

## Pelaksanaan Pendidikan Inklusi bagi Siswa Tunadaksa: Studi Kualitatif di UPT SD Negeri II Pinang Sinawa

Untari Okta Novia<sup>1</sup>, Dea Juwita<sup>2</sup>, Silpa Eka Fitri<sup>3</sup>, Cici Fadila Putri<sup>4\*</sup>, Farhan Fikri Alhafizi<sup>5</sup>, Leni Murni Hayati<sup>6</sup>

<sup>1-6</sup>Widyaswara Indonesia

\*email: [cicifadilaputri8@gmail.com](mailto:cicifadilaputri8@gmail.com)

Received: 14 January 2026

Accepted: 24 February 2026

Published: 3 March 2026

### ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan menganalisis pelaksanaan pendidikan inklusi serta mengidentifikasi bentuk implementasi dan kendala utama layanan inklusi bagi siswa tunadaksa di UPT SD Negeri II Pinang Sinawa. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus. Subjek penelitian terdiri atas satu guru kelas V dan 23 peserta didik, dengan satu siswa berkebutuhan khusus kategori tunadaksa sebagai fokus utama kajian. Data dikumpulkan melalui observasi langsung dan wawancara semi-terstruktur, kemudian dianalisis menggunakan model Miles dan Huberman melalui tahapan reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa siswa tunadaksa mampu mengikuti pembelajaran reguler dan diterima secara positif dalam lingkungan sosial sekolah. Namun, implementasi pendidikan inklusi belum berjalan optimal karena belum tersedianya Guru Pembimbing Khusus (GPK) dan belum disusunnya Program Pembelajaran Individual (PPI). Akibatnya, adaptasi pembelajaran masih bersifat situasional dan bergantung pada inisiatif guru kelas. Temuan ini menunjukkan bahwa praktik inklusi telah berjalan pada aspek sosial, tetapi belum didukung oleh sistem layanan profesional yang terstruktur.

**Kata kunci:** Pendidikan Inklusi; Tunadaksa; Sekolah Dasar; Guru Pembimbing Khusus; Program Pembelajaran Individual

---

## *Implementation of Inclusive Education for Students with Physical Disabilities: A Qualitative Study at UPT SD Negeri II Pinang Sinawa*

### ABSTRACT

*This study aims to analyze the implementation of inclusive education and identify its forms and major obstacles in providing services for students with physical disabilities at UPT SD Negeri II Pinang Sinawa. The research employed a qualitative approach with a case study design. The participants consisted of one Grade V teacher and 23 students, with one student with a physical disability as the primary subject. Data were collected through direct observation and semi-structured interviews and analyzed using the Miles and Huberman framework, including data reduction, data display, and conclusion drawing. The findings indicate that the student with a physical disability was able to participate in regular classroom learning and was positively accepted within the school's social environment. However, the implementation of inclusive education has not yet been optimal due to the absence of a Special Education Teacher (Guru Pembimbing Khusus/GPK) and the lack of an Individualized Education Program (Program Pembelajaran Individual/PPI). Consequently, instructional adaptations remain situational and largely depend on the classroom teacher's initiative. These results suggest that inclusive practices have been socially established but are not yet supported by a structured professional service system.*

**Keywords:** *Inclusive Education; Elementary School; Physical Disability; Special Education Teacher; Individualized Education Program*

## PENDAHULUAN

Pendidikan inklusi di Sekolah Dasar merupakan pendekatan yang bertujuan menjamin hak setiap anak untuk memperoleh pendidikan yang setara tanpa diskriminasi. Melalui sistem ini, peserta didik berkebutuhan khusus belajar bersama di lingkungan sekolah dengan prinsip kesetaraan, saling menghargai, dan partisipasi aktif sehingga tercipta suasana belajar yang ramah dan mendukung perkembangan seluruh peserta didik (Akramul Insan Zaer et al., 2024; Javier Ricardo Isidro & Laura Ferrer<sup>2</sup>, 2025). Pendidikan inklusi tidak hanya berkaitan dengan penerimaan siswa di sekolah, tetapi juga menekankan pemberian layanan pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan individu peserta didik.

