

PELAKSANAAN PENDIDIKAN INKLUSI DI SEKOLAH SIVANA MOTESSORI MAKASSAR

Asna Krisna Sapu^{1✉}, Ahlun Ansar², Arismunandar³, Muh. Naoval⁴, Khairunnisa⁵

^{1,2,3} Universitas Negeri Makassar, Makassar, Indonesia

✉ Corresponding author (asnakrisna88@gmail.com)

Received: December 19, 2025. Accepted: April 10, 2026. Published: April 13, 2026

This work is licensed under [CC BY-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)



ABSTRAK

Pendidikan inklusif merupakan wujud pemenuhan hak setiap warga negara untuk memperoleh pendidikan tanpa diskriminasi, sebagaimana diamanatkan dalam Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009. Penelitian ini dilatarbelakangi oleh pentingnya sistem pendidikan yang memberikan kesempatan belajar setara bagi semua anak, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK). Sekolah Sivana Montessori Makassar menjadi fokus penelitian karena menerapkan pendekatan Montessori yang menekankan kemandirian, kebebasan belajar, dan penghargaan terhadap potensi individual dalam konteks inklusif. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan pelaksanaan pendidikan inklusif di sekolah tersebut, meliputi kebijakan penerimaan ABK, proses asesmen, penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI/IEP), penerapan kurikulum, peran guru pendidikan khusus, keterlibatan orang tua, serta tantangan yang dihadapi. Metode yang digunakan adalah deskriptif kualitatif melalui observasi, wawancara semi-terstruktur, dan dokumentasi. Analisis data dilakukan melalui reduksi, penyajian, dan penarikan kesimpulan dengan triangulasi sumber dan metode. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pendidikan inklusif di Sivana Montessori telah dilaksanakan secara terencana dengan memadukan Kurikulum Nasional dan metode Montessori berbasis hands-on dan multisensori. Kolaborasi guru, orang tua, organisasi disabilitas, serta dukungan pemerintah menjadi faktor pendukung utama. Tantangan yang dihadapi meliputi keterbatasan fasilitas ramah disabilitas dan kebutuhan pelatihan guru berkelanjutan.

Kata Kunci: Pendidikan Inklusif, Anak Berkebutuhan Khusus, Kolaborasi Pendidikan.

ABSTRACT

Inclusive education represents the fulfillment of every citizen's right to access education without discrimination, as mandated by the Regulation of the Minister of National Education No. 70 of 2009. This study is motivated by the importance of implementing an educational system that provides equal learning opportunities for all children, including those with special needs. Sivana Montessori School in Makassar was selected as the research site because it applies the Montessori approach, emphasizing independence, freedom of learning, and respect for individual potential within an inclusive setting. This study aims to describe the implementation of inclusive education at the school, including admission policies for students with special needs, assessment processes, the development of Individualized Education Programs (IEP), curriculum implementation, the role of special education teachers, parental involvement, and challenges encountered. A descriptive qualitative approach was employed through observation, semi-structured interviews, and documentation. Data were analyzed through data reduction, data display, and conclusion drawing, with source and method triangulation to ensure validity. The findings indicate that inclusive education at Sivana Montessori has been implemented systematically by integrating the National Curriculum with Montessori-based hands-on and multisensory learning. Collaboration among teachers, parents, disability organizations, and government support plays a crucial role. However, challenges remain, particularly limited disability-friendly facilities and the need for continuous teacher training.

Keywords: Inclusive Education, Children with Special Needs, Educational Collaboration

PENDAHULUAN

Pendidikan merupakan hak penting bagi seluruh warga negara Indonesia, termasuk mereka yang berkebutuhan khusus. Seperti halnya Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 dalam Pasal 5 Ayat 1 yang menyatakan bahwa setiap warga negara berhak memperoleh pendidikan yang bermutu, setiap orang berhak memperoleh pendidikan yang bermutu. Memberikan pemerataan pendidikan tentunya sangat berpengaruh dan penting bagi perkembangan pendidikan. Prinsip tersebut menjadi dasar bagi penyelenggaraan pendidikan inklusif suatu sistem pendidikan yang memberikan kesempatan belajar yang sama bagi semua peserta didik, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK), tanpa diskriminasi.¹

Pendidikan inklusif adalah pendekatan yang mengupayakan partisipasi penuh semua peserta didik dalam lingkungan belajar yang sama, tanpa diskriminasi, dengan penyesuaian kurikulum, metode, fasilitas, dan dukungan pendidik yang diperlukan untuk memenuhi kebutuhan setiap individu (ABK maupun non-ABK). Pendidikan inklusi bertujuan untuk mengubah sistem pendidikan dengan menghilangkan hambatan yang menghalangi setiap siswa untuk berpartisipasi penuh dalam pendidikan. Dengan pendidikan inklusi ini memungkinkan seorang guru dan siswa merasa nyaman dalam sebuah keberagaman, dan memadamkan bawasannya keberagaman bukan suatu masalah, namun sebagai sebuah tantangan dalam lingkungan belajar. Hal ini diperkuat oleh Permendiknas No. 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif, yang mengatur bahwa satuan pendidikan wajib menerima peserta didik berkebutuhan khusus (ABK) dan menyediakan layanan pendukung seperti guru pembimbing khusus (GPK) serta Program Pembelajaran Individual (PPI). Selain itu, UU No. 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas juga menyatakan bahwa penyandang disabilitas berhak memperoleh pendidikan yang bermutu pada semua jalur, jenjang, dan jenis pendidikan, serta menegaskan kewajiban pemerintah dan satuan pendidikan untuk menyelenggarakan pendidikan inklusif.

