Pediamu : Jurnal Ilmu Pendidikan, Keguruan, dan Pembelajaran
E-ISSN : 2808-764X
Vol. 1, No. 3 Juli - September 2026
https://publishermu.com/index.php/pediamu/
DOI :

TANTANGAN GURU DALAM MENGAJAR ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS DI SEKOLAH DASAR

Syamsuddin[1], Nurul Mutahara B[2], Meisya Zahra Wibowo[3]
[1, 2, 3] Program Studi Pendidikan Khusus, Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Makassar, Makassar, Indonesia
[1] syamsuddin6270@unm.ac.id, [2] nurul.mutahara@unm.ac.id, [3] mmei078822@gmail.com

ARTICLE INFO

Article History

Published : 2026

Keywords

anak berkebutuhan khusus, pendidikan inklusif, tantangan guru, sekolah dasar.

children with special needs, inclusive education, teacher challenges, elementary school.

ABSTRACT

Pendidikan inklusif menjamin hak anak berkebutuhan khusus untuk belajar bersama teman sebayanya di sekolah reguler, tetapi pelaksanaannya di sekolah dasar masih menghadapi banyak kendala. Penelitian ini bertujuan memetakan tantangan guru dalam mengajar anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar dan strategi untuk menghadapinya. Penelitian menggunakan studi pustaka terhadap artikel jurnal nasional terbitan 2018–2025, regulasi pendidikan inklusif, dan rujukan internasional, yang dianalisis secara tematik. Hasil kajian menunjukkan bahwa tantangan guru muncul pada tiga tingkat: kelas (penyesuaian kurikulum, materi, penilaian, dan pengelolaan sosial-emosional), sekolah (kompetensi guru, ketiadaan guru pembimbing khusus, sarana, dan pendanaan), serta keluarga dan masyarakat (pemahaman dan penerimaan terhadap anak berkebutuhan khusus). Tantangan tersebut saling terkait sehingga penanganannya memerlukan dukungan sistemik melalui kurikulum adaptif, pelatihan berkelanjutan, penyediaan guru pembimbing khusus, dan kolaborasi sekolah dengan keluarga.

Inclusive education guarantees the right of children with special needs to learn alongside their peers in regular schools, yet its implementation in elementary schools still faces many obstacles. This study maps the challenges teachers face in teaching children with special needs in elementary schools and the strategies for addressing them. It uses a literature review of national journal articles published in 2018–2025, inclusive education regulations, and international references, analysed thematically. The review shows that teachers face challenges at three levels: the classroom (adapting the curriculum, materials, and assessment, and managing social-emotional needs), the school (teacher competence, the absence of special assistant teachers, facilities, and funding), and the family and community (understanding and acceptance of children with special needs). These challenges are interrelated, so addressing them requires systemic support through an adaptive curriculum, continuous training, provision of special assistant teachers, and school-family collaboration.

PENDAHULUAN

Pendidikan merupakan usaha, perlindungan, pengaruh, dan bantuan yang diberikan kepada seorang anak. Bantuan tersebut dimaksudkan untuk mengajar dan membina peserta didik agar secara aktif mengembangkan potensi dirinya, seperti budi pekerti, pengetahuan, perilaku, dan kemampuan mengelola emosi, sehingga anak dapat berperilaku sesuai dengan aturan di lingkungan sosialnya. Kemajuan suatu bangsa sangat bergantung pada kualitas sumber daya manusia. Pendidikan berkontribusi dalam kemajuan bangsa karena melalui pendidikan sumber daya manusia dapat dikembangkan agar memiliki rasa percaya diri dalam bersaing dengan bangsa-bangsa lain di dunia.

Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional menegaskan bahwa setiap warga negara mempunyai kesempatan yang sama untuk memperoleh pendidikan, tanpa kecuali bagi anak berkebutuhan khusus.[1] Pendidikan inklusif adalah salah satu bentuk upaya pemerintah untuk mewujudkan hal tersebut. Gagasan inklusi berkembang dari gerakan *Education for All* yang dipromosikan UNESCO dan ditegaskan dalam Pernyataan Salamanca tahun 1994, yang menyerukan agar sekolah reguler menerima semua anak, apa pun kondisinya.[2] Pendidikan inklusif adalah sistem layanan pendidikan yang memungkinkan anak berkebutuhan khusus belajar bersama teman sebayanya di sekolah reguler.[3]

Tujuan sekolah inklusif adalah memberikan kesempatan kepada seluruh peserta didik untuk memenuhi kebutuhan belajarnya dan mengoptimalkan potensinya. Pembelajaran di sekolah inklusif dirancang dengan mempertimbangkan prinsip-prinsip belajar yang disesuaikan dengan kemampuan dan karakteristik peserta didik. Peserta didik yang memiliki hambatan fisik, mental, sosial, emosional, atau memiliki kecerdasan dan bakat istimewa berhak atas layanan pendidikan yang sesuai dengan kebutuhannya. Belajar bersama teman sebaya di sekolah reguler juga memberi anak berkebutuhan khusus kesempatan untuk berinteraksi dan membangun keterampilan sosial, sebagaimana terlihat

[1] *Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional* (Lembaran Negara Republik Indonesia Tahun 2003 Nomor 78).
[2] UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* (Paris: UNESCO, 1994).
[3] Kementerian Pendidikan Nasional, *Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa* (Jakarta: Kemendiknas, 2009).

pada interaksi yang positif antara siswa reguler dan siswa berkebutuhan khusus di sejumlah sekolah dasar inklusif.[4]

Jumlah sekolah penyelenggara pendidikan inklusif di Indonesia terus bertambah; hingga tahun 2023 tercatat lebih dari 44.000 sekolah berstatus sekolah inklusi.[5] Pertambahan ini menunjukkan komitmen kebijakan, tetapi sekaligus menambah jumlah guru yang harus siap mengajar kelas dengan keragaman kebutuhan belajar yang tinggi. Di sekolah dasar, guru kelas adalah pendidik yang paling sering mendampingi peserta didik dan bertanggung jawab menyusun kegiatan kelas, menentukan strategi pembelajaran, mengelola kelas, serta bekerja sama dengan kepala sekolah dan orang tua.[6]

