*Didaktik : Jurnal Ilmiah PGSD FKIP Universitas Mandiri,*
*ISSN Cetak : 2477-5673 ISSN Online : 2614-722X*
*Volume 12 Nomor 02, Juni 2026*

# STRATEGI IMPLEMENTASI BUDAYA SEKOLAH INKLUSI RAMAH ANAK BAGI SISWA TUNADAKSA: STUDI KASUS DI SDN 1 TUNJUNGAN BLORA

Hubaibi Kirom Mujahidin[1], Liftiah[2], Ali Formen[3]
[1,2,3]Universitas Negeri Semarang
[1]hubaibi.m7h@gmail.com, [2]liftiah@mail.unnes.ac.id, [3]ali.formen@mail.unnes.ac.id

## *ABSTRACT*

*This study aims to describe the strategies and implementation of an inclusive child-friendly school culture for students with physical disabilities (diplegia) at SDN 1 Tunjungan, Blora. Using a qualitative case study approach, data were collected through observation, in-depth interviews with the classroom teacher, and documentation of one fourth-grade student with hand motor impairments and articulation difficulties. The results show that the implemented strategies include modified writing tools (pencil with foam grip), seating arrangement in the front row, peer assistance, and extended time for completing assignments. However, challenges persist due to the absence of special assisting teachers, speech therapy, assistive technology (speech-to-text), and physical accessibility facilities (ramps, handles). The inclusive culture is still at an early stage, but the teacher's caring professional identity and peer empathy are positive assets. This study recommends ongoing teacher training, multi-stakeholder collaboration, and provision of adaptive facilities to build a sustainable inclusive school culture.*

***Keywords:*** *inclusive culture, physical disability, elementary school*

## ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan strategi dan implementasi budaya sekolah inklusi ramah anak bagi siswa tunadaksa di SDN 1 Tunjungan, Blora. Menggunakan pendekatan kualitatif studi kasus, data dikumpulkan melalui observasi, wawancara mendalam dengan guru kelas, dan dokumentasi terhadap satu siswa kelas IV yang mengalami hambatan motorik tangan kanan dan artikulasi bicara. Hasil penelitian menunjukkan bahwa strategi yang telah diterapkan meliputi modifikasi alat tulis (pensil dengan pegangan busa), penempatan tempat duduk di barisan depan, pendampingan teman sebaya, serta pemberian waktu tambahan dalam mengerjakan tugas. Namun, tantangan muncul karena belum adanya guru pendamping khusus, terapi wicara, teknologi bantu (*speech-to-text*), dan sarana aksesibilitas fisik (*ramp*, pegangan). Budaya inklusi masih berada pada tahap awal, namun identitas profesional guru yang peduli dan empati teman sebaya menjadi modal positif. Penelitian ini merekomendasikan pelatihan guru berkelanjutan, kolaborasi multipihak, dan pengadaan sarana adaptif untuk membangun budaya sekolah inklusi yang berkelanjutan.

**Kata Kunci:** budaya inklusi, tunadaksa, sekolah dasar

## A. Pendahuluan

Pendidikan inklusif telah menjadi komitmen nasional sebagaimana tertuang dalam Permendiknas No. 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa. Sekolah dasar sebagai lembaga pendidikan formal pertama memiliki peran strategis dalam menanamkan nilai-nilai inklusi sejak dini (Booth & Ainscow, 2016). Namun, implementasi pendidikan inklusif di tingkat satuan pendidikan sering kali menghadapi berbagai kendala, terutama di daerah yang belum memiliki sumber daya memadai (Ainscow & Miles, 2008). Kesenjangan antara kebijakan normatif dan realitas lapangan menjadi isu sentral yang memerlukan perhatian serius dari berbagai pemangku kepentingan, mulai dari pemerintah pusat hingga guru di tingkat sekolah dasar.

