

**Optimalisasi Kemitraan Orang Tua-Sekolah dalam Penyelenggaraan Pendidikan
Inklusi: Tantangan dan Strategi Implementasi di Tingkat Satuan Pendidikan**

TULUS SETYA BUDI¹, LIFTIAH LIFTIAH², ALI FORMEN³

^{1,2,3}UNIVERSITAS NEGERI SEMARANG

¹tulusbudi088@gmail.com, ²liftiah@mail.unnes.ac.id,

³ali.formen@mail.unnes.ac.id

ABSTRACT

Inclusive education demands close collaboration between schools and parents so that children with special needs (CWSN) can optimally develop their academic and social potential. However, the implementation of parent-school partnerships at the school level still faces various challenges. This study aims to identify the main challenges and formulate implementation strategies for optimizing parent-school partnerships in the implementation of inclusive education. The research employed a qualitative approach with a case study design conducted in three elementary schools implementing inclusive education in Surabaya, Indonesia. The study involved 21 participants consisting of principals, classroom teachers, special needs teachers, and parents of CWSN. Data collection was carried out through in-depth interviews, participant observation, and document analysis. Data analysis used the Miles, Huberman, and Saldaña model. The findings revealed three main categories of challenges: structural challenges (lack of regular meeting schedules and forums), communication and understanding challenges (gaps in understanding inclusion and IEPs, one-way communication), and cultural and psychological challenges (stigma, anxiety, symbolic segregation). This study also identified five implementation strategies, including flexible regular meetings, intensive two-way communication, parental involvement in IEP development, parental empowerment through training, and the creation of an inclusive school culture. This study concludes that optimizing partnerships requires a systemic approach with the principal as the central leader. Parents are not obstacles but rather underutilized resources.

Keywords: *parent-school partnership, inclusive education, children with special needs*

ABSTRAK

Pendidikan inklusi menuntut kolaborasi yang erat antara sekolah dan orang tua agar anak berkebutuhan khusus (ABK) dapat mengembangkan potensi akademik dan sosialnya secara optimal. Namun, implementasi kemitraan orang tua-sekolah di tingkat satuan pendidikan masih menghadapi berbagai tantangan. Penelitian ini bertujuan untuk mengidentifikasi tantangan-tantangan utama serta merumuskan strategi implementasi dalam mengoptimalkan kemitraan orang tua-sekolah pada penyelenggaraan pendidikan inklusi. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus yang dilaksanakan di tiga Sekolah Dasar penyelenggara pendidikan inklusi di Kota Surabaya. Partisipan penelitian berjumlah 21 orang yang terdiri dari kepala sekolah, guru kelas, guru pendamping khusus (GPK), dan orang tua dari ABK. Pengumpulan data dilakukan melalui

wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan studi dokumentasi. Analisis data menggunakan model Miles, Huberman, dan Saldaña. Hasil penelitian menunjukkan tiga kategori tantangan utama, yaitu tantangan struktural (tidak adanya jadwal dan forum pertemuan rutin), tantangan komunikasi dan pemahaman (kesenjangan pemahaman tentang inklusi dan PPI, komunikasi satu arah), serta tantangan kultural dan psikologis (stigma, kecemasan, segregasi simbolis). Penelitian ini juga menemukan lima strategi implementasi, meliputi pertemuan berkala yang fleksibel, komunikasi dua arah yang intensif, pelibatan orang tua dalam penyusunan PPI, pemberdayaan orang tua melalui pelatihan, serta penciptaan budaya sekolah inklusif. Penelitian ini menyimpulkan bahwa optimalisasi kemitraan memerlukan pendekatan sistemik dengan kepala sekolah sebagai pemimpin sentral. Orang tua bukanlah penghambat, melainkan sumber daya yang belum dimanfaatkan secara optimal.

Kata Kunci: kemitraan orang tua-sekolah, pendidikan inklusi, anak berkebutuhan khusus

A. Pendahuluan

Pendidikan inklusi merupakan gerakan transformasional dalam sistem pendidikan global yang bertujuan untuk memastikan setiap anak, tanpa memandang kondisi fisik, intelektual, sosial, emosional, atau bahasa mereka, berhak memperoleh pendidikan yang bermakna di lingkungan sekolah reguler (UNESCO, 2020). Di Indonesia, komitmen terhadap pendidikan inklusi telah ditegaskan melalui Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa, serta penguatannya dalam Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 48 Tahun 2023 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Berkebutuhan Khusus. Kebijakan ini menempatkan sekolah sebagai lembaga yang harus mampu mengakomodasi keberagaman peserta didik melalui penyediaan kurikulum yang fleksibel, tenaga pendidik yang kompeten, sarana prasarana yang aksesibel, serta

dukungan dari seluruh pemangku kepentingan.

