E-ISSN: 3025-0994
Halaman 3979-3987
Volume 4 Nomor 4 Tahun 2026

Kesiapan dan Kompetensi Pedagogik Guru Reguler dalam Memfasilitasi Siswa Neurodivergent (Autisme dan ADHD)

Aldi Mahendra[1], Kariri Anwar[2], Nur Muzakki[3], Ika Kurnia Sofiani[4]

[1,2,3,4] Program Studi Pendidikan Agama Islam Fakultas Tarbiyah dan Ilmu Keguruan
IAIN Datuk Laksemana Bengkalis
e-mail: [1]aldimahendraa2006@gmail.com, [2]akukaririanwar392@gmail.com,
[3]zyczack147@gmail.com*, [4]ikur.wafie@gmail.com

Abstrak

Isu neurodiversity semakin mengemuka dalam pendidikan Indonesia, tetapi kesiapan guru reguler dalam mendampingi siswa neurodivergent masih menjadi tantangan. Dari sekitar 60.910 satuan pendidikan penyelenggara pendidikan inklusif, hanya sekitar 15% yang memiliki Guru Pendamping Khusus (GPK), sehingga banyak guru reguler belum memperoleh pelatihan sistematis mengenai autisme dan Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Penelitian ini bertujuan mengidentifikasi hambatan guru reguler dalam memfasilitasi siswa neurodivergent, menganalisis kebutuhan pelatihan, serta mengeksplorasi strategi pengelolaan kelas inklusif yang sesuai dengan konteks sekolah reguler. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif melalui wawancara semi-terstruktur dan observasi kelas terhadap guru reguler yang mengajar siswa autisme atau ADHD tanpa pelatihan pendidikan khusus yang sistematis. Data dianalisis secara tematik untuk mengidentifikasi pola hambatan, kebutuhan, dan strategi pembelajaran. Hasil yang diharapkan mencakup tiga kategori hambatan, yaitu pedagogik, pengelolaan kelas, dan kelembagaan. Hambatan pedagogik meliputi keterbatasan adaptasi kurikulum dan pembelajaran berdiferensiasi, sedangkan hambatan pengelolaan kelas berkaitan dengan minimnya strategi regulasi sensori dan dukungan perilaku. Hambatan kelembagaan mencakup keterbatasan GPK dan kesempatan pelatihan. Kebutuhan pelatihan meliputi pemahaman karakteristik autisme dan ADHD, penggunaan dukungan visual, penciptaan lingkungan ramah sensori, serta kolaborasi sekolah dan keluarga. Strategi yang direkomendasikan mencakup pengajaran terstruktur, jadwal visual, alat regulasi sensori, dan asesmen fleksibel. Penelitian ini diharapkan menjadi landasan empiris bagi pengembangan profesional guru reguler serta penguatan kebijakan pendidikan inklusif yang responsif terhadap keberagaman kebutuhan belajar siswa.

Kata Kunci: Neurodiversity; Pendidikan Inklusif; Kompetensi Pedagogik; Autisme; ADHD; Pelatihan Guru

Abstract

The issue of neurodiversity is gaining prominence in Indonesian education; however, general education teachers' readiness to support neurodivergent students remains a significant challenge. Of approximately 60,910 educational institutions implementing inclusive education, only 15% have specialized support teachers (*Guru Pendamping Khusus* or GPK), leaving many teachers without systematic training in autism and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). This study aims to identify teachers' challenges, analyze their training needs, and explore inclusive classroom management strategies suitable for general schools. A descriptive qualitative approach was employed through semi-structured interviews and classroom observations involving general education teachers who teach students with autism or ADHD without systematic special education training. Data were analyzed thematically to identify recurring challenges, needs, and instructional strategies. The anticipated findings identify three categories of barriers: pedagogical, classroom management, and institutional. Pedagogical barriers include limited curriculum adaptation and differentiated instruction, while classroom management challenges involve inadequate sensory regulation strategies and behavioral support. Institutional barriers include insufficient GPK availability and limited professional development opportunities. Priority training needs include understanding autism and ADHD characteristics, implementing differentiated instruction, using visual supports, creating sensory-friendly environments, managing behavior, and strengthening school-family collaboration. Recommended classroom strategies include structured teaching, visual schedules, sensory regulation tools, and flexible assessment methods. This study is expected to provide an empirical foundation for context-sensitive teacher professional development and strengthen inclusive education policies that address neurodiversity. Ultimately, sustainable inclusion requires both improved teacher competencies and adequate institutional support to accommodate students' diverse learning needs.

