



## Problematika Guru dalam Pembelajaran pada Anak Berkebutuhan Khusus di TKIT Ar Rajwaa Samarinda

Khoirunnisa<sup>1\*</sup>, Wildan Saugi<sup>2</sup>, Sunanik<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup> Universitas Islam Negeri Sultan Aji Muhammad Idris Samarinda, Indonesia

Received: June 29<sup>th</sup>, 2025; Revised: July 29<sup>th</sup>, 2025; Accepted: July 29<sup>th</sup>, 2025; Published: July 31<sup>st</sup>, 2025

### Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui problematika yang dihadapi guru dalam pembelajaran terhadap anak berkebutuhan khusus (ABK) di TKIT Ar Rajwaa Samarinda. ABK seperti anak dengan autisme (ASD), ADHD, dan keterlambatan bicara (*speech delay*) membutuhkan pendekatan dan perhatian khusus, khususnya pada jenjang pendidikan anak usia dini. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode deskriptif. Data diperoleh melalui observasi, wawancara, dan dokumentasi, lalu dianalisis menggunakan model interaktif Miles dan Huberman. Keabsahan data diuji melalui triangulasi teknik dan sumber untuk memastikan validitas informasi. Penelitian ini tidak hanya menggambarkan hambatan yang dialami guru, seperti keterbatasan pemahaman, kesulitan manajemen kelas inklusif, hambatan komunikasi, perilaku menantang, hingga minimnya fasilitas dan kesulitan menerapkan RPP ABK, tetapi juga menjelaskan strategi praktis yang dilakukan guru, termasuk observasi langsung, pelatihan mandiri, dan modifikasi pembelajaran. Temuan ini memberikan kontribusi bagi pengembangan praktik pendidikan inklusif di lembaga berbasis Islam serta memperkaya literatur tentang penanganan ABK di lingkungan PAUD, khususnya sebagai rujukan bagi guru, lembaga pendidikan, dan pembuat kebijakan dalam menyusun strategi pembelajaran yang inklusif.

**Kata kunci:** anak berkebutuhan khusus, pembelajaran inklusi, problematika guru

### Abstract

This study aims to examine the challenges faced by teachers in the learning process of children with special needs (CWSN) at TKIT Ar Rajwaa Samarinda. CWSN, such as children with Autism Spectrum Disorder (ASD), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), and speech delay, require special attention and approaches, particularly in early childhood education. This research employed a qualitative approach using a descriptive method. Data were collected through observation, interviews, and documentation, and were analyzed using the interactive model by Miles and Huberman. The validity of the data was tested through triangulation of techniques and sources to ensure the credibility of the findings. This study not only outlines the obstacles encountered by teachers, such as limited understanding, difficulties in managing inclusive classrooms, communication barriers, challenging behaviors, inadequate facilities, and difficulties in implementing individualized lesson plans, but also describes the practical strategies adopted by teachers, including direct observation, self-initiated training, and learning modifications. These findings contribute to the development of inclusive education practices in Islamic-based institutions and enrich the literature on handling CWSN in early childhood settings, particularly as a reference for teachers, educational institutions, and policymakers in designing inclusive learning strategies.

**Keywords:** children with special needs, inclusive learning, teacher's problems

Copyright (c) 2025 Khoirunnisa, Wildan Saugi, Sunanik

\* Correspondence Address:

Email Address: knisa6354@gmail.com

## A. Pendahuluan

Setiap anak dilahirkan dalam keadaan fitrah, sebagaimana yang disabdakan oleh Rasulullah SAW (Hidayatullah, 2020). Namun, kondisi anak dapat berubah dipengaruhi oleh berbagai faktor, termasuk pola asuh dan lingkungan. Hal ini diperkuat oleh studi Fitri Sandora Sitanggang & Silaban yang menemukan bahwa pola asuh orang tua sangat berperan dalam pembentukan karakter dan perkembangan emosi anak usia dini (Sitanggang & Silaban, 2021).

Hal ini menunjukkan bahwa setiap anak memiliki potensi unik yang dapat dikembangkan, termasuk anak-anak yang tergolong sebagai Anak Berkebutuhan Khusus (ABK). Dalam konteks pendidikan, anak-anak ini tetap memiliki hak yang setara untuk berkembang sesuai dengan kapasitas dan karakteristiknya masing-masing. Oleh karena itu, pendekatan pendidikan inklusif menjadi sangat penting untuk memberikan ruang bagi ABK belajar bersama anak-anak lain dalam satu lingkungan yang setara dan ramah. Seperti ditulis oleh Putri, Putri & Setyo, pendidikan inklusi di Indonesia bertujuan memastikan pemenuhan hak ABK dalam konteks keadilan sosial dan partisipasi dalam lingkungan sekolah reguler (H. A. Putri et al., 2025).

Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) adalah individu yang mengalami keterbatasan pada aspek kognitif, fisik, sosial, atau emosional, sehingga memerlukan perlakuan dan strategi pendidikan yang khusus (Evanjeli & Anggadewi, 2019). Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas memberikan pengakuan hukum atas hak-hak penyandang disabilitas, termasuk dalam hal memperoleh pendidikan (BPK RI, 2016). Menangani masalah perilaku anak berkebutuhan pendidikan khusus juga membutuhkan dukungan sosial yang dianggap sebagai salah satu upaya yang paling penting dari penanganan masalah dan emosi yang terfokus pada Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) (Suparno et al., 2022). Dalam konteks ini, pendidikan inklusif menjadi solusi yang diharapkan mampu menjembatani kebutuhan ABK di sekolah pada umumnya, agar mereka bisa belajar bersama anak-anak lain dalam satu lingkungan yang setara. Hal ini sejalan dengan pendapat Mukti, Arnyana, dan Dantes yang menyatakan bahwa model pendidikan inklusif bertujuan memberikan ruang pembelajaran yang setara dan partisipatif bagi semua anak, termasuk anak berkebutuhan khusus (Mukti et al., 2023).

