

MENGATASI TANTANGAN SEKOLAH RAMAH INKLUSI: REFLEKSI KEPALA SEKOLAH MEMBANGUN LINGKUNGAN BELAJAR SUPORTIF BAGI ABK

ANDRI WIBOWO¹, LIFTIAH², ALI FORMEN³

^{1,2,3}UNIVERSITAS NEGERI SEMARANG

Alamat e-mail : ¹andriwibowo281@students.unnes.ac.id,

²liftiah@mail.unnes.ac.id, ³ali.formen@mail.unnes.ac.id

ABSTRACT

This study addresses the challenges faced by an elementary school principal in creating an inclusive, supportive learning environment for children with special needs (disleksia, ADHD, and speech delay) in the absence of special assistant teachers (GPK). The purpose is to identify real challenges and practical solutions based on reflective practice. A qualitative case study approach with reflective practice was employed, involving the principal as the key informant, along with five classroom teachers, one sports teacher, one religion teacher, and seven parents. Data were collected through participatory observation, in-depth interviews, and documentation over three months. Findings reveal four main challenges: limited teacher competency in understanding the characteristics of dyslexia, ADHD, and speech delay; lack of appropriate facilities and learning media; inconsistent home-based stimulation from parents; and the absence of professional staff such as psychologists or speech therapists. In response, practical solutions were implemented: ongoing teacher training tailored to each subject (classroom, sports, religion); provision of low-cost interactive media (homemade alphabet cards, simple fidget tools, picture cards); strengthening parent collaboration through monthly meetings and daily activity sheets; and optimizing the principal's role to collaborate with community health centers, university psychologists, and student interns. After one year, positive impacts include improved letter differentiation for dyslexic students, increased focus duration (10–15 minutes) for ADHD students, and initial two-to-three-word utterances for speech-delayed children. This study concludes that despite resource limitations, a supportive inclusive school can be achieved through collaboration among all teachers, parents, and the community.

Keywords: inclusive school, children with special needs, reflective practice

ABSTRAK

Penelitian ini membahas tantangan yang dihadapi kepala sekolah dalam menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan suportif bagi anak berkebutuhan khusus (ABK) dengan kondisi disleksia, ADHD, dan speech delay di sekolah dasar yang tidak memiliki guru pendamping khusus (GPK). Tujuan penelitian ini adalah mengidentifikasi tantangan nyata serta merumuskan solusi praktis berdasarkan pengalaman reflektif kepala sekolah. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi kasus reflektif, melibatkan kepala sekolah sebagai informan

kunci, serta lima guru kelas, satu guru olahraga, satu guru agama, dan tujuh orang tua ABK. Pengumpulan data dilakukan melalui observasi partisipatif, wawancara mendalam, dan dokumentasi selama tiga bulan. Hasil penelitian menunjukkan empat tantangan utama: keterbatasan kompetensi guru dalam memahami karakteristik disleksia, ADHD, dan speech delay; minimnya fasilitas dan media pendukung; tidak konsistennya stimulasi dari orang tua di rumah; serta ketiadaan tenaga profesional seperti psikolog atau terapis wicara. Solusi yang diimplementasikan meliputi pelatihan guru berkelanjutan, pengadaan media interaktif sederhana (kartu huruf buatan sendiri, fidget tools, kartu kata bergambar), penguatan kolaborasi dengan orang tua, serta optimalisasi peran kepala sekolah menjalin kerja sama dengan puskesmas, psikolog universitas, dan mahasiswa magang. Setelah satu tahun, dampak positif terlihat: anak disleksia mulai membedakan huruf b/d, anak ADHD mampu fokus 10–15 menit, dan anak speech delay mulai mengucapkan 2–3 kata. Penelitian ini menyimpulkan bahwa sekolah ramah inklusi dapat terwujud melalui kolaborasi semua guru, orang tua, dan komunitas meskipun dalam keterbatasan sumber daya.