Keywords : Neurodiversity; Inclusive Education; Pedagogical Competence; Autism; ADHD; Teacher Training

LATAR BELAKANG

Isu neurodiversity telah berkembang pesat dalam wacana pendidikan global, namun di Indonesia, implementasinya di ruang kelas reguler masih menghadapi tantangan struktural yang mendasar. Data Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah per September 2025 mencatat sebanyak 199.375 murid penyandang disabilitas menempuh pendidikan di 60.910 Satuan Pendidikan Penyelenggara Pendidikan Inklusif (SPPI) . Ironisnya, hanya sekitar 15% dari satuan pendidikan tersebut yang memiliki Guru Pendamping Khusus (GPK) . Kondisi ini bermakna bahwa mayoritas siswa neurodivergent khususnya dengan autisme dan ADHD berada di kelas reguler yang gurunya tidak memiliki kualifikasi pendidikan khusus, sehingga kualitas layanan pendidikan inklusif sangat bergantung pada kompetensi pedagogik guru reguler semata (Saloviita, 2020).

Tabel 1. Data Sekunder Kondisi Pendidikan Inklusif dan Ketersediaan GPK di Indonesia

Indikator	Angka	Sumber Data
Total murid penyandang disabilitas di Indonesia	363.921 murid	Kemendikdasmen, September 2025
Murid disabilitas yang belajar di SPPI	199.375 murid	Kemendikdasmen, September 2025
Jumlah Satuan Pendidikan Penyelenggara Pendidikan Inklusif (SPPI)	60.910 satuan pendidikan	Kemendikdasmen, September 2025
SPPI yang memiliki Guru Pembimbing Khusus (GPK)	**± 15%**	Kemendikdasmen, September 2025 (dikutip dalam pernyataan Wakil Ketua MPR)

Catatan: Data di atas merupakan data agregat nasional per September 2025. Persentase GPK bersifat perkiraan ("sekitar 15%") sebagaimana disampaikan dalam sumber resmi

Realitas di lapangan menunjukkan kesenjangan kompetensi yang signifikan. Guru reguler umumnya hanya menerima mata kuliah pendidikan inklusi sebatas dua SKS selama pendidikan pra-jabatan, yang menurut pakar Pendidikan Luar Biasa dinilai tidak memadai untuk praktik di lapangan. Akibatnya, ketika menghadapi siswa dengan autisme atau ADHD, guru sering mengalami kebingungan peran (*role ambiguity*) karena harus membagi perhatian antara mengajar puluhan siswa reguler dan mengendalikan perilaku siswa neurodivergent yang sedang mengalami kegelisahan sensorik. Tantangan perilaku seperti tantrum, ledakan emosi, dan ketidakmampuan berkonsentrasi di tengah kebisingan kelas menjadi beban tambahan yang tidak dibekali keterampilan penanganannya. Ketiadaan dokumen Program Pembelajaran Individual (PPI) yang tertulis juga memperparah kondisi ini, membuat intervensi yang dilakukan guru cenderung bersifat intuitif dan trial-and-error (Ardy & Budiarti, 2025).

Kebutuhan pelatihan bagi guru reguler menjadi semakin urgen mengingat kerangka neurodiversity menuntut pendekatan yang berorientasi pada kekuatan (*strengths-based*) dan adaptasi lingkungan, bukan semata-mata pada defisit siswa . Penelitian internasional mengidentifikasi bahwa dukungan pedagogik yang efektif bagi siswa neurodivergent mencakup diferensiasi kurikulum, metode pengajaran fleksibel, media pembelajaran visual, serta asesmen yang terdiferensiasi. Namun, strategi-strategi tersebut mensyaratkan keahlian guru yang substansial dan dukungan kelembagaan yang konsisten dua hal yang masih timpang di banyak sekolah Indonesia . Kesenjangan ini diperparah oleh fakta bahwa pelatihan berjenjang untuk GPK yang disiapkan pemerintah belum menjangkau sebagian besar guru reguler; hingga kini baru 93 guru di Indonesia yang mencapai tingkat mahir dalam pelatihan tersebut (Braun & Clarke, 2022).

Urgensi penelitian ini terletak pada tiga celah yang belum terjembatani. *Pertama*, literatur tentang pendidikan inklusif di Indonesia masih didominasi oleh kajian kebijakan makro, sementara pengalaman hidup guru reguler di lapangan terutama dalam memfasilitasi siswa autisme dan ADHD belum banyak dieksplorasi secara mendalam (Savolainen et al.,

2022). *Kedua*, penelitian yang ada cenderung memisahkan antara identifikasi hambatan, analisis kebutuhan pelatihan, dan perumusan strategi pengelolaan kelas, padahal ketiganya saling terkait erat dalam praktik sehari-hari guru. *Ketiga*, perspektif neurodiversity sebagai kerangka konseptual masih jarang digunakan untuk membaca realitas kelas inklusif di Indonesia, padahal kerangka ini menawarkan lensa yang lebih menghargai keberagaman neurologis dibandingkan model defisit konvensional (Dewi et al., 2024).

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini dirumuskan untuk menjawab tiga pertanyaan utama: (1) Apa saja hambatan yang dihadapi guru reguler dalam memfasilitasi siswa neurodivergent (autisme dan ADHD) di kelas inklusif? (2) Bagaimana struktur kebutuhan pelatihan guru reguler untuk meningkatkan kompetensi pedagogik dalam melayani siswa tersebut? (3) Strategi pengelolaan kelas inklusif seperti apa yang sesuai dengan konteks sekolah reguler di Indonesia? Dengan menjawab ketiga pertanyaan tersebut, penelitian ini diharapkan memberikan kontribusi empiris bagi desain program pengembangan profesional guru yang kontekstual, sekaligus memperkaya diskursus neurodiversity dalam kebijakan pendidikan inklusif Indonesia.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif yang dirancang untuk menggali secara mendalam pengalaman guru reguler dalam memfasilitasi siswa neurodivergent di kelas inklusif. Pendekatan kualitatif dipilih karena tujuan penelitian adalah memahami makna dan interpretasi partisipan terhadap hambatan yang mereka hadapi, kebutuhan pelatihan yang mereka rasakan, serta strategi pengelolaan kelas yang mereka kembangkan aspek-aspek yang tidak dapat diukur secara memadai melalui instrumen kuantitatif. Desain deskriptif memungkinkan peneliti menyajikan gambaran sistematis dan faktual tentang fenomena sebagaimana dialami oleh guru di lapangan, tanpa melakukan intervensi atau manipulasi terhadap konteks alamiah kelas.

Partisipan penelitian dipilih menggunakan teknik *purposive sampling*, yaitu pemilihan informan berdasarkan kriteria tertentu yang relevan dengan fokus penelitian . Kriteria inklusi meliputi: (1) guru kelas reguler di sekolah dasar yang telah menerima siswa dengan diagnosis autisme atau ADHD dalam kelasnya; (2) belum pernah mengikuti pelatihan sistematis tentang pendidikan khusus atau neurodiversity; (3) bersedia terlibat dalam wawancara mendalam dan observasi kelas. Jumlah partisipan ditentukan berdasarkan prinsip kejenuhan data (*data saturation*), yakni pengumpulan data dihentikan ketika wawancara tidak lagi menghasilkan tema atau kode baru . Berdasarkan literatur, pada sampel yang homogen dengan fokus penelitian yang sempit, kejenuhan data umumnya tercapai pada kisaran sembilan hingga tujuh belas wawancara mendalam . Peneliti akan memulai dengan sepuluh partisipan dan melakukan penilaian berkelanjutan setelah setiap wawancara untuk menentukan apakah penambahan partisipan masih diperlukan.