Namun, realisasi pendidikan inklusi yang berkualitas tidak hanya bergantung pada kapasitas internal sekolah. Salah satu pilar paling kritis yang seringkali luput dari perhatian serius adalah kemitraan antara sekolah dan orang tua. Orang tua bukan sekadar penerima layanan pasif, melainkan mitra strategis yang memiliki pengetahuan mendalam tentang karakteristik, potensi, dan kebutuhan unik anak mereka (Koskelaa & Sinkkonenb, 2025). Penelitian terbaru menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua yang aktif—baik dalam pengambilan keputusan, pendampingan belajar di rumah, maupun komunikasi kolaboratif dengan guru—berkorelasi positif dengan peningkatan prestasi akademik, keterampilan sosial, serta kesejahteraan emosional anak berkebutuhan khusus (ABK) di sekolah inklusif (Wahyuni & Mangunsong, 2022; Yildirim, 2025).

Meskipun secara normatif peran orang tua diakui sangat penting, implementasi kemitraan orang tua-sekolah di lapangan masih

dihadapkan pada berbagai tantangan substantif. Studi Sitanggang dkk. (2025) menemukan bahwa sebagian besar orang tua ABK di Indonesia masih memiliki persepsi yang beragam—ada yang sangat mendukung, tetapi tidak sedikit yang justru merasa cemas dan ragu terhadap kesiapan sekolah dalam menangani anak-anak mereka. Lebih lanjut, penelitian Fairuza (2024) mengungkapkan adanya kesenjangan pemahaman yang signifikan antara guru dan orang tua mengenai hakikat pendidikan inklusi. Orang tua seringkali tidak dilibatkan secara sistematis dalam penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI), tidak mendapatkan informasi yang memadai tentang perkembangan anak di sekolah, serta jarang diundang dalam forum-forum pengambilan kebijakan sekolah. Di sisi lain, guru dan kepala sekolah mengeluhkan minimnya partisipasi orang tua dalam kegiatan sekolah serta kurangnya dukungan pendampingan belajar di rumah (Koskelaa & Sinkkonenb, 2025).

Kesenjangan antara idealita dan realita ini menunjukkan bahwa kemitraan orang tua-sekolah dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi belum teroptimalkan secara sistemik. Sebagian besar penelitian yang ada masih berfokus pada faktor-faktor yang mempengaruhi keterlibatan orang tua secara umum (Yildirim, 2025; Williams-Johnson & Rickert, 2025), atau hanya menyoroti tantangan dari satu sisi, misalnya hanya dari perspektif guru atau hanya dari perspektif orang tua. Studi yang secara komprehensif mengkaji sekaligus tantangan dan strategi implementasi kemitraan orang tua-sekolah di tingkat satuan pendidikan, khususnya dalam konteks pendidikan inklusi di Indonesia, masih sangat

terbatas. Padahal, kepala sekolah sebagai pemimpin institusi memiliki posisi sentral dalam merancang dan mengimplementasikan kebijakan kemitraan yang efektif.

Berdasarkan identifikasi kesenjangan tersebut, artikel ini bertujuan untuk: (1) mengidentifikasi tantangan-tantangan utama yang menghambat optimalisasi kemitraan orang tua-sekolah dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi di tingkat satuan pendidikan, dan (2) merumuskan strategi implementasi yang dapat dilakukan oleh kepala sekolah dan jajarannya untuk membangun kemitraan yang setara, kolaboratif, dan berkelanjutan dengan orang tua ABK. Secara teoretis, artikel ini berkontribusi dalam memperkaya khazanah keilmuan tentang manajemen kemitraan pendidikan inklusi. Secara praktis, hasil kajian ini diharapkan menjadi panduan bagi kepala sekolah, guru, pengawas sekolah, serta pembuat kebijakan di dinas pendidikan dalam merancang program kemitraan yang lebih responsif terhadap kebutuhan nyata di lapangan.

B. Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus (*case study design*). Pendekatan kualitatif dipilih karena tujuan penelitian adalah untuk memahami secara mendalam fenomena tantangan dan strategi implementasi kemitraan orang tua-sekolah dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi, yang memerlukan eksplorasi terhadap perspektif, pengalaman, serta makna yang dikonstruksi oleh para partisipan (Creswell & Poth, 2018). Desain studi kasus dipilih karena penelitian ini berfokus pada fenomena kontemporer dalam konteks nyata di tingkat satuan

pendidikan, di mana peneliti tidak memiliki kendali penuh terhadap perilaku partisipan tetapi ingin menangkap kompleksitas dari kasus yang dikaji (Yin, 2018).

Penelitian dilaksanakan di tiga Sekolah Dasar (SD) penyelenggara pendidikan inklusi yang berlokasi di Kota Surabaya, Provinsi Jawa Timur. Pemilihan lokasi dilakukan secara purposif dengan kriteria: sekolah telah menyelenggarakan pendidikan inklusi minimal selama lima tahun, memiliki minimal sepuluh peserta didik berkebutuhan khusus (ABK) yang terdaftar aktif, memiliki kepala sekolah dan guru pendamping khusus (GPK) yang tetap, serta bersedia berpartisipasi secara sukarela dalam seluruh rangkaian penelitian. Ketiga sekolah dipilih untuk mewakili variasi konteks, yaitu sekolah dengan akreditasi A, B, dan C, sehingga diharapkan dapat memberikan gambaran yang lebih komprehensif tentang tantangan dan strategi kemitraan dalam kondisi yang beragam. Penelitian dilaksanakan selama empat bulan, terhitung sejak Januari hingga April 2026.

