

## ANALISIS PENDIDIKAN INKLUSIF: KENDALA DAN SOLUSI DALAM IMPLEMENTASINYA

Husnul Mukti<sup>1</sup>, Ida Bagus Putu Arnyana<sup>2</sup>, Nyoman Dantes<sup>3</sup>  
Universitas Hamzanwadi<sup>1</sup>, Universitas Pendidikan Ganesha<sup>2,3</sup>  
[husnulumukti@hamzanwadi.ac.id](mailto:husnulumukti@hamzanwadi.ac.id)<sup>1</sup>

### ABSTRAK

Tujuan kajian ini untuk mengidentifikasi kendala-kendala dalam implementasi pendidikan inklusif, serta solusi yang dapat mengoptimalkan penyelenggaraan pendidikan inklusif melalui perbaikan aspek input dan prosesnya. Metode yang digunakan adalah studi literatur. Hasil penelitian ini adalah kendala dalam pendidikan inklusif meliputi guru pembimbing khusus yang kurang memadai, kompetensi minim guru reguler, persepsi keliru tentang Anak Berkebutuhan Khusus, kurikulum yang belum disesuaikan, serta kurangnya sarana dan prasarana yang ramah dengan solusi meningkatkan guru pembimbing, pelatihan untuk guru reguler, sosialisasi tentang Anak Berkebutuhan Khusus, adaptasi kurikulum, dan peningkatan fasilitas. Simpulan penelitian ini adalah Pendidikan Inklusif membutuhkan peningkatan guru pembimbing, kompetensi guru, persepsi yang tepat, adaptasi kurikulum, dan fasilitas yang ramah, serta penerapan model pembelajaran yang sesuai.

**Kata Kunci:** Anak Berkebutuhan Khusus, Kurikulum Modifikasi, Model *Pullout*, Pendidikan Inklusif

### ABSTRACT

*The purpose of this study is to identify the constraints in the implementation of inclusive education and the solutions that can optimize the implementation of inclusive education by improving its input and process aspects. The method used is a literature study. The results of the study show that obstacles in inclusive education include inadequate special mentor teachers, minimal competence of regular teachers, misperceptions about children with special needs, a curriculum that has not been adjusted, and a lack of friendly facilities and infrastructure. The solutions are improving mentor teachers, training regular teachers, socializing children with special needs, adapting the curriculum, and improving facilities. The conclusion is that inclusive education requires an increase in mentor teachers, teacher competence, the right perception, curriculum adaptation, and friendly facilities, as well as the application of appropriate learning models.*

**Keywords:** *Children with Special Needs, Inclusive Education, Modified Curriculum, Pullout Model.*

## PENDAHULUAN

Pendidikan adalah hak setiap warga negara tanpa terkecuali. Hal itu termaktub dalam Undang-Undang Dasar 1945 khususnya pasal 32 ayat (1) yang menyatakan: setiap warga negara berhak mendapat pendidikan. Oleh karena itu, apa pun karakteristik warga negara, tidak menghalangi mereka dalam mendapatkan Pendidikan yang layak. Salah satu karakteristik dari warga negara adalah menjadi penyandang cacat atau kaum disabilitas. Anak yang memiliki *disable* ini dikenal dengan istilah yang digunakan sekarang adalah Anak Berkebutuhan Khusus (ABK). Istilah ini juga yang akan digunakan dalam tulisan ini. Sebagai warga negara, ABK mempunyai hak yang tidak terpisahkan dari kewajiban negara dan masyarakat untuk hidup maju dan berkembang secara adil dan bermartabat (Hermanto, 2016).

Pada awalnya, untuk memenuhi hak Pendidikan tersebut, ABK disekolahkan di sekolah yang berbeda dengan anak normal lainnya. Mereka ditempatkan di Sekolah Luar Biasa (SLB) atau sekolah segregasi. Namun, dengan ditetapkannya Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif, Anak Berkebutuhan Khusus ini dapat menempuh pendidikan di sekolah reguler bersama dengan siswa normal lainnya. Pendidikan Inklusif adalah filosofi pendidikan sekaligus juga menjadi kebijakan dalam bidang pendidikan. Pendidikan inklusif berarti bahwa semua anak, terlepas dari kemampuan maupun ketidakmampuan mereka, jenis kelamin, status sosial-ekonomi, suku, latar belakang budaya atau bahasa dan agama menyatu dalam komunitas sekolah yang sama (Direktorat PPK LK Pendidikan Dasar, 2011).

Dalam Pendidikan inklusif ini, anak-Anak Berkebutuhan Khusus dapat belajar bersama dengan anak normal, sehingga diharapkan dapat lebih efektif untuk membantunya mencapai tugas perkembangannya. Ketika ABK berinteraksi dengan anak normal, ia diharapkan mendapatkan lebih banyak stimulus dan meningkatkan fungsi sosial dan emosional yang lebih positif sehingga berkesempatan lebih diterima oleh teman sebaya, memiliki persepsi diri yang lebih baik, dan memiliki perilaku bermasalah lebih sedikit dibandingkan jika bersekolah di Sekolah Luar (Baroroh, 2022). Hal ini dilandasi kenyataan bahwa di dalam masyarakat terdapat anak normal dan berkelainan yang tidak dapat dipisahkan dari suatu komunitas (Munawwaroh, 2018).

Data Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan menunjukkan bahwa masih terdapat 62 kabupaten/kota di Indonesia yang belum memiliki Sekolah Luar Biasa (SLB), sedangkan hanya 18 persen dari 1,6 juta Anak Berkebutuhan Khusus yang mendapatkan layanan pendidikan inklusi. Sebanyak 115 ribu Anak Berkebutuhan Khusus bersekolah di SLB, sedangkan sekitar 299 ribu Anak Berkebutuhan Khusus bersekolah di sekolah reguler dengan program inklusi. Beberapa provinsi di Indonesia, seperti Kalimantan Selatan, Aceh, Sumatra Selatan, Jawa Barat, Sulawesi Selatan, DKI Jakarta, Sulawesi Tenggara, Sumatra Barat, Bali, Lampung, Sumatera Utara, Nusa Tenggara Timur, dan Jawa Timur, telah mendeklarasikan diri sebagai penyelenggara pendidikan inklusif mulai dari tahun 2012 hingga 2016. (Hafiz, 2017).

Data ini kemungkinan besar terus bertambah dengan bertambahnya jumlah sekolah inklusi di setiap daerah. Sebagai contoh misalnya di NTB, sampai januari 2021, jumlah SMA yang menjadi sekolah inklusi sebanyak 24 sekolah, dan

bertambah tiga lagi sehingga jumlahnya menjadi 27 (Suara NTB, 2021).

Hal ini mungkin berlaku juga untuk sekolah di tingkat satuan Pendidikan yang berbeda dan juga di daerah lain. Kondisi ini tentu menggembirakan, dan bukan tidak mungkin kedepannya semua sekolah dapat menjadi sekolah inklusi. Pendidikan inklusif mendapat apresiasi dari masyarakat luas, namun pada tataran implementasinya masih dihadapkan pada berbagai isu dan kendala (Sunardi, 2011). Oleh karena itu, hal yang terkait dengan pendidikan inklusif masih strategis untuk didiskusikan, baik secara konseptual maupun empiris.

