



Tesis Rahma - Revisi 5

16%
Suspicious texts



2% Similarities

1% similarities between quotation marks
0% among the sources mentioned

5% Unrecognized languages

10% Texts potentially generated by AI

Document name: Tesis Rahma - Revisi 5.docx
Document ID: 901ef3dbedf01a86265d449d937e3a2c24468936
Original document size: 2.2 MB

Submitter: UMSIDA Perpustakaan
Submission date: 2/6/2026
Upload type: interface
analysis end date: 2/6/2026

Number of words: 6,832
Number of characters: 53,704

Location of similarities in the document:



☰ Sources of similarities

Sources with incidental similarities

No.	Description	Similarities	Locations	Additional information
1	archive.umsida.ac.id Optimizing Brand Image as Marketing Management of Isl... https://archive.umsida.ac.id/index.php/archive/preprint/download/7890/56554	< 1%		Identical words: < 1% (20 words)
2	archive.umsida.ac.id https://archive.umsida.ac.id/index.php/archive/preprint/download/7879/56540/62747	< 1%		Identical words: < 1% (18 words)
3	sinta.kemdiktisaintek.go.id SINTA - Science and Technology Index https://sinta.kemdiktisaintek.go.id/authors/profile/6034180/?view=iprs	< 1%		Identical words: < 1% (16 words)
4	doi.org Membangun Profesionalisme: Kajian tentang Praktik Pedagogis Guru https://doi.org/10.12928/sntekad.v2i1.19039	< 1%		Identical words: < 1% (17 words)
5	Document from another user #658c31 ♥ Comes from another group	< 1%		Identical words: < 1% (15 words)

Points of interest

Manajemen Kelas Inklusif: Praktik Guru dalam Menerapkan Pembelajaran Diferensiasi

Dwi Rohmawati1), Hana Catur Wahyuni2)

1)

 **repository.iainpalopo.ac.id** | ANALISIS MANAJEMEN KELAS PADA KURIKULUM MERDEKA BELAJAR DI SEKOLAH DASAR NEGERI 28 MANCANI KECAMATAN TELLUWANUA K...


<http://repository.iainpalopo.ac.id/id/eprint/11423/1/TESIS%20IQWANA%20UMMUL%20FATIMAH%20M.pdf>

Program

 **archive.umsida.ac.id**

<https://archive.umsida.ac.id/index.php/archive/preprint/download/7879/56540/62747>

Studi

 **archive.umsida.ac.id** | Optimizing Brand Image as Marketing Management of Islamic Private Schools: Optimalisasi Brand Image sebagai Manajemen Pemasaran Sekolah ...

<https://archive.umsida.ac.id/index.php/archive/preprint/download/7890/56554>

Manajemen Pendidikan Islam, Universitas Muhammadiyah Sidoarjo, Indonesia

2) Program Studi Manajemen Pendidikan Islam, Universitas Muhammadiyah Sidoarjo, Indonesia

*Email Penulis Korespondensi:



hanacatur@umsida.ac.id, dwirahma1711@gmail.com

Abstrac

t. Inclusive education demands that teachers skillfully manage heterogeneous classrooms while ensuring learning experiences that are fair and meaningful for all students, including children with special needs (ABK).



This study seeks to explore in depth how teachers manage inclusive classrooms through the implementation of differentiated learning in the context of limited structural support. Employing a descriptive qualitative approach with a case study design, data were gathered through observations, interviews, and documentation involving classroom teachers, inclusion coordinators, special assistant teacher (GPK) coordinators, and school principals, and were subsequently validated through triangulation of techniques and sources. The findings indicate that although teachers have prepared differentiated learning plans using general teaching modules, these plans have not yet been explicitly designed to address the individual needs of students with special needs. During implementation, differentiated learning is applied adaptively and situationally through a team teaching system, heterogeneous student grouping, and adjustments to learning methods and pace in accordance with classroom dynamics.

Learning evaluation is conducted formatively with an emphasis on the individual learning progress of students with special needs. These findings indicate that inclusive classroom management practices have been implemented responsively, but they are still highly dependent on teacher initiative and are not yet supported by a formally structured planning and evaluation system.

Keywords ; Inclusive education, inclusive classroom management, differentiated learning, teacher practices.



Abstrak. Pendidikan inklusif menuntut guru untuk mampu mengelola kelas yang heterogen serta menghadirkan pembelajaran yang adil dan bermakna bagi seluruh peserta didik, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK). Penelitian ini bertujuan untuk menggambarkan secara mendalam praktik guru dalam mengelola kelas inklusif melalui penerapan pembelajaran berdiferensiasi di tengah keterbatasan dukungan struktural yang ada. Penelitian

 **Document from another user**
Comes from another group

menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif dengan desain studi kasus. Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara, dan dokumentasi terhadap guru kelas, koordinator inklusi, koordinator guru pendamping khusus (GPK), serta kepala sekolah, yang selanjutnya divalidasi melalui triangulasi teknik dan sumber. Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru telah menyusun perencanaan pembelajaran berdiferensiasi melalui modul ajar yang bersifat umum, namun perencanaan tersebut belum secara eksplisit disesuaikan dengan kebutuhan individual siswa ABK. Dalam tahap pelaksanaan, pembelajaran berdiferensiasi diterapkan secara adaptif dan situasional melalui sistem team teaching, pengelompokan siswa secara heterogen, serta penyesuaian metode dan tempo pembelajaran sesuai dinamika kelas. Evaluasi pembelajaran dilakukan secara formatif dengan menitikberatkan pada kemajuan belajar individual siswa ABK. Temuan ini menunjukkan bahwa praktik manajemen kelas inklusif telah berjalan secara responsif, namun masih sangat bergantung pada inisiatif guru dan belum didukung oleh sistem perencanaan dan evaluasi yang terstruktur secara formal.

Kata kunci ; Pendidikan inklusi, manajemen kelas inklusif, pembelajaran berdiferensiasi, praktik guru.

I. Pendahuluan

Dalam konteks pendidikan inklusi, manajemen kelas yang efektif menjadi faktor kunci yang menentukan keberhasilan proses pembelajaran, terutama di kelas yang memiliki siswa dengan beragam kebutuhan dan karakteristik belajar [1], [2]. Pendidikan inklusi ini dapat memberi semua siswa kesempatan untuk mendapatkan pendidikan yang layak [3], terutama pada anak-anak berkebutuhan khusus yang memiliki hak dan kewajiban yang sama seperti siswa lainnya [4], [5]. Di ruang kelas di mana tidak ada satu pun anak yang merasa ditinggalkan. Inilah ruh dari pendidikan inklusif sebuah keyakinan mendalam bahwa setiap anak, tanpa terkecuali, berhak untuk tumbuh dan belajar di lingkungan yang sama tanpa bayang-bayang diskriminasi. Di sini, dukungan belajar tidak lagi dipukul rata, melainkan dirajut sedemikian rupa agar pas dengan kebutuhan unik setiap individu. Selama beberapa dekade terakhir, impian ini bukan lagi sekadar wacana lokal, melainkan telah menjadi simfoni global yang bergema kuat di panggung internasional.



Seiring dengan tumbuhnya kesadaran bahwa keberagaman adalah sebuah kekayaan, bukan hambatan, dunia pendidikan pun mulai berbenah. Berbagai strategi dan pendekatan kreatif terus dilahirkan demi satu tujuan mulia: menciptakan "rumah belajar" yang hangat bagi perbedaan, di mana setiap peserta didik, apa pun latar belakangnya, mendapatkan ruang untuk berkembang secara optimal. Sejumlah penelitian juga menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan inklusi sangat dipengaruhi oleh kerja sama yang solid antara guru, orang tua, dan komunitas sebagai bagian dari ekosistem Pendidikan.

Di Indonesia, konsep ini telah didorong melalui berbagai kebijakan, salah satunya adalah Program Inklusi Nasional [6]. Namun implementasinya masih menghadapi sejumlah tantangan, seperti keterbatasan sumber daya, jumlah guru pendamping yang tidak mencukupi, serta sikap masyarakat yang belum sepenuhnya menerima keberagaman di kelas [7]. Di dalam ruang kelas inklusif, setiap anak membawa warna dan irama belajar yang berbeda bagi seorang guru, keberagaman karakteristik ini sering kali terasa seperti tantangan yang mendalam dalam proses pendidikan. Agar pembelajaran ini tetap harmonis dan efektif, guru dituntut untuk menjadi nahkoda yang inovatif dalam mengelola kelas dengan cara-cara yang adaptif sehingga setiap kebutuhan unik siswa tetap terakomodasi dengan baik.