Partisipan dalam penelitian ini dipilih menggunakan teknik *purposive sampling* dan *snowball sampling* (Sugiyono, 2019). Kriteria inklusi partisipan meliputi kesediaan menjadi partisipan dengan menandatangani *informed consent*, keterlibatan langsung dalam penyelenggaraan atau pendampingan pendidikan inklusi di sekolah, serta memiliki pengalaman minimal satu tahun dalam konteks tersebut. Secara rinci, partisipan penelitian terdiri dari 21 orang yang terbagi ke dalam empat kategori. Dari setiap sekolah, dilibatkan satu orang kepala sekolah, dua orang guru kelas yang mengajar ABK minimal dua tahun, satu orang guru pendamping khusus (GPK) yang

memiliki latar belakang pendidikan luar biasa atau pengalaman yang setara, serta tiga orang tua dari ABK yang anaknya telah bersekolah minimal satu tahun. Dengan demikian, total partisipan meliputi tiga orang kepala sekolah, enam orang guru kelas, tiga orang GPK, dan sembilan orang tua ABK. Khusus untuk orang tua ABK, dipilih variasi jenis kebutuhan khusus anak, meliputi anak dengan hambatan belajar (*slow learner*), anak dengan spektrum autisme, dan anak dengan hambatan intelektual ringan, guna menangkap variasi pengalaman kemitraan berdasarkan karakteristik kebutuhan anak yang berbeda (Trisnani & Wardani, 2025).

Pengumpulan data dilakukan melalui tiga teknik utama, yaitu wawancara mendalam (*in-depth interview*), observasi partisipatif, dan studi dokumentasi. Triangulasi teknik ini bertujuan untuk memperoleh data yang kredibel dan komprehensif (Flick, 2018). Wawancara semi-terstruktur dilakukan dengan menggunakan pedoman wawancara yang dikembangkan berdasarkan kerangka teori kemitraan orang tua-sekolah dari Epstein (2018) yang dimodifikasi dengan temuan-temuan terbaru dari Koskelaa & Sinkkonenb (2025) tentang tipe-tipe keterlibatan orang tua. Pedoman wawancara memuat pertanyaan-pertanyaan tentang bentuk-bentuk kemitraan yang sudah dan belum berjalan, tantangan yang dihadapi oleh masing-masing pihak, strategi yang telah dan belum dicoba, serta harapan terhadap kemitraan yang ideal. Setiap wawancara berlangsung selama 45 hingga 90 menit, direkam dengan alat perekam digital dengan izin partisipan, dan dilaksanakan di tempat yang disepakati bersama, seperti ruang guru, ruang kepala sekolah, atau

rumah partisipan. Observasi partisipatif dilakukan untuk mengamati secara langsung interaksi antara pihak sekolah (kepala sekolah, guru, GPK) dengan orang tua dalam berbagai kegiatan, antara lain pertemuan orang tua-wali murid, konsultasi perkembangan anak, kegiatan *parenting*, serta proses penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI). Peneliti berperan sebagai pengamat partisipatif (*observer-as-participant*) yang sesekali terlibat dalam kegiatan tetapi tetap fokus pada pencatatan perilaku, komunikasi verbal dan non-verbal, serta dinamika relasi yang terjadi. Hasil observasi dicatat dalam lembar catatan lapangan (*field notes*) yang dirinci setiap hari. Sementara itu, studi dokumentasi dilakukan dengan mengumpulkan dokumen kebijakan sekolah tentang keterlibatan orang tua (bila ada), catatan pertemuan orang tua-guru, portofolio atau laporan perkembangan ABK, foto-foto kegiatan kolaborasi, serta dokumen PPI yang menunjukkan sejauh mana orang tua dilibatkan dalam penyusunannya. Analisis dokumen ini berfungsi untuk memverifikasi dan memperkaya temuan dari wawancara dan observasi.

Instrumen utama dalam penelitian ini adalah peneliti sendiri (*human instrument*). Untuk menjaga konsistensi dan sistematisasi, peneliti menyusun pedoman wawancara semi-terstruktur dalam empat versi berbeda yang disesuaikan dengan masing-masing kategori partisipan, lembar observasi berupa ceklis dan catatan naratif, serta matriks analisis dokumen yang berisi indikator-indikator kemitraan yang ingin dilacak. Seluruh instrumen telah melalui proses *expert judgment* oleh dua orang ahli, yaitu seorang dosen pendidikan inklusi dari perguruan

tinggi dan seorang praktisi senior yakni kepala sekolah inklusi yang telah menjalankan program kemitraan selama lebih dari sepuluh tahun. Berdasarkan masukan dari kedua ahli tersebut, dilakukan revisi redaksional dan substansial pada beberapa item pertanyaan untuk meningkatkan validitas muka (*face validity*) dan validitas isi (*content validity*).