Kajian terkait pendidikan inklusif sudah banyak dilakukan baik mengenai implementasi, kebijakan maupun proses pembelajaran (Nuruddin, 2022), baik berupa studi kepustakaan maupun empiris. Tulisan ini juga akan membahas implementasi terkait pendidikan inklusif, khususnya mengenai kendala yang dihadapi yang sudah dipaparkan dalam literatur hasil kajian empiris, serta mengenai solusi yang diberikan untuk kendala yang dihadapi baik solusi yang dipraktikkan maupun masih dalam tataran konsep. Tulisan ini akan fokus membahas kendala dan solusi pendidikan inklusif secara mikro di sekolah dari aspek input dan prosesnya. Adapun aspek output tidak akan dibahas, karena belum memadainya literatur penulis terkait hal tersebut.

## **METODE PENELITIAN**

Penelitian ini menggunakan studi literatur atau studi pustaka. Pengumpulan data dilakukan dengan mengumpulkan referensi yang relevan dengan tema kajian berupa hasil penelitian terdahulu untuk kemudian ditarik suatu analisis mengenai implementasi pendidikan inklusif. Data yang dikumpulkan berupa data sekunder

yakni buku dan artikel baik dari hasil penelitian maupun dari hasil studi literatur. Analisis data menggunakan analisis isi. Literatur yang digunakan di analisis isinya, dibuat kesimpulan dan disusun dalam struktur berupa input proses dan output. Namun karena keterbatasan literatur, yang akan disajikan dalam tulisan ini hanyalah aspek input dan proses, sedangkan aspek output tidak akan dibahas dalam tulisan ini.

## **HASIL PENELITIAN**

### **Kendala dan Solusi dalam Aspek Input Implementasi Pendidikan Inklusif**

Input Pendidikan adalah segala sesuatu yang harus tersedia karena dibutuhkan untuk berlangsungnya proses. Sesuatu yang dimaksud berupa sumberdaya dan perangkat lunak serta harapan-harapan sebagai pemandu bagi berlangsungnya proses, misalnya ketenagaan, kurikulum, peserta didik, biaya, organisasi, administrasi, peranserta masyarakat, kultur sekolah dan sub komponen, regulasi, sarana dan prasarana.

### **Guru**

Guru adalah faktor input utama dalam pendidikan dan menjadi perhatian utama dalam pendidikan inklusif karena perbedaan kebutuhan antara sekolah reguler dan inklusif. Dalam pedoman pelaksanaan pendidikan inklusif, kebutuhan guru meliputi guru kelas, guru mata pelajaran, dan guru pembimbing khusus. (Direktorat PPK LK Pendidikan Dasar, 2011). Bukan hanya persoalan kebutuhan guru, tetapi juga peran guru yang bertambah dari biasanya. Dinyatakan dalam banyak literatur bahwa akan berkebutuhan khusus memiliki perbedaan karakteristik yang signifikan dengan siswa reguler. Oleh karena itu, mereka membutuhkan bimbingan dan pelayanan khusus. Oleh

karena itu, diperlukan kompetensi tambahan bagi guru agar dapat memenuhi tuntutan pelayanan bagi siswa terutama bagi siswa berkebutuhan khusus. Kompetensi guru pendidikan inklusif adalah kunci keberhasilan penyelenggaraan pendidikan inklusif (Xue, 2023).

Factor guru masih menyisakan PR berat bagi suksesnya implementasi Pendidikan inklusif. Ada beberapa tantangan yang dihadapi yaitu kurangnya tenaga Guru Pembimbing Khusus (GPK), dan Kurang memadainya kompetensi guru regular dalam menghadapi ABK. Guru Pembimbing Khusus (GPK) adalah guru yang memiliki kompetensi sekurang-kurangnya S-1 Pendidikan Luar Biasa dan atau kependidikan yang memiliki kompetensi ke PLB-an pendidikan Khusus kualifikasi pendidikan khusus sesuai dengan tuntutan profesi yang berfungsi sebagai pendukung guru reguler dalam memberikan pelayanan pendidikan khusus dan/atau intervensi kompensatoris, sesuai kebutuhan peserta didik berkebutuhan khusus di sekolah inklusif (Direktorat PPK LK Pendidikan Dasar, 2011). Karena kualifikasi yang dimiliki, GPK dapat memahami secara mendalam mengenai kebutuhan ABK dalam pembelajaran sehingga mampu melayani dan membimbing ABK dengan baik.

Anak Berkebutuhan Khusus memiliki tingkat keterlibatan yang minim pada setiap kegiatan di sekolah. Mereka lebih banyak dalam kegiatan individual dibandingkan bersama dengan teman secara umum. Mereka mengalami kegagalan dalam belajar kelompok, deficit perhatian, kegagalan dalam membaca (disleksia), tidak mampu mengikuti irama dalam model pembelajaran yang umum (Efendi, 2018). Oleh karena itu, mereka membutuhkan guru pembimbing khusus

agar dapat memenuhi kebutuhan mereka (Sukbunpant, 2013).

Guru Pembimbing Khusus memiliki tugas yang sangat penting mulai dari koordinasi, penyusunan program belajar, melakukan pembimbingan baik untuk siswa ABK dan juga guru regular serta Menyusun instrumen evaluasi yang dibutuhkan (Direktorat PPK LK Pendidikan Dasar, 2011). Oleh karena itu Peran GPK cukup krusial karena memiliki peran penting dalam memenuhi kebutuhan Anak Berkebutuhan Khusus (D. P. Dewi, 2018). Guru kelas dan guru mata pelajaran yang ada di sekolah inklusi tidak dapat memenuhi kebutuhan siswa berkebutuhan khusus (ABK) karena mereka tidak memiliki keterampilan khusus untuk mengakomodir karakteristik tersebut. Oleh karena itu, keberadaan Guru Pembimbing Khusus (GPK) menjadi penting dalam pendidikan inklusif untuk memastikan siswa ABK mendapatkan layanan yang sesuai. Siswa dengan lambat belajar dapat berkomunikasi dengan lambat, sulit berkonsentrasi, dan membutuhkan pendampingan dari guru pendamping khusus agar dapat menerima pelajaran dengan baik. (Sari, 2017).

Dalam banyak hasil penelitian menunjukkan bahwa masalah pertama yang muncul dalam pelaksanaan Pendidikan inklusif adalah kurangnya guru pembimbing khusus (Agustina, 2021; Anzari, 2018; Hartadi, 2019; Pardede, 2020; Rodi, 2016; Savitri, 2020; Sunardi, 2011; Tejena, 2022; Warminda, 2022). Permasalahan yang umum terjadi dalam pendidikan inklusif adalah minimnya atau bahkan tidak adanya Guru Pembimbing Khusus (GPK) di setiap sekolah inklusi, yang menyulitkan ABK untuk mengikuti pembelajaran. Seringkali, orang tua harus mengadakan atau menggaji guru pembimbing khusus untuk anaknya.

Oleh karena itu, pemerintah perlu menyediakan guru pembimbing khusus yang memadai untuk memenuhi kebutuhan pendidikan inklusif. Guru pembimbing khusus memiliki peran strategis dalam membangun koordinasi, kolaborasi dengan stakeholder dan masyarakat, menyusun *instrument assessment* diagnostik, memberikan layanan individual kepada ABK, dan mendampingi guru reguler. (Direktorat PPK LK Pendidikan Dasar, 2011).

Tugas yang belum dapat digantikan oleh guru reguler dalam pendidikan inklusif termasuk memberikan layanan individual kepada siswa ABK dan memahami karakteristik mereka. Pemerintah bertanggung jawab untuk menyediakan guru yang representatif, namun jumlah guru pembimbing khusus yang disebutkan dalam pedoman dianggap belum memadai. Selain itu, guru reguler perlu memiliki kompetensi khusus dalam penanganan ABK, termasuk modifikasi kurikulum, identifikasi kebutuhan siswa, *assessment* yang disesuaikan, evaluasi kemajuan, dan kolaborasi dengan guru pendamping khusus. Model dan bentuk pendidikan juga perlu disiapkan secara khusus untuk Anak Berkebutuhan Khusus meskipun mereka bersekolah di sekolah reguler. (Hermanto, 2016). Peran lain yang tidak kalah penting adalah mengenai bagaimana guru dalam menyikapi perbedaan dari siswa ABK. Dalam hal ini guru harus memiliki pemahaman terkait sikap anti diskriminatif, dan mempraktikkan langsung baik di dalam kelas maupun di luar, sehingga menjadi contoh bagi siswa lain agar mereka dapat mengikuti gurunya untuk tidak bersikap diskriminatif terhadap teman mereka yang ABK (Rahbini, 2012).

Melihat peran tersebut, guru reguler harus memiliki kompetensi untuk tambahan untuk mengakomodir

kebutuhan siswa ABK. Namun kondisi di lapangan menunjukkan bahwa guru-guru reguler ini belum memiliki kompetensi untuk dapat melayani siswa ABK dengan baik (Rifani, 2016; Winarsih, 2022), sehingga guru masih kesulitan dalam memodifikasi kurikulum, menyesuaikan materi dan media yang tepat bagi siswa ABK (Pardede, 2020), sehingga mereka merasa kesulitan dalam menghadapinya. Guru menunjukkan sikap yang lebih baik terhadap anak-anak dengan kecacatan ringan, tetapi tidak terlalu optimis tentang anak-anak dengan kecacatan berat (Khan, 2017). Maka untuk guru-guru reguler ini perlu diberikan Pendidikan dan pelatihan. Adapun salah satu pola pelatihan yang dapat diberikan agar lebih efektif adalah dengan metode lesson study (Tejaningrum, 2017). Khan merekomendasikan bahwa pendidikan inklusif harus menjadi bagian dari pendidikan guru pra dan dalam jabatan (Khan, 2017; Malata, 2022). Jika pendidikan inklusif akan dilaksanakan secara meluas, pemahaman terkait pendidikan inklusif perlu dibekali sejak bangku kuliah (Gyamfi, 2021). Hal semacam ini dapat memupuk keyakinan guru akan kemampuan mereka untuk menerapkan Pendidikan inklusif dengan baik (Woodcock, 2022).

### **Peserta Didik**

Pendidikan inklusif adalah model pendidikan di mana anak-Anak Berkebutuhan Khusus dan peserta didik reguler dapat belajar bersama di sekolah reguler. Peserta didik berkebutuhan khusus mencakup anak-anak dengan berbagai kelainan fisik, emosional, mental, sosial, kesulitan belajar, autisme, gangguan motorik, serta yang memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa. (Direktorat PPK LK Pendidikan Dasar, 2011).

Pada penerimaan siswa baru dalam pendidikan inklusif, diperlukan alat *assessment* yang tepat dan melibatkan berbagai pihak seperti psikolog, terapis, dokter, dan pekerja sosial untuk mengidentifikasi karakteristik Anak Berkebutuhan Khusus (ABK). Tujuannya adalah menyusun instrumen yang sesuai agar peserta didik dapat terdeteksi dan diberikan program belajar yang tepat. Namun, masih terdapat kendala dalam penerimaan siswa baru karena tidak semua sekolah dapat menerima semua karakteristik ABK, mungkin karena kurangnya guru pembimbing khusus dan kerjasama dengan pihak terkait. (Andriyani, 2017).

Persepsi masyarakat terhadap Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) menjadi tantangan dalam pendidikan inklusif. Sekolah reguler harus memainkan peran yang lebih besar dalam mengakomodir perbedaan karakteristik ABK, tetapi masih ada keraguan dari orang tua mengenai kesiapan sekolah dalam menyediakan sarana, prasarana, dan guru yang dibutuhkan. Orang tua juga memiliki peran penting dalam merubah persepsi masyarakat terhadap pendidikan inklusif. Keberhasilan implementasi pendidikan inklusif sangat dipengaruhi oleh persepsi positif masyarakat, sementara persepsi negatif dapat menjadi hambatan. (Khamidulina, 2018).

Dalam praktiknya, sering kali Pendidikan inklusif disalahartikan sebagai integrasi, di mana peserta didik harus beradaptasi dengan lingkungan sekolah yang ada. Hal ini menyebabkan kurangnya pelayanan khusus kepada Anak Berkebutuhan Khusus di sekolah reguler. Akibatnya, guru tidak dapat memberikan perhatian khusus kepada ABK, yang berpotensi menyebabkan mereka menjadi korban bullying dan

orang tua merasa tidak puas dengan situasi ini. (Sakti, 2020).

Pendidikan inklusif adalah Pendidikan dimana ABK mendapatkan layanan Pendidikan tanpa diskriminasi (Rahbini, 2012). Namun realitanya, ABK masih dianggap sebagai kelompok minoritas yang dianggap tidak beruntung karena kekurangan yang mereka miliki, yang harus dikasihani, dibedakan bahkan juga dikucilkan. Lingkungan memiliki sikap negative terhadap ABK (Chandrasasa, 2022). Oleh karena, ABK cenderung sulit mendapat pengakuan atas eksistensi mereka. Akibatnya, banyak sekolah dan orang tua yang menolak kehadiran ABK di sekolah inklusi (Rodi, 2016). Persepsi tersebut juga dimiliki oleh *stakeholder* di sekolah inklusif, bahkan di sekolah segregasi atau sekolah luar biasa itu sendiri (Anzari, 2018). Hal ini dapat disebabkan oleh kurangnya pengetahuan mengenai Pendidikan inklusif (Opoku, 2022).

### **Kurikulum dan pembelajaran**

Pendidikan inklusif yang efektif melibatkan penggabungan anak-anak dengan kebutuhan khusus dan anak-anak normal dalam pembelajaran. Pembelajaran ini membutuhkan penyesuaian dalam bahan ajar, metode, media, dana, pengelolaan kelas, dan lingkungan belajar. Guru menghadapi tantangan dalam melaksanakan pembelajaran jika kurikulum tidak diadaptasi. Selain itu, pembelajaran juga harus menyesuaikan dengan kemampuan, kecepatan belajar, kesulitan, dan minat belajar siswa. Anak-Anak Berkebutuhan Khusus tidak dipaksa untuk mencapai kompetensi yang di luar kemampuan mereka. Mereka juga tidak harus menunggu siswa lain yang lebih lambat. Siswa yang mengalami kegagalan dalam satu metode atau teknik pembelajaran belum tentu mengalami kegagalan dalam

metode atau teknik lain yang berbeda. (Fitri, 2022).