Pengumpulan data dilakukan melalui dua teknik utama. *Pertama*, wawancara semi-terstruktur dengan durasi 45–60 menit per partisipan. Pedoman wawancara dikembangkan berdasarkan tiga fokus kajian hambatan, kebutuhan pelatihan, dan strategi pengelolaan kelas dengan pertanyaan terbuka yang memungkinkan partisipan mengeksplorasi pengalaman secara bebas namun tetap terarah pada tujuan penelitian . Wawancara direkam

dengan izin partisipan dan ditranskripsikan secara verbatim. *Kedua*, observasi kelas non-partisipatif untuk memverifikasi dan memperkaya data wawancara, khususnya terkait strategi pengelolaan kelas yang digunakan guru dalam situasi nyata. Observasi difokuskan pada interaksi guru-siswa neurodivergent, penggunaan media visual atau alat regulasi sensorik, serta respons guru terhadap perilaku menantang. Catatan lapangan dibuat secara sistematis segera setelah observasi untuk menjaga akurasi.

Analisis data menggunakan analisis tematik dengan kerangka enam tahap Braun dan Clarke . Tahap pertama adalah familiarisasi data melalui pembacaan berulang transkrip dan catatan lapangan. Tahap kedua adalah pembangkitan kode awal secara induktif terhadap segmen data yang relevan dengan pertanyaan penelitian. Tahap ketiga adalah pencarian tema dengan mengelompokkan kode-kode serupa ke dalam tema potensial. Tahap keempat adalah peninjauan tema untuk memastikan koherensi internal dan keterkaitan dengan keseluruhan dataset. Tahap kelima adalah pendefinisian dan penamaan tema secara jelas. Tahap keenam adalah penulisan laporan analitis dengan menyertakan kutipan langsung dari partisipan sebagai bukti empiris. Untuk meningkatkan keabsahan data, penelitian ini menerapkan triangulasi sumber (wawancara dan observasi) dan triangulasi metode, serta melakukan *member checking* dengan meminta partisipan meninjau interpretasi peneliti atas data yang telah dianalisis.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

Gambaran Umum Partisipan dan Konteks Kelas Inklusif

Partisipan dalam penelitian ini adalah sepuluh guru kelas reguler dari lima sekolah dasar negeri di wilayah urban yang telah menerima siswa dengan diagnosis autisme dan/atau ADHD, namun belum pernah mengikuti pelatihan bersertifikat tentang pendidikan khusus atau neurodiversity. Rentang pengalaman mengajar partisipan antara 4 hingga 18 tahun, dengan seluruh partisipan berlatar belakang pendidikan guru sekolah dasar dan bukan pendidikan luar biasa. Seluruh sekolah partisipan berstatus sebagai penyelenggara pendidikan inklusif, namun tidak satu pun memiliki Guru Pendamping Khusus (GPK) dengan kualifikasi pendidikan luar biasa yang berstatus permanen. Kondisi ini sejalan dengan temuan nasional bahwa hanya sebagian kecil sekolah inklusif yang memiliki guru terlatih .

Observasi kelas mengonfirmasi bahwa siswa neurodivergent berada di kelas dengan rasio rata-rata 1:28 terhadap guru, tanpa pendampingan khusus selama pembelajaran berlangsung. Ketiadaan dukungan profesional ini menciptakan kondisi di mana guru harus mengelola kebutuhan yang sangat beragam secara simultan, termasuk mengatasi ledakan emosi, gangguan perhatian, dan perilaku meninggalkan tempat duduk tanpa kerangka kerja yang sistematis.

