



PERAN IDENTIFIKASI DINI DAN KOLABORASI DALAM MENINGKATKAN IMPLEMENTASI PENDIDIKAN INKLUSIF BAGI ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS DI SEKOLAH DASAR NEGERI TENGAH 03 PAGI

Oleh:

Diaz Andini Putri^{1*}, Febby Nur Harizah², Tri Nadia Julyani³, Zulfadewina⁴

Pendidikan Guru Sekolah Dasar, Fakultas Keguruan Dan Ilmu Pendidikan, Universitas Muhammadiyah Prof.

Dr. Hamka

Email: diazandiniptr@gmail.com, febbynhh05@gmail.com, trinadiajulyani14@gmail.com,
zulfadewina@gmail.com.

DOI: <https://doi.org/10.37081/jipdas.v5i2.2837>

Article info:

Submitted: 18/01/25

Accepted: 15/05/25

Published: 30/05/25

Abstrak

Pendidikan inklusif merupakan pendekatan penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang adil dan ramah bagi semua siswa, termasuk Anak Berkebutuhan Khusus (ABK). Artikel ini bertujuan meningkatkan kesadaran akan pentingnya pendidikan inklusif dengan fokus pada identifikasi dini ABK di sekolah dasar. Identifikasi dini membantu sekolah memahami kebutuhan spesifik anak serta mengembangkan strategi pembelajaran yang adaptif. Studi ini menunjukkan bahwa kolaborasi antara guru, psikolog, dan orang tua berperan penting dalam memberikan dukungan yang tepat bagi ABK. Selain itu, pelatihan berkelanjutan untuk guru, dukungan kebijakan kepala sekolah, dan penyediaan infrastruktur inklusif menjadi faktor kunci dalam keberhasilan implementasi pendidikan inklusif. Meskipun ada kesadaran akan pentingnya pendidikan inklusif, pelaksanaannya masih menghadapi berbagai tantangan, termasuk keterbatasan sumber daya dan pendekatan yang belum optimal. Diharapkan, hasil penelitian ini dapat mendorong pemangku kepentingan untuk memperkuat implementasi pendidikan inklusif demi menciptakan sistem pendidikan yang adil, setara, dan toleran.

Kata Kunci: pendidikan inklusif, Anak Berkebutuhan Khusus (ABK), identifikasi dini, kolaborasi, pelatihan guru.

1. PENDAHULUAN

Pendidikan inklusif adalah pendekatan yang berupaya menciptakan lingkungan belajar yang ramah dan terbuka bagi semua siswa, termasuk Anak Berkebutuhan Khusus (ABK). Identifikasi dini terhadap ABK di sekolah dasar menjadi langkah penting untuk mendukung pendidikan inklusif, karena membantu sekolah memahami kebutuhan spesifik setiap anak serta mengembangkan strategi pembelajaran yang adaptif. Penelitian Santrock (2020) menunjukkan bahwa ketika guru memahami hambatan unik yang dihadapi ABK, mereka dapat menciptakan lingkungan belajar yang mendukung, meningkatkan kepercayaan diri, dan keterlibatan siswa. Identifikasi yang tepat juga memungkinkan pemberian bantuan khusus sejak dini, sehingga mengurangi risiko kegagalan akademis dan meningkatkan perkembangan sosial ABK.

Data dari Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi (Kemendikbudristek) tahun 2023 menunjukkan bahwa di Indonesia terdapat sekitar 1,6 juta anak ABK. Namun, hanya sekitar 30% dari mereka yang mengakses pendidikan formal, dan kurang dari setengahnya belajar di sekolah inklusif. Data ini menunjukkan adanya kesenjangan dalam akses pendidikan bagi ABK



yang perlu segera diatasi melalui penguatan program inklusi, terutama dalam proses identifikasi dan intervensi dini.