Sekolah Zivana Montessori Makassar menjadi salah satu lembaga yang berupaya menerapkan pendidikan inklusif berbasis pendekatan montessori. Melalui asesmen awal, penyusunan PPI, serta kolaborasi dengan orang tua, psikolog, dan terapis, sekolah ini berusaha menciptakan lingkungan belajar yang menghargai keunikan dan potensi setiap anak.

Namun, implementasi pendidikan inklusif di Indonesia masih menghadapi sejumlah tantangan, antara lain keterbatasan pemahaman masyarakat, kurangnya tenaga pendidik terlatih, serta sarana dan prasarana yang belum memadai. Dalam konteks ini, Sekolah Zivana Montessori di Makassar menjadi contoh lembaga yang berupaya menerapkan pendidikan inklusif. Sekolah ini menerima siswa reguler dan ABK dalam satu lingkungan belajar terpadu, dengan pelaksanaan asesmen awal, penyusunan Program

¹Alfikri, F., Khodijah, N., & Suryana, E. (n.d.). ANALISIS KEBIJAKAN PENDIDIKAN INKLUSI

Pembelajaran Individual (PPI), serta kolaborasi antara guru, orang tua, psikolog, dan terapis. Sari & Efendi (2021) menemukan bahwa keterbatasan kompetensi guru dan fasilitas pendukung menjadi kendala utama. Rahmawati (2020) juga menekankan bahwa asesmen awal dan Program Pembelajaran Individual (PPI) merupakan komponen penting, tetapi implementasinya belum merata. Selain itu, penelitian Utami & Kurniawan (2022) menyoroti masih rendahnya pemahaman masyarakat mengenai inklusi, sehingga diperlukan sosialisasi berkelanjutan.

Lingkungan belajar di Zivana Montessori dirancang agar setiap anak dapat belajar sesuai kecepatan dan gaya belajarnya. Prinsip *self-directed learning* dan kegiatan sensorik diterapkan untuk menumbuhkan kemandirian dan menghargai potensi individual setiap peserta didik. Meski demikian, hasil observasi menunjukkan masih terdapat beberapa kendala, seperti keterbatasan fasilitas terapi, minimnya pemahaman masyarakat tentang inklusi, serta kebutuhan pelatihan lanjutan bagi guru.

Sekolah Zivana Montessori tetap menunjukkan komitmen tinggi terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif dengan menjalin kerja sama bersama Dinas Pendidikan, Dinas Sosial, dan organisasi seperti Portadin (Perkumpulan Orang Tua Disabilitas Indonesia). Upaya ini juga disertai kegiatan sosial untuk meningkatkan kesadaran masyarakat akan pentingnya inklusi.

METODE

Metode penelitian yang digunakan dalam kajian mengenai pelaksanaan pendidikan inklusif di Sekolah Sivana Montessori Kota Makassar adalah pendekatan deskriptif kualitatif sebagai pelengkap. Pendekatan ini dipilih karena penelitian bertujuan untuk menggambarkan secara mendalam bagaimana implementasi pengelolaan pendidikan inklusif khususnya terkait dengan penerimaan Peserta Didik Baru, Kurikulum dan Strategi Pembelajaran, Sumber Daya Manusia, Keterlibatan Orang Tua dan Masyarakat, serta Evaluasi dan Tantangan Pelaksanaan.

Penelitian dilaksanakan di Sekolah Sivana Montessori yang berlokasi di Kota Makassar. Kegiatan pengumpulan data dilakukan pada bulan Oktober 2025. Informan utama penelitian adalah koordinator guru yang bertanggung jawab terhadap pelaksanaan program inklusif, guru pendamping khusus yang mendampingi siswa berkebutuhan khusus di kelas, beberapa guru kelas reguler yang berinteraksi langsung dengan siswa ABK, serta orang tua siswa yang terlibat dalam penyusunan dan evaluasi program pembelajaran individual (PPI).

Data dalam penelitian ini dikumpulkan melalui beberapa teknik, yaitu observasi lapangan, wawancara semi-terstruktur, dan studi dokumentasi. Observasi dilakukan untuk mengamati secara langsung proses pembelajaran di kelas, penggunaan metode Montessori, serta bentuk interaksi antara guru dan peserta didik. Wawancara semi-terstruktur dilakukan dengan koordinator guru, guru pendamping, dan kepala sekolah untuk memperoleh informasi mendalam mengenai kebijakan sekolah, proses asesmen siswa, strategi pembelajaran, serta evaluasi terhadap keberhasilan program inklusif.

Selain itu, studi dokumentasi dilakukan untuk mengumpulkan data tertulis berupa kurikulum, program pembelajaran individual, laporan hasil evaluasi, serta foto kegiatan pembelajaran yang mendukung penerapan inklusi di sekolah.

