

# Penerapan pembelajaran diferensiasi pada pendidikan inklusi di sekolah dasar

Ainur Rofiqi<sup>1</sup>, Fauziyah<sup>2\*</sup>, Slamet Arifin<sup>3</sup>, Ratna Ekawati<sup>4</sup>

<sup>1234</sup> Prodi Pendidikan Dasar, Sekolah Pascasarjana, Universitas Negeri Malang, Jl. Semarang No. 5, Malang, Indonesia

[fauziyah.2521038@students.um.ac.id](mailto:fauziyah.2521038@students.um.ac.id)\*

**Abstract.** Inclusive education reflects a national commitment to guaranteeing every individual's right to education, yet its implementation continues to face challenges. This study examines the complexity of implementing differentiated instruction at elementary school, as a representation of inclusive practices in public elementary schools. Using a case study design, the research involved classroom teachers, the principal, and parents as participants. Data were collected through validated interviews and classroom observations, then analyzed using data triangulation based on the Miles and Huberman framework. The findings reveal that differentiated instruction has been implemented through flexible content modification, the use of varied learning media, and adjustments to learning time. However, its implementation remains suboptimal due to the absence of Special Education Teachers and the lack of an inclusive education team. Theoretically, the study indicates that the effectiveness of differentiated instruction in inclusive settings depends not only on teachers' pedagogical competence but also on strong collaboration between schools and parents through the Individualized Education Program (IEP). Practically, the findings highlight the need to strengthen structural support by providing Special Education Teachers, establishing an inclusion team, enhancing teacher capacity, and fostering sustained collaboration with relevant stakeholders to ensure more effective and sustainable implementation of differentiated instruction.

**Keywords:** inclusive, learning, differentiation, elementary school

## 1. Pendahuluan

Pendidikan inklusi merupakan manifestasi komitmen bangsa dalam menjamin hak setiap individu untuk memperoleh akses pendidikan yang setara, tanpa memandang latar belakang, kemampuan, maupun kondisi fisik dan mental, sebagaimana diamanatkan oleh regulasi nasional dan prinsip-prinsip hak asasi manusia universal [1]. Pendidikan inklusif di Indonesia menghadapi tantangan kompleks dalam mengakomodasi keberagaman peserta didik yang memiliki karakteristik, kemampuan, dan kebutuhan belajar berbeda dalam satu lingkungan kelas.

Penelitian menunjukkan bahwa keragaman siswa di kelas inklusif sangat substansial dan terus meningkat, mencakup perbedaan kinerja akademik, latar belakang budaya, kompetensi bahasa, gaya belajar, motivasi, minat, serta kompetensi regulasi diri [2]. Guru di kelas inklusif menghadapi beban ganda dalam memenuhi tuntutan kurikulum standar sekaligus menyediakan layanan pendidikan yang sesuai dengan kebutuhan individual peserta didik, namun keterbatasan kompetensi guru dalam

mengelola pembelajaran diferensiasi, minimnya fasilitas adaptif, serta stigma sosial terhadap peserta didik berkebutuhan khusus menjadi hambatan struktural yang signifikan [3].

Tantangan ini diperparah oleh ketiadaan sumber daya memadai, dimana sebagian besar sekolah inklusif di Indonesia tidak memiliki guru pendamping khusus yang terlatih dan tidak menyediakan perangkat ajar yang adaptif [4]. Kompleksitas permasalahan pembelajaran di kelas inklusif menuntut pendekatan pedagogis yang mampu menjembatani kesenjangan antara idealisme kebijakan inklusi dengan realitas heterogenitas kelas, sehingga dibutuhkan transformasi paradigma pembelajaran yang responsif terhadap keunikan setiap individu.

Keterbatasan ini menciptakan kesenjangan antara harapan ideal pendidikan inklusi dengan praktik yang dapat diwujudkan, yang pada akhirnya berpotensi menghambat kemajuan belajar Siswa Berkebutuhan Khusus dan menurunkan kualitas pembelajaran secara keseluruhan [5]. Kondisi ini menuntut adanya solusi pedagogis yang tidak hanya bersifat reaktif terhadap masalah yang muncul, tetapi juga proaktif dalam mendesain lingkungan belajar yang secara fundamental mampu mengakomodasi keragaman sejak awal [6].

Pembelajaran diferensiasi muncul sebagai pendekatan strategis yang menawarkan solusi komprehensif untuk mengakomodasi keberagaman peserta didik di kelas inklusif melalui modifikasi tiga komponen utama, yaitu diferensiasi konten, proses, dan produk pembelajaran. Diferensiasi konten memungkinkan guru menyesuaikan materi pembelajaran dengan tingkat kesiapan belajar siswa, diferensiasi proses memberikan fleksibilitas dalam metode pembelajaran sesuai gaya belajar, dan diferensiasi produk memberikan kebebasan kepada peserta didik dalam mengekspresikan pemahaman melalui berbagai bentuk karya [7] [8]. Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan aksesibilitas pembelajaran bagi peserta didik berkebutuhan khusus, tetapi juga memperkaya pengalaman belajar seluruh siswa melalui desain pembelajaran yang berpusat pada keragaman [9].

Penelitian tentang implementasi pembelajaran diferensiasi pada pendidikan inklusi di tingkat sekolah dasar, khususnya di konteks Indonesia, masih terbatas dan memerlukan kajian mendalam yang berfokus pada praktik konkret di lapangan. Sebagian besar studi terdahulu cenderung bersifat konseptual atau terbatas pada analisis kebijakan, sementara penelitian empiris yang mengeksplorasi pengalaman guru dalam mengimplementasikan diferensiasi konten, proses, dan produk di sekolah inklusif masih jarang dilakukan [10]. Kebaruan penelitian ini terletak pada fokusnya untuk mengungkap secara komprehensif bagaimana guru di sekolah dasar mengimplementasikan pembelajaran diferensiasi dalam konteks kelas inklusif yang sebenarnya, lengkap dengan tantangan praktis, strategi adaptasi, dan faktor-faktor kontekstual yang mempengaruhi keberhasilan implementasi. Penelitian ini penting dilakukan karena pendidikan inklusi perlu diwujudkan untuk mewadahi hak anak dalam mengenyam pendidikan.

Keberhasilan implementasi pembelajaran diferensiasi memerlukan perubahan paradigma fundamental dari guru, dukungan institusional yang konsisten, serta pengembangan kapasitas profesional yang berkelanjutan. Penelitian ini bertujuan mengungkap kompleksitas implementasi pembelajaran diferensiasi di sekolah dasar sebagai representasi praktik pembelajaran inklusif di sekolah dasar negeri, dengan harapan dapat memberikan kontribusi terhadap pengembangan model pembelajaran inklusif yang efektif, kontekstual, dan berkelanjutan bagi pendidikan Indonesia yang lebih adil dan merata.

## 2. Metode Penelitian

Penelitian ini merupakan studi kasus, karena fokus penelitian diarahkan pada eksplorasi mendalam mengenai implementasi pembelajaran diferensiasi dalam konteks pendidikan inklusi pada satu sekolah. Subjek penelitian pada penelitian ini adalah guru kelas yang terdapat siswa inklusi sebagai informan utama, karena guru bertindak sebagai pengelola kelas dan pembelajaran. Adapun informan pendukung adalah Kepala Sekolah yang menentukan kebijakan penerimaan peserta didik inklusi serta kebijakan pembelajaran inklusi. Selain itu, wali murid juga dihadirkan untuk memantau perkembangan peserta

didik dalam penerapan pendidikan inklusi. Lokasi penelitian yaitu sekolah dasar negeri di Kabupaten Mojokerto.

Instrumen berupa lembar wawancara dan lembar observasi yang mengacu pada panduan pelaksanaan pendidikan inklusi Kemendikdasmen. Instrumen tersebut telah divalidasi oleh pakar dan dinyatakan valid sehingga dapat digunakan dalam penelitian. Pengumpulan data dilakukan dengan cara melakukan wawancara kepada guru kelas yang terdapat peserta didik inklusi, kepala sekolah, dan wali murid serta observasi pembelajaran. Analisis data dalam penelitian ini mengacu pada model Miles dan Huberman yang meliputi tiga tahapan, yaitu reduksi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan [11]. Reduksi data dilakukan dengan merangkum dan menyeleksi temuan yang relevan dengan fokus penelitian. Selanjutnya, data disajikan dalam bentuk naratif untuk memudahkan pemahaman terhadap hasil temuan. Tahap akhir berupa penarikan dan verifikasi kesimpulan yang didasarkan pada pola dan makna yang muncul dari data.

### 3. Hasil dan Pembahasan

Hasil wawancara menunjukkan bahwa guru memiliki pemahaman positif terhadap pendidikan inklusif dan memandang keberadaan siswa ABK sebagai bagian dari hak memperoleh pendidikan yang setara. Dalam praktik pembelajaran, guru telah melakukan adaptasi kurikulum secara mandiri melalui penyederhanaan materi, penggunaan media visual dan multimedia, diferensiasi pembelajaran, kerja kelompok, serta pembelajaran berbasis proyek. Penilaian dilakukan secara fleksibel melalui tes yang dimodifikasi, observasi, dan pemantauan perkembangan akademik maupun sosial siswa, yang kemudian dilaporkan kepada sekolah dan orang tua. Namun, guru belum mendapatkan dukungan profesional berupa Guru Pendamping Khusus (GPK) maupun pelatihan khusus pendidikan inklusi, sehingga adaptasi dilakukan berdasarkan inisiatif pribadi dan kolaborasi dengan rekan sejawat.

Hasil observasi menguatkan temuan wawancara, di mana guru dinilai baik dalam menerapkan pembelajaran inklusif. Guru mampu mengadaptasi materi, menggunakan metode dan media yang beragam, mengelola kelas secara fleksibel, serta memberikan dukungan individual kepada siswa ABK. Secara keseluruhan, praktik pembelajaran inklusif telah berjalan cukup optimal meskipun masih memerlukan penguatan dari sisi pelatihan dan dukungan sistemik.

Hasil wawancara dengan kepala sekolah menunjukkan bahwa kebijakan inklusi telah diterapkan dengan membuka akses pendidikan bagi semua siswa, termasuk ABK, serta memberikan fleksibilitas pembelajaran sesuai kebutuhan. Implementasi kebijakan dilakukan melalui sosialisasi kepada guru dan orang tua, meskipun sekolah belum memiliki tim inklusi dan GPK yang memadai. Adaptasi kurikulum dan penilaian dilakukan secara fleksibel melalui asesmen awal, modifikasi materi, metode, serta Program Pembelajaran Individual (PPI), dengan dukungan lingkungan belajar yang ramah. Keterbatasan sumber daya, fasilitas, dan kompetensi guru menjadi tantangan utama, sehingga sekolah mengandalkan kolaborasi internal dan dukungan eksternal yang bersifat terbatas. Ke depan, sekolah berharap adanya penguatan sumber daya, pelatihan guru yang berkelanjutan, serta dukungan sistemik agar pelaksanaan inklusi lebih optimal.

Sementara itu, wawancara dengan wali murid menunjukkan sikap positif terhadap pendidikan inklusif dan dukungan terhadap pembelajaran ABK di kelas reguler. Orang tua terlibat aktif melalui rapat, evaluasi, serta penyusunan PPI, dan menilai komunikasi sekolah secara umum berjalan baik meskipun masih terdapat kendala teknis. Perkembangan anak dinilai cukup baik, terutama dalam aspek sosial dan kemandirian, dengan kemajuan akademik yang bertahap melalui penilaian individual.

#### 3.1. Penerapan Pembelajaran Diferensiasi pada Pendidikan Inklusi

Komitmen guru terhadap pendidikan inklusif tampak jelas dari pemahaman dan sikapnya yang positif. Guru memandang inklusi bukan sekadar kewajiban, melainkan sebagai peluang untuk menciptakan suasana kelas yang adil dan menegaskan hak Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) atas pendidikan berkualitas. Sikap ini sejalan dengan temuan literatur yang menekankan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif sangat bergantung pada mindset dan keyakinan guru [12].

Pemahaman guru terhadap pendidikan inklusif sebagai pendekatan yang memberikan kesempatan belajar bersama bagi semua anak sejalan dengan konsep diferensiasi sebagai strategi pembelajaran yang menyesuaikan konten, proses, dan produk berdasarkan kebutuhan individual peserta didik [13], [14]. Secara praktik, guru telah mengimplementasikan diferensiasi secara komprehensif, mencakup diferensiasi konten dan proses. Diferensiasi konten diwujudkan melalui materi yang fleksibel, penggunaan bahasa sederhana, ilustrasi relevan, dan multimedia. Sementara itu, diferensiasi proses terlihat dari pemberian tambahan waktu, penggunaan alat bantu visual, video, audio, serta game. Strategi ini menunjukkan kesadaran guru akan pentingnya menyajikan informasi dalam berbagai modalitas untuk mengakomodasi gaya belajar yang berbeda, sebuah praktik yang terbukti efektif dalam meningkatkan hasil belajar siswa inklusi [15], [16]. Strategi ini konsisten dengan prinsip *Universal Design for Learning* (UDL) yang menekankan penyediaan berbagai cara representasi untuk mengakomodasi keberagaman pembelajaran [17].

Lebih lanjut, diferensiasi juga diterapkan pada produk dan lingkungan belajar. Penggunaan metode inklusif seperti kerja kelompok dan pembelajaran berbasis proyek memungkinkan siswa untuk menunjukkan pemahaman mereka melalui berbagai bentuk luaran (produk), sesuai dengan minat dan kemampuan mereka. Fleksibilitas manajemen kelas yang diterapkan guru untuk memenuhi kebutuhan semua siswa merupakan bentuk diferensiasi lingkungan belajar. Praktik ini konsisten dengan rekomendasi penelitian yang menyarankan agar guru menggunakan berbagai metode pengajaran aktif dan adaptif untuk menciptakan ekosistem pembelajaran yang inklusif [18].

Meskipun praktik diferensiasi di kelas sudah maju, hasil wawancara menyingkap kerentanan struktural yang serius, yaitu ketiadaan GPK dan minimnya kolaborasi formal. Guru mengakui belum pernah berkolaborasi dengan GPK dalam perencanaan maupun pelaksanaan pembelajaran karena GPK tidak tersedia. Kondisi ini mencerminkan tantangan umum dalam implementasi inklusi di Indonesia, di mana keterbatasan GPK seringkali menjadi hambatan utama yang memaksa guru kelas untuk beradaptasi secara mandiri [19]. Idealnya, kolaborasi antara guru kelas dan GPK adalah inti dari praktik inklusi yang efektif, berfungsi sebagai jembatan antara kurikulum umum dan kebutuhan individual ABK [20], [21].

Temuan bahwa guru belum pernah berkolaborasi dengan GPK karena ketiadaan GPK di sekolah merupakan tantangan signifikan yang perlu mendapat perhatian serius. Ketiadaan GPK bertentangan dengan regulasi yang termuat dalam Permendikbud No. 70 Tahun 2009 yang menegaskan pentingnya keberadaan GPK dalam pendidikan inklusi [22]. Penelitian menunjukkan bahwa keberhasilan implementasi diferensiasi di kelas inklusif sangat bergantung pada kolaborasi efektif antara guru kelas dan guru pendidikan khusus [23], [24].

### 3.2. Kebijakan dan Dukungan Sekolah pada Penerapan Pendidikan Inklusi

Kebijakan sekolah dalam menerapkan pendidikan inklusi menunjukkan komitmen untuk membuka akses pendidikan bagi semua siswa, termasuk ABK. Motivasi utama sekolah adalah memastikan kesetaraan pendidikan melalui adaptasi pembelajaran sesuai kebutuhan individual. Kebijakan ini, yang didasari motivasi luhur untuk kesetaraan, telah disosialisasikan melalui rapat guru dan pertemuan orang tua. Langkah ini sejalan dengan prinsip dasar pendidikan inklusif yang menekankan pentingnya menciptakan lingkungan belajar terbuka [25].

Hasil wawancara mengungkapkan bahwa sekolah belum memiliki tim pelaksana khusus inklusi dan hanya mengandalkan komunitas belajar informal untuk membahas pelaksanaan pembelajaran. Kondisi ini mencerminkan kelemahan sistem dukungan profesional yang dapat menghambat konsistensi dan keberlanjutan program inklusi. Penelitian terbaru tentang komunitas belajar profesional menunjukkan bahwa jaringan profesional yang berkelanjutan mampu menciptakan perubahan institusional melalui empat tahap transformasi guru: resistensi awal terhadap inklusi, pengenalan kesalahpahaman pedagogis, pengembangan wacana profesional yang tidak menghakimi, dan pembentukan praktik inklusif yang berkelanjutan [26]. Ketiadaan struktur kelembagaan yang kuat

dapat mengurangi efektivitas koordinasi antar *stakeholder* dalam memberikan layanan pendidikan yang optimal bagi ABK.

Namun, ketiadaan kolaborasi dengan komunitas inklusi yang lebih luas menjadi peluang yang terlewatkan. Keterlibatan komunitas atau pihak eksternal, seperti terapis atau lembaga swadaya masyarakat, dapat memberikan dukungan keahlian dan sumber daya tambahan yang tidak dimiliki sekolah [27]. Strategi kepala sekolah untuk mulai mencari dukungan eksternal adalah langkah yang tepat dan perlu direalisasikan secara sistematis, tidak hanya bersifat insidental. Sinergi antara sekolah, orang tua, dan komunitas adalah pilar penyangga ekosistem pendidikan inklusif yang kuat [28].

### 3.3. Peran Orang Tua dalam Mendukung Pembelajaran Diferensiasi pada Pendidikan Inklusi

Pemahaman orang tua mengenai pendidikan inklusif sebagai pendekatan yang menyatukan semua anak dalam lingkungan belajar sejalan dengan konsep fundamental pendidikan inklusi yang menekankan penerimaan keberagaman sebagai kekuatan, bukan hambatan. Maka dari itu, diperlukan dukungan untuk memberikan keyakinan pada lingkungan inklusi yang dapat meningkatkan sosialisasi dan perilaku positif anak. Namun, dukungan tersebut disertai dengan prasyarat kritis, yaitu kebutuhan akan pendampingan dan adaptasi agar anak tidak merasa tertinggal. Keberhasilan inklusi tidak hanya bergantung pada integrasi fisik, tetapi juga pada penyediaan dukungan individual yang memadai, yang secara langsung menunjuk pada prinsip diferensiasi [29]. Maka, penerimaan orang tua terhadap inklusi merupakan permintaan terhadap praktik pembelajaran yang terdiferensiasi.

Keterlibatan orang tua dalam penyusunan PPI menjadi sorotan utama karena adanya penjelasan hasil asesmen dan kesempatan untuk menyampaikan informasi penting mengenai kondisi anak di rumah. PPI adalah instrumen formal dalam pendidikan inklusif yang memetakan kebutuhan unik siswa dan merancang tujuan serta layanan yang terdiferensiasi [30]. Keterlibatan aktif orang tua dalam proses ini, seperti yang dilaporkan, sangat krusial. Penelitian [31] menekankan bahwa kolaborasi orang tua dan sekolah dalam PPI menghasilkan program yang lebih relevan dan kontekstual, karena orang tua memberikan data profil anak yang tidak dapat diperoleh dari asesmen formal di sekolah. Dengan demikian, PPI berfungsi sebagai fondasi struktural untuk penerapan diferensiasi.

Aspek komunikasi dan informasi menunjukkan implementasi yang cukup baik meskipun terdapat beberapa kendala. Sekolah secara rutin memberikan informasi melalui rapor, catatan harian, evaluasi, dan komunikasi WhatsApp sebagai komunikasi untuk menjangkau orangtua. Penggunaan teknologi komunikasi digital seperti WhatsApp mencerminkan adaptasi terhadap kebutuhan komunikasi modern, sesuai dengan temuan [32] tentang peran teknologi dalam mendukung pendidikan inklusi. Meskipun orang tua merasa cukup dilayani, kendala seperti balasan guru yang terlambat atau informasi yang kurang detail menunjukkan perlunya peningkatan responsivitas dan kejelasan komunikasi. Komunikasi yang efektif antara sekolah dan orang tua menjadi faktor determinan dalam keberhasilan pendidikan inklusi, karena memungkinkan pertukaran informasi yang diperlukan untuk merancang pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan individual anak [33].

## 4. Kesimpulan

Pembelajaran diferensiasi dalam pendidikan inklusi telah diterapkan melalui modifikasi materi, penggunaan media yang beragam, serta penyesuaian waktu belajar, namun pelaksanaannya belum optimal karena belum adanya GPK dan belum terbentuknya tim inklusi. Sekolah telah menunjukkan komitmen terhadap pemenuhan hak pendidikan bagi ABK, sementara keterlibatan orang tua dalam penyusunan PPI berperan penting sebagai fondasi penerapan diferensiasi yang lebih kontekstual dan sesuai kebutuhan siswa. Implikasi secara teoritis menunjukkan bahwa keberhasilan pembelajaran diferensiasi dalam pendidikan inklusi tidak hanya ditentukan oleh kompetensi pedagogis guru, tetapi juga oleh kualitas kolaborasi sekolah dan orang tua melalui PPI sebagai mekanisme kunci. Implikasi secara praktis menuntut penguatan dukungan struktural, khususnya penyediaan GPK, pembentukan tim inklusi, serta peningkatan kapasitas guru dan kerja sama dengan berbagai pemangku kepentingan agar implementasi pembelajaran diferensiasi dapat berlangsung lebih efektif dan berkelanjutan.

## 5. Referensi

- [1] D. Pranidhi, “Interseksionalitas dalam Pendidikan Inklusif di Indonesia,” *Khatulistiwa J. Pendidik. dan Sos. Hum.*, vol. 5, no. 2, pp. 915–927, 2025.
- [2] W. Smets and K. Struyven, “A teachers’ professional development programme to implement differentiated instruction in secondary education : How far do teachers reach ? A teachers’ professional development programme to implement differentiated instruction in secondary education : H,” *Cogent Educ.*, vol. 7, no. 1, pp. 1–17, 2020, doi: 10.1080/2331186X.2020.1742273.
- [3] E. Gheyssens, E. Consuegra, N. Engels, and K. Struyven, “Creating inclusive classrooms in primary and secondary schools: From noticing to differentiated practices,” *Teach. Teach. Educ.*, vol. 100, p. 103210, 2021, doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103210>.
- [4] O. F. Biantoro and A. Rahmatullah, “Pendidikan Inklusif di Indonesia : Peluang dan Tantangan,” *Afskaruna Int. J. Islam. Stud.*, vol. 2, no. 1, pp. 24–33, 2024, doi: 10.38073/ajis.v2i1.1697.
- [5] A. Rahayu, “Anomali Pembelajaran Berdiferensiasi Sebagai Tantangan Implementasi Kurikulum Merdeka di SD,” *Pendas J. Ilm. Pendidik. Dasar*, vol. 10, no. 4, pp. 221–235, 2025.
- [6] Z. Rohalia, P. Guru, and M. Ibtidaiyah, “Strategi pendidikan inklusif dan penguatan mutu dalam mewujudkan kesetaraan pendidikan nasional,” *AL-MUQADDIMAH –Journal Of Educational Relig. Perspect.*, vol. 1, no. 1, pp. 31–38, 2025.
- [7] C. A. Tomlinson, *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria: ASCD, 2014.
- [8] V. Novatona and T. Budiharto, “Pengembangan bahan ajar matematika berbasis diferensiasi konten untuk peserta didik kelas IV sekolah dasar,” *Didakt. Dwija Indria*, vol. 11, no. 5, pp. 47–53, 2023.
- [9] E. Gheyssens and J. Griful-freixenet, “Differentiated Instruction as an Approach to Establish Effective Teaching in Inclusive Classrooms,” in *Effective Teaching Around the World*, Cham, Switzerland: Springer, 2023, pp. 677–689.
- [10] R. Melinda, A. Suriansyah, and W. R. Refianti, “Pendidikan Inklusif : Tantangan dan Peluang dalam Implementasinya di Indonesia,” *Harmon. Pendidik. J. Ilmu Pendidik.*, vol. 2, no. 1, pp. 337–343, 2025.
- [11] M. B. Miles, A. M. Huberman, and J. Saldaña, *Qualitative Data Analysis – A Methods Sourcebook Edition 3*, 3 Edition. California: Sage Publications, Inc., 2014.
- [12] K. Khotimah and M. Ikhwansah, “Studi Komparatif Kebijakan Pendidikan Inklusif di Indonesia : Tantangan dan Solusi Implementasinya,” *ournal Artif. Intell. Digit. Bus.*, vol. 4, no. 4, pp. 1310–1319, 2025.
- [13] K. Lindner and S. Schwab, “Differentiation and individualisation in inclusive education : a systematic review and narrative synthesis,” *Int. J. Incl. Educ.*, vol. 29, no. 12, pp. 2199–2219, 2025, doi: 10.1080/13603116.2020.1813450.
- [14] L. A. Perwitasari, R. Winarni, and S. Yulisetiani, “Implementasi Pembelajaran Kemampuan Membaca Berdiferensiasi untuk,” *Didakt. J. Kependidikan*, vol. 14, no. 2, pp. 2279–2288, 2025.
- [15] E. Kurniawati, A. Rahman, D. Kurniawati, and O. Andriani, “Analisis Problematika Guru dalam Menghadapi Anak Berkebutuhan Khusus ( ABK ) terhadap Implementasi Program Pendidikan Inklusi,” *DHARMA ACARIYA Nusant. J. Pendidikan, Bhs. dan Budaya*, vol. 2, no. 1, pp. 21–26, 2024.
- [16] R. M. Derici and R. Susanti, “Menerapkan Pembelajaran Berdiferensiasi Di Kelas X SMA Negeri 10 Palembang,” *Res. Dev. J. Educ.*, vol. 9, no. 1, pp. 414–420, 2023.
- [17] J. Griful-Freixenet, K. Struyven, W. Vantieghem, and E. Gheyssens, “Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A systematic review,” *Educ. Res. Rev.*, vol. 29, p. 100306, 2020, doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306>.
- [18] S. Syarida, S. F. Giwangsa, and M. Somantri, “Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi Untuk Meningkatkan Hasil Belajar Materi Warisan Budaya Di Sekolah Dasar,” *J. Didakt.*

*Pendidik. Dasar*, vol. 9, no. 2, pp. 811–836, 2025, doi: 10.26811/didaktika.v9i2.1988.

[19] H. Haniifah and M. E. Efendi, “Peran Penting Guru Pembimbing Khusus Dalam Pendidikan Inklusi Di SDI Al-Muttaqin,” *J. Rev. Pendidik. Dasar Vol 8, No 3, Sept. Kaji. Pendidik. dan Has. Penelit.*, vol. 8, no. 3, pp. 167–171, 2022.

[20] S. Y. Susilawati, Ediyanto, W. D. Hastuti, M. Irvan, N. Viorella, and R. P. Earlyarini, “Pelatihan Kompetensi Guru Dalam Kolaborasi Sebagai Wujud Pembelajaran Berdiferensiasi Bagi Anak Berkebutuhan Khususdi Sekolah Inklusif,” *Kanigara J. Pengabdi. Kpd. Masy.*, vol. 4, no. 2, pp. 151–161, 2024.

[21] N. Nisa, A. R. Hayati, M. N. Amalia, N. Ananda, and M. A. Ilham, “Strategi Guru Dalam Mendesain Pembelajaran Inklusif,” *JICN J. Intelek dan Cendekiawan Nusant.*, no. 2025, pp. 11315–11321, 2026.

[22] Rulis, Nasir, and I. Bagea, “Kesiapan Sekolah Menjadi Inklusi ( Studi SMA Negeri Kota Kendari ),” *Kelola J. Manaj. Pendidik.*, vol. 12, no. 2, pp. 157–171, 2025.

[23] S. Jurkowski, M. Ulrich, B. Müller, and S. Jurkowski, “Co-teaching as a resource for inclusive classes : teachers ’ perspectives on conditions for successful collaboration perspectives on conditions for successful collaboration,” *Int. J. Incl. Educ.*, vol. 27, no. 1, pp. 54–71, 2023, doi: 10.1080/13603116.2020.1821449.

[24] J. Kluge, B. A. Korman, J. Schledjewski, and M. Grosche, “Measuring co-constructive collaboration between general and special education teachers in inclusive schools — development and validation of two short questionnaires,” vol. 16, no. June, pp. 1–16, 2025, doi: 10.3389/fpsyg.2025.1535727.

[25] K. Anggreani, N. A. Tafsira, T. Febriyani, and E. Syafitri, “Implementasi Pendidikan Inklusi di Sekolah Dasar : Tantangan Dan Strategi Efektif,” *Katalis Pendidik. J. Ilmu Pendidik. dan Mat.*, vol. 1, no. 2, pp. 199–204, 2024.

[26] O. Zorde and L.-L. Noam, “Sustainable Educational Infrastructure : Professional Learning Communities as Catalysts for Lasting Inclusive Practices and,” *Sustainability*, vol. 17, no. 7, pp. 1–24, 2025.

[27] S. Wijaya, Si. Sopiaturida, Sulistiawati, and F. Fadliansyah, “Peran Lingkungan Sosial dalam Penanganan Anak Tuna Wicara,” *Sulawesi Tenggara Educ. J.*, vol. 5, no. 1, pp. 108–115, 2025.

[28] I. Mulyati, T. J. Raharjo, and Harianingsih, “Pembelajaran berdiferensiasi untuk siswa berkebutuhan khusus slow learner di sekolah dasar,” *Didakt. Dwija Indria*, vol. 13, no. 6, 2025, doi: <https://doi.org/10.20961/ddi.v13i6.110790>.

[29] D. R. Dewanti, Hermanto, and N. Azizah, “Faktor yang Mempengaruhi Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi pada Sekolah Dasar Inklusi,” *Sekol. Dasar Kaji. Teor. dan Prakt. Pendidik.*, vol. 33, no. 2, pp. 243–255, 2024.

[30] D. P. Putri, A. Pahrudin, and O. Dermawan, “Manajemen Kurikulum Pendidikan Inklusi Pada Sekolah Dasar Di Kota Bandar Lampung,” *Soc. J. Inov. Pendidik. IPS*, vol. 5, no. 1, pp. 12–20, 2025.

[31] D. R. Nurkholidah and B. Susetyo, “Peran Koordinasi Guru Kelas dan Guru Pembimbing Khusus dalam Penyusunan Program Pembelajaran Individual bagi Anak Berkebutuhan Khusus,” *JIIP (Jurnal Ilm. Ilmu Pendidikan)*, vol. 7, no. 8, pp. 7739–7744, 2024.

[32] C. R. Navas-bonilla, J. A. Guerra-arango, D. A. Oviedo-guado, D. E. Murillo-noriega, J. Manuel, and S. Tome, “Inclusive education through technology : a systematic review of types , tools and characteristics,” *Front. Educ.*, vol. 10, no. February, pp. 1–22, 2025, doi: 10.3389/feduc.2025.1527851.

[33] R. Rizkiana, N. Nurdin, and F. Alhabisy, “Peranan Guru Dan Orang Tua Dalam Perkembangan Anak Berkebutuhan Khusus ( Abk ) Pada Pendidikan Inklusi,” in *Prosiding Kajian Islam dan Integrasi Ilmu di Era Society 5.0*, 2023, vol. 0, pp. 201–206.