

Pola Pembelajaran Inklusif Kelas Reguler Tanpa Guru Pendamping di SDN 006 Muara Wahau

Dwi Sri Astuti*, Lia Yuliana

Special Education Program, Yogyakarta State University, Indonesia

*Email Korespondensi: dwisri.2025@student.uny.ac.id

Astuti, D. S., & Yuliana, L. (2026). Pola Pembelajaran Inklusif Kelas Reguler Tanpa Guru Pendamping di SDN 006 Muara Wahau. *Varied Knowledge Journal*, 4(1), 780–792. <https://doi.org/10.71094/vkj.v4i1.377>

Diterima: 16-07-2026

Direvisi: 08-08-2026

Disetujui: 17-08-2026

Publish: 19-08-2026



Copyright © 2026, The Author(s). This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International.

Abstract: This study aimed to describe adaptive learning practices implemented in a regular classroom without a special assistant teacher at SDN 006 Muara Wahau, focusing on the accommodation of a student with hearing impairment within a regular learning environment. The study employed a descriptive qualitative approach within a single-case context. Data were collected through interviews, classroom observations, and documentation and were validated through source and technique triangulation. Data analysis involved data reduction through coding relevant field data, categorization based on emerging patterns of instructional adaptation, data display, and conclusion drawing. The findings showed that adaptive learning practices were primarily implemented through simplified and repeated instructions, the use of visual and concrete learning materials, differentiated assistance according to the student's learning needs, and peer tutoring to facilitate understanding and classroom participation. Peers played an important role in helping the student follow instructions, complete learning activities, and engage in classroom interactions. However, adaptive assessment remained limited because evaluation procedures were not yet systematically differentiated according to the student's individual characteristics and learning needs. The absence of a special assistant teacher also placed greater responsibility on the classroom teacher in simultaneously managing whole-class instruction and individualized support. These findings, derived from a single-case context, indicate that adaptive learning practices can support the participation of students with hearing impairment in regular classrooms, although systematic instructional planning, individualized assessment, and professional support still require further strengthening.

Keywords: Inclusive Learning, Regular Classes Without Special Assistant Teachers

Abstrak: Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan praktik pembelajaran adaptif yang diterapkan di kelas reguler tanpa Guru Pendamping Khusus (GPK) di SDN 006 Muara Wahau, dengan fokus pada upaya mengakomodasi seorang peserta didik dengan hambatan pendengaran dalam lingkungan pembelajaran reguler. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif dalam konteks satu kasus. Data dikumpulkan melalui wawancara, observasi kelas, dan dokumentasi serta diuji keabsahannya melalui triangulasi sumber dan teknik. Analisis data dilakukan melalui reduksi data dengan mengodekan data lapangan yang relevan, mengelompokkan kode ke dalam kategori berdasarkan pola adaptasi pembelajaran yang muncul, menyajikan data, serta menarik kesimpulan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa praktik pembelajaran adaptif terutama dilakukan melalui penyederhanaan dan pengulangan instruksi, penggunaan media visual dan konkret, pemberian bantuan yang disesuaikan dengan kebutuhan belajar peserta didik, serta penerapan tutor sebaya untuk membantu pemahaman dan partisipasi dalam pembelajaran. Teman sebaya berperan dalam membantu peserta didik memahami instruksi, menyelesaikan aktivitas belajar, dan terlibat dalam interaksi kelas. Namun, asesmen adaptif masih terbatas karena prosedur evaluasi belum secara sistematis dibedakan berdasarkan karakteristik dan kebutuhan belajar individual peserta didik. Ketidadaan GPK juga menyebabkan guru kelas memikul tanggung jawab yang lebih besar dalam mengelola pembelajaran klasikal sekaligus memberikan pendampingan individual. Temuan dalam konteks satu kasus ini menunjukkan bahwa praktik pembelajaran adaptif dapat mendukung partisipasi peserta didik dengan hambatan pendengaran di kelas reguler, meskipun perencanaan pembelajaran individual, asesmen adaptif, dan dukungan profesional masih perlu diperkuat.

Kata Kunci: Pembelajaran Inklusif, Kelas Reguler Tanpa Guru Pendamping Khusus

PENDAHULUAN

Pemenuhan hak pendidikan bagi peserta didik penyandang disabilitas tidak berhenti pada pemberian akses untuk berada di sekolah reguler, tetapi juga mensyaratkan tersedianya proses pembelajaran yang mampu mengakomodasi karakteristik, hambatan, dan kebutuhan belajar individual. Dalam konteks Indonesia, landasan penyelenggaraan layanan tersebut telah berkembang dari pendekatan pendidikan inklusif menuju penegasan mengenai penyediaan akomodasi yang layak bagi peserta didik penyandang disabilitas. Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 13 Tahun 2020 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas menegaskan pentingnya modifikasi dan penyesuaian penyelenggaraan pendidikan berdasarkan kebutuhan peserta didik. Ketentuan tersebut diperkuat melalui Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia Nomor 48 Tahun 2023 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas pada Satuan Pendidikan Anak Usia Dini Formal, Pendidikan Dasar, Pendidikan Menengah, dan Pendidikan Tinggi. Regulasi tersebut sekaligus mencabut ketentuan mengenai peserta didik yang memiliki kelainan dalam Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009. Dalam kerangka kebijakan terbaru tersebut, satuan pendidikan perlu mengupayakan penyesuaian kurikulum, proses pembelajaran, penilaian, sarana dan prasarana, serta dukungan pendidik berdasarkan karakteristik dan kebutuhan peserta didik penyandang disabilitas.

Tuntutan regulatif tersebut menempatkan praktik pembelajaran adaptif sebagai bagian penting dalam pemenuhan kebutuhan belajar peserta didik penyandang disabilitas di kelas reguler. Pembelajaran adaptif dalam penelitian ini dipahami sebagai praktik guru dalam menyesuaikan strategi, metode, media, interaksi, bantuan belajar, dan asesmen berdasarkan kebutuhan peserta didik. Sejumlah penelitian menunjukkan bahwa fleksibilitas pembelajaran dapat diwujudkan melalui diferensiasi pembelajaran, penyesuaian metode, penggunaan media yang sesuai, serta pengelompokan peserta didik secara heterogen (Dewiana et al., 2023). Efektivitas praktik tersebut tidak hanya bergantung pada kompetensi individual guru, tetapi juga berkaitan dengan dukungan lingkungan sekolah, interaksi antarpeserta didik, dan keterlibatan orang tua (Pratiwi, 2020; Rozi & Fuadiy, 2025). Sementara itu, pengelolaan yang mencakup perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi menjadi unsur penting dalam memastikan bahwa adaptasi pembelajaran tidak berhenti pada bantuan insidental selama kegiatan belajar berlangsung (Luk Yata Lalak Muslimin & Muqowim, 2021; Ade Ikbil Pauji, 2024). Literatur tersebut memperlihatkan bahwa pembelajaran bagi peserta didik penyandang disabilitas merupakan hasil interaksi antara kapasitas guru, bentuk adaptasi pembelajaran, dukungan sosial, dan sistem pendukung sekolah. Khaerunisa dan Rasmitadila (2023) menekankan pentingnya fleksibilitas strategi guru dan dukungan lingkungan sekolah, sedangkan Yuliana et al. (2022) dan Yuliana et al. (2025) menunjukkan bahwa supervisi akademik dan kepemimpinan pembelajaran berkontribusi terhadap peningkatan kemampuan guru dalam mengembangkan pembelajaran yang responsif terhadap kebutuhan peserta didik. Temuan-temuan tersebut mengindikasikan bahwa ketiadaan tenaga pendidikan khusus tidak serta-merta menghilangkan kemungkinan dilakukannya adaptasi pembelajaran, tetapi dapat meningkatkan tuntutan terhadap guru kelas untuk melakukan penyesuaian secara mandiri. Dalam kondisi demikian, persoalan penting bukan semata-mata apakah pendidikan inklusif telah dilaksanakan secara formal, melainkan bagaimana guru kelas reguler secara nyata merespons keberadaan peserta didik dengan kebutuhan belajar yang berbeda ketika dukungan profesional khusus belum tersedia.

Persoalan tersebut menjadi semakin relevan karena Guru Pendidikan Khusus memiliki fungsi strategis dalam memberikan layanan kepada peserta didik penyandang disabilitas sekaligus

membimbing guru kelas atau guru mata pelajaran dalam merencanakan, melaksanakan, dan mengevaluasi layanan pembelajaran. Ketiadaan tenaga dengan fungsi tersebut menyebabkan sebagian proses identifikasi kebutuhan, perencanaan adaptasi, pelaksanaan bantuan individual, dan evaluasi pembelajaran harus ditangani oleh guru kelas. Dalam konteks ini, praktik pembelajaran adaptif menjadi penting untuk dikaji karena dapat menunjukkan bentuk penyesuaian yang benar-benar dilakukan guru di tengah keterbatasan dukungan profesional. Kondisi tersebut ditemukan di SDN 006 Muara Wahau. Berdasarkan studi pendahuluan, kelas II terdiri atas 22 peserta didik, termasuk seorang peserta didik dengan hambatan pendengaran dan komunikasi verbal. Berdasarkan informasi sekolah pada saat penelitian dilakukan, SDN 006 Muara Wahau belum ditetapkan secara formal sebagai satuan pendidikan penyelenggara pendidikan inklusif dan belum memiliki Guru Pendidikan Khusus. Meskipun demikian, peserta didik tersebut tetap mengikuti pembelajaran bersama peserta didik lainnya di kelas reguler. Kondisi ini menjadi konteks penting penelitian karena keberadaan peserta didik penyandang disabilitas tetap menuntut adanya respons terhadap kebutuhan belajarnya. Oleh sebab itu, istilah praktik pembelajaran adaptif digunakan dalam penelitian ini untuk menggambarkan penyesuaian pembelajaran yang dilakukan guru berdasarkan kebutuhan peserta didik, tanpa mengasumsikan bahwa sekolah telah berstatus formal sebagai penyelenggara pendidikan inklusif.

Hasil studi pendahuluan menunjukkan adanya persoalan yang lebih spesifik pada tingkat pembelajaran. Kegiatan belajar masih didominasi oleh pembelajaran klasikal dan komunikasi verbal, sedangkan peserta didik dengan hambatan pendengaran memiliki keterbatasan dalam menerima informasi yang disampaikan secara lisan. Dalam beberapa aktivitas, peserta didik cenderung mengamati dan mengikuti tindakan teman sebangku untuk memahami kegiatan yang harus dilakukan. Komunikasi langsung antara guru dan peserta didik juga masih terbatas, sementara penggunaan dukungan visual, penyesuaian instruksi, dan modifikasi asesmen belum dilakukan secara sistematis. Kondisi tersebut memperlihatkan bahwa keberadaan peserta didik di kelas reguler belum dengan sendirinya menjamin akses yang setara terhadap informasi, interaksi, dan aktivitas pembelajaran. Pada saat yang sama, kecenderungan peserta didik mengikuti teman sebaya menunjukkan adanya potensi dukungan sosial yang dapat berkembang menjadi bentuk tutor sebaya dalam membantu partisipasi belajar. Kajian terdahulu telah memberikan dasar penting mengenai pendidikan inklusif dan adaptasi pembelajaran, tetapi memiliki fokus yang berbeda dengan persoalan dalam penelitian ini. Dewiana et al. (2023) lebih menekankan strategi pembelajaran fleksibel dan diferensiasi, Pratiwi (2020) serta Rozi dan Fuadiy (2025) menyoroti dukungan lingkungan dan interaksi sosial, sedangkan Luk Yata Lalak Muslimin dan Muqowim (2021) serta Ade Ikbal Pauji (2024) menempatkan pengelolaan pembelajaran sebagai unsur penting dalam implementasi pendidikan inklusif. Khaerunisa dan Rasmitadila (2023) selanjutnya memperlihatkan pentingnya kemampuan guru dan dukungan sekolah dalam penyelenggaraan pembelajaran. Meskipun demikian, studi-studi tersebut belum secara spesifik menjelaskan bagaimana adaptasi pembelajaran terbentuk dalam satu kasus kelas reguler yang menerima peserta didik dengan hambatan pendengaran dan komunikasi verbal pada sekolah yang belum berstatus formal sebagai penyelenggara pendidikan inklusif serta tidak memiliki Guru Pendidikan Khusus. Kesenjangan tersebut penting dikaji karena kondisi ini menempatkan guru kelas sebagai aktor utama yang harus menegosiasikan tuntutan pembelajaran klasikal dengan kebutuhan individual peserta didik.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan secara mendalam praktik pembelajaran adaptif di kelas reguler tanpa Guru Pendidikan Khusus di SDN 006 Muara Wahau. Kajian difokuskan pada bentuk adaptasi yang dilakukan guru dalam penyampaian

instruksi, penggunaan media dan bantuan belajar, diferensiasi pembelajaran, pemanfaatan dukungan teman sebaya, dan pelaksanaan asesmen, serta faktor-faktor yang mendukung dan menghambat praktik tersebut. Dengan fokus pada konteks satu kasus, penelitian ini diharapkan memberikan gambaran empiris mengenai bagaimana kebutuhan belajar peserta didik dengan hambatan pendengaran dan komunikasi verbal direspons dalam kelas reguler ketika dukungan tenaga pendidikan khusus belum tersedia.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis penelitian studi kasus untuk memperoleh pemahaman yang mendalam mengenai pola pembelajaran inklusif pada kelas reguler tanpa Guru Pendamping Khusus (GPK) di SDN 006 Muara Wahau. Pendekatan ini dipilih karena mampu menggambarkan fenomena secara alamiah sesuai dengan kondisi yang terjadi di lapangan. Fokus penelitian diarahkan pada bagaimana guru merencanakan, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran bagi peserta didik berkebutuhan khusus yang belajar bersama peserta didik reguler dalam satu kelas. Penelitian dilaksanakan di SDN 006 Muara Wahau pada bulan Mei–Juni 2026. Sumber data terdiri atas data primer yang diperoleh dari guru kelas, guru mata pelajaran, peserta didik reguler, peserta didik berkebutuhan khusus, dan orang tua, serta data sekunder yang berasal dari dokumen sekolah, seperti profil sekolah, modul ajar, dan dokumen pendukung lainnya. Pengumpulan data dilakukan melalui observasi, wawancara mendalam, dan dokumentasi. Observasi digunakan untuk mengamati secara langsung pelaksanaan pembelajaran inklusif, meliputi strategi pembelajaran guru, interaksi antara guru dengan peserta didik, interaksi antarpeserta didik, penggunaan media pembelajaran, serta bentuk adaptasi pembelajaran bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Wawancara dilakukan secara mendalam kepada guru, peserta didik, dan orang tua untuk memperoleh informasi mengenai pengalaman, strategi, kendala, serta faktor pendukung dalam pelaksanaan pembelajaran inklusif. Sementara itu, dokumentasi dimanfaatkan untuk melengkapi dan memperkuat data hasil observasi dan wawancara melalui berbagai dokumen pembelajaran serta dokumentasi kegiatan selama penelitian berlangsung.

Analisis data dilakukan menggunakan model analisis interaktif Miles dan Huberman yang meliputi reduksi data, penyajian data, serta penarikan kesimpulan dan verifikasi. Analisis dilakukan secara berkesinambungan sejak proses pengumpulan data hingga penelitian selesai sehingga memungkinkan peneliti memperoleh pemahaman yang komprehensif terhadap fenomena yang diteliti. Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber dan triangulasi teknik dengan membandingkan hasil observasi, wawancara, dan dokumentasi dari berbagai informan. Teknik ini digunakan untuk meningkatkan kredibilitas temuan penelitian sehingga hasil penelitian mampu memberikan gambaran yang akurat mengenai pola pembelajaran inklusif pada kelas reguler tanpa Guru Pendamping Khusus di SDN 006 Muara Wahau.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Penelitian ini dilaksanakan di SDN 006 Muara Wahau, Kabupaten Kutai Timur, Kalimantan Timur, dengan fokus pada pelaksanaan pembelajaran inklusif di kelas II reguler yang terdiri atas 22 peserta didik, termasuk satu siswa berkebutuhan khusus dengan hambatan pendengaran dan bicara. Sekolah belum memiliki Guru Pendamping Khusus (GPK), sehingga seluruh proses pembelajaran, pendampingan, dan penyesuaian layanan bagi peserta didik berkebutuhan khusus sepenuhnya menjadi tanggung jawab guru kelas dan guru mata pelajaran. Data penelitian diperoleh melalui observasi, wawancara mendalam dengan guru, orang tua, dan peserta didik, serta dokumentasi

untuk menggambarkan secara komprehensif pola pembelajaran inklusif yang diterapkan dalam kondisi tanpa GPK.

Pola Pembelajaran Inklusif di Kelas Reguler Tanpa Guru Pendamping Khusus (GPK)

Berdasarkan hasil observasi, tahap perencanaan pembelajaran menunjukkan bahwa guru telah menyiapkan perangkat pembelajaran berupa Modul Ajar atau RPP, namun belum dirancang secara spesifik untuk mengakomodasi kebutuhan peserta didik berkebutuhan khusus (ABK). Pada indikator kesiapan pembelajaran, ketiga observer memberikan kategori "Muncul Sebagian" dengan catatan lapangan *"persiapan ada tetapi tidak spesifik untuk ABK"*. Temuan ini menunjukkan bahwa perangkat pembelajaran yang digunakan masih mengacu pada kurikulum reguler dan belum memuat modifikasi materi maupun Program Pembelajaran Individual (PPI) yang disesuaikan dengan karakteristik peserta didik yang mengalami hambatan pendengaran dan bicara. Meskipun demikian, selama proses pembelajaran guru melakukan berbagai penyesuaian secara langsung di dalam kelas sebagai bentuk adaptasi terhadap kebutuhan peserta didik. Pada tahap pelaksanaan pembelajaran, guru kelas menerapkan pengelolaan waktu yang membedakan pembelajaran klasikal dengan bimbingan individual. Hasil observasi pada indikator langkah pembelajaran terstruktur memperoleh kategori "Muncul", dengan catatan bahwa *guru membagi waktu dengan jelas antara pembelajaran klasikal dan pendampingan individual*. Setelah menyampaikan materi kepada seluruh peserta didik, guru memanfaatkan waktu ketika siswa reguler mengerjakan tugas untuk mendampingi siswa ABK secara langsung. Hal tersebut sejalan dengan hasil wawancara guru kelas yang menyatakan:

"Biasanya setelah saya memberikan penjelasan secara umum kepada siswa reguler, kemudian saya mendekati ABK dan memberikan penjelasan kembali sampai siswa tersebut paham. Saya selalu memberikan bantuan dalam durasi yang singkat tetapi dilakukan secara berulang." (Guru Kelas, DO)

Sementara itu, pada pembelajaran Pendidikan Jasmani dan Pendidikan Agama, bentuk pendampingan individual masih bersifat situasional. Guru mata pelajaran memberikan bantuan ketika siswa mengalami kesulitan atau membutuhkan arahan sehingga hasil observasi pada indikator tersebut berada pada kategori "Muncul Sebagian". Penyesuaian pembelajaran juga dilakukan melalui adaptasi materi, penggunaan komunikasi visual, serta modifikasi tugas. Hasil observasi menunjukkan bahwa guru tidak mengurangi tingkat kesulitan materi, tetapi menyesuaikan jumlah soal atau tugas yang diberikan kepada siswa ABK sehingga lebih sesuai dengan kemampuan dan kecepatan belajarnya. Temuan ini diperkuat oleh hasil wawancara dengan nenek siswa yang menyampaikan:

"Ada, misalnya saat diberikan tugas sekolah, orang tua di rumah ikut membantu mengarahkan anak IJP." (WH, Nenek IJP)

Selain itu, guru memanfaatkan bahasa tubuh, gerakan bibir, mimik wajah, serta isyarat tangan ketika menyampaikan instruksi sehingga komunikasi lebih mudah dipahami oleh siswa dengan hambatan pendengaran. Hasil observasi pada indikator komunikasi memperoleh kategori "Muncul", dengan catatan bahwa *isyarat tangan selalu menyertai instruksi lisan* dan guru menggunakan kalimat yang singkat serta jelas agar lebih mudah dipahami. Pada mata pelajaran Pendidikan Jasmani, guru juga menggunakan media visual berupa cone (kunjungan) sebagai penanda posisi siswa di lapangan sehingga peserta didik dapat mengikuti kegiatan tanpa bergantung sepenuhnya pada instruksi verbal. Efektivitas pendekatan tersebut terlihat dari hasil wawancara kepada IJP menggunakan kartu emoji, di mana siswa secara konsisten memilih emoji senang ketika

diperlihatkan foto guru kelas, guru Pendidikan Jasmani, maupun guru Pendidikan Agama. Temuan ini menunjukkan bahwa meskipun sekolah belum memiliki Guru Pendamping Khusus, guru telah berupaya menerapkan pola pembelajaran yang adaptif melalui pengelolaan waktu, komunikasi visual, serta modifikasi pembelajaran agar siswa berkebutuhan khusus tetap dapat berpartisipasi dalam proses belajar di kelas reguler.

Teori Sosiokultural yang dicetuskan oleh Lev Vygotsky menekankan bahwa perkembangan kognitif individu terjadi melalui interaksi sosial yang dimediasi oleh alat-alat budaya (signs, symbols, gestures). Dalam konteks pembelajaran IJP yang mengalami hambatan pendengaran dan bicara, proses mediasi bahasa verbal konvensional terputus. Namun, data penelitian menunjukkan bahwa proses berpikir dan belajar IJP tetap berjalan melalui pemanfaatan More Knowledgeable Other (MKO) atau pihak yang memiliki pengetahuan lebih. Di kelas 2 SDN 006 Muara Wahau, peran MKO ini tidak dimonopoli oleh guru kelas semata, melainkan didistribusikan secara dinamis kepada teman sebaya (ZPK, ND, dan NJP). Tindakan siswa reguler yang menepuk pundak, memperagakan gerakan, memegang tangan untuk memberi contoh, hingga penggunaan bahasa isyarat alami merupakan bentuk nyata dari pemberian Scaffolding (bantuan bertahap yang kontekstual).

Sesuai lembar catatan lapangan observasi Ibu DO, aktivitas scaffolding yang terstruktur muncul ketika IJP mengalami kesulitan menuliskan sebuah kata. Guru atau teman sebaya memberikan pancingan berupa isyarat huruf pertama atau menunjukkan gambar pendukung. Bantuan ini perlahan dikurangi seiring kemampuan Ananda IJP menyelesaikan tulisan tersebut secara mandiri. Interaksi sosiokultural yang intensif ini berhasil membawa fungsi mental IJP melewati Zone of Proximal Development (ZPD) atau zona perkembangan proksimalnya, dari kondisi tidak mampu secara mandiri menjadi mampu berkat dukungan sosial lingkungan sekitar.

Faktor Pendukung dan Penghambat Pola Pembelajaran Inklusif

Melalui analisis triangulasi dari seluruh instrumen pengumpulan data, faktor-faktor yang memengaruhi jalannya ekosistem pembelajaran inklusif tanpa GPK di SDN 006 Muara Wahau diidentifikasi secara berpasangan sebagai berikut:

Tabel 1. Faktor Pendukung dan Penghambat

Faktor Pendukung	Faktor Penghambat
Motivasi Internal Siswa ABK: IJP menunjukkan kesediaan mengikuti kegiatan pembelajaran, memperhatikan aktivitas guru dan teman sebaya, mengikuti arahan melalui contoh atau gestur, serta memberikan respons ketika diajak berinteraksi selama kegiatan pembelajaran.	Kendala Komunikasi Utama: Guru dan IJP belum menggunakan sistem bahasa isyarat secara terstruktur, baik Sistem Isyarat Bahasa Indonesia (SIBI) maupun Bahasa Isyarat Indonesia (BISINDO). Komunikasi selama pembelajaran lebih banyak dilakukan melalui gestur alami, demonstrasi, dan pengamatan terhadap aktivitas teman sebaya.
Respon dan Empati Teman Sebaya: Peserta didik lain menunjukkan penerimaan terhadap keberadaan IJP dalam aktivitas kelas dan secara spontan membantu IJP memahami instruksi, mengikuti tahapan kegiatan, serta menyelesaikan tugas pembelajaran. Dukungan tersebut menjadi bentuk tutor sebaya informal dalam proses pembelajaran.	Keterbatasan Kompetensi Pedagogis Inklusi: Berdasarkan hasil wawancara, guru belum memperoleh pelatihan atau bimbingan teknis khusus mengenai pembelajaran bagi peserta didik penyandang disabilitas, penyusunan asesmen adaptif, dan pendokumentasian perkembangan belajar individual.
Dukungan Komunikasi Keluarga:	Beban Kerja Ganda Guru Kelas: Guru

Keluarga IJP secara rutin berkomunikasi dengan guru kelas melalui WhatsApp untuk memperoleh informasi mengenai tugas dan perkembangan pembelajaran serta membantu tindak lanjut kegiatan belajar di rumah.	kelas harus mengelola pembelajaran bagi 22 peserta didik sekaligus memberikan bantuan individual kepada IJP. Kondisi tersebut membatasi intensitas pendampingan individual yang dapat diberikan selama pembelajaran berlangsung.
--	--

Hubungan kemitraan antara sekolah dan keluarga juga menjadi salah satu faktor pendukung dalam pelaksanaan pembelajaran inklusif. Hasil wawancara menunjukkan adanya komunikasi yang berlangsung secara rutin antara guru dan orang tua (nenek) siswa melalui aplikasi WhatsApp untuk membahas perkembangan belajar serta kebutuhan khusus siswa. Hal tersebut diungkapkan oleh Ibu WH sebagai berikut:

"Melakukan sharing lewat WA, menginformasikan terkait dengan perkembangan belajar anak IJP. Guru juga pernah menanyakan kebutuhan khusus atau kesulitan belajar anak, misalnya menanyakan apakah IJP sudah membuat atau menyelesaikan apa yang telah disampaikan di kelas." (WH, Nenek IJP)

Temuan tersebut menunjukkan adanya kolaborasi yang cukup baik antara sekolah dan keluarga dalam mendukung proses belajar siswa berkebutuhan khusus, terutama dalam memantau perkembangan belajar dan memastikan keberlanjutan pendampingan di rumah.

Di sisi lain, hasil observasi menunjukkan bahwa proses evaluasi pembelajaran masih menjadi salah satu aspek yang belum optimal. Pada indikator pemberian umpan balik khusus bagi siswa berkebutuhan khusus, guru kelas dan guru Pendidikan Agama memperoleh kategori "Muncul Sebagian" dengan catatan bahwa umpan balik telah diberikan, namun masih bersifat umum dan belum dilakukan secara konsisten. Sementara itu, guru Pendidikan Jasmani memperoleh kategori "Tidak Muncul" karena belum memberikan umpan balik khusus terhadap perkembangan belajar siswa ABK. Kondisi tersebut terjadi karena sekolah belum memiliki instrumen penilaian maupun format portofolio perkembangan yang dirancang khusus bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Sebagai bentuk penyesuaian, guru melakukan modifikasi pada proses penilaian dengan tetap menggunakan bentuk soal yang sama seperti peserta didik reguler, namun memberikan standar penilaian yang lebih fleksibel sesuai kemampuan siswa ABK.

Selain keterbatasan pada aspek evaluasi, hasil observasi juga memperlihatkan adanya beban kerja yang cukup tinggi bagi guru dalam melaksanakan pembelajaran inklusif tanpa Guru Pendamping Khusus. Pada indikator kondisi emosional guru, observasi menunjukkan kategori "Muncul Sebagian", dengan catatan bahwa guru terlihat lelah dan sesekali mengalami ketegangan, tetapi tetap mampu mempertahankan sikap sabar selama mendampingi siswa berkebutuhan khusus. Kondisi ini menunjukkan bahwa guru harus menjalankan peran ganda, yaitu mengelola pembelajaran bagi seluruh siswa reguler sekaligus memberikan pendampingan individual kepada siswa ABK. Keterbatasan tersebut juga dirasakan oleh pihak keluarga. Ibu WH mengungkapkan bahwa kendala utama yang masih dihadapi anak selama mengikuti pembelajaran di sekolah adalah terbatasnya interaksi akibat hambatan komunikasi, sebagaimana disampaikan berikut:

"Hal-hal yang menurut saya masih menjadi hambatan bagi anak untuk belajar secara optimal di sekolah adalah interaksinya yang kurang maksimal." (WH, Nenek IJP)

Temuan ini menunjukkan bahwa meskipun guru telah berupaya memberikan layanan pembelajaran yang adaptif, keterbatasan kompetensi komunikasi khusus, belum tersedianya instrumen evaluasi yang sesuai, serta tidak adanya Guru Pendamping Khusus masih menjadi tantangan dalam mengoptimalkan pelaksanaan pembelajaran inklusif di kelas reguler.

Penelitian ini memperluas temuan penelitian terdahulu mengenai pembelajaran bagi peserta didik penyandang disabilitas di kelas reguler dengan menunjukkan dinamika adaptasi yang terjadi ketika Guru Pendidikan Khusus (GPK) belum tersedia. Berbeda dengan penelitian Khaerunisa dan Rasmitadila (2023) yang menekankan pentingnya fleksibilitas strategi guru dan dukungan lingkungan sekolah serta Dewiana et al. (2023) yang menyoroti diferensiasi sebagai bagian dari upaya mengakomodasi keberagaman peserta didik, penelitian ini secara spesifik memperlihatkan bagaimana adaptasi pembelajaran terbentuk dalam konteks satu kelas reguler yang menerima peserta didik dengan hambatan pendengaran dan komunikasi verbal pada sekolah yang belum berstatus formal sebagai penyelenggara pendidikan inklusif. Hasil observasi menunjukkan bahwa teman sebaya secara spontan membantu IJP memahami instruksi, mengikuti tahapan kegiatan, dan menyelesaikan aktivitas pembelajaran melalui pemberian contoh serta gestur.

Temuan tersebut menunjukkan munculnya *peer scaffolding* secara informal yang dapat dipahami melalui konsep *Zone of Proximal Development* (ZPD) Vygotsky, yaitu ketika dukungan sosial dari individu yang lebih mampu membantu peserta didik melakukan aktivitas yang belum sepenuhnya dapat diselesaikan secara mandiri. Namun, dukungan teman sebaya tersebut belum dapat menggantikan fungsi adaptasi pedagogis dan dukungan profesional secara sistematis. Ketiadaan penggunaan bahasa isyarat yang terstruktur, terbatasnya adaptasi instruksi, serta belum sistematisnya asesmen berdasarkan kebutuhan individual masih membatasi akses IJP terhadap aspek akademik pembelajaran. Dengan demikian, kontribusi penelitian ini terletak pada temuan bahwa dalam konteks satu kasus, praktik pembelajaran adaptif dapat berkembang secara informal melalui interaksi guru dan dukungan teman sebaya meskipun GPK belum tersedia, tetapi praktik tersebut memiliki keterbatasan ketika tidak didukung oleh kompetensi komunikasi, perencanaan individual, dan asesmen adaptif. Temuan ini menegaskan perlunya penguatan kompetensi guru serta dukungan profesional agar partisipasi sosial peserta didik dapat diikuti dengan akses yang lebih optimal terhadap proses dan capaian pembelajaran akademik.

Model Pengelolaan Kelas yang Efektif

Hasil penelitian menunjukkan bahwa model pengelolaan kelas yang diterapkan guru berorientasi pada penciptaan lingkungan belajar yang inklusif melalui pengaturan posisi belajar, optimalisasi komunikasi visual, serta pemberdayaan teman sebaya. Guru menempatkan IJP di barisan paling depan agar kontak mata dengan guru dapat terjaga selama proses pembelajaran berlangsung sehingga siswa lebih mudah memahami instruksi melalui gerakan bibir, ekspresi wajah, maupun isyarat tangan. Selain itu, guru juga mengurangi potensi isolasi sosial dengan memastikan siswa berkebutuhan khusus selalu berada pada posisi yang memungkinkan untuk berinteraksi dengan guru maupun teman sekelas.

Salah satu bentuk dukungan yang ditemukan dalam pengelolaan kelas adalah *peer tutoring* informal atau pendampingan oleh teman sebaya. Ketika guru memberikan penjelasan kepada seluruh kelas, teman sebangku atau teman terdekat membantu IJP memahami kembali instruksi melalui pemberian contoh, gestur sederhana, maupun gerakan tubuh yang telah dipahami dalam interaksi sehari-hari. Namun, pendampingan tersebut berlangsung secara spontan dan belum didahului pembekalan khusus mengenai teknik komunikasi maupun cara memberikan bantuan yang tepat. Oleh karena itu, peran teman sebaya tetap dibatasi sebagai pemberi dukungan dalam memahami instruksi dan mengikuti aktivitas pembelajaran, sedangkan tanggung jawab utama dalam perencanaan, pendampingan, dan evaluasi pembelajaran tetap berada pada guru. Bantuan teman sebaya juga perlu dipantau agar tidak menimbulkan ketergantungan yang dapat menghambat

kemandirian IJP. Guru perlu memberikan kesempatan kepada IJP untuk terlebih dahulu merespons atau menyelesaikan aktivitas secara mandiri sebelum bantuan diberikan. Selain itu, pendampingan perlu dilakukan secara wajar tanpa pemberian label atau perlakuan yang dapat menempatkan IJP sebagai peserta didik yang selalu bergantung pada bantuan teman, sehingga martabat, kenyamanan, dan kedudukannya sebagai anggota kelas yang setara tetap terjaga. Praktik dukungan teman sebaya tersebut tercermin dalam hasil wawancara dengan beberapa peserta didik sebagai berikut:

ZPK: *"Saya menepuk pundak teman saya yang ABK, setelah dia menoleh saya jelaskan lagi pakai bahasa isyarat tangan supaya dia mengerti."*

ND: *"Saya pegang tangannya terus saya contohin. Saya membantu pakai bahasa isyarat dan kalau bermain saya suruh ikuti gerakan teman."*

NJP (teman sebangku): *"Saya menjelaskan lagi pakai bahasa isyarat tangan dan gerakan sederhana supaya IJP mengerti kegiatan di kelas."*

Temuan tersebut menunjukkan bahwa teman sebaya tidak hanya berperan sebagai rekan belajar, tetapi juga menjadi jembatan komunikasi antara guru dan siswa berkebutuhan khusus ketika komunikasi verbal mengalami hambatan. Pada kegiatan pembelajaran kelompok, guru juga menerapkan strategi pengelolaan kelas yang mendukung keterlibatan aktif siswa berkebutuhan khusus. Guru secara sengaja menempatkan IJP dalam kelompok yang beranggotakan siswa dengan karakter sabar, komunikatif, dan mampu bekerja sama. Selain itu, guru memberikan peran yang jelas kepada IJP, seperti memegang kartu gambar, mewarnai, menempel media, atau menunjuk lembar jawaban sehingga tetap berkontribusi dalam penyelesaian tugas kelompok. Strategi ini mampu mengurangi risiko isolasi sosial sekaligus meningkatkan partisipasi siswa berkebutuhan khusus dalam aktivitas pembelajaran bersama teman-temannya. Temuan tersebut menunjukkan bahwa meskipun pembelajaran berlangsung tanpa Guru Pendamping Khusus (GPK), pengelolaan kelas yang mengoptimalkan dukungan teman sebaya dan penataan lingkungan belajar dapat menjadi strategi efektif dalam mendukung pelaksanaan pembelajaran inklusif.

Pembahasan

Hasil penelitian menunjukkan bahwa praktik pembelajaran adaptif di kelas reguler tanpa Guru Pendidikan Khusus (GPK) di SDN 006 Muara Wahau berlangsung melalui sejumlah penyesuaian yang dilakukan guru berdasarkan kebutuhan peserta didik dengan hambatan pendengaran dan komunikasi verbal. Adaptasi tersebut terlihat pada pemberian waktu tambahan, bimbingan individual, penyesuaian jumlah tugas, pengaturan posisi duduk, serta penggunaan komunikasi visual melalui gerakan bibir, ekspresi wajah, demonstrasi, dan gestur. Temuan ini menunjukkan adanya respons pedagogis terhadap keberagaman kebutuhan belajar meskipun perangkat pembelajaran yang digunakan masih berupa modul ajar reguler dan belum dilengkapi perencanaan pembelajaran individual. Dalam perspektif *inclusive pedagogy*, keberagaman kebutuhan peserta didik seharusnya direspons dengan memperluas kesempatan belajar yang tersedia bagi seluruh peserta didik, bukan dengan memisahkan peserta didik yang mengalami hambatan dari pembelajaran kelas (Florian & Black-Hawkins, 2011). Dengan demikian, adaptasi yang dilakukan guru dapat dipahami sebagai upaya awal memperluas akses terhadap pembelajaran di kelas reguler. Namun, kompetensi adaptif guru dan perencanaan pembelajaran individual tidak seharusnya ditempatkan sebagai dua pendekatan yang saling menggantikan. Kemampuan guru melakukan penyesuaian secara langsung selama pembelajaran perlu didukung oleh perencanaan yang sistematis berdasarkan karakteristik, kemampuan awal, hambatan, dan kebutuhan belajar peserta didik. Dalam konteks penelitian ini, belum tersedianya perencanaan individual menyebabkan sebagian adaptasi

masih bersifat situasional dan bergantung pada respons guru terhadap kesulitan yang muncul selama pembelajaran. Temuan ini memperluas hasil Dewiana et al. (2023) mengenai pentingnya fleksibilitas pembelajaran dengan menunjukkan bahwa diferensiasi tidak hanya memerlukan kemampuan guru memodifikasi proses pembelajaran, tetapi juga perlu diintegrasikan ke dalam perencanaan dan asesmen. Prinsip *differentiated instruction* menempatkan penyesuaian konten, proses, produk, dan lingkungan belajar berdasarkan kesiapan serta kebutuhan peserta didik sebagai bagian yang saling berkaitan (Tomlinson, 2014). Oleh karena itu, fleksibilitas guru yang ditemukan dalam penelitian ini merupakan modal pedagogis penting, tetapi masih perlu diperkuat melalui perencanaan adaptif yang lebih terstruktur.

Temuan mengenai penggunaan dukungan visual juga relevan dengan prinsip *Universal Design for Learning* (UDL), khususnya penyediaan berbagai cara untuk merepresentasikan informasi dan mendukung keterlibatan peserta didik dalam pembelajaran. Dominasi instruksi verbal dapat menjadi hambatan akses bagi peserta didik dengan hambatan pendengaran apabila informasi yang sama tidak tersedia melalui saluran komunikasi lain. Penggunaan demonstrasi, ekspresi wajah, gerakan bibir, gestur, dan contoh konkret yang ditemukan dalam penelitian ini membantu menyediakan alternatif terhadap informasi yang disampaikan secara lisan. Dalam kerangka UDL, akses terhadap pembelajaran dapat diperluas ketika informasi tidak hanya disajikan melalui satu modalitas, tetapi melalui berbagai bentuk representasi yang memungkinkan peserta didik memperoleh dan memahami informasi sesuai dengan karakteristiknya (CAST, 2024). Meskipun demikian, penggunaan gestur alami dalam kasus ini belum dapat diposisikan sebagai pengganti sistem komunikasi yang aksesibel dan terstruktur. Guru belum memiliki kompetensi dalam sistem komunikasi yang sesuai bagi peserta didik dengan hambatan pendengaran sehingga akses komunikasi masih sangat bergantung pada konteks, demonstrasi, dan pemahaman interpersonal yang terbentuk dalam keseharian.

Pengaturan lingkungan kelas juga menjadi bagian penting dari praktik adaptif yang ditemukan. Penempatan IJP pada posisi yang memungkinkan akses visual lebih jelas terhadap guru memberikan kesempatan untuk mengamati ekspresi wajah, gerakan bibir, demonstrasi, dan gestur selama pembelajaran. Penataan tersebut bukan sekadar persoalan posisi tempat duduk, melainkan bagian dari upaya mengurangi hambatan komunikasi yang muncul dari karakteristik lingkungan belajar. Dalam perspektif pembelajaran yang aksesibel, lingkungan kelas perlu dirancang agar peserta didik dapat memperoleh informasi melalui saluran komunikasi yang dapat digunakannya. Oleh karena itu, posisi belajar, kejelasan visual, cara guru menghadapkan wajah ketika berkomunikasi, serta penggunaan media visual merupakan komponen yang saling berkaitan dalam memperluas akses peserta didik terhadap informasi pembelajaran. Selain adaptasi yang dilakukan guru, penelitian ini menemukan adanya dukungan teman sebaya yang berkembang secara informal. Teman sebangku atau teman terdekat membantu IJP memahami instruksi dengan memberikan contoh, menunjukkan aktivitas yang harus dilakukan, dan menggunakan gestur yang dipahami dalam interaksi sehari-hari. Temuan tersebut dapat dipahami dalam kerangka *peer-mediated support*, yaitu pemanfaatan interaksi teman sebaya untuk memperluas partisipasi peserta didik dalam kegiatan akademik dan sosial. Dukungan ini juga berkaitan dengan konsep *scaffolding* dalam *Zone of Proximal Development* Vygotsky, ketika bantuan dari individu yang lebih mampu memungkinkan peserta didik melakukan aktivitas yang belum sepenuhnya dapat diselesaikan secara mandiri. Temuan ini memperkuat penelitian Rozi dan Fuadiy (2025) serta Pratiwi (2020) mengenai pentingnya interaksi positif antarpeserta didik, sekaligus memberikan konteks yang lebih spesifik

mengenai bagaimana bantuan teman sebaya muncul pada peserta didik dengan hambatan komunikasi di kelas reguler.

Meskipun demikian, dukungan teman sebaya dalam penelitian ini masih berlangsung secara spontan dan belum merupakan program *peer tutoring* yang dirancang secara sistematis. Teman sebaya belum memperoleh pembekalan mengenai teknik pemberian bantuan, komunikasi yang sesuai, maupun batas tanggung jawab mereka. Kondisi tersebut perlu diperhatikan karena dukungan teman sebaya seharusnya melengkapi, bukan menggantikan tanggung jawab pedagogis guru maupun fungsi tenaga pendidikan khusus. Bantuan yang diberikan secara terus-menerus tanpa pengurangan secara bertahap juga berpotensi menciptakan ketergantungan. Oleh karena itu, guru perlu memantau bentuk bantuan, memberikan kesempatan kepada IJP untuk merespons dan menyelesaikan aktivitas secara mandiri, serta mengurangi bantuan ketika kemampuan peserta didik meningkat. Pendampingan juga perlu dilaksanakan tanpa pelabelan atau perlakuan yang dapat mengurangi martabat dan posisi IJP sebagai anggota kelas yang setara. Keterbatasan yang lebih nyata ditemukan pada aspek asesmen. Guru telah melakukan penyesuaian dengan mengurangi jumlah soal atau menyesuaikan tingkat kesulitan tugas, tetapi belum tersedia asesmen individual yang secara sistematis menghubungkan kebutuhan peserta didik dengan indikator capaian pembelajaran. Kondisi tersebut menunjukkan perbedaan antara sekadar mengurangi tuntutan tugas dengan melakukan asesmen adaptif. Penyesuaian asesmen seharusnya memberikan cara yang aksesibel bagi peserta didik untuk menunjukkan kompetensi tanpa menghilangkan substansi kompetensi yang hendak diukur. Dalam perspektif UDL dan *differentiated instruction*, variasi cara peserta didik mengekspresikan pengetahuan dan keterampilan merupakan bagian penting dari akses pembelajaran (CAST, 2024; Tomlinson, 2014). Oleh sebab itu, pengembangan asesmen dalam konteks penelitian ini perlu diarahkan tidak hanya pada pengurangan jumlah soal, tetapi juga pada penyesuaian bentuk instruksi, cara pemberian respons, penggunaan dukungan visual, dokumentasi perkembangan, dan indikator keberhasilan yang mempertimbangkan profil belajar individual.

Ketiadaan GPK semakin memperjelas tantangan tersebut. Guru kelas harus mengelola pembelajaran bagi 22 peserta didik sekaligus memberikan dukungan individual kepada IJP. Situasi ini membatasi waktu yang dapat dialokasikan untuk melakukan asesmen individual, memberikan bantuan intensif, serta memantau perkembangan secara sistematis. Temuan tersebut sejalan dengan Khaerunisa dan Rasmitadila (2023) mengenai tantangan guru dalam memberikan layanan kepada peserta didik dengan kebutuhan belajar yang beragam ketika dukungan profesional terbatas. Namun, temuan penelitian ini juga menunjukkan bahwa ketiadaan GPK tidak berarti tidak terdapat adaptasi sama sekali. Guru tetap mengembangkan sejumlah respons kontekstual melalui penyesuaian instruksi, pengaturan lingkungan kelas, bantuan individual, dan pemanfaatan dukungan teman sebaya. Persoalannya adalah adaptasi tersebut belum sepenuhnya terencana, terdokumentasi, dan didukung kompetensi khusus sehingga kualitas serta konsistensinya sangat bergantung pada kapasitas individual guru. Kolaborasi dengan keluarga menjadi sumber dukungan lain dalam mempertahankan keberlanjutan pembelajaran. Komunikasi antara guru dan keluarga melalui media digital memungkinkan pertukaran informasi mengenai tugas dan perkembangan belajar serta membantu tindak lanjut kegiatan pembelajaran di rumah. Kolaborasi tersebut penting karena kebutuhan peserta didik dengan hambatan komunikasi tidak hanya berkaitan dengan aktivitas akademik di sekolah, tetapi juga dengan konsistensi dukungan dalam lingkungan sehari-hari. Meskipun demikian, komunikasi sekolah dan keluarga perlu dikembangkan dari pertukaran informasi mengenai tugas menuju kolaborasi yang lebih sistematis dalam menetapkan kebutuhan prioritas, memantau perkembangan, dan mengevaluasi strategi adaptasi yang telah diberikan.

Secara keseluruhan, penelitian ini menunjukkan bahwa praktik pembelajaran adaptif di SDN 006 Muara Wahau terbentuk melalui interaksi antara kapasitas adaptif guru, pengaturan lingkungan belajar, komunikasi visual, dukungan teman sebaya, dan keterlibatan keluarga. Temuan ini tidak menunjukkan bahwa praktik informal tersebut dapat menggantikan kebutuhan terhadap perencanaan individual dan dukungan profesional. Sebaliknya, hasil penelitian memperlihatkan bahwa adaptasi yang telah berkembang di tingkat kelas merupakan modal awal yang perlu diperkuat melalui prinsip *inclusive pedagogy*, *Universal Design for Learning*, *differentiated instruction*, komunikasi yang aksesibel, asesmen adaptif, dan *peer-mediated support* yang lebih terstruktur. Dalam konteks satu kasus ini, kontribusi penelitian terletak pada gambaran empiris mengenai bagaimana guru kelas membangun respons adaptif ketika peserta didik dengan hambatan pendengaran dan komunikasi verbal belajar di sekolah reguler yang belum berstatus formal sebagai penyelenggara pendidikan inklusif dan belum memiliki GPK.

KESIMPULAN

Praktik pembelajaran adaptif bagi peserta didik dengan hambatan pendengaran dan komunikasi verbal telah dilakukan melalui sejumlah penyesuaian oleh guru kelas. Adaptasi tersebut meliputi pengaturan posisi duduk untuk memperjelas akses visual, penyesuaian waktu dan jumlah tugas, pemberian bimbingan individual, penggunaan komunikasi visual melalui ekspresi, demonstrasi, dan gestur, serta pemanfaatan dukungan teman sebaya secara informal. Dukungan teman sebaya membantu peserta didik memahami instruksi dan mengikuti aktivitas kelas, sedangkan komunikasi antara guru dan keluarga mendukung keberlanjutan pendampingan belajar. Namun, praktik tersebut belum didukung oleh perencanaan pembelajaran individual dan asesmen adaptif yang sistematis. Guru juga masih menghadapi keterbatasan kompetensi dalam komunikasi bagi peserta didik dengan hambatan pendengaran, belum memperoleh pembekalan khusus yang memadai, dan harus membagi perhatian antara kebutuhan individual peserta didik dengan pengelolaan pembelajaran seluruh kelas karena belum tersedianya Guru Pendidikan Khusus (GPK). Temuan penelitian ini perlu dipahami sesuai dengan batas konteks penelitian dan tidak dimaksudkan untuk menunjukkan efektivitas ataupun menggambarkan praktik pada seluruh sekolah reguler yang menerima peserta didik penyandang disabilitas. Penelitian hanya berfokus pada satu kasus, yaitu seorang peserta didik dengan hambatan pendengaran dan komunikasi verbal dalam satu kelas reguler di SDN 006 Muara Wahau, sehingga karakteristik peserta didik, guru, teman sebaya, keluarga, dan lingkungan sekolah sangat memengaruhi temuan yang diperoleh. Durasi pengamatan yang terbatas juga belum memungkinkan penelitian menggambarkan perkembangan praktik pembelajaran adaptif dalam jangka panjang. Selain itu, data observasi berpotensi dipengaruhi oleh subjektivitas peneliti meskipun triangulasi sumber dan teknik telah digunakan untuk meningkatkan kredibilitas data. Penelitian ini juga tidak didukung oleh asesmen profesional dari tenaga ahli untuk memetakan secara komprehensif karakteristik fungsional, kemampuan komunikasi, dan kebutuhan belajar individual peserta didik.

DAFTAR PUSTAKA

- Andini, I. F. (2024). Pendidikan Inklusi pada Anak Berkebutuhan Khusus “Tunadaksa.” *Jurnal Inovasi Akademik*, 2(2), 1–8. <https://jurnal.ugm.ac.id/v3/jinovak/article/view/15021>
- Ade, I. P. (2024). Strategi Pengelolaan Model Pendidikan Inklusif Sebagai Sekolah Ramah Anak Bagi Peserta Didik Berkebutuhan Khusus. *Journal Manajemen Pendidikan Islam*, 4(2), 127–138. <https://doi.org/10.70143/manajerial.v4i2.303>
- Dewiana, R., Siswanto, R., & Rahmat. (2023). Strategi Kepala Sekolah dalam Pelaksanaan Pendidikan Inklusif di Smkn 1 Cikalongkulon Cianjur. *FATAWA: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 4(1), 23–36.

- Fadhilah, P. Z. (2021). the Principal'S Leadership Strategy in Implementing Inclusive Education Policies in Smp Negeri 2 Yogyakarta. *Jurnal Khazanah Intelektual*, 4(3) 932–953. <https://doi.org/10.37250/newkiki.v4i3.74>
- Hanaa, H., & Mia Evani, E. (2022). Peran Penting Guru Pembimbing Khusus Dalam Pendidikan Inklusi Di SDI Al-Muttaqin. *Jurnal Review Pendidikan Dasar : Jurnal Kajian Pendidikan Dan Hasil Penelitian*, 8(3), 167–171. <https://doi.org/10.26740/jrpd.v8n3.p167-171>
- Khaerunisa, H., & Rasmitadila. (2023). Pembelajaran Inklusif: Membangun Kesetaraan Di Dalam Kelas Pada Masa Pencabutan Ppkm. *Karimah Tauhid*, 2(5), 2234–2244. <https://doi.org/10.30997/karimahtauhid.v2i5.9641>
- Mahmudi, I., Athoillah, M. Z., Wicaksono, E. B., & Kusuma, A. R. (2022). Taksonomi hasil belajar menurut Benyamin S. Bloom. *Jurnal Multidisiplin Madani*, 2(9), 3507–3514. <https://doi.org/10.55927/mudima.v2i9.1132>
- Mihic, S. S., Vorkapic, S. T., & Cepic, R. (2022). Teachers' Competencies for Inclusive Teaching: Relation to Their Professional Development and Personality. *European Journal of Contemporary Education*, 11(2), 446–458. <https://doi.org/10.13187/ejced.2022.2.446>
- Pratiwi, A. anggarani. (2020). Implementation of Inclusive Education in Sekolah Dasar Negeri Serang Pengasih Kulon Progo. *Jurnal Widia Ortodidaktika*, 8(10), 1014–1024.
- Rozi, M. A. F., & Fuadiy, Moch. R. (2025). Pendekatan Strategis dalam Pengorganisasian Peserta Didik Inklusif di Sekolah Dasar. *Management of Education: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 11(1), 64–79. <https://doi.org/10.18592/moe.v11i1.15579>
- Saskia, Y., Suriansyah, A., & Rafianti, W. R. (2024). Peran Guru Pendamping Khusus (GPK) dalam Pendidikan Inklusi di Sekolah Dasar. *MARAS: Jurnal Penelitian Multidisiplin*, 2(4), 2203–2209. <https://doi.org/10.60126/maras.v2i4.592>
- Setia, S., Leng, P., Mauliate, Y. E., Ekowati, D., & Ratmawati, D. (2021). The Principal Leadership in Developing Inclusive Education for Diverse Students. *International Journal of Emerging Issues in Early Childhood Education*, 3(1), 08–24. <https://doi.org/10.31098/ijeiece.v3i1.519>
- Setiawan, E., & Cipta Apsari, N. (2019). Pendidikan Inklusif: Upaya Mewujudkan Kesetaraan Dan Non Diskriminatif Di Bidang Pendidikan Bagi Anak Dengan Disabilitas (Add). *Sosio Informa*, 5(3). <https://doi.org/10.33007/inf.v5i3.1776>
- Sunarti, D., & Mardianti, L. (2024). Pendidikan anak berkebutuhan khusus (children with special needs). *EJIP: Educational Journal of Innovation and Publication*, 3(1), 52–63. <https://ejournal.periexca.org/index.php/ejip/article/view/88>
- Veli Korkmaz, A., van Engen, M. L., Knappert, L., & Schalk, R. (2022). About and beyond leading uniqueness and belongingness: A systematic review of inclusive leadership research. *Human Resource Management Review*, 32(4). <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2022.100894>
- Verheijen-Tiemstra, R., Ros, A., Vermeulen, M., & Poell, R. F. (2024). Strengthening inclusive leadership: insights from a professional development programme for school and childcare leaders. *Professional Development in Education*, 00(00), 1–16. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2371842>
- Yuliana, L., Prasojo, L. D., Akalili, A., & Firdaus, F. M. (2025). Development of a learning leadership model for vocational high school principals to foster student well-being within the framework of Merdeka Belajar. *Cakrawala Pendidikan*, 44(1), 1–8. <https://doi.org/10.21831/cp.v44i1.78373>
- Yuliana, L., Yaakob, M. F. M., Tuasikal, M. A., Sutarya, Y., & Sutikno. (2022). Model of performance evaluation for school supervisors in the academic field to improve the quality of senior high school. *Jurnal Kependidikan Penelitian Inovasi Pembelajaran*, 6(2). <https://doi.org/10.21831/jk.v6i2.51623>