

Inclusive Learning Management Through Bina Aktivitas Programs at TK ABA I Sumberrejo Bojonegoro

[Manajemen Pembelajaran Inklusif melalui Kegiatan Bina Aktivitas di TK ABA I Sumberrejo Bojonegoro]

Endang Nur Wahyu Ningsih^{*,1)}, Dzulfikar Akbar Romadlon, S.Fil.I. M.Ud^{*,2)}

¹⁾Program Manajemen Pendidikan Islam, Universitas Muhammadiyah Sidoarjo, Indonesia

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

*Email Penulis Korespondensi: dzulfikarakbarromadlon@umsida.ac.id

Abstract This study aims to describe the management of an inclusive school through the Bina Aktivitas Program at TK ABA I Sumberrejo Bojonegoro, focusing on the planning, implementation, evaluation, and follow-up stages of inclusive learning. The Bina Aktivitas Program is an individualized and adaptive learning service designed to accommodate students' needs, abilities, and developmental stages within an inclusive education setting. This study employed a descriptive qualitative approach. Data were collected through observations, in-depth interviews, and document analysis and were analyzed using data reduction, data display, and conclusion drawing techniques. The findings indicate that learning planning was carried out by identifying students' needs and developing learning programs tailored to each child's characteristics. The implementation of learning was conducted through the Bina Aktivitas Program, which emphasized the participation of all students through collaboration between classroom teachers and special assistant teachers in providing individualized learning services. Evaluation was conducted continuously to monitor students' development through observation and documentation of learning outcomes, while follow-up actions included adjusting learning programs, providing continuous educational support, and strengthening communication and collaboration with parents. The study concludes that the management of the inclusive school through the Bina Aktivitas Program at TK ABA I Sumberrejo Bojonegoro has been systematically implemented across the planning, implementation, evaluation, and follow-up stages, thereby accommodating the diverse learning needs of students and supporting their optimal development.

Keywords: inclusive school management, inclusive learning, Bina Aktivitas Program, early childhood education

Abstrak. Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan manajemen sekolah inklusi melalui program Bina Aktivitas di TK ABA I Sumberrejo Bojonegoro dengan fokus pada perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, dan tindak lanjut pembelajaran inklusif. Program Bina Aktivitas merupakan layanan pembelajaran yang dirancang secara individual dan adaptif sesuai dengan kebutuhan, kemampuan, serta tahap perkembangan peserta didik dalam lingkungan pendidikan inklusif. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis penelitian deskriptif. Data diperoleh melalui observasi, wawancara mendalam, dan studi dokumentasi, kemudian dianalisis melalui tahapan reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa perencanaan pembelajaran dilakukan melalui identifikasi kebutuhan peserta didik dan penyusunan program pembelajaran yang disesuaikan dengan karakteristik setiap anak. Pelaksanaan pembelajaran dilaksanakan melalui program Bina Aktivitas yang mengedepankan partisipasi seluruh peserta didik dengan kolaborasi antara guru kelas dan guru pendamping khusus dalam memberikan layanan pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan individu. Evaluasi dilakukan secara berkelanjutan untuk memantau perkembangan peserta didik melalui observasi dan pencatatan hasil belajar, sedangkan tindak lanjut dilaksanakan melalui penyesuaian program pembelajaran, pemberian layanan yang berkesinambungan, serta penguatan komunikasi dan kerja sama dengan orang tua. Berdasarkan hasil penelitian dapat disimpulkan bahwa manajemen sekolah inklusi melalui program Bina Aktivitas di TK ABA I Sumberrejo Bojonegoro telah dilaksanakan secara sistematis pada tahap perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, dan tindak lanjut pembelajaran sehingga mampu mengakomodasi kebutuhan belajar peserta didik yang beragam serta mendukung perkembangan mereka secara optimal.

Kata Kunci: manajemen sekolah inklusi, pembelajaran inklusif, program Bina Aktivitas, pendidikan anak usia dini.

I. PENDAHULUAN

Pendidikan Anak Usia Dini merupakan fase awal yang sangat menentukan dalam pembentukan karakter dan pengembangan potensi peserta didik usia dini secara menyeluruh. Pada fase ini, perkembangan anak berlangsung pesat pada aspek kognitif, afektif, sosial, maupun moral. Oleh sebab itu, lembaga PAUD memiliki tanggung jawab besar untuk menyediakan layanan pendidikan yang tidak hanya menyenangkan, tetapi juga inklusif, adaptif, dan berpihak kepada seluruh anak tanpa diskriminasi [1], [2], [3]. Pendidikan inklusif merupakan pendekatan yang menghadirkan semua anak, baik reguler maupun berkebutuhan khusus, dalam satu ruang belajar yang sama sehingga setiap peserta didik memperoleh kesempatan belajar sesuai potensi dan kebutuhannya [4], [5], [6]. Penerapan strategi pembelajaran kreatif pada kelas inklusi terbukti mampu meningkatkan keterlibatan, fokus, dan perilaku adaptif anak berkebutuhan khusus, karena aktivitas belajar dirancang variatif dan berpusat pada pengalaman langsung [7], [8], [9]. Konsep inklusi menekankan pentingnya penyesuaian kurikulum, metode, dan lingkungan belajar agar mampu mengakomodasi kebutuhan individual peserta didik [10], [11]. Peran guru sebagai fasilitator, mediator komunikasi, dan pendamping anak berkebutuhan khusus menuntut kompetensi pedagogik yang mumpuni dalam merancang strategi pembelajaran inklusif [3], [7], [12]. Keberhasilan pendidikan inklusif dalam PAUD dipengaruhi oleh kesiapan guru, budaya sekolah yang ramah anak, serta dukungan keluarga dan masyarakat [11], [13], [14].

Berbagai penelitian terdahulu menunjukkan bahwa implementasi pendidikan inklusif pada jenjang PAUD masih menghadapi berbagai tantangan, baik dari aspek pemahaman guru, ketersediaan fasilitas, maupun manajemen pembelajaran. Rendahnya literasi pendidikan inklusi, keterbatasan pelatihan guru, serta belum meratanya kebijakan menjadi hambatan utama dalam pelaksanaan pendidikan inklusif [1], [15]. Selain itu, keterbatasan fasilitas dan kurangnya kesiapan lembaga pendidikan juga turut mempengaruhi kualitas layanan inklusi di PAUD [2], [3]. Penelitian lain menunjukkan bahwa strategi pembelajaran kreatif mampu meningkatkan keterlibatan dan perilaku adaptif anak berkebutuhan khusus, namun implementasinya masih belum merata dan sangat bergantung pada kompetensi guru [7], [9]. Studi mengenai pembelajaran berbasis aktivitas dan permainan juga membuktikan bahwa pendekatan yang variatif dapat meningkatkan fokus dan kemampuan motorik anak [8], [9]. Di sisi lain, manajemen pembelajaran inklusif yang efektif harus mencakup perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, dan evaluasi secara sistematis [3], [12]. Namun demikian, sebagian besar penelitian masih berfokus pada aspek pembelajaran atau peran guru secara parsial, dan belum secara khusus mengkaji integrasi manajemen pembelajaran inklusif melalui program kegiatan yang terstruktur. Oleh karena itu, penelitian ini hadir untuk mengisi celah tersebut dengan mengkaji manajemen pembelajaran inklusif melalui kegiatan Bina Aktivitas. Dalam konteks tersebut, diperlukan suatu pendekatan pembelajaran yang tidak hanya menekankan aspek akademik, tetapi juga mampu mengakomodasi kebutuhan perkembangan, interaksi sosial, dan karakteristik individual anak berkebutuhan khusus melalui kegiatan yang terstruktur dan adaptif.

