

**PERAN GURU SEKOLAH DASAR DALAM PEMBELAJARAN INKLUSIF:
SEBUAH TINJAUAN LITERATUR*****THE ROLE OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN INCLUSIVE LEARNING:
A LITERATURE REVIEW***

Abd. Haris Zainuddin¹
Universitas
Muhammadiyah
Makassar¹
email:
abdhariszainuddin@uni-smuh.ac.id

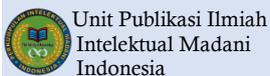
Abstrak: Pendidikan inklusif merupakan pendekatan yang menekankan akses pendidikan yang setara bagi semua anak, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus. Dalam konteks ini, guru sekolah dasar memegang peran kunci sebagai fasilitator, pelaksana kurikulum, dan agen perubahan dalam menciptakan lingkungan belajar yang inklusif. Artikel ini bertujuan untuk meninjau secara sistematis literatur yang membahas peran guru sekolah dasar dalam pembelajaran inklusif dengan mengkaji empat dimensi kompetensi: pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian. Metode yang digunakan adalah *systematic literature review* (SLR) dengan menganalisis 20 artikel terpilih dari jurnal nasional dan internasional dalam kurun waktu 2013–2023. Hasil kajian menunjukkan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif sangat bergantung pada kesiapan guru dalam merancang pembelajaran adaptif, membangun relasi sosial positif, serta memiliki pemahaman dan sikap inklusif terhadap keragaman peserta didik. Meskipun demikian, masih terdapat berbagai tantangan dalam implementasinya, seperti keterbatasan pelatihan, sarana pendukung, dan kolaborasi profesional. Oleh karena itu, dibutuhkan strategi penguatan kapasitas guru secara sistemik, berkelanjutan, dan kolaboratif agar dapat mewujudkan pendidikan dasar yang inklusif dan berkeadilan.

Kata Kunci: Guru Sekolah Dasar; Pendidikan Inklusif; Kompetensi Guru; Tinjauan Literatur; Pembelajaran Adaptif.

Abstract: Inclusive education is an approach that emphasizes equal access to quality education for all children, including those with special needs. In this context, elementary school teachers play a key role as facilitators, curriculum implementers, and agents of change in creating inclusive learning environments. This article aims to systematically review literature discussing the roles of elementary school teachers in inclusive education, focusing on four core competencies: pedagogical, professional, social, and personal. The method employed is a systematic literature review (SLR), analyzing 20 selected articles from national and international journals published between 2013 and 2023. The findings reveal that the success of inclusive education largely depends on teachers' readiness to design adaptive instruction, foster positive social interactions, and demonstrate inclusive attitudes and understanding toward student diversity. However, various implementation challenges persist, such as limited training, lack of support resources, and weak professional collaboration. Therefore, there is an urgent need for systemic, sustainable, and collaborative strategies to strengthen teacher capacity and promote inclusive and equitable primary education.

Keywords: Elementary School Teacher; Inclusive Education; Teacher Competence; Literature Review; Adaptive Learning.

IJI Publication
p-ISSN: 2774-1907
e-ISSN: 2774-1915
Vol. 5, No. 3, pp. 186-196
Juli 2025

**PENDAHULUAN**

Pendidikan inklusif telah menjadi paradigma utama dalam sistem pendidikan global sebagai bentuk komitmen terhadap pemenuhan hak semua anak untuk memperoleh pendidikan yang bermutu tanpa diskriminasi. Di Indonesia, kebijakan pendidikan inklusif semakin diperkuat melalui berbagai regulasi, seperti Permendiknas No. 70 Tahun 2009, yang menekankan pentingnya satuan pendidikan menyelenggarakan layanan pendidikan yang dapat diakses oleh peserta didik berkebutuhan khusus. Dalam konteks ini, peran guru sekolah dasar menjadi sangat

krusial karena mereka merupakan garda terdepan dalam proses pembelajaran yang melibatkan siswa dengan kebutuhan yang beragam.

Urgensi penelitian ini didasarkan pada fakta bahwa implementasi pendidikan inklusif di tingkat sekolah dasar masih menghadapi berbagai tantangan, terutama terkait dengan kesiapan dan kompetensi guru. Penelitian-penelitian sebelumnya menunjukkan bahwa meskipun guru menunjukkan sikap positif terhadap pendidikan inklusif, banyak dari mereka merasa kurang memiliki pengetahuan, keterampilan, dan pelatihan yang memadai

untuk menghadapi keragaman kebutuhan peserta didik (Avramidis, E., & Norwich, B, 2002). Misalnya, studi oleh Sharma, Forlin, dan Loreman (2008) menunjukkan bahwa pelatihan yang terstruktur dan pengalaman langsung dengan siswa berkebutuhan khusus secara signifikan meningkatkan kesiapan guru dalam konteks inklusif (Sharma, U, et al, 2008). Sementara itu, di Indonesia, studi oleh Efendi (2018) mengungkapkan bahwa mayoritas guru SD di sekolah inklusif masih mengalami kesulitan dalam menyusun strategi pembelajaran yang efektif untuk siswa berkebutuhan khusus (Efendi, M, 2018).