Proses identifikasi ABK memerlukan pendekatan kolaboratif antara guru, psikolog sekolah, dan orang tua. Schirmer (2018) menekankan bahwa kolaborasi ini membantu meminimalkan kesalahpahaman terkait kondisi anak dan memperkuat dukungan yang diberikan. Dengan melibatkan orang tua, sekolah dapat memperoleh informasi yang lebih lengkap tentang riwayat perkembangan anak dan pola interaksi mereka di rumah, yang menjadi dasar penting dalam menyusun strategi pembelajaran yang efektif. Penelitian juga menunjukkan bahwa anak-anak yang mendapat dukungan kolektif dari berbagai pihak memiliki peluang lebih besar untuk menyesuaikan diri di lingkungan sekolah dan mencapai perkembangan yang optimal.

Selain itu, kebijakan kepala sekolah memainkan peran penting dalam keberhasilan pendidikan inklusif. Kepala sekolah dapat mendukung program inklusi melalui alokasi anggaran untuk pelatihan guru dan penyediaan alat bantu, seperti perangkat bantu dengar untuk anak dengan gangguan pendengaran atau alat bantu visual untuk anak dengan gangguan penglihatan. Studi Ainscow dan Miles (2019) menyebutkan bahwa sekolah yang berinvestasi dalam infrastruktur inklusif cenderung mengalami peningkatan kualitas pendidikan secara keseluruhan. Secara global, data UNESCO (2020) menunjukkan bahwa negara-negara yang berhasil menerapkan pendidikan inklusif mencatat peningkatan partisipasi ABK hingga 25% dalam satu dekade.

Pelatihan berkelanjutan bagi guru juga menjadi elemen kunci dalam pendidikan inklusif. Dyson dan Gallannaugh (2018) menyatakan bahwa pelatihan ini memberikan pemahaman kepada guru tentang kebutuhan ABK dan teknik pengajaran yang mendukung, seperti penggunaan metode multisensori untuk anak dengan kesulitan belajar. Guru yang terlatih tidak hanya mampu mengidentifikasi kebutuhan ABK dengan cepat, tetapi juga dapat menyesuaikan metode pengajaran untuk memaksimalkan potensi belajar siswa.

Manfaat pendidikan inklusif tidak hanya dirasakan oleh ABK, tetapi juga oleh seluruh siswa di sekolah. Lingkungan inklusif memungkinkan interaksi yang lebih luas antara siswa, mengurangi stigma, membangun empati, dan memperkuat solidaritas. Booth dan Ainscow (2019) menegaskan bahwa pendidikan inklusif mendorong penerimaan terhadap keragaman, sehingga memperkaya nilai-nilai sosial di sekolah. Selain itu, UNICEF (2021) melaporkan bahwa sekolah inklusif memiliki tingkat kepuasan siswa yang lebih tinggi dan suasana belajar yang lebih positif dibandingkan sekolah non-inklusi.

Dengan identifikasi dini, kolaborasi antar pemangku kepentingan, kebijakan yang mendukung, serta pelatihan berkelanjutan untuk guru, pendidikan inklusif dapat menciptakan sistem pendidikan yang adil dan setara. Lingkungan inklusif tidak hanya memberikan kesempatan bagi ABK untuk berkembang secara akademis, sosial, dan emosional, tetapi juga memperkuat nilai-nilai toleransi dan kebersamaan di antara seluruh siswa.

Pendidikan inklusif tidak hanya memberikan kesempatan yang setara bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK), tetapi juga berkontribusi pada terciptanya lingkungan belajar yang lebih adil, harmonis, dan kaya nilai-nilai kemanusiaan. Dengan identifikasi dini, kolaborasi antar pemangku kepentingan, kebijakan yang mendukung, serta pelatihan berkelanjutan untuk guru, sistem pendidikan yang inklusif dapat menjadi pilar utama dalam membangun masyarakat yang lebih toleran dan menerima keberagaman.

Tujuan dari penulisan artikel ini adalah untuk meningkatkan kesadaran akan pentingnya pendidikan inklusif dan identifikasi ABK di sekolah dasar sebagai langkah awal menuju sistem pendidikan yang lebih adil. Artikel ini juga bertujuan mendorong pemangku kebijakan, pendidik, dan masyarakat untuk bekerja sama dalam mendukung keberhasilan pendidikan inklusif di Indonesia. Dengan demikian, diharapkan seluruh siswa, termasuk ABK, dapat meraih potensi terbaik mereka dalam lingkungan yang mendukung dan setara.