Prosedur penelitian dilaksanakan melalui beberapa tahap yang saling berkesinambungan. Tahap pertama adalah persiapan, yang meliputi penyusunan instrumen penelitian seperti pedoman wawancara dan lembar observasi, pengajuan izin ke pihak sekolah, serta penjadwalan kegiatan observasi dan wawancara. Tahap kedua adalah pelaksanaan penelitian di lapangan, di mana peneliti melakukan observasi langsung terhadap aktivitas pembelajaran dan berinteraksi dengan informan melalui wawancara. Pada tahap ini, peneliti juga melakukan pengumpulan dokumen pendukung dan dokumentasi visual yang relevan. Tahap ketiga adalah pengolahan data, di mana hasil wawancara ditranskrip secara lengkap, catatan observasi ditulis ulang, dan seluruh data kemudian diklasifikasikan berdasarkan tema-tema tertentu. Tahap terakhir adalah analisis dan penulisan laporan hasil penelitian, yang mencakup penyusunan deskripsi temuan, interpretasi data, serta penyusunan kesimpulan akhir.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Sekolah Sivana Montessori telah memiliki NPSN resmi dari Dinas Pendidikan Kota Makassar, yang menunjukkan legalitasnya sebagai penyelenggara pendidikan inklusif. Sekolah berpegang pada prinsip bahwa setiap lembaga pendidikan harus terbuka menerima peserta didik dengan latar belakang dan kebutuhan yang beragam, baik siswa reguler maupun ABK. Sebelum menerima siswa berkebutuhan khusus, sekolah terlebih dahulu melakukan asesmen awal dan observasi diagnostik guna memastikan kesiapan anak dan ketersediaan dukungan yang diperlukan. Selain itu, setiap guru yang akan mengajar diwajibkan mengikuti pelatihan intensif selama tiga bulan, yang mencakup pemahaman karakteristik ABK, metode Montessori, serta strategi pembelajaran diferensiasi.

Langkah ini menunjukkan bahwa Sivana Montessori tidak sekadar mencantumkan label “sekolah inklusif”, tetapi benar-benar berupaya menyiapkan sumber daya manusia (SDM) yang kompeten dan berempati terhadap kebutuhan anak. Visi sekolah yaitu “cerdas, berkarakter, dan inklusif”, mencerminkan semangat untuk menciptakan lingkungan belajar yang menghargai perbedaan. Nilai inklusif disosialisasikan secara sistematis kepada guru, siswa, dan orang tua, melalui kegiatan parent meeting, seminar parenting, dan program kolaborasi masyarakat.

Sekolah juga aktif mengedukasi masyarakat mengenai makna inklusi yang sebenarnya bahwa sekolah inklusi bukanlah sekolah khusus untuk anak disabilitas, tetapi sekolah yang ramah dan terbuka bagi semua anak. Kegiatan seperti Parent Sharing Session menjadi sarana refleksi dan diskusi terbuka antara guru dan orang tua mengenai perkembangan anak, tantangan belajar, serta strategi pembelajaran yang dapat diterapkan di rumah.

Penerimaan Peserta Didik Baru

Proses penerimaan anak berkebutuhan khusus dilakukan dengan sangat hati-hati dan profesional. Orang tua diundang untuk berdiskusi dan berbagi informasi terkait kondisi anak. Selanjutnya, anak diundang mengikuti kelas percobaan (trial class) untuk diamati langsung oleh tim asesmen. Tim asesmen sekolah terdiri dari psikolog, terapis, guru pendamping (shadow teacher), dan koordinator guru.

Hasil asesmen ini menjadi dasar penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI) yang memuat target perkembangan jangka pendek dan jangka panjang bagi setiap anak Jenis anak berkebutuhan khusus yang diterima cukup beragam, antara lain ADHD, ASD, speech delay, disleksia, tunarungu, dan cerebral palsy. Jumlah ABK dalam satu kelas dibatasi misalnya dari 16 siswa, maksimal 4–5 di antaranya adalah ABK. Rasio ini menjaga keseimbangan antara perhatian guru dan efektivitas pembelajaran.

Alur penerimaan siswa berkebutuhan khusus (ABK) di Sivana Montessori berlangsung secara sistematis dan berfokus pada kesesuaian kebutuhan anak dengan kesiapan layanan sekolah. Proses dimulai ketika orang tua mengajukan pendaftaran dan melakukan konsultasi awal dengan pihak sekolah. Pada tahap ini, sekolah menggali informasi mengenai kondisi anak, riwayat terapi, serta harapan orang tua. Temuan ini sejalan dengan Ristiyanti & Muqowim (2023) meneliti tentang kebijakan penerimaan siswa berkebutuhan khusus di sekolah inklusi, menunjukkan bahwa penerimaan siswa ABK melalui proses sistematis yang melibatkan indentifikasi awal dan asesmen komprehensif.² Dan juga dalam penelitian Hasanah (2025) Menunjukkan bahwa dalam konteks pendidikan inklusi, asesmen awal berdasarkan data karakteristik ABK menjadi landasan untuk merancang program pembelajaran yang responsif.³

Setelah tahap konsultasi, sekolah menjadwalkan sesi observasi atau trial class. Pada fase ini, tim sekolah yang terdiri dari guru kelas, guru pendamping (shadow teacher), dan psikolog pendidikan mengamati kemampuan sosial, emosional, motorik, dan kemandirian siswa dalam situasi belajar nyata. Strategi observasi langsung ini bukan bertujuan untuk memberi diagnosis klinis, melainkan untuk menilai kesiapan belajar dan kebutuhan dukungan anak, sesuai prinsip asesmen edukatif.