Model pendidikan inklusif mendorong penggabungan anak-anak dengan dan tanpa kebutuhan khusus dalam kelas yang sama, serta menuntut guru untuk memiliki kemampuan dalam mengelola keragaman kebutuhan peserta didik. Seperti dijelaskan oleh Darmawan dan Putri, keberhasilan pendidikan inklusi tidak hanya ditentukan oleh kebijakan, tetapi juga bergantung pada kompetensi guru dalam merancang pembelajaran yang fleksibel dan adaptif (Darmawan & Putri, 2022).

Guru menjadi komponen penting dalam implementasi pendidikan inklusif. Mereka tidak hanya bertindak sebagai fasilitator, tetapi juga sebagai pengelola kelas, pembimbing, dan evaluator. Dalam kenyataannya, guru sering dihadapkan pada berbagai tantangan ketika menangani ABK di kelas reguler (Armi, 2019; Kurniawati et al., 2024). Permasalahan tersebut mencakup keterbatasan pengetahuan guru, kurangnya pelatihan khusus, hambatan komunikasi, hingga ketidaktersediaan sarana pendukung pembelajaran yang memadai (Haikal et al., 2022; Halimah, 2023).

Penelitian awal yang dilakukan oleh peneliti di TKIT Ar Rajwaa Samarinda menunjukkan adanya anak-anak dengan indikasi autisme (ASD), ADHD, dan keterlambatan bicara, meskipun belum seluruhnya didiagnosis secara medis. Keberadaan anak-anak ini menambah kompleksitas peran guru dalam mengelola pembelajaran. Sementara itu, studi terdahulu masih terbatas dalam mengulas secara mendalam bagaimana guru menangani ABK di sekolah berbasis Islam seperti TKIT Ar Rajwaa (Halimah, 2023). Oleh karena itu, penelitian ini difokuskan untuk mengkaji problematika guru dalam proses

pembelajaran terhadap Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di TKIT Ar Rajwaa Samarinda, yang hingga kini belum banyak dikaji secara mendalam, khususnya di lembaga berbasis Islam yang belum secara formal menerapkan pendidikan inklusif.

Tujuan dari penelitian ini adalah untuk mengidentifikasi apa saja problematika yang dihadapi guru dalam proses pembelajaran anak berkebutuhan khusus (ABK) di TKIT Ar Rajwaa Samarinda. Penelitian ini memiliki keunikan karena secara khusus membahas tantangan guru dalam pembelajaran ABK di lembaga berbasis Islam, serta menyoroti tiga kategori ABK sekaligus, yaitu ASD, ADHD, dan *speech delay* yang belum banyak diteliti secara bersamaan dalam konteks PAUD. Penelitian ini juga memberikan gambaran langsung mengenai strategi guru dalam menghadapi tantangan tersebut di lapangan.

## B. Tinjauan Literatur

Berbagai penelitian sebelumnya telah mengkaji problematika yang dihadapi guru dalam pembelajaran terhadap Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di lingkungan pendidikan inklusif. Kurniawati dkk menyoroti tantangan guru dalam menyesuaikan metode pembelajaran dan minimnya fasilitas dalam mengimplementasikan pendidikan inklusif (Kurniawati et al., 2024). Sementara itu, penelitian oleh Nia Armi menekankan kesulitan guru dalam mengelola kelas inklusif, terutama dalam menjaga interaksi antara anak reguler dan ABK (Armi, 2019). Kedua penelitian ini menggarisbawahi pentingnya pelatihan guru dan pengembangan strategi pembelajaran yang adaptif terhadap kebutuhan beragam.

Penelitian yang dilakukan oleh Rifqi Moh. Haikal dkk di SLB Azahra mengungkapkan bahwa guru menghadapi hambatan dalam menyesuaikan kurikulum dengan kebutuhan anak, serta kurangnya pelibatan orang tua dalam proses pendidikan (Haikal et al., 2022). Penelitian ini lebih menekankan pada konteks SLB dibanding sekolah reguler inklusif. Selanjutnya, Sufi Annisa Muslikah meneliti penanganan anak dengan gangguan ADHD di TK Islamic Center Samarinda (Muslikah, 2024). Hasil penelitiannya menunjukkan bahwa strategi guru sangat menentukan keberhasilan pembelajaran anak dengan ADHD.

Adapun penelitian oleh Nur Halimah di TK Ukan Hasupa Samarinda menyoroti kurangnya pemahaman guru terhadap karakteristik ABK dan terbatasnya sumber daya pendukung pembelajaran (Halimah, 2023). Berbagai studi tersebut memperlihatkan bahwa permasalahan guru dalam menghadapi ABK bukanlah isu tunggal, tetapi mencakup aspek kompetensi, manajemen kelas, komunikasi, fasilitas, hingga dukungan lingkungan.

Meskipun banyak penelitian telah membahas topik serupa, penelitian ini memiliki sejumlah perbedaan penting. Pertama, lokasi penelitian dilakukan di TKIT Ar Rajwaa Samarinda yang berbasis pendidikan Islam. Kedua, fokus kajiannya lebih spesifik pada problematika yang dialami guru saat menangani ABK seperti ASD, ADHD, dan *speech delay*. Ketiga, solusi yang diterapkan guru di sekolah tersebut masih jarang dieksplorasi dalam penelitian terdahulu.

Meskipun beberapa penelitian telah membahas tantangan guru dalam menghadapi ABK, sebagian besar masih sebatas mendeskripsikan hasil tanpa membandingkan konteks atau menyajikan analisis kritis. Sebagai contoh, studi di SLB cenderung menunjukkan hambatan yang lebih rendah karena dukungan sarana dan pelatihan guru yang lebih memadai. Sebaliknya, guru di sekolah reguler inklusif, termasuk TK berbasis Islam seperti TKIT Ar Rajwaa, sering kali menghadapi keterbatasan pemahaman tentang ABK serta minimnya fasilitas penunjang. Oleh karena itu, penelitian ini penting untuk menutup celah tersebut dengan menyajikan sintesis mendalam mengenai problematika guru dalam konteks sekolah inklusi Islam dan menyoroti kontribusinya terhadap strategi pembelajaran yang relevan di PAUD. Oleh karena itu, penelitian ini diharapkan dapat memberikan

kontribusi nyata bagi pengembangan praktik pembelajaran inklusif di lembaga pendidikan Islam.

