

ANALISIS KENDALA SISWA BERKEBUTUHAN KHUSUS DALAM MENGIKUTI PEMBELAJARAN INKLUSIF DI SEKOLAH DASAR

Abellia¹, Amir Hamzah², Miftahul Husni³, Faisal⁴, Djoko Rohardi Wibowo⁵

^{1,2,3,4,5}Universitas Islam Negeri Raden Fatah Palembang

2220201136@radenfatah.ac.id¹, amirhamzah_uin@radenfatah.ac.id²,
miftahulhusni_uin@radenfatah.ac.id³, faisal_uin@radenfatah.ac.id⁴,
djokorohardi_uin@radenfatah.ac.id⁵

ABSTRACT

The implementation of inclusive education in regular elementary schools often faces severe challenges due to limited facilities and the absence of special assistant teachers. This study aims to deeply describe the implementation of inclusive learning for Students with Special Needs (ABK) and analyze the various constraints experienced by these students in elementary schools. This research used a qualitative method with a case study approach. Data collection was carried out at SD Negeri 16 Banyuasin 1 through participatory classroom observations, in-depth interviews with the principal, classroom teacher, and parents, as well as documentation study. Data validity was tested using source, technique, and time triangulation. The results revealed that inclusive learning was implemented through full integration in regular classrooms. Without a Special Assistance Teacher (GPK), the classroom teacher independently performed instructional differentiation, such as reducing daily task loads for ABK students, using visual media, and loosening assessment standards into authentic evaluations. However, the learning participation of ABK students is still hindered by two main constraints. Internally, students experience difficulties in understanding materials, short concentration spans, communication barriers, and unstable emotional conditions. Externally, the learning process is severely hindered by the absence of GPK which creates a double burden for teachers, unadaptive methods and facilities, and minimal parental involvement due to low parenting literacy and economic pressure. In conclusion, inclusion policies that merely focus on physical integration in regular classrooms have not been able to optimize ABK's potential without GPK support and intensive communication with families.

Keywords: *Students with Special Needs; Differentiated Instruction; Special Assistance Teacher; Learning Constraints; Inclusive Education.*

ABSTRAK

Penyelenggaraan pendidikan inklusif di sekolah dasar umum sering kali menghadapi tantangan berat akibat keterbatasan fasilitas dan ketiadaan guru pendamping. Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan secara mendalam bagaimana penerapan pembelajaran inklusif bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) serta menganalisis berbagai kendala yang dialami oleh siswa tersebut di sekolah dasar. Penelitian ini menggunakan metode kualitatif dengan pendekatan studi kasus. Pengumpulan data dilaksanakan di SD Negeri 16 Banyuasin 1 melalui teknik observasi partisipatif di dalam kelas, wawancara mendalam dengan kepala sekolah, guru kelas, dan orang tua siswa, serta studi dokumentasi. Keabsahan data diuji menggunakan triangulasi sumber, teknik, dan waktu. Hasil penelitian mengungkapkan bahwa penerapan pembelajaran inklusif dilakukan melalui integrasi penuh di kelas reguler. Tanpa adanya Guru Pendamping Khusus (GPK), guru kelas secara mandiri melakukan diferensiasi pembelajaran, seperti memangkas beban tugas harian siswa ABK, menggunakan media visual, dan melonggarkan standar penilaian menjadi evaluasi autentik. Namun, partisipasi belajar siswa ABK masih terhambat oleh dua kendala utama. Secara internal, siswa mengalami kesulitan memahami materi, rentang konsentrasi yang pendek, hambatan komunikasi, dan kondisi emosional yang tidak stabil. Secara eksternal, proses pembelajaran sangat terhambat oleh ketiadaan GPK yang menimbulkan beban ganda bagi guru, metode dan fasilitas yang belum adaptif, serta minimnya keterlibatan orang tua akibat rendahnya literasi pengasuhan dan tekanan ekonomi. Kesimpulannya, kebijakan inklusi yang sekadar menitikberatkan pada integrasi fisik di kelas reguler belum mampu mengoptimalkan potensi ABK tanpa adanya dukungan GPK dan komunikasi yang intensif dengan keluarga.

Kata Kunci: Anak Berkebutuhan Khusus; Diferensiasi Pembelajaran; Guru Pendamping Khusus; Kendala Belajar; Pendidikan Inklusif.