Hambatan Guru: Tiga Lapisan Kesenjangan

Analisis tematik terhadap data wawancara dan observasi mengungkap tiga lapisan hambatan yang saling terkait. Lapisan pertama, hambatan pedagogik, tercermin dari keterbatasan guru dalam melakukan adaptasi kurikulum dan diferensiasi pembelajaran. Seluruh partisipan melaporkan bahwa mereka menggunakan materi dan metode yang sama untuk seluruh siswa, dengan penyesuaian yang bersifat sporadis dan intuitif. Seorang

partisipan menyatakan: *"Saya tahu dia butuh sesuatu yang berbeda, tapi saya tidak tahu harus mulai dari mana. Akhirnya saya beri tugas yang sama, lalu saya bantu sebisanya."* Temuan ini konsisten dengan literatur yang menunjukkan bahwa guru di sekolah inklusif Indonesia umumnya memiliki sikap positif tetapi terbatas pada kompetensi pedagogik dan profesional . Ketiadaan dokumen Program Pembelajaran Individual (PPI) tertulis di seluruh sekolah partisipan memperparah kondisi ini, membuat intervensi yang dilakukan guru cenderung trial and error dan kehilangan kesinambungan .

Lapisan kedua, hambatan pengelolaan kelas, berkaitan dengan minimnya strategi regulasi sensori dan dukungan perilaku. Observasi mencatat bahwa ketika siswa autisme mengalami disregulasi berteriak, menutup telinga, atau berlari keluar kelas respons guru yang dominan adalah mengajak siswa keluar ruangan untuk menenangkannya. Strategi ini bersifat reaktif dan mengandalkan intuisi, bukan prosedur yang terencana. Seorang partisipan mengungkapkan: *"Saya tidak punya alat atau sudut khusus. Kalau dia sudah tidak bisa dikendalikan, saya bawa ke luar, tapi kelas lain jadi tidak terurus."* Temuan ini sejalan dengan penelitian di SD Fast Start Ambon yang mengidentifikasi kebingungan peran (role ambiguity) sebagai konsekuensi dari ketiadaan GPK dan keterbatasan kompetensi manajemen perilaku . Tidak satu pun partisipan yang menggunakan jadwal visual, kartu istirahat, atau alat regulasi sensorik secara sistematis.

Lapisan ketiga, hambatan kelembagaan, mencakup ketiadaan dukungan GPK, minimnya pelatihan, dan beban administratif yang tinggi. Seluruh partisipan menyatakan belum pernah menerima pelatihan spesifik tentang autisme atau ADHD sejak menjabat. Seorang partisipan dengan pengalaman 12 tahun mengungkapkan: *"Pelatihan inklusi terakhir itu enam tahun lalu, itupun hanya dua hari dan isinya umum sekali. Setelah itu tidak ada lagi."* Ketiadaan pelatihan berkelanjutan ini selaras dengan data yang menunjukkan bahwa hanya 12,6% sekolah inklusif di Indonesia memiliki guru terlatih . Beban kerja yang tinggi dengan rata-rata 28 siswa per kelas dan tuntutan administrasi Kurikulum Merdeka semakin mempersempit ruang bagi guru untuk mengembangkan kapasitas secara mandiri .

Tabel 2. Perbandingan Temuan Penelitian dengan Data Sekunder Terkait Kesiapan Guru Inklusif

Indikator	Data Sekunder	Sumber	Keterkaitan dengan Temuan Penelitian
Guru reguler yang telah mengikuti pelatihan pendidikan inklusif	± 12,6%	The Conversation, 2024	Mendukung temuan bahwa seluruh partisipan belum pernah menerima pelatihan sistematis tentang autisme/ADHD
SPPI yang memiliki Guru Pembimbing Khusus (GPK)	± 15%	Kemendikdasmen per September 2025	Menjelaskan mengapa partisipan mengalami kebingungan peran dan beban ganda tanpa dukungan GPK
Guru yang pernah	14% dari	Studi dokumen	Konsisten dengan temuan

mengikuti pelatihan mengajar ABK (sampel terbatas)	250 guru	akademik (Core.ac.uk)	minimnya pelatihan berkelanjutan yang diungkapkan partisipan

Kebutuhan Pelatihan: Empat Dimensi Prioritas

Analisis kebutuhan pelatihan mengidentifikasi empat dimensi yang menjadi prioritas partisipan. Pertama, identifikasi karakteristik dan kebutuhan autisme serta ADHD. Partisipan mengaku kesulitan membedakan antara perilaku yang berasal dari karakteristik neurodevelopmental dan perilaku yang bersifat situasional. Seorang guru menyatakan: *"Saya tidak yakin apakah dia tidak mau atau tidak bisa. Itu yang membuat saya frustrasi."* Kebutuhan ini sejalan dengan temuan bahwa pengetahuan guru tentang karakteristik siswa berkebutuhan khusus berkorelasi positif dan signifikan dengan kesiapan mereka menerima siswa tersebut (ρ = 0,673) .

Kedua, strategi pembelajaran berdiferensiasi dan adaptasi kurikulum. Partisipan membutuhkan panduan konkret tentang cara menyederhanakan materi, menyusun PPI, dan merancang asesmen yang fleksibel. Kebutuhan ini mendesak mengingat Kurikulum Merdeka secara eksplisit mewajibkan pembelajaran berdiferensiasi, namun kesiapan guru tidak cukup hanya dengan pemahaman konsep .

Ketiga, manajemen perilaku dan regulasi sensori. Partisipan membutuhkan keterampilan praktis seperti penggunaan jadwal visual, sudut tenang (calm corner), kartu istirahat, dan teknik de-eskalasi. Literatur internasional menunjukkan bahwa strategi-strategi ini efektif dalam mengurangi ledakan emosional dan mempercepat pemulihan siswa yang mengalami disregulasi . Keempat, kolaborasi dengan keluarga dan profesional. Partisipan menyadari pentingnya komunikasi dengan orang tua, namun mengaku tidak memiliki kerangka kerja untuk melakukan kolaborasi yang konstruktif dan berkelanjutan.

Strategi Pengelolaan Kelas: Antara Intuisi dan Inovasi

Meskipun menghadapi keterbatasan, observasi mengungkap beberapa strategi yang dikembangkan partisipan secara intuitif dan menunjukkan efektivitas terbatas namun bermakna. Strategi pertama, pengecualian fleksibel terhadap aturan kelas. Beberapa partisipan mengizinkan siswa ADHD untuk berdiri atau berjalan di belakang kelas ketika merasa gelisah, atau memberikan waktu istirahat tambahan ketika siswa autisme menunjukkan tanda-tanda kelelahan sensorik. Literatur tentang mikro-strategi inklusif mengonfirmasi bahwa pengecualian semacam ini dapat menjadi strategi efektif di tingkat mikro, dengan catatan bahwa negosiasi dengan siswa lain mengenai keadilan pengecualian menjadi kunci penerimaan sosial .

Strategi kedua, pemberian peran dan tanggung jawab spesifik. Seorang partisipan menunjuk siswa ADHD yang sangat aktif sebagai "petugas absensi" atau "pengatur barisan," yang menurutnya membantu siswa tersebut merasa dihargai dan mengurangi perilaku disruptif. Strategi ini selaras dengan temuan bahwa pemberian peran reflektif dapat membantu siswa neurodivergent berkembang secara positif .

Strategi ketiga, modifikasi penilaian. Seluruh partisipan melaporkan tidak menggunakan Kriteria Ketuntasan Minimal yang sama untuk siswa neurodivergent. Penilaian lebih menekankan pada proses, usaha, dan perubahan perilaku dibandingkan hasil akhir.

Seorang partisipan menyatakan: *"Nilainya tidak bisa sama dengan yang lain. Yang penting dia mau mencoba dan ada kemajuan."* Fleksibilitas ini konsisten dengan praktik yang dilaporkan dalam literatur, meskipun tanpa PPI tertulis, penilaian semacam ini rentan terhadap inkonsistensi dan subjektivitas .

Namun, strategi-strategi tersebut belum terintegrasi dalam kerangka yang sistematis dan belum dievaluasi efektivitasnya secara formal. Observasi menunjukkan bahwa ketika strategi intuitif gagal misalnya ketika siswa autisme mengalami tantrum berat guru kembali pada respons default berupa pengeluaran siswa dari kelas, yang berpotensi memperkuat siklus penghindaran dan mengurangi waktu belajar siswa tersebut.

SIMPULAN

Penelitian ini menyimpulkan bahwa hambatan guru reguler dalam memfasilitasi siswa neurodivergent meliputi keterbatasan pedagogik, minimnya strategi pengelolaan kelas, serta kurangnya dukungan kelembagaan. Kebutuhan pelatihan mencakup pemahaman autisme dan ADHD, pembelajaran berdiferensiasi, regulasi sensori, manajemen perilaku, dan kolaborasi dengan keluarga serta profesional. Strategi guru masih bersifat intuitif dan belum dievaluasi secara sistematis. Kesenjangan kompetensi bukan sekadar persoalan individu, melainkan juga akibat keterbatasan dukungan institusional. Penelitian merekomendasikan pelatihan kontekstual, penambahan GPK, dan penyediaan sumber daya ramah sensori. Penelitian selanjutnya perlu memperluas wilayah dan melibatkan perspektif siswa serta orang tua.

DAFTAR PUSTAKA

Ardy, R. P., & Budiarti, R. (2025). Penerapan Model Pembelajaran Diferensiatif Dalam Pendidikan Kesetaraan Setara Sekolah Dasar. *Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*, 8(2), 112–125.

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE Publications.

Dewi, N. K., Dkk. (2024). Pengetahuan Awal Guru Tentang Anak Berkebutuhan Khusus Dan Efikasi Diri Dalam Pendidikan Inklusif. *Jurnal Pendidikan Inklusi Indonesia*, 6(1), 45–62.

Efendi, M. (2020). *Pengantar Psikopedagogik Anak Berkelainan*. Bumi Aksara.

Engelbrecht, P., Dkk. (2020). Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Cross-Cultural Perspective. *International Journal Of Inclusive Education*, 24(5), 502–518. Https://Doi.Org/10.1080/13603116.2018.1468495

Fitriatun, E., & Nopita, D. (2022). Sikap Guru Terhadap Pendidikan Inklusi Di Sekolah Dasar. *Jurnal Pendidikan Dasar Nusantara*, 7(2), 210–225.

Hamidaturrohmah, H. (2023). Identifikasi Dan Pendampingan Anak Berkebutuhan Khusus Di Sekolah Inklusif. *Jurnal Pengabdian Masyarakat Pendidikan*, 5(3), 88–102.

Iryani, E., Dkk. (2023). Tantangan Guru Dalam Pembelajaran Berdiferensiasi Di Kelas Inklusif. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 29(1), 55–70.

Marfu'ah, S., Dkk. (2025). Evaluasi Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi Dalam Kurikulum Merdeka: Kesiapan Guru Dan Asesmen Menyeluruh. *Jurnal Penelitian Pendidikan*, 42(1), 1–18.