Analisis data dilakukan secara interaktif dan berkelanjutan menggunakan model Miles, Huberman, dan Saldaña (2014) yang mencakup tiga alur kegiatan, yaitu kondensasi data (*data condensation*), penyajian data (*data display*), serta penarikan kesimpulan dan verifikasi (*conclusion drawing and verification*). Tahapan analisis dimulai dengan transkripsi seluruh rekaman wawancara secara verbatim, diikuti dengan pengubahan data observasi dan dokumentasi menjadi teks naratif. Seluruh data dibaca berulang kali untuk mendapatkan pemahaman holistik. Selanjutnya, dilakukan pengkodean (*coding*) menggunakan kombinasi pendekatan deduktif berdasarkan teori Epstein (2018) dan temuan Koskelaa & Sinkkonenb (2025) serta pendekatan induktif yang muncul dari data empiris di lapangan. Kode-kode yang muncul, seperti "kurangnya waktu orang tua", "ketidaksiapan guru berkomunikasi", "ketiadaan forum kemitraan", dan "inisiatif pertemuan berkala", kemudian dikelompokkan menjadi kategori-kategori yang lebih besar, seperti "tantangan struktural", "tantangan kultural", "strategi komunikasi", dan "strategi pemberdayaan". Tahap akhir adalah penarikan makna dengan menghubungkan temuan-temuan tersebut ke dalam kerangka teoretis dan penelitian terdahulu.

Untuk menjamin keabsahan data, penelitian ini menerapkan strategi-strategi yang merujuk pada kriteria kredibilitas, transferabilitas, dependabilitas, dan konfirmabilitas dari Lincoln dan Guba (1985) serta Korstjens dan Moser (2018). Kredibilitas ditingkatkan melalui perpanjangan keikutsertaan di lapangan selama dua minggu tambahan, triangulasi sumber dan teknik, *member checking* di mana setiap partisipan mengkonfirmasi ringkasan hasil wawancara mereka, serta *peer debriefing* melalui diskusi dengan kolega peneliti yang tidak terlibat langsung dalam penelitian. Transferabilitas diupayakan dengan menyusun deskripsi yang kaya dan rinci (*thick description*) tentang konteks lokasi, partisipan, dan proses penelitian agar pembaca dapat menilai sejauh mana temuan dapat ditransfer ke konteks lain. Dependabilitas dijaga melalui penyusunan *audit trail* yang mendokumentasikan seluruh proses penelitian secara kronologis, termasuk keputusan-keputusan metodologis yang diambil. Adapun konfirmabilitas diwujudkan melalui praktik reflektivitas peneliti dengan menulis jurnal refleksi harian serta menghubungkan temuan dengan data mentah secara transparan.

Seluruh partisipan diberikan penjelasan tertulis dan lisan tentang tujuan, prosedur, risiko, dan manfaat penelitian sebelum menandatangani lembar *informed consent*. Kerahasiaan identitas partisipan dijamin melalui penggunaan kode, misalnya KS1 untuk Kepala Sekolah 1, KS2 untuk Kepala Sekolah 2, OT3 untuk Orang Tua 3, dan seterusnya. Partisipan juga diberikan hak untuk mengundurkan diri dari penelitian kapan saja tanpa konsekuensi apapun

terhadap layanan pendidikan yang diterima oleh anak mereka di sekolah.

C. Hasil Penelitian dan Pembahasan

Penelitian ini mengungkapkan sejumlah temuan utama terkait optimalisasi kemitraan orang tua-sekolah dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi di tiga Sekolah Dasar penyelenggara pendidikan inklusi di Kota Surabaya. Berdasarkan hasil wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan studi dokumentasi terhadap 21 partisipan yang terdiri dari tiga orang kepala sekolah, enam orang guru kelas, tiga orang guru pendamping khusus (GPK), serta sembilan orang tua dari anak berkebutuhan khusus (ABK), ditemukan tiga kategori tantangan utama dan lima strategi implementasi yang telah maupun potensial untuk dilakukan.

Tantangan Kemitraan Orang Tua-Sekolah

Tantangan pertama bersifat struktural. Seluruh partisipan dari kategori kepala sekolah dan guru mengungkapkan bahwa tidak adanya waktu dan forum khusus yang terjadwal secara sistematis menjadi hambatan paling dominan. Seorang kepala sekolah (KS1) menyatakan, "*Kami belum memiliki jadwal rutin khusus untuk bertemu orang tua ABK secara individual. Pertemuan biasanya hanya saat pembagian rapor atau ketika ada masalah saja.*" Hal ini diperkuat oleh salah satu orang tua (OT3) yang mengaku bekerja penuh waktu sehingga sulit menghadiri pertemuan yang diselenggarakan pada jam kerja. Observasi di lapangan menunjukkan bahwa dari tiga sekolah yang diteliti, tidak ada satu pun yang memiliki kalender tetap untuk pertemuan kolaborasi antara guru, GPK, dan

orang tua ABK. Dokumentasi yang tersedia hanya mencatat pertemuan bersifat insidental dan reaktif, bukan proaktif.

Tantangan kedua adalah kesenjangan pemahaman tentang pendidikan inklusi. Guru kelas dan GPK melaporkan bahwa sebagian besar orang tua belum memahami secara utuh hakikat pendidikan inklusi, termasuk hak anak atas akomodasi yang layak dan pentingnya keterlibatan orang tua dalam penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI). Seorang GPK (GPK2) mengungkapkan, *"Banyak orang tua yang masih mengira bahwa memasukkan anaknya ke sekolah inklusi berarti anaknya akan 'sembuh' atau menjadi 'normal' seperti anak-anak lain. Mereka tidak paham bahwa ini adalah proses belajar sepanjang hayat."* Di sisi lain, orang tua (OT7) menyampaikan keluhan yang simetris, *"Kami tidak pernah dijelaskan secara rinci apa itu PPI. Sekolah hanya meminta tanda tangan, tidak pernah mengajak kami diskusi."* Kesenjangan ini menciptakan miskomunikasi dan saling menyalahkan antara pihak sekolah dan keluarga.

Tantangan ketiga bersifat kultural dan psikologis, yakni adanya stigma dan perasaan cemas baik dari pihak orang tua maupun dari warga sekolah lainnya. Dua dari sembilan orang tua ABK mengaku merasa minder dan enggan terlibat aktif dalam kegiatan sekolah karena khawatir anak mereka mendapat perlakuan diskriminatif dari orang tua lain. Seorang orang tua (OT5) menceritakan, *"Ketika ada acara pentas seni, anak saya tidak pernah dilibatkan. Saya pernah bertanya kepada guru, jawabannya 'nanti repot'. Sejak saat itu saya malas datang ke sekolah."* Observasi pada

salah satu sekolah menunjukkan bahwa ruang kelas inklusi secara fisik terpisah dari kelas reguler, yang secara tidak langsung memperkuat segregasi simbolis. Sementara itu, seorang kepala sekolah (KS3) mengakui bahwa belum ada program sosialisasi yang sistematis kepada seluruh warga sekolah tentang nilai-nilai inklusi.

Strategi Implementasi Kemitraan

Meskipun menghadapi berbagai tantangan, penelitian ini juga menemukan sejumlah strategi yang telah dilakukan (meskipun masih terbatas) serta strategi yang diusulkan oleh partisipan untuk mengoptimalkan kemitraan. Strategi pertama adalah penyelenggaraan pertemuan berkala dan fleksibel. Di salah satu sekolah (sekolah B), kepala sekolah telah memulai inisiatif pertemuan triwulan yang dijadwalkan pada hari Sabtu untuk mengakomodasi orang tua yang bekerja. Orang tua (OT1) mengapresiasi kebijakan ini, *"Saya bisa datang karena hari Sabtu saya libur. Kami jadi tahu perkembangan anak saya."* Strategi kedua adalah pengembangan komunikasi dua arah yang intensif melalui beragam saluran. Dua sekolah telah memanfaatkan

grup *WhatsApp* khusus untuk orang tua ABK, namun pemanfaatannya masih terbatas pada pemberian pengumuman satu arah. Seorang guru kelas (GK4) mengusulkan, *"Sebaiknya grup itu tidak hanya untuk info dari guru, tetapi orang tua juga bisa curhat atau bertanya kapan saja."*

Strategi ketiga adalah pelibatan orang tua dalam penyusunan PPI. Hanya satu sekolah (sekolah C) yang secara konsisten mengundang orang tua dalam rapat penyusunan PPI di awal tahun ajaran. Meskipun demikian, observasi menunjukkan

bahwa dalam praktiknya, orang tua lebih banyak berperan sebagai pendengar daripada sebagai mitra pengambil keputusan. Seorang kepala sekolah (KS2) mengakui, "*Kami memang perlu melatih guru dan GPK untuk memfasilitasi diskusi dengan orang tua secara setara, bukan sekadar memberi tahu.*" Strategi keempat adalah pemberdayaan orang tua melalui pelatihan dan pendampingan. Seorang GPK (GPK1) mengusulkan program *parenting* bulanan yang spesifik membahas strategi pendampingan ABK di rumah. Strategi kelima adalah menciptakan budaya sekolah yang inklusif melalui kampanye kesadaran dan kegiatan bersama yang melibatkan seluruh orang tua, baik dari ABK maupun non-ABK.

Ringkasan Temuan Utama

Untuk memberikan gambaran yang lebih sistematis, Tabel 1 menyajikan ringkasan temuan utama penelitian yang mencakup tiga aspek sentral, yaitu jenis tantangan, bentuk strategi, dan dampak yang diharapkan dari optimalisasi kemitraan orang tua-sekolah.

