

Kemitraan Orang Tua dan Guru Untuk Pendidikan Inklusif

Parent-Teacher Partnership for Inclusive Education

Ferdianus Jelahu¹, Muhhamad Asrori², Afandi³, Eny Enawaty⁴, & Halida⁵

^{1,2,3,4,5}Universitas Tanjungpura, Pontianak, Indonesia

¹Email: F2171251022@student.untan.ac.id, ²Email: muhammad.asrori@fkip.untan.ac.id, ³Email: afandi@fkip.untan.ac.id,

⁴Email: eny.enawaty@fkip.untan.ac.id, ⁵Email: halida@fkip.untan.ac.id

Abstrak: Parent-teacher partnership is a fundamental foundation in inclusive education. This study aims to analyze the strength of parent-teacher partnerships in supporting inclusive education for children with special needs. The method used is a qualitative approach with a library research design analyzing various sources of books, scientific journals, and regulations. The results show that parent-teacher partnerships have significant strength in creating an educational environment that supports the holistic development of children with special needs. Parents have a deep understanding of their child's unique needs, while teachers have pedagogical expertise in designing adaptive learning. Effective collaboration between both parties can overcome various obstacles such as limited resources, lack of professional personnel, and inadequate facilities. This study concludes that a solid partnership between parents and teachers is a key determinant of the success of inclusive education in Indonesia.

Keywords: parent-teacher partnership; inclusive education; collaboration; children with special needs; educational management.

Article history

Received:
7 June 2026

Accepted:
8 July 2026

Published:
24 July 2026

Abstrak: Kemitraan orang tua dan guru merupakan fondasi fundamental dalam pendidikan inklusif. Penelitian ini bertujuan menganalisis kekuatan kemitraan orang tua dan guru dalam mendukung pendidikan inklusif bagi anak berkebutuhan khusus. Metode yang digunakan adalah pendekatan kualitatif dengan desain studi pustaka yang menganalisis berbagai sumber buku, jurnal ilmiah, dan peraturan perundang-undangan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa kemitraan orang tua dan guru memiliki kekuatan signifikan dalam menciptakan lingkungan pendidikan yang mendukung perkembangan holistik anak berkebutuhan khusus. Orang tua memiliki pemahaman mendalam tentang kebutuhan unik anak, sementara guru memiliki keahlian pedagogis dalam merancang pembelajaran adaptif. Kolaborasi efektif antara kedua pihak mampu mengatasi berbagai hambatan seperti keterbatasan sumber daya, kurangnya tenaga profesional, dan minimnya sarana prasarana. Penelitian ini menyimpulkan bahwa kemitraan yang solid antara orang tua dan guru merupakan faktor penentu utama keberhasilan pendidikan inklusif di Indonesia.

Kata kunci: kemitraan orang tua dan guru; pendidikan inklusif; kolaborasi; anak berkebutuhan khusus; manajemen pendidikan.

© 2026 The Author(s).
Jurnal Ilmu Manajemen dan
Pendidikan by Universitas
Mulawarman

How to cite this article:

Jelahu, F., Asrori, M., Afandi, A., Enawaty, E., & Halida, H. (2026). Kemitraan orang tua dan guru untuk pendidikan inklusif. *Jurnal Ilmu Manajemen dan Pendidikan*, 6(1), 35–48. <https://doi.org/10.30872/impian.v6i1.25>

* Corresponding author: Ferdianus Jelahu, Email: F2171251022@student.untan.ac.id

PENDAHULUAN

Pendidikan memegang peranan krusial sebagai sarana utama dalam pembentukan sumber daya manusia yang kompeten. Melalui proses pendidikan, setiap orang memiliki hak untuk mengembangkan potensi dirinya secara komprehensif, mencakup ranah kognitif, afektif, psikomotorik, serta nilai-nilai spiritual (Panoyo, 2024). Kendati demikian, kondisi faktual pendidikan di Indonesia masih bergulat dengan berbagai problematika yang pelik, khususnya terkait kemudahan akses dan mutu layanan pembelajaran bagi segmen masyarakat yang rentan, seperti anak-anak dengan kebutuhan khusus (Sitanggang et al., 2025). Laporan dari Badan Pusat Statistik (2024) mengindikasikan bahwa sekitar 17,85% individu penyandang disabilitas di Indonesia yang berusia di atas lima tahun belum pernah mengikuti pendidikan formal, sebuah proporsi yang secara signifikan lebih besar jika dibandingkan dengan kelompok non-disabilitas yang hanya mencapai 5,04%. Konsep pendidikan inklusif muncul sebagai sebuah kerangka kerja inovatif yang berupaya menyediakan peluang yang sama bagi seluruh peserta didik tanpa membedakan perbedaan dalam aspek fisik, intelektual, sosial, emosional, maupun latar belakang sosio-kultural dan ekonomi. Konsep ini selaras dengan ketentuan Pasal 31 Undang-Undang Dasar 1945, yang menetapkan hak setiap warga negara atas pendidikan, serta Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, yang mengatur penyelenggaraan pendidikan khusus dan pendidikan layanan khusus (Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional. Lembaran Negara Republik Indonesia Tahun 2003, 2003).

Kesenjangan dalam kesempatan pendidikan antara anak dengan kebutuhan khusus dan anak pada umumnya terus menjadi tantangan signifikan bagi pemerintah dan semua pihak yang berkepentingan dalam sektor pendidikan. Berdasarkan publikasi Statistik Pendidikan dari Badan Pusat Statistik tahun 2024, teridentifikasi data yang mengkhawatirkan, menunjukkan bahwa 17,85% individu penyandang disabilitas di Indonesia yang berusia di atas lima tahun belum pernah menerima pendidikan formal (Badan Pusat Statistik, 2024). Angka tersebut menunjukkan ketidakseimbangan yang signifikan jika dikontraskan dengan populasi non-disabilitas, di mana hanya 5,04% yang belum pernah mengenyam pendidikan formal. Selain itu, jika ditinjau dari tingkat pendidikan tertinggi yang berhasil dicapai, ditemukan bahwa 4,51% individu disabilitas belum pernah bersekolah, 12,04% tidak menyelesaikan Sekolah Dasar, 31,66% memiliki kualifikasi Sekolah Dasar atau yang setara, 24,03% memegang ijazah Sekolah Menengah Pertama atau yang setara, 22,17% memiliki ijazah Sekolah Menengah Atas/Kejuruan atau yang setara, dan hanya 5,58% yang memperoleh kualifikasi pendidikan tinggi (Sukendar et al., 2024). Informasi ini menunjukkan bahwa anak-anak penyandang disabilitas rata-rata hanya menyelesaikan pendidikan sampai jenjang Sekolah Dasar. Sekitar 48,21% dari mereka bahkan tidak berhasil melanjutkan ke tingkat pendidikan yang lebih tinggi.

Koordinator Kelompok Kerja Pendidikan Inklusif Direktorat Pendidikan Masyarakat dan Pendidikan Khusus Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, Meike Anastasia, menyatakan bahwa hanya sekitar 64% dari perkiraan populasi anak penyandang disabilitas di Indonesia yang saat ini terdaftar dalam sistem pendidikan (Sukendar et al., 2024). Beberapa penyebabnya adalah kendala finansial dalam mengakses pendidikan, kondisi *ketidakberdayaan yang dipelajari* sebagai akibat dari minimnya sokongan dari lingkungan sekitar, serta penolakan dari institusi pendidikan konvensional yang belum memadai dalam mengakomodasi peserta didik dengan kebutuhan khusus (Sukendar et al., 2024).

Faktor ekonomi diidentifikasi sebagai hambatan signifikan, dengan data dari Badan Pusat Statistik menunjukkan bahwa tingkat putus sekolah lebih tinggi ditemukan pada rumah tangga yang tergolong miskin. Fenomena ini dapat dielaborasi melalui kerangka teori modal yang diajukan oleh Bourdieu (1986), yang berpendapat bahwa akumulasi modal ekonomi, sosial, dan budaya memainkan peran krusial dalam menentukan peluang dan pencapaian seseorang di bidang pendidikan. Lebih lanjut, teori ekologi perkembangan yang dikembangkan oleh Bronfenbrenner menggarisbawahi pentingnya interaksi timbal balik antar berbagai lapisan lingkungan, mulai dari unit keluarga, institusi pendidikan, hingga komunitas yang lebih luas, dalam memengaruhi lintasan perkembangan anak. Oleh karena itu, disfungsi pada salah satu sistem tersebut dapat menimbulkan konsekuensi negatif pada keseluruhan trajectory pendidikan (Bourdieu, 1986).