### C. Metode

Penelitian ini menggunakan metode kualitatif dengan pendekatan deskriptif. Metode ini dipilih karena mampu menggambarkan secara mendalam problematika guru dalam pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di TKIT Ar Rajwaa Samarinda. Peneliti berperan sebagai instrumen utama dalam mengumpulkan data yang bersifat alami dan kontekstual.

Sumber data dalam penelitian ini terdiri dari data primer dan data sekunder. Data primer diperoleh dari guru kelas melalui observasi dan wawancara. Sementara itu, data sekunder dalam penelitian ini berupa dokumen dari TKIT Ar Rajwaa Samarinda yang berkaitan dengan proses pembelajaran terhadap Anak Berkebutuhan Khusus (ABK). Dokumen tersebut meliputi program pembelajaran khusus untuk ABK, data identitas peserta didik, catatan hasil asesmen perkembangan anak, serta dokumentasi kegiatan pembelajaran yang relevan. Data ini digunakan untuk memperkuat hasil wawancara dan observasi yang telah dilakukan.

Teknik pengumpulan data dilakukan melalui observasi, wawancara, dan dokumentasi. Observasi dilakukan secara partisipatif pasif untuk mengamati aktivitas guru dan anak di kelas. Wawancara dilakukan secara semi terstruktur agar data yang diperoleh lebih mendalam dan fleksibel, sedangkan dokumentasi digunakan sebagai pelengkap dan bukti visual pendukung.

Instrumen penelitian meliputi pedoman observasi dan wawancara yang disusun berdasarkan indikator-indikator problematika pembelajaran terhadap Anak Berkebutuhan Khusus (ABK). Indikator tersebut mencakup: (1) pemahaman guru terhadap karakteristik ABK; (2) strategi atau metode pembelajaran yang digunakan; (3) teknik komunikasi dengan anak; (4) manajemen kelas dan penanganan perilaku menantang; serta (5) kondisi fasilitas dan dukungan pembelajaran.

Partisipan dalam penelitian ini terdiri dari Kepala Sekolah dan dua orang guru kelas di TKIT Ar Rajwaa Samarinda yang secara langsung terlibat dalam proses pembelajaran dengan ABK. Kedua guru tersebut memiliki latar belakang pendidikan S1 dalam bidang Pendidikan Guru dan telah memiliki pengalaman mengajar lebih dari tiga tahun. Selain itu, mereka juga pernah mengikuti pelatihan dasar tentang pendidikan inklusif yang diselenggarakan oleh Dinas Pendidikan, meskipun belum pernah mengikuti pelatihan lanjutan secara khusus mengenai penanganan ABK seperti ASD, ADHD, maupun *speech delay*.

Pemilihan partisipan dilakukan secara purposive, yaitu secara sengaja dengan mempertimbangkan beberapa kriteria seperti pengalaman langsung dalam menangani ABK, keterlibatan aktif dalam proses perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran inklusif di kelas, serta ketersediaan dan keterbukaan partisipan dalam memberikan data.

Keabsahan data diuji menggunakan teknik triangulasi untuk memastikan keakuratan dan konsistensi informasi yang diperoleh. Peneliti melakukan triangulasi sumber dengan membandingkan hasil wawancara dari dua guru kelas serta kepala sekolah yang menjadi partisipan utama, serta mencocokkannya dengan hasil observasi langsung dan dokumen pembelajaran seperti program belajar ABK dan catatan asesmen perkembangan anak. Selain itu, triangulasi teknik dilakukan dengan menggabungkan tiga metode pengumpulan data, yaitu wawancara, observasi, dan dokumentasi. Langkah ini bertujuan untuk meningkatkan kredibilitas dan validitas data yang dikumpulkan dalam penelitian.

Data dianalisis menggunakan model interaktif Miles dan Huberman. Analisis dilakukan melalui tiga tahap, yaitu kondensasi data, penyajian data, serta penarikan

kesimpulan dan verifikasi (Sugiyono, 2017). Ketiga tahap ini dilakukan secara berkelanjutan sejak awal hingga akhir proses penelitian untuk memastikan data terolah secara sistematis dan bermakna.

#### D. Hasil dan Pembahasan

Penelitian ini dilakukan di TKIT Ar Rajwaa Samarinda, lembaga PAUD berbasis Islam yang menyelenggarakan pembelajaran inklusif. Berdasarkan data, sekolah ini memiliki beberapa anak yang termasuk dalam kategori Anak Berkebutuhan Khusus (ABK), dengan hambatan seperti autisme (ASD), ADHD, dan keterlambatan bicara (*speech delay*). Lingkungan belajar sudah cukup rapi dan mendukung pembelajaran reguler, namun belum sepenuhnya optimal untuk pembelajaran inklusif karena keterbatasan fasilitas dan dukungan khusus bagi ABK.

**Tabel 1. Data Anak Berkebutuhan Khusus di TKIT Ar Rajwaa**

Kode Anak	Kelas	Hambatan/Jenis Disabilitas
A1	Al Habib bin Muhammad	ADHD, <i>speech delay</i>
A2	K.H. Abul Hasan	ASD, ADHD, <i>speech delay</i>
A3	K.H. Abul Hasan	<i>Speech delay</i>

Hasil observasi dan wawancara menunjukkan bahwa ABK memerlukan pendekatan individual dan tidak dapat mengikuti pembelajaran secara penuh seperti anak reguler. A2 menunjukkan ciri khas autisme, seperti perilaku repetitif, sensitivitas sensorik, dan kesulitan komunikasi. A1 menunjukkan perilaku impulsif dan tantrum. A3 relatif lebih adaptif, tetapi masih mengalami hambatan bicara.

