

PERAN PENDIDIKAN INKLUSIF DALAM PEMBERDAYAAN ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS DI KOTA MAKASSAR

Haerul^{1*}, Nasir²

^{1,2}Jurusan Ilmu Administrasi, Fakultas Ilmu Sosial dan Hukum, Universitas Negeri Makassar, Indonesia

*Email: lecture.id88@gmail.com

ABSTRAK

Pendidikan inklusif merupakan pendekatan yang bertujuan memastikan akses dan keadilan pendidikan bagi semua anak, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK). Namun, pelaksanaannya di tingkat sekolah masih menghadapi berbagai tantangan. Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis peran pendidikan inklusif dalam pemberdayaan ABK di Kota Makassar, dengan fokus pada tiga aspek utama: penguatan kemandirian, peningkatan partisipasi sosial, dan pengembangan kemampuan akademik. Metode penelitian menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif, data diperoleh melalui observasi, wawancara, dan dokumentasi pada beberapa sekolah inklusi. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pendidikan inklusif mendorong kemandirian, partisipasi sosial, dan secara terbatas mendukung potensi akademik ABK. Faktor pendukung mencakup komitmen sekolah, dukungan orang tua, dan kerja sama lintas sektor. Hambatan utamanya adalah keterbatasan guru pendamping, minimnya pelatihan, serta stigma sosial. Simpulan penelitian ini menekankan bahwa pendidikan inklusif memiliki potensi sebagai alat pemberdayaan ABK, namun masih memerlukan penguatan sistemik dan transformasi budaya sekolah.

Kata Kunci: pendidikan inklusif, pemberdayaan, anak berkebutuhan khusus, partisipasi sosial, kemandirian

ABSTRACT

Inclusive education is an approach that aims to ensure access and equity in education for all children, including children with special needs (ABK). However, its implementation at the school level still faces various challenges. This study aims to analyze the role of inclusive education in empowering children with special needs (ABK) in Makassar City, focusing on three main aspects: strengthening independence, increasing social participation, and developing academic skills. The research method used a descriptive qualitative approach, with data obtained through observation, interviews, and documentation at several inclusive schools.. The results of the study show that inclusive education encourages independence, social participation, and to a limited extent supports the academic potential of ABK. Supporting factors include school commitment, parental support, and cross-sector cooperation. The main obstacles are the limited number of accompanying teachers, lack of training, and social stigma. The conclusion of this study emphasizes that inclusive education has the potential as a tool for empowering ABK, but it still requires systemic strengthening and school culture transformation.

Keywords: *inclusive education, empowerment, children with special needs, social participation, independence*

PENDAHULUAN

Pendidikan merupakan hak dasar yang dijamin bagi setiap individu, tanpa terkecuali, termasuk bagi anak-anak berkebutuhan khusus (ABK). Hak ini dijamin secara hukum dalam berbagai regulasi nasional dan internasional, seperti Undang- Undang Nomor 20 Tahun 2023 tentang Sistem Pendidikan Nasional yang menyatakan bahwa setiap

warga negara berhak memperoleh pendidikan tanpa diskriminasi. Dalam kerangka tersebut, pendidikan inklusif hadir sebagai pendekatan transformatif yang bertujuan untuk menyediakan akses pendidikan yang setara dan bermartabat bagi semua peserta didik, termasuk mereka yang memiliki keterbatasan fisik, intelektual, sosial, maupun emosional (Ainscow, 2005).

Namun demikian, implementasi pendidikan inklusif di Indonesia masih menghadapi tantangan besar baik secara struktural maupun kultural. Data dari Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset dan Teknologi (2022) menunjukkan bahwa hanya sekitar 18% dari total ABK di Indonesia yang telah memperoleh layanan pendidikan inklusif. Ini mengindikasikan masih lemahnya keterjangkauan layanan pendidikan yang ramah terhadap kebutuhan khusus. Di tingkat lokal, khususnya di Kota Makassar, pemerintah daerah telah merintis sejumlah sekolah inklusif sebagai bagian dari upaya mewujudkan pemerataan pendidikan. Namun, temuan lapangan menunjukkan bahwa keberadaan sekolah-sekolah inklusif tersebut belum sepenuhnya berhasil memberdayakan ABK, terutama dalam pengembangan kemandirian, kepercayaan diri, dan partisipasi sosial (Marsidi, 2021).