Menurut Phytanza et al. (2023), pendidikan inklusif merupakan sistem penyelenggaraan pendidikan yang memberikan kesempatan kepada semua peserta didik untuk memperoleh layanan pendidikan. Sistem ini mencakup peserta didik yang memiliki kelainan serta peserta didik dengan potensi kecerdasan atau bakat istimewa. Seluruh peserta didik tersebut mengikuti pembelajaran dalam lingkungan pendidikan yang sama dengan peserta didik pada umumnya sehingga memungkinkan terjadinya interaksi sosial dan perkembangan akademik secara bersama.

Menurut Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009, pendidikan inklusi adalah sistem penyelenggaraan pendidikan yang memberikan kesempatan kepada semua peserta didik yang memiliki kelainan maupun potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa untuk mengikuti pembelajaran dalam satu lingkungan pendidikan secara bersama-sama dengan peserta didik pada umumnya (Permendiknas No. 70, 2009). Regulasi ini menegaskan bahwa pendidikan inklusif merupakan bagian dari pemenuhan hak pendidikan bagi seluruh warga negara.

Namun, implementasi kebijakan tersebut di tingkat sekolah dasar memerlukan dukungan nyata berupa ketersediaan Guru Pembimbing Khusus (GPK), penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI), serta penyesuaian strategi pembelajaran di kelas (Dewi et al., 2024). Tanpa dukungan tersebut, pelaksanaan pendidikan inklusi berpotensi hanya bersifat administratif dan belum sepenuhnya menyentuh aspek layanan individual bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Kondisi ini menunjukkan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif tidak hanya ditentukan oleh kebijakan, tetapi juga kesiapan sumber daya sekolah.

Sejalan dengan konsep pendidikan inklusi yang telah dipaparkan, inti pendidikan inklusi terletak pada terpenuhinya aspek aksesibilitas, partisipasi, dan pencapaian pembelajaran yang setara. Aksesibilitas menekankan kesempatan memperoleh layanan pendidikan tanpa hambatan fisik, sosial, maupun akademik. Partisipasi mengacu pada keterlibatan aktif seluruh siswa dalam kegiatan pembelajaran tanpa perlakuan diskriminatif, sedangkan pencapaian menunjukkan bahwa setiap peserta didik memperoleh dukungan pembelajaran sesuai kebutuhan untuk mengoptimalkan potensinya (Meriska et al., 2025).

Menurut Qian & Rong (2023), tujuan pendidikan inklusif adalah memberikan akses pendidikan yang setara bagi semua siswa, termasuk siswa berkebutuhan khusus dalam kelas bersama siswa lainnya. Pendidikan inklusif juga bertujuan menciptakan suasana belajar yang ramah dan mendukung sehingga setiap anak merasa dihargai dan diterima (Qian & Rong, 2023). Keberhasilan pendidikan inklusif memerlukan kolaborasi antara sekolah, guru, orang tua, serta dukungan sumber daya dan pelatihan khusus bagi guru.

Menurut Budianto (2023), pendidikan inklusi berperan dalam mewujudkan lingkungan belajar yang ramah bagi seluruh peserta didik. Upaya tersebut dilakukan dengan mengintegrasikan anak berkebutuhan

khusus ke dalam sistem pendidikan umum sehingga mereka dapat belajar dan berinteraksi dengan teman sebaya. Pendidikan inklusi tidak hanya berdampak pada perkembangan akademik, tetapi juga perkembangan sosial serta perubahan persepsi masyarakat terhadap keberagaman.

Pemerintah telah mendorong pelaksanaan pendidikan inklusif melalui Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional yang menyatakan bahwa anak berkebutuhan khusus berhak memperoleh layanan pendidikan di sekolah inklusi maupun sekolah luar biasa. Selain itu, Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 menegaskan bahwa semua sekolah dapat menyelenggarakan pendidikan inklusi agar peserta didik dapat belajar, bermain, dan berinteraksi bersama tanpa diskriminasi.