Namun demikian, masih terbatas kajian literatur yang secara sistematis menelaah peran guru sekolah dasar dalam implementasi pembelajaran inklusif, khususnya dengan pendekatan yang memadukan hasil-hasil riset internasional dan nasional. Oleh karena itu, artikel ini bertujuan untuk mengisi kesenjangan tersebut dengan menyusun tinjauan literatur yang komprehensif mengenai peran guru dalam pendidikan inklusif di sekolah dasar. Kebaruan (*state of the art*) dari artikel ini terletak pada upaya mengintegrasikan temuan-temuan penelitian terkini mengenai dimensi kompetensi profesional, pedagogik, sosial, dan kepribadian guru dalam konteks pendidikan inklusif, sehingga dapat menjadi landasan ilmiah bagi pengembangan kebijakan dan program pelatihan guru yang lebih efektif dan kontekstual.

Seiring meningkatnya perhatian terhadap pendidikan yang adil dan setara, tuntutan terhadap kapasitas guru dalam menerapkan pendekatan inklusif menjadi semakin besar. Guru tidak hanya dituntut untuk mampu mengelola kelas heterogen secara akademik dan sosial, tetapi juga untuk mengembangkan pendekatan pedagogis yang adaptif dan responsif terhadap kebutuhan individu peserta didik. Dalam penelitian oleh Florian dan Black-Hawkins (2011), ditemukan bahwa guru yang mengadopsi pendekatan

"*inclusive pedagogy*" cenderung lebih berhasil dalam mengintegrasikan siswa dengan kebutuhan khusus ke dalam aktivitas kelas reguler (Florian, L., & Black-Hawkins, K, 2011)

Di Indonesia, sejumlah studi lokal menunjukkan bahwa peran guru dalam konteks inklusif masih dipengaruhi oleh faktor-faktor seperti kurangnya pelatihan profesional, keterbatasan sumber daya, serta minimnya dukungan dari lingkungan sekolah. Studi oleh Susanto dan Sari (2020) menyoroti bahwa guru di sekolah dasar inklusif sering kali menghadapi dilema antara memenuhi target kurikulum dan memperhatikan kebutuhan individual siswa berkebutuhan khusus (Susanto, H., & Sari, N, 2020). Hal ini diperparah oleh keterbatasan kolaborasi antara guru kelas reguler dan guru pendamping khusus (GPK), yang seharusnya menjadi mitra dalam pembelajaran inklusif.

Walaupun banyak penelitian telah dilakukan mengenai sikap dan kesiapan guru dalam pendidikan inklusif, terdapat kesenjangan dalam literatur terkait pemetaan komprehensif peran guru SD berdasarkan kategori kompetensi yang dibutuhkan dalam pembelajaran inklusif. Artikel ini berupaya mengisi kekosongan tersebut dengan menyajikan analisis tematik dari berbagai hasil penelitian, baik nasional maupun internasional, guna mengidentifikasi peran spesifik yang dimainkan oleh guru dalam konteks pendidikan dasar inklusif. Kebaruan artikel ini terletak pada pendekatan integratif yang menelaah secara sistematis peran guru berdasarkan dimensi kompetensi profesional, pedagogik, sosial, dan kepribadian, yang masing-masing dibingkai dalam konteks tantangan dan strategi implementasi inklusi yang aktual.

Dengan demikian, artikel ini tidak hanya menyajikan peta literatur yang relevan, tetapi juga memberikan kerangka konseptual yang dapat digunakan oleh peneliti, pendidik, dan pengambil kebijakan dalam merancang

pelatihan guru serta perumusan kebijakan pendidikan yang inklusif dan berkelanjutan.

Dalam tataran implementasi, guru sekolah dasar menghadapi tantangan yang kompleks, terutama ketika harus menyeimbangkan kebutuhan siswa reguler dan siswa berkebutuhan khusus dalam satu ruang kelas. Keterbatasan pemahaman guru tentang karakteristik dan kebutuhan individual siswa inklusif menjadi penghambat dalam menciptakan lingkungan belajar yang kondusif dan efektif. Hal ini didukung oleh penelitian Loreman, Deppeler, dan Harvey (2010) yang menunjukkan bahwa banyak guru merasa tidak siap menghadapi tuntutan pedagogik inklusif karena minimnya pelatihan yang relevan dan berkelanjutan (Loreman, T, 2010).

Sebagai tambahan, penelitian lokal oleh Yuliyanti (2021) menemukan bahwa meskipun sebagian guru telah menerima pelatihan dasar inklusif, penerapan strategi pembelajaran masih cenderung bersifat umum dan tidak memperhatikan diferensiasi kebutuhan siswa (Yuliyanti, 2021). Kurangnya pendekatan berbasis bukti (*evidence-based practices*) dalam pengelolaan pembelajaran menjadi tantangan utama dalam mencapai keberhasilan pendidikan inklusif. Maka dari itu, pemetaan sistematis terhadap peran guru berdasarkan bukti empiris sangat dibutuhkan untuk merumuskan strategi penguatan kapasitas guru yang lebih tepat sasaran.

Kebaruan (*state of the art*) yang ditawarkan dalam artikel ini tidak hanya terletak pada pemetaan ulang peran guru dalam pembelajaran inklusif berdasarkan kategori kompetensi yang diharapkan, tetapi juga pada pendekatan analisis literatur yang mencerminkan perkembangan terkini dalam praktik inklusi di tingkat pendidikan dasar. Artikel ini mengadopsi kerangka kerja multidimensional untuk menganalisis literatur, mencakup dimensi peran guru sebagai fasilitator pembelajaran, mediator

sosial, pengembang kurikulum adaptif, serta kolaborator dalam komunitas pendidikan inklusif. Pendekatan ini diharapkan mampu memberikan sumbangan teoretis dan praktis dalam diskursus keilmuan pendidikan inklusif serta dapat menjadi acuan bagi pengembangan kurikulum pendidikan guru dan kebijakan inklusi di masa mendatang.

Dengan menyatukan berbagai hasil penelitian lintas konteks, baik dari negara maju maupun negara berkembang, artikel ini juga menyajikan perspektif perbandingan yang memperkaya pemahaman terhadap tantangan struktural, kultural, dan pedagogik dalam implementasi pendidikan inklusif di sekolah dasar.

Lebih lanjut, kualitas pembelajaran inklusif sangat bergantung pada pemahaman guru mengenai prinsip *Universal Design for Learning* (UDL) yang menekankan fleksibilitas dalam penyajian materi, keterlibatan siswa, dan cara siswa mengekspresikan pemahaman. Penelitian oleh Katz (2013) mengungkapkan bahwa penerapan UDL secara konsisten dapat meningkatkan partisipasi akademik dan sosial siswa berkebutuhan khusus di kelas reguler, terutama ketika didukung oleh pelatihan guru yang menyeluruh (Katz, 2013). Namun, di Indonesia, adopsi pendekatan ini belum merata dan sering kali hanya bersifat konseptual tanpa diikuti implementasi teknis yang memadai.

Selain itu, banyak studi masih berfokus pada aspek sikap guru terhadap siswa berkebutuhan khusus, tanpa menyelidiki secara mendalam bagaimana peran mereka berkembang dalam praktik sehari-hari di kelas. Sebagai contoh, penelitian oleh Subari dan Wahyuni (2022) menunjukkan bahwa meskipun guru menyatakan dukungan terhadap prinsip inklusi, masih terdapat ketimpangan antara persepsi positif dan praktik aktual di lapangan, seperti dalam penggunaan asesmen yang adaptif atau pengelolaan perilaku siswa (Subari & Wahyuni, 2022). Hal ini menunjukkan bahwa

terdapat kesenjangan antara kesiapan ideologis dan kompetensi teknis guru dalam pembelajaran inklusif.

Artikel ini menawarkan kebaruan dalam dua aspek utama. Pertama, dengan menyusun sintesis literatur berbasis kompetensi inti guru (pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian), artikel ini mengidentifikasi secara sistematis peran-peran yang aktual dan relevan dalam konteks pendidikan dasar inklusif. Kedua, artikel ini menggunakan pendekatan sintetik-kritis terhadap berbagai hasil penelitian lintas negara untuk merumuskan model konseptual peran guru dalam pembelajaran inklusif yang dapat diadaptasi dalam konteks Indonesia. Model ini tidak hanya bersifat deskriptif tetapi juga analitis, sehingga berpotensi menjadi pijakan konseptual dalam pengembangan pelatihan guru dan kebijakan pendidikan yang berorientasi pada inklusivitas dan keadilan sosial.

Dengan memperhatikan tantangan kontekstual di Indonesia serta praktik-praktik baik dari literatur global, artikel ini diharapkan mampu memberikan kontribusi yang bermakna dalam menjembatani teori dan praktik pendidikan inklusif di tingkat sekolah dasar, serta menjadi rujukan ilmiah bagi pengembangan keilmuan pendidikan khusus dan profesi keguruan secara berkelanjutan.

Dalam banyak konteks, transformasi peran guru dalam pendidikan inklusif juga dipengaruhi oleh struktur kelembagaan sekolah, budaya kerja kolaboratif, serta dukungan administratif dari kepala sekolah dan pemangku kebijakan. Penelitian oleh Malinen, Savolainen, dan Xu (2013) menunjukkan bahwa persepsi efikasi diri guru dalam mengajar siswa dengan kebutuhan khusus sangat berkorelasi dengan dukungan organisasi dan iklim sekolah yang inklusif (Malinen, et al, 2013). Di Indonesia, aspek ini belum banyak dieksplorasi secara sistematis, padahal dapat menjadi kunci keberlanjutan program pendidikan inklusif, khususnya di

jenjang sekolah dasar di mana pondasi karakter dan kemampuan belajar siswa dibentuk.

Sementara itu, riset-riset lokal yang ada masih terfragmentasi, sering kali hanya membahas satu atau dua aspek dari peran guru tanpa memberikan gambaran menyeluruh tentang bagaimana peran tersebut terintegrasi dalam praktik sehari-hari di ruang kelas. Misalnya, studi oleh Ningsih dan Hartati (2022) hanya menyoroti kompetensi pedagogik guru tanpa mengaitkannya dengan kompetensi sosial dan kepribadian yang tak kalah penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang suportif dan inklusif (Ningsih & Hartati, 2022). Ketidakterpaduan ini memperkuat kebutuhan akan suatu telaah literatur yang utuh dan mendalam, sebagai dasar konseptual untuk pengembangan peran guru SD dalam pembelajaran inklusif.

Dari uraian di atas, dapat ditegaskan bahwa kebaruan artikel ini tidak hanya terletak pada integrasi temuan lintas studi dan konteks, tetapi juga dalam upayanya menyusun suatu model konseptual peran guru SD yang utuh, kontekstual, dan relevan secara praktis. Artikel ini menjawab kebutuhan akan pendekatan yang berbasis bukti dan lintas dimensi dalam menelaah peran guru dalam pendidikan inklusif, sesuatu yang masih langka dalam literatur akademik nasional. Adapun tujuan dari penelitian ini yaitu: Menyusun tinjauan literatur secara sistematis mengenai peran guru sekolah dasar dalam pembelajaran inklusif berdasarkan dimensi kompetensi guru (pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian), Mengidentifikasi temuan-temuan utama dari penelitian terdahulu, baik nasional maupun internasional, yang relevan dengan praktik pendidikan inklusif di sekolah dasar dan Menawarkan kerangka konseptual yang dapat digunakan sebagai dasar pengembangan pelatihan guru, kurikulum pendidikan guru, dan kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia.

METODE ANALISIS

Penelitian ini menggunakan pendekatan tinjauan literatur sistematis (*systematic literature review*/SLR) untuk mengidentifikasi, mengevaluasi, dan mensintesis hasil-hasil penelitian sebelumnya terkait peran guru sekolah dasar dalam pembelajaran inklusif. Pendekatan ini dipilih karena mampu memberikan pemetaan pengetahuan yang komprehensif dan mendalam terhadap isu yang diteliti (Petticrew & Roberts, 2006). Tinjauan literatur dilakukan dengan mengikuti prosedur yang sistematis dan terstruktur agar hasil yang diperoleh memiliki tingkat validitas dan transparansi yang tinggi (Snyder, 2019).

Prosedur Pengumpulan Literatur

Literatur dikumpulkan dari berbagai sumber ilmiah terkemuka seperti jurnal nasional terakreditasi, jurnal internasional bereputasi (Scopus dan WoS), serta dokumen kebijakan pendidikan terkait inklusi. Kata kunci yang digunakan dalam pencarian meliputi: *peran guru, pendidikan inklusif, guru sekolah dasar, inclusive education, teacher role, dan primary school*. Pencarian dilakukan melalui basis data seperti Google Scholar, ScienceDirect, ERIC, dan Garuda (Garba Rujukan Digital). Kriteria inklusi literatur meliputi:

1. Artikel yang dipublikasikan dalam 10 tahun terakhir (2013–2023),
2. Fokus kajian pada peran guru dalam konteks pendidikan dasar dan pendidikan inklusif,
3. Artikel berbahasa Indonesia dan Inggris,
4. Memiliki relevansi empiris atau teoretis yang jelas terhadap topik.

Sedangkan kriteria eksklusi mencakup artikel yang bersifat opini, tidak melalui peer review, atau tidak menyediakan data empiris maupun kerangka konseptual yang kuat.

Teknik Analisis

Analisis data dilakukan dengan metode analisis tematik (*thematic analysis*), sebagaimana dikembangkan oleh Braun dan Clarke (2006). Teknik ini melibatkan proses pengkodean data dan identifikasi tema-tema utama yang berulang dari berbagai literatur. Data diklasifikasikan berdasarkan empat kategori utama peran guru, yakni:

1. Kompetensi pedagogik,
2. Kompetensi profesional,
3. Kompetensi sosial, dan
4. Kompetensi kepribadian.

Setiap temuan dari literatur yang dianalisis kemudian dikelompokkan ke dalam tema yang sesuai untuk memperoleh pemahaman yang lebih mendalam terhadap peran guru dalam pelaksanaan pembelajaran inklusif di sekolah dasar. Selain itu, dilakukan pula perbandingan temuan antar studi lokal dan internasional untuk mengidentifikasi persamaan dan perbedaan praktik, serta menyusun model konseptual yang bersifat kontekstual namun tetap relevan secara global.

PEMBAHASAN

Pendidikan inklusif menuntut keterlibatan aktif guru dalam menciptakan lingkungan belajar yang responsif terhadap keberagaman kebutuhan peserta didik. Hasil tinjauan literatur menunjukkan bahwa peran guru sekolah dasar dalam konteks ini sangat kompleks dan melibatkan berbagai dimensi kompetensi. Secara umum, peran tersebut dapat diklasifikasikan ke dalam empat kategori utama, yaitu kompetensi pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian. Setiap dimensi memainkan peranan penting dalam memastikan keberhasilan implementasi pendidikan inklusif.

Peran Pedagogik: Merancang dan Melaksanakan Pembelajaran Adaptif

Kompetensi pedagogik guru inklusif menuntut kemampuan dalam merancang pembelajaran yang fleksibel dan adaptif. Guru

harus mampu mengembangkan strategi yang memperhatikan perbedaan gaya belajar, kemampuan akademik, serta kebutuhan khusus siswa. Pendekatan seperti *Universal Design for Learning* (UDL) dan pembelajaran diferensiasi menjadi penting dalam konteks ini (Florian & Black-Hawkins, 2011). Katz (2013) menekankan bahwa guru yang menerapkan UDL secara konsisten cenderung mampu meningkatkan keterlibatan semua siswa, termasuk mereka yang memiliki hambatan belajar.

Di Indonesia, penelitian oleh Ningsih dan Hartati (2022) menunjukkan bahwa masih banyak guru SD yang belum sepenuhnya memahami penerapan pembelajaran diferensiasi, sehingga siswa berkebutuhan khusus belum mendapatkan pelayanan pendidikan yang optimal. Hal ini menunjukkan bahwa penguatan kompetensi pedagogik guru menjadi salah satu prioritas dalam pembelajaran inklusif.

Peran Profesional: Menerapkan Pengetahuan dan Keterampilan Spesifik

Sebagai tenaga profesional, guru inklusif diharapkan memiliki pengetahuan yang memadai tentang karakteristik peserta didik berkebutuhan khusus serta metode intervensi pendidikan yang relevan. Loreman, Deppeler, dan Harvey (2010) menekankan bahwa guru inklusif perlu dibekali dengan pelatihan khusus yang mendalam untuk menghadapi tantangan nyata di kelas. Namun, menurut Efendi (2018), masih banyak guru di Indonesia yang belum memperoleh pelatihan intensif mengenai pendidikan inklusif, baik dalam pendidikan prajabatan maupun selama pengembangan profesional berkelanjutan. Kurangnya dukungan terhadap pengembangan profesional guru dalam pendidikan inklusif menjadi kendala utama dalam meningkatkan kualitas layanan di sekolah dasar.

Peran Sosial: Membangun Iklim Kelas yang Inklusif

Guru juga berperan dalam membangun iklim kelas yang positif, inklusif, dan partisipatif. Hal ini mencakup upaya untuk menciptakan hubungan sosial yang sehat antar siswa serta mengembangkan empati dan toleransi dalam lingkungan belajar. Penelitian oleh Florian dan Black-Hawkins (2011) menyatakan bahwa guru harus mengedepankan prinsip *inclusive pedagogy*, yakni berupaya mengajar seluruh siswa tanpa mengklasifikasikan mereka sebagai "berbeda". Di tingkat praktis, Subari dan Wahyuni (2022) menemukan bahwa keberhasilan guru dalam membangun iklim sosial inklusif sangat tergantung pada kemampuan komunikasi, keterbukaan, dan kemauan guru untuk memahami perspektif siswa.

Peran Kepribadian: Keteladanan dan Kesiapan Mental

Kompetensi kepribadian guru dalam konteks inklusif mencakup sikap sabar, empatik, terbuka, dan berkomitmen tinggi terhadap keberhasilan semua siswa. Guru harus menjadi teladan dalam menghargai perbedaan dan menjunjung tinggi prinsip keadilan dalam pendidikan. Penelitian oleh Sharma, Forlin, dan Loreman (2008) menunjukkan bahwa sikap positif guru terhadap siswa berkebutuhan khusus sangat mempengaruhi efektivitas pelaksanaan pembelajaran inklusif.

Guru dengan kepribadian yang inklusif cenderung lebih siap menghadapi tantangan emosional dan sosial dalam mengelola kelas yang heterogen, serta mampu membangun hubungan yang kuat dengan peserta didik dan orang tua.