Salah satu bentuk hambatan yang paling nyata adalah bagi anak dengan tunadaksa (*physical disability*). Tunadaksa adalah kondisi gangguan pada anggota gerak tubuh yang mengakibatkan keterbatasan dalam melakukan aktivitas motorik, termasuk menulis, berjalan, atau mengoordinasikan gerakan (Dermawan, 2018). Anak tunadaksa sering kali juga mengalami hambatan komunikasi akibat gangguan koordinasi otot bicara (disartria) (Hallahan et al., 2019), seperti yang terjadi pada MAH (nama samaran), siswa kelas IV SDN 1 Tunjungan, Kabupaten Blora. Gangguan ganda (motorik dan bicara) ini menuntut penanganan yang lebih kompleks dibandingkan dengan hambatan tunggal, karena memerlukan modifikasi pada aspek fisik, pedagogis, dan sosial secara simultan.

Fenomena di SDN 1 Tunjungan menarik untuk dikaji karena sekolah ini menerima siswa ABK tanpa memiliki guru pendamping khusus (GPK) dan sarana prasarana yang sepenuhnya ramah disabilitas (Kustawan, 2013). Berdasarkan observasi awal, MAH memiliki kelainan pada jari-jari tangan kanan (kaku dan lemah), kaki kiri lebih pendek, serta bicara cadel yang sulit dipahami. Kondisi ini menuntut strategi khusus agar MAH dapat belajar secara optimal dan merasakan lingkungan sekolah yang ramah serta inklusif (Smith et al., 2015).

Ketersediaan Guru Pembimbing Khusus (GPK) di sekolah inklusi di Indonesia masih sangat terbatas. Komisi Nasional Disabilitas (KND) mencatat bahwa hanya sekitar 14,8% sekolah inklusi yang memiliki GPK, sementara sisanya tidak memiliki tenaga profesional yang memadai untuk mendukung peserta didik berkebutuhan khusus (Swasty, 2026). Kondisi ini diperparah dengan tidak adanya mekanisme guru kunjung (*itinerant teacher*) yang merata di berbagai daerah, sehingga anak disabilitas rentan mengalami hambatan belajar dan bahkan kekerasan. Rendahnya akses terhadap GPK menegaskan perlunya intervensi kebijakan yang lebih serius dari pemerintah daerah dan pusat untuk memenuhi standar layanan pendidikan inklusif.

Pendidikan inklusif tidak hanya dimaknai sebagai upaya menghadirkan peserta didik berkebutuhan khusus ke dalam kelas reguler, tetapi juga menciptakan sistem pembelajaran yang responsif terhadap keberagaman kebutuhan belajar. Menurut (Booth & Ainscow, 2016), inklusi menekankan pada penghapusan hambatan partisipasi dan peningkatan kehadiran, partisipasi, serta pencapaian seluruh siswa. Dalam konteks ini, diferensiasi instruksi menjadi strategi kunci yang memungkinkan guru menyesuaikan proses, konten, dan produk pembelajaran sesuai karakteristik individu siswa (Tomlinson, 2017). Tanpa adanya diferensiasi, pembelajaran cenderung bersifat seragam dan berpotensi mengabaikan kebutuhan spesifik siswa tunadaksa, terutama dalam aspek motorik dan komunikasi. Oleh karena itu, integrasi antara budaya inklusi dan praktik pembelajaran diferensiatif menjadi fondasi penting dalam mewujudkan sekolah ramah anak yang berkeadilan.

Lebih lanjut, budaya sekolah inklusif tidak hanya berkaitan dengan aspek fisik dan pedagogis, tetapi juga meliputi iklim sosial-emosional. Sekolah yang inklusif harus mampu menciptakan rasa aman, diterima, dan dihargai bagi semua siswa tanpa kecuali (Rapp & Arndt, 2012). Hal ini sejalan dengan konsep *child-friendly school* yang dicanangkan oleh UNICEF, yang menekankan pada lingkungan belajar yang sehat, aman, protektif, dan menghargai keragaman. Dalam praktiknya, budaya inklusi dapat dibangun melalui kebijakan

sekolah yang pro-inklusif, pelatihan guru, keterlibatan orang tua, serta pengembangan sikap empati di kalangan siswa reguler.