Meskipun regulasi pendidikan inklusi telah ditetapkan secara nasional, dalam praktiknya masih terdapat kesenjangan antara kebijakan dan implementasi di tingkat sekolah dasar, khususnya di daerah. Kesenjangan tersebut terlihat pada keterbatasan sumber daya, belum tersedianya tenaga pendukung profesional, serta belum adanya perencanaan pembelajaran individual yang sistematis (Hidayat et al., 2024; Rizki et al., 2024). Kondisi ini menunjukkan bahwa pendidikan inklusi belum sepenuhnya terlaksana sesuai prinsip layanan individual bagi peserta didik berkebutuhan khusus.

Oleh karena itu, penelitian ini penting dilakukan untuk menganalisis secara empiris pelaksanaan pendidikan inklusi di UPT SD Negeri 11 Pinang Sinawa serta mengidentifikasi bentuk pelaksanaan dan kendala yang dihadapi dalam implementasinya. Hasil penelitian diharapkan memberikan gambaran faktual mengenai praktik pendidikan inklusi di sekolah dasar dan menjadi bahan evaluasi bagi pengembangan layanan pendidikan inklusif.

## METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif dengan metode studi observasi. Pendekatan ini dipilih karena bertujuan untuk memahami secara mendalam praktik pelaksanaan pendidikan inklusi serta pengalaman empiris yang terjadi secara alami di lingkungan sekolah (Kesti Anggreani et al., 2024; Patampang et al., 2024). Penelitian dilaksanakan di UPT SD Negeri 11 Pinang Sinawa, Solok Selatan, Indonesia pada hari Jum'at, 5 Desember 2025.

Subjek penelitian ini adalah wali kelas dan siswa kelas V di SDN 11 Pinang Sinawa. Selain itu, penelitian ini secara khusus melibatkan seorang anak berkebutuhan khusus kategori tunadaksa berinisial BA dengan jenis kelamin perempuan sebagai subjek utama. Siswa berusia 11 tahun tersebut mengalami hambatan fisik pada anggota gerak, namun tidak mengalami hambatan kognitif sehingga mampu mengikuti pembelajaran di kelas reguler. Sementara itu, objek penelitian adalah pelaksanaan pendidikan inklusi di sekolah, khususnya bentuk layanan pembelajaran, interaksi sosial, serta dukungan yang diberikan kepada peserta didik berkebutuhan khusus.

Pengumpulan data dilakukan melalui observasi langsung dan wawancara semi-terstruktur. Instrumen penelitian berupa lembar observasi dan pedoman wawancara yang disusun berdasarkan indikator pelaksanaan pendidikan inklusi. Fokus wawancara meliputi proses pembelajaran di kelas, bentuk layanan yang diberikan kepada anak berkebutuhan khusus (ABK), serta kendala yang dihadapi sekolah dalam implementasi pendidikan inklusi. Adapun indikator observasi mencakup partisipasi siswa dalam pembelajaran, interaksi sosial dengan teman sebaya, aksesibilitas lingkungan belajar, serta bentuk penyesuaian pembelajaran yang dilakukan oleh guru.

Data dianalisis secara deskriptif kualitatif menggunakan model Miles dan Huberman melalui

tahapan reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan (Miles & Huberman, 1994; Nofandi et al., 2022). Reduksi data dilakukan dengan menyeleksi informasi penting yang berkaitan dengan pelaksanaan pendidikan inklusi. Penyajian data dilakukan dalam bentuk deskripsi naratif sehingga pola temuan dapat dipahami secara sistematis, sedangkan penarikan kesimpulan dilakukan dengan menginterpretasikan keterkaitan antar temuan penelitian.

Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber dan triangulasi teknik. Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan informasi dari guru dan siswa, sedangkan triangulasi teknik dilakukan dengan membandingkan hasil wawancara dan hasil observasi di kelas untuk memastikan konsistensi dan kredibilitas temuan penelitian.

## HASIL DAN PEMBAHASAN

### Hasil

#### Profil Subjek dan Dukungan Sekolah

Berdasarkan hasil wawancara dengan guru berinisial P diperoleh informasi bahwa peserta didik yang menjadi subjek observasi merupakan anak berkebutuhan khusus kategori tunadaksa. Guru menyampaikan bahwa kondisi tersebut telah diketahui oleh pihak sekolah sejak awal peserta didik bersekolah dan menjadi perhatian dalam pelaksanaan pembelajaran di kelas.