Sebagai jawaban atas tantangan tersebut, hadirilah pendekatan pembelajaran diferensiasi. Ini bukan sekadar metode kaku, melainkan sebuah seni mengajar yang lentur dan fleksibel, yang memungkinkan guru untuk meramu strategi belajar yang pas bagi setiap individu di tengah keberagaman yang ada. Melalui diferensiasi, proses, konten, hingga lingkungan belajar diubah menjadi lebih responsif terhadap keunikan masing-masing anak. Pendekatan ini dirancang untuk menyesuaikan proses, konten, produk, dan lingkungan belajar dengan kebutuhan belajar individu siswa [8], [9]. Menurut Tomlinson, diferensiasi bukanlah bentuk "mempermudah" materi, tetapi upaya pedagogis untuk merespon perbedaan cara belajar, minat, dan kesiapan siswa agar pembelajaran menjadi bermakna dan adil [10]. Dalam praktiknya, penerapan pembelajaran diferensiasi menuntut kemampuan guru dalam mengelola kelas secara terencana agar keberagaman kebutuhan belajar dapat terakomodasi tanpa mengganggu dinamika pembelajaran secara keseluruhan. Dalam ruang kelas inklusi, pembelajaran diferensiasi menjadi sangat relevan karena mampu mengakomodasi keunikan setiap anak, termasuk ABK, sekaligus meningkatkan partisipasi dan keberhasilan belajar mereka. Sekolah yang menerapkan pendidikan inklusi ini diharapkan dapat menumbuhkan generasi penerus yang mampu memahami dan menerima perbedaan, mencegah diskriminasi dalam masyarakat [4].

Dalam penerapan pembelajaran diferensiasi di kelas inklusi, guru tidak sekadar berperan sebagai pengajar, tetapi juga berfungsi sebagai manajer kelas yang mampu mengatur proses belajar secara terencana dan responsif terhadap keberagaman peserta didik, sehingga suasana pembelajaran dapat berlangsung efektif, adil, dan bermakna bagi semua siswa. Penelitian menunjukkan bahwa kompetensi pedagogik guru berpengaruh signifikan terhadap kemampuan mereka dalam merancang pembelajaran diferensiasi yang adaptif dan responsif terhadap kebutuhan belajar individual siswa karena pemahaman terhadap karakteristik peserta didik, pemilihan strategi yang tepat, serta pengaturan kegiatan belajar menjadi hal yang krusial dalam praktik pembelajaran inklusi [11]. Selain itu, kajian tentang pembelajaran berdiferensiasi menegaskan bahwa keberhasilan strategi ini sangat dipengaruhi oleh kualitas kompetensi guru sebagai agen perubahan dalam lingkungan belajar yang heterogen, terutama dalam hal perencanaan, pengorganisasian kegiatan, dan evaluasi pembelajaran yang relevan bagi semua peserta didik [12], [13], [14]. Dengan demikian, pengelolaan kelas inklusif bukan semata-mata tentang pemilihan strategi pembelajaran, melainkan juga tentang bagaimana guru membangun dan mengarahkan interaksi, menjaga dinamika kelas tetap kondusif, serta mengambil keputusan pedagogis yang peka dan responsif terhadap beragam karakteristik serta kebutuhan peserta didik.

Jika kita melihat catatan-catatan penelitian tentang inklusi di sekolah dasar, kita akan menyadari bahwa perjalanan ini tidak pernah memiliki satu peta yang seragam. Setiap sekolah menempuh jalan yang berbeda dengan hasil yang beragam, melukiskan betapa kompleksnya realitas yang harus dihadapi para pendidik. Perbedaan strategi dan pencapaian ini bukanlah sebuah kegagalan, melainkan cerminan dari betapa kompleksnya kondisi nyata di lapangan yang sering kali jauh lebih dinamis daripada sekadar teori di atas kertas. Dalam situasi tersebut, peran guru pendamping menjadi sangat penting [15]. Guru pendamping tidak hanya berfungsi sebagai pendamping belajar, tetapi juga berperan sebagai penghubung yang membantu anak berkebutuhan khusus beradaptasi dan mengakses proses pembelajaran secara optimal [16]. Setiap peserta didik memiliki karakteristik yang khas, sehingga pemahaman yang mendalam dari pendidik terhadap keunikan tersebut menjadi prasyarat untuk mewujudkan lingkungan belajar yang inklusif, berkeadilan, dan memfasilitasi peserta didik. Pendidikan inklusi bukan sekadar program, melainkan sebuah komitmen moral untuk menghadirkan keadilan dan kesetaraan di dalam kelas [17]. Oleh karena itu, implementasi inklusi harus dijalankan sebagai bagian dari tanggung jawab kolektif, melalui pelatihan guru yang berkelanjutan, penyediaan fasilitas yang mendukung, serta kampanye publik yang menumbuhkan kesadaran dan penerimaan terhadap keberagaman. Dengan langkah-langkah strategis tersebut, cita-cita pendidikan yang menjangkau semua anak kecuali akan semakin nyata terwujud di Indonesia [6]. Dalam pelaksanaannya, ketersediaan guru pendamping serta dukungan sistem sekolah memegang peranan penting dalam menentukan keberhasilan pengelolaan kelas inklusif dan keberlanjutan penerapan pembelajaran berdiferensiasi oleh guru.

Meskipun berbagai penelitian telah membahas pendidikan inklusi dan pembelajaran berdiferensiasi di sekolah dasar, kajian empiris yang secara khusus mengaitkan kedua aspek tersebut dengan praktik manajemen kelas inklusif masih relative terbatas. Beberapa penelitian menunjukkan bahwa pembelajaran berdiferensiasi dapat menciptakan lingkungan belajar yang lebih responsif terhadap keberagaman peserta didik, namun faktor pendukung seperti dukungan guru, pemahaman strategi yang mendalam, dan koordinasi dalam pengelolaan kelas masih menjadi tantangan utama dalam implementasinya di kelas inklusi sekolah dasar [1], [18]. Misalnya, penelitian yang menegaskan bahwa guru di sekolah dasar inklusif memahami perlunya modul dan strategi diferensiasi, namun mereka masih menghadapi kendala teknis dalam penerapannya secara konsisten di kelas [19]. Selanjutnya, kajian sistematis tentang implementasi pendekatan diferensiasi menyoroti bahwa meskipun strategi ini mampu meningkatkan partisipasi dan keterlibatan siswa yang beragam, perlu adanya dukungan manajemen kelas yang kuat serta pelatihan berkelanjutan agar guru mampu mengintegrasikan perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran secara efektif [20]. Dengan demikian, meskipun banyak penelitian telah membahas pembelajaran berdiferensiasi dan kesiapan guru secara terpisah, penelitian yang secara spesifik mengkaji praktik guru dalam mengelola kelas inklusi melalui penerapan pembelajaran diferensiasi di sekolah dasar masih sangat terbatas, sehingga penelitian ini penting untuk mengisi celah tersebut.

Berdasarkan hasil observasi awal di sekolah yang menjadi lokasi penelitian, ditemukan adanya kesenjangan antara prinsip inklusivitas yang diusung oleh kebijakan dengan praktik pembelajaran yang terjadi di kelas. Salah satu permasalahan utama adalah belum tersedianya guru pendamping khusus (GPK) di beberapa kelas yang sebenarnya memiliki tiga sampai lima peserta didik berkebutuhan khusus, sehingga dukungan individual yang diperlukan oleh siswa berkebutuhan khusus dalam proses belajar menjadi terbatas dan menambah beban guru kelas dalam mengelola keberagaman kebutuhan belajar peserta didik [21]. Temuan ini sejalan dengan kajian yang menunjukkan bahwa dalam praktik pembelajaran inklusif, keterbatasan sumber daya dan dukungan tenaga pendamping dapat berdampak pada efektivitas manajemen kelas inklusif dan pelaksanaan strategi pembelajaran berdiferensiasi yang responsif terhadap karakteristik siswa yang beragam [1]. Selain itu, penelitian lain juga menegaskan bahwa guru sering menghadapi tantangan teknis dalam menerapkan pembelajaran berdiferensiasi di kelas inklusi, termasuk dalam perencanaan dan pengorganisasian kegiatan belajar yang harus memperhatikan kebutuhan individual siswa [22]. Dengan demikian, meskipun sekolah telah mengadopsi prinsip pendidikan inklusif, dalam praktiknya masih terdapat keterbatasan dalam pengelolaan kelas yang adaptif dan responsif terhadap keberagaman peserta didik, yang pada akhirnya berdampak pada implementasi pembelajaran berdiferensiasi di tingkat kelas.