A. Pendahuluan

Pendidikan merupakan hak asasi paling mendasar bagi setiap anak tanpa memandang latar belakang, kondisi fisik, maupun kemampuan intelektualnya. Konsep ini secara tegas diamanatkan dalam Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan

Nasional dan diperkuat oleh Permendikbud Nomor 70 Tahun 2009 (Republik Indonesia, 2003; 2009). Kebijakan tersebut menuntut sekolah reguler membuka akses seluas-luasnya bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) melalui sistem pendidikan inklusif. Melalui pendekatan ini, paradigma pendidikan

untuk semua diterapkan dengan harapan anak difabel tidak lagi diisolasi di sekolah luar biasa, melainkan diberi ruang untuk belajar dan berkembang di ekosistem yang sama dengan teman sebayanya.

Pada tataran teori dan implementasi di sekolah percontohan, pendidikan inklusi terbukti membawa dampak yang sangat baik bagi perkembangan anak. Berbagai literatur telah mengkaji dinamika ini secara positif. Penelitian Wulandari dan Harsiwi (2024), misalnya, membuktikan bahwa lingkungan inklusi di sekolah dasar mampu mendongkrak rasa percaya diri, keterampilan sosial, serta perasaan diterima pada diri siswa ABK. Sejalan dengan hal itu, riset dari Bintang dkk. (2024) menegaskan bahwa strategi pembelajaran inklusif sangat krusial untuk mewujudkan pendidikan yang adil dan menghilangkan diskriminasi. Sementara itu, studi Prastiwi dan Abduh (2023) menyoroti pentingnya manajemen kelas yang baik melalui penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI) yang idealnya dirancang oleh guru pembimbing khusus.

Namun demikian, pada tataran akar rumput, membumikan kebijakan inklusi ini nyatanya berhadapan dengan jalan terjal. Sekolah dasar reguler diwajibkan untuk menerima siswa ABK, tetapi institusi tersebut sering kali tidak dibekali dengan infrastruktur, media adaptif, maupun ketersediaan tenaga Guru Pendamping Khusus (GPK) yang memadai (Munajah dkk., 2021). Hal ini sejalan dengan temuan Hanifah dkk. (2022) yang menyatakan bahwa banyak sekolah dasar masih kekurangan tenaga pendidik dengan latar belakang pendidikan luar biasa sehingga guru kelas sering mengalami kebingungan. Kondisi tersebut diperparah oleh laporan Haliqa dkk. (2024) yang menyoroti rendahnya dukungan dari pihak orang tua sebagai salah satu tantangan terbesar dalam keberlangsungan pendidikan inklusi.

Mayoritas penelitian sebelumnya cenderung lebih banyak membidik sekolah yang memang sudah mapan fasilitasnya, sudah memiliki tenaga pendamping, atau hanya berfokus pada kebijakan di tingkat makro. Sangat jarang terdapat studi yang membedah kondisi alami di

lapangan ketika guru reguler harus berjuang sendiri menerapkan pembelajaran inklusif sekaligus berhadapan dengan minimnya intervensi dari keluarga. Terdapat ruang kosong dalam literatur yang harus segera diisi agar potret pendidikan inklusif tidak bias pada kondisi ideal saja.

Kajian ini hadir untuk menawarkan potret empiris tersebut. Penelitian ini secara spesifik bertujuan untuk mendeskripsikan secara mendalam bagaimana penerapan pembelajaran inklusif di sekolah dasar yang minim fasilitas, serta menganalisis kendala apa saja yang dialami oleh siswa berkebutuhan khusus di salah satu sekolah dasar negeri di Kabupaten Banyuasin. Pemetaan masalah ini sangat penting agar solusi yang ditawarkan kelak benar-benar menyentuh akar persoalan di lapangan.

B. Metode Penelitian

Penelitian ini dirancang menggunakan metode kualitatif dengan jenis pendekatan studi kasus. Pendekatan ini dipilih karena peneliti bermaksud untuk menyelami, mendeskripsikan, dan menganalisis secara mendalam suatu fenomena

yang terjadi secara alami (Sugiyono, 2022). Lokasi penelitian ditetapkan di SD Negeri 16 Banyuasin 1, Sumatera Selatan. Pelaksanaan pengambilan data lapangan dilakukan pada semester genap Tahun Pelajaran 2025/2026. Sekolah ini dipilih secara sengaja karena merepresentasikan sekolah dasar reguler yang menerima siswa ABK namun belum didukung oleh ketersediaan Guru Pendamping Khusus (GPK) maupun fasilitas adaptif yang memadai.

