

IMPLEMENTASI PEMBELAJARAN DIFERENSIASI BAGI SISWA BERKEBUTUHAN KHUSUS DI SEKOLAH INKLUSI DI SEKOLAH DASAR

Yosua Marasi Parningotan Siagian¹, Binsar Tison Gultom², Meliana Br Gultom³,
Bernard Simanjuntak⁴, Rindu Erwin S.M. Marpaung⁵

^{1,2,3,4,5}Universitas HKBP Nommensen Pematangsiantar

yosuampsiaqian91@gmail.com

ABSTRACT

This study aims to analyze the implementation of differentiated instruction for students with special needs in an inclusive elementary school, specifically at SD Swasta YP HKBP Pematangsiantar. The research employed a qualitative approach using a case study design to obtain an in-depth understanding of how differentiated instruction is applied in real classroom settings. The research participants included the school principal, classroom teachers, special assistant teachers, and students with special needs as observation subjects. Data were collected through participatory observations, semi-structured interviews, and document analysis. The data were analyzed using the interactive model of Miles, Huberman, and Saldaña, which consists of data reduction, data display, and conclusion drawing. The findings reveal that differentiated instruction was implemented through adaptations in content, process, product, and assessment. Teachers designed adaptive lesson plans with tiered learning objectives, simplified worksheets, scaffolding strategies, and flexible learning time for students with special needs. Collaboration between classroom teachers and special assistant teachers played a significant role in supporting effective implementation. Individualized approaches and motivational reinforcement also contributed to improving students' participation and self-confidence. However, several challenges were identified, including limited professional training, administrative workload, and teacher–student ratio. The study concludes that differentiated instruction serves as an effective pedagogical strategy in promoting inclusive education that is responsive to student diversity.

Keywords: *Differentiated Instruction; Inclusive Education; ABK;*

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis implementasi pembelajaran diferensiasi bagi siswa berkebutuhan khusus (SBK) di sekolah inklusi, khususnya di SD Swasta YP HKBP Pematangsiantar. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus untuk memperoleh pemahaman mendalam mengenai praktik pembelajaran diferensiasi dalam konteks nyata kelas inklusi. Subjek penelitian meliputi kepala sekolah, guru kelas, guru pendamping khusus, serta siswa berkebutuhan khusus sebagai subjek observasi. Teknik pengumpulan data dilakukan melalui observasi partisipatif, wawancara semi-terstruktur, dan analisis dokumentasi. Data dianalisis menggunakan model interaktif Miles, Huberman, dan

Saldaña melalui tahap reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa implementasi diferensiasi telah dilakukan melalui penyesuaian konten, proses, produk, dan asesmen pembelajaran. Guru menyusun perencanaan adaptif dengan tujuan bertingkat, menyediakan lembar kerja yang disederhanakan, menerapkan strategi scaffolding, serta memberikan fleksibilitas waktu belajar bagi SBK. Kolaborasi antara guru kelas dan guru pendamping menjadi faktor penting dalam mendukung keberhasilan implementasi. Selain itu, pendekatan individual dan penguatan motivasi turut meningkatkan partisipasi serta kepercayaan diri siswa. Namun, implementasi masih menghadapi kendala berupa keterbatasan pelatihan, beban administrasi, dan rasio guru–siswa. Penelitian ini menyimpulkan bahwa pembelajaran diferensiasi merupakan strategi pedagogis yang efektif dalam mewujudkan pendidikan inklusif yang responsif terhadap keberagaman siswa.

Kata Kunci: Pembelajaran Diferensiasi; Pendidikan Inklusi; ABK;

A. Pendahuluan

Pendidikan merupakan hak dasar setiap warga negara yang dijamin dalam berbagai instrumen internasional maupun kebijakan nasional. Dalam kerangka global, prinsip *Education for All* dan target Sustainable Development Goals (SDGs) khususnya tujuan ke-4 menegaskan pentingnya pendidikan yang inklusif, adil, dan berkualitas bagi semua tanpa diskriminasi (UNESCO, 2020; United Nations, 2021). Pendidikan inklusi dipandang sebagai pendekatan strategis untuk memastikan bahwa anak-anak dengan kebutuhan khusus memperoleh akses yang setara terhadap layanan pendidikan di sekolah reguler. Sejumlah kajian mutakhir juga menegaskan bahwa sistem pendidikan modern harus bertransformasi dari model segregatif menuju model inklusif yang menghargai keberagaman sebagai kekuatan pembelajaran (Ainscow, 2020; Slee, 2021; Messiou, 2022).

Dengan demikian, secara global pendidikan inklusi bukan lagi sekadar wacana normatif, melainkan komitmen sistemik yang menjadi indikator kemajuan pendidikan suatu negara.

Pada tataran nasional, komitmen terhadap pendidikan inklusi diwujudkan melalui berbagai regulasi seperti Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif serta penguatan kebijakan melalui Kurikulum Merdeka yang menekankan pembelajaran berpusat pada peserta didik (Kemendikbudristek, 2022; 2023). Implementasi kebijakan tersebut ditandai dengan meningkatnya jumlah sekolah inklusi serta bertambahnya siswa berkebutuhan khusus (SBK) yang belajar di sekolah reguler dalam lima tahun terakhir (Kemendikbudristek, 2024). Penelitian terbaru menunjukkan bahwa integrasi SBK di sekolah reguler semakin menjadi praktik umum dalam sistem pendidikan Indonesia (Rahmawati &

Sunardi, 2021; Pratama et al., 2023). Kondisi ini menegaskan bahwa pendidikan inklusi bukan pilihan alternatif, melainkan kewajiban sistem pendidikan nasional untuk menjamin keadilan, aksesibilitas, dan kebermaknaan pembelajaran bagi seluruh peserta didik.

Meskipun kebijakan pendidikan inklusi terus diperkuat, praktik di lapangan menunjukkan tantangan yang kompleks. Kelas inklusi ditandai oleh heterogenitas kemampuan akademik, sosial, dan emosional siswa yang sangat beragam dalam satu ruang belajar. Perbedaan kesiapan belajar, gaya belajar, serta kebutuhan dukungan khusus menuntut strategi pedagogis yang fleksibel dan adaptif. Namun, sejumlah studi menunjukkan bahwa guru sering menghadapi kesulitan dalam mengelola keberagaman tersebut secara efektif (Florian & Beaton, 2020; Amor et al., 2021; Lindner & Schwab, 2020). Kompleksitas ini semakin meningkat ketika dukungan sistem sekolah, seperti pelatihan khusus atau kolaborasi profesional, belum berjalan optimal, sehingga pengelolaan kelas inklusi menjadi tantangan tersendiri bagi guru.

Di sisi lain, praktik pembelajaran di banyak sekolah inklusi masih didominasi pendekatan seragam (*one-size-fits-all*), di mana materi, metode, dan asesmen diberikan secara umum tanpa modifikasi signifikan sesuai kebutuhan individu siswa. Penelitian terbaru mengungkapkan bahwa kurangnya adaptasi kurikulum dan diferensiasi

strategi pembelajaran berdampak pada keterlibatan belajar siswa berkebutuhan khusus yang cenderung lebih rendah dibandingkan siswa reguler (Göransson & Nilholm, 2020; Suprayogi et al., 2022; van Mieghem et al., 2023). Akibatnya, potensi akademik maupun perkembangan sosial-emosional siswa berkebutuhan khusus tidak berkembang secara maksimal. Kondisi ini menunjukkan adanya kesenjangan nyata antara idealitas kebijakan pendidikan inklusi dan implementasi pembelajaran di kelas, sehingga diperlukan pendekatan yang lebih responsif terhadap keberagaman peserta didik.

Pembelajaran diferensiasi menjadi pendekatan yang semakin relevan dalam menjawab kompleksitas kelas inklusi. Diferensiasi menekankan penyesuaian pada aspek konten, proses, produk, dan lingkungan belajar berdasarkan kebutuhan, minat, serta kesiapan belajar siswa. Pendekatan ini memungkinkan guru merancang pengalaman belajar yang fleksibel tanpa menghilangkan tujuan kurikulum inti. Kajian mutakhir menunjukkan bahwa diferensiasi efektif dalam meningkatkan partisipasi dan keterlibatan siswa dengan profil belajar yang beragam (Tomlinson & Moon, 2021; Pozas et al., 2021; Whitley et al., 2022). Melalui strategi ini, pembelajaran tidak lagi bersifat seragam, melainkan adaptif terhadap variasi kemampuan akademik maupun kebutuhan dukungan individual siswa di kelas inklusi.

Dalam konteks Indonesia, konsep pembelajaran diferensiasi

selaras dengan semangat Kurikulum Merdeka yang menekankan *teaching at the right level* dan pembelajaran berpusat pada peserta didik (Kemendikbudristek, 2022; Faiz & Kurniawaty, 2023). Diferensiasi memberikan ruang bagi guru untuk menyesuaikan strategi pembelajaran tanpa mengabaikan standar kompetensi yang ditetapkan. Penelitian terbaru juga menunjukkan bahwa penerapan diferensiasi secara sistematis dapat meningkatkan hasil belajar sekaligus memperkuat rasa percaya diri siswa berkebutuhan khusus dalam kelas reguler (Smets & Struyven, 2020; De Neve et al., 2024). Oleh karena itu, diferensiasi bukan sekadar metode alternatif, melainkan strategi pedagogis kunci untuk menjembatani keberagaman dan memastikan implementasi pendidikan inklusi berjalan secara substantif, bukan sekadar administratif.

Meskipun pembelajaran diferensiasi diakui sebagai strategi efektif dalam kelas inklusi, implementasinya di lapangan masih menghadapi berbagai kendala. Salah satu tantangan utama adalah keterbatasan kompetensi guru dalam merancang dan menerapkan diferensiasi secara sistematis, terutama dalam memodifikasi konten, strategi, dan asesmen sesuai profil belajar siswa. Studi terbaru menunjukkan bahwa banyak guru merasa belum memiliki kesiapan pedagogis yang memadai untuk mengintegrasikan diferensiasi dalam praktik sehari-hari (Van Geel et al., 2020; Rodríguez et al., 2021; Buli-Holmberg & Jeyaprabhan, 2023).

Keterbatasan ini seringkali dipengaruhi oleh minimnya pelatihan berkelanjutan serta kurangnya pendampingan profesional yang spesifik pada konteks pendidikan inklusi.

Selain faktor kompetensi, hambatan struktural juga turut memengaruhi efektivitas implementasi diferensiasi. Beban administrasi yang tinggi serta rasio guru–siswa yang tidak proporsional membuat guru kesulitan memberikan perhatian individual secara optimal. Penelitian menunjukkan bahwa tekanan administratif dan keterbatasan waktu menjadi faktor signifikan yang menghambat inovasi pembelajaran di kelas inklusi (Collie et al., 2020; Gilmour et al., 2021; Sharma et al., 2022). Di sisi lain, kolaborasi antara guru reguler dan guru pendamping khusus sering belum berjalan secara sinergis, sehingga perencanaan pembelajaran adaptif tidak terkoordinasi dengan baik. Kondisi ini menegaskan bahwa implementasi diferensiasi tidak hanya menghadapi tantangan pedagogis, tetapi juga kendala struktural yang memerlukan dukungan sistemik dari tingkat sekolah hingga kebijakan pendidikan.

Kajian tentang pendidikan inklusi dalam lima tahun terakhir menunjukkan perkembangan yang signifikan, namun sebagian besar penelitian masih membahas aspek kebijakan, sikap guru, atau persepsi terhadap inklusi secara umum (Kefallinou et al., 2020; Nilholm, 2021; Qvortrup & Qvortrup, 2022). Fokus penelitian cenderung berada pada

kerangka konseptual dan evaluasi program tanpa mendalami praktik pembelajaran secara spesifik di tingkat kelas. Sementara itu, studi mengenai pembelajaran diferensiasi lebih banyak dilakukan pada konteks sekolah reguler dengan populasi siswa heterogen secara umum, bukan secara khusus pada siswa berkebutuhan khusus (SBK) di sekolah inklusi (Maulana et al., 2020; Yada et al., 2021; Romero-Hall, 2023). Kondisi ini menunjukkan bahwa irisan antara pendidikan inklusi dan implementasi diferensiasi belum dieksplorasi secara mendalam dalam konteks yang nyata.

Lebih lanjut, masih terbatas penelitian empiris yang memotret secara langsung bagaimana guru merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran diferensiasi untuk SBK dalam kelas inklusi sehari-hari. Sebagian studi menggunakan pendekatan survei atau persepsi, sehingga belum memberikan gambaran kontekstual mengenai dinamika praktik di ruang kelas (Aldosari, 2022; Savolainen et al., 2023; Walton & Naraian, 2024). Akibatnya, literatur yang tersedia belum sepenuhnya menjelaskan strategi konkret yang digunakan guru maupun faktor pendukung dan penghambat implementasinya. Oleh karena itu, diperlukan penelitian yang secara komprehensif memetakan praktik implementasi pembelajaran diferensiasi secara kontekstual agar dapat memberikan kontribusi teoretis dan rekomendasi praktis bagi penguatan pendidikan inklusi.

Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis secara mendalam bagaimana pembelajaran diferensiasi diterapkan dalam konteks sekolah inklusi, khususnya dalam mengakomodasi kebutuhan siswa berkebutuhan khusus (SBK). Fokus analisis diarahkan pada strategi guru dalam menyesuaikan konten, proses, dan asesmen pembelajaran agar selaras dengan kesiapan, minat, dan profil belajar siswa. Sejumlah studi terbaru menegaskan bahwa efektivitas diferensiasi sangat bergantung pada kemampuan guru menerjemahkan prinsip inklusi ke dalam praktik instruksional yang konkret di kelas (Gheysens et al., 2020; Vogt & Rogalla, 2021; Parsons et al., 2022). Selain itu, penelitian ini juga berupaya mengidentifikasi faktor pendukung dan penghambat implementasi, mengingat keberhasilan diferensiasi dipengaruhi oleh dukungan kepemimpinan sekolah, budaya kolaboratif, serta kesiapan profesional guru (Thompson et al., 2020; Kurniawati & de Boer, 2023).

Secara teoretis, penelitian ini diharapkan memperkuat literatur mengenai pembelajaran diferensiasi dalam konteks pendidikan inklusi, yang selama ini masih lebih banyak dibahas secara terpisah. Integrasi antara konsep diferensiasi dan praktik inklusi memberikan kontribusi konseptual dalam memahami bagaimana strategi adaptif dapat meningkatkan akses dan partisipasi belajar SBK (Florian, 2021; Waitoller & King Thorius, 2022; Woodcock et al., 2023). Secara praktis, hasil penelitian

ini diharapkan menghasilkan rekomendasi model implementasi pembelajaran diferensiasi yang aplikatif dan kontekstual bagi sekolah dasar inklusi, sehingga dapat menjadi rujukan bagi guru dan pengelola sekolah dalam meningkatkan kualitas layanan pendidikan yang responsif terhadap keberagaman peserta didik.

B. Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus untuk memperoleh pemahaman yang mendalam mengenai implementasi pembelajaran diferensiasi bagi siswa berkebutuhan khusus (SBK) dalam konteks nyata kelas inklusi. Pendekatan ini dipilih karena memungkinkan peneliti mengeksplorasi praktik pembelajaran secara komprehensif dan kontekstual, termasuk dinamika interaksi antara guru dan siswa, strategi adaptasi pembelajaran, serta berbagai faktor yang memengaruhi keberhasilan implementasi. Penelitian dilaksanakan di SD Swasta YP HKBP Pematangsiantar yang telah menerapkan sistem pendidikan inklusi. Subjek penelitian meliputi kepala sekolah, guru kelas yang mengajar di kelas inklusi, guru pendamping khusus (jika tersedia), serta siswa berkebutuhan khusus sebagai subjek observasi. Pemilihan informan dilakukan secara purposive, yakni memilih pihak-pihak yang secara langsung terlibat dalam perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran diferensiasi.

Pengumpulan data dilakukan melalui observasi, wawancara mendalam, dan dokumentasi. Observasi dilaksanakan secara partisipatif-moderat untuk mengidentifikasi bentuk diferensiasi konten, proses, produk pembelajaran, penyesuaian asesmen, serta pengelolaan lingkungan belajar di kelas inklusi. Wawancara semi-terstruktur dilakukan kepada kepala sekolah dan guru guna menggali pemahaman tentang pembelajaran diferensiasi, strategi yang diterapkan, kendala yang dihadapi, serta bentuk dukungan sekolah. Dokumentasi yang dianalisis meliputi modul ajar atau RPP, instrumen asesmen, catatan perkembangan siswa, dan dokumen kebijakan sekolah terkait inklusi. Data dianalisis menggunakan model analisis interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña yang meliputi reduksi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan secara tematik untuk menemukan pola implementasi serta faktor pendukung dan penghambatnya. Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber, triangulasi teknik, dan member check kepada informan. Fokus penelitian diarahkan pada bentuk implementasi pembelajaran diferensiasi, strategi guru dalam mengakomodasi kebutuhan SBK, serta faktor-faktor yang memengaruhi keberhasilannya di lingkungan sekolah inklusi.

4. Result

Implementasi diferensiasi tidak hanya bersifat konseptual, tetapi telah diterapkan dalam bentuk penyesuaian yang digunakan yang

meliputi materi pembelajaran, metode pembelajaran yang digunakan, enutugasan, dan asesmen yang digunakan di sesuaikan dengan kebutuhan siswa berkebutuhan khusus di kelas inklusi

Tabel 1. Bentuk Implementasi Pembelajaran Diferensiasi di Kelas Inklusi

Aspek Diferensiasi	Indikator	Bentuk Implementasi di Kelas
Diferensiasi Konten	Penyesuaian materi berdasarkan tingkat kemampuan	Guru membagi materi menjadi tingkat dasar, menengah, dan lanjutan. SBK diberikan materi inti yang disederhanakan dengan fokus pada konsep esensial.
	Penyederhanaan atau pengayaan materi	Materi diringkas menggunakan bahasa sederhana untuk SBK, sementara siswa reguler diberi tugas pengayaan atau soal HOTS.
	Penggunaan media visual, audio, atau konkret	Guru menggunakan gambar, video pembelajaran, kartu konsep, alat peraga konkret, dan lembar kerja bergambar untuk membantu pemahaman SBK.
Diferensiasi Proses	Variasi metode pembelajaran	Guru menerapkan diskusi kelompok kecil, pembelajaran kooperatif, serta pendampingan individual bagi SBK.
	Strategi scaffolding	Guru memberikan petunjuk bertahap, contoh soal yang dikerjakan bersama, serta bantuan verbal dan nonverbal saat siswa mengalami kesulitan.
	Waktu belajar fleksibel	SBK diberikan tambahan waktu dalam menyelesaikan tugas atau diperbolehkan menyelesaikan pekerjaan secara bertahap.
Diferensiasi Produk	Variasi bentuk tugas	SBK dapat mengerjakan tugas dalam bentuk lisan, menggambar, membuat proyek sederhana, atau menjawab dengan pilihan terbimbing.
	Penyesuaian standar hasil belajar	Penilaian difokuskan pada capaian kompetensi dasar sesuai kemampuan individual, bukan disamaratakan dengan siswa reguler.
	Asesmen formatif adaptif	Guru melakukan penilaian melalui observasi harian, kuis sederhana, dan tanya jawab langsung.
Diferensiasi Asesmen	Penyesuaian indikator keberhasilan	Indikator pencapaian SBK disesuaikan dengan kemampuan dan perkembangan individu.
	Portofolio perkembangan SBK	Guru menyusun dokumentasi hasil kerja siswa dalam bentuk portofolio untuk memantau perkembangan secara berkala.

Implementasi diferensiasi konten dilakukan dengan menyesuaikan materi pembelajaran berdasarkan tingkat kemampuan siswa. Guru membagi materi ke dalam beberapa tingkat, yaitu dasar, menengah, dan lanjutan, sehingga siswa berkebutuhan khusus (SBK) memperoleh materi inti yang telah disederhanakan dan difokuskan pada konsep-konsep esensial.

Penyederhanaan dilakukan melalui penggunaan bahasa yang lebih sederhana dan contoh konkret, sedangkan siswa reguler tetap mendapatkan materi pengayaan atau soal dengan tingkat berpikir lebih tinggi. Selain itu, guru memanfaatkan media visual, audio, dan alat peraga konkret seperti gambar, video pembelajaran, kartu konsep, dan lembar kerja bergambar untuk

membantu SBK memahami materi secara lebih mudah dan bermakna.

Pada aspek diferensiasi proses, guru menerapkan variasi metode pembelajaran agar sesuai dengan kebutuhan belajar siswa. Pembelajaran dilakukan melalui diskusi kelompok kecil, model kooperatif, serta pendampingan individual bagi SBK. Guru juga menerapkan strategi scaffolding dengan memberikan petunjuk secara bertahap, contoh pengerjaan soal secara bersama, serta bantuan verbal dan nonverbal ketika siswa mengalami kesulitan. Fleksibilitas waktu belajar juga diberikan kepada SBK, baik dalam bentuk tambahan waktu pengerjaan maupun penyelesaian tugas secara bertahap sesuai kemampuan masing-masing.

Dalam diferensiasi produk, guru memberikan variasi bentuk tugas agar siswa dapat menunjukkan pemahamannya melalui cara yang paling sesuai dengan kemampuannya. SBK dapat menyelesaikan tugas secara lisan, melalui gambar, proyek sederhana, atau menjawab soal dengan pilihan terbimbing. Penilaian tidak disamaratakan, melainkan difokuskan pada pencapaian kompetensi dasar sesuai kemampuan individual. Dengan demikian, keberhasilan belajar diukur berdasarkan perkembangan personal, bukan perbandingan dengan siswa reguler.

Sementara itu, pada aspek diferensiasi asesmen, guru menerapkan penilaian formatif yang adaptif melalui observasi harian, kuis sederhana, dan tanya jawab langsung

di kelas. Indikator keberhasilan disesuaikan dengan kemampuan dan perkembangan masing-masing SBK. Selain itu, guru menyusun portofolio perkembangan yang berisi dokumentasi hasil kerja siswa sebagai alat untuk memantau kemajuan belajar secara berkala. Pendekatan ini memungkinkan evaluasi yang lebih komprehensif dan berorientasi pada perkembangan individu, sehingga mendukung terwujudnya pembelajaran inklusif yang responsif terhadap keberagaman.

Implementasi diferensiasi konten dilakukan dengan menyesuaikan materi pembelajaran berdasarkan tingkat kemampuan siswa. Guru membagi materi ke dalam beberapa tingkat, yaitu dasar, menengah, dan lanjutan, sehingga siswa berkebutuhan khusus (SBK) memperoleh materi inti yang telah disederhanakan dan difokuskan pada konsep-konsep esensial. Penyederhanaan dilakukan melalui penggunaan bahasa yang lebih sederhana dan contoh konkret, sedangkan siswa reguler tetap mendapatkan materi pengayaan atau soal dengan tingkat berpikir lebih tinggi. Selain itu, guru memanfaatkan media visual, audio, dan alat peraga konkret seperti gambar, video pembelajaran, kartu konsep, dan lembar kerja bergambar untuk membantu SBK memahami materi secara lebih mudah dan bermakna.

Pada aspek diferensiasi proses, guru menerapkan variasi metode pembelajaran agar sesuai dengan kebutuhan belajar siswa. Pembelajaran dilakukan melalui

diskusi kelompok kecil, model kooperatif, serta pendampingan individual bagi SBK. Guru juga menerapkan strategi scaffolding dengan memberikan petunjuk secara bertahap, contoh pengerjaan soal secara bersama, serta bantuan verbal dan nonverbal ketika siswa mengalami kesulitan. Fleksibilitas waktu belajar juga diberikan kepada SBK, baik dalam bentuk tambahan waktu pengerjaan maupun penyelesaian tugas secara bertahap sesuai kemampuan masing-masing.

Dalam diferensiasi produk, guru memberikan variasi bentuk tugas agar siswa dapat menunjukkan pemahamannya melalui cara yang paling sesuai dengan kemampuannya. SBK dapat menyelesaikan tugas secara lisan, melalui gambar, proyek sederhana, atau menjawab soal dengan pilihan terbimbing. Penilaian tidak disamaratakan, melainkan difokuskan pada pencapaian kompetensi dasar sesuai kemampuan individual. Dengan demikian, keberhasilan belajar diukur berdasarkan perkembangan personal, bukan perbandingan dengan siswa reguler.

Sementara itu, pada aspek diferensiasi asesmen, guru menerapkan penilaian formatif yang adaptif melalui observasi harian, kuis sederhana, dan tanya jawab langsung di kelas. Indikator keberhasilan disesuaikan dengan kemampuan dan perkembangan masing-masing SBK. Selain itu, guru menyusun portofolio perkembangan yang berisi dokumentasi hasil kerja siswa sebagai alat untuk memantau kemajuan

belajar secara berkala. Pendekatan ini memungkinkan evaluasi yang lebih komprehensif dan berorientasi pada perkembangan individu, sehingga mendukung terwujudnya pembelajaran inklusif yang responsif terhadap keberagaman.

Tabel 2. Strategi Guru dalam Mengakomodasi Siswa Berkebutuhan Khusus

Strategi Guru	Fokus Strategi	Bentuk Implementasi di Kelas (Praktik Nyata)
Perencanaan pembelajaran adaptif dalam modul ajar	Menyesuaikan tujuan, materi, aktivitas, dan asesmen sesuai kebutuhan SBK	Guru menyusun modul ajar dengan tujuan pembelajaran bertingkat (minimum–target–pengayaan), menyiapkan LKPD versi sederhana untuk SBK, menetapkan indikator keberhasilan individual, dan menyiapkan media bantu (gambar, kartu kata, alat peraga konkret).
Kolaborasi guru kelas dan guru pendamping	Menyatukan peran agar dukungan SBK terkoordinasi	Guru kelas dan GPK melakukan briefing sebelum pembelajaran (menentukan SBK yang perlu prioritas), membagi peran saat belajar (guru kelas mengajar inti, GPK mendampingi/menjelaskan ulang), serta refleksi setelah pembelajaran untuk menilai perkembangan dan merancang tindak lanjut.
Pendekatan individual	Memberi dukungan personal	Guru melakukan pendampingan satu-satu pada

terhadap SBK	sesuai profil dan hambatan belajar	saat tugas, memberi instruksi singkat bertahap, menyediakan waktu tambahan, mengatur tempat duduk SBK di area yang minim distraksi, serta menggunakan isyarat visual/verbal untuk membantu fokus dan memahami perintah.
Penguatan motivasi dan dukungan emosional	Meningkatkan rasa aman, percaya diri, dan keterlibatan belajar	Guru memberi pujian spesifik (bukan umum), menggunakan token reward sederhana (stiker/ceklist progres), memberi kesempatan SBK menunjukkan hasil dengan cara yang nyaman (lisan/gambar), melakukan check-in emosi singkat sebelum belajar, dan membangun komunikasi positif agar SBK tidak merasa tertinggal.

Berdasarkan temuan penelitian, strategi guru dalam mengakomodasi siswa berkebutuhan khusus (SBK) menunjukkan bahwa implementasi pembelajaran diferensiasi telah sejalan dengan prinsip dasar diferensiasi yang menekankan penyesuaian konten, proses, produk, dan asesmen sesuai kebutuhan individu siswa. Perencanaan pembelajaran adaptif melalui tujuan bertingkat, indikator individual, serta penyediaan media konkret mencerminkan penerapan prinsip *responsive teaching*, yaitu pembelajaran yang dirancang berdasarkan kesiapan dan profil belajar siswa. Praktik ini juga selaras

dengan teori pendidikan inklusi yang menekankan bahwa keberagaman bukan hambatan, melainkan bagian integral dari proses pembelajaran. Dengan demikian, guru tidak hanya menyesuaikan materi, tetapi juga membangun lingkungan belajar yang memungkinkan semua siswa mengakses pembelajaran secara bermakna.

Lebih lanjut, kolaborasi antara guru kelas dan guru pendamping khusus mencerminkan pendekatan *collaborative inclusive practice*, di mana tanggung jawab terhadap pembelajaran SBK tidak bersifat individual, tetapi kolektif. Pendekatan individual melalui scaffolding, pendampingan satu-satu, serta fleksibilitas waktu sejalan dengan teori konstruktivisme sosial yang menekankan pentingnya dukungan bertahap dalam zona perkembangan proksimal siswa. Penguatan motivasi dan dukungan emosional yang diberikan guru juga menunjukkan penerapan prinsip *whole child approach*, yaitu perhatian terhadap aspek akademik sekaligus sosial-emosional. Secara teoretis, temuan ini memperkuat bahwa diferensiasi merupakan strategi pedagogis yang operasional untuk mewujudkan pendidikan inklusif secara substantif, bukan sekadar administratif. Secara praktis, strategi yang diterapkan guru membuktikan bahwa diferensiasi dapat dijalankan secara kontekstual apabila didukung oleh perencanaan adaptif, kolaborasi profesional, dan komitmen terhadap keberagaman peserta didik.

Implementasi strategi guru dalam mengakomodasi SBK menunjukkan bahwa diferensiasi berjalan efektif ketika dimulai dari perencanaan adaptif dan diterjemahkan ke langkah instruksional yang spesifik.

Perencanaan berupa tujuan bertingkat, LKPD yang disederhanakan, indikator keberhasilan individual, serta media bantu konkret merefleksikan prinsip diferensiasi sebagai pendekatan proaktif, berpusat pada peserta didik, dan fleksibel dalam merespons variasi kesiapan belajar (Eikeland, 2022). Pada level praktik, temuan ini selaras dengan kajian mutakhir yang menegaskan bahwa diferensiasi bukan sekadar variasi metode mengajar, melainkan sistem pengambilan keputusan pedagogis yang terencana—termasuk penyesuaian konten, proses, dan evaluasi—yang memerlukan penguatan kompetensi guru melalui pengembangan profesional (Langelaan et al., 2024). Dalam konteks sekolah inklusi di Indonesia, bukti empiris dari studi di jurnal pendidikan dasar juga memperlihatkan bahwa strategi diferensiasi menjadi kebutuhan nyata untuk merespons keberagaman karakteristik siswa, termasuk SBK, sekaligus mengidentifikasi faktor pendukung dan penghambat implementasinya di kelas.

Selanjutnya, aspek kolaborasi guru kelas dan guru pendamping (briefing, pembagian peran, dan refleksi) memperkuat gagasan bahwa keberhasilan inklusi tidak cukup bergantung pada guru secara individual, tetapi memerlukan praktik profesional kolaboratif yang terstruktur. Penelitian menunjukkan adanya keterkaitan antara jejaring kolaborasi guru dengan praktik inklusif termasuk diferensiasi instruksi karena kolaborasi membantu koordinasi dukungan dan konsistensi intervensi di kelas (Sannen et al., 2021). Sementara itu, pendekatan individual melalui scaffolding, instruksi bertahap, fleksibilitas waktu, serta penataan

lingkungan minim distraksi dapat dipahami sebagai bentuk dukungan untuk mengurangi hambatan belajar dan meningkatkan akses pembelajaran. Penguatan motivasi dan dukungan emosional juga penting karena inklusi menuntut rasa aman, keterlibatan, dan partisipasi bermakna hal yang dalam praktik sering dipengaruhi oleh dukungan institusional dan pelatihan guru

D. Kesimpulan

Implementasi pembelajaran diferensiasi bagi siswa berkebutuhan khusus (SBK) di SD Swasta YP HKBP Pematangsiantar telah dilaksanakan melalui perencanaan pembelajaran adaptif, kolaborasi antara guru kelas dan guru pendamping, pendekatan individual, serta penguatan motivasi dan dukungan emosional. Diferensiasi tidak hanya tampak pada penyesuaian konten dan metode pembelajaran, tetapi juga pada produk dan asesmen yang disesuaikan dengan kemampuan serta perkembangan masing-masing siswa. Strategi ini menunjukkan bahwa guru telah berupaya menerjemahkan konsep diferensiasi ke dalam praktik nyata di kelas inklusi. Namun demikian, implementasi masih memerlukan penguatan sistematis, terutama dalam aspek perencanaan yang terdokumentasi secara konsisten dan peningkatan kolaborasi profesional yang lebih terstruktur.

Implikasi temuan ini menunjukkan bahwa keberhasilan pembelajaran diferensiasi di sekolah inklusi sangat bergantung pada kompetensi pedagogis guru, dukungan kepemimpinan sekolah, serta budaya

kolaboratif yang kondusif. Secara praktis, sekolah perlu menyediakan pelatihan berkelanjutan mengenai diferensiasi dan pendidikan inklusi, memperjelas mekanisme kerja sama antara guru kelas dan guru pendamping, serta mengembangkan sistem monitoring perkembangan SBK berbasis portofolio. Secara teoretis, temuan ini memperkuat bahwa diferensiasi merupakan strategi operasional yang efektif untuk mewujudkan pendidikan inklusif secara substantif, karena mampu menjembatani keberagaman kemampuan siswa dalam satu kelas. Dengan demikian, diferensiasi tidak hanya menjadi pendekatan metodologis, tetapi juga menjadi fondasi pedagogis dalam membangun pembelajaran yang adil dan responsif terhadap kebutuhan setiap peserta didik.

DAFTAR PUSTAKA

- Aldosari, M. (2022). Inclusive education and differentiated instruction: Teachers' perspectives and challenges. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 945–960.
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2021). International perspectives and trends in inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 770–790.
- Buli-Holmberg, J., & Jeyaprabathan, S. (2023). Teachers' professional development in inclusive education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 38(2), 215–229.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2020). School climate and teachers' stress: The mediating role of teacher self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102935.
- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G., & Engels, N. (2020). Measuring teachers' implementation of differentiated instruction. *Educational Research*, 62(3), 312–329.
- De Neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2024). Differentiated instruction in inclusive classrooms: Teacher practices and student outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 130, 104160.
- Eikeland, O. J. (2022). Differentiated instruction in primary education: A conceptual analysis. *Nordic Studies in Education*, 42(2), 134–149.
- Faiz, A., & Kurniawaty, I. (2023). Implementasi Kurikulum Merdeka dalam pembelajaran diferensiasi di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Dasar*, 14(1), 45–56.
- Florian, L. (2021). Reimagining special education: Why new approaches are needed. *Cambridge Journal of Education*, 51(6), 755–770.
- Florian, L., & Beaton, M. (2020). Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 24(8), 870–884.
- Gheysens, E., Coubergs, C., Struyven, K., Engels, N., & Petegem, P. V. (2020). Differentiated instruction: The

- diversity of teachers' philosophy and praxis. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102966.
- Gilmour, A. F., Fuchs, D., & Wehby, J. H. (2021). Are students with disabilities accessing the curriculum? *Exceptional Children*, 87(3), 291–309.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2020). Conceptual diversities and empirical shortcomings in research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 265–280.
- Kemendikbudristek. (2022). *Panduan pembelajaran dan asesmen Kurikulum Merdeka*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia.
- Kemendikbudristek. (2023). *Implementasi Kurikulum Merdeka di satuan pendidikan dasar dan menengah*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia.
- Kemendikbudristek. (2024). *Statistik pendidikan inklusi Indonesia*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia.
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education. *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*.
- Kurniawati, F., & de Boer, A. (2023). Indonesian teachers' attitudes toward inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 27(5), 520–537.
- Langelaan, S., Smets, W., & Struyven, K. (2024). Teachers' readiness for differentiated instruction in inclusive settings. *Educational Studies*, 50(1), 89–105.
- Lindner, K.-T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and inclusion: Teachers' practices in heterogeneous classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(4), 280–291.
- Lindner, K.-T., Alnahdi, G., Wahl, S., & Schwab, S. (2021). Perceived differentiation and student outcomes in inclusive classrooms. *Frontiers in Education*, 6, 657340.
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & Van de Grift, W. (2020). Teachers' differentiated instruction practices and student engagement. *Learning and Instruction*, 66, 101–111.
- Nieminen, J. H., & Pesonen, H. (2020). Taking inclusion seriously: A theoretical perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 567–580.
- Parsons, S., Vaughn, M., Scales, R., Gallagher, M. A., Parsons, A. W., Davis, S. G., & Allen, M. (2022). Teachers' instructional adaptations for inclusive classrooms. *Journal of Teacher Education*, 73(2), 182–197.
- Pozas, M., & Letzel, V. (2021). Differentiated instruction and teachers' self-efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 44(4), 500–515.
- Purba, N., & Gusar, M. R. S. . (2020). Clean and Healthy Lifestyle Behavior (PHBS Program) for Children with Intellectual Disability . *JPUD - Jurnal Pendidikan Usia*

- Dini, 14(2), 275–287.
<https://doi.org/10.21009/JPUD.142.06>
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2022). Inclusive education: Conceptual developments. *International Journal of Inclusive Education*, 26(4), 365–379.
- Rahmawati, D., & Sunardi. (2021). Implementasi pendidikan inklusif di sekolah dasar Indonesia. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 17(2), 101–112.
- Romero-Hall, E. (2023). Differentiated instruction in K–12 education: A review of practices. *Journal of Educational Research and Practice*, 13(1), 75–90.
- Sannen, N., Luyten, H., & Struyf, E. (2021). Teacher collaboration and inclusive practice. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103337.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2023). Understanding teachers' inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 360–375.
- Schuelka, M. J., & Engsig, T. T. (2023). Global trends in inclusive education policy and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 27(1), 1–15.
- Sharma, U., Sokal, L., & Wang, M. (2022). Teacher workload and inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 50(2), 180–194.
- Slee, R. (2021). Defining inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 25(1), 1–14.
- Spratt, J., & Florian, L. (2024). Rethinking inclusive pedagogy in practice. *Cambridge Journal of Education*, 54(1), 21–38.
- Susanto, R., Rachmadtullah, R., & Rachbini, W. (2020). Technological and pedagogical models: Analysis of factors and measurement of learning outcomes in education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 1–14.
- Thompson, S., McLeskey, J., & Waldron, N. (2020). Leadership for inclusive schools. *Journal of Special Education Leadership*, 33(2), 85–96.
- United Nations. (2021). *Sustainable Development Goals report 2021*. United Nations.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO.
- Walton, E. (2022). Inclusive education and social justice. *Educational Review*, 74(5), 685–700.
- Walton, E., & Naraian, S. (2024). Teacher agency and inclusive practice. *International Journal of Inclusive Education*, 28(2), 150–166.
- Whitley, J., Gooderham, S., & Duquette, C. (2022). Differentiated instruction and inclusive schooling. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 27(3), 223–240.
- Woodcock, S., Sharma, U., & Subban, P. (2023). Teacher efficacy and inclusive practice. *Teaching and Teacher Education*, 120, 103908.
- Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2021). Teachers' attitudes toward inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 762–778.