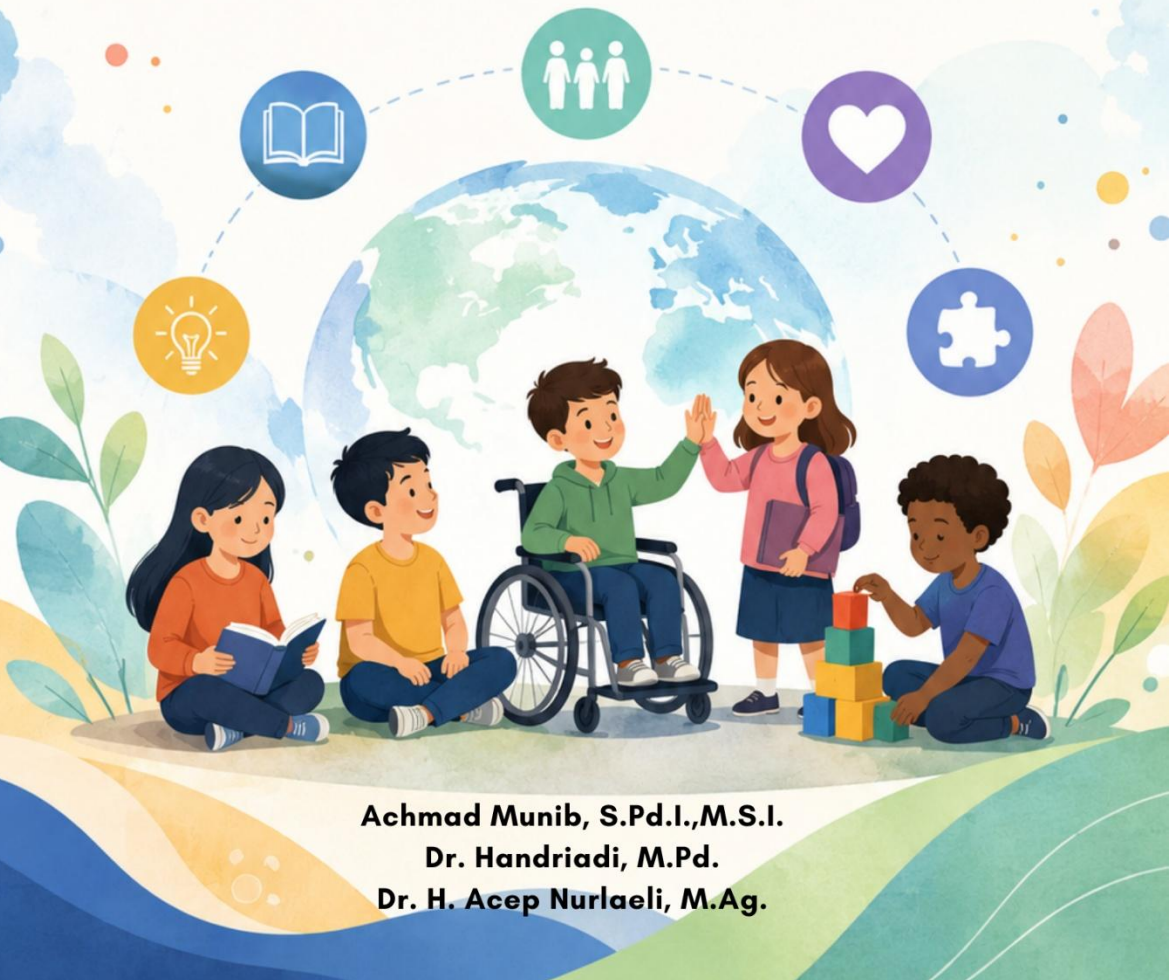




PENDIDIKAN INKLUSIF

KONSEP, IMPLEMENTASI,
DAN TANTANGAN DI ERA MODERN



Achmad Munib, S.Pd.I., M.S.I.

Dr. Handriadi, M.Pd.

Dr. H. Acep Nurlaeli, M.Ag.

PENDIDIKAN INKLUSIF

Konsep, Implementasi, dan Tantangan di Era Modern

Achmad Munib, S.Pd.I., M.S.I.

Dr. Handriadi, M.Pd.

Dr. H. Acep Nurlaeli, M.Ag.

Yayasan Pendidikan Hidayatun Nihayah



PENDIDIKAN INKLUSIF

Konsep, Implementasi, dan Tantangan di Era Modern

Penulis:

Achmad Munib, S.Pd.I., M.S.I.

Dr. Handriadi, M.Pd.

Dr. H. Acep Nurlaeli, M.Ag.

ISBN:

978-634-7809-03-2

Editor:

Dr. Niswatin Nurul Hidayati, S.S., M.A., CDMP.

Cover:

Maftuhul Ilma Wiratama

Penerbit:

Yayasan Pendidikan Hidayatun Nihayah

Redaksi:

Office I

Jl. Sunan Kudus III No.3, Latsari, Kec. Tuban, Kabupaten Tuban,
Jawa Timur 62314

Office II

Perumahan Menilo Garden, Tuban, Jawa Timur, 62372

Email: hn.publishing24@gmail.com

Juli, 2026

Ukuran:

15.5x23 cm

Hak pengarang dan penerbit dilindungi Undang-undang No. 28 Tahun 2014. Dilarang memproduksi Sebagian atau seluruhnya dalam bentuk apapun tanpa izin tertulis dari penerbit.

KATA PENGANTAR

Alhamdulillah rabbil 'ālamīn, segala puji dan syukur penulis panjatkan ke hadirat Allah Swt. atas segala rahmat, taufik, hidayah, serta karunia-Nya sehingga buku yang berjudul ***Pendidikan Inklusif: Konsep, Implementasi, dan Tantangan di Era Modern*** ini dapat diselesaikan dengan baik. Shalawat serta salam semoga senantiasa tercurah kepada Nabi Muhammad saw., keluarga, sahabat, dan seluruh pengikut beliau hingga akhir zaman.

Pendidikan merupakan hak fundamental setiap warga negara tanpa memandang latar belakang sosial, ekonomi, budaya, agama, gender, maupun kondisi fisik dan intelektual. Dalam konteks tersebut, pendidikan inklusif hadir sebagai paradigma yang menempatkan keberagaman sebagai kekuatan serta menjamin bahwa setiap peserta didik memperoleh kesempatan belajar yang setara dalam lingkungan pendidikan yang ramah, aman, dan bermakna. Pendidikan inklusif tidak hanya berbicara tentang memberikan akses bagi peserta didik berkebutuhan khusus, tetapi juga tentang membangun sistem pendidikan yang menghargai perbedaan, menghapus diskriminasi, serta mengembangkan potensi setiap individu secara optimal.

Perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, serta dinamika masyarakat global menghadirkan tantangan baru bagi dunia pendidikan. Transformasi digital, perubahan karakteristik peserta didik, tuntutan keterampilan abad ke-21, serta semakin meningkatnya kesadaran terhadap hak asasi manusia menuntut adanya inovasi dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif. Guru, sekolah, keluarga, pemerintah, dan masyarakat perlu membangun kolaborasi yang kuat agar layanan pendidikan mampu menjawab kebutuhan peserta didik yang semakin beragam. Oleh karena itu, pemahaman yang komprehensif mengenai konsep, kebijakan, strategi pembelajaran, asesmen, pengelolaan kelas, hingga pengembangan kompetensi guru menjadi kebutuhan yang sangat penting.

Buku ini disusun sebagai salah satu upaya memberikan gambaran yang utuh mengenai pendidikan inklusif dari berbagai perspektif, baik konseptual maupun praktis. Pembahasan dalam buku ini meliputi landasan filosofis, yuridis, dan teoritis pendidikan inklusif, karakteristik peserta didik berkebutuhan khusus, kurikulum dan pembelajaran inklusif, strategi pembelajaran, asesmen, peran guru, kolaborasi dengan berbagai pemangku kepentingan, pemanfaatan teknologi, manajemen sekolah inklusif, hingga berbagai tantangan dan peluang implementasi pendidikan inklusif di era modern. Dengan cakupan tersebut, buku ini diharapkan dapat menjadi referensi yang sistematis, komprehensif, dan mudah dipahami oleh berbagai kalangan.

Buku ini ditujukan bagi mahasiswa program studi kependidikan, guru, dosen, kepala sekolah, pengawas, pemerhati pendidikan, peneliti, serta para praktisi yang memiliki perhatian terhadap pengembangan pendidikan inklusif. Selain sebagai bahan ajar di perguruan tinggi, buku ini juga diharapkan dapat menjadi sumber referensi bagi pendidik dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran yang berpihak pada kebutuhan peserta didik serta mendukung terciptanya budaya sekolah yang inklusif. Penulis menyadari bahwa buku ini masih memiliki berbagai keterbatasan dan kekurangan. Oleh karena itu, kritik, saran, dan masukan yang konstruktif dari para pembaca sangat diharapkan sebagai bahan penyempurnaan pada edisi berikutnya. Semoga buku ini dapat memberikan manfaat bagi pengembangan ilmu pendidikan, memperkaya khazanah literatur pendidikan inklusif di Indonesia, serta menjadi salah satu kontribusi dalam mewujudkan pendidikan yang berkualitas, berkeadilan, dan dapat diakses oleh semua peserta didik tanpa terkecuali. Akhirnya, penulis menyampaikan apresiasi dan terima kasih kepada semua pihak yang telah memberikan dukungan, inspirasi, dan kontribusi dalam proses penyusunan buku ini. Semoga segala usaha yang dilakukan menjadi amal kebaikan dan memberikan manfaat yang luas bagi dunia pendidikan.

Penulis

DAFTAR ISI

Sampul	i
Sampul Dalam	ii
Kata Pengantar	iii
Daftar Isi	iv
BAB 1 Konsep Dasar Pendidikan Inklusif	1
A. Definisi Pendidikan Inklusif dan Ruang Lingkupnya	
B. Sejarah perkembangan pendidikan inklusif secara global dan nasional	4
C. Prinsip-prinsip dasar pendidikan inklusif (akses, partisipasi, kesetaraan)	5
D. Perbedaan pendidikan inklusif, integrasi, dan segregasi	6
E. Tujuan dan manfaat pendidikan inklusif	9
F. Paradigma inklusivitas dalam pendidikan modern	11
BAB 2 Landasan dan Kebijakan Pendidikan Inklusif	14
A. Landasan Filosofis Pendidikan Inklusif	14
B. Landasan Yuridis dan Regulasi Nasional	15
C. Kebijakan Internasional tentang Pendidikan Inklusif (misalnya SDGs, UNESCO)	16
D. Hak Pendidikan bagi Semua (Education for All)	18
E. Implementasi Kebijakan Inklusif di Tingkat Sekolah	19
F. Evaluasi Kebijakan Pendidikan Inklusif	22
BAB 3 Karakteristik Peserta Didik dalam Pendidikan Inklusif	25
A. Ragam Kebutuhan Khusus (Fisik, Intelektual, Sosial Emosional)	25

B. Karakteristik Peserta Didik dengan Disabilitas	26
C. Peserta Didik dengan Kebutuhan Belajar Spesifik (Learning Difficulties)	30
D. Keberagaman Latar Belakang Sosial, Budaya, dan Ekonomi	32
E. Gaya belajar dan perbedaan individu	34
F. Identifikasi dan asesmen awal peserta didik	37
 BAB 4 Kurikulum dan Pembelajaran Inklusif	 39
A. Konsep kurikulum inklusif	39
B. Adaptasi dan modifikasi kurikulum	52
C. Diferensiasi pembelajaran	67
D. Penyusunan Rencana Pembelajaran Individual (RPI/IEP)	83
E. Integrasi nilai inklusivitas dalam materi ajar	100
F. Evaluasi pembelajaran dalam konteks inklusif	116
 BAB 5 Strategi Pembelajaran Inklusif	 121
A. Pendekatan pembelajaran berpusat pada peserta didik	121
B. Pembelajaran kooperatif dan kolaboratif	131
C. Strategi pembelajaran diferensiatif	154
D. Pemanfaatan teknologi dalam pembelajaran inklusif	165
E. Penanganan hambatan belajar di kelas inklusif	176
 BAB 6 Peran Guru dalam Pendidikan Inklusif	 187
A. Kompetensi pedagogik guru inklusif	187
B. Kompetensi sosial dan emosional guru	192
C. Guru sebagai fasilitator dan mediator pembelajaran	198

D. Kolaborasi guru dengan tenaga ahli (psikolog, terapis, dll.)	203
E. Pengembangan profesional guru inklusif	208
F. Tantangan yang dihadapi guru dalam kelas inklusif	213
 BAB 7 Lingkungan Sekolah Ramah Inklusi	 219
A. Konsep Sekolah Ramah Inklusi	219
B. Desain Fisik dan Aksesibilitas Sekolah	221
C. Budaya Sekolah Yang Inklusif dan Nondiskriminatif	227
D. Kebijakan Sekolah Dalam Mendukung Inklusivitas	229
E. Manajemen kelas inklusif	231
 BAB 8 Peran Orang Tua dan Masyarakat	 234
A. Keterlibatan Orang Tua Dalam Pendidikan Inklusif	234
B. Pola Komunikasi Antara Sekolah dan Keluarga	236
C. Peran Masyarakat Dalam Mendukung Inklusivitas	241
D. Peran Masyarakat Dalam Mendukung Inklusivitas	241
E. Bentuk Kolaborasi Orang Tua, Sekolah, dan Masyarakat	242
F. Faktor Pendukung Peran Orang Tua dan Masyarakat	243
G. Edukasi Masyarakat Tentang Disabilitas dan Inklusi	243
H. Kolaborasi Sekolah-Keluarga-Komunitas	248
I. Dukungan Sosial Bagi Peserta Didik Berkebutuhan Khusus	248
J. Praktik Baik (Best Practices) Keterlibatan Orang Tua dan Masyarakat	252

BAB 9 Tantangan dan Inovasi Pendidikan Inklusif di Era Modern	256
A. Tantangan Implementasi Pendidikan Inklusif (Sumber Daya, Stigma, Kebijakan)	256
B. Hambatan Kultural dan Sosial Dalam Inklusivitas	258
C. Dampak Teknologi Terhadap Pendidikan Inklusif	260
D. Inovasi Pembelajaran Berbasis Digital Untuk Inklusi	262
E. Model Praktik Baik (best practices) Pendidikan Inklusif	264
F. Masa Depan Pendidikan Inklusif di Era Global	265
DAFTAR PUSTAKA	269
PROFIL PENULIS	276

BAB 1

Konsep Dasar Pendidikan Inklusif

A. Definisi Pendidikan Inklusif dan Ruang Lingkupnya

1. Definisi Pendidikan Inklusif

Inklusif merupakan suatu pendekatan untuk membangun lingkungan yang terbuka bagi semua orang dengan latar belakang dan kondisi yang beragam (Sa'adah dkk., 2022). Pendekatan ini diterapkan sebagai upaya untuk mengatasi berbagai bentuk diskriminasi terhadap kelompok tertentu dalam masyarakat. Dalam bidang pendidikan, pendidikan inklusif dapat diartikan sebagai sistem penyelenggaraan pendidikan yang memberikan kesempatan kepada Peserta Didik Berkebutuhan Khusus (PDBK) untuk mengikuti proses pembelajaran bersama peserta didik pada umumnya tanpa adanya diskriminasi, dengan tetap memperhatikan layanan sesuai kebutuhan khusus yang dimiliki. Sejalan dengan hal tersebut, Arriani dkk. (2021) menjelaskan bahwa pendidikan inklusif merupakan sistem layanan pendidikan yang memungkinkan anak berkebutuhan khusus belajar di sekolah terdekat dalam kelas reguler bersama teman-teman seusianya.

Dengan demikian, pendidikan inklusif tidak hanya memberikan akses pendidikan yang setara bagi seluruh peserta didik, tetapi juga menumbuhkan sikap saling menghargai, menerima perbedaan, dan membangun lingkungan belajar yang ramah bagi semua.

2. Ruang Lingkup Pendidikan Inklusif

Ruang lingkup pendidikan inklusif tidak terlepas dari komponen-komponen yang mempengaruhi dalam

pembelajaran. Menurut (Yulianto, 2018) komponen ruang lingkup pendidikan inklusif, sebagai berikut.

a. Komponen Kesiswaan

Kondisi peserta didik dalam pendidikan inklusif lebih beragam daripada pendidikan reguler, sehingga memerlukan perhatian khusus dalam manajemen komponen kesiswaan. Tujuan manajemen ini tidak lain agar kegiatan belajar mengajar di sekolah dapat berjalan lancar, tertib, dan teratur, serta mencapai tujuan yang diinginkan.

b. Komponen Kurikulum

Pemerintah menyatakan bahwa kurikulum dalam pendidikan inklusif memakai Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP). Namun, pemakaian kurikulum nasional dalam praktek lapangan pendidikan inklusif tetap menyesuaikan kemampuan dan karakteristik peserta didik. Model kurikulum pendidikan inklusif terdiri dari.

1) Model Kurikulum Reguler

Kurikulum yang mengikutsertakan peserta didik berkebutuhan khusus untuk mengikuti kurikulum reguler sama seperti kawan-kawan lainnya di dalam kelas yang sama.

2) Model Kurikulum Reguler dengan Modifikasi

Kurikulum yang dimodifikasi oleh pendidik pada strategi pembelajaran, jenis penilaian, maupun pada program tambahan lainnya dengan tetap mengacu pada kebutuhan peserta didik berkebutuhan khusus.

3) Model Kurikulum Program Pembelajaran Individual (PPI)

Model kurikulum PPI yaitu kurikulum yang dipersiapkan pendidik program PPI yang dikembangkan bersama tim pengembang yang melibatkan pendidik kelas, pendidik pendidikan khusus, kepala sekolah, orang tua, dan tenaga ahli lain yang terkait. Kurikulum PPI atau dalam bahasa Inggris *Individualized Education Program (IEP)* merupakan karakteristik paling kentara dari pendidikan inklusif. Konsep pendidikan inklusif

yang berprinsip dengan mensyaratkan adanya penyesuaian model pembelajaran yang tanggap terhadap perbedaan individual.

c. Komponen Pendidik dan Tenaga Kependidikan

Tenaga kependidikan dalam pendidikan inklusif mendapat porsi tanggungjawab yang jelas berbeda dengan tenaga kependidikan pada pendidikan non inklusif. Perbedaan yang terdapat pada individu meniscayakan adanya kompetensi yang berbeda dari tenaga kependidikan lainnya. Tenaga kependidikan secara umum memiliki tugas seperti menyelenggarakan kegiatan mengajar, melatih, meneliti, mengembangkan, mengelola, dan/atau memberikan pelayanan teknis dalam bidang pendidikan.

d. Komponen Sarana dan Prasarana

Manajemen sarana prasarana sekolah bertugas merencanakan, mengorganisasikan, mengarahkan, mengordinasikan, mengawasi, dan mengevaluasi kebutuhan dan penggunaan sarana-prasarana agar dapat memberikan sumbangan secara optimal pada kegiatan belajar mengajar.

e. Komponen Keuangan

Pendidikan inklusif memerlukan manajemen keuangan dan pendanaan yang baik. Manajemen keuangan dan pendanaan dalam pendidikan inklusif harus mampu memenuhi berbagai kebutuhan dalam penyelenggaraan pendidikan dan mengatasi berbagai permasalahan.

Selain itu, penyelenggaraan pendidikan inklusif tidak hanya menjadi tanggung jawab pemerintah. Melainkan, diperlukan *stakeholder* pendidikan seperti masyarakat yang hendaknya selalu dilibatkan dalam rangka memajukan pendidikan. Dalam rangka menarik simpati masyarakat agar mereka bersedia berpartisipasi memajukan sekolah, perlu dilakukan berbagai hal, antara lain dengan memberitahu masyarakat mengenai program-program sekolah, baik program yang telah dilaksanakan, yang sedang dilaksanakan, maupun

yang akan dilaksanakan sehingga masyarakat mendapat gambaran yang jelas tentang sekolah yang bersangkutan.

f. **Komponen Lingkungan**

Sekolah penyelenggara pendidikan inklusif perlu mengelola dengan baik hubungan sekolah dengan masyarakat agar dapat tercipta dan terbina hubungan yang baik dalam rangka upaya memajukan pendidikan di daerah.

Dengan demikian, ruang lingkup pendidikan inklusif mencakup berbagai komponen yang diperlukan dan saling berkaitan. Seluruh komponen tersebut perlu dikelola dengan baik dan terpadu kepada peserta didik, agar peserta didik berkebutuhan khusus dapat memperoleh layanan pendidikan yang sesuai dengan kebutuhan potensinya. Dengan pengelolaan yang baik, pendidikan inklusif tidak hanya menjamin akses pendidikan yang setara, tetapi juga menciptakan lingkungan belajar yang menghargai keberagaman, mendorong partisipasi semua peserta didik, serta menumbuhkan sikap saling menghormati dan toleransi dalam kehidupan bermasyarakat.

B. Sejarah perkembangan pendidikan inklusif secara global dan nasional

Perkembangan pendidikan inklusi di dunia menurut (Supitno dkk., 2025) pertama kali banyak dipelopori oleh negara-negara Skandinavia, seperti Denmark, Norwegia, dan Swedia. Konsep ini kemudian berkembang di Amerika Serikat pada dekade 1960-an di bawah pemerintahan Presiden John F. Kennedy. Pada masa tersebut, sejumlah pakar pendidikan khusus dikirim ke negara-negara Skandinavia untuk mempelajari konsep *mainstreaming* dan penyelenggaraan pendidikan dalam lingkungan yang paling sedikit memberikan pembatasan bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Di Inggris, gagasan pendidikan inklusi mulai diperkenalkan melalui Education Act 1991 yang menandai perubahan pendekatan dari sistem pendidikan yang bersifat segregatif menuju

sistem yang lebih integratif bagi anak berkebutuhan khusus.

Seiring berjalannya waktu, penerapan pendidikan inklusi semakin meluas di berbagai negara. Hal ini ditandai dengan diselenggarakannya berbagai forum internasional, seperti Convention on the Rights of the Child pada tahun 1989 dan konferensi pendidikan di Bangkok pada tahun 1991 yang menghasilkan deklarasi *Education for All*. Kesepakatan tersebut mendorong negara-negara peserta untuk menjamin akses pendidikan bagi seluruh anak tanpa terkecuali, termasuk anak berkebutuhan khusus. Upaya ini kemudian diperkuat melalui konferensi di Salamanca, Spanyol, pada tahun 1994 yang melahirkan The Salamanca Statement on Inclusive Education sebagai salah satu tonggak penting dalam pengembangan pendidikan inklusif di tingkat global.

Pengaruh perkembangan pendidikan inklusi di dunia turut mendorong Indonesia untuk mulai mengembangkan program pendidikan inklusif sejak awal tahun 2000-an. Program tersebut merupakan kelanjutan dari pelaksanaan pendidikan terpadu yang telah dirintis pada dekade 1980-an, meskipun sempat mengalami penghentian. Komitmen Indonesia terhadap pendidikan inklusif semakin ditegaskan melalui penyelenggaraan konferensi pendidikan pada tahun 2004 yang menghasilkan Deklarasi Bandung. Selanjutnya, pada tahun 2005 diselenggarakan simposium internasional di Bukittinggi yang menghasilkan Rekomendasi Bukittinggi. Rekomendasi tersebut menekankan pentingnya pengembangan pendidikan inklusif guna menjamin setiap anak memperoleh layanan pendidikan dan pengasuhan yang berkualitas sesuai dengan kebutuhannya.

C. Prinsip-prinsip dasar pendidikan inklusif (akses, partisipasi, kesetaraan)

Pendidikan inklusif berlandaskan pada filosofi pendidikan untuk semua, yang memastikan hak setiap anak untuk mendapatkan pendidikan yang sama. Sistem ini beroperasi melalui tiga prinsip dasar utama, meliputi akses, partisipasi, dan kesetaraan.

1. Akses

Prinsip ini menjamin bahwa seluruh peserta didik, termasuk penyandang disabilitas dan kelompok terpinggir memiliki jalan masuk ke sistem pendidikan umum.

2. Partisipasi

Akses ke sekolah saja tidak cukup, peserta didik harus benar-benar dilibatkan dalam seluruh dinamika pendidikan (belajar-mengajar) dan kehidupan sosial sekolah. Peserta didik tidak hanya mendengarkan secara pasif, tetapi didorong untuk ikut serta dalam diskusi, kerja kelompok, hingga kegiatan ekstrakurikuler. Selain itu, diperlukan penyesuaian kurikulum untuk peserta didik berkebutuhan khusus melalui metode pengajaran dan materi pengajaran yang diberikan, serta disesuaikan dengan gaya belajar masing-masing peserta didik.

3. Kesetaraan

Kesetaraan menuntut perlakuan yang diberikan kepada setiap peserta didik dengan adil. Dalam hal ini, keberagaman dipandang sebagai kekuatan, tidak sebagai kekurangan. Setiap anak memiliki hak yang sama untuk saling dihormati, didengar, dan mendapatkan kesempatan dalam meraih prestasi.

Dengan demikian, pendidikan inklusif berlandaskan pada prinsip akses, partisipasi, dan kesetaraan. Ketiga prinsip tersebut memastikan bahwa setiap peserta didik memperoleh kesempatan yang sama untuk mengakses pendidikan, terlibat aktif dalam proses pembelajaran, serta mendapatkan perlakuan yang adil tanpa memandang perbedaan kondisi maupun latar belakang. Melalui penerapan ketiga prinsip tersebut, pendidikan inklusif dapat menciptakan lingkungan belajar yang menghargai keberagaman dan mendukung perkembangan seluruh peserta didik secara optimal.

D. Perbedaan pendidikan inklusif, integrasi, dan segregasi

Pendidikan inklusif, integrasi, dan segregasi, ketiganya merupakan layanan pendidikan yang diberikan untuk anak berkebutuhan khusus. Perbedaan ketiga

pendidikan tersebut dapat dilihat dari sistem penyelenggaraan layanan yang diberikan. Menurut Latifah, 2020 menjelaskan perbedaan antara pendidikan inklusi, integrasi, dan segregasi sebagai berikut.

1. Pendidikan Inklusi

Menurut permendiknas RI No. 70 tahun 2009 pasal 1, pendidikan inklusif didefinisikan sebagai sistem penyelenggaraan pendidikan yang memberikan kesempatan kepada semua peserta didik yang memiliki kelainan dan memiliki potensi kecerdasan dan atau bakat istimewa untuk mengikuti pendidikan atau pembelajaran dalam satu lingkungan pendidikan secara bersama-sama dengan peserta didik pada umumnya. Pendapat lain oleh Neil dalam Bhota menjelaskan bahwa inklusi pada dasarnya mencakup tantangan penyediaan lingkungan belajar terbaik untuk semua anak, tidak hanya dikhususkan untuk anak berkebutuhan khusus (cacat), tetapi juga yang memiliki kekurangan dalam hal finansial, sakit, atau karakteristik belajar yang berbeda sehingga menghambat proses belajar. Dari pendapat tersebut Latifah, 2020 menyimpulkan definisi pendidikan inklusif sebagai pendidikan yang menggabungkan semua anak dengan berbagai kriteria, baik yang berkebutuhan khusus ataupun yang memiliki kesulitan dalam hal lainnya di sekolah reguler (umum). Selain itu, dalam pendidikan inklusif, sekolah menyediakan dan menyesuaikan kebutuhan peserta didik, termasuk untuk anak yang berkebutuhan khusus.

2. Pendidikan Integrasi

Menurut Latifah, 2020 integrasi ialah istilah yang banyak digunakan oleh kalangan masyarakat yang berarti memasukkan anak berkebutuhan khusus ke dalam sekolah reguler. Dalam pendidikan integrasi tidak selalu menerapkan konsep mainstreaming atau menyesuaikan dan memodifikasi pembelajaran untuk anak berkebutuhan khusus. Anak berkebutuhan khusus dalam pendidikan integrasi di sekolah reguler lebih sering harus menyesuaikan dengan pembelajaran

yang diberikan kepada peserta didik normal pada umumnya.

3. Pendidikan Segresi

Pendidikan segregasi merupakan sistem pendidikan yang paling berbeda diantara pendidikan inklusi dan integrasi. Pendidikan segregasi menurut para ilmuwan mengartikan sebagai proses pemisahan suatu golongan dari golongan lainnya atau juga pengucilan. Pendidikan segregasi merupakan pendidikan yang terkenal di lingkungan tanah air. Pendidikan segregasi bukan hanya sekadar pemisah tempat atau lokasi, tetapi juga seluruh penyelenggaraan dan sistem pembelajaran yang diberikan antara anak berkebutuhan khusus dan normal. Pendidikan segregasi muncul akibat anggapan bahwa anak berkebutuhan khusus tidak sama dengan anak-anak normal pada umumnya. Artinya terdapat perbedaan sehingga timbul kekhawatiran terhadap kemampuan anak-anak berkebutuhan khusus apabila disatukan dengan anak-anak normal pada umumnya. Dengan anggapan ini anak berkebutuhan khusus haruslah mendapatkan layanan pendidikan secara khusus (terpisah dari anak normal) yang biasa disebut sebagai pendidikan luar biasa atau sekolah luar biasa (SLB).

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan perbedaan utama antara pendidikan inklusif, integrasi, dan segregasi terletak pada cara penyelenggaraan layanan pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus. Pendidikan segregasi memisahkan anak berkebutuhan khusus dari peserta didik lainnya dengan menempatkan mereka di sekolah khusus yang memiliki sistem pembelajaran tersendiri. Pendidikan integrasi menempatkan anak berkebutuhan khusus di sekolah reguler, tetapi peserta didik tersebut dituntut untuk menyesuaikan diri dengan sistem, kurikulum, dan pembelajaran yang berlaku. Sementara itu, pendidikan inklusif menempatkan seluruh peserta didik dalam lingkungan belajar yang sama dengan memberikan penyesuaian layanan, metode, dan fasilitas sesuai kebutuhan masing-masing peserta didik. Dengan demikian, pendidikan inklusif merupakan pendekatan yang

paling mengakomodasi keberagaman karena sekolah berupaya menyesuaikan sistem pembelajaran agar setiap peserta didik dapat belajar, berpartisipasi, dan berkembang secara optimal tanpa diskriminasi.

E. Tujuan dan manfaat pendidikan inklusif

Pendidikan inklusif mendorong pemerataan pendidikan untuk semua individu dengan berbagai perbedaan latar belakang, lingkungan, maupun kondisi fisik. Oleh karena itu, pendidikan inklusif bertujuan memberikan akses layanan pendidikan tanpa adanya diskriminasi. Selain itu, pendidikan inklusif bertujuan menciptakan lingkungan belajar yang menghargai keberagaman, mengembangkan potensi peserta didik, serta memberikan kesempatan yang sama bagi semua anak untuk berpartisipasi dalam proses pendidikan. Pendidikan inklusif mungkin dikenal dengan pendidikan untuk anak berkebutuhan khusus, tetapi tujuan pendidikan inklusif tidak demikian. Pendidikan inklusif juga berfokus pada pembangunan sistem pendidikan yang mengakomodasi kebutuhan seluruh peserta didik dengan karakteristik belajar yang berbeda-beda. Dalam pendidikan inklusif, setiap peserta didik diberi kesempatan belajar bersama, berinteraksi, berkembang, dan didorong untuk saling menghargai perbedaan.

Adapun manfaat dari adanya pendidikan inklusif menurut (Pertiwi dkk., 2025) sebagai berikut.

1. Pendidikan inklusi berkontribusi besar dalam meningkatkan interaksi sosial di antara siswa. Dengan menggabungkan siswa berkebutuhan khusus dan siswa reguler dalam satu kelas, pendidikan inklusi menciptakan kesempatan bagi mereka untuk berinteraksi dan belajar satu sama lain. Penelitian yang dilakukan Yanuar dan Romadhoni menunjukkan bahwa siswa yang belajar dalam lingkungan inklusi cenderung mengembangkan keterampilan sosial yang lebih baik, seperti empati, simpati, dan kemampuan untuk bekerja sama (Romadhoni, 2023; Yanuar, 2023). Hal ini sejalan dengan temuan yang menunjukkan bahwa pendidikan inklusi dapat meningkatkan kepekaan sosial siswa terhadap perbedaan, yang pada

gilirannya mendorong rasa saling menghargai di antara mereka (Kurniawati dkk., 2018; Romadhoni, 2023). Dengan demikian, pendidikan inklusi tidak hanya menguntungkan ABK, tetapi juga memperkaya pengalaman sosial bagi semua siswa.

2. Pendidikan inklusi memberikan peluang yang berharga bagi ABK untuk berkembang dalam lingkungan yang mendukung. Dalam kelas inklusi, ABK mendapatkan akses ke sumber daya pendidikan yang lebih baik dan dukungan dari teman sebaya serta guru. Penempatan ABK dalam kelas reguler dapat meningkatkan citra diri mereka, keterampilan sosial, dan prestasi akademik (Sari dkk., 2021; Yanuar, 2023). Lingkungan yang inklusif memungkinkan ABK untuk belajar dalam suasana yang lebih positif, di mana mereka merasa diterima dan dihargai. Hal ini sangat penting untuk perkembangan emosional dan sosial mereka, yang dapat berdampak positif pada kepercayaan diri dan motivasi belajar mereka (Herawati, 2016).
3. Pendidikan inklusi juga berperan dalam mengurangi stigma sosial terhadap ABK. Dengan berinteraksi secara langsung dengan siswa berkebutuhan khusus, siswa reguler dapat mengubah pandangan mereka dan mengembangkan sikap yang lebih positif terhadap perbedaan (Dulisanti, 2015). Interaksi sosial yang terjadi dalam konteks pendidikan inklusi dapat membantu menghilangkan stereotip negatif dan mempromosikan pemahaman yang lebih baik tentang kebutuhan dan potensi ABK (Kurniawati dkk., 2018; Usup dkk., 2023). Dengan demikian, pendidikan inklusi tidak hanya memberikan manfaat bagi individu, tetapi juga berkontribusi pada pembentukan masyarakat yang lebih inklusif dan toleran.
4. Pendidikan inklusi juga dapat meningkatkan keterlibatan orang tua dan masyarakat dalam proses pendidikan. Ketika orang tua melihat anak-anak mereka berinteraksi dan belajar bersama siswa berkebutuhan khusus, mereka cenderung lebih terbuka dan mendukung inisiatif inklusi di sekolah (Najamuddin, 2024). Keterlibatan ini penting untuk

menciptakan lingkungan yang mendukung bagi semua siswa, serta untuk membangun kesadaran dan pemahaman yang lebih baik tentang pendidikan inklusi di masyarakat.

5. Pendidikan inklusi mendukung prinsip-prinsip keadilan sosial dan hak asasi manusia. Setiap anak, tanpa memandang latar belakang atau kondisi fisik, berhak mendapatkan pendidikan yang layak dan berkualitas. Pendidikan inklusi memastikan bahwa ABK tidak hanya memiliki akses ke pendidikan, tetapi juga mendapatkan kesempatan untuk berpartisipasi secara aktif dalam proses belajar (Pudyastuti, 2023). Dengan demikian, pendidikan inklusi berkontribusi pada pembangunan masyarakat yang lebih adil dan setara.

F. Paradigma inklusivitas dalam pendidikan modern

Paradigma inklusivitas dalam pendidikan modern adalah cara pandang baru yang lebih terbuka dan menerima perbedaan. Saat ini sistem pendidikan tidak lagi memandang perbedaan sebagai hambatan, melainkan sebagai kekayaan yang dapat memperkaya proses pembelajaran. Pendidikan modern berfokus pada memahami dan menerima keberagaman, bukan hanya memaksakan peserta didik untuk menyesuaikan diri dengan sistem yang ada.

Paradigma inklusivitas berkembang karena kesadaran global tentang hak asasi manusia dan hak setiap individu untuk memperoleh pendidikan yang berkualitas meningkat. Sekarang, pendidikan modern menempatkan seluruh peserta didik sebagai subjek pembelajaran yang memiliki hak yang sama untuk berkembang sesuai potensi masing-masing. Oleh karena itu, sekolah harus menciptakan lingkungan belajar yang ramah, aman, dan mendukung partisipasi aktif semua peserta didik tanpa diskriminasi.

Beberapa karakteristik paradigma inklusivitas dalam pendidikan modern antara lain sebagai berikut.

1. Penerimaan terhadap Keberagaman

Paradigma inklusivitas menekankan bahwa setiap peserta didik memiliki karakteristik,

kemampuan, kebutuhan, dan latar belakang yang berbeda. Perbedaan tersebut harus diterima sebagai bagian alami dari kehidupan masyarakat. Dalam lingkungan pendidikan, keberagaman menjadi sumber pembelajaran yang dapat membantu peserta didik memahami pentingnya menghargai perbedaan dan hidup berdampingan secara harmonis.

2. Kesetaraan Kesempatan Belajar

Pendidikan modern berupaya memberikan kesempatan yang sama kepada seluruh peserta didik untuk memperoleh layanan pendidikan yang berkualitas. Kesetaraan tidak berarti memberikan perlakuan yang sama kepada semua peserta didik, melainkan memberikan dukungan sesuai kebutuhan masing-masing agar setiap peserta didik dapat mencapai perkembangan yang optimal.

3. Pembelajaran yang Berpusat pada Peserta Didik

Paradigma inklusivitas menempatkan peserta didik sebagai pusat proses pembelajaran. Pendidik tidak hanya berperan sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai fasilitator yang membantu peserta didik mengembangkan potensi yang dimiliki. Oleh karena itu, strategi, metode, media, dan penilaian pembelajaran perlu disesuaikan dengan kebutuhan, kemampuan, serta gaya belajar peserta didik yang beragam.

4. Partisipasi Aktif Semua Peserta Didik

Pendidikan inklusif tidak hanya memberikan akses untuk masuk ke sekolah, tetapi juga memastikan seluruh peserta didik dapat berpartisipasi secara aktif dalam kegiatan pembelajaran maupun kehidupan sosial di sekolah. Setiap peserta didik diberikan kesempatan untuk menyampaikan pendapat, bekerja sama dengan teman sebaya, mengikuti kegiatan ekstrakurikuler, dan berkontribusi dalam lingkungan sekolah tanpa adanya hambatan diskriminatif.

5. Kolaborasi antara Sekolah, Keluarga, dan Masyarakat

Keberhasilan pendidikan inklusif tidak hanya bergantung pada sekolah, tetapi juga memerlukan dukungan dari keluarga dan masyarakat. Paradigma inklusivitas mendorong adanya kerja sama yang

berkelanjutan antara pendidik, orang tua, tenaga profesional, dan masyarakat dalam menciptakan lingkungan yang mendukung perkembangan peserta didik.

6. Penghapusan Diskriminasi dan Stigma

Paradigma inklusivitas bertujuan menghilangkan berbagai bentuk diskriminasi, stereotip, dan stigma yang dapat menghambat perkembangan peserta didik. Sekolah diharapkan menjadi ruang yang aman dan nyaman bagi semua individu tanpa memandang kondisi fisik, intelektual, sosial, budaya, maupun ekonomi.

Dengan demikian, paradigma inklusivitas dalam pendidikan modern menempatkan keberagaman sebagai bagian yang tidak terpisahkan dari proses pendidikan. Paradigma ini menekankan penerimaan terhadap perbedaan, kesetaraan kesempatan belajar, partisipasi aktif, pembelajaran yang berpusat pada peserta didik, serta kolaborasi berbagai pihak dalam mendukung pendidikan. Melalui penerapan paradigma inklusivitas, pendidikan diharapkan mampu menciptakan lingkungan belajar yang adil, ramah, dan mampu mengembangkan potensi seluruh peserta didik secara optimal tanpa diskriminasi.

BAB 2

Landasan dan Kebijakan Pendidikan Inklusif

A. Landasan Filosofis Pendidikan Inklusif

Landasan filosofis pendidikan inklusif berpedoman pada Pancasila dan Bhinneka Tunggal Ika. Makna pancasila yang terkandung mencerminkan nilai-nilai untuk kesatuan dan persatuan Indonesia dengan berbagai perbedaan serta keistimewaan setiap individu masing-masing. Secara filosofis menurut (Oktavia dkk., 2024), beberapa penjelasan tentang penyelenggaraan pendidikan inklusif dapat ditemukan sebagai berikut:

1. Indonesia adalah bangsa yang berbudaya dengan lambang negara Burung Garuda, yang berarti "Bhinneka Tunggal Ika". Keanekaragaman budaya, etnik, adat istiadat, keyakinan, dan tradisi bangsa menjunjung tinggi persatuan dan kesatuan di Negara Kesatuan Republik Indonesia.
2. Pandangan agama, khususnya Islam, menyatakan bahwa: (1) manusia dilahirkan dalam keadaan suci, (2) kemuliaan seseorang di hadapan Tuhan bukan karena fisik tetapi karena takwanya, (3) Allah tidak akan mengubah nasib suatu kaum kecuali kaum itu sendiri, dan (4) manusia diciptakan berbeda-beda untuk saling silaturahmi.
3. Pandangan universal tentang hak asasi manusia menyatakan bahwa setiap orang berhak atas hak untuk hidup layak, hak untuk pendidikan, hak untuk kesehatan, dan hak untuk pekerjaan.

Selain itu, menurut filosofi Bhineka Tunggal Ika, kelainan, atau kecacatan, hanyalah salah satu jenis kebhinekaan, seperti halnya bahasa, budaya, atau agama.

Individu berkelainan pasti memiliki kelebihan tertentu, sementara anak normal pasti memiliki kecacatan tertentu. Karena tidak ada satu pun orang yang sempurna (Oktavia dkk., 2024).

B. Landasan Yuridis dan Regulasi Nasional

Landasan yuridis pendidikan inklusif berpedoman pada Undang-undang Dasar (UUD) 1945, Undang-undang (UU), peraturan pemerintah, kebijakan direktur jenderal, peraturan daerah, dan peraturan sekolah masing-masing. Berikut beberapa landasan yuridis mengenai pendidikan inklusif.

1. UUD 1945 (amandemen) pasal 31, ayat (1) berbunyi “Setiap warga negara berhak mendapat pendidikan”. Ayat (2) “Setiap warga negara wajib mengikuti pendidikan dasar dan pemerintah wajib membiayainya”.
2. UU No. 23 Tahun 2002, tentang tentang Perlindungan Anak, pasal (48) “Pemerintah wajib menyelenggarakan pendidikan dasar minimal 9 (sembilan) tahun untuk semua anak”. Pasal (49) “Negara, Pemerintah, Keluarga, dan Orang Tua wajib memberikan kesempatan yang seluas-luasnya kepada anak untuk memperoleh pendidikan”.
3. UU No. 20 Tahun 2003 tentang sistem pendidikan nasional.
4. UU No. 4 tahun 1997 tentang penyandang cacat pasal 5.
5. Deklarasi Bandung (Nasional) “Indonesia Menuju Pendidikan Inklusif” 8-14 Agustus 2004.
6. Deklarasi Bukit Tinggi (Internasional) Tahun 2005.
7. Surat Edaran Dirjen Dikdasmen Nomor 380/C.C6/MN/2003 tanggal 20 Januari 2003 tentang pendidikan inklusif.
8. Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 tentang pendidikan inklusif bagi peserta didik yang memiliki kelainan dan memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa.
9. Peraturan Pemerintah Nomor 25 Tahun 2000 tentang Kewenangan Pemerintah Pusat dan Provinsi sebagai

Daerah Otonom. Kewenangan Provinsi antara lain: “Penyelenggaraan sekolah luar biasa dan balai pelatihan dan/atau penataran guru” (Pasal 3, angka 10 huruf e).

10. Deklarasi Bandung (Tanggal 11 Agustus 2004) tentang Pendidikan Inklusif.
11. Keputusan Mendikbud No. 02/0/1986 tentang Pendidikan Terpadu Bagi Anak Cacat.
12. Keputusan Mendikbud No.491/U/1992 tentang Pendidikan Luar Biasa (Yulianto, 2018).

C. Kebijakan Internasional tentang Pendidikan Inklusif (misalnya SDGs, UNESCO)

Pendidikan inklusif menjadi salah satu fokus utama dalam kebijakan pendidikan internasional. Penyelenggaraan pendidikan inklusif yang seperti tercermin dalam SDGs 4 menunjukkan komitmen global untuk mewujudkan pendidikan berkualitas bagi seluruh individu. Beberapa kebijakan internasional yang menjadi landasan penyelenggaraan pendidikan inklusif sebagai berikut.

1. Deklarasi Universal Hak Asasi Manusia (Universal Declaration of Human Rights/UDHR) Tahun 1948

Pasal 26 Deklarasi Universal Hak Asasi Manusia menegaskan bahwa setiap individu berhak memperoleh pendidikan tanpa diskriminasi. Pendidikan dasar harus dapat diakses oleh semua orang dan diarahkan untuk mengembangkan kepribadian manusia secara optimal serta menghormati hak asasi manusia dan kebebasan dasar.

2. International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (ICESCR) Tahun 1966

Melalui Pasal 13 dan Pasal 14, ICESCR menegaskan bahwa pendidikan merupakan hak setiap orang dan harus diselenggarakan tanpa diskriminasi. Pendidikan bertujuan mengembangkan kepribadian manusia secara utuh serta memperkuat penghormatan terhadap hak asasi manusia. Selain itu, pendidikan dasar harus tersedia secara wajib dan gratis bagi semua.

3. Konvensi UNESCO tentang Penolakan Diskriminasi dalam Pendidikan Tahun 1960

Konvensi ini melarang segala bentuk diskriminasi dalam pendidikan berdasarkan ras, jenis kelamin, bahasa, agama, kebangsaan, maupun kondisi sosial dan ekonomi. Konvensi tersebut mendorong negara-negara anggota untuk memberikan kesempatan pendidikan yang setara bagi seluruh warga negara.

4. Konvensi Hak Anak (Convention on the Rights of the Child/CRC) Tahun 1989

Pasal 28 dan Pasal 29 CRC menegaskan hak setiap anak untuk memperoleh pendidikan. Negara berkewajiban menjamin tersedianya pendidikan dasar yang wajib dan gratis serta mengembangkan sistem pendidikan yang mendukung perkembangan potensi, bakat, dan kemampuan anak secara optimal.

5. Deklarasi Education for All (EFA) Tahun 1990

Deklarasi yang dihasilkan dalam Konferensi Dunia tentang Pendidikan untuk Semua ini menegaskan komitmen global untuk memenuhi kebutuhan belajar dasar seluruh anak, remaja, dan orang dewasa tanpa terkecuali, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus.

6. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education Tahun 1994

Pernyataan Salamanca menegaskan bahwa sekolah reguler dengan orientasi inklusif merupakan sarana paling efektif untuk memerangi diskriminasi, menciptakan masyarakat yang inklusif, dan menyediakan pendidikan bagi semua peserta didik, termasuk anak berkebutuhan khusus.

7. Sustainable Development Goals (SDGs) Tahun 2015

Tujuan keempat SDGs (SDG 4) menargetkan terwujudnya pendidikan yang inklusif, adil, dan berkualitas serta mendorong kesempatan belajar sepanjang hayat bagi semua. SDG 4 menjadi salah satu acuan utama dalam pengembangan kebijakan pendidikan inklusif di berbagai negara.

Selain melalui berbagai instrumen tersebut, UNESCO berperan aktif dalam mendukung implementasi

pendidikan inklusif melalui pemantauan kebijakan pendidikan, peningkatan kapasitas tenaga pendidik, serta pengembangan dan penyebarluasan praktik-praktik baik pendidikan inklusif. Berbagai kebijakan internasional tersebut menunjukkan bahwa pendidikan inklusif merupakan upaya global untuk menjamin terpenuhinya hak seluruh peserta didik, termasuk penyandang disabilitas dan kelompok rentan lainnya, agar memperoleh layanan pendidikan yang berkualitas dan berkeadilan.

D. Hak Pendidikan bagi Semua (*Education for All*)

Hak pendidikan bagi semua (*Education for All*) merupakan filosofi yang dicetuskan oleh UNESCO sebagai upaya untuk menjamin terpenuhinya hak setiap individu dalam memperoleh pendidikan. Menurut Al Kahar (2019), *Education for All* mengandung makna bahwa pendidikan harus tersedia dan dapat diakses oleh semua orang, sehingga mampu mengakomodasi keberagaman kebutuhan peserta didik, baik peserta didik reguler maupun peserta didik berkebutuhan khusus.

Upaya mengakomodasi kebutuhan yang beragam tersebut memerlukan sistem pendidikan yang mampu merangkul seluruh peserta didik tanpa membedakan latar belakang, kemampuan, maupun kondisi yang dimiliki. Salah satu bentuk implementasinya adalah melalui penyelenggaraan pendidikan inklusif. Pendidikan inklusif memberikan kesempatan kepada semua peserta didik untuk belajar bersama dalam lingkungan yang sama dengan tetap memperoleh layanan sesuai kebutuhan masing-masing.

Dalam dekade terakhir, pendidikan inklusif di Indonesia menunjukkan perkembangan yang cukup signifikan sebagai upaya untuk memenuhi hak pendidikan bagi semua anak, termasuk anak berkebutuhan khusus. Perkembangan tersebut tidak terlepas dari pengaruh berbagai kebijakan dan gerakan internasional, salah satunya Konferensi Dunia tentang Pendidikan untuk Semua (*World Conference on Education for All*) yang diselenggarakan di Jomtien, Thailand, pada tahun 1990. Konferensi tersebut bertujuan untuk mendorong setiap

negara agar memberikan akses pendidikan yang seluas-luasnya sehingga semua anak dapat memperoleh layanan pendidikan yang sesuai dengan kebutuhan mereka.

Dengan demikian, konsep *Education for All* menjadi landasan penting bagi berkembangnya pendidikan inklusif. Melalui pendidikan inklusif, hak setiap anak untuk memperoleh pendidikan yang bermutu, setara, dan tanpa diskriminasi dapat diwujudkan secara lebih nyata.

E. Implementasi Kebijakan Inklusif di Tingkat Sekolah

Implementasi kebijakan pendidikan inklusif di sekolah berlandaskan pada berbagai dasar hukum dan kebijakan nasional yang menjamin hak setiap peserta didik untuk memperoleh pendidikan tanpa diskriminasi. Salah satu regulasi yang menjadi acuan utama adalah Permendikbudristek Nomor 48 Tahun 2023 tentang Standar Pengelolaan pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah. Peraturan tersebut menegaskan komitmen pemerintah dalam mewujudkan layanan pendidikan yang setara, berkualitas, dan ramah bagi seluruh peserta didik, termasuk peserta didik penyandang disabilitas dan peserta didik berkebutuhan khusus.

Dalam pelaksanaannya, pendidikan inklusif tidak hanya berarti menerima peserta didik berkebutuhan khusus di sekolah reguler, tetapi juga memastikan bahwa seluruh sistem pendidikan mampu mengakomodasi kebutuhan belajar yang beragam. Oleh karena itu, menurut (Iswanto, 2025) implementasi kebijakan inklusif di tingkat sekolah dilakukan melalui beberapa aspek berikut.

1. Penyediaan Unit Layanan Disabilitas (ULD)

Salah satu indikator penting dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif adalah tersedianya Unit Layanan Disabilitas (ULD) di satuan pendidikan. ULD berfungsi sebagai pusat layanan yang memberikan dukungan kepada peserta didik penyandang disabilitas, pendidik, tenaga kependidikan, serta orang tua. Melalui ULD, sekolah dapat melakukan identifikasi kebutuhan peserta didik, memberikan layanan pendampingan, serta membantu penyediaan

program pendidikan yang sesuai dengan karakteristik dan kebutuhan peserta didik.

2. Penyediaan Akomodasi yang Layak

Sekolah penyelenggara pendidikan inklusif wajib menyediakan akomodasi yang layak bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Akomodasi tersebut dapat berupa penyesuaian lingkungan fisik, media pembelajaran, metode pembelajaran, maupun sistem penilaian. Tujuannya adalah agar seluruh peserta didik dapat mengikuti proses pembelajaran secara optimal tanpa mengalami hambatan akibat kondisi yang dimiliki.

3. Penyesuaian Kurikulum dan Pembelajaran

Implementasi pendidikan inklusif menuntut adanya fleksibilitas dalam pengembangan kurikulum dan proses pembelajaran. Guru perlu menyesuaikan materi, metode, strategi, serta bentuk evaluasi sesuai dengan kemampuan dan kebutuhan peserta didik. Penyesuaian tersebut dapat dilakukan melalui modifikasi kurikulum maupun penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI) bagi peserta didik yang memerlukan layanan khusus.

4. Penguatan Kompetensi Pendidik dan Tenaga Kependidikan

Keberhasilan pendidikan inklusif sangat dipengaruhi oleh kompetensi pendidik dan tenaga kependidikan. Guru perlu memiliki pemahaman mengenai karakteristik peserta didik berkebutuhan khusus, strategi pembelajaran diferensiatif, serta teknik asesmen yang sesuai. Oleh karena itu, sekolah perlu memberikan pelatihan dan pendampingan secara berkelanjutan agar guru mampu menciptakan pembelajaran yang inklusif dan responsif terhadap keberagaman peserta didik.

5. Penyediaan Sarana dan Prasarana yang Aksesibel

Sekolah inklusif perlu menyediakan sarana dan prasarana yang ramah bagi seluruh peserta didik. Bentuk aksesibilitas tersebut dapat berupa jalur landai (ramp), pegangan tangan, toilet yang aksesibel, ruang belajar yang nyaman, serta media pembelajaran yang

mendukung kebutuhan peserta didik penyandang disabilitas. Ketersediaan fasilitas yang aksesibel merupakan salah satu faktor penting dalam menjamin partisipasi peserta didik dalam kegiatan sekolah.

6. Membangun Budaya Sekolah yang Inklusif

Implementasi pendidikan inklusif tidak hanya berkaitan dengan aspek fisik dan administratif, tetapi juga menyangkut budaya sekolah. Sekolah perlu menanamkan nilai-nilai saling menghargai, toleransi, empati, dan penghormatan terhadap keberagaman kepada seluruh warga sekolah. Budaya inklusif dapat diwujudkan melalui kegiatan pembelajaran, program penguatan karakter, maupun berbagai aktivitas sekolah yang melibatkan seluruh peserta didik tanpa diskriminasi.

7. Kerja Sama dengan Orang Tua dan Masyarakat

Penyelenggaraan pendidikan inklusif memerlukan dukungan dari berbagai pihak, terutama orang tua dan masyarakat. Kerja sama yang baik antara sekolah dan keluarga dapat membantu proses identifikasi kebutuhan peserta didik, pemantauan perkembangan belajar, serta pemberian dukungan yang berkelanjutan. Selain itu, keterlibatan masyarakat dapat meningkatkan penerimaan sosial terhadap peserta didik berkebutuhan khusus dan memperkuat keberhasilan program pendidikan inklusif.

Meskipun berbagai kebijakan telah diterapkan, pelaksanaan pendidikan inklusif di sekolah masih menghadapi sejumlah tantangan, seperti keterbatasan jumlah guru pendamping khusus, kurangnya sarana dan prasarana yang aksesibel, serta belum meratanya pemahaman tentang pendidikan inklusif di kalangan pendidik dan masyarakat. Oleh karena itu, diperlukan komitmen dan kerja sama dari pemerintah, sekolah, keluarga, dan masyarakat untuk terus meningkatkan kualitas penyelenggaraan pendidikan inklusif.

Dengan demikian, implementasi kebijakan inklusif di tingkat sekolah tidak hanya diwujudkan melalui penerimaan peserta didik berkebutuhan khusus di sekolah reguler, tetapi juga melalui penyediaan layanan, fasilitas,

pembelajaran, dan lingkungan yang mendukung kebutuhan seluruh peserta didik. Melalui implementasi yang komprehensif, pendidikan inklusif dapat mewujudkan hak pendidikan yang setara, bermutu, dan berkeadilan bagi semua peserta didik tanpa diskriminasi.

F. Evaluasi Kebijakan Pendidikan Inklusif

Evaluasi kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia menunjukkan adanya upaya untuk menilai kebijakan yang ditetapkan dengan pelaksanaannya di lapangan mampu mencapai tujuan yang diharapkan. Selain itu, penilaian dilakukan untuk melihat kesenjangan antara landasan hukum dengan realisasi di lapangan. Kesenjangan tersebut dapat dilihat dari aspek sumber daya yaitu ketersediaan tenaga pendidik, fasilitas atau sarana dan prasarana, aksesibilitas layanan, maupun dukungan untuk anak berkebutuhan khusus. Menurut Fasha dan Widowati, evaluasi kebijakan pendidikan inklusif dapat diukur melalui beberapa kriteria, meliputi efektivitas, efisiensi, kecukupan, pemerataan/kesamaan, responsivitas, dan ketepatan.

1. Efektivitas

Efektivitas berkaitan dengan tingkat keberhasilan suatu kebijakan, yang dalam konteks pendidikan inklusif dilihat dari kemampuan sekolah dalam memberikan layanan pendidikan kepada seluruh peserta didik tanpa terkecuali. Kebijakan pendidikan inklusif harus mampu memberikan layanan pendidikan, memenuhi kebutuhan, dan menciptakan lingkungan belajar tanpa diskriminasi untuk semua peserta didik, termasuk peserta didik berkebutuhan khusus. Kebijakan pendidikan inklusif dapat dinyatakan efektif apabila berhasil meningkatkan partisipasi peserta didik, terkhusus peserta didik berkebutuhan khusus dalam pendidikan disertai dukungan layanan kebutuhan yang sesuai.

2. Efisiensi

Efisiensi berkaitan dengan penggunaan sumber daya untuk mencapai tujuan kebijakan. Dalam pendidikan inklusif, efisiensi dapat dilihat dari

pemanfaatan tenaga pendidik, anggaran, fasilitas, dan berbagai sumber daya lain yang mengoptimalkan proses pendidikan. Salah satu tantangan dan menjadi evaluasi dalam pelaksanaan pendidikan inklusif ditemukan adanya keterbatasan jumlah pendidik pembimbing khusus, sehingga proses pembelajaran bagi peserta didik berkebutuhan khusus belum dapat berjalan secara maksimal.

3. Kecukupan

Kecukupan dalam pendidikan inklusif dapat dilihat dari kemampuan sekolah memenuhi kebutuhan peserta didik berkebutuhan khusus melalui penyesuaian kurikulum, penyediaan layanan pendukung, serta fasilitas yang memadai. Apabila kebutuhan peserta didik belum terpenuhi secara optimal, maka implementasi kebijakan pendidikan inklusif dapat dikatakan belum mencapai tingkat kecukupan yang diharapkan.

4. Perataan atau Kesamaan

Perataan atau kesamaan berkaitan dengan tidak adanya diskriminasi dalam proses pendidikan inklusivitas. Prinsip ini dapat diwujudkan melalui pemberian kesempatan yang sama kepada seluruh peserta didik untuk memperoleh layanan pendidikan tanpa membedakan kondisi fisik, intelektual, sosial, budaya, ekonomi, maupun lingkungan. Setiap peserta didik memiliki hak yang sama untuk mengakses pendidikan dan memperoleh dukungan yang sesuai dengan kebutuhannya.

5. Responsivitas

Responsivitas mengacu pada kemampuan kebijakan pendidikan inklusif dalam menjawab kebutuhan, harapan, dan aspirasi masyarakat. Evaluasi responsivitas dalam pendidikan inklusif dapat dilihat dari pemberian dukungan oleh sekolah, pemerintah, dan masyarakat terhadap peserta didik berkebutuhan khusus.

6. Ketepatan

Ketepatan berkaitan dengan kesesuaian antara tujuan kebijakan dan kebutuhan peserta didik dalam

pendidikan inklusif. Evaluasi dalam kriteria ini dapat dilihat dari kesesuaian program, layanan, dan strategi yang ditetapkan dengan kondisi serta karakteristik peserta didik.

Dengan demikian, evaluasi kebijakan pendidikan inklusif merupakan proses penting untuk menilai keberhasilan implementasi kebijakan sekaligus mengidentifikasi berbagai kendala yang masih dihadapi. Melalui evaluasi yang berkelanjutan berdasarkan aspek efektivitas, efisiensi, kecukupan, pemerataan, responsivitas, dan ketepatan, penyelenggaraan pendidikan inklusif diharapkan semakin mampu mewujudkan pendidikan yang adil, berkualitas, dan dapat diakses oleh seluruh peserta didik tanpa diskriminasi.

BAB 3

Karakteristik Peserta Didik dalam Pendidikan Inklusif

A. Ragam Kebutuhan Khusus (Fisik, Intelektual, Sosial-Emosional)

Anak berkebutuhan khusus merupakan anak yang memiliki kekhususan dalam berbagai aspek. Menurut Pradisty (2024), anak berkebutuhan khusus didefinisikan sebagai anak yang membutuhkan pendidikan serta layanan khusus untuk mengembangkan potensi kemanusiaan mereka secara sempurna. Anak berkebutuhan khusus adalah semua anak yang mengalami hambatan dari berbagai hal (kondisi perkembangan fisik dan mental, kondisi ekonomi orang tua, kondisi geografis lingkungan, kondisi religius dan kebudayaan, kondisi kesehatan dan gizi, dan sebagainya) sehingga tidak memungkinkan bagi mereka dilibatkan pada suatu kegiatan pendidikan atau sosial kemasyarakatan lainnya secara bersama-sama dengan anak-anak lain yang tidak memiliki hambatan apapun (Dwide, 2021). Ragam hambatan anak berkebutuhan khusus disebabkan oleh adanya hambatan fisik, intelektual, dan sosial-emosional.

1. Hambatan Fisik

Melibatkan gangguan pada fungsi tubuh, anggota gerak, atau kesehatan. Jenis hambatan fisik pada anak berkebutuhan khusus meliputi, disabilitas netra/tunanetra, disabilitas rungu/tunarungu, disabilitas wicara/tunawicara, dan disabilitas daksa/tunadaksa.

2. Hambatan Intelektual

Hambatan dalam fungsi kognitif dan kapasitas belajar di bawah rata-rata. Jenis hambatan intelektual pada anak berkebutuhan khusus meliputi, disabilitas

intelektual/tunagrahita dan lamban belajar/*slow learner*.

3. Hambatan Sosial Emosional

Hambatan sosial emosional pada anak berkebutuhan khusus yang disebabkan dari pengendalian emosi, interaksi, dan perkembangan yang secara tidak wajar. Hambatan ini meliputi, disabilitas perilaku/tunalaras, kesulitan belajar spesifik, autisme, dan ADD/ADHD.

B. Karakteristik Peserta Didik dengan Disabilitas

Setiap jenis disabilitas memiliki pola karakteristik yang spesifik, unik, dan beragam antara satu individu dengan lainnya. Karakteristik anak disabilitas berdasarkan jenis hambatan yang dialaminya, sebagai berikut.

1. Disabilitas Netra (Tunanetra)

Disabilitas netra merupakan kondisi hilangnya atau berkurangnya fungsi penglihatan sehingga individu mengalami kesulitan dalam memperoleh informasi melalui indera penglihatan. Peserta didik dengan disabilitas netra dapat mengalami kebutaan total (*blind*) maupun hambatan penglihatan sebagian (*low vision*). Karakteristik peserta didik dengan disabilitas netra antara lain:

- a. Mengalami keterbatasan dalam menerima informasi visual.
- b. Mengandalkan indera pendengaran, perabaan, dan penciuman dalam proses belajar.
- c. Membutuhkan media pembelajaran yang dapat diraba atau didengar, seperti huruf Braille, rekaman suara, dan alat bantu khusus.
- d. Mengalami kesulitan dalam orientasi dan mobilitas tanpa bantuan atau pelatihan khusus.
- e. Memiliki kemampuan intelektual yang sama dengan peserta didik lainnya apabila memperoleh layanan pendidikan yang sesuai.

2. Disabilitas Rungu (Tunarungu)

Disabilitas runggu merupakan kondisi berkurang atau hilangnya fungsi pendengaran yang dapat memengaruhi kemampuan komunikasi dan

perkembangan bahasa. Karakteristik peserta didik dengan disabilitas rungu antara lain:

- a. Mengalami kesulitan menerima informasi melalui pendengaran.
- b. Memiliki keterbatasan dalam perkembangan bahasa lisan, terutama jika hambatan terjadi sejak usia dini.
- c. Mengandalkan komunikasi visual, seperti bahasa isyarat, gerak tubuh, ekspresi wajah, atau membaca gerak bibir.
- d. Cenderung lebih peka terhadap rangsangan visual dibandingkan rangsangan auditif.
- e. Memerlukan penyampaian materi yang jelas, konkret, dan didukung media visual.

3. Disabilitas Wicara (Tunawicara)

Disabilitas wicara merupakan gangguan yang menyebabkan individu mengalami kesulitan dalam menghasilkan suara, mengucapkan kata, atau berkomunikasi secara verbal. Karakteristik peserta didik dengan disabilitas wicara antara lain:

- a. Mengalami hambatan dalam berbicara atau mengungkapkan pikiran secara lisan.
- b. Memiliki kesulitan dalam pengucapan bunyi, kata, atau kalimat tertentu.
- c. Sering menggunakan bahasa tubuh, tulisan, atau alat bantu komunikasi untuk menyampaikan pesan.
- d. Kemampuan intelektual umumnya tidak terpengaruh oleh hambatan wicara.
- e. Membutuhkan lingkungan yang mendukung komunikasi alternatif dan augmentatif.

4. Disabilitas Daksa (Tunadaksa)

Disabilitas daksa merupakan kondisi yang ditandai dengan gangguan pada sistem gerak, seperti tulang, otot, atau saraf, sehingga memengaruhi kemampuan mobilitas dan aktivitas fisik. Karakteristik peserta didik dengan disabilitas daksa antara lain:

- a. Mengalami keterbatasan dalam gerakan tubuh atau koordinasi motorik.

- b. Memerlukan alat bantu tertentu, seperti kursi roda, tongkat, atau alat bantu gerak lainnya.
- c. Mengalami kesulitan dalam aktivitas yang membutuhkan keterampilan motorik kasar maupun halus.
- d. Membutuhkan penyesuaian lingkungan fisik agar mudah diakses.
- e. Kemampuan intelektual dapat berkembang secara optimal apabila tidak disertai hambatan lainnya.

5. Disabilitas Intelektual (Tunagrahita)

Disabilitas intelektual merupakan kondisi yang ditandai dengan keterbatasan fungsi intelektual dan kemampuan adaptif yang muncul pada masa perkembangan. Karakteristik peserta didik dengan disabilitas intelektual antara lain:

- a. Memiliki kemampuan berpikir dan memecahkan masalah di bawah rata-rata.
- b. Membutuhkan waktu belajar yang lebih lama dibandingkan teman sebayanya.
- c. Mengalami kesulitan memahami konsep abstrak.
- d. Lebih mudah memahami materi yang bersifat konkret dan kontekstual.
- e. Membutuhkan pengulangan serta pendampingan dalam proses pembelajaran.

6. Lamban Belajar (*Slow Learner*)

Peserta didik lamban belajar adalah peserta didik yang memiliki kemampuan belajar sedikit di bawah rata-rata, tetapi tidak termasuk dalam kategori disabilitas intelektual. Karakteristik peserta didik lamban belajar antara lain:

- a. Memerlukan waktu yang lebih lama untuk memahami materi pelajaran.
- b. Mengalami kesulitan mengikuti kecepatan pembelajaran di kelas reguler.
- c. Mudah lupa terhadap materi yang telah dipelajari apabila tidak dilakukan pengulangan.
- d. Memerlukan bimbingan, motivasi, dan penguatan yang berkelanjutan.
- e. Memiliki potensi akademik yang dapat berkembang dengan strategi pembelajaran yang tepat.

7. Disabilitas Perilaku (Tunalaras)

Disabilitas perilaku merupakan kondisi yang ditandai dengan gangguan perilaku dan penyesuaian sosial yang berlangsung dalam jangka waktu tertentu sehingga menghambat proses pembelajaran. Karakteristik peserta didik dengan disabilitas perilaku antara lain:

- a. Sulit mengendalikan emosi dan perilaku.
- b. Sering menunjukkan perilaku agresif, impulsif, atau menentang aturan.
- c. Mengalami kesulitan menjalin hubungan sosial yang positif.
- d. Memiliki tingkat konsentrasi yang kurang stabil.
- e. Membutuhkan pendampingan dalam pengembangan keterampilan sosial dan pengelolaan emosi.

8. Kesulitan Belajar Spesifik

Kesulitan belajar spesifik merupakan gangguan pada satu atau beberapa aspek akademik tertentu, meskipun peserta didik memiliki tingkat kecerdasan yang normal atau bahkan di atas rata-rata. Karakteristik peserta didik dengan kesulitan belajar spesifik antara lain:

- a. Mengalami kesulitan dalam membaca (*dileksia*), menulis (*disgrafia*), atau berhitung (*diskalkulia*).
- b. Memiliki kemampuan intelektual yang umumnya berada pada rentang normal.
- c. Mengalami kesenjangan antara potensi yang dimiliki dan prestasi akademik yang dicapai.
- d. Membutuhkan strategi pembelajaran yang disesuaikan dengan kebutuhan individu.
- e. Memerlukan asesmen dan intervensi khusus untuk mengoptimalkan kemampuan belajar.

9. Autisme

Autisme merupakan gangguan perkembangan saraf (*neurodevelopmental disorder*) yang memengaruhi kemampuan komunikasi, interaksi sosial, dan perilaku. Karakteristik peserta didik dengan autisme antara lain:

- a. Mengalami kesulitan dalam komunikasi dan interaksi sosial.

- b. Cenderung memiliki minat yang terbatas pada bidang tertentu.
- c. Menunjukkan perilaku berulang (*repetitive behavior*).
- d. Memiliki sensitivitas yang berbeda terhadap rangsangan sensorik, seperti suara, cahaya, atau sentuhan.
- e. Membutuhkan rutinitas dan struktur kegiatan yang konsisten.

10. ADD/ADHD

Attention Deficit Disorder (ADD) dan *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (ADHD) merupakan gangguan perkembangan yang ditandai dengan kesulitan memusatkan perhatian, impulsivitas, dan/atau hiperaktivitas. Karakteristik peserta didik dengan ADD/ADHD antara lain:

- a. Sulit mempertahankan perhatian dalam waktu yang lama.
- b. Mudah terdistraksi oleh rangsangan di lingkungan sekitar.
- c. Sering bertindak impulsif tanpa mempertimbangkan konsekuensi.
- d. Menunjukkan aktivitas fisik yang berlebihan, terutama pada peserta didik dengan ADHD.
- e. Membutuhkan pembelajaran yang terstruktur, menarik, dan melibatkan aktivitas yang bervariasi.

C. Peserta Didik dengan Kebutuhan Belajar Spesifik (*Learning Difficulties*)

Peserta didik dengan kebutuhan belajar spesifik adalah individu yang mengalami kesulitan dalam pembelajaran pada area tertentu meskipun memiliki kecerdasan normal atau bahkan di atas rata-rata. Kondisi ini berbeda dengan disabilitas intelektual karena tidak berkaitan dengan keterbatasan fungsi intelektual global. Kesulitan belajar ini, yang sering kali diabaikan, memerlukan perhatian khusus untuk memastikan bahwa setiap peserta didik dapat mencapai potensi maksimalnya. Karakteristik dari peserta didik dengan kebutuhan belajar

spesifik dibagi menjadi tiga berdasarkan jenis kesulitan dan kebutuhannya.

1. Kesulitan Akademik Spesifik

Peserta didik ini seringkali mengalami hambatan yang signifikan dalam satu atau beberapa area akademik. Peserta didik dengan kesulitan ini seperti.

a. Membaca (*disleksia*)

Individu dengan disleksia mengalami kesulitan dalam mengenali kata, memahami teks, atau membaca dengan lancar, yang dapat mempengaruhi kepercayaan diri dan motivasi mereka untuk belajar.

b. Menulis (*disgrafia*)

Hambatan dalam ekspresi tulisan, tata bahasa, atau organisasi ide dapat mengakibatkan pengungkapan gagasan yang tidak maksimal, sehingga berpotensi menghambat proses belajar secara keseluruhan.

c. Berhitung (*diskalkulia*)

Kesulitan dalam memahami konsep matematika dan operasi numerik dapat menyebabkan frustrasi dan ketidakpuasan dalam pembelajaran matematika, yang sering kali dianggap sebagai salah satu bidang yang krusial di sekolah.

2. Kesenjangan Potensi-Prestasi

Terdapat jarak yang signifikan antara kemampuan intelektual yang dimiliki peserta didik dengan prestasi akademik yang dicapai. Hal ini sering terlihat dari prestasi yang tidak sesuai dengan potensi sebenarnya, yang dapat menciptakan perasaan frustrasi baik bagi peserta didik maupun pendidik.

3. Kebutuhan Intervensi Khusus

Peserta didik dengan kebutuhan belajar spesifik memerlukan strategi pembelajaran yang disesuaikan dengan kebutuhan individu mereka. Ini mencakup asesmen diagnostik yang menyeluruh dan program intervensi yang terstruktur, yang dirancang untuk membantu mereka mengatasi kesulitan belajar yang dihadapi (Iman, 2024).

4. Dukungan Lingkungan

Peserta didik ini sangat membutuhkan lingkungan belajar yang mendukung, yang mencakup motivasi, penguatan positif, serta bimbingan berkelanjutan dari guru dan orang tua. Dukungan ini sangat penting untuk membantu mereka merasa diterima dan termotivasi dalam proses belajar.

D. Keberagaman Latar Belakang Sosial, Budaya, dan Ekonomi

Pendidikan inklusif tidak hanya mencakup peserta didik dengan disabilitas, tetapi juga mengakui dan mengakomodasi keberagaman latar belakang sosial, budaya, dan ekonomi (Sidiq, 2022). Keberagaman ini merupakan bagian integral dari dinamika kelas yang perlu dihargai dan dimanfaatkan untuk meningkatkan kualitas pendidikan secara keseluruhan.

1. Definisi Anak Berkebutuhan Khusus dalam Konteks Keberagaman

Anak berkebutuhan khusus didefinisikan sebagai anak yang membutuhkan pendidikan serta layanan khusus untuk mengembangkan potensi kemanusiaan mereka secara sempurna. Mereka adalah anak yang mengalami hambatan dari berbagai hal, sebagai berikut.

- a. Kondisi perkembangan fisik dan mental, hambatan yang dapat muncul dalam bentuk keterlambatan perkembangan atau gangguan yang mempengaruhi kemampuan belajar.
- b. Kondisi ekonomi orang tua, faktor ekonomi yang kurang mendukung dapat membatasi akses anak terhadap pendidikan yang berkualitas dan sumber daya belajar.
- c. Kondisi geografis lingkungan, anak-anak yang tinggal di daerah terpencil seringkali mengalami kesulitan dalam mendapatkan pendidikan yang layak.
- d. Kondisi religius dan kebudayaan, perbedaan keyakinan dan praktik budaya dapat mengakibatkan anak-anak tidak dapat berpartisipasi secara penuh dalam kegiatan

pendidikan atau sosial kemasyarakatan lainnya bersama anak-anak lain yang tidak memiliki hambatan apapun (Dwide dkk., 2021).

Dari hambatan-hambatan tersebut menjadi faktor pendidikan inklusif untuk juga mengakomodasi keberagaman latar belakang yang meliputi keragaman sosial, budaya, ekonomi, agama, lokasi/geografis, kesehatan dan gizi. Dimensi keragaman meliputi faktor dan strategi dalam pendidikan inklusif sebagai berikut.

1. Sosial

- a. Perbedaan pengalaman hidup, pola asuh, dan interaksi sosial dapat menciptakan tantangan dalam hubungan antar siswa.
- b. Menciptakan lingkungan kelas yang inklusif dan menerima semua siswa sangat penting agar mereka merasa aman dan diterima.

2. Budaya

- a. Variasi bahasa, nilai, kepercayaan, dan praktik budaya dapat mempengaruhi cara siswa berinteraksi dan memahami materi pembelajaran.
- b. Penggunaan materi pembelajaran yang multikultural dan sensitif budaya perlu diperhatikan untuk memastikan bahwa semua siswa dapat terlibat dan memahami konten (Nadhiroh, 2024).

3. Ekonomi

- a. Akses terhadap sumber belajar dan dukungan pendidikan sering dipengaruhi oleh latar belakang ekonomi siswa, yang dapat menciptakan kesenjangan dalam pencapaian akademik.
- b. Memberikan afirmasi dan dukungan finansial bagi siswa kurang mampu sangat penting untuk meningkatkan partisipasi mereka dalam proses belajar.

4. Agama

- a. Perbedaan keyakinan dan praktik religius dapat menimbulkan tantangan dalam interaksi sosial di antara siswa.
- b. Menghormati keberagaman agama dan memastikan tidak ada diskriminasi di lingkungan

sekolah sangat penting untuk menciptakan suasana yang kondusif.

5. Lokasi/Geografis
 - a. Daerah terpencil atau urban dapat memengaruhi akses siswa terhadap pendidikan yang berkualitas.
 - b. Menyediakan layanan pendidikan yang aksesibel dan relevan untuk semua siswa, tanpa memandang lokasi geografis mereka, menjadi tanggung jawab institusi pendidikan.
6. Kesehatan & Gizi
 - a. Kondisi kesehatan yang buruk atau kurangnya gizi dapat memengaruhi fokus dan kemampuan belajar siswa.
 - b. Memberikan layanan kesehatan dan gizi yang memadai di sekolah sangat penting untuk mendukung kesejahteraan siswa dan kemampuan mereka dalam belajar.

E. Gaya belajar dan perbedaan individu

Gaya belajar ialah suatu teknik yang lebih diterapkan oleh setiap anak dalam melakukan aktivitas berpikir, memproses, memahami, atau menerima sesuatu. Menurut Zagoto dkk. (2019) gaya belajar dapat didefinisikan sebagai cara seseorang dalam merespon suatu informasi atau pelajaran, menata, dan mengelola informasi tersebut untuk solusi masalah dan mengaplikasikannya dalam kehidupannya. Gaya belajar adalah teknik atau cara yang dimiliki seseorang untuk mengeksplor kemampuannya (Dakhi, O., 2013) (Zagoto et al., 2019).

Gaya belajar dikategorikan menjadi tiga jenis meliputi, gaya belajar visual, auditori, dan kinestetik.

1. Gaya Belajar Visual

Gaya belajar visual lebih memfokuskan penerapannya dengan menggunakan indera penglihatan. Gaya belajar visual mengakses pandangan visual, yang dihasilkan maupun diingat. Anak dengan gaya belajar ini memiliki tipe pribadi yang khas, yakni rapi dan terarah, bertutur kata dengan

sesuai, perancang dan pengelola yang mantap, jeli, teliti, dan rinci, pelafalan yang apik dan dapat melihat kata-kata sebenarnya dalam pikiran mereka, lebih mengingat apa yang dilihat daripada yang didengar, pembaca yang tekun, sering menanggapi pertanyaan dengan jawaban yang pendek, ya atau tidak, lebih suka membaca daripada dibacakan, lebih suka melakukan presentasi atau pertunjukkan daripada sekadar berceramah, dan lebih menyukai seni.

Pendekatan proses belajar peserta didik dengan gaya belajar visual dapat dibantu dengan

- Memanfaatkan materi/objek visual misalnya, peta dan gambar/diagram.
- Memanfaatkan warna untuk memudahkan memahami hal/poin penting.
- Menganjurkan anak agar membaca buku-buku bergambar atau dengan animasi-animasi.
- Memanfaatkan media-media digital.
- Mengajak anak untuk mempresentasikan gagasannya dalam bentuk sketsa atau ilustrasi.

2. Gaya Belajar Auditori

Gaya belajar auditori menjadi kebalikan dari gaya belajar visual. Gaya belajar ini lebih memfokuskan pemanfaatan indera pendengaran dalam mengingat sesuatu. Gaya belajar auditori mengelola segala jenis suara dan kata. Nada, musik, irama, dan dialog internal serta suara lebih ditonjolkan untuk gaya belajar tipe ini. Gaya belajar dengan tipe auditorial memiliki ciri kepribadian yang mudah terganggu oleh keributan, mengucapkan tulisan atau membaca dengan bersuara sambil menggerakkan bibir mereka saat sedang membaca, membaca dengan suara lantang dan dapat mengulangi kembali serta mencontohkan warna suara, birama, dan nada, merasa kesulitan dalam menulis tetapi memiliki kompetensi dalam menyampaikan/mempresentasikan cerita, pembicara yang pandai/fasih, menyukai musik, suka memberi pendapat, dan mendeskripsikan suatu hal dengan detail, merasa kesulitan dengan hal-hal yang berkaitan

dengan visualisasi, misalnya mengelompokkan suatu unsur-unsur agar sesuai satu dengan yang lain.

Pendekatan proses belajar peserta didik yang memiliki gaya belajar auditori dapat diterapkan dengan

- Selalu libatkan anak dalam kegiatan diskusi.
- Beri motivasi untuk membaca bahan pelajaran dengan bersuara.
- Variasikan penggunaan musik saat membelajarkan anak.
- Diskusikan ide secara lisan.
- Ajak anak untuk merekam bahan pelajarannya ke dalam kaset dan mendengarkannya sebelum tidur.

3. Gaya Belajar Kinestetik

Anak dengan gaya belajar kinestetik menerapkan teknik belajar melalui gerak dan sentuhan. Gaya belajar dengan tipe ini memiliki ciri kepribadian yang lebih sering menyentuh, memegang, atau meraba untuk memperoleh perhatian orang, berbicara dengan pelan, merespon perhatian fisik, berdiri dekat dengan lawan bicara, selalu berorientasi pada fisik dan banyak bergerak, memiliki pertumbuhan/perkembangan awal otot-otot yang besar, belajar dengan memanipulasi dan praktik, menghafal/mengingat dengan cara berjalan atau melihat, menunjuk bacaan ketika sedang membaca, banyak menggunakan isyarat tubuh, dan tidak dapat duduk diam untuk waktu lama.

Proses pendekatan untuk anak dengan gaya belajar kinestetik dapat diterapkan dengan.

- Tidak mengharuskan anak untuk belajar hingga berjam-jam.
- Ajak anak belajar dengan mengeksplorasi/menjelajahi lingkungannya (contohnya: belajar sambil menggunakan objek sesungguhnya dalam memahami konsep baru).
- Tandai hal-hal penting suatu bacaan dengan warna terang.
- Beri izin anak untuk belajar sambil mendengarkan musik.

F. Identifikasi dan asesmen awal peserta didik

Asesmen anak berkebutuhan khusus adalah sebuah proses pengumpulan informasi tentang anak secara menyeluruh yang berkenaan dengan kondisi dan karakteristik peserta didik, kemampuan, hambatan, dan potensi yang dimiliki serta kebutuhan sebagai dasar dalam penyusunan program dan pelaksanaan pembelajaran (Andriani, 2022). Tujuan identifikasi asesmen terhadap anak berkebutuhan khusus untuk memperoleh informasi tentang kondisi anak, baik yang berkaitan dengan kemampuan akademik, non akademik, dan kekhususan secara lengkap, akurat, dan obyektif.

Tujuan identifikasi seringkali dianggap sebagai *screening* awal tentang hambatan anak berkebutuhan khusus untuk mendukung proses pembelajaran yang akan diberikan. Identifikasi atau *screening* awal juga seringkali disebut asesmen awal. Asesmen awal ini bukan merupakan penegakan diagnosis, tetapi juga sebagai dasar membuat profil peserta didik pada masing-masing kelas, yang dilakukan oleh pendidik kelas pada sekolah reguler. Asesmen awal dapat berasal dari data siswa, raport atau hasil pembelajaran peserta didik pada kelas sebelumnya, berdasar informasi orang tua atau berdasarkan pengamatan selama proses awal pembelajaran. Ruang lingkup asesmen terhadap peserta didik berkebutuhan khusus meliputi tiga ruang lingkup sebagai berikut.

1. Asesmen Akademik

- a. Proses untuk mengetahui kondisi/kemampuan peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK) dalam bidang akademik.
- b. Pada jenjang sekolah dasar kemampuan akademik yang perlu digali terkait dengan kemampuan membaca, menulis dan berhitung atau dapat menggunakan dasar bidang studi/ mata pelajaran.

2. Asesmen Perkembangan (non akademik)

- Proses untuk mengetahui kondisi perkembangan PDBK yang terkait dengan perilaku, interaksi sosial, komunikasi, emosi, sensorik, motorik dan kemandirian.

- Fungsinya adalah untuk mempertimbangkan penggunaan metode, strategi ataupun pemilihan alat bantu yang tepat dalam penyusunan perencanaan pembelajaran akademik ataupun penyusunan program kebutuhan khusus
3. Asesmen Kekhususan
- Proses untuk mengetahui kondisi PDBK yang berkaitan dengan jenis hambatan/kelainan yang disandanginya secara mendalam komprehensif dan akurat.
 - Guru dapat bekerjasama dengan guru pendidikan khusus (guru di SLB).

Menurut (Adriani, 2022) proses asesmen untuk mengidentifikasi kondisi peserta didik dapat dilakukan dengan langkah-langkah sebagai berikut.

1. Menetapkan jenis asesmen yang akan dilakukan (akademik, non akademik/kekhususan atau perkembangan).
2. Memilih/mengembangkan instrumen asesmen yang tepat (contoh instrumen terlampir).
3. Melakukan asesmen sesuai dengan panduan yang dipersyaratkan.
4. Melakukan tabulasi, klasifikasi dan analisis hasil asesmen.
5. Melakukan case conference terhadap temuan dan hasil analisis tersebut, untuk menentukan baseline dan penetapan Program Pendidikan/Pembelajaran Individual (PPI) dan perencanaan pembelajaran.
6. Mendokumentasikan semua data hasil asesmen dan kesepakatan hasil case conference

BAB 4

Kurikulum dan Pembelajaran Inklusif

A. Konsep kurikulum inklusif

a. Pengertian dan karakteristik kurikulum inklusif

Kurikulum inklusif merupakan kurikulum yang dirancang untuk memberikan kesempatan belajar yang setara kepada seluruh peserta didik tanpa membedakan kondisi fisik, intelektual, sosial, emosional, budaya, bahasa, agama, maupun latar belakang ekonomi. Kurikulum ini tidak hanya berorientasi pada pencapaian kompetensi akademik, tetapi juga menjamin bahwa setiap peserta didik memperoleh pengalaman belajar yang sesuai dengan karakteristik, potensi, dan kebutuhannya. Dengan demikian, kurikulum inklusif menjadi instrumen utama dalam mewujudkan sistem pendidikan yang adil, partisipatif, dan menghargai keberagaman.

Menurut UNESCO, pendidikan inklusif merupakan proses untuk mengatasi dan merespons keberagaman kebutuhan seluruh peserta didik melalui peningkatan partisipasi dalam pembelajaran, budaya sekolah, dan kehidupan masyarakat, sekaligus mengurangi berbagai bentuk eksklusi dalam pendidikan. Oleh karena itu, kurikulum harus dirancang secara fleksibel agar mampu mengakomodasi kebutuhan belajar semua peserta didik.

Perkembangan konsep pendidikan inklusif tidak dapat dipisahkan dari Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education tahun 1994.

Deklarasi tersebut menegaskan bahwa setiap anak memiliki hak fundamental untuk memperoleh pendidikan, serta bahwa sekolah harus mampu mengakomodasi semua peserta didik tanpa memandang perbedaan kondisi fisik, intelektual, sosial, emosional, linguistik, maupun karakteristik lainnya. Prinsip ini kemudian menjadi dasar berkembangnya konsep kurikulum inklusif di berbagai negara.

Dalam implementasinya, kurikulum inklusif tidak dipahami sebagai kurikulum yang berbeda secara keseluruhan dari kurikulum nasional. Sebaliknya, kurikulum tersebut merupakan kurikulum yang bersifat adaptif, yaitu memberikan ruang bagi guru untuk melakukan penyesuaian terhadap tujuan pembelajaran, materi, strategi, media, serta asesmen sesuai dengan kemampuan dan kebutuhan peserta didik. Fleksibilitas tersebut memungkinkan seluruh peserta didik, termasuk peserta didik berkebutuhan khusus, dapat berpartisipasi secara aktif dalam proses pembelajaran tanpa mengalami diskriminasi. UNESCO menegaskan bahwa sistem pendidikan yang inklusif menuntut perubahan paradigma dari pendekatan one-size-fits-all menuju pembelajaran yang menghargai keberagaman setiap individu.

Secara umum, kurikulum inklusif memiliki beberapa karakteristik utama.

Pertama, fleksibel (*flexible curriculum*). Kurikulum memungkinkan adanya adaptasi terhadap tujuan pembelajaran, materi, metode, media, waktu belajar, maupun bentuk penilaian sesuai kebutuhan peserta didik. Fleksibilitas ini menjadi syarat penting agar semua peserta didik memperoleh kesempatan belajar yang optimal.

Kedua, berorientasi pada keberagaman peserta didik. Kurikulum inklusif mengakui bahwa setiap peserta didik

memiliki kemampuan, gaya belajar, minat, bakat, serta kebutuhan yang berbeda. Oleh sebab itu, proses pembelajaran dirancang agar mampu mengakomodasi perbedaan tersebut melalui strategi seperti pembelajaran berdiferensiasi (*differentiated instruction*), pembelajaran kooperatif, dan penggunaan media pembelajaran yang beragam.

Ketiga, berpusat pada peserta didik (*student-centered learning*). Dalam kurikulum inklusif, peserta didik diposisikan sebagai subjek aktif dalam proses pembelajaran. Guru berperan sebagai fasilitator yang membantu peserta didik mengembangkan potensinya melalui pengalaman belajar yang bermakna, kolaboratif, dan kontekstual.

Keempat, menjunjung prinsip kesetaraan dan keadilan (*equity*). Kesetaraan dalam pendidikan bukan berarti memberikan perlakuan yang sama kepada semua peserta didik, melainkan memberikan dukungan sesuai kebutuhan masing-masing agar setiap individu memiliki peluang yang sama untuk mencapai keberhasilan belajar. Pendekatan ini sejalan dengan tujuan *Sustainable Development Goal (SDG) 4* yang menekankan pentingnya pendidikan berkualitas, inklusif, dan berkeadilan bagi semua.

Kelima, mendorong kolaborasi. Pelaksanaan kurikulum inklusif memerlukan kerja sama antara guru kelas, guru pendidikan khusus, kepala sekolah, orang tua, tenaga profesional, serta masyarakat. Kolaborasi tersebut mendukung identifikasi kebutuhan peserta didik, penyusunan program pembelajaran, pelaksanaan layanan, hingga evaluasi perkembangan belajar secara berkelanjutan.

Selain karakteristik tersebut, kurikulum inklusif juga mengintegrasikan nilai-nilai penghargaan terhadap keberagaman, toleransi, empati, kerja sama, dan

penghormatan terhadap hak asasi manusia. Nilai-nilai tersebut tidak hanya diajarkan sebagai materi pembelajaran, tetapi juga diwujudkan dalam budaya sekolah, interaksi sosial, dan praktik pembelajaran sehari-hari. Dengan demikian, peserta didik tidak hanya berkembang pada aspek akademik, tetapi juga memiliki kompetensi sosial dan karakter yang mendukung kehidupan dalam masyarakat yang majemuk.

Keberhasilan implementasi kurikulum inklusif sangat bergantung pada kesiapan seluruh komponen pendidikan, termasuk kebijakan sekolah, kompetensi guru, ketersediaan sarana dan prasarana yang aksesibel, serta dukungan keluarga dan masyarakat. Oleh karena itu, pengembangan kurikulum inklusif harus dilakukan secara berkelanjutan melalui evaluasi, inovasi, dan penyesuaian terhadap perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, serta kebutuhan peserta didik.

Dengan demikian, kurikulum inklusif dapat dipahami sebagai kurikulum yang dirancang secara fleksibel, adaptif, dan berpusat pada peserta didik untuk menjamin bahwa setiap individu memperoleh kesempatan belajar yang setara sesuai dengan potensi dan kebutuhannya. Kurikulum ini menjadi fondasi penting dalam mewujudkan sistem pendidikan yang adil, bermutu, dan berkelanjutan.

- b. Prinsip-prinsip pengembangan kurikulum inklusif
Pengembangan kurikulum inklusif merupakan proses perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi kurikulum yang dirancang untuk memenuhi kebutuhan belajar seluruh peserta didik tanpa memandang kondisi fisik, intelektual, sosial, emosional, budaya, bahasa, agama, maupun latar belakang ekonomi. Kurikulum inklusif tidak hanya berorientasi pada pencapaian kompetensi akademik, tetapi juga bertujuan menciptakan kesempatan belajar yang adil dan setara bagi semua peserta didik. Oleh karena itu, pengembangannya harus

didasarkan pada prinsip-prinsip yang mampu menjamin akses, partisipasi, dan keberhasilan belajar seluruh peserta didik dalam lingkungan pendidikan yang menghargai keberagaman (UNESCO, 2020).

Prinsip pertama dalam pengembangan kurikulum inklusif adalah kesetaraan dan non-diskriminasi. Pendidikan inklusif berpijak pada keyakinan bahwa setiap individu memiliki hak yang sama untuk memperoleh pendidikan yang bermutu tanpa mengalami perlakuan diskriminatif. Prinsip ini menempatkan setiap peserta didik sebagai individu yang memiliki martabat dan hak yang setara, sehingga tidak boleh ada pembatasan kesempatan belajar berdasarkan kondisi disabilitas, gender, suku, agama, status sosial, maupun karakteristik lainnya. Hal tersebut sejalan dengan Convention on the Rights of Persons with Disabilities yang menegaskan bahwa negara wajib menjamin terselenggaranya sistem pendidikan inklusif pada semua jenjang pendidikan tanpa diskriminasi dan berdasarkan kesempatan yang sama (United Nations, 2006). Dengan demikian, kurikulum harus memberikan ruang yang sama bagi seluruh peserta didik untuk berkembang sesuai dengan potensinya.

Prinsip berikutnya adalah fleksibilitas kurikulum. Kurikulum inklusif tidak disusun secara kaku, melainkan dirancang agar dapat disesuaikan dengan kebutuhan dan kemampuan peserta didik yang beragam. Fleksibilitas tersebut mencakup penyesuaian terhadap tujuan pembelajaran, materi ajar, metode pembelajaran, penggunaan media, alokasi waktu, hingga bentuk penilaian. Guru diberikan keleluasaan untuk melakukan adaptasi maupun modifikasi kurikulum sehingga setiap peserta didik dapat mengikuti proses pembelajaran secara optimal tanpa kehilangan kesempatan untuk mencapai kompetensi yang ditetapkan. UNESCO (2009) menjelaskan bahwa sekolah inklusif harus mengembangkan kurikulum yang mampu

menyesuaikan diri dengan kebutuhan peserta didik, bukan sebaliknya memaksa peserta didik untuk menyesuaikan diri terhadap kurikulum yang bersifat seragam.

Selain fleksibel, pengembangan kurikulum inklusif juga menerapkan prinsip berpusat pada peserta didik (learner-centered). Dalam pendekatan ini, peserta didik dipandang sebagai subjek utama dalam proses pembelajaran. Setiap keputusan dalam pengembangan kurikulum mempertimbangkan karakteristik, minat, kesiapan belajar, gaya belajar, pengalaman, serta potensi yang dimiliki oleh masing-masing peserta didik. Guru tidak lagi berperan sebagai satu-satunya sumber pengetahuan, melainkan sebagai fasilitator yang membantu peserta didik membangun pemahaman melalui pengalaman belajar yang bermakna. Menurut Tomlinson (2017), pembelajaran yang berpusat pada peserta didik memberikan kesempatan kepada setiap individu untuk belajar sesuai dengan tingkat kesiapan, minat, dan profil belajarnya sehingga pembelajaran menjadi lebih efektif dan inklusif.

Prinsip lainnya adalah penghargaan terhadap keberagaman (diversity). Pendidikan inklusif memandang keberagaman sebagai suatu kondisi yang alamiah dan menjadi kekuatan dalam proses pendidikan. Setiap peserta didik memiliki kemampuan, karakter, budaya, bahasa, pengalaman hidup, dan kebutuhan belajar yang berbeda. Oleh karena itu, kurikulum harus dirancang sedemikian rupa sehingga mampu mengakomodasi seluruh bentuk keberagaman tersebut. Keberagaman tidak lagi diposisikan sebagai hambatan pembelajaran, melainkan sebagai sumber belajar yang dapat memperkaya interaksi sosial dan pengalaman akademik peserta didik. Ainscow (2020) menyatakan bahwa sekolah inklusif harus mampu memanfaatkan keberagaman sebagai modal untuk

meningkatkan kualitas pembelajaran serta memperkuat budaya sekolah yang menghargai perbedaan.

Pengembangan kurikulum inklusif juga harus menjamin partisipasi aktif seluruh peserta didik dalam setiap kegiatan pembelajaran. Keberhasilan pendidikan inklusif tidak hanya diukur dari terbukanya akses masuk ke sekolah, tetapi juga dari sejauh mana peserta didik mampu terlibat secara aktif dalam proses belajar, berinteraksi dengan teman sebaya, mengembangkan keterampilan sosial, dan mencapai hasil belajar sesuai dengan potensinya. Oleh karena itu, guru perlu menciptakan lingkungan belajar yang memberikan kesempatan kepada setiap peserta didik untuk berpartisipasi dalam diskusi, kerja kelompok, proyek kolaboratif, maupun berbagai aktivitas pembelajaran lainnya. UNESCO (2020) menegaskan bahwa pendidikan inklusif harus menjamin tiga aspek utama, yaitu akses (access), partisipasi (participation), dan pencapaian (achievement).

Prinsip berikutnya adalah kolaborasi. Pengembangan dan implementasi kurikulum inklusif tidak dapat dilakukan oleh guru secara individual, tetapi memerlukan kerja sama yang erat antara berbagai pihak, seperti kepala sekolah, guru mata pelajaran, guru pendidikan khusus, orang tua, psikolog, terapis, tenaga kesehatan, serta masyarakat. Kolaborasi tersebut diperlukan mulai dari proses identifikasi kebutuhan peserta didik, penyusunan program pembelajaran, pelaksanaan layanan pendidikan, hingga evaluasi perkembangan peserta didik. Florian dan Black-Hawkins (2011) menjelaskan bahwa budaya kolaboratif merupakan salah satu indikator utama keberhasilan sekolah inklusif karena memungkinkan setiap peserta didik memperoleh dukungan yang komprehensif sesuai dengan kebutuhannya.

Dalam beberapa dekade terakhir, pengembangan kurikulum inklusif juga semakin dipengaruhi oleh konsep Universal Design for Learning (UDL). Pendekatan ini menekankan bahwa kurikulum sebaiknya dirancang sejak awal agar dapat diakses oleh seluruh peserta didik tanpa memerlukan banyak penyesuaian di kemudian hari. Hall, Meyer, dan Rose (2012) menjelaskan bahwa UDL dikembangkan berdasarkan tiga prinsip utama, yaitu menyediakan berbagai cara penyajian materi pembelajaran, menyediakan berbagai cara bagi peserta didik untuk menunjukkan hasil belajarnya, serta menyediakan berbagai cara untuk meningkatkan motivasi dan keterlibatan belajar. Melalui pendekatan ini, pembelajaran menjadi lebih adaptif terhadap keberagaman karakteristik peserta didik sehingga hambatan belajar dapat diminimalkan.

Prinsip terakhir yang tidak kalah penting adalah evaluasi berkelanjutan. Kurikulum inklusif merupakan kurikulum yang dinamis sehingga memerlukan evaluasi secara terus-menerus. Evaluasi tidak hanya difokuskan pada hasil belajar peserta didik, tetapi juga mencakup efektivitas strategi pembelajaran, kesesuaian materi ajar, penggunaan media, hingga kualitas layanan pendidikan yang diberikan sekolah. Hasil evaluasi menjadi dasar bagi guru dan sekolah untuk melakukan refleksi serta perbaikan kurikulum agar semakin mampu memenuhi kebutuhan peserta didik yang beragam. Dengan demikian, pengembangan kurikulum inklusif merupakan proses yang bersifat berkesinambungan dan selalu berkembang mengikuti perubahan kebutuhan peserta didik, perkembangan ilmu pengetahuan, serta tuntutan masyarakat.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat dipahami bahwa pengembangan kurikulum inklusif harus dilandasi oleh prinsip kesetaraan, fleksibilitas, pembelajaran yang berpusat pada peserta didik, penghargaan terhadap keberagaman, partisipasi aktif, kolaborasi, penerapan

Universal Design for Learning, serta evaluasi yang berkelanjutan. Penerapan prinsip-prinsip tersebut memungkinkan kurikulum menjadi lebih adaptif, responsif, dan mampu memberikan layanan pendidikan yang berkualitas kepada seluruh peserta didik tanpa terkecuali. Dengan demikian, kurikulum inklusif menjadi fondasi penting dalam mewujudkan sistem pendidikan yang adil, humanis, dan berkelanjutan.

- c. Tujuan dan fungsi kurikulum dalam pendidikan inklusif
Kurikulum merupakan salah satu komponen utama dalam penyelenggaraan pendidikan karena menjadi pedoman dalam merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi proses pembelajaran. Dalam konteks pendidikan inklusif, kurikulum memiliki peran yang lebih luas dibandingkan dengan kurikulum pada pendidikan reguler. Kurikulum tidak hanya berfungsi sebagai acuan untuk mencapai kompetensi akademik, tetapi juga sebagai instrumen yang menjamin terpenuhinya hak setiap peserta didik untuk memperoleh pendidikan yang berkualitas, setara, dan sesuai dengan kebutuhan individualnya. Oleh karena itu, kurikulum dalam pendidikan inklusif harus dirancang secara adaptif dan fleksibel agar mampu mengakomodasi keberagaman karakteristik peserta didik, termasuk peserta didik berkebutuhan khusus (UNESCO, 2020).

Tujuan utama kurikulum dalam pendidikan inklusif adalah menciptakan lingkungan belajar yang memungkinkan seluruh peserta didik berkembang secara optimal sesuai dengan potensi, kemampuan, minat, dan kebutuhannya. Pendidikan inklusif tidak menghendaki adanya pemisahan antara peserta didik berdasarkan kondisi fisik, intelektual, sosial, maupun emosional, melainkan mendorong semua peserta didik untuk belajar bersama dalam lingkungan yang sama dengan dukungan layanan yang sesuai. Kurikulum menjadi sarana untuk mewujudkan tujuan tersebut

melalui penyusunan pengalaman belajar yang memberikan kesempatan kepada setiap peserta didik untuk berpartisipasi secara aktif dalam proses pembelajaran. Hal ini sejalan dengan Salamanca Statement yang menegaskan bahwa sekolah reguler dengan orientasi inklusif merupakan cara paling efektif untuk memerangi diskriminasi, membangun masyarakat yang inklusif, dan mewujudkan pendidikan untuk semua (UNESCO, 1994).

Selain menjamin kesempatan belajar yang setara, kurikulum dalam pendidikan inklusif juga bertujuan mengembangkan seluruh aspek perkembangan peserta didik secara utuh. Pendidikan tidak hanya diarahkan pada penguasaan aspek kognitif, tetapi juga mencakup perkembangan afektif, sosial, emosional, moral, spiritual, dan psikomotorik. Setiap peserta didik didorong untuk mengembangkan kemampuan berpikir kritis, kreativitas, komunikasi, kolaborasi, serta keterampilan hidup (life skills) yang diperlukan dalam kehidupan bermasyarakat. Dengan demikian, kurikulum inklusif berorientasi pada pengembangan manusia secara holistik (holistic education), yaitu mengembangkan seluruh potensi peserta didik tanpa mengabaikan karakteristik individualnya (Banks & Banks, 2019).

Tujuan berikutnya adalah membangun budaya sekolah yang menghargai keberagaman dan menanamkan nilai-nilai inklusivitas kepada seluruh warga sekolah. Kurikulum tidak hanya berisi kompetensi akademik, tetapi juga memuat pengalaman belajar yang menumbuhkan sikap saling menghormati, toleransi, empati, kerja sama, dan penghargaan terhadap perbedaan. Nilai-nilai tersebut penting untuk membentuk karakter peserta didik agar mampu hidup berdampingan dalam masyarakat yang pluralistik. Menurut Ainscow (2020), pendidikan inklusif bertujuan menciptakan lingkungan pendidikan yang

menghilangkan hambatan terhadap pembelajaran dan partisipasi sehingga semua peserta didik merasa diterima, dihargai, dan memiliki kesempatan yang sama untuk berkembang.

Di samping memiliki tujuan tertentu, kurikulum dalam pendidikan inklusif juga menjalankan berbagai fungsi strategis. Fungsi pertama adalah sebagai pedoman penyelenggaraan pembelajaran. Kurikulum memberikan arah bagi guru dalam merumuskan tujuan pembelajaran, memilih materi, menentukan strategi pembelajaran, menggunakan media, serta menyusun sistem penilaian yang sesuai dengan kebutuhan peserta didik. Dalam pendidikan inklusif, fungsi ini menjadi sangat penting karena guru harus mampu melakukan penyesuaian terhadap berbagai komponen pembelajaran berdasarkan hasil identifikasi karakteristik peserta didik. Kurikulum menjadi acuan agar proses adaptasi tersebut tetap mengarah pada pencapaian kompetensi yang diharapkan tanpa menghilangkan prinsip keadilan dan kebermaknaan belajar.

Fungsi kedua adalah sebagai instrumen pemerataan kesempatan belajar. Kurikulum inklusif dirancang untuk memastikan bahwa seluruh peserta didik memperoleh akses terhadap pengalaman belajar yang berkualitas tanpa diskriminasi. Konsep kesetaraan dalam pendidikan inklusif tidak berarti memberikan perlakuan yang sama kepada semua peserta didik, melainkan memberikan dukungan sesuai dengan kebutuhan masing-masing agar setiap individu memiliki kesempatan yang sama untuk mencapai keberhasilan belajar. UNESCO (2020) menjelaskan bahwa pendidikan inklusif harus menjamin tiga dimensi utama, yaitu akses (access), partisipasi (participation), dan hasil belajar (achievement). Kurikulum menjadi alat untuk mewujudkan ketiga dimensi tersebut melalui penyediaan pembelajaran yang responsif terhadap keberagaman peserta didik.

Fungsi berikutnya adalah sebagai alat pengembangan potensi individu. Setiap peserta didik memiliki kemampuan, minat, gaya belajar, dan kebutuhan yang berbeda. Oleh karena itu, kurikulum inklusif harus memberikan ruang bagi peserta didik untuk mengembangkan potensi terbaiknya melalui pembelajaran yang terdiferensiasi, adaptif, dan berpusat pada peserta didik. Tomlinson (2017) menegaskan bahwa kurikulum yang efektif adalah kurikulum yang memberikan berbagai alternatif pengalaman belajar sehingga setiap peserta didik dapat mencapai kompetensi melalui jalur yang sesuai dengan karakteristiknya. Dalam konteks ini, kurikulum tidak hanya berfungsi sebagai alat transfer pengetahuan, tetapi juga sebagai media pengembangan kapasitas individu secara optimal.

Kurikulum dalam pendidikan inklusif juga berfungsi sebagai instrumen integrasi sosial. Melalui pembelajaran yang dilakukan secara bersama-sama, peserta didik belajar memahami keberagaman, menghargai perbedaan, serta membangun hubungan sosial yang positif dengan teman sebaya. Interaksi yang berlangsung dalam lingkungan inklusif memberikan kesempatan bagi peserta didik untuk mengembangkan empati, toleransi, kemampuan bekerja sama, dan keterampilan komunikasi lintas perbedaan. Florian dan Black-Hawkins (2011) menjelaskan bahwa pembelajaran inklusif tidak hanya bertujuan meningkatkan prestasi akademik, tetapi juga membangun komunitas belajar yang saling mendukung dan menghargai setiap individu sebagai bagian yang bernilai dalam kelompok.

Selain itu, kurikulum berfungsi sebagai dasar evaluasi dan pengembangan layanan pendidikan. Kurikulum menjadi acuan dalam menilai efektivitas proses pembelajaran, pencapaian kompetensi peserta didik, serta kualitas layanan pendidikan yang diberikan oleh

sekolah. Melalui evaluasi yang berkelanjutan, sekolah dapat mengidentifikasi berbagai hambatan pembelajaran sekaligus melakukan perbaikan terhadap strategi pembelajaran, materi ajar, media, maupun sistem asesmen. Dengan demikian, kurikulum tidak bersifat statis, tetapi terus mengalami penyempurnaan sesuai dengan perkembangan kebutuhan peserta didik, kemajuan ilmu pengetahuan, serta perubahan kebijakan pendidikan.

Dalam perspektif yang lebih luas, kurikulum pendidikan inklusif juga memiliki fungsi sebagai sarana untuk mendukung pencapaian Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (Sustainable Development Goals/SDGs), khususnya SDG 4 yang menekankan pentingnya pendidikan berkualitas, inklusif, dan merata bagi semua. Melalui kurikulum yang inklusif, sekolah berkontribusi dalam menciptakan masyarakat yang lebih adil, menghargai keberagaman, dan memberikan kesempatan kepada setiap individu untuk berpartisipasi secara penuh dalam kehidupan sosial, ekonomi, dan budaya. Dengan demikian, kurikulum tidak hanya berperan dalam meningkatkan kualitas pendidikan, tetapi juga menjadi instrumen pembangunan sosial yang berkelanjutan.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat dipahami bahwa tujuan kurikulum dalam pendidikan inklusif adalah menjamin terselenggaranya pembelajaran yang adil, partisipatif, dan berpusat pada peserta didik sehingga seluruh individu dapat berkembang sesuai dengan potensi yang dimilikinya. Sementara itu, fungsi kurikulum mencakup pedoman penyelenggaraan pembelajaran, instrumen pemerataan kesempatan belajar, sarana pengembangan potensi individu, media integrasi sosial, serta dasar evaluasi dan pengembangan layanan pendidikan. Dengan menjalankan berbagai fungsi tersebut secara optimal, kurikulum menjadi

fondasi utama dalam mewujudkan sistem pendidikan inklusif yang berkualitas, humanis, dan berkelanjutan.

B. Adaptasi dan modifikasi kurikulum

a. Konsep adaptasi dan modifikasi kurikulum

Salah satu karakteristik utama pendidikan inklusif adalah kemampuannya dalam mengakomodasi keberagaman kebutuhan belajar peserta didik. Keberagaman tersebut meliputi perbedaan kemampuan intelektual, kondisi fisik, sensorik, sosial-emosional, gaya belajar, latar belakang budaya, hingga karakteristik individu lainnya. Oleh karena itu, kurikulum yang digunakan dalam pendidikan inklusif tidak dapat diterapkan secara seragam kepada seluruh peserta didik. Diperlukan adanya adaptasi dan modifikasi kurikulum agar proses pembelajaran dapat berlangsung secara efektif serta memberikan kesempatan yang setara kepada setiap peserta didik untuk mencapai perkembangan yang optimal. Adaptasi dan modifikasi kurikulum merupakan bentuk implementasi prinsip fleksibilitas dalam pendidikan inklusif yang menempatkan kebutuhan peserta didik sebagai pusat pengembangan pembelajaran (UNESCO, 2020).

Secara konseptual, adaptasi kurikulum adalah proses melakukan penyesuaian terhadap berbagai komponen pembelajaran tanpa mengubah kompetensi inti atau tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan dalam kurikulum nasional. Penyesuaian tersebut dapat dilakukan pada strategi pembelajaran, metode, media, waktu belajar, lingkungan belajar, maupun bentuk asesmen agar sesuai dengan karakteristik peserta didik. Dengan kata lain, adaptasi bertujuan menghilangkan hambatan belajar sehingga peserta didik dapat mengakses kurikulum yang sama dengan teman sebayanya melalui cara yang berbeda. Hall, Meyer, dan Rose (2012) menjelaskan bahwa pembelajaran yang adaptif memberikan berbagai alternatif dalam penyajian materi, aktivitas belajar, dan evaluasi sehingga setiap

peserta didik memiliki kesempatan untuk belajar sesuai dengan kemampuan dan gaya belajarnya.

Berbeda dengan adaptasi, modifikasi kurikulum merupakan penyesuaian yang lebih mendasar terhadap isi maupun target pembelajaran. Modifikasi dilakukan apabila peserta didik mengalami hambatan yang signifikan sehingga tidak memungkinkan untuk mencapai kompetensi yang sama dengan peserta didik lainnya meskipun telah diberikan berbagai bentuk adaptasi. Dalam kondisi tersebut, sekolah dapat melakukan perubahan terhadap tujuan pembelajaran, ruang lingkup materi, indikator pencapaian kompetensi, maupun standar penilaian sesuai dengan kemampuan dan kebutuhan peserta didik. Modifikasi kurikulum bertujuan agar peserta didik tetap memperoleh pengalaman belajar yang bermakna dan realistis sesuai dengan potensi yang dimilikinya (Friend & Bursuck, 2019).

Perbedaan antara adaptasi dan modifikasi kurikulum terletak pada tingkat perubahan yang dilakukan terhadap kurikulum. Adaptasi mempertahankan kompetensi pembelajaran yang sama, tetapi mengubah cara peserta didik memperoleh pengalaman belajar. Sebaliknya, modifikasi tidak hanya mengubah cara pembelajaran, tetapi juga dapat mengubah target kompetensi yang harus dicapai. Sebagai contoh, seorang peserta didik dengan hambatan penglihatan dapat mengikuti tujuan pembelajaran yang sama dengan peserta didik lain melalui penggunaan huruf Braille, perangkat pembaca layar (screen reader), atau bahan ajar audio. Kondisi tersebut merupakan bentuk adaptasi kurikulum karena kompetensi yang dicapai tetap sama. Namun, apabila seorang peserta didik dengan hambatan intelektual berat tidak memungkinkan untuk mencapai kompetensi tersebut, guru dapat menyederhanakan tujuan pembelajaran sesuai dengan kemampuan peserta

didik. Tindakan ini merupakan bentuk modifikasi kurikulum.

Dalam praktik pendidikan inklusif, adaptasi dan modifikasi kurikulum tidak hanya diterapkan kepada peserta didik penyandang disabilitas, tetapi juga kepada peserta didik yang memiliki kebutuhan belajar khusus lainnya, seperti peserta didik berbakat (*gifted and talented*), peserta didik dengan kesulitan belajar spesifik (*specific learning disabilities*), peserta didik yang mengalami hambatan bahasa, maupun peserta didik yang berasal dari latar belakang budaya yang berbeda. Dengan demikian, adaptasi dan modifikasi kurikulum merupakan strategi untuk mewujudkan pembelajaran yang responsif terhadap keberagaman, bukan sekadar layanan khusus bagi kelompok tertentu (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Konsep adaptasi dan modifikasi kurikulum juga sejalan dengan pendekatan *Universal Design for Learning (UDL)* yang menekankan pentingnya merancang pembelajaran sejak awal agar dapat diakses oleh seluruh peserta didik. Pendekatan ini mengurangi kebutuhan akan penyesuaian yang bersifat individual karena kurikulum telah dirancang secara fleksibel. Menurut CAST (2024), UDL dibangun atas tiga prinsip utama, yaitu menyediakan berbagai cara dalam menyajikan informasi (*multiple means of representation*), memberikan berbagai alternatif bagi peserta didik untuk menunjukkan hasil belajarnya (*multiple means of action and expression*), serta menyediakan berbagai cara untuk meningkatkan motivasi dan keterlibatan peserta didik (*multiple means of engagement*). Ketiga prinsip tersebut menjadi dasar dalam mengembangkan pembelajaran yang inklusif dan adaptif.

Dalam konteks kebijakan pendidikan di Indonesia, konsep adaptasi dan modifikasi kurikulum memperoleh landasan hukum melalui Peraturan Menteri Pendidikan

Nasional Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif. Peraturan tersebut menegaskan bahwa satuan pendidikan penyelenggara pendidikan inklusif berkewajiban memberikan layanan pendidikan sesuai dengan kebutuhan peserta didik, termasuk melakukan penyesuaian kurikulum, proses pembelajaran, serta sistem penilaian. Ketentuan ini diperkuat dalam implementasi Kurikulum Merdeka, yang memberikan fleksibilitas lebih besar kepada guru untuk menyesuaikan pembelajaran berdasarkan karakteristik, kesiapan, minat, dan kebutuhan belajar peserta didik. Dengan demikian, adaptasi dan modifikasi kurikulum tidak dipandang sebagai penyimpangan dari kurikulum nasional, melainkan sebagai bentuk implementasi kebijakan pendidikan yang berorientasi pada pemenuhan hak belajar setiap peserta didik.

Pelaksanaan adaptasi dan modifikasi kurikulum memerlukan proses identifikasi dan asesmen yang komprehensif terhadap kemampuan serta kebutuhan peserta didik. Guru perlu melakukan asesmen diagnostik untuk memperoleh informasi mengenai tingkat perkembangan akademik, kemampuan komunikasi, keterampilan sosial, kondisi fisik, serta faktor-faktor lain yang memengaruhi proses belajar. Berdasarkan hasil asesmen tersebut, guru dapat menentukan bentuk penyesuaian yang paling tepat, apakah cukup melalui adaptasi pembelajaran atau memerlukan modifikasi terhadap kompetensi yang harus dicapai. Oleh karena itu, keputusan mengenai adaptasi dan modifikasi kurikulum harus didasarkan pada data yang objektif, bukan sekadar asumsi mengenai keterbatasan peserta didik (Friend & Bursuck, 2019).

Keberhasilan adaptasi dan modifikasi kurikulum juga sangat dipengaruhi oleh kompetensi guru dalam merancang pembelajaran yang fleksibel serta kemampuan sekolah dalam menyediakan sumber daya

pendukung. Kolaborasi antara guru kelas, guru pendidikan khusus, kepala sekolah, orang tua, psikolog, terapis, dan tenaga profesional lainnya menjadi faktor penting dalam memastikan bahwa penyesuaian kurikulum benar-benar sesuai dengan kebutuhan peserta didik. Florian dan Black-Hawkins (2011) menegaskan bahwa pendidikan inklusif tidak hanya bergantung pada perubahan kurikulum, tetapi juga pada perubahan cara berpikir guru dalam melihat keberagaman sebagai sesuatu yang normal dan bernilai dalam proses pembelajaran.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat dipahami bahwa adaptasi dan modifikasi kurikulum merupakan dua strategi penting dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif. Adaptasi berfokus pada penyesuaian proses pembelajaran tanpa mengubah target kompetensi, sedangkan modifikasi mencakup perubahan terhadap tujuan, materi, maupun indikator pembelajaran sesuai dengan kemampuan peserta didik. Kedua strategi tersebut bertujuan memberikan kesempatan belajar yang adil, bermakna, dan sesuai dengan kebutuhan individu sehingga seluruh peserta didik dapat berkembang secara optimal dalam lingkungan pendidikan yang inklusif.

b. Strategi penyesuaian tujuan, materi, dan kegiatan pembelajaran

Keberhasilan penyelenggaraan pendidikan inklusif sangat bergantung pada kemampuan guru dalam menyesuaikan proses pembelajaran dengan karakteristik peserta didik yang beragam. Setiap peserta didik memiliki kemampuan, gaya belajar, minat, latar belakang budaya, serta kebutuhan khusus yang berbeda-beda. Oleh karena itu, strategi pembelajaran yang bersifat seragam tidak selalu mampu memberikan pengalaman belajar yang optimal bagi seluruh peserta didik. Salah satu upaya yang dapat dilakukan untuk mengatasi kondisi tersebut adalah melalui penyesuaian

terhadap tujuan pembelajaran, materi ajar, serta kegiatan pembelajaran. Penyesuaian ini merupakan implementasi dari prinsip fleksibilitas kurikulum yang bertujuan memberikan kesempatan kepada setiap peserta didik untuk mencapai perkembangan sesuai dengan potensi yang dimilikinya tanpa mengurangi kualitas layanan pendidikan (UNESCO, 2020).

Penyesuaian tujuan pembelajaran merupakan langkah awal yang perlu dilakukan dalam proses pembelajaran inklusif. Tujuan pembelajaran menjadi acuan bagi guru dalam menentukan materi, metode, media, serta bentuk asesmen yang akan digunakan. Dalam pendidikan inklusif, tujuan pembelajaran tidak selalu harus sama untuk seluruh peserta didik. Bagi sebagian besar peserta didik, tujuan pembelajaran dapat mengacu pada capaian pembelajaran yang telah ditetapkan dalam kurikulum nasional. Namun, bagi peserta didik yang memiliki hambatan belajar tertentu, guru dapat melakukan penyesuaian terhadap indikator pencapaian kompetensi agar lebih realistis dan sesuai dengan kemampuan peserta didik. Penyesuaian tersebut bukan dimaksudkan untuk menurunkan kualitas pembelajaran, tetapi untuk memastikan bahwa tujuan yang ditetapkan dapat dicapai secara bermakna sesuai dengan kondisi peserta didik (Friend & Bursuck, 2019).

Penyesuaian tujuan pembelajaran sebaiknya didasarkan pada hasil asesmen diagnostik yang dilakukan sebelum proses pembelajaran dimulai. Asesmen tersebut memberikan informasi mengenai tingkat kemampuan akademik, perkembangan kognitif, kemampuan komunikasi, keterampilan sosial, serta kebutuhan khusus yang dimiliki oleh peserta didik. Berdasarkan informasi tersebut, guru dapat menentukan apakah peserta didik memerlukan tujuan pembelajaran yang sama, tujuan yang disederhanakan, atau tujuan yang diperkaya. Peserta didik yang memiliki kemampuan tinggi, misalnya, dapat diberikan tujuan pembelajaran

yang lebih kompleks melalui kegiatan pengayaan, sedangkan peserta didik yang mengalami hambatan intelektual dapat diberikan tujuan yang lebih sederhana namun tetap bermakna. Dengan demikian, penyesuaian tujuan pembelajaran merupakan bentuk penerapan prinsip equity, yaitu memberikan layanan sesuai dengan kebutuhan peserta didik agar setiap individu memiliki kesempatan yang sama untuk berkembang (Tomlinson, 2017).

Selain tujuan pembelajaran, materi ajar juga perlu disesuaikan dengan karakteristik peserta didik. Penyesuaian materi tidak selalu berarti mengurangi isi pembelajaran, tetapi dapat berupa penyederhanaan bahasa, penyajian informasi dalam berbagai format, maupun pemberian contoh yang lebih kontekstual. Dalam pendidikan inklusif, materi pembelajaran harus dapat diakses oleh seluruh peserta didik tanpa menimbulkan hambatan yang tidak perlu. Oleh karena itu, guru perlu mempertimbangkan penggunaan berbagai media pembelajaran, seperti gambar, video, audio, model konkret, bahan manipulatif, maupun teknologi asistif untuk membantu peserta didik memahami materi yang dipelajari. Hall, Meyer, dan Rose (2012) menjelaskan bahwa penyajian materi melalui berbagai cara (multiple means of representation) merupakan salah satu prinsip utama Universal Design for Learning (UDL) yang bertujuan meningkatkan aksesibilitas pembelajaran bagi seluruh peserta didik.

Dalam praktiknya, penyesuaian materi dapat dilakukan melalui beberapa bentuk. Guru dapat menyederhanakan tingkat kesulitan bacaan bagi peserta didik yang mengalami kesulitan membaca, menyediakan bahan ajar dalam huruf Braille bagi peserta didik tunanetra, menggunakan video dengan teks (caption) bagi peserta didik tunarungu, atau memberikan contoh-contoh konkret yang dekat dengan kehidupan peserta didik. Penyesuaian tersebut memungkinkan seluruh peserta

didik memperoleh kesempatan yang sama untuk memahami konsep-konsep yang dipelajari meskipun menggunakan media atau bentuk penyajian yang berbeda. Dengan demikian, keberagaman cara penyampaian materi menjadi bagian penting dalam menciptakan pembelajaran yang inklusif.

Strategi berikutnya adalah penyesuaian terhadap kegiatan pembelajaran. Kegiatan pembelajaran dalam kelas inklusif perlu dirancang secara fleksibel agar dapat mengakomodasi berbagai gaya belajar dan tingkat kemampuan peserta didik. Guru tidak hanya menggunakan metode ceramah, tetapi juga mengombinasikan berbagai strategi pembelajaran seperti diskusi kelompok, pembelajaran berbasis proyek (project-based learning), pembelajaran berbasis masalah (problem-based learning), eksperimen, simulasi, permainan edukatif, maupun pembelajaran kooperatif. Variasi strategi tersebut memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk belajar melalui pengalaman yang sesuai dengan karakteristiknya.

Penyesuaian kegiatan pembelajaran juga mencakup pengaturan lingkungan belajar yang mendukung partisipasi seluruh peserta didik. Misalnya, guru dapat mengatur posisi tempat duduk agar peserta didik dengan hambatan penglihatan berada di lokasi yang mudah mengakses penjelasan guru, menyediakan ruang gerak yang cukup bagi peserta didik pengguna kursi roda, atau membentuk kelompok belajar yang heterogen sehingga peserta didik dapat saling membantu dalam proses pembelajaran. Lingkungan belajar yang inklusif tidak hanya memberikan kemudahan secara fisik, tetapi juga menciptakan suasana yang aman, nyaman, dan menghargai perbedaan sehingga setiap peserta didik merasa diterima sebagai bagian dari komunitas belajar (Ainscow, 2020).

Penyesuaian kegiatan pembelajaran juga berkaitan erat dengan penerapan pembelajaran berdiferensiasi (differentiated instruction). Menurut Tomlinson (2017), diferensiasi dapat dilakukan terhadap konten, proses, produk, maupun lingkungan belajar. Dalam konteks proses pembelajaran, guru dapat memberikan variasi aktivitas sesuai dengan kesiapan belajar peserta didik. Sebagai contoh, peserta didik yang telah menguasai suatu konsep dapat diberikan tugas yang lebih menantang melalui proyek atau penelitian sederhana, sedangkan peserta didik yang masih mengalami kesulitan dapat memperoleh bimbingan tambahan, latihan bertahap, atau penggunaan media konkret. Pendekatan ini memungkinkan setiap peserta didik belajar sesuai dengan kemampuan dan kecepatannya masing-masing tanpa merasa tertinggal atau terhambat oleh perbedaan kemampuan di dalam kelas.

Pemanfaatan teknologi juga menjadi strategi yang semakin penting dalam penyesuaian kegiatan pembelajaran. Perangkat digital, aplikasi pembelajaran, perangkat lunak pembaca layar (screen reader), perangkat pengubah suara menjadi teks (speech-to-text), maupun video interaktif dapat membantu meningkatkan aksesibilitas pembelajaran bagi peserta didik dengan berbagai kebutuhan khusus. Selain memperluas akses terhadap materi pembelajaran, teknologi juga memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk menunjukkan hasil belajarnya melalui berbagai bentuk, seperti presentasi multimedia, rekaman audio, video, maupun portofolio digital. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip UDL yang mendorong penggunaan berbagai cara dalam mengekspresikan hasil belajar (multiple means of action and expression) (CAST, 2024).

Keberhasilan strategi penyesuaian tujuan, materi, dan kegiatan pembelajaran sangat dipengaruhi oleh kompetensi guru dalam melakukan asesmen,

merancang pembelajaran, serta mengevaluasi perkembangan peserta didik. Guru perlu memiliki kemampuan untuk mengidentifikasi kebutuhan belajar setiap peserta didik dan menentukan bentuk penyesuaian yang paling sesuai. Selain itu, kolaborasi dengan guru pendidikan khusus, orang tua, psikolog, terapis, dan tenaga profesional lainnya menjadi faktor penting agar proses penyesuaian pembelajaran dilakukan secara komprehensif dan berkesinambungan. Florian dan Black-Hawkins (2011) menegaskan bahwa pembelajaran inklusif yang efektif bukan sekadar memberikan perlakuan khusus kepada sebagian peserta didik, melainkan menciptakan strategi pembelajaran yang mampu mengakomodasi keberagaman seluruh peserta didik secara bersamaan.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa strategi penyesuaian tujuan, materi, dan kegiatan pembelajaran merupakan bagian integral dari implementasi kurikulum inklusif. Penyesuaian dilakukan melalui perumusan tujuan pembelajaran yang realistis, penyediaan materi yang mudah diakses oleh seluruh peserta didik, serta pengembangan kegiatan pembelajaran yang fleksibel, kolaboratif, dan berpusat pada peserta didik. Melalui strategi tersebut, pendidikan inklusif tidak hanya memberikan akses terhadap pendidikan, tetapi juga menjamin bahwa setiap peserta didik memperoleh pengalaman belajar yang bermakna, berkualitas, dan sesuai dengan potensi yang dimilikinya.

c. Implementasi adaptasi kurikulum bagi peserta didik berkebutuhan khusus

Implementasi adaptasi kurikulum merupakan tahap penting dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif karena menjadi wujud nyata dari upaya sekolah untuk memenuhi kebutuhan belajar peserta didik yang beragam. Adaptasi kurikulum tidak berhenti pada tahap perencanaan, tetapi harus diwujudkan dalam praktik

pembelajaran sehari-hari sehingga setiap peserta didik memperoleh kesempatan yang setara untuk mengikuti proses pendidikan sesuai dengan kemampuan, karakteristik, dan kebutuhan individualnya. Dalam pendidikan inklusif, adaptasi kurikulum dipahami sebagai proses penyesuaian berbagai komponen pembelajaran tanpa menghilangkan esensi tujuan pendidikan nasional. Melalui implementasi yang tepat, peserta didik berkebutuhan khusus tidak hanya memperoleh akses terhadap pendidikan, tetapi juga dapat berpartisipasi secara aktif dan mencapai perkembangan akademik maupun nonakademik secara optimal (UNESCO, 2020).

Implementasi adaptasi kurikulum diawali dengan proses identifikasi dan asesmen kebutuhan peserta didik. Sebelum melakukan penyesuaian pembelajaran, guru perlu memahami karakteristik, kemampuan, potensi, hambatan, serta gaya belajar peserta didik. Informasi tersebut dapat diperoleh melalui asesmen diagnostik, observasi di kelas, wawancara dengan orang tua, telaah dokumen perkembangan peserta didik, maupun hasil pemeriksaan dari tenaga profesional seperti psikolog, dokter, atau terapis. Asesmen tidak hanya berfungsi untuk mengidentifikasi keterbatasan peserta didik, tetapi juga untuk mengenali kekuatan dan potensi yang dapat dikembangkan dalam proses pembelajaran. Friend dan Bursuck (2019) menegaskan bahwa asesmen awal merupakan dasar utama dalam menentukan bentuk adaptasi kurikulum yang tepat sehingga layanan pendidikan benar-benar sesuai dengan kebutuhan individu.

Berdasarkan hasil asesmen tersebut, guru kemudian menyusun perencanaan pembelajaran yang adaptif. Perencanaan ini mencakup penyesuaian tujuan pembelajaran, pemilihan materi, metode pembelajaran, penggunaan media, alokasi waktu, serta bentuk asesmen yang akan diterapkan. Dalam konteks

Kurikulum Merdeka, guru memiliki keleluasaan untuk menyusun pembelajaran yang berpusat pada peserta didik melalui penyesuaian terhadap capaian pembelajaran dan strategi pembelajaran sesuai dengan karakteristik peserta didik. Fleksibilitas tersebut memungkinkan peserta didik berkebutuhan khusus mengikuti pembelajaran bersama teman sebayanya dengan dukungan yang sesuai, tanpa harus dipisahkan dari lingkungan belajar reguler. Dengan demikian, adaptasi kurikulum menjadi bagian dari upaya menciptakan pembelajaran yang inklusif sekaligus bermakna.

Salah satu bentuk implementasi adaptasi kurikulum yang paling sering dilakukan adalah penyesuaian metode pembelajaran. Guru perlu menggunakan berbagai strategi pembelajaran yang mampu mengakomodasi perbedaan kemampuan peserta didik. Misalnya, peserta didik dengan hambatan intelektual dapat memperoleh pembelajaran melalui demonstrasi, penggunaan benda konkret, simulasi, atau praktik langsung. Peserta didik dengan gangguan pemusatan perhatian (Attention Deficit Hyperactivity Disorder atau ADHD) dapat diberikan aktivitas belajar yang lebih singkat, bervariasi, dan diselingi dengan jeda agar tetap mampu mempertahankan konsentrasi. Sementara itu, peserta didik dengan gangguan spektrum autisme (Autism Spectrum Disorder atau ASD) umumnya lebih mudah memahami pembelajaran apabila guru menggunakan jadwal visual, instruksi yang sederhana, serta rutinitas yang konsisten. Penyesuaian metode pembelajaran ini bertujuan agar setiap peserta didik dapat memahami materi melalui pendekatan yang sesuai dengan karakteristik belajarnya (Hall, Meyer, & Rose, 2012).

Implementasi adaptasi kurikulum juga dilakukan melalui penyesuaian media dan sumber belajar. Dalam pendidikan inklusif, media pembelajaran berfungsi

sebagai sarana untuk mengurangi hambatan belajar yang dialami peserta didik. Oleh karena itu, guru perlu menyediakan berbagai alternatif media sesuai dengan kebutuhan peserta didik. Peserta didik tunanetra, misalnya, memerlukan bahan ajar dalam huruf Braille, buku audio, atau perangkat pembaca layar (screen reader). Peserta didik tunarungu dapat memanfaatkan media visual, video yang dilengkapi teks (caption), maupun bahasa isyarat. Sementara itu, peserta didik dengan hambatan belajar spesifik dapat memperoleh manfaat dari penggunaan gambar, video interaktif, permainan edukatif, maupun aplikasi pembelajaran berbasis digital. Penggunaan berbagai bentuk media tersebut sejalan dengan prinsip Universal Design for Learning (UDL) yang menekankan pentingnya menyediakan berbagai cara dalam menyajikan informasi kepada peserta didik agar materi dapat diakses secara lebih luas (CAST, 2024).

Selain metode dan media, implementasi adaptasi kurikulum juga mencakup penyesuaian lingkungan belajar. Lingkungan belajar yang inklusif harus mampu memberikan rasa aman, nyaman, dan mudah diakses oleh seluruh peserta didik. Penyesuaian tersebut dapat berupa penyediaan jalur landai (ramp) bagi pengguna kursi roda, pengaturan posisi tempat duduk yang memudahkan peserta didik tunarungu melihat gerakan bibir guru, pencahayaan yang memadai bagi peserta didik dengan gangguan penglihatan ringan, maupun penyediaan ruang belajar yang minim gangguan bagi peserta didik yang mudah terdistraksi. Lingkungan belajar yang mendukung tidak hanya berkaitan dengan aspek fisik, tetapi juga mencakup lingkungan sosial yang menghargai keberagaman dan mendorong interaksi positif antarpeserta didik. UNESCO (2020) menekankan bahwa pendidikan inklusif harus menghilangkan berbagai hambatan yang menghalangi partisipasi peserta didik dalam proses pembelajaran.

Implementasi adaptasi kurikulum juga diwujudkan melalui penyesuaian sistem penilaian atau asesmen. Dalam pendidikan inklusif, penilaian tidak selalu dilakukan dengan cara yang sama kepada seluruh peserta didik. Guru dapat memberikan tambahan waktu dalam mengerjakan tugas atau ujian, menyederhanakan bahasa soal, menggunakan asesmen lisan sebagai pengganti tes tertulis, atau memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk menunjukkan kompetensinya melalui proyek, portofolio, presentasi, maupun praktik langsung. Penyesuaian bentuk asesmen bertujuan mengukur kompetensi peserta didik secara lebih autentik tanpa dipengaruhi oleh hambatan yang tidak berkaitan dengan tujuan pembelajaran. Dengan demikian, asesmen menjadi alat untuk mendukung pembelajaran (*assessment for learning*), bukan sekadar mengukur hasil belajar (*assessment of learning*) (Tomlinson, 2017).

Keberhasilan implementasi adaptasi kurikulum tidak hanya ditentukan oleh kompetensi guru, tetapi juga dipengaruhi oleh kolaborasi antarberbagai pihak. Guru kelas perlu bekerja sama dengan guru pendidikan khusus, kepala sekolah, orang tua, psikolog, terapis, dan tenaga profesional lainnya dalam merancang, melaksanakan, serta mengevaluasi program pembelajaran bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Orang tua, misalnya, memiliki informasi penting mengenai kebiasaan, kemampuan, dan perkembangan anak di rumah sehingga dapat membantu guru dalam menentukan strategi pembelajaran yang sesuai. Florian dan Black-Hawkins (2011) menegaskan bahwa budaya kolaboratif merupakan salah satu indikator utama keberhasilan sekolah inklusif karena memungkinkan setiap peserta didik memperoleh layanan yang komprehensif dan berkesinambungan.

Dalam praktiknya, implementasi adaptasi kurikulum sering menghadapi berbagai tantangan, seperti

keterbatasan kompetensi guru dalam pendidikan inklusif, kurangnya media pembelajaran yang aksesibel, rasio guru dan peserta didik yang tidak seimbang, serta terbatasnya dukungan tenaga profesional di sekolah. Selain itu, masih terdapat persepsi bahwa adaptasi kurikulum berarti menurunkan standar pembelajaran. Padahal, adaptasi kurikulum bertujuan memberikan kesempatan yang adil kepada peserta didik untuk mencapai kompetensi sesuai dengan kemampuannya, bukan mengurangi kualitas pendidikan. Oleh karena itu, peningkatan kompetensi guru melalui pelatihan, penyediaan sumber belajar yang inklusif, serta penguatan kebijakan sekolah menjadi faktor penting dalam mendukung implementasi adaptasi kurikulum secara efektif.

Implementasi adaptasi kurikulum juga harus dievaluasi secara berkala untuk memastikan bahwa penyesuaian yang dilakukan benar-benar memberikan dampak positif terhadap perkembangan peserta didik. Evaluasi dilakukan melalui pemantauan hasil belajar, observasi keterlibatan peserta didik dalam pembelajaran, refleksi guru, serta masukan dari orang tua dan tenaga profesional. Hasil evaluasi tersebut menjadi dasar untuk melakukan penyempurnaan strategi pembelajaran sehingga layanan pendidikan dapat terus disesuaikan dengan perkembangan kebutuhan peserta didik. Dengan demikian, adaptasi kurikulum merupakan proses yang bersifat dinamis dan berkelanjutan.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa implementasi adaptasi kurikulum bagi peserta didik berkebutuhan khusus merupakan proses sistematis yang dimulai dari asesmen kebutuhan peserta didik, perencanaan pembelajaran yang adaptif, penyesuaian metode, media, lingkungan belajar, dan sistem penilaian, hingga evaluasi secara berkelanjutan. Keberhasilan implementasi sangat dipengaruhi oleh kompetensi guru, dukungan kebijakan sekolah,

ketersediaan sarana yang aksesibel, serta kolaborasi dengan orang tua dan tenaga profesional. Melalui implementasi adaptasi kurikulum yang tepat, pendidikan inklusif dapat memberikan pengalaman belajar yang bermakna, adil, dan berkualitas bagi setiap peserta didik sesuai dengan potensi dan kebutuhannya.

C. Diferensiasi pembelajaran

a. Konsep dan prinsip pembelajaran berdiferensiasi

Pembelajaran berdiferensiasi (*differentiated instruction*) merupakan salah satu pendekatan yang sangat relevan dalam implementasi pendidikan inklusif. Pendekatan ini berangkat dari pemahaman bahwa setiap peserta didik memiliki karakteristik yang berbeda, baik dari segi kemampuan akademik, kesiapan belajar, minat, bakat, gaya belajar, latar belakang budaya, maupun kebutuhan khusus. Oleh karena itu, pembelajaran tidak dapat dirancang dengan menggunakan pendekatan yang sama untuk semua peserta didik (*one-size-fits-all*). Sebaliknya, guru perlu memberikan berbagai alternatif pengalaman belajar yang memungkinkan setiap peserta didik berkembang sesuai dengan potensi dan kebutuhannya. Dalam konteks pendidikan inklusif, pembelajaran berdiferensiasi menjadi strategi utama untuk menjamin bahwa seluruh peserta didik memperoleh kesempatan yang sama dalam mengakses, berpartisipasi, dan mencapai tujuan pembelajaran (Tomlinson, 2017).

Konsep pembelajaran berdiferensiasi pertama kali dikembangkan secara sistematis oleh Carol Ann Tomlinson sebagai respons terhadap keberagaman peserta didik di dalam kelas. Menurut Tomlinson (2017), pembelajaran berdiferensiasi adalah pendekatan pembelajaran yang secara proaktif menyesuaikan isi pembelajaran (*content*), proses pembelajaran (*process*), hasil belajar (*product*), dan lingkungan belajar (*learning environment*) berdasarkan kesiapan belajar (*readiness*), minat (*interest*), dan profil belajar (*learning profile*) peserta didik. Pendekatan ini tidak bertujuan

menciptakan kurikulum yang berbeda bagi setiap peserta didik, melainkan memberikan variasi strategi pembelajaran agar seluruh peserta didik dapat mencapai kompetensi yang sama melalui cara yang sesuai dengan karakteristik masing-masing.

Dalam pendidikan inklusif, pembelajaran berdiferensiasi memiliki makna yang lebih luas karena tidak hanya melayani peserta didik dengan kemampuan akademik yang berbeda, tetapi juga peserta didik berkebutuhan khusus, peserta didik berbakat (*gifted and talented*), peserta didik dengan kesulitan belajar spesifik, serta peserta didik yang berasal dari latar belakang sosial dan budaya yang beragam. UNESCO (2020) menegaskan bahwa pembelajaran yang inklusif harus mampu menghilangkan berbagai hambatan belajar melalui penyediaan strategi pembelajaran yang fleksibel dan responsif terhadap keberagaman peserta didik. Dengan demikian, diferensiasi pembelajaran menjadi salah satu bentuk implementasi nyata dari prinsip pendidikan inklusif yang menempatkan peserta didik sebagai pusat pembelajaran.

Konsep pembelajaran berdiferensiasi juga memiliki keterkaitan yang erat dengan teori konstruktivisme, yang memandang bahwa peserta didik membangun pengetahuan melalui pengalaman belajar yang aktif dan bermakna. Dalam perspektif konstruktivisme, proses belajar dipengaruhi oleh pengalaman sebelumnya, kemampuan awal, motivasi, serta interaksi sosial yang dimiliki oleh setiap individu. Oleh karena itu, guru tidak cukup hanya menyampaikan materi, tetapi juga harus menciptakan lingkungan belajar yang memungkinkan setiap peserta didik membangun pemahamannya sesuai dengan karakteristiknya. Vygotsky melalui konsep *Zone of Proximal Development* (ZPD) menjelaskan bahwa pembelajaran akan berlangsung secara optimal apabila guru memberikan dukungan (*scaffolding*) yang sesuai dengan tingkat perkembangan peserta didik. Prinsip ini

menjadi salah satu dasar teoritis dalam penerapan pembelajaran berdiferensiasi karena guru menyesuaikan tingkat bantuan berdasarkan kebutuhan masing-masing peserta didik (Vygotsky, 1978).

Selain didukung oleh teori konstruktivisme, pembelajaran berdiferensiasi juga sejalan dengan pendekatan Universal Design for Learning (UDL). Menurut Hall, Meyer, dan Rose (2012), UDL mendorong guru untuk merancang pembelajaran yang dapat diakses oleh seluruh peserta didik sejak tahap perencanaan. Pendekatan ini didasarkan pada tiga prinsip utama, yaitu menyediakan berbagai cara dalam menyajikan materi (multiple means of representation), memberikan berbagai alternatif bagi peserta didik untuk menunjukkan hasil belajarnya (multiple means of action and expression), serta menyediakan berbagai cara untuk meningkatkan motivasi dan keterlibatan peserta didik (multiple means of engagement). Ketiga prinsip tersebut memperkuat implementasi pembelajaran berdiferensiasi karena keduanya sama-sama bertujuan mengakomodasi keberagaman karakteristik peserta didik.

Penerapan pembelajaran berdiferensiasi didasarkan pada beberapa prinsip utama. Prinsip pertama adalah berorientasi pada kebutuhan peserta didik. Guru harus memahami bahwa setiap peserta didik memiliki tingkat kesiapan belajar, kemampuan, dan pengalaman yang berbeda. Oleh karena itu, sebelum merancang pembelajaran, guru perlu melakukan asesmen diagnostik untuk memperoleh gambaran mengenai kondisi awal peserta didik. Hasil asesmen tersebut menjadi dasar dalam menentukan strategi pembelajaran yang sesuai sehingga proses pembelajaran benar-benar menjawab kebutuhan belajar setiap individu (Tomlinson, 2017).

Prinsip kedua adalah fleksibilitas dalam proses pembelajaran. Pembelajaran berdiferensiasi

memberikan keleluasaan kepada guru untuk menggunakan berbagai metode, media, sumber belajar, serta bentuk asesmen sesuai dengan karakteristik peserta didik. Guru dapat mengombinasikan ceramah, diskusi, eksperimen, simulasi, pembelajaran berbasis proyek, maupun penggunaan teknologi digital agar seluruh peserta didik memperoleh kesempatan belajar melalui cara yang paling sesuai dengan gaya belajarnya. Fleksibilitas tersebut tidak berarti guru harus membuat rencana pembelajaran yang berbeda untuk setiap peserta didik, tetapi lebih pada penyediaan berbagai alternatif yang memungkinkan semua peserta didik belajar secara optimal.

Prinsip berikutnya adalah keadilan (equity), bukan keseragaman (equality). Dalam pembelajaran berdiferensiasi, setiap peserta didik memperoleh layanan sesuai dengan kebutuhannya. Peserta didik yang mengalami hambatan belajar mungkin memerlukan waktu tambahan, media yang lebih konkret, atau pendampingan yang lebih intensif. Sebaliknya, peserta didik yang memiliki kemampuan tinggi dapat diberikan tugas pengayaan atau tantangan yang lebih kompleks. Dengan demikian, pembelajaran berdiferensiasi tidak memberikan perlakuan yang sama kepada semua peserta didik, tetapi memberikan kesempatan yang sama untuk mencapai keberhasilan belajar melalui dukungan yang sesuai (UNESCO, 2020).

Prinsip lainnya adalah pembelajaran yang aktif dan bermakna. Dalam pembelajaran berdiferensiasi, peserta didik tidak hanya menerima informasi secara pasif, tetapi terlibat secara aktif dalam berbagai kegiatan belajar yang mendorong eksplorasi, kolaborasi, pemecahan masalah, dan refleksi. Guru berperan sebagai fasilitator yang menciptakan pengalaman belajar sesuai dengan minat dan karakteristik peserta didik sehingga pembelajaran menjadi lebih kontekstual dan relevan. Pendekatan ini juga mendukung pengembangan

keterampilan abad ke-21, seperti berpikir kritis, kreativitas, komunikasi, dan kolaborasi.

Prinsip berikutnya adalah asesmen berkelanjutan. Pembelajaran berdiferensiasi menempatkan asesmen sebagai bagian integral dari proses pembelajaran. Guru secara terus-menerus mengumpulkan informasi mengenai perkembangan peserta didik melalui asesmen diagnostik, formatif, maupun sumatif. Informasi tersebut digunakan untuk memperbaiki strategi pembelajaran, memberikan umpan balik, serta menentukan bentuk diferensiasi yang diperlukan. Dengan demikian, asesmen tidak hanya berfungsi untuk mengukur hasil belajar, tetapi juga menjadi dasar dalam pengambilan keputusan pembelajaran (Black & Wiliam, 2009).

Dalam implementasinya, pembelajaran berdiferensiasi juga menuntut guru memiliki kompetensi profesional yang memadai. Guru perlu memahami karakteristik peserta didik, mampu merancang pembelajaran yang fleksibel, menggunakan berbagai media dan teknologi pembelajaran, serta melakukan refleksi terhadap efektivitas pembelajaran yang telah dilaksanakan. Selain itu, keberhasilan pembelajaran berdiferensiasi sangat dipengaruhi oleh budaya sekolah yang mendukung kolaborasi, keterbukaan terhadap keberagaman, serta ketersediaan sumber belajar yang memadai. Florian dan Black-Hawkins (2011) menjelaskan bahwa sekolah inklusif yang efektif tidak hanya mengubah strategi pembelajaran, tetapi juga membangun budaya sekolah yang menghargai setiap peserta didik sebagai individu yang memiliki potensi untuk berkembang.

Dalam konteks pendidikan di Indonesia, konsep pembelajaran berdiferensiasi memperoleh perhatian yang semakin besar sejak diterapkannya Kurikulum Merdeka. Kurikulum ini menempatkan peserta didik sebagai pusat pembelajaran dan memberikan

fleksibilitas kepada guru untuk menyesuaikan strategi pembelajaran dengan kebutuhan peserta didik. Pembelajaran berdiferensiasi menjadi salah satu pendekatan yang direkomendasikan dalam implementasi Kurikulum Merdeka karena dinilai mampu mendukung terwujudnya pembelajaran yang inklusif, adaptif, dan berorientasi pada pengembangan potensi peserta didik secara optimal (Kemendikbudristek, 2022).

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa pembelajaran berdiferensiasi merupakan pendekatan pembelajaran yang dirancang untuk mengakomodasi keberagaman karakteristik peserta didik melalui penyesuaian terhadap konten, proses, produk, dan lingkungan belajar. Pendekatan ini didasarkan pada prinsip berorientasi pada kebutuhan peserta didik, fleksibilitas pembelajaran, keadilan, pembelajaran aktif, dan asesmen berkelanjutan. Dalam pendidikan inklusif, pembelajaran berdiferensiasi menjadi strategi yang sangat penting untuk memastikan bahwa setiap peserta didik memperoleh kesempatan belajar yang setara, bermakna, dan sesuai dengan potensi yang dimilikinya.

- b. Diferensiasi konten, proses, dan produk pembelajaran
Pembelajaran berdiferensiasi merupakan pendekatan yang memberikan kesempatan kepada setiap peserta didik untuk mencapai tujuan pembelajaran melalui cara yang sesuai dengan karakteristik, kebutuhan, dan potensinya. Salah satu konsep utama dalam pendekatan ini adalah diferensiasi terhadap konten (content), proses (process), dan produk (product) pembelajaran. Ketiga aspek tersebut menjadi landasan bagi guru dalam merancang pembelajaran yang fleksibel sehingga mampu mengakomodasi keberagaman kemampuan, minat, kesiapan belajar, serta profil belajar peserta didik. Menurut Tomlinson (2017), diferensiasi tidak berarti membuat kurikulum yang berbeda untuk setiap peserta didik, tetapi menyediakan berbagai alternatif pembelajaran agar seluruh peserta didik memiliki

peluang yang sama untuk mencapai kompetensi yang diharapkan.

Dalam konteks pendidikan inklusif, diferensiasi konten, proses, dan produk menjadi strategi yang sangat penting karena peserta didik dalam satu kelas sering kali memiliki kebutuhan belajar yang sangat beragam. Sebagian peserta didik mungkin memerlukan penjelasan yang lebih sederhana, sementara peserta didik lainnya membutuhkan tantangan yang lebih kompleks. Ada peserta didik yang lebih mudah memahami materi melalui gambar atau video, sedangkan peserta didik lain lebih efektif belajar melalui praktik langsung atau diskusi. Oleh karena itu, guru perlu merancang pembelajaran yang memungkinkan berbagai bentuk pengalaman belajar sehingga seluruh peserta didik dapat terlibat secara aktif dalam proses pembelajaran (UNESCO, 2020).

Diferensiasi konten merupakan penyesuaian terhadap materi atau informasi yang dipelajari peserta didik. Penyesuaian ini dilakukan tanpa menghilangkan tujuan utama pembelajaran, tetapi memberikan berbagai alternatif dalam penyajian maupun tingkat kompleksitas materi. Guru dapat menyajikan materi melalui buku teks, gambar, video, simulasi, audio, infografik, eksperimen, atau media digital sehingga peserta didik dapat memilih cara yang paling sesuai dengan gaya belajarnya. Hall, Meyer, dan Rose (2012) menjelaskan bahwa penyajian materi melalui berbagai bentuk merupakan implementasi prinsip *multiple means of representation* dalam *Universal Design for Learning* (UDL) yang bertujuan meningkatkan aksesibilitas pembelajaran bagi seluruh peserta didik.

Dalam praktiknya, diferensiasi konten dapat dilakukan melalui penyederhanaan bahasa bagi peserta didik yang mengalami kesulitan membaca, penggunaan bahan ajar berhuruf Braille bagi peserta didik tunanetra,

penyediaan video dengan teks (caption) bagi peserta didik tunarungu, maupun pemberian materi pengayaan kepada peserta didik yang memiliki kemampuan akademik tinggi. Guru juga dapat menyediakan bahan bacaan dengan tingkat kesulitan yang berbeda namun tetap mengarah pada capaian pembelajaran yang sama. Dengan demikian, peserta didik memperoleh akses terhadap materi sesuai dengan tingkat kesiapan belajarnya tanpa kehilangan kesempatan untuk mencapai kompetensi yang diharapkan.

Selain konten, guru juga perlu menerapkan diferensiasi proses pembelajaran. Diferensiasi proses merupakan penyesuaian terhadap cara peserta didik memperoleh dan mengolah informasi selama pembelajaran berlangsung. Setiap peserta didik memiliki gaya belajar dan strategi berpikir yang berbeda sehingga mereka memerlukan pengalaman belajar yang beragam. Oleh karena itu, guru dapat menggunakan berbagai metode pembelajaran, seperti diskusi kelompok, pembelajaran berbasis proyek (project-based learning), pembelajaran berbasis masalah (problem-based learning), demonstrasi, simulasi, eksperimen, permainan edukatif, pembelajaran kooperatif, maupun pembelajaran berbasis teknologi.

Penerapan diferensiasi proses juga dapat dilakukan melalui pengelompokan peserta didik secara fleksibel (flexible grouping). Dalam strategi ini, guru membentuk kelompok berdasarkan kesiapan belajar, minat, atau tujuan pembelajaran tertentu. Pengelompokan bersifat dinamis sehingga peserta didik dapat berpindah kelompok sesuai dengan perkembangan kemampuan dan kebutuhan belajarnya. Pendekatan ini berbeda dengan pengelompokan tetap yang sering kali menimbulkan pelabelan terhadap peserta didik. Tomlinson (2017) menekankan bahwa pengelompokan yang fleksibel memungkinkan setiap peserta didik

memperoleh pengalaman belajar yang lebih sesuai tanpa menimbulkan stigma maupun diskriminasi.

Dalam pendidikan inklusif, diferensiasi proses juga mencakup pemberian dukungan belajar (scaffolding) sesuai dengan kebutuhan peserta didik. Guru dapat memberikan petunjuk bertahap, contoh pengerjaan, penggunaan alat bantu visual, pendampingan individual, atau tambahan waktu bagi peserta didik yang memerlukan bantuan lebih intensif. Sebaliknya, peserta didik yang telah menguasai materi dapat diberikan tantangan melalui kegiatan eksplorasi, penelitian sederhana, atau proyek mandiri. Pendekatan ini selaras dengan teori Zone of Proximal Development (ZPD) yang dikemukakan oleh Vygotsky (1978), yaitu bahwa pembelajaran akan berlangsung secara optimal apabila peserta didik memperoleh bantuan yang sesuai dengan tingkat perkembangan dan kebutuhannya.

Aspek ketiga adalah diferensiasi produk pembelajaran, yaitu penyesuaian terhadap cara peserta didik menunjukkan hasil belajarnya. Dalam pembelajaran konvensional, hasil belajar umumnya diukur melalui tes tertulis yang sama untuk seluruh peserta didik. Namun, dalam pembelajaran berdiferensiasi, guru memberikan berbagai alternatif agar peserta didik dapat menunjukkan penguasaan kompetensi melalui bentuk yang paling sesuai dengan kemampuan dan karakteristiknya. Produk pembelajaran dapat berupa laporan tertulis, presentasi lisan, poster, infografik, video, portofolio, proyek, karya seni, model tiga dimensi, eksperimen, maupun demonstrasi keterampilan.

Pemberian pilihan terhadap bentuk produk pembelajaran memiliki beberapa manfaat. Pertama, peserta didik dapat menunjukkan kompetensi secara lebih optimal karena menggunakan cara yang sesuai dengan kekuatan yang dimilikinya. Kedua, guru memperoleh gambaran yang lebih komprehensif

mengenai kemampuan peserta didik karena hasil belajar tidak hanya diukur melalui kemampuan menulis atau mengerjakan soal. Ketiga, peserta didik menjadi lebih termotivasi karena memiliki kesempatan untuk mengekspresikan pemahamannya secara kreatif. Hall et al. (2012) menjelaskan bahwa penyediaan berbagai cara bagi peserta didik untuk menunjukkan hasil belajar merupakan implementasi prinsip *multiple means of action and expression* dalam UDL yang mendukung pembelajaran yang lebih inklusif.

Meskipun memberikan kebebasan dalam bentuk produk, guru tetap harus menggunakan kriteria penilaian yang jelas dan konsisten. Penilaian tidak didasarkan pada bentuk produk yang dipilih, melainkan pada ketercapaian kompetensi yang telah ditetapkan. Oleh karena itu, penyusunan rubrik penilaian menjadi langkah penting untuk memastikan bahwa seluruh peserta didik dinilai secara adil meskipun menghasilkan produk yang berbeda. Black dan Wiliam (2009) menegaskan bahwa asesmen yang efektif harus mampu memberikan gambaran yang akurat mengenai penguasaan kompetensi sekaligus memberikan umpan balik yang membantu peserta didik meningkatkan kualitas belajarnya.

Penerapan diferensiasi konten, proses, dan produk tidak dapat dipisahkan dari pelaksanaan asesmen diagnostik. Sebelum menentukan bentuk diferensiasi, guru perlu mengidentifikasi kesiapan belajar, minat, profil belajar, serta kebutuhan khusus peserta didik. Informasi tersebut menjadi dasar dalam memilih strategi diferensiasi yang paling tepat. Asesmen juga dilakukan secara berkelanjutan selama proses pembelajaran agar guru dapat melakukan penyesuaian apabila terdapat perubahan perkembangan peserta didik. Dengan demikian, diferensiasi bukan merupakan kegiatan yang bersifat statis, tetapi proses yang terus berkembang sesuai dengan kebutuhan belajar peserta didik.

Implementasi diferensiasi konten, proses, dan produk juga membutuhkan kompetensi guru dalam merancang pembelajaran yang kreatif, fleksibel, dan responsif terhadap keberagaman. Guru dituntut mampu memanfaatkan berbagai sumber belajar, media pembelajaran, teknologi digital, serta strategi pengelolaan kelas yang mendukung partisipasi seluruh peserta didik. Selain itu, dukungan kepala sekolah, kolaborasi dengan guru pendidikan khusus, serta keterlibatan orang tua menjadi faktor penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang benar-benar inklusif. Florian dan Black-Hawkins (2011) menegaskan bahwa pembelajaran inklusif tidak hanya bergantung pada metode mengajar, tetapi juga pada budaya sekolah yang menghargai keberagaman dan memberikan kesempatan yang setara kepada setiap peserta didik.

Dalam implementasi Kurikulum Merdeka, diferensiasi konten, proses, dan produk menjadi salah satu strategi utama dalam mewujudkan pembelajaran yang berpusat pada peserta didik. Guru didorong untuk memberikan pengalaman belajar yang relevan dengan kebutuhan peserta didik tanpa mengurangi kualitas capaian pembelajaran. Pendekatan ini sejalan dengan visi pendidikan Indonesia yang menempatkan keberagaman sebagai kekuatan sekaligus mendukung pencapaian Sustainable Development Goal (SDG) 4, yaitu menjamin pendidikan yang inklusif, adil, dan berkualitas bagi semua.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa diferensiasi konten, proses, dan produk merupakan komponen utama dalam pembelajaran berdiferensiasi yang memungkinkan guru mengakomodasi keberagaman peserta didik secara efektif. Diferensiasi konten memberikan berbagai alternatif dalam penyajian materi, diferensiasi proses menyediakan variasi pengalaman belajar, sedangkan diferensiasi produk

memberikan kebebasan kepada peserta didik untuk menunjukkan kompetensinya melalui berbagai bentuk hasil belajar. Ketiga aspek tersebut saling melengkapi dalam menciptakan pembelajaran yang inklusif, bermakna, dan berorientasi pada pengembangan potensi setiap peserta didik.

c. Penerapan diferensiasi untuk memenuhi kebutuhan belajar yang beragam

Penerapan pembelajaran berdiferensiasi merupakan salah satu strategi utama dalam mewujudkan pendidikan yang berpusat pada peserta didik (student-centered learning). Pendekatan ini didasarkan pada pemahaman bahwa setiap peserta didik merupakan individu yang unik dengan karakteristik, kemampuan, pengalaman, minat, gaya belajar, serta kebutuhan yang berbeda. Oleh karena itu, proses pembelajaran tidak dapat dilakukan melalui pendekatan yang seragam, melainkan harus dirancang secara fleksibel agar mampu mengakomodasi keberagaman tersebut. Dalam pendidikan inklusif, diferensiasi pembelajaran menjadi sarana untuk memastikan bahwa seluruh peserta didik, termasuk peserta didik berkebutuhan khusus, memperoleh kesempatan yang sama untuk berpartisipasi dan mencapai tujuan pembelajaran sesuai dengan potensinya (Tomlinson, 2017).

Keberagaman kebutuhan belajar peserta didik dapat dipengaruhi oleh berbagai faktor, seperti tingkat kesiapan akademik, kemampuan kognitif, kondisi fisik, karakteristik sosial-emosional, latar belakang budaya, bahasa, maupun pengalaman belajar sebelumnya. Selain itu, terdapat pula peserta didik yang memiliki kebutuhan khusus, seperti gangguan penglihatan, gangguan pendengaran, hambatan intelektual, gangguan spektrum autisme (Autism Spectrum Disorder), gangguan pemusatan perhatian (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), kesulitan belajar spesifik, maupun peserta didik berbakat (gifted and talented).

Keberagaman tersebut menuntut guru untuk mampu merancang pembelajaran yang adaptif sehingga setiap peserta didik memperoleh layanan pendidikan yang sesuai dengan kebutuhannya (UNESCO, 2020).

Langkah pertama dalam menerapkan diferensiasi pembelajaran adalah melakukan asesmen diagnostik terhadap peserta didik. Asesmen ini bertujuan mengidentifikasi kesiapan belajar, minat, profil belajar, serta kebutuhan khusus yang dimiliki oleh setiap peserta didik sebelum proses pembelajaran dimulai. Informasi yang diperoleh dari asesmen menjadi dasar bagi guru dalam menentukan bentuk diferensiasi yang akan diterapkan. Misalnya, guru dapat mengetahui peserta didik yang memerlukan penguatan konsep dasar, peserta didik yang siap menerima materi lebih kompleks, maupun peserta didik yang membutuhkan dukungan khusus dalam mengikuti pembelajaran. Tomlinson (2017) menegaskan bahwa pembelajaran berdiferensiasi yang efektif selalu diawali dengan pemahaman yang mendalam mengenai karakteristik peserta didik.

Setelah memperoleh informasi mengenai kebutuhan belajar peserta didik, guru dapat menyusun perencanaan pembelajaran yang fleksibel. Perencanaan tersebut mencakup penyesuaian terhadap tujuan pembelajaran, materi, strategi pembelajaran, media, pengelompokan peserta didik, serta bentuk asesmen. Guru tidak perlu membuat rencana pembelajaran yang berbeda untuk setiap peserta didik, tetapi menyediakan berbagai alternatif aktivitas belajar yang memungkinkan setiap individu belajar melalui cara yang paling sesuai dengan kebutuhannya. Dengan demikian, diferensiasi lebih menekankan pada fleksibilitas dalam penyelenggaraan pembelajaran daripada pemberian perlakuan yang sama kepada seluruh peserta didik.

Dalam pelaksanaannya, guru dapat menerapkan pengelompokan fleksibel (*flexible grouping*) sebagai salah satu strategi diferensiasi. Pengelompokan ini dilakukan berdasarkan tujuan pembelajaran, kesiapan belajar, minat, maupun karakteristik tertentu yang relevan dengan materi yang sedang dipelajari. Kelompok belajar tidak bersifat permanen, melainkan dapat berubah sesuai dengan perkembangan peserta didik dan kebutuhan pembelajaran. Pendekatan ini memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk belajar dengan teman yang memiliki kemampuan maupun minat yang berbeda sehingga mendorong terbentuknya interaksi sosial yang lebih luas. Florian dan Black-Hawkins (2011) menjelaskan bahwa pengelompokan yang fleksibel mampu mengurangi stigma terhadap peserta didik sekaligus meningkatkan partisipasi seluruh peserta didik dalam pembelajaran.

Penerapan diferensiasi juga dapat dilakukan melalui penggunaan berbagai strategi pembelajaran yang bervariasi. Guru dapat mengombinasikan ceramah interaktif, diskusi kelompok, pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning*), pembelajaran berbasis masalah (*problem-based learning*), simulasi, eksperimen, permainan edukatif, maupun pembelajaran berbasis teknologi. Variasi strategi tersebut memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk memperoleh pengalaman belajar yang sesuai dengan gaya belajar masing-masing. Peserta didik yang memiliki kecenderungan belajar visual dapat memanfaatkan gambar, infografik, atau video, sedangkan peserta didik yang lebih mudah belajar melalui pengalaman langsung dapat mengikuti kegiatan praktik atau eksperimen. Dengan demikian, diferensiasi pembelajaran tidak hanya meningkatkan akses terhadap materi, tetapi juga meningkatkan kualitas pengalaman belajar peserta didik.

Dalam pendidikan inklusif, penerapan diferensiasi juga mencakup pemberian dukungan belajar (scaffolding) sesuai dengan kebutuhan peserta didik. Guru dapat memberikan petunjuk langkah demi langkah, contoh penyelesaian tugas, penggunaan alat bantu visual, pendampingan individual, maupun tambahan waktu bagi peserta didik yang mengalami kesulitan belajar. Sebaliknya, peserta didik yang telah menguasai materi dapat diberikan tugas pengayaan, proyek penelitian sederhana, atau aktivitas yang menuntut kemampuan berpikir tingkat tinggi. Pendekatan ini sesuai dengan teori Zone of Proximal Development (ZPD) yang dikemukakan oleh Vygotsky (1978), yaitu bahwa peserta didik akan mencapai perkembangan optimal apabila memperoleh bantuan yang sesuai dengan tingkat kemampuan dan kebutuhannya.

Pemanfaatan teknologi digital juga menjadi bagian penting dalam penerapan diferensiasi pembelajaran. Berbagai aplikasi pembelajaran, platform digital, video interaktif, perangkat pembaca layar (screen reader), perangkat lunak pengubah suara menjadi teks (speech-to-text), maupun media pembelajaran berbasis multimedia dapat membantu peserta didik mengakses materi sesuai dengan kebutuhannya. Hall, Meyer, dan Rose (2012) menjelaskan bahwa penggunaan teknologi mendukung penerapan Universal Design for Learning (UDL) karena memungkinkan guru menyediakan berbagai alternatif dalam penyajian materi, aktivitas belajar, maupun bentuk penilaian. Selain meningkatkan aksesibilitas, teknologi juga memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk belajar secara lebih mandiri dan sesuai dengan kecepatan belajarnya masing-masing.

Keberhasilan penerapan diferensiasi pembelajaran juga dipengaruhi oleh terciptanya lingkungan belajar yang inklusif. Guru perlu membangun suasana kelas yang menghargai keberagaman, mendorong kerja sama, serta

memberikan rasa aman kepada seluruh peserta didik. Lingkungan belajar yang positif akan meningkatkan motivasi belajar sekaligus membantu peserta didik mengembangkan keterampilan sosial, empati, dan kemampuan bekerja sama dengan teman yang memiliki latar belakang maupun kemampuan yang berbeda. UNESCO (2020) menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif tidak hanya ditentukan oleh akses terhadap pendidikan, tetapi juga oleh tingkat partisipasi dan rasa memiliki (*sense of belonging*) yang dirasakan oleh setiap peserta didik di lingkungan sekolah.

Selain menciptakan lingkungan belajar yang kondusif, guru perlu melakukan asesmen formatif secara berkelanjutan untuk memantau perkembangan peserta didik. Hasil asesmen digunakan sebagai dasar dalam melakukan penyesuaian strategi pembelajaran apabila ditemukan hambatan atau perubahan kebutuhan belajar. Black dan Wiliam (2009) menjelaskan bahwa asesmen formatif merupakan bagian integral dari pembelajaran karena memberikan informasi yang membantu guru meningkatkan efektivitas pembelajaran sekaligus memberikan umpan balik kepada peserta didik mengenai perkembangan belajarnya. Dengan demikian, diferensiasi pembelajaran merupakan proses yang bersifat dinamis dan terus berkembang sesuai dengan kebutuhan peserta didik.

Dalam implementasi Kurikulum Merdeka, penerapan diferensiasi pembelajaran memperoleh dukungan yang kuat karena kurikulum ini menempatkan peserta didik sebagai pusat proses pembelajaran. Guru didorong untuk menggunakan asesmen diagnostik, menyusun pembelajaran yang fleksibel, serta memberikan pengalaman belajar yang sesuai dengan karakteristik peserta didik. Pendekatan ini tidak hanya mendukung keberhasilan pendidikan inklusif, tetapi juga berkontribusi terhadap pencapaian Sustainable

Development Goal (SDG) 4, yaitu menjamin pendidikan yang inklusif, adil, dan berkualitas bagi semua.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa penerapan diferensiasi pembelajaran merupakan strategi yang efektif dalam memenuhi kebutuhan belajar peserta didik yang beragam. Penerapan diferensiasi diawali dengan asesmen diagnostik, dilanjutkan dengan perencanaan pembelajaran yang fleksibel, penggunaan berbagai strategi dan media pembelajaran, pemberian dukungan belajar sesuai kebutuhan, pemanfaatan teknologi digital, penciptaan lingkungan belajar yang inklusif, serta pelaksanaan asesmen formatif secara berkelanjutan. Melalui penerapan diferensiasi yang tepat, setiap peserta didik memperoleh kesempatan untuk berkembang sesuai dengan potensi, kemampuan, dan karakteristiknya sehingga tujuan pendidikan inklusif dapat diwujudkan secara lebih optimal.

D. Penyusunan Rencana Pembelajaran Individual (RPI/IEP)

a. Pengertian, tujuan, dan komponen RPI/IEP

Rencana Pembelajaran Individual (RPI) atau Individualized Education Program (IEP) merupakan salah satu instrumen penting dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif. RPI/IEP berfungsi sebagai dokumen perencanaan pembelajaran yang disusun secara khusus berdasarkan karakteristik, kemampuan, kebutuhan, serta potensi setiap peserta didik berkebutuhan khusus. Berbeda dengan rencana pembelajaran yang bersifat umum, RPI/IEP dirancang secara individual sehingga tujuan, strategi, layanan, dan evaluasi pembelajaran disesuaikan dengan kondisi masing-masing peserta didik. Kehadiran RPI/IEP menjadi bukti bahwa pendidikan inklusif tidak hanya memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk belajar di kelas reguler, tetapi juga memastikan bahwa mereka memperoleh layanan pendidikan yang sesuai dengan kebutuhan individualnya (Friend & Bursuck, 2019).

Secara konseptual, RPI/IEP adalah suatu dokumen tertulis yang memuat program pendidikan individual yang dirancang berdasarkan hasil asesmen komprehensif terhadap peserta didik. Dokumen tersebut berisi tujuan pembelajaran jangka panjang maupun jangka pendek, strategi pembelajaran, bentuk layanan pendukung, metode evaluasi, serta pihak-pihak yang bertanggung jawab dalam pelaksanaannya. Menurut Smith (2018), IEP merupakan rencana pendidikan yang disusun secara sistematis untuk membantu peserta didik berkebutuhan khusus mencapai perkembangan akademik, sosial, komunikasi, perilaku, dan keterampilan hidup sesuai dengan kemampuan serta potensi yang dimilikinya. Oleh karena itu, penyusunan RPI tidak hanya berfokus pada keterbatasan peserta didik, tetapi juga mengembangkan kekuatan dan potensi yang dimiliki agar peserta didik dapat berpartisipasi secara optimal dalam proses pembelajaran.

Dalam konteks pendidikan inklusif di Indonesia, istilah Rencana Pembelajaran Individual (RPI) lebih banyak digunakan dibandingkan istilah IEP, meskipun keduanya memiliki konsep yang sama. RPI menjadi bagian dari implementasi layanan pendidikan yang bersifat adaptif sebagaimana diamanatkan dalam Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif. Peraturan tersebut menegaskan bahwa sekolah penyelenggara pendidikan inklusif berkewajiban memberikan layanan pendidikan yang disesuaikan dengan kebutuhan peserta didik melalui penyesuaian kurikulum, pembelajaran, asesmen, dan layanan pendukung. Dengan demikian, penyusunan RPI merupakan salah satu bentuk implementasi kebijakan pendidikan yang menjamin terpenuhinya hak setiap peserta didik untuk memperoleh pendidikan yang bermutu tanpa diskriminasi.

Tujuan utama penyusunan RPI adalah memberikan arah yang jelas bagi seluruh pihak yang terlibat dalam penyelenggaraan pembelajaran bagi peserta didik berkebutuhan khusus. RPI membantu guru merancang pembelajaran yang sesuai dengan kemampuan peserta didik sehingga tujuan pembelajaran menjadi lebih realistis dan terukur. Melalui RPI, guru dapat menentukan kompetensi yang harus dicapai, strategi pembelajaran yang digunakan, bentuk bantuan yang diperlukan, serta indikator keberhasilan yang akan dievaluasi secara berkala. Dengan adanya perencanaan yang sistematis, proses pembelajaran menjadi lebih efektif karena seluruh kegiatan dirancang berdasarkan kebutuhan nyata peserta didik, bukan berdasarkan asumsi atau perlakuan yang bersifat umum (Friend & Bursuck, 2019).

Selain menjadi pedoman bagi guru, RPI juga bertujuan meningkatkan kualitas layanan pendidikan bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Pembelajaran yang dirancang secara individual memungkinkan peserta didik memperoleh pengalaman belajar yang lebih sesuai dengan karakteristiknya. Misalnya, peserta didik dengan hambatan intelektual dapat memperoleh target pembelajaran yang disederhanakan, sedangkan peserta didik dengan hambatan pendengaran memperoleh dukungan berupa media visual atau bahasa isyarat. Peserta didik dengan gangguan spektrum autisme dapat diberikan jadwal visual dan kegiatan belajar yang lebih terstruktur, sementara peserta didik berbakat dapat memperoleh program pengayaan. Dengan demikian, RPI menjadi instrumen untuk memastikan bahwa setiap peserta didik memperoleh layanan pendidikan yang adil sesuai dengan prinsip equity dalam pendidikan inklusif (UNESCO, 2020).

Tujuan lain dari penyusunan RPI adalah meningkatkan koordinasi dan kolaborasi antara berbagai pihak yang terlibat dalam pendidikan peserta didik berkebutuhan

khusus. Penyusunan RPI tidak hanya dilakukan oleh guru kelas, tetapi juga melibatkan guru pendidikan khusus, kepala sekolah, orang tua, psikolog, terapis, konselor, serta tenaga profesional lainnya sesuai dengan kebutuhan peserta didik. Kolaborasi tersebut memungkinkan setiap pihak memberikan kontribusi berdasarkan bidang keahliannya sehingga program pembelajaran yang disusun menjadi lebih komprehensif. Menurut Florian dan Black-Hawkins (2011), keberhasilan pendidikan inklusif sangat bergantung pada budaya kolaboratif di sekolah yang melibatkan seluruh pemangku kepentingan dalam mendukung perkembangan peserta didik.

Di samping itu, RPI berfungsi sebagai alat untuk memantau perkembangan peserta didik secara berkelanjutan. Melalui tujuan yang dirumuskan secara spesifik dan indikator pencapaian yang jelas, guru dapat mengevaluasi kemajuan peserta didik secara objektif. Hasil evaluasi tersebut menjadi dasar dalam melakukan revisi terhadap program pembelajaran apabila diperlukan. Dengan demikian, RPI bukan merupakan dokumen yang bersifat tetap, melainkan dokumen dinamis yang dapat diperbarui sesuai dengan perkembangan kemampuan dan kebutuhan peserta didik. Pendekatan ini sejalan dengan konsep pembelajaran adaptif yang menempatkan perkembangan peserta didik sebagai dasar dalam pengambilan keputusan pembelajaran.

Secara umum, RPI/IEP terdiri atas beberapa komponen utama yang saling berkaitan. Komponen pertama adalah identitas peserta didik, yang memuat informasi dasar seperti nama, usia, kelas, jenis kebutuhan khusus, serta data penting lainnya yang berkaitan dengan penyelenggaraan layanan pendidikan. Informasi identitas menjadi dasar administratif dalam penyusunan dan pelaksanaan program pembelajaran individual.

Komponen kedua adalah hasil asesmen atau profil kemampuan peserta didik. Bagian ini berisi deskripsi mengenai kemampuan akademik, komunikasi, sosial, perilaku, motorik, kemandirian, serta potensi yang dimiliki peserta didik berdasarkan hasil asesmen diagnostik. Informasi tersebut menjadi landasan utama dalam menentukan tujuan pembelajaran dan bentuk layanan yang diperlukan. Menurut Friend dan Bursuck (2019), kualitas RPI sangat dipengaruhi oleh ketepatan hasil asesmen karena seluruh program pembelajaran harus disusun berdasarkan kebutuhan nyata peserta didik.

Komponen berikutnya adalah tujuan pembelajaran, yang meliputi tujuan jangka panjang (long-term goals) dan tujuan jangka pendek (short-term objectives). Tujuan jangka panjang menggambarkan kompetensi yang diharapkan dapat dicapai dalam periode tertentu, sedangkan tujuan jangka pendek merupakan tahapan-tahapan yang harus dicapai untuk mendukung pencapaian tujuan jangka panjang. Tujuan tersebut harus dirumuskan secara spesifik, terukur, dapat dicapai, relevan, dan memiliki batas waktu yang jelas sehingga memudahkan guru dalam melakukan evaluasi.

Komponen selanjutnya adalah strategi dan layanan pembelajaran. Bagian ini menjelaskan metode pembelajaran, media, sumber belajar, bentuk adaptasi kurikulum, penggunaan teknologi asistif, serta layanan pendukung yang akan diberikan kepada peserta didik. Strategi pembelajaran dirancang berdasarkan hasil asesmen dan mempertimbangkan karakteristik peserta didik sehingga mampu mendukung keterlibatan aktif dalam proses pembelajaran. Dalam konteks pendidikan inklusif, strategi pembelajaran sering kali dikombinasikan dengan pendekatan diferensiasi dan Universal Design for Learning (UDL) agar pembelajaran lebih fleksibel dan mudah diakses oleh seluruh peserta didik (CAST, 2024).

Komponen berikutnya adalah asesmen dan evaluasi perkembangan peserta didik. RPI harus menjelaskan bagaimana kemajuan peserta didik akan dinilai, indikator yang digunakan, frekuensi evaluasi, serta pihak yang bertanggung jawab melakukan pemantauan. Evaluasi dilakukan secara berkelanjutan untuk mengetahui efektivitas program pembelajaran sekaligus menjadi dasar dalam melakukan revisi terhadap RPI apabila diperlukan. Dengan demikian, proses evaluasi tidak hanya berfungsi mengukur hasil belajar, tetapi juga memastikan bahwa layanan pendidikan yang diberikan tetap relevan dengan perkembangan peserta didik.

Komponen terakhir adalah kolaborasi dan tindak lanjut. Bagian ini memuat pembagian peran antara guru kelas, guru pendidikan khusus, orang tua, kepala sekolah, serta tenaga profesional lainnya dalam mendukung pelaksanaan RPI. Selain itu, dicantumkan pula jadwal peninjauan ulang terhadap program pembelajaran agar seluruh pihak dapat melakukan evaluasi bersama terhadap perkembangan peserta didik dan menyusun tindak lanjut yang diperlukan. Kolaborasi yang baik akan meningkatkan konsistensi layanan antara sekolah dan keluarga sehingga perkembangan peserta didik dapat berlangsung secara lebih optimal.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa Rencana Pembelajaran Individual (RPI/IEP) merupakan dokumen perencanaan pembelajaran yang disusun secara khusus berdasarkan hasil asesmen terhadap kebutuhan, kemampuan, dan potensi peserta didik berkebutuhan khusus. Tujuan penyusunan RPI adalah memberikan arah pembelajaran yang jelas, meningkatkan kualitas layanan pendidikan, memperkuat kolaborasi antar pihak, serta memantau perkembangan peserta didik secara berkelanjutan. Adapun komponen utama RPI meliputi identitas peserta

didik, hasil asesmen, tujuan pembelajaran, strategi dan layanan pembelajaran, asesmen dan evaluasi, serta kolaborasi dan tindak lanjut. Dengan penyusunan RPI yang sistematis, pendidikan inklusif dapat memberikan layanan yang lebih efektif, adaptif, dan berorientasi pada pengembangan potensi setiap peserta didik.

b. Langkah-langkah penyusunan RPI/IEP

Penyusunan Rencana Pembelajaran Individual (RPI) atau Individualized Education Program (IEP) merupakan proses sistematis yang bertujuan merancang layanan pendidikan sesuai dengan kebutuhan, kemampuan, dan karakteristik peserta didik berkebutuhan khusus. RPI tidak disusun secara sederhana hanya sebagai dokumen administratif, tetapi menjadi pedoman utama dalam pelaksanaan pembelajaran, pemberian layanan pendukung, serta evaluasi perkembangan peserta didik. Oleh karena itu, penyusunannya harus dilakukan melalui tahapan yang terencana, berbasis data, dan melibatkan berbagai pihak yang berkepentingan. Menurut Friend dan Bursuck (2019), kualitas implementasi pendidikan inklusif sangat dipengaruhi oleh kualitas penyusunan IEP karena dokumen tersebut menjadi dasar dalam menentukan tujuan, strategi, serta bentuk layanan yang diberikan kepada peserta didik.

Langkah pertama dalam penyusunan RPI adalah melakukan identifikasi peserta didik berkebutuhan khusus. Identifikasi bertujuan mengenali peserta didik yang memerlukan layanan pendidikan khusus melalui pengamatan terhadap perkembangan akademik, perilaku, komunikasi, interaksi sosial, motorik, maupun aspek perkembangan lainnya. Identifikasi dapat dilakukan oleh guru kelas melalui observasi selama proses pembelajaran, hasil pekerjaan peserta didik, laporan orang tua, maupun informasi dari guru sebelumnya. Tahap ini penting karena menjadi pintu awal untuk mengetahui apakah peserta didik memerlukan asesmen yang lebih mendalam. Dalam

pendidikan inklusif, identifikasi tidak dimaksudkan untuk memberikan label kepada peserta didik, tetapi untuk memahami karakteristik dan kebutuhan belajar yang dimilikinya sehingga sekolah dapat memberikan layanan yang tepat.

Setelah proses identifikasi dilakukan, langkah berikutnya adalah melaksanakan asesmen komprehensif. Asesmen bertujuan memperoleh informasi yang akurat mengenai kemampuan, potensi, kebutuhan, hambatan, gaya belajar, serta kondisi sosial-emosional peserta didik. Asesmen tidak hanya mencakup aspek akademik, tetapi juga perkembangan bahasa, komunikasi, perilaku adaptif, keterampilan sosial, kemampuan motorik, serta kemandirian. Data asesmen dapat diperoleh melalui observasi, wawancara dengan orang tua, tes diagnostik, analisis hasil belajar, maupun pemeriksaan oleh psikolog, dokter, atau terapis apabila diperlukan. Smith (2018) menegaskan bahwa asesmen merupakan fondasi utama dalam penyusunan RPI karena seluruh program pembelajaran harus disusun berdasarkan kebutuhan nyata peserta didik, bukan berdasarkan asumsi guru.

Hasil asesmen selanjutnya digunakan untuk menentukan profil kemampuan dan kebutuhan peserta didik. Profil ini menggambarkan kondisi peserta didik secara menyeluruh, meliputi kemampuan yang telah dikuasai, potensi yang dapat dikembangkan, hambatan yang dihadapi, serta faktor-faktor yang mendukung proses pembelajaran. Penyusunan profil peserta didik tidak hanya berfokus pada kekurangan, tetapi juga mengidentifikasi kekuatan (*strength-based approach*) yang dapat dijadikan dasar dalam merancang strategi pembelajaran. Pendekatan ini sesuai dengan paradigma pendidikan inklusif yang memandang setiap peserta didik memiliki potensi untuk berkembang apabila memperoleh dukungan yang sesuai (UNESCO, 2020).

Langkah berikutnya adalah membentuk tim penyusun RPI. Penyusunan RPI bukan merupakan tanggung jawab guru kelas semata, melainkan dilakukan secara kolaboratif oleh berbagai pihak. Tim penyusun umumnya terdiri atas guru kelas, guru pendidikan khusus, kepala sekolah, orang tua, konselor, psikolog, terapis, serta tenaga profesional lain yang relevan dengan kebutuhan peserta didik. Setiap anggota tim memiliki peran yang berbeda dalam memberikan informasi maupun rekomendasi sesuai bidang keahliannya. Orang tua, misalnya, memberikan informasi mengenai perkembangan anak di rumah, sedangkan tenaga profesional memberikan rekomendasi terkait layanan khusus yang diperlukan. Florian dan Black-Hawkins (2011) menjelaskan bahwa kolaborasi multidisiplin merupakan salah satu karakteristik utama sekolah inklusif yang efektif.

Setelah tim terbentuk, langkah selanjutnya adalah merumuskan tujuan pembelajaran individual. Tujuan pembelajaran menjadi inti dari RPI karena memberikan arah terhadap seluruh proses pembelajaran yang akan dilaksanakan. Tujuan harus disusun berdasarkan hasil asesmen dan mempertimbangkan kemampuan peserta didik. Dalam praktiknya, tujuan pembelajaran dibedakan menjadi tujuan jangka panjang (long-term goals) dan tujuan jangka pendek (short-term objectives). Tujuan jangka panjang menggambarkan kompetensi yang diharapkan dicapai dalam satu semester atau satu tahun pembelajaran, sedangkan tujuan jangka pendek merupakan tahapan-tahapan yang harus dicapai secara bertahap menuju tujuan utama. Menurut Friend dan Bursuck (2019), tujuan dalam RPI sebaiknya dirumuskan menggunakan prinsip SMART (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound) agar mudah diimplementasikan dan dievaluasi.

Tahap berikutnya adalah menentukan strategi pembelajaran dan bentuk layanan pendidikan. Pada

tahap ini, tim penyusun RPI menetapkan metode pembelajaran, media, bentuk adaptasi kurikulum, teknologi asistif, serta layanan pendukung yang diperlukan oleh peserta didik. Guru juga menentukan bentuk diferensiasi pembelajaran yang akan diterapkan, baik pada aspek konten, proses, produk, maupun lingkungan belajar. Selain itu, apabila diperlukan, dapat ditentukan layanan tambahan seperti terapi wicara, terapi okupasi, konseling, pendampingan khusus, atau penggunaan alat bantu tertentu. Hall, Meyer, dan Rose (2012) menjelaskan bahwa strategi pembelajaran yang fleksibel dan didukung oleh prinsip Universal Design for Learning (UDL) akan meningkatkan aksesibilitas pembelajaran bagi seluruh peserta didik.

Setelah strategi pembelajaran ditetapkan, langkah selanjutnya adalah menentukan bentuk asesmen dan indikator keberhasilan. Guru perlu menetapkan bagaimana perkembangan peserta didik akan diukur serta indikator yang menunjukkan keberhasilan program pembelajaran. Penilaian dalam RPI tidak hanya menggunakan tes tertulis, tetapi juga dapat dilakukan melalui observasi, penilaian kinerja (performance assessment), portofolio, proyek, wawancara, maupun asesmen autentik lainnya. Penyesuaian bentuk asesmen dilakukan agar peserta didik dapat menunjukkan kompetensinya secara optimal sesuai dengan karakteristik dan kebutuhannya. Black dan Wiliam (2009) menegaskan bahwa asesmen formatif yang dilakukan secara berkelanjutan memiliki peran penting dalam meningkatkan kualitas pembelajaran karena memberikan informasi yang diperlukan untuk memperbaiki proses pembelajaran.

Langkah berikutnya adalah mendokumentasikan RPI secara sistematis. Seluruh hasil pembahasan tim penyusun dituangkan ke dalam dokumen RPI yang memuat identitas peserta didik, hasil asesmen, tujuan pembelajaran, strategi pembelajaran, bentuk layanan

pendukung, sistem asesmen, pembagian tugas, jadwal pelaksanaan, serta waktu evaluasi program. Dokumen ini menjadi acuan bersama bagi seluruh pihak yang terlibat dalam penyelenggaraan pendidikan peserta didik sehingga pelaksanaan pembelajaran berlangsung secara konsisten dan terarah.

Tahap selanjutnya adalah melaksanakan RPI dalam proses pembelajaran. Guru mengimplementasikan seluruh program yang telah disusun melalui pembelajaran di kelas maupun layanan pendukung lainnya. Selama pelaksanaan, guru melakukan observasi terhadap perkembangan peserta didik, mencatat hambatan yang muncul, serta memberikan penyesuaian apabila diperlukan. RPI tidak bersifat kaku, tetapi dapat mengalami perubahan sesuai dengan perkembangan kemampuan dan kebutuhan peserta didik. Oleh karena itu, guru perlu melakukan refleksi secara terus-menerus terhadap efektivitas strategi pembelajaran yang telah diterapkan.

Langkah terakhir adalah melakukan monitoring, evaluasi, dan revisi RPI. Monitoring dilakukan secara berkala untuk mengetahui perkembangan peserta didik berdasarkan indikator yang telah ditetapkan. Evaluasi melibatkan guru, orang tua, serta tenaga profesional lainnya untuk menilai efektivitas program pembelajaran dan menentukan apakah tujuan yang telah dirumuskan telah tercapai. Apabila terdapat perubahan kebutuhan atau perkembangan kemampuan peserta didik, maka RPI perlu direvisi agar tetap sesuai dengan kondisi aktual peserta didik. UNESCO (2020) menegaskan bahwa pendidikan inklusif menuntut adanya evaluasi berkelanjutan terhadap layanan pendidikan sehingga setiap peserta didik memperoleh dukungan yang tepat sepanjang proses belajarnya.

Dalam implementasi Kurikulum Merdeka, penyusunan RPI menjadi semakin relevan karena kurikulum ini

memberikan fleksibilitas kepada guru untuk merancang pembelajaran berdasarkan kebutuhan peserta didik. Guru didorong untuk menggunakan hasil asesmen diagnostik sebagai dasar penyusunan pembelajaran, menerapkan diferensiasi, serta melakukan penyesuaian kurikulum sesuai dengan karakteristik peserta didik. Dengan demikian, penyusunan RPI tidak hanya mendukung keberhasilan pendidikan inklusif, tetapi juga memperkuat implementasi pembelajaran yang berpusat pada peserta didik.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa penyusunan RPI/IEP dilakukan melalui serangkaian langkah yang sistematis, yaitu identifikasi peserta didik, asesmen komprehensif, penyusunan profil kemampuan, pembentukan tim penyusun, perumusan tujuan pembelajaran, penentuan strategi dan layanan pendidikan, penyusunan sistem asesmen, pendokumentasian program, pelaksanaan pembelajaran, serta monitoring, evaluasi, dan revisi secara berkelanjutan. Seluruh tahapan tersebut saling berkaitan dan bertujuan memastikan bahwa setiap peserta didik berkebutuhan khusus memperoleh layanan pendidikan yang sesuai dengan kebutuhan, potensi, dan perkembangan belajarnya.

c. Monitoring dan evaluasi pelaksanaan RPI/IEP

Monitoring dan evaluasi merupakan bagian yang tidak terpisahkan dari pelaksanaan Rencana Pembelajaran Individual (RPI) atau Individualized Education Program (IEP) dalam pendidikan inklusif. RPI bukan sekadar dokumen perencanaan yang disusun pada awal tahun ajaran, melainkan suatu program pembelajaran yang harus dilaksanakan, dipantau, dievaluasi, dan disempurnakan secara berkelanjutan sesuai dengan perkembangan peserta didik. Monitoring dan evaluasi bertujuan memastikan bahwa program pembelajaran yang telah dirancang benar-benar memberikan manfaat bagi peserta didik serta mampu mengembangkan

potensi akademik, sosial, emosional, komunikasi, maupun kemandiriannya. Menurut Friend dan Bursuck (2019), keberhasilan implementasi RPI sangat bergantung pada proses evaluasi yang dilakukan secara sistematis karena kebutuhan peserta didik dapat berubah seiring dengan perkembangan kemampuan dan pengalaman belajarnya.

Monitoring pelaksanaan RPI merupakan proses pengamatan dan pencatatan secara terus-menerus terhadap pelaksanaan program pembelajaran individual. Kegiatan ini bertujuan mengetahui apakah seluruh komponen yang telah direncanakan dalam RPI telah dilaksanakan sesuai dengan tujuan yang ditetapkan. Monitoring tidak hanya berfokus pada hasil belajar peserta didik, tetapi juga mencakup pelaksanaan strategi pembelajaran, efektivitas penggunaan media, pemberian layanan pendukung, keterlibatan peserta didik dalam pembelajaran, serta kolaborasi antara guru, orang tua, dan tenaga profesional lainnya. Dengan demikian, monitoring memberikan informasi awal mengenai efektivitas implementasi RPI sebelum dilakukan evaluasi secara menyeluruh.

Dalam pelaksanaannya, monitoring dilakukan secara berkesinambungan oleh guru kelas bersama guru pendidikan khusus atau guru pendamping khusus. Guru melakukan observasi terhadap aktivitas peserta didik selama proses pembelajaran, mencatat perkembangan kemampuan yang ditunjukkan, serta mendokumentasikan berbagai hambatan yang muncul. Informasi tersebut dapat diperoleh melalui hasil pekerjaan peserta didik, catatan anekdot, jurnal harian guru, lembar observasi, portofolio, maupun dokumentasi kegiatan pembelajaran. Smith (2018) menjelaskan bahwa dokumentasi perkembangan peserta didik merupakan komponen penting dalam monitoring karena menjadi dasar dalam menilai efektivitas program pembelajaran yang telah dirancang.

Monitoring juga mencakup pemantauan terhadap keterlibatan peserta didik dalam proses pembelajaran. Pendidikan inklusif tidak hanya menekankan pencapaian akademik, tetapi juga partisipasi aktif peserta didik dalam seluruh aktivitas belajar. Oleh karena itu, guru perlu mengamati tingkat kehadiran, motivasi belajar, interaksi sosial dengan teman sebaya, kemampuan bekerja sama dalam kelompok, kemandirian dalam menyelesaikan tugas, serta respons peserta didik terhadap berbagai strategi pembelajaran yang diterapkan. UNESCO (2020) menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif diukur melalui tiga dimensi utama, yaitu akses (access), partisipasi (participation), dan pencapaian hasil belajar (achievement). Dengan demikian, monitoring harus mencakup ketiga aspek tersebut secara seimbang.

Selain dilakukan oleh guru, monitoring pelaksanaan RPI juga memerlukan keterlibatan orang tua. Orang tua memiliki informasi mengenai perkembangan peserta didik di lingkungan keluarga yang sering kali tidak dapat diamati secara langsung oleh guru di sekolah. Melalui komunikasi yang intensif antara sekolah dan keluarga, guru dapat memperoleh gambaran yang lebih komprehensif mengenai perubahan perilaku, perkembangan komunikasi, peningkatan kemandirian, maupun kesulitan yang dialami peserta didik di luar lingkungan sekolah. Kolaborasi ini penting untuk memastikan adanya kesinambungan layanan pendidikan antara sekolah dan rumah sehingga perkembangan peserta didik dapat berlangsung secara lebih optimal (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Setelah monitoring dilakukan secara berkala, tahap berikutnya adalah evaluasi pelaksanaan RPI. Evaluasi merupakan proses sistematis untuk menilai sejauh mana tujuan pembelajaran yang telah dirumuskan dalam RPI berhasil dicapai oleh peserta didik. Evaluasi

tidak hanya berorientasi pada hasil akhir, tetapi juga menilai efektivitas proses pembelajaran, kesesuaian strategi yang digunakan, kecukupan layanan pendukung, serta relevansi tujuan pembelajaran dengan perkembangan peserta didik. Dengan demikian, evaluasi menjadi dasar dalam menentukan apakah program pembelajaran perlu dipertahankan, dimodifikasi, atau disusun kembali sesuai dengan kebutuhan peserta didik.

Pelaksanaan evaluasi dilakukan dengan menggunakan berbagai teknik asesmen yang bersifat autentik. Guru dapat menggunakan observasi, penilaian kinerja (performance assessment), portofolio, wawancara, penilaian proyek, jurnal perkembangan, maupun tes tertulis sesuai dengan karakteristik peserta didik. Penggunaan berbagai bentuk asesmen memungkinkan guru memperoleh informasi yang lebih lengkap mengenai perkembangan peserta didik dibandingkan apabila hanya mengandalkan tes tertulis. Black dan Wiliam (2009) menjelaskan bahwa asesmen formatif yang dilakukan secara berkelanjutan memberikan umpan balik yang sangat penting bagi guru maupun peserta didik dalam meningkatkan kualitas proses pembelajaran.

Evaluasi terhadap pelaksanaan RPI sebaiknya dilakukan berdasarkan indikator yang telah ditetapkan pada saat penyusunan program. Setiap tujuan pembelajaran dalam RPI harus memiliki indikator keberhasilan yang spesifik, terukur, dapat diamati, dan realistis sehingga perkembangan peserta didik dapat dinilai secara objektif. Sebagai contoh, apabila tujuan pembelajaran adalah meningkatkan kemampuan membaca kata sederhana, maka indikator keberhasilannya harus menjelaskan jumlah kata yang mampu dibaca peserta didik, tingkat ketepatan, maupun periode waktu pencapaiannya. Penggunaan indikator yang jelas akan memudahkan guru dalam menentukan tingkat

keberhasilan program pembelajaran serta langkah tindak lanjut yang perlu dilakukan.

Salah satu prinsip penting dalam evaluasi RPI adalah evaluasi yang berorientasi pada perkembangan individu, bukan perbandingan dengan peserta didik lain. Dalam pendidikan inklusif, keberhasilan peserta didik diukur berdasarkan kemajuan yang dicapai dibandingkan dengan kondisi sebelumnya, bukan berdasarkan standar yang sama untuk seluruh peserta didik. Pendekatan ini dikenal sebagai *criterion-referenced assessment*, yaitu penilaian yang berorientasi pada pencapaian tujuan individual yang telah ditetapkan dalam RPI. Friend dan Bursuck (2019) menegaskan bahwa evaluasi yang berpusat pada perkembangan individu lebih mampu menggambarkan efektivitas layanan pendidikan dibandingkan penilaian yang hanya membandingkan hasil belajar antar peserta didik.

Hasil evaluasi kemudian dibahas melalui rapat evaluasi tim RPI yang melibatkan guru kelas, guru pendidikan khusus, kepala sekolah, orang tua, psikolog, terapis, maupun tenaga profesional lainnya. Dalam forum tersebut, seluruh pihak mendiskusikan perkembangan peserta didik, efektivitas strategi pembelajaran, hambatan yang masih dihadapi, serta rekomendasi perbaikan program. Keterlibatan berbagai pihak memungkinkan evaluasi dilakukan secara lebih objektif karena setiap anggota tim memberikan perspektif sesuai dengan bidang keahliannya. Selain itu, partisipasi orang tua dalam proses evaluasi memperkuat kesinambungan layanan antara sekolah dan rumah.

Berdasarkan hasil evaluasi, tim dapat melakukan revisi terhadap RPI apabila diperlukan. Revisi dapat berupa perubahan tujuan pembelajaran, penyesuaian metode pembelajaran, penggunaan media baru, penambahan layanan pendukung, maupun penyempurnaan sistem asesmen. Apabila peserta didik telah mencapai tujuan

yang ditetapkan, maka tim dapat menyusun target pembelajaran yang lebih tinggi sesuai dengan perkembangan kemampuannya. Sebaliknya, apabila tujuan belum tercapai, guru perlu mengidentifikasi penyebabnya dan menentukan strategi pembelajaran yang lebih efektif. Dengan demikian, RPI merupakan dokumen yang bersifat dinamis dan selalu berkembang mengikuti kebutuhan peserta didik.

Dalam implementasi Kurikulum Merdeka, monitoring dan evaluasi RPI memiliki hubungan yang erat dengan penerapan asesmen diagnostik dan asesmen formatif. Guru didorong untuk secara terus-menerus mengumpulkan informasi mengenai perkembangan peserta didik sebagai dasar dalam melakukan penyesuaian pembelajaran. Pendekatan ini menunjukkan bahwa evaluasi bukan sekadar kegiatan untuk memberikan nilai, tetapi menjadi bagian dari proses pembelajaran yang bertujuan meningkatkan kualitas layanan pendidikan bagi setiap peserta didik.

Secara keseluruhan, monitoring dan evaluasi pelaksanaan RPI merupakan proses yang berkesinambungan dalam memastikan efektivitas program pembelajaran individual. Monitoring dilakukan melalui pengamatan terhadap pelaksanaan pembelajaran dan perkembangan peserta didik, sedangkan evaluasi bertujuan menilai ketercapaian tujuan, efektivitas strategi pembelajaran, serta kualitas layanan pendidikan yang diberikan. Hasil monitoring dan evaluasi menjadi dasar dalam melakukan revisi terhadap RPI sehingga program pembelajaran selalu relevan dengan perkembangan kebutuhan peserta didik. Melalui proses tersebut, pendidikan inklusif dapat memberikan layanan yang adaptif, akuntabel, dan berorientasi pada pengembangan potensi setiap peserta didik secara optimal.

E. Integrasi nilai inklusivitas dalam materi ajar

a. Prinsip pengembangan materi ajar yang inklusif

Materi ajar merupakan salah satu komponen penting dalam proses pembelajaran karena menjadi media utama yang digunakan peserta didik untuk memperoleh pengetahuan, mengembangkan keterampilan, serta membentuk sikap dan nilai. Dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif, materi ajar tidak hanya berfungsi sebagai sumber belajar, tetapi juga sebagai sarana untuk membangun budaya sekolah yang menghargai keberagaman, kesetaraan, dan penghormatan terhadap hak setiap individu. Oleh karena itu, pengembangan materi ajar perlu memperhatikan prinsip-prinsip inklusivitas agar seluruh peserta didik, tanpa memandang kondisi fisik, intelektual, sosial, budaya, bahasa, agama, gender, maupun latar belakang ekonomi, dapat mengakses dan memperoleh manfaat yang sama dari proses pembelajaran. UNESCO (2020) menegaskan bahwa pendidikan inklusif tidak hanya diwujudkan melalui akses terhadap pendidikan, tetapi juga melalui penyediaan kurikulum dan materi pembelajaran yang mampu mengakomodasi keberagaman peserta didik.

Materi ajar yang inklusif merupakan materi pembelajaran yang dirancang dengan mempertimbangkan karakteristik, kebutuhan, dan potensi seluruh peserta didik. Materi tersebut tidak mengandung unsur diskriminasi, stereotip, maupun bias yang dapat menghambat partisipasi peserta didik tertentu dalam proses pembelajaran. Selain mudah diakses, materi ajar inklusif juga mendorong tumbuhnya sikap saling menghormati, toleransi, empati, kerja sama, serta penghargaan terhadap keberagaman sebagai bagian dari kehidupan bermasyarakat. Menurut Florian dan Black-Hawkins (2011), pembelajaran inklusif tidak hanya berkaitan dengan strategi mengajar, tetapi juga dengan bagaimana materi pembelajaran mampu

menciptakan pengalaman belajar yang melibatkan seluruh peserta didik tanpa pengecualian.

Prinsip pertama dalam pengembangan materi ajar yang inklusif adalah kesetaraan akses (*equitable access*). Setiap peserta didik harus memiliki kesempatan yang sama untuk mengakses informasi dan memahami materi pembelajaran sesuai dengan karakteristik serta kebutuhannya. Prinsip ini tidak berarti semua peserta didik menggunakan bahan ajar yang identik, tetapi menyediakan berbagai bentuk penyajian materi agar dapat diakses oleh seluruh peserta didik. Misalnya, materi dapat disajikan dalam bentuk teks, gambar, audio, video, infografik, model tiga dimensi, maupun media digital interaktif. Peserta didik tunanetra dapat menggunakan bahan ajar Braille atau perangkat pembaca layar (*screen reader*), sedangkan peserta didik tunarungu dapat memanfaatkan video yang dilengkapi teks (*caption*) atau bahasa isyarat. Penyediaan berbagai alternatif tersebut merupakan implementasi dari prinsip *Universal Design for Learning (UDL)* yang menekankan pentingnya menyediakan berbagai cara dalam menyajikan informasi (*multiple means of representation*) (CAST, 2024).

Prinsip kedua adalah menghargai keberagaman (*respect for diversity*). Materi ajar harus mencerminkan realitas masyarakat yang beragam serta memberikan representasi yang adil terhadap berbagai kelompok sosial. Keberagaman tersebut mencakup perbedaan suku, agama, budaya, bahasa, gender, kondisi fisik, kemampuan, maupun latar belakang sosial ekonomi. Pengembangan materi ajar perlu menghindari penggunaan ilustrasi, narasi, maupun contoh yang memperkuat stereotip atau diskriminasi terhadap kelompok tertentu. Sebaliknya, materi pembelajaran perlu menampilkan contoh-contoh yang menunjukkan bahwa setiap individu memiliki nilai dan kesempatan yang sama untuk berpartisipasi dalam kehidupan

masyarakat. Banks dan Banks (2019) menjelaskan bahwa representasi keberagaman dalam materi pembelajaran berkontribusi terhadap terbentuknya sikap saling menghormati dan kesadaran multikultural pada peserta didik.

Prinsip berikutnya adalah berpusat pada peserta didik (learner-centered). Materi ajar yang inklusif dikembangkan berdasarkan kebutuhan, minat, pengalaman, dan tingkat perkembangan peserta didik. Guru perlu memahami bahwa setiap peserta didik memiliki gaya belajar yang berbeda sehingga materi pembelajaran harus disusun secara fleksibel agar mampu memenuhi kebutuhan tersebut. Materi tidak hanya berisi informasi yang harus dihafal, tetapi juga memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk melakukan eksplorasi, berdiskusi, memecahkan masalah, serta menghubungkan konsep pembelajaran dengan pengalaman nyata. Pendekatan ini sejalan dengan teori konstruktivisme yang memandang bahwa pengetahuan dibangun melalui pengalaman belajar yang aktif dan bermakna (Vygotsky, 1978).

Prinsip selanjutnya adalah fleksibilitas dalam penyajian materi. Materi ajar yang inklusif memberikan berbagai alternatif dalam penyampaian konsep sehingga peserta didik dapat memilih cara belajar yang paling sesuai dengan karakteristiknya. Guru dapat mengombinasikan penggunaan buku teks, video pembelajaran, simulasi, eksperimen, permainan edukatif, studi kasus, maupun teknologi digital dalam menyampaikan materi. Fleksibilitas ini memungkinkan peserta didik yang memiliki kebutuhan belajar berbeda tetap memperoleh pemahaman terhadap kompetensi yang sama. Hall, Meyer, dan Rose (2012) menjelaskan bahwa variasi penyajian materi tidak hanya meningkatkan aksesibilitas pembelajaran, tetapi juga meningkatkan motivasi dan keterlibatan peserta didik dalam proses belajar.

Prinsip berikutnya adalah relevansi dan kontekstualitas. Materi ajar yang inklusif sebaiknya dikembangkan berdasarkan konteks kehidupan peserta didik sehingga pembelajaran menjadi lebih bermakna. Contoh-contoh, ilustrasi, maupun studi kasus yang digunakan dalam materi pembelajaran perlu disesuaikan dengan lingkungan sosial, budaya, dan pengalaman peserta didik. Selain itu, materi ajar hendaknya mengangkat isu-isu yang berkaitan dengan kehidupan sehari-hari, seperti toleransi, kerja sama, kepedulian terhadap lingkungan, penghormatan terhadap hak asasi manusia, dan keberagaman budaya. Pendekatan kontekstual membantu peserta didik memahami bahwa nilai-nilai inklusivitas bukan sekadar konsep teoritis, tetapi bagian dari kehidupan sosial yang perlu diterapkan dalam kehidupan sehari-hari.

Prinsip lain yang sangat penting adalah bebas dari bias dan diskriminasi. Pengembangan materi ajar harus menghindari penggunaan bahasa, gambar, ilustrasi, maupun narasi yang mengandung stereotip berdasarkan gender, agama, etnis, disabilitas, atau latar belakang sosial tertentu. Sebagai contoh, materi pembelajaran tidak seharusnya menggambarkan bahwa profesi tertentu hanya dapat dilakukan oleh laki-laki atau perempuan, atau menggambarkan peserta didik penyandang disabilitas sebagai individu yang selalu bergantung pada bantuan orang lain. Sebaliknya, materi ajar perlu menunjukkan bahwa setiap individu memiliki kemampuan dan kesempatan untuk berkontribusi dalam masyarakat sesuai dengan potensi yang dimilikinya. UNESCO (2020) menekankan bahwa penghapusan bias dalam materi pembelajaran merupakan salah satu langkah penting dalam membangun sistem pendidikan yang inklusif dan berkeadilan.

Prinsip berikutnya adalah mendorong partisipasi aktif peserta didik. Materi ajar yang inklusif tidak hanya menyajikan informasi secara satu arah, tetapi juga dirancang untuk melibatkan peserta didik dalam proses pembelajaran. Guru dapat menyisipkan pertanyaan reflektif, tugas kolaboratif, proyek berbasis masalah, maupun aktivitas diskusi yang mendorong peserta didik untuk berpikir kritis dan bekerja sama dengan teman-temannya. Melalui aktivitas tersebut, peserta didik belajar menghargai perbedaan pendapat, mengembangkan empati, serta membangun kemampuan komunikasi dan kolaborasi. Pendekatan ini mendukung pengembangan kompetensi abad ke-21 sekaligus memperkuat implementasi pendidikan inklusif.

Pengembangan materi ajar yang inklusif juga perlu memperhatikan aksesibilitas teknologi. Seiring berkembangnya pembelajaran digital, materi ajar tidak hanya tersedia dalam bentuk cetak, tetapi juga dalam format elektronik. Oleh karena itu, materi digital harus dirancang agar dapat diakses oleh seluruh peserta didik, termasuk mereka yang menggunakan teknologi asistif. Misalnya, dokumen digital perlu kompatibel dengan screen reader, video pembelajaran dilengkapi teks (caption), gambar memiliki deskripsi alternatif (alternative text), serta navigasi pada media digital mudah digunakan oleh peserta didik dengan berbagai kebutuhan. CAST (2024) menegaskan bahwa aksesibilitas merupakan salah satu prinsip utama dalam pengembangan pembelajaran berbasis UDL sehingga seluruh peserta didik dapat memperoleh pengalaman belajar yang setara.

Dalam implementasi Kurikulum Merdeka, prinsip-prinsip pengembangan materi ajar yang inklusif menjadi semakin relevan karena kurikulum ini memberikan keleluasaan kepada guru untuk mengembangkan bahan ajar sesuai dengan karakteristik peserta didik dan

konteks sekolah. Guru didorong untuk menyusun materi yang tidak hanya berorientasi pada pencapaian kompetensi akademik, tetapi juga mengembangkan karakter, kreativitas, kemampuan berpikir kritis, serta sikap menghargai keberagaman. Integrasi nilai-nilai inklusivitas dalam materi ajar juga mendukung pencapaian Profil Pelajar Pancasila, khususnya dimensi berkebinekaan global, gotong royong, dan berakhlak mulia.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa pengembangan materi ajar yang inklusif harus berlandaskan pada prinsip kesetaraan akses, penghargaan terhadap keberagaman, berpusat pada peserta didik, fleksibilitas penyajian, relevansi kontekstual, bebas dari bias dan diskriminasi, mendorong partisipasi aktif, serta menjamin aksesibilitas bagi seluruh peserta didik. Penerapan prinsip-prinsip tersebut akan menghasilkan materi pembelajaran yang tidak hanya mudah dipahami oleh seluruh peserta didik, tetapi juga mampu menanamkan nilai-nilai inklusivitas sebagai bagian dari pembentukan karakter dan budaya sekolah yang menghargai keberagaman.

- b. Integrasi nilai kesetaraan, keberagaman, dan penghargaan terhadap perbedaan
Integrasi nilai kesetaraan, keberagaman, dan penghargaan terhadap perbedaan merupakan salah satu prinsip fundamental dalam pengembangan materi ajar pada pendidikan inklusif. Pendidikan inklusif tidak hanya bertujuan memberikan akses pendidikan kepada seluruh peserta didik, tetapi juga membangun budaya belajar yang menghormati martabat setiap individu tanpa membedakan latar belakang fisik, intelektual, sosial, budaya, agama, bahasa, gender, maupun kondisi ekonomi. Oleh karena itu, materi ajar harus dirancang sebagai media yang tidak hanya menyampaikan pengetahuan, tetapi juga menanamkan nilai-nilai

kemanusiaan, toleransi, keadilan, dan penghormatan terhadap keberagaman sebagai bagian dari pembentukan karakter peserta didik. UNESCO (2020) menegaskan bahwa pendidikan yang inklusif harus mampu menciptakan lingkungan belajar yang bebas dari diskriminasi serta mendukung partisipasi aktif seluruh peserta didik.

Nilai kesetaraan (equality) dalam pendidikan mengandung makna bahwa setiap peserta didik memiliki hak yang sama untuk memperoleh kesempatan belajar, mengembangkan potensinya, dan berpartisipasi dalam seluruh kegiatan pendidikan. Kesetaraan tidak berarti memberikan perlakuan yang identik kepada semua peserta didik, melainkan memberikan kesempatan yang adil sesuai dengan kebutuhan masing-masing. Dalam konteks pendidikan inklusif, prinsip ini lebih dekat dengan konsep keadilan (equity), yaitu menyediakan dukungan dan layanan yang berbeda agar setiap peserta didik memiliki peluang yang setara untuk mencapai tujuan pembelajaran. Ainscow (2020) menjelaskan bahwa pendidikan inklusif bertujuan menghilangkan berbagai hambatan belajar sehingga seluruh peserta didik dapat berpartisipasi secara optimal dalam proses pendidikan.

Materi ajar memiliki peran penting dalam menanamkan nilai kesetaraan kepada peserta didik. Oleh karena itu, materi pembelajaran perlu menghindari penyajian informasi yang menunjukkan adanya perlakuan istimewa atau diskriminasi terhadap kelompok tertentu. Sebaliknya, materi harus menampilkan berbagai contoh yang menunjukkan bahwa setiap individu memiliki hak, kesempatan, dan tanggung jawab yang sama dalam kehidupan bermasyarakat. Misalnya, buku pelajaran dapat menampilkan tokoh laki-laki maupun perempuan dalam berbagai profesi, menghadirkan penyandang disabilitas sebagai individu yang mandiri dan produktif, serta menggambarkan keberhasilan individu dari

berbagai latar belakang sosial dan budaya. Representasi yang seimbang tersebut membantu peserta didik memahami bahwa kemampuan seseorang tidak ditentukan oleh identitas atau kondisi tertentu, melainkan oleh kesempatan dan usaha yang dilakukan.

Selain nilai kesetaraan, materi ajar juga harus mengintegrasikan nilai keberagaman (diversity). Keberagaman merupakan realitas yang melekat dalam kehidupan masyarakat Indonesia maupun masyarakat global. Peserta didik hidup dalam lingkungan yang terdiri atas berbagai suku, agama, budaya, bahasa, adat istiadat, kondisi fisik, kemampuan, serta latar belakang sosial ekonomi yang berbeda. Oleh karena itu, pembelajaran perlu membantu peserta didik memahami bahwa keberagaman bukan merupakan hambatan, tetapi merupakan kekayaan sosial yang harus dihargai dan dijaga. Banks dan Banks (2019) menjelaskan bahwa pendidikan multikultural bertujuan membangun kesadaran peserta didik terhadap keberagaman sehingga mereka mampu hidup secara harmonis dalam masyarakat yang plural.

Integrasi nilai keberagaman dalam materi ajar dapat dilakukan melalui berbagai cara. Guru dapat menggunakan contoh-contoh yang mencerminkan keragaman budaya Indonesia, memperkenalkan berbagai tradisi daerah, bahasa lokal, maupun tokoh-tokoh inspiratif dari berbagai latar belakang. Selain itu, materi pembelajaran juga dapat memuat kisah tentang peserta didik berkebutuhan khusus yang berhasil mengembangkan potensinya, cerita mengenai kerja sama antarindividu yang berbeda agama atau budaya, serta contoh-contoh kehidupan masyarakat yang menjunjung tinggi toleransi. Penyajian materi seperti ini membantu peserta didik membangun perspektif yang lebih luas mengenai pentingnya hidup berdampingan dalam keberagaman.

Dalam konteks pendidikan inklusif, keberagaman juga mencakup keragaman kemampuan belajar. Materi ajar perlu menggambarkan bahwa setiap peserta didik memiliki potensi yang berbeda dan tidak semua individu harus mencapai keberhasilan melalui cara yang sama. Peserta didik perlu memahami bahwa perbedaan kemampuan bukan alasan untuk melakukan diskriminasi, melainkan kesempatan untuk saling membantu dan belajar satu sama lain. Melalui materi pembelajaran yang menampilkan berbagai bentuk keberhasilan sesuai dengan potensi individu, peserta didik akan memiliki pemahaman bahwa setiap orang memiliki kelebihan yang dapat dikembangkan.

Nilai berikutnya yang perlu diintegrasikan adalah penghargaan terhadap perbedaan (*respect for differences*). Penghargaan terhadap perbedaan merupakan sikap menerima keberadaan orang lain dengan segala karakteristik yang dimilikinya tanpa prasangka, stereotip, maupun diskriminasi. Sikap ini menjadi fondasi penting dalam membangun lingkungan belajar yang aman, nyaman, dan inklusif. Florian dan Black-Hawkins (2011) menegaskan bahwa pendidikan inklusif bukan sekadar menempatkan peserta didik dengan berbagai karakteristik dalam satu kelas, tetapi menciptakan budaya pembelajaran yang menghargai setiap individu sebagai bagian yang bernilai dalam komunitas belajar.

Materi ajar dapat menanamkan penghargaan terhadap perbedaan melalui penggunaan bahasa yang inklusif dan tidak diskriminatif. Guru perlu menghindari penggunaan istilah yang berpotensi memberi label negatif terhadap kelompok tertentu, seperti penyebutan yang merendahkan penyandang disabilitas atau stereotip terhadap kelompok sosial tertentu. Sebaliknya, materi pembelajaran sebaiknya menggunakan istilah yang menghormati martabat manusia, misalnya menggunakan istilah peserta didik berkebutuhan

khusus atau penyandang disabilitas sesuai dengan terminologi yang berlaku. Penggunaan bahasa yang tepat akan membantu membangun cara berpikir peserta didik yang lebih menghargai keberagaman.

Selain bahasa, penghargaan terhadap perbedaan juga diwujudkan melalui ilustrasi, gambar, dan media pembelajaran yang digunakan. Buku teks maupun bahan ajar digital perlu menampilkan representasi peserta didik dari berbagai latar belakang secara proporsional. Misalnya, ilustrasi dapat menampilkan peserta didik dengan berbagai kondisi fisik, etnis, budaya, maupun agama yang belajar dan bekerja sama dalam satu lingkungan sekolah. Representasi visual seperti ini memiliki pengaruh yang besar terhadap pembentukan persepsi peserta didik mengenai keberagaman sebagai sesuatu yang normal dan positif.

Integrasi nilai kesetaraan, keberagaman, dan penghargaan terhadap perbedaan juga dapat dilakukan melalui aktivitas pembelajaran. Guru dapat merancang diskusi kelompok heterogen, pembelajaran kooperatif, proyek kolaboratif, studi kasus, maupun kegiatan refleksi yang memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk berinteraksi dengan teman-teman yang memiliki karakteristik berbeda. Melalui pengalaman langsung tersebut, peserta didik belajar mengembangkan empati, komunikasi, toleransi, serta kemampuan menyelesaikan konflik secara konstruktif. Johnson dan Johnson (2017) menjelaskan bahwa pembelajaran kooperatif mampu meningkatkan sikap saling menghargai, mengurangi prasangka, serta memperkuat hubungan sosial antar peserta didik yang memiliki latar belakang berbeda.

Dalam mata pelajaran tertentu, integrasi nilai inklusivitas dapat dilakukan secara eksplisit maupun implisit. Pada mata pelajaran Pendidikan Pancasila, misalnya, nilai kesetaraan dapat dikaitkan dengan

prinsip keadilan sosial dan penghormatan terhadap hak asasi manusia. Dalam Bahasa Indonesia, peserta didik dapat menganalisis cerita yang mengangkat tema toleransi dan keberagaman. Pada Ilmu Pengetahuan Sosial, peserta didik dapat mempelajari keragaman budaya Indonesia sebagai kekayaan nasional. Bahkan dalam mata pelajaran Matematika atau Sains, guru tetap dapat mengintegrasikan nilai inklusivitas melalui pembentukan kelompok belajar yang heterogen, penggunaan contoh kontekstual yang beragam, serta pemberian kesempatan belajar yang setara kepada seluruh peserta didik.

Implementasi Kurikulum Merdeka memberikan ruang yang lebih luas bagi guru untuk mengintegrasikan nilai-nilai tersebut ke dalam materi ajar. Melalui pendekatan pembelajaran berbasis proyek (Project-Based Learning) dan penguatan Profil Pelajar Pancasila, guru dapat mengembangkan berbagai aktivitas yang menumbuhkan sikap berkebinekaan global, gotong royong, beriman dan berakhlak mulia, serta menghargai keberagaman. Integrasi nilai inklusivitas juga mendukung tercapainya Sustainable Development Goal (SDG) 4, khususnya target yang menekankan penyelenggaraan pendidikan yang inklusif, adil, berkualitas, serta memberikan kesempatan belajar sepanjang hayat bagi semua.

Integrasi nilai kesetaraan, keberagaman, dan penghargaan terhadap perbedaan dalam materi ajar merupakan upaya strategis untuk membangun budaya pendidikan yang inklusif. Materi ajar tidak hanya berfungsi sebagai media penyampaian pengetahuan, tetapi juga sebagai sarana pembentukan karakter peserta didik agar mampu menghormati hak setiap individu, menerima keberagaman sebagai kekuatan, serta mengembangkan sikap toleran dan empatik dalam kehidupan bermasyarakat. Melalui materi pembelajaran yang inklusif, sekolah dapat menjadi ruang yang aman dan ramah bagi seluruh peserta didik untuk belajar,

berkembang, dan berpartisipasi secara optimal tanpa mengalami diskriminasi.

c. Penggunaan media dan sumber belajar yang ramah inklusi

Media dan sumber belajar merupakan komponen penting dalam proses pembelajaran karena berfungsi sebagai sarana untuk menyampaikan materi, memfasilitasi interaksi, serta membantu peserta didik memahami konsep yang dipelajari. Dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif, media dan sumber belajar tidak hanya berfungsi sebagai alat bantu pembelajaran, tetapi juga menjadi instrumen untuk menjamin bahwa seluruh peserta didik memperoleh kesempatan yang sama dalam mengakses informasi dan berpartisipasi secara aktif dalam kegiatan belajar. Oleh karena itu, media dan sumber belajar harus dirancang serta dipilih berdasarkan prinsip aksesibilitas, fleksibilitas, dan keberagaman sehingga mampu mengakomodasi kebutuhan seluruh peserta didik, termasuk peserta didik berkebutuhan khusus. UNESCO (2020) menegaskan bahwa pendidikan inklusif menuntut tersedianya lingkungan belajar, kurikulum, media, dan sumber belajar yang dapat diakses oleh semua peserta didik tanpa diskriminasi.

Media pembelajaran yang ramah inklusi adalah media yang dapat digunakan oleh peserta didik dengan berbagai karakteristik, kemampuan, maupun kebutuhan belajar. Media tersebut tidak hanya mempertimbangkan aspek estetika atau kemudahan penggunaan, tetapi juga memperhatikan aksesibilitas bagi peserta didik yang memiliki hambatan penglihatan, pendengaran, intelektual, motorik, komunikasi, maupun kesulitan belajar lainnya. Dengan demikian, pemilihan media pembelajaran tidak dapat dilakukan secara seragam, tetapi harus disesuaikan dengan profil kebutuhan peserta didik yang ada di dalam kelas. Hall, Meyer, dan Rose (2012) menjelaskan bahwa media

pembelajaran yang inklusif memberikan berbagai alternatif penyajian informasi sehingga setiap peserta didik memiliki kesempatan yang sama untuk memahami materi pembelajaran.

Salah satu prinsip utama dalam penggunaan media yang ramah inklusi adalah aksesibilitas. Aksesibilitas berarti bahwa setiap peserta didik dapat menggunakan media pembelajaran tanpa mengalami hambatan yang disebabkan oleh kondisi fisik maupun karakteristik belajarnya. Sebagai contoh, peserta didik tunanetra memerlukan media berbentuk huruf Braille, buku digital yang kompatibel dengan screen reader, model tiga dimensi, atau media audio. Peserta didik tunarungu memerlukan video yang dilengkapi teks (caption), gambar, ilustrasi visual, atau penerjemah bahasa isyarat. Sementara itu, peserta didik dengan hambatan intelektual membutuhkan media yang menggunakan bahasa sederhana, ilustrasi yang jelas, serta langkah-langkah pembelajaran yang sistematis. Penyediaan media yang dapat diakses oleh semua peserta didik merupakan implementasi prinsip Universal Design for Learning (UDL) yang menekankan pentingnya menyediakan berbagai cara dalam menyajikan informasi (multiple means of representation) (CAST, 2024).

Selain aksesibilitas, media pembelajaran yang inklusif juga harus bersifat fleksibel. Fleksibilitas berarti media dapat digunakan melalui berbagai cara sesuai dengan kebutuhan peserta didik. Guru tidak hanya bergantung pada satu jenis media, tetapi mengombinasikan berbagai media seperti buku teks, gambar, video, audio, permainan edukatif, simulasi, alat peraga konkret, multimedia interaktif, maupun aplikasi pembelajaran digital. Variasi media tersebut memungkinkan peserta didik memilih cara belajar yang paling sesuai dengan gaya belajar, kemampuan, dan preferensinya. Peserta didik yang memiliki gaya belajar visual, misalnya, lebih mudah memahami materi melalui gambar atau

infografik, sedangkan peserta didik yang cenderung auditori lebih terbantu melalui rekaman suara atau penjelasan verbal.

Dalam pendidikan inklusif, penggunaan media konkret dan manipulatif memiliki peranan penting, terutama bagi peserta didik yang mengalami hambatan intelektual atau kesulitan belajar. Media konkret seperti balok, model bangun ruang, kartu bergambar, benda nyata, peta timbul, atau alat peraga sederhana membantu peserta didik memahami konsep abstrak melalui pengalaman langsung. Pendekatan ini sesuai dengan teori konstruktivisme yang dikemukakan oleh Vygotsky (1978), yang menjelaskan bahwa pengetahuan dibangun melalui interaksi aktif dengan lingkungan belajar. Oleh karena itu, media konkret menjadi sarana yang efektif untuk meningkatkan pemahaman konseptual sekaligus mengembangkan keterampilan berpikir peserta didik.

Perkembangan teknologi informasi juga memberikan peluang besar dalam menyediakan media pembelajaran digital yang ramah inklusi. Berbagai platform pembelajaran daring, aplikasi edukasi, video interaktif, buku elektronik (e-book), simulasi virtual, serta perangkat lunak pendidikan dapat dimanfaatkan untuk memenuhi kebutuhan belajar peserta didik yang beragam. Teknologi asistif seperti screen reader, perangkat lunak pembesar layar (screen magnifier), aplikasi speech-to-text, text-to-speech, papan komunikasi digital, maupun perangkat pengenalan suara membantu peserta didik berkebutuhan khusus mengakses materi pembelajaran secara lebih mandiri. Menurut Al-Azawei, Serenelli, dan Lundqvist (2016), integrasi teknologi berbasis UDL mampu meningkatkan aksesibilitas pembelajaran serta memperluas kesempatan belajar bagi peserta didik dengan berbagai kebutuhan.

Penggunaan media digital dalam pendidikan inklusif juga harus memperhatikan prinsip aksesibilitas digital. Guru perlu memastikan bahwa dokumen digital dapat dibaca oleh perangkat pembaca layar, gambar dilengkapi deskripsi alternatif (alternative text), video memiliki teks (caption) atau transkrip, serta tampilan media menggunakan kombinasi warna dan ukuran huruf yang mudah dibaca. Selain itu, navigasi pada platform pembelajaran harus sederhana sehingga dapat digunakan oleh peserta didik dengan berbagai kondisi fisik maupun kemampuan teknologi. Penerapan prinsip-prinsip tersebut akan membantu menciptakan lingkungan belajar digital yang lebih inklusif dan ramah bagi seluruh peserta didik.

Selain media pembelajaran, sumber belajar juga harus dikembangkan secara inklusif. Sumber belajar tidak hanya terbatas pada buku teks, tetapi mencakup lingkungan sekolah, masyarakat, perpustakaan, museum, laboratorium, media massa, internet, narasumber, maupun pengalaman langsung yang dapat dimanfaatkan dalam proses pembelajaran. Guru perlu memilih sumber belajar yang mencerminkan keberagaman masyarakat, menghindari bias gender, budaya, agama, maupun disabilitas, serta menampilkan berbagai perspektif yang mendorong peserta didik menghargai perbedaan. Banks dan Banks (2019) menjelaskan bahwa sumber belajar yang merepresentasikan keberagaman mampu mengembangkan kompetensi multikultural serta memperkuat sikap toleransi pada peserta didik.

Pemilihan sumber belajar juga perlu mempertimbangkan relevansi dengan karakteristik peserta didik. Guru hendaknya menggunakan contoh-contoh yang dekat dengan kehidupan peserta didik sehingga pembelajaran menjadi lebih bermakna. Peserta didik akan lebih mudah memahami konsep apabila materi dikaitkan dengan lingkungan sosial, budaya,

maupun pengalaman sehari-hari. Selain itu, guru dapat memanfaatkan lingkungan sekitar sekolah sebagai sumber belajar, misalnya taman sekolah, tempat ibadah, pasar tradisional, pusat kesehatan, atau lembaga sosial untuk memberikan pengalaman belajar yang autentik. Pendekatan kontekstual tersebut membantu peserta didik memahami bahwa pembelajaran memiliki hubungan langsung dengan kehidupan nyata.

Penggunaan media dan sumber belajar yang ramah inklusi juga harus disertai dengan strategi pembelajaran yang kolaboratif. Guru dapat mengombinasikan media dengan pembelajaran kooperatif, diskusi kelompok, proyek berbasis masalah, maupun pembelajaran berbasis pengalaman. Melalui kegiatan tersebut, peserta didik tidak hanya memperoleh pengetahuan akademik, tetapi juga mengembangkan kemampuan komunikasi, empati, toleransi, serta kerja sama dengan teman yang memiliki karakteristik berbeda. Florian dan Black-Hawkins (2011) menegaskan bahwa pembelajaran inklusif yang efektif menempatkan media sebagai sarana untuk meningkatkan partisipasi seluruh peserta didik, bukan sekadar alat penyampai informasi.

Dalam implementasi Kurikulum Merdeka, guru diberikan keleluasaan untuk memilih dan mengembangkan media maupun sumber belajar sesuai dengan karakteristik peserta didik dan konteks sekolah. Pendekatan pembelajaran yang berpusat pada peserta didik mendorong guru memanfaatkan berbagai media yang kreatif, inovatif, dan mudah diakses oleh seluruh peserta didik. Penggunaan media dan sumber belajar yang ramah inklusi juga mendukung penguatan Profil Pelajar Pancasila, khususnya dalam membentuk peserta didik yang berkebinekaan global, bergotong royong, kreatif, bernalar kritis, serta menghargai perbedaan.

Secara keseluruhan, penggunaan media dan sumber belajar yang ramah inklusi merupakan salah satu

prasyarat penting dalam mewujudkan pembelajaran yang adil dan berkualitas bagi seluruh peserta didik. Media dan sumber belajar yang inklusif harus memenuhi prinsip aksesibilitas, fleksibilitas, keberagaman, relevansi, serta kemudahan penggunaan bagi semua peserta didik. Selain itu, pemanfaatan teknologi asistif, media digital yang aksesibel, sumber belajar yang merepresentasikan keberagaman, serta strategi pembelajaran kolaboratif akan memperkuat implementasi pendidikan inklusif. Dengan demikian, setiap peserta didik memiliki kesempatan yang setara untuk mengakses pengetahuan, mengembangkan potensinya, dan berpartisipasi secara aktif dalam proses pembelajaran.

F. Evaluasi pembelajaran dalam konteks inklusif

Evaluasi pembelajaran merupakan bagian yang tidak terpisahkan dari proses pendidikan karena berfungsi untuk mengetahui ketercapaian tujuan pembelajaran, perkembangan peserta didik, serta efektivitas strategi pembelajaran yang telah diterapkan. Dalam konteks pendidikan inklusif, evaluasi tidak hanya berorientasi pada pengukuran hasil belajar akademik, tetapi juga memperhatikan perkembangan kemampuan individual, partisipasi, keterampilan sosial, komunikasi, sikap, dan kemandirian peserta didik. Oleh karena itu, evaluasi dalam pendidikan inklusif harus dirancang secara fleksibel, adil, dan berpusat pada kebutuhan peserta didik agar mampu memberikan gambaran yang komprehensif mengenai perkembangan setiap individu. UNESCO (2020) menegaskan bahwa sistem evaluasi dalam pendidikan inklusif harus mampu menghilangkan hambatan yang dapat menyebabkan diskriminasi serta memberikan kesempatan yang setara kepada seluruh peserta didik untuk menunjukkan kompetensinya.

Prinsip utama evaluasi dalam pendidikan inklusif adalah keadilan (equity), bukan sekadar kesamaan perlakuan (equality). Setiap peserta didik memiliki karakteristik,

kemampuan, serta kebutuhan belajar yang berbeda sehingga proses evaluasi harus disesuaikan dengan kondisi masing-masing. Penyesuaian tersebut dapat dilakukan dalam bentuk modifikasi instrumen penilaian, penambahan waktu pengerjaan, penggunaan media alternatif, penyederhanaan bahasa soal, maupun pemberian bantuan teknologi asistif. Penyesuaian ini tidak dimaksudkan untuk menurunkan standar kompetensi, tetapi untuk memastikan bahwa setiap peserta didik memperoleh kesempatan yang sama dalam menunjukkan kemampuan yang dimilikinya. Menurut Friend dan Bursuck (2019), asesmen dalam pendidikan inklusif harus mampu mengukur kompetensi peserta didik secara autentik tanpa dipengaruhi oleh hambatan yang tidak berkaitan dengan tujuan pembelajaran.

Pelaksanaan evaluasi dalam pendidikan inklusif memerlukan penggunaan berbagai teknik asesmen yang mampu mengakomodasi keberagaman peserta didik. Guru tidak hanya mengandalkan tes tertulis sebagai satu-satunya alat penilaian, tetapi juga memanfaatkan observasi, penilaian kinerja (*performance assessment*), portofolio, proyek, wawancara, jurnal refleksi, presentasi, demonstrasi, maupun asesmen berbasis praktik. Penggunaan berbagai bentuk penilaian memungkinkan peserta didik menunjukkan penguasaan kompetensinya melalui cara yang sesuai dengan karakteristik dan potensi masing-masing. Pendekatan ini dikenal sebagai asesmen autentik, yaitu penilaian yang menilai kemampuan peserta didik melalui tugas-tugas yang mencerminkan situasi nyata sehingga hasil evaluasi menjadi lebih bermakna dan komprehensif (Black & Wiliam, 2009).

Dalam praktiknya, evaluasi pembelajaran juga perlu disesuaikan dengan jenis kebutuhan khusus yang dimiliki peserta didik. Peserta didik tunanetra dapat mengikuti evaluasi menggunakan huruf Braille atau perangkat pembaca layar (*screen reader*), peserta didik tunarungu dapat menggunakan soal yang dilengkapi ilustrasi visual

atau bahasa isyarat, sedangkan peserta didik dengan hambatan intelektual dapat memperoleh penyederhanaan bahasa maupun penyesuaian tingkat kompleksitas soal. Bagi peserta didik dengan gangguan motorik, evaluasi dapat dilakukan menggunakan perangkat teknologi asistif atau melalui bentuk penilaian lisan apabila diperlukan. Penyesuaian tersebut bertujuan menghilangkan hambatan teknis sehingga hasil evaluasi benar-benar mencerminkan kemampuan peserta didik, bukan keterbatasan yang dimilikinya. Hall, Meyer, dan Rose (2012) menjelaskan bahwa prinsip Universal Design for Learning (UDL) memberikan landasan bagi guru untuk menyediakan berbagai alternatif dalam penyajian instrumen maupun cara peserta didik menunjukkan hasil belajarnya.

Evaluasi pembelajaran dalam pendidikan inklusif juga harus dilakukan secara berkelanjutan melalui asesmen formatif dan asesmen sumatif. Asesmen formatif dilaksanakan selama proses pembelajaran berlangsung untuk memantau perkembangan peserta didik, memberikan umpan balik, serta membantu guru melakukan penyesuaian strategi pembelajaran apabila diperlukan. Sebaliknya, asesmen sumatif dilakukan pada akhir suatu periode pembelajaran untuk mengetahui tingkat pencapaian kompetensi peserta didik secara keseluruhan. Kombinasi kedua jenis asesmen tersebut memungkinkan guru memperoleh informasi yang lebih lengkap mengenai perkembangan peserta didik sekaligus meningkatkan kualitas proses pembelajaran. Black dan Wiliam (2009) menegaskan bahwa asesmen formatif merupakan salah satu strategi yang paling efektif dalam meningkatkan hasil belajar karena memberikan umpan balik yang berkesinambungan kepada guru maupun peserta didik.

Hasil evaluasi tidak hanya digunakan untuk memberikan nilai, tetapi juga menjadi dasar dalam pengambilan keputusan pendidikan. Guru dapat memanfaatkan hasil evaluasi untuk menentukan kebutuhan pengayaan bagi

peserta didik yang telah mencapai kompetensi, memberikan program remedial bagi peserta didik yang masih mengalami kesulitan, melakukan revisi terhadap strategi pembelajaran, maupun memperbarui Rencana Pembelajaran Individual (RPI/IEP) sesuai dengan perkembangan peserta didik. Selain itu, hasil evaluasi juga menjadi dasar dalam merancang layanan pendukung, seperti terapi, konseling, atau pendampingan khusus apabila diperlukan. Dengan demikian, evaluasi dalam pendidikan inklusif memiliki fungsi diagnostik, formatif, dan pengembangan, bukan sekadar fungsi administratif.

Pemanfaatan hasil evaluasi akan lebih optimal apabila dilakukan melalui kolaborasi antara guru, orang tua, guru pendidikan khusus, kepala sekolah, psikolog, terapis, dan tenaga profesional lainnya. Kolaborasi tersebut memungkinkan seluruh pihak memperoleh pemahaman yang sama mengenai perkembangan peserta didik serta menyusun strategi tindak lanjut yang tepat. Orang tua memiliki peran penting dalam memberikan informasi mengenai perkembangan anak di rumah, sedangkan tenaga profesional memberikan rekomendasi terkait layanan khusus yang diperlukan. Florian dan Black-Hawkins (2011) menjelaskan bahwa budaya kolaboratif merupakan salah satu karakteristik sekolah inklusif yang mampu meningkatkan kualitas layanan pendidikan bagi peserta didik berkebutuhan khusus.

Dalam implementasi Kurikulum Merdeka, evaluasi pembelajaran menekankan pentingnya asesmen diagnostik, asesmen formatif, dan asesmen sumatif sebagai satu kesatuan proses yang mendukung pembelajaran yang berpusat pada peserta didik. Guru diberikan keleluasaan untuk memilih berbagai teknik penilaian sesuai dengan karakteristik peserta didik, tujuan pembelajaran, dan konteks sekolah. Pendekatan ini sangat sejalan dengan prinsip pendidikan inklusif karena memberikan ruang bagi guru untuk melakukan penyesuaian asesmen berdasarkan kebutuhan individu tanpa mengurangi kualitas capaian

pembelajaran. Selain itu, evaluasi pembelajaran yang inklusif juga mendukung pencapaian Sustainable Development Goal (SDG) 4, yaitu menjamin terselenggaranya pendidikan yang inklusif, adil, berkualitas, dan memberikan kesempatan belajar sepanjang hayat bagi semua.

Dengan demikian, evaluasi pembelajaran dalam konteks inklusif merupakan proses yang dirancang untuk mengukur perkembangan peserta didik secara komprehensif dengan memperhatikan karakteristik dan kebutuhan masing-masing individu. Evaluasi dilaksanakan melalui berbagai teknik asesmen yang fleksibel, autentik, dan berkelanjutan, disertai penyesuaian instrumen maupun prosedur penilaian sesuai dengan kebutuhan peserta didik. Hasil evaluasi selanjutnya dimanfaatkan sebagai dasar dalam memperbaiki proses pembelajaran, menyusun program tindak lanjut, mengembangkan RPI/IEP, serta meningkatkan kualitas layanan pendidikan secara berkelanjutan. Melalui evaluasi yang inklusif, setiap peserta didik memperoleh kesempatan yang adil untuk menunjukkan kemampuan terbaiknya sehingga tujuan pendidikan yang menghargai keberagaman dan mengembangkan potensi setiap individu dapat tercapai secara optimal.

BAB 5

Strategi Pembelajaran Inklusif

A. Pendekatan pembelajaran berpusat pada peserta didik

- a. Konsep dan prinsip pembelajaran berpusat pada peserta didik dalam pendidikan inklusif

Pendekatan pembelajaran berpusat pada peserta didik (student-centered learning) merupakan salah satu paradigma utama dalam pendidikan modern yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif dalam proses pembelajaran. Berbeda dengan pendekatan pembelajaran tradisional yang berorientasi pada guru (teacher-centered learning), pendekatan ini memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk membangun pengetahuan melalui pengalaman belajar, eksplorasi, kolaborasi, refleksi, dan pemecahan masalah. Dalam konteks pendidikan inklusif, pembelajaran berpusat pada peserta didik memiliki peran yang sangat penting karena mampu mengakomodasi keberagaman karakteristik, kemampuan, minat, gaya belajar, dan kebutuhan setiap individu. UNESCO (2020) menegaskan bahwa pendidikan inklusif harus dirancang berdasarkan kebutuhan peserta didik sehingga setiap individu memperoleh kesempatan yang setara untuk berpartisipasi dan berkembang sesuai dengan potensinya.

Secara konseptual, pembelajaran berpusat pada peserta didik merupakan pendekatan yang memberikan keleluasaan kepada peserta didik untuk berpartisipasi aktif dalam seluruh proses pembelajaran, mulai dari

memahami materi, mengembangkan keterampilan, hingga melakukan refleksi terhadap hasil belajarnya. Guru tidak lagi berperan sebagai satu-satunya sumber informasi, melainkan sebagai fasilitator, pembimbing, motivator, dan mitra belajar yang membantu peserta didik mencapai tujuan pembelajaran. Menurut Weimer (2013), pembelajaran berpusat pada peserta didik menekankan pergeseran peran guru dari penyampai pengetahuan menjadi fasilitator yang menciptakan lingkungan belajar yang mendorong peserta didik berpikir kritis, mandiri, dan bertanggung jawab terhadap proses belajarnya.

Dalam pendidikan inklusif, pendekatan ini menjadi sangat relevan karena setiap peserta didik memiliki kebutuhan belajar yang berbeda. Peserta didik berkebutuhan khusus, peserta didik dengan kemampuan akademik tinggi, maupun peserta didik reguler memiliki cara belajar yang tidak selalu sama. Oleh karena itu, pembelajaran harus dirancang secara fleksibel agar setiap peserta didik dapat memperoleh pengalaman belajar yang sesuai dengan karakteristiknya. Florian dan Black-Hawkins (2011) menjelaskan bahwa pembelajaran inklusif tidak bertujuan menciptakan strategi yang berbeda bagi kelompok tertentu, tetapi mengembangkan strategi pembelajaran yang memungkinkan seluruh peserta didik belajar bersama dalam satu lingkungan yang menghargai keberagaman.

Salah satu karakteristik utama pembelajaran berpusat pada peserta didik adalah pengakuan terhadap keberagaman individu. Guru perlu memahami bahwa setiap peserta didik memiliki kemampuan awal, minat, pengalaman, motivasi, serta gaya belajar yang berbeda. Perbedaan tersebut bukan merupakan hambatan dalam pembelajaran, melainkan sumber kekayaan yang dapat dimanfaatkan untuk menciptakan pengalaman belajar yang lebih bermakna. Oleh karena itu, guru perlu

melakukan asesmen diagnostik untuk mengenali karakteristik peserta didik sebelum merancang strategi pembelajaran. Informasi tersebut menjadi dasar dalam memilih metode, media, aktivitas belajar, maupun bentuk asesmen yang sesuai dengan kebutuhan peserta didik.

Prinsip berikutnya adalah partisipasi aktif peserta didik. Pembelajaran berpusat pada peserta didik memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk terlibat secara langsung dalam proses belajar melalui diskusi, eksperimen, proyek, simulasi, pembelajaran berbasis masalah (problem-based learning), pembelajaran berbasis proyek (project-based learning), maupun kegiatan kolaboratif lainnya. Peserta didik tidak hanya menerima informasi secara pasif, tetapi didorong untuk bertanya, mengemukakan pendapat, melakukan penyelidikan, serta membangun pemahaman berdasarkan pengalaman yang diperoleh. Pendekatan ini sejalan dengan teori konstruktivisme yang dikemukakan oleh Vygotsky (1978), yang menyatakan bahwa pengetahuan dibangun melalui interaksi aktif dengan lingkungan sosial dan pengalaman belajar.

Prinsip lain yang menjadi dasar pembelajaran berpusat pada peserta didik adalah pengembangan kemandirian belajar. Guru perlu memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk mengambil keputusan dalam proses pembelajaran, seperti memilih cara belajar, menentukan bentuk tugas, atau mengatur strategi penyelesaian masalah. Kemandirian belajar membantu peserta didik mengembangkan rasa tanggung jawab terhadap proses dan hasil belajarnya. Dalam pendidikan inklusif, pengembangan kemandirian juga berkontribusi terhadap peningkatan rasa percaya diri peserta didik berkebutuhan khusus karena mereka diberikan kesempatan untuk menunjukkan kemampuan sesuai dengan potensi yang dimiliki.

Pembelajaran berpusat pada peserta didik juga mengedepankan prinsip diferensiasi pembelajaran. Guru perlu menyediakan berbagai alternatif dalam penyajian materi, aktivitas pembelajaran, serta bentuk penilaian agar seluruh peserta didik dapat mencapai tujuan pembelajaran melalui cara yang sesuai dengan karakteristik masing-masing. Diferensiasi tidak berarti membuat kurikulum yang berbeda untuk setiap peserta didik, tetapi menyediakan berbagai pilihan yang memungkinkan setiap individu memperoleh pengalaman belajar yang optimal. Tomlinson (2017) menjelaskan bahwa pembelajaran berdiferensiasi merupakan implementasi nyata dari pembelajaran yang berpusat pada peserta didik karena menyesuaikan proses pembelajaran dengan kesiapan, minat, dan profil belajar peserta didik.

Prinsip selanjutnya adalah membangun lingkungan belajar yang inklusif dan suportif. Guru perlu menciptakan suasana kelas yang aman, nyaman, dan menghargai keberagaman sehingga setiap peserta didik merasa diterima sebagai bagian dari komunitas belajar. Lingkungan belajar yang positif ditandai dengan adanya rasa saling menghormati, kesempatan yang setara untuk berpartisipasi, komunikasi yang terbuka, serta hubungan yang baik antara guru dan peserta didik maupun antarpeserta didik. UNESCO (2020) menyatakan bahwa rasa memiliki (*sense of belonging*) merupakan salah satu indikator penting keberhasilan pendidikan inklusif karena memengaruhi motivasi belajar dan perkembangan sosial peserta didik.

Selain itu, pembelajaran berpusat pada peserta didik menekankan pentingnya kolaborasi. Guru perlu mendorong peserta didik untuk belajar bersama melalui diskusi kelompok, pembelajaran kooperatif, maupun proyek kolaboratif yang melibatkan peserta didik dengan kemampuan yang beragam. Kolaborasi tidak hanya membantu peserta didik memahami materi

pembelajaran, tetapi juga mengembangkan kemampuan komunikasi, empati, toleransi, dan kerja sama. Dalam pendidikan inklusif, pembelajaran kolaboratif menjadi sarana untuk mengurangi prasangka dan membangun hubungan sosial yang positif antara peserta didik reguler dan peserta didik berkebutuhan khusus (Johnson & Johnson, 2017).

Prinsip berikutnya adalah asesmen sebagai bagian dari pembelajaran. Dalam pembelajaran berpusat pada peserta didik, asesmen tidak hanya dilakukan pada akhir pembelajaran, tetapi menjadi bagian yang terintegrasi dalam seluruh proses belajar. Guru menggunakan asesmen diagnostik untuk mengenali kebutuhan peserta didik, asesmen formatif untuk memantau perkembangan belajar, serta asesmen sumatif untuk mengukur ketercapaian kompetensi. Hasil asesmen dimanfaatkan untuk memberikan umpan balik yang konstruktif serta melakukan penyesuaian strategi pembelajaran sesuai dengan perkembangan peserta didik. Black dan Wiliam (2009) menjelaskan bahwa asesmen formatif memiliki peran penting dalam meningkatkan kualitas pembelajaran karena memberikan informasi yang dapat digunakan untuk memperbaiki proses belajar secara berkelanjutan.

Dalam implementasi Kurikulum Merdeka, pendekatan pembelajaran berpusat pada peserta didik menjadi salah satu prinsip utama. Guru diberikan keleluasaan untuk merancang pembelajaran yang sesuai dengan karakteristik peserta didik melalui penggunaan asesmen diagnostik, pembelajaran berdiferensiasi, pembelajaran berbasis proyek, serta penguatan Profil Pelajar Pancasila. Pendekatan ini memberikan ruang yang lebih luas bagi peserta didik untuk mengembangkan potensi, kreativitas, kemampuan berpikir kritis, serta karakter sesuai dengan kebutuhan dan minatnya. Selain mendukung implementasi pendidikan inklusif, pembelajaran berpusat pada peserta didik juga

berkontribusi terhadap pencapaian Sustainable Development Goal (SDG) 4, yaitu menjamin pendidikan yang inklusif, adil, dan berkualitas bagi semua.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa pembelajaran berpusat pada peserta didik merupakan pendekatan yang menempatkan peserta didik sebagai aktor utama dalam proses pembelajaran dengan guru berperan sebagai fasilitator. Pendekatan ini berlandaskan pada prinsip penghargaan terhadap keberagaman, partisipasi aktif, pengembangan kemandirian, diferensiasi pembelajaran, lingkungan belajar yang inklusif, kolaborasi, serta asesmen yang berkelanjutan. Melalui penerapan prinsip-prinsip tersebut, pembelajaran menjadi lebih adaptif terhadap kebutuhan peserta didik sehingga mampu mendukung terwujudnya pendidikan inklusif yang memberikan kesempatan belajar yang setara bagi seluruh peserta didik.

- b. Implementasi pembelajaran berpusat pada peserta didik untuk mengakomodasi keberagaman kebutuhan belajar Implementasi pembelajaran berpusat pada peserta didik (student-centered learning) dalam pendidikan inklusif merupakan upaya sistematis untuk menciptakan proses pembelajaran yang menghargai keberagaman karakteristik, kemampuan, minat, latar belakang, dan kebutuhan belajar setiap peserta didik. Pendekatan ini menempatkan peserta didik sebagai subjek utama dalam pembelajaran, sementara guru berperan sebagai fasilitator yang merancang lingkungan belajar agar setiap peserta didik dapat berkembang sesuai dengan potensinya. Dalam kelas inklusif, keberagaman merupakan kondisi yang alamiah sehingga pembelajaran tidak dapat diselenggarakan dengan pendekatan yang seragam. Oleh karena itu, guru perlu menerapkan strategi yang fleksibel agar seluruh peserta didik, baik peserta didik reguler maupun peserta didik berkebutuhan khusus, memperoleh kesempatan yang

sama untuk berpartisipasi dan mencapai tujuan pembelajaran. UNESCO (2020) menegaskan bahwa pembelajaran yang inklusif harus mampu menghilangkan hambatan belajar serta memberikan pengalaman belajar yang bermakna bagi semua peserta didik.

Langkah awal dalam mengimplementasikan pembelajaran yang berpusat pada peserta didik adalah mengidentifikasi karakteristik dan kebutuhan belajar peserta didik. Guru perlu melakukan asesmen diagnostik pada awal pembelajaran untuk memperoleh informasi mengenai kemampuan awal, gaya belajar, minat, kesiapan belajar, latar belakang sosial budaya, serta kebutuhan khusus yang dimiliki peserta didik. Informasi tersebut menjadi dasar dalam merancang tujuan pembelajaran, memilih strategi pembelajaran, menentukan media, serta menyusun bentuk asesmen yang sesuai. Dalam kelas inklusif, asesmen diagnostik juga membantu guru mengenali peserta didik yang memerlukan adaptasi pembelajaran atau layanan pendampingan khusus sehingga proses pembelajaran dapat berlangsung secara lebih efektif (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2022).

Setelah memahami karakteristik peserta didik, guru perlu merancang pembelajaran yang fleksibel. Fleksibilitas dalam pembelajaran berarti memberikan berbagai alternatif kepada peserta didik dalam mengakses materi, mengikuti kegiatan pembelajaran, maupun menunjukkan hasil belajarnya. Guru dapat menyajikan materi melalui berbagai media, seperti teks, gambar, video, audio, demonstrasi, simulasi, maupun alat peraga konkret agar peserta didik dengan karakteristik belajar yang berbeda tetap dapat memahami materi secara optimal. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip Universal Design for Learning (UDL) yang menekankan pentingnya menyediakan berbagai cara dalam menyajikan informasi (multiple

means of representation), melibatkan peserta didik (multiple means of engagement), dan memberikan kesempatan yang beragam bagi peserta didik untuk mengekspresikan hasil belajarnya (multiple means of action and expression) (CAST, 2024).

Implementasi pembelajaran yang berpusat pada peserta didik juga dilakukan melalui penerapan pembelajaran berdiferensiasi. Guru menyesuaikan strategi pembelajaran berdasarkan kesiapan belajar, minat, serta profil belajar peserta didik tanpa mengubah tujuan pembelajaran yang ingin dicapai. Penyesuaian tersebut dapat dilakukan melalui diferensiasi konten, proses, produk, maupun lingkungan belajar. Sebagai contoh, peserta didik yang mengalami kesulitan membaca dapat memperoleh materi dalam bentuk gambar atau video, sedangkan peserta didik yang memiliki kemampuan lebih tinggi dapat diberikan tugas eksploratif yang lebih kompleks. Tomlinson (2017) menjelaskan bahwa diferensiasi pembelajaran merupakan bentuk implementasi pembelajaran yang berpusat pada peserta didik karena memberikan kesempatan kepada setiap individu untuk belajar melalui cara yang paling sesuai dengan kebutuhannya.

Dalam pelaksanaan pembelajaran, guru perlu memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk berpartisipasi aktif. Pembelajaran tidak lagi didominasi oleh penjelasan guru, tetapi lebih banyak melibatkan aktivitas yang mendorong peserta didik berpikir, berdiskusi, bertanya, memecahkan masalah, melakukan eksperimen, maupun mengerjakan proyek secara mandiri atau kelompok. Aktivitas tersebut memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk membangun pengetahuannya sendiri melalui pengalaman belajar yang bermakna. Menurut Vygotsky (1978), proses belajar akan berlangsung secara optimal apabila peserta didik memperoleh kesempatan untuk berinteraksi

dengan lingkungan sosialnya melalui aktivitas kolaboratif yang didampingi oleh guru sebagai fasilitator.

Implementasi pembelajaran berpusat pada peserta didik dalam kelas inklusif juga menuntut guru untuk memberikan pilihan dalam proses belajar. Peserta didik dapat diberikan keleluasaan memilih media yang digunakan, menentukan bentuk tugas, memilih topik proyek, atau menentukan cara mempresentasikan hasil pembelajaran. Pemberian pilihan tersebut meningkatkan motivasi intrinsik peserta didik karena mereka merasa memiliki kendali terhadap proses belajarnya. Selain itu, kebebasan memilih juga memberikan ruang bagi peserta didik berkebutuhan khusus untuk menunjukkan kompetensinya melalui cara yang sesuai dengan kemampuan masing-masing.

Strategi lain yang penting adalah membangun interaksi yang positif antara guru dan peserta didik serta antarpeserta didik. Guru perlu menciptakan lingkungan belajar yang aman, menghargai perbedaan, bebas dari diskriminasi, dan mendorong tumbuhnya rasa saling menghormati. Hubungan yang positif akan meningkatkan rasa percaya diri peserta didik untuk berpartisipasi dalam kegiatan pembelajaran. Florian dan Black-Hawkins (2011) menjelaskan bahwa budaya kelas yang inklusif merupakan fondasi utama dalam mewujudkan pembelajaran yang benar-benar berpusat pada peserta didik karena setiap individu merasa diterima sebagai bagian dari komunitas belajar.

Pembelajaran yang berpusat pada peserta didik juga diwujudkan melalui penggunaan pembelajaran kooperatif dan kolaboratif. Guru dapat membentuk kelompok belajar yang heterogen sehingga peserta didik dengan kemampuan yang berbeda dapat saling membantu dalam menyelesaikan tugas. Melalui pembelajaran kelompok, peserta didik tidak hanya memperoleh pemahaman akademik, tetapi juga

mengembangkan keterampilan komunikasi, kerja sama, empati, toleransi, dan kemampuan memecahkan masalah secara bersama-sama. Johnson dan Johnson (2017) menjelaskan bahwa pembelajaran kooperatif efektif meningkatkan partisipasi peserta didik, memperkuat hubungan sosial, serta mengurangi sikap diskriminatif terhadap peserta didik berkebutuhan khusus.

Selain strategi pembelajaran, pemanfaatan teknologi pendidikan juga mendukung implementasi pembelajaran yang berpusat pada peserta didik. Guru dapat menggunakan berbagai media digital, aplikasi pembelajaran interaktif, video edukatif, simulasi virtual, maupun teknologi asistif untuk memenuhi kebutuhan belajar peserta didik yang beragam. Peserta didik dapat belajar sesuai dengan kecepatan masing-masing melalui platform pembelajaran digital yang menyediakan materi dalam berbagai format. Bagi peserta didik berkebutuhan khusus, penggunaan teknologi seperti screen reader, speech-to-text, caption, atau perangkat komunikasi alternatif dapat meningkatkan aksesibilitas terhadap proses pembelajaran. Hall, Meyer, dan Rose (2012) menyatakan bahwa pemanfaatan teknologi berbasis UDL mampu memperluas akses belajar sekaligus meningkatkan keterlibatan peserta didik dalam proses pembelajaran.

Implementasi pembelajaran yang berpusat pada peserta didik juga memerlukan asesmen yang berorientasi pada perkembangan individu. Guru perlu menggunakan asesmen formatif secara berkelanjutan untuk memantau perkembangan peserta didik, memberikan umpan balik, dan melakukan penyesuaian terhadap strategi pembelajaran apabila diperlukan. Penilaian tidak hanya difokuskan pada hasil akhir, tetapi juga memperhatikan proses belajar, usaha, partisipasi, serta perkembangan kemampuan peserta didik dari waktu ke waktu. Pendekatan ini memungkinkan guru memberikan

dukungan yang lebih tepat sesuai dengan kebutuhan masing-masing peserta didik (Black & Wiliam, 2009).

Dalam implementasi Kurikulum Merdeka, pembelajaran berpusat pada peserta didik menjadi salah satu prinsip utama yang diwujudkan melalui pembelajaran berdiferensiasi, asesmen diagnostik, pembelajaran berbasis proyek, serta penguatan Profil Pelajar Pancasila. Guru diberikan keleluasaan untuk menyesuaikan strategi pembelajaran dengan karakteristik peserta didik sehingga proses pembelajaran menjadi lebih adaptif, bermakna, dan inklusif. Pendekatan tersebut juga mendukung pencapaian Sustainable Development Goal (SDG) 4, yaitu menyediakan pendidikan yang inklusif, berkualitas, dan berkeadilan bagi semua peserta didik tanpa terkecuali.

Dengan demikian, implementasi pembelajaran berpusat pada peserta didik dalam pendidikan inklusif memerlukan perencanaan yang matang, pemahaman terhadap keberagaman peserta didik, penggunaan strategi pembelajaran yang fleksibel, penerapan diferensiasi, pemanfaatan teknologi, penciptaan lingkungan belajar yang suportif, serta pelaksanaan asesmen yang berkelanjutan. Melalui penerapan strategi tersebut, setiap peserta didik memperoleh kesempatan yang sama untuk belajar, berkembang, dan berpartisipasi sesuai dengan potensi yang dimilikinya. Pembelajaran tidak lagi berorientasi pada keseragaman, tetapi pada pemberian layanan pendidikan yang adil dan responsif terhadap kebutuhan setiap individu sehingga tujuan pendidikan inklusif dapat diwujudkan secara optimal.

B. Pembelajaran kooperatif dan kolaboratif

- a. Konsep, prinsip, dan model pembelajaran kooperatif serta kolaboratif

Pembelajaran kooperatif (cooperative learning) dan pembelajaran kolaboratif (collaborative learning) merupakan dua pendekatan pembelajaran yang menekankan pentingnya interaksi sosial, kerja sama, dan partisipasi aktif peserta didik dalam membangun pengetahuan. Kedua pendekatan ini memiliki peran yang sangat penting dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif karena mampu menciptakan lingkungan belajar yang menghargai keberagaman, memperkuat hubungan sosial, serta memberikan kesempatan kepada seluruh peserta didik untuk belajar bersama tanpa memandang perbedaan kemampuan, latar belakang, maupun kebutuhan khusus. Dalam kelas inklusif, pembelajaran tidak hanya bertujuan mengembangkan kompetensi akademik, tetapi juga membangun sikap toleransi, empati, saling menghargai, dan kemampuan bekerja sama sebagai bekal hidup dalam masyarakat yang majemuk. UNESCO (2020) menegaskan bahwa salah satu karakteristik pendidikan inklusif adalah terciptanya proses pembelajaran yang mendorong partisipasi aktif seluruh peserta didik melalui interaksi sosial yang positif.

Secara konseptual, pembelajaran kooperatif merupakan strategi pembelajaran yang mengorganisasikan peserta didik ke dalam kelompok-kelompok kecil yang heterogen untuk bekerja sama mencapai tujuan pembelajaran tertentu. Dalam pembelajaran ini, setiap anggota kelompok memiliki tanggung jawab terhadap keberhasilan kelompok sekaligus bertanggung jawab atas pencapaian belajarnya sendiri. Guru berperan merancang struktur kerja kelompok, menetapkan tugas, memfasilitasi interaksi, serta mengevaluasi hasil belajar secara individual maupun kelompok. Johnson dan Johnson (2017) mendefinisikan pembelajaran kooperatif sebagai suatu metode pembelajaran yang menempatkan peserta didik dalam kelompok kecil yang bekerja sama secara terstruktur untuk mencapai tujuan bersama

melalui saling ketergantungan positif dan tanggung jawab individu.

Sementara itu, pembelajaran kolaboratif merupakan pendekatan pembelajaran yang memberikan keleluasaan lebih besar kepada peserta didik untuk bekerja sama dalam membangun pengetahuan melalui diskusi, negosiasi makna, pertukaran ide, dan pemecahan masalah secara bersama. Berbeda dengan pembelajaran kooperatif yang umumnya memiliki struktur tugas yang ditentukan guru, pembelajaran kolaboratif lebih menekankan pada proses berbagi tanggung jawab dan pengambilan keputusan secara kolektif di antara anggota kelompok. Dillenbourg (1999) menjelaskan bahwa pembelajaran kolaboratif merupakan situasi belajar di mana dua orang atau lebih bekerja bersama untuk membangun pemahaman melalui interaksi yang saling melengkapi.

Meskipun memiliki karakteristik yang berbeda, pembelajaran kooperatif dan kolaboratif memiliki tujuan yang sama, yaitu meningkatkan kualitas pembelajaran melalui interaksi sosial yang bermakna. Dalam pendidikan inklusif, kedua pendekatan tersebut memberikan kesempatan kepada peserta didik dengan berbagai karakteristik untuk saling belajar, bertukar pengalaman, dan mengembangkan kemampuan sosial. Peserta didik berkebutuhan khusus tidak diposisikan sebagai penerima bantuan semata, tetapi sebagai anggota kelompok yang memiliki kontribusi sesuai dengan kemampuan yang dimilikinya. Dengan demikian, proses pembelajaran menjadi lebih partisipatif dan mampu membangun budaya saling menghargai dalam kelas.

Pelaksanaan pembelajaran kooperatif dan kolaboratif didasarkan pada beberapa prinsip utama. Prinsip pertama adalah saling ketergantungan positif (positive interdependence), yaitu kondisi ketika setiap anggota

kelompok menyadari bahwa keberhasilan kelompok hanya dapat dicapai apabila seluruh anggota bekerja sama. Setiap peserta didik memiliki peran yang penting sehingga keberhasilan individu akan berkontribusi terhadap keberhasilan kelompok secara keseluruhan. Prinsip ini mendorong peserta didik untuk saling membantu, berbagi informasi, serta memberikan dukungan kepada teman yang mengalami kesulitan belajar.

Prinsip kedua adalah tanggung jawab individu (individual accountability). Walaupun peserta didik bekerja dalam kelompok, setiap individu tetap bertanggung jawab terhadap penguasaan materi yang dipelajari. Guru perlu memastikan bahwa seluruh anggota kelompok berpartisipasi secara aktif dan memahami materi pembelajaran, bukan hanya bergantung pada anggota kelompok yang memiliki kemampuan akademik lebih tinggi. Johnson dan Johnson (2017) menegaskan bahwa tanggung jawab individu merupakan salah satu faktor yang membedakan pembelajaran kooperatif dari kerja kelompok biasa karena setiap peserta didik harus memberikan kontribusi nyata terhadap hasil kelompok.

Prinsip ketiga adalah interaksi promotif (promotive interaction), yaitu interaksi langsung yang memungkinkan peserta didik saling memberikan bantuan, penjelasan, motivasi, dan umpan balik selama proses pembelajaran. Interaksi ini menciptakan kesempatan bagi peserta didik untuk mengembangkan kemampuan komunikasi, berpikir kritis, serta keterampilan menyelesaikan masalah secara bersama. Dalam kelas inklusif, interaksi promotif juga berfungsi mengurangi prasangka terhadap peserta didik berkebutuhan khusus karena seluruh peserta didik memiliki kesempatan untuk saling mengenal dan bekerja sama.

Prinsip keempat adalah pengembangan keterampilan sosial (social skills). Pembelajaran kooperatif dan kolaboratif tidak hanya berorientasi pada pencapaian akademik, tetapi juga bertujuan mengembangkan keterampilan interpersonal seperti komunikasi, kepemimpinan, kemampuan mendengarkan, pengambilan keputusan, penyelesaian konflik, empati, dan kerja sama. Keterampilan tersebut menjadi bekal penting bagi peserta didik dalam kehidupan bermasyarakat sekaligus mendukung terciptanya budaya sekolah yang inklusif. Menurut Slavin (2018), keberhasilan pembelajaran kooperatif sangat dipengaruhi oleh kemampuan peserta didik dalam membangun hubungan sosial yang positif selama bekerja dalam kelompok.

Prinsip kelima adalah evaluasi kelompok (group processing). Setelah kegiatan pembelajaran selesai, kelompok melakukan refleksi terhadap proses kerja sama yang telah dilakukan. Refleksi bertujuan mengidentifikasi keberhasilan, hambatan, serta strategi yang perlu diperbaiki pada pembelajaran berikutnya. Guru dapat memfasilitasi kegiatan refleksi melalui diskusi kelompok, jurnal refleksi, maupun pemberian umpan balik terhadap proses kerja sama. Melalui evaluasi tersebut, peserta didik belajar meningkatkan kualitas kolaborasi sekaligus mengembangkan kemampuan berpikir reflektif.

Dalam implementasinya, terdapat berbagai model pembelajaran kooperatif yang dapat diterapkan dalam kelas inklusif. Salah satu model yang paling banyak digunakan adalah Student Teams Achievement Divisions (STAD). Pada model ini, peserta didik dibagi ke dalam kelompok heterogen yang bekerja sama mempelajari materi sebelum mengikuti evaluasi individu. Nilai individu kemudian diakumulasikan menjadi nilai kelompok sehingga seluruh anggota terdorong untuk saling membantu dalam memahami materi.

Model berikutnya adalah Jigsaw, yaitu pembelajaran yang membagi materi menjadi beberapa bagian dan memberikan tanggung jawab kepada setiap anggota kelompok untuk menjadi "ahli" pada salah satu bagian materi. Setelah mempelajari bagiannya, peserta didik kembali ke kelompok asal dan mengajarkan materi tersebut kepada anggota kelompok lainnya. Model ini efektif mengembangkan tanggung jawab individu, kemampuan komunikasi, dan keterampilan menjelaskan konsep kepada orang lain.

Model Think-Pair-Share (TPS) juga banyak digunakan dalam pembelajaran inklusif. Pada model ini, peserta didik terlebih dahulu berpikir secara mandiri mengenai suatu permasalahan, kemudian berdiskusi dengan pasangan, dan akhirnya membagikan hasil diskusinya kepada seluruh kelas. Model TPS memberikan kesempatan kepada seluruh peserta didik, termasuk peserta didik yang kurang percaya diri, untuk mengembangkan ide sebelum berbicara di depan kelas.

Selain itu, terdapat model Group Investigation (GI) yang memberikan kesempatan kepada kelompok untuk menentukan topik, melakukan penyelidikan, mengumpulkan informasi, dan mempresentasikan hasilnya. Model ini lebih menekankan pembelajaran kolaboratif karena peserta didik memiliki keleluasaan dalam merancang proses belajar secara mandiri. Guru berperan sebagai fasilitator yang membantu apabila peserta didik mengalami kesulitan selama proses penyelidikan.

Dalam konteks pendidikan inklusif, pemilihan model pembelajaran harus mempertimbangkan karakteristik peserta didik. Guru perlu membentuk kelompok secara heterogen, memberikan pembagian tugas yang sesuai dengan kemampuan masing-masing anggota, menyediakan dukungan bagi peserta didik

berkebutuhan khusus, serta menciptakan suasana belajar yang menghargai setiap kontribusi individu. Florian dan Black-Hawkins (2011) menekankan bahwa keberhasilan pembelajaran inklusif tidak ditentukan oleh keseragaman perlakuan, melainkan oleh kemampuan guru menciptakan kesempatan belajar yang memungkinkan seluruh peserta didik berpartisipasi secara aktif.

Implementasi Kurikulum Merdeka semakin memperkuat penggunaan pembelajaran kooperatif dan kolaboratif melalui penerapan pembelajaran berbasis proyek (Project-Based Learning), pembelajaran berbasis masalah (Problem-Based Learning), dan penguatan Profil Pelajar Pancasila. Aktivitas belajar yang menekankan gotong royong, komunikasi, kolaborasi, dan penghargaan terhadap keberagaman sejalan dengan tujuan pendidikan inklusif maupun pencapaian Sustainable Development Goal (SDG) 4, yaitu menyediakan pendidikan yang inklusif, berkualitas, dan berkeadilan bagi semua.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa pembelajaran kooperatif dan kolaboratif merupakan pendekatan pembelajaran yang memanfaatkan kerja sama sebagai sarana untuk meningkatkan kualitas pembelajaran sekaligus mengembangkan kompetensi sosial peserta didik. Kedua pendekatan ini berlandaskan pada prinsip saling ketergantungan positif, tanggung jawab individu, interaksi promotif, pengembangan keterampilan sosial, dan refleksi kelompok. Berbagai model seperti STAD, Jigsaw, Think-Pair-Share, dan Group Investigation dapat diterapkan dalam kelas inklusif untuk menciptakan pembelajaran yang partisipatif, menghargai keberagaman, dan memberikan kesempatan belajar yang setara bagi seluruh peserta didik.

- b. Penerapan pembelajaran kooperatif dalam meningkatkan partisipasi dan interaksi peserta didik inklusif

Pembelajaran kooperatif merupakan salah satu strategi pembelajaran yang paling efektif dalam mendukung penyelenggaraan pendidikan inklusif karena mampu menciptakan lingkungan belajar yang partisipatif, kolaboratif, dan menghargai keberagaman. Dalam kelas inklusif, peserta didik memiliki karakteristik, kemampuan, latar belakang, serta kebutuhan belajar yang berbeda-beda. Perbedaan tersebut tidak dipandang sebagai hambatan, tetapi sebagai potensi yang dapat dimanfaatkan untuk memperkaya pengalaman belajar seluruh peserta didik. Melalui pembelajaran kooperatif, setiap peserta didik memperoleh kesempatan untuk berinteraksi, bekerja sama, saling membantu, dan belajar dari teman sebaya sehingga tercipta suasana pembelajaran yang inklusif dan kondusif. UNESCO (2020) menegaskan bahwa salah satu indikator keberhasilan pendidikan inklusif adalah meningkatnya partisipasi aktif seluruh peserta didik dalam proses pembelajaran tanpa adanya diskriminasi atau eksklusi.

Penerapan pembelajaran kooperatif dalam pendidikan inklusif didasarkan pada prinsip bahwa proses belajar merupakan aktivitas sosial yang terjadi melalui interaksi antarpeserta didik. Menurut teori konstruktivisme sosial yang dikemukakan oleh Vygotsky (1978), pengetahuan dibangun melalui interaksi dengan lingkungan sosial, sehingga peserta didik memperoleh pemahaman yang lebih baik ketika mereka berdiskusi, bertukar pengalaman, dan menyelesaikan permasalahan secara bersama. Dalam konteks kelas inklusif, interaksi tersebut menjadi lebih bermakna karena melibatkan peserta didik dengan kemampuan, pengalaman, dan perspektif yang beragam. Melalui kerja sama dalam kelompok, peserta didik tidak hanya mengembangkan kompetensi akademik, tetapi juga keterampilan sosial yang sangat penting dalam kehidupan bermasyarakat.

Salah satu tujuan utama penerapan pembelajaran kooperatif adalah meningkatkan partisipasi aktif seluruh peserta didik. Dalam pembelajaran konvensional, peserta didik berkebutuhan khusus sering kali kurang terlibat dalam kegiatan belajar karena pembelajaran lebih banyak didominasi oleh guru atau peserta didik yang memiliki kemampuan akademik lebih tinggi. Sebaliknya, pembelajaran kooperatif memberikan ruang bagi setiap anggota kelompok untuk berkontribusi sesuai dengan kemampuan yang dimiliki. Guru dapat membagi tugas secara proporsional sehingga seluruh peserta didik memiliki peran yang jelas dalam menyelesaikan tugas kelompok. Dengan demikian, peserta didik berkebutuhan khusus tidak hanya menjadi pengamat, tetapi turut berpartisipasi sebagai anggota kelompok yang memiliki tanggung jawab terhadap keberhasilan bersama.

Pembentukan kelompok belajar menjadi salah satu faktor penting dalam keberhasilan pembelajaran kooperatif di kelas inklusif. Guru perlu membentuk kelompok yang heterogen, baik dari segi kemampuan akademik, jenis kelamin, latar belakang sosial, maupun karakteristik peserta didik. Kelompok yang heterogen memungkinkan terjadinya saling membantu di antara anggota kelompok sehingga peserta didik yang memiliki kemampuan lebih tinggi dapat memberikan dukungan kepada teman yang mengalami kesulitan belajar. Namun demikian, guru perlu memastikan bahwa bantuan tersebut tidak menciptakan ketergantungan, melainkan mendorong seluruh peserta didik untuk berkembang sesuai dengan potensinya. Johnson dan Johnson (2017) menjelaskan bahwa keberagaman dalam kelompok merupakan salah satu kekuatan utama pembelajaran kooperatif karena memperkaya proses diskusi dan meningkatkan kualitas interaksi sosial.

Agar seluruh peserta didik dapat berpartisipasi secara optimal, guru perlu memberikan pembagian peran yang jelas kepada setiap anggota kelompok. Misalnya, terdapat peserta didik yang bertugas sebagai ketua kelompok, pencatat hasil diskusi, penyaji, pengatur waktu, atau pengumpul informasi. Pembagian tugas tersebut memberikan kesempatan kepada setiap peserta didik untuk berkontribusi sesuai dengan kemampuan dan karakteristiknya. Bagi peserta didik berkebutuhan khusus, guru dapat memberikan peran yang sesuai dengan potensi yang dimiliki sehingga mereka tetap mampu berpartisipasi secara aktif tanpa merasa terbebani. Strategi ini juga membantu meningkatkan rasa percaya diri dan tanggung jawab peserta didik terhadap proses pembelajaran.

Penerapan pembelajaran kooperatif juga efektif dalam meningkatkan interaksi sosial antarpeserta didik. Melalui diskusi kelompok, peserta didik belajar mendengarkan pendapat orang lain, mengemukakan ide, menghargai perbedaan, memberikan umpan balik, serta menyelesaikan konflik secara konstruktif. Pengalaman tersebut sangat penting bagi peserta didik berkebutuhan khusus yang sering kali mengalami hambatan dalam membangun hubungan sosial dengan teman sebaya. Florian dan Black-Hawkins (2011) menjelaskan bahwa pembelajaran inklusif yang efektif harus menciptakan kesempatan bagi seluruh peserta didik untuk membangun hubungan sosial yang positif sebagai bagian dari komunitas belajar.

Selain meningkatkan kemampuan berkomunikasi, pembelajaran kooperatif juga berkontribusi terhadap pengembangan sikap empati dan toleransi. Ketika peserta didik bekerja sama dengan teman yang memiliki kemampuan atau kondisi yang berbeda, mereka belajar memahami bahwa setiap individu memiliki kelebihan dan tantangan masing-masing. Pengalaman bekerja dalam kelompok membantu peserta didik mengurangi

prasangka, mengembangkan rasa saling menghargai, serta membangun kesadaran bahwa keberagaman merupakan kekuatan dalam proses belajar. Menurut Slavin (2018), pembelajaran kooperatif secara konsisten menunjukkan dampak positif terhadap peningkatan hubungan antarpeserta didik dari berbagai latar belakang, termasuk peserta didik berkebutuhan khusus.

Keberhasilan penerapan pembelajaran kooperatif juga dipengaruhi oleh peran guru sebagai fasilitator. Guru bertanggung jawab merancang aktivitas kelompok yang memungkinkan seluruh peserta didik berpartisipasi, memberikan arahan yang jelas, memantau dinamika kelompok, serta memberikan bantuan apabila terdapat peserta didik yang mengalami kesulitan. Guru juga perlu memastikan bahwa tidak terjadi dominasi oleh anggota kelompok tertentu maupun pengabaian terhadap peserta didik berkebutuhan khusus. Selama proses pembelajaran berlangsung, guru melakukan observasi terhadap interaksi antarpeserta didik dan memberikan umpan balik untuk memperbaiki kualitas kerja sama kelompok.

Dalam praktik pembelajaran, guru dapat menerapkan berbagai model pembelajaran kooperatif seperti Student Teams Achievement Divisions (STAD), Jigsaw, Think-Pair-Share (TPS), Team Assisted Individualization (TAI), maupun Group Investigation (GI). Pemilihan model disesuaikan dengan tujuan pembelajaran, karakteristik materi, serta kebutuhan peserta didik. Sebagai contoh, model Jigsaw sangat efektif untuk meningkatkan tanggung jawab individu sekaligus kerja sama kelompok, sedangkan Think-Pair-Share memberikan kesempatan kepada peserta didik yang kurang percaya diri untuk menyampaikan pendapat setelah berdiskusi dengan pasangan terlebih dahulu. Variasi model tersebut membantu guru menciptakan pengalaman belajar yang lebih menarik dan inklusif.

Pembelajaran kooperatif dalam kelas inklusif juga perlu didukung oleh media pembelajaran yang beragam dan aksesibel. Guru dapat memanfaatkan gambar, video, alat peraga konkret, teknologi digital, maupun aplikasi pembelajaran interaktif agar seluruh peserta didik dapat memahami materi sesuai dengan gaya belajar masing-masing. Selain itu, penggunaan teknologi asistif seperti screen reader, teks tertutup (caption), atau perangkat komunikasi alternatif dapat membantu peserta didik berkebutuhan khusus berpartisipasi secara lebih optimal dalam kegiatan kelompok. Hall, Meyer, dan Rose (2012) menjelaskan bahwa penggunaan media yang fleksibel sesuai prinsip Universal Design for Learning (UDL) dapat meningkatkan keterlibatan peserta didik sekaligus memperluas akses terhadap pembelajaran.

Evaluasi dalam pembelajaran kooperatif hendaknya tidak hanya berfokus pada hasil akademik, tetapi juga memperhatikan kualitas partisipasi dan interaksi peserta didik. Guru dapat menggunakan lembar observasi, jurnal refleksi, penilaian teman sebaya (peer assessment), maupun penilaian diri (self-assessment) untuk mengetahui perkembangan kemampuan bekerja sama, komunikasi, tanggung jawab, serta sikap sosial peserta didik. Evaluasi tersebut memberikan gambaran yang lebih komprehensif mengenai keberhasilan pembelajaran kooperatif dalam mendukung pendidikan inklusif. Black dan Wiliam (2009) menegaskan bahwa asesmen formatif yang dilakukan secara berkelanjutan mampu meningkatkan kualitas pembelajaran sekaligus memberikan umpan balik yang konstruktif bagi peserta didik.

Dalam implementasi Kurikulum Merdeka, pembelajaran kooperatif menjadi salah satu strategi yang sangat relevan karena mendukung pembelajaran berdiferensiasi, pembelajaran berbasis proyek, serta penguatan Profil Pelajar Pancasila. Aktivitas belajar yang

menekankan gotong royong, komunikasi, kolaborasi, dan penghargaan terhadap keberagaman memberikan kesempatan kepada seluruh peserta didik untuk berkembang secara akademik maupun sosial. Pendekatan ini juga sejalan dengan tujuan Sustainable Development Goal (SDG) 4, yaitu menjamin terselenggaranya pendidikan yang inklusif, adil, dan berkualitas bagi semua.

Dengan demikian, penerapan pembelajaran kooperatif dalam kelas inklusif merupakan strategi yang efektif untuk meningkatkan partisipasi dan interaksi seluruh peserta didik. Melalui pembentukan kelompok heterogen, pembagian peran yang jelas, penggunaan model pembelajaran kooperatif yang sesuai, pemanfaatan media yang aksesibel, serta evaluasi yang komprehensif, guru dapat menciptakan lingkungan belajar yang mendukung keterlibatan aktif seluruh peserta didik. Pembelajaran kooperatif tidak hanya meningkatkan pencapaian akademik, tetapi juga membentuk kemampuan komunikasi, kerja sama, empati, dan penghargaan terhadap keberagaman sebagai fondasi utama pendidikan inklusif.

C. Penggunaan metode multisensori

- a. Konsep dan prinsip pendekatan multisensori dalam pembelajaran inklusif

Pendekatan multisensori (multisensory approach) merupakan salah satu strategi pembelajaran yang memanfaatkan berbagai indera secara bersamaan dalam proses belajar untuk membantu peserta didik memahami, mengolah, dan mengingat informasi secara lebih efektif. Dalam pendekatan ini, peserta didik tidak hanya menerima informasi melalui satu saluran, seperti mendengarkan penjelasan guru, tetapi juga melalui penglihatan, pendengaran, sentuhan, gerakan, bahkan pengalaman langsung. Keterlibatan berbagai indera tersebut memungkinkan peserta didik memperoleh pengalaman belajar yang lebih bermakna karena

informasi diproses melalui berbagai jalur sensorik. Dalam konteks pendidikan inklusif, pendekatan multisensori menjadi sangat penting karena mampu mengakomodasi keberagaman karakteristik, gaya belajar, dan kebutuhan peserta didik, termasuk peserta didik berkebutuhan khusus. UNESCO (2020) menegaskan bahwa pembelajaran inklusif harus dirancang secara fleksibel agar setiap peserta didik memiliki kesempatan yang setara untuk mengakses materi pembelajaran melalui berbagai cara.

Secara konseptual, pendekatan multisensori berlandaskan pada pandangan bahwa setiap peserta didik memiliki preferensi belajar yang berbeda. Sebagian peserta didik lebih mudah memahami materi melalui media visual, sebagian lainnya melalui penjelasan verbal, praktik langsung, atau aktivitas yang melibatkan gerakan tubuh. Oleh karena itu, pembelajaran yang hanya mengandalkan satu metode penyampaian informasi sering kali tidak mampu memenuhi kebutuhan seluruh peserta didik. Menurut Sousa (2022), pembelajaran yang melibatkan berbagai sistem sensorik akan memperkuat proses pembentukan memori karena otak menerima informasi melalui berbagai jalur yang saling melengkapi. Semakin banyak indera yang terlibat dalam proses belajar, semakin besar peluang peserta didik memahami dan mengingat materi yang dipelajari.

Dalam pendidikan inklusif, pendekatan multisensori memiliki fungsi yang lebih luas daripada sekadar meningkatkan pemahaman materi. Pendekatan ini juga berperan dalam mengurangi hambatan belajar yang dialami peserta didik berkebutuhan khusus. Misalnya, peserta didik yang mengalami kesulitan membaca dapat memperoleh bantuan melalui kombinasi gambar, audio, gerakan, dan manipulasi benda konkret. Peserta didik dengan hambatan pendengaran dapat lebih mudah memahami materi melalui media visual, bahasa isyarat,

dan demonstrasi, sedangkan peserta didik dengan hambatan penglihatan dapat memanfaatkan media audio, objek tiga dimensi, serta pengalaman taktil. Hall, Meyer, dan Rose (2012) menjelaskan bahwa penyediaan berbagai alternatif penyajian informasi merupakan salah satu prinsip utama Universal Design for Learning (UDL) yang bertujuan menghilangkan hambatan belajar bagi seluruh peserta didik.

Pendekatan multisensori didasarkan pada beberapa prinsip utama. Prinsip pertama adalah keberagaman cara memperoleh informasi (multiple means of representation). Guru perlu menyampaikan materi melalui berbagai media dan aktivitas agar informasi dapat diakses oleh seluruh peserta didik. Sebagai contoh, ketika menjelaskan konsep tentang sistem tata surya, guru tidak hanya menggunakan penjelasan lisan, tetapi juga gambar, video animasi, model tiga dimensi, simulasi digital, serta kegiatan praktik sederhana. Variasi penyajian tersebut membantu peserta didik memahami konsep sesuai dengan karakteristik belajar masing-masing.

Prinsip kedua adalah keterlibatan aktif peserta didik. Pendekatan multisensori tidak menempatkan peserta didik sebagai penerima informasi secara pasif, tetapi mendorong mereka untuk mengalami proses belajar secara langsung. Guru dapat mengajak peserta didik melakukan eksperimen, permainan edukatif, simulasi, praktik laboratorium, bermain peran (role play), atau kegiatan eksplorasi lingkungan. Aktivitas tersebut memungkinkan peserta didik membangun pemahaman melalui pengalaman nyata sehingga pembelajaran menjadi lebih bermakna. Prinsip ini sejalan dengan teori konstruktivisme yang dikemukakan oleh Vygotsky (1978), yang menyatakan bahwa pengetahuan dibangun melalui interaksi aktif dengan lingkungan fisik maupun sosial.

Prinsip ketiga adalah pengalaman belajar yang konkret sebelum menuju konsep abstrak. Banyak peserta didik, khususnya peserta didik berkebutuhan khusus, mengalami kesulitan memahami konsep yang bersifat abstrak apabila hanya dijelaskan secara verbal. Oleh karena itu, guru perlu memulai pembelajaran dengan benda nyata, model, gambar, atau pengalaman langsung sebelum mengarahkan peserta didik pada konsep yang lebih kompleks. Pendekatan ini membantu peserta didik membangun hubungan antara pengalaman konkret dengan konsep teoretis sehingga pemahaman menjadi lebih mendalam.

Prinsip berikutnya adalah fleksibilitas dalam penggunaan metode dan media pembelajaran. Guru perlu mengombinasikan berbagai metode, seperti demonstrasi, diskusi, permainan edukatif, eksperimen, pembelajaran berbasis proyek, maupun teknologi digital agar proses belajar tidak bergantung pada satu jenis aktivitas saja. Fleksibilitas tersebut memungkinkan peserta didik memilih cara belajar yang paling sesuai dengan kemampuan dan kebutuhannya. Menurut Tomlinson (2017), fleksibilitas merupakan salah satu karakteristik pembelajaran yang berpusat pada peserta didik karena memberikan ruang bagi setiap individu untuk belajar melalui berbagai cara.

Pendekatan multisensori juga menekankan prinsip individualisasi pembelajaran. Guru perlu memahami bahwa setiap peserta didik memiliki profil belajar yang berbeda sehingga penggunaan metode multisensori harus disesuaikan dengan kebutuhan masing-masing individu. Peserta didik dengan gangguan spektrum autisme, misalnya, mungkin lebih responsif terhadap media visual dan aktivitas yang terstruktur, sedangkan peserta didik dengan kesulitan belajar spesifik membutuhkan kombinasi media visual, auditori, dan kinestetik secara bertahap. Oleh karena itu, guru perlu melakukan asesmen awal untuk mengetahui

karakteristik peserta didik sebelum menentukan strategi pembelajaran yang akan digunakan.

Dalam implementasinya, pendekatan multisensori dapat diwujudkan melalui pemanfaatan berbagai jenis media pembelajaran. Media visual seperti gambar, diagram, peta konsep, grafik, video, dan infografik membantu peserta didik memahami informasi melalui penglihatan. Media auditori berupa penjelasan guru, rekaman suara, musik edukatif, atau podcast mendukung peserta didik yang memiliki kecenderungan belajar melalui pendengaran. Media kinestetik melibatkan aktivitas fisik seperti permainan edukatif, eksperimen, simulasi, atau praktik langsung. Sementara itu, media taktil menggunakan objek nyata, model tiga dimensi, balok, kartu bergambar, atau bahan manipulatif yang dapat disentuh dan digunakan secara langsung oleh peserta didik. Kombinasi berbagai media tersebut memberikan pengalaman belajar yang lebih kaya dan membantu meningkatkan keterlibatan peserta didik dalam proses pembelajaran.

Perkembangan teknologi pendidikan juga semakin memperkuat penerapan pendekatan multisensori dalam kelas inklusif. Guru dapat memanfaatkan video interaktif, aplikasi edukasi, simulasi virtual, permainan berbasis digital (educational games), teknologi realitas tertambah (Augmented Reality/AR), maupun realitas virtual (Virtual Reality/VR) untuk menciptakan pengalaman belajar yang melibatkan berbagai indera secara bersamaan. Selain itu, penggunaan teknologi asistif seperti screen reader, speech-to-text, text-to-speech, atau perangkat komunikasi alternatif memungkinkan peserta didik berkebutuhan khusus mengakses pembelajaran secara lebih optimal. CAST (2024) menjelaskan bahwa pemanfaatan teknologi berbasis Universal Design for Learning (UDL) mampu meningkatkan aksesibilitas, partisipasi, dan keterlibatan peserta didik dalam pembelajaran.

Dalam implementasi Kurikulum Merdeka, pendekatan multisensori sangat relevan karena mendukung pembelajaran berdiferensiasi dan pembelajaran yang berpusat pada peserta didik. Guru diberikan keleluasaan untuk memilih berbagai metode, media, dan sumber belajar yang sesuai dengan karakteristik peserta didik. Pembelajaran tidak lagi berorientasi pada penyampaian materi secara satu arah, tetapi lebih menekankan pengalaman belajar yang aktif, kontekstual, dan bermakna. Pendekatan ini juga mendukung penguatan Profil Pelajar Pancasila, khususnya dalam mengembangkan kemampuan bernalar kritis, kreatif, mandiri, dan bergotong royong.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa pendekatan multisensori merupakan strategi pembelajaran yang melibatkan berbagai indera dalam proses belajar untuk meningkatkan pemahaman, keterlibatan, dan retensi informasi peserta didik. Pendekatan ini berlandaskan pada prinsip keberagaman cara memperoleh informasi, keterlibatan aktif peserta didik, pengalaman belajar konkret, fleksibilitas metode, serta individualisasi pembelajaran. Dalam pendidikan inklusif, pendekatan multisensori berperan penting dalam mengurangi hambatan belajar, meningkatkan aksesibilitas pembelajaran, serta memberikan kesempatan yang setara kepada seluruh peserta didik untuk berkembang sesuai dengan potensi yang dimilikinya.

b. Implementasi metode multisensori untuk mendukung berbagai karakteristik peserta didik

Implementasi metode multisensori dalam pembelajaran inklusif merupakan upaya mengoptimalkan proses belajar dengan melibatkan berbagai indera peserta didik secara bersamaan, seperti penglihatan (visual), pendengaran (auditori), sentuhan (taktil), serta gerakan tubuh (kinestetik). Pendekatan ini didasarkan pada

pemahaman bahwa setiap peserta didik memiliki karakteristik, gaya belajar, kemampuan, dan kebutuhan yang berbeda sehingga proses pembelajaran tidak dapat disampaikan melalui satu cara yang sama untuk semua. Dengan melibatkan lebih dari satu saluran sensorik, peserta didik memperoleh kesempatan yang lebih besar untuk memahami, mengingat, dan mengaplikasikan materi pembelajaran sesuai dengan potensi yang dimilikinya. Dalam konteks pendidikan inklusif, metode multisensori menjadi salah satu strategi yang efektif untuk mengurangi hambatan belajar sekaligus meningkatkan partisipasi aktif seluruh peserta didik. UNESCO (2020) menegaskan bahwa pembelajaran yang inklusif harus menyediakan berbagai alternatif pengalaman belajar agar setiap peserta didik dapat mengakses pembelajaran secara optimal.

Penerapan metode multisensori dimulai dengan identifikasi karakteristik peserta didik. Guru perlu memahami kemampuan awal, gaya belajar, kebutuhan khusus, minat, serta hambatan belajar yang dimiliki setiap peserta didik sebelum menentukan strategi pembelajaran. Informasi tersebut dapat diperoleh melalui asesmen diagnostik, observasi, wawancara dengan orang tua, maupun hasil evaluasi pembelajaran sebelumnya. Peserta didik dengan hambatan pendengaran, misalnya, akan lebih mudah memahami materi melalui media visual dan demonstrasi, sedangkan peserta didik dengan hambatan penglihatan membutuhkan penjelasan verbal yang jelas, media audio, objek nyata, atau model tiga dimensi yang dapat diraba. Sementara itu, peserta didik dengan gangguan spektrum autisme umumnya memerlukan aktivitas belajar yang terstruktur, menggunakan jadwal visual, dan didukung media konkret agar lebih mudah memahami instruksi pembelajaran (Friend & Bursuck, 2019).

Salah satu bentuk implementasi metode multisensori adalah mengombinasikan berbagai media pembelajaran dalam satu kegiatan belajar. Guru tidak hanya menjelaskan materi secara lisan, tetapi juga menggunakan gambar, video, infografik, alat peraga, permainan edukatif, simulasi, maupun benda nyata yang berkaitan dengan materi pembelajaran. Sebagai contoh, ketika mempelajari konsep tumbuhan, peserta didik tidak hanya membaca buku teks, tetapi juga mengamati tanaman secara langsung, menyentuh bagian-bagian tumbuhan, mendengarkan penjelasan guru, menonton video proses fotosintesis, serta melakukan praktik sederhana menanam bibit. Keterlibatan berbagai indera tersebut membantu peserta didik memperoleh pengalaman belajar yang lebih konkret dan bermakna sehingga konsep yang dipelajari lebih mudah dipahami.

Implementasi metode multisensori juga dilakukan melalui aktivitas pembelajaran berbasis pengalaman (*experiential learning*). Guru dapat mengajak peserta didik melakukan eksperimen, observasi lapangan, simulasi, bermain peran (*role play*), proyek kelompok, atau kegiatan eksplorasi lingkungan. Aktivitas tersebut memungkinkan peserta didik membangun pengetahuan melalui pengalaman langsung, bukan hanya melalui penjelasan teoritis. Pendekatan ini sejalan dengan teori konstruktivisme yang dikemukakan oleh Vygotsky (1978), yang menjelaskan bahwa proses belajar berlangsung secara optimal ketika peserta didik terlibat aktif dalam membangun pengetahuannya melalui interaksi dengan lingkungan dan orang lain.

Dalam pembelajaran membaca dan menulis, metode multisensori telah terbukti efektif terutama bagi peserta didik yang mengalami kesulitan belajar spesifik, seperti disleksia. Guru dapat mengombinasikan kegiatan melihat huruf, mengucapkan bunyi huruf, menulis huruf di udara, menyusun huruf menggunakan balok

alfabet, atau menelusuri bentuk huruf pada media bertekstur seperti pasir atau papan timbul. Pendekatan tersebut membantu memperkuat hubungan antara simbol visual, bunyi bahasa, dan gerakan motorik sehingga proses pembelajaran menjadi lebih efektif. Menurut Sousa (2022), keterlibatan berbagai sistem sensorik secara simultan memperkuat pembentukan memori jangka panjang dan meningkatkan retensi informasi.

Metode multisensori juga sangat bermanfaat dalam pembelajaran matematika. Guru dapat menggunakan benda konkret seperti balok hitung, manik-manik, uang mainan, kartu angka, atau model bangun ruang untuk membantu peserta didik memahami konsep-konsep abstrak. Misalnya, pembelajaran operasi penjumlahan dapat dilakukan dengan memindahkan benda konkret sebelum peserta didik diperkenalkan pada simbol matematika. Pendekatan ini sangat membantu peserta didik berkebutuhan khusus maupun peserta didik usia dini karena mereka memperoleh pengalaman belajar yang bersifat konkret sebelum memahami konsep abstrak. Piaget (1972) menjelaskan bahwa peserta didik pada tahap operasional konkret lebih mudah memahami konsep apabila didukung oleh pengalaman langsung dan manipulasi objek nyata.

Dalam pembelajaran sains, metode multisensori dapat diwujudkan melalui kegiatan eksperimen sederhana yang melibatkan pengamatan visual, pendengaran, sentuhan, dan aktivitas fisik. Misalnya, ketika mempelajari sifat-sifat benda, peserta didik dapat menyentuh berbagai jenis material, mengamati perubahan bentuk, mendengarkan penjelasan guru, serta mencatat hasil pengamatannya. Pengalaman tersebut memungkinkan peserta didik memahami konsep ilmiah melalui proses eksplorasi yang melibatkan berbagai indera sekaligus mengembangkan

keterampilan proses sains seperti mengamati, mengklasifikasi, mengukur, dan menyimpulkan.

Perkembangan teknologi memberikan peluang yang lebih luas dalam penerapan metode multisensori melalui media pembelajaran digital dan teknologi asistif. Guru dapat memanfaatkan video interaktif, animasi, aplikasi edukasi, permainan digital (educational games), simulasi virtual, maupun teknologi Augmented Reality (AR) dan Virtual Reality (VR) untuk menciptakan pengalaman belajar yang lebih menarik. Selain itu, peserta didik berkebutuhan khusus dapat menggunakan teknologi asistif seperti screen reader, speech-to-text, text-to-speech, papan komunikasi digital, atau perangkat pengenalan suara untuk meningkatkan aksesibilitas pembelajaran. Hall, Meyer, dan Rose (2012) menjelaskan bahwa penggunaan teknologi berbasis Universal Design for Learning (UDL) memungkinkan guru menyediakan berbagai alternatif dalam penyampaian materi dan memberikan kesempatan yang lebih luas kepada peserta didik untuk menunjukkan hasil belajarnya.

Implementasi metode multisensori juga harus memperhatikan pengelolaan lingkungan belajar. Guru perlu menciptakan lingkungan kelas yang nyaman, aman, dan minim distraksi agar peserta didik dapat berkonsentrasi selama proses pembelajaran. Penataan ruang kelas, pencahayaan, penggunaan warna, penempatan media visual, maupun penyediaan area belajar yang fleksibel dapat membantu memenuhi kebutuhan peserta didik yang memiliki karakteristik berbeda. Bagi peserta didik dengan gangguan pemusatan perhatian atau autisme, lingkungan belajar yang terstruktur dan tidak terlalu ramai akan membantu meningkatkan fokus selama mengikuti pembelajaran.

Agar implementasi metode multisensori berjalan efektif, guru perlu melakukan evaluasi secara berkelanjutan. Evaluasi tidak hanya difokuskan pada hasil belajar,

tetapi juga pada efektivitas penggunaan media, metode, dan aktivitas multisensori dalam membantu peserta didik memahami materi. Guru dapat menggunakan observasi, portofolio, penilaian kinerja, maupun refleksi peserta didik untuk mengetahui sejauh mana metode multisensori memberikan dampak terhadap proses belajar. Hasil evaluasi tersebut menjadi dasar untuk melakukan perbaikan strategi pembelajaran pada pertemuan berikutnya sehingga layanan yang diberikan semakin sesuai dengan kebutuhan peserta didik (Black & Wiliam, 2009).

Dalam implementasi Kurikulum Merdeka, metode multisensori sangat mendukung pembelajaran berdiferensiasi karena memberikan keleluasaan kepada guru untuk menggunakan berbagai media, metode, dan sumber belajar yang sesuai dengan karakteristik peserta didik. Pendekatan ini mendorong pembelajaran yang lebih aktif, kontekstual, dan berpusat pada peserta didik, sekaligus memperkuat pengembangan Profil Pelajar Pancasila, khususnya dalam aspek bernalar kritis, kreatif, mandiri, dan bergotong royong. Selain itu, penggunaan metode multisensori juga mendukung pencapaian Sustainable Development Goal (SDG) 4, yaitu mewujudkan pendidikan yang inklusif, adil, dan berkualitas bagi semua peserta didik.

Dengan demikian, implementasi metode multisensori dalam pendidikan inklusif merupakan strategi pembelajaran yang efektif untuk mengakomodasi berbagai karakteristik peserta didik melalui keterlibatan berbagai indera dalam proses belajar. Penerapan metode ini dilakukan dengan mengenali kebutuhan peserta didik, memanfaatkan berbagai media dan aktivitas pembelajaran, menggunakan teknologi pendidikan yang aksesibel, serta menciptakan lingkungan belajar yang mendukung. Melalui pendekatan multisensori, setiap peserta didik memperoleh kesempatan yang lebih luas untuk memahami materi, berpartisipasi aktif, dan

mengembangkan potensinya secara optimal sehingga tujuan pendidikan inklusif dapat tercapai secara lebih efektif.

D. Strategi pembelajaran diferensiatif

- a. Perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran diferensiatif di kelas inklusif

Pembelajaran diferensiatif merupakan pendekatan pembelajaran yang dirancang untuk memenuhi kebutuhan belajar peserta didik yang beragam melalui penyesuaian tujuan, materi, proses, lingkungan belajar, dan asesmen. Dalam pendidikan inklusif, strategi pembelajaran diferensiatif menjadi salah satu pendekatan yang paling penting karena kelas terdiri atas peserta didik dengan kemampuan akademik, minat, gaya belajar, latar belakang budaya, serta kebutuhan khusus yang berbeda-beda. Oleh karena itu, guru tidak dapat menerapkan pembelajaran yang bersifat seragam kepada seluruh peserta didik, melainkan perlu merancang pembelajaran yang fleksibel agar setiap individu memperoleh kesempatan untuk belajar secara optimal sesuai dengan karakteristiknya. UNESCO (2020) menegaskan bahwa pendidikan inklusif menuntut adanya penyesuaian proses pembelajaran sehingga seluruh peserta didik dapat berpartisipasi secara aktif dan mencapai perkembangan sesuai dengan potensinya.

Secara konseptual, pembelajaran diferensiatif berangkat dari asumsi bahwa setiap peserta didik memiliki kesiapan belajar (readiness), minat (interest), dan profil belajar (learning profile) yang berbeda. Ketiga aspek tersebut menjadi dasar bagi guru dalam merancang strategi pembelajaran yang mampu mengakomodasi keberagaman peserta didik. Menurut Tomlinson (2017), pembelajaran diferensiatif bukan berarti memberikan perlakuan yang sama kepada semua peserta didik, melainkan memberikan pengalaman belajar yang sesuai dengan kebutuhan masing-masing individu sehingga

semua peserta didik memiliki peluang yang sama untuk mencapai tujuan pembelajaran.

Tahap pertama dalam perencanaan pembelajaran diferensiatif adalah melakukan asesmen diagnostik. Asesmen ini bertujuan memperoleh informasi mengenai kemampuan awal, penguasaan materi prasyarat, gaya belajar, minat, motivasi, serta kebutuhan khusus peserta didik. Guru dapat menggunakan tes diagnostik, observasi, wawancara, angket, maupun analisis hasil belajar sebelumnya untuk mengidentifikasi karakteristik peserta didik. Dalam kelas inklusif, asesmen diagnostik juga membantu guru mengenali peserta didik yang memerlukan adaptasi pembelajaran, layanan pendampingan, atau penggunaan teknologi asistif. Hasil asesmen tersebut menjadi dasar dalam menyusun tujuan pembelajaran, memilih metode, menentukan media, serta merancang bentuk asesmen yang sesuai (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2022).

Berdasarkan hasil asesmen diagnostik, guru selanjutnya merumuskan tujuan pembelajaran yang fleksibel. Tujuan pembelajaran tetap mengacu pada capaian pembelajaran yang berlaku, tetapi guru dapat menyesuaikan tingkat kompleksitas, indikator keberhasilan, maupun bentuk aktivitas belajar sesuai dengan kemampuan peserta didik. Dalam pendidikan inklusif, fleksibilitas tujuan tidak berarti menurunkan standar kualitas pembelajaran, melainkan memberikan jalur yang berbeda agar seluruh peserta didik dapat mencapai kompetensi sesuai dengan kemampuan dan perkembangan masing-masing.

Tahap berikutnya adalah merancang kegiatan pembelajaran yang beragam. Guru perlu menyediakan berbagai alternatif aktivitas sehingga peserta didik dapat belajar melalui cara yang paling sesuai dengan karakteristiknya. Misalnya, guru dapat

mengombinasikan ceramah interaktif, diskusi kelompok, eksperimen, pembelajaran berbasis proyek, simulasi, permainan edukatif, demonstrasi, maupun pembelajaran berbasis masalah. Variasi aktivitas tersebut memungkinkan peserta didik memilih pendekatan belajar yang paling efektif bagi dirinya. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip Universal Design for Learning (UDL) yang menekankan pentingnya menyediakan berbagai cara dalam menyajikan informasi, melibatkan peserta didik, dan memberikan kesempatan yang beragam bagi peserta didik untuk menunjukkan hasil belajarnya (CAST, 2024).

Dalam pelaksanaan pembelajaran diferensiatif, guru perlu menerapkan pengelompokan belajar yang fleksibel (*flexible grouping*). Peserta didik tidak selalu berada dalam kelompok yang sama, tetapi dapat dikelompokkan berdasarkan tujuan pembelajaran, tingkat kesiapan, minat, atau kebutuhan tertentu. Pada satu kegiatan, peserta didik dapat bekerja dalam kelompok heterogen untuk mengembangkan kemampuan sosial dan kolaborasi, sedangkan pada kegiatan lain mereka dapat dikelompokkan berdasarkan tingkat penguasaan materi agar guru lebih mudah memberikan bimbingan yang sesuai. Pengelompokan yang fleksibel memungkinkan guru memberikan layanan pembelajaran yang lebih tepat tanpa memberikan label atau stigma kepada peserta didik.

Pelaksanaan pembelajaran diferensiatif juga menuntut guru untuk menggunakan media dan sumber belajar yang bervariasi. Guru dapat memanfaatkan buku teks, gambar, video, infografik, alat peraga konkret, media digital, simulasi interaktif, maupun teknologi asistif agar materi pembelajaran dapat diakses oleh seluruh peserta didik. Peserta didik yang memiliki hambatan penglihatan dapat menggunakan screen reader atau media audio, sedangkan peserta didik dengan hambatan pendengaran dapat menggunakan video yang dilengkapi teks (*caption*)

atau bahasa isyarat. Penyediaan berbagai media tersebut membantu mengurangi hambatan belajar sekaligus meningkatkan partisipasi peserta didik dalam pembelajaran (Hall, Meyer, & Rose, 2012).

Guru juga perlu menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan responsif. Lingkungan belajar harus memberikan rasa aman, nyaman, dan menghargai keberagaman sehingga setiap peserta didik merasa diterima sebagai bagian dari komunitas belajar. Guru dapat mengatur tata letak ruang kelas yang fleksibel, menyediakan area belajar yang mendukung aktivitas individu maupun kelompok, serta membangun budaya kelas yang menekankan kerja sama, toleransi, dan saling menghormati. Florian dan Black-Hawkins (2011) menyatakan bahwa lingkungan belajar yang inklusif merupakan salah satu faktor utama yang menentukan keberhasilan implementasi pembelajaran diferensiatif.

Dalam pelaksanaan pembelajaran, guru berperan sebagai fasilitator sekaligus pengamat perkembangan peserta didik. Guru perlu memberikan bimbingan yang berbeda sesuai dengan kebutuhan masing-masing peserta didik, memberikan umpan balik secara individual, serta melakukan penyesuaian strategi pembelajaran apabila ditemukan hambatan selama proses belajar. Pembelajaran diferensiatif bersifat dinamis sehingga guru perlu terus mengevaluasi efektivitas strategi yang digunakan berdasarkan perkembangan peserta didik. Oleh karena itu, refleksi dan asesmen formatif menjadi bagian yang tidak terpisahkan dari proses pembelajaran.

Evaluasi dalam pembelajaran diferensiatif tidak hanya berorientasi pada hasil akhir, tetapi juga memperhatikan proses dan perkembangan belajar setiap peserta didik. Guru dapat menggunakan berbagai teknik asesmen seperti observasi, portofolio, penilaian kinerja (performance assessment), proyek, presentasi, jurnal

refleksi, maupun penilaian diri (self-assessment). Hasil asesmen digunakan untuk memberikan umpan balik, menentukan program remedial atau pengayaan, serta memperbaiki strategi pembelajaran pada pertemuan berikutnya. Black dan Wiliam (2009) menjelaskan bahwa asesmen formatif merupakan komponen penting dalam pembelajaran diferensiatif karena memberikan informasi yang diperlukan guru untuk menyesuaikan pembelajaran dengan kebutuhan peserta didik.

Implementasi pembelajaran diferensiatif juga memerlukan kolaborasi antara guru kelas, guru pendidikan khusus, orang tua, dan tenaga profesional lainnya. Kolaborasi tersebut penting untuk memperoleh informasi yang lebih lengkap mengenai karakteristik peserta didik sekaligus menyusun strategi pembelajaran yang sesuai. Orang tua dapat memberikan informasi mengenai kebiasaan belajar anak di rumah, sedangkan guru pendidikan khusus atau psikolog dapat memberikan rekomendasi terkait bentuk adaptasi pembelajaran yang diperlukan. Kolaborasi yang baik akan meningkatkan efektivitas pembelajaran sekaligus memastikan bahwa kebutuhan setiap peserta didik dapat terpenuhi secara optimal.

Dalam implementasi Kurikulum Merdeka, pembelajaran diferensiatif menjadi salah satu strategi utama yang didukung melalui penggunaan asesmen diagnostik, pembelajaran yang berpusat pada peserta didik, serta pembelajaran berbasis proyek. Guru diberikan keleluasaan untuk merancang proses pembelajaran sesuai dengan karakteristik peserta didik tanpa mengabaikan capaian pembelajaran yang telah ditetapkan. Pendekatan ini mendukung penguatan Profil Pelajar Pancasila sekaligus sejalan dengan tujuan Sustainable Development Goal (SDG) 4, yaitu mewujudkan pendidikan yang inklusif, berkualitas, dan berkeadilan bagi semua.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran diferensiatif di kelas inklusif memerlukan pemahaman yang mendalam terhadap karakteristik peserta didik melalui asesmen diagnostik, penyusunan tujuan pembelajaran yang fleksibel, penggunaan strategi dan media yang beragam, pengelompokan belajar yang dinamis, serta evaluasi yang berkelanjutan. Pembelajaran diferensiatif bukan sekadar memberikan perlakuan yang berbeda kepada peserta didik, tetapi merupakan strategi untuk memastikan bahwa setiap individu memperoleh kesempatan belajar yang sesuai dengan kebutuhan dan potensinya. Dengan demikian, pembelajaran diferensiatif menjadi salah satu fondasi utama dalam mewujudkan pendidikan inklusif yang memberikan layanan pendidikan berkualitas bagi seluruh peserta didik.

b. Diferensiasi konten, proses, produk, dan lingkungan belajar sesuai kebutuhan peserta didik

Pembelajaran diferensiatif merupakan strategi yang memberikan kesempatan kepada setiap peserta didik untuk memperoleh pengalaman belajar yang sesuai dengan karakteristik, kemampuan, minat, dan kebutuhannya. Salah satu bentuk implementasi pembelajaran diferensiatif adalah melakukan penyesuaian terhadap konten, proses, produk, dan lingkungan belajar. Keempat aspek tersebut merupakan komponen utama yang dapat dimodifikasi oleh guru agar pembelajaran mampu mengakomodasi keberagaman peserta didik di kelas inklusif. Pendekatan ini tidak dimaksudkan untuk menciptakan standar pembelajaran yang berbeda, melainkan memberikan berbagai alternatif agar seluruh peserta didik dapat mencapai tujuan pembelajaran melalui jalur yang paling sesuai dengan karakteristiknya. Menurut Tomlinson (2017), diferensiasi merupakan respons guru terhadap keberagaman peserta didik dengan menyesuaikan apa yang dipelajari, bagaimana peserta didik belajar,

bagaimana mereka menunjukkan hasil belajar, serta kondisi lingkungan tempat mereka belajar.

Aspek pertama yang dapat didiferensiasikan adalah konten pembelajaran. Konten merupakan materi atau informasi yang dipelajari peserta didik untuk mencapai kompetensi tertentu. Dalam kelas inklusif, guru perlu memastikan bahwa materi pembelajaran dapat diakses oleh seluruh peserta didik dengan berbagai kemampuan dan kebutuhan belajar. Diferensiasi konten dapat dilakukan melalui penyesuaian tingkat kompleksitas materi, penggunaan berbagai sumber belajar, maupun penyediaan media yang beragam. Sebagai contoh, peserta didik yang memiliki kemampuan akademik tinggi dapat diberikan bacaan yang lebih mendalam atau tugas eksploratif, sedangkan peserta didik yang mengalami kesulitan belajar dapat memperoleh materi yang disederhanakan, dilengkapi gambar, peta konsep, video, atau alat peraga konkret. Dengan demikian, seluruh peserta didik tetap mempelajari kompetensi yang sama, tetapi melalui materi yang disajikan dengan tingkat kesulitan dan bentuk penyajian yang berbeda.

Diferensiasi konten juga dapat dilakukan dengan memanfaatkan berbagai format penyajian informasi sesuai prinsip Universal Design for Learning (UDL). Guru tidak hanya menggunakan buku teks sebagai sumber utama, tetapi juga mengombinasikan video pembelajaran, infografik, simulasi digital, audio, podcast, model tiga dimensi, maupun pengalaman langsung melalui kegiatan observasi. Penyajian materi melalui berbagai media memungkinkan peserta didik memilih cara yang paling sesuai dengan gaya belajar mereka. Hall, Meyer, dan Rose (2012) menjelaskan bahwa penyediaan berbagai cara dalam menyajikan informasi (multiple means of representation) merupakan strategi yang efektif untuk meningkatkan aksesibilitas pembelajaran bagi seluruh peserta didik, termasuk peserta didik berkebutuhan khusus.

Aspek kedua adalah diferensiasi proses pembelajaran, yaitu penyesuaian terhadap cara peserta didik mempelajari materi. Dalam pendidikan inklusif, peserta didik memiliki kecepatan belajar, gaya belajar, serta strategi belajar yang berbeda sehingga guru perlu menyediakan berbagai aktivitas pembelajaran yang fleksibel. Guru dapat mengombinasikan diskusi kelompok, pembelajaran berbasis proyek, pembelajaran berbasis masalah, eksperimen, simulasi, demonstrasi, permainan edukatif, pembelajaran mandiri, maupun pembelajaran berbantuan teknologi. Peserta didik yang lebih mudah belajar melalui aktivitas praktik dapat diberikan kesempatan melakukan eksperimen atau manipulasi objek konkret, sedangkan peserta didik yang memiliki kecenderungan belajar visual dapat memanfaatkan video, gambar, atau infografik sebagai media utama.

Pelaksanaan diferensiasi proses juga dapat dilakukan melalui pengelompokan belajar yang fleksibel (*flexible grouping*). Guru dapat membentuk kelompok berdasarkan kesiapan belajar, minat, atau tujuan tertentu, kemudian mengubah komposisi kelompok sesuai dengan kebutuhan pembelajaran pada setiap pertemuan. Dalam satu kesempatan, peserta didik dapat belajar secara individual untuk memperdalam materi, sedangkan pada kesempatan lain mereka dapat bekerja dalam kelompok heterogen untuk mengembangkan kemampuan komunikasi dan kolaborasi. Pengelompokan yang fleksibel memungkinkan guru memberikan pendampingan yang lebih tepat sesuai dengan kebutuhan masing-masing peserta didik tanpa menciptakan label atau diskriminasi.

Komponen ketiga adalah diferensiasi produk pembelajaran, yaitu penyesuaian terhadap cara peserta didik menunjukkan hasil belajar. Dalam pembelajaran konvensional, seluruh peserta didik biasanya diminta

menyelesaikan tugas dalam bentuk yang sama, misalnya tes tertulis atau laporan. Namun, dalam pembelajaran diferensiatif, guru memberikan berbagai alternatif produk sesuai dengan kemampuan dan karakteristik peserta didik. Sebagai contoh, peserta didik dapat memilih menyampaikan hasil belajarnya melalui presentasi, poster, video, karya tulis, proyek, model tiga dimensi, peta konsep, drama, atau portofolio. Pemberian pilihan tersebut memungkinkan peserta didik menunjukkan kompetensinya melalui media yang paling sesuai dengan kekuatan masing-masing.

Diferensiasi produk juga sangat bermanfaat bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Peserta didik dengan hambatan menulis, misalnya, dapat menyampaikan hasil belajarnya melalui presentasi lisan atau rekaman video. Peserta didik dengan hambatan komunikasi dapat menggunakan gambar, simbol, atau perangkat komunikasi alternatif untuk menunjukkan pemahamannya terhadap materi. Dengan demikian, penilaian lebih berorientasi pada penguasaan kompetensi daripada keterbatasan fisik atau hambatan tertentu yang dimiliki peserta didik. Black dan Wiliam (2009) menegaskan bahwa asesmen yang fleksibel memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk menunjukkan kemampuan sebenarnya melalui berbagai bentuk ekspresi yang sesuai dengan karakteristik masing-masing.

Aspek keempat adalah diferensiasi lingkungan belajar, yaitu penyesuaian kondisi fisik maupun sosial kelas agar mendukung proses belajar seluruh peserta didik. Lingkungan belajar yang inklusif tidak hanya berkaitan dengan tata ruang kelas, tetapi juga mencakup suasana psikologis yang aman, nyaman, dan menghargai keberagaman. Guru perlu mengatur posisi tempat duduk agar mudah diakses oleh peserta didik berkebutuhan khusus, menyediakan area belajar yang fleksibel untuk kegiatan individu maupun kelompok,

serta memastikan pencahayaan, ventilasi, dan tingkat kebisingan mendukung proses pembelajaran. Bagi peserta didik yang mudah terdistraksi, guru dapat menyediakan area belajar yang lebih tenang sehingga mereka dapat berkonsentrasi dengan baik.

Selain lingkungan fisik, lingkungan sosial juga memiliki peran penting dalam mendukung pembelajaran diferensiatif. Guru perlu membangun budaya kelas yang menghargai perbedaan, mendorong kerja sama, serta menanamkan sikap saling menghormati antarpeserta didik. Lingkungan sosial yang positif akan meningkatkan rasa percaya diri peserta didik untuk berpartisipasi dalam pembelajaran tanpa takut mengalami diskriminasi atau penolakan. Florian dan Black-Hawkins (2011) menjelaskan bahwa pembelajaran inklusif yang efektif bergantung pada kemampuan guru menciptakan komunitas belajar yang memberikan kesempatan kepada seluruh peserta didik untuk berpartisipasi secara aktif.

Keberhasilan diferensiasi konten, proses, produk, dan lingkungan belajar sangat dipengaruhi oleh kemampuan guru dalam melakukan asesmen diagnostik dan refleksi pembelajaran. Guru perlu mengumpulkan informasi mengenai perkembangan peserta didik secara berkelanjutan melalui observasi, tes formatif, portofolio, wawancara, maupun komunikasi dengan orang tua. Informasi tersebut menjadi dasar dalam menentukan bentuk diferensiasi yang paling sesuai. Pembelajaran diferensiatif bukan merupakan strategi yang bersifat tetap, tetapi proses yang dinamis dan terus disesuaikan dengan perkembangan kebutuhan peserta didik.

Pemanfaatan teknologi pendidikan juga semakin memperkuat penerapan diferensiasi pembelajaran. Berbagai platform pembelajaran digital memungkinkan guru menyediakan materi dalam berbagai format, memberikan tugas yang bervariasi, serta memantau

perkembangan belajar peserta didik secara individual. Teknologi asistif seperti screen reader, speech-to-text, text-to-speech, video dengan caption, maupun aplikasi komunikasi alternatif membantu peserta didik berkebutuhan khusus mengakses pembelajaran secara lebih mandiri. Penggunaan teknologi tersebut mendukung prinsip UDL yang menekankan pentingnya aksesibilitas dan fleksibilitas dalam pembelajaran (CAST, 2024).

Dalam implementasi Kurikulum Merdeka, diferensiasi konten, proses, produk, dan lingkungan belajar menjadi bagian penting dari pembelajaran yang berpusat pada peserta didik. Guru diberikan kebebasan untuk menyesuaikan strategi pembelajaran berdasarkan hasil asesmen diagnostik sehingga setiap peserta didik memperoleh layanan pendidikan sesuai dengan kebutuhannya. Pendekatan ini mendukung penguatan Profil Pelajar Pancasila, terutama dalam mengembangkan kemandirian, kreativitas, kemampuan bernalar kritis, dan semangat gotong royong. Selain itu, pembelajaran diferensiatif juga berkontribusi terhadap pencapaian Sustainable Development Goal (SDG) 4, yaitu menjamin terselenggaranya pendidikan yang inklusif, berkualitas, dan berkeadilan bagi semua.

Dengan demikian, diferensiasi konten, proses, produk, dan lingkungan belajar merupakan strategi yang memungkinkan guru memberikan layanan pembelajaran yang responsif terhadap keberagaman peserta didik di kelas inklusif. Penyesuaian terhadap keempat aspek tersebut membantu mengurangi hambatan belajar, meningkatkan partisipasi peserta didik, serta memberikan kesempatan yang setara bagi setiap individu untuk mencapai kompetensi sesuai dengan potensinya. Melalui penerapan diferensiasi yang dirancang secara sistematis, pembelajaran menjadi lebih fleksibel, bermakna, dan mampu mewujudkan prinsip-prinsip pendidikan inklusif secara optimal.

E. Pemanfaatan teknologi dalam pembelajaran inklusif

a. Peran teknologi dan teknologi asistif dalam mendukung pembelajaran inklusif

Perkembangan teknologi informasi dan komunikasi telah membawa perubahan yang signifikan dalam dunia pendidikan, termasuk dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif. Teknologi tidak lagi dipandang sekadar sebagai alat bantu pembelajaran, tetapi telah menjadi bagian penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang lebih fleksibel, aksesibel, dan responsif terhadap keberagaman peserta didik. Dalam konteks pendidikan inklusif, pemanfaatan teknologi memungkinkan setiap peserta didik, termasuk peserta didik berkebutuhan khusus, memperoleh kesempatan yang setara untuk mengakses materi pembelajaran, berpartisipasi dalam aktivitas kelas, serta menunjukkan hasil belajarnya sesuai dengan kemampuan yang dimiliki. UNESCO (2023) menegaskan bahwa teknologi memiliki potensi besar untuk meningkatkan pemerataan akses pendidikan, mengurangi hambatan belajar, serta memperkuat implementasi pendidikan yang inklusif apabila digunakan secara tepat dan didukung oleh kebijakan yang memadai.

Secara umum, teknologi pendidikan merupakan pemanfaatan berbagai perangkat, aplikasi, media digital, dan sistem informasi untuk mendukung proses pembelajaran secara lebih efektif dan efisien. Dalam pembelajaran inklusif, teknologi berfungsi sebagai sarana untuk memperluas akses terhadap informasi, memfasilitasi komunikasi, meningkatkan motivasi belajar, serta memberikan pengalaman belajar yang lebih interaktif. Guru dapat memanfaatkan komputer, tablet, telepon pintar, proyektor, papan tulis interaktif, platform pembelajaran daring, aplikasi edukasi, video pembelajaran, simulasi digital, maupun media berbasis internet sebagai bagian dari strategi pembelajaran yang berpusat pada peserta didik. Penggunaan teknologi tersebut memungkinkan materi disajikan dalam

berbagai bentuk sehingga dapat mengakomodasi perbedaan gaya belajar dan karakteristik peserta didik.

Salah satu bentuk pemanfaatan teknologi yang memiliki peran sangat penting dalam pendidikan inklusif adalah teknologi asistif (assistive technology). Teknologi asistif merupakan berbagai perangkat, alat, maupun perangkat lunak yang dirancang untuk membantu individu yang memiliki hambatan fisik, sensorik, intelektual, maupun komunikasi agar dapat melakukan aktivitas belajar secara lebih mandiri. Menurut Dell, Newton, dan Petroff (2017), teknologi asistif mencakup segala bentuk teknologi yang digunakan untuk meningkatkan, mempertahankan, atau memperbaiki kemampuan fungsional individu penyandang disabilitas sehingga mereka dapat berpartisipasi secara optimal dalam kegiatan pendidikan maupun kehidupan sehari-hari.

Teknologi asistif memiliki peran yang sangat penting dalam meningkatkan aksesibilitas pembelajaran. Peserta didik dengan hambatan penglihatan, misalnya, dapat memanfaatkan screen reader yang mengubah teks menjadi suara, perangkat text-to-speech, buku digital berbasis audio, mesin pembaca Braille (refreshable braille display), atau perangkat pembesar layar (screen magnifier). Berbagai teknologi tersebut memungkinkan peserta didik mengakses materi pembelajaran secara mandiri tanpa harus bergantung sepenuhnya pada bantuan orang lain. Dengan demikian, kesempatan belajar menjadi lebih setara dan sesuai dengan prinsip pendidikan inklusif.

Bagi peserta didik yang mengalami hambatan pendengaran, teknologi asistif juga memberikan berbagai kemudahan dalam mengakses pembelajaran. Guru dapat memanfaatkan video yang dilengkapi teks tertutup (closed caption), aplikasi penerjemah bahasa isyarat, sistem penguat suara (FM system), maupun perangkat bantu dengar digital. Selain membantu

memahami penjelasan guru, teknologi tersebut juga mendukung komunikasi antara peserta didik dengan guru maupun teman sebaya sehingga interaksi sosial dalam kelas dapat berlangsung secara lebih efektif. Pemanfaatan media visual yang dikombinasikan dengan teknologi digital juga mampu meningkatkan pemahaman konsep bagi peserta didik yang memiliki hambatan pendengaran.

Pada peserta didik dengan hambatan motorik atau disabilitas fisik, teknologi asistif memungkinkan mereka mengakses perangkat pembelajaran melalui berbagai alat bantu, seperti keyboard adaptif, trackball mouse, layar sentuh (touchscreen), sakelar (switch access), pengendali berbasis gerakan kepala, maupun perangkat berbasis pelacakan gerakan mata (eye-tracking device). Perangkat tersebut membantu peserta didik menggunakan komputer, menulis, mengakses internet, maupun mengikuti pembelajaran digital secara lebih mandiri. Dengan adanya teknologi asistif, hambatan fisik tidak lagi menjadi penghalang utama dalam mengikuti kegiatan pembelajaran.

Teknologi asistif juga sangat bermanfaat bagi peserta didik yang memiliki gangguan komunikasi, seperti gangguan spektrum autisme atau cerebral palsy. Guru dapat memanfaatkan Augmentative and Alternative Communication (AAC) berupa papan komunikasi bergambar, aplikasi komunikasi berbasis simbol, perangkat penghasil suara (speech generating device), maupun aplikasi komunikasi digital yang memungkinkan peserta didik menyampaikan kebutuhan, pendapat, atau jawaban mereka. Penggunaan AAC terbukti mampu meningkatkan kemampuan komunikasi, interaksi sosial, serta partisipasi peserta didik dalam proses pembelajaran (Beukelman & Light, 2020).

Selain teknologi asistif, perkembangan teknologi digital juga membuka peluang yang lebih luas dalam menciptakan pembelajaran yang inklusif. Berbagai platform pembelajaran seperti Learning Management System (LMS), aplikasi kuis interaktif, video konferensi, simulasi virtual, maupun permainan edukatif (educational games) memungkinkan guru menyediakan pengalaman belajar yang lebih menarik dan fleksibel. Peserta didik dapat mengakses materi kapan saja, mengulang pembelajaran sesuai kebutuhan, serta belajar dengan kecepatan yang sesuai dengan kemampuan masing-masing. Hal ini sangat membantu peserta didik yang memerlukan waktu belajar lebih lama atau membutuhkan pengulangan materi secara berkala.

Perkembangan teknologi Artificial Intelligence (AI) juga mulai dimanfaatkan dalam pembelajaran inklusif. Berbagai aplikasi berbasis AI mampu memberikan umpan balik otomatis, menerjemahkan teks menjadi suara, menghasilkan transkripsi percakapan secara langsung, maupun menyesuaikan tingkat kesulitan soal berdasarkan kemampuan peserta didik. Teknologi ini membantu guru dalam memberikan layanan pembelajaran yang lebih personal sekaligus mendukung penerapan pembelajaran berdiferensiasi. Namun demikian, penggunaan AI tetap memerlukan pengawasan guru agar hasil yang diberikan sesuai dengan tujuan pembelajaran dan kebutuhan peserta didik.

Pemanfaatan teknologi dalam pembelajaran inklusif juga sejalan dengan prinsip Universal Design for Learning (UDL). Menurut CAST (2024), pembelajaran yang inklusif perlu menyediakan berbagai cara dalam menyajikan informasi (multiple means of representation), berbagai cara melibatkan peserta didik (multiple means of engagement), serta berbagai cara peserta didik menunjukkan hasil belajar (multiple means of action and expression). Teknologi digital memungkinkan ketiga

prinsip tersebut diterapkan secara lebih efektif karena menyediakan beragam media, aktivitas, serta bentuk asesmen yang dapat disesuaikan dengan kebutuhan peserta didik.

Meskipun demikian, keberhasilan pemanfaatan teknologi tidak hanya bergantung pada ketersediaan perangkat, tetapi juga pada kompetensi guru dalam mengintegrasikan teknologi ke dalam pembelajaran. Guru perlu memiliki kemampuan memilih aplikasi yang sesuai dengan tujuan pembelajaran, memahami karakteristik peserta didik, mengoperasikan teknologi asistif, serta mengevaluasi efektivitas penggunaannya. Selain itu, sekolah juga perlu menyediakan infrastruktur yang memadai, seperti jaringan internet, perangkat digital, serta layanan pendampingan teknis agar teknologi dapat dimanfaatkan secara optimal. UNESCO (2023) menekankan bahwa investasi pada peningkatan kompetensi guru merupakan faktor kunci dalam keberhasilan transformasi digital pendidikan.

Dalam implementasi Kurikulum Merdeka, pemanfaatan teknologi mendukung pembelajaran berdiferensiasi, pembelajaran berbasis proyek, serta penguatan kompetensi abad ke-21. Guru diberikan keleluasaan menggunakan berbagai media digital untuk menciptakan pengalaman belajar yang lebih fleksibel dan berpusat pada peserta didik. Penggunaan teknologi juga mendukung pengembangan Profil Pelajar Pancasila, terutama dalam aspek bernalar kritis, kreatif, mandiri, serta mampu memanfaatkan teknologi secara bertanggung jawab. Di sisi lain, pemanfaatan teknologi dalam pendidikan inklusif turut berkontribusi terhadap pencapaian Sustainable Development Goal (SDG) 4, yaitu menjamin pendidikan yang inklusif, adil, berkualitas, dan memberikan kesempatan belajar sepanjang hayat bagi semua.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa teknologi dan teknologi asistif memiliki peran yang sangat strategis dalam mendukung pembelajaran inklusif. Teknologi tidak hanya memperluas akses terhadap materi pembelajaran, tetapi juga meningkatkan partisipasi, komunikasi, kemandirian, dan hasil belajar peserta didik berkebutuhan khusus. Melalui pemanfaatan perangkat digital, teknologi asistif, serta penerapan prinsip Universal Design for Learning, guru dapat menciptakan pembelajaran yang lebih fleksibel, aksesibel, dan mampu mengakomodasi keberagaman karakteristik peserta didik. Oleh karena itu, integrasi teknologi dalam pendidikan inklusif perlu terus dikembangkan melalui peningkatan kompetensi guru, penyediaan infrastruktur yang memadai, serta kolaborasi antara sekolah, keluarga, dan pemerintah.

b. Pemanfaatan media digital dan platform pembelajaran yang aksesibel bagi semua peserta didik

Transformasi digital dalam dunia pendidikan telah mendorong pemanfaatan media digital dan berbagai platform pembelajaran sebagai bagian integral dari proses belajar mengajar. Dalam konteks pendidikan inklusif, media digital tidak hanya berfungsi sebagai sarana penyampaian materi, tetapi juga sebagai instrumen untuk memperluas akses pendidikan, mengurangi hambatan belajar, serta menciptakan pengalaman belajar yang lebih fleksibel bagi seluruh peserta didik. Pemanfaatan media digital yang dirancang secara aksesibel memungkinkan peserta didik dengan berbagai karakteristik, termasuk peserta didik berkebutuhan khusus, memperoleh kesempatan yang sama untuk mengakses informasi, berpartisipasi dalam pembelajaran, dan menunjukkan hasil belajarnya. UNESCO (2023) menegaskan bahwa teknologi digital dapat menjadi instrumen yang efektif dalam mewujudkan pendidikan yang inklusif apabila dikembangkan dengan memperhatikan prinsip

aksesibilitas, kesetaraan, dan keberagaman kebutuhan peserta didik.

Media digital dalam pembelajaran mencakup berbagai bentuk sumber belajar berbasis teknologi, seperti video pembelajaran, animasi, e-book, infografik, podcast, simulasi interaktif, aplikasi edukasi, permainan edukatif (educational games), serta multimedia interaktif. Keunggulan media digital terletak pada kemampuannya menyajikan materi dalam berbagai format sehingga peserta didik dapat memilih cara belajar yang paling sesuai dengan gaya belajar dan kebutuhannya. Peserta didik yang memiliki kecenderungan belajar visual dapat memanfaatkan gambar, video, atau animasi, sedangkan peserta didik dengan gaya belajar auditori lebih mudah memahami materi melalui podcast, rekaman suara, atau penjelasan verbal. Sementara itu, peserta didik yang memiliki gaya belajar kinestetik dapat belajar melalui simulasi, laboratorium virtual, atau aktivitas interaktif yang melibatkan manipulasi objek digital. Variasi penyajian tersebut mendukung prinsip pembelajaran yang berpusat pada peserta didik sekaligus mengakomodasi keberagaman karakteristik belajar.

Dalam pendidikan inklusif, media digital perlu memenuhi prinsip aksesibilitas (accessibility) agar dapat digunakan oleh seluruh peserta didik tanpa diskriminasi. Aksesibilitas berarti bahwa media pembelajaran dirancang sedemikian rupa sehingga dapat diakses oleh peserta didik dengan berbagai kondisi fisik, sensorik, maupun kognitif. Sebagai contoh, video pembelajaran sebaiknya dilengkapi dengan teks tertutup (closed caption) untuk membantu peserta didik dengan hambatan pendengaran. Demikian pula, gambar dan ilustrasi hendaknya dilengkapi dengan deskripsi alternatif (alternative text atau alt text) sehingga dapat dibaca oleh aplikasi screen reader yang digunakan oleh peserta didik dengan hambatan penglihatan. Selain itu, dokumen digital sebaiknya menggunakan struktur yang

jelas, ukuran huruf yang mudah dibaca, kontras warna yang memadai, serta format yang kompatibel dengan berbagai perangkat teknologi asistif (CAST, 2024).

Pemanfaatan platform pembelajaran digital juga menjadi bagian penting dalam penyelenggaraan pembelajaran inklusif. Berbagai platform seperti Google Classroom, Moodle, Microsoft Teams, Canvas, Schoology, maupun sistem pembelajaran daring lainnya memungkinkan guru mengelola materi, memberikan tugas, melakukan asesmen, serta membangun komunikasi dengan peserta didik secara lebih fleksibel. Platform tersebut memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk mengakses materi kapan saja dan di mana saja sesuai dengan kebutuhan dan kecepatan belajar masing-masing. Fleksibilitas ini sangat membantu peserta didik yang memerlukan waktu lebih lama dalam memahami materi atau membutuhkan pengulangan pembelajaran secara mandiri.

Selain berfungsi sebagai media distribusi materi, platform pembelajaran digital juga mendukung interaksi dan kolaborasi antarpeserta didik. Fitur diskusi daring, ruang kerja kelompok (breakout rooms), forum, chat, maupun konferensi video memungkinkan peserta didik tetap berinteraksi meskipun berada pada lokasi yang berbeda. Dalam kelas inklusif, fitur-fitur tersebut dapat dimanfaatkan untuk meningkatkan partisipasi peserta didik yang mungkin mengalami hambatan dalam komunikasi tatap muka. Guru juga dapat memberikan berbagai bentuk umpan balik secara individual sehingga pembelajaran menjadi lebih personal dan sesuai dengan kebutuhan masing-masing peserta didik.

Pemanfaatan media digital perlu disesuaikan dengan karakteristik berbagai kelompok peserta didik berkebutuhan khusus. Bagi peserta didik dengan hambatan penglihatan, media digital dapat dipadukan dengan aplikasi pembaca layar (screen reader), buku

digital berbasis audio, serta dokumen yang kompatibel dengan perangkat Braille elektronik. Peserta didik dengan hambatan pendengaran dapat memanfaatkan video yang dilengkapi teks, transkripsi audio, atau layanan penerjemah bahasa isyarat. Sementara itu, peserta didik dengan hambatan motorik dapat menggunakan perangkat masukan alternatif, seperti switch access, keyboard adaptif, maupun teknologi pengenalan suara (speech recognition) untuk mengoperasikan platform pembelajaran. Bagi peserta didik dengan gangguan spektrum autisme atau kesulitan belajar spesifik, media digital yang memiliki tampilan sederhana, struktur yang konsisten, dan navigasi yang mudah dipahami akan membantu meningkatkan fokus dan kenyamanan selama proses belajar (Dell, Newton, & Petroff, 2017).

Salah satu pendekatan yang mendukung pemanfaatan media digital dalam pendidikan inklusif adalah Universal Design for Learning (UDL). Menurut CAST (2024), pembelajaran yang inklusif harus menyediakan berbagai cara dalam menyajikan informasi (multiple means of representation), berbagai cara melibatkan peserta didik (multiple means of engagement), serta berbagai cara bagi peserta didik untuk mengekspresikan hasil belajarnya (multiple means of action and expression). Media digital memungkinkan ketiga prinsip tersebut diterapkan secara efektif karena mampu menyajikan materi dalam berbagai format, menyediakan aktivitas pembelajaran yang beragam, serta memberikan pilihan kepada peserta didik dalam menyampaikan hasil belajar, misalnya melalui video, presentasi digital, infografik, portofolio elektronik, maupun proyek multimedia.

Perkembangan Artificial Intelligence (AI) juga mulai dimanfaatkan untuk meningkatkan aksesibilitas media digital. Berbagai aplikasi berbasis AI mampu menghasilkan teks otomatis dari rekaman suara, menerjemahkan bahasa secara langsung, mengubah

teks menjadi suara (text-to-speech), maupun memberikan rekomendasi materi sesuai dengan kemampuan peserta didik. Selain itu, beberapa platform pembelajaran telah mengintegrasikan fitur analitik pembelajaran (learning analytics) yang membantu guru memantau perkembangan belajar setiap peserta didik secara individual. Meskipun demikian, penggunaan AI dalam pendidikan inklusif tetap memerlukan pengawasan guru agar teknologi berfungsi sebagai pendukung proses pembelajaran, bukan sebagai pengganti interaksi pedagogis antara guru dan peserta didik.

Keberhasilan pemanfaatan media digital juga dipengaruhi oleh kompetensi digital guru. Guru perlu memiliki kemampuan memilih media yang sesuai dengan tujuan pembelajaran, mengevaluasi kualitas dan aksesibilitas sumber belajar digital, serta mengintegrasikan teknologi ke dalam strategi pembelajaran yang berpusat pada peserta didik. Selain itu, guru perlu memahami prinsip-prinsip desain pembelajaran digital yang ramah bagi peserta didik berkebutuhan khusus, seperti penggunaan bahasa yang sederhana, navigasi yang mudah, visual yang jelas, serta penyediaan berbagai alternatif penyajian informasi. Peningkatan kompetensi digital guru menjadi salah satu faktor penting dalam keberhasilan implementasi pembelajaran inklusif berbasis teknologi (UNESCO, 2023).

Di samping kompetensi guru, sekolah juga memiliki tanggung jawab menyediakan infrastruktur digital yang mendukung pembelajaran inklusif. Infrastruktur tersebut meliputi jaringan internet yang stabil, perangkat komputer atau tablet, perangkat lunak pembelajaran, teknologi asistif, serta layanan teknis yang memadai. Ketersediaan infrastruktur akan menentukan sejauh mana media digital dapat dimanfaatkan secara optimal oleh seluruh peserta didik.

Oleh karena itu, kolaborasi antara pemerintah, sekolah, keluarga, dan masyarakat diperlukan untuk memastikan bahwa seluruh peserta didik memperoleh akses yang setara terhadap teknologi pendidikan.

Dalam implementasi Kurikulum Merdeka, pemanfaatan media digital mendukung pembelajaran berdiferensiasi, pembelajaran berbasis proyek, serta penguatan kompetensi abad ke-21. Guru diberikan keleluasaan menggunakan berbagai platform digital untuk menyediakan pengalaman belajar yang lebih fleksibel, interaktif, dan sesuai dengan kebutuhan peserta didik. Selain itu, penggunaan media digital juga mendukung pengembangan Profil Pelajar Pancasila, khususnya dalam aspek bernalar kritis, kreatif, mandiri, serta mampu memanfaatkan teknologi secara bijaksana dan bertanggung jawab. Pendekatan ini sekaligus mendukung pencapaian Sustainable Development Goal (SDG) 4, yaitu menjamin terselenggaranya pendidikan yang inklusif, berkualitas, dan memberikan kesempatan belajar sepanjang hayat bagi semua.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa pemanfaatan media digital dan platform pembelajaran yang aksesibel merupakan salah satu strategi penting dalam mewujudkan pendidikan inklusif. Media digital yang dirancang sesuai prinsip aksesibilitas mampu mengurangi hambatan belajar, memperluas partisipasi peserta didik, serta memberikan pengalaman belajar yang lebih fleksibel dan personal. Melalui pemanfaatan platform pembelajaran yang mendukung prinsip Universal Design for Learning, integrasi teknologi asistif, serta peningkatan kompetensi digital guru, pembelajaran inklusif dapat berlangsung secara lebih efektif sehingga setiap peserta didik memperoleh kesempatan yang setara untuk berkembang sesuai dengan potensi yang dimilikinya.

F. Penanganan hambatan belajar di kelas inklusif

- a. Identifikasi hambatan belajar dan faktor-faktor yang memengaruhinya

Keberhasilan penyelenggaraan pendidikan inklusif sangat ditentukan oleh kemampuan guru dalam mengidentifikasi hambatan belajar yang dialami peserta didik. Dalam kelas inklusif, peserta didik memiliki karakteristik, kemampuan, latar belakang sosial, budaya, maupun kebutuhan khusus yang sangat beragam. Keberagaman tersebut menyebabkan setiap peserta didik berpotensi menghadapi hambatan belajar yang berbeda, baik yang berasal dari dalam diri peserta didik maupun dari lingkungan tempat mereka belajar. Oleh karena itu, identifikasi hambatan belajar menjadi langkah awal yang sangat penting sebelum guru merancang strategi pembelajaran, melakukan diferensiasi, maupun memberikan layanan pendidikan yang sesuai dengan kebutuhan masing-masing peserta didik. UNESCO (2020) menegaskan bahwa pendidikan inklusif tidak berfokus pada keterbatasan individu, tetapi pada upaya mengidentifikasi dan menghilangkan berbagai hambatan yang menghalangi partisipasi dan keberhasilan belajar peserta didik.

Secara konseptual, hambatan belajar merupakan segala kondisi yang menyebabkan peserta didik mengalami kesulitan dalam mengakses pembelajaran, memahami materi, berpartisipasi dalam kegiatan belajar, maupun mencapai kompetensi yang diharapkan. Hambatan belajar tidak selalu disebabkan oleh kondisi disabilitas atau kebutuhan khusus yang dimiliki peserta didik, tetapi juga dapat muncul akibat faktor lingkungan, metode pembelajaran, media yang kurang sesuai, maupun sistem pendidikan yang belum sepenuhnya inklusif. Pandangan ini sejalan dengan pendekatan *social model of disability*, yang menekankan bahwa kesulitan belajar sering kali muncul karena adanya hambatan dalam lingkungan, bukan semata-mata akibat kondisi individu (Shakespeare, 2018). Dengan

demikian, guru perlu melihat hambatan belajar secara komprehensif dan tidak hanya mengaitkannya dengan karakteristik peserta didik.

Proses identifikasi hambatan belajar dimulai dengan pengumpulan informasi mengenai karakteristik peserta didik. Guru perlu memahami kemampuan akademik, perkembangan kognitif, kondisi fisik, kemampuan komunikasi, perilaku, minat, motivasi, gaya belajar, serta latar belakang sosial peserta didik. Informasi tersebut dapat diperoleh melalui observasi selama pembelajaran, asesmen diagnostik, wawancara dengan orang tua, analisis hasil belajar sebelumnya, maupun diskusi dengan guru lain atau tenaga profesional seperti psikolog, terapis, dan guru pendidikan khusus. Hasil identifikasi tersebut menjadi dasar dalam menentukan bentuk dukungan, adaptasi, maupun strategi pembelajaran yang sesuai.

Salah satu kelompok hambatan belajar yang sering ditemukan adalah hambatan yang berasal dari faktor internal peserta didik. Faktor internal meliputi kondisi fisik, sensorik, intelektual, emosional, maupun perkembangan neurologis. Peserta didik dengan hambatan penglihatan mungkin mengalami kesulitan mengakses materi yang disajikan dalam bentuk visual, sedangkan peserta didik dengan hambatan pendengaran mengalami kendala dalam memahami penjelasan verbal guru apabila tidak tersedia dukungan visual atau bahasa isyarat. Peserta didik dengan gangguan spektrum autisme dapat mengalami kesulitan dalam komunikasi sosial dan penyesuaian terhadap perubahan rutinitas, sementara peserta didik dengan kesulitan belajar spesifik seperti disleksia, disgrafia, atau diskalkulia membutuhkan strategi pembelajaran yang berbeda agar mampu memahami materi secara optimal (Friend & Bursuck, 2019).

Selain kondisi fisik dan perkembangan, motivasi belajar, minat, kepercayaan diri, dan kondisi emosional juga memengaruhi keberhasilan belajar peserta didik. Peserta didik yang mengalami kecemasan, kurang percaya diri, atau memiliki pengalaman negatif dalam belajar cenderung menunjukkan partisipasi yang rendah di kelas. Demikian pula peserta didik yang kurang termotivasi akan mengalami kesulitan mempertahankan perhatian dan menyelesaikan tugas pembelajaran. Oleh karena itu, guru perlu mengidentifikasi faktor-faktor psikologis tersebut melalui pengamatan terhadap perilaku peserta didik, komunikasi yang intensif, serta pemberian asesmen yang bersifat formatif dan berkelanjutan.

Di samping faktor internal, terdapat pula faktor eksternal yang sering menjadi penyebab munculnya hambatan belajar. Faktor eksternal mencakup lingkungan keluarga, sekolah, masyarakat, serta kebijakan pendidikan yang memengaruhi proses belajar peserta didik. Lingkungan keluarga yang kurang memberikan dukungan belajar, kondisi ekonomi yang terbatas, atau rendahnya keterlibatan orang tua dalam pendidikan anak dapat memengaruhi motivasi dan pencapaian belajar peserta didik. Demikian pula lingkungan sekolah yang belum menyediakan fasilitas yang aksesibel, media pembelajaran yang sesuai, atau budaya sekolah yang inklusif dapat menjadi penghambat bagi peserta didik untuk berpartisipasi secara optimal dalam proses pembelajaran.

Strategi pembelajaran yang kurang sesuai juga merupakan salah satu faktor eksternal yang sering menimbulkan hambatan belajar. Pembelajaran yang hanya menggunakan metode ceramah, tidak memberikan variasi media, atau tidak memperhatikan perbedaan kemampuan peserta didik dapat menyebabkan sebagian peserta didik mengalami kesulitan memahami materi. Dalam kelas inklusif, guru

perlu menerapkan pembelajaran berdiferensiasi, pendekatan multisensori, serta penggunaan media yang beragam agar kebutuhan belajar seluruh peserta didik dapat terakomodasi. Hall, Meyer, dan Rose (2012) menjelaskan bahwa pembelajaran yang dirancang berdasarkan prinsip Universal Design for Learning (UDL) mampu mengurangi berbagai hambatan belajar melalui penyediaan berbagai alternatif penyajian materi, aktivitas pembelajaran, dan bentuk asesmen.

Faktor lain yang perlu diperhatikan adalah lingkungan fisik kelas. Tata letak ruang kelas yang kurang fleksibel, pencahayaan yang tidak memadai, tingkat kebisingan yang tinggi, atau kurangnya akses bagi peserta didik penyandang disabilitas dapat menghambat proses belajar. Sebagai contoh, peserta didik pengguna kursi roda membutuhkan ruang gerak yang cukup luas, sedangkan peserta didik dengan gangguan pemusatan perhatian memerlukan lingkungan belajar yang minim distraksi. Oleh karena itu, guru dan sekolah perlu menciptakan lingkungan fisik yang aman, nyaman, dan mudah diakses oleh seluruh peserta didik sebagai bagian dari implementasi pendidikan inklusif.

Dalam melakukan identifikasi hambatan belajar, guru perlu menggunakan asesmen diagnostik secara sistematis. Asesmen diagnostik bertujuan mengidentifikasi kemampuan awal, kesulitan belajar, kebutuhan dukungan, serta potensi yang dimiliki peserta didik sebelum pembelajaran dilaksanakan. Asesmen dapat dilakukan melalui tes diagnostik, observasi, wawancara, analisis portofolio, maupun penugasan sederhana yang memberikan gambaran mengenai tingkat penguasaan kompetensi peserta didik. Hasil asesmen tidak digunakan untuk memberi label kepada peserta didik, tetapi sebagai dasar dalam merancang pembelajaran yang lebih sesuai dengan kebutuhan mereka. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi (2022) menempatkan

asesmen diagnostik sebagai salah satu komponen penting dalam implementasi Kurikulum Merdeka untuk mendukung pembelajaran berdiferensiasi.

Identifikasi hambatan belajar juga memerlukan kolaborasi antara guru kelas, guru pendidikan khusus, orang tua, tenaga kesehatan, psikolog, konselor, maupun terapis. Kolaborasi tersebut memungkinkan guru memperoleh informasi yang lebih komprehensif mengenai kondisi peserta didik sehingga strategi pembelajaran yang dirancang menjadi lebih tepat. Orang tua dapat memberikan informasi mengenai kebiasaan belajar anak di rumah, sedangkan tenaga profesional dapat memberikan rekomendasi terkait bentuk layanan atau intervensi yang diperlukan. Kolaborasi yang baik akan mempercepat proses identifikasi sekaligus meningkatkan efektivitas penanganan hambatan belajar.

Dalam implementasi Kurikulum Merdeka, identifikasi hambatan belajar menjadi bagian penting dari pembelajaran yang berpusat pada peserta didik. Guru didorong untuk melakukan asesmen diagnostik pada awal pembelajaran, kemudian menggunakan hasilnya sebagai dasar dalam menyusun strategi pembelajaran berdiferensiasi. Pendekatan ini mendukung terciptanya pembelajaran yang lebih adaptif, inklusif, dan responsif terhadap kebutuhan setiap peserta didik. Selain itu, identifikasi hambatan belajar juga sejalan dengan tujuan Sustainable Development Goal (SDG) 4, yaitu menjamin terselenggaranya pendidikan yang inklusif, berkualitas, dan memberikan kesempatan belajar yang setara bagi semua.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa identifikasi hambatan belajar merupakan langkah fundamental dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif. Hambatan belajar dapat berasal dari faktor internal, seperti kondisi fisik, intelektual, emosional, dan

motivasi peserta didik, maupun faktor eksternal, seperti lingkungan keluarga, sekolah, strategi pembelajaran, serta fasilitas pendidikan. Melalui asesmen diagnostik yang sistematis, observasi yang berkelanjutan, dan kolaborasi dengan berbagai pihak, guru dapat mengidentifikasi kebutuhan peserta didik secara lebih akurat sehingga mampu merancang strategi pembelajaran yang sesuai. Dengan demikian, identifikasi hambatan belajar menjadi dasar penting dalam menciptakan pembelajaran yang inklusif, adil, dan mampu mengoptimalkan potensi setiap peserta didik.

- b. Strategi intervensi dan dukungan pembelajaran untuk mengatasi hambatan belajar di kelas inklusif

Penanganan hambatan belajar dalam pendidikan inklusif tidak berhenti pada proses identifikasi, tetapi harus dilanjutkan dengan pemberian intervensi dan dukungan pembelajaran yang tepat sesuai dengan kebutuhan setiap peserta didik. Intervensi pembelajaran merupakan serangkaian tindakan yang dirancang secara sistematis untuk membantu peserta didik mengatasi kesulitan belajar sehingga mereka dapat berpartisipasi secara optimal dalam proses pembelajaran dan mencapai tujuan pendidikan. Dalam kelas inklusif, strategi intervensi harus bersifat fleksibel, individual, serta mempertimbangkan keberagaman kemampuan, karakteristik, dan kebutuhan peserta didik. Oleh karena itu, guru dituntut mampu merancang pembelajaran yang adaptif sehingga hambatan belajar tidak menjadi penghalang bagi peserta didik untuk berkembang secara akademik maupun sosial. UNESCO (2020) menegaskan bahwa pendidikan inklusif tidak hanya menjamin akses terhadap pendidikan, tetapi juga memastikan tersedianya dukungan yang memadai agar setiap peserta didik dapat belajar secara efektif.

Prinsip utama dalam pemberian intervensi adalah memberikan dukungan berdasarkan kebutuhan peserta

didik, bukan berdasarkan label disabilitas atau kategori tertentu. Setiap peserta didik memiliki karakteristik dan hambatan belajar yang berbeda sehingga bentuk intervensi yang diberikan juga perlu disesuaikan. Dua peserta didik dengan jenis kebutuhan khusus yang sama belum tentu memerlukan strategi pembelajaran yang identik. Oleh karena itu, guru perlu menggunakan hasil asesmen diagnostik sebagai dasar dalam menentukan bentuk dukungan yang paling sesuai. Pendekatan ini sejalan dengan filosofi pendidikan inklusif yang menempatkan peserta didik sebagai individu yang unik dengan potensi dan kebutuhan yang berbeda.

Salah satu strategi intervensi yang paling banyak diterapkan dalam kelas inklusif adalah pembelajaran berdiferensiasi. Melalui pembelajaran berdiferensiasi, guru menyesuaikan konten, proses, produk, maupun lingkungan belajar sesuai dengan kesiapan belajar, minat, dan profil belajar peserta didik. Peserta didik yang mengalami kesulitan memahami materi dapat memperoleh penjelasan tambahan, media yang lebih konkret, atau tugas dengan tingkat kompleksitas yang disesuaikan. Sebaliknya, peserta didik yang telah menguasai materi dapat diberikan kegiatan pengayaan agar tetap memperoleh tantangan belajar yang sesuai. Menurut Tomlinson (2017), pembelajaran berdiferensiasi merupakan salah satu bentuk intervensi yang efektif karena memungkinkan seluruh peserta didik berkembang sesuai dengan kemampuan masing-masing tanpa menciptakan diskriminasi dalam kelas.

Strategi intervensi berikutnya adalah adaptasi dan modifikasi pembelajaran. Adaptasi dilakukan dengan menyesuaikan cara penyampaian materi, metode pembelajaran, media, atau bentuk asesmen tanpa mengubah tujuan pembelajaran utama. Sebaliknya, modifikasi dilakukan apabila peserta didik memerlukan penyesuaian terhadap tujuan, materi, maupun indikator pencapaian kompetensi karena kondisi tertentu. Dalam

praktiknya, guru dapat menyederhanakan instruksi, memperpanjang waktu pengerjaan tugas, menyediakan lembar kerja yang lebih sederhana, atau menggunakan media visual dan benda konkret untuk membantu peserta didik memahami materi. Adaptasi dan modifikasi ini memungkinkan peserta didik tetap mengikuti pembelajaran bersama teman sekelasnya dengan dukungan yang sesuai.

Dalam kelas inklusif, guru juga perlu menerapkan pendekatan multisensori sebagai bentuk intervensi pembelajaran. Pendekatan ini melibatkan penggunaan berbagai indera, seperti visual, auditori, kinestetik, dan taktil dalam proses belajar sehingga peserta didik memperoleh pengalaman belajar yang lebih bermakna. Misalnya, guru dapat mengombinasikan penjelasan lisan dengan gambar, video, demonstrasi, permainan edukatif, eksperimen, maupun penggunaan alat peraga konkret. Pendekatan multisensori sangat membantu peserta didik yang mengalami kesulitan belajar spesifik karena informasi disampaikan melalui berbagai jalur sensorik sehingga lebih mudah dipahami dan diingat (Sousa, 2022).

Strategi lain yang efektif adalah pemberian scaffolding atau bantuan bertahap. Konsep scaffolding dikembangkan berdasarkan teori konstruktivisme sosial Vygotsky (1978), yang menjelaskan bahwa peserta didik dapat mencapai tingkat kemampuan yang lebih tinggi apabila memperoleh dukungan yang sesuai dari guru atau teman sebaya. Dalam praktiknya, guru memberikan bantuan berupa contoh, petunjuk, pertanyaan pemantik, demonstrasi, atau bimbingan langsung pada tahap awal pembelajaran. Seiring meningkatnya kemampuan peserta didik, bantuan tersebut secara bertahap dikurangi hingga peserta didik mampu belajar secara mandiri. Strategi ini sangat efektif untuk meningkatkan rasa percaya diri sekaligus mengembangkan kemandirian belajar peserta didik.

Selain dukungan dari guru, pembelajaran kooperatif dan peer tutoring juga menjadi strategi intervensi yang efektif dalam kelas inklusif. Melalui pembelajaran kooperatif, peserta didik belajar dalam kelompok heterogen sehingga mereka dapat saling membantu memahami materi dan menyelesaikan tugas bersama. Sementara itu, peer tutoring melibatkan teman sebaya yang memiliki kemampuan lebih baik untuk memberikan pendampingan kepada peserta didik yang mengalami kesulitan belajar. Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan pemahaman akademik, tetapi juga memperkuat interaksi sosial, empati, dan sikap saling menghargai antarpeserta didik. Friend dan Bursuck (2019) menjelaskan bahwa dukungan dari teman sebaya mampu meningkatkan motivasi belajar serta memperluas kesempatan peserta didik berkebutuhan khusus untuk berpartisipasi dalam kegiatan kelas.

Pemanfaatan teknologi dan teknologi asistif juga merupakan bagian penting dari strategi intervensi pembelajaran. Guru dapat menggunakan berbagai aplikasi pembelajaran interaktif, video edukatif, simulasi digital, maupun platform pembelajaran daring yang memungkinkan peserta didik belajar sesuai dengan kecepatan masing-masing. Bagi peserta didik berkebutuhan khusus, teknologi asistif seperti screen reader, speech-to-text, text-to-speech, perangkat komunikasi alternatif (Augmentative and Alternative Communication/AAC), atau perangkat pembesar layar dapat membantu mengurangi hambatan dalam mengakses materi pembelajaran. Hall, Meyer, dan Rose (2012) menjelaskan bahwa pemanfaatan teknologi yang sesuai dengan prinsip Universal Design for Learning (UDL) mampu meningkatkan aksesibilitas, partisipasi, dan kemandirian peserta didik.

Intervensi pembelajaran juga perlu didukung oleh lingkungan belajar yang positif dan inklusif. Guru

memiliki tanggung jawab menciptakan suasana kelas yang aman, nyaman, dan menghargai keberagaman sehingga peserta didik merasa diterima sebagai bagian dari komunitas belajar. Guru perlu mengembangkan budaya kelas yang mendorong kerja sama, toleransi, serta saling menghormati tanpa memberikan stigma terhadap peserta didik yang memerlukan dukungan khusus. Penataan ruang kelas yang fleksibel, penggunaan aturan kelas yang disepakati bersama, serta komunikasi yang positif merupakan bagian dari intervensi lingkungan yang mendukung keberhasilan pembelajaran inklusif.

Keberhasilan intervensi pembelajaran juga sangat bergantung pada kolaborasi berbagai pihak. Guru kelas perlu bekerja sama dengan guru pendidikan khusus, konselor, psikolog, terapis, orang tua, maupun tenaga profesional lainnya dalam merancang dan melaksanakan program dukungan bagi peserta didik. Kolaborasi tersebut memungkinkan setiap pihak memberikan kontribusi sesuai dengan keahliannya sehingga kebutuhan peserta didik dapat dipenuhi secara lebih komprehensif. Orang tua, misalnya, dapat melanjutkan latihan atau strategi pembelajaran di rumah agar intervensi yang diberikan di sekolah berlangsung secara konsisten.

Selama proses intervensi berlangsung, guru perlu melakukan monitoring dan evaluasi secara berkelanjutan. Evaluasi dilakukan untuk mengetahui efektivitas strategi yang telah diterapkan, mengidentifikasi perkembangan peserta didik, serta menentukan apakah bentuk dukungan perlu dipertahankan, dimodifikasi, atau ditingkatkan. Guru dapat menggunakan observasi, asesmen formatif, portofolio, jurnal perkembangan, maupun penilaian kinerja sebagai sumber informasi mengenai kemajuan peserta didik. Black dan Wiliam (2009) menegaskan bahwa asesmen formatif yang dilakukan secara

berkesinambungan memberikan umpan balik yang penting bagi guru untuk menyesuaikan strategi pembelajaran dengan kebutuhan peserta didik.

Dalam implementasi Kurikulum Merdeka, strategi intervensi dan dukungan pembelajaran diwujudkan melalui penggunaan asesmen diagnostik, pembelajaran berdiferensiasi, penguatan pembelajaran yang berpusat pada peserta didik, serta fleksibilitas dalam pemilihan metode dan media pembelajaran. Guru diberikan kewenangan untuk menyesuaikan proses pembelajaran berdasarkan kebutuhan peserta didik sehingga setiap individu memperoleh kesempatan belajar yang optimal. Pendekatan ini mendukung pengembangan Profil Pelajar Pancasila, khususnya dalam membangun karakter mandiri, gotong royong, kreatif, dan bernalar kritis. Selain itu, strategi intervensi tersebut juga sejalan dengan tujuan Sustainable Development Goal (SDG) 4, yaitu menjamin terselenggaranya pendidikan yang inklusif, adil, berkualitas, dan memberikan kesempatan belajar sepanjang hayat bagi semua.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa strategi intervensi dan dukungan pembelajaran dalam kelas inklusif harus dirancang secara individual, fleksibel, dan berkelanjutan sesuai dengan kebutuhan peserta didik. Berbagai strategi seperti pembelajaran berdiferensiasi, adaptasi dan modifikasi pembelajaran, pendekatan multisensori, scaffolding, pembelajaran kooperatif, pemanfaatan teknologi asistif, serta kolaborasi dengan berbagai pihak merupakan bentuk dukungan yang efektif untuk mengatasi hambatan belajar. Dengan intervensi yang tepat, peserta didik tidak hanya mampu mengatasi kesulitan belajar, tetapi juga memperoleh kesempatan yang setara untuk berkembang secara akademik, sosial, dan emosional dalam lingkungan pendidikan yang inklusif.

BAB 6

Peran Guru dalam Pendidikan Inklusif

A. Kompetensi pedagogik guru inklusif

Kompetensi pedagogik merupakan salah satu kompetensi utama yang harus dimiliki oleh guru dalam menyelenggarakan pembelajaran yang berkualitas, termasuk dalam konteks pendidikan inklusif. Kompetensi ini mencakup kemampuan guru dalam memahami karakteristik peserta didik, merancang pembelajaran, melaksanakan proses pembelajaran, melakukan asesmen, serta mengevaluasi hasil belajar secara berkelanjutan. Dalam pendidikan inklusif, kompetensi pedagogik memiliki cakupan yang lebih luas karena guru tidak hanya dituntut menguasai prinsip-prinsip pembelajaran umum, tetapi juga mampu mengakomodasi keberagaman kemampuan, kebutuhan, latar belakang, dan karakteristik peserta didik, termasuk peserta didik berkebutuhan khusus. UNESCO (2020) menegaskan bahwa kualitas pendidikan inklusif sangat bergantung pada kompetensi guru dalam menciptakan lingkungan belajar yang responsif terhadap keberagaman serta mampu menghilangkan berbagai hambatan belajar yang dihadapi peserta didik.

Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen menjelaskan bahwa kompetensi pedagogik merupakan kemampuan guru dalam mengelola pembelajaran peserta didik yang meliputi pemahaman karakteristik peserta didik, perencanaan pembelajaran, pelaksanaan pembelajaran, evaluasi hasil belajar, serta pengembangan potensi peserta didik. Dalam pendidikan

inklusif, kompetensi tersebut harus diimplementasikan dengan mempertimbangkan prinsip kesetaraan, keadilan, aksesibilitas, dan penghargaan terhadap keberagaman. Guru perlu memahami bahwa setiap peserta didik memiliki potensi, kebutuhan, dan cara belajar yang berbeda sehingga pembelajaran tidak dapat dirancang dengan pendekatan yang seragam.

Salah satu aspek utama kompetensi pedagogik guru inklusif adalah kemampuan memahami karakteristik peserta didik. Guru perlu mengenali kemampuan akademik, perkembangan kognitif, kondisi fisik, kemampuan komunikasi, gaya belajar, minat, motivasi, latar belakang sosial budaya, serta kebutuhan khusus setiap peserta didik. Pemahaman tersebut menjadi dasar dalam menentukan strategi pembelajaran, bentuk adaptasi kurikulum, penggunaan media, maupun bentuk asesmen yang sesuai. Friend dan Bursuck (2019) menjelaskan bahwa guru yang memahami karakteristik peserta didik akan lebih mudah merancang pembelajaran yang mampu mengoptimalkan potensi sekaligus meminimalkan hambatan belajar.

Kompetensi pedagogik juga mencakup kemampuan melakukan asesmen diagnostik. Dalam kelas inklusif, asesmen tidak hanya digunakan untuk mengukur hasil belajar, tetapi juga untuk mengidentifikasi kemampuan awal, kebutuhan dukungan, serta hambatan belajar yang dialami peserta didik. Guru perlu menggunakan berbagai teknik asesmen, seperti observasi, wawancara, tes diagnostik, analisis portofolio, maupun komunikasi dengan orang tua dan tenaga profesional. Informasi yang diperoleh dari asesmen menjadi dasar dalam menyusun pembelajaran berdiferensiasi maupun Rencana Pembelajaran Individual (RPI/Individualized Education Program/IEP) bagi peserta didik yang memerlukan layanan khusus.

Kemampuan merancang pembelajaran yang inklusif juga merupakan bagian penting dari kompetensi pedagogik guru. Guru harus mampu menyusun tujuan pembelajaran yang fleksibel, memilih metode yang sesuai dengan karakteristik peserta didik, mengembangkan media yang aksesibel, serta merancang kegiatan belajar yang memungkinkan seluruh peserta didik berpartisipasi secara aktif. Perencanaan pembelajaran harus mengintegrasikan prinsip diferensiasi sehingga setiap peserta didik memperoleh pengalaman belajar sesuai dengan kesiapan, minat, dan profil belajarnya. Tomlinson (2017) menegaskan bahwa pembelajaran berdiferensiasi merupakan salah satu bentuk implementasi kompetensi pedagogik yang paling relevan dalam pendidikan inklusif.

Dalam pelaksanaan pembelajaran, guru inklusif dituntut mampu menerapkan berbagai strategi pembelajaran yang fleksibel. Guru tidak hanya menggunakan metode ceramah, tetapi juga mengombinasikan diskusi, pembelajaran kooperatif, pembelajaran berbasis proyek, pembelajaran berbasis masalah, pendekatan multisensori, demonstrasi, simulasi, maupun penggunaan teknologi pendidikan. Variasi strategi tersebut memungkinkan setiap peserta didik memperoleh kesempatan belajar melalui pendekatan yang paling sesuai dengan karakteristiknya. Selain itu, guru perlu mampu melakukan adaptasi secara langsung apabila menemukan peserta didik yang mengalami kesulitan selama proses pembelajaran berlangsung.

Kompetensi pedagogik guru inklusif juga mencakup kemampuan menerapkan pembelajaran berdiferensiasi. Guru perlu menyesuaikan konten, proses, produk, dan lingkungan belajar berdasarkan kebutuhan peserta didik. Misalnya, peserta didik yang mengalami kesulitan membaca dapat memperoleh materi dalam bentuk audio atau video, sedangkan peserta didik dengan kemampuan akademik tinggi dapat diberikan tugas pengayaan yang lebih menantang. Pembelajaran berdiferensiasi memungkinkan setiap peserta didik berkembang sesuai

dengan potensinya tanpa mengurangi kualitas tujuan pembelajaran.

Aspek penting lainnya adalah kemampuan memanfaatkan teknologi dan teknologi asistif dalam pembelajaran. Guru perlu memahami penggunaan berbagai media digital, platform pembelajaran daring, aplikasi edukasi, serta teknologi asistif seperti screen reader, speech-to-text, text-to-speech, atau perangkat komunikasi alternatif bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Penguasaan teknologi ini mendukung penerapan pembelajaran yang lebih aksesibel sekaligus meningkatkan partisipasi peserta didik dalam proses belajar. Hall, Meyer, dan Rose (2012) menjelaskan bahwa integrasi teknologi berdasarkan prinsip Universal Design for Learning (UDL) mampu meningkatkan kualitas pembelajaran inklusif melalui penyediaan berbagai cara dalam menyajikan materi, melibatkan peserta didik, dan memberikan kesempatan untuk menunjukkan hasil belajar.

Kompetensi pedagogik guru juga tercermin dalam kemampuan mengelola kelas yang inklusif. Guru perlu menciptakan lingkungan belajar yang aman, nyaman, dan menghargai keberagaman. Pengelolaan kelas tidak hanya berkaitan dengan pengaturan tempat duduk atau disiplin peserta didik, tetapi juga mencakup pembangunan budaya kelas yang menghormati perbedaan, mendorong kerja sama, serta menghilangkan stigma terhadap peserta didik berkebutuhan khusus. Lingkungan belajar yang positif akan meningkatkan rasa percaya diri, partisipasi, dan interaksi sosial seluruh peserta didik.

Selain itu, guru inklusif harus memiliki kemampuan melakukan asesmen dan evaluasi pembelajaran yang autentik. Penilaian tidak hanya berorientasi pada hasil akhir, tetapi juga memperhatikan proses, perkembangan individu, serta pencapaian kompetensi sesuai dengan kemampuan peserta didik. Guru dapat menggunakan berbagai bentuk asesmen, seperti observasi, penilaian

kinerja, portofolio, proyek, jurnal refleksi, maupun asesmen formatif. Hasil evaluasi digunakan sebagai dasar untuk memberikan umpan balik, merancang program remedial, melakukan pengayaan, serta memperbaiki strategi pembelajaran pada pertemuan berikutnya. Black dan Wiliam (2009) menyatakan bahwa asesmen formatif merupakan salah satu komponen penting dalam meningkatkan kualitas pembelajaran karena memberikan informasi yang akurat mengenai perkembangan peserta didik.

Kompetensi pedagogik guru inklusif juga mencakup kemampuan melakukan refleksi dan pengembangan profesional secara berkelanjutan. Guru perlu mengevaluasi efektivitas pembelajaran yang telah dilaksanakan, mengidentifikasi keberhasilan maupun kendala yang muncul, serta mencari berbagai inovasi untuk meningkatkan kualitas layanan pendidikan. Refleksi dapat dilakukan melalui diskusi dengan sesama guru, mengikuti pelatihan, melakukan penelitian tindakan kelas, maupun memanfaatkan komunitas belajar profesional. Pengembangan kompetensi secara berkelanjutan sangat diperlukan mengingat karakteristik peserta didik dan perkembangan ilmu pengetahuan terus mengalami perubahan.

Dalam pelaksanaan pendidikan inklusif, kompetensi pedagogik tidak dapat dipisahkan dari kemampuan berkolaborasi. Guru perlu bekerja sama dengan guru pendidikan khusus, kepala sekolah, psikolog, konselor, terapis, tenaga kesehatan, serta orang tua peserta didik. Kolaborasi tersebut memungkinkan guru memperoleh informasi yang lebih lengkap mengenai kebutuhan peserta didik sekaligus menyusun strategi pembelajaran yang lebih efektif. Kemampuan bekerja sama menjadi salah satu indikator penting profesionalisme guru dalam mewujudkan layanan pendidikan yang berkualitas.

Dalam implementasi Kurikulum Merdeka, kompetensi pedagogik guru semakin ditekankan melalui penggunaan asesmen diagnostik, pembelajaran berdiferensiasi, pembelajaran berbasis proyek, serta penguatan pembelajaran yang berpusat pada peserta didik. Guru diberikan keleluasaan untuk menyesuaikan proses pembelajaran dengan karakteristik peserta didik sehingga setiap individu memperoleh layanan yang sesuai dengan kebutuhan dan potensinya. Pendekatan ini mendukung pengembangan Profil Pelajar Pancasila sekaligus sejalan dengan tujuan Sustainable Development Goal (SDG) 4, yaitu mewujudkan pendidikan yang inklusif, berkualitas, adil, dan memberikan kesempatan belajar sepanjang hayat bagi semua.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa kompetensi pedagogik guru inklusif merupakan kemampuan komprehensif yang mencakup pemahaman terhadap karakteristik peserta didik, pelaksanaan asesmen diagnostik, perencanaan pembelajaran yang fleksibel, penerapan pembelajaran berdiferensiasi, pemanfaatan teknologi, pengelolaan kelas yang inklusif, pelaksanaan asesmen autentik, serta refleksi dan kolaborasi profesional. Penguasaan kompetensi pedagogik tersebut memungkinkan guru menciptakan proses pembelajaran yang mampu mengakomodasi keberagaman peserta didik sehingga setiap individu memperoleh kesempatan yang setara untuk berkembang secara optimal dalam lingkungan pendidikan yang inklusif.

B. Kompetensi sosial dan emosional guru

Kompetensi sosial dan emosional merupakan salah satu aspek penting yang harus dimiliki oleh guru dalam menyelenggarakan pendidikan inklusif. Selain menguasai kompetensi pedagogik dan profesional, guru dituntut memiliki kemampuan membangun hubungan interpersonal yang positif, mengelola emosi secara sehat, serta menciptakan lingkungan belajar yang aman, nyaman, dan menghargai keberagaman. Dalam pendidikan inklusif,

guru tidak hanya berperan sebagai penyampai materi pembelajaran, tetapi juga sebagai fasilitator, pembimbing, motivator, sekaligus teladan dalam membangun budaya sekolah yang inklusif. Oleh karena itu, kompetensi sosial dan emosional menjadi fondasi penting dalam mendukung keberhasilan proses pembelajaran dan perkembangan peserta didik secara menyeluruh. UNESCO (2020) menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif sangat dipengaruhi oleh kemampuan guru dalam membangun hubungan yang positif, menciptakan iklim kelas yang mendukung, serta menghargai setiap peserta didik tanpa diskriminasi.

Secara umum, kompetensi sosial mengacu pada kemampuan guru dalam berkomunikasi, berinteraksi, bekerja sama, dan membangun hubungan yang efektif dengan peserta didik, sesama guru, orang tua, serta masyarakat. Sementara itu, kompetensi emosional berkaitan dengan kemampuan guru mengenali, memahami, mengelola, dan mengekspresikan emosi secara tepat, baik dalam menghadapi tantangan pembelajaran maupun dalam menjalin hubungan dengan orang lain. Kedua kompetensi tersebut saling melengkapi dan menjadi bagian yang tidak terpisahkan dalam praktik pendidikan inklusif. Menurut Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2024), kompetensi sosial dan emosional mencakup lima dimensi utama, yaitu kesadaran diri (self-awareness), pengelolaan diri (self-management), kesadaran sosial (social awareness), keterampilan berelasi (relationship skills), dan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab (responsible decision-making).

Salah satu aspek utama kompetensi sosial dan emosional guru adalah kesadaran diri (self-awareness). Guru perlu memahami kekuatan, keterbatasan, nilai-nilai, keyakinan, serta emosi yang dimiliki agar mampu menjalankan tugas secara profesional. Dalam kelas inklusif, guru sering menghadapi berbagai situasi yang kompleks, seperti perbedaan kemampuan peserta didik, perilaku yang

menantang, maupun tuntutan administrasi yang tinggi. Kesadaran diri membantu guru mengenali respons emosionalnya sehingga dapat menghindari tindakan yang bersifat impulsif atau diskriminatif terhadap peserta didik. Guru yang memiliki kesadaran diri yang baik akan lebih mampu bersikap sabar, objektif, dan reflektif dalam menghadapi berbagai tantangan pembelajaran.

Komponen berikutnya adalah pengelolaan diri (self-management), yaitu kemampuan guru mengendalikan emosi, mengelola stres, menjaga motivasi, serta mempertahankan sikap positif dalam menjalankan tugas. Pendidikan inklusif sering kali menuntut guru untuk menghadapi situasi yang memerlukan kesabaran, fleksibilitas, dan kreativitas tinggi. Guru perlu mampu mengelola tekanan kerja tanpa mengurangi kualitas interaksi dengan peserta didik. Kemampuan mengendalikan emosi juga penting ketika menghadapi perilaku peserta didik yang sulit, konflik antarpeserta didik, maupun tantangan dalam berkolaborasi dengan orang tua. Jennings dan Greenberg (2009) menjelaskan bahwa guru yang memiliki kemampuan regulasi emosi yang baik cenderung mampu menciptakan iklim kelas yang lebih positif, meningkatkan keterlibatan peserta didik, serta mengurangi permasalahan perilaku di kelas.

Aspek lain yang tidak kalah penting adalah kesadaran sosial (social awareness), yaitu kemampuan memahami perspektif, kebutuhan, dan perasaan orang lain. Dalam pendidikan inklusif, guru harus memiliki empati terhadap keberagaman kondisi peserta didik, termasuk memahami pengalaman belajar peserta didik berkebutuhan khusus, latar belakang sosial ekonomi, budaya, bahasa, maupun kondisi keluarga. Empati memungkinkan guru memberikan dukungan yang lebih tepat sekaligus menghindari prasangka atau stereotip terhadap peserta didik tertentu. Guru yang memiliki kesadaran sosial tinggi akan memandang keberagaman sebagai kekuatan yang

memperkaya proses pembelajaran, bukan sebagai hambatan.

Kompetensi sosial guru juga tercermin dalam kemampuan membangun hubungan interpersonal yang positif. Guru perlu menjalin komunikasi yang terbuka, hangat, dan penuh penghargaan dengan peserta didik sehingga tercipta hubungan yang didasarkan pada rasa saling percaya. Hubungan yang positif antara guru dan peserta didik terbukti meningkatkan motivasi belajar, keterlibatan dalam pembelajaran, serta perkembangan sosial-emosional peserta didik. Selain itu, guru juga perlu membangun hubungan yang baik dengan sesama pendidik, tenaga kependidikan, orang tua, dan masyarakat sebagai bentuk kolaborasi dalam mendukung keberhasilan pendidikan inklusif. Friend dan Cook (2017) menegaskan bahwa kolaborasi yang efektif merupakan salah satu indikator utama profesionalisme guru dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif.

Kemampuan berkomunikasi secara efektif juga menjadi bagian penting dari kompetensi sosial guru. Guru harus mampu menyampaikan informasi dengan bahasa yang jelas, menghargai perbedaan pendapat, memberikan umpan balik secara konstruktif, serta mendengarkan secara aktif kebutuhan peserta didik dan orang tua. Dalam kelas inklusif, komunikasi perlu disesuaikan dengan karakteristik peserta didik, misalnya menggunakan bahasa yang sederhana, media visual, bahasa isyarat, atau teknologi komunikasi alternatif apabila diperlukan. Komunikasi yang efektif akan memperkuat hubungan antara guru dan peserta didik sekaligus mengurangi potensi kesalahpahaman selama proses pembelajaran.

Kompetensi sosial dan emosional juga berkaitan dengan kemampuan menciptakan iklim kelas yang inklusif. Guru memiliki tanggung jawab membangun lingkungan belajar yang aman, menghargai keberagaman, bebas dari diskriminasi, serta mendorong partisipasi aktif seluruh

peserta didik. Guru perlu menanamkan nilai-nilai toleransi, saling menghormati, gotong royong, dan empati melalui interaksi sehari-hari maupun kegiatan pembelajaran. Lingkungan kelas yang positif akan membantu peserta didik merasa diterima, dihargai, dan memiliki rasa memiliki terhadap komunitas belajar sehingga mereka lebih percaya diri untuk berpartisipasi dalam pembelajaran.

Selain berperan dalam pengelolaan kelas, kompetensi sosial dan emosional guru juga berkontribusi terhadap perkembangan sosial-emosional peserta didik. Guru merupakan figur teladan yang perilakunya akan diamati dan ditiru oleh peserta didik. Sikap empati, kesabaran, kejujuran, tanggung jawab, serta kemampuan menyelesaikan konflik secara damai yang ditunjukkan guru akan menjadi contoh nyata bagi peserta didik dalam mengembangkan keterampilan sosial dan emosional mereka. Oleh karena itu, penguatan kompetensi sosial dan emosional guru secara tidak langsung turut mendukung pembentukan karakter peserta didik.

Dalam konteks pendidikan inklusif, guru juga perlu memiliki kemampuan menyelesaikan konflik dan mengelola keberagaman. Perbedaan karakter, kemampuan, maupun latar belakang peserta didik dapat menimbulkan konflik apabila tidak dikelola dengan baik. Guru harus mampu memfasilitasi dialog, menengahi perselisihan, serta membangun budaya saling menghargai di antara peserta didik. Pendekatan restoratif (*restorative practices*) yang menekankan penyelesaian konflik melalui komunikasi, tanggung jawab bersama, dan pemulihan hubungan sosial semakin banyak diterapkan dalam sekolah inklusif karena mampu memperkuat rasa kebersamaan dan mengurangi perilaku diskriminatif.

Penguatan kompetensi sosial dan emosional guru perlu dilakukan melalui pengembangan profesional berkelanjutan. Guru dapat mengikuti pelatihan mengenai *Social and Emotional Learning (SEL)*, manajemen kelas,

komunikasi interpersonal, resolusi konflik, maupun kesehatan mental. Selain itu, refleksi diri, supervisi akademik, komunitas belajar guru, dan kolaborasi dengan sejawat menjadi sarana penting untuk meningkatkan kemampuan sosial dan emosional. Pengembangan kompetensi secara berkelanjutan memungkinkan guru lebih siap menghadapi tantangan pendidikan inklusif yang terus berkembang.

Dalam implementasi Kurikulum Merdeka, kompetensi sosial dan emosional guru memiliki peran yang sangat strategis karena pembelajaran menempatkan peserta didik sebagai subjek utama. Guru dituntut mampu membangun hubungan yang positif, memberikan dukungan emosional, serta menciptakan lingkungan belajar yang kondusif bagi seluruh peserta didik. Kompetensi ini juga mendukung penguatan Profil Pelajar Pancasila, terutama pada dimensi bergotong royong, berkebinekaan global, mandiri, dan berakhlak mulia. Selain itu, pengembangan kompetensi sosial dan emosional guru turut mendukung pencapaian Sustainable Development Goal (SDG) 4, yaitu menyediakan pendidikan yang inklusif, berkualitas, adil, dan mendukung perkembangan setiap individu.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa kompetensi sosial dan emosional guru merupakan kemampuan yang mencakup kesadaran diri, pengelolaan emosi, empati, komunikasi interpersonal, kolaborasi, serta kemampuan membangun lingkungan belajar yang inklusif dan suportif. Kompetensi tersebut memungkinkan guru memberikan layanan pendidikan yang lebih manusiawi, menghargai keberagaman, serta mampu memenuhi kebutuhan akademik maupun sosial-emosional peserta didik. Oleh karena itu, pengembangan kompetensi sosial dan emosional perlu menjadi bagian integral dari pendidikan dan pelatihan guru agar implementasi pendidikan inklusif dapat berjalan secara optimal.

C. Guru sebagai fasilitator dan mediator pembelajaran

Paradigma pendidikan modern telah menggeser peran guru dari sekadar penyampai informasi (teacher-centered) menjadi fasilitator dan mediator yang mendukung peserta didik dalam membangun pengetahuan, keterampilan, dan sikap secara aktif. Pergeseran paradigma ini semakin penting dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif karena kelas terdiri atas peserta didik dengan karakteristik, kemampuan, kebutuhan, serta latar belakang yang beragam. Dalam konteks tersebut, guru tidak lagi menjadi satu-satunya sumber belajar, melainkan berperan menciptakan lingkungan belajar yang memungkinkan setiap peserta didik memperoleh kesempatan yang setara untuk berkembang sesuai dengan potensinya. UNESCO (2020) menegaskan bahwa guru dalam pendidikan inklusif memiliki tanggung jawab untuk menghilangkan hambatan belajar, mendorong partisipasi aktif seluruh peserta didik, serta membangun budaya kelas yang menghargai keberagaman.

Sebagai fasilitator pembelajaran, guru bertugas menyediakan berbagai kondisi yang memungkinkan peserta didik belajar secara optimal. Peran ini mencakup perencanaan pembelajaran, penyediaan sumber belajar, pemilihan strategi pembelajaran, penggunaan media yang sesuai, serta pemberian dukungan sesuai kebutuhan peserta didik. Guru tidak mendominasi proses pembelajaran, tetapi memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk mengeksplorasi pengetahuan, bertanya, berdiskusi, memecahkan masalah, dan menemukan konsep melalui pengalaman belajar yang bermakna. Dengan demikian, pembelajaran menjadi lebih berpusat pada peserta didik (student-centered learning), di mana setiap individu memiliki ruang untuk berkembang sesuai dengan karakteristik dan kemampuan yang dimiliki.

Dalam pendidikan inklusif, guru sebagai fasilitator perlu memahami bahwa setiap peserta didik memiliki kebutuhan belajar yang berbeda. Oleh karena itu, guru harus mampu

menyediakan berbagai alternatif pembelajaran melalui penerapan pembelajaran berdiferensiasi. Guru dapat menyesuaikan konten, proses, produk, maupun lingkungan belajar agar seluruh peserta didik memperoleh pengalaman belajar yang sesuai dengan kesiapan, minat, dan profil belajarnya. Peserta didik yang mengalami kesulitan belajar dapat memperoleh dukungan tambahan berupa media konkret, penjelasan yang lebih sederhana, atau waktu belajar yang lebih fleksibel, sedangkan peserta didik yang memiliki kemampuan lebih tinggi dapat diberikan kegiatan pengayaan yang lebih menantang. Tomlinson (2017) menjelaskan bahwa guru sebagai fasilitator bertanggung jawab menciptakan pengalaman belajar yang responsif terhadap keberagaman peserta didik sehingga setiap individu memperoleh kesempatan yang sama untuk mencapai tujuan pembelajaran.

Peran guru sebagai fasilitator juga terlihat dalam penyediaan lingkungan belajar yang kondusif dan inklusif. Guru perlu menciptakan suasana kelas yang aman, nyaman, dan menghargai perbedaan sehingga setiap peserta didik merasa diterima sebagai bagian dari komunitas belajar. Lingkungan belajar yang positif ditandai dengan adanya hubungan yang saling menghormati, komunikasi yang terbuka, kesempatan berpartisipasi secara aktif, serta bebas dari diskriminasi maupun perundungan. Guru juga perlu mengatur ruang kelas yang fleksibel, menyediakan media yang mudah diakses, serta memanfaatkan berbagai sumber belajar agar seluruh peserta didik dapat mengikuti pembelajaran tanpa mengalami hambatan yang berarti.

Selain sebagai fasilitator, guru juga memiliki peran sebagai mediator pembelajaran. Sebagai mediator, guru menjadi penghubung antara peserta didik dengan sumber belajar, antara peserta didik dengan lingkungan belajar, maupun antara peserta didik dengan peserta didik lainnya. Guru membantu peserta didik memahami konsep yang sulit, menghubungkan pengalaman belajar dengan kehidupan

sehari-hari, serta memfasilitasi interaksi sosial yang positif selama proses pembelajaran. Melalui peran ini, guru memastikan bahwa setiap peserta didik memperoleh akses terhadap pengalaman belajar yang bermakna sesuai dengan kebutuhan dan potensinya.

Peran mediator sangat penting dalam membantu peserta didik mengatasi berbagai hambatan belajar. Guru perlu mengidentifikasi kesulitan yang dialami peserta didik, kemudian memberikan dukungan melalui penjelasan tambahan, penggunaan media alternatif, pemberian contoh konkret, atau penerapan teknologi asistif. Guru juga dapat menjadi mediator antara peserta didik dengan tenaga profesional, seperti guru pendidikan khusus, psikolog, atau terapis apabila diperlukan layanan yang lebih spesifik. Dengan demikian, guru tidak hanya menyampaikan materi pembelajaran, tetapi juga membantu peserta didik memperoleh berbagai bentuk dukungan yang diperlukan untuk mencapai keberhasilan belajar.

Dalam pembelajaran yang berpusat pada peserta didik, guru sebagai mediator juga berperan dalam membangun interaksi sosial yang inklusif. Guru perlu mendorong kerja sama antarpeserta didik melalui pembelajaran kooperatif, diskusi kelompok, peer tutoring, maupun pembelajaran berbasis proyek. Melalui kegiatan tersebut, peserta didik belajar menghargai perbedaan, bekerja sama dalam menyelesaikan tugas, serta mengembangkan keterampilan komunikasi dan empati. Friend dan Bursuck (2019) menjelaskan bahwa interaksi sosial yang positif antara peserta didik berkebutuhan khusus dan teman sebayanya merupakan salah satu faktor yang mendukung keberhasilan pendidikan inklusif.

Peran guru sebagai mediator juga berkaitan dengan pemberian scaffolding dalam proses pembelajaran. Berdasarkan teori konstruktivisme sosial Vygotsky (1978), peserta didik akan mencapai perkembangan optimal apabila memperoleh bantuan yang sesuai dalam Zone of

Proximal Development (ZPD). Guru memberikan dukungan berupa petunjuk, pertanyaan pemantik, demonstrasi, contoh, atau bimbingan secara bertahap hingga peserta didik mampu menyelesaikan tugas secara mandiri. Setelah kemampuan peserta didik meningkat, bantuan tersebut secara perlahan dikurangi sehingga peserta didik menjadi lebih mandiri dalam belajar. Pendekatan ini sangat relevan dalam pendidikan inklusif karena memberikan dukungan sesuai dengan kebutuhan masing-masing peserta didik tanpa mengurangi kesempatan mereka untuk berkembang.

Perkembangan teknologi juga memperluas peran guru sebagai fasilitator dan mediator pembelajaran. Guru tidak hanya menggunakan buku teks sebagai sumber belajar, tetapi juga memanfaatkan platform pembelajaran digital, multimedia interaktif, video pembelajaran, simulasi virtual, aplikasi edukasi, serta teknologi asistif untuk memperkaya pengalaman belajar peserta didik. Melalui teknologi, guru dapat menyediakan berbagai alternatif penyajian materi sesuai dengan prinsip Universal Design for Learning (UDL), yaitu menyediakan berbagai cara dalam menyajikan informasi, melibatkan peserta didik, dan memberikan kesempatan bagi peserta didik untuk menunjukkan hasil belajar (CAST, 2024). Penggunaan teknologi juga memungkinkan guru memberikan pembelajaran yang lebih personal dan fleksibel sesuai dengan kebutuhan peserta didik.

Guru sebagai fasilitator dan mediator juga memiliki tanggung jawab dalam mendorong kemandirian belajar peserta didik. Guru perlu mengembangkan kemampuan berpikir kritis, pemecahan masalah, kreativitas, komunikasi, dan kolaborasi melalui berbagai aktivitas pembelajaran yang menantang. Peserta didik didorong untuk mencari informasi, mengeksplorasi berbagai sumber belajar, melakukan refleksi, serta mengambil keputusan secara bertanggung jawab. Dengan demikian, guru tidak hanya membantu peserta didik memperoleh pengetahuan,

tetapi juga membekali mereka dengan keterampilan belajar sepanjang hayat (lifelong learning skills).

Selain berinteraksi dengan peserta didik, guru sebagai mediator juga berperan dalam membangun kolaborasi dengan orang tua dan tenaga profesional. Dalam pendidikan inklusif, keberhasilan pembelajaran sangat dipengaruhi oleh sinergi antara sekolah, keluarga, dan berbagai pihak yang terlibat dalam perkembangan peserta didik. Guru perlu menjalin komunikasi yang intensif dengan orang tua untuk mendiskusikan perkembangan belajar, hambatan yang dihadapi, maupun strategi yang dapat diterapkan secara konsisten di rumah dan di sekolah. Guru juga perlu bekerja sama dengan guru pendidikan khusus, konselor, psikolog, maupun terapis agar dukungan yang diberikan kepada peserta didik berlangsung secara komprehensif.

Dalam implementasi Kurikulum Merdeka, peran guru sebagai fasilitator dan mediator semakin diperkuat melalui penerapan pembelajaran berdiferensiasi, asesmen diagnostik, pembelajaran berbasis proyek, serta pembelajaran yang berpusat pada peserta didik. Guru diberikan keleluasaan untuk merancang pengalaman belajar yang sesuai dengan karakteristik peserta didik sehingga proses pembelajaran menjadi lebih fleksibel, bermakna, dan inklusif. Pendekatan ini mendukung pengembangan Profil Pelajar Pancasila, khususnya dalam membangun karakter mandiri, kreatif, gotong royong, bernalar kritis, dan berkebinekaan global. Selain itu, peran guru sebagai fasilitator dan mediator juga mendukung pencapaian Sustainable Development Goal (SDG) 4, yaitu menyediakan pendidikan yang inklusif, adil, berkualitas, dan memberikan kesempatan belajar sepanjang hayat bagi semua.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa guru sebagai fasilitator dan mediator pembelajaran memiliki peran yang sangat strategis dalam

penyelenggaraan pendidikan inklusif. Sebagai fasilitator, guru menciptakan lingkungan belajar yang mendukung, menyediakan berbagai sumber dan strategi pembelajaran, serta mengakomodasi kebutuhan belajar yang beragam. Sebagai mediator, guru membantu peserta didik mengatasi hambatan belajar, membangun interaksi sosial yang positif, menghubungkan peserta didik dengan berbagai sumber belajar, serta memfasilitasi kolaborasi dengan orang tua dan tenaga profesional. Melalui kedua peran tersebut, guru mampu menciptakan pembelajaran yang inklusif, bermakna, dan memberikan kesempatan yang setara bagi setiap peserta didik untuk berkembang sesuai dengan potensi yang dimilikinya.

D. Kolaborasi guru dengan tenaga ahli (psikolog, terapis, dll.)

Penyelenggaraan pendidikan inklusif tidak dapat dilaksanakan secara optimal hanya mengandalkan kompetensi guru kelas. Keberagaman karakteristik peserta didik, terutama peserta didik berkebutuhan khusus, memerlukan layanan yang bersifat multidisipliner sehingga berbagai pihak perlu bekerja sama dalam memberikan dukungan yang komprehensif. Oleh karena itu, kolaborasi antara guru dengan tenaga ahli seperti psikolog, guru pendidikan khusus, terapis, konselor, dokter, pekerja sosial, maupun tenaga kesehatan lainnya menjadi salah satu komponen penting dalam keberhasilan pendidikan inklusif. Kolaborasi tersebut bertujuan memastikan bahwa setiap peserta didik memperoleh layanan pendidikan yang sesuai dengan kebutuhan, potensi, dan kondisi perkembangannya. UNESCO (2020) menegaskan bahwa pendidikan inklusif yang berkualitas memerlukan kerja sama lintas profesi untuk menghilangkan hambatan belajar serta meningkatkan partisipasi seluruh peserta didik.

Secara konseptual, kolaborasi profesional merupakan proses kerja sama yang dilakukan oleh berbagai tenaga profesional dengan tujuan merencanakan, melaksanakan, memantau, dan mengevaluasi layanan pendidikan secara

bersama-sama. Dalam konteks pendidikan inklusif, kolaborasi tidak hanya berupa pembagian tugas, tetapi juga mencakup pertukaran informasi, pengambilan keputusan bersama, penyusunan strategi pembelajaran, serta evaluasi perkembangan peserta didik secara berkelanjutan. Friend dan Cook (2017) menjelaskan bahwa kolaborasi yang efektif ditandai oleh adanya kesetaraan peran, komunikasi terbuka, tanggung jawab bersama, serta komitmen untuk mencapai tujuan yang sama, yaitu mendukung keberhasilan belajar peserta didik.

Guru memiliki peran sentral dalam membangun kolaborasi karena merupakan pihak yang berinteraksi secara langsung dengan peserta didik setiap hari. Guru bertugas mengidentifikasi kebutuhan belajar, mengamati perkembangan peserta didik, melaksanakan pembelajaran, serta mendokumentasikan berbagai informasi yang diperlukan oleh tenaga ahli lainnya. Namun demikian, guru tidak selalu memiliki kompetensi untuk menangani seluruh permasalahan perkembangan peserta didik secara mandiri. Oleh karena itu, kolaborasi dengan tenaga profesional menjadi sangat penting agar keputusan yang diambil didasarkan pada informasi yang lebih komprehensif dan didukung oleh keahlian dari berbagai disiplin ilmu.

Salah satu bentuk kolaborasi yang paling sering dilakukan adalah kerja sama dengan psikolog. Psikolog berperan melakukan asesmen psikologis untuk mengidentifikasi kemampuan intelektual, perkembangan kognitif, kondisi emosional, perilaku, motivasi belajar, maupun karakteristik sosial peserta didik. Hasil asesmen tersebut memberikan informasi penting bagi guru dalam menyusun strategi pembelajaran, menentukan bentuk diferensiasi, maupun memberikan dukungan yang sesuai. Selain melakukan asesmen, psikolog juga dapat memberikan konsultasi kepada guru mengenai pendekatan yang efektif dalam menangani peserta didik yang mengalami kesulitan belajar, gangguan perilaku, kecemasan, gangguan

perhatian (Attention Deficit Hyperactivity Disorder/ADHD), maupun gangguan spektrum autisme.

Kolaborasi dengan guru pendidikan khusus (GPK) juga memiliki peran yang sangat penting dalam sekolah inklusif. Guru pendidikan khusus membantu guru kelas dalam melakukan identifikasi kebutuhan peserta didik, menyusun Program Pembelajaran Individual atau Rencana Pembelajaran Individual (RPI/IEP), memberikan rekomendasi adaptasi kurikulum, memilih media pembelajaran yang sesuai, serta melakukan evaluasi perkembangan peserta didik berkebutuhan khusus. Dalam beberapa sekolah, guru pendidikan khusus juga memberikan layanan pendampingan secara langsung selama proses pembelajaran berlangsung sehingga peserta didik memperoleh dukungan yang lebih optimal. Kehadiran guru pendidikan khusus memperkuat kemampuan sekolah dalam memberikan layanan yang sesuai dengan prinsip pendidikan inklusif.

Selain psikolog dan guru pendidikan khusus, guru juga perlu bekerja sama dengan berbagai terapis sesuai dengan kebutuhan peserta didik. Terapis wicara membantu peserta didik yang mengalami hambatan komunikasi dan bahasa agar mampu berinteraksi secara lebih efektif dalam pembelajaran. Terapis okupasi membantu meningkatkan kemampuan motorik halus, koordinasi, kemandirian, serta keterampilan fungsional peserta didik dalam melakukan aktivitas sehari-hari. Sementara itu, fisioterapis berperan mendukung perkembangan kemampuan motorik kasar, keseimbangan tubuh, serta mobilitas peserta didik yang mengalami hambatan fisik. Informasi dari para terapis menjadi dasar bagi guru dalam menyesuaikan aktivitas pembelajaran sehingga sesuai dengan kemampuan peserta didik.

Kolaborasi juga dapat dilakukan dengan konselor sekolah. Konselor membantu guru dalam menangani permasalahan sosial, emosional, maupun perilaku yang dapat

memengaruhi proses belajar peserta didik. Melalui layanan bimbingan dan konseling, peserta didik memperoleh dukungan untuk mengembangkan keterampilan sosial, kemampuan mengelola emosi, motivasi belajar, serta kemampuan menyelesaikan konflik secara positif. Guru dan konselor perlu bekerja sama dalam merancang strategi pendampingan bagi peserta didik yang mengalami kesulitan penyesuaian diri atau permasalahan psikososial lainnya.

Dalam kondisi tertentu, guru juga perlu berkolaborasi dengan dokter, tenaga kesehatan, maupun pekerja sosial. Dokter memberikan informasi mengenai kondisi kesehatan peserta didik yang mungkin memengaruhi proses belajar, seperti gangguan penglihatan, pendengaran, epilepsi, atau penyakit kronis lainnya. Tenaga kesehatan dapat memberikan edukasi mengenai kebutuhan medis tertentu yang perlu diperhatikan selama pembelajaran berlangsung. Sementara itu, pekerja sosial membantu mengidentifikasi faktor lingkungan keluarga dan sosial yang memengaruhi perkembangan peserta didik serta memfasilitasi akses terhadap berbagai layanan sosial yang diperlukan.

Keberhasilan kolaborasi sangat dipengaruhi oleh komunikasi yang efektif antarpihak. Guru perlu menyampaikan informasi mengenai perkembangan akademik, perilaku, maupun kebutuhan peserta didik secara objektif dan sistematis. Sebaliknya, tenaga ahli memberikan rekomendasi yang dapat diterapkan dalam pembelajaran sehari-hari. Pertemuan koordinasi secara berkala, diskusi kasus (case conference), penyusunan laporan perkembangan, maupun penggunaan catatan komunikasi menjadi sarana penting dalam menjaga kesinambungan layanan bagi peserta didik. Komunikasi yang terbuka dan saling menghargai akan memperkuat kualitas kolaborasi serta mengurangi kemungkinan terjadinya miskomunikasi dalam pemberian layanan.

Kolaborasi dengan tenaga ahli juga harus melibatkan orang tua atau keluarga peserta didik. Orang tua merupakan sumber informasi yang sangat penting mengenai perkembangan, kebiasaan, minat, serta kebutuhan anak di lingkungan rumah. Selain itu, keberhasilan berbagai program intervensi sangat bergantung pada konsistensi penerapan strategi baik di sekolah maupun di rumah. Oleh karena itu, guru perlu membangun komunikasi yang intensif dengan orang tua melalui pertemuan rutin, konsultasi, maupun penyampaian laporan perkembangan belajar. Kemitraan yang baik antara sekolah dan keluarga akan meningkatkan efektivitas layanan pendidikan inklusif.

Dalam praktiknya, kolaborasi profesional menghadapi berbagai tantangan, seperti keterbatasan jumlah tenaga ahli, perbedaan perspektif antarpihak, keterbatasan waktu koordinasi, maupun kurangnya pemahaman mengenai peran masing-masing profesi. Oleh karena itu, sekolah perlu membangun budaya kerja kolaboratif melalui pembagian tugas yang jelas, komunikasi yang terbuka, saling menghormati kompetensi setiap profesi, serta komitmen bersama untuk mengutamakan kepentingan terbaik peserta didik. Friend dan Cook (2017) menekankan bahwa kolaborasi yang berhasil bukan hanya ditentukan oleh keahlian individu, tetapi juga oleh kemampuan seluruh anggota tim dalam bekerja sama secara profesional.

Dalam implementasi Kurikulum Merdeka, kolaborasi lintas profesi semakin penting karena pembelajaran berpusat pada peserta didik dan menekankan diferensiasi berdasarkan hasil asesmen diagnostik. Guru memerlukan dukungan dari berbagai tenaga ahli untuk menyusun strategi pembelajaran yang sesuai dengan karakteristik peserta didik serta memastikan bahwa setiap individu memperoleh layanan yang optimal. Kolaborasi ini juga mendukung penguatan Profil Pelajar Pancasila, terutama dalam membangun budaya gotong royong, kepedulian, dan

penghargaan terhadap keberagaman. Selain itu, kerja sama multidisipliner tersebut berkontribusi terhadap pencapaian Sustainable Development Goal (SDG) 4, yaitu menjamin terselenggaranya pendidikan yang inklusif, berkualitas, dan berkeadilan bagi semua.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa kolaborasi guru dengan psikolog, guru pendidikan khusus, terapis, konselor, tenaga kesehatan, pekerja sosial, serta orang tua merupakan elemen yang sangat penting dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif. Kolaborasi memungkinkan setiap peserta didik memperoleh layanan yang komprehensif sesuai dengan kebutuhan akademik, sosial, emosional, maupun perkembangan fisiknya. Melalui komunikasi yang efektif, koordinasi yang berkelanjutan, dan pembagian peran yang jelas, guru bersama tenaga ahli dapat merancang, melaksanakan, serta mengevaluasi program pembelajaran yang lebih adaptif sehingga potensi setiap peserta didik dapat berkembang secara optimal.

E. Pengembangan profesional guru inklusif

Keberhasilan penyelenggaraan pendidikan inklusif sangat bergantung pada kualitas dan profesionalisme guru. Seiring dengan berkembangnya konsep pendidikan, perubahan kurikulum, kemajuan teknologi, serta meningkatnya keberagaman karakteristik peserta didik, guru dituntut untuk terus meningkatkan kompetensi dan kapasitas profesionalnya. Pengembangan profesional guru inklusif merupakan proses berkelanjutan yang bertujuan meningkatkan pengetahuan, keterampilan, sikap, dan komitmen guru dalam memberikan layanan pendidikan yang adil, berkualitas, dan sesuai dengan kebutuhan seluruh peserta didik. Pengembangan tersebut tidak hanya berfokus pada peningkatan kemampuan mengajar, tetapi juga mencakup penguatan kompetensi pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian yang mendukung implementasi pendidikan inklusif. UNESCO (2020) menegaskan bahwa pengembangan profesional guru merupakan salah satu prasyarat utama dalam

mewujudkan sistem pendidikan inklusif yang efektif dan berkelanjutan.

Secara konseptual, pengembangan profesional guru (Continuing Professional Development/CPD) merupakan proses pembelajaran sepanjang hayat (lifelong learning) yang dilakukan secara sistematis untuk meningkatkan kualitas kinerja guru sesuai dengan perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, kebijakan pendidikan, dan kebutuhan peserta didik. Pengembangan profesional tidak berhenti setelah guru menyelesaikan pendidikan prajabatan, tetapi berlangsung sepanjang karier melalui berbagai kegiatan pembelajaran formal maupun informal. Dalam konteks pendidikan inklusif, pengembangan profesional diarahkan agar guru mampu memahami karakteristik peserta didik yang beragam, menerapkan pembelajaran berdiferensiasi, memanfaatkan teknologi asistif, melakukan asesmen yang inklusif, serta membangun kolaborasi dengan berbagai pihak.

Salah satu bentuk pengembangan profesional adalah pendidikan dan pelatihan (diklat). Melalui pelatihan, guru memperoleh pengetahuan dan keterampilan baru mengenai konsep pendidikan inklusif, identifikasi kebutuhan peserta didik, penyusunan Rencana Pembelajaran Individual (RPI/IEP), diferensiasi pembelajaran, penggunaan teknologi asistif, maupun strategi penanganan hambatan belajar. Pelatihan yang dirancang secara aplikatif memungkinkan guru mengembangkan kompetensi yang relevan dengan kebutuhan nyata di kelas. Menurut European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022), program pelatihan guru yang berkelanjutan berkontribusi terhadap peningkatan kualitas pembelajaran, sikap positif terhadap keberagaman, serta efektivitas implementasi pendidikan inklusif.

Selain mengikuti pelatihan formal, guru perlu aktif dalam komunitas belajar profesional (Professional Learning Community/PLC). Komunitas belajar merupakan wadah

bagi guru untuk berbagi pengalaman, mendiskusikan permasalahan pembelajaran, saling memberikan umpan balik, serta mengembangkan berbagai inovasi pembelajaran secara kolaboratif. Melalui komunitas tersebut, guru dapat mempelajari praktik-praktik terbaik (best practices) dari rekan sejawat serta menemukan solusi atas berbagai tantangan yang dihadapi dalam kelas inklusif. Di Indonesia, komunitas belajar guru dapat diwujudkan melalui Kelompok Kerja Guru (KKG), Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP), maupun komunitas praktisi yang difasilitasi oleh Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.

Refleksi praktik pembelajaran juga merupakan bagian penting dari pengembangan profesional guru. Guru perlu secara berkala mengevaluasi proses pembelajaran yang telah dilaksanakan, mengidentifikasi keberhasilan maupun kendala, serta merancang perbaikan untuk pembelajaran berikutnya. Refleksi dapat dilakukan secara mandiri melalui jurnal refleksi, diskusi dengan rekan sejawat, maupun supervisi akademik oleh kepala sekolah atau pengawas. Schön (1983) menjelaskan bahwa guru profesional adalah reflective practitioner, yaitu pendidik yang secara terus-menerus merefleksikan praktiknya untuk meningkatkan kualitas layanan pendidikan. Dalam pendidikan inklusif, refleksi membantu guru menyesuaikan strategi pembelajaran dengan kebutuhan peserta didik yang terus berkembang.

Pengembangan profesional juga dapat dilakukan melalui penelitian tindakan kelas (PTK). PTK memberikan kesempatan kepada guru untuk mengidentifikasi permasalahan pembelajaran, merancang tindakan perbaikan, melaksanakan inovasi, serta mengevaluasi hasilnya secara sistematis. Dalam konteks pendidikan inklusif, PTK dapat digunakan untuk menguji efektivitas pembelajaran berdiferensiasi, penggunaan media pembelajaran yang aksesibel, penerapan teknologi asistif, maupun strategi pengembangan keterampilan sosial

peserta didik. Hasil penelitian tidak hanya meningkatkan kualitas pembelajaran di kelas, tetapi juga memperkaya praktik pendidikan inklusif melalui penyebaran pengalaman dan inovasi kepada guru lainnya.

Seiring dengan perkembangan teknologi, pemanfaatan pembelajaran digital menjadi bagian penting dari pengembangan profesional guru. Guru dapat mengikuti kursus daring (online courses), webinar, seminar virtual, lokakarya, maupun pelatihan berbasis Massive Open Online Courses (MOOCs) untuk meningkatkan kompetensinya. Berbagai platform pembelajaran digital memungkinkan guru memperoleh akses terhadap materi, jurnal ilmiah, video pembelajaran, serta komunitas profesional dari berbagai negara. Pemanfaatan teknologi tersebut memberikan kesempatan bagi guru untuk belajar secara fleksibel sesuai dengan kebutuhan dan perkembangan pendidikan terkini.

Pengembangan profesional guru inklusif juga mencakup penguasaan teknologi pendidikan dan teknologi asistif. Guru perlu memahami penggunaan aplikasi pembelajaran, media digital interaktif, perangkat lunak pendukung pembelajaran, serta teknologi asistif seperti screen reader, speech-to-text, text-to-speech, dan perangkat komunikasi alternatif bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Penguasaan teknologi tersebut memungkinkan guru menyediakan pembelajaran yang lebih aksesibel dan sesuai dengan prinsip Universal Design for Learning (UDL). Hall, Meyer, dan Rose (2012) menjelaskan bahwa kemampuan guru dalam memanfaatkan teknologi merupakan salah satu indikator penting kompetensi profesional pada pendidikan inklusif abad ke-21.

Aspek lain yang tidak kalah penting adalah penguatan kompetensi sosial dan kolaboratif. Guru inklusif perlu mengembangkan kemampuan bekerja sama dengan guru pendidikan khusus, psikolog, konselor, terapis, tenaga kesehatan, kepala sekolah, serta orang tua peserta didik.

Pengembangan kemampuan kolaboratif dapat dilakukan melalui pelatihan lintas profesi, diskusi kasus (case conference), maupun kegiatan supervisi kolaboratif. Friend dan Cook (2017) menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif sangat dipengaruhi oleh kemampuan guru dalam membangun kemitraan profesional yang efektif dengan berbagai pihak.

Selain meningkatkan kompetensi teknis, pengembangan profesional guru juga diarahkan pada penguatan nilai, etika, dan sikap profesional. Guru perlu mengembangkan komitmen terhadap prinsip-prinsip pendidikan inklusif, menghormati hak setiap peserta didik untuk memperoleh pendidikan yang setara, serta menjunjung tinggi nilai-nilai keadilan, empati, dan penghargaan terhadap keberagaman. Sikap profesional tersebut menjadi landasan dalam membangun budaya sekolah yang inklusif dan bebas dari diskriminasi. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022) menekankan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif tidak hanya bergantung pada kompetensi teknis guru, tetapi juga pada nilai dan keyakinan yang dimiliki terhadap pentingnya keberagaman dalam pendidikan.

Dalam konteks Indonesia, pengembangan profesional guru inklusif didukung melalui berbagai kebijakan pemerintah, seperti implementasi Kurikulum Merdeka, program Guru Penggerak, Platform Merdeka Mengajar, komunitas belajar, serta berbagai pelatihan yang diselenggarakan oleh pemerintah maupun lembaga pendidikan. Kurikulum Merdeka memberikan ruang yang lebih luas bagi guru untuk mengembangkan inovasi pembelajaran, menerapkan diferensiasi, melakukan asesmen diagnostik, serta mengembangkan praktik reflektif. Berbagai program tersebut bertujuan meningkatkan kapasitas guru agar mampu memberikan layanan pendidikan yang lebih adaptif terhadap kebutuhan peserta didik yang beragam.

Meskipun demikian, pengembangan profesional guru inklusif masih menghadapi berbagai tantangan, antara lain keterbatasan akses terhadap pelatihan, kurangnya tenaga ahli sebagai fasilitator, beban administrasi yang tinggi, serta perbedaan kesiapan sekolah dalam mendukung implementasi pendidikan inklusif. Oleh karena itu, diperlukan dukungan kebijakan yang berkelanjutan, penyediaan program pelatihan yang berkualitas, penguatan komunitas belajar guru, serta sistem supervisi yang mampu mendorong peningkatan kompetensi secara berkesinambungan. Investasi terhadap pengembangan profesional guru merupakan investasi jangka panjang dalam meningkatkan mutu pendidikan nasional.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa pengembangan profesional guru inklusif merupakan proses berkelanjutan yang mencakup peningkatan kompetensi pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian melalui pelatihan, komunitas belajar, refleksi, penelitian tindakan kelas, pemanfaatan teknologi, serta kolaborasi lintas profesi. Pengembangan tersebut memungkinkan guru memberikan layanan pendidikan yang lebih adaptif, inovatif, dan responsif terhadap keberagaman peserta didik. Dengan guru yang terus mengembangkan kompetensinya, pendidikan inklusif dapat diwujudkan secara lebih efektif sehingga setiap peserta didik memperoleh kesempatan belajar yang setara, berkualitas, dan bermakna.

F. Tantangan yang dihadapi guru dalam kelas inklusif

Pendidikan inklusif merupakan pendekatan yang menjamin setiap peserta didik, tanpa memandang kondisi fisik, intelektual, sosial, emosional, budaya, maupun latar belakang lainnya, memperoleh kesempatan belajar yang setara dalam lingkungan pendidikan yang sama. Meskipun konsep ini telah diakui sebagai bagian dari pemenuhan hak atas pendidikan dan didukung oleh berbagai kebijakan nasional maupun internasional, implementasinya di lapangan masih menghadapi berbagai tantangan. Guru

sebagai pelaksana utama pembelajaran menjadi pihak yang paling merasakan kompleksitas penyelenggaraan pendidikan inklusif. Mereka tidak hanya bertanggung jawab menyampaikan materi pembelajaran, tetapi juga mengakomodasi keberagaman kebutuhan peserta didik, menciptakan lingkungan belajar yang inklusif, serta bekerja sama dengan berbagai pihak untuk memastikan seluruh peserta didik memperoleh layanan pendidikan yang optimal. UNESCO (2020) menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif sangat dipengaruhi oleh kesiapan guru dalam menghadapi tantangan pedagogis, sosial, emosional, maupun kelembagaan yang muncul selama proses pembelajaran.

Salah satu tantangan utama yang dihadapi guru adalah keberagaman karakteristik dan kebutuhan peserta didik. Dalam kelas inklusif, guru mengajar peserta didik dengan kemampuan akademik, gaya belajar, latar belakang budaya, kondisi sosial ekonomi, serta kebutuhan khusus yang sangat beragam. Beberapa peserta didik mungkin mengalami hambatan penglihatan, pendengaran, intelektual, gangguan spektrum autisme, gangguan pemusatan perhatian (Attention Deficit Hyperactivity Disorder/ADHD), kesulitan belajar spesifik, maupun hambatan fisik lainnya. Kondisi tersebut mengharuskan guru menyesuaikan strategi pembelajaran agar mampu memenuhi kebutuhan setiap peserta didik secara adil. Friend dan Bursuck (2019) menjelaskan bahwa salah satu tantangan terbesar guru inklusif adalah menyediakan pembelajaran yang mampu mengakomodasi keberagaman tanpa mengurangi kualitas proses pembelajaran bagi seluruh peserta didik.

Keberagaman peserta didik juga menuntut guru untuk menerapkan pembelajaran berdiferensiasi secara konsisten. Guru perlu menyesuaikan tujuan pembelajaran, materi, metode, media, aktivitas, hingga bentuk asesmen sesuai dengan kesiapan, minat, dan profil belajar masing-masing peserta didik. Perencanaan pembelajaran semacam

ini membutuhkan waktu, kreativitas, serta kemampuan pedagogik yang lebih tinggi dibandingkan pembelajaran konvensional. Dalam praktiknya, banyak guru mengalami kesulitan karena harus menyiapkan berbagai alternatif materi dan aktivitas pembelajaran dalam waktu yang terbatas. Tomlinson (2017) menyatakan bahwa penerapan diferensiasi merupakan salah satu kompetensi penting guru inklusif, tetapi juga menjadi tantangan yang memerlukan dukungan pelatihan dan pengembangan profesional secara berkelanjutan.

Tantangan berikutnya adalah keterbatasan kompetensi dan pengalaman guru dalam menangani peserta didik berkebutuhan khusus. Tidak semua guru memperoleh pendidikan atau pelatihan khusus mengenai pendidikan inklusif selama masa pendidikan prajabatan. Akibatnya, sebagian guru merasa kurang percaya diri ketika harus menangani peserta didik dengan kebutuhan belajar yang kompleks, melakukan asesmen diagnostik, menyusun Rencana Pembelajaran Individual (RPI/IEP), maupun menerapkan strategi pembelajaran yang sesuai. Kondisi ini dapat memengaruhi efektivitas pembelajaran apabila tidak diimbangi dengan program pengembangan profesional yang berkelanjutan.

Selain faktor kompetensi, guru juga menghadapi beban kerja yang tinggi. Guru dalam kelas inklusif tidak hanya melaksanakan pembelajaran, tetapi juga melakukan asesmen diagnostik, menyusun perangkat pembelajaran yang adaptif, mendokumentasikan perkembangan peserta didik, berkoordinasi dengan orang tua, menyusun laporan perkembangan, serta bekerja sama dengan guru pendidikan khusus maupun tenaga profesional lainnya. Beban administrasi yang cukup besar sering kali mengurangi waktu guru untuk merancang inovasi pembelajaran atau memberikan pendampingan individual kepada peserta didik. OECD (2019) melaporkan bahwa peningkatan beban administratif merupakan salah satu

faktor yang memengaruhi kesejahteraan dan efektivitas kerja guru di berbagai negara.

Keterbatasan sarana dan prasarana juga menjadi tantangan dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif. Masih banyak sekolah yang belum memiliki fasilitas fisik yang aksesibel, media pembelajaran yang ramah disabilitas, teknologi asistif, maupun ruang layanan khusus bagi peserta didik yang membutuhkan dukungan tambahan. Guru sering kali harus berupaya secara mandiri memodifikasi media pembelajaran atau mencari alternatif sumber belajar agar dapat digunakan oleh seluruh peserta didik. Keterbatasan fasilitas tersebut dapat menghambat implementasi pembelajaran yang inklusif meskipun guru telah memiliki komitmen dan kompetensi yang memadai.

Tantangan lain yang cukup kompleks adalah keterbatasan jumlah guru pendidikan khusus dan tenaga ahli. Idealnya, guru kelas memperoleh dukungan dari guru pendidikan khusus, psikolog, konselor, terapis, maupun tenaga kesehatan dalam memberikan layanan kepada peserta didik berkebutuhan khusus. Namun, pada banyak sekolah, terutama di daerah, keberadaan tenaga ahli masih sangat terbatas sehingga guru kelas harus menangani berbagai kebutuhan peserta didik secara mandiri. Keterbatasan dukungan profesional ini menyebabkan proses identifikasi kebutuhan, penyusunan program pembelajaran individual, maupun pemberian intervensi sering kali belum dapat dilakukan secara optimal.

Guru juga menghadapi tantangan dalam membangun kolaborasi dengan orang tua peserta didik. Tidak semua orang tua memiliki pemahaman yang sama mengenai konsep pendidikan inklusif maupun kondisi perkembangan anaknya. Sebagian orang tua kurang terlibat dalam proses pembelajaran, sementara yang lain memiliki ekspektasi yang berbeda terhadap layanan sekolah. Di sisi lain, terdapat pula orang tua peserta didik reguler yang masih memiliki kekhawatiran terhadap penyelenggaraan kelas

inklusif. Oleh karena itu, guru perlu memiliki kemampuan komunikasi interpersonal yang baik agar dapat membangun kemitraan yang positif dengan seluruh orang tua demi mendukung perkembangan peserta didik.

Selain tantangan yang bersifat teknis, guru juga menghadapi tantangan sosial dan emosional. Mengelola kelas yang heterogen memerlukan kesabaran, empati, kemampuan mengendalikan emosi, serta ketahanan psikologis yang tinggi. Guru sering dihadapkan pada situasi yang memerlukan pengambilan keputusan secara cepat, misalnya ketika terjadi konflik antarpeserta didik, perilaku yang menantang, atau kebutuhan dukungan individual yang muncul secara bersamaan. Apabila tidak memiliki keterampilan regulasi emosi yang baik, guru berpotensi mengalami stres, kelelahan emosional (*burnout*), bahkan penurunan motivasi kerja. Jennings dan Greenberg (2009) menjelaskan bahwa kesejahteraan sosial dan emosional guru memiliki hubungan yang erat dengan kualitas pembelajaran dan iklim kelas.

Perkembangan teknologi dan digitalisasi pendidikan juga menghadirkan tantangan baru bagi guru inklusif. Guru dituntut mampu memanfaatkan teknologi pembelajaran, media digital, serta teknologi asistif untuk mendukung pembelajaran yang aksesibel bagi semua peserta didik. Namun demikian, tidak semua guru memiliki keterampilan digital yang memadai atau akses terhadap infrastruktur teknologi yang diperlukan. Selain itu, guru juga harus mampu memilih media digital yang sesuai dengan karakteristik peserta didik serta memastikan bahwa penggunaan teknologi tidak justru menciptakan kesenjangan baru dalam pembelajaran.

Dalam implementasi Kurikulum Merdeka, guru memperoleh keleluasaan untuk menerapkan pembelajaran berdiferensiasi dan asesmen diagnostik. Meskipun kebijakan ini memberikan ruang inovasi yang lebih luas, guru juga menghadapi tantangan dalam memahami konsep

diferensiasi secara mendalam, menyusun perangkat ajar yang fleksibel, serta melakukan asesmen yang berorientasi pada kebutuhan peserta didik. Oleh karena itu, dukungan berupa pelatihan, pendampingan, komunitas belajar, dan supervisi akademik menjadi sangat penting agar guru mampu mengimplementasikan kurikulum secara efektif dalam konteks pendidikan inklusif.

Berbagai tantangan tersebut menunjukkan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif tidak hanya bergantung pada kompetensi individu guru, tetapi juga memerlukan dukungan sistem pendidikan. Sekolah perlu menyediakan lingkungan kerja yang kolaboratif, fasilitas yang memadai, akses terhadap pelatihan, serta kebijakan yang mendukung implementasi pendidikan inklusif. Pemerintah juga memiliki peran strategis dalam meningkatkan jumlah guru pendidikan khusus, memperluas akses terhadap pelatihan profesional, menyediakan teknologi asistif, serta memperkuat regulasi yang mendukung pendidikan inklusif. Dengan adanya dukungan tersebut, guru akan lebih siap menghadapi berbagai tantangan dalam melaksanakan pembelajaran yang inklusif dan berkualitas.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa guru dalam kelas inklusif menghadapi tantangan yang sangat kompleks, mulai dari keberagaman karakteristik peserta didik, penerapan pembelajaran berdiferensiasi, keterbatasan kompetensi, beban kerja yang tinggi, keterbatasan sarana dan tenaga ahli, kolaborasi dengan orang tua, hingga tantangan sosial, emosional, dan perkembangan teknologi. Meskipun demikian, berbagai tantangan tersebut dapat diatasi melalui pengembangan profesional yang berkelanjutan, kolaborasi lintas profesi, dukungan kebijakan, serta penyediaan sumber daya yang memadai. Dengan demikian, guru akan mampu menjalankan perannya secara optimal dalam mewujudkan pendidikan yang inklusif, adil, dan berkualitas bagi seluruh peserta didik.

BAB 7

Lingkungan Sekolah Ramah Inklusi

Pendidikan inklusif merupakan sistem pendidikan yang memberikan kesempatan kepada semua peserta didik, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK), untuk belajar bersama dalam lingkungan pendidikan yang sama tanpa diskriminasi. Lingkungan sekolah inklusif menjadi salah satu faktor utama keberhasilan implementasi pendidikan inklusif.

Lingkungan sekolah yang ramah, aman, nyaman, dan mendukung keberagaman memungkinkan seluruh peserta didik berkembang secara optimal baik dari aspek akademik, sosial, emosional, maupun spiritual. Sekolah tidak hanya berfungsi sebagai tempat belajar, tetapi juga sebagai ruang interaksi sosial yang menghargai perbedaan.

Menurut UNESCO (2020), pendidikan inklusif bertujuan menghilangkan hambatan partisipasi dan pembelajaran sehingga semua peserta didik dapat terlibat secara aktif dalam proses pendidikan. Oleh karena itu, lingkungan sekolah inklusif harus dirancang secara sistematis melalui kebijakan, budaya sekolah, kurikulum, sarana prasarana, serta keterlibatan seluruh warga sekolah.

A. Konsep Sekolah Ramah Inklusi

Definisi sekolah ramah anak menurut Kementerian Pemberdayaan Perempuan dan Perlindungan Anak Republik Indonesia (2015) disebutkan sebagai berikut;

“Satuan pendidikan formal, nonformal, dan informal yang aman, bersih dan sehat, peduli dan berbudaya lingkungan hidup, mampu menjamin, memenuhi, menghargai hak-hak anak dan perlindungan anak dari kekerasan, diskriminasi, dan perlakuan salah lainnya serta mendukung partisipasi anak terutama dalam perencanaan, kebijakan, pembelajaran,

pengawasan, dan mekanisme pengaduan terkait pemenuhan hak dan perlindungan anak di pendidikan”.

Sekolah ramah anak adalah sekolah yang aman, bersih, sehat, hijau, inklusif dan nyaman bagi perkembangan fisik, kognisi dan psikososial anak perempuan dan anak laki-laki termasuk anak yang memerlukan pendidikan khusus dan/atau pendidikan layanan khusus. Menurut Booth dan Ainscow (2011), sekolah inklusif adalah sekolah yang terus menerus melakukan proses peningkatan partisipasi seluruh peserta didik dan mengurangi hambatan dalam pembelajaran.

Lingkungan sekolah inklusif bukan hanya menerima peserta didik berkebutuhan khusus, tetapi juga menciptakan sistem yang mampu mengakomodasi keberagaman kebutuhan peserta didik. Lingkungan sekolah inklusif mencakup:

1. Lingkungan fisik yang aksesibel.
2. Lingkungan sosial yang menghargai perbedaan.
3. Lingkungan akademik yang fleksibel.
4. Lingkungan emosional yang mendukung perkembangan peserta didik.

Merujuk pada UNICEF pendidikan inklusif memastikan semua anak bersekolah dan belajar. Pendidikan inklusif adalah cara paling efektif untuk memberikan kesempatan yang adil kepada semua anak untuk bersekolah, belajar, dan mengembangkan keterampilan yang mereka butuhkan untuk berkembang. Pendidikan inklusif memungkinkan peserta didik dari semua latar belakang untuk belajar dan tumbuh berdampingan, demi keuntungan semua. Sekolah ramah inklusi adalah sistem pendidikan yang menyatukan anak-anak dengan dan tanpa kebutuhan khusus di ruang belajar yang sama.

Konsep ini memastikan lingkungan belajar yang bebas diskriminasi, saling menghargai, dan akomodatif terhadap keragaman fisik, intelektual, maupun latar belakang sosial. Menurut *United Nations* (2006) pendidikan inklusif merupakan hak asasi manusia yang harus diberikan kepada semua anak tanpa diskriminasi. Dalam sekolah ramah inklusi harus memegang prinsip-prinsip pelayanan yang general.

Adapun prinsip-prinsip lingkungan sekolah ramah inklusi antara lain :

1. Non diskriminasi yaitu menjamin kesempatan setiap anak untuk menikmati hak anak untuk pendidikan tanpa

- diskriminasi berdasarkan disabilitas, gender, suku bangsa, agama, dan latar belakang orang tua;
2. Kepentingan terbaik bagi anak yaitu senantiasa menjadi pertimbangan utama dalam semua keputusan dan tindakan yang diambil oleh pengelola dan penyelenggara pendidikan yang berkaitan dengan anak didik;
 3. Hidup, kelangsungan hidup, dan perkembangan yaitu menciptakan lingkungan yang menghormati martabat anak dan menjamin pengembangan holistik dan terintegrasi setiap anak;
 4. Penghormatan terhadap pandangan anak yaitu mencakup penghormatan atas hak anak untuk mengekspresikan pandangan dalam segala hal yang mempengaruhi anak di lingkungan sekolah; dan
 5. Pengelolaan yang baik, yaitu menjamin transparansi, akuntabilitas, partisipasi, keterbukaan informasi, dan supremasi hukum di satuan pendidikan.

Lingkungan sekolah inklusif yang ramah adalah sistem pendidikan yang terbuka dan merangkul semua peserta didik tanpa memandang perbedaan. Hal ini dicapai melalui aksesibilitas fisik (ramah disabilitas), kurikulum fleksibel, dan budaya sekolah yang menghargai keberagaman serta menolak diskriminasi. Menurut Friend dan Bursuck (2019), interaksi sosial yang positif menjadi faktor penting dalam keberhasilan pendidikan inklusif.

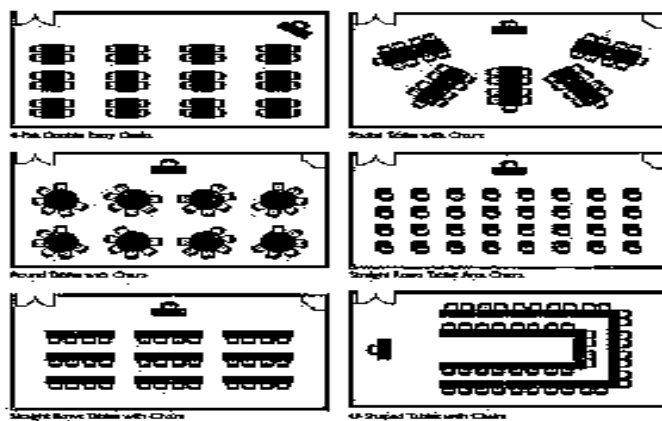
1. Lingkungan fisik. Lingkungan fisik harus memungkinkan semua peserta didik bergerak dan belajar secara mandiri.
2. Lingkungan sosial. Lingkungan sosial yang inklusif ditandai dengan hubungan positif antar warga sekolah.
3. Lingkungan akademik. Lingkungan akademik harus mampu mengakomodasi kebutuhan belajar yang beragam.
4. Lingkungan emosional. Lingkungan emosional yang positif dapat meningkatkan motivasi belajar peserta didik.

B. Desain Fisik dan Aksesibilitas Sekolah

Desain fisik dan aksesibilitas sekolah adalah perancangan lingkungan pendidikan yang inklusif, aman, dan mudah digunakan oleh semua individu, termasuk penyandang disabilitas. Hal ini memastikan kesetaraan hak agar setiap peserta didik dapat belajar secara mandiri dan berpartisipasi penuh dalam kegiatan sekolah.

Berikut adalah standar teknis, zona fungsional, dan aspek keselamatan dalam desain fisik sekolah. Adapun tata letak ruang kelas inklusif setidaknya harus memenuhi ketentuan, antara lain ;

1. Area duduk fleksibel. Filosofi dari pendidikan guru akan tercermin dalam penyusunan tata ruang kelas. Seorang guru harus mampu memberikan alasan logis mengenai pengaturan meja dan kursi sesuai tujuan pendidikan yang hendak dicapai. Tidak ada tata ruang kelas yang ideal untuk semua jenis kegiatan (Sommer, 1977)". Penataan tempat duduk yang tepat di kelas akan meningkatkan fokus, keterlibatan, dan pengelolaan kelas.



Gambar 7.1. Mengatur lingkungan fisik kelas

Sumber

<https://ideaandstory.wordpress.com/2018/08/21/seri-pembahasan-manajemen-kelas-unsur-1-mengatur-lingkungan-fisik-yang-kondusif/>

Ada banyak formasi meja kursi yang bisa digunakan sesuai dengan tujuannya. Formasi yang pertama dan ketiga (kiri atas dan kiri tengah) ditujukan untuk kegiatan diskusi kelompok, formasi kedua (kanan atas) ditujukan untuk diskusi kelompok yang membutuhkan instruksi berkala dari guru, formasi keempat dan kelima (kanan tengah dan kiri bawah) untuk model ceramah atau kegiatan tes/ujian, dan model keenam (kanan bawah) untuk ceramah, tanya jawab, dan diskusi kelas.



Gambar 7.2. Tata Ruang Kelas: Menata Efisiensi dan Inspirasi Belajar

Sumber : <https://inca.ac.id/tata-ruang-kelas-belajar/>

2. Pintu masuk. Menggunakan pintu ayun yang membuka ke arah luar atau pintu geser yang ringan, dilengkapi gagang pintu berbentuk tuas (*lever handle*), bukan bulat.



Pintu dengan jendela observasi



Pintu geser saku kaca aluminium

Gambar 7.3. Desain Pintu Sekolah yang Inovatif: Meningkatkan Gambar Keamanan, Fungsionalitas, dan Estetika

Sumber : <https://www.pakitchen.com/id/desain-pintu-sekolah-yang-inovatif-meningkatkan-keamanan--fungsionalitas--dan-estetika/>

3. Permukaan lantai. Lantai ruang kelas sekolah ramah inklusif harus aman, tidak licin, dan mendukung mobilitas semua peserta didik, termasuk yang menggunakan alat bantu. Material yang disarankan antara lain ubin antislip (*non-slip*), kayu, atau vinil, dilengkapi dengan penanda taktil dan karpet khusus untuk area tertentu



Gambar 7.4. Contoh Desain Interior Sekolah Ramah Anak
Sumber : <https://pusatinteriormedan.com/desain-interior-sekolah-ramah-anak/>

4. Akustik ruang. Aspek akustik pada ruang kelas menjadi acuan yang perlu diperhatikan dalam bidang pendidikan. Akustik yang baik pada ruang belajar peserta didik akan memastikan suara yang dihasilkan oleh guru dan peserta didik dapat terdengar dengan jelas tanpa gangguan suara dari luar ruangan. Aspek akustik pada ruang kelas yang baik juga akan memastikan bahwa suara yang dihasilkan oleh guru dapat terdengar dengan jelas di seluruh ruangan. Oleh karena itu, penting bagi kita untuk memperhatikan aspek akustik dalam merancang ruang belajar peserta didik. (a). pemilihan jenis peredam suara, (b). Penempatan furnitur, dan (c) penggunaan sistem audio yang baik.



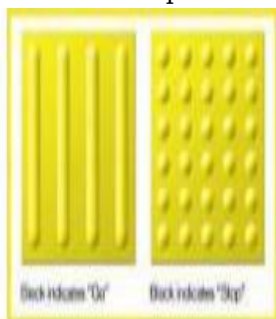
Gambar 7.5. Penting Kualitas Aspek Akustik pada Ruang Kelas Peserta didik

Sumber : <https://acourete.com/aspek-akustik-pada-ruang-kelas/>

5. Zona luar ruangan dan keselamatan
 - a. *Drop-off Zone*, yaitu menyediakan area khusus penurunan penumpang yang datar di dekat gerbang utama, terlindung dari hujan, dan bebas dari konfigurasi parkir kendaraan lain;
 - b. Tempat parkir disabilitas: Dipasang sedekat mungkin dengan pintu masuk utama, memiliki lebar minimal 3,7 meter, dan diberi marka simbol kursi roda yang jelas;
 - c. Jalur evakuasi darurat, yaitu menyediakan lampu darurat, alarm visual (lampu strobo) untuk peserta didik tunarungu, serta alarm suara (sirine) untuk peserta didik tunanetra;
 - d. Papan informasi (*signage*), yaitu menggunakan kombinasi warna kontras (misalnya teks putih di atas latar biru tua) dengan huruf timbul atau Braille yang dipasang setinggi 1,2 meter.

Sekolah ramah inklusi harus memenuhi standar teknis fasilitas aksesibel, antara lain :

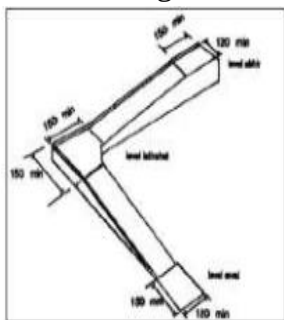
1. Pemandu jalan (*guiding block*). *Guiding block* atau jalur pemandu adalah ubin taktil bertekstur khusus (garis dan titik) yang dipasang untuk memandu penyandang disabilitas netra. Di sekolah ramah anak, fasilitas ini krusial untuk menjamin keamanan, kemandirian, dan kesetaraan hak aksesibilitas fisik bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Petunjuk arah jalan menggunakan ubin pengarah dengan tekstur garis-garis. Peringatan terhadap adanya perubahan situasi sekitar menggunakan tekstur ubin peringatan berbentuk bulat. (sumber: kompasiana.com.id)



Gambar 7.6. *Guiding Block* atau jalur taktil dibuat dengan tujuan sebagai sarana penunjang peserta didik difable di MTsN 19 Jakarta

Sumber : <https://kemenag.go.id/nasional/garis-itu-jadi-pemandu-jalan-peserta-didik-difable-3qg9qg>

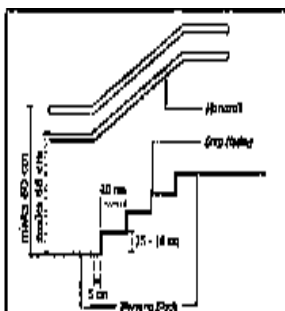
2. Ramp. Ramp (jalur landai) di sekolah berfungsi sebagai akses alternatif bebas hambatan yang menggantikan atau melengkapi anak tangga. Fasilitas ini krusial untuk menciptakan lingkungan pendidikan yang inklusif, merata, dan ramah bagi seluruh warga sekolah.



Gambar 7.7. SMP Wijaya Putra_menunjukkan komitmennya dalam menciptakan lingkungan pendidikan yang ramah inklusi

Sumber : <https://harian.disway.id/read/923272/smp-wijaya-putra-wujudkan-sekolah-ramah-disabilitas>

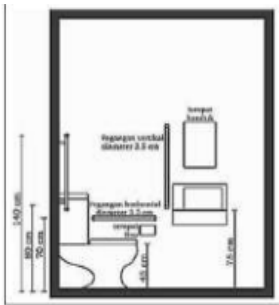
3. Tangga. Penerapan handrail pada tangga bersifat penting untuk memudahkan mobilisasi bagi para peserta didik inklusi dan juga faktor keamanan serta kenyamanan. Pada salah satu sisi tangga perlu dilengkapi pegangan tangan Tangga di bagian luar bangunan mesti didesain agar air hujan tak tergenang di lantai.



Gambar 7.8. Tangga dengan handrail memudahkan sebagai akses alternatif

Sumber : <https://siraplimau.com/videobesar-pahala-cikgu-sabar-didik-murid-keperluan-khas-naik-tangga-latih-otot>

4. Ruang toilet. Toilet ramah anak di sekolah harus memenuhi standar bersih, aman, mudah dijangkau, dan dipisahkan antara laki-laki dan perempuan. Desainnya perlu menyesuaikan postur anak, dilengkapi ventilasi dan pencahayaan optimal agar bebas bau, serta menyediakan fasilitas cuci tangan yang memadai. Toilet ramah anak di sekolah harus memenuhi standar bersih, aman, mudah dijangkau, dan dipisahkan antara laki-laki dan perempuan. Desainnya perlu menyesuaikan postur anak, dilengkapi ventilasi dan pencahayaan optimal agar bebas bau, serta menyediakan fasilitas cuci tangan yang memadai (sumber : Sumber: PRT/M/No. 14 Tahun 2017)



Gambar 7.9. Meningkatkan kesadaran bersama akan pentingnya fasilitas sekolah yang ramah anak
Sumber : <https://undiknas.ac.id/toilet-disabilitas/>

C. Budaya Sekolah Yang Inklusif dan Nondiskriminatif

Budaya sekolah inklusif merupakan seperangkat nilai, keyakinan, norma, kebiasaan, dan praktik yang berkembang dalam lingkungan sekolah yang mendukung penerimaan terhadap keberagaman peserta didik. Budaya ini menempatkan setiap individu sebagai bagian yang berharga dari komunitas sekolah tanpa memandang perbedaan kemampuan, latar belakang sosial, ekonomi, budaya, agama, maupun kondisi fisik.

Menurut Booth dan Ainscow (2011), budaya inklusif merupakan fondasi utama pendidikan inklusif karena menentukan bagaimana warga sekolah memandang dan memperlakukan keberagaman.

Sekolah yang memiliki budaya inklusif akan menciptakan lingkungan yang menghargai setiap peserta didik sebagai individu yang unik.

Budaya sekolah yang inklusif dan non diskriminatif adalah lingkungan belajar di mana seluruh peserta didik, tanpa memandang ras, agama, kemampuan (termasuk disabilitas), atau latar belakang sosial-ekonomi, merasa aman, dihargai, dan mendapatkan hak serta kesempatan setara. Hal ini menghilangkan stigma dan menumbuhkan empati. Budaya sekolah inklusif tercermin dalam hal :

1. Sikap saling menghargai.
2. Kepedulian terhadap sesama.
3. Kerja sama dalam keberagaman.
4. Penghormatan terhadap hak-hak peserta didik.
5. Pencegahan diskriminasi dan perundungan (*bullying*).

Pendidikan inklusi merupakan pendidikan yang dikonsep agar menyetarakan anak normal dengan anak yang berkebutuhan khusus. Pemaparan pengertian tersebut menunjukkan bahwa anak yang berkebutuhan khusus dapat menjalani pendidikan bersama anak normal pada umumnya. Dengan adanya hal tersebut memberikan peluang bagi anak yang berkebutuhan khusus untuk mengembangkan potensinya secara optimal.

Penerapan budaya unggul ini diwujudkan melalui beberapa karakteristik utama :

1. Penerimaan tanpa syarat. Seluruh warga sekolah menghargai keunikan individu, memupuk solidaritas, dan menghilangkan stigma terhadap penyandang disabilitas;
2. Pembelajaran berdiferensiasi. Guru menyesuaikan metode, materi, dan evaluasi agar sesuai dengan gaya belajar serta kecepatan pemahaman masing-masing peserta didik;
3. Aksesibilitas dan fasilitas. Lingkungan fisik dan digital dirancang ramah bagi semua kalangan, memastikan mobilitas dan kemudahan akses informasi.
4. Kolaborasi terbuka. Adanya kerja sama yang erat antara pihak sekolah, guru, orang tua, dan masyarakat dalam mendukung perkembangan anak

Penerapan pendidikan inklusi sebagai budaya sekolah juga terlihat dalam proses pembelajaran di kelas. Guru menerapkan strategi pembelajaran yang fleksibel dan adaptif sesuai dengan kebutuhan peserta didik. Penggunaan media pembelajaran yang

beragam, pendekatan multisensori, serta penyesuaian metode evaluasi menjadi upaya konkret untuk memastikan seluruh peserta didik dapat berpartisipasi secara aktif.

Selain di ruang kelas, budaya inklusi diperkuat melalui berbagai kegiatan sekolah. Program literasi, kegiatan ekstrakurikuler, hingga aktivitas sosial dirancang agar dapat diikuti oleh seluruh peserta didik. Interaksi antar peserta didik yang beragam mendorong terbentuknya sikap saling memahami dan menghargai perbedaan. Lingkungan sekolah yang inklusif juga memberikan rasa aman dan nyaman bagi peserta didik untuk mengekspresikan diri serta mengembangkan potensi mereka secara optimal.

Tabel 7.1.

Karakteristik Budaya Sekolah Inklusif

No	Karakteristik	Indikator
1	Menghargai keberagaman	Tidak ada diskriminasi
2	Menumbuhkan rasa memiliki	Semua peserta didik dilibatkan
3	Kolaboratif	Kerja sama guru, peserta didik, dan orang tua
4	Ramah dan terbuka	Komunikasi positif
5	Berorientasi pada peserta didik	Mengutamakan kebutuhan belajar peserta didik
6	Peduli dan empatik	Adanya dukungan sosial

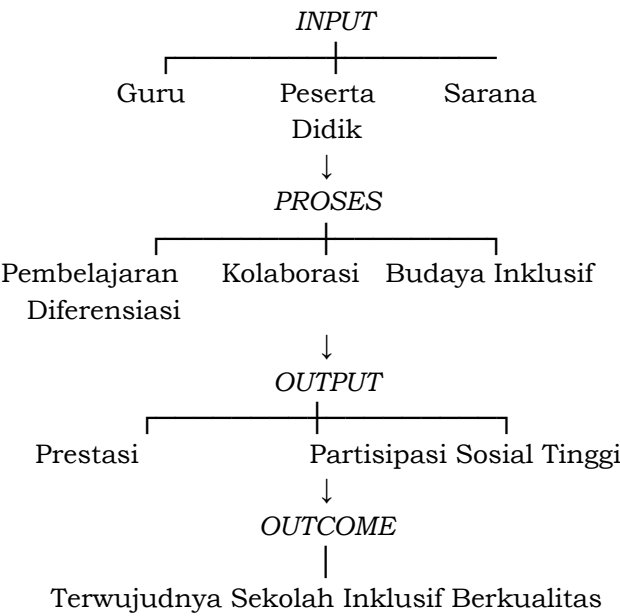
Menurut UNESCO (2020), budaya sekolah yang inklusif berkontribusi terhadap peningkatan partisipasi belajar dan kesejahteraan psikologis peserta didik. Keberhasilan pendidikan inklusi sebagai budaya sekolah tidak terlepas dari dukungan orang tua dan masyarakat. Kolaborasi antara sekolah dan keluarga menjadi kunci dalam membangun pemahaman bersama tentang pentingnya pendidikan yang setara. Melalui komunikasi yang terbuka, orang tua dapat berperan aktif dalam mendukung kebutuhan belajar anak serta memperkuat nilai-nilai inklusif di lingkungan rumah.

D. Kebijakan Sekolah Dalam Mendukung Inklusivitas

Kebijakan sekolah inklusif memastikan setiap peserta didik, termasuk penyandang disabilitas, mendapatkan hak pendidikan yang setara. Ini diwujudkan melalui penerimaan peserta didik tanpa diskriminasi, penyediaan fasilitas ramah disabilitas, kurikulum yang

disesuaikan, serta pelatihan khusus bagi para tenaga pendidik untuk menciptakan lingkungan belajar yang ramah dan suportif.

Bagan 7.2
Model Pengembangan



Kepala sekolah memiliki posisi strategis dalam keberhasilan implementasi pendidikan inklusif;

1. Sebagai pemimpin visioner. Kepala sekolah menetapkan visi dan misi yang mendukung pendidikan inklusif;
2. Sebagai manajer. Mengelola sumber daya manusia dan sumber daya sekolah untuk mendukung kebutuhan peserta didik;
3. Sebagai supervisor. Melakukan pembinaan dan pengawasan terhadap implementasi pembelajaran inklusif;
4. Sebagai motivator. Mendorong guru dan tenaga kependidikan untuk mengembangkan kompetensi inklusif.

Menurut Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009, kepala sekolah bertanggung jawab dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif di satuan pendidikan. Sekolah harus menciptakan suasana yang kondusif agar anak merasa nyaman dan dapat mengekspresikan

potensinya. Agar suasana kondusif tersebut tercipta, maka ada beberapa aspek yang perlu diperhatikan, terutama:

1. Program sekolah yang sesuai seharusnya disesuaikan dengan dunia anak, artinya program disesuaikan dengan tahap-tahap pertumbuhan dan perkembangan anak. Faktor penting yang perlu diperhatikan sekolah adalah partisipasi aktif anak terhadap kegiatan yang diprogramkan. Partisipasi yang tumbuh karena sesuai dengan kebutuhan anak;
2. Lingkungan sekolah yang mendukung suasana lingkungan sekolah seharusnya menjadi tempat bagi anak untuk belajar tentang kehidupan. Bahkan UNESCO menyatakan *right to play* (hak bermain). Pada dasarnya, bermain dapat dikatakan sebagai bentuk miniatur dari masyarakat. Artinya, nilai-nilai yang ada di masyarakat juga ada di dalam permainan atau aktivitas bermain;
3. Sarana prasarana yang memadai. Sarana prasarana utama yang dibutuhkan adalah yang berkaitan dengan kebutuhan pembelajaran anak. Adanya zona aman dan selamat ke sekolah, adanya kawasan bebas reklame rokok, pendidikan inklusif juga merupakan faktor yang diperhatikan sekolah. Sekolah juga perlu melakukan penataan lingkungan sekolah dan kelas yang menarik, memikat, mengesankan, dan pola pengasuhan dan pendekatan individual sehingga sekolah menjadi tempat yang nyaman dan menyenangkan.

E. Manajemen kelas inklusif

1. Konsep Manajemen Kelas Inklusif

Manajemen kelas inklusif adalah upaya guru dalam menciptakan suasana pembelajaran yang kondusif bagi seluruh peserta didik dengan berbagai karakteristik dan kebutuhan belajar. Manajemen kelas inklusif tidak hanya berorientasi pada pengendalian perilaku peserta didik, tetapi juga menciptakan lingkungan yang mendukung keberhasilan belajar semua peserta didik. Menurut Friend dan Bursuck (2019), pengelolaan kelas inklusif harus memperhatikan kebutuhan individual peserta didik sekaligus menjaga dinamika pembelajaran kelompok.

2. Prinsip Manajemen Kelas Inklusif

- a. Menghargai perbedaan individu.
- b. Mengembangkan partisipasi aktif.
- c. Menciptakan rasa aman.

- d. Menggunakan strategi pembelajaran fleksibel.
 - e. Menjalin komunikasi positif.
3. **Strategi Manajemen Kelas Inklusif**
- a. Penataan tempat duduk fleksibel. Penempatan peserta didik disesuaikan dengan kebutuhan belajar dan kondisi fisik.
 - b. Pembelajaran kooperatif. Peserta didik belajar dalam kelompok heterogen sehingga terjadi interaksi positif.
 - c. Penguatan positif. Guru memberikan apresiasi terhadap perilaku positif peserta didik.
 - d. Diferensiasi pembelajaran. Materi, proses, dan produk belajar disesuaikan dengan kemampuan peserta didik.

Tabel 7.3.

Instrumen Evaluasi Lingkungan Sekolah Inklusif

No	Indikator	Ya	Tidak
1	Sekolah menerima semua peserta didik tanpa diskriminasi	☐	☐
2	Tersedia akses fisik bagi penyandang disabilitas	☐	☐
3	Guru menerapkan pembelajaran berdiferensiasi	☐	☐
4	Tidak terdapat praktik bullying	☐	☐
5	Orang tua terlibat dalam program sekolah	☐	☐
6	Kurikulum fleksibel dan adaptif	☐	☐
7	Sekolah memiliki kebijakan inklusif	☐	☐
8	Terdapat layanan konseling yang memadai	☐	☐

Tabel 7.4.

Matriks Indikator Mutu

Standar	Indikator	Bukti Fisik
Kebijakan	Visi dan misi inklusif	Dokumen sekolah
Peserta Didik	Tidak ada diskriminasi	Data peserta didik
Guru	Kompetensi pendidikan inklusif	Sertifikat pelatihan

Kurikulum	Modifikasi pembelajaran	Perangkat ajar
Sarana	Aksesibilitas fasilitas	Observasi lapangan
Kemitraan	Keterlibatan orang tua	Notulen rapat
Budaya	Program anti-bullying	Dokumentasi kegiatan
Evaluasi	Monitoring dan evaluasi	Laporan evaluasi

F. Kesimpulan

1. Lingkungan sekolah inklusif merupakan sistem yang mengintegrasikan aspek budaya, kebijakan, kurikulum, manajemen kelas, sarana prasarana, dan kemitraan untuk menjamin seluruh peserta didik memperoleh kesempatan belajar yang setara;
2. Implementasi lingkungan sekolah inklusif membutuhkan komitmen seluruh warga sekolah agar keberagaman tidak dipandang sebagai hambatan, melainkan sebagai kekuatan dalam membangun pendidikan yang berkeadilan dan bermutu.
3. Lingkungan sekolah inklusif merupakan fondasi utama dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif. Lingkungan ini tidak hanya menekankan keberadaan peserta didik berkebutuhan khusus di sekolah reguler, tetapi juga memastikan seluruh peserta didik memperoleh kesempatan belajar yang setara, aman, nyaman, dan bermakna;
4. Keberhasilan lingkungan sekolah inklusif memerlukan komitmen seluruh warga sekolah, dukungan orang tua, serta kebijakan yang berpihak pada keberagaman peserta didik. Dengan demikian, sekolah dapat menjadi tempat yang ramah dan mampu mengembangkan potensi setiap peserta didik secara optimal

BAB 8

Peran Orang Tua dan Masyarakat

Keberhasilan pendidikan inklusif tidak hanya bergantung pada sekolah dan guru, tetapi juga memerlukan keterlibatan aktif orang tua dan masyarakat. Kolaborasi antara sekolah, keluarga, dan masyarakat menjadi fondasi penting dalam menciptakan lingkungan pendidikan yang ramah, aman, dan mendukung perkembangan seluruh peserta didik.

Menurut UNESCO (2020), pendidikan inklusif bertujuan untuk menghilangkan hambatan belajar dan memastikan setiap anak memperoleh hak pendidikan yang setara. Oleh karena itu, keterlibatan orang tua dan masyarakat menjadi faktor strategis dalam mewujudkan tujuan tersebut.

A. Keterlibatan Orang Tua Dalam Pendidikan Inklusif

Keluarga merupakan lingkungan pendidikan pertama dan utama bagi anak. Orang tua berperan sebagai pendidik, pembimbing, motivator, sekaligus pengawas perkembangan anak. Sementara itu, masyarakat berfungsi sebagai lingkungan sosial yang memberikan dukungan, sumber daya, serta pengalaman belajar yang memperkaya perkembangan peserta didik. Menurut Santrock (2021), lingkungan keluarga yang suportif memberikan kontribusi signifikan terhadap perkembangan sosial dan emosional anak.

Keterlibatan orang tua sangat vital dalam pendidikan inklusif. Kehadiran mereka menjembatani pembelajaran di sekolah dan rumah, memastikan kebutuhan spesifik anak terpenuhi, membangun kepercayaan diri peserta didik, serta menciptakan lingkungan belajar yang suportif secara emosional maupun akademis.

1. Sebagai pendidik utama. Orang tua memiliki tanggung jawab utama dalam membentuk karakter, kebiasaan belajar, dan perkembangan emosional anak;

2. Sebagai motivator. Dukungan emosional dari orang tua berpengaruh terhadap motivasi belajar anak. Anak yang memperoleh dukungan positif dari keluarga cenderung memiliki rasa percaya diri dan semangat belajar yang lebih tinggi (Ormrod, 2020).
3. Sebagai advokat anak. Orang tua berperan memperjuangkan hak-hak pendidikan anak agar memperoleh layanan pendidikan yang sesuai kebutuhan..
4. Sebagai pengawas dan evaluator. Orang tua dapat memantau perkembangan akademik maupun non-akademik anak melalui komunikasi rutin dengan guru dan keterlibatan dalam kegiatan sekolah.
5. Sebagai mitra sekolah. Orang tua perlu menjalin komunikasi yang intensif dengan guru dan pihak sekolah mengenai perkembangan belajar anak. Bentuk kemitraan tersebut meliputi:
 - a. Komunikasi dua arah. Menjalinkan komunikasi rutin dengan guru untuk memantau perkembangan belajar, tantangan yang dihadapi anak, serta berkoordinasi mencari solusi yang tepat.
 - b. Pendampingan belajar. Menyediakan waktu untuk mengulang materi dan membantu menyelesaikan tugas sekolah sesuai dengan kecepatan belajar anak di rumah.
 - c. Advokat dan sumber informasi. Menjadi sumber data terpercaya bagi guru mengenai kebiasaan, pemicu stres (*triger*), dan gaya belajar terbaik anak;
 - d. Partisipasi aktif. Terlibat dalam kegiatan sekolah seperti Persatuan Orang Tua Murid dan Guru (POMG) atau Komite Sekolah untuk memastikan fasilitas inklusi memadai.

Keterlibatan orang tua dalam pendidikan inklusif akan memberikan dampak positif bagi anak, antara lain :

1. Peningkatan akademis. Pemantauan konsisten di rumah membuat anak lebih cepat menyerap materi dan mengejar ketertinggalan.
2. Kestabilan emosional. Anak merasa lebih nyaman, diterima, dan percaya diri ketika mengetahui orang tua mereka mendukung penuh perjalanan belajarnya.

B. Pola Komunikasi Antara Sekolah dan Keluarga

Komunikasi antara sekolah dan keluarga merupakan proses pertukaran informasi, gagasan, harapan, dan umpan balik yang berlangsung secara berkelanjutan antara pihak sekolah dengan orang tua atau wali peserta didik. Komunikasi ini bertujuan untuk membangun pemahaman bersama mengenai perkembangan peserta didik serta mendukung keberhasilan proses pendidikan.

Komunikasi antara sekolah dan keluarga merupakan proses pertukaran informasi, gagasan, harapan, dan umpan balik yang berlangsung secara berkelanjutan antara pihak sekolah dengan orang tua atau wali peserta didik. Komunikasi ini bertujuan untuk membangun pemahaman bersama mengenai perkembangan peserta didik serta mendukung keberhasilan proses pendidikan.

Menurut Epstein (2018), kemitraan sekolah dan keluarga yang dibangun melalui komunikasi yang efektif mampu meningkatkan prestasi akademik, perkembangan sosial, dan kesejahteraan peserta didik. Komunikasi yang baik memberikan berbagai manfaat bagi peserta didik, sekolah, maupun keluarga. Menurut Hornby (2015), komunikasi yang intensif antara sekolah dan keluarga dapat meningkatkan keterlibatan orang tua dalam pendidikan anak sehingga berdampak positif terhadap hasil belajar dan perkembangan perilaku peserta didik.

Dalam pendidikan inklusif, komunikasi yang efektif menjadi sangat penting karena peserta didik memiliki karakteristik, kebutuhan, kemampuan, dan hambatan yang beragam. Hubungan yang harmonis antara sekolah dan keluarga dapat membantu menciptakan lingkungan belajar yang kondusif bagi perkembangan peserta didik.

Beberapa manfaat komunikasi sekolah dan keluarga antara lain:

1. Memantau perkembangan akademik peserta didik;
2. Mengidentifikasi permasalahan belajar sejak dini.
3. Menyelaraskan program pendidikan di sekolah dan rumah.
4. Meningkatkan keterlibatan orang tua dalam pendidikan.
5. Mengembangkan rasa tanggung jawab bersama terhadap perkembangan anak.
6. Membangun hubungan yang harmonis antara sekolah dan keluarga.

Bagan 8.1.
Alur Komunikasi Sekolah dan Keluarga



Bagan tersebut menunjukkan bahwa komunikasi yang efektif bersifat dua arah dan berkelanjutan sehingga menghasilkan tindak lanjut yang mendukung perkembangan peserta didik. Agar komunikasi berjalan efektif, diperlukan beberapa prinsip dasar, antara lain :

1. Keterbukaan. Sekolah dan keluarga harus terbuka dalam menyampaikan informasi mengenai perkembangan peserta didik.
2. Kesetaraan. Hubungan komunikasi harus dibangun atas dasar saling menghormati dan menghargai peran masing-masing.
3. Kejujuran. Informasi yang disampaikan harus sesuai dengan kondisi sebenarnya sehingga dapat menjadi dasar pengambilan keputusan yang tepat.
4. Keberlanjutan. Komunikasi tidak hanya dilakukan ketika muncul masalah, tetapi berlangsung secara rutin dan berkelanjutan.
5. Berorientasi pada Kepentingan Peserta Didik
6. Seluruh proses komunikasi harus diarahkan untuk mendukung perkembangan dan kesejahteraan peserta didik.

Adapun pola-pola komunikasi antara sekolah dan keluarga dapat dilakukan dengan cara, antara lain :

1. Komunikasi satu arah. Pada pola ini informasi disampaikan oleh sekolah kepada orang tua tanpa adanya umpan balik secara langsung. Contoh: surat edaran, pengumuman sekolah dan buku informasi sekolah. Kelebihan cepat dan mudah dilaksanakan, kekurangan kurang memberikan kesempatan dialog.
2. Komunikasi dua arah. Komunikasi berlangsung melalui pertukaran informasi antara sekolah dan keluarga. Contoh ertemuan orang tua dan guru, konsultasi perkembangan peserta didik dan wawancara pendidikan. Menurut Hoover-Dempsey dan Sandler (2019), komunikasi dua arah merupakan bentuk komunikasi yang paling efektif dalam meningkatkan keterlibatan keluarga.
3. Komunikasi multiarah. Melibatkan berbagai pihak seperti guru, kepala sekolah, konselor, orang tua, dan masyarakat. Contoh forum kemitraan sekolah, komite sekolah dan rapat koordinasi pendidikan inklusif.

Menurut Henderson dan Mapp (2018), pemanfaatan teknologi digital mampu meningkatkan frekuensi komunikasi antara sekolah dan keluarga.

Matriks 8.1.

Media Komunikasi Sekolah dan Keluarga

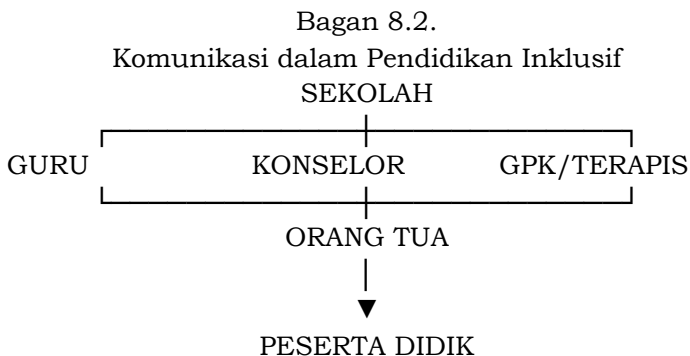
Media	Keunggulan	Keterbatasan
Tatap muka	Interaksi lebih mendalam	Membutuhkan waktu
Surat/Buku Penghubung	Dokumentasi jelas	Respons lebih lambat
Telepon	Cepat dan personal	Tidak terdokumentasi
WhatsApp	Praktis dan cepat	Potensi informasi berlebihan
Email	Formal dan terdokumentasi	Tidak semua orang tua aktif
Portal Sekolah	Informasi terpusat	Memerlukan akses internet

Dalam pendidikan inklusif, komunikasi antara sekolah dan keluarga memiliki peran yang lebih kompleks karena harus

memperhatikan kebutuhan khusus peserta didik. Menurut Turnbull et al. (2015), kemitraan yang kuat antara guru dan keluarga merupakan faktor utama keberhasilan pendidikan bagi peserta didik berkebutuhan khusus.

Beberapa informasi yang perlu dikomunikasikan meliputi:

1. Perkembangan akademik peserta didik.
2. Kemajuan keterampilan sosial.
3. Kondisi emosional dan perilaku.
4. Program pembelajaran individual.
5. Kebutuhan layanan pendukung.



Beberapa strategi yang dapat diterapkan dalam Meningkatkan Komunikasi Sekolah dan Keluarga yaitu:

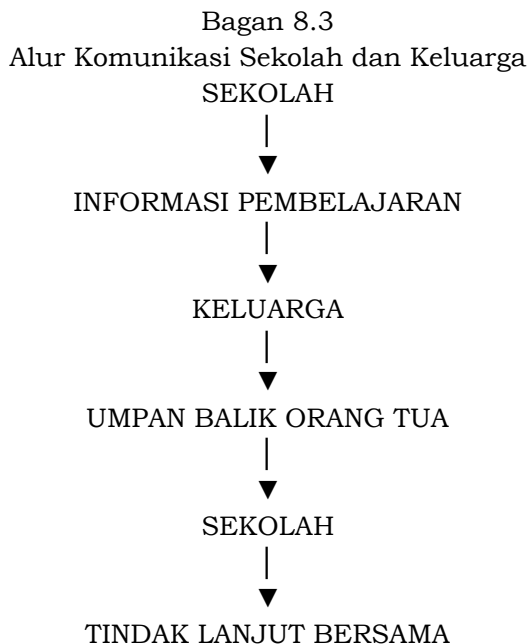
1. Menyusun program komunikasi rutin.
2. Memanfaatkan teknologi digital secara bijak.
3. Mengembangkan budaya keterbukaan.
4. Melaksanakan home visit secara berkala.
5. Melibatkan orang tua dalam kegiatan sekolah.
6. Membentuk forum komunikasi sekolah dan keluarga.
7. Menyediakan layanan konsultasi pendidikan

Komunikasi yang baik memberikan berbagai manfaat bagi peserta didik, sekolah, maupun keluarga. Menurut Hornby (2015), komunikasi yang intensif antara sekolah dan keluarga dapat meningkatkan keterlibatan orang tua dalam pendidikan anak sehingga berdampak positif terhadap hasil belajar dan perkembangan perilaku peserta didik.

Beberapa manfaat komunikasi sekolah dan keluarga antara lain:

1. Memantau perkembangan akademik peserta didik.

2. Mengidentifikasi permasalahan belajar sejak dini.
3. Menyelaraskan program pendidikan di sekolah dan rumah.
4. Meningkatkan keterlibatan orang tua dalam pendidikan.
5. Mengembangkan rasa tanggung jawab bersama terhadap perkembangan anak.
6. Membangun hubungan yang harmonis antara sekolah dan keluarga.



Bagan tersebut menunjukkan bahwa komunikasi yang efektif bersifat dua arah dan berkelanjutan sehingga menghasilkan tindak lanjut yang mendukung perkembangan peserta didik.

Agar komunikasi berjalan efektif, diperlukan beberapa prinsip dasar.

1. Keterbukaan. Sekolah dan keluarga harus terbuka dalam menyampaikan informasi mengenai perkembangan peserta didik.
2. Kesetaraan. Hubungan komunikasi harus dibangun atas dasar saling menghormati dan menghargai peran masing-masing.

3. Kejujuran. Informasi yang disampaikan harus sesuai dengan kondisi sebenarnya sehingga dapat menjadi dasar pengambilan keputusan yang tepat.
4. Keberlanjutan. Komunikasi tidak hanya dilakukan ketika muncul masalah, tetapi berlangsung secara rutin dan berkelanjutan.
5. Berorientasi pada Kepentingan Peserta Didik. Seluruh proses komunikasi harus diarahkan untuk mendukung perkembangan dan kesejahteraan peserta didik.

Ada beberapa kendala yang sering muncul antara lain:

1. Perbedaan persepsi. Sekolah dan orang tua terkadang memiliki pandangan yang berbeda mengenai kebutuhan peserta didik;
2. Keterbatasan waktu. Kesibukan orang tua maupun guru dapat menghambat komunikasi yang intensif;
3. Kurangnya keterampilan komunikasi. Tidak semua pihak memiliki kemampuan komunikasi yang efektif;
4. Faktor teknologi. Sebagian keluarga masih mengalami keterbatasan akses teknologi informasi.

C. Peran Masyarakat Dalam Mendukung Inklusivitas

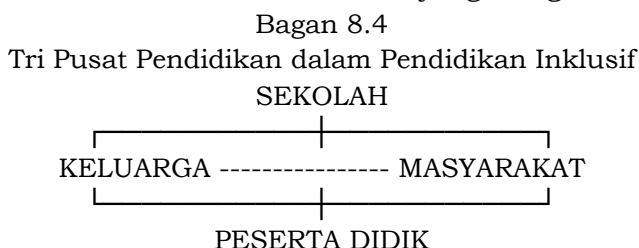
Masyarakat memiliki tanggung jawab sosial dalam menciptakan lingkungan yang menerima keberagaman dan mendukung perkembangan seluruh peserta didik.

1. Membangun budaya inklusif. Masyarakat perlu menanamkan nilai toleransi, penghargaan terhadap perbedaan, dan anti-diskriminasi. Menurut Ainscow (2020), budaya inklusif merupakan fondasi utama keberhasilan pendidikan inklusif karena membentuk sikap positif terhadap keberagaman.
2. Memberikan dukungan sumber daya masyarakat dapat berkontribusi melalui:
 - a. Bantuan fasilitas pendidikan.
 - b. Penyediaan sarana belajar.
 - c. Dukungan dana sosial.
 - d. Program beapeserta didik.
3. Menjadi mitra sekolah. Organisasi masyarakat, tokoh agama, dunia usaha, dan lembaga sosial dapat bekerja sama dengan sekolah dalam menyelenggarakan program pendidikan inklusif.

4. Menyediakan kesempatan interaksi sosial. Kegiatan masyarakat seperti olahraga, kesenian, dan keagamaan dapat menjadi sarana integrasi sosial bagi seluruh peserta didik tanpa membedakan kondisi fisik maupun kemampuan mereka.
5. Mendukung pendidikan karakter. Nilai gotong royong, empati, kepedulian, dan toleransi dapat ditanamkan melalui kehidupan bermasyarakat sehari-hari.

E. Bentuk Kolaborasi Orang Tua, Sekolah, dan Masyarakat

Epstein (2018) menjelaskan bahwa kemitraan sekolah, keluarga, dan masyarakat dapat meningkatkan prestasi akademik, perkembangan sosial, serta kesejahteraan peserta didik. Kemitraan ini menjadi semakin penting dalam konteks pendidikan inklusif karena peserta didik memiliki kebutuhan yang beragam



Bagan tersebut menunjukkan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif merupakan hasil sinergi antara keluarga, sekolah, dan masyarakat dalam mendukung perkembangan peserta didik.

Kolaborasi merupakan kunci keberhasilan pendidikan inklusif. Kerja sama tersebut dapat diwujudkan melalui berbagai program dan kegiatan bersama.

Matriks 8.1.
Bentuk Kolaborasi dalam Pendidikan Inklusif

Pihak	Bentuk Keterlibatan	Tujuan
Orang Tua	Komunikasi rutin dengan guru	Memantau perkembangan anak
Orang Tua	Pendampingan belajar di rumah	Meningkatkan hasil belajar
Sekolah	Program parenting	Meningkatkan kompetensi orang tua

Masyarakat	Dukungan fasilitas dan sumber daya	Memperkuat layanan pendidikan
Organisasi Sosial	Pelatihan dan pendampingan	Mendukung kebutuhan khusus peserta didik
Dunia Usaha	CSR pendidikan	Penyediaan sarana inklusif
Tokoh Agama	Pendidikan karakter dan moral	Penguatan nilai toleransi

F. Faktor Pendukung Peran Orang Tua dan Masyarakat

1. Komunikasi yang Efektif. Komunikasi terbuka antara sekolah, keluarga, dan masyarakat membantu penyelesaian berbagai permasalahan pendidikan secara bersama-sama.
2. Kesadaran tentang Pendidikan Inklusif. Pemahaman yang baik mengenai konsep pendidikan inklusif akan meningkatkan partisipasi seluruh pemangku kepentingan.
3. Dukungan Kebijakan. Kebijakan pemerintah yang mendukung keterlibatan masyarakat dapat memperkuat implementasi pendidikan inklusif.
4. Budaya Gotong Royong. Nilai gotong royong yang berkembang dalam masyarakat Indonesia menjadi modal sosial yang penting dalam mendukung pendidikan inklusif.

Kolaborasi merupakan kunci keberhasilan pendidikan inklusif. Kerja sama tersebut dapat diwujudkan melalui berbagai program dan kegiatan bersama.

D. Edukasi Masyarakat Tentang Disabilitas dan Inklusi

Edukasi masyarakat tentang disabilitas dan inklusi merupakan proses penyebarluasan pengetahuan, pemahaman, sikap, dan keterampilan kepada masyarakat agar mampu menerima, menghargai, dan mendukung individu penyandang disabilitas sebagai bagian yang setara dalam kehidupan sosial. Edukasi ini bertujuan untuk menghilangkan stigma, diskriminasi, dan berbagai hambatan sosial yang sering dihadapi oleh penyandang disabilitas.

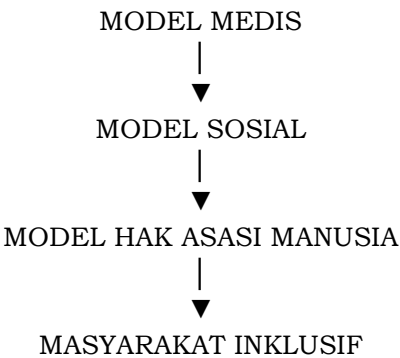
Menurut UNESCO (2020), pendidikan inklusif tidak hanya menjadi tanggung jawab sekolah, tetapi juga membutuhkan keterlibatan masyarakat dalam menciptakan lingkungan yang menerima keberagaman. Oleh karena itu, edukasi masyarakat

menjadi salah satu strategi utama dalam membangun budaya inklusif.

Pandangan terhadap disabilitas telah mengalami perubahan dari waktu ke waktu.

1. Model medis (*medical model*). Model medis memandang disabilitas sebagai masalah individu yang perlu diobati atau diperbaiki.
 - a. Karakteristik model medis:
 - b. Fokus pada keterbatasan individu.
 - c. Menekankan rehabilitasi.
 - d. Penyandang disabilitas dianggap sebagai objek bantuan.
2. Model sosial (*social model*). Model sosial memandang bahwa hambatan utama bukan terletak pada individu, tetapi pada lingkungan yang tidak ramah terhadap penyandang disabilitas. Menurut Oliver (2017), model sosial menekankan bahwa masyarakat harus menghilangkan hambatan fisik, sosial, dan budaya yang menyebabkan eksklusi.
3. Model hak asasi manusia. Model ini menempatkan penyandang disabilitas sebagai subjek yang memiliki hak yang sama dengan warga negara lainnya.
4. Konvensi hak-hak penyandang disabilitas Perserikatan Bangsa-Bangsa menegaskan bahwa setiap individu berhak memperoleh akses pendidikan, pekerjaan, kesehatan, dan kehidupan sosial tanpa diskriminasi (United Nations, 2022).

Bagan 8. 5
Perkembangan Paradigma Disabilitas



Bagan tersebut menunjukkan perkembangan cara pandang masyarakat terhadap disabilitas yang semakin menempatkan penyandang disabilitas sebagai individu yang memiliki hak dan kesempatan yang sama.

Edukasi masyarakat memiliki peran strategis dalam menciptakan lingkungan sosial yang inklusif. Menurut Ainscow (2020), keberhasilan pendidikan dan kehidupan inklusif sangat bergantung pada sikap positif masyarakat terhadap keberagaman. Beberapa alasan pentingnya edukasi masyarakat antara lain:

1. Mengurangi stigma dan diskriminasi. Masih banyak masyarakat yang memiliki pemahaman keliru mengenai disabilitas. Edukasi membantu mengubah stereotip dan prasangka negatif;
2. Meningkatkan kesadaran hak penyandang disabilitas. Masyarakat perlu memahami bahwa penyandang disabilitas memiliki hak yang sama dalam berbagai bidang kehidupan;
3. Mendorong partisipasi sosial. Lingkungan yang inklusif memungkinkan penyandang disabilitas berpartisipasi secara aktif dalam pendidikan, pekerjaan, dan kehidupan bermasyarakat;
4. Mendukung pendidikan inklusif. Keberhasilan pendidikan inklusif sangat dipengaruhi oleh dukungan masyarakat terhadap peserta didik berkebutuhan khusus;
5. Membangun budaya toleransi. Edukasi tentang inklusi membantu masyarakat menghargai keberagaman dan perbedaan sebagai kekayaan sosial.

Secara umum, edukasi masyarakat tentang Disabilitas dan Inklusi bertujuan untuk:

1. Meningkatkan pemahaman tentang disabilitas.
2. Menghilangkan diskriminasi dan stigma.
3. Menumbuhkan sikap empati dan kepedulian.
4. Meningkatkan partisipasi sosial penyandang disabilitas.
5. Mendukung implementasi pendidikan inklusif.
6. Mewujudkan masyarakat yang ramah dan aksesibel.

Matriks 8.2.

Tujuan dan Dampak Edukasi Masyarakat

Tujuan	Dampak yang Diharapkan
Meningkatkan pengetahuan	Pemahaman masyarakat bertambah
Mengurangi stigma	Menurunnya diskriminasi
Menumbuhkan empati	Hubungan sosial lebih harmonis
Mendorong partisipasi	Penyandang disabilitas lebih aktif
Mendukung inklusi	Lingkungan lebih ramah dan aksesibel
Memperkuat hak asasi	Kesetaraan sosial meningkat

Materi edukasi yang dapat diberikan kepada masyarakat meliputi:

1. Pengertian disabilitas. Masyarakat perlu memahami bahwa disabilitas merupakan bagian dari keberagaman manusia;
2. Jenis-jenis disabilitas (a) disabilitas fisik, (b) disabilitas intelektual, (c) disabilitas sensorik, (d) disabilitas mental dan (e) disabilitas ganda;
3. Hak-hak penyandang disabilitas. Hak yang perlu dipahami masyarakat meliputi: (a) hak pendidikan, (b) hak kesehatan, (c) hak pekerjaan, (d) hak aksesibilitas, dan (e) hak partisipasi sosial, dan (f) pendidikan inklusif
2. Konsep pendidikan yang memberikan kesempatan belajar yang sama bagi seluruh peserta didik;
3. Etika berinteraksi dengan penyandang disabilitas;
4. Masyarakat perlu memahami cara berinteraksi yang menghormati martabat dan kemandirian penyandang disabilitas.

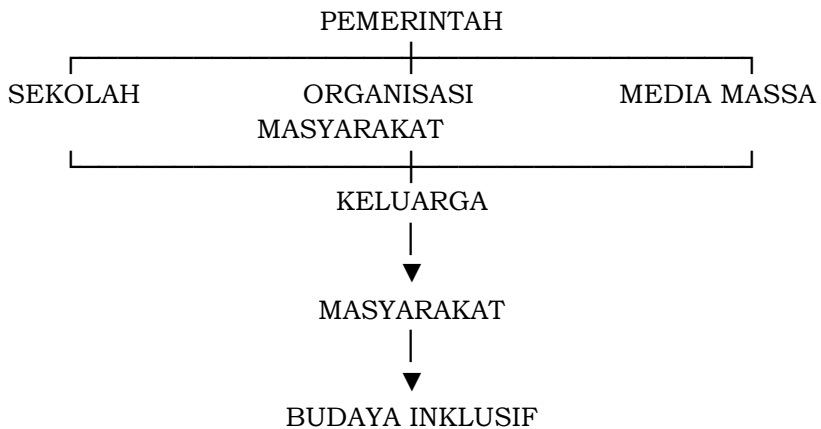
Strategi pelaksanaan edukasi masyarakat dapat dilakukan melalui berbagai pendekatan.

1. Sosialisasi dan Seminar. Kegiatan seminar dan penyuluhan dapat meningkatkan pemahaman masyarakat mengenai disabilitas dan inklusi;
2. Kampanye Publik. Kampanye melalui media sosial, televisi, radio, dan media cetak dapat menjangkau masyarakat yang lebih luas;
3. Program Berbasis Komunitas. Komunitas lokal dapat menjadi agen perubahan dalam membangun kesadaran inklusi;

4. Pendidikan di Sekolah. Sekolah dapat mengintegrasikan nilai-nilai inklusi dalam kegiatan pembelajaran dan ekstrakurikuler.
5. Pelibatan Tokoh Masyarakat. Tokoh agama, tokoh adat, dan tokoh masyarakat memiliki pengaruh besar dalam membentuk sikap sosial masyarakat.

Bagan 8.3.

Kolaborasi Edukasi Masyarakat tentang Disabilitas dan Inklusi



Meskipun berbagai program telah dilaksanakan, masih terdapat sejumlah hambatan.

1. Rendahnya literasi tentang disabilitas. Banyak masyarakat yang belum memahami konsep disabilitas secara benar;
2. Stigma dan prasangka. Stereotip negatif masih menjadi penghambat utama terwujudnya masyarakat inklusif;
3. Keterbatasan akses informasi. Tidak semua masyarakat memperoleh informasi yang memadai mengenai inklusi;
4. Budaya diskriminatif. Beberapa norma sosial masih memandang penyandang disabilitas sebagai kelompok yang berbeda.

Keberhasilan program edukasi dapat diukur melalui:

1. Meningkatnya pemahaman masyarakat tentang disabilitas.
2. Menurunnya sikap diskriminatif.
3. Bertambahnya partisipasi penyandang disabilitas dalam kegiatan sosial.
4. Meningkatnya dukungan terhadap pendidikan inklusif.

5. Terbentuknya lingkungan yang ramah dan aksesibel.

E. Kolaborasi Sekolah-Keluarga-Komunitas

Kolaborasi sekolah, keluarga, dan komunitas adalah kemitraan strategis untuk menyelaraskan lingkungan belajar. Keterlibatan aktif ketiganya memperluas wawasan sosial peserta didik dan membuat pendidikan karakter menjadi jauh lebih efektif karena nilai-nilai yang diajarkan di sekolah sejalan dengan nilai yang diterapkan di rumah

1. Program parenting education. Sekolah dapat menyelenggarakan pelatihan bagi orang tua mengenai pola asuh, pendidikan inklusif, dan pendampingan belajar;
2. Pembentukan forum komunikasi. Forum komunikasi antara sekolah, orang tua, dan masyarakat dapat menjadi wadah koordinasi dan pemecahan masalah;
3. Pemberdayaan komunitas. Komunitas lokal dapat dilibatkan dalam program pendampingan dan pengembangan potensi peserta didik;
4. Penguatan literasi inklusif. Kegiatan seminar, workshop, dan kampanye publik dapat meningkatkan pemahaman masyarakat tentang pentingnya pendidikan inklusif;
5. Pengembangan program berbasis kemitraan. Kemitraan dengan perguruan tinggi, organisasi sosial, dan dunia usaha dapat memperluas dukungan terhadap pendidikan inklusif.

Keberhasilan pendidikan inklusif tidak dapat dicapai hanya melalui upaya sekolah. Diperlukan kemitraan yang kuat antara sekolah, orang tua, dan masyarakat untuk menciptakan ekosistem pendidikan yang mendukung keberagaman peserta didik. Kemitraan ini merupakan bentuk tanggung jawab bersama dalam memenuhi hak pendidikan setiap anak. Menurut Epstein (2018), kemitraan sekolah, keluarga, dan masyarakat terdiri atas enam tipe keterlibatan yang dapat diimplementasikan dalam pendidikan inklusif.

F. Dukungan Sosial Bagi Peserta Didik Berkebutuhan Khusus

Dukungan sosial merupakan segala bentuk bantuan, perhatian, penerimaan, penghargaan, dan kepedulian yang diberikan oleh individu maupun kelompok kepada seseorang untuk membantu menghadapi berbagai tantangan dalam kehidupannya. Dalam konteks pendidikan inklusif, dukungan sosial menjadi faktor penting yang membantu peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK) mengembangkan potensi akademik, sosial, emosional, dan kemandiriannya.

Menurut Sarafino dan Smith (2017), dukungan sosial adalah kenyamanan, perhatian, penghargaan, atau bantuan yang diterima individu dari orang lain atau kelompok sosial. Dukungan tersebut dapat berasal dari keluarga, guru, teman sebaya, masyarakat, maupun lembaga sosial yang terlibat dalam proses pendidikan.

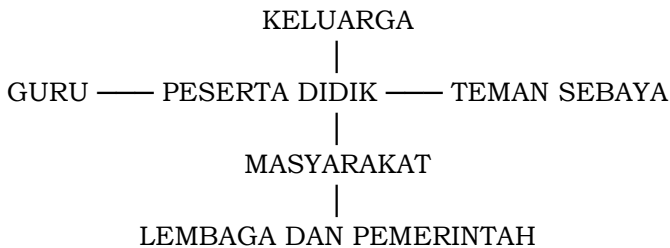
Peserta didik berkebutuhan khusus sering menghadapi berbagai hambatan, seperti kesulitan belajar, keterbatasan komunikasi, diskriminasi, rendahnya kepercayaan diri, dan keterbatasan akses terhadap lingkungan sosial. Oleh karena itu, dukungan sosial menjadi kebutuhan mendasar untuk membantu mereka beradaptasi dan berkembang secara optimal (Taylor, 2018).

Dukungan sosial memiliki peran yang sangat besar dalam meningkatkan kualitas kehidupan peserta didik berkebutuhan khusus. Dukungan yang diberikan secara konsisten dapat membantu mereka menghadapi berbagai tekanan psikologis dan sosial. Menurut Bronfenbrenner (2019), perkembangan individu dipengaruhi oleh interaksi berbagai lingkungan yang berada di sekitarnya, seperti keluarga, sekolah, dan masyarakat. Semakin positif lingkungan tersebut, semakin besar peluang peserta didik untuk berkembang secara optimal.

Manfaat dukungan sosial bagi peserta didik berkebutuhan khusus antara lain:

1. Meningkatkan rasa percaya diri.
2. Mengurangi stres dan kecemasan.
3. Membantu perkembangan sosial dan emosional.
4. Meningkatkan motivasi belajar.
5. Mengembangkan kemandirian.
6. Meningkatkan kemampuan beradaptasi.
7. Mencegah terjadinya diskriminasi dan marginalisasi sosial.

Bagan 8.4.
Sistem Dukungan Sosial bagi Peserta Didik
Berkebutuhan Khusus



Bagan tersebut menunjukkan bahwa peserta didik berkebutuhan khusus berada dalam pusat sistem dukungan yang melibatkan berbagai pihak secara terpadu.

Menurut House (1981) dalam Taylor (2018), dukungan sosial dapat dibedakan menjadi empat bentuk utama, yaitu :

1. Dukungan emosional. Dukungan emosional berupa perhatian, kasih sayang, empati, kepedulian, dan penerimaan terhadap peserta didik. Contoh: (a) memberikan motivasi, (b) mendengarkan keluhan peserta didik, (c) menunjukkan sikap empati, dan (d) memberikan rasa aman dan nyaman. Dukungan emosional sangat penting bagi peserta didik berkebutuhan khusus karena dapat meningkatkan harga diri dan rasa percaya diri mereka;
2. Dukungan penghargaan (*esteem support*). Dukungan penghargaan diberikan melalui pengakuan terhadap kemampuan dan keberhasilan peserta didik. Contoh (a) memberikan pujian atas keberhasilan, (b) menghargai usaha yang dilakukan peserta didik, dan (c) memberikan kesempatan untuk menunjukkan kemampuan. Menurut Hattie (2023), penghargaan yang diberikan secara tepat dapat meningkatkan motivasi belajar dan kepercayaan diri peserta didik;
3. Dukungan instrumental. Dukungan instrumental berupa bantuan nyata yang dapat langsung digunakan oleh peserta didik. Contoh (a) penyediaan alat bantu belajar, (b) pendampingan selama pembelajaran, (c) penyediaan fasilitas aksesibilitas, dan (d) bantuan biaya pendidikan;
4. Dukungan informasional. Dukungan informasional berupa pemberian informasi, saran, dan petunjuk yang membantu

peserta didik menyelesaikan masalah. Contoh (a) bimbingan belajar, (b) konseling pendidikan, (c) informasi tentang layanan pendidikan, dan (d) arahan pengembangan potensi peserta didik.

Sumber dukungan sosial bagi peserta didik berkebutuhan khusus, antara lain :

1. Dukungan keluarga. Keluarga merupakan sumber dukungan utama bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Orang tua berperan sebagai pendidik pertama dan utama dalam kehidupan anak. Bentuk dukungan keluarga meliputi (a) pendampingan belajar, (b) dukungan emosional, (c) motivasi belajar, dan (d) memenuhi kebutuhan pendidikan. Menurut Turnbull et al. (2015), keterlibatan keluarga berpengaruh signifikan terhadap keberhasilan pendidikan anak berkebutuhan khusus;
2. Dukungan guru. Guru berperan sebagai fasilitator dan pendamping dalam proses pembelajaran. Dukungan guru dapat berupa (a) modifikasi pembelajaran, (b) pendekatan individual, (c) penguatan positif, dan (d) pendampingan akademik dan sosial;
3. Dukungan teman sebaya. Teman sebaya memiliki pengaruh besar terhadap perkembangan sosial peserta didik. Bentuk dukungan teman sebaya meliputi (a) persahabatan, (b) kerja sama belajar, (c) pendampingan sosial, dan (d) penerimaan dalam kelompok. Menurut Wentzel (2020), hubungan positif dengan teman sebaya dapat meningkatkan motivasi dan keterlibatan peserta didik dalam pembelajaran;
4. Dukungan masyarakat. Masyarakat berperan menciptakan lingkungan sosial yang inklusif dan bebas diskriminasi. Bentuk dukungan masyarakat antara lain (a) program pemberdayaan, (b) kegiatan sosial inklusif, (c) dukungan fasilitas publik yang ramah disabilitas, dan (d) kampanye kesadaran inklusi.
5. Dukungan pemerintah. Pemerintah memberikan dukungan melalui (a) regulasi pendidikan inklusif, (b) bantuan operasional pendidikan, (c) pelatihan guru, dan (d) penyediaan sarana dan prasarana.

Strategi penguatan dukungan sosial bagi peserta didik berkebutuhan khusus, dapat dilakukan dengan cara, antara lain :

1. Membangun budaya sekolah inklusif. Sekolah perlu mengembangkan budaya yang menghargai keberagaman dan menolak segala bentuk diskriminasi;
2. Program *peer support*. Program teman sebaya dapat membantu peserta didik berkebutuhan khusus berinteraksi dan beradaptasi dalam lingkungan sekolah;
3. Penguatan kemitraan dengan orang tua. Sekolah perlu menjalin komunikasi yang intensif dengan keluarga untuk mendukung perkembangan peserta didik;
4. Layanan konseling dan pendampingan. Layanan ini membantu peserta didik mengatasi masalah psikologis, sosial, maupun akademik;
5. Peningkatan literasi inklusif masyarakat. Masyarakat perlu diberikan pemahaman mengenai pentingnya penerimaan terhadap peserta didik berkebutuhan khusus.

G. Praktik Baik (*Best Practices*) Keterlibatan Orang Tua dan Masyarakat

Berbagai negara telah menunjukkan keberhasilan implementasi pendidikan inklusif melalui keterlibatan aktif keluarga dan masyarakat.

1. Finlandia. Sistem pendidikan Finlandia menempatkan orang tua sebagai mitra utama sekolah. Komunikasi antara guru dan orang tua dilakukan secara rutin untuk memastikan kebutuhan peserta didik terpenuhi (Sahlberg, 2021).
2. Kanada. Sekolah inklusif di Kanada melibatkan komunitas lokal dalam menyediakan layanan pendukung seperti konseling, terapi, dan kegiatan sosial bagi peserta didik berkebutuhan khusus (Porter & Towell, 2017).
3. Indonesia. Di Indonesia, beberapa sekolah inklusif telah mengembangkan program (a) parenting bulanan, (b) forum komunikasi orang tua, (c) kelas inspirasi berbasis masyarakat, dan (d) pendampingan belajar oleh komunitas lokal. Program-program tersebut terbukti meningkatkan partisipasi keluarga dan penerimaan sosial terhadap peserta didik berkebutuhan khusus.

Peran Organisasi Kemasyarakatan dalam Pendidikan Inklusif. Organisasi kemasyarakatan memiliki kontribusi yang besar dalam memperluas akses pendidikan inklusif.

1. Organisasi keagamaan. Organisasi keagamaan dapat menanamkan nilai (a) toleransi, (b) empati, (c) kepedulian sosial, dan (d) penghargaan terhadap keberagaman. Menurut Banks dan Banks (2019), pendidikan multikultural dan inklusif memerlukan dukungan nilai-nilai sosial dan moral yang berkembang di masyarakat;
2. Organisasi sosial. Lembaga sosial dapat memberikan (a) bantuan dana Pendidikan, (b) pelatihan keterampilan, (c) program pendampingan keluarga, dan (d) dukungan psikososial;
3. Dunia usaha dan Industri. Program *Corporate Social Responsibility* (CSR) dapat dimanfaatkan untuk (a) enyediaan fasilitas ramah disabilitas, (b) beapeserta didik pendidikan, (c) pelatihan keterampilan, dan (d) pengembangan teknologi pembelajaran inklusif;
4. Perguruan Tinggi. Perguruan tinggi berperan melalui (a) penelitian pendidikan inklusif, (b) pengabdian kepada masyarakat, (c) pelatihan guru, dan (d) pendampingan sekolah inklusif.



Menurut Hornby (2015), keterlibatan orang tua yang efektif ditandai oleh meningkatnya komunikasi, kolaborasi, dan dukungan terhadap proses pendidikan anak. Indikator keberhasilan keterlibatan

orang tua dan masyarakat dapat diukur melalui beberapa indikator berikut.

Matriks 8.3.
Indikator Keberhasilan

Aspek	Indikator
Partisipasi Orang Tua	Kehadiran dalam kegiatan sekolah meningkat
Komunikasi	Terjalin komunikasi rutin sekolah dan keluarga
Dukungan Belajar	Orang tua aktif mendampingi belajar di rumah
Penerimaan Sosial	Menurunnya diskriminasi terhadap peserta didik
Prestasi Peserta Didik	Meningkatnya hasil belajar dan perkembangan sosial
Dukungan Masyarakat	Bertambahnya program kolaborasi dengan komunitas
Lingkungan Inklusif	Terciptanya budaya menghargai keberagaman

Untuk meningkatkan kualitas kemitraan dalam pendidikan inklusif, beberapa strategi berikut dapat diterapkan:

1. Penguatan literasi inklusif. Masyarakat perlu memperoleh pemahaman yang benar mengenai konsep inklusi sehingga dapat mengurangi stigma terhadap peserta didik berkebutuhan khusus;
2. Pengembangan program parenting berkelanjutan. Program parenting harus dilakukan secara berkelanjutan dan menyesuaikan kebutuhan keluarga;
3. Pemanfaatan teknologi digital. Teknologi dapat digunakan untuk (a) komunikasi sekolah dan orang tua., (b) pemantauan perkembangan anak, dan (c) penyebaran informasi pendidikan inklusif;
4. Pembentukan Forum Kemitraan. Forum ini menjadi wadah koordinasi antara (a) sekolah, (b) orang tua, (c) komunitas, (d) pemerintah daerah, dan (e) dunia usaha;

5. Penguatan Kebijakan Sekolah. Sekolah perlu memiliki kebijakan yang mendorong partisipasi aktif orang tua dan masyarakat dalam seluruh program pendidikan.

Sejalan dengan penelitian Ainscow (2020) yang menyatakan bahwa pendidikan inklusif akan berhasil apabila seluruh pemangku kepentingan terlibat secara aktif dalam menciptakan lingkungan belajar yang ramah dan mendukung keberagaman.

Kesimpulan

1. Peran orang tua dan masyarakat merupakan komponen penting dalam keberhasilan pendidikan inklusif. Orang tua berfungsi sebagai pendidik utama, motivator, mitra sekolah, advokat, dan pengawas perkembangan anak. Sementara itu, masyarakat berperan menciptakan budaya inklusif, menyediakan sumber daya, mendukung pendidikan karakter, serta menjadi mitra sekolah dalam penyelenggaraan pendidikan;
2. Peran orang tua dan masyarakat merupakan faktor penentu keberhasilan pendidikan inklusif. Melalui kemitraan yang kuat dengan sekolah, berbagai hambatan pembelajaran dapat diatasi secara bersama-sama. Orang tua berfungsi sebagai pendidik utama, motivator, pengawas, dan advokat anak, sedangkan masyarakat berperan menciptakan budaya inklusif, menyediakan sumber daya, dan mendukung pengembangan karakter peserta didik.
3. Penguatan kolaborasi antara sekolah, keluarga, dan masyarakat harus menjadi prioritas dalam pembangunan pendidikan inklusif sehingga setiap anak memperoleh kesempatan belajar yang setara, bermutu, dan berkeadilan.
4. Sinergi antara sekolah, keluarga, dan masyarakat mampu menciptakan lingkungan belajar yang ramah, adil, dan menghargai keberagaman sehingga seluruh peserta didik dapat berkembang secara optimal tanpa diskriminasi.

BAB 9

Tantangan dan Inovasi Pendidikan Inklusif di Era Modern

Di era modern yang ditandai dengan perkembangan teknologi, globalisasi, dan perubahan sosial yang cepat, pendidikan inklusif menghadapi berbagai tantangan sekaligus peluang inovasi. Tantangan tersebut meliputi kesiapan sumber daya manusia, keterbatasan sarana dan prasarana, hingga masih adanya stigma sosial terhadap peserta didik berkebutuhan khusus. Namun, perkembangan teknologi digital dan kebijakan pendidikan yang semakin inklusif membuka ruang bagi berbagai inovasi untuk meningkatkan kualitas layanan pendidikan bagi semua peserta didik.

A. Tantangan Implementasi Pendidikan Inklusif (Sumber Daya, Stigma, Kebijakan)

Pendidikan inklusif adalah sistem pendidikan yang memberikan kesempatan kepada semua peserta didik untuk belajar bersama dalam lingkungan yang sama tanpa membedakan kondisi fisik, intelektual, sosial, emosional, bahasa, budaya, maupun latar belakang ekonomi (UNESCO, 2020). Menurut Booth dan Ainscow (2016), pendidikan inklusif mencakup tiga dimensi utama:

1. Menciptakan budaya inklusif.
2. Mengembangkan kebijakan inklusif.
3. Menerapkan praktik pembelajaran inklusif.

Menurut Florian dan Black-Hawkins (2011), pendidikan inklusif berorientasi pada peningkatan partisipasi seluruh peserta didik dalam pembelajaran dan mengurangi hambatan yang dapat menyebabkan eksklusi. Menurut UNESCO (2024), pendidikan inklusif berorientasi pada penghapusan hambatan yang menyebabkan eksklusi dalam pendidikan sehingga semua peserta didik dapat belajar secara optimal.

Implementasi pendidikan inklusif menghadapi tiga tantangan utama:

1. Sumber Daya. Fasilitas dan Tenaga Pendidik

- a. Kurangnya aksesibilitas fisik. Banyak sekolah belum memiliki infrastruktur pendukung yang memadai, seperti jalur landai (*ramp*), toilet khusus, atau panduan visual bagi penyandang disabilitas;
- b. Rasio dan kebutuhan khusus. Masih minimnya jumlah Guru Pembimbing Khusus (GPK) serta kurangnya pelatihan pedagogis inklusif bagi guru reguler menyebabkan kesulitan dalam merancang pembelajaran yang diferensiatif.;
- c. Sumber belajar terbatas. Ketiadaan media ajar adaptif dan alat peraga khusus sering menghambat proses belajar-mengajar.

Guru merupakan faktor utama keberhasilan pendidikan inklusif karena mereka berinteraksi langsung dengan peserta didik dalam proses pembelajaran (UNESCO, 2024).

2. Stigma. Hambatan Sosial dan Budaya

- a. Pandangan keliru masyarakat. Anggapan bahwa anak berkebutuhan khusus (ABK) lebih baik disekolahkan di institusi khusus (SLB) menjadi kendala penerimaan di sekolah umum;
- b. Kecemasan orang tua peserta didik reguler. Terdapat kekhawatiran dari orang tua peserta didik reguler bahwa keberadaan ABK akan memperlambat kurikulum akademik di kelas;
- c. Perundungan (*bullying*). Stigma dan kurangnya pemahaman tentang empati sering memicu perundungan dari teman sebaya yang memengaruhi kesehatan mental anak.

Stigma tersebut dapat menyebabkan oleh (a) rendahnya kepercayaan diri peserta didik, (b) hambatan interaksi sosial, (c) penolakan dari lingkungan sekolah, dan (d) rendahnya partisipasi orang tua. Penelitian menunjukkan bahwa stigma sosial masih menjadi salah satu hambatan utama dalam implementasi pendidikan inklusif di Indonesia (Melinda et al., 2024).

3. Kebijakan. Implementasi dan Regulasi

- a. Ketidakkonsistenan regulasi. Sering terjadi kesenjangan antara kebijakan tingkat nasional yang progresif dengan tataran pelaksanaan di tingkat daerah atau satuan Pendidikan;
- b. Lemahnya monitoring dan evaluasi. Kurangnya sistem pelaporan dan evaluasi berbasis data membuat kendala di sekolah tidak tertangani dengan baik oleh pemerintah;

- c. Kendala anggaran. Pengalokasian dana pendidikan inklusi di tingkat sekolah seringkali belum diprioritaskan secara maksimal
- d. Kebijakan Kurikulum nasional sering kali masih berorientasi pada capaian akademik yang seragam. Kondisi ini menyulitkan peserta didik berkebutuhan khusus untuk mencapai target pembelajaran sesuai kemampuan mereka. Tantangan yang muncul (1) standar kompetensi terlalu umum, (2) penilaian kurang adaptif, dan (3) beban belajar tidak sesuai kebutuhan individu.

5. Keterbatasan Sarana dan Prasarana

Banyak sekolah inklusif belum memiliki fasilitas yang mendukung kebutuhan peserta didik berkebutuhan khusus. Contohnya (a) jalur kursi roda, (b) toilet aksesibel, (c) media pembelajaran braille, (c) alat bantu dengar, dan (d) ruang terapi.

Menurut *United Nations Children's Fund* (UNICEF, 2021), keterbatasan fasilitas menjadi salah satu faktor utama rendahnya kualitas pendidikan inklusif di berbagai negara berkembang.

B. Hambatan Kultural dan Sosial Dalam Inklusivitas

Hambatan kultural adalah segala bentuk nilai, keyakinan, norma, dan tradisi yang menghambat penerimaan terhadap keberagaman individu dalam lingkungan pendidikan. Sementara itu, hambatan sosial merupakan kendala yang muncul akibat interaksi sosial, struktur masyarakat, relasi kekuasaan, diskriminasi, maupun ketimpangan sosial yang memengaruhi partisipasi individu dalam pendidikan (Ainscow, 2020).

Dalam pendidikan inklusif, kedua hambatan tersebut sering saling berkaitan dan mempengaruhi keberhasilan proses pembelajaran serta perkembangan peserta didik.

1. Bentuk-bentuk hambatan kultural dalam inklusivitas

- a. Stigma terhadap disabilitas. Di berbagai masyarakat masih berkembang pandangan bahwa disabilitas merupakan kelemahan, ketidakmampuan, bahkan dianggap sebagai aib keluarga. Dampaknya (a) rendahnya penerimaan sosial, (b) isolasi peserta didik, (c) menurunnya rasa percaya diri, dan (d) terbatasnya akses pendidikan. Menurut Oliver (2017), stigma terhadap disabilitas merupakan produk konstruksi sosial yang dapat menghambat partisipasi penuh penyandang disabilitas dalam kehidupan masyarakat;

- b. Budaya homogenitas. Sebagian masyarakat masih memiliki pandangan bahwa sekolah ideal adalah sekolah yang berisi peserta didik dengan kemampuan yang relatif sama. Pandangan tersebut menyebabkan (a) penolakan terhadap keberagaman, (b) kesulitan penerapan pendidikan inklusif, dan (c) kurangnya toleransi terhadap perbedaan. Padahal pendidikan inklusif justru menempatkan keberagaman sebagai kekuatan pembelajaran (Booth & Ainscow, 2016);
- c. Nilai tradisional yang kurang adaptif. Dalam beberapa komunitas, nilai tradisional tertentu masih memandang bahwa peserta didik berkebutuhan khusus tidak memerlukan pendidikan tinggi karena dianggap memiliki keterbatasan permanen. Akibatnya (a) rendahnya motivasi keluarga, (b) terhambatnya akses pendidikan, dan (c) minimnya investasi pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus;
- d. Bias gender dan disabilitas. Perempuan penyandang disabilitas sering mengalami diskriminasi ganda (*double discrimination*), yaitu karena gender dan kondisi disabilitasnya. Menurut UNICEF (2021), anak perempuan penyandang disabilitas memiliki risiko lebih besar mengalami keterbatasan akses pendidikan dibandingkan kelompok lainnya.

2. Bentuk-bentuk hambatan sosial dalam inklusivitas

- a. Diskriminasi sosial. Diskriminasi terjadi ketika individu diperlakukan berbeda karena kondisi tertentu. Bentuk diskriminasi di sekolah; (a) penolakan penerimaan peserta didik, (b) pembatasan partisipasi kegiatan, (c) pengucilan dalam kelompok belajar, dan (d) perlakuan tidak setara. Diskriminasi dapat menurunkan kesejahteraan psikologis dan prestasi belajar peserta didik (Florian & Black-Hawkins, 2019);
- b. Bullying dan eksklusi Sosial. Peserta didik berkebutuhan khusus sering menjadi sasaran; (a) *bullying verbal*, (b) bullying fisik, (c) bullying sosial, dan (d) berbullying. *Bullying* menyebabkan; (a) kecemasan, (b) rendahnya harga diri, (c) menurunnya motivasi belajar, dan (d) gangguan kesehatan mental;
- c. Kurangnya kesadaran masyarakat. Sebagian masyarakat belum memahami; (a) konsep pendidikan inklusif, (b) hak penyandang disabilitas, dan (c) potensi individu berkebutuhan khusus.

- Kurangnya literasi inklusi menyebabkan munculnya prasangka dan sikap negatif terhadap peserta didik berkebutuhan khusus.
- d. Ketimpangan sosial dan ekonomi. Kemiskinan dapat memperburuk hambatan pendidikan inklusif. Keluarga dengan kondisi ekonomi rendah sering menghadapi; (a) keterbatasan biaya terapi, (b) kurangnya akses teknologi, (c) kesulitan transportasi, dan (d) minimnya dukungan pendidikan. Menurut UNESCO (2023), ketimpangan ekonomi menjadi salah satu faktor utama yang memengaruhi akses pendidikan inklusif di berbagai negara berkembang.

C. Dampak Teknologi Terhadap Pendidikan Inklusif

Dalam konteks pendidikan inklusif, teknologi memiliki peran strategis dalam membantu peserta didik berkebutuhan khusus memperoleh kesempatan belajar yang setara dengan peserta didik lainnya. Pendidikan inklusif bertujuan memberikan layanan pendidikan yang adil dan tanpa diskriminasi kepada semua peserta didik, termasuk mereka yang memiliki hambatan fisik, intelektual, sosial, emosional, maupun sensorik.

Namun, berbagai keterbatasan akses, fasilitas, dan sumber daya sering menjadi hambatan dalam implementasinya. Kehadiran teknologi membuka peluang baru untuk mengatasi berbagai hambatan tersebut melalui penyediaan media pembelajaran adaptif, teknologi asistif, pembelajaran daring, serta sistem pembelajaran yang lebih fleksibel (UNESCO, 2023).

Meskipun demikian, pemanfaatan teknologi dalam pendidikan inklusif juga menghadirkan sejumlah tantangan seperti kesenjangan digital, keterbatasan kompetensi pengguna, serta potensi eksklusi baru bagi kelompok yang tidak memiliki akses terhadap teknologi. Oleh karena itu, pemahaman yang komprehensif mengenai dampak teknologi terhadap pendidikan inklusif menjadi sangat penting.

Teknologi pendidikan merupakan penggunaan perangkat, sistem, metode, dan proses berbasis teknologi untuk mendukung kegiatan pembelajaran dan meningkatkan hasil belajar peserta didik. Dalam pendidikan inklusif, teknologi berfungsi untuk:

- a. Mempermudah akses terhadap informasi.
- b. Mengurangi hambatan belajar.
- c. Menyesuaikan pembelajaran dengan kebutuhan individu.
- d. Meningkatkan partisipasi peserta didik.
- e. Memfasilitasi komunikasi dan kolaborasi.

Menurut Al-Azawei, Serenelli, dan Lundqvist (2021), teknologi mampu mendukung prinsip *Universal Design for Learning (UDL)* yang menekankan fleksibilitas dalam penyampaian materi, keterlibatan peserta didik, dan cara menunjukkan hasil belajar.

Teknologi asistif membantu peserta didik berkebutuhan khusus mengakses pembelajaran secara lebih mudah. Contoh teknologi:

Jenis Teknologi	Fungsi
<i>Screen Reader</i>	Membantu tunanetra membaca teks
<i>Speech-to-Text</i>	Mengubah suara menjadi tulisan
<i>Hearing Aid Digital</i>	Membantu peserta didik tunarungu
<i>Augmentative Communication</i>	Membantu komunikasi peserta didik autisme
<i>E-book Adaptif</i>	Menyesuaikan ukuran huruf dan audio

Dampak positif teknologi terhadap pendidikan inklusif, antara lain :

- a. Meningkatkan akses pendidikan. Teknologi memungkinkan peserta didik berkebutuhan khusus mengakses pembelajaran tanpa dibatasi oleh lokasi, kondisi fisik, maupun hambatan mobilitas. Contohnya (a) pembelajaran daring (*online learning*), (b) *e-learning*, (c) video pembelajaran interaktif, dan (d) perpustakaan digital. Peserta didik yang memiliki hambatan mobilitas dapat mengikuti pembelajaran dari rumah melalui platform digital tanpa kehilangan kesempatan belajar (UNESCO, 2023);
- b. Mendukung teknologi asistif. Teknologi asistif merupakan perangkat yang dirancang untuk membantu individu dengan kebutuhan khusus. Contoh teknologi asistif antara lain : *Screen reader*, *Braille display* (tunanetra), *Caption otomatis*, *speech-to-text* (tunarungu), *Keyboard adaptif*, *joystick* khusus (Tunadaksa Tunadaksa), dan *AAC (Augmentative and Alternative Communication)* (Gangguan komunikasi Gangguan komunikasi). Menurut Dell, Newton, dan Petroff (2017), teknologi asistif dapat meningkatkan kemandirian, partisipasi, dan prestasi belajar peserta didik berkebutuhan khusus.
- c. Mendorong pembelajaran berdiferensiasi. Teknologi memungkinkan guru menyesuaikan materi pembelajaran sesuai

kebutuhan peserta didik. Beberapa bentuk diferensiasi meliputi (a) materi dalam berbagai format, (b) kecepatan belajar yang berbeda, (c) pilihan aktivitas pembelajaran, dan (d) valuasi yang fleksibel. Hal ini sejalan dengan konsep pembelajaran yang berpusat pada peserta didik (Tomlinson, 2017);

- d. Meningkatkan partisipasi dan interaksi. Platform digital memungkinkan peserta didik yang sebelumnya pasif menjadi lebih aktif dalam pembelajaran. Fasilitas yang mendukung antara lain (a) forum diskusi daring, (b) video conference, (c) media sosial pendidikan, dan (d) *e-learning Management System* (LMS). Partisipasi yang lebih tinggi dapat meningkatkan motivasi belajar serta rasa percaya diri peserta didik;
- e. Mendukung pembelajaran personalisasi. Perkembangan *Artificial Intelligence* (AI) memungkinkan sistem pembelajaran menyesuaikan materi berdasarkan kemampuan dan kebutuhan peserta didik. Manfaatnya:
 - 1) Pembelajaran lebih adaptif.
 - 2) Umpan balik cepat.
 - 3) Identifikasi kesulitan belajar.
 - 4) Pengembangan potensi individu.
- f. Memperluas kolaborasi sekolah dan keluarga. Teknologi memudahkan komunikasi antara; Guru, Orang tua., Terapis, Konselor, dan Peserta didik.

D. Inovasi Pembelajaran Berbasis Digital Untuk Inklusi

Perkembangan teknologi informasi dan komunikasi (TIK) membuka peluang yang lebih luas bagi penyelenggaraan pendidikan inklusif dengan menyediakan berbagai inovasi pembelajaran yang mampu mengakomodasi keberagaman kebutuhan peserta didik.

Pendidikan inklusif menuntut tersedianya lingkungan belajar yang memberikan kesempatan yang sama kepada seluruh peserta didik, termasuk peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK), untuk memperoleh layanan pendidikan yang berkualitas. Dalam konteks ini, inovasi pembelajaran berbasis digital menjadi solusi strategis untuk mengatasi berbagai hambatan akses, komunikasi, partisipasi, dan pencapaian hasil belajar (UNESCO, 2023).

Menurut CAST (2018), pemanfaatan teknologi digital memungkinkan implementasi prinsip *Universal Design for Learning* (UDL) yang memberikan fleksibilitas dalam penyajian materi, keterlibatan peserta didik, dan ekspresi hasil belajar. Dengan

demikian, teknologi digital dapat menjadi instrumen penting dalam mewujudkan pendidikan yang lebih inklusif, adil, dan berkelanjutan.

Dalam pendidikan inklusif, inovasi digital tidak hanya berfungsi sebagai alat pembelajaran, tetapi juga sebagai sarana untuk menghilangkan hambatan belajar yang dialami peserta didik berkebutuhan khusus (Florian, 2019).

Landasan pembelajaran digital dalam pendidikan inklusif, antara lain :

1. *Universal Design for Learning* (UDL). UDL merupakan kerangka kerja yang dirancang untuk memastikan bahwa seluruh peserta didik dapat mengakses pembelajaran tanpa hambatan. Prinsip utama UDL meliputi; beragam cara penyajian materi, beragam cara keterlibatan peserta didik, dan beragam cara menunjukkan hasil belajar. Menurut CAST (2018), teknologi digital merupakan media utama yang mendukung implementasi UDL dalam pendidikan inklusif;
2. Pembelajaran berdiferensiasi. Pembelajaran berdiferensiasi memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk belajar sesuai dengan kesiapan belajar, minat, profil belajar dan kebutuhan khusus. Teknologi digital mempermudah guru dalam menyediakan variasi materi dan aktivitas pembelajaran (Tomlinson, 2017).

Bentuk-bentuk inovasi pembelajaran berbasis digital untuk inklusi, antara lain :

1. *Learning Management System* (LMS) Inklusif. LMS merupakan platform digital yang digunakan untuk mengelola pembelajaran secara daring. LMS memungkinkan peserta didik belajar sesuai kecepatan dan kebutuhannya masing-masing.
2. Teknologi asistif digital. Teknologi asistif membantu peserta didik berkebutuhan khusus mengakses pembelajaran secara mandiri *Screen Reader Braille Display* (tunanetra), *Closed Caption Speech-to Text* (tunarungu), *Keyboard Adaptif* (tunadaksa) dan *AAC Digital* (gangguan komunikasi). Teknologi asistif terbukti meningkatkan partisipasi dan kemandirian belajar peserta didik (Dell et al., 2017).
3. *Artificial Intelligence* (AI) dalam pembelajaran inklusif AI memungkinkan pembelajaran yang lebih personal. AI membantu guru mengidentifikasi hambatan belajar dan memberikan intervensi yang lebih tepat sasaran.

4. Gamifikasi pembelajaran. Gamifikasi merupakan penggunaan unsur permainan dalam proses pembelajaran. Gamifikasi sangat efektif digunakan pada peserta didik dengan kebutuhan belajar yang beragam.
5. *Mobile Learning (m-learning)*. Perangkat mobile memungkinkan peserta didik mengakses pembelajaran kapan saja dan di mana saja.
6. Virtual Reality (VR) dan Augmented Reality (AR). Teknologi VR dan AR mampu menciptakan pengalaman belajar yang lebih nyata dan interaktif. Menurut Huang et al. (2022), penggunaan VR dapat meningkatkan keterlibatan peserta didik berkebutuhan khusus dalam pembelajaran.

E. Model Praktik Baik (*best practices*) Pendidikan Inklusif

Implementasi pendidikan inklusif tidak hanya membutuhkan kebijakan yang mendukung, tetapi juga praktik nyata yang terbukti efektif dalam menciptakan lingkungan belajar yang ramah bagi semua peserta didik. Praktik-praktik tersebut dikenal sebagai *best practices* atau praktik baik pendidikan inklusif.

Praktik baik pendidikan inklusif merujuk pada berbagai strategi, program, metode, dan inovasi yang telah terbukti berhasil meningkatkan akses, partisipasi, dan keberhasilan belajar peserta didik yang beragam, termasuk peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK). Menurut UNESCO (2020), praktik baik pendidikan inklusif harus mampu menghilangkan hambatan belajar, meningkatkan keterlibatan peserta didik, dan menciptakan budaya sekolah yang menghargai keberagaman.

Dalam era modern, model praktik baik pendidikan inklusif semakin berkembang melalui pemanfaatan teknologi, kolaborasi multipihak, pembelajaran berdiferensiasi, serta penguatan budaya sekolah yang inklusif. Oleh karena itu, penting untuk mengidentifikasi berbagai model praktik baik yang dapat dijadikan acuan dalam pengembangan pendidikan inklusif di sekolah.

Best practices adalah praktik yang telah diuji, terbukti efektif, dan dapat direplikasi dalam konteks yang berbeda untuk mencapai tujuan tertentu. Dalam pendidikan inklusif, praktik baik memiliki karakteristik:

1. Berorientasi pada kebutuhan peserta didik.
2. Mendorong partisipasi seluruh peserta didik.
3. Menghilangkan hambatan belajar.

4. Bersifat berkelanjutan.
5. Dapat diterapkan dan dikembangkan oleh sekolah lain.

Menurut Booth dan Ainscow (2016), praktik baik pendidikan inklusif harus mampu menciptakan budaya, kebijakan, dan praktik pembelajaran yang mendukung keberagaman. Praktik baik pendidikan inklusif dibangun berdasarkan beberapa prinsip utama:

1. Kesetaraan (*equity*). Setiap peserta didik memperoleh kesempatan belajar yang sesuai dengan kebutuhannya;
2. Partisipasi. Seluruh peserta didik terlibat aktif dalam kegiatan pembelajaran;
3. Aksesibilitas. Lingkungan belajar dirancang agar dapat diakses oleh semua peserta didik;
4. Kolaborasi. Guru, orang tua, tenaga ahli, dan masyarakat bekerja sama dalam mendukung peserta didik;
5. Fleksibilitas. Pembelajaran disesuaikan dengan karakteristik dan kemampuan peserta didik.

F. Masa Depan Pendidikan Inklusif di Era Global

Globalisasi telah menciptakan masyarakat yang semakin beragam sehingga sekolah dituntut untuk mampu mengelola keberagaman tersebut secara efektif. Dalam konteks ini, pendidikan inklusif menjadi instrumen penting dalam mewujudkan keadilan sosial, pembangunan berkelanjutan, dan penguatan kohesi sosial di tengah masyarakat global yang pluralistik (Ainscow, 2020).

Pendidikan inklusif telah menjadi salah satu paradigma utama dalam pembangunan pendidikan global abad ke-21. Konsep ini tidak hanya berorientasi pada penyediaan akses pendidikan bagi peserta didik berkebutuhan khusus, tetapi juga pada penciptaan sistem pendidikan yang mampu mengakomodasi keberagaman peserta didik dari berbagai latar belakang sosial, budaya, ekonomi, bahasa, agama, gender, dan kondisi fisik maupun mental.

Masa depan pendidikan inklusif mengacu pada berbagai perkembangan sistem pendidikan yang mengedepankan prinsip kesetaraan, aksesibilitas, partisipasi, dan penghargaan terhadap keberagaman dalam menghadapi dinamika global. Menurut UNESCO (2023), pendidikan masa depan harus memiliki karakteristik:

1. Berpusat pada peserta didik.
2. Berbasis teknologi dan inovasi.
3. Fleksibel terhadap kebutuhan individu.

4. Berorientasi pada keberlanjutan.
5. Menghargai keberagaman budaya dan identitas.

Tren global yang memengaruhi masa depan pendidikan inklusif, antara lain :

1. Digitalisasi pendidikan. Transformasi digital menjadi salah satu faktor utama yang membentuk masa depan pendidikan. Perkembangan teknologi memungkinkan: pembelajaran daring, kelas virtual, *artificial intelligence* (AI), *learning analytics*, dan teknologi asistif. Teknologi memberikan peluang besar untuk meningkatkan akses pendidikan bagi peserta didik yang sebelumnya mengalami hambatan fisik maupun geografis (UNESCO, 2023);
2. *Artificial Intelligence* (AI) dalam pendidikan. Kecerdasan buatan diprediksi menjadi komponen penting dalam pendidikan masa depan. Menurut Holmes et al. (2022), AI memiliki potensi besar dalam mendukung pembelajaran inklusif melalui adaptasi materi berdasarkan kebutuhan peserta didik;
3. *Universal Design for Learning* (UDL). Pendekatan UDL diperkirakan menjadi standar utama dalam pengembangan kurikulum dan pembelajaran masa depan. Pendekatan ini mampu mengakomodasi kebutuhan peserta didik yang semakin beragam (CAST, 2018);
4. *Global Citizenship Education*. Masyarakat global membutuhkan individu yang mampu hidup berdampingan dalam keberagaman. Pendidikan inklusif menjadi sarana utama dalam membangun kompetensi kewargaan global tersebut;
5. Pendidikan berkelanjutan (*education for sustainable development*). Agenda *sustainable development goals* (SDGs) menempatkan pendidikan inklusif sebagai bagian penting dari pembangunan berkelanjutan. Target SDGs 4 menegaskan pentingnya: "*Inclusive and equitable quality education for all*" (United Nations, 2023).

Matriks 9.1

Strategi Masa Depan Pendidikan Inklusif

Strategi	Tujuan	Dampak yang Diharapkan
Kurikulum Fleksibel	Mengakomodasi keberagaman	Pembelajaran adaptif

Pelatihan Guru	Meningkatkan kompetensi	Kualitas layanan meningkat
Infrastruktur Digital	Memperluas akses	Pemerataan pendidikan
Teknologi Asistif	Mengurangi hambatan belajar	Kemandirian peserta didik
Kolaborasi Multipihak	Dukungan berkelanjutan	Ekosistem inklusif
Kebijakan Inklusif	Menjamin hak pendidikan	Kesetaraan akses



Kesimpulan

1. Pendidikan inklusif di era modern menghadapi berbagai tantangan, mulai dari keterbatasan kompetensi guru, sarana

- prasarana, kurikulum, hingga stigma sosial terhadap peserta didik berkebutuhan khusus;
2. Hambatan kultural dan sosial merupakan tantangan utama dalam implementasi pendidikan inklusif. Hambatan tersebut muncul dalam bentuk stigma disabilitas, budaya homogenitas, bias gender, diskriminasi sosial, bullying, rendahnya kesadaran masyarakat, serta ketimpangan sosial ekonomi. Dampaknya tidak hanya memengaruhi prestasi akademik peserta didik, tetapi juga perkembangan psikologis, sosial, dan emosional mereka;
 3. Teknologi memiliki pengaruh yang sangat besar terhadap perkembangan pendidikan inklusif di era modern. Kehadiran teknologi mampu meningkatkan akses pendidikan, mendukung teknologi asistif, memperluas partisipasi peserta didik, mendorong pembelajaran berdiferensiasi, serta menciptakan pembelajaran yang lebih personal dan adaptif;
 4. Inovasi pembelajaran berbasis digital memiliki peran strategis dalam mewujudkan pendidikan inklusif yang berkualitas. Pemanfaatan LMS inklusif, teknologi asistif, kecerdasan buatan (AI), gamifikasi, mobile learning, serta teknologi VR dan AR mampu meningkatkan aksesibilitas, partisipasi, dan hasil belajar peserta didik yang beragam
 5. Model praktik baik (*best practices*) pendidikan inklusif merupakan berbagai strategi dan pendekatan yang telah terbukti efektif dalam meningkatkan akses, partisipasi, dan keberhasilan belajar peserta didik yang beragam. Implementasi praktik-praktik tersebut mampu menciptakan lingkungan belajar yang lebih adil, fleksibel, dan responsif terhadap kebutuhan peserta didik.
 6. Masa depan pendidikan inklusif di era global ditandai oleh integrasi teknologi digital, kecerdasan buatan, Universal Design for Learning (UDL), pendidikan kewargaan global, dan pembangunan berkelanjutan.

DAFTAR PUSTAKA

- Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education*. Routledge.
- Ainscow, M. (2020). *Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experiences*. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
- Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. Routledge.
- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39–56.
- Armeth Daud Al Kahar Magister Pendidikan Guru Madrasah Ibtidayah UIN Sunan Kalijaga, A., & Kependidikan, J. (2019). Pendidikan Inklusif sebagai Gebrakan Solutif “Education For All” (Vol. 11, Number 1). [Http://Ejournal.Stain.Sorong.Ac.Id/Indeks.Php/Al-Riwayah](http://Ejournal.Stain.Sorong.Ac.Id/Indeks.Php/Al-Riwayah)
- Banks, J. A. (2019). *An introduction to multicultural education* (6th ed.). Pearson.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives* (10th ed.). Wiley.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* (4th ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (4th ed.). Centre for Studies on Inclusive Education
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2*. Wakefield, MA: CAST.
- CAST. (2021). *Universal Design for Learning Guidelines Version 3.0*. CAST.

- CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines Version 3.0. Wakefield, MA: CAST.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2024). What Is Social and Emotional Learning (SEL)? Chicago, IL: CASEL.
- Dell, A. G., Newton, D. A., & Petroff, J. G. (2017). *Assistive Technology in the Classroom: Enhancing the School Experiences of Students with Disabilities* (3rd ed.). Boston: Pearson.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (3rd ed.). Routledge.
- Epstein, J. L. (2018). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (3rd ed.). New York: Routledge.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2012). *Teacher Education for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including All Education Professionals in Teacher Professional Learning for Inclusion*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Fasha, A. F., Widowati, D. N., Si, M., Profesor, J., Soedarto, H., Hukum, S., & Semarang, T. (N.D.). *Evaluasi Kebijakan Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif Tingkat Sekolah Dasar di Kecamatan Koja Jakarta Utara (Studi Pada SDN Tugu Utara 11)*.
- Florian, L. (2019). *Inclusive Pedagogy Across the Curriculum*. London: Routledge.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2019). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 45(4), 691–705.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2019). *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers* (8th ed.). Hoboken, NJ: Pearson.

- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2019). Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers (8th ed.). Pearson.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2019). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (8th ed.). Pearson.
- Friend, M., & Cook, L. (2017). Interactions: Collaboration Skills for School Professionals (8th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Friend, Marlynd dan William D. Bursuck. (2015), Menuju Pendidikan Inklusi Panduan Praktis untuk Mengajar. Edisi Ke 7. Diterjemahkan Oleh Annisa Nuriowandari. Yogyakarta: Pustaka Pelajar
- Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (2012). Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications. New York, NY: Guilford Press.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2019). The social context of parental involvement. Teachers College Press.
- Hornby, G. (2015). Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships. Springer.
- Huang, R., Spector, J. M., & Yang, J. (2022). Educational Technology: A Primer for the 21st Century. Springer
- Iman, M. (2024). Diagnosis Kesulitan Belajar. PT. Literasi Nusantara Abadi Grup.
- Inklusif, P., Strategi Menuju Pendidikan Untuk Semua Zulkifli Sidiq, S., & Latif, A. (2022). 22 JOURNAL OF DISABILITY STUDIES AND RESEARCH (JDSR) (Vol. 2022, Number 2).
- Iswanto, D. (2025). Pengarusutamaan Pendidikan Bagi Penyandang Disabilitas: Implementasi Kebijakan Sekolah Dasar Inklusif di Kota Malang. Jurnal Penelitian Kebijakan Pendidikan, 18(1).
<https://doi.org/10.24832/jpkp.v18i1.1092>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. Review of Educational Research, 79(1), 491–525.
- Karakteristik, D., Pendidikan, I., Anak, B., Khusus, ..., & Pradisty, N. (2024.). Karakteristik Dan Pendidikan Inklusi Anak

- Berkebutuhan Khusus. Retrieved
<https://ejournal.edutechjaya.com/index.php/edukatif>
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia. (2022a). Panduan Pembelajaran dan Asesmen pada Kurikulum Merdeka. Jakarta: Kemendikbudristek.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia. (2022b). Panduan Penerapan Pendidikan Inklusif pada Satuan Pendidikan. Jakarta: Kemendikbudristek.
- Kepala Badan Penelitian Dan Pengembangan Dan Perbukuan, P., Pendidikan Kebudayaan, K., Dan Teknologi Anindito Aditomo Kepala Pusat Kurikulum Dan Perbukuan Badan Penelitian Dan Pengembangan Dan Perbukuan Kementerian Pendidikan, R., Dan Teknologi Maman Fathurrohman Penanggung Jawab Koordinator Substansi Pengembangan Kurikulum Badan Penelitian Dan Pengembangan Dan Perbukuan Kementerian Pendidikan, R., & Dan Teknologi Yogi Anggraena, R. (2021). PANDUAN PELAKSANAAN PENDIDIKAN INKLUSIF.
- Latifah, I. (2020). Pendidikan Segregasi, Mainstreaming, Integrasi Dan Inklusi, Apa Bedanya? *Jurnal Pendidikan*, 29(2), 101–108. <https://doi.org/10.32585/jp.v29i2.676>
- Nadhiroh, U., & Ahmadi, A. (2024). Pendidikan Inklusif: Membangun Lingkungan Pembelajaran yang Mendukung Kesetaraan dan Kearifan Budaya. *Ilmu Budaya: Jurnal Bahasa, Sastra, Seni, dan Budaya*, 8(1), 11. <https://doi.org/10.30872/jbssb.v8i1.14072>
- OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Paris: OECD Publishing.
- Oliver, M. (2017). *The politics of disablement*. Palgrave Macmillan
- Ormrod, J. E. (2020). *Educational psychology: Developing learners* (10th ed.). Pearson.
- Pendidikan, C. J., Pengajaran, D., Oktavia, N., Puspita, N. A., & Mardicko, A. (2024). Menciptakan Lingkungan Pembelajaran Inklusif di Sekolah Dasar sebagai Bagian dari Keberagaman dan Persatuan Melalui Kerangka Bhineka Tunggal Ika. (7).
- Pendidikan, K., Direktorat, T., Anak, P., Dini, U., Pendidikan, D., Direktorat, M., Guru, J., Kependidikan, D. T., & Tahun, T.

- (2021). MODUL 4 - Pelayanan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus.
- Penyusun, T., Sa'adah, N., Rokhmad, A., Hardiyanto, M., & Wijaya, S. (2022). Buku Saku Penyelenggaraan Sekolah Inklusif Untuk Siswa Penyandang Disabilitas.
- Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa.
- Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa.
- Porter, G., & Towell, D. (2017). *Advancing inclusive education: Keys to transformational change in public education systems*. Inclusion Press.
- Prasetya Pertiwi, E., Zulkarnain Ali, A., Pudjiastuti Sartinah, E., & Negeri Surabaya, U. (2025). *Filosofi Dan Prinsip Dasar Pendidikan Inklusi: Implikasi Terhadap Masalah Sosial Masyarakat*. In *Didaktika: Jurnal Kependidikan* (Vol. 14, Number 1). <https://Jurnaldidaktika.Org329>
- Republik Indonesia. (2003). *Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*. Jakarta: Sekretariat Negara.
- Republik Indonesia. (2005). *Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen*. Jakarta: Sekretariat Negara.
- Republik Indonesia. (2009). *Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa*. Jakarta: Kementerian Pendidikan Nasional.
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Salend, S. J. (2016). *Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices* (8th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Santrock, J. W. (2021). *Educational psychology* (7th ed.). McGraw-Hill Education.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, NY: Basic Books.

- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 1–16.
- Slee, R. (2018). *Inclusive Education Isn't Dead, It Just Smells Funny*. Routledge
- Sommer, R. (1977). Classroom layout (Tata Letak Ruang Kelas). *Theory into Practice*, 16 (3), 174-175.
- Sousa, D. A. (2022). *How the Brain Learns* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sunardi, Yusuf, M., Gunarhadi, Priyono, & Yeager, J. L. (2011). The implementation of inclusive education for students with special needs in Indonesia. *Excellence in Higher Education*, 2(1), 1–10.
- Supitno, R., & Jamiyah, S. (2025). PENDIDIKAN INKLUS. *Jurnal Darma Agung*, (2), 451–460.
<https://doi.org/10.46930/Ojsuda.V33i2.5700>
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms* (3rd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms* (3rd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education All Means All*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education means all*. UNESCO Publishing.

- UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education—All means all. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report: Technology and Education. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2021). Seen, Counted, Included: Using Data to Shed Light on the Well-Being of Children with Disabilities. New York: UNICEF.
- United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York: United Nations.
- United Nations. (2006). Convention on the rights of persons with disabilities. United Nations.
- United Nations. (2021). Inclusive education and lifelong learning for all. United Nations.
- United Nations. (2022). Disability and Development Report. New York: United Nations.
- United Nations. (2023). Transforming Education Summit Report. New York: United Nations
- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2013). A Guide to Co-Teaching: New Lessons and Strategies to Facilitate Student Learning (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- World Bank. (2021). Realizing the Future of Learning: From Learning Poverty to Learning for Everyone, Everywhere. Washington, DC: World Bank.
- York: United Nations.
- Yulianto, T. (2018). Pendidikan Inklusif: Konsep Dasar, Ruang Lingkup, Dan Pembelajaran. Jurnal Kependidikan, 6(2), 195–206. <https://doi.org/10.24090/Jk.V6i2.1698>
- Zagoto, M. M., Yarni, N., & Dakhi, O. (2019). Perbedaan Individu dari Gaya Belajarnya serta Implikasinya Dalam Pembelajaran. Jurnal JRPP, 2(2), 259. <http://journal.universitaspahlawan.ac.id/index.php/jrpp>

PROFIL PENULIS

Achmad Munib, S.Pd.I.,M.S.I.



Nama lengkap: Achmad Munib, S.Pd.I.,M.S.I,
Tempat dan Tanggal Lahir: Semarang, 10 Juni
1984, Alamat Rumah: Terwidi Rt 04 Rw 04
Plalangan Gunungpati Semarang, No Telp.
089678090807, Alamat kantor: JL.Menoreh
Tengah X / 22 Sampangan Gajahmungkur Kota
Semarang Jawa Tengah 50232. Lulusan S2 UIN
Walisongo Semarang, Pondok Pesantren di
Kudus dan Kaliwungu Kendal, Mata Kuliah yang

diampu: Ilmu Pendidikan Islam, Pendidikan Inklusi, Pembelajaran
Akidah Akhlak, Pembelajaran Fiqh, Ushul Fiqh, Ulumul Hadits,
Ilmu Agama Islam, Keaswajaan, Akhlak dan Tasawuf serta lainnya
rumpun Ilmu Agama Islam. Pengalaman Penelitian diantaranya:
Dampak Sosial & Ekonomi masyarakat sekitar Lokalisasi
Banyuputih pasca ditutup oleh Pemkab Batang, Pengabdian
Kepada Masyarakat diantaranya: Penanaman moderasi beragama
di ponpes muslimat NU Jateng, Penulisan Artikel Ilmiah dalam
Jurnal: konsep fitrah dan implikasinya dalam pendidikan,
hubungan kecerdasan emosional dan kecerdasan spiritual
terhadap prestasi belajar siswa pada mata pelajaran fiqh dimts al-
islam gunungpati, studi komparatif antara pendekatan
kontekstual dan metode ceramah terhadap kemampuan ranah
kognitif pembelajaran fiqh materi haji dan umrah di mts al-islam
gunungpati, peran ekstrakurikuler keagamaan dalam membentuk
karakter integritas siswa di sd al-khairiyyah kota Tegal,
Development of 2D Animation Learning Media Akhlakul Karimah
Materials (Ukhuwah and Husnudzon), implementasi nilai-nilai
pendidikan karakter sosial al-qur'an surat al hujarat ayat 12.
Pengalaman Penyampaian Makalah Secara Oral Pada
Pertemuan/Seminar Ilmiah: Kepemimpinan untuk Mahasiswa
Pendidikan Agama Islam (PAI), mengisi kajian-kajian keagamaan
seperti ceramah dan khutbah.

Dr. Handriadi, M.Pd.

Dr. H. Acep Nurlaeli, M.Ag.



Dr. H. Acep Nurlaeli, M.Ag. merupakan akademisi dan praktisi di bidang Manajemen Pendidikan Islam dengan kepakaran pada Manajemen Operasional Sekolah dan Madrasah. Beliau menyelesaikan pendidikan doktor (S3) dalam bidang Ilmu Pendidikan dengan konsentrasi Administrasi Pendidikan/Manajemen Pendidikan di Universitas Islam Nusantara (UNINUS) pada

tahun 2012, setelah sebelumnya menempuh pendidikan magister di IAIN Sunan Gunung Djati Bandung dan pendidikan sarjana pada institusi yang sama.

Saat ini beliau merupakan Lektor Kepala dan dosen tetap Program Studi Manajemen Pendidikan Islam, Fakultas Agama Islam, Universitas Singaperbangsa Karawang (UNSIKA). Sebelumnya, beliau mengabdikan diri sebagai Aparatur Sipil Negara di lingkungan Kementerian Agama Republik Indonesia dengan berbagai amanah strategis, antara lain sebagai Penghulu, Pelaksana Seksi Kurikulum dan Evaluasi, Analis Kebijakan Madya, Kepala Seksi Pendidikan Madrasah, serta Kepala Seksi Pendidikan Agama dan Keagamaan Islam. Pengalaman tersebut memberikan landasan yang kuat dalam pengembangan kebijakan dan praktik manajemen pendidikan Islam di Indonesia.

Selain aktif sebagai dosen, Dr. H. Acep Nurlaeli juga terlibat dalam berbagai organisasi profesi, pendidikan, dan kemasyarakatan, di antaranya Lembaga Pendidikan Ma'arif NU Jawa Barat, Perkumpulan Manajer Pendidikan Islam, Perkumpulan Dosen Lintas Negara (CELKODELN), serta berbagai organisasi Nahdlatul Ulama di tingkat provinsi maupun kabupaten. Kiprah akademik dan organisasional tersebut menunjukkan komitmennya dalam meningkatkan mutu pendidikan, khususnya pada bidang manajemen pendidikan Islam, kepemimpinan pendidikan, dan pengembangan kelembagaan sekolah serta madrasah.

Sebagai akademisi, beliau aktif melakukan penelitian, publikasi ilmiah, serta pengabdian kepada masyarakat. Berbagai karya ilmiah dan kontribusinya dapat ditelusuri melalui profil SINTA, Google Scholar, dan Scopus. Melalui aktivitas akademik maupun profesional, beliau terus berupaya memberikan kontribusi nyata

bagi pengembangan ilmu manajemen pendidikan serta peningkatan kualitas pendidikan Islam di Indonesia.

PENDIDIKAN INKLUSIF

Konsep, Implementasi, dan Tantangan di Era Modern

Pendidikan merupakan hak fundamental setiap warga negara tanpa memandang latar belakang sosial, ekonomi, budaya, agama, gender, maupun kondisi fisik dan intelektual. Dalam konteks tersebut, pendidikan inklusif hadir sebagai paradigma yang menempatkan keberagaman sebagai kekuatan serta menjamin bahwa setiap peserta didik memperoleh kesempatan belajar yang setara dalam lingkungan pendidikan yang ramah, aman, dan bermakna. Pendidikan inklusif tidak hanya berbicara tentang memberikan akses bagi peserta didik berkebutuhan khusus, tetapi juga tentang membangun sistem pendidikan yang menghargai perbedaan, menghapus diskriminasi, serta mengembangkan potensi setiap individu secara optimal.

Perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, serta dinamika masyarakat global menghadirkan tantangan baru bagi dunia pendidikan. Transformasi digital, perubahan karakteristik peserta didik, tuntutan keterampilan abad ke-21, serta semakin meningkatnya kesadaran terhadap hak asasi manusia menuntut adanya inovasi dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif. Guru, sekolah, keluarga, pemerintah, dan masyarakat perlu membangun kolaborasi yang kuat agar layanan pendidikan mampu menjawab kebutuhan peserta didik yang semakin beragam. Oleh karena itu, pemahaman yang komprehensif mengenai konsep, kebijakan, strategi pembelajaran, asesmen, pengelolaan kelas, hingga pengembangan kompetensi guru menjadi kebutuhan yang sangat penting.

Buku ini disusun sebagai salah satu upaya memberikan gambaran yang utuh mengenai pendidikan inklusif dari berbagai perspektif, baik konseptual maupun praktis. Pembahasan dalam buku ini meliputi landasan filosofis, yuridis, dan teoritis pendidikan inklusif, karakteristik peserta didik berkebutuhan khusus, kurikulum dan pembelajaran inklusif, strategi pembelajaran, asesmen, peran guru, kolaborasi dengan berbagai pemangku kepentingan, pemanfaatan teknologi, manajemen sekolah inklusif, hingga berbagai tantangan dan peluang implementasi pendidikan inklusif di era modern. Dengan cakupan tersebut, buku ini diharapkan dapat menjadi referensi yang sistematis, komprehensif, dan mudah dipahami oleh berbagai kalangan.

Buku ini ditujukan bagi mahasiswa program studi kependidikan, guru, dosen, kepala sekolah, pengawas, pemerhati pendidikan, peneliti, serta para praktisi yang memiliki perhatian terhadap pengembangan pendidikan inklusif. Selain sebagai bahan ajar di perguruan tinggi, buku ini juga diharapkan dapat menjadi sumber referensi bagi pendidik dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran yang berpihak pada kebutuhan peserta didik serta mendukung terciptanya budaya sekolah yang inklusif.