

Manajemen Pembelajaran PAUD Inklusi bagi Anak Berkebutuhan Khusus di Kabupaten Bengkalis

Author:

Nurhaida Selian¹
Dini Anggia²
Wiwik Herwiyani³

Affiliation:

IAIN Datuk Laksamana
Bengkalis^{1,2,3}

Corresponding email

nurhaidah832@gmail.com¹
anggiaadini06@gmail.com²
wiwikherwiyani99@gmail.com³

Histori Naskah:

Submit: 2026-07-21
Accepted: 2026-08-26
Published: 2026-08-31



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

Abstrak:

Pendidikan inklusi pada jenjang Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) merupakan wujud pemenuhan hak belajar bagi seluruh anak, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK). Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan perencanaan, menganalisis pelaksanaan, serta mengidentifikasi tantangan manajemen pembelajaran PAUD inklusi di Kabupaten Bengkalis, sebuah wilayah kepulauan dengan keterbatasan akses transportasi dan tenaga profesional. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis studi kasus pada tujuh lembaga PAUD di tiga kecamatan (Bengkalis, Bukit Batu, dan Rupert). Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam terhadap kepala sekolah, guru, dan orang tua, observasi partisipatif, serta dokumentasi, kemudian dianalisis secara tematik melalui reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa sebagian besar lembaga belum memiliki kebijakan tertulis mengenai pendidikan inklusi, Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) umumnya tidak dibedakan antara anak reguler dan ABK, serta Program Pembelajaran Individual (PPI) belum diterapkan secara sistematis. Pelaksanaan pembelajaran mengandalkan metode bercerita dan pendekatan bermain, dengan interaksi sosial antara anak reguler dan ABK yang secara umum positif. Tantangan utama meliputi keterbatasan kompetensi guru dalam menangani ABK, minimnya tenaga pendamping khusus, terbatasnya fasilitas, serta lemahnya dukungan kebijakan daerah. Penelitian ini merekomendasikan penguatan pelatihan guru, penyusunan kebijakan inklusi tertulis, penyediaan tenaga pendamping profesional, dan penguatan kolaborasi antara sekolah, orang tua, dan pemerintah daerah guna mewujudkan PAUD inklusi yang berkualitas dan berkelanjutan di Kabupaten Bengkalis.

Kata kunci: Anak Berkebutuhan Khusus; Kabupaten Bengkalis; Manajemen Pembelajaran.

Pendahuluan

Pendidikan merupakan hak dasar setiap warga negara yang dijamin oleh konstitusi, sebagaimana ditegaskan dalam Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. Amanat undang-undang tersebut mengharuskan negara menghadirkan sistem pendidikan yang mampu menjangkau seluruh anak tanpa terkecuali, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK). Pendidikan inklusi pada jenjang Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) hadir sebagai strategi untuk menjembatani kesenjangan akses dan mutu pendidikan tersebut, dengan menyatukan anak reguler dan ABK dalam satu lingkungan belajar yang sama.

Kabupaten Bengkalis, sebagai salah satu wilayah kepulauan di pesisir timur Sumatra, menghadapi tantangan geografis dan sumber daya yang khas dalam mengimplementasikan manajemen pembelajaran PAUD inklusi. Manajemen pembelajaran mencakup perencanaan, pelaksanaan, pengorganisasian, dan evaluasi yang dirancang untuk memenuhi kebutuhan anak dengan beragam karakteristik perkembangan. Pengembangan kurikulum adaptif dan penyediaan tenaga pendidik dengan kompetensi khusus menjadi elemen krusial bagi keberhasilan pendidikan inklusi di wilayah ini (Shofa, 2018).

Penelitian-penelitian terdahulu menunjukkan bahwa kendala utama dalam manajemen PAUD inklusi meliputi keterbatasan sumber daya manusia, sarana dan prasarana, serta rendahnya pemahaman masyarakat tentang konsep pendidikan inklusi. Keberhasilan program pendidikan inklusi kerap bergantung pada sinergi antara orang tua, sekolah, dan pemerintah dalam mendukung kebutuhan anak secara holistik (Filasofa, 2018). Di Kabupaten Bengkalis, penelitian mengenai bagaimana lembaga-lembaga PAUD merancang dan mengimplementasikan manajemen pembelajaran inklusi menjadi penting, khususnya terkait perencanaan pembelajaran individu, pengelolaan lingkungan belajar, serta penguatan pelatihan bagi pendidik dalam menangani ABK (Hastari & Sujana, 2020).

Ketiga temuan tersebut — keterbatasan sumber daya dan pemahaman masyarakat (Filasofa, 2018), pentingnya sinergi orang tua-sekolah-pemerintah, serta kebutuhan perencanaan individual dan pelatihan pendidik (Hastari & Sujana, 2020) — secara konsisten menunjuk pada persoalan kapasitas kelembagaan sebagai akar masalah manajemen PAUD inklusi. Namun demikian, ketiga penelitian tersebut dilakukan pada konteks yang berbeda (PAUD berbasis keagamaan, wilayah daratan dengan akses layanan yang relatif memadai), sehingga belum menjelaskan bagaimana pola-pola tersebut termanifestasi pada konteks geografis kepulauan dengan keterbatasan transportasi dan tenaga profesional seperti Kabupaten Bengkalis.

Celah penelitian (research gap) yang hendak diisi oleh penelitian ini terletak pada dua hal. Pertama, kajian-kajian terdahulu umumnya membahas manajemen PAUD inklusi secara generik tanpa mempertimbangkan determinan geografis sebagai faktor yang membentuk pola pelaksanaannya di lapangan. Kedua, belum ditemukan penelitian yang secara spesifik memetakan manajemen pembelajaran PAUD inklusi pada wilayah kepulauan dengan karakteristik akses transportasi terbatas seperti Kabupaten Bengkalis, sehingga pola perencanaan, pelaksanaan, dan tantangan yang khas pada konteks tersebut belum banyak terdokumentasikan secara empiris.

Manajemen inklusi pada dasarnya adalah pendekatan yang memastikan seluruh anak, termasuk ABK, merasa diterima dan dihargai di sekolah serta memiliki kesempatan yang sama untuk belajar dan berkembang. Manajemen ini melibatkan perencanaan, pengorganisasian, dan pengelolaan sumber daya manusia, fasilitas, kurikulum, dan kebijakan yang diperlukan untuk mendukung pendidikan inklusif (Kustawan, 2020). Berdasarkan Pasal 2 Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009, tujuan pendidikan inklusi adalah memberikan kesempatan seluas-luasnya bagi peserta didik yang memiliki kelainan fisik, emosional, mental, dan sosial, atau memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa, untuk memperoleh pendidikan bermutu sesuai kebutuhan dan kemampuannya, sekaligus mewujudkan penyelenggaraan pendidikan yang menghargai keberagaman dan tidak diskriminatif.

Namun, kenyataan di lapangan menunjukkan bahwa masih banyak ABK di Kabupaten Bengkalis yang belum memperoleh kesempatan pendidikan yang layak. Sejumlah faktor menjadi penyebabnya, antara lain: masih banyak guru yang belum memahami cara memperlakukan peserta didik inklusif; kekhawatiran pimpinan sekolah karena minimnya sumber daya manusia guru khusus; ketidakpahaman peserta didik reguler yang berpotensi menimbulkan perundungan terhadap ABK; serta jarak sekolah inklusi dari tempat tinggal anak yang menyulitkan akses, terutama mengingat kondisi geografis Kabupaten Bengkalis yang

terpisah oleh tiga pulau dengan akses transportasi yang terbatas. Minimnya tenaga profesional seperti terapis dan psikolog di wilayah ini juga menjadi kendala tersendiri dalam mendukung layanan bagi ABK.

Studi Literatur

Konsep Pendidikan Inklusi pada PAUD

Konsep dasar pendidikan inklusi adalah *differentiated education for diversity* — penyelenggaraan pendidikan yang mengakomodasi keberagaman kebutuhan anak dalam satu ruang belajar yang sama (Harfiani, 2021). Permendiknas No. 70 Tahun 2009 mendefinisikannya sebagai sistem yang memberi kesempatan bagi seluruh anak, termasuk penyandang disabilitas, keterbatasan intelektual, atau kemampuan khusus, untuk belajar bersama anak pada umumnya. Pendidikan inklusi memungkinkan ABK belajar bersama teman sebaya sehingga tercipta suasana kondusif dan anak menjadi bagian utuh dari komunitas sekolah (Budiyanto, 2017). Prinsip paling mendasar sekolah inklusi adalah memastikan semua anak dapat belajar bersama tanpa memandang perbedaan, melalui kurikulum yang tepat, sumber daya memadai, dan kemitraan lintas pihak (Irdamurni, 2019). Sebagai proses dua arah, pendidikan inklusi meningkatkan partisipasi anak sekaligus mengidentifikasi dan mengurangi hambatan belajar, dengan ruang lingkup manajemen mencakup pengelolaan ABK, modifikasi kurikulum, pendidik, sarana-prasarana, pembiayaan, serta kolaborasi sekolah-orang tua (Mulyasa, 2019). Identifikasi dan asesmen ABK menjadi tahapan awal yang krusial agar layanan pembelajaran dapat disesuaikan dengan kebutuhan spesifik anak.

Manajemen Pembelajaran PAUD Inklusi

Manajemen pembelajaran PAUD inklusi adalah pendekatan strategis yang mencakup empat dimensi saling terkait secara siklikal: perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, dan penanganan tantangan (Mulyasa, 2019). Perencanaan (kebijakan, kurikulum, PPI/IEP) membentuk kualitas pelaksanaan; pelaksanaan dinilai melalui evaluasi yang hasilnya menjadi umpan balik bagi perencanaan berikutnya; sementara tantangan — pada level kompetensi guru, infrastruktur, maupun dukungan kebijakan — berperan sebagai faktor moderator yang dapat melemahkan hubungan antar-dimensi bila tidak dikelola. Kerangka inilah yang menjadi acuan analisis penelitian ini.

Pada tahap perencanaan, kurikulum harus fleksibel dan mengakomodasi kebutuhan tiap anak; *Individualized Education Program* (IEP/PPI) digunakan untuk menyesuaikan pembelajaran secara individual (Kurniawati, 2020), didukung strategi, media, dan lingkungan berbasis tema. Pada tahap pelaksanaan, metode interaktif dan berbasis bermain diutamakan karena dianggap paling efektif mendukung perkembangan sosial-emosional-kognitif ABK (Hanafi, 2019), melalui model kolaboratif yang melibatkan guru pendamping khusus, orang tua, dan tenaga ahli (Filasofa, 2018). Evaluasi menggunakan asesmen autentik berbasis portofolio dan observasi, tidak hanya berfokus pada hasil akademik, guna menciptakan siklus pembelajaran adaptif dan berkesinambungan (Rofiah, 2018). Adapun tantangan yang paling umum meliputi keterbatasan kompetensi guru akibat minimnya pelatihan khusus, infrastruktur yang belum ramah ABK, dan stigma sosial dari masyarakat maupun sebagian orang tua.

Prinsip, Kurikulum, dan Peran Guru

Implementasi pendidikan inklusi PAUD berpijak pada delapan prinsip: aksesibilitas, partisipasi, keberagaman, keadilan, kolaborasi, penghargaan terhadap diri anak, pengembangan potensi holistik, dan fleksibilitas (Anggraini, 2019; Kurniawati, 2020; Mulyasa, 2019). Kurikulum PAUD inklusi dirancang fleksibel, adaptif, dan responsif melalui pendekatan berbasis tema, dengan diferensiasi pembelajaran tercermin dari cara guru merancang materi kelompok maupun individual (Budyawati, 2020). Empat model

kurikulum yang lazim diterapkan adalah duplikasi, modifikasi, substitusi, dan omisi kurikulum (Damayanti, 2017).

Guru PAUD memegang peran strategis sebagai fasilitator pembelajaran (Tomlinson, 2001), pemberi dukungan emosional (UNESCO, 1994), perencana kurikulum inklusif melalui IEP/PPI (Friend & Bursuck, 2014), kolaborator lintas pihak (Booth & Ainscow, 2020), agen perubahan sosial (Florian & Spratt, 2013), pelatih keterampilan sosial, serta teladan sikap inklusif. Tantangan sistemik yang teridentifikasi dalam berbagai kajian meliputi kurangnya keterampilan guru menghadapi keberagaman siswa, keterbatasan sumber daya (alat bantu, teknologi asistif, tenaga pendamping) terutama di daerah terpencil, stigma masyarakat, kurikulum yang kaku, beban kerja guru yang tinggi, serta kendala infrastruktur fisik (Booth & Ainscow, 2002; Loreman et al., 2010; Mitchell, 2014).

Dukungan Pembelajaran bagi ABK

Dukungan bagi ABK terbagi menjadi dua tipe: akomodasi (membantu anak mengatasi hambatan agar tetap berpartisipasi aktif) dan modifikasi (penyesuaian materi, tujuan, atau waktu pembelajaran sesuai kemampuan anak) (Sukadari, 2019; Tirtayani, 2017). Pemetaan dukungan dilakukan melalui observasi, wawancara orang tua, dan analisis profil anak (Hasbi, 2021), diwujudkan dalam bentuk konkret seperti kehadiran *shadow teacher*, media pembelajaran yang beragam, penataan lingkungan yang mendorong interaksi, rutinitas yang dapat diprediksi, sertaelibatan aktif orang tua dan masyarakat (Amiruddin, 2022).

Penelitian Relevan

Beberapa penelitian terdahulu telah mengkaji manajemen dan pelaksanaan pendidikan inklusi pada jenjang PAUD, namun dengan fokus, konteks, dan lokus yang berbeda dari penelitian ini. Perbandingan tersebut disajikan pada Tabel berikut.

Tabel 1. Perbandingan Penelitian Relevan

No	Peneliti (Tahun)	Fokus Penelitian	Konteks/Lokasi	Perbedaan dengan Penelitian Ini
1	Shofa (2018)	Pengembangan kurikulum adaptif dan penyediaan tenaga pendidik berkompetensi khusus dalam mendukung keberhasilan PAUD inklusi	Tidak spesifik pada wilayah kepulauan	Berfokus pada aspek kurikulum dan SDM secara umum, belum mengaitkan determinan geografis kepulauan sebagai faktor yang membentuk pola manajemen pembelajaran
2	Filasofa (2018)	Kendala manajemen PAUD inklusi (SDM, sarana-prasarana, rendahnya pemahaman masyarakat)	PAUD berbasis keagamaan	Dilakukan pada konteks kelembagaan berbasis keagamaan dengan akses layanan relatif memadai, berbeda dari konteks kepulauan dengan keterbatasan transportasi
3	Hastari & Sujana (2020)	Perencanaan pembelajaran individu, pengelolaan lingkungan belajar, dan pelatihan pendidik dalam menangani ABK	Wilayah daratan	Dilakukan di wilayah daratan dengan akses layanan yang relatif memadai, belum menjelaskan pola manajemen pada konteks geografis kepulauan

No	Peneliti (Tahun)	Fokus Penelitian	Konteks/Lokasi	Perbedaan dengan Penelitian Ini
4	Penelitian ini (2026)	Perencanaan, pelaksanaan, tantangan manajemen pembelajaran PAUD inklusi secara menyeluruh (empat dimensi siklikal)	Kabupaten Bengkalis (wilayah kepulauan, tiga kecamatan: Bukit Batu, Rupat)	Memetakan manajemen pembelajaran PAUD inklusi secara spesifik pada konteks geografis kepulauan dengan keterbatasan transportasi dan tenaga profesional, yang belum banyak terdokumentasikan pada penelitian-penelitian sebelumnya

Berdasarkan perbandingan tersebut, dapat disimpulkan bahwa penelitian-penelitian terdahulu secara konsisten mengidentifikasi keterbatasan sumber daya, sarana-prasarana, dan kompetensi guru sebagai kendala utama manajemen PAUD inklusi, namun dilakukan pada konteks kelembagaan dan geografis yang berbeda (PAUD berbasis keagamaan, wilayah daratan dengan akses relatif memadai). Penelitian ini mengisi celah tersebut dengan memfokuskan kajian pada wilayah kepulauan yang memiliki karakteristik geografis dan keterbatasan akses yang khas, sehingga diharapkan dapat memberikan gambaran empiris yang belum banyak terungkap pada literatur sebelumnya.

Metode Penelitian

Pendekatan dan Jenis Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan tujuan memahami dan menggambarkan secara mendalam bagaimana manajemen pembelajaran di PAUD inklusi diterapkan di Kabupaten Bengkalis. Pendekatan ini dipilih karena sesuai untuk menggali fenomena secara holistik dalam konteks pendidikan inklusif yang kompleks dan kontekstual. Jenis penelitian yang digunakan adalah studi kasus, dengan fokus mengkaji praktik, strategi, dan tantangan yang dihadapi dalam manajemen pembelajaran pada lembaga PAUD inklusi di wilayah tersebut (Arikunto, 2019).

Lokasi dan Subjek Penelitian

Penelitian dilakukan pada tujuh lembaga PAUD inklusi di Kabupaten Bengkalis yang tersebar pada tiga kecamatan, yaitu Kecamatan Bengkalis, Bukit Batu, dan Rupat.

Teknik penentuan lokasi dan subjek penelitian menggunakan purposive sampling dengan kriteria: (1) lembaga PAUD yang telah secara aktif menerima dan membina anak berkebutuhan khusus minimal dalam dua tahun terakhir; (2) memiliki variasi status kelembagaan (negeri, swasta, dan yayasan) serta sebaran kecamatan untuk menangkap keragaman konteks geografis; dan (3) kepala sekolah dan guru bersedia berpartisipasi penuh dalam wawancara dan observasi. Subjek informan kunci (kepala sekolah dan guru) ditentukan secara purposif berdasarkan keterlibatan langsung dalam manajemen pembelajaran ABK, sementara orang tua dipilih melalui kombinasi purposive dan snowball sampling, yaitu berdasarkan rekomendasi pihak sekolah maupun sesama orang tua ABK di lembaga yang sama.

Tabel 2. Profil Lembaga PAUD Lokasi Penelitian

No	Nama Sekolah	Status	Kecamatan Tahun Berdiri
1	TK Aisyiyah Bustanul Athfal	Yayasan	Bukit Batu 2011
2	KB Mutiara Kasih	Swasta	Rupat 2011
3	KB Ibu Harapan	Swasta	Bengkalis 2008

No	Nama Sekolah	Status	Kecamatan Tahun Berdiri
4	TK Ananda	Swasta	Bengkalis 2015
5	KB Melati Putih	Swasta	Rupat 2009
6	KB Muara Kasih	Swasta	Bengkalis 2011
7	TK Negeri Pembina	Negeri	Bukit Batu —
8	TK Islam Terpadu Ibu Harapan	Swasta	Bengkalis 2006

Subjek penelitian terdiri atas delapan kepala sekolah PAUD, guru kelas dan guru pendamping ABK dari sekolah-sekolah tersebut, empat belas orang tua anak, serta enam belas anak berkebutuhan khusus sebagai fokus pengamatan pembelajaran.

Sumber dan Teknik Pengumpulan Data

Sumber data penelitian terdiri atas data primer, yaitu hasil wawancara mendalam, observasi langsung, dan diskusi kelompok terarah (*focus group discussion/FGD*) dengan para informan; serta data sekunder berupa dokumen kurikulum, program pembelajaran, kebijakan manajemen sekolah, dan laporan kegiatan. Teknik pengumpulan data dilakukan melalui tiga cara: (1) wawancara mendalam secara terstruktur dan semi-terstruktur kepada kepala sekolah, guru, dan orang tua siswa; (2) observasi partisipatif terhadap pelaksanaan pembelajaran inklusi, meliputi interaksi guru-siswa serta penggunaan media dan metode; dan (3) dokumentasi terhadap silabus, RPP, program tahunan, dan kebijakan terkait manajemen pembelajaran inklusi.

Instrumen dan Teknik Analisis Data

Instrumen penelitian adalah peneliti sendiri, yang dilengkapi pedoman wawancara, pedoman observasi, dan daftar cek dokumentasi guna memastikan data yang dikumpulkan sesuai dengan fokus penelitian. Data dianalisis menggunakan metode analisis tematik melalui tiga tahap: (1) reduksi data, dengan menyeleksi dan merangkum data lapangan mengenai kebijakan, perencanaan, dan pelaksanaan pembelajaran inklusi; (2) penyajian data, dengan mengorganisasikan temuan ke dalam kategori tematik seperti perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, dan tantangan; dan (3) penarikan kesimpulan, dengan menginterpretasikan pola-pola yang muncul untuk menjawab rumusan masalah penelitian.

Validitas Data

Untuk menjaga kredibilitas dan validitas data, penelitian ini menerapkan beberapa prosedur *trustworthiness* sebagaimana dianjurkan dalam penelitian kualitatif. Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan informasi dari kepala sekolah, guru, dan orang tua pada masing-masing lembaga, serta triangulasi teknik dengan mengonfirmasi hasil wawancara melalui observasi langsung dan telaah dokumen (RPP, kebijakan sekolah, dan laporan kegiatan). *Member checking* dilakukan dengan mengonfirmasi ulang rangkuman hasil wawancara kepada informan kunci untuk memastikan kesesuaian interpretasi peneliti dengan maksud informan. Selain itu, *peer debriefing* dilakukan bersama sesama peneliti untuk menguji konsistensi interpretasi tematik, sementara *audit trail* berupa catatan lapangan, transkrip wawancara, dan dokumentasi foto/video disimpan secara sistematis untuk menjamin ketertelusuran proses analisis dari data mentah hingga temuan akhir.

Hasil

Kebijakan dan Perencanaan Pembelajaran

Temuan lapangan menunjukkan bahwa seluruh lembaga PAUD yang menjadi lokasi penelitian belum memiliki kebijakan tertulis mengenai penyelenggaraan pendidikan inklusi. Sekolah-sekolah tersebut menerima ABK tanpa dilandasi dokumen kebijakan formal, sebagaimana disampaikan oleh salah satu kepala sekolah bahwa lembaganya bukan sekolah khusus ABK, namun tetap menerima anak tersebut dan menginformasikan kepada orang tua bahwa belum ada dokumen khusus untuk pendidikan inklusi. Beberapa sekolah menetapkan kebijakan informal, seperti mewajibkan kehadiran guru pendamping khusus (*shadow teacher*) dengan pembebanan biaya tambahan kepada orang tua ABK yang dikomunikasikan sejak awal pendaftaran.

Kutipan berikut menggambarkan secara lebih langsung sikap sekolah terhadap ketiadaan kebijakan formal tersebut: *"Kami bukan sekolah khusus ABK, tapi kalau ada anak yang seperti itu ya kami terima. Kami sampaikan dari awal ke orang tuanya bahwa belum ada dokumen khusus untuk itu, jadi nanti penyesuaiannya jalan saja di kelas"* (Kepala Sekolah, komunikasi pribadi). Pernyataan ini mengafirmasi pola umum yang ditemukan di seluruh lembaga, yaitu penerimaan ABK yang bersifat reaktif dan bergantung pada kebijaksanaan individual kepala sekolah, bukan pada mekanisme kelembagaan yang terstandarisasi.

Identifikasi kebutuhan khusus anak umumnya berasal dari informasi yang disampaikan orang tua saat pendaftaran, meskipun terdapat pula kasus di mana kondisi anak baru teridentifikasi setelah proses pembelajaran berjalan. Sebagian orang tua secara terbuka menyampaikan kondisi anaknya dan melakukan kolaborasi dengan dokter anak atau terapis secara mandiri, sementara sekolah pada umumnya belum menjalin kolaborasi formal dengan tenaga ahli khusus.

Dalam penyusunan RPP, sebagian besar guru tidak membedakan dokumen perencanaan antara anak reguler dan ABK; RPP dibuat sama mengikuti kurikulum Merdeka, namun pelaksanaannya disesuaikan secara fleksibel di kelas. ABK ditawarkan untuk mengikuti kegiatan pada hari tersebut, dan capaian perkembangan khusus dibuat terpisah setelah dikomunikasikan kepada orang tua bahwa laporan tidak dapat disamakan dengan anak reguler. Pada sekolah yang menerapkan model pembelajaran sentra, perencanaan dilakukan oleh guru sentra tanpa kekhususan bagi ABK, sementara guru kelas berperan mengobservasi dan menilai perkembangan anak.

Keterlibatan guru pendamping khusus dalam perencanaan hanya ditemukan pada satu lembaga, yaitu KB Islam Terpadu Ibu Harapan, di mana guru pendamping diajak berdiskusi menentukan kegiatan dan media pembelajaran. Sementara itu, keterlibatan orang tua dalam perencanaan pembelajaran umumnya terbatas pada penyiapan media pembelajaran yang dibawa dari rumah, bukan pada penyusunan rencana pembelajaran individual.

Terkait Program Pembelajaran Individual (PPI), mayoritas guru dan kepala sekolah menyatakan belum menerapkannya secara formal karena kendala keterbatasan sumber daya manusia dan pemahaman yang belum mendalam meskipun sudah pernah mengikuti pelatihan singkat. Beberapa guru menyusun penyesuaian pembelajaran secara spontan dan atas inisiatif pribadi ketika ABK menunjukkan ketidaktertarikan terhadap kegiatan yang direncanakan, tanpa mengikuti format PPI yang baku.

Pelaksanaan Pembelajaran

Pada tahap pelaksanaan, guru menggunakan metode pembelajaran yang bervariasi bergantung pada kebutuhan masing-masing anak. Metode bercerita menjadi metode yang paling banyak dipilih karena dianggap paling mudah direspons oleh ABK, meskipun durasi keterlibatan anak dalam mendengarkan cerita relatif singkat, berkisar lima menit. Sejumlah guru juga menerapkan pendekatan komunikasi yang disesuaikan, seperti mendekati anak secara fisik dan menggunakan nada suara lembut ketika anak tidak merespons komunikasi jarak jauh.

Sebagian sekolah tidak membedakan metode pembelajaran antara ABK dan anak reguler, dengan pendekatan yang lebih mengikuti minat dan keinginan ABK pada saat itu. Metode kombinasi berbasis kemampuan dan minat anak, seperti bermain warna, juga banyak digunakan pada kelompok usia yang lebih muda.

Perbandingan antar lembaga menunjukkan variasi yang cukup mencolok dalam kualitas pelaksanaan pembelajaran. KB Islam Terpadu Ibu Harapan, sebagai satu-satunya lembaga yang memiliki guru pendamping khusus (*shadow teacher*), menunjukkan pelaksanaan pembelajaran yang lebih terstruktur, dengan guru pendamping yang turut dilibatkan dalam menentukan kegiatan dan media pembelajaran bagi ABK. Sebaliknya, pada enam lembaga lain yang tidak memiliki guru pendamping khusus, pelaksanaan pembelajaran sangat bergantung pada inisiatif dan intuisi pedagogis guru kelas secara individual, tanpa dukungan tenaga khusus yang memadai. Variasi ini juga tampak berdasarkan status kelembagaan: TK Negeri Pembina, sebagai satu-satunya lembaga berstatus negeri, memiliki sumber daya administratif yang relatif lebih stabil dibandingkan lembaga swasta atau yayasan, namun tantangan keterbatasan tenaga pendamping khusus tetap dihadapi secara merata di seluruh lembaga terlepas dari status kelembagaannya. Karakteristik informan — khususnya lama pengalaman guru menangani ABK dan tingkat keterlibatan orang tua — turut memengaruhi variasi pendekatan pembelajaran yang diterapkan, meskipun pola dasar penggunaan metode bercerita dan bermain relatif konsisten di seluruh lembaga.

Interaksi sosial antara anak reguler dan ABK secara umum menunjukkan pola yang positif. Anak reguler cenderung membantu dan menerima keberadaan ABK setelah diberikan pemahaman oleh guru mengenai kondisi temannya. Beberapa orang tua melaporkan peningkatan keinginan anaknya untuk berinteraksi dengan teman sebaya, sebagian berkat dorongan aktif dari guru. Namun demikian, ditemukan pula kasus di mana ABK memerlukan pendekatan komunikasi khusus, seperti sentuhan fisik atau bahasa isyarat, serta kasus perundungan ringan berupa ejekan dari sebagian anak reguler yang kemudian ditangani guru melalui edukasi kelas.

Tantangan dalam pelaksanaan pembelajaran mencakup terbatasnya fasilitas dan sumber daya pendukung pendidikan inklusi, beban administrasi guru yang mengurangi waktu untuk perencanaan pembelajaran yang lebih mendalam, serta kesulitan mengidentifikasi kebutuhan individual ABK akibat minimnya instrumen asesmen yang komprehensif.

Evaluasi Pembelajaran

Evaluasi pembelajaran dilakukan melalui observasi harian, penilaian perkembangan individu, dan diskusi bersama orang tua. Evaluasi terhadap ABK lebih menitikberatkan pada perkembangan individu dibandingkan pencapaian akademik semata, sejalan dengan prinsip evaluasi holistik pada pendidikan inklusi. Kendala utama dalam evaluasi adalah kurangnya alat penilaian yang spesifik untuk ABK serta keterbatasan waktu dan beban kerja guru yang tinggi, sehingga konsistensi evaluasi belum optimal di seluruh lembaga.

Ringkasan Temuan

Tabel 2. Ringkasan Temuan Manajemen Pembelajaran PAUD Inklusi di Kabupaten Bengkalis

Aspek Manajemen	Temuan Utama
Kebijakan	Belum ada kebijakan tertulis di seluruh lembaga; penerimaan ABK bersifat informal
Perencanaan (RPP)	RPP umumnya sama untuk ABK dan anak reguler; penyesuaian dilakukan secara situasional
Program Pembelajaran Individual (PPI)	Belum diterapkan secara sistematis; sebagian guru melakukan penyesuaian spontan
Pelaksanaan	Metode bercerita dan bermain paling dominan; interaksi sosial ABK–anak reguler umumnya positif
Evaluasi	Observasi, portofolio, dan diskusi orang tua; instrumen khusus ABK masih minim
Guru pendamping (shadow teacher)	Hanya tersedia di satu dari tujuh lembaga yang diteliti
Kolaborasi orang tua	Aktif dalam dukungan di rumah, namun minim dalam perencanaan formal di sekolah
Tantangan utama	Kompetensi guru, fasilitas, beban administrasi, dan stigma sosial

Pembahasan

Perencanaan Pembelajaran: Antara Idealitas Kebijakan dan Realitas Lapangan

Temuan bahwa seluruh lembaga PAUD di lokasi penelitian belum memiliki kebijakan tertulis mengenai pendidikan inklusi mengonfirmasi kajian Shofa (2018) yang menyatakan bahwa keberhasilan manajemen pembelajaran di PAUD inklusi memerlukan penyusunan kurikulum berbasis kebutuhan individual serta kebijakan yang jelas. Ketidakhadiran kebijakan tertulis menunjukkan bahwa penerimaan ABK di Kabupaten Bengkalis masih berjalan secara reaktif—sekolah menerima anak tanpa dokumen formal yang mengatur hak dan tanggung jawab masing-masing pihak. Kondisi ini berbeda dengan idealitas yang digambarkan dalam Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009, yang mengharuskan penyelenggaraan pendidikan inklusi didukung sistem kebijakan yang menghargai keberagaman secara terstruktur.

Ketidakadaan dokumen PPI/IEP pada hampir seluruh lembaga sejalan dengan temuan Kurniawati (2020) bahwa IEP menjadi instrumen kunci untuk menyesuaikan pembelajaran dengan kebutuhan anak. Ketidakterediaan instrumen ini di Kabupaten Bengkalis dapat dijelaskan oleh dua faktor utama: pertama, keterbatasan pelatihan mendalam mengenai penyusunan PPI, yang menyebabkan guru "masih asing" dengan konsep tersebut meskipun sudah pernah mengikuti pelatihan singkat; kedua, minimnya sumber daya manusia—terutama guru pendamping khusus—yang menjadi prasyarat pelaksanaan PPI secara sistematis. Fenomena guru yang melakukan penyesuaian pembelajaran secara spontan dan berdasarkan intuisi pedagogis pribadi menunjukkan adanya kompetensi tacit yang belum terformalisasi menjadi praktik manajemen yang terstandar, sebuah gap yang juga diidentifikasi oleh Anggraini (2019) sebagai konsekuensi dari rendahnya kompetensi khusus pendidikan inklusi pada guru PAUD secara umum.

Pelaksanaan Pembelajaran: Kolaborasi Sosial sebagai Kekuatan Utama

Salah satu temuan menonjol dalam penelitian ini adalah interaksi sosial yang secara umum positif antara anak reguler dan ABK, dengan anak reguler yang cenderung membantu dan menerima keberadaan ABK setelah diberikan penjelasan oleh guru. Temuan ini memperkuat argumen Hanafi (2019) bahwa pembelajaran berbasis bermain dan interaksi sosial menjadi pendekatan efektif untuk mendukung perkembangan sosial-emosional ABK, sekaligus menjadi wujud nyata dari prinsip partisipasi dan penghargaan terhadap diri anak sebagaimana dijelaskan dalam kajian literatur. Modal sosial berupa penerimaan komunitas kelas ini menjadi salah satu kekuatan utama pendidikan inklusi di Kabupaten Bengkalis meski belum didukung sistem manajemen yang formal.

Namun demikian, dominasi metode bercerita sebagai satu-satunya metode yang dianggap "bisa direspons" oleh ABK menunjukkan keterbatasan variasi strategi pembelajaran yang tersedia bagi guru. Hal ini sejalan dengan temuan Friend & Bursuck (2014) bahwa kurikulum standar yang kaku sering kali tidak memberikan ruang bagi guru untuk mengembangkan strategi pembelajaran yang lebih beragam dan disesuaikan dengan kemampuan kognitif, motorik, atau sensorik ABK. Ketergantungan pada satu metode berisiko membatasi potensi perkembangan ABK yang memiliki gaya belajar berbeda, sebagaimana ditekankan Kurniawati (2020) mengenai pentingnya diferensiasi metode, media, dan strategi dalam kurikulum PAUD inklusi.

Evaluasi Pembelajaran: Kesenjangan Instrumen yang Ramah Inklusi

Praktik evaluasi berbasis observasi dan portofolio yang ditemukan dalam penelitian ini sejalan dengan prinsip evaluasi holistik yang dianjurkan Rofiah (2018), yaitu evaluasi yang tidak semata menilai hasil akademik tetapi juga proses perkembangan sosial-emosional anak. Namun, kendala berupa minimnya instrumen evaluasi yang spesifik untuk ABK mengonfirmasi tantangan yang diidentifikasi Yusuf (2018) bahwa sebagian besar instrumen penilaian PAUD masih bersifat umum dan kurang fleksibel mengakomodasi kebutuhan khusus anak. Kondisi ini berimplikasi pada sulitnya guru menggambarkan capaian perkembangan ABK secara objektif dan berkelanjutan, terutama ketika dihadapkan pada beban administrasi dan waktu yang terbatas.

Kolaborasi Orang Tua dan Sekolah: Potensi yang Belum Terkelola Optimal

Orang tua ABK di Kabupaten Bengkalis menunjukkan tingkat keterlibatan yang tinggi dalam mendukung anak di rumah, termasuk membawa anak ke terapi secara mandiri, namun partisipasi mereka dalam perencanaan pembelajaran di sekolah masih terbatas pada aspek teknis seperti penyediaan media belajar. Temuan ini konsisten dengan pandangan Booth & Ainscow (2002) bahwa kolaborasi sekolah-keluarga merupakan elemen penting dalam pendidikan inklusi, namun keberhasilannya menuntut struktur komunikasi yang lebih terencana dan bukan sekadar informasi insidental melalui grup percakapan wali murid. Penguatan kolaborasi ini berpotensi besar meningkatkan kualitas manajemen pembelajaran inklusi, mengingat orang tua memiliki pengetahuan mendalam tentang kondisi dan kebutuhan spesifik anaknya yang belum banyak dimanfaatkan sekolah dalam penyusunan rencana pembelajaran individual.

Membaca keempat subtema pembahasan di atas secara bersamaan, tampak sebuah pola yang tidak sepenuhnya sejalan dengan literatur: sebagian besar kajian terdahulu (Shofa, 2018; Kurniawati, 2020) menempatkan ketiadaan kebijakan formal dan PPI sebagai kegagalan manajemen yang harus segera dikoreksi, sementara temuan penelitian ini justru menunjukkan bahwa ketiadaan struktur formal tersebut sebagian ditutupi oleh modal sosial informal — penerimaan komunitas kelas dan intuisi pedagogis guru — yang secara empiris cukup efektif menopang interaksi sosial ABK-reguler meskipun rapuh secara berkelanjutan. Perbedaan penekanan ini penting: literatur cenderung berangkat dari perspektif normatif *top-*

down (bagaimana seharusnya manajemen inklusi berjalan), sedangkan temuan lapangan menunjukkan pola *bottom-up* di mana guru dan komunitas kelas mengisi kekosongan struktur formal secara adaptif. Titik temu antara kedua perspektif ini terletak pada kesepakatan bahwa modal sosial informal, betapapun efektifnya saat ini, tidak dapat menggantikan kebutuhan akan struktur kebijakan dan instrumen formal (PPI, instrumen evaluasi ramah ABK) untuk menjamin keberlanjutan dan konsistensi kualitas layanan inklusi dalam jangka panjang.

Faktor Geografis sebagai Determinan Tersembunyi

Karakteristik Kabupaten Bengkalis yang terpisah oleh tiga pulau dengan akses transportasi yang terbatas turut memperberat tantangan manajemen pembelajaran inklusi, sejalan dengan temuan Mitchell (2014) bahwa keterbatasan geografis dan infrastruktur berkontribusi pada kesenjangan layanan pendidikan inklusi antarwilayah. Minimnya tenaga profesional seperti psikolog dan terapis di wilayah kepulauan ini menjadikan sekolah dan orang tua harus menempuh jarak jauh, misalnya ke Pekanbaru, untuk memperoleh layanan terapi—sebuah beban logistik dan finansial yang tidak dihadapi lembaga PAUD di wilayah perkotaan dengan akses layanan yang lebih memadai. Faktor ini menegaskan bahwa penguatan manajemen pembelajaran PAUD inklusi di Kabupaten Bengkalis tidak dapat dilepaskan dari kebijakan pemerataan tenaga profesional dan infrastruktur pendidikan khusus di tingkat daerah.

Secara teoretis, temuan mengenai faktor geografis ini memberikan kontribusi penting bagi pengembangan manajemen pendidikan inklusi: kerangka manajemen PAUD inklusi yang selama ini banyak dibangun dari konteks perkotaan atau wilayah dengan akses layanan yang relatif setara (Mulyasa, 2019; Kustawan, 2020) perlu diperluas dengan menambahkan determinan geografis sebagai variabel kontekstual yang memengaruhi kelayakan implementasi setiap dimensi manajemen — mulai dari ketersediaan tenaga pendamping khusus, akses ke layanan terapi, hingga frekuensi supervisi dan pelatihan guru. Dengan kata lain, model manajemen PAUD inklusi yang bersifat universal perlu didekonstruksi menjadi model yang sensitif terhadap konteks kewilayahan (*context-sensitive management model*), di mana wilayah kepulauan dengan keterbatasan transportasi menuntut strategi berbeda — misalnya melalui layanan terapi berbasis daring/keliling atau kaderisasi tenaga pendamping lokal — dibandingkan wilayah dengan akses infrastruktur yang lebih memadai. Proposisi ini memperluas literatur manajemen pendidikan inklusi yang sejauh ini belum banyak mengintegrasikan dimensi geografis-kepulauan sebagai bagian dari kerangka analisisnya.

Kesimpulan

Penelitian ini menjawab ketiga tujuan yang dirumuskan di awal. Pertama, perencanaan pembelajaran bagi ABK di PAUD inklusi Kabupaten Bengkalis berlangsung tanpa kebijakan tertulis atau PPI yang sistematis, namun ditopang oleh intuisi pedagogis guru dan penerimaan komunitas kelas. Kedua, pelaksanaan manajemen pembelajaran berjalan melalui pola adaptif-informal yang mengandalkan kolaborasi sosial sebagai kekuatan utama, alih-alih struktur formal. Ketiga, tantangan utama yang dihadapi adalah kerentanan terhadap inkonsistensi kualitas layanan karena bergantung pada kebijaksanaan individual guru dan kepala sekolah, ditambah hambatan geografis-kepulauan yang membatasi akses terhadap tenaga profesional seperti terapis dan psikolog.

Secara teoretis, temuan ini menambahkan determinan geografis-kepulauan sebagai variabel kontekstual dalam kerangka manajemen pendidikan inklusi yang selama ini bersifat generik, melalui proposisi *context-sensitive management model*. Secara praktis, penelitian ini merekomendasikan: (1) formalisasi kebijakan dan pedoman PPI yang adaptif terhadap keterbatasan sumber daya sekolah kepulauan, (2) skema layanan psikolog/terapis berbasis kunjungan berkala atau konsultasi daring, (3) pelatihan guru berjenjang dengan

pendampingan pascapelatihan, dan (4) penguatan kolaborasi formal sekolah-orang tua melalui pertemuan terstruktur.

Penelitian selanjutnya disarankan menguji secara kuantitatif hubungan antara faktor geografis dan kualitas manajemen PAUD inklusi pada cakupan wilayah kepulauan yang lebih luas.

Referensi

- Amiruddin, M. Z. (2022). Analisis pelayanan pendidikan inklusi anak disgrafia: Studi kasus pada siswa kelas III SD. *Inopendas Jurnal Ilmiah Kependidikan*, 5(2), 99–105.
- Anggraini, Y. (2019). Kompetensi pendidik dalam pendidikan inklusi. *Jurnal Pendidikan Dan Kebudayaan*.
- Arikunto, S. (2019). *Prosedur penelitian: Suatu pendekatan praktik*. Rineka Cipta.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2020). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Budiyanto. (2017). *Pengantar pendidikan inklusif berbasis budaya lokal*. Prenadamedia Group.
- Damayanti, T. (2017). Kompetensi guru dalam proses pembelajaran inklusi pada guru SD Negeri Kota Bandung. *Schema Journal of Psychological Research*, 3(1), 79–88.
- Filasofa, A. (2018). Penerapan pembelajaran inklusi pada anak usia dini. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*.
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2014). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Pearson.
- Hanafi, M. (2019). Strategi pembelajaran kolaboratif pada pendidikan inklusi. *Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*.
- Harfiani, R. (2021). *Manajemen program pendidikan inklusif (Studi analisis: Raudhatul Athfal)*. UMSU Press.
- Hasbi, M. (2021). *Dukungan pembelajaran pada anak usia dini berkebutuhan khusus di PAUD inklusif*. Direktorat Pendidikan Anak Usia Dini.
- Hastari, A., & Sujana, I. (2020). Pelaksanaan program PAUD inklusi berbasis keagamaan. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*.
- Irdamurni. (2019). *Pendidikan inklusif: Solusi dalam mendidik anak berkebutuhan khusus*. Kencana.
- Kurniawati, L. (2020). Kurikulum diferensiasi dalam PAUD inklusi. *Jurnal Pendidikan Khusus*.
- Kustawan, D. (2020). *Manajemen pendidikan inklusif*. PT Luxima Metro Media.

-
- Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2010). *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom*. Routledge.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- Mulyasa, E. (2019). *Pengelolaan pendidikan inklusi*. PT Remaja Rosdakarya.
- PAUD, D. (2018). *Identifikasi dan asesmen POS PAUD inklusi*. Direktorat Pendidikan Anak Usia Dini.
- Rofiah, S. (2018). Asesmen untuk ABK di PAUD inklusi. *Jurnal Pendidikan Inklusi*.
- Shofa, M. F. (2018). Implementasi manajemen pendidikan inklusi di PAUD inklusi. *Jurnal IAIN Surakarta*.
- Sukadari. (2019). *Model pendidikan inklusi dalam pembelajaran anak berkebutuhan khusus*. Kanwa Publisher.
- Tirtayani, L. A. (2017). Upaya pendampingan anak berkebutuhan khusus pada lembaga-lembaga PAUD di Singaraja, Bali. *Proyeksi*, 12(2), 21–34.
- Yusuf, M. (2018). Evaluasi program PAUD inklusi: Studi kasus di Sumatera. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*.