Memperkuat temuan-temuan kuantitatif tersebut, observasi langsung di lapangan mengindikasikan bahwa implementasi pendidikan inklusif masih belum mencapai standar yang diinginkan. Berbagai tantangan fundamental masih sering dihadapi, meliputi: kekurangan pendidik berkualitas dengan keahlian spesifik untuk mendampingi dan mengajar peserta didik dengan kebutuhan khusus; kurangnya keseriusan pemerintah dalam melakukan asesmen awal, yang sering kali hanya berfokus pada pemberian sertifikasi

sekolah inklusif tanpa disertai dengan alokasi sumber daya yang memadai; keterbatasan infrastruktur dan fasilitas pendukung pembelajaran bagi peserta didik berkebutuhan khusus di sekolah; serta kecenderungan orang tua untuk mendelegasikan seluruh tanggung jawab pendidikan anak berkebutuhan khusus kepada institusi sekolah (Diktisaintek, 2023). Suparno (2020) mengemukakan bahwa sebagian orang tua menghadapi tantangan dalam mendampingi anak-anak mereka dalam jalur pendidikan, baik yang formal maupun non-formal, yang berakibat pada kecenderungan mereka untuk memberikan kepercayaan penuh dan mendelegasikan seluruh proses edukasi kepada institusi sekolah (Suparno, 2020).

Sejumlah studi terdahulu telah mengeksplorasi pendidikan inklusif dari beragam sudut pandang. Mukti dan rekan-rekan (2023), melalui investigasi mereka mengenai histori dan evolusi pendidikan inklusif di Indonesia, menyimpulkan bahwa pendidikan inklusif menyediakan sarana bagi anak-anak berkebutuhan khusus untuk mengartikulasikan kehadiran mereka dengan memanfaatkan potensi yang ada (Mukti et al., 2023). Suprihatiningrum (2021), melalui sebuah studi kasus yang dilaksanakan di Sekolah Dasar Kota Jambi, mengidentifikasi bahwa penerapan kebijakan pendidikan inklusif masih dihadapkan pada beragam tantangan, mencakup aspek sumber daya manusia, fasilitas fisik, serta alokasi pendanaan (Suprihatiningrum, 2021). Mustika dan rekan-rekannya (2024), dalam sebuah analisis literatur mengenai kerja sama antara orang tua dan pihak sekolah dalam implementasi pendidikan inklusif di tingkat sekolah dasar, sampai pada kesimpulan bahwa partisipasi orang tua memiliki pengaruh penting terhadap efektivitas penyelenggaraan program pendidikan inklusif (Mustika et al., 2024). Amka (2025), dalam publikasi mengenai pendidikan inklusif dari ranah teoretis menuju implementasi praktis, menyoroti beragam metode konkret yang dirancang untuk memperkuat kerja sama antara orang tua, pendidik, dan para ahli guna menyempurnakan pencapaian akademis bagi peserta didik dengan kebutuhan individual (Amka, 2025).

Berdasarkan uraian sebelumnya, teridentifikasi adanya kesenjangan riset antara ekspektasi ideal mengenai pendidikan inklusif yang adil dan bermutu dengan kondisi aktual di lapangan yang masih terkendala oleh beragam batasan dan kesulitan. Kajian-kajian terdahulu cenderung lebih memusatkan perhatian pada dimensi kebijakan dan penerapan pendidikan inklusif secara luas. Sebaliknya, studi yang secara mendalam membahas dinamika kemitraan antara orang tua dan pendidik sebagai elemen krusial dalam pelaksanaan pendidikan inklusif masih terbatas jumlahnya. Keunikan (novelty) studi ini terletak pada analisis menyeluruh mengenai kekuatan dan metode kemitraan orang tua dan pendidik yang diintegrasikan secara bersamaan dengan teori kolaborasi pendidikan serta teori ekologi perkembangan Bronfenbrenner. Hal ini menghasilkan pemahaman yang lebih komprehensif mengenai faktor-faktor penentu keberhasilan penyelenggaraan pendidikan inklusif.

Penelitian ini memiliki beberapa sasaran utama: (1) melakukan analisis komprehensif terhadap konsep kemitraan antara orang tua dan pendidik dalam konteks pendidikan inklusif; (2) mengkaji signifikansi dan mendesaknya implementasi pendidikan inklusif bagi anak-anak dengan kebutuhan khusus; (3) mengembangkan kerangka kerja strategi kolaboratif yang efisien antara orang tua dan pendidik; serta (4) menguraikan dampak praktis dari kemitraan ini terhadap kemajuan pendidikan inklusif di Indonesia. Kerangka teoritis yang mendasari penelitian ini mencakup teori kolaborasi pendidikan, yang menyoroti krusialnya kerja sama di antara seluruh pihak yang terlibat dalam pendidikan, beserta teori ekologi perkembangan Bronfenbrenner, yang menekankan peran sentral interaksi antara berbagai lapisan lingkungan dalam memengaruhi proses perkembangan anak (H. Sari, 2025).

METODE

Penelitian ini memakai metodologi kualitatif yang difokuskan pada studi literatur (*library research*). Pemilihan metode kualitatif didasarkan pada tujuan penelitian yang berupaya memperoleh pemahaman komprehensif dan mendalam mengenai kolaborasi antara orang tua dan pendidik dalam konteks pendidikan inklusif, melampaui sekadar kuantifikasi hubungan antarvariabel (Widaningsih & Herawati, 2023). Studi literatur dipilih karena memfasilitasi analisis terhadap beragam referensi tertulis yang relevan dan terpercaya, sehingga memungkinkan pembentukan pemahaman yang menyeluruh terhadap pokok bahasan penelitian (Pertiwi et al., 2025). Selain itu, metode ini mendukung sintesis teoritis dari berbagai sudut pandang yang telah dirumuskan oleh para pakar sebelumnya.

Data yang digunakan dalam studi ini berasal dari dua sumber utama, yaitu sumber primer dan sumber sekunder. Sumber primer mencakup karya-karya akademis yang mengulas topik-topik seperti pendidikan inklusif, pembentukan kemitraan antara orang tua dan pendidik, serta kerja sama dalam proses pendidikan.

(Indrawan & Jalilah, 2021). Sumber primer lainnya adalah artikel-artikel jurnal ilmiah nasional maupun internasional yang terindeks dan memiliki reputasi akademik yang baik. Selain itu, dokumen resmi seperti peraturan perundang-undangan, kebijakan pemerintah, dan laporan statistik resmi juga dijadikan sebagai sumber primer. Sumber sekunder meliputi artikel opini, laporan penelitian yang tidak dipublikasikan, dan dokumen pendukung lainnya yang relevan namun tidak memiliki tingkat otoritas yang setara dengan sumber primer (Assyakurrohim et al., 2022).

Kriteria inklusi mencakup: (1) sumber dipublikasikan dalam 10 tahun terakhir (kecuali sumber klasik yang menjadi rujukan fundamental), (2) sumber memiliki reputasi akademik yang baik (terindeks atau diterbitkan oleh penerbit terkemuka), dan (3) sumber relevan secara substansi dengan topik penelitian. Kriteria eksklusi mencakup sumber yang tidak memiliki otoritas akademik yang jelas (seperti blog pribadi atau media sosial) dan sumber yang tidak relevan dengan fokus penelitian.

Proses pengumpulan informasi dilaksanakan melalui serangkaian langkah. Langkah awal melibatkan penentuan istilah-istilah kunci yang berkaitan dengan pokok bahasan riset, meliputi: hubungan kolaboratif antara orang tua dan pendidik, pembelajaran yang mengakomodasi keragaman siswa, kerja sama, anak dengan kebutuhan khusus, pengelolaan institusi pendidikan, serta *keterlibatan orang tua* (Ibrahim, 2015). Langkah kedua adalah eksplorasi sumber-sumber pustaka melalui beragam basis data ilmiah seperti Google Scholar, Scopus, ScienceDirect, dan portal Garuda. Langkah ketiga adalah penyaringan literatur berdasarkan parameter penerimaan dan penolakan yang telah ditentukan. Langkah keempat adalah penarikan informasi dari sumber-sumber yang telah lolos seleksi dengan memanfaatkan format pencatatan yang terorganisir (M. Sari et al., 2022).