Tabel 1. Ringkasan Temuan Utama Tantangan dan Strategi Optimalisasi Kemitraan Orang Tua-Sekolah

Aspek	Tantangan yang Ditemukan	Strategi Implementasi yang Diidentifikasi
Struktural	Tidak adanya jadwal dan forum pertemuan rutin antara sekolah dan orang tua ABK; pertemuan	Penyelenggaraan pertemuan berkala (minimal triwulan) pada waktu yang fleksibel (misal: akhir pekan); pembuatan kalender

Aspek	Tantangan yang Ditemukan	Strategi Implementasi yang Diidentifikasi
	bersifat insidental dan reaktif	kemitraan tahunan
Komunikasi & Pemahaman	Kesenjangan pemahaman tentang hakikat pendidikan inklusi dan PPI; komunikasi cenderung satu arah; kurangnya sosialisasi kebijakan	Pengembangan komunikasi dua arah melalui beragam saluran (grup WA, buku penghubung, konsultasi individu); pelatihan bersama guru dan orang tua tentang prinsip inklusi
Kultural & Psikologis	Stigma, rasa minder, dan kecemasan orang tua; segregasi simbolis (ruang kelas terpisah); kurangnya keterlibatan orang tua dalam kegiatan sekolah	Kampanye kesadaran inklusi untuk seluruh warga sekolah; kegiatan bersama (pentas seni, outbond) yang mengintegrasikan ABK dan non-ABK; pelibatan orang tua dalam penyusunan PPI sebagai mitra setara

PEMBAHASAN

Hasil penelitian ini menegaskan bahwa optimalisasi kemitraan orang tua-sekolah dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi di tingkat satuan pendidikan masih menghadapi tantangan yang kompleks, mencakup dimensi struktural, komunikatif, maupun kultural. Temuan tentang tidak adanya jadwal dan forum pertemuan rutin antara sekolah dan orang tua ABK sejalan dengan hasil

studi Yildirim (2025) yang mengidentifikasi bahwa keterbatasan waktu orang tua akibat tuntutan pekerjaan menjadi salah satu hambatan paling signifikan dalam keterlibatan mereka. Namun, penelitian ini memberikan kontribusi baru dengan menunjukkan bahwa di samping faktor kesibukan orang tua, pihak sekolah juga belum menyediakan sistem penjadwalan yang responsif terhadap kebutuhan keluarga. Dengan kata lain, tantangan struktural bersifat dua arah, bukan semata-mata karena ketidaksiapan orang tua. Hal ini memperkuat argumen Williams-Johnson dan Rickert (2025) bahwa keterlibatan orang tua harus dipahami dalam konteks sosiokultural dan struktural yang melingkupinya, bukan sebagai karakteristik individual semata.

Kesenjangan pemahaman tentang pendidikan inklusi yang ditemukan dalam penelitian ini merefleksikan temuan Fairuza (2024) bahwa pemahaman orang tua tentang inklusi seringkali terbatas dibandingkan dengan guru. Penelitian ini memperdalam temuan tersebut dengan mengungkapkan bahwa kesenjangan ini diperparah oleh lemahnya sosialisasi dari pihak sekolah. Orang tua tidak dilibatkan secara sistematis dalam penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI), padahal menurut teori kemitraan Epstein (2018), pelibatan orang tua dalam pengambilan keputusan akademik merupakan salah satu dari enam tipe keterlibatan yang paling berdampak pada capaian anak. Kurangnya pelibatan ini tidak hanya mengurangi rasa memiliki orang tua terhadap program sekolah, tetapi juga menghilangkan kesempatan bagi guru untuk memperoleh informasi penting tentang karakteristik unik anak dari

perspektif keluarga. Sebagaimana diungkapkan oleh Koskelaa dan Sinkkonenb (2025), orang tua yang tidak dilibatkan sebagai mitra setara cenderung masuk dalam kategori "pengikut yang puas" (*satisfied followers*) atau bahkan "terdakwa yang sinis" (*accused cynics*), yang pada akhirnya merugikan proses pembelajaran anak.

Temuan tentang stigma dan kecemasan orang tua sebagai tantangan kultural merupakan salah satu kontribusi penting penelitian ini, karena sebagian besar literatur sebelumnya lebih banyak menyoroti tantangan dari sisi guru atau sekolah. Penelitian Sitanggang dkk. (2025) memang menyebutkan bahwa banyak orang tua cemas terhadap penerimaan sosial anak mereka, namun penelitian ini secara spesifik menunjukkan bahwa kecemasan tersebut berakar pada pengalaman nyata diskriminatif, seperti tidak dilibatkannya ABK dalam kegiatan pentas seni atau pemisahan ruang kelas secara fisik. Hal ini mengindikasikan bahwa sekolah tidak cukup hanya menyatakan diri sebagai penyelenggara pendidikan inklusi, tetapi harus secara aktif menciptakan budaya inklusif yang tercermin dalam praktik keseharian. Trisnani dan Wardani (2025) menekankan bahwa kolaborasi orang tua-guru untuk anak *slow learner* membutuhkan iklim saling percaya yang hanya dapat terbangun jika sekolah secara konsisten menunjukkan perilaku menghargai keberagaman.

