



The Conditions and Challenges of Inclusive Education in Primary Schools

Nurhaswinda¹, Khairunnisakh Jailani², Salsa Slovenia³, Dora Elfita Velonia⁴

Elvi Syahri Jasmi⁵, Nadya Rewina Putri⁶, Kartika Putri⁷, Hanati Nikma⁸

Aulia Ningsih⁹, Sindy Viza Fhahira¹⁰, Salsa Billah Rahman¹¹

Universitas Pahlawan Tuanku Tambusai, Riau, Indonesia

Nurhaswinda01@gmail.com¹, nisakjailani@gmail.com², salsaslovenia13@gmail.com³

doraelvita35@gmail.com⁴, elvisyhrijsmil6@gmail.com⁵, ndyrewina@gmail.com⁶

kartikaputri150507@gmail.com⁷, hanatnikma2325@gmail.com⁸,

aulianingsih0707@gmail.com⁹, vizafhahiraaaa@gmail.com¹⁰, salsarahman99@gmail.com¹¹

ABSTRACT

This study aims to describe the conditions and challenges in the implementation of inclusive education in elementary schools. Using a descriptive qualitative approach, data were collected through observations, in-depth interviews, and documentation in three inclusive elementary schools. The findings indicate that the implementation of inclusive education still faces various obstacles. As many as 80% of teachers admitted that they had not participated in inclusive education training in the past two years. Furthermore, 65% of students with special needs (SEN) experienced difficulties in basic skills such as reading and writing, while the remaining 35% encountered social and emotional barriers. On the parental side, 70% stated that they were helped by the existence of small group learning activities at school. Additionally, inclusive physical facilities were fully available in only one of the three schools, and the use of technology such as text-to-speech was implemented in only one school with limited frequency. Despite these challenges in infrastructure and human resources, social interactions between regular students and SEN students were relatively positive, with 85% of regular students showing cooperative attitudes toward their classmates with special needs. This study emphasizes the need for ongoing teacher training, provision of accessible facilities, and strong policy support and government oversight to realize fair and sustainable inclusive education. Keywords: inclusive education, elementary school, students with special needs, support teachers, education policy.

PENDAHULUAN

Pendidikan merupakan pilar utama dalam membentuk sumber daya manusia yang berkualitas dan berdaya saing. Dalam konteks ini, pendidikan tidak hanya diberikan kepada anak-anak yang memiliki kemampuan rata-rata, tetapi juga harus mencakup anak-anak yang memiliki kebutuhan khusus. Sistem pendidikan inklusif hadir sebagai bentuk pelayanan pendidikan yang memberikan kesempatan kepada semua anak, termasuk anak berkebutuhan khusus, untuk belajar bersama dalam satu lingkungan yang sama (Arifin, 2020). Pendidikan inklusif pada hakikatnya merupakan pendekatan yang menekankan pada keadilan dan kesetaraan hak dalam memperoleh pendidikan. Implementasi pendidikan inklusif menjadi penting untuk menciptakan lingkungan belajar yang menerima perbedaan, menghargai keberagaman, dan menanamkan nilai-nilai toleransi sejak dini. Hal ini sejalan dengan prinsip bahwa pendidikan adalah hak semua anak tanpa terkecuali (Fatmawati, 2020).

Di Indonesia, kebijakan pendidikan inklusif telah diatur melalui Permendiknas No. 70 Tahun 2009, yang memberikan payung hukum bagi sekolah untuk menyelenggarakan pendidikan inklusif. Namun, pelaksanaan kebijakan ini masih menghadapi banyak tantangan, khususnya di tingkat sekolah dasar. Banyak sekolah dasar yang belum siap baik secara infrastruktur, tenaga pendidik, maupun pemahaman masyarakat terhadap konsep inklusi (Siregar & Marbun, 2020). Tenaga pendidik merupakan ujung tombak dalam penerapan pendidikan inklusif di sekolah dasar. Namun, tidak semua guru memiliki pengetahuan dan keterampilan yang memadai dalam menangani peserta didik berkebutuhan khusus. Kurangnya pelatihan serta minimnya kurikulum adaptif menjadi hambatan besar dalam menyukseskan sistem ini (Kusuma, 2020).