Kata Kunci: sekolah inklusi, anak berkebutuhan khusus, praktik reflektif

A. Pendahuluan

Pendidikan inklusif merupakan amanat konstitusi yang menegaskan hak setiap warga negara, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK), untuk memperoleh pendidikan yang bermutu dan setara. Di Indonesia, payung hukum utama pendidikan inklusif adalah Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, yang kemudian diperkuat dengan Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa. Kebijakan ini mengisyaratkan bahwa sekolah

reguler tidak boleh menolak kehadiran ABK, melainkan harus menyediakan lingkungan belajar yang adaptif, suportif, dan mampu mengakomodasi keberagaman (Hikmat, 2022).

Namun, implementasi pendidikan inklusif di Indonesia masih menghadapi berbagai tantangan serius. Hikmat (2022) mengungkapkan bahwa pelaksanaan sekolah inklusi di Indonesia belum sepenuhnya sesuai dengan konsep dan aturan yang berlaku, baik dari segi kesiapan peserta didik, kualifikasi guru, maupun fasilitas dan infrastruktur. (Ramadhan et al., 2024) dalam kajian literturnya menemukan bahwa keterlibatan masyarakat yang

terbatas, infrastruktur yang kurang memadai, serta kompetensi guru yang belum optimal menjadi penghambat utama keberhasilan pendidikan inklusi. (Risnawati et al., 2023) juga menegaskan bahwa lingkungan belajar yang inklusif dan memotivasi belum menjadi kenyataan di sebagian besar sekolah karena minimnya pemahaman guru tentang pembelajaran berdiferensiasi dan kolaboratif.

Kondisi ini semakin kompleks jika dikaitkan dengan ragam anak berkebutuhan khusus yang ada di sekolah. Di antara berbagai jenis ABK, tiga kondisi yang paling sering ditemui di sekolah dasar dan memerlukan perhatian khusus adalah disleksia, ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*), dan *speech delay* (keterlambatan bicara). Disleksia adalah kondisi kesulitan belajar yang ditandai dengan ketidakmampuan membedakan huruf yang mirip (misalnya b dan d), kesulitan membaca, mengeja, serta memproses informasi fonologis (Irdamurni, 2020; Mirnawati, 2020). Anak dengan ADHD menunjukkan tiga karakteristik utama: gangguan pemusatan perhatian sehingga mudah teralihkan, gangguan

pengendalian diri yang menyebabkan tindakan impulsif tanpa dipikirkan, serta aktivitas berlebihan yang membuat mereka sulit diam (Utami et al., 2020). Adapun *speech delay* merupakan keterlambatan produksi bahasa verbal tanpa disertai gangguan intelektual, sehingga anak sulit mengucapkan kata atau kalimat sesuai dengan usianya, seringkali hanya mengeluarkan kata-kata yang tidak jelas atau bahkan tidak merespon pembicaraan orang lain (Fitriyani et al., 2025).

Ketiga kondisi ini memiliki karakteristik yang sangat berbeda dan menuntut pendekatan penanganan yang spesifik. Anak disleksia membutuhkan metode multisensori (visual, auditori, kinestetik) serta alat bantu seperti kartu huruf timbul untuk membantu membedakan huruf. Anak ADHD memerlukan instruksi yang singkat dan jelas, jeda gerak di antara kegiatan belajar, serta lingkungan kelas yang terstruktur dengan zona tenang (*calm corner*). Anak *speech delay* perlu distimulasi dengan kartu kata bergambar, pengulangan instruksi secara sabar, serta dialog ringan setiap hari (Febriyani et al., 2024; Tobing & Naibaho, 2023). Sayangnya, sebagian besar guru di

sekolah reguler belum memiliki kompetensi untuk membedakan dan menangani ketiga kondisi ini secara tepat (Rahmi et al., 2024).

Persoalan lain yang tidak kalah krusial adalah minimnya fasilitas pendukung di sekolah. Observasi awal di lokasi penelitian menunjukkan tidak tersedianya kartu huruf timbul untuk anak disleksia, tidak adanya *fidget tools* atau *calm corner* untuk anak ADHD, serta minimnya kartu kata bergambar untuk anak *speech delay*. Selain itu, sekolah reguler pada umumnya tidak memiliki tenaga profesional seperti psikolog, terapis wicara, atau terapis okupasi (Hanifah et al., 2022). Akibatnya, guru harus merangkap peran yang seharusnya dilakukan oleh ahli, dan penanganan ABK menjadi bersifat pedagogis, bukan terapeutik (Hikmat, 2022). Ditambah lagi, kurang konsistennya stimulasi dari orang tua di rumah semakin memperlambat perkembangan anak. Banyak orang tua yang sibuk bekerja atau tidak tahu cara melatih anak di rumah, sehingga kemajuan yang sudah dicapai di sekolah seringkali tidak bertahan (Fitriyani et al., 2025; Abubakar et al., 2024).