Ditemukan beberapa problematika dalam pembelajaran ABK, antara lain: keterbatasan pengetahuan guru, kesulitan mengelola kelas inklusif, hambatan komunikasi, perilaku menantang, keterbatasan evaluasi, kurangnya fasilitas khusus, dan sulitnya penerapan RPP ABK. Solusi yang diterapkan guru pada dasarnya bersifat praktis dan responsif berdasarkan pengalaman langsung di kelas. Strategi seperti observasi perilaku anak, menggunakan alat bantu visual sederhana, serta pendekatan individual menunjukkan praktik baik yang bisa dikembangkan lebih lanjut. Namun, beberapa pendekatan seperti mengunci badan anak saat tantrum dan tidak adanya asesmen khusus untuk ABK mengindikasikan bahwa guru masih membutuhkan intervensi profesional dan pendampingan lebih lanjut dari tenaga ahli seperti terapis atau psikolog.

Selain itu, meskipun TKIT Ar Rajwaa menerima anak dengan kebutuhan khusus dan telah melakukan berbagai bentuk penyesuaian, sekolah ini belum secara formal menerapkan sistem pendidikan inklusif sebagaimana diatur dalam Permendikbud No. 70 Tahun 2009 (ASN, 2009), tidak terdapat guru pendamping khusus atau asesmen PPI, dan fasilitas belum menunjang pembelajaran individual. Oleh karena itu, model inklusinya masih tergolong akomodasi terbatas yang bersifat fleksibel dan kontekstual, belum menyeluruh secara sistemik. Hal ini menjadi catatan penting untuk pengembangan ke depan.

**Tabel 2. Problematika dan Solusi Guru dalam Pembelajaran ABK**

No.	Problematika Guru	Solusi yang Guru Terapkan
1	Keterbatasan Pengetahuan tentang Anak Berkebutuhan Khusus (ABK)	Observasi langsung terhadap anak, RPP ABK dijadikan pedoman awal, mengikuti pelatihan, menyesuaikan strategi mengajar secara mandiri.

2	Kesulitan dalam Mengelola Kelas Inklusif	Mengatur posisi duduk anak, mengurangi stimulus sosial, menggunakan pendekatan individual, dan melibatkan guru lain saat anak tantrum.
3	Hambatan Komunikasi dengan Anak Berkebutuhan Khusus (ABK)	Menggunakan intruksi satu kata, menunjuk langsung objek yang dimaksud, <i>modeling</i> visual, memberikan intruksi sederhana, dan memanfaatkan minat anak guna membangun interaksi.
4	Perilaku Tantangan Anak yang Mengganggu Proses Belajar	Mengunci badan anak, mengajak cuci muka, serta mengalihkan anak ke aktivitas yang disukai.
5	Kendala dalam Evaluasi dan Asesmen Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus (ABK)	Menilai melalui perubahan perilaku dan kemandirian anak.
6	Fasilitas Pendukung Pembelajaran untuk Anak ASD Belum Memadai	Menggunakan alat yang tersedia dan disukai anak.
7	RPP Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) Sulit Diterapkan	Menggunakan RPP sebagai pedoman awal, menyesuaikan isi pembelajaran sesuai kebutuhan dan kemampuan anak.

Secara umum, pelaksanaan pendidikan inklusif di TKIT Ar Rajwaa telah mencerminkan nilai-nilai inklusivitas yang sejalan dengan visi sekolah. Anak-anak reguler menunjukkan sikap menerima terhadap ABK, dan guru berusaha mengikutsertakan ABK dalam kegiatan kelas. Namun, dari sisi implementasi teknis dan sistem pembelajaran, masih ditemukan kesenjangan, terutama dalam hal perencanaan pembelajaran individual, fasilitas, asesmen, dan kompetensi guru.

Berdasarkan hasil temuan lapangan, guru di TKIT Ar Rajwaa Samarinda menghadapi berbagai problematika dalam proses pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus (ABK), khususnya anak dengan ASD, ADHD, dan *speech delay*. Permasalahan paling utama terletak pada keterbatasan pemahaman guru dalam menangani ABK, sebagaimana dijelaskan oleh Guru A1 dan A2. Mereka menyampaikan bahwa pelatihan formal yang diikuti masih terbatas, hanya berupa *in house training* dan pelatihan daring satu kali. Bahkan, saat menempuh pendidikan S1, materi tentang ABK hanya diberikan secara umum dan tidak membahas secara mendalam. Kondisi ini berdampak pada ketidaksiapan guru dalam menyusun strategi pembelajaran individual, minimnya penerapan RPP ABK, serta ketergantungan pada intuisi dan observasi lapangan. Guru A1 menjelaskan, “tidak ada pelatihan dari luar, hanya pernah ikut *in house training* sama salah satu dosen UINSI Samarinda, Miss Muja. Dulu kuliah pernah ada materi tentang Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) tapi itu hanya secara global saja, tidak mendetail tentang penanganan setiap anak.” Guru A2 juga menyebutkan “kalau pelatihan formal ada, tapi itu hanya sekali lewat *online*. Pernah juga *in house training* sama salah satu dosen UINSI Samarinda tentang Penanganan ABK di Sekolah Inklusi.”

Triangulasi dilakukan dengan membandingkan hasil wawancara, catatan lapangan, dan observasi guru dalam pembelajaran sehari-hari. Misalnya, guru tidak menyesuaikan materi pembelajaran secara signifikan dan metode yang digunakan masih bersifat umum. Pengamatan ini sesuai dengan pengakuan guru yang belum mampu menerapkan strategi yang berbasis pada program pembelajaran individual. Hal ini sejalan dengan hasil penelitian Armi dan Haikal dkk, yang juga menunjukkan bahwa guru sering mengalami kesulitan dalam perencanaan pembelajaran untuk ABK karena kurangnya pelatihan dan keterlibatan orang tua (Armi, 2019; Haikal et al., 2022).