Guru juga menjelaskan bahwa hingga saat ini sekolah belum memiliki Guru Pembimbing Khusus (GPK). Oleh karena itu, pendampingan dan penyesuaian pembelajaran bagi peserta didik BA sepenuhnya dilakukan oleh guru kelas. Kondisi ini menunjukkan bahwa pelaksanaan pendidikan inklusi masih bergantung pada peran guru reguler sebagai pelaksana utama layanan.

Lebih lanjut, guru menjelaskan bahwa secara kemampuan kognitif BA tidak mengalami hambatan dan memiliki kemampuan berpikir yang setara dengan

peserta didik lainnya. BA mampu mengikuti pembelajaran, memahami materi pelajaran, serta mengerjakan tugas yang diberikan sebagaimana siswa pada umumnya.

Guru menegaskan bahwa selama berada di lingkungan sekolah tidak ditemukan perilaku ejekan, perundungan, maupun perlakuan diskriminatif dari teman sebaya terhadap BA. Hal ini menunjukkan adanya penerimaan sosial yang baik di lingkungan sekolah. Teman sebaya memiliki peran penting dalam perkembangan sosial peserta didik karena melalui interaksi yang setara, siswa belajar membangun hubungan sosial di luar keluarga. Penerimaan dari teman sebaya membantu peserta didik berkebutuhan khusus mengembangkan kepercayaan diri, keterampilan sosial, serta keterlibatan dalam pembelajaran.

#### Proses Pembelajaran

Berdasarkan hasil observasi, BA mengikuti kegiatan pembelajaran bersama siswa lain tanpa pemisahan kelas. Guru menggunakan metode pembelajaran yang sama seperti ceramah, diskusi, tanya jawab, dan penugasan. BA tetap dilibatkan secara aktif baik dalam kegiatan individu maupun kelompok.

Guru kelas menunjukkan praktik pembelajaran inklusif dengan memberikan kesempatan yang sama kepada BA untuk bertanya, menjawab pertanyaan, dan menyampaikan pendapat. Penyesuaian pembelajaran yang dilakukan bersifat adaptif, yaitu berupa fleksibilitas waktu dan dukungan motivasional agar siswa tetap percaya diri dalam mengikuti pembelajaran.

Bentuk penyesuaian yang ditemukan antara lain:

1. Pemberian tambahan waktu sekitar 5 menit untuk menyelesaikan tugas tertulis;
2. Penempatan posisi duduk di bagian depan kelas,
3. Bantuan langsung saat kegiatan praktik;

4. Serta tidak melibatkan ba dalam aktivitas fisik berat.

Temuan ini menunjukkan bahwa guru telah melakukan accommodative teaching secara praktis meskipun belum disusun dalam perencanaan tertulis.

### **Penerimaan Sosial**

Hasil observasi menunjukkan bahwa BA memperoleh penerimaan sosial yang baik di lingkungan kelas, yaitu:

1. BA berinteraksi aktif dengan teman sebaya dalam kegiatan belajar dan diskusi kelompok.
2. Tidak ditemukan perilaku diskriminatif, ejekan, atau pengucilan selama pembelajaran.
3. BA dilibatkan dalam tugas kelompok dan aktivitas kelas tanpa pemisahan dari siswa reguler.
4. Teman sebaya memberikan bantuan ketika BA mengalami kesulitan, misalnya membantu mengambil alat tulis atau membuka buku.

Temuan tersebut menunjukkan adanya lingkungan sosial yang suportif. Interaksi sosial yang positif memperlihatkan bahwa inklusi tidak hanya terjadi secara administratif, tetapi juga secara sosial dalam kehidupan kelas sehari-hari.

### **Kendala dalam Pelaksanaan**

Berdasarkan hasil observasi, pelaksanaan pendidikan inklusi masih menghadapi beberapa kendala utama. Sekolah belum memiliki Guru Pembimbing Khusus (GPK), sehingga layanan pendampingan khusus bagi siswa tunadaksa belum optimal. Guru kelas harus menangani seluruh siswa sekaligus, sehingga pendampingan individual belum dapat diberikan secara intensif.