Metodologi penelitian yang diterapkan adalah analisis isi (*content analysis*) yang mengacu pada pendekatan induktif. Proses analisis isi ini meliputi serangkaian tahapan sebagai berikut: pertama, dilakukan pembacaan menyeluruh dan berulang-ulang terhadap seluruh materi sumber data yang telah dikumpulkan guna mendapatkan pemahaman yang komprehensif. Kedua, dilakukan proses pengkodean (*coding*) pada segmen-segmen data yang dianggap memiliki keterkaitan informasional dengan pokok bahasan penelitian. Ketiga, pengkodean yang telah dihasilkan dikelompokkan ke dalam beberapa tema utama berdasarkan kesamaan makna dan esensi. Keempat, dilakukan penafsiran dan pertautan antar tema guna merumuskan pemahaman yang holistik dan menyeluruh. Kelima, kesimpulan dirumuskan secara induktif, bergerak dari temuan-temuan partikular menuju kesimpulan yang lebih umum (Rachmawati, 2007). Sifat kesimpulan dalam penelitian ini adalah probabilistik, artinya kesimpulan dapat dianggap benar berdasarkan bukti-bukti yang ada namun tetap terbuka untuk dilakukan revisi jika ditemukan data baru yang lebih valid dan komprehensif.

Keabsahan data dalam penelitian ini dipastikan melalui penerapan beberapa metode. Pertama, triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan informasi yang diperoleh dari berbagai sumber, termasuk publikasi akademik, artikel jurnal, dan arsip resmi, untuk memverifikasi konsistensi temuan. Kedua, triangulasi teoretis dilakukan dengan menggunakan berbagai kerangka konseptual untuk menganalisis dan menginterpretasikan kumpulan data yang sama. Ketiga, *peer debriefing* dilakukan melalui diskusi mengenai temuan dan interpretasinya dengan para ahli yang memiliki keahlian dalam bidang terkait untuk memperoleh masukan yang konstruktif dan mendalam (Indrawan & Jalilah, 2021).

HASIL DAN PEMBAHASAN

Bagian ini menyajikan hasil analisis literatur yang dikelompokkan ke dalam lima tema utama: (1) konsep kemitraan orang tua dan sekolah dalam pendidikan inklusif, (2) dinamika peran orang tua, (3) peran dan tanggung jawab guru, (4) konsep dan kebijakan pendidikan inklusif, serta (5) kolaborasi dan hambatnya. Setiap tema dianalisis secara kritis dengan mengintegrasikan berbagai sumber dan teori yang relevan.

1. Konsep Kemitraan Orang Tua dan Sekolah dalam Pendidikan Inklusif

Kemitraan antara orang tua dan sekolah merupakan salah satu pilar fundamental dalam penyelenggaraan pendidikan yang berkualitas, terutama dalam konteks pendidikan inklusif bagi anak berkebutuhan khusus (Munir, 2009). Kemitraan dapat didefinisikan sebagai hubungan kerja sama yang setara, saling menguntungkan, serta didasarkan pada prinsip saling percaya, saling menghormati, dan tanggung jawab bersama dalam mencapai tujuan pendidikan (Mustika et al., 2024). Dalam kemitraan ini, orang tua dan

guru tidak ditempatkan dalam hubungan yang saling membawahi, melainkan sebagai mitra sejajar yang masing-masing memiliki kontribusi sesuai dengan peran dan kompetensinya. Definisi tersebut menunjukkan bahwa kemitraan yang efektif memerlukan perubahan dari pola hubungan vertikal yang menempatkan sekolah sebagai pihak yang lebih dominan menuju pola hubungan horizontal yang menempatkan kedua pihak secara setara (Adon, 2021).

Prinsip-prinsip dasar kemitraan yang efektif dalam pendidikan inklusif mencakup beberapa aspek penting. Pertama, prinsip kesetaraan, yaitu orang tua dan guru memiliki kedudukan yang sama sebagai mitra dalam proses pendidikan tanpa adanya pihak yang mendominasi. Kedua, prinsip keterbukaan, yaitu adanya komunikasi yang transparan antara orang tua dan guru mengenai berbagai hal yang berkaitan dengan perkembangan dan pembelajaran anak. Ketiga, prinsip saling percaya, yaitu keyakinan masing-masing pihak bahwa pihak lain memiliki niat baik dan kompetensi yang diperlukan. Keempat, prinsip saling mendukung, yaitu orang tua dan guru secara aktif memberikan dukungan satu sama lain dalam menjalankan peran dan tanggung jawab masing-masing. Kelima, prinsip berkesinambungan, yaitu kemitraan dilaksanakan secara terus-menerus dan konsisten, bukan hanya ketika muncul permasalahan (TIM PPK Kemendikbud, 2017).

Model konseptual kemitraan dalam pendidikan inklusif dapat digambarkan sebagai sebuah ekosistem yang menempatkan orang tua, guru, dan tenaga ahli dalam jaringan dukungan yang saling terintegrasi. Orang tua memberikan pengetahuan kontekstual mengenai anak, seperti kebiasaan, minat, kekuatan, dan kelemahannya, sedangkan guru memberikan pengetahuan pedagogis mengenai strategi pembelajaran yang efektif. Tenaga ahli, seperti psikolog dan terapis, memberikan pengetahuan klinis mengenai intervensi yang sesuai. Ketiga jenis pengetahuan tersebut, apabila disinergikan, dapat menciptakan lingkungan pendidikan yang optimal bagi anak berkebutuhan khusus.

Pusat Kurikulum dan Pembelajaran, Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan, Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia (2025) dalam *Naskah Akademik Pembelajaran Mendalam* menyatakan bahwa kemitraan dalam proses pendidikan membangun hubungan interaktif antara pendidik, peserta didik, orang tua, masyarakat, dan mitra profesional (Alkhalidi & Illaty, 2025). Kolaborasi ini tidak hanya berfokus pada kegiatan pembelajaran di dalam kelas, tetapi juga mencakup berbagai kegiatan yang mendukung perkembangan peserta didik secara menyeluruh, termasuk dalam aspek emosional, sosial, dan keagamaan (Widaningsih & Herawati, 2023).

Santo (2019) menjelaskan bahwa tugas utama guru dalam kemitraan pendidikan adalah mendidik dan membantu peserta didik mencapai tahap perkembangan afektif, motorik, dan psikomotorik (Santo, 2019). Meskipun demikian, tanggung jawab pendidikan tersebut tidak dapat dilaksanakan secara optimal tanpa dukungan dan kolaborasi yang memadai dari orang tua. Sebaliknya, orang tua juga tidak dapat sepenuhnya menyerahkan tanggung jawab pendidikan kepada guru karena keluarga merupakan lingkungan pendidikan pertama dan paling fundamental bagi seorang anak. Witono (2024) menegaskan bahwa pendidikan dasar dimulai dari keluarga. Keluarga merupakan lingkungan pendidikan awal tempat kemitraan orang tua memiliki peran penting dalam mendukung perkembangan pendidikan anak. Pendidikan pertama dan utama yang tidak dapat digantikan merupakan tanggung jawab orang tua. Pada hakikatnya, kemitraan guru di sekolah merupakan perpanjangan dari peran pendidikan orang tua di rumah. Dengan kata lain, guru berperan sebagai mitra orang tua dalam melanjutkan dan melengkapi proses pendidikan yang telah dimulai di lingkungan keluarga (Santrock, 2007).

