Jurnal Ilmu Pendidikan (SOKO GURU)
Volume 5 Nomor 2 Agustus 2025
e-ISSN: 2827-8844; p-ISSN: 2827-8836, Hal 80-93
DOI: https://doi.org/10.55606/sokoguru.v5i2.5410
Available online at: https://journalshub.org/index.php/sokoguru

Sekolah Inklusif di Tengah Masyarakat Eksklusif: Tantangan Interaksi Sosial bagi Siswa Berkebutuhan Khusus

Ummi Khabibah[1*], Nur Sani Azizatun Nikmah[2], Tamsik Udin[3]

[1,2,3]Universitas Islam Negeri Siber Syekh Nurjati Cirebon (UINSSC), Cirebon Indonesia
Jl. Perjuangan, Sunyaragi, Kec. Kesambi, Kota Cirebon, Jawa Barat 45132
Korespondensi Penulis: ummikhabibah2018@gmail.com

Abstract: *This study aims to examine the challenges of social interaction faced by students with special needs within the context of inclusive schools in Indonesia, particularly in culturally exclusive societies. Using a qualitative approach through library research, this study analyzed relevant academic literature, educational policies, and media reports from the past five years. The findings reveal a significant gap between inclusive education policies and social realities in schools. Students with special needs continue to experience social exclusion, limited interaction, and negative labeling rooted in cultural stereotypes. Teachers and curricula have yet to effectively foster equitable social relationships in the classroom. Moreover, the media reinforces stigma through sympathetic yet disempowering narratives. These findings highlight that inclusive education requires more than physical access; it necessitates a comprehensive social and cultural transformation within both schools and the broader community. This study contributes to sociological discourse by emphasizing the importance of fostering just and supportive social interactions as a foundation for truly inclusive education.*

Keywords: *Inclusive education, social interaction, students with special needs, stigma, social representation, cultural exclusivity.*

Abstrak: *Penelitian ini bertujuan untuk mengkaji tantangan interaksi sosial siswa berkebutuhan khusus dalam konteks sekolah inklusif di Indonesia, khususnya dalam masyarakat yang masih eksklusif secara budaya. Penelitian menggunakan metode studi literatur dengan pendekatan kualitatif, mengumpulkan dan menganalisis sumber tertulis seperti jurnal ilmiah, kebijakan pendidikan, dan laporan media selama lima tahun terakhir. Hasil menunjukkan adanya kesenjangan antara kebijakan inklusif dan realitas sosial di sekolah. Siswa berkebutuhan khusus masih mengalami pengucilan sosial, minimnya interaksi, serta pelabelan negatif yang bersumber dari stereotip kultural. Guru dan kurikulum belum mampu menjembatani hubungan sosial yang setara di dalam kelas. Media turut memperkuat stigma melalui narasi simpatik yang tidak berkeadilan. Temuan ini menegaskan bahwa pendidikan inklusif membutuhkan lebih dari sekadar akses fisik; ia menuntut transformasi sosial dan kultural secara menyeluruh di lingkungan sekolah dan masyarakat. Penelitian ini memberikan kontribusi terhadap pemahaman sosiologis mengenai pentingnya membangun interaksi sosial yang adil dalam pendidikan inklusif.*

Kata Kunci: *Pendidikan inklusif, interaksi sosial, siswa berkebutuhan khusus, stigma, representasi sosial, eksklusivitas budaya*

LATAR BELAKANG

Pendidikan inklusif di Indonesia telah mengalami kemajuan normatif dan kebijakan yang signifikan, terutama setelah keluarnya Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa. Regulasi

Received: April 12, 2025; Revised: May 18, 2025; Accepted: June 08, 2025; Online Available: June 24, 2025; Published: June 29, 2025
* Ummi Khabibah, ummikhabibah2018@gmail.com

tersebut menjadi tonggak penting dalam upaya negara memberikan hak yang setara bagi anak-anak berkebutuhan khusus untuk belajar di sekolah umum bersama teman sebaya mereka. Pendidikan inklusif menekankan pentingnya keberagaman dan keterlibatan sosial dalam proses belajar mengajar, dengan tujuan utama menghapus diskriminasi dan memperkuat nilai kesetaraan sosial di lingkungan pendidikan. Namun, dalam praktiknya, implementasi pendidikan inklusif di sekolah-sekolah umum di Indonesia tidak berjalan mulus. Realitas sosial memperlihatkan adanya kesenjangan antara konsep inklusivitas dalam kebijakan dengan praktik sehari-hari di lapangan. Banyak sekolah yang secara administratif berstatus inklusif, tetapi belum sepenuhnya mampu menciptakan lingkungan yang mendukung keberadaan siswa berkebutuhan khusus. Tantangan utama bukan hanya berasal dari keterbatasan fasilitas fisik atau tenaga pendidik, melainkan juga dari resistensi sosial di kalangan warga sekolah itu sendiri baik dari guru, siswa reguler, maupun orang tua mereka. Penelitian Melinda et al. (2025), yang menunjukkan bahwa minimnya pemahaman guru dan siswa terhadap konsep inklusif menyebabkan terbentuknya pengucilan sosial terhadap siswa berkebutuhan khusus di sekolah umum.

