

PENGUATAN KOMPETENSI DALAM MERANCANG PEMBELAJARAN INKLUSIF DAN ADAPTIF BAGI ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS

Khurin In Ratnasari¹⁾, Mohammad Dasuki²⁾, Imam Bukhori²⁾
¹²³⁾ Universitas Agama Islam Al-Falah As-Sunniyah Kencong Jember
[*khurininratnasari@gmail.com*](mailto:khurininratnasari@gmail.com)

<https://doi.org/10.62097/au.v6i01>

Received: 01-09-2024

Revised: 25-09-2024

Accepted: 31-09-2024

INFO ARTIKEL

ABSTRACT

KEYWORDS:

teacher training; adaptive learning; inclusive education; students with special needs; teacher competence

In the midst of the rapid flow of information and communication, the phenomenon of language has become one of the aspects that has never been out of the spotlight. Language has an important role in conveying ideas and emotions in the modern context. Interestingly, there are more than 1.8 billion Muslims around the world who read the Qur'an, but not many are aware of the richness of the majaz which is an expression that uses a meaning that is not actually contained in it. This paper aims to explore the majaz contained in Surah Al-A'la in the translation of the Qur'an and how the majaz contributes to the overall meaning of the letter. We use qualitative research methods by using library research. Library research is a method of collecting data by understanding and studying theories from various literature related to the research. The results of this research can be concluded that the findings of this study show that there are 11 majaz in Surah Al-A'la, various types of majaz that significantly enrich the spiritual meaning and message contained in it. These majaz include majaz mursal, isti'arah, and kinayah. This community service (pengabdian) activity aims to strengthen teacher competence in designing inclusive and adaptive learning for students with special needs through a training method. The activity responds to the gap between the implementation of inclusive education policies and the readiness of classroom practice, where some teachers still struggle to develop learning plans that respond to diverse student needs. The training was conducted for classroom teachers, subject teachers, and special assistant teachers in three inclusive elementary schools through three stages: preparation (needs analysis and module development), implementation (sessions on conceptual understanding, initial assessment and differentiation practice, and adaptation of strategies, media, and learning environments), and evaluation (pretest-posttest, teaching practice observation, and post-training mentoring). Data were collected through pretest-posttest results, teaching-practice observation sheets, participant satisfaction questionnaires, and mentoring notes, then

analyzed using descriptive qualitative and simple quantitative methods. The results show that the training strengthened teacher competence in three main areas: conceptual understanding of learner diversity, skills in designing initial assessment and differentiated learning objectives, and the ability to adapt strategies, media, and learning environments. The most influential supporting factors were principal support and post-training mentoring by special assistant teachers, while the main barriers were limited time and the lack of sustained follow-up. This activity recommends tiered training integrated with learning-community mentoring so that the strengthening of teacher competence in inclusive education can continue sustainably.

KATA KUNCI:

pelatihan guru;
pembelajaran adaptif;
pendidikan inklusif; anak
berkebutuhan khusus;
kompetensi guru.

ABSTRAK.

Kegiatan pengabdian ini bertujuan untuk memperkuat kompetensi guru dalam merancang pembelajaran inklusif dan adaptif bagi anak berkebutuhan khusus (ABK) melalui metode pelatihan (training). Kegiatan berangkat dari kesenjangan antara kebijakan pendidikan inklusif yang telah berjalan dan kesiapan praktik pembelajaran di kelas, di mana sebagian guru masih mengalami kesulitan dalam menyusun perencanaan pembelajaran yang responsif terhadap keragaman kebutuhan peserta didik. Pelatihan dilaksanakan pada guru kelas, guru mata pelajaran, dan guru pendamping khusus di tiga sekolah dasar penyelenggara pendidikan inklusif melalui tiga tahap, yaitu persiapan (analisis kebutuhan dan penyusunan modul), pelaksanaan (sesi konseptual, praktik asesmen dan diferensiasi, serta praktik adaptasi strategi, media, dan lingkungan belajar), dan evaluasi (pretest-posttest, observasi praktik mengajar, dan pendampingan pasca pelatihan). Data pelaksanaan dikumpulkan melalui hasil pretest-posttest, lembar observasi praktik mengajar, angket kepuasan peserta, dan catatan pendampingan, kemudian dianalisis secara deskriptif kualitatif dan kuantitatif sederhana. Hasil pengabdian menunjukkan bahwa pelatihan mampu mendorong penguatan kompetensi guru pada tiga aspek utama, yaitu pemahaman konseptual tentang keberagaman peserta didik, keterampilan merancang asesmen awal dan diferensiasi tujuan pembelajaran, serta kemampuan mengadaptasi strategi, media, dan lingkungan belajar. Faktor pendukung yang paling berpengaruh terhadap keberhasilan pelatihan adalah dukungan kepala sekolah dan pendampingan pasca pelatihan oleh guru pendamping khusus, sedangkan hambatan utama berupa keterbatasan waktu dan minimnya tindak lanjut pelatihan yang berkelanjutan. Kegiatan pengabdian ini merekomendasikan pelatihan berjenjang yang diintegrasikan dengan pendampingan berbasis komunitas belajar agar penguatan kompetensi guru dalam pendidikan inklusif berlangsung secara berkelanjutan.

Corresponding Author :
khurininratnasari@gmail.com

Pendahuluan

Pendidikan merupakan hak setiap warga negara, termasuk anak-anak dengan kebutuhan khusus. Prinsip tersebut ditegaskan dalam Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas yang menjamin hak penyandang disabilitas untuk

memperoleh pendidikan pada semua jenjang dan jalur pendidikan tanpa diskriminasi. Dalam kerangka kebijakan tersebut, pendidikan inklusif hadir sebagai pendekatan yang mempertemukan peserta didik reguler dan peserta didik berkebutuhan khusus dalam satu layanan pendidikan yang sama, dengan penyesuaian sesuai kebutuhan masing-masing individu. Pendidikan inklusif tidak sekadar menempatkan ABK di ruang kelas reguler, melainkan menuntut perubahan cara berpikir, strategi pengajaran, dan sistem dukungan di seluruh komunitas sekolah.

Perubahan tersebut berpusat pada guru. Guru merupakan aktor utama yang menerjemahkan kebijakan inklusi menjadi praktik nyata di dalam kelas. Keberhasilan pendidikan inklusif sangat bergantung pada kemampuan guru dalam merancang pembelajaran yang tidak hanya memenuhi standar kurikulum, tetapi juga memberikan ruang partisipasi yang bermakna bagi setiap peserta didik. Booth dan Ainscow (2002) menegaskan bahwa inklusi adalah proses yang berkelanjutan untuk meningkatkan partisipasi peserta didik dan mengurangi hambatan dalam belajar. Dengan demikian, kompetensi guru dalam merancang pembelajaran inklusif dan adaptif menjadi kunci utama keberhasilan implementasi kebijakan tersebut.

Meski demikian, realitas di lapangan menunjukkan adanya kesenjangan yang cukup lebar. Berbagai studi menemukan bahwa banyak guru reguler merasa kurang percaya diri dalam menghadapi ABK, terutama karena keterbatasan pengetahuan tentang karakteristik hambatan belajar dan minimnya keterampilan dalam memodifikasi pembelajaran (Ainscow, 2020). Kondisi ini diperparah oleh beban administrasi yang tinggi, jumlah peserta didik dalam satu kelas yang besar, serta akses pelatihan yang tidak merata. Akibatnya, sebagian guru cenderung menyamakan perlakuan kepada seluruh peserta didik, sehingga ABK berpotensi tertinggal secara akademik maupun sosial. Pembelajaran adaptif merupakan salah satu strategi penting dalam menjawab tantangan tersebut. Pembelajaran ini menuntut guru untuk menyesuaikan tujuan, materi, proses, produk, dan lingkungan belajar dengan karakteristik peserta didik. Tomlinson (2014) menjelaskan bahwa diferensiasi pembelajaran memberikan peluang bagi guru untuk memvariasikan konten, proses, dan produk pembelajaran berdasarkan kesiapan, minat, dan profil belajar siswa. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip inklusi karena memandang keberagaman sebagai kekuatan, bukan sebagai hambatan.

Berdasarkan uraian tersebut, kegiatan pengabdian ini berfokus pada penguatan kompetensi guru dalam merancang pembelajaran inklusif dan adaptif bagi ABK melalui metode pelatihan (training) yang dipadukan dengan pendampingan pasca-pelatihan. Kegiatan

ini bertujuan untuk memperkuat pemahaman konseptual guru tentang pendidikan inklusif dan keragaman peserta didik, melatih keterampilan guru dalam merancang asesmen awal dan diferensiasi tujuan pembelajaran, melatih upaya adaptasi strategi, media, dan lingkungan belajar; serta mengungkap faktor pendukung dan penghambat dalam proses penerapan hasil pelatihan tersebut di kelas. Kebaruan kegiatan ini terletak pada integrasi evaluasi pelatihan berjenjang (reaksi, pembelajaran, perilaku, dan hasil) dengan pendampingan dan observasi langsung di kelas, sehingga dampak pelatihan tidak hanya diukur dari perubahan skor pretest-posttest, tetapi juga dari praktik nyata guru setelah pelatihan berakhir.

Metode Pelaksanaan Pengabdian

Kegiatan pengabdian ini menggunakan metode pelatihan (training), yaitu pendekatan pembelajaran yang menekankan pengalaman peserta, praktik langsung, dan refleksi. Metode pelatihan dipilih karena penguatan kompetensi guru dalam merancang pembelajaran inklusif dan adaptif menuntut perpaduan antara pemahaman konsep dan penguasaan keterampilan teknis yang hanya dapat dibangun melalui latihan, bukan sekadar penyampaian informasi searah. Pelaksanaan pelatihan dipadukan dengan pendampingan pasca pelatihan agar hasil belajar peserta dapat ditransfer ke praktik nyata di kelas, sehingga rancangan kegiatan tidak berhenti pada tahap tatap muka melainkan berlanjut hingga tahap penerapan dan evaluasi dampak (Guskey, 2002). Kegiatan dilaksanakan melalui tiga tahap utama.

Tahap Persiapan. Tahap ini meliputi koordinasi perizinan dengan kepala sekolah dan dinas pendidikan, analisis kebutuhan (need assessment) melalui wawancara awal dan telaah dokumen perangkat pembelajaran untuk memetakan kesenjangan kompetensi guru, serta penyusunan modul dan instrumen pelatihan. Modul disusun berdasarkan lima domain kompetensi guru dalam pendidikan inklusif, yaitu pemahaman keberagaman, perencanaan asesmen, diferensiasi tujuan dan materi, adaptasi metode dan media, serta evaluasi dan refleksi. Modul dan instrumen divalidasi oleh dua orang pakar pendidikan khusus sebelum digunakan.

Tahap Pelaksanaan. Pelatihan dilaksanakan selama enam kali pertemuan tatap muka yang terbagi ke dalam tiga sesi utama, sejalan dengan lima domain kompetensi pada tahap persiapan:

1. *Sesi konseptual* — pemaparan dan diskusi tentang paradigma pendidikan inklusif, model sosial disabilitas, dan karakteristik fungsional ABK, disertai studi kasus dan curah pendapat agar peserta membangun pemahaman dari pengalaman mengajar mereka sendiri.
2. *Sesi praktik asesmen dan diferensiasi* — peserta berlatih menyusun instrumen asesmen awal, mengidentifikasi kebutuhan belajar peserta didik, dan merancang diferensiasi tujuan, materi, serta bentuk tugas melalui kerja kelompok dan simulasi penyusunan rencana pelaksanaan pembelajaran (RPP) dan program pembelajaran individual (PPI).
3. *Sesi praktik adaptasi strategi, media, dan lingkungan belajar* — peserta mempraktikkan penyusunan strategi pembelajaran kooperatif, pembuatan media visual sederhana, dan penataan lingkungan belajar yang adaptif, dilanjutkan dengan microteaching yang diberi umpan balik oleh fasilitator dan sesama peserta.

Setiap sesi menggunakan metode ceramah interaktif, diskusi kelompok, demonstrasi, dan praktik terbimbing (coaching), dengan porsi praktik lebih besar daripada porsi teori. Pelatihan dilanjutkan dengan pendampingan pasca-pelatihan selama enam minggu di kelas masing-masing peserta, yang dilakukan oleh fasilitator bersama GPK, untuk memastikan hasil pelatihan diterapkan dalam perencanaan dan praktik pembelajaran sehari-hari.

Tahap Evaluasi. Evaluasi dilakukan pada empat level mengacu pada kerangka evaluasi pelatihan Kirkpatrick (reaksi, pembelajaran, perilaku, dan hasil), yaitu: Evaluasi reaksi melalui angket kepuasan peserta di akhir setiap sesi, Evaluasi pembelajaran melalui pretest sebelum dan posttest sesudah pelatihan pada aspek pemahaman konseptual, asesmen, dan adaptasi pembelajaran Evaluasi perilaku melalui observasi praktik mengajar dan telaah dokumen RPP/PPI selama masa pendampingan; dan Evaluasi hasil melalui refleksi bersama kepala sekolah dan GPK mengenai perubahan praktik pembelajaran di kelas.

Data pelaksanaan pengabdian dikumpulkan melalui lima instrumen: lembar pretest posttest untuk mengukur perubahan pemahaman dan keterampilan peserta, angket kepuasan dan keterlaksanaan pelatihan, lembar observasi praktik mengajar selama masa pendampingan, pedoman wawancara reflektif dengan peserta, kepala sekolah, dan GPK dan pedoman telaah dokumen perangkat pembelajaran (RPP, modul ajar, dan PPI). Kelima instrumen disusun berdasarkan lima domain kompetensi yang sama dengan yang digunakan dalam penyusunan modul pelatihan, sehingga terdapat kesesuaian antara materi yang dilatihkan, indikator yang diukur, dan data yang dikumpulkan.

Hasil Dan Pembahasan

Pelaksanaan pelatihan pada tiga sekolah mitra berjalan sesuai dengan tahapan yang direncanakan, yaitu tahap persiapan, tahap pelaksanaan enam kali pertemuan, dan tahap pendampingan pasca-pelatihan selama enam minggu. Angket keterlaksanaan menunjukkan bahwa seluruh sesi terlaksana sesuai jadwal, dengan tingkat kehadiran peserta di atas 90% pada setiap pertemuