Volume 9 Issue 5 (2025) Pages 2211-2221
Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini
ISSN: 2549-8959 (Online)

Transformasi Peran Keluarga dalam Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus: Solusi atas Ketimpangan dan Kelemahan Pendidikan Inklusi di Indonesia

Anugrah Mujaddidah Kadim[1]✉, Wiwin Hendriani[2]
Magister Psikologi, Universitas Airlangga, Indonesia[(1,2)]
DOI: 10.31004/obsesi.v9i5.6991

Abstrak

Penelitian ini membahas terkait urgensinya pendidikan inklusi di Indonesia serta peran keluarga dalam menyukseskan pendidikan inklusi. Tujuan dari penelitian ini adalah menganalisis peran keluarga dan strategi yang perlu diterapkan dalam menghadapi tantangan pendidikan inklusi di Indonesia. Pembahasan dalam penelitian ini terbagi menjadi lima tema utama dengan metode penelitian *systematic literature review* dan pendekatan analisis naratif. Hasil penelitian menunjukkan bahwa akses serta kualitas pendidikan inklusi di Indonesia masih mengalami kesenjangan yang signifikan, baik dari keterbatasan tenaga pendidik, sarana dan prasarana yang belum mendukung khususnya di wilayah pinggiran kota, kurangnya pelatihan bagi pendidik yang pada akhirnya memengaruhi kesiapan guru dalam menghadapi anak berkebutuhan khusus. Meningkatkan literasi terkait kebutuhan anak berkebutuhan khusus perlu ditingkatkan oleh keluarga agar dapat terlibat secara aktif dengan sekolah untuk mengoptimalkan pendidikan inklusi.

Kata Kunci: *pendidikan inklusi*, *anak berkebutuhan khusus, peran keluarga, kesenjangan pendidikan, pendidikan siswa disabilitas*

Abstract

This study addresses the urgency of inclusive education in Indonesia and the critical role of families in ensuring its successful implementation. The study aimed to analyze the family's role and identify actionable strategies to overcome challenges in advancing inclusive education across the country. Using a systematic literature review method with a narrative analysis approach, the discussion is organized into five central themes. The findings reveal significant gaps in access to and quality of inclusive education in Indonesia, stemming from systemic issues such as a shortage of qualified educators, inadequate facilities and infrastructure,particularly in suburban regions, and insufficient training for teachers, which collectively undermine educators' preparedness to support children with special needs. This study emphasizes the need to enhance family literacy regarding the unique requirements of children with special needs for strengthening this understanding would empower families to collaborate more actively with schools and optimize a conducive inclusive education environment.

Keywords: *inclusive education, children with special needs, family role,* educational *disparity, education for students with disabilities*

Copyright (c) 2025 Nama Penulis1,2 dst.
✉ Corresponding author :
Email Address : anugrah.mujaddidah.kadim-2024@psikologi.unair.ac.id (Surabaya, Indonesia)
Received tanggal bulan tahun, Accepted tanggal bulan tahun, Published tanggal bulan tahun

DOI: 10.31004/obsesi.v9i5.6991

Pendahuluan

Penyandang disabilitas di Indonesia saat ini mencapai 22,97 juta jiwa atau sekitar 8,5% dari jumlah penduduk di Indonesia (KEMENKO PMK, 2023). Indonesia merupakan salah satu negara dengan populasi yang besar sehingga kondisi disabilitas di Indonesia menjadi fenomena heterogen yang kompleks dan secara signifikan memengaruhi beberapa aspek kehidupan (BPS, 2024). Akan tetapi, data penyandang disabilitas di Indonesia tidak sepenuhnya menggambarkan jumlah anak berkebutuhan khusus, sebab klasifikasi spektrum dalam anak berkebutuhan khusus memiliki cakupan yang lebih luas dan tidak hanya berpusat pada disabilitas atau gangguan khusus terkait fisik dan sensorik saja, melainkan mencakup gangguan bahasa dan bicara, kesulitan dalam belajar, gangguan spektrum autisme, *giftedness*, maupun penyakit kronis yang memungkinkan tidak diklasifikasikan dalam disabilitas (Karabulut, 2020; Karabulut, 2021).

Berkaitan dengan pendidikan, anak berkebutuhan khusus berpotensi membutuhkan intervensi pedidikan yang disesuaikan dengan kondisi khusus anak, sedangkan anak penyandang disabilitas kerap membutuhkan akomodasi khusus untuk mengatasi keterbatasan yang dialami agar memperoleh pendidikan yang setara (Bumin et al., 2024). Dilansir dari Kementerian Pendidikan Kebudayaan Riset dan Teknologi, per 3 April 2025 terdata sebanyak 245.350 siswa valid berkebutuhan khusus di Indonesia (KEMENDIKBUDRISTEK, 2025). Kesetaraan pendidikan turut menjadi hak bagi anak berkebutuhan khusus, sebagaimana dijelaskan dalam Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional pada Pasal 5 ayat 1, 2, dan 4 bahwa setiap warga negara mempunyai hak yang sama untuk memperoleh pendidikan yang bermutu, baik yang memiliki kelainan fisik, emosional, mental, intelektual, dan/atau sosial, potensi kecerdasan dan bakat istimewa berhak memperoleh pendidikan khusus (BPK RI, 2003).

Kesetaraan pendidikan akan memberikan sumbangsih yang signifikan dan berjangka panjang bagi individu, seperti menanggulangi kemiskinan global, mengendalikan pertumbuhan penduduk, peningkatan dalam kesehatan dan lingkungan, mendukung terjadinya inovasi teknologi dalam dunia kerja, dan membantu masyarakat untuk berpartisipasi aktif dalam kehidupan sosial, yang pada akhirnya hal tersebut dapat diintegrasikan dalam upaya pembangunan dan peningkatan kualitas hidup yang lebih baik (Sunardi et al., 2024). Akan tetapi, keterbatasan dalam mengakses pendidikan yang bersifat partisipatif masih menjadi realitas yang dihadapi dunia pendidikan di Indonesia saat ini, sehingga hal tersebut berimbas pada partisipasi aktif siswa kepada masyarakat setelah lulus dari pendidikannya (Efendi et al., 2022). Terlebih lagi kesenjangan pendidikan antara kawasan metropolitan dan perdesaan yang masih terasa perbedaannya hingga dewasa kini, baik yang berkaitan dengan fasilitas, sumber daya manusia, serta kurangnya pelatihan bagi pendidik terkait implementasi strategi pembelajaran yang efektif (Sunardi et al., 2024).

Pendidikan umum dan pendidikan khusus merupakan dua konteks berbeda yang diterapkan oleh sistem pendidikan di Indonesia, di mana guru dengan latar belakang lulusan program pendidikan khusus dispesifikkan menangani siswa penyandang disabilitas, akan tetapi hingga saat ini jumlah lulusan pendidikan khusus serta penyaluran guru khusus di sekolah belum mampu mengimbangi jumlah siswa penyandang disabilitas (Sunardi et al., 2024). Upaya pemerintah dalam meningkatkan dan memenuhi hak pendidikan masyarakat dengan mengimplementasikan pendidikan inklusi tertuang dalam Peraturan Menteri Pendidikan Nomor 70 Tahun 2009 pada Pasal 4 ayat 1, bahwa pemerintah mensyaratkan diselenggarakannya sekolah inklusi paling sedikit satu sekolah di tingkat sekolah dasar, menengah, dan atas di setiap kecamatan, serta memasukkan pendidikan inklusi pemerintah kabupaten/kota menunjuk setidaknya satu sekolah dasar dan satu sekolah menengah di setiap kecamatan, serta satu satuan pendidikan menengah untuk melaksanakan pendidikan inklusi yang wajib menerima peserta didik berkebutuhan khusus maupun penyandang disabilitas (KEMDIKBUD, 2009).

Prinsip dasar pendidikan inklusi adalah mengintegrasikan siswa berkebutuhan khusus ke dalam kelas umum, menciptakan lingkungan yang saling menghargai keberagaman, dan siswa dapat berkembang baik dalam hal akademis, sosial, dan emosional secara setara (Jardinez & Natividad, 2024). Namun tidak dapat dipungkiri timbulnya ketakutan dari pihak guru jika harus bertanggung jawab terhadap siswa berkebutuhan khusus dalam kelas, dan merasa bingung jika

DOI: 10.31004/obsesi.v9i5.6991

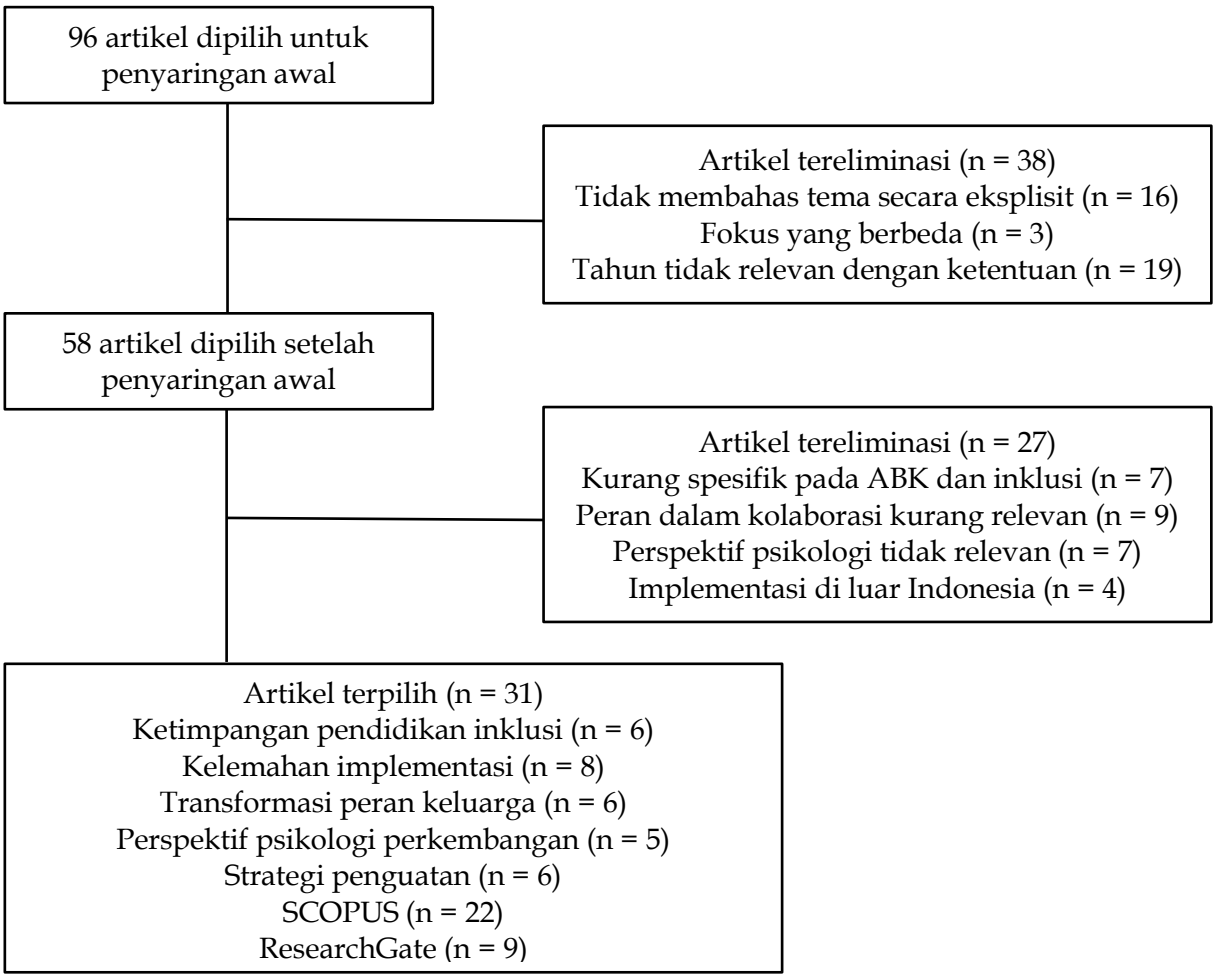
harus menghadapi keadaan tersebut. Hal ini dapat terjadi karena kurangnya kompetensi guru dalam mengelola kelas sehingga merasa bingung jika harus menerima anak-anak berkebutuhan khusus (Efendi et al., 2022). Penerapan pendidikan inklusi secara langsung di sekolah masih belum optimal disebabkan banyaknya hambatan yang dihadapi, seperti pelatihan guru yang belum memadai, kurangnya dukungan untuk siswa berkebutuhan khusus yang belum memadai, serta hambatan sosial yang diterima seperti stigma, diskriminasi, dan kurangnya penerimaan dari lingkungan sekitar sehingga menghambat partisipasi aktif siswa berkebutuhan khusus di pendidikan umum (Rohadatul 'aisy & Aprilia, 2025). Oleh karena itu, peran serta dukungan keluarga turut memberikan sumbangsih dalam mengatasi hambatan sosial anak berkebutuhan khusus agar mampu bertahan dan beradaptasi dalam menghadapi kesulitan yang dirasakan. Tidak hanya hubungan antara keluarga dan anak, membangun hubungan antara keluarga dan sekolah perlu dilakukan dalam rangka meningkatkan keefektifan perkembangan anak khususnya anak berkebutuhan khusus dan menciptakan lingkungan yang aman serta kondusif sehingga terciptanya pendidikan inklusi di sekolah formal yang positif, di mana hal ini selaras dengan teori yang dikemukakan oleh Bronfenbrenner (Lee et al., 2023; DiMarzio et al., 2025; Yang et al., 2025).