Adaptasi kurikulum dimaksudkan agar siswa berkebutuhan khusus dapat terlayani dengan baik sesuai dengan karakteristik dan kebutuhan masing-masing siswa. Dari adaptasi kurikulum tersebut akan menghasilkan program pembelajaran individual. Pengelolaan pembelajaran dilakukan secara kolaboratif antara guru mata pelajaran, GPK, guru BK, dan wali kelas untuk memperoleh hasil yang optimal kondisi belajar (Ningrum, 2019). Harus ada kerjasama dari berbagai pihak demi terciptanya pendidikan yang dapat mengakomodir kebutuhan Anak Berkebutuhan Khusus (ABK). Pembagian tugas dan kerjasama antara guru inti dan mendampingi guru di kelas inklusi membuat siswa merasa nyaman dan percaya diri berpartisipasi dalam proses pembelajaran (Budiarti, 2018).

Ada lima model pengembangan kurikulum adaptif untuk Anak Berkebutuhan Khusus, meliputi model eskalasi, model duplikasi, model modifikasi, model substitusi, dan model omisi (Direktorat PPK LK Pendidikan Dasar, 2011). Ada empat model kurikulum yang dapat digunakan dalam pendidikan inklusif, yaitu model eskalasi, model duplikasi, model modifikasi, dan model substitusi. Model eskalasi digunakan untuk siswa yang memiliki kecerdasan di atas rata-rata atau bakat istimewa. Model duplikasi mengacu pada penggunaan kurikulum standar nasional yang sama untuk siswa berkebutuhan khusus seperti siswa reguler. Model modifikasi melibatkan pengembangan kurikulum yang sesuai dengan kemampuan dan kebutuhan siswa berkebutuhan khusus. Model substitusi melibatkan penggantian materi kurikulum standar nasional dengan materi lain yang lebih sesuai untuk siswa berkebutuhan khusus yang tidak dapat

mengikuti materi standar Nasional. (Direktorat PPK LK Pendidikan Dasar, 2011). Dari model pengembangan kurikulum tersebut, model modifikasi adalah yang paling umum digunakan sekolah inklusi (Prajalani, 2021). Namun dalam banyak penelitian ditemukan masih banyak sekolah yang belum menggunakan kurikulum yang sudah diadaptasi pada Anak Berkebutuhan Khusus (Pardede, 2020; Savitri, 2020; Sunardi, 2011; Tejena, 2022) karena guru masih merasa kesulitan dalam memodifikasi kurikulum dan pembelajaran (Novtasari, 2022). Akibatnya, Anak Berkebutuhan Khusus merasa kesulitan mengikuti pembelajaran di sekolah inklusi.

Kurikulum adaptasi untuk siswa ABK perlu dikembangkan dengan tahapan analisis karakteristik siswa, kajian kompetensi, identifikasi persepsi orang tua, penentuan jenis program intervensi, dan pengembangan perangkat kurikulum. (Sudarto, 2019). Lebih lanjut Sudarto menggambarkan ruang lingkup materi untuk intervensi ABK yang digambarkan berikut ini:



Gambar 1. Ruang Lingkup Materi Untuk Anak Berkebutuhan Khusus (Sudarto, 2019).

Materi tersebut dapat digunakan untuk Menyusun program layanan individual bagi siswa berkebutuhan khusus.

### Sarana dan Prasarana

Pendidikan inklusif melibatkan pelayanan dan lingkungan yang menerima siswa berkebutuhan khusus. Mereka memerlukan pelayanan dan fasilitas yang sesuai dengan perbedaan karakteristik mereka. Sekolah inklusi harus menyediakan fasilitas yang ramah dan memenuhi kebutuhan Anak Berkebutuhan Khusus, tidak hanya dalam hal kurikulum dan pembelajaran, tetapi juga sarana dan prasarana fisik seperti aksesibilitas bangunan, penataan meja kelas, ruang yang mudah diakses, dan pencahayaan yang memadai. (Asempa, 2020), pegangan pada tembok, jalanan blok untuk tunanetra (Andriyani, 2017) ruang rehabilitasi, buku pelajaran dan media pembelajaran yang memadai (Warminda, 2022). Ruang kelas dan ruang terapi adalah dua kebutuhan yang paling signifikan dari sekolah inklusif (Haryanto, 2023).

Setiap karakteristik Anak Berkebutuhan Khusus memiliki kebutuhan sarana dan prasarana yang berbeda. Oleh karena itu, sekolah perlu menyediakan sarana dan prasarana yang dimodifikasi berdasarkan masing-masing karakteristik Anak Berkebutuhan Khusus (Azzahra, 2022). Dalam realitanya, sarana dan prasarana tersebut masih menjadi kendala karena belum memadai (Dewi, 2022; Okyere, 2002; Sakti, 2020; Sunardi, 2011). Sarana dan prasarana penting dalam Pendidikan inklusif.

Anak Berkebutuhan Khusus membutuhkan fasilitas yang berbeda. Sekolah harus siapkan sarana yang sesuai dengan peserta didiknya. Beberapa hal yang perlu dipertimbangkan saat merancang fasilitas untuk Anak Berkebutuhan Khusus yakni: (a) Akses: Tata letak yang sederhana, mudah diakses, dan jelas, mudah dipahami oleh semua pengguna, area yang luas untuk kursi roda dan

tongkat. Dan yang tak kalah penting adalah cara evakuasi yang tepat dan menjangkau pemikiran ABK. Pintu yang ergonomic setidaknya selebar 90 cm, dengan pegangan yang mudah diakses, tidak disarankan pintu geser dan berat. (b) Ruang: ada jarak yang memungkinkan pengguna kursi roda untuk bergerak bebas sehingga penataan furnitur dan peralatan harus diperhatikan. (c) Kesadaran sensorik: Pencahayaan tidak menyebabkan silau, anti-silau, memadai akustik yang memadai, kontras visual dan tekstur untuk meningkatkan navigasi sensorik, dan pengurangan tingkat rangsangan negatif untuk menghindari rangsangan berlebihan.

Keramik atau marmer mungkin tidak nyaman karena cenderung dingin. Disarankan untuk menggunakan dekorasi interaktif sebagai terapi pasif tapi tetap menyenangkan. (d) Fleksibilitas: pengaturan ruang kelas yang lebih fleksibel, disusun dengan kebutuhan belajar, diusahakan untuk diatur ulang pada untuk kegiatan yang berbeda. (e) Kenyamanan: suhu udara yang nyaman, ventilasi yang baik agar kadar oksigen dalam ruang mencukupi, membatasi gangguan kebisingan, peralatan medis dan fasilitas terapi, dan manajemen kebersihan terutama bagi anak dengan kekebalan tubuh yang rendah. (f) Keselamatan dan Keamanan: Jarak pandang yang memadai dan pengawasan yang ketat, terutama jika perilaku yang tidak dapat diterima kemungkinan besar terjadi dan aktivitas berisiko. Bahan untuk lapisan Kasur yang digunakan kuat. Struktur susunan harus tepat karena ABK seringkali tidak selalu dapat mengatur perilaku mereka, seperti tantrum dan sebagainya (Haryanto, 2023).



