

PENDIDIKAN INKLUSI

Sanksi Pelanggaran Pasal 113
Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 28 Tahun 2014
Tentang Hak Cipta

1. Setiap Orang yang dengan tanpa hak melakukan pelanggaran hak ekonomi sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf i untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 1 (satu) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp100.000.000 (seratus juta rupiah).
2. Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf c, huruf d, huruf f, dan/atau huruf h untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 3 (tiga) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp500.000.000,00 (lima ratus juta rupiah).
3. Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf a, huruf b, huruf e, dan/atau huruf g untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 4 (empat) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp1.000.000.000,00 (satu miliar rupiah).
4. Setiap Orang yang memenuhi unsur sebagaimana dimaksud pada ayat (3) yang dilakukan dalam bentuk pembajakan, dipidana dengan pidana penjara paling lama 10 (sepuluh) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp4.000.000.000,00 (empat miliar rupiah).

Khoirul Ulum
Hermania Bhoki
Alfonsus Mudi Aran
Titi Rohaeti
Skolastika Lelu Beding

PENDIDIKAN INKLUSI

Teori, Praktik, dan Implementasi di Sekolah



PENDIDIKAN INKLUSI
Teori, Praktik, dan Implementasi di Sekolah

Ditulis oleh:

- **Khoirul Ulum • Hermania Bhoki • Alfonsus Mudi Aran**
- **Titi Rohaeti • Skolastika Lelu Beding**

Diterbitkan, dicetak, dan didistribusikan oleh
PT Literasi Nusantara Abadi Grup
Perumahan Puncak Joyo Agung Residence Blok B11 Merjosari
Kecamatan Lowokwaru Kota Malang 65144
Telp : +6285887254603, +6285841411519
Email: literasinusantaraofficial@gmail.com
Web: www.penerbitlitnus.co.id
Anggota IKAPI No. 340/JTI/2022



Hak Cipta dilindungi oleh undang-undang. Dilarang mengutip
atau memperbanyak baik sebagian ataupun keseluruhan isi buku
dengan cara apa pun tanpa izin tertulis dari penerbit.

Cetakan I, November 2025

Editor: Nur Azizah Rahma
Perancang sampul: Syafri Imanda
Penata letak: Syafri Imanda

ISBN : 978-634-234-709-6

©Oktober 2025

Perpustakaan Nasional RI. Katalog dalam Terbitan (KDT)

Khoirul Ulum, dkk.

Pendidikan Inklusi (Teori, Praktik, dan Implementasi di Sekolah) / Penulis, Khoirul Ulum, dkk.; Editor, Nur Azizah Rahma. - Malang: PT Literasi Nusantara Abadi Grup, 2025.

viii + 162 hlm. ; 15,5x23 cm.

ISBN : 978-634-234-709-6

1. Pendidikan. I. Judul. II. Khoirul Ulum, dkk.



PRAKATA

Dalam rangka memenuhi hak setiap warga negara untuk memperoleh pendidikan yang layak dan setara, Kementerian Pendidikan merancang program sekolah inklusi. Tujuannya ialah memfasilitasi anak berkebutuhan khusus untuk bersekolah di tempat yang sama dengan siswa reguler. Pencapaian tujuan ini memerlukan komitmen di antara pemangku kepentingan serta pemenuhan sarana dan prasarana yang ramah disabilitas agar anak berkebutuhan khusus tidak merasa terasingkan.

Selain bertujuan memberikan pelayanan pendidikan yang sama, pendidikan inklusi juga menjadi upaya untuk meningkatkan kesadaran masyarakat dan tenaga pendidik akan pentingnya pendidikan inklusi. Hal ini karena masih banyak yang beranggapan bahwa anak berkebutuhan khusus yang bersekolah di sekolah reguler hanya membawa beban. Oleh sebab itu, perlu adanya sosialisasi yang menyeluruh kepada semua pihak tentang tujuan dasar pendidikan inklusi.

Pelaksanaan pendidikan inklusi di Indonesia tampaknya masih menghadapi sejumlah tantangan, seperti keterbatasan guru yang kompeten, minimnya fasilitas yang mendukung, dan masih adanya budaya diskriminatif di sekolah yang berujung pada perundungan. Tantangan-tantangan ini lambat laun akan membawa dampak negatif bagi keberlangsungan pendidikan inklusi.

Adapun sekolah-sekolah yang telah mendeklarasikan diri sebagai sekolah inklusif juga belum mampu menghadapi tantangan-tantangan tersebut karena minimnya pelatihan bagi guru. Guru merasa adanya beban

kerja ganda karena harus menyusun RPP yang adaptif, melakukan asesmen individual, dan menjalin komunikasi intensif dengan orang tua siswa di samping mengajar siswa reguler yang dalam satu kelas berjumlah 30 hingga 40 siswa. Perasaan ini kemudian berdampak pada penurunan motivasi kerja, kelelahan emosional, dan menurunnya kreativitas dalam mengajar.

Dengan adanya tantangan dan hambatan tersebut, perlu adanya kolaborasi dari pemerintah, sekolah, dan orang tua agar pendidikan inklusi dapat mencapai tujuannya. Semua pihak hendaknya selalu berupaya untuk mendampingi anak berkebutuhan khusus mendapatkan pendidikan dan pembelajaran yang sesuai dengan keunikannya masing-masing. Dengan strategi dan media pembelajaran yang tepat, anak berkebutuhan khusus akan mampu mencapai potensi optimalnya dan hidup secara mandiri.

The logo for Litnus is a stylized, light gray graphic consisting of several overlapping geometric shapes, primarily triangles and polygons, arranged to form a central, abstract figure. Below this graphic, the word "litnus" is written in a lowercase, rounded, sans-serif font, also in a light gray color. The entire logo is positioned in the lower half of the page, centered horizontally.

litnus



DAFTAR ISI

Prakata—v
Daftar Isi—vii

BAB I

Konsep Dasar Pendidikan Inklusi—1

BAB II

Landasan Filosofis, Yuridis, dan
Psikologis Pendidikan Inklusi—13

BAB III

Karakteristik Anak Berkebutuhan
Khusus—31

BAB IV

Peran Guru dalam Pendidikan
Inklusi—49

BAB V

Kurikulum dan Pembelajaran Inklusif—61

BAB VI

Penilaian dan Evaluasi dalam
Pendidikan Inklusi—75

BAB VII

Lingkungan Belajar Inklusif—89

BAB VIII

Keterlibatan Orang Tua dan Komunitas
dalam Pendidikan Inklusif—97

BAB IX

Kebijakan dan Implementasi Pendidikan
Inklusi di Indonesia—109

BAB X

Inovasi dan Masa Depan
Pendidikan Inklusi—127

Daftar Pustaka—137

Profil Penulis—153



BAB I

KONSEP DASAR PENDIDIKAN INKLUSI

Khoirul Ulum

Pengertian Pendidikan Inklusi

Pendidikan inklusi adalah bagian dari metode pendidikan untuk memberikan pelayanan yang setara bagi semua siswa, termasuk siswa berkebutuhan khusus agar dapat belajar di lembaga pendidikan yang sama. Pendidikan inklusi tidak hanya berbicara soal kemampuan untuk memasuki ruang kelas secara fisik, tetapi juga melibatkan penerimaan sosial, penyesuaian materi ajar, serta pendekatan belajar yang fleksibel untuk memenuhi beragam kebutuhan siswa.

Istilah “inklusi” secara etimologis berasal dari bahasa Latin, yakni *inclusio* yang berarti ‘penyertaan’ atau ‘memasukkan ke dalam’. Adapun dalam konteks bahasa Yunani Modern, istilah yang sering digunakan untuk merujuk pada makna inklusi khususnya dalam dunia pendidikan adalah *entaxi* yang berarti ‘integrasi’ atau ‘penyatuan’. Istilah ini secara luas digunakan dalam kebijakan dan praktik pendidikan di berbagai negara Eropa, termasuk Yunani untuk menggambarkan proses integrasi siswa berkebutuhan khusus ke dalam sistem pendidikan umum. Artian ini merujuk pada penyertaan semua siswa dalam proses pendidikan tanpa diskriminasi.

Pengertian pendidikan inklusi secara komprehensif telah dijabarkan oleh beberapa ahli. Menurut Stainback (1990), pendidikan inklusi adalah upaya penataan kembali sistem sekolah agar semua peserta didik dapat memandang perbedaan dalam belajar dan berpartisipasi bersama di satu lingkungan sekolah. Menurut Sujatmiko (2006), pendidikan inklusi adalah sistem layanan pendidikan yang mengakomodasi semua anak, termasuk anak berkebutuhan khusus dalam satu lingkungan pendidikan yang sama untuk mengembangkan potensi secara optimal.

Menurut Sunardi (2011), pendidikan inklusi merupakan pendekatan pendidikan yang berupaya menghilangkan hambatan dalam pembelajaran terhadap semua anak, termasuk anak dengan kebutuhan khusus di sekolah umum. Menurut Dyson (2001), pendidikan inklusi tidak hanya menyangkut anak-anak dengan disabilitas; tetapi komitmen menyeluruh untuk mendidik semua anak bersama-sama dalam satu sistem. Menurut Sodik (2011), pendidikan inklusi berarti menyediakan pendidikan yang layak dan adil untuk semua anak, termasuk mereka yang memiliki perbedaan fisik, intelektual, sosial, maupun emosional.

Menurut Johnsen B. & Skjorten (2004), pendidikan inklusi merupakan konsep atau pendekatan pendidikan yang berusaha menjangkau semua orang tanpa kecuali. Menurut Sutjihati Somantri (2007), pendidikan inklusi adalah penempatan anak berkelainan tingkat ringan, sedang, dan berat secara penuh di kelas reguler.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa pendidikan inklusi bukanlah kerangka teoretis; melainkan suatu metode yang membantu semua anak bahkan mereka yang memiliki kebutuhan khusus dalam lingkungan belajar yang sama. Setiap anak dengan beragam latar belakang berhak untuk mendapatkan akses pendidikan yang layak dan mendukung. Dengan begitu, pendidikan inklusif harus mampu membuka cara pandang dunia akan perbedaan yang menjadi hal wajar dan patut dihargai.

Pada akhirnya, pendidikan inklusi mencerminkan komitmen untuk membangun sistem pendidikan yang adil, terbuka, dan benar-benar melihat potensi setiap individu sebagai manusia yang layak tumbuh dan berkembang tanpa diskriminasi. Konsep yang demikian kemudian dikenal sebagai pendidikan yang memanusiakan manusia.



Sejarah Munculnya Pendidikan Inklusi

Pendidikan inklusi yang dulunya dikenal dengan pendidikan bagi anak-anak berkebutuhan khusus sudah ada sejak abad ke-18 di Eropa. Tepatnya ketika orang-orang seperti Jean-Marc Gaspard Itard berusaha mendidik Victor, anak liar dari Aveyron, dengan menggunakan metode pengajaran yang terstruktur (Winzer, 1993). Percobaan ini diteruskan muridnya, yaitu Edouard Séguin dengan mengembangkan pendekatan khusus untuk anak-anak tunagrahita (Smith, 2007) yang saat ini dikenal dengan disabilitas intelektual. Meskipun pada masa itu pandangan masyarakat terhadap penyandang disabilitas masih negatif, upaya tersebut menjadi titik awal bagi pendidikan khusus yang kemudian berkembang dalam bentuk sekolah segregatif.

Pada abad ke-19 dan awal abad ke-20, negara-negara di Eropa dan Amerika Serikat mendirikan sekolah-sekolah khusus yang memisahkan anak-anak penyandang disabilitas dari pendidikan umum. Tujuan awalnya adalah memberikan perhatian khusus, tetapi pemisahan ini justru menciptakan stigma dan diskriminasi sosial (Farrell, 2004). Hal ini menimbulkan kritik dari berbagai pihak yang mendorong munculnya gerakan pendidikan integratif dan selanjutnya pendidikan inklusi.

Perkembangan gagasan pendidikan inklusi semakin kuat seiring munculnya pemikiran hak asasi manusia se usai Perang Dunia II. Deklarasi Universal Hak Asasi Manusia (1948) dan Konvensi Hak Anak (1989) menegaskan bahwa setiap individu berhak mendapatkan pendidikan tanpa diskriminasi (Hafiz, 2017). Momentum besar lainnya terjadi melalui The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education yang dideklarasikan oleh UNESCO pada tahun 1994. Deklarasi ini menegaskan bahwa pendidikan inklusif merupakan langkah strategis untuk mencapai pendidikan untuk semua dan membangun masyarakat yang ramah perbedaan. Sejak saat itu, banyak negara mulai mengadopsi pendidikan inklusi dalam kebijakan termasuk di Indonesia.

Di Indonesia, pendekatan pendidikan inklusi mulai mendapat tempat secara formal setelah disahkannya Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. Dalam Pasal 5 ayat (2) disebutkan bahwa “Warga negara yang memiliki kelainan fisik, emosional,



mental, intelektual, dan/atau sosial berhak memperoleh pendidikan khusus.” Ketentuan ini menjadi dasar hukum lahirnya berbagai kebijakan pendidikan inklusi di Indonesia.

Kementerian Pendidikan kemudian merancang program sekolah inklusi sebagai bentuk penyelenggaraan pendidikan yang memberikan layanan kepada peserta didik berkebutuhan khusus tanpa harus dipisahkan dari sekolah reguler. Pada 2004, beberapa sekolah ditunjuk sebagai sekolah rintisan inklusi dan sejak saat itu pula jumlahnya terus meningkat di berbagai daerah. Penyelenggaraan pendidikan inklusi diperkuat lagi melalui Permendikbud Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa—peraturan tersebut sudah tidak diberlakukan lagi.

Namun, pelaksanaan pendidikan inklusi di Indonesia masih menghadapi tantangan; antara lain keterbatasan guru yang kompeten, minimnya fasilitas pendukung, serta masih adanya stigma sosial terhadap anak berkebutuhan khusus. Meskipun demikian, pendidikan inklusi tetap menjadi komitmen nasional untuk menciptakan sistem pendidikan yang lebih adil dan manusiawi.

Tujuan Pendidikan Inklusi

Secara sederhana tujuan pendidikan inklusi ialah untuk memastikan bahwa semua peserta didik memiliki akses yang setara terhadap pembelajaran yang berkualitas. Konsep pendidikan inklusi menekankan penghapusan hambatan belajar dan partisipasi serta pengakuan terhadap keberagaman sebagai kekuatan, bukan kelemahan. Lebih kompleks, tujuan pendidikan inklusi dibagi menjadi dua; yaitu tujuan umum dan khusus. Tujuan umum pendidikan inklusi berkaitan dengan pemerataan pendidikan dan penguatan nilai-nilai sosial sebagaimana penjelasan berikut.

1. Memberikan hak yang sama
Pendidikan inklusi bertujuan memberikan kesempatan belajar yang sama bagi semua anak, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK) tanpa memandang latar belakang sosial, ekonomi, maupun kondisi fisik dan mental.



2. Mewujudkan pendidikan berkeadilan
Sistem pendidikan yang inklusif menciptakan lingkungan yang adil dan mendorong setiap peserta didik untuk berkembang sesuai potensinya.
3. Menghapus diskriminasi pendidikan
Salah satu tujuan mendasar pendidikan inklusi adalah menghilangkan segregasi dan diskriminasi yang selama ini dialami oleh anak berkebutuhan khusus.
4. Meningkatkan partisipatif sosial dan akademik
Melalui pendidikan inklusif, siswa diajak untuk aktif berpartisipasi dalam kegiatan belajar mengajar secara sosial dan akademik.
5. Membangun masyarakat yang ramah terhadap perbedaan
Pendidikan inklusi tidak hanya berdampak pada individu, tetapi juga pada masyarakat. Nilai toleransi, empati, dan kebersamaan dikembangkan sejak dini.

Sementara itu, tujuan khusus pendidikan inklusi mencakup memberikan layanan pendidikan yang layak bagi peserta didik berkebutuhan khusus di sekolah reguler, mengembangkan potensi peserta didik berkebutuhan khusus secara optimal sesuai bakat dan minatnya, serta meningkatkan kesadaran masyarakat dan tenaga pendidik tentang pentingnya pendidikan inklusi. Dengan demikian, pendidikan inklusi bertujuan untuk menciptakan sistem pendidikan yang adil dan merata. Tanpa terkecuali, peserta didik mendapatkan kesempatan yang sama untuk berkembang secara optimal sesuai dengan potensi kebutuhannya masing-masing.

Ruang Lingkup Pendidikan Inklusi

Ruang lingkup pendidikan inklusi mencakup seluruh aspek yang mendukung keterlibatan aktif semua peserta didik dalam proses pembelajaran di lingkungan sekolah tanpa terkecuali. Berikut aspek-aspek yang dimaksud.

1. Manajemen kesiswaan
Manajemen kesiswaan merupakan elemen krusial dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi yang perlu mendapatkan perhatian khusus serta pengelolaan yang lebih intensif. Hal ini karena karakteristik peserta didik yang jauh lebih beragam, baik dari segi latar belakang,



kemampuan, kebutuhan belajar, maupun gaya belajar jika dibandingkan dengan peserta didik pada pendidikan regular (Yulianto, 2018).

Keberagaman ini menuntut pendekatan manajerial yang adaptif dan responsif agar setiap siswa mendapatkan layanan pendidikan yang sesuai dan adil. Tujuan utama dari manajemen kesiswaan dalam konteks pendidikan inklusi adalah untuk menciptakan iklim pembelajaran yang kondusif, tertib, dan terorganisir dengan baik. Dengan demikian, seluruh proses belajar mengajar dapat berlangsung secara efektif dan efisien serta mampu mengakomodasi kebutuhan siswa demi tercapainya tujuan pendidikan yang menyeluruh dan berkeadilan.

2. Kurikulum yang fleksibel

Kurikulum yang fleksibel merupakan komponen penting dalam pendidikan inklusi karena memungkinkan penyesuaian terhadap kebutuhan, potensi, dan karakteristik peserta didik yang beragam. Dalam konteks ini, kurikulum fleksibel yang dimaksud adalah tidak bersifat kaku atau seragam. Akan tetapi, lebih adaptif dalam aspek tujuan, isi, strategi pembelajaran, hingga penilaian. Fleksibilitas ini memungkinkan setiap siswa termasuk yang memiliki hambatan belajar atau kebutuhan khusus untuk memperoleh pengalaman belajar yang setara dan bermakna.

3. Pendidik dan kependidikan

Tenaga pendidik merupakan kunci utama dalam keberhasilan implementasi pendidikan inklusi. Guru di sekolah inklusi harus memiliki kompetensi dalam pembelajaran diferensiasi, pemahaman karakteristik peserta didik berkebutuhan khusus, serta kemampuan menciptakan lingkungan belajar yang ramah dan partisipatif. Tidak hanya menyampaikan materi, guru juga berperan sebagai fasilitator yang memahami kebutuhan siswa. Oleh karena itu, pelatihan berkelanjutan serta penguatan kapasitas profesional menjadi kebutuhan mutlak dalam membentuk guru inklusi (Sunaryo, 2011).

Di sisi lain, tenaga kependidikan seperti kepala sekolah, staf administrasi, dan petugas layanan khusus juga memainkan peran strategis dalam mendukung ekosistem pendidikan inklusi. Kepala sekolah, misalnya, perlu menetapkan kebijakan yang menjamin akses pendidikan yang adil dan tidak diskriminatif serta mendukung kolaborasi antarpihak dalam pelayanan siswa berkebutuhan khusus. Tanpa



koordinasi dan dukungan struktural dari tenaga kependidikan, pelaksanaan pendidikan inklusi tidak akan optimal.

4. Sarana dan prasarana

Sarana dan prasarana merupakan bagian penting dalam mendukung terciptanya lingkungan pendidikan inklusi yang aksesibel dan ramah bagi semua peserta didik termasuk anak berkebutuhan khusus. Fasilitas-fasilitas yang meliputi ruang kelas ramah disabilitas, jalur kursi roda, toilet aksesibel, media pembelajaran adaptif, dan teknologi pendukung menjadi syarat utama dalam menjamin kenyamanan dan partisipasi siswa secara setara. Tanpa dukungan fisik yang memadai, prinsip kesetaraan dalam pendidikan inklusi sulit diwujudkan.

Selain aspek fisik, prasarana non-fisik seperti sistem informasi, layanan konseling, dan perangkat asesmen individual juga sangat krusial. Sekolah inklusi perlu memastikan bahwa seluruh infrastruktur yang disediakan mampu menunjang proses belajar mengajar secara optimal bagi siswa dengan keragaman kebutuhan. Hal ini sejalan dengan semangat pendidikan inklusi yang menempatkan keberagaman sebagai kekuatan, bukan hambatan.

5. Administrasi

Administrasi yang konstruktif dalam pendidikan inklusi mencakup sistem pendanaan dan pengelolaan keuangan secara transparan, terencana, dan berorientasi pada pemenuhan kebutuhan seluruh peserta didik termasuk anak berkebutuhan khusus. Sekolah inklusif membutuhkan anggaran tambahan untuk menyediakan sarana aksesibel, pelatihan guru, pengadaan media pembelajaran adaptif, hingga layanan pendukung seperti terapi atau konseling. Oleh karena itu, pengelolaan dana harus dilakukan secara strategis dan proporsional agar tujuan inklusivitas benar-benar tercapai.

6. Integrasi lingkungan

Integrasi lingkungan dalam pendidikan inklusi menekankan pentingnya keterlibatan aktif masyarakat dalam mendukung proses pembelajaran dan kehidupan sekolah yang inklusif. Sekolah tidak berdiri sendiri, tetapi menjadi bagian dari ekosistem sosial yang lebih luas bahwa nilai-nilai inklusi dan keberagaman harus diperkuat secara bersama. Hubungan harmonis antara sekolah dan masyarakat dapat



membangun lingkungan yang ramah, mendukung, dan responsif terhadap kebutuhan seluruh peserta didik terutama mereka yang memiliki kebutuhan khusus (Siti Hajah Nuraeni, 2016).

Keterlibatan masyarakat dapat diwujudkan melalui kolaborasi dengan orang tua, organisasi kemasyarakatan, serta pihak-pihak terkait lainnya untuk menciptakan budaya inklusif yang berkelanjutan. Dukungan dari masyarakat berupa sumber daya, advokasi, serta penerimaan sosial berkontribusi besar dalam memperkuat implementasi pendidikan inklusif di sekolah. Dengan demikian, integrasi lingkungan yang kuat menjadikan sekolah sebagai pusat belajar yang inklusif sekaligus ruang sosial yang menghargai perbedaan dan memberdayakan setiap individu.

Prinsip Dasar Pendidikan Inklusi

Pendidikan inklusi merupakan pendekatan pendidikan yang memberikan akses dan kesempatan bagi seluruh peserta didik, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus. Konsep ini berlandaskan prinsip keadilan sosial dan penghormatan terhadap keberagaman sehingga setiap anak dapat belajar bersama dalam lingkungan yang inklusif dan mendukung perkembangan optimalnya. Prinsip-prinsip pendidikan inklusi yang dapat diterapkan dijabarkan dalam lima poin berikut.

1. Kesetaraan dan keadilan dalam pendidikan
Dalam pendidikan inklusi, semua anak tanpa memandang kondisi fisik, mental, sosial, dan latar belakangnya berhak mendapatkan layanan pendidikan yang bermutu dan setara. Sekolah inklusif harus mampu menghilangkan hambatan yang menghalangi partisipasi penuh anak dalam proses pembelajaran. Prinsip ini selaras dengan Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional yang mengatur hak setiap warga negara untuk memperoleh pendidikan.
2. Penghormatan terhadap keberagaman
Keberagaman peserta didik dipandang sebagai kekayaan yang memperkaya proses belajar. Pendidikan inklusi mendorong terciptanya lingkungan yang menerima dan menghargai perbedaan, baik dalam hal kemampuan, budaya, bahasa, maupun latar belakang sosial ekonomi.

Sikap inklusif ini penting untuk membangun rasa saling menghormati dan solidaritas di antara peserta didik.

3. Partisipasi aktif seluruh peserta didik
Pendidikan inklusi mengedepankan keterlibatan aktif semua siswa dalam proses belajar, baik dalam kegiatan akademik maupun sosial. Guru dan tenaga pendidik dituntut untuk mengembangkan strategi pembelajaran yang responsif terhadap kebutuhan siswa sehingga setiap anak dapat mengaktualisasikan potensi dirinya.
4. Fleksibilitas kurikulum dan metode pembelajaran
Kurikulum dalam pendidikan inklusi dirancang agar dapat diadaptasi sesuai kebutuhan siswa. Pendekatan pembelajaran yang variatif dan inovatif diperlukan untuk mengakomodasi berbagai gaya serta kemampuan belajar sehingga tidak ada siswa yang tertinggal dalam proses pendidikan.
5. Kolaborasi dan dukungan multidisipliner
Keberhasilan pendidikan inklusi sangat bergantung pada kerja sama antara guru, orang tua, tenaga ahli, dan komunitas. Sinergi ini penting untuk menyediakan layanan yang komprehensif dan mendukung perkembangan peserta didik secara menyeluruh.

Penerapan prinsip-prinsip ini bertujuan menciptakan lingkungan pendidikan yang inklusif dan ramah, mampu menghilangkan diskriminasi, serta memberikan kesempatan bagi semua anak untuk berkembang. Dengan demikian, pendidikan inklusi tidak hanya memenuhi aspek pendidikan; tetapi juga berkontribusi pada pembangunan masyarakat yang adil dan berkeadaban.

Model Pendidikan Inklusi

Model pendidikan inklusi merupakan kerangka atau pendekatan yang digunakan untuk mengimplementasikan prinsip inklusi dalam praktik pendidikan sehari-hari. Model ini menitikberatkan pada cara penyelenggaraan pendidikan yang memungkinkan seluruh peserta didik termasuk anak dengan kebutuhan khusus belajar bersama di lingkungan sekolah reguler dengan dukungan yang sesuai. Berikut beberapa model pendidikan inklusi yang umum diterapkan di Indonesia.



1. Model integrasi

Pada model ini, anak-anak dengan kebutuhan khusus ditempatkan di sekolah reguler dengan pembelajaran yang masih bersifat terpisah dan khusus sesuai kebutuhan masing-masing. Dukungan layanan khusus biasanya diberikan di luar jam pelajaran reguler. Model ini menjadi tahap awal dalam pengembangan pendidikan inklusi dengan tujuan memperkenalkan anak berkebutuhan khusus ke lingkungan sekolah umum.

2. Model inklusi penuh

Model inklusi penuh menempatkan seluruh anak termasuk anak berkebutuhan khusus belajar secara bersama-sama sepanjang waktu di kelas reguler tanpa pemisahan. Di sini, guru kelas bertanggung jawab penuh atas pembelajaran semua siswa dengan dukungan tenaga pendukung, seperti guru pendamping atau tenaga ahli sesuai kebutuhan siswa. Model ini menuntut adaptasi kurikulum dan metode pembelajaran agar dapat diakses oleh semua peserta didik (Nurlita, 2022).

3. Model *co-teaching* (pengajaran kolaboratif)

Model ini melibatkan kerja sama antara guru kelas reguler dan guru khusus di dalam satu kelas. Keduanya bekerja secara kolaboratif dalam merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran yang inklusif. Pendekatan ini memungkinkan layanan khusus diberikan secara langsung dalam kelas reguler sehingga siswa dengan kebutuhan khusus mendapat perhatian yang optimal tanpa harus keluar dari kelas (Fithriyah, 2023).

4. Model *supportive teaching* (pembelajaran pendukung)

Pada model ini, anak berkebutuhan khusus belajar di kelas reguler dengan dukungan tambahan, baik dari guru pendamping, terapis, atau sumber daya lain. Dukungan ini bisa berupa adaptasi materi, alat bantu pembelajaran, atau layanan lain yang membantu siswa mengikuti pelajaran secara efektif.

5. Model *resource room*

Model *resource room* menyediakan ruang khusus di dalam sekolah reguler sebagai tempat bagi siswa berkebutuhan khusus untuk menerima layanan pembelajaran tambahan secara individual atau kelompok kecil. Setelah mendapatkan layanan, siswa kembali ke kelas



reguler untuk mengikuti pelajaran bersama teman-temannya. Model ini berfungsi sebagai fasilitas pendukung dalam sistem inklusi.

Penerapan model-model tersebut disesuaikan dengan kondisi sekolah, kebutuhan peserta didik, serta sumber daya yang tersedia. Keberhasilan pendidikan inklusi sangat bergantung pada pemilihan dan pengelolaan model yang tepat serta komitmen semua pihak dalam mendukung keberagaman di lingkungan sekolah.



litnus





litpus

PENDIDIKAN INKLUSI

Teori, Praktik, dan Implementasi di Sekolah



BAB II

LANDASAN FILOSOFIS, YURIDIS, DAN PSIKOLOGIS PENDIDIKAN INKLUSI

Hermania Bhoki

Pendidikan inklusi merupakan kerangka pedagogis yang secara fundamental berpusat pada prinsip-prinsip kesetaraan dan pengakuan heterogenitas peserta didik. Kerangka kerja ini secara eksplisit mencela semua manifestasi diskriminasi dan segregasi sambil menggarisbawahi pentingnya memastikan akses yang adil ke peluang pendidikan bagi semua individu, terlepas dari kesenjangan fisik, intelektual, sosial, budaya, atau ekonomi mereka. Dalam kerangka ini, penting untuk menelaah secara mendalam landasan filosofis, yuridis, dan psikologis sebagai dasar yang memandu kebijakan serta praktik pendidikan inklusi secara sistematis dan berkelanjutan.

Landasan filosofis memberikan arah nilai dan tujuan pendidikan yang menghargai martabat manusia, keberagaman, dan hak untuk berkembang secara optimal. Sementara itu, landasan yuridis menegaskan bahwa pendidikan inklusi bukan sekadar wacana moral; melainkan juga mandat hukum yang diatur dalam berbagai regulasi nasional dan instrumen hukum internasional seperti Konvensi Hak-Hak Penyandang Disabilitas (CRPD). Adapun landasan psikologis berperan penting dalam memahami kebutuhan peserta didik yang beragam. Teori perkembangan, teori belajar, serta pendekatan

psikologis seperti humanistik dan konstruktivistik menjadi acuan dalam menciptakan lingkungan belajar yang responsif, suportif, dan transformatif. Oleh karena itu, integrasi ketiga landasan ini menjadi kunci dalam membangun sistem pendidikan inklusif yang bermutu dan berkeadilan.

Landasan Filosofis Pendidikan Inklusif

Landasan filosofis pendidikan inklusif merupakan pijakan penting dalam merumuskan prinsip dan praktik pembelajaran yang menghargai keberagaman peserta didik. Filsafat pendidikan berfungsi sebagai kerangka berpikir normatif yang menuntun pendidik dan pembuat kebijakan dalam memahami nilai-nilai fundamental kemanusiaan, termasuk pengakuan atas martabat dan hak setiap individu dalam memperoleh pendidikan yang adil dan setara (Aguilar dkk., 2017). Dalam konteks ini, pendidikan tidak hanya dipahami sebagai proses transfer pengetahuan; tetapi juga sarana pembebasan dan pengembangan potensi manusia secara menyeluruh (Freire, 2020). Dengan demikian, pendidikan inklusif menuntut adanya orientasi filosofis yang menolak diskriminasi dan mendorong partisipasi aktif semua peserta didik dalam proses belajar mengajar.

Pemikiran filosofis, seperti humanisme, eksistensialisme, konstruktivisme, dan progresivisme memberikan kontribusi terhadap prinsip-prinsip dasar pendidikan inklusif. Landasan filsafat humanisme dalam pendidikan inklusif menekankan pentingnya penghargaan terhadap keunikan individu dan pengembangan potensi personal dalam lingkungan yang mendukung dan empatik. Pendekatan ini berpijak pada asumsi bahwa setiap manusia memiliki kapasitas bawaan untuk tumbuh, belajar, dan mencapai aktualisasi diri sepanjang diberikan kesempatan dan dukungan yang tepat (Hopper, 2020; Rogers, 1969).

Dalam konteks pendidikan inklusif, humanisme berperan penting untuk membangun suasana belajar yang memanusiakan peserta didik serta menghargai keberagaman kebutuhan, latar belakang, dan kemampuan mereka. Pendidikan yang berlandaskan humanisme tidak hanya berfokus pada capaian akademik, tetapi juga pada perkembangan emosional, sosial, dan moral siswa. Guru dalam pendekatan ini diposisikan bukan sebagai otoritas tunggal, melainkan sebagai fasilitator dan pembimbing yang

memberikan ruang bagi peserta didik untuk berekspresi, berpartisipasi aktif, dan merasa dihargai dalam proses pembelajaran (Cornelius-White, 2007). Lingkungan belajar yang empatik dan tidak menghakimi terbukti mampu meningkatkan motivasi, rasa percaya diri, dan keterlibatan peserta didik secara positif (Tamrat, 2020). Dengan demikian, prinsip-prinsip humanisme memberikan fondasi yang kuat bagi praktik pendidikan inklusif yang berorientasi pada keadilan, kasih sayang, dan pengembangan potensi semua peserta didik tanpa kecuali.

Kemudian, landasan filsafat eksistensialisme dalam pendidikan inklusi memberikan penekanan kuat pada kebebasan individu, tanggung jawab personal, dan pencarian makna hidup dalam proses eksistensi manusia (Wibowo, 2011). Dalam konteks pendidikan, eksistensialisme menekankan bahwa peserta didik adalah subjek aktif yang memiliki kebebasan untuk memilih serta bertanggung jawab terhadap keputusan yang diambil dalam kehidupannya, termasuk dalam proses belajar (Suastra dkk., 2023). Kebebasan memilih ini menjadi fondasi penting dalam pendidikan inklusi karena memberikan pengakuan penuh terhadap keberagaman latar belakang, minat, dan pilihan hidup peserta didik. Eksistensialisme menolak pendekatan pedagogi yang bersifat deterministik dan seragam yang memaksakan standar tunggal terhadap semua siswa. Sebaliknya, pendekatan ini mendorong pengakuan terhadap perbedaan sebagai bagian integral dari eksistensi manusia (Cornelius-White, 2007).

Dalam praktiknya, guru dituntut menciptakan ruang belajar yang memberi kebebasan bagi peserta didik untuk mengemukakan pendapat, mengeksplorasi identitas, dan membangun makna belajar berdasarkan pengalaman hidup mereka. Hal ini penting dalam pendidikan inklusi yang menghargai peserta didik dengan kebutuhan khusus sebagai pribadi utuh, bukan sekadar objek layanan pendidikan. Dengan demikian, eksistensialisme memberikan kontribusi filosofis yang penting dalam pendidikan inklusif dengan menempatkan kebebasan dan tanggung jawab sebagai dua kutub utama dalam pembelajaran yang manusiawi, reflektif, dan bermakna.

Selanjutnya, landasan filsafat konstruktivisme dalam pendidikan inklusi menekankan bahwa pengetahuan bukanlah sesuatu yang ditransfer secara pasif dari guru ke siswa; melainkan dibangun secara aktif oleh peserta didik melalui pengalaman dan interaksi sosial (Carvalho dkk.,



2023). Dalam kerangka konstruktivisme, peserta didik dianggap sebagai subjek yang aktif dan reflektif dalam proses belajar, bukan sekadar objek yang menerima informasi secara pasif. Pandangan ini menegaskan bahwa makna dan pemahaman terbentuk melalui proses eksplorasi, refleksi, serta keterlibatan dalam lingkungan belajar yang mendukung.

Jean Piaget dalam Prasetyo (2020) menekankan bahwa pembelajaran terjadi ketika individu mengalami ketidakseimbangan antara skema kognitif yang telah dimiliki dan informasi baru sehingga diperlukan proses asimilasi dan akomodasi untuk mencapai pemahaman yang lebih kompleks. Sementara itu, Lev Vygotsky dalam ulasan Lasmawan & Budiarta (2020) menyoroti pentingnya interaksi sosial dalam pembelajaran, khususnya melalui konsep zona perkembangan proksimal (ZPD) dan peran *scaffolding* oleh guru atau teman sebaya. Kedua tokoh ini menegaskan bahwa proses membangun pengetahuan dipengaruhi oleh konteks sosial, budaya, dan pengalaman pribadi.

Dalam konteks pendidikan inklusi, konstruktivisme memberikan pijakan penting bagi pengembangan strategi pembelajaran yang responsif terhadap keragaman peserta didik. Guru perlu merancang aktivitas belajar yang kontekstual, kolaboratif, dan memberikan ruang bagi peserta didik untuk membangun pengetahuannya sendiri sesuai dengan gaya belajar dan kebutuhan masing-masing. Dengan demikian, pendekatan konstruktivis memperkuat prinsip pendidikan inklusi yang menghargai potensi dan keunikan setiap peserta didik secara aktif dan setara.

Adapun landasan filsafat progresivisme dalam pendidikan inklusi yang diperkenalkan oleh John Dewey juga memberikan landasan penting bagi pengembangan pendidikan inklusi yang demokratis dan humanistik. Dewey dalam Ye & Shih, (2021) menekankan bahwa proses pendidikan harus berpusat pada pengalaman nyata peserta didik, bukan sekadar transfer pengetahuan dari guru ke murid. Jadi, penting bagi guru untuk menghadirkan pengalaman belajar yang bersifat partisipatif, demokratis, dan relevan dengan kehidupan nyata peserta didik. Oleh karena itu, sekolah harus menjadi miniatur masyarakat demokratis yang memberikan ruang bagi semua peserta didik untuk tumbuh dan berkembang bersama sehingga pembelajaran yang efektif terjadi ketika peserta didik terlibat secara aktif



dan reflektif dalam lingkungan yang mendukung pertumbuhan sosial dan intelektual.

Dalam konteks pendidikan inklusi, gagasan Dewey menjadi sangat relevan karena menuntut sistem pendidikan yang terbuka, partisipatif, dan adaptif terhadap keragaman. Menurutnya, sekolah harus menjadi miniatur masyarakat demokratis sehingga semua peserta didik termasuk mereka dengan kebutuhan khusus diberi kesempatan untuk berpartisipasi secara setara dan bermakna (Biesta, 2016). Partisipasi ini tidak hanya bersifat fisik, tetapi juga mencakup pengakuan terhadap suara, pengalaman, dan potensi individu. Penerapan prinsip-prinsip progresivisme dalam pendidikan inklusi dapat meningkatkan rasa memiliki, keterlibatan peserta didik, dan berkontribusi pada iklim belajar yang lebih positif dan mendukung perkembangan sosial-emosional siswa. Dengan demikian, progresivisme Dewey bukan hanya mendukung inklusi secara konseptual; melainkan juga membimbing praktik pedagogis yang lebih adil dan inklusif.

Selain Dewey, pendekatan pedagogi kritis yang dikembangkan oleh Paulo Freire juga memberikan kontribusi terhadap paradigma pendidikan inklusi. Freire (2020) memandang pendidikan bukan sekadar proses transfer pengetahuan dari guru kepada murid, melainkan sebuah proses dialogis yang memungkinkan peserta didik mengembangkan kesadaran kritis terhadap realitas sosial mereka. Dalam kerangka pendidikan inklusi, pendekatan ini mendorong guru dan institusi pendidikan untuk tidak hanya menerima keberagaman, tetapi juga aktif dalam menghapuskan struktur-struktur yang menyebabkan marjinalisasi terhadap peserta didik dengan kebutuhan khusus. Freire juga menekankan bahwa pendidikan harus bersifat membebaskan (*liberating*), bukan menindas (*oppressive*). Dalam konteks peserta didik yang selama ini berada di pinggir sistem pendidikan baik karena disabilitas, kondisi sosial-ekonomi, maupun identitas budaya, pendekatan Freirean menjadi sangat relevan. Proses pendidikan yang dialogis dan partisipatif memungkinkan peserta didik untuk menjadi subjek aktif yang memahami posisi mereka dalam masyarakat dan memiliki kapasitas untuk mengubahnya (Darder, 2017). Oleh karena itu, pendidikan inklusif yang berbasis pada pedagogi kritis bukan hanya mengakomodasi keberagaman, tetapi juga memberdayakan. Lebih jauh lagi, Freire memperkenalkan konsep *conscientization* atau penyadaran kritis, yakni proses individu menyadari



adanya ketidakadilan dalam struktur sosial dan didorong untuk mengambil tindakan transformatif (Magee & Pherali, 2019).

Pendidikan inklusi mendapat landasan yang kuat dari pendekatan pedagogi kritis Paulo Freire. Freire menolak pendekatan pendidikan tradisional yang bersifat *banking concept* atau deposisional yang mana guru memosisikan diri sebagai pemberi pengetahuan dan peserta didik hanya sebagai penerima pasif (McKernan, 2007). Sebagai gantinya, ia mendorong model pendidikan yang dialogis, reflektif, dan membebaskan sehingga peserta didik diajak untuk menyadari kondisi sosial-politik dan diberdayakan untuk melakukan perubahan.

Dalam konteks pendidikan inklusi, pemikiran Freire sangat relevan karena menempatkan peserta didik khususnya mereka yang termarginalkan karena perbedaan kemampuan sebagai subjek aktif dalam proses pendidikan. Pendidikan yang inklusif, bukan sekadar membuka akses fisik ke ruang kelas; melainkan juga menyediakan ruang untuk pengakuan identitas, pengalaman, dan suara peserta didik (Thomas, 2013). Hal ini menuntut transformasi dalam hubungan kekuasaan di dalam kelas agar terjadi relasi yang egaliter antara guru dan peserta didik. Pendekatan ini memperkuat tujuan pendidikan inklusi sebagai proses pemberdayaan sosial. Akibatnya, pendidikan inklusif yang didasarkan pada pedagogi kritis memiliki kapasitas besar untuk membangun kerangka pendidikan yang adil, partisipatif, dan transformatif bagi semua individu.

