



---

## Pendidikan Inklusif: Studi Penegasan Status Anak Binaan Sebagai Anak Berkebutuhan Khusus

Syahezi Syam<sup>1</sup>, Herry Fernandes Butar Butar<sup>2</sup>

Politeknik Pengayoman Indonesia

Email Korespondensi: [ssyahezi@gmail.com](mailto:ssyahezi@gmail.com)<sup>1</sup>, [herryfbutar2@gmail.com](mailto:herryfbutar2@gmail.com)<sup>2</sup>

---

Article received: 15 September 2025, Review process: 25 September 2025

Article Accepted: 10 Oktober 2025, Article published: 07 November 2025

---

### ABSTRACT

*This study aims to affirm the status of Juvenile Inmates in the Special Development Institution for Children (LPKA) as part of Children with Special Needs (CSN) within the perspective of inclusive education. The background stems from the fact that Juvenile Inmates often experience multiple vulnerabilities, including social, economic, psychological, and cultural factors that hinder their access to and participation in education. The research employs a qualitative method through an in-depth literature review of national legislation, international legal instruments, documents from international organizations, and related academic studies. The findings indicate that although national regulations have not explicitly classified Juvenile Inmates as CSN, substantively they meet the characteristics consistent with international definitions. LPKAs in various regions of Indonesia have adopted education in line with inclusive standards, although they still face numerous challenges. This study recommends the formal recognition of Juvenile Inmates as CSN in education policy to ensure the fulfillment of equitable, adaptive, and transformative learning rights in support of their rehabilitation and social reintegration.*

**Keywords:** *Inclusive Education, Juvenile Inmates, Children With Special Needs*

### ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan menegaskan status Anak Binaan di Lembaga Pembinaan Khusus Anak sebagai bagian dari Anak Berkebutuhan Khusus dalam perspektif pendidikan inklusif. Latar belakangnya berangkat dari fakta bahwa Anak Binaan sering mengalami kerentanan berlapis meliputi faktor sosial, ekonomi, psikologis, dan kultural yang menghambat akses dan partisipasi pendidikan mereka. Penelitian menggunakan metode kualitatif dengan studi literatur mendalam terhadap peraturan perundang-undangan nasional, instrumen hukum internasional, dokumen organisasi internasional, serta kajian akademik terkait. Hasil kajian menunjukkan bahwa meskipun regulasi nasional belum secara eksplisit memasukkan Anak Binaan sebagai ABK, secara substantif mereka memenuhi karakteristik yang sejalan dengan definisi internasional. LPKA di berbagai daerah di Indonesia telah mengadopsi pendidikan sesuai standar inklusif meskipun masih menghadapi berbagai kendala. Penelitian ini merekomendasikan pengakuan formal Anak Binaan sebagai ABK dalam kebijakan pendidikan untuk memastikan pemenuhan hak belajar yang setara, adaptif, dan transformatif demi mendukung rehabilitasi serta reintegrasi sosial mereka.

**Kata Kunci:** *Pendidikan Inklusif, Anak Binaan LPKA, Anak Berkebutuhan Khusus*

## PENDAHULUAN

Pendidikan diakui secara universal sebagai hak asasi manusia fundamental bagi setiap individu, tanpa terkecuali. Prinsip dasar ini diabadikan dalam berbagai instrumen hukum nasional dan internasional, menekankan keharusan untuk menyediakan akses yang adil terhadap pendidikan berkualitas bagi seluruh warga negara. Bagi anak-anak, hak ini sangat penting karena menjadi fondasi bagi perkembangan holistik dan partisipasi mereka di masa depan dalam masyarakat. Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional dan Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009 secara eksplisit menetapkan pendidikan sebagai hak dasar bagi semua, termasuk Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) (Khairuddin, 2020).

Anak Berkebutuhan Khusus di Indonesia sering kali masih diklasifikasikan sebagai anak dengan penyandang disabilitas. Disabilitas yang dikategorikan ke dalam jenis tertentu, seperti tunanetra (gangguan penglihatan), tunarungu (gangguan pendengaran), tunagrahita (gangguan mental), tunadaksa (cacat fisik), tunalaras (gangguan emosional atau perilaku), tunaganda (disabilitas ganda), kategori tersebut yang hanya mendapatkan banyak perhatian oleh masyarakat luas. Padahal dalam pemahaman yang tercermin dalam kerangka yuridis dan riset internasional, kekhususan terhadap pemberian layanan berupa salah satunya pendidikan dapat diterima oleh semua kalangan anak yang mengalami kesulitan ekonomi, sosial, stigmanisasi, *labelling*, korban bencana alam, anak adat suku tertentu, wilayah 3T, dan sebagainya. Layanan pendidikan yang diberikan untuk semua kalangan dalam kategori tersebut dipenuhi secara adil, merata, dan memiliki unsur keragaman sehingga diartikan sebagai pendidikan secara inklusif (Hafiz, 2017).

Konsep pendidikan inklusif telah berkembang untuk mengatasi beragam kebutuhan semua peserta didik, melampaui kategori disabilitas untuk mencakup kelompok yang sering terpinggirkan atau tereliminasi. Ini termasuk anak-anak yang terkena dampak konflik, kemiskinan, pengucilan sosial, dan mereka yang memiliki kebutuhan belajar khusus (Dea Mustika et al., 2023). Tidak terkecuali dalam hal ini termasuk anak yang berhadapan dengan hukum, khususnya mereka yang dirampas kebebasannya di Lembaga Pembinaan Khusus Anak (LPKA), merupakan populasi yang sangat rentan yang hak-hak pendidikannya sering menghadapi tantangan stigmanisasi dan *labelling*. Selain itu, Anak Binaan di LPKA sering kali berasal dari latar belakang sosial-ekonomi yang kurang beruntung, disertai dengan riwayat trauma, masalah kesehatan mental, dan kesulitan sosial. Di beberapa LPKA juga masih terdapat Anak Binaan penyandang disabilitas sehingga menunjukkan kerentanan yang berlapis dan saling terkait. Oleh karenanya, pemenuhan layanan pendidikan di LPKA haruslah diberikan secara kompleks dan terkhusus.

Pendidikan inklusif secara global diakui sebagai pendekatan pedagogis yang paling efektif menciptakan komunitas yang ramah, dan mencapai hasil pendidikan berkualitas tinggi untuk semua, sehingga mendorong masyarakat yang lebih adil. Sejarah kebijakan pendidikan yang inklusif merupakan hasil dari upaya bersama komunitas internasional untuk menjamin bahwa semua anak berhak atas

---

pendidikan yang berkualitas tinggi dan bebas diskriminasi. Penelitian ini dilakukan guna memberikan penegasan terhadap pengakuan status Anak Binaan di LPKA sebagai kategori Anak Berkebutuhan Khusus sehingga dapat dijadikan perbandingan perspektif di Indonesia dan dunia internasional dalam penentuan kelayakan kategori siswa penerima pendidikan secara inklusif (Susanto, 2022).