2. Dinamika Peran Orang Tua dalam Pendidikan Inklusif

Orang tua memegang peranan krusial dalam pencapaian keberhasilan pendidikan inklusif. Mengingat kedekatan mereka dengan anak sejak dini, orang tua memiliki pemahaman yang komprehensif dan khas mengenai karakteristik, keperluan, kapabilitas, keterbatasan, serta potensi yang dimiliki anak mereka (Sidabutar et al., 2023). Pengetahuan yang dimiliki orang tua ini bersifat eksklusif dan tidak dapat digantikan oleh individu lain, bahkan oleh tenaga pendidik yang paling kompeten sekalipun. Konsekuensinya, partisipasi aktif dari pihak orang tua dalam implementasi pendidikan inklusif merupakan sebuah kewajiban esensial, bukan sekadar opsi (Rosita et al., 2022).

a. Bentuk-Bentuk Keterlibatan Orang Tua

Rahmawati et al. (2025) menegaskan bahwa keterlibatan orang tua tidak hanya memberikan dukungan emosional kepada anak, tetapi juga memastikan bahwa pendidikan yang diterima di sekolah selaras dengan

dukungan yang diberikan di rumah. Keterlibatan orang tua dapat diwujudkan dalam berbagai bentuk, antara lain mendampingi anak belajar di rumah, termasuk membantu menyelesaikan tugas dan memberikan penguatan terhadap materi yang telah dipelajari di sekolah. Orang tua juga dapat berkomunikasi secara rutin dengan guru mengenai perkembangan anak, baik melalui pertemuan tatap muka, buku penghubung, maupun media digital. Selain itu, keterlibatan dapat dilakukan melalui partisipasi dalam berbagai kegiatan sekolah, seperti menghadiri acara sekolah, menjadi relawan, atau terlibat dalam komite sekolah. Orang tua juga dapat memberikan masukan untuk perbaikan program pembelajaran, terutama yang berkaitan dengan akomodasi dan modifikasi yang dibutuhkan anak. Keterlibatan tersebut juga mencakup peran orang tua sebagai advokat bagi hak-hak pendidikan anak, termasuk memperjuangkan akses terhadap layanan dan fasilitas pendidikan yang layak (Sidabutar et al., 2023).

b. Tantangan Orang Tua dan Solusinya

Suparno (2020) mengidentifikasi beberapa tantangan yang sering dihadapi orang tua dalam menjalankan peran pendidik, terutama di era digital yang serba kompleks. Beberapa orang tua mengalami kesulitan dalam membimbing anak-anak dalam proses pendidikan, baik formal maupun informal (Suparno, 2020). Kesulitan ini dapat disebabkan oleh berbagai faktor, seperti rendahnya tingkat pendidikan orang tua, keterbatasan waktu karena tuntutan pekerjaan, kurangnya pemahaman tentang cara mendampingi anak berkebutuhan khusus, serta tekanan ekonomi yang memaksa orang tua untuk lebih fokus pada pemenuhan kebutuhan dasar keluarga (Mustika et al., 2024).

Kondisi ini sering kali berujung pada kecenderungan orang tua untuk menyerahkan sepenuhnya tanggung jawab pendidikan anak kepada sekolah. Padahal, sekolah memiliki keterbatasan yang tidak dapat diabaikan (Munir, 2009). Sebagaimana diungkapkan dalam berbagai penelitian, sekolah-sekolah di Indonesia masih menghadapi tantangan serius dalam menyelenggarakan pendidikan inklusif, antara lain: keterbatasan jumlah guru yang memiliki kompetensi khusus dalam pendidikan inklusif, kurangnya sarana dan fasilitas yang ramah bagi anak berkebutuhan khusus, minimnya dukungan dari tenaga profesional seperti psikolog dan terapis, serta terbatasnya anggaran yang dialokasikan untuk program pendidikan inklusif (Seri Dokumen Gereja, 2021).

Solusi yang dapat direkomendasikan bagi orang tua meliputi: (1) mengikuti pelatihan atau *workshop* tentang penanganan anak berkebutuhan khusus; (2) bergabung dengan komunitas atau kelompok dukungan sesama orang tua; (3) memanfaatkan sumber daya *online* yang tersedia secara gratis; (4) membangun jaringan dengan profesional seperti psikolog dan terapis; serta (5) mengelola stres dan menjaga keseimbangan hidup agar dapat memberikan dukungan yang optimal bagi anak. Orang tua perlu menyadari bahwa mereka memiliki peran yang tidak dapat didelegasikan sepenuhnya kepada pihak lain. Tanggung jawab moral dan hukum orang tua terhadap pendidikan anak bersifat permanen dan melekat. Sekolah adalah mitra, bukan pengganti. Oleh karena itu, kemitraan yang seimbang antara orang tua dan sekolah menjadi sangat krusial (Pertiwi et al., 2025).

3. Peran dan Tanggung Jawab Guru dalam Pendidikan Inklusif

Pendidik memegang peranan penting dalam pelaksanaan pendidikan inklusif di lingkungan sekolah. Sebagai pihak yang berhadapan langsung dengan peserta didik dalam proses pembelajaran di kelas, pendidik diharapkan memiliki kompetensi pedagogis, profesional, sosial, dan kepribadian yang memadai, termasuk kompetensi khusus dalam memberikan pendampingan kepada anak berkebutuhan khusus (Sitanggang et al., 2025). Menurut Santrock (2007), tugas utama guru di sekolah tidak hanya mengajar atau menyampaikan pengetahuan, tetapi juga mendorong peserta didik agar tumbuh dan berkembang secara optimal. Guru berperan sebagai motivator, fasilitator, kolaborator, dan evaluator dalam proses pembelajaran (Santrock, 2007).

Kompetensi khusus yang dibutuhkan guru dalam pendidikan inklusif mencakup kompetensi identifikasi dan asesmen, yaitu kemampuan mengidentifikasi kebutuhan khusus peserta didik dan melakukan asesmen awal. Guru juga memerlukan kompetensi dalam merancang pembelajaran adaptif, yaitu kemampuan merancang dan memodifikasi kurikulum serta strategi pembelajaran sesuai dengan kebutuhan peserta didik yang beragam. Kompetensi lainnya adalah manajemen perilaku yang berkaitan dengan kemampuan mengelola perilaku peserta didik melalui pendekatan yang positif dan suportif. Selain itu, guru perlu memiliki kompetensi kolaborasi untuk bekerja sama dengan orang tua, tenaga ahli, dan tenaga kependidikan

lainnya, serta kompetensi komunikasi agar mampu berkomunikasi secara efektif dengan peserta didik, orang tua, dan berbagai pemangku kepentingan.

Koesoema (2018) mendukung pandangan tersebut dengan menegaskan bahwa keberhasilan implementasi pendidikan karakter sangat bergantung pada peran guru sebagai teladan, pembimbing, dan fasilitator. Tanggung jawab guru tidak hanya berkaitan dengan pencapaian akademik peserta didik, tetapi juga mencakup penanaman nilai-nilai karakter, pengembangan kompetensi sosial, serta dukungan terhadap perkembangan emosional dan spiritual peserta didik (Koesoema, 2018). Tanggung jawab tersebut menjadi semakin kompleks ketika guru mendampingi peserta didik berkebutuhan khusus yang memiliki karakteristik dan kebutuhan yang beragam (Mukti et al., 2023).

Witono (2025) membahas pentingnya panggilan bagi guru di berbagai belahan dunia untuk mengenali, menghargai, dan mengembangkan keberagaman sebagai aset berharga dalam pendidikan. Salah satu aspek penting yang menjadi perhatian adalah pengakuan dan penerimaan terhadap peserta didik dengan disabilitas atau keterbatasan tertentu yang memengaruhi kemampuan kognitif maupun kemandirian fisiknya (H. Sari, 2025). Guru yang profesional tidak memandang keterbatasan peserta didik sebagai beban, tetapi sebagai tantangan yang mendorongnya untuk terus belajar dan berinovasi dalam mengembangkan strategi pembelajaran yang inklusif dan adaptif.

Permendikbudristek Nomor 48 Tahun 2023 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas secara tegas mengatur tanggung jawab guru dalam memberikan layanan pembelajaran inklusif. Pasal 8, 9, dan 10 dalam peraturan tersebut menegaskan bahwa guru kelas, guru mata pelajaran, serta tenaga pendidik dan kependidikan memiliki tanggung jawab untuk memberikan layanan pembelajaran inklusif dengan kompetensi yang diperoleh melalui pelatihan, termasuk magang, asesmen, diskusi dengan orang tua, serta evaluasi untuk mendukung pelaksanaan layanan inklusif (Diktisaintek, 2023). Regulasi tersebut memberikan landasan hukum yang kuat bagi pelaksanaan pendidikan inklusif sekaligus menjadi acuan dalam pengembangan kompetensi guru.