Sintesis Temuan dan Implikasi

Secara umum, literatur menunjukkan bahwa peran guru dalam pembelajaran inklusif bersifat multidimensional dan saling terkait. Keberhasilan pendidikan inklusif tidak dapat dicapai hanya dengan memperkuat

salah satu aspek, tetapi memerlukan penguatan simultan dalam semua dimensi kompetensi. Oleh karena itu, diperlukan kebijakan pelatihan guru yang lebih komprehensif, dukungan struktural dari sekolah, serta perubahan paradigma dalam memandang keberagaman sebagai potensi, bukan hambatan.

Artikel ini memberikan kontribusi dengan menyajikan kerangka konseptual peran guru yang utuh dan aplikatif, yang dapat digunakan sebagai dasar dalam pengembangan program pelatihan guru, kebijakan pendidikan inklusif, serta praktik pengajaran di kelas reguler.

Tantangan Implementasi Peran Guru dalam Pembelajaran Inklusif

Meskipun berbagai peran guru telah teridentifikasi secara teoritis dalam literatur, implementasi peran-peran tersebut di lapangan sering kali menghadapi berbagai tantangan. Salah satu tantangan utama adalah minimnya pelatihan guru secara berkelanjutan yang berfokus pada pendekatan inklusif. Di banyak sekolah dasar, pelatihan yang diberikan masih bersifat umum dan belum spesifik menjawab kebutuhan guru dalam menghadapi siswa dengan kebutuhan belajar yang beragam (Efendi, 2018).

Selain itu, kurangnya ketersediaan sumber daya seperti alat bantu belajar, tenaga pendamping, dan bahan ajar adaptif juga menjadi hambatan yang signifikan. Hal ini senada dengan temuan dari studi oleh Dyson dan Millward (2000) yang menunjukkan bahwa pendidikan inklusif tidak dapat berhasil tanpa dukungan struktural dan sumber daya yang memadai. Di sekolah-sekolah yang memiliki keterbatasan sarana, guru kerap kali harus berinisiatif sendiri dalam menciptakan strategi pengajaran alternatif, yang sering kali tidak berbasis pada pendekatan ilmiah yang tepat.

Faktor lainnya adalah resistensi budaya terhadap inklusi. Di sejumlah daerah, masih

terdapat anggapan bahwa siswa berkebutuhan khusus seharusnya mendapatkan pendidikan di lembaga khusus, bukan di sekolah reguler. Pandangan ini dapat mempengaruhi sikap guru, orang tua, bahkan rekan sejawat dalam komunitas sekolah. Penelitian oleh Avramidis dan Norwich (2002) menunjukkan bahwa sikap guru terhadap inklusi dipengaruhi oleh keyakinan pribadi, pengalaman sebelumnya, dan persepsi tentang dukungan institusi.

Penguatan Peran Guru melalui Pendekatan Kolaboratif

Menjawab berbagai tantangan tersebut, literatur menekankan pentingnya pendekatan kolaboratif dalam mendukung peran guru inklusif. Kolaborasi antara guru kelas, guru pendamping khusus (GPK), konselor sekolah, dan orang tua menjadi kunci dalam menyusun strategi pembelajaran yang terintegrasi. Vaughn, Schumm, dan Arguelles (1997) menyebut bahwa *co-teaching* atau pengajaran kolaboratif terbukti efektif dalam meningkatkan kualitas pembelajaran bagi siswa berkebutuhan khusus di kelas reguler.

Di Indonesia, kolaborasi semacam ini masih dalam tahap pengembangan dan belum diimplementasikan secara merata. Oleh karena itu, penting untuk mendorong model pelatihan guru berbasis tim yang tidak hanya mengembangkan kompetensi individu, tetapi juga memperkuat kerja sama antar tenaga pendidik dan tenaga kependidikan.

Urgensi Transformasi Kurikulum Pendidikan Guru

Temuan dari tinjauan literatur juga mengindikasikan perlunya transformasi dalam kurikulum pendidikan guru di LPTK (Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan). Kurikulum yang ada masih dominan berorientasi pada pengajaran untuk siswa reguler dan belum sepenuhnya mengintegrasikan kompetensi inklusif sebagai inti dari profesi keguruan. Sharma et al. (2008) menekankan pentingnya penguatan mata kuliah inklusif dalam kurikulum pendidikan

guru, termasuk pelatihan praktik lapangan di sekolah-sekolah inklusi.

Sebagai upaya strategis, pemerintah dan lembaga pendidikan perlu menyelaraskan visi pendidikan guru dengan kebutuhan lapangan, serta memperkuat sinergi antara kebijakan, praktik, dan pengembangan profesional guru secara berkelanjutan.