Namun, kebijakan pendidikan inklusif tidak selalu diikuti kesiapan di lapangan. Pelaksanaan pendidikan inklusif sangat bergantung pada guru, karena gurulah yang setiap hari merancang pembelajaran, mengelola kelas, dan menilai hasil belajar seluruh peserta didik. Di banyak sekolah dasar, guru kelas harus melayani peserta didik reguler dan anak berkebutuhan khusus sekaligus, sering kali tanpa bantuan guru pembimbing khusus (GPK) dan tanpa latar belakang pendidikan khusus.[7]

Kajian terdahulu tentang persoalan ini dapat dikelompokkan ke dalam tiga kecenderungan. Kelompok pertama menilai kesiapan sekolah dalam menyelenggarakan pendidikan inklusif, misalnya dari sisi regulasi, tenaga pendidik, sarana, dan pendanaan.[8] Kelompok kedua mengkaji tantangan pembelajaran yang dialami guru di kelas inklusif pada satu sekolah tertentu.[9] Kelompok ketiga menggambarkan strategi dan upaya guru

[4] Chansa Adhilia Dhia Feby, "Penerapan Pendidikan Inklusi dalam Mengakomodasi Siswa Slow Learner di SDN Wiropaten," *Jurnal Riset Pendidikan Dasar* 9, no. 1 (2026): 140–45, https://doi.org/10.26618/a4gzde70.

[5] Feby, "Penerapan Pendidikan Inklusi."

[6] Wayan Kesi Manjari Dewi dan I Putu Gede Budi Arnawa, "Peranan Guru Kelas dalam Pembelajaran Inklusif pada Anak Berkebutuhan Khusus," *Metta: Jurnal Ilmu Multidisiplin* 3, no. 4 (2023): 581–94, https://doi.org/10.37329/metta.v3i4.2930.

[7] Irradhiatul Jannah dan Hermanto, "Implementation of Inclusive Education at Elementary Schools during the Covid-19 Pandemic," *Jurnal Prima Edukasia* 10, no. 2 (2022): 171–79, https://doi.org/10.21831/jpe.v10i2.48884.

[8] Dewi Rahmawati Hartadi, Dimas Arif Dewantoro, dan Ahsan Romadlon Junaidi, "Kesiapan Sekolah dalam Melaksanakan Pendidikan Inklusif untuk Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Dasar," *Jurnal Ortopedagogia* 5, no. 2 (2019): 90–95, https://doi.org/10.17977/um031v5i22019p90-95; Nina Hastina dan Dahniar Harahap, "Evaluasi Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif bagi Anak Berkebutuhan Khusus di SDN Medan Marelan," *Genta Mulia: Jurnal Ilmiah Pendidikan* 9, no. 1 (2018): 1–7.

[9] Aya Sofia Nur Fadila Rohmah, Nanika Luxia Putri Sasmita, dan Kent Zidan A.N., "Tantangan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Inklusi," *Journal of Special Education Lectura* 3, no. 1 (2025): 20–25, https://doi.org/10.31849/zay9hq20; Firdausi Oktaviani dan Nova Estu Harsiwi, "Tantangan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus di Kelas Inklusi SDN Gebang 1," *Journal of Special Education Lectura* 2, no. 1 (2024): 24–30, https://doi.org/10.31849/jselectura.v2i1.20995.

dalam memenuhi kebutuhan khusus peserta didik, seperti pembelajaran berdiferensiasi dan program pembelajaran individual.[10]

Kajian-kajian tersebut memberikan gambaran yang kaya, tetapi umumnya berupa studi pada satu atau beberapa sekolah sehingga temuannya tersebar dan belum dipetakan secara utuh. Belum banyak kajian yang menghimpun tantangan guru dari berbagai penelitian, lalu mengelompokkannya menurut tingkat terjadinya, yaitu kelas, sekolah, serta keluarga dan masyarakat. Kebaruan artikel ini terletak pada pemetaan tantangan guru secara berjenjang tersebut dan pengaitannya dengan strategi penanganan yang sesuai pada setiap tingkat.

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini bertujuan untuk (1) mengidentifikasi tantangan yang dihadapi guru dalam mengajar anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar; (2) memetakan tantangan tersebut menurut tingkat terjadinya; dan (3) merumuskan strategi yang dapat dilakukan guru, sekolah, dan pemangku kebijakan. Artikel ini berargumen bahwa tantangan guru dalam kelas inklusif tidak dapat diselesaikan oleh guru seorang diri, tetapi memerlukan dukungan sistemik.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi pustaka (*literature review*). Metode ini dipilih karena penelitian bertujuan menghimpun dan menafsirkan temuan dari berbagai penelitian terdahulu tentang tantangan guru dalam pembelajaran anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar, bukan mengukur variabel tertentu di satu lokasi.

Sumber data terdiri atas tiga kelompok, yaitu: (1) artikel jurnal nasional terbitan 2018–2025 tentang pelaksanaan pendidikan inklusif dan pembelajaran anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar; (2) regulasi pendidikan inklusif, yaitu Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003, Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009, dan Permendikbudristek Nomor 48 Tahun 2023; serta (3) rujukan konseptual nasional dan internasional tentang pembelajaran inklusif dan berdiferensiasi. Artikel ditelusuri melalui Google Scholar, Garuda, dan laman jurnal terkait dengan kata kunci “tantangan guru”, “pendidikan inklusif”, “anak berkebutuhan khusus”, dan “sekolah dasar”.

[10] Bayu Pamungkas, Hermanto, dan Ernisa Purwandari, “Upaya Guru dalam Pemenuhan Kebutuhan Khusus Siswa di Sekolah Dasar Inklusif,” *Jurnal Ortopedagogia* 9, no. 1 (2023): 43–47; Siska Angreni dan Rona Taula Sari, “Analisis Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Dasar Inklusi Kota Padang,” *Jurnal Cakrawala Pendas* 8, no. 1 (2022): 94–102, https://doi.org/10.31949/jcp.v8i1.1919.