Dalam praktiknya, guru sering menghadapi berbagai tantangan dalam melaksanakan pendidikan inklusif. Tantangan tersebut antara lain kurangnya pelatihan khusus mengenai pendampingan anak berkebutuhan khusus, ketidakseimbangan antara jumlah peserta didik berkebutuhan khusus dan kemampuan guru dalam memberikan layanan, keterbatasan waktu untuk melakukan pendampingan individual, minimnya dukungan tenaga profesional seperti psikolog dan terapis, serta keterbatasan sarana dan media pembelajaran yang sesuai (Sukendar et al., 2024). Oleh karena itu, dukungan dari berbagai pihak, termasuk orang tua, menjadi sangat penting bagi guru dalam menjalankan perannya.

4. Pendidikan Inklusif: Konsep, Kebijakan, dan Implementasi

Pendidikan yang bersifat inklusif adalah sebuah metode dalam tatanan pendidikan yang berupaya untuk menampung seluruh siswa terlepas dari perbedaan dalam hal kondisi fisik, kemampuan intelektual, aspek sosial, keadaan emosional, penggunaan bahasa, atau karakteristik lainnya (Sitanggang et al., 2025). Berdasarkan Kamus Besar Bahasa Indonesia, istilah inklusif merujuk pada makna meliputi atau termasuk. Dalam ranah pendidikan, inklusif menyiratkan bahwa seluruh anak, tanpa pengecualian, adalah bagian yang tercakup dan diakui dalam struktur pendidikan reguler.

Panduan Pelaksanaan Pendidikan Inklusif (2022), yang dikeluarkan oleh Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, menyatakan bahwa pendidikan inklusif merupakan sebuah metode dalam menciptakan lingkungan yang mengakomodasi setiap individu, terlepas dari latar belakang dan kondisi spesifik, yang mencakup keragaman karakteristik, kondisi fisik, kepribadian, status, etnisitas, budaya, dan aspek lainnya (Rosita et al., 2022). Sasaran pokok pendidikan inklusif adalah untuk memastikan bahwa setiap siswa memperoleh akses yang setara terhadap pendidikan berkualitas. Dengan demikian, pendidikan inklusif berfungsi sebagai kerangka kerja layanan pendidikan yang mewajibkan semua anak dengan kebutuhan khusus untuk mendapatkan pendidikan di sekolah-sekolah yang berlokasi di dekat tempat tinggal mereka, dalam kelas reguler bersama dengan rekan-rekan sebaya mereka. Definisi ini menekankan dua aspek penting: pertama, anak berkebutuhan khusus tidak boleh dipisahkan dari teman sebayanya; kedua, pelayanan diberikan di sekolah terdekat dengan tempat tinggal untuk memudahkan akses dan mencegah stigmatisasi (Sitanggang et al., 2025).

Mustika et al. (2024) memberikan definisi yang lebih sederhana namun komprehensif: pendidikan inklusif adalah sistem pendidikan yang menerima semua murid tanpa memandang perbedaan status, suku, budaya, ras, gender, warna kulit, agama, dan sebagainya. Definisi ini menekankan aspek penerimaan dan

penghargaan terhadap keberagaman sebagai karakteristik fundamental dari pendidikan inklusif (Mustika et al., 2024). Sementara itu, studi oleh Mukti et al. (2023) menginterpretasikan pendidikan inklusif melalui lensa kemanusiaan. Perspektif mereka menyatakan bahwa pendidikan inklusif berfungsi sebagai sarana bagi anak-anak dengan disabilitas dan keterbatasan lain untuk menampilkan keberadaan mereka, lengkap dengan potensi unik yang mereka miliki. Lebih dari sekadar penyediaan akses, pendidikan inklusif menekankan pada penerimaan, penghormatan, dan peningkatan kapabilitas (Mukti et al., 2023).

Dari sudut pandang hukum formal, pendidikan inklusif di Indonesia didukung oleh dasar hukum yang kokoh. Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009, khususnya Pasal 1, mendefinisikan pendidikan inklusif sebagai suatu tatanan penyelenggaraan pendidikan yang dirancang untuk memberi kesempatan kepada seluruh peserta didik, baik yang memiliki keterbatasan maupun yang menunjukkan potensi kecerdasan luar biasa dan/atau bakat istimewa, untuk berpartisipasi dalam kegiatan pendidikan atau pembelajaran secara bersama-sama dengan peserta didik pada umumnya dalam lingkungan pendidikan yang sama (Permendiknas, 2009). Peraturan ini memahami bahwa anak berkebutuhan khusus mencakup individu dengan keterbatasan serta mereka yang menunjukkan potensi kecerdasan atau bakat luar biasa (anak berbakat). Cenat (dalam Munir, 2009) menganjurkan pandangan yang lebih ekstensif, menyatakan bahwa pendidikan inklusif hendaknya tidak terbatas pada capaian akademis saja, melainkan juga pada pengembangan aspek sosial peserta didik, mengingat peran mereka dalam interaksi sosial di masyarakat kelak. Dengan demikian, tujuan pendidikan inklusif juga mencakup pembekalan anak berkebutuhan khusus untuk dapat berkontribusi secara aktif dan signifikan dalam kehidupan komunal (Munir, 2009).

5. Kolaborasi Orang Tua dan Guru dalam Pendidikan Inklusif

Kolaborasi merupakan elemen krusial dalam kemitraan antara orang tua dan tenaga pendidik dalam konteks pendidikan inklusif. Istilah kolaborasi berasal dari kata Latin *collaborare*, yang memiliki arti bekerja sama atau berkolaborasi. Dalam lingkup pendidikan inklusif, kolaborasi merujuk pada mekanisme interaksi yang intens, terorganisir, dan berkelanjutan antara orang tua dan guru demi mewujudkan sasaran edukatif yang telah ditetapkan bersama (Sukendar et al., 2024). Rosita et al. (2022) mengemukakan bahwa kolaborasi adalah sebuah proses yang dapat terwujud dalam berbagai tingkatan dan situasi (Rosita et al., 2022). Di ranah pendidikan inklusif, sasaran utama kolaborasi adalah untuk memfasilitasi individu dengan disabilitas agar dapat berpartisipasi secara signifikan dalam komunitas. Kolaborasi bukan sekadar koordinasi atau komunikasi biasa, tetapi merupakan bentuk kerja sama yang lebih dalam, di mana masing-masing pihak secara aktif berkontribusi, berbagi tanggung jawab, dan bersama-sama mengambil keputusan (Sidabutar et al., 2023).

6. Tahapan Kolaborasi Efektif

Berdasarkan sintesis dari berbagai sumber, kolaborasi yang efektif antara orang tua dan guru dalam pendidikan inklusif dapat dilaksanakan melalui beberapa tahapan. Tahap perencanaan mencakup identifikasi kebutuhan anak, penetapan tujuan bersama, dan penyusunan strategi intervensi. Tahap pelaksanaan dilakukan dengan menerapkan strategi yang telah direncanakan, baik di rumah maupun di sekolah, disertai komunikasi yang intensif antara orang tua dan guru. Tahap evaluasi mencakup pemantauan perkembangan anak secara berkala, identifikasi hambatan yang muncul, dan penyesuaian strategi sesuai dengan kebutuhan. Tahap refleksi dilakukan melalui evaluasi bersama terhadap efektivitas kolaborasi sebagai dasar untuk melakukan perbaikan pada siklus berikutnya.

