



Layanan Bimbingan Berbasis Diferensiasi bagi Anak Berkebutuhan Khusus di Kelas Inklusif Sekolah Dasar: Studi Reflektif Berbasis Narasi

Laelatul Isnaeni¹, Nur Azizah²

^{1,2} Universitas Islam Negeri Prof. K.H. Saifuddin Zuhri Purwokerto, Indonesia

Corresponding Author: ✉ 234110101231@mhs.uinsaizu.ac.id¹; nurazizah@uinsaizu.ac.id²

ABSTRACT

ARTICLE INFO

Article history:

Received

July 23, 2026

Revised

September 03,
2026

Accepted

September 11,
2026

Inclusive education at the elementary level requires teachers to carry out guidance and counselling functions alongside instruction, particularly for Children with Special Needs (CSN). This study documents how differentiation-based guidance was practised in one inclusive classroom at SD Banyu Belik during the 2025 Smart Generation Volunteer Programme (September to November 2025). The design is a reflective narrative study within a descriptive qualitative approach. Data came from participatory observation, a reflective journal kept after every teaching session, and descriptive field notes, involving 28 students, of whom 3 were identified as CSN. Each recorded pedagogical episode was coded through the six stages of Gibbs' Reflective Cycle (1988), and the analytical statements produced at the analysis and conclusion stages were then compared across episodes to identify recurring patterns. Four patterns were traced: expressive lesson openings that build rapport, play as a medium for delivering content, adaptive scaffolding informed by Universal Design for Learning, and specific appreciation directed at effort rather than outcome. Across these episodes, the researcher observed shifts in students' willingness to speak, to attempt tasks, and to remain engaged, although the study makes no claim of measured effect. Three recurring constraints were recorded: fluctuating emotional regulation, the demand for sustained individual accompaniment, and the range of learning profiles held within a single room. The reflection points towards a broader account of what progress means for CSN, one that includes psychological safety and self-confidence, and reads that account through the Islamic guidance principles of *fitrah*, *rahmah*, *'adalah*, and *ta'awun*.

Keywords: *Guidance and Counselling; Children with Special Needs; Inclusive Education; Differentiated Instruction; Reflective Practice.*

How to cite

Isnaeni, L., & Azizah, N. (2026). Layanan Bimbingan Berbasis Diferensiasi bagi Anak Berkebutuhan Khusus di Kelas Inklusif Sekolah Dasar: Studi Reflektif Berbasis Narasi. *Journal of Society Counseling*. 4(3). DOI: <https://doi.org/10.59388/josc.v4i3.1007>

Journal Homepage

<https://journal.scidacplus.com/index.php/josc>

This is an open-access article under the CC BY-SA license

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Published by

ScidacPlus

PENDAHULUAN

Hak setiap anak untuk belajar di lingkungan yang sama, apa pun kondisi fisik, kognitif, atau emosionalnya, sudah lama berhenti menjadi wacana normatif dan berubah menjadi mandat

kebijakan. Indonesia mengaturnya melalui Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 yang mewajibkan satuan pendidikan menerima peserta didik berkebutuhan khusus tanpa diskriminasi. Di tingkat global, tujuan keempat *Sustainable Development Goals* menempatkan pendidikan inklusif dan merata sebagai target bersama (UNESCO, 2015). Persoalannya, jarak antara regulasi dan praktik di lapangan belum juga menyempit. Titik lemah yang berulang muncul adalah kesiapan pendidik menjalankan fungsi bimbingan yang responsif terhadap kebutuhan perkembangan tiap peserta didik.

Di kelas inklusif, guru memikul dua peran sekaligus. Ia menyampaikan materi dan pada saat yang sama menjalankan fungsi bimbingan: membantu peserta didik mengenali potensinya, menghadapi hambatan, dan menumbuhkan kepercayaan diri. Bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK), peran kedua ini sering lebih menentukan, sebab hambatan yang mereka alami kerap bukan hambatan akademik. Yang lebih dulu terganggu biasanya adalah rasa aman psikologis, kemampuan meregulasi emosi, dan kesiediaan untuk ikut serta. Dalam kerangka bimbingan dan konseling, kebutuhan seperti itu menuntut layanan yang bersifat perkembangan dan preventif, bukan layanan kuratif yang baru bergerak setelah masalah muncul (Faqih, 2001).

ABK didefinisikan sebagai individu dengan kondisi fisik, kognitif, sosial, atau emosional tertentu yang memengaruhi proses belajarnya sehingga memerlukan modifikasi layanan pendidikan (Smith & Tyler, 2011; Mitchell & Sutherland, 2020). Rentang kondisinya luas, mencakup gangguan pemusatan perhatian dan hiperaktivitas, kesulitan belajar spesifik seperti disleksia dan disgrafia, spektrum autisme, serta hambatan komunikasi. Tiap kondisi menuntut respons pedagogis yang berbeda. Naeemy dan Yoneda (2024) mencatat bahwa peserta didik dengan kebutuhan dukungan intensif justru paling jarang muncul sebagai subjek dalam literatur pendidikan inklusif, meskipun merekalah yang paling menantang kapasitas guru sehari-hari.

Pendidikan inklusif sendiri bukan sekadar penempatan ABK di kelas reguler. Ainscow dan Miles (2008) merumuskannya sebagai proses transformatif untuk menghilangkan hambatan partisipasi dan meningkatkan daya respons sekolah terhadap keberagaman. Rumusan ini menggeser pertanyaan dari apa yang kurang pada anak menjadi apa yang perlu diubah pada sistem. Loreman, Deppeler, dan Harvey (2010) menambahkan bahwa inklusi yang sungguh-sungguh menuntut perubahan budaya sekolah, bukan penambahan fasilitas. Di Indonesia, hambatannya punya wajah yang khas: pelatihan guru yang terbatas, tenaga pendamping khusus yang jarang tersedia, dan kelas yang padat (Kasman, 2020). Minsih, Taufik, dan Tadzkiroh (2021) menambahkan satu lapis lagi, yaitu persepsi guru tentang kemampuan ABK yang ikut menekan kualitas implementasi. Persoalannya karena itu tidak semata-mata teknis, melainkan juga menyangkut sikap dan struktur, seiring bergesernya wacana global dari inklusi sebagai integrasi menuju inklusi sebagai transformasi (UNESCO, 2020).

Pembelajaran diferensiasi (*differentiated instruction*) adalah pendekatan yang paling sering direkomendasikan dalam literatur pendidikan inklusif. Tomlinson (2014) merumuskannya sebagai penyesuaian konten, proses, dan produk pembelajaran menurut kesiapan, minat, dan profil belajar peserta didik. Kerangka ini kerap dipasangkan dengan *Universal Design for Learning* (UDL) yang dikembangkan oleh CAST (2018), dengan tiga prinsip pemandu: beragam cara merepresentasikan informasi, beragam cara berekspresi dan bertindak, serta beragam cara keterlibatan. Almeqdad et al. (2023), dalam tinjauan sistematis dan meta-analisis atas penelitian empiris UDL, melaporkan luaran yang menjanjikan terutama ketika UDL diterapkan lewat program pengembangan profesional guru, sambil mencatat bahwa basis buktinya masih terbatas pada sedikit negara. Melesse dan Belay (2022) menunjukkan bahwa manfaat diferensiasi di

sekolah dasar dan menengah bervariasi menurut atribut belajar peserta didik, sehingga penerapannya tidak dapat diseragamkan.

Di antara ragam strategi diferensiasi, pendekatan berbasis bermain mendapat perhatian tersendiri. Landasannya ada pada konstruktivisme sosial Vygotsky (1978) yang menempatkan pembelajaran paling produktif ketika anak bekerja dalam Zone of Proximal Development, yaitu jarak antara apa yang bisa ia lakukan sendiri dan apa yang bisa ia capai dengan bantuan. Tinjauan Pyle, DeLuca, dan Danniels (2017) atas penelitian pedagogi berbasis bermain menemukan kaitan yang konsisten antara pendekatan ini dengan perkembangan sosial-emosional dan keterlibatan akademis. Dalam konteks Indonesia, Setyawan et al. (2026) mendokumentasikan bahwa aktivitas berbasis permainan membantu menjembatani kesenjangan partisipasi antara siswa reguler dan ABK di sekolah dasar inklusif di Yogyakarta. Konsep scaffolding dari Wood, Bruner, dan Ross (1976) melengkapi pendekatan ini dengan gagasan dukungan terstruktur yang sengaja dikurangi seiring meningkatnya kompetensi anak. Strogilos, Avramidis, Voulagka, dan Tragoulia (2018) menemukan bahwa yang berkaitan dengan kemajuan ABK adalah kualitas modifikasi kurikulum, bukan banyaknya modifikasi yang dilakukan.

Dibaca dari sudut pandang bimbingan dan konseling, keempat strategi itu sebenarnya menjalankan fungsi layanan yang sudah dikenal. Pembukaan yang membangun *rapport* adalah bentuk layanan orientasi dan pembentukan relasi bantuan. Permainan berfungsi sebagai media yang menurunkan resistensi dan kecemasan. Scaffolding adaptif mengikuti prinsip layanan yang bertahap dan memandirikan. Penguatan positif adalah teknik dasar konseling untuk membangun efikasi diri. Praktik diferensiasi di kelas inklusif dengan demikian sulit dipisahkan dari fungsi bimbingan yang bersifat perkembangan dan preventif. Kerangka inilah yang memayungi analisis penelitian ini.

Bimbingan dan konseling Islam menyediakan lapisan normatif tambahan. Prinsip fitrah yang bersumber dari Q.S. Ar-Rum (30): 30 menyatakan bahwa setiap manusia lahir membawa potensi positif yang unik, sehingga tugas bimbingan adalah menumbuhkan potensi itu, bukan menyeragamkannya. Prinsip rahmah menuntut pendidik mengembangkan empati dan penerimaan tanpa syarat sebagai dasar relasi bantuan. Prinsip '*adalah* sejalan dengan asas layanan yang berpusat pada individu, sebab keadilan di sini berarti memberi sesuai kebutuhan, bukan memberi hal yang sama kepada semua. Prinsip ta'awun dalam Q.S. Al-Maidah (5): 2 memberi dasar teologis bagi praktik pendampingan. Faqih (2001) mengidentifikasi empat fungsi bimbingan Islami yang relevan bagi konteks ABK, yaitu pemahaman (*fahm*), pencegahan (*wiqayah*), pengembangan (*tanmiyah*), dan penyembuhan (*ishlah*). Keempatnya berpadanan dengan asesmen, penciptaan lingkungan psikologis yang aman, pengembangan potensi, dan pemulihan kepercayaan diri dalam bimbingan modern, dan keempatnya menjadi lensa analitis dalam penelitian ini.

Pemetaan Penelitian Terdahulu dan Posisi Penelitian Ini

Klaim tentang adanya kekosongan kajian sebaiknya diuji terhadap peta literatur, bukan sekadar dinyatakan. Pemetaan berikut disusun dari tiga tinjauan sistematis mutakhir yang saling melengkapi. Asriadi AM, Hadi, Istiyono, dan Retnawati (2023) menganalisis 49 studi primer tentang pembelajaran diferensiasi dan menemukan bahwa ukuran efeknya berbeda nyata antarnegara, yang berarti konteks nasional bukan variabel sampingan melainkan penentu. Almeqdad et al. (2023) meninjau penelitian empiris UDL terbitan 2015 hingga 2021 dan mencatat bahwa studi yang ada terkonsentrasi di sedikit negara serta didominasi oleh desain kuantitatif satu kelompok. Angreni, Sari, Hamda, dan Zainul (2026) melakukan tinjauan sistematis berbasis

PRISMA atas artikel 2019 hingga 2024 tentang diferensiasi di sekolah dasar, dan sampai pada simpulan yang paling dekat dengan persoalan penelitian ini: sebagian besar studi memaknai keragaman peserta didik secara umum dan belum menautkannya pada kerangka pendidikan inklusif, khususnya pada peserta didik disabilitas atau berkebutuhan khusus.

Tiga tinjauan itu memperlihatkan pola yang konsisten. Literatur diferensiasi tumbuh cepat, tetapi tumbuh di kelas reguler dan di negara dengan sumber daya pendidikan yang relatif mapan. Kajian yang secara khusus membaca diferensiasi sebagai layanan bagi ABK di kelas inklusif masih sedikit. Kajian yang membacanya dari sudut pandang bimbingan dan konseling lebih sedikit lagi. Van Mieghem, Verschueren, Petry, dan Struyf (2020), dalam meta-tinjauan atas penelitian pendidikan inklusif, mencatat bahwa suara praktisi di ruang kelas justru paling jarang terdengar dibandingkan dengan suara peneliti dan pembuat kebijakan. Johler dan Krumsvik (2022) adalah salah satu dari sedikit studi yang menautkan diferensiasi secara eksplisit dengan tujuan inklusi di ruang kelas sekolah dasar, meskipun konteksnya Norwegia dan bertumpu pada ketersediaan teknologi. Di Indonesia, tinjauan Cabatay, Hermanto, dan Aningrum (2024) atas 20 artikel menempatkan kompetensi dan kesadaran guru sebagai faktor penyumbang utama kemajuan pendidikan inklusif, sekaligus mencatat bahwa jarak antara riset dan praktik belum tertutup. Penelitian yang ada cenderung berhenti pada deskripsi kendala implementasi (Kasman, 2020; Minsih et al., 2021) tanpa masuk ke pertanyaan bagaimana pendidik mengambil keputusan pedagogis dari waktu ke waktu di dalam kelas. Kurniawati (2021) adalah salah satu pengecualian, dengan menelusuri strategi guru di sekolah dasar pedesaan Indonesia, meskipun fokusnya belum menyentuh fungsi bimbingan.

Tabel 1 merangkum pemetaan tersebut menurut fokus, konteks, dan celah yang tersisa.

Tabel 1. Pemetaan penelitian terdahulu dan celah yang tersisa

Sumber	Fokus kajian	Konteks	Celah yang tersisa
Asriadi AM et al. (2023)	Meta-analisis 49 studi pembelajaran diferensiasi	Lintas negara, jenjang SD sampai perguruan tinggi	Ukuran efek berbeda antarnegara; konteks lokal belum ditelaah secara kualitatif
Almeqdad et al. (2023)	Tinjauan sistematis dan meta-analisis penerapan UDL	Enam negara, terbitan 2015-2021	Didominasi desain kuantitatif satu kelompok; sedikit data dari negara berpenghasilan menengah
Angreni et al. (2026)	Tinjauan sistematis PRISMA diferensiasi di sekolah dasar	Terbitan 2019-2024	Keragaman peserta didik dimaknai umum; belum ditautkan pada kerangka inklusi disabilitas
Johler & Krumsvik (2022)	Diferensiasi untuk tujuan inklusi di kelas SD	Norwegia, kelas kaya teknologi	Bertumpu pada ketersediaan teknologi yang jarang ada di Indonesia
Van Mieghem et al. (2020)	Meta-tinjauan penelitian pendidikan inklusif	Lintas negara	Suara praktisi di kelas paling jarang terdokumentasi
Cabatay et al. (2024);	Kemajuan dan strategi guru pendidikan inklusif	Sekolah dasar Indonesia	Kompetensi guru diakui sebagai faktor kunci,

Sumber	Fokus kajian	Konteks	Celah yang tersisa
Kurniawati (2021)			tetapi prosesnya belum diurai
Kasman (2020); Minsih et al. (2021)	Kendala implementasi pendidikan inklusif	Sekolah dasar Indonesia	Berhenti pada deskripsi kendala; belum masuk ke proses pengambilan keputusan pendidik
Penelitian ini	Layanan bimbingan berbasis diferensiasi bagi ABK	Satu kelas inklusif SD, Purwokerto	Mengisi celah dokumentasi reflektif proses keputusan pendidik dengan lensa BK Islam

Dari pemetaan itu, penelitian ini menempati ruang yang belum terisi pada baris terakhir Tabel 1, yaitu dokumentasi reflektif atas proses pengambilan keputusan pendidik dalam melayani ABK di kelas inklusif Indonesia, dengan bimbingan dan konseling Islam sebagai lensa normatif. Konsekuensi dari kekosongan ini tidak sepele. Pengetahuan pedagogis yang lahir dalam konteks bersumber daya tinggi mengandaikan tersedianya tenaga pendamping khusus, rasio guru-siswa yang wajar, dan pelatihan berkelanjutan. Prasyarat itu jarang terpenuhi di sekolah inklusif Indonesia. Menyalin rekomendasi dari literatur Barat tanpa penyesuaian berisiko menghasilkan panduan yang benar secara teoretis tetapi tidak dapat dijalankan. Studi reflektif yang berakar pada realitas kelas Indonesia berfungsi sebagai jembatan antara kerangka global dan kondisi lokal.

Kerangka nilai Islam menyumbang dimensi yang jarang muncul dalam literatur pendidikan inklusif. Berbeda dari pendekatan yang semata-mata teknis, integrasi nilai *fitrah*, *rahmah*, *'adalah*, dan *ta'awun* menempatkan praktik inklusif dalam horizon etis, tempat keberhasilan pendidikan tidak hanya diukur dari capaian terukur tetapi juga dari terpenuhinya martabat dan potensi setiap anak. Faqih (2001) menunjukkan bahwa tradisi bimbingan Islami sudah lama mengenal fungsi *fahm*, *wiqayah*, *tanmiyah*, dan *ishlah* yang sejajar dengan asesmen, pencegahan, pengembangan, dan pemulihan dalam pedagogi modern. Kesejajaran ini membuka peluang sintesis yang belum banyak dikerjakan secara sistematis.

Penelitian ini lahir dari keterlibatan langsung peneliti sebagai relawan pengajar di SD Banyu Belik dalam Program Relawan Generasi Cerdas 2025. Tiga bulan pendampingan, dari September sampai November 2025, menyediakan bahan yang sulit diperoleh lewat kunjungan singkat: interaksi berulang dengan siswa ABK, kesalahan pengelolaan kelas yang sempat dilakukan dan kemudian diperbaiki, serta momen kecil yang secara kumulatif mengubah cara peneliti memahami arti mengajar secara inklusif. Studi reflektif berbasis narasi dipilih karena metode ini dirancang untuk mengubah pengalaman praktis yang partikular menjadi pengetahuan pedagogis yang dapat dibagikan (Schon, 1987; Clandinin & Connelly, 2000).

Penelitian ini bertujuan untuk (1) mendeskripsikan layanan bimbingan berbasis diferensiasi yang diterapkan bagi ABK di kelas inklusif SD Banyu Belik, (2) mengidentifikasi kendala yang muncul selama proses pemberian layanan, (3) merumuskan implikasi reflektif bagi pengembangan kompetensi pendidik dan konselor di setting inklusif, dan (4) membaca keseluruhan praktik tersebut melalui kerangka bimbingan dan konseling Islam.

METODE

Desain Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi reflektif berbasis narasi (*reflective narrative study*). Dalam kerangka Clandinin dan Connelly (2000), pendekatan ini memperlakukan pengalaman hidup individu sebagai sumber data primer yang dianalisis secara sistematis. Pilihan ini bertumpu pada posisi epistemologis bahwa pengetahuan pedagogis yang paling berguna sering lahir dari pengalaman praktis yang direfleksikan secara kritis, bukan dari pengukuran yang dilepaskan dari konteksnya.

Dasar pemilihan desain ini adalah gagasan Schon (1987) tentang *reflective practitioner*, yaitu praktisi yang membangun pengetahuan lewat refleksi atas tindakannya, baik saat bertindak maupun sesudahnya. Kelas inklusif, dengan dinamika yang berubah cepat dan keputusan yang harus diambil seketika, adalah medan yang khas bagi jenis pengetahuan ini. Perlu ditegaskan sejak awal bahwa desain ini tidak dirancang untuk menguji efektivitas. Penelitian ini tidak memiliki kelompok pembanding, tidak melakukan pengukuran sebelum dan sesudah, dan karena itu tidak mengajukan klaim kausal. Yang dilaporkan adalah pola yang teramati dan tafsir peneliti atasnya.

Latar Penelitian

Penelitian dilaksanakan di SD Banyu Belik, sebuah sekolah dasar penyelenggara pendidikan inklusif di wilayah Purwokerto, Jawa Tengah. Sekolah ini dipilih karena tiga alasan: sekolah menerima peserta didik berkebutuhan khusus di kelas reguler tanpa kelas terpisah, sekolah tidak memiliki tenaga pendamping khusus tetap sehingga mewakili kondisi mayoritas sekolah inklusif di Indonesia, dan peneliti memperoleh akses berkelanjutan selama tiga bulan melalui Program Relawan Generasi Cerdas 2025.

Subjek Penelitian

Subjek penelitian mencakup satu kelas inklusif, yaitu kelas III dengan jumlah keseluruhan 28 peserta didik. Dari jumlah tersebut, 3 peserta didik teridentifikasi sebagai ABK berdasarkan catatan observasi berkala guru kelas yang divalidasi oleh hasil asesmen perkembangan sekolah pada awal tahun ajaran. Peneliti bertindak sekaligus sebagai subjek dan instrumen penelitian dalam kapasitasnya sebagai relawan pengajar.

Kriteria inklusi subjek ABK dalam penelitian ini adalah: (a) terdaftar sebagai peserta didik aktif di kelas yang diteliti sepanjang periode program, (b) teridentifikasi memiliki hambatan belajar oleh pihak sekolah, dan (c) hadir pada sekurang-kurangnya 10 sesi pendampingan sehingga memungkinkan pengamatan longitudinal. Kriteria eksklusi adalah peserta didik yang pindah sekolah atau tidak hadir lebih dari 3 sesi berturut-turut. Profil kebutuhan subjek dirangkum pada Tabel 2, dengan nama yang disamarkan menggunakan kode.

Tabel 2. Profil subjek ABK

Kode	Jenis Kelamin	Usia	Profil Hambatan	Dasar Identifikasi	Jumlah Sesi Diikuti
ABK-1	Laki-laki	9 tahun	Hambatan regulasi atensi dan kontrol motorik (rentang konsentrasi di bawah 5 menit, kecenderungan bergerak konstan di ruang kelas)	Catatan observasi guru kelas dan instrumen asesmen sekolah	11 dari 12 sesi

Kode	Jenis Kelamin	Usia	Profil Hambatan	Dasar Identifikasi	Jumlah Sesi Diikuti
ABK-2	Perempuan	8 tahun	Hambatan komunikasi verbal dan interaksi sosial (penarikan diri situasional, kecemasan tinggi saat diminta merespons lisan di forum kelas)	Catatan perkembangan berkala guru kelas	12 dari 12 sesi
ABK-3	Laki-laki	9 tahun	Kesulitan belajar spesifik literasi dasar (indikasi disleksia perkembangan ringan disertai kebiasaan meminta konfirmasi berulang pada setiap instruksi)	Portofolio penugasan akademik dan catatan guru kelas	10 dari 12 sesi

Posisi ganda peneliti sebagai pengajar sekaligus pengamat merupakan ciri penelitian reflektif dan menuntut kesadaran metodologis (*reflexivity*). Peneliti tidak memosisikan diri sebagai pengamat netral yang berjarak, melainkan sebagai partisipan yang terlibat penuh sambil menjaga kepekaan terhadap bias yang mungkin timbul dari keterlibatan itu. Kesadaran ini dijaga lewat pencatatan yang jujur atas keraguan, kegagalan, dan momen ketidakpastian, bukan hanya atas apa yang berjalan baik.

Teknik Pengumpulan Data

Data dikumpulkan melalui tiga teknik. Pertama, observasi partisipatif sepanjang durasi program yang merekam dinamika interaksi kelas, pola respons siswa terhadap berbagai pendekatan, dan perubahan perilaku yang teramati dari waktu ke waktu. Kedua, jurnal reflektif yang disusun setelah setiap sesi mengajar memuat persepsi situasional, tafsir kontekstual, dan evaluasi diri pendidik. Ketiga, catatan lapangan deskriptif yang melengkapi rekam jejak observasi. Secara keseluruhan terkumpul 12 entri jurnal reflektif dan 12 lembar catatan lapangan selama 12 sesi pendampingan.

Ketiga teknik ini dipilih karena saling menutupi keterbatasan masing-masing. Observasi partisipatif menangkap perilaku sebagaimana terjadi, tetapi rentan terhadap keterbatasan memori. Jurnal reflektif merekam makna yang muncul segera setelah pengalaman. Catatan lapangan menyediakan jangkar deskriptif yang mengikat tafsir pada peristiwa konkret.

Prosedur Analisis Data

Analisis berlangsung dalam dua lapis. Lapis pertama bersifat episodik, yaitu penelusuran tiap peristiwa pedagogis melalui enam tahap Siklus Reflektif Gibbs (1988). Lapis kedua bersifat lintas episode, yaitu perbandingan hasil analisis dari seluruh episode untuk menemukan pola yang berulang. Pemisahan dua lapis ini penting agar tahapan Gibbs berfungsi sebagai prosedur analisis yang benar-benar dijalankan, bukan sekadar kerangka yang disebut di bagian metode lalu ditinggalkan di bagian hasil.

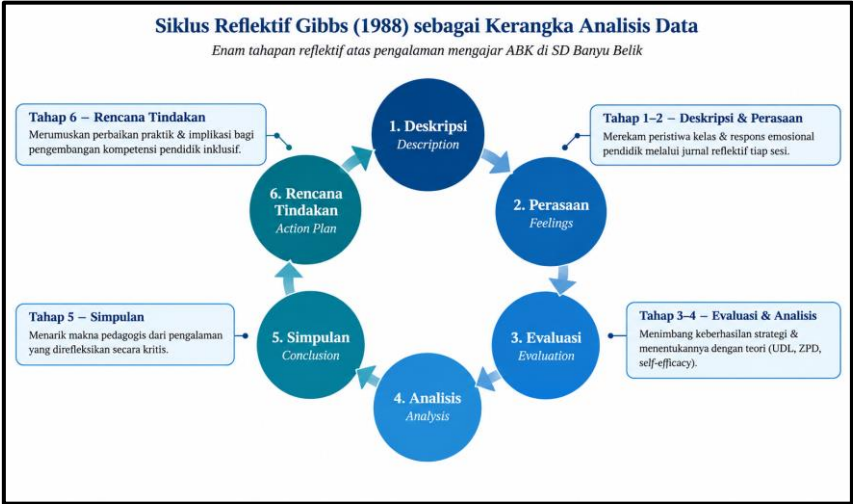
Pada lapis pertama, satu episode didefinisikan sebagai satu peristiwa pedagogis yang memiliki batas waktu jelas, melibatkan sekurang-kurangnya satu subjek ABK, dan tercatat cukup rinci untuk ditelusuri melalui keenam tahap. Dari 12 entri jurnal, 16 episode memenuhi kriteria tersebut. Tiap episode dibaca ulang dan dipilah ke dalam enam kolom yang mewakili tahapan

Gibbs. Pengodean dilakukan secara manual, baris demi baris, menggunakan pertanyaan pemandu pada Tabel 3.

Tabel 3. Pertanyaan pemandu dan satuan data pada tiap tahap Siklus Reflektif Gibbs

Tahap	Pertanyaan pemandu	Satuan data yang dikode	Luaran tahap
<i>Description</i>	Apa yang terjadi di kelas pada peristiwa ini?	Kalimat deskriptif tanpa penilaian; waktu, pelaku, urutan tindakan	Kronologi peristiwa
<i>Feelings</i>	Apa yang saya rasakan dan pikirkan saat itu?	Kata sifat atau kata kerja afektif milik peneliti	Catatan respons emosional peneliti
<i>Evaluation</i>	Apa yang berjalan baik dan apa yang tidak?	Kalimat penilaian atas jalannya sesi	Daftar unsur yang berhasil dan gagal
<i>Analysis</i>	Mengapa hal itu terjadi? Teori apa yang menjelaskannya?	Kalimat sebab-akibat dan rujukan teori	Penjelasan mekanisme
<i>Conclusion</i>	Apa yang saya pelajari? Apa yang bisa dilakukan berbeda?	Rumusan ringkas pembelajaran	Pernyataan pembelajaran
<i>Action plan</i>	Apa yang akan saya lakukan pada sesi berikutnya?	Rencana tindakan dengan waktu dan sasaran	Rencana konkret sesi berikut

Contoh penerapannya dapat dilihat pada satu entri jurnal tanggal 15 Oktober 2025. Kalimat yang menggambarkan apa yang terjadi di kelas dimasukkan ke kolom *description*. Kalimat yang memuat kata kerja atau kata sifat afektif milik peneliti, misalnya rasa cemas atau lega, dimasukkan ke kolom *feelings*. Penilaian atas apa yang berjalan dan tidak berjalan masuk ke kolom *evaluation*. Kalimat yang mencoba menjelaskan sebab, termasuk yang menautkan peristiwa dengan teori, masuk ke kolom *analysis*. Rumusan ringkas tentang apa yang dipelajari masuk ke kolom *conclusion* dan rencana konkret untuk sesi berikutnya masuk ke kolom *action plan*. Entri yang tidak mengandung salah satu unsur ditandai kosong dan kekosongan itu sendiri diperlakukan sebagai temuan tentang kualitas refleksi peneliti pada periode tersebut.



Gambar 1. Enam tahap Siklus Reflektif Gibbs (1988) sebagai kerangka analisis data

Lapis kedua dijalankan setelah seluruh episode terkode. Rumusan pada kolom analysis dan conclusion dari semua episode dikumpulkan dalam satu daftar, lalu dikelompokkan berdasarkan kemiripan mekanisme yang diidentifikasi, bukan berdasarkan kemiripan aktivitas.

Pengelompokan dilakukan dua kali dengan jeda 14 hari untuk menguji konsistensi, dan kelompok yang tidak bertahan pada putaran kedua digabungkan atau dibuang. Empat kelompok yang bertahan menjadi empat pola yang dilaporkan pada bagian hasil. Agar pembaca dapat menilai sendiri prosedurnya, satu episode disajikan utuh melalui keenam tahap pada bagian Pola 1, sementara pola lain dilaporkan dalam bentuk ringkas dengan tahap analisis dan kesimpulan tetap ditampilkan.

Keabsahan Data

Keabsahan dijaga melalui triangulasi metode, yaitu perbandingan sistematis antara temuan observasi partisipatif, jurnal reflektif, dan catatan lapangan. Kredibilitas diperkuat lewat deskripsi yang tebal atas konteks, sehingga pembaca dapat menilai sejauh mana temuan dapat dialihkan ke situasi serupa. Keterlibatan berkepanjangan selama tiga bulan memungkinkan peneliti membedakan pola yang menetap dari respons sesaat. Sebagai tambahan, hasil pengodean dikonfirmasi kepada guru kelas dan diperiksa ulang oleh dosen pembimbing, dan keterbatasan yang timbul dari pilihan tersebut diakui pada bagian akhir pembahasan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Bagian ini memaparkan kondisi awal kelas inklusif, empat pola layanan bimbingan berbasis diferensiasi yang muncul berulang dalam catatan reflektif, kendala yang dihadapi, serta implikasi reflektif bagi pengembangan kompetensi konselor dan pendidik. Perlu ditegaskan sekali lagi bahwa pola-pola berikut adalah hasil pembacaan atas pengalaman satu pengajar di satu kelas, bukan hasil pengujian. Kata seperti membantu atau mendorong dalam paparan berikut merujuk pada tafsir peneliti atas apa yang teramati, bukan pada hubungan sebab-akibat yang terukur.

Kondisi Awal Kelas Inklusif

Observasi awal menghadirkan gambaran yang tidak bisa disederhanakan. Sebagian siswa ABK kesulitan mempertahankan perhatian lebih dari beberapa menit. Sebagian lain memahami konsep yang disampaikan, tetapi terhambat ketika harus mengungkapkannya secara lisan. Ada pula siswa yang duduk diam sepanjang pelajaran tanpa tanda keterlibatan apa pun, hadir secara fisik tetapi jelas berada di tempat lain.

Keragaman profil ini sejalan dengan konsep inclusive pedagogy Florian dan Black-Hawkins (2011) yang menggeser fokus dari penyediaan sesuatu yang berbeda bagi sebagian siswa menuju perluasan pilihan bagi semua siswa. Kerangka ini menolak logika kategorisasi yang memilah siswa menjadi reguler dan khusus dan menggantinya dengan asumsi bahwa keberagaman adalah kondisi normal sebuah kelas. Heterogenitas di SD Banyu Belik dengan demikian bukan anomali yang harus dikoreksi, melainkan titik tolak perancangan pembelajaran. Mitchell dan Sutherland (2020) menyebut kondisi semacam ini menuntut repertoar strategi berbasis bukti, sebab tidak ada pendekatan tunggal yang mampu menjangkau rentang kebutuhan seluas itu.

Melalui lensa Islam, heterogenitas ini dibaca sebagai sunnatullah, yaitu keniscayaan keberagaman dalam ciptaan yang menuntut respons bijaksana dan penuh rahmah. Q.S. Al-Hujurat (49): 13 menempatkan keberagaman sebagai desain yang memungkinkan manusia saling mengenal, bukan sebagai hambatan.

Pola 1: Pembukaan Pembelajaran yang Memberi Ruang Ekspresi

Pola pertama disajikan secara utuh melalui keenam tahap Gibbs agar prosedur analisis pada bagian metode dapat ditelusuri oleh pembaca.

Description

Prosedur absensi konvensional diganti dengan kegiatan ekspresif. Alih-alih menjawab hadir, siswa diminta menyebutkan makanan kesukaan, menirukan suara hewan, atau menyebutkan satu kata yang mewakili perasaannya hari itu. Perubahan ini diterapkan mulai sesi ke-3 dan dipertahankan sampai akhir program. Pada sesi-sesi awal, siswa berkode ABK-2 hanya menunduk ketika namanya dipanggil.

Feelings

Catatan jurnal pada sesi pertama penerapan memuat rasa ragu peneliti bahwa kegiatan ini akan dianggap kekanak-kanakan dan justru memperlambat jalannya pelajaran. Pada sesi berikutnya, ketika seorang siswa yang biasanya diam menirukan suara kucing dan disambut dengan tawa temannya, catatan yang sama memuat rasa lega bercampur terkejut. Peneliti mencatat bahwa keterkejutan itu sendiri menunjukkan seberapa rendah harapannya terhadap siswa tersebut dan itu bukan hal yang menyenangkan untuk disadari.

Evaluation

Yang berjalan dengan baik adalah meningkatnya jumlah siswa yang merespons secara lisan tanpa diminta dua kali. Yang tidak berjalan dengan baik adalah durasi. Pada beberapa sesi, kegiatan ini memakan waktu jauh lebih lama dari rencana dan memangkas waktu inti pelajaran. Beberapa siswa juga sempat menggunakan giliran mereka untuk melucu berkepanjangan, sehingga peneliti harus menetapkan batas satu kata atau satu suara per anak.

Analysis

Teori *self-determination* dari Deci dan Ryan (2000) menawarkan penjelasan yang paling dekat. Pemberian pilihan cara berekspresi menyentuh kebutuhan otonomi, sebab siswa tidak lagi merespons satu perintah tunggal melainkan memilih moda yang paling sesuai baginya. Kegiatan pembuka yang bersifat personal juga menyentuh kebutuhan *relatedness*, yang menurut kerangka yang sama menjadi jalan bagi internalisasi motivasi. Tomlinson (2014) menempatkan penyesuaian semacam ini sebagai diferensiasi proses, dan contoh ini menunjukkan bahwa diferensiasi tidak selalu menuntut intervensi berbiaya tinggi. Dari sudut pandang bimbingan, kegiatan ini menjalankan fungsi layanan orientasi dan pembentukan relasi bantuan. Dalam kerangka Islam, ia mengoperasionalkan prinsip *munasabah*, yaitu keselarasan relasional antara pendidik dan murid sebagai prasyarat pembelajaran yang bermakna.

Conclusion

Yang tampaknya bekerja bukan teknik permainan, melainkan pesan yang diterima siswa bahwa suaranya didengar. Peneliti menyimpulkan bahwa rasa aman psikologis mendahului keterlibatan kognitif dan bahwa urutan ini sering dibalikkan dalam pengajaran konvensional yang menuntut partisipasi sebelum rasa aman terbentuk. Kesimpulan kedua bersifat lebih pribadi, yaitu bahwa harapan rendah peneliti terhadap siswa tertentu ikut membentuk apa yang ia lihat.

Action Plan

Untuk sesi berikutnya, kegiatan pembuka dibatasi maksimal 10 menit dengan aturan satu respons per anak. Peneliti juga mulai mencatat secara terpisah siapa yang merespons tanpa diminta, agar perubahan dapat ditelusuri lintas sesi dan tidak bergantung pada kesan. Rencana ketiga adalah memeriksa asumsi awal tentang kemampuan tiap siswa sebelum sesi dimulai, dengan menuliskannya lebih dulu agar dapat dibandingkan dengan apa yang benar-benar terjadi.

Pola 2: Permainan sebagai Media Penyampaian Konten

Pola kedua muncul dari 5 episode yang melibatkan permainan edukatif, antara lain penyusunan peta diri pada materi pengenalan identitas dan simulasi peran pada materi nilai moral. Pada tahap *evaluation*, catatan reflektif berulang kali menyebutkan bahwa respons siswa dalam sesi tanya jawab setelah permainan terasa lebih mengalir dan lebih spontan dibandingkan dengan sesi tanpa permainan. Perlu dicatat bahwa perbandingan ini bersifat impresionistik dan tidak didasarkan pada instrumen pengukuran.

Pada tahap *analysis*, tiga kerangka bertemu. Vygotsky (1978) menjelaskan bahwa aktivitas bermain menciptakan Zone of Proximal Development yang aman, tempat anak dapat mencapai kompetensi yang belum terjangkau secara mandiri melalui mediasi permainan dan interaksi dengan pendidik. Pellegrini (2009) menambahkan bahwa bermain menurunkan beban kognitif ekstraneus, sehingga kecemasan akademik yang biasanya mengunci kapasitas kerja memori teralihkan dan sumber daya kognitif menjadi tersedia untuk memproses konsep. Dalam kerangka UDL (CAST, 2018), permainan berfungsi sebagai moda *engagement* alternatif bagi siswa yang tidak responsif terhadap instruksi verbal langsung. Pyle et al. (2017) menemukan kaitan yang konsisten antara pedagogi berbasis bermain dengan perkembangan sosial-emosional dan keterlibatan akademis, meskipun tinjauan mereka juga mencatat bahwa definisi bermain itu sendiri bervariasi antarstudi. Kajian yang lebih baru mempersempit sorotannya pada konteks inklusif. Danniels dan Pyle (2023) menemukan bahwa peran guru dalam permainan menentukan apakah anak dengan hambatan perkembangan benar-benar terlibat atau justru terpinggirkan di dalamnya. Kangas, Lastikka, dan Arvola (2023) merinci lima unsur permainan yang inklusif, di antaranya kehadiran aktif guru, perencanaan yang lentur, dan komunikasi nonverbal yang didukung alat bantu. Kedua kajian ini mengingatkan bahwa permainan tidak inklusif dengan sendirinya.

Konteks Indonesia memberi rujukan yang lebih dekat. Setyawan et al. (2026) mendokumentasikan bahwa aktivitas berbasis permainan membantu menjembatani kesenjangan partisipasi antara siswa reguler dan ABK di sekolah dasar inklusif Yogyakarta. Kesamaan pola lintas lokasi ini penting bukan karena membuktikan sesuatu, melainkan karena menunjukkan bahwa pendekatan ini tidak bergantung pada ketersediaan sumber daya mahal. Permainan peta diri hanya memerlukan kertas dan pensil warna. Pada tahap *conclusion*, refleksi ini menggeser perhatian peneliti dari apa yang tidak dimiliki sekolah menuju apa yang masih dapat dirancang oleh guru dengan sumber daya yang ada.

Dari perspektif Islam, pendekatan ini memiliki preseden dalam tradisi pedagogis Nabi Muhammad SAW yang menggunakan *amtsal* dan *qashash* untuk menyampaikan ilmu. Prinsip *hikmah* menuntut pendidik memilih cara penyampaian yang paling sesuai bagi audiensnya, dan bagi anak sekolah dasar, terlebih ABK, bermain adalah bahasa yang paling mudah diakses.

Pola 3: Scaffolding dan Pendampingan Individual yang Adaptif

Pola ketiga berkaitan dengan penyesuaian dukungan menurut prinsip UDL. Dalam praktiknya, instruksi yang sama disampaikan melalui tiga modalitas sekaligus, yaitu lisan, visual, dan gerak. Kompleksitas tugas disesuaikan berdasarkan pengamatan langsung dan bantuan fisik diberikan lalu dikurangi secara bertahap. Catatan reflektif mencatat bahwa siswa berkode ABK-3, yang pada awal program meminta verifikasi hampir setiap langkah, pada minggu kedua November 2025 (sesi ke-9) mulai mengerjakan sebagian langkah tanpa bertanya lebih dulu.

Wood, Bruner, dan Ross (1976) menjelaskan bahwa dukungan dalam scaffolding bersifat sementara dan sengaja dikurangi seiring meningkatnya kompetensi, sehingga tujuan akhirnya adalah kemandirian. Prinsip pengurangan bantuan inilah yang membedakan *scaffolding* dari bantuan biasa dan dimensi ini pula yang tampak pada perubahan yang dicatat di atas. Penyampaian melalui tiga modalitas mengoperasionalkan prinsip *multiple means of representation* dalam UDL (CAST, 2018). Strogilos et al. (2018) menemukan bahwa yang berkaitan dengan perkembangan ABK adalah kualitas modifikasi, bukan kuantitasnya, dan bahwa modifikasi berkualitas bersifat responsif terhadap kebutuhan aktual serta tepat waktu dalam menarik diri. Ciri ini berpadanan dengan *ta'awun* yang bijaksana, yaitu menolong dengan cara yang menumbuhkan kemandirian alih-alih melanggengkan ketergantungan.

Kendala terbesar pada pola ini adalah waktu dan energi. Dalam satu kelas inklusif dengan rasio siswa-guru yang tidak ideal, memberi pendampingan individual yang bermutu kepada semua ABK secara bersamaan menguras tenaga secara fisik maupun emosional. Minsih et al. (2021) mengaitkan kondisi seperti ini dengan menurunnya efikasi diri guru, yang pada gilirannya membuat sebagian guru kembali ke pendekatan seragam.

Pola 4: Apresiasi Spesifik yang Menyasar Usaha

Pola keempat adalah yang paling sering muncul dalam catatan dan juga yang paling berkesan bagi peneliti. Setiap usaha yang ditunjukkan siswa mendapat respons afirmatif yang spesifik, baik secara lisan, misalnya menyebut bahwa anak sudah berusaha keras menuliskan namanya, maupun secara nonverbal lewat kontak mata dan anggukan. Perubahan yang tercatat tidak dramatis. Ia terjadi perlahan: siswa yang sebelumnya menolak mencoba mulai mengangkat tangan, dan siswa yang kerap menangis saat menghadapi tugas mulai bertahan lebih lama sebelum menyerah.

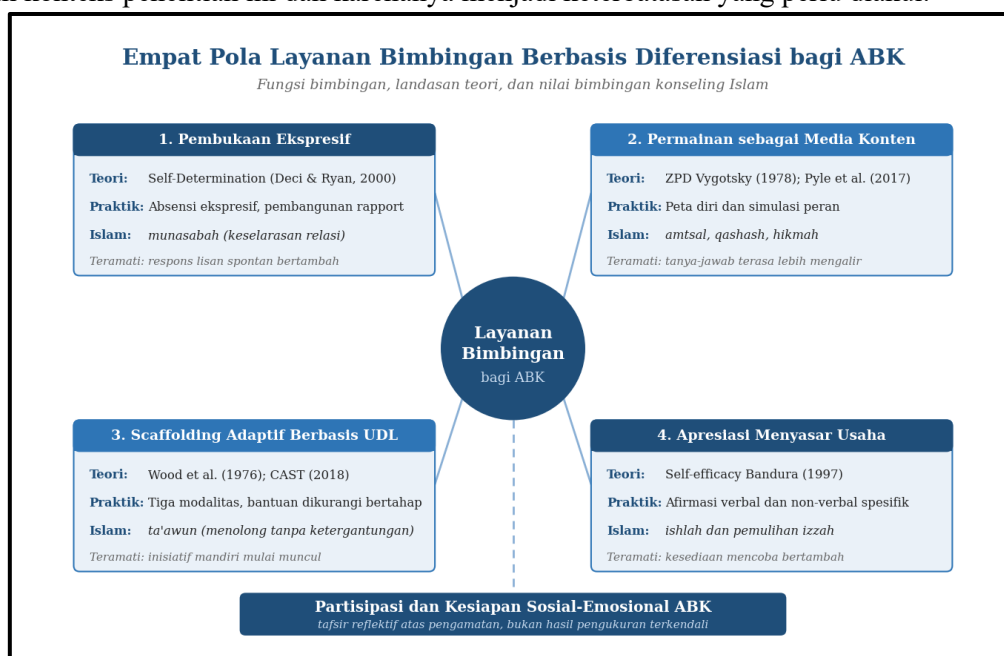
Pada tahap *analysis*, teori *self-efficacy* Bandura (1997) menyediakan penjelasan. Bandura mengidentifikasi empat sumber keyakinan diri, di antaranya persuasi verbal dan kondisi fisiologis-afektif. Apresiasi yang spesifik dan tulus bekerja pada keduanya sekaligus. Kaitannya menjadi penting karena ABK yang mengalami kegagalan berulang cenderung mengembangkan *learned helplessness* (Seligman, 1975), yaitu keyakinan bahwa usaha tidak berhubungan dengan hasil. Apresiasi yang menyasar usaha dan bukan hasil menantang keyakinan itu dengan mengembalikan persepsi kontrol pada anak.

Dalam tradisi Islam, praktik ini adalah bentuk *ishlah*, yaitu pemulihan kondisi jiwa menuju keseimbangan yang lebih baik (Faqih, 2001). Menjaga izzah atau harga diri setiap individu adalah kewajiban moral yang tidak dapat dikesampingkan dalam interaksi pedagogis. Q.S. Al-Isra' (17): 70 menempatkan pemuliaan keturunan Adam sebagai dasar, dan implikasinya bagi pendidik adalah bahwa setiap interaksi dimulai dari penghormatan terhadap martabat anak.

Keterjalinan Empat Pola

Keempat pola tidak berdiri sendiri. Pembukaan yang memberi ruang ekspresi membangun rasa aman yang menjadi prasyarat keterlibatan. Permainan memanfaatkan rasa aman itu untuk menyampaikan konten dengan beban kognitif yang terkendali. *Scaffolding* memastikan dukungan bersifat adaptif dan mengarah pada kemandirian. Apresiasi menjaga motivasi dan membangun ulang keyakinan diri yang tergerus oleh pengalaman kegagalan. Urutan ini mencerminkan logika berjenjang: tanpa rasa aman, permainan kehilangan daya; tanpa scaffolding, keterlibatan tidak berujung pada penguasaan; tanpa apresiasi, penguasaan tidak mengendap menjadi keyakinan diri.

Keterjalinan ini sesuai dengan gagasan inti UDL (CAST, 2018) bahwa aksesibilitas dicapai lewat desain yang menyediakan beragam jalur representasi, ekspresi, dan keterlibatan, bukan lewat satu intervensi tunggal. Evmenova (2018) menempatkan kekuatan UDL pada sifatnya yang antisipatif, yaitu merancang keberagaman sejak awal alih-alih menambal setelah masalah muncul. Almeqdad et al. (2023) menambahkan catatan penting bahwa penerapan UDL cenderung lebih tertata ketika didahului program pengembangan profesional guru, sesuatu yang tidak tersedia dalam konteks penelitian ini dan karenanya menjadi keterbatasan yang perlu diakui.



Gambar 2. Keterjalinan empat pola layanan bimbingan berbasis diferensiasi bagi ABK

Dari sudut pandang nilai Islam, keterjalinan keempat pola mencerminkan keutuhan prinsip yang menyertainya. *Munasabah*, *hikmah*, *ta'awun*, dan *ishlah* bukan nilai yang terpisah, melainkan wajah-wajah dari satu orientasi pendidikan yang berpusat pada pemuliaan martabat anak. Orientasi inilah yang memberi dimensi etis pada praktik yang secara teknis sudah punya dasar empiris.

Kendala dalam Pemberian Layanan

Kendala pertama adalah regulasi emosi siswa yang naik turun. Beberapa siswa ABK menunjukkan perubahan kondisi emosional yang tiba-tiba tanpa pemicu yang dapat diidentifikasi oleh peneliti. Kondisi ini menuntut kompetensi *trauma-informed care* yang tidak selalu tercakup dalam kurikulum pendidikan calon guru. Catatan reflektif menunjukkan bahwa respons peneliti

sendiri ikut menentukan arah situasi: ketika peneliti tetap tenang, siswa lebih cepat kembali ke kondisi semula; ketika peneliti ikut tegang, situasi memburuk.

Kendala kedua adalah intensitas pendampingan individual. Sebagian siswa ABK memerlukan pengulangan instruksi yang sangat sering, pemeriksaan pemahaman berkala, dan kadang bantuan fisik untuk menyelesaikan aktivitas. Dalam kelas berukuran besar dengan rasio guru-siswa yang tidak memadai, memenuhi kebutuhan ini tanpa mengabaikan siswa lain melampaui kapasitas seorang guru. Minsih et al. (2021) mengarah pada rekomendasi sistem pendampingan berjenjang yang memadukan guru utama, tenaga pendamping khusus, dan *peer tutoring*.

Kendala ketiga adalah rentang modalitas belajar dalam satu ruang. Merancang aktivitas yang sekaligus mengakomodasi siswa visual, auditori, dan kinestetik, sambil mempertimbangkan perbedaan rentang atensi, adalah persoalan desain instruksional yang rumit. Naeemy dan Yoneda (2024) mencatat bahwa peserta didik dengan kebutuhan dukungan intensif justru paling jarang terlayani dalam desain semacam ini dan bahwa yang diperlukan adalah *repertoar* strategi yang luas disertai kemampuan membaca kebutuhan secara cepat.

Ketiga kendala itu punya akar yang sama, yaitu ketegangan antara tuntutan individualisasi dan keterbatasan sumber daya. Refleksi atas ketegangan ini mengarah pada satu simpulan yang tidak nyaman: keberlanjutan praktik inklusif tidak dapat digantungkan pada dedikasi individual guru. Minsih et al. (2021) menempatkan efikasi diri guru yang rendah, yang justru muncul dari tuntutan yang melampaui kapasitas, sebagai faktor risiko utama yang membuat guru berpaling dari pendekatan inklusif. Penguatan sistemik berupa pelatihan, pendampingan berjenjang, dan rasio yang proporsional bukan bantuan tambahan, melainkan prasyarat.

Implikasi Reflektif bagi Pengembangan Kompetensi

Implikasi pertama menyangkut cara memaknai kemajuan ABK. Refleksi ini mengarah pada pandangan bahwa indikator yang semata-mata kognitif, seperti nilai ujian dan penyelesaian tugas, terlalu sempit untuk menggambarkan kemajuan yang bermakna. Perkembangan afektif, yang meliputi rasa aman psikologis dan kesiediaan mencoba, adalah capaian yang tidak kalah penting dan sering menjadi prasyarat bagi capaian kognitif. Hartmann (2015) menekankan bahwa aksesibilitas pembelajaran perlu mempertimbangkan kesiapan peserta didik secara menyeluruh. Dalam kerangka Islam, kondisi ini mendekati apa yang disebut *nafs muthmainnah*, yaitu jiwa yang tenang dan siap berkembang.

Implikasi kedua menyangkut jarak antara kompetensi yang disiapkan program pendidikan calon guru dan kompetensi yang dibutuhkan di lapangan. Pengelolaan regulasi emosi siswa, kemampuan membaca kebutuhan belajar secara langsung, dan perancangan diferensiasi yang dinamis memerlukan penguatan yang lebih sistematis dalam kurikulum LPTK. Penulisan jurnal reflektif yang terstruktur selama masa *pre-service*, seperti yang dijalankan dalam penelitian ini, berpotensi membantu mahasiswa calon guru menghadapi kompleksitas kelas inklusif, meskipun potensi itu belum diuji secara terkendali.

Implikasi ketiga menempatkan pengalaman praktik langsung sebagai modalitas belajar yang sulit digantikan. Pengetahuan deklaratif tentang ABK yang diperoleh dari perkuliahan tidak otomatis dapat dioperasionalkan tanpa pengalaman situasional yang otentik (Schon, 1987). Konsep ini berpadanan dengan tradisi *ta'lim bil-hal* dalam Islam bahwa pendidikan terwujud lewat keteladanan dan pengalaman langsung.

Implikasi keempat menyangkut posisi nilai Islam dalam praktik pendidikan inklusif. Sepanjang penelitian, nilai *rahmah*, *'adalah*, *ta'awun*, dan *hikmah* tidak berfungsi sebagai

ornamen normatif yang terpisah dari praktik, melainkan sebagai orientasi yang memandu keputusan di lapangan. Ketika peneliti dihadapkan pada pilihan antara menyelesaikan target materi dan memberi ruang bagi siswa yang sedang mengalami disregulasi emosi, kerangka rahmah menyediakan dasar yang jelas untuk memprioritaskan kesejahteraan anak.

Keterbatasan Penelitian

Sebagai studi reflektif berbasis pengalaman tunggal, penelitian ini memiliki keterbatasan yang perlu dinyatakan secara terbuka. Temuan bersumber dari satu kelas, satu periode program, dan satu perspektif pengajar, sehingga generalisasi statistik bukan tujuan maupun klaim penelitian ini. Peneliti juga merangkap sebagai pengajar, sehingga penilaian atas apa yang berhasil tidak lepas dari kepentingan peneliti sendiri untuk melihat keberhasilan. Tidak ada data sebelum dan sesudah yang sistematis, tidak ada kelompok pembandingan, dan tidak ada instrumen terstandar untuk mengukur perubahan afektif yang dilaporkan. Kekuatan studi reflektif terletak pada kedalaman dan keteralihan, bukan pada keluasan. Penelitian lanjutan yang melibatkan beberapa sekolah, beragam profil ABK, serta triangulasi dengan perspektif guru kelas, orang tua, dan siswa akan menguji sejauh mana pola yang teridentifikasi berlaku lintas konteks.

KESIMPULAN

Penelitian ini mendokumentasikan empat pola layanan bimbingan berbasis diferensiasi yang muncul berulang dalam praktik pengajaran di satu kelas inklusif SD Banyu Belik: pembukaan yang memberi ruang ekspresi, permainan sebagai media penyampaian konten, scaffolding adaptif berdasar prinsip UDL, dan apresiasi spesifik yang menyasar usaha. Keempatnya teramati berkaitan dengan meningkatnya kesediaan siswa ABK untuk berbicara, mencoba, dan bertahan pada tugas, meskipun penelitian ini tidak mengajukan klaim efektivitas karena tidak dirancang untuk mengujinya. Dibaca melalui kerangka bimbingan dan konseling Islam, keempat pola tersebut mengoperasionalkan prinsip *munasabah*, *hikmah*, *ta'awun*, dan *ishlah*.

Tiga kendala tercatat berulang: regulasi emosi siswa yang naik turun, intensitas kebutuhan pendampingan individual, dan rentang modalitas belajar dalam satu ruang. Ketiganya berakar pada ketegangan yang sama antara tuntutan individualisasi dan keterbatasan sumber daya, dan karena itu tidak dapat diselesaikan lewat upaya individual guru. Yang diperlukan adalah dukungan sistemik berupa pelatihan berkelanjutan, sistem pendampingan berjenjang, dan rasio guru-siswa yang lebih proporsional.

Refleksi ini juga mengarah pada pemaknaan kemajuan ABK yang lebih luas daripada capaian kognitif. Rasa aman psikologis, kepercayaan diri, dan kesediaan berpartisipasi adalah indikator yang sama pentingnya. Implikasi praktisnya, program pendidikan calon guru perlu memasukkan pengalaman praktik di sekolah inklusif sebagai komponen terstruktur yang disertai pendampingan reflektif, sementara pengembangan modul pembelajaran inklusif yang mengintegrasikan nilai Islam layak diprioritaskan. Pendidikan inklusif yang bermutu, sebagaimana terbaca dari pengalaman tiga bulan ini, lahir dari perpaduan antara strategi pedagogis yang berdasar bukti dan orientasi etis yang berpusat pada martabat setiap anak. Strategi tanpa kepedulian kehilangan maknanya, dan kepedulian tanpa strategi tidak cukup untuk menghadirkan pembelajaran yang bermakna.

REFERENSI

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1), 2218191. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>
- Angreni, S., Sari, R. T., Hamda, F., & Zainul, R. (2026). Differentiated learning in elementary schools: A systematic literature review from an inclusive education perspective. *Journal of ICSAR*, 10(1), 148–163. <https://doi.org/10.17977/um005v10i12026p148-163>
- Asriadi AM, M., Hadi, S., Istiyono, E., & Retnawati, H. (2023). Does differentiated instruction affect learning outcome? Systematic review and meta-analysis. *Journal of Pedagogical Research*, 7(5), 18–33. <https://doi.org/10.33902/JPR.202322021>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman. [Google Scholar](#)
- Cabatay, M., Hermanto, H., & Aningrum, R. (2024). Contributing factors to the progress of inclusive education implementation in Indonesia. *INKLUSI: Journal of Disability Studies*, 11(1), 45–62. <https://doi.org/10.14421/ijds.110103>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. CAST. <http://udlguidelines.cast.org>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass. [Google Scholar](#)
- Danniels, E., & Pyle, A. (2023). Inclusive play-based learning: Approaches from enacting kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal*, 51(6), 1169–1179. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01369-4>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Evmenova, A. (2018). Preparing teachers to use universal design for learning to support diverse learners. *Journal of Online Learning Research*, 4(2), 147–171. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1184985>
- Faqih, A. R. (2001). *Bimbingan dan konseling dalam Islam*. UII Press. [Google Scholar](#)
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit, Oxford Polytechnic. [Google Scholar](#)
- Hartmann, E. (2015). Universal design for learning (UDL) and learners with severe support needs. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), 54–67. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1061020>
- Johler, M., & Krumsvik, R. J. (2022). Increasing inclusion through differentiated instruction in a technology-rich primary school classroom in Norway. *Education* 3-13. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2143721>
- Kangas, J., Lastikka, A.-L., & Arvola, O. (2023). Inclusive play: Defining elements of playful teaching and learning in culturally and linguistically diverse ECEC. *Education Sciences*, 13(9), 956. <https://doi.org/10.3390/educsci13090956>
- Kasman. (2020). Pendidikan inklusif bagi anak berkebutuhan khusus. *Jurnal Education and Development*, 8(1), 514–519. <https://journal.ipts.ac.id/index.php/ED/article/view/1804>
- Kurniawati, F. (2021). Exploring teachers' inclusive education strategies in rural Indonesian primary schools. *Educational Research*, 63(2), 198–211. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1915698>
- Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2010). *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom* (2nd ed.). Routledge. [Google Scholar](#)

- Melesse, T., & Belay, S. (2022). Differentiating instruction in primary and middle schools: Does variation in students' learning attributes matter? *Cogent Education*, 9(1), 2105552. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2105552>
- Minsih, Taufik, M., & Tadzkiroh, U. (2021). Urgensi pendidikan inklusif dalam membangun efikasi diri guru sekolah dasar. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Citra Bakti*, 8(2), 191–204. <https://doi.org/10.38048/jipcb.v8i2.352>
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (3rd ed.). Routledge.
- Naeemy, M. I., & Yoneda, H. (2024). Students with intensive needs in an inclusive education system: A literature review. *Journal of ICSAR*, 8(2), 204–229. <https://doi.org/10.17977/um005v8i2p204>
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195367324.001.0001>
- Pyle, A., DeLuca, C., & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5(3), 311–351. <https://doi.org/10.1002/rev3.3097>
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. W. H. Freeman.
- Setyawan, F. B., Priambadha, A. A., Sofyan, I., Susanto, B. H., Rohani, N., Astuti, D. T., & Chun, A. C. (2026). Needs analysis for designing and developing a traditional games application to enhance psychomotor and cognitive skills in inclusive elementary education. *Journal of Teaching and Learning*, 20(2), 74–96. <https://doi.org/10.22329/jtl.v20i2.10219>
- Smith, D. D., & Tyler, N. C. (2011). *Introduction to special education: Making a difference* (7th ed.). Pearson.
- Strogilos, V., Avramidis, E., Voulagka, A., & Tragoulia, E. (2018). Differentiated instruction for students with disabilities in early childhood co-taught classrooms: Types and quality of modifications. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 443–461. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1466928>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- UNESCO. (2015). *Education for all 2000-2015: Achievements and challenges*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all. Global education monitoring report 2020*. UNESCO.
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Copyright Holder :

© Isnaeni, L., & Azizah, N. (2026).

First Publication Right :

© Journal of Society Counseling

This article is under:

