

Manajemen Budaya Pendidikan Inklusif Melalui Implementasi Program Pembelajaran Individual (PPI)

Dedy Ermanto¹, Lantip Diat Prasajo²

^{1,2} Program Studi Magister Pendidikan Luar Biasa, Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia

Abstrak

Penelitian ini bertujuan menganalisis manajemen budaya pendidikan inklusif melalui implementasi Program Pembelajaran Individual (PPI) pada sekolah dasar di daerah terpencil dengan keterbatasan sumber daya. Penelitian difokuskan pada aspek perencanaan adaptif, implementasi modifikasi kurikulum dan PPI, serta kepemimpinan dalam mengatasi keterbatasan kompetensi guru, fasilitas, dan resistensi sosial. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus di SD Negeri 005 Busang, Kabupaten Kutai Timur. Informan dipilih secara *purposive* sebanyak lima orang, terdiri atas kepala sekolah, dua guru kelas reguler, dan dua orang tua siswa. Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan studi dokumentasi. Keabsahan data diuji melalui triangulasi sumber dan teknik, sedangkan analisis menggunakan model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña melalui kondensasi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa perencanaan inklusif berkembang secara adaptif melalui penyederhanaan target kurikulum menjadi kemampuan fungsional dan penyusunan PPI bersama orang tua. Implementasi layanan dilakukan melalui debirokratisasi PPI menjadi “Catatan Saku PPI”, supervisi klinis yang empatik, dan pengorganisasian tutor sebaya (*peer-pairing*). Kepemimpinan berbasis resiliensi diwujudkan melalui penguatan efikasi guru, pemanfaatan benda di lingkungan sebagai media pembelajaran, serta pengembangan empati siswa reguler untuk mengurangi resistensi sosial. Penelitian menghasilkan konsep *Micro-Level Inclusive Management* yang menunjukkan bahwa fleksibilitas tata kelola, kolaborasi, dan efikasi pendidik menjadi elemen penting dalam mempertahankan layanan inklusif pada kondisi keterbatasan sumber daya. Sekolah disarankan mengembangkan prosedur operasional internal Catatan Saku PPI sebagai instrumen keberlanjutan layanan.

Kata Kunci: debirokratisasi; manajemen inklusif; pendidikan inklusif; resiliensi pedagogis; sekolah terpencil

Abstract

This study aimed to analyze the management of an inclusive education culture through the implementation of an Individualized Education Program (IEP) in an elementary school located in a remote area with limited resources. The study focused on adaptive planning, curriculum and IEP modification, and leadership in addressing limitations in teacher competence, facilities, and social resistance. A qualitative approach with a case study design was employed at SD Negeri 005 Busang, East Kutai Regency. Five informants were selected *purposively*, comprising the principal, two regular classroom teachers, and two parents. Data were collected through in-depth interviews, participant observation, and document analysis. Data credibility was ensured through source and technique triangulation, while data were analyzed using the interactive model of Miles, Huberman, and Saldaña through data condensation, data display, and conclusion drawing. The findings revealed that inclusive planning developed adaptively through the simplification of curriculum targets into functional competencies and collaborative IEP development with parents. Inclusive services were implemented by simplifying the IEP into an applicable “IEP Pocket Note,” providing empathetic clinical supervision, and organizing peer tutoring through *peer-pairing*. Resilience-based leadership was demonstrated through strengthening teacher efficacy, utilizing locally available objects as instructional media, and fostering empathy among regular students to reduce social resistance. This study proposes the concept of *Micro-Level Inclusive Management*, demonstrating that governance flexibility, collaboration, and educator efficacy are essential for sustaining inclusive services under resource constraints. Schools are recommended to establish internal operational procedures for the IEP Pocket Note to ensure service sustainability.

Keywords: *debureaucratization; inclusive education; inclusive management; pedagogical resilience; remote schools*

Corresponding Author

Dedy Ermanto, Universitas Negeri

Yogyakarta, Indonesia.

Email:

dedyermanto.2025@student.uny.ac.id

Article Information

Received: 1 July 2026

Accepted: 26 August 2026

Published: 3 September 2026

© 2026 Tunas Cendekia: Jurnal Program Studi Pendidikan Anak

Usia Dini. This article is published under the Creative Commons

Attribution-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-SA 4.0).

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



1. Pendahuluan

Perjalanan menuju pendidikan inklusif di Indonesia kini berada pada fase krusial. Kebijakan komitmen legal-formal yang ada saat ini terus ditantang oleh kesiapan operasional di tingkat akar rumput. Di Kabupaten Kutai Timur, tepatnya pada Sekolah Dasar Negeri 005 Busang, kebijakan

akomodatif ini telah diinternalisasi sebagai bentuk kepatuhan terhadap amanat Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas. Melalui kebijakan inklusif tersebut, sekolah secara terbuka membuka pintu akses bagi Peserta Didik Berkebutuhan Khusus (PDBK) untuk belajar berdampingan dengan siswa reguler. Keberhasilan pada tahap penerimaan siswa baru ini berhasil menciptakan corak lingkungan belajar yang majemuk. Namun, realitas di lapangan menunjukkan bahwa pemenuhan hak akses di gerbang depan sekolah belum berbanding lurus dengan transformasi layanan di dalam ruang kelas. Di sinilah kepemimpinan kepala sekolah diuji, tidak sekadar mengelola administrasi kuota penerimaan, tetapi mengorkestrasi sumber daya dan menjamin kelayakan proses pembelajaran yang sesungguhnya. Ketimpangan antara kebijakan penerimaan yang terbuka dan pelaksanaan instruksional yang masih terbatas ini mengonfirmasi bahwa pergeseran orientasi sistem inklusi di Indonesia masih terjebak pada dimensi struktural-prosedural. Mengubah paradigma sekolah umum menjadi lembaga yang ramah keberagaman membutuhkan lebih dari sekadar kesediaan menerima siswa disabilitas. Amka (2020) menggarisbawahi bahwa ukuran sejati dari keberhasilan inklusi tidak boleh disederhanakan menjadi grafik angka partisipasi murni, melainkan harus diukur dari sedalam apa nilai penghormatan terhadap martabat manusia meresap ke dalam etos kerja seluruh warga sekolah. Ketika sekolah membiarkan proses pembelajaran berjalan secara konvensional tanpa adaptasi yang memadai bagi siswa disabilitas, maka esensi inklusi telah kehilangan maknanya. Pelembagaan norma sosial dan restrukturisasi budaya sekolah menjadi syarat mutlak agar keragaman peserta didik tidak dipandang sebagai hambatan kelas, melainkan sebagai aset pedagogis yang memperkaya pengalaman belajar komunal (Rasmitadila et al., 2020).

Meskipun demikian, potret empiris di tingkat Sekolah Dasar kerap kali menunjukkan bahwa spirit inklusi terdistorsi menjadi agenda pemenuhan kewajiban birokratis. Instrumen strategis seperti Program Pembelajaran Individual (PPI), yang secara teoretis dirancang sebagai navigasi intervensi pedagogis harian, justru tersublimasi menjadi sekadar tumpukan arsip akreditasi tanpa daya penggerak di ruang kelas. Kondisi ini memicu disorientasi profesional di kalangan guru kelas reguler; mereka harus bergulat menyelaraskan target kurikulum makro dengan spektrum kebutuhan ABK yang sangat heterogen tanpa ditopang oleh desain manajemen yang protektif. Sebagaimana disoroti oleh Tarnoto (2016), absennya ketegasan visi kepemimpinan sekolah mengakibatkan eksistensi ABK di ruang kelas tereduksi menjadi sebatas "hadir secara jasad", tanpa pernah mengalami inklusi substansial baik dalam dimensi pencapaian akademik maupun penerimaan sosial. Masalah mendasar dari dominasi literatur manajemen inklusi saat ini adalah tingginya bias urban yang terlalu memuja kemapanan infrastruktur sekolah di kota-kota besar (Amka, 2020). Bangunan teori mainstream hampir seluruhnya dibangun di atas asumsi ketersediaan fasilitas berstandar tinggi serta kehadiran Guru Pendamping Khusus (GPK) yang bersertifikasi. Sebaliknya, dinamika sekolah dasar di wilayah pedalaman terpencil seperti kawasan Busang justru beroperasi di bawah bayang-bayang *survival inclusion*, di mana satuan pendidikan harus bertahan mengelola keragaman di tengah kelangkaan absolut tenaga ahli (Ravet & Mtika, 2021; Lebona dkk., 2024). Paradoks ini sejalan dengan konsep penguapan kebijakan (*policy evaporation*), di mana adopsi regulasi rancangan pusat akan kehilangan makna operasionalnya apabila dipaksakan bekerja pada sekolah terisolasi tanpa didampingi model kepemimpinan distributif yang berpijak pada kearifan lokal. Bertolak dari ruang kosong kajian di daerah 3T tersebut, penelitian di SDN 005 Busang ini mengambil posisi strategis guna merumuskan purwarupa manajemen inklusi berbiaya rendah (*low-cost inclusive management*) yang digerakkan oleh penguatan modal sosial komunal.

Selain bias geografis, literatur terdahulu menyimpan kecacatan konseptual dalam memosisikan PPI di dalam ekosistem sekolah reguler. Hingga kini, diskursus ilmiah terjebak pada kacamata pedagogis-sentris yang mengerdilkan PPI semata-mata sebagai catatan persiapan mengajar guru (Poon-McBrayer & Wong, 2013). Padahal, dalam satuan pendidikan yang tidak berbekal tenaga medis atau terapis khusus, dokumen PPI memegang peran manajerial lintas sektoral (Sowiyah & Perdana, 2020). Penelitian ini menawarkan kebaruan teoretis (*novelty*) dengan mendekonstruksi fungsi PPI: bukan lagi

ditempatkan sebagai beban administrasi instruksional guru, melainkan diangkat derajatnya sebagai instrumen jendela kendali manajerial (controlling window) bagi Kepala Sekolah untuk mengaudit transformasi mentalitas serta akuntabilitas seluruh ekosistem sekolah secara berkelanjutan.

2. Metodologi

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif interpretatif dengan desain studi kasus instrumental tunggal (*single instrumental case study*). Pendekatan ini dipilih untuk memperoleh pemahaman mendalam mengenai manajemen budaya pendidikan inklusif melalui implementasi Program Pembelajaran Individual (PPI) dalam konteks sekolah dasar dengan keterbatasan sumber daya. Kasus dibatasi pada praktik pengelolaan pendidikan inklusif di SD Negeri 005 Busang, Kabupaten Kutai Timur, Kalimantan Timur. Pemilihan lokasi didasarkan pada karakteristik sekolah yang berada di wilayah terpencil dan menghadapi keterbatasan sumber daya serta belum tersedianya Guru Pendamping Khusus (GPK), sehingga memberikan konteks spesifik untuk mengkaji bagaimana sekolah merencanakan, mengorganisasikan, melaksanakan, dan mengevaluasi layanan inklusif berbasis PPI. Informan penelitian ditentukan menggunakan teknik *purposive sampling* berdasarkan keterlibatan langsung dalam pengelolaan dan pelaksanaan pendidikan inklusif. Sebanyak lima informan dilibatkan, terdiri atas satu kepala sekolah, dua guru kelas reguler yang memiliki siswa berkebutuhan khusus dan terlibat dalam implementasi PPI, serta dua orang tua siswa yang berpartisipasi dalam komunikasi dan penyusunan target belajar individual. Untuk menjaga kerahasiaan, identitas informan disamarkan menggunakan kode KS untuk kepala sekolah, GR-01 dan GR-02 untuk guru kelas, serta OT-01 dan OT-02 untuk orang tua. Peneliti bertindak sebagai instrumen utama (*human instrument*) sekaligus *insider researcher* karena memiliki keterlibatan langsung dalam konteks sekolah yang diteliti. Posisi tersebut memberikan akses mendalam terhadap fenomena, tetapi juga berpotensi menimbulkan bias sehingga dikendalikan melalui reflektivitas, pencatatan proses penelitian, penciptaan ruang komunikasi yang aman bagi informan, triangulasi, dan *peer debriefing*.

Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam semi-terstruktur, observasi partisipatif, jurnal refleksi manajerial terstruktur, dan studi dokumentasi. Wawancara dilakukan terhadap guru dan orang tua untuk menggali pengalaman, praktik, hambatan, dan bentuk kolaborasi dalam implementasi PPI, sedangkan data dari posisi kepala sekolah diperkuat melalui *self-reflexive journaling* dan analisis dokumen kebijakan. Observasi diarahkan pada interaksi antarpihak dalam pengelolaan PPI, penerapan pembelajaran berdiferensiasi di kelas, serta dinamika sosial yang merepresentasikan budaya inklusif. Dokumentasi mencakup dokumen PPI, hasil asesmen fungsional siswa, catatan supervisi akademik, serta kebijakan internal sekolah. Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber dan teknik, *member check*, *audit trail*, reflektivitas, dan konfirmabilitas untuk memastikan bahwa interpretasi temuan tetap bersumber pada bukti empiris. Analisis data dilakukan secara interaktif dengan mengacu pada model Miles, Huberman, dan Saldaña (2014), yang meliputi kondensasi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan. Data hasil wawancara, observasi, jurnal reflektif, dan dokumentasi terlebih dahulu diorganisasikan dan dikodekan melalui *open coding* untuk mengidentifikasi unit makna awal, kemudian dilanjutkan dengan *axial coding* untuk menghubungkan kode-kode ke dalam kategori dan pola tematik. Kategori tersebut selanjutnya diorganisasikan berdasarkan fokus manajemen pendidikan inklusif, terutama perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, pengawasan, implementasi PPI, hambatan sumber daya, dan bentuk adaptasi yang dilakukan sekolah. Temuan antarsumber dan antarteknik kemudian dibandingkan secara terus-menerus untuk menghasilkan interpretasi yang utuh mengenai pola manajemen budaya pendidikan inklusif melalui implementasi PPI di SD Negeri 005 Busang.

3. Hasil

Penelitian ini dilaksanakan di SD Negeri 005 Busang yang berlokasi di Desa Long Nyelong, Kecamatan Busang, Kabupaten Kutai Timur, Provinsi Kalimantan Timur, dengan karakteristik wilayah pedalaman yang memiliki keterbatasan akses menuju pusat perkotaan. Secara kelembagaan, sekolah berakreditasi B ini memiliki 6 rombongan belajar dengan 69 siswa dan didukung oleh 14 pendidik dan tenaga kependidikan. Kondisi geografis dan keterbatasan akses terhadap layanan pendidikan khusus menempatkan sekolah pada posisi penting dalam pemenuhan hak pendidikan anak berkebutuhan khusus melalui penyelenggaraan pendidikan inklusif bersama siswa reguler. Dalam praktiknya, sekolah melakukan berbagai penyesuaian, antara lain asesmen kebutuhan siswa, modifikasi kurikulum dan strategi pembelajaran, penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI), pemanfaatan sumber daya yang tersedia, serta penguatan kolaborasi antara kepala sekolah, guru, dan orang tua. Penyelenggaraan layanan tersebut menghadapi tantangan berupa keterbatasan sumber daya, belum tersedianya Guru Pendamping Khusus (GPK), kebutuhan pengembangan kompetensi guru, serta tuntutan membangun budaya sekolah yang menerima keberagaman dan mencegah diskriminasi terhadap siswa berkebutuhan khusus. Dalam konteks tersebut, dukungan kebijakan pemerintah daerah melalui pengembangan kompetensi pendidik, penguatan manajemen sekolah inklusif, digitalisasi pendidikan, serta penyediaan fasilitas pendukung menjadi bagian penting dalam memperkuat penyelenggaraan pendidikan inklusif. Karakteristik tersebut menjadikan SD Negeri 005 Busang sebagai konteks yang relevan untuk mengkaji bagaimana budaya pendidikan inklusif dikelola melalui implementasi PPI di tengah keterbatasan sumber daya dan kondisi geografis sekolah terpencil.

3.1. Perencanaan Manajemen Budaya Pendidikan Inklusif

Hasil penelitian menunjukkan bahwa perencanaan manajemen budaya pendidikan inklusif di SD Negeri 005 Busang berkembang secara adaptif sebagai respons terhadap kondisi nyata siswa dan keterbatasan kesiapan guru. Pada tahap awal, guru reguler mengalami kebingungan ketika menghadapi siswa berkebutuhan khusus dengan karakteristik akademik, komunikasi, dan interaksi sosial yang berbeda dari siswa lainnya. Kondisi tersebut tergambar dari pernyataan GR-01, *“Jujur awalnya saya tidak tahu, Pak, kalau ada siswa kita yang terduga ABK. Bingungunya luar biasa. Tantangan terbesarnya itu karena anak ini sangat tertutup, dia susah sekali bersosialisasi ... belum kenal huruf dan menangkap pelajarannya agak lambat.”* (GR-01). Temuan ini menunjukkan adanya disorientasi pedagogis pada fase awal implementasi inklusi, ketika kompetensi dan pengalaman guru belum sepenuhnya memadai untuk merespons kebutuhan individual siswa. Dalam kondisi tersebut, perencanaan PPI tidak langsung berorientasi pada pencapaian kurikulum formal, tetapi diawali dengan pemetaan kemampuan aktual, hambatan belajar, karakteristik komunikasi, dan kebutuhan sosial siswa. Kepala sekolah kemudian mengambil peran sebagai pengarah sekaligus pendamping guru melalui supervisi yang lebih personal dan pemberian ruang bagi guru untuk menyesuaikan target pembelajaran berdasarkan kemampuan aktual siswa.

Fleksibilitas menjadi karakter utama dalam penyusunan PPI. Kepala sekolah memberikan legitimasi kepada guru untuk tidak memaksakan standar akademik kelas reguler apabila tidak sesuai dengan kondisi perkembangan siswa. GR-02 menjelaskan, *“Waktu awal nyusun PPI, jujur saya blank. Bapak waktu itu dampingi saya langsung kasih masukan, ‘Jangan paksakan dia nulis kalimat dulu, target kita semester ini dia mau komunikasi dan kenal huruf vokal aja sudah bagus.’”* (GR-02). Pernyataan tersebut menunjukkan bahwa perencanaan dilakukan melalui simplifikasi dan individualisasi target belajar, yaitu dengan mengubah tuntutan kurikulum yang terlalu kompleks menjadi kompetensi fungsional yang realistis dan terukur. Pada siswa yang mengalami hambatan komunikasi dan akademik, keberanian berkomunikasi dan pengenalan huruf ditempatkan sebagai prioritas sebelum kemampuan akademik yang lebih kompleks. Pola tersebut memperlihatkan bahwa PPI berfungsi sebagai instrumen adaptasi kurikulum yang memungkinkan guru mengembangkan

pembelajaran berdasarkan kebutuhan individual siswa. Peran kepala sekolah dalam proses ini juga menunjukkan praktik kepemimpinan terdistribusi (Lin, 2022), karena guru diberikan otonomi untuk melakukan modifikasi pembelajaran, tetapi tetap memperoleh pendampingan dan supervisi dalam menentukan target yang relevan.