7. Strategi Praktis Kolaborasi

Menurut Bogatikov dan Chernikova (dalam Sidabutar et al., 2023), kerjasama dengan orang tua dipandang sebagai upaya bersama untuk menciptakan pendekatan pendidikan yang lebih terintegrasi dan holistik. Kunci utama dari kolaborasi yang efektif antara orang tua dan guru adalah komunikasi yang terbuka, jujur, dan berkesinambungan (Sidabutar et al., 2023). Komunikasi yang baik memungkinkan kedua belah pihak untuk saling memahami perspektif, kebutuhan, dan harapan masing-masing. Sidabutar et al. (2023) menegaskan bahwa kolaborasi orang tua dan guru dalam meningkatkan kemampuan anak tunagrahita menemukan bahwa kolaborasi memberikan dampak yang signifikan terhadap kemampuan anak (Sidabutar et al., 2023). Anak tunagrahita yang orang tua dan gurunya menjalin kolaborasi yang baik menunjukkan

peningkatan yang lebih cepat dalam berbagai aspek perkembangan dibandingkan dengan anak yang orang tua dan gurunya kurang berkolaborasi.

Mustika dan rekan-rekan (2024) mengidentifikasi kerja sama antara orang tua dan pendidik sebagai elemen krusial yang menopang efektivitas pendidikan inklusif (Mustika et al., 2024). Prinsipnya logis dan fundamental: orang tua memiliki wawasan komprehensif mengenai preferensi, potensi, serta hambatan yang dialami anak mereka, sedangkan pendidik dibekali dengan kompetensi didaktik dan kapabilitas dalam merancang serta mengimplementasikan proses belajar mengajar. Penggabungan kedua bentuk pengetahuan dan kapasitas ini melalui kemitraan yang konstruktif akan menghasilkan ekosistem pembelajaran yang kondusif bagi perkembangan anak berkebutuhan khusus.

Amka (2025) mengemukakan tiga jenis utama kemitraan dalam konteks pendidikan inklusif, yang didasarkan pada kerangka Ainscow dan Miles. Pertama, kemitraan dengan orang tua, yang menekankan pengembangan hubungan kolaboratif dengan wali murid untuk menumbuhkan pemahaman komprehensif mengenai kebutuhan serta kapabilitas anak. Kedua, kemitraan dengan pendidik, di mana guru memegang peran krusial dalam mendesain dan mengimplementasikan kurikulum inklusif, serta secara proaktif berkomunikasi dengan orang tua terkait identifikasi kebutuhan peserta didik (Amka, 2025). Ketiga, kemitraan dengan para profesional pendukung, seperti psikolog pendidikan untuk fasilitasi terapeutik atau konselor untuk penyediaan dukungan tambahan dan saran ahli dalam perancangan intervensi yang relevan.

Lebih lanjut, Amka (2025) menawarkan beberapa strategi praktis untuk meningkatkan kualitas kolaborasi antara orang tua dan guru. Strategi pertama adalah pertemuan rutin, yaitu mengadakan pertemuan secara berkala (misalnya mingguan, bulanan, atau per semester) untuk mendiskusikan perkembangan siswa, mengidentifikasi masalah yang muncul, dan merumuskan solusi bersama (Amka, 2025). Strategi kedua adalah komunikasi terbuka, yaitu orang tua dan guru perlu membangun komunikasi yang terbuka dan tidak defensif untuk mengatasi berbagai tantangan yang dihadapi. Komunikasi dapat dilakukan melalui berbagai saluran, seperti buku penghubung, telepon, pesan singkat, media sosial, atau aplikasi khusus yang dapat membantu kelancaran komunikasi. Strategi ketiga adalah pelatihan bersama, yaitu pentingnya mengadakan pelatihan bersama bagi orang tua dan guru untuk meningkatkan pemahaman tentang strategi pelayanan yang bersinergi, teknik penanganan anak berkebutuhan khusus, serta cara membangun komunikasi yang efektif (Suprihatiningrum, 2021). Indikator keberhasilan kolaborasi dapat diukur dari: (1) frekuensi dan kualitas komunikasi, (2) konsistensi penerapan strategi di rumah dan sekolah, (3) peningkatan capaian belajar anak, dan (4) kepuasan kedua belah pihak terhadap kemitraan.

8. Hambatan dan Solusi dalam Implementasi Kemitraan

Meskipun kemitraan orang tua dan guru memiliki banyak manfaat yang telah terbukti secara teoritis maupun empiris, implementasinya di lapangan tidak selalu berjalan mulus. Berbagai hambatan sering muncul dan perlu diidentifikasi serta dicarikan solusinya secara sistematis. Berdasarkan sintesis dari berbagai sumber, beberapa hambatan utama dalam implementasi kemitraan orang tua dan guru untuk pendidikan inklusif dapat diuraikan sebagai berikut.

Tabel 1. Hambatan dan Solusi dalam Kemitraan Orang Tua dan Guru pada Pendidikan Inklusif

No	Hambatan	Deskripsi	Solusi
1	Faktor waktu dan kesibukan	Orang tua bekerja penuh waktu, guru memiliki beban kerja tinggi	Mengembangkan sistem komunikasi yang efisien dan fleksibel (aplikasi pesan singkat, grup media sosial)
2	Kurangnya pemahaman dan kesadaran	Orang tua menganggap pendidikan tanggung jawab sekolah; guru belum memahami cara melibatkan orang tua	Menyelenggarakan program sosialisasi dan edukasi tentang pentingnya kemitraan
3	Perbedaan perspektif dan ekspektasi	Pandangan berbeda tentang kebutuhan anak dan metode yang tepat	Memfasilitasi dialog terbuka dan terstruktur untuk menyelaraskan perspektif
4	Keterbatasan sumber daya	Sekolah kekurangan waktu, ruang, dan program pelatihan; orang tua kekurangan biaya dan akses	Mengalokasikan sumber daya yang memadai dari pemerintah dan pihak swasta
5	Faktor psikologis dan emosional	Stres, kecemasan, dan depresi pada orang tua; guru merasa tidak percaya diri	Menyediakan dukungan psikologis dan emosional (layanan konseling, kelompok dukungan sebaya)

Hambatan pertama berkaitan dengan keterbatasan waktu dan kesibukan. Banyak orang tua bekerja penuh waktu sehingga memiliki keterbatasan untuk terlibat secara aktif dalam kegiatan sekolah atau berkomunikasi secara rutin dengan guru (Pertiwi et al., 2025). Di sisi lain, guru juga memiliki beban kerja yang tinggi, tidak hanya mengajar, tetapi juga menyiapkan perangkat pembelajaran, menilai hasil belajar, mengikuti berbagai pelatihan, dan menyelesaikan tugas administratif lainnya. Kondisi tersebut menyebabkan komunikasi antara orang tua dan guru sering kali bersifat reaktif, yaitu hanya dilakukan ketika muncul permasalahan, bukan berlangsung secara proaktif (Suprihatiningrum, 2021).

Hambatan kedua berkaitan dengan kurangnya pemahaman dan kesadaran. Sebagian orang tua belum sepenuhnya memahami pentingnya keterlibatan mereka dalam pendidikan anak, terutama anak berkebutuhan khusus. Mereka mungkin menganggap bahwa pendidikan anak merupakan tanggung jawab sekolah sepenuhnya. Sebaliknya, sebagian guru juga belum memiliki pemahaman yang memadai mengenai pentingnya melibatkan orang tua secara aktif dan cara membangun keterlibatan tersebut secara efektif (Widaningsih & Herawati, 2023). Hambatan ketiga berkaitan dengan perbedaan perspektif dan ekspektasi. Orang tua dan guru terkadang memiliki pandangan yang berbeda mengenai kebutuhan anak, metode yang tepat, atau target yang hendak dicapai. Perbedaan tersebut, apabila tidak dikelola dengan baik, dapat menimbulkan ketegangan dan konflik yang merugikan semua pihak, terutama anak.

Hambatan keempat berkaitan dengan keterbatasan sumber daya. Sekolah sering kali memiliki keterbatasan sumber daya yang diperlukan untuk mendukung kemitraan yang efektif, seperti waktu khusus untuk pertemuan antara orang tua dan guru, ruang konsultasi yang nyaman, atau program pelatihan bagi orang tua. Orang tua juga dapat menghadapi keterbatasan sumber daya, seperti biaya transportasi untuk datang ke sekolah atau keterbatasan akses terhadap teknologi yang diperlukan untuk berkomunikasi secara daring (Mukti et al., 2023).