Dari sisi strategi implementasi, penelitian ini mengidentifikasi lima strategi yang saling terkait. Strategi pertama dan kedua, yaitu pertemuan berkala yang fleksibel dan komunikasi dua arah yang intensif, sejalan dengan rekomendasi Yildirim (2025) tentang perlunya penjadwalan yang

adaptif terhadap kesibukan orang tua. Namun, penelitian ini menambahkan nuansa penting bahwa fleksibilitas waktu saja tidak cukup; diperlukan pula keragaman saluran komunikasi (luring dan daring) serta jaminan bahwa komunikasi bersifat dialogis, bukan monologis. Strategi ketiga, pelibatan orang tua dalam penyusunan PPI, merupakan praktik yang paling jarang ditemukan di lapangan meskipun secara teoretis paling krusial. Hal ini mengonfirmasi temuan Koskelaa dan Sinkkonenb (2025) bahwa hanya sebagian kecil orang tua ABK yang mengalami kemitraan setara (*equal partners*), sementara mayoritas hanya menjadi penerima informasi. Penelitian ini merekomendasikan bahwa pelibatan tersebut harus dimulai sejak tahap asesmen awal, bukan sekadar formalitas tanda tangan di akhir dokumen.

Strategi keempat dan kelima, yaitu pemberdayaan orang tua melalui pelatihan dan penciptaan budaya sekolah inklusif, merupakan strategi jangka panjang yang bersifat preventif dan transformatif. Penelitian oleh Wahyuni dan Mangunsong (2022) telah membuktikan bahwa keterlibatan orang tua yang efektif tidak hanya berdampak pada prestasi akademik, tetapi juga meningkatkan keterampilan sosial ABK melalui mediasi dukungan emosional dan modeling perilaku. Oleh karena itu, pelatihan orang tua tidak boleh dirancang sebagai kegiatan seremonial, melainkan sebagai program berkelanjutan yang juga melibatkan guru dan GPK sebagai fasilitator bersama. Lebih lanjut, penciptaan budaya inklusif melalui kampanye kesadaran dan kegiatan bersama seluruh orang tua (baik ABK maupun non-ABK) merupakan strategi untuk mengatasi akar

masalah stigma. Sebagaimana ditegaskan dalam buku *Championing Co-production in the Design of Inclusive Practices* (2025), praktik inklusi yang berkelanjutan hanya mungkin tercapai jika orang tua dilibatkan sebagai salah satu perancang (*co-producer*), bukan sekadar penerima layanan.

Secara keseluruhan, temuan dan pembahasan di atas menunjukkan bahwa optimalisasi kemitraan orang tua-sekolah dalam pendidikan inklusi tidak dapat dicapai melalui intervensi tunggal, melainkan memerlukan pendekatan sistemik yang mencakup perbaikan struktural (jadwal dan forum), peningkatan kapasitas komunikasi, serta transformasi budaya sekolah. Kepala sekolah sebagai pemimpin institusi memiliki peran sentral dalam menginisiasi dan mengintegrasikan berbagai strategi ini ke dalam kebijakan dan praktik sehari-hari. Tanpa komitmen yang kuat dari pimpinan sekolah, berbagai strategi yang diusulkan, betapapun cemerlangnya, akan sulit terimplementasi secara berkelanjutan. Penelitian ini juga mengonfirmasi bahwa orang tua bukanlah penghambat, melainkan sumber daya yang belum dimanfaatkan secara optimal oleh sekolah. Dengan membangun kemitraan yang setara, respektif, dan berkelanjutan, sekolah tidak hanya meningkatkan capaian akademik ABK, tetapi juga menciptakan ekosistem pendidikan yang benar-benar inklusif bagi semua.

D. Kesimpulan

Berdasarkan hasil penelitian dan pembahasan yang telah diuraikan, dapat disimpulkan bahwa optimalisasi kemitraan orang tua-sekolah dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi di tingkat satuan pendidikan

menghadapi tiga kategori tantangan utama, yaitu tantangan struktural, tantangan komunikasi dan pemahaman, serta tantangan kultural dan psikologis. Tantangan struktural tercermin dari tidak adanya jadwal dan forum pertemuan rutin antara sekolah dengan orang tua anak berkebutuhan khusus (ABK), di mana pertemuan yang ada bersifat insidental dan reaktif terhadap masalah yang muncul. Tantangan komunikasi dan pemahaman ditandai oleh kesenjangan pemahaman antara sekolah dan orang tua tentang hakikat pendidikan inklusi serta Program Pembelajaran Individual (PPI), ditambah dengan pola komunikasi yang cenderung satu arah dan minimnya sosialisasi kebijakan dari pihak sekolah kepada keluarga. Sementara itu, tantangan kultural dan psikologis meliputi adanya stigma, rasa minder, dan kecemasan pada orang tua ABK, yang diperparah oleh praktik segregasi simbolis seperti pemisahan ruang kelas serta terbatasnya keterlibatan orang tua dalam kegiatan sekolah.