## METODE

Metode penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan teknik studi literatur yang mendalam. Studi literatur yang dilakukan melibatkan berbagai sumber terpercaya seperti buku yang relevan, artikel jurnal ilmiah baik lokal maupun internasional, dokumen dan pedoman dari organisasi internasional serta beberapa regulasi dan kebijakan berupa undang-undang, peraturan pemerintah yang terkait dengan topik penelitian.

## HASIL DAN PEMBAHASAN

### Definisi Anak Binaan

Anak didefinisikan sebagai setiap individu yang berusia kurang dari 18 tahun, dalam hal ini juga termasuk anak yang belum lahir, berdasarkan UU Nomor 35 Tahun 2014 tentang Perlindungan Anak. LPKA bertujuan untuk memberikan pembelajaran, keterampilan, pengembangan kepribadian, dan realisasi hak-hak lain yang dilindungi secara hukum. Hal tersebut bertujuan untuk membantu Anak Binaan beradaptasi dengan kehidupan komunitas yang tenang dan bermanfaat setelah mereka menyelesaikan masa pidananya (Aprianto et al., 2021).

Menurut UU Nomor 22 Tahun 2022 tentang Pemasasyarakatan, LPKA bertanggung jawab merencanakan dan melaksanakan program pembinaan yang komprehensif bagi Anak Binaan. Perlakuan terhadap Anak dalam pandangan pemasasyarakatan seharusnya didasarkan pada pemikiran tentang kepentingan terbaik anak dan harus mengutamakan pendekatan yang berfokus pada rehabilitasi, bukan hukuman semata. Anak yang terlibat dalam sistem peradilan pidana sering menghadapi prasangka dan stigma di lingkungan mereka. Anak yang melanggar hukum sering kali tidak dapat bersekolah. dan mengalami kesulitan untuk melanjutkan pendidikan setelah menjalani masa pidana mereka (Taufiqurrahman & Wibowo, 2021).

### Sejarah Pendidikan Inklusif

Gerakan pendidikan inklusif secara global berawal dari negara-negara Skandinavia (Denmark, Norwegia, Swedia) pada 1960-an. Negara-negara ini menjadi pelopor dalam mengembangkan pendekatan pendidikan yang terbuka terhadap keberagaman. Pada dekade yang sama, Amerika Serikat di bawah Presiden Kennedy mengirim pakar pendidikan ke Skandinavia untuk mempelajari konsep *mainstreaming* dan *Least Restrictive Environment*. Konsep tersebut kemudian diadaptasi dan menjadi dasar dalam kebijakan pendidikan di AS.

Pada 1980-an, Kanada mulai memperkenalkan dan mempraktikkan istilah "*inclusive education*" secara lebih luas. Konsep ini kemudian menyebar ke berbagai negara dan memperkuat wacana global tentang pentingnya pendidikan bagi semua

anak. Penggunaan istilah ini menandai pergeseran dari sistem seagregatif menuju pendekatan integratif.

Konvensi Hak Anak yang diadopsi pada 1989 memperkuat hak setiap anak untuk mendapatkan pendidikan tanpa diskriminasi (Nurusshobah, 2019). Konferensi Dunia Pendidikan untuk Semua (Jomtien, Thailand, 1990) melahirkan Deklarasi *Education for All* (EFA). Meskipun istilah "inklusi" belum disebutkan secara eksplisit, deklarasi ini menegaskan pendidikan sebagai hak asasi dan menyerukan pendidikan dasar berkualitas untuk semua (Hafiz, 2017).

Tahun 1991 menjadi titik penting bagi pendidikan inklusif. Inggris mengesahkan Education Act yang menandai peralihan dari model seagregatif ke sistem yang lebih integratif. Pada tahun yang sama, PBB membentuk kelompok kerja ahli yang menyusun standar kesetaraan bagi penyandang disabilitas. Hasilnya adalah *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities* yang diadopsi Majelis Umum PBB pada 1993 sebagai bentuk komitmen moral dan politik terhadap kesetaraan hak.

Pernyataan Salamanca (Spanyol, 1994) menjadi tonggak sejarah penting dalam pendidikan inklusif. Untuk pertama kalinya, istilah "pendidikan inklusif" digunakan secara resmi dalam dokumen kebijakan internasional. Pernyataan ini menegaskan bahwa integrasi anak penyandang disabilitas ke sekolah umum merupakan pendekatan paling efektif dalam melawan diskriminasi dan membangun masyarakat yang inklusif. UNESCO memainkan peran sentral dalam menyebarkan prinsip ini ke seluruh dunia (Edström et al., 2024).

Kerangka Aksi Dakar (Senegal, 2000) memperkuat komitmen global terhadap pendidikan inklusif. Dokumen ini menetapkan target pendidikan dasar universal pada 2015 dan menempatkan inklusi sebagai strategi utama mengatasi marginalisasi. Pendidikan inklusif dipandang sebagai sarana untuk menjamin semua anak memperoleh hak pendidikannya secara setara.

Pada 2006, Konvensi PBB tentang Hak-Hak Penyandang Disabilitas (CRPD) memperjelas hak atas pendidikan bagi penyandang disabilitas. Pasal 24 menegaskan kewajiban negara untuk menyediakan sistem pendidikan inklusif di semua jenjang. Negara juga harus memastikan akses yang setara serta dukungan yang memadai guna menunjang keberhasilan belajar peserta didik disabilitas.

Deklarasi Incheon dan Kerangka Aksi Pendidikan 2030 (Korea Selatan, 2015) memperluas cakupan inklusi ke dalam Agenda Pembangunan Berkelanjutan. Pendidikan inklusif diposisikan sebagai inti dari Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (SDG 4) yang menyerukan pendidikan berkualitas, merata, dan pembelajaran sepanjang hayat bagi semua. Komitmen ini menegaskan bahwa tidak boleh ada satu anak pun yang tertinggal dalam sistem pendidikan.

Laporan Pemantauan Pendidikan Global UNESCO (2020) memperkuat pemahaman tentang inklusi sebagai proses aktif. Pendidikan inklusif tidak hanya mengakomodasi perbedaan, tetapi juga menumbuhkan rasa memiliki dalam komunitas belajar (Zakaria, 2017). Inklusi ditampilkan sebagai pendekatan yang menghormati nilai dan potensi setiap individu serta menolak segala bentuk eksklusif berdasarkan ras, gender, disabilitas, kemiskinan, atau perbedaan lainnya.