Penelitian ini akan membahas terkait urgensinya pendidikan inklusi di Indonesia dan bagaimana peran keluarga dalam membersamai anak khususnya anak berkebutuhan khusus. Penelitian ini juga menguraikan solusi yang dapat diterapkan dalam kebijakan pemerintahan maupun praktik pendidikan untuk mengatasi ketimpangan dalam pendidikan inklusi, sehingga penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi dalam pengembangan sistem pendidikan inklusi yang lebih adaptif. Adapun tujuan dari penelitian ini adalah menganalisis bagaimana peran keluarga dalam menghadapi tantangan pendidikan inklusi di Indonesia dan strategi yang perlu diterapkan oleh keluarga untuk mendukung pendidikan inklusi di Indonesia.

Metodologi

Penelitian ini menggunakan *Systematic literature review* (SLR) dengan pendekatan analisis naratif. Penggunaan artikel dalam penelitian ini menggunakan artikel-artikel yang terpilih melalui pencarian *database* SCOPUS dan *ResearchGate*. Penelitian ini juga menggunakan artikel yang diperoleh melalui *website* resmi Badan Pusat Statistik, Kementerian Koordinator Bidang Pembangunan Manusia dan Kebudayaan, Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, serta Jaringan Dokumentasi dan Informasi Hukum Badan Pemeriksa Keuangan Republik Indonesia. Penggunaan *website* resmi dalam penelitian ini berguna untuk mendukung serta memperkuat latar belakang penelitian yang dilakukan. Sebelum melakukan pencarian artikel melalui *database*, peneliti telah menetapkan terlebih dahulu lima tema utama yang akan diulas secara komprehensif, yaitu ketimpangan akses dan kualitas pendidikan inklusi di Indonesia, kelemahan implementasi pendidikan inklusi di sekolah formal, transformasi peran keluarga sebagai solusi alternatif dalam pendidikan inklusi, perspektif psikologi perkembangan dan pendidikan dalam konteks peran keluarga, strategi penguatan peran keluarga dalam pendidikan anak berkebutuhan khusus. Penetapan artikel dalam penelitian ini menggunakan penelusuran manual, di mana peneliti menyeleksi artikel berdasarkan kriteria yang telah peneliti tetapkan yaitu, artikel yang digunakan ditulis dalam Bahasa Inggris, dan diterbitkan dari tahun 2020 hingga 2025, serta mencakup kata kunci yang dipilih secara sistematis untuk mendukung fokus penelitian pada lima tema utama pembahasan, seperti "*inclusive education*", "*children with special needs*", "*family role*", "*Indonesia*", "*educational disparity*", "*education for students with disabilities*". Tahapan penyaringan artikel telah peneliti uraikan dalam gambar 1. Tahapan selanjutnya yaitu mengumpulkan informasi dari artikel yang telah dijadikan bahan analisis, menganalisis hasil penelitian terdahulu dan mengaitkan relevansinya dengan topik penelitian, memberikan simpulan.

DOI: 10.31004/obsesi.v9i5.6991



Gambar 1: Alur Penyaringan Artikel

Hasil dan Pembahasan

Pembahasan dalam penelitian ini disusun dan disesuaikan dengan tujuan penelitian ini mengenai peran keluarga dalam menghadapi tantangan pendidikan inklusi di Indonesia dan strategi yang perlu diterapkan oleh keluarga untuk mendukung pendidikan inklusi di Indonesia. Peneliti menggunakan pendekatan naratif dengan membagi menjadi lima tema utama, sebagai berikut:

Ketimpangan akses dan kualitas pendidikan inklusi di Indonesia

Ketimpangan pendidikan di Indonesia baik di wilayah metropolitan dan perdesaan masih terjadi hingga saat ini, tidak terkecuali pendidikan inklusif. Hal ini diperkuat dalam sejumlah penelitian yang berfokus pada perbedaan pendidikan yang terjadi di wilayah metropolitan dan perdesaan. Penelitian yang dilakukan oleh Efendi et al. (2022) menemukan bahwa meskipun peraturan pemerintah yang tertuang dalam PERMENDIKNAS No. 70 Tahun 2009 tentang kewajiban setiap sekolah untuk mengadakan pendidikan inklusif, akan tetapi kesukaran yang dihadapi adalah ketergantungan terhadap kesiapan sumber daya di setiap daerah penyelenggara. Keterbatasan tenaga pendidik, sarana dan prasarana yang belum mendukung, menjadikan banyak sekolah yang cenderung menerima anak-anak dengan kebutuhan khusus ringan saja. Penelitian ini diperkuat kembali oleh Sunardi et al. (2024) yang menemukan terjadinya kesenjangan yang signifikan antara sekolah-sekolah yang terletak di wilayah pinggiran kota dengan sekolah yang berada di wilayah pusat kota, terutama berkaitan dengan fasilitas fisik dan kesiapan guru, seperti kurangnya akses bangunan yang ramah disabilitas, sarana pembelajaran yang fleksibel, serta

DOI: 10.31004/obsesi.v9i5.6991

pelatihan profesional untuk guru. Hambatan yang dihadapi ini semakin memburuk dengan sikap guru yang belum mampu mendukung sepenuhnya penerapan dari pendidikan inklusif.