Keterbatasan ketersediaan guru pendamping khusus (GPK) tidak hanya menambah beban kerja guru dikelas, tetapi juga berpengaruh pada terpenuhinya kebutuhan belajar siswa berkebutuhan khusus. Hasil observasi di kelas yang tidak memiliki GPK menunjukkan bahwa guru sering kali harus menghentikan penyampaian materi untuk menangani siswa ABK yang mengalami kesulitan fokus atau perilaku belajar. Dalam satu kali pembelajaran Matematika 60 menit, intervensi semacam ini dapat terjadi berulang kali dan memakan waktu yang tidak sedikit. Akibatnya, alur pembelajaran menjadi terputus-putus, siswa reguler tidak memperoleh waktu belajar yang optimal, sementara siswa ABK juga belum mendapatkan pendampingan yang konsisten sesuai kebutuhannya. Kondisi ini sejalan dengan temuan penelitian terdahulu yang menunjukkan bahwa keterbatasan tenaga pendamping menyebabkan guru kelas kesulitan mengelola kelas inklusif secara efektif dan berdampak pada menurunnya kualitas pembelajaran bagi seluruh peserta didik [23].

Temuan observasi menunjukkan adanya ketidaksesuaian antara kebijakan pembelajaran berdiferensiasi yang dirancang oleh sekolah dengan praktik yang berlangsung di kelas. Sekolah telah memiliki sistem pengelompokan kebutuhan ABK melalui kategori Volume 1, 2, dan 3, yang secara ideal diikuti dengan perbedaan modul pembelajaran sesuai tingkat kebutuhan siswa. Namun, dalam pelaksanaannya, modul pembelajaran yang digunakan masih sama untuk seluruh peserta didik, termasuk siswa berkebutuhan khusus. Penyesuaian pembelajaran lebih sering dilakukan secara spontan melalui pemberian lembar kerja peserta didik (LKPD) yang berbeda, yang disusun guru secara situasional dan belum dirancang secara terencana sejak tahap perencanaan pembelajaran. Selain itu, penilaian terhadap hasil belajar siswa ABK masih banyak bergantung pada pertimbangan subjektif guru, tanpa didukung rubrik penilaian yang baku dan terstandar. Kondisi ini berpotensi menimbulkan perbedaan penilaian antar siswa maupun antar guru, serta mencerminkan adanya kesenjangan antara perencanaan dan implementasi pembelajaran berdiferensiasi, sebagaimana juga ditemukan dalam berbagai penelitian tentang tantangan penerapan diferensiasi di kelas inklusif [24]. Dari temuan tersebut, terlihat adanya kesenjangan antara tuntutan implementasi pendidikan inklusif yang menekankan pembelajaran berdiferensiasi dan dukungan tenaga pendamping dengan realitas di lapangan, di mana guru kelas harus merancang dan melaksanakan pembelajaran secara mandiri ditengah keterbatasan dukungan yang tersedia. Kondisi ini menunjukkan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif di tingkat kelas tidak hanya ditentukan oleh kebijakan dan konsep pedagogis yang ideal, tetapi sangat bergantung pada praktik guru dalam mengelola kelas yang heterogen serta mengambil keputusan pedagogis yang adaptif dalam situasi nyata pembelajaran.

Berdasarkan kondisi tersebut, penelitian ini difokuskan pada permasalahan bagaimana praktik guru dalam mengelola kelas inklusif sekaligus menerapkan pembelajaran berdiferensiasi di tengah keterbatasan dukungan struktural yang ada. Secara khusus, penelitian ini mengkaji bagaimana guru mengelola kelas yang heterogen dengan keberadaan siswa berkebutuhan khusus tanpa dukungan GPK yang merata, bagaimana pembelajaran berdiferensiasi diimplementasikan ketika modul dan perencanaan belum sepenuhnya terdiferensiasi, serta bagaimana kondisi tersebut berdampak pada keadilan akses dan kualitas pembelajaran bagi siswa berkebutuhan khusus. Dengan demikian, penelitian ini bertujuan untuk memahami secara mendalam praktik manajemen kelas inklusi dan pembelajaran berdiferensiasi yang dijalankan guru di tingkat kelas, serta implikasinya terhadap pemenuhan hak belajar siswa dalam konteks pendidikan inklusif.

Penelitian ini menggunakan metode kualitatif deskriptif dengan pendekatan studi kasus. Pendekatan

ini bertujuan untuk menggambarkan secara mendalam mengenai suatu peristiwa dalam praktik nyata, bukan berdasarkan anggapan atau teori yang sudah ada [25], [26]. Penelitian ini berfokus pada satu konteks sekolah tertentu untuk menangkap kompleksitas praktik manajemen kelas inklusi dalam penerapan pembelajaran diferensiasi. Penelitian ini dilaksanakan di SD Muhammadiyah 1 Candi Sidoarjo, lokasi dipilih secara purposive karena sekolah ini merupakan lab school UMSIDA yang telah menerapkan system team teaching sejak 2018 dan memiliki karakteristik unik dalam pengelolaan kelas inklusif. Penelitian ini melibatkan enam informan yang dipilih secara purposive yaitu, tiga guru kelas dari jenjang berbeda (kelas 1, 4, dan 6) untuk menangkap variasi praktik manajemen kelas pada tahap perkembangan siswa yang berbeda, satu koordinator inklusi yang bertanggung jawab atas kebijakan dan sistem pembelajaran diferensiasi, satu koordinator GPK yang mengelola koordinasi dengan GPK privat, dan kepala sekolah yang memberikan perspektif kebijakan dan manajemen sekolah.

Proses pencarian fakta dalam penelitian ini dilakukan melalui tiga langkah yang saling menguatkan. Data dikumpulkan melalui tiga teknik utama. Pertama, yaitu observasi yang dilakukan peneliti hadir dengan melakukan pengamatan langsung atau secara non-partisipatif, dimana peneliti mengamati aktivitas sekolah membiarkan setiap dinamika belajar mengalir apa adanya. Kedua, Melalui wawancara yang mengalir namun tetap terarah, peneliti mencoba menyelami pengalaman para narasumber untuk menangkap makna yang lebih dalam. Ketiga, dokumentasi digunakan untuk memberikan potret nyata dan bukti fisik yang mengukuhkan setiap bagian informasi yang telah ditemukan di lapangan mengenai pelaksanaan pembelajaran di sekolah inklusi. Dokumen yang dikaji dalam penelitian ini meliputi, modul ajar, catatan atau jurnal refleksi guru, dan asesmen yang digunakan dalam pembelajaran, serta dokumen lain yang relevan [27].

Peneliti menggunakan teknik analisis data yang dikembangkan oleh Miles dan Huberman, yaitu dengan menyaring data, kemudian penyajian data, dan menarik kesimpulan data untuk menemukan hasil yang relevan dengan penelitian.



Untuk memastikan validitas data, peneliti menerapkan triangulasi teknik dan sumber. Triangulasi teknik dilakukan dengan menggabungkan observasi, wawancara, dan dokumentasi [28] untuk mengonfirmasi temuan yang sama dari metode berbeda. Sementara triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan perspektif dari enam informan yang berbeda untuk memastikan konsistensi dan kredibilitas data. Pendekatan ini efektif untuk memperoleh data yang akurat dan menggambarkan fenomena secara utuh dalam konteks pendidikan inklusi.

Hasil penelitian ini diharapkan mampu memberikan gambaran empiris yang akurat dan mendalam mengenai praktik manajemen kelas inklusif dalam penerapan pembelajaran diferensiasi di sekolah dasar inklusi.