Berbagai organisasi internasional telah memainkan peran yang sangat penting dalam mendorong dan membentuk arah pendidikan inklusif di seluruh dunia, dengan PBB, UNESCO, dan UNICEF sebagai aktor utama. Telah banyak produk yang dihasilkan melalui advokasi dan pembentukan kebijakan global misalnya saja Konvensi Hak Anak, Konvensi PBB tentang Hak-Hak Penyandang Disabilitas, dan berbagai kebijakan lainnya dengan melibatkan partisipasi setiap negara dalam mengurangi eksklusif dalam pelaksanaan pendidikan (Khairuddin, 2020).

### **Definisi dan Klasifikasi Anak Berkebutuhan Khusus dalam Hukum Nasional Indonesia**

Dalam konteks hukum nasional Indonesia, tidak terdapat satu pun undang-undang yang secara eksplisit menetapkan istilah “Anak Berkebutuhan Khusus” (ABK) sebagai kategori hukum tersendiri. Namun demikian, istilah ini telah berkembang secara luas dalam praktik kebijakan pendidikan, perlindungan anak, dan layanan sosial sebagai konsekuensi dari pengakuan terhadap kebutuhan layanan yang berbeda pada kelompok anak tertentu. Secara normatif, beberapa regulasi kunci memberikan pengakuan terhadap kelompok anak yang secara substansi masuk dalam kategori ABK (Bujuri, 2018). Misalnya, Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional menyebutkan bahwa warga negara yang memiliki kelainan fisik, emosional, mental, intelektual, dan/atau sosial berhak memperoleh pendidikan khusus (Pasal 5 ayat (2)), dan mendefinisikan pendidikan khusus sebagai layanan pendidikan bagi anak yang mengalami kesulitan belajar karena kelainan atau memiliki potensi luar biasa (Pasal 32). Ini menunjukkan bahwa negara telah mengenali keberadaan kelompok anak yang membutuhkan pendekatan pendidikan berbeda, meskipun tidak secara eksplisit menyebutnya sebagai “Anak Berkebutuhan Khusus” (Sunanto & Hidayat, 2016).

Lebih lanjut, Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas mempertegas pengakuan hukum terhadap individu dengan keterbatasan fisik, intelektual, mental, dan/atau sensori, yang dalam konteks pendidikan berhak atas layanan inklusif dengan akomodasi yang layak (Pasal 10). Meskipun berfokus pada disabilitas, undang-undang ini mengandung implikasi langsung terhadap penyelenggaraan pendidikan dan perlindungan bagi anak dengan kebutuhan khusus. Dalam tataran implementasi, Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif secara operasional menyebut jenis peserta didik yang berhak atas layanan inklusif di sekolah umum, yaitu peserta didik dengan kelainan (seperti tuna netra, tuna rungu, tuna grahita, tuna daksa, autisme, dan lainnya) serta anak dengan potensi kecerdasan atau bakat istimewa.

Argumen yang memperkuat penggunaan istilah ABK meskipun tanpa dasar terminologi eksplisit dalam undang-undang adalah prinsip konvergensi perlindungan hak anak dan non-diskriminasi, sebagaimana ditegaskan dalam Undang-Undang Nomor 35 Tahun 2014 tentang Perlindungan Anak, yang menjamin hak setiap anak untuk tumbuh, berkembang, mendapat perlindungan,

dan berpartisipasi secara wajar sesuai harkat dan martabatnya sebagai manusia. Dalam praktiknya, banyak kebijakan teknis pemerintah dan program pelayanan menggunakan istilah ABK untuk menjangkau kelompok anak yang tidak hanya mengalami hambatan disabilitas, tetapi juga kesulitan sosial, psikologis, dan perkembangan lainnya (Ardinda & Salomo, 2019).

Istilah "Anak Berkebutuhan Khusus" belum didefinisikan secara eksplisit dalam undang-undang, substansi pengaturannya telah diakomodasi dalam praktik administratif, Direktorat Pendidikan Khusus dan Layanan Khusus (PKLK) Kemendikbudristek memperluas cakupan layanan terhadap anak dalam kondisi sosial tertentu, seperti anak jalanan, anak dalam konflik dengan hukum, anak korban bencana, anak wilayah 3T, anak suku adat tertentu, anak rentan *labelling* dan stigmatisasi, anak kelompok kemiskinan ekstrem, dan sebagainya. Namun, penting ditegaskan bahwa kategori sosial ini tidak memiliki dasar yuridis eksplisit dalam regulasi formal sebagai bagian dari klasifikasi ABK. Oleh karena itu, secara hukum, klasifikasi resmi ABK di Indonesia hanya mencakup anak dengan disabilitas dan anak dengan potensi istimewa, sementara kategori sosial lainnya lebih tepat diposisikan sebagai kelompok anak yang memerlukan perlindungan atau layanan khusus, bukan sebagai bagian dari definisi hukum formal ABK (El Rizaq et al., 2022).

### **Definisi dan Klasifikasi Anak Berkebutuhan Khusus dalam Instrumen Hukum dan Organisasi Internasional**

*Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (CRPD), yang diadopsi pada tahun 2006, menandai pergeseran paradigma yang signifikan dalam hukum hak asasi manusia internasional. Konvensi ini beralih dari model medis atau amal menuju pendekatan berbasis hak asasi manusia terhadap disabilitas. Menurut CRPD, penyandang disabilitas (yang secara eksplisit mencakup anak-anak) didefinisikan sebagai mereka yang "memiliki keterbatasan fisik, mental, intelektual, atau sensori jangka panjang yang dalam interaksi dengan berbagai hambatan dapat menghalangi partisipasi penuh dan efektif mereka dalam masyarakat atas dasar kesetaraan" (Florian, 2008). Definisi ini sangat penting karena secara eksplisit mengakui bahwa disabilitas bukan hanya keterbatasan individu yang melekat, tetapi juga konsekuensi dari interaksi antara keterbatasan tersebut dengan hambatan lingkungan dan masyarakat.