Perencanaan PPI juga melibatkan orang tua sebagai sumber informasi utama mengenai karakteristik dan minat siswa di luar sekolah. Keterlibatan tersebut tidak berhenti pada komunikasi administratif, tetapi digunakan untuk menentukan strategi dan media pembelajaran yang sesuai dengan pengalaman siswa (Ebron, 2026). Hal ini terlihat dari pernyataan OT-01, *“Waktu itu saya dipanggil, ditanya-tanya anak saya di rumah kebiasaannya gimana, sukanya main apa. Saya bilang anak saya suka main malam (plastisin). Eh, benar-benar masukannya dipakai! Guru Kelas 4 ngajarin hurufnya pakai plastisin.”* (OT-01). Temuan ini memperlihatkan adanya kemitraan sekolah–keluarga yang bersifat substantif, karena informasi mengenai kebiasaan dan minat anak di rumah ditransformasikan menjadi bagian dari strategi pembelajaran di kelas. Dengan demikian, perencanaan manajemen budaya inklusif di SD Negeri 005 Busang terbentuk melalui tiga pola utama, yaitu pemetaan kebutuhan siswa dan kesiapan guru, fleksibilitas dalam memodifikasi target kurikulum melalui PPI, serta kolaborasi dengan orang tua dalam merancang dukungan individual. Ketiga pola tersebut menunjukkan bahwa dalam kondisi keterbatasan sumber daya, perencanaan pendidikan inklusif berkembang melalui tata kelola yang adaptif, kontekstual, dan berpusat pada kebutuhan aktual siswa.

3.2. Implementasi Manajemen Budaya Pendidikan Inklusif dan Pengoptimalan PPI

Hasil penelitian menunjukkan bahwa implementasi manajemen budaya pendidikan inklusif di SD Negeri 005 Busang bertumpu pada fleksibilitas pengelolaan pembelajaran dan pemberian otonomi kepada guru dalam memodifikasi kurikulum sesuai kebutuhan individual siswa. PPI tidak diterapkan sebagai dokumen yang membatasi praktik pembelajaran, tetapi menjadi acuan bagi guru untuk menyesuaikan target, materi, media, dan aktivitas belajar berdasarkan kemampuan aktual siswa. GR-01 menjelaskan, *“Bapak memberikan kebebasan yang sangat luas, dan itu melegakan sekali. Saya jadi berani merombak kurikulum. Waktu anak-anak reguler sedang belajar Bahasa Indonesia membuat cerita sehari-hari, saya modifikasi khusus untuk anak ini kegiatannya saya ganti menyusun huruf pakai pensil warna, menebalkan garis putus-putus bentuk huruf vokal.”* (GR-01). Praktik tersebut memperlihatkan bahwa diferensiasi tidak dilakukan dengan memisahkan siswa berkebutuhan khusus dari kelas reguler, tetapi dengan memodifikasi aktivitas dalam ruang pembelajaran yang sama. Guru memperoleh keleluasaan untuk mengubah tingkat kompleksitas tugas dan pendekatan pedagogis tanpa menghilangkan partisipasi siswa dalam lingkungan kelas inklusif.

Implementasi PPI dalam pembelajaran sehari-hari juga memperlihatkan adanya adaptasi terhadap beban kerja guru reguler. Salah satu tantangan yang ditemukan adalah pembagian perhatian antara siswa berkebutuhan khusus dan siswa reguler dalam waktu pembelajaran yang sama. Guru mengatasinya melalui pemberian bimbingan tambahan serta penyederhanaan instrumen PPI ke dalam catatan praktis yang dapat digunakan selama pembelajaran. GR-02 menyatakan, *“Kalau dokumen fisiknya nggak saya buka tiap hari di kelas sih, Pak. Tapi poin-poinnya udah saya catat di buku kecil pegangan saya. Biasanya dokumen asli PPI-nya saya buka pas ada jam luang buat ngisi laporan, ngecek minggu ini dia udah nambah kenal huruf apa belum.”* (GR-02). Temuan tersebut menunjukkan munculnya bentuk debirokratisasi PPI melalui “Catatan Saku PPI”, yaitu transformasi target individual dari dokumen administratif menjadi instrumen kerja yang lebih sederhana dan operasional. Praktik ini memungkinkan guru memantau perkembangan siswa tanpa harus membuka dokumen formal pada setiap kegiatan pembelajaran, sekaligus menunjukkan bahwa efektivitas PPI lebih ditentukan oleh keterpakaianya dalam pengambilan keputusan pedagogis daripada kelengkapan administratif semata.

Implementasi budaya inklusif selanjutnya diperkuat melalui transformasi supervisi akademik dari pola pengawasan administratif menjadi pendampingan klinis yang suportif. Kepala sekolah tidak hanya

memeriksa kelengkapan perangkat pembelajaran, tetapi terlibat dalam membantu guru menemukan alternatif ketika mengalami kesulitan menangani siswa. GR-01 mengungkapkan, *“Waktu saya benar-benar stuck karena dia susah sekali menangkap pelajaran, Bapak tidak cuma datang ke kelas untuk periksa RPP atau minta tanda tangan berkas supervisi. Bapak ngajak saya ngobrol santai. Waktu itu Bapak kasih solusi praktis, menyarankan saya mencoba media flashcard bergambar. Pendekatan Bapak yang tidak menghakimi bikin saya tidak merasa tertekan.”* (GR-01). Pola tersebut memperlihatkan bahwa supervisi berfungsi sebagai mekanisme penguatan kapasitas sekaligus dukungan psikologis bagi guru. Kepala sekolah menempatkan kesulitan guru sebagai persoalan yang perlu dipecahkan secara kolaboratif, bukan sebagai indikator kegagalan kinerja. Dalam konteks sekolah dengan keterbatasan tenaga ahli, model pendampingan semacam ini menjadi mekanisme internal untuk mempertahankan efikasi guru dalam menjalankan pembelajaran inklusif.