Pendidikan inklusif tidak hanya dari aspek kebijakan dan akses, tetapi juga dari kualitas proses pembelajaran yang mengakomodasi perbedaan individu. Pendidikan inklusif menuntut adanya strategi pembelajaran adaptif, sikap penerimaan dari lingkungan sekolah, serta dukungan lintas sektor sebagai prasyarat keberhasilan (Booth & Ainscow, 2002). Dalam perspektif teori sosial, pendekatan ini dapat dijelaskan melalui teori ekuitas sosial, yang menekankan bahwa keadilan pendidikan berarti memberikan layanan sesuai kebutuhan unik setiap peserta didik, bukan memperlakukan semua secara identic (Slee, 2011). Pandangan ini juga sejalan dengan teori pemberdayaan sosial, yang menekankan peningkatan kapasitas individu agar mampu berpartisipasi aktif dalam kehidupan sosial dan mengambil kendali atas keputusan yang memengaruhi kehidupannya (Zimmerman, 2000).

Studi-studi sebelumnya telah memberikan kontribusi penting terhadap pemahaman tentang pelaksanaan pendidikan inklusif. Misalnya, penelitian Mufidah, Affandi, & Ermiana (2021) menemukan bahwa sebagian besar guru di sekolah inklusif belum memiliki kompetensi memadai dalam menangani ABK, terutama akibat kurangnya pelatihan profesional. Penelitian Ginting, Darmayanti, Wianto, & Yuwono (2025) menggarisbawahi bahwa rendahnya sensitivitas sosial di lingkungan sekolah menjadi hambatan bagi proses integrasi sosial ABK. Sementara itu, Widaningsih & Herawati (2023) menyoroti peran orang tua sebagai agen penting dalam mendukung keberhasilan anak di sekolah inklusif. Studi lainnya oleh Setyawati, Zakiah, Saputri, Ramadhani, & Maulidina (2024)

mengungkap bahwa banyak sekolah inklusif belum memiliki fasilitas pembelajaran yang memadai bagi ABK. Akan tetapi, sebagian besar kajian tersebut masih berfokus pada aspek implementasi atau hambatan struktural, tanpa mengkaji secara menyeluruh dimensi pemberdayaan sebagai capaian utama dari pendidikan inklusif.

Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa terdapat kesenjangan penelitian dalam mengaitkan pendidikan inklusif dengan konsep pemberdayaan anak berkebutuhan khusus secara lebih komprehensif, khususnya pada konteks perkotaan seperti Kota Makassar yang memiliki kompleksitas sosial dan kebijakan yang berbeda dibanding wilayah rural. Penelitian ini memiliki kebaruan (novelty) dalam melihat pendidikan inklusif tidak hanya sebagai strategi akses pendidikan, tetapi juga sebagai alat transformasi sosial untuk memperkuat kemampuan, kemandirian, dan partisipasi sosial ABK secara berkelanjutan.

Oleh karena itu, penelitian ini bertujuan untuk menganalisis peran pendidikan inklusif dalam pemberdayaan anak berkebutuhan khusus di Kota Makassar, serta mengidentifikasi faktor-faktor pendukung dan penghambat yang memengaruhi pencapaian tujuan tersebut. Melalui pendekatan ini, diharapkan hasil penelitian dapat memberikan kontribusi terhadap pengembangan kebijakan dan praktik pendidikan inklusif yang lebih berorientasi pada keadilan sosial dan pemberdayaan.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis studi deskriptif, karena fokus utama penelitian adalah untuk menggambarkan secara mendalam dan menyeluruh bagaimana peran pendidikan inklusif berkontribusi terhadap pemberdayaan anak berkebutuhan khusus (ABK) dalam konteks sekolah inklusi di Kota Makassar. Pendekatan ini dipilih karena mampu menggali makna, pengalaman, dan persepsi langsung dari para pelaku yang terlibat dalam proses pendidikan inklusif secara alamiah (Creswell, 2012). Penelitian ini dilaksanakan selama tiga bulan, mulai dari bulan April hingga Juni 2025, dengan lokasi utama pada empat sekolah dasar dan menengah yang telah ditetapkan oleh Dinas Pendidikan Kota Makassar sebagai pelaksana pendidikan inklusif. Lokasi dipilih berdasarkan variasi jenjang pendidikan, latar sosial budaya siswa, dan pengalaman institusi dalam menyelenggarakan pendidikan inklusif.

Sasaran utama penelitian ini adalah memperoleh pemahaman kontekstual dan holistik mengenai bagaimana pendidikan inklusif tidak hanya diimplementasikan, tetapi juga berfungsi sebagai sarana pemberdayaan sosial, psikologis, dan akademik bagi ABK. Informan penelitian terdiri atas kepala sekolah, guru kelas atau guru pendamping khusus,

orang tua siswa ABK, serta ABK itu sendiri yang dianggap mampu menyampaikan pengalaman dan persepsinya. Pemilihan informan dilakukan secara purposive, dengan mempertimbangkan keterlibatan langsung mereka dalam proses pendidikan inklusif serta pengalaman minimal dua tahun dalam interaksi dengan ABK di lingkungan sekolah. Jumlah informan ditentukan berdasarkan prinsip ketercukupan informasi (data saturation), yaitu ketika informasi yang diperoleh sudah berulang dan tidak memberikan wawasan baru yang signifikan.