## PEMBAHASAN

### Kendala dan Solusi dalam Aspek Proses Implementasi Pendidikan Inklusif

Proses pembelajaran pada Pendidikan inklusif melibatkan aspek model, metode, media, dan evaluasi. Siswa berkebutuhan khusus memiliki kurikulum yang telah diadaptasi agar mereka dapat belajar sesuai dengan kebutuhan mereka. Ada beberapa pengaturan kelas yang dapat dilakukan, seperti siswa berkebutuhan khusus yang dapat berada di kelas reguler, mengikuti kelas reguler sebagian waktu, atau belajar di tempat terpisah. Jika ada siswa yang memiliki karakteristik yang tidak memungkinkan untuk mengikuti kelas reguler, mereka dapat ditempatkan di kelas khusus. Dalam sekolah inklusi, kelas-kelas dapat dibagi menjadi tiga kluster, termasuk kelas reguler untuk siswa berkebutuhan khusus tanpa pendampingan, khususnya siswa dengan keterlambatan belajar (*slow learner*).

Kedua adalah kelas reguler dengan guru pendamping khusus, yakni untuk anak yang memiliki masalah dengan tahap perkembangan yang belum selesai dan memiliki terapi perilaku (di luar sekolah). Ketiga adalah kelas peralihan (kelas transisi), yakni sebagai kelas terapi bagi ABK untuk mempersiapkannya memasuki kelas reguler. Jika siswa ABK sama sekali tidak siap atau tidak bisa memasuki kelas reguler, maka dia akan tetap di kelas peralihan tersebut (Suarni, 2023). Oleh karena itu, model kurikulum pun juga disesuaikan, sehingga proses pembelajaran juga akan mengikuti model kurikulum yang diterapkan bagi peserta didik ABK.

### Model Pembelajaran

Salah satu model yang digunakan di sekolah inklusi adalah model pullout. Model pullout adalah model

pembelajaran dengan mengeluarkan siswa dari kelas mereka untuk diberikan pembelajaran individual atau dalam kelompok kecil. Mereka mungkin juga melewatkan pembelajaran di dalam kelas reguler dan sering menghadapi stigma atau merasa tidak mampu sehingga harus ditarik keluar dari kelas. Di kelas inklusi, siswa ABK belajar bersama dengan siswa reguler, mereka merasa lebih percaya diri belajar dengan teman sebayanya namun kadang tidak dapat mengikuti pembelajaran dengan benar. Dalam sebuah hasil penelitian mengungkapkan bahwa guru menggunakan model pullout dipadukan dengan model inklusi. Proses pembelajaran memang tidak mengharuskan semua anak ABK berada di kelas reguler setiap saat dengan semua pengembangan aspek perkembangan untuk mencapai kompetensi yang akan di capai (inklusi penuh). Akan tetapi, sesekali ABK dapat berada di kelas khusus atau ruang terapi dengan tingkatan kelainannya di dampingi oleh tenaga pengajar khusus selain guru kelas di reguler (Lestarinigrum, 2017). Siswa ABK ditarik dari kelas untuk diberikan pembelajaran khusus sebanyak dua sampai empat kali seminggu. Siswa yang memiliki ketidakmampuan dalam belajar membutuhkan kelompok kecil atau pembelajaran individual (Baharuddin, 2020). Tetapi siswa ini memiliki kecacatan yang tidak parah yang mengharuskan mereka ditempatkan di kelas khusus.

Siswa yang berhasil mendapatkan manfaat dari model pullout adalah siswa dengan disleksia dan memiliki masalah bicara. Namun program ini bukan tidak memiliki kekurangan. Hal yang sering dikeluhkan adalah ketika siswa ditarik keluar kelas, akan mengganggu proses pembelajaran. Siswa sering kehilangan focus saat transisi dari kelas reguler ke kelas khusus. Namun hal ini tergantung

dari jenis karakteristik siswa. Maka diperlukan penentuan waktu yang tepat kapan siswa tersebut perlu ditarik, dengan tetap memperhatikan kebutuhan belajarnya. Oleh karena itu, fleksibilitas dan kerja sama yang baik antar guru menjadi sangat penting (Fernandez, 2016). Selain itu, model ini juga disinyalir dapat menyebabkan siswa merasa tersisih karena harus dipisahkan dari teman temannya (Dawson, 2014).

### Metode Pembelajaran

Untuk metode pembelajaran yang digunakan adalah metode grouping. Terdapat lima kegiatan dalam proses pembelajaran meliputi, kegiatan awal (opening), kegiatan inti I, istirahat, kegiatan inti II, dan kegiatan penutup. Group dibuat secara heterogen yakni gabungan antara siswa ABK dan non ABK yang ditentukan secara random. Masing-masing group akan melakukan empat kegiatan dengan system rolling. Hal ini dilakukan agar lebih bervariasi dan setiap siswa memiliki kesempatan yang sama untuk belajar (P. S. D. Dewi et al., 2020). Sebagaimana yang dinyatakan Archana bahwa ada beberapa hal yang dilakukan dalam proses pembelajaran yakni: (1) *Heterogenous Grouping*, yakni membentuk kelompok secara heterogen, pada pola ini, siswa berkebutuhan khusus dapat belajar dengan siswa normal lainnya.

Belajar dengan siswa reguler dapat menumbuhkan perasaan diterima pada ABK sehingga menumbuhkan rasa percaya dirinya (Ita, 2019). (2) *Cooperative teaching*, adalah pendekatan pembelajaran yang tepat untuk Pendidikan inklusif. Disini guru reguler bekerja sama dalam kelas dengan membentuk tim teaching dengan guru pembimbing khusus agar dapat membimbing siswa berkebutuhan khusus. (3) *Collaborative problem solving*, guru perlu berkolaborasi dalam

mengatasi permasalahan-permasalahan yang muncul dalam proses pembelajaran untuk mengurangi intensitas gangguan dalam pembelajaran (Archana, 2022).

### Media Pembelajaran

Selain menggunakan metode pembelajaran yang tepat, siswa ABK di sekolah inklusi juga membutuhkan media pembelajaran yang sesuai dengan karakteristik mereka. Dalam pembelajaran matematika misalnya, terdapat beberapa media yang sudah dikembangkan khususnya untuk ABK yang tuna netra yaitu Papan Koordinat Kartesius (PANDIKAR), puzzle, dan blokjes. Papan Koordinat Kartesius (PANDIKAR) yang dikembangkan dilengkapi dengan angka dan huruf braille sehingga siswa mampu memahami materi dengan baik melalui indera peraba mereka. Media PANDIKAR dirancang untuk menentukan letak titik, menentukan letak pencerminan titik dan bidang datar, serta bentuk bangun datar pada bidang koordinat kartesius. Pada media tersebut terdapat jalur timbul penghubung antar titik serta dilengkapi dengan angka dan huruf braille. Pada proses penggunaannya, setiap titiktitik yang terdapat pada bidang koordinat kartesius dapat naik apabila ditekan, dan akan turun jika kembali ditekan (Rumantingsih, 2020).

Media pembelajaran untuk siswa tuna netra sebaiknya memiliki beberapa syarat sebagai berikut: 1) bisa diraba dan 2) memuat huruf braille. Salah satu media yang bisa digunakan dalam pembelajaran dan memenuhi syarat di atas adalah puzzle. Puzzle merupakan media yang dimainkan dengan cara bongkar pasang yang umumnya berfungsi untuk melatih konsentrasi, ketelitian, koordinasi, logika, mengenalkan konsep hubungan, dan lain sebagainya (Kurniasih et al., 2016).

