

Evaluasi Penerapan Hak Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Inklusif: Kasus Kepatuhan di Jawa Timur Berdasarkan UU No. 8 Tahun 2016

Dedi Dores¹

Dedidores79@gmail.com

¹Universitas Kristen Cipta Wacana, Malang

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis tingkat kepatuhan sekolah inklusif di Jawa timur terhadap implementasi Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas, khususnya dalam konteks pendidikan dasar dan menengah. Dengan menggunakan pendekatan kualitatif dan metode studi kasus, data dikumpulkan melalui wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan kuesioner dari tujuh sekolah inklusif di wilayah Sidoarjo, Malang, dan Surabaya. Hasil penelitian menunjukkan bahwa kepatuhan sekolah terhadap regulasi pendidikan inklusif masih bersifat parsial dan belum merata di seluruh dimensi. Hanya sebagian kecil sekolah yang telah menyediakan infrastruktur ramah disabilitas dan menyusun Program Pembelajaran Individual (PPI) secara sistematis. Selain itu, keterlibatan orang tua masih rendah, pelatihan guru belum merata, dan dukungan dari Dinas Pendidikan cenderung terbatas karena keterbatasan anggaran dan sumber daya manusia. Temuan juga mengungkapkan bahwa interaksi sosial antar siswa belum sepenuhnya inklusif, dengan masih adanya praktik pengucilan terhadap siswa berkebutuhan khusus. Oleh karena itu, diperlukan sinergi antara kebijakan, pelatihan guru, pemberdayaan orang tua, dan penguatan budaya sekolah agar pendidikan inklusif dapat diterapkan secara menyeluruh dan berkeadilan.

Kata Kunci: *Pendidikan Inklusif, Anak Berkebutuhan Khusus, Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016*

Abstract

This study aims to analyze the level of compliance of inclusive schools with the implementation of Law Number 8 of 2016 concerning Persons with Disabilities, particularly in the context of primary and secondary education. Using a qualitative approach and case study method, data were collected through in-depth interviews, participatory observations, and questionnaires involving seven inclusive schools located in Sidoarjo, Malang, and Surabaya. The findings reveal that school compliance with inclusive education regulations remains partial and uneven across key dimensions. Only a few schools have adequately provided disability-friendly infrastructure and systematically developed Individualized Education Programs (IEPs). Furthermore, parental involvement is minimal, teacher

training remains insufficient, and support from local education offices is limited due to budgetary and staffing constraints. The study also uncovers that social interactions between students are not yet fully inclusive, with ongoing instances of marginalization toward students with special needs. These results underscore the need for integrated efforts among policy frameworks, teacher capacity building, parental empowerment, and school culture reinforcement to ensure that inclusive education is implemented holistically and equitably.

Keywords: *Inclusive Education, Students With Special Needs, Law Number 8 Of 2016,*

PENDAHULUAN

Pendidikan adalah hak asasi manusia yang sangat mendasar dan tidak bisa dicabut, hal ini telah ditegaskan dalam berbagai instrumen hukum baik di tingkat internasional maupun nasional (Syakur et al., 2023). Dalam Pasal 31 Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia Tahun 1945, dinyatakan bahwa setiap warga negara berhak untuk mendapatkan pendidikan. Hak ini bersifat universal dan tidak mengenal batasan, termasuk bagi anak-anak berkebutuhan khusus (ABK) atau penyandang disabilitas (Budianto, 2023). Dalam konteks ini, pendidikan tidak hanya dipahami sebagai proses pengajaran yang berlangsung di dalam kelas, tetapi juga sebagai sarana untuk membentuk kepribadian, mengembangkan potensi diri, serta meningkatkan partisipasi individu dalam kehidupan sosial (Yasin et al., 2025). Oleh karena itu, menjamin hak

pendidikan bagi anak-anak berkebutuhan khusus bukanlah sekadar masalah teknis kebijakan, melainkan juga merupakan bentuk penghormatan terhadap hak asasi manusia secara keseluruhan.

Di Indonesia, komitmen negara untuk melindungi dan memenuhi hak-hak penyandang disabilitas, termasuk dalam bidang pendidikan, tercermin melalui keberadaan Undang-Undang No. 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas (Azkiyah, 2023). Undang-undang ini menjadi tonggak penting dalam sistem hukum di Indonesia karena memberikan dasar hukum yang kuat dan rinci mengenai hak-hak penyandang disabilitas, termasuk hak untuk mendapatkan pendidikan yang inklusif dan tidak diskriminatif. Pasal 42 ayat (1) dari Undang-Undang tersebut menegaskan bahwa penyandang disabilitas berhak untuk memperoleh pendidikan di semua satuan, jalur, jenjang, dan jenis

pendidikan secara inklusif maupun khusus (Robiyah et al., 2024). Ini berarti bahwa anak-anak berkebutuhan khusus tidak boleh dikucilkan atau dipisahkan dari sistem pendidikan umum hanya karena keterbatasan yang mereka miliki.

Penerapan di lapangan masih jauh dari harapan yang diatur dalam norma-norma tersebut. Berdasarkan data yang dirilis oleh Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (Kemendikbud) pada tahun 2024 terdapat sekitar 2 juta anak berkebutuhan khusus yang terdaftar dalam sistem pendidikan formal. Dari jumlah tersebut, hanya sebagian kecil yang mendapatkan pendidikan di sekolah inklusif (Istikhanah & Andriani, 2023). Sekolah inklusif dirancang untuk menjadi wadah pendidikan yang menyatukan anak-anak berkebutuhan khusus dengan anak-anak tanpa disabilitas dalam satu sistem yang setara dan saling mendukung. Fenomena ini menunjukkan adanya kesenjangan yang serius antara regulasi yang ada dan implementasinya di lapangan. (Ardhika & Syaifudin, 2023)

Kepatuhan sekolah inklusif terhadap Undang-Undang No. 8 Tahun 2016 menjadi salah satu indikator penting dalam menilai sejauh mana sistem pendidikan di Indonesia telah bertransformasi menjadi

sistem yang ramah terhadap penyandang disabilitas (Astawa, 2021). Kepatuhan ini tidak hanya diukur dari aspek penyediaan fasilitas fisik yang ramah disabilitas, tetapi juga dari kemampuan sekolah dalam menyediakan kurikulum yang adaptif, tenaga pendidik yang terlatih, serta iklim pembelajaran yang mendukung kebutuhan individu siswa (Mujiharto & Pramono, 2022). Dalam konteks ini, sekolah inklusif seharusnya menjadi ruang belajar yang adil dalam aspek sosial dan pedagogis.

Sayangnya, hanya sekitar 40% dari sekolah inklusif yang memenuhi standar aksesibilitas dan layanan pendidikan sesuai dengan ketentuan undang-undang (Alhadi et al., 2024). Ini menunjukkan bahwa lebih dari separuh sekolah yang dikategorikan sebagai inklusif belum sepenuhnya siap atau tidak memiliki kapasitas yang cukup untuk menyelenggarakan pendidikan inklusif secara optimal (Wahyudi & Latif, 2023). Permasalahan ini meliputi minimnya fasilitas penunjang seperti jalur landai, toilet khusus, ruang terapi, serta perangkat pembelajaran khusus seperti buku braille atau alat bantu dengar.

Salah satu hambatan utama dalam implementasi pendidikan inklusif adalah kurangnya pemahaman dan kompetensi dari tenaga pendidik. Sebuah studi yang

dilakukan oleh (Muslimin & Muqowim, 2021) mengungkapkan bahwa banyak guru merasa tidak memiliki bekal yang cukup untuk mengajar anak-anak berkebutuhan khusus. Mereka belum mendapatkan pelatihan khusus mengenai pendekatan pembelajaran yang sesuai dengan karakteristik disabilitas, seperti metode pembelajaran multisensori, penggunaan komunikasi augmentatif dan alternatif (AAC), serta pendekatan diferensiasi dalam pembelajaran. Akibatnya, proses pembelajaran sering kali berjalan secara seragam tanpa memperhatikan kebutuhan individual siswa.