Prosedur penelitian diawali dengan tahap pra-lapangan, yaitu identifikasi lokasi dan perizinan. Selanjutnya dilakukan pengumpulan data melalui observasi non-partisipatif terhadap interaksi pembelajaran dan dinamika sosial ABK di kelas, disusul dengan wawancara mendalam (in-depth interview) menggunakan panduan semi-terstruktur, serta pengumpulan dokumen seperti kurikulum sekolah, rencana pembelajaran, notulen rapat inklusi, serta dokumentasi kegiatan ekstrakurikuler yang melibatkan ABK.

Instrumen utama dalam penelitian ini adalah peneliti sendiri sebagai instrumen kunci (key instrument), dibantu dengan lembar observasi, panduan wawancara, dan format dokumentasi yang disusun berdasarkan indikator keberdayaan ABK (misalnya: kemandirian, partisipasi, rasa percaya diri, dan keterlibatan sosial). Teknik pengumpulan data dilakukan secara triangulatif: observasi, wawancara, dan dokumentasi untuk memperkuat validitas hasil.

Data dianalisis menggunakan model analisis interaktif dari Huberman (2014), yang meliputi tiga tahapan utama: reduksi data (menyortir dan menyederhanakan data yang relevan), penyajian data (menyusun informasi secara sistematis dalam bentuk naratif atau matriks), dan penarikan kesimpulan serta verifikasi. Keabsahan data dijamin melalui triangulasi teknik (penggunaan berbagai metode), triangulasi sumber (membandingkan informasi dari berbagai informan), serta *member checking* (memastikan hasil interpretasi sesuai dengan pemahaman informan). Semua proses dilakukan dengan mempertimbangkan prinsip etika penelitian, termasuk jaminan kerahasiaan identitas dan persetujuan partisipasi dari para informan. Melalui prosedur ini, penelitian diharapkan dapat menghasilkan gambaran yang utuh, kontekstual, dan bermakna mengenai praktik pendidikan inklusif dan sejauh mana pendekatan tersebut mampu memberdayakan ABK secara nyata dalam kehidupan sekolah dan sosialnya di Kota Makassar.

HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

Penelitian ini mengungkap beberapa temuan utama terkait peran pendidikan

inklusif dalam pemberdayaan anak berkebutuhan khusus (ABK) di Kota Makassar. Data diperoleh dari wawancara mendalam, observasi, dan dokumentasi di empat sekolah inklusi yang menjadi lokasi penelitian. Temuan-temuan tersebut diklasifikasikan dalam tiga aspek utama pemberdayaan: kemandirian pribadi, partisipasi sosial, dan pengembangan potensi akademik.

1. Pendidikan Inklusif Mendorong Kemandirian ABK

Salah satu temuan utama dalam penelitian ini adalah bahwa pendidikan inklusif berkontribusi signifikan terhadap peningkatan kemandirian anak berkebutuhan khusus (ABK), baik dalam konteks personal, akademik, maupun sosial. Kemandirian ini tercermin dari kemampuan ABK untuk menjalankan aktivitas sehari-hari tanpa ketergantungan penuh pada guru atau orang tua. Berdasarkan hasil wawancara, sebagian besar guru dan orang tua menyatakan adanya perubahan positif pada anak sejak mengikuti sistem pendidikan inklusif. Anak-anak mulai menunjukkan inisiatif dalam hal-hal kecil, seperti mengenakan seragam sendiri, menyiapkan alat tulis, membersihkan meja, hingga berani mengajukan pertanyaan atau menjawab saat proses pembelajaran berlangsung.

Hasil observasi mendukung pernyataan tersebut, di mana peneliti menemukan bahwa ABK mulai dilibatkan secara aktif dalam rutinitas kelas, misalnya membagikan buku, menyampaikan hasil kerja kelompok, dan berinteraksi dalam diskusi terbuka. Meskipun masih terdapat peran guru pendamping dalam membimbing, tetapi proses ini menjadi media yang efektif untuk membentuk rasa percaya diri dan tanggung jawab anak secara bertahap. Guru juga secara sadar menggunakan strategi pembelajaran yang fleksibel dan berbasis kebutuhan individual, seperti pemberian instruksi visual, penggunaan waktu tambahan, dan penguatan positif (positive reinforcement).

Temuan ini menguatkan konsep empowerment theory yang dikemukakan oleh Zimmerman (2000), yang menyatakan bahwa pemberdayaan individu melibatkan proses peningkatan kontrol atas kehidupannya sendiri, pengembangan kapasitas, serta partisipasi aktif dalam pengambilan keputusan. Dalam konteks pendidikan, empowerment muncul ketika anak diberi ruang untuk memilih, mengatur, dan mengambil tindakan atas dirinya sendiri, sesuai dengan kapasitas yang dimilikinya.