Berdasarkan uraian tersebut dapat dipahami bahwa landasan filosofis bukan sekadar wacana teoretis, melainkan dasar etis dan praksis yang menentukan arah pendidikan inklusi. Ketika prinsip-prinsip filosofis diterapkan secara konsisten dalam kebijakan dan praktik pendidikan, akan tercipta sistem pembelajaran yang tidak hanya menghormati hak setiap peserta didik; tetapi juga memberdayakan mereka untuk menjadi agen perubahan dalam masyarakat. Pendidikan inklusif yang berlandaskan filosofi kemanusiaan dan keadilan sosial pada akhirnya akan membentuk lingkungan pendidikan yang lebih bermakna, transformatif, dan berkeadaban.

Landasan filosofis tentang manusia sebagai makhluk yang unik dan bermartabat mengharuskan sistem pendidikan untuk menghargai setiap individu tanpa diskriminasi. Dalam konteks ini, pendidikan inklusi menjadi manifestasi konkret dari penghargaan terhadap martabat manusia. Prinsip



dasar ini selaras dengan gagasan filsuf seperti Immanuel Kant yang menyatakan bahwa manusia adalah tujuan, bukan alat bagi tujuan lain. Prinsip dasar pendidikan inklusi menempatkan manusia sebagai subjek utama yang harus dihormati martabat dan haknya secara utuh. Dalam *Groundwork of the Metaphysics of Morals*, Kant menyatakan bahwa setiap individu memiliki nilai intrinsik yang tidak dapat ditukar dengan nilai instrumental apapun karena manusia memiliki rasionalitas dan kehendak bebas sebagai ciri khasnya (Warburton, 2020).

Dalam konteks pendidikan inklusi, pemikiran ini mencerminkan bahwa setiap peserta didik yang memiliki kebutuhan khusus sekalipun harus diperlakukan dengan hormat, diakui keunikannya, dan diberi ruang untuk berkembang sesuai potensinya. Pendekatan pendidikan yang memperlakukan peserta didik hanya untuk memenuhi standar capaian akademik atau kepentingan institusi bertentangan dengan prinsip moral Kantian. Dengan demikian, pendidikan inklusif harus berorientasi pada pembentukan manusia seutuhnya yang mencakup dimensi kognitif, afektif, sosial, dan spiritual (Kauffman dkk., 2022). Pentingnya etika dalam pengembangan kebijakan pendidikan inklusi yang berlandaskan pada penghormatan martabat manusia mendorong terciptanya iklim sekolah yang lebih demokratis, partisipatif, dan empatik. Dengan menjadikan manusia sebagai tujuan, pendidikan dapat berfungsi sebagai alat emansipasi, bukan penyeragaman (Slee, 2018).

Penghargaan terhadap martabat manusia sebagaimana dikemukakan oleh Kant membentuk landasan filosofis yang kuat dalam membangun iklim sekolah yang demokratis, partisipatif, dan empatik. Dalam ruang kelas inklusif, hal ini diterjemahkan ke dalam kebijakan dan praktik pendidikan yang mendorong keterlibatan aktif peserta didik, pengakuan atas perbedaan, serta pemberian dukungan yang setara. Prinsip otonomi moral yang dikedepankan Kant juga mendorong siswa untuk berpikir kritis dan bertindak berdasarkan prinsip etis yang dapat dijadikan hukum universal (Beauchamp dan Childres, 2016). Dengan demikian, pendidikan menjadi arena untuk membangun kesadaran moral, bukan hanya tempat mentransfer pengetahuan.

Etika Kantian berperan penting dalam mengarahkan tujuan pendidikan sebagai proses emansipatif yang memberdayakan peserta didik. Pendidikan yang menghormati martabat manusia tidak lagi bersifat penyeragaman,



tetapi mendorong pengembangan potensi individu secara bebas dan bertanggung jawab. Kerangka ini sejalan dengan pendekatan pendidikan kritis dan inklusif yang melihat keberagaman sebagai kekayaan, bukan hambatan. Oleh karena itu, integrasi prinsip-prinsip etika Kantian dalam kebijakan pendidikan inklusi merupakan strategi filosofis untuk menciptakan sistem pendidikan yang adil, manusiawi, dan berkelanjutan.

Landasan Yuridis Pendidikan Inklusi

Kerangka hukum yang mendasari pendidikan inklusif berkaitan dengan kompilasi peraturan, undang-undang, dan kebijakan yang memastikan hak setiap individu untuk mengakses pendidikan secara adil tanpa diskriminasi. Pendidikan inklusif sebagai komponen integral dari hak asasi manusia telah diakui secara nasional maupun internasional. Oleh karena itu, dasar hukum yang kuat menjadi elemen penting untuk mengimplementasikan prinsip inklusivitas dalam sistem pendidikan.

Pada tahap global, deklarasi dan perjanjian formal seperti Deklarasi Universal Hak Asasi Manusia (1948) (Neal, 2019) dan Konvensi Hak-Hak Penyandang Disabilitas (2006) semakin memperkuat hak anak-anak dengan kebutuhan khusus untuk terlibat secara komprehensif dalam sistem pendidikan publik (Degener, 2017). Konvensi tersebut menyatakan bahwa negara harus memastikan sistem pendidikan inklusif pada semua tingkatan pendidikan. Hal ini menunjukkan bahwa pendidikan inklusi bukan hanya ideal moral, melainkan juga kewajiban hukum bagi negara-negara yang meratifikasi konvensi tersebut.

Sangat penting untuk mengakui bahwa pendidikan merupakan hak asasi manusia yang tidak dapat dicabut dengan tanggung jawab hukum yang sesuai bagi negara untuk menjamin bahwa kerangka pendidikan mereka inklusif dan responsif terhadap beragam kebutuhan semua pelajar. Pendidikan inklusif melampaui aspirasi etis belaka dan itu mewakili kewajiban yang mengikat secara hukum bagi negara-negara yang telah mendukung Konvensi Hak-Hak Penyandang Disabilitas (CRPD) sebagaimana ditetapkan oleh Perserikatan Bangsa-Bangsa. Pasal 24 konvensi tersebut dengan jelas menetapkan bahwa negara-negara pihak diberi mandat untuk memastikan sistem pendidikan inklusif di semua tingkatan dan untuk

menyediakan akomodasi yang sesuai bagi pelajar penyandang disabilitas (Degener, 2017).

Dalam hal ini, pendidikan dianggap sebagai layanan sosial sekaligus hak asasi manusia yang mendasar dan tidak dapat dicabut. Mandat hukum bagi negara untuk menegakkan pendidikan inklusif membawa konsekuensi signifikan bagi kebijakan pendidikan, alokasi fiskal, dan praktik operasional. Negara berkewajiban untuk melampaui inisiatif retorik atau simbolis belaka dan harus secara proaktif membongkar hambatan struktural serta budaya yang menghalangi akses yang adil terhadap pendidikan bagi semua individu (Srivastava dkk., 2015). Hal ini mencakup penyediaan fasilitas fisik yang aksesibel, pelatihan guru dalam pedagogi inklusi, dan pengembangan kurikulum yang fleksibel serta responsif terhadap kebutuhan peserta didik yang beragam. Dengan meratifikasi konvensi internasional tersebut, negara menerima tanggung jawab hukum untuk menjamin bahwa sistem pendidikannya bersifat nondiskriminatif dan adaptif. Oleh karena itu, pendidikan inklusif tidak boleh diposisikan sebagai pilihan atau wacana; tetapi sebagai mandat yuridis dan moral yang harus diwujudkan secara nyata demi menjamin terpenuhinya hak setiap warga negara atas pendidikan yang bermutu.

Di tingkat nasional di Indonesia, Undang-Undang Dasar 1945 Pasal 31 secara eksplisit menyatakan bahwa setiap warga negara memiliki hak yang melekat untuk mengakses pendidikan. Selain itu, Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional menetapkan kerangka hukum untuk administrasi pendidikan yang disesuaikan bagi peserta didik dengan kebutuhan khusus. Pasal 5 ayat (2) menetapkan bahwa individu yang mengalami gangguan fisik, emosional, mental, intelektual, dan/atau sosial berhak menerima pendidikan khusus tanpa bentuk diskriminasi apa pun. Selain itu, Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 juga menggambarkan ketentuan khusus tentang pendidikan inklusif bagi pelajar penyandang disabilitas dan mereka yang menunjukkan kecerdasan atau bakat luar biasa. Peraturan ini berfungsi sebagai kerangka operasional untuk menerapkan pendidikan inklusif dalam lembaga pendidikan arus utama sehingga menggarisbawahi dedikasi negara untuk memastikan hak pendidikan yang adil (Direktorat Pembinaan Sekolah Luar Biasa, 2011).

Adapun Peraturan Pemerintah Nomor 13 Tahun 2020 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas hadir sebagai



bukti nyata komitmen pemerintah dalam membina pendidikan inklusif. Peraturan ini dengan cermat menguraikan persyaratan untuk fasilitas, pelatihan guru, dan adaptasi kurikulum yang diperlukan dalam mengakomodasi peserta didik penyandang disabilitas. Keberadaan peraturan ini menunjukkan bahwa negara memikul kewajiban hukum untuk mengembangkan sistem pendidikan yang adil dan merata bagi semua individu. Ketentuan ini sesuai dengan arahan Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas bahwa penyediaan akomodasi yang memadai bukanlah tindakan kebajikan, melainkan realisasi hak-hak konstitusional yang melekat pada setiap warga negara.

Implementasi kebijakan ini mencakup adaptasi kurikulum, penggunaan media pembelajaran yang aksesibel, hingga penyesuaian evaluasi belajar yang mempertimbangkan karakteristik unik peserta didik. Kebijakan tersebut juga menunjukkan pergeseran paradigma dari pendekatan medis menuju pendekatan sosial yang menekankan penghapusan hambatan sistemik (Santander dkk., 2023). Dengan demikian, negara memiliki tanggung jawab hukum yang konkret untuk memastikan bahwa semua anak, tanpa terkecuali, mendapatkan layanan pendidikan yang bermutu. Dengan demikian, PP Nomor 13 Tahun 2020 memperkuat peran negara dalam mewujudkan keadilan pendidikan melalui pendekatan inklusif. Regulasi ini bukan hanya simbol komitmen, tetapi menjadi instrumen operasional dalam menjamin bahwa hak atas pendidikan benar-benar dapat dinikmati oleh seluruh warga negara tanpa diskriminasi.

Kekuatan yuridis ini bukan hanya memberikan legitimasi formal, melainkan juga menjadi instrumen perlindungan hukum bagi peserta didik dan pendidik dalam lingkungan inklusif. Dalam pelaksanaannya, implementasi pendidikan inklusi yang berbasis hukum memperkuat akuntabilitas sekolah, meningkatkan kualitas layanan pendidikan, dan mendorong perubahan paradigma dari eksklusif menuju partisipasi (Jardinez & Natividad, 2024). Oleh karena itu, kerangka yuridis yang kokoh menjadi pilar utama dalam mewujudkan sistem pendidikan yang adil, merata, dan humanis bagi semua. Implementasi landasan yuridis pendidikan inklusi memerlukan sinergi antara pemerintah, lembaga pendidikan, dan masyarakat. Hukum bukan hanya sebagai instrumen pengatur, melainkan juga sebagai alat perubahan sosial yang menjamin keadilan bagi kelompok rentan. Dengan demikian,



penting bagi pendidik dan pembuat kebijakan untuk memahami dan menerapkan prinsip-prinsip hukum yang mendukung inklusivitas pendidikan secara menyeluruh serta berkelanjutan.

Landasan Psikologis Pendidikan Inklusi

Landasan psikologis pendidikan inklusi berkaitan erat dengan pemahaman mengenai karakteristik perkembangan individu dan penerapan prinsip-prinsip psikologi pendidikan dalam menciptakan lingkungan belajar yang adaptif. Psikologi perkembangan menegaskan bahwa setiap peserta didik memiliki tahap pertumbuhan kognitif, emosional, sosial, dan moral yang berbeda sehingga pendidikan harus bersifat fleksibel dalam merespons kebutuhan tersebut (Redhana, 2024). Dalam konteks ini, pendidikan inklusi memandang keberagaman sebagai kekayaan, bukan hambatan serta menekankan pentingnya strategi pembelajaran yang individual dan diferensial. Kerangka psikologis ini menjadi landasan penting untuk memastikan bahwa pendidikan inklusif tidak hanya bersifat aksesibel secara fisik, tetapi juga transformatif secara emosional dan kognitif. Ketika kebutuhan psikologis dan perkembangan individu diakomodasi secara tepat, setiap peserta didik termasuk yang memiliki hambatan belajar dapat berkembang secara optimal sesuai potensinya (Darling-Hammond dkk., 2024; Cornelius & Balakrishnan, 2012). Oleh sebab itu, pendidikan inklusi yang berbasis pendekatan psikologis menjadi wujud nyata dari pendidikan yang berkeadilan dan berperikemanusiaan.

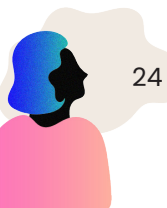
Teori kecerdasan majemuk (*multiple intelligences*) yang dikembangkan oleh Howard Gardner memberikan dasar psikologis yang kuat bagi pendidikan inklusif. Kecerdasan tidak hanya bersifat tunggal atau terbatas pada aspek logika dan bahasa, tetapi juga mencakup delapan jenis kecerdasan utama yang meliputi linguistik, logika-matematis, musikal, kinestetik, interpersonal, intrapersonal, spasial, dan naturalistik (Gardner, 2011). Dalam kerangka pendidikan inklusi, teori ini memperluas pemahaman tentang potensi belajar setiap individu yang beragam dan unik. Oleh karena itu, guru perlu memahami bahwa tidak semua siswa dapat belajar secara efektif melalui pendekatan konvensional yang seragam. Dengan mempertimbangkan variasi gaya belajar dan potensi individu, pendidikan inklusif berupaya



mengembangkan pembelajaran yang responsif terhadap kebutuhan dan kekuatan peserta didik. Dengan mengenali berbagai jenis kecerdasan tersebut, guru dapat merancang strategi pembelajaran yang lebih fleksibel dan responsif terhadap kebutuhan siswa. Misalnya, siswa dengan kecerdasan musikal dapat diberi tugas belajar melalui lagu; sedangkan mereka dengan kecerdasan kinestetik lebih mudah memahami materi melalui gerakan dan praktik langsung. Hal ini memungkinkan semua peserta didik, termasuk yang berkebutuhan khusus untuk mengakses kurikulum melalui cara yang paling sesuai dengan kekuatan masing-masing (Armstrong, 2009).

Penerapan teori Gardner dalam pendidikan inklusif juga mendorong guru untuk menghindari penilaian yang semata-mata berbasis pada hasil tes standar karena kecerdasan tidak dapat sepenuhnya diukur melalui satu pendekatan. Guru didorong untuk mengembangkan asesmen autentik yang menggambarkan kemampuan peserta didik secara komprehensif. Pendidikan inklusi yang berbasis pada teori kecerdasan majemuk bertujuan untuk menciptakan pengalaman belajar yang adil, bermakna, dan memberdayakan seluruh peserta didik. Teori kecerdasan majemuk yang dikembangkan oleh Howard & Thomas (2010) menyatakan bahwa setiap individu memiliki beragam jenis kecerdasan, seperti linguistik, logika-matematis, musikal, kinestetik, spasial, interpersonal, intrapersonal, dan naturalistik. Pandangan ini menantang konsep tradisional yang mengukur kecerdasan hanya dari nilai akademik atau tes IQ.

Dalam konteks pendidikan inklusi, pemahaman terhadap kecerdasan majemuk membantu guru melihat potensi setiap peserta didik secara lebih holistik. Guru dapat merancang strategi pembelajaran yang fleksibel dan diferensiatif untuk mengakomodasi gaya belajar yang beragam. Misalnya, siswa dengan kecerdasan kinestetik dapat lebih berkembang melalui kegiatan berbasis gerak dan praktik langsung; sedangkan siswa dengan kecerdasan musikal dapat memahami konsep melalui ritme atau lagu (Kornhaber, 2019). Dengan demikian, pendekatan ini membuka jalan bagi sistem pendidikan yang lebih inklusif dan tidak homogen. Selain itu, teori kecerdasan majemuk menuntut sistem asesmen yang autentik dan yang mampu menggambarkan kompetensi siswa secara utuh. Penilaian yang hanya fokus pada kemampuan membaca dan berhitung dapat mengecilkan potensi peserta didik lain yang memiliki kecerdasan di luar ranah tersebut.



Oleh karena itu, pendidikan inklusi yang berbasis pada teori ini berkontribusi besar dalam menciptakan sistem pendidikan yang memanusiakan, mendorong keadilan, dan memberdayakan semua anak secara setara.

Teori perkembangan kognitif bersama teori sosial-konstruktivis menetapkan kerangka kerja penting untuk memahami proses pembelajaran siswa dalam ranah pendidikan inklusif. Jean Piaget berpendapat bahwa kemajuan kognitif anak terungkap melalui serangkaian proses asimilasi dan akomodasi yang digambarkan menjadi empat tahap utama, yakni sensorimotor, pra-operasional, operasional konkret, dan operasional formal (Saul, 2024). Dalam konteks kerangka pendidikan inklusif, kesadaran akan tahapan perkembangan ini memungkinkan pendidik untuk menyesuaikan sumber daya pembelajaran dan teknik pedagogis sesuai dengan kesiapan kognitif semua siswa, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan luar biasa.

Kedua teori ini saling melengkapi dalam mendukung praktik pendidikan yang inklusif dan responsif terhadap keragaman peserta didik. Implementasi kedua teori ini dalam kelas inklusif memungkinkan guru menciptakan lingkungan belajar yang adaptif dan suportif sehingga setiap anak termasuk yang berkebutuhan khusus dapat berkembang mencapai potensi belajarnya secara optimal dengan dukungan yang tepat secara psikologis (Pritchard, 2009). Anak-anak belajar melalui proses konstruktif yang aktif dengan tahapan perkembangan kognitif yang memengaruhi cara mereka memahami dan berinteraksi dengan dunia.

Dalam konteks inklusi, pemahaman ini mengarahkan pendidik untuk menyesuaikan materi dan pendekatan belajar dengan tahap perkembangan peserta didik, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus. Konsep zona perkembangan proksimal (ZPD) menunjukkan bahwa setiap individu dapat mencapai potensi belajar tertinggi dengan dukungan dari orang tua atau teman sebaya. Konsep *scaffolding* yang dikembangkan dari teori ini menjadi dasar penting dalam strategi pembelajaran diferensiatif bahwa guru bertindak sebagai fasilitator yang menyediakan bantuan sesuai kebutuhan peserta didik. Dalam lingkungan inklusif, pendekatan ini membantu memastikan bahwa setiap siswa mendapatkan bantuan yang proporsional untuk mencapai keberhasilan belajar. Strategi yang sesuai dan dukungan sosial yang memadai mendukung semua anak mampu belajar dan berkembang bersama dalam satu ruang kelas yang setara. Pendekatan ini juga men-



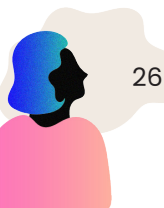
dorong penyusunan kurikulum yang fleksibel dan responsif terhadap dinamika perkembangan kognitif dan interaksi sosial siswa (Yu dkk., 2013). Oleh karena itu, teori keduanya sangat relevan dan aplikatif dalam membangun pendidikan inklusif yang humanistik dan efektif.

Pendekatan humanistik dalam psikologi pendidikan memberikan kontribusi besar terhadap praktik pendidikan inklusi dengan menekankan pentingnya pengakuan terhadap potensi manusia secara utuh. Carl Rogers menekankan bahwa proses belajar yang efektif hanya dapat terjadi dalam konteks relasi yang aman, suportif, dan penuh penerimaan (Rogers, 1969). Rogers memperkenalkan konsep *unconditional positive regard*, yaitu penerimaan tanpa syarat terhadap peserta didik sebagai individu yang unik dan berharga. Dalam praktik inklusi, pendekatan ini menuntut guru untuk membangun hubungan yang empatik dan terbuka dengan setiap siswa, termasuk mereka yang memiliki hambatan atau kebutuhan khusus dan ada penerimaan tanpa syarat (*unconditional positive regard*) sebagai dasar relasi antara guru dan siswa.

Adapun Abraham Maslow melalui teorinya tentang hierarki kebutuhan menyatakan bahwa individu tidak dapat mencapai tingkat aktualisasi diri, yaitu pengembangan potensi tertinggi jika kebutuhan dasar seperti fisiologis, rasa aman, kasih sayang, dan penghargaan tidak terpenuhi (Hopper, 2020b). Dalam konteks pendidikan inklusif, sekolah harus menjadi ruang yang menjamin keamanan fisik dan psikologis siswa. Hal ini mencakup perlindungan dari stigma, diskriminasi, serta penciptaan suasana kelas yang suportif dan penuh penghargaan terhadap keberagaman.

Keterpaduan gagasan Rogers dan Maslow menekankan bahwa pembelajaran bukan hanya tentang transmisi pengetahuan, melainkan juga pembentukan pribadi yang sehat secara emosional dan sosial. Kedua tokoh ini memandang pendidikan sebagai proses yang memfasilitasi pertumbuhan individu secara holistik, bukan hanya akademik, melainkan juga personal dan sosial (Cornelius-White, 2007). Dengan demikian, pendidikan inklusi yang berbasis pada pendekatan humanistik mampu menciptakan lingkungan belajar yang merangkul seluruh dimensi kemanusiaan peserta didik.

Pendidikan inklusif yang berbasis pada pendekatan psikologis menempatkan kesejahteraan emosional peserta didik sebagai salah satu elemen kunci dalam proses pembelajaran. Setiap peserta didik membawa latar



belakang emosional yang berbeda sehingga sekolah harus menjadi tempat yang aman secara psikososial. Lingkungan belajar yang mendukung kesejahteraan emosional terbukti dapat meningkatkan motivasi belajar, rasa percaya diri, dan keterlibatan aktif siswa dalam kegiatan akademik (Khoboko dkk., 2024). Lingkungan sekolah yang ideal harus mampu menciptakan iklim psikososial yang positif melalui dukungan sosial dari guru, teman sebaya, dan seluruh komunitas sekolah.

Guru memiliki peran sentral dalam membangun hubungan interpersonal yang suportif dan penuh empati yang sangat penting terutama bagi siswa berkebutuhan khusus. Ketika peserta didik merasa dihargai, didengar, dan diterima, mereka lebih terbuka terhadap proses belajar dan lebih mudah membangun relasi yang sehat (Divoll & Lastrapes, 2024). Interaksi sosial yang sehat di kelas juga membantu mencegah munculnya perilaku menyimpang dan meningkatkan kesejahteraan psikologis peserta didik. Pendidikan inklusi harus memastikan bahwa setiap siswa memiliki kesempatan untuk berpartisipasi aktif dan merasa memiliki tempat dalam lingkungan sekolah. Oleh karena itu, pendekatan psikologis dalam pendidikan inklusi harus mencakup strategi untuk mengembangkan keterampilan sosial, regulasi emosi, dan rasa tanggung jawab terhadap komunitas.

Dengan demikian, pendidikan inklusi tidak hanya bertujuan pada pencapaian akademik; tetapi juga membangun sistem pembelajaran yang holistik dan berkeadilan. Landasan psikologis menjadi pilar fundamental dalam menciptakan pengalaman belajar yang mengakomodasi kebutuhan emosional peserta didik sekaligus menumbuhkan potensi mereka secara menyeluruh.

Integrasi Ketiga Landasan dalam Pendidikan Inklusi

Integrasi antara landasan filosofis, yuridis, dan psikologis dalam pendidikan inklusi merupakan strategi fundamental untuk membangun sistem pendidikan yang inklusif, adil, dan responsif terhadap keberagaman peserta didik. Ketiga dimensi ini memberikan dasar normatif, legal, dan empatik yang saling melengkapi. Landasan filosofis memberikan pandangan mendasar tentang nilai-nilai kemanusiaan dan martabat setiap individu serta menyediakan nilai-nilai dasar dan tujuan ideal dari pendidikan

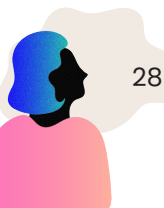


inklusi. Nilai keadilan, kesetaraan, dan penghormatan terhadap martabat manusia menjadi orientasi moral dalam pengambilan kebijakan pendidikan. Kemudian, landasan yuridis menjamin hak tersebut secara hukum, memberikan legitimasi hukum terhadap nilai-nilai tersebut dalam bentuk undang-undang, peraturan pemerintah, dan kebijakan pendidikan yang mendukung inklusivitas. Adapun landasan psikologis memastikan bahwa pendekatan pembelajaran mempertimbangkan aspek perkembangan dan kebutuhan peserta didik serta berperan dalam operasionalisasi prinsip dan kebijakan tersebut di tingkat praktis, khususnya dalam proses pembelajaran dan interaksi sosial di kelas (Ydo, 2020).

Integrasi ketiga landasan ini harus terus dikembangkan melalui kolaborasi antara pemerintah, akademisi, praktisi pendidikan, dan masyarakat. Evaluasi berkelanjutan dan refleksi kritis terhadap kebijakan serta praktik pendidikan inklusi sangat penting agar sistem yang dibangun tetap relevan dan responsif terhadap kebutuhan zaman. Dengan fondasi yang kuat dan implementasi yang terpadu, pendidikan inklusi dapat menjadi instrumen utama dalam membentuk masyarakat yang adil, empatik, dan menghargai keberagaman.

Sinergi ketiga dimensi ini menjadi fondasi kuat dalam perumusan kebijakan dan implementasi pendidikan inklusif di sekolah-sekolah. Tanpa pendekatan yang integratif, pelaksanaan pendidikan inklusi berisiko bersifat parsial dan tidak konsisten. Filosofi pendidikan yang menjunjung kesetaraan dan penghargaan terhadap perbedaan akan kehilangan kekuatannya jika tidak diperkuat oleh kebijakan hukum yang jelas dan tidak didukung oleh pemahaman psikologis dalam praktik kelas. Sebaliknya, kebijakan hukum tanpa nilai-nilai kemanusiaan dan sensitivitas psikologis dapat menghasilkan sistem yang kaku dan tidak ramah terhadap kebutuhan nyata peserta didik (UNESCO, t.t.).

Dalam praktik pendidikan, integrasi ketiga landasan ini dapat tecermin dalam kebijakan sekolah yang menjamin aksesibilitas fisik dan akademik, pelatihan guru dalam pedagogi inklusif, serta penyediaan layanan psikologis bagi siswa berkebutuhan khusus. Guru sebagai pelaksana utama pendidikan perlu memahami bahwa pendekatan inklusif bukan sekadar kewajiban hukum, tetapi juga bentuk tanggung jawab moral dan empati



psikologis terhadap kebutuhan setiap individu. Oleh karena itu, pelatihan guru hendaknya mencakup ketiga aspek tersebut secara terpadu.

Keterpaduan ini juga penting untuk membangun budaya sekolah yang inklusif. Sekolah harus menjadi komunitas belajar yang mendorong partisipasi aktif semua peserta didik, terlepas dari latar belakang, kemampuan, atau kondisi mereka. Nilai-nilai filosofi pendidikan tersebut dikonkretkan dalam peraturan sekolah yang mendukung hak-hak siswa dan diperkuat dengan pendekatan psikologis yang membangun relasi positif antara siswa dan pendidik. Dengan demikian, pendidikan inklusi tidak hanya menjadi slogan, tetapi benar-benar terwujud dalam kehidupan nyata di sekolah.

Implementasi pendidikan inklusif yang efektif harus memperhatikan sinergi ketiga landasan ini dalam setiap aspek kebijakan dan praktik pendidikan. Guru, pembuat kebijakan, dan pemangku kepentingan lainnya perlu memahami bahwa keberhasilan pendidikan inklusi tidak hanya bergantung pada regulasi, tetapi juga pada pemahaman nilai dan pemenuhan kebutuhan psikososial siswa. Pendekatan holistik ini mendorong terciptanya budaya sekolah yang inklusif, berorientasi pada keadilan sosial, dan menghormati keberagaman sebagai kekayaan bersama.

Dengan demikian, integrasi landasan filosofis, yuridis, dan psikologis menjadi kerangka komprehensif yang menopang pembangunan pendidikan inklusi yang berkelanjutan. Sinergi tersebut bukan hanya memperkuat teori dan kebijakan, tetapi juga memastikan implementasi yang bermakna dan berdampak positif terhadap seluruh peserta didik.

litnus





litpus

PENDIDIKAN INKLUSI

Teori, Praktik, dan Implementasi di Sekolah



BAB III

KARAKTERISTIK ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS

Anak dengan Hambatan Sensorik

Anak berkebutuhan khusus merupakan individu yang memiliki perbedaan signifikan dalam kemampuan fisik, intelektual, sosial, maupun emosional dibandingkan dengan anak-anak pada umumnya. Salah satu kategori anak berkebutuhan khusus adalah mereka yang mengalami hambatan sensorik, yakni gangguan pada fungsi indra seperti penglihatan dan pendengaran. Menurut Gunawan (2012), klasifikasi anak berkebutuhan khusus dilakukan berdasarkan jenis hambatan yang dialami karena setiap jenis hambatan menuntut pendekatan, layanan, serta strategi pembelajaran yang berbeda. Hambatan sensorik secara umum berdampak pada kemampuan anak dalam menerima, memproses, dan merespons informasi dari lingkungan sehingga memerlukan dukungan serta fasilitas pendidikan yang disesuaikan dengan kebutuhan mereka.

1. Anak dengan hambatan penglihatan (tunanetra)
Anak dengan hambatan penglihatan mengalami gangguan fungsi penglihatan secara signifikan sehingga tidak dapat memanfaatkan kemampuan visualnya secara optimal dalam menjalankan aktivitas sehari-hari. Gunawan (2012) menjelaskan bahwa hambatan penglihatan ini menuntut adanya layanan khusus dalam bidang pendidikan

dan kehidupan sosial anak. Dari perspektif pendidikan dan rehabilitasi, peserta didik dengan hambatan penglihatan merupakan individu yang memerlukan bantuan berupa alat, media, atau latihan khusus agar dapat berfungsi secara optimal dalam proses belajar maupun aktivitas lainnya.

Istilah anak tunanetra secara umum merujuk pada anak-anak yang mengalami gangguan pada fungsi penglihatan, baik sebagian maupun seluruhnya. Ketunanetraan tidak selalu berarti kebutaan total, tetapi mencakup berbagai tingkatan kemampuan penglihatan yang tersisa. Oleh karena itu, penting untuk mendefinisikan ketunanetraan berdasarkan tingkat fungsi penglihatan yang masih dimiliki anak agar layanan pendidikan dan pelatihan keterampilan pendamping dapat diberikan secara tepat. Beberapa ahli, seperti Djaja Rahardja dan Sujarwanto (2010) mengelompokkan ketunanetraan ke dalam dua kategori utama, yaitu *totally blind* dan *low vision*.

a. *Low vision*

Kelompok ini terdiri dari anak-anak yang masih memiliki sisa penglihatan, tetapi dalam keadaan yang sangat terbatas. Ketajaman penglihatan mereka biasanya berada pada kisaran 20/70 yang berarti hanya mampu melihat objek pada jarak 6 meter, sedangkan individu dengan penglihatan normal dapat melihat objek yang sama pada jarak 21 meter. Anak dengan *low vision* umumnya masih mampu mengenali bentuk, warna, dan objek tertentu dari jarak dekat serta dapat melakukan aktivitas membaca dan menulis dengan bantuan alat optik, pencahayaan khusus, atau media pembelajaran berkontras tinggi. Dalam konteks pendidikan, anak dengan *low vision* membutuhkan adaptasi lingkungan belajar; seperti pengaturan posisi duduk, pencahayaan yang cukup, serta penggunaan bahan ajar yang diperbesar atau dicetak tebal agar dapat membantu mereka berpartisipasi aktif dalam kegiatan belajar.

b. *Totally blind* (hambatan penglihatan total)

Anak dalam kelompok ini tidak memiliki kemampuan penglihatan sama sekali atau hanya dapat merasakan adanya cahaya tanpa bisa mengidentifikasi sumbernya. Akibatnya, mereka harus



mengembangkan kemampuan kompensatoris melalui indra lain, seperti pendengaran dan perabaan. Dalam dunia pendidikan, mereka diajarkan keterampilan khusus seperti membaca dan menulis Braille serta orientasi dan mobilitas (OM) agar dapat menjalankan kegiatan sehari-hari secara mandiri. Pembelajaran bagi anak tunanetra total tidak hanya berfokus pada aspek akademik, tetapi juga pada pengembangan kemampuan orientasi ruang, keterampilan sosial, serta kepercayaan diri dalam berinteraksi dengan lingkungan.

Hambatan penglihatan, baik parsial maupun total, berdampak luas terhadap perkembangan kognitif, sosial, dan emosional anak. Oleh karena itu, pendidikan bagi anak tunanetra menuntut adanya pendekatan holistik dan kolaboratif antara guru, keluarga, dan lembaga pendidikan. Penggunaan teknologi bantu, seperti *screen reader*, *audio book*, dan alat bantu mobilitas telah menjadi inovasi penting dalam menunjang pembelajaran mereka di era modern.

Anak yang mengalami buta total tidak memiliki persepsi terhadap cahaya atau bentuk sama sekali sehingga sepenuhnya bergantung pada indra pendengaran dan peraba untuk mengenali lingkungan. Sementara itu, anak dengan buta fungsional masih memiliki sedikit kemampuan untuk mengenali cahaya, bayangan, atau arah datangnya sinar sehingga sisa penglihatan tersebut dapat dimanfaatkan untuk aktivitas orientasi dan mobilitas. Adapun anak dengan *low vision* masih memiliki kemampuan penglihatan yang cukup untuk membaca huruf atau angka dengan bantuan alat optik seperti kaca pembesar. Mereka juga dapat mengenali wajah atau benda pada jarak tertentu, walaupun dengan keterbatasan.

Dari pengertian tersebut, dapat disimpulkan bahwa anak tunanetra merupakan individu yang memiliki gangguan fungsi penglihatan sehingga menghadapi kesulitan dalam memperoleh informasi visual dan melakukan orientasi terhadap lingkungan sekitarnya. Kondisi ini berpengaruh langsung terhadap proses belajar mereka yang memerlukan pendekatan khusus. Dalam konteks pendidikan, anak tunanetra umumnya belajar menggunakan tulisan Braille sebagai media utama dengan memanfaatkan indra peraba untuk membaca dan menulis.



Namun, anak dengan sisa penglihatan dapat dilatih untuk menggunakan kemampuan penglihatan yang tersisa sebagai bagian dari pengembangan orientasi dan mobilitas.

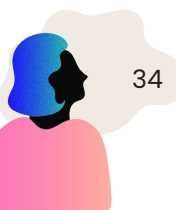
Selain itu, guru perlu menyesuaikan strategi pembelajaran dengan kondisi anak tunanetra, misalnya menggunakan media konkret, tiruan, atau replika benda nyata agar mereka dapat memahami konsep melalui sentuhan dan pengalaman langsung. Pengalaman belajar nyata sangat penting untuk memperluas pengetahuan dan menumbuhkan kepercayaan diri anak tunanetra. Dalam lingkungan sosial, anak tunanetra juga memerlukan dukungan aksesibilitas, seperti jalur pejalan kaki dengan permukaan timbul (*guiding block*) dan papan informasi dengan tulisan Braille di tempat umum. Fasilitas-fasilitas tersebut memungkinkan mereka untuk beraktivitas secara mandiri dan berinteraksi lebih luas dengan lingkungan.

Secara keseluruhan, ketunanetraan bukanlah hambatan mutlak untuk belajar dan berkembang; melainkan kondisi yang memerlukan adaptasi khusus dalam layanan pendidikan dan sosial. Dengan pendekatan yang tepat, penggunaan alat bantu yang sesuai, serta dukungan lingkungan yang aksesibel, kelompok tunanetra dapat mencapai potensi optimalnya selayaknya anak-anak lain.

2. Anak dengan hambatan pendengaran (tunarungu)

Anak dengan hambatan pendengaran mengalami kehilangan sebagian atau seluruh kemampuan untuk mendengar, baik pada satu atau kedua telinganya. Menurut Rahardja (2010), anak dengan hambatan pendengaran adalah mereka yang memiliki ambang pendengaran di atas 60 desibel sehingga mengalami kesulitan dalam memahami percakapan normal dan harus dibantu dengan alat bantu dengar. Secara umum, istilah tunarungu mencakup dua kategori, yaitu tuli (*deaf*) dan kurang dengar (*hard of hearing*). Anak yang tergolong tuli umumnya kehilangan kemampuan mendengar secara total atau hampir total, sedangkan anak yang kurang dengar masih memiliki sisa pendengaran yang dapat dioptimalkan dengan alat bantu dengar dan terapi khusus.

Kirk dalam Depdikbud (1995) membagi tingkat gangguan pendengaran ke dalam beberapa kategori berikut berdasarkan intensitas kehilangan pendengaran dalam satuan desibel (dB).



- a. 0 dB menunjukkan pendengaran yang optimal.
- b. 0—26 dB menunjukkan batas normal pendengaran.
- c. 27—40 dB menunjukkan kesulitan mendengar suara dari jarak jauh dan memerlukan posisi duduk strategis serta terapi bicara (tunarungu ringan).
- d. 41—55 dB menunjukkan kesulitan memahami percakapan di kelas dan membutuhkan alat bantu dengar (tunarungu sedang).
- e. 56—70 dB menunjukkan hanya bisa mendengar suara dekat dan memerlukan latihan khusus (tunarungu agak berat).
- f. 71—90 dB menunjukkan kemampuan mendengar bunyi sangat dekat, sering dianggap tuli, dan membutuhkan pendidikan luar biasa yang intensif (tunarungu berat).
- g. Lebih dari 91 dB menandakan kehilangan pendengaran total yang berarti harus bergantung pada indra penglihatan untuk memahami informasi (tunarungu sangat berat).

Moore dalam Alimin (2007) menyatakan bahwa hambatan pendengaran menyebabkan disabilitas dalam komunikasi karena individu tidak mampu memproses informasi verbal melalui indra pendengaran. Anak dengan kehilangan pendengaran pada tingkat 70 dB atau lebih tidak dapat memahami percakapan, baik dengan maupun tanpa alat bantu dengar. Sementara itu, anak yang kehilangan pendengaran pada tingkat 35—69 dB masih dapat memanfaatkan sisa pendengaran untuk belajar berbicara dengan dukungan terapi wicara.

Dampak hambatan pendengaran terhadap perkembangan anak dapat dilihat dari dua aspek berikut.

- a. Aspek motorik
 Anak tunarungu umumnya memiliki perkembangan motorik yang hampir sama dengan anak pada umumnya terutama dalam keterampilan dasar, seperti duduk, berdiri, dan berjalan. Namun, penelitian menunjukkan bahwa mereka sering mengalami kesulitan dalam hal keseimbangan, koordinasi tubuh, serta keterampilan motorik yang memerlukan kecepatan dan ketepatan gerak. Hal ini disebabkan oleh sistem vestibular yang berperan dalam keseimbangan tubuh berhubungan langsung dengan organ pendengaran. Dengan demikian, gangguan pendengaran secara tidak langsung



memengaruhi kemampuan motorik anak terutama dalam aktivitas yang memerlukan orientasi ruang dan koordinasi kompleks.

b. Aspek bahasa dan berbicara

Bidang perkembangan yang paling terdampak oleh hambatan pendengaran adalah kemampuan bahasa dan berbicara. Anak tunarungu sejak lahir (*congenital deafness*) biasanya tidak mampu mendengar suara, bahkan dengan alat bantu dengar. Akibatnya, mereka tidak dapat memperoleh pengalaman auditif yang diperlukan untuk meniru, memahami, dan memproduksi bahasa secara alami. Anak-anak tersebut umumnya mengalami kesulitan dalam artikulasi, intonasi, dan kontrol suara sehingga ucapan mereka sulit dipahami oleh orang lain. Oleh karena itu, pendidikan bagi anak tunarungu perlu menekankan aspek pengembangan komunikasi alternatif, seperti bahasa isyarat, membaca gerak bibir (*lip reading*), dan pendidikan oral-auditif.

Pengajaran bahasa bagi anak tunarungu tidak hanya berfokus pada aspek verbal, tetapi juga melibatkan pendekatan visual dan kinestetik untuk membantu mereka memahami konsep bahasa. Guru perlu menggunakan strategi pembelajaran multimodal, seperti penggunaan gambar, simbol, dan teknologi visual interaktif. Selain itu, lingkungan belajar inklusif harus diciptakan agar anak tunarungu dapat berinteraksi secara sosial dan emosional dengan teman sebaya sehingga tidak mengalami isolasi sosial.

Anak dengan Hambatan Mental Kognitif

Anak dengan hambatan mental kognitif biasanya mengalami keterlambatan dalam kemampuan berpikir, mengingat, dan memecahkan masalah. Ada dua kategori yang masuk dalam hambatan mental kognitif, yakni anak dengan hambatan intelektual (*tunagrahita*) dan anak dengan hambatan mental kognitif (*tunakdasa*).

1. Anak dengan hambatan intelektual (*tunagrahita*)

Anak dengan hambatan intelektual mengalami keterlambatan dalam fungsi mental dan intelektual secara signifikan di bawah rata-rata sehingga kesulitan memahami, menalar, dan menyelesaikan tugas-tugas

dalam aktivitas sehari-hari. Menurut Gunawan (2012), anak yang mengalami hambatan intelektual ditandai oleh kemampuan berpikir dan memecahkan masalah yang berada di bawah standar anak seusianya sehingga memerlukan layanan pendidikan khusus yang dirancang sesuai dengan kemampuan dan kebutuhan individualnya. Dengan kata lain, tunagrahita merupakan kondisi keterbelakangan fungsi intelektual yang memengaruhi aspek kognitif, sosial, dan adaptif individu serta berdampak pada keterbatasan dalam menyesuaikan diri dengan tuntutan lingkungan sekitar.

Berbagai istilah kerap digunakan untuk menggambarkan kondisi ini, seperti *intellectual disability*, *mental retardation*, atau *developmental delay*. Namun, seluruh istilah tersebut mengacu pada keadaan fungsi kecerdasan umum individu secara nyata berada di bawah usia kronologisnya. Anak dengan hambatan intelektual tidak hanya mengalami kesulitan dalam bidang akademik, tetapi juga dalam kemampuan berinteraksi sosial, mengatur emosi, serta menjalankan aktivitas sehari-hari. Oleh karena itu, mereka memerlukan dukungan pendidikan yang bersifat individual, sistematis, dan berkelanjutan agar dapat mengoptimalkan potensi yang dimilikinya.

Setiap anak tunagrahita memiliki potensi dan kemampuan yang berbeda-beda, tergantung tingkat keparahan hambatan yang dialami. Dalam konteks pendidikan, pengelompokan anak tunagrahita dilakukan untuk menentukan pendekatan pembelajaran yang paling sesuai dengan kemampuan dan karakteristiknya. Gunawan (2012) mengelompokkan anak dengan hambatan intelektual ke dalam tiga kategori utama, yaitu hambatan intelektual ringan, sedang, dan berat.

a. Hambatan intelektual ringan

Anak dengan hambatan intelektual ringan umumnya memiliki penampilan fisik yang tidak jauh berbeda dari anak pada umumnya. Mereka tergolong dalam kelompok mampu didik (*educable*) karena masih memiliki kemampuan untuk mengikuti kegiatan belajar akademik dasar, seperti membaca, menulis, dan berhitung. Rentang IQ anak dalam kelompok ini berkisar antara 50 hingga 70, dan mereka biasanya mampu mencapai kemampuan akademik setara dengan siswa kelas IV sekolah dasar reguler. Dalam



kehidupan sosial, anak-anak dengan hambatan intelektual ringan relatif dapat beradaptasi dengan lingkungan sekitarnya, terutama jika diberikan bimbingan yang konsisten dan dukungan emosional dari keluarga maupun guru. Melalui pelatihan keterampilan hidup (*life skills training*), mereka dapat diarahkan untuk bekerja di bidang-bidang sederhana yang tidak menuntut kemampuan intelektual tinggi, seperti pekerjaan teknis atau jasa.

b. Hambatan intelektual sedang

Anak dengan hambatan intelektual sedang tergolong dalam kelompok mampu latih (*trainable*) karena kemampuan akademiknya sangat terbatas, tetapi masih dapat dilatih untuk menguasai keterampilan dasar yang berkaitan dengan kehidupan sehari-hari. IQ mereka berada dalam kisaran 30 hingga 50, dan sebagian besar hanya mampu menyelesaikan pendidikan setara kelas II SD. Secara fisik, beberapa anak tunagrahita sedang menunjukkan ciri-ciri tertentu, seperti perkembangan tubuh yang lebih lambat atau ekspresi wajah yang khas, walaupun sebagian lainnya tampak normal secara fisik. Pendidikan bagi kelompok ini tidak difokuskan pada penguasaan materi akademik, tetapi lebih diarahkan pada pengembangan kemampuan sosial, keterampilan vokasional, serta kemandirian dasar seperti merawat diri, berkomunikasi sederhana, dan mengikuti instruksi rutin.

c. Hambatan intelektual berat

Anak dengan hambatan intelektual berat memiliki tingkat kecerdasan yang sangat rendah dengan IQ di bawah 30 dan termasuk dalam kategori mampu rawat (*custodial*). Mereka biasanya tidak dapat mengikuti kegiatan pendidikan formal secara akademis karena keterbatasan kognitif yang ekstrem. Dalam kehidupan sehari-hari, anak-anak dalam kelompok ini membutuhkan bantuan penuh dari orang lain untuk memenuhi kebutuhan dasar seperti makan, berpakaian, mandi, dan menjaga kebersihan diri. Fokus layanan pendidikan bagi anak dengan hambatan intelektual berat lebih diarahkan pada pengembangan kemampuan dasar motorik, pengenalan diri, serta pembiasaan perilaku adaptif sederhana.

Pelatihan dilakukan secara berulang dan konsisten dengan dukungan lingkungan yang penuh kasih, sabar, dan terstruktur.

Hambatan intelektual tidak hanya mencakup keterbatasan dalam kemampuan berpikir dan belajar, tetapi juga berdampak luas terhadap perilaku adaptif, kemampuan sosial, serta fungsi emosional anak. Gunawan (2012) menjelaskan bahwa anak dapat dikategorikan memiliki hambatan intelektual jika memenuhi dua indikator utama. *Pertama*, keterbatasan fungsi kecerdasan secara umum yang berarti kemampuan kognitif secara signifikan berada di bawah rata-rata. *Kedua*, keterbatasan perilaku adaptif yang berarti kesulitan dalam mengatur diri, berkomunikasi, dan berinteraksi sosial secara efektif. Keterbatasan tersebut muncul pada masa perkembangan, yaitu sebelum usia 18 tahun yang menunjukkan bahwa gangguan ini bukan akibat cedera atau penyakit yang terjadi setelah masa dewasa.

Selain faktor biologis seperti kelainan genetik, gangguan metabolisme, atau kerusakan otak, hambatan intelektual juga dapat dipengaruhi oleh faktor lingkungan; seperti malnutrisi, kurangnya stimulasi kognitif pada masa kanak-kanak, serta keterbatasan akses terhadap layanan kesehatan dan pendidikan. Oleh karena itu, deteksi dini dan intervensi awal (*early intervention*) menjadi aspek penting dalam membantu anak tunagrahita mencapai perkembangan optimal.

Pendidikan bagi anak tunagrahita harus dirancang secara individual (*individualized education program/IEP*) dengan memperhatikan kemampuan, kebutuhan, dan potensi unik setiap anak. Tujuan utamanya bukan hanya untuk meningkatkan kemampuan akademik, melainkan juga untuk mengembangkan kemandirian, keterampilan sosial, dan kemampuan beradaptasi. Strategi pembelajaran yang efektif mencakup penggunaan metode konkret, pendekatan multisensori, pengulangan yang konsisten, serta pembelajaran berbasis pengalaman langsung.

Guru berperan penting dalam menciptakan suasana belajar yang positif, sabar, dan penuh empati. Penggunaan media pembelajaran visual dan alat bantu praktik dapat membantu anak memahami konsep abstrak. Selain itu, keterlibatan keluarga dalam proses pendidikan sangat diperlukan agar pembinaan keterampilan hidup dan perilaku adaptif dapat terus dilanjutkan di rumah.



2. Anak dengan hambatan fisik (tunadaksa)

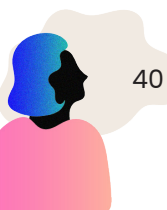
Anak dengan hambatan fisik mengalami gangguan pada fungsi sistem gerak tubuh karena kelainan pada sistem saraf, otot, maupun rangka. Istilah ini mencakup berbagai kondisi yang menyebabkan keterbatasan dalam melakukan aktivitas motorik sehari-hari, seperti berjalan, menulis, atau melakukan koordinasi gerak halus dan kasar.

Menurut Djadja R. (2006), gangguan gerak mencakup dua kategori utama. *Pertama*, individu yang mengalami tingkat kecacatan fisik berat sehingga mengalami kesulitan atau bahkan ketidakmampuan dalam melakukan gerak dasar kehidupan sehari-hari, meskipun telah menggunakan alat bantu seperti kursi roda, penyangga, atau alat tulis adaptif. *Kedua*, mereka yang memiliki tingkat kecacatan fisik ringan hingga sedang, tetapi tetap membutuhkan observasi medis dan bimbingan terapi secara berkelanjutan untuk mendukung perkembangan fungsional tubuhnya.

Dalam konteks populasi anak berkebutuhan khusus, anak dengan gangguan gerak tergolong kelompok minoritas dengan prevalensi relatif rendah, yakni sekitar 0,06% dari jumlah keseluruhan anak usia sekolah. Walaupun jumlahnya tidak besar, kompleksitas permasalahan yang dihadapi kelompok ini tergolong tinggi karena setiap anak memiliki jenis dan tingkat kelainan yang berbeda-beda. Keragaman ini menuntut pendekatan pendidikan dan rehabilitasi yang bersifat individual, adaptif, dan multidisipliner agar layanan yang diberikan sesuai dengan kebutuhan spesifik tiap-tiap anak. Misalnya, beberapa anak mungkin mengalami hambatan motorik halus yang memengaruhi kemampuan menulis, sedangkan yang lain mengalami hambatan motorik kasar yang memengaruhi kemampuan berjalan, berdiri, atau menjaga keseimbangan tubuh.

Secara umum, anak dengan gangguan gerak dapat diklasifikasikan ke dalam dua kelompok besar, yakni anak dengan kelainan pada sistem serebral (*cerebral system*) dan anak dengan kelainan pada sistem otot dan rangka (*muscular-skeletal system*).

Kelompok pertama mengalami gangguan pada sistem saraf pusat yang berdampak pada kemampuan koordinasi gerak dan kontrol otot. Jenis-jenis *cerebral palsy* meliputi spastik (kekakuan otot), atetosis



(gerakan tak terkendali), rigid (kekakuan ekstrem), hipotonia (kelemahan otot), tremor (getaran tak terkendali), ataxia (gangguan keseimbangan), serta tipe campuran yang menunjukkan kombinasi dari berbagai gejala tersebut. Anak dengan *cerebral palsy* sering kali membutuhkan dukungan intensif dalam kegiatan belajar maupun kehidupan sehari-hari, seperti penggunaan kursi roda, meja adaptif, atau bantuan guru pendamping khusus untuk membantu aktivitas akademik dan sosialnya.

Kelompok kedua mencakup anak dengan kelainan pada sistem otot dan rangka, seperti poliomyelitis, *muscular dystrophy*, dan spina bifida. Poliomyelitis (polio) disebabkan oleh infeksi virus yang menyerang sistem saraf motorik sehingga menimbulkan kelumpuhan pada anggota gerak. Anak-anak yang mengalami kelumpuhan pasca-polio sering menghadapi kesulitan dalam bergerak dan memerlukan alat bantu, seperti tongkat, *brace*, atau kursi roda. Sementara itu, *muscular dystrophy* merupakan kondisi genetik yang menyebabkan melemahnya otot secara progresif sehingga anak mengalami penurunan kemampuan motorik dari waktu ke waktu. Adapun spina bifida adalah kelainan bawaan pada tulang belakang yang menyebabkan sebagian saraf tulang belakang tidak berkembang dengan sempurna sehingga memengaruhi kemampuan motorik dan kontrol anggota tubuh bagian bawah.

Kondisi tersebut menyebabkan berbagai hambatan fungsional pada anak, mulai dari hambatan lokomosi (perpindahan tempat), hambatan gerak di tempat (seperti duduk atau berdiri), hingga hambatan dalam aktivitas mobilisasi (seperti berpindah dari satu posisi ke posisi lain). Anak dengan tingkat gangguan gerak berat biasanya sangat bergantung pada alat bantu ambulasi dan perawatan intensif dari orang dewasa untuk memenuhi kebutuhan dasar, seperti berpindah, berpakaian, atau makan. Sementara itu, anak dengan tingkat gangguan ringan mungkin masih dapat bergerak mandiri dengan bantuan terapi fisik dan dukungan lingkungan belajar yang ramah disabilitas.

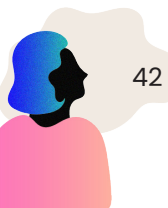
Dalam konteks pendidikan inklusif, anak dengan hambatan fisik memerlukan adaptasi lingkungan dan strategi pembelajaran yang responsif terhadap kondisi mereka. Misalnya, ruang kelas harus dirancang dengan aksesibilitas tinggi, seperti adanya jalur kursi roda, meja



dengan ketinggian yang dapat diatur, serta alat bantu teknologi seperti *assistive devices* (alat bantu belajar digital, *keyboard* adaptif, dan perangkat lunak pengenalan suara). Guru juga harus memiliki kompetensi dalam memberikan pembelajaran diferensiasi serta kemampuan memahami karakteristik dan potensi siswa tunadaksa. Pendekatan pembelajaran berbasis individual (*individualized education program/IEP*) menjadi penting agar anak dapat belajar sesuai dengan kemampuan dan kecepatan tanpa merasa terpinggirkan.

Selain dukungan fisik dan teknis, aspek psikososial juga berperan besar dalam proses perkembangan anak dengan hambatan gerak. Banyak anak tunadaksa yang menghadapi tantangan dalam hal kepercayaan diri, interaksi sosial, dan perasaan berbeda dari teman sebayanya. Oleh karena itu, dukungan emosional dari keluarga, guru, dan teman sebaya menjadi sangat penting untuk membangun rasa harga diri dan semangat belajar mereka. Program rehabilitasi medis dan terapi okupasi juga berperan signifikan dalam membantu anak mengoptimalkan kemampuan fungsionalnya. Dalam konteks ini, kolaborasi lintas profesi antara guru pendidikan khusus, terapis fisik, dokter rehabilitasi medik, dan psikolog sangat diperlukan untuk menghasilkan intervensi yang komprehensif dan berkelanjutan.

Dengan demikian, anak dengan hambatan fisik bukan hanya menghadapi tantangan dalam aspek mobilitas, melainkan juga dalam hal sosial, emosional, dan akademik. Oleh karena itu, paradigma pendidikan yang inklusif dan humanistik menjadi kunci utama dalam menciptakan ruang belajar yang adil bagi mereka. Pendekatan yang berorientasi pada potensi, bukan sekadar keterbatasan perlu diterapkan agar anak-anak tunadaksa dapat mengembangkan kemandirian, kepercayaan diri, serta partisipasi aktif dalam lingkungan sosial dan pendidikan. Dengan dukungan yang tepat, anak-anak ini berpeluang besar untuk mencapai prestasi akademik maupun keterampilan hidup yang bermakna serta menjadi bagian dari masyarakat yang produktif dan mandiri di masa depan.



Anak dengan Hambatan Lainnya

Anak dengan hambatan lainnya merupakan kelompok individu yang memiliki kebutuhan khusus di luar kategori fisik atau sensorik, seperti anak dengan gangguan perilaku dan emosi, autisme, kecerdasan dan bakat istimewa, serta kesulitan belajar spesifik. Kelompok ini sering kali tidak tampak secara fisik, tetapi memiliki perbedaan signifikan dalam aspek kognitif, sosial, emosional, dan perilaku yang berdampak langsung terhadap proses belajar mereka. Dalam konteks pendidikan inklusif, memahami karakteristik setiap jenis hambatan menjadi hal yang krusial agar guru, orang tua, dan tenaga pendidik dapat memberikan dukungan yang sesuai dengan kebutuhan tiap-tiap anak.

1. Anak dengan gangguan perilaku dan emosi

Anak dengan gangguan perilaku dan emosi merupakan individu yang menunjukkan pola perilaku menyimpang dari norma sosial dan moral yang berlaku umum. Menurut Gunawan (2012), anak dengan gangguan perilaku adalah mereka yang menampilkan perilaku menyimpang pada taraf sedang hingga sangat berat yang biasanya muncul pada masa kanak-kanak atau remaja.

Perilaku tersebut muncul sebagai akibat dari gangguan perkembangan emosi dan sosial atau kombinasi keduanya sehingga menimbulkan kerugian bagi dirinya sendiri maupun lingkungan sekitar. Anak dengan kondisi seperti ini membutuhkan layanan pendidikan khusus yang dirancang untuk membantu mereka mengembangkan potensi diri secara positif sekaligus mengurangi kecenderungan perilaku destruktif.

Dalam bidang pendidikan khusus, istilah behavioral disorder digunakan untuk menggambarkan kondisi anak dengan hambatan perilaku dan emosi. Suatu perilaku dikategorikan sebagai gangguan apabila memenuhi tiga kriteria utama, yakni perilaku anak menyimpang dari standar sosial yang diterima secara umum, derajat penyimpangan perilaku tergolong ekstrem, dan perilaku tersebut berlangsung dalam kurun waktu yang cukup lama.

Ciri umum anak dengan hambatan perilaku dan emosi, antara lain cenderung membangkang terhadap aturan, mudah tersulut emosi, sering menunjukkan perilaku agresif seperti merusak benda atau



mengganggu orang lain, melanggar norma sosial dan hukum, serta memiliki prestasi belajar yang rendah. Mereka juga kerap menunjukkan motivasi belajar yang lemah, sering membolos, dan kurang berpartisipasi dalam kegiatan sekolah.

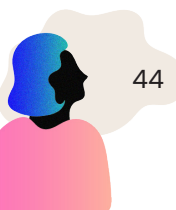
Dalam konteks pendidikan, mereka membutuhkan pendekatan konseling individual, program pembinaan perilaku, serta dukungan lingkungan belajar yang menumbuhkan rasa aman, penghargaan diri, dan disiplin positif. Guru dan tenaga pendidik perlu memiliki pemahaman psikologis yang baik serta kesabaran dalam mendampingi anak dengan kondisi tersebut karena perubahan perilaku memerlukan waktu dan strategi yang konsisten.

2. Anak dengan gangguan spektrum autisme (autis)

Anak dengan autisme adalah individu yang mengalami gangguan perkembangan kompleks sehingga memengaruhi kemampuan komunikasi, interaksi sosial, serta perilaku adaptif. Berdasarkan Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) yang dikutip oleh Rahardja (2006), autisme merupakan gangguan perkembangan yang secara signifikan memengaruhi kemampuan komunikasi verbal maupun nonverbal serta interaksi sosial dan biasanya muncul sebelum anak berusia tiga tahun. Kondisi ini berdampak negatif terhadap kemampuan akademik, sosial, dan emosional anak.

Karakteristik umum anak dengan autisme mencakup adanya perilaku repetitif atau berulang, gerakan stereotip (seperti mengepakkan tangan atau menggoyang tubuh), resistensi terhadap perubahan rutinitas, dan respons yang tidak biasa terhadap rangsangan sensorik; seperti suara, cahaya, atau sentuhan. Secara lebih spesifik, anak autis sering mengalami kesulitan dalam menggunakan dan memahami bahasa, kurang mampu mengenali dan merespons emosi orang lain melalui ekspresi wajah atau isyarat sosial, serta menunjukkan kekakuan dalam mengekspresikan perasaan. Mereka juga cenderung memiliki empati yang rendah, perilaku meledak-ledak, kesulitan memahami keberadaan diri sendiri, dan keterbatasan dalam menyesuaikan diri dengan lingkungan baru.

Dalam dunia pendidikan, anak autis digolongkan ke dalam beberapa spektrum berdasarkan kemampuan kognitif dan fungsionalnya.



Pertama, high function children with autism adalah anak autis dengan kemampuan kognitif tinggi yang umumnya mampu mengikuti pembelajaran akademik dengan adaptasi minimal, meskipun masih memerlukan dukungan sosial dan emosional. *Kedua, middle function children with autism* adalah anak autis dengan kemampuan intelektual menengah yang memerlukan bantuan dalam mengembangkan komunikasi sosial dan regulasi perilaku. *Ketiga, low function children with autism* adalah anak dengan kemampuan kognitif rendah dan gangguan perilaku berat yang membutuhkan dukungan intensif, terapi perilaku, serta intervensi medis untuk menunjang perkembangannya.

Pendekatan pendidikan bagi anak autis perlu berorientasi pada struktur, rutinitas, dan prediktabilitas agar mereka merasa aman dan mampu fokus dalam belajar. Penggunaan metode seperti *applied behavior analysis* (ABA), *structured teaching* (TEACCH), dan terapi wicara terbukti efektif membantu anak mengembangkan kemampuan komunikasi dan sosial. Selain itu, kolaborasi antara guru, orang tua, psikolog, dan terapis sangat penting untuk memastikan kontinuitas intervensi di sekolah maupun di rumah.

3. Anak cerdas istimewa dan berbakat istimewa (*gifted and talented children*)

Anak cerdas istimewa dan berbakat istimewa memiliki potensi luar biasa dalam bidang intelektual, kreativitas, seni, kepemimpinan, atau kemampuan akademik tertentu. Menurut Gunawan (2012), kelompok ini memiliki tingkat kecerdasan, kreativitas, dan tanggung jawab terhadap tugas (*task commitment*) yang jauh melampaui rata-rata anak seusianya. Oleh karena itu, mereka memerlukan layanan pendidikan yang berbeda dan menantang untuk mengoptimalkan potensi luar biasa yang dimiliki. Karakteristik anak berbakat istimewa mencakup beberapa domain penting.

- a. Domain intelektual-kognitif, seperti kemampuan berpikir abstrak, bernalar logis, dan menyelesaikan masalah kompleks dengan cepat.
- b. Domain persepsi dan emosi, seperti kepekaan tinggi terhadap lingkungan, empati mendalam, serta kemampuan mengekspresikan ide dengan cara yang unik.



- c. Domain motivasi dan nilai hidup, seperti rasa ingin tahu tinggi, ketekunan dalam belajar, dan dorongan kuat untuk berprestasi.
- d. Domain aktivitas, seperti produktivitas tinggi dalam menghasilkan karya dan inovasi.
- e. Domain relasi sosial, seperti kemampuan memimpin, berkomunikasi efektif, dan memengaruhi orang lain.

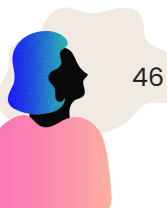
Anak dengan indikasi ini biasanya mampu menunjukkan ide-ide orisinal, berpikir secara kreatif, dapat menghubungkan konsep-konsep yang tampak tidak berkaitan menjadi gagasan baru, memiliki daya imajinasi luar biasa, dan kecepatan berpikir tinggi. Mereka juga memiliki kosakata yang luas, daya ingat jangka panjang yang kuat, dan kemampuan belajar mandiri yang menonjol. Namun, meskipun memiliki kemampuan di atas rata-rata, anak berbakat juga dapat menghadapi tantangan emosional seperti rasa bosan di sekolah, perfeksionisme, atau kesulitan beradaptasi dengan teman sebaya. Oleh karena itu, mereka memerlukan lingkungan belajar yang fleksibel, kurikulum yang diperkaya (*enrichment program*), serta bimbingan yang membantu menyeimbangkan kecerdasan intelektual dan emosional.

4. Anak dengan kesulitan belajar spesifik (*specific learning disabilities/SLD*)

Kesulitan belajar spesifik mengacu pada gangguan dalam satu atau lebih keterampilan akademik dasar, seperti membaca, menulis, atau berhitung yang tidak disebabkan oleh rendahnya kecerdasan, gangguan sensorik, atau faktor lingkungan semata. Anak-anak dengan SLD umumnya memiliki tingkat inteligensi normal hingga tinggi, tetapi mengalami hambatan dalam memproses informasi tertentu akibat adanya disfungsi neurologis atau faktor genetik. Berikut beberapa bentuk kesulitan belajar spesifik.

a. Disleksia

Disleksia adalah kesulitan membaca yang ditandai dengan kemampuan fonologis lemah, kesalahan pengucapan, dan kesulitan memahami teks. Anak disleksia sering kali membaca dengan lambat, banyak melakukan kesalahan dalam mengenali huruf, dan mengalami kesulitan memahami isi bacaan.



b. Disgrafia

Disgrafia adalah kesulitan dalam menulis yang ditandai dengan kesalahan penyalinan huruf atau angka, tulisan yang sulit dibaca, serta kesulitan menjaga kerapian tulisan. Anak dengan disgrafia sering menulis huruf atau angka terbalik, seperti b menjadi d, 6 menjadi 9, atau p menjadi q.

c. Diskalkulia

Diskalkulia adalah kesulitan dalam berhitung yang mencakup ketidakmampuan memahami konsep bilangan, bingung terhadap simbol matematis (+, -, \times , \div), dan sering melakukan kesalahan saat menulis angka.

Gangguan-gangguan tersebut bersifat jangka panjang (*long life disabilities*) dan memerlukan penanganan khusus. Dalam pembelajaran, guru perlu menggunakan pendekatan multisensori yang melibatkan penglihatan, pendengaran, dan gerak tubuh agar anak dapat memahami konsep dengan lebih baik. Misalnya, pembelajaran membaca dengan kartu huruf bertekstur untuk anak disleksia, latihan motorik halus untuk anak disgrafia, dan penggunaan benda konkret untuk mengajarkan konsep matematika pada anak diskalkulia.

litnus





litpus

PENDIDIKAN INKLUSI

Teori, Praktik, dan Implementasi di Sekolah



BAB IV

PERAN GURU DALAM PENDIDIKAN INKLUSI

Alfonsus Mudi Aran

Pendidikan inklusi menjadi salah satu paradigma paling penting dalam perkembangan sistem pendidikan global kontemporer. Konsep ini berangkat dari keyakinan bahwa setiap anak berhak memperoleh layanan pendidikan yang bermutu dalam lingkungan yang setara. Kehadiran pendidikan inklusi merupakan respons kritis terhadap model segregatif yang selama beberapa dekade mendominasi praktik pendidikan bahwa anak berkebutuhan khusus (ABK) dipisahkan dari sekolah umum dan diarahkan ke lembaga pendidikan khusus. Meskipun niat awal segregasi adalah memberikan layanan sesuai kebutuhan, pada praktiknya segregasi sering memperkuat stigma sosial, membatasi akses anak terhadap interaksi sosial yang luas, serta memperlemah kesempatan mereka untuk berkembang dalam konteks masyarakat yang beragam.

Dalam kerangka inklusi, guru memegang peranan yang sangat strategis. Guru tidak lagi dapat diposisikan hanya sebagai pelaksana teknis kurikulum, tetapi juga sebagai agen perubahan yang menghubungkan antara idealisme kebijakan dengan realitas praktik di kelas. UNESCO (2017) menegaskan bahwa sekitar 15% populasi dunia merupakan penyandang disabilitas, tetapi

sebagian besar dari mereka masih menghadapi hambatan struktural dalam memperoleh pendidikan yang layak. Di Indonesia, Data Pokok Pendidikan (Dapodik) Kemendikbudristek tahun 2022 mencatat lebih dari 294.000 ABK sudah terdata dalam sekolah reguler. Namun, baru sekitar 30% sekolah negeri yang mendeklarasikan diri sebagai sekolah inklusi. Fakta ini menunjukkan adanya jurang lebar antara regulasi dan kenyataan di lapangan.

Lebih jauh, asumsi umum bahwa inklusi otomatis berhasil hanya dengan menghadirkan ABK dalam kelas reguler terbukti keliru. Sharma, Forlin, dan Loreman (2008) mengingatkan bahwa kualitas inklusi ditentukan oleh sikap, kompetensi, dan kreativitas guru. Tanpa pemahaman inklusif, guru berisiko memperlakukan siswa secara diskriminatif yang dapat melahirkan eksklusi terselubung di ruang kelas. Oleh karena itu, analisis kritis mengenai peran guru menjadi penting agar dapat diidentifikasi sejauh mana guru mampu menjembatani kesenjangan antara kebijakan dan realitas serta bagaimana mereka bisa berkontribusi dalam membangun ruang belajar yang benar-benar ramah bagi semua anak.

Peran Guru Indonesia di Sekolah Inklusi

Dalam konteks Indonesia, guru menghadapi dilema antara menjalankan standar kurikulum nasional yang bersifat seragam dan kebutuhan diferensiasi pembelajaran bagi siswa yang memiliki kemampuan sangat beragam. Misalnya, seorang guru matematika di sekolah menengah harus mengajarkan kurikulum yang padat dan berorientasi pada capaian ujian nasional. Namun, di kelas yang sama, terdapat siswa tunanetra, siswa *slow learner*, hingga siswa dengan bakat istimewa. Tanpa keterampilan adaptasi, guru akan kesulitan mengelola keberagaman ini sehingga sebagian siswa berisiko tertinggal atau bahkan tersisih.

Survei Kemendikbud (Pusat Penelitian Kebijakan, 2019) menunjukkan bahwa 60% guru reguler merasa belum cukup siap untuk mengajar ABK, terutama karena minimnya pelatihan yang relevan. Suharto (2020) dalam penelitiannya memperkuat temuan ini dengan menunjukkan bahwa banyak guru masih memandang pendidikan inklusi hanya sebagai program tambahan, bukan sebagai bagian integral dari praktik pembelajaran sehari-hari. Akibatnya, yang muncul adalah “inklusif formalitas”. Artinya, secara

administratif sekolah disebut inklusi; tetapi praktik diskriminasi tetap berlangsung di ruang kelas.

Selain itu, UNICEF (2021) melaporkan bahwa hanya 40% siswa ABK yang merasa nyaman belajar di sekolah reguler. Rendahnya rasa nyaman ini berkaitan erat dengan kurangnya dukungan guru, keterbatasan sarana, serta budaya sekolah yang belum ramah. Kondisi ini menegaskan bahwa guru memegang posisi kunci. Guru bukan hanya berperan sebagai pelaksana kebijakan, melainkan juga penafsir kebijakan yang harus memastikan bahwa inklusi selain menjadi jargon juga merupakan praktik nyata yang berdampak pada anak.

Dimensi Baru Peran Guru dalam Pendidikan Inklusi

Dalam literatur pedagogi inklusif, guru biasanya digambarkan memiliki lima peran utama yang meliputi perancang pembelajaran, fasilitator, agen nilai, kolaborator, dan evaluator. Namun, dinamika masyarakat kontemporer menunjukkan bahwa peran ini tidak lagi memadai. Transformasi sosial, perkembangan teknologi digital, dan perubahan kebijakan pendidikan menuntut guru mengembangkan peran tambahan yang semakin relevan di era modern. Dengan demikian, peran guru dalam inklusi harus dilihat sebagai sesuatu yang dinamis dan adaptif. Tiga dimensi baru berikut ini menjadi sorotan penting dalam menjawab tantangan pendidikan inklusi saat ini.

1. Guru sebagai advokat

Peran advokasi menempatkan guru bukan hanya sebagai pengajar, melainkan juga representasi suara bagi siswa yang rentan terutama anak berkebutuhan khusus (ABK). Guru yang berperan sebagai advokat aktif memperjuangkan hak-hak peserta didik, mulai dari aksesibilitas fisik, penyediaan alat bantu belajar, hingga keberadaan kebijakan sekolah yang nondiskriminatif. Dalam banyak kasus, guru menjadi jembatan utama antara kebutuhan siswa dan otoritas sekolah maupun pemerintah daerah.

Sebagai contoh, ketika sekolah enggan menyediakan jalur kursi roda dengan alasan biaya, guru yang memahami prinsip hak asasi dan regulasi pendidikan dapat mengajukan advokasi kepada kepala



sekolah, komite sekolah, atau bahkan dinas pendidikan. Advokasi ini tidak hanya menuntut fasilitas fisik, tetapi juga menyangkut kebijakan penerimaan siswa, akses ke ujian nasional, hingga pengakuan prestasi akademik maupun non-akademik siswa dengan disabilitas. Dasar hukum yang memperkuat peran guru sebagai advokat dapat dilihat dalam Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas yang menegaskan hak-hak anak untuk memperoleh pendidikan secara adil dan setara.

2. Guru sebagai inovator teknologi

Era digital memberikan peluang besar bagi pengembangan pembelajaran inklusif yang adaptif dan fleksibel. Guru dituntut untuk menjadi inovator dalam pemanfaatan teknologi, bukan hanya sebagai pengguna pasif. Inovasi teknologi dapat mencakup perangkat keras (*hardware*) seperti tablet dengan fitur aksesibilitas maupun perangkat lunak (*software*) seperti aplikasi *screen reader* untuk siswa tunanetra, *subtitle* otomatis untuk siswa tunarungu, serta media digital interaktif untuk siswa dengan kesulitan konsentrasi.

Guru yang inovatif mampu memanfaatkan teknologi ini tidak hanya untuk mempermudah proses belajar mengajar, tetapi juga untuk memastikan setiap anak merasa dilibatkan secara penuh dalam pengalaman pembelajaran. Misalnya, penggunaan aplikasi pembelajaran berbasis gamifikasi dapat membantu siswa dengan ADHD (*attention deficit hyperactivity disorder*) tetap fokus dan termotivasi. Sementara itu, penggunaan video pembelajaran dengan bahasa isyarat dapat memfasilitasi siswa tunarungu untuk memperoleh pemahaman setara dengan teman-temannya.

Penelitian Nasir dan Rahayu (2021) dari UIN Sunan Kalijaga menunjukkan bahwa pemanfaatan teknologi *speech-to-text* dan *text-to-speech* meningkatkan pemahaman siswa tunarungu hingga 35% dibanding metode konvensional. Penelitian lain oleh Universitas Negeri Jakarta (2022) melaporkan bahwa penggunaan platform digital dengan fitur aksesibilitas meningkatkan partisipasi ABK dalam diskusi kelas sebesar 28%. Temuan ini memperkuat argumentasi bahwa teknologi bukan sekadar alat bantu, melainkan medium transformatif yang memperluas cakrawala pembelajaran inklusif.

Namun, peran guru sebagai inovator teknologi juga menghadapi tantangan, antara lain keterbatasan pelatihan, minimnya infrastruktur di sekolah-sekolah daerah, serta rendahnya literasi digital guru. Oleh karena itu, peran guru inovator perlu didukung dengan kebijakan sistemik, pelatihan profesional berkelanjutan, serta kemitraan dengan lembaga penyedia teknologi pendidikan.

3. Guru sebagai peneliti tindakan kelas (PTK) inklusif

Dimensi lain yang sangat penting adalah peran guru sebagai peneliti reflektif. Melalui penelitian tindakan kelas (PTK), guru dapat mendiagnosis masalah yang muncul di ruang kelas inklusi, merancang solusi, melaksanakan intervensi, serta mengevaluasi dampaknya terhadap proses dan hasil belajar siswa. Sebagai ilustrasi, guru dapat menemukan bahwa siswa autistik kurang berpartisipasi dalam diskusi kelompok. Melalui PTK, guru dapat merancang strategi berupa penggunaan visual *schedule* atau sistem pengingat berbasis gambar, kemudian mengevaluasi apakah strategi tersebut meningkatkan keterlibatan siswa. Siklus reflektif seperti ini memungkinkan guru tidak hanya menjadi pelaksana kurikulum, melainkan juga produsen pengetahuan praktis yang relevan dengan konteks kelasnya sendiri.

Program sekolah penggerak (Kemendikbud, 2022) menekankan pentingnya PTK sebagai sarana refleksi guru. Laporan program tersebut menunjukkan bahwa guru yang rutin melakukan PTK melaporkan peningkatan signifikan dalam partisipasi ABK di kelas, terutama pada indikator kehadiran, keterlibatan, dan hasil akademik. PTK dengan fokus inklusi juga mendorong terciptanya budaya berbagi praktik antar-guru sehingga dampaknya tidak hanya berhenti pada kelas tertentu, tetapi menyebar ke seluruh ekosistem sekolah.

Dengan demikian, guru sebagai peneliti tindakan kelas memiliki posisi strategis untuk memastikan bahwa kebijakan inklusi tidak berhenti di atas kertas, tetapi diwujudkan dalam praktik pembelajaran nyata. Lebih jauh lagi, hasil PTK yang dipublikasikan dapat memperkaya literatur akademik dan memperkuat pengembangan teori pendidikan inklusif berbasis konteks lokal Indonesia.



Ketiga dimensi baru ini, yakni guru sebagai advokat, inovator teknologi, dan peneliti tindakan kelas menunjukkan bahwa peran guru dalam pendidikan inklusi semakin kompleks dan multidimensi. Guru bukan hanya agen pedagogis, melainkan juga agen sosial, teknologi, dan penelitian. Dengan mengadopsi peran-peran ini, guru mampu menjawab tantangan pendidikan inklusif di abad ke-21 sekaligus mendorong terwujudnya masyarakat yang lebih adil dan setara.

Tantangan Sistemik yang Memengaruhi Peran Guru

Peran guru dalam pendidikan inklusi tidak lepas dari berbagai kendala sistemik yang dapat dikategorikan ke dalam empat dimensi utama berikut.

1. **Minimnya pelatihan dan literasi**
Mayoritas guru reguler belum familiar dengan konsep Universal Design for Learning (UDL) atau strategi diferensiasi pembelajaran. Balitbang Kemendikbud (2020) mengungkapkan bahwa hanya satu dari lima guru yang pernah mengikuti pelatihan pendidikan inklusi. Angka ini lebih rendah lagi di daerah 3T (terdepan, terpencil, tertinggal), yaitu sekitar 12%. Tanpa literasi pedagogis yang memadai, guru cenderung menggunakan pendekatan homogen yang tidak relevan dengan kebutuhan siswa yang beragam.
2. **Kurangnya sarana dan prasarana**
Infrastruktur merupakan prasyarat penting bagi pendidikan inklusi. Data BPS (2021) menunjukkan hanya 45% sekolah inklusi yang memiliki sarana fisik ramah disabilitas, seperti ramp untuk kursi roda atau toilet aksesibel. Studi Setiawan (2020) menegaskan bahwa keterbatasan sarana membuat lebih dari separuh ABK tidak dapat berpartisipasi penuh dalam aktivitas sekolah.
3. **Beban kerja ganda**
Mengelola kelas inklusi dengan 30 hingga 40 siswa reguler ditambah beberapa siswa ABK yang memiliki kebutuhan unik dirasa menambah beban guru. Alasannya karena guru harus menyusun rencana pelaksanaan pembelajaran (RPP) adaptif, melakukan asesmen individual, dan menjalin komunikasi intensif dengan orang tua. Astuti (2019) menemukan bahwa guru di Yogyakarta yang menghadapi kondisi ini

mengalami kelelahan emosional, penurunan motivasi, serta menurunnya kreativitas dalam mengajar.

4. Budaya sekolah yang diskriminatif

Budaya sekolah masih memandang ABK sebagai pengganggu proses belajar. Penelitian Pusat Studi Inklusi Unesa (2020) menemukan bahwa 40% orang tua siswa reguler menolak kehadiran ABK di sekolah karena khawatir mengganggu anak-anak mereka. Guru progresif yang ingin menanamkan inklusi kerap menghadapi resistensi tidak hanya dari kolega, tetapi juga dari komunitas orang tua. Tanpa perubahan budaya sekolah, upaya guru untuk menerapkan praktik inklusif sulit dilakukan secara konsisten.

Strategi Inovatif untuk Memperkuat Peran Guru

Dalam menghadapi tantangan sistemik pendidikan inklusi, guru dituntut untuk tidak hanya mengandalkan pendekatan tradisional; tetapi juga mengadopsi strategi-strategi inovatif. Strategi ini tidak hanya berorientasi pada peningkatan hasil belajar akademik, tetapi juga pembentukan budaya sekolah yang lebih ramah dan responsif terhadap keberagaman. Inovasi dalam pendidikan inklusi menjadi kunci agar peran guru dapat dijalankan secara optimal dan berkelanjutan.

1. *Lesson study* inklusif

Lesson study merupakan pendekatan kolaboratif yang memungkinkan guru secara sistematis merancang, melaksanakan, mengamati, dan merefleksikan praktik pembelajaran. Dalam konteks inklusi, keterlibatan guru pendamping khusus (GPK), pengawas sekolah, bahkan orang tua menjadi penting untuk menghasilkan desain pembelajaran yang benar-benar sesuai dengan kebutuhan anak berkebutuhan khusus (ABK).

Dalam implementasinya, *lesson study* inklusif berhasil meningkatkan partisipasi ABK dalam kegiatan pembelajaran sebesar 25% (Kemendikbud, 2020). Hal ini terjadi karena guru dapat mengidentifikasi hambatan belajar siswa sejak tahap perencanaan, kemudian mendiskusikan solusi bersama. Selain itu, *lesson study* menciptakan



budaya reflektif di antara para guru sehingga mereka lebih terbuka terhadap perubahan dan inovasi pedagogis.

Lebih jauh, *lesson study* juga memperkuat solidaritas antarguru. Di sekolah inklusi, guru reguler sering merasa bekerja sendirian menghadapi tantangan ABK. Melalui forum kolaborasi seperti ini, beban emosional berkurang karena guru mendapatkan dukungan rekan sejawat sekaligus memperkuat profesionalisme kolektif.

2. *Peer tutoring* dan *cooperative learning*

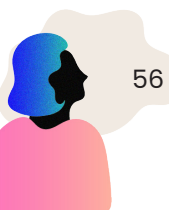
Strategi tutor sebaya (*peer tutoring*) dan pembelajaran kooperatif (*cooperative learning*) terbukti efektif dalam menciptakan lingkungan belajar yang saling mendukung. Dalam *peer tutoring*, siswa yang lebih mahir mendampingi temannya yang mengalami kesulitan belajar. Proses ini tidak hanya membantu ABK dalam memahami materi, tetapi juga menumbuhkan empati dan rasa tanggung jawab sosial pada siswa reguler.

Putri (2019) menunjukkan bahwa hasil belajar siswa tunagrahita ringan meningkat 15 poin ketika menggunakan metode *peer tutoring* dibandingkan metode ceramah. Selain itu, dalam studi internasional (Carter dkk., 2020) juga ditegaskan bahwa *peer support strategies* meningkatkan keterlibatan sosial siswa dengan disabilitas di kelas reguler.

Dalam konteks *cooperative learning*, siswa diajak bekerja dalam kelompok heterogen untuk menyelesaikan tugas bersama. Pola ini menekankan bahwa keberagaman adalah aset, bukan hambatan. Guru berperan penting dalam mengatur dinamika kelompok sehingga setiap siswa memiliki peran dan kontribusi nyata. Hasilnya, tercipta suasana kelas yang lebih inklusif dan demokratis.

3. Integrasi pendidikan karakter

Pendidikan inklusi tidak dapat dilepaskan dari pendidikan karakter. Nilai empati, toleransi, solidaritas, dan anti-*bullying* harus menjadi bagian integral dari kurikulum, bukan sekadar tambahan. Guru dapat mengintegrasikan nilai-nilai ini ke dalam berbagai mata pelajaran melalui pendekatan kontekstual.



Sebagai contoh, dalam pelajaran Bahasa Indonesia, guru dapat menggunakan cerita rakyat yang menonjolkan tokoh penyandang disabilitas atau tokoh minoritas sebagai medium refleksi. Adapun dalam pelajaran PPKn, siswa dapat diajak berdiskusi tentang hak-hak anak dan kesetaraan. Dengan demikian, nilai-nilai inklusif tidak hanya diajarkan secara verbal, tetapi juga dihidupkan dalam pengalaman belajar sehari-hari.

Laporan UNESCO Jakarta (2021) menunjukkan bahwa sekolah yang secara konsisten menekankan nilai anti-*bullying* mengalami penurunan 40% kasus diskriminasi antarsiswa dalam kurun waktu dua tahun. Fakta ini memperkuat pentingnya peran guru sebagai fasilitator nilai, bukan hanya pengajar konten akademik.

4. Teknologi *open source*

Pemanfaatan teknologi menjadi salah satu strategi penting dalam mendukung pembelajaran inklusi. Namun, keterbatasan anggaran sering menjadi kendala bagi sekolah. Dalam konteks ini, penggunaan teknologi *open source* atau aplikasi gratis dapat menjadi solusi efektif sekaligus murah. Berikut beberapa contoh aplikasi yang dapat digunakan oleh guru.

- a. Google Classroom dengan fitur modifikasi visual dan audio untuk memberikan instruksi diferensiasi.
- b. Canva dengan fitur aksesibilitas untuk pembuatan materi ajar yang ramah visual.
- c. Natural Reader atau aplikasi *text-to-speech* lainnya untuk membantu siswa dengan hambatan membaca.
- d. *Screen reader* untuk tunanetra atau *subtitle* otomatis bagi siswa tunarungu.

Studi pada Universitas Negeri Semarang (2022) menemukan bahwa penggunaan aplikasi *open source* dalam kelas inklusi meningkatkan keterlibatan ABK sebesar 30%. Temuan ini membuktikan bahwa inovasi tidak selalu membutuhkan biaya besar, tetapi lebih kepada kreativitas dan keterampilan guru dalam memanfaatkan sumber daya yang tersedia.



Keempat strategi di atas bukanlah pendekatan yang berdiri sendiri, melainkan saling melengkapi. *Lesson study* memperkuat kapasitas guru, *peer tutoring* menumbuhkan solidaritas antarsiswa, integrasi pendidikan karakter membentuk budaya kelas, dan teknologi *open source* memberikan akses yang lebih luas. Jika dijalankan secara simultan, strategi ini dapat mengubah bukan hanya praktik pembelajaran, melainkan juga budaya sekolah secara keseluruhan.

Dengan demikian, strategi inovatif yang dilakukan guru tidak hanya berdampak pada peningkatan akademik ABK, tetapi juga membentuk kultur inklusi yang lebih kokoh di sekolah. Strategi ini menegaskan kembali bahwa guru bukan sekadar pelaksana kurikulum, melainkan inovator yang menggerakkan perubahan sosial di lingkungan pendidikan.

Perspektif Alternatif: Guru sebagai Agen Transformasi Sosial

Peran guru dalam pendidikan inklusi tidak dapat direduksi hanya pada dimensi teknis atau pedagogis. Lebih jauh, guru memiliki tanggung jawab moral, sosial, dan kultural untuk menjadi agen transformasi sosial. Hal ini berpijak pada pemikiran Paulo Freire (2017) yang menyebut pendidikan sebagai *a practice of freedom* atau praktik pembebasan. Pendidikan bukan sekadar proses transfer pengetahuan, melainkan upaya untuk membebaskan individu dari belenggu penindasan, diskriminasi, dan struktur sosial yang timpang. Dalam kerangka inklusi, guru memegang mandat untuk membebaskan anak dari diskriminasi sistemik, stigma sosial, serta marginalisasi yang kerap dialami anak berkebutuhan khusus (ABK).

1. Guru dan transformasi nilai sosial

Guru yang inklusif tidak hanya mengajar matematika, bahasa, atau sains; tetapi juga menanamkan nilai-nilai dasar kemanusiaan, seperti empati, solidaritas, toleransi, dan penghormatan terhadap perbedaan. Ketika guru secara konsisten menanamkan nilai anti-stigma di dalam kelas, mereka membentuk pola pikir siswa reguler agar terbiasa memandang keberagaman sebagai kekuatan, bukan kelemahan. Proses ini bukan hanya berdampak pada ruang kelas, tetapi juga memengaruhi perilaku siswa dalam kehidupan bermasyarakat. Hasil Survei

Pendidikan Inklusif Kemendikbud (Balitbang Kemendikbud, 2020) menunjukkan bahwa sekolah yang aktif menanamkan nilai toleransi melalui guru mengalami peningkatan keterlibatan siswa reguler dalam mendukung ABK sebesar 35%. Angka ini merefleksikan bahwa guru memiliki kapasitas untuk mengubah pola pikir kolektif komunitas sekolah menuju kultur yang lebih adil dan inklusif.

2. Konteks Indonesia: tantangan dan harapan

Di Indonesia, tantangan sosial terhadap inklusi masih kuat. Stigma bahwa ABK “mengganggu” proses belajar atau “membebani” guru masih sering terdengar di berbagai sekolah. Di sinilah guru dituntut untuk tidak hanya berfungsi sebagai pelaksana kurikulum, tetapi juga sebagai *cultural broker* yang menjembatani kesalahpahaman antara siswa reguler, orang tua, dan masyarakat tentang inklusi. Dengan komunikasi yang efektif, sikap terbuka, dan keteladanan, guru dapat melunakkan resistensi sosial terhadap kehadiran ABK di ruang kelas reguler.

Selain itu, peran guru sebagai agen sosial juga terhubung dengan agenda nasional tentang moderasi beragama, persatuan, dan keberagaman budaya. Guru inklusi tidak hanya mengajarkan keterampilan akademik, tetapi juga memperkuat kohesi sosial dalam masyarakat majemuk. Dalam konteks Indonesia yang plural, nilai inklusi menjadi bagian dari pembentukan identitas kebangsaan yang menghargai perbedaan.

3. Praktik baik: guru sebagai agen sosial

Beberapa praktik baik dapat menjadi ilustrasi peran guru sebagai agen transformasi sosial. Misalnya di sebuah sekolah dasar inklusi di Yogyakarta, guru bahasa Indonesia mengintegrasikan cerita rakyat Nusantara yang menonjolkan tokoh penyandang disabilitas atau tokoh minoritas sebagai bagian dari pembelajaran. Dengan cara ini, siswa tidak hanya belajar bahasa, tetapi juga menumbuhkan penghormatan terhadap keragaman.

Contoh lain datang dari sekolah inklusi di Surabaya. Guru menerapkan program *peer support system* dengan melibatkan siswa reguler untuk menjadi teman belajar bagi ABK. Program ini terbukti menumbuhkan solidaritas, meminimalisasi perundungan, serta menciptakan



iklim sekolah yang lebih ramah. Guru dalam hal ini tidak hanya mengelola kelas, tetapi juga mengarahkan terbentuknya budaya sekolah yang egaliter.

4. Implikasi: guru sebagai penggerak perubahan sosial
Implikasi dari perspektif ini adalah perlunya memandang guru inklusi sebagai agen perubahan sosial, bukan sekadar pelaksana kebijakan. Dukungan negara melalui pelatihan, kebijakan afirmatif, dan pemberdayaan guru harus diarahkan pada penguatan kapasitas mereka sebagai *change agents*. Dengan demikian, pendidikan inklusi tidak hanya menghasilkan siswa yang cerdas secara akademik, tetapi juga warga negara yang memiliki kesadaran sosial, sikap toleran, serta komitmen pada keadilan.

Sejalan dengan gagasan Freire, guru inklusi pada akhirnya bertugas untuk membebaskan peserta didik dari belenggu struktural yang membatasi akses terhadap pendidikan serta memerdekakan masyarakat dari pola pikir diskriminatif. Dalam jangka panjang, guru yang menanamkan nilai keadilan sosial melalui inklusi akan melahirkan generasi yang lebih siap membangun masyarakat yang berkeadilan, demokratis, dan inklusif.

litnus



BAB V

KURIKULUM DAN PEMBELAJARAN INKLUSIF

Definisi Kurikulum

Kurikulum merupakan seperangkat rencana dan pengaturan yang memuat tujuan, isi atau materi pembelajaran, proses pelaksanaan, serta sistem evaluasi untuk menilai hasil belajar peserta didik. Tujuan menjelaskan apa yang ingin dicapai dalam kegiatan pendidikan. Materi berisikan hal-hal yang harus dipelajari oleh siswa. Proses menggambarkan langkah-langkah yang ditempuh untuk mencapai tujuan. Evaluasi berfungsi menilai sejauh mana tujuan pembelajaran telah tercapai (Ilahi, 2013).

Kurikulum bersifat luas dan dinamis, yang artinya dapat berkembang sesuai dengan perubahan zaman, kebutuhan masyarakat, serta kemajuan ilmu pengetahuan dan teknologi. Kurikulum tidak hanya mencerminkan daftar mata pelajaran, tetapi juga menggambarkan arah, strategi, dan nilai-nilai yang ingin dibentuk melalui proses pendidikan. Secara umum, Khoiruman dkk. (2023) menjelaskan bahwa kurikulum memiliki dua tingkat penerapan.

1. Kurikulum makro, yaitu pengaturan yang mencakup arah, tujuan, isi, serta sistem evaluasi pendidikan pada tingkat nasional. Pada tataran ini, kurikulum berfungsi sebagai pedoman umum bagi seluruh lembaga

pendidikan agar memiliki keseragaman visi dan misi dalam mencerdaskan kehidupan bangsa.

2. Kurikulum mikro, yaitu penerapan kurikulum pada tingkat satuan pendidikan atau kelas. Pada tingkat ini, guru memiliki kewenangan untuk menyesuaikan pelaksanaan kurikulum sesuai dengan kondisi lingkungan sekolah, karakteristik peserta didik, serta kebutuhan pembelajaran yang berbeda-beda.

Kurikulum memiliki empat komponen utama yang saling berkaitan dan membentuk satu kesatuan dalam pelaksanaan pendidikan. Listiana (2016) di bawah ini menjabarkan komponen-komponen yang dimaksud.

1. Komponen tujuan

Komponen tujuan berhubungan dengan arah dan sasaran yang ingin dicapai melalui pelaksanaan kurikulum. Tujuan berfungsi sebagai pedoman utama dalam menentukan arah kegiatan pembelajaran serta hasil yang diharapkan dari proses pendidikan. Dengan adanya tujuan yang jelas, guru dapat menyusun strategi pembelajaran secara terarah sehingga setiap kegiatan belajar mengarah pada pencapaian kompetensi yang diinginkan.

2. Komponen isi

Komponen isi mencakup seluruh pengalaman belajar yang harus diperoleh peserta didik selama proses pembelajaran. Isi kurikulum terdiri atas aspek pengetahuan, keterampilan, dan nilai-nilai yang perlu dikuasai siswa. Komponen ini tercermin dalam materi pelajaran yang diajarkan, aktivitas pembelajaran yang dilakukan, serta kegiatan yang dirancang untuk membantu siswa mencapai tujuan pendidikan. Dengan demikian, isi kurikulum berfungsi sebagai penghubung antara tujuan pendidikan dan pengalaman belajar nyata di kelas.

3. Komponen metode

Komponen metode berperan sebagai cara atau strategi yang digunakan untuk melaksanakan kurikulum. Metode pembelajaran memiliki peran yang sangat penting karena berpengaruh langsung terhadap efektivitas proses pendidikan dalam mencapai tujuan yang telah dirumuskan. Pemilihan metode harus disesuaikan dengan karakteristik peserta didik, jenis materi pelajaran, serta kondisi lingkungan belajar.

Penggunaan metode yang tepat akan membuat proses pembelajaran lebih aktif, menarik, dan bermakna sehingga peserta didik dapat memahami materi secara lebih mendalam.

4. Komponen evaluasi

Komponen evaluasi merupakan bagian yang tidak dapat dipisahkan dari kurikulum. Evaluasi berfungsi untuk menilai sejauh mana tujuan pembelajaran telah tercapai sekaligus mengukur efektivitas pelaksanaan kurikulum. Melalui evaluasi, guru dapat mengetahui hasil belajar peserta didik serta menentukan apakah kurikulum yang digunakan sudah sesuai atau masih memerlukan perbaikan. Hasil evaluasi juga menjadi dasar pengambilan keputusan terkait keberlanjutan kurikulum, apakah perlu dipertahankan, disesuaikan, atau disempurnakan agar lebih relevan dengan kebutuhan pendidikan.

Fungsi Kurikulum

Kurikulum memiliki peran yang sangat penting dalam sistem pendidikan di Indonesia karena menjadi landasan utama bagi seluruh proses pembelajaran. Menurut Hernawan dan Cynthia (2009), kurikulum berfungsi sebagai pedoman sekaligus acuan bagi setiap unsur yang terlibat dalam dunia pendidikan. Arifin (2011) menegaskan bahwa fungsi kurikulum dapat ditinjau dari berbagai perspektif, tergantung peran dan kedudukan tiap-tiap pihak dalam proses pendidikan. Berikut beberapa fungsi kurikulum.

1. Bagi tujuan pendidikan, kurikulum berfungsi sebagai sarana utama untuk membentuk manusia Indonesia yang utuh, selaras dengan visi, misi, dan tujuan pendidikan nasional. Kurikulum berperan mengarahkan seluruh proses pembelajaran agar sejalan dengan cita-cita pendidikan bangsa sekaligus menjadi pedoman dalam mencapai berbagai tingkatan tujuan pendidikan di bawahnya secara terpadu dan berkesinambungan.
2. Bagi kepala sekolah, kurikulum berfungsi sebagai pedoman dalam mengatur, mengelola, dan membimbing seluruh kegiatan di lingkungan sekolah. Hal ini mencakup kegiatan intrakurikuler, ekstrakurikuler, dan kokurikuler yang seluruhnya diarahkan untuk mendukung tercapainya tujuan pendidikan. Dengan demikian, kepala sekolah dapat



memastikan bahwa seluruh program sekolah berjalan selaras dengan kebijakan pendidikan yang berlaku.

3. Bagi setiap jenjang pendidikan, kurikulum memiliki dua fungsi penting yang meliputi fungsi kesinambungan dan fungsi penyiapan tenaga. Fungsi kesinambungan menekankan pentingnya keterpaduan antar-jenjang agar tidak terjadi kesenjangan dalam materi, metode, maupun capaian pembelajaran. Sekolah pada tingkat yang lebih tinggi perlu memahami dan menyesuaikan diri dengan kurikulum di tingkat sebelumnya. Adapun fungsi penyiapan tenaga berkaitan dengan tanggung jawab lembaga pendidikan dalam menghasilkan sumber daya manusia yang terampil dan siap menghadapi kebutuhan dunia kerja serta perkembangan zaman.
4. Bagi guru, kurikulum berperan sebagai panduan utama dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran. Guru merupakan ujung tombak pelaksanaan kurikulum di sekolah karena mereka berperan langsung dalam menerjemahkan isi kurikulum menjadi pengalaman belajar yang bermakna bagi peserta didik. Oleh karena itu, keberhasilan implementasi kurikulum sangat bergantung pada kemampuan guru dalam memahami, menafsirkan, serta mengaplikasikan kurikulum secara kreatif dan efektif.
5. Bagi pengawas atau supervisor, kurikulum berfungsi sebagai acuan dan tolok ukur dalam melaksanakan kegiatan supervisi serta pembinaan terhadap guru dan pelaksanaan pembelajaran di sekolah. Dengan memahami kurikulum secara mendalam, pengawas dapat menilai sejauh mana pelaksanaan pembelajaran sesuai dengan standar yang ditetapkan serta memberikan masukan konstruktif untuk peningkatan mutu pendidikan.
6. Bagi masyarakat, kurikulum memiliki fungsi sebagai sarana pencerahan dan perluasan wawasan dalam berbagai bidang kehidupan. Kurikulum juga mendorong masyarakat untuk memahami arah dan tujuan pendidikan sehingga mereka dapat berperan aktif dalam mendukung penyelenggaraan pendidikan melalui partisipasi, kerja sama, dan kontribusi nyata terhadap sekolah maupun lembaga pendidikan.
7. Bagi pengguna lulusan, kurikulum berfungsi sebagai dasar dalam mencetak tenaga kerja yang berkualitas, memiliki kompetensi tinggi, dan mampu beradaptasi dengan perkembangan dunia kerja. Kurikulum

yang dirancang dengan baik akan menghasilkan lulusan yang tidak hanya memiliki pengetahuan dan keterampilan akademik, tetapi juga etos kerja, kedisiplinan, serta kemampuan berpikir kritis dan kreatif untuk meningkatkan produktivitas serta daya saing di berbagai sektor kehidupan.

Mengenal Pembelajaran Inklusif

Pembelajaran inklusif dapat diartikan sebagai proses pembelajaran yang memberikan kesempatan bagi semua peserta didik, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus untuk belajar bersama dalam satu lingkungan atau ruang kelas yang sama. Konsep ini menekankan pentingnya pemerataan akses terhadap pembelajaran tanpa adanya diskriminasi berdasarkan perbedaan kondisi fisik, mental, maupun kemampuan individu (Effendi, 2013).

Pembelajaran inklusif berlandaskan pada prinsip bahwa setiap anak memiliki hak yang sama untuk memperoleh pengalaman belajar yang bermutu, adil, dan bermakna. Sistem pembelajaran ini berupaya menciptakan lingkungan belajar yang ramah, terbuka, serta menghargai keberagaman sehingga setiap peserta didik dapat berkembang secara optimal sesuai dengan potensi, kemampuan, dan kebutuhan belajarnya masing-masing (Yunus dkk, 2023).

Kebijakan pelaksanaan pembelajaran inklusif tidak hanya didasarkan pada pertimbangan kemanusiaan, tetapi juga memiliki dasar yang kuat dan terarah. Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (2011) menjelaskan bahwa terdapat tiga landasan utama dalam penyelenggaraan pembelajaran inklusif.

1. Landasan filosofis

Landasan filosofis pembelajaran inklusif berakar pada nilai-nilai Pancasila dan Bhinneka Tunggal Ika yang menekankan penghargaan terhadap keberagaman manusia. Setiap peserta didik, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus memiliki hak yang sama untuk memperoleh kesempatan belajar. Keberagaman dipandang sebagai kekuatan yang harus dikelola dengan semangat kebersamaan, saling menghargai, dan toleransi dalam proses pembelajaran.



2. Landasan yuridis

Landasan yuridis pembelajaran inklusif tercantum dalam UUD 1945, Undang-Undang Nomor 23 Tahun 2002 tentang Perlindungan Anak, dan Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. Ketiga regulasi tersebut menegaskan hak setiap warga negara untuk mendapatkan pembelajaran yang bermutu tanpa diskriminasi. Dengan demikian, pelaksanaan pembelajaran inklusif memiliki dasar hukum yang kuat dan wajib diterapkan dalam sistem pembelajaran nasional.

3. Landasan empiris

Landasan empiris didukung oleh hasil penelitian yang menunjukkan bahwa pembelajaran inklusif lebih efektif dibandingkan sistem pembelajaran segregatif. Model ini terbukti mampu meningkatkan perkembangan akademik dan sosial bagi peserta didik berkebutuhan khusus maupun peserta didik lainnya. Dengan demikian, pembelajaran inklusif tidak hanya memperkuat hasil belajar, tetapi juga menumbuhkan sikap empati, toleransi, dan interaksi sosial yang positif di lingkungan sekolah.

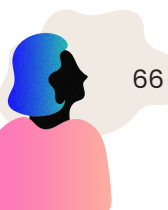
Dalam rangka mewujudkan lingkungan pembelajaran yang kondusif di sekolah inklusif, terdapat sejumlah prinsip dasar yang menjadi pedoman dalam pelaksanaan pembelajaran di sekolah inklusif. Berikut prinsip-prinsip yang dimaksud.

1. Prinsip motivasi

Guru berperan penting dalam menumbuhkan semangat belajar peserta didik. Motivasi harus diberikan secara berkelanjutan agar siswa memiliki dorongan internal yang kuat untuk berprestasi. Upaya ini dapat dilakukan melalui pemberian pujian, penghargaan, serta penerapan metode pembelajaran yang menarik dan menantang. Dengan adanya motivasi yang positif, siswa akan lebih aktif, fokus, dan antusias dalam mengikuti kegiatan belajar. Semangat belajar yang tinggi akan berdampak pada peningkatan prestasi dan kepercayaan diri peserta didik.

2. Prinsip latar atau konteks

Guru perlu memahami secara mendalam latar belakang, kondisi, serta lingkungan belajar setiap peserta didik. Pemahaman ini meliputi aspek



sosial, budaya, dan lingkungan sekitar yang dapat memengaruhi proses pembelajaran. Guru dianjurkan menggunakan contoh konkret yang relevan dengan kehidupan sehari-hari agar pembelajaran lebih mudah dipahami dan bermakna. Selain itu, pengulangan materi yang tidak esensial sebaiknya dihindari agar proses belajar berlangsung efektif dan efisien. Dengan demikian, pembelajaran menjadi lebih kontekstual serta sesuai dengan kebutuhan dan pengalaman siswa.

3. Prinsip hubungan sosial

Pembelajaran tidak hanya berfokus pada pencapaian akademik, tetapi juga pada pengembangan kemampuan sosial peserta didik. Guru perlu menciptakan suasana kelas yang mendukung kerja sama, saling menghargai, dan toleransi antarindividu. Melalui kegiatan kelompok dan diskusi, siswa dapat belajar menghargai pendapat orang lain serta memperkuat sikap empati. Proses ini membantu membangun hubungan sosial yang harmonis di antara peserta didik. Dengan demikian, pembelajaran menjadi lebih bermakna, tidak hanya secara kognitif, tetapi juga sosial dan emosional.

4. Prinsip interaksi

Interaksi dalam pembelajaran harus bersifat aktif, dua arah, dan saling membangun. Guru tidak hanya berperan sebagai penyampai informasi, tetapi juga sebagai fasilitator yang mendorong partisipasi aktif siswa. Hubungan antara guru dan siswa, antarsiswa, serta siswa dengan lingkungan belajar perlu dioptimalkan agar tercipta suasana belajar yang dinamis. Melalui interaksi yang intensif, peserta didik dapat mengembangkan kemampuan berpikir kritis, komunikatif, dan kolaboratif. Interaksi yang sehat akan menciptakan lingkungan belajar yang hidup, saling menghargai, dan penuh semangat.

5. Prinsip individualisasi

Setiap peserta didik memiliki perbedaan dalam potensi, kemampuan, dan kebutuhan belajarnya. Oleh karena itu, guru perlu memahami karakteristik, kecepatan belajar, serta gaya belajar tiap-tiap siswa. Pendekatan pembelajaran yang bersifat individual memungkinkan guru memberikan perlakuan dan perhatian yang sesuai dengan kebutuhan setiap anak. Penyesuaian strategi, media, dan materi pembelajaran menjadi kunci untuk memaksimalkan potensi peserta didik.



Dengan penerapan prinsip ini, pembelajaran menjadi lebih adil, efektif, dan mampu menghargai keberagaman kemampuan serta keunikan setiap individu.

Kurikulum Berbasis Pembelajaran Inklusif

Kurikulum dalam konteks pembelajaran inklusif harus dirancang dengan memperhatikan karakteristik, kemampuan, serta kebutuhan peserta didik berkebutuhan khusus. Tujuannya adalah agar setiap anak memperoleh kesempatan belajar yang setara dan bermakna sesuai dengan potensi yang dimilikinya. Berdasarkan panduan dari Kementerian Pendidikan Nasional (2011), terdapat empat model pengembangan kurikulum yang dapat diterapkan dalam pembelajaran inklusif.

1. Model duplikasi
Model duplikasi menggunakan kurikulum yang sama antara peserta didik berkebutuhan khusus dan peserta didik reguler tanpa adanya perubahan dalam aspek apa pun. Semua komponen, seperti tujuan, isi atau materi pelajaran, proses pembelajaran, dan sistem evaluasi diterapkan secara seragam. Model ini bisa diterapkan apabila peserta didik berkebutuhan khusus memiliki kemampuan yang sebanding dengan peserta didik lainnya dan dapat mengikuti kegiatan pembelajaran tanpa hambatan yang berarti.
2. Model modifikasi
Model modifikasi dilakukan dengan menyesuaikan atau memodifikasi kurikulum umum agar sesuai dengan kondisi dan kemampuan peserta didik berkebutuhan khusus. Penyesuaian dilakukan pada empat komponen utama, yaitu tujuan pembelajaran, isi materi, metode pembelajaran, dan sistem evaluasi. Misalnya, tujuan pembelajaran dapat disederhanakan, materi dibuat lebih kontekstual, dan metode disesuaikan dengan gaya belajar anak. Evaluasi pun dilakukan secara fleksibel agar tetap mencerminkan kemampuan peserta didik secara objektif.
3. Model substitusi
Dalam model ini, elemen-elemen tertentu dari kurikulum umum yang tidak relevan bagi peserta didik berkebutuhan khusus diganti dengan

elemen lain yang memiliki nilai dan makna yang setara. Penggantian dapat mencakup tujuan pembelajaran, isi materi, metode, atau sistem evaluasi. Model ini bertujuan untuk memastikan bahwa setiap peserta didik memperoleh pengalaman belajar yang setara dan bermakna meskipun materi dan pendekatannya berbeda dari peserta didik reguler.

4. Model omisi

Model omisi diterapkan dengan menghilangkan elemen-elemen tertentu dari kurikulum umum yang dianggap tidak sesuai atau terlalu sulit bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Tidak seperti model substitusi, model omisi tidak mengganti bagian yang dihapus; tetapi mengurangi beban belajar agar lebih realistis dan sesuai dengan kemampuan anak. Pendekatan ini menekankan pentingnya menciptakan proses pembelajaran yang manusiawi, tidak memaksakan capaian di luar batas kemampuan peserta didik, tetapi tetap berorientasi pada pengembangan potensi diri secara optimal.

Penerapan model kurikulum dalam pembelajaran inklusif merupakan langkah penting untuk mewujudkan sistem pembelajaran yang adil dan setara bagi seluruh peserta didik, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus. Tujuan utamanya adalah agar setiap anak memperoleh pengalaman belajar yang bermakna sesuai dengan potensi dan kemampuan yang dimiliki. Penerapannya dapat dilakukan dengan beberapa langkah berikut (Lubna dkk., 2021).

1. Identifikasi kebutuhan peserta didik dalam pembelajaran inklusif
Langkah pertama dalam penerapan pembelajaran inklusif adalah mengidentifikasi kebutuhan setiap peserta didik, terutama bagi mereka yang memiliki kebutuhan khusus. Guru perlu bekerja sama dengan ahli pendidikan dan orang tua untuk memahami potensi serta hambatan belajar siswa. Hasil identifikasi ini menjadi dasar dalam merancang strategi pembelajaran yang adaptif dan responsif terhadap keberagaman kemampuan peserta didik.
2. Penyesuaian tujuan pembelajaran inklusif
Tujuan pembelajaran perlu disesuaikan agar dapat dicapai oleh seluruh peserta didik dengan berbagai tingkat kemampuan. Penyesuaian ini memastikan setiap siswa mendapatkan kesempatan yang setara untuk



berkembang secara akademik dan sosial. Dengan demikian, pembelajaran tidak hanya menekankan pencapaian akademik; tetapi juga pengembangan potensi individu sesuai karakteristik masing-masing.

3. **Penyesuaian materi dalam pembelajaran inklusif**
Materi pembelajaran disusun secara fleksibel agar dapat diakses oleh semua peserta didik, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus. Guru dapat menggunakan berbagai media pembelajaran seperti visual, audio, atau interaktif agar materi lebih mudah dipahami. Pendekatan ini menjamin setiap siswa memperoleh pengalaman belajar yang menyenangkan dan bermakna.
4. **Penyesuaian proses pembelajaran inklusif**
Proses pembelajaran harus dirancang secara fleksibel dengan menyesuaikan strategi pengajaran terhadap kemampuan dan kebutuhan setiap siswa. Guru dapat menerapkan berbagai metode, seperti pembelajaran kolaboratif, berbasis proyek, atau menggunakan teknologi pendidikan. Tujuannya adalah menciptakan suasana belajar yang partisipatif, interaktif, dan menghargai keberagaman kemampuan peserta didik.
5. **Penyesuaian evaluasi dalam pembelajaran inklusif**
Evaluasi pembelajaran perlu mempertimbangkan perbedaan kemampuan dan karakteristik siswa. Guru dapat menggunakan berbagai bentuk penilaian, seperti tes tertulis, proyek, portofolio, atau observasi agar hasil belajar lebih akurat. Evaluasi yang inklusif juga memperhatikan proses belajar, bukan hanya hasil akhir sehingga memberikan gambaran menyeluruh tentang perkembangan siswa.
6. **Dukungan individual dalam pembelajaran inklusif**
Peserta didik dengan kebutuhan khusus memerlukan dukungan personal untuk mencapai tujuan belajar. Dukungan tersebut dapat berupa bimbingan, konseling, atau pendampingan selama proses pembelajaran. Upaya ini mencerminkan prinsip kesetaraan bahwa setiap siswa mendapatkan perhatian dan bantuan sesuai kebutuhannya agar dapat berkembang secara optimal.
7. **Pelatihan guru untuk pembelajaran inklusif**
Guru sebagai pelaksana utama pembelajaran perlu memiliki pemahaman tentang strategi mengajar bagi peserta didik dengan beragam kemampuan. Pelatihan guru berperan penting dalam meningkatkan

kompetensi profesional, terutama dalam penerapan metode pembelajaran yang inklusif dan adaptif. Dengan pelatihan yang memadai, guru akan lebih siap menghadapi dinamika kelas yang heterogen.

8. Berkolaborasi dengan orang tua dalam pembelajaran inklusif
Keterlibatan orang tua sangat penting dalam mendukung keberhasilan pembelajaran inklusif. Guru perlu membangun komunikasi yang terbuka dan rutin dengan orang tua untuk memantau perkembangan anak. Melalui kolaborasi yang baik, pembelajaran di sekolah dapat berkesinambungan dengan dukungan di rumah sehingga proses belajar anak menjadi lebih efektif dan harmonis.
9. Evaluasi dan perbaiki berkelanjutan dalam pembelajaran inklusif
Penerapan pembelajaran inklusif harus terus dievaluasi untuk memastikan efektivitasnya. Guru dan pihak sekolah perlu meninjau hasil belajar siswa, metode pengajaran, serta sarana yang digunakan. Hasil evaluasi menjadi dasar bagi perbaikan berkelanjutan agar pembelajaran semakin relevan, adaptif, dan sesuai dengan kebutuhan peserta didik.
10. Penciptaan lingkungan belajar yang inklusif
Lingkungan sekolah harus dibangun dengan prinsip kebersamaan, keterbukaan, dan saling menghargai perbedaan. Setiap siswa didorong untuk berinteraksi secara positif tanpa diskriminasi. Lingkungan yang inklusif tidak hanya mendukung keberhasilan akademik, tetapi juga membentuk karakter peserta didik yang toleran, empatik, dan mampu hidup harmonis dalam keberagaman.

Strategi Kurikulum Pembelajaran Inklusif

Kurikulum pembelajaran inklusif merupakan strategi penting dalam mewujudkan sistem pendidikan yang adil dan merata bagi semua peserta didik. Pendekatan ini menekankan pada penghargaan terhadap keberagaman, baik dari segi kemampuan, latar belakang sosial, maupun kebutuhan belajar siswa. Strategi kurikulum inklusif dirancang agar setiap anak mendapatkan kesempatan yang sama untuk berkembang sesuai potensinya (Kustawan, 2012).

Melalui pembelajaran yang adaptif dan fleksibel, guru diharapkan mampu menciptakan lingkungan belajar yang ramah dan partisipatif.



Terdapat dua strategi yang dapat diterapkan dalam penerapan kurikulum pembelajaran inklusif sebagaimana penjelasan berikut (Lubna dkk., 2021).

1. Strategi terhadap pembelajaran dengan pendampingan orang tua
Sebagai orang tua, hal-hal berikut harus dilakukan untuk mendampingi anak dengan ADHD.
 - a. Bersikap sabar
Sikap sabar menjadi kunci utama dalam mendampingi anak berkebutuhan khusus. Walau tampak mudah, tidak semua orang mampu bersikap sabar secara konsisten. Kesabaran membantu orang tua mengelola emosi dan memahami karakter anak dengan lebih baik. Dalam konteks psikologis, sabar menjadi dasar untuk membentuk perilaku positif. Dengan kesabaran, orang tua dapat mengarahkan anak pada tindakan yang konstruktif.
 - b. Bersikap jeli
Kejelian orang tua diperlukan untuk memahami setiap perilaku anak berkebutuhan khusus. Mereka sering bertindak tanpa mempertimbangkan akibatnya sehingga perlu pengawasan yang ekstra. Setiap ucapan atau tindakan anak merupakan bentuk ekspresi keinginan dan kebutuhannya. Dengan bersikap jeli, orang tua dapat menafsirkan makna di balik perilaku tersebut. Sikap ini membantu menentukan pendekatan yang tepat dalam pembimbingan.
 - c. Bersikap kreatif
Kreativitas orang tua sangat penting untuk melatih konsentrasi dan kemampuan anak. Misalnya, dengan memberikan kegiatan seperti merangkai manik-manik besar untuk membuat tasbih. Aktivitas ini menumbuhkan fokus, ketekunan, dan rasa percaya diri anak. Selain itu, kegiatan kreatif dapat meningkatkan koordinasi motorik halus. Dengan cara ini, proses belajar menjadi menyenangkan dan bermakna.
 - d. Bersikap tanggap
Sikap tanggap diperlukan agar orang tua cepat merespons perilaku dan kebutuhan anak. Anak berkebutuhan khusus mudah meniru, bahkan dari hal kecil yang dilihat atau didengar. Oleh karena itu,

orang tua harus memberikan contoh positif secara konsisten. Ketanggapan membantu mengarahkan anak agar tidak meniru perilaku yang salah. Dengan demikian, pembentukan karakter anak dapat berlangsung lebih efektif.

2. Strategi pendampingan guru di sekolah

Selain pendampingan yang dilakukan oleh orang tua di rumah, guru di sekolah juga memiliki tanggung jawab penting dalam memberikan bimbingan kepada anak dengan gangguan pemusatan perhatian dan hiperaktivitas (ADHD). Berikut beberapa strategi yang dapat diterapkan guru dalam menangani anak ADHD di sekolah.

a. Ekstingsi (*extinction*)

Metode ekstingsi didasarkan pada prinsip bahwa suatu perilaku akan cenderung diulangi apabila mendapatkan perhatian atau respons dari orang lain. Misalnya, ketika seorang anak bertingkah mengganggu di kelas, guru dan teman-temannya dapat mengabaikannya hingga anak tersebut merasa bosan atau menyadari bahwa tindakannya tidak mendapatkan perhatian. Dengan cara ini, anak akan belajar bahwa perilaku negatif tidak menghasilkan reaksi yang diharapkan sehingga kecenderungan untuk mengulanginya akan berkurang.

b. Setiasi (*satiation*)

Teknik setiasi bertujuan untuk menghilangkan faktor penyebab yang memicu munculnya perilaku yang tidak diinginkan. Guru dapat menerapkannya dengan memberikan perhatian sebelum anak menuntutnya atau mengalihkan fokus anak ke kegiatan lain sebelum ia merasa bosan. Melalui pendekatan ini, anak akan menyadari bahwa perilaku tersebut tidak membawa dampak yang menyenangkan sehingga ia cenderung menghentikannya secara sukarela.

c. Pemberian hukuman

Pemberian hukuman hendaknya menjadi pilihan terakhir dalam menangani perilaku anak ADHD. Hukuman fisik sangat tidak disarankan karena hanya memberikan efek jera sementara dan berpotensi menimbulkan ketegangan emosional yang dapat



merusak kepribadian anak. Jika hukuman perlu diterapkan, guru harus mempertimbangkan beberapa hal berikut.

- 1) Hukuman hanya diberikan untuk mencegah perilaku yang tidak pantas agar tidak berlanjut, seperti perilaku agresif.
- 2) Hukuman digunakan apabila pendekatan lain tidak memberikan hasil yang diharapkan.
- 3) Pilihlah bentuk hukuman ringan yang efektif dan relevan dengan jenis perilaku yang muncul.
- 4) Tidak pernah memberikan hukuman dalam keadaan marah atau emosi.

Dengan memperhatikan prinsip-prinsip tersebut, hukuman dapat berfungsi sebagai sarana pendidikan, bukan sebagai bentuk balasan yang menimbulkan ketakutan atau trauma pada anak.

d. Penghilangan kesempatan (*time out*)

Metode *time out* merupakan strategi untuk menghilangkan kesempatan anak memperoleh perhatian atau umpan balik dari lingkungan sekitarnya. Dalam pelaksanaannya, anak dipindahkan dari situasi ketika terjadi perilaku yang tidak diinginkan ke tempat yang lebih tenang dan kurang menarik.

Tujuannya agar anak memiliki waktu untuk menenangkan diri dan memahami bahwa tindakannya tidak dapat diterima. Lamanya waktu harus disesuaikan dengan usia dan kondisi anak agar tidak berlebihan sehingga anak merasa diperlakukan dengan adil. Dengan penerapan yang tepat dan konsisten, teknik ini dapat membantu anak belajar mengendalikan emosi serta memperbaiki perilaku secara bertahap.



BAB VI

PENILAIAN DAN EVALUASI DALAM PENDIDIKAN INKLUSI

Konsep dan Prinsip Penilaian Pendidikan Inklusi

Penilaian inklusif merupakan pendekatan evaluasi yang berlandaskan pada prinsip keadilan, keberagaman, dan kesempatan yang setara bagi seluruh peserta didik. Dalam disiplin ilmu pendidikan inklusif, konsep ini dipandang sebagai bagian integral dari pembelajaran yang berkeadilan sosial (*social justice education*). Dengan kata lain, setiap individu tanpa memandang perbedaan fisik, intelektual, sosial, ekonomi, maupun budaya memiliki hak yang sama untuk dinilai berdasarkan potensi dan kemampuannya secara autentik. Penilaian inklusif menekankan bahwa setiap siswa memiliki gaya belajar, latar belakang, dan kebutuhan yang berbeda sehingga proses evaluasi harus dirancang adaptif dan berorientasi pada peserta didik (*learner-centered assessment*).

Dalam konteks ilmu evaluasi pendidikan, penilaian inklusif menolak pendekatan *one-size-fits-all*. Penilaian tidak dilakukan dengan instrumen tunggal yang seragam, tetapi melalui diferensiasi asesmen, yakni penyesuaian bentuk, waktu, dan metode penilaian sesuai karakteristik peserta didik. Misalnya, bagi siswa dengan kebutuhan khusus, penilaian dapat dilakukan melalui observasi performa, portofolio, atau wawancara, bukan hanya melalui tes tertulis. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip *universal design*

for learning (UDL) yang menekankan aksesibilitas dalam pembelajaran dan evaluasi sehingga setiap siswa dapat menunjukkan capaian belajar dengan cara yang paling sesuai dengan dirinya.

Selain aspek kognitif, penilaian inklusif juga menilai ranah afektif dan psikomotorik, seperti kemampuan adaptif, keterampilan sosial, empati, dan perkembangan kepribadian. Dalam kerangka psikologi pendidikan, dimensi ini penting untuk memahami siswa secara holistik, tidak hanya mengukur apa yang diketahui, tetapi juga bagaimana mereka berinteraksi, beradaptasi, dan berkembang secara emosional serta sosial. Evaluasi semacam ini mendukung terbentuknya profil pelajar yang utuh (*whole-child development*) sesuai dengan paradigma pendidikan abad ke-21 yang menekankan keseimbangan antara pengetahuan, keterampilan, dan karakter (Putri dkk., 2024; Kusumaningsih, 2021).

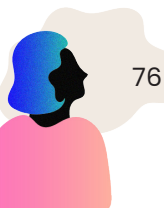
Penilaian dalam pendidikan inklusif tidak hanya berfungsi sebagai alat untuk mengukur hasil belajar, tetapi juga sebagai sarana untuk memahami proses belajar peserta didik secara menyeluruh. Prinsip-prinsip penilaian inklusif didasarkan pada gagasan bahwa setiap siswa memiliki hak yang sama untuk diakui, dihargai, dan dinilai berdasarkan potensinya masing-masing. Oleh karena itu, guru dan lembaga pendidikan perlu menerapkan pendekatan penilaian yang berkeadilan, adaptif, dan berorientasi pada perkembangan individu.

1. Keadilan dan kesetaraan

Penilaian dalam pendidikan inklusif harus menjamin keadilan bagi semua siswa tanpa memandang latar belakang sosial, ekonomi, budaya, atau kemampuan fisik dan intelektual. Prinsip ini menolak segala bentuk diskriminasi dan bias dalam proses penilaian. Keadilan tidak berarti memperlakukan semua siswa dengan cara yang sama, tetapi memberikan kesempatan yang setara sesuai dengan kebutuhan dan kondisinya. Dengan demikian, penilaian menjadi instrumen yang mendorong keterlibatan semua peserta didik secara aktif dan bermakna dalam proses pembelajaran (Pertiwi dkk., 2025).

2. Fleksibilitas dan aksesibilitas

Penilaian inklusif ditandai oleh fleksibilitas dalam instrumen, waktu, dan metode pelaksanaannya. Guru dapat menyesuaikan bentuk evaluasi agar sesuai dengan karakteristik siswa, misalnya melalui penugasan



take-home, penilaian berbasis proyek, portofolio, atau observasi langsung di kelas. Fleksibilitas ini bertujuan untuk menghapus hambatan yang mungkin dialami oleh peserta didik dalam menunjukkan kemampuan terbaiknya. Prinsip aksesibilitas juga mengandung makna bahwa semua siswa memiliki peluang yang sama untuk memahami, mengikuti, dan menyelesaikan proses penilaian tanpa hambatan fisik maupun psikologis (Kusumaningsih, 2021).

3. Multidimensi dan holistik

Penilaian inklusif tidak hanya berfokus pada hasil akademik, tetapi mencakup berbagai aspek perkembangan peserta didik. Aspek kognitif, afektif, sosial, dan keterampilan hidup harus menjadi bagian dari proses evaluasi agar potensi siswa dapat tergambar secara utuh. Guru dapat menggunakan kombinasi instrumen seperti tes tertulis, hasil karya, refleksi diri, hingga penilaian kinerja untuk menggambarkan kemampuan siswa secara menyeluruh. Dengan cara ini, penilaian berfungsi tidak hanya sebagai alat ukur, tetapi juga sebagai sarana pembinaan dan penguatan karakter.