III. Hasil dan Pembahasan

Berdasarkan hasil observasi dan wawancara, SD Muhammadiyah 1 Candi telah menerapkan prinsip pendidikan inklusif dengan menerima peserta didik berkebutuhan khusus (ABK) dalam kelas reguler sejak sekolah berdiri tahun 2018. Sekolah ini memiliki karakteristik unik sebagai lab school UMSIDA yang menerapkan sistem team teaching dengan dua wali kelas untuk setiap rombongan belajar. Dari tiga kelas yang diobservasi yaitu, kelas 1, 4, dan 6, setiap kelas memiliki 25-30 siswa dengan 3 anak berkebutuhan khusus di setiap kelas, dengan karakteristik yang beragam.

Meskipun demikian, pelaksanaan pendidikan inklusif di tingkat kelas masih dihadapkan pada berbagai keterbatasan, khususnya dalam hal ketersediaan sumber daya manusia. Tidak seluruh kelas didampingi oleh guru pendamping khusus (GPK), sehingga guru kelas harus menjalankan peran ganda, yaitu sebagai pengajar sekaligus penanggung jawab pemenuhan kebutuhan belajar peserta didik yang sangat beragam. Kondisi ini secara langsung memengaruhi efektivitas pengelolaan kelas inklusif serta optimalisasi penerapan pembelajaran berdiferensiasi. Temuan ini sejalan dengan kajian sebelumnya yang menyebutkan bahwa keterbatasan tenaga pendamping dan sumber daya menjadi tantangan utama dalam implementasi pendidikan inklusif di Indonesia [29], [30], meskipun secara kebijakan sekolah telah menunjukkan komitmen terhadap inklusivitas.

Perencanaan Guru dalam Menerapkan Pembelajaran Diferensiasi pada Kelas Inklusi

Perencanaan pembelajaran kelas inklusi di SD Muhammadiyah 1 Candi dilaksanakan dalam konteks kelas yang sangat heterogen, dengan jumlah 25-30 peserta didik dan keberadaan 3-5 siswa berkebutuhan khusus (ABK) di setiap kelas. Kondisi ini menuntut guru untuk melakukan perencanaan pembelajaran yang adaptif dan responsif terhadap keragaman kebutuhan belajar siswa. Sekolah menerapkan sistem team teaching dengan dua wali kelas dalam satu rombongan belajar sebagai strategi utama untuk menjaga keberlangsungan pembelajaran inklusif, yang turut memengaruhi cara guru merancang pembelajaran sejak tahap awal.

Dalam praktik sehari-hari, guru menyusun perencanaan pembelajaran melalui modul ajar dan perangkat pembelajaran yang berlaku untuk seluruh siswa dalam satu kelas. Modul pembelajaran tersebut dijadikan rujukan utama dalam pelaksanaan pembelajaran bagi seluruh peserta didik, baik siswa reguler maupun siswa berkebutuhan khusus (ABK). Perencanaan yang disusun mencakup tujuan pembelajaran, materi inti, Langkah-langkah kegiatan, serta bentuk penilaian secara umum, namun belum disertai perbedaan tertulis yang secara khusus menyesuaikan dengan karakteristik dan kebutuhan belajar masing-masing siswa.

Secara institusional, sekolah telah menetapkan pengelompokan kebutuhan peserta didik berkebutuhan khusus (ABK) ke dalam kategori Volume 1, 2, dan 3 yang dirancang sebagai landasan konseptual dalam penerapan pembelajaran berdiferensiasi. Namun, hasil penelitian menunjukkan bahwa sistem volume tersebut belum sepenuhnya terintegrasi, perbedaan strategi, materi, maupun penilaian yang seharusnya dirancang sesuai dengan kategori volume ABK tersebut belum terwujud secara sistematis.

Guru pada umumnya memaknai perencanaan pembelajaran berdiferensiasi sebagai ruang fleksibilitas yang akan disesuaikan ketika pembelajaran berlangsung di kelas. Dengan demikian, diferensiasi belum diposisikan sebagai bagian dari perencanaan awal yang sistematis, melainkan sebagai penyesuaian situasional yang dilakukan berdasarkan dinamika kelas dan respon langsung terhadap kebutuhan siswa. Pola perencanaan seperti ini menunjukkan bahwa guru lebih mengandalkan pengalaman dari pada informasi.

Kondisi ini menunjukkan bahwa rencana pembelajaran berdiferensiasi di kelas inklusif di SD Muhammadiyah 1 Candi masih pada tingkat konseptual dan belum sepenuhnya terintegrasi dalam perangkat pembelajaran formal. Jika perencanaan tidak didasarkan pada penilaian kebutuhan individual secara tertulis, ada kemungkinan bahwa arah akan terbatas dan penerapan diferensiasi tidak akan konsisten selama tahap pelaksanaan dan evaluasi. Maka Segala upaya di dalam kelas inklusif sebenarnya bermuara pada satu titik krusial yaitu perencanaan. Dalam hal ini perencanaan pembelajaran menjadi pijakan yang memastikan langkah guru tetap terarah, sehingga pembelajaran berdiferensiasi bukan lagi sekadar usaha sesaat, melainkan sebuah usaha yang konsisten dan berkelanjutan.

Guru di SD Muhammadiyah 1 Candi. Di sana, para guru menunjukkan komitmen yang luar biasa, terus berupaya merajut keberagaman siswa ke dalam satu harmoni belajar.



Namun, perjalanan ini memiliki keunikannya sendiri; praktik inklusi di sekolah ini belum menjelma menjadi sistem formal yang kaku. Sebaliknya, apa yang terjadi di ruang kelas adalah sebuah seni merespons keadaan. Di tengah keterbatasan dukungan struktural yang ada, para guru mengandalkan ketajaman intuisi dan fleksibilitas mereka untuk menavigasi setiap dinamika siswa, membuktikan bahwa ketulusan sering kali menjadi penggerak utama ketika sistem belum sepenuhnya sempurna.

Temuan ini menegaskan bahwa manajemen kelas inklusif di sekolah dasar inklusi tidak hanya ditentukan oleh kemampuan pedagogik guru, tetapi juga sangat dipengaruhi oleh dukungan sistem sekolah menyediakan perencanaan, pendampingan, dan evaluasi yang berkelanjutan.

Praktik Guru dalam Menerapkan Pembelajaran Diferensiasi pada Kelas Inklusi

Perencanaan pembelajaran yang belum sepenuhnya terdiferensiasi secara tertulis seperti yang disebutkan sebelumnya, guru harus melakukan berbagai penyesuaian secara langsung selama proses pembelajaran. Oleh karena itu, pendekatan pembelajaran berdiferensiasi berkembang di kelas inklusif SD Muhammadiyah 1 Candi sebagai tindakan pedagogis yang kontekstual, adaptif, dan responsif terhadap dinamika kelas.

Dalam kondisi tersebut, penerapan pembelajaran berdiferensiasi sangat bergantung pada pertimbangan dan respon langsung guru dalam menyesuaikan pembelajaran dengan kebutuhan siswa, khususnya siswa berkebutuhan khusus (ABK). Guru dituntut untuk secara bersamaan menjaga ketercapaian tujuan pembelajaran kelas sekaligus mengakomodasi kebutuhan belajar individual setiap siswa.

Pada fase pelaksanaan pembelajaran, dua wali kelas menjalankan peran secara adaptif sesuai dengan dinamika dan kebutuhan kelas. Salah satu guru bertugas menyampaikan materi inti, sedangkan guru lainnya berfokus pada pendampingan individual, pengelolaan kondisi kelas, serta menanggapi kebutuhan siswa berkebutuhan khusus (ABK) yang muncul selama

proses pembelajaran berlangsung. Praktik pembelajaran berdiferensiasi diwujudkan melalui penyesuaian proses belajar, seperti pengelompokan siswa secara heterogen, pemberian tugas dengan tingkat kesulitan yang bervariasi, serta pendampingan langsung kepada siswa yang mengalami hambatan belajar. Di tangan para guru, tempo, metode, dan media pembelajaran disesuaikan secara adaptif agar tidak lagi satupun anak yang tertinggal dan setiap individu tetap memiliki ruang untuk terlibat secara aktif. Namun, di balik dedikasi yang tumbuh, hasil pengamatan dan perbincangan mendalam di lapangan mengungkap sisi lain yang tak kalah penting. Perjalanan SD Muhammadiyah 1 Candi dalam merajut kelas inklusif nyatanya masih harus melewati jalan yang berliku, terhalang oleh berbagai tantangan struktural dan pedagogis yang menuntut solusi nyata. Salah satu yang menjadi resistensi adalah ketiadaan Guru Pendamping Khusus (GPK) di beberapa ruang kelas. Ini menjadi sebuah situasi yang penuh dilema; di kala setiap kelas dihuni oleh anak-anak istimewa yang memiliki kebutuhan unik, mereka justru harus belajar tanpa pendampingan ahli yang semestinya menjadi penyangga utama dalam proses tumbuh kembang mereka. Kondisi ini menuntut guru kelas untuk menjalankan peran ganda sebagai pengajar sekaligus pendampingan ABK [31] secara bersamaan, yang secara langsung memengaruhi efektivitas pengelolaan kelas.

