

Layanan Pendidikan Bagi Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Inklusif: Kerangka Konseptual, Kendala Implementasi, dan Strategi Pengembangan

**Ki Awang Pijar Pembayun^{1*}, Aulia Azizah P. Pure², Dina Setiana Pratiwi³,
Intan Marhenisaputri⁴, Hakiman⁵, Lisan Nulhasanah⁶**

¹²³⁴⁵⁶Pendidikan Agama Islam, UIN Raden Mas Said Surakarta, Indonesia

Pambyn88@gmail.com¹, auliaazizah0606@gmail.com², dina34296@gmail.com³,
intanmarhenisa@gmail.com⁴, hakiman@staff.uinsaid.ac.id⁵, lisannulhasanah26@gmail.com⁶

Submit : 10 Maret 2026	Revised: 21 April 2026	Accepted: 10 Mei 2026	Publised: 23 Juni 2026
---------------------------	---------------------------	--------------------------	---------------------------

Corresponding author:

Email : Pambyn88@gmail.com

Abstrak

Penelitian ini bertujuan mengkaji layanan pendidikan bagi Anak Berkebutuhan Khusus di sekolah inklusif, meliputi bentuk layanan, kendala implementasi, dan upaya penanganannya. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis studi kepustakaan (*library research*). Data diperoleh dari buku, artikel ilmiah, dokumen kebijakan, dan berbagai sumber relevan lainnya. Pengumpulan data dilakukan melalui dokumentasi, sedangkan analisis menggunakan model interaktif yang mencakup reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Hasil kajian menunjukkan bahwa layanan pendidikan inklusif yang efektif mencakup identifikasi dan asesmen peserta didik, pembelajaran adaptif berbasis Program Pendidikan Individual, dukungan sumber daya manusia dan kolaborasi, penyediaan sarana-prasarana yang aksesibel, serta sistem penilaian yang adil disertai dukungan psikososial. Namun, implementasinya masih menghadapi berbagai kendala, seperti keterbatasan kompetensi guru, minimnya fasilitas, kurangnya Guru Pendamping Khusus, keterbatasan pendanaan, dan lingkungan sosial yang belum sepenuhnya inklusif. Oleh karena itu, diperlukan peningkatan kompetensi guru, penguatan fasilitas dan pendanaan, serta dukungan orang tua, masyarakat, dan pemerintah untuk mewujudkan pendidikan inklusif yang berkualitas dan berkeadilan.

Kata kunci: Layanan Pendidikan, Anak Berkebutuhan Khusus, Pendidikan Inklusif

Abstrack

Abstract This study aims to examine educational services for Children with Special Needs in inclusive schools, focusing on the forms of services provided, implementation challenges, and strategies for improvement. The study employed a qualitative approach using a library research design. Data were collected from books, scholarly journal articles, policy documents, and other relevant sources. Documentation was used as the data collection technique, while data analysis followed an interactive model consisting of data reduction, data display, and conclusion drawing. The findings indicate that effective inclusive education services encompass student identification and assessment, adaptive learning based on Individualized Education Programs, support from human resources and collaborative partnerships, the provision of accessible facilities and infrastructure, and fair assessment systems accompanied by psychosocial support. However, the implementation of inclusive education continues to face several challenges, including limited teacher competence, inadequate facilities, a shortage of Special Education Teachers, insufficient funding, and social environments that are not yet fully inclusive. Therefore, efforts are needed to enhance teacher competence, strengthen facilities and funding, and increase support from parents, communities, and the government to achieve high-quality and equitable inclusive education.

Keywords: Educational Services, Children with Special Needs, Inclusive Education

PENDAHULUAN

Pendidikan merupakan hak asasi dan hak dasar bagi setiap warga negara tanpa terkecuali, termasuk Anak Berkebutuhan Khusus (ABK). Setiap anak, terlepas dari kondisi fisik, mental, intelektual, sosial, maupun emosional yang dimilikinya, memiliki hak yang sama untuk memperoleh layanan pendidikan yang layak dan bermutu guna mengembangkan potensi dirinya secara optimal (Lestari, 2025). Hal ini sejalan dengan amanat konstitusi dan Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional yang dengan tegas menegaskan bahwa pendidikan harus diselenggarakan secara adil, merata, dan tanpa diskriminasi. Perkembangan paradigma pendidikan modern, konsep pendidikan inklusif hadir sebagai respons terhadap kebutuhan akan sistem pendidikan yang lebih manusiawi dan berkeadilan, yaitu sistem yang memberikan kesempatan kepada seluruh peserta didik untuk belajar bersama dalam satu lingkungan yang sama, tanpa memandang perbedaan kondisi yang dimiliki (Nadhiroh & Ahmadi, 2024).

Anak berkebutuhan khusus didefinisikan sebagai individu yang memiliki karakteristik berbeda dari anak pada umumnya, baik dari aspek fisik (seperti tunanetra, tunarungu, tunadaksa), mental (seperti disabilitas intelektual), intelektual (seperti berbakat/cerdas istimewa), sosial, maupun emosional (seperti gangguan perilaku, autisme), sehingga memerlukan layanan pendidikan yang disesuaikan dengan kebutuhan dan kemampuan mereka (Sapitri et al., 2024). Perbedaan karakteristik tersebut menjadikan proses pembelajaran bagi ABK tidak dapat disamakan dengan peserta didik pada umumnya. Oleh karena itu, diperlukan pendekatan yang fleksibel, adaptif, dan individual agar ABK tetap dapat mengikuti proses pembelajaran secara optimal, baik dalam aspek akademik maupun perkembangan sosial dan emosional.

Keberadaan ABK di lingkungan sekolah reguler (sekolah umum) menuntut adanya penyesuaian fundamental dalam berbagai aspek penyelenggaraan pendidikan. Layanan pendidikan yang diberikan tidak hanya sebatas pada penyediaan akses masuk (*enrollment*), tetapi jauh lebih dari itu mencakup penyesuaian kurikulum, modifikasi metode pembelajaran, adaptasi media dan bahan ajar, serta penyediaan sarana dan prasarana fisik yang mendukung aksesibilitas (Sunarti & Mardianti, 2024).

Guru sebagai ujung tombak dan pelaksana utama pembelajaran memiliki peran yang sangat vital dan strategis dalam menentukan keberhasilan layanan tersebut. Kompetensi profesional guru dalam memahami karakteristik dan kebutuhan spesifik peserta didik, serta kemampuannya dalam merancang, mengimplementasikan, dan mengevaluasi strategi

pembelajaran yang sesuai, menjadi faktor utama dalam menciptakan proses pembelajaran yang efektif, bermakna, dan berpihak pada peserta didik (Estari, 2020).

Sekolah inklusif sebagai salah satu model layanan pendidikan bagi ABK memiliki peran strategis dalam menciptakan lingkungan belajar yang ramah, suportif, dan menghargai keberagaman (Hakiman, 2026). Lingkungan yang dimaksud tidak hanya mencakup aspek fisik yang aksesibel (ramah disabilitas), tetapi juga aspek sosial dan psikologis yang mampu memberikan rasa aman, nyaman, penerimaan, dan penghargaan terhadap perbedaan (Lestari, 2025). Sekolah inklusif yang ideal adalah sekolah di mana setiap individu baik peserta didik, guru, maupun tenaga kependidikan merasa dihargai, diterima, dan diberi kesempatan yang sama untuk berkembang.

Pelaksanaannya, pendidikan inklusif memerlukan kerja sama yang sinergis dan kolaboratif antara berbagai pihak, seperti guru kelas, guru mata pelajaran, Guru Pendamping Khusus (GPK), tenaga kependidikan, kepala sekolah, orang tua, serta masyarakat luas (Amaliyah et al., 2025). Kolaborasi tersebut menjadi keniscayaan agar kebutuhan peserta didik dapat teridentifikasi, terpetakan, dan terpenuhi secara optimal dalam berbagai aspek perkembangannya.

Seiring dengan perkembangan pemikiran dan praktik pendidikan, terdapat tiga model layanan utama bagi ABK di sekolah, yaitu layanan segregasi, integrasi, dan inklusif. Layanan segregasi merupakan layanan pendidikan yang terpisah dan tersendiri dari sekolah umum, yang biasanya diselenggarakan di Sekolah Luar Biasa (SLB). Layanan integrasi memungkinkan ABK belajar bersama dengan peserta didik lainnya di sekolah reguler, namun dengan tuntutan bahwa ABK harus mampu menyesuaikan diri dengan sistem yang ada.