4. Validitas dan reliabilitas dalam konteks inklusi

Dalam pendidikan inklusif, validitas dan reliabilitas harus ditafsirkan secara kontekstual. Valid berarti penilaian benar-benar mengukur kemampuan atau kompetensi yang dimaksud, sedangkan reliabel menunjukkan hasil yang konsisten meskipun dilakukan dalam kondisi berbeda. Namun, penerapan kedua prinsip ini memerlukan penyesuaian ketika berhadapan dengan siswa berkebutuhan khusus. Adaptasi alat atau metode penilaian tidak boleh mengubah substansi kemampuan yang diukur dan harus memastikan bahwa setiap siswa dapat menunjukkan hasil belajarnya secara autentik dan bermakna.

5. Kontekstual

Penilaian inklusif juga harus mempertimbangkan konteks sosial, budaya, ekonomi, bahasa, dan lingkungan tempat siswa tumbuh dan belajar. Pendekatan kontekstual ini membantu guru memahami bagaimana latar belakang peserta didik memengaruhi cara mereka berpikir, berinteraksi, dan belajar. Dengan mempertimbangkan konteks tersebut, penilaian menjadi lebih relevan dan adil, serta dapat menggambarkan kemampuan siswa secara realistis sesuai dengan kehidupannya. Prinsip



ini juga menumbuhkan kesadaran bahwa keberhasilan belajar tidak hanya ditentukan oleh faktor internal siswa, tetapi juga oleh lingkungan yang mendukung proses belajarnya (Putri dkk., 2024).

Penerapan prinsip-prinsip di atas menuntut guru untuk menjadi evaluator yang reflektif dan kreatif. Penilaian inklusif bukan sekadar kegiatan administratif, melainkan praktik pedagogis yang menghargai keragaman manusia. Dengan mengintegrasikan prinsip keadilan, fleksibilitas, multidimensi, validitas, dan kontekstualitas, sistem penilaian diharapkan mampu mendukung tujuan besar pendidikan inklusif, yakni memastikan bahwa setiap anak dapat berkembang sesuai potensinya.

Strategi dan Teknik Penilaian yang Adaptif

Penilaian adaptif dalam pendidikan inklusi merupakan pendekatan evaluatif yang dirancang untuk menyesuaikan proses penilaian dengan karakteristik, kebutuhan, dan potensi unik setiap peserta didik. Dalam konteks pendidikan inklusif, penilaian tidak dapat diseragamkan karena setiap siswa memiliki gaya belajar, kemampuan, dan hambatan yang berbeda. Oleh sebab itu, pendekatan adaptif menuntut fleksibilitas dalam desain, pelaksanaan, serta interpretasi hasil penilaian agar dapat menggambarkan kemampuan siswa secara autentik.

Tujuan utama penilaian adaptif adalah menciptakan keadilan dan aksesibilitas bagi seluruh peserta didik, termasuk anak berkebutuhan khusus. Keadilan dalam konteks ini bukan berarti memberikan perlakuan yang sama, melainkan menyediakan kesempatan yang setara agar setiap siswa mampu mengekspresikan kompetensinya sesuai dengan cara terbaik mereka. Guru perlu memahami kondisi dan profil belajar siswa secara menyeluruh untuk menentukan bentuk asesmen yang tepat, misalnya melalui modifikasi instrumen, pemberian waktu tambahan, penggunaan media bantu, atau penyajian soal dalam format visual maupun auditif.

Pendekatan adaptif juga menekankan pentingnya pengakuan terhadap kekuatan individu. Fokus penilaian bukan semata pada keterbatasan, melainkan pada potensi dan kemampuan yang dapat dikembangkan. Dengan demikian, penilaian berfungsi sebagai alat diagnostik yang membantu guru merancang intervensi pembelajaran yang lebih personal dan bermakna.

Selain itu, penilaian adaptif selaras dengan prinsip *assessment for learning* yang menempatkan asesmen sebagai bagian integral dari proses pembelajaran, bukan hanya sebagai alat ukur hasil akhir. Dalam praktiknya, guru dapat menggunakan berbagai teknik, seperti observasi, portofolio, asesmen kinerja, atau refleksi diri untuk memperoleh gambaran utuh mengenai perkembangan siswa.

1. Penilaian berbasis kinerja (*performance-based assessment*)
Penilaian berbasis kinerja menekankan kemampuan siswa dalam menerapkan pengetahuan dan keterampilan melalui aktivitas nyata yang relevan dengan kehidupan sehari-hari. Pendekatan ini membantu guru menilai sejauh mana siswa mampu mengintegrasikan pemahaman teoretis ke dalam praktik. Teknik yang digunakan meliputi proyek, presentasi, demonstrasi, simulasi, hingga portofolio (Putri dkk., 2024).
2. Penilaian formatif (*formative assessment*)
Penilaian formatif dilakukan secara berkelanjutan selama proses pembelajaran berlangsung untuk memberikan umpan balik kepada siswa dan guru. Tujuannya bukan untuk menentukan nilai akhir, melainkan untuk mengidentifikasi kemajuan, kesulitan, serta kebutuhan dukungan tambahan. Teknik yang digunakan pada penilaian ini meliputi observasi perilaku belajar, kuis singkat, refleksi diri, diskusi kelompok, serta penggunaan rubrik progres sederhana. Manfaat utamanya adalah guru dapat segera menyesuaikan strategi pengajaran, memperkuat materi yang belum dipahami, dan memberikan pendampingan yang sesuai dengan kebutuhan siswa. Pendekatan ini memperkuat hubungan antara asesmen dan pembelajaran serta menjadikan penilaian sebagai bagian integral dari proses belajar, bukan sebagai aktivitas terpisah (Siregar dkk., 2025).
3. Akomodasi penilaian
Akomodasi penilaian merupakan strategi penting dalam pendidikan inklusif yang bertujuan untuk memodifikasi kondisi, waktu, atau metode penilaian tanpa menurunkan standar kompetensi. Prinsip dasarnya adalah memastikan bahwa perbedaan kebutuhan siswa tidak menghambat mereka untuk menunjukkan kompetensi sebenarnya. Berikut contoh penerapannya.



- a. Pemberian waktu tambahan dalam menyelesaikan soal bagi siswa yang membutuhkan.
- b. Penyediaan format alternatif, seperti tes lisan bagi siswa disleksia atau teks berukuran besar bagi siswa tunanetra.
- c. Pengaturan lingkungan penilaian yang ramah, misalnya ruangan tenang dengan pencahayaan yang sesuai bagi siswa dengan gangguan konsentrasi.

Pendekatan ini menegaskan bahwa keadilan dalam penilaian dicapai bukan dengan keseragaman, melainkan melalui kesempatan yang setara.

4. Penilaian autentik (*authentic assessment*)

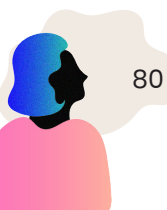
Penilaian autentik menilai kemampuan siswa dalam konteks yang relevan dan bermakna sehingga hasil evaluasi mencerminkan kemampuan mereka dalam menghadapi situasi nyata. Strategi ini sangat sesuai untuk menilai keterampilan sosial, emosional, dan kemampuan hidup sehari-hari yang penting dalam pendidikan inklusif. Asesmen semacam ini dapat menggunakan teknik-teknik, seperti studi kasus, *role-play*, wawancara, proyek berbasis komunitas, atau tugas layanan sosial. Melalui pendekatan ini, siswa tidak hanya diuji pada pengetahuan teoretis, tetapi juga pada kemampuan berpikir kritis, berkolaborasi, dan berempati—komponen penting dalam pengembangan karakter dan kompetensi abad ke-21 (Purwandari dan Zaenal, 2021).

5. Portofolio dan rubrik adaptif

Portofolio merupakan kumpulan karya siswa yang disusun secara kronologis untuk menunjukkan proses dan hasil belajar dari waktu ke waktu. Portofolio memungkinkan guru melihat perkembangan individu secara lebih detail dan personal. Rubrik adaptif digunakan untuk menilai hasil kerja siswa dengan memperhatikan aspek-aspek non-akademik, seperti perilaku adaptif, kemandirian, dan interaksi sosial yang disesuaikan dengan rencana pembelajaran individual (RPI). Kombinasi portofolio dan rubrik adaptif menjadikan proses evaluasi lebih transparan, partisipatif, dan mendukung pembelajaran reflektif.

6. Penggunaan teknologi asistif

Teknologi asistif berperan penting dalam memfasilitasi penilaian adaptif bagi siswa yang memiliki keterbatasan sensorik, motorik, atau



komunikasi. Teknologi ini membantu siswa mengekspresikan ide dan pemahaman tanpa hambatan teknis. Berikut penerapan teknologi asistif dalam pembelajaran.

- a. Penggunaan perangkat lunak pembaca layar untuk siswa tunanetra.
- b. Alat komunikasi augmentatif untuk siswa dengan hambatan bicara.
- c. Aplikasi digital pelacak progres otomatis yang memantau perkembangan belajar dari waktu ke waktu.

Pemanfaatan teknologi asistif menjadikan proses penilaian lebih inklusif, efisien, dan akurat dalam menggambarkan capaian belajar setiap individu (Judijanto, 2025).

Strategi penilaian adaptif menuntut guru untuk berpikir kreatif dan reflektif dalam merancang, melaksanakan, dan menafsirkan hasil asesmen. Dengan menggabungkan prinsip keadilan, fleksibilitas, dan relevansi konteks, penilaian adaptif bukan hanya alat ukur keberhasilan akademik; melainkan juga wahana untuk menumbuhkan rasa percaya diri, kemandirian, dan potensi diri setiap siswa dalam lingkungan pendidikan yang benar-benar inklusif.

Evaluasi Perkembangan Anak Berkebutuhan Khusus

Evaluasi perkembangan anak berkebutuhan khusus merupakan proses sistematis, terencana, dan berkelanjutan untuk menilai berbagai aspek perkembangan anak berkebutuhan khusus dari segi kognitif, sosial, emosional, maupun akademik. Evaluasi ini tidak sekadar mengukur hasil belajar, tetapi juga menelaah sejauh mana peserta didik mengalami kemajuan secara menyeluruh sesuai dengan potensi dan karakteristik individualnya. Melalui proses ini, guru dan tenaga pendidik dapat memperoleh gambaran objektif mengenai kemampuan, hambatan, serta kebutuhan belajar setiap anak.

Evaluasi perkembangan juga berfungsi sebagai dasar dalam penyusunan program pembelajaran individual (PPI), penyusunan strategi intervensi, serta pemantauan efektivitas layanan pendidikan yang diberikan. Dengan demikian, hasil evaluasi bukan hanya menjadi alat ukur prestasi,



melainkan juga sarana refleksi untuk memperbaiki pendekatan pembelajaran agar lebih adaptif dan responsif terhadap kebutuhan anak (Septiana dkk., 2024).

Dalam praktiknya, evaluasi perkembangan mencakup beberapa aspek yang saling berkaitan.

1. Aspek kognitif

Evaluasi pada aspek kognitif bertujuan untuk menilai kemampuan berpikir, memori, konsentrasi, pemahaman instruksi, serta kecepatan belajar anak. Pengukuran dapat dilakukan melalui observasi tugas-tugas kognitif, permainan edukatif, atau tes intelegensi yang disesuaikan dengan kemampuan anak. Informasi dari aspek ini membantu guru merancang kegiatan belajar yang sesuai dengan kapasitas berpikir siswa, baik dalam bentuk penyederhanaan materi maupun penyesuaian tempo pembelajaran.

2. Aspek sosial dan emosional

Aspek ini mencakup kemampuan anak dalam berinteraksi dengan teman sebaya, mengelola emosi, memahami perasaan orang lain (empati), serta menunjukkan perilaku sosial yang sesuai. Evaluasi dilakukan melalui pengamatan dalam situasi sosial di kelas maupun dalam kegiatan bermain. Aspek sosial-emosional sangat penting karena keberhasilan belajar anak berkebutuhan khusus sering kali dipengaruhi oleh stabilitas emosi dan kemampuan beradaptasi terhadap lingkungan sosialnya.

3. Aspek akademik

Evaluasi akademik berfokus pada pencapaian anak dalam bidang keterampilan dasar, seperti membaca, menulis, berhitung, serta pemahaman terhadap materi pelajaran. Proses ini dilakukan dengan memperhatikan capaian kompetensi dasar yang telah dimodifikasi sesuai kebutuhan anak. Guru dapat menggunakan berbagai bentuk asesmen, seperti portofolio, catatan perkembangan harian, atau hasil tugas proyek untuk menggambarkan kemajuan belajar secara autentik (Sari, 2025).

Perkembangan dan hasil evaluasi peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK) menjadi landasan penting dalam penyelenggaraan pendidikan

inklusif yang efektif. Melalui proses identifikasi yang tepat, sekolah dapat memahami karakteristik, potensi, serta kebutuhan individual setiap anak. Hasil identifikasi tersebut memungkinkan guru dan pihak sekolah menyesuaikan program pembelajaran, strategi pengajaran, serta alokasi sumber daya agar lebih relevan dengan kondisi peserta didik. Dengan demikian, pendidikan yang diberikan tidak bersifat seragam; melainkan adaptif terhadap keragaman kemampuan yang ada di kelas inklusif.

Banyak PDBK, seperti anak dengan hambatan belajar ringan (*slow learners*) yang sebenarnya mampu mengikuti proses pembelajaran reguler apabila diberikan dukungan yang sesuai. Akomodasi dalam bentuk modifikasi instruksi, waktu tambahan, penggunaan media visual, atau pendampingan individual dapat membantu mereka mencapai kompetensi yang diharapkan. Pendekatan ini tidak hanya memperkuat kepercayaan diri anak, tetapi juga menumbuhkan rasa inklusi dan partisipasi aktif dalam kegiatan belajar bersama teman-temannya.

Oleh karena itu, evaluasi perkembangan perlu dilakukan secara berkelanjutan untuk memantau kemajuan anak dan menilai efektivitas strategi pembelajaran yang telah diterapkan. Evaluasi yang berkesinambungan membantu guru menentukan apakah intervensi yang digunakan masih relevan atau perlu disesuaikan dengan perubahan kemampuan dan kebutuhan anak. Melalui pemantauan yang konsisten, sekolah dapat memastikan bahwa setiap peserta didik memperoleh dukungan optimal untuk berkembang secara akademik, sosial, dan emosional dalam lingkungan belajar yang inklusif (Septiana dkk., 2024).

Tantangan dan Solusi dalam Pelaksanaan Penilaian Inklusif

Pelaksanaan penilaian inklusif adalah komponen esensial untuk menjamin keberhasilan sistem pendidikan yang mengakomodasi semua peserta didik. Tujuannya jelas, yaitu memberikan kesempatan yang adil bagi setiap siswa untuk menunjukkan apa yang mereka ketahui dan bisa dilakukan. Meskipun demikian, jalan menuju implementasi yang efektif sering kali terjal dan penuh tantangan, baik dari segi pedagogis, teknis, maupun kebijakan. Pembahasan berikut akan memetakan secara sistematis tantangan-tantangan



utama dalam pelaksanaan penilaian inklusif serta berbagai alternatif solusi yang dapat diadaptasi oleh para pendidik dan pemangku kepentingan untuk mewujudkan praktik penilaian yang benar-benar inklusif. Berikut beberapa tantangan yang sering ditemui.

1. Keragaman kemampuan dan kebutuhan siswa
Kelas inklusif mencakup peserta didik dengan latar belakang kemampuan, gaya belajar, dan kebutuhan khusus yang sangat bervariasi. Kondisi ini menjadikan proses penilaian tidak dapat diseragamkan menggunakan instrumen standar. Siswa dengan hambatan fisik, intelektual, atau sosial-emosional memerlukan pendekatan dan alat evaluasi yang disesuaikan agar potensi mereka dapat terukur secara autentik. Penilaian konvensional yang menitikberatkan pada hasil akhir cenderung mengabaikan proses belajar dan kemajuan individu. Oleh karena itu, guru perlu menggunakan strategi asesmen diferensiasi serta instrumen adaptif, seperti observasi kinerja, portofolio, dan asesmen berbasis proyek untuk mendapatkan gambaran menyeluruh tentang kemampuan siswa.
2. Keterbatasan sumber daya dan fasilitas
Implementasi penilaian inklusif menuntut dukungan sumber daya manusia dan sarana yang memadai. Namun, banyak sekolah penyelenggara pendidikan inklusi yang masih menghadapi keterbatasan guru dengan kompetensi khusus, tenaga pendamping profesional, serta alat bantu pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan siswa berkebutuhan khusus. Fasilitas seperti ruang sensorik, media visual adaptif, dan perangkat teknologi asistif juga sering kali tidak tersedia. Kekurangan ini berdampak langsung pada kemampuan guru dalam melakukan asesmen yang tepat dan adil. Akibatnya, pelaksanaan penilaian sering kali hanya bersifat administratif dan belum sepenuhnya mencerminkan prinsip inklusivitas.
3. Kesenjangan kompetensi guru
Guru berperan sentral dalam memastikan keberhasilan asesmen inklusif. Namun, masih banyak guru yang belum memperoleh pelatihan khusus mengenai pendekatan asesmen adaptif, teknik modifikasi instrumen, dan interpretasi hasil penilaian bagi siswa dengan kebutuhan khusus. Minimnya pelatihan ini menyebabkan guru kesulitan

menerapkan prinsip keadilan dan keberpihakan positif dalam menilai siswa. Pengembangan profesional berkelanjutan melalui *workshop*, pelatihan berbasis praktik, serta kolaborasi dengan guru pendidikan khusus sangat dibutuhkan agar kompetensi guru dalam melakukan asesmen inklusif semakin meningkat.

4. Bias dan diskriminasi dalam penilaian
Aspek subjektivitas sering kali menjadi tantangan tersembunyi dalam penilaian inklusif. Bias budaya, bahasa, serta stereotip terhadap kemampuan siswa dapat memengaruhi persepsi guru dalam menilai kinerja peserta didik. Tanpa disadari, guru mungkin menetapkan ekspektasi yang tidak realistis atau memberikan penilaian rendah terhadap siswa tertentu karena perbedaan kemampuan, latar belakang sosial, atau hambatan komunikasi. Untuk menghindari hal ini, diperlukan kesadaran kritis dan refleksi profesional dari guru agar setiap bentuk penilaian benar-benar didasarkan pada data objektif dan bukti autentik, bukan pada persepsi pribadi atau norma mayoritas.
5. Kurangnya panduan dan standar evaluasi inklusif
Salah satu hambatan utama dalam pelaksanaan asesmen inklusif adalah belum tersedianya panduan teknis dan standar nasional yang jelas dan aplikatif. Ketiadaan standar membuat pelaksanaan penilaian antarsekolah menjadi tidak seragam dan sulit dibandingkan. Beberapa sekolah mungkin sudah menerapkan praktik secara mandiri tanpa pedoman yang baku dan hasilnya tidak selalu konsisten serta sulit diukur keberhasilannya. Oleh karena itu, penting bagi pemerintah dan lembaga pendidikan untuk mengembangkan kerangka kerja asesmen inklusif yang terukur, fleksibel, dan kontekstual agar dapat menjadi acuan bersama dalam penerapan pendidikan yang adil dan setara bagi semua siswa (Putri dkk., 2024).

Berbagai tantangan yang muncul dalam praktik penilaian dapat diatasi melalui beberapa pendekatan berikut.

1. Pengembangan penilaian berbasis kinerja dan autentik
Salah satu langkah penting dalam meningkatkan kualitas penilaian inklusif adalah dengan mengembangkan asesmen berbasis kinerja dan autentik. Pendekatan ini memungkinkan siswa menunjukkan



kompetensi sesungguhnya melalui aktivitas yang relevan dengan kehidupan nyata, seperti proyek, portofolio, observasi, dan demonstrasi. Penilaian tidak hanya berfokus pada hasil akhir, tetapi juga memperhatikan proses, kreativitas, serta kemampuan berpikir kritis dan kolaboratif. Dengan demikian, setiap siswa berkebutuhan khusus dapat menunjukkan potensi dan kemampuannya secara lebih objektif serta kontekstual.

2. **Akomodasi dan modifikasi dalam penilaian**
Prinsip utama pendidikan inklusif adalah keadilan, bukan keseragaman. Oleh karena itu, akomodasi dan modifikasi dalam penilaian menjadi kunci penting agar setiap siswa memperoleh kesempatan yang setara. Bentuk akomodasi dapat berupa pemberian waktu tambahan dalam ujian, penggunaan media atau teknologi bantu, perubahan format soal (dari tulisan menjadi lisan), serta penyesuaian kondisi lingkungan belajar. Sementara itu, modifikasi dapat dilakukan dengan menyesuaikan tingkat kesulitan, kriteria keberhasilan, atau alat ukur agar sesuai dengan kebutuhan siswa. Pendekatan ini memastikan bahwa penilaian tidak menjadi hambatan, tetapi alat untuk memahami kemampuan secara holistik.
3. **Pelatihan dan pengembangan profesional guru**
Guru memegang peran sentral dalam keberhasilan pelaksanaan penilaian inklusif. Oleh karena itu, perlu dilakukan pelatihan dan pengembangan profesional berkelanjutan yang berfokus pada kompetensi asesmen adaptif. Pelatihan ini meliputi penyusunan instrumen penilaian yang fleksibel, penerapan rubrik berbasis kinerja, penggunaan teknologi asesmen digital, serta peningkatan kesadaran terhadap bias dalam penilaian. Dengan dukungan pelatihan yang tepat, guru dapat lebih percaya diri dalam mengelola keberagaman siswa dan memastikan proses penilaian berlangsung adil serta mendidik.
4. **Keterlibatan siswa dan orang tua**
Penilaian inklusif tidak hanya menjadi tanggung jawab guru, tetapi juga merupakan proses kolaboratif antara siswa, orang tua, dan sekolah. Keterlibatan aktif siswa dan keluarga dalam menetapkan tujuan belajar, kriteria penilaian, serta memberikan umpan balik sangat penting untuk membangun rasa memiliki dan tanggung jawab terhadap hasil

belajar. Melalui dialog terbuka dan partisipasi aktif, siswa dapat memahami kekuatan dan area pengembangan dirinya; sedangkan orang tua memperoleh pemahaman yang lebih baik mengenai kemajuan anak. Hal ini juga mendorong terciptanya transparansi dan kepercayaan antara pihak sekolah dan keluarga.

5. Fasilitasi dan penyediaan sumber daya yang memadai
Pelaksanaan penilaian inklusif membutuhkan dukungan sumber daya yang memadai, baik berupa sarana, prasarana, maupun tenaga ahli. Sekolah perlu menyediakan fasilitas pendukung, seperti ruang sensorik, media pembelajaran adaptif, serta perangkat teknologi yang ramah bagi siswa berkebutuhan khusus. Selain itu, keberadaan tenaga pendamping profesional, seperti guru pendidikan khusus, psikolog, terapis, dan konselor menjadi faktor krusial dalam membantu guru memahami karakteristik serta kebutuhan setiap siswa secara lebih mendalam.
6. Kolaborasi multipihak dan pengembangan kebijakan
Penilaian inklusif hanya dapat berjalan optimal apabila didukung oleh kolaborasi lintas pemangku kepentingan. Guru reguler, guru pendamping khusus, kepala sekolah, psikolog, hingga pembuat kebijakan perlu bersinergi dalam merumuskan standar dan pedoman penilaian inklusif yang komprehensif. Pemerintah dan lembaga pendidikan juga harus memastikan adanya kebijakan yang mendorong kesetaraan dan menghapus stigma terhadap siswa berkebutuhan khusus. Dengan dukungan regulasi yang kuat, implementasi penilaian inklusif dapat berjalan konsisten di berbagai jenjang pendidikan (Ayusuhada dkk., 2024).

Dapat disimpulkan bahwa tantangan dalam pelaksanaan penilaian inklusif bukanlah sekadar masalah teknis, melainkan sebuah cerminan dari paradigma pendidikan yang perlu terus diperbarui. Dalam mengatasi hambatan yang ada, butuh pergeseran cara pandang dalam memahami keberagaman dan potensi siswa berkebutuhan khusus. Berbagai solusi yang telah dipaparkan di atas menjadi langkah konkret untuk mewujudkan paradigma tersebut. Dengan begitu, penilaian inklusif tidak lagi dilihat sebagai beban tambahan, tetapi bagian integral dari praktik pengajaran yang berkualitas, adil, dan berpusat pada perkembangan setiap individu secara utuh.





litpus

PENDIDIKAN INKLUSI

Teori, Praktik, dan Implementasi di Sekolah



BAB VII

LINGKUNGAN BELAJAR INKLUSIF

Titi Rohaeti

Konsep Lingkungan Belajar Inklusif

Lingkungan belajar inklusif adalah suatu pendekatan yang digunakan untuk memastikan bahwa semua peserta didik berkebutuhan khusus yang memiliki perbedaan budaya, bahasa, dan latar belakang sosial-ekonomi mendapatkan akses, partisipasi, dan kesempatan belajar yang setara. Konsep ini berlandaskan prinsip kesetaraan, keadilan, dan penghargaan terhadap keragaman sebagai sumber daya pembelajaran, bukan hambatan (Ainscow & Miles, 2018). Dalam konteks ini, sekolah tidak hanya menjadi tempat pembelajaran akademis, tetapi juga ruang sosial yang memfasilitasi interaksi antarindividu yang beragam sehingga membentuk pengalaman belajar yang lebih kaya.

Lingkungan belajar inklusif didefinisikan sebagai ruang pendidikan yang dirancang untuk memenuhi kebutuhan semua siswa tanpa memandang latar belakang, kemampuan, atau kebutuhan khusus mereka. Menurut Riswari dkk. (2021), lingkungan belajar yang inklusif di perguruan tinggi harus menciptakan suasana yang nyaman dan menerima kehadiran semua siswa, termasuk mereka yang memiliki disabilitas. Konsep ini berfokus pada penerapan desain universal yang memungkinkan aksesibilitas bagi semua siswa, meskipun masih terdapat tantangan dalam implementasinya.

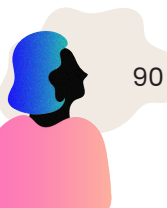
Pendidikan inklusif tidak sekadar menempatkan siswa dengan berbagai kebutuhan dalam satu ruang kelas, tetapi mencakup upaya sistematis untuk menghilangkan hambatan belajar dan partisipasi. UNESCO (2017) mendefinisikan pendidikan inklusif sebagai proses yang bertujuan untuk mengatasi dan merespons keragaman kebutuhan semua peserta didik melalui peningkatan partisipasi dalam pembelajaran, budaya, dan komunitas sekolah sekaligus mengurangi eksklusi dalam pendidikan. Dengan demikian, fokus utama dari lingkungan belajar inklusif adalah menciptakan sistem yang fleksibel, adaptif, dan responsif terhadap kebutuhan individu.

Lingkungan belajar inklusif merupakan konsep yang menempatkan keberagaman peserta didik sebagai pusat perhatian dalam proses pendidikan. Lingkungan ini memberikan kesempatan yang sama bagi semua siswa untuk mengakses pendidikan berkualitas tanpa diskriminasi sehingga menciptakan suasana yang adil dan merata. Konsep ini juga menyatakan bahwa pendidikan inklusif adalah sistem yang memungkinkan semua anak, termasuk mereka dengan kebutuhan khusus belajar bersama dalam suasana yang ramah dan mendukung.

Selain itu, penciptaan lingkungan belajar yang inklusif harus memperhatikan aspek keberagaman dan aksesibilitas. Pentingnya memahami dan menghargai keberagaman serta memastikan aksesibilitas fisik dan digital sebagai langkah utama dalam menciptakan suasana yang inklusif dan ramah anak. Pengembangan kurikulum yang adaptif juga menjadi bagian dari strategi untuk mendukung keberhasilan semua peserta didik yang menyoroti pentingnya lingkungan yang merangsang pertumbuhan dan keberhasilan melalui pendekatan yang kearifan budaya.

Dalam perspektif pedagogis, lingkungan belajar inklusif memerlukan adaptasi kurikulum, metode pengajaran, dan strategi penilaian yang mengakomodasi berbagai gaya belajar dan tingkat kemampuan siswa. Meyer, Rose, dan Gordon (2014) melalui kerangka *universal design for learning* (UDL) menekankan bahwa desain pembelajaran sebaiknya direncanakan sejak awal agar dapat diakses dan relevan bagi semua peserta didik, bukan sekadar dimodifikasi setelah hambatan muncul. Prinsip ini menempatkan aksesibilitas dan fleksibilitas sebagai inti dari proses pembelajaran.

Lebih lanjut, konsep lingkungan belajar inklusif berkaitan erat dengan *social model of disability* yang memandang hambatan dalam pembelajaran



bukan berasal dari kondisi individu semata, melainkan dari lingkungan dan sistem pendidikan yang tidak responsif terhadap kebutuhan peserta didik (Shakespeare, 2014). Artinya, tugas pendidik dan pengambil kebijakan adalah menciptakan sistem yang mengakomodasi keberagaman, bukan menyesuaikan individu untuk memenuhi standar yang kaku. Dengan pendekatan ini, inklusi menjadi strategi transformasi pendidikan yang berkelanjutan, bukan sekadar proyek atau kebijakan jangka pendek.

Aksesibilitas menjadi salah satu aspek utama dalam lingkungan belajar yang inklusif dan dapat diakses oleh semua siswa, terlepas dari latar belakang atau kemampuan mereka. Lingkungan yang inklusif dan aksesibel memungkinkan semua siswa untuk berpartisipasi aktif sehingga mendukung proses belajar yang efektif. Manfaat dari lingkungan belajar yang inklusif tidak hanya terbatas pada aspek akademik, tetapi juga dalam pengenalan keragaman budaya dan penumbuhan toleransi.

Peran guru sangat penting dalam menciptakan dan memelihara lingkungan belajar yang inklusif. Dalam hal ini, guru harus mampu membentuk suasana yang mendukung keberagaman dan multikulturalisme serta mampu mengelola dinamika kelas yang beragam. Pendekatan ini penting agar peserta didik merasa diterima dan termotivasi untuk belajar secara optimal. Selain itu, pendidikan inklusif juga memerlukan komitmen dari seluruh pemangku kepentingan, termasuk dalam implementasi yang efektif.

Secara keseluruhan, penciptaan lingkungan belajar inklusif merupakan proses yang kompleks tetapi esensial untuk memastikan bahwa semua peserta didik mendapatkan kesempatan yang sama dalam proses pendidikan. Pendekatan yang holistik meliputi pemahaman keberagaman, aksesibilitas, pengembangan kurikulum, serta peran aktif guru menjadi kunci utama dalam mewujudkan lingkungan belajar yang inklusif dan ramah bagi semua.

Teori-Teori yang Mendasari Lingkungan Belajar Inklusif

Keberadaan lingkungan belajar inklusif dibangun dengan berlandaskan pada teori yang kokoh dan beragam. Teori yang ada memberikan kerangka konseptual yang memandu pendidik, pembuat kebijakan, dan praktisi



dalam menciptakan ruang belajar yang ramah, adil, dan setara bagi semua peserta didik. Setiap teori menawarkan sudut pandang unik, mulai dari bagaimana menghilangkan hambatan pembelajaran sejak awal, menyesuaikan strategi pengajaran sesuai kebutuhan individu, hingga membangun budaya sekolah yang merangkul keberagaman. Pemahaman terhadap teori-teori ini menjadi langkah awal yang krusial karena tidak hanya memberi arah dalam merancang kebijakan dan praktik, tetapi juga memastikan bahwa setiap peserta didik tanpa terkecuali memiliki kesempatan yang sama untuk berkembang secara akademik, sosial, dan emosional dalam lingkungan yang mendukung. Berikut teori-teori yang menjadi landasan lingkungan belajar inklusif.

1. Teori belajar konstruktivisme

Teori konstruktivisme menekankan bahwa pengetahuan dibangun secara aktif oleh peserta didik melalui pengalaman langsung dan interaksi dengan lingkungannya. Dalam kelas inklusif, guru tidak hanya berperan sebagai pemberi informasi, tetapi juga sebagai fasilitator yang membantu peserta didik mengonstruksi pengetahuannya. Vygotsky (1978) memperkenalkan konsep *zone of proximal development (ZPD)* yang relevan dengan praktik inklusif. Jadi, peserta didik dengan kebutuhan khusus dapat belajar secara optimal jika diberikan dukungan atau *scaffolding* sesuai dengan kemampuannya. Dengan demikian, konstruktivisme mendorong pembelajaran yang adaptif terhadap perbedaan kemampuan setiap peserta didik.

2. Teori belajar sosial

Albert Bandura (1977) melalui teori belajar sosial menyatakan bahwa pembelajaran terjadi melalui pengamatan, peniruan, dan pemodelan perilaku. Hal ini sangat relevan bagi kelas inklusif karena peserta didik dengan kebutuhan khusus dapat mengembangkan keterampilan sosial dan akademik melalui interaksi dengan teman sebaya. Konsep *self-efficacy* yang dikemukakan oleh Bandura juga penting untuk membangun rasa percaya diri anak berkebutuhan khusus dalam menghadapi tantangan belajar. Lingkungan belajar inklusif dengan interaksi sosial yang positif dapat memperkuat proses pembelajaran serta menumbuhkan sikap toleran terhadap perbedaan.

3. Teori belajar humanistik

Teori humanistik menekankan pentingnya pengembangan kepribadian dan potensi individu secara menyeluruh. Carl Rogers (1983) dengan gagasan guru sebagai fasilitator menunjukkan bahwa pembelajaran akan efektif jika peserta didik merasa aman, diterima, dan dihargai. Dalam lingkungan inklusif, prinsip humanistik sangat penting untuk menciptakan iklim pembelajaran yang ramah, penuh empati, serta mendorong peserta didik mencapai aktualisasi diri. Setiap anak dipandang unik dan berhak mendapatkan kesempatan belajar yang setara. Dalam konteks inklusi, teori ini menekankan pentingnya menciptakan lingkungan yang mendukung kebutuhan psikologis dan emosional peserta didik. Guru berperan sebagai fasilitator yang membimbing siswa untuk mengembangkan potensi mereka secara optimal.

4. Teori ekologi

Teori ekologi Bronfenbrenner (1979) menekankan bahwa perkembangan individu dipengaruhi oleh interaksi antara faktor internal dan eksternal yang terbagi dalam beberapa sistem, yakni mikrosistem (keluarga, sekolah), mesosistem (hubungan antarlingkungan), eksosistem (lingkungan sosial lebih luas), dan makrosistem (budaya, kebijakan). Lingkungan belajar inklusif tidak dapat dipisahkan dari dukungan berbagai pihak, mulai dari guru, keluarga, masyarakat, hingga pemerintah. Oleh karena itu, keberhasilan pendidikan inklusif sangat ditentukan oleh kolaborasi antarelemen ekosistem pendidikan.

Lingkungan belajar inklusif bukan hanya implementasi teknis di dalam kelas, melainkan integrasi dari berbagai aspek yang meliputi kognitif (konstruktivisme), sosial (belajar sosial), afektif-humanistik (humanistik), dan sistemik (ekologi). Sinergi dari keempat teori ini menjadikan pendidikan inklusif sebagai pendekatan yang komprehensif dan berkelanjutan sekaligus menegaskan bahwa inklusi adalah wujud nyata dari pendidikan yang adil dan setara bagi semua peserta didik.



Tantangan dan Strategi dalam Mewujudkan Lingkungan Belajar Inklusif

Pendidikan inklusif di Indonesia nyatanya masih menghadapi berbagai hambatan. Suriaman (2023) mencatat bahwa kurangnya pengetahuan dan keterampilan guru dalam menangani anak berkebutuhan khusus menjadi salah satu tantangan utama. Selain itu, stigma negatif terhadap anak berkebutuhan khusus dan kebijakan yang kurang aplikatif juga menghambat pelaksanaan pendidikan inklusif. Adapun tantangan yang kerap dihadapi mencakup kurangnya pelatihan bagi tenaga pendidik, keterbatasan sumber daya, dan hambatan aksesibilitas.

Untuk menciptakan lingkungan belajar yang inklusif, ada beberapa strategi yang dapat diterapkan. Salah satunya adalah penerapan pembelajaran berdiferensiasi yang dapat memenuhi kebutuhan beragam siswa. Menurut Ayuningtyas dkk. (2023), pembelajaran berdiferensiasi memungkinkan setiap siswa untuk belajar sesuai dengan minat dan kemampuannya sehingga tercipta suasana yang lebih inklusif. Selain itu, Hakeu dkk. (2023) menekankan pentingnya transformasi pembelajaran yang mendukung anak berkebutuhan khusus agar dapat berinteraksi dan belajar bersama dengan teman sebayanya.

Dalam hal ini, guru memiliki peran kunci untuk menciptakan lingkungan belajar inklusif. Menurut Prihandini dkk. (2023) guru harus mampu merancang pengalaman belajar yang mempertimbangkan karakteristik siswa secara menyeluruh. Selain itu, Astuti (2024) menjelaskan bahwa guru yang terlatih dan memiliki pemahaman yang baik tentang pendidikan inklusif dapat menciptakan suasana belajar yang mendukung keterlibatan akademik siswa. Oleh karena itu, pelatihan dan pengembangan profesional bagi guru sangat penting untuk meningkatkan kemampuan dalam menerapkan strategi pembelajaran inklusif.

Dengan demikian, lingkungan belajar inklusif adalah komponen penting dalam sistem pendidikan yang modern. Meskipun terdapat tantangan dalam implementasinya, berbagai strategi dan pendekatan bisa diterapkan untuk menciptakan ruang yang mendukung semua siswa. Peran guru sangat krusial dalam menciptakan lingkungan yang inklusif dan pelatihan yang tepat dapat membantu mereka mengatasi hambatan

yang ada. Jadi, pendidikan inklusif tidak hanya memberikan manfaat bagi siswa berkebutuhan khusus; tetapi juga memperkaya pengalaman belajar bagi semua peserta didik.





litpus

PENDIDIKAN INKLUSI

Teori, Praktik, dan Implementasi di Sekolah



BAB VIII

KETERLIBATAN ORANG TUA DAN KOMUNITAS DALAM PENDIDIKAN INKLUSIF

Skolastika Lelu Beding

Pemerintah Indonesia terus berupaya mewujudkan pendidikan inklusif yang manfaatnya dapat dirasakan oleh seluruh peserta didik di berbagai jenjang. Jannah dkk. (2021) menjelaskan bahwa landasan utama penerapan pendidikan inklusif adalah UUD 1945 Pasal 31 yang menegaskan hak setiap warga negara untuk memperoleh pendidikan tanpa pengecualian. Regulasi ini juga diperkuat dengan Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional dan Undang-Undang Nomor 23 Tahun 2002 tentang Perlindungan Anak. Melalui dasar hukum tersebut, pemerintah berkomitmen untuk menjamin anak-anak di Indonesia dapat mengakses pendidikan, memperoleh layanan yang layak, serta perlindungan yang optimal (Fitriani dkk., 2024).

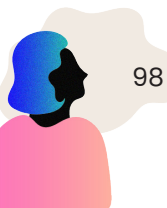
Pendidikan inklusif sejatinya merupakan pendekatan yang menempatkan keberagaman peserta didik sebagai kekuatan, bukan hambatan dalam proses belajar. Ini adalah komitmen untuk menyediakan lingkungan belajar yang adil, adaptif, dan menghargai perbedaan, termasuk untuk anak-anak berkebutuhan khusus (Herawati 2016). Namun, dalam pelaksanaannya

pendidikan inklusif tidak hanya menjadi tanggung jawab guru dan sekolah; tetapi menuntut keterlibatan aktif dari dua pilar sosial yang sangat penting, yaitu orang tua dan komunitas.

Keterlibatan orang tua dalam pendidikan inklusif telah terbukti memberikan dampak signifikan terhadap keberhasilan akademik, keterampilan sosial, serta kesejahteraan emosional anak. Peran mereka tidak hanya sebagai pendamping di rumah, tetapi juga sebagai mitra dalam penyusunan rencana pembelajaran individual (IEP), pengambilan keputusan pendidikan, dan advokasi terhadap hak-hak anak mereka (Epstein 2011). Orang tua yang diberdayakan dapat menjadi agen perubahan, membangun komunikasi positif dengan guru, serta menciptakan lingkungan belajar yang selaras antara rumah dan sekolah (Herawati dkk., 2025).

Selain orang tua, komunitas juga memegang peran krusial dalam menciptakan sistem pendidikan yang inklusif. Komunitas yang inklusif menyediakan sumber daya, kesempatan belajar di luar sekolah, serta iklim sosial yang mendukung keberagaman. Pendekatan berbasis komunitas, seperti *community-based inclusive education* (CBIE) yang berkembang di India dan Asia Tenggara menunjukkan bagaimana organisasi lokal, relawan, dan tokoh masyarakat dapat memperkuat inklusi pendidikan melalui kegiatan kontekstual (P. Srivastava 2020; C.Y., Tan, Cheung, dan Lim 2021).

Namun, tantangan seperti kurangnya kesadaran, rendahnya kapasitas advokasi, serta keterbatasan sumber daya masih menjadi penghalang. Oleh karena itu, kolaborasi antara sekolah, orang tua, dan komunitas harus dibangun secara sistematis melalui pelatihan, komunikasi dua arah, serta kebijakan sekolah yang mendukung partisipasi penuh dari semua pihak (UNESCO, 2020a). Bab ini akan membahas secara komprehensif bagaimana keterlibatan orang tua dan komunitas dalam pendidikan inklusif dapat diwujudkan dalam praktik, bagaimana tantangan dapat dihadapi, serta bagaimana strategi penguatan kolaborasi menuju sistem pendidikan yang benar-benar menjangkau semua anak. Dengan memperkuat peran sosial di sekitar anak, pendidikan inklusif dapat menjadi lebih manusiawi, relevan, dan berkelanjutan.