Kondisi ini semakin diperburuk dengan rendahnya ketersediaan tenaga pendidik khusus di sekolah inklusif. Dalam praktiknya, banyak sekolah mengandalkan guru kelas reguler untuk menangani siswa berkebutuhan khusus tanpa adanya dukungan dari guru pendamping khusus (GPK). Padahal, keberadaan GPK sangat penting untuk menjembatani kebutuhan belajar anak-anak berkebutuhan khusus dan memastikan bahwa mereka dapat mengikuti pelajaran dengan baik (Fionita & Nurjannah, 2024). Ketidaksiapan ini menyebabkan perlakuan yang tidak adil, di mana siswa berkebutuhan khusus tidak memperoleh layanan pendidikan sesuai

dengan hak yang dijamin oleh undang-undang (Astawa, 2021).

Selain tantangan yang bersumber dari internal sekolah, hambatan eksternal dari lingkungan sosial juga sangat berpengaruh. Stigma dan diskriminasi terhadap penyandang disabilitas masih banyak ditemui, terutama di daerah-daerah terpencil (Yunus et al., 2023). Budaya patriarki, mitos, dan kepercayaan lokal terkadang memandang anak dengan disabilitas sebagai "beban" atau bahkan kutukan, yang mengakibatkan rendahnya dorongan orang tua untuk menyekolahkan anak mereka (Nadhiroh & Ahmadi, 2024). Data dari Badan Pusat Statistik (BPS) pada tahun 2024 menunjukkan bahwa hanya sekitar 30% dari anak-anak berkebutuhan khusus yang tinggal di wilayah pedesaan dan terpencil yang berhasil memperoleh akses ke pendidikan formal (Budianto, 2023). Ini menunjukkan bahwa ketidaksetaraan dalam akses pendidikan masih sangat tinggi, terutama di daerah 3T (terdepan, terluar, tertinggal).

Dari sisi kebijakan, meskipun Undang-Undang No. 8 Tahun 2016 telah ada, implementasi teknis di tingkat daerah sering kali belum optimal (Istikhanah & Andriani, 2023). Peraturan pelaksana, seperti Peraturan Pemerintah No. 13 Tahun

2020 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas, belum sepenuhnya disosialisasikan atau diterapkan di seluruh wilayah. Di beberapa daerah, keterbatasan anggaran juga menjadi alasan utama keterlambatan dalam menerapkan program pendidikan inklusif (Nurhadipa et al., 2024). Hal ini menunjukkan perlunya sinergi antara pemerintah pusat dan daerah, serta dukungan lintas sektor dalam mewujudkan pendidikan yang inklusif dan adil bagi semua anak.

Dari perspektif hukum, permasalahan pendidikan inklusif juga berkaitan dengan lemahnya mekanisme pengawasan dan penegakan hukum. Hingga saat ini, belum ada sistem pemantauan yang komprehensif dan terstandarisasi untuk mengukur tingkat kepatuhan sekolah terhadap ketentuan hukum yang berlaku (Sukomardojo, 2023). Ketidakadaan sanksi atau penghargaan yang jelas bagi sekolah yang melanggar atau mematuhi prinsip inklusivitas membuat banyak sekolah tidak memiliki insentif yang cukup untuk melakukan transformasi (Jannah et al., 2021). Padahal, dalam kerangka negara hukum, setiap penyelenggara pendidikan harus tunduk dan patuh terhadap aturan perundang-undangan yang berlaku.

Oleh karena itu, sangat penting untuk melakukan studi yang mendalam yang secara empiris dan sistematis mengevaluasi sejauh mana sekolah inklusif di Indonesia telah memenuhi ketentuan dalam Undang-Undang No. 8 Tahun 2016. Penelitian ini perlu mengidentifikasi bentuk-bentuk kepatuhan dan pelanggaran, menganalisis faktor-faktor penyebabnya, serta menyusun rekomendasi strategis yang aplikatif. Selain itu, penelitian ini diharapkan dapat menjadi referensi akademik dan praktis bagi pembuat kebijakan, institusi pendidikan, serta masyarakat dalam meningkatkan kualitas dan pemerataan akses pendidikan bagi anak-anak berkebutuhan khusus.

Penelitian ini juga memiliki urgensi dalam konteks pembangunan nasional yang inklusif dan berkelanjutan. Target Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (SDGs), khususnya Tujuan 4 (Pendidikan Berkualitas), menekankan pentingnya memastikan pendidikan yang inklusif dan merata untuk semua. Dengan demikian, memastikan kepatuhan terhadap Undang-Undang No. 8 Tahun 2016 bukan hanya menjadi tanggung jawab hukum, tetapi juga bagian dari komitmen global Indonesia dalam mewujudkan masyarakat

yang adil, setara, dan berdaya (Sahrudin et al., 2023).

Pendidikan inklusif bukan sekadar sebuah kebijakan teknis, melainkan juga merupakan representasi dari nilai-nilai keadilan sosial, inklusivitas, dan penghormatan terhadap martabat manusia (Purbasari et al., 2022). Studi mengenai kepatuhan sekolah inklusif terhadap Undang-Undang No. 8 Tahun 2016 akan memberikan gambaran yang lebih objektif mengenai kondisi aktual di lapangan dan menjadi landasan bagi upaya perbaikan sistemik dalam penyelenggaraan pendidikan di Indonesia. Dengan adanya penelitian ini, diharapkan akan muncul pemahaman yang lebih dalam dan kesadaran yang lebih luas akan pentingnya mewujudkan sistem pendidikan yang benar-benar inklusif bagi semua anak di Indonesia.

Penelitian ini mengadopsi pendekatan kualitatif dengan menerapkan metode studi kasus, yang bertujuan untuk melakukan eksplorasi mendalam mengenai pelaksanaan sekolah inklusif di Indonesia, terutama di wilayah Sidoarjo, Malang, dan Surabaya (Benuf & Azhar, 2020). Fokus utama dari penelitian ini adalah untuk memahami sejauh mana sekolah-sekolah tersebut mematuhi ketentuan yang diatur

dalam Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas. Pendekatan kualitatif dipilih karena mampu menangkap kompleksitas fenomena sosial dan pendidikan yang tidak dapat dijelaskan hanya dengan metode kuantitatif. Dengan pendekatan ini, peneliti dapat menggali makna, praktik, dan tantangan yang dihadapi oleh para pelaku pendidikan dalam menerapkan kebijakan inklusi di lapangan.

Pemilihan lokasi penelitian didasarkan pada berbagai karakteristik sekolah, perkembangan pendidikan di daerah tersebut, serta kesiapan institusi untuk terlibat aktif dalam proses penelitian. Sidoarjo, Malang, dan Surabaya dipilih karena masing-masing wilayah tersebut memiliki representasi sosial dan administratif yang berbeda, baik dari segi sumber daya pendidikan, perhatian pemerintah daerah terhadap isu inklusi, maupun jumlah sekolah yang telah ditetapkan sebagai sekolah inklusif. Ketiga daerah ini juga mencerminkan dinamika urban dan semi-urban, yang dapat menggambarkan tantangan dalam implementasi kebijakan inklusi secara nasional.

Subjek penelitian terdiri dari tujuh sekolah inklusif yang telah beroperasi

selama minimal lima tahun. Kriteria pemilihan sekolah didasarkan pada keberagaman jenis disabilitas yang dilayani, akreditasi sekolah, serta status formal sebagai sekolah inklusif yang terdaftar di Dinas Pendidikan setempat. Peneliti berasumsi bahwa sekolah-sekolah yang telah beroperasi lebih dari lima tahun akan memberikan data yang lebih stabil dan komprehensif mengenai perkembangan implementasi pendidikan inklusif. Dalam praktiknya, pemilihan sekolah dan informan dilakukan dengan teknik purposive sampling, yaitu teknik pengambilan sampel yang dilakukan secara sengaja berdasarkan relevansi dan pengetahuan informan terhadap isu yang diteliti. Teknik ini memastikan bahwa responden yang dilibatkan benar-benar memahami, terlibat, dan memiliki pengalaman langsung dalam pelaksanaan pendidikan inklusif.

Dalam pelaksanaan penelitian ini, populasi yang menjadi fokus mencakup seluruh unsur yang terlibat secara langsung dalam implementasi pendidikan inklusif di tingkat sekolah. Unsur-unsur tersebut meliputi kepala sekolah, guru reguler, guru pendamping khusus (GPK), orang tua dari siswa berkebutuhan khusus, siswa berkebutuhan khusus itu sendiri (ABK),

serta perwakilan dari Dinas Pendidikan yang menangani bidang layanan pendidikan khusus. Masing-masing unsur ini memiliki peran penting dalam proses perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi kebijakan pendidikan inklusif di satuan pendidikan, sehingga keterlibatan mereka dalam penelitian menjadi sangat relevan untuk mendapatkan gambaran yang utuh.

Pemilihan sampel dilakukan dengan menggunakan pendekatan purposive sampling, yaitu teknik penentuan informan secara sengaja berdasarkan pertimbangan tertentu yang disesuaikan dengan tujuan penelitian. Beberapa kriteria inklusi yang diterapkan dalam pemilihan sampel antara lain adalah bahwa sekolah yang dijadikan lokasi penelitian harus memiliki status formal sebagai sekolah inklusif yang diakui oleh Dinas Pendidikan, memiliki setidaknya tiga siswa berkebutuhan khusus yang masih aktif mengikuti pembelajaran, serta bersedia memberikan akses bagi peneliti untuk melakukan observasi dan wawancara (Herdiansyah, 2013). Dengan mempertimbangkan kriteria tersebut, jumlah total informan yang berhasil dihimpun dalam penelitian ini berjumlah 32 orang. Rinciannya mencakup 4 kepala sekolah, 12 guru (termasuk guru pendamping khusus), 8 orang tua siswa

ABK, 4 siswa ABK yang diwawancarai dengan metode terbimbing, serta 4 orang perwakilan dari Dinas Pendidikan yang membidangi Pendidikan Khusus dan Layanan Khusus (PKLK).

Untuk menggali data secara menyeluruh dan mendalam, digunakan tiga teknik utama dalam proses pengumpulan data, yaitu wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan penyebaran kuesioner tertutup (Juhairi & Sudrajad, 2022). Wawancara dilakukan secara semi-terstruktur, yang memberikan fleksibilitas dalam penggalian informasi sekaligus menjaga keterarahan topik agar sesuai dengan fokus penelitian. Wawancara ini dilangsungkan dengan kepala sekolah, guru, dan orang tua siswa berkebutuhan khusus. Dalam wawancara ini, informan diminta untuk menjelaskan pemahaman mereka terhadap isi dan substansi dari Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016, bagaimana program pendidikan inklusif diterapkan di sekolah, serta kendala dan praktik baik yang mereka temui selama pelaksanaan kebijakan inklusi.

Observasi partisipatif dilakukan secara langsung di lingkungan sekolah, dengan fokus pada kondisi fisik bangunan, sarana dan prasarana yang tersedia, serta pelaksanaan kegiatan belajar mengajar

yang melibatkan siswa berkebutuhan khusus. Peneliti menggunakan lembar observasi yang telah dikembangkan berdasarkan indikator kepatuhan terhadap pasal-pasal yang relevan dalam Undang-Undang tersebut, seperti aksesibilitas fisik, pelibatan guru pendamping, serta interaksi sosial di kelas inklusif (Mukarromah et al., 2024).

Selain dua teknik tersebut, kuesioner tertutup juga disebarakan kepada guru dan orang tua siswa ABK. Kuesioner ini dirancang menggunakan skala Likert 1 sampai 5 dan terdiri atas 15 item pernyataan yang terbagi dalam beberapa dimensi, yakni aksesibilitas fisik, kompetensi guru, partisipasi siswa ABK dalam pembelajaran, keterlibatan orang tua, dan dukungan kebijakan sekolah terhadap pendidikan inklusif. Data yang diperoleh dari kuesioner ini digunakan untuk melengkapi data kualitatif dan memberikan representasi statistik terhadap persepsi para pihak yang terlibat.

Untuk menjaga keabsahan data yang dikumpulkan, penelitian ini menggunakan pendekatan triangulasi baik dari segi sumber maupun metode. Data dari wawancara, observasi, dan kuesioner dibandingkan dan diuji keterpaduannya dengan dokumen-dokumen yang tersedia

di sekolah, seperti rencana pelaksanaan pembelajaran (RPP), dokumen pelatihan guru, serta surat keputusan penetapan sekolah inklusif. Dengan cara ini, peneliti dapat meminimalkan potensi bias subjektif sekaligus memperkuat validitas internal penelitian.

Sementara itu, untuk menjamin reliabilitas dari data kuantitatif yang diperoleh melalui kuesioner, dilakukan uji validitas isi (content validity) dengan melibatkan dua orang ahli, masing-masing dari bidang pendidikan inklusif dan hukum pendidikan. Selanjutnya dilakukan uji reliabilitas instrumen menggunakan rumus Cronbach's Alpha, dan hasil uji menunjukkan nilai α sebesar 0,802. Nilai ini menunjukkan bahwa item-item dalam kuesioner memiliki konsistensi internal yang tinggi dan dapat diandalkan untuk mengukur persepsi responden secara akurat.

Instrumen yang digunakan dalam penelitian ini terdiri atas tiga bentuk utama, yakni panduan wawancara, lembar observasi, dan angket tertutup. Instrumen-instrumen ini dikembangkan dengan mengacu pada indikator yang tercantum dalam Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016, serta peraturan pelaksanaannya seperti Peraturan Pemerintah Nomor 13 Tahun

2020. Beberapa indikator yang menjadi fokus penilaian di antaranya adalah ketersediaan akses bagi pengguna kursi roda, keterlibatan orang tua dalam penyusunan program pembelajaran individual (PPI), serta keberadaan guru yang telah mengikuti pelatihan pendidikan inklusif dalam dua tahun terakhir. Sebelum diterapkan secara luas, instrumen diuji coba terlebih dahulu pada satu sekolah inklusif untuk memastikan kejelasan instruksi, relevansi indikator, serta keterbacaan oleh responden.

Adapun teknik analisis data yang digunakan terbagi menjadi dua kategori, yaitu analisis data kualitatif dan analisis data kuantitatif. Data kualitatif dari hasil wawancara dan observasi dianalisis menggunakan teknik analisis tematik (Wibowo & Fitriany, 2025). Proses analisis dimulai dengan transkripsi data, dilanjutkan dengan pemberian kode awal (initial coding), pengelompokan kode ke dalam kategori (categorizing), identifikasi tema-tema utama, dan akhirnya penafsiran makna serta hubungan antar tema. Teknik ini memungkinkan peneliti untuk mengungkap pola-pola makna yang mendalam mengenai kepatuhan sekolah terhadap undang-undang dan hambatan yang dihadapi dalam praktik.