2. METODOLOGI PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan metode kualitatif deskriptif dengan pendekatan studi kasus untuk menggambarkan pelaksanaan pendidikan inklusif di SDN Tengah 03. Jenis penelitian ini bertujuan untuk memahami praktik pendidikan inklusif yang diterapkan oleh guru serta kebijakan manajemen sekolah dalam mendukung siswa dengan kebutuhan khusus. Subjek penelitian terdiri dari guru kelas 1 hingga kelas 6 dan kepala sekolah yang dipilih sebagai informan utama, mengingat peran mereka dalam proses pengajaran dan pengambilan keputusan di sekolah.

Pengumpulan data dilakukan melalui wawancara mendalam dengan guru dan kepala sekolah, observasi langsung terhadap proses belajar mengajar di kelas, serta studi dokumentasi mengenai kebijakan pendidikan inklusif yang ada di SDN Tengah 03. Prosedur penelitian meliputi wawancara untuk menggali pengalaman dan tantangan yang dihadapi dalam mengelola pendidikan inklusif, observasi untuk melihat implementasi di lapangan, serta pengumpulan dokumen kebijakan untuk memahami dukungan manajemen sekolah terhadap pendidikan inklusif. Dengan demikian, penelitian ini bertujuan untuk memberikan pemahaman yang lebih mendalam mengenai penerapan pendidikan inklusif di SDN Tengah 03.

3. HASIL DAN PEMBAHASAN

Identifikasi Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah

Di SDN Tengah 03 terdapat 5 siswa yang teridentifikasi sebagai Anak Berkebutuhan Khusus (ABK). Proses identifikasi dilakukan melalui observasi guru di kelas dan asesmen awal untuk mengenali ciri-ciri spesifik yang dimiliki siswa. Setelah itu, masing-masing siswa diklasifikasikan sesuai dengan jenis kebutuhan khususnya berdasarkan karakteristik dan diagnosis. Berikut rincian identifikasi dan klasifikasi siswa ABK:

No	Nama	Kelas	Jenis PDBK	Ciri-ciri
1	I	1	Tunagrahita	1. Keterlambatan dalam memahami instruksi. 2. Sulit menangkap konsep abstrak. 3. Memerlukan waktu lebih lama untuk menyelesaikan tugas
2	IV	2	Disleksia	1. Kesulitan membaca dan membedakan huruf yang mirip. 2. Huruf terbalik atau salah urutan saat menulis.
3	S	3	Tunarungu	1. Tidak merespons instruksi verbal. 2. Sulit berinteraksi dengan teman sebaya. 3. Cenderung menyendiri.
4	Y	4	ADHD	1. Kesulitan mempertahankan fokus. 2. Hiperaktif di kelas. 3. Impulsif dalam berbicara dan bertindak.
5	A	5	Tunalaras	1. Perilaku agresif terhadap teman sebaya. 2. Mudah marah dan emosional. 3. Sulit mengelola emosi dan menarik diri dari lingkungan sosial.

Pada Kelas 1, ditemukan satu anak berkebutuhan khusus (ABK) dengan jenis Tunagrahita. Anak ini memerlukan pendekatan pembelajaran yang sederhana dan terstruktur, serta dukungan intensif untuk memahami instruksi dan menyelesaikan tugas. Guru berperan aktif dalam memberikan perhatian khusus agar anak dapat berpartisipasi dalam pembelajaran dengan baik.

Sementara itu, di Kelas 2, terdapat satu anak dengan kebutuhan khusus berupa Disleksia. Untuk mendukungnya, guru menerapkan metode pembelajaran berbasis multisensori dan pendekatan fonetik,



yang dirancang untuk memperkuat kemampuan membaca dan menulis. Selain itu, materi disampaikan secara bertahap agar lebih mudah dipahami oleh anak.

