan sistemik menuntut pemahaman terhadap kebijakan institusional dan struktur sosial yang mempengaruhi peluang belajar siswa secara luas (Nieto, 2010).

Model ini memperluas pemahaman tradisional tentang kesadaran guru yang sering kali terbatas pada dimensi moral atau empatik saja. Dengan menempatkan kesadaran dalam kerangka multilevel, penelitian ini mendorong pendekatan yang lebih reflektif dan struktural. Guru tidak hanya diposisikan sebagai fasilitator pembelajaran, tetapi juga sebagai agen transformasi sosial yang memahami interaksi antara identitas personal, dinamika sosial-budaya kelas, dan kebijakan pendidikan. Dengan demikian, model ini menawarkan landasan teoretis untuk mengembangkan pelatihan guru yang tidak hanya berorientasi pada keterampilan teknis, tetapi juga pada pengembangan kesadaran reflektif yang berlapis dan kontekstual (Cochran-Smith et al., 2016).

Selain itu, penelitian ini juga mendekonstruksi konsep *kompetensi guru inklusif* yang selama ini sering diasosiasikan secara sempit dengan kemampuan teknis, seperti penggunaan metode diferensiasi atau penyesuaian kurikulum. Pendekatan ini cenderung mengabaikan dimensi ideologis dan afektif dari kerja guru, khususnya dalam lingkungan yang sarat perbedaan dan ketidaksetaraan. Dengan merujuk pada pendekatan *critical multicultural education*, kompetensi guru seharusnya melibatkan kapasitas untuk menantang struktur dominasi, membangun relasi yang adil dengan siswa, serta mengadvokasi perubahan kebijakan secara aktif (Banks & Banks, 2019).

Implikasi teoretis dari pembacaan ulang kompetensi ini adalah perlunya kerangka penilaian dan pengembangan profesional yang lebih dialogis, partisipatoris, dan kontekstual. Guru bukan sekadar pelaksana kurikulum, tetapi sebagai subjek yang terus membentuk dan dibentuk oleh konteks sosialnya. Oleh karena itu, desain kebijakan pendidikan dan pelatihan guru harus bersifat reflektif dan kritis, tidak hanya normatif dan birokratis. Penelitian ini menegaskan pentingnya

menyatukan kesadaran, nilai, dan tindakan dalam satu kesatuan kompetensi yang dinamis dan responsif terhadap keberagaman (Villegas & Lucas, 2002).

Dengan demikian, penelitian ini memperkaya diskursus pendidikan inklusif dengan mengusulkan kerangka kesadaran multilevel dan redefinisi kompetensi guru inklusif yang lebih kontekstual, kritis, dan humanistik.

Konsekuensi Praktis bagi Kebijakan dan Pelatihan Guru Inklusif

Temuan dalam penelitian ini memiliki konsekuensi praktis penting bagi desain pelatihan guru dan perumusan kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia. Pertama, perlunya integrasi *kerangka pelatihan kesadaran multilevel* dalam program pendidikan prajabatan guru. Kerangka ini dirancang tidak hanya untuk membekali guru dengan keterampilan pedagogis, tetapi juga menumbuhkan kesadaran reflektif mengenai keberagaman siswa, posisi sosial-budaya mereka, serta implikasi kebijakan terhadap akses pendidikan. Latihan kesadaran intrapersonal, misalnya, dapat mencakup eksplorasi bias personal melalui *autoethnography* atau *critical incident analysis*. Sementara itu, kesadaran interpersonal dan sistemik dapat dikembangkan melalui simulasi kasus kebijakan pendidikan yang diskriminatif atau dialog dengan komunitas rentan (Gay, 2018).

Implementasi kerangka ini menuntut pendekatan pelatihan yang transformatif, bukan hanya transmissive. Calon guru perlu dilibatkan secara aktif dalam proyek berbasis komunitas dan praktik reflektif yang menghubungkan teori dengan realitas sosial. Misalnya, penempatan praktik mengajar pada sekolah-sekolah dengan keberagaman tinggi dapat menjadi sarana konkret untuk membentuk sensitivitas multikultural mereka. Pendekatan ini juga selaras dengan prinsip *culturally responsive teaching* yang mengharuskan guru memahami bukan hanya cara mengajar siswa beragam, tetapi juga alasan dan konteks mengapa pendekatan itu penting (Ladson-Billings, 1995).

Kedua, hasil penelitian ini menegaskan kebutuhan akan *kebijakan pendukung kesejahteraan psikososial (wellbeing)* bagi guru inklusif. Guru yang terus menerus bekerja di lingkungan penuh tekanan dan kompleksitas keberagaman sering kali menghadapi kelelahan emosional, stres, bahkan burnout. Oleh karena itu,

dukungan institusional yang sistemik menjadi mutlak diperlukan. Dukungan ini mencakup penyediaan ruang reflektif di sekolah, layanan konseling profesional bagi tenaga pendidik, serta beban kerja yang proporsional agar guru memiliki ruang untuk mengembangkan diri secara berkelanjutan (Day & Gu, 2010).