Implementasi budaya inklusif tidak hanya berlangsung pada ranah akademik, tetapi juga diarahkan pada pembentukan penerimaan sosial di antara siswa. Sekolah menggunakan strategi *peer-pairing* dengan memasangkan siswa berkebutuhan khusus dengan teman sebaya yang dinilai mampu memberikan dukungan sosial. Strategi tersebut muncul sebagai respons terhadap komunikasi antara sekolah dan orang tua mengenai kecenderungan siswa menarik diri dan mengalami keterbatasan interaksi sosial. Temuan ini menunjukkan bahwa komunikasi sekolah–keluarga bersifat responsif karena informasi dari orang tua diterjemahkan menjadi tindakan konkret di kelas. Melalui pengorganisasian teman sebaya, modifikasi pembelajaran, penggunaan Catatan Saku PPI, dan supervisi klinis yang empatik, implementasi pendidikan inklusif di SD Negeri 005 Busang memperlihatkan pola manajemen yang adaptif dan relatif lincah (*agile*). Dengan demikian, optimalisasi PPI tidak hanya ditentukan oleh keberadaan dokumen individual, tetapi oleh kemampuan pimpinan dan guru menerjemahkannya menjadi praktik pedagogis, administratif, dan sosial yang fleksibel sesuai dengan kebutuhan siswa serta keterbatasan sumber daya sekolah.

3.3. Hambatan dan Solusi dalam Manajemen Budaya Pendidikan Inklusif

Hasil penelitian menunjukkan bahwa hambatan dalam manajemen budaya pendidikan inklusif di SD Negeri 005 Busang terutama berkaitan dengan kesiapan psikologis dan kompetensi guru reguler, beban administrasi PPI, keterbatasan fasilitas pendukung, serta penerimaan sosial terhadap keberadaan siswa berkebutuhan khusus. Pada aspek sumber daya manusia, guru mengalami dilema ketika harus membagi perhatian antara kebutuhan individual siswa berkebutuhan khusus dan pencapaian pembelajaran siswa reguler. Kondisi tersebut diperkuat oleh keterbatasan pengalaman guru dalam pendidikan khusus, sebagaimana disampaikan GR-01, *“Bebannya itu lebih ke pikiran sebenarnya, Pak. Saya merasa bersalah kalau fokus ke dia, anak lain tertinggal. Tapi kalau saya kejar materi, dia sama sekali nggak paham. Karena saya bukan lulusan SLB, pas awal dia tiba-tiba diam saja tidak mau nulis, saya benar-benar bingung harus ngapain.”* (GR-01). Temuan ini menunjukkan bahwa hambatan implementasi inklusi tidak hanya bersifat teknis, tetapi juga menyangkut beban psikologis dan efikasi guru dalam menghadapi kebutuhan belajar yang beragam (Hofmann dkk., 2023). Sekolah merespons kondisi tersebut melalui pendampingan langsung oleh kepala sekolah, pemberian keleluasaan dalam memodifikasi target pembelajaran, serta penguatan terhadap pencapaian-pencapaian kecil siswa. Strategi ini membantu mengurangi tekanan guru untuk mengejar standar akademik reguler dan mengarahkan perhatian pada perkembangan fungsional siswa sesuai PPI.

Hambatan berikutnya berkaitan dengan kompleksitas administrasi PPI yang dinilai sulit diterapkan secara konsisten dalam aktivitas pembelajaran sehari-hari. GR-02 mengungkapkan, *“Format PPI itu kan detail banget ya, Pak. Kalau saya harus ngisi rubriknya setiap hari, waktunya habis. Kadang target yang ditulis di kertas itu pas dipraktikkan di kelas sama sekali nggak jalan karena mood anaknya lagi nggak bagus.”* (GR-02). Temuan tersebut menunjukkan adanya kesenjangan antara kebutuhan dokumentasi formal dengan dinamika pembelajaran individual yang bersifat fleksibel. Sekolah

kemudian melakukan penyederhanaan administratif dengan tetap mempertahankan dokumen PPI sebagai acuan utama, tetapi memberikan ruang kepada guru untuk menerjemahkan target tersebut ke dalam “Catatan Saku PPI” atau jurnal perkembangan sederhana. Praktik ini menunjukkan bentuk debirokratisasi pada tingkat sekolah yang membuat PPI lebih fungsional sebagai instrumen pemantauan perkembangan daripada sekadar dokumen administratif. Fleksibilitas pencatatan juga memungkinkan guru merespons perubahan kondisi siswa tanpa kehilangan arah target individual yang telah ditetapkan.

Keterbatasan sarana dan munculnya kekhawatiran sebagian lingkungan sosial menjadi hambatan lain dalam pengembangan budaya inklusif. Ketiadaan media pembelajaran khusus direspons melalui pemanfaatan sumber daya sederhana yang tersedia di lingkungan sekolah dan rumah, seperti plastisin, buku gambar, pensil warna, *flashcard*, serta kegiatan bernyanyi. Pola ini memperlihatkan bahwa keterbatasan fasilitas tidak selalu direspons melalui pengadaan berbiaya tinggi, tetapi melalui kreativitas dalam mengoptimalkan sumber daya lokal. Pada dimensi sosial, kekhawatiran bahwa keberadaan siswa berkebutuhan khusus dapat menghambat pembelajaran siswa reguler diatasi melalui komunikasi terbuka dengan orang tua serta pengorganisasian *peer-pairing* dan tutor sebaya. Siswa reguler dilibatkan sebagai teman belajar dan pendamping interaksi sosial sehingga keberagaman tidak hanya diterima secara administratif, tetapi dikembangkan menjadi pengalaman empati dalam keseharian sekolah. Secara keseluruhan, temuan ini menunjukkan adanya pola resiliensi manajerial dalam menghadapi keterbatasan, yaitu melalui penguatan psikologis guru, debirokratisasi PPI, optimalisasi sumber daya lokal, dan rekayasa dukungan sosial. Pola tersebut memungkinkan budaya pendidikan inklusif tetap berkembang meskipun sekolah beroperasi dalam kondisi keterbatasan tenaga ahli, fasilitas, dan sumber daya pendukung.