Kurniawati (2021) melakukan penelitian yang berfokus pada sekolah dasar yang terletak di wilayah perdesaan, hasil penelitian menunjukkan bahwa pada umumnya guru-guru yang berada di wilayah perdesaan mengalami keterbatasan terkait pengetahuan dan strategi pengajaran inklusif. Tidak hanya itu, kepercayaan diri dalam menerapkan pendekatan diferensiasi pembelajaran, kolaborasi antar siswa, serta manajemen kelas yang inklusif menjadi tantangan tersendiri yang dihadapi oleh mayoritas guru. Penyebab utama kendala yang dihadapi ini adalah kurangnya pelatihan khusus dan pendampingan berkelanjutan dari tenaga ahli pendidikan khusus. Berdasarkan penelitian yang dilakukan Sowiyah dan Perdana (2022) menunjukkan di antara 157 guru yang terlibat dalam penelitian, hanya sebanyak 2,5% yang telah mengikuti pelatihan khusus terkait pendidikan inklusif, di mana persentase tersebut bertolak belakang dengan tingginya kebutuhan guru pendamping khusus di Indonesia yang diperkirakan lebih dari 250.000 guru pendamping yang dibutuhkan dalam mendukung keberlangsungan pendidikan inklusi di seluruh wilayah. Lebih lanjut, Sowiyah dan Perdana (2022) menemukan tidak adanya kelas khusus maupun guru dengan latar belakang pendidikan luar biasa di lokasi penelitian tersebut.

Meskipun beberapa sekolah telah ditempatkan siswa berkebutuhan khusus sesuai dengan peraturan pemerintah yang ada, namun kurangnya penyelarasan kurikulum yang disesuaikan dengan kebutuhan dan karakteristik siswa menyebabkan pembelajaran yang masih bersifat konvensional dan cenderung berpusat pada guru. Perubahan kurikulum yang terjadi seringkali menyulitkan guru dalam menyesuaikan metode pengajaran terhadap kebutuhan individual siswa dengan hambatan belajar, khususnya dalam bidang sains Ediyanto et al. (2020). Penelitian ini didukung oleh evaluasi yang dilakukan dalam penelitian Isna Wijaya et al. (2021) bahwa kompetensi guru inklusi di tingkat sekolah dasar masih belum memenuhi standar ideal yang telah ditetapkan, khususnya dalam hal penyesuaian kurikulum, metode pembelajaran, dan evaluasi hasil belajar. Oleh karena itu, pentingnya kolaborasi lintas sektor antara pemerintah, sekolah, keluarga, dan masyarakat dalam rangka menciptakan lingkungan belajar inklusif dan setara bagi semua anak tanpa terbedakan dari letak geografis.

Kelemahan implementasi pendidikan inklusi di sekolah formal

Kurangnya pelatihan yang memadai bagi guru dan tenaga pendidik dalam menerapkan pendidikan inklusi di Indonesia masih menjadi persoalan yang perlu ditindaklanjuti. Salah satu persoalan yang krusial adalah kurangnya pelatihan guru dan tenaga pendidik. Hal ini sejalan dengan penelitian yang dilakukan oleh Efendi et al. (2022) bahwa banyak guru khususnya yang bergerak di sekolah inklusi, belum memiliki kompetensi pedagogis khusus dalam menangani anak berkebutuhan khusus (ABK), terutama berkaitan dengan penyesuaian kurikulum dan manajemen kelas yang inklusif. Kebijakan pendidikan inklusi di sekolah pada dasarnya mendapatkan sambutan dari guru, akan tetapi ketidakpercayaan diri dalam mengajarkan siswa berkebutuhan khusus menjadi hambatan yang dirasakan, di mana kompetensi pedagogis inklusi menjadi kebutuhan yang mendasar yang dibutuhkan oleh guru (Triyanto et al., 2023). Azizah et al. (2024) juga mengakui bahwa kompetensi pedagogis guru dalam konteks inklusi masih rendah, dan tidak jarang guru merasa frustrasi karena tidak mampu memenuhi kebutuhan siswa yang mengalami kesulitan dalam belajar secara optimal.

Fenomena ini secara langsung memengaruhi kesiapan guru dalam memberikan layanan yang sesuai dengan kebutuhan individual siswa. Meskipun saat berada di sekolah guru menunjukkan sikap positif terhadap siswa berkebutuhan khusus, adanya keterbatasan pemahaman dan tidak mendapatkan pelatihan yang relevan menjadikan guru cenderung merasa belum mampu mendukung konsep pendidikan inklusi secara utuh, bahkan kesulitan untuk mengimplementasikan prinsip inklusi di dalam kelas (Sunardi et al., 2024). Pelatihan yang kurang relevan ini mengakibatkan guru cenderung kembali menggunakan metode konvensional yang tidak responsif terhadap keragaman kebutuhan siswa di kelas (Kurniawati, 2021). Keadaan ini semakin tidak terelakkan karena peran Guru Pendamping Khusus (GPK) yang belum optimal dan merata. Efendi

DOI: 10.31004/obsesi.v9i5.6991

et al. (2022) mengemukakan bahwa masih banyak sekolah inklusi yang tidak memiliki GPK yang memadai, sehingga guru kelas harus mengendalikan siswa berkebutuhan khusus secara mandiri tanpa adanya dukungan dari tenaga profesional. Bahkan pada tahapan awal yakni identifikasi siswa dengan kebutuhan khusus, keterlibatan peran dari tenaga ahli atau GPK nyaris tidak dirasakan, sehingga berdampak pada kurangnya pemetaan kebutuhan dan intervensi yang tepat, sedangkan peran dan kehadiran GPK sangat penting dalam melakukan asesmen awal, menyusun dan memodifikasi materi pembelajaran, serta mendampingi guru kelas dalam melaksanakan pembelajaran yang inklusif (Ummah et al., 2022). Peran dan kehadiran GPK yang masih belum optimal menjadikan guru harus menanggung seluruh beban proses pendidikan, mulai dari perencanaan hingga evaluasi, yang pada akhirnya menurunkan efektivitas penerapan pendidikan inklusi (Kurniawati, 2021).

Peran guru pendamping khusus menjadi salah satu faktor yang dapat mendukung kesuksesan pendidikan inklusi, akan tetapi kolaborasi antara keluarga dan sekolah juga memegang peranan penting dan tidak dapat dihiraukan. Keterlibatan orang tua dalam proses pendidikan anak berkebutuhan khusus di sekolah masih tergolong rendah, meskipun pada umumnya orang tua memiliki sikap positif terhadap anaknya, sehingga berdampak terhadap efektivitas intervensi dan perkembangan akademik maupun sosial siswa tersebut (Sunardi et al., 2024; Triyanto et al., 2023). Tidak dapat dipungkiri perasaan khawatir yang timbul dan dirasakan oleh orang tua kepada anak terhadap potensi diskriminasi yang mungkin saja terjadi di luar lingkungan rumah juga memengaruhi. Hal ini dapat terjadi karena kurangnya komunikasi dan keterlibatan orang tua dalam pelaksanaan pendidikan inklusi (Jardinez & Natividad, 2024).