Selanjutnya, pada Kelas 3, terdapat satu anak berkebutuhan khusus dengan kategori Tunarungu. Anak ini membutuhkan alat bantu komunikasi dan pendekatan visual dalam pembelajaran. Guru memastikan instruksi disampaikan dengan cara yang mudah dimengerti dan mendukung partisipasi aktif anak dalam proses belajar.

Adapun di Kelas 4, terdapat satu anak dengan kebutuhan khusus berjenis ADHD. Anak ini membutuhkan lingkungan belajar yang terstruktur, dengan jadwal dan aktivitas yang dirancang untuk membantu menjaga fokus. Selain itu, guru memberikan waktu tambahan untuk tugas-tugas dan menciptakan suasana kelas yang kondusif untuk meminimalkan gangguan.

Kemudian, pada Kelas 5, ditemukan satu anak dengan kategori Tunalaras. Anak ini membutuhkan pendekatan pembelajaran yang fokus pada pengelolaan emosi dan perilaku. Guru memberikan dukungan berupa penguatan positif serta membangun interaksi yang aman dan mendukung untuk membantu anak mengelola emosinya dan meningkatkan hubungan sosial.

Secara keseluruhan, SDN Tengah 03 berkomitmen dalam melaksanakan pendidikan inklusif. Setiap kebutuhan ABK diakomodasi melalui strategi pembelajaran yang disesuaikan dengan karakteristik masing-masing anak. Dengan kolaborasi antara guru, kepala sekolah, dan orang tua, sekolah ini menciptakan lingkungan yang mendukung perkembangan optimal ABK dan memastikan hak mereka dalam memperoleh pendidikan setara terpenuhi.

Pembahasan dan Teori

Pendidikan inklusif merupakan pendekatan pendidikan yang menekankan penerimaan dan pemberian layanan yang sesuai kepada semua siswa, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK), tanpa adanya diskriminasi. Teori dasar pendidikan inklusif berfokus pada prinsip bahwa setiap anak, tanpa memandang latar belakang, kemampuan, atau kebutuhan khususnya, berhak mendapatkan pendidikan yang berkualitas dan sesuai dengan potensinya. Pendidikan inklusif menekankan pentingnya keberagaman dalam pembelajaran, dan menyediakan dukungan untuk memfasilitasi partisipasi aktif ABK dalam kegiatan belajar mengajar di kelas bersama teman sebaya mereka.

Konsep Anak Berkebutuhan Khusus dalam Pendidikan Dasar

Proses identifikasi dan klasifikasi siswa Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di sekolah ini sejalan dengan teori-teori pendidikan dan perkembangan anak yang menekankan pentingnya pengenalan kebutuhan individu untuk mendukung pembelajaran inklusif. Masing-masing siswa ABK yang teridentifikasi telah menunjukkan ciri-ciri spesifik yang sesuai dengan kategori kebutuhan khusus mereka.

1. Tunagrahita

Berdasarkan teori perkembangan kognitif Jean Piaget, anak dengan tunagrahita biasanya mengalami keterlambatan dalam mencapai tahapan operasional konkret, yang ditandai dengan kesulitan berpikir logis dan memproses informasi abstrak (Santrock, 2020). Siswa yang menunjukkan kesulitan memahami instruksi dan lambat dalam merespons materi pembelajaran konsisten dengan karakteristik tunagrahita. Strategi guru yang menggunakan alat peraga dan pengulangan materi sejalan dengan teori *scaffolding* dari Vygotsky, yang menekankan perlunya bantuan belajar yang spesifik untuk anak dengan keterbatasan kognitif.

2. Disleksia

Siswa yang menunjukkan kesulitan membaca dan menulis yang sesuai dengan definisi disleksia dalam teori *specific learning disabilities* (Hallahan & Kauffman, 2019). Gangguan ini memengaruhi pengolahan fonologis, yang membuat anak kesulitan mengenali kata-kata tertulis dan mengeja. Strategi guru, seperti menggunakan metode multisensori dengan gambar dan huruf, sesuai dengan teori Howard Gardner tentang *Multiple Intelligences*. Pendekatan visual ini memanfaatkan kecerdasan spasial Ivani untuk meningkatkan kemampuan literasinya.