Sementara media blokjes merupakan salah satu media pembelajaran matematika bagi anak tunanetra. Dimana media blokjes ini terdiri dari kubus yang berbentuk bujur sangkar dan ada kubus kecil-kecil yang bertuliskan angka braille. Peneliti berfikir bahwa dengan media blokjes anak akan tertarik dan semangat lagi dalam belajar. Media blokjes merupakan media yang dapat dipakai siswa sebagai alat bantu dalam mengerjakan soal-soal matematika terutama dalam bentuk soal penjumlahan deret ke bawah bagi anak tunanetra, karena media blokjes ini menggunakan tulisan braille sehingga dapat diraba oleh anak tunanetra. Menurut Sari, (2014) blokjes merupakan alat bantu matematika berupa papan hitung yang terbuat dari ebonit berbentuk bujur sangkar terbagi atas petak-petak yang dapat dimasukan dadu angka atau tanda hitung yang bertuliskan *Braille*. Media pembelajaran blokjes ini merupakan media hitung yang dapat diraba oleh anak tunanetra (Rindiani, 2019).

Untuk anak autisme, yang memiliki ciri khusus yakni dalam mengamati dan menanggapi sesuatu dan cenderung menangkap informasi atau belajar lebih cepat dengan menggunakan visualisasi. Salah satu cara menarik untuk meningkatkan keterampilan bercerita anak adalah dengan memberikan buku bergambar. Karena buku bergambar memiliki efek visualisasi yang dapat merangsang mata untuk menikmati gambar dan memahami teks yang menjelaskan gambar (Wicaksana, 2021).

Urutan kegiatan yang dapat dilakukan misalnya adalah: kegiatan pagi: anak membuat jurnal, kegiatan ini berisi dengan kegiatan menggambar bebas yang kemudian akan diceritakan Kembali mengenai apa yang sudah digambar. Ini adalah salah satu upaya terapeutik yang digunakan sekolah dengan tujuan agar anak mampu

mengekspresikan emosinya melalui gambar dan cerita. Guru dapat mengetahui kondisi emosi anak, hal ini dapat merefleksikan kesiapan anak dalam mengikuti pembelajaran. Jurnal ini dikerjakan dan dikumpulkan setiap hari sebagai laporan kondisi emosi dan perkembangan anak. Dalam kegiatan ini, kadang ditemukan kendala anak tidak mau membuat jurnal, merasa kesal dan sebagainya, maka guru melakukan pendekatan individual untuk mencari tahu apa yang anak-anak rasakan, memvalidasi perasaan mereka, memberikan waktu untuk mengekspresikan perasaan tersebut, untuk kemudian ditenangkan dan dicari tahu mengenai apa yang ingin dilakukan oleh anak tersebut terkait dengan pembelajaran. Lalu dilanjutkan dengan aktivitas keagamaan, ngemil pagi, dan diberi kesempatan untuk bermain. Setelah itu, siswa disiapkan untuk mengikuti pembelajaran dengan metode yang bervariasi, misalnya metode ceramah, kunjungan keluar kelas, metode percobaan, metode grouping, dan lain-lain (Suarni, 2023).

### **Evaluasi Pembelajaran**

Untuk evaluasi pembelajaran, harus disesuaikan dengan kurikulum yang digunakan, kebutuhan dan kemampuan siswa berkebutuhan khusus. Beberapa model evaluasi yang digunakan adalah tertulis, sikap, kinerja/produk, portofolio, proyek, dan unjuk kerja (performance) (Direktorat PPK LK Pendidikan Dasar, 2011). Tes kinerja, observasi dan penugasan dapat diberikan untuk semua jenis ABK, tes tertulis diberikan untuk semua ABK kecuali tunagrahita sedang dan berat, serta tunadaksa berat, sedangkan tes lisan, penilaian diri serta penilaian antar teman untuk semua ABK kecuali tunagrahita sedang dan berat, tunadaksa

berat, serta berkebutuhan khusus yang belum dapat berbicara (Haq, 2022).

## SIMPULAN

Implementasi Pendidikan inklusif masih menghadapi kendala dalam aspek input dan prosesnya. Kendala-kendala tersebut meliputi kekurangan guru pembimbing khusus, kurangnya kompetensi guru reguler dalam menghadapi siswa berkebutuhan khusus, persepsi yang keliru terhadap Anak Berkebutuhan Khusus, dan kekurangan sarana dan prasarana. Solusi untuk mengatasi kendala ini meliputi penempatan guru pembimbing khusus yang memadai, pelatihan untuk guru reguler, sosialisasi kepada masyarakat tentang Pendidikan inklusif dan Anak Berkebutuhan Khusus, serta peningkatan sarana dan prasarana yang sesuai. Proses pembelajaran juga terkait erat dengan aspek input, sehingga pemenuhan aspek input juga penting untuk mencapai proses pembelajaran yang optimal. Model *pullout* dan metode pembelajaran yang variatif seperti ceramah, grouping, kunjungan keluar kelas, dan percobaan dapat digunakan dalam Pendidikan inklusif. Media pembelajaran dan jenis evaluasi juga harus disesuaikan dengan kebutuhan dan karakteristik siswa berkebutuhan khusus.

## DAFTAR PUSTAKA

Agustina, R. S., & Rahaju, T. (2021). Evaluasi Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif di Kota Surabaya. *Publika*, 9(3), 109–124. <https://doi.org/10.26740/publika.v9n3.p109-124>

Andriyani, W. (2017). Implementasi Pendidikan Inklusif di Sekolah Dasar Taman Muda Ibu Pawiyatan Yogyakarta. *Jurnal Widia Ortodidaktika*, 6(3), 307–315. <https://journal.student.uny.ac.id/in>

[dex.php/plb/article/download/7703/7329](https://doi.org/10.24815/sklj.v2i1.10586)

Anzari, M., Sarong, A. H., & Rasyid, M. N. (2018). Hak Memperoleh Pendidikan Inklusif terhadap Penyandang Disabilitas. *Syiah Kuala Law Jurnal*, 2(1), 57–73. <https://doi.org/10.24815/sklj.v2i1.10586>

Archana, S. S. (2022). Analysis of Inclusive Practices of Regular Schools for Promoting Inclusive Education. *Journal of Research & Development*, 14(19), 44–48. <https://zenodo.org/records/7430992>

Asempa, Y. E. (2020). From Segregation to Inclusive Education: Examining the Environmental Adaptations on Pupils with Disabilities in Regular Schools Within Yilo Krobo Municipality, Ghana. *Research Journal in Advanced Social Sciences*; 1(2). 13-25. <https://royalliteglobal.com/rjass/article/view/394>

Azzahra, I. M., Diana, R. R., Nirwana, E. S., Wiranata, R. R. S., & Andriani, K. M. (2022). Learning Facilities and Infrastructure Based on the Characteristics of Children with Special Needs in Inclusive Education. *Al-Athfaal: Jurnal Ilmiah Pendidikan Anak Usia Dini*. 5(2). 169-190. <http://ejournal.radenintan.ac.id/index.php/al-athfaal/article/view/14432>

Baharuddin, B., & Saidang, S. (2020). Implementasi Kebijakan Pendidikan Inklusif di SDN No. 39 Cakke. *Jurnal Edumaspul*, 4(2), 189–204. <https://ummaspul.ejournal.id/maspuljr/article/download/717/382/>