Meskipun guru menunjukkan usaha responsif seperti "mengunci badan" anak saat tantrum, mengajak mencuci muka, atau mengalihkan perhatian, solusi ini belum didasarkan pada intervensi profesional atau program perilaku yang terstruktur. Sebagaimana

ditunjukkan dalam wawancara dengan Guru A1, “kadang saat dia minta keluar kelas, mainannya tidak sengaja tersenggol, atau keinginannya tidak dituruti bisa tantrum hingga menyakiti (memukul/menarik) guru/temannya. Jika seperti biasanya saya coba kunci badannya, tapi saya kadang tidak kuat karena tenaganya juga kuat.” Guru A2 juga memperkuat dengan menyebutkan “dia tidak bisa mendengar suara nyaring atau berisik, kadang kalau dia kepanasan bisa tantrum juga, tiba-tiba temannya ditendang atau mainan yang dia pegang dilempar. Kalau sudah seperti itu biasanya saya kunci badannya sampai dia tenang, terus saya ajak cuci muka baru dia tenang.”

Praktik-praktik tersebut menunjukkan adanya solusi yang bersifat intuitif dan praktis, namun belum dapat dikategorikan sebagai praktik baik atau intervensi profesional. Gabriels & Hill menyatakan bahwa anak dengan spektrum autisme dan ADHD rentan terhadap ledakan emosi yang harus ditangani dengan strategi perilaku berbasis data (Gabriels & Hill, 2007). Temuan ini diperkuat oleh studi baru seperti Vacher dkk, yang menunjukkan bahwa intervensi psikosial berbasis perilaku efektif mengurangi perilaku iritabilitas dan agresi pada anak ADHD, serta peningkatan regulasi emosi ketika dikombinasikan dengan pelatihan keterampilan dan teknologi pendukung (Vacher et al., 2020). Selain itu, program CBT kelompok yang dirancang khusus untuk anak autistik juga terbukti memperbaiki regulasi emosi secara signifikan (Hendrix et al., 2022). Dalam konteks ini, guru membutuhkan pelatihan lanjutan agar dapat mengidentifikasi teknik yang aman dan efektif.

Selain itu, pelaksanaan pendidikan inklusif di TKIT Ar Rajwaa belum sepenuhnya terstruktur secara formal. Sekolah belum memiliki kebijakan atau program pendidikan inklusif yang terdokumentasi dengan baik. Hal ini menimbulkan pertanyaan apakah TKIT Ar Rajwaa menerapkan model inklusi formal atau hanya memberikan akomodasi terbatas. Guru menyampaikan bahwa meskipun ada RPP ABK, isi dokumen tersebut masih terlalu umum dan tidak sepenuhnya bisa diterapkan dalam praktik. Guru A2 mengatakan, “pernah dibagikan RPP khusus untuk anak berkebutuhan khusus. Tapi, jujur saja, penerapannya di lapangan itu tidak selalu semudah yang tertulis di RPP. Kadang kondisi di kelas berbeda, anak juga responsnya tidak selalu sama seperti yang dijelaskan di situ.”

Observasi menunjukkan bahwa belum ada penerapan kurikulum fleksibel atau asesmen individual seperti Program Pembelajaran Individual (PPI). Hal ini menunjukkan bahwa strategi pembelajaran masih bersifat umum dan kurang responsif terhadap kebutuhan ABK. Temuan ini sejalan dengan penelitian Fitriani dan Rahmawati yang menekankan pentingnya kurikulum yang dapat disesuaikan dengan karakteristik dan kebutuhan peserta didik berkebutuhan khusus (Fitriani & Rahmawati, 2022). Selain itu, Kurniawati dkk. juga menyatakan bahwa guru memerlukan pedoman pembelajaran yang lebih aplikatif dan fleksibel agar proses pembelajaran dapat disesuaikan secara optimal dengan kondisi anak (Kurniawati et al., 2024).

Kondisi tersebut menunjukkan bahwa guru masih menghadapi kesulitan dalam menerapkan pendekatan diferensiasi pembelajaran, yang merupakan salah satu prinsip dasar dalam pendidikan inklusif. Diferensiasi pembelajaran bertujuan untuk menyesuaikan materi, proses, dan produk belajar berdasarkan kebutuhan, minat, dan profil belajar siswa (Azmy & Fanny, 2023; I. Putri et al., 2023). Ketika guru tidak memiliki acuan kurikulum yang fleksibel maupun instrumen asesmen individual seperti PPI, maka proses pembelajaran cenderung berpusat pada satu pendekatan untuk semua anak, yang justru kontraproduktif bagi ABK (Gibbs et al., 2020). Hal ini diperparah oleh minimnya akses guru terhadap sumber belajar yang berbasis kebutuhan khusus. Dalam wawancara, guru tidak menyebut adanya modul khusus atau buku panduan yang membantu dalam memahami karakteristik ABK secara mendalam. Ini menunjukkan bahwa kesiapan institusional belum optimal dalam mendukung pelaksanaan pendidikan inklusif secara sistemik.

Lebih lanjut, keterbatasan penerapan asesmen individual juga mengindikasikan lemahnya praktik monitoring dan evaluasi berbasis perkembangan anak. Asesmen dalam pendidikan inklusif seharusnya tidak hanya berfungsi sebagai alat ukur capaian akademik, melainkan juga sebagai sarana reflektif untuk menyesuaikan strategi pembelajaran ke depan (Napitupulo, 2023). Ketika asesmen dilakukan tanpa mempertimbangkan kebutuhan khusus, maka hasilnya tidak representatif dan berisiko menyebabkan ABK dikategorikan gagal belajar secara tidak adil. Dalam penelitian Irika & Eke (2017), disebutkan bahwa guru yang tidak terbiasa dengan asesmen diferensial cenderung menganggap anak berkebutuhan khusus sebagai “sumber masalah” dalam kelas, bukan sebagai individu yang membutuhkan pendekatan khusus.