Selain itu, sekolah belum memiliki Program Pembelajaran Individual (PPI). Ketiadaan PPI menyebabkan penyesuaian pembelajaran tidak terdokumentasi secara tertulis dan belum dirancang secara sistematis. Akibatnya, bentuk adaptasi

pembelajaran yang diberikan masih bersifat situasional dan bergantung pada inisiatif guru kelas selama proses pembelajaran berlangsung.

### **Pembahasan**

Hasil wawancara dan observasi menunjukkan bahwa peserta didik yang menjadi subjek penelitian merupakan anak berkebutuhan khusus kategori tunadaksa. Anak tersebut mengalami keterbatasan fisik sejak lahir yang mempengaruhi fungsi gerak tubuh. Hal ini sejalan dengan pendapat Siahaan et al. ((2022) yang menjelaskan bahwa istilah tuna berarti kurang dan daksa berarti tubuh, sehingga tunadaksa merujuk pada kondisi hambatan pada sistem gerak tubuh. Syarif et al. (2022) juga menyatakan bahwa tunadaksa merupakan kelainan pada sistem otot, saraf, tulang, maupun persendian yang berdampak pada mobilitas dan aktivitas fisik individu.

Dalam konteks pendidikan inklusi, hambatan tersebut tidak berkaitan dengan kemampuan intelektual, melainkan pada aspek fisik mobilitas (Bertills, 2023). Oleh karena itu, kebutuhan utama peserta didik tunadaksa bukan pemisahan pembelajaran, tetapi penyesuaian lingkungan belajar dan dukungan fisik agar mampu berpartisipasi secara optimal dalam kelas reguler. Temuan penelitian menunjukkan bahwa peserta didik mampu mengikuti pembelajaran bersama teman sebaya dan memahami materi pelajaran sebagaimana siswa lainnya. Hal ini memperlihatkan bahwa pendidikan inklusi memungkinkan akses belajar yang setara ketika hambatan fisik tidak diikuti oleh hambatan kognitif.

Kendala utama yang ditemukan dalam pelaksanaan pendidikan inklusi adalah belum tersedianya Guru Pembimbing Khusus (GPK). Faz & Hafid (2023) menjelaskan bahwa GPK merupakan tenaga profesional yang memiliki kompetensi khusus dalam mendampingi siswa berkebutuhan khusus di

sekolah inklusif. GPK berperan membantu guru kelas dalam merancang, melaksanakan, serta mengevaluasi pembelajaran yang disesuaikan dengan kebutuhan siswa.

Ketiadaan GPK menyebabkan seluruh tanggung jawab pendampingan berada pada guru kelas. Akibatnya, layanan yang diberikan belum bersifat individual, melainkan masih berupa penyesuaian praktis selama pembelajaran berlangsung. Temuan ini menunjukkan bahwa pelaksanaan pendidikan inklusi di sekolah telah berjalan pada aspek sosial, tetapi belum sepenuhnya didukung secara struktural dan profesional sebagaimana yang direkomendasikan dalam literatur pendidikan inklusi.

Selain GPK, sekolah juga belum memiliki Program Pembelajaran Individual (PPI). Padahal, menurut Anjelina et al. (2025), PPI merupakan rancangan pembelajaran yang disusun berdasarkan kebutuhan, karakteristik, dan kemampuan masing-masing peserta didik berkebutuhan khusus. PPI berfungsi sebagai pedoman bagi guru dalam menentukan strategi pembelajaran, bentuk penilaian, serta target perkembangan siswa. Ketiadaan PPI menyebabkan penyesuaian pembelajaran masih bersifat situasional dan belum terencana secara sistematis.

Meskipun demikian, hasil penelitian menunjukkan bahwa peserta didik tunadaksa memperoleh penerimaan sosial yang positif. Tidak ditemukan perilaku diskriminasi, ejekan, ataupun pengucilan dari teman sebaya. Peserta didik juga terlibat aktif dalam kegiatan kelompok dan interaksi kelas. Lingkungan sosial yang suportif tersebut berperan penting dalam perkembangan sosial dan emosional anak. Penerimaan dari teman sebaya membantu meningkatkan rasa percaya diri, keterlibatan belajar, serta adaptasi di lingkungan sekolah.