Setelah observasi, sekolah melakukan rapat tim untuk menentukan apakah kebutuhan anak dapat dipenuhi oleh fasilitas dan kapasitas layanan yang tersedia. Jika anak dinilai cocok dengan lingkungan sekolah, maka sekolah bersama orang tua menyusun Program Pembelajaran Individual (PPI) sebagai pedoman intervensi dan pembelajaran anak. Dalam Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (2020) dalam

² Ristiyanti, S., & Muqowim, M. (2023). POLICY OF ACCEPTANCE OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN INCLUSION SCHOOLS. *Jurnal Pendidikan (Teori Dan Praktik)*, 8(1), 16–21. <https://doi.org/10.26740/jp.v8n1.p16-21>

³ Hasanah, I. M., Puspitasari, W. P., Husnah, F. M., & Meilani, S. F. (2025). *ASESMEN AWAL BERDASARKAN ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS (ABK)*. 5(2).

panduan resmi menyatakan bahwa Program Pembelajaran Individual (PPI) bisa diibaratkan sebagai perjanjian tertulis antara orang tua murid dan pihak sekolah mengenai kebutuhan pendidikan anak. PPI berperan sebagai panduan untuk pembelajaran individual yang dievaluasi secara rutin.

Saat anak resmi diterima, ia ditempatkan di kelas inklusi dengan jumlah siswa berkebutuhan khusus yang diatur maksimal empat hingga lima anak dalam satu kelas berisi enam belas siswa. Pendampingan diberikan melalui shadow teacher dengan rasio satu guru untuk satu anak, atau maksimal dua anak jika kebutuhan tergolong ringan. Setelah bergabung, sekolah terus memantau perkembangan anak melalui observasi harian dan evaluasi formal setiap tiga bulan. Pelaporan perkembangan dilakukan lebih intensif dibanding sekolah umum, yaitu empat kali dalam setahun, agar orang tua selalu mendapatkan update perkembangan dan sekolah dapat menyesuaikan strategi intervensi secara berkelanjutan. Jenis anak berkebutuhan khusus yang diterima cukup beragam, antara lain ADHD, ASD, speech delay, disleksia, tunarungu, dan cerebral palsy. Jumlah ABK dalam satu kelas dibatasi misalnya dari 16 siswa, maksimal 4–5 di antaranya adalah ABK. Rasio ini menjaga keseimbangan antara perhatian guru dan efektivitas pembelajaran.

Dengan demikian, proses penerimaan siswa ABK di Sivana Montessori tidak hanya melalui prosedur administratif, namun juga mencerminkan prinsip inklusi autentik yang mengedepankan kesiapan layanan, kolaborasi multipihak, asesmen komprehensif, dan perencanaan berbasis kebutuhan individual anak. Proses yang mendalam ini memastikan bahwa setiap siswa yang diterima benar-benar mendapatkan dukungan yang sesuai, sehingga pendidikan inklusif dapat berjalan efektif dan berpusat pada perkembangan optimal peserta didik.

Kurikulum Dan Strategi Pembelajaran

Alur penerimaan siswa berkebutuhan khusus (ABK) di Sivana Montessori berlangsung secara sistematis dan berfokus pada kesesuaian kebutuhan anak dengan kesiapan layanan sekolah. Proses dimulai ketika orang tua mengajukan pendaftaran dan melakukan konsultasi awal dengan pihak sekolah. Pada tahap ini, sekolah menggali informasi mengenai kondisi anak, riwayat terapi, serta harapan orang tua. Temuan ini sejalan dengan Ristiyanti & Muqowim (2023) meneliti tentang kebijakan penerimaan siswa berkebutuhan khusus di sekolah inklusi, menunjukkan bahwa penerimaan siswa ABK melalui proses sistematis yang melibatkan indentifikasi awal dan asesmen komprehensif,⁴. Dan juga dalam penelitian Hasanah (2025) Menunjukkan bahwa dalam

⁴ Ristiyanti, S., & Muqowim, M. (2023). POLICY OF ACCEPTANCE OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN INCLUSION SCHOOLS. *Jurnal Pendidikan (Teori Dan Praktik)*, 8(1), 16–21. <https://doi.org/10.26740/jp.v8n1.p16-21>

konteks pendidikan inklusi, asesmen awal berdasarkan data karakteristik ABK menjadi landasan untuk merancang program pembelajaran yang responsif.⁵

Setelah tahap konsultasi, sekolah menjadwalkan sesi observasi atau trial class. Pada fase ini, tim sekolah yang terdiri dari guru kelas, guru pendamping (shadow teacher), dan psikolog pendidikan mengamati kemampuan sosial, emosional, motorik, dan kemandirian siswa dalam situasi belajar nyata. Strategi observasi langsung ini bukan bertujuan untuk memberi diagnosis klinis, melainkan untuk menilai kesiapan belajar dan kebutuhan dukungan anak, sesuai prinsip asesmen edukatif.

Setelah observasi, sekolah melakukan rapat tim untuk menentukan apakah kebutuhan anak dapat dipenuhi oleh fasilitas dan kapasitas layanan yang tersedia. Jika anak dinilai cocok dengan lingkungan sekolah, maka sekolah bersama orang tua menyusun Program Pembelajaran Individual (PPI) sebagai pedoman intervensi dan pembelajaran anak. Dalam Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (2020) dalam panduan resmi menyatakan bahwa Program Pembelajaran Individual (PPI) bisa diibaratkan sebagai perjanjian tertulis antara orang tua murid dan pihak sekolah mengenai kebutuhan pendidikan anak. PPI berperan sebagai panduan untuk pembelajaran individual yang dievaluasi secara rutin.