Beberapa penelitian sebelumnya telah membahas tantangan pendidikan inklusif di sekolah dasar. (Adiguzel et al., 2021) menemukan bahwa kesenjangan kompetensi guru menjadi hambatan utama implementasi diferensiasi instruksi. (Maguvhe & Mpya, 2025) mengungkap bahwa kurangnya pelatihan, sumber daya terbatas, dan lemahnya dukungan pemangku kepentingan menghambat asesmen inklusif. Sementara itu, (Gelizon, 2025) menekankan pentingnya identitas profesional guru yang peduli terhadap keragaman. Namun, masih sedikit penelitian yang secara spesifik mengkaji implementasi strategi inklusi bagi siswa tunadaksa di sekolah dasar pedesaan dengan pendekatan studi kasus mendalam (Loreman et al., 2010). Kebaruan (*novelty*) penelitian ini terletak pada fokusnya pada satu kasus nyata di lokasi dengan keterbatasan ekstrem (tidak ada GPK dan sarana minim) serta analisis yang mengintegrasikan kerangka budaya inklusi, diferensiasi instruksi, dan asesmen inklusif.

Oleh karena itu, penelitian ini bertujuan untuk (1) mendeskripsikan karakteristik dan kebutuhan siswa tunadaksa di SDN 1 Tunjungan, (2) mengidentifikasi strategi yang telah diterapkan guru dalam membangun budaya inklusi ramah anak, (3) menganalisis tantangan yang dihadapi, serta (4) merumuskan rekomendasi perbaikan. Manfaat penelitian ini adalah memberikan gambaran empiris tentang praktik inklusi di lapangan sekaligus menjadi bahan refleksi bagi guru dan kepala sekolah di daerah dengan keterbatasan sumber daya (Desiningrum, 2016; Rapp & Arndt, 2012).

## B. Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus tunggal (*single case study*) (Yin, 2018). Desain ini dipilih karena memungkinkan peneliti untuk menyelidiki secara mendalam dan holistik fenomena kontemporer dalam konteks kehidupan nyata, terutama ketika batas antara fenomena dan konteks tidak tampak jelas. Kasus yang diteliti adalah implementasi budaya inklusi ramah anak bagi siswa tunadaksa di SDN 1 Tunjungan,

Kecamatan Tunjungan, Kabupaten Blora. Sekolah ini berada di kawasan pedesaan dengan akses terbatas terhadap layanan pendidikan khusus dan tenaga profesional seperti terapis wicara atau okupasi terapis.

**Subjek Penelitian**

Subjek utama adalah MAH (nama samaran), siswa kelas IV berusia 10 tahun dengan kondisi tunadaksa yang meliputi kelainan pada jari-jari tangan kanan (kaku dan lemah), gangguan koordinasi gerak, serta hambatan artikulasi bicara (cadel). MAH belum menjalani diagnosis formal oleh psikolog atau dokter spesialis rehabilitasi, namun guru dan orang tua telah mengamati karakteristik tersebut sejak ia masuk sekolah. Subjek pendukung adalah guru kelas, yaitu Bapak Inanto, S.Pd.SD, yang telah mengajar MAH selama dua tahun terakhir. Pemilihan guru kelas sebagai informan utama didasarkan pada intensitas interaksinya yang tinggi dengan MAH setiap hari.

**Teknik Pengumpulan Data**

Teknik pengumpulan data meliputi tiga metode yang saling melengkapi: (1) observasi partisipatif selama tiga hari (setiap hari selama 4 jam pelajaran), mencakup interaksi MAH dengan guru, teman sebaya, serta kemampuan motorik halus saat menulis dan melakukan aktivitas bina diri. Observasi dilakukan dengan panduan yang dikembangkan dari indikator budaya inklusi ramah anak (lingkungan fisik, sosial, dan pedagogis). (2) Wawancara mendalam semi-terstruktur dengan guru kelas untuk menggali strategi yang telah diterapkan, tantangan yang dihadapi, serta dukungan dari sekolah dan orang tua. Wawancara berlangsung selama kurang lebih 60 menit dan direkam dengan izin informan. (3) Dokumentasi berupa foto modifikasi alat tulis, posisi tempat duduk MAH, catatan lapangan, serta foto kegiatan pembelajaran yang melibatkan MAH.

**Instrumen Penelitian**

Peneliti bertindak sebagai instrumen utama. Selain itu, digunakan panduan observasi dan pedoman wawancara yang telah divalidasi melalui diskusi dengan dua dosen pembimbing yang ahli dalam bidang pendidikan inklusi. Validitas instrumen ditegakkan melalui proses *expert judgment* dan uji coba terbatas pada satu subjek yang memiliki karakteristik mirip (siswa tunadaksa di sekolah berbeda).

**Analisis Data**

Analisis data dilakukan melalui tiga

tahap: reduksi data, penyajian data (dalam bentuk matriks tematik dan narasi), serta penarikan kesimpulan dan verifikasi (Miles et al., 2013). Reduksi data meliputi proses menyeleksi, memfokuskan, menyederhanakan, dan mengabstraksi data mentah dari catatan lapangan. Penyajian data dilakukan dalam bentuk teks naratif dan tabel untuk memudahkan interpretasi. Kesimpulan ditarik secara induktif dan terus diverifikasi selama proses analisis berlangsung.

**Keabsahan Data**

Keabsahan data diuji dengan triangulasi sumber (membandingkan informasi dari guru kelas dan catatan observasi), triangulasi teknik (observasi, wawancara, dokumentasi), serta *member check* (memverifikasi kembali temuan kepada guru kelas untuk memastikan tidak ada kesalahan interpretasi). Peneliti juga melakukan perpanjangan keikutsertaan dengan melakukan observasi tambahan pada hari keempat untuk memastikan stabilitas temuan.

## C. Hasil Penelitian dan Pembahasan

### 1. Profil dan Karakteristik Subjek

Hasil observasi dan wawancara dengan guru kelas Inanto, S.Pd.SD menunjukkan bahwa MAH, siswa kelas IV SDN 1 Tunjungan, memiliki kondisi tunadaksa dengan karakteristik utama pada anggota gerak. Jari-jari tangan kanan MAH tampak kaku dan lemah, sehingga ia sangat kesulitan saat menulis. Gangguan koordinasi gerak juga terlihat dari bicaranya yang cadel (artikulasi tidak jelas) dan kesulitan melakukan aktivitas perawatan diri seperti mengancingkan baju. Meskipun demikian, MAH masih dapat berjalan tanpa alat bantu meskipun sedikit pincang karena kaki kirinya lebih pendek. Kondisi ini menyebabkan MAH membutuhkan dukungan khusus dalam tiga domain utama: akademik dan motorik halus (alat tulis modifikasi), komunikasi (terapi wicara atau teknologi pengganti tulisan), serta bina diri (latihan mengancing baju) (Nitko & Brookhart, 2014). Selain itu, berdasarkan pengamatan, MAH cenderung menarik diri dalam kegiatan kelompok yang membutuhkan komunikasi lisan cepat, namun ia cukup aktif dalam kegiatan yang bersifat non-verbal seperti menggambar.

**2. Strategi yang Telah Diterapkan Guru**

Berdasarkan kesadaran dan inisiatif pribadi, guru kelas telah menerapkan beberapa strategi untuk mengakomodasi kebutuhan MAH, meskipun tanpa pelatihan formal atau keberadaan guru pendamping khusus (GPK). Strategi tersebut mencakup modifikasi alat tulis (pensil dengan pegangan busa), penempatan tempat duduk di barisan depan dekat papan tulis dan pintu, pemberian waktu tambahan dalam mengerjakan tugas, pengurangan jumlah target tulisan, pendampingan oleh teman sebaya, serta kebiasaan guru mendengarkan MAH dengan sabar. Namun dalam aspek asesmen, guru belum melakukan modifikasi; MAH masih dinilai dengan kriteria dan durasi yang sama dengan siswa lain. Strategi yang telah diterapkan dirangkum dalam Tabel 1 di bawah ini.