*Convention on the Rights of the Child* (CRC), perjanjian hak asasi manusia fundamental yang diadopsi pada tahun 1989, secara universal mengakui hak asasi manusia semua anak, termasuk secara eksplisit anak berkebutuhan khusus. Pasal 23 secara khusus membahas hak-hak anak-anak berkebutuhan khusus, mengakui hak mereka untuk "menikmati kehidupan yang penuh dan layak, dalam kondisi yang menjamin martabat, mempromosikan kemandirian, dan memfasilitasi partisipasi aktif anak dalam masyarakat". CRC juga menjamin bahwa semua anak memiliki hak-hak ini "tidak peduli siapa mereka, di mana mereka tinggal, bahasa apa yang mereka gunakan, agama apa yang mereka anut, apa yang mereka pikirkan, bagaimana penampilan mereka, apakah mereka laki-laki atau perempuan, apakah mereka memiliki disabilitas, apakah mereka kaya atau miskin,

dan tidak peduli siapa orang tua atau keluarga mereka" (Buli-Holmberg & Jeyaprathaban, 2016). Deklarasi PBB tentang Hak-Hak Penyandang Disabilitas (1975) mendahului CRPD dan CRC tetapi meletakkan dasar penting. Deklarasi ini mendefinisikan "penyandang disabilitas" sebagai siapa pun yang tidak dapat menjamin kebutuhan kehidupan individu dan/atau sosial yang normal, baik secara keseluruhan maupun sebagian, sebagai akibat dari kekurangan, baik bawaan maupun tidak, dalam kemampuan fisik atau mentalnya (Sunardi et al., 2011).

ICF (*The International Classification of Functioning, Disability, and Health*) adalah kerangka kerja komprehensif dari WHO yang menyediakan bahasa standar dan dasar konseptual untuk mendeskripsikan serta mengukur fungsi dan disabilitas secara global, baik pada tingkat individu maupun populasi. Dirancang untuk bersifat universal dan netral secara etiologi, ICF berlaku bagi semua orang tanpa memandang kondisi kesehatan maupun latar belakang fisik, sosial, atau budaya, dengan fokus pada fungsi daripada diagnosis. Dengan model biopsikososial sebagai dasar, ICF memandang tingkat fungsi seseorang sebagai hasil interaksi dinamis antara kondisi kesehatan, faktor lingkungan, dan faktor pribadi. Struktur kerangkanya terbagi menjadi dua komponen utama: "Fungsi dan Disabilitas" (Fungsi dan Struktur Tubuh, serta Aktivitas dan Partisipasi), serta "Faktor Kontekstual" (Faktor Lingkungan dan Faktor Pribadi) (Ainscow & Haile-Giorgis, 2018).

Sejalan dengan CRPD, UNICEF mendefinisikan ABK pada "pemahaman disabilitas yang lebih bermakna dan inklusif," yang mempertimbangkan beberapa domain fungsi, termasuk kesejahteraan psikososial. Pemahaman yang luas ini mencakup anak-anak yang lahir dengan kondisi genetik yang memengaruhi perkembangan mereka, mereka yang mengalami cedera serius atau infeksi yang mengakibatkan konsekuensi fungsional jangka panjang, mereka yang terpapar racun lingkungan yang mengakibatkan keterlambatan perkembangan atau kesulitan belajar, dan bahkan mereka yang mengalami masalah psikososial seperti kecemasan atau depresi akibat peristiwa kehidupan yang penuh tekanan. UNICEF mengamati bahwa sebagian besar anak-anak berkebutuhan khusus mengalami kesulitan hanya dalam satu domain fungsional, dengan masalah psikososial sering kali mendominasi di setiap usia, terkadang dalam kombinasi dengan kesulitan fungsional lainnya (Florian, 2008). The Washington Group/UNICEF *Child Functioning Module*, yang terdiri dari 24 pertanyaan, adalah alat kunci yang digunakan untuk menentukan kesulitan fungsional pada anak-anak usia 5-17 tahun, dengan sub-modul untuk bayi usia 2-4 tahun. Modul ini mencakup area seperti penglihatan, pendengaran, mobilitas, komunikasi, pemahaman, perilaku, hubungan, dan emosi (Reilly & Platz, 2003).

UNESCO sejalan dengan konsep disabilitas yang luas, mencatat bahwa pengukuran disabilitas sering kali berbeda antar negara. Beberapa survei mungkin terbatas pada penilaian disabilitas fisik seperti kesulitan terkait mobilitas, penglihatan, dan pendengaran, sementara yang lain mungkin mencakup keterbatasan intelektual atau masalah kesehatan mental. Untuk mengatasi perbedaan ini, UNESCO menganjurkan penilaian kesulitan dalam menyelesaikan

aktivitas atau fungsi tertentu, daripada merujuk langsung pada disabilitas tertentu. *Washington Group Short Set on Functioning* (WG-SS) mengidentifikasi orang berusia 5 tahun ke atas dan mencakup enam domain fungsi inti: melihat, mendengar, berjalan, kognisi, perawatan diri, dan komunikasi. Modul Fungsi Anak Washington Group/UNICEF terdiri dari 24 pertanyaan dan menentukan kesulitan fungsional di area seperti penglihatan, pendengaran, mobilitas, komunikasi, pemahaman, perilaku, hubungan, dan emosi untuk anak-anak usia 5-17 tahun, dengan sub-modul lebih lanjut untuk bayi usia 2-4 tahun (HM & Wahyuni, 2021).

Amerika Serikat melalui *Departement of Education's Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) menetapkan definisi ABK sebagai mereka yang memiliki keterbatasan dalam kategori seperti keterbatasan intelektual, gangguan pendengaran, gangguan bicara, gangguan penglihatan, gangguan emosional serius, gangguan ortopedi, autisme, dan lainnya. IDEA juga mencakup anak usia 3-9 tahun dengan keterlambatan perkembangan di aspek fisik, kognitif, komunikasi, sosial-emosional, atau adaptif. Undang-undang ini mengidentifikasi 14 kategori disabilitas utama yang digunakan negara bagian sebagai pedoman dalam menentukan kelayakan untuk pendidikan khusus dan layanan terkait (Ainscow & Haile-Giorgis, 2018).

Inggris berdasarkan *Equality Act* 2010, seseorang dianggap disabilitas jika memiliki keterbatasan fisik atau mental yang substansial dan jangka panjang yang menghambat kemampuan melakukan aktivitas sehari-hari. Beberapa kondisi seperti kanker, HIV, dan multiple sclerosis secara otomatis dilindungi, sementara neurodiversitas seperti ADHD dan autisme juga sering dikategorikan sebagai disabilitas. Sistem SEND (*Special Educational Needs and Disabilities*) membagi kebutuhan pendidikan khusus menjadi empat area utama: kognisi dan pembelajaran, sosial-emosional dan kesehatan mental (SEMH), komunikasi dan interaksi, serta kebutuhan sensori/fisik. Kanada dalam *Accessible Canada Act* (ACA) mendefinisikan disabilitas secara inklusif sebagai keterbatasan fisik, mental, intelektual, kognitif, belajar, komunikasi, atau sensori baik permanen maupun temporer yang dalam interaksi dengan hambatan, menghalangi partisipasi penuh dan setara seseorang. Pendekatan ini mencerminkan pemahaman yang sejalan dengan Konvensi CRPD, menekankan pentingnya lingkungan sebagai faktor penentu aksesibilitas (Reilly & Platz, 2003).