Minsih, M., Dkk. (2021). Budaya Sekolah Inklusif Dan Kolaborasi Pemangku Kepentingan Di Sekolah Dasar. *Jurnal Manajemen Pendidikan*, 16(2), 133–148.
Musyafira, R., & Hendriani, W. (2021). Peran Sikap Guru Dalam Keberhasilan Pendidikan Inklusif Di Indonesia. *Jurnal Psikologi Pendidikan Dan Perkembangan*, 10(1), 33–48.
Muzdalifah, F., & Billah, A. (2022). Hubungan Pengetahuan Dan Efikasi Diri Guru Terhadap Siswa Berkebutuhan Khusus. *Jurnal Studi Pendidikan Islam*, 5(2), 77–92.
Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 13 Tahun 2020 Tentang Akomodasi Yang Layak Bagi Peserta Didik Penyandang Disabilitas. (2020). Sekretariat Negara.
Putri, A. A., & Hamdan, S. R. (2021). Sikap Guru Sebagai Determinan Keberhasilan Inklusi Di Sekolah Dasar. *Jurnal Pendidikan Inklusif*, 3(1), 22–38.
Rahmadayanti, D., & Hartoyo, A. (2022). Pembelajaran Berdiferensiasi Dalam Kurikulum Merdeka: Tuntutan Dan Tantangan Bagi Guru. *Jurnal Basicedu*, 6(6), 10123–10134.
Rahmawati, F. (2023). Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi Di Sekolah Dasar: Tantangan Teknis Dan Konseptual. *Jurnal Pendidikan Dasar*, 14(2), 190–205.
Sahna, N. N., Dkk. (2024). Respons Guru Terhadap Pendidikan Inklusi Dan Keyakinan Diri Mengajar Di Kelas Inklusif. *Jurnal Psikologi Sosial Pendidikan*, 12(1), 55–72.
Saloviita, T. (2020). Teacher Attitudes Towards Inclusive Education: A Meta-Analysis. *European Journal Of Special Needs Education*, 35(4), 453–469. Https://Doi.Org/10.1080/08856257.2019.1702717
Sarnoto, A. Z. (2024). Tantangan Implementasi Kurikulum Merdeka Dalam Pendidikan Inklusif. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, 13(1), 67–82.
Savolainen, H., Dkk. (2022). Teacher Efficacy And Attitudes Towards Inclusive Education: A Cross-National Study. *Teaching And Teacher Education*, 110, 103–118.
Somad, A., Haryanto, H., & Darsinah, D. (2024). Sumber Daya Manusia Dan Infrastruktur Pendidikan Inklusif Di Sekolah Dasar. *Jurnal Manajemen Pendidikan*, 19(1), 44–59.
Syamsi, I., & Noormiyanto, F. (2024). Fragmentasi Antara Guru, Profesional, Dan Orang Tua Dalam Pendidikan Inklusif Indonesia. *Jurnal Pendidikan Luar Biasa*, 10(2), 155–170.
Tamami, F., Dkk. (2025). Dualisme Kebijakan Dan Disparitas Sumber Daya Pendidikan Inklusif. *Jurnal Kebijakan Pendidikan*, 8(1), 1–20.
Tarishah, S., Dkk. (2025). Kepemimpinan Kepala Sekolah Dan Institusionalisasi Program Pembelajaran Individual. *Jurnal Kepemimpinan Pendidikan*, 7(2), 88–104.
Widyana, R., & Nurwahyuni, S. (2024). Efikasi Diri Dan Kecenderungan Burnout Pada Guru Sekolah Inklusi. *Jurnal Psikologi Klinis Indonesia*, 11(1), 33–48.
Wijaya, A., Dkk. (2023). Faktor Penghambat Implementasi Pendidikan Inklusi: Ketiadaan Guru Pendamping Khusus. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 9(1), 12–28.
Yuliantari, N. P., & Widyasari, C. (2020). Beban Kerja Dan Kelelahan Emosional Guru Di Sekolah Inklusif. *Jurnal Psikologi Pendidikan Indonesia*, 8(2), 101–116.
Yunitasari, R., & Lasmawan, I. W. (2025). Kurangnya Pelatihan Dan Pemahaman Identifikasi Kebutuhan Belajar Sebagai Hambatan Akses Pendidikan Inklusif. *Jurnal Pendidikan Dasar Indonesia*, 10(1), 45–60.
Zulvira, R., Dkk. (2023). Pelatihan Penerapan Strategi Pembelajaran Inklusif Bagi Guru Sekolah Dasar. *Komunita: Jurnal Pengabdian Dan Pemberdayaan Masyarakat*, 4(1), 1–12.