Guru di TKIT Ar Rajwaa Samarinda dalam hal ini telah menunjukkan komitmen untuk tetap melibatkan ABK dalam kegiatan kelas, meskipun dilakukan dengan pendekatan *trial-and-error*. Ketika PPI tidak tersedia, guru mengandalkan pengalaman empiris dan respons anak untuk memodifikasi pendekatan pembelajaran. Misalnya, guru menggunakan alat yang disukai anak, memilih instruksi singkat, atau menghindari pemicu tantrum. Strategi semacam ini meskipun belum berbasis bukti (*evidence-based practice*), tetap menunjukkan bentuk *teacher agency* yang patut diapresiasi (Pu & Barnard, 2025). Namun, pendekatan intuitif ini memiliki keterbatasan karena bergantung pada persepsi pribadi guru, bukan pada data atau analisis perkembangan anak.

Studi oleh Tillquist et al. (2023) menekankan pentingnya konsep *inclusive pedagogy*, yakni pendekatan yang memungkinkan semua siswa belajar bersama tanpa perlu pengelompokan terpisah. Namun, implementasi konsep ini menuntut perencanaan yang sangat matang dan penguasaan strategi instruksional yang adaptif, yang sayangnya belum sepenuhnya dimiliki oleh guru di TKIT Ar Rajwaa. Guru juga belum dilatih untuk merancang *universal design for learning* (UDL) yang memungkinkan pembelajaran lebih fleksibel tanpa harus menciptakan program terpisah bagi ABK (Connor & Wheat, 2023). Dalam konteks tersebut, peran pelatihan menjadi sangat krusial.

Ketiadaan pelatihan lanjutan dan pendampingan profesional juga menjadi faktor penghambat utama dalam penguatan kapasitas guru. Sejumlah studi menyebutkan bahwa pelatihan formal yang berkelanjutan dan berbasis praktik lapangan berdampak signifikan terhadap peningkatan efektivitas guru dalam menangani ABK (Arif Subekti et al., 2024; BILCAN, 2024; Sari et al., 2023). Namun, guru di TKIT Ar Rajwaa hanya memperoleh satu kali pelatihan daring dan satu kali in house training, yang tidak cukup membekali mereka dengan kemampuan merancang pembelajaran adaptif. Temuan ini konsisten dengan riset (Chumo, 2025) yang menunjukkan bahwa frekuensi dan kualitas pelatihan berkorelasi positif dengan kesiapan guru dalam mengimplementasikan strategi inklusif.

Di samping aspek pelatihan, dukungan kelembagaan juga tampak belum terstruktur secara optimal. Sekolah belum memiliki kebijakan tertulis mengenai pelaksanaan pendidikan inklusif, padahal dokumen semacam itu penting untuk memastikan adanya arah yang jelas dalam pelaksanaan program (Anggreani et al., 2024). Tidak adanya kebijakan formal menciptakan kesan bahwa inklusivitas hanya dijalankan secara insidental atau berdasarkan inisiatif guru. Dalam hal ini, penting bagi sekolah untuk menyusun dokumen kebijakan yang mencakup visi inklusif, panduan pembelajaran, mekanisme asesmen, dan SOP manajemen perilaku ABK. Tanpa kerangka kerja tersebut, upaya guru akan berjalan secara individualistik dan tidak terkoordinasi.

Aspek kolaborasi juga belum tampak kuat dalam proses pembelajaran ABK di sekolah ini. Guru tidak menyebut adanya koordinasi intensif dengan orang tua atau tenaga ahli seperti psikolog, terapis, atau konselor. Padahal, keterlibatan orang tua dan profesional lain sangat penting dalam pendidikan anak berkebutuhan khusus (Rios & Luelmo, 2024). Kolaborasi ini bisa menjadi fondasi untuk merancang intervensi yang lebih konsisten dan

kontekstual antara rumah dan sekolah. Dalam penelitian oleh Bohnenkamp et al. (2023), disebutkan bahwa tim multidisipliner yang bekerja sama secara berkala mampu meningkatkan kualitas intervensi dan mengurangi beban psikologis guru.

Guru juga belum memperoleh akses terhadap teknologi bantu (assistive technology) yang dapat menunjang pembelajaran ABK. Teknologi seperti aplikasi komunikasi alternatif, perangkat visual interaktif, atau alat bantu suara sangat membantu dalam membangun interaksi dan pemahaman ABK terhadap instruksi pembelajaran (Galdieri, 2022). Minimnya penggunaan teknologi ini mencerminkan keterbatasan infrastruktur dan sumber daya yang tersedia di sekolah. Padahal, berdasarkan riset Varella et al. (2024), penggunaan teknologi bantu dalam konteks inklusif terbukti meningkatkan partisipasi aktif ABK dan mempercepat pencapaian tujuan pembelajaran.

Tidak kalah penting, aspek kesejahteraan emosional guru juga patut menjadi perhatian. Guru yang menghadapi tantangan dalam pembelajaran ABK seringkali mengalami stres, kelelahan emosional, dan merasa tidak berdaya karena kurangnya dukungan sistemik (Tian et al., 2024). Dalam konteks ini, dukungan psikososial dari manajemen sekolah serta adanya komunitas pembelajar sejawat dapat mengurangi tingkat burnout dan meningkatkan efikasi guru dalam praktik inklusif (Seglem, 2017).

Dengan demikian, pembahasan ini menegaskan bahwa solusi yang diterapkan guru lebih bersifat responsif dan praktis daripada berbasis strategi profesional. Sekolah pun belum secara formal menerapkan sistem pendidikan inklusi secara utuh, dan masih bergantung pada inisiatif guru dalam mengakomodasi kebutuhan ABK. Dibutuhkan intervensi berkelanjutan, kebijakan sekolah yang mendukung, serta pelatihan profesional agar proses pembelajaran bagi ABK berjalan optimal.

## E. Simpulan

Penelitian ini menunjukkan bahwa guru di TKIT Ar Rajwaa Samarinda menghadapi berbagai problematika dalam pembelajaran terhadap anak berkebutuhan khusus (ABK), khususnya anak dengan ASD, ADHD, dan *speech delay*. Permasalahan yang dihadapi meliputi keterbatasan pemahaman guru tentang karakteristik ABK, kesulitan dalam mengelola kelas inklusif, hambatan komunikasi dengan anak, keterbatasan fasilitas, serta tantangan dalam menyusun dan menerapkan perencanaan pembelajaran khusus (RPP ABK). Meskipun demikian, guru berupaya mengatasi tantangan tersebut melalui strategi praktis seperti observasi mandiri, pendekatan individual, dan penyesuaian metode pembelajaran, meskipun sebagian masih membutuhkan pendampingan profesional. Penelitian ini memiliki keterbatasan, yaitu tidak mencakup analisis mendalam terhadap kebijakan kelembagaan terkait inklusi formal, serta belum melibatkan pandangan dari orang tua atau tenaga ahli seperti psikolog dan terapis. Oleh karena itu, penelitian selanjutnya disarankan untuk menggali lebih jauh model implementasi pendidikan inklusif di sekolah berbasis Islam, serta mengeksplorasi kolaborasi antara guru, orang tua, dan profesional dalam mendukung perkembangan ABK di lingkungan PAUD.

## References

- Anggreani, K., Tafsira, A., Febriyani, T., Syafitri, E., Jalan, A. :, Iskandar, W., Medan, P. V, Tuan, S., Serdang, D., & Korespodensi, I. (2024). Implementasi Pendidikan Inklusi di Sekolah Dasar: Tantangan Dan Strategi Efektif. *Katalis Pendidikan: Jurnal Ilmu Pendidikan dan Matematika*, 1(2), 199–204. <https://doi.org/10.62383/KATALIS.V1I2.355>
- Arif Subekti, M., Ahmad, M., Negeri Jakarta Jl Rawamangun Muka Raya No, U., & Pulo

- Gadung, K. (2024). Transforming Teacher Performance: The Impact of Training and Professional Development on Competence Improvement. *Proceeding of International Conference on Islamic Education (ICIED)*, 9(1), 218–229. <https://doi.org/10.18860/ICIED.V9I1.3142>
- Armi, N. (2019). Analisis Kesulitan Guru dalam Pengelolaan Kelas Inklusif di PAUD Lenterahati Islamic Boarding School Jempong Baru Mataram. *Skripsi*, 108. file:///C:/Users/Asus Gk/AppData/Local/Mendeley Ltd./Mendeley Desktop/Downloaded/Armi - 2019 - Analisis Kesulitan Guru dalam Pengelolaan Kelas Inklusif di PAUD Lenterahati Islamic Boarding School Jempong Baru Mataram.pdf
- ASN, I. (2009). *Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif*. Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. <https://peraturan.infoasn.id/peraturan-menteri-pendidikan-dan-kebudayaan-nomor-70-tahun-2009/>
- Azmy, B., & Fanny, A. M. (2023). Literature Review: Pembelajaran Berdiferensiasi Dalam Kurikulum Merdeka Belajar di Sekolah Dasar. *INVENTA: Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 7(2), 217–223. <https://doi.org/10.36456/INVENTA.7.2.A8739>
- BÎLCAN, D. (2024). Importanța formării continue a personalului didactic în era schimbării: adaptare și performanță în educația contemporană. *DIR-SPU*, 2. <http://localhost:8080/xmlui/handle/123456789/6436>
- Bohnenkamp, J. H., Patel, C., Connors, E., Orenstein, S., Ereshefsky, S., Lever, N., & Hoover, S. (2023). Evaluating Strategies to Promote Effective, Multidisciplinary Team Collaboration in School Mental Health. *Journal of Applied School Psychology*, 39(2), 130–150. <https://doi.org/10.1080/15377903.2022.2077875>
- BPK RI. (2016). *Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas*. <https://peraturan.bpk.go.id/Details/38681>
- Chumo, S. (2025). Effect of teacher training on implementation of inclusive education in public primary schools in Nandi County. *Kenya. Journal of Research Innovation and Implications in Education*, 9(1), 80–89. <https://doi.org/10.59765/78gyrp>
- Connor, C., & Wheat, V. (2023). The use of universal design for learning (udl) to enhance the learning of students of all abilities. *The Impact and Importance of Instructional Design in the Educational Landscape*, 207–227. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8208-7.ch008>
- Darmawan, D., & Putri, A. E. (2022). Penerapan Pendidikan Inklusif dalam Pembelajaran di Sekolah Dasar. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 9(1), 55–66. <https://doi.org/https://doi.org/10.54367/jipd.v9i1.329>
- Evanjeli, L. A., & Anggadewi, B. E. T. (2019). Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus. In *Yogyakarta: Sanata Dharma University Press*. file:///C:/Users/Asus Gk/AppData/Local/Mendeley Ltd./Mendeley Desktop/Downloaded/Evanjeli, Anggadewi - 2019 - Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus.pdf
- Fitriani, R., & Rahmawati, S. (2022). Kurikulum Inklusif sebagai Upaya Pemenuhan Hak Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Dasar. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 10(2), 101–110. <https://doi.org/https://doi.org/10.21009/jpaud.102.10>
- Gabriels, R. L., & Hill, D. E. (2007). *Growing Up with Autism: Working with School-Age Children and Adolescents*. Guildford Press.
- Galdieri, M. (2022). Strumenti di CAA per favorire l'inclusione scolastica. *Media Education*, 13(1), 101–108. <https://doi.org/10.36253/ME-12618>