4. Pembahasan

Hasil penelitian menunjukkan bahwa perencanaan manajemen budaya pendidikan inklusif di SD Negeri 005 Busang tidak berlangsung secara linear dan administratif, tetapi berkembang secara adaptif melalui respons langsung terhadap kebutuhan siswa dan kesiapan guru. Pada tahap awal, guru reguler mengalami *culture shock* karena harus menghadapi siswa berkebutuhan khusus tanpa latar belakang pendidikan luar biasa dan tanpa dukungan Guru Pendamping Khusus. Kondisi ini mendorong kepala sekolah untuk tidak memaksakan pola perencanaan formal yang kaku, melainkan terlebih dahulu melakukan pemetaan kemampuan siswa, hambatan sosial-komunikasi, kesiapan psikologis guru, serta kemungkinan penyesuaian target pembelajaran. Temuan tersebut menunjukkan bahwa perencanaan inklusi di sekolah ini lebih menyerupai proses kontingensi yang terus disesuaikan dengan dinamika lapangan. Keputusan untuk menurunkan target akademik, misalnya dari tuntutan menulis kalimat menjadi pengenalan huruf atau keberanian berkomunikasi, memperlihatkan bahwa PPI digunakan sebagai instrumen untuk menghubungkan kebutuhan individual siswa dengan kapasitas nyata sekolah.

Pola tersebut dapat dijelaskan melalui perspektif *Contingency Theory* dan *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2011). Dalam teori kontingensi, efektivitas pengelolaan tidak ditentukan oleh satu model tunggal, tetapi oleh kesesuaian antara strategi dengan kondisi internal dan eksternal organisasi. Hal ini tampak pada keputusan kepala sekolah yang memberikan ruang bagi guru untuk menyesuaikan target pembelajaran berdasarkan kondisi aktual siswa, bukan sekadar mengikuti standar kelas secara seragam. Pada saat yang sama, praktik tersebut sejalan dengan dimensi *creating inclusive cultures* dan *producing inclusive policies* dalam *Index for Inclusion*, karena sekolah tidak hanya menerima siswa berkebutuhan khusus secara administratif, tetapi juga membangun kebijakan internal yang memungkinkan kebutuhan individual siswa mendapat tempat dalam proses pembelajaran. Dengan demikian, budaya inklusif mulai dibentuk sejak tahap perencanaan melalui keputusan manajerial yang mengutamakan kesetaraan akses belajar daripada kepatuhan formal terhadap kurikulum reguler.

Perencanaan PPI juga diperkuat oleh keterlibatan orang tua sebagai sumber informasi penting mengenai kebiasaan, minat, dan respons siswa di rumah. Pemanfaatan plastisin, aktivitas mewarnai, dan media sederhana yang berangkat dari keseharian anak menunjukkan adanya integrasi antara lingkungan keluarga dan sekolah. Temuan ini relevan dengan *Ecological Systems Theory* Bronfenbrenner (1979), terutama pada hubungan antara mikrosistem keluarga dan sekolah yang membentuk mesosistem. Ketika informasi dari rumah benar-benar digunakan untuk merancang aktivitas belajar, PPI tidak lagi sekadar dokumen yang disusun oleh sekolah, tetapi menjadi hasil negosiasi antara pengalaman siswa di rumah dan kebutuhan pembelajaran di kelas. Pola ini juga selaras dengan konsep *Zone of Proximal Development* Vygotsky (1978), karena target pembelajaran diposisikan pada tingkat kemampuan yang masih memungkinkan siswa berkembang melalui dukungan guru dan lingkungan. Dengan demikian, perencanaan PPI yang kontekstual mampu meminimalkan jarak antara tuntutan akademik dan kemampuan aktual siswa.

Implementasi manajemen budaya pendidikan inklusif di SD Negeri 005 Busang ditandai oleh fleksibilitas pedagogis dan pemberian otonomi kepada guru dalam memodifikasi pembelajaran. Guru tidak diwajibkan menerapkan materi reguler secara identik kepada seluruh siswa, tetapi diberikan keleluasaan untuk mengubah proses, media, dan produk belajar sesuai karakteristik siswa berkebutuhan khusus. Praktik seperti mengganti tugas menulis cerita menjadi aktivitas menebalkan atau menyusun huruf menunjukkan adanya diferensiasi proses dan produk dalam satu ruang kelas yang sama. Temuan ini memperlihatkan bahwa inklusi tidak dijalankan dengan cara memisahkan siswa, tetapi melalui adaptasi aktivitas yang memungkinkan siswa tetap berada dalam lingkungan kelas reguler. Pola tersebut sejalan dengan konsep *Differentiated Instruction* yang menekankan pentingnya penyesuaian pembelajaran berdasarkan kesiapan, minat, dan profil belajar siswa. Pengoptimalan PPI juga terlihat dari transformasi dokumen formal menjadi “Catatan Saku PPI”. Strategi ini muncul karena guru menghadapi *split focus*, yaitu kebutuhan membagi perhatian antara siswa reguler dan siswa berkebutuhan khusus dalam waktu yang sama. Jika dokumen PPI harus diisi secara rinci setiap hari, beban administratif berpotensi mengurangi waktu interaksi langsung dengan siswa. Oleh karena itu, guru merangkum poin penting PPI ke dalam catatan sederhana yang mudah digunakan saat pembelajaran berlangsung.

Praktik tersebut dapat dipahami melalui kerangka implementasi kebijakan Edwards III (1980), khususnya pada aspek sumber daya, disposisi pelaksana, dan struktur birokrasi. Penyederhanaan administrasi membuat guru tetap memiliki arah yang jelas tanpa kehilangan fleksibilitas. Dengan demikian, keberhasilan implementasi PPI dalam penelitian ini tidak ditentukan oleh kompleksitas format, tetapi oleh sejauh mana instrumen tersebut benar-benar digunakan sebagai dasar pengambilan keputusan pedagogis. Dimensi lain yang menguatkan implementasi inklusi adalah perubahan pola supervisi akademik. Kepala sekolah tidak menjalankan supervisi sebagai inspeksi administratif, tetapi sebagai pendampingan klinis yang berorientasi pada pemecahan masalah. Kepala sekolah hadir langsung ketika guru mengalami kesulitan, memberikan contoh interaksi dengan siswa, serta menawarkan alternatif media dan strategi tanpa menyalahkan guru. Pola ini memiliki karakteristik supervisi klinis dan *servant leadership*, karena pimpinan memosisikan diri sebagai fasilitator yang membantu guru mengembangkan solusi (Babo & Syamsuddin, 2022). Dalam konteks sekolah tanpa GPK, pendekatan ini memiliki fungsi strategis karena kepala sekolah tidak hanya menjalankan fungsi kontrol, tetapi juga menjadi sumber dukungan emosional dan profesional. Dampaknya, guru memperoleh rasa aman untuk mencoba strategi baru, melakukan modifikasi pembelajaran, dan tidak merasa terancam oleh kemungkinan kegagalan ketika menghadapi kebutuhan siswa yang kompleks.

Implementasi budaya inklusif juga diperluas ke ranah sosial melalui strategi *peer-pairing* atau tutor sebaya. Sekolah tidak membiarkan proses penerimaan sosial berlangsung secara spontan, tetapi secara sengaja memasang siswa berkebutuhan khusus dengan teman sebaya yang memiliki kemampuan sosial yang baik. Strategi ini sejalan dengan *Social Learning Theory* Bandura (1997) dan pendekatan

Peer-Mediated Instruction and Intervention, karena teman sebaya berfungsi sebagai model perilaku sosial sekaligus jembatan interaksi (Norouzi, 2023). Dibandingkan dengan temuan penelitian terdahulu yang menunjukkan PPI sering berhenti sebagai dokumen administratif atau proses adaptasi sosial dibiarkan berlangsung secara alamiah, SD Negeri 005 Busang menunjukkan pola yang lebih aktif. Kontribusi utamanya adalah munculnya konsep *Micro-Level Inclusive Management*, yaitu manajemen inklusif yang bertumpu pada tindakan-tindakan kecil namun operasional: modifikasi tugas, Catatan Saku PPI, supervisi empatik, dan pengorganisasian teman sebaya. Praktik ini memperlihatkan bahwa kelincahan manajerial dapat menjadi modal utama bagi sekolah dengan sumber daya terbatas.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa hambatan utama manajemen budaya pendidikan inklusif tidak semata-mata bersumber dari keterbatasan fasilitas, tetapi juga dari faktor psikologis, administratif, dan sosial. Guru reguler mengalami beban mental karena harus mendampingi siswa berkebutuhan khusus tanpa latar belakang PLB, sekaligus tetap bertanggung jawab terhadap siswa reguler. Situasi ini memunculkan dilema profesional antara memenuhi kebutuhan individual dan menjaga keberlangsungan pembelajaran kelas. Di sisi lain, format PPI yang rinci juga berpotensi menjadi tambahan beban kerja, sementara keterbatasan alat peraga khusus semakin mempersempit pilihan guru. Hambatan tersebut diperkuat oleh kecemasan sebagian orang tua siswa reguler yang khawatir kehadiran siswa berkebutuhan khusus dapat menghambat proses pembelajaran. Temuan ini memperlihatkan bahwa tantangan terbesar inklusi justru terletak pada kesiapan aktor dan sistem pendukung, bukan hanya pada status formal sekolah sebagai penyelenggara pendidikan inklusif.

Sekolah merespons hambatan tersebut melalui pendekatan resiliensi pedagogis. Pada aspek psikologis guru, kepala sekolah memberikan perlindungan berupa legitimasi untuk menurunkan target belajar dan menilai kemajuan dari capaian kecil yang realistis. Pendekatan ini membantu mengubah orientasi guru dari tuntutan ketuntasan akademik menuju perkembangan fungsional siswa. Dalam perspektif *Index for Inclusion*, perubahan ini mencerminkan pergeseran dari toleransi pasif menuju akomodasi aktif, karena sekolah tidak sekadar menerima siswa di ruang kelas, tetapi secara sadar mengubah cara guru memahami keberhasilan belajar. Guru tidak lagi memandang lambatnya capaian siswa sebagai kegagalan profesional, tetapi sebagai dasar untuk menyesuaikan strategi dan target. Dengan demikian, solusi manajerial yang diterapkan tidak hanya bersifat teknis, tetapi juga bertujuan membangun kembali efikasi dan ketahanan psikologis guru (Maurer dkk., 2021).

Pada aspek sarana dan administrasi, keterbatasan sumber daya diatasi melalui dua strategi, yaitu debirokratisasi dan pemanfaatan kearifan material lokal. Penyederhanaan PPI ke dalam Catatan Saku membuat guru dapat mencatat perkembangan siswa secara lebih fleksibel, sementara ketiadaan media khusus diatasi dengan memanfaatkan plastisin, tutup botol, biji-bijian, buku gambar, dan benda lain yang tersedia di lingkungan sekitar (Mawa dkk., 2023). Temuan ini menunjukkan bahwa keterbatasan fasilitas tidak secara otomatis menghentikan layanan inklusif selama sekolah memiliki kapasitas adaptasi yang memadai. Hal tersebut sejalan dengan penelitian di negara berkembang yang menunjukkan bahwa kreativitas guru dan penerimaan sosial sering kali memiliki peran yang sama pentingnya dengan ketersediaan teknologi atau alat terapi. Namun, keberhasilan ini juga tidak boleh dimaknai sebagai pembenaran terhadap minimnya dukungan struktural. Ketergantungan pada kreativitas individual guru justru menunjukkan perlunya penguatan sistem dari pemerintah agar layanan tidak sepenuhnya bergantung pada daya juang personal.

Hambatan sosial dari orang tua siswa reguler diatasi melalui komunikasi terbuka dan pembuktian langsung dampak positif inklusi terhadap perilaku anak. Program *peer-pairing* dan tutor sebaya membuat siswa reguler tidak hanya belajar berdampingan dengan siswa berkebutuhan khusus, tetapi juga mengembangkan empati, kepedulian, dan keterampilan sosial (Fu dkk., 2022). Perubahan perilaku siswa tersebut secara bertahap mengurangi kekhawatiran orang tua. Dari temuan ini dapat dirumuskan bahwa strategi pengelolaan hambatan di SD Negeri 005 Busang membentuk pola *resilience-based inclusive management*, yaitu tata kelola inklusi yang mengandalkan kemampuan sekolah untuk

beradaptasi, menyederhanakan birokrasi, mengoptimalkan sumber daya lokal, dan membangun modal sosial. Implikasi pentingnya adalah bahwa keberlanjutan pendidikan inklusif di daerah terpencil membutuhkan dua hal sekaligus: fleksibilitas mikro di tingkat sekolah dan dukungan struktural yang lebih kuat dari pemerintah. Tanpa dukungan sistemik, praktik yang berhasil berisiko terlalu bergantung pada figur kepala sekolah atau guru tertentu dan menjadi rentan ketika terjadi pergantian personel.