Kriteria pemilihan sumber meliputi: (1) membahas pembelajaran anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar reguler atau inklusif; (2) diterbitkan pada jurnal ber-ISSN atau oleh lembaga resmi; dan (3) memuat identitas penulis, tahun, dan halaman yang jelas serta dapat diakses secara terbuka. Penelitian empiris utama yang dianalisis dirangkum pada Tabel 1.

Tabel 1**.** Penelitian Empiris yang Dianalisis

Kajian	Konteks	Temuan Utama yang Relevan
Hastina dan Harahap (2018)	SDN 064999 Medan Marelan	Perlu perbaikan pada tenaga pendidik khusus (GPK), sarana dan prasarana, serta pendanaan
Hartadi et al. (2019)	SD inklusif di Lowokwaru, Malang	Kesiapan sekolah melaksanakan pendidikan inklusif belum merata; regulasi ditafsirkan berbeda-beda
Hanifah et al. (2021)	Sekolah dasar formal	Kekurangan pendidik berlatar pendidikan luar biasa, sarana belum lengkap, dan pentingnya dukungan orang tua
Angreni dan Sari (2022)	SD inklusi Kota Padang	Pelaksanaan, media, dan strategi pembelajaran; kebutuhan kurikulum, kelas, dan model layanan
Jannah dan Hermanto (2022)	SD di Kota Payakumbuh	Banyak sekolah inklusif tanpa guru pendamping khusus dan tanpa anggaran khusus
Pamungkas et al. (2023)	30 guru dari 10 SD inklusif di Sleman	Upaya guru: diferensiasi, layanan khusus, program terindividualisasi, dan kolaborasi
Atika (2024)	Sekolah dasar	Kurikulum belum akomodatif, guru kurang percaya diri karena minim pelatihan, serta stigma
Oktaviani dan Harsiwi (2024)	SDN Gebang 1, Bangkalan	Tantangan penyediaan alat bantu khusus dan dukungan sekolah
Rohmah et al. (2025)	Kelas 2 SDN Sumbersari 1, Malang	Penyesuaian materi, aspek sosial-emosional, sarana, dan kompetensi guru

Sumber: Diolah dari sumber yang dikaji, 2026.

Data dianalisis menggunakan model interaktif yang meliputi kondensasi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi simpulan.[11] Pada tahap kondensasi, setiap temuan tentang tantangan guru dicatat dan diberi kode. Pada tahap penyajian, kode-kode tersebut dikelompokkan menjadi tema dan dipetakan menurut tingkat terjadinya. Simpulan diverifikasi dengan membandingkan temuan antarsumber dan dengan regulasi yang berlaku. Keabsahan kajian dijaga dengan hanya merujuk sumber yang telah dibaca langsung dan dapat ditelusuri.

[11] Matthew B. Miles, A. Michael Huberman, dan Johnny Saldaña, *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*, ed. ke-3 (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2014).

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil kajian menunjukkan bahwa tantangan guru dalam mengajar anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar dapat dikelompokkan ke dalam tiga tingkat, yaitu tingkat kelas, tingkat sekolah, serta tingkat keluarga dan masyarakat. Ketiganya dibahas berikut ini, kemudian dirangkum pada Tabel 2.

Tantangan pada Tingkat Kelas

Penyesuaian Kurikulum dan Materi Ajar

Tantangan paling mendasar yang dihadapi guru terletak pada penyesuaian kurikulum dan materi ajar. Rohmah dan rekan-rekannya menemukan bahwa guru kelas menilai kurikulum nasional masih cenderung seragam dan belum cukup lentur untuk menjawab kebutuhan belajar anak berkebutuhan khusus yang beragam, baik yang memiliki hambatan kognitif, sensorik, maupun motorik.[12] Akibatnya, guru harus menyusun materi tambahan dan merancang penilaian sendiri tanpa panduan yang pasti, sementara perhatian mereka terbagi antara siswa reguler dan anak berkebutuhan khusus.

Secara normatif, regulasi sebenarnya memberi ruang bagi penyesuaian tersebut. Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009 menyebutkan bahwa sekolah penyelenggara pendidikan inklusif menggunakan kurikulum yang mengakomodasi kebutuhan dan kemampuan peserta didik.[13] Panduan pelaksanaan pendidikan inklusif yang diterbitkan Kemendikbudristek juga menguraikan prinsip penyesuaian pembelajaran bagi peserta didik berkebutuhan khusus di sekolah reguler.[14] Masalahnya, pedoman tersebut belum selalu diterjemahkan menjadi perangkat ajar yang siap digunakan guru, sehingga guru kelas tetap harus meramu sendiri bahan ajar yang mudah dipahami tanpa mengabaikan capaian pembelajaran umum.

Kesulitan ini dipertegas oleh temuan Angreni dan Sari bahwa sekolah dasar inklusif masih membutuhkan kejelasan tentang kurikulum, pengaturan kelas, dan model layanan bagi anak berkebutuhan khusus.[15] Tanpa kejelasan itu, penyesuaian kurikulum sangat bergantung pada inisiatif dan kreativitas guru masing-masing, sehingga mutunya bervariasi antarkelas dan antarsekolah.

---

[12] Rohmah, Sasmita, dan Zidan, "Tantangan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus."
[13] Kementerian Pendidikan Nasional, *Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009*.
[14] Farah Arriani et al., *Panduan Pelaksanaan Pendidikan Inklusif* (Jakarta: Pusat Kurikulum dan Perbukuan, Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2021).
[15] Angreni dan Sari, "Analisis Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus."