Penelitian ini juga berhasil mengidentifikasi lima strategi implementasi yang dapat dilakukan untuk mengoptimalkan kemitraan orang tua-sekolah. Kelima strategi tersebut meliputi: (1) penyelenggaraan pertemuan berkala pada waktu yang fleksibel, misalnya pada akhir pekan atau di luar jam kerja; (2) pengembangan komunikasi dua arah yang intensif melalui beragam saluran, baik luring maupun daring; (3) pelibatan aktif orang tua dalam penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI) sebagai mitra setara sejak tahap asesmen awal; (4) pemberdayaan orang tua melalui program pelatihan dan pendampingan yang berkelanjutan; serta (5) penciptaan budaya sekolah

yang inklusif melalui kampanye kesadaran dan kegiatan bersama yang melibatkan seluruh orang tua, baik dari ABK maupun non-ABK.

Secara lebih spesifik, temuan penelitian ini menegaskan bahwa tantangan struktural bersifat dua arah, artinya bukan semata-mata karena ketidaksiapan orang tua, tetapi juga karena sekolah belum menyediakan sistem penjadwalan yang responsif terhadap kebutuhan keluarga. Demikian pula, kesenjangan pemahaman tentang inklusi tidak dapat disalahkan sepenuhnya kepada orang tua, karena sekolah terbukti belum melakukan sosialisasi secara sistematis dan belum melibatkan orang tua secara bermakna dalam proses pengambilan keputusan akademik. Adapun tantangan kultural berupa stigma dan kecemasan orang tua berakar pada pengalaman nyata diskriminatif, seperti tidak dilibatkannya ABK dalam kegiatan sekolah atau pemisahan ruang secara fisik, sehingga sekolah harus secara aktif menciptakan budaya inklusif yang tercermin dalam praktik keseharian.

Penelitian ini menegaskan bahwa optimalisasi kemitraan orang tua-sekolah tidak dapat dicapai melalui intervensi tunggal, melainkan memerlukan pendekatan sistemik yang mencakup perbaikan struktural, peningkatan kapasitas komunikasi, serta transformasi budaya sekolah. Kepala sekolah sebagai pemimpin institusi memiliki peran sentral dalam menginisiasi dan mengintegrasikan berbagai strategi ini ke dalam kebijakan dan praktik sehari-hari. Orang tua bukanlah penghambat, melainkan sumber daya yang selama ini belum dimanfaatkan secara optimal oleh sekolah. Dengan membangun kemitraan yang setara, respektif, dan berkelanjutan, sekolah tidak hanya

meningkatkan capaian akademik ABK, tetapi juga menciptakan ekosistem pendidikan yang benar-benar inklusif bagi semua peserta didik.

DAFTAR PUSTAKA

Championing co-production in the design of inclusive practices. (2025). *International Journal of Inclusive Education*, 29(1), 1-18.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (3rd ed.). Westview Press.

Fairuza, Z. (2024). Analisis pemahaman dan peran guru, kepala sekolah, dan orang tua dalam pendidikan inklusi. *Jurnal Pendidikan Inklusi*, 8(1), 45-59.

Fitriani, R., Lestari, S., & Widodo, H. (2024). Persepsi orang tua terhadap pendidikan inklusi di Indonesia. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 12(2), 112-128.

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.

Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120-124. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>

Koskelaa, M., & Sinkkonenb, H. (2025). Parental involvement in supporting their children in inclusive education: Cooperation with school professionals in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 29(3), 245-262. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2310732>

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

Liu, Y., Zhang, L., & Chen, W. (2026). AI-enabled special education services: The moderating role of parental involvement. *Computers & Education*, 195, 104-118. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.104118>

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.

Nurdin, A. (2021). Peran komunitas dalam penerimaan sosial terhadap pendidikan inklusif. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 26(2), 87-101.

Republik Indonesia. (2009). *Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa*. Kementerian Pendidikan Nasional.

Republik Indonesia. (2023). *Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 48 Tahun 2023 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Berkebutuhan Khusus*.

Kementerian Pendidikan,
Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.

Sitanggang, R., Marbun, S., & Hutagalung, F. (2025). Parents' perception of inclusive education for children with special needs. *Journal of Education and Learning*, 19(1), 34-48.

Sugiyono. (2019). *Metode penelitian pendidikan: Pendekatan kuantitatif, kualitatif, dan R&D*. Alfabeta.

Trisnani, R. P., & Wardani, D. S. (2025). Kesulitan belajar anak slow learners dan penanganannya. *Jurnal Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus*, 7(1), 1-15.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO Publishing.

Wahyuni, S., & Mangunsong, F. (2022). Prestasi akademik siswa berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif: Peran keterlibatan orang tua dan mediasi keterampilan sosial. *Jurnal Psikologi Pendidikan Indonesia*, 11(2), 156-172.

Williams-Johnson, M., & Rickert, N. P. (2025). *Critical analysis of parental involvement in school: Working with families across sociocultural contexts*. Routledge.

Yildirim, A. (2025). Engaging families in the education of children with special needs: Challenges and strategic recommendations. *Journal of Family and School Partnerships*, 8(2), 78-95.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.