

Evaluasi Pembelajaran Di Sekolah Inklusi Di SD Taman Muda Ibu Pawiyatan Dan SD Negeri Karanganyar Kota Yogyakarta

Vincencius Adam Prabowo, Suyono

¹²Universitas Sarjanawiyata Tamansiswa

Email: vincenciusprabowo62@guru.smp.belajar.id, suyono@ustjogja.ac.id

Abstract

This study aims to describe curriculum implementation, identify teaching methods used, analyze forms of support for students with special needs (ABK), and evaluate learning outcomes at SD Taman Muda Ibu Pawiyatan and SD Negeri Karanganyar in Yogyakarta City. This study used a qualitative approach with a case study method. The research locations focused on two elementary schools with different characteristics (a private school based on the Taman Siswa philosophy and a public school). Data were collected through observation, interviews with the principal and Special Guidance Teacher (GPK), and documentation. The data analysis technique used was triangulation of data sources. The findings indicate that both schools have integrated inclusive education, but with different approaches. SD Taman Muda IP applies the "Among" philosophy with a focus on the development of social interaction and talents, despite facing challenges in GPK competencies, which are learning by doing. SD Negeri Karanganyar demonstrates a more structured system with modified lesson plans (RPP) and daily worksheets (LKPD), as well as an emphasis on vocational training to support student independence. The main obstacles identified include parental denial of the condition of ABK and government policies regarding assessment standards (ASPD) that are not fully accommodating for inclusive students. Overall, the evaluation showed that the success of inclusive learning in both schools was measured more by individual progress and social adaptability than by academic grades alone.

Keywords: Evaluation, Learning, School, Inclusion

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan implementasi kurikulum, mengidentifikasi metode pengajaran yang digunakan, menganalisis bentuk dukungan bagi ABK, serta mengevaluasi hasil pembelajaran di SD Taman Muda Ibu Pawiyatan dan SD Negeri Karanganyar Kota Yogyakarta. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi kasus. Lokasi penelitian difokuskan pada dua sekolah dasar dengan karakteristik berbeda (swasta berbasis filosofi Taman Siswa dan sekolah negeri). Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara dengan Kepala Sekolah dan Guru Pembimbing Khusus (GPK), serta dokumentasi. Teknik analisis data yang digunakan adalah triangulasi sumber data. Temuan menunjukkan bahwa kedua sekolah telah mengintegrasikan pendidikan inklusi namun dengan pendekatan berbeda. SD Taman Muda IP menerapkan filosofi "Among" dengan fokus pada perkembangan interaksi sosial dan bakat, meskipun menghadapi tantangan kompetensi GPK yang bersifat *learning by doing*. SD Negeri Karanganyar menunjukkan sistem yang lebih terstruktur dengan modifikasi RPP dan LKPD harian, serta penekanan pada vokasi untuk mendukung kemandirian siswa. Hambatan utama yang ditemukan meliputi sikap penolakan (*denial*) orang tua terhadap kondisi ABK dan kebijakan pemerintah terkait standar penilaian (ASPD) yang belum sepenuhnya akomodatif bagi siswa inklusi. Secara keseluruhan, evaluasi menunjukkan bahwa keberhasilan pembelajaran inklusi di kedua sekolah lebih diukur pada progres individual dan kemampuan adaptasi sosial daripada nilai akademik semata.

Kata kunci: Evaluasi, Pembelajaran, Sekolah, Inklusi

Pendahuluan

Paradigma pendidikan inklusi dimaknai sebagai pendidikan yang menjunjung prinsip keadilan serta kesetaraan bagi seluruh peserta didik.(Elseos et al., 2025) Pada konteks ini, anak-anak dengan kebutuhan khusus (ABK) atau peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK) memiliki kesamaan hak dalam memperoleh pendidikan yang berkualitas dan relevan dengan kebutuhan akan keterbatasan mereka. Pendidikan inklusi hadir bukan sekadar untuk memposisikan ABK di kelas dengan kebanyakan siswa reguler pada umumnya, namun menjadi sebuah sistem yang adaptif dan responsif terhadap siswa yang beragam di kelas.(Rokhyani, 2022) Sistem ini mencakup akomodir dalam proses modifikasi kurikulum, metode pengajaran, dan lingkungan belajar yang mampu mengakomodasi kebutuhan unik setiap individu. Dengan demikian, pendidikan inklusi berupaya menghadirkan kegiatan pembelajaran yang merdeka dari hambatan siswa, sehingga terwujud partisipasi secara aktif oleh ABK itu sendiri. Pendidikan inklusi kemudian diharapkan mampu membudaya menjadi sekolah inklusif yang ramah akan keberagaman anak.(Umar et al., 2025)

Penelitian dari UNESCO (2020) menegaskan bahwa pendidikan inklusi yang efektif hadir tidak serta merta meningkatkan partisipasi dan prestasi belajar ABK, tetapi juga meningkatkan sikap toleransi juga empati di kalangan siswa reguler. Pernyataan tersebut menunjukkan bahwa pendidikan inklusi dapat memberikan manfaat bagi semua peserta didik, bukan hanya ABK. Selain itu, studi dari Center on Inclusive Education (2019) menyoroti pengaruh pentingnya pelatihan dan dukungan bagi guru dalam manajemen pengelolaan kelas inklusi. Guru yang memiliki pemahaman pengetahuan dan keterampilan akan pendidikan inklusi yang memadai lebih mampu menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan efektif. Modal awal pelatihan guru dan pengadaan sumber daya pendukung yang memadai menjadi dasar keberhasilan penerapan pendidikan inklusi. Oleh karena itu, pendidikan inklusi dihadirkan bukan karena hak individu semata, tetapi berkaitan dengan upaya membangun masyarakat yang inklusif dan harmonis.(Soendari, 2010)

Konsep pendidikan inklusi memang sudah diakui secara luas, penerapannya di Indonesia, khususnya di tingkat sekolah dasar, masih banyak tantangan yang harus dilalui. Salah satunya ialah minimnya pemahaman dan kemampuan guru dalam pengelolaan kelas inklusi itu sendiri. Kebanyakan dari mereka belum mempunyai pelatihan dan *skill* yang mampu digunakan dalam mengidentifikasi kebutuhan ABK, mengembangkan rencana pembelajaran individual (PPI), dan menerapkan strategi pengajaran yang diferensiasi. Selain itu, minimnya sumber daya, dalam hal tenaga ahli, fasilitas, dan anggaran, juga menjadi hambatan berikutnya dalam menyediakan dukungan yang memadai bagi ABK. Tantangan berikutnya yaitu pandangan masyarakat ditambah diskriminasi yang masih kerap muncul di masyarakat, sehingga penerimaan dan partisipasi ABK di sekolah menjadi terhambat. Oleh karena itu, diperlukan upaya yang komprehensif dan berkelanjutan dari berbagai pihak khususnya elemen tri pusat pendidikan, termasuk pemerintah selaku pemangku kebijakan, sekolah, guru, orang tua, dan masyarakat, untuk mengatasi tantangan-tantangan tersebut dan mewujudkan iklim pendidikan inklusi yang efektif.(Irwanti & Haq, 2023)

Evaluasi pembelajaran kemudian dijadikan bagian paling berperan dalam pendidikan inklusi. Melalui proses evaluasi, kita nantinya dapat memaknai bahwa program inklusi telah mencapai tujuannya, kekuatan dan kelemahan mampu teridentifikasi, sehingga rumusan rekomendasi untuk perbaikan mampu dimunculkan. Evaluasi tidak hanya berpusat pada hasil belajar akademik, tetapi juga

pada aspek lain yang berhubungan dengan hal tersebut, seperti: perkembangan sosial-emosional, partisipasi, dan kesejahteraan ABK. Evaluasi yang komprehensif dapat melibatkan berbagai metode dan instrumen, seperti: observasi, wawancara, tes, dan portofolio. Hasil dari evaluasi tersebut nantinya dapat dimanfaatkan untuk meningkatkan kualitas dari mutu pembelajaran, pengembangan kurikulum yang menunjukkan iklim inklusif, dan mampu memberikan dukungan yang lebih efektif bagi ABK. Oleh karena itu, evaluasi pembelajaran kemudian menjadi landasan dalam pengambilan keputusan yang didasarkan pada data dalam rangka meningkatkan mutu pendidikan inklusi. (Irvan, 2020)

SD Taman Muda Ibu Pawiyatan dan SD Negeri Karanganyar Kota Yogyakarta merupakan dua sekolah dasar di Yogyakarta yang telah menunjukkan komitmen dalam menerapkan pendidikan inklusi. Kedua sekolah ini memiliki ciri yang berbeda, mulai dari latar belakang, sumber daya, serta pengalaman dalam mengelola pendidikan inklusi. Oleh karena itu, penelitian ini akan memanfaatkan pendekatan studi kasus dalam proses mengeksplorasi secara mendalam praktik-praktik inklusi yang diterapkan di kedua sekolah tersebut. Studi kasus diharapkan memudahkan peneliti untuk memahami secara spesifik dari setiap sekolah, kemudian mengidentifikasi faktor-faktor yang mempengaruhi keberhasilan dan tantangan implementasi inklusi, dilanjutkan dengan proses membandingkan dan menganalisis perbedaan dan persamaan antara kedua sekolah. (Hamzah et al., 2020). Penelitian ini nantinya mampu mengevaluasi pembelajaran di SD Taman Muda Ibu Pawiyatan dan SD Negeri Karanganyar Kota Yogyakarta yang berpusat pada tiga aspek utama, yaitu kurikulum, metode pengajaran, dan dukungan bagi ABK. Aspek kurikulum kemudian dievaluasi dari aspek adaptasi dan modifikasi bagi pemenuhan kebutuhan ABK, pada bagian keterlibatan guru di dalam mengembangkan PPI.

Aspek metode pengajaran selanjutnya dievaluasi dari aspek pemanfaatan strategi pengajaran yang berdiferensiasi, media dan teknologi bantu akan dikaji pemanfaatannya, dan hubungan antara guru dengan siswa di sekolah. Aspek dukungan bagi ABK selanjutnya dievaluasi dari aspek ketersediaan akan efektivitas layanan dukungan, seperti terapi, konseling, dan pendampingan, serta keterlibatan orang tua siswa dan pihak-pihak lainnya. Melalui proses evaluasi yang komprehensif dan masif terhadap ketiga aspek tersebut, hasilnya diharapkan mampu menggambarkan praktik-praktik inklusi yang efektif di kedua sekolah yang diteliti, kemudian dimanfaatkan menjadi dasar rekomendasi yang konstruktif dalam upaya meningkatkan mutu pendidikan inklusi di Indonesia. Penelitian ini diharapkan memberikan kontribusi dalam meningkatkan kualitas mutu pendidikan khususnya pendidikan inklusi di tingkat sekolah dasar dan tingkat berikutnya. Melihat beragam tantangan dan peluang, serta mengidentifikasi praktik-praktik yang efektif, penelitian ini kemudian mampu mewujudkan lingkungan belajar inklusif dan ramah bagi semua anak, sehingga siswa ABK dapat mencapai potensi maksimal mereka

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi kasus untuk memahami secara mendalam dinamika pendidikan inklusi dalam konteks nyata di lapangan. (Hasanah & Sukmawan, 2021) Peneliti bertindak sebagai instrumen utama yang mengumpulkan data melalui wawancara dan observasi guna menangkap makna di balik fenomena yang terjadi. Pendekatan ini bersifat induktif, sehingga pola dan penjelasan dibangun berdasarkan temuan empiris, khususnya pada praktik layanan inklusi di SD Taman Muda Ibu Pawiyatan dan SD Negeri Karanganyar. Metode studi

kasus dipilih agar diperoleh gambaran yang komprehensif mengenai keterkaitan antara kebijakan manajerial, kompetensi sumber daya manusia, serta dukungan eksternal dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi. Subjek penelitian ditentukan melalui teknik purposive sampling dengan memilih informan yang memiliki otoritas, pengalaman, dan pemahaman mendalam terkait layanan inklusi. Dari masing-masing sekolah ditetapkan dua informan kunci, yaitu kepala sekolah dan guru pendamping khusus (GPK), sehingga total berjumlah empat orang. (Assagaf, 2022)

Kepala sekolah berperan sebagai pengambil kebijakan dan pengelola sistem, sedangkan GPK menjadi pelaksana teknis yang berinteraksi langsung dengan peserta didik berkebutuhan khusus. Untuk menjaga fokus dan kedalaman data, informan diberi kode khusus dalam proses penelitian. Dalam pelaksanaannya, peneliti didukung oleh pedoman wawancara, observasi partisipatif pasif, dan studi dokumentasi. Wawancara difokuskan pada aspek manajerial dan teknis-pedagogis, sementara observasi digunakan untuk merekam dinamika pembelajaran dan interaksi sosial di sekolah. Studi dokumentasi dilakukan terhadap dokumen kurikulum, program pembelajaran individual, serta laporan perkembangan siswa sebagai penguat data lapangan. Pengumpulan data menerapkan triangulasi teknik agar temuan lebih valid. Data yang diperoleh kemudian dianalisis secara berkelanjutan melalui tahapan pengumpulan data, kondensasi, penyajian, serta penarikan kesimpulan dan verifikasi. Melalui proses ini, penelitian menghasilkan pemahaman yang utuh mengenai hubungan antara kebijakan sekolah dan implementasi pendidikan inklusi di ruang kelas. (Iswanto et al., 2023)

Hasil Dan Pembahasan

A. Evaluasi Pembelajaran

Evaluasi pembelajaran merupakan salah satu komponen penting dalam sistem pendidikan yang berfungsi untuk menilai keberhasilan proses belajar mengajar secara menyeluruh. (Dwimarta, 2015) Evaluasi tidak hanya dimaknai sebagai pemberian nilai atau skor kepada peserta didik, tetapi sebagai proses sistematis yang mencakup pengumpulan, pengolahan, analisis, dan interpretasi data untuk mengetahui sejauh mana tujuan pembelajaran telah tercapai. Dengan kata lain, evaluasi menjadi alat refleksi bagi guru dan peserta didik dalam memperbaiki dan meningkatkan kualitas pembelajaran. Dalam konteks pendidikan, evaluasi pembelajaran berkaitan erat dengan tiga istilah utama, yaitu pengukuran (*measurement*), penilaian (*assessment*), dan evaluasi (*evaluation*). Pengukuran merupakan proses pemberian angka terhadap hasil belajar berdasarkan kriteria tertentu. Penilaian adalah proses menafsirkan hasil pengukuran untuk mengetahui tingkat pencapaian kompetensi. Sementara itu, evaluasi memiliki cakupan yang lebih luas karena mencakup pengambilan keputusan berdasarkan hasil penilaian tersebut, seperti menentukan kelulusan, program remedial, atau perbaikan metode mengajar. (Nafindra & Rifqi, 2022)

Tujuan utama evaluasi pembelajaran adalah untuk mengetahui tingkat penguasaan peserta didik terhadap kompetensi yang telah ditetapkan. Selain itu, evaluasi juga bertujuan memberikan umpan balik (*feedback*) kepada guru mengenai efektivitas strategi, metode, dan media pembelajaran yang digunakan. Bagi peserta didik, evaluasi membantu mereka memahami kelebihan dan kekurangan diri sehingga dapat meningkatkan motivasi belajar. Bagi lembaga pendidikan, evaluasi menjadi dasar dalam pengambilan kebijakan akademik dan peningkatan mutu pendidikan. Evaluasi pembelajaran memiliki beberapa fungsi penting. Pertama, fungsi diagnostik, yaitu untuk mengidentifikasi kesulitan belajar yang dialami peserta didik. Kedua, fungsi formatif, yaitu untuk memantau kemajuan belajar

selama proses pembelajaran berlangsung dan melakukan perbaikan secara langsung. Ketiga, fungsi sumatif, yaitu untuk menilai hasil belajar pada akhir suatu periode, seperti akhir semester atau akhir tahun ajaran. (Efgivia, 2020)

Keempat, fungsi selektif dan penempatan, yaitu untuk menentukan posisi atau tingkat kemampuan peserta didik dalam suatu program pendidikan. Dalam praktiknya, evaluasi pembelajaran dapat dilakukan melalui berbagai teknik dan instrumen. Teknik tes meliputi tes tertulis (pilihan ganda, esai, benar-salah), tes lisan, dan tes praktik. Sementara itu, teknik non-tes meliputi observasi, wawancara, angket, portofolio, penilaian proyek, serta penilaian kinerja (performance assessment). Pemilihan teknik evaluasi harus disesuaikan dengan tujuan pembelajaran dan karakteristik kompetensi yang ingin diukur, baik aspek kognitif, afektif, maupun psikomotorik. Agar evaluasi memberikan hasil yang akurat dan adil, terdapat beberapa prinsip yang perlu diperhatikan. Evaluasi harus bersifat objektif, artinya tidak dipengaruhi oleh faktor subjektivitas penilai. Evaluasi juga harus valid, yaitu benar-benar mengukur apa yang seharusnya diukur, serta reliabel, yaitu memberikan hasil yang konsisten. Selain itu, evaluasi harus dilakukan secara adil, transparan, berkesinambungan, dan menyeluruh agar mencerminkan kemampuan peserta didik secara utuh. (Penelitian, 2024)

Dalam perkembangan pendidikan modern, evaluasi pembelajaran tidak lagi berorientasi semata-mata pada hasil akhir, tetapi juga pada proses belajar. Pendekatan penilaian autentik (authentic assessment) menekankan pada kemampuan peserta didik dalam menerapkan pengetahuan dan keterampilan dalam situasi nyata. Oleh karena itu, guru dituntut untuk merancang evaluasi yang kreatif dan kontekstual sehingga mampu menggambarkan kemampuan peserta didik secara komprehensif. Secara keseluruhan, evaluasi pembelajaran merupakan proses yang tidak terpisahkan dari kegiatan pembelajaran itu sendiri. Tanpa evaluasi, guru tidak dapat mengetahui efektivitas pembelajaran yang telah dilaksanakan, dan peserta didik tidak memperoleh gambaran tentang perkembangan belajarnya. Dengan pelaksanaan evaluasi yang terencana, sistematis, dan berorientasi pada perbaikan, kualitas pendidikan dapat terus ditingkatkan secara berkelanjutan. (Supena, 2017)

B. Sekolah Inklusi

Sekolah inklusi merupakan satuan pendidikan yang memberikan kesempatan belajar kepada semua peserta didik tanpa terkecuali, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK), untuk belajar bersama dalam satu lingkungan pendidikan yang sama. Konsep sekolah inklusi berangkat dari prinsip bahwa setiap anak memiliki hak yang setara untuk memperoleh pendidikan yang bermutu, tanpa diskriminasi berdasarkan kondisi fisik, intelektual, sosial, emosional, bahasa, maupun latar belakang lainnya. Dengan demikian, sekolah inklusi tidak hanya berbicara tentang menerima siswa berkebutuhan khusus, tetapi juga tentang menciptakan sistem pendidikan yang ramah, adaptif, dan menghargai keberagaman. Secara filosofis, sekolah inklusi didasarkan pada nilai keadilan sosial, penghormatan terhadap hak asasi manusia, serta pengakuan bahwa perbedaan adalah bagian alami dari kehidupan manusia. Dalam praktiknya, sekolah inklusi mengintegrasikan siswa reguler dan siswa berkebutuhan khusus dalam kelas yang sama, dengan dukungan layanan yang disesuaikan dengan kebutuhan masing-masing individu. (Suryadi & Jasiah, 2023)

Pendekatan ini berbeda dengan sistem segregatif yang memisahkan anak berkebutuhan khusus di sekolah luar biasa (SLB). Di sekolah inklusi, yang diubah bukanlah anaknya, melainkan sistem sekolahnya agar mampu mengakomodasi kebutuhan semua peserta didik. Karakteristik utama sekolah

inklusi terletak pada fleksibilitas kurikulum, metode pembelajaran yang adaptif, serta dukungan tenaga profesional. Kurikulum di sekolah inklusi dapat dimodifikasi sesuai dengan kemampuan dan kebutuhan siswa melalui Program Pembelajaran Individual (PPI). Guru juga dituntut untuk menerapkan strategi pembelajaran yang bervariasi, seperti pembelajaran kooperatif, diferensiasi instruksi, dan pendekatan berbasis pengalaman. Selain itu, keberadaan Guru Pendamping Khusus (GPK) menjadi komponen penting dalam membantu proses adaptasi pembelajaran bagi siswa berkebutuhan khusus. (Rachman, 2020)

Sekolah inklusi juga menekankan pentingnya kolaborasi. Kepala sekolah berperan dalam menetapkan kebijakan yang mendukung budaya inklusif, menyediakan pelatihan bagi guru, serta menjalin kemitraan dengan orang tua dan lembaga pendukung seperti psikolog, terapis, atau unit layanan disabilitas. Guru kelas dan GPK bekerja sama dalam merancang strategi pembelajaran, melakukan asesmen, serta memantau perkembangan siswa. Orang tua pun dilibatkan secara aktif dalam proses pendidikan agar tercipta kesinambungan antara pembelajaran di sekolah dan di rumah. Selain aspek akademik, sekolah inklusi memiliki peran penting dalam membangun iklim sosial yang positif. Interaksi antara siswa reguler dan siswa berkebutuhan khusus dapat menumbuhkan sikap empati, toleransi, serta penghargaan terhadap perbedaan. (Pala et al., 2019)

Lingkungan sekolah yang inklusif juga berupaya mencegah terjadinya stigma dan perundungan (*bullying*) melalui pendidikan karakter dan pembiasaan nilai-nilai saling menghargai. Namun demikian, penyelenggaraan sekolah inklusi tidak lepas dari berbagai tantangan. Keterbatasan sumber daya manusia yang memiliki kompetensi pendidikan luar biasa, kurangnya sarana dan prasarana yang aksesibel, serta masih adanya stigma masyarakat terhadap anak berkebutuhan khusus menjadi hambatan yang sering dihadapi. Oleh karena itu, keberhasilan sekolah inklusi sangat bergantung pada komitmen seluruh warga sekolah, dukungan kebijakan pemerintah, serta partisipasi masyarakat. Dalam perkembangannya, sekolah inklusi tidak hanya dipandang sebagai alternatif pendidikan, tetapi sebagai wujud nyata dari sistem pendidikan yang adil dan humanis. Pendidikan inklusi mengajarkan bahwa keberagaman bukanlah hambatan, melainkan kekayaan yang dapat memperkaya pengalaman belajar setiap individu. Dengan pengelolaan yang tepat, sekolah inklusi mampu menciptakan lingkungan belajar yang ramah, setara, dan memberdayakan semua peserta didik untuk berkembang sesuai potensi masing-masing. (Sipuan et al., 2022)

C. Evaluasi Pembelajaran Di Sekolah Inklusi Di SD Taman Muda Ibu Pawiyatan Dan SD Negeri Karanganyar Kota Yogyakarta

Di SD Taman Muda Ibu Pawiyatan, penyelenggaraan pendidikan inklusi telah berlangsung sejak 2009. Namun, perjalanan sekolah ini tidak terlepas dari dinamika yang cukup kompleks. Pada periode tertentu, kebijakan penerimaan siswa yang terlalu longgar menyebabkan lonjakan jumlah siswa berkebutuhan khusus (ABK) hingga mencapai 69% dari total populasi siswa. Kondisi tersebut memunculkan stigma di masyarakat yang menganggap sekolah ini tidak lagi sebagai sekolah umum, melainkan menyerupai SLB. Dampaknya, jumlah siswa reguler menurun drastis. Menghadapi situasi tersebut, kepala sekolah melakukan transformasi manajerial dengan menetapkan kebijakan baru, yakni mensyaratkan hasil tes IQ minimal 65 bagi calon siswa inklusi. Kebijakan ini diambil dengan pertimbangan keterbatasan sumber daya manusia agar layanan tetap optimal dan kesenjangan akademik antara siswa reguler dan ABK tidak terlalu jauh. Hasil asesmen diperoleh melalui kerja sama

dengan Unit Layanan Disabilitas (ULD), sehingga proses penerimaan siswa memiliki dasar profesional.(Umar et al., 2025)

Dalam praktik pembelajaran, sekolah mengedepankan pendekatan fleksibel dan adaptif. Guru Pendamping Khusus (GPK), meskipun sebagian besar tidak berlatar belakang formal Pendidikan Luar Biasa (PLB), mengembangkan kompetensi melalui pendekatan *learning by doing*.(Umar et al., 2025) Strategi pembelajaran dilakukan secara kondisional (*day by day*), dengan menyesuaikan tingkat kesulitan materi berdasarkan kondisi psikologis dan kesiapan belajar siswa setiap harinya. Jika siswa dalam keadaan stabil, materi dapat diberikan lebih luas; namun jika tidak, tingkat kesulitan diturunkan secara langsung. Pendekatan ini melahirkan bentuk pedagogi adaptif yang tumbuh secara organik di ruang kelas. Meskipun terdapat kesenjangan kompetensi formal, pengalaman empiris dan kolaborasi antar guru menjadi kekuatan utama dalam memberikan layanan. Sekolah juga melakukan kontrol kualitas melalui observasi harian serta penyusunan laporan perkembangan bulanan (*progress report*) bagi setiap ABK. Dalam aspek kurikulum, materi inti tetap sama, tetapi tingkat kedalaman dan kompleksitasnya disesuaikan. Selain capaian akademik, keberhasilan diukur melalui perkembangan sosial, kemandirian, dan bakat siswa.(Andriani et al., 2025)

Dokumen Kurikulum Satuan Pendidikan (KSP) tahun ajaran 2024/2025 mempertegas komitmen sekolah sebagai penyelenggara pendidikan inklusi berbasis Kurikulum Merdeka. Sekolah secara eksplisit menyatakan diri sebagai sekolah ramah anak yang menerapkan Sistem Among (*asah, asih, asuh*) sebagai landasan filosofis. Dukungan sumber daya manusia berupa GPK, kemitraan dengan ULD, serta kurikulum adaptif menunjukkan bahwa penyelenggaraan inklusi telah terstruktur secara administratif dan kultural. Sementara itu, SD Negeri Karanganyar juga menyelenggarakan pendidikan inklusi sejak 2009 dengan sistem yang relatif lebih terstruktur secara administratif. Sekolah menerapkan sistem penerimaan *Non-Real Time Online (Non-RTO)* dengan tes kesiapan belajar yang melibatkan tim GPK. Calon siswa diwajibkan menunjukkan hasil asesmen dengan skor IQ minimal 65 serta komitmen orang tua untuk mendukung perkembangan anak.(Irvan, 2020)

Asesmen berkala dilakukan di kelas 1, 3, dan 5 bekerja sama dengan ULD untuk memantau perkembangan kognitif dan hambatan siswa. Hasil asesmen menjadi dasar pembaruan Program Pembelajaran Individual (PPI). GPK di sekolah ini mayoritas berlatar belakang PLB dan direkrut melalui koordinasi dengan ULD Kota Yogyakarta. Meskipun jumlah GPK masih dirasa belum proporsional, kolaborasi antara guru kelas dan GPK berjalan cukup sistematis. Sekolah ini mengembangkan konsep “Sekolah Teman” sebagai strategi membangun budaya inklusif dan mencegah *bullying*. Siswa reguler dibiasakan menghargai perbedaan sejak awal, sehingga interaksi sosial berlangsung tanpa sekat. Selain akademik, sekolah menekankan pengembangan vokasi, seperti membuat, menari, dan budidaya lele. Program ini bertujuan memberikan bekal keterampilan nyata bagi siswa ABK dan membuka peluang masuk jenjang SMP melalui jalur prestasi. Kemitraan strategis dengan RS Pratama dan SLB Pembina memperkuat validitas diagnosis medis dan asesmen vokasional. Sinergi antara dukungan medis dan pendampingan pedagogis dari ULD menjadikan layanan inklusi di sekolah ini memiliki fondasi yang kuat secara teknis.(Suryaningrum et al., 2016)

Keabsahan temuan diuji melalui triangulasi antara wawancara, observasi, dan dokumentasi. Pada aspek konteks, ditemukan hambatan berupa sikap denial orang tua terhadap diagnosis ABK. Hal ini terkonfirmasi melalui pernyataan informan, keterlambatan penyerahan dokumen asesmen, serta

pola komunikasi yang teramati saat interaksi sekolah-orang tua. Pada aspek input, penyusunan PPI berbasis hasil pemeriksaan psikolog menunjukkan bahwa intervensi pedagogis tidak dilakukan secara asertif, melainkan berdasarkan data profesional. Observasi menunjukkan GPK membawa catatan khusus saat mendampingi siswa di kelas, memperkuat pernyataan wawancara dan dokumen asesmen. Pada aspek proses, modifikasi kurikulum terbukti konsisten. Guru menyederhanakan materi, misalnya dari angka ribuan menjadi satuan, dan hal ini teramati langsung melalui penggunaan media konkret yang berbeda bagi ABK. Dokumen KSP juga mencantumkan fleksibilitas kurikulum bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Pada aspek produk, kedua sekolah mengembangkan laporan deskriptif tambahan di luar sistem e-rapor nasional. (Awaliah et al., 2024)

Penilaian di kedua sekolah difokuskan pada perkembangan individu peserta didik, bukan sekadar angka atau nilai akhir. Hal ini mencerminkan pergeseran paradigma dalam pendidikan, dari yang sebelumnya result-oriented menjadi lebih process-oriented, di mana proses pembelajaran dan pertumbuhan anak menjadi pusat perhatian. Kedua sekolah menunjukkan komitmen yang tinggi dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi, meskipun dengan pendekatan yang berbeda. SD Taman Muda Ibu Pawiyatan menonjol dalam penguatan budaya inklusif yang berbasis pada nilai-nilai Sistem Among, sehingga pendekatannya lebih menekankan pembentukan karakter dan lingkungan belajar yang empatik dan suportif. Sementara itu, SD Negeri Karanganyar lebih unggul dalam aspek administratif, teknis, serta pengembangan program vokasional, sehingga fokusnya lebih pada pengelolaan sistem dan penguatan kompetensi praktis siswa.

Dari sisi sumber daya manusia, terdapat perbedaan latar belakang Guru Pendamping Khusus (GPK). Di SD Taman Muda, pendekatan guru lebih empiris dan adaptif, menyesuaikan metode dengan kebutuhan anak secara langsung. Sebaliknya, di SD Negeri Karanganyar, pendekatan GPK lebih berbasis kompetensi formal dalam Pendidikan Layanan Khusus (PLB), sehingga orientasinya lebih pada penerapan metode dan standar yang telah ditetapkan. Dalam hal kurikulum, kedua sekolah menerapkan modifikasi materi untuk mendukung keberagaman kebutuhan siswa. Namun, dokumentasi dan sistematisasi kurikulum lebih terlihat di SD Negeri Karanganyar, yang memungkinkan pengelolaan dan evaluasi pembelajaran dilakukan secara lebih terstruktur. Secara keseluruhan, kedua sekolah menunjukkan bahwa pendidikan inklusif dapat diterapkan dengan berbagai pendekatan baik yang menekankan nilai-nilai budaya dan adaptabilitas, maupun yang menekankan sistem dan kompetensi formal dengan tujuan utama tetap pada perkembangan individu setiap siswa. (Hamzah et al., 2020)

Tantangan utama yang dihadapi kedua sekolah adalah adanya sikap penolakan dari sebagian orang tua terhadap praktik pendidikan inklusi. Meskipun demikian, kemitraan yang terjalin dengan Unit Layanan Disabilitas (ULD) dan pihak medis terbukti efektif dalam menjembatani kendala tersebut, sehingga dukungan terhadap siswa inklusif tetap dapat terwujud. Lingkungan sekolah di kedua lokasi tergolong aman dari perilaku bullying, hal ini tercapai melalui pembiasaan budaya empati dan interaksi tanpa sekat antar siswa. Kondisi ini menciptakan suasana belajar yang mendukung keberagaman kemampuan dan kebutuhan setiap peserta didik. Secara keseluruhan, implementasi pendidikan inklusi di kedua sekolah telah sejalan dengan panduan nasional. Hal ini terlihat pada penerapan asesmen yang tepat, modifikasi kurikulum sesuai kebutuhan, adaptasi instruksional yang fleksibel, serta mekanisme penilaian yang adaptif. Meskipun demikian, terdapat perbedaan pendekatan

di antara kedua sekolah. Satu sekolah menekankan pemanfaatan kekuatan budaya lokal sebagai basis praktik inklusi, sementara sekolah lainnya lebih mengedepankan kepatuhan terhadap regulasi dan struktur teknis dalam pelaksanaannya. Perbedaan ini menunjukkan bahwa pendidikan inklusi dapat disesuaikan dengan konteks sosial-budaya maupun kerangka regulatif, selama prinsip-prinsip utama inklusi tetap dijaga. (Awaliah et al., 2024)

Kesimpulan

Berdasarkan hasil penelitian dan pembahasan pada bab sebelumnya mengenai implementasi pendidikan inklusi di SD Taman Muda Ibu Pawiyatan (IP) dan SD Negeri Karanganyar Yogyakarta, dapat disimpulkan beberapa hal terkait kurikulum, metode pengajaran, bentuk dukungan, dan evaluasi hasil pembelajaran bagi siswa berkebutuhan khusus. Dalam hal implementasi kurikulum, kedua sekolah menggunakan kurikulum reguler yang dimodifikasi untuk menyesuaikan kebutuhan siswa inklusi. SD Taman Muda IP menurunkan tingkat kesulitan materi secara kondisional, disesuaikan dengan kemampuan harian siswa, sehingga pembelajaran lebih fleksibel dan responsif terhadap kondisi psikologis mereka. Sementara itu, SD Negeri Karanganyar menerapkan modifikasi kurikulum yang lebih terstruktur melalui penyesuaian Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) dan Lembar Kerja Peserta Didik (LKPD) yang terdokumentasi setiap hari. Kedua sekolah tetap memastikan bahwa siswa inklusi memperoleh substansi pelajaran yang setara dengan siswa reguler dalam koridor pendidikan umum. Metode pengajaran yang digunakan menekankan fleksibilitas dan pendekatan individual. Di SD Taman Muda IP, guru mengadopsi teknik "Learning by Doing" dan "Day by Day", di mana instruksi disesuaikan dengan kondisi psikologis siswa pada hari itu. Sebaliknya, SD Negeri Karanganyar menggabungkan pengajaran kelas reguler dengan fokus pada aspek vokasional. Kedua sekolah juga menempatkan Guru Pendamping Khusus (GPK) di dalam kelas untuk membantu penyederhanaan bahasa dan alat peraga, sehingga siswa berkebutuhan khusus dapat memahami materi yang disampaikan guru kelas. Bentuk dukungan bagi siswa berkebutuhan khusus terbagi menjadi dukungan internal dan eksternal. Dukungan internal mencakup peran GPK dalam menyusun Program Pembelajaran Individual (PPI) dan penanganan krisis, seperti tantrum. Selain itu, sekolah membangun budaya inklusif, misalnya melalui program "Sekolah Teman" di SD Negeri Karanganyar dan penguatan interaksi sosial di SD Taman Muda IP, untuk mencegah terjadinya bullying. Dukungan eksternal diperoleh melalui kemitraan strategis dengan Unit Layanan Disabilitas (ULD) Kota Yogyakarta untuk konsultasi dan asesmen. Secara spesifik, SD Negeri Karanganyar memiliki jejaring yang kuat dengan RS Pratama, yang memberikan layanan diagnostik medis dan klinis bagi siswa. Evaluasi hasil pembelajaran menekankan aspek fungsional siswa, tidak hanya nilai akademik. Di SD Taman Muda IP, keberhasilan diukur dari peningkatan kemandirian perilaku dan kemampuan interaksi sosial siswa. Sedangkan di SD Negeri Karanganyar, evaluasi berfokus pada pencapaian bakat dan minat vokasional, yang telah terbukti membantu siswa melanjutkan pendidikan ke jenjang SMP melalui jalur prestasi non-akademik. Secara umum, lingkungan inklusif di kedua sekolah berhasil meningkatkan kepercayaan diri dan kemampuan adaptasi sosial siswa berkebutuhan khusus secara signifikan.

Daftar Pustaka

Andriani, O., Dea Irwana Putri, Eriska, H., Kurniya, B., & Rahmadani, N. D. (2025). Pentingnya Mengetahui Karakteristik dan Klasifikasi Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Dasar. *Jurnal Pendidikan Vokasi Dan Seni*, 3(2), 10–20.

- <https://www.ejournal.ummuba.ac.id/index.php/JPVS/article/view/2929/1518>
- Assagaf, J. (2022). Historiografi Hadis: Analisis Embrio, Pemetaan dan Perkembangannya. *Substantia: Jurnal Ilmu-Ilmu Ushuluddin*. <https://doi.org/10.22373/substantia.v24i1.12978>
- Awaliah, N. P., Khoirunisa, A., Anjelina, R., & Marhadi, H. (2024). Peningkatan Kompetensi Guru dalam Identifikasi dan Asesmen Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Inklusif. *BERSATU: Jurnal Pendidikan Bhinneka Tunggal Ika*, 2(3), 153–162. <https://doi.org/10.51903/bersatu.v2i3.721>
- Dwimarta, R. (2015). Prosiding Seminar Nasional Pendidikan Rancangan Iep (Individualized Educational Program) Bagi Anak Berkebutuhan Khusus Pada Pendidikan Inklusif. *Meretas Sukses Publikasi Ilmiah Bidang Pendidikan Jurnal Bereputasi*, 230–236.
- Efgivia, M. G. (2020). Pemanfaatan Big Data Dalam Penelitian Teknologi Pendidikan. *Educate: Jurnal Teknologi Pendidikan*, 5(2), 111–113. <https://doi.org/10.32832/educate.v5i2.3381>
- Elseos, E., Utubira, M., Siau, E., & Rasai, Y. (2025). Strategi Manajemen Pendidikan Inklusif Berbasis Nilai Hibualamo dalam Meningkatkan Akses Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus di Kabupaten Halmahera Utara. *Jurnal Pendidikan Kebutuhan Khusus*, 9(2), 151–175. <https://jpkk.ppj.unp.ac.id/index.php/jpkk/article/view/1402/183>
- Hamzah, S. I., Djuko, R. U., & Juniarti, Y. (2020). Asesmen terhadap Anak Berkebutuhan Khusus (Abk) strategi yang dapat membuat peserta didik nyaman dalam mengikuti proses. *JAMBURA Early Childhood Education Journal*, 28–42. <https://ejournal-fip-ung.ac.id/ojs/index.php/jecej/article/view/120/58>
- Hasanah, H., & Sukmawan, S. (2021). Berbingkai Kemajemukan Budaya, Bersukma Desakalapatra: Selidik Etnografi atas Tradisi Tengger. *Diglosia: Jurnal Kajian Bahasa, Sastra, Dan Pengajarannya*, 4(1), 79–90. <https://doi.org/10.30872/diglosia.v4i1.102>
- Irvan, M. (2020). Urgensi Identifikasi dan Asesmen Anak Berkebutuhan Khusus Usia Dini. *Jurnal ORTOPELAGOGIA*, 6(2), 108. <https://doi.org/10.17977/um031v6i22020p108-112>
- Irwanti, R. U., & Haq, A. H. B. (2023). Efektivitas Psikoedukasi dalam Peningkatan Pengetahuan tentang Bullying pada Remaja. *Journal of Islamic and Contemporary Psychology (JICOP)*, 3(1s), 214–220. <https://doi.org/10.25299/jicop.v3i1s.12362>
- Iswanto, J., Tohawi, A., Subekan, Hendratri, B. G., & Dianto, A. Y. (2023). Elaborasi Khiyar : Dinamika Transaksi Jual Beli Pakaian di Pasar Tradisional Bagor Nganjuk Khiyar ' s Elaboration : Dynamics of Clothing Buying and Selling Transactions at the Bagor Nganjuk Traditional Market. *Jurnal Kolaboratif Sains*, 6(11), 1601–1606. <https://doi.org/10.56338/jks.v6i11.4652>
- Nafindra, I. B., & Rifqi, A. (2022). Strategi Kepala Sekolah Dalam Meningkatkan Mutu Pendidikan Pada Jenjang Sekolah Dasar dan Menengah. *Jurnal Inspirasi Manajemen Pendidikan*, 10(3), 551–565.
- Pala, S., Rahman, H., & Kadir, M. (2019). Konsep Pendidikan Multikultural (Perspektif Paulo Freire). *Al-Qalam: Jurnal Kajian Islam Dan Pendidikan*, 11(2), 31–40. <https://doi.org/10.47435/al-qalam.v11i2.426>
- Penelitian, J. (2024). Implementasi Manajemen Kurikulum Merdeka pada Sekolah Dasar di Kabupaten Bireuen. *Jurnal Penelitian, Pendidikan Dan Pengajaran: JPPP*, 5(2), 127–168. <https://doi.org/10.30596/jppp.v5i2.17397>
- Rachman, R. F. (2020). Kebijakan Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus di Surabaya dalam Perspektif Islam. *Bidayatuna: Jurnal Pendidikan Guru Mandrasab Ibtidaiyah*, 3(1), 125.

- <https://doi.org/10.36835/bidayatuna.v3i01.518>
- Rokhyani, E. (2022). Penguatan praksis bimbingan konseling dalam implementasi kebijakan merdeka belajar. *Prosiding Seminar & Lokakarya Nasional Bimbingan Dan Konseling*, 26–38. <https://ojs.abkinjatim.org/index.php/ojspdabkin/article/view/130/113>
- Sipuan, S., Warsah, I., Amin, A., & Adisel, A. (2022). Pendekatan Pendidikan Multikultural. *Aksara: Jurnal Ilmu Pendidikan Nonformal*, 8(2), 815. <https://doi.org/10.37905/aksara.8.2.815-830.2022>
- Soendari, T. (2010). Asesmen keterampilan menulis dalam pendidikan anak berkebutuhan khusus. *Jassi Anaku*, 9(1), 97–106. <https://ejournal.upi.edu/index.php/jassi/article/view/3913/2794>
- Supena, A. (2017). Model Pendidikan Inklusif Untuk Siswa Tunagrahita Di Sekolah Dasar. *PARAMETER: Jurnal Pendidikan Universitas Negeri Jakarta*, 29(2), 145–155. <https://doi.org/10.21009/parameter.292.03>
- Suryadi, S., & Jasiah, J. (2023). Transformasi pendidikan dasar melalui kearifan lokal: Pendekatan kualitatif terhadap pengembangan kurikulum. *Wiyata Dharma: Jurnal Penelitian Dan Evaluasi Pendidikan*, 11(2), 163–170. <https://doi.org/10.30738/wd.v11i2.17109>
- Suryaningrum, C., Ingarianti, T. M., & Anwar, Z. (2016). Pengembangan Model Deteksi Dini Anak Berkebutuhan Khusus (Abk) Pada Tingkat Pendidikan Anak Usia Dini (Paud) Di Kota Malang. *Jurnal Ilmiah Psikologi Terapan*, 04(01), 1–5. <https://ejournal.umm.ac.id/index.php/jipt/article/view/2878/3533>
- Umar, S. Y., Mannasai, A. F., & Pratama, F. I. P. (2025). Bimbingan Teknis Pengenalan Anak Berkebutuhan Khusus dan Strategi Pembelajaran Inklusif di Sekolah Reguler. *SERAMBI: Jurnal Pengabdian Masyarakat*, 2(1), 9–18. <https://serambi.transbahasa.co.id/index.php/se/article/view/17/12>