Fenomena ini juga berdampak terhadap rendahnya kesadaran siswa non-disabilitas dalam menerima keberagaman khususnya terkait teman sebaya yang memiliki kebutuhan khusus, karena kurangnya komunikasi serta kerja sama antara sekolah dan keluarga dalam menanamkan nilai-nilai inklusif di rumah dan lingkungan sekitar. Kolaborasi antara orang tua, guru, dan komunitas merupakan komponen penting dalam menyukseskan pendidikan inklusi, namun kolaborasi ini masih belum terbentuk secara sistematis. Keterlibatan orang tua dalam proses pembelajaran anak berkebutuhan khusus cenderung bersifat pasif dan hanya sebatas menerima laporan tanpa adanya keterlibatan aktif dalam perencanaan atau pelaksanaan pembelajaran di rumah (Bahrudin et al., 2020). Pada akhirnya, kolaborasi yang tidak optimal ini secara tidak langsung berakibat pada kurangnya dukungan sosial dan emosional bagi siswa berkebutuhan khusus, baik di dalam maupun di luar kelas (Kurniawati, 2021).

Transformasi Peran Keluarga sebagai Solusi Alternatif dalam Pendidikan Inklusi

Keterlibatan orang tua sangat penting dalam mendukung proses belajar anak di rumah, di mana hal ini bertujuan untuk menyelaraskan dengan materi dan metode pembelajaran di sekolah (Ummah et al., 2022). Transformasi peran keluarga dalam mendukung pendidikan inklusif menjadi perhatian penting bertepatan dengan meningkatnya kompleksitas kebutuhan belajar siswa, khususnya siswa berkebutuhan khusus. Saat ini banyak literatur yang menekankan pentingnya keterlibatan orang tua dalam membersamai proses pembelajaran anak dan tidak hanya menitikberatkan prosesnya kepada guru. Sanderson dan Rojas (2023) mengemukakan keterlibatan orang tua dalam proses *Individualized Education Program* (IEP) tidak sekadar meningkatkan *sense of belonging* atau rasa kepemilikan terhadap proses pendidikan, melainkan berkontribusi terhadap penguatan kompetensi sosial dan emosional anak. Pengaplikasian IEP akan mendorong kemampuan anak dalam memahami kebutuhan diri sendiri dan memperjuangkan hak-haknya secara mandiri.

Proses pembelajaran di rumah (*home-besed learning*) juga memegang peranan penting, khususnya dalam menanggulangi masa krisis saat pandemi COVID-19. Dukungan sosial dari keluarga seperti menjaga interaksi sosial dan kestabilan emosional anak, akan memengaruhi keterlibatan belajar anak berkebutuhan khusus dibandingkan dukungan secara akademis (Dickinson et al., 2023). Penelitian Dickinson et al. (2023) menjelaskan bahwa pendidikan inklusi dapat dikatakan berhasil jika keluarga dapat menciptakan lingkungan belajar yang aman dan

DOI: 10.31004/obsesi.v9i5.6991

suportif di rumah. Keterlibatan orang tua dalam pembelajaran di rumah sejak anak usia dini, seperti membaca bersama, berdiskusi, atau bermain angka, turut berkontribusi dalam skala besar terhadap perkembangan kognitif anak (McCormick et al., 2020). Lebih lanjut McCormick mengemukakan bahwa keterlibatan orang tua memberikan hasil yang lebih signifikan ditunjukkan oleh keluarga dengan tingkat pendidikan lebih rendah, dalam artian latar dampak keterlibatan orang tua tidak selalu ditentukan oleh latar belakang sosio-ekonomi.

Keterlibatan keluarga khususnya orang tua dalam memberikan dukungan baik secara emosional, sosial, maupun penguatan terkait motivasi belajar, turut berperan dalam menentukan keberhasilan anak dalam menjalani proses pendidikan inklusi. Rutinitas keluarga yang terstruktur serta pola komunikasi yang hangat dan responsif dapat memperkuat kesehatan mental dan kemampuan regulasi emosi anak, di mana hal ini perlu dibiasakan sejak anak berusia dini (Yang et al., 2025). Dukungan ini sangat penting agar anak mampu menghadapi tekanan akademik maupun sosial yang kerap dialami siswa berkebutuhan khsusus. Ulya et al. (2023) menegaskan bahwa dukungan sosial emosional dari keluarga memiliki dampak besar terhadap penerimaan diri anak, serta dukungan dalam bentuk motivasi positif dan kehadiran orang tua baik secara fisik maupun emosional turut membangun kembali rasa percaya diri anak dan meningkatkan kesiapan anak dalam proses belajar.

Perspektif psikologi perkembangan dan pendidikan dalam konteks peran keluarga

Keluarga khususnya orang tua memiliki peranan penting dalam memahami perkembangan anak, terlebih lagi dalam rangka memenuhi pendidikan anak berkebutuhan khusus. Berbagai teori dari tokoh-tokoh psikologi yang berkaitan dengan perkembangan masih relevan hingga saat ini, seperti teori yang dikemukakan oleh Erikson, Piaget, dan Vygotsky, bahwa perkembangan anak dipengaruhi oleh interaksi sosial serta dukungan lingkungan terdekat, khususnya keluarga. Ketiga tokoh ini memiliki penekanan berbeda di mana Erikson berpendapat bahwa pengalaman positif serta lingkungan yang suportif yang terbentuk sejak anak berusia dini akan membantu mengembangkan identitas diri dan harga diri anak, selain itu Piaget berpendapat bahwa anak yang aktif mengeksplorasi lingkungan yang disertai peran orang dewasa di sekitarnya akan membantu mendorong perkembangan kognitif anak (Fisher & Zimmer, 2024). Vygotsky dengan teori *Zone of Proximal Development* (ZPD) menjelaskan bahwa ZPD turut memberikan sumbangsih dalam mengembangkan kemampuan kognitif anak, di mana ZPD dapat tercapai jika anak mendapatkan bantuan dari orang lain yang lebih kompeten dari dirinya, seperti orang tua maupun guru (Rubtsov, 2020; Fisher & Zimmer, 2024).