Layanan inklusif adalah model yang paling ideal karena menuntut sistem sekolah yang berubah dan beradaptasi untuk memenuhi kebutuhan semua peserta didik, bukan sebaliknya (Sapitri et al., 2024). Pendekatan inklusif saat ini semakin banyak dikembangkan karena memberikan peluang yang lebih besar bagi ABK untuk berinteraksi secara sosial dengan teman sebaya tanpa disabilitas, mengembangkan keterampilan sosial, serta mengurangi adanya diskriminasi dan stigma negatif dalam lingkungan pendidikan.

Implementasi layanan pendidikan bagi ABK di sekolah inklusif masih menghadapi berbagai tantangan kompleks dan multidimensional. Keterbatasan sarana dan prasarana pendukung, minimnya jumlah dan kualitas tenaga pendidik yang memiliki kompetensi memadai di bidang pendidikan khusus (pendidikan luar biasa), rendahnya pemahaman dan kesadaran masyarakat mengenai hakikat dan manfaat pendidikan inklusif, serta belum

optimalnya dukungan kebijakan dan pendanaan menjadi hambatan struktural dan kultural yang sering dijumpai (Lestari, 2025). Selain itu, dalam praktiknya masih ditemukan kesenjangan yang signifikan antara kebijakan pendidikan inklusif yang telah digariskan secara nasional dan implementasi di tingkat lapangan.

Banyak sekolah telah menerima peserta didik berkebutuhan khusus sebagai wujud kepatuhan administratif, namun belum secara sungguh-sungguh melakukan penyesuaian mendasar dalam proses pembelajaran, penilaian, maupun lingkungan belajar. Akibatnya, ABK hadir secara fisik di sekolah reguler tetapi tidak mendapatkan pengalaman belajar yang bermakna dan tidak mencapai perkembangan optimal.

Artikel bertujuan untuk mengkaji secara mendalam, sistematis, dan komprehensif mengenai layanan pendidikan bagi ABK di sekolah inklusif, yang meliputi tiga fokus utama: (1) bentuk-bentuk layanan ideal yang seharusnya diberikan; (2) berbagai kendala nyata yang dihadapi dalam implementasinya; serta (3) upaya-upaya strategis dan sistematis dalam mengatasi kendala tersebut. Dengan adanya kajian yang mendalam ini, diharapkan dapat memberikan kontribusi teoretis dan praktis dalam pengembangan praktik pendidikan inklusif yang lebih baik, lebih berkeadilan, dan lebih bermakna, sehingga setiap peserta didik, termasuk ABK, dapat memperoleh hak pendidikan secara optimal sesuai dengan kebutuhan dan potensi unik yang dimilikinya.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis studi kepustakaan (*library research*). Pendekatan kualitatif dipilih karena penelitian ini berfokus pada kajian mendalam, interpretatif, dan kontekstual mengenai layanan pendidikan bagi ABK, khususnya yang berkaitan dengan bentuk layanan ideal, kendala implementasi, serta upaya strategis dalam mengatasi kendala tersebut. Pendekatan kualitatif digunakan untuk memahami dan memaknai suatu fenomena sosial melalui penelaahan yang cermat dan sistematis terhadap teks, dokumen, dan konteks (Creswell & Creswell, 2018).

Metode studi kepustakaan digunakan sebagai desain utama karena seluruh data penelitian diperoleh dari sumber-sumber tertulis, seperti buku teks, artikel jurnal ilmiah nasional maupun internasional, dokumen kebijakan (peraturan perundang-undangan), prosiding seminar, serta laporan penelitian yang relevan dengan topik pendidikan inklusif dan layanan bagi ABK. Pemilihan sumber literatur dilakukan secara selektif, sistematis, dan kritis dengan mempertimbangkan kriteria: (a) kesesuaian tema dan fokus penelitian; (b) kredibilitas penulis dan reputasi sumber penerbitan; (c) kebaruan publikasi (rentang waktu 5-10 tahun

terakhir, kecuali untuk sumber klasik yang fundamental); serta (d) relevansi dengan konteks pendidikan di Indonesia.

Teknik pengumpulan data dilakukan melalui metode dokumentasi, yaitu serangkaian kegiatan yang meliputi: identifikasi kata kunci pencarian (*key terms*), penelusuran literatur melalui basis data akademik (seperti Google Scholar, Scopus, JSTOR, dan DOAJ), pengumpulan dan seleksi sumber, pembacaan kritis (*critical reading*), pencatatan informasi penting, serta pengorganisasian data sesuai dengan kerangka penelitian. Selanjutnya, data yang telah terkumpul dianalisis menggunakan model analisis interaktif yang dikembangkan oleh Miles, Huberman, dan Saldaña, yang mencakup tiga tahapan utama, yaitu: (1) reduksi data (*data reduction*), yaitu proses memilih, memfokuskan, menyederhanakan, dan mentransformasikan data mentah yang muncul dari literatur; (2) penyajian data (*data display*), yaitu penyusunan informasi secara sistematis dalam bentuk narasi deskriptif, matriks, atau bagan untuk memudahkan pemahaman dan penarikan kesimpulan; serta (3) penarikan kesimpulan dan verifikasi (*conclusion drawing and verification*), yaitu upaya mencari makna, pola, hubungan, dan tema-tema penting dari data yang telah disajikan (Sugiyono, 2023). Melalui metode yang sistematis dan tahapan analisis yang ketat ini, penelitian diharapkan mampu memberikan pemahaman yang komprehensif, valid, dan reliabel mengenai layanan pendidikan bagi ABK dalam konteks pendidikan inklusif di Indonesia.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Layanan Pendidikan bagi Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Inklusif: Kerangka Konseptual Lima Domain

Sekolah inklusif menuntut perubahan paradigma yang mendasar dan menyeluruh: dari sekadar memberikan akses masuk (*access*) menuju penyediaan layanan yang benar-benar berkualitas (*quality services*) yang mampu menjawab kebutuhan spesifik dan beragam dari peserta didik berkebutuhan khusus (ABK). Praktik pendidikan inklusif yang otentik tidak lagi berfokus pada keseragaman dan pendekatan "satu ukuran untuk semua" (*one size fits all*), melainkan pada keberagaman karakteristik peserta didik yang harus direspons secara aktif melalui pendekatan yang fleksibel, adaptif, dan berbasis data (Widoningrum et al., 2025).

Realitas di lapangan menunjukkan bahwa masih terdapat kesenjangan yang lebar antara kebijakan (tingkat makro/nasional) dan implementasi (tingkat mikro/sekolah), terutama ketika sekolah telah menerima ABK secara administratif tetapi belum melakukan penyesuaian substantif dalam proses pembelajaran, penilaian, maupun lingkungan belajar. Situasi ini yang kerap disebut sebagai "inklusi semu" (*pseudo-inclusion*) mengakibatkan peserta didik ABK

berada dalam lingkungan yang secara administratif inklusif, namun secara pedagogis belum memberikan pengalaman belajar yang bermakna, memberdayakan, dan sesuai dengan kebutuhan mereka (Rini & Azizah, 2024).

Layanan pendidikan bagi ABK di sekolah inklusif pada dasarnya diwujudkan dalam berbagai bentuk layanan yang terintegrasi, saling terkait, dan tidak dapat berdiri sendiri dalam praktik pembelajaran sehari-hari. Dalam kajian yang komprehensif ini, bentuk-bentuk layanan tersebut dipetakan secara sistematis ke dalam lima domain utama yang saling berkaitan dan membentuk suatu sistem holistik. Kelima domain tersebut adalah: (1) identifikasi dan asesmen; (2) pembelajaran adaptif dan Program Pendidikan Individual (PPI); (3) dukungan sumber daya manusia dan kolaborasi multipihak; (4) sarana dan prasarana yang aksesibel; serta (5) penilaian yang adil, dukungan psikososial, dan perencanaan transisi. Pendekatan layanan inklusif yang komprehensif menempatkan lima domain utama ini sebagai satu kesatuan sistem yang tidak terpisahkan, di mana setiap domain saling mempengaruhi dan memperkuat satu sama lain. Keterpaduan dan integrasi antar domain menjadi kunci utama dalam memastikan bahwa setiap intervensi yang dilakukan memiliki dasar yang jelas (berbasis data asesmen), terarah (memiliki tujuan yang spesifik dan terukur), dan berkelanjutan (dilakukan secara konsisten dan dievaluasi secara berkala). Tanpa integrasi yang sistemik tersebut, layanan cenderung bersifat parsial, reaktif, dan tidak memberikan dampak yang signifikan terhadap perkembangan peserta didik secara utuh.