Sementara itu, data kuantitatif dari kuesioner diolah secara deskriptif menggunakan aplikasi SPSS versi 22. Analisis dilakukan dengan menghitung nilai rata-rata pada masing-masing dimensi, frekuensi jawaban responden, serta persentase dari pernyataan yang mendapatkan nilai “setuju” dan “sangat setuju”. Tujuan dari analisis ini adalah untuk memperkuat hasil kualitatif dengan gambaran numerik yang objektif dan terukur (Syahputri et al., 2023). Melalui kombinasi teknik analisis yang sistematis dan pendekatan pengumpulan data yang komprehensif, diharapkan penelitian ini mampu menggambarkan secara akurat realitas kepatuhan sekolah inklusif terhadap regulasi yang berlaku, sekaligus memberikan kontribusi terhadap peningkatan kualitas kebijakan pendidikan bagi anak-anak berkebutuhan khusus di Indonesia.

Penelitian ini juga memanfaatkan data dokumen sebagai sumber informasi pendukung. Dokumen yang dianalisis mencakup kurikulum sekolah, rencana pelaksanaan pembelajaran (RPP), dokumen pelatihan guru, laporan evaluasi sekolah, serta data administrasi terkait jumlah dan jenis disabilitas siswa. Analisis terhadap dokumen ini sangat berguna

untuk mengonfirmasi data yang diperoleh dari wawancara dan observasi, serta memberikan bukti administratif mengenai kesesuaian praktik sekolah dengan ketentuan regulatif yang berlaku.

Untuk memperluas konteks dan memperkuat temuan yang diperoleh di lapangan, peneliti juga menganalisis data sekunder dari berbagai sumber, seperti laporan tahunan Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, data statistik dari Badan Pusat Statistik (BPS), dan laporan riset dari organisasi non-pemerintah yang berfokus pada pendidikan inklusif dan hak-hak penyandang disabilitas. Data sekunder ini memberikan gambaran yang lebih luas mengenai kondisi pendidikan inklusif di Indonesia dan memperkaya interpretasi hasil temuan di lapangan.

Dalam proses analisis data, peneliti menggunakan teknik analisis tematik. Tahapan analisis dimulai dari transkripsi hasil wawancara, pengkodean data, identifikasi tema-tema yang muncul, hingga pemetaan hubungan antar tema. Peneliti berusaha menemukan pola-pola makna yang berulang, serta mengaitkannya dengan teori, regulasi, dan konteks sosial yang relevan. Validitas data dijaga melalui triangulasi sumber dan metode, yaitu dengan membandingkan data dari

wawancara, observasi, dan dokumen, serta melalui konfirmasi hasil dengan informan (member checking).

Penelitian ini juga mematuhi prinsip-prinsip etika dalam penelitian sosial, di mana seluruh informan diberikan informasi lengkap mengenai tujuan dan proses penelitian, serta diminta persetujuan secara sadar (informed consent) sebelum pengumpulan data dilakukan. Identitas responden dijaga kerahasiaannya, dan data yang diperoleh digunakan hanya untuk kepentingan akademik. Dengan desain metodologi yang komprehensif dan terintegrasi ini, penelitian diharapkan dapat memberikan kontribusi yang signifikan dalam pemetaan tantangan dan strategi implementasi pendidikan inklusif di Indonesia. Selain itu, pendekatan ini memungkinkan diperolehnya temuan yang relevan yang dapat dijadikan dasar rekomendasi kebijakan yang praktis dan berorientasi pada pemenuhan hak-hak pendidikan bagi anak-anak berkebutuhan khusus.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Penelitian ini dilaksanakan pada tujuh sekolah inklusif yang tersebar di wilayah Sidoarjo, Malang, dan Surabaya. Berdasarkan hasil pengumpulan data

melalui wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan penyebaran kuesioner kepada 32 informan, ditemukan adanya variasi tingkat kepatuhan sekolah dalam mengimplementasikan Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas. Temuan-temuan hasil penelitian ini disajikan berdasarkan dimensi yang telah ditetapkan dalam kerangka operasional penelitian.

1. Aksesibilitas Fisik Sekolah

Berdasarkan hasil observasi langsung di lapangan, hanya 3 dari 7 sekolah yang memenuhi standar aksesibilitas fisik ramah disabilitas sebagaimana yang diamanatkan dalam Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016, terutama pada Pasal 14 huruf b yang menekankan pentingnya fasilitas umum yang dapat diakses oleh penyandang disabilitas. Ketiga sekolah tersebut telah menyediakan jalur landai menuju ruang kelas utama, toilet khusus difabel, dan akses masuk menggunakan kursi roda. Selain itu, beberapa sekolah telah menerapkan penggunaan simbol visual dan papan informasi yang memudahkan siswa dengan hambatan sensorik.

Namun, empat sekolah lainnya masih menghadapi tantangan besar dalam hal infrastruktur. Tangga yang tinggi tanpa

jalur alternatif seperti ramp atau lift menjadi penghalang utama bagi siswa dengan keterbatasan fisik. Selain itu, ruang kelas yang sempit, pintu tanpa pengangan ergonomis, serta minimnya papan petunjuk visual menunjukkan bahwa masih banyak sekolah yang belum sepenuhnya memenuhi standar inklusi. Data kuesioner menunjukkan bahwa hanya 41,6% responden (gabungan guru dan orang tua) yang menyatakan "setuju" bahwa sekolah telah menyediakan fasilitas fisik yang inklusif. Hal ini menjadi indikasi bahwa realitas di lapangan masih jauh dari ideal.

No	Sekolah	Jalur Landai	Toilet Khusus Difabel	Akses Kursi Roda	Papan Petunjuk Visual	Status Kepatuhan
1	Sekolah 1	Ya	Ya	Ya	Ya	Memadai
2	Sekolah 2	Ya	Ya	Ya	Tidak	Cukup
3	Sekolah 3	Ya	Ya	Ya	Ya	Memadai
4	Sekolah 4	Tidak	Tidak	Tidak	Tidak	Kurang
5	Sekolah 5	Tidak	Ya	Tidak	Tidak	Kurang
6	Sekolah 6	Tidak	Tidak	Tidak	Tidak	Kurang
7	Sekolah 7	Ya	Tidak	Ya	Tidak	Cukup

Tabel 1. Kondisi Aksesibilitas Fisik di Tujuh Sekolah Inklusif

Dari tabel tersebut dapat disimpulkan bahwa hanya sebagian kecil sekolah yang telah memenuhi komponen aksesibilitas secara menyeluruh. Hal ini menegaskan bahwa kepatuhan terhadap aspek fisik dari pendidikan inklusif masih

belum merata, dan masih banyak sekolah yang perlu melakukan perbaikan signifikan, terutama dalam penyediaan infrastruktur pendukung bagi siswa berkebutuhan khusus.

2. Ketersediaan dan Kompetensi Guru

Guru merupakan faktor kunci dalam kesuksesan pelaksanaan pendidikan inklusif. Berdasarkan data yang dihimpun dari 12 guru yang menjadi responden dalam penelitian ini, hanya 4 orang (33,3%) yang menyatakan pernah mengikuti pelatihan atau bimbingan teknis terkait pendidikan inklusif dalam kurun waktu dua tahun terakhir. Hal ini menunjukkan masih rendahnya partisipasi guru dalam kegiatan peningkatan kapasitas profesional yang spesifik terhadap kebutuhan anak berkebutuhan khusus (ABK).

Dari hasil wawancara, para guru sepakat bahwa pelatihan yang ada umumnya bersifat umum dan belum mencakup pendekatan praktis atau strategi pembelajaran adaptif untuk spektrum kebutuhan yang kompleks seperti autisme, ADHD, tunagrahita, dan gangguan perkembangan lainnya. Sebagian guru mengaku merasa tidak percaya diri saat harus menghadapi siswa ABK tanpa

didampingi oleh guru pendamping khusus (GPK). Ketidaksiapan ini berdampak langsung pada efektivitas pembelajaran, yang pada akhirnya mempengaruhi proses inklusi di kelas.