- Gibbs, K., Beamish, W., Gibbs, K., & Beamish, W. (2020). Differentiated Instruction: A Programming Tool for Inclusion. In <https://services.igi-global.com/resolvedoi/resolve.aspx?doi=10.4018/978-1-7998-2901-0.ch009> (hal. 174–191). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2901-0.CH009>
- Haikal, M. R., Darmiany, & Husniati. (2022). Problematika Guru dalam Mengajar Peserta Didik Berkebutuhan Khusus di SLB Azahra. *Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan*, Vol. 7(No. 2b), 644. file:///C:/Users/HP/Downloads/622-Article Text-2355-1-10-20220525.pdf
- Halimah, N. (2023). *Problematika Pembelajaran pada Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di TK Ukan Hasupa Samarinda*. <https://repository.uinsi.ac.id/handle/123456789/4254>
- Hendrix, R. D., Rispoli, M., Neely, L., & Morin, K. (2022). A group cognitive behavioral intervention for emotion regulation in children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05461-x>
- Hidayatullah, F. (2020). *Pendidikan Anak dalam Perspektif Islam*. Remaja Rosdakarya.
- Idika, D. O., & Eke, V. U. (2017). Assessment of teachers' knowledge and application of differential assessment techniques in all inclusive classroom in universities in South-South Zone, Nigeria. *Global Journal of Educational Research*, 16(1), 1–8. <https://doi.org/10.4314/GJEDR.V16I1.1>
- Kurniawati, E., Rahman, A., Kurniawati, D., & Andriani, O. (2024). Analisis Problematika Guru dalam Menghadapi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) terhadap Implementasi Program Pendidikan Inklusi. *Dharma Acariya Nusantara: Jurnal Pendidikan, Bahasa dan Budaya*, 2(1), 21–26. <https://doi.org/10.47861/jdan.v2i1.728>
- Mukti, H., Arnyana, I. B. P., & Dantes, N. (2023). Analisis Pendidikan Inklusif: Kendala dan Solusi dalam Implementasinya. *Kaganga: Jurnal Pendidikan Sejarah dan Riset Sosial Humaniora*, 6(2), 761–777. <https://doi.org/https://doi.org/10.31539/kaganga.v6i2.8559>
- Muslikah, S. A. (2024). *Penanganan Anak Gangguan Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) di Taman Kanak-Kanak (TK) Islamic Center Samarinda*. <http://repository.uinsi.ac.id/handle/123456789/4584>
- Napitupulo, G. (2023). Inclusive Learning Strategies for Special Education. *Journal Educational Verkenning*, 4(4), 1–6. <https://doi.org/10.48173/JEV.V4I4.251>
- Pu, Y. E. A., & Barnard, R. (2025). Teacher and Learner Agency for Collaborative Learning: Academic Writing in a Blended Environment. *Teacher and Learner Agency for Collaborative Learning: Academic Writing in a Blended Environment*, 1–163. <https://doi.org/10.4324/9781032643144/Teacher-Learner-Agency-Collaborative-Learning-Roger-Barnard-Yue-En-Anita-Pu/Rights-And-Permissions>
- Putri, H. A., Putri, W. P., & Setyo, B. (2025). Pendidikan Inklusi yang Berkeadilan: Studi Kasus Pemenuhan Hak Anak Berkebutuhan Khusus. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Indonesia*, 5(2), 762–773. <https://doi.org/https://doi.org/10.53299/jppi.v5i2.1144>
- Putri, I., Zulaikha, N., & Laeli, A. F. (2023). Differentiated Learning in Diverse Students to Meet Curriculum Targets. *International Social Sciences and Humanities*, 2(2), 436–441. <https://doi.org/10.32528/ISSH.V2I2.259>
- Rios, K., & Luelmo, P. (2024). Working With Parents of Students With Special Educational Needs: Advancing Values. *Advances in Special Education*, 38, 167–183. <https://doi.org/10.1108/S0270-401320240000038011>

- Sari, P. R., Ichsanti, D. F., Alwatasi, U., Astuti, R. T., & Husna, D. (2023). Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan: sebagai Upaya Meningkatkan Teacher Professionality | MASALIQ. *MASALIQ*, 3(5), 941–950. <https://doi.org/https://doi.org/10.58578/masaliq.v3i5.1513>
- Seglem, R. (2017). Creating a Circle of Learning: Teachers Taking Ownership through Professional Communities (Vol. 16, No. 4, May 2009). *Voices from the Middle*, 25(1), 56–60. <https://doi.org/10.58680/VM201729279>
- Sitanggang, F. S., & Silaban, P. J. (2021). Pengaruh pola asuh orang tua terhadap kepribadian siswa pada siswa Sekolah Dasar. *Obsesi: Jurnal PAUD Agapedia*, 7(1), 384–397. <https://doi.org/https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i1.3745>
- Sugiyono. (2017). *Metodologi Penelitian Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D*. Alfabeta.
- Suparno, Hermanto, Sukinah, Prabawati, W., Putri Sarwendah, A., Rasita Dewi, G., Barotuttaqiyah, D., & Mumpuniarti, M. (2022). Handling behavior problems of children with special educational needs based on teacher analysis. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 16(4), 489. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v16i4.20484>
- Tian, T., Bin, Z., & Isa, M. (2024). The Impact of Social Support on Job Burnout Among Preschool Teachers: A Conceptual Analysis. *Journal of Digitainability, Realism & Mastery (DREAM)*, 3(05), 14–25. <https://doi.org/10.56982/dream.v3i05.235>
- Tillquist, N. M., Maria, T., & Scholz, L. (2023). 59 A Student Perspective on the Importance of Inclusive Pedagogy. *Journal of Animal Science*, 101(Supplement\_3), 71–71. <https://doi.org/10.1093/JAS/SKAD281.085>
- Vacher, C., Goujon, C., Romo, L., & Purper-Ouakil, D. (2020). Behavioral interventions for children with ADHD: A systematic review of recent RCTs. *L'Encéphale*, 46(2), 146–155. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2020.01.001>
- Varella, K. L. S., Varella, K. L. S., Lopes, K. L. C., Vieira, Z. S., Oliveira, J. C. L. da S., Souza, D. R. O., Polizello, B., Polizello, J. W. de A., Barreto, N. P. M., Rocha, A. P. da, Costa, E. da S., & Santos, A. R. C. dos. (2024). Tecnologias assistivas: Uso de Ferramentas Tecnológicas para Facilitar a Inclusão: Assistive Technologies: Using Technological Tools to Facilitate Inclusion. *RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber*, 1(2). <https://doi.org/10.51473/rcmos.v1i2.2024.802>