Identifikasi dan Asesmen: Fondasi Layanan yang Berbasis Data

Identifikasi dan asesmen merupakan tahap awal yang paling fundamental karena menentukan arah, bentuk, dan intensitas seluruh layanan pendidikan inklusif selanjutnya. Proses identifikasi awal dilakukan melalui pengamatan yang cermat dan sistematis terhadap perilaku, pola interaksi sosial, gaya komunikasi, serta respons dan partisipasi belajar peserta didik di kelas (Hafiansyah & Rasyidina, 2024). Guru dan tim layanan inklusif di sekolah dapat menggunakan instrumen sederhana namun terstruktur, seperti *checklist* observasi, catatan anekdot (*anecdotal records*), atau skala penilaian perilaku, untuk mendeteksi secara dini adanya indikasi perbedaan kebutuhan atau potensi hambatan belajar. Setelah indikasi awal ditemukan, proses asesmen yang lebih formal, sistematis, dan komprehensif dilaksanakan dengan melibatkan berbagai pihak yang kompeten, termasuk guru kelas, GPK, guru BK, orang tua, dan jika diperlukan tenaga profesional seperti psikolog, terapis wicara, atau okupasi terapis. Prinsip penting dalam asesmen adalah bahwa asesmen tidak boleh hanya berfokus pada identifikasi keterbatasan, kelemahan, atau defisit peserta didik (pendekatan *deficit-based*), namun justru

sebaliknya harus secara aktif menggali dan mengidentifikasi kekuatan, potensi, minat, bakat, serta modalitas belajar yang dimiliki peserta didik sebagai modal utama dan titik awal dalam merancang pembelajaran yang memberdayakan (Ediyanto et al., 2021).

Hasil dari proses asesmen yang komprehensif kemudian dirumuskan secara sistematis dalam bentuk profil belajar (*learning profile*) yang bersifat individual dan komprehensif. Profil belajar yang baik memuat informasi multidimensional mengenai: (a) gaya belajar peserta didik (visual, auditori, kinestetik, atau campuran); (b) tingkat kemandirian dalam mengerjakan tugas dan aktivitas sehari-hari; (c) kemampuan komunikasi reseptif dan ekspresif; (d) kondisi sosial-emosional, termasuk kemampuan regulasi emosi dan interaksi sosial; (e) kekuatan akademik dan area yang memerlukan dukungan intensif; serta (f) informasi medis atau terapi yang relevan.

Keberadaan profil belajar yang akurat dan terkini membantu guru dan tim layanan inklusif dalam merancang strategi pembelajaran yang lebih personal, tepat sasaran, dan responsif terhadap kebutuhan unik setiap individu, sekaligus menghindari generalisasi yang keliru atau perlakuan yang tidak sesuai. Lebih dari itu, asesmen yang dilakukan secara berkala dan berkelanjutan (bukan hanya satu kali di awal) memungkinkan sekolah untuk memantau secara dinamis perkembangan peserta didik, mengidentifikasi perubahan kebutuhan yang mungkin terjadi, dan menyesuaikan intervensi serta dukungan yang diberikan sesuai dengan tahap perkembangan dan perubahan kondisi peserta didik (Ediyanto et al., 2021).

Secara lebih rinci, layanan pendidikan inklusif yang sistematis dan terstruktur diawali dari proses Penerimaan Peserta Didik Baru (PPDB) yang bersifat inklusif dan afirmatif, sehingga memberikan kesempatan yang setara bagi seluruh peserta didik, termasuk Anak Berkebutuhan Khusus (ABK). Setelah itu, dilakukan identifikasi awal untuk mendeteksi adanya dugaan hambatan belajar serta memahami keberagaman karakteristik peserta didik. Tahap ini menjadi dasar untuk melanjutkan pada asesmen yang lebih sistematis, yang bertujuan menggali secara mendalam berbagai aspek, seperti permasalahan yang dihadapi, potensi atau keunggulan yang dimiliki, kebutuhan belajar, serta modalitas belajar yang paling sesuai.

Hasil asesmen kemudian digunakan untuk menyusun profil belajar individual yang komprehensif sebagai landasan dalam merancang program pembelajaran. Berdasarkan profil tersebut, guru dan pihak terkait menyusun perencanaan pembelajaran yang tepat, termasuk penyusunan Program Pendidikan Individual (PPI) apabila diperlukan. Selanjutnya, proses pembelajaran dilaksanakan secara adaptif dengan menyesuaikan strategi, metode, dan media pembelajaran terhadap kebutuhan masing-masing peserta didik. Selama proses pembelajaran

berlangsung, dilakukan penilaian berkelanjutan baik secara formatif maupun sumatif untuk memantau perkembangan peserta didik. Hasil penilaian tersebut kemudian dilaporkan secara berkala sebagai bentuk akuntabilitas dan bahan evaluasi. Tahap akhir dari alur ini adalah perencanaan transisi antar jenjang pendidikan guna memastikan keberlanjutan layanan yang sesuai dengan kebutuhan peserta didik. Alur yang sistematis ini membantu sekolah menghindari praktik layanan yang bersifat acak dan reaktif, serta memastikan setiap keputusan pembelajaran didasarkan pada data empiris hasil asesmen.

Pembelajaran Adaptif dan Program Pendidikan Individual (PPI)

Pembelajaran adaptif merupakan inti dari praktik pendidikan inklusif yang sesungguhnya, karena menempatkan peserta didik sebagai pusat (*student-centered*) dari seluruh proses belajar mengajar. Dalam konteks ini, guru dituntut untuk mampu merancang dan mengimplementasikan pembelajaran yang variatif, fleksibel, dan responsif dengan mempertimbangkan secara serius hasil asesmen dan profil belajar peserta didik (Putri et al., 2025).

Adaptasi yang diperlukan dapat dilakukan pada berbagai komponen pembelajaran secara simultan, antara lain: (a) adaptasi tujuan pembelajaran, yaitu dengan menyederhanakan kompetensi dasar, mengurangi cakupan materi, atau menambahkan target tertentu yang sesuai dengan kemampuan peserta didik; (b) adaptasi isi/materi pembelajaran, seperti menggunakan bahan ajar dengan tingkat kesulitan yang dimodifikasi, menyediakan ringkasan, atau menggunakan bahasa yang lebih sederhana; (c) adaptasi metode dan strategi pembelajaran, yaitu dengan menerapkan pendekatan multisensori (melibatkan berbagai indera), pembelajaran kooperatif, tutor sebaya, atau pemberian waktu tambahan (waktu perpanjangan); (d) adaptasi media dan sumber belajar, seperti penggunaan media visual yang lebih jelas, alat peraga konkret, video, atau teknologi asistif; serta (e) adaptasi lingkungan belajar, misalnya penataan tempat duduk yang meminimalkan distraksi atau penyediaan ruang tenang untuk relaksasi dan regulasi (Syachbana & Rahmah, 2023).

Praktiknya, guru juga dapat menerapkan pendekatan diferensiasi pembelajaran (*differentiated instruction*) yang mencakup diferensiasi konten, proses, produk, dan lingkungan belajar, sehingga seluruh peserta didik baik ABK maupun non-ABK tetap terlibat aktif sesuai dengan tingkat kemampuan dan gaya belajar masing-masing. Program Pendidikan Individual (PPI) atau *Individualized Education Program* (IEP) menjadi instrumen yang sangat penting dan wajib dalam konteks pendidikan inklusif, terutama bagi peserta didik yang membutuhkan layanan yang lebih spesifik, intensif, dan individual. PPI adalah dokumen tertulis yang

dirancang secara kolaboratif oleh tim yang terdiri dari guru, GPK, orang tua, dan jika memungkinkan peserta didik sendiri (sesuai dengan usia dan tingkat kemampuannya).

Dokumen PPI yang komprehensif memuat beberapa komponen inti: (a) kemampuan peserta didik saat ini (tingkat kinerja akademik dan fungsional); (b) tujuan umum tahunan yang ingin dicapai; (c) tujuan khusus yang terukur dan spesifik untuk periode tertentu (misalnya per semester atau per triwulan); (d) layanan pembelajaran dan dukungan spesifik yang akan diberikan, termasuk akomodasi dan modifikasi yang diperlukan; (e) alokasi waktu dan frekuensi layanan; (f) pihak-pihak yang bertanggung jawab dalam pelaksanaan; serta (g) kriteria, metode, dan jadwal evaluasi untuk memantau kemajuan peserta didik. Implementasi PPI yang efektif tidak boleh hanya berfungsi sebagai dokumen administratif formalitas belaka, melainkan harus menjadi panduan praktis, operasional, dan dinamis dalam pelaksanaan pembelajaran sehari-hari. Guru dan tim perlu secara konsisten merefleksikan pelaksanaan pembelajaran, memantau capaian peserta didik terhadap target PPI, dan secara berkala (misalnya setiap semester) mereviu serta merevisi PPI berdasarkan data perkembangan yang terkumpul (Hubner et al., 2023).

Sumber Daya Manusia Pendukung dan Kolaborasi Multipihak

Layanan pendidikan inklusif yang berkualitas tidak mungkin berhasil dilaksanakan oleh satu orang atau satu pihak saja; ia secara inheren membutuhkan keterlibatan aktif, kolaborasi erat, dan kerja sama sinergis dari berbagai pihak dengan peran dan tanggung jawab yang saling melengkapi (Sari et al., 2022; Hakiman et al 2023). Dalam ekosistem sekolah inklusif, kepala sekolah memegang peran sentral sebagai pemimpin sekaligus penggerak utama (*prime mover*) dengan tanggung jawab menciptakan kebijakan internal yang mendukung inklusivitas, termasuk pengaturan jadwal yang fleksibel, penyediaan dan alokasi sumber daya (anggaran, sarana, tenaga), penguatan budaya inklusif di seluruh warga sekolah, serta penegakan komitmen bersama terhadap nilai-nilai keberagaman dan anti-diskriminasi.

Guru kelas atau guru mata pelajaran menjadi pelaksana utama pembelajaran yang setiap hari berinteraksi langsung dengan peserta didik di ruang kelas; merekalah yang paling bertanggung jawab dalam mengimplementasikan pembelajaran adaptif, melakukan penyesuaian, dan memonitor perkembangan peserta didik secara berkelanjutan. Guru Pendamping Khusus (GPK) atau guru pembimbing khusus memiliki fungsi yang sangat strategis sebagai pendamping teknis yang membantu dalam proses identifikasi dan asesmen awal, melakukan adaptasi bahan ajar dan penilaian, memberikan dukungan langsung kepada ABK di dalam kelas (baik secara pull-out maupun push-in), serta memberikan bimbingan teknis

dan konsultasi kepada guru reguler dalam menangani ABK (Wadria et al., 2025; Hakiman et al., 2021).

Guru Bimbingan dan Konseling (BK) memberikan dukungan pada aspek sosial-emosional, membantu mengatasi masalah perilaku, memfasilitasi pengembangan keterampilan sosial, serta menjadi jembatan komunikasi antara sekolah, rumah, dan layanan profesional lainnya. Orang tua dan keluarga berperan sebagai mitra setara yang sangat penting, karena mereka memiliki informasi yang paling mendalam dan kaya mengenai kondisi, kebiasaan, kekuatan, dan tantangan anak di rumah; mereka juga berperan dalam pengambilan keputusan, penerapan strategi di rumah, serta pemantauan perkembangan bersama dengan sekolah (Muda et al., 2025; Hakiman et al., 2022). Keterlibatan tenaga profesional seperti psikolog pendidikan, terapis wicara, terapis fisik, okupasi terapis, atau psikiater anak menjadi sangat penting dalam kasus-kasus tertentu yang membutuhkan penanganan khusus dan intervensi yang bersifat klinis.

Kolaborasi yang efektif dan produktif tidak terjadi secara otomatis; ia harus dibangun, dipelihara, dan dievaluasi secara sengaja. Ciri-ciri kolaborasi yang efektif antara lain: (a) adanya komunikasi yang rutin, terbuka, dan saling menghormati antara semua pihak; (b) pembagian peran, tugas, dan tanggung jawab yang jelas, terdokumentasi, dan dipahami bersama; (c) adanya dokumentasi yang sistematis dan akuntabel terhadap setiap perkembangan peserta didik, keputusan yang diambil, serta intervensi yang dilakukan; (d) diadakannya rapat kasus (*case conference*) secara berkala bukan hanya pada saat terjadi krisis atau masalah sebagai sarana untuk menyatukan persepsi, berbagi data, mengevaluasi kemajuan, dan menentukan langkah intervensi berikutnya secara kolektif; serta (e) adanya kesepakatan bersama mengenai tujuan dan prioritas layanan.

Sarana dan Prasarana yang Aksesibel

Ketersediaan sarana dan prasarana yang aksesibel, aman, dan ramah terhadap keberagaman kebutuhan peserta didik berpengaruh langsung dan signifikan terhadap tingkat partisipasi, keterlibatan, dan keberhasilan belajar ABK di sekolah inklusif. Lingkungan fisik sekolah perlu dirancang, ditata, dan dikelola agar ramah bagi semua peserta didik tanpa terkecuali, termasuk mereka yang memiliki hambatan mobilitas (pengguna kursi roda, kruk, atau alat bantu jalan), hambatan penglihatan (tunanetra/low vision), hambatan pendengaran (tunarungu), maupun hambatan sensoris lainnya (Wati et al., 2025).

Penataan ruang kelas yang fleksibel dan dapat diatur ulang dengan mudah memungkinkan guru untuk menyesuaikan posisi duduk dan alur pergerakan sesuai dengan kebutuhan spesifik peserta didik, seperti menempatkan peserta didik dengan gangguan

penglihatan atau pendengaran di area yang lebih dekat dengan papan tulis, guru, atau sumber informasi utama, atau menyediakan ruang bebas hambatan bagi pengguna kursi roda.

Dari sisi pembelajaran, penyediaan media dan sumber belajar yang variatif, kaya, dan adaptif menjadi faktor yang sangat penting dalam mendukung pemahaman, partisipasi, dan keterlibatan aktif ABK. Penggunaan gambar yang jelas dan kontras, video dengan teks dan audio deskripsi, alat peraga konkret dan manipulatif (seperti benda tiga dimensi, model, atau puzzle), papan dengan huruf besar atau braille, software pembaca layar (*screen reader*), serta teknologi asistif lainnya (seperti alat bantu dengar, *FM system*, atau *speech-to-text software*) dapat secara dramatis membantu peserta didik dalam mengakses materi pelajaran secara lebih mudah, mandiri, dan bermakna.

Selain itu, lingkungan belajar yang kondusif secara sensoris dengan tingkat kebisingan yang terkendali (minim gema dan suara latar), pencahayaan yang cukup dan tidak menyilaukan, warna dinding yang tidak terlalu ramai, serta tata ruang yang sederhana dan tidak berantakan juga sangat membantu peserta didik dengan gangguan pemusatan perhatian/hiperaktivitas (ADHD), autisme, atau gangguan pemrosesan sensoris untuk tetap fokus, tenang, dan dapat mengikuti pembelajaran dengan lebih baik. Sarana dan prasarana yang dirancang, disediakan, dan dikelola dengan baik tidak hanya mendukung akses fisik ke bangunan dan ruang kelas, tetapi juga dan yang lebih penting meningkatkan kualitas interaksi, partisipasi, dan pengalaman belajar antara peserta didik dengan lingkungan belajar, guru, dan teman sebaya (Sari et al., 2024).

Penilaian, Dukungan Psikososial, Perencanaan Transisi, dan Alur Layanan Sistematis

Penilaian hasil belajar dalam konteks pendidikan inklusif tidak dapat disamakan dengan pendekatan penilaian pada kelas reguler yang cenderung seragam, standar, dan membandingkan antar peserta didik. Guru dan sekolah perlu secara sadar dan terencana menyesuaikan teknik, instrumen, prosedur, dan kriteria penilaian agar sesuai dengan karakteristik, kemampuan, dan kebutuhan unik peserta didik ABK (Wulandari et al., 2024). Penilaian formatif digunakan secara intensif untuk memantau proses belajar secara berkelanjutan, memberikan umpan balik yang segera, dan menyesuaikan strategi pembelajaran secara real-time, sementara penilaian sumatif memberikan gambaran capaian akhir peserta didik pada periode waktu tertentu (misalnya akhir bab, semester, atau tahun ajaran).

Prinsip-prinsip penilaian yang adil dan inklusif meliputi: fleksibilitas dalam waktu pengerjaan tugas/ujian (perpanjangan waktu), pemberian waktu istirahat, variasi bentuk soal (pilihan ganda, esai, lisan, praktik, portofolio), modifikasi jumlah soal atau tingkat kesulitan,

alternatif cara penyampaian jawaban (lisan, tulisan, gambar, rekaman suara, atau dengan bantuan teknologi), serta penggunaan kriteria penilaian yang berfokus pada kemajuan individual (*ipsative assessment*) dan bukan semata-mata pada standar absolut atau perbandingan dengan teman sebaya (Andayani & Madani, 2023).

Aspek psikososial dan kesejahteraan mental-emosional juga memiliki peran yang sama pentingnya, bahkan seringkali lebih menentukan, dibandingkan aspek akademik semata dalam mendukung keberhasilan belajar ABK di lingkungan inklusif. Lingkungan kelas yang inklusif secara psikososial perlu dibangun dan dipelihara secara sadar melalui berbagai upaya, seperti: penciptaan interaksi sosial yang positif, saling menghormati, dan suportif; pemberian penghargaan terhadap perbedaan dan keberagaman sebagai sebuah kekayaan; pencegahan secara aktif terhadap perilaku diskriminatif, perundungan (*bullying*), atau pengucilan sosial; serta penyediaan sistem dukungan teman sebaya (misalnya melalui *peer tutoring* atau *circle of friends*).

Guru dapat secara sengaja mengintegrasikan kegiatan-kegiatan pembelajaran yang mendorong empati, kerja sama, pemecahan masalah bersama, dan penghargaan terhadap kontribusi unik setiap individu (Muda et al., 2025). Kemitraan yang erat, saling percaya, dan setara dengan orang tua menjadi elemen yang mutlak diperlukan dalam menjaga kesinambungan layanan antara sekolah dan rumah, karena orang tua memiliki peran yang unik dalam memantau perkembangan anak dalam konteks yang berbeda, memberikan dukungan dan penguatan di rumah, serta memberikan umpan balik yang berharga kepada sekolah.

Selain itu, proses transisi antar jenjang pendidikan (misalnya dari SD ke SMP, atau dari SMP ke SMA/SMK) perlu direncanakan secara matang, sistematis, dan jauh-jauh hari (minimal satu semester sebelumnya) agar peserta didik ABK dapat beradaptasi dengan lingkungan baru, guru baru, teman baru, dan tuntutan akademik yang berbeda tanpa kehilangan kontinuitas dukungan yang telah diperoleh sebelumnya. Perencanaan transisi yang baik meliputi: komunikasi dan koordinasi antara sekolah asal dan sekolah tujuan, pertemuan bersama dengan orang tua, kunjungan peserta didik ke sekolah baru, penyusunan ringkasan profil belajar dan PPI yang akan diteruskan, serta rencana dukungan awal di sekolah baru.

Pelaksanaan kelima domain layanan pendidikan inklusif di atas perlu didukung oleh alur kerja yang sistematis, terdokumentasi, dan akuntabel. Tahapan mulai dari PPDB inklusif, identifikasi awal, asesmen komprehensif, penyusunan profil belajar, perencanaan (termasuk PPI), pelaksanaan pembelajaran adaptif, penilaian berkelanjutan, pelaporan perkembangan, hingga perencanaan transisi harus dilaksanakan secara berkesinambungan, terdokumentasi

dengan baik, dan dievaluasi secara periodik. Alur yang sistematis ini membantu sekolah dalam menghindari praktik layanan yang bersifat reaktif, tidak terarah, atau hanya berdasarkan intuisi semata. Setiap keputusan penting yang diambil dalam proses pembelajaran mulai dari strategi yang digunakan, media yang dipilih, hingga target yang ditetapkan harus didasarkan pada data empiris yang diperoleh dari asesmen dan pemantauan berkelanjutan, sehingga intervensi yang diberikan menjadi lebih tepat sasaran, efisien, dan efektif (Barthakur et al., 2025).

Dalam konteks implementasi di lapangan yang sarat dengan keterbatasan sumber daya, sekolah dapat memulai dengan langkah-langkah strategis yang realistis, terukur, dan bertahap, seperti: (1) melakukan pemetaan awal terhadap seluruh peserta didik yang diduga atau telah teridentifikasi sebagai ABK; (2) membentuk tim layanan inklusif tingkat sekolah yang terdiri dari kepala sekolah, guru kelas, GPK (jika ada), guru BK, dan perwakilan orang tua; (3) melakukan audit sederhana terhadap kondisi sarana dan prasarana yang ada dan menentukan prioritas perbaikan; (4) pada 30-90 hari pertama, melaksanakan identifikasi dan asesmen awal, menyusun profil belajar dan PPI bagi yang membutuhkan, serta melakukan adaptasi awal pada tujuan, media, tempat duduk, dan penilaian; (5) dalam satu semester pertama, memberikan pelatihan singkat namun intensif kepada guru reguler dan GPK, membangun SOP kolaborasi dengan orang tua dan tenaga profesional, serta mengevaluasi layanan secara berkala dengan pendekatan CIPP (Context, Input, Process, Product). Evaluasi terhadap layanan perlu dilakukan secara berkala (misalnya setiap akhir semester) untuk memastikan bahwa program yang dijalankan memberikan dampak yang signifikan, positif, dan terukur terhadap perkembangan peserta didik, baik dalam aspek akademik maupun non-akademik (Wati et al., 2025).

Pendidikan inklusif yang otentik dan bermutu menuntut perubahan yang tidak hanya bersifat struktural (kebijakan, kurikulum, sarana), tetapi juga dan terutama bersifat kultural (nilai, keyakinan, sikap, dan perilaku seluruh warga sekolah). Keberhasilan layanan pendidikan bagi ABK sangat bergantung pada komitmen kolektif, konsistensi, dan kesungguhan seluruh warga sekolah dalam membangun sistem yang adaptif, kolaboratif, berpusat pada peserta didik, dan berorientasi pada kebutuhan individu, sehingga setiap peserta didik, dengan segala keunikannya, memperoleh kesempatan yang setara, adil, dan bermakna untuk berkembang secara optimal dan mencapai potensi terbaiknya.

Kendala dalam Layanan Pendidikan bagi ABK di Sekolah Inklusif

Pelayanan pendidikan bagi ABK merupakan upaya penting dan mulia dalam memberikan kesempatan yang setara bagi setiap anak untuk memperoleh pendidikan yang layak, bermutu, dan memberdayakan. Namun, dalam realitas praktik sehari-hari, penerapan

layanan pendidikan bagi ABK di sekolah inklusif seringkali menghadapi berbagai kendala kompleks, multidimensional, dan saling terkait yang secara signifikan mempengaruhi efektivitas, efisiensi, dan keberlanjutan pelaksanaan pendidikan inklusif. Kendala-kendala tersebut dapat diklasifikasikan ke dalam lima faktor utama, yaitu faktor guru dan kompetensi pedagogik, faktor sarana dan prasarana, faktor kurikulum dan pembelajaran, faktor lingkungan sosial dan kultural, serta faktor karakteristik internal peserta didik itu sendiri (Widiastuti & Winaya, 2019).

Pertama, keterbatasan kompetensi guru merupakan kendala yang paling sering muncul, paling kritis, dan paling mendesak untuk segera diatasi. Mayoritas guru di sekolah reguler pada umumnya belum mendapatkan pelatihan yang sistematis, memadai, dan berkelanjutan terkait strategi pembelajaran inklusif, penanganan berbagai jenis kebutuhan khusus, serta pengembangan dan implementasi PPI. Akibatnya, banyak guru yang mengalami kesulitan yang signifikan dalam menyesuaikan metode pembelajaran, mengadaptasi bahan ajar, mengelola perilaku ABK di kelas, serta melakukan penilaian yang adil dan akomodatif terhadap kebutuhan masing-masing peserta didik. Padahal, setiap ABK memiliki karakteristik, kebutuhan, gaya belajar, dan tingkat dukungan yang berbeda-beda, sehingga menuntut pendekatan pembelajaran yang spesifik, individual, dan fleksibel (Lestari, 2025). Ketidaksiapan guru ini seringkali bersumber dari sistem pendidikan pra-jabatan (LKMD) yang belum secara memadai membekali calon guru dengan kompetensi pendidikan inklusif, serta sistem pengembangan profesional berkelanjutan (*continuous professional development*) yang masih terbatas, tidak merata, dan kurang relevan dengan kebutuhan nyata di lapangan.