Penilaian Hasil Belajar

Tantangan berikutnya muncul ketika guru menilai hasil belajar. Penilaian yang seragam berisiko tidak menggambarkan kemajuan anak berkebutuhan khusus, sedangkan penilaian yang berbeda menuntut guru merumuskan indikator capaian tersendiri. Karena itu, penilaian perlu dirancang selaras dengan tujuan belajar yang telah disesuaikan bagi setiap peserta didik.[16] Dalam praktik, guru juga harus mempertimbangkan cara melaporkan hasil penilaian tersebut kepada orang tua agar mudah dipahami dan tidak menimbulkan kesan diskriminatif.

Pamungkas dan rekan-rekannya menunjukkan bahwa sebagian guru di sekolah dasar inklusif mengatasi persoalan ini melalui program terindividualisasi dan pembelajaran berdiferensiasi.[17] Namun, strategi tersebut membutuhkan waktu perencanaan yang cukup dan pemahaman tentang asesmen kebutuhan peserta didik, dua hal yang belum dimiliki semua guru kelas.

Contoh praktik penilaian yang disesuaikan dapat dilihat di SDN Wiropaten, Surakarta. Di sekolah tersebut, siswa *slow learner* diberi capaian minimal yang sesuai dengan kondisinya, dan rapor siswa berkebutuhan khusus disusun dengan nilai serta deskripsi yang bersifat individual.[18] Praktik ini menunjukkan bahwa penilaian adaptif dapat dilakukan, tetapi memerlukan kesepahaman antara guru kelas, GPK, kepala sekolah, dan orang tua tentang makna nilai yang diberikan.

Pengelolaan Aspek Sosial dan Emosional

Tantangan lain berasal dari aspek sosial dan emosional anak berkebutuhan khusus di kelas reguler. Sebagian anak masih kesulitan membaur dengan teman sebayanya; ada yang cenderung menarik diri dari kegiatan kelompok, ada pula yang menunjukkan perilaku agresif ketika merasa tertekan atau tidak dipahami.[19] Situasi ini membuat kegiatan belajar berkelompok kurang optimal dan menuntut penanganan khusus dari guru.

Untuk menghadapinya, guru perlu menciptakan suasana kelas yang ramah interaksi sosial dan memberikan pendekatan emosional secara intensif agar anak merasa diterima. Oktaviani dan Harsiwi menunjukkan bahwa kebutuhan pendampingan intensif semacam

[16] Arriani et al., *Panduan Pelaksanaan Pendidikan Inklusif*.
[17] Pamungkas, Hermanto, dan Purwandari, "Upaya Guru."
[18] Feby, "Penerapan Pendidikan Inklusi."
[19] Rohmah, Sasmita, dan Zidan, "Tantangan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus."

ini sering kali tidak sebanding dengan dukungan dan alat bantu yang tersedia di sekolah.[20] Karena itu, selain upaya guru di kelas, layanan bimbingan dan konseling serta kerja sama dengan orang tua sangat diperlukan untuk menjaga perkembangan emosional anak berkebutuhan khusus di sekolah.

Pembagian Perhatian antara Siswa Reguler dan Anak Berkebutuhan Khusus

Guru kelas di sekolah inklusif juga harus membagi perhatian secara adil antara siswa reguler dan anak berkebutuhan khusus. Penelitian di SDN Wiropaten, Surakarta, menunjukkan bahwa ketika tanggung jawab pendampingan dilimpahkan kepada wali kelas karena terbatasnya GPK, guru harus memberikan perhatian lebih kepada anak berkebutuhan khusus sehingga siswa reguler kurang diperhatikan, sementara anak berkebutuhan khusus tetap berisiko tertinggal.[21] Fikriatunnisa dan rekan-rekannya juga melaporkan bahwa guru mengalami kesulitan menangani anak berkebutuhan khusus tanpa bantuan pendamping.[22]

Dilema ini tidak mudah diselesaikan dalam satu kelas berisi puluhan siswa. Guru harus memutuskan kapan memberikan pendampingan individual dan kapan mengutamakan kegiatan klasikal. Tanpa perencanaan yang matang, kedua kelompok siswa sama-sama dirugikan. Situasi ini menunjukkan bahwa tantangan di tingkat kelas sangat dipengaruhi oleh dukungan yang tersedia di tingkat sekolah.

Tantangan pada Tingkat Sekolah

Kompetensi Guru dan Ketersediaan Guru Pembimbing Khusus

Pada tingkat sekolah, tantangan utama berkaitan dengan kompetensi guru dan ketersediaan GPK. Hanifah dan rekan-rekannya mencatat bahwa jumlah pendidik dengan latar belakang Pendidikan Luar Biasa masih sedikit, sehingga guru reguler harus mengikuti pelatihan tambahan untuk dapat mendampingi anak berkebutuhan khusus.[23] Atika juga menemukan bahwa guru kurang percaya diri mengajar anak berkebutuhan khusus karena minimnya pelatihan.[24]

---

[20] Oktaviani dan Harsiwi, "Tantangan Pembelajaran di Kelas Inklusi."
[21] Feby, "Penerapan Pendidikan Inklusi."
[22] Fikriatunnisa et al., "Implementasi Kebijakan Pendidikan Inklusif di Sekolah Dasar: Tantangan dan Solusi," *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar* 10, no. 1 (2025): 1303–11.
[23] D. S. Hanifah et al., "Tantangan Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) dalam Menjalani Pendidikan Inklusi di Tingkat Sekolah Dasar," *Jurnal Penelitian dan Pengabdian Kepada Masyarakat (JPPM)* 2, no. 3 (2021): 473–83.
[24] Atika, "Praktik Pendidikan Inklusif untuk Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Dasar," *Harakat an-Nisa: Jurnal Studi Gender dan Anak* 9, no. 1 (2024): 45–54, https://doi.org/10.30631/91.45-54.

Ketiadaan GPK memperberat beban guru kelas. Jannah dan Hermanto melaporkan bahwa masih banyak sekolah penyelenggara pendidikan inklusif yang tidak memiliki guru pendamping khusus, padahal regulasi mengamanatkan pemerintah kabupaten/kota untuk menyediakan paling sedikit satu GPK pada sekolah yang ditunjuk.[25] Hastina dan Harahap juga menempatkan ketersediaan tenaga pendidik khusus sebagai komponen pertama yang perlu diperbaiki dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif.[26]

Sarana, Prasarana, dan Pendanaan

Keterbatasan sarana dan prasarana juga menjadi kendala yang berulang dalam berbagai penelitian. Sarana di sekolah umum belum cukup lengkap untuk melayani berbagai jenis kebutuhan khusus,[27] dan sekolah menghadapi kesulitan dalam menyediakan alat bantu khusus.[28] Persoalan ini berkaitan erat dengan pendanaan; Jannah dan Hermanto mencatat bahwa sebagian sekolah inklusif bahkan tidak memiliki anggaran khusus untuk menyelenggarakan pendidikan inklusif.[29] Padahal, regulasi terbaru mewajibkan penyediaan akomodasi yang layak bagi peserta didik penyandang disabilitas, termasuk dukungan dalam proses pembelajaran.[30]

Dewi dan Arnawa juga mencatat bahwa kesiapan sekolah yang belum memadai, termasuk ketiadaan guru khusus dan kurangnya sarana, menjadi alasan tidak semua sekolah dapat menerima anak berkebutuhan khusus dengan baik.[31] Dengan kata lain, keterbatasan sarana bukan hanya persoalan teknis, melainkan dapat menentukan apakah seorang anak memperoleh haknya untuk belajar di sekolah terdekat.

Kesiapan sekolah juga dipengaruhi pemahaman terhadap regulasi. Hartadi dan rekan-rekannya menemukan bahwa banyak sekolah menafsirkan sendiri ketentuan pendidikan inklusif, sehingga kesiapan dan pelaksanaannya beragam.[32] Kondisi ini membuat guru tidak memiliki acuan yang sama dalam mengelola kelas inklusif.

---

[25] Jannah dan Hermanto, "Implementation of Inclusive Education."; Kementerian Pendidikan Nasional, *Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009*.
[26] Hastina dan Harahap, "Evaluasi Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif."
[27] Hanifah et al., "Tantangan Anak Berkebutuhan Khusus."
[28] Oktaviani dan Harsiwi, "Tantangan Pembelajaran di Kelas Inklusi."
[29] Jannah dan Hermanto, "Implementation of Inclusive Education."
[30] Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, *Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 48 Tahun 2023 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas pada Satuan Pendidikan Anak Usia Dini Formal, Pendidikan Dasar, Pendidikan Menengah, dan Pendidikan Tinggi* (Jakarta: Kemendikbudristek, 2023).
[31] Dewi dan Arnawa, "Peranan Guru Kelas."
[32] Hartadi, Dewantoro, dan Junaidi, "Kesiapan Sekolah."

Kepemimpinan Sekolah

Kepala sekolah memegang peran penting dalam menentukan arah pelaksanaan pendidikan inklusif, termasuk dalam menetapkan visi sekolah dan membangun komunikasi yang efektif dengan pendidik serta masyarakat.[33] Ketika kepemimpinan sekolah belum menempatkan pendidikan inklusif sebagai prioritas, guru cenderung bekerja sendiri tanpa pembagian tugas, waktu perencanaan bersama, atau dukungan sumber daya. Sebaliknya, sekolah yang aktif menyampaikan kebutuhan tenaga pendidik khusus kepada dinas pendidikan dan memfasilitasi pelatihan memberikan ruang yang lebih besar bagi guru untuk mengembangkan praktik inklusif.

Tantangan pada Tingkat Keluarga dan Masyarakat

Tantangan guru tidak berhenti di lingkungan sekolah. Kesadaran dan dukungan orang tua serta masyarakat merupakan faktor penting bagi keberlangsungan pembelajaran anak berkebutuhan khusus, terutama dalam pengambilan keputusan tentang pendidikan dan perkembangan anak.[34] Penerimaan masyarakat terhadap keberadaan anak berkebutuhan khusus juga memengaruhi kondisi psikologis dan kepercayaan diri anak.

Atika mencatat bahwa stigma dan kurangnya pemahaman masih menjadi hambatan dalam praktik pendidikan inklusif di sekolah dasar.[35] Bagi guru, kondisi ini berarti tugas tambahan untuk membangun komunikasi dengan orang tua anak berkebutuhan khusus maupun orang tua siswa reguler, agar kelas inklusif diterima sebagai lingkungan belajar bersama. Pemetaan tantangan pada ketiga tingkat tersebut dirangkum pada Tabel 2.

Selain itu, sebagian orang tua siswa reguler merasa tidak nyaman dengan kehadiran anak berkebutuhan khusus di kelas yang sama karena khawatir hal itu mengganggu fokus belajar anak mereka.[36] Guru kemudian berada di posisi yang sulit, karena harus meyakinkan orang tua siswa reguler tanpa mengurangi hak anak berkebutuhan khusus untuk belajar di kelas tersebut. Keterlibatan sekolah dalam memberikan pemahaman kepada orang tua menjadi penting agar guru tidak menanggung tugas ini sendirian.

Hubungan sekolah dan keluarga juga menentukan kesinambungan pembelajaran. Apa yang dipelajari anak berkebutuhan khusus di sekolah perlu diperkuat di rumah, dan sebaliknya, informasi dari orang tua tentang kebiasaan, minat, serta kesulitan anak sangat

[33] Fikriatunnisa et al., "Implementasi Kebijakan Pendidikan Inklusif."
[34] Hanifah et al., "Tantangan Anak Berkebutuhan Khusus."
[35] Atika, "Praktik Pendidikan Inklusif."
[36] Fikriatunnisa et al., "Implementasi Kebijakan Pendidikan Inklusif."

membantu guru dalam merancang pembelajaran. Pamungkas dan rekan-rekannya menempatkan kolaborasi sebagai salah satu upaya penting guru dalam memenuhi kebutuhan khusus siswa.[37] Namun, kolaborasi tersebut tidak selalu mudah dibangun ketika orang tua belum memahami kondisi anaknya atau belum memiliki waktu untuk terlibat.