Lebih lanjut, Booth & Ainscow (2002) menekankan bahwa pendidikan inklusif yang sejati tidak hanya menyediakan ruang fisik bagi ABK di sekolah umum, tetapi juga menciptakan lingkungan sosial dan pedagogis yang memungkinkan setiap anak untuk tumbuh sesuai potensinya. Strategi pembelajaran yang responsif dan adaptif menjadi fondasi penting dalam mendorong kemandirian ini. Ketika anak diberikan kesempatan untuk mencoba, gagal, dan belajar dari proses tersebut, maka perkembangan kemandirian

tidak hanya terjadi secara teknis, tetapi juga secara psikologis dan sosial.

Namun, perlu dicatat bahwa upaya membangun kemandirian ABK tidak terlepas dari tantangan yang dihadapi oleh sekolah. Salah satu hambatan utama yang ditemukan adalah keterbatasan jumlah guru pendamping khusus (GPK) yang kompeten. Tidak semua sekolah memiliki tenaga pendukung yang cukup, sehingga dalam beberapa kasus, ABK harus bergantung pada guru kelas yang belum sepenuhnya terlatih dalam pendekatan diferensiasi atau strategi pembelajaran inklusif. Selain itu, beban administratif guru dan kurangnya pelatihan berkelanjutan juga menjadi kendala dalam memberikan bimbingan yang konsisten untuk mendorong kemandirian anak.

Keterbatasan tenaga pendukung ini berdampak langsung terhadap mutu pembelajaran inklusif. Dalam banyak kasus, guru kelas reguler harus mengambil peran ganda sebagai pengajar dan pendamping ABK, padahal sebagian besar belum terlatih dalam strategi pembelajaran diferensiasi, adaptasi kurikulum, maupun asesmen kebutuhan individual. Akibatnya, proses pembelajaran sering kali berfokus pada pencapaian akademik umum dan belum sepenuhnya mengakomodasi kebutuhan individual ABK. Hal ini berimplikasi pada rendahnya efektivitas program pemberdayaan dan pengembangan kemandirian ABK, terutama dalam aspek pengambilan keputusan, komunikasi sosial, dan keterampilan hidup sehari-hari.

Analisis ini menunjukkan bahwa tantangan struktural dalam ketersediaan tenaga profesional berdampak sistemik terhadap mutu layanan pendidikan inklusif dan pencapaian tujuan pemberdayaan ABK. Oleh karena itu, diperlukan kebijakan penguatan kapasitas guru melalui program pelatihan berkelanjutan, sertifikasi kompetensi GPK, dan insentif bagi sekolah inklusif yang aktif melakukan kolaborasi lintas sektor. Kolaborasi ini dapat melibatkan pemerintah daerah, perguruan tinggi, lembaga psikologi pendidikan, dan organisasi non-pemerintah (NGO) untuk memberikan dukungan profesional dan pengawasan mutu yang lebih terstruktur. Dengan demikian, tantangan dalam implementasi pendidikan inklusif tidak hanya dapat diminimalkan, tetapi juga diubah menjadi peluang untuk memperkuat kualitas pembelajaran dan memperluas dampak pemberdayaan ABK secara berkelanjutan.

Oleh karena itu, pendidikan inklusif yang efektif dalam mendorong kemandirian ABK membutuhkan dukungan sistemik: mulai dari kebijakan yang menjamin ketersediaan sumber daya manusia, pelatihan guru secara periodik, hingga keterlibatan orang tua dalam proses pendidikan. Tanpa dukungan ini, inklusi hanya akan menjadi proses integrasi fisik tanpa transformasi sikap dan kemandirian yang sesungguhnya.

2. Pendidikan Inklusif Meningkatkan Partisipasi Sosial ABK

Salah satu dampak positif dari implementasi pendidikan inklusif yang teridentifikasi dalam penelitian ini adalah meningkatnya partisipasi sosial anak berkebutuhan khusus (ABK) di lingkungan sekolah. Keterlibatan ABK dalam ruang kelas reguler secara nyata telah memperluas peluang mereka untuk membangun relasi interpersonal dengan teman sebaya. Dari hasil wawancara dengan guru dan orang tua, terungkap bahwa anak-anak reguler mulai menunjukkan sikap empati dan toleransi, yang sebelumnya tidak muncul sebelum kehadiran ABK dalam ruang kelas yang sama. Sikap penerimaan ini menjadi elemen penting dalam membentuk interaksi sosial yang positif.

