

Disabilitas Intelektual: Masalah dan Penyelesaiannya dalam Pembelajaran IPS di Kota Singaraja (Studi Kasus di SMP Negeri 5 Singaraja)

Ni Nyoman Yuni Kariyani,^{1*} I Wayan Lasmawan,¹ I Wayan Kertih¹

¹Magister Pendidikan IPS, Program Pascasarjana, Universitas Pendidikan Ganesha, Indonesia

Email: yunikariyani97@gmail.com, wayan.lasmawan@undiksha.ac.id, wayan.kertih@undiksha.ac.id

*Korespondensi

Article History: Received: 30-05-2026, Revised: 04-07-2026, Accepted: 05-07-2026, Published: 30-07-2026

Abstrak

Pendidikan inklusif menuntut sistem yang adil bagi semua murid, termasuk murid disabilitas intelektual yang sering menghadapi kesulitan dalam mata pelajaran IPS karena didominasi oleh konsep abstrak. Penelitian ini bertujuan mengidentifikasi masalah belajar murid disabilitas intelektual, menganalisis strategi adaptif guru, memetakan kendala, serta mendeskripsikan keberhasilan intervensi dalam pembelajaran IPS. Kajian kualitatif jenis studi kasus ini dijangankan di SMP Negeri 5 Singaraja. Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam, observasi, dan studi dokumen, lalu dianalisis menggunakan model interaktif Miles dan Huberman. Masalah utama murid meliputi keterbatasan durasi fokus, hambatan memproses kosakata teknis IPS, dan kesulitan memahami instruksi lisan yang kompleks. Strategi penyelesaian guru, meliputi: (1) peralihan metode ceramah ke penggunaan media visual berbasis platform digital (YouTube/Tiktok); (2) simplifikasi kurikulum melalui diferensiasi konten; serta (3) intervensi struktural melalui Program Akselerasi Kecepatan dan Usaha Baca (PACU) yang bersinergi dengan mahasiswa Undiksha. Kendala utama guru adalah dilema manajemen waktu antara pentadbiran kurikulum reguler dan pendampingan intensif ABK. Keberhasilan intervensi ditunjukkan oleh penurunan beban kognitif murid, peningkatan motivasi, kemandirian sosila, literasi dasar, serta kolaborasi yang solid dengan orang tua di rumah. Integrasi media visual, simplifikasi materi dan dukungan sistemik (Program PACU dan sinergi kampus) terbukti efektif mengatasi hambatan belajar serta meningkatkan fungsi perilaku adaptif murid disabilitas intelektual dalam kelas IPS inklusif.

Kata Kunci:

disabilitas intelektual; pembelajaran IPS; pendidikan inklusif; program PACU

Abstract

Inclusive education demands an equitable system for all learners, including students with intellectual disabilities who frequently face difficulties in Social Studies (IPS) due to its abstract concepts. This study aims to identify learning difficulties, analyze teachers' adaptive strategies, map obstacles, and describe the success of interventions in Social Studies learning. This qualitative research applied a holistic-integrative case study design at SMP Negeri 5 Singaraja. Data were gathered through in-depth interviews, observations, and document analysis, then analyzed using the Miles and Huberman interactive model. The primary challenges included limited attention span, difficulties in processing technical vocabulary, and challenges in understanding complex instructions. Teachers' adaptive strategies involved: (1) shifting from lectures to digital visual media (YouTube and

TikTok); (2) simplifying the curriculum through content differentiation; and (3) implementing structural interventions through the Program Akselerasi Kecepatan dan Usaha Baca (PACU) in synergy with Undiksha students. The main obstacle was the time management dilemma between regular curriculum administration and intensive special needs assistance. The success of interventions was evidenced by reduced cognitive load, increased motivation, social independence, basic literacy, and solid collaboration with parents. The integration of visual media, material simplification, and systemic support (PACU program and university synergy) is proven effective in mitigating learning barriers and improving adaptive behavioral functions of intellectually disabled students.

Keywords:

inclusive education; intellectual disability; PACU program; social studies learning



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Pendahuluan

Pendidikan merupakan hak fundamental setiap warga negara yang menuntut penyelenggaraan sistem yang adil, bermutu, dan inklusif. Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional menegaskan bahwa pendidikan harus diselenggarakan secara demokratis dan berkeadilan serta tidak diskriminatif dengan menjunjung tinggi hak asasi manusia, nilai keagamaan, nilai kultural, dan kemajemukan bangsa (Pemerintah Republik Indonesia, 2003). Dalam konteks tersebut, pendidikan inklusif menjadi salah satu pendekatan strategis untuk menjamin terpenuhinya hak belajar seluruh murid, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK), di satuan pendidikan reguler. Konsep ini menegaskan bahwa setiap anak, tanpa memandang kondisi fisik maupun intelektualnya, berhak mendapatkan pendidikan yang bermakna di lingkungan sekolah yang sama dengan teman-teman sebayanya.

Implementasi pendidikan inklusif semakin diperkuat melalui kebijakan Kurikulum Merdeka yang menempatkan murid sebagai subjek pembelajaran. Kurikulum Merdeka menekankan prinsip pembelajaran yang berpusat pada murid, fleksibel, kontekstual, serta menghargai keberagaman kemampuan, minat, dan kebutuhan belajar (Kemendikbudristek, 2022). Salah satu implikasi utama dari prinsip tersebut adalah pentingnya pembelajaran berdiferensiasi sebagai strategi pedagogis yang memungkinkan guru menyesuaikan tujuan, proses, dan asesmen pembelajaran berdasarkan profil belajar murid. Guru dan sekolah diberikan otonomi lebih untuk berinovasi, dengan mengedepankan pembelajaran mendalam (*deep learning*) yang bermakna, bukan sekadar hafalan materi.

Mata pelajaran Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS) dalam Kurikulum Merdeka dirancang untuk membentuk murid agar memiliki pemahaman terhadap realitas sosial, kemampuan berpikir kritis, serta kepekaan terhadap permasalahan sosial di lingkungan lokal, nasional, dan global (Anjasmira et al., 2024). Karakteristik IPS yang integratif dan kontekstual menuntut kemampuan kognitif yang cukup kompleks, seperti menginterpretasikan data sosial, menganalisis hubungan sebab-akibat, dan mengaitkan konsep dengan kehidupan sehari-hari. Kemampuan berpikir kritis semacam ini sejalan dengan temuan Evariani et al. (2018) bahwa penerapan model pembelajaran yang tepat mampu meningkatkan keterampilan berpikir kritis sekaligus prestasi belajar IPS peserta didik. Kondisi ini menjadi

tantangan tersendiri bagi murid dengan disabilitas intelektual apabila pembelajaran IPS tidak dirancang secara adaptif dan berdiferensiasi (Kurnia et al., 2026). Kusuma et al. (2025) menegaskan bahwa tujuan pembelajaran IPS mencakup pengembangan pengetahuan sosial, keterampilan sosial, dan sikap sosial secara terpadu melalui pengalaman belajar yang bermakna dan kontekstual, yang tentu menuntut modifikasi mendalam bagi murid dengan keterbatasan kognitif. Hal ini menegaskan bahwa tradisi penyelenggaraan pembelajaran IPS senantiasa dituntut untuk terus beradaptasi dengan keberagaman kebutuhan murid (Mukti et al., 2023), sekaligus menuntut penguatan kompetensi profesional guru dalam mengintegrasikan pendidikan karakter dengan pembelajaran sosial di dalam kelas (Antara et al., 2024).

Murid dengan disabilitas intelektual menunjukkan keterlambatan dalam perkembangan kognitif dan membutuhkan pendekatan belajar yang konkret serta bertahap. Ratty et al. (2016) mendefinisikan disabilitas intelektual sebagai kondisi keterbatasan fungsi intelektual yang ditandai oleh rendahnya kemampuan berpikir, menalar, dan memecahkan masalah, yang disertai dengan hambatan dalam perilaku adaptif, serta menegaskan bahwa murid dengan disabilitas intelektual umumnya memiliki kecepatan belajar yang lebih lambat, kesulitan memahami konsep simbolik dan akademik, serta keterbatasan dalam keterampilan adaptif. Karakteristik-karakteristik tersebut menunjukkan bahwa proses pembelajaran bagi mereka memerlukan perencanaan dan strategi khusus agar dapat terlibat secara aktif.

SMP Negeri 5 Singaraja merupakan salah satu sekolah menengah pertama negeri di Kota Singaraja yang membuka diri terhadap penyelenggaraan pendidikan inklusif dan telah memperoleh akreditasi A. Berdasarkan data sekolah tahun 2025, terdapat 9 murid yang teridentifikasi mengalami disabilitas intelektual dengan rentang skor IQ antara 50 hingga 62, serta 6 murid kelas VII yang memiliki keterbatasan membaca pada level pengenalan huruf. Keberagaman kondisi ini menghadirkan dinamika pembelajaran yang kompleks, khususnya dalam mata pelajaran IPS yang menuntut kemampuan literasi tinggi. Meskipun persentase murid berkebutuhan khusus jauh lebih kecil dibandingkan murid reguler (kurang dari 2% dari total 941 murid), keberadaan mereka mendapatkan perhatian serius melalui kebijakan pendidikan inklusif sekolah.

Berdasarkan pengamatan awal, penerapan pembelajaran berdiferensiasi di SMP Negeri 5 Singaraja bagi murid dengan disabilitas intelektual belum berjalan secara optimal. Strategi diferensiasi yang telah dilakukan cenderung bersifat parsial dan belum terintegrasi secara sistematis dalam perencanaan, pelaksanaan, dan asesmen pembelajaran sesuai dengan kerangka Kurikulum Merdeka. Kondisi ini mengindikasikan adanya kesenjangan antara kebijakan kurikulum dan praktik pembelajaran di lapangan: di satu sisi Kurikulum Merdeka memberikan ruang yang luas bagi guru untuk merancang pembelajaran yang adaptif, namun di sisi lain guru masih menghadapi keterbatasan dalam memahami karakteristik disabilitas intelektual, merancang perangkat pembelajaran berdiferensiasi yang komprehensif, serta melakukan asesmen yang adil dan bermakna.

Beberapa penelitian sebelumnya telah mengkaji aspek-aspek parsial terkait permasalahan ini. Afacan & Afacan (2025) melalui tinjauan sistematis menemukan bahwa penelitian mengenai instruksi IPS bagi murid disabilitas intelektual masih terbatas jumlahnya dan belum banyak menyertakan solusi praktis di kelas inklusif

reguler. Supena (2017) mengkaji model pendidikan inklusif bagi siswa tunagrahita, namun terbatas pada jenjang sekolah dasar sehingga tidak mencerminkan dinamika kelas inklusif reguler di jenjang SMP. Kurnia et al. (2026) meneliti penerapan media aplikatif bagi murid dengan hambatan intelektual, tetapi pada mata pelajaran dan jenjang yang berbeda serta dengan subjek yang terbatas. Thompson et al. (2021) mengembangkan instrumen penilaian dukungan bagi murid disabilitas intelektual di negara maju, sehingga konteksnya berbeda dengan kondisi sekolah inklusi di Indonesia. Kesenjangan dalam literatur tersebut menunjukkan perlunya penelitian yang bersifat holistik dan integratif mencakup keseluruhan siklus pembelajaran, mulai dari identifikasi masalah, strategi guru, kendala implementasi, hingga evaluasi keberhasilan, dalam konteks sekolah inklusi reguler di Kota Singaraja.

Penelitian ini bertujuan untuk mengidentifikasi permasalahan yang dialami murid penyandang disabilitas intelektual dalam pembelajaran IPS di SMP Negeri 5 Singaraja, menganalisis strategi pembelajaran yang diterapkan guru, mengkaji kendala yang dihadapi dalam penerapannya, serta mendeskripsikan keberhasilan strategi tersebut. Hasil penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi teoritis pada khazanah pendidikan inklusif, sekaligus menjadi referensi praktis bagi guru, sekolah, dan pemangku kebijakan pendidikan inklusif.

Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus. Yin (2018) mendefinisikan studi kasus sebagai metode penelitian kualitatif yang mengkaji secara mendalam dan intensif satu atau beberapa kasus dalam konteks kehidupan nyata, untuk memahami fenomena secara utuh dan detail, sering kali menjawab pertanyaan 'bagaimana' (*how*) atau 'mengapa' (*why*) suatu hal terjadi. Desain ini relevan digunakan karena penelitian bermaksud mengungkap kompleksitas pembelajaran IPS bagi murid dengan disabilitas intelektual di lingkungan sekolah inklusif yang bersifat unik dan kontekstual, sehingga tidak dapat digeneralisasi secara sederhana melalui pendekatan kuantitatif.

Penelitian dilaksanakan di SMP Negeri 5 Singaraja, Jalan Pulau Irian, Desa Penglatan, Kecamatan Buleleng, Kabupaten Buleleng, Bali. Pemilihan lokasi didasarkan pada pertimbangan bahwa sekolah ini merupakan salah satu institusi yang secara resmi ditunjuk sebagai penyelenggara pendidikan inklusif di Kota Singaraja, memiliki populasi murid dengan disabilitas intelektual yang cukup beragam dan terintegrasi dalam kelas reguler, serta memiliki program intervensi khusus yang sudah berjalan. Pelaksanaan penelitian berlangsung selama empat bulan, dari Agustus hingga Desember 2025, yang mencakup tiga tahap: tahap pra-penelitian (Agustus 2025) untuk pengurusan perizinan dan observasi awal; tahap pelaksanaan inti (September–November 2025) untuk pengumpulan data komprehensif; dan tahap akhir (Desember 2025) untuk analisis data dan penyusunan laporan.

Informan penelitian dipilih secara purposif berdasarkan kriteria keterlibatan langsung dan signifikan dalam proses pembelajaran inklusif. Informan kunci terdiri dari tiga orang guru IPS yang mengampu kelas VII, VIII, dan IX inklusif; satu orang guru bimbingan konseling (BK) yang merangkap sebagai koordinator program PACU dan Guru Pendamping Khusus; serta wakil kepala sekolah bidang kurikulum. Sebagai subjek penelitian, dilibatkan tujuh orang murid penyandang

disabilitas intelektual, yaitu AAG dan RAS dari kelas VII; PB, RA, dan KS dari kelas VIII; serta KMS dan KMA dari kelas IX, beserta orang tua masing-masing. Seluruh subjek teridentifikasi memiliki skor IQ dalam rentang 50–62 berdasarkan hasil screening resmi yang dilakukan bersama Dinas Pendidikan Kabupaten Buleleng dan didampingi oleh Universitas Pendidikan Ganesha.

Pengumpulan data dilakukan melalui tiga teknik utama. Pertama, wawancara mendalam (*in-depth interview*) yang bersifat tidak terstruktur (*open-ended*) kepada seluruh informan untuk mengeksplorasi pengalaman personal, persepsi, hambatan, dan strategi pembelajaran secara mendalam. Pedoman wawancara digunakan sebagai panduan fleksibel agar diskusi tetap fokus pada tujuan penelitian. Kedua, observasi non-partisipatif di dalam kelas selama proses pembelajaran IPS berlangsung, mencakup pengamatan terhadap perilaku belajar murid, pola interaksi guru-murid, metode dan media pengajaran, serta respons murid terhadap materi. Ketiga, studi dokumentasi untuk mengumpulkan data otentik berupa perangkat pembelajaran (modul ajar), laporan belajar (leger rapor), hasil tes skrining psikologis, serta kebijakan internal sekolah terkait pendidikan inklusif.

Keabsahan data dijamin melalui triangulasi sumber (membandingkan data dari berbagai informan: guru, murid, dan orang tua), triangulasi teknik (menggabungkan hasil wawancara, observasi, dan dokumentasi), serta *member check* dengan mengkonfirmasi kembali hasil interpretasi kepada informan untuk memastikan kebenaran dan kesesuaiannya. Selain itu, diterapkan pula *prolonged engagement* (*keterlibatan waktu yang cukup di lapangan selama empat bulan*) dan *peer debriefing* untuk mendiskusikan temuan sementara bersama pembimbing penelitian.

Analisis data menggunakan model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña (2014) yang terdiri dari tiga tahap yang berlangsung secara simultan: (1) reduksi data, yaitu proses pemilihan, pemusatan perhatian, penyederhanaan, dan transformasi data kasar yang diperoleh dari lapangan menjadi data yang lebih terfokus dan relevan; (2) penyajian data, yaitu penyusunan data dalam bentuk narasi deskriptif dan tabel tematik untuk mempermudah pemahaman dan penarikan makna; serta (3) penarikan kesimpulan dan verifikasi berdasarkan hasil triangulasi dan interpretasi data secara induktif.

Hasil dan Pembahasan

Permasalahan yang Dialami Murid Penyandang Disabilitas Intelektual

Berdasarkan hasil penelitian, permasalahan yang dihadapi murid penyandang disabilitas intelektual di SMP Negeri 5 Singaraja merupakan fenomena multidimensi yang muncul dari interaksi antara keterbatasan biologis-kognitif dengan tuntutan lingkungan sekolah menengah inklusif. Analisis data menghasilkan empat dimensi permasalahan utama yang saling berkaitan.

Pertama, kesenjangan antara kapasitas kognitif dan standar kurikulum reguler. Seluruh subjek penelitian memiliki skor IQ dalam rentang 50–62, yang menempatkan mereka pada kategori hambatan intelektual ringan hingga sedang (*mild-to-moderate intellectual disability*). Berdasarkan informasi dari Guru BK Ida Ayu Anggreni, S.Pd., pihak sekolah bekerja sama dengan Dinas Pendidikan serta Universitas Pendidikan Ganesha untuk melakukan screening awal, sehingga diperoleh data yang valid mencakup kategori disabilitas dan hasil pengukuran IQ (Wawancara dengan Ida Ayu Anggreni, 15 September 2025). Praktik identifikasi

dini semacam ini sejalan dengan pandangan Yunitasari et al. (2025) bahwa deteksi dan identifikasi awal hambatan belajar merupakan pintu masuk penting bagi keberhasilan pendidikan inklusif. Dalam konteks pembelajaran IPS, keterbatasan ini berimplikasi pada ketidakmampuan murid melakukan dekonstruksi terhadap istilah-istilah teknis yang kompleks dan abstrak. Guru IPS Putu Dita Febriani, S.Pd., mendeskripsikan kondisi ini sebagai berikut:

"Selain hambatan spasial, keterbatasan mereka juga terlihat jelas pada aspek literasi dan komunikasi saat sesi presentasi. Mereka kesulitan melafalkan istilah-istilah kompleks; sebagai contoh, kata 'komoditas' sering kali diucapkan menjadi 'komunikasi'. Setiap kali berhadapan dengan kosakata yang sulit atau kalimat yang panjang, mereka cenderung mengecilkan volume suara." (Wawancara dengan Putu Dita Febriani, 22 September 2025).

Kondisi ini sejalan dengan temuan Suryani & Mumpuniarti (2018) yang menunjukkan bahwa murid tunagrahita ringan memiliki kekuatan kognitif tertentu yang dapat dioptimalkan apabila materi ajar dipecah menjadi unit-unit kecil yang konkret. Hambatan spasial yang tampak dari kesulitan murid melafalkan dan memahami istilah IPS ini turut menegaskan pentingnya penguatan kompetensi guru dalam menyampaikan konsep-konsep spasial secara konkret, sebagaimana disoroti oleh Astawa et al. (2019) dalam konteks pengembangan spatial thinking skills guru. Spear-Swerling (2018) juga menegaskan bahwa pendekatan literasi konvensional yang mengandalkan *incidental learning* tidak efektif bagi anak dengan hambatan bahasa, sehingga kemampuan literasi harus diajarkan secara sengaja, terencana, dan eksplisit melalui pendekatan *Structured Literacy*.

Kedua, tantangan adaptasi dalam ekosistem kelas inklusi. Sistem inklusi yang diterapkan di SMP Negeri 5 Singaraja menyatukan murid disabilitas intelektual dengan murid reguler dalam satu ruang belajar, tanpa pemisahan atau segregasi. Namun, penelitian ini menemukan bahwa ritme pembelajaran kelas reguler yang cepat seringkali menciptakan 'jarak kognitif' yang lebar. Murid disabilitas intelektual cenderung mengalami hambatan dalam mengikuti kecepatan alur instruksi guru, yang merupakan konsekuensi logis dari keterbatasan daya ingat jangka pendek (*short-term memory*) dan lambatnya kecepatan pemrosesan informasi yang mereka miliki (Kemendikbudristek, 2022). Hal ini semakin diperparah oleh fakta bahwa IPS sebagai mata pelajaran yang menekankan literasi membaca, pemahaman konsep, dan kemampuan bernalar menjadi tantangan berlipat bagi murid disabilitas intelektual apabila tidak disertai strategi pembelajaran yang terstruktur.

Ketiga, dampak psikososial berupa stigmatisasi diri dan rendahnya kepercayaan diri. Berinteraksi secara harian dengan rekan sebaya yang memiliki kemampuan kognitif jauh di atasnya seringkali memicu munculnya perasaan rendah diri (*low self-esteem*). Murid menyadari keterbatasan mereka dalam mengejar ketertinggalan literasi, yang kemudian termanifestasi dalam bentuk sikap pasif atau menarik diri dari interaksi sosial di dalam kelas. Kondisi ini memperkuat temuan Tiersley-Dixon & Frederickson (2016) bahwa visibilitas dan tingkat keparahan disabilitas turut memengaruhi penerimaan sosial murid berkebutuhan khusus di kelas reguler. Guru BK Kadek Agung Indrawan, S.Pd., menegaskan bahwa hambatan literasi ini bukan hanya masalah nilai akademis, melainkan masalah eksistensi murid di lingkungan sekolah, karena murid yang mengalaminya

berpotensi mengalami penurunan rasa percaya diri yang serius (Wawancara dengan Kadek Agung Indrawan, 20 Oktober 2025). Hal ini sejalan dengan temuan Sunanto & Hidayat (2017) tentang pentingnya desain pembelajaran yang responsif terhadap keterbatasan keterampilan adaptif pada murid disabilitas intelektual, yang mencakup kesulitan dalam mengekspresikan ide secara tepat dan menjalin interaksi efektif dengan teman sebaya maupun guru.

Keempat, kelelahan kognitif dan penurunan fokus situasional. Durasi pelajaran yang panjang hingga siang hari seringkali melampaui ambang batas daya tahan konsentrasi murid disabilitas intelektual. Setelah melewati proses belajar yang panjang sejak pagi, energi kognitif murid menurun drastis, sehingga strategi audiovisual yang biasanya efektif pun menjadi kurang maksimal. Kondisi kelelahan fisik dan mental ini sering kali membuat murid menjadi pasif, yang pada akhirnya menghambat efektivitas strategi pembelajaran yang dirancang guru. Temuan ini menegaskan perlunya penjadwalan mata pelajaran yang mempertimbangkan kapasitas konsentrasi murid berkebutuhan khusus.

Secara keseluruhan, temuan ini mengkonfirmasi bahwa problematika pembelajaran IPS bagi murid disabilitas intelektual di SMP Negeri 5 Singaraja bukan semata-mata terletak pada kapasitas kognitif murid, tetapi juga pada kesenjangan antara desain materi ajar konvensional dengan profil belajar murid yang memerlukan pendekatan konkret, terstruktur, dan kontekstual. Analisis ini sejalan dengan pandangan Suryani & Mumpuniarti (2018) bahwa keberhasilan belajar murid tunagrahita tidak hanya ditentukan oleh karakteristik kognitif murid, tetapi juga oleh kesesuaian pendekatan pembelajaran yang diberikan, serta dengan temuan Direktorat PKLK Kemendikbudristek (2022) bahwa pembelajaran IPS sering kali belum sepenuhnya mengakomodasi kebutuhan belajar murid dengan disabilitas intelektual.

Strategi Menghadapi Murid Penyandang Disabilitas Intelektual

Menghadapi kompleksitas permasalahan tersebut, guru-guru IPS di SMP Negeri 5 Singaraja tidak lagi menggunakan pendekatan 'satu ukuran untuk semua' (one size fits all). Strategi yang diterapkan merupakan sinergi antara pendekatan adaptif di dalam kelas dan intervensi program kelembagaan sekolah. Secara rinci, strategi tersebut dapat dipaparkan dalam lima komponen utama.

Pertama, pendekatan personal dan humanis sebagai fondasi pedagogis. Guru menyadari bahwa hambatan kognitif seringkali dibarengi dengan hambatan motivasi. Oleh karena itu, strategi utama yang dilakukan adalah membangun kedekatan emosional dengan murid. Guru tidak langsung memaksakan target kognitif, melainkan berupaya memahami karakteristik, minat, dan kondisi individual murid sehingga mereka merasa aman dan nyaman dalam menerima instruksi. Pendekatan ini selaras dengan prinsip pembelajaran berdiferensiasi dalam Kurikulum Merdeka yang menekankan kesiapan belajar, kebutuhan, dan karakteristik individual murid (Kemendikbudristek, 2022). Dengan diciptakannya rasa aman secara psikologis, murid lebih terbuka dalam berinteraksi dan tidak merasa terasing meskipun berada di lingkungan kelas reguler.

Kedua, optimalisasi media visual dan audiovisual kontemporer. Dalam penyampaian materi IPS yang cenderung bersifat naratif dan kompleks, guru melakukan pergeseran paradigma dari metode ceramah ke metode visual. Guru IPS Nyoman Dewi Ariani, S.Pd., mengungkapkan:

"Untuk menyederhanakan materi IPS yang bersifat abstrak, saya memanfaatkan media audiovisual seperti penayangan video. Penggunaan media ini dinilai sangat efektif karena karakteristik murid yang cenderung menghindari aktivitas membaca buku dan lebih mudah menangkap informasi melalui visualisasi." (Wawancara dengan Nyoman Dewi Ariani, 6 Oktober 2025).

Pemanfaatan platform digital seperti YouTube dan TikTok bukan hanya sekadar mengikuti tren, melainkan sebagai alat bantu untuk menyederhanakan konsep abstrak menjadi rangkaian gambar dan suara yang repetitif dan *familiar*. Penggunaan video pendek dengan durasi terbatas sangat efektif untuk menyiasati rentang perhatian (*attention span*) murid disabilitas intelektual yang pendek. Temuan ini relevan dengan Lathifah et al. (2025) yang mengonfirmasi adanya korelasi positif antara intensitas penggunaan media sosial TikTok dan literasi digital dengan hasil belajar murid. Efektivitas strategi ini dikonfirmasi oleh prinsip *Structured Literacy* (International Dyslexia Association, 2019) dan *Cognitive Load Theory* (Sweller, 1988), yang menyatakan bahwa murid dengan kapasitas memori kerja terbatas dapat terbantuan ketika informasi abstrak diubah menjadi representasi visual yang konkret dan dipecah menjadi unit-unit kecil (*chunking*).

Ketiga, diferensiasi materi dan penyederhanaan bahasa instruksional. Guru melakukan simplifikasi kurikulum dengan memilih poin-poin esensial dari Capaian Pembelajaran (CP) IPS dan menyajikannya dalam bahasa keseharian yang lebih konkret, berbeda dari bahasa buku teks yang formal. Kemendikbudristek (2022) menegaskan bahwa penyederhanaan materi bagi murid disabilitas intelektual tidak dimaknai sebagai pengurangan makna substansial, melainkan penyesuaian tingkat kompleksitas konsep, bahasa, dan cakupan materi agar lebih mudah dipahami. Guru juga memanfaatkan alat peraga konkret seperti peta, globe, dan simulasi transaksi ekonomi sederhana untuk membantu murid memahami konsep yang bersifat abstrak melalui pengalaman langsung. Pendekatan kontekstualisasi materi berbasis pengalaman dan nilai lokal semacam ini sejalan dengan gagasan Siregar et al. (2025) yang menunjukkan bahwa modul pembelajaran berbasis nilai budaya lokal dapat mempermudah pemahaman murid sekaligus menanamkan keberagaman dan moderasi beragama.

Keempat, aktivasi tutor sebaya (*peer tutoring*). Guru menerapkan strategi diferensiasi proses melalui pemberdayaan murid reguler sebagai pendamping bagi rekan disabilitasnya. Strategi ini tidak hanya mempermudah manajemen instruksional guru dalam kelas yang heterogen, tetapi juga membangun ekosistem sosial yang inklusif dan meminimalisir stigmatisasi. Hal ini sejalan dengan temuan Feldman et al. (2016) bahwa kedekatan dan intensitas interaksi dengan teman sebaya di kelas reguler berkontribusi signifikan terhadap kualitas keterlibatan sosial remaja dengan disabilitas berat. Sunanto dan Hidayat (2017) menegaskan bahwa lingkungan belajar yang suportif dan responsif dapat membantu meminimalkan dampak keterbatasan adaptif pada murid disabilitas intelektual. Melalui interaksi dengan tutor sebaya yang lebih dekat secara usia dan bahasa, murid disabilitas merasa lebih nyaman dan tidak segan untuk bertanya.

Kelima, intervensi struktural melalui program PACU (Program Akselerasi Kecepatan dan Usaha Baca). Program ini merupakan bentuk komitmen kelembagaan sekolah dalam mendukung prinsip inklusi, diadakan setiap hari

selama dua jam pelajaran di ruang BK, perpustakaan, maupun kebun sekolah. PACU diinisiasi berdasarkan data murid yang mengalami kesulitan belajar sesuai dengan masukan dari wali kelas atau hasil tes awal literasi dan numerasi saat proses penerimaan murid baru (SPMB). Tujuan utama program ini mencakup peningkatan kecepatan membaca, pemahaman bacaan, perluasan kosakata, dan peningkatan minat baca. Program ini menjadi pendukung vital bagi keberhasilan pembelajaran IPS, karena ketika kemampuan literasi murid meningkat melalui PACU, hambatan mereka dalam memahami materi berbasis teks di kelas reguler dapat diminimalisir secara bertahap. Berikut menyajikan perbandingan respons murid sebelum dan sesudah intervensi strategi pembelajaran yang diterapkan guru.

Tabel 1. Perbandingan Respons Murid Disabilitas Intelektual terhadap Intervensi Pembelajaran IPS

Dimensi Pengamatan	Sebelum Intervensi (Metode Konvensional/Teks)	Sesudah Intervensi (Media Visual dan Multisensorik)
Fokus dan Atensi	Murid cepat bosan, sering melamun, atau melakukan aktivitas lain saat guru menjelaskan secara lisan.	Murid antusias melihat layar, fokus bertahan lebih lama (15–20 menit) karena stimulasi visual.
Pemahaman Konsep	Kesulitan mendefinisikan istilah abstrak (misalnya 'barter' dan 'distribusi').	Mampu menjelaskan konsep melalui ciri-ciri visual yang dilihat dalam video/gambar.
Beban Kognitif	<i>Overload</i> karena harus membaca teks panjang dan mengartikan maknanya sekaligus.	<i>Reduced</i> karena informasi dipecah menjadi unit kecil (<i>chunking</i>) lewat video pendek.
Partisipasi Kelas	Pasif dan cenderung menarik diri karena merasa tidak mampu mengikuti materi.	Mulai berani menjawab pertanyaan sederhana dan terlibat dalam kelompok bersama tutor sebaya.

Sumber: Hasil Analisis Data, 2026

Data pada Tabel 1 mengilustrasikan transformasi signifikan pada perilaku belajar murid setelah intervensi media multisensorik. Pergeseran dari media teks ke media visual bukan sekadar pergantian alat peraga, melainkan sebuah bentuk penyesuaian kognitif (*cognitive adjustment*) yang fundamental. Penurunan beban kognitif membuktikan bahwa ketika informasi disampaikan sesuai dengan kapasitas pemrosesan murid, atensi mereka meningkat secara otomatis. Hal ini menegaskan bahwa kegagalan belajar pada murid disabilitas intelektual sebelumnya lebih disebabkan oleh 'ketidakcocokan instruksional' (*instructional mismatch*) daripada ketidakmampuan intelektual yang mutlak. Temuan ini memberikan nuansa baru bagi tinjauan Afacan dan Afacan (2025) yang sebelumnya menyoroti masih terbatasnya strategi instruksional berbasis teknologi bagi murid disabilitas intelektual, dengan menawarkan solusi praktis bahwa adaptasi teknologi yang tepat guna dapat memitigasi keterbatasan pendampingan GPK di sekolah inklusif reguler.

Kendala dalam Menerapkan Strategi Pembelajaran IPS

Implementasi strategi adaptif bagi murid disabilitas intelektual di SMP Negeri 5 Singaraja tidak berlangsung tanpa hambatan. Kendala-kendala yang ditemukan bersifat struktural maupun situasional, dan dapat diuraikan dalam lima kategori utama. Pertama, dilema manajemen waktu dan dualisme fokus instruksional. Kendala paling fundamental yang dirasakan oleh guru adalah tanggung jawab ganda dalam ekosistem kelas inklusi: di satu sisi harus menuntaskan target capaian kurikulum bagi murid reguler tepat waktu, namun di sisi lain harus memberikan bimbingan intensif dan repetitif bagi murid disabilitas intelektual. Guru IPS Wayan Murni, S.Pd., mengungkapkan ketegangan ini secara gamblang:

"Tantangan tersulit yang saya hadapi dalam mengimplementasikan strategi ini adalah manajemen waktu dan pembagian fokus. Sebagai pengajar di kelas VII, saya menghadapi dinamika emosional murid yang masih dalam masa transisi dari tingkat sekolah dasar. Terdapat dilema situasional di mana murid reguler cenderung menjadi kurang kondusif apabila tidak diawasi secara ketat, sementara di sisi lain, murid dengan keterlambatan membaca sangat membutuhkan pendampingan intensif." (Wawancara dengan Wayan Murni, 3 November 2025).

Ketegangan ini sejalan dengan tinjauan Afacan dan Afacan (2025) yang mengidentifikasi beban ganda guru sebagai salah satu tantangan utama dalam mengelola keberagaman kebutuhan murid di kelas inklusif. Upaya penyederhanaan materi dan pemberian pendampingan individual seringkali memakan waktu lebih lama dari alokasi yang tersedia dalam satu jam pelajaran.

Kedua, fluktuasi konsentrasi dan keterbatasan energi murid. Daya tahan konsentrasi (*attention span*) murid disabilitas intelektual cenderung sangat terbatas dan rentan terhadap gangguan lingkungan. Fenomena ini semakin menguat apabila mata pelajaran IPS dijadwalkan pada jam-jam pelajaran siang hari. Setelah melewati proses belajar yang panjang sejak pagi, energi kognitif murid menurun drastis, sehingga strategi audiovisual yang biasanya efektif pun menjadi kurang optimal. Kondisi ini menunjukkan perlunya pertimbangan penjadwalan yang lebih adaptif bagi kelas inklusif.

Ketiga, keterbatasan sumber daya manusia dengan kompetensi pendidikan luar biasa (PLB). Meskipun sekolah telah berupaya menyediakan fasilitas modern, tidak terdapat Guru Pendamping Khusus (GPK) yang secara khusus berlatar belakang PLB di sekolah ini. Guru mata pelajaran IPS terpaksa berperan ganda sebagai pengajar sekaligus pendamping murid berkebutuhan khusus, tanpa bekal kompetensi formal di bidang PLB. Kondisi ini menyebabkan guru terkadang merasa kurang percaya diri dalam menangani hambatan perilaku atau kognitif yang sangat spesifik. Selain itu, ditemukan pula paradoks teknologi: sekolah memiliki infrastruktur Smart TV dan LCD, namun terdapat kesenjangan kompetensi teknologi (*technological gap*) di kalangan pendidik dalam mengoptimalkan alat-alat tersebut untuk menghasilkan konten pembelajaran yang benar-benar adaptif bagi murid disabilitas intelektual.

Keempat, inkonsistensi dukungan orang tua di lingkungan rumah. Efektivitas penyelesaian masalah sangat bergantung pada sinkronisasi antara intervensi sekolah dengan dukungan di rumah. Namun, penelitian menemukan hambatan pada konsistensi pendampingan di rumah akibat faktor ekonomi dan keterbatasan

waktu orang tua. Sebagian orang tua belum sepenuhnya memahami kondisi anak dan cara memberikan pendampingan belajar yang tepat, sehingga perkembangan yang dicapai di sekolah tidak selalu berlanjut di rumah. Temuan ini menegaskan bahwa intervensi pendidikan bagi murid disabilitas intelektual memerlukan pendekatan sistemik yang melibatkan keluarga secara aktif.

Kelima, beban psikologis dan administratif guru. Adanya kesenjangan yang lebar antara standar penilaian kurikulum nasional dengan kemampuan riil murid menciptakan beban psikologis tersendiri bagi guru. Guru harus kreatif dalam menyusun penilaian alternatif yang objektif namun tetap mengakomodasi keterbatasan murid, yang memerlukan energi ekstra di luar jam mengajar formal. Fakta bahwa kemajuan-kemajuan kecil murid disabilitas belum sepenuhnya terakomodasi dalam sistem dokumentasi akademik formal menambah kompleksitas beban administratif ini.

Keberhasilan Strategi yang Diterapkan Guru

Keberhasilan strategi yang diimplementasikan di SMP Negeri 5 Singaraja menunjukkan capaian yang signifikan, di mana tolok ukur keberhasilan mengalami pergeseran makna yang bermakna: dari pencapaian nilai akademis semata menuju transformasi perilaku (afektif) dan kemampuan fungsional murid. Capaian ini dapat diuraikan dalam empat aspek utama.

Pertama, peningkatan motivasi dan kemauan belajar yang signifikan. Murid yang sebelumnya cenderung pasif dan menarik diri akibat rendahnya rasa percaya diri kini mulai menunjukkan keberanian untuk terlibat dalam aktivitas pembelajaran IPS di kelas. Peningkatan atensi yang terlihat dari kemampuan murid mempertahankan fokus selama 15–20 menit saat interaksi dengan media visual merupakan capaian konkret yang bermakna. Pergeseran ini merefleksikan keberhasilan pendekatan humanis dalam menciptakan rasa aman psikologis bagi murid, sesuai dengan prinsip Sunanto & Hidayat (2017) bahwa lingkungan belajar yang responsif dapat meminimalkan dampak keterbatasan adaptif. Hal ini juga sejalan dengan temuan Darmiati et al. (2021) bahwa penerapan model pembelajaran yang menarik dan partisipatif terbukti mampu meningkatkan motivasi sekaligus hasil belajar IPS murid.

Kedua, perkembangan nyata pada kemampuan literasi dasar. Meskipun peningkatan nilai rapor belum terjadi secara dramatis dan instan, terdapat kemajuan yang terukur pada kemampuan mengeja dan membaca kata-kata sederhana yang sebelumnya menjadi hambatan utama. Program PACU yang diinisiasi sekolah terbukti efektif dalam meningkatkan kemampuan literasi dasar dan kepercayaan diri murid melalui bimbingan individual yang intensif. Kontribusi mahasiswa Universitas Pendidikan Ganesha melalui program pendampingan membaca satu-satu (*one-on-one tutoring*) juga terbukti mengisi celah keterbatasan waktu guru dalam memberikan bimbingan yang mendalam dan personal.

Ketiga, terbentuknya ekosistem inklusif yang mendukung dan empati. Strategi tutor sebaya berhasil menciptakan lingkungan kelas yang empatik sehingga murid disabilitas merasa aman secara psikologis untuk berpartisipasi tanpa rasa takut akan stigmatisasi dari teman sebaya. Pelaksanaan deklarasi anti-bullying yang menjadi bagian dari budaya sekolah turut memperkuat iklim inklusif ini. Penguatan kesadaran sosial dan keterampilan relasional semacam ini selaras dengan gagasan pembelajaran sosial-emosional berbasis nilai kearifan lokal Tri Hita Karana yang

dikemukakan Kristiani et al. (2026). Kolaborasi tripartit antara SMP Negeri 5 Singaraja, Dinas Pendidikan Kabupaten Buleleng, dan Universitas Pendidikan Ganesha memperkuat ekosistem pendukung ini secara institusional dan menghadirkan model sinergi yang dapat dijadikan rujukan bagi sekolah inklusi lainnya.

Keempat, sinergi yang terbangun antara sekolah dan keluarga. Luh Suciningsih, orang tua murid RAS, mengungkapkan:

"Setelah enam bulan bersekolah di SMP ini, syukurnya saya melihat sudah mulai ada perkembangan walaupun masih pelan-pelan. Saya merasa terbantu karena di sekolah dia dibimbing oleh Bapak dan Ibu guru, sehingga sekarang sudah mulai ada perubahan dibanding dulu. Meskipun pihak sekolah tidak menyampaikan secara resmi di awal, saya pribadi memang sudah maklum karena saya tahu betul bagaimana kemampuan belajar anak saya sejak dulu." (Wawancara dengan Luh Suciningsih, 17 November 2025).

Komunikasi dua arah yang dibangun oleh guru BK dan guru mata pelajaran memungkinkan adanya bimbingan berkelanjutan di rumah. Dukungan orang tua yang secara aktif mendampingi murid dalam mengulang materi visual yang dikirimkan guru melalui gawai menjadi faktor kunci yang mempercepat internalisasi nilai-nilai pembelajaran IPS dan kemampuan literasi murid. Temuan ini memperkuat pandangan Mann et al. (2016) bahwa perspektif dan keterlibatan orang tua sangat menentukan terwujudnya pengalaman sekolah yang optimal bagi anak dengan disabilitas intelektual.

Meskipun demikian, peneliti mencatat bahwa keberhasilan yang dicapai ini masih sangat bergantung pada kreativitas dan persistensi individu guru di lapangan. Mengingat ketiadaan Guru Pendamping Khusus (GPK) secara formal, keberhasilan strategi ini sering kali menuntut guru reguler untuk memikul beban ganda. Oleh karena itu, terdapat kebutuhan mendesak untuk memformalkan strategi-strategi yang sudah berhasil ini ke dalam *dokumen Individualized Education Program* (IEP) atau Program Pembelajaran Individual (PPI) yang terstandarisasi, agar kemajuan murid dapat diakui secara administratif sebagai prestasi akademik yang valid dan berkelanjutan.

Secara keseluruhan, temuan keberhasilan ini mendukung model sinergi inklusi komprehensif yang dikembangkan dalam penelitian ini: penyelesaian hambatan belajar murid disabilitas intelektual tidak bisa dilakukan secara parsial melalui strategi guru di kelas semata, melainkan membutuhkan interkoneksi antara aspek pedagogis (media visual dan instruksi eksplisit), sosial (tutor sebaya dan iklim kelas yang inklusif), institusional (program PACU), serta eksternal (kolaborasi dengan Dinas Pendidikan dan perguruan tinggi). Model ekosistem inklusi ini menawarkan kerangka kerja yang dapat diadaptasi oleh sekolah inklusi lain di Kota Singaraja maupun di daerah lainnya.

Kesimpulan

Berdasarkan hasil penelitian mengenai disabilitas intelektual dan penyelesaiannya dalam pembelajaran IPS di SMP Negeri 5 Singaraja, dapat ditarik empat simpulan utama. Pertama, permasalahan yang dialami murid penyandang disabilitas intelektual bersifat multidimensi, mencakup hambatan dekoding teks dan abstraksi konsep sosial yang menimbulkan *cognitive overload*, tantangan adaptasi

dalam ekosistem kelas inklusi, dampak psikososial berupa rendahnya kepercayaan diri, serta kelelahan kognitif situasional. Permasalahan ini tidak semata terletak pada ketidakmampuan intelektual mutlak, melainkan pada instructional mismatch antara desain materi ajar konvensional dan profil belajar murid.

Kedua, strategi yang diimplementasikan guru mencakup: pendekatan personal yang humanis, optimalisasi media visual dan audiovisual digital (YouTube/TikTok), diferensiasi materi dan penyederhanaan bahasa instruksional, aktivasi tutor sebaya, serta dukungan struktural melalui program PACU. Strategi-strategi ini secara kolektif terbukti mampu mereduksi beban kognitif murid dan meningkatkan keterlibatan serta partisipasi mereka dalam pembelajaran IPS, sejalan dengan prinsip-prinsip *Structured Literacy* dan *Differentiated Instruction*.

Ketiga, kendala utama yang dihadapi bersifat struktural maupun situasional, meliputi: dilema manajemen waktu dalam kelas inklusi, fluktuasi konsentrasi murid, ketiadaan Guru Pendamping Khusus (GPK) berlatar belakang PLB, inkonsistensi dukungan orang tua di rumah, serta beban psikologis-administratif guru. Kendala-kendala ini menegaskan bahwa intervensi pendidikan bagi murid disabilitas intelektual memerlukan pendekatan sistemik yang melampaui batas ruang kelas dan melibatkan seluruh pemangku kepentingan secara kolaboratif.

Keempat, keberhasilan strategi terlihat signifikan pada aspek afektif dan fungsional, ditandai dengan peningkatan motivasi belajar, perkembangan kemampuan literasi dasar, terbentuknya ekosistem inklusif yang empati, serta terbangunnya sinergi produktif antara sekolah dan keluarga. Kolaborasi tripartit antara SMP Negeri 5 Singaraja, Dinas Pendidikan Kabupaten Buleleng, dan Universitas Pendidikan Ganesha terbukti menciptakan ekosistem inklusif yang efektif dan dapat dijadikan model rujukan. Untuk penelitian selanjutnya, disarankan agar dieksplorasi lebih lanjut penggunaan teknologi berbasis kecerdasan buatan (AI) sebagai alat bantu penyederhanaan teks otomatis dan pembelajaran adaptif yang lebih personal bagi murid penyandang disabilitas intelektual.

Ucapan Terimakasih

Kelancaran proses riset hingga penyusunan artikel ini tidak luput dari dukungan spiritual, moral, dan bimbingan dari banyak pihak. Dedikasi dan ucapan terima kasih yang sebesar-besarnya penulis tujukan kepada jajaran Rektorat Universitas Pendidikan Ganesha, pihak pengelola Pascasarjana, Ketua Program Studi S2 Pendidikan IPS, serta seluruh dosen pembimbing dan penguji yang senantiasa mengawal penulisan ini hingga selesai.

Referensi

- Afacan, K., & Afacan, E. K. (2025). A review of research on social studies instruction for students with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 29(4), 1081-1099. <https://doi.org/10.1177/17446295241259074>.
- Anjasmira, E. I., Kamarrudin, S., & Awaru, A. O. T. (2024). Dynamics of application of social sciences subjects in the independent curriculum at junior high school level. *Jurnal Pendidikan IPS*, 14(1), 71–80. <https://doi.org/10.37630/jpi.v14i1.1538>.
- Antara, I. G. W. S., Swadnyana, I. B. Y., Yudiana, K., Arini, N. P. P. P., Lasmawan, I. W., & Kertih, I. W. (2024). Integrating Character Education

- and Social Studies in Elementary School: Prospective Professional Teachers' Experiences. *Indonesian Values and Character Education Journal*, 7(1), 101-109. <https://doi.org/10.23887/ivcej.v7i1.81005>.
- Astawa, I. B. M., Sarmita, I. M., & Nugraha, A. S. A. (2019). Pengembangan spatial thinking skills guru Geografi di Provinsi Bali. *Widya Laksana: Jurnal Pengabdian kepada Masyarakat*, 8(2), 181-189. <https://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/JPKM/article/view/19162>.
- Darmiati, N. M. A. D., Astawa, I. B. M., & Treman, I. W. (2021). Pengaplikasian model pembelajaran Teams Games Tournament dalam meningkatkan motivasi dan hasil belajar IPS siswa kelas VII di SMP Negeri 2 Gerokgak. *Jurnal Pendidikan Geografi Undiksha*, 9(2), 99-108. <https://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/JJPG/article/view/35017>.
- Evariani, N. G. A. M. S., Kertih, I. W., & Haris, I. A. (2018). Pengaruh penerapan model pembelajaran Sains Teknologi Masyarakat (STM) terhadap keterampilan berpikir kritis dan prestasi belajar IPS di SMP Negeri 1 Penebel. *Ekuitas: Jurnal Pendidikan Ekonomi*, 6(1), 42-51. <https://doi.org/10.23887/ekuitas.v6i1.14243>.
- Feldman, R., Carter, E. W., Asmus, J., & Brock, M. E. (2016). Presence, proximity, and peer interactions of adolescents with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 82(2), 192-208. <https://doi.org/10.1177/0014402915585481>.
- International Dyslexia Association. (2019). *Structured literacy: An introductory guide*. International Dyslexia Association.
- Kemendikbudristek. (2022). *Panduan pembelajaran dan asesmen bagi peserta didik berkebutuhan khusus dalam setting pendidikan inklusif*. Kemendikbudristek.
- Kristiani, P. E., Astawa, I. B. M., & Mudana, I. W. (2026). Social awareness and relational skills of students as implications of social emotional learning based on Tri Hita Karana. *Jurnal Penelitian Ilmu Pendidikan*, 18(1), 1-12. <https://doi.org/10.21831/jpip.v18i1.91323>.
- Kurnia, R., Taufan, J., Marlina, M., Tsaputra, A., & Nasri, Y. Y. (2026). Peningkatan kemampuan mengenal bilangan 1-10 pada siswa dengan hambatan intelektual melalui aplikasi Fun Math: Studi subjek tunggal. *Jurnal Riset dan Inovasi Pembelajaran*, 6(1), 64-73.
- Kusuma, I. P. W. A., Lasmawan, I. W., & Kertih, I. W. (2025). Analisis pembelajaran IPS dalam pendidikan di sekolah dasar: Sebuah studi di era Society 5.0. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(1), 208-217. <https://doi.org/10.51574/jrip.v6i1.4322>.
- Lathifah, D. F., Sedana Arta, K., & Syahrin, A. A. (2025). Korelasi intensitas penggunaan media sosial TikTok dan literasi digital dengan hasil belajar Sosiologi materi perubahan sosial pada siswa kelas XII IPS SMA Negeri 2 Denpasar. *Jurnal Pendidikan Sosiologi Undiksha*, 7(1), 35-47. <https://doi.org/10.23887/jpsu.v7i1.95244>.

- Mann, G., Moni, K., & Cuskelly, M. (2016). Parents' views of an optimal school life: Using social role valorization to explore differences in parental perspectives when children have intellectual disability. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(7), 964–979. <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1174893>.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. SAGE Publications.
- Mukti, H., Lasmawan, I. W., & Kertih, I. W. (2023). Tradisi pelaksanaan pendidikan IPS di sekolah dasar. *Kaganga: Jurnal Pendidikan Sejarah dan Riset Sosial Humaniora*, 6(2), 585-596. <https://doi.org/10.31539/kaganga.v6i2.8558>.
- Pemerintah Republik Indonesia. (2003). *Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*. Sekretariat Negara Republik Indonesia.
- Ratty, L. M. O., Kontu, E. K., & Pirttimaa, R. A. (2016). Teaching children with intellectual disabilities: Analysis of research-based recommendations. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 1–11. <https://doi.org/10.5539/jel.v5n2p318>.
- Siregar, M. D., Lasmawan, I. W., & Ardana, I. M. (2025). Learning Module for IPAS Based on Tesuling Local Cultural Values: Instilling Global Diversity and Religious Moderation in Elementary Students. *Educational Process: International Journal*, 18, e2025433. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=1389092>.
- Spear-Swerling, L. (2018). Structured literacy and typical literacy practices: Understanding differences to create instructional opportunities. *TEACHING Exceptional Children*, 51(3), 201–211. <https://doi.org/10.1177/0040059917750160>.
- Sunanto, J., & Hidayat, H. (2017). Desain pembelajaran anak berkebutuhan khusus dalam kelas inklusif. *JASSI: Jurnal Asesmen dan Intervensi Anak Berkebutuhan Khusus*, 17(1), 47–55. <https://ejournal.upi.edu/index.php/jassi/article/view/5738>.
- Supena, A. (2017). Model pendidikan inklusif untuk siswa tunagrahita di sekolah dasar. *Parameter: Jurnal Pendidikan Universitas Negeri Jakarta*, 29(2), 145–155. <https://doi.org/10.21009/parameter.292.03>.
- Suryani, N., & Mumpuniarti, M. (2018). Kekuatan kognitif siswa tunagrahita ringan terhadap kegiatan pembelajaran keterampilan budidaya hortikultura. *PEMBELAJAR: Jurnal Ilmu Pendidikan, Keguruan, dan Pembelajaran*, 2(2), 101–109. <https://doi.org/10.26858/pembelajar.v2i2.5760>.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4.
- Thompson, J. R., Anderson, M. H., & Shogren, K. A. (2021). Measuring the support needs of people with intellectual disability and autism spectrum disorder with the Supports Intensity Scale–Adult Version. *Intellectual and*

Developmental Disabilities, 59(6), 471–484.
<https://doi.org/10.1177/215416472105600103>.

- Tuersley-Dixon, L., & Frederickson, N. (2016). Social inclusion of children with complex needs in mainstream: Does visibility and severity of disability matter? *International Journal of Developmental Disabilities*, 62(2), 89–97. <https://doi.org/10.1179/2047387715Y.0000000011>.
- Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). SAGE Publications.
- Yunitasari, D., Lasmawan, I. W., Arnyana, I. B. P., & Ardana, I. M. (2025). Breaking barriers: Advancing inclusive education through early identification of learning challenges. *Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam*, 8(1), 139-153. <https://doi.org/10.31538/nzh.v8i1.133>.