Australia mendefinisikan ABK melalui *Disability Discrimination Act* 1992, mencakup gangguan fungsi tubuh atau mental, keberadaan organisme yang menyebabkan penyakit, cacat fisik atau mental yang memengaruhi pembelajaran, serta gangguan yang memengaruhi proses berpikir atau perilaku. DDA mengakui disabilitas yang ada saat ini, pernah ada, mungkin muncul di masa depan, atau yang diatributkan oleh orang lain. Sistem pengumpulan data nasional (NCCD) menggunakan klasifikasi berdasarkan gangguan neurodevelopmental seperti Disabilitas Intelektual, ASD, ADHD, Gangguan Komunikasi, dan Gangguan Belajar Spesifik sebagai dasar dukungan layanan. Afrika Selatan dalam *White Paper on the Rights of Persons with Disabilities* mengusung pendekatan sosio-politik dalam memandang disabilitas sebagai konstruksi sosial. Disabilitas dipahami sebagai dampak dari lingkungan yang tidak mengakomodasi perbedaan fisik atau mental



individu, bukan semata-mata akibat kondisi individu itu sendiri. Model ini sangat berorientasi pada keadilan sosial dan perubahan sistem agar lingkungan menjadi inklusif. Jepang melalui *Basic Act for Persons with Disabilities* mendefinisikan penyandang disabilitas secara kategoris sebagai individu dengan disabilitas fisik, intelektual, mental (termasuk perkembangan), dan lainnya (Florian, 2008). Namun, definisi tambahan dari kelompok kerja Jepang memperluas pemahaman tersebut, menyatakan bahwa siapa pun yang mengalami atau berpotensi mengalami kesulitan hidup karena disabilitas, baik jangka panjang, sementara, atau potensial di masa depan, dapat dikategorikan sebagai penyandang disabilitas, terutama jika lingkungan tidak melakukan adaptasi yang memadai.

### **Argumentasi Penegasan Status Anak Binaan sebagai Anak Berkebutuhan Khusus**

Konsep Anak Berkebutuhan Khusus yang secara substansi telah diatur dalam berbagai regulasi pendidikan dan perlindungan anak, meskipun tidak secara eksplisit dirumuskan sebagai satu kategori hukum, menjadi relevan ketika dikaitkan dengan realitas Anak Binaan di LPKA. Anak Binaan merupakan kelompok yang secara nyata mengalami kerentanan bertimpa, yaitu kondisi di mana seorang anak menghadapi berbagai bentuk hambatan secara bersamaan baik dari aspek sosial, ekonomi, psikologis, maupun kultural. Dalam banyak kasus, Anak Binaan bukan hanya berhadapan dengan sistem peradilan pidana, tetapi juga berasal dari latar belakang kemiskinan ekstrem, disabilitas tersembunyi, gangguan psikososial, serta lingkungan yang penuh kekerasan atau eksploitasi. Tidak sedikit dari mereka yang sebelumnya hidup sebagai anak jalanan, anak korban bencana, anak dari wilayah terpencil, terluar, dan tertinggal (3T), anak dari komunitas adat tertentu, atau mengalami diskriminasi dan pelabelan negatif (*labelling* dan *stigmatisasi*) oleh masyarakat.

Dalam perspektif pendidikan dan perlindungan hukum, kondisi ini menjadikan Anak Binaan di LPKA sebagai bagian dari kelompok yang layak dikategorikan sebagai ABK dalam pengertian fungsional, meskipun tidak seluruhnya masuk dalam definisi formal ABK menurut peraturan pendidikan. Kompleksitas kerentanan yang dialami anak-anak ini menunjukkan bahwa pendekatan terhadap mereka tidak dapat dilakukan secara seragam dan normatif semata, melainkan harus menyesuaikan dengan kebutuhan individual mereka yang sangat beragam. Oleh karena itu, penting bagi kebijakan pendidikan dan pembinaan di LPKA untuk mengadopsi prinsip-prinsip pendidikan inklusif dan perlindungan anak berbasis kebutuhan, bukan sekadar kategori hukum. Dengan pengakuan atas kerentanan ganda ini, negara memiliki kewajiban moral dan konstitusional untuk menjamin bahwa hak atas pendidikan dan pengembangan diri tetap diberikan kepada Anak Binaan sebagai bagian dari tanggung jawab dalam mewujudkan keadilan sosial bagi seluruh anak bangsa (Wirawan & Dwimawanti, 2019).

Secara normatif, keberadaan Anak Binaan di LPKA sebagai kelompok ABK menuntut perhatian serius dari negara, khususnya dalam hal akses terhadap pendidikan yang bermakna dan setara. Meskipun secara eksplisit hukum positif

belum menyebut Anak Binaan sebagai bagian dari ABK, namun apabila dilihat dari substansi kerentanannya, mereka memiliki karakteristik yang sejajar atau bahkan lebih kompleks dibandingkan anak disabilitas atau anak dengan potensi luar biasa yang secara formal diakui dalam Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional maupun Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas. Kedua regulasi tersebut menegaskan bahwa peserta didik yang mengalami kelainan fisik, mental, emosional, sosial, atau memiliki potensi kecerdasan dan bakat istimewa, berhak atas layanan pendidikan khusus maupun inklusif. Hal ini berarti, hak atas pendidikan tidak semata-mata ditentukan oleh label "disabilitas" atau "anak berbakat," tetapi juga berdasarkan hambatan nyata yang dialami dalam mengakses dan mengikuti pendidikan secara setara (Rida Melinda et al., 2024).

Anak Binaan umumnya berada dalam kondisi *multiple vulnerabilities*, seperti trauma psikologis, keterbatasan ekonomi, latar belakang keluarga bermasalah, minimnya dukungan sosial, hingga pengalaman kekerasan dan keterasingan sosial. Tidak sedikit pula dari mereka yang berasal dari kelompok minoritas adat, wilayah 3T (terdepan, terluar, tertinggal), anak jalanan, atau korban bencana yang semuanya merupakan indikator kuat bahwa mereka menghadapi barrier struktural dan personal yang menghambat tumbuh kembang mereka, termasuk dalam pendidikan. Berdasarkan prinsip non-diskriminasi dalam Undang-Undang Nomor 35 Tahun 2014 tentang Perlindungan Anak, negara memiliki kewajiban untuk memberikan perlakuan yang setara dan dukungan yang sesuai terhadap anak dalam kondisi khusus. Dengan demikian, secara yuridis dan moral, Anak Binaan memiliki legitimasi yang kuat untuk mendapatkan layanan pendidikan inklusif, adaptif, dan transformatif, sebagaimana yang diamanatkan bagi anak-anak berkebutuhan khusus lainnya (Jonata & Butar Butar, 2022).

Lebih dari itu, Peraturan Pemerintah Nomor 13 Tahun 2020 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas menekankan pentingnya penyediaan lingkungan belajar yang mendukung agar semua anak dapat berpartisipasi secara penuh. Prinsip ini relevan diterapkan pula dalam konteks LPKA, mengingat lingkungan tersebut memerlukan modifikasi kurikulum, metode pembelajaran, serta pendekatan rehabilitatif yang terintegrasi dengan pendidikan. Oleh karena itu, argumentasi bahwa Anak Binaan juga layak mendapat perlakuan sebagai subjek layanan pendidikan inklusif bukanlah tuntutan kebijakan semata, melainkan merupakan amanat konstitusional dan bentuk pemenuhan hak asasi anak yang diakui dalam hukum nasional. Negara tidak hanya wajib menghukum dengan adil, tetapi juga mendidik dan memulihkan anak dengan penuh martabat, sebagaimana ditegaskan dalam kerangka *restorative justice* dan sistem peradilan pidana anak (Manting & Sudarwanto, 2020).

Penyebutan dan regulasi eksplisit "Akomodasi yang Layak (AYL)" dalam Permendikbudristek No. 48 Tahun 2023 bukan sekadar istilah deskriptif, melainkan mandat hukum yang mengikat untuk menyediakan dukungan yang diperlukan. Jika anak-anak di LPKA secara formal diakui sebagai ABK, maka mandat AYL ini akan langsung berlaku untuk LPKA sebagai lingkungan pendidikan. Ini akan mengharuskan sistem dukungan yang spesifik dan disesuaikan, penyesuaian

pedagogis, dan alokasi sumber daya yang didedikasikan di dalam LPKA, secara langsung mengatasi keterbatasan signifikan dalam infrastruktur dan pendanaan yang saat ini dihadapi oleh lembaga-lembaga ini (Ardinda & Salomo, 2019). Pengakuan formal ini akan mewajibkan pergeseran fundamental dalam alokasi sumber daya, pengembangan infrastruktur, dan pendekatan pedagogis di LPKA, bergerak melampaui penyediaan pendidikan dasar menuju dukungan inklusif dan individual yang sejati.

Berdasarkan berbagai definisi dan pendekatan internasional mengenai disabilitas dan anak berkebutuhan khusus, dapat dipahami bahwa anak binaan di LPKA secara substantif memenuhi karakteristik yang layak untuk dikategorikan sebagai ABK. Berbagai konvensi seperti CRPD dan CRC telah menggeser pemahaman disabilitas dari model medis ke pendekatan berbasis hak asasi manusia, yang menekankan bahwa keterbatasan bukan semata-mata kondisi individual, melainkan hasil interaksi dengan hambatan sosial dan lingkungan. Dalam konteks ini, anak binaan umumnya berada dalam situasi yang penuh tekanan, dengan latar belakang trauma psikologis, pengalaman kekerasan, pengabaian, atau konflik sosial yang menghambat perkembangan mental dan emosional mereka. UNICEF bahkan menegaskan bahwa kesulitan psikososial seperti kecemasan, depresi, gangguan perilaku merupakan domain disabilitas yang signifikan dan sering dominan pada anak, terutama mereka yang berada dalam situasi seperti lembaga pemasyarakatan. Model bio-psikososial ICF dari WHO turut memperkuat bahwa disabilitas perlu dilihat dari fungsi dan partisipasi seseorang dalam kehidupan sosial, bukan sekadar diagnosis. Anak binaan sering kali terhambat dalam akses pendidikan, relasi sosial yang sehat, dan partisipasi masyarakat yang setara kondisi yang menunjukkan disabilitas dalam konteks ICF dan kerangka SEND (Reilly & Platz, 2003). Negara-negara seperti Inggris, Amerika Serikat, Jepang, Kanada, hingga Afrika Selatan mengakui bahwa gangguan fungsi perilaku, emosional, dan perkembangan akibat trauma atau lingkungan tidak adaptif merupakan bentuk disabilitas yang sah, dan anak yang mengalaminya berhak atas dukungan yang sesuai. Oleh karena itu, secara filosofis dan yuridis, anak binaan di LPKA sangat relevan untuk dikategorikan sebagai anak berkebutuhan khusus, bukan untuk memberi label negatif, melainkan sebagai dasar untuk memberikan perlindungan, layanan pendidikan inklusif, dan pendekatan rehabilitatif yang menjunjung martabat serta hak-hak anak.

### **Pemenuhan Hak Pendidikan Inklusif Anak Binaan di LPKA**

Pendidikan inklusif diakui secara global sebagai pendekatan pedagogis yang paling efektif untuk menciptakan komunitas yang ramah dan mencapai hasil pendidikan berkualitas tinggi bagi semua, sehingga mendorong masyarakat yang lebih adil. Prinsip-prinsip utamanya menegaskan bahwa pendidikan adalah hak asasi manusia fundamental bagi setiap individu, terutama setiap anak, yang harus diberikan tanpa diskriminasi dan dengan kesetaraan akses serta kesempatan. Tujuannya adalah memfasilitasi partisipasi penuh dan efektif semua anak dalam masyarakat, sembari mempromosikan martabat dan kemandirian mereka. Konsep inklusi ini telah melampaui kategori disabilitas tradisional, mencakup beragam

kebutuhan semua peserta didik, termasuk kelompok yang sering terpinggirkan atau tereliminasi akibat konflik, kemiskinan, pengucilan sosial, dan kebutuhan belajar khusus. Bagi anak yang berhadapan dengan hukum, pendekatan ini harus memprioritaskan rehabilitasi dan pengembangan holistik, bukan sekadar hukuman, dengan mengakui bahwa disabilitas dapat timbul dari interaksi antara keterbatasan individu dan hambatan lingkungan atau masyarakat, yang pada akhirnya menuntut perubahan sistemis untuk menciptakan lingkungan yang benar-benar inklusif. Komitmen ini juga meluas pada pembelajaran sepanjang hayat, memastikan peluang pendidikan yang berkelanjutan, dan secara aktif mendorong rasa memiliki dalam komunitas belajar, menghormati nilai serta potensi setiap individu.

Pendidikan inklusif dapat dan harus diterapkan secara spesifik bagi Anak Binaan di LPKA dengan mengakui status mereka sebagai Anak Berkebutuhan Khusus dalam pengertian fungsional, meskipun tidak selalu secara formal dalam regulasi hukum. Pengakuan ini sangat penting karena Anak Binaan sering kali mengalami kerentanan berlapis atau multiple vulnerabilities, termasuk latar belakang kemiskinan ekstrem, disabilitas tersembunyi, gangguan psikososial, serta pengalaman kekerasan atau eksploitasi, yang semuanya secara signifikan menghambat tumbuh kembang dan akses mereka terhadap pendidikan (Wirawan & Dwimawanti, 2019). Penerapan pendidikan inklusif bagi Anak Binaan di LPKA memiliki implikasi mendalam terhadap alokasi sumber daya, infrastruktur, dan pendekatan pedagogis. Jika Anak Binaan secara formal diakui sebagai ABK, hal ini akan memicu berlakunya mandat "Akomodasi yang Layak (AYL)" sebagaimana diatur dalam Permendikbudristek No. 48 Tahun 2023. Mandat AYL ini akan mewajibkan alokasi sumber daya yang spesifik dan didedikasikan di dalam LPKA untuk mendukung kebutuhan pendidikan inklusif, yang pada gilirannya akan mengatasi keterbatasan signifikan dalam pendanaan yang saat ini dihadapi oleh lembaga-lembaga ini. Alokasi sumber daya yang terdedikasi ini sangat krusial untuk memastikan bahwa dukungan yang diperlukan, seperti tenaga pengajar terlatih, materi pembelajaran adaptif, dan fasilitas yang mudah dijangkau, dapat tersedia secara konsisten (Tunjung Wulan et al., 2022).

Dari segi infrastruktur, penerapan pendidikan inklusif akan menuntut pergeseran fundamental dalam pengembangan fasilitas di LPKA. Lingkungan belajar di LPKA memerlukan modifikasi kurikulum, metode pembelajaran, serta pendekatan rehabilitatif yang terintegrasi dengan pendidikan. Ini berarti tidak hanya menyediakan ruang kelas, tetapi juga memastikan bahwa ruang tersebut mendukung berbagai gaya belajar dan kebutuhan sensori, serta dilengkapi dengan teknologi bantu jika diperlukan. Modifikasi kurikulum harus memungkinkan fleksibilitas untuk memenuhi tujuan pembelajaran individual, bukan hanya kurikulum standar yang kaku. Dalam hal pendekatan pedagogis, perlakuan terhadap Anak Binaan tidak dapat dilakukan secara seragam dan normatif semata, melainkan harus menyesuaikan dengan kebutuhan individual mereka yang sangat beragam. Oleh karena itu, sangat penting bagi kebijakan pendidikan dan pembinaan di LPKA untuk mengadopsi prinsip-prinsip pendidikan inklusif dan perlindungan anak berbasis kebutuhan. Secara yuridis dan moral, Anak Binaan

memiliki legitimasi kuat untuk mendapatkan layanan pendidikan inklusif, adaptif, dan transformatif. Ini berarti negara tidak hanya wajib menghukum dengan adil, tetapi juga mendidik dan memulihkan anak dengan penuh martabat, sejalan dengan kerangka restorative justice dan sistem peradilan pidana anak. Pendekatan pedagogis harus bergerak melampaui penyediaan pendidikan dasar menuju dukungan inklusif dan individual yang sejati.

Model bio-psikososial ICF dari WHO memperkuat bahwa disabilitas perlu dilihat dari fungsi dan partisipasi seseorang dalam kehidupan sosial, bukan sekadar diagnosis, yang sangat relevan untuk Anak Binaan yang sering terhambat dalam akses pendidikan, relasi sosial yang sehat, dan partisipasi masyarakat yang setara. Negara-negara seperti Inggris, Amerika Serikat, Jepang, Kanada, dan Afrika Selatan mengakui bahwa gangguan fungsi perilaku, emosional, dan perkembangan akibat trauma atau lingkungan tidak adaptif merupakan bentuk disabilitas yang sah, dan anak yang mengalaminya berhak atas dukungan yang sesuai. Oleh karena itu, pendekatan di LPKA harus mencakup dukungan psikososial, terapi trauma, dan pengembangan keterampilan sosial, di samping pendidikan akademik (Prodanov, 2013).

Lebih lanjut, anak yang berhadapan dengan hukum yang menjalani proses peradilan pidana dan berakhir di LPKA tidak seharusnya mengalami putus sekolah akibat tindak pidana yang dilakukan. Hak mereka atas pendidikan harus tetap terjamin sebagai bagian dari proses rehabilitasi dan reintegrasi sosial yang berkelanjutan. Untuk memastikan keberlanjutan pendidikan ini, mereka hanya perlu mengurus perpindahan status siswa ke dalam sekolah filial yang difasilitasi LPKA ataupun sekolah induk yang telah bekerja sama dengan LPKA. Sebuah contoh nyata keberhasilan model ini adalah Sekolah Filial (SELF) di LPKA Kelas I Palembang, yang telah menyediakan layanan pendidikan formal berkualitas tinggi bagi anak binaan. Inovasi ini berhasil meningkatkan partisipasi belajar anak binaan dari hanya 14% yang mengikuti pendidikan non-formal menjadi 100% yang mengikuti pendidikan formal, bahkan mengurangi perilaku kriminal setelah mereka dibebaskan. Sekolah filial ini bekerja sama erat dengan sekolah negeri terdekat, seperti SDN 25, SMPN 22, dan SMAN 11 Palembang, serta melibatkan berbagai pihak termasuk Dinas Pendidikan, LPKA, sekolah induk, guru pendamping, orang tua, dan masyarakat. LPKA sendiri menyediakan pendidikan formal (SD, SMP, SMA) serta non-formal (Kejar Paket A, B, C) dan pembinaan kepribadian serta keterampilan. Mekanisme perpindahan status siswa ini sangat penting untuk menjaga motivasi belajar anak dan mencegah dampak negatif putus sekolah, seperti ketidakhadiran dalam kehidupan bermasyarakat dan kesulitan bersaing di masa depan.