Observasi lapangan menunjukkan bahwa sebagian besar ABK mulai berani terlibat dalam diskusi kelompok, permainan di luar kelas, hingga kegiatan harian seperti menyapu kelas atau memimpin doa. Perubahan ini tidak hanya mencerminkan keberanian individual, tetapi juga merupakan cerminan lingkungan belajar yang mendukung. Beberapa siswa reguler bahkan tampak secara aktif membantu ABK tanpa diminta, yang menandakan mulai terbentuknya budaya saling memahami dan menghargai perbedaan. Interaksi yang terjadi bukan hanya bersifat toleransi pasif, tetapi lebih pada bentuk kolaborasi aktif yang mendorong ABK untuk berani tampil, menyampaikan pendapat, dan membentuk relasi yang lebih luas.

Temuan ini sejalan dengan prinsip inklusi sosial yang dikemukakan oleh Slee (2011), bahwa pendidikan inklusif tidak cukup hanya memasukkan ABK ke dalam kelas reguler, tetapi juga menuntut adanya perubahan nilai, norma, dan struktur sosial dalam komunitas sekolah. Pendidikan inklusif yang ideal menempatkan keberagaman sebagai kekuatan, bukan hambatan. Dengan demikian, peningkatan partisipasi sosial ABK menjadi indikator penting bahwa sekolah telah mulai bergerak dari sekadar integrasi menuju inklusi yang transformatif.

Namun demikian, hambatan struktural dan kultural masih ditemukan. Beberapa guru dan orang tua mengungkapkan bahwa ABK sering kali hanya dilibatkan dalam kegiatan pembelajaran formal, namun terpinggirkan dalam kegiatan ekstrakurikuler, seperti olahraga, seni, atau kegiatan sekolah lainnya. Dalam beberapa kasus, ABK hanya menjadi “penonton” dalam lomba antar-kelas atau pentas seni karena anggapan bahwa mereka tidak mampu mengikuti ritme kegiatan. Stigma sosial dan rendahnya ekspektasi terhadap kemampuan ABK menjadi faktor utama yang membatasi partisipasi mereka secara menyeluruh.

Kondisi ini menunjukkan bahwa meskipun inklusi fisik telah terwujud, namun inklusi sosial belum sepenuhnya berjalan. Beberapa sekolah masih belum memiliki kebijakan internal yang tegas tentang perlakuan setara terhadap ABK dalam semua aspek

kehidupan sekolah. Selain itu, guru belum semuanya mendapatkan pelatihan dalam membangun kegiatan kolaboratif yang inklusif, di mana ABK bisa berperan aktif sesuai dengan kemampuannya, bukan hanya diberi ruang secara simbolik.

Fenomena ini dapat dijelaskan melalui Teori *Whole Education Approach* (Kenny et al., 2023), yang menekankan bahwa inklusi sejati harus mencakup dimensi fisik, sosial, dan sistemik secara terpadu. Pendekatan ini melihat pendidikan inklusif sebagai sistem ekosistem yang menyeluruh (*whole system*), di mana sekolah, keluarga, komunitas, dan kebijakan publik harus bekerja secara sinergis. Ketika hanya aspek fisik yang dipenuhi (misalnya ABK diterima di sekolah reguler), tetapi sistem pendukung seperti pelatihan guru, kebijakan sekolah, dan budaya inklusif belum berjalan, maka inklusi sosial tidak akan tercapai secara substansial.

Oleh karena itu, peningkatan partisipasi sosial ABK melalui pendidikan inklusif harus dipahami sebagai proses jangka panjang yang membutuhkan perubahan budaya sekolah secara menyeluruh mulai dari desain kurikulum, pelatihan guru, hingga pembiasaan nilai-nilai kesetaraan dan keberagaman di kalangan siswa. Upaya ini harus didukung oleh kebijakan yang mendorong integrasi penuh ABK dalam semua aktivitas sekolah, serta keterlibatan komunitas yang lebih luas, termasuk orang tua dan masyarakat sekitar sekolah. Tanpa perubahan nilai institusional, pendidikan inklusif berisiko menjadi praktik integrasi semu yang tidak memberi ruang partisipasi sosial secara utuh bagi ABK.

3. Pendidikan Inklusif Mendukung Potensi Akademik ABK secara Terbatas

Dalam konteks capaian akademik, hasil penelitian menunjukkan bahwa pendidikan inklusif memberikan dampak positif, meskipun dalam tingkat yang bervariasi antar individu. Sejumlah ABK di sekolah inklusi di Kota Makassar mengalami peningkatan dalam kemampuan membaca, menulis, dan berhitung dasar. Peningkatan ini terutama terlihat pada siswa dengan hambatan belajar ringan, yang mendapatkan perhatian individual dari guru atau guru pendamping. Keberhasilan ini sebagian besar dipengaruhi oleh adanya adaptasi kurikulum dan penyesuaian strategi pembelajaran yang disesuaikan dengan karakteristik dan kebutuhan tiap anak.