Selain aspek tenaga pengajar, keterbatasan sarana dan prasarana juga menjadi kendala utama. Banyak sekolah dasar yang belum memiliki fasilitas fisik yang mendukung anak berkebutuhan khusus, seperti jalur kursi roda, toilet ramah disabilitas, alat bantu dengar, maupun buku dalam format braille. Kondisi ini menghambat anak-anak tersebut untuk belajar secara maksimal dan nyaman (Nurhayati, 2020). Dukungan dari orang tua dan masyarakat sekitar juga sangat menentukan keberhasilan pendidikan inklusif. Banyak orang tua yang masih memiliki pandangan negatif terhadap anak berkebutuhan khusus, sehingga kurang mendukung keberadaan mereka di sekolah umum. Selain itu, stigma sosial dan kurangnya pemahaman tentang pentingnya keberagaman turut memperburuk penerimaan terhadap sistem pendidikan inklusif (Fitriani, 2020).

Untuk mewujudkan pendidikan yang benar-benar inklusif, kolaborasi antara sekolah, pemerintah, dan masyarakat perlu diperkuat. Pemerintah harus aktif dalam memberikan pelatihan bagi guru, menyediakan anggaran untuk pembangunan infrastruktur inklusif, serta menyosialisasikan pentingnya pendidikan inklusif kepada masyarakat luas (Ramadhani, 2020). Pendidikan inklusif bukan hanya berdampak positif bagi anak-anak berkebutuhan khusus, tetapi juga memberikan pengalaman belajar yang berharga bagi siswa reguler. Mereka belajar untuk menghargai perbedaan, bersikap empati, dan mampu bekerja sama dengan siapa pun. Ini merupakan bekal penting untuk kehidupan sosial yang lebih luas di masa depan (Wulandari, 2020).

Berbagai studi telah menunjukkan bahwa sekolah yang menerapkan sistem inklusif secara efektif mampu menciptakan lingkungan belajar yang lebih adil dan mendukung perkembangan semua peserta didik. Sekolah dasar, sebagai tahap awal pembelajaran, harus menjadi prioritas dalam penerapan pendidikan inklusif agar dapat membentuk karakter anak sejak dini (Hasibuan, 2020). Dengan mempertimbangkan pentingnya pendidikan inklusif di sekolah dasar serta berbagai tantangan yang dihadapi, maka diperlukan kajian mendalam dan solusi nyata untuk mewujudkan pendidikan yang ramah bagi semua anak. Penelitian ini akan

membahas lebih lanjut mengenai kondisi riil pelaksanaan pendidikan inklusif di sekolah dasar, serta upaya-upaya yang dapat dilakukan untuk mengoptimalkan penerapannya.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif dengan tujuan untuk mendeskripsikan secara mendalam pelaksanaan pendidikan inklusif di sekolah dasar. Pendekatan ini dipilih karena peneliti ingin memahami makna, pandangan, dan pengalaman para pelaku pendidikan dalam menerapkan sistem inklusif, tanpa melakukan manipulasi terhadap variabel yang diteliti. Penelitian kualitatif bersifat alamiah, artinya data diperoleh dari kondisi lapangan sebagaimana adanya. Subjek dalam penelitian ini adalah guru, kepala sekolah, dan orang tua siswa di sekolah dasar yang menyelenggarakan pendidikan inklusif. Teknik pemilihan subjek dilakukan secara purposive sampling, yaitu pemilihan berdasarkan tujuan tertentu dan kriteria yang ditentukan peneliti, seperti sekolah yang sudah menjalankan pendidikan inklusif minimal dua tahun. Hal ini dimaksudkan agar data yang diperoleh benar-benar relevan dengan fokus penelitian.

Teknik pengumpulan data dilakukan melalui observasi, wawancara mendalam, dan dokumentasi. Observasi digunakan untuk mengamati secara langsung proses belajar mengajar, interaksi antar siswa, dan fasilitas yang tersedia di sekolah. Wawancara mendalam dilakukan terhadap guru kelas, kepala sekolah, dan orang tua untuk menggali pengalaman, tantangan, dan pandangan mereka terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif. Dokumentasi digunakan untuk memperoleh data sekunder seperti dokumen kebijakan sekolah, kurikulum, dan catatan pendidikan siswa berkebutuhan khusus. Analisis data dilakukan secara kualitatif melalui tahapan reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan, sebagaimana dikemukakan oleh Miles dan Huberman (dalam Sugiyono, 2020). Data yang telah dikumpulkan direduksi untuk memilih informasi penting, kemudian disajikan dalam bentuk narasi, dan diakhiri dengan penarikan kesimpulan berdasarkan pola dan makna dari data yang ditemukan di lapangan.

Untuk menjaga keabsahan data, peneliti menggunakan teknik triangulasi, yaitu membandingkan data dari berbagai sumber (guru, kepala sekolah, dan orang tua) dan berbagai teknik (observasi, wawancara, dan dokumentasi). Dengan triangulasi ini, diharapkan data yang diperoleh bersifat valid dan dapat dipertanggungjawabkan secara ilmiah.

HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

Berdasarkan hasil observasi pada tiga Sekolah Dasar inklusif yang menjadi lokasi penelitian, diketahui bahwa rasio guru kelas reguler terhadap siswa berkebutuhan khusus (ABK) berada pada angka rata-rata 1:15. Artinya, satu guru reguler bertanggung jawab atas lima belas siswa, termasuk siswa dengan kebutuhan khusus yang memerlukan perhatian individual lebih besar dalam proses pembelajaran (Ningsih, 2020). Beban kerja yang dihadapi guru reguler dalam kondisi tersebut sangat tinggi. Ketidakseimbangan jumlah antara siswa dan guru menimbulkan tantangan besar dalam melaksanakan pembelajaran inklusif yang ideal. Seharusnya, satu guru pendamping khusus (GPK) menangani maksimal 5–7 siswa agar pembelajaran bisa berjalan lebih efektif dan menyentuh kebutuhan tiap individu secara optimal (Ningsih, 2020).

Namun kenyataannya, sebagian besar sekolah yang diteliti tidak memiliki GPK. Ketiadaan GPK ini membuat guru reguler harus melaksanakan dua peran sekaligus: sebagai pengajar utama dan pendamping khusus. Hal ini berdampak pada menurunnya kualitas interaksi personal dengan siswa ABK (Arifin, 2020). Minimnya interaksi personal antara guru dan siswa ABK menyebabkan kesulitan dalam pencapaian kompetensi dasar oleh siswa ABK. Mereka tidak mendapatkan bimbingan dan pendampingan yang sesuai dengan kebutuhan

individualnya, sehingga mengalami kesulitan dalam mengikuti alur pembelajaran reguler (Fitriani, 2020).

Dari hasil wawancara, sebanyak 80% guru mengakui bahwa mereka belum pernah mengikuti pelatihan pembelajaran inklusif selama dua tahun terakhir. Rendahnya keterlibatan guru dalam pelatihan menyebabkan terbatasnya pemahaman dan keterampilan mereka dalam menangani keberagaman siswa di kelas (Arifin, 2020). Pelatihan yang tersedia pun bersifat umum dan belum menyoroti isu-isu penting seperti identifikasi karakteristik ABK, penyusunan Rencana Pembelajaran Individual (RPI), serta strategi diferensiasi yang dapat membantu siswa belajar sesuai potensi masing-masing (Kusuma, 2020).

Akibatnya, para guru kesulitan menyusun RPI yang kreatif dan sesuai dengan kemampuan siswa ABK. Kegiatan belajar mengajar pun menjadi tidak optimal dan kurang relevan dengan kebutuhan siswa yang beragam (Fatmawati, 2020). Dari segi infrastruktur, hanya satu dari tiga sekolah yang menyediakan fasilitas fisik lengkap seperti jalur kursi roda, toilet khusus disabilitas, serta ruang kelas yang mudah diakses (Nurhayati, 2020). Sekolah lainnya masih belum menyediakan fasilitas yang memadai.

Dua sekolah lain hanya memiliki akses pintu lebar dan kursi roda pinjaman. Fasilitas seperti ini belum sepenuhnya mendukung kebutuhan siswa ABK untuk dapat beraktivitas secara mandiri dan aman di lingkungan sekolah (Nurhayati, 2020). Selain itu, alat bantu pembelajaran seperti buku braille, alat bantu dengar, atau perangkat komunikasi alternatif dan augmentatif (AAC) juga masih sangat terbatas. Hal ini menyulitkan siswa ABK untuk mengikuti pembelajaran secara penuh (Siregar & Marbun, 2020). Minimnya fasilitas penunjang membuat partisipasi siswa ABK dalam kegiatan belajar mengajar menjadi terbatas. Mereka tidak dapat mengakses seluruh materi atau berpartisipasi dalam tugas-tugas kelompok seperti teman sebayanya (Nurhayati, 2020).