Sumber data dalam penelitian ini diperoleh langsung dari pihak kunci yang terlibat melalui teknik penentuan sampel bertujuan. Subjek penelitian terdiri dari Kepala Sekolah SD Negeri 16 Banyuasin 1 untuk menggali informasi mengenai arah kebijakan sekolah, Guru Kelas V untuk mengetahui praktik nyata pembelajaran dan hambatannya di dalam kelas, serta salah satu Orang Tua Siswa ABK guna menggali informasi mengenai dukungan dan kendala pendampingan di lingkungan rumah. Sebagai pemenuhan etika penelitian, seluruh partisipan telah memberikan persetujuan sukarela sebelum pengambilan data, dan identitas detail siswa dirahasiakan.

Pengumpulan data dilakukan melalui tiga teknik utama. Langkah awal berupa observasi partisipatif, di mana peneliti mengamati langsung dinamika interaksi, cara guru mengajar, dan respons siswa ABK di dalam kelas. Langkah kedua adalah wawancara mendalam dengan ketiga subjek penelitian untuk mendapatkan data yang lebih terperinci dan personal. Langkah ketiga melibatkan studi dokumentasi untuk melengkapi data berupa profil anak, perangkat pembelajaran, dan foto kegiatan kelas.

Penjaminan keabsahan data dilakukan melalui teknik triangulasi sumber dengan cara membandingkan informasi dari kepala sekolah, guru, dan orang tua. Peneliti juga menggunakan triangulasi teknik untuk mencocokkan apa yang diucapkan saat wawancara dengan temuan observasi serta dokumen yang ada. Data tervalidasi kemudian dianalisis mengikuti alur kualitatif interaktif Miles dkk. (2014), yakni melalui proses reduksi data untuk memilah informasi esensial, penyajian data dalam bentuk narasi deskriptif yang dipetakan ke dalam fokus penerapan dan kendala, hingga penarikan kesimpulan.

C.Hasil Penelitian dan Pembahasan

HASIL

Dinamika keseharian di SD Negeri 16 Banyuasin 1 menyuguhkan potret nyata mengenai bagaimana kebijakan pendidikan inklusif diterjemahkan dalam kondisi yang serba terbatas. Berdasarkan hasil observasi lapangan dan wawancara mendalam, temuan penelitian ini dibagi menjadi dua fokus pembahasan utama, yaitu penerapan pembelajarannya dan ragam kendala yang membelenggu siswa ABK.

Penerapan Pembelajaran Inklusif pada Siswa ABK

Penerapan pembelajaran inklusif di sekolah ini dilaksanakan melalui sistem integrasi penuh. Siswa berkebutuhan khusus, yang rata-rata teridentifikasi mengalami kelambanan belajar, disatukan di ruang kelas, waktu, dan aktivitas yang sama persis dengan siswa reguler. Mengingat sekolah tidak memiliki Guru Pendamping Khusus (GPK), kepala sekolah memberikan kebebasan dan fleksibilitas kepada guru kelas untuk menyesuaikan proses pembelajaran. Bapak Mokhamad Sodik, M.Pd.,

selaku kepala sekolah menegaskan bahwa guru tidak memaksakan siswa ABK untuk mencapai target Kriteria Ketuntasan Minimal (KKM) yang sama dengan siswa umum. Fokus utamanya adalah memastikan siswa ABK merasa nyaman dan diterima di lingkungan sosial sekolah.

Tuntutan integrasi tanpa kehadiran GPK inilah yang mendorong guru kelas melakukan berbagai penyesuaian instruksional secara mandiri. Pada tahap penggunaan metode dan media, guru menyadari bahwa instruksi verbal klasikal sering kali menyulitkan siswa ABK. Untuk menyiasati hal tersebut, guru menginjeksikan metode visual.

"Dalam pembelajaran biasanya saya menggunakan metode bergambar dan permainan atau game, karena siswa berkebutuhan khusus lebih tertarik jika pembelajaran dibuat menarik dan tidak membosankan." (Wawancara Guru Kelas V).



Gambar 1. Guru kelas memanfaatkan media visual untuk menarik fokus belajar siswa ABK.

Langkah adaptasi guru yang paling menonjol terlihat pada tahap penyesuaian beban tugas. Agar siswa ABK tidak merasa frustrasi menghadapi materi yang rumit, guru secara spontan merancang stratifikasi tugas di dalam kelas. Saat evaluasi harian diberikan, siswa yang aktif diwajibkan mengerjakan lima soal dan siswa kategori menengah mengerjakan tiga soal. Sementara itu, beban untuk siswa ABK disusutkan menjadi dua soal saja dengan tingkat kesulitan yang telah diturunkan.

"Dalam memberikan tugas, saya menyesuaikan dengan kemampuan siswa... untuk siswa yang kemampuannya masih kurang jumlah soalnya lebih sedikit [sekitar 2 soal]. Hal ini dilakukan agar mereka tetap bisa mengikuti pembelajaran sesuai

dengan kemampuan yang dimiliki." (Wawancara Guru Kelas V).

Tahap terakhir dari penerapan inklusi ini bermuara pada evaluasi yang fleksibel. Guru menggunakan pendekatan penilaian autentik. Rapor dan capaian belajar harian siswa ABK tidak dinilai berdasarkan perbandingan dengan rekan sekelasnya, melainkan difokuskan pada penghargaan terhadap setiap kemajuan kecil yang berhasil mereka capai secara individu.

Kendala Siswa ABK dalam Mengikuti Pembelajaran Inklusif

Meskipun guru kelas telah berusaha semaksimal mungkin merakit penyesuaian pedagogis, siswa ABK nyatanya masih bergelut dengan sejumlah kendala berlapis. Hambatan ini muncul dari dalam diri anak sendiri sebagai faktor internal, sekaligus dipicu oleh rapuhnya dukungan dari lingkungan sekitarnya sebagai faktor eksternal.

1. Faktor Internal

Hambatan pertama yang sangat terasa bersumber dari keterbatasan pemahaman kognitif. Siswa ABK kerap tertinggal saat

instruksi klasikal diberikan sehingga mereka sangat membutuhkan bimbingan langsung dan pengulangan materi dari guru agar dapat menangkap isi pelajaran. Kesulitan kognitif ini saling berkaitan dengan rentang konsentrasi mereka yang sangat mudah pudar. Fokus mereka gampang terdistraksi oleh aktivitas teman sebaya atau keramaian di dalam kelas.

Dalam ranah komunikasi dan interaksi sosial, siswa ABK cenderung pasif. Pada saat pelaksanaan kerja kelompok, mereka kerap hanya terdiam atau bermain sendiri karena gagap dalam merespons obrolan teman-temannya. Lebih jauh, kondisi emosional mereka sering kali terguncang jika dihadapkan pada situasi yang menegangkan.

"Kadang-kadang siswa ABK menunjukkan respon emosional yang tidak terduga. Misalnya ketika diminta maju ke depan kelas, ada siswa yang tiba-tiba keluar kelas dan pergi ke kamar mandi serta tidak langsung

kembali ke kelas."
(Wawancara Guru Kelas V).



Gambar 2. Kondisi emosional siswa ABK yang fluktuatif dan mudah kehilangan konsentrasi saat belajar.

2. Faktor Eksternal

Hambatan internal siswa ternyata berbenturan dengan sistem pendukung eksternal yang masih rapuh. Akar masalah sistemik yang paling krusial di lingkungan sekolah adalah ketiadaan Guru Pendamping Khusus.

"Untuk saat ini sekolah belum memiliki guru pendamping khusus. Oleh karena itu, guru kelas yang ada harus menyesuaikan pembelajaran di kelas agar siswa ABK tetap dapat mengikuti kegiatan belajar bersama siswa lainnya."

(Wawancara Kepala Sekolah).

Tanpa pendampingan tenaga profesional, guru reguler harus menanggung beban ganda melayani puluhan anak umum dan merawat kebutuhan anak difabel di waktu yang bersamaan. Hal ini memicu masalah lanjutan berupa keterbatasan waktu guru untuk memberikan metode individual yang maksimal. Situasi ini juga sejalan dengan kondisi sarana prasarana sekolah yang belum sepenuhnya dirancang secara adaptif untuk keperluan anak berkebutuhan khusus.

Pukulan terberat terhadap keberhasilan belajar anak bermuara pada lingkungan keluarga. Penelusuran mengungkapkan bahwa dukungan dari rumah kerap terputus. Lemahnya literasi pengasuhan difabel membuat orang tua kebingungan saat anak menunjukkan penolakan belajar.

"Kendalanya besar, saya nggak punya ilmunya buat ngadepin anak ABK. Ditambah capek pulang kerja, kalau dia lagi tantrum

atau susah diatur, kadang saya jadinya lepas tangan."
(Wawancara Orang Tua Siswa ABK).

Kepasrahan tersebut akhirnya merembet pada buruknya kualitas komunikasi antara keluarga dan pihak sekolah. Ketika guru berusaha melaporkan perkembangan anak melalui pesan singkat, proses tersebut terhambat oleh realitas kehidupan ekonomi keluarga.

"Kalau wali kelas WA kadang cuma sempat saya baca, soalnya sibuk kerja cari nafkah."
(Wawancara Orang Tua Siswa ABK).

PEMBAHASAN

Fenomena yang bergejolak di SD Negeri 16 Banyuasin 1 menyibak wajah nyata pendidikan inklusif di sekolah dasar umum. Ketiadaan rancangan sistemik yang mumpuni membuat inklusi dapat bertahan murni berkat inisiatif kompromi pedagogis dari guru kelas.

Langkah penyusutan beban tugas dari lima soal menjadi dua soal

sejalan dengan konsep *Zone of Proximal Development* (ZPD) gagasan Vygotsky, sebagaimana diuraikan secara luas dalam kajian Nugraha dan Herdiana (2024). Tindakan penyusutan ini bukan bentuk diskriminasi, melainkan upaya pemberian pijakan (*scaffolding*). Guru menyadari batas kapasitas intelektual siswanya dan memberikan tugas pada batas terluar kemampuan anak agar mereka terhindar dari demotivasi akademik. Strategi ini semakin diperkuat dengan penggunaan media gambar dan permainan. Berdasarkan prinsip behaviorisme Skinner yang dikaji Kenargi dkk. (2025), media yang menarik beroperasi sebagai penguat (*reinforcement*) untuk mengikat rentang atensi anak yang sangat mudah luruh.

Selain modifikasi instruksional, cara guru menyikapi ledakan emosi anak dengan memaklumi momen pelarian ke kamar mandi tanpa paksaan fisik merupakan cerminan dari pendekatan humanistik Carl Rogers (Taufik, 2020). Guru menyadari bahwa proses transfer ilmu tidak akan berhasil jika rasa aman psikologis anak belum terpenuhi. Pergeseran ke arah penilaian autentik

juga menjadi langkah adaptif yang sangat relevan. Dengan mengapresiasi proses belajar secara individual ketimbang memaksakan standar KKM umum, guru sedang memastikan bahwa inklusi tidak berubah menjadi wadah unjuk kompetisi yang tidak seimbang.

Kendati taktik bertahan dari guru kelas ini sangat berharga, kualitas pembelajaran inklusif tanpa GPK ini tampak sangat berbeda jika disandingkan dengan hasil kajian Prastiwi dan Abduh (2023). Dalam studi tersebut, kehadiran GPK memungkinkan sekolah menyusun Program Pembelajaran Individual (PPI) yang terukur dengan evaluasi yang jelas. Sebaliknya, di Banyuasin 1, guru merekayasa penyesuaian secara spontan tanpa pedoman PPI resmi. Hal ini mengonfirmasi pernyataan pakar inklusi Mel Ainscow (Amka, 2024) yang mengingatkan bahwa memindahkan anak difabel ke kelas reguler tanpa dukungan tenaga profesional cenderung hanya berakhir sebagai "integrasi fisik", bukan pendidikan inklusi yang sejati. Kondisi ini juga menjelaskan mengapa capaian akademik ABK di lokasi ini tidak mengalami lompatan yang

signifikan sebagaimana yang dilaporkan dalam penelitian Wulandari dan Harsiwi (2024) pada sekolah inklusi yang lebih mapan fasilitasnya.

Tantangan di ruang kelas ini menjadi semakin berat saat anak kembali ke rumah. Teori pembelajaran sosial dari Albert Bandura (1977) dengan gamblang menempatkan rumah sebagai arena primer bagi pengulangan perilaku belajar anak. Sayangnya, pengakuan jujur orang tua yang terpaksa lepas tangan akibat kelelahan bekerja dan minimnya literasi pengasuhan memutus mata rantai pembelajaran tersebut. Intervensi yang dibangun susah payah oleh guru di sekolah mengalami kemunduran ketika anak kembali ke rumah yang kurang memberikan stimulasi. Temuan ini sangat mendukung riset Hanifah dkk. (2022) yang menyatakan bahwa kurangnya kolaborasi keluarga dan terbatasnya tenaga pendidik merupakan tantangan paling berat dalam menjaga keberlangsungan inklusi di sekolah dasar.

Terlepas dari temuan mendalam yang telah diuraikan, penelitian ini tidak terlepas dari sejumlah keterbatasan (*study*

limitations). Fokus observasi dan wawancara yang hanya melibatkan satu rombongan belajar di satu sekolah membuat hasil analisis ini sangat terikat pada konteks spesifik wilayah tersebut. Oleh sebab itu, pembaca perlu berhati-hati dalam melakukan generalisasi temuan ini ke populasi sekolah dasar secara keseluruhan. Kajian lanjutan yang melibatkan sampel guru dan orang tua dalam jumlah yang lebih masif sangat direkomendasikan guna memperkaya perbandingan data.

D. Kesimpulan

Penerapan pembelajaran inklusif di sekolah dasar dengan fasilitas terbatas dijalankan melalui upaya integrasi penuh di ruang kelas reguler. Menghadapi ketiadaan spesialis pendamping, guru kelas secara otonom merakit penyesuaian instruksional. Penyesuaian ini berwujud pemangkasan porsi tugas akademik, pemanfaatan visualisasi media pembelajaran, serta pergeseran menuju penilaian autentik yang berpusat pada perkembangan proses individu. Di samping itu, guru menerapkan prinsip penerimaan humanistik saat berhadapan dengan krisis emosional siswa. Namun, kelancaran belajar siswa berkebutuhan khusus masih sangat terbelenggu oleh beragam kendala internal dan eksternal. Kerentanan

kognitif yang membatasi pemahaman materi, durasi atensi yang singkat, kapasitas sosial, dan fluktuasi emosi yang tidak terprediksi menjadi penghambat utama dari dalam diri anak. Sementara itu, ketiadaan Guru Pendamping Khusus melahirkan beban instruksional ganda yang sangat menyita fokus guru kelas. Kerapuhan sistem sekolah ini diperburuk oleh putusanya jalinan pendampingan belajar di rumah, yang didorong oleh himpitan beban ekonomi dan rendahnya literasi pengasuhan dari orang tua. Sebagai rekomendasi praktis, pihak sekolah perlu merajut jalur komunikasi yang lebih proaktif dan efisien dengan orang tua siswa untuk membangun pola pendampingan yang selaras, sembari menantikan alokasi resmi guru pendamping dari dinas pendidikan terkait.

DAFTAR PUSTAKA

- Amka. (2024). *Pendidikan Inklusif (Dari Teori Ke Aksi)*. CV Bravo Press Indonesia.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. General Learning Press.
- Bintang, N. K., Juliani, H., & Gusmaneli. (2024). Penerapan Strategi Pembelajaran Inklusif Di Madrasah Atau Di Sekolah. *Jurnal Penelitian Dan Karya Ilmiah*, 2(3), 1–16.
- 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)*, 2(3), 473.
- Kenargi, K. M., Agung, A. S. S., Jay, S., & Garske, J. P. (2025). Behaviorisme Dalam Pembelajaran: Teori, Tokoh Dan Aplikasinya. *Journal Psychology PsyEcho*, 2(2), 21–25.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage Publications.
- Munajah, R., Marini, A., & Sumantri, M. S. (2021). Implementasi Kebijakan Pendidikan Inklusi Di Sekolah Dasar. *Jurnal Basicedu*, 5(3), 1183–1190. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v5i3.886>
- Nugraha, W., & Herdiana, D. (2024). Teori Belajar Konstruktivisme Dan Implikasinya Dalam Pembelajaran. *Journal of Education*, 1(28), 245–259.
- Prastiwi, Z., & Abduh, M. (2023). Implementasi Pembelajaran Inklusi Di Sekolah Dasar. *Jurnal Elementaria Edukasia*, 6(2), 668–682. <https://doi.org/10.31949/jee.v6i2.5235>
- Republik Indonesia. (2003). *Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*. Lembaran Negara Republik Indonesia Tahun 2003 Nomor 78. Sekretariat Negara.
- Republik Indonesia. (2009). *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*. Sekretariat Negara.
- Sugiyono. (2022). *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif, Dan Kombinasi (Mixed Methods)*. Alfabeta.
- Taufik, M. A. (2020). Konsep Belajar Menurut Teori Humanistik (Memanusikan Manusia). *Jurnal Al Fikrah*, 167(1), 1–5.
- Wulandari, Y., & Harsiwi, N. E. (2024). Pentingnya Pendidikan Inklusi Bagi Anak Berkebutuhan Khusus Untuk Mendapatkan Pendidikan Setara Di SDN Banyuajuh 2. *Jma*, 2(6), 3031–3052. <https://doi.org/10.62281/v2i6.566>