Adaptasi yang dilakukan oleh guru mencakup penyederhanaan materi, penggunaan alat bantu visual dan audio, serta penerapan sistem penilaian formatif yang berfokus pada proses, bukan hanya hasil. Sekolah-sekolah yang memiliki akses terhadap pelatihan guru, layanan psikolog, dan kolaborasi dengan terapis okupasi atau wicara menunjukkan hasil yang lebih signifikan dalam mendukung perkembangan akademik ABK. Misalnya, salah satu sekolah yang bekerja sama dengan pusat layanan disabilitas mampu merancang pembelajaran berbasis proyek sederhana, yang efektif meningkatkan

pemahaman ABK dalam mata pelajaran tematik.

Namun demikian, upaya pengembangan potensi akademik ABK di sekolah inklusi masih menghadapi berbagai keterbatasan. Banyak guru yang mengaku kesulitan melakukan modifikasi pembelajaran secara konsisten, karena keterbatasan waktu, beban administrasi yang tinggi, serta minimnya pelatihan teknis khusus. Hal ini diperkuat oleh temuan Mufidah et al. (2021), yang menyatakan bahwa sebagian besar guru reguler belum memiliki kompetensi profesional dalam menangani ABK, terutama dalam aspek perencanaan pembelajaran individual dan asesmen diferensial.

Masalah lainnya adalah tingginya ketergantungan ABK pada guru pendamping, terutama pada anak dengan hambatan sedang hingga berat. Ketergantungan ini disebabkan oleh ketidaksiapan sistem pembelajaran yang inklusif secara menyeluruh, sehingga anak cenderung hanya mampu belajar dengan bantuan intensif. Dalam jangka panjang, kondisi ini dapat menghambat proses kemandirian belajar dan penguatan kemampuan akademik yang berkelanjutan, karena ABK tidak dibiasakan belajar secara aktif dan mandiri. Selain itu, sebagian sekolah belum memiliki standar evaluasi yang fleksibel terhadap capaian akademik ABK. Sering kali, siswa dinilai menggunakan kriteria yang sama dengan siswa reguler, tanpa mempertimbangkan kebutuhan dan potensi individual mereka. Hal ini menyebabkan capaian akademik ABK tidak sepenuhnya terukur secara adil, bahkan berisiko memunculkan persepsi gagal belajar, baik dari pihak sekolah maupun orang tua.

Situasi ini mencerminkan bahwa pendidikan inklusif belum sepenuhnya diterjemahkan dalam praktik pedagogis yang menyeluruh dan berkelanjutan. Seharusnya, seperti yang disampaikan oleh Florian & Black-Hawkins (2011), inklusi dalam pembelajaran menuntut terciptanya pedagogi yang responsif, yaitu pembelajaran yang adaptif terhadap keberagaman siswa, bukan sekadar memasukkan ABK ke dalam ruang kelas reguler. Dengan demikian, pengembangan potensi akademik ABK dalam sistem pendidikan inklusif masih bersifat parsial dan tergantung pada kapasitas sekolah. Dibutuhkan kebijakan yang lebih kuat dalam menyediakan pelatihan rutin bagi guru, memperkuat kolaborasi lintas profesional (guru-psikolog-terapis), serta merancang kurikulum fleksibel yang benar-benar berorientasi pada kebutuhan individual ABK. Tanpa langkah strategis tersebut, pendidikan inklusif akan sulit menjadi instrumen yang efektif dalam memberdayakan ABK secara akademik.

4. Faktor Pendukung dan Penghambat Pemberdayaan ABK

Keberhasilan pemberdayaan anak berkebutuhan khusus (ABK) dalam lingkungan pendidikan inklusif sangat dipengaruhi oleh keberadaan faktor-faktor pendukung

maupun penghambat, baik yang berasal dari internal sekolah maupun dari lingkungan eksternal. Hasil penelitian menunjukkan bahwa terdapat beberapa faktor pendukung utama yang memungkinkan terciptanya ruang pemberdayaan bagi ABK.

Pertama, komitmen kepala sekolah dan guru menjadi fondasi awal yang menentukan arah implementasi pendidikan inklusif. Sekolah-sekolah yang memiliki pimpinan dengan visi inklusif dan sikap terbuka terhadap keberagaman cenderung lebih progresif dalam mengembangkan program, membangun komunikasi dengan orang tua, serta mendorong budaya sekolah yang ramah terhadap ABK. Kepala sekolah yang aktif dalam advokasi kebijakan dan pengalokasian anggaran untuk kebutuhan ABK menunjukkan hasil yang lebih baik dalam aspek pemberdayaan siswa. Kedua, dukungan orang tua terbukti berperan besar dalam proses pemberdayaan. Orang tua yang terlibat aktif dalam kegiatan sekolah dan berkomunikasi intens dengan guru mampu memperkuat keberanian dan rasa percaya diri anak. Hubungan yang harmonis antara rumah dan sekolah menciptakan konsistensi dalam pola asuh dan strategi pembelajaran. Bahkan dalam beberapa kasus, orang tua berinisiatif menyediakan fasilitas tambahan atau terapi lanjutan di luar sekolah demi mendukung perkembangan anak. Ketiga, kerja sama lintas sektor menjadi aspek penting yang memperkuat sistem pendidikan inklusif. Kolaborasi antara pihak sekolah, dinas pendidikan, psikolog, dan tenaga medis membuka akses layanan pendukung seperti asesmen psikologis, konseling, terapi perilaku, dan intervensi dini. Sekolah yang menjalin kemitraan dengan pusat layanan disabilitas atau lembaga sosial mampu memberikan layanan yang lebih komprehensif kepada ABK.