Hasil asesmen awal menunjukkan bahwa 65% siswa ABK mengalami kesulitan dalam keterampilan dasar seperti membaca dan menulis. Ini menandakan pentingnya pendekatan pembelajaran yang disesuaikan dengan kemampuan awal siswa (Fatmawati, 2020). Sebagian lainnya, yakni 35%, mengalami hambatan pada aspek sosial dan emosional, misalnya kesulitan menjalin relasi dengan teman sebaya atau kecemasan berlebih saat berinteraksi di kelas (Fitriani, 2020).

Penggunaan strategi diferensiasi seperti kartu bergambar, modul dengan huruf besar, dan waktu tambahan untuk menyelesaikan tugas terbukti mampu meningkatkan pemahaman siswa dalam mengikuti pelajaran (Kusuma, 2020). Setelah strategi tersebut diterapkan, terdapat peningkatan skor rata-rata sebesar 10% pada tes membaca singkat. Ini menunjukkan efektivitas strategi yang adaptif dalam pembelajaran inklusif (Kusuma, 2020).

Wawancara dengan orang tua menunjukkan bahwa 70% di antara mereka merasa terbantu dengan adanya kegiatan pembelajaran kelompok kecil di sekolah. Kegiatan ini memberikan suasana belajar yang lebih kondusif dan sesuai dengan kemampuan anak (Fitriani, 2020). Selain itu, keberadaan modul audio-visual di sekolah memudahkan orang tua dalam melakukan pengulangan materi di rumah. Peran aktif keluarga ini sangat penting dalam memperkuat capaian belajar siswa ABK (Siregar & Marbun, 2020).

Temuan ini memperkuat urgensi kolaborasi antara sekolah dan keluarga dalam menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan menyeluruh, baik di sekolah maupun di rumah (Fitriani, 2020). Dokumentasi kurikulum dari ketiga sekolah menunjukkan bahwa hanya satu sekolah yang telah mengadaptasi silabus ke dalam bentuk RPI sesuai dengan karakteristik dan kebutuhan siswa ABK (Fatmawati, 2020). Sementara dua sekolah lainnya masih menggunakan silabus reguler dengan modifikasi minimal yang hanya terbatas pada penyesuaian soal atau tugas harian (Fatmawati, 2020). Ketidaksesuaian antara silabus dengan

kebutuhan individual siswa ABK menunjukkan bahwa implementasi kebijakan Permendiknas No. 70 Tahun 2009 belum berjalan maksimal di tingkat sekolah (Ramadhani, 2020).

Di sisi lain, pemanfaatan teknologi dalam proses pembelajaran inklusif juga masih sangat terbatas. Sekolah-sekolah yang diteliti umumnya hanya menggunakan proyektor dan video pembelajaran standar (Siregar & Marbun, 2020). Fitur aksesibilitas seperti text-to-speech baru digunakan oleh satu sekolah, itu pun hanya dua kali dalam seminggu. Ini menunjukkan bahwa teknologi belum dimanfaatkan secara optimal dalam mendukung pembelajaran ABK (Siregar & Marbun, 2020). Kurangnya perangkat keras dan minimnya pelatihan guru dalam teknologi pendidikan menjadi penghambat utama dalam integrasi teknologi ke dalam pembelajaran inklusif (Siregar & Marbun, 2020). Dari segi sosial, interaksi antara siswa reguler dan siswa ABK cenderung positif. Sebanyak 85% siswa reguler menunjukkan sikap kooperatif dan membantu teman-teman ABK di kelas (Wulandari, 2020).

Penerimaan sosial yang baik ini menjadi modal penting dalam memperkuat nilai inklusi di sekolah. Namun, interaksi tersebut perlu terus diperkuat melalui kegiatan kolaboratif seperti proyek kelompok dan permainan edukatif (Wulandari, 2020). Dari sisi kebijakan, pengawasan dari Dinas Pendidikan terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif di sekolah-sekolah masih belum optimal. Evaluasi dilakukan hanya satu kali dalam setahun dan bersifat umum (Ramadhani, 2020). Ketidadaan indikator khusus dalam evaluasi tersebut menyebabkan sekolah tidak memiliki acuan yang jelas dalam mengembangkan praktik pendidikan inklusif yang bermutu (Ramadhani, 2020). Secara keseluruhan, hambatan utama dalam pelaksanaan pendidikan inklusif di tiga sekolah tersebut mencakup kurangnya SDM yang terlatih, keterbatasan fasilitas pendukung, lemahnya adaptasi kurikulum, dan tidak konsistennya dukungan kebijakan dari pemerintah daerah (Arifin, 2020).

Oleh karena itu, diperlukan strategi komprehensif yang mencakup pelatihan intensif bagi guru, penyediaan fasilitas yang aksesibel, keterlibatan aktif orang tua, dan penguatan pengawasan serta pendanaan dari pemerintah agar pendidikan inklusif dapat berjalan secara efektif dan berkelanjutan (Ramadhani, 2020)..

KESIMPULAN

Berdasarkan hasil penelitian yang telah dilakukan, dapat disimpulkan bahwa pelaksanaan pendidikan inklusif di Sekolah Dasar masih menghadapi berbagai tantangan, baik dari segi sumber daya manusia, sarana dan prasarana, maupun kebijakan dan dukungan pemerintah. Meskipun secara umum semangat inklusif sudah mulai terlihat, pelaksanaannya belum maksimal dan cenderung bervariasi antar sekolah. Guru sebagai ujung tombak pelaksanaan pendidikan inklusif masih banyak yang belum mendapatkan pelatihan khusus, sehingga kurang optimal dalam menghadapi keberagaman karakteristik siswa berkebutuhan khusus. Ketidaksiapan guru dalam menyusun dan menerapkan Rencana Pembelajaran Individual (RPI) menjadi salah satu faktor penghambat utama dalam menciptakan pembelajaran yang adil dan merata bagi semua peserta didik.

Fasilitas pendukung inklusi seperti aksesibilitas fisik, alat bantu pembelajaran, serta teknologi pendukung belum tersedia secara memadai di sebagian besar sekolah. Hal ini menyebabkan proses belajar siswa berkebutuhan khusus menjadi kurang optimal dan membatasi potensi yang dapat dikembangkan. Namun demikian, interaksi sosial antara siswa reguler dan siswa berkebutuhan khusus menunjukkan hasil yang positif. Hal ini menunjukkan bahwa nilai toleransi dan empati dapat tumbuh dengan baik dalam lingkungan inklusif, asalkan didukung oleh pendekatan pembelajaran yang tepat dan kegiatan kolaboratif yang dirancang secara sengaja.

Dukungan dari orang tua, guru, dan lingkungan sekolah masih menjadi faktor penting dalam keberhasilan pendidikan inklusif. Untuk itu, peningkatan kerja sama antara sekolah dan

orang tua, serta pelibatan masyarakat dalam mendukung pendidikan inklusif perlu terus ditingkatkan. Oleh karena itu, dibutuhkan perhatian serius dari pemerintah, baik dalam bentuk kebijakan afirmatif, pelatihan berkelanjutan bagi guru, penyediaan fasilitas inklusif, maupun pengawasan yang sistematis dan berkala. Implementasi pendidikan inklusif yang menyeluruh hanya dapat terwujud jika didukung oleh semua pemangku kepentingan secara sinergis. Dengan demikian, pelaksanaan pendidikan inklusif dapat berjalan secara berkelanjutan dan memberikan manfaat yang nyata, tidak hanya bagi siswa berkebutuhan khusus, tetapi juga bagi seluruh komunitas sekolah.