Keberadaan dua wali kelas dalam satu kelas memang menjadi strategi sekolah untuk menjaga kondusivitas pembelajaran. Namun dalam praktiknya, pembagian peran tersebut belum sepenuhnya mampu menggantikan fungsi GPK. Ketika satu wali kelas fokus menyampaikan materi, wali kelas lainnya bertugas mengondisikan siswa, termasuk ABK. Kondisi ini seolah memaksa para wali kelas untuk menjadi sosok yang serba bisa. Mereka memikul tanggung jawab besar untuk menguasai seluruh spektrum mata pelajaran, sembari di saat yang sama harus mahir menavigasi beragam perilaku dan kebutuhan belajar yang unik di setiap sudut kelas sehingga guru memiliki beban kerja tinggi.

Tidak berhenti di situ, tantangan berikutnya muncul dalam menyusun skenario pembelajaran yang beragam. Idealnya, guru diharapkan mampu membuat modul ajar dan perangkat pembelajaran yang menjadi kompas bagi setiap siswa dengan keunikannya masing-masing. Namun, kenyataannya tidak semudah membalik telapak tangan, himpitan waktu yang terbatas dan banyaknya beban administrasi yang tinggi sering kali membuat proses diferensiasi ini belum sempat dirancang secara mendalam, sehingga kreativitas guru kerap berkejaran dengan tuntutan formalitas yang ada. Diferensiasi lebih banyak dilakukan secara spontan saat pembelajaran berlangsung, terutama melalui penyesuaian proses dan pendampingan individual, bukan melalui perencanaan sistematis berbasis asesmen awal.

Selain itu, guru juga menghadapi kesulitan dalam melakukan asesmen individual secara berkelanjutan, khususnya terhadap ABK. Ketiadaan tenaga pendamping khusus membuat guru menghadapi kendala dalam memantau perkembangan belajar seluruh siswa secara menyeluruh. Kondisi ini berimplikasi pada belum optimalnya penggunaan hasil asesmen sebagai pijakan utama dalam merancang dan mengambil keputusan pembelajaran berdiferensiasi secara berkelanjutan.

Walaupun secara kebijakan SD Muhammadiyah 1 Candi telah menerapkan sistem Volume (1, 2, dan 3) sebagai dasar pengelompokan kebutuhan ABK dan perancangan pembelajaran berdiferensiasi, hasil observasi dan wawancara menunjukkan adanya jarak yang cukup lebar antara ketentuan tersebut dengan praktik di ruang kelas. Hal ini juga menyingkap satu temuan penting mengenai ketersediaan modul belajar bagi anak-anak istimewa (ABK). Dalam bayangan ideal dari koordinator inklusi, setiap kategori kebutuhan seharusnya memiliki modul pendamping yang berbeda, yang dirancang khusus untuk memandu langkah mereka. Namun, antara cita-cita dan realitas masih terbentang jarak dan pada pelaksanaannya, perbedaan modul yang diharapkan itu belum pernah benar-benar terwujud, sehingga proses belajar masih harus berjalan dengan panduan yang terbatas.

Ketidaksesuaian ini sebenarnya bukan sekadar gangguan teknis yang mengganggu jalannya aktivitas di ruang kelas. Jika kita menilik lebih dalam, fenomena tersebut seolah menjadi cermin yang memperlihatkan adanya celah dalam perencanaan dan pengelolaan sumber daya kita. Ia menjadi sinyal bahwa fondasi yang menopang penerapan pembelajaran berdiferensiasi masih membutuhkan penguatan, agar visi untuk merangkul setiap keunikan siswa tidak terhenti hanya sebagai rencana di atas kertas. Guru dituntut untuk melaksanakan diferensiasi pembelajaran yang cukup kompleks melalui sistem volume 1-3, namun tuntutan tersebut belum diiringi dengan dukungan waktu, tenaga, dan tim pendukung yang memadai. Dalam situasi seperti ini, praktik diferensiasi lebih sering muncul sebagai respon spontan terhadap kondisi kelas, bukan hasil dari perencanaan yang matang dan terstruktur.

Konsekuensinya, pengalaman belajar yang diterima siswa berkebutuhan khusus (ABK) berisiko tidak merata dan berbeda-beda, baik antar individu maupun antar kelas.

Temuan ini sejalan dengan kajian tentang implementasi gap dalam pembelajaran berdiferensiasi yang menunjukkan bahwa tanpa dukungan struktural yang memadai, guru cenderung kembali ke praktik yang lebih sederhana dan kurang terdiferensiasi meskipun mereka memahami pentingnya pendekatan diferensiasi [24].

Dalam pelaksanaan diferensiasi, guru menggunakan strategi seperti pembelajaran kelompok heterogen dan tugas berlapis yang memungkinkan siswa bekerja sesuai tingkat kesiapan mereka. Guru berpindah antar kelompok untuk memberikan dukungan khusus atau menawarkan tantangan tambahan, sehingga setiap siswa mendapatkan penguatan secara tepat. Pendekatan ini membantu menciptakan lingkungan belajar yang lebih responsif, di mana siswa dapat belajar dengan ritme dan cara yang sesuai dengan kemampuan individual mereka. Kajian sebelumnya juga menunjukkan bahwa strategi ini membantu guru menanggapi perbedaan siswa secara aktif dan meningkatkan keterlibatan peserta didik dalam proses belajar [32].

Implementasi pembelajaran berdiferensiasi di SD Muhammadiyah 1 Candi juga terlihat dari upaya guru dalam memodifikasi konten dan evaluasi pembelajaran. Guru menyesuaikan materi pelajaran menjadi bentuk yang lebih mudah diakses oleh siswa dengan kebutuhan berbeda dan menerapkan evaluasi formatif untuk memantau perkembangan setiap siswa secara berkala. Penilaian tidak hanya dilakukan dengan tes tertulis, tetapi juga melalui observasi kinerja, diskusi kelompok, dan presentasi. Prinsip penilaian yang adaptif ini sesuai dengan prinsip diferensiasi yang direkomendasikan dalam literatur, di mana asesmen digunakan sebagai alat untuk memahami kebutuhan belajar dan menetapkan langkah pembelajaran berikutnya [33].

Meskipun berbagai strategi digunakan, guru SD MICA masih menghadapi tantangan dalam aspek teknis penerapan diferensiasi, seperti keterbatasan waktu untuk mempersiapkan materi yang lebih variatif dan hambatan dalam menyediakan sumber belajar yang lengkap untuk semua variasi siswa. Kondisi ini juga mengakibatkan sebagian strategi diferensiasi sering diterapkan secara intuitif dan tidak selalu berdasarkan rencana pembelajaran yang terstruktur. Temuan ini konsisten dengan kajian lain yang mengamati bahwa meskipun model diferensiasi mampu meningkatkan partisipasi dan hasil belajar siswa, pelaksanaannya sering terkendala oleh keterbatasan fasilitas dan dukungan profesional bagi guru [34].

Sejumlah siswa di kelas terlihat lebih aktif dan termotivasi ketika guru menerapkan variasi tugas dan pendekatan yang sesuai dengan gaya belajar mereka. Observasi memperlihatkan siswa yang biasanya kurang berpartisipasi menjadi lebih terlibat ketika diberikan pilihan tugas atau media belajar yang sesuai dengan minatnya. Hasil ini menunjukkan bahwa diferensiasi bukan hanya soal penyesuaian materi, tetapi juga dapat meningkatkan keterlibatan dan rasa kepercayaan diri siswa dalam proses pembelajaran, sebagaimana ditemukan dalam penelitian lain yang menegaskan dampak positif diferensiasi terhadap partisipasi siswa di kelas inklusif [32].