**Tabel 1 Strategi Implementasi Budaya Inklusi di SDN 1 Tunjungan**

| Domain | Strategi yang Diterapkan |
|---|---|
| Modifikasi alat | Pensil diberi pegangan busa agar lebih tebal dan mudah digenggam. |
| Penataan ruang | MAH duduk di barisan depan, dekat papan tulis dan dekat pintu. |
| Instruksi | Waktu tambahan untuk menyelesaikan tugas menulis; tugas dikurangi jumlahnya. |
| Asesmen | Belum ada modifikasi asesmen; MAH dinilai dengan kriteria sama. |
| Pendampingan sosial | Teman sebaya diminta membantu mengambil buku/mengambilkan alat tulis. |
| Komunikasi | Guru membiasakan diri mendengarkan MAH dengan sabar; belum ada alat bantu. |

Temuan tambahan dari observasi menunjukkan bahwa MAH lebih termotivasi saat diberikan pujian verbal setelah berhasil menyelesaikan tugas menulis meskipun hasilnya tidak sempurna. Guru juga melaporkan bahwa orang tua MAH sangat kooperatif, namun tidak memiliki pengetahuan tentang teknik terapi wicara atau latihan motorik halus yang dapat dilakukan di rumah.

**3. Tantangan Implementasi**

Meskipun terdapat upaya positif, implementasi budaya inklusi ramah anak di SDN 1 Tunjungan menghadapi sejumlah tantangan sistemik (Florian & Black-Hawkins, 2011). Pertama, tidak adanya guru pendamping khusus (GPK) membuat guru kelas harus merangkap semua peran tanpa latar belakang pendidikan khusus. Akibatnya, guru sering kali kelelahan dan tidak dapat memberikan perhatian penuh kepada

MAH maupun siswa lainnya. Kedua, sarana fisik sekolah belum aksesibel: tidak tersedia ramp, pegangan tangan di lorong, atau toilet khusus, sehingga MAH kesulitan jika harus berpindah ke ruang di lantai atas. Kondisi ini membatasi mobilitas MAH dan membuatnya bergantung pada bantuan orang lain. Ketiga, teknologi bantu seperti *speech-to-text* atau papan komunikasi bergambar sama sekali belum tersedia. Keempat, guru belum pernah mengikuti pelatihan tentang penanganan siswa tunadaksa maupun diferensiasi instruksi. Kelima, sistem asesmen yang kaku (masih mengutamakan tes tulis dengan durasi sama) tidak berpihak pada kondisi MAH. Semua hambatan ini menyebabkan sinergi antara diferensiasi instruksi dan asesmen inklusif belum terwujud (Carici & Priyadi, 2026).

Selain kelima tantangan tersebut, peneliti juga menemukan bahwa tidak ada mekanisme koordinasi formal antara sekolah dengan puskesmas atau rumah sakit terdekat untuk keperluan terapi MAH. Orang tua harus mengusahakan sendiri layanan rehabilitasi, yang jaraknya cukup jauh dari desa. Hal ini memperparah kondisi MAH karena tidak ada intervensi medis atau terapi yang berkelanjutan.

**4. Budaya Inklusi yang Mulai Terbangun**

Dari aspek sosial dan afektif, budaya inklusi di SDN 1 Tunjungan menunjukkan tanda-tanda positif. Guru memiliki identitas profesional yang peduli terhadap keragaman (Gelizon, 2025); mereka secara sukarela mencari cara membantu MAH meskipun minim pelatihan. Hal ini tercermin dari inisiatif guru membuat pegangan pensil dari bekas spons dan menyusun jadwal piket teman yang bergantian membantu MAH. Teman-teman sekelas MAH menunjukkan empati, tidak ada laporan perundungan, bahkan beberapa anak aktif membantu. (Kapcia, 2024) menegaskan bahwa kemitraan kolaboratif informal dengan teman sebaya merupakan fondasi penting bagi keberhasilan inklusi. Namun, dari aspek kebijakan dan dokumentasi formal, sekolah belum memiliki visi-misi inklusi, program khusus, atau kolaborasi terstruktur dengan orang tua dan tenaga profesional. Dengan demikian, budaya inklusi masih berada pada tahap awal (*emergent*), belum mencapai tahap berkelanjutan

(*sustainable*) (Booth & Ainscow, 2016).

**5. Pembahasan**

Temuan penelitian ini mengonfirmasi adanya kesenjangan antara kebutuhan ideal dan implementasi nyata, sebagaimana juga diidentifikasi oleh (Adiguzel et al., 2021) serta (Maguvhe & Mpya, 2025). Guru di SDN 1 Tunjungan telah berupaya mendiferensiasi proses (waktu tambahan, media) namun belum mendiferensiasi produk (asesmen). Padahal, menurut (Tomlinson, 2017), keberhasilan diferensiasi instruksi harus diikuti dengan asesmen yang responsif. (Carici & Priyadi, 2026) juga menegaskan bahwa sinergi antara diferensiasi instruksi dan asesmen inklusif merupakan kunci keberhasilan pendidikan inklusif.

Tantangan sistemik seperti kurangnya pelatihan, minimnya sumber daya, dan lemahnya dukungan pemangku kepentingan yang ditemukan dalam studi ini sejalan dengan hasil penelitian (Maguvhe & Mpya, 2025) di Afrika Selatan. Hal ini menunjukkan bahwa masalah serupa juga terjadi di konteks pedesaan Indonesia. Lebih dari itu, penelitian ini menemukan bahwa tidak adanya GPK berdampak langsung pada rendahnya kualitas intervensi individual yang seharusnya diterima MAH. Hal ini mempertegas pentingnya kebijakan afirmatif dari pemerintah daerah untuk menyediakan GPK minimal tingkat kecamatan dengan sistem guru kunjung.

Meskipun demikian, faktor pendukung berupa identitas profesional guru yang peduli (Gelizon, 2025) dan kemitraan kolaboratif informal dengan teman sebaya (Kapcia, 2024) merupakan modal sosial yang berharga untuk mengembangkan budaya inklusi lebih lanjut. (Morphett et al., 2025) menunjukkan bahwa pendekatan kolaboratif dan kontekstualisasi dapat meningkatkan keterlibatan siswa ABK di daerah pedesaan. Oleh karena itu, intervensi sistemik yang diperlukan meliputi pelatihan guru berkelanjutan, pengadaan alat bantu sederhana (papan komunikasi, keyboard), modifikasi fisik bangunan (ramp, pegangan), serta keterlibatan tenaga ahli dari puskesmas atau Dinas Pendidikan (Nasution et al., 2025).

Penelitian ini juga memperkuat relevansi kerangka *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2016) yang

menekankan pada tiga dimensi utama: menciptakan budaya inklusif, memproduksi kebijakan inklusif, dan mengembangkan praktik inklusif. Di SDN 1 Tunjungan, dimensi budaya sudah mulai terlihat (nilai empati, kepedulian), namun dimensi kebijakan dan praktik masih lemah. Oleh karena itu, rekomendasi penelitian ini difokuskan pada penguatan kebijakan di tingkat sekolah dan dinas.

## D. Kesimpulan

Berdasarkan hasil penelitian dan pembahasan, dapat disimpulkan bahwa strategi implementasi budaya sekolah inklusi ramah anak bagi siswa tunadaksa di SDN 1 Tunjungan telah dilakukan secara improvisatif oleh guru melalui modifikasi alat tulis (pensil dengan pegangan busa), penempatan tempat duduk di barisan depan, pendampingan teman sebaya, pemberian waktu tambahan, serta pengurangan jumlah target tulisan. Namun, belum ada modifikasi pada aspek asesmen; MAH masih dinilai dengan kriteria yang sama dengan siswa lain. Budaya inklusi di sekolah ini masih berada pada tahap awal (*emergent*), karena tantangan sistemik seperti ketiadaan guru pendamping khusus (GPK), belum tersedianya teknologi bantu (*speech-to-text*, papan komunikasi), minimnya sarana aksesibilitas fisik (ramp, pegangan tangan), serta belum pernah diadakannya pelatihan guru tentang penanganan tunadaksa menjadi hambatan utama terwujudnya sinergi antara diferensiasi instruksi dan asesmen inklusif. Faktor pendukung yang sudah ada adalah identitas profesional guru yang peduli dan empati teman sebaya, yang merupakan modal sosial penting untuk pengembangan lebih lanjut.

