Pediamu : Jurnal Ilmu Pendidikan, Keguruan, dan Pembelajaran
E-ISSN : 2808-764X
Vol. 1, No. 4 Oktober - Desember 2026
https://publishermu.com/index.php/pediamu/
DOI :

# KUALITAS DAN PERAN GURU PENDAMPING KHUSUS SERTA KESIAPAN AKSESIBILITAS DI SEKOLAH DASAR INKLUSI

**Syamsuddin[1], Nurul Mutahara B.[2], A. Zaskia Moza Valentina[3]**
[1, 2, 3] Program Studi Pendidikan Khusus, Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Makassar, Makassar, Indonesia
[1] syamsuddin6270@unm.ac.id, [2] nurulmutahara@unm.ac.id, [3] andizaskiaa1@gmail.com

**ARTICLE INFO**

**Article History**

Published : 28 Nov 2026

**Keywords**

aksesibilitas sekolah, anak berkebutuhan khusus, guru pendamping khusus, pendidikan inklusif.

*school accessibility, students with special needs, special education assistant teacher, inclusive education.*

**ABSTRACT**

*Pendidikan inklusif di sekolah dasar menuntut kesiapan aksesibilitas fisik, adaptasi media pembelajaran, dan peran Guru Pendamping Khusus (GPK) yang memadai. Penelitian ini bertujuan menganalisis variasi peran GPK, ketersediaan aksesibilitas fisik dan pembelajaran, serta permasalahan guru dalam mengelola kelas inklusi di SD Negeri Monginsidi 1 Makassar. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus deskriptif. Data dikumpulkan melalui observasi dengan 29 indikator dan wawancara dengan guru kelas, guru mata pelajaran, dan GPK, lalu dianalisis secara tematik deskriptif. Hasil menunjukkan 27 dari 29 indikator (93%) tersedia, tetapi toilet aksesibel dan jalur pemandu belum tersedia. Guru cenderung menyamaratakan perlakuan dan bertumpu pada media konvensional meskipun perangkat teknologi tersedia. Hambatan utama berupa perilaku tantrum dan kesulitan pemusatan perhatian peserta didik, yang diperberat oleh pemanfaatan GPK yang belum merata. Kebaruan penelitian terletak pada pembandingan data aksesibilitas dengan dinamika peran GPK dalam satu kasus.*

*Inclusive education in elementary schools requires physical accessibility, adapted learning media, and an adequate role of Special Education Assistant Teachers (GPK). This study analyzed variations in the role of GPK, the availability of physical and learning accessibility, and the problems teachers face in managing inclusive classes at SD Negeri Monginsidi 1 Makassar. A qualitative descriptive case study was used. Data were collected through observation with 29 indicators and interviews with classroom teachers, subject teachers, and GPK, then analyzed thematically. Results showed that 27 of 29 indicators (93%) were available, but accessible toilets and tactile guiding paths were not. Teachers tended to treat all students equally and relied on conventional media although technology was available. The main obstacles were tantrums and attention difficulties among students, aggravated by uneven use of GPK. The novelty lies in comparing accessibility data with the dynamics of the GPK role in one case.*

## PENDAHULUAN

Pendidikan inklusif merupakan sistem penyelenggaraan pendidikan yang memberikan kesempatan kepada semua peserta didik, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK), untuk belajar bersama dalam lingkungan sekolah reguler yang ramah dan adaptif.[1] Kebijakan pendidikan inklusif di tingkat sekolah dasar berperan penting sebagai fondasi interaksi sosial dan pemenuhan hak dasar pendidikan tanpa diskriminasi.[2] Keberhasilan implementasi sekolah inklusi bergantung pada kesiapan infrastruktur yang aksesibel, kurikulum yang fleksibel, dan ketersediaan sumber daya manusia yang kompeten dalam memberikan layanan pendampingan.[3] Di Indonesia, penyediaan akomodasi yang layak bagi peserta didik penyandang disabilitas diatur dalam Peraturan Pemerintah Nomor 13 Tahun 2020 dan dijabarkan dalam Permendikbudristek Nomor 48 Tahun 2023.[4]

Meskipun kebijakan sekolah inklusi telah diadopsi secara luas, pelaksanaannya masih menghadapi tantangan. Hal ini juga tampak pada studi awal di SD Negeri Monginsidi 1 Makassar. Sekolah ini merupakan sekolah dasar penyelenggara pendidikan inklusif yang memiliki variasi pemanfaatan peran Guru Pendamping Khusus (GPK) di setiap kelas. Data observasi awal menunjukkan bahwa sebagian besar indikator sarana dan prasarana telah tersedia, tetapi fasilitas khusus seperti toilet aksesibel dan jalur pemandu (*guiding block*) belum terpenuhi. Guru juga menghadapi hambatan dalam mengelola perilaku ABK yang mengalami tantrum serta kesulitan pemusatan perhatian dan hiperaktivitas.