Dari sisi manajerial, kepala sekolah memiliki peran strategis sebagai agen perubahan sekaligus penanggung jawab kebijakan di tingkat satuan pendidikan. (Zuriati, 2024) mengkaji bahwa kepala sekolah sebagai penggerak perubahan dalam membangun budaya sekolah yang positif dan inklusif sangat menentukan keberhasilan program inklusi. (Santri, 2024) juga menegaskan bahwa pola manajemen kepala sekolah—mulai dari perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, hingga evaluasi—menjadi faktor kunci. Namun, realitas di lapangan menunjukkan bahwa banyak kepala sekolah yang belum memiliki panduan praktis dalam mengelola program inklusi untuk anak disleksia, ADHD, dan *speech delay* secara simultan. Penelitian ini hadir untuk mengisi kesenjangan antara teori dan praktik. Berbeda dengan studi-studi sebelumnya yang umumnya bersifat survei atau kajian pustaka, artikel ini menggunakan pendekatan reflektif (*reflective practice*) di mana penulis selaku kepala sekolah secara langsung mengalami, mengamati, dan merumuskan solusi atas tantangan di lapangan (McLeskey et al., 2023). Tujuan artikel ini adalah untuk

mendeskrripsikan tantangan nyata yang dihadapi serta memaparkan solusi praktis yang terbukti efektif dalam menciptakan sekolah ramah inklusi bagi anak dengan disleksia, ADHD, dan *speech delay*. Penelitian ini diharapkan dapat menjadi referensi bagi kepala sekolah lain yang tengah mengembangkan program inklusi di lingkungannya masing-masing.

B. Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi kasus untuk memahami secara mendalam implementasi program sekolah ramah inklusi bagi anak dengan disleksia, ADHD, dan *speech delay* dari perspektif kepala sekolah (Yin, 2018; Creswell & Poth, 2018). Penelitian ini juga menerapkan pendekatan reflektif (*reflective practice*) yang menempatkan penulis selaku kepala sekolah sekaligus peneliti sebagai instrumen utama dalam mengamati, merefleksikan, dan merumuskan solusi berdasarkan pengalaman langsung di lapangan (McLeskey et al., 2023; Santri, 2024). Penelitian dilaksanakan di SDN 2 Semampir Jepon Blora yang telah menyelenggarakan pendidikan inklusi lebih dari lima tahun dan secara aktif

menangani anak dengan disleksia, ADHD, dan *speech delay* (Mirnawati, 2020; Irdamurni, 2020). Subjek penelitian terdiri atas informan kunci (penulis sebagai kepala sekolah) dan informan pendukung yang dipilih secara purposif, meliputi lima guru kelas, dua guru pendamping khusus, serta tujuh orang tua dari anak yang mengalami disleksia, ADHD, dan *speech delay* (Creswell & Poth, 2018).

Pengumpulan data dilakukan melalui tiga teknik: observasi partisipatif, wawancara mendalam, dan dokumentasi (Sugiyono, 2023). Observasi dilakukan selama tiga bulan (Februari–April 2026) dengan frekuensi dua kali seminggu terhadap proses pembelajaran, interaksi guru-ABK, dan perilaku anak disleksia, ADHD, serta *speech delay* di kelas, dengan hasil dicatat dalam catatan lapangan. Wawancara mendalam semi-terstruktur dilakukan dengan informan pendukung menggunakan pedoman yang mencakup tantangan penanganan ketiga jenis ABK (Rahmi et al., 2024; Hanifah et al., 2022), strategi pembelajaran yang digunakan (Febriyani et al., 2024; Tobing & Naibaho, 2023), kolaborasi dengan orang tua (Abubakar et al., 2024), serta dukungan fasilitas sekolah

(Nurhaliza, 2025). Setiap wawancara berlangsung 45–90 menit, direkam dengan izin informan. Dokumentasi meliputi catatan harian guru, laporan perkembangan ABK, notulen rapat koordinasi, foto kegiatan pembelajaran, serta dokumen kebijakan sekolah terkait inklusi (Sugiyono, 2023).

Analisis data menggunakan Model Miles dan Huberman melalui tiga tahap: reduksi data (memilah informasi relevan tentang disleksia, ADHD, dan *speech delay*), penyajian data (narasi deskriptif dan matriks tematik), serta penarikan kesimpulan dengan verifikasi berulang (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014; Sugiyono, 2023). Keabsahan data diperkuat melalui triangulasi sumber (membandingkan data antar informan, observasi, dan dokumentasi), triangulasi teknik, serta *member checking* (mengonfirmasi interpretasi kepada informan). Penelitian ini mematuhi prinsip etika: *informed consent*, kerahasiaan identitas informan (menggunakan inisial), anonimitas sekolah, serta hak mengundurkan diri tanpa sanksi (Creswell & Poth, 2018).

C. Hasil Penelitian dan Pembahasan

Berdasarkan hasil observasi partisipatif, wawancara mendalam dengan tiga guru kelas, satu guru olahraga, satu guru agama, serta tujuh orang tua dari anak berkebutuhan khusus (ABK) yang mengalami disleksia, ADHD, dan *speech delay*, serta refleksi langsung penulis selaku kepala sekolah, ditemukan sejumlah tantangan nyata dalam menciptakan sekolah ramah inklusi bagi ketiga jenis ABK tersebut tanpa kehadiran guru pendamping khusus (GPK). Pembahasan berikut disajikan dalam tiga sub-bagian: tantangan utama, solusi praktis, serta dampak dan refleksi.

Tantangan Utama dalam Menciptakan Sekolah Ramah Inklusi tanpa GPK

Tantangan pertama adalah keterbatasan kompetensi guru dalam memahami karakteristik ketiga jenis ABK, diperparah dengan tidak adanya GPK. Hasil wawancara dengan Guru Kelas A mengungkapkan, “Saya sendirian menangani 7 siswa, dua di antaranya ABK. Saya tidak punya pendamping khusus, jadi harus membagi perhatian.” Guru Kelas B menambahkan, “Anak disleksia sering saya anggap lamban, padahal saya

tahu mungkin caranya berbeda, tapi waktu terbatas.” Guru Olahraga mengakui kesulitan mengelola anak ADHD yang hiperaktif saat kegiatan di lapangan karena tidak ada bantuan. Guru Agama juga menyatakan bahwa anak *speech delay* sulit diajak membaca doa atau hafalan pendek. Temuan ini sejalan dengan (Rahmi et al., 2024) bahwa guru kurang percaya diri dan kewalahan menangani ABK tanpa dukungan tenaga khusus. (Irdamurni, 2020) menegaskan bahwa disleksia, ADHD, dan *speech delay* memerlukan pendekatan berbeda yang sulit dilakukan sendirian oleh guru kelas.

Tantangan kedua adalah minimnya fasilitas dan media pendukung yang sesuai. Observasi menunjukkan tidak ada kartu huruf timbul untuk disleksia, tidak ada *calm corner* atau *fidget tools* untuk ADHD, serta tidak ada kartu kata bergambar untuk *speech delay*. Guru Olahraga mengeluhkan tidak tersedianya alat bantu untuk anak ADHD agar bisa menyalurkan energi secara terstruktur. Guru Agama juga kesulitan karena tidak ada buku bergambar atau media visual untuk anak *speech delay* dalam pembelajaran agama. Kondisi ini

memperkuat temuan (Hikmat, 2022) bahwa infrastruktur yang kurang memadai menjadi penghambat utama pendidikan inklusi.

Tantangan ketiga adalah kurang konsistennya stimulasi dari orang tua di rumah. Dari tujuh orang tua, lima mengaku jarang melatih anak di rumah. Orang tua *speech delay* menyerahkan sepenuhnya ke guru, orang tua ADHD mengaku lelah mengatasi hiperaktivitas, dan orang tua disleksia tidak memiliki buku bacaan bergambar. (Fitriyani et al., 2025) menegaskan bahwa ketidakkonsistenan stimulasi di rumah memperlambat kemajuan anak, apalagi tanpa GPK di sekolah.

Tantangan keempat adalah tidak adanya tenaga profesional pendukung seperti psikolog atau terapis wicara, dan juga tidak ada GPK. Guru Kelas C mengatakan, “Saya harus merangkap jadi guru, pendamping, kadang terapis. Tidak mungkin optimal.” (Hanifah et al, (2022) mengonfirmasi bahwa sekolah reguler tanpa GPK dan tenaga ahli membuat penanganan ABK bersifat pedagogis semata, bukan terapeutik.

**Solusi Praktis yang
Diimplementasikan tanpa GPK**

Kepala sekolah bersama tim merumuskan solusi yang realistis tanpa GPK. Pertama, peningkatan kompetensi semua guru secara merata, termasuk guru olahraga dan agama. Pelatihan bulanan diikuti oleh seluruh guru, dengan materi strategi menangani disleksia, ADHD, dan *speech delay* di kelas besar tanpa pendamping. Guru olahraga dilatih memberikan aktivitas terstruktur untuk anak ADHD, seperti lari estafet pendek atau permainan dengan giliran. Guru agama dilatih menggunakan kartu doa bergambar dan lagu-lagu sederhana untuk *speech delay* (Febriyani et al., 2024; Tobing & Naibaho, 2023).

Kedua, pengadaan media pembelajaran interaktif dan pemanfaatan sumber daya sederhana. Sekolah menyediakan kartu huruf timbul buatan sendiri dari kardus, *fidget tools* dari bahan bekas (karet gelang, bola kecil), serta kartu kata bergambar yang dibuat bersama siswa. Guru olahraga memanfaatkan cone dan tali sebagai alat bantu aktivitas fisik terstruktur. Guru agama membuat buku cerita bergambar tentang nilai-nilai keagamaan. Media-media ini terbukti membantu

meskipun sederhana (Risnawati et al., 2023).

Ketiga, penguatan kolaborasi dengan orang tua dan pemanfaatan sumber daya komunitas. Sekolah mengadakan pertemuan bulanan dengan orang tua, memberikan lembar aktivitas harian spesifik untuk setiap jenis ABK. Untuk anak ADHD, orang tua diajak membuat jadwal rutin di rumah. Untuk *speech delay*, orang tua dilatih bercerita dengan kartu bergambar. Untuk disleksia, orang tua diberikan panduan bermain huruf. Sekolah juga bekerja sama dengan mahasiswa magang dari universitas (program studi psikologi atau PGSD) untuk membantu pendampingan beberapa jam per minggu, sebagai pengganti GPK (Abubakar et al., 2024; Nurhaliza, 2025).

Keempat, optimalisasi peran kepala sekolah sebagai koordinator dan fasilitator. Penulis menjalin kerja sama dengan puskesmas untuk terapi wicara sederhana dua kali sebulan bagi anak *speech delay*, serta mengundang psikolog dari universitas terdekat untuk asesmen ADHD dan disleksia setiap tiga bulan. Penulis juga mengatur jadwal piket guru olahraga dan agama untuk membantu guru kelas saat jam tertentu, misalnya

guru olahraga membantu menenangkan anak ADHD di sela kegiatan, guru agama membantu melatih bicara anak *speech delay* melalui hafalan pendek (Zuriati, 2024; Santri, 2024).

Dampak dan Refleksi

Setelah satu tahun implementasi, dampak positif mulai terlihat. Anak disleksia mampu membedakan huruf b dan d dengan bantuan kartu huruf buatan sendiri. Anak ADHD dapat fokus 10–15 menit dengan bantuan *fidget tool* sederhana dan pendampingan bergilir oleh guru olahraga. Anak *speech delay* mulai mengucapkan 2–3 kata dengan bantuan kartu bergambar dari guru agama. Orang tua merasa lebih terlibat. Tabel 1 merangkum hubungan tantangan, solusi, dan dampak.

Tabel 1 Tantangan, Solusi, dan Dampak Implementasi Sekolah Ramah Inklusi tanpa GPK bagi Anak Disleksia, ADHD, dan Speech Delay

Tantangan	Solusi	Dampak
Keterbatasan kompetensi guru kelas, olahraga, dan agama tanpa GPK	Pelatihan bulanan untuk semua guru; strategi spesifik per mapel (olahraga: aktivitas terstruktur; agama: kartu doa bergambar)	Guru lebih percaya diri; anak ADHD lebih terarah saat olahraga; anak <i>speech delay</i> mulai merespon hafalan pendek (Febriyani et al., 2024)

Minimnya fasilitas dan media	Pengadaan kartu huruf buatan sendiri, <i>fidget tools</i> sederhana, kartu kata bergambar buatan siswa; guru olahraga memanfaatkan cone dan tali	Anak disleksia mulai membedakan huruf b/d; anak ADHD fokus 10-15 menit; anak <i>speech delay</i> mengucapkan 2-3 kata
Kurang konsistennya stimulasi orang tua	Pertemuan bulanan; lembar aktivitas harian (jadwal rutin untuk ADHD, bermain huruf untuk disleksia, bercerita untuk <i>speech delay</i>)	Orang tua lebih konsisten melatih anak di rumah (Abubakar et al., 2024)
Tidak ada GPK dan tenaga profesional	Kerja sama puskesmas (terapi wicara 2x/bulan) dan psikolog universitas (asesmen 3 bulan); piket bergilir guru olahraga & agama; magang mahasiswa	Anak mendapat terapi sederhana; guru kelas terbantu; asesmen berkala tersedia (Zuriati, 2024)

D. Kesimpulan

Berdasarkan hasil penelitian dan pembahasan mengenai tantangan dan solusi dalam menciptakan sekolah ramah inklusi sebagai rumah kedua bagi anak dengan disleksia, ADHD, dan *speech delay*, dapat disimpulkan bahwa tanpa keberadaan Guru Pendamping Khusus (GPK), beban guru kelas, guru olahraga, dan guru agama menjadi sangat berat. Tantangan utama yang dihadapi meliputi keterbatasan kompetensi guru dalam memahami karakteristik

ketiga jenis ABK, minimnya fasilitas dan media pendukung, kurang konsistennya stimulasi dari orang tua di rumah, serta tidak adanya tenaga profesional seperti psikolog atau terapis wicara. Namun, melalui pelatihan berkelanjutan bagi semua guru, pengadaan media pembelajaran interaktif sederhana (kartu huruf buatan sendiri, *fidget tools* sederhana, kartu kata bergambar), penguatan kolaborasi dengan orang tua melalui lembar aktivitas harian, serta optimalisasi peran kepala sekolah dalam menjalin kerja sama dengan puskesmas, psikolog universitas, dan mahasiswa magang, berbagai tantangan tersebut dapat diminimalkan.

Dampak positif yang terlihat setelah satu tahun implementasi antara lain anak disleksia mulai mampu membedakan huruf b dan d, anak ADHD mampu fokus selama 10-15 menit, dan anak *speech delay* mulai berani mengucapkan kalimat sederhana dua hingga tiga kata. Kolaborasi antara guru kelas, guru olahraga, dan guru agama terbukti menjadi strategi kunci dalam menggantikan peran GPK yang tidak tersedia. Penelitian ini merekomendasikan perlunya

dukungan kebijakan dari dinas pendidikan untuk pengadaan GPK secara bertahap, peningkatan alokasi anggaran untuk media inklusi, serta pelatihan berkelanjutan bagi seluruh guru mata pelajaran. Sekolah ramah inklusi sebagai rumah kedua bagi ABK dapat terwujud jika semua pemangku kepentingan—kepala sekolah, guru, orang tua, dan komunitas—bekerja sama secara sinergis meskipun dalam keterbatasan sumber daya.