Tabel 2**.** Peta Tantangan Guru dalam Mengajar Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Dasar

Tingkat	Bentuk Tantangan	Sumber Kajian
Kelas	Penyesuaian kurikulum dan materi ajar; penilaian hasil belajar; pengelolaan aspek sosial-emosional; pembagian perhatian antarsiswa	Rohmah et al.; Angreni dan Sari; Pamungkas et al.; Oktaviani dan Harsiwi; Feby; Fikriatunnisa et al.
Sekolah	Kompetensi dan kepercayaan diri guru; ketiadaan GPK; sarana, alat bantu, dan pendanaan; pemahaman regulasi; kepemimpinan sekolah	Hanifah et al.; Atika; Jannah dan Hermanto; Hastina dan Harahap; Hartadi et al.; Fikriatunnisa et al.
Keluarga dan masyarakat	Dukungan orang tua; penerimaan masyarakat; stigma; keberatan sebagian orang tua siswa reguler	Hanifah et al.; Atika; Fikriatunnisa et al.

Sumber: Sintesis penulis dari sumber yang dikaji, 2026.

Strategi Menghadapi Tantangan

Kajian terhadap sumber yang ada menunjukkan beberapa strategi yang dapat ditempuh guru dan sekolah.

1. **Menerapkan pembelajaran berdiferensiasi.** Guru menyesuaikan konten, proses, produk, dan lingkungan belajar berdasarkan kesiapan, minat, dan profil belajar peserta didik.[38] Strategi ini memungkinkan anak berkebutuhan khusus belajar dalam kelas yang sama dengan target yang sesuai kemampuannya.
2. **Menyusun program pembelajaran individual.** Program ini menjadi pegangan guru dalam menetapkan tujuan, materi, dan penilaian bagi setiap anak berkebutuhan khusus, sebagaimana dilakukan guru di sejumlah sekolah dasar inklusif.[39]
3. **Menggunakan media dan strategi yang sesuai.** Pemilihan media dan strategi pembelajaran yang tepat menjadi salah satu kunci keberhasilan pembelajaran anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusi.[40]

[37] Pamungkas, Hermanto, dan Purwandari, "Upaya Guru."
[38] Carol Ann Tomlinson, *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, ed. ke-2 (Alexandria, VA: ASCD, 2014).
[39] Pamungkas, Hermanto, dan Purwandari, "Upaya Guru."
[40] Angreni dan Sari, "Analisis Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus."

4. **Membangun kolaborasi.** Guru kelas bekerja sama dengan kepala sekolah, GPK bila tersedia, layanan bimbingan dan konseling, serta orang tua dalam merencanakan dan memantau perkembangan anak.[41]
5. **Mengikuti pengembangan profesional berkelanjutan.** Pelatihan yang praktis dan berkelanjutan diperlukan agar guru percaya diri menerapkan metode yang tepat bagi anak berkebutuhan khusus.[42]
6. **Mendorong pengadaan GPK.** Sekolah perlu menyampaikan kebutuhan tenaga pendidik khusus kepada dinas pendidikan. Kehadiran GPK sebagai pendamping di kelas memungkinkan anak berkebutuhan khusus memperoleh penanganan sesuai kebutuhannya, sementara guru kelas dapat lebih fokus mengelola pembelajaran seluruh siswa.[43]
7. **Menumbuhkan budaya sekolah yang inklusif.** Sekolah membangun pemahaman warga sekolah dan orang tua tentang hak anak berkebutuhan khusus, misalnya melalui pertemuan orang tua dan kegiatan bersama yang melibatkan semua siswa.[44]

Kelima strategi di tingkat kelas dan dua strategi di tingkat sekolah tersebut perlu dijalankan bersamaan. Pembelajaran berdiferensiasi dan program individual akan sulit diterapkan apabila guru tidak memperoleh pelatihan, waktu perencanaan, dan bantuan GPK. Sebaliknya, pengadaan GPK tanpa kolaborasi yang jelas dengan guru kelas juga berisiko menghasilkan layanan yang terpisah-pisah. Karena itu, strategi yang dirumuskan dalam artikel ini dipahami sebagai satu paket dukungan yang saling melengkapi.

Pembahasan

Temuan kajian ini menunjukkan bahwa tantangan guru dalam mengajar anak berkebutuhan khusus bersifat berjenjang dan saling terkait. Kesulitan menyesuaikan kurikulum di kelas, misalnya, tidak dapat dilepaskan dari ketiadaan GPK dan minimnya pelatihan di tingkat sekolah, serta dari dukungan keluarga yang belum merata. Dengan demikian, upaya yang hanya berfokus pada peningkatan keterampilan guru di kelas tidak akan cukup apabila dukungan sekolah dan keluarga tidak ikut diperkuat.

[41] Pamungkas, Hermanto, dan Purwandari, "Upaya Guru."
[42] Atika, "Praktik Pendidikan Inklusif."
[43] D. F. Thufail dan A. M. Bakhtiar, "Pentingnya Peran Guru Pendamping Khusus bagi Siswa Berkebutuhan Khusus di Kelas Inklusi Sekolah Dasar," *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar* 8, no. 2 (2023): 3931–44.
[44] Fikriatunnisa et al., "Implementasi Kebijakan Pendidikan Inklusif."

Pola ini sejalan dengan gagasan pedagogi inklusif yang dikemukakan Florian dan Black-Hawkins. Menurut mereka, pembelajaran inklusif tidak dilakukan dengan menyediakan sesuatu yang "berbeda" bagi sebagian siswa, tetapi dengan memperluas apa yang tersedia di kelas sehingga semua siswa dapat berpartisipasi.[45] Dari sudut pandang ini, tantangan guru di kelas inklusif lebih tepat dipahami sebagai tantangan merancang pembelajaran yang cukup lentur untuk semua siswa, bukan sekadar tambahan tugas untuk mengurus anak berkebutuhan khusus. Namun, kelenturan seperti itu memerlukan kurikulum, waktu, dan pendampingan yang memadai.