Scaffolding merupakan bagian penting dari ZPD, di mana kedua konsep ini sangat relevan dalam konteks keluarga, khususnya bagi anak yang mengikuti proses belajar di luar sistem sekolah formal. Hal ini relevan dengan penelitian yang dilakukan oleh Wibowo et al. (2025) bahwa pendekatan berbasis ZPD dapat diaplikasikan secara efektif dalam pembelajaran terdiferensiasi, dan akan semakin diperkuat jika anak mendapatkan bimbingan yang bertahap dari orang tua, sehingga kemampuan aktual dan potensial yang dimiliki anak semakin optimal. Penelitian sebelumnya diperkuat oleh penelitian Hernandez dan Bendixen (2023) di mana hasil penelitian menunjukkan bahwa penerapan konsep *scaffolding* seperti *modeling*, *prompting*, dan *reinforcement* positif yang diterapkan oleh orang tua yang memiliki anak autisme, akan membantu anak memahami tugas dan mengatur rutinitas belajar. Kedua penelitian ini menegaskan bahwa keluarga dapat secara aktif memfasilitasi proses belajar anak secara akademik sekaligus emosional, dengan kata lain bahwa keluarga memang memegang peranan penting karena waktu yang dimiliki oleh anak cenderung dihabiskan bersama keluarga dibandingkan di sekolah.

Orang tua sebagai lingkungan terdekat anak perlu memahami bahwa mengembangkan konsep diri dan harga diri anak sejak usia dini merupakan hal yang krusial yang akan memengaruhi proses akademik anak, di mana konsep ini berkembang dari teori psikososial Erikson. Hubungan emosional atau kelekatan aman dan responsif yang terbentuk dalam keluarga akan menjadi dasar yang kuat terhadap perkembangan sosial emosional anak, termasuk berkaitan dengan kesiapan sekolah dan pembentukan identitas diri anak (Fisher & Zimmer, 2024). Menciptakan lingkungan

DOI: 10.31004/obsesi.v9i5.6991
yang penuh penerimaan, stabilitas yang terjaga, dan memberikan dorongan positif merupakan tugas keluarga yang perlu dipenuhi, sehingga anak akan tumbuh lebih percaya diri dalam menghadapi tantangan akademik maupun sosial ke depannya. Terlebih lagi ketika anak telah memasuki fase remaja, di mana dukungan sosial dari orang tua khususnya ibu akan memberikan pengaruh positif terhadap perkembangan harga diri remaja, bahkan melebihi pengaruh dari teman sebaya (Laursen et al., 2021). Penerapan serta penguatan konsep ini akan membantu orang tua untuk menjangkau setiap kebutuhan siswa berkebutuhan khusus secara optimal, di mana saat ini sistem pendidikan inkusif belum mampu menjangkau kebutuhan siswa secara serentak.

Strategi Penguatan Peran Keluarga dalam Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus

Pendidikan inklusi menjadi fokus bagi pemerintah dalam rangka pemberdayaan anak berkebutuhan khusus sesuai dengan Peraturan Menteri Pendidikan No. 70 Tahun 2009. Peran keluarga menjadi bagian penting dalam mengoptimalkan sistem pendidikan inklusi yang tangguh dan adaptif. Meningkatkan literasi keluarga terhadap kebutuhan anak berkebutuhan khusus menjadi salah satu pendekatan dasar yang perlu dikuasai. Literasi yang dimaksudkan di sini berupa pemahaman tentang kondisi anak, cara mendampingi proses pembelajaran yang tepat, serta pengetahuan dasar terkait aspek medis, psikologis, dan sosial anak. Tingkat literasi terkait pengetahuan dasar anak berkebutuhan khusus ini masih tergolong rendah, hal ini diungkapkan dalam penelitian yang dilakukan oleh Hutagalung et al. (2023) bahwa tingkat literasi baik orang tua maupun pengasuh lain dari anak berkebutuhan khusus masih perlu ditingkatkan, di mana orang tua maupun pengasuh kurang memahami penerapan informasi kesehatan ke dalam praktik sehari-hari secara optimal, sehingga memungkinkan memengaruhi kesehatan anak berkebutuhan khusus. Penelitian ini menegaskan bahwa peningkatan literasi kesehatan, khususnya pada pengasuh anak berkebutuhan khusus, memberikan dampak yang positif dalam mendukung pemenuhan kebutuhan kesehatan dan kesejahteraan anak, khususnya dalam konteks pendidikan inklusi.

Peningkatan literasi orang tua terkait kebutuhan anak berkebutuhan khusus turut membantu orang tua dalam mengobservasi proses pendidikan anak saat berada di sekolah. Keterlibatan aktif orang tua, pendidik, sekolah, maupun lembaga pemerintah sangat dibutuhkan untuk mengoptimalkan jalannya pendidikan inklusi di Indonesia. Hal ini dikemukakan dalam penelitian Ummah et al. (2022) bahwa keberhasilan pendidikan inklusi di Indonesia dipengaruhi oleh kolaborasi antar pihak guru kelas, guru khusus, kepala sekolah, dan orang tua. Penelitian ini menegaskan bahwa sekolah tidak dapat menjalankan pendidikan inklusi dengan optimal jika keluarga khususnya orang tua berlepas tangan dalam mendukung dan bertanggung jawab terhadap anak, oleh karena itu orang tua juga membutuhkan kolaborasi profesional dari sekolah untuk mendampingi pendidikan anak secara optimal. Tidak hanya itu, kolaborasi antara pihak sekolah dan universitas dalam bentuk program *mentoring* terkait pendidikan inklusi juga dibutuhkan untuk menjembatani dalam meningkatkan kapasitas guru, penguatan kurikulum, serta menyediakan akses kepada profesional seperti psikolog dan praktisi inklusi akan memperkuat peran keluarga sebagai bagian dari sistem pendukung anak (Rasmitadila et al., 2023).

Pelatihan dan pembinaan keluarga oleh institusi pendidikan maupun lembaga swadaya masyarakat (LSM) akan menjadi langkah strategis dalam membantu peran orang tua dalam penguatan pendidikan anak berkebutuhan khusus. Jorgensen (2023) mengemukakan bahwa keterlibatan orang tua perlu disertai dengan pembekalan teknis seperti komunikasi, manajemen emosi, serta memahami hak-hak dari anak berkebutuhan khusus. Pada tingkat komunitas, Haris et al. (2022) menjelaskan bahwa pembentukan kelompok dukungan orang tua dan pelatihan kreativitas seperti seni dan keterampilan tangan memberikan dampak positif dalam meningkatkan kapasitas keluarga dalam mendorong kreativitas dan kesejahteraan anak. Pengadaan pelatihan untuk guru dan tenaga pendidik secara berkelanjutan oleh institusi pendidikan seperti universitas dan sekolah, turut meningkatkan keterlibatan dan kesiapan keluarga (Rasmitadila et al., 2021). Pemahaman literasi yang memadai, kolaborasi antar lembaga, serta pengadaan pelatihan yang terstruktur dan berkelanjutan akan membantu keluarga menjadi aktor utama dalam mengoptimalkan pendidikan inklusi. Strategi penguatan ini memberikan ruang bagi keluarga agar

DOI: 10.31004/obsesi.v9i5.6991

tidak hanya menjadi pendamping anak, melainkan turut berkontribusi aktif dalam perencanaan dan evaluasi proses belajar anak, serta menciptakan sistem pendidikan yang lebih responsif, adil, dan merata bagi seluruh anak di Indonesia.

