

Strategi Guru Kelas Mengembangkan Kematangan Sosial Peserta Didik Berkebutuhan Khusus di Sekolah Inklusi Peusangan

Author:

Yusniar¹
Najmuddin²
Alfi Syahrin³

Affiliation:

Universitas Almuslim^{1,2,3}

Corresponding email

yusniaryusuf56@gmail.com¹

najmuddin@umuslim.ac.id²

alfisyahrin745@gmail.com³

Histori Naskah:

Submit: 2026-07-19

Accepted: 2026-08-06

Published: 2026-08-21



This is an Creative Commons License
This work is licensed under a Creative
Commons Attribution-NonCommercial
4.0 International License

Abstrak:

Pendidikan inklusif tidak cukup diukur dari kehadiran fisik Peserta Didik Berkebutuhan Khusus (PDBK) di kelas reguler, melainkan dari kedalaman partisipasi sosialnya. PDBK sering mengalami hambatan interaksi interpersonal dan rendahnya partisipasi sosial, sementara guru kelas dituntut memfasilitasi kematangan sosial meskipun banyak sekolah tidak memiliki Guru Pendamping Khusus (GPK) maupun tenaga ahli spesialis. Penelitian ini menganalisis strategi guru kelas mengembangkan kematangan sosial PDBK di SD Negeri 3 Percontohan Peusangan. Kualitatif dengan studi kasus deskriptif. Sembilan informan (satu kepala sekolah, dua guru kelas, tiga wali murid, tiga PDBK berkarakteristik ADHD, autisme, dan komorbid autisme-ADHD). Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara mendalam, dan studi dokumentasi, dianalisis dengan model interaktif Miles dan Huberman. Guru kelas menerapkan tiga strategi utama: akomodasi keberagaman melalui penolakan segregasi internal, pemanfaatan sumber daya melalui tutor sebaya dan pelatihan berjenjang guru generalis, serta kolaborasi profesional melalui *Cooperative Learning* dan kelompok pendukung sebaya. Ketiga strategi membawa seluruh PDBK mencapai kategori kematangan sosial "cukup" (skor 17–18) tanpa GPK maupun tenaga ahli. Kematangan sosial PDBK dapat diakselerasi melalui kreativitas manajerial dan *job enrichment* guru kelas generalis dalam model *Organic Peer Support System*, tanpa bergantung mutlak pada tenaga spesialis. Penguatan dokumen PPI tertulis dan kemitraan formal dengan orang tua disarankan agar intervensi sosial berkelanjutan di rumah.

Kata kunci: Akomodasi Keberagaman; Kematangan Sosial; Kolaborasi Professional; Pendidikan Inklusif; Peserta Didik Berkebutuhan Khusus

Pendahuluan

Pendidikan inklusif merupakan wujud pemenuhan hak asasi manusia yang menjamin kesetaraan akses pendidikan bagi seluruh anak tanpa memandang keterbatasan fisik, intelektual, sosial, maupun emosional (Garnida, 2020). Kebijakan ini menggeser paradigma segregatif yang selama ini memisahkan Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) ke sekolah khusus menuju sistem pendidikan integratif di sekolah reguler. Namun demikian, esensi pendidikan inklusi tidak sekadar memindahkan keberadaan fisik ABK ke kelas reguler, karena dimensi yang jauh lebih krusial adalah aspek perkembangan sosial peserta didik. Kematangan sosial merupakan manifestasi dari partisipasi sosial yang sukses, di mana siswa mampu membangun relasi positif dan merasa diterima oleh komunitas sekolahnya (Schwab, 2020).

Kenyataan di lapangan menunjukkan bahwa mengembangkan kematangan sosial Peserta Didik Berkebutuhan Khusus (PDBK) di sekolah inklusi memiliki kompleksitas tinggi. Banyak PDBK mengalami hambatan interaksi interpersonal, kesulitan mengekspresikan emosi secara tepat, hingga rendahnya

partisipasi sosial dalam kegiatan kelompok (Cavanaugh, 2023). Jika kondisi ini dibiarkan tanpa penanganan tepat, potensi penolakan sosial atau isolasi mandiri akan meningkat dan menghambat proses belajar anak secara keseluruhan. Guru kelas memegang peranan sentral karena harus memiliki kepekaan sosial dan kemampuan merancang strategi instruksional serta pengelolaan kelas yang inklusif, sekaligus menjadi jembatan komunikasi antara PDBK dengan peserta didik reguler (Loreman & Schwab, 2024).

Interaksi lintas kemampuan di sekolah reguler memaksa siswa untuk terus melakukan proses pengambilan perspektif (*perspective-taking*), yang mempercepat pendewasaan sosial anak (Aiello, Di Tore, & Sibilio, 2023). Standar kematangan sosial tidak boleh dipaksakan secara seragam, melainkan diukur dari kemajuan individu dalam mengelola hambatan spesifiknya sendiri (Koster, Nakken, Pijl, & van Houten, 2021). Studi terdahulu oleh Loreman & Schwab (2024) menemukan bahwa strategi guru paling efektif adalah modeling perilaku dan pengajaran keterampilan sosial secara eksplisit, sementara penelitian Al Ghazali & Hermanto (2024) membuktikan bahwa teknik *task analysis* membantu anak Down Syndrome meningkatkan kemandirian dan kepercayaan diri sosial.

Kondisi faktual di SDN 03 Percontohan Peusangan menunjukkan tantangan implementasi pendidikan inklusif yang kompleks. Hasil observasi awal mengungkapkan bahwa terdapat tiga PDBK dengan karakteristik hambatan berbeda yang penempatannya di kelas reguler belum sepenuhnya didukung kesiapan pedagogis dan manajerial memadai. Kesenjangan utama yang ditemukan adalah rendahnya efikasi diri dan kompetensi guru dalam menangani PDBK karena tidak memiliki latar belakang pendidikan khusus. Sintesis penelitian terdahulu memperlihatkan celah yang belum terjembatani: Loreman & Schwab (2024) menyoroti efektivitas modeling perilaku dan pengajaran keterampilan sosial eksplisit, sedangkan Al Ghazali & Hermanto (2024) menekankan *task analysis* sebagai jalur intervensi individual, namun kedua studi tersebut sama-sama mengasumsikan tersedianya tenaga pendamping berlatar belakang khusus dalam pelaksanaannya. Kondisi ini kontras dengan kenyataan di banyak sekolah inklusi di Indonesia, termasuk SDN 03 Percontohan Peusangan, yang harus mengembangkan kematangan sosial PDBK semata melalui guru kelas generalis tanpa GPK. Kesenjangan antara asumsi ketersediaan tenaga spesialis dalam literatur dan realitas keterbatasan struktural di lapangan inilah yang menjadikan penelitian ini mendesak untuk dilakukan.

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini bertujuan menganalisis akomodasi keberagaman, pemanfaatan sumber daya, dan kolaborasi profesional yang dilakukan guru kelas untuk mengembangkan kematangan sosial PDBK di SD Negeri 3 Percontohan Peusangan.

Studi Literatur

Strategi Guru Kelas dalam Pendidikan Inklusif

Strategi dalam konteks pendidikan inklusif dapat dimaknai sebagai serangkaian tindakan terintegrasi yang dirancang untuk mencapai tujuan tertentu melalui pemanfaatan sumber daya secara optimal (Sudarsono, 2020). Booth & Ainscow (2020) melalui kerangka *Index for Inclusion* menekankan bahwa strategi inklusi yang berhasil diukur melalui tiga indikator utama, yaitu penciptaan budaya inklusif, penghasilan kebijakan inklusif, dan pengembangan praktik inklusif di kelas. Florian & Black-Hawkins (2011) membedakan strategi "untuk semua" (*inclusive pedagogy*) dengan strategi "untuk sebagian" (*special education*) melalui tiga indikator, yaitu akomodasi keberagaman (*accommodating diversity*) dengan konsep "*All, Most, and Some*", pemanfaatan sumber daya (*extending what is available*), dan kolaborasi profesional antara guru reguler dengan guru pendamping khusus.

Akomodasi keberagaman menekankan bahwa guru yang strategis tidak membuat aktivitas khusus yang memisahkan ABK, melainkan menyediakan pilihan aktivitas bagi semua siswa yang tetap dapat diakses oleh ABK sesuai kemampuannya (Florian & Black-Hawkins, 2021). Pemanfaatan sumber daya berfokus pada perluasan potensi yang sudah tersedia di kelas reguler, alih-alih terus mencari sumber daya eksternal yang berbeda. Kolaborasi profesional menuntut guru reguler tidak bekerja sendiri, melainkan berbagi tanggung jawab dengan guru pendamping khusus atau rekan sejawat dalam merancang strategi pembelajaran inklusif.

Ketiga indikator Florian & Black-Hawkins (2011) tersebut tidak selalu konsisten diterapkan secara bersamaan dalam praktik empiris. Studi-studi terdahulu cenderung menunjukkan hasil yang berbeda mengenai indikator mana yang paling menentukan keberhasilan: sebagian menekankan akomodasi keberagaman sebagai kunci utama (Cavanaugh, 2023), sementara sebagian lain menemukan bahwa kolaborasi profesional dengan GPK justru menjadi faktor paling menentukan (Carter, Asmus, & Moss, 2014)—sebuah temuan yang problematik bagi konteks sekolah tanpa GPK seperti pada penelitian ini, sehingga menuntut pengujian ulang relevansi ketiga indikator tersebut pada kondisi struktural yang berbeda.

Kematangan Sosial Inklusi

Kematangan sosial didefinisikan sebagai kemampuan individu mengambil perspektif orang lain (*perspective-taking*) dan memahami bahwa orang lain mungkin memiliki pemikiran berbeda, yang menjadi dasar perilaku prososial (Santrock, 2023). Guralnick (2020) menyatakan bahwa kematangan sosial merupakan integrasi kompleks antara kompetensi emosional dan kognitif yang memungkinkan seseorang memulai, mempertahankan, dan mengakhiri interaksi sosial secara efektif. Dalam konteks pendidikan, kematangan sosial merupakan pencapaian partisipasi sosial yang mencakup interaksi positif, penerimaan teman sebaya, serta persepsi diri positif sebagai bagian dari komunitas sekolah (Koster, 2024).

Perkembangan teori inklusi terbaru turut memperluas model Koster dkk. (2009) yang menjadi rujukan utama penelitian ini. Koster (2024) memperbarui kerangka partisipasi sosial dengan menekankan dimensi ekosistemik yang memperhitungkan peran teknologi dan lingkungan digital dalam interaksi sosial anak, sedangkan Koster, Nakken, Pijl, & van Houten (2021) menggeser fokus dari pencapaian besar menuju akumulasi "kemenangan kecil" (*small wins*) dalam interaksi harian sebagai indikator kematangan sosial yang lebih realistis. Penelitian ini mengadopsi perspektif *small wins* tersebut untuk menafsirkan capaian kategori "cukup" pada ketiga PDBK, mengingat pendekatan skor tunggal semata berisiko mengabaikan dinamika proses yang lebih halus di baliknya.

Kerangka teoretis utama yang digunakan dalam penelitian ini merujuk pada model partisipasi sosial yang dirumuskan oleh Koster, Nakken, Pijl, & van Houten (2009), yang memandang keberhasilan pendidikan inklusif bukan hanya dari aspek akademik, melainkan dari kedalaman hubungan sosial PDBK melalui empat dimensi, yaitu interaksi sosial (frekuensi dan kualitas kontak positif dengan teman sebaya), hubungan pertemanan (keberadaan ikatan timbal balik yang stabil), penerimaan sosial (sejauh mana siswa diterima tanpa penolakan atau perundungan), dan persepsi diri sosial (rasa percaya diri sebagai bagian integral komunitas kelas).

Peserta Didik Berkebutuhan Khusus

PDBK didefinisikan sebagai anak yang menunjukkan perbedaan signifikan dalam ciri fisik, intelektual, emosional, maupun sosial dibandingkan anak seusianya, sehingga memerlukan layanan pendidikan yang dirancang secara individual (Garnida, 2020). Schwab (2022) memberikan perspektif sosial dengan

menekankan bahwa status PDBK bukan sekadar diagnosis medis, melainkan hasil interaksi antara kondisi individu dengan lingkungan belajar yang kurang aksesibel, sehingga strategi penanganan harus berfokus pada penghapusan hambatan lingkungan. Berdasarkan Permendikbudristek RI (2023) Nomor 48, PDBK didefinisikan sebagai peserta didik yang memiliki hambatan belajar dan perkembangan akibat keterbatasan fisik, intelektual, sosial, emosional, maupun sensorik, termasuk peserta didik dengan potensi kecerdasan dan bakat istimewa.

Penelitian Terdahulu

Beberapa penelitian relevan telah dilakukan mengenai strategi guru dalam meningkatkan kematangan sosial ABK. Pratiwi (2021) menemukan bahwa strategi *peer tutoring* efektif meningkatkan durasi interaksi sosial ABK dan menurunkan sikap eksklusif siswa reguler. Schwab (2022) menemukan korelasi positif antara sikap proaktif guru dengan skor penerimaan sosial ABK, di mana guru yang aktif melibatkan ABK dalam tugas kelas menurunkan risiko isolasi sosial hingga 40%. Sari & Hidayat (2022) membuktikan bahwa modifikasi instruksi berbasis visual meningkatkan kemampuan anak Down Syndrome mengikuti aturan sosial kelas. Ketiga penelitian tersebut memperlihatkan variasi hasil yang belum sepenuhnya konsisten satu sama lain. Pratiwi (2021) dan Schwab (2022) sama-sama menekankan pentingnya keterlibatan aktif teman sebaya dan guru, namun Sari & Hidayat (2022) menemukan bahwa modifikasi instruksi visual justru lebih menentukan dibandingkan intensitas interaksi sosial itu sendiri bagi anak dengan hambatan komunikasi reseptif seperti Down Syndrome. Perbedaan penekanan ini mengindikasikan bahwa efektivitas strategi kemungkinan bersifat kondisional terhadap jenis hambatan PDBK, sebuah aspek yang belum banyak dibandingkan secara sistematis lintas studi.

Berbeda dengan penelitian-penelitian tersebut yang cenderung menyoroti satu jenis intervensi tunggal, penelitian ini mengkaji ketiga dimensi strategi secara terintegrasi (akomodasi keberagaman, pemanfaatan sumber daya, dan kolaborasi profesional) pada satu ekosistem sekolah yang sama, sekaligus pada kondisi keterbatasan struktural berupa ketiadaan Guru Pendamping Khusus (GPK).

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi kasus deskriptif, yang bertujuan mendeskripsikan dan menggambarkan fenomena strategi guru kelas dalam mengembangkan kematangan sosial PDBK secara alamiah (Sukmadinata, 2011). Penelitian dilaksanakan di SDN 03 Percontohan Peusangan, Kabupaten Bireuen, Provinsi Aceh, selama tiga bulan pada April hingga Juni 2026.

Subjek penelitian ditentukan melalui *purposive sampling* dan berjumlah sembilan informan, terdiri atas satu kepala sekolah, dua guru kelas, tiga wali murid PDBK, dan tiga PDBK. Ketiga PDBK yang menjadi fokus penelitian memiliki inisial M.K (kelas III, spesifikasi ADHD/Gangguan Pemusatan Perhatian dan Hiperaktivitas), A.T (spesifikasi Autisme atau Gangguan Spektrum Autisme), dan N.A (spesifikasi komorbid Autisme dan ADHD).

Pemilihan sembilan informan melalui *purposive sampling* didasarkan pada kriteria kesesuaian informasi (*information-rich cases*): kepala sekolah dan guru kelas dipilih karena posisinya sebagai pengambil kebijakan dan pelaksana strategi harian, wali murid dipilih untuk memperoleh perspektif keberlanjutan intervensi di rumah, sedangkan ketiga PDBK dipilih secara *maximum variation sampling* agar mewakili rentang karakteristik hambatan yang berbeda (ADHD, autisme, dan komorbid autisme-ADHD), sehingga temuan tidak terbatas pada satu profil kebutuhan khusus saja. Kombinasi strategi ini memungkinkan triangulasi perspektif antar-informan sekaligus triangulasi karakteristik subjek PDBK dalam satu ekosistem sekolah yang sama.

Pengumpulan data dilakukan melalui tiga teknik utama, yaitu observasi langsung menggunakan pedoman observasi strategi guru dan pedoman observasi kematangan sosial PDBK, wawancara mendalam dan terstruktur dengan kepala sekolah, guru, serta wali murid, dan studi dokumentasi berupa profil sekolah, data tenaga kependidikan, serta arsip pelatihan guru. Instrumen observasi kematangan sosial menggunakan empat indikator dari Koster et al. (2009), yaitu interaksi sosial, hubungan pertemanan, penerimaan sosial, dan persepsi diri sosial, dengan kategori skor rentang 19–27 (baik), 10–18 (cukup), dan 0–9 (kurang).

Keabsahan data diuji melalui empat kriteria, yaitu *credibility* (kredibilitas melalui triangulasi sumber dan metode), *transferability* (keterterapan hasil), *dependability* (keajekan proses penelitian), dan *confirmability* (objektivitas hasil) (Sugiyono, 2017). Teknik analisis data menggunakan model interaktif Miles & Huberman (1984), yang meliputi reduksi data, penyajian data, serta penarikan kesimpulan dan verifikasi, dilakukan secara berkelanjutan sejak pengumpulan data hingga data mencapai titik jenuh.

Proses reduksi data dilakukan melalui koding terbuka terhadap seluruh transkrip wawancara dan catatan observasi untuk mengidentifikasi unit makna yang relevan dengan tiga fokus penelitian (akomodasi keberagaman, pemanfaatan sumber daya, dan kolaborasi profesional). Kode-kode awal tersebut kemudian dikelompokkan melalui koding aksial ke dalam kategori yang lebih besar berdasarkan kesamaan pola tindakan guru dan respons PDBK, sebelum akhirnya disintesis menjadi tema-tema utama yang disajikan pada bagian Hasil. Proses ini dilakukan secara iteratif dan dibandingkan dengan data observasi kematangan sosial berbasis indikator Koster et al. (2009) untuk memastikan konsistensi antara tema kualitatif dan skor kuantitatif yang dihasilkan.

Hasil

Hasil penelitian disajikan secara sistematis mengikuti tiga tema utama yang muncul dari analisis data, yaitu akomodasi keberagaman, pemanfaatan sumber daya, dan kolaborasi profesional, masing-masing diuraikan pada subbagian tersendiri setelah profil sekolah dan data kematangan sosial ketiga PDBK. Setiap subbagian memuat sintesis temuan wawancara, diikuti oleh data observasi kematangan sosial yang relevan dengan tema tersebut, untuk memperlihatkan keterkaitan antara strategi guru dan respons sosial PDBK secara langsung.

Profil Sekolah dan Subjek PDBK

SDN 03 Percontohan Peusangan berlokasi di Kecamatan Peusangan, Kabupaten Bireuen, dengan jumlah peserta didik keseluruhan sebanyak 466 siswa dari kelas I hingga VI, serta 38 tenaga kependidikan yang terdiri atas 23 ASN, 4 honor daerah, dan 11 honor sekolah. Sekolah ini tidak memiliki Guru Pendamping Khusus (GPK) berlatar belakang pendidikan luar biasa maupun tenaga ahli psikologi atau terapis, sehingga penanganan PDBK sepenuhnya ditangani oleh guru kelas yang dibekali pelatihan inklusi.

Hasil observasi kategori kecenderungan kematangan sosial ketiga PDBK ditunjukkan pada tabel berikut.

No Inisial Skor Kategori Spesifikasi Kebutuhan				
1	M.K	18	Cukup	ADHD
2	A.T	18	Cukup	Autisme
3	N.A	17	Cukup	Autisme dan ADHD

Ketiga PDBK berada pada kategori "cukup", yang mengindikasikan bahwa meskipun memiliki hambatan perkembangan saraf dan perilaku berbeda-beda, mereka telah menunjukkan modalitas dasar memadai dalam merespons lingkungan sosial kelas.

Akomodasi Keberagaman

Hasil wawancara dengan kepala sekolah menunjukkan bahwa PDBK tetap belajar bersama siswa reguler tanpa GPK khusus, namun tetap mendapat perhatian oleh wali kelas, serta dilibatkan dalam setiap kegiatan sekolah untuk melatih kepercayaan diri. Guru berinisial RM menerapkan strategi menghadirkan akomodasi yang adil bukan sekadar sama, membangun partisipasi sosial melalui sistem teman sebaya (*buddy system*), dan melatih keterampilan sosial berbasis pemecahan masalah praktis. Guru berinisial TW membentuk pasangan ABK dengan siswa reguler serta menampilkan video edukatif tentang ABK agar siswa lain dapat menerima temannya dengan baik.

Hasil observasi menunjukkan variasi respons ketiga PDBK. M.K cukup sering menyapa teman namun tidak pernah bekerja sama dalam kelompok karena rawan memicu konflik dan tantrum, sementara persepsi diri sosialnya cukup tinggi ditandai dengan raut wajah senang dan kepercayaan diri saat maju ke depan kelas. N.A sangat jarang menyapa dan tidak pernah bekerja sama dalam kelompok, dengan hubungan pertemanan yang sangat jarang menunjukkan kedekatan khusus. A.T menunjukkan interaksi sosial yang jarang namun cukup sering bermain bersama teman tanpa konflik, dengan penerimaan sosial yang relatif baik.

Pemanfaatan Sumber Daya

Kepala sekolah menjelaskan bahwa sekolah rutin mengadakan rapat evaluasi perkembangan sosial PDBK meski tanpa tenaga ahli khusus, dan hanya mengandalkan wali kelas yang dibekali pelatihan inklusi selama tiga bulan daring dan tiga bulan luring. Guru RM memanfaatkan teman sebaya, kolaborasi dengan sesama guru, media belajar, serta pengaturan tempat duduk yang nyaman. Hasil observasi menunjukkan bahwa guru mengarahkan siswa reguler menjadi tutor sebaya secara efektif, meskipun pemanfaatan alat peraga konkret atau teknologi belum maksimal karena keterbatasan fasilitas.

Kolaborasi Profesional

Kepala sekolah menjelaskan bahwa guru merancang modul ajar berbasis *Cooperative Learning* dan mengacak tempat duduk agar seluruh siswa berinteraksi merata, serta membentuk kelompok pendukung sebaya untuk menemani PDBK saat istirahat dan di kantin. Hasil observasi menunjukkan bahwa kolaborasi dengan tenaga ahli eksternal seperti psikolog anak belum tersedia, dan tanggung jawab kolaboratif masih berpusat pada sesama guru kelas melalui pelatihan berjenjang.

Pembahasan

Akomodasi Keberagaman sebagai Rekayasa Mikrosistem Sosial

Akomodasi keberagaman di SD Negeri 3 Percontohan Peusangan merupakan pengejawantahan komitmen sekolah menghadirkan keadilan instruksional tanpa terkecuali. Guru kelas menolak praktik segregasi internal seperti menempatkan PDBK di pojok kelas, sejalan dengan Teori Ekologi Perkembangan Bronfenbrenner (1979) yang menegaskan bahwa mikrosistem kelas harian memiliki pengaruh paling langsung terhadap pembentukan perilaku dan adaptasi sosial anak. Penanganan terhadap M.K yang hiperaktif menunjukkan efektivitas melalui pemberian tanggung jawab kecil dalam kelompok, yang sejalan dengan teori *Executive Functioning* Barkley (1997) mengenai pentingnya struktur eksternal untuk melatih kemampuan *behavioral inhibition* pada anak dengan hambatan perhatian.

Pada kasus A.T yang mengalami ekolalia dan tantrum, guru menstabilkan rutinitas dan mengonversi minat khusus anak menjadi jembatan pembelajaran, relevan dengan Teori Pembelajaran Sosial Bandura (1977) yang menekankan bahwa perilaku dipelajari melalui pengamatan dalam konteks sosial. Temuan K. Sari &

Sunardi (2019) mengenai manajemen kelas inklusif untuk anak dengan hambatan komunikasi menunjukkan pola identik, yaitu penurunan frekuensi tantrum melalui modifikasi lingkungan fisik. Pada kasus N.A yang mengalami hambatan komunikasi reseptif, strategi variasi media konkret dan instruksi visual berfungsi sebagai *scaffolding* dalam kerangka *Zone of Proximal Development* Vygotsky (1978), sementara pendekatan guru yang mengajarkan cara meminta izin alih-alih menghukum sejalan dengan tahap orientasi konvensional dalam Teori Perkembangan Moral Kohlberg (1984). Penelitian Smith & Mitchell (2021) menegaskan bahwa mediasi langsung guru di ruang inklusif dapat menurunkan penolakan teman sebaya hingga 50%, yang selaras dengan temuan penurunan konflik ketiga PDBK di lokasi penelitian. Temuan ini juga sejalan dengan penelitian Delva dkk. (2026) di SLB Pelita Hati Pekanbaru yang menunjukkan bahwa strategi pembelajaran diferensiasi, pendekatan individual, dan penggunaan media konkret berkontribusi positif terhadap efektivitas pembelajaran ABK.

Pemanfaatan Sumber Daya sebagai Strategi Adaptif atas Keterbatasan Struktural

Ketiadaan GPK berlatar belakang pendidikan luar biasa di SD Negeri 3 Percontohan Peusangan tidak menghalangi pemenuhan hak perkembangan sosial PDBK, karena sekolah menerapkan strategi *job enrichment* melalui pelatihan berjenjang bagi guru kelas generalis. Pendekatan ini konsisten dengan prinsip Kognitivisme Sosial Piaget yang menyatakan bahwa interaksi antarsebaya efektif memicu reorganisasi kognitif dan sosial melalui proses asimilasi dan akomodasi. Penelitian Vaughn (2015) mengenai *Peer-Assisted Learning Strategies* menunjukkan bahwa keterlibatan aktif teman sebaya sebagai fasilitator sosial meningkatkan skor adaptasi perilaku ABK secara signifikan, sejalan dengan temuan keterbukaan siswa reguler kelas III D dalam membantu ABK.

Rapat koordinasi berkala antara kepala sekolah dan guru mencerminkan penerapan Teori Sistem Umum Bertalanffy (1968), yang menyatakan bahwa keberhasilan satu subsistem organisasi ditentukan oleh dukungan subsistem lainnya. Studi Florian & Black-Hawkins (2011) mengenai kerangka partisipasi menegaskan bahwa guru yang berpengetahuan tentang pendidikan inklusif cenderung lebih kreatif memperluas sumber daya yang tersedia. Penurunan potensi perundungan juga sejalan dengan Teori Keadilan Sosial Fraser (1997), yang menekankan pentingnya pengakuan (*recognition*) terhadap identitas dan perbedaan individu, bukan sekadar redistribusi sumber daya material. Temuan Chevinda dkk. (2025) turut menegaskan bahwa pendekatan individual, visual, dan multisensori yang didukung kolaborasi orang tua menjadi kunci keberhasilan pembelajaran diferensiasi bagi ABK.

Kolaborasi Profesional sebagai Instrumen Pengikat Ekosistem Inklusi

Penerapan model *Cooperative Learning* dengan teknik pengacakan tempat duduk sejalan dengan Teori Kontak Sosial (*Contact Hypothesis*) Allport, yang menyatakan bahwa hubungan antarkelompok dapat mengurangi prasangka apabila memenuhi syarat status setara, tujuan bersama, kerja sama, dan dukungan otoritas resmi. Teori Interaksionisme Simbolik Mead turut relevan menjelaskan bagaimana proses pengacakan kelompok memberikan panggung sosial harian bagi PDBK untuk mengamati simbol komunikasi dan ekspektasi perilaku. Penelitian Johnson & Johnson (2009) menegaskan bahwa *Cooperative Learning* meningkatkan hubungan interpersonal positif antara siswa berkebutuhan khusus dan siswa reguler jauh lebih efektif dibandingkan metode individualistik.

Pembentukan kelompok pendukung sebaya (*peer support group*) di lokasi penelitian sejalan dengan Teori Kelekatan Sosial Bowlby (1969), di mana hubungan pertemanan yang stabil bertindak sebagai *secure base* yang menurunkan kecemasan sosial PDBK pada jam-jam rawan seperti istirahat. Studi Carter, Asmus, & Moss (2014) mengenai *Peer Support Arrangements* membuktikan bahwa intervensi ini juga meningkatkan

kompetensi sosial siswa reguler yang menjadi pendamping. Sistem mentoring internal antarguru mencerminkan konsep *Professional Learning Communities* DuFour (2008), sementara pelibatan staf non-kependidikan seperti petugas kantin merujuk pada Teori Pembelajaran Situasional Lave & Wenger (1991) tentang komunitas praktik. Namun demikian, penelitian ini juga menemukan celah pada intensitas pelibatan orang tua secara formal dalam penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI) tertulis, yang menurut kerangka kemitraan sekolah-keluarga-komunitas Epstein (2002) berisiko menimbulkan regresi kematangan sosial apabila tidak diimbangi pola asuh konsisten di rumah. Temuan Chomza (2017) di SD Taman Muda Yogyakarta turut mengonfirmasi bahwa kolaborasi guru reguler dan guru pendamping khusus menghadapi kendala serupa dalam penyusunan program individual ketika rasio PDBK terhadap guru terlalu tinggi.

Kebaruan Ilmiah

Kebaruan penelitian ini terletak pada model intervensi ortopedagogis mandiri berbasis *Organic Peer Support System* dan modifikasi lingkungan eksternal pada sekolah inklusi dengan keterbatasan struktural. Berbeda dengan penelitian terdahulu yang mengasumsikan kehadiran GPK atau tenaga ahli sebagai variabel penentu utama, penelitian ini membuktikan bahwa kompetensi sosial PDBK dapat diakselerasi melalui kreativitas manajerial dan pengayaan peran (*job enrichment*) guru kelas generalis, dipadukan dengan sistem dukungan sebaya terstruktur dan pendekatan *teachable moment* klasikal atas konflik interpersonal sehari-hari.

Pembandingan sistematis dengan penelitian terdahulu memperjelas posisi kebaruan tersebut. Carter, Asmus, & Moss (2014) dan Vaughn (2015) memang telah mendokumentasikan efektivitas dukungan sebaya, tetapi keduanya dilaksanakan pada konteks sekolah yang tetap memiliki tenaga pendamping khusus sebagai penyokong sistem, sehingga peran *Organic Peer Support System* sebagai pengganti fungsional GPK belum teruji. Demikian pula, penelitian Delva dkk. (2026) dan Chevinda dkk. (2025) yang menyoroti strategi diferensiasi dan media konkret dilaksanakan di sekolah luar biasa dengan tenaga ahli tersedia, bukan di sekolah inklusi reguler dengan keterbatasan struktural seperti pada penelitian ini. Pembandingan ini menegaskan bahwa kebaruan penelitian bukan pada komponen strategi secara individual, melainkan pada pembuktian bahwa kombinasi ketiganya dapat berfungsi sebagai sistem pengganti yang setara tanpa tenaga spesialis.

Kesimpulan

Berdasarkan hasil analisis data, temuan lapangan, dan pembahasan mengenai strategi guru kelas dalam mengembangkan kematangan sosial PDBK di SD Negeri 3 Percontohan Peusangan, dapat ditarik tiga kesimpulan utama. Pertama, strategi akomodasi keberagaman berhasil diwujudkan melalui penolakan praktik segregasi internal, pengaturan tempat duduk yang setara, dan pelibatan PDBK dalam seluruh kegiatan bersama siswa reguler. Kedua, di tengah keterbatasan struktural berupa ketiadaan Guru Pendamping Khusus dan tenaga ahli spesialis, sekolah menerapkan strategi optimalisasi sumber daya generalis melalui pelatihan berjenjang bagi guru kelas. Ketiga, kolaborasi profesional yang ditopang integrasi *Cooperative Learning*, pengacakan formasi tempat duduk, serta pembentukan *Organic Peer Support System* terbukti efektif menekan potensi perundungan dan penolakan teman sebaya, meskipun aspek pelibatan formal orang tua dalam dokumen PPI masih memerlukan penguatan.

Secara teoretis, penelitian ini memperkuat Teori Ekologi Perkembangan Bronfenbrenner pada tataran mikrosistem kelas, memperluas Teori Partisipasi Sosial Koster dkk. dengan membuktikan bahwa pemenuhan empat pilar partisipasi tidak mensyaratkan kehadiran GPK spesialis secara mutlak, serta memvalidasi model *Executive Functioning* Barkley dalam konteks intervensi eksternal bagi anak hiperaktif. Secara praktis, penelitian ini memberikan panduan aplikatif berupa pedoman *job enrichment* guru kelas,

model replikasi *peer support arrangements*, serta optimalisasi ruang fisik komunal sebagai media mediasi sosial.

Berdasarkan temuan tersebut, disarankan agar Kepala UPTD SDN 3 Percontohan Peusangan mempertahankan kebijakan pengiriman guru untuk diklat inklusi berkala serta memfasilitasi perumusan dokumen PPI formal tertulis bersama orang tua. Guru kelas disarankan mempertahankan konsistensi metode *Cooperative Learning* dengan formasi duduk heterogen serta meningkatkan variasi media konkret bagi anak dengan hambatan bahasa reseptif. Orang tua murid disarankan menyamakan persepsi pola asuh dengan pihak sekolah agar stimulasi kemandirian anak berjalan linear di rumah. Dinas Pendidikan dan Kebudayaan disarankan mengalokasikan anggaran khusus penyediaan alat peraga ortopedagogis berbasis teknologi serta mengadakan *workshop parenting* berkala bagi sekolah inklusi percontohan.

Implikasi teoretis tersebut membuka arah penelitian lanjutan yang lebih spesifik. Penelitian mendatang perlu menguji secara kuantitatif sejauh mana model *Organic Peer Support System* dapat direplikasi pada sekolah inklusi dengan rasio PDBK-guru yang berbeda, serta membandingkan efektivitasnya dengan sekolah yang memiliki GPK melalui desain kuasi-eksperimental untuk mengisolasi kontribusi murni faktor *job enrichment* guru generalis. Penelitian longitudinal juga diperlukan untuk menguji apakah kategori kematangan sosial "cukup" yang dicapai dalam penelitian ini bersifat stabil atau memerlukan penguatan berkelanjutan seiring PDBK berpindah jenjang kelas, mengingat keterbatasan desain studi kasus deskriptif ini dalam menangkap dimensi waktu.

Referensi

- Aiello, P., Di Tore, P. A., & Sibilio, M. (2023). Perspective-taking and empathy in inclusive classrooms: A cognitive approach. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 85–98.
- Al Ghazali, M., & Hermanto, B. (2024). Analisis tugas (task analysis) untuk meningkatkan kemandirian anak Down Syndrome di sekolah dasar inklusi. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 19(1), 45–58.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. Guilford Press.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2020). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Carter, E. W., Asmus, J., & Moss, C. K. (2014). Peer support arrangements to promote inclusive education. *Journal of Special Education*, 48(1), 5–20.
- Cavanaugh, R. A. (2023). Mitigating social isolation of special educational needs students through structured group dynamics. *Journal of Special Education Technology*, 38(3), 70–82.
- DuFour, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work*. Solution Tree Press.
- Epstein, J. L. (2002). *School, family, and community partnerships*. Corwin Press.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research*

Journal, 37(5), 813–828.

- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2021). *Inclusive pedagogy in action: Frameworks for primary school classrooms*. Routledge.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the 'postsocialist' condition*. Routledge.
- Garnida, D. (2020). *Pengantar pendidikan inklusif*. PT Refika Aditama.
- Guralnick, M. J. (2020). The developmental framework for peer relationships and social competence. *Infants & Young Children*, 33(1), 3–16.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. Harper & Row.
- Koster, M. (2024). *Social inclusion dynamics in modern educational ecosystems*. Academic Press.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). The social participation of students with special educational needs in regular primary education. *Disability & Society*, 24(2), 81–94.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2021). Small wins in social interactions: Building peer acceptance for SEN students. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 85–99.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Loreman, T., & Schwab, S. (2024). Behavioral modeling and social emotional learning (SEL) implementation in regular primary classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 145–162.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Sage Publications.
- Pratiwi, A. (2021). Strategi guru kelas dalam membangun interaksi sosial ABK di sekolah inklusi. *Jurnal Pendidikan Dasar Dan Inklusi*, 9(2), 112–126.
- Santrock, J. W. (2023). *Life-span development* (18th ed.). McGraw-Hill.
- Sari, D. P., & Hidayat, S. (2022). Implementasi kurikulum adaptif untuk kematangan sosial siswa Down Syndrome. *Jurnal Pendidikan Khusus Nusantara*, 10(3), 88–99.
- Sari, K., & Sunardi. (2019). Manajemen kelas inklusif untuk anak dengan hambatan komunikasi dan emosi. *Jurnal Ortopedagogi*, 15(1), 25–38.
- Schwab, S. (2020). *Social participation and sense of belonging in inclusive classrooms*. Elementa Press.
- Schwab, S. (2022). Social participation of students with special educational needs. *Journal of Educational Research*, 45(3), 210–225.
- Smith, J., & Mitchell, R. (2021). Conflict resolution and peer rejection among children with special needs. *Journal of Child Psychology*, 33(2), 12–24.

- Sudarsono, H. (2020). *Manajemen strategis kependidikan*. Pustaka Kemang.
- Sugiyono. (2017). *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif dan R&D*. Alfabeta.
- Sukmadinata, N. S. (2011). *Metode penelitian pendidikan*. Remaja Rosdakarya.
- Vaughn, S. (2015). Peer-assisted learning strategies for students with disabilities. *Exceptional Children*, 81(2), 150–168.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.