Pembelajaran Bina Aktivitas di TK ABA I Sumberrejo Bojonegoro merupakan bentuk kegiatan pembelajaran terstruktur yang dirancang untuk mendukung layanan pendidikan inklusif bagi anak reguler maupun anak berkebutuhan khusus melalui aktivitas bermain edukatif, stimulasi motorik, interaksi sosial, serta pembelajaran yang disesuaikan dengan kebutuhan perkembangan anak [16], [17]. Dalam praktik sehari-hari, kegiatan Bina Aktivitas sering dipahami masyarakat sebagai bentuk pendampingan belajar dan stimulasi perkembangan anak yang memiliki kemiripan dengan layanan terapi edukatif bagi anak berkebutuhan khusus, meskipun pelaksanaannya tetap dikemas dalam kegiatan pembelajaran di lingkungan sekolah [18]. Gagasan awal pelaksanaan kegiatan Bina Aktivitas di TK ABA I Sumberrejo Bojonegoro tidak hanya berkembang secara teoritis, tetapi juga merujuk pada kebijakan pemerintah mengenai penyelenggaraan pendidikan inklusif yang menekankan hak setiap anak untuk memperoleh layanan pendidikan yang setara dan sesuai kebutuhannya [19]. Selain itu, pelaksanaan kegiatan ini juga dipengaruhi oleh nilai-nilai pendidikan inklusif yang dikembangkan oleh organisasi Aisyiyah sebagai lembaga yang memiliki perhatian terhadap layanan pendidikan anak usia dini yang ramah anak, humanis, dan berkeadilan. Dalam praktiknya, kegiatan Bina Aktivitas dikembangkan sebagai inovasi internal sekolah untuk membantu anak berkebutuhan khusus agar mampu berpartisipasi aktif dalam kegiatan belajar bersama teman sebaya melalui pendekatan yang lebih fleksibel dan adaptif [16], [17]. Beberapa lembaga PAUD inklusif lain juga memiliki program serupa dengan istilah dan model yang berbeda, seperti terapi bermain, kelas stimulasi, maupun pembelajaran berbasis aktivitas, namun memiliki tujuan yang sama, yaitu mendukung perkembangan dan layanan pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus secara optimal [18], [20]. Pelaksanaan kegiatan tersebut didukung melalui asesmen awal yang melibatkan tenaga profesional, seperti psikolog dan dokter ahli jiwa atau psikiater, guna membantu identifikasi kondisi, kebutuhan perkembangan, serta penentuan layanan pendidikan yang sesuai bagi anak [17], [18]. Melalui berbagai aktivitas yang terstruktur dan kolaboratif, pembelajaran Bina Aktivitas tidak hanya berorientasi pada kemampuan akademik anak, tetapi juga pada pengembangan kemandirian, kemampuan sosial, serta partisipasi aktif peserta didik dalam lingkungan belajar inklusif [16], [20]. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa pelaksanaan Bina Aktivitas dalam pendidikan inklusif memerlukan

pengelolaan pembelajaran yang terencana, terorganisasi, dan berkesinambungan agar tujuan layanan pendidikan bagi seluruh peserta didik dapat tercapai secara optimal. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa pelaksanaan Bina Aktivitas dalam pendidikan inklusif memerlukan pengelolaan pembelajaran yang terencana, terorganisasi, dan berkesinambungan agar tujuan layanan pendidikan bagi seluruh peserta didik dapat tercapai secara optimal.

Pemilihan judul penelitian ini didasarkan pada masih terbatasnya penelitian yang mengkaji manajemen pembelajaran inklusif melalui Program Bina Aktivitas secara komprehensif, khususnya yang mencakup aspek perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, dan tindak lanjut pembelajaran pada jenjang PAUD. Kesenjangan penelitian tersebut menunjukkan pentingnya kajian yang mampu memberikan gambaran menyeluruh mengenai pengelolaan pembelajaran melalui Program Bina Aktivitas sehingga menjadi kebaruan penelitian ini. Secara regulatif, pendidikan inklusif telah dijamin dalam berbagai kebijakan nasional yang menegaskan bahwa setiap peserta didik berhak memperoleh layanan pendidikan yang setara sesuai dengan kebutuhannya [5], [6]. Namun dalam praktiknya, implementasi pendidikan inklusif masih menghadapi berbagai kendala, seperti keterbatasan kompetensi guru, kurangnya fasilitas, serta belum optimalnya kolaborasi antara sekolah dan orang tua [13], [14], [15]. Keterlibatan orang tua dan kolaborasi dengan sekolah terbukti menjadi faktor penting dalam mendukung keberhasilan pendidikan inklusif [13], [14]. Dalam konteks tersebut, TK ABA I Sumberrejo Bojonegoro dipilih sebagai objek penelitian karena lembaga ini telah menerapkan layanan pendidikan inklusif dengan mengintegrasikan pendekatan Bina Aktivitas dalam kegiatan belajar bagi anak reguler maupun anak berkebutuhan khusus. Sekolah yang berada di bawah naungan organisasi Aisyiyah ini memiliki komitmen dalam menyediakan layanan pendidikan anak usia dini yang ramah anak, adaptif, dan mampu mengakomodasi keberagaman karakteristik peserta didik. Pelaksanaan pendidikan inklusif di TK ABA I Sumberrejo didukung oleh keberadaan guru pendamping khusus yang berperan dalam membantu penyesuaian aktivitas belajar sesuai kebutuhan anak berkebutuhan khusus, sehingga peserta didik dapat mengikuti kegiatan secara optimal dan berpartisipasi aktif bersama teman sebaya. Dalam praktiknya, guru kelas dan guru pendamping khusus dituntut mampu mengelola kelas yang heterogen, menyesuaikan strategi pembelajaran, membangun interaksi belajar yang inklusif, serta mengoordinasikan layanan pendidikan sesuai kebutuhan perkembangan setiap anak. Kondisi tersebut menunjukkan adanya praktik manajemen pembelajaran yang kompleks dan menarik untuk dikaji lebih mendalam, khususnya terkait perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran Bina Aktivitas dalam pendidikan inklusif di PAUD. Selain itu, penelitian mengenai manajemen pembelajaran Bina Aktivitas pada lembaga PAUD inklusif masih relatif terbatas, sehingga penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi akademik dalam pengembangan kajian manajemen pendidikan Islam serta menjadi bahan pertimbangan praktis bagi lembaga PAUD dalam meningkatkan kualitas layanan pendidikan inklusif. Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini bertujuan untuk menganalisis manajemen pembelajaran inklusif melalui kegiatan Bina Aktivitas di TK ABA I Sumberrejo Bojonegoro. Analisis difokuskan pada proses perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, evaluasi, serta tindak lanjut pembelajaran yang diterapkan dalam mendukung layanan pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus maupun anak reguler. Hasil penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi terhadap pengembangan kajian manajemen pendidikan Islam, khususnya pada penyelenggaraan pendidikan inklusif di Pendidikan Anak Usia Dini, sekaligus menjadi referensi praktis bagi lembaga PAUD dalam mengembangkan model pembelajaran inklusif yang efektif, adaptif, dan berkelanjutan.

II. METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif yang bertujuan untuk memahami dan menggambarkan secara mendalam manajemen pembelajaran inklusif sebagaimana terjadi secara alami di TK ABA I Sumberrejo Bojonegoro [21], [22]. Pendekatan ini dipilih karena sesuai dengan fokus penelitian yang menekankan proses pengelolaan pembelajaran dalam konteks pendidikan inklusif PAUD, sehingga data yang diperoleh lebih bermakna dan dapat diinterpretasikan sesuai realitas yang terjadi di lapangan. Dalam penelitian ini, peneliti bertindak sebagai instrumen utama yang berperan dalam mengumpulkan, menganalisis, dan menginterpretasikan data. Subjek penelitian terdiri atas 1 kepala sekolah, 7 guru kelas, 7 Guru Pendamping Khusus (GPK), dan 21 peserta didik. Adapun informan penelitian dipilih berdasarkan pertimbangan tertentu sesuai dengan kebutuhan penelitian, yang terdiri atas 1 kepala sekolah, 4 guru kelas, 4 Guru Pendamping Khusus (GPK), serta 12 peserta didik yang dipilih berdasarkan kemampuan berkomunikasi dan keterlibatannya dalam pelaksanaan Program Bina Aktivitas.

Lokasi penelitian yaitu di TK ABA I Sumberrejo Bojonegoro, sebuah lembaga PAUD yang melaksanakan layanan pendidikan inklusi melalui pendekatan Bina Aktivitas. Pemilihan lokasi dilakukan secara purposive berdasarkan pertimbangan bahwa sekolah ini menerapkan strategi pembelajaran inklusif yang telah terstruktur dan melibatkan GPK secara langsung dalam proses pembelajaran. Penelitian ini dilaksanakan mulai bulan November 2025 hingga Maret 2026 agar peneliti dapat mengamati pelaksanaan pembelajaran secara utuh dalam kurun waktu yang cukup sehingga data yang diperoleh benar-benar merepresentasikan dinamika pembelajaran inklusif yang berlangsung di kelas. Teknik pengumpulan data mencakup observasi partisipatif, wawancara mendalam, dan telaah dokumen resmi

yang berkaitan dengan perencanaan dan implementasi pembelajaran [23]. Observasi dilakukan untuk melihat praktik nyata pelaksanaan pembelajaran inklusif di kelas; wawancara digunakan untuk menggali informasi mengenai pelaksanaan manajemen pembelajaran dari kacamata pendidik; dan telaah dokumen digunakan untuk memeriksa kesesuaian rencana pembelajaran dengan praktiknya di lapangan.

Data yang terkumpul dianalisis menggunakan model Miles, Huberman, dan Saldaña yang terdiri dari tiga tahapan, yaitu reduksi data, penyajian data, serta penarikan kesimpulan atau verifikasi [24]. Ketiga langkah analisis ini dilakukan secara bersiklus, sehingga setiap temuan baru dapat direfleksikan dan diperkuat dengan data tambahan yang diperoleh selanjutnya. Untuk menjamin keabsahan data, penelitian ini menerapkan teknik triangulasi sumber dan metode yang dilakukan dengan membandingkan informasi hasil observasi, wawancara, serta dokumen yang relevan guna memastikan konsistensi serta akurasi temuan [24]. Dengan demikian, hasil penelitian yang disajikan dapat dipertanggungjawabkan secara ilmiah dan menggambarkan kondisi manajemen pembelajaran inklusif secara objektif sesuai konteks di TK ABA I Sumberrejo Bojonegoro.