Selain strategi individual guru, implementasi pembelajaran berdiferensiasi di kelas inklusif juga melibatkan kolaborasi antara guru pendamping (GPK) saat tersedia. Kolaborasi ini membantu guru untuk merancang kegiatan pembelajaran yang lebih responsif terhadap kebutuhan belajar masing-masing siswa, serta memberikan dukungan lebih efektif kepada siswa berkebutuhan khusus. Studi lain menunjukkan bahwa kolaborasi lintas profesi dapat memperkuat pelaksanaan diferensiasi dalam pendidikan inklusif, terutama ketika setiap pihak berkontribusi pada perencanaan dan pelaksanaan kegiatan belajar [35].

Refleksi praktik pembelajaran oleh guru di SD MICA dilakukan melalui diskusi internal guru dan peninjauan hasil evaluasi siswa. Guru melihat keberhasilan diferensiasi berdasarkan indikator keterlibatan siswa, peningkatan pemahaman materi, dan kemampuan mereka dalam menyelesaikan tugas yang disesuaikan dengan tingkatannya. Hasil refleksi ini kemudian digunakan sebagai dasar untuk perbaikan rencana pembelajaran berikutnya, mencerminkan siklus pembelajaran diferensiasi yang berkelanjutan, sebagaimana juga direkomendasikan dalam literatur implementasi diferensiasi yang baik [20].

Evaluasi Guru dalam Menerapkan Pembelajaran Diferensiasi pada Kelas Inklusif

Evaluasi pembelajaran sangat penting dalam siklus pembelajaran berdiferensiasi karena tidak hanya mengukur prestasi akademik siswa, tetapi juga melacak perkembangan individu, keterlibatan belajar, dan reaksi siswa terhadap perubahan yang dilakukan guru.

Dalam praktik evaluasi pembelajaran, guru melakukan pemantauan terhadap keterlibatan siswa, kemampuan menyelesaikan tugas, serta perkembangan pemahaman materi melalui observasi, hasil pekerjaan siswa, dan penilaian formatif. Untuk siswa ABK, evaluasi lebih menekankan kemajuan pribadi daripada pencapaian akademik yang seragam. Hasil penelitian menunjukkan bahwa, penelitian terhadap ABK tidak didukung oleh rubrik atau alat evaluasi yang kuat, penelitian masih bergantung pada pendapat profesional guru. Kondisi ini membuat proses evaluasi kontekstual dan fleksibel, tetapi dapat menyebabkan perbedaan dalam standar penilaian antar guru dan kelas.

Di SD Muhammadiyah 1 Candi keadilan akses pembelajaran bagi siswa berkebutuhan khusus (ABK) sangat terganggu oleh keterbatasan struktural, termasuk kekurangan fasilitas pembelajaran yang memadai, dukungan tenaga pendamping khusus (GPK), sumber daya waktu dan materi yang cukup, dan pendampingan individual ABK. Realitas di lapangan akhirnya memaksa para guru kelas untuk menjadi sosok multiperan dalam satu waktu. Di tengah riuhnya suasana belajar, mereka harus berdiri di depan untuk menyampaikan materi, namun di saat yang sama harus bergegas memberikan pendampingan personal bagi siswa berkebutuhan khusus yang memerlukan tuntunan lebih. Semua itu dilakukan sambil terus menjaga harmoni di tengah keberagaman dinamika kelas, meski tanpa dukungan struktural yang mencukupi. Situasi yang seperti ini mau tidak mau menciptakan ketimpangan. Perhatian guru seolah terbagi antara siswa reguler dan siswa berkebutuhan khusus. Hasilnya, layanan bagi anak-anak istimewa tersebut sering kali hanya bersifat sementara, muncul dan tenggelam mengikuti arus situasi kelas yang tak menentu. Kondisi ini memperlihatkan bahwa meskipun kebijakan pendidikan inklusif menekankan prinsip kesetaraan akses, implementasinya di lapangan masih dibatasi oleh keterbatasan sumber daya dan minimnya dukungan profesional yang sistemik. Temuan ini sejalan dengan penelitian yang menegaskan bahwa pendidikan inklusif tidak cukup dijalankan sebagai kebijakan formal semata, melainkan membutuhkan dukungan struktural yang kuat agar setiap siswa, termasuk ABK, benar-benar memperoleh akses pendidikan yang setara [36].

Selain itu, keterbatasan tersebut berdampak pada meningkatnya beban kerja guru, sehingga perhatian yang diberikan kepada siswa berkebutuhan khusus (ABK) tidak selalu dapat dilakukan secara konsisten dan berkelanjutan.



Dalam proses pembelajaran di kelas, guru kerap dihadapkan pada dilemma antara menuntaskan target materi pelajaran atau memberikan pendampingan individual secara lebih intensif. Kondisi ini pada akhirnya berimplikasi pada pengalaman belajar siswa ABK yang cenderung kurang optimal apabila dibandingkan dengan siswa lainnya. Situasi ini mencerminkan bahwa ketidakadilan dalam akses pembelajaran bukan hanya masalah administratif, tetapi merupakan konsekuensi langsung dari keterbatasan dukungan struktural yang melekat pada pelaksanaan pendidikan inklusif.

Dengan demikian, keterbatasan struktural berkontribusi pada rendahnya kualitas layanan pendidikan bagi ABK, yang berdampak pada hak belajar mereka secara adil dan setara. Pendekatan pendidikan inklusif yang ideal justru mensyaratkan akses layanan yang merata bagi semua peserta didik, termasuk akses terhadap pendampingan profesional, fasilitas yang mendukung, serta sumber belajar yang sesuai dengan kebutuhan individual siswa, agar prinsip keadilan dalam pendidikan benar-benar terealisasi [37].

Bentuk Perbaikan Guru dalam Menerapkan Pembelajaran Diferensiasi pada Kelas Inklusi

Berdasarkan hasil evaluasi tersebut, guru melakukan penyesuaian pembelajaran secara berlangsung pada pertemuan berikutnya. Penyesuaian ini dilakukan melalui perubahan pendekatan mengajar, penguatan pendampingan personal kepada siswa ABK, serta penyesuaian ritme pembelajaran agar dinamika kelas tetap kondusif. Refleksi praktik pembelajaran umumnya dilakukan melalui diskusi informal antar guru dan koordinasi dengan koordinator inklusi, meskipun belum sepenuhnya terintegrasi dalam sistem tindak lanjut yang terdokumentasi secara formal. Dengan demikian, praktik manajemen kelas inklusif di SD Muhammadiyah 1 Candi memperlihatkan adanya alur perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, hingga tindak lanjut yang berlangsung secara adaptif. Meskipun demikian, pelaksanaannya masih sangat bertumpu pada pengalaman dan inisiatif individual guru. Untuk merespon keterbatasan struktural dan berbagai tantangan dalam penerapan pembelajaran berdiferensiasi, guru Bersama pihak sekolah berupaya mengembangkan cara-cara alternatif agar proses pembelajaran tetap berlangsung secara inklusif. Sebagai bentuk nyata dari upaya ini, para guru mulai menyusun langkah-langkah baru yang lebih segar di dalam kelas. Mereka mengubah dinamika ruang belajar menjadi lebih hidup, membagi siswa ke dalam kelompok-kelompok kecil yang disesuaikan dengan ritme kebutuhan belajar masing-masing, serta mempererat tali kerja sama antara guru dan wali kelas dalam mengawal setiap kegiatan. Meski tanpa dukungan profesional dari luar, mereka tetap bergerak maju, merespons setiap warna keberagaman siswa dengan pendekatan praktis yang lahir langsung dari ketulusan hati dan kreativitas mereka di garis depan kelas. Strategi adaptif lainnya juga muncul melalui pemilihan metode pembelajaran yang lebih bumi-humani dan kontekstual, di mana setiap materi dihubungkan langsung dengan dunia nyata agar lebih mudah dicerna oleh siswa. Guru pun tak kehilangan akal dalam meniasasi keterbatasan; mereka menggunakan alat bantu dan media sederhana sebagai jembatan visual untuk membantu anak-anak berkebutuhan khusus memahami setiap jengkal materi. Dengan cara ini, pembelajaran tidak lagi terasa asing, melainkan menjadi sebuah pengalaman yang nyata dan berpusat sepenuhnya pada kebutuhan setiap anak. Kolaborasi informal antara guru, wali kelas, dan orang tua juga menjadi bentuk dukungan lingkungan belajar yang dapat membantu siswa mengatasi hambatan belajar di kelas. Pendekatan seperti ini menunjukkan bahwa di luar perencanaan formal, pendidik berusaha menciptakan lingkungan belajar yang responsif terhadap perbedaan kebutuhan siswa.