Namun demikian, proses pemberdayaan ABK masih menghadapi berbagai hambatan struktural dan kultural yang menghambat pencapaian potensi anak secara optimal. Salah satu hambatan paling krusial adalah keterbatasan jumlah dan kompetensi guru pendamping khusus (GPK). Tidak semua sekolah memiliki GPK yang terlatih dan tersedia secara penuh waktu. Dalam beberapa sekolah, satu GPK harus menangani beberapa siswa dengan kebutuhan yang berbeda secara bersamaan, sehingga intervensi menjadi kurang efektif. Selain itu, masih terdapat rendahnya pemahaman guru reguler terhadap karakteristik ABK dan pendekatan pembelajaran yang sesuai. Banyak guru yang belum mendapatkan pelatihan khusus, sehingga cenderung menggunakan metode pengajaran konvensional yang tidak sesuai dengan kebutuhan anak. Akibatnya, ABK mengalami kesulitan dalam mengikuti pelajaran dan berisiko tersisih secara akademik maupun sosial.

Kurangnya fasilitas pendukung, seperti ruang layanan khusus, alat bantu belajar, dan materi ajar yang disesuaikan, juga menjadi kendala serius. Sekolah-sekolah di daerah dengan keterbatasan anggaran umumnya kesulitan dalam menyediakan infrastruktur fisik

maupun sumber daya teknologi yang mendukung proses belajar-mengajar inklusif. Tak kalah penting adalah persoalan stigma sosial yang masih melekat di sebagian warga sekolah, termasuk guru, siswa reguler, bahkan sebagian orang tua siswa. ABK kerap kali dianggap sebagai pengganggu suasana belajar, tidak mampu bersaing secara akademik, atau bahkan menjadi beban dalam kegiatan sekolah. Stigma ini menciptakan jarak sosial yang merusak semangat inklusi dan menghambat partisipasi aktif ABK dalam kehidupan sekolah.

Penelitian terbaru oleh Kaeni (2023) dan Hayun et al. (2024) menunjukkan bahwa sebagian besar sekolah inklusi, terutama di daerah dengan keterbatasan anggaran, belum mampu menyediakan sarana pembelajaran adaptif dan infrastruktur teknologi yang memadai bagi anak berkebutuhan khusus (ABK). Kondisi ini berdampak pada keterbatasan akses serta rendahnya efektivitas proses pembelajaran inklusif. Selain itu, permasalahan stigma sosial juga masih menjadi hambatan signifikan. Studi oleh Pandia et al. (2024) dan Novrizal (2024) mengungkapkan bahwa sebagian warga sekolah – termasuk guru, siswa reguler, dan orang tua – masih memandang ABK sebagai pengganggu proses belajar atau beban akademik. Stigma tersebut menimbulkan jarak sosial yang merusak semangat inklusi dan menghambat partisipasi aktif ABK dalam kehidupan sekolah. Temuan-temuan ini memperkuat pandangan bahwa tantangan pendidikan inklusif tidak hanya bersifat teknis, tetapi juga kultural dan struktural, sehingga memerlukan intervensi kebijakan, pelatihan guru, serta transformasi budaya sekolah agar inklusi sosial benar-benar terwujud.

Situasi ini mengindikasikan bahwa pendidikan inklusif di Indonesia, khususnya di Kota Makassar, belum sepenuhnya terintegrasi secara sistemik dan menyeluruh. Seperti yang dikemukakan oleh Ginting et al. (2025), pendidikan inklusif di Indonesia masih berada dalam tahap "setengah jalan", yaitu berada di antara niat kebijakan dan kenyataan pelaksanaan. Artinya, meskipun secara normatif sistem pendidikan telah mengakomodasi prinsip inklusif, namun dalam praktiknya masih banyak aspek yang belum berjalan sebagaimana mestinya. Oleh karena itu, diperlukan upaya kolektif dan kebijakan afirmatif yang lebih kuat untuk mengatasi hambatan-hambatan tersebut. Pemberdayaan ABK dalam pendidikan inklusif tidak hanya membutuhkan pendekatan pedagogis yang tepat, tetapi juga perubahan struktural, kebijakan, dan budaya sekolah yang mendukung keberagaman secara menyeluruh.