Hambatan kelima berkaitan dengan aspek psikologis dan emosional. Orang tua yang memiliki anak berkebutuhan khusus sering kali menghadapi tekanan, kekhawatiran, atau kesedihan akibat besarnya tanggung jawab dalam pengasuhan. Kondisi tersebut dapat mengurangi kesiapan dan kemampuan mereka untuk berpartisipasi secara optimal dalam membangun kemitraan. Pada saat yang sama, guru dapat mengalami keraguan, beban kerja yang berlebihan, atau kekecewaan ketika menghadapi berbagai tantangan dalam mendampingi anak berkebutuhan khusus (Diktisaintek, 2023).

Untuk mengatasi berbagai hambatan tersebut, diperlukan solusi yang sistematis dan kolaboratif. Beberapa solusi yang dapat direkomendasikan antara lain (1) mengembangkan sistem komunikasi yang efisien dan fleksibel, misalnya melalui aplikasi pesan singkat atau grup media sosial yang memungkinkan komunikasi berlangsung dengan cepat tanpa mengharuskan pertemuan tatap muka, (2) menyelenggarakan program sosialisasi dan edukasi untuk meningkatkan pemahaman orang tua dan guru mengenai pentingnya kemitraan serta cara membangunnya secara efektif (Santo, 2019), (3) memfasilitasi dialog yang terbuka dan terstruktur untuk menyelaraskan perspektif dan ekspektasi antara orang tua dan guru, (4) mengalokasikan sumber daya yang memadai dari pemerintah, sekolah, maupun pihak swasta untuk mendukung program kemitraan, serta (5) menyediakan dukungan psikologis dan emosional bagi orang tua dan guru, seperti layanan konseling atau kelompok dukungan sebaya (TIM PPK Kemendikbud, 2017).

9. Implikasi Praktis bagi Pengembangan Pendidikan Inklusif di Indonesia

Temuan dan pembahasan dalam penelitian ini memiliki sejumlah implikasi praktis yang penting bagi pengembangan pendidikan inklusif di Indonesia, baik pada level makro (kebijakan), meso (sekolah), maupun mikro (orang tua dan guru).

a. Implikasi pada Level Kebijakan

Pada level kebijakan, pemerintah perlu menyusun regulasi yang lebih spesifik dan operasional tentang standar kemitraan orang tua dan guru dalam pendidikan inklusif. Regulasi ini harus mencakup aspek-aspek seperti: hak dan kewajiban orang tua dan guru, mekanisme komunikasi yang standar, format dokumentasi kemitraan, serta indikator keberhasilan kemitraan (Permendiknas, 2009). Selain itu, pemerintah perlu mengalokasikan anggaran khusus untuk mendukung program kemitraan, seperti pelatihan bersama, penyediaan sarana komunikasi, serta insentif bagi sekolah dan guru yang berhasil mengimplementasikan kemitraan secara efektif. Rekomendasi spesifik meliputi: (1) pengembangan pedoman nasional kemitraan

orang tua-guru dalam pendidikan inklusif; (2) alokasi anggaran minimum 5% dari dana BOS untuk program kemitraan; dan (3) pembentukan tim fasilitator kemitraan di setiap kabupaten/kota.

b. Implikasi pada Level Sekolah

Pada level sekolah, kepala sekolah dan pengelola pendidikan perlu mengembangkan kebijakan internal yang mendukung terciptanya kemitraan yang efektif. Kebijakan ini dapat mencakup: penjadwalan rutin pertemuan orang tua-guru, penyediaan ruang konsultasi yang nyaman dan ramah, pengembangan sistem dokumentasi kemajuan anak yang dapat diakses oleh orang tua, serta program pelatihan keterampilan komunikasi dan kolaborasi bagi guru (Mustika et al., 2024). Sekolah juga perlu memfasilitasi terbentuknya paguyuban atau komunitas orang tua dari anak berkebutuhan khusus sebagai wadah saling berbagi pengalaman dan dukungan. Rekomendasi spesifik meliputi: (1) pertemuan orang tua-guru minimal satu kali per bulan; (2) penggunaan buku penghubung digital yang dapat diakses real-time; (3) pelatihan komunikasi efektif bagi seluruh guru; dan (4) pembentukan kelompok dukungan orang tua.

c. Implikasi pada Level Individu

Pada level individu, orang tua perlu secara aktif meningkatkan kapasitas diri dalam mendampingi anak berkebutuhan khusus. Orang tua dapat mengikuti pelatihan, membaca literatur, bergabung dalam komunitas, serta berkonsultasi dengan profesional. Orang tua juga perlu mengelola emosi dan stres dengan baik agar dapat memberikan dukungan yang optimal bagi anak (Rosita et al., 2022). Di sisi lain, guru perlu terus mengembangkan kompetensi profesionalnya, baik melalui pendidikan formal, pelatihan, magang, maupun belajar mandiri. Guru juga perlu mengembangkan sikap terbuka, empati, dan respek terhadap orang tua sebagai mitra seajar. Rekomendasi spesifik meliputi: (1) orang tua mengikuti minimal satu pelatihan per tahun tentang penanganan anak berkebutuhan khusus; (2) guru mengikuti program pengembangan profesional berkelanjutan di bidang pendidikan inklusif; dan (3) kedua belah pihak membangun komunikasi dua arah yang aktif dan konstruktif.

PENUTUP

Pendidikan inklusif adalah suatu keharusan yang tidak dapat diabaikan dalam rangka mencapai keadilan dan kesetaraan di bidang pendidikan. Pendekatan pendidikan inklusif memberikan peluang yang sama bagi setiap anak, termasuk anak dengan kebutuhan khusus, untuk memaksimalkan pengembangan potensinya dalam lingkungan belajar yang akomodatif dan menghormati perbedaan. Meskipun demikian, implementasi pendidikan inklusif yang optimal masih menghadapi berbagai kendala signifikan, seperti keterbatasan dana, defisit tenaga pendidik yang kompeten, kelangkaan fasilitas pendukung, serta tingkat pemahaman dan apresiasi yang rendah dari berbagai pemangku kepentingan.

Penelitian ini sampai pada kesimpulan bahwa hubungan kemitraan yang kuat dan sinergis antara orang tua dan pendidik merupakan elemen krusial yang menentukan keberhasilan program pendidikan inklusif. Orang tua memiliki pemahaman mendalam dan unik tentang kebutuhan, kekuatan, kelemahan, dan potensi anak mereka. Guru memiliki keahlian pedagogis dan pengalaman dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran yang adaptif. Ketika kedua jenis pengetahuan dan keahlian ini disinergikan melalui kemitraan yang efektif, maka akan tercipta lingkungan pendidikan yang optimal bagi perkembangan holistik anak berkebutuhan khusus.

Kemitraan yang efektif antara orang tua dan guru tidak terbentuk secara otomatis, melainkan perlu dibangun secara sengaja, sistematis, dan berkesinambungan. Kemitraan harus didasarkan pada prinsip-prinsip kesetaraan, keterbukaan, saling percaya, saling mendukung, dan berkesinambungan. Komunikasi yang terbuka, jujur, dan rutin merupakan kunci utama keberhasilan kemitraan. Selain itu, diperlukan strategi-strategi konkret seperti pertemuan rutin, komunikasi terbuka melalui berbagai saluran, serta pelatihan bersama untuk meningkatkan kapasitas kedua belah pihak.

Penelitian ini memiliki sejumlah keterbatasan. Pertama, desain studi pustaka yang digunakan memiliki keterbatasan dalam hal pengujian empiris langsung terhadap fenomena yang dikaji. Temuan-temuan dalam penelitian ini sebagian besar bersifat teoritis dan perlu diuji lebih lanjut melalui penelitian lapangan. Kedua,

cakupan literatur yang dianalisis mungkin belum sepenuhnya mewakili seluruh perspektif yang ada tentang kemitraan orang tua dan guru dalam pendidikan inklusif. Ketiga, penelitian ini tidak melakukan analisis komparatif antar konteks (misalnya antar daerah atau antar jenis kebutuhan khusus) yang mungkin memberikan pemahaman yang lebih mendalam. Oleh karena itu, penelitian lanjutan yang lebih empiris sangat diperlukan untuk mengkonfirmasi, memperkaya, atau bahkan merevisi temuan-temuan dalam penelitian ini.