Secara teoretis, model sosial disabilitas menegaskan bahwa hambatan belajar tidak semata berasal dari kondisi internal anak, tetapi dari lingkungan fisik dan sistem pembelajaran yang belum beradaptasi dengan kebutuhan individu.[5] Penelitian terdahulu menunjukkan bahwa efektivitas kelas inklusi ditentukan oleh kolaborasi guru kelas dan

[1] Mel Ainscow, "Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experiences," *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 6, no. 1 (2020): 7–16, https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587; Lani Florian, "On the Necessary Co-existence of Special and Inclusive Education," *International Journal of Inclusive Education* 23, no. 7–8 (2019): 691–704, https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801.

[2] UNESCO, *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All* (Paris: UNESCO, 2020).

[3] Tony Booth dan Mel Ainscow, *Index for Inclusion: A Guide to School Development Led by Inclusive Values*, ed. ke-4 (Cambridge: Index for Inclusion Network, 2016).

[4] Pemerintah Republik Indonesia, *Peraturan Pemerintah Nomor 13 Tahun 2020 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas* (Jakarta, 2020); 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, 2023).

[5] Mike Oliver, "The Social Model of Disability: Thirty Years On," *Disability & Society* 28, no. 7 (2013): 1024–26, https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773.

GPK dalam merancang modifikasi pembelajaran serta manajemen perilaku.[6] Efikasi diri, kekhawatiran, dan sikap guru terhadap inklusi juga berkaitan dengan praktik guru di kelas inklusif.[7] Studi lain mengungkapkan bahwa kurangnya pelatihan khusus dan minimnya pemanfaatan media adaptif membuat guru cenderung menggunakan pendekatan konvensional yang menyamaratakan perlakuan.[8]

Kajian tentang pendidikan inklusi di sekolah dasar Indonesia cenderung berfokus secara terpisah pada kesiapan sarana fisik atau pada sikap dan pengetahuan guru. Kurniawati dan rekan, misalnya, mengevaluasi pengaruh pelatihan terhadap sikap, pengetahuan, dan strategi mengajar guru sekolah dasar terkait kebutuhan pendidikan khusus.[9] Rasmitadila dan rekan mengkaji persepsi guru tentang peran universitas dalam program pendampingan sekolah dasar inklusif.[10] Kajian yang membandingkan data ketersediaan aksesibilitas dengan persepsi guru, sekaligus memetakan dinamika peran GPK dan penanganan perilaku seperti tantrum, masih terbatas. Kebaruan penelitian ini terletak pada pembandingan tersebut dalam satu kasus sekolah dasar negeri.

Penelitian ini bertujuan untuk (1) menganalisis variasi dan optimalisasi peran GPK, (2) mengevaluasi ketersediaan sarana prasarana serta aksesibilitas fisik dan pembelajaran, dan (3) mengidentifikasi permasalahan serta upaya penanganan perilaku ABK yang dilakukan guru di SD Negeri Monginsidi 1. Artikel ini berargumen bahwa kesiapan sekolah inklusi tidak cukup diukur dari kelengkapan fasilitas, tetapi juga dari kapasitas sekolah mengelola peran pendidik. Secara praktis, temuan ini dapat menjadi masukan bagi sekolah dan dinas pendidikan dalam merancang peningkatan kompetensi GPK, penyediaan fasilitas aksesibel, dan pengembangan media pembelajaran adaptif.

---

[6] Marilyn Friend dan Lynne Cook, *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*, ed. ke-9 (Pearson, 2021).

[7] Umesh Sharma dan Laura Sokal, "Can Teachers' Self-Reported Efficacy, Concerns, and Attitudes toward Inclusion Scores Predict Their Actual Inclusive Classroom Practices?," *Australasian Journal of Special Education* 40, no. 1 (2016): 21–38, https://doi.org/10.1017/jse.2015.14.