3. Tunarungu



Siswa yang telah didiagnosis dengan tunarungu, dan saat ini sedang dalam proses observasi untuk menentukan strategi dukungan yang paling sesuai dengan kebutuhannya. Berdasarkan teori ekologi Bronfenbrenner, lingkungan sekolah dan interaksi dengan guru memiliki peran penting dalam mendukung perkembangan anak dengan gangguan pendengaran. Guru mencatat perilaku siswa, seperti kesulitan merespons instruksi verbal dan kecenderungan menyendiri, yang berkaitan dengan tantangan komunikasi akibat tunarungu. Observasi ini dilakukan menggunakan pendekatan asesmen holistik, yang melibatkan kolaborasi multidisiplin, termasuk dengan audiolog, psikolog, dan konselor sekolah, untuk memastikan dukungan yang komprehensif (Algozzine & Ysseldyke, 2006).

4. ADHD

Teori tentang *executive function disorder* menyatakan bahwa ADHD disebabkan oleh gangguan pada pengaturan perhatian, perilaku, dan impuls (Schirmer, 2018). Pendekatan guru yang memberikan jadwal terstruktur dan mengintegrasikan aktivitas fisik dalam pembelajaran konsisten dengan strategi berdasarkan teori modifikasi perilaku dari Skinner. Metode ini membantu Yudha mengelola energinya dan meningkatkan fokus selama belajar.

5. Tunalaras

Perilaku agresif dan kesulitan emosi konsisten dengan tunalaras, yang menurut teori perkembangan sosial-emosi Erik Erikson, sering dikaitkan dengan gangguan pada tahap perkembangan kepercayaan dan hubungan interpersonal. Guru menggunakan konseling perilaku untuk membantu siswa mengelola emosinya, yang sesuai dengan teori Bandura tentang *social learning*. Dalam teori ini, perubahan perilaku dapat dilakukan melalui pengamatan dan penguatan positif dari lingkungan.

Proses Pelaksanaan yang Dilakukan Guru di Kelas

Proses pelaksanaan pembelajaran di kelas untuk Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di SDN Tengah 03 ini menunjukkan adanya keterbatasan dalam penerapan pendidikan inklusif. Berdasarkan pengamatan, guru cenderung belum memberikan perhatian khusus atau melakukan intervensi aktif untuk memenuhi kebutuhan masing-masing ABK. Hal ini terlihat dari cara guru menangani siswa seorang anak tunagrahita di kelas 1. Siswa tersebut sering kesulitan memahami instruksi dan lambat merespons tugas yang diberikan. Namun, guru hanya membiarkan siswa tersebut tanpa memberikan bantuan tambahan, seperti pengulangan materi atau penggunaan alat bantu visual, yang sebenarnya dapat mempermudah Ibnu memahami pelajaran. Akibatnya, siswa tersebut sering kali terisolasi secara akademik dan emosional.

Situasi serupa terjadi pada siswa kelas 2 yang didiagnosis disleksia. Siswa tersebut sering kesulitan membaca dan menulis di depan kelas, namun guru tidak memberikan strategi alternatif seperti pengajaran berbasis gambar atau pembimbingan individual. Sebaliknya, ketika siswa tersebut mengalami hambatan dalam membaca, guru cenderung meminta siswa lain melanjutkan tugas tanpa berusaha membimbing siswa tersebut secara langsung. Akibatnya, dirinya terlihat semakin pasif dalam proses pembelajaran dan menunjukkan rasa percaya diri yang rendah. Di kelas 3, terdapat satu siswa yang telah didiagnosis dengan tunarungu masih memerlukan asesmen lebih lanjut untuk menentukan strategi dukungan yang tepat. Siswa tersebut menunjukkan ciri-ciri seperti kesulitan merespons instruksi verbal dan kecenderungan menyendiri, namun guru tampak kurang memahami penyebab perilaku tersebut dan belum memberikan dukungan yang memadai. Ketika dirinya tidak menyelesaikan tugas atau terlihat tidak memperhatikan pelajaran, ia sering dibiarkan tanpa pendekatan khusus untuk membantunya berkomunikasi atau berpartisipasi dalam aktivitas kelas.