III. HASIL DAN PEMBAHASAN

Bagian ini menyajikan hasil penelitian mengenai manajemen pembelajaran inklusif di TK ABA I Sumberrejo Bojonegoro yang diperoleh melalui observasi langsung selama kegiatan belajar mengajar, wawancara mendalam dengan kepala sekolah, guru kelas, dan Guru Pendamping Khusus (GPK), serta telaah dokumen pendukung seperti Rencana Pelaksanaan Pembelajaran Harian (RPPH), asesmen perkembangan anak, dan perangkat program Bina Aktivitas. Penyajian hasil penelitian digabungkan dengan pembahasan sehingga setiap temuan lapangan langsung dianalisis berdasarkan teori dan penelitian terdahulu untuk memberikan gambaran yang komprehensif terkait pelaksanaan pendidikan inklusif pada konteks PAUD. Dengan pendekatan terpadu ini, uraian hasil penelitian tidak hanya menggambarkan apa yang terjadi di lapangan, tetapi juga menunjukkan kesesuaiannya dengan prinsip-prinsip manajemen pembelajaran inklusif modern, termasuk pada aspek perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, serta evaluasi dan tindak lanjut pembelajaran. Seluruh pembahasan diharapkan mampu memperlihatkan kekuatan implementasi inklusi di TK ABA I sekaligus mengidentifikasi area yang memerlukan penguatan sebagai upaya berkelanjutan dalam menyediakan layanan pendidikan yang ramah keberagaman dan berkeadilan bagi seluruh peserta didik.

1. Perencanaan Pembelajaran Inklusif

Perencanaan pembelajaran inklusif di TK ABA I Sumberrejo Bojonegoro dilakukan secara sistematis dan kolaboratif oleh guru kelas dan guru pendamping khusus dengan memperhatikan kebutuhan anak reguler maupun anak berkebutuhan khusus. Perencanaan diawali dengan asesmen perkembangan anak melalui observasi, komunikasi dengan orang tua, dan telaah dokumen perkembangan sebagai dasar penyusunan pembelajaran berbasis Bina Aktivitas. Guru mempertimbangkan kesiapan belajar, gaya belajar, serta potensi hambatan yang mungkin muncul agar strategi pembelajaran sesuai dengan karakteristik setiap anak. Proses perencanaan juga dilakukan secara berkelanjutan melalui refleksi hasil pembelajaran sebelumnya, sehingga perencanaan berfungsi sebagai pedoman kerja yang fleksibel dan responsif terhadap perkembangan anak. Ringkasan hasil temuan terkait perencanaan pembelajaran dapat dilihat pada Tabel 3.1 berikut.

Tabel 3.1. Ringkasan Temuan Perencanaan Pembelajaran Inklusif

Aspek Perencanaan	Temuan Lapangan	Sumber Data
Asesmen kebutuhan anak	Guru kelas dan GPK melakukan asesmen awal secara menyeluruh mencakup perkembangan bahasa, motorik, sosial-emosional, kemandirian, dan kemampuan adaptasi anak. Data diperoleh melalui observasi langsung di kelas, komunikasi rutin dengan orang tua, serta telaah dokumen perkembangan sebelumnya. Hasil asesmen ini menjadi rujukan utama untuk menentukan tujuan pembelajaran individual yang realistis bagi setiap anak.	Observasi & wawancara
Penyusunan pembelajaran	Perencanaan pembelajaran dituangkan dalam RPPH adaptif berbasis Bina Aktivitas, di mana setiap kegiatan disusun untuk memberikan kesempatan belajar yang setara bagi semua anak. Guru menyiapkan alternatif strategi, media, dan pengelolaan kelas apabila ABK	Telaah dokumen & observasi

	membutuhkan bantuan tambahan saat proses pembelajaran berlangsung. Perencanaan ini selalu dimutakhirkan berdasarkan refleksi harian dan perkembangan terbaru anak.	
Kolaborasi pendidik	Guru kelas dan GPK mengembangkan rencana pembelajaran secara bersama-sama dalam rapat koordinasi internal sebelum kegiatan dimulai. Keduanya bertukar informasi mengenai kondisi anak terkini serta strategi dukungan yang paling sesuai, sehingga implementasi pembelajaran tidak terfokus pada satu pihak saja. Sinergi ini menjadikan proses pembelajaran inklusif lebih efektif dan responsif.	Wawancara guru & kepala sekolah
Prinsip inklusi	Sekolah menerima keberagaman karakteristik anak tanpa diskriminasi dengan memastikan seluruh peserta didik memperoleh kesempatan berpartisipasi dalam setiap aktivitas belajar. Guru mengintegrasikan nilai inklusif dalam perencanaan melalui diferensiasi instruksi dan fleksibilitas keberhasilan belajar sesuai potensi masing-masing anak.	Observasi & wawancara

Sumber : Observasi dan Wawancara Peneliti, 2025

Data pada Tabel 3.1 menunjukkan bahwa perencanaan pembelajaran di TK ABA I Sumberrejo disusun dengan memperhatikan keberagaman perkembangan anak melalui asesmen dan penggunaan dokumen perkembangan. Perencanaan berbasis Bina Aktivitas dilakukan secara kolaboratif antara guru kelas dan guru pendamping khusus untuk memastikan pembelajaran sesuai dengan kebutuhan peserta didik serta mencerminkan penerapan prinsip inklusi dalam memberikan layanan pendidikan yang setara bagi seluruh anak.

Perencanaan ini menunjukkan bahwa pembelajaran di TK ABA I tidak hanya berorientasi pada administrasi, melainkan benar-benar diarahkan untuk memenuhi kebutuhan belajar setiap anak melalui asesmen yang komprehensif, modifikasi aktivitas, serta kolaborasi pendidik yang berkelanjutan. Pendekatan perencanaan selaras dengan prinsip Universal Design for Learning (UDL) yang memberi fleksibilitas representasi materi, strategi pembelajaran, dan ekspresi hasil belajar sehingga seluruh anak dapat berpartisipasi optimal [25], [26]. Guru juga menerapkan strategi Differentiated Instruction (DI) dengan menyesuaikan tingkat kesulitan dan proses pembelajaran sesuai profil belajar dan kesiapan anak [27], [28]. Dengan demikian, hambatan belajar dapat diminimalisir sejak perencanaan dilakukan. Kolaborasi yang kuat antara guru kelas dan GPK menjadi faktor penentu keberhasilan layanan inklusif, sedangkan pertemuan koordinatif dan evaluasi rutin memungkinkan penyesuaian strategi dilaksanakan secara cepat dan tepat [29], [30]. Dukungan kepala sekolah berupa arahan kebijakan dan supervisi partisipatif memastikan seluruh aktivitas pembelajaran konsisten dengan visi inklusi lembaga [31].

Jika dibandingkan dengan penelitian terdahulu, perencanaan inklusif pada banyak PAUD masih cenderung administratif dan belum fokus pada kebutuhan individual anak. Misalnya, penelitian Ritonga dkk. (2025) dan Sari (2025) menunjukkan bahwa di sejumlah lembaga PAUD inklusif, perencanaan pembelajaran lebih banyak diarahkan untuk memenuhi tuntutan dokumen administratif daripada merespons kebutuhan belajar aktual setiap anak [32], [33]. Temuan pada TK ABA I justru menunjukkan tingkat adaptasi yang lebih baik karena asesmen dijadikan landasan utama dan guru terampil merefleksikan perkembangan anak setiap hari [28]. Hal tersebut berbeda dengan beberapa penelitian terdahulu yang masih menemukan guru cenderung menyusun perencanaan tanpa mengacu pada data perkembangan anak secara aktual, sebagaimana dilaporkan dalam kajian mengenai tantangan guru dalam pendidikan inklusif di PAUD [30]. Sementara itu, penelitian sebelumnya juga mengungkapkan bahwa keterbatasan pelatihan dan dukungan kelembagaan sering menjadi hambatan guru dalam merencanakan pembelajaran inklusif. Namun, dukungan kepala sekolah yang kuat dalam bentuk supervisi, motivasi, dan kebijakan penerimaan keberagaman di TK ABA I menjadi faktor pembeda yang signifikan, sehingga komitmen manajerial lembaga memiliki peran strategis dalam memperkuat perencanaan inklusi yang progresif dan berkelanjutan [31]. Selain itu, keberadaan GPK yang kompeten turut mempermudah guru dalam melakukan adaptasi kurikulum dan strategi pembelajaran, sehingga kebutuhan individual setiap anak dapat terakomodasi dengan lebih baik dan tidak hanya berfokus pada pemenuhan tuntutan administratif semata [29], [34].