[8] Mohammad Efendi, "The Implementation of Inclusive Education in Indonesia for Children with Special Needs: Expectation and Reality," *Journal of ICSAR* 2, no. 2 (2018): 142–47, https://doi.org/10.17977/um005v2i22018p142; Sunardi dkk., "The Implementation of Inclusive Education for Students with Special Needs in Indonesia," *Excellence in Higher Education* 2, no. 1 (2011): 1–10, https://doi.org/10.5195/ehe.2011.27.

[9] Farida Kurniawati dkk., "Evaluating the Effect of a Teacher Training Programme on the Primary Teachers' Attitudes, Knowledge and Teaching Strategies Regarding Special Educational Needs," *Educational Psychology* 37, no. 3 (2017): 287–97, https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1176125.

[10] Rasmitadila, Megan Asri Humaira, dan Reza Rachmadtullah, "Teachers' Perceptions of the Role of Universities in Mentoring Programs for Inclusive Elementary Schools: A Case Study in Indonesia," *Journal of Education and e-Learning Research* 8, no. 3 (2021): 333–39, https://doi.org/10.20448/journal.509.2021.83.333.339.

## METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus deskriptif untuk memperoleh pemahaman mendalam mengenai peran GPK, kondisi aksesibilitas sekolah, dan permasalahan pedagogis yang dihadapi guru.[11] Lokasi penelitian adalah SD Negeri Monginsidi 1 Makassar. Lokasi ini dipilih karena statusnya sebagai sekolah dasar negeri penyelenggara pendidikan inklusif yang melayani peserta didik reguler bersama ABK dalam satu lingkungan belajar.

Informan dipilih secara purposif, yaitu pendidik yang terlibat langsung dalam pembelajaran inklusif. Informan terdiri atas guru kelas, guru mata pelajaran, dan GPK. Data dikumpulkan melalui dua teknik berikut.

1. **Observasi langsung.** Peneliti menggunakan lembar observasi terstruktur yang memuat 29 indikator dalam tiga dimensi, yaitu sarana dan prasarana (14 indikator), aksesibilitas fisik (10 indikator), serta aksesibilitas pembelajaran dan informasi (5 indikator). Setiap indikator dicatat status ketersediaannya (ada atau tidak ada) dan kondisi fisiknya (baik, rusak ringan, atau rusak berat).
2. **Wawancara mendalam.** Pedoman wawancara digunakan untuk menggali persepsi guru mengenai ketersediaan fasilitas, mobilitas siswa, dampak keterbatasan sarana terhadap partisipasi ABK dan beban kerja GPK, serta penyebab, dampak, upaya, hambatan, dan harapan guru terkait perilaku siswa.

Analisis data dilakukan secara deskriptif kualitatif melalui reduksi data, penyajian data dalam tabel ringkasan dan narasi tematik, serta penarikan kesimpulan.[12] Pengelompokan tema dilakukan dengan menandai pola makna yang berulang dalam jawaban informan.[13] Keabsahan temuan dijaga dengan triangulasi teknik, yaitu membandingkan data lembar observasi dengan data wawancara guru.[14] Penelitian dilaksanakan dengan persetujuan pihak sekolah, dan identitas informan dirahasiakan.

[11] Robert K. Yin, *Case Study Research and Applications: Design and Methods*, ed. ke-6 (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2018).
[12] Matthew B. Miles, A. Michael Huberman, dan Johnny Saldaña, *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*, ed. ke-3 (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2014).
[13] Virginia Braun dan Victoria Clarke, "Using Thematic Analysis in Psychology," *Qualitative Research in Psychology* 3, no. 2 (2006): 77–101, https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa.
[14] Yvonna S. Lincoln dan Egon G. Guba, *Naturalistic Inquiry* (Beverly Hills, CA: SAGE Publications, 1985).

## HASIL DAN PEMBAHASAN

### Ketersediaan Sarana Prasarana dan Aksesibilitas

Berdasarkan hasil observasi terhadap 29 indikator, sebanyak 27 indikator (93%) tersedia dan 2 indikator (7%) tidak tersedia. Rincian ketersediaan dan kondisi fasilitas pada masing-masing aspek disajikan pada Tabel 1.

**Tabel 1.** Rekapitulasi Hasil Observasi Ketersediaan Sarana dan Aksesibilitas

| No. | Aspek Pengamatan | Jumlah Indikator | Tersedia (Kondisi Baik) | Tersedia (Kondisi Belum Dirinci) | Tidak Tersedia |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Sarana dan prasarana | 14 | 2 | 12 | 0 |
| 2 | Aksesibilitas fisik | 10 | 4 | 4 | 2 |
| 3 | Aksesibilitas pembelajaran dan informasi | 5 | 0 | 5 | 0 |
| | **Jumlah** | **29** | **6 (20,7%)** | **21 (72,4%)** | **2 (6,9%)** |

*Sumber:* Data primer hasil observasi penelitian, 2026.

Pada aspek sarana dan prasarana, seluruh 14 indikator tercatat tersedia. Ruang sumber atau ruang khusus pendampingan ABK serta ruang guru dan ruang GPK berada dalam kondisi baik. Pada aspek aksesibilitas fisik, empat indikator tersedia dalam kondisi baik, yaitu ramp dengan kemiringan landai, pegangan rambat (*handrail*) pada ramp dan tangga, lantai koridor yang rata dan tidak licin, serta lebar pintu yang memadai untuk kursi roda. Dua indikator yang tidak tersedia adalah jalur pemandu bagi peserta didik tunanetra dan toilet aksesibel dengan ruang manuver dan pegangan khusus. Pada aspek aksesibilitas pembelajaran dan informasi, seluruh lima indikator tercatat tersedia, tetapi rincian kondisinya belum terdokumentasi.

Tabel 1 juga menunjukkan bahwa sebagian besar indikator yang tersedia (21 dari 27) belum dirinci kondisinya. Karena itu, angka ketersediaan 93% menggambarkan keberadaan fasilitas, bukan kualitasnya. Informan guru menyatakan bahwa fasilitas sekolah sudah terpenuhi. Ruang inklusi dimanfaatkan untuk menenangkan ABK saat tantrum, sedangkan penggunaan sarana seperti toilet dan perpustakaan diberlakukan sama tanpa penyesuaian khusus.[15]

### Dinamika Peran Guru Pendamping Khusus dan Penggunaan Media Pembelajaran

Temuan wawancara mengungkap variasi dan belum optimalnya pemanfaatan peran GPK. Pada salah satu kelas dengan siswa yang mengalami hambatan pemusatan perhatian,

[15] Wawancara dengan guru SD Negeri Monginsidi 1 (nama disamarkan), Makassar, November 2026.

guru kelas melaporkan bahwa tenaga GPK belum tersedia secara memadai untuk mendampingi siswa tersebut secara intensif. Sebaliknya, informan GPK menyampaikan bahwa ketika peserta didik dampingannya tidak hadir, aktivitas GPK terbatas pada kegiatan rutin seperti apel pagi dan pengisian daftar hadir. Keikutsertaan ABK dalam kegiatan sekolah tertentu juga bergantung pada izin orang tua karena kekhawatiran munculnya perilaku tantrum.

Dari sisi pembelajaran, perangkat teknologi dan jaringan internet tercatat tersedia pada lembar observasi. Namun, guru mata pelajaran menyampaikan bahwa kegiatan belajar masih bertumpu pada media konvensional berupa buku bacaan dan kartu alfabet. Keterbatasan media disiasati dengan menggambar secara manual di papan tulis atau kertas. Temuan ini menunjukkan bahwa ketersediaan perangkat belum diikuti pemanfaatannya dalam pembelajaran adaptif.

**Permasalahan Perilaku Peserta Didik Berkebutuhan Khusus dan Upaya Guru**

Data lapangan mengidentifikasi dua permasalahan utama yang berkaitan dengan regulasi perilaku dan pemusatan perhatian peserta didik.

1. **Perilaku tantrum.** Guru mengaitkan tantrum dengan kesulitan anak mengatur emosi, mengendalikan impuls, dan rasa kewalahan. Guru menduga kondisi ini mengarah pada gejala *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (ADHD), tetapi dugaan tersebut berasal dari pengamatan guru dan bukan hasil diagnosis profesional. Tantrum memicu gangguan di kelas dan menghambat pembelajaran siswa reguler. Hambatan penanganannya meliputi keterbatasan waktu, kondisi tim pendamping, dan kebiasaan pembelajaran lama yang sulit diubah.
2. **Kesulitan duduk tenang dan fokus.** Siswa sulit duduk tenang dan fokus pada satu aktivitas dalam durasi lama, berlari-lari tanpa arah, serta belum mampu mengikuti instruksi lebih dari satu langkah. Kondisi ini menyebabkan ABK tertinggal dalam pemahaman materi, tidak menyelesaikan tugas bertahap, dan berisiko cedera, sementara siswa reguler kehilangan konsentrasi.

Sebagai upaya penanganan, guru memindahkan posisi duduk ABK ke barisan paling depan atau dekat meja guru serta menjauhkannya dari pintu dan jendela untuk mengurangi gangguan dari luar. Ringkasan permasalahan, dampak, dan upaya guru disajikan pada Tabel 2.

**Tabel 2.** Permasalahan Perilaku, Dampak, dan Upaya Guru

| Permasalahan | Penyebab menurut Guru | Dampak | Upaya Guru |
|---|---|---|---|
| Tantrum | Kesulitan mengatur emosi dan impuls, rasa kewalahan | Gangguan di kelas, pembelajaran siswa reguler terhambat | Membawa ABK ke ruang inklusi untuk ditenangkan |
| Sulit duduk tenang dan fokus | Hambatan atensi (dugaan guru, bukan diagnosis) | ABK tertinggal, tugas tidak selesai, risiko cedera | Memindahkan tempat duduk ke depan, menjauhkan dari pintu dan jendela |
| Pendampingan belum merata | GPK belum memadai di kelas tertentu | Beban guru kelas bertambah | Guru kelas menangani sendiri bersama pengaturan tempat duduk |

*Sumber:* Hasil wawancara guru, 2026.

## Pembahasan

### *Kesenjangan antara Kelengkapan Fasilitas dan Kesiapan Fungsional*

Temuan penelitian memperlihatkan kesenjangan antara data observasi dan penilaian guru mengenai kesiapan aksesibilitas sekolah. Guru menilai lingkungan sekolah sudah ramah dan memadai, sedangkan hasil observasi mencatat ketiadaan toilet aksesibel dan jalur pemandu. Kesenjangan ini kemungkinan terjadi karena ABK yang saat ini dilayani belum mencakup pengguna kursi roda atau peserta didik tunanetra, sehingga ketiadaan fasilitas tersebut belum dirasakan sebagai hambatan harian. Dugaan ini perlu diuji dengan data jenis kebutuhan ABK di sekolah.

Pengelolaan sarana yang menyamaratakan perlakuan menunjukkan bahwa praktik inklusi di sekolah ini masih berada pada tahap kesamaan perlakuan (*equality*), belum mencapai keadilan aksesibilitas (*equity*) yang menyesuaikan lingkungan dengan kebutuhan individual.[16] Akomodasi yang layak dalam regulasi juga dimaknai sebagai penyesuaian sesuai kebutuhan peserta didik.[17] Jika kelak sekolah menerima peserta didik dengan hambatan mobilitas atau penglihatan, ketiadaan infrastruktur khusus tersebut dapat menjadi penghalang bagi kemandirian dan keselamatan mereka.

### *Pengelolaan Perilaku dan Adaptasi Pedagogis*

Permasalahan paling krusial yang dihadapi guru berakar pada pengelolaan perilaku dan adaptasi pedagogis, bukan semata pada keterbatasan fisik bangunan. Kesulitan mempertahankan fokus dan memproses instruksi bertahap sejalan dengan karakteristik hambatan fungsi eksekutif yang umum ditemukan pada anak dengan gangguan pemusatan

[16] Florian, "Necessary Co-existence"; Booth dan Ainscow, *Index for Inclusion*.
[17] *Permendikbudristek Nomor 48 Tahun 2023*.

perhatian dan hiperaktivitas.[18] Karena dugaan ADHD berasal dari pengamatan guru, asesmen oleh tenaga profesional diperlukan agar penanganan didasarkan pada kebutuhan yang jelas.

Ketergantungan guru pada buku teks dan gambar manual, padahal perangkat teknologi tersedia, memperlihatkan kesenjangan pemanfaatan teknologi dalam pembelajaran. Kerangka *Universal Design for Learning* menganjurkan beragam cara penyajian, keterlibatan, dan ekspresi belajar, termasuk media visual-interaktif dan instruksi yang dipecah ke dalam langkah kecil.[19] Upaya guru memindahkan posisi duduk siswa ke dekat meja guru merupakan modifikasi lingkungan mikro yang tepat untuk mengurangi gangguan visual. Namun, strategi tersebut perlu diimbangi dengan dukungan perilaku positif dan media yang lebih terstruktur.

### *Distribusi dan Manajemen Peran GPK*

Belum meratanya pemanfaatan GPK turut memperberat beban guru kelas. Keluhan kurangnya GPK di kelas yang memiliki siswa dengan hambatan atensi berlawanan dengan terbatasnya aktivitas GPK saat siswa dampingannya tidak hadir. Kontradiksi ini mengindikasikan belum adanya sistem pembagian kerja GPK yang terintegrasi. GPK tidak hanya berfungsi sebagai pendamping satu-lawan-satu, tetapi dapat berperan sebagai mitra kolaboratif guru kelas dalam menyusun program pembelajaran individual, menyiapkan media adaptif, dan memantau perkembangan perilaku siswa.[20]

Temuan ini memperkuat laporan bahwa implementasi pendidikan inklusif di Indonesia sering terhambat oleh keterbatasan tenaga pendukung, pelatihan, dan kejelasan peran.[21] Pelatihan guru juga terbukti dapat mengubah sikap, pengetahuan, dan strategi mengajar guru sekolah dasar terhadap kebutuhan pendidikan khusus.[22] Karena itu, penguatan peran GPK perlu disertai pembagian tugas yang jelas dan pelatihan yang berkelanjutan.

---

[18] Russell A. Barkley, *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*, ed. ke-4 (New York: The Guilford Press, 2015).

[19] CAST, *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2* (Wakefield, MA: CAST, 2018), https://udlguidelines.cast.org; Anne Meyer, David H. Rose, dan David Gordon, *Universal Design for Learning: Theory and Practice* (Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014).

[20] Friend dan Cook, *Interactions*.

[21] Sunardi dkk., "Implementation of Inclusive Education"; Efendi, "Implementation of Inclusive Education in Indonesia."

[22] Kurniawati dkk., "Evaluating the Effect."

### Kebaruan dan Implikasi Penelitian

Kebaruan penelitian ini terletak pada pemaduan data ketersediaan aksesibilitas dengan dinamika peran GPK dan penanganan perilaku dalam satu kasus. Pemaduan tersebut memperlihatkan bahwa sekolah dengan angka ketersediaan fasilitas tinggi dapat tetap menghadapi hambatan serius pada aspek pengelolaan pendidik dan perilaku. Secara teoretis, temuan ini menegaskan bahwa kesiapan sekolah inklusi perlu diukur secara menyeluruh melalui aksesibilitas fisik, aksesibilitas pembelajaran, dan kapasitas pengelolaan sumber daya pendidik.

Secara praktis, temuan penelitian memberikan rekomendasi berikut.

1. **Bagi sekolah:** menyusun peta jalan pemenuhan fasilitas aksesibel khusus secara bertahap dan merumuskan prosedur kerja kolaborasi antara GPK, guru kelas, dan orang tua.
2. **Bagi guru dan GPK:** memanfaatkan ruang inklusi dan perangkat teknologi yang sudah ada untuk pembelajaran adaptif, serta menerapkan dukungan perilaku positif.
3. **Bagi dinas pendidikan:** menyelenggarakan pelatihan berkala tentang manajemen perilaku dan teknologi asistif bagi guru kelas dan GPK.

### Keterbatasan Penelitian

Penelitian ini hanya melibatkan satu sekolah dasar dengan data yang berfokus pada sudut pandang pendidik, tanpa wawancara mendalam dengan orang tua maupun asesmen profesional terhadap kondisi ABK. Kondisi sebagian besar indikator juga belum dirinci. Oleh karena itu, generalisasi temuan perlu dilakukan secara hati-hati.

## KESIMPULAN

Implementasi pendidikan inklusif di SD Negeri Monginsidi 1 menunjukkan bahwa sarana prasarana dasar dan aksesibilitas mobilitas umum telah tersedia, termasuk ruang khusus pendampingan ABK. Namun, sekolah belum memiliki toilet aksesibel dan jalur pemandu, serta masih menerapkan pola layanan yang menyamaratakan perlakuan bagi seluruh peserta didik. Pemanfaatan peran GPK belum berjalan merata, sementara pembelajaran masih bergantung pada media konvensional tanpa memanfaatkan perangkat teknologi yang tersedia.

Permasalahan utama guru berpusat pada pengelolaan perilaku ABK yang mengalami tantrum serta hambatan pemusatan perhatian dan hiperaktivitas, yang berdampak pada pembelajaran ABK maupun siswa reguler. Temuan ini menegaskan

kebaruan penelitian, yaitu bahwa kelengkapan fasilitas belum mencerminkan kesiapan fungsional sekolah tanpa pengelolaan peran pendidik yang terintegrasi. Penelitian selanjutnya disarankan melibatkan orang tua, menyertakan asesmen profesional, dan merinci kondisi setiap indikator fasilitas.

## UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis menyampaikan terima kasih kepada kepala sekolah, guru kelas, guru mata pelajaran, dan guru pendamping khusus SD Negeri Monginsidi 1 Makassar yang telah memberikan izin, waktu, dan informasi selama observasi dan wawancara berlangsung.

## DAFTAR PUSTAKA

Ainscow, Mel. "Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experiences." *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 6, no. 1 (2020): 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587.

Barkley, Russell A.. *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. Ed. ke-4. New York: The Guilford Press, 2015.

Booth, Tony, dan Mel Ainscow. *Index for Inclusion: A Guide to School Development Led by Inclusive Values*. Ed. ke-4. Cambridge: Index for Inclusion Network, 2016.

Braun, Virginia, dan Victoria Clarke. "Using Thematic Analysis in Psychology." *Qualitative Research in Psychology* 3, no. 2 (2006): 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa.

CAST. *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2*. Wakefield, MA: CAST, 2018. https://udlguidelines.cast.org.

Efendi, Mohammad. "The Implementation of Inclusive Education in Indonesia for Children with Special Needs: Expectation and Reality." *Journal of ICSAR* 2, no. 2 (2018): 142–47. https://doi.org/10.17977/um005v2i22018p142.

Florian, Lani. "On the Necessary Co-existence of Special and Inclusive Education." *International Journal of Inclusive Education* 23, no. 7–8 (2019): 691–704. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801.

Friend, Marilyn, dan Lynne Cook. *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. Ed. ke-9. Pearson, 2021.

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, 2023. https://peraturan.bpk.go.id/Details/285711.

Kurniawati, Farida, Anke A. de Boer, Alexander E. M. G. Minnaert, dan Frieda Mangunsong. "Evaluating the Effect of a Teacher Training Programme on the Primary Teachers' Attitudes, Knowledge and Teaching Strategies Regarding

Special Educational Needs." *Educational Psychology* 37, no. 3 (2017): 287–97. https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1176125.

Lincoln, Yvonna S., dan Egon G. Guba. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: SAGE Publications, 1985.

Meyer, Anne, David H. Rose, dan David Gordon. *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

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

Oliver, Mike. "The Social Model of Disability: Thirty Years On." *Disability & Society* 28, no. 7 (2013): 1024–26. https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773.

Pemerintah Republik Indonesia. *Peraturan Pemerintah Nomor 13 Tahun 2020 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas*. Jakarta, 2020.

Rasmitadila, Megan Asri Humaira, dan Reza Rachmadtullah. "Teachers' Perceptions of the Role of Universities in Mentoring Programs for Inclusive Elementary Schools: A Case Study in Indonesia." *Journal of Education and e-Learning Research* 8, no. 3 (2021): 333–39. https://doi.org/10.20448/journal.509.2021.83.333.339.

Sharma, Umesh, dan Laura Sokal. "Can Teachers' Self-Reported Efficacy, Concerns, and Attitudes toward Inclusion Scores Predict Their Actual Inclusive Classroom Practices?." *Australasian Journal of Special Education* 40, no. 1 (2016): 21–38. https://doi.org/10.1017/jse.2015.14.

Sunardi, Mucawir Yusuf, Gunarhadi, Priyono, dan John L. Yeager. "The Implementation of Inclusive Education for Students with Special Needs in Indonesia." *Excellence in Higher Education* 2, no. 1 (2011): 1–10. https://doi.org/10.5195/ehe.2011.27.

UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All*. Paris: UNESCO, 2020.

Yin, Robert K.. *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Ed. ke-6. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2018.