Pembelajaran berdiferensiasi sebenarnya menawarkan jalan keluar bagi sebagian tantangan di tingkat kelas. Tomlinson menjelaskan bahwa guru dapat menyesuaikan konten, proses, produk, dan lingkungan belajar berdasarkan kesiapan, minat, dan profil belajar siswa, sehingga satu kelas dapat melayani kebutuhan yang beragam tanpa memisahkan siswa.[46] Kebijakan kurikulum nasional saat ini juga memberi ruang bagi diferensiasi tersebut. Akan tetapi, diferensiasi menuntut waktu perencanaan, pemahaman tentang asesmen kebutuhan, dan bahan ajar yang beragam. Tanpa dukungan tersebut, diferensiasi berisiko menjadi beban administratif tambahan bagi guru, bukan solusi.

Temuan ini menguatkan sekaligus memperluas penelitian terdahulu. Kajian Rohmah dan rekan-rekannya serta Oktaviani dan Harsiwi menyoroti tantangan di kelas,[47] sedangkan Hastina dan Harahap serta Jannah dan Hermanto menyoroti kesiapan sekolah.[48] Artikel ini menghubungkan kedua kelompok temuan tersebut dan menunjukkan bahwa hambatan di kelas sering kali merupakan akibat dari hambatan di tingkat sekolah dan kebijakan. Hal ini menjelaskan mengapa pelatihan guru yang tidak ditindaklanjuti dengan pendampingan dan penyediaan GPK cenderung kurang berdampak.

Di balik berbagai tantangan tersebut, sejumlah penelitian juga mencatat dampak positif dari kelas inklusif. Guru yang menangani peserta didik dengan kebutuhan beragam menjadi lebih sabar dan kreatif, sementara siswa reguler lebih menyadari keberagaman dan cenderung bersikap inklusif.[49] Temuan ini penting karena menunjukkan bahwa tantangan

[45] Lani Florian dan Kristine Black-Hawkins, "Exploring Inclusive Pedagogy," *British Educational Research Journal* 37, no. 5 (2011): 813–28, https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096.
[46] Tomlinson, *Differentiated Classroom*.
[47] Rohmah, Sasmita, dan Zidan, "Tantangan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus."; Oktaviani dan Harsiwi, "Tantangan Pembelajaran di Kelas Inklusi.".
[48] Hastina dan Harahap, "Evaluasi Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif."; Jannah dan Hermanto, "Implementation of Inclusive Education.".
[49] Fikriatunnisa et al., "Implementasi Kebijakan Pendidikan Inklusif."

yang dihadapi guru bukan alasan untuk menolak anak berkebutuhan khusus, melainkan sinyal bahwa guru membutuhkan dukungan yang lebih memadai. Dengan dukungan yang tepat, pengalaman mengajar di kelas inklusif dapat menjadi sarana pengembangan profesional guru.

Implikasi Penelitian

Implikasi Teoretis

Pemetaan berjenjang pada Tabel 2 dapat digunakan sebagai kerangka awal untuk meneliti tantangan guru di sekolah inklusif. Kerangka ini menegaskan bahwa analisis pendidikan inklusif perlu melihat hubungan antara praktik di kelas, dukungan kelembagaan, dan lingkungan sosial anak. Penelitian berikutnya dapat menguji apakah perbaikan pada tingkat sekolah, misalnya penyediaan GPK, berdampak langsung pada berkurangnya tantangan guru di tingkat kelas.

Implikasi Praktis

Bagi guru, temuan ini menekankan pentingnya merancang pembelajaran berdiferensiasi sejak tahap perencanaan dan membangun komunikasi rutin dengan orang tua. Bagi sekolah, temuan ini menunjukkan perlunya pembagian beban kerja yang adil, forum berbagi praktik antarguru, dan penyediaan alat bantu belajar sederhana yang sesuai dengan kebutuhan peserta didik.

Implikasi Kebijakan

Pemerintah daerah perlu memenuhi kewajiban penyediaan GPK pada sekolah penyelenggara pendidikan inklusif,[50] menyediakan anggaran khusus untuk akomodasi yang layak,[51] serta menyusun perangkat ajar dan pedoman penilaian adaptif yang siap digunakan guru kelas.

KESIMPULAN

Penelitian ini menyimpulkan bahwa tantangan guru dalam mengajar anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar muncul pada tiga tingkat. Pada tingkat kelas, guru menghadapi kesulitan menyesuaikan kurikulum, materi, dan penilaian, serta mengelola aspek sosial-emosional anak. Pada tingkat sekolah, tantangan berupa terbatasnya kompetensi guru, ketiadaan GPK, sarana dan alat bantu yang belum memadai, serta

[50] Kementerian Pendidikan Nasional, *Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009*.
[51] Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, *Permendikbudristek Nomor 48 Tahun 2023*.

pendanaan yang terbatas. Pada tingkat keluarga dan masyarakat, tantangan berupa dukungan orang tua yang belum merata dan stigma terhadap anak berkebutuhan khusus. Ketiga tingkat tantangan tersebut saling terkait sehingga penanganannya memerlukan dukungan sistemik.

Berdasarkan kondisi tersebut, diperlukan perhatian dan dukungan dari berbagai pihak, baik orang tua, masyarakat, maupun pemerintah. Dukungan tersebut dapat berupa perhatian emosional, kepedulian, kepekaan, serta tanggung jawab dalam menciptakan lingkungan pendidikan yang aman, nyaman, dan ramah bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Pemerintah diharapkan lebih memperhatikan pemerataan akses pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus, baik melalui peningkatan mutu layanan pendidikan inklusif di sekolah reguler maupun pengembangan sekolah khusus, agar seluruh anak, termasuk yang berasal dari keluarga dengan keterbatasan ekonomi, memperoleh kesempatan pendidikan yang layak.