Strategi Penguatan Peran Guru dalam Konteks Sekolah Dasar

Supaya peran guru dalam pembelajaran inklusif dapat dijalankan secara optimal, diperlukan strategi penguatan yang bersifat sistemik dan berkelanjutan. Salah satu pendekatan yang disorot dalam berbagai literatur adalah pentingnya pengembangan profesional berbasis kebutuhan nyata di lapangan. Hal ini berarti pelatihan tidak hanya dilakukan secara formal dan teoritis, tetapi juga dalam bentuk pendampingan praktis, studi kasus, dan refleksi tindakan dalam konteks kerja guru di kelas inklusif.

Penelitian oleh Desimone dan Garet (2015) menekankan bahwa efektivitas pelatihan guru meningkat secara signifikan ketika pelatihan bersifat kolaboratif, berkelanjutan, dan kontekstual. Dalam konteks Indonesia, pendekatan ini masih belum optimal diterapkan karena pelatihan cenderung bersifat satu arah dan berskala besar, yang kurang memperhatikan latar belakang spesifik tiap sekolah dan kondisi peserta didik.

Peran Kepemimpinan Sekolah dan Dukungan Sistemik

Keberhasilan pelaksanaan peran guru dalam pendidikan inklusif tidak hanya bergantung pada guru itu sendiri, tetapi juga sangat dipengaruhi oleh kepemimpinan kepala sekolah serta dukungan dari sistem pendidikan secara keseluruhan. Kepala sekolah yang visioner dan mendukung inklusi akan mendorong terciptanya budaya sekolah yang

menghargai keberagaman dan mendukung pengembangan profesional guru.

Literatur yang ditulis oleh Ainscow dan Sandill (2010) menunjukkan bahwa kepemimpinan kolaboratif merupakan elemen kunci dalam transformasi sekolah menjadi lebih inklusif. Kepala sekolah harus mampu membangun visi bersama, memberikan ruang inovasi, serta menjalin kemitraan antara sekolah, orang tua, dan komunitas. Tanpa dukungan kepemimpinan yang kuat, guru sering kali bekerja sendiri menghadapi tantangan inklusivitas tanpa adanya sistem pendukung yang memadai.

Integrasi Teknologi dalam Mendukung Peran Guru Inklusif

Tinjauan literatur terbaru juga menunjukkan bahwa integrasi teknologi dapat menjadi salah satu solusi strategis dalam memperkuat peran guru di kelas inklusif. Teknologi pendidikan dapat membantu guru dalam melakukan asesmen formatif, menyusun materi ajar adaptif, dan memfasilitasi pembelajaran multisensori. Menurut Bouck (2016), penggunaan teknologi bantu (*assistive technology*) sangat membantu siswa berkebutuhan khusus dalam mengakses kurikulum yang sama dengan siswa reguler.

Namun, kendala infrastruktur dan keterbatasan pelatihan teknologi masih menjadi hambatan signifikan di banyak sekolah dasar di Indonesia, khususnya di daerah terpencil. Oleh karena itu, integrasi teknologi harus diiringi dengan pelatihan guru secara spesifik serta penyediaan sarana prasarana yang inklusif.

Peran Guru sebagai Agen Perubahan Sosial

Di luar peran teknis, guru juga memiliki tanggung jawab moral sebagai agen perubahan sosial yang mempromosikan nilai-nilai inklusivitas, keadilan, dan penghargaan terhadap perbedaan. Dalam hal ini, guru tidak hanya menjadi pelaksana kurikulum, tetapi juga penggerak nilai-nilai sosial dalam

lingkungan sekolah. Pendidikan inklusif pada dasarnya adalah gerakan transformasional yang menuntut perubahan cara berpikir, sikap, dan tindakan dalam seluruh aspek pembelajaran.

Sebagaimana diungkapkan oleh Booth dan Ainscow (2011) dalam *Index for Inclusion*, pendidikan inklusif harus dipahami sebagai proses menghilangkan hambatan dalam belajar dan berpartisipasi, dan guru memainkan peran sentral dalam proses ini.

Implikasi Temuan dan Tantangan Implementasi

Berdasarkan berbagai hasil studi yang telah ditinjau, peran guru sekolah dasar dalam pembelajaran inklusif sangat krusial dalam menciptakan lingkungan belajar yang adil dan mendukung untuk semua peserta didik, termasuk anak-anak berkebutuhan khusus. Guru tidak hanya berperan sebagai fasilitator pembelajaran, tetapi juga sebagai agen perubahan yang mendukung nilai-nilai inklusi dan keadilan sosial dalam pendidikan (Ainscow, 2005).

Namun, meskipun banyak guru telah menunjukkan sikap positif terhadap pendidikan inklusif, pelaksanaannya di lapangan masih menghadapi berbagai tantangan. Salah satu tantangan utama adalah kurangnya pelatihan profesional yang memadai dalam strategi pembelajaran inklusif. Banyak guru sekolah dasar merasa tidak cukup siap secara pedagogis maupun psikologis dalam menghadapi kebutuhan beragam siswa di kelas (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012).