Saran untuk penelitian selanjutnya meliputi: (1) penelitian dengan desain studi kasus di beberapa sekolah inklusif untuk mengeksplorasi praktik kemitraan secara mendalam; (2) survei skala besar untuk mengukur tingkat kemitraan dan korelasinya dengan capaian belajar anak; (3) penelitian tindakan untuk mengembangkan dan menguji intervensi peningkatan kualitas kemitraan; (4) penelitian komparatif antar daerah dengan tingkat implementasi pendidikan inklusif yang berbeda; serta (5) penelitian longitudinal untuk melihat dinamika kemitraan dalam jangka waktu yang lebih panjang.

DAFTAR PUSTAKA

- Adon, M. J. (2021). The spirituality of Catholic teachers in implementing multicultural education in Indonesia. *Millah: Journal of Religious Studies*, 21(1), 275–310. <https://doi.org/10.20885/millah.vol21.iss1.art10>
- Alkhalidi, F. B., & Illaty, N. S. (2025). Pendekatan multi-track dalam menanggapi tantangan akses pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus di Indonesia. *Salus Cultura: Jurnal Pembangunan Manusia dan Kebudayaan*, 5(1), 67–80. <https://doi.org/10.51880/saluscultura.v5i1.124>
- Amka, H. (2025). *Pendidikan inklusi dari teori ke aksi* (W. Yuliani, Ed.; edisi ke-1). Bravo Press Indonesia.
- Assyakurrohim, D., Ikham, D., Sirodj, R. A., & Afgani, M. W. (2022). Metode studi kasus dalam penelitian kualitatif. *Jurnal Pendidikan Sains dan Komputer*, 3(1), 1–9. <https://doi.org/10.47709/jpsk.v3i01.1951>
- Badan Pusat Statistik. (2024). *Statistik pendidikan 2024*. Badan Pusat Statistik.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Dalam J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (hlm. 241–258). Greenwood Press.
- Directorat Jenderal Pendidikan Tinggi, Riset, dan Teknologi. (2023). *Akomodasi yang layak untuk peserta didik penyandang disabilitas pada satuan pendidikan usia dini formal, pendidikan dasar, menengah dan pendidikan tinggi*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.
- Ibrahim. (2015). *Metodologi penelitian kualitatif*. Alfabeta.
- Indrawan, D., & Jalilah, S. R. (2021). Metode kombinasi/campuran bentuk integrasi dalam penelitian. *Jurnal Studi Guru dan Pembelajaran*, 4(3), 735–739. <https://doi.org/10.30605/jsgp.4.3.2021.1452>
- Koesoema, D. A. (2018). *Pendidikan karakter berbasis kultur sekolah*. Kanisius.
- Mukti, H., Arnyana, I. B. P., & Dantes, N. (2023). Analisis pendidikan inklusi: Kendala dan solusi dalam implementasinya. *Jurnal Pendidikan Sejarah dan Riset Sosial Humaniora (KAGANGA)*, 6(2), 761–777. <https://doi.org/10.31539/kaganga.v6i2.8559>
- Munir, I. M. (2009). Dinamika kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia: Analisis bibliometrik literatur. *Khazanah Akademia*, 9(1), 26–35.
- Mustika, D., Afta, I., Aini, K., Auliya, N., & Febrianti, S. (2024). Studi literatur: Peran orang tua dalam pelaksanaan pendidikan inklusi di sekolah dasar. *Innovative: Journal of Social Science Research*, 4(3), 11409–11415. <https://doi.org/10.31004/innovative.v4i3.11892>

- Panoyo. (2024). Pendidikan sebagai pilar pembangunan bangsa Indonesia menuju masa depan berkelanjutan. *Jurnal Penelitian dan Edukasi Pendidikan (JPED)*, 2(66), 34–44.
- Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa. (2009). Kementerian Pendidikan Nasional.
- Pertiwi, E. P., Ali, A. Z., & Pudjiastuti, E. (2025). Filosofi dan prinsip dasar pendidikan inklusi: Implikasi terhadap masalah sosial masyarakat. *Didaktika: Jurnal Kependidikan*, 14(1), 329–346. <https://doi.org/10.30651/didaktika.v24i1.1817>
- Rachmawati, I. N. (2007). Pengumpulan data dalam penelitian kualitatif: Wawancara. *Jurnal Keperawatan Indonesia*, 11(1), 35–40. <https://doi.org/10.7454/jki.v11i1.184>
- Rahmawati, Y., Luthfi, N., & Herianingtyas, R. (2025). Pembelajaran mendalam: Transformasi pembelajaran menuju pendidikan bermutu. *Jurnal Penelitian Kebijakan Pendidikan*, 18(1), 1–16. <https://doi.org/10.24832/jpkp.v18i1.921>
- Rosita, T., Suherman, M. M., & Nurhaqy, A. A. (2022). Keterampilan kolaborasi guru sekolah dasar untuk keberhasilan pendidikan inklusif. *Warta Pengabdian*, 16(2), 75–88. <https://doi.org/10.19108/wrtp.v16i2.23395>
- Santo, F. E. (2019). *Guru Katolik: Antara tugas dan panggilan pada era digital* (edisi ke-1). Kanisius.
- Santrock, J. W. (2007). *Psikologi pendidikan* (edisi ke-3). Prenada Media Group.
- Sari, H. (2025). Transformasi pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus. *Journal of Innovation in Teaching and Instructional Media*, 5(3), 932–948. <https://doi.org/10.52690/jitim.v5i3.974>
- Sari, M., Rachman, H., Astuti, N. J., Afgani, M. W., & Siroj, R. A. (2022). Explanatory survey dalam metode penelitian deskriptif kuantitatif. *Jurnal Pendidikan Sains dan Komputer*, 3(1), 10–16. <https://doi.org/10.47709/jpsk.v3i01.1953>
- Seri Dokumen Gereja. (2021). *Inter mirifica dan Gravissimum educationis*. Departemen Dokumentasi dan Informasi KWI.
- Sidabutar, D., Manik, S. M., & Turnip, H. (2023). Kolaborasi orang tua dan guru dalam meningkatkan kemampuan anak tunagrahita. *Pediaqu: Jurnal Pendidikan Sosial dan Humaniora*, 2(4), 12505–12510.
- Sitanggang, A. R., Puteri, A., Nduru, E. B., Fajar, E. M. T., Anggriana, F., Nainggolan, I. B., Siregar, M. R., Tansliova, W. D. N., & Lili, L. (2025). Optimalisasi pendidikan inklusi di Indonesia: Tantangan, permasalahan, dan strategi peningkatan mutu. *Jurnal Nakula: Pusat Ilmu Pendidikan, Bahasa dan Ilmu Sosial*, 3(2), 112–128. <https://doi.org/10.61132/nakula.v3i2.1675>
- Sukendar, S. T., Setyonagoro, P., & Mediawaty, N. F. (2024). Penyelenggaraan pendidikan inklusif penyandang disabilitas intelektual di Universitas Muhammadiyah Sidoarjo. *Cakrawala: Jurnal Litbang Kebijakan*, 18(2), 171–186. <https://doi.org/10.32781/cakrawala.v18i2.714>
- Suparno, P. (2020). *Orang tua diskretif di era Generasi Z*. Kanisius.
- Suprihatiningrum, J. (2021). Pengalaman sekolah penyelenggara pendidikan inklusif dalam menyediakan pembelajaran sains. *INKLUSI: Journal of Disability Studies*, 8(2), 145–162. <https://doi.org/10.14421/ijds.080103>

- Tim Penguat Pendidikan Karakter. (2017). *Konsep dan pedoman penguatan pendidikan karakter tingkat sekolah dasar dan sekolah menengah pertama*. Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
- Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. (2003). Lembaran Negara Republik Indonesia Tahun 2003 Nomor 78.
- Widaningsih, R., & Herawati, N. I. (2023). Peran orang tua bagi peserta didik berkebutuhan khusus dalam penerapan pendidikan inklusif di sekolah dasar. *Didaktik: Jurnal Ilmiah PGSD FKIP Universitas Mandiri*, 9(5), 3660–3666. <https://doi.org/10.36989/didaktik.v9i5.2104>
- Witono, B. O. (2025). *Pendidikan berbudaya dan modern*. Penerbit Buku Kompas.