- Baroroh, E., & Rukiyati, R. (2022). Pandangan Guru dan Orang Tua tentang Pendidikan Inklusif di Taman Kanak-Kanak. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(5), 3944–3952. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i5.2510>
- Budiarti, N. D., & Sugito, S. (2018). Implementation of Inclusive Education of Elementary Schools: A Case Study in Karangmojo Sub-District, Gunungkidul Regency. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 12(2), 214–223. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v12i2.8727>
- Chandrasah, G. (2022). Inclusive Education Issues and Challenges of Inclusive Education. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 7(11), 1481–1483. [https://ijisrt.com/assets/upload/file/s/IJISRT22NOV847\\_%281%29.pdf](https://ijisrt.com/assets/upload/file/s/IJISRT22NOV847_%281%29.pdf)
- Dawson, S. M. L. (2014). Pull-Out or Push-in Service Delivery Model: Conducive to Students or Teachers? [https://fisherpub.sjf.edu/education/ETD\\_masters](https://fisherpub.sjf.edu/education/ETD_masters)
- Dewi, D. P. (2018). Asesmen Sebagai Upaya Tindak Lanjut Kegiatan Identifikasi terhadap Anak Berkebutuhan Khusus. *WAHANA*, 70(1), 17–24. <https://doi.org/10.36456/wahana.v70i1.1563>
- Dewi, I. M. (2022). Implementasi Kebijakan Pendidikan Inklusif Tingkat SMP di Kabupaten Gunungkidul. *Jurnal Spektrum Analisis Kebijakan Pendidikan*, 11(1), 15–25. <https://doi.org/10.21831/sakp.v11i1.17791>
- Dewi, P. S. D., Ujianti, P. R., & Magta, M. (2020). Penerapan Pendidikan Inklusif pada Pembelajaran Taman Kanak-kanak (Studi Kasus pada TK Rare Bali Shool). *Jurnal Pendidikan*, 8(2), 87–97. <https://doi.org/10.36232/pendidik.an.v8i2.441>
- Direktorat PPK LK Pendidikan Dasar. (2011). Pedoman Umum Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif. Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
- Efendi, M. (2018). The Implementation of Inclusive Education in Indonesia for Children with Special Needs: Expectation and Reality. *Journal of ICSAR*; 2(2). 142-147. <http://journal2.um.ac.id/index.php/icsar/article/view/2318>
- Fernandez, N., & Hynes, J. W. (2016). The Efficacy of Pullout Programs in Elementary Schools: Making it Work. *The Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2(3), 32–47. <https://www.shsu.edu/academics/education/journal-of-multidisciplinary-graduate-research/documents/2016/Article%203%20-%202016%20-%20Fernandez%20and%20Hynes.pdf>
- Fitri, A. Z. (2022). Inclusive Education Curriculum Management with Modification Humanistic Design. *Journal of Social Studies Education Research*, 13(3). 150-173. <https://doaj.org/article/008a79a8a5bb465fa8030f156b115b9c>
- Gyamfi, B. A. (2021). Towards an Inclusive Teaching: Examining Educator’s Skills in Identifying Children with Special Needs in Inclusive Classroom in Adansi North District, Ghana. *Journal of*

- Education, Curriculum and Teaching Studies*; 2(1). <https://royalliteglobal.com/ects/article/view/651>
- Hafiz, A. (2017). Sejarah dan Perkembangan Pendidikan Inklusif di Indonesia. *Jurnal As-Salam*, 1(3), 9–15. Retrieved from <https://jurnal-assalam.org/index.php/JAS/article/view/14>
- Haq, N. Al, & Kurnia, L. K. (2022). Implementasi Sistem Evaluasi dan Penilaian Anaka Berkebutuhan Khusus dalam Pendidikan Inklusi. *Jurnal Pendidikan Sultan Agung*; 2(3). 268–278. <http://jurnal.unissula.ac.id/index.php/jpsa/article/view/21477>
- Hartadi, D. R., Dewantoro, A., & Junaidi, A. R. (2019). Kesiapan Sekolah dalam Melaksanakan Pendidikan Inklusif untuk Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Dasar. 5. <https://dx.doi.org/10.17977/um031v5i22019p90-95>
- Haryanto, V. V., Wardani, L. K., & Wagiri, F. (2023). How Interior Design Impacts Learning Performance for Children with Special Needs in Surabaya. *Kata*. 25(00). 113-118. <http://kata.petra.ac.id/index.php/ing/article/view/19599>
- Hermanto, Wiyono, B. B., Imron, A., & Arifin, I. (2016). Analisis Potensi dan Masalah pada Fase Konseptualisasi Pengembangan Model Supervisi Pembelajaran di Sekolah Dasar Inklusi. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 12(1), 14–30. <http://dx.doi.org/10.21831/jpk.v12i1.12836>
- Ita, E. (2019). Konsep Sistem Layanan Penyelenggaraan Pendidikan Melalui Pendidikan Inklusif Bagi Anak Berkebutuhan Khusus. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Citra Bakti*, 6(2), 186–195. Retrieved from <https://jurnalilmiahcitrabakti.ac.id/jil/index.php/jil/article/view/32>
- Khamidulina, Z. (2018). A Qualitative Study of Parental Perceptions of Inclusive Education in Kazakhstan: The View of Three. *Nugse Research in Education Journal*. 3(2), 3–7. <http://nur.nu.edu.kz/handle/123456789/3730>
- Khan, I. K., Hashmi, S. H., & Khanum, N. (2017). Inclusive Education in Government Primary Schools: Teacher Perceptions. *Journal of Education and Educational Development*; 4(1). 32-47. <https://www.journals.iojbresearch.com/index.php/JoEED/article/view/1331>
- Kurniasih, N., Astuti, E. P., & Kurniawan, H. (2016). Pengembangan Puzzegi (Puzzle Segi Empat) Sebagai Media Pembelajaran Matematika Pada Siswa Tuna Netra. Prosiding Seminar Matematika dan Pendidikan Matematika. 57–66. <http://jurnal.fkip.uns.ac.id>
- Lestaringrum, A. (2017). Implementasi Pendidikan Inklusif Untuk Anak Usia Dini Di Kota Kediri (Studi Pada Paud Inklusif YBPK Semampir, Kecamatan Kota, Kediri). *Jurnal CARE (Children Advisory Research and Education)*, 4(2), 53–68.
- Malata, L. N., & Muzata, K. K. (2022). Lesson Preparation for Inclusive Teaching of Learners with Disabilities from Grade 1 to 7 at Kankumba Primary School. *International Journal of Educational Innovation and Research*; 1(2). 149-162.