Mitra dalam Perencanaan dan Implementasi

Dalam konteks pendidikan inklusif, orang tua bukan hanya sebagai pendukung moral atau administratif, melainkan juga mitra strategis yang dapat merancang dan mengimplementasikan proses pembelajaran secara reponsif terhadap kebutuhan anak. Keterlibatan mereka dalam penyusunan dan pelaksanaan *individualized education program* (IEP) atau program pembelajaran individual (PPI) merupakan inti dari pendekatan pedagogis yang inklusif dan partisipatif.

IEP merupakan rencana pembelajaran yang disusun khusus untuk peserta didik dengan kebutuhan khusus. Dalam IEP mencakup tujuan belajar, metode, penyesuaian kurikulum, serta strategi evaluasi yang sesuai. Orang tua memiliki pengetahuan kontekstual dan emosional tentang anak yang tidak dimiliki oleh guru atau tenaga ahli. Oleh karena itu, keterlibatan orang tua dalam proses ini memberikan perspektif yang lebih utuh dan humanistik terhadap kebutuhan anak (Florian dan Black-Hawkins, 2011). Penelitian menunjukkan bahwa IEP yang dirancang melalui kolaborasi antara orang tua dan tenaga pendidikan memiliki kualitas yang lebih baik, lebih realistis, dan lebih mudah diimplementasikan secara konsisten (Turnbull dkk., 2015). Selain itu, keterlibatan orang tua dalam perencanaan juga meningkatkan rasa memiliki terhadap program pendidikan anak sehingga mereka lebih berkomitmen untuk mendukung proses belajar di rumah.

Setelah IEP disusun, peran orang tua berlanjut dalam tahap implementasi. Guru dan orang tua perlu membangun komunikasi terbuka yang rutin, seperti pertemuan berkala, laporan kemajuan, dan saluran komunikasi informal (misalnya melalui pesan atau platform daring). Kemitraan ini memungkinkan terjadinya penyesuaian cepat jika terdeteksi adanya hambatan. Selain itu, juga dapat memberikan dukungan emosional yang berkesinambungan bagi anak. Di negara-negara dengan praktik inklusi maju seperti Kanada dan Finlandia, model kolaboratif semacam ini menjadi standar sehingga orang tua tidak hanya diberi ruang formal dalam rapat IEP; tetapi juga diberdayakan melalui pelatihan, akses informasi, dan forum diskusi (OECD, 2021). Adapun di Indonesia, pendekatan ini mulai diadopsi dalam program Sekolah Penggerak dan Sekolah Inklusi dengan prinsip



“tri pusat pendidikan” yang melibatkan keluarga, sekolah, dan masyarakat (Kemendikbudristek, 2022).

Kolaborasi antara sekolah, keluarga, dan masyarakat (*school-family-community partnerships*) menjadi fondasi penting dalam meningkatkan mutu pendidikan. Dalam konteks perencanaan dan implementasi program pendidikan, peran mitra sangat krusial. Namun, ada beberapa tantangan yang kerap dijumpai. Salah satunya adalah kesenjangan komunikasi dan perbedaan ekspektasi antara sekolah dan keluarga. Banyak orang tua merasa tidak cukup diberdayakan untuk terlibat dalam pengambilan keputusan, sedangkan pihak sekolah kerap kekurangan strategi sistematis untuk mengintegrasikan kontribusi keluarga dan masyarakat dalam perencanaan yang menyeluruh (Epstein 2011; J., 2013; Goodall, 2013).

Implikasi praktis dari tantangan ini meliputi perlunya pengembangan kerangka kerja kolaboratif yang menekankan peran aktif semua pihak. Epstein (2011) menawarkan enam model keterlibatan yang dapat diadopsi oleh sekolah dalam membangun kemitraan. Tiga di antaranya ialah komunikasi dua arah, dukungan belajar di rumah, dan partisipasi dalam pengambilan keputusan. Selain itu, strategi pelatihan bagi guru dan pemimpin sekolah untuk membangun budaya inklusif menjadi penting agar sekolah dapat menyusun rencana kegiatan yang sesuai dengan konteks sosial dan budaya masyarakat sekitarnya (Anderson-Butcher dkk., 2010).

Lebih jauh, integrasi kemitraan ini dalam perencanaan pendidikan memerlukan evaluasi berkelanjutan dan pengumpulan umpan balik dari semua pemangku kepentingan. Kolaborasi ini bukan sekadar pelibatan simbolik, melainkan sebuah proses dinamis yang harus dikelola secara strategis. Ketika dilakukan dengan baik, kemitraan ini dapat meningkatkan keterlibatan siswa, memperbaiki hasil belajar, dan memperkuat kepercayaan antara sekolah dan komunitas (Sanders, 2012).

Dukungan Emosional dan Belajar di Rumah

Dalam konteks pendidikan inklusif, peran orang tua tidak berhenti pada keterlibatan formal di sekolah; tetapi meluas ke ruang domestik melalui dukungan emosional dan pembelajaran di rumah. Kedua aspek ini sangat penting bagi anak-anak dengan kebutuhan khusus karena mereka



mebutuhkan lingkungan yang stabil secara emosional dan kaya akan stimulasi belajar yang berkesinambungan.

Dukungan emosional yang diberikan oleh orang tua memainkan peran fundamental dalam perkembangan psikologis anak, terutama mereka yang memiliki hambatan belajar atau kebutuhan khusus. Dukungan ini mencakup empati, kasih sayang, kehadiran yang konsisten, serta komunikasi yang terbuka dan hangat. Anak-anak dengan hambatan belajar kerap menghadapi tantangan tambahan, seperti rasa tidak percaya diri, perasaan terisolasi, stres akademik yang berkepanjangan, dan kecemasan sosial.

Tanpa dukungan emosional yang memadai, kondisi ini dapat memperburuk kesulitan belajar dan melemahkan semangat anak untuk terus mencoba (Al-Yagon, 2015). Hubungan emosional yang sehat dan aman antara anak dan orang tua menciptakan fondasi yang kuat bagi anak dalam mengembangkan motivasi intrinsik, ketangguhan (resiliensi), dan kemampuan untuk mengelola tekanan. Anak-anak yang merasakan dukungan emosional cenderung lebih mampu menghadapi kegagalan serta memiliki rasa percaya diri yang lebih tinggi untuk meminta bantuan atau mengungkapkan kebutuhannya secara terbuka.

Dukungan emosional terbukti berkontribusi pada kemampuan regulasi emosi anak. Dalam konteks pembelajaran inklusif, anak-anak dengan regulasi emosi yang baik dapat lebih mudah beradaptasi dengan perubahan, bekerja sama dengan teman sebaya, serta mengikuti instruksi guru dengan lebih efektif (Morales, Albarracín, dan Stieben, 2021). Dalam hal ini, peran orang tua tidak hanya sebagai pengasuh, tetapi juga sebagai pelatih emosi (*emotion coach*) yang membantu anak mengenali, menamai, dan menenangkan emosi-emosi sulit yang muncul selama proses belajar. Konteks budaya juga memengaruhi bagaimana dukungan emosional diberikan dan diterima. Penelitian Wang & Kenny (2014) menunjukkan bahwa dalam masyarakat kolektif, keterlibatan emosional orang tua secara tidak langsung membentuk nilai-nilai internal anak melalui komunikasi empatik dan penguatan hubungan sosial yang pada gilirannya berdampak positif terhadap keterlibatan anak di sekolah dan kehidupan sosialnya.

Pembelajaran di rumah tidak hanya merujuk pada pemberian tugas, tetapi juga pada stimulasi kognitif, penguatan keterampilan fungsional, dan pembentukan rutinitas belajar yang konsisten. Orang tua memainkan peran



sebagai fasilitator belajar informal yang memberikan dukungan individual sesuai dengan gaya belajar anak. Misalnya, anak dengan disleksia dapat dibantu melalui pembacaan bersama menggunakan buku audio, sedangkan anak dengan ADHD diuntungkan dari aktivitas fisik terstruktur sebagai bagian dari sesi belajar. Epstein (2011) menekankan pentingnya *family-like learning environments* yang menyatu antara nilai-nilai rumah dan struktur sekolah. Ketika komunikasi dua arah antara guru dan orang tua terbangun, materi dan strategi pembelajaran bisa disesuaikan dengan situasi rumah tangga sehingga mendukung konsistensi belajar.

Penerapan strategi dukungan emosional dan akademik yang tepat di rumah sangat penting untuk membantu anak-anak dengan hambatan belajar tumbuh secara optimal dalam lingkungan yang mendukung. Salah satu pendekatan yang efektif adalah menyusun jadwal belajar harian yang fleksibel dan ramah anak. Jadwal ini tidak hanya membantu menciptakan rutinitas, tetapi juga mengurangi kecemasan anak terhadap beban akademik yang kaku. Orang tua juga perlu mengelola ekspektasi secara realistis dan menyesuaikan target belajar dengan kemampuan serta ritme belajar anak agar mereka tidak merasa terbebani atau gagal. Pemberian penguatan positif (*positive reinforcement*) terhadap setiap capaian kecil anak, baik secara akademik maupun sosial terbukti meningkatkan motivasi dan rasa percaya diri anak. Fish (2008) menjelaskan bahwa keterlibatan aktif orang tua dalam kegiatan belajar di rumah, termasuk memberikan dukungan emosional dan menciptakan suasana belajar yang positif berdampak besar terhadap perkembangan bahasa, kemampuan sosial, dan adaptasi anak berkebutuhan khusus di lingkungan sekolah inklusif.

Melibatkan anak dalam aktivitas rumah tangga juga merupakan strategi penting yang kerap diremehkan. Kegiatan ini dapat mendorong rasa tanggung jawab dan meningkatkan kemandirian anak yang pada akhirnya memperkuat *self-efficacy* dalam menghadapi tantangan belajar. Penelitian yang telah dilakukan oleh Al-Yagon dan Margalit (2009) menegaskan bahwa dukungan emosional orang tua yang diwujudkan melalui aktivitas bersama berkorelasi positif dengan regulasi emosi dan kemampuan menghadapi stres pada anak dengan kesulitan belajar.

O'Connor dkk. (2012) juga menemukan bahwa keterlibatan orang tua yang konsisten dalam bentuk perhatian, pendampingan tugas, maupun



mendengarkan keluh kesah anak berperan sebagai faktor protektif terhadap masalah psikososial. Oleh karena itu, strategi-strategi ini tidak hanya penting untuk keberhasilan akademik, tetapi juga untuk pembangunan fondasi psikologis yang kuat bagi anak-anak dengan kebutuhan pendidikan khusus. Namun, strategi yang telah dipaparkan tidak selalu mudah diterapkan oleh semua orang tua. Banyak faktor yang menjadi penghambat sehingga penting untuk membahas tantangan nyata serta solusi yang dapat mendukung keberlanjutan pembelajaran inklusif di rumah.

Tantangan dan Solusi Keterlibatan Orang Tua dalam Pendidikan Inklusif

Realitas di lapangan menunjukkan bahwa tidak semua orang tua mampu menerapkan strategi dukungan emosional dan pembelajaran di rumah secara konsisten. Hambatan struktural, seperti keterbatasan waktu akibat beban pekerjaan, minimnya pemahaman pedagogis, serta tekanan ekonomi sering kali menjadi kendala utama (Turnbull dkk., 2015). Kondisi ini membuat sebagian orang tua merasa kurang percaya diri dalam mendampingi anak belajar, bahkan ada yang menyerahkan sepenuhnya tanggung jawab pendidikan kepada sekolah. Padahal, pendidikan inklusif hanya akan berjalan efektif jika ada kesinambungan dukungan antara rumah dan sekolah.

Dalam hal ini, sekolah perlu memahami bahwa keterbatasan orang tua bukanlah cerminan dari kurangnya kepedulian; melainkan hasil dari kompleksitas situasi sosial-ekonomi yang dihadapi oleh keluarga (UNESCO, 2020b). Dengan demikian, solusi yang dihadirkan tidak boleh bersifat seragam. Sebaliknya, harus adaptif terhadap konteks keluarga. Salah satu langkah penting yang dapat dilakukan adalah penyelenggaraan pelatihan teknis bagi orang tua yang berfokus pada strategi belajar di rumah. Pelatihan ini dapat berupa lokakarya singkat, modul daring, maupun sesi diskusi kelompok kecil yang memberikan keterampilan praktis, seperti cara membimbing anak dengan disleksia membaca atau mendampingi anak dengan ADHD mengelola rutinitas. Dengan pengetahuan praktis, orang tua dapat lebih percaya diri dan terlibat aktif dalam proses pembelajaran.

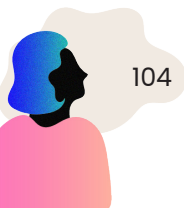


Selain pelatihan, sekolah juga dapat menyediakan buku panduan atau video tutorial pembelajaran adaptif yang mudah dipahami, menggunakan bahasa sederhana, serta menyesuaikan dengan kebutuhan lokal (J. Goodall, 2013). Materi ini berfungsi sebagai referensi praktis yang bisa diakses kapan pun orang tua membutuhkan, terutama bagi mereka yang memiliki keterbatasan waktu untuk hadir dalam pertemuan tatap muka. Media digital sederhana, seperti WhatsApp, YouTube, atau aplikasi pesan singkat lainnya bisa dimanfaatkan untuk menyebarkan informasi ini sehingga akses tidak terhalang oleh jarak atau biaya.

Di samping itu, penyediaan layanan konseling keluarga berbasis komunitas juga sangat penting. Konseling tidak hanya membantu orang tua memahami strategi pendidikan inklusif, tetapi juga memberikan ruang untuk berbagi pengalaman, mengatasi stres, dan memperoleh dukungan emosional dari sesama orang tua maupun tenaga profesional (P. Srivastava, 2020; C. Y. Tan, Cheung, dan Lim, 2021). Kehadiran forum komunitas atau kelompok dukungan orang tua memungkinkan terciptanya solidaritas sosial yang memperkuat motivasi dan mengurangi rasa isolasi dalam menghadapi tantangan mendampingi anak berkebutuhan khusus.

Pemberdayaan orang tua melalui pelatihan, panduan praktis, dan konseling berbasis komunitas ini akan memperluas makna pendidikan inklusif. Pendidikan tidak lagi dipahami sebagai proses yang berhenti di sekolah, tetapi menjadi bagian integral dari kehidupan sehari-hari anak di rumah dan masyarakat. Dengan demikian, keterlibatan orang tua tidak hanya berperan sebagai pelengkap, melainkan sebagai kekuatan utama dalam menciptakan lingkungan belajar yang adil, ramah, dan berkelanjutan (Epstein 2011).

Akhirnya, perlu disadari bahwa hambatan di tingkat rumah tangga hanyalah sebagian dari kompleksitas keterlibatan orang tua dalam pendidikan inklusif. Tantangan-tantangan yang lebih luas, seperti kesenjangan informasi, keterbatasan ekonomi, relasi yang tidak setara dengan sekolah, hingga stigma sosial masih membayangi partisipasi keluarga secara penuh. Berikut penjabaran lebih lanjut mengenai tantangan umum dalam pendidikan inklusif bagi orang tua.



1. Kesenjangan informasi dan literasi inklusif

Salah satu kendala utama keterlibatan orang tua adalah rendahnya literasi inklusi, baik dari segi pemahaman konsep maupun praktik. Banyak orang tua belum sepenuhnya memahami apa yang dimaksud dengan pendidikan inklusif, hak-hak anak mereka dalam sistem ini, serta peran yang dapat mereka ambil untuk mendukung proses pembelajaran (Florian dan Black-Hawkins, 2011). Kondisi ini sering diperburuk oleh keterbatasan akses informasi yang ramah, sederhana, dan sesuai konteks sosial budaya keluarga. Dalam masyarakat yang masih diliputi stigma terhadap disabilitas, sebagian orang tua bahkan enggan mencari informasi karena takut dihakimi.

Sekolah memiliki peran krusial dalam menjembatani kesenjangan informasi ini. Forum diskusi, sosialisasi sejak awal masuk sekolah, serta penggunaan media komunikasi sederhana dapat membantu orang tua memahami peran dengan lebih jelas. Literasi inklusif bukan hanya tentang kemampuan membaca informasi, melainkan juga pemahaman kritis mengenai hak-hak pendidikan anak dan bagaimana berpartisipasi aktif dalam proses tersebut. Inisiatif berbasis komunitas, seperti posyandu, PKK, atau forum warga dapat dijadikan sarana efektif untuk memperluas jangkauan literasi inklusi.

2. Keterbatasan waktu dan ekonomi

Keterbatasan waktu dan tekanan ekonomi juga menjadi tantangan signifikan bagi keluarga, khususnya dari kelompok menengah ke bawah. Orang tua yang bekerja dengan jam kerja tidak fleksibel sering kali kesulitan hadir dalam rapat sekolah, pelatihan, atau dalam mendampingi anak belajar secara konsisten. Situasi ini tidak jarang disalahartikan sebagai kurangnya kepedulian, padahal sebenarnya berakar pada keterbatasan struktural (Turnbull dkk., 2015).

Solusi yang inklusif harus mampu menyesuaikan dengan realitas sosial-ekonomi orang tua. Misalnya, menyediakan pertemuan fleksibel di luar jam kerja, laporan perkembangan anak secara daring, atau program kunjungan rumah oleh guru. Model *inclusive engagement* ini memungkinkan semua orang tua tetap bisa berpartisipasi tanpa harus meninggalkan tanggung jawab ekonomi. Dengan pendekatan semacam



ini, sekolah dapat menghindari bias kelas sosial dan memastikan bahwa keterlibatan orang tua benar-benar merata.

3. Ketimpangan relasi sekolah dan orang tua

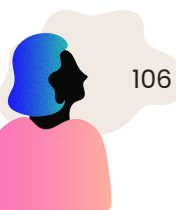
Dalam banyak kasus, hubungan antara sekolah dan orang tua masih berlangsung secara hierarkis. Sekolah sering memosisikan diri sebagai otoritas utama, sedangkan orang tua hanya dipandang sebagai penerima informasi. Pola komunikasi satu arah ini menghambat terjadinya kemitraan sejajar yang seharusnya menjadi roh pendidikan inklusif (Epstein, 2011). Akibatnya, banyak orang tua merasa suara mereka tidak didengar, baik dalam forum formal seperti IEP maupun dalam komunikasi sehari-hari.

Dalam mengatasi ketimpangan ini perlu adanya perubahan paradigma. Sekolah harus menempatkan orang tua sebagai *co-educator* yang memiliki pengetahuan unik tentang anak. Praktik dari negara seperti Finlandia menunjukkan bahwa forum dialog, lokakarya bersama, dan evaluasi berbasis narasi dapat memperkuat relasi yang setara. Dengan komunikasi dua arah yang bermakna, orang tua lebih percaya diri, terbuka, dan siap mengambil peran aktif dalam mendukung pendidikan anak.

4. Stigma dan tekanan sosial

Stigma sosial terhadap anak berkebutuhan khusus masih menjadi tantangan berat di banyak komunitas. Orang tua sering merasa malu, takut dihakimi, atau bahkan menarik anak dari sekolah karena tekanan lingkungan (UNESCO, 2020b). Stigma ini tidak hanya melukai anak, tetapi juga membatasi keberanian orang tua untuk tampil sebagai advokat pendidikan inklusif. Beban emosional ganda ini membuat banyak keluarga terisolasi dan enggan terlibat dalam program sekolah.

Untuk mengatasi stigma, dibutuhkan strategi berbasis komunitas yang melibatkan tokoh masyarakat, guru, dan lembaga lokal. Kampanye inklusi, pelatihan komunikasi sensitif, serta kegiatan bersama antara anak berkebutuhan khusus dan teman sebaya dapat mengurangi stereotip negatif. Ketika masyarakat lebih menerima keberagaman, orang tua pun merasa lebih percaya diri untuk berperan aktif. Dalam ekosistem inklusif yang sehat, dukungan sosial dari lingkungan sekitar sama pentingnya dengan dukungan teknis dari sekolah.



Dalam menghadapi tantangan yang berlapis ini, diperlukan strategi berbasis prinsip *universal design for engagement*, yakni memastikan semua orang tua dengan segala latar belakangnya memiliki jalan masuk untuk terlibat (Anderson-Butcher dkk., 2010). Sekolah perlu menyediakan pelatihan berbasis komunitas yang disesuaikan dengan kebutuhan lokal, bukan hanya materi teknis. Selain itu, forum dukungan orang tua harus difasilitasi secara rutin. Adapun pemanfaatan teknologi sederhana seperti grup WhatsApp atau video edukatif lokal dapat menjembatani kesenjangan komunikasi.

Lebih jauh, pendampingan keluarga melalui guru pembimbing khusus atau kader masyarakat terlatih dapat membantu orang tua mengatasi hambatan praktis. Dengan strategi yang menghargai kompleksitas peran keluarga, keterlibatan orang tua tidak hanya menjadi simbol partisipasi; tetapi juga jantung dari keberlanjutan pendidikan inklusif. Strategi-strategi tersebut menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua bukan sekadar pelengkap, melainkan inti dari keberhasilan pendidikan inklusif. Oleh karena itu, kolaborasi sekolah, keluarga, dan komunitas secara berkelanjutan menjadi sangat penting untuk dilakukan.

litnus





litpus

PENDIDIKAN INKLUSI

Teori, Praktik, dan Implementasi di Sekolah



BAB IX

KEBIJAKAN DAN IMPLEMENTASI PENDIDIKAN INKLUSI DI INDONESIA

Pendidikan inklusi merupakan salah satu wujud nyata dari upaya mewujudkan pemerataan pendidikan bagi seluruh warga negara tanpa terkecuali, termasuk bagi peserta didik yang memiliki kebutuhan khusus. Konsep ini berangkat dari pandangan bahwa setiap anak, terlepas dari perbedaan kemampuan, latar belakang sosial, budaya, maupun kondisi fisik dan mental memiliki hak yang sama untuk memperoleh pendidikan yang bermutu dalam lingkungan yang mendukung perkembangan potensinya secara optimal. Di Indonesia, pendidikan inklusi menjadi bagian integral dari kebijakan nasional pendidikan yang menegaskan prinsip nondiskriminasi sebagaimana tertuang dalam Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional yang menyatakan bahwa setiap warga negara berhak memperoleh pendidikan yang layak sesuai dengan bakat, minat, dan kemampuannya.

Kebijakan pendidikan inklusi di Indonesia mulai mendapat perhatian sejak diterbitkannya Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusi bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa. Regulasi tersebut menegaskan tanggung jawab pemerintah dalam menyediakan layanan pendidikan yang adaptif terhadap keberagaman kebutuhan peserta didik. Namun,

dalam praktiknya implementasi pendidikan inklusi masih menghadapi berbagai tantangan, baik dari segi kebijakan teknis, kesiapan sumber daya manusia, sarana dan prasarana, maupun perubahan paradigma masyarakat dan tenaga pendidik terhadap penerimaan anak berkebutuhan khusus di sekolah reguler.

Penerapan pendidikan inklusi menuntut adanya sistem yang terintegrasi antara kebijakan nasional, manajemen sekolah, kompetensi guru, serta dukungan lingkungan sosial. Implementasi yang efektif tidak hanya bergantung pada adanya regulasi, melainkan juga pada kemampuan lembaga pendidikan dalam menciptakan iklim sekolah yang ramah, adaptif, dan menghargai keberagaman. Guru sebagai ujung tombak pelaksanaan pendidikan inklusi dituntut untuk memiliki pengetahuan pedagogis yang memadai, kemampuan diferensiasi pembelajaran, serta empati tinggi terhadap kebutuhan peserta didik yang beragam.

Kebijakan dan implementasi pendidikan inklusi di Indonesia menjadi sangat relevan dalam konteks peningkatan mutu dan pemerataan pendidikan. Analisis terhadap kebijakan ini tidak hanya diperlukan untuk mengidentifikasi kesenjangan antara norma dan praktik, tetapi juga untuk menemukan strategi implementasi yang efektif agar prinsip inklusivitas benar-benar terwujud dalam setiap satuan pendidikan. Melalui pemahaman yang komprehensif mengenai dinamika kebijakan dan praktik pendidikan inklusi, diharapkan dapat terwujud sistem pendidikan nasional yang lebih adil, humanis, dan berkeadilan sosial bagi seluruh peserta didik.

Kebijakan Pendidikan Inklusi di Indonesia

Kebijakan pendidikan inklusi di Indonesia merupakan salah satu wujud konkret komitmen negara dalam mewujudkan pemerataan dan keadilan pendidikan bagi seluruh warga negara tanpa terkecuali. Kebijakan ini berfokus pada pemberian akses pendidikan yang setara, bermutu, dan berkeadilan bagi semua anak termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK) agar memiliki kesempatan yang sama untuk berkembang secara optimal sesuai dengan kemampuan, potensi, dan kebutuhan masing-masing. Pendidikan inklusi tidak hanya dipahami sebagai upaya integrasi peserta didik dengan kebutuhan khusus ke dalam sistem pendidikan umum, tetapi juga sebagai

pendekatan transformasional yang menuntut perubahan paradigma dalam penyelenggaraan pendidikan dari sistem yang eksklusif menuju sistem yang benar-benar menghargai keberagaman dan menjamin partisipasi semua peserta didik tanpa diskriminasi (Wijaya, 2019).

Secara yuridis, kebijakan pendidikan inklusi di Indonesia memiliki landasan hukum yang kuat dan bersumber dari berbagai regulasi nasional yang menjamin hak atas pendidikan bagi semua warga negara. Konstitusi Negara Republik Indonesia, khususnya Undang-Undang Dasar Negara 1945 Pasal 28H ayat (2) yang berbunyi “*Setiap orang mendapat kemudahan dan perlakuan khusus untuk memperoleh kesempatan dan manfaat yang sama guna mencapai persamaan dan keadilan*” menegaskan bahwa setiap orang berhak mendapatkan perlakuan khusus untuk memperoleh kesempatan dan manfaat yang sama guna mencapai keadilan serta kesejahteraan termasuk dalam bidang pendidikan. Prinsip ini kemudian dioperasionalkan melalui Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional yang menegaskan bahwa pendidikan diselenggarakan secara demokratis, berkeadilan, dan tidak diskriminatif dengan menjunjung tinggi hak asasi manusia, nilai keagamaan, nilai kultural, serta kemajemukan bangsa.

Selain memiliki landasan normatif yang kuat, pelaksanaan kebijakan pendidikan inklusi di Indonesia juga menekankan pentingnya aspek implementatif yang meliputi berbagai komponen pendukung. Pemerintah melalui Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi berupaya memperkuat kapasitas sumber daya manusia pendidikan melalui pelatihan dan pengembangan kompetensi guru agar mampu mengelola kelas yang heterogen dan menerapkan pendekatan pembelajaran yang adaptif serta responsif terhadap kebutuhan peserta didik yang beragam. Selain itu, penyediaan fasilitas pendidikan yang aksesibel, pengembangan kurikulum yang fleksibel dan inklusif, serta dukungan anggaran yang memadai menjadi elemen penting dalam memastikan keberhasilan implementasi kebijakan tersebut (Pratiwi dkk., 2024).

Kesimpulannya, kebijakan pendidikan inklusi di Indonesia tidak hanya dimaknai sebagai bentuk tanggung jawab pemerintah dalam memenuhi hak pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus, tetapi juga sebagai strategi nasional dalam membangun sistem pendidikan yang humanis, egaliter,



dan berorientasi pada pengakuan terhadap keberagaman manusia. Melalui kebijakan ini, diharapkan tercipta lingkungan pendidikan yang mampu menumbuhkan nilai toleransi, empati, dan solidaritas sosial sejak dini, serta membentuk generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga memiliki kepekaan sosial dan moral terhadap sesama.

Implementasi Pendidikan Inklusi di Indonesia

Implementasi pendidikan inklusi di Indonesia merupakan proses nyata dari penerapan kebijakan pendidikan nasional yang berorientasi pada pemerataan dan keadilan dalam memperoleh layanan pendidikan bagi seluruh anak termasuk yang memiliki kebutuhan khusus. Pendidikan inklusi di sekolah diselenggarakan dengan prinsip kebersamaan antara peserta didik reguler dan peserta didik berkebutuhan khusus dalam lingkungan serta layanan pendidikan yang sama. Model pendidikan ini tidak hanya menekankan aspek akademik, tetapi juga pembentukan karakter, nilai-nilai sosial, dan kesiapan peserta didik untuk hidup berdampingan di tengah masyarakat yang beragam. Menurut Kadir (2015), kebersamaan antara siswa reguler dan ABK di sekolah diyakini membawa pengaruh positif yang bersifat konstruktif dan efektif dalam membentuk kemampuan sosial, empati, serta kemandirian di dalam maupun di luar lingkungan sekolah.

Pendidikan inklusi pada dasarnya berfungsi sebagai sarana strategis untuk menanamkan nilai keberagaman sejak dini sebab kehidupan masyarakat Indonesia yang pluralistik menuntut setiap individu mampu berinteraksi, bekerja sama, dan saling menghargai perbedaan. Dalam sistem pendidikan inklusif, peserta didik yang berkebutuhan khusus maupun yang tidak dilatih untuk saling mengenal, memahami, dan menerima keberadaan satu sama lain sebagai bagian dari komunitas belajar yang utuh. Junanto dan Kusna (2018) menegaskan bahwa kebersamaan siswa di sekolah inklusi berperan penting dalam mereduksi kesenjangan sosial dan psikologis karena memungkinkan terjadinya interaksi yang sehat antarindividu yang memiliki latar belakang dan kemampuan berbeda. Dalam konteks ini, anak berkebutuhan khusus memperoleh pengalaman belajar sosial melalui interaksi dengan teman sebaya, sedangkan peserta didik reguler belajar

menumbuhkan empati, toleransi, dan sikap saling menghormati terhadap perbedaan.

Interaksi antarsiswa dalam lingkungan sekolah inklusi tidak berhenti di ruang kelas, tetapi berlanjut ke dalam hubungan sosial di luar sekolah. Menurut Dewi (2017), hubungan yang terjalin dalam kegiatan sekolah dapat berkembang menjadi jalinan komunikasi dan silaturahmi yang melibatkan orang tua serta keluarga siswa sehingga tercipta ruang sosial yang inklusif di masyarakat. Dalam konteks ini, sekolah inklusi dapat dipandang sebagai bentuk terapi sosial dan psikologis yang mampu mengurangi kesenjangan kehidupan antara siswa reguler dan siswa berkebutuhan khusus. Melalui model pendampingan di jam belajar maupun sesi konseling, siswa memperoleh ruang untuk mengembangkan potensi diri sekaligus membangun rasa percaya diri. Hal ini memberikan manfaat ganda. Bagi ABK, sekolah inklusi menjadi wadah pemulihan harga diri dan peningkatan motivasi belajar. Adapun bagi siswa reguler, menjadi wahana pembelajaran sosial yang membentuk karakter peduli dan terbuka terhadap perbedaan.

Selain berfungsi sebagai instrumen sosial, pendidikan inklusi juga memiliki dimensi pedagogis yang sangat penting. Lembaga pendidikan yang berorientasi pada penerapan prinsip *education for all* harus melakukan reorientasi terhadap kurikulum, metode pembelajaran, serta penyediaan infrastruktur yang sesuai dengan kebutuhan setiap individu peserta didik. Kadir (2015) menekankan bahwa perbedaan kemampuan belajar (*learning styles differences*) dan perbedaan individu (*human differences*) harus dipandang sebagai hal yang alamiah dan wajar. Oleh karena itu, lembaga pendidikan wajib menyiapkan pendidik yang memiliki kompetensi profesional, pemahaman mendalam tentang karakteristik siswa, serta kemampuan adaptif dalam merancang strategi pembelajaran yang bersifat fleksibel, responsif, dan kontekstual terhadap kebutuhan setiap peserta didik.

Dalam tataran implementatif, pendidikan inklusi di Indonesia masih menghadapi sejumlah tantangan kompleks. Menurut Nurwan (2019), keberhasilan suatu kebijakan publik, termasuk pendidikan inklusi, tidak hanya ditentukan oleh seberapa baik perumusan kebijakan tersebut dilakukan; tetapi juga oleh seberapa optimal tahap implementasinya dijalankan di lapangan. Dalam hal ini, proses implementasi pendidikan inklusi sering kali mengalami ketimpangan antara idealitas kebijakan dan realitas pelaksanaan.



Evaluasi terhadap implementasi kebijakan menunjukkan bahwa perbedaan pemahaman, keterbatasan sumber daya, dan lemahnya koordinasi antar-pihak sering kali menjadi penghambat utama.

Selaras dengan pandangan Merilee S. Grindle yang mengemukakan bahwa implementasi kebijakan publik dipengaruhi oleh dua variabel utama, yaitu *content of policy* (isi kebijakan) dan *context of implementation* (lingkungan implementasi), pelaksanaan pendidikan inklusi di Indonesia memerlukan dukungan yang kuat dari seluruh pemangku kepentingan. Terdapat berbagai hambatan dalam pelaksanaan program pendidikan inklusi, tetapi proses implementasinya tetap berjalan dengan baik berkat adanya kolaborasi antara kepala sekolah, guru, dinas pendidikan, dan masyarakat. Menurut Tarnoto (2016), permasalahan yang sering muncul dalam implementasi pendidikan inklusi berkaitan dengan keterbatasan sarana dan prasarana, rendahnya kesadaran masyarakat, serta kurangnya dukungan dan pelatihan bagi guru.

Muazza dkk. (2018) juga menegaskan bahwa guru merupakan faktor sentral dalam keberhasilan pendidikan inklusi, tetapi keberhasilan implementasi tidak dapat dicapai tanpa dukungan pihak lain, seperti orang tua, masyarakat, dan pemerintah. Oleh sebab itu, perlu adanya budaya sekolah yang benar-benar inklusif serta dukungan kebijakan pemerintah dalam bentuk penyediaan fasilitas, penguatan kapasitas tenaga pendidik, dan jaminan anggaran yang memadai. Dengan sinergi yang kuat di antara semua pihak, implementasi pendidikan inklusi di sekolah dasar maupun jenjang lainnya dapat terwujud secara optimal dan berkelanjutan.

Dengan demikian, implementasi pendidikan inklusi di Indonesia mencerminkan upaya sistematis dalam membangun ekosistem pendidikan yang adil, manusiawi, dan berorientasi pada pengakuan terhadap keberagaman. Pendidikan inklusi bukan hanya tentang memberikan ruang belajar bagi anak berkebutuhan khusus; melainkan juga tentang membangun masyarakat yang inklusif, toleran, dan saling menghargai perbedaan. Ini merupakan cita-cita besar yang sejalan dengan tujuan pendidikan nasional dan nilai-nilai kemanusiaan universal.



Upaya Kepala Sekolah dan Guru dalam Implementasi Pendidikan Inklusi

Upaya kepala sekolah dan guru dalam implementasi pendidikan inklusi di Indonesia merupakan aspek kunci yang menentukan keberhasilan penyelenggaraan pendidikan secara berkeadilan dan berorientasi pada penghargaan terhadap keberagaman peserta didik. Implementasi pendidikan inklusi bukan hanya sebatas pelaksanaan kebijakan administratif, melainkan juga proses transformasi paradigma pendidikan yang menuntut komitmen, inovasi, dan kerja sama di antara berbagai pihak terutama kepala sekolah dan guru sebagai aktor utama di tingkat satuan pendidikan. Dalam konteks ini, lembaga sekolah bersama dengan dinas pendidikan senantiasa berupaya melakukan perbaikan dan mencari solusi terhadap berbagai hambatan yang muncul dalam pelaksanaan program pendidikan inklusi. Upaya-upaya tersebut tidak hanya mencerminkan tanggung jawab moral terhadap peserta didik berkebutuhan khusus (ABK), tetapi juga merupakan bentuk nyata dari komitmen lembaga pendidikan untuk mewujudkan prinsip *education for all* yang menjamin hak pendidikan bagi setiap anak tanpa diskriminasi (Anwar dkk., 2025).

Salah satu langkah strategis yang dilakukan kepala sekolah dalam mendukung implementasi pendidikan inklusi adalah melalui kegiatan sosialisasi yang melibatkan seluruh elemen sekolah, termasuk komite sekolah dan orang tua peserta didik. Sosialisasi ini bertujuan untuk memberikan pemahaman yang komprehensif mengenai konsep pendidikan inklusi serta menumbuhkan kesadaran kolektif di kalangan orang tua dan masyarakat tentang pentingnya penerimaan terhadap perbedaan individu di lingkungan sekolah. Upaya ini menjadi penting karena keberhasilan pendidikan inklusi tidak hanya ditentukan oleh kesiapan guru dan fasilitas, tetapi juga oleh dukungan sosial dan sikap positif masyarakat terhadap anak berkebutuhan khusus. Melalui sosialisasi yang berkelanjutan, sekolah berusaha membangun budaya inklusif yang menghargai keragaman, menghapus stigma, serta memperkuat kolaborasi antara sekolah, keluarga, dan masyarakat dalam mendukung perkembangan peserta didik.

Selain sosialisasi, pelatihan dan *workshop* bagi guru menjadi salah satu strategi utama yang dijalankan dalam rangka peningkatan mutu layanan



pendidikan inklusi. Kegiatan ini dimaksudkan untuk memperkuat kompetensi profesional guru dalam menghadapi tantangan pedagogis di kelas yang heterogen, terutama dalam hal penanganan anak berkebutuhan khusus. Melalui pelatihan tersebut, guru dibekali kemampuan dalam mengidentifikasi karakteristik peserta didik, merancang pembelajaran diferensiatif, serta menerapkan pendekatan pembelajaran yang adaptif dan humanis sesuai dengan kebutuhan individual siswa. Pelatihan dan pengembangan kompetensi guru ini menjadi bagian dari upaya sistematis untuk meningkatkan kualitas pembelajaran inklusif agar seluruh peserta didik, baik reguler maupun berkebutuhan khusus dapat berkembang secara optimal dalam lingkungan yang mendukung (Munawir dkk., 2025).

Kepala sekolah dan guru juga bekerja sama dengan dinas pendidikan dalam mengembangkan dan mereorientasi kurikulum agar sesuai dengan prinsip-prinsip inklusif. Pengembangan model kurikulum ini mencakup adaptasi terhadap kebutuhan individu peserta didik, fleksibilitas dalam metode pembelajaran, serta penyesuaian sistem penilaian agar mampu mengakomodasi berbagai tingkat kemampuan siswa. Reorientasi kurikulum ini menuntut kemampuan kepala sekolah sebagai pemimpin transformasional yang mampu mengarahkan guru untuk berpikir inovatif dan terbuka terhadap perubahan paradigma pendidikan. Melalui koordinasi dengan dinas pendidikan, sekolah mendapatkan pendampingan dalam penyusunan kurikulum diferensiatif dan implementasi pembelajaran berbasis kebutuhan peserta didik.

Selanjutnya, upaya peningkatan sarana dan prasarana pendidikan juga menjadi fokus utama dalam mendukung pelaksanaan pendidikan inklusi. Sekolah terus berupaya melengkapi fasilitas pendukung seperti ruang belajar yang ramah disabilitas, alat bantu belajar bagi siswa berkebutuhan khusus, serta aksesibilitas lingkungan sekolah agar inklusif bagi semua peserta didik. Dalam hal ini, kepala sekolah berperan sebagai penghubung antara satuan pendidikan dan pemerintah daerah maupun pusat untuk memperoleh bantuan pendanaan dan dukungan teknis. Kerja sama dengan dinas pendidikan dan pemerintah pusat menjadi sangat penting karena keberhasilan pendidikan inklusi tidak hanya bergantung pada kualitas sumber daya manusia, tetapi juga pada ketersediaan sarana fisik yang memadai untuk menunjang proses belajar-mengajar yang efektif dan inklusif.



Meskipun berbagai upaya tersebut telah dilakukan, implementasi pendidikan inklusi di sekolah dasar masih menghadapi tantangan yang signifikan. Berdasarkan temuan penelitian, masih terdapat kesenjangan antara rancangan program pemerintah dan pelaksanaannya di lapangan terutama di sekolah dasar negeri seperti di wilayah Pandeglang. Faktor-faktor, seperti keterbatasan sumber daya, minimnya pelatihan berkelanjutan, serta kurangnya koordinasi antarpemangku kepentingan menjadi hambatan dalam pelaksanaan pendidikan inklusi yang ideal. Oleh karena itu, perlu dilakukan kajian dan penelitian lanjutan secara komprehensif untuk mengevaluasi sejauh mana kebijakan pendidikan inklusi telah diimplementasikan sesuai dengan tujuan dan prinsip dasarnya.

Secara keseluruhan, upaya kepala sekolah dan guru dalam implementasi pendidikan inklusi di Indonesia menunjukkan adanya komitmen yang kuat terhadap pembangunan sistem pendidikan yang berkeadilan dan humanis. Melalui sosialisasi, pelatihan guru, pengembangan kurikulum inklusif, dan penyediaan sarana pendukung, sekolah berperan aktif dalam menciptakan lingkungan belajar yang adaptif, partisipatif, dan inklusif. Namun, untuk memastikan keberlanjutan dan efektivitas pelaksanaan pendidikan inklusi, dibutuhkan sinergi yang lebih kuat antara pihak sekolah, pemerintah, masyarakat, dan lembaga terkait lainnya. Dengan demikian, pendidikan inklusi di Indonesia dapat benar-benar menjadi sarana untuk mewujudkan kesetaraan kesempatan belajar bagi seluruh anak bangsa sekaligus memperkuat nilai-nilai kemanusiaan dan solidaritas sosial dalam kehidupan berbangsa dan bernegara.

Permasalahan Pendidikan Inklusif di Indonesia

Pendidikan inklusif di Indonesia sejatinya dirancang sebagai suatu sistem yang memberikan kesempatan kepada semua anak termasuk anak berkebutuhan khusus untuk belajar bersama di satu lingkungan pendidikan tanpa adanya diskriminasi. Namun, dalam praktiknya, implementasi pendidikan inklusif masih menghadapi berbagai hambatan mendasar, baik secara konseptual, struktural, maupun kultural. Permasalahan ini tidak hanya berkaitan dengan keterbatasan fasilitas fisik, tetapi juga mencakup persoalan pemahaman paradigma inklusi, kapasitas guru, sistem pembelajaran,



serta lemahnya dukungan kelembagaan dan kebijakan yang seharusnya menopang keberhasilan sistem pendidikan tersebut. Berikut beberapa permasalahan pendidikan inklusif di Indonesia (Sopa, 2017).