Pada pelaksanaan LPKA lainnya, yakni pada LPKA Kelas II Sungai Raya memenuhi hak pendidikan Anak Binaan dengan mengadakan Sekolah Paket kesetaraan jenjang SD, SMP, dan SMA. Sekolah paket ini bekerja sama dengan Pusat Kegiatan Belajar Mengajar (PKBM) Khadijah Kubu Raya sebagai fasilitator kegiatan, pengajar, hingga administrasi kelulusan hingga memperoleh ijazah. Selain itu, LPKA juga bekerja sama dengan komunitas Love Borneo yang berperan sebagai konselor dan motivator bagi Anak Binaan sehingga membantu

meningkatkan kondisi kepribadian mereka (Septiani & Putri, 2023). Sementara itu, LPKA Kelas I Kutoarjo mengintegrasikan pendidikan kesetaraan dengan pelatihan keterampilan dan pendidikan keagamaan melalui kemitraan dengan PKBM Tunas Mekar. Meskipun menghadapi tantangan seperti keterbatasan waktu belajar dan rendahnya motivasi peserta, pendekatan multi aspek ini menunjukkan komitmen terhadap pembinaan holistik (Wirawan & Dwimawanti, 2019). Di LPKA Kelas IIA Yogyakarta, pendidikan formal dan kejar paket B dan C dilaksanakan dengan dukungan tenaga pendidik eksternal, serta ditekankan sebagai investasi masa depan bagi Anak Binaan. Namun, keterbatasan sarana prasarana dan faktor psikologis tetap menjadi hambatan yang perlu diatasi (Aini, 2019).

## SIMPULAN

Anak Binaan di Lembaga Pembinaan Khusus Anak (LPKA) memiliki kerentanan berlapis yang meliputi hambatan sosial, ekonomi, psikologis, dan kultural, sehingga secara substantif memenuhi karakteristik Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) menurut berbagai definisi internasional, meskipun belum diakui secara eksplisit dalam regulasi nasional. Pendekatan pendidikan inklusif yang diadopsi di beberapa LPKA telah meningkatkan akses dan kualitas pendidikan bagi Anak Binaan, antara lain melalui sekolah filial, program kesetaraan, dan kemitraan dengan lembaga pendidikan. Namun, implementasi ini masih menghadapi kendala seperti keterbatasan sarana prasarana, pendanaan, serta motivasi belajar anak. Pengakuan formal Anak Binaan sebagai ABK akan memperkuat dasar hukum penerapan Akomodasi yang Layak (AYL), penyesuaian kurikulum, dan penyediaan dukungan yang relevan, sehingga hak pendidikan yang setara dapat terpenuhi. Hal ini penting untuk memastikan proses rehabilitasi dan reintegrasi sosial berjalan secara efektif, sesuai prinsip keadilan sosial dan pemenuhan hak anak.

## DAFTAR RUJUKAN

- Aini, N. (2019). Pendidikan Anak-Anak Narapidana Di Lembaga Pembinaan Khusus Anak Kelas II Yogyakarta. *Jurnal Kebijakan Pendidikan*, 8(2), 208.
- Ainscow, M., & Haile-Giorgis, M. (2018). *The Education of Children with Special Needs: Barriers and opportunities in Central and Eastern Europe*. *Innocenti Occasional Papers*, 4(2018), 1–45.
- Ardinda, A. A., & Salomo, R. V. (2019). Analisis Faktor-Faktor Penyelenggaraan Kebijakan Sekolah Filial Bagi Anak Didik Pemasarakatan di Lembaga Pembinaan Khusus Anak Palembang. *Publikauma : Jurnal Administrasi Publik Universitas Medan Area*, 7(1), 72. <https://doi.org/10.31289/publika.v7i1.2465>
- Buli-Holmberg, J., & Jeyaprathaban, S. (2016). *Effective Practice In Inclusive and Special Needs Education*. *International Journal of Special Education*, 31(1), 119–134.
- El Rizaq, A. D. B., Ambarwati, A., Abdullah, A. F. A., & Sukartiningsih, S. (2022). *Learners' Self-Actualization and Inclusive Education Practices in Madrasah*. *Jurnal Pendidikan Inklusi*, 1, 74–86.

- Florian, L. (2008). *Special or inclusive education: Future trends*. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- HM, A., & Wahyuni, S. (2021). Pendidikan Inklusif pada Anak Berkebutuhan Khusus. *Indonesian Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(1), 33–44. <https://doi.org/10.33367/ijhass.v2i1.1882>
- Jonata, M., & Butar Butar, H. F. (2022). Implementasi Pendidikan Kepada Anak (Studi Kasus Pada Lembaga Pembinaan Khusus Anak Kelas II Bengkulu). *Soliditas: Jurnal Aplikasi Dan Inovasi Ipteks*, 5(1), 22–29. <https://doi.org/10.31328/js.v5i1.2908>
- Manting, L., & Sudarwanto, P. B. (2020). Implementasi Standar Operasional Prosedur Penyelenggaraan Pendidikan di Lembaga Pembinaan Khusus Anak (LPKA) Tangerang. *Jurnal Madani: Ilmu Pengetahuan, Teknologi, Dan Humaniora*, 3(2), 196–201. <https://doi.org/10.33753/madani.v3i2.116>
- Reilly, T., & Platz, L. (2003). *Characteristics and Challenges of Families Who Adopt Children With Special Needs: An Empirical Study*. *Children and Youth Services Review*, 25(10), 781–803. [https://doi.org/10.1016/S0190-7409\(03\)00079-3](https://doi.org/10.1016/S0190-7409(03)00079-3)
- Rida Melinda, Ahmad Suriansyah, & Wahdah Refia Refianti. (2024). 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>
- Sunardi, , Yusuf, M., Gunarhadi, , Priyono, , & Yeager, J. L. (2011). *The Implementation of Inclusive Education for Students with Special Needs in Indonesia*. *Excellence in Higher Education*, 2(1), 1–10. <https://doi.org/10.5195/ehe.2011.27>
- Tunjung Wulan, P., Sasmita, A. R., & Kunci, K. (2022). Analisis Pemenuhan Hak Atas Pendidikan Anak Sipil di Lembaga Pembinaan Khusus Anak (LPKA) Kelas I Kutoarjo. *In Eksaminasi: Jurnal Hukum*, 1(1).
- Wirawan, R., & Dwimawanti, I. H. (2019). Kualitas Pelayanan Pendidikan Anak Binaan di Lembaga Pembinaan Khusus Anak (LPKA) Klas 1 Kutoarjo Kabupaten Purworejo. *Dialogue: Jurnal Ilmu Administrasi Publik*, 1(2), 14–25.