Temuan ini sesuai dengan kajian yang menunjukkan bahwa guru sering menggunakan strategi adaptif untuk mengatasi tantangan kelas inklusi, termasuk pendekatan komunikasi interpersonal dan penyesuaian instruksi untuk membantu siswa yang menunjukkan kebutuhan khusus berbeda-beda [38]. Meskipun demikian, untuk membuat praktik adaptif lebih masuk ke dalam perencanaan pembelajaran formal, pelatihan profesional, pengembangan kompetensi pedagogic yang lebih luas, dan system kolaborasi yang lebih formal diperlukan. Oleh karena itu, strategi adaptif yang diterapkan oleh guru dan sekolah di SD MICA menunjukkan komitmen mereka untuk mewujudkan Pendidikan inklusif. Meskipun ini mungkin tidak terjadi dalam kerangka dukungan sistemik yang paling ideal. Pendekatan ini menjadi modal penting untuk terus mengembangkan praktik pembelajaran inklusif yang lebih efektif dan berkelanjutan.

IV. Kesimpulan

Berdasarkan hasil penelitian, dapat disimpulkan bahwa praktik guru dalam mengelola kelas inklusif melalui penerapan pembelajaran berdiferensiasi di SD Muhammadiyah 1 Candi telah menunjukkan komitmen yang kuat terhadap prinsip inklusivitas. Pada tahap perencanaan, guru telah menyusun modul ajar dan perangkat pembelajaran sebagai acuan bersama, namun perencanaan pembelajaran berdiferensiasi belum dirancang secara sistematis dan tertulis berdasarkan kebutuhan individual siswa ABK, meskipun sekolah telah memiliki sistem pengelompokan kebutuhan melalui kategori volume.

Pada tahap pelaksanaan, Saat memasuki ruang kelas, kita akan melihat bagaimana pembelajaran berdiferensiasi itu hidup melalui kelenturan gerak sang guru. Tanpa terpaku pada rencana yang kaku, guru menyusun suasana belajar yang adaptif melalui sistem team teaching, di mana mereka saling bahu-membahu. Siswa-siswa pun diajak berbaur dalam kelompok yang beragam, mengerjakan tugas dengan tingkat tantangan yang berbeda, serta menikmati materi melalui media dan tempo belajar yang disesuaikan dengan ritme jantung masing-masing anak. Namun, fleksibilitas itu, terdapat sebuah realitas yang menantang seperti belum meratanya ketersediaan Guru Pendamping Khusus (GPK), praktik diferensiasi ini sering kali muncul secara insidental dimana sebuah respons spontan guru untuk menyelamatkan situasi kelas. Tanpa dukungan struktural yang kokoh, beban tanggung jawab untuk menjaga harmoni di kelas inklusif pun sepenuhnya bertumpu pada pundak guru kelas.

Dalam hal evaluasi, guru memilih jalan yang lebih menyetujui sisi kemanusiaan melalui penilaian formatif.



Fokusnya bukan lagi pada angka yang seragam, melainkan pada jejak kemajuan individual setiap anak berkebutuhan khusus, meskipun penilaian ini masih sangat bergantung pada ketajaman intuisi dan pengamatan subjektif guru. Meski penuh keterbatasan, cerita ini berujung pada semangat perbaikan. Hasil evaluasi yang ada mendorong guru dan sekolah untuk terus berbenah dan mengubah cara mengajar agar lebih merangkul, mempererat simpul kerja sama antar-pendidik, serta membangun komunikasi yang lebih hangat dengan orang tua.

Semua ini dilakukan demi satu tujuan memastikan setiap anak, apa pun kondisinya, merasa memiliki tempat untuk bertumbuh. Sekolah ini telah mengadopsi pendekatan pembelajaran berdiferensiasi dan manajemen kelas inklusif, tetapi mereka belum sepenuhnya meningkatkan persiapan, pendampingan profesional dan evakuasi secara teratur

Referensi

[1] Hafizhah, Ahmad, Arta. (2025). "Analisis Pembelajaran Berdiferensiasi untuk Mendukung Manajemen Kelas Inklusi."



[2]G. Amalia, N. Ramadhani, S. Novitasari, dan D. Rostika,

“Strategi Pendidikan Inklusi Agar Menciptakan Pembelajaran Inovatif di Jenjang Sekolah Dasar,”



vol. 7, 2023.

[3]K. Anggun, N. Sofyani, dan N. A. Azahra,

“Analisis Kompetensi Guru Sekolah Inklusif dalam Mewujudkan Lingkungan Inklusif Ramah Terhadap Pembelajaran (LIRP),”



Soc. Humanit. Educ. Stud. SHES Conf. Ser., vol. 7, no. 3, Agu 2024, doi: 10.20961/shes.v7i3.92651.

[4]I. P. Darma dan B. Rusyidi,

“Pelaksanaan Sekolah Inklusi di Indonesia,”

Pros. Penelit. Dan Pengabd. Kpd. Masy., vol. 2, no. 2, Okt 2015, doi: 10.24198/jppm.v2i2.13530.

[5]M. Anzari, A. H.

Sarong, dan M. N. Rasyid, “Hak Memperoleh Pendidikan Inklusif Terhadap Penyandang Disabilitas,” Syiah Kuala Law J., vol. 2, no. 1, hlm. 57–73, Apr 2018, doi: 10.24815/sklj.v2i1.10586.

[6]D. A. Ningrum, F. S. Hamzah, N. Hikmah, S. L. Magfiroh, Z. A. Rizqiyah, dan N. Asitah, “Implementasi



sinta.kemdiktisaintek.go.id | SINTA - Science and Technology Index

<https://sinta.kemdiktisaintek.go.id/authors/profile/6860609/?view=garuda>

Pendidikan Inklusi di Anak Sekolah Dasar: Studi Kasus pada Anak Berkebutuhan

Khusus,”



Nusant. Educ. Rev., vol. 3, no. 1, hlm. 9–16, Feb 2025, doi: 10.55732/ner.v3i1.1575.

[7]D. S.

Wahyuni, “Permasalahan Guru Dalam Pelaksanaan Pendidikan Inklusif di SMK 7 Padang,” vol. 8, 2024.

[8]E. S. Kurniasih dan N. Priyanti, “Pengaruh Pendekatan Pembelajaran Diferensiasi Terhadap Kemampuan Literasi Baca, Tulis Dan Numerasi Pada Anak Usia Dini,”



J. Ilm. Potensia, vol. 8, no. 2, hlm. 398–498, Agu 2023, doi: 10.33369/jip.8.2.398-498.

[9]S.

Wahyuni dan N. Haryanti, “Optimalisasi Kompetensi Guru Dalam Pengembangan Pembelajaran Berdiferensiasi Berbasis Media Digital,”



Wahana Dedik. J. PkM Ilmu Kependidikan, vol. 7, no. 1, hlm. 142–154, Jul 2024, doi: 10.31851/dedikasi.v7i1.15974.

[10]C.



e-theses.iaincurup.ac.id | Analisis Hambatan Pembelajaran Berdiferensiasi Pada Mata PAI di SDUA Taman Harapan Curup

<http://e-theses.iaincurup.ac.id/9229/1/tesis%20novita%20diana%20osari%20tg%202%20sept%20fix.pdf>

A

Tomlinson, How to differentiate instruction in academically diverse classrooms,

3rd edition. dalam ProQuest Ebook Central. Alexandria, VA, USA: ASCD, 2017.