Sekolah perlu meningkatkan kesiapan dalam menerima dan membimbing peserta didik berkebutuhan khusus dengan menambah GPK yang memiliki kompetensi dan latar belakang Pendidikan Luar Biasa. Guru reguler juga perlu memperoleh pelatihan tentang cara memahami karakteristik, menangani, dan memenuhi kebutuhan belajar peserta didik berkebutuhan khusus. Di samping itu, sekolah diharapkan melengkapi sarana dan prasarana serta menyesuaikan bahan ajar dan metode pembelajaran dengan kemampuan masing-masing peserta didik.

Penelitian ini memiliki keterbatasan karena bersumber dari kajian pustaka dan tidak menghimpun data lapangan secara langsung. Penelitian selanjutnya disarankan untuk menguji peta tantangan yang dirumuskan dalam artikel ini melalui penelitian lapangan di sekolah dasar inklusif, misalnya dengan wawancara mendalam terhadap guru kelas, GPK, kepala sekolah, dan orang tua.

DAFTAR PUSTAKA

Angreni, Siska, dan Rona Taula Sari. “Analisis Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Dasar Inklusi Kota Padang.” *Jurnal Cakrawala Pendas* 8, no. 1 (2022): 94–102. https://doi.org/10.31949/jcp.v8i1.1919.

Arriani, Farah, Agustiawati, Alifia Rizki, et al. *Panduan Pelaksanaan Pendidikan Inklusif*. Jakarta: Pusat Kurikulum dan Perbukuan, Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2021.

Atika. "Praktik Pendidikan Inklusif untuk Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Dasar." *Harakat an-Nisa: Jurnal Studi Gender dan Anak* 9, no. 1 (2024): 45–54. https://doi.org/10.30631/91.45-54.

Dewi, Wayan Kesi Manjari, dan I Putu Gede Budi Arnawa. "Peranan Guru Kelas dalam Pembelajaran Inklusif pada Anak Berkebutuhan Khusus." *Metta: Jurnal Ilmu Multidisiplin* 3, no. 4 (2023): 581–94. https://doi.org/10.37329/metta.v3i4.2930.

Feby, Chansa Adhilia Dhia. "Penerapan Pendidikan Inklusi dalam Mengakomodasi Siswa Slow Learner di SDN Wiropaten." *Jurnal Riset Pendidikan Dasar* 9, no. 1 (2026): 140–45. https://doi.org/10.26618/a4gzde70.

Fikriatunnisa, Marchenda Amalia Hapsari, Z. C. Yusman, dan Septi Fitri Meilana. "Implementasi Kebijakan Pendidikan Inklusif di Sekolah Dasar: Tantangan dan Solusi." *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar* 10, no. 1 (2025): 1303–11.

Florian, Lani, dan Kristine Black-Hawkins. "Exploring Inclusive Pedagogy." *British Educational Research Journal* 37, no. 5 (2011): 813–28. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096.

Hanifah, D. S., A. B. Haer, S. Widuri, dan M. B. Santoso. "Tantangan Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) dalam Menjalani Pendidikan Inklusi di Tingkat Sekolah Dasar." *Jurnal Penelitian dan Pengabdian Kepada Masyarakat (JPPM)* 2, no. 3 (2021): 473–83.

Hartadi, Dewi Rahmawati, Dimas Arif Dewantoro, dan Ahsan Romadlon Junaidi. "Kesiapan Sekolah dalam Melaksanakan Pendidikan Inklusif untuk Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Dasar." *Jurnal Ortopedagogia* 5, no. 2 (2019): 90–95. https://doi.org/10.17977/um031v5i22019p90-95.

Hastina, Nina, dan Dahniar Harahap. "Evaluasi Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif bagi Anak Berkebutuhan Khusus di SDN Medan Marelan." *Genta Mulia: Jurnal Ilmiah Pendidikan* 9, no. 1 (2018): 1–7.

Jannah, Irradhiatul, dan Hermanto. "Implementation of Inclusive Education at Elementary Schools during the Covid-19 Pandemic." *Jurnal Prima Edukasia* 10, no. 2 (2022): 171–79. https://doi.org/10.21831/jpe.v10i2.48884.

Kementerian Pendidikan Nasional. *Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa*. Jakarta: Kemendiknas, 2009.

Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. *Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 48 Tahun 2023 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas pada Satuan Pendidikan Anak Usia Dini Formal, Pendidikan Dasar, Pendidikan Menengah, dan Pendidikan Tinggi*. Jakarta: Kemendikbudristek, 2023.

Miles, Matthew B., A. Michael Huberman, dan Johnny Saldaña. *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Ed. ke-3. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2014.

Oktaviani, Firdausi, dan Nova Estu Harsiwi. "Tantangan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus di Kelas Inklusi SDN Gebang 1." *Journal of Special Education Lectura* 2, no. 1 (2024): 24–30. https://doi.org/10.31849/jselectura.v2i1.20995.

Pamungkas, Bayu, Hermanto, dan Ernisa Purwandari. "Upaya Guru dalam Pemenuhan Kebutuhan Khusus Siswa di Sekolah Dasar Inklusif." *Jurnal Ortopedagogia* 9, no. 1 (2023): 43–47.

Republik Indonesia. *Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*. Lembaran Negara Republik Indonesia Tahun 2003 Nomor 78.

Rohmah, Aya Sofia Nur Fadila, Nanika Luxia Putri Sasmita, dan Kent Zidan A.N. "Tantangan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Inklusi." *Journal of Special Education Lectura* 3, no. 1 (2025): 20–25. https://doi.org/10.31849/zay9hq20.

Thufail, D. F., dan A. M. Bakhtiar. "Pentingnya Peran Guru Pendamping Khusus bagi Siswa Berkebutuhan Khusus di Kelas Inklusi Sekolah Dasar." *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar* 8, no. 2 (2023): 3931–44.

Tomlinson, Carol Ann. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Ed. ke-2. Alexandria, VA: ASCD, 2014.

UNESCO. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO, 1994.