Simpulan

Pendidikan setara merupakan hak yang harus diperoleh seluruh anak Indonesia, tidak terkecuali anak berkebutuhan khusus, sebagaimana tertuang dalam Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003. Mengintegrasikan siswa berkebutuhan khusus ke dalam kelas umum merupakan prinsip dasar dalam pendidikan inklusi, dengan tujuan agar anak dapat berkembang baik dalam hal akademis, sosial, emosional secara merata, dan menciptakan rasa saling menghargai terhadap keberagaman. Akan tetapi, pendidikan inklusi masih menemui keterbatasan dalam pengaplikasiannya. Hambatan paling krusial dalam pendidikan inklusi adalah kurangnya pelatihan yang memadai bagi pendidik serta kurangnya Guru Pendamping Khusus (GPK), di mana hal ini memengaruhi pemahaman dan kesiapan guru dalam menerapkan strategi pengajaran yang sesuai dengan kebutuhan dan karakteristik siswa berkebutuhan khusus, yang pada akhirnya beban dan tanggung jawab cenderung bertumpu pada guru yang tidak memiliki latar belakang pendidikan khusus. Oleh karena itu, kolaborasi lintas sektor antara pemerintah dan sekolah penting untuk dilakukan dalam menentukan arah kebijakan dan pengoptimalan kurikulum yang relevan dengan siswa berkebutuhan khusus.

Pengembangan kurikulum berbasis keluarga juga menjadi pertimbangan, sebab keterlibatan keluarga menjadi kunci dalam keberhasilan pendidikan inklusi. Orang tua sebagai figur terdekat anak, turut berkontribusi dalam proses perkembangan maupun pendidikan anak, dan tidak melepas tanggung jawab kepada pihak sekolah. Oleh karena itu, meningkatkan literasi terkait kebutuhan anak berkebutuhan khusus menjadi langkah yang perlu ditempuh oleh orang tua untuk membantu dalam mengobservasi proses pendidikan anak saat berada di sekolah. Kolaborasi antar orang tua serta sekolah pada akhirnya akan membawa dampak positif bagi anak khususnya anak berkebutuhan khusus agar mampu beradaptasi saat berada di lingkungan luar rumah. Pelatihan serta pembinaan berkelanjutan yang ditujukan kepada keluarga dan pendidik perlu menjadi titik fokus pemerintah untuk mengoptimalkan pendidikan inklusi di Indonesia. Penelitian ini masih berupa analisis naratif sehingga diharapkan untuk penelitian selanjutnya dapat menyertakan meta-analisis kuantitatif dalam penelitian serupa. Penelitian lapangan terkait model kolaborasi keluarga dan sekolah juga dapat dipertimbangkan untuk memperkaya temuan peneliti selanjutnya. Selain itu, berkaitan dengan kebijakan pemerintah serta kolaborasi lintas sektor kebijakan atau pengembangan kurikulum berbasis keluarga juga bisa menjadi bagian dari simpulan

Daftar Pustaka

Azizah, N., Mumpuniarti, Rudiyati, S., & Evans, D. (2024). Elementary teachers' pedagogical competencies in supporting students with learning difficulties. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *13*(2), 723–730. https://doi.org/10.11591/ijere.v13i2.26345

Bahrudin, J. I., Abidin, I., Hartati, S., & Rugaiyah, R. (2020). Education for all: The evaluation of inclusive education programs in elementary school in Jakarta, Indonesia. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, *12*(8), 532–547. https://www.ijicc.net/images/vol12/iss8/12848_Bahrudin_2020_E_R.pdf

BPK RI. (2003). *Database peraturan perundang-undangan*. https://peraturan.bpk.go.id/details/43920/uu-no-20-tahun-2003

BPS. (2024). *Potret penyandang disabilitas di Indonesia*. https://www.bps.go.id/id/publication/2024/12/20/43880dc0f8be5ab92199f8b9/potret-penyandang-disabilitas-di-indonesia-hasil-long-form-sp2020.html

DOI: 10.31004/obsesi.v9i5.6991
Bumin, G., Akyürek, G., Temizkan, E., & Yaylacı, İ. (2024). Validity and reliability of the turkish version of school function assessment in children with special needs. *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention*. https://doi.org/10.1080/19411243.2023.2301086

Dickinson, H., Smith, C., Yates, S., & Tani, M. (2023). The importance of social supports in education: survey findings from students with disability and their families during COVID-19. *Disability and Society*, *38*(8), 1304–1326. https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1994371

DiMarzio, K., Hare, M., Sisitsky, M., Cadet, G., Satoba, S., & Parent, J. (2025). How school and community supports influence psychosocial outcomes of children experiencing emotional maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, *160*. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2024.107174

Ediyanto, Suhendri, & Rofiah, N. H. (2020). The challenges of Indonesian science teachers in teaching students with special educational needs in inclusive school. *AIP Conference Proceedings*, *2215*. https://doi.org/10.1063/5.0000728

Efendi, M., Pradipta, R. F., Dewantoro, D. A., Ummah, U. S., Ediyanto, E., & Yasin, M. H. M. (2022). Inclusive education for student with special needs at Indonesian public schools. *International Journal of Instruction*, *15*(2), 967–980. https://doi.org/10.29333/iji.2022.15253a

Fisher, K. M., & Zimmer, K. E. (2024). Overview of early childhood and development (Ages 4 to 8). In *Early Childhood Special Education Programs and Practices* (pp. 1–22). Taylor and Francis. https://doi.org/10.4324/9781003523932-1

Haris, A., Arismansyah, A., & Wulandari, A. T. (2022). Empowering parents as a support group for children with special needs in Bima, Indonesia. *Rawal Medical Journal*, *47*(4). https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5455/rmj129851.20221115121628

Hernandez, S., & Bendixen, L. D. (2023). Autism spectrum disorder and remote learning: parents' perspectives on their child's learning at home. *Education Sciences*, *13*(7). https://doi.org/10.3390/educsci13070716