Kedua, kurangnya sarana dan prasarana yang memadai dan aksesibel menjadi kendala struktural yang sangat membatasi kualitas layanan. Fasilitas fisik seperti jalur kursi roda (ramp), pintu yang cukup lebar, toilet yang ramah disabilitas, elevator atau lift, serta jalur evakuasi yang aman masih belum tersedia secara optimal di sebagian besar sekolah reguler di Indonesia. Selain itu, alat bantu belajar yang spesifik (seperti huruf braille, papan tulis sentuh, alat bantu dengar, *FM system*, buku dengan huruf besar, media visual taktil), perangkat teknologi asistif (seperti *screen reader*, *speech-to-text*, *eye tracker*), serta media pembelajaran adaptif lainnya juga masih sangat terbatas ketersediaannya atau tidak tersedia sama sekali di banyak sekolah (Amaliani et al., 2024). Ketiadaan sarana-prasarana yang aksesibel ini menyebabkan ABK mengalami hambatan fisik dan sensoris yang signifikan dalam mengakses ruang kelas, berpartisipasi dalam kegiatan belajar, serta menunjukkan kemampuan mereka secara optimal.

Ketiga, keterbatasan sumber daya manusia (SDM) pendukung dan pendanaan yang dialokasikan secara khusus untuk pendidikan inklusif menjadi kendala sistemik yang sulit diatasi dalam waktu singkat. Banyak sekolah yang belum memiliki Guru Pendamping Khusus (GPK) yang terlatih dan bersertifikasi, sehingga guru kelas reguler harus menangani seluruh kebutuhan ABK secara bersamaan di samping puluhan peserta didik lainnya tanpa dukungan teknis yang memadai. Rasio ideal GPK terhadap ABK sangat jauh dari terpenuhi. Selain itu, keterbatasan anggaran yang dialokasikan oleh pemerintah daerah (APBD) maupun pemerintah pusat (APBN) untuk mendukung program pendidikan inklusif mulai dari pelatihan guru, pengadaan sarana prasarana, insentif bagi GPK, hingga penyediaan layanan profesional menjadi penghambat utama dalam menyediakan fasilitas, layanan, dan dukungan yang diperlukan (Yunita et al., 2024). Akibatnya, banyak program pendidikan inklusif yang berjalan dengan sangat terbatas, bahkan sekadar "tidak lebih dari sekadar menerima siswa ABK".

Keempat, kendala yang berkaitan dengan kondisi internal peserta didik itu sendiri juga tidak dapat diabaikan. Berbagai penelitian menunjukkan bahwa ABK sering mengalami kesulitan yang nyata dalam mengikuti pembelajaran di kelas reguler, seperti kesulitan dalam menulis, membaca, berhitung, memahami penjelasan abstrak, mempertahankan fokus dan konsentrasi dalam waktu lama, mengatur emosi dan perilaku, serta berinteraksi sosial secara positif dengan teman sebaya. Selain itu, suasana kelas yang kurang kondusif ramai, tidak terstruktur, banyak distraksi visual dan auditori dapat menjadi faktor lingkungan yang sangat menghambat proses belajar bagi ABK, terutama bagi mereka dengan autisme, atau gangguan pemrosesan sensoris. Oleh karena itu, guru tidak cukup hanya menguasai konten, tetapi perlu menggunakan strategi pembelajaran yang lebih kreatif, adaptif, dan individual (Mullisi & Harsiwi, 2024).

Kelima, faktor lingkungan sosial dan sikap masyarakat terhadap ABK dan pendidikan inklusif merupakan kendala kultural yang paling dalam dan sulit berubah. Masih sangat kuat stigma negatif, mitos, dan prasangka terhadap ABK di berbagai lapisan masyarakat, mulai dari orang tua, peserta didik non-ABK, bahkan tidak jarang juga di kalangan guru dan tenaga kependidikan. Stigma ini menyebabkan munculnya sikap diskriminatif halus (mikro-agresi), penolakan pasif, rendahnya dukungan sosial terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif, serta kurangnya rasa memiliki (*sense of belonging*) terhadap ABK di lingkungan sekolah maupun masyarakat luas. Kurangnya pemahaman yang benar, akurat, dan humanis mengenai hakikat, kebutuhan, dan potensi ABK juga menghambat proses penerimaan mereka di lingkungan sosial (Husna et al., 2023). Kondisi ini secara kolektif menunjukkan bahwa pelaksanaan pendidikan

inklusif bagi ABK belum berjalan secara optimal, karena dipengaruhi oleh berbagai faktor yang saling berkaitan, saling memperkuat, dan membentuk lingkaran setan (*vicious cycle*) yang sulit diputus.

Upaya Strategis Mengatasi Kendala dalam Layanan Pendidikan bagi ABK di Sekolah Inklusif

Menghadapi berbagai kendala yang kompleks dan multidimensional dalam pelayanan bagi ABK, diperlukan upaya penanganan yang tidak parsial, reaktif, atau tambal sulam, melainkan strategis, sistematis, terintegrasi, dan berkelanjutan. Upaya-upaya ini harus melibatkan tidak hanya guru, tetapi juga pihak sekolah, pemerintah (pusat dan daerah), lembaga pendidikan tenaga kependidikan (LPTK), orang tua, serta masyarakat secara luas dalam suatu gerakan kolektif dan kolaboratif (Lestari, 2025).

Pertama, peningkatan kompetensi guru secara sistematis dan berkelanjutan merupakan prioritas utama yang tidak dapat ditawar-tawar. Guru perlu mendapatkan pelatihan pra-jabatan dan in-jabatan yang memadai mengenai pendidikan inklusif, yang mencakup: (a) pemahaman filosofis dan yuridis pendidikan inklusif; (b) identifikasi dan asesmen berbagai jenis kebutuhan khusus; (c) strategi pembelajaran diferensiasi dan universal *design for learning* (UDL); (d) penyusunan, implementasi, dan evaluasi PPI; (e) teknik modifikasi kurikulum, adaptasi media, dan penilaian akomodatif; (f) strategi manajemen perilaku positif dan pengelolaan kelas inklusif; serta (g) keterampilan kolaborasi dengan GPK, orang tua, dan tenaga profesional. Lebih dari sekadar aspek teknis-pedagogis, guru juga perlu mengembangkan sikap reflektif, empati, kesabaran, fleksibilitas kognitif, serta komitmen etis terhadap nilai-nilai keadilan, keberagaman, dan inklusi sosial. Dengan kompetensi yang holistik dan memadai, guru akan jauh lebih mampu menyesuaikan metode, strategi, dan pendekatan pembelajaran sehingga kebutuhan setiap anak dapat terpenuhi secara optimal dan keberhasilan belajar dapat dicapai (Ndasi et al., 2023).

Kedua, pengadaan dan pengembangan sarana serta prasarana yang ramah, aksesibel, dan berkualitas baik dari sisi fisik bangunan maupun dari sisi media dan teknologi pembelajaran. Sekolah perlu secara proaktif dan terencana menyediakan media pembelajaran yang adaptif, seperti alat bantu visual (kacamata pembesar, CCTV, buku braille), audio (alat bantu dengar, *FM system*, rekaman suara), maupun kinestetik (benda tiga dimensi, model, alat peraga manipulatif), serta fasilitas fisik yang mendukung aksesibilitas universal, misalnya jalur kursi roda yang landai dan aman, pintu dan koridor yang cukup lebar, toilet yang ramah disabilitas, denah dan penanda visual/taktil, serta ruang belajar yang nyaman, tenang dan bebas

dari hambatan. Pemanfaatan teknologi pendidikan dan asistif juga dapat menjadi solusi yang sangat ampuh, seperti penggunaan aplikasi pembelajaran interaktif yang dapat disesuaikan tingkat kesulitannya, pembaca layar (*screen reader*), perangkat lunak pengenalan ucapan (*speech recognition*), dan perangkat input/output alternatif (Anggraeni & Putro, 2021).

Ketiga, peningkatan dukungan sumber daya manusia (SDM) pendukung dan alokasi pendanaan yang memadai menjadi syarat mutlak bagi keberhasilan pendidikan inklusif yang berkelanjutan. Setiap sekolah penyelenggara pendidikan inklusif sebaiknya memiliki rasio GPK yang memadai terhadap jumlah ABK, dengan kriteria kualifikasi pendidikan minimal S1 Pendidikan Luar Biasa (PLB) atau Pendidikan Khusus, serta bersertifikasi pendidik. GPK ini tidak boleh hanya berfungsi sebagai "asisten pribadi" ABK tertentu, tetapi sebagai sumber daya sistem yang membantu guru kelas, melakukan asesmen, menyusun PPI, mengadaptasi kurikulum, serta melatih dan mendampingi guru reguler. Selain itu, pemerintah perlu memberikan dukungan anggaran yang memadai, berkesinambungan, dan tepat sasaran agar sekolah mampu menyediakan fasilitas fisik yang aksesibel, media pembelajaran adaptif, teknologi asistif, program pelatihan guru, serta layanan profesional (psikolog, terapis) yang sesuai dengan standar pendidikan inklusif nasional (Amaliani et al., 2024).