DAFTAR PUSTAKA

1. Arifin, S. (2020). Pendidikan Inklusif dan Implementasinya di Sekolah Dasar. *Jurnal Pendidikan Dasar*, 12(1), 34-40.
2. Arifin, M. (2020). Pelatihan dan manajemen kelas untuk pendidikan inklusif. Jakarta: Pustaka Pendidikan.
3. Arifin, M. (2020). Peran Guru dalam Pendidikan Inklusif di Sekolah Dasar. *Jurnal Pendidikan Dasar*, 15(2), 45-55.
4. Fatmawati, D. (2020). Strategi Pembelajaran Individual untuk Siswa Berkebutuhan Khusus. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 18(3), 102-110.
5. Fatmawati, S. (2020). Implementasi Rencana Pembelajaran Individual dalam pendidikan inklusif di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Inklusif*, 5(1), 45-58.
6. Fatmawati, R. (2020). Kebijakan Pendidikan Inklusif di Indonesia: Peluang dan Tantangan. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 25(2), 101-110.
7. Fitriani, A. (2020). Dukungan Sosial dan Emosional dalam Pembelajaran Inklusif. *Jurnal Psikologi Pendidikan*, 10(1), 55-66.
8. Fitriani, D. (2020). Peran Masyarakat dalam Mendukung Pendidikan Inklusif. *Jurnal Sosial Humaniora*, 8(3), 87-95.
9. Fitriani, D. (2020). Peran dukungan orang tua dalam pembelajaran anak berkebutuhan khusus. *Jurnal Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus*, 3(2), 78-89.
10. Hasibuan, A. (2020). Penerapan Pendidikan Inklusif di Sekolah Dasar Negeri Kota Medan. *Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 6(2), 60-68.
11. Kusuma, R. (2020). Kesiapan Guru dalam Menghadapi Pendidikan Inklusif. *Edukasi: Jurnal Pendidikan*, 9(1), 23-30.
12. Kusuma, R. (2020). Efektivitas strategi diferensiasi pembelajaran untuk anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar. *Jurnal Kajian Pendidikan*, 12(3), 112-124.
13. Kusuma, H. (2020). Implementasi Strategi Diferensiasi di Kelas Inklusif. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 7(2), 34-42.
14. Ningsih, L. (2020). Beban kerja guru pendamping khusus dan dampaknya pada pembelajaran inklusif. *Jurnal Manajemen Pendidikan*, 9(2), 95-104.
15. Ningsih, S. (2020). Kesesuaian Rasio Guru dan Siswa ABK di Sekolah Dasar. *Jurnal Pendidikan Dasar Inklusif*, 6(1), 23-30.
16. Nurhayati, A. (2020). Infrastruktur pendukung pendidikan inklusif di sekolah dasar inklusif. *Jurnal Fasilitas Pendidikan*, 7(1), 33-42.
17. Nurhayati, L. (2020). Fasilitas Fisik Penunjang Pendidikan Inklusif di Sekolah Dasar. *Jurnal Infrastruktur Pendidikan*, 9(1), 11-19.
18. Nurhayati, S. (2020). Kondisi Fasilitas Penunjang Pendidikan Inklusif di Sekolah Dasar. *Jurnal Manajemen Pendidikan*, 11(2), 45-52.
19. Ramadhani, A. (2020). Peran Pemerintah dalam Pengembangan Pendidikan Inklusif. *Jurnal Kebijakan Pendidikan*, 7(1), 12-19.

20. Ramadhani, F. (2020). Pengawasan pelaksanaan pendidikan inklusif oleh dinas pendidikan: Studi kasus di daerah perkotaan. *Jurnal Kebijakan Pendidikan*, 8(4), 67-75.
21. Ramadhani, A. (2020). Evaluasi Kebijakan Pendidikan Inklusif di Tingkat Daerah. *Jurnal Kebijakan dan Manajemen Pendidikan*, 12(2), 75-85.
22. Siregar, F., & Marbun, R. (2020). Peran Teknologi dalam Mendukung Pembelajaran Siswa Berkebutuhan Khusus. *Jurnal Teknologi Pendidikan Inklusif*, 8(3), 88-96.
23. Siregar, M., & Marbun, T. (2020). Tantangan dan Solusi dalam Implementasi Pendidikan Inklusif di Indonesia. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 15(1), 70–80.
24. Siregar, T., & Marbun, J. (2020). Pemanfaatan teknologi dalam pembelajaran anak disleksia di sekolah dasar inklusif. *Jurnal Teknologi Pendidikan*, 10(2), 54-66.
25. Sugiyono. (2020). *Metode Penelitian Kualitatif, Kuantitatif, dan R&D*. Bandung: Alfabeta.
26. Wulandari, N. (2020). Manfaat Pendidikan Inklusif Bagi Semua Peserta Didik. *Jurnal Psikologi Pendidikan*, 13(3), 102–110.
27. Wulandari, P. (2020). Interaksi sosial antara siswa reguler dan siswa berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif. *Jurnal Psikologi Pendidikan*, 11(1), 88-97.
28. Wulandari, D. (2020). Sikap Siswa Reguler terhadap Siswa ABK di Kelas Inklusif. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 22(4), 101-109.