JURNAL ORTOPEDAGOGIA, *VOLUME 12 NOMOR 2 NOVEMBER 2026: 191 - 197*
E-ISSN : *2528-2980*
P-ISSN : *2355-1143*
http://journal2.um.ac.id/index.php/jo

FILE DITERIMA : *12 Okt 2026* **FILE DIREVIEW:** *15 Okt 2026* **FILE PUBLISH :** *30 Nov 2026*

Sinergi Manajemen Pendidikan dan Inklusivitas Pembelajaran bagi Anak Berkebutuhan Khusus: Studi Kasus di SLB Negeri Aneuk Nanggroe Lhokseuamwe

Fera Aprilia Kurniana, Wiwik Dwi Hastuti, Ranti Novianti

Universitas Negeri Malang
E-mail : fera.aprilia.2501628@students.um.ac.id

Abstrak: Penyelenggaraan layanan bagi peserta didik berkebutuhan khusus (ABK) di sekolah luar biasa (SLB) menuntut pengelolaan sekolah yang mampu merespons keberagaman hambatan belajar. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan praktik enam komponen manajemen pendidikan dan menganalisis kadar inklusivitas pembelajaran pada jenjang SMPLB di SLB Negeri Aneuk Nanggroe, Lhokseumawe, Aceh. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus instrumental. Partisipan berjumlah 17 orang yang dipilih secara purposif, terdiri atas kepala sekolah, wakil kepala sekolah bidang kurikulum, guru PLB, guru mata pelajaran, terapis, peserta didik, dan orang tua/wali. Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara semi-terstruktur, dan analisis dokumen (PPI, RKAS, dan modul ajar), kemudian dianalisis dengan model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña disertai triangulasi sumber dan teknik. Hasil penelitian menunjukkan bahwa keenam komponen manajemen telah dijalankan secara sistematis, tetapi dibatasi oleh kekurangan guru PLB, penggabungan rombongan belajar kelas VII dan VIII, serta terbatasnya teknologi asistif digital. Diferensiasi konten dan proses telah terimplementasi, sedangkan diferensiasi produk, partisipasi peserta didik dengan hambatan komunikasi berat, dan keterlibatan orang tua dalam penyusunan PPI masih berkembang. Keterbatasan pada komponen personalia dan sarana prasarana merambat ke komponen kesiswaan dan kurikulum sehingga menurunkan intensitas layanan individual. Temuan ini menunjukkan perlunya penguatan asesmen alternatif, pelibatan orang tua dalam PPI, dan dukungan pemerintah daerah bagi pemenuhan guru, ruang belajar, dan teknologi asistif.
Kata kunci: manajemen pendidikan inklusif; diferensiasi pembelajaran; anak berkebutuhan khusus; sekolah luar biasa; Index for Inclusion

Abstract: Serving students with special needs in special schools (SLB) requires school management that can respond to diverse learning barriers. This study aimed to describe the practice of six educational management components and to analyze the level of learning inclusivity at the junior high school level (SMPLB) of SLB Negeri Aneuk Nanggroe, Lhokseumawe, Aceh. A qualitative approach with an instrumental case study design was employed. Seventeen participants were selected purposively, comprising the principal, the vice principal for curriculum, special education teachers, subject teachers, a therapist, students, and parents/guardians. Data were collected through observation, semi-structured interviews, and document analysis (individualized education programs, school budget plans, and teaching modules), and were analyzed using the interactive model of Miles, Huberman, and Saldaña with source and technique triangulation. The findings show that the six management components were implemented systematically but constrained by a shortage of special education teachers, the merging of grade VII and VIII classes, and limited digital assistive technology. Content and process differentiation were implemented, whereas product differentiation, the participation of students with severe communication barriers, and parental involvement in developing individualized education programs were still developing. Constraints in personnel and facilities spilled over into student management and curriculum, reducing the intensity of individualized services. These findings point to the need to strengthen alternative assessment, to involve parents in individualized education programs, and to secure local government support for teachers, classrooms, and assistive technology.
Keywords: inclusive education management; differentiated instruction; students with special needs; special school; Index for Inclusion

PENDAHULUAN

Pendidikan merupakan hak setiap warga negara, termasuk warga negara yang memiliki kelainan fisik, emosional, mental, intelektual, dan/atau sosial. Hak tersebut ditegaskan dalam Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional Pasal 5 ayat (2) dan dijabarkan lebih lanjut bagi penyelenggaraan pendidikan inklusif melalui Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009. Secara ideal, layanan bagi anak berkebutuhan khusus (ABK) bertujuan mengoptimalkan potensi setiap peserta didik melalui layanan yang terindividualisasi,

adaptif, dan inklusif. Namun, terpenuhinya hak belajar ABK tidak ditentukan oleh kebijakan semata. Hal itu bergantung pada kemampuan sekolah mengelola kurikulum, peserta didik, tenaga pendidik, sarana prasarana, keuangan, dan hubungan dengan masyarakat sebagai satu kesatuan. Realitas di lapangan menunjukkan adanya hambatan struktural dan teknis. Sekolah luar biasa (SLB), sebagai satuan pendidikan formal yang secara khusus melayani ABK, kerap bergulat dengan keterbatasan tenaga pendidik berlatar belakang Pendidikan Luar Biasa (PLB), rasio guru-peserta didik yang belum ideal, penggabungan rombongan belajar lintas jenjang dalam satu ruang kelas, terbatasnya teknologi asistif digital, serta belum optimalnya keterlibatan orang tua dalam penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI). Kondisi ini menimbulkan kesenjangan antara cita-cita normatif pendidikan inklusif dan praktik manajerial di lapangan, yang berpotensi menurunkan kualitas layanan individual bagi ABK.

Dalam artikel ini, inklusivitas tidak dipahami sebatas penempatan peserta didik di sekolah reguler. Inklusi dipahami sebagai proses berkelanjutan untuk mengurangi hambatan belajar dan partisipasi (Booth & Ainscow, 2011). Dengan pemahaman tersebut, prinsip inklusivitas relevan dikaji pada sekolah khusus, sebab SLB pun dituntut memastikan bahwa keberagaman kebutuhan peserta didik dijawab melalui budaya, kebijakan, dan praktik pembelajaran yang responsif. Salah satu wujud praktik tersebut adalah pembelajaran berdiferensiasi, yaitu penyesuaian konten, proses, dan produk pembelajaran terhadap kesiapan, minat, dan profil belajar peserta didik (Tomlinson, 2001).

Literatur yang tersedia cenderung membahas faktor-faktor tersebut secara terpisah. Kompetensi profesional guru (Sagala, 2013), manajemen peserta didik (Imron, 2012), serta karakteristik dan layanan bagi peserta didik luar biasa (Hallahan & Kauffman, 2006; Friend & Bursuck, 2009) umumnya dibahas sebagai topik tersendiri. Kerangka manajemen berbasis sekolah (Mulyasa, 2011) memang menawarkan enam komponen manajemen yang terpadu, tetapi dirumuskan untuk sekolah pada umumnya dan belum banyak diterjemahkan ke dalam kebutuhan layanan ABK yang sangat beragam. Perhatian akademik juga cenderung terpusat pada sekolah reguler penyelenggara inklusif, sementara SLB memiliki kompleksitas pengelolaan yang tinggi karena harus mengakomodasi beragam jenis dan tingkat hambatan peserta didik dalam satu satuan pendidikan. Sejauh penelusuran penulis, kajian yang secara bersamaan menghubungkan enam komponen manajemen pendidikan (kurikulum, kesiswaan, personalia, sarana prasarana, keuangan, dan hubungan sekolah-masyarakat) dengan kadar inklusivitas pembelajaran berdiferensiasi masih terbatas. Bertolak dari celah tersebut, penelitian ini menawarkan kebaruan melalui tiga hal. Pertama, penelitian ini mengintegrasikan analisis manajemen pendidikan dengan penilaian kadar inklusivitas pembelajaran, sehingga tidak hanya mendeskripsikan praktik manajerial secara parsial, tetapi juga menelusuri keterkaitan antarkomponen dalam membentuk layanan yang berdiferensiasi. Kedua, penelitian ini memakai Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2011) sebagai kerangka analisis dimensi budaya, kebijakan, dan praktik inklusif di SLB. Ketiga, penelitian dilakukan pada SLB negeri di Lhokseumawe, Aceh, wilayah pascakonflik yang tetap berupaya menghadirkan layanan pendidikan bagi ABK dalam keterbatasan sumber daya, sehingga memberikan perspektif lokal yang khas. Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini bertujuan (1) mendeskripsikan pelaksanaan enam komponen manajemen pendidikan pada jenjang SMPLB, (2) menganalisis implementasi diferensiasi konten, proses, dan produk sebagai wujud inklusivitas pembelajaran, dan (3) menganalisis keterkaitan antarkomponen manajemen serta implikasinya terhadap kadar inklusivitas pembelajaran. Hasilnya diharapkan memberi rekomendasi kontekstual bagi guru, orang tua, dan pemangku kebijakan dalam memperkuat layanan bagi ABK.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus instrumental (instrumental case study) untuk mendeskripsikan secara mendalam dan menganalisis secara kritis praktik manajemen pendidikan dan inklusivitas pembelajaran pada jenjang Sekolah Menengah Pertama Luar Biasa (SMPLB) di SLB Negeri Aneuk Nanggroe, Lhokseumawe, Aceh. Pendekatan kualitatif dipilih karena fenomena yang dikaji bersifat kompleks dan kontekstual, sehingga makna, dinamika, dan keterkaitan antarkomponen manajemen perlu dipahami dari pengalaman para pelaku di lapangan (Creswell & Poth, 2018; Yin, 2018). Studi kasus instrumental digunakan karena kasus yang diteliti diposisikan sebagai sarana untuk memahami isu yang lebih luas, yakni bagaimana pengelolaan sekolah dapat mendukung layanan yang responsif terhadap keberagaman kebutuhan ABK. Kasus ini merupakan sistem terbatas (bounded system) yang dibatasi pada satu jenjang (SMPLB), satu satuan pendidikan, dan satu periode observasi, yaitu (january-february)(Stake, 1995). Partisipan dipilih dengan teknik purposive sampling berdasarkan tiga kriteria: (1) terlibat langsung dalam pengelolaan atau pembelajaran pada jenjang SMPLB, (2) memiliki pengetahuan dan pengalaman yang relevan dengan fokus penelitian, dan (3) bersedia memberikan informasi secara terbuka dan sukarela. Berdasarkan kriteria tersebut, partisipan berjumlah 17 orang, yaitu kepala sekolah (1 orang), wakil kepala sekolah bidang kurikulum (1 orang), guru berlatar belakang PLB yang mengajar di SMPLB (3 orang), guru mata pelajaran umum (2 orang), terapis (1 orang), peserta didik ABK jenjang SMPLB (6 orang),

dan orang tua/wali peserta didik (3 orang). Jumlah ini dipandang cukup untuk mencapai kejenuhan data (data saturation), terutama karena triangulasi sumber dilakukan secara sistematis. Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara, dan analisis dokumen. Observasi partisipatif moderat dilakukan sebanyak delapan sesi berdurasi 60–90 menit pada pembelajaran akademik di kelas dan kegiatan keterampilan vokasional, menggunakan lembar observasi terstruktur dengan empat indikator: (1) komponen manajemen yang tampak dalam praktik, (2) bentuk diferensiasi konten, proses, dan produk, (3) partisipasi peserta didik, dan (4) interaksi guru-peserta didik. Wawancara semi-terstruktur dilakukan secara tatap muka dengan seluruh partisipan, direkam dengan izin partisipan, dan ditranskripsikan secara verbatim. Panduan wawancara dikembangkan dari indikator manajemen pendidikan (Mulyasa, 2011), Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2011), dan kerangka diferensiasi Tomlinson (2001). Dokumen yang dianalisis meliputi PPI, RKAS, modul ajar, buku perkembangan peserta didik, laporan asesmen diagnostik, dan dokumentasi kegiatan sekolah. Seluruh instrumen divalidasi melalui expert judgment oleh dua dosen ahli di bidang manajemen pendidikan inklusif.

Data dianalisis dengan model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña (2014) yang terdiri atas kondensasi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan/verifikasi yang berlangsung secara simultan. Kondensasi data dilakukan melalui pengodean terbuka (open coding) dan pengodean aksial (axial coding) untuk mengubah data mentah menjadi satuan makna. Data kemudian disajikan dalam bentuk narasi, tabel matriks, dan diagram. Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber (membandingkan informasi dari kepala sekolah, guru, peserta didik, dan orang tua), triangulasi teknik (membandingkan hasil observasi, wawancara, dan dokumen), member checking kepada partisipan kunci, serta penyusunan audit trail atas seluruh proses pengumpulan dan analisis data.

Kadar inklusivitas dinilai pada tujuh indikator analitik yang disusun dengan merujuk pada tiga dimensi Index for Inclusion, yaitu budaya, kebijakan, dan praktik. Suatu indikator dikategorikan "terimplementasi" apabila praktiknya tampak konsisten pada observasi, dikonfirmasi dalam wawancara, dan terdokumentasi. Indikator dikategorikan "berkembang" apabila praktiknya sudah ada tetapi belum konsisten, belum sistematis, atau masih terkendala sumber daya.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

Praktik Enam Komponen Manajemen Pendidikan

Hasil observasi, wawancara, dan analisis dokumen menunjukkan bahwa SLB Negeri Aneuk Nanggroe telah menjalankan keenam komponen manajemen pendidikan pada jenjang SMPLB secara sistematis, dengan sejumlah keterbatasan yang bersumber dari sumber daya. Ringkasan praktik dan catatan kritis pada setiap komponen disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Praktik dan Catatan Kritis pada Enam Komponen Manajemen Pendidikan di Jenjang SMPLB

Komponen	Praktik yang ditemukan	Catatan kritis
Kurikulum	Kurikulum Merdeka; PPI untuk setiap peserta didik berbasis asesmen diagnostik	Efektivitas PPI menurun pada kelas gabungan
Kesiswaan	Penerimaan empat tahap: pendaftaran dan berkas, asesmen awal oleh tim guru PLB, wawancara orang tua, dan penempatan kelas berbasis asesmen	Kelas VII dan VIII digabung dalam satu ruang kelas
Personalia	34 tenaga pendidik dan kependidikan (15 guru PLB, 10 guru mata pelajaran, 2 guru BK, 4 terapis, 3 tenaga kependidikan); sekitar 60% ASN dan 40% honorer	Rasio guru PLB-peserta didik belum memenuhi standar 1:5–8; sebagian guru menangani lebih dari satu rombongan belajar
Sarana prasarana	Lahan 3.000 m^2; 12 ruang kelas, 2 ruang terapi, 1 ruang keterampilan vokasional, perpustakaan, dan lapangan olahraga; toilet ramah disabilitas, ramp, dan pegangan tangan	Teknologi asistif digital (screen reader, aplikasi AAC berbasis tablet) sangat terbatas
Keuangan	Dana BOS, APBD Provinsi Aceh, dan hibah; RKAS disusun partisipatif; pelaporan daring melalui ARKAS	Tata kelola transparan dan akuntabel; kecukupan dana terhadap kebutuhan layanan ABK belum dikaji dalam penelitian ini
Hubungan sekolah-masyarakat	Kemitraan dengan Puskesmas Muara Dua (layanan kesehatan), Dinas Pendidikan Provinsi Aceh (pelatihan dan supervisi), Dinas Sosial (rehabilitasi sosial), dan Kementerian Agama (pendidikan agama); pertemuan orang tua dua kali setahun dan komunikasi melalui WhatsApp	Keterlibatan orang tua dalam penyusunan PPI belum optimal

Pada manajemen kurikulum, sekolah menerapkan Kurikulum Merdeka (Permendikbudristek Nomor 7 Tahun 2022) dan menyusun PPI bagi setiap peserta didik. PPI disusun oleh wali kelas bersama tim guru berdasarkan asesmen diagnostik dan memuat present level of performance, tujuan jangka pendek dan jangka panjang, strategi pembelajaran yang disesuaikan, serta kriteria keberhasilan yang terukur.

Pada manajemen kesiswaan, penerimaan peserta didik berjalan melalui empat tahap yang berurutan. Meskipun demikian, peserta didik kelas VII dan VIII ditempatkan dalam satu ruang kelas karena terbatasnya jumlah guru dan ruang kelas. Kondisi ini menyulitkan pengelolaan pembelajaran berdiferensiasi secara optimal, sebab satu guru harus melayani dua kelompok peserta didik dengan kebutuhan belajar yang berbeda.

Pada manajemen personalia, rasio guru PLB terhadap peserta didik belum memenuhi standar ideal 1:5–8 yang direkomendasikan Direktorat PKLK, sehingga sebagian guru menangani lebih dari satu rombongan belajar sekaligus.

Pada tiga komponen lainnya, praktik yang diamati menunjukkan perencanaan anggaran yang partisipatif dan akuntabel serta kemitraan lintas instansi. Dua catatan muncul dari komponen tersebut. Pertama, teknologi asistif digital seperti screen reader dan

aplikasi AAC berbasis tablet masih sangat terbatas, padahal aksesibilitas fisik bagi peserta didik tunadaksa telah dipenuhi melalui ramp dan pegangan tangan. Kedua, keterlibatan orang tua masih bertumpu pada pertemuan rutin dua kali setahun dan komunikasi informal melalui WhatsApp, belum pada penyusunan PPI.

Tabel 2. Kadar Inklusivitas Pembelajaran pada Jenjang SMPLB SLB Negeri Aneuk Nanggroe

Indikator	Dimensi Index	Temuan observasi	Kategori
Aksesibilitas	Praktik	Ramp, toilet adaptif, dan media khusus tersedia; teknologi asistif digital masih terbatas	Berkembang (developing)
Kesetaraan layanan	Kebijakan	PPI tersedia untuk setiap peserta didik; penggabungan kelas memengaruhi intensitas layanan individual	Berkembang (developing)
Diferensiasi konten	Praktik	Materi disesuaikan dengan PPI dan dikontekstualisasikan dengan kehidupan nyata	Terimplementasi (implemented)
Diferensiasi proses	Praktik	Scaffolding bertingkat, variasi metode, dan alat bantu belajar beragam	Terimplementasi (implemented)
Diferensiasi produk	Praktik	Asesmen alternatif, portofolio, dan produk vokasional tersedia tetapi perlu lebih sistematis	Berkembang (developing)
Partisipasi peserta didik	Budaya	Peserta didik aktif dalam pembelajaran; perlu penguatan bagi peserta didik dengan hambatan komunikasi berat	Berkembang (developing)
Keterlibatan orang tua	Budaya	Pertemuan rutin dan komunikasi melalui WhatsApp; perlu peningkatan frekuensi dan pelibatan dalam penyusunan PPI	Berkembang (developing)

Implementasi Diferensiasi Pembelajaran

Diferensiasi konten diimplementasikan melalui empat mekanisme: (a) penyesuaian tingkat kesulitan materi dengan kemampuan aktual peserta didik, (b) penyederhanaan konsep abstrak dan kontekstualisasi dengan kehidupan sehari-hari, (c) pengayaan bagi peserta didik dengan kemampuan di atas rata-rata, dan (d) pengemasan konten berbasis modalitas sensorik, yaitu visual, auditori, dan taktil. Pada mata pelajaran Matematika, misalnya, peserta didik dengan kemampuan lebih tinggi diberi materi operasi bilangan bulat, sedangkan peserta didik dengan kemampuan terbatas difokuskan pada pengenalan angka dan penjumlahan sederhana.

Diferensiasi proses diwujudkan melalui (a) scaffolding bertingkat sesuai Zone of Proximal Development masing-masing peserta didik, (b) variasi metode berupa demonstrasi langsung, experiential learning, role play, dan pembelajaran berbasis proyek, (c) alat bantu belajar yang disesuaikan dengan jenis hambatan, (d) pengelompokan fleksibel untuk pembelajaran sebaya, dan (e) integrasi layanan terapi wicara dan terapi okupasi ke dalam kegiatan pembelajaran.

Diferensiasi produk diimplementasikan melalui (a) asesmen alternatif yang disesuaikan dengan kemampuan komunikasi peserta didik, (b) portofolio perkembangan belajar, (c) produk keterampilan vokasional berupa hasil jahitan, kerajinan tangan, dan masakan, serta (d) presentasi dalam beragam bentuk, yakni lisan, gambar, dan demonstrasi. Namun, penerapan keempat bentuk tersebut masih kurang sistematis dan memerlukan penguatan.

Kadar Inklusivitas Pembelajaran

Tujuh indikator analitik dinilai berdasarkan triangulasi data. Hasilnya disajikan pada Tabel 2. Secara keseluruhan, kadar inklusivitas pembelajaran pada jenjang SMPLB dapat dikategorikan sebagai inklusivitas yang sedang berkembang (developing inclusivity): dua indikator, yaitu diferensiasi konten dan diferensiasi proses, telah terimplementasi, sedangkan lima indikator lainnya masih berkembang.

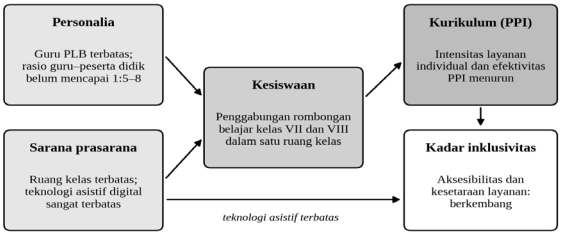
Tantangan Struktural dan Dampaknya terhadap Layanan

Tiga tantangan struktural teridentifikasi: (1) terbatasnya jumlah guru berlatar belakang PLB, (2) penggabungan rombongan belajar lintas jenjang dalam satu ruang kelas, dan (3) terbatasnya teknologi asistif digital. Ketiganya berdampak pada intensitas interaksi guru-peserta didik, efektivitas pelaksanaan PPI, dan kenyamanan belajar. Penggabungan dua rombongan belajar dalam satu ruang kelas mengurangi ruang gerak dan privasi peserta didik, meningkatkan distraksi, dan menyulitkan pendekatan individual yang dibutuhkan PPI.

Pembahasan

Sinergi Antarkomponen Manajemen

Secara formal, keenam komponen manajemen telah dijalankan sebagaimana dikehendaki kerangka manajemen berbasis sekolah yang menuntut pengelolaan komponen manajemen secara terpadu dan berkesinambungan (Mulyasa, 2011). Namun, terlaksananya setiap komponen belum berarti terwujudnya sinergi. Data penelitian ini menunjukkan bahwa kualitas layanan ditentukan oleh keterkaitan antarkomponen. Keterbatasan guru PLB (personalia) dan ruang kelas (sarana prasarana) mendorong keputusan penempatan peserta didik pada kelas gabungan (kesiswaan), yang selanjutnya menurunkan intensitas layanan individual dan efektivitas PPI (kurikulum). Alur keterkaitan ini diringkas pada Gambar 1.



Gambar 1. Alur Keterkaitan Antarkomponen Manajemen Pendidikan dan Kadar Inklusivitas pada Jenjang SMPLB

Alur tersebut memperlihatkan bahwa PPI yang tersusun baik di atas kertas tidak otomatis terlaksana baik di kelas apabila komponen hulu, yakni tenaga dan ruang, tidak menopangnya. Dengan demikian, kesenjangan antara cita-cita normatif dan praktik yang diuraikan pada bagian pendahuluan lebih merupakan persoalan keterpaduan pengelolaan sumber daya daripada persoalan kemampuan merencanakan. Temuan tentang kekurangan guru PLB dan penggabungan rombongan belajar sejalan dengan tantangan implementasi layanan ABK yang dibahas dalam literatur (Friend & Bursuck, 2009; Sagala, 2013). Data penelitian ini juga belum menunjukkan bahwa komponen keuangan dan hubungan sekolah-masyarakat telah dimanfaatkan secara terarah untuk menutup kesenjangan tersebut. Kemitraan yang ada masih berfokus pada layanan kesehatan, rehabilitasi sosial, pelatihan, dan pendidikan agama.

Kondisi ini menempatkan kepala sekolah pada peran yang melampaui fungsi administratif. Perspektif kepemimpinan instruksional (Sergiovanni & Starratt, 2002) menekankan tanggung jawab pimpinan sekolah memastikan bahwa sumber daya dan struktur organisasi benar-benar menopang mutu pembelajaran. Pada SLB negeri yang pendanaannya bersumber dari Dana BOS, APBD, dan hibah, peran tersebut mencakup advokasi pemenuhan guru dan ruang kepada pemangku kebijakan serta penataan ulang penggunaan ruang dan jadwal dalam batas kewenangan sekolah.

Diferensiasi Pembelajaran: Kuat pada Konten dan Proses, Lemah pada Produk

Terimplementasinya diferensiasi konten dan proses menunjukkan bahwa guru SMPLB memahami prinsip pembelajaran berdiferensiasi, yakni penyesuaian konten, proses, dan produk terhadap kebutuhan peserta didik (Tomlinson, 2001). Praktik scaffolding bertingkat selaras dengan gagasan Zone of Proximal Development (Vygotsky, 1978), sedangkan pengemasan materi dalam berbagai modalitas sensorik selaras dengan prinsip penyediaan beragam cara representasi dalam Universal Design for Learning (CAST, 2018). Sebaliknya, diferensiasi produk yang masih kurang sistematis memperlihatkan kesenjangan antara pemahaman pedagogis dan praktik asesmen. Asesmen alternatif, portofolio, dan produk vokasional sudah ada, tetapi belum dikelola sebagai sistem penilaian yang terencana, konsisten, dan terdokumentasi. Tomlinson dan Moon (2013) memosisikan asesmen berkelanjutan sebagai fondasi kelas berdiferensiasi. Tanpa fondasi itu, dampak diferensiasi konten dan proses terhadap capaian peserta didik sulit dibuktikan, dan kriteria keberhasilan dalam PPI sulit dipantau. Salah satu penjelasan yang patut dipertimbangkan, dan perlu diuji pada penelitian lanjutan, adalah beban kerja guru yang menangani lebih dari satu rombongan belajar. Asesmen alternatif menuntut waktu pengamatan dan dokumentasi individual yang justru tergerus oleh kelas gabungan.

Inklusivitas sebagai Proses yang Berkembang dan Peran Orang Tua

Dominasi kategori "berkembang" pada lima dari tujuh indikator sejalan dengan pandangan Booth dan Ainscow (2011) bahwa inklusi merupakan proses berkelanjutan yang memerlukan pengembangan terus-menerus, bukan kondisi yang dicapai sekali untuk selamanya. Label "berkembang" karena itu lebih tepat dibaca sebagai peta prioritas pengembangan, bukan sebagai penilaian gagal. Prioritas tersebut tampak pada dua indikator yang saling berkaitan, yaitu partisipasi peserta didik dengan hambatan komunikasi berat dan keterlibatan orang tua.

Epstein (2001) menempatkan kemitraan sekolah, keluarga, dan masyarakat sebagai bagian dari upaya meningkatkan keberhasilan belajar anak. Pada konteks penelitian ini, keterlibatan orang tua cenderung bersifat informatif, berupa pertemuan dua kali setahun dan pesan WhatsApp, dan belum kolaboratif dalam perencanaan dan evaluasi PPI. Bagi peserta didik dengan hambatan komunikasi berat, informasi dari orang tua tentang kebiasaan dan cara anak mengekspresikan kebutuhan dapat memperkaya asesmen alternatif. Dengan demikian, penguatan keterlibatan orang tua dan penguatan diferensiasi produk layak dipandang sebagai dua upaya yang saling bergantung.

Teknologi Asistif dan Keterbatasan Penelitian

Keterbatasan teknologi asistif digital menghambat prinsip Universal Design for Learning yang menempatkan teknologi sebagai sarana agar peserta didik dengan beragam hambatan dapat mengakses konten dan menyatakan pemahamannya (CAST, 2018). Bagi peserta didik dengan hambatan komunikasi berat, ketiadaan perangkat seperti aplikasi AAC berbasis tablet bukan sekadar persoalan fasilitas, melainkan pembatas partisipasi. Temuan penelitian ini perlu dibaca dengan memperhatikan keterbatasannya. Penelitian dilakukan pada satu sekolah, satu jenjang, dan satu periode pengamatan, sehingga generalisasi statistik tidak

dimaksudkan. Keteralihan (transferability) temuan bergantung pada kesamaan konteks sekolah lain (Creswell & Poth, 2018; Stake, 1995). Penilaian kadar inklusivitas bersifat kualitatif-interpretatif berdasarkan triangulasi, bukan skor terstandar. Penelitian lanjutan dapat menggunakan desain multikasus atau mixed methods untuk membandingkan SLB dengan karakteristik sumber daya yang berbeda.

KESIMPULAN DAN SARAN

Kesimpulan

Penelitian ini menyimpulkan tiga hal. Pertama, secara manajerial, SLB Negeri Aneuk Nanggroe telah menjalankan keenam komponen manajemen pendidikan pada jenjang SMPLB secara sistematis: Kurikulum Merdeka dengan PPI individual, penerimaan peserta didik berbasis asesmen diagnostik, 34 tenaga pendidik dan kependidikan dengan pelatihan dan supervisi dari Dinas Pendidikan Provinsi Aceh, fasilitas dasar yang memadai meski ruang kelas terbatas, pengelolaan keuangan yang transparan melalui ARKAS, serta kemitraan dengan instansi kesehatan, sosial, dan keagamaan. Kedua, diferensiasi konten dan proses telah terimplementasi, sedangkan diferensiasi produk, partisipasi peserta didik dengan hambatan komunikasi berat, dan keterlibatan orang tua dalam penyusunan PPI masih berkembang, sehingga kadar inklusivitas pembelajaran dikategorikan sebagai inklusivitas yang sedang berkembang. Ketiga, keterbatasan guru PLB dan ruang kelas merambat melalui penggabungan rombongan belajar sehingga menurunkan intensitas layanan individual dan efektivitas PPI, sementara terbatasnya teknologi asistif digital membatasi aksesibilitas dan partisipasi peserta didik.

Saran

Berdasarkan temuan tersebut, disarankan agar (1) Dinas Pendidikan Provinsi Aceh memprioritaskan rekrutmen guru PLB untuk mendekati rasio ideal guru-peserta didik, (2) pemerintah daerah dan sekolah menambah ruang kelas atau menata ulang penggunaan ruang agar penggabungan rombongan belajar dapat dihentikan, (3) sekolah mengembangkan sistem asesmen alternatif dan portofolio yang lebih beragam, sistematis, dan terdokumentasi, (4) sekolah mengadvokasi dan menjalin kemitraan untuk pengadaan teknologi asistif digital, dan (5) sekolah meningkatkan frekuensi dan kualitas pertemuan dengan orang tua serta melibatkan mereka secara aktif dalam penyusunan dan evaluasi PPI. Penelitian lanjutan disarankan menggunakan desain multikasus pada beberapa SLB atau jenjang, memuat kajian yang menguji hubungan antara keterbatasan personalia dan kualitas asesmen alternatif, serta menelaah perspektif peserta didik secara lebih mendalam.

DAFTAR RUJUKAN

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

CAST. (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2. CAST, Inc. Retrieved from http://udlguidelines.cast.org

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). Sage Publications.

Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Westview Press.

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2009). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (5th ed.). Pearson Education.

Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2006). Exceptional learners: Introduction to special education (10th ed.). Pearson Education.

Imron, A. (2012). Manajemen peserta didik berbasis sekolah. Bumi Aksara.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.). Sage Publications.

Mulyasa, E. (2011). Manajemen berbasis sekolah: Konsep, strategi, dan implementasi. Remaja Rosdakarya.

Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa. Jakarta.

Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia Nomor 7 Tahun 2022 tentang Standar Isi pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah. Jakarta.

Sagala, S. (2013). Kemampuan profesional guru dan tenaga kependidikan. Alfabeta.

Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). Supervision: A redefinition (7th ed.). McGraw-Hill.

Stake, R. E. (1995). The art of case study research. Sage Publications.

Tomlinson, C. A. (2001). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. ASCD.

Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). Assessment and student success in a differentiated classroom. ASCD.

Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. Jakarta.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). Sage Publications.