Di kelas 4, ada satu siswa yang didiagnosis ADHD sering menunjukkan perilaku hiperaktif, seperti berbicara tanpa izin, berjalan-jalan di dalam kelas, atau memainkan benda-benda di sekitarnya. Guru tampaknya tidak memberikan pendekatan khusus untuk mengarahkan energinya ke aktivitas yang lebih terstruktur, melainkan hanya memberikan teguran verbal. Ketika teguran tersebut tidak berhasil, siswa tersebut dibiarkan begitu saja dengan perilakunya yang tidak terkendali. Akibatnya, ia tidak dapat mengikuti pelajaran dengan baik. Kasus lain terjadi pada siswa kelas 5 yang didiagnosis tunalaras. Perilaku siswa tersebut yang sering agresif terhadap teman sebaya atau menarik diri dari interaksi sosial



juga tidak mendapatkan intervensi dari guru. Guru cenderung mengabaikan perilaku tersebut tanpa memberikan konseling atau strategi pembelajaran individual, sehingga siswa tersebut semakin menunjukkan perilaku yang sulit dikendalikan dan kurang terlibat dalam aktivitas kelas.

Secara keseluruhan, pendekatan guru terhadap ABK di sekolah ini menunjukkan kurangnya pemahaman dan keterampilan dalam menerapkan strategi pendidikan inklusif. Guru hanya mendiamkan siswa ABK tanpa melakukan intervensi aktif yang sesuai dengan kebutuhan mereka. Menurut teori ekologi Bronfenbrenner (1979), lingkungan sekolah memiliki peran penting dalam mendukung perkembangan anak, namun dalam kasus ini, lingkungan kelas belum memberikan dukungan yang memadai. Fletcher (2018) juga menekankan bahwa guru perlu memiliki keterampilan khusus untuk memahami kebutuhan unik setiap anak dan mengembangkan strategi yang sesuai. Minimnya perhatian dan penyesuaian metode pengajaran yang dilakukan guru menunjukkan bahwa pendidikan inklusif belum sepenuhnya diterapkan di sekolah ini.

Kebijakan dari Manajemen Kepala Sekolah

Setelah mengidentifikasi masalah dalam pengelolaan Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di sekolah, wawancara dengan kepala sekolah dilakukan untuk memahami langkah-langkah yang telah diambil dalam mendukung pendidikan inklusif. Kepala sekolah mengakui bahwa perhatian terhadap ABK di sekolah ini masih sangat terbatas. Guru sering kali tidak memiliki keterampilan yang memadai dalam menangani kebutuhan siswa ABK, sehingga pembelajaran cenderung berlangsung tanpa banyak penyesuaian. Hal ini menyebabkan banyak ABK yang tidak mendapatkan perhatian dan dukungan yang sesuai dengan kebutuhannya.

Menurut kepala sekolah, salah satu pendekatan yang diterapkan adalah meminta guru untuk lebih sabar dalam menghadapi ABK, terutama jika ada siswa yang menunjukkan perilaku tantrum atau emosi yang berlebihan. Namun, jika situasi tidak terkendali, guru biasanya hanya memanggil orang tua untuk menenangkan anak tersebut. Kepala sekolah menyadari bahwa langkah ini bersifat reaktif dan belum mampu memberikan solusi jangka panjang. Pendekatan ini dilakukan karena keterbatasan sumber daya, baik dari segi tenaga ahli maupun fasilitas, seperti ruang konseling atau alat bantu pembelajaran.

Kepala sekolah juga menyampaikan bahwa upaya utama saat ini adalah memastikan ABK dapat menjadi mandiri di masa dewasa. Meskipun belum ada program pembelajaran atau pelatihan khusus untuk mencapai tujuan tersebut, kepala sekolah berusaha memberikan arahan kepada guru agar fokus pada pengembangan kemandirian anak sesuai kapasitasnya. Namun, kepala sekolah mengakui bahwa tanpa pelatihan khusus, guru sering kali kesulitan memahami metode yang efektif untuk mendukung pengembangan ABK.