Keberhasilan ini juga tidak terlepas dari kesediaan guru untuk terus melakukan kolaborasi dan refleksi terhadap hasil pengamatan lapangan, sehingga perencanaan dapat diperbarui sesuai perkembangan terbaru anak, yang menjadikan proses belajar konsisten dengan prinsip inklusi yang responsif dan berpusat pada peserta didik [27], [28]. Dengan demikian, praktik perencanaan di TK ABA I memberikan kontribusi penting dalam penguatan model manajemen pembelajaran inklusif di PAUD, karena tidak hanya meningkatkan efektivitas proses belajar, tetapi juga

memperkuat tata kelola lembaga dalam membangun budaya inklusif secara berkelanjutan [32]. Selain itu, hasil penelitian menunjukkan bahwa perencanaan yang dilakukan secara kolaboratif antara guru kelas dan GPK membuat proses adaptasi pembelajaran jauh lebih terarah dan sesuai dengan kebutuhan setiap anak, termasuk ABK yang membutuhkan dukungan individual [29], [35]. Keberhasilan ini mengindikasikan bahwa perencanaan berbasis asesmen dan refleksi mampu meningkatkan kesiapan guru dalam mengelola keberagaman peserta didik, serta memastikan setiap anak memperoleh kesempatan belajar yang optimal [27], [28]. Oleh karena itu, praktik perencanaan di TK ABA I dapat menjadi rujukan penting bagi satuan pendidikan lain yang sedang mengembangkan layanan inklusi, mengingat penerapannya terbukti efektif dalam meningkatkan partisipasi, interaksi sosial, dan perkembangan belajar anak secara menyeluruh.

2. Pengorganisasian Pembelajaran Inklusif

Pengorganisasian pembelajaran inklusif di TK ABA I Sumberrejo dilakukan secara kolaboratif melalui pembagian peran yang jelas antara guru kelas dan guru pendamping khusus, komunikasi yang terbuka dengan orang tua, serta penataan lingkungan kelas yang ramah anak. Guru kelas berperan dalam mengelola pembelajaran kelompok, sementara GPK memberikan pendampingan individual tanpa memisahkan anak berkebutuhan khusus dari teman sebayanya. Koordinasi pembelajaran dilakukan secara rutin melalui diskusi dan refleksi untuk menyesuaikan strategi dengan perkembangan anak. Selain itu, kerja sama dengan orang tua dibangun agar pendampingan dapat berjalan konsisten di rumah dan di sekolah, didukung oleh penataan ruang kelas dan media pembelajaran yang mendukung keterlibatan aktif seluruh peserta didik. Ringkasan temuan dapat dilihat pada Tabel 3.2 berikut.

Tabel 3.2. Ringkasan Temuan Pengorganisasian Pembelajaran Inklusif

Aspek Pengorganisasian	Temuan Lapangan	Sumber Data
Peran guru kelas	Guru kelas bertanggung jawab mengelola kegiatan inti, menjelaskan instruksi pembelajaran secara bertahap, memastikan seluruh anak terlibat, dan memberikan dukungan emosional selama proses belajar berlangsung. Guru juga berperan sebagai manajer kelas yang mengatur ritme aktivitas agar semua peserta didik merasa nyaman dan mampu mengikuti kegiatan.	Observasi
Peran GPK	GPK memberikan pendampingan individual kepada ABK melalui modeling, pemberian instruksi alternatif, dan bantuan fisik ringan tanpa memisahkan mereka dari kelas. GPK juga berkolaborasi dalam merefleksikan hasil pembelajaran untuk menentukan intervensi berikutnya. Kehadirannya menjadi penguat bagi guru dan anak dalam menjaga keberlangsungan inklusi.	Observasi & wawancara
Komunikasi guru –orang tua	Komunikasi dilakukan secara konsisten melalui buku penghubung, diskusi ringan saat antar-jemput anak, serta pertemuan berkala untuk menyamakan strategi pendampingan. Informasi perkembangan anak dibagi secara terbuka sehingga orang tua merasa terlibat dalam proses intervensi.	Wawancara orang tua
Penataan lingkungan belajar	Lingkungan kelas diatur untuk mendukung aktivitas bermain kolaboratif dengan jalur akses yang mudah dijangkau bagi anak yang memiliki hambatan	Observasi kelas

motorik atau atensi. Media pembelajaran ditempatkan pada posisi yang memudahkan anak untuk mengambil dan mengembalikannya secara mandiri. Suasana kelas dirancang inklusif dan hangat agar anak nyaman berinteraksi.

Sumber : Observasi dan Wawancara Peneliti, 2025

Tabel 3.2 menunjukkan bahwa pengorganisasian pembelajaran inklusif di TK ABA I Sumberrejo dilakukan dengan pembagian peran yang jelas antara guru kelas dan guru pendamping khusus. Keduanya bekerja secara saling melengkapi dalam mendampingi anak berkebutuhan khusus tanpa mengurangi kesempatan mereka untuk berinteraksi dengan teman sebaya. Selain itu, komunikasi antara guru dan orang tua terjalin dengan baik sehingga pendampingan dapat berlanjut di rumah, didukung oleh penataan ruang kelas yang ramah akses sebagai wujud penerapan inklusi dalam praktik pembelajaran.

Analisis menunjukkan bahwa model pembagian peran dan pendampingan individual oleh GPK di TK ABA I selaras dengan praktik team-teaching dalam pendidikan inklusif [3]. Delfianti & Hijriati (2025) menegaskan bahwa keberadaan pendamping khusus dapat meningkatkan interaksi sosial dan partisipasi aktif ABK dalam kegiatan belajar kelompok [25]. Pendekatan ini memungkinkan proses adaptasi pembelajaran berjalan tanpa mengasingkan ABK dari teman sebayanya, sehingga prinsip kebersamaan dan keberterimaan dalam pendidikan inklusif benar-benar tercapai dalam praktik. Komunikasi yang rutin dan terbuka antara guru dan orang tua semakin memperkuat keberlangsungan intervensi yang dibutuhkan anak berkebutuhan khusus [27], [34]. Hal ini sejalan dengan temuan Ernawati dkk. (2025) bahwa keterlibatan keluarga berperan penting terhadap konsistensi pendampingan dan perkembangan sosial-emosional anak dalam konteks pendidikan inklusif [22]. Selain itu, adaptasi lingkungan belajar yang dilakukan TK ABA I, seperti fleksibilitas pengaturan ruang dan penggunaan media multisensorik, konsisten dengan hasil penelitian Ritonga dkk. (2025) yang menyoroti pentingnya aksesibilitas fisik dan visual dalam meningkatkan keterlibatan ABK selama pembelajaran [28].

Mekanisme koordinasi harian melalui briefing dan refleksi pasca pembelajaran menunjukkan manajemen kelas inklusif yang adaptif [3]. Sistem portofolio perkembangan, asesmen otentik, dan dokumentasi visual membantu guru memperbaharui dukungan berdasarkan perubahan kondisi nyata setiap anak [29]. Hal ini memastikan pembelajaran berlangsung responsif dan memperhatikan kebutuhan individual secara berkelanjutan, bukan hanya mengikuti prosedur administratif, tetapi juga memfasilitasi proses pengambilan keputusan yang cepat dan tepat terkait strategi pendampingan yang dibutuhkan oleh anak. Dengan adanya siklus evaluasi harian yang konsisten, guru dapat mengidentifikasi tantangan baru yang muncul di kelas serta memberikan intervensi yang disesuaikan dengan kemampuan dan karakteristik anak pada hari tersebut. Model pengelolaan seperti ini juga mendorong guru untuk terus meningkatkan kompetensi profesional mereka melalui refleksi praktik mengajar serta diskusi kolaboratif dengan GPK dan kepala sekolah [12], sehingga seluruh pihak memiliki pemahaman yang sama mengenai perkembangan anak dan langkah dukungan yang paling sesuai untuk diberikan.

Dengan demikian, pengorganisasian pembelajaran inklusif di TK ABA I telah mengikuti praktik terbaik pendidikan inklusif yang memadukan kolaborasi pendidik, kemitraan sekolah–keluarga, dan aksesibilitas lingkungan [14]. Namun, peningkatan kompetensi guru serta penyediaan fasilitas adaptif yang memadai tetap menjadi kebutuhan agar kualitas layanan inklusi terus berkembang dan memberi manfaat yang optimal bagi seluruh peserta didik. Praktik yang telah berjalan di TK ABA I berpotensi menjadi model percontohan bagi satuan PAUD lain yang sedang mengembangkan layanan pendidikan inklusif secara berkelanjutan. Selain itu, diperlukan penguatan sistem monitoring dan pendampingan berkelanjutan dari pihak sekolah dan dinas pendidikan agar setiap pembaruan strategi yang dilakukan tetap terarah dan selaras dengan perkembangan ilmu serta kebutuhan aktual di lapangan [12]. Penguatan jejaring kolaborasi dengan lembaga profesional seperti psikolog, terapis, atau puskesmas juga penting untuk memastikan intervensi yang diberikan kepada anak berkebutuhan khusus semakin tepat dan komprehensif. Pengorganisasian pembelajaran yang adaptif dan terencana akan menjadi pilar keberhasilan penerapan inklusi dalam jangka panjang serta memastikan setiap anak memperoleh layanan pendidikan yang bermutu, bermartabat, dan menjunjung tinggi prinsip kesetaraan.

3. *Pelaksanaan Pembelajaran Inklusif*

Pelaksanaan pembelajaran inklusif di TK ABA I Sumberrejo Bojonegoro menggunakan pendekatan Bina Aktivitas yang menekankan kegiatan bermain, interaksi sosial, dan pendampingan individual tanpa memisahkan anak berkebutuhan khusus dari kelompok belajar. Guru kelas mengawali pembelajaran dengan kegiatan yang membangun kesiapan dan kenyamanan anak, kemudian melaksanakan kegiatan inti berbasis pengalaman bermain yang konkret. Guru pendamping khusus memberikan dukungan tambahan agar anak berkebutuhan khusus dapat mengikuti

pembelajaran bersama teman sebayanya. Penggunaan media multisensorik serta kegiatan kelompok membantu meningkatkan keterlibatan anak dan menguatkan interaksi sosial, sehingga seluruh peserta didik memperoleh kesempatan berkembang secara seimbang. Untuk memperkuat gambaran data lapangan, ringkasan temuan berikut menjadi dasar analisis penelitian..

Tabel 3.3. Ringkasan Temuan Pelaksanaan Pembelajaran Inklusif

Aspek Pelaksanaan	Temuan Lapangan	Sumber Data
Kegiatan kelas	Pembelajaran dimulai dengan <i>circle time</i> untuk meningkatkan kedekatan emosional dan kesiapan belajar, dilanjutkan kegiatan inti berbasis tema yang melibatkan aktivitas bermain kelompok. Guru memberikan instruksi secara bertahap dan memastikan semua anak berpartisipasi dalam setiap tahapan kegiatan.	Observasi
Dukungan individual	GPk memberikan pendampingan langsung kepada ABK dengan cara <i>modeling</i> , pemberian isyarat visual, dan bantuan fisik ringan bila diperlukan tanpa memisahkan dari kelompok besar. Penyesuaian instruksi dilakukan sesuai kemampuan masing-masing ABK.	Observasi & wawancara
Media dan metode	Guru menggunakan media multisensorik seperti kartu bergambar, permainan manipulatif, alat peraga, serta kegiatan motorik untuk membantu anak memahami konsep secara konkret sesuai prinsip Bina Aktivitas. Media dibuat variatif agar fokus dan motivasi belajar anak meningkat.	Telaah dokumen
Interaksi sosial	Anak reguler dan ABK ditempatkan dalam kelompok campuran sehingga terjadi komunikasi alami, kerja sama, dan <i>peer tutoring</i> untuk membantu ABK mengembangkan kemampuan sosial-emosional.	Observasi
Penguatan positif	Guru dan GPk memberikan <i>reward</i> , pujian verbal, dan tepukan sebagai penguatan bagi anak yang menunjukkan perilaku adaptif atau berani berpartisipasi. Strategi ini digunakan untuk menumbuhkan rasa percaya diri dan motivasi belajar anak.	Observasi

Sumber : Observasi dan Wawancara Peneliti, 2025

Berdasarkan Tabel 3.3, pelaksanaan pembelajaran inklusif di TK ABA I melibatkan seluruh anak dalam kegiatan bermain bersama yang menarik. Guru pendamping khusus memberikan bantuan sesuai kebutuhan anak berkebutuhan khusus agar mereka tetap dapat mengikuti pembelajaran. Penggunaan media yang beragam membantu anak memahami materi, sementara kegiatan kelompok memberi kesempatan bagi anak berkebutuhan khusus untuk berinteraksi dan belajar bersama teman sebayanya.

Pelaksanaan pembelajaran inklusif di TK ABA I dilaksanakan secara aktif, kolaboratif, dan responsif. Guru kelas memulai kegiatan dengan *circle time* untuk membangun kesiapan belajar dan relasi sosial. ABK yang membutuhkan dukungan diberikan intervensi sensorik awal melalui visual prompt dan arahan bertahap oleh GPk sehingga tetap dapat belajar bersama teman sebayanya. Pendekatan ini sesuai dengan prinsip Universal Design for Learning (UDL) yang memberikan berbagai alternatif dukungan belajar [25]. Media multisensorik seperti kartu visual, permainan manipulatif, dan alat peraga digunakan untuk mempermudah anak memahami instruksi secara konkret. Interaksi sosial ditingkatkan melalui kerja kelompok dan permainan kolaboratif yang difasilitasi guru. Hal ini sejalan dengan hasil penelitian Ritonga dkk. (2025) yang menegaskan bahwa keterlibatan sosial merupakan elemen penting dalam

pembelajaran inklusif yang efektif [28]. Penguatan positif seperti pujian, stiker, dan reward sederhana digunakan untuk meningkatkan motivasi dan perilaku prososial anak. Strategi ini konsisten dengan prinsip pembelajaran ramah anak dan pendekatan Positive Behavior Support (PBS) dalam pendidikan inklusi usia dini sebagaimana ditunjukkan oleh Raharjo (2025) [27]. Praktik di TK ABA I membuktikan bahwa pelaksanaan pembelajaran yang menekankan partisipasi sosial dan dukungan individual memberikan hasil positif bagi ABK tanpa mengurangi kesempatan belajar anak reguler.

Temuan menunjukkan bahwa sekolah telah menerapkan Least Restrictive Environment (LRE) secara konsisten dengan tidak adanya segregasi kelas bagi ABK. Strategi ini memberikan pengalaman sosial yang lebih kaya dan pembelajaran melalui interaksi alami antar teman sebaya. Selain itu, kolaborasi antara guru kelas dan GPK meningkatkan efektivitas pelaksanaan pembelajaran [3]. Namun, masih ditemui ketergantungan guru terhadap GPK dalam penanganan perilaku ABK sehingga diperlukan peningkatan kompetensi diferensiasi pembelajaran bagi guru kelas sebagaimana dikemukakan oleh Kurniawati (2025) [29]. Penggunaan media multisensorik dan penguatan positif telah berjalan efektif, tetapi ketersediaan media adaptif masih terbatas sehingga guru harus berinovasi menggunakan bahan sederhana [28]. Secara keseluruhan, pelaksanaan pembelajaran inklusif di TK ABA I telah sesuai prinsip UDL dan Differentiated Instruction, serta selaras dengan hasil penelitian terkini dalam pendidikan inklusif PAUD [7], [30]. Keberhasilan ini ditopang oleh komitmen pendidik terhadap keberagaman kebutuhan anak, meskipun peningkatan fasilitas dan pelatihan profesional masih diperlukan untuk keberlanjutan layanan inklusif [12].

Dengan demikian, pelaksanaan pembelajaran di TK ABA I menunjukkan bahwa pendekatan inklusi yang konsisten mampu menciptakan suasana kelas yang aman bagi anak untuk bereksplorasi dan mengekspresikan diri. Hal ini selaras dengan hasil penelitian Ernawati dkk. (2025) yang menekankan bahwa rasa aman emosional merupakan fondasi keterlibatan anak dalam proses belajar usia dini [27]. Dengan demikian, keberhasilan pelaksanaan pembelajaran inklusi tidak hanya diukur dari kemampuan akademik, melainkan juga dari tumbuhnya kepercayaan diri anak dalam berpartisipasi. Penelitian ini juga memperlihatkan bahwa pendekatan Bina Aktivitas menjadi strategi yang efektif diterapkan pada konteks inklusif karena memadukan elemen bermain, kolaborasi, dan kemandirian anak, serta menyesuaikan tingkat dukungan sesuai kesiapan anak dalam proses belajar. Hal tersebut sejalan dengan kajian Sari (2025) yang menguatkan bahwa model pembelajaran fleksibel lebih mampu menjangkau keragaman karakteristik belajar pada PAUD [7]. Walaupun pelaksanaan pembelajaran di TK ABA I telah menunjukkan hasil yang positif, penelitian ini mengidentifikasi bahwa keberlanjutan praktik inklusi memerlukan dukungan fasilitas pembelajaran yang lebih memadai dan pelatihan pedagogis yang konsisten bagi guru kelas dalam menangani variasi kebutuhan ABK. Temuan ini mengonfirmasi pendapat Sismanto dkk. (2025) bahwa peningkatan profesionalisme guru merupakan faktor kunci dalam menjaga kualitas layanan inklusi secara jangka panjang [4]. Oleh karena itu, perencanaan pelatihan dan pengadaan alat bantu adaptif perlu mendapat perhatian lebih dari pihak manajemen lembaga agar kualitas pelaksanaan pembelajaran inklusif dapat terus ditingkatkan secara berkelanjutan.

4. Evaluasi dan Tindak Lanjut Pembelajaran Inklusif

Evaluasi pembelajaran inklusif di TK ABA I Sumberrejo Bojonegoro dilakukan secara berkelanjutan dengan menekankan pada perkembangan perilaku dan kemampuan adaptif anak. Guru dan guru pendamping khusus melakukan evaluasi melalui observasi harian, dokumentasi perkembangan, refleksi pembelajaran, serta komunikasi dengan orang tua. Setiap kemajuan kecil anak dicatat sebagai bentuk perkembangan yang penting. Hasil evaluasi digunakan untuk mengidentifikasi hambatan belajar dan menjadi dasar penyesuaian strategi pembelajaran, sehingga proses pembelajaran dapat berlangsung secara adaptif dan mendukung perkembangan anak secara optimal.

Tabel 3.4. Ringkasan Temuan Evaluasi Pembelajaran Inklusif

Aspek Evaluasi	Temuan Lapangan	Sumber Data
Observasi perkembangan anak	Guru secara rutin melakukan observasi selama kegiatan berlangsung untuk mencatat perilaku belajar, tingkat partisipasi, serta interaksi sosial setiap anak. Perubahan kecil pada kemampuan adaptasi dan fokus belajar juga diperhatikan sebagai indikator penting perkembangan anak. Data observasi menjadi dasar untuk menentukan apakah dukungan pembelajaran yang diberikan sudah tepat.	Observasi kelas
Analisis dokumen perkembangan	Catatan hasil asesmen, portofolio karya anak, dan dokumentasi visual digunakan untuk memetakan perkembangan dari waktu	Telaah dokumen

Copyright © Universitas Muhammadiyah Sidoarjo. This preprint is protected by copyright held by Universitas Muhammadiyah Sidoarjo and is distributed under the Creative Commons Attribution License (CC BY). Users may share, distribute, or reproduce the work as long as the original author(s) and copyright holder are credited, and the preprint server is cited per academic standards.

Authors retain the right to publish their work in academic journals where copyright remains with them. Any use, distribution, or reproduction that does not comply with these terms is not permitted.

	ke waktu. Analisis ini membantu guru dan GPK mengenali capaian yang sudah berkembang maupun aspek yang masih perlu diperkuat. Dokumen tersebut juga menunjukkan kesinambungan proses belajar, bukan hanya hasil pada satu waktu tertentu.	
Komunikasi orang tua	Koordinasi dengan orang tua dilakukan secara berkelanjutan untuk mendapatkan informasi tambahan mengenai perkembangan anak di rumah. Orang tua diberi kesempatan menyampaikan hambatan atau kemajuan yang dialami anak di luar sekolah, sehingga intervensi dapat lebih terarah dan konsisten.	Wawancara orang tua
Tindak lanjut pembelajaran	Guru dan GPK melakukan penyesuaian strategi secara langsung berdasarkan hasil evaluasi harian. Ketika ditemukan perubahan positif, tingkat tantangan aktivitas dinaikkan, sedangkan hambatan yang muncul akan ditangani melalui pendekatan alternatif. Evaluasi tidak hanya berhenti pada pengukuran tetapi menjadi bagian penting dalam memodifikasi pembelajaran secara adaptif.	Observasi & refleksi guru

Sumber : Observasi dan Wawancara Peneliti, 2025

Tabel ini menunjukkan bahwa evaluasi pembelajaran dilakukan secara berkelanjutan untuk memantau perkembangan anak secara menyeluruh. Guru menggunakan observasi dan dokumentasi untuk melihat perkembangan anak berkebutuhan khusus, serta melibatkan orang tua agar proses belajar dapat berlanjut di rumah. Hasil evaluasi kemudian digunakan sebagai dasar tindak lanjut pembelajaran, sehingga intervensi yang diberikan dapat mendukung peningkatan perkembangan anak secara berkelanjutan.

Kegiatan evaluasi memperlihatkan bahwa guru kelas dan GPK memastikan setiap anak memperoleh dukungan tepat waktu sesuai perkembangan harian mereka. Pendekatan ini selaras dengan karakteristik evaluasi PAUD yang menekankan proses belajar bukan sekadar hasil akhir, serta mendukung konsep formative assessment yang berfungsi memperbaiki praktik pembelajaran secara langsung [29]. Selain itu, evaluasi berbasis observasi merupakan unsur penting dalam dokumentasi perkembangan anak sebagai dasar intervensi dalam pendidikan inklusi modern. Jika dibandingkan dengan penelitian sebelumnya, praktik evaluasi di TK ABA I memperkuat temuan bahwa komunikasi efektif antara sekolah dan orang tua meningkatkan keberhasilan intervensi bagi ABK karena pendampingan menjadi konsisten di rumah maupun sekolah sebagaimana dikemukakan oleh Laila (2025) [14]. Meskipun demikian, evaluasi menemukan bahwa standar dokumentasi belum sepenuhnya seragam, sehingga kualitas pencatatan data perkembangan anak dapat berbeda antar guru. Hal ini menunjukkan perlunya peningkatan kualitas administrasi evaluasi serta standarisasi instrumen pemantauan perkembangan dalam konteks inklusi. Selain itu, hasil evaluasi juga menunjukkan bahwa guru mengutamakan indikator perkembangan holistik seperti interaksi sosial, regulasi emosi, keberanian berpartisipasi, dan peningkatan kemandirian anak. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip pendidikan ramah anak yang menekankan kemajuan kecil sebagai capaian penting bagi perkembangan ABK [7]. Implementasi evaluasi di TK ABA I juga menggambarkan responsive progression, yaitu peningkatan tantangan belajar ketika anak menunjukkan kemajuan tertentu. Guru dan GPK segera menyesuaikan tingkat kesulitan aktivitas untuk mempertahankan perkembangan anak agar tidak stagnan [29]. Evaluasi bukan hanya alat monitoring, tetapi juga penggerak modifikasi pembelajaran. Namun, kualitas evaluasi sangat bergantung pada kompetensi guru dalam menginterpretasi data perkembangan anak sehingga peningkatan kapasitas profesional tetap diperlukan [27].

Evaluasi yang berjalan secara terintegrasi dengan pelaksanaan pembelajaran menunjukkan bahwa pendidik di TK ABA I mampu memosisikan diri sebagai fasilitator pertumbuhan anak, bukan sekadar penilai hasil belajar. Guru dan GPK melakukan penyesuaian intervensi melalui komunikasi yang efektif, baik secara internal di sekolah maupun melalui kemitraan dengan orang tua [14], [34]. Pola ini memperkuat budaya kolaboratif yang menjadi ciri khas praktik inklusi yang matang. Selain itu, keberhasilan evaluasi pembelajaran inklusif tidak hanya ditentukan oleh instrumen dan strategi yang digunakan, melainkan juga oleh komitmen pendidik dalam memahami kebutuhan setiap anak sebagai individu yang unik. Kesadaran guru bahwa setiap anak memiliki ritme perkembangan berbeda mendorong

Copyright © Universitas Muhammadiyah Sidoarjo. This preprint is protected by copyright held by Universitas Muhammadiyah Sidoarjo and is distributed under the Creative Commons Attribution License (CC BY). Users may share, distribute, or reproduce the work as long as the original author(s) and copyright holder are credited, and the preprint server is cited per academic standards.

Authors retain the right to publish their work in academic journals where copyright remains with them. Any use, distribution, or reproduction that does not comply with these terms is not permitted.

penerapan sikap fleksibel dan berpihak pada anak sehingga evaluasi menjadi sarana untuk mewujudkan pendidikan yang manusiawi dan inklusif. Dalam praktiknya, proses evaluasi di TK ABA I juga mendorong guru untuk melakukan refleksi profesional secara berkelanjutan. Setiap catatan perkembangan anak yang diperoleh melalui observasi harian menjadi pertimbangan dalam menentukan penyesuaian strategi pembelajaran selanjutnya, sehingga siklus belajar anak berlangsung dinamis dan tidak berhenti hanya pada capaian tertentu [7]. Evaluasi juga membantu guru mengidentifikasi hambatan belajar lebih cepat, sehingga intervensi dapat diberikan sebelum permasalahan semakin kompleks dan mengganggu proses sosialisasi serta perkembangan emosional anak [29].

Dengan demikian, praktik evaluasi pembelajaran inklusif di TK ABA I sudah berjalan baik sebagai bagian integral dari manajemen pembelajaran. Namun, peningkatan pelatihan guru serta penyediaan media adaptif masih menjadi fokus penguatan untuk menjamin keberlanjutan kualitas layanan inklusif pada program Bina Aktivitas [12]. Berdasarkan keseluruhan temuan, dapat ditegaskan bahwa evaluasi dalam pembelajaran inklusif berperan sebagai fondasi penting dalam peningkatan kualitas layanan. Keberlangsungannya menjadi indikator bahwa sekolah tidak hanya menjalankan inklusi sebagai tuntutan administrasi, tetapi sebagai praktik nyata untuk mendukung perkembangan menyeluruh setiap anak, baik akademik, sosial-emosional, maupun kemandirian [12].