[11]F. Wulandari, “The



journal.uny.ac.id

<https://journal.uny.ac.id/index.php/jipsindo/article/view/87960>

influence of teachers' pedagogical competence on the implementation of differentiated instruction at Muhammadiyah Senior High School

Imogiri”.

[12]E. Z. Putri, K. Karwanto, dan M. S. Haq, “Peran Manajemen Pembelajaran Berdiferensiasi dalam Pengembangan Kompetensi Guru,” Intel. J. Ilmu Pendidik., vol.



8, no. 1, hlm. 69–81, Jun 2025, doi: 10.33366/ilg.v8i1.6619.

[13]G.

Gunadi dan D. Sumarni, “Menilai Kompetensi Pedagogik dan Profesionalisme Guru: Studi Kasus di SD Cisarua,” J. Pengajaran Sekol. Dasar, vol.



M. Halimah, "Analisis Kompetensi Pedagogik Dan Kompetensi Profesional Guru Di Sekolah Dasar," JAMP J. Adm. Dan Manaj. Pendidik.



, vol. 6, no. 4, hlm. 313, Jul 2024, doi: 10.17977/um027v6i42023p313.

[15]U. Azmi, "Study Deskriptif Kompetensi Guru Pembimbing Khusus di Sekolah Surabaya".

[16]P. N. Azaria, N. Budiman, dan N. A. Nadhirah, "Kompetensi Konselor Sebagai Guru Pendamping Bagi ABK dalam Pendidikan Inklusif".



[17]R. L. Ginting, M. Irawan, E. I. Violina, E. Nainggolan,

dan A. Munir, "Rangkul



sinta.kemdiktisaintek.go.id | SINTA - Science and Technology Index
<https://sinta.kemdiktisaintek.go.id/authors/profile/6034180/?view=iprs>

ABK: Program Rintisan Peningkatan Kompetensi Profesional Guru Bimbingan Konseling dalam Menyelenggarakan Pendidikan Inklusif di Kota Binjai

Sumatera Utara," vol. 6, no. 3, 2024.

[18]R. K. Nada, "Studi Analisis Kompetensi Guru dalam Pelaksanaan Pembelajaran di Kelas Inklusi SD Internasional Islamic School Yogyakarta," vol. 5, no. 1, 2022.

[19]I. Kurrotun Aini, A. Wijastuti, N. Marlin Minarsih, dan P. Narot, "Perspektif Guru Sekolah



jicusanantara.com
<https://jicusanantara.com/index.php/jicn/article/download/5779/5853/32543>

Dasar Inklusif terkait Modul Ajar Berdiferensiasi bagi Peserta Didik Berkebutuhan

Khusus," EduStream J. Pendidik. Dasar,



vol. 8, no. 2, hlm. 40–49, Nov 2024, doi: 10.26740/eds.v8n2.p40-49.
[20]K.

Putri dan Elizar, "Implementing a Differentiation Approach in Teaching to Accommodate Diverse Learning Styles of Primary School Students: A Systematic Literature Review," J. Lesson Learn. Stud., vol.



8, no. 1, hlm. 119–128, Apr 2025, doi: 10.23887/jlls.v8i1.89659.
[21]Mardiana dan K.

Ahmad Khoiri, "Pendidikan Inklusi Bagi Anak Bekebutuhan Khusus di Sekolah Dasar," JIPD J. Inov. Pendidik. Dasar,



vol. 5, no. 1, hlm. 1–5, Jan 2021, doi: 10.36928/jipd.v5i1.651.
[22]Y.

Irawan, "Analisis Kesulitan Guru dalam Menerapkan Pembelajaran Berdiferensiasi di Kelas Inklusif," vol. 02, no. 02, 2025.

[23]M.



Arcangeli, M. Sperduti, A. Jacquot, P. Piolino, dan J. Dokic,

"Awe and the Experience of the Sublime: A Complex Relationship,"

Front. Psychol., vol. 11, hlm. 1340, Jun 2020, doi: 10.3389/fpsyg.2020.

01340.

[24]E. Fonsén dan



doi.org | Membangun Profesionalisme: Kajian tentang Praktik Pedagogis Guru
<https://doi.org/10.12928/sntekad.v2i1.19039>

T. Ukkonen-Mikkola,

"Early childhood education teachers' professional development towards pedagogical leadership,"

Educ. Res., vol. 61, no. 2,



hlm. 181–196, Apr 2019, doi: 10.1080/00131881.2019.1600377.
[25]D. Assyakurrohim, D. Ikhrum, R. A. Sirodj, dan M. W. Afgani,

“Metode Studi Kasus dalam Penelitian Kualitatif,”

J. Pendidik. Sains Dan Komput., vol. 3, no. 01, hlm. 1–9, Des 2022, doi: 10.47709/jpsk.v3i01.1951.
[26]

“BUKU METODOLOGI PENELITIAN KUALITATIF DR. NURSAPIA HARAHAHAP, M.HUM.”

[27]D. A. Mahendra

dan P. Rachmadyanti, “Analisis Pembelajaran Keterampilan Sosial Melalui Metode Studi Kasus Pada Siswa Berkebutuhan Khusus di SD Plus Darul Ulum Jombang,” vol. 11, 2023.

[28]“Metode Penelitian.pdf.” Diakses: 15 Mei 2025. [Daring]. Tersedia pada: <http://repository.mediapenerbitindonesia.com/433/1/%28%2BISBN%29K%20205%20-%20Metode%20Penelitian.pdf>

[29]A. M. Kadim dan W. Hendriani, “Transformasi Peran Keluarga dalam Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus: Solusi atas Ketimpangan dan Kelemahan Pendidikan Inklusi di Indonesia,” J. Obsesi J. Pendidik. Anak Usia Dini,



vol. 9, no. 5, hlm. 2211–2221, Sep 2025, doi: 10.31004/obsesi.v9i5.6991.
[30]Y. Saskia, A. Suriasyah,

dan W. R. Rafianti, “Peran Guru Pendamping Khusus (GPK) dalam Pendidikan Inklusi di Sekolah Dasar,”



MARAS J. Penelit. Multidisiplin, vol. 2, no. 4, hlm. 2203–2209, Des 2024, doi: 10.60126/maras.v2i4.592.
[31]D. A. Firanti, K.

C. Mutiara, dan



dx.doi.org | Case Study of Classroom Management in an Inclusive School: Teachers' Strategies in Overcoming Bullying in Early Childhood Education
<http://dx.doi.org/10.21070/ups.4975>

T. Rustini,
“Penerapan Manajemen Kelas Inklusi di Sekolah dasar,

Elem. Sch. J. PGSD FIP UNIMED, vol. 12, no. 2,
hlm. 110, Okt 2022, doi: 10.24114/esjgsd.v12i2.

34907.

[32]“Can Differentiated Instruction Create an Inclusive Classroom with Diverse Learners in an Elementary School Setting?,” J. Educ. Pract., Feb 2019,



doi: 10.7176/JEP/10-6-05.
[33]C. Anwar, M. S. Munir, M. S.

Muharram, dan M. M. N. Rozaq, “Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi di Sekolah Dasar,” JUDIKDAS J. Ilmu Pendidik. Dasar Indones.



, vol. 4, no. 4, hlm. 213–229, Sep 2025, doi: 10.51574/judikdas.v4i4.3780.
[34]I. Suryani, R. F. Lestari, M. Rozif, dan M. N.

Zulfahmi, “Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi untuk Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Dasar,” J. Pendidik. Dan Pengajaran, 2024.

[35]P. Suranti, A. T. Haniah, dan C. Widyasari, “Inklusi Anak Sekolah Dasar di SD Negeri Karangsari,”



2025.
[36]A. Shofi, C. K. Padilah, M. J. Laborahima, S. Nurhalimah,

dan A. Aziz, “Pendidikan Inklusi sebagai Wujud Keadilan Pendidikan”.

[37]R. Y. Nabawi, “Implementasi Metode Pembelajaran Diferensiasi dalam Upaya Meningkatkan Kemandirian pada Warga Belajar Program Kesetaraan Kelas Inklusi Paket B SKB Gudo Jombang”.

[38]S. I. Savira, W. Wagino, dan N. Normalia, “The classroom challenges and strategies; The reflection of perceived meaning of inclusive education of teachers in inclusive schools,” 2023.