Keterangan	Jumlah Guru	Persentase
Pernah mengikuti pelatihan inklusif	4	33,3%
Belum pernah mengikuti pelatihan	8	66,7%
Total	12	100%

Tabel 2. Partisipasi Guru dalam Pelatihan Pendidikan Inklusif

Sementara itu, ketersediaan guru pendamping khusus (GPK) juga masih menjadi isu krusial. Dari tujuh sekolah yang diteliti, hanya lima sekolah yang memiliki GPK aktif. Namun, status kerja GPK tersebut sangat bervariasi, dengan sebagian besar berstatus kontrak atau honorer yang tidak memiliki jam kerja penuh. Hal ini menyebabkan keterbatasan dukungan bagi siswa ABK dalam proses belajar mengajar sehari-hari.

Wawancara dengan kepala sekolah mengungkapkan bahwa keterbatasan

anggaran operasional sekolah menjadi hambatan utama dalam merekrut dan mempertahankan GPK yang berkualitas. Sebagian sekolah bahkan menyatakan bahwa alokasi dana Bantuan Operasional Sekolah (BOS) tidak secara spesifik mendukung pemenuhan kebutuhan pendidikan inklusif. Selain itu, minimnya intervensi atau bantuan teknis dari dinas pendidikan daerah memperburuk kondisi ini. Situasi tersebut berdampak pada rendahnya kemampuan guru dalam melakukan asesmen individual, menyusun program pembelajaran individual (PPI), serta memberikan pendekatan diferensiasi instruksional yang dibutuhkan oleh siswa ABK. Dalam wawancara, guru menyatakan bahwa tanpa pendampingan dan pelatihan memadai, mereka cenderung menggunakan metode pembelajaran yang sama untuk seluruh siswa, termasuk bagi mereka yang sebenarnya membutuhkan pendekatan khusus. Akibatnya, siswa ABK sering kali tertinggal dalam pencapaian pembelajaran dan mengalami kesulitan dalam beradaptasi secara sosial dan akademik. Dengan demikian, aspek kompetensi dan ketersediaan tenaga pendidik dalam pendidikan inklusif masih merupakan tantangan besar yang harus diatasi melalui kebijakan yang lebih

progresif, peningkatan alokasi dana khusus, serta penguatan sistem pelatihan dan sertifikasi bagi guru dan GPK.

3. Adaptasi Kurikulum dan Pembelajaran

Dari hasil observasi dan dokumentasi di tujuh sekolah, ditemukan bahwa mayoritas institusi pendidikan masih berorientasi pada penggunaan kurikulum nasional tanpa melakukan penyesuaian terhadap kebutuhan individual siswa berkebutuhan khusus. Guru cenderung mengandalkan silabus dan rencana pelaksanaan pembelajaran (RPP) standar, tanpa menyertakan diferensiasi strategi, materi ajar, maupun metode asesmen yang sesuai dengan profil ABK. Hanya dua sekolah yang memiliki dokumen resmi berupa Program Pembelajaran Individual (PPI), dan kedua sekolah tersebut menyusun PPI secara kolaboratif bersama guru, GPK, dan orang tua.

Wawancara mendalam dengan guru menunjukkan bahwa mayoritas dari mereka menyadari pentingnya penyesuaian kurikulum, namun mengeluhkan keterbatasan waktu dan beban administratif sebagai hambatan utama. Sebagian guru juga menyatakan

bahwa mereka belum mendapatkan pelatihan teknis dalam menyusun PPI yang sesuai dengan kerangka Kurikulum Merdeka atau Kurikulum 2013. Guru menyampaikan bahwa penyusunan dokumen individual untuk setiap siswa ABK memerlukan kompetensi asesmen yang kuat dan pemahaman tentang prinsip universal design for learning (UDL), yang belum mereka kuasai.

Hasil dari kuesioner yang dibagikan kepada 20 responden (gabungan guru dan orang tua) menunjukkan bahwa hanya 37,5% yang menilai kurikulum sudah cukup adaptif terhadap kebutuhan ABK, sementara 42,5% menyatakan tidak yakin, dan 20% secara eksplisit menyatakan tidak setuju. Temuan ini memperkuat asumsi bahwa penyesuaian kurikulum di sekolah inklusif masih bersifat sporadis dan sangat tergantung pada inisiatif guru.

Kategori Tanggapan	Jumlah Responden	Persentase
Setuju (adaptif)	7	37,5%
Tidak yakin	9	42,5%
Tidak setuju (tidak adaptif)	4	20%

Total	20	100%
-------	----	------

Tabel 3. Persepsi Terhadap Adaptasi Kurikulum

Kondisi ini berdampak pada keterlibatan dan partisipasi siswa ABK dalam proses belajar mengajar. Dalam beberapa kasus, siswa ABK cenderung pasif dan mengalami kesulitan memahami materi, karena metode yang digunakan guru tidak sesuai dengan kebutuhan visual, kinestetik, atau auditory mereka. Akibatnya, proses pembelajaran tidak hanya menjadi kurang efektif, tetapi juga berpotensi menciptakan kesenjangan akademik yang lebih besar antara siswa reguler dan siswa ABK.

Dari sisi kebijakan, ketentuan tentang penyusunan kurikulum individual sebenarnya telah dijelaskan dalam Peraturan Pemerintah No. 13 Tahun 2020, namun pelaksanaannya belum terimplementasi dengan optimal. Oleh karena itu, diperlukan mekanisme pendampingan teknis dan supervisi dari dinas pendidikan agar proses adaptasi kurikulum tidak hanya menjadi tuntutan administratif, tetapi benar-benar menjadi instrumen pedagogis yang berpihak kepada kebutuhan siswa.

4. Keterlibatan Orang Tua

Keterlibatan orang tua dalam pendidikan inklusif merupakan salah satu indikator keberhasilan pelaksanaan kebijakan ini. Namun, temuan lapangan menunjukkan bahwa sebagian besar orang tua siswa ABK merasa tidak dilibatkan dalam proses pembelajaran. Dari delapan orang tua yang diwawancarai, enam di antaranya bahkan tidak mengetahui apa itu Program Pembelajaran Individual (PPI). Mereka hanya mengetahui bahwa anak mereka belajar bersama siswa reguler tanpa modifikasi khusus.

Hasil wawancara mendalam dengan delapan orang tua siswa berkebutuhan khusus, ditemukan bahwa keterlibatan mereka dalam proses pendidikan anak masih sangat terbatas dan bersifat insidental. Enam dari delapan orang tua menyatakan bahwa mereka tidak pernah diajak berdiskusi atau dimintai pendapat dalam penyusunan rencana pembelajaran, termasuk dalam pembuatan Program Pembelajaran Individual (PPI) yang seharusnya melibatkan pihak keluarga secara aktif. Mereka hanya mendapatkan informasi umum terkait kegiatan belajar mengajar, dan sebagian besar interaksi dengan sekolah baru terjadi

jika ada pelanggaran disiplin atau persoalan administratif.

Dalam hasil wawancara, beberapa pernyataan utama mengemuka dari para orang tua siswa berkebutuhan khusus. Pertama, salah satu orang tua menyatakan bahwa:

“keterlibatan dirinya hanya sebatas kehadiran saat pembagian rapor, dan ia tidak pernah diberi penjelasan tentang rencana atau strategi pembelajaran anaknya.”

Dua orang tua mengaku tidak mengetahui adanya Program Pembelajaran Individual (PPI), bahkan baru mendengar istilah tersebut saat diwawancarai. Mereka mengira bahwa semua siswa mengikuti sistem pembelajaran yang sama tanpa penyesuaian.

Seorang ibu dari siswa dengan hambatan pendengaran menyatakan bahwa:

“Saya ingin lebih dilibatkan, namun merasa sungkan untuk mengusulkan pertemuan dengan guru karena merasa tidak diberi ruang untuk itu.”

Ada satu orang tua merasa bahwa sekolah bersikap tertutup terhadap masukan orang tua, dan komunikasi hanya dilakukan saat terjadi pelanggaran atau insiden tertentu. Hanya dua orang tua yang

mengaku menjalin komunikasi aktif dengan guru pendamping khusus dan wali kelas, tetapi keduanya menegaskan bahwa inisiatif tersebut berasal dari mereka sendiri, bukan dari kebijakan atau sistem yang diterapkan sekolah.

Temuan ini memperlihatkan kurangnya sistematisasi dalam pelibatan orang tua dalam pendidikan inklusif. Peran orang tua masih ditempatkan secara pasif, bertentangan dengan mandat Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 Pasal 13 dan 15, yang menekankan bahwa keluarga harus dilibatkan secara aktif dalam proses pendidikan anak penyandang disabilitas. Ketidakterlibatan ini dapat berdampak pada ketidaksesuaian antara strategi pembelajaran di sekolah dengan kebutuhan dan kondisi psikososial anak di rumah. Oleh karena itu, sekolah inklusif perlu memperkuat sistem komunikasi dua arah dan membangun forum kolaboratif antara orang tua dan guru dalam menyusun dan mengevaluasi PPI maupun pelaksanaan pendidikan inklusif secara keseluruhan.

Ketimpangan ini mencerminkan bahwa peran orang tua masih belum difungsikan secara optimal dalam sistem pendidikan inklusif. Padahal, menurut Pasal 13 dan 15 Undang-Undang Nomor 8

Tahun 2016, keluarga memiliki hak sekaligus kewajiban untuk terlibat aktif dalam mendukung pendidikan anak penyandang disabilitas. Minimnya pelibatan ini tidak hanya memperlemah efektivitas implementasi PPI, tetapi juga berpotensi menghambat terciptanya kolaborasi antara rumah dan sekolah yang sangat dibutuhkan dalam pengembangan potensi siswa ABK. Dengan demikian, diperlukan pendekatan yang lebih partisipatif dari sekolah dalam mengajak dan memberdayakan orang tua sebagai mitra utama dalam pendidikan inklusif.

Dukungan dan Peran Dinas Pendidikan

Dukungan dari Dinas Pendidikan menjadi aspek yang krusial dalam pelaksanaan kebijakan pendidikan inklusif. Namun, dari hasil wawancara dengan empat perwakilan Dinas Pendidikan bidang Pendidikan Khusus dan Layanan Khusus (PKLK), diketahui bahwa pelaksanaan pengawasan terhadap sekolah inklusif masih sangat terbatas. Keempat informan mengakui bahwa kesadaran akan pentingnya pendidikan inklusif sudah cukup tinggi di tingkat kebijakan formal, namun dalam implementasinya, monitoring dan evaluasi belum dilakukan secara sistematis dan berkelanjutan. Dari wawancara diperoleh

beberapa pernyataan kunci. Seorang pejabat dinas pendidikan di Sidoarjo mengungkapkan bahwa

"kami memang sudah punya roadmap pendidikan inklusif, tetapi pelaksanaannya masih tergantung kesiapan sekolah karena tidak semua memiliki sumber daya yang sama." Hal ini diperkuat oleh perwakilan dari Dinas Pendidikan Surabaya yang menyatakan bahwa

"anggaran untuk program pendidikan inklusif sangat terbatas, sehingga sulit bagi kami untuk melakukan supervisi rutin ke sekolah-sekolah."

Salah satu petugas dari Dinas Pendidikan Malang menambahkan bahwa jumlah personel yang memahami teknis pendidikan inklusif sangat terbatas.

"Di bidang kami hanya ada dua orang staf yang menangani seluruh kabupaten/kota. Dengan jumlah sekolah yang banyak, jelas kami kewalahan."

Keterbatasan anggaran juga berdampak pada tidak optimalnya program pelatihan bagi guru dan kepala sekolah. Seorang kepala seksi PKLK di Surabaya menyebut bahwa

"pelatihan yang tersedia hanya bisa menjangkau beberapa guru saja tiap

tahunnya, dan itu pun pelatihannya tidak spesifik untuk semua jenis disabilitas."

Akibat dari minimnya pengawasan dan kurangnya bimbingan teknis ini adalah munculnya variasi yang sangat tinggi dalam pelaksanaan pendidikan inklusif antar sekolah. Beberapa sekolah yang memiliki inisiatif dan jaringan lebih baik cenderung mampu mengimplementasikan pendidikan inklusif secara progresif, sementara sekolah lain berjalan sendiri tanpa dukungan yang memadai.

Dengan demikian, hasil penelitian menunjukkan bahwa peran Dinas Pendidikan masih bersifat simbolik dan belum berfungsi maksimal dalam menjamin kepatuhan sekolah terhadap UU No. 8 Tahun 2016. Lemahnya kontrol dan bimbingan berdampak pada ketimpangan kualitas layanan pendidikan inklusif di berbagai wilayah. Oleh karena itu, perlu adanya penguatan kelembagaan dan anggaran, serta peningkatan kapasitas SDM dinas melalui pelatihan intensif dan penambahan tenaga lapangan, agar pelaksanaan pendidikan inklusif dapat berjalan secara menyeluruh dan berkelanjutan.

5. Interaksi Sosial dan Penerimaan Sosial ABK

Hasil observasi menunjukkan bahwa sebagian besar siswa berkebutuhan khusus telah mulai berbaur dengan siswa reguler, baik dalam kegiatan belajar mengajar di kelas maupun dalam aktivitas ekstrakurikuler seperti pramuka dan seni. Dari tujuh sekolah yang diamati, lima sekolah memperlihatkan upaya integrasi yang cukup baik melalui pengelompokan campuran dalam kegiatan olahraga dan seni. Namun, dinamika interaksi sosial yang benar-benar inklusif belum sepenuhnya terbentuk. Masih ditemukan beberapa kasus pengucilan dan keterasingan, terutama terhadap siswa ABK yang memiliki hambatan intelektual dan gangguan perilaku seperti autisme.

Dalam wawancara dengan delapan guru, sebanyak enam orang menyatakan bahwa siswa reguler sering kali menunjukkan perilaku menghindar atau bahkan meremehkan teman sebaya yang memiliki disabilitas tertentu. Mereka mengakui bahwa belum ada program pembiasaan sosial atau pendidikan karakter yang terstruktur untuk membentuk empati dan pemahaman terhadap keberagaman kemampuan.

Sebagian besar guru juga menyatakan bahwa mereka kesulitan merancang strategi pedagogis yang bisa mendorong keterlibatan aktif ABK dalam kerja kelompok atau diskusi kelas. Seorang guru di Surabaya menyebutkan bahwa "kami hanya mengandalkan inisiatif pribadi untuk mengajak anak-anak berinteraksi, karena tidak ada panduan atau pelatihan khusus tentang integrasi sosial.

Sementara itu, dari wawancara dengan empat siswa ABK, dua siswa menyatakan senang berada di sekolah dan merasa diterima oleh beberapa teman, tetapi juga merasa canggung saat diminta bekerja dalam kelompok besar. Mereka mengaku lebih nyaman saat diajak bicara secara individual. Satu siswa dengan hambatan komunikasi menyatakan bahwa ia merasa "invisible" karena sering diabaikan saat diskusi kelompok.

Berdasarkan data yang diperoleh dari kuesioner tertutup yang disebarkan kepada 20 responden yang terdiri dari 12 guru dan 8 orang tua siswa ABK, diperoleh informasi bahwa hanya 45,8% dari mereka (9 orang) menyatakan bahwa lingkungan sekolah sudah mendukung penerimaan sosial siswa ABK. Sisanya, sebanyak 54,2% responden (11 orang), menyatakan

tidak setuju atau ragu-ragu terkait dengan keberhasilan sekolah dalam membangun lingkungan sosial yang ramah dan inklusif.

