

**STRATEGI IMPLEMENTASI BUDAYA SEKOLAH INKLUSI RAMAH ANAK
BAGI SISWA SLOW LEARNER: STUDI KASUS DI SDN 1 TAMANREJO
BLORA**

KHOIRUL MAHMUD¹, TRI JOKO RAHARJO², LIFTIAH LIFTIAH³, ALI FORMEN⁴
^{1,2,3,4}UNIVERSITAS NEGERI SEMARANG

Alamat e-mail : ¹choirulmahmud77@students.unnes.ac.id,

²trijokoraharjo@mail.unnes.ac.id ³liftiah@mail.unnes.ac.id,

⁴ali.formen@mail.unnes.ac.id

ABSTRACT

This study aims to describe the strategies and implementation of an inclusive child-friendly school culture for slow learner students at SDN 1 Tamanrejo, Blora. Using a qualitative case study approach, data were collected through observation, in-depth interviews with the classroom teacher, and documentation of one fourth-grade student (Khoirul Anwar, pseudonym) who experienced learning difficulties in mathematics and Indonesian language. The results showed that the implemented strategies included clear and concise instructions, breaking material into small parts, use of visual and concrete media (pictures, videos, real objects), additional time for completing assignments, positive reinforcement, and parental involvement in regular study guidance at home. However, challenges remain due to the absence of special assisting teachers (GPK), lack of formal assessment modifications, and limited assistive technology. Khoirul Anwar showed significant improvements after three months: increased self-confidence, improved reading ability, and more active participation in group work. The inclusive culture is still in the early stage, but the teacher's caring professional identity and peer empathy are positive assets. This study recommends ongoing teacher training on differentiated instruction for slow learners, multi-stakeholder collaboration, and modified assessment systems to build a sustainable inclusive school culture.

Keywords: inclusive culture, slow learner, elementary school

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan strategi dan implementasi budaya sekolah inklusi ramah anak bagi siswa slow learner di SDN 1 Tamanrejo, Blora. Menggunakan pendekatan kualitatif studi kasus, data dikumpulkan melalui observasi, wawancara mendalam dengan guru kelas, dan dokumentasi terhadap satu siswa kelas IV (Khoirul Anwar, nama samaran) yang mengalami kesulitan belajar pada mata pelajaran Matematika dan Bahasa Indonesia. Hasil penelitian menunjukkan bahwa strategi yang telah diterapkan meliputi instruksi singkat dan jelas, pemecahan materi menjadi bagian-bagian kecil, penggunaan media visual dan konkret (gambar, video, benda nyata), pemberian waktu tambahan dalam mengerjakan tugas, pemberian pujian, serta pendampingan belajar oleh orang tua

di rumah secara rutin. Namun, tantangan muncul karena belum adanya guru pendamping khusus (GPK), belum adanya modifikasi asesmen formal, serta keterbatasan teknologi bantu. Khoirul Anwar menunjukkan peningkatan signifikan setelah tiga bulan pendampingan: kepercayaan diri meningkat, kemampuan membaca membaik, dan partisipasi dalam kegiatan kelompok lebih aktif. Budaya inklusi masih berada pada tahap awal, namun identitas profesional guru yang peduli dan empati teman sebaya menjadi modal positif. Penelitian ini merekomendasikan pelatihan guru berkelanjutan tentang diferensiasi instruksi bagi slow learner, kolaborasi multipihak, dan modifikasi sistem asesmen untuk membangun budaya sekolah inklusi yang berkelanjutan.

Kata Kunci: budaya inklusi, slow learner, sekolah dasar

A. Pendahuluan

Pendidikan inklusif telah menjadi komitmen nasional sebagaimana tertuang dalam Permendiknas No. 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa. Sekolah dasar sebagai lembaga pendidikan formal pertama memiliki peran strategis dalam menanamkan nilai-nilai inklusi sejak dini (Booth & Ainscow, 2016). Namun, implementasi pendidikan inklusif di tingkat satuan pendidikan sering kali menghadapi berbagai kendala, terutama di daerah yang belum memiliki sumber daya memadai (Ainscow & Miles, 2008).

Kesenjangan antara kebijakan normatif dan realitas lapangan menjadi isu sentral yang memerlukan perhatian serius dari berbagai pemangku kepentingan, mulai dari pemerintah pusat hingga guru di tingkat sekolah dasar.

Salah satu bentuk hambatan yang paling sering dijumpai namun kerap luput dari perhatian adalah anak dengan slow learner (lambat belajar).

Slow learner adalah kondisi di mana anak memiliki kemampuan intelektual sedikit di bawah rata-rata (IQ antara 70-85), sehingga membutuhkan waktu lebih lama untuk memahami materi dibandingkan teman sebayanya (Hallahan et al., 2019). Anak slow learner berbeda dengan anak dengan disabilitas intelektual (tunagrahita) karena mereka masih dapat mengikuti pendidikan di sekolah reguler dengan pendampingan dan metode belajar yang sesuai. Menurut Dermawan (2018), ciri-ciri anak slow learner meliputi proses memahami informasi yang lebih lambat, membutuhkan pengulangan dan latihan lebih banyak, prestasi akademik rendah tetapi kemampuan sosial cukup baik, serta lebih mudah belajar melalui praktik dan visual.

Fenomena di SDN 1 Tamanrejo, Kabupaten Blora, menarik untuk dikaji karena sekolah ini menerima siswa ABK tanpa memiliki guru pendamping khusus (GPK) dan sarana prasarana yang sepenuhnya ramah disabilitas (Kustawan, 2013). Berdasarkan observasi awal, Khoirul Anwar (nama samaran), siswa kelas IV berusia 10

tahun, mengalami kesulitan mengikuti pelajaran dibandingkan teman-temannya. Khoirul Anwar membutuhkan waktu lebih lama untuk memahami materi, terutama pada pelajaran Matematika dan Bahasa Indonesia. Nilai akademiknya cenderung berada di bawah rata-rata kelas. Kondisi ini menuntut strategi khusus agar Khoirul Anwar dapat belajar secara optimal dan merasakan lingkungan sekolah yang ramah serta inklusif (Smith et al., 2015).

Ketersediaan Guru Pembimbing Khusus (GPK) di sekolah inklusi di Indonesia masih sangat terbatas. Komisi Nasional Disabilitas (KND) mencatat bahwa hanya sekitar 14,8% sekolah inklusi yang memiliki GPK, sementara sisanya tidak memiliki tenaga profesional yang memadai untuk mendukung peserta didik berkebutuhan khusus (Swasty, 2026). Kondisi ini diperparah dengan tidak adanya mekanisme guru kunjung (*itinerant teacher*) yang merata di berbagai daerah, sehingga anak disabilitas rentan mengalami hambatan belajar. Rendahnya akses terhadap GPK menegaskan perlunya intervensi kebijakan yang lebih serius dari pemerintah daerah dan pusat untuk memenuhi standar layanan pendidikan inklusif.

Pendidikan inklusif tidak hanya dimaknai sebagai upaya menghadirkan peserta didik berkebutuhan khusus ke dalam kelas reguler, tetapi juga menciptakan sistem pembelajaran yang responsif terhadap keberagaman kebutuhan belajar. Menurut Booth & Ainscow (2016), inklusi menekankan pada

penghapusan hambatan partisipasi dan peningkatan kehadiran, partisipasi, serta pencapaian seluruh siswa. Dalam konteks ini, diferensiasi instruksi menjadi strategi kunci yang memungkinkan guru menyesuaikan proses, konten, dan produk pembelajaran sesuai karakteristik individu siswa (Tomlinson, 2017). Tanpa adanya diferensiasi, pembelajaran cenderung bersifat seragam dan berpotensi mengabaikan kebutuhan spesifik siswa *slow learner*, terutama dalam aspek kecepatan belajar dan modifikasi materi. Oleh karena itu, integrasi antara budaya inklusi dan praktik pembelajaran diferensiatif menjadi fondasi penting dalam mewujudkan sekolah ramah anak yang berkeadilan.

Lebih lanjut, budaya sekolah inklusif tidak hanya berkaitan dengan aspek fisik dan pedagogis, tetapi juga meliputi iklim sosial-emosional. Sekolah yang inklusif harus mampu menciptakan rasa aman, diterima, dan dihargai bagi semua siswa tanpa kecuali (Rapp & Arndt, 2012). Hal ini sejalan dengan konsep *child-friendly school* yang dicanangkan oleh UNICEF, yang menekankan pada lingkungan belajar yang sehat, aman, protektif, dan menghargai keragaman. Dalam praktiknya, budaya inklusi dapat dibangun melalui kebijakan sekolah yang pro-inklusif, pelatihan guru, keterlibatan orang tua, serta pengembangan sikap empati di kalangan siswa reguler.

Beberapa penelitian sebelumnya telah membahas tantangan pendidikan inklusif di

keterbatasan sumber daya (Desiningrum, 2016; Rapp & Arndt, 2012).

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus tunggal (*single case study*) (Yin, 2018). Desain ini dipilih karena memungkinkan peneliti untuk menyelidiki secara mendalam dan holistik fenomena kontemporer dalam konteks kehidupan nyata, terutama ketika batas antara fenomena dan konteks tidak tampak jelas. Kasus yang diteliti adalah implementasi budaya inklusi ramah anak bagi siswa slow learner di SDN 1 Tamanrejo, Kecamatan Tamanrejo, Kabupaten Blora. Sekolah ini berada di kawasan pedesaan dengan akses terbatas terhadap layanan pendidikan khusus dan tenaga profesional seperti psikolog atau guru pendamping khusus.

Subjek utama adalah Khoirul Anwar (nama samaran), siswa kelas IV berusia 10 tahun dengan kondisi slow learner yang meliputi kesulitan memahami materi pelajaran (terutama Matematika dan Bahasa Indonesia), membutuhkan waktu lebih lama dalam mengerjakan tugas, mudah lupa terhadap instruksi sederhana, serta kesulitan membaca panjang dan menghafal perkalian. Khoirul Anwar belum menjalani diagnosis formal oleh psikolog, namun guru dan orang tua telah mengamati karakteristik tersebut sejak ia masuk sekolah. Subjek pendukung adalah guru kelas, yaitu Ibu Riski Kurniasari Agusta, S.Pd.,

yang telah mengajar Khoirul Anwar selama satu tahun terakhir. Pemilihan guru kelas sebagai informan utama didasarkan pada intensitas interaksinya yang tinggi dengan Khoirul Anwar setiap hari.

Teknik Pengumpulan Data

Teknik pengumpulan data meliputi tiga metode yang saling melengkapi: (1) observasi partisipatif selama satu bulan (setiap hari selama jam pelajaran), mencakup interaksi Khoirul Anwar dengan guru dan teman sebaya, serta kemampuan akademik dan perilaku belajarnya. Observasi dilakukan dengan panduan yang dikembangkan dari indikator budaya inklusi ramah anak (lingkungan fisik, sosial, dan pedagogis). (2) Wawancara mendalam semi-terstruktur dengan guru kelas untuk menggali strategi yang telah diterapkan, tantangan yang dihadapi, serta hasil pendampingan. Wawancara berlangsung selama kurang lebih 45 menit dan direkam dengan izin informan. (3) Dokumentasi berupa catatan hasil belajar Khoirul Anwar, foto kegiatan pembelajaran, serta catatan lapangan tentang perkembangan Khoirul Anwar selama tiga bulan pendampingan.

Instrumen Penelitian

Peneliti bertindak sebagai instrumen utama. Selain itu, digunakan panduan observasi dan pedoman wawancara yang telah divalidasi melalui diskusi dengan dua dosen pembimbing yang ahli dalam bidang pendidikan inklusi. Validitas instrumen ditegakkan melalui proses *expert judgment*.

Analisis Data

Analisis data dilakukan melalui tiga

tahap: reduksi data, penyajian data (dalam bentuk matriks tematik dan narasi), serta penarikan kesimpulan dan verifikasi (Miles et al., 2013). Reduksi data meliputi proses menyeleksi, memfokuskan, menyederhanakan, dan mengabstraksi data mentah dari catatan lapangan. Penyajian data dilakukan dalam bentuk teks naratif dan tabel untuk memudahkan interpretasi. Kesimpulan ditarik secara induktif dan terus diverifikasi selama proses analisis berlangsung.

Keabsahan Data

Keabsahan data diuji dengan triangulasi sumber (membandingkan informasi dari guru kelas dan catatan observasi), triangulasi teknik (observasi, wawancara, dokumentasi), serta *member check* (memverifikasi kembali temuan kepada guru kelas untuk memastikan tidak ada kesalahan interpretasi).

C. Hasil Penelitian dan Pembahasan

1. Profil dan Karakteristik Subjek

Hasil observasi dan wawancara dengan guru kelas, Ibu Riski Kurniasari Agusta, S.Pd., menunjukkan bahwa Khoirul Anwar, siswa kelas IV SDN 1 Tamanrejo, memiliki kondisi *slow learner* dengan karakteristik utama pada aspek akademik dan perilaku belajar. Dalam hal akademik, Khoirul Anwar lambat memahami penjelasan guru, kesulitan membaca panjang dan memahami isi bacaan, serta sulit menghafal perkalian. Dalam hal perilaku belajar, Khoirul Anwar mudah kehilangan fokus saat pelajaran berlangsung, kurang percaya diri ketika diminta

maju ke depan kelas, dan sering meniru pekerjaan teman karena takut salah. Dalam hal sosial dan emosi, Khoirul Anwar kadang merasa minder karena sering dibandingkan dengan teman, mudah sedih ketika mendapat nilai rendah, dan lebih nyaman bermain dengan teman yang sabar membimbingnya.

Meskipun demikian, Khoirul Anwar memiliki kekuatan: ia bersikap ramah, suka membantu teman, dan cukup baik dalam kegiatan praktik seperti menggambar dan kerja kelompok. Berdasarkan hasil observasi guru selama satu bulan, ditemukan bahwa Khoirul Anwar mampu memahami materi jika dijelaskan secara perlahan dan menggunakan gambar/contoh nyata. Ia lebih aktif saat pembelajaran menggunakan media visual dan permainan. Konsentrasi belajarnya meningkat ketika duduk di barisan depan. Kondisi ini sesuai dengan karakteristik *slow learner* yang dikemukakan oleh Hallahan et al. (2019) dan Dermawan (2018), yaitu anak dengan kemampuan intelektual sedikit di bawah rata-rata, membutuhkan pengulangan, dan lebih mudah belajar melalui visual dan praktik.

2. Strategi yang Telah Diterapkan Guru

Berdasarkan kesadaran dan inisiatif pribadi, guru kelas telah menerapkan beberapa strategi untuk mengakomodasi kebutuhan Khoirul Anwar, meskipun tanpa pelatihan formal atau keberadaan guru pendamping khusus (GPK). Strategi tersebut mencakup instruksi singkat dan jelas,

pemecahan materi menjadi bagian-bagian kecil (*chunking*), penggunaan media visual dan konkret (gambar, video, benda nyata), pemberian waktu tambahan dalam mengerjakan tugas, pemberian pujian untuk meningkatkan rasa percaya diri, serta pendampingan belajar oleh orang tua di rumah secara rutin. Strategi yang telah diterapkan dirangkum dalam Tabel 1 di bawah ini.

Tabel 1 Strategi Implementasi Budaya Inklusi di SDN 1 Tunjungan

Domain	Strategi yang Diterapkan
Modifikasi instruksi	Instruksi singkat dan jelas; materi dipecah menjadi bagian kecil
Media pembelajaran	Media visual (gambar, video) dan benda konkret
Modifikasi waktu	Waktu tambahan saat mengerjakan tugas
Penguatan positif	Pujian verbal untuk meningkatkan rasa percaya diri
Pendampingan sosial	Teman sebaya diminta membantu mengambil buku/mengambilkan alat tulis.
Penataan ruang	Khoirul Anwar duduk di barisan depan
Pendampingan sosial	Teman sebaya yang sabar membimbing (informal)
Kolaborasi orang tua	Pendampingan belajar rutin di rumah; jadwal belajar konsisten; menghindari perbandingan

Temuan tambahan dari observasi menunjukkan bahwa Khoirul Anwar lebih termotivasi saat diberikan pujian verbal setelah berhasil menyelesaikan tugas. Guru juga melaporkan bahwa orang tua Khoirul Anwar sangat kooperatif,

namun tidak memiliki pengetahuan tentang teknik pembelajaran khusus untuk anak slow learner. Strategi yang diterapkan guru ini sejalan dengan prinsip diferensiasi instruksi Tomlinson (2017) pada aspek proses dan lingkungan belajar, namun belum menyentuh aspek produk (asesmen).

3. Tantangan Implementasi

Meskipun terdapat upaya positif, implementasi budaya inklusi ramah anak di SDN 1 Tamanrejo menghadapi sejumlah tantangan sistemik (Florian & Black-Hawkins, 2011). Pertama, tidak adanya guru pendamping khusus (GPK) membuat guru kelas harus merangkap semua peran tanpa latar belakang pendidikan khusus. Akibatnya, guru sering kali kelelahan dan tidak dapat memberikan perhatian penuh kepada Khoirul Anwar maupun siswa lainnya. Kedua, belum ada modifikasi asesmen formal; Khoirul Anwar masih dinilai dengan kriteria dan durasi yang sama dengan siswa lain.

Padahal, menurut Carici & Priyadi (2026), sinergi antara diferensiasi instruksi dan asesmen inklusif merupakan kunci keberhasilan pendidikan inklusif. Ketiga, teknologi bantu seperti *text-to-speech* atau aplikasi pembelajaran adaptif sama sekali belum tersedia. Keempat, guru belum pernah mengikuti pelatihan tentang penanganan siswa slow learner maupun diferensiasi instruksi. Kelima, tidak ada mekanisme koordinasi formal antara sekolah dengan puskesmas atau psikolog untuk keperluan asesmen dan intervensi Khoirul Anwar.

4. Hasil Implementasi Setelah 3 Bulan

Setelah tiga bulan pendampingan dengan strategi yang telah diterapkan, Khoirul Anwar menunjukkan perkembangan yang signifikan. Perkembangan tersebut dirangkum dalam Tabel 2.

Indikator	Sebelum Pendampingan	Setelah Pendampingan
Kepercayaan diri	Takut maju ke depan kelas	Mulai berani bertanya kepada guru
Kemampuan membaca	Lambat, kesulitan membaca panjang	Meningkat secara signifikan
Nilai tugas harian	Di bawah rata-rata kelas	Meningkat bertahap
Partisipasi kelompok	Pasif, cenderung meniru teman	Lebih aktif dalam kegiatan kelompok
Kemampuan bertanya	Jarang bertanya	Mulai berani bertanya jika tidak paham

Hasil ini mendukung temuan Jama & Lunga (2024) bahwa pendekatan kolaboratif dapat meningkatkan kualitas pendidikan di kelas inklusif fase dasar. Keberhasilan ini juga memperkuat argumen Gelizon (2025) tentang pentingnya identitas profesional guru yang peduli terhadap keragaman.

5. Budaya Inklusi yang Mulai Terbangun

Dari aspek sosial dan afektif, budaya inklusi di SDN 1 Tamanrejo menunjukkan tanda-tanda positif. Guru memiliki identitas profesional yang peduli terhadap keragaman (Gelizon, 2025); mereka secara sukarela mencari cara membantu Khoirul Anwar meskipun minim pelatihan. Teman-teman sekelas Khoirul Anwar menunjukkan empati, tidak ada laporan perundungan,

bahkan beberapa anak aktif membantu Khoirul Anwar dalam belajar. Hikmah et al. (2025) dalam studinya tentang dinamika interaksi sosial di SD inklusi menemukan bahwa anak slow learner lebih nyaman bermain dengan teman yang sabar membimbingnya — hal ini terjadi di SDN 1 Tamanrejo. Kapcia (2024) menegaskan bahwa kemitraan kolaboratif informal dengan teman sebaya merupakan fondasi penting bagi keberhasilan inklusi.

Namun, dari aspek kebijakan dan dokumentasi formal, sekolah belum memiliki visi-misi inklusi, program khusus, atau kolaborasi terstruktur dengan orang tua dan tenaga profesional. Dengan demikian, budaya inklusi masih berada pada tahap awal (*emergent*), belum mencapai tahap berkelanjutan (*sustainable*) (Booth & Ainscow, 2016)..

5. Pembahasan

Temuan penelitian ini mengonfirmasi adanya kesenjangan antara kebutuhan ideal dan implementasi nyata, sebagaimana juga diidentifikasi oleh Adiguzel et al. (2021) serta Maguvhe & Mpya (2025). Guru di SDN 1 Tamanrejo telah berupaya mendiferensiasi proses (instruksi singkat, media visual, waktu tambahan) namun belum mendiferensiasi produk (asesmen). Padahal, menurut Tomlinson (2017), keberhasilan diferensiasi instruksi harus diikuti dengan asesmen yang responsif. Carici & Priyadi (2026) juga menegaskan bahwa sinergi antara diferensiasi instruksi dan asesmen

inklusif merupakan kunci keberhasilan pendidikan inklusif.

Tantangan sistemik seperti kurangnya pelatihan, minimnya sumber daya, dan lemahnya dukungan pemangku kepentingan yang ditemukan dalam studi ini sejalan dengan hasil penelitian Maguvhe & Mpya (2025) di Afrika Selatan. Hal ini menunjukkan bahwa masalah serupa terjadi di konteks pedesaan Indonesia. Lebih dari itu, penelitian ini menemukan bahwa tidak adanya GPK berdampak langsung pada rendahnya kualitas intervensi individual yang seharusnya diterima Khoirul Anwar. Hal ini mempertegas pentingnya kebijakan afirmatif dari pemerintah daerah untuk menyediakan GPK minimal tingkat kecamatan dengan sistem guru kunjung.

Meskipun demikian, faktor pendukung berupa identitas profesional guru yang peduli (Gelizon, 2025) dan kemitraan kolaboratif informal dengan teman sebaya (Kapcia, 2024) merupakan modal sosial yang berharga untuk mengembangkan budaya inklusi lebih lanjut. Morphett et al. (2025) menunjukkan bahwa pendekatan kolaboratif dan kontekstualisasi dapat meningkatkan keterlibatan siswa ABK di daerah pedesaan. Oleh karena itu, intervensi sistemik yang diperlukan meliputi pelatihan guru berkelanjutan tentang diferensiasi instruksi bagi slow learner, pengadaan alat bantu sederhana (aplikasi *text-to-speech*, kartu bergambar), modifikasi asesmen (waktu tambahan, soal dibacakan), serta keterlibatan tenaga ahli dari

puskesmas atau Dinas Pendidikan (Nasution et al., 2025).

Penelitian ini juga memperkuat relevansi kerangka *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2016) yang menekankan pada tiga dimensi utama: menciptakan budaya inklusif, memproduksi kebijakan inklusif, dan mengembangkan praktik inklusif. Di SDN 1 Tamanrejo, dimensi budaya sudah mulai terlihat (nilai empati, kepedulian), namun dimensi kebijakan dan praktik masih lemah. Oleh karena itu, rekomendasi penelitian ini difokuskan pada penguatan kebijakan di tingkat sekolah dan dinas.

D. Kesimpulan

Berdasarkan hasil penelitian dan pembahasan, dapat disimpulkan bahwa strategi implementasi budaya sekolah inklusi ramah anak bagi siswa slow learner di SDN 1 Tamanrejo telah dilakukan secara improvisatif oleh guru melalui instruksi singkat dan jelas, pemecahan materi menjadi bagian-bagian kecil, penggunaan media visual dan konkret, pemberian waktu tambahan, pemberian pujian, penempatan tempat duduk di barisan depan, serta kolaborasi dengan orang tua untuk pendampingan belajar di rumah. Namun, belum ada modifikasi pada aspek asesmen; Khoirul Anwar masih dinilai dengan kriteria dan durasi yang sama dengan siswa lain. Budaya inklusi di sekolah ini masih berada pada tahap awal (*emergent*), karena tantangan sistemik seperti ketiadaan guru pendamping khusus (GPK), belum tersedianya teknologi bantu, minimnya pelatihan guru tentang slow learner, serta belum adanya modifikasi asesmen formal menjadi hambatan utama terwujudnya sinergi antara diferensiasi instruksi dan asesmen

inklusif. Faktor pendukung yang sudah ada adalah identitas profesional guru yang peduli dan empati teman sebaya, yang merupakan modal sosial penting untuk pengembangan lebih lanjut. Setelah tiga bulan pendampingan, Khoirul Anwar menunjukkan peningkatan signifikan dalam kepercayaan diri, kemampuan membaca, nilai tugas, dan partisipasi kelompok.

Penelitian ini merekomendasikan perlunya intervensi sistemik yang meliputi: (1) pelatihan berkelanjutan bagi guru mengenai diferensiasi instruksi dan asesmen inklusif untuk siswa slow learner, (2) pengadaan alat bantu sederhana seperti aplikasi *text-to-speech* dan kartu bergambar, (3) modifikasi asesmen (waktu tambahan, soal dibacakan, pengurangan jumlah soal), serta (4) penguatan kemitraan kolaboratif dengan orang tua, puskesmas, dan Dinas Pendidikan. Identitas profesional guru yang peduli dan empati teman sebaya yang sudah mulai terbangun perlu diperkuat dengan dukungan kebijakan dan sumber daya agar budaya inklusi dapat berkembang dari tahap *emergent* menuju tahap berkelanjutan (*sustainable*). Penelitian selanjutnya disarankan untuk melakukan studi tindakan kelas (PTK) guna menguji efektivitas penggunaan media visual dan modifikasi asesmen terhadap capaian belajar siswa slow learner di sekolah dasar pedesaan, serta studi komparatif antar sekolah yang memiliki GPK dan yang tidak.

DAFTAR PUSTAKA

Adiguzel, T., Capa-Aydin, Y., & Akbas, U. (2021). Teachers' implementation of differentiated instruction: A systematic review of qualitative studies. *Journal of Research in*

- Science Teaching*, *58*(8), 1247-1277.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *PROSPECTS*, *38*, 15-34.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *The index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values* (4th ed.). Inclusive Education Press.
- Carici, Y., & Priyadi, A. T. (2026). Diferensiasi Instruksi dan Asesmen Inklusif dalam Pendidikan: Sebuah Tinjauan Literatur Tentang Praktik, Tantangan, dan Strategi Implementasi. *Jurnal Didaktika Pendidikan Dasar*, *10*(1), 229-244.
- Dermawan, O. (2018). Strategi Pembelajaran Bagi Anak Berkebutuhan Khusus di SLB. *Psymphatic: Jurnal Ilmiah Psikologi*, *6*, 886-897.
- Desiningrum, D. R. (2016). *Psikologi anak berkebutuhan khusus*. Psikosain.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, *37*, 813-828.
- Gelizon, M. (2025). Qualitative exploration in mainstreaming classroom inclusivity through the lenses of anti-bias education (ABE). *Environment and Social Psychology*, *9*(11).
- Hallahan, D., Kauffman, J., & Pullen, P. (2019). *Exceptional Learners: Introduction to Special Education* (14th ed.). Pearson.
- Hikmah, N., Maturidi, M., & 'Ulya, D. (2025). Dinamika Interaksi Sosial antara Peserta Didik Reguler dan Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Dasar Inklusi. *Alisyraq: Jurnal Ilmiah*.
- Jama, P., & Lunga, P. (2024). A collaborative approach to enhance quality education in Foundation Phase inclusive classes in South Africa. *African Journal of Teacher Education*, *13*(2).
- Kapcia, S. (2024). Enabling access: Reflecting on inclusive education practice. *Support for Learning*, *39*.
- Kustawan, D. (2013). *Manajemen pendidikan inklusif*. Luxima Metro Media.
- Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2010). *Inclusive Education: Supporting Diversity in the Classroom*.
- Maguvhe, M., & Mpya, G. (2025). Examining the importance of educators' and other stakeholders' assessment practices for Senior Phase learners experiencing barriers to learning. *South African Journal of Education*, *45*, 1-16.