Saat anak resmi diterima, ia ditempatkan di kelas inklusi dengan jumlah siswa berkebutuhan khusus yang diatur maksimal empat hingga lima anak dalam satu kelas berisi enam belas siswa. Pendampingan diberikan melalui shadow teacher dengan rasio satu guru untuk satu anak, atau maksimal dua anak jika kebutuhan tergolong ringan. Setelah bergabung, sekolah terus memantau perkembangan anak melalui observasi harian dan evaluasi formal setiap tiga bulan. Pelaporan perkembangan dilakukan lebih intensif dibanding sekolah umum, yaitu empat kali dalam setahun, agar orang tua selalu mendapatkan update perkembangan dan sekolah dapat menyesuaikan strategi intervensi secara berkelanjutan.

Jenis anak berkebutuhan khusus yang diterima cukup beragam, antara lain ADHD, ASD, speech delay, disleksia, tunarungu, dan cerebral palsy. Jumlah ABK dalam satu kelas dibatasi misalnya dari 16 siswa, maksimal 4–5 di antaranya adalah ABK. Rasio ini menjaga keseimbangan antara perhatian guru dan efektivitas pembelajaran.

Dengan demikian, proses penerimaan siswa ABK di Sivana Montessori tidak hanya melalui prosedur administratif, namun juga mencerminkan prinsip inklusi autentik yang mengedepankan kesiapan layanan, kolaborasi multipihak, asesmen komprehensif, dan perencanaan berbasis kebutuhan individual anak. Proses yang mendalam ini memastikan bahwa setiap siswa yang diterima benar-benar mendapatkan dukungan yang

⁵ Hasanah, I. M., Puspitasari, W. P., Husnah, F. M., & Meilani, S. F. (2025). *ASSESMEN AWAL BERDASARKAN ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS (ABK)*. 5(2).

sesuai, sehingga pendidikan inklusif dapat berjalan efektif dan berpusat pada perkembangan optimal peserta didik.

Rekrumen Dan Seleksi Guru Pendamping Khusus (GPK)

Pada Sekolah Zivana Montessori Makassar Guru Pendamping Khusus (GPK) direkrut berdasarkan kriteria kepribadian seperti kesabaran, empati, serta kemampuan berkomunikasi positif dengan anak. Setelah lolos seleksi, mereka menjalani pelatihan intensif yang mencakup teori pendidikan inklusif, observasi perilaku anak, dan praktik langsung di kelas. Beberapa guru bahkan memiliki sertifikasi terapi ABA, EVT, dan terapi sensorik integrasi, yang semakin memperkuat kapasitas profesional mereka.

Selain itu, sekolah secara rutin mengadakan pelatihan internal dan workshop eksternal yang dibiayai penuh oleh yayasan. Hal ini menunjukkan komitmen lembaga terhadap pengembangan kompetensi berkelanjutan (continuous professional development) bagi seluruh tenaga pendidik.

Seleksi berbasis kompetensi sosial-emosional ini menjadi aspek fundamental dalam pendidikan inklusif, karena GPK tidak hanya mendampingi pembelajaran, tetapi juga memberikan dukungan emosional dan regulasi perilaku. Guru Pendamping Khusus adalah guru yang memberikan dukungan kepada anak-anak berkebutuhan khusus, dan mereka harus direkrut berdasarkan kriteria kepribadian seperti kesabaran dan empati.⁶

Setelah melalui tahap seleksi, para GPK mendapatkan pelatihan intensif yang meliputi teori pendidikan inklusif, observasi perilaku anak, serta praktik langsung di kelas. Selain itu, beberapa GPK di sekolah bahkan telah memiliki sertifikasi tambahan seperti Applied Behavior Analysis (ABA), Enhanced Verbal Therapy (EVT), dan terapi integrasi sensorik. Sertifikasi tersebut memperkuat kapasitas profesional guru dalam memberikan intervensi perilaku dan komunikasi berbasis evidence-based practice. Hal ini sejalan dengan hasil penelitian bahwa pentingnya GPK memiliki sertifikasi tambahan seperti Applied Behavior Analysis (ABA) dan Enhanced Verbal Therapy (EVT), yang memperkuat kapasitas profesional guru.⁷

Komitmen sekolah terhadap peningkatan kompetensi GPK juga ditunjukkan melalui penyelenggaraan pelatihan internal dan workshop eksternal yang dibiayai penuh oleh yayasan. Program pengembangan profesional berkelanjutan (continuous professional development/CPD) ini menjadi strategi yang konsisten untuk memperbarui pengetahuan pendidik sesuai perkembangan kebutuhan siswa dan kebijakan pendidikan inklusif.

Dengan adanya GPK ini dapat menjadi pendukung utama yang menjembatani antara guru kelas, anak berkebutuhan khusus (ABK), dan orang tua. Penelitian yang

⁶ Lestari, R. Y. A., Saputri, S. A., Wahyu, P., & Taufik, M. (n.d.). *GURU PENDAMPING KHUSUS: JEJAK TANTANGAN DAN HARAPAN UNTUK ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS SDN PAJANG*.