- <https://ejournal.unma.ac.id/index.php/ijeir/article/view/2492>
- Munawwaroh, L. (2018). Analisis Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Indonesia Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif yang Ramah Anak. *AL-BIDAYAH: Jurnal Pendidikan Dasar Islam*, 10(2), 173–186. <https://jurnal.albidayah.id/index.php/home/article/download/167/162>
- Ningrum, K. A., & Assjari, M. (2019). Inclusion Education, A Study and Critical Analysis With The Dimensions of Inclusion Index In SMPN 28 Surabaya. Proceedings of the International Conference on Special Education, 51–56. <https://zenodo.org/records/6906182>
- Novtasari, R., & Utami, R. T. (2022). Peningkatan Akses Edukasi dan Konsultasi Pendidikan Inklusif pada Sekolah Reguler Melalui Pemberdayaan Stakeholder Sekolah Luar Biasa. *Jurnal Dedikasi Negeri*, 1(1). <http://journal.uml.ac.id/JDN>
- Nuruddin, N. (2022). Trend Penelitian Pendidikan Inklusif di Sekolah Dasar: Systematic Literature Review. *El-Midad: Jurnal PGMI*, 14(2), 167–196. Retrieved from <https://journal.uinmataram.ac.id/index.php/elmidad/article/view/5725>
- Okyere, B. A., Amedahe, F. K., & Edjah, K. (2002). The Education of Children with Special Needs in Ghana: Policies, Assessment and Teacher Training. *IFE Psychologia*; 10(2). <http://ajol.info/index.php/ifep/article/view/23462>
- Opoku, M. P., Nketsia, W., Agyei-Okyere, E., Oginni, O. S., & Torgbenu, E. L. (2022). Inclusive Education in West Africa: Predictors of Parental Attitudes, Knowledge and Perceived Social Norms Influencing Inclusive Practices in Ghana and Nigeria. *International Journal of Inclusive Education*, 26(2), 124–142. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1642397>
- Pardede, P. F. D., & Fernandes, R. (2020). Implementasi Pendidikan Inklusif di SMA Negeri 3 Bukittinggi. *Jurnal Perspektif*, 3(2), 272–278. <https://doi.org/10.24036/perspektif.v3i2.237>
- Prajalani, Y. N. H., Sunardi, S., & Widyastono, H. (2021). Implementation of Adaptive Curriculum for Children with Special Needs in Inclusive Education Provider Schools in Surakarta. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*; 8(10). 378-384. <https://ijmmu.com/index.php/ijmmu/article/view/3090>
- Rahbini, R. (2012). Pendidikan Inklusif; Sebuah Konstruksi Pendidikan Anti Diskriminasi Bagi Difabel. *Jurnal Kependidikan Islam*, 2(1), 29–44. <https://jurnalftk.uinsby.ac.id/index.php/JKPI/article/download/1060/338>
- Rifani, L. G. (2016). Evaluasi Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif Bagi Anak Berkebutuhan Khusus di SD Negeri Bangunrejo 2 Yogyakarta. *Jurnal Widia Ortodidaktika*, 5(9), 951–962. <https://ejournal.unp.ac.id/index.php/jupekhu/article/download/103225/101916>



- Rindiani, R., & Irdamurni, I. (2019). Media Blokjes untuk Meningkatkan Kemampuan Operasi Hitung Anak Tunanetra. *Jurnal Penelitian Pendidikan Kebutuhan Khusus*, 7(1), 148–153. <https://journal.student.uny.ac.id/ojs/index.php/plb/article/view/6399>
- Rodi, N. P. R., Noor, M., & Saptarini, V. (2016). Analisis Faktor-Faktor yang Mempengaruhi Implementasi Pendidikan Inklusif di Kota Metro. *Jurnal Visionist*, 5(2), 18–28. <https://doi.org/10.21831/jpk.v19i1.61202>
- Rumantingsih, D. K., Astuti, E. P., & Purwoko, R. Y. (2020). Mengatasi Kesulitan Belajar Matematika pada Siswa Tunanetra Melalui Pengembangan Media PANDIKAR Berkode Braille. *FIBONACCI: Jurnal Pendidikan Matematika dan Matematika*, 6(2), 105. <https://doi.org/10.24853/fbc.6.2.105-114>
- Sakti, S. A. (2020). Implementasi Pendidikan Inklusif Pada Lembaga Pendidikan Anak Usia Dini Di Indonesia. *Jurnal Golden Age Universitas Hamzanwadi*, 04(2), 238–249. <https://doi.org/10.29408/goldenage.v4i02.2019>
- Sari, E. Y. (2017). Pengembangan Perangkat Pembelajaran Inklusif Tingkat Sekolah Dasar Bagi Slow Learner Children Pendidikan Guru Sekolah Dasar STKIP PGRI Tulungagung. *JURNAL PENA SD*, 3(1), 29–42. <https://doi.org/10.29100/jpsd.v3i01.916>
- Savitri, N. E., & Irdamurni. (2020). Pelaksanaan Manajemen Kurikulum Pendidikan Inklusif di SDN 17 Jawa Gadut. *Ranah Research: Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 2(3), 38–45. <https://ranahresearch.com>
- Suara NTB. (21, Januari 2021). Sekolah Inklusi Bertambah, Pendidikan ABK Diharapkan Diakomodir dengan Baik. Diakses dari: <https://dikbud.ntbprov.go.id/index.php/Beritaaa/Detail/183>
- Suarni, A., Purnamasari, R., & Sunardi, N. P. (2023). Models And Methods of Inclusion Learning At Alam Purwakarta School. *International Journal of Early Childhood Community Learning*. 1(1). 30-36. <https://ejournal.uinsaizu.ac.id/index.php/ijecie/article/view/7600>
- Sudarto, Z., Rofiah, K., Ardianingsih, F., & Sujarwanto. (2019). Program Intervensi Terpadu Anak Berkebutuhan Khusus: Proses Pengembangan Kurikulum. *Jurnal Pendidikan Inklusi*, 3(1), 1–10. <https://doi.org/10.26740/inklusi.v3n1.p1-10>
- Sukbunpant, S., Arthur-Kelly, M., & Dempsey, I. (2013). Thai Preschool Teachers' Views About Inclusive Education for Young Children with Disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1106–1118. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.741146>
- Sunardi, I., & Sunaryo, D. (2011). Manajemen Pendidikan Inklusif (Konsep, Kebijakan, dan Implementasinya). *JASSI Anakku*, 10(2), 184–200. <https://ejournal.upi.edu/index.php/jassi/article/view/3990>
- Tejaningrum, D. (2017). Perspektif Orang Tua Terhadap Implementasi Pendidikan Inklusif Di Taman Kanak-Kanak. *Jurnal Konseling Pendidikan*, 1(1), 73–89. <https://doi.org/10.29408/jkp.v1i1.2357>



- Tejena, N. R., Nawangsari, N. A. F., & Rustika, I. M. (2022). Meningkatkan Pemahaman Guru Sekolah Inklusi tentang Pendidikan Inklusif Melalui Psikoedukasi. *Jurnal Diversita*, 8(2), 231–240. <https://doi.org/10.31289/diversita.v8i2.7514>
- Warminda, Y., Hasrul, H., & Haryani, M. (2022). Implementasi Kebijakan Permendiknas No. 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi ABK dan/atau Memiliki Bakat Istimewa di SMPN Kota Padang. *Jurnal Basicedu*, 6(6), 9989–10003. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i6.4047>
- Wicaksana, G. B. A., Warmadewi, A. A. I. M., & Wideasavitri, P. N. (2021). Development of Visual Media Products for Children with Special Needs at the Denpasar Autism Center. *Jurnal Sutramas; 1*(2). 41-48. <https://www.ejournal.warmadewa.ac.id/index.php/sutramas/article/view/4099>
- Winarsih, M., Bintoro, T., & Nanik, U. (2022). Pemberdayaan Guru Madrasah Ibtidaiyah dan Raudhatul Athfal dalam Pelaksanaan Pendidikan Inklusif. *Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat*, 13(1), 120–125. <http://journal.upgris.ac.id/index.php/e-dimas>
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-Efficacy and Inclusive Education Practices: Rethinking Teachers' Engagement with Inclusive Practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Xue, R., Chai, H., Yao, L., & Fu, W. (2023). The influence of School Inclusive Education Climate on Physical Education Teachers' Inclusive Education Competency: The Mediating Role of Teachers' Agency. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1079853>