Keempat, penerapan strategi pembelajaran yang adaptif, fleksibel, dan berpusat pada peserta didik. Guru secara konsisten dapat menggunakan pendekatan pembelajaran yang berpusat pada peserta didik (*student-centered learning*), pembelajaran multisensori yang melibatkan berbagai saluran indera, pembelajaran berbasis proyek (PjBL) yang memberikan ruang eksplorasi sesuai minat, serta modifikasi kurikulum yang disesuaikan dengan kemampuan, kebutuhan, dan konteks peserta didik. Evaluasi pembelajaran juga perlu disesuaikan secara fundamental untuk lebih menekankan pada perkembangan individu, proses belajar yang dijalani, serta capaian terhadap tujuan PPI, bukan hanya pada hasil akhir atau perbandingan dengan standar absolut (Suharsiwi, 2017).

Kelima, menciptakan lingkungan belajar yang kondusif secara fisik, sosial, dan psikologis. Guru dan sekolah perlu secara sadar dan terencana membangun suasana kelas yang ramah, menghargai perbedaan, rendah risiko diskriminasi, serta secara aktif mendorong interaksi positif, kerja sama, dan persahabatan antar peserta didik dengan segala latar belakang. Sekolah juga dapat memberikan edukasi, pelatihan, atau kampanye rutin kepada seluruh peserta didik non-ABK agar memiliki sikap toleransi, empati, kepedulian, dan tidak melakukan diskriminasi, perundungan, atau pengucilan sosial terhadap ABK (Wati et al., 2025). Sekolah

bahkan dapat mengintegrasikan nilai-nilai inklusi dan keberagaman ke dalam kegiatan ekstrakurikuler, ibadah bersama, perayaan hari besar, atau kegiatan kokurikuler lainnya.

Keenam, peningkatan peran serta orang tua dan masyarakat sebagai mitra sejajar dan bagian integral dari ekosistem pendidikan inklusif. Sekolah perlu secara aktif dan sistematis menjalin komunikasi dua arah yang baik, intensif, dan setara dengan orang tua untuk merencanakan, memantau, dan mengevaluasi perkembangan anak secara berkelanjutan. Di sisi lain, sosialisasi, kampanye publik, dan pendidikan masyarakat secara luas mengenai hakikat, filosofi, manfaat, dan praktik baik pendidikan inklusif perlu dilakukan oleh pemerintah, LSM, perguruan tinggi, dan media massa untuk secara bertahap mengurangi stigma negatif, prasangka, dan diskriminasi terhadap ABK, serta secara positif meningkatkan dukungan sosial, partisipasi, dan rasa memiliki masyarakat terhadap mereka (Wati et al., 2025).

Berbagai upaya strategis yang bersifat sistemik, multidimensional, dan kolaboratif tersebut, jika dilakukan secara konsisten, terintegrasi, dan berkelanjutan oleh seluruh pemangku kepentingan, diharapkan dapat secara signifikan meminimalisir berbagai kendala yang selama ini menghambat implementasi pendidikan inklusif. Tujuan utamanya adalah agar pendidikan inklusif mampu memberikan kesempatan belajar yang setara, adil, inklusif, dan berkualitas bagi semua anak secara optimal, melalui integrasi yang harmonis antara kebijakan makro yang berpihak, praktik mikro pembelajaran yang adaptif, lingkungan belajar yang suportif, dan budaya sekolah yang inklusif (Sapitri et al., 2024). Dengan sinergi seluruh elemen bangsa ini, Indonesia dapat bergerak menuju sistem pendidikan yang benar-benar inklusif, memberdayakan, dan berkeadilan bagi setiap anak, tanpa terkecuali.

SIMPULAN

Layanan pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus (ABK) di sekolah inklusif menuntut perubahan paradigma yang mendasar, dari sekadar pemberian akses menuju layanan yang berkualitas, berdampak, dan berorientasi pada kebutuhan individu secara holistik. Implementasi pendidikan inklusif yang efektif harus ditopang oleh integrasi lima domain utama, yaitu: identifikasi dan asesmen yang akurat dan berkelanjutan; pembelajaran adaptif yang fleksibel dan individual, termasuk Program Pendidikan Individual (PPI); dukungan sumber daya manusia yang kompeten serta kolaborasi multipihak; sarana dan prasarana yang aksesibel; serta sistem penilaian yang adil disertai dukungan psikososial dan perencanaan transisi pendidikan. Keterpaduan kelima domain ini memastikan layanan berjalan secara sistemik, terarah, adaptif, dan berkelanjutan sesuai karakteristik dan potensi peserta didik.

Implementasi di lapangan masih menghadapi berbagai kendala yang kompleks dan saling berkaitan. Permasalahan utama meliputi keterbatasan kompetensi dan kesiapan guru dalam menangani ABK, kurangnya fasilitas pembelajaran yang memadai dan aksesibel, terbatasnya jumlah tenaga pendukung seperti Guru Pendamping Khusus (GPK) serta pendanaan, dan faktor sosial budaya berupa stigma masyarakat yang belum sepenuhnya mendukung inklusi. Hal ini menunjukkan bahwa pendidikan inklusif tidak hanya berkaitan dengan aspek teknis, tetapi juga menyangkut kesiapan sistem pendidikan, kebijakan, serta perubahan budaya dan sikap masyarakat terhadap keberagaman.

Diperlukan upaya strategis yang sistematis, kolaboratif, dan berkelanjutan. Upaya tersebut meliputi peningkatan kompetensi guru melalui pelatihan berkelanjutan, penyediaan sarana dan prasarana yang aksesibel, penguatan sumber daya manusia dan pendanaan, penerapan pembelajaran adaptif dan diferensiasi, serta penciptaan lingkungan belajar yang kondusif. Selain itu, peran aktif orang tua dan masyarakat perlu diperkuat melalui kemitraan yang setara. Dengan sinergi antara kebijakan pemerintah, praktik pendidikan yang inklusif, dan dukungan seluruh pemangku kepentingan, pendidikan inklusif diharapkan mampu menjamin layanan pendidikan yang adil, berkualitas, dan memberdayakan bagi setiap peserta didik tanpa terkecuali.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis mengucapkan apresiasi dan terima kasih yang tulus kepada UIN Raden Mas Said Surakarta, khususnya pimpinan Fakultas Tarbiyah beserta Program Studi Pendidikan Agama Islam, yang telah memberikan berbagai bentuk dukungan, baik berupa fasilitas, motivasi, maupun suasana akademik yang mendukung sehingga penelitian ini dapat diselesaikan dengan baik. Penghargaan yang sama juga penulis sampaikan kepada para kolega akademisi yang telah berkontribusi melalui berbagai diskusi ilmiah dan pertukaran gagasan selama proses penyusunan penelitian. Selain itu, penulis menyampaikan terima kasih kepada tim editor dan reviewer Maharah: Journal of Islamic Education Teaching and Learning atas perhatian, masukan, saran, serta kritik akademik yang membangun. Berbagai kontribusi tersebut telah memberikan banyak manfaat dalam memperkaya analisis, mempertajam argumentasi, dan meningkatkan kualitas artikel ini secara keseluruhan.

