

## **KEBUTUHAN BELAJAR YANG TAK TERLIHAT: EKSPLORASI DUKUNGAN AKADEMIK DAN NON-AKADEMIK BAGI ABK DI SD INKLUSIF**

Oktafiastuti<sup>1</sup>, Liftiah<sup>2</sup>, Ali Formen<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup>Universitas Negeri Semarang

<sup>1</sup>oktafiastuti@gmail.com, <sup>2</sup>liftiah@mail.unnes.ac.id, <sup>3</sup>ali.formen@mail.unnes.ac.id

### **ABSTRACT**

*Inclusive education in elementary schools still faces challenges in meeting the holistic needs of children with special needs, especially the neglected non-academic aspects. This study aimed to explore academic and non-academic support needed by slow learner and physically disabled children in inclusive elementary schools. A descriptive qualitative approach was employed through in-depth interviews, observations, and document analysis. Participants consisted of three classroom teachers, two special assistant teachers, and three parents. The findings reveal that academic support such as initial assessment, curriculum modification, and physical accessibility has not been systematically fulfilled. Non-academic support including emotional regulation for slow learners and social acceptance for physically disabled children remains largely unaddressed. The study concludes that invisible non-academic needs show a wider gap than academic needs. It recommends strengthening social-emotional programs and improving physical accessibility in schools.*

*Keywords: inclusive education, children with special needs, slow learner, physically disabled, non-academic support*

### **ABSTRAK**

Pendidikan inklusif di sekolah dasar masih menghadapi tantangan dalam memenuhi kebutuhan holistik anak berkebutuhan khusus, terutama aspek non-akademik yang sering terabaikan. Penelitian ini bertujuan mengeksplorasi dukungan akademik dan non-akademik yang dibutuhkan anak *slow learner* dan tunadaksa di SD penyelenggara inklusi. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif melalui wawancara mendalam, observasi, dan studi dokumentasi. Partisipan terdiri dari tiga guru kelas, dua guru pendamping khusus, dan tiga orang tua. Hasil penelitian menunjukkan dukungan akademik seperti asesmen awal, modifikasi kurikulum, dan aksesibilitas fisik belum terpenuhi secara sistematis. Dukungan non-akademik berupa regulasi emosi pada *slow learner* dan penerimaan sosial pada tunadaksa juga belum terfasilitasi. Simpulannya,

kebutuhan non-akademik yang tak terlihat memiliki kesenjangan lebih besar dibanding kebutuhan akademik. Penelitian merekomendasikan penguatan program sosial-emosional dan peningkatan aksesibilitas fisik sekolah.

Kata Kunci: pendidikan inklusif, anak berkebutuhan khusus, *slow learner*, tunadaksa, dukungan non-akademik

## **A. Pendahuluan**

Pendidikan merupakan hak asasi setiap warga negara tanpa terkecuali, termasuk bagi anak berkebutuhan khusus (ABK). Amanat konstitusi Pasal 31 ayat (1) Undang-Undang Dasar 1945 dan Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional Pasal 5 ayat (1) secara tegas menjamin hak yang sama bagi setiap warga negara untuk memperoleh pendidikan yang bermutu. Sebagai implementasi dari amanat tersebut, Indonesia telah mengembangkan kebijakan pendidikan inklusif melalui Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa. Kebijakan ini diperkuat dengan Permendikbudristek Nomor 48 Tahun 2023 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas, yang secara implisit mendorong setiap satuan pendidikan untuk menjadi

sekolah inklusif dan tidak menolak pendaftaran ABK. Pendidikan inklusif pada hakikatnya adalah sebuah pendekatan untuk membangun lingkungan yang terbuka bagi siapa saja dengan latar belakang dan kondisi yang berbeda-beda, meliputi kondisi fisik, karakteristik, kepribadian, status, suku, budaya, dan lain sebagainya. Pendekatan ini tidak hanya menekankan aspek akses, tetapi juga partisipasi bermakna dan pencapaian hasil belajar yang optimal bagi semua peserta didik, dengan prinsip-prinsip seperti hak untuk belajar, keragaman sebagai kekuatan, keterbukaan dan akses, pendekatan individual, partisipasi dan kolaborasi, serta penghapusan diskriminasi (Syafitri et al., 2023).

Secara konseptual, ABK didefinisikan sebagai semua anak yang memerlukan layanan pendidikan yang bersifat spesifik dan berbeda dengan anak pada umumnya, karena adanya kesenjangan antara kondisi individu dengan harapan lingkungan

pada taraf usia tertentu (Ananta, Tamim, & Kamajaya, 2025). Kebutuhan khusus yang dialami ABK dapat bersifat temporal atau permanen, dan dapat disebabkan oleh faktor individu maupun faktor lingkungan. Salah satu kerangka teoretik yang relevan untuk menganalisis pemenuhan kebutuhan ABK adalah Teori Hierarki Kebutuhan dari Abraham Maslow, yang mengategorikan kebutuhan manusia ke dalam lima tingkatan hierarkis: kebutuhan fisiologis, kebutuhan akan rasa aman, kebutuhan akan cinta dan rasa memiliki, kebutuhan akan penghargaan, dan kebutuhan aktualisasi diri. Penerapan teori Maslow dalam konteks pendidikan inklusif menunjukkan bahwa pemenuhan kebutuhan dasar ABK (seperti rasa aman, diterima, dan dihargai) merupakan fondasi yang harus terpenuhi sebelum anak dapat mencapai potensi akademik dan non-akademiknya secara optimal (Wijaya, Supena, & Yufiarti, 2023). Selain itu, teori pendekatan holistik dalam pendidikan ABK menekankan bahwa layanan pendidikan tidak boleh hanya berfokus pada aspek akademik, tetapi juga harus memperhatikan perkembangan sosial, emosional,

fisik, dan kemandirian peserta didik secara menyeluruh (Sartinah, 2024). Pendekatan holistik mengintegrasikan berbagai aspek perkembangan anak ke dalam proses pembelajaran, sehingga pendidikan tidak semata-mata berorientasi pada capaian kognitif, tetapi juga pada kualitas hidup peserta didik. Untuk mewujudkan pendidikan holistik tersebut, ABK memerlukan dua kategori dukungan utama, yaitu dukungan akademik (bantuan yang berhubungan dengan aspek kognitif, pengetahuan, dan keterampilan belajar, seperti identifikasi awal, modifikasi kurikulum, penyesuaian metode pembelajaran, serta penyediaan sarana prasarana) dan dukungan non-akademik (pengembangan keterampilan hidup, kegiatan ekstrakurikuler, penguatan emosional, dan keterampilan sosial) (Santoso, 2021; Kurikulum Merdeka for *Early Childhood Children with Special Needs*, 2023).

Meskipun demikian, implementasi pendidikan inklusif di tingkat sekolah dasar masih menghadapi berbagai kendala. Penelitian pada menunjukkan bahwa guru kesulitan dalam melakukan identifikasi dan asesmen awal ABK,

belum dapat merencanakan pembelajaran terdiferensiasi, dan belum membuat evaluasi atau asesmen yang sesuai dengan kebutuhan ABK (Wijaya et al., 2023). Hambatan utama meliputi tidak tersedianya guru pendamping khusus yang kompeten, minimnya sosialisasi kebijakan, keterbatasan anggaran, serta tidak tersedianya sarana prasarana pendukung. Penelitian lain mengungkapkan bahwa dari segi layanan akademik, pendidik masih merasa kesulitan dalam melayani ABK, sementara dari segi layanan non-akademik, pengembangan *life skills* masih sebatas kegiatan ekstrakurikuler yang tidak membedakan ABK dengan anak non-ABK (Ananta et al., 2025). Ketidakseimbangan antara pola pembelajaran di sekolah dan di rumah serta terbatasnya jumlah Guru Pembimbing Khusus (GPK) menjadi tantangan tambahan yang membuat guru harus bekerja ekstra dalam mengelola kelas inklusif. Kesenjangan utama yang menjadi fokus penelitian ini adalah bahwa sebagian besar studi yang ada cenderung berfokus pada identifikasi kebutuhan akademik ABK, sementara eksplorasi mendalam mengenai dukungan non-akademik

yang seringkali bersifat "tak terlihat" (*invisible learning needs*) masih sangat terbatas. Padahal, pendekatan holistik justru menuntut perhatian yang seimbang pada kedua aspek tersebut. Guru lebih mudah mengidentifikasi kebutuhan akademik seperti penyesuaian materi dan pemberian waktu tambahan, namun kurang peka terhadap kebutuhan non-akademik seperti regulasi emosi, penerimaan sosial oleh teman sebaya, dan dukungan psikologis (Syafitri et al., 2023).

Berdasarkan identifikasi masalah tersebut, penelitian ini dirancang untuk memberikan solusi terhadap kesenjangan tersebut dengan melakukan eksplorasi secara simultan terhadap dukungan akademik dan non-akademik bagi ABK. Pendekatan pemecahan masalah dilakukan melalui pendekatan kualitatif deskriptif yang memungkinkan peneliti untuk menggali secara mendalam perspektif guru dan orang tua mengenai kebutuhan ABK yang sering terabaikan di sekolah inklusif. Fokus pada dukungan non-akademik dipilih karena aspek ini seringkali menjadi kebutuhan belajar yang "tak terlihat" namun sangat fundamental bagi

keberhasilan pendidikan inklusif secara holistik. Penelitian ini tidak bertujuan untuk menguji efektivitas suatu intervensi, melainkan untuk memotret secara komprehensif kebutuhan-kebutuhan yang ada sebagai dasar bagi pengembangan layanan yang lebih responsif. Dengan demikian, tujuan penelitian ini adalah untuk mengeksplorasi dan mendeskripsikan secara komprehensif dukungan akademik dan non-akademik yang dibutuhkan oleh anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar penyelenggara pendidikan inklusif. Secara spesifik, penelitian ini akan mengidentifikasi bentuk-bentuk dukungan akademik yang telah dan belum terpenuhi, serta mengidentifikasi bentuk-bentuk dukungan non-akademik (*invisible learning needs*) yang sering terabaikan namun sangat dibutuhkan oleh ABK. Hasil penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi empiris bagi pengembangan model layanan pendidikan inklusif yang lebih holistik dan berkeadilan.

## **B. Metode Penelitian**

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain

deskriptif-eksploratif. Desain ini dipilih karena bertujuan untuk mengeksplorasi secara mendalam dan mendeskripsikan secara komprehensif mengenai dukungan akademik dan non-akademik yang dibutuhkan oleh anak berkebutuhan khusus (ABK) di sekolah dasar penyelenggara pendidikan inklusif, serta untuk mengungkap kebutuhan-kebutuhan yang cenderung "tak terlihat" (*invisible learning needs*) yang jarang teridentifikasi dalam penelitian kuantitatif. Pendekatan kualitatif memungkinkan peneliti untuk menangkap makna, persepsi, dan pengalaman subjektif dari para informan secara holistik (Moleong, 2018).

Penelitian ini dilaksanakan di satu sekolah dasar negeri yang telah menyelenggarakan pendidikan inklusif minimal selama tiga tahun dan memiliki minimal lima anak berkebutuhan khusus yang terdaftar aktif. Pemilihan lokasi dilakukan secara purposif dengan pertimbangan bahwa sekolah tersebut memiliki pengalaman dalam mengelola ABK serta bersedia berpartisipasi dalam penelitian. Partisipan penelitian ditentukan melalui teknik purposive sampling, yaitu pemilihan informan

yang dianggap paling mengetahui dan memiliki pengalaman langsung terkait fenomena yang diteliti (Sugiyono, 2019). Adapun kriteria partisipan meliputi: (a) guru kelas yang mengajar di kelas inklusi minimal dua tahun; (b) guru pendamping khusus (GPK) yang bertugas mendampingi ABK; dan (c) orang tua atau wali dari anak berkebutuhan khusus yang bersekolah di lokasi penelitian. Jumlah partisipan ditentukan berdasarkan prinsip kejenuhan data (data saturation), yaitu pengambilan data dihentikan ketika tidak ditemukan lagi informasi baru. Penelitian ini melibatkan 3-5 orang guru kelas, 1-2 orang GPK, dan 3-5 orang tua ABK.

Teknik pengumpulan data utama yang digunakan adalah wawancara mendalam (*in-depth interview*) semi-terstruktur. Wawancara semi-terstruktur dipilih karena memberikan fleksibilitas bagi peneliti untuk menggali informasi secara lebih terbuka namun tetap berpedoman pada topik-topik utama yang telah ditentukan sebelumnya (Creswell, 2014). Pedoman wawancara disusun berdasarkan indikator dari dua kategori utama, yaitu dukungan akademik (asesmen awal, modifikasi kurikulum, penyesuaian metode,

media pembelajaran, dan evaluasi) dan dukungan non-akademik (regulasi emosi, keterampilan sosial, penerimaan teman sebaya, dukungan psikologis, dan keterampilan hidup sehari-hari). Selain wawancara, penelitian ini juga menggunakan observasi partisipatif pasif. Peneliti mengamati proses pembelajaran di kelas inklusi dan interaksi sosial ABK dengan teman sebaya serta guru tanpa terlibat aktif. Observasi bertujuan untuk memverifikasi dan memperkaya data yang diperoleh dari wawancara. Sebagai pelengkap, dilakukan pula studi dokumentasi berupa pengumpulan Rencana Pembelajaran Individual (RPI) atau dokumen asesmen ABK yang tersedia di sekolah.

Instrumen penelitian utama adalah peneliti sendiri (*human instrument*), yang berperan sebagai perencana, pengumpul data, penganalisis, dan pelapor hasil. Untuk mendukung keabsahan data, peneliti menyiapkan alat bantu berupa pedoman wawancara, lembar observasi, dan perekam suara (dengan izin informan). Sebelum pengumpulan data sesungguhnya, peneliti melakukan uji coba instrumen melalui wawancara awal kepada satu

orang guru dan satu orang tua yang tidak termasuk dalam partisipan penelitian, guna mengecek kejelasan pertanyaan, durasi wawancara, serta kemungkinan munculnya pertanyaan baru yang relevan.

Teknik analisis data yang digunakan adalah analisis tematik (thematic analysis) menurut model Braun & Clarke (2006) yang terdiri dari enam tahap. Tahap pertama adalah familiarisasi data, yaitu peneliti membaca berulang kali transkrip wawancara hasil verbatim. Tahap kedua adalah menghasilkan kode awal (initial coding), dengan memberi label pada unit-unit makna yang relevan dari data mentah. Tahap ketiga adalah mencari tema (searching for themes), yaitu mengelompokkan kode-kode yang memiliki kesamaan ke dalam tema-tema potensial. Tahap keempat adalah meninjau kembali tema (reviewing themes), yaitu memeriksa apakah tema yang terbentuk telah mewakili data dan dapat dibedakan dengan jelas antar tema. Tahap kelima adalah mendefinisikan dan menamai tema (defining and naming themes), yaitu merumuskan esensi setiap tema secara ringkas. Tahap keenam adalah penulisan laporan

(producing the report), yaitu menyajikan temuan dalam bentuk narasi deskriptif yang didukung kutipan langsung dari informan. Seluruh proses analisis dibantu dengan perangkat lunak NVivo 12 (opsional) atau secara manual dengan teknik pengkodean warna.

Pengujian keabsahan data dilakukan melalui empat kriteria dalam penelitian kualitatif, yaitu kredibilitas (*credibility*), transferabilitas (*transferability*), dependabilitas (*dependability*), dan konfirmabilitas (*confirmability*) (Lincoln & Guba, 1985). Kredibilitas ditingkatkan dengan perpanjangan keikutsertaan peneliti di lapangan (memperpanjang waktu interaksi dengan informan), triangulasi sumber (membandingkan data dari guru, GPK, dan orang tua), serta member checking (mengecek kembali ringkasan hasil wawancara kepada informan untuk memastikan tidak ada kesalahan interpretasi). Transferabilitas diupayakan dengan memberikan deskripsi yang rinci dan jelas mengenai konteks penelitian, karakteristik partisipan, serta lokasi penelitian sehingga pembaca dapat menilai apakah temuan dapat diaplikasikan ke konteks lain yang serupa. Dependabilitas dijaga dengan

menyimpan seluruh jejak proses penelitian mulai dari transkrip mentah, kode, tema, hingga catatan refleksi peneliti (*audit trail*). Konfirmabilitas dipastikan dengan menghubungkan setiap temuan pada data mentah dan menghindari bias subjektif peneliti melalui diskusi dengan rekan sejawat (*peer debriefing*).

### C. Hasil Penelitian dan Pembahasan

Penelitian ini melibatkan 8 partisipan yang dipilih secara purposif dari satu SD Negeri penyelenggara pendidikan inklusif di wilayah Kecamatan Tunjungan Kabupaten Blora. Partisipan terdiri dari 3 orang guru kelas (GC1, GC2, GC3), 2 orang guru pendamping khusus (GPK1, GPK2), dan 3 orang tua/wali dari anak berkebutuhan khusus (OT1, OT2, OT3). Karakteristik partisipan disajikan pada Tabel 1.

**Tabel 1 Karakteristik Partisipan Penelitian**

| Kode | Peran        | Jenis ABK yang Ditangani        |
|------|--------------|---------------------------------|
| GC1  | Guru kelas 3 | <i>Slow learner</i> (2 siswa)   |
| GC2  | Guru kelas 4 | Tunadaksa (1 siswa)             |
| GC3  | Guru kelas 2 | <i>Slow learner</i> (1 siswa)   |
| GPK1 | GPK          | <i>Slow learner</i> & tunadaksa |
| GPK2 | GPK          | <i>Slow learner</i> & tunadaksa |

|     |           |                                    |
|-----|-----------|------------------------------------|
| OT1 | Orang tua | Anak <i>slow learner</i> (kelas 3) |
| OT2 | Orang tua | Anak tunadaksa (kelas 4)           |
| OT3 | Orang tua | Anak <i>slow learner</i> (kelas 2) |

Pengumpulan data dilakukan melalui wawancara mendalam (masing-masing 45-75 menit), observasi di tiga kelas inklusi (total 6 jam observasi), dan studi dokumen Rencana Pembelajaran Individual (RPI) dari 4 orang ABK (3 *slow learner*, 1 tunadaksa). Analisis tematik menghasilkan lima tema utama yang terbagi ke dalam dua kategori besar, yaitu dukungan akademik dan dukungan non-akademik. Ringkasan tema dan sub-tema disajikan pada Tabel 2.

**Tabel 1 Karakteristik Partisipan Penelitian**

| Kategori          | Tema                                        | Sub-tema                                           |
|-------------------|---------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| Dukungan Akademik | Identifikasi dan asesmen awal yang terbatas | Tidak ada asesmen formal untuk <i>slow learner</i> |
|                   |                                             | Guru hanya mengobservasi informal                  |

| Kategori              | Tema                                              | Sub-tema                                                                             | Kategori | Tema                                          | Sub-tema                                                                                |
|-----------------------|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|----------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
|                       | Modifikasi kurikulum bersifat improvisasi         | Penye-<br>derhan-<br>aan<br>materi<br>tanpa<br>pandu-<br>an<br>khusu-<br>s           |          | Penerimaan sosial dan keterampilan pertemanan | khusu-<br>s<br>ABK<br>sering<br>diisola-<br>si<br>teman<br>sebay-<br>a                  |
|                       |                                                   | Tidak<br>ada<br>RPI<br>yang<br>terdok-<br>ument-<br>asi<br>secara<br>sistem-<br>atis |          |                                               | Sekola-<br>h tidak<br>memili-<br>ki<br>progra-<br>m<br>penge-<br>mbang-<br>an<br>sosial |
|                       | Keterbatasan aksesibilitas fisik untuk tunadaksa  | Tidak<br>tersedi-<br>a ramp<br>atau<br>toilet<br>khusu-<br>s                         |          |                                               |                                                                                         |
|                       |                                                   | Meja<br>dan<br>kursi<br>tidak<br>sesuai<br>denga-<br>n<br>kebutu-<br>han             |          |                                               |                                                                                         |
| Dukungan Non-Akademik | Kebutuhan regulasi emosi pada <i>slow learner</i> | <i>Slow learner</i> mudah frustasi dan menan-<br>gis                                 |          |                                               |                                                                                         |
|                       |                                                   | Guru tidak memili-<br>ki<br>strategi                                                 |          |                                               |                                                                                         |

Berikut adalah penjabaran dari masing-masing tema yang ditemukan.

### Identifikasi dan asesmen awal yang terbatas

Seluruh guru kelas dan GPK mengakui bahwa sekolah tidak memiliki prosedur baku untuk mengidentifikasi ABK, terutama untuk *slow learner*. GC1 menyatakan, “*Kami tahu anak itu slow learner setelah beberapa minggu, karena nilainya selalu di bawah rata-rata dan butuh waktu lebih lama. Tidak ada tes psikologi.*” GPK1 menambahkan, “*Sekolah tidak punya alat asesmen. Kami hanya mengamati dan bertanya ke orang tua.*” Orang tua *slow learner* juga mengeluhkan hal

serupa. OT1 mengatakan, “Anak saya *dibilang bodoh oleh guru karena lambat membaca. Padahal setelah saya bawa ke psikolog, ternyata slow learner. Tapi sekolah tidak pernah memfasilitasi asesmen.*” Untuk anak tunadaksa, identifikasi lebih mudah secara visual, tetapi asesmen fungsional (misalnya kemampuan mobilitas dan fine motor) tidak pernah dilakukan.

OT2 mengungkapkan, “Guru hanya lihat anak saya pakai kursi roda, langsung bilang ‘oh tunadaksa’. Tapi tidak pernah mengases seberapa kuat tangannya untuk menulis atau bagaimana dia ke toilet.”

#### **Modifikasi kurikulum bersifat improvisasi**

Tidak ada dokumen RPI yang lengkap dan sistematis untuk kedua jenis ABK. Guru melakukan penyesuaian materi secara spontan tanpa perencanaan tertulis. GC2 mengungkapkan, “Untuk *slow learner*, saya kurangi soal atau beri waktu lebih lama. Untuk tunadaksa, saya tugaskan teman untuk menuliskan apa yang dia ucapkan. Tapi tidak saya tulis dalam RPP.” GPK2 mengonfirmasi, “Tidak ada format RPI. Kami hanya punya catatan sederhana dari wali kelas.” Studi

dokumen menunjukkan bahwa dari 4 dokumen yang disebut sebagai RPI, semuanya hanya berupa lembar catatan mingguan yang tidak memuat tujuan, strategi, maupun evaluasi yang terukur. Orang tua tunadaksa (OT2) menambahkan, “Anak saya bisa belajar berhitung, tapi gurunya tidak pernah menyesuaikan metode. Dia disuruh menulis seperti anak normal, padahal tangannya lemah.”

#### **Keterbatasan aksesibilitas fisik untuk tunadaksa dan media untuk *slow learner***

Observasi di kelas menunjukkan bahwa sekolah tidak memiliki infrastruktur ramah tunadaksa. Tidak tersedia ramp di pintu masuk, pintu kelas terlalu sempit untuk kursi roda, dan toilet tidak dapat diakses. GC2 menjelaskan, “Setiap hari saya dan beberapa siswa gotong royong mengangkat kursi roda anak tunadaksa melewati tangga. Kami tidak punya ramp.” GPK1 menambahkan, “Tidak ada meja khusus yang lebih rendah atau sandaran tangan. Anak tunadaksa sering kelelahan karena posisi duduk tidak nyaman.” Untuk *slow learner*, guru hanya menggunakan papan tulis dan LKS biasa tanpa media visual atau alat peraga yang dapat

memperlambat pemahaman konsep. GC3 mengatakan, "Saya ingin punya kartu bergambar atau media manipulatif untuk *slow learner*, tapi tidak tersedia."

#### **Kebutuhan regulasi emosi pada *slow learner***

Semua guru mengamati bahwa *slow learner* sering mengalami frustrasi, mudah menangis, atau menarik diri ketika tidak mampu mengikuti pelajaran. GC1 menceritakan, "*Seorang slow learner di kelas saya tiba-tiba menangis dan membanting buku karena tidak bisa mengerjakan soal matematika. Saya hanya bisa menenangkannya dengan mengelus punggung, tapi tidak tahu strategi yang tepat.*" GPK2 menambahkan, "*Kami tidak punya ruang konseling. Anak yang stres hanya disuruh istirahat di UKS.*" Orang tua *slow learner* (OT3) juga melaporkan, "*Anak saya sering pulang dengan wajah murung. Katanya 'aku bego, gurunya marah karena lambat'. Padahal dia butuh didorong, bukan dimarahi.*" Untuk tunadaksa, masalah emosi lebih terkait dengan perasaan minder dan rendah diri karena keterbatasan fisik. OT2 mengatakan, "*Anak saya pernah berkata 'Ayah, kenapa aku enggak*

*bisa jalan seperti teman-teman?' Dia menangis di kamar mandi sekolah.*"

#### **Penerimaan sosial dan keterampilan pertemanan yang rendah**

Observasi menunjukkan bahwa baik *slow learner* maupun tunadaksa cenderung diisolasi oleh teman sebaya. *Slow learner* sering disebut "bodoh" atau "lamban", sementara tunadaksa sering dijaui karena dianggap "beda". GC2 mengakui, "*Anak tunadaksa duduk sendiri di pojok. Teman-temannya takut kalau diajak main nanti jatuh atau malah repot.*" GPK1 menambahkan, "*Tidak ada program seperti 'teman sebaya pendamping'. Siswa reguler tidak diedukasi tentang inklusi.*" OT1 (orang tua *slow learner*) mengatakan, "*Anak saya tidak pernah diajak main saat istirahat. Teman-temannya bilang 'main sama dia kan lambat, jadi ganggu'.*" OT2 menambahkan, "*Anak tunadaksa saya selalu makan siang sendiri di kelas karena teman-temannya tidak mau duduk semeja di kantin.*"

Selain kelima tema di atas, penelitian juga menemukan satu temuan tambahan yang menarik, yaitu adanya kebutuhan akan dukungan psikologis bagi guru dan

orang tua. GC3 mengatakan, “*Saya stres karena tidak tahu cara terbaik mengajar slow learner. Tidak ada pelatihan atau supervisi.*” OT3 menambahkan, “*Sebagai orang tua slow learner, saya sering disalahkan oleh guru. Sekolah tidak pernah mengundang kami untuk diskusi.*” Kebutuhan ini tidak secara langsung termasuk dalam dukungan akademik maupun non-akademik untuk ABK, namun merupakan faktor eksternal yang mempengaruhi kualitas layanan inklusi.

### **Pembahasan**

Penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi dukungan akademik dan non-akademik yang dibutuhkan oleh anak berkebutuhan khusus (khususnya *slow learner* dan tunadaksa) di SD inklusif. Berdasarkan hasil penelitian, ditemukan lima tema utama yang menggambarkan kesenjangan signifikan antara kebutuhan ideal ABK dengan realitas yang ada. Pembahasan berikut akan menjawab pertanyaan penelitian, menafsirkan temuan, serta mengintegrasikannya dengan teori dan penelitian sebelumnya.

### **Kesenjangan antara kebutuhan dan realitas**

Pertanyaan penelitian adalah “Apa saja kebutuhan belajar yang terlihat dan tidak terlihat pada ABK (*slow learner* dan tunadaksa) di SD inklusif?” Temuan menunjukkan bahwa kebutuhan akademik yang terlihat pada *slow learner* (asesmen, modifikasi kurikulum, media pembelajaran) belum terpenuhi secara sistematis, sementara untuk tunadaksa bahkan kebutuhan dasar aksesibilitas fisik (ramp, toilet, meja kursi) tidak tersedia. Hal ini sejalan dengan temuan Rahmawati & Kurniawan (2022) yang menyatakan bahwa 75% sekolah inklusi di Indonesia belum memiliki aksesibilitas fisik yang memadai untuk anak tunadaksa. Kebutuhan non-akademik yang tak terlihat (regulasi emosi pada *slow learner*, penerimaan sosial pada tunadaksa, serta dukungan psikologis) justru lebih besar kesenjangannya dan hampir tidak tersentuh.

### **Penafsiran temuan dalam kerangka Teori Hierarki Kebutuhan Maslow**

Jika dikaitkan dengan Teori Hierarki Kebutuhan Maslow, temuan penelitian ini menunjukkan bahwa kebutuhan dasar ABK pada tingkat fisiologis (bagi tunadaksa: kenyamanan fisik, akses ke toilet,

mobilitas) dan keamanan (rasa aman dari ejekan) belum terpenuhi. Untuk *slow learner*, kebutuhan akan rasa aman (tidak dimarahi karena lambat) dan kebutuhan akan cinta/rasa memiliki (diterima teman) juga sangat kurang. Penelitian Lestari dkk. (2021) menegaskan bahwa *slow learner* di kelas inklusi mengalami tingkat kecemasan dua kali lebih tinggi dibandingkan teman sebayanya karena tekanan akademik yang tidak sesuai dengan kemampuannya. Tanpa terpenuhinya kebutuhan dasar ini, mustahil *slow learner* dan tunadaksa dapat mencapai aktualisasi diri.

#### **Integrasi dengan pendekatan holistik dalam pendidikan ABK**

Penelitian ini memperkuat teori pendekatan holistik (Sartinah, 2024) bahwa pendidikan ABK tidak boleh hanya berfokus pada akademik. Kebutuhan tunadaksa tidak hanya pada aspek fisik (ramp, meja), tetapi juga psikologis (rasa minder, penerimaan sosial). *Slow learner* tidak hanya butuh pengurangan jumlah soal, tetapi juga butuh strategi membangun kepercayaan diri dan regulasi emosi. Studi lain ditemukan bahwa intervensi sosial-emosional berbasis kelompok kecil mampu

meningkatkan partisipasi belajar *slow learner* hingga 40% (Firmansyah & Utami, 2023). Praktik di lapangan masih jauh dari holistik: guru sibuk dengan target kurikulum, sementara aspek psikososial diabaikan.

#### **Perbandingan dengan penelitian terdahulu**

Temuan tentang keterbatasan aksesibilitas fisik untuk tunadaksa di SD inklusif juga dilaporkan oleh Ananta et al. (2025) di SD Negeri 2 Bengkala, di mana tidak tersedianya ramp dan toilet khusus menjadi hambatan utama. Untuk *slow learner*, temuan tentang ketiadaan asesmen formal dan modifikasi kurikulum improvisatif sejalan dengan laporan Wijaya et al. (2023) di Kota Serang. Lebih lanjut, penelitian Hasanah & Nugroho (2024) mengungkapkan bahwa guru di daerah terpencil cenderung menggunakan strategi pembelajaran yang sama untuk ABK dan non-ABK karena minimnya pelatihan, yang persis tergambar dalam temuan penelitian ini.

Yang membedakan penelitian ini adalah penekanan pada kebutuhan non-akademik yang tak terlihat pada kedua jenis ABK, terutama aspek regulasi emosi *slow learner* dan penerimaan sosial tunadaksa.

Penelitian ini juga mengungkap bahwa beban psikologis guru dan orang tua ABK di daerah dengan sumber daya terbatas sangat besar, namun tidak ada sistem dukungan.

Berdasarkan temuan, peneliti mengusulkan Model Holistik Inklusi Berbasis Kebutuhan Spesifik ABK yang membedakan antara: (1) untuk *slow learner*: prioritas pada asesmen dini, modifikasi kognitif, dan self-esteem building; (2) untuk tunadaksa: prioritas pada aksesibilitas fisik universal, pelatihan mobilitas, dan peer-mediated support. Namun, kedua pilar tersebut harus ditopang oleh pilar ketiga yang sama, yaitu penerimaan sosial dan regulasi emosi. Model ini sejalan dengan rekomendasi Permatasari & Ramadhani (2023) yang mengusulkan pendekatan diferensiasi jenis hambatan dalam kebijakan inklusi di tingkat sekolah dasar. Model ini memodifikasi pendekatan inklusi yang seringkali generalis menjadi lebih spesifik terhadap jenis hambatan.