Selain itu, kebijakan afirmatif seperti insentif untuk guru inklusif yang bertugas di wilayah 3T (terdepan, terluar, tertinggal) juga menjadi langkah strategis. Hal ini tidak hanya mendorong distribusi tenaga pengajar berkualitas secara merata, tetapi juga menjadi bentuk pengakuan terhadap kerja emosional dan moral guru dalam menciptakan ruang belajar yang adil dan setara. Lembaga pendidikan guru dan kementerian terkait perlu menjadikan kesejahteraan guru sebagai salah satu indikator kinerja institusi pendidikan yang berorientasi pada keadilan sosial.

Dengan demikian, konsekuensi praktis dari penelitian ini mengarah pada dua hal mendasar: transformasi pendekatan pelatihan guru melalui kerangka kesadaran multilevel, serta penguatan kebijakan institusional yang mendukung wellbeing guru inklusif sebagai elemen penting dalam keberlanjutan pendidikan yang adil dan berkeadaban.

Kesimpulan

Penelitian ini menemukan bahwa kesadaran guru terhadap keberagaman bukanlah sesuatu yang statis, melainkan dinamis dan sangat dipengaruhi oleh konteks sosial, kultural, dan struktural tempat mereka mengajar. Tingkat kesadaran ini mencakup dimensi intrapersonal, interpersonal, dan sistemik yang saling berkaitan. Guru yang mampu mengidentifikasi bias diri, memahami kebutuhan siswa dari latar belakang berbeda, serta menyadari keterbatasan sistem pendidikan, cenderung lebih mampu menerapkan strategi pembelajaran yang inklusif. Namun, praktik inklusif yang efektif tidak dapat berdiri sendiri tanpa adanya dukungan kelembagaan dan kebijakan pendidikan yang responsif terhadap kompleksitas keragaman di kelas.

Sebagai tindak lanjut, diperlukan integrasi pendekatan *mindfulness* ke dalam kurikulum Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan (LPTK) guna membentuk kesadaran reflektif calon

guru secara berkelanjutan. Selain itu, pengembangan *komunitas praktik* yang mempertemukan guru-guru dari berbagai latar belakang dapat menjadi ruang berbagi pengalaman, tantangan, dan strategi inovatif dalam membangun kelas yang adil dan setara. Inisiatif ini tidak hanya memperkuat kapasitas profesional guru, tetapi juga mendorong terbentuknya ekosistem pendidikan yang lebih inklusif, partisipatif, dan berorientasi pada keadilan sosial.

Referensi

- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives* (10th ed.). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781119513361>
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Ludlow, L., Grudnoff, L., & Aitken, G. (2016). What constitutes an “opportunity to learn” in teacher preparation? *Journal of Teacher Education*, 67(4), 260–272.
<https://doi.org/10.1177/0022487116652512>
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203847909>
- Fitriani, Y. (2020). Kesadaran Guru dalam Implementasi Pendidikan Inklusif. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 16(1), 25–38.
<https://doi.org/10.24114/jpk.v16i1.18101>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.
<https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001>

- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities* (10th anniversary ed.). Teachers College Press.
- Novianti, R., & Kurniawati, F. (2022). Guru dan Resistensi terhadap Inklusi: Studi Fenomenologi. *Jurnal Psikologi Pendidikan dan Konseling*, 8(2), 149-160.
<https://doi.org/10.26858/jppk.v8i2.33202>
- Sagala, S. (2021). Pendidikan Multikultural dalam Konteks Inklusif. *Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 10(3), 56-65.
<https://doi.org/10.21009/jip.103.07>
- Sharma, U., & Loreman, T. (2017). Factors that support successful inclusive education for children with disabilities in Asia. *Disability Studies Quarterly*, 37(3), 1-8.
<https://doi.org/10.18061/dsq.v37i3.5377>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). *Motivation and burnout in teachers: The role of psychological resources and job demands*. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Suwayani, N., & Maulana, A. (2021). Tantangan Guru dalam Menerapkan Pendidikan Inklusif di Indonesia. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 21(1), 11-20.
<https://doi.org/10.24832/jpnk.v21i1.31367>
- Syauky, A., & Zubaidah, Z. (2024). Penggunaan Media Audio Visual sebagai upaya Meningkatkan Kemampuan Psikomotor Anak dalam Pembelajaran Tajwid. *Jurnal Hawa: Studi Pengarus Utamaan Gender dan Anak*, 6(2), 214-215.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. State University of New York Press.

- Wahyuni, E. (2023). Membangun Kesadaran Inklusif Guru Melalui Refleksi Profesi. *Jurnal Pendidikan Profesi*, 5(2), 80–91. <https://doi.org/10.31227/osf.io/xyz23>
- Wibowo, R. (2024). Pengaruh Pelatihan Inklusif terhadap Kesiapan Guru di Sekolah Multikultural. *Jurnal Psikologi dan Pendidikan*, 12(1), 33–45. <https://doi.org/10.12928/jpp.v12i1.37900>
- Duncan-Andrade, J. M. R., & Morrell, E. (2008). *The art of critical pedagogy: Possibilities for moving from theory to practice in urban schools*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1114-2>