Dari sisi kebijakan, kepala sekolah menyatakan bahwa upaya untuk mendukung ABK mencakup memberikan pengarahan umum kepada guru tentang pentingnya pendidikan inklusif. Namun, implementasi di lapangan sering kali terbentur oleh keterbatasan sumber daya, seperti kurangnya tenaga ahli, alat bantu pembelajaran, dan ruang konseling yang memadai. Selain itu, belum ada program pelatihan khusus yang dirancang untuk meningkatkan kompetensi guru dalam mengelola kelas inklusif. Kepala sekolah juga menambahkan bahwa dukungan dari pihak luar, seperti dinas pendidikan atau lembaga terapi, masih minim, sehingga sekolah menghadapi kesulitan dalam memenuhi kebutuhan individual setiap ABK.

Sebagai langkah yang dilakukan saat ini, kepala sekolah lebih berfokus pada pendekatan sederhana dengan meminta guru untuk bersabar menghadapi perilaku siswa ABK. Jika siswa menunjukkan tantrum atau emosi yang berlebihan, biasanya guru akan segera memanggil orang tua untuk menangani situasi tersebut. Kepala sekolah juga menyampaikan bahwa belum ada program atau upaya konkret yang dirancang untuk memberikan pelatihan kepada guru atau menyediakan alat bantu pembelajaran khusus. Selain itu, kepala sekolah berharap agar guru dapat membantu siswa ABK semampunya selama di sekolah, dengan tujuan agar mereka dapat berkembang secara mandiri di masa dewasa.



4. SIMPULAN

Dari hasil identifikasi dan pengelolaan Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di SDN Tengah 03 dapat disimpulkan bahwa meskipun ada kesadaran tentang pentingnya pendidikan inklusif, implementasinya masih terbatas. Pendekatan yang diterapkan oleh guru cenderung reaktif, dengan intervensi minimal dalam menangani ABK di kelas. Guru lebih sering mendiamkan ABK saat menghadapi kesulitan, dan jika ada perilaku yang sulit dikendalikan, biasanya orang tua dipanggil untuk menangani masalah tersebut. Kepala sekolah juga menyadari bahwa dukungan terhadap ABK masih sangat terbatas, terutama dalam hal pelatihan guru dan penyediaan alat bantu pembelajaran yang diperlukan. Meskipun demikian, ada komitmen untuk terus berupaya menciptakan lingkungan yang mendukung kemandirian ABK di masa depan

5. DAFTAR PUSTAKA

- Ainscow, M., & Miles, S. (2019). *Developing inclusive education systems: How can we move policies forward?* European Journal of Special Needs Education, 34(1), 1-11.
- Algozzine, B., & Ysseldyke, J. E. (2006). *Teaching students with emotional disturbances: A practical guide for every teacher*. Corwin Press.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2018). *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature*. European Journal of Special Needs Education, 17(2), 129-147.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2019). *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Dyson, A., & Gallannaugh, F. (2018). *Disproportionality in special needs education in England*. The Journal of Special Education, 42(1), 36-46.
- Fletcher, T. V. (2018). *Collaborative practices in inclusive schools: Teacher collaboration for successful inclusive education*. Journal of Inclusive Education, 12(3), 298-315.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (2019). *The App Generation: How today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world*. Yale University Press.
- Johnson, K. R., & Smith, L. P. (2021). *Inclusion strategies for students with learning disabilities: A guide for classroom teachers*. Inclusion Journal, 27(3), 45-62.
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia (Kemdikbud). (2023). *Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*.
- Santrock, J. W. (2020). *Child development*. McGraw-Hill Education.
- Schirmer, B. R. (2018). *Promoting inclusive practices in schools: Collaborations that work*. Journal of Special Education Leadership, 22(4), 33-45.
- Stainback, W., & Stainback, S. (2022). *Inclusion: A guide for educators*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- UNESCO. (2021). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Villa, R. A., & Thousand, J. S. (2017). *Creating an inclusive school*. ASCD.