Responden	Jumlah	Setuju (%)	Tidak Setuju/Ragu (%)
Guru	12	6 (50,0%)	6 (50,0%)
Orang Tua ABK	8	3 (37,5%)	5 (62,5%)
Total	20	9 (45,8%)	11 (54,2%)

Tabel 4. Hasil Persepsi Guru dan Orang Tua terhadap Penerimaan Sosial ABK di Sekolah

Tabel di atas menunjukkan bahwa tingkat persepsi positif terhadap keberadaan lingkungan sosial yang mendukung siswa ABK lebih tinggi di kalangan guru dibandingkan orang tua. Hal ini dapat menunjukkan perbedaan pengalaman langsung dan ekspektasi antara tenaga pendidik dan keluarga siswa. Namun demikian, angka yang relatif rendah dari kedua kelompok menegaskan adanya kebutuhan akan intervensi sistematis dalam membangun penerimaan sosial di sekolah-sekolah inklusif.

Rincian jawaban menunjukkan bahwa sebagian guru merasa bahwa interaksi antarsiswa belum sepenuhnya inklusif. Mereka menyatakan bahwa meskipun ABK ditempatkan dalam kelas reguler, belum ada upaya yang sistematis untuk mendorong integrasi sosial, seperti kegiatan kerja kelompok campuran atau bimbingan teman sebaya. Sementara itu, beberapa orang tua mengungkapkan bahwa anak mereka sering pulang dengan cerita merasa dikucilkan atau tidak memiliki teman akrab di sekolah.

Data ini mengindikasikan bahwa aspek kultural dari pendidikan inklusif masih memerlukan perhatian serius. Ketiadaan pendekatan sistematis dalam membangun budaya inklusif dapat memperkuat jarak sosial antar siswa dan menghambat perkembangan psikososial anak berkebutuhan khusus. Upaya integrasi sosial yang tidak hanya bersifat formalitas perlu dirancang secara strategis melalui pelibatan guru, siswa reguler, dan orang tua dalam program pembiasaan dan penguatan nilai-nilai keberagaman.

Temuan ini menunjukkan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif tidak hanya bergantung pada penyediaan fasilitas dan kurikulum, tetapi juga pada

pembangunan nilai dan budaya di dalam sekolah. Penerimaan sosial terhadap siswa ABK adalah proses yang memerlukan pendekatan jangka panjang, intervensi pedagogis yang spesifik, serta pelibatan seluruh warga sekolah, termasuk guru, siswa reguler, dan orang tua. Upaya-upaya seperti peer mentoring, kelas edukasi keberagaman, serta pelatihan empati berbasis pengalaman perlu dikembangkan secara sistematis untuk menciptakan lingkungan sekolah yang benar-benar ramah dan menghargai perbedaan.

Hasil penelitian yang dilakukan menunjukkan bahwa pelaksanaan pendidikan inklusif di Indonesia masih menghadapi berbagai tantangan serius yang menghalangi tercapainya ketentuan yang diatur dalam Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016. Meskipun terdapat beberapa sekolah yang telah menunjukkan praktik baik dalam penerapan pendidikan inklusif, namun mayoritas sekolah masih berada pada tahap awal implementasi dan hanya mampu memenuhi sebagian ketentuan regulasi yang ada. Dari aspek aksesibilitas fisik, hasil penelitian ini sejalan dengan temuan yang diungkapkan oleh (Sahrudin et al., 2023) yang menunjukkan bahwa hanya sekitar 40%

dari sekolah-sekolah inklusif yang ada di Indonesia yang telah memenuhi standar aksesibilitas yang ditetapkan. Hal ini menunjukkan bahwa masih terdapat kebutuhan mendesak untuk melakukan intervensi struktural serta menyediakan dukungan anggaran yang lebih signifikan guna memperbaiki infrastruktur fisik yang ada di sekolah-sekolah tersebut.

Ketiadaan guru pendamping khusus yang merata di seluruh sekolah mencerminkan rendahnya pemenuhan hak-hak anak berkebutuhan khusus (ABK) untuk mendapatkan layanan pendidikan yang sesuai dengan kebutuhan mereka. Selain itu, kesenjangan dalam pelatihan guru juga menegaskan hasil penelitian yang dilakukan oleh (Sukomardojo, 2023) di mana mayoritas guru mengungkapkan bahwa mereka merasa belum siap untuk menghadapi tantangan yang dihadapi dalam pendidikan inklusif. Temuan ini menjadi bukti yang kuat akan perlunya peningkatan dalam pelatihan dan pengembangan profesionalisme guru secara berkelanjutan agar mereka dapat lebih siap dalam mengimplementasikan pendidikan inklusif.

Minimnya adaptasi kurikulum serta penyusunan Program Pembelajaran

Individual (PPI) di banyak sekolah menandakan bahwa internalisasi prinsip pendidikan yang berbasis pada kebutuhan individu masih sangat rendah. Hal ini menunjukkan bahwa implementasi dari Pasal 14 huruf e dalam UU No. 8 Tahun 2016, yang menekankan hak ABK untuk mendapatkan pendidikan yang sesuai dengan kebutuhan dan potensi mereka, belum berjalan dengan optimal. Keterlibatan orang tua dalam proses pendidikan anak berkebutuhan khusus ternyata belum menjadi praktik yang umum di banyak sekolah. Padahal, partisipasi aktif dari keluarga merupakan salah satu pilar penting dalam pendidikan inklusif. Rendahnya pemahaman orang tua mengenai hak-hak pendidikan anak mereka juga memperkuat temuan yang dicatat oleh (Tanjung et al., 2022) yang menunjukkan bahwa sekitar 70% orang tua dari anak berkebutuhan khusus tidak mengetahui adanya UU No. 8 Tahun 2016 yang mengatur hak-hak pendidikan mereka.

Di sisi lain, kelemahan dalam pengawasan yang dilakukan oleh pemerintah, khususnya oleh Dinas Pendidikan, menunjukkan bahwa regulasi yang ada akan sulit untuk

diimplementasikan secara merata tanpa adanya instrumen monitoring yang kuat. Oleh karena itu, dibutuhkan sistem evaluasi dan akuntabilitas yang rutin untuk memastikan bahwa setiap sekolah mematuhi standar minimal yang ditetapkan dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif. Namun, di tengah tantangan yang ada, temuan penelitian ini juga menunjukkan adanya praktik baik yang patut dicontoh. Sebagai contoh, terdapat sebuah sekolah di Surabaya yang telah berhasil membangun sistem pelatihan rutin bagi para guru serta membentuk tim inklusi di sekolah tersebut. Ini menunjukkan bahwa kepemimpinan yang progresif di tingkat sekolah dapat menjadi faktor kunci dalam memperkuat praktik inklusi, bahkan dalam kondisi keterbatasan sumber daya yang ada.

Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa pelaksanaan pendidikan inklusif di Indonesia saat ini masih belum sepenuhnya sejalan dengan amanat yang tertuang dalam Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016. Kesenjangan antara regulasi yang ada dan implementasi di tingkat sekolah perlu diatasi melalui sinergi yang baik antara kebijakan, pelatihan, pengawasan, serta

penguatan peran serta masyarakat. Upaya yang sistemik dan kolaboratif sangat diperlukan agar pendidikan dapat benar-benar diakses dan dinikmati oleh semua anak tanpa adanya diskriminasi. Oleh karena itu, penting bagi semua pihak untuk berkomitmen dalam menciptakan lingkungan pendidikan yang inklusif, di mana setiap anak, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus, dapat belajar dan berkembang secara optimal. Ini bukan hanya tanggung jawab pemerintah dan sekolah, tetapi juga merupakan tanggung jawab bersama seluruh masyarakat untuk memastikan bahwa setiap anak mendapatkan hak mereka untuk pendidikan yang layak (Sahrudin et al., 2023). Keberhasilan dalam menciptakan pendidikan inklusif yang berkualitas akan sangat bergantung pada kolaborasi antara berbagai pemangku kepentingan, termasuk pemerintah, lembaga pendidikan, orang tua, dan komunitas.

SIMPULAN

Implementasi hak pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus di Indonesia masih menghadapi berbagai tantangan meskipun telah ada regulasi yang mendukung melalui UU No. 8 Tahun 2016. Penelitian ini menunjukkan bahwa

kepatuhan sekolah inklusif bervariasi, dengan beberapa sekolah berhasil menciptakan lingkungan yang mendukung, sementara yang lain masih memiliki banyak kekurangan. Diperlukan upaya kolaboratif dari pemerintah, sekolah, orang tua, dan masyarakat untuk memastikan bahwa setiap anak, termasuk ABK, mendapatkan pendidikan yang layak dan berkualitas. Dengan mengatasi tantangan yang ada diharapkan hak pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus dapat diimplementasikan secara lebih efektif, sehingga mereka dapat berkontribusi secara maksimal dalam masyarakat.

DAFTAR PUSTAKA

- Alhadi, A., Nuryani, P., Rohimah, S., & Andriani, O. (2024). Analisis Landasan Yuridis dalam Pendidikan Inklusi. *Jurnal Ventilator*, 2(1), 1–6.
- Ardhika, R., & Syaifudin, M. (2023). Analisis kebijakan pemerintah mengenai sekolah inklusif. *Jurnal Inovasi Penelitian*, 3(8), 7255–7258.
- Astawa, I. N. T. (2021). Pendidikan Inklusi Dalam Memajukan Pendidikan Nasional. *Guna Widya: Jurnal Pendidikan Hindu*, 8(1), 65–76.
- Azkiyah, N. (2023). *Penegakkan peraturan daerah kabupaten brebes tentang perlindungan dan pemenuhan hak penyandang disabilitas dalam pendidikan inklusi perspektif fikih siyasah*. UIN KH Abdurrahman Wahid Pekalongan.
- Benuf, K., & Azhar, M. (2020). Metodologi penelitian hukum sebagai instrumen mengurai permasalahan hukum kontemporer. *Gema Keadilan*, 7(1), 20–33.
- Budianto, A. A. (2023). Pentingnya pendidikan inklusif: Menciptakan lingkungan belajar yang ramah bagi semua siswa. *Jurnal Kajian Pendidikan Dan Psikologi*, 1(1), 12–19.
- Fionita, W., & Nurjannah, E. (2024). Implementasi Pendidikan Inklusif Sebagai Perubahan Paradigma Pendidikan Di Indonesia. *Jurnal Bintang Pendidikan Indonesia*, 2(2), 302–311.
- Herdiansyah, H. (2013). *Wawancara, observasi, dan focus groups: Sebagai instrumen penggalian data kualitatif* (1st ed.). Raja Grafindo Persada.
- Istikhanah, A. S., & Andriani, O. (2023). Implementasi Landasan Konvensional Dan Yuridis Dalam Penyelenggaraan Pendidikan Inklusi

- Di Sekolah Dasar Kabupaten Bungo. *Jurnal Pendidikan Vokasi Dan Seni (JPVS)*, 2(1), 41–46.
- Jannah, A. M., Setiyowati, A., Lathif, K. H., Devi, N. D., & Akhmad, F. (2021). Model layanan pendidikan inklusif di Indonesia. *Anwarul*, 1(1), 121–136.
- Juhairi, I., & Sudrajad, W. (2022). Exploring The Role Of Code-Switching In Bilingual Classroom Interactions. *At-Ta'lim: Jurnal Pendidikan*, 8(2), 213–218.
- Mujiharto, G., & Pramono, T. (2022). Implementasi Peraturan Gubernur Jawa Timur Nomor 30 Tahun 2018 Tentang Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif Provinsi Jawa Timur. *Cerdika: Jurnal Ilmiah Indonesia*, 2(9).
- Mukarromah, W. R. U., Wibowo, S., Sudrajad, W., & Handayani, T. (2024). The Evolution of Colonial Legal Regulations in 19th Century Dutch East Indies Classical Literary Texts. *International Journal of Sustainable Law*, 1(2), 59–65.
- Muslimin, L. L. Y. L., & Muqowim, M. (2021). Peran Kepala Sekolah Terhadap Kebijakan Pendidikan Inklusif di Tingkat Sekolah Dasar. *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian Dan Kajian Kepustakaan Di Bidang Pendidikan, Pengajaran Dan Pembelajaran*, 7(3), 708–718.
- Nadhiroh, U., & Ahmadi, A. (2024). Pendidikan inklusif: membangun lingkungan pembelajaran yang mendukung kesetaraan dan kearifan budaya. *Ilmu Budaya: Jurnal Bahasa, Sastra, Seni, Dan Budaya*, 8(1), 11–22.
- Nurhadipa, S., Ratna, P. L., Ulhasanah, N., & Andriani, O. (2024). Tantangan Pendidikan Inklusi Berdasarkan Peraturan Perundangan Di Indonesia. *CENDEKIA: Jurnal Ilmu Sosial, Bahasa Dan Pendidikan*, 4(1), 160–164.
- Purbasari, Y. A., Hendriani, W. H., & Yoenanto, N. H. (2022). Perkembangan implementasi pendidikan inklusi. *JP (Jurnal Pendidikan): Teori Dan Praktik*, 7(1), 50–58.
- Robiyah, S., Atiqoh, A., Ardhani, H. R., & Andriani, O. (2024). Implementasi Landasan Hukum Pada Pendidikan Inklusi. *Jurnal Ilmiah Research Student*, 1(3), 547–555.
- Sahrudin, M., Djafri, N., & Sukung, A. (2023). Pengelolaan Pendidikan

- Inklusif. *Jambura Journal of Educational Management*, 162–179.
- Sukomardojo, T. (2023). Mewujudkan pendidikan untuk semua: Studi implementasi pendidikan inklusif di Indonesia. *Jurnal Birokrasi & Pemerintahan Daerah Volume*, 5(2), 205–214.
- Syahputri, A. Z., Della Fallenia, F., & Syafitri, R. (2023). Kerangka berfikir penelitian kuantitatif. *Tarbiyah: Jurnal Ilmu Pendidikan Dan Pengajaran*, 2(1), 160–166.
- Syakur, A., Sudrajad, W., Winurati, S., & Tilwani, S. A. (2023). The Motivation of Students and Their Exposure to Learning Loss After the Pandemic. *Studies in Learning and Teaching*, 4(3), 622–633.
- Tanjung, R., Supriani, Y., Arifudin, O., & Ulfah, U. (2022). Manajemen penyelenggaraan pendidikan inklusi pada lembaga pendidikan Islam. *JHIP-Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 5(1), 339–348.
- Wahyudi, F., & Latif, A. (2023). Pendidikan Inklusif di Indonesia Perspektif Maqashid Syariah. *Journal of Dissability Studies and Research (JDSR)*, 2(2), 86–103.
- Wibowo, S., & Fitriany, A. (2025). Integrasi Pendekatan Kontekstual Dalam Pembelajaran Sejarah: Studi Pada Mata Kuliah Sejarah Kebudayaan Indonesia. *Consilium: Education and Counseling Journal*, 5(1), 678–690.
- Yasin, M. I., Fikri, M. H., Sudrajad, W., & Dewi, M. (2025). Understanding Character Dialogue in Modern English Literature: A Qualitative Study on Students' Cognitive Processes in Literary Learning. *Journal of Development Research*, 9(1), 92–100.
- Yunus, V., Zakso, A., Priyadi, A. T., & Hartoyo, A. (2023). Pendidikan Inklusif Pada Kurikulum Merdeka. *Jurnal Pendidikan Dasar Perkhasa: Jurnal Penelitian Pendidikan Dasar*, 9(2), 313–327.