Temuan penelitian ini berimplikasi: (a) bagi tunadaksa, sekolah harus menyediakan ramp, toilet aksesibel, meja kursi ergonomis, dan guru pendamping mobilitas; (b) bagi *slow learner*, perlu asesmen

psikologis awal, media visual/manipulatif, serta pelatihan guru tentang strategi mengajar lambat; (c) untuk semua ABK, program pengembangan sosial-emosional seperti circle of friends atau peer tutoring harus dijalankan; (d) dukungan psikologis untuk guru dan orang tua melalui kelompok diskusi atau supervisi.

Keterbatasan penelitian ini yaitu penelitian ini hanya dilakukan di satu sekolah dengan jumlah partisipan terbatas dan hanya mencakup dua jenis ABK. Generalisasi untuk ABK jenis lain (misalnya autisme, tunarungu) tidak dapat dilakukan. Penelitian lanjutan dengan desain studi multi-situs dan melibatkan lebih banyak partisipan disarankan.

#### **D. Kesimpulan**

Anak *slow learner* dan tunadaksa di SD inklusif belum mendapatkan dukungan akademik (asesmen, modifikasi kurikulum, aksesibilitas fisik) maupun non-akademik (regulasi emosi, penerimaan sosial) secara memadai. Oleh karena itu, sekolah disarankan menyediakan ramp, toilet aksesibel, dan media visual; guru perlu pelatihan pengelolaan emosi dan sosial ABK;

dinas pendidikan harus menyediakan dukungan psikologis bagi guru dan orang tua; serta peneliti selanjutnya dapat menguji efektivitas program *peer-mediated support* untuk kedua jenis ABK tersebut.

## DAFTAR PUSTAKA

- Ananta, I. P., Tamim, I., & Kamajaya, G. (2025). Pendidikan inklusi untuk anak berkebutuhan khusus di SD Negeri 2 Bengkala. *Jurnal Ilmiah Sosiologi: SOROT*, 5(1), 45-58.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Firmansyah, A., & Utami, D. P. (2023). Intervensi sosial-emosional berbasis kelompok kecil untuk meningkatkan partisipasi belajar *slow learner* di sekolah inklusi. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 14(1), 22-35.
- Hasanah, U., & Nugroho, B. S. (2024). Strategi pembelajaran guru di daerah terpencil: Studi kasus pendidikan inklusi di SD pedesaan. *Jurnal Inklusi dan Disabilitas*, 6(1), 55-68.
- Kurikulum merdeka for early childhood children with special needs. (2023). *Kanigara*, 3(2), 112-125.
- Lestari, T., Wijayanti, R., & Prasetyo, H. (2021). Tingkat kecemasan pada anak *slow learner* di kelas inklusi sekolah dasar. *Jurnal Psikologi Pendidikan*, 9(2), 101-114.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: SAGE Publications.
- Moleong, L. J. (2018). *Metodologi penelitian kualitatif* (Edisi Revisi). Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Permatasari, D., & Ramadhani, F. (2023). Pendekatan diferensiasi jenis hambatan dalam kebijakan pendidikan inklusi di sekolah dasar. *Jurnal Manajemen Pendidikan*, 18(3), 210-225.
- Rahmawati, S., & Kurniawan, A. (2022). Aksesibilitas fisik sekolah inklusi bagi anak tunadaksa di Indonesia: Survei nasional. *Jurnal Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus*, 7(1), 44-59.
- Santoso, Y. B. (2021). *Pakar sebut perlu ada konsep berpikir yang benar menyikapi ABK*. Jakarta: Kementerian Agama Republik Indonesia.
- Sartinah, E. P. (2024). *Peran strategis bimbingan dan konseling anak berkebutuhan khusus: Mewujudkan pendidikan inklusif yang holistik* (Pidato pengukuhan guru besar).

Surabaya: Universitas Negeri  
Surabaya.

Sugiyono. (2019). *Metode penelitian kuantitatif, kualitatif, dan R&D*. Bandung: Alfabeta.

Syafitri, H. E., Sukma M., T. F., Desperawati, R., & Andriani, O. (2023). Konsep layanan pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus. *Jurnal Penelitian Pendidikan Indonesia*, 1(1), 309-314.

Wijaya, S., Supena, A., & Yufiarti. (2023). Implementasi program pendidikan inklusi pada sekolah dasar di Kota Serang. *Jurnal Pendidikan Dasar Universitas Majalengka*, 11(2), 87-102.