⁷ Cahyaningsih, S. L., & Nasir, M. (2024). Pengembangan kompetensi guru pendamping anak usia dini berkebutuhan khusus dengan autism spectrum disorder (ASD). *Jurnal Warna: Pendidikan dan Pembelajaran Anak Usia Dini*, 9(1), 1–11. <https://doi.org/10.24903/jw.v9i1.1325>

dilakukan oleh Saskia (2024) menunjukkan bahwa GPK berfungsi sebagai fasilitator, penghubung antara siswa berkebutuhan khusus dan teman sebaya, serta penyedia strategi pembelajaran yang sesuai.⁸

Keterlibatan Orang Tua Dan Masyarakat

Keterlibatan orang tua menjadi bagian penting dari implementasi pendidikan inklusif. Sekolah mengundang orang tua dalam setiap evaluasi PPI yang dilakukan setiap tiga bulan. Dalam pertemuan tersebut, guru dan orang tua bersama-sama meninjau perkembangan anak, menetapkan target baru, dan menyusun strategi tindak lanjut.

Sekolah juga aktif bekerja sama dengan organisasi Portadin (Perkumpulan Orang Tua Disabilitas Indonesia), komunitas disabilitas lokal, serta Dinas Pendidikan dan Dinas Sosial Kota Makassar. Kepala sekolah bahkan sering diundang sebagai narasumber pelatihan inklusi di berbagai daerah seperti Bone, Palopo, dan Gorontalo. Melalui kerja sama lintas lembaga ini, Sivana Montessori menjadi rujukan sekolah inklusif di Makassar yang mampu berbagi praktik baik kepada sekolah lain.

Keterlibatan orang tua dan masyarakat dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif di Sivana Montessori terlihat sangat kuat dan menjadi bagian penting dalam keberhasilan program. Sekolah tidak hanya menempatkan orang tua sebagai pihak yang menerima laporan perkembangan anak, tetapi menjadikannya mitra aktif dalam keseluruhan proses pendidikan. Setiap tiga bulan, orang tua diundang untuk turut menyusun, meninjau, dan mengevaluasi Program Pembelajaran Individual (PPI). Dalam forum tersebut, guru, tim profesional, dan orang tua bersama-sama membahas perkembangan anak, menetapkan target baru, serta menentukan langkah yang harus dilakukan baik di rumah maupun di sekolah. Dengan demikian, proses perencanaan dan evaluasi perkembangan siswa dilakukan secara kolaboratif dan transparan, sehingga kebutuhan anak dapat dipenuhi secara komprehensif.

Selain itu, komunikasi antara sekolah dengan orang tua berlangsung sangat intens. Pelaporan perkembangan dilakukan empat kali dalam setahun lebih sering dibandingkan sistem pendidikan pada umumnya yang menunjukkan adanya perhatian mendalam terhadap kemajuan siswa. Sekolah juga menyediakan ruang dialog yang bersifat edukatif melalui kegiatan “parent sharing,” yaitu forum yang tidak hanya diikuti oleh orang tua siswa, tetapi juga terbuka untuk masyarakat luas. Melalui kegiatan ini, sekolah berupaya mengubah cara pandang masyarakat terkait pendidikan inklusif, karena masih banyak yang salah memahami bahwa sekolah inklusif hanya diperuntukkan bagi anak berkebutuhan khusus. Sosialisasi ini sekaligus menjadi upaya membangun kesadaran kolektif bahwa lingkungan inklusif memberikan dampak positif bagi perkembangan empati dan karakter siswa reguler.

⁸ Saskia, Y., SURIANSYAH, A., & RAFIANTI, W. R. (2024). Peran Guru Pendamping Khusus (GPK) dalam Pendidikan Inklusi di Sekolah Dasar. *MARAS: Jurnal Penelitian Multidisiplin*, 2(4), 2203–2209. <https://doi.org/10.60126/maras.v2i4.592>

Praktik ini sejalan dengan penelitian yang menegaskan menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua dalam mendukung perkembangan akademik dan sosial anak sangat penting, orang tua harus aktif mendukung perkembangan akademik dan sosial anak berkebutuhan khusus di lingkungan sekolah maupun di rumah.⁹ Dan juga kesadaran diri orang tua, dukungan dari keluarga dan komunitas, serta keterlibatan dalam komunitas orang tua di sekolah berperan penting dalam membentuk penerimaan diri mereka.¹⁰

Di tingkat masyarakat yang lebih luas, sekolah juga aktif bermitra dengan organisasi penyandang disabilitas seperti Portadin serta bekerja sama dengan dinas pendidikan dan dinas sosial. Kepala sekolah bahkan memegang peran sebagai ketua komunitas orang tua disabilitas, yang memperlihatkan komitmen sekolah dalam memperkuat jaringan inklusi di luar lingkup sekolah. Sekolah sering diundang untuk memberikan pelatihan dan berbagi praktik baik ke berbagai daerah, menegaskan bahwa Sivana Montessori menjadi rujukan dan motor penggerak pendidikan inklusif di daerahnya. Sebagaimana ditunjukkan dalam penelitian Madanih (2023) bahwa kolaborasi dengan Perkumpulan Orang Tua Disabilitas Indonesia (Portadin) dan organisasi serupa memperkuat jaringan inklusi di luar lingkup sekolah.¹¹

Dengan melihat berbagai praktik tersebut, dapat disimpulkan bahwa keterlibatan orang tua dan masyarakat di Sivana Montessori tidak hanya bersifat administratif, tetapi terintegrasi ke dalam budaya sekolah. Kolaborasi erat antara sekolah, keluarga, dan komunitas menjadi landasan penting dalam menciptakan lingkungan belajar inklusif yang efektif dan berkelanjutan, sekaligus menjadi strategi untuk mengikis stigma dan membangun dukungan publik terhadap pendidikan untuk semua anak tanpa pengecualian.

Evaluasi Dan Tantangan Pelaksanaan Pendidikan Inklusi

Evaluasi pelaksanaan pendidikan inklusif dilakukan secara berjenjang:

- Evaluasi mingguan oleh kepala sekolah kepada guru.
- Evaluasi tengah semester dan semesteran untuk menilai perkembangan siswa.
- Evaluasi tahunan untuk meninjau efektivitas program inklusi.

Mekanisme evaluasi ini memungkinkan sekolah untuk terus memperbaiki proses pembelajaran dan layanan pendukung secara berkelanjutan. Namun, beberapa tantangan masih dihadapi, antara lain:

- Kurangnya pemahaman masyarakat dan orang tua siswa reguler terhadap konsep inklusi.
- Keterbatasan fasilitas fisik bagi anak dengan kebutuhan mobilitas tinggi.

⁹ Novi Cahya Dewi. (2025). Solusi Pendidikan Inklusi Sebagai Strategi Pembelajaran dan Permasalahan Sosial Anak Berkebutuhan Khusus. *Jurnal Studi Pendidikan Anak Usia Dini*, 1(2), 35–44. <https://doi.org/10.58540/jspaud.v1i2.949>

¹⁰ Pramesthi, B. F., & Listyaningrum, E. M. (2025). Self Acceptance Orang Tua dengan Anak Berkebutuhan Khusus di Kristha Pertiwi. *Jurnal Educatio FKIP UNMA*, 11(1). <https://doi.org/10.31949/educatio.v11i1.12348>

¹¹ Madanih, R. (2023). A Model for Inclusive Education in Indonesia: The Lazuardi

- Kebutuhan peningkatan kompetensi guru agar mampu menangani berbagai jenis kebutuhan anak.

Evaluasi dalam pendidikan ABK di sekolah inklusi sangat diperlukan untuk perbaikan secara berkelanjutan guna mewujudkan pendidikan inklusi yang lebih baik untuk semua. Serta evaluasi program harus mempertimbangkan keberhasilan bagi siswa inklusi, kenyamanan siswa, dan kesesuaian program dengan undang-undang.¹²

Evaluasi pelaksanaan pendidikan inklusif di sekolah Sivana ini dilakukan secara menyeluruh dan berjenjang. Kepala sekolah secara rutin melakukan evaluasi mingguan kepada guru untuk memantau pelaksanaan pembelajaran di kelas serta menindaklanjuti kebutuhan anak. Selain itu, evaluasi perkembangan siswa juga dilakukan pada pertengahan dan akhir semester untuk meninjau capaian belajar serta penyesuaian program pembelajaran individual. Pada akhir tahun ajaran, sekolah melaksanakan evaluasi menyeluruh terhadap efektivitas program inklusi, mulai dari layanan pendampingan, pelaksanaan kurikulum, hingga kolaborasi dengan orang tua dan pihak eksternal. Evaluasi yang berlapis ini memastikan adanya perbaikan berkelanjutan pada praktik pembelajaran dan manajemen pendidikan inklusif.

Namun demikian, pelaksanaan pendidikan inklusif di sekolah ini masih menghadapi sejumlah tantangan. Salah satu kendala utama adalah kurangnya pemahaman masyarakat dan sebagian orang tua siswa reguler tentang konsep sekolah inklusi, sehingga sering muncul kekhawatiran bahwa keberadaan anak berkebutuhan khusus akan mengganggu proses pembelajaran anak reguler. Di samping itu, fasilitas fisik sekolah masih perlu ditingkatkan untuk mendukung mobilitas anak dengan kebutuhan khusus tertentu, terutama bagi siswa yang membutuhkan akses dan ruang fisik yang lebih ramah. Tantangan lainnya adalah kebutuhan peningkatan kompetensi guru dalam menangani berbagai karakteristik dan kebutuhan anak berkebutuhan khusus. Meski pelatihan telah dilakukan secara rutin, variasi kebutuhan peserta didik menuntut guru untuk terus mengembangkan profesionalisme dan keterampilan khususnya. Melalui proses evaluasi yang konsisten dan komitmen untuk terus memperbaiki layanan, sekolah berupaya menjawab tantangan tersebut agar penyelenggaraan pendidikan inklusif dapat berjalan semakin optimal.

KESIMPULAN

Berdasarkan temuan penelitian, dapat disimpulkan bahwa Sekolah Sivana Montessori di Makassar menunjukkan dedikasi yang tinggi dalam penerapan pendidikan inklusif dengan cara menerima siswa berkebutuhan khusus secara terencana, memakai kurikulum nasional yang disesuaikan dengan metode Montessori, serta mempekerjakan guru pendamping yang ahli dan mendapatkan pelatihan secara berkelanjutan. Kerja sama

¹²Wijaya, M. Y. (2024). Studi Literatur: Implementasi Evaluasi Program Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah-Sekolah Inklusi di Indonesia. *Arus Jurnal Pendidikan*, 4(1), 1–12. <https://doi.org/10.57250/ajup.v4i1.344>

dengan orang tua dan komunitas memperkuat budaya inklusi yang terlihat tidak hanya di kelas, tetapi juga dalam hubungan sosial di lingkungan sekolah.

Berdasarkan hasil tersebut, sekolah disarankan untuk terus memperbaiki fasilitas yang lebih mudah diakses untuk semua anak, memperluas pelatihan profesional bagi pengajar, dan memperkuat pendidikan bagi orang tua dan masyarakat untuk mengurangi stigma terhadap anak berkebutuhan khusus. Selain itu, pemerintah daerah diharapkan dapat memberikan dukungan dalam bentuk kebijakan dan sumber daya tambahan agar pelaksanaan inklusi dapat lebih merata. Penelitian yang akan datang sebaiknya dilakukan dengan ruang lingkup yang lebih luas dan dalam jangka waktu yang lebih panjang untuk menghasilkan pemahaman yang lebih menyeluruh.

DAFTAR PUSTAKA

- Alfikri, F., Khodijah, N., & Suryana, E. (n.d.). *Analisis Kebijakan Pendidikan Inklusi*.
- Cahyaningsih, S. L., & Nasir, M. (2024). Pengembangan kompetensi guru pendamping anak usia dini berkebutuhan khusus dengan autism spectrum disorder (ASD). *Jurnal Warna : Pendidikan dan Pembelajaran Anak Usia Dini*, 9(1), 1–11. <https://doi.org/10.24903/jw.v9i1.1325>
- Erwinsyah, A., Yusuf, F. M., & Gintulangi, S. (2023). *Inovasi Pembelajaran Ilmu Pengetahuan Alam (Narrative Literatur Review)*. Irfani, 19(2), 140–161. <https://doi.org/10.30603/ir.v19i2.4246>
- Hasanah, I. M., Puspitasari, W. P., Husnah, F. M., & Meilani, S. F. (2025). *Assesmen Awal Berdasarkan Anak Berkebutuhan Khusus (ABK)*. 5(2).
- Lestari, R. Y. A., Saputri, S. A., Wahyu, P., & Taufik, M. (n.d.). *Guru Pendamping Khusus: Jejak Tantangan Dan Harapan Untuk Anak Berkebutuhan Khusus Sdn Pajang*.
- Madanih, R. (2023). A Model for Inclusive Education in Indonesia: The Lazuardi Global Islamic School. *Jurnal Ilmu Sosial Indonesia (JISI)*, 4(1). <https://doi.org/10.15408/jisi.v4i1.33367>
- Mailangkay, S. N., Mujahid Damopolii, & Alfian Erwinsyah. (2025). *Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi Pada Pembelajaran IPAS di SD Islam Al-Azhar 43 Gorontalo*. Al-Mujahidah, 6(1), 336-344. <https://doi.org/10.51806/al-mujahidah.v6i1.261>
- Mayasari, L. I., Dulyapit, A., Yunitasari, S. E., & Syam, A. R. (2025). *Integrating Universal Design For Learning And Digital Technology: Advancing Inclusive Education In The 21st Century*. Irfani, 21(2), 768–782. <https://doi.org/10.30603/irfani.v21i2.6841>
- Novi Cahya Dewi. (2025). Solusi Pendidikan Inklusi Sebagai Strategi Pembelajaran dan Permasalahan Sosial Anak Berkebutuhan Khusus. *Jurnal Studi Pendidikan Anak Usia Dini*, 1(2), 35–44. <https://doi.org/10.58540/jspaud.v1i2.949>
- Pramesthi, B. F., & Listyaningrum, E. M. (2025). Self Acceptance Orang Tua dengan Anak Berkebutuhan Khusus di Kristha Pertiwi. *Jurnal Educatio FKIP UNMA*, 11(1). <https://doi.org/10.31949/educatio.v11i1.12348>

- Pratiwi, W., Talango, S. R., Kasan, Y. ., & Nupura, A. S. (2024). *Mitigasi Bencana Banjir Untuk Anak Pada Satuan Lembaga Pendidikan (Narrative Literatur Review)*. *Irfani*, 20(2), 184–195. <https://doi.org/10.30603/ir.v20i2.5611>
- Ristiyanti, S., & Muqowim, M. (2023). Policy Of Acceptance Of Students With Disabilities In Inclusion Schools. *Jurnal Pendidikan (Teori Dan Praktik)*, 8(1), 16–21. <https://doi.org/10.26740/jp.v8n1.p16-21>
- Saskia, Y., Suriansyah, A., & Rafianti, W. R. (2024). Peran Guru Pendamping Khusus (GPK) dalam Pendidikan Inklusi di Sekolah Dasar. *MARAS: Jurnal Penelitian Multidisiplin*, 2(4), 2203–2209. <https://doi.org/10.60126/maras.v2i4.592>
- Wijaya, M. Y. (2024). Studi Literatur: Implementasi Evaluasi Program Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah-Sekolah Inklusi di Indonesia. *Arus Jurnal Pendidikan*, 4(1), 1–12. <https://doi.org/10.57250/ajup.v4i1.344>
- Sugiarti, L., Awal Maulana, R., & Elnawati, D. (2025). *Pelaksanaan Metode Montessori terhadap Anak Berkebutuhan Khusus pada Anak Usia Dini*. 6(2), 263–271. <https://doi.org/10.37985/murhum.v6i2.1555>