Selain itu, keterbatasan sumber daya, seperti sarana pembelajaran adaptif dan tenaga pendukung seperti guru pendamping khusus, juga menjadi hambatan signifikan dalam implementasi pendidikan inklusif secara efektif (Florian & Black-Hawkins, 2011). Di beberapa daerah, budaya sekolah dan kurangnya kesadaran dari komunitas

pendidikan juga menjadi faktor penghambat lainnya.

Menariknya, beberapa studi menunjukkan bahwa kolaborasi antara guru, orang tua, dan tenaga profesional lainnya dapat meningkatkan keberhasilan pembelajaran inklusif (Friend & Cook, 2013). Oleh karena itu, penting bagi sistem pendidikan untuk menyediakan ruang pelatihan berkelanjutan, forum kolaboratif antarpendidik, dan dukungan administratif yang memadai bagi guru dalam menjalankan peran inklusif mereka.

Lebih jauh, perubahan paradigma pendidikan menuju inklusi tidak hanya menuntut perubahan teknis dalam metode pengajaran, tetapi juga perubahan nilai dan cara pandang guru terhadap keberagaman peserta didik. Dalam hal ini, pendekatan reflektif dan pembelajaran sepanjang hayat bagi guru menjadi esensial untuk menyesuaikan praktik mereka dengan tuntutan pendidikan inklusif yang dinamis (Booth & Ainscow, 2011).

KESIMPULAN

Tinjauan literatur ini menunjukkan bahwa peran guru sekolah dasar sangat vital dalam keberhasilan implementasi pembelajaran inklusif. Guru tidak hanya bertanggung jawab dalam menyampaikan materi pembelajaran, tetapi juga berfungsi sebagai pendidik yang membentuk lingkungan belajar yang ramah, adil, dan menerima keberagaman. Sikap positif guru terhadap pendidikan inklusif merupakan dasar penting dalam menciptakan iklim kelas yang mendukung semua siswa, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus.

Namun demikian, banyak guru menghadapi tantangan dalam melaksanakan pembelajaran inklusif secara efektif. Keterbatasan pelatihan profesional, kurangnya sumber daya pendukung, serta budaya sekolah yang belum sepenuhnya inklusif menjadi hambatan utama. Oleh

karena itu, dukungan berkelanjutan dari pihak sekolah, pemerintah, dan masyarakat sangat dibutuhkan agar guru dapat menjalankan peran inklusifnya secara optimal.

Selain itu, pendekatan kolaboratif antar guru, orang tua, dan tenaga profesional lainnya terbukti efektif dalam mengatasi hambatan-hambatan yang ada. Transformasi menuju pendidikan yang inklusif menuntut perubahan tidak hanya pada praktik pengajaran, tetapi juga pada cara pandang guru terhadap keberagaman. Dengan demikian, diperlukan kebijakan pendidikan yang tidak hanya memberikan pelatihan teknis, tetapi juga mendorong pengembangan nilai-nilai inklusi dalam setiap aspek pendidikan.

REFERENSI

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bouck, E. C. (2016). Assistive technology and students with high-incidence disabilities: Understanding the relationship through the National Longitudinal Transition Study. *Journal of Special Education Technology*, 31(3), 139–149. <https://doi.org/10.1177/0162643416660834>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 252–263.
- Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
- Efendi, M. (2018). Implementasi pendidikan inklusif di Indonesia: Tantangan dan solusi. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 14(1), 1–10.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Katz, J. (2013). The three-block model of universal design for learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education Administration and Policy*, 141, 1–27.
- Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2010). *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom*. London: Routledge.

- Malinen, O.-P., Savolainen, H., & Xu, J. (2013). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34–44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.003>
- Ningsih, R. A., & Hartati, S. (2022). Kompetensi pedagogik guru dalam pembelajaran inklusif di SD inklusi. *Jurnal Ilmu Pendidikan Dasar*, 10(1), 89–102.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Blackwell Publishing.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785. <https://doi.org/10.1080/09687590802469271>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Subari, S., & Wahyuni, D. (2022). Kesenjangan antara sikap dan praktik guru dalam pembelajaran inklusif di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Inklusif Indonesia*, 7(1), 45–58.
- Susanto, H., & Sari, N. (2020). Tantangan guru dalam pembelajaran inklusif di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Inklusif*, 5(1), 55–68.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Arguelles, M. E. (1997). *The ABCs of co-teaching: Building effective teams for inclusive classrooms*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Yuliyanti, L. (2021). Analisis implementasi pembelajaran diferensiasi oleh guru SD dalam konteks pendidikan inklusif. *Jurnal Ilmu Pendidikan Dasar*, 9(2), 112–125.