5. Faktor Pendukung dan Hambatan Implementasi Pembelajaran Inklusif

Faktor pendukung implementasi pembelajaran inklusif di TK ABA I meliputi dukungan kepala sekolah yang kuat, keberadaan GPK yang kompeten, kolaborasi antara guru kelas dan GPK, serta sikap guru yang menerima keberagaman anak sebagai hal yang harus diapresiasi. Dukungan kepala sekolah dalam bentuk supervisi partisipatif dan kebijakan penerimaan anak berkebutuhan khusus sejalan dengan prinsip manajemen pendidikan inklusif yang menekankan kepemimpinan responsif dan berpihak pada semua anak [5], [6]. Kolaborasi antarpihak menunjukkan peran tim yang solid dalam pengembangan pembelajaran inklusif sebagaimana ditegaskan oleh Putri & Widodo (2025) bahwa kerja kolaboratif memudahkan guru menghadapi dinamika kelas inklusif [3]. Sikap guru yang menghargai perbedaan dan mendorong anak untuk berpartisipasi aktif juga mendukung terciptanya lingkungan belajar ramah anak [1], [2]. Selain itu, keberadaan GPK memperkuat layanan dukungan individual yang dibutuhkan ABK dalam proses penyesuaian belajar [25].

Meskipun demikian, hasil penelitian menemukan beberapa hambatan utama yang masih dihadapi guru dalam implementasi pembelajaran inklusif di TK ABA I. Hambatan yang paling menonjol berkaitan dengan keterbatasan sarana prasarana adaptif, seperti media pembelajaran khusus yang membantu pemahaman anak melalui pendekatan multisensorik. Kondisi ini berbeda dengan temuan Ritonga dkk. (2025) yang menekankan bahwa ketersediaan media adaptif berperan penting dalam meningkatkan aksesibilitas belajar ABK [28]. Selain itu, kemampuan guru dalam melaksanakan differentiated instruction masih perlu ditingkatkan agar tidak terlalu bergantung pada GPK dalam penanganan kebutuhan anak secara individual [29]. Tantangan dalam mengelola perilaku ABK tertentu juga memperlihatkan perlunya pelatihan lanjutan mengenai strategi manajemen perilaku positif [8]. Keterbatasan kompetensi ini sejalan dengan laporan Ernawati dkk. (2025) yang menemukan bahwa guru PAUD seringkali mengalami kesulitan dalam menginterpretasikan data perkembangan anak sebagai dasar intervensi yang tepat [27].

Di sisi lain, faktor pendukung yang telah berjalan baik menunjukkan adanya potensi penguatan layanan inklusi ke arah yang lebih profesional. Penguatan kemitraan dengan orang tua kembali menjadi elemen penting, karena pendampingan anak akan lebih konsisten antara sekolah dan rumah [13], [34]. Selain itu, dukungan kebijakan dari lembaga dan dinas pendidikan sangat diperlukan agar pemenuhan fasilitas adaptif dan pelatihan berkelanjutan bagi guru dapat terimplementasikan lebih sistematis [11], [12]. Pengembangan keterampilan refleksi guru yang sudah berjalan perlu terus dipertahankan, mengingat refleksi berperan sebagai mekanisme peningkatan kualitas praktik pembelajaran secara langsung [7], [30]. Dengan munculnya tantangan pada aspek sarana dan kompetensi, fokus peningkatan dapat diarahkan pada integrasi pelatihan profesional berkala serta pengadaan media pembelajaran yang lebih aksesibel bagi semua anak.

Dengan demikian, temuan faktor pendukung dan hambatan dalam pembelajaran inklusif di TK ABA I menunjukkan bahwa keberhasilan praktik inklusi tidak hanya bergantung pada komitmen pendidik, tetapi juga pada ketersediaan sarana serta kompetensi pedagogis yang memadai. Hal ini sejalan dengan pendapat Sismanto dkk. (2025) yang menyatakan bahwa profesionalisme guru dan dukungan kelembagaan merupakan faktor penting dalam keberlanjutan layanan inklusi [12]. Oleh karena itu, peningkatan kualitas pembelajaran inklusif perlu diarahkan pada penyediaan fasilitas yang adaptif dan pelatihan guru secara berkelanjutan agar layanan inklusi dapat terlaksana secara efektif dan memberikan kesempatan yang setara bagi seluruh anak..

IV. KESIMPULAN

Berdasarkan hasil penelitian mengenai manajemen pembelajaran inklusif melalui Program Bina Aktivitas di TK ABA I Sumberrejo Bojonegoro, dapat disimpulkan bahwa:

Manajemen pembelajaran inklusif pada tahap perencanaan dilaksanakan melalui identifikasi kebutuhan peserta didik dan penyusunan program pembelajaran yang disesuaikan dengan karakteristik, kemampuan, serta kebutuhan setiap anak. Perencanaan dilakukan secara kolaboratif oleh guru kelas dan Guru Pendamping Khusus (GPK) sebagai dasar pelaksanaan pembelajaran yang adaptif.

Manajemen pembelajaran inklusif pada tahap pelaksanaan dilaksanakan melalui Program Bina Aktivitas dengan menerapkan pembelajaran yang adaptif, penggunaan media dan aktivitas belajar yang sesuai dengan karakteristik peserta didik, serta kolaborasi antara guru kelas dan Guru Pendamping Khusus sehingga seluruh peserta didik memperoleh kesempatan belajar sesuai dengan kebutuhan dan kemampuannya.

Manajemen pembelajaran inklusif pada tahap evaluasi dilakukan secara berkelanjutan melalui pengamatan terhadap perkembangan peserta didik untuk mengetahui ketercapaian tujuan pembelajaran dan perkembangan setiap anak sebagai dasar pengambilan keputusan dalam proses pembelajaran.

Manajemen pembelajaran inklusif pada tahap tindak lanjut dilaksanakan melalui penyesuaian program pembelajaran berdasarkan hasil evaluasi serta penguatan koordinasi antara guru kelas, Guru Pendamping Khusus, kepala sekolah, dan orang tua dalam rangka meningkatkan kualitas layanan pembelajaran inklusif.

REFERENSI

- [1] W. P. Putri, H. A. Putri, and B. Setyo, "Rendahnya Literasi Pendidikan Inklusi pada Pendidikan Anak Usia Dini di Kabupaten Ngawi," *J. Pendidik. dan Pembelajaran Indones.*, vol. 5, no. 2, pp. 540–554, 2025, doi: 10.53299/jppi.v5i2.1242.
- [2] D. Rahmawati, M. Nursalim, and B. Purwoko, "Pembelajaran Inklusif: Mewujudkan Lingkungan PAUD yang Ramah Anak," *JlIP - J. Ilm. Ilmu Pendidik.*, vol. 8, no. 6, pp. 5917–5925, 2025, doi: 10.54371/jiip.v8i6.8298.
- [3] D. Syahbari, R. Yoseptry, A. Pebriani, B. Baini, D. Yatimah, and A. Sugiono, "Manajemen kelas inklusi untuk meningkatkan kualitas pembelajaran anak berkebutuhan khusus di PAUD Pelita Hati Kramatjati Jakarta Timur," *J. Pendidik. dan Kewirausahaan*, vol. 7, no. 1, pp. 15–27, 2025, [Online]. Available: <https://journalstkipgrisutubondo.ac.id/index.php/PKWU/article/view/1862>
- [4] Arip Arizal Mustahidin, Lesi Lesiani, and Elenita Drihestyawati, "Praktik Pembelajaran Inklusif Berbasis Kearifan Lokal Pada Satuan Paud," *SOKO GURU J. Ilmu Pendidik.*, vol. 5, no. 2, pp. 01–15, 2025, doi: 10.55606/sokoguru.v5i2.5235.
- [5] K. P. N. R. Indonesia, "Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa," Jakarta, 2009.
- [6] H. Habe and A. Ahiruddin, "Sistem Pendidikan Nasional," *Ekombis Sains J. Ekon. Keuang. dan Bisnis*, vol. 2, no. 1, pp. 39–45, 2017, doi: 10.24967/ekombis.v2i1.48.
- [7] R. Aliyah, M. Nursalim, and B. Purwoko, "Penerapan strategi kreatif dalam pembelajaran inklusif di PAUD: Implementation of creative strategies in inclusive learning in PAUD," *Indones. J. Early Child. J. Dunia Anak Usia Dini*, vol. 7, no. 2, pp. 320–329, 2025, [Online]. Available: <https://doi.org/10.35473/ijec.v7i2.4023>
- [8] A. F. Naufal *et al.*, "Pengaplikasian Permainan Busy Board untuk Melatih Fokus Anak ADHD Di PAUD Inklusi Harapan Bunda Wita," *J. Pustaka Mitra (Pusat Akses Kaji. Mengabdi Terhadap Masyarakat)*, vol. 3, no. 6, pp. 238–242, 2023, doi: 10.55382/jurnalpustakamitra.v3i6.620.
- [9] F. Fauziah, M. A. Sa'adah, and M. Mulyani, "Penerapan Game-Based Learning Dalam Meningkatkan Motorik Halus Anak Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Adhd)," *TARBIYATUL ILMU J. Kaji. Pendidik.*, vol. 3, no. 1, pp. 120–130, 2025.
- [10] L. Munawwaroh, "Analisis Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Indonesia Nomor 70 Tahun 2009 Tentang Pendidikan Inklusif Yang Ramah Anak," *Al-Bidayah J. Pendidik. Dasar Islam*, vol. 10, no. 2, pp. 173–186, 2019, doi: 10.14421/al-bidayah.v10i2.167.
- [11] R. Indonesia, "PP Nomor 13 Tahun 2020," *Regulasip.id*, vol. 296, no. 243, p. 11, 2020.
- [12] Y. F. Ulfah, A. N. 'Ilmi Azizah, M. Fatchurrohman, and N. F. Syifa, "School Management to Magnify the Quality of Inclusive Early Childhood Education Through Sekolah Penggerak," *AL-ISHLAH J. Pendidik.*, vol. 17, no. 2, pp. 3596–3611, 2025, doi: 10.35445/alishlah.v17i2.6969.
- [13] B. Vitriana, S. Purwanti, C. Maurellia, and ..., "Pemberdayaan Orangtua Dalam Mendukung Perkembangan Anak Berkebutuhan Khusus Di Lingkungan Paud," *Martabe J. Pengabdi. Masy.*, vol. 8, 2025, [Online]. Available: <https://jurnal.um-tapsel.ac.id/index.php/martabe/article/view/21584>
- [14] E. Aryuni, S. F. Zaliani, Y. P. Putra, D. Mustika, and U. I. Riau, "KOLABORASI ANTARA SEKOLAH DAN ORANG TUA DALAM PENDIDIKAN INKLUSI Collaboration," *J. Penelit. Guru Indones.*, vol. 4, pp. 2283–2298, 2024.
- [15] A. Ratna, "Kebijakan Pemerintah dalam Pendidikan Inklusi pada Anak Usia Dini," *Indones. J. Early Child. J. Dunia Anak Usia Dini*, vol. 7, no. 1, pp. 143–155, 2025, doi: 10.35473/ijec.v7i1.3483.
- [16] R. A. Damanik and H. Setiyatna, "Dari Perbedaan Menjadi Kekuatan: Implementasi Pendidikan Inklusif di PAUD," vol. 8, no. 2, pp. 130–138, 2025.
- [17] S. Purwanti, B. Vitriana, C. Maurellia, A. Pangestu, and N. Nurdiana, "Intervensi Dini Untuk Anak Berkebutuhan Khusus Di Paud Inklusi," *J. Pendidik. Anak*, vol. 11, no. 2, p. 132, 2025.
- [18] I. Adeani, A. Husna, and H. Hijriati, "Implementasi Pendidikan Inklusif Bagi Anak Autisme," *Ar-Raihanah J. Pendidik. Islam Anak Usia Dini*, vol. 5, no. 1, pp. 24–30, 2025, doi: 10.53398/arraihanah.v5i1.621.
- [19] T. Nurussakinah, S. Mulyadi, and G. Gandana, "Menyongsong Masa Depan: Survei Implementasi Pendidikan Inklusi Jenjang Pendidikan Anak Usia Dini," *Murhum J. Pendidik. Anak Usia Dini*, vol. 5, no. 1, pp. 389–403, 2024, doi: 10.37985/murhum.v5i1.563.
- [20] D. Elizabeth and R. Pramono, "Evaluasi Pendidikan Inklusif pada PAUD: Mengungkap Kesenjangan Implementasi melalui Pendekatan CIPP," vol. 8959, no. March 2026, pp. 1518–1529, 2022, doi: 10.31004/obsesi.v10i2.8293.
- [21] D. Annasthasya, I. Alfindoria, S. Rahayu, and O. I. Khair, "Metodologi Penelitian Kualitatif: Tinjauan Literatur Dalam Konteks Pendidikan," *J. Ilm. Multidisipin*, vol. 3, no. 7, pp. 423–429, 2025, doi: 10.60126/jim.v3i7.1070.
- [22] P. : Febriani *et al.*, *Metodologi Penelitian Pendidikan Dan Ilmu Sosial*. 2025.

- [23] Muammar Khaddafi, Linda Puji Kusuma, Liza Ulfitri, and Tassya Putri Azzahra, "Perbandingan Metode Pengumpulan Data dalam Penelitian Kualitatif dan Kuantitatif dalam Arahkan Ilmu Akuntansi," *J. Inov. Ekon. Syariah dan Akunt.*, vol. 2, no. 4, pp. 208–218, 2025, doi: 10.61132/jiesa.v2i4.1388.
- [24] C. H. Meydan and H. Akkaş, "The role of triangulation in qualitative research: Converging perspectives," *Princ. Conduct. Qual. Res. Multicult. Settings*, pp. 98–129, 2024, doi: 10.4018/979-8-3693-3306-8.ch006.
- [25] Y. T. B. Pamularsih, N. Dhieni, and S. I. Pujiastuti, "Integration of Pedagogical Content Knowledge (PCK) and Montessori Approach in Inclusive Learning in Early Childhood Education," *J. Pendidik. Anak*, vol. 14, no. 2, pp. 166–174, 2025, doi: 10.21831/jpa.v14i2.1849.
- [26] R. Jayani, S. Wulan, and N. Dhieni, "Montessori Approach To Introducing Cultural Literacy To 5 – 6-Year-Old Children At Aluna Inclusive Montessori School , Jakarta," *Int. J. Environ. Sci. ISSN 2229-7359 Vol. 11 No. 20s*, 2025, vol. 11, no. 20, pp. 431–435, 2025.
- [27] A. Saikhu and H. Hermanto, "Universal Design for Learning in Inclusive Kindergarten Education Across Urban, Suburban, and Remote Contexts in Indonesia," *J. Innov. Res. Prim. Educ.*, vol. 4, no. 3, pp. 1627–1638, 2025, doi: 10.56916/jirpe.v4i3.1863.
- [28] D. R. D. Iriyani, A. B. Santosa, and M. Zuhaery, "Implementation of Positive Behaviour Support (PBS) in Inclusive Education," *Edunesia J. Ilm. Pendidik.*, vol. 6, no. 1, pp. 105–122, 2025, doi: 10.51276/edu.v6i1.1064.
- [29] S. Fatimah, S. Sukrin, and Y. Kusumawati, "Strategi Guru PAUD dalam Penerapan Pembelajaran Berdiferensiasi untuk Memenuhi Keberagaman Gaya Belajar Anak Usia Dini," *J. Pendidik. dan Pembelajaran Indones.*, vol. 5, no. 2, pp. 644–659, 2025, doi: 10.53299/jppi.v5i2.1402.
- [30] Nur Rahma Fadillah, N. Annisa, N. Hikmah, and A. Nuari Julaiha, "Asesmen Berdiferensiasi: Mengatasi Hambatan dalam Mewujudkan Pembelajaran Inklusif untuk Anak Usia Dini di RA Al-Huda," *Early Child. J.*, vol. 5, no. 1, pp. 28–37, 2025, doi: 10.30872/ecj.v5i1.4565.
- [31] D. M. Survia D., "Teacher Strategies in the Inclusive Learning Process for Early Childhood," *J. Pendidik. Islam Anak Usia Dini*, vol. 2, no. 2, pp. 103–111, 2023.
- [32] E. A. Ernawati, F. Hanurawan, I. A. Farida, and E. A. Alfath, "Teachers' Perceptions and Challenges of Inclusion in Early Childhood Education," *J. Obs. J. Pendidik. Anak Usia Dini*, vol. 9, no. 6, pp. 2278–2289, 2025, doi: 10.31004/obsesi.v9i6.7446.
- [33] D. O. Ritonga, J. Junaidi, and N. Nurfaishal, "Exploring Inclusive Education in Early Childhood: Perspectives, Practices, and Implementation," *AL-ISHLAH J. Pendidik.*, vol. 17, no. 1, pp. 1600–1608, 2025, doi: 10.35445/alishlah.v17i1.6744.
- [34] Z. Zuhri and G. Afriani, "Collaboration of Parents and Teachers in Supporting the Success of Inclusive Education in Senior High Schools," *Glob. Educ. J.*, vol. 3, no. 2, pp. 533–540, 2025, doi: 10.59525/gej.v3i2.726.
- [35] D. A. Beridanissa, M. Mustakimah, and M. Mursid, "Strategi Guru dalam Menerapkan Pendidikan Inklusif Berbasis Sekolah Ramah Anak," *Aulad J. Early Child.*, vol. 8, no. 3, pp. 1236–1246, 2025, doi: 10.31004/aulad.v8i3.1365.

Conflict of Interest Statement:

The author declares that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.