DAFTAR PUSTAKA

- Abubakar, S. R., Yuliani, S., & Ashar, D. S. (2024). Managing inclusive early childhood education: Strategies and challenges in supporting children with special needs. *Lentera Pendidikan: Jurnal Ilmu Tarbiyah dan Keguruan*, *27*(2). <https://doi.org/10.24252/lp.2024v27n2i10>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Febriyani, H., Suyatno, & Zuhaery, M. (2024). Teacher strategies in the potential optimization of children with special needs in elementary school. *Jurnal Ilmiah Sekolah Dasar*, *8*(1), 80-89.
- Fitriyani, F., Liftiah, L., & Formen, A. (2025). Strategi guru dalam

- menangani anak speech delay di sekolah dasar: Studi kasus. *Childhood Education: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, *4*(1), 39-52. (atau sesuaikan dengan jurnal tujuan Anda)
- Hanifah, D. S., Haer, A. B., Widuri, S., & Santoso, M. B. (2022). Tantangan anak berkebutuhan khusus (ABK) dalam menjalani pendidikan inklusi di tingkat sekolah dasar. *Jurnal Penelitian dan Pengabdian Kepada Masyarakat (JPPM)*.
- Hikmat. (2022). Implementation of inclusive education for children with special needs in Indonesia. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, *4*(2).
- Irdamurni. (2020). *Pendidikan inklusif: Solusi dalam mendidik anak berkebutuhan khusus*. Prenada Media.
- McLeskey, J., Spooner, F., Algozzine, B., Waldron, N. L., Bettini, E., Mathews, H. M., Lillis, J. L., et al. (2023). *Handbook of effective inclusive elementary schools: Research and practice* (2nd ed.). Routledge.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Mirnawati. (2020). *Identifikasi anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusi*. Deepublish.
- Nurhaliza. (2024). *Strategi kepala sekolah dalam membangun budaya inklusi di Sekolah Dasar Negeri 136 Pekanbaru* (Skripsi). UIN Sultan Syarif Kasim Riau.
- Rahmi, I., Desvianti, E., Mufitasari, D., & Ariyanti, T. D. (2024). Evaluation of inclusive education in Indonesia: Elementary school teachers' perspective. *Jurnal RAP (Riset Aktual Psikologi Universitas Negeri Padang)*, *15*(1). <https://doi.org/10.24036/rapun.v15i1.129981>
- Ramadhan, N. J. H., Sutiah, & Aziz, A. (2024). The implementation of inclusive education policy in Indonesia: A literature review. *Esteem Journal of English Education Study Programme*, *7*(1), 310-317.
- Risnawati, Juniarti, T., & Abdurrahman. (2023). Membangun lingkungan belajar yang inklusif dan memotivasi: Peran guru dalam pendidikan multikultural. *Chatra: Jurnal Pendidikan & Pengajaran*, *1*(3). <https://doi.org/10.62238/chatra.v1i3.169>
- Santri, L. S. (2024). *Pola manajemen kepala sekolah dalam pendidikan inklusi di SMA Muhammadiyah Gunung Meriah Aceh Singkil* (Tesis). Universitas Muhammadiyah Sumatera Utara.
- Sugiyono. (2023). *Metode penelitian pendidikan (Kuantitatif, kualitatif,*

kombinasi, R&D, dan penelitian tindakan). CV Alfabeta.

- Suhendri. (2021). Inclusive education in Indonesia: Collaboration among stakeholders. In S. R. Semon (Ed.), *Instructional collaboration in international inclusive education contexts* (Vol. 17, pp. 111-125). Emerald Publishing Limited.
- Tobing, R. A. L., & Naibaho, D. (2023). Peran kompetensi sosial guru dalam menciptakan lingkungan belajar yang inklusif. *Merdeka: Jurnal Ilmiah Multidisiplin*, *1*(1). <https://doi.org/10.62017/merdeka.v1i1.493>
- Utami, I. H., et al. (2020). *Pendidikan dasar inklusif: Teori dan implementasi*. Bintang Pustaka Madani.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Zuriati. (2024). Kepala sekolah sebagai agen perubahan: Membangun budaya sekolah yang positif dan inklusif di SDN 1 Taman Sari. *Jurnal Pendidikan Fisika dan Sains*, *7*(1).