1. Rendahnya pemahaman terhadap konsep inklusi dan implikasinya
Salah satu permasalahan utama dalam pelaksanaan pendidikan inklusif di Indonesia adalah masih rendahnya pemahaman terhadap makna dan esensi inklusi itu sendiri. Banyak pihak, baik di kalangan pendidik, tenaga kependidikan, maupun masyarakat umum yang masih menafsirkan pendidikan inklusif sebagai bentuk “penyatuan” anak berkebutuhan khusus dengan anak reguler tanpa memahami bahwa pendidikan inklusi sejatinya merupakan upaya sistematis untuk meningkatkan kualitas layanan pendidikan bagi semua peserta didik secara setara dan berkeadilan. Dalam praktiknya, pendidikan inklusi sering kali hanya dianggap sebagai bentuk pemenuhan hak dasar anak disabilitas (*give education right*) dan perluasan akses terhadap pendidikan (*access education*), bukan sebagai strategi pedagogis yang menuntut perubahan paradigma dalam penyelenggaraan proses belajar mengajar.

Selain itu, masih banyak kalangan yang menyamakan konsep inklusi dengan integrasi. Dalam pendidikan integratif, anak berkebutuhan khusus diharapkan menyesuaikan diri dengan sistem sekolah reguler yang sudah ada, sedangkan dalam pendidikan inklusif seharusnya sistem sekolah yang beradaptasi dengan kebutuhan peserta didik. Kesalahpahaman ini berdampak serius pada penerapan di lapangan. Banyak sekolah yang hanya menerima ABK sebagai bentuk formalitas tanpa melakukan adaptasi kurikulum, metode pembelajaran, maupun lingkungan fisik sekolah. Akibatnya, anak berkebutuhan khusus sering kali merasa terasing, tidak diterima secara sosial, bahkan menjadi bahan olok-olokan oleh teman sebaya. Kondisi ini diperburuk oleh rendahnya sensitivitas guru terhadap keberagaman peserta didik sehingga menimbulkan keluhan dari orang tua dan ketidaknyamanan psikologis bagi anak. Dengan demikian, belum adanya pemahaman inklusi yang komprehensif menjadi akar persoalan yang menghambat keberhasilan implementasi pendidikan inklusif secara menyeluruh.

2. Permasalahan dalam proses pembelajaran

Dari aspek pelaksanaan pembelajaran, persoalan yang dihadapi juga sangat kompleks. Idealnya, proses pembelajaran di sekolah inklusi dilakukan melalui pendekatan kolaboratif antara guru kelas dan guru pendamping khusus (*team teaching*). Namun, koordinasi tersebut jarang dilakukan sehingga guru sering bekerja sendiri tanpa dukungan tenaga ahli. Kondisi ini menyebabkan pembelajaran tidak terkoordinasi dan tidak responsif terhadap kebutuhan spesifik setiap peserta didik.

Selain itu, sebagian besar guru masih mengalami kesulitan dalam merancang kurikulum yang fleksibel dan menyusun IEP yang seharusnya menjadi dasar dalam menentukan tujuan, materi, metode, dan penilaian belajar anak berkebutuhan khusus. Banyak guru masih menerapkan kurikulum reguler secara seragam tanpa mempertimbangkan perbedaan kemampuan kognitif, emosional, dan sosial setiap peserta didik. Akibatnya, ABK sering kali tertinggal jauh dalam pencapaian akademik atau bahkan dianggap tidak memiliki kemampuan untuk mencapai kompetensi tertentu.

Kesalahan lainnya tampak pada sistem penilaian hasil belajar. Di banyak sekolah, ABK masih dinilai menggunakan standar penilaian yang sama dengan anak reguler. Penilaian semacam ini tentu tidak adil karena mengabaikan prinsip diferensiasi dan pendekatan berbasis kemampuan individu. Selain itu, belum adanya pedoman penilaian yang jelas untuk ABK menyebabkan guru kebingungan dalam memberikan evaluasi yang objektif dan konstruktif. Kurangnya panduan juga berdampak pada rendahnya motivasi belajar siswa dan kurangnya penghargaan terhadap pencapaian non-akademik, seperti peningkatan kemandirian dan kemampuan sosial.

Kendala berikutnya adalah keterbatasan fasilitas dan sumber belajar. Banyak sekolah inklusi belum memiliki sarana pendukung seperti alat bantu belajar, media audio-visual, ruang terapi, atau lingkungan fisik yang ramah bagi anak dengan disabilitas tertentu. Akibatnya, pembelajaran tidak berlangsung optimal dan tidak mampu menyesuaikan dengan kebutuhan peserta didik.



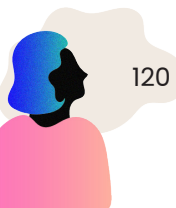
3. Permasalahan pada kualitas dan profesionalitas guru
Guru merupakan aktor kunci dalam keberhasilan pendidikan inklusif. Namun, di Indonesia masih banyak guru yang belum memiliki kompetensi, kepekaan, dan kesiapan profesional untuk mengajar di lingkungan inklusif. Kurangnya pelatihan yang berkelanjutan menyebabkan guru belum mampu memahami karakteristik ABK, strategi pembelajaran diferensiasi, dan cara membangun lingkungan kelas yang ramah dan suportif.

Guru khusus yang seharusnya menjadi pendamping juga masih terbatas jumlahnya dan sering kali tidak memiliki pelatihan yang cukup dalam bidang pendidikan kebutuhan khusus. Akibatnya, guru reguler tidak mendapatkan bimbingan teknis yang memadai untuk menangani siswa ABK. Selain itu, belum ada regulasi yang jelas mengenai pembagian peran dan tanggung jawab antara guru reguler dan guru pendamping. Hal ini menyebabkan munculnya tumpang tindih peran, kebingungan administratif, serta kurangnya sinergi antarpendidik.

Selain itu, guru menghadapi hambatan struktural berupa minimnya forum diskusi dan kolaborasi antarpendidik. Ketiadaan model kerja sama yang baku, seperti supervisi tim atau pertemuan reflektif mengakibatkan guru bekerja dalam isolasi. Ditambah dengan dukungan anggaran yang terbatas, guru sering kali kesulitan mengembangkan diri dan memperbarui kompetensinya sesuai tuntutan pendidikan inklusif.

4. Kelemahan dalam sistem dukungan pendidikan
Permasalahan lain yang cukup mendasar adalah lemahnya sistem dukungan pendidikan inklusif di Indonesia. Implementasi pendidikan inklusif membutuhkan keterlibatan berbagai pihak, termasuk orang tua, sekolah luar biasa (SLB), tenaga ahli, perguruan tinggi, lembaga pelatihan, dan pemerintah. Namun, koordinasi antarpemangku kepentingan ini masih sangat lemah.

SLB yang diharapkan berfungsi sebagai *resource centre* atau pusat sumber daya bagi sekolah-sekolah inklusif di sekitarnya belum dapat menjalankan perannya secara optimal. Hambatan ini disebabkan oleh kurangnya komunikasi dan kerja sama antarlembaga serta faktor geografis yang membatasi akses ke sumber daya dan tenaga ahli. Tenaga profesional, seperti psikolog, terapis, dan konselor pendidikan yang



seharusnya berperan dalam konsultasi dan advokasi juga masih sangat minim keterlibatannya.

Selain itu, pemerintah yang memiliki tanggung jawab sebagai pengarah kebijakan belum maksimal dalam memberikan dukungan regulatif, finansial, dan teknis. Banyak kebijakan yang belum memiliki turunan operasional yang jelas di tingkat daerah sehingga pelaksanaannya menjadi tidak seragam antarwilayah. Selain itu, bantuan sarana dan prasarana sering kali tidak merata dan mekanisme monitoring serta evaluasi program inklusif belum berjalan efektif.

Kesimpulannya, dapat dipahami bahwa permasalahan pendidikan inklusif di Indonesia bersifat multidimensional dan sistemik yang mencakup persoalan pemahaman paradigma, kualitas pembelajaran, kapasitas pendidik, serta lemahnya sistem dukungan kelembagaan dan kebijakan. Untuk mewujudkan pendidikan inklusif yang sejati, dibutuhkan perubahan paradigma secara menyeluruh dari sekadar integrasi menuju inklusi yang sejati serta dukungan konkret dalam bentuk peningkatan kompetensi guru, penyediaan fasilitas memadai, kolaborasi lintas lembaga, dan perumusan kebijakan yang konsisten serta berpihak pada kebutuhan setiap peserta didik.

Peluang dalam Implementasi Pendidikan Inklusif di Indonesia

Meskipun implementasi pendidikan inklusif di Indonesia masih menghadapi berbagai tantangan, baik dari segi konseptual, struktural, maupun kultural, terdapat sejumlah peluang strategis yang dapat dimanfaatkan untuk memperkuat dan memperluas pelaksanaannya di berbagai jenjang pendidikan. Peluang ini muncul seiring dengan meningkatnya perhatian pemerintah terhadap kesetaraan akses pendidikan, kesadaran sosial masyarakat yang terus berkembang, serta kemajuan teknologi yang memungkinkan pendekatan pembelajaran lebih adaptif terhadap keberagaman peserta didik. Oleh karena itu, pendidikan inklusif di Indonesia berada dalam posisi yang potensial untuk berkembang menjadi sistem pendidikan yang tidak hanya berkeadilan, tetapi juga berorientasi pada penghargaan terhadap keberagaman dan potensi individual setiap anak. Berikut peluang



implementasi pendidikan inklusif di Indonesia (Munawir, Septya, Amalia, dan Muallifa, 2025).

1. Dukungan kebijakan pemerintah sebagai landasan penguatan sistem inklusif

Salah satu peluang terbesar dalam implementasi pendidikan inklusif di Indonesia adalah adanya dukungan kebijakan pemerintah yang semakin kuat dan komprehensif. Pemerintah melalui berbagai regulasi, salah satunya Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional telah memberikan landasan hukum yang jelas bagi penyelenggaraan pendidikan inklusif. Kebijakan ini tidak hanya memberikan legitimasi formal bagi sekolah untuk mengadopsi pendekatan inklusif, tetapi juga menjadi arah strategis dalam transformasi sistem pendidikan nasional menuju pendidikan yang lebih ramah terhadap keberagaman.

Kebijakan ini juga memberikan ruang bagi satuan pendidikan untuk melakukan penyesuaian kurikulum, metode pembelajaran, serta sistem penilaian yang disesuaikan dengan karakteristik dan kebutuhan peserta didik. Dukungan kebijakan tersebut membuka peluang bagi sekolah untuk berinovasi dalam mengembangkan model pendidikan yang adaptif serta mendorong pemerintah daerah untuk memperluas jangkauan layanan pendidikan inklusif hingga ke wilayah-wilayah terpencil. Dengan demikian, keberadaan kebijakan pemerintah dapat dipandang sebagai faktor pendorong utama (*driving force*) yang memberikan arah, struktur, serta legitimasi bagi berkembangnya praktik pendidikan inklusif di Indonesia.

2. Meningkatkan kesadaran masyarakat terhadap pentingnya pendidikan inklusif

Peluang kedua yang tidak kalah penting adalah meningkatkan kesadaran masyarakat tentang pentingnya pendidikan inklusif. Kesadaran sosial ini menjadi faktor kunci dalam mengubah paradigma masyarakat yang sebelumnya masih memandang anak berkebutuhan khusus sebagai individu yang harus dipisahkan dari sistem pendidikan reguler. Menurut Mustaqim (2024), peningkatan kesadaran publik terhadap nilai-nilai inklusi mampu menurunkan stigma sosial dan diskriminasi



yang sering kali menjadi akar dari perilaku *bullying*, baik secara verbal maupun non-verbal terhadap anak berkebutuhan khusus.

Dengan adanya peningkatan kesadaran, masyarakat semakin memahami bahwa pendidikan inklusif bukan hanya bentuk belas kasihan atau kebijakan sosial semata, melainkan sebuah strategi pembentukan karakter bangsa yang menjunjung tinggi nilai kemanusiaan, kesetaraan, dan penghargaan terhadap perbedaan. Ketika stigma sosial mulai berkurang, anak-anak berkebutuhan khusus dapat lebih diterima secara sosial dan emosional sehingga mereka memiliki kesempatan yang sama untuk berkembang sesuai potensi masing-masing. Hal ini juga berdampak pada terciptanya lingkungan sekolah yang lebih suportif, empatik, dan toleran.

Selain itu, dukungan masyarakat yang meningkat juga menciptakan kolaborasi positif antara sekolah, orang tua, dan lembaga sosial. Masyarakat yang sadar akan pentingnya pendidikan inklusif akan lebih mudah menerima program-program sekolah yang mendukung kebutuhan ABK, seperti kegiatan sosialisasi, penggalangan dana untuk fasilitas khusus, maupun pelatihan bagi guru dan tenaga kependidikan. Dengan demikian, transformasi sosial menuju masyarakat yang inklusif menjadi peluang penting dalam memperkuat praktik pendidikan inklusif secara berkelanjutan di Indonesia.

3. Pemanfaatan teknologi digital untuk inovasi pembelajaran inklusif
Kemajuan teknologi informasi dan komunikasi juga memberikan peluang besar dalam memperkuat implementasi pendidikan inklusif, khususnya dalam menciptakan model pembelajaran yang fleksibel, adaptif, dan berbasis kebutuhan individual. Guru dapat memanfaatkan teknologi digital untuk merancang strategi pengajaran yang lebih responsif terhadap gaya belajar siswa, baik melalui penggunaan aplikasi pembelajaran, media interaktif, maupun perangkat bantu berbasis teknologi yang dirancang khusus untuk anak berkebutuhan khusus.

Misalnya, penggunaan aplikasi pembelajaran berbasis audio-visual dapat membantu siswa dengan gangguan pendengaran atau penglihatan dalam memahami materi pelajaran. Sementara itu, penggunaan platform *e-learning* adaptif memungkinkan guru memberikan pembelajaran diferensiasi sesuai kemampuan dan kecepatan belajar



setiap peserta didik. Teknologi juga berperan dalam memperluas akses terhadap sumber belajar digital, pelatihan daring bagi guru pendidikan inklusif, serta konsultasi profesional dengan ahli pendidikan khusus secara virtual.

Dengan memanfaatkan teknologi secara optimal, proses pembelajaran di sekolah inklusif dapat berlangsung lebih efektif dan efisien. Selain itu, teknologi menjadi sarana untuk memperkuat interaksi sosial antarsiswa melalui proyek kolaboratif daring, permainan edukatif, dan forum komunikasi yang memfasilitasi keterlibatan semua anak tanpa memandang perbedaan kemampuan. Oleh karena itu, integrasi teknologi dalam sistem pendidikan inklusif dapat dipandang sebagai peluang strategis untuk meningkatkan kualitas dan daya jangkau pendidikan yang benar-benar inklusif di era digital.

4. Keterlibatan global melalui agenda *sustainable development goals* (SDGs)

Peluang lainnya muncul dari dukungan dan komitmen global terhadap pendidikan inklusif yang tertuang dalam tujuan pembangunan berkelanjutan atau *sustainable development goals* (SDGs), khususnya SDG 4 yang menekankan pentingnya *quality education* bagi semua. Agenda global ini mendorong seluruh negara, termasuk Indonesia untuk memastikan bahwa setiap anak memiliki kesempatan yang sama untuk memperoleh pendidikan yang inklusif, adil, dan bermutu.

Pendidikan inklusif tidak lagi hanya menjadi tanggung jawab pemerintah nasional, tetapi telah menjadi bagian dari gerakan internasional untuk membangun masyarakat yang setara, adil, dan berkelanjutan. Keterlibatan Indonesia dalam komitmen SDGs memberikan peluang besar bagi pemerintah untuk menjalin kerja sama internasional, baik dalam bentuk bantuan teknis, pendanaan, pelatihan, maupun transfer pengetahuan (*knowledge sharing*) dengan negara-negara lain yang lebih maju dalam praktik pendidikan inklusif.

Agenda global ini juga memperkuat dorongan moral dan politik bagi pemerintah daerah untuk memperluas kebijakan inklusi di tingkat lokal. Kolaborasi antara lembaga pendidikan, lembaga swadaya masyarakat, dan komunitas internasional dapat mempercepat proses

transformasi sistem pendidikan nasional menuju sistem yang lebih terbuka, responsif, dan berpihak pada keberagaman peserta didik.

Dapat dikatakan bahwa di tengah berbagai tantangan yang dihadapi, terdapat peluang besar bagi Indonesia untuk memperkuat dan memperluas implementasi pendidikan inklusif. Dukungan kebijakan pemerintah yang semakin kuat, peningkatan kesadaran masyarakat terhadap pentingnya inklusi, kemajuan teknologi pembelajaran yang adaptif, serta dorongan global melalui SDGs merupakan fondasi penting yang dapat mempercepat terwujudnya pendidikan yang setara, ramah, dan berkeadilan bagi semua anak. Jika peluang-peluang ini dapat dimanfaatkan secara optimal melalui sinergi antarpemangku kepentingan, Indonesia berpotensi menjadi negara yang berhasil mengimplementasikan pendidikan inklusif secara holistik dan berkelanjutan sesuai dengan nilai-nilai kemanusiaan universal serta tujuan pembangunan berkelanjutan dunia.

A large, light gray watermark of the Litnus logo is centered on the page. The logo consists of a stylized, geometric shape resembling a bird or a flame, composed of several overlapping triangles, positioned above the word "litnus" in a lowercase, rounded, sans-serif font.



litpus

PENDIDIKAN INKLUSI

Teori, Praktik, dan Implementasi di Sekolah



BAB X

INOVASI DAN MASA DEPAN PENDIDIKAN INKLUSI

Perubahan dalam dunia pendidikan terus terjadi seiring dengan kemajuan zaman. Pendidikan inklusi menjadi salah satu upaya bagi semua anak dengan kebutuhan khusus agar memperoleh hak belajar yang sama. Dalam hal ini, sekolah dituntut untuk menyediakan lingkungan belajar yang terbuka, ramah, dan mampu menyesuaikan diri dengan keberagaman kemampuan peserta didik. Gagasan inklusi tidak hanya berbicara tentang akses pendidikan, tetapi juga tentang bagaimana sistem belajar dibangun agar setiap siswa merasa diterima dan dihargai.

Kemajuan teknologi digital menjadi salah satu faktor yang mendorong perubahan dalam penerapan pendidikan inklusif. Berbagai inovasi muncul untuk membantu guru dan siswa dalam proses pembelajaran yang lebih adaptif dan fleksibel. Teknologi tidak hanya berfungsi sebagai alat bantu, tetapi juga menjadi sarana untuk memperluas akses dan menciptakan pengalaman belajar yang sesuai dengan kebutuhan tiap-tiap siswa. Melalui pemanfaatan teknologi, berbagai hambatan yang selama ini membatasi siswa berkebutuhan khusus mulai dapat diatasi.

Selain faktor teknologi, masa depan pendidikan inklusi juga dipengaruhi oleh pola kerja sama di antara berbagai pihak. Sekolah, keluarga, pemerintah, dan masyarakat perlu berkolaborasi agar sistem pendidikan inklusif

dapat berjalan dengan baik. Kolaborasi ini tidak hanya penting dalam penyediaan fasilitas atau layanan, tetapi juga dalam membangun pemahaman bersama tentang pentingnya menghargai perbedaan. Dengan dukungan yang kuat dari berbagai sektor, pendidikan inklusi dapat berkembang sebagai bagian penting dari perubahan pendidikan di masa mendatang.

Peran Teknologi dalam Mendukung Pembelajaran Inklusif

Perkembangan teknologi digital telah membawa transformasi besar dalam dunia pendidikan, termasuk dalam penerapan pendidikan inklusif. Kini, teknologi berperan bukan hanya sebagai alat bantu pembelajaran; tetapi juga sebagai sesuatu yang menghubungkan keberagaman kemampuan peserta didik dengan akses pendidikan yang setara. Melalui integrasi teknologi dalam proses belajar mengajar, hambatan-hambatan fisik, kognitif, dan sosial yang sebelumnya membatasi partisipasi siswa dengan kebutuhan khusus mulai dapat diatasi secara bertahap. Kehadiran berbagai inovasi seperti teknologi bantu (*assistive technology*), kecerdasan buatan (AI), desain universal untuk pembelajaran digital (DUPL), hingga pemanfaatan *augmented reality* (AR) dan *virtual reality* (VR) menunjukkan bahwa masa depan pendidikan inklusif semakin berpihak pada keberagaman dan personalisasi pembelajaran. Setiap teknologi memiliki peran yang saling melengkapi dalam menciptakan lingkungan belajar yang adaptif, ramah, serta mendukung potensi setiap individu tanpa memandang keterbatasannya.

Teknologi bantu atau *assistive technology* (AT) secara luas menjabarkan rangkaian alat, strategi, dan layanan yang sesuai dengan kebutuhan, kemampuan, dan tugas seseorang. Adapun tugas yang dimaksud meliputi evaluasi kebutuhan individu dengan disabilitas, evaluasi fungsional individu di lingkungan adat individu tersebut dan pemilihan, perancangan, pemasangan, penyesuaian, penerapan, pemeliharaan, perbaikan, dan penggantian layanan teknologi bantuan, serta koordinasinya dengan rencana, program pendidikan, dan rehabilitasi yang ada untuk pengembangan inklusif (Rosita dkk., 2020).

Melalui *assistive technology*, hambatan percepatan, komunikasi, atau akses terhadap materi belajar dapat dikurangi secara signifikan. Contohnya,

screen reader atau pembaca layar seperti NVDA dan JAWS memungkinkan siswa tunanetra untuk mengakses konten teks secara lisan, sedangkan perangkat AAC (*augmentative and alternative communication*) memberikan sarana komunikasi alternatif bagi siswa dengan gangguan bicara atau bahasa. Di sisi pendengaran, alat bantu dengar (*hearing aid*) dan sistem FM *wireless* membantu menguatkan sinyal suara guru agar terdengar lebih jelas dalam kelas inklusif. Penggunaan AT yang tepat disesuaikan dengan jenis disabilitas menjadikan materi pembelajaran lebih merata jangkauannya serta memberikan pengalaman belajar yang lebih mandiri bagi siswa berkebutuhan khusus.

Selain alat bantu *assistive technology*, kecerdasan buatan (AI) dan pembelajaran adaptif dapat membuka peluang baru untuk menyesuaikan pembelajaran secara *real-time*. Dengan menggunakan algoritma AI, sistem pembelajaran dapat menganalisis data performa siswa, seperti jawaban, waktu pengerjaan, pola kesalahan, lalu merumuskan rencana pembelajaran individual (PPI/IEP) yang dinamis dan responsif terhadap kebutuhan setiap peserta didik. Dalam praktikum di kelas inklusif, penerapan pembelajaran adaptif berbasis AI juga dapat meningkatkan kinerja akademik siswa berkebutuhan khusus, memperkuat keterlibatan dalam aktivitas pembelajaran, serta memperbaiki interaksi sosial dalam konteks kelas inklusif (Maulidin, 2024). AI tidak hanya berfungsi sebagai alat bantu penunjang, tetapi juga sebagai penggerak personalisasi pembelajaran yang mampu memenuhi ragam karakteristik belajar siswa.

Agar aplikasi teknologi dalam pembelajaran inklusif tidak menimbulkan ketertinggalan baru, perlu diterapkan prinsip desain universal untuk pembelajaran digital (DUPL/UDL dalam konteks digital). Prinsip ini menekankan agar platform dan perangkat lunak pendidikan dirancang sedemikian rupa agar mudah diakses oleh semua siswa dengan fleksibilitas dalam cara materi disajikan, cara siswa merespons, dan cara keterlibatan dalam aktivitas. Dengan implementasi UDL secara digital, hambatan akses bagi siswa dengan gangguan penglihatan, pendengaran, atau motorik dapat berkurang karena semua konten dirancang secara inklusif sejak awal. Pembelajaran digital 5.0 juga menunjukkan bahwa integrasi platform adaptif dan inklusif meningkatkan keadilan pendidikan melalui kemudahan akses, keterlibatan, dan adaptabilitas materi bagi semua siswa tanpa terkecuali



(Sidik dkk., 2025). Prinsip UDL ini dapat digunakan sebagai jembatan antara teknologi adaptif dan keadilan akses dalam dunia pendidikan digital.

Pemanfaatan *augmented reality* (AR) dan *virtual reality* (VR) untuk memperkaya pengalaman belajar yang imersif dan aman juga dapat digunakan. Teknologi VR dan AR memungkinkan simulasi lingkungan nyata dalam skala kecil sehingga siswa dengan kebutuhan khusus dapat berlatih keterampilan sosial, perilaku adaptif, atau eksperimen sains tanpa risiko langsung. Misalnya, dalam pelatihan interaksi sosial, siswa dapat masuk ke skenario simulatif dan berlatih reaksi dalam situasi tertentu, lalu mendapat umpan balik dari sistem atau guru. AR dan VR juga dapat diterapkan dalam modul adaptif yang disesuaikan dengan kebutuhan siswa sehingga pengalaman belajar terasa lebih personal dan menarik (Fadillah, 2024). Ketika dipadukan dengan teknologi adaptif dan desain universal, VR dan AR dapat berpotensi menjadi sarana yang efektif untuk mewujudkan masa depan pembelajaran yang inklusif karena tidak hanya meningkatkan motivasi dan keterlibatan, tetapi juga membuka kesempatan bagi siswa untuk mengalami pembelajaran yang tidak mungkin dilakukan di ruang kelas konvensional.

Model Kolaborasi Lintas Sektoral dan Jaringan Dukungan

Dalam pendidikan inklusi, kemitraan atau hubungan antara sekolah dan keluarga menjadi landasan yang harus diperhatikan agar program pendidikan tidak hanya berjalan di sekolah, tetapi juga diperkuat di rumah. Sekolah perlu mengembangkan strategi agar orang tua atau wali terlibat secara aktif dalam pengambilan keputusan pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus, misalnya melalui pelatihan orang tua untuk memahami karakteristik dan kebutuhan khusus anak atau melalui komunikasi dua arah yang jernih serta rutin antara guru dan orang tua mengenai perkembangan, hambatan, dan keberhasilan anak. Haromain (2022) memaparkan bahwa sekolah yang berhasil adalah sekolah yang melakukan kemitraan dengan melibatkan orang tua dan lembaga masyarakat secara tetap dan adanya pelatihan bagi orang tua dan guru agar layanan kepada siswa ABK sesuai tingkat kebutuhan mereka. Keterlibatan orang tua tidak hanya sebagai informan, tetapi juga sebagai mitra yang ikut berdiskusi tentang program

pendidikan individual (PPI) dan keputusan terkait adaptasi kurikulum atau metode belajar agar sesuai dengan kondisi anak.

Kolaborasi multidisiplin internal di dalam sekolah juga menjadi suatu model yang tak kalah krusial untuk memastikan kemitraan eksternal seperti dengan keluarga berdampak nyata. Tim inklusi dapat terdiri atas guru kelas, guru pendamping khusus, psikolog, dan terapis yang harus difungsikan secara terkoordinasi dalam merancang dan melaksanakan PPI yang terpadu sehingga intervensi pendidikan, emosional, dan sosial berjalan selaras. Sumiyati dkk. (2023) menyebutkan bahwa sekolah yang merencanakan PPI dengan melibatkan tim guru inklusi di bawah koordinator khusus memastikan pelaksanaan pembelajaran reguler dengan modifikasi dan pengawasan rutin terhadap dokumen PPI dan pelaksanaan adaptasi dapat memenuhi kebutuhan spesifik siswa ABK bisa ditangani sejak awal dan respons terhadap perubahan perkembangan anak dapat dilakukan secara cepat dan tepat.

Selain itu, hubungan sekolah dengan lembaga kesehatan dan terapi bisa menjadi perantara yang memperluas ruang dukungan bagi siswa berkebutuhan khusus. Mekanisme rujukan dari sekolah ke fisioterapis, terapis wicara, atau terapi okupasi, bahkan mengundang kerja sama dengan klinik atau rumah sakit sehingga memungkinkan siswa mendapatkan layanan terapeutik yang tidak tersedia di sekolah sendiri. Penting bahwa sekolah memiliki prosedur formal untuk mendeteksi kebutuhan terapi, merujuk ke lembaga kesehatan, dan mengintegrasikan hasil terapi ke dalam praktik sekolah agar guru dan pendamping khusus mengetahui strategi yang digunakan dalam terapi sehingga penguatan terus dilakukan di kelas.

Begitupun peran komunitas luas, LSM, dan sektor swasta tidak bisa diabaikan sebagai jaringan dukungan eksternal yang memperkuat sistem inklusi yang dapat menyumbangkan sumber daya non-formal, seperti program magang atau pelatihan vokasi bagi siswa ABK untuk keterampilan selain akademik, dukungan material, kampanye kesadaran publik untuk mengurangi stigma terhadap disabilitas, serta advokasi kebijakan lokal. Pihak luar sekolah seperti tenaga kesehatan atau perguruan tinggi dapat membantu melakukan edukasi interaktif yang meningkatkan pengetahuan siswa sekaligus mendukung kesehatan mereka. Dengan sinergi seperti ini, sekolah inklusi menjadi bagian dari masa depan pendidikan yang lebih besar



bahwa layanan pendidikan, sosial, kesehatan, dan komunitas saling melengkapi demi kesejahteraan dan perkembangan siswa secara menyeluruh.

Inovasi Kurikulum dan Metodologi Pembelajaran Diferensiasi

Dalam upaya menciptakan pendidikan inklusif yang benar-benar responsif terhadap keragaman siswa, implementasi desain universal untuk pembelajaran (UDL) menjadi langkah awal yang dilakukan. UDL terdiri dari tiga prinsip utama, yakni representasi (bagaimana materi disajikan agar bisa diakses oleh berbagai tipe siswa), aksi dan ekspresi (bagaimana siswa dapat menunjukkan pemahaman mereka dengan cara yang berbeda), serta keterlibatan (bagaimana memotivasi dan melibatkan siswa secara emosional dan kognitif). Wahyuni dan Eva (2025) mengungkapkan implementasi UDL melalui prinsip penyajian multipel, keterlibatan multipel, dan ekspresi multipel mampu menciptakan suasana belajar yang inklusif, meningkatkan empati, serta mengurangi stereotip dan diskriminasi terhadap siswa disabilitas. Selain itu, UDL juga mendorong keterlibatan aktif siswa dalam pembelajaran sehingga memperkuat toleransi dan kebersamaan di lingkungan sekolah. Kondisi digital sekarang juga membuka peluang agar UDL menjadi lebih mudah diterapkan, misalnya melalui media pembelajaran adaptif dan modul berbasis UDL.

Berkaitan dengan penerapan implementasi UDL, diferensiasi konten, proses, dan produk merupakan teknik metodologi pembelajaran yang memungkinkan guru menyesuaikan apa yang dipelajari siswa, bagaimana mereka belajar, dan bagaimana mereka menunjukkan pemahaman. Penerapan pembelajaran berdiferensiasi konten, proses, dan produk dalam pembelajaran dapat meningkatkan hasil belajar siswa, baik dari aspek kognitif maupun psikomotorik (Agung, 2024). Teknik dalam penerapan diferensiasi konten, proses, dan produk dapat berupa pengelompokan siswa berdasarkan kesiapan awal, gaya belajar atau preferensinya, kemudian memberikan materi konten yang sesuai, proses belajar yang variatif (diskusi, eksplorasi, kerja kelompok, atau individual), dan produk atau penugasan akhir yang dapat dipilih berdasarkan kemampuan serta kelebihan siswa. Penggabungan teknik ini juga menunjukkan bahwa siswa menjadi lebih

termotivasi, partisipatif, dan dapat menunjukkan pemahaman mereka dengan cara yang lebih nyaman dan efektif.

Lalu pembelajaran berbasis proyek (PBL) inklusif bisa menjadi metodologi lanjutan yang mengintegrasikan prinsip UDL dan diferensiasi serta memberi ruang bagi siswa dengan kemampuan berlainan untuk bekerja sama dalam proyek yang sama, tetapi dengan kontribusi dan peran yang memungkinkan keunikan setiap siswa muncul. Dalam model PBL inklusif, pembelajaran dirancang agar outputnya dapat dicapai oleh semua siswa, meskipun peran, level kompleksitas tugas, maupun medium pekerjaan dapat disesuaikan. Bentuk pembelajaran PBL dapat dilakukan dengan cara guru menyediakan opsi tugas proyek yang berbeda, ada siswa yang lebih dominan visual diberi tugas presentasi bergambar, siswa auditori bisa mempresentasikan secara lisan, dan siswa kinestetik bisa membuat model fisik atau proyek praktikum. Cara tersebut memungkinkan kolaborasi antarsiswa, memperkuat rasa tanggung jawab, kepercayaan diri, dan pemahaman yang lebih mendalam karena siswa tidak hanya menunggu instruksi, tetapi turut merancang atau memilih bagaimana mereka belajar dan menunjukkan hasilnya dalam cara yang bermakna.

Agar semua inovasi metodologi dan kurikulum ini bisa diukur secara valid dan adil, diperlukan asesmen formatif dan sumatif yang fleksibel, tidak semata-mata hanya memakai tes standar. Penilaian harus mencakup portofolio belajar, observasi, presentasi lisan atau visual, dan instrumen lainnya yang memungkinkan siswa menunjukkan kemajuan mereka dalam berbagai dimensi, baik di dalam aspek akademik, sosial, emosional, dan atau keterampilan praktis. Guru perlu memakai berbagai jenis asesmen untuk menangkap kekuatan dan kelemahan peserta didik secara menyeluruh (Dianti dkk., 2025). Dalam praktiknya, asesmen formatif memungkinkan guru memberikan umpan balik secara segera dan melakukan adaptasi pengajaran selama proses belajar, sedangkan asesmen sumatif harus dirancang supaya relevan dengan keragaman siswa dan memungkinkan siswa menunjukkan pemahaman dengan cara yang sesuai dengan kelebihan serta kekurangan masing-masing.



Pengembangan Profesional Berkelanjutan untuk Pendidikan Inklusif

Kurikulum pelatihan guru pra-jabatan dan dalam-jabatan harus dirancang dengan standar kompetensi inklusi yang jelas agar pendidik siap menghadapi ragam kebutuhan peserta didik sejak dari awal karier mereka. Materi wajib dalam pelatihan ini meliputi identifikasi dini terhadap anak berkebutuhan khusus, penyusunan program pendidikan individual (PPI), strategi manajemen perilaku positif, dan penggunaan teknologi inklusif. Satwika dkk. (2018) menunjukkan bahwa pelatihan khusus untuk guru memperbaiki kemampuan identifikasi ABK secara signifikan dan menunjukkan peningkatan pengetahuan dan kemampuan praktik di kelas inklusif.

Setelah guru menjalankan pelatihan formal, langkah berikutnya adalah *mentoring* dan *coaching* sebagai metode pengembangan profesional berkelanjutan. *Mentoring* dan *coaching* dapat dilakukan dengan guru senior sebagai mentor yang mendampingi guru baru atau kurang pengalaman dalam merancang dan menerapkan praktik inklusif di kelas. Program supervisi berbasis *mentoring* dan *coaching* meningkatkan kompetensi pedagogis guru, memperkaya variasi metode pembelajaran, mendorong penggunaan teknologi dalam pengajaran (Silva dkk., 2025), dan juga dapat berkontribusi secara efektif terhadap peningkatan kualitas pembelajaran, terutama di daerah dengan keterbatasan sumber daya sehingga dapat diadaptasi sebagai model pengembangan profesi guru di wilayah lain dengan karakteristik serupa.

Selanjutnya, pendidik juga perlu mendapatkan pelatihan sensitivitas budaya dan keanekaragaman karena pendidikan inklusi terjadi dalam konteks budaya, bahasa, dan nilai keluarga yang berbeda-beda. Guru harus dilatih agar mampu memahami latar belakang budaya siswa, bahasa lokal atau dialek, norma sosial keluarga, dan nilai-nilai masyarakat sekitar sehingga pendekatan pendidikan tidak menjadi asing atau tidak sensitif. Maka dari itu, peningkatan kapasitas staf pendukung dan kepala sekolah dibutuhkan agar kepemimpinan dan budaya sekolah mendukung inklusi secara menyeluruh.

Tantangan dan Prospek Masa Depan Pendidikan Inklusi Global

Tantangan utama pendidikan inklusi adalah mengatasi stigma dan hambatan sikap dari masyarakat umum, orang tua, maupun dalam lingkungan sekolah. Persepsi negatif terhadap anak berkebutuhan khusus, anggapan bahwa mereka berbeda secara tidak produktif, atau bahwa inklusi membebani guru dan sekolah sering kali menjadi hambatan nyata bagi partisipasi penuh. Melinda dkk. (2025) mengemukakan bahwa kurangnya pemahaman guru mengenai konsep inklusi, kurangnya sosialisasi kepada masyarakat, dan fasilitas yang terbatas memperkuat stigma negatif terhadap ABK. Untuk mengubah sikap ini diperlukan strategi kampanye kesadaran publik yang melibatkan media, tokoh masyarakat, dan intervensi langsung di sekolah, seperti dialog antarsiswa dan pelatihan bagi guru dan orang tua agar mereka memahami manfaat inklusi, bukan hanya untuk ABK, melainkan untuk seluruh komunitas sekolah.

Kesenjangan sumber daya di negara berkembang, terutama di wilayah terpencil pun dapat menjadi tantangan besar dalam mewujudkan pendidikan inklusi yang bermakna. Banyak sekolah di daerah 3T (terdepan, terluar, tertinggal) menghadapi kondisi fasilitas fisik yang tidak ramah bagi penyandang disabilitas, rasio guru-siswa yang tinggi, dan kurangnya tenaga profesional seperti psikolog, terapis, atau guru pendamping khusus. Asdhar dan Nono (2025) menggambarkan bahwa akses internet, transportasi, dan infrastruktur sekolah di daerah terpencil jauh lebih terbatas dibanding di pusat kota sehingga siswa di wilayah tersebut kesulitan mendapatkan pendidikan yang setara. Tantangan ini menuntut solusi sistemik, seperti alokasi sumber daya yang proporsional, dukungan pemerintah pusat dan daerah dalam pembangunan infrastruktur, serta penyebaran tenaga profesional ke daerah terpencil.

Di masa depan, salah satu prospek besar adalah kemampuan memprediksi dan memanfaatkan tren masa depan dan inklusi digital sebagai bagian dari evolusi pendidikan inklusi. Pendidikan yang *hybrid* (kombinasi daring dan luring), penggunaan media pembelajaran digital yang adaptif dan aksesibel, serta peningkatan literasi digital di antara guru dan siswa menjadi sesuatu yang penting. Meskipun literasi digital dan akses internet terus



meningkat, masih terdapat ketimpangan antarwilayah dan faktor gender yang perlu diatasi agar inklusi digital bisa benar-benar menyeluruh. Dhuha dan Anita (2025) menyebutkan digitalisasi media pembelajaran dapat mengurangi hambatan sensorik, menyediakan alternatif akses materi, dan memperluas kemungkinan pembelajaran yang personal dan fleksibel. Dengan perkembangan teknologi, seperti AI, VR, dan AR, serta platform pembelajaran adaptif, ada peluang bahwa sekolah inklusif masa depan akan semakin mampu melayani kebutuhan individual siswa dalam lingkungan digital dan fisik yang terintegrasi.

Oleh karena itu, pendidikan inklusi tidak hanya menjadi isu pendidikan; tetapi juga pilar dalam mencapai tujuan pembangunan berkelanjutan (SDGs). Tidak hanya terkait dengan SDG 4 tentang pendidikan berkualitas, tetapi juga SDG 10 (pengurangan ketimpangan) dan SDG 16 (keadilan). Pendidikan inklusi memiliki peran penting dalam meningkatkan kesadaran masyarakat, memperluas akses pendidikan, dan memperkuat kebijakan publik yang mendukung kesetaraan. Selain itu, pendidikan inklusi melalui kurikulum yang responsif terhadap aspek sosial ekonomi dapat membantu memutus siklus ketimpangan dan kemiskinan (Az Zahra, 2025). Dengan menjadikan pendidikan inklusi sebagai bagian integral dari strategi pembangunan nasional, prospeknya akan sangat besar. Namun, harus didukung dengan komitmen kebijakan, pendanaan, dan kolaborasi lintas sektor agar bisa terwujud.

litnus



DAFTAR PUSTAKA

- Aguilar, O. M., E.P. McCann, dan K. Liddicoat. (2017). Inclusive education. *Urban Environmental Education Review*, 194–201.
- Agung, Muhammad. (2024). Penerapan pembelajaran berdiferensiasi konten, proses, dan produk untuk meningkatkan hasil belajar siswa sekolah menengah pertama. *Jurnal Didaktika Pendidikan Dasar*, 8(2), 759—780.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2018). Towards inclusive education: The case of England. *Inclusive Education Journal*, 12(3), 45—58.
- Al-Yagon, M. (2015). Parental support and children's emotional adjustment: the mediating role of child's self-perceptions. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 159—72.
- Al-Yagon, M., & M. Margalit. (2009). Positive and negative affect in children with learning disabilities: the role of individual resilience and parental hope. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 457—471.
- Anderson-Butcher, D, H. A. Lawson, A. Iachini, J. Bean, P. Flaspohler, & T. Zullo. (2010). Emergent evidence in support of a community collaboration model for school improvement. *Children & Schools* 32(3), 160—71.
- Anwar, dkk. (2025). Evaluasi kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia: Pendekatan CIPP dan perspektif keadilan sosial. *Journal of Education Research*, 6(3): 739—750.
- Arifin, Zainal. (2011). *Konsep dan Model Pengembangan Kurikulum*. Remaja Rosdakarya.

- Armstrong, Thomas. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom*. ASCD.
- Asdhar, Haztika Jihadania dan Nono Hery Yoenanto. (2025). Pemerataan akses pendidikan inklusi anak usia dini di Indonesia: a scoping review. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 9(3): 779—788.
- Astuti, D. (2019). Burnout pada guru sekolah inklusi di Yogyakarta. *Jurnal Psikologi Pendidikan*, 15(2), 145—160.
- Astuti, P. (2024). Pengaruh lingkungan kelas inklusif, kebijakan dukungan akademik, dan keaktifan organisasi mahasiswa terhadap keterlibatan akademik pada universitas di Jakarta. *Jurnal Pendidikan West Science*, 2(02), 108—117. <https://doi.org/10.58812/jpdws.v2i02.1200>
- Ayuningtyas, M., Anggun, K., Pertiwi, M., & Wijayanti, M. D. (2023). Optimizing an inclusive learning environment through differentiated learning. *Social, Humanities, and Educational Studies (SHES): Conference Series*, 6(3), 112—123. <https://doi.org/10.20961/shes.v6i3.82312>
- Ayusuhada, Sakinatunnafsi, dan Dea Mustika. (2024). Manajemen penyelenggaraan pendidikan inklusi pada lembaga pendidikan Islam. *Gudang Jurnal Multidisiplin Ilmu*, 2(6), 100—110.
- Az Zahra, Qonitah, Nur Elva Faradisa, Ichsan Fauzi Rachman. (2025). Penguatan peran kurikulum merdeka dan SDGS dalam mewujudkan pendidikan inklusif untuk mengatasi kemiskinan di sekolah dasar. *Jurnal Penelitian Pendidikan Indonesia*, 2(4): 579—608.
- Balitbang Kemendikbud. (2020). *Laporan Pelatihan Guru dalam Pendidikan Inklusi*. Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- _____. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Berkel, Dianne. *Autism, Identification, and Treatment*. (1992). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Carter, E. W., Asmus, J., & Moss, C.K. (2020). *Peer Support Strategies for Improving All Students' Social Lives and Learning*. Brookes Publishing.

- Carvalho, A. dos S. M. de, Amorim, V. C. P. de, Silva, D. de A., Altoe, J. D., Cellin, J., Kaminski, J. S. C., Gois, A. M., & Melanias, P. R. P. (2023). The construction of knowledge from Piaget's Perspective. *Uniting Knowledge Integrated Scientific Research for Global Development*. <https://doi.org/10.56238/uniknowindevolp-019>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: Author.
- Cornelius, D. J. K. dan J. Balakrishnan. (2012). Inclusive education for students with intellectual disability. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 23(2), 81—93.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships are Effective: a Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113—143.
- Darder, Antonia. (2017). *Reinventing Paulo Freire, A Pedagogy of Love*. Edisi Kedua. Taylor & Francis Group.
- Darling-Hammond, L., Schachner, A. C. W., Wojcikiewicz, S. K., & Flook, L. (2024). Educating Teachers to Enact the Science of Learning and Development. *Applied Developmental Science*, 28(1), 1—21.
- Degener, T. (2017). 10 Years of Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Netherlands Quarterly of Human Rights*, 35(3), 152—157.
- Dewi. (2017). Manfaat program pendidikan inklusi untuk AUD. *Jurnal Pendidikan Anak*, 6(1), 12—19.
- Dhuha, Moch. Chafiid dan Anita Puji Astutik. (2025). Media pembelajaran digital yang aksesibel untuk mahasiswa berkebutuhan khusus (MBK) menuju lingkungan pembelajaran inklusif. *Learning: Jurnal Inovasi Penelitian Pendidikan dan Pembelajaran*, 5(1).
- Dianti, Klis, Maria Ulfah, Abd Salam, Gunawan, & Luthfiyah. (2025). Analisis asesmen diagnostik, formatif dan sumatif serta implikasinya terhadap efektivitas sistem evaluasi pendidikan. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Indonesia (JPPI)*, 5(2), 555—565.
- Divoll, K. A., & Lastrapes, R. E. (2024). Creating a Positive Learning Environment. *The Special Educator's Guide to Behavior Management*, 9(1), 3–18. <https://doi.org/10.4324/9781003526469-2>

- Dyson, A. (2001). Special needs education as the way to equity: an international perspective. *Journal of the International Special Education Congress*, 25.
- Efendi, M. (2006). *Pengantar Psikopedagogik Anak Berkelainan*. Bumi Aksara.
- _____. (2013). *Perspektif Pendidikan Inklusi*. Universitas Negeri Malang.
- Eky Prasetya Pertiwi, dkk. (2025). Filosofi dan prinsip dasar pendidikan inklusi: implikasi terhadap masalah sosial masyarakat. *Didaktika: Jurnal Kependidikan*, 14(1), 329—346.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Edisi Kedua. Routledge.
- Fadillah, Yuda Al, Alifa Rafli Akbarb, & Gusmaneli. (2024). Strategi desain pembelajaran adaptif untuk meningkatkan pengalaman belajar di era digital. *Jurnal Pendidikan Sains dan Teknologi Terapan*, 1(4), 354—362.
- Farrell, M. (2004). *Special Education Needs: A Resource for Practitioners*. Paul Chapman Publishing.
- Febrianto Hakeu, Ridwanto Djahuno, & Uznul Zakarina. (2023). Transformasi pembelajaran dalam pengembangan model learning transformation in the development of inclusive education models for children with special needs. *Journal of Elementary Educational Research*, 3(2), 81—92. <http://ejournal.iain-manado.ac.id/index.php/jeer>
- Fish, W. (2008). The IEP meeting: perceptions of parents of students who receive special education services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(1), 8—14.
- Fithriyah. (2023). Co-teaching: penerapan dan pengaruh terhadap pembelajaran di kelas. *Intelektualita: Jurnal of Education Sciences and Teacher Training*, 12(1), 135—144.
- Fitriani, F., N. Kurniati, D. Yusuf, & M. Mildasari. (2024). Peran orangtua dalam memahami pendidikan inklusi di TK Negeri Pembina Batumandi. *Aksara: Jurnal Ilmu Pendidikan Nonformal*, 10(1), 417—25.
- Florian, L., & K. Black-Hawkins. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813—28.
- Freire, P. (2017). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.

- _____. (2020). Pedagogy of the Oppressed. In *The Community Performance Reader*. <https://doi.org/10.4324/9781003060635-5>
- Gardner, H. (2011). *Author of Multiple Intelligences Frames of Mind*. https://www.academia.edu/36707975/Frames_of_mind_the_theory_of_multiple_inteligences
- Gargiulo, Richard M. (2012). *Special Education in Contemporary Society: an Introduction Exceptionality*. Betty Nelson. Sage Publication Maternal Reflection Metod. Swetz & Zeitlinger. Amsterdam & Lisse.
- Gert J.J. Biesta. (2016). Beyond learning: Democratic Education for a Human Future. In *Snapshots of Museum Experience*. Routledge Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781351214063-2>
- Goodall, J. (2013). Parental engagement to support children's learning: a six point model. *School Leadership & Management*, 33 (2), 133—50.
- Gunawan, R. (2012). Peranan layanan konseling individual bagi perkembangan bina diri anak berkebutuhan khusus di sekolah ABK golden kids FKIP UKI. Universitas Muria Kudus.
- Hafiz, A. (2017). Sejarah dan perkembangan pendidikan inklusif di Indonesia. *As-Salam: Jurnal Studi Hukum Islam & Pendidikan*, 1(3), 9—16.
- Hallahan & Kauffman. (1988). *Exceptional Children (Introduction to Special Education)*. Prentice Hall.
- Hardiono D, Puspongoro. (2003). Pandangan Umum Mengenai Klasifikasi Spektrum Gangguan Autistik dan Kelainan Susunan Saraf Pusat. Makalah Konferensi Nasional Autisme-1.
- Haromain. (2022). Pola Kemitraan Sekolah Inklusi dalam Memberikan Layanan bagi Anak Berkebutuhan Khusus. *Jurnal Transformasi*, 8(2).
- Herawati, N. I. (2016). Pendidikan inklusif. *EduHumaniora: Jurnal Pendidikan Dasar Kampus Cibiru*, 2(1), 2579—5457.
- Herawati, N., I. Nursarifah, N. Indriani, & N. T. Sari. (2025). Peran orang tua dalam mendukung pendidikan anak berkebutuhan khusus dan dampaknya terhadap anak. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 9(2), 15779—83.

- Hermawan dan Cynthia. (2009). *Kurikulum dan Pembelajaran*. Universitas Pendidikan Indonesia
- Hopper, E. (2020a). Maslow's Hierarchy of Needs Maslow's Hierarchy of Needs. *Business*, April, 3—5. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15240896>
- _____. (2020b). Maslow's Hierarchy of Needs Maslow's Hierarchy of Needs. *Business*, April, 3—5. [file:///C:/Users/ADMIN/OneDrive/Documents/02LITERATUR/22mac/Maslow's Hierarchy.pdf](file:///C:/Users/ADMIN/OneDrive/Documents/02LITERATUR/22mac/Maslow's%20Hierarchy.pdf)
- Howard, G., & Thomas, H. (2010). *Gardner1989.pdf*. 18(8), 4—10.
- Ilahi, Moh Takdir. (2013). *Pendidikan Inklusif*. Ar-Ruzz Media.
- Jannah, Alfia Miftakhul, Asih Setiyowati, Khusna Haibati Lathif, Nina Deliana Devi, & Fandi Akhmad. (2021). Model Layanan pendidikan inklusif di indonesia. *Anwarul*, 1(1), 121—36.
- Jardinez, M. J., & Natividad, L. R. (2024). The Advantages and Challenges of Inclusive Education: Striving for Equity in the Classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 12(2), 57—65. <https://doi.org/10.34293/education.v12i2.7182>
- Johnsen, B. dan M. Skjorten. (2004). *Pendekatan Inklusif dalam Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah*. Depdiknas.
- Judijanto, Loso, Caroline, dan Muh. Dzihab A.S. (2025). Strategi pendidikan inklusif: studi literatur tentang upaya mengatasi kesenjangan pendidikan di berbagai negara. *Jurnal Ilmiah Edukatif*, 11(1), 10—25.
- Julinda Siregar, dkk. (2025). Strategi implementasi manajemen pendidikan inklusif di sekolah menengah: studi kasus di SMP Negeri 4 Babelan. *Jurnal Nakula: Pusat Ilmu Pendidikan, Bahasa dan Ilmu Sosial*, 3(6), 277—290.
- Junanto dan Kusna. (2018). Evaluasi program pembelajaran di PAUD inklusi dengan model context, input, process, and product (CIPP). *Inklusi*, 5(2): 179.
- Kadir, Abd. (2015). Penyelenggaraan sekolah inklusi di Indonesia. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 3(1), 3—22.
- Kauffman, J. M., Anastasiou, D., Hornby, G., Lopes, J., Burke, M. D., Felder, M., Ahrbeck, B., & Wiley, A. (2022). *Imagining and Reimagining the*

- Future of Special and Inclusive Education. *Education Sciences*, 12(12). <https://doi.org/10.3390/educsci12120903>
- Kemendikbud. (2022). *Program Sekolah Penggerak: Laporan Tahunan*. Kemendikbudristekdikti.
- _____. (2011). *Modul Pelatihan Inklusif*. Kemdikbud.
- _____. (2020). *Laporan Implementasi Lesson Study Inklusif di Kota Malang*. Pusat Penelitian Kebijakan.
- Kemendikbudristek. (2022). *Laporan Evaluasi Implementasi Kurikulum Merdeka di Sekolah Penggerak*. Direktorat Jenderal GTK.
- Khoboko, N. E., Aloka, P. J. O., & Charamba, E. (2024). *Psychological Challenges of Implementing Inclusive Education Among Learning Support Teachers at Metropole East Education District, South Africa*. *Psychological Challenges of Implementing Inclusive Education Among Learning Support Teachers at Metropole East Education District, South Africa*.
- Khoiruman, dkk. (2023). Desain kurikulum pendidikan berbasis inklusi adaptif merdeka. *Gahwa: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 2(1), 1—15.
- Kikis Eka Suyono Putri, dkk. (2024). Evaluasi dan penilaian yang adil dalam konteks pendidikan inklusi. *Gudang Jurnal Multidisiplin Ilmu*, 2(6), 143—155.
- Kornhaber, M. L. (2019). The theory of multiple intelligences. *The Cambridge Handbook of Intelligence, January*, 659—678. <https://doi.org/10.1017/9781108770422.028>
- Kustawan, D. (2012). *Pendidikan Inklusif dan Upaya Implementasinya*. PT Luxma Metro Media.
- Kusumaningsih, Sisilia. (2021). Incorporating inclusive assessment principles and universal design for learning in assessing multicultural classroom: an autoethnography. *LLT Journal*, 24(1), 337—348.
- Lasmawan, I. W., & Budiarta, I. W. (2020). Vygotsky's Zone of Proximal Development and The Students' Progress in Learning (A Heutagogical Bibliographical Review). *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*, 9(4), 545. <https://doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v9i4.29915>
- Listiana, Heni. (2016). *Pengembangan Kurikulum*. Imtiyaz.
- Lubna, dkk. (2021). *Pendidikan Inklusi*. Sanabil.

- Magee, A., & Pherali, T. J. (2019). Paulo Freire and critical consciousness in conflict-affected contexts. *Educación y Educadores*, 2, 44—48.
- Maulidin, Syarif. (2024). Penerapan Pembelajaran adaptif berbasis kecerdasan buatan (AI) untuk meningkatkan kinerja siswa dengan kebutuhan khusus di kelas inklusif. *TEACHER: Jurnal Inovasi Karya Ilmiah Guru*, 4(3).
- McKernan, J. (2007). Curriculum and Imagination: Process theory, pedagogy, and action research. In *Curriculum and Imagination: Process Theory, Pedagogy and Action Research*. <https://doi.org/10.4324/9780203946930>
- Melinda, Rida, Ahmad Suriansyah, & Wahda Refia Refianti. (2025). Pendidikan inklusif: tantangan dan peluang dalam implementasinya di Indonesia. *Harmoni Pendidikan: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 2(1).
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Morales, M. R., A. L. Albarracín, & J. Stieben. (2021). The role of emotion regulation in academic success and mental health in children with learning difficulties. *Child Neuropsychology*, 27(5), 576—95.
- Muazza, dkk. (2018). Analisis kebijakan pendidikan inklusi: studi kasus di Sekolah Dasar Jambi. *Jurnal Kependidikan: Penelitian Inovasi Pembelajaran*, 2(1), 1–12.
- Munawir, Septya, Amalia, dan Muallifa. (2025). Tantangan dan strategi guru profesional dalam menangani keberagaman siswa di pendidikan inklusif. *Ainara journal (jurnal penelitian dan PKM bidang ilmu pendidikan)*, 6(2), 275—283.
- Nasional, D. P. (2003). *Sistem Pendidikan Nasional*. 4(1), 147—173.
- Nasir, M., & Rahayu, D. (2021). Pemanfaatan teknologi asistif dalam pembelajaran siswa tunarungu. *Jurnal Pendidikan Khusus, Jurnal Pendidikan*, 55—70.
- Neal, A. C. (2019). United Nations Universal Declaration of Human Rights (1948) 1. *Fundamental Social Rights at Work in the European Community*, 118–124. <https://doi.org/10.4324/9780429458460-10>
- Nuraeni, Siti Hajah, Hadiyanto Abdul Rachim, dan Arie Surya Gutama. (2016). Partisipasi Masyarakat dalam mendukung pelaksanaan

- pendidikan inklusif untuk anak berkebutuhan khusus. *Prosiding KS: Riset & PKM*, 3(2), 155—291.
- Nurlita. (2022). Model full inclusion dengan co-teaching dalam meningkatkan minat belajar anak berkebutuhan khusus di kelas reguler SDN 04 Nagur Sambas. *PESHUM: Jurnal Pendidikan, Sosial, dan Humaniora*, 1(5), 457.
- Nurwan. (2019). Implementasi kebijakan pendidikan inklusif di sekolah dasar. *JESS (Journal of Education on Social Science)*, 3(2), 201.
- O'Connor, E., B. Collins, & L. Supplee. (2012). Behavior problems in early childhood: the role of maternal and paternal parenting. *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (3), 458—869.
- OECD. (2021). *The State of School Education: One Year into the COVID Crisis*. OECD Publishing.
- Patrick NdumUjah. (n.d.). Human Dignity and Rights: Echoes From Kant's Categorical Imperative. *A Journal Publication of the Association of Philosophy Professionals of Nigeria*, 131—144. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. Grossman Publishers.
- Prasetyo, S. (2020). Analysis of Piaget-Anderson theory in learning modern economy. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 485(1). <https://doi.org/10.1088/1755-1315/485/1/012100>
- Pratiwi, dkk. (2024). *Kebijakan Pendidikan*. Sada Kurnia Pustaka.
- Prihandini, D. R., Azizah, S. A., & Atikah, I. (2023). Sinergi antara pelaksanaan pembelajaran berdiferensiasi dengan teaching at the right level dalam menghadirkan lingkungan belajar inklusif. *Jurnal Teknologi Pendidikan*, 1(2), 11. <https://doi.org/10.47134/jtp.v1i2.76>
- Pritchard, A. (2009). *Ways of Learning: Learning Theory and Learning Style in The Classroom*. Routledge.
- Purwandari, Ernisa, dan Zaenal Alimin. (2021). Pengembangan instrumen perilaku adaptif bagi remaja dengan hambatan intelektual. *JPK (Jurnal Pendidikan Khusus)*, 17(2), 45—51.

- Pusat Penelitian Kebijakan. (2019). *Survei Kesiapan Guru dalam Pendidikan Inklusif*. Kemendikbud.
- Pusat Studi Inklusi UNESA. (2020). *Resistensi Sosial terhadap Pendidikan Inklusi di Sekolah Reguler*. Universitas Negeri Surabaya.
- Putri, A. (2019). Efektivitas metode peer tutoring pada siswa tunagrahita ringan di Bandung. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 101—115.
- Rahardja, D. Sujarwanto (2010a). Pendidikan Luar Biasa dalam Perspektif Dewasa Ini. *Jurnal Asesmen Dan Intervensi Anak Berkebutuhan Khusus*, 10(1), 76—88.
- _____. (2010b). *Pengantar Pendidikan Luar Biasa (Orthopedagogik)*. Unesa.
- Redhana, I Wayan. (2024). *Student Development: Psychological and Educational Perspectives*. Penerbit Widina Media Utama.
- Rejeki, Dewi Sri & Hermawan. (2010). Pendidikan inklusi dan kemampuan penyesuaian diri anak berkebutuhan khusus terhadap keberhasilan sosialisasi. *Jurnal pendidikan dan Kebudayaan*, 16(II).
- Riswari, F., Yuniarti, N., Ediyanto, E., & Sunandar, A. (2021). Implementasi lingkungan belajar yang inklusif sebagai wujud pendidikan inklusi di perguruan tinggi. *Ilmu Pendidikan: Jurnal Kajian Teori dan Praktik Kependidikan*. https://www.paperdigest.org/paper/?paper_id=doi.org_10.17977_um027v6i22021p085
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Charles E. Merrill.
- _____. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. Charles E. Merrill.
- Rosita, Tita, Endang Rochyadi, dan Sunardi. (2020). Teknologi asistif dalam pendidikan inklusif. *COLLASE (Creative of Learning Students Elementary Education)*, 3(6): 301—307.
- Sanders, M. G. (2012). *Sustaining Programs of School, Family, and Community Partnerships: Achievements and Challenges*. *Handbook of School-Family Partnerships*. S. L. Christenson & A. L. Reschly (eds.). Routledge.
- Santander, M. E. D., Du, E. C., & Cimene, F. T. (2023). *Empowering Nations Through Education: Strategies for Sustainable Development*. Beyond Books Publication.

- Sari, Herlina. (2025). Transformasi pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus. *Journal of Innovation in Teaching and Instructional Media*, 5(3), 932—948.
- Satwika, Yohana Wuri, Riza Noviana Khoirunnisa, Hermien Laksmiwati, & Miftakhul Jannah. (2018). Efektivitas pelatihan identifikasi anak berkebutuhan khusus pada guru sekolah inklusi. *Psikosains*, 13(2): 109—121.
- Saul, M. (2024). Piaget's Theory and Stages of Cognitive Development. *Simply Psychology*, August, 1—34. <https://www.simplypsychology.org/wp-content/uploads/simplypsycholog.org-Piagets-Theory-and-Stages-of-Cognitive-Development.pdf>
- Septiana, Lora, Jesi Alexander Alim, dan Hendri Marhandi. (2024). Identifikasi peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK) slow learner di sekolah dasar. *Concept: Journal of Social Humanities and Education*, 3(4), 189—211.
- Setiawan R. (2020). Sarana prasarana pendidikan inklusif di Indonesia: studi kasus sekolah dasar. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 22(1), 67—79.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education. *Disability & Society*, 23(7), 773—785.
- Sidik, Duwi Purnama, Fitri Irawijayanti, & Abdullah Baihaq. (2025). Digital learning 5.0: leveraging adaptive, immersive, and inclusive technologies to overcome educational inequity. *Journal of Innovation in Education and Learning*, 1(2).
- Silva, Antonius Da, Nunuk Hariyati, Karwanto, Amrozi Khamidi, & Ayu Wulandari. (2025). Penerapan coaching dan mentoring dalam supervisi akademik sebagai upaya meningkatkan kualitas pembelajaran guru. *JIIP (Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan)*, 8(3).
- Slee, R. (2018). *Defying Disadvantage: Troubling Educational Inequality*. Routledge.
- _____. (2018). Inclusive Education isn't Dead, it Just Smells Funny. *Inclusive Education Isn't Dead, It Just Smells Funny*, 1—98. <https://doi.org/10.4324/9780429486869>

- Smith, D. D. (2007). *Introduction to Special Education: Making a Difference*. Pearson Education.
- Sodiq. (2011). *Pendidikan untuk Semua: Konsep dan Praktik Pendidikan Inklusif di Indonesia*. Unesa University Press.
- Soemantri, Sutjihati. (2007). *Psikologi Anak Luar Biasa*. Reflika Aditama.
- Sopa. (2017). Model penanganan anak berkebutuhan khusus pada sekolah Inklusif di SDN 54 Kota Banda Aceh. Doctoral dissertation, UIN Ar-Raniry Banda Aceh.
- Srivastava, M., de Boer, A., & Pijl, S. J. (2015). Inclusive education in developing countries: a closer look at its implementation in the last 10 years. *Educational Review*, 67(2), 179—195. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.847061>
- Srivastava, P. (2020). Community-based inclusive education in rural India. *International Journal of Educational Development*, 75, 102—93.
- Stainback, Susan, dan W. S. (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Brookes Publishing.
- Suastra, I. W., Atmadja, A. T., & Tika, I. N. (2023). *The Role of Educational Philosophies (Progressivism, Existentialism, and Postmodernism) in the Development of Indonesian Human Resources: A Literature Study Approach*. 974—985.
- Suharsiwati. (2017). *Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus*. CV Prima Print.
- Suharto, B. (2020). Implementasi pendidikan inklusi di sekolah dasar: antara formalitas dan realitas. *Jurnal Pendidikan Dasar*, 8(1), 33—49.
- Sujatmiko. (2006). *Pendidikan Inklusif: Konsep dan Implementasi di Sekolah Dasar*. Departemen Pendidikan Nasional.
- Sukadari. (2019). *Model Pendidikan Inklusi dalam Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus*. Kanwa Publisher.
- Sumiyati, Wariyah, Kopriyanti. (2023). Manajemen pendidikan inklusi anak berkebutuhan khusus di SDIT Tunas Harapan Ilahi. *Jurnal Cerdik: Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 3(1): 89—99.
- Sunardi dan Sunaryo. (2007). *Intervensi Dini Anak Berkebutuhan Khusus*. Depdiknas.

- Sunardi, dkk. (2011). *Panduan Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif*. UPI Press.
- Sunaryo & Sunardi. (2011). Manajemen pendidikan inklusif: konsep, kebijakan, dan implementasinya. *JASSI ANAKKU: Jurnal Asasmen Dan Intervensi Anak Berkebutuhan Khusus*, 10(2), 190.
- Suriaman, M. (2023). Pendidikan inklusif dalam merdeka belajar di madrasah ibtidaiyah. *Jurnal Pendidikan Guru*, 4(2), 121—127. <https://doi.org/10.47783/jurpendigu.v4i2.502>
- Tamrat, S. (2020). Re-thinking humanism as a guiding philosophy for education: a critical reflection on Ethiopian higher education institutions. *International Journal of Ethics Education*, 5(2), 187—195. <https://doi.org/10.1007/s40889-020-00095-y>
- Tan, C. Y., A. Cheung, & S. Lim. (2021a). Community-based learning in southeast asia: a review. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(3), 367—83.
- _____. (2021b). Smart classrooms and adaptive learning systems in singapore primary schools. *Asia-Pacific Education Review*, 22(1), 67—80.
- Tarnoto. (2016). Permasalahan-permasalahan yang dihadapi sekolah penyelenggara pendidikan inklusi pada tingkat SD. *Humanitas*, 13(1): 50.
- Thomas J. Berndt. (1997). Parental Socialization of Positive and Negative Emotions: Associations with Children's Everyday Coping and Display Rule Knowledge. Dissertation. North University.
- Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473—490.
- Thomas, R. & Zimmer-Gembeck, M. (2007). Behavioral outcomes of parent-child interaction therapy and Triple Positive Parenting Program: A review and meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 475—495.
- Tom L. Beauchamp & James F. Childres. (2016). *Principles of Biomedical Ethics*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781316443378.077>

- Turnbull, A., R. Turnbull, M. L., & K. A. Shogren. (2015). *Exceptional Lives: Special Education in Today's Schools*. Edisi Kedelapan. Pearson.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.
- _____. (2017). *Education for People with Disabilities: Global Monitoring Report*. UNESCO Publishing.
- _____. (2020a). *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. UNESCO Publishing.
- _____. (2020b). *Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education-All Means All*. UNESCO Publishing.
- _____. (2021). *Anti-Bullying Policy in Inclusive Schools: Progress Report*. UNESCO Office Jakarta.
- _____. (t.t). *A Human Rights-Based Approach to Education for All*.
- UNICEF. (2021). *Inclusive Education and Child Well-Being in Indonesia*. UNICEF Indonesia.
- Universitas Negeri Jakarta. (2022). *Pemanfaatan Platform Digital dalam Pembelajaran Inklusi*. UNJ Press.
- Universitas Negeri Semarang. (2022). *Teknologi Open Source untuk Pendidikan Inklusi*. UNNES Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wahyuni, Trie & Eva Imania Eliasa. (2025). Pendidikan inklusif dengan universal design for learning (UDL) untuk meningkatkan toleransi anak disabilitas pada SMP". *Inspirasi Edukatif: Jurnal Pembelajaran Aktif*, 6(1).
- Wang, M., & M. Kenny. (2014). Parental attachment, social support, and school engagement among urban adolescents. *Journal of School Psychology*, 379—93.
- Warburton, N. (2020). Immanuel Kant's Groundwork of the Metaphysic of Morals. *Philosophy: The Classics*, 151—158. <https://doi.org/10.4324/9781315849201-22>
- Wibowo, A. Setyo. (2011). *Filsafat Eksistensialisme Jean Paul Sarte.pdf*. crdownload. Kanisius.

- Wijaya, David. (2019). *Manajemen Pendidikan Inklusif Sekolah Dasar*. Prenada Media.
- Winarsih, Murni. (2007). *Intervensi Dini bagi Anak Tunarungu dalam Pemerolehan Bahasa*. Depdiknas.
- Winzer, M. A. (1993). *The History of Special Education: From Isolation to Integration*. Gallaudet University Press.
- Ydo, Y. (2020). Inclusive education: Global priority, collective responsibility. *Prospects*, 49(3-4), 97—101. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y>
- Ye, Y., & Shih, Y. H. (2021). Development of John Dewey's educational philosophy and its implications for children's education. *Policy Futures in Education*, 19(7), 877—890. <https://doi.org/10.1177/1478210320987678>
- Yu, Y. H., Hu, Y. N., & Zhang, J. S. (2013). Research on the reading model of interactive children's picture book application based on the theory of zone of proximal development. *Applied Mechanics and Materials*, 411-414(4), 2952—2956. <https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/AMM.411-414.2952>
- Yulianto, T. (2018). Pendidikan inklusif: konsep dasar ruang lingkup, dan pembelajaran. *Jurnal Kependidikan*, 6(2), 201.
- Yunus, dkk. (2023). Pendidikan inklusif pada kurikulum merdeka. *Jurnal Pendidikan Dasar Perkhasa*, 9(2), 313—327.

litnus



litnus



PROFIL PENULIS



Khoirul Ulum, M.Pd. lahir di Bekasi pada 2 April 1998. Ia merupakan putra pertama dari Bapak Muh. Hoiri dan Ibu Nasiroh yang berasal dari suku Madura. Pendidikan dasar penulis tempuh di SDN Jatiranggon 1 Bekasi, kemudian melanjutkan pendidikan menengah di Pondok Pesantren Sumurnangka dan SMP At-Tholhawiyah, Madura. Lalu, pendidikan jenjang SMA diselesaikan di SMA Islam Darul Abror, Bekasi.

Setelah menamatkan pendidikan menengah, ia melanjutkan studi strata 1 di Fakultas Tarbiyah Institut Perguruan Tinggi Ilmu Al-Qur'an (PTIQ) Jakarta. Kemudian, menyelesaikan pendidikan strata 2 pada Program Studi Magister Pendidikan Agama Islam di Universitas Islam Negeri (UIN) Syarif Hidayatullah Jakarta.

Di luar aktivitas akademik, ia pernah menjabat sebagai Ketua Umum Himpunan Mahasiswa Islam (HMI) Cabang Ciputat periode 2024–2025. Saat ini, penulis aktif sebagai pendidik di MTS Raudlatul Mu'alimin dan SMA Islam Darul Abror, Bekasi. Penulis juga produktif dalam bidang kepenulisan dengan total 16 karya tulis yang telah diterbitkan: sembilan di antaranya berbentuk buku dan tujuh lainnya berbentuk artikel jurnal. Untuk keperluan komunikasi, penulis dapat dihubungi melalui surat elektronik di alamat: khoirull.498@gmail.com atau melalui akun Instagram: @Khoirull_Ulum.



Dr. Hermania Bhoki, S.Fil., M.Pd. adalah anggota tetap Congregation Imitationis Jesu (CIJ) sejak 2005. Ia juga merupakan penulis buku *Ikut Yesus* yang diterbitkan setiap tahun.

Ia telah menempuh studi S-1 di STFK Ledalero bidang Filsafat Agama Katolik, lulus pada 2 Juli 2003. Setelah lulus, kemudian menjadi pengajar sekaligus pembimbing Postulan dan Novis CIJ hingga 2005. Selanjutnya, menjadi Wakil Kepala LITBANG di Pusat Pastoral Keuskupan Agung Ende hingga 2010. Pada 2011, ia menjadi dosen yang mengajar di Sekolah Tinggi Pastoral Reinha Larantuka.

Setelah memiliki bekal mengajar, pada 2013 hingga 2015, ia melanjutkan studi S-2 Manajemen Pendidikan di Universitas Negeri Jakarta dan lulus pada 1 September 2015. Kemudian, ia kembali menjadi dosen dan juga terpilih sebagai Ketua Sekolah Tinggi Pastoral Reinha Larantuka.

Adapun pada 2018, ia melanjutkan studi S-3 Manajemen Pendidikan di Universitas Negeri Semarang. Setelah itu, kembali mengabdikan sebagai dosen di Sekolah Tinggi Pastoral Reinha Larantuka. Hingga akhirnya, pada 2024 terpilih kembali menjadi Ketua Sekolah Tinggi Pastoral Reinha Larantuka.

Atas dedikasinya terhadap dunia pendidikan, ia selalu berupaya melaksanakan tridarma perguruan tinggi dengan menulis beberapa buku pendidikan dan artikel ilmiah dari hasil penelitian yang berhasil diterbitkan pada jurnal Reinha; jurnal agama, pendidikan, dan budaya (JAPB); jurnal sinta; jurnal internasional; dan jurnal internasional bereputasi.



Alfonsus Mudi Aran, S.Pd., M.M. adalah salah satu lulusan pascasarjana Universitas Widya Mandira Kupang. Kini, ia menjadi staf pengajar di Program Studi Pendidikan Keagamaan Katolik, Sekolah Tinggi Pastoral Reinha Larantuka. Penulis merupakan dosen aktif riset di bidang pendidikan dan beberapa kali berhasil mendapat dana hibah penelitian dari Bimas Katolik Kementerian Agama RI. Selain bidang pendidikan, penulis juga tertarik di bidang antropologi

sosiologi. Korke: Rumah Moderasi Beragama Masyarakat Lamaholot di Flores Timur merupakan salah satu karya hasil penelitian yang sudah dipublikasikan. Pada tahun 2022, ia pernah menjadi presenter di International Conference on Indonesian Culture for Sustainable Living dengan tema Konstruksi Harmoni Sosial: Ritus Komunal Masyarakat Lamaholot.



Titi Rohaeti, M.Pd. merupakan dosen yang mengajar di Universitas Muhammadiyah Cirebon. Mata kuliah yang diampu tidak terlepas dari bidang pendidikan matematika, Analisis Kurikulum, Statistika, dan Etika Profesi Keguruan. Pendidikan tingkat sarjana telah diselesaikan di IAIN Syekh Nurjati Cirebon, lulus 2013. Adapun pendidikan magister di bidang Pendidikan Matematika diselesaikan di Universitas Pendidikan Indonesia, lulus 2017.

Selain aktif mengajar, penulis juga terlibat dalam berbagai penelitian dan publikasi ilmiah, baik di tingkat nasional maupun internasional khususnya yang berkaitan dengan pembelajaran matematika, inovasi kurikulum, serta *lesson study*. Ia juga aktif melaksanakan pengabdian kepada masyarakat, di antaranya penerapan *lesson study* di sekolah dan pemberdayaan komunitas belajar (kombel) untuk peningkatan kemampuan numerasi siswa.

Dengan pengalaman akademik, penelitian, dan pengabdian yang luas, penulis terdorong untuk menyusun buku ini sebagai kontribusi dalam memberikan referensi komprehensif mengenai peningkatan kualitas pembelajaran yang berpusat pada siswa serta mendorong penerapan prinsip pendidikan inklusif sebagai upaya mewujudkan kesetaraan dalam memperoleh layanan pendidikan bagi semua anak tanpa diskriminasi.



Skolastika Lelu Beding, S.Ag., Lic adalah anggota tetap Congregation Imitationis Jesu (CIJ). Pada tahun 2012 hingga 2014, ia menempuh Pendidikan Agama Katolik jenjang S-1 di Universitas Urbaniana Roma Italia. Adapun pada 2015 melanjutkan studi S-2 Hukum Kanonik di universitas yang sama dan lulus pada tahun 2018. Kemudian, pada 2019 sampai sekarang menjadi dosen di Sekolah Tinggi Pastoral Reinha Larantuka. Pada 2023, menjadi penulis buku IKUT YESUS yang diterbitkan setiap tahun. Adapun saat ini tengah melanjutkan kuliah S-3 Teologi di STFT Widya Sasana Malang.



litnus



litnus

EXPRESS DEALS

Paket Penerbitan Buku

1-2 MINGGU
SELESAI



litnus

Anggota IKAPI
No. 340/JTI/2022

Fasilitas:

Design Cover Eye Catching

Sertifikat Penulis

Layout Berstandar Tinggi

ISBN

Buku Cetak

Link E Book



Spesifikasi:

- Ukuran UNESCO/A5 • Cover Art Paper/Ivory 230 Gr • Standar 150 Halaman
- Warna Cover Full Colour 1 Sisi • Kertas Isi Bookpaper/HVS
- Warna Isi Black & White • Laminasi Doff/Glossy • Jilid Perfect Binding

Harga Paket Cetak Terbatas

Paket 3 Buku

800.000

Paket 5 Buku

900.000

Paket 10 Buku

1.250.000

Paket 25 Buku

1.950.000

Paket 50 Buku

2.850.000

Paket 100 Buku

4.750.000

*Harga spesial untuk cetak buku di atas 250 eksemplar

Narahubung

+628993675845 (Iqbal)

+6289608684456 (Alvi)

+6289605725749 (Rizal)

+6285331956625 (Khoir)

Kantor Pusat

Perumahan Puncak Joyo Agung
Residence Blok B11, Merjosari, Kec. Lowokwaru,
Kota Malang, Jawa Timur 65144.

Kantor Cabang Lampung

Jl. Utama 1 No. 29 RT 024/RW 011.
Kelurahan Iringmulyo, Kec. Metro Timur,
Kota Metro. Lampung 34112.



@penerbit_litnus



Penerbit Litnus



@literasinusantara_



www.penerbitlitnus.co.id

JASA KONVERSI

SKRIPSI, TESIS, DISERTASI DAN BAHAN PENELITIAN

MENJADI BUKU BER-ISBN

Penulis cukup mengirim filenya saja, selebihnya kami yang akan memproses editing dan penerbitannya dengan fasilitas:

Layanan Editing:

- ✓ Restruktur Kerangka Naskah
- ✓ Editing Naskah
- ✓ Proofreading
- ✓ Komunikasi Intensif
- ✓ Penerbitan Buku + Bisa mengurus HKI

Layanan Penerbitan:

- ✓ ISBN
- ✓ Desain Cover
- ✓ Layout standar tinggi
- ✓ Buku Cetak & Sertifikat Penulis
- ✓ Link URL e-book

PAKET BRONZE

Rp2.300.000

Fasilitas:

- Konversi Artikel Ilmiah
- Editing Ringan
- ISBN
- Desain Cover
- Layout Berstandar Tinggi
- Sertifikat Penulis
- Buku Cetak 10 eksemplar
- Gratis Link E-book

PAKET GOLD

Rp3.800.000

Fasilitas:

- Konversi Artikel Ilmiah
- Editing Sedang
- ISBN
- Desain Cover
- Layout Berstandar Tinggi
- Sertifikat Penulis
- Buku Cetak 25 eksemplar
- Gratis Link E-book

PAKET DIAMOND

Rp5.000.000

Fasilitas:

- Konversi Artikel Ilmiah
- Editing Berat
- ISBN
- Desain Cover
- Layout Berstandar Tinggi
- Sertifikat Penulis
- Buku Cetak 50 eksemplar
- Gratis Link E-book

Cetak 1000 eksemplar:

Free Layanan Launching buku, tim Litnus akan menjadi fasilitator, admin, dan host dalam virtual launching buku penulis.

PENDAFTARAN HKI

Express 1—2 Jam Selesai

Rp700.000

Hindari klaim orang lain atas karya Anda. Amankan setiap karya dengan mengurus Hak atas Kekayaan Intelektual (HKI) bersama Literasi Nusantara. Dosen yang memiliki legalitas sertifikat HKI dapat mengajukan tambahan angka kredit poin KUM hingga 40 poin.

PENGADAAN BUKU FISIK MAUPUN E-BOOK UNTUK PERPUSTAKAAN DAN DIGITAL LIBRARY

- Harga Ekonomis
- Pilihan Buku Melimpah
- Buku-Buku Terbitan Tahun Terbaru
- Bisa dibantu penyusunan list judul sesuai kebutuhan
- Jaminan Garansi

FREE INSTALASI Digital Library

(Kubuku, Gramedia Digital, Aksaramaya, Henbuk, dll)

Layanan Cetak OFFSET

*Harga Ekonomis *Pengerjaan Cepat *Hasil Berkualitas Tinggi

Telah dipercaya para guru, dosen, lembaga,
dan penulis profesional di seluruh Indonesia



PAKET PENERBITAN BUKU + HKI

1-2 MINGGU
SELESAI



litnus

Anggota IKAPI
No. 340/JTI/2022

Fasilitas:

Design Cover Eye Catching

Sertifikat Penulis

Layout Berstandar Tinggi

ISBN

Buku Cetak

Link E Book

Royalti

HKI



Spesifikasi:

- Ukuran UNESCO/A5 • Cover Art Paper/Ivory 230 Gr • Standar 150 Halaman
- Warna Cover Full Colour 1 Sisi • Kertas Isi Bookpaper/HVS
- Warna Isi Black & White • Laminasi Doff/Glossy • Jilid Perfect Binding

Harga Paket Cetak + HKI

Paket 3 Buku
1.400.000

Paket 5 Buku
1.500.000

Paket 10 Buku
1.850.000

Paket 25 Buku
2.550.000

Paket 50 Buku
3.450.000

Paket 100 Buku
5.350.000

*Harga spesial untuk cetak buku di atas 250 eksemplar

Narahubung



0858-8725-4603
0882-0099-32207
0899-3675-845

Alamat Kantor



Perumahan Puncak Joyo Agung
Residence Blok B11 Merjosari,
Kec. Lowokwaru, Kota Malang,
Jawa Timur 65144.



@penerbit_litnus



Penerbit Litnus



@literasinusantara_



www.penerbitlitnus.co.id

Promo Penerbitan BUKU + HKI

Rp **1.400.000** Ukuran Unesco/B5
Cetak 3 eks

Rp **1.500.000** Ukuran Unesco/B5
Cetak 5 eks

Rp **1.850.000** Ukuran Unesco/B5
Cetak 10 eks

Rp **2.550.000** Ukuran Unesco/B5
Cetak 25 eks

Rp **3.450.000** Ukuran Unesco/B5
Cetak 50 eks

Rp **5.350.000** Ukuran Unesco/B5
Cetak 100 eks



FASILITAS

- ✓ ISBN
- ✓ Desain Kover
- ✓ HKI
- ✓ Buku Cetak
- ✓ Layout Berstandar Tinggi
- ✓ Sertifikat Penulis
- ✓ Link E-Book

KEUNTUNGAN



CEPAT
Proses Penerbitan
1-2 Minggu



EKONOMIS
Hemat 25%



BERKUALITAS
Hasil berkualitas tinggi
dan berstandar Dikti



Narahubung

0899-3675-845 | 0896-0868-4456 | 0896-0572-5749



@penerbit_litnus



Penerbit Litnus



@literasinusantara_



www.penerbitlitnus.co.id