KESIMPULAN

Berdasarkan hasil penelitian, dapat disimpulkan bahwa pendidikan inklusif di Kota

Makassar memiliki peran penting dalam pemberdayaan anak berkebutuhan khusus (ABK), khususnya dalam mendorong kemandirian, meningkatkan partisipasi sosial, dan mendukung pengembangan potensi akademik, meskipun dengan hasil yang masih bervariasi. Pendidikan inklusif mendorong ABK untuk lebih percaya diri dan mandiri dalam kegiatan belajar maupun sosial, serta memberikan ruang bagi mereka untuk berinteraksi dan diterima oleh teman sebaya. Namun, penguatan potensi akademik masih terbatas karena kendala dalam adaptasi pembelajaran dan minimnya pelatihan bagi guru. Faktor pendukung utama pemberdayaan ABK meliputi komitmen kepala sekolah dan guru, dukungan orang tua, serta kolaborasi dengan pihak eksternal seperti psikolog dan dinas pendidikan. Sementara itu, hambatan yang dihadapi meliputi keterbatasan guru pendamping, rendahnya pemahaman guru umum terhadap karakteristik ABK, minimnya fasilitas pendukung, serta masih adanya stigma sosial. Dengan demikian, pendidikan inklusif memiliki potensi sebagai instrumen pemberdayaan ABK, namun implementasinya masih memerlukan penguatan secara sistemik dan kultural agar lebih optimal dan berkelanjutan.

REFERENSI

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. ERIC.
- Creswell, J. W. (2012). Research design: pendekatan kualitatif, kuantitatif, dan mixed.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Ginting, S., Darmayanti, T. E., Wianto, E., & Yuwono, A. A. (2025). Harapan dan Kenyataan: Implementasi Kurikulum Pendidikan Inklusi di Sekolah Dasar Negeri: Kota Bandung. *Ideas: Jurnal Pendidikan, Sosial, Dan Budaya*, 11(2), 9–18.
- Hayun, M., Khaerani, N., & Suryani, R. (2024). Implementation of Inclusive Education in Elementary Schools: A Case Study at SDN Lebak Bulus 02, Jakarta. *International Journal of Basic Learning and Education (IJBLE)*, 8(1), 45–56.
<https://ijble.com/index.php/journal/article/download/477/524>
- Huberman, A. (2014). Qualitative data analysis a methods sourcebook.
- Kaeni, K. (2023). The Obstacles of Inclusive Education Implementation in Indonesia: A Systematic Review. *International Journal of Multidisciplinary Research and Growth Evaluation*, 4(11), 122–131. <https://www.researchgate.net/publication/376982141>
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan T. (2022). *Data Pendidikan Inklusif Tahun 2021/2022*. Jakarta.
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2020). *Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*.

- Kenny, N., Frawley, D., & McCoy, S. (2023). *A Whole Education Approach to Inclusive Education: An Integrated Model to Guide Planning, Policy, and Provision*. *Education Sciences*, 13(9), 959. <https://doi.org/10.3390/educsci13090959>
- Marsidi, A. (2021). Evaluasi Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif di Kota Makassar. *JPI (Jurnal Pendidikan Inklusi)*, 5(1), 1-5.
- Mufidah, Y., Affandi, L. H., & Ermiana, I. (2021). Identifikasi Tantangan Yang Dihadapi Guru Dalam Implementasi Pendidikan Inklusif Di Sekolah Dasar Negeri 1 Gemel Dan Sekolah Dasar Negeri Batutulis. *Renjana Pendidikan Dasar*, 1(1), 1-9.
- Novrizal, N. (2024). *The Challenges of Inclusive Education Policy Implementation in Indonesia*. *Manajemen Ilmiah dan Edukasi Review*, 5(2), 120-134. <https://journals2.ums.ac.id/index.php/mier/article/download/4297/1214>
- Pandia, W. S. S., Nurbayani, R., & Lestari, F. (2024). *Social Stigma and Challenges in Inclusive Education Implementation in Indonesia*. *Al-Syfa Journal of Islamic Studies*, 6(1), 77-90. <https://journal.assyfa.com/index.php/ajis/article/view/322>
- Setyawati, R. C., Zakiah, L., Saputri, D. A., Ramadhani, N. S., & Maulidina, C. A. (2024). Pendidikan Multikultural Sebagai Landasan untuk Pemberdayaan Siswa Kebutuhan Khusus di SD: Studi Literatur. *Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan*, 9(2), 1243-1248.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Widaningsih, R., & Herawati, N. I. (2023). Peran Orang Tua Bagi Peserta Didik Berkebutuhan Khusus Dalam Penerapan Pendidikan Inklusif Disekolah Dasar. *Didaktik: Jurnal Ilmiah PGSD STKIP Subang*, 9(5), 3660-3666.
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. In *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). Springer.