Temuan ini menunjukkan bahwa keberhasilan pendidikan inklusi tidak hanya ditentukan oleh

kebijakan administratif, tetapi juga oleh budaya sekolah yang menerima keberagaman. Sekolah telah berhasil membangun inklusi secara sosial, namun dukungan profesional dan sistem pembelajaran individual masih perlu ditingkatkan.

Penelitian ini memberikan kontribusi terhadap praktik pendidikan inklusi di sekolah dasar, khususnya pada konteks sekolah non-perkotaan dengan keterbatasan sumber daya. Hasil penelitian memperlihatkan bahwa penerimaan sosial yang positif perlu diimbangi dengan dukungan struktural, seperti ketersediaan GPK dan penyusunan PPI, agar layanan pendidikan bagi peserta didik berkebutuhan khusus dapat berjalan lebih optimal, terarah, dan berkelanjutan.

## **KESIMPULAN**

Berdasarkan hasil observasi dan wawancara, pelaksanaan pendidikan inklusi di UPT SD Negeri 11 Pinang Sinawa telah berjalan pada tingkat implementasi dasar. Peserta didik berkebutuhan khusus kategori tunadaksa memperoleh kesempatan belajar yang setara dengan siswa lain dan mampu mengikuti pembelajaran di kelas reguler karena tidak mengalami hambatan kognitif.

Lingkungan sosial sekolah menunjukkan penerimaan yang positif baik dari guru maupun teman sebaya, sehingga mendukung perkembangan sosial dan emosional peserta didik. Hal ini menunjukkan bahwa praktik inklusi telah terbentuk pada aspek sosial dan interaksi kelas. Namun demikian, pelaksanaan pendidikan inklusi masih menghadapi kendala struktural berupa belum tersedianya Guru Pembimbing Khusus (GPK) serta belum disusunnya Program Pembelajaran Individual (PPI).

Oleh karena itu, sekolah perlu memperkuat sistem layanan pendidikan inklusi melalui penyediaan Guru Pembimbing Khusus (GPK) yang berperan dalam

asesmen dan pendampingan peserta didik berkebutuhan khusus, penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI) sebagai bentuk adaptasi kurikulum yang sistematis, serta pelatihan guru secara berkelanjutan untuk meningkatkan kompetensi pedagogis dalam pembelajaran inklusif.

Penelitian ini memiliki keterbatasan pada jumlah subjek yang hanya melibatkan satu peserta didik dan waktu observasi yang relatif singkat, sehingga temuan belum dapat digeneralisasikan secara luas. Penelitian selanjutnya disarankan melibatkan lebih banyak subjek, variasi jenis kebutuhan khusus, serta durasi penelitian yang lebih panjang agar diperoleh gambaran implementasi pendidikan inklusi yang lebih komprehensif.

