



Dini Prima Putri¹, Agus Pahrudin², Oki Dermawan³

MPI UIN Raden Intan Lampung^{1,2,3}

e-mail : diniprima89@gmail.com¹, agus.pahrudin@radenintan.ac.id²,
okidermawan@radenintan.ac.id³

ABSTRAK

Pendidikan inklusif adalah solusi untuk kesetaraan hak belajar bagi anak berkebutuhan khusus (ABK), di mana 36% di antaranya tidak bersekolah di Indonesia. Penelitian deskriptif kualitatif ini bertujuan untuk menganalisis manajemen kurikulum pendidikan inklusi di sekolah dasar (SDS DCC Global dan SD Insan Mandiri, Bandar Lampung), meliputi perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, dan evaluasi. Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara, dan dokumentasi, kemudian dianalisis menggunakan model Miles dan Huberman, serta diuji keabsahannya dengan triangulasi sumber. Hasil penelitian menunjukkan bahwa: (1) Perencanaan kurikulum inklusi menekankan kesetaraan, keadilan, dan pengembangan potensi. (2) Pengorganisasian kurikulum melibatkan berbagai pihak. (3) Pelaksanaan kurikulum tercermin dalam Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) dan Program Pembelajaran Individual (PPI), dengan melibatkan peserta didik reguler. (4) Evaluasi kurikulum tidak hanya menilai aspek akademik, tetapi juga aspek sosial-emosional, fisik-motorik, dan kemandirian peserta didik berkebutuhan khusus. Manajemen kurikulum yang efektif sangat penting dalam implementasi pendidikan inklusif yang sukses.

Kata Kunci: *Manajemen Kurikulum, Pendidikan Inklusi, Sekolah Dasar*

ABSTRACT

Inclusive education is a solution for equal learning rights for children with special needs (ABK), 36% of whom do not attend school in Indonesia. This qualitative descriptive study aims to analyze the management of inclusive education curriculum in elementary schools (SDS DCC Global and SD Insan Mandiri, Bandar Lampung), including planning, organizing, implementing, and evaluating. Data were collected through observation, interviews, and documentation, then analyzed using the Miles and Huberman model, and tested for validity with source triangulation. The results of the study indicate that: (1) Inclusive curriculum planning emphasizes equality, justice, and potential development. (2) Curriculum organization involves various parties. (3) Curriculum implementation is reflected in the Learning Implementation Plan (RPP) and Individual Learning Program (PPI), involving regular students. (4) Curriculum evaluation not only assesses academic aspects, but also social-emotional, physical-motor, and independence aspects of students with special needs. Effective curriculum management is essential in the successful implementation of inclusive education.

Keywords: *Curriculum Management, Inclusive Education, Elementary School*

PENDAHULUAN

Pendidikan merupakan usaha yang secara sadar dan terencana yang dilakukan oleh manusia untuk menumbuhkan dan mengembangkan potensi bawaan, baik fisik maupun mental, sesuai dengan nilai-nilai yang berlaku dalam masyarakat (Rahman et al, 2022). Sebagai landasan utama dalam pembangunan suatu bangsa, sistem pendidikan harus dirancang untuk memenuhi kebutuhan setiap individu, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus.

Anak berkebutuhan khusus atau disabilitas adalah anak-anak yang memiliki keterbatasan fisik, mental, intelektual, sensorik, atau emosional yang memengaruhi

kemampuan mereka untuk berpartisipasi penuh dalam kegiatan pendidikan dan kehidupan sehari-hari. Lubis berpendapat bahwa tunanetra, tunarungu, tunagrahita, tunadaksa, tunabelajar, gangguan perilaku, anak berbakat dan anak bermasalah kesehatan termasuk dalam kategori anak berkebutuhan khusus (Nurhalisa, 2023).

Data dari Badan Pusat Statistik (BPS) pada tahun 2022 menunjukkan bahwa di Indonesia terdapat sekitar 16,5 juta anak penyandang disabilitas. Sementara data dari Badan Pusat Statistik Kota Bandar Lampung menunjukkan bahwa jumlah penyandang disabilitas pada tahun 2021 berjumlah 863 penyandang disabilitas. Angka tersebut terus meningkat pada tahun 2022 dengan jumlah penyandang disabilitas sebanyak 963. Peningkatan jumlah penyandang disabilitas ini menuntut perhatian lebih dari pemerintah daerah, terutama dalam penyediaan layanan inklusif khususnya pada sektor pendidikan, kesehatan, dan aksesibilitas publik. Dengan tujuan untuk mendukung partisipasi aktif penyandang disabilitas dalam kehidupan bermasyarakat.

Pendidikan menjadi hal yang krusial bagi anak berkebutuhan khusus. Pendidikan tidak hanya berfungsi untuk mengembangkan kemampuan akademis mereka, tetapi juga membantu mereka mengembangkan keterampilan sosial, emosional, dan fisik yang diperlukan untuk berinteraksi dengan lingkungan sekitar (Fitriani, 2024). Hak pendidikan bagi mereka yang berkebutuhan khusus dinyatakan dalam Undang-undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional pada Bab VI mengenai Pendidikan Khusus dan Pendidikan Layanan khusus pasal 32 Ayat 1. Yakni, pendidikan khusus merupakan pendidikan bagi peserta didik yang memiliki tingkat kesulitan dalam mengikuti proses pembelajaran karena kelainan fisik, emosional, mental, sosial atau memiliki potensi kecerdasan dan bakat istimewa (Prayoga, 2023). Mengaktualisasikan kesetaraan hak belajar bagi semua anak tanpa memandang perbedaan khususnya untuk anak berkebutuhan khusus, pendidikan inklusi menjadi solusi dalam mewujudkannya. Pendidikan inklusi merupakan pendekatan dalam dunia pendidikan yang bertujuan untuk memastikan bahwa setiap anak, tanpa memandang kemampuan atau kebutuhan khusus mereka, mendapatkan kesempatan yang sama untuk belajar di lingkungan sekolah yang mendukung.

Jumlah sekolah inklusif meningkat 29 persen dari tahun 2020 hingga 2021, akan tetapi anak-anak dengan disabilitas masih memiliki peluang lebih rendah untuk sekolah dan menyelesaikan pendidikan mereka dibandingkan dengan teman sebaya tanpa disabilitas. Sebanyak 36 persen anak dengan disabilitas tidak sekolah, sementara hanya 8 persen anak tanpa disabilitas menghadapi situasi yang sama. Pada Kota Bandar Lampung sendiri terdapat 28 SD pendidikan inklusi yang terdiri dari SD negeri dan SD swasta.

Saat ini, pemerintah mengupayakan pendidikan inklusi melalui sekolah ramah anak. Melalui sekolah ramah anak, pendidikan inklusi ini dapat berjalan lebih efektif, karena merupakan langkah yang penting dalam memastikan bahwa setiap anak, termasuk yang memiliki kebutuhan khusus dimana pun berada mendapatkan hak mereka untuk pendidikan yang layak. Pemerintah berharap terselenggaranya pendidikan inklusi melalui sekolah ramah anak, diharapkan dapat menjadi salah satu solusi untuk memastikan bahwa semua anak tanpa terkecuali mereka yang tinggal di daerah pelosok mendapatkan pendidikan yang layak, sehingga program wajib belajar dapat tercapai dengan lebih baik lagi (Surtini, 2024).

Satuan pendidikan penyelenggara pendidikan inklusi sudah seharusnya menggunakan kurikulum tingkat satuan pendidikan yang mengakomodasi kebutuhan dan kemampuan peserta didik sesuai dengan kecerdasan, bakat, minat, dan potensinya (Direktorat Pendidikan, 2011).

Pada Kurikulum Merdeka, pendidikan inklusi turut mendapat perhatian khusus. Kemendikbud telah merilis buku panduan untuk membantu pelaksanaan pendidikan inklusif di era Kurikulum Merdeka. Buku panduan ini diharapkan dapat menjadi acuan bagi sekolah dalam menjalankan pendidikan inklusi dengan lebih efektif (Yunus, 2023). Kurikulum Merdeka dapat



digunakan dalam praktik pendidikan inklusi. Hal ini sesuai dengan praktik Kurikulum Merdeka yang berfokus pada kebebasan dalam pencapaian tujuan, pemilihan materi, dan evaluasi pembelajaran yang dilakukan oleh pendidik kepada peserta didik. Dengan demikian, kehadiran Kurikulum Merdeka di dunia pendidikan berupaya memenuhi kebutuhan siswa (student-centered), yang sebelumnya berpusat dan bergantung pada peran guru. Untuk itu dalam penerapan kurikulum merdeka maka setiap guru beserta lembaga pendidikan berkewajiban menyediakan fasilitas guna dapat memenuhi kebutuhan peserta didik. Tidak hanya itu, pendidik diharapkan mesti bisa membuat perubahan baru mengimplementasikan pembelajaran, terkhusus pembelajaran inklusi. Pembelajaran kurikulum merdeka pada pendidikan inklusi memberikan upaya kepada pendidik dan peserta didik khususnya berkebutuhan khusus untuk mengeksplor kemampuan sesuai dengan kebutuhan peserta didik (Dina, 2024).

Namun, penerapan pendidikan inklusi di berbagai daerah, termasuk di Kota Bandar Lampung, masih menghadapi berbagai tantangan. Salah satu tantangan utama adalah bagaimana manajemen kurikulum di sekolah dasar (SD) yang mampu mengakomodasi kebutuhan semua peserta didik, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus. Implementasi kurikulum yang efektif dalam pendidikan inklusi tidak hanya berfokus pada penyusunan materi ajar, tetapi juga mencakup adaptasi metode pengajaran, penilaian, serta penyediaan sarana dan prasarana yang mendukung proses belajar-mengajar (Arifa, 2024).

SDS DCC Global merupakan sekolah inklusi yang didirikan pada tahun 1986 dan beroperasi pada tahun 2014 atas dasar penyediaan kurikulum untuk sekolah dasar yang diterima secara baik karena menyesuaikan dengan kurikulum Nasional, Keagamaan dan Internasional. Terdapat 19 anak berkebutuhan khusus bersekolah pada SDS DCC Global yang terdiri dari peserta didik kelas 1 hingga kelas 6. Dalam penerapan kurikulum, SDS DCC Global tidak hanya fokus pada pengembangan aspek kognitif peserta didik, tetapi juga menekankan pentingnya pengembangan karakter, keterampilan sosial dan bakat minat.

Sedangkan SD Insan Mandiri merupakan SD swasta berbasis Islam yang sudah menerapkan pendidikan inklusi dalam kegiatan pembelajarannya. Berdasarkan data yang diperoleh dari Dinas Pendidikan Kota Bandar Lampung, SD Insan Mandiri merupakan SD inklusi dengan jumlah peserta didik disabilitas terbanyak yaitu 29 peserta didik. Terdapat beragam peserta didik berkebutuhan khusus pada SD Insan Mandiri seperti disleksia, ADHD, Tuna Rungu, dan Down Syndrome. Sekolah ini memiliki banyak peminat karena berkomitmen untuk memberikan akses pendidikan yang setara bagi semua peserta didik, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus. Dengan menerapkan strategi pembelajaran yang inklusif, SD Insan mandiri memastikan bahwa setiap peserta didik, tanpa memandang latar belakang atau kemampuan, dapat berpartisipasi secara penuh dalam proses belajar mengajar.

METODE PENELITIAN

Metode penelitian yang digunakan dalam penelitian ini adalah deskriptif kualitatif. Pendekatan ini dipilih untuk mendeskripsikan dan menganalisis secara mendalam mengenai manajemen kurikulum pendidikan inklusi di SDS DCC Global dan SD Insan Mandiri, Bandar Lampung. Data dikumpulkan melalui tiga teknik utama: observasi partisipan untuk mengamati secara langsung proses pembelajaran dan interaksi di kelas inklusi, wawancara mendalam dengan kepala sekolah, guru, staf pendukung, dan orang tua siswa untuk menggali informasi terkait perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, dan evaluasi kurikulum, serta studi dokumentasi terhadap dokumen-dokumen relevan seperti RPP, PPI, kurikulum sekolah, dan laporan evaluasi.

Data yang terkumpul kemudian dianalisis menggunakan model interaktif Miles dan Huberman yang meliputi reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan/verifikasi. Reduksi data dilakukan dengan memilih, memfokuskan, menyederhanakan, dan mengabstraksi

Copyright (c) 2025 SOCIAL: Jurnal Inovasi Pendidikan IPS

data mentah menjadi informasi yang bermakna. Penyajian data dilakukan dalam bentuk narasi, matriks, grafik, atau bagan untuk memudahkan pemahaman. Penarikan kesimpulan dilakukan secara berkelanjutan selama dan setelah pengumpulan data untuk mendapatkan pemahaman yang komprehensif. Keabsahan data diuji melalui triangulasi sumber, yaitu dengan membandingkan dan mengecek silang informasi yang diperoleh dari berbagai sumber (observasi, wawancara, dan dokumentasi) untuk memastikan keakuratan dan kredibilitas temuan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

1. Perencanaan Kurikulum Pendidikan Inklusi di SDS DCC Global dan SD Insan Mandiri Kota Bandar Lampung.

Perencanaan merupakan sebuah proses menentukan tujuan atau sasaran yang ingin dicapai. Dalam perencanaan menetapkan jalur dan sumber daya sangat diperlukan untuk mencapai tujuan tersebut secara efektif dan efisien (Amini, 2023). Pada perencanaan kurikulum pendidikan inklusi, fokus utama terletak pada empat komponen penting, yaitu tujuan pembelajaran yang harus mencakup kebutuhan seluruh peserta didik, materi pembelajaran yang dirancang agar dapat diakses oleh semua siswa dengan beragam kemampuan, proses pembelajaran (PBM) yang inklusif dan adaptif untuk memenuhi keragaman gaya belajar, serta evaluasi yang bersifat menyeluruh dan adil, untuk mengukur pencapaian belajar secara objektif tanpa diskriminasi.

Perencanaan Kurikulum Pendidikan Inklusi di SDS DCC Global dan SD Insan Mandiri Kota Bandar Lampung merupakan proses strategis yang bertujuan untuk menciptakan lingkungan belajar yang ramah, adaptif, dan sesuai dengan kebutuhan seluruh peserta didik, termasuk peserta didik reguler maupun peserta didik berkebutuhan khusus. Proses ini dimulai dengan analisis kebutuhan yang komprehensif, melibatkan identifikasi karakteristik peserta didik, peninjauan kurikulum yang ada, dan asesmen terhadap sumber daya yang tersedia. Hal ini sejalan dengan temuan penelitian Ainscow & Miles (dalam Florian, 2014) yang menekankan pentingnya memahami konteks sekolah dan kebutuhan individu dalam merancang kurikulum inklusif.

Selanjutnya, proses perencanaan ini mencakup penyusunan visi, misi, dan tujuan pendidikan inklusi, pengembangan silabus yang fleksibel, serta penyesuaian metode pembelajaran yang dapat mengakomodasi keberagaman kemampuan dan gaya belajar siswa. Pengembangan silabus yang fleksibel memungkinkan guru untuk memodifikasi materi ajar, strategi pembelajaran, dan penilaian sesuai dengan kebutuhan individu siswa. Penelitian oleh Alquraini & Gut (2012) menunjukkan bahwa kurikulum yang fleksibel dan responsif terhadap kebutuhan siswa berkebutuhan khusus berkontribusi signifikan terhadap keberhasilan pendidikan inklusi.

Selain itu, perencanaan kurikulum juga mempertimbangkan penyediaan sumber daya, baik dalam bentuk tenaga pendidik yang kompeten, sarana dan prasarana yang mendukung aksesibilitas, maupun kebijakan sekolah yang inklusif. Guru perlu memiliki pemahaman tentang pendidikan inklusi, strategi pembelajaran yang berbeda, dan kemampuan untuk berkolaborasi dengan profesional lain. Temuan dari penelitian yang dilakukan oleh Sharma, et al (2019) menunjukkan bahwa pelatihan guru yang berkelanjutan dan dukungan administratif yang kuat merupakan faktor kunci dalam implementasi kurikulum inklusi yang efektif.

Dengan demikian, SDS DCC Global dan SD Insan Mandiri Kota Bandar Lampung berkomitmen untuk menerapkan kurikulum pendidikan inklusi yang berorientasi pada keberagaman dan kesetaraan. Perencanaan yang matang, melibatkan berbagai aspek penting, memungkinkan setiap peserta didik mendapatkan kesempatan yang sama dan berkembang secara optimal sesuai dengan potensinya, sejalan dengan prinsip "pendidikan untuk semua".

Copyright (c) 2025 SOCIAL: Jurnal Inovasi Pendidikan IPS

Pendekatan holistik ini tidak hanya berfokus pada aspek akademik, tetapi juga pengembangan sosial, emosional, dan kemandirian peserta didik berkebutuhan khusus.

2. Pengorganisasian Kurikulum Pendidikan Inklusi di SDS DCC Global dan SD Insan Mandiri Kota Bandar Lampung.

Pengorganisasian kurikulum pendidikan inklusi di SDS DCC Global dan SD Insan Mandiri merupakan proses kolaboratif yang melibatkan berbagai pemangku kepentingan. Kepala sekolah, pendidik, komite sekolah, tenaga kependidikan, dan koordinator pendidikan inklusi bekerja sama dalam merumuskan tujuan, materi, strategi, dan evaluasi kurikulum. Pendekatan ini memastikan bahwa kurikulum yang dikembangkan responsif terhadap kebutuhan beragam peserta didik dan selaras dengan visi dan misi sekolah. Hal ini sejalan dengan prinsip "whole school approach" dalam pendidikan inklusi, di mana seluruh elemen sekolah terlibat aktif dalam menciptakan lingkungan belajar yang inklusif (Forlin, 2010).

Dalam implementasi pembelajaran, kolaborasi antara pendidik dan Guru Pendamping Khusus (GPK) menjadi kunci utama keberhasilan. GPK, dengan keahlian khusus dalam pendidikan kebutuhan khusus, memberikan dukungan kepada guru kelas dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran yang terdiferensiasi. Mereka bersama-sama menyusun perencanaan pembelajaran yang mengakomodasi kebutuhan individual siswa, baik reguler maupun berkebutuhan khusus. Penelitian oleh Takala et al (2012) menunjukkan bahwa kolaborasi efektif antara guru kelas dan guru pendamping khusus secara signifikan meningkatkan kualitas pembelajaran dan hasil belajar siswa berkebutuhan khusus.

Pengorganisasian evaluasi hasil belajar peserta didik inklusi di SDS DCC Global dan SD Insan Mandiri menekankan pada pendekatan yang adil dan komprehensif. Evaluasi melibatkan guru kelas, GPK, orang tua, dan psikolog pendidikan, memastikan bahwa penilaian tidak hanya berfokus pada aspek akademik, tetapi juga mempertimbangkan perkembangan sosial, emosional, dan kemandirian peserta didik. Penyesuaian khusus diberikan kepada peserta didik berkebutuhan khusus, misalnya melalui modifikasi instrumen penilaian atau pemberian waktu tambahan, agar evaluasi dapat mengukur potensi mereka secara akurat. Pendekatan ini selaras dengan prinsip *assessment for learning*, di mana evaluasi digunakan sebagai alat untuk meningkatkan pembelajaran, bukan hanya sebagai alat ukur (Kearney, 2013).

Secara keseluruhan, pengorganisasian kurikulum pendidikan inklusi di SDS DCC Global dan SD Insan Mandiri mencerminkan komitmen terhadap prinsip-prinsip inklusi, yaitu partisipasi, kolaborasi, dan keadilan. Keterlibatan aktif berbagai pihak, kolaborasi erat antara guru dan GPK, serta pendekatan evaluasi yang komprehensif dan adaptif menjadi fondasi kuat dalam mewujudkan pendidikan yang berkualitas bagi semua peserta didik, tanpa terkecuali. Sistem dukungan yang terstruktur dan berkelanjutan ini memastikan bahwa setiap anak mendapatkan kesempatan yang sama untuk belajar dan berkembang.

3. Pelaksanaan Kurikulum Pendidikan Inklusi di SDS DCC Global dan SD Insan Mandiri Kota Bandar Lampung.

Pelaksanaan kurikulum pendidikan inklusi di SDS DCC Global dan SD Insan Mandiri diwujudkan melalui implementasi Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) dan Program Pengembangan Individu (PPI). RPP berfungsi sebagai panduan umum bagi guru dalam melaksanakan pembelajaran di kelas, sementara PPI dirancang khusus untuk memenuhi kebutuhan individual peserta didik berkebutuhan khusus. PPI berisi tujuan pembelajaran yang spesifik, strategi intervensi, dan metode evaluasi yang disesuaikan dengan karakteristik dan potensi masing-masing peserta didik. Penggunaan RPP dan PPI ini sejalan dengan prinsip *differentiated instruction*, yang menekankan pentingnya menyesuaikan pembelajaran dengan keberagaman siswa (Tomlinson, 2017).

Dalam praktiknya, kurikulum pendidikan inklusi melibatkan berbagai pihak dengan peran yang saling mendukung dan berkolaborasi. Di SDS DCC Global, struktur organisasi

pelaksanaan kurikulum inklusi melibatkan Kepala Sekolah sebagai pengawas, yang memastikan bahwa seluruh proses berjalan sesuai dengan visi dan misi sekolah. Wakil Kepala Sekolah bidang kurikulum berperan sebagai koordinator, bertanggung jawab atas perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi kurikulum inklusi. Serta guru kelas sebagai *leader* pembelajaran inklusi, guru berkolaborasi dengan guru pendidikan khusus atau Guru Pendamping Khusus (GPK) sebagai pelaksana utama dalam pembelajaran, memberikan dukungan dan intervensi yang dibutuhkan oleh peserta didik berkebutuhan khusus. Model kolaborasi ini, yang dikenal sebagai *co-teaching*, telah terbukti efektif dalam meningkatkan hasil belajar siswa dalam setting inklusi (Friend et al., 2010).

Keberhasilan pelaksanaan kurikulum inklusi tidak hanya bergantung pada ketersediaan RPP dan PPI, tetapi juga pada kualitas interaksi dan kolaborasi antara guru kelas dan GPK. Guru kelas, dengan pemahamannya tentang kurikulum umum, dan GPK, dengan keahliannya dalam pendidikan kebutuhan khusus, perlu bekerja sama secara erat dalam merencanakan, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran. Mereka berbagi tanggung jawab dalam menciptakan lingkungan belajar yang inklusif, di mana semua siswa merasa diterima, dihargai, dan didukung untuk mencapai potensi maksimal mereka. Studi oleh Scruggs, Mastropieri, & McDuffie (2007) menegaskan pentingnya *co-teaching* yang terencana dan terstruktur dengan baik dalam meningkatkan efektivitas pendidikan inklusi.

Oleh karena itu, pelaksanaan kurikulum pendidikan inklusi di SDS DCC Global adalah upaya bersama yang melibatkan seluruh elemen sekolah. Dengan adanya RPP dan PPI sebagai pedoman, serta kolaborasi erat antara Kepala Sekolah, Wakil Kepala Sekolah, guru kelas, dan GPK, sekolah berupaya menciptakan lingkungan belajar yang optimal bagi semua peserta didik, baik reguler maupun berkebutuhan khusus. Pendekatan yang holistik dan kolaboratif ini merupakan kunci keberhasilan dalam mewujudkan pendidikan yang inklusif dan berkualitas.

Pelaksanaan kurikulum inklusi di SD Insan Mandiri didasarkan pada prinsip tanggung jawab bersama dan kolaborasi. Kepala Sekolah, sebagai pengawas, memastikan bahwa pelaksanaan kurikulum sejalan dengan kebijakan pendidikan inklusif dan visi sekolah. Wakil Kepala Sekolah bidang kurikulum berperan sebagai koordinator, mengoordinasikan perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi kurikulum, serta memfasilitasi kolaborasi antar berbagai pihak. Guru kelas dan Guru Pendamping Khusus (GPK) merupakan pelaksana utama di kelas, yang secara langsung berinteraksi dengan peserta didik dan bertanggung jawab atas terciptanya lingkungan belajar yang inklusif. Model ini mencerminkan pendekatan sistemik dalam pendidikan inklusi, di mana seluruh komponen sekolah bekerja secara sinergis (Ainscow & Sandill, 2010).

Dalam proses pembelajaran, penyampaian materi dilakukan secara menyeluruh kepada seluruh peserta didik, dengan pendekatan *universal design for learning* (UDL). Guru menggunakan berbagai metode dan media pembelajaran yang dapat diakses oleh semua siswa, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus. GPK memberikan dukungan tambahan kepada peserta didik berkebutuhan khusus, membantu mereka memahami materi pelajaran dan berpartisipasi aktif dalam kegiatan kelas. Dukungan ini dapat berupa adaptasi materi, penggunaan alat bantu, atau strategi pembelajaran yang disesuaikan. Pendekatan UDL dan dukungan individual ini bertujuan untuk menghilangkan hambatan belajar dan memaksimalkan potensi setiap peserta didik (Rose & Meyer, 2002).

Prinsip inklusi di SD Insan Mandiri juga tercermin dalam upaya menciptakan suasana belajar yang setara dan partisipatif. Seluruh peserta didik diberikan kesempatan yang sama untuk berpartisipasi aktif dalam kegiatan kelas, berinteraksi dengan teman sebaya, dan mengembangkan potensi diri. Guru mendorong kolaborasi dan interaksi positif antar siswa, menciptakan iklim kelas yang saling menghargai dan mendukung. Hal ini penting untuk

membangun rasa percaya diri, keterampilan sosial, dan rasa memiliki pada semua siswa, termasuk mereka yang berkebutuhan khusus (Carter et al., 2017).

Evaluasi kurikulum inklusi di SD Insan Mandiri diimplementasikan melalui dua instrumen utama: Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) untuk peserta didik reguler dan Program Pembelajaran Individual (PPI) untuk peserta didik berkebutuhan khusus. RPP digunakan untuk memantau perkembangan belajar peserta didik reguler berdasarkan standar kurikulum yang berlaku, sementara PPI digunakan untuk memantau kemajuan peserta didik berkebutuhan khusus berdasarkan tujuan pembelajaran yang telah disesuaikan. Penggunaan dua instrumen evaluasi ini memungkinkan guru untuk mendapatkan gambaran yang komprehensif tentang perkembangan belajar seluruh peserta didik dan menyesuaikan intervensi yang diperlukan.

4. Pengawasan Kurikulum Pendidikan Inklusi di SDS DCC Global dan SD Insan Mandiri Kota Bandar Lampung.

Evaluasi merupakan komponen integral dalam siklus manajemen kurikulum, khususnya dalam konteks pendidikan inklusi. Evaluasi tidak hanya berfungsi sebagai alat ukur keberhasilan, tetapi juga sebagai dasar untuk perbaikan berkelanjutan. Proses evaluasi yang komprehensif mencakup identifikasi temuan, penyusunan rekomendasi, dan komunikasi hasil kepada pihak-pihak terkait seperti pendidik, orang tua, dan sekolah. Komunikasi yang efektif memastikan bahwa hasil evaluasi dapat ditindaklanjuti untuk meningkatkan kualitas pembelajaran bagi semua peserta didik, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK). Sebagaimana ditegaskan oleh Stufflebeam & Coryn (2014), evaluasi program haruslah berorientasi pada *utility, feasibility, propriety*, dan *accuracy*.

Evaluasi terhadap tujuan kurikulum pendidikan inklusi di SDS DCC Global dan SD Insan Mandiri dilakukan secara berkala. Tujuannya adalah untuk menjamin efektivitas pembelajaran bagi ABK dan memastikan bahwa kurikulum selalu relevan dengan perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, serta kebutuhan masyarakat. Keterkinian kurikulum sangat penting untuk memastikan bahwa peserta didik, termasuk ABK, dibekali dengan pengetahuan dan keterampilan yang relevan dengan tuntutan zaman (Reza, 2024, dalam konteks ini adalah pernyataan umum, bukan kutipan langsung dari sumber ilmiah, tetapi prinsip umumnya didukung oleh literatur pendidikan). Evaluasi berkala ini melibatkan tinjauan terhadap dokumen kurikulum, observasi pembelajaran, dan diskusi dengan berbagai pihak terkait.

Kegiatan evaluasi di kedua sekolah melibatkan diskusi dengan pendidik mengenai kendala-kendala yang dihadapi dalam kelas reguler dan inklusi. Diskusi ini merupakan forum penting untuk berbagi pengalaman, mengidentifikasi masalah, dan mencari solusi bersama. Melalui diskusi, pendidik dapat saling belajar dan mengembangkan strategi pembelajaran yang lebih efektif. Upaya ini sejalan dengan prinsip *collaborative inquiry*, di mana pendidik secara bersama-sama merefleksikan praktik pembelajaran mereka dan mencari cara untuk meningkatkannya (Cochran-Smith & Lytle, 2009).

Pengawasan evaluasi kurikulum di SDS DCC Global dilakukan oleh kepala sekolah, yang memantau proses penilaian hasil belajar secara berkala melalui dokumen RPP (untuk peserta didik reguler) dan PPI (untuk peserta didik berkebutuhan khusus). Di SD Insan Mandiri, meskipun pengawasan penilaian tidak dilakukan secara langsung di kelas, pendidik tetap melaksanakan penilaian dan melibatkan tenaga psikolog dalam perancangan evaluasi pembelajaran. Keterlibatan psikolog ini penting untuk memastikan bahwa evaluasi mempertimbangkan aspek-aspek perkembangan psikologis peserta didik, khususnya ABK. Hasil penilaian kemudian dianalisis untuk mengidentifikasi area yang perlu dipertahankan dan ditingkatkan, dengan fokus pada aspek afektif, kognitif, dan psikomotorik. Perhatian khusus

KESIMPULAN

Manajemen kurikulum pendidikan inklusi di SDS DCC Global dan SD Insan Mandiri Bandar Lampung menunjukkan perbedaan dan persamaan. Perencanaan kurikulum di SDS DCC Global menekankan kesetaraan dan keadilan, sementara SD Insan Mandiri berfokus pada penyederhanaan materi. Pengorganisasian kurikulum di kedua sekolah melibatkan berbagai pihak, meskipun dengan komposisi yang sedikit berbeda. Pelaksanaan kurikulum diwujudkan melalui RPP dan PPI, dengan SDS DCC Global melibatkan siswa reguler dalam membantu ABK, dan SD Insan Mandiri mengandalkan kolaborasi guru kelas dan GPK. Pengawasan kurikulum di SDS DCC Global dilakukan melalui monitoring berkala oleh kepala sekolah, sedangkan di SD Insan Mandiri melalui rapat rutin dan melibatkan psikolog, dengan fokus pada evaluasi yang komprehensif meliputi aspek akademik, sosial, emosional, motorik, dan kemandirian.

DAFTAR PUSTAKA

- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-59.
- Amini, M. N., et al. (2023). Implementasi Perencanaan (Planning) Manajemen dalam Lembaga Pendidikan Islam (Studi Kasus SDIT Ma'had Muhammad Saman Sunggal). *Jurnal Pendidikan dan Konseling*, 5(1), 1548.
- Arifa, F. N. (2024). Tantangan Dalam Mewujudkan Pendidikan Inklusif. *Infosingkat*, XVI(3), 21-25. https://berkas.dpr.go.id/pusaka/files/info_singkat/Info_Singkat-XVI-3-I-P3DI-Februari-2024-1953.pdf
- Carter, E. W., et al. (2017). Promoting inclusion, social connections, and learning through peer support arrangements. *Teaching Exceptional Children*, 49(6), 348-359.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Dina, S. (2024). Implementasi Kurikulum Merdeka Pada Pendidikan Inklusi di SD Al-Azhar Medan. *Muróbbi: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 8(1), 30-43. <https://doi.org/10.52431/murobbi.v8i1.1744>
- Direktorat Pembinaan Sekolah Luar Biasa. (2011). *Pedoman umum penyelenggaraan pendidikan inklusif*. Departement Pendidikan Nasional.
- Fitriani, F., et al. (2024). Peran Orangtua Dalam Memahami Pendidikan Inklusi Di TK Negeri Pembina Batumandi. *Jurnal Ilmu Pendidikan Nonformal*, 10(20), 417. <http://dx.doi.org/10.37905/aksara.10.1.417-425.2024>
- Florian, L. (2014). *The SAGE handbook of special education* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Forlin, C. (2010). Teacher education for inclusion. In *Confronting Obstacles to Inclusion: International Responses to Developing Inclusive Education* (pp. 173-188). Routledge.
- Friend, M., et al. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Kearney, D. (2013). *Assessment for learning in the inclusive classroom*. Sense Publishers.
- Copyright (c) 2025 SOCIAL: Jurnal Inovasi Pendidikan IPS



- Nurhalisa, M., et al. (2023). Anak Berkebutuhan Khusus Dalam Perspektif Al - Qur ' an. *Jurnal Religion: Jurnal Agama, Sosial, dan Budaya*, 1(4), 157-164. <https://maryamsejahtera.com/index.php/Religion/index>
- Prayoga, E., et al. (2023). Hak Belajar Anak Berkebutuhan Khusus dalam Al-Qur'an; Studi Tafsir Tarbawi Atas Q.S. 'Abasa ayat 1-4. *An Najah (Jurnal Pendidikan Islam dan Sosial Keagamaan)*, 02(04), 2-6. <https://journal.nabest.id/index.php/annajah/article/view/117>
- Rahman, A., et al. (2022). Pengertian Pendidikan, Ilmu Pendidikan dan Unsur-Unsur Pendidikan. *Al Urwatul Wutsqa: Kajian Pendidikan Islam*, 2(1), 1–8.
- Reza Ananda, et al. (2024). Tujuan, prosedur, dan model evaluasi kurikulum: perspektif kajian sistematis. 6, 103–13.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. ASCD.
- Scruggs, T. E., et al. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- Sharma, U., et al. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21.
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models, & applications* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Surtini, S., & Herawati, N. I. (2024). Upaya Mewujudkan Sekolah Inklusif: Sekolah Ramah Anak Dalam Implementasi Kurikulum Merdeka di Sekolah Dasar. *Simpati:I: Jurnal Penelitian Pendidikan dan Bahasa*, 2(3), 82–94. <https://doi.org/10.59024/simpati.v2i3.817>
- Takala, M., et al. (2012). Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 39(3), 162–173.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.
- Yunus, V., et al. (2023). Pendidikan Inklusif Pada Kurikulum Merdeka. *JURNAL PENDIDIKAN DASAR PERKHAUSA: Jurnal Penelitian Pendidikan Dasar*, 9(2), 315. <https://doi.org/10.31932/jpdp.v9i2.2270>