Penelitian ini merekomendasikan perlunya intervensi sistemik yang meliputi: (1) pelatihan berkelanjutan bagi guru mengenai diferensiasi instruksi dan asesmen inklusif, (2) pengadaan alat bantu sederhana seperti papan komunikasi bergambar dan keyboard, (3) modifikasi fisik bangunan sekolah (ramp, pegangan, toilet ramah disabilitas), serta (4) penguatan kemitraan kolaboratif dengan orang tua, puskesmas, dan Dinas Pendidikan. Identitas profesional guru yang peduli dan empati teman sebaya yang sudah mulai terbangun perlu diperkuat dengan dukungan kebijakan dan sumber daya agar budaya inklusi dapat berkembang dari tahap

*emergent* menuju tahap berkelanjutan (*sustainable*). Penelitian selanjutnya disarankan untuk melakukan studi tindakan kelas (PTK) guna menguji efektivitas penggunaan teknologi *speech-to-text* terhadap capaian belajar siswa tunadaksa di sekolah dasar pedesaan, serta studi komparatif antar sekolah yang memiliki GPK dan yang tidak.

.

## DAFTAR PUSTAKA

Adiguzel, T., Capa-Aydin, Y., & Akbas, U. (2021). Teachers' implementation of differentiated instruction: A systematic review of qualitative studies. *Journal of Research in Science Teaching*, *58*(8), 1247–1277. https://doi.org/10.1002/tea.21694

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *PROSPECTS*, *38*, 15–34. https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0

Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *The index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values* (4th ed.). Inclusive Education Press.

Carici, Y., & Priyadi, A. T. (2026). Diferensiasi Instruksi dan Asesmen Inklusif dalam Pendidikan: Sebuah Tinjauan Literatur Tentang Praktik, Tantangan, dan Strategi Implementasi. *Jurnal Didaktika Pendidikan Dasar*, *10*(1), 229–244. https://doi.org/https://doi.org/10.26811/didaktika.v10i1.2057

Dermawan, O. (2018). STRATEGI PEMBELAJARAN BAGI ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS DI SLB. *Psympathic : Jurnal Ilmiah Psikologi*, *6*, 886–897. https://doi.org/10.15575/psy.v6i2.2206

Desiningrum, D. R. (2016). *Psikologi anak berkebutuhan khusus*. Psikosain.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, *37*, 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Gelizon, M. (2025). Qualitative exploration in mainstreaming classroom inclusivity through the lenses of anti-bias education (ABE). *Environment and Social Psychology*, *9*. https://doi.org/10.59429/esp.v9i11.3233

Hallahan, D., Kauffman, J., & Pullen, P. (2019). *Exceptional Learners: Introduction to Special Education, 14th Ed*.

Kapcia, S. (2024). Enabling access: Reflecting on inclusive education practice. *Support for Learning*, *39*. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12506

Kustawan, D. (2013). *Manajemen pendidikan inklusif*. Luxima Metro Media.

Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2010). *Inclusive Education: Supporting Diversity in the Classroom*.

Maguvhe, M., & Mpya, G. (2025). Examining the importance of educators' and other stakeholders' assessment practices for Senior Phase learners experiencing barriers to learning. *South African Journal of Education*, *45*, 1–16. https://doi.org/10.15700/saje.v45n2a2449

Miles, M., Huberman, M., & Saldaña, J. (2013). Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook. In *Zeitschrift fur Personalforschung* (Vol. 28).

Morphett, A., O'Keeffe, L., & Paige, K. (2025). Researching mathematics in rural primary multigrade classrooms. *International Journal of Educational Research*, *131*, 102595. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102595

Nasution, S. A., Sari, N. T., Siagian, A. S., & Suaimi, M. (2025). STRATEGI PEMBELAJARAN ADAPTIF BAGI SISWA TUNADAKSA. *LintekEdu: Jurnal Literasi Dan Teknologi Pendidikan*, *6*(2), 213–226.

Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2014). *Educational assessment of students* (7th ed.). Pearson.

Rapp, W. H., & Arndt, K. L. (2012). *Teaching everyone: An introduction to inclusive education*. Paul H. Brookes Publishing.

Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (2015). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (7th ed.). Pearson.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.