DAFTAR PUSTAKA

- Amaliani, R., Yunitasari, S. E., Fajriah, D., Salmiani, & Gustini, E. (2024). Sarana dan Prasarana Sekolah Inklusi "Kunci Sukses Pendidikan Inklusi". *Aksara: Jurnal Pendidikan Nonformal*, 10(1), 361–366.
- Amaliyah, H., Oktapia, E., & Mastio, R. (2025). Kurikulum Merdeka sebagai Upaya dalam Mewujudkan Pendidikan Inklusif di Indonesia. *Manajerial: Jurnal Inovasi Manajemen Dan Supervisi Pendidikan*, 5(1), 37–47.
- Andayani, T., & Madani, F. (2023). Peran Penilaian Pembelajaran dalam Meningkatkan Prestasi Siswa di Pendidikan Dasar. *Jurnal Educatio*, 9(2), 924–930.
- Anggraeni, D., & Putro, K. Z. (2021). Strategi Penanganan Hambatan Perilaku serta Emosi pada Anak Hiperaktif dan Tunalaras. *Japra: Jurnal Pendidikan Raudhatul Athfal*, 4(2), 43–57.
- Barthakur, A., Marrone, R., Esnaashari, S., Kovanovic, V., & Dawson, S. (2025). Advancing Holistic Decision-Making Systems in Schools: Insights From Academic Research and Practical Applications. *Journal of Computer Assisted Learning*, 4(1), 1–13.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). Sage Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/research-design/book255675>
- Ediyanto, Hastuti, W. D., & Rizqianti, N. A. (2021). *Identifikasi dan Asesmen Anak Berkebutuhan Khusus: Program Peningkatan Kompetensi Guru Sekolah Inklusi*. Angstrom Centre of Education.
- Estari, A. W. (2020). Pentingnya Memahami Karakteristik Peserta Didik dalam Proses Pembelajaran. *Social, Humanities, and Education Studies (SHEs): Conference Series*, 3(3), 1439–1444.
- Hafiansyah, M. B., & Rasyidina, Y. G. (2024). Identifikasi Anak Berkebutuhan Khusus dan Cara Penanganan Guru kepada Anak Berkebutuhan Khusus serta Kebijakan Kepala Sekolah. *Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 2(1), 1–16.
- Hakiman. (2026). *Pendidikan Islam Inklusif: Teori & Praktik (Pendidikan Agama Islam Siswa Autis)*. Sulur Pustaka.
- Hakiman, Choiriyah, S., & Khuriyah. (2023). Inclusive Madrasas in Central Java Indonesia: Culture, Policy, and Practices. *DINIKA Academic Journal of Islamic Studies* Volume 8 (1), 251-276 <https://doi.org/10.22515/dinika.v7i2.6327>
- Hakiman, Sumardjoko, B., & Ramdhani, D. (2022). Worship Learning for Students with Autism in Inclusive Primary. *Specialusis Ugdyms*, 1(43), 6133–6153. <https://www.sumc.lt/index.php/se/article/view/775>
- Hakiman, Sumardjoko, B., & Waston. (2021). Religious Instruction for Students with Autism

- in an Inclusive Primary School. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(12), 139–158. <https://doi.org/10.26803/IJLTER.20.12.9>
- Husna, L. I., Burhanuddin, I., Atmaja, L. W. S., & Putri, D. A. (2023). Pendidikan Agama Islam di Sekolah Inklusi: Strategi Pembelajaran bagi Anak Penyandang Tunalaras. *Jurnal Lentera: Kajian Keagamaan, Keilmuan Dan Teknologi*, 22(1), 1–10.
- Hubner, I., Lazarides, R., Richter, E., Westphal, A., & Symes, W. (2023). Reflect on your Teaching Experience: Systematic Teachers' Self-Efficacy for Reflection. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 1 (26), 1301–1320.
- Lestari, T. D. (2025). Pendekatan Layanan Pendidikan untuk Anak Berkebutuhan Khusus. *PPSDP Undergraduate Journal of Educational Sciences*, 2(1), 106–117. <https://ejournal.ppsdp.org/index.php/ujs/article/view/89>
- Muda, I., Hartati, D. V., Nurmala, E., Siregar, M. S., & Sulastriani, R. (2025). Pengaruh Bimbingan dan Konseling terhadap Perkembangan Sosial Emosional Peserta Didik. *Jurnal Sosial Dan Bidang Pendidikan*, 2(1), 26–33.
- Mullisi, F. A., & Harsiwi, N. E. (2024). Layanan Pendidikan Segresi dan Bimbingan Guru dalam Pembelajaran Menulis pada Siswa Tunagrahita di SLB PGRI Pademawu Pamekasan. *Jurnal Pendidikan Inklusi Citra Bakti*, 2(1), 97–108.
- Nadhiroh, U., & Ahmadi, A. (2024). Pendidikan Inklusif: Membangun Lingkungan Pembelajaran Yang Mendukung Kesetaraan Dan Kearifan Budaya. *Ilmu Budaya: Jurnal Bahasa, Sastra, Seni Dan Budaya*, 8(1), 11–22.
- Ndasi, A. A. R., Iko, M., Meo, A. R., Bupu, M. Y., Dhiu, M. I., Inggo, M. S., Jaun, A. Y. R., & Wogo, R. (2023). Peran Guru dalam Memberikan Layanan Pendidikan bagi Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Dasar. *Jurnal Pendidikan Inklusi Citra Bakti*, 1(2), 173–181.
- Putri, E. Z., Karwanto, & Haq, M. S. (2025). Peran Manajemen Pembelajaran Berdiferensiasi dalam Mengembangkan Kompetensi Guru. *Inteligensi: Jurnal Ilmu Pendidikan*, *8*(1), 68–80.
- Rini, T. A., & Azizah, N. (2024). Students' Perspectives on Inclusive Education in Indonesia: Insights from a Systematic Literature Review. *Indonesian Journal of Educational Research and Review*, 7(2), 455–466.
- Ramdhani, D. Asy'arie, M., Waston, and Maksum, M, N.(2021)The Development of Implementing Multicultural Education at an Indonesian Islamic Boarding SchoolReviewofInternationalGeographicalEducation(RIGEO),11(7),4041-4049.Doi: 10.48047/rigeo.11.07.371
- Sapitri, D. W., Adawiah, R., Ulfa, Y. R., & Andriani, O. (2024). Bentuk Layanan Pendidikan bagi Anak Inklusi. *Kampus Akademik Publishing: Jurnal Sains Student Research*, *2*(1), 331–341.

- Sari, P. M., Giatman, M., & Ernawati. (2024). Manajemen Sarana dan Prasarana Sekolah dalam Mendukung Proses Pembelajaran: Studi Literatur. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 8(3), 43437–43447.
- Sari, Z. P., Sarofah, R., & Fadli, Y. (2022). The Implementation of Inclusive Education in Indonesia: Challenges and Achievements. *Jurnal Public Policy*, 8(4), 8–13.
- Sugiyono. (2023). *Metode Penelitian Kualitatif untuk Penelitian yang Bersifat: Eksploratif, Enterpretif, Interaktif, dan Konstruktif*. Alfabeta.
- Suharsiwi. (2017). *Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus*. CV. Prima Print.
- Sunarti, D., & Mardianti, L. (2024). Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus (Children with Special Needs). *Educational Journal of Innovation and Publication (EJIP)*, *3*(1), 52–63.
- Syachbana, A. I., & Rahmah, A. (2023). Conceptualizing Adaptive Curriculum: A Holistic Approach to Inclusive Learning. *Edukasi: The Journal of Educational Research*, 3(3), 113–124.
- Wadria, K. N. I., Damri, & Zulpiani, M. (2025). Peran Guru Pendamping Khusus dalam Mewujudkan Kelas Inklusif yang Efektif. *Jurnal Cakrawala Pendidikan Dan Biologi*, 2(4), 60–68.
- Wati, S. A., Aminah, S., Puspitaningrum, N., Purnamasari, N. I., Anggraini, K., Miswanti, I., Fahrub, A. W., Dewi, W. T., Aina, I. M. Q., Ervina, R., Budy, G. S., Chailani, M. I., Sabari, Widada, D. M., & Pradewi, G. I. (2025). *Pendidikan Inklusif Anak Usia Dini: Menyusun Kurikulum yang Responsif terhadap Keberagaman*. CV. Duta Sains Indonesia.
- Widiastuti, N. L. G. K., & Winaya, I. M. A. (2019). Prinsip Khusus dan Jenis Layanan Pendidikan bagi Anak Tunagrahita. *Jurnal Santiaji Pendidikan*, *9*(2), 116–126.
- Widoningrum, W. K., Rahmawati, D., & Handayani, A. (2025). Desain Kurikulum yang Fleksibel untuk Anak Berkebutuhan Khusus pada TK Pangudi Luhur Vincentius. *Jurnal Visi: Ilmu Pendidikan*, 17(2), 462–468.
- Wulandari, P. Z., Putra, H. N., Rohimah, U., & Marhadi, H. (2024). Penilaian Hasil Belajar bagi Anak Berkebutuhan Khusus dalam Praktik Pendidikan Inklusif. *Bersatu: Jurnal Pendidikan Bhinneka Tunggal Ika*, 2(3), 170–180.
- Yunita, W. O. N., Diana, D., & Kurniawati, Y. (2024). Ragam layanan pendidikan inklusif dan bentuk pelibatan orang tua anak berkebutuhan khusus. *Jurnal Konseling Dan Pendidikan*, 12(4), 1–11.