Hutagalung, E. R., Soegyanto, A. I., Ahmad, M. S., & Mandasari, M. (2023). Analysis of oral health literacy in caregivers of special needs individuals in special schools and social institutions in Jakarta. *Dentistry Journal*, *11*(9). https://doi.org/10.3390/dj11090221

Isna Wijaya, N. T., Ruqaiyah, R., & Zulaikha, S. (2021). Evaluation of inclusive education program at elementary schools. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, *13*(3), 1979–1985. https://doi.org/10.35445/alishlah.v13i3.907

Jardinez, M. J., & Natividad, L. R. (2024). The advantages and challenges of inclusive education: Striving for equity in the classroom. *Shanlax International Journal of Education*, *12*(2), 57–65. https://doi.org/10.34293/education.v12i2.7182

Jorgensen, R. R. (2023). Supporting your child with special needs. In *Taylor & Francis Group*. Routledge. https://doi.org/DOI:10.4324/9781003364443

Karabulut, R. (2020). Exceptional children. In *Handbook of Research on Prenatal, Postnatal, and Early Childhood Development* (pp. 87–97). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2952-2.ch005

Karabulut, R. (2021). Exceptional children. In *Research Anthology on Inclusive Practices for Educators and Administrators in Special Education* (pp. 271–281). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-6684-3670-7.ch016

KEMDIKBUD. (2009). *Peraturan menteri pendidikan dan kebudayaan*. https://jdih.kemdikbud.go.id

KEMENDIKBUDRISTEK. (2025). *Total peserta didik berkebutuhan khusus provinsi*. https://referensi.data.kemdikbud.go.id/berkebutuhan_khusus/total/wilayah

KEMENKO PMK. (2023). *Pemerintah penuhi hak penyandang disabilitas di Indonesia*. https://www.kemenkopmk.go.id/pemerintah-penuhi-hak-penyandang-disabilitas-di-indonesia

Kurniawati, F. (2021). Exploring teachers' inclusive education strategies in rural Indonesian primary schools. *Educational Research*, *63*(2), 198–211. https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1915698

Laursen, B., Dickson, D. J., Boivin, M., Bowker, J. C., Brendgen, M., & Rubin, K. H. (2021). Revisiting the hypothesis that friends buffer against diminished self-esteem arising from poor quality

DOI: 10.31004/obsesi.v9i5.6991
parent–adolescent relationships: A replication study. *Developmental Psychology*, *57*(12), 2067–2081. https://doi.org/10.1037/dev0001119

Lee, Y., Kim, K., Douglass, A., & Zeng, S. (2023). Pathways from marital relationships to children's social-emotional development in Korea: The role of parenting and social support. *Early Childhood Research Quarterly*, *65*, 342–351. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.07.011

McCormick, M. P., Weissman, A. K., Weiland, C., Hsuch, J., & Sachs, J. (2020). Time well spent: Home learning activities and gains in children's academic skills in the prekindergarten year. *Developmental Psychology*, *56*(4). https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/dev0000891

Rasmitadila, R., Humaira, M. A., Laeli, S., Rachmadtullah, R., & Jauhari, M. N. (2023). The education stakeholders' perspective of a mentoring programme for inclusive elementary schools in Indonesia: mutual of need and input, and mentoring support system. *Education 3-13*. https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2219277

Rasmitadila, R., Humaira, M. A., & Rachmadtullah, R. (2021). Student teachers' perceptions of the collaborative relationships form between universities and inclusive elementary schools in Indonesia. *F1000Research*, *10*, 1289. https://doi.org/10.12688/f1000research.74999.1

Rohadatul 'aisy, N., & Aprilia, I. D. (2025). *The important role of inclusive education for the social interaction of students with special needs*. *11*(1), 13–20. https://jurnal.iicet.org/index.php/j-edu/article/view/5447

Rubtsov, V. V. (2020). Two approaches to the problem of development in the context of social interactions: L.S. Vygotsky vs J. Piaget. *Cultural-Historical Psychology*, *16*(3), 5–14. https://doi.org/10.17759/chp.2020160302

Sanderson, K. A., & Rojas, A. J. (2023). Parent perspectives on student IEP involvement. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *23*(2), 90–99. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12582

Sowiyah, & Perdana, R. (2022). Inclusive education in Indonesia: Teachers' perceptions. *WSEAS Transactions on Environment and Development*, *18*, 27–36. https://doi.org/10.37394/232015.2022.18.4

Sunardi, Prakosha, D., Sugini, Anwar, M., & Martika, T. (2024). Typical challenges faced by sub-urban state primary schools implementing inclusive education in Indonesia. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *23*(3), 468–485. https://doi.org/10.26803/ijlter.23.3.23

Triyanto, Gunawati, D., Kurniawan, I. D., Hartanto, R. V. P., Rejekiningsih, T., Suryono, H., & Ariana, Y. (2023). Teachers' perspectives concerning students with disabilities in Indonesian inclusive schools. *Asia Pacific Education Review*, *24*(3), 291–301. https://doi.org/10.1007/s12564-022-09745-w

Ulya, H., Rahmadani, N. D. A., & Nurmala, I. (2023). The effect of emotional social support on self-acceptance of adolescent verbal violence survivors in Surabaya. *The Indonesian Journal of Health Promotion*, *6*(2). https://doi.org/https://doi.org/10.56338/mppki.v6i2.2865

Ummah, U. S., Tahar, M. M., Yasin, M. H. bin M., & Narmaditya, B. S. (2022). Parents, teachers, special eeachers, and school principals: Which one matter in driving the success of inclusive school in Indonesia? *Pegem Journal of Education and Instruction*, *12*(4), 321–327. https://doi.org/10.47750/pegegog.12.04.33

Wibowo, S., Wangid, M. N., & Firdaus, F. M. (2025). The relevance of Vygotsky's constructivism learning theory with the differentiated learning primary schools. *Journal of Education and Learning*, *19*(1), 431–440. https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i1.21197

Yang, Y., Bulut, S., Bukhori, B., Piskorz-Ryń, O., & Chikwe, C. (2025a). The Role of Family Routines in Promoting Child Mental Health: A Qualitative Study. *Journal of Research and Health*, *15*(2), 175–184. https://doi.org/10.32598/JRH.15.2.2474.1

Yang, Y., Bulut, S., Bukhori, B., Piskorz-Ryń, O., & Chikwe, C. (2025b). The role of family routines in promoting child mental health: A qualitative study. *Journal of Research and Health*, *15*(2), 175–184. https://doi.org/10.32598/JRH.15.2.2474.1