## REFERENSI

- Akramul Insan Zaer, M. Habibirrahim, & Gusmaneli Gusmaneli. (2024). Strategi Pembelajaran Inovatif dalam Pendidikan Inklusi di Tingkat Sekolah Dasar. *Edukasi Elita: Jurnal Inovasi Pendidikan*, 1(2), 154–161. <https://doi.org/10.62383/edukasi.v1i2.201>
- Anjelina, R., Ramadhani, R., Mardiaty, S., & Zebua, F. A. M. (2025). Tantangan Guru Dalam Merancang Program Pembelajaran Individual (Ppi) Bagi Anak Berkebutuhan Khusus Di Pekanbaru. *Jurnal Ilmiah Multidisiplin Ilmu*, 2(3), 178–184.
- Bertills, K. (2023). Inclusion of Children with Physical Restrictions in Out-of-the-Classroom Activities. In *The Routledge Handbook of Inclusive Education for Teacher Educators* (pp. 456–466). Routledge India. <https://doi.org/10.4324/9781003266068-31>
- Budianto, A. A. (2023). Pentingnya pendidikan inklusif: Menciptakan lingkungan belajar yang ramah bagi semua siswa. *Jurnal Kajian Pendidikan Dan Psikologi*, 1(1), 12–19.
- Dewi, W. P., Sudadio, S., & Fadlullah, F. (2024). Implementation of Inclusive Education in Regular Schools. *Global International Journal of Innovative Research*, 2(3), 624–638. <https://doi.org/10.59613/global.v2i3.117>
- Faz, G. O., & Hafid, I. (2023). Guru Pembimbing Khusus (GPK) di Sekolah Inklusi Palangka Raya. *Tunas: Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 8(2), 47–54. <https://doi.org/10.33084/tunas.v8i2.5148>
- Hidayat, A. H., Rahmi, A., Nurjanah, N. A., Fendra, Y., & Wismanto, W. (2024). Permasalahan Penerapan Pendidikan Inklusi Di Sekolah Dasar. *Harmoni Pendidikan: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 1(2), 102–111. <https://doi.org/10.62383/hardik.v1i2.189>
- Javier Ricardo Isidro, & Laura Ferrer. (2025). Educación Inclusiva En El Contexto De Básica Primaria. *LÍNEA IMAGINARIA*, 1(20). <https://doi.org/10.56219/lineaimaginario.v1i20.3700>
- Kesti Anggreani, Nur Ahsana Tafsira, Trisna Febriyani, & Elsha Syafitri. (2024). Implementasi Pendidikan Inklusi di Sekolah Dasar: Tantangan Dan Strategi Efektif. *Katalis Pendidikan: Jurnal Ilmu Pendidikan Dan Matematika*, 1(2), 199–204. <https://doi.org/10.62383/katalis.v1i2.355>
- Meriska, A., Gultom, E. A., Sirungkir, R. L., Sinaga, W. A., Sari, C. J., Irawati, I., Gurning, R. A., & Tansliova, L. (2025). Analisis Permasalahan dalam Pelaksanaan Pendidikan Inklusi di Sumatera Utara. *Jurnal Yudistira: Publikasi Riset Ilmu Pendidikan Dan Bahasa*, 3(2), 105–116.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Nofandi, A., Naim, N., & Hutapea, R. H. (2022). The Harmony Pattern through Huma Betang Culture

of the Dayak Communities in Central Kalimantan. *Religious: Jurnal Studi Agama-Agama Dan Lintas Budaya*, 6(1), 39–48.  
<https://doi.org/10.15575/rjsalb.v6i1.13476>

Model Pendidikan Bagi Anak Tuna Daksa. *Edification Journal*, 4(2), 275–285.

Patampang, C., Tandianga, P., Palinoan, F. F., Arnoltus, C., & Dama, A. (2024). Implementation Of Inclusive Education In School Environment For Children With Special Needs. *VOX EDUKASI: Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 15(2), 502–508.  
<https://doi.org/10.31932/ve.v15i2.4255>

Permendiknas No. 70. (2009). Peraturan Menteri Pendidikan Nasional RI Nomor 70 Tahun 2009 tentang pendidikan inklusif bagi peserta didik yang memiliki kelainan dan memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa. *Jakarta: RI*.

Phytanza, D. T. P., Nur, R. A., ST, M. P., Hasyim, M. P., Mappaompo, M. A., Rahmi, S., Oualeng, A., PAK, M. T., Silaban, P. S. M. J., & Suyuti, M. P. (2023). *Pendidikan inklusif: Konsep, implementasi, dan tujuan*. CV Rey Media Grafika.

Qian, W., & Rong, Y. (2023). A Review Study of Inclusive Education. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 16(1), 188–193.  
<https://doi.org/10.54254/2753-7048/16/20231143>

Rizki, F., Andriani, O., Zamzami, M., & Ramadhani, N. wira. (2024). Kesenjangan Antara Landasan Hukum Dan Praktik Pendidikan Inklusif Di Sekolah Dasar. *Jurnal Pendidikan Vokasi Dan Seni (JPVS)*, 3(1), 45–53.  
<https://doi.org/10.52060/jpvs.v3i1.2924>

Siaahan, H., & Armanila, V. (2022). Studi kasus: penanganan anak tunadaksa (cerebral palsy). *Jurnal Pelangi*, 4(1), 1–23.

Syarief, N. S., an Pangestu, A., Putri, H. K., Filkhaqq, T. A., & Harjanti, G. Y. N. (2022). Karakteristik dan