5. Simpulan

Berdasarkan hasil penelitian, dapat disimpulkan bahwa manajemen budaya pendidikan inklusif melalui implementasi Program Pembelajaran Individual (PPI) di SD Negeri 005 Busang terlaksana secara adaptif dengan mengutamakan fleksibilitas manajerial, kolaborasi, dan pemanfaatan sumber daya yang tersedia. Perencanaan dilakukan melalui pemetaan kebutuhan peserta didik secara observasional, penyesuaian target pembelajaran, serta keterlibatan guru dan orang tua dalam merancang layanan individual. Pada tahap implementasi, kepala sekolah memberikan otonomi kepada guru untuk memodifikasi kurikulum sesuai kemampuan siswa, menerapkan supervisi yang suportif, serta menyederhanakan PPI menjadi “Catatan Saku PPI” sebagai instrumen praktis untuk memantau perkembangan siswa tanpa menambah beban administratif. Sementara itu, keterbatasan tenaga profesional, fasilitas, anggaran, dan kondisi geografis diatasi melalui strategi berbiaya rendah (*zero-budget management*), seperti pemanfaatan media dari lingkungan sekitar, kolaborasi antarpendidik, serta *peer-pairing* atau tutor sebaya. Temuan tersebut menunjukkan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif di sekolah dengan sumber daya terbatas tidak hanya ditentukan oleh kelengkapan fasilitas, tetapi juga oleh kepemimpinan adaptif, resiliensi pedagogis guru, fleksibilitas pengelolaan PPI, dan terbentuknya budaya sekolah yang menerima keberagaman.

Berdasarkan hasil dan keterbatasan penelitian, disarankan agar SD Negeri 005 Busang mengembangkan praktik “Catatan Saku PPI” yang selama ini digunakan secara informal menjadi panduan atau Prosedur Operasional Standar (POS) internal sehingga keberlanjutan layanan tidak bergantung pada individu kepala sekolah maupun guru tertentu. Dinas Pendidikan Kabupaten Kutai Timur diharapkan memperkuat pendampingan bagi sekolah inklusif di wilayah terpencil melalui peningkatan kompetensi guru, penyediaan akses terhadap tenaga profesional, serta penyederhanaan administrasi PPI yang tetap mempertahankan substansi pemantauan perkembangan individual peserta didik. Praktik *peer-pairing*, pemanfaatan sumber daya lokal, supervisi suportif, dan kolaborasi dengan orang tua juga perlu dipertahankan serta dikembangkan sebagai strategi inklusi berbiaya rendah. Adapun penelitian selanjutnya disarankan menguji konsep *Micro-Level Inclusive Management* pada sekolah dengan karakteristik dan tingkat ketersediaan sumber daya yang berbeda serta menggunakan desain longitudinal atau studi kasus komparatif untuk menilai keberlanjutan model dan memperkuat keteralihan temuan pada konteks pendidikan inklusif yang lebih luas.

6. Daftar Pustaka

- Amka, A. (2020). *Manajemen pendidikan inklusif*. Nizamia Learning Center.
- Babo, R., & Syamsuddin, A. (2022). Clinical supervision model to improve the quality of learning in elementary school. *Jurnal Ilmiah Sekolah Dasar*, 6(1), 85–94. <https://doi.org/10.23887/jisd.v6i1.41303>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>

- Ebron, G. (2026). The teacher-parent collaboration on the success of individualized education plans for students with special needs: Teachers' perspective. *JPAIR Multidisciplinary Research*, 64(1), 153–174. <https://doi.org/10.7719/jpair.v64i1.990>
- Edwards III, G. C. (1980). *Implementing public policy*. Congressional Quarterly Press.
- Fu, W., Xiao, Y., Yin, C., & Zhou, T. (2022). The relationship of inclusive climate and peers' attitude on children with disabilities in China: A mediating role of empathy. *Frontiers in Psychology*, 13, 1034232. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1034232>
- Hofmann, V., Pagnotta, C., Lacombe, N., & Squillaci, M. (2023). Burnout among special education teachers and the role of individual, interpersonal, and organizational risk and protective factors. *OBM Integrative and Complementary Medicine*, 8(3), 033. <https://doi.org/10.21926/obm.icm.2303033>
- Lebona, M., Monyane, M. A., & Mukuna, K. R. (2024). Fostering an enabling environment for learners with special needs in rural primary schools in Lesotho. *International Journal of Studies in Inclusive Education*, 1(1), 40–47. <https://doi.org/10.38140/ijisie.v1i1.1280>
- Lin, Q. (2022). The relationship between distributed leadership and teacher innovativeness: Mediating roles of teacher autonomy and professional collaboration. *Frontiers in Psychology*, 13, 948152. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.948152>
- Maurer, J., Becker, A., Hilkenmeier, J., & Daseking, M. (2021). Experiences and perceived self-efficacy in distance learning among teachers of students with special educational needs. *Frontiers in Psychology*, 12, 733865. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.733865>
- Mawa, H. A., Menge, C. D., Pare, M. I. T., & Baka, M. Y. (2023). Pemanfaatan media pembelajaran yang ramah anak berkebutuhan khusus. *Jurnal Pendidikan Inklusi Citra Bakti*, 1(1), 31–38. <https://doi.org/10.38048/jpicb.v1i1.2108>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Poon-McBrayer, K. F., & Wong, P. M. (2013). Inclusive education services for children and youth with disabilities: Values, roles and challenges of school leaders. *Children and Youth Services Review*, 35(9), 1520–1525. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.06.009>
- Norouzi, G. (2023). Impact of peer-mediated instructional strategies within inclusive education settings. *Psychological Research in Individuals with Exceptional Needs*, 1(3), 11–18. <https://doi.org/10.61838/kman.prien.1.3.3>
- Rasmitadila, R., Widyasari, W., Humaira, M. A., Tambunan, A. R. S., Rachmadtullah, R., & Samsudin, A. (2020). Using blended learning approach (BLA) in inclusive education course: A study investigating teacher students' perception. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(2), 72–85. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i02.9285>
- Ravet, J., & Mtika, P. (2021). Educational inclusion in resource-constrained contexts: A study of rural primary schools in Cambodia. *International Journal of Inclusive Education*, 28(1), 16–37. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1916104>
- Sowiyah, S., & Perdana, R. (2020). Pengembangan model program pembelajaran individu (PPI) bagi anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif Kota Metro. *Jurnal Improvement*, 7(2), 69–76. <https://doi.org/10.21009/improvement.v7i2.17956>
- Tarnoto, N. (2016). Permasalahan-permasalahan yang dihadapi sekolah penyelenggara pendidikan inklusi pada tingkat sekolah dasar. *Humanitas*, 13(1), 50–61. <https://doi.org/10.26555/humanitas.v13i1.3843>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.