

ISSN (ONLINE) 2598-9936



INDONESIAN JOURNAL OF INNOVATION STUDIES
PUBLISHED BY
UNIVERSITAS MUHAMMADIYAH SIDOARJO

Table Of Contents

Journal Cover	1
Author[s] Statement	3
Editorial Team	4
Article information	5
Check this article update (crossmark)	5
Check this article impact	5
Cite this article	5
Title page	6
Article Title	6
Author information	6
Abstract	6
Article content	8

Originality Statement

The author[s] declare that this article is their own work and to the best of their knowledge it contains no materials previously published or written by another person, or substantial proportions of material which have been accepted for the published of any other published materials, except where due acknowledgement is made in the article. Any contribution made to the research by others, with whom author[s] have work, is explicitly acknowledged in the article.

Conflict of Interest Statement

The author[s] declare that this article was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.

Copyright Statement

Copyright © Author(s). This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) licence. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this licence may be seen at <http://creativecommons.org/licences/by/4.0/legalcode>

Indonesian Journal of Innovation Studies

Vol. 27 No. 3 (2026): July
DOI: 10.21070/ijins.v27i3.2014

EDITORIAL TEAM

Editor in Chief

Dr. Hindarto, Universitas Muhammadiyah Sidoarjo, Indonesia

Managing Editor

Mochammad Tanzil Multazam, Universitas Muhammadiyah Sidoarjo, Indonesia

Editors

Fika Megawati, Universitas Muhammadiyah Sidoarjo, Indonesia

Mahardika Darmawan Kusuma Wardana, Universitas Muhammadiyah Sidoarjo, Indonesia

Wiwit Wahyu Wijayanti, Universitas Muhammadiyah Sidoarjo, Indonesia

Farkhod Abdurakhmonov, Silk Road International Tourism University, Uzbekistan

Bobur Sobirov, Samarkand Institute of Economics and Service, Uzbekistan

Evi Rinata, Universitas Muhammadiyah Sidoarjo, Indonesia

M Faisal Amir, Universitas Muhammadiyah Sidoarjo, Indonesia

Dr. Hana Catur Wahyuni, Universitas Muhammadiyah Sidoarjo, Indonesia

Complete list of editorial team ([link](#))

Complete list of indexing services for this journal ([link](#))

How to submit to this journal ([link](#))

Article information

Check this article update (crossmark)



Check this article impact ^(*)



Save this article to Mendeley



^(*) Time for indexing process is various, depends on indexing database platform

Innovation Of Inclusive Classroom Management Through Differentiated Instruction: Inovasi Manajemen Kelas Inklusif Melalui Pembelajaran Diferensiasi

Dwi Rohmawati, dwirahma1711@gmail.com (*)

Program Studi Manajemen Pendidikan Islam, Universitas Muhammadiyah Sidoarjo, Indonesia

Hana Catur Wahyuni, hanacatur@umsida.ac.id

Program Studi Manajemen Pendidikan Islam, Universitas Muhammadiyah Sidoarjo, Indonesia

(*) Corresponding author

Abstract

General Background Inclusive education mandates equitable access to learning by acknowledging student diversity as an educational asset rather than a barrier. **Specific Background** The implementation of inclusivity at SD Muhammadiyah 1 Candi Sidoarjo requires teachers to utilize customized teaching approaches to accommodate students with special needs alongside regular students. **Knowledge Gap** Although customized learning conceptually supports inclusivity, qualitative research examining how teachers adaptively govern highly heterogeneous study environments without adequate structural support and formal special assistant teachers remains limited. **Aims** This study investigates how educators practically organize heterogeneous classes through customized teaching despite limited structural support. **Results** Utilizing a descriptive qualitative approach with a case study design, data gathered through observations, interviews, and documentation reveal that customized teaching operates primarily as an adaptive response rather than a systematically documented plan. Without dedicated special assistants, educators rely heavily on a team-teaching system to modify learning paces, group students heterogeneously, and conduct formative assessments. While the administration categorizes students by support needs, these profiles are rarely integrated explicitly into formal study modules. **Novelty** This research highlights that in resource-constrained environments, diverse learning administration relies disproportionately on the individual pedagogical intuition of educators rather than on structured institutional frameworks. **Implications** Educational policymakers and school administrators must provide structured professional training, standardized evaluation rubrics, and adequate special assistant teachers to successfully transition diverse learning from spontaneous adaptation to systematic educational practice.

Highlights:

- Pedagogical intuition currently drives diverse learning environments rather than systematically documented educational frameworks.
- A team-teaching system adaptively mitigates the absence of dedicated special assistants during heterogeneous study sessions.
- Formative assessments must utilize standardized rubrics to accurately evaluate the individual progress of students with diverse needs.

Keywords: Special Needs Education, Pedagogical Practice, Formative Assessment, Team Teaching System, Student Diversity

Published date: 2026-09-08

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]. Pendidikan inklusif menekankan prinsip kesetaraan akses belajar bagi seluruh peserta didik tanpa 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 menjadi tantangan dalam proses pendidikan. Hal ini juga diungkapkan oleh Ainscow ciri utama kelas inklusi adalah pengakuan terhadap keberagaman sebagai sumber belajar, bukan sebagai hambatan. Keberagaman meliputi perbedaan kemampuan akademik, sosial-emosional, latar belakang budaya, hingga kebutuhan khusus. Dalam kelas inklusi, perbedaan tersebut dipandang sebagai kondisi alami yang harus difasilitasi melalui strategi pembelajaran yang adaptif [8]. Agar pembelajaran ini tetap harmonis dan efektif, guru dituntut memiliki kompetensi pedagogik adaptif dalam mengelola keberagaman peserta didik.

Sebagai jawaban atas tantangan tersebut, pendekatan pembelajaran diferensiasi menjadi salah satu solusinya. Ini bukan sekadar metode kaku, melainkan sebuah seni mengajar yang lentur dan fleksibel, yang memungkinkan guru untuk meramu strategi belajar yang sesuai 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 [9], [10]. 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 [11]. 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 inklusif [12]. 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 [13], [14], [15]. 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 implementasi pendidikan inklusif menunjukkan variasi praktik antar sekolah. 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 [16]. 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 [17]. 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 memanusiakan peserta didik. Pendidikan inklusi bukan sekadar program, melainkan sebuah komitmen moral untuk menghadirkan keadilan dan kesetaraan di dalam kelas [18]. 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 relatif 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], [19]. 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 [20]. 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 [21]. 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 [22]. 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 [23]. 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 [24].

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 [25].

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 di tengah 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.

II. Metode

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 [26], [27]. 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 telah menerapkan sistem 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 [28].

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 [29] 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, di salah satu Sekolah Dasar Inklusif di Kabupaten Sidoarjo 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 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 menghadapi beberapa tantangan, khususnya dalam ketersediaan sumber daya manusia. Tidak seluruh kelas memperoleh pendampingan guru pendamping khusus (GPK), sehingga guru kelas harus menjalankan multiperan sebagai pengajar sekaligus fasilitator 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 menunjukkan bahwa keterbatasan tenaga pendamping dan sumber daya sebagai faktor yang mempengaruhi implementasi pendidikan inklusif di Indonesia [30], [31], sementara secara kebijakan sekolah telah menunjukkan komitmen terhadap prinsip inklusivitas.

A. Perencanaan Guru dalam Menerapkan Pembelajaran Diferensiasi pada Kelas Inklusi

Perencanaan pembelajaran berdiferensiasi dalam kelas inklusi diawali dengan identifikasi kebutuhan belajar siswa secara menyeluruh. Salah satu langkah penting yang dilakukan sekolah adalah pelaksanaan asesmen awal bagi siswa berkebutuhan khusus (ABK), yang melibatkan hasil analisis psikolog atau tenaga profesional terkait. Asesmen ini bertujuan untuk memetakan profil kemampuan kognitif, sosial-emosional, perilaku, serta kebutuhan pendampingan yang diperlukan siswa. Melalui asesmen awal tersebut, guru memperoleh gambaran objektif mengenai karakteristik dan potensi masing-masing siswa sebelum merancang strategi pembelajaran. Menurut Tomlinson, diferensiasi harus berbasis pada asesmen awal yang mengidentifikasi kesiapan, minat, dan profil belajar siswa. Tanpa asesmen diagnostik yang sistematis, diferensiasi berisiko menjadi sekadar modifikasi spontan yang tidak terarah [32].

Hasil asesmen psikologis kemudian menjadi dasar dalam pengelompokan kategori kebutuhan siswa yang diadaptasi dalam tiga tingkatan layanan, yaitu Volume 1, Volume 2, dan Volume 3. Kategori Volume 1 diperuntukkan bagi siswa yang relatif mampu mengikuti pembelajaran reguler dengan sedikit penyesuaian atau monitoring ringan. Volume 2 ditujukan bagi siswa yang memerlukan pendampingan lebih intensif, baik dalam aspek akademik maupun regulasi perilaku. Sementara itu, Volume 3 diperuntukkan bagi siswa yang membutuhkan intervensi dan dukungan khusus secara lebih mendalam, termasuk kemungkinan modifikasi kurikulum atau pendampingan individual yang lebih terstruktur. Klasifikasi ini membantu guru

dalam menentukan bentuk diferensiasi yang tepat, baik dalam aspek konten, proses, produk, maupun lingkungan belajar. Dengan adanya pembagian kategori tersebut, perencanaan pembelajaran tidak dilakukan secara umum dan seragam, tetapi disesuaikan dengan tingkat kebutuhan masing-masing siswa. Hal ini menunjukkan bahwa diferensiasi tidak hanya dimaknai sebagai variasi metode mengajar, melainkan sebagai perencanaan yang berbasis data asesmen dan analisis kebutuhan individual.

Namun demikian, meskipun asesmen awal telah menjadi dasar dalam perencanaan, integrasi hasil asesmen ke dalam perangkat pembelajaran formal seperti modul ajar atau RPP terdiferensiasi memerlukan penguatan lebih lanjut karena dalam praktiknya penyesuaian pembelajaran cenderung dilakukan secara adaptif selama proses pembelajaran berlangsung dibandingkan dirumuskan secara rinci pada tahap perencanaan tertulis. Kondisi ini mengidentifikasi bahwa perencanaan berbasis asesmen telah berjalan secara konseptual, namun masih memerlukan penguatan dalam aspek dokumentasi secara sistematis. Dengan demikian, asesmen awal dan klasifikasi Volume 1, 2, dan 3 menjadi fondasi penting dalam perencanaan pembelajaran berdiferensiasi pada kelas inklusi. Pendekatan ini mencerminkan upaya sekolah dalam memastikan bahwa setiap siswa memperoleh layanan pendidikan yang sesuai dengan karakteristik dan tingkat kebutuhannya.

Perencanaan pembelajaran kelas inklusi di salah satu SD Inklusif di Kabupaten Sidoarjo 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 mengidentifikasi bahwa sistem volume tersebut belum sepenuhnya terintegrasi, sehingga perbedaan strategi, materi, maupun penilaian yang dirancang berdasarkan kategori volume ABK masih memerlukan penguatan dalam implementasi yang sistematis.

Guru memaknai perencanaan pembelajaran berdiferensiasi sebagai ruang fleksibilitas yang akan berkembang secara adaptif selama proses pembelajaran berlangsung di kelas. Dalam praktiknya, diferensiasi lebih banyak diimplementasikan sebagai penyesuaian kontekstual yang didasarkan pada dinamika kelas dan respons terhadap kebutuhan siswa, sehingga pengalaman praktis guru menjadi salah satu sumber utama dalam pengambilan keputusan pembelajaran.

Kondisi ini menunjukkan bahwa rencana pembelajaran berdiferensiasi di kelas inklusif di salah satu SD Inklusif di kabupaten Sidoarjo telah berkembang secara konseptual, namun memerlukan penguatan agar dapat terintegrasi secara optimal dalam perangkat pembelajaran formal. Perencanaan yang berbasis pada penilaian kebutuhan individual siswa berpotensi mendukung arah implementasi diferensiasi yang lebih sistematis dan konsisten pada tahap pelaksanaan dan evaluasi. Oleh karena itu, perencanaan memiliki peran strategis dalam praktik pembelajaran di kelas inklusi. 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.

Di sekolah tersebut, guru menunjukkan komitmen yang luar biasa dalam mengakomodasi keberagaman siswa melalui praktik pembelajaran inklusif. Meskipun demikian, implementasi inklusi masih cenderung berlangsung secara adaptif dan belum sepenuhnya terintegrasi dalam sistem formal yang terstruktur. 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 dalam menyediakan perencanaan, pendampingan, dan evaluasi yang berkelanjutan.

B. Praktik Guru dalam Menerapkan Pembelajaran Diferensiasi pada Kelas Inklusi

Perencanaan pembelajaran yang terdokumentasikan secara tertulis dalam bentuk diferensiasi, sebagaimana telah disebutkan sebelumnya, masih memerlukan penguatan agar dapat terintegrasi secara lebih sistematis, guru harus melakukan berbagai penyesuaian secara langsung selama proses pembelajaran. Oleh karena itu, pendekatan pembelajaran berdiferensiasi berkembang di kelas inklusif 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, hasil pengamatan dan wawancara di lapangan mengidentifikasi adanya aspek lain yang perlu diperhatikan. Implementasi kelas inklusif di sekolah tersebut masih menghadapi berbagai tantangan struktural dan pedagogis yang memerlukan penguatan dukungan sistem. Salah satu temuan penting adalah keterbatasan ketersediaan Guru pendamping khusus di beberapa kelas, sehingga sebagian siswa ABK mengikuti pembelajaran tanpa pendamping khusus yang secara ideal diperlukan untuk mendukung proses belajar dan perkembangan mereka. Kondisi ini menuntut guru kelas untuk menjalankan peran ganda sebagai pengajar sekaligus pendampingan ABK [33] 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.

Guru diharapkan mampu membuat modul ajar dan perangkat pembelajaran yang menjadi kompas bagi setiap siswa dengan keunikannya masing-masing. Namun, karena 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 berdampak pada optimalnya penggunaan hasil asesmen sebagai pijakan utama dalam merancang dan mengambil keputusan pembelajaran berdiferensiasi secara berkelanjutan.

Walaupun secara kebijakan sekolah inklusif ini telah menerapkan sistem Volume (1, 2, dan 3) sebagai dasar pengelompokan kebutuhan ABK dan perancangan pembelajaran berdiferensiasi, hasil observasi dan wawancara menunjukkan adanya perbedaan antara ketentuan tersebut dengan praktik di ruang kelas. Hal ini juga mengungkap 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, implementasi di lapangan mengindikasikan bahwa pengembangan modul terdiferensiasi masih dalam tahap penguatan, sehingga proses pembelajaran masih mengacu pada panduan yang telah tersedia.

Kondisi tersebut tidak hanya berkaitan dengan aspek teknis pelaksanaan pembelajaran di kelas, tetapi juga mengindikasikan adanya kebutuhan penguatan dalam perencanaan dan pengelolaan sumber daya. Hal ini menunjukkan bahwa sistem yang mendukung penerapan pembelajaran berdiferensiasi masih memerlukan pengembangan agar implementasinya dapat berlangsung secara lebih optimal. Guru dihadapkan pada tuntutan pelaksanaan diferensiasi pembelajaran melalui sistem volume 1-3 yang relatif kompleks, sementara dukungan dalam aspek waktu, tenaga, dan ketersediaan tim pendukung masih memerlukan penguatan. Dalam kondisi tersebut, praktik diferensiasi cenderung berkembang secara adaptif sebagai respons terhadap dinamika kelas, dibandingkan sebagai hasil dari perencanaan yang sepenuhnya terstruktur. Kondisi ini berpotensi memengaruhi konsistensi pengalaman belajar yang diterima siswa berkebutuhan khusus (ABK), 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 [25].

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 [34].

Implementasi pembelajaran berdiferensiasi di salah satu Sekolah Dasar Inklusif di Kabupaten Sidoarjo 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 [35].

Meskipun berbagai strategi digunakan, guru di sekolah inklusif tersebut 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 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 [36].

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 [34].

Selain strategi pembelajaran di dalam kelas, sekolah juga menyediakan ruang mitigasi atau ruang sumber sebagai bentuk dukungan tambahan dalam pengelolaan kelas inklusif. Ruang ini digunakan sebagai tempat pendampingan bagi siswa berkebutuhan khusus (ABK) yang mengalami kesulitan regulasi emosi, seperti tantrum atau penolakan mengikuti pembelajaran di kelas reguler. Penanganan di ruang tersebut biasanya dilakukan oleh Koordinator Guru Pendamping Khusus (GPK), yang memberikan pendampingan secara individual hingga kondisi siswa lebih stabil dan siap kembali mengikuti pembelajaran bersama teman-temannya.

Keberadaan ruang mitigasi ini menunjukkan bahwa praktik pembelajaran diferensiasi di salah satu Sekolah Dasar Inklusif di Kabupaten Sidoarjo tidak hanya dilakukan melalui penyesuaian metode dan materi di dalam kelas, tetapi juga melalui pengaturan lingkungan belajar yang fleksibel dan responsif terhadap kebutuhan emosional siswa. Fasilitas ini menjadi bentuk konkret penerapan prinsip pendidikan inklusif, yaitu menyediakan dukungan sesuai kebutuhan individual tanpa menghilangkan hak siswa untuk tetap menjadi bagian dari komunitas kelas. Dengan demikian, ruang sumber berfungsi sebagai strategi preventif dan kuratif dalam menjaga keberlangsungan pembelajaran yang kondusif bagi seluruh siswa.

Selain strategi individual guru, implementasi pembelajaran berdiferensiasi di kelas inklusif juga melibatkan kolaborasi antara guru pendamping (GPK). 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 antar guru dapat memperkuat pelaksanaan diferensiasi dalam pendidikan inklusif, terutama ketika setiap pihak berkontribusi pada perencanaan dan pelaksanaan kegiatan belajar [37].

Refleksi praktik pembelajaran oleh guru di sekolah ini 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 [21].

C. Evaluasi Guru dalam Menerapkan Pembelajaran Diferensiasi pada Kelas Inklusi

Evaluasi pembelajaran memiliki peran penting dalam siklus pembelajaran berdiferensiasi karena tidak hanya mengukur prestasi akademik siswa, tetapi juga memantau perkembangan individu, keterlibatan belajar, dan respon 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 memerlukan penguatan dalam penggunaan instrument penilaian yang terstandar, sehingga pelaksanaannya sebagian besar didasarkan pada pertimbangan profesional guru. Kondisi ini memungkinkan proses evaluasi kontekstual dan fleksibel, tetapi dapat menyebabkan perbedaan dalam standar penilaian antar guru dan kelas. Secara umum, evaluasi pembelajaran yang dilakukan guru mencakup tiga ranah utama, yaitu kognitif, afektif, dan psikomotorik.

Pada ranah kognitif (pengetahuan), guru menilai sejauh mana siswa memahami materi pembelajaran melalui tugas tertulis, tanya jawab, dan pengamatan terhadap kemampuan siswa dalam menjelaskan kembali konsep yang dipelajari. Pada siswa ABK, penilaian kognitif lebih difokuskan pada peningkatan pemahaman secara bertahap sesuai dengan kemampuan dasar yang dimiliki, bukan pada keseragaman hasil dengan siswa reguler. Pada ranah afektif (sikap), guru mengamati sikap siswa selama proses pembelajaran, seperti kepercayaan diri, motivasi belajar, kemampuan bekerja sama dalam kelompok, serta respon terhadap instruksi guru. Dalam kelas inklusi, aspek afektif menjadi indikator penting karena keterlibatan emosional dan rasa diterima di lingkungan kelas sangat memengaruhi keberhasilan belajar siswa berkebutuhan khusus. Perubahan sikap positif, seperti meningkatnya partisipasi atau berkurangnya perilaku menarik diri, dipandang sebagai bentuk capaian yang signifikan. Sementara itu, pada ranah psikomotorik (keterampilan), guru menilai kemampuan siswa dalam melakukan aktivitas praktik, menggunakan alat bantu pembelajaran, menyelesaikan tugas berbasis tindakan, atau menunjukkan

keterampilan tertentu sesuai dengan karakteristik mata pelajaran. Bagi sebagian siswa ABK, perkembangan dalam psikomotorik sering kali menjadi indikator kemajuan yang lebih terlihat dibandingkan aspek akademik semata.

Di salah satu Sekolah Dasar Inklusif di Kabupaten Sidoarjo, akses pembelajaran bagi siswa berkebutuhan khusus (ABK) masih memerlukan penguatan dalam aspek dukungan struktural, termasuk ketersediaan fasilitas pembelajaran, tenaga pendamping khusus (GPK), dan pendampingan individual ABK. Kondisi di lapangan menunjukkan bahwa guru kelas menjasi multiperan dalam pelaksanaan pembelajaran. Selain menyampaikan materi kepada seluruh siswa, guru juga memberikan pendampingan individual kepada siswa berkebutuhan khusus yang memerlukan dukungan tambahan. Keterbatasan dukungan struktural tersebut berdampak pada pembagian perhatian guru antara siswa reguler dan siswa berkebutuhan khusus. Dalam situasi tertentu, layanan pendampingan bagi siswa ABK cenderung bersifat kontekstual dan menyesuaikan dinamika kelas. Hal ini mengindikasikan bahwa, meskipun kebijakan pendidikan inklusi menekankan prinsip kesetaraan akses, implementasinya di lapangan masih memerlukan penguatan dalam aspek ketersediaan sumber daya dan dukungan profesional yang sistematis. Temuan ini sejalan dengan penelitian sebelumnya yang menegaskan bahwa pendidikan inklusi tidak cukup dijalankan sebagai kebijakan formal, melainkan membutuhkan dukungan struktural yang memadai agar setiap siswa, termasuk ABK, benar-benar memperoleh akses pendidikan yang setara [38].

Selain itu, keterbatasan tersebut berdampak pada peningkatan beban kerja guru, sehingga pemberian perhatian yang diberikan kepada siswa berkebutuhan khusus (ABK) belum selalu dapat dilakukan secara konsisten dan berkelanjutan. Dalam proses pembelajaran di kelas, guru dihadapkan pada kebutuhan untuk menyeimbangkan antara penyelesaian target materi dan pemberian pendampingan individual secara intensif. 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 tersebut mengindikasikan bahwa kesenjangan akses pembelajaran tidak hanya berkaitan dengan aspek administratif, tetapi juga dipengaruhi oleh keterbatasan dukungan struktural dalam pelaksanaan pendidikan inklusi. Dengan demikian, keterbatasan struktural berkontribusi terhadap kebutuhan penguatan kualitas layanan pendidikan bagi ABK, yang berimplikasi pada pemenuhan hak belajar secara adil dan setara. Pendekatan pendidikan inklusi menekankan pentingnya penyediaan akses layanan yang merata bagi seluruh peserta didik, termasuk dukungan pendampingan profesional, fasilitas pembelajaran yang memadai, serta sumber belajar yang sesuai dengan kebutuhan individual siswa, sehingga prinsip keadilan dalam pendidikan dapat terwujud secara optimal [39].

D. 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 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 salah satu Sekolah Dasar Inklusif di Kabupaten Sidoarjo memperlihatkan adanya alur perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, hingga tindak lanjut yang berlangsung secara adaptif. Meskipun demikian, implementasinya menunjukkan bahwa pengalaman dan inisiatif individual guru menjadi salah satu faktor utama dalam implementasi pembelajaran. Jika dianalisis menggunakan perspektif manajemen mutu berkelanjutan, praktik manajemen kelas inklusif tersebut dapat dipahami melalui siklus Plan-Do-Check-Act (PDCA) yang dikembangkan oleh Deming bahwa Model PDCA menekankan bahwa setiap praktik organisasi, termasuk praktik pembelajaran di kelas, idealnya berjalan dalam siklus perencanaan yang sistematis (Plan), pelaksanaan yang terarah (Do), evaluasi berbasis data (Check), serta tindak lanjut dan perbaikan berkelanjutan (Act) [40].

Pada tahap Plan, pembelajaran berdiferensiasi idealnya dirancang berdasarkan asesmen awal kebutuhan individual siswa, termasuk pemetaan kategori Volume 1, 2, dan 3 yang telah ditetapkan sekolah. Namun, temuan penelitian menunjukkan bahwa perencanaan tersebut belum sepenuhnya terdokumentasi secara tertulis dan belum terintegrasi secara sistematis dalam modul ajar. Diferensiasi lebih banyak diposisikan sebagai fleksibilitas yang disesuaikan saat pembelajaran berlangsung, bukan sebagai rancangan awal yang berbasis analisis kebutuhan individual. Pada tahap Do, guru telah menunjukkan kemampuan adaptif dalam melaksanakan pembelajaran melalui sistem team teaching, pengelompokan heterogen, penyesuaian metode, serta pendampingan individual bagi siswa berkebutuhan khusus (ABK). Praktik ini mencerminkan implementasi diferensiasi yang responsif terhadap dinamika kelas, meskipun masih sangat bergantung pada intuisi dan pengalaman profesional guru.

Selanjutnya pada tahap Check dalam evaluasi formatif yang dilakukan guru melalui observasi perkembangan belajar siswa, keterlibatan dalam tugas, serta pencapaian kemajuan individual. Akan tetapi, proses evaluasi tersebut belum sepenuhnya didukung oleh instrumen atau rubrik yang terstandar, sehingga masih berpotensi menimbulkan subjektivitas dalam penilaian. Sementara itu, tahap Act terlihat dari adanya refleksi dan diskusi informal antar guru serta koordinasi dengan koordinator inklusi sebagai bentuk tindak lanjut pembelajaran. Meskipun praktik reflektif ini menunjukkan adanya kesadaran untuk melakukan perbaikan, mekanisme tindak lanjut tersebut belum sepenuhnya terintegrasi dalam sistem perencanaan formal yang terdokumentasi secara berkelanjutan.

Dengan demikian, praktik manajemen kelas inklusif di salah satu Sekolah Dasar Inklusif di Kabupaten Sidoarjo ini secara substantif telah memuat unsur-unsur siklus PDCA, namun belum sepenuhnya berjalan dalam kerangka sistem manajemen yang terstruktur. Siklus tersebut berlangsung secara adaptif dan personal, belum menjadi budaya organisasi sekolah yang

terdokumentasi dan berkelanjutan. Analisis ini menegaskan bahwa penguatan sistem perencanaan, evaluasi berbasis data, serta mekanisme tindak lanjut formal menjadi kebutuhan penting untuk memastikan praktik pembelajaran berdiferensiasi tidak hanya responsif, tetapi juga konsisten dan berorientasi pada peningkatan mutu secara berkelanjutan.

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 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 adaptif dan kontekstual, di mana setiap materi dihubungkan langsung dengan dunia nyata agar lebih mudah dicerna oleh siswa. Guru berupaya mengoptimalkan penggunaan alat bantu dan media pembelajaran sederhana sebagai sarana visual untuk membantu siswa kebutuhan khusus dalam memahami materi pembelajaran. Dengan pendekatan tersebut, pembelajaran menjadi lebih kontekstual dan berpusat pada kebutuhan individual peserta didik. 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 menggunakan strategi adaptif untuk mengatasi tantangan kelas inklusi, termasuk pendekatan komunikasi interpersonal dan penyesuaian instruksi untuk membantu siswa yang menunjukkan kebutuhan khusus berbeda-beda [41]. 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 inklusi ini 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. Simpulan

Berdasarkan hasil penelitian, dapat disimpulkan bahwa praktik guru dalam mengelola kelas inklusif melalui penerapan pembelajaran berdiferensiasi di salah satu Sekolah Dasar Inklusif di Kabupaten Sidoarjo 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 disusun secara sistematis dan terdokumentasi berdasarkan kebutuhan individual siswa ABK, meskipun sekolah telah memiliki sistem pengelompokan kebutuhan melalui kategori volume.

Pada tahap pelaksanaan, pembelajaran berdiferensiasi di kelas inklusif dilaksanakan secara adaptif oleh guru dengan menyesuaikan strategi pembelajaran terhadap dinamika kebutuhan siswa. Guru mengembangkan suasana belajar yang fleksibel melalui penerapan sistem team teaching, yang memungkinkan kolaborasi antar pendidik dalam mengelola pembelajaran. Siswa dikelompokkan secara heterogen dan diberikan tugas dengan tingkat kompleksitas yang bervariasi, serta difasilitasi melalui penggunaan media pembelajaran dan pengaturan tempo belajar yang disesuaikan dengan karakteristik dan kebutuhan belajar masing-masing siswa.

Meskipun demikian, implementasi diferensiasi pembelajaran tersebut masih menghadapi sejumlah tantangan, salah satunya adalah belum meratanya ketersediaan Guru Pendamping Khusus (GPK) di setiap kelas. Kondisi ini menyebabkan praktik diferensiasi pembelajaran dalam beberapa situasi lebih berkembang secara situasional sebagai respons guru terhadap kondisi kelas, dibandingkan sebagai bagian dari perencanaan yang terstruktur. Keterbatasan dukungan struktural tersebut berdampak pada meningkatnya peran dan tanggung jawab guru kelas dalam mengelola pembelajaran di kelas inklusif.

Dalam aspek evaluasi pembelajaran, guru menerapkan penilaian formatif yang berfokus pada pemantauan perkembangan individual siswa, khususnya siswa berkebutuhan khusus (ABK). Penilaian tidak hanya menitikberatkan pada capaian nilai akademik yang seragam, tetapi juga mempertimbangkan kemajuan belajar secara bertahap sesuai dengan karakteristik dan kemampuan masing-masing siswa. Meskipun demikian, pelaksanaan penilaian tersebut masih sangat bergantung pada observasi dan pertimbangan profesional guru, sehingga belum didukung oleh instrumen evaluasi yang terstandar. Hasil evaluasi pembelajaran dimanfaatkan sebagai dasar bagi guru dan sekolah untuk melakukan perbaikan praktik pembelajaran, termasuk penyesuaian strategi pengajaran, peningkatan koordinasi antar pendidik, serta penguatan komunikasi dengan orang tua siswa. Upaya tersebut bertujuan untuk meningkatkan kualitas layanan pendidikan inklusif agar kebutuhan belajar setiap siswa dapat terpenuhi secara optimal. Meskipun sekolah telah mengadopsi pendekatan pembelajaran berdiferensiasi dan manajemen kelas inklusif, pelaksanaannya masih menghadapi keterbatasan, terutama dalam aspek perencanaan yang sistematis, ketersediaan pendampingan profesional, serta pelaksanaan evaluasi yang berkelanjutan dan terstruktur.

References

1. Hafizhah, Ahmad, and Arta, "Analisis pembelajaran berdiferensiasi untuk mendukung manajemen kelas inklusi," 2025.
2. G. Amalia, N. Ramadhani, S. Novitasari, and D. Rostika, "Strategi pendidikan inklusi agar menciptakan pembelajaran inovatif di jenjang sekolah dasar," vol. 7, 2023.
3. K. Anggun, N. Sofyani, and N. A. Azahra, "Analisis kompetensi guru sekolah inklusif dalam mewujudkan lingkungan inklusif ramah terhadap pembelajaran (LIRP)," Soc. Humanit. Educ. Stud. Conf. Ser., vol. 7, no. 3, Aug. 2024, doi: 10.20961/shes.v7i3.92651.
4. I. P. Darma and B. Rusyidi, "Pelaksanaan sekolah inklusi di Indonesia," Pros. Penelit. dan Pengabd. Kpd. Masy., vol. 2, no. 2, Oct. 2015, doi: 10.24198/jppm.v2i2.13530.
5. M. Anzari, A. H. Sarong, and M. N. Rasyid, "Hak memperoleh pendidikan inklusif terhadap penyandang disabilitas," Syiah Kuala Law J., vol. 2, no. 1, pp. 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, and N. Asitah, "Implementasi pendidikan inklusi di anak sekolah dasar: Studi kasus pada anak berkebutuhan khusus," Nusantara. Educ. Rev., vol. 3, no. 1, pp. 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. M. Ainscow, *Developing Inclusive Schools: Pathways to Success*. Routledge, 2024.
9. E. S. Kurniasih and N. Priyanti, "Pengaruh pendekatan pembelajaran diferensiasi terhadap kemampuan literasi baca, tulis dan numerasi pada anak usia dini," J. Ilm. Potensia, vol. 8, no. 2, pp. 398-498, Aug. 2023, doi: 10.33369/jip.8.2.398-498.
10. S. Wahyuni and N. Haryanti, "Optimalisasi kompetensi guru dalam pengembangan pembelajaran berdiferensiasi berbasis media digital," Wahana Dedik. J. PkM Ilmu Kependidikan, vol. 7, no. 1, pp. 142-154, Jul. 2024, doi: 10.31851/dedikasi.v7i1.15974.
11. C. A. Tomlinson, *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*, 3rd ed. Alexandria, VA, USA: ASCD, 2017.
12. F. Wulandari, "The influence of teachers' pedagogical competence on the implementation of differentiated instruction at Muhammadiyah Senior High School Imogiri."
13. E. Z. Putri, K. Karwanto, and M. S. Haq, "Peran manajemen pembelajaran berdiferensiasi dalam pengembangan kompetensi guru," Intel. J. Ilmu Pendidik., vol. 8, no. 1, pp. 69-81, Jun. 2025, doi: 10.33366/ilg.v8i1.6619.
14. G. Gunadi and D. Sumarni, "Menilai kompetensi pedagogik dan profesionalisme guru: Studi kasus di SD Cisarua," J. Pengajaran Sekol. Dasar, vol. 2, no. 1, pp. 28-38, Jun. 2023, doi: 10.56855/jpsd.v2i1.257.
15. L. M. Halimah, "Analisis kompetensi pedagogik dan kompetensi profesional guru di sekolah dasar," JAMP J. Adm. dan Manaj. Pendidik., vol. 6, no. 4, p. 313, Jul. 2024, doi: 10.17977/um027v6i42023p313.
16. U. Azmi, "Study deskriptif kompetensi guru pembimbing khusus di sekolah Surabaya."
17. P. N. Azaria, N. Budiman, and N. A. Nadhirah, "Kompetensi konselor sebagai guru pendamping bagi ABK dalam pendidikan inklusif."
18. R. L. Ginting, M. Irawan, E. I. Violina, E. Nainggolan, and A. Munir, "Rangkul ABK: Program rintisan peningkatan kompetensi profesional guru bimbingan konseling dalam menyelenggarakan pendidikan inklusif di Kota Binjai Sumatera Utara," vol. 6, no. 3, 2024.
19. R. K. Nada, "Studi analisis kompetensi guru dalam pelaksanaan pembelajaran di kelas inklusi SD Internasional Islamic School Yogyakarta," vol. 5, no. 1, 2022.
20. I. K. Aini, A. Wijastuti, N. M. Minarsih, and P. Narot, "Perspektif guru sekolah dasar inklusif terkait modul ajar berdiferensiasi bagi peserta didik berkebutuhan khusus," EduStream J. Pendidik. Dasar, vol. 8, no. 2, pp. 40-49, Nov. 2024, doi: 10.26740/eds.v8n2.p40-49.
21. K. Putri and 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, pp. 119-128, Apr. 2025, doi: 10.23887/jlls.v8i1.89659.
22. Mardiana and K. A. Khoiri, "Pendidikan inklusi bagi anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar," JIPD J. Inov. Pendidik. Dasar, vol. 5, no. 1, pp. 1-5, Jan. 2021, doi: 10.36928/jipd.v5i1.651.
23. Y. Irawan, "Analisis kesulitan guru dalam menerapkan pembelajaran berdiferensiasi di kelas inklusif," vol. 2, no. 2, 2025.
24. M. Arcangeli, M. Sperduti, A. Jacquot, P. Piolino, and J. Dokic, "Awe and the experience of the sublime: A complex relationship," Front. Psychol., vol. 11, p. 1340, Jun. 2020, doi: 10.3389/fpsyg.2020.01340.
25. E. Fonsén and T. Ukkonen-Mikkola, "Early childhood education teachers' professional development towards pedagogical leadership," Educ. Res., vol. 61, no. 2, pp. 181-196, Apr. 2019, doi: 10.1080/00131881.2019.1600377.
26. D. Assyakurrohman, D. Ikhrum, R. A. Sirodj, and M. W. Afgani, "Metode studi kasus dalam penelitian kualitatif," J. Pendidik. Sains dan Komput., vol. 3, no. 1, pp. 1-9, Dec. 2022, doi: 10.47709/jpsk.v3i01.1951.
27. Nursapia Harahap, *Buku Metodologi Penelitian Kualitatif*.
28. D. A. Mahendra and P. Rachmadyanti, "Analisis pembelajaran keterampilan sosial melalui metode studi kasus pada siswa berkebutuhan khusus di SD Plus Darul Ulum Jombang," vol. 11, 2023.
29. "Metode Penelitian," [Online]. Available: <http://repository.mediapenerbitindonesia.com/433/1/%28%2BISBN%29K%20205%20-%20Metode%20Penelitian.pdf>
30. A. M. Kadim and 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, pp. 2211-2221, Sep. 2025, doi: 10.31004/obsesi.v9i5.6991.
31. Y. Saskia, A. Suriansyah, and W. R. Rafianti, "Peran guru pendamping khusus (GPK) dalam pendidikan inklusi di sekolah dasar," MARAS J. Penelit. Multidisiplin, vol. 2, no. 4, pp. 2203-2209, Dec. 2024, doi:

10.60126/maras.v2i4.592.

32. C. A. Tomlinson, *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1999.
33. D. A. Firanti, K. C. Mutiara, and T. Rustini, "Penerapan manajemen kelas inklusi di sekolah dasar," *Elem. Sch. J. PGSD FIP UNIMED*, vol. 12, no. 2, p. 110, Oct. 2022, doi: 10.24114/esjpgsd.v12i2.34907.
34. "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.
35. C. Anwar, M. S. Munir, M. S. Muharram, and M. M. N. Rozaq, "Implementasi pembelajaran berdiferensiasi di sekolah dasar," *JUDIKDAS J. Ilmu Pendidik. Dasar Indones.*, vol. 4, no. 4, pp. 213-229, Sep. 2025, doi: 10.51574/judikdas.v4i4.3780.
36. I. Suryani, R. F. Lestari, M. Rozif, and M. N. Zulfahmi, "Implementasi pembelajaran berdiferensiasi untuk anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar," *J. Pendidik. dan Pengajaran*, 2024.
37. P. Suranti, A. T. Haniah, and C. Widyasari, "Inklusi anak sekolah dasar di SD Negeri Karangsari," 2025.
38. A. Shofi, C. K. Padilah, M. J. Laborahima, S. Nurhalimah, and A. Aziz, "Pendidikan inklusi sebagai wujud keadilan pendidikan."
39. R. Y. Nabawi, "Implementasi metode pembelajaran diferensiasi dalam upaya meningkatkan kemandirian pada warga belajar program kesetaraan kelas inklusi Paket B SKB Gudo Jombang."
40. W. E. Deming, *Out of the Crisis*. Cambridge, MA, USA: MIT Press, 1986.
41. S. I. Savira, W. Wagino, and N. Normalia, "The classroom challenges and strategies: The reflection of perceived meaning of inclusive education of teachers in inclusive schools," 2023.