Fenomena eksklusivisme sosial ini semakin nyata ketika dikaitkan dengan dinamika masyarakat Indonesia yang masih memandang disabilitas dalam bingkai stigma. Dalam kajian yang dilakukan oleh Sari & Andriani (2024), disebutkan bahwa masyarakat Indonesia cenderung memandang penyandang disabilitas sebagai yang lain atau kelompok yang tidak sama, tidak setara, bahkan terkadang dianggap beban. Pandangan ini memengaruhi cara sekolah memposisikan siswa berkebutuhan khusus dalam sistem sosial mereka. Sekolah sebagai lembaga sosial menjadi arena tempat terjadinya reproduksi nilai-nilai masyarakat, termasuk nilai eksklusivitas dan diskriminasi yang masih kuat mengakar. Stigma ini menghambat proses interaksi sosial yang sehat dan setara bagi siswa berkebutuhan khusus.

Dalam konteks masyarakat Indonesia yang masih menjunjung tinggi norma homogenitas dan keseragaman, tantangan pendidikan inklusif menjadi lebih kompleks. Sekolah bukan hanya berperan sebagai tempat transfer ilmu, melainkan juga sebagai ruang sosial tempat interaksi dan internalisasi nilai-nilai terjadi. Ketika norma masyarakat yang eksklusif masuk ke dalam ruang sekolah, maka siswa berkebutuhan khusus akan mengalami kendala dalam membentuk relasi sosial yang sehat. Menyoroti masalah bahwa interaksi

sosial siswa berkebutuhan khusus sangat bergantung pada penerimaan sosial teman sebaya. Sayangnya, di banyak sekolah inklusif, penerimaan itu masih minim karena kurangnya program pembiasaan sosial dan kesadaran kritis akan perbedaan(Salma et al., 2024).

Laporan media nasional dalam lima tahun terakhir juga menunjukkan bahwa kasus diskriminasi terhadap anak-anak berkebutuhan khusus masih sering terjadi. Sebagai contoh, kasus di Malang tentang anak berkebutuhan khusus yang mengalami penolakan dari Sekolah Dasar yang seharusnya sekolah menyediakan akses peserta didik baru penyandang disabilitas(Nur, 2024). Kasus lain mengungkapkan bahwa guru dan pihak sekolah menolak anak berkebutuhan khusus tuna rungu untuk mendaftarkan diri di sekolah dengan alasan tidak tersedianya guru yang berkompeten dengan kebutuhan khusus siswa. Sekolah menyarankan untuk mendaftarkan ke sekolah yang lain. Orang tua siswa meminta konfirmasi Dinas Pendidikan Yogyakarta terkait masalah ini dan menyayangkan penolakan ini dan seharusnya pihak sekolah menerima apapun keadaan siswa yang mendaftarkan diri di sekolah tersebut(Jogja/Redaksi, 2015).

Dalam kajian sosiologi pendidikan, sekolah dipahami bukan hanya sebagai institusi formal tempat pendidikan berlangsung, tetapi juga sebagai miniatur masyarakat. Oleh karena itu, bagaimana sebuah sekolah memperlakukan siswa yang berbeda mencerminkan bagaimana masyarakat secara luas memperlakukan kelompok-kelompok marjinal. Permasalahan interaksi sosial antara siswa reguler dan siswa berkebutuhan khusus menjadi indikator penting dalam mengukur keberhasilan pendidikan inklusif. Dalam beberapa keadaan ditemukan bahwa sebagian besar siswa berkebutuhan khusus merasa tidak nyaman berada di lingkungan kelas karena minimnya interaksi dan komunikasi dua arah yang sehat. Kondisi ini semakin diperparah oleh kurangnya pelatihan sosial bagi siswa reguler tentang cara berinteraksi secara suportif dan etis(Wulandari et al., 2024). Di sisi lain, perkembangan teknologi informasi dan digitalisasi pendidikan juga belum sepenuhnya berpihak kepada anak berkebutuhan khusus. Implementasi pembelajaran daring dan hybrid sejak pandemi COVID-19 justru memperlebar jarak sosial dan emosional antara siswa berkebutuhan khusus dan siswa lainnya. Dalam studi literatur disebutkan bahwa pembelajaran daring membuat siswa berkebutuhan khusus semakin terisolasi karena keterbatasan komunikasi non-verbal dan

kurangnya perhatian personal dari guru. Hal ini berdampak pada semakin terputusnya hubungan sosial yang seharusnya bisa dibangun di dalam ruang kelas(Habibulloh et al., 2022).

Berdasarkan berbagai fenomena tersebut, dapat disimpulkan bahwa terdapat kesenjangan (research gap) antara kebijakan pendidikan inklusif yang menekankan pada nilai kesetaraan dan realitas sosial yang masih penuh dengan resistensi, stigma, dan eksklusivisme. Penelitian-penelitian sebelumnya lebih banyak berfokus pada aspek teknis seperti metode pembelajaran dan kurikulum adaptif, sementara isu interaksi sosial antar siswa sebagai faktor penting dalam keberhasilan pendidikan inklusif masih belum banyak dieksplorasi secara mendalam dalam perspektif sosiologis.

Urgensi penelitian ini menjadi semakin penting ketika melihat semakin tingginya jumlah sekolah yang menyatakan diri sebagai sekolah inklusif, tetapi belum diimbangi dengan kesiapan sosial dalam menciptakan interaksi yang sehat dan setara antar siswa. Diperlukan pemetaan yang lebih detail mengenai bentuk-bentuk tantangan interaksi sosial yang dihadapi siswa berkebutuhan khusus dalam konteks masyarakat yang masih eksklusif. Dengan pendekatan sosiologi pendidikan, penelitian ini diharapkan dapat memberikan pemahaman yang lebih menyeluruh tentang bagaimana interaksi sosial terbentuk, ditantang, dan bisa diperkuat di sekolah inklusif yang berada dalam masyarakat yang belum inklusif.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi literatur (library research), yaitu sebuah metode yang dilakukan melalui penelusuran, penelaahan, dan analisis kritis terhadap berbagai sumber tertulis yang relevan, baik berupa buku, artikel jurnal ilmiah, laporan penelitian, dokumen kebijakan, maupun publikasi media massa yang berkaitan dengan tema pendidikan inklusif dan interaksi sosial siswa berkebutuhan khusus. Studi literatur dipilih sebagai pendekatan karena memungkinkan peneliti untuk membangun kerangka konseptual yang kuat dan menggali secara mendalam konstruksi teoritis serta temuan empiris yang telah ada sebelumnya tanpa melakukan pengumpulan data langsung di lapangan. Studi literatur merupakan fondasi penting dalam penelitian

sosial untuk membangun sintesis dan argumentasi ilmiah secara sistematis dari sumber-sumber pustaka yang kredibel(Zed, 2004).

Pengumpulan data dalam studi ini dilakukan dengan mengidentifikasi dan mengorganisasi literatur primer dan sekunder yang relevan dalam lima tahun terakhir, khususnya yang membahas pendidikan inklusif di Indonesia, dinamika interaksi sosial siswa berkebutuhan khusus di sekolah, serta pengaruh lingkungan sosial terhadap praktik inklusi. Sumber data meliputi artikel jurnal nasional dan internasional bereputasi, peraturan perundang-undangan seperti Permendiknas No. 70 Tahun 2009, laporan riset pendidikan, serta publikasi media massa popular yang mengangkat isu-isu aktual terkait siswa berkebutuhan khusus di sekolah umum. Kriteria seleksi literatur didasarkan pada relevansi substansi, keterbaruan tahun terbit, serta validitas akademik.

Teknik analisis data dilakukan secara deskriptif-analitis. Proses ini mencakup kegiatan membaca kritis, mengelompokkan tema, membandingkan temuan antar literatur, dan membangun sintesis konseptual. Literatur-literatur yang terpilih dianalisis untuk menemukan pola pemikiran, perbedaan pendekatan, serta gap penelitian terkait peran sekolah inklusif dalam masyarakat yang masih bersifat eksklusif. Analisis data dalam studi literatur berfungsi sebagai cara untuk membangun pemahaman yang mendalam terhadap permasalahan, bukan sekadar merangkum isi pustaka. Penelitian ini juga menggunakan pendekatan interpretatif, di mana data dianalisis dalam konteks sosial, budaya, dan pendidikan di Indonesia, dengan mempertimbangkan struktur sosial masyarakat dan relasi kuasa yang terbentuk dalam institusi pendidikan(Creswell, 2014).

HASIL DAN PEMBAHASAN

Pendidikan Inklusif dan Masyarakat Eksklusif: Sebuah Kontras Sosial

Pendidikan inklusif telah menjadi paradigma global dalam mewujudkan keadilan dan kesetaraan dalam akses pendidikan. Konsep ini menegaskan bahwa setiap anak, apapun latar belakang kemampuan fisik, kognitif, sosial, maupun emosionalnya, berhak mendapatkan kesempatan yang sama dalam memperoleh pendidikan berkualitas di lingkungan yang mendukung(UNESCO, 2022). Di Indonesia, semangat pendidikan inklusif diadopsi melalui kebijakan nasional, antara lain melalui Permendiknas No. 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan

dan/atau Potensi Kecerdasan dan Bakat Istimewa. Kebijakan ini dirancang untuk menjamin integrasi anak-anak berkebutuhan khusus (ABK) ke dalam sistem pendidikan formal agar mereka tidak terpinggirkan dalam pendidikan yang selama ini cenderung eksklusif dan berbasis kemampuan normal. Namun, dalam realitasnya, penerapan pendidikan inklusif di Indonesia tidak terlepas dari tantangan sosial-kultural yang kompleks. Salah satu persoalan mendasar adalah resistensi masyarakat terhadap perbedaan. Dalam konteks sosial Indonesia yang menjunjung tinggi norma keseragaman dan homogenitas, perbedaan kerap diposisikan sebagai sesuatu yang menyimpang dari standar sosial dominan. Konteks ini dapat dilihat dalam kehidupan sekolah, di mana anak-anak berkebutuhan khusus justru sering kali mengalami eksklusi secara halus melalui pengucilan sosial, penolakan kelompok, hingga penghindaran dalam interaksi sehari-hari(Munir, 2025). Meskipun berada dalam ruang kelas yang sama, interaksi yang setara dan saling menghargai seringkali tidak terjadi secara alami karena adanya sekat-sekat psikologis dan sosial yang membatasi.

Masih banyak lingkungan sekolah yang mengklaim diri sebagai inklusif, pandangan masyarakat terhadap anak disabilitas masih diliputi oleh stigma yang kuat. Anak berkebutuhan khusus kerap dilabeli sebagai beban belajar atau gangguan proses pembelajaran, bukan sebagai peserta didik yang juga memiliki potensi(Sari & Andriani, 2024). Representasi ini lahir dari konstruksi sosial yang belum sepenuhnya menginternalisasi nilai-nilai inklusif secara substantif. Bahkan, dalam lingkungan keluarga dan komunitas pun, tidak sedikit orang tua yang merasa malu atau menyembunyikan anak berkebutuhan khusus karena tekanan sosial yang menilai kondisi disabilitas sebagai kekurangan, bukan sebagai bagian dari keberagaman manusia yang wajar (Suyanto & Widodo, 2021).

Dalam praktiknya, banyak sekolah menyandang status sekolah inklusif hanya secara administratif, sementara secara kultural dan sosial belum siap menjadi ruang pembelajaran yang menyambut keberagaman. Penelitian yang dilakukan oleh (Suandi et al., 2023) mengungkap bahwa sebagian besar sekolah tidak memiliki sistem pendukung yang cukup untuk mengimplementasikan nilai-nilai inklusi secara menyeluruh. Hal ini mencakup minimnya pelatihan guru, ketiadaan fasilitas adaptif, dan rendahnya kesadaran komunitas sekolah dalam membentuk budaya sekolah yang menerima keberagaman.

Bahkan dalam kasus tertentu, siswa berkebutuhan khusus tidak mendapatkan perlakuan diskriminatif secara langsung dari institusi, melainkan dari lingkaran sosial teman-teman sekelas atau bahkan orang tua siswa reguler yang tidak nyaman terhadap keberadaan mereka.

Laporan media massa juga menunjukkan bahwa fenomena eksklusivitas sosial terhadap siswa berkebutuhan khusus bukan hal yang terisolasi. Seperti diberitakan oleh salah satu media massa, yang memberitakan tentang seorang anak dengan disabilitas yang ditolak masuk ke SMK. Penolakan tersebut memicu reaksi negatif dari masyarakat dan aktivis hak asasi manusia. Pihak sekolah memberikan klarifikasi, menjelaskan bahwa keputusan tersebut didasarkan pada pertimbangan kemampuan akademis dan fasilitas yang tersedia untuk mendukung siswa dengan kebutuhan khusus. Pihak sekolah berkomitmen untuk inklusi, namun mengakui adanya keterbatasan dalam menyediakan dukungan yang diperlukan. Persepsi publik terhadap inklusi masih berada pada tahap simbolik, belum sampai pada pemahaman substansial mengenai hak dan martabat anak dengan kebutuhan khusus sebagai warga negara yang setara. Di sisi lain, data yang dihimpun oleh Direktorat Pendidikan Khusus Kemdikbudristek menunjukkan bahwa dari 3000-an sekolah dasar yang telah ditetapkan sebagai sekolah inklusif, hanya sekitar 20% yang memiliki guru pendamping khusus (GPK) yang kompeten dan terlatih. Ketimpangan ini mengakibatkan implementasi pendidikan inklusif cenderung hanya formalitas administratif tanpa menyentuh dimensi sosial, budaya, dan afektif. Dengan minimnya kesiapan struktural dan kultural, maka keberadaan siswa berkebutuhan khusus cenderung hanya ditoleransi secara fisik, bukan diterima secara sosial(SPPPI, 2021).

Peran Guru dan Kurikulum dalam Membangun Interaksi Sosial Inklusif

Guru memainkan peran strategis dalam menciptakan lingkungan belajar yang tidak hanya adaptif secara akademik, tetapi juga suportif secara sosial dan emosional bagi semua peserta didik, termasuk siswa berkebutuhan khusus. Dalam konteks sekolah inklusif, guru bukan hanya bertugas sebagai fasilitator pembelajaran, tetapi juga sebagai agen sosial yang menjembatani relasi antara siswa berkebutuhan khusus dan siswa reguler dalam membentuk ekosistem pendidikan yang inklusif. Meskipun demikian, berbagai studi menunjukkan bahwa kompetensi guru dalam menangani dinamika sosial di kelas inklusif

masih menjadi tantangan besar. Banyak guru di sekolah dasar inklusif di Kota Bekasi belum memiliki pengetahuan yang cukup mengenai karakteristik, pendekatan pembelajaran, serta respons sosial yang tepat terhadap anak berkebutuhan khusus. Guru cenderung menggunakan pendekatan intuitif dan generalis yang tidak selalu relevan dengan kebutuhan spesifik siswa difabel, sehingga interaksi sosial yang sehat di kelas menjadi kurang berkembang(Melinda et al., 2025).

Temuan serupa juga dikemukakan oleh Nada (2022), yang mencatat bahwa mayoritas guru pendidikan dasar di sekolah inklusif hanya menerima pelatihan formal satu kali atau bahkan tidak pernah sama sekali dalam hal strategi pembelajaran diferensiatif dan komunikasi inklusif. Ketidaksiapan ini berdampak pada rendahnya intensitas interaksi kolaboratif antar siswa, terutama ketika siswa berkebutuhan khusus tidak dilibatkan dalam aktivitas kelompok atau kegiatan sosial kelas. Dalam banyak kasus, guru lebih memilih untuk menyerahkan tanggung jawab pembinaan sosial siswa disabilitas kepada guru pendamping khusus (GPK), yang jumlahnya sangat terbatas dan tidak tersedia di semua sekolah. Ketergantungan ini menunjukkan lemahnya integrasi peran guru kelas dalam membangun iklim sosial yang inklusif dan setara.

Di sisi lain, struktur kurikulum nasional juga turut memberikan kontribusi terhadap terbatasnya ruang pembelajaran sosial yang sensitif terhadap keberagaman. Kurikulum Merdeka Belajar yang diusung oleh Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi memang membawa semangat diferensiasi dan kebebasan belajar, namun implementasinya di level sekolah dasar masih dominan pada aspek kognitif dan belum cukup menyentuh dimensi pembentukan karakter inklusif. Sebagian besar rencana pelaksanaan pembelajaran (RPP) di sekolah inklusif, tidak ditemukan tujuan pembelajaran yang secara eksplisit mengarah pada penguatan interaksi sosial lintas perbedaan(Wulandari et al., 2024). Hal ini mengindikasikan bahwa nilai-nilai seperti empati, kolaborasi lintas identitas, dan penghargaan terhadap keragaman belum terintegrasi secara substansial dalam kurikulum operasional di kelas.

Guru dalam beberapa keadaan lebih sering fokus pada capaian hasil belajar akademik siswa reguler, sementara siswa berkebutuhan khusus hanya dimonitor secara administratif. Akibatnya, pembelajaran yang berbasis pengalaman sosial lintas siswa

tidak berkembang, dan peran kurikulum sebagai instrumen pembentuk nilai-nilai sosial menjadi reduktif. Di sekolah-sekolah yang berhasil mengembangkan program interaksi sosial, umumnya terdapat inisiatif lokal guru atau kepala sekolah yang menyisipkan kegiatan kolaboratif berbasis proyek atau refleksi bersama sebagai bagian dari proses pembelajaran. Namun, inisiatif ini belum menjadi praktik sistemik dan cenderung terputus dari kerangka kurikulum nasional secara menyeluruh(Agustaria et al., 2025).

Tantangan Interaksi Sosial di Sekolah Inklusif

Dalam pendidikan inklusif, interaksi sosial memiliki peran sentral dalam membentuk lingkungan belajar yang menerima keberagaman sebagai kekuatan, bukan sebagai hambatan. Interaksi sosial bukan hanya berfungsi sebagai sarana komunikasi antar individu, tetapi juga sebagai medium internalisasi nilai, pembentukan identitas diri, dan penguatan kohesi sosial antar siswa. Siswa berkebutuhan khusus yang diterima di sekolah reguler tidak hanya membutuhkan akses fisik terhadap ruang kelas, tetapi juga akses sosial yang memungkinkan mereka merasa diterima, dihargai, dan memiliki posisi setara dalam komunitas sekolah. Namun, dalam praktiknya, interaksi sosial yang inklusif sering kali tidak tercapai secara optimal. Kegagalan ini dipengaruhi oleh berbagai faktor struktural maupun kultural yang melekat dalam sistem pendidikan dan masyarakat luas(Florian & Black-Hawkins, 2011).

Prasangka dan stereotip terhadap anak dengan kebutuhan khusus masih menjadi penghalang utama dalam membangun relasi yang sehat antara siswa reguler dan siswa difabel. Label negatif yang melekat, seperti anak yang merepotkan, tidak bisa diajak kerja sama, atau mengganggu ketertiban kelas, masih sering muncul dalam lingkungan sekolah. Siswa berkebutuhan khusus lebih sering mengalami isolasi sosial dibandingkan siswa reguler lainnya. Mereka tidak hanya jarang diajak berdiskusi atau bermain bersama, tetapi juga menjadi sasaran komentar menyakitkan yang merusak harga diri dan kepercayaan diri mereka. Ini menunjukkan bahwa stigma tidak hanya datang dari luar sekolah, tetapi juga dapat terinternalisasi dalam budaya sekolah itu sendiri, termasuk dari siswa dan guru(Nuriza, 2023). Banyak guru di sekolah inklusif merasa tidak percaya diri dalam menangani dinamika interaksi sosial antar siswa. Akibatnya, mereka lebih sering menyerahkan sepenuhnya penanganan siswa berkebutuhan khusus kepada guru

pendamping khusus (GPK), yang jumlahnya terbatas dan tidak selalu hadir di setiap sesi pembelajaran. Ketergantungan terhadap GPK ini menimbulkan pemisahan sosial yang semakin menegaskan perbedaan status antara siswa difabel dan siswa reguler. Padahal, semangat inklusif menuntut integrasi, bukan segregasi, baik dalam kegiatan akademik maupun sosial(Wulandari et al., 2024).

Studi internasional juga menunjukkan bahwa bentuk interaksi sosial di sekolah inklusif sangat dipengaruhi oleh sikap guru, kebijakan sekolah, dan kultur kelas. Inklusi sejati tidak hanya terletak pada kebijakan administratif, tetapi pada bagaimana praktik sosial di ruang kelas dibentuk oleh nilai-nilai penerimaan, kolaborasi, dan saling menghormati. Sayangnya, nilai-nilai ini tidak selalu terinternalisasi dalam praktik pendidikan di Indonesia. Kurangnya pendidikan karakter berbasis keberagaman dan empati sejak dini turut memperparah kesenjangan sosial antara siswa reguler dan siswa berkebutuhan khusus, menyebabkan mereka hidup berdampingan tanpa benar-benar terhubung secara sosial(Florian & Black-Hawkins, 2011).

Selain itu, lemahnya kebijakan afirmatif dalam manajemen kelas inklusif membuat guru kesulitan membangun interaksi sosial yang sehat yang menyebabkan guru tidak memiliki panduan yang jelas tentang bagaimana membentuk dinamika kelas yang inklusif secara sosial. Sering kali, siswa berkebutuhan khusus ditempatkan di sudut kelas atau diperlakukan secara berbeda dari teman-teman sebayanya. Ketidakseimbangan ini berkontribusi terhadap lahirnya ketidaksetaraan sosial yang sistemik di lingkungan pendidikan formal(Agustaria et al., 2025).

Tantangan Kultural: Stigma dan Representasi Sosial Disabilitas

Tantangan kultural dalam pendidikan inklusif tidak hanya berhenti pada kesiapan struktural sekolah, tetapi juga mencakup cara masyarakat dan institusi pendidikan memaknai keberadaan siswa berkebutuhan khusus. Budaya dominan di banyak masyarakat Indonesia masih memosisikan disabilitas sebagai kondisi yang patut disembunyikan, dikasihani, atau bahkan dijauhi. Dalam perspektif sosiologi klasik, stigma terhadap penyandang disabilitas yang menyatakan bahwa individu dengan atribut yang dianggap menyimpang akan dikonstruksi secara sosial sebagai kelompok subordinat yang mengalami diskriminasi simbolik maupun praktis. Kondisi ini menyebabkan siswa

berkebutuhan khusus terjebak dalam identitas sosial yang telah rusak (spoiled identity), yang tidak mereka pilih, namun dilekatkan oleh struktur sosial yang dominan. Proses interaksi sosial yang mereka alami pun menjadi timpang dan penuh bias, sehingga peluang untuk berpartisipasi setara dalam kehidupan sekolah menjadi terbatas(Goffman, 1964).

Stigma tersebut terinternalisasi tidak hanya dalam pikiran individu, tetapi juga dalam sistem pendidikan yang seharusnya menjadi ruang inklusif dan transformatif. Sekolah inklusif wilayah Jakarta mengungkap bahwa siswa berkebutuhan khusus masih sering diperlakukan berbeda oleh guru dan teman sebaya. Perbedaan ini tidak selalu bersifat eksplisit, tetapi tampak melalui bahasa tubuh, penempatan posisi duduk, hingga pemberian tugas yang berbeda dengan nada merendahkan. Salah satu temuan penting dari studi ini adalah penggunaan istilah seperti istimewa, kasihan, atau anak baik dalam konteks yang justru mengaburkan posisi setara anak disabilitas dan memperkuat kesan bahwa mereka tidak mampu mandiri(Kostan & Irwanto, 2017).

Media massa berperan besar dalam membentuk citra disabilitas di masyarakat. Narasi media sering kali menggambarkan anak berkebutuhan khusus melalui lensa emosional dan dramatik, bukan sebagai individu yang berhak hidup setara. Berita daring tentang anak difabel menemukan bahwa 85% berita menggunakan diksi yang bersifat simpatik seperti menginspirasi, menyentuh hati, atau luar biasa. Sementara hanya sebagian kecil yang memuat narasi berbasis hak, seperti akses terhadap pendidikan, layanan publik, dan kesetaraan sosial. Representasi semacam ini mengalihkan fokus masyarakat dari persoalan sistemik menuju kekaguman semu, tanpa mempertanyakan struktur eksklusif yang masih mendominasi ruang-ruang sosial anak disabilitas(Raodatuljanah et al., 2024).

Dalam dunia pendidikan, representasi sosial anak disabilitas kerap diperkuat oleh kurikulum tersembunyi (hidden curriculum), yaitu seperangkat nilai tidak tertulis yang termanifestasi dalam praktik pembelajaran sehari-hari. Penelitian Mustikaweni dkk. (2025) menyatakan bahwa dalam banyak kasus, anak berkebutuhan khusus tidak diberi kesempatan tampil di depan kelas atau memimpin kegiatan kelompok, bahkan saat mereka memiliki potensi untuk itu. Hal ini memperlihatkan bahwa keberadaan mereka secara simbolik tetap dianggap lain dan bukan bagian dari yang umum. Keberagaman

belum benar-benar dirayakan sebagai sumber kekuatan, tetapi justru diperlakukan sebagai deviasi yang harus ditoleransi secara terbatas.

Masih lemahnya perspektif keberpihakan terhadap disabilitas dalam kebijakan pendidikan juga memperkuat persoalan representasi sosial ini yang mengkritisi bahwa dokumen-dokumen pendidikan nasional, meski secara formal mencantumkan prinsip inklusif, tidak memiliki indikator evaluasi sosial yang memadai terhadap praktik diskriminasi simbolik. Akibatnya, proses pengawasan terhadap bentuk-bentuk stigma kultural menjadi lemah, dan sekolah-sekolah cenderung menormalisasi praktik eksklusif atas nama efisiensi atau kenyamanan belajar siswa reguler. Tanpa perubahan paradigma secara kultural baik di masyarakat, institusi pendidikan, maupun media maka inklusi sosial tidak akan bertransformasi menjadi realitas yang utuh(Yusliwidaka et al., 2025).

KESIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa pendidikan inklusif di Indonesia masih menghadapi tantangan serius dalam aspek interaksi sosial. Meskipun secara kebijakan inklusivitas telah diakui, pelaksanaannya di tingkat sekolah seringkali belum menyentuh dimensi kultural dan sosial secara menyeluruh. Siswa berkebutuhan khusus masih menghadapi stigma, pengucilan, dan kesenjangan dalam relasi sosial dengan siswa reguler. Ketidaksiapan guru, lemahnya kurikulum, serta representasi media yang bias turut memperkuat eksklusivitas. Sekolah sebagai ruang sosial belum sepenuhnya mampu menciptakan lingkungan yang aman dan setara bagi seluruh peserta didik. Karena itu, penguatan budaya inklusif perlu dilakukan secara sistemik melalui pendidikan, pelatihan, dan perubahan paradigma masyarakat.

DAFTAR PUSTAKA

Agustaria, R., Lingga, Y., Sitorus, A. M., Silalahi, S. H., & Ritonga, R. (2025). Peran dan Tantangan Guru dalam Pendidikan Inklusi. *Morfologi: Jurnal Ilmu Pendidikan, Bahasa, Sastra dan Budaya*, *3*(4). https://doi.org/10.61132/morfologi.v3i4.1956

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Vol. 4). Sage Publications.

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

Goffman, E. (1964). Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. *Social Forces*, *43*(1), 127–128. https://doi.org/10.1093/sf/43.1.127

Habibulloh, M. I., Suryanto, E., & Wijayanti, K. D. (2022). Analisis Kesulitan Belajar Siswa Berkebutuhan Khusus Materi Memahami Cerita Ramayana Resi Jatayu Melalui Model Pembelajaran Online. *Sabdasastra : Jurnal Pendidikan Bahasa Jawa*, *6*(2), Article 2. https://doi.org/10.20961/sabpbj.v6i2.65696

Jogja/Redaksi, S. S. (2015, May 30). *SEKOLAH TOLAK SISWA: Siswa Tuna Rungu Ditolak Sekolah, Orang Tua Lapor*. Espos Indonesia. https://regional.espos.id/sekolah-tolak-siswa-siswa-tuna-rungu-ditolak-sekolah-orang-tua-lapor-609592

Kostan, H. & Irwanto. (2017). Representasi Sosial Mengenai Siswa dengan Disabilitas pada Siswa Non-Disabilitas SMP Inklusi di DKI Jakarta. *Indonesian Journal of Disability Studies*, *4*(2), 153–164. https://doi.org/10.21776/ub.ijds.2017.4.2.8

Melinda, R., Suriansyah, A., & Refianti, W. R. (2025). Pendidikan Inklusif: Tantangan dan Peluang dalam Implementasinya di Indonesia. *Harmoni Pendidikan : Jurnal Ilmu Pendidikan*, *2*(1), 337–343. https://doi.org/10.62383/hardik.v2i1.1096

Munir, I. M. (2025). Dinamika Kebijakan Pendidikan Inklusif di Indonesia: Analisis Bibliometrik Literatur. *Khazanah Akademia*, *9*(01), Article 01. https://doi.org/10.52434/jurnalkhazanahakademia.v9i01.465

Mustikaweni, M. C. T., Attalina, S. N. C., & Hamiddaturohmah, H. (2025). Analisis Penerapan Hidden Curriculum dalam Mewujudkan Kebhinekaan Global di Sekolah Dasar. *JURNAL JENDELA PENDIDIKAN*, *5*(01), 192–203. https://doi.org/10.57008/jjp.v5i01.1210

Nada, R. K. (2022). Studi Analisis Kompetensi Guru dalam Pelaksanaan Pembelajaran di Kelas Inklusi SD Internasional Islamic School Yogyakarta. *Jurnal Kajian Kritis Pendidikan Islam dan Manajemen Pendidikan Dasar*, *5*(1). Homepage: https://ejournal.stainupwr.ac.id/

Nur, A. (2024, June 29). *Salah Satu Sekolah Dasar di Kota Malang Diduga Tolak Anak Berkebutuhan Khusus | Reportase Malang*. Reportasemalang. https://reportasemalang.com/salah-satu-sekolah-dasar-di-kota-malang-diduga-tolak-anak-berkebutuhan-khusus/

Nuriza, K. I. (2023). Interaksi Sosial antara Siswa Reguler dengan Berkebutuhan Khusus dalam Meningkatkan Motivasi Belajar (Studi Kasus di MIT Ar-Roihan Lawang – Malang). *EBTIDA': Jurnal Pendidikan Dasar Islam*, *3*(2).

Raodatuljanah, Devina, K., Setiawansyah, P. S., & Maulida, A. S. (2024). Representasi Isu Disabilitas di Media Daring. *Jurnal Pena Ilmiah*, *6*(2). https://doi.org/10.17509/jpi.v6i2.72373

Salma, N. D., Martono, N., & Primadata, A. P. (2024). Hubungan Persepsi Siswa Non-ABK mengenai Siswa ABK dengan Penerimaan Sosial Siswa Non-ABK terhadap Siswa ABK. *Jurnal Penelitian Inovatif*, *4*(4), Article 4. https://doi.org/10.54082/jupin.507

Sari, E. M., & Andriani, O. (2024). Stigma Masyarakat Terhadap Anak Berkebutuhan Khusus Di Sekolah Umum. *Jurnal Nakula : Pusat Ilmu Pendidikan, Bahasa dan Ilmu Sosial*, *2*(2), 62–67. https://doi.org/10.61132/nakula.v2i2.551

SPPPI. (2021). *Data Sebaran Satuan Pendidikan Penyelenggara Pendidikan Inklusif (SPPPI) Jenjang SD*. ditpsd.kemdikbud.go.id. https://ditpsd.kemdikbud.go.id/artikel/detail/162.120.184.27/artikel/detail/data-sebaran-satuan-pendidikan-penyelenggara-pendidikan-inklusif-spppi-jenjang-sd

Suandi, M. P., Nurfaeda, P., & Widodasih, R. R. W. K. (2023). Implementasi Pendidikan Inklusif di Sekolah Dasar Nasional Amanah Bangsa. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, *7*.

UNESCO. (2022, April 21). *Inclusion and education | Global Education Monitoring Report*. https://www.unesco.org/gem-report/en/inclusion

Wulandari, P., Safitri, D., & Sujarwo. (2024). Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif dan Kaitannya dengan Interaksi Sosial Siswa Berkebutuhan Khusus. *Jurnal Intelek Dan Cendikiawan Nusantara*, *1*(2), Article 2.

Yusliwidaka, A., Hakim, S., & Purnomo, B. D. (2025). Analisis Kebijakan Pendidikan Inklusif dalam Mewujudkan Perlindungan Hak Penyandang Disabilitas di Kabupaten Magelang: Studi Kasus di SD Terpadu Ma'arif Gunungpring, Kabupaten Magelang. *Indonesian Research Journal on Education*, *5*(3), Article 3. https://doi.org/10.31004/irje.v5i3.2702

Zed, M. (2004). *Metode Penelitian Kepustakaan* (1st ed.). Yayasan Obor Indonesia. https://simpus.mkri.id/opac/detail-opac?id=6906