



PENDIDIKAN INKLUSIF DI SMP KOTA DENPASAR : HAMBATAN DAN STRATEGI IMPLEMENTASINYA

¹I Ketut Suar Adnyana

¹Program Studi Pendidikan Bahasa Indonesia, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Dwijendra, Indonesia
Email: suara6382@gmail.com

ABSTRAK

Pendidikan inklusif merupakan pendekatan pendidikan yang menekankan pemenuhan hak belajar seluruh peserta didik, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK), dalam satuan pendidikan reguler. Meskipun telah didukung oleh kebijakan nasional, implementasi pendidikan inklusif di sekolah masih menghadapi berbagai tantangan, baik dari aspek kesiapan sumber daya manusia, sarana prasarana, maupun budaya sekolah dan masyarakat. Penelitian ini bertujuan untuk mengidentifikasi kendala yang dihadapi sekolah dalam melaksanakan pendidikan inklusif serta merumuskan strategi penguatan implementasi pendidikan inklusif yang berkeadilan dan berkelanjutan. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus yang dilaksanakan pada 12 Sekolah Menengah Pertama (SMP) penyelenggara pendidikan inklusif di Kota Denpasar. Subjek penelitian meliputi kepala sekolah, guru mata pelajaran, guru pendamping khusus (jika tersedia), orang tua peserta didik, serta peserta didik melalui observasi non-intrusif. Teknik pengumpulan data dilakukan melalui wawancara mendalam, observasi non-partisipatif, dan studi dokumentasi. Analisis data menggunakan model analisis interaktif yang meliputi reduksi data, penyajian data, dan penarikan simpulan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pelaksanaan pendidikan inklusif di SMP di Kota Denpasar belum berjalan optimal meskipun didukung kebijakan pemerintah. Implementasi masih menghadapi berbagai kendala, antara lain rendahnya kesiapan guru, keterbatasan sarana prasarana ramah disabilitas, tingginya rasio guru dan siswa, minimnya dukungan tenaga profesional, kurikulum yang adaptif, serta lemahnya kolaborasi sekolah, keluarga, dan komunitas. Selain itu, stigma dan resistensi sosial terhadap ABK masih menjadi hambatan utama. Temuan ini menunjukkan bahwa pendidikan inklusif masih dipahami sebatas penerimaan ABK tanpa dukungan pedagogis dan struktural yang memadai. Oleh karena itu, diperlukan penguatan kebijakan operasional, peningkatan kompetensi guru, pengembangan kurikulum adaptif, penyediaan fasilitas inklusif, serta sistem evaluasi berkelanjutan.

Kata kunci: Pendidikan Inklusif, Anak Berkebutuhan Khusus, Kurikulum Adaptif.

ABSTRACT

Inclusive education is an educational approach that emphasizes the fulfillment of the learning rights of all students, including children with special needs (ABK), in regular education units. Although supported by national policies, the implementation of inclusive education in schools still faces various challenges, both in terms of human resource readiness, infrastructure, and school and community culture. This study aims to identify obstacles faced by schools in implementing inclusive education and formulate strategies to strengthen the implementation of inclusive education that is equitable and sustainable. This study uses a qualitative approach with a case study design conducted at 12 junior high schools (SMP) that provide inclusive education in Denpasar City. The research subjects included school principals, subject teachers, special assistant teachers (if available), parents of students, and students through non-intrusive observation. Data collection techniques were carried out through in-depth interviews, non-participatory observation, and documentation studies. Data analysis used an interactive analysis model that includes data reduction, data presentation, and drawing conclusions. The research results show that the implementation of inclusive education in junior high schools in Denpasar City has not been optimal, despite government policy support. Implementation still faces various obstacles, including low teacher preparedness, limited disability-friendly infrastructure, high teacher-to-student ratios, minimal support from professional staff, an adaptive curriculum, and weak collaboration between schools, families, and the community. Furthermore, stigma and social resistance toward children with special needs remain major obstacles. These findings indicate that inclusive education is still understood as simply accepting children with special needs without adequate pedagogical and structural support. Therefore, strengthening operational policies, improving teacher

competency, developing an adaptive curriculum, providing inclusive facilities, and implementing a continuous evaluation system are necessary.

Keywords: Inclusive Education, Children With Special Needs, Adaptive Curriculum.

PENDAHULUAN

Pembelajaran inklusif merupakan pendekatan pendidikan yang bertujuan untuk mengakomodasi keragaman kebutuhan belajar semua peserta didik, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK), agar mereka dapat belajar bersama di satu lingkungan yang sama, yaitu sekolah reguler (Ríos-reyes et al., 2025; Ramatea, 2025; Ainscow & Ainscow, 2020; Rangarajan et al., 2025; Taneja-johansson & Singal, 2025). Pendekatan ini berpijak pada prinsip bahwa setiap anak, tanpa memandang latar belakang fisik, intelektual, sosial, emosional, maupun kondisi lainnya, memiliki hak yang sama untuk memperoleh pendidikan yang berkualitas dan layak. Dalam konteks ini, sekolah tidak hanya menjadi tempat transfer ilmu pengetahuan, tetapi juga sebagai ruang yang mengembangkan nilai-nilai keadilan, kesetaraan, penghargaan terhadap perbedaan, dan partisipasi aktif semua pihak dalam proses pendidikan.

Secara ideal, pembelajaran inklusif tidak hanya menempatkan anak berkebutuhan khusus di kelas yang sama dengan anak pada umumnya, melainkan juga memastikan bahwa sistem pembelajaran, kurikulum, strategi mengajar, serta lingkungan fisik dan sosial di sekolah dirancang adaptif dan responsif terhadap kebutuhan semua siswa. Ini berarti adanya penyesuaian dalam materi pelajaran, cara penyampaian, penilaian hasil belajar, serta dukungan emosional dan sosial yang menyeluruh (Lindner & Schwab, 2025; Sonowal, 2025; Nketsia et al., 2025).

Pemerintah Indonesia telah menunjukkan komitmennya dalam mengembangkan pendidikan (Nketsia et al., 2025) inklusif melalui berbagai regulasi, salah satunya adalah Peraturan Menteri Pendidikan Nasional (Permendiknas No. 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan

Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa. Regulasi ini memberikan landasan hukum bagi sekolah reguler untuk menerima dan melayani peserta didik berkebutuhan khusus dengan dukungan sistem yang memadai.

Namun demikian, implementasi pendidikan inklusif di lapangan masih menghadapi berbagai tantangan yang kompleks dan saling berkaitan. Banyak sekolah, belum siap melaksanakannya karena keterbatasan infrastruktur, sumber daya manusia. Banyak guru yang belum memiliki pemahaman yang memadai terkait pendekatan pembelajaran yang responsif terhadap keberagaman kebutuhan siswa. Sebagian besar guru belum pernah mendapatkan pelatihan khusus mengenai strategi pembelajaran diferensiasi, teknik penilaian yang fleksibel, maupun pendekatan psikososial yang tepat dalam menghadapi anak berkebutuhan khusus (ABK) (Kimhi & Nir, 2025) (Jabri et al., 2019) (Sepadi, 2025) (Xasanboyev Azizbek Botirali o`g`li, 2025). Akibatnya, proses pembelajaran cenderung menggunakan metode yang seragam dan tidak adaptif, sehingga ABK kesulitan untuk mengikuti pelajaran secara optimal.

Selain itu, stigma sosial terhadap ABK masih menjadi kendala besar dalam menciptakan lingkungan belajar yang benar-benar inklusif. Masih ada anggapan bahwa ABK seharusnya bersekolah di lembaga khusus, bukan di sekolah reguler. Sikap ini tidak hanya datang dari sebagian guru dan orang tua siswa lainnya, tetapi juga dari masyarakat luas yang belum sepenuhnya memahami nilai dan tujuan pendidikan inklusif (Fitriyila et al., 2024). Akibatnya, ABK sering mengalami diskriminasi, dijaui teman sebaya, atau bahkan menjadi korban bullying, yang tentu berdampak negatif terhadap

perkembangan emosional dan sosial mereka (Berchiatti et al., 2022)(Augustine et al., 2024)

Oleh karena itu, diperlukan upaya yang lebih sistematis, terstruktur, dan kolaboratif dari berbagai pihak untuk mewujudkan pendidikan inklusif yang tidak hanya menjadi jargon kebijakan, tetapi benar-benar terimplementasi dalam praktik nyata di ruang kelas.

METODE PENELITIAN

Pendekatan dan Jenis Penelitian

Pendekatan kualitatif dipilih untuk memperoleh pemahaman mendalam mengenai praktik, tantangan, dan dinamika implementasi pendidikan inklusif di sekolah reguler (SMP di Kota Denpasar). Desain studi kasus digunakan untuk mengkaji fenomena pendidikan inklusif secara kontekstual dan holistik.

Lokasi dan Subjek Penelitian

Penelitian dilaksanakan 12 SMP di Kota Denpasar yang melaksanakan pendidikan inklusif. Subjek penelitian meliputi: kepala sekolah, guru kelas dan guru mata Pelajaran, guru pendamping khusus (jika tersedia), orang tua peserta didik, dan peserta didik (terbatas pada observasi non-intrusif)

Teknik Pengumpulan Data

Data dikumpulkan melalui:

a. Wawancara Mendalam

Wawancara mendalam digunakan untuk menggali secara komprehensif pandangan, pemahaman, serta pengalaman para informan terkait implementasi pendidikan inklusif di sekolah reguler. Wawancara dilakukan secara semi-terstruktur, sehingga peneliti memiliki pedoman pertanyaan yang disusun berdasarkan fokus penelitian, namun tetap memberikan ruang bagi informan untuk menyampaikan informasi secara bebas dan reflektif sesuai dengan pengalaman masing-masing.

Informan dalam wawancara ini meliputi kepala sekolah, guru kelas dan guru mata pelajaran, guru pendamping

khusus (jika tersedia), serta orang tua peserta didik. Kepala sekolah diwawancarai untuk memperoleh data mengenai kebijakan sekolah, komitmen lembaga, serta dukungan struktural dalam pelaksanaan pendidikan inklusif. Guru diwawancarai untuk menggali praktik pembelajaran inklusif di kelas, strategi pembelajaran diferensiatif yang diterapkan, serta kendala yang dihadapi dalam menangani keberagaman kebutuhan peserta didik. Guru pendamping khusus dan orang tua diwawancarai untuk memperoleh perspektif terkait pendampingan anak berkebutuhan khusus, bentuk kolaborasi sekolah dan keluarga, serta dukungan yang diperlukan agar pembelajaran inklusif berjalan optimal.

Aspek yang digali melalui wawancara meliputi pemahaman tentang konsep pendidikan inklusif, pengalaman implementasi di lapangan, tantangan dan hambatan yang dihadapi, bentuk dukungan kebijakan dan sumber daya, serta harapan dan rekomendasi pengembangan pendidikan inklusif di sekolah reguler.

b. Observasi

Observasi dilakukan untuk memperoleh data empiris mengenai pelaksanaan pendidikan inklusif secara langsung di lingkungan sekolah. Observasi bersifat non-partisipatif, yang mana peneliti tidak terlibat dalam proses pembelajaran, tetapi mengamati secara sistematis aktivitas yang berlangsung di kelas dan lingkungan sekolah.

Fokus observasi mencakup proses pembelajaran di kelas inklusif, interaksi antara guru dan peserta didik termasuk anak berkebutuhan khusus, serta interaksi sosial antar peserta didik. Selain itu, observasi juga diarahkan pada penerapan strategi pembelajaran diferensiatif, pengelolaan kelas, iklim belajar yang inklusif, serta pemanfaatan media dan alat bantu pembelajaran. Pada level lingkungan sekolah, observasi dilakukan terhadap ketersediaan dan kondisi sarana prasarana ramah disabilitas, seperti aksesibilitas ruang kelas, toilet, jalur landai, dan fasilitas

pendukung lainnya.

Observasi dilakukan menggunakan lembar observasi terstruktur yang disertai dengan catatan lapangan (*field notes*) untuk merekam situasi, perilaku, dan dinamika yang relevan dengan fokus penelitian.

c. Studi Dokumentasi

Studi dokumentasi digunakan untuk melengkapi dan menguatkan data hasil wawancara dan observasi. Teknik ini bertujuan untuk memperoleh data tertulis yang mencerminkan kebijakan, perencanaan, dan pelaksanaan pendidikan inklusif di sekolah secara formal dan administratif. Dokumen yang dianalisis meliputi kebijakan sekolah terkait pendidikan inklusif, visi dan misi sekolah, modul ajar, serta dokumen asesmen dan laporan perkembangan peserta didik. Selain itu, dokumen pendukung lainnya seperti notulen rapat, program sekolah, serta dokumentasi fasilitas sekolah juga dianalisis untuk memberikan gambaran menyeluruh mengenai kesiapan dan komitmen sekolah dalam menyelenggarakan pendidikan inklusif. Analisis dokumen dilakukan untuk mengidentifikasi kesesuaian antara kebijakan tertulis dengan praktik pembelajaran di lapangan, serta untuk menilai sejauh mana prinsip-prinsip pendidikan inklusif telah terintegrasi dalam perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran.

Teknik Analisis Data

Analisis data dilakukan secara kualitatif dengan model analisis interaktif yang berlangsung sejak pengumpulan data hingga penelitian berakhir. Tahapan analisis data meliputi:

a. Reduksi Data

Reduksi data dilakukan dengan menyeleksi, memfokuskan, dan mengelompokkan data hasil wawancara, observasi, dan studi dokumentasi sesuai dengan fokus penelitian. Data dikodekan dan dikategorikan ke dalam tema-tema utama, seperti kebijakan sekolah, kesiapan guru, strategi pembelajaran inklusif, sarana prasarana, dukungan profesional, dan budaya sekolah inklusif.

b. Penyajian Data

Data yang telah direduksi disajikan

dalam bentuk narasi deskriptif. Hal ini dilakukan untuk mengidentifikasi pola, kecenderungan, dan keterkaitan antar aspek implementasi pendidikan inklusif.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Pelaksanaan Pendidikan Inklusif di SMP Kota Denpasar

Pelaksanaan pendidikan inklusif di SMP Kota Denpasar **belum berjalan secara optimal**, meskipun secara kebijakan telah mendapatkan dukungan dari pemerintah pusat maupun daerah. Secara normatif, sekolah reguler telah ditetapkan sebagai penyelenggara pendidikan inklusif dan menerima peserta didik berkebutuhan khusus (ABK). Namun, dalam praktiknya, implementasi di tingkat sekolah dan kelas masih menghadapi berbagai kendala struktural dan pedagogis. Ada beberapa kendala yang dihadapi guru SMP di Kota Denpasar dalam melaksanakan pembelajaran di kelas inklusif.

1. Kurangnya Tingkat Pemahaman Guru terhadap Esensi Pendidikan Inklusif

Salah satu hambatan paling mendasar dalam pelaksanaan pendidikan inklusif di sekolah reguler adalah rendahnya tingkat pemahaman dan kesiapan guru terhadap konsep pendidikan inklusif. Banyak guru belum memahami prinsip-prinsip pedagogi inklusif, yaitu pendekatan pembelajaran yang dirancang untuk merespons kebutuhan beragam siswa di dalam satu kelas, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK) (Umar et al., 2025). Konsep pendidikan inklusif menuntut guru untuk tidak hanya menyampaikan materi pelajaran, tetapi juga menyesuaikan metode, alat, dan penilaiannya agar dapat mengakomodasi berbagai perbedaan kemampuan, gaya belajar, hingga kondisi psikososial siswa.

Di lapangan, guru cenderung menggunakan metode pengajaran yang seragam atau satu arah, seperti ceramah atau penugasan tertulis, yang barangkali efektif untuk siswa dengan gaya belajar auditif atau visual tanpa hambatan, tetapi justru menyulitkan siswa dengan disleksia, gangguan spektrum autisme, atau hambatan perkembangan lainnya. Minimnya pelatihan

atau workshop khusus dalam menangani keberagaman inilah yang menyebabkan guru kesulitan mengenali karakteristik ABK secara tepat (Lushaj & Ramosaj, 2025) (Ahmed et al., 2021).

Kurangnya pemahaman ini juga berdampak pada ketidaktepatan dalam pemberian intervensi. Anak dengan disleksia, misalnya, memerlukan metode membaca multisensorik seperti pendekatan Orton-Gillingham, yang menggabungkan stimulasi

visual, auditori, dan kinestetik (Fujita, 2024; Vaughn, 2021). Namun, dalam banyak kasus, guru justru memaksakan metode fonik atau latihan membaca berulang tanpa modifikasi, yang justru memperburuk kepercayaan diri siswa. Tanpa pelatihan yang tepat, guru bukan hanya tidak mampu menyesuaikan pembelajaran, tetapi juga tidak memiliki kepekaan dalam menciptakan lingkungan belajar yang aman dan suportif.

Lebih jauh, kurangnya pelatihan juga berdampak pada sikap dan persepsi guru terhadap ABK. Tidak sedikit guru mengalami kesulitan dalam menangani ABK karena guru merasa tidak memiliki kapasitas dan kompetensi yang cukup (Codina & Robinson, 2024; Holmqvist & Lelling, 2020; Kimhi & Nir, 2025; Tuerah, 2025). Hal ini bisa menimbulkan perlakuan diskriminatif secara tidak langsung dan tidak memberikan pendampingan yang maksimal sesuai dengan kebutuhan siswa.

2. Sarana dan Prasarana yang Tidak Memadai

Fasilitas sekolah yang belum ramah disabilitas merupakan salah satu kendala utama dalam mewujudkan lingkungan belajar yang benar-benar inklusif (Pinzón-ochoa & Paris-pineda, 2025; Munzhelele, 2025). Sekolah belum menyediakan fasilitas yang memadai untuk melaksanakan pendidikan inklusif. Misalnya, keberadaan ramp atau jalan landai untuk kursi roda masih sangat minim, sehingga siswa dengan mobilitas terbatas harus menghadapi kesulitan luar biasa hanya untuk masuk ke dalam kelas

atau menggunakan fasilitas sekolah lainnya. Begitu pula, toilet difabel yang dirancang khusus agar nyaman dan mudah diakses bagi ABK hampir tidak ditemukan di banyak sekolah. Kondisi ini jelas menimbulkan hambatan fisik yang menghalangi partisipasi aktif mereka dalam aktivitas sekolah sehari-hari.

Selain infrastruktur fisik, kurangnya ketersediaan alat bantu belajar khusus juga sangat memengaruhi proses pembelajaran. Misalnya, siswa dengan gangguan pendengaran memerlukan perangkat audio atau alat bantu dengar agar dapat menangkap materi pembelajaran dengan jelas. Namun, perangkat tersebut tidak tersedia atau tidak memadai, sehingga mereka harus berjuang memahami pelajaran hanya dengan melihat guru berbicara tanpa alat bantu komunikasi tambahan. Ketidadaan alat-alat ini membuat mereka kesulitan mengikuti materi secara setara dengan teman-teman sekelasnya.

Lebih jauh lagi, anak dengan hambatan bicara atau komunikasi mungkin sangat terbantu dengan adanya aplikasi komunikasi alternatif berbasis teknologi, seperti alat augmentatif dan alternatif communication (AAC) yang mempermudah mereka mengekspresikan kebutuhan dan pemikirannya. Namun, fasilitas semacam ini masih sangat jarang ditemukan di sekolah reguler, apalagi yang berada di daerah dengan sumber daya terbatas.

Ketika fasilitas pendukung ini tidak tersedia atau tidak memadai, ABK tidak hanya mengalami hambatan belajar secara akademis, tetapi juga merasa terasing secara sosial. Mereka mungkin sulit berinteraksi dengan teman sekelas, merasa tidak nyaman berada di lingkungan sekolah, dan kehilangan motivasi untuk aktif berpartisipasi dalam kegiatan pembelajaran. Dampak jangka panjangnya, ABK bisa menjadi lebih pasif, tertinggal secara akademis, dan mengalami gangguan kesehatan mental seperti stres atau kecemasan akibat merasa kurang diterima dan tidak mampu mengikuti

ritme pembelajaran yang ada.

Oleh karena itu, penyediaan sarana dan prasarana yang ramah disabilitas harus menjadi prioritas dalam upaya mewujudkan pendidikan inklusif. Pemerintah dan sekolah perlu mengalokasikan anggaran khusus untuk pengembangan infrastruktur aksesibilitas, pengadaan alat bantu belajar, serta penerapan teknologi asistif yang sesuai dengan kebutuhan peserta didik. Dengan fasilitas yang memadai, ABK tidak hanya dapat belajar dengan lebih optimal, tetapi juga merasakan kenyamanan dan rasa diterima di lingkungan sekolah, yang sangat penting untuk perkembangan akademik dan sosial mereka

3. Resistensi Sosial dan Budaya

Stigma dan stereotip negatif terhadap anak berkebutuhan khusus (ABK) masih menjadi salah satu hambatan terbesar dalam mewujudkan pendidikan inklusif yang efektif di sekolah reguler maupun di masyarakat luas (Haft et al., 2023; Krämer & Zimmermann, 2025; Sahli & Lüthi, 2024). Banyak anggapan keliru yang masih melekat, seperti memandang ABK seharusnya belajar di sekolah luar biasa bukan di sekolah reguler. Hal ini menimbulkan segregasi sosial yang makin memperdalam rasa keterasingan ABK dan menghambat integrasi mereka dalam komunitas sekolah.

Lebih parah lagi, sikap diskriminatif juga dapat muncul dari guru dan staf sekolah, baik secara sadar maupun tidak sadar. Guru yang belum memiliki pelatihan inklusif kerap kali mengabaikan kebutuhan khusus siswa, kurang melibatkan ABK dalam aktivitas pembelajaran atau kegiatan ekstrakurikuler, dan kadang mengucilkan mereka tanpa disadari (Yang et al., 2024; Hallett & Hallett, 2025; Müller & Aelenei, 2026). Sikap ini memperkuat rasa minder dan kurang percaya diri pada ABK. Hal ini akan berdampak negatif pada motivasi belajar dan partisipasi mereka dalam proses pendidikan. ABK yang merasa tidak diterima dan kurang

didukung cenderung mengalami stres, penurunan prestasi akademik, bahkan gangguan psikologis.

Pendidikan inklusif sejatinya bukan hanya tentang menyatukan ABK dan siswa reguler dalam satu ruang kelas, melainkan juga tentang membangun budaya sekolah yang inklusif dan menghargai keberagaman. Ini berarti menciptakan lingkungan yang mana perbedaan dianggap sebagai kekayaan dan kesempatan untuk belajar satu sama lain, bukan sebagai masalah yang harus dihindari atau disembunyikan. Membangun kesadaran dan empati melalui program edukasi bagi seluruh warga sekolah termasuk siswa, guru, staf, dan orang tua merupakan langkah krusial untuk menghapus stigma negatif ini.

Dengan mengubah mindset dan budaya sekolah, anak berkebutuhan khusus dapat diterima secara utuh, merasa dihargai, dan berkesempatan untuk tumbuh dan belajar bersama dengan teman-temannya. Lingkungan yang inklusif tidak hanya memperkaya pengalaman belajar ABK, tetapi juga mengajarkan nilai toleransi, kepedulian, dan penghargaan terhadap keberagaman kepada seluruh peserta didik, sehingga menyiapkan mereka menjadi warga negara yang lebih manusiawi dan beradab.

4. Rasio Guru dan Siswa yang Tinggi

Jumlah siswa setiap kelas melebihi kapasitas ideal bahkan ada melebihi dari 30 siswa per kelas. Kondisi ini menciptakan tantangan serius dalam proses pembelajaran, terutama bagi guru yang dituntut untuk mengakomodasi keragaman kemampuan, karakter, dan kebutuhan belajar siswa (Achuo et al., 2025; Gal et al., 2025; Jabri et al., 2019). Dalam situasi kelas yang terlalu padat, guru akan kesulitan membagi perhatian secara merata kepada seluruh siswa. Fokus pengajaran sering terpusat pada kelompok siswa dengan kemampuan rata-rata, sementara siswa dengan kebutuhan khusus atau yang memiliki gaya belajar berbeda cenderung terabaikan.

ABK dalam proses pembelajaran

memerlukan pendekatan personal, strategi pembelajaran yang adaptif, serta waktu tambahan untuk memahami materi pelajaran. Ketika jumlah siswa terlalu banyak, guru sulit memberikan perhatian individual yang memadai kepada mereka. Akibatnya, potensi perkembangan akademik maupun sosial emosional anak-anak ini tidak dapat berkembang secara optimal. Hal ini bertentangan dengan semangat pendidikan inklusif yang menekankan pada pemerataan kesempatan belajar bagi semua peserta didik tanpa diskriminasi.

Selain berdampak pada siswa, beban psikologis dan profesional juga dirasakan oleh guru. Dengan jumlah siswa yang berlebihan, guru harus mengelola dinamika kelas yang kompleks, menyiapkan berbagai bentuk asesmen, serta berusaha memenuhi kebutuhan belajar yang beragam dalam waktu yang terbatas.

Kondisi ini pada akhirnya berdampak negatif terhadap kualitas pembelajaran dan efektivitas penerapan prinsip inklusivitas di sekolah. Pengaturan rasio guru-siswa yang proporsional menjadi hal yang sangat penting. Idealnya, jumlah siswa dalam satu kelas tidak lebih dari 20–25 orang, terutama jika terdapat anak berkebutuhan khusus. Selain itu, sekolah perlu menyediakan tenaga pendamping atau asisten guru yang memiliki pemahaman tentang pendidikan inklusif. Kehadiran asisten dapat membantu guru dalam memantau perkembangan siswa, memberikan intervensi khusus, serta menciptakan lingkungan belajar yang lebih kondusif dan suportif.

Dengan pengaturan rasio yang ideal serta dukungan tenaga pendamping yang kompeten, guru akan lebih mampu memberikan layanan pendidikan yang adil, efektif, dan inklusif. Langkah ini bukan hanya meningkatkan kualitas pembelajaran, tetapi juga menjadi wujud nyata komitmen sekolah dalam menjamin hak setiap anak untuk memperoleh pendidikan yang bermakna dan sesuai

dengan kebutuhannya.

5. Kurangnya Dukungan Profesional

Pelaksanaan pembelajaran inklusif tidak hanya menuntut komitmen dari pihak sekolah, tetapi juga membutuhkan dukungan nyata dari tenaga profesional yang kompeten di bidang pendidikan khusus dan perkembangan anak. Dukungan ini sangat krusial karena pendidikan inklusif menempatkan setiap anak termasuk ABK sebagai individu unik yang memerlukan pendekatan pedagogis, psikologis, dan sosial yang berbeda. Dalam konteks ini, keberadaan tenaga ahli seperti guru pendamping khusus (GPK), psikolog sekolah, terapis okupasi, serta ahli bahasa menjadi elemen yang tak tergantikan dalam menjamin efektivitas pelaksanaan pembelajaran inklusif (Ianni et al., 2025; Jeremy et al., 2025).

Realitas di lapangan menunjukkan bahwa sekolah inklusif di SMP di Kota Denpasar belum memiliki tenaga profesional untuk menangani ABK. Guru tidak memiliki keterampilan dalam menangani ABK sehingga dalam proses pembelajaran, guru menerapkan metode yang sama bagi seluruh siswa. Guru mengalami kesulitan dalam melakukan asesmen perkembangan dan evaluasi program inklusif secara berkelanjutan. Sekolah tidak memiliki instrumen maupun keahlian untuk menilai efektivitas intervensi yang dilakukan terhadap ABK. Akibatnya, keberhasilan pelaksanaan pendidikan inklusif sulit diukur secara objektif dan sistematis.

Untuk mengatasi persoalan ini, perlu ada kebijakan yang mendukung kolaborasi lintas profesi di lingkungan sekolah inklusif. Pemerintah daerah maupun pusat dapat memfasilitasi penempatan tenaga profesional di sekolah-sekolah reguler, baik secara permanen maupun melalui sistem kunjungan (*mobile support team*). Kolaborasi antara guru, pendamping khusus, psikolog, dan terapis akan menciptakan ekosistem pendidikan yang lebih responsif, efektif, dan berkeadilan bagi

semua peserta didik. Ini merupakan langkah penting menuju terwujudnya pendidikan inklusif yang tidak hanya bersifat administratif, tetapi benar-benar berpihak pada keberagaman dan potensi setiap anak.

6. Kurikulum yang Belum Fleksibel

Kurikulum yang belum fleksibel menjadi salah satu hambatan utama dalam implementasi pendidikan inklusif di sekolah. Kurikulum nasional yang bersifat umum dan seragam sering kali belum sepenuhnya memberikan ruang bagi guru untuk melakukan diferensiasi pembelajaran sesuai dengan kemampuan, minat, dan kebutuhan individual siswa, terutama bagi anak berkebutuhan khusus (ABK). Padahal, pendidikan inklusif menuntut adanya fleksibilitas tinggi dalam pengelolaan kurikulum agar setiap peserta didik dapat mencapai kompetensi sesuai potensi dan kapasitasnya masing-masing.

Dalam praktiknya, guru di sekolah reguler sering dihadapkan pada tuntutan untuk menuntaskan seluruh capaian pembelajaran yang telah ditetapkan dalam kurikulum nasional tanpa mempertimbangkan perbedaan kemampuan siswa di kelas. Akibatnya, proses pembelajaran menjadi bersifat seragam dan tidak adaptif terhadap kebutuhan individual. Siswa yang membutuhkan waktu lebih lama dalam memahami konsep atau memerlukan pendekatan pembelajaran yang berbeda sering kali tertinggal karena tidak adanya penyesuaian dalam penyajian materi maupun evaluasi.

Ketiadaan fleksibilitas kurikulum juga berdampak pada sistem penilaian. Model evaluasi yang cenderung menekankan hasil akademik dan standar capaian yang sama bagi semua siswa tidak memberikan ruang bagi pengakuan atas kemajuan individual. Hal ini dapat menimbulkan tekanan bagi siswa berkebutuhan khusus dan bahkan menurunkan motivasi belajar mereka karena merasa tidak mampu memenuhi standar yang berlaku umum.

Untuk mewujudkan pendidikan

inklusif, diperlukan kebijakan kurikulum yang lebih adaptif, kontekstual, dan berorientasi pada kebutuhan siswa. Kurikulum harus memberi keleluasaan bagi guru untuk melakukan modifikasi isi, proses, maupun penilaian pembelajaran. Dengan demikian, fleksibilitas kurikulum bukan hanya menjadi pilihan, tetapi merupakan prasyarat utama untuk memastikan bahwa setiap anak, tanpa terkecuali, memperoleh pengalaman belajar yang bermakna, setara, dan sesuai dengan potensinya.

7. Minimnya Pelatihan dan Pengembangan Profesional Guru

Minimnya pelatihan dan pengembangan profesional guru merupakan salah satu hambatan paling mendasar dalam implementasi pendidikan inklusif. Sebagian besar guru reguler di sekolah-sekolah umum tidak memiliki latar belakang pendidikan luar biasa maupun pengalaman khusus dalam menangani siswa dengan kebutuhan beragam. Akibatnya, guru sering merasa tidak percaya diri dan tidak memiliki kompetensi pedagogis yang memadai untuk mengelola kelas inklusif secara efektif.

Ketiadaan pelatihan ini berdampak langsung pada kemampuan guru dalam mengidentifikasi kebutuhan khusus siswa. Banyak guru belum mampu mengenali tanda-tanda awal kesulitan belajar, gangguan perilaku, atau hambatan perkembangan tertentu yang dialami oleh anak. Akibatnya, ABK sering kali tidak terdeteksi sejak dini dan tidak mendapatkan intervensi yang tepat. Padahal, deteksi dini merupakan langkah krusial dalam pendidikan inklusif untuk memastikan anak memperoleh layanan sesuai dengan kebutuhannya.

Selain itu, guru juga akan mengalami kesulitan dalam merancang pembelajaran yang adaptif. Pembelajaran di kelas reguler cenderung mengikuti pola yang seragam, baik dalam penyampaian materi maupun dalam evaluasi hasil belajar. Guru yang tidak memiliki pelatihan inklusif

cenderung kesulitan menyesuaikan kurikulum, strategi pembelajaran, serta media ajar agar sesuai dengan gaya belajar dan kemampuan individual siswa. Akibatnya, siswa dengan kebutuhan khusus sering kali tidak mampu mengikuti ritme pembelajaran, merasa tertinggal, dan bahkan mengalami penurunan motivasi belajar.

Kesulitan lain yang dihadapi guru adalah dalam melakukan asesmen berbasis kemampuan individual. Evaluasi yang diterapkan di banyak sekolah masih berorientasi pada capaian akademik umum dan kurang memperhatikan kemajuan personal siswa. Guru yang belum terlatih sering kali menggunakan satu bentuk penilaian yang sama untuk semua siswa, tanpa mempertimbangkan kondisi dan kemampuan unik masing-masing peserta didik. Hal ini bertentangan dengan prinsip inklusivitas yang menekankan pada pengakuan terhadap keberagaman potensi dan kemampuan individu.

Keterbatasan pelatihan juga berdampak pada aspek emosional dan psikologis guru. Banyak guru merasa terbebani harus menghadapi situasi kelas yang kompleks tanpa dukungan profesional yang memadai. Beban kerja yang tinggi, ditambah kurangnya pemahaman terhadap strategi inklusif pada akhirnya menurunkan kualitas pembelajaran.

8. Kurangnya Kolaborasi antara Sekolah, Keluarga, dan Komunitas

Kurangnya kolaborasi antara sekolah, keluarga, dan komunitas merupakan hambatan signifikan dalam pelaksanaan pendidikan inklusif. Keberhasilan pendidikan inklusif sangat bergantung pada keterlibatan semua pihak dalam menciptakan lingkungan belajar yang suportif, empatik, dan berorientasi pada kebutuhan anak. Sekolah tidak dapat bekerja sendiri dalam menjalankan program inklusif tanpa dukungan dari keluarga dan masyarakat sekitar.

Komunikasi antara sekolah dan orang tua belum berjalan secara terbuka

dan berkelanjutan. Orang tua banyak yang belum memahami filosofi dasar pendidikan inklusif, yaitu memberikan kesempatan yang sama kepada semua anak, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK), untuk belajar bersama di lingkungan yang sama. Sebagian orang tua masih beranggapan bahwa pendidikan inklusif akan menurunkan kualitas pembelajaran bagi anak-anak yang non-ABK.

Sebagian besar pihak sekolah belum memiliki mekanisme komunikasi dan kolaborasi yang efektif dengan orang tua. Pertemuan antara guru dan orang tua sering hanya bersifat administratif, seperti saat penerimaan rapor atau penanganan masalah tertentu. Padahal, kolaborasi sejati membutuhkan dialog dua arah yang berkelanjutan, di mana guru dan orang tua bersama-sama membahas perkembangan anak, hambatan belajar yang dihadapi, serta strategi intervensi yang dapat diterapkan baik di sekolah maupun di rumah.

Peran komunitas dan masyarakat sekitar juga tidak kalah penting. Lingkungan sosial yang inklusif dapat menjadi ruang belajar yang luas bagi anak, tempat mereka berinteraksi, beradaptasi, dan mengembangkan keterampilan sosial. Namun, minimnya kesadaran masyarakat tentang pentingnya penerimaan terhadap keberagaman sering kali menimbulkan sikap diskriminatif terhadap ABK.

Untuk mengatasi permasalahan ini, perlu dibangun kemitraan yang sinergis dan berkelanjutan antara ketiga elemen tersebut. Sekolah dapat mengadakan program *parent education* atau *parent workshop* tentang pendidikan inklusif, sehingga orang tua memahami peran mereka dalam mendukung perkembangan anak. Selain itu, sekolah perlu menjalin kerja sama dengan organisasi masyarakat, lembaga sosial, maupun pihak swasta dalam menyediakan sumber daya tambahan seperti pelatihan, beasiswa, atau kegiatan sosial yang inklusif. Dengan terjalinnya kolaborasi yang kuat antara sekolah, keluarga, dan

komunitas, pendidikan inklusif dapat berjalan lebih efektif. Anak-anak, baik reguler maupun berkebutuhan khusus, akan tumbuh dalam lingkungan yang menghargai keberagaman, saling mendukung, dan berorientasi pada perkembangan potensi setiap individu secara menyeluruh.

Strategi untuk Meningkatkan Efektivitas Implementasi Pendidikan Inklusif di Sekolah Reguler

Permasalahan dalam implementasi pendidikan inklusif di SMP di Kota Denpasar tidak dapat diselesaikan hanya dengan satu pendekatan. Diperlukan solusi komprehensif dan kolaboratif yang mencakup aspek kebijakan, sumber daya manusia, kurikulum, sarana prasarana, serta perubahan budaya sekolah dan masyarakat. Berikut beberapa solusi yang dapat diterapkan:

1. Penguatan Kebijakan dan Komitmen Lembaga Pendidikan

Implementasi pendidikan inklusif yang efektif membutuhkan fondasi kebijakan yang kuat dan komitmen nyata dari seluruh pemangku kepentingan pendidikan. Pemerintah perlu memperkuat kebijakan pendidikan inklusif dengan membuat regulasi yang tidak hanya bersifat deklaratif, tetapi juga operasional, disertai pedoman teknis yang rinci mengenai pelaksanaan, evaluasi, serta tindak lanjutnya di lapangan. Regulasi tersebut harus memastikan adanya alokasi anggaran yang memadai, rasio guru-siswa yang proporsional, serta penyediaan tenaga pendamping dan fasilitas belajar yang sesuai dengan kebutuhan ABK.

Selain itu, sekolah sebagai pelaksana utama pendidikan inklusif perlu menanamkan prinsip inklusivitas dalam visi dan misi lembaganya (Nikula et al., 2024). Hal ini penting agar seluruh warga sekolah, mulai dari kepala sekolah, guru, hingga tenaga kependidikan, memiliki kesamaan pandangan dan komitmen untuk menciptakan lingkungan belajar yang

ramah dan adil bagi semua peserta didik. Sekolah juga harus memiliki kebijakan internal yang menjamin penerimaan tanpa diskriminasi, perlindungan dari perundungan atau pengucilan, serta pemberdayaan ABK agar dapat berpartisipasi aktif dalam kegiatan akademik maupun nonakademik.

Untuk memperkuat pelaksanaan di tingkat daerah, dinas pendidikan dapat membentuk tim pendamping inklusif yang berperan memberikan supervisi, pelatihan, dan pendampingan kepada sekolah. Tim ini dapat terdiri atas tenaga ahli seperti psikolog pendidikan, guru pendidikan khusus, serta konselor profesional yang bekerja sama dengan pihak sekolah dalam menyusun Rencana Pembelajaran Individual (RPI), melakukan asesmen kebutuhan belajar, serta memantau perkembangan siswa. Dengan adanya sistem pendampingan yang berkelanjutan, pelaksanaan pendidikan inklusif di sekolah reguler akan menjadi lebih terarah, terukur, dan berdaya guna.

2. Peningkatan Kompetensi Guru dan Tenaga Kependidikan

Kualitas implementasi pendidikan inklusif sangat bergantung pada kompetensi guru dan tenaga kependidikan dalam memahami serta menangani keberagaman peserta didik di kelas (Sanja Skočić Mihić et al., 2022; Tveitnes et al., 2025). Oleh karena itu, peningkatan kapasitas guru reguler menjadi langkah strategis yang harus dilakukan secara sistematis dan berkelanjutan. Guru perlu dibekali dengan pelatihan intensif mengenai prinsip-prinsip dasar pendidikan inklusif, strategi diferensiasi pembelajaran, manajemen kelas yang inklusif, serta asesmen yang berorientasi pada kemampuan individual siswa. Pelatihan ini tidak cukup dilakukan satu kali, tetapi harus bersifat berkelanjutan (*continuous*

professional development) agar guru selalu dapat menyesuaikan diri dengan perkembangan teori, kebijakan, dan praktik terbaru dalam pendidikan inklusif.

Selain itu, sekolah perlu merekrut atau menugaskan Guru Pendamping Khusus (GPK) yang memiliki latar belakang pendidikan luar biasa atau keahlian khusus dalam menangani ABK. Keberadaan GPK akan sangat membantu guru kelas dalam mengidentifikasi kebutuhan belajar siswa, menyusun Rencana Pembelajaran Individual (RPI), serta memberikan intervensi yang tepat. Kolaborasi antara GPK dan guru kelas juga perlu difasilitasi melalui mekanisme kerja yang jelas dan saling melengkapi. Dengan sinergi ini, proses pembelajaran dapat lebih adaptif terhadap karakteristik dan kemampuan masing-masing peserta didik.

Lebih jauh, sekolah dan pemerintah daerah dapat mendorong program pengembangan profesional guru melalui berbagai bentuk kegiatan, seperti komunitas belajar guru (*learning community*), workshop, peer mentoring, dan pelatihan berbasis praktik lapangan. Melalui kegiatan ini, guru dapat saling berbagi pengalaman, mendiskusikan tantangan yang dihadapi di kelas inklusif, serta menemukan solusi bersama berdasarkan praktik baik (*best practices*). Dengan dukungan lingkungan belajar profesional yang kolaboratif, guru tidak hanya meningkatkan keterampilan teknis, tetapi juga memperkuat empati, sensitivitas, dan komitmen mereka terhadap prinsip keadilan serta keberagaman dalam pendidikan.

3. Penyesuaian dan Fleksibilitas Kurikulum

Salah satu kunci keberhasilan pendidikan inklusif adalah tersedianya kurikulum yang fleksibel, adaptif, dan berorientasi pada kebutuhan

individual peserta didik (Verner, 2025). Kurikulum nasional yang bersifat umum perlu diterjemahkan ke dalam bentuk yang lebih kontekstual di tingkat sekolah agar dapat mengakomodasi keberagaman kemampuan, gaya belajar, dan latar belakang siswa, termasuk ABK. Dalam konteks ini, guru memerlukan keleluasaan untuk menyesuaikan isi (*content*), proses (*process*), dan penilaian (*assessment*) pembelajaran sesuai dengan kemampuan dan karakteristik masing-masing peserta didik. Pendekatan diferensiasi pembelajaran menjadi strategi utama agar setiap anak dapat belajar secara optimal sesuai dengan potensinya.

Lebih lanjut, sekolah perlu mengembangkan Rencana Pembelajaran Individual (RPI) bagi setiap ABK sebagai panduan komprehensif dalam proses pembelajaran. RPI berfungsi sebagai alat perencanaan yang mendokumentasikan kebutuhan, kekuatan, tujuan pembelajaran, serta strategi pengajaran dan evaluasi yang paling sesuai bagi tiap individu. Dengan adanya RPI, guru dapat merancang kegiatan belajar yang realistis, bermakna, dan terukur, sehingga siswa mendapatkan dukungan yang sesuai dengan kapasitasnya tanpa kehilangan kesempatan untuk berkembang bersama teman-teman sebayanya.

Selain itu, sistem penilaian dalam pendidikan inklusif perlu dikembangkan secara lebih holistik. Penilaian tidak seharusnya hanya berfokus pada capaian akademik, tetapi juga memperhatikan perkembangan sosial, emosional, moral, dan keterampilan adaptif siswa. Dengan demikian, keberhasilan belajar tidak diukur semata-mata dari angka atau nilai, tetapi juga dari sejauh mana siswa menunjukkan kemajuan dalam berinteraksi, beradaptasi, dan berpartisipasi dalam lingkungan

belajar. Model penilaian autentik seperti portofolio, observasi, dan refleksi dirivdapat diterapkan untuk menggambarkan perkembangan siswa secara lebih komprehensif.

Melalui kurikulum yang fleksibel dan berpusat pada siswa, pendidikan inklusif dapat benar-benar menjadi sarana untuk menghargai keberagaman, menumbuhkan potensi, dan memastikan setiap anak memiliki kesempatan yang sama untuk belajar dan berkembang sesuai jati dirinya.

4. Penyediaan Sarana dan Prasarana yang Ramah Inklusif

Pelaksanaan pendidikan inklusif yang efektif tidak hanya bergantung pada kurikulum dan kompetensi guru, tetapi juga pada ketersediaan sarana dan prasarana yang ramah terhadap semua peserta didik, termasuk ABK. Lingkungan fisik sekolah harus dirancang dengan prinsip *universal design for learning* (UDL), yaitu memastikan setiap anak dapat mengakses dan memanfaatkan fasilitas pendidikan tanpa hambatan. Pemerintah dan pihak sekolah memiliki tanggung jawab untuk menciptakan ruang belajar yang aman, nyaman, dan aksesibel bagi seluruh siswa. Hal ini mencakup penyediaan jalur landai dan lift bagi pengguna kursi roda, toilet ramah disabilitas, ruang kelas yang cukup luas untuk mobilitas alat bantu, serta pencahayaan dan ventilasi yang sesuai untuk menunjang kenyamanan belajar.

Selain aspek fisik, sekolah juga harus dilengkapi dengan alat bantu belajar khusus yang mendukung kebutuhan beragam peserta didik. Misalnya, penyediaan buku dan media dalam format braille untuk siswa tunanetra, alat bantu dengar bagi siswa tunarungu, perangkat teknologi adaptif seperti *speech-to-text software*, serta sumber belajar digital inklusif yang dapat diakses oleh semua siswa. Ketersediaan alat bantu ini akan memungkinkan siswa dengan

kebutuhan khusus berpartisipasi aktif dalam kegiatan belajar tanpa merasa terpinggirkan atau mengalami hambatan teknis.

Tak kalah penting, sekolah juga perlu menyediakan fasilitas pendukung non-akademik, seperti ruang konseling, ruang terapi okupasi, fisioterapi, atau terapi wicara. Fasilitas ini berfungsi membantu perkembangan psikologis, sosial, dan keterampilan fungsional siswa agar mereka dapat beradaptasi secara optimal dengan lingkungan belajar dan kehidupan sehari-hari. Dengan dukungan profesional seperti konselor, psikolog, dan terapis, sekolah dapat memberikan layanan yang lebih menyeluruh bagi siswa dengan kebutuhan khusus.

Penyediaan sarana dan prasarana yang ramah inklusif tidak hanya menciptakan kenyamanan fisik, tetapi juga menumbuhkan rasa penerimaan dan penghargaan terhadap keberagaman di lingkungan sekolah. Dengan demikian, setiap anak memiliki kesempatan yang sama untuk belajar, berkembang, dan berkontribusi sesuai potensinya dalam lingkungan yang benar-benar inklusif dan humanis.

Penguatan Kolaborasi antara Sekolah, Keluarga, dan Komunitas Keberhasilan pendidikan inklusif tidak dapat dicapai hanya melalui kerja keras guru atau sekolah semata, tetapi memerlukan sinergi dan kolaborasi yang kuat antara sekolah, keluarga, dan komunitas. Hubungan yang harmonis antara ketiganya menjadi fondasi penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang mendukung tumbuh kembang seluruh peserta didik, termasuk ABK.

Sekolah memiliki peran sentral dalam membangun komunikasi aktif dan transparan dengan orang tua, baik dalam perencanaan, pelaksanaan, maupun evaluasi pendidikan anak. Orang tua perlu dilibatkan sejak tahap awal, misalnya dalam penyusunan RPI dan penentuan bentuk intervensi yang

sesuai dengan kebutuhan anak. Dengan demikian, strategi pembelajaran yang diterapkan di sekolah dapat selaras dengan pola pengasuhan dan dukungan di rumah. Komunikasi yang terbuka juga membantu orang tua memahami perkembangan anak secara lebih utuh serta memperkuat perannya sebagai mitra pendidikan, bukan sekadar pengamat.

Selain keluarga, komunitas lokal, lembaga sosial, dan organisasi disabilitas memiliki potensi besar untuk berkontribusi dalam mendukung pendidikan inklusif. Mereka dapat membantu menyediakan sumber daya, pendanaan, serta program sosial yang berorientasi pada pemberdayaan ABK. Misalnya, kerja sama dengan lembaga terapi, pusat layanan psikologi, atau komunitas relawan pendidikan dapat memperluas dukungan yang diterima sekolah. Pendekatan berbasis komunitas ini tidak hanya memperkaya pengalaman belajar siswa, tetapi juga menumbuhkan rasa kepedulian sosial di masyarakat terhadap keberagaman dan kesetaraan.

Lebih lanjut, sekolah dapat menyelenggarakan berbagai program kolaboratif dan edukatif, seperti *parent workshop* (pelatihan orang tua untuk memahami dan mendukung pembelajaran anak), *inclusion day* (hari inklusi untuk merayakan keberagaman di sekolah), *peer mentoring* (bimbingan sebaya antar siswa), serta kampanye publik untuk meningkatkan kesadaran masyarakat tentang pentingnya penerimaan terhadap perbedaan. Kegiatan semacam ini akan memperkuat nilai empati, solidaritas, dan inklusivitas di lingkungan sekolah dan sekitarnya.

Melalui kolaborasi yang terjalin erat antara sekolah, keluarga, dan komunitas, pendidikan inklusif dapat berjalan lebih efektif, berkelanjutan, dan berakar kuat pada nilai-nilai kemanusiaan. Setiap pihak berperan sebagai mitra sejajar yang saling

mendukung demi terwujudnya lingkungan pendidikan yang benar-benar ramah bagi semua anak.

6. Penghapusan Stigma dan Pembentukan Budaya Inklusif

Salah satu tantangan terbesar dalam implementasi pendidikan inklusif bukan hanya persoalan teknis atau kebijakan, tetapi juga masih kuatnya stigma sosial terhadap ABK. Oleh karena itu, diperlukan langkah strategis untuk menghapus stigma tersebut dan membangun budaya inklusif yang menghargai keberagaman sebagai kekuatan, bukan hambatan.

Sekolah menjadi garda terdepan dalam proses ini. Melalui kegiatan pembelajaran dan kehidupan sehari-hari di sekolah, perlu ditanamkan nilai-nilai empati, toleransi, dan penghargaan terhadap perbedaan kepada seluruh warga sekolah, baik guru, siswa, maupun tenaga kependidikan. Pendidikan karakter yang menekankan nilai kemanusiaan, gotong royong, dan saling menghormati dapat dijadikan dasar untuk membentuk pola pikir inklusif. Guru memiliki peran strategis dalam mencontohkan sikap terbuka dan adil kepada semua siswa, serta memastikan tidak ada praktik diskriminasi, ejekan, atau pengucilan terhadap ABK di lingkungan sekolah.

Selain itu, pembentukan budaya inklusif dapat diperkuat melalui kegiatan sosial dan proyek kolaboratif antar siswa, yang mana siswa reguler dan ABK dapat bekerja sama dalam kegiatan kelompok, proyek seni, olahraga, atau kegiatan sosial kemasyarakatan. Interaksi positif semacam ini menumbuhkan rasa saling memahami dan menghargai, serta mengikis sekat sosial antara siswa dengan status non-ABK dan siswa dengan status ABK. Dengan demikian, penerimaan terhadap keberagaman tumbuh secara alami, bukan sekadar formalitas kebijakan.

Dengan upaya terpadu antara sekolah, masyarakat, dan media, pendidikan inklusif dapat berkembang menjadi gerakan budaya yang menumbuhkan rasa kemanusiaan dan solidaritas sosial. Budaya inklusif yang kuat akan menciptakan lingkungan sekolah yang lebih hangat, adil, dan menghargai setiap individu apa adanya. Hal ini merupakan cerminan nyata dari pendidikan inklusif.

7. Penguatan Sistem Asesmen dan Evaluasi Program

Dalam konteks pendidikan inklusif, asesmen dan evaluasi memiliki peran yang sangat penting untuk memastikan bahwa setiap peserta didik, termasuk ABK, mendapatkan layanan pendidikan yang sesuai dengan kebutuhan dan potensinya. Sayangnya, banyak sekolah masih menggunakan sistem penilaian yang bersifat seragam dan berorientasi pada capaian akademik semata. Padahal, pendidikan inklusif menuntut pendekatan asesmen yang holistik dan berkeadilan, yang menilai perkembangan siswa secara menyeluruh tidak hanya dari aspek kognitif, tetapi juga sosial, emosional, moral, dan keterampilan hidup (*life skills*).

Sekolah perlu mengembangkan sistem asesmen autentik yang mampu menggambarkan kemajuan individu berdasarkan kemampuan dan titik awal masing-masing siswa. Asesmen semacam ini dapat dilakukan melalui berbagai metode seperti observasi, portofolio belajar, catatan anekdot, refleksi diri siswa, dan penilaian kinerja. Dengan demikian, guru dapat memperoleh gambaran yang lebih komprehensif mengenai perkembangan siswa, bukan sekadar berdasarkan angka atau skor ujian. Pendekatan ini juga membantu guru menyesuaikan strategi pembelajaran agar lebih relevan dengan kebutuhan dan potensi tiap anak.

Selain asesmen terhadap peserta didik, diperlukan juga evaluasi

menyeluruh terhadap pelaksanaan program pendidikan inklusif di tingkat sekolah. Evaluasi ini sebaiknya dilakukan secara berkala dan kolaboratif oleh tim multidisipliner yang terdiri atas kepala sekolah, guru kelas, GPK, psikolog, konselor, serta perwakilan orang tua. Tim ini bertugas menilai efektivitas program, mengidentifikasi kendala di lapangan, dan memberikan rekomendasi untuk peningkatan kualitas layanan. Evaluasi yang sistematis akan membantu sekolah dalam memantau sejauh mana kebijakan inklusif benar-benar diterapkan dan berdampak positif bagi siswa.

Hasil dari proses evaluasi kemudian harus dijadikan dasar perencanaan tindak lanjut dan pengambilan keputusan di tingkat sekolah maupun dinas pendidikan. Dengan cara ini, pendidikan inklusif dapat berkembang secara dinamis dan adaptif terhadap perubahan kebutuhan siswa serta tantangan lapangan.

Dengan sistem asesmen dan evaluasi yang kuat, pendidikan inklusif tidak hanya menjadi wacana kebijakan, tetapi benar-benar menjadi proses pembelajaran yang berorientasi pada pertumbuhan individu dan perbaikan berkelanjutan (*continuous improvement*). Pendekatan ini memastikan bahwa setiap anak diakui, dihargai, dan didukung untuk berkembang sesuai dengan kemampuan terbaiknya.

KESIMPULAN

Pelaksanaan pendidikan inklusif di SMP di Kota Denpasar belum berjalan secara optimal meskipun telah didukung oleh kebijakan pemerintah pusat dan daerah. Secara umum, penelitian ini menunjukkan bahwa implementasi pendidikan inklusif masih menghadapi berbagai kendala struktural, pedagogis, dan kultural yang saling berkaitan. Kendala utama meliputi rendahnya pemahaman dan kesiapan guru terhadap esensi pendidikan inklusif,

keterbatasan sarana dan prasarana

ramah disabilitas, tingginya rasio guru dan siswa, minimnya dukungan tenaga profesional, kurikulum yang belum fleksibel, serta kurangnya pelatihan dan pengembangan profesional guru. Selain itu, resistensi sosial dan budaya, termasuk stigma terhadap anak berkebutuhan khusus (ABK), serta lemahnya kolaborasi antara sekolah, keluarga, dan komunitas turut menghambat terwujudnya lingkungan belajar yang benar-benar inklusif.

Temuan penelitian juga menegaskan bahwa pendidikan inklusif belum sepenuhnya dipahami sebagai upaya sistemik untuk menyesuaikan pembelajaran dengan kebutuhan individual peserta didik, melainkan masih sebatas pada penerimaan ABK di sekolah reguler tanpa dukungan pedagogis dan struktural yang memadai. Akibatnya, pembelajaran cenderung bersifat seragam dan kurang responsif terhadap keberagaman kemampuan, karakteristik, dan kebutuhan belajar siswa. Untuk meningkatkan efektivitas implementasi pendidikan inklusif, penelitian ini merekomendasikan perlunya penguatan kebijakan yang operasional dan berkelanjutan, peningkatan kompetensi guru dan tenaga kependidikan, penyediaan kurikulum yang fleksibel dan adaptif, serta pengembangan sarana dan prasarana yang ramah inklusif. Selain itu, penguatan kolaborasi antara sekolah, keluarga, dan komunitas, penghapusan stigma melalui pembentukan budaya sekolah inklusif, serta penguatan sistem asesmen dan evaluasi program menjadi langkah strategis yang tidak dapat diabaikan.

Dengan pendekatan yang komprehensif, kolaboratif, dan berorientasi pada keadilan, pendidikan inklusif di sekolah reguler diharapkan tidak hanya menjadi kebijakan normatif, tetapi benar-benar terimplementasi dalam praktik pembelajaran yang menghargai keberagaman, mendukung potensi setiap anak, dan menjamin hak pendidikan yang bermakna bagi seluruh peserta didik.

DAFTAR PUSTAKA

- Achuo, D. E., Daouda, M., & Lawrence, N. (2025). *International Journal of Social Science and Human Research Impact of Class Sizes on Inclusive Instructional Practices for Learners with Visual Impairments in Government Bilingual High School in Mendong , Yaoundé 6 Subdivision , Cameroon*. 08(07), 5254–5262. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v8-i7-40>
- Ahmed, S. K., Jeffries, D., Chakraborty, A., Lietz, P., Kaushik, A., Rahayu, B., Armstrong, D., & Sundarsagar, K. (2021). *PROTOCOL: Teacher professional development for disability inclusion in low - and middle - income Asia - Pacific countries: An evidence and gap map*. <https://doi.org/10.1002/cl2.1201>
- Ainscow, M., & Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education : lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Augustine, L., Bjereld, Y., Turner, R., & Augustine, L. (2024). The Role of Disability in the Relationship Between Mental Health and Bullying: A Focused , Systematic Review of Longitudinal Studies. *Child Psychiatry & Human Development*, 55(4), 893–908. <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01457-x>
- Berchiatti, M., Ferrer, A., Galiana, L., & Badenes, L. (2022). Bullying in Students with Special Education Needs and Learning Difficulties : The Role of the Student – Teacher Relationship Quality and Students ' Social Status in the Peer. *Child & Youth Care Forum*, 51(3), 515–537. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09640-2>

- Codina, G., & Robinson, D. (2024). *education sciences Teachers ' Continuing Professional Development : Action Research for Inclusion and Special Educational Needs and Disability*.
- Fitriyana, B., Yaziid, R., & Maulidina, C. A. (2024). *Literature Review: The Effect Of Social Stigma On Children With Intellectual Disabilities Aida Hanifah Assyahidah 1 , Shela Pramudya Shilfiyuni 2 , Yulia Kusmiati 3 , Mila Oktaviani 4 ,. 5(2), 37–47*.
- Fujita, R. (2024). *The effectiveness of multisensory approaches in teaching reading to children with dyslexia. 4(2), 22–25*.
- Gal, C., Ryder, C. H., & Amsalem, S. R. (2025). *Shaping Inclusive Classrooms : Key Factors Influencing Teachers ' Attitudes Toward Inclusion of Students with Special Needs. 1–19*.
- Haft, S. L., Magalhães, C. G. De, & Hoeft, F. (2023). *A Systematic Review of the Consequences of Stigma and Stereotype Threat for Individuals With Specific Learning Disabilities. https://doi.org/10.1177/00222194221087383*
- Hallett, F., & Hallett, G. (2025). *Attitudes towards special educational needs : Dysconscious ableism ? February, 197–201. https://doi.org/10.1111/1467-8578.70019*
- Holmqvist, M., & Lelinge, B. (2020). *Teachers ' collaborative professional development for inclusive education. European Journal of Special Needs Education, 00(00), 1–16. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1842974*
- Ianni, L., Camden, C., Campbell, W., Colquhoun, H., & Anaby, D. (2025). *Occupational Therapist–Teacher Collaboration in Inclusive Education in Québec: A Qualitative Descriptive Study. 514. https://doi.org/10.1177/00084174241310078*
- Jabri, A., Alodat, A. M., & Al-hendawi, M. (2019). *Challenges facing general education teachers in inclusive classrooms in Qatar*.
- Jeremy, J., Hinitt, J., & Spandagou, I. (2025). *Interprofessional collaboration : Measuring occupational therapists and teachers ' perceptions of collaborative practice in inclusive Australian primary schools. https://doi.org/10.1177/03080226241295601*
- Kimhi, Y., & Nir, A. B. (2025). *Teacher training in transition to inclusive education. May, 1–13. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1510314*
- Krämer, S., & Zimmermann, F. (2025). *Teachers ' perceptions of students with different disabilities through the lens of the stereotype content model. 1–19*.
- Lindner, K., & Schwab, S. (2025). *Differentiation and individualisation in inclusive education : a systematic review and narrative synthesis. 3116, 120382. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450*
- Lushaj, M., & Ramosaj, V. S. (2025). *Research Article © 2025. 11(1), 79–89*.
- Müller, F., & Aelenei, C. (2026). *When accommodations are not enough : A multi-study examination of teacher bias toward students with special educational needs across student gender ☆. 171(June 2025). https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105304*
- Munzhelele, D. (2025). *Research in Business & Social Science Barriers to accessibility : An exploratory study of the physical and attitudinal barriers experienced by students living with disabilities in the South African higher education institutions. 14(5), 398–410*.
- Nikula, E., Pihlaja, P., & Tapio, P. (2024). *Visions of an inclusive school – Preferred futures by special education teacher students. 3116. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1956603*
- Nketsia, W., Opoku, M. P., &

- Amponteng, M. (2025). *Inclusive Teaching Practices in Secondary Schools : Understanding Teachers ' Competence in Using Differentiated Instruction to Support Secondary School Students with Disabilities*.
- Pinzón-ochoa, M., & Paris-pineda, O. M. (2025). *Perceptions of Barriers to Inclusion in Students with Disabilities in Higher Education Institutions*. 1–24.
- Ramatea, M. A. (2025). *Decolonizing barriers for inclusive education of learners with visual impairments in rural mainstream schools*. March, 1–11. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.70064>
- Rangarajan, R., Sharma, U., & Grové, C. (2025). Inclusion and equity in India ' s new National Education Policy (NEP): an analysis using the Context Led Model of Education Quality Inclusion and equity in India ' s new National Education Policy. *International Journal of Inclusive Education*, 3116, 975–995. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2295907>
- Ríos-reyes, C. A., Portilla-mendoza, K. A., Carrillo-, Y. M., Díaz-gutiérrez, S. L., Gutiérrez-quintero, N. S., Oscar, M., Alba-pastor, C., & López-alba, M. (2025). Inclusive teaching of palaeontology for people with and without disabilities through didactic workshops. *International Journal of Inclusive Education*, 29(13), 2358–2378. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2349717>
- Sahli, S. W. C., & Lüthi, L. M. (2024). *Changing students ' explicit and implicit attitudes toward peers with disabilities : Effects of a curriculum-based intervention programme*. 935–953.
- Sanja Skočić Mihić a, A, S. T. V., & Čepić, R. (2022). Teachers' Competencies for Inclusive Teaching: Relation to Their Professional Development and Personality. *European Journal of Contemporary Education*, 11(2), 446–458. <https://doi.org/10.13187/ejced.2022.2.446>
- Sepadi, M. D. (2025). *Teachers ' Understanding of Implementing Inclusion in Mainstream Classrooms in Rural Areas*.
- Sonowal, D. M. (2025). *Curriculum Adapataion as A Tool for Equity*. September, 262–266.
- Taneja-johansson, S., & Singal, N. (2025). *Pathways to inclusive and equitable quality education for people with disabilities : cross- context conversations and mutual learning*. 3116. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1965799>
- Tuerah, P. R. (2025). *Teacher Professional Development in Implementing Inclusive Education Practices*. 2, 117–130.
- Tveitnes, M. S., Lied, S. I., & Berge, R. L. (2025). Mainstream teachers ' competence in inclusive special education : a study of Norwegian teachers ' self-reported professional knowledge. *European Journal of Special Needs Education*, 00(00), 1–18. <https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2511353>
- Umar, S. Y., Umar, V., & Umar, M. K. (2025). *Teacher Readiness and Knowledge in Implementing Inclusive Education : A Study of Junior Secondary Schools in Gorontalo , Indonesia* (Issue 8). Atlantis Press SARL. <https://doi.org/10.2991/978-2-38476-489-1>
- Vaughn, S. (2021). *Current State of the Evidence: Examining the Effects of Orton-Gillingham Reading Interventions for Students With or at Risk for Word-Level Reading Disabilities*. 87(4), 397–417. <https://doi.org/10.1177/0014402921993406>.Current

- Verner, A. R. (2025). Curricular adaptations and inclusion: strategies to promote equity in education. *REVISTA ARACE*, 27–44.
- Xasanboyev Azizbek Botirali o`g`li. (2025). *Current Problems Of Inclusive Education : Challenges And Perspectives*. 26, 26–29. <https://doi.org/10.55640/eijp-05-https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104595>
- 06-07
- Yang, L., Pang, F., & Fung, K. (2024). Examining the complex connections between teacher attitudes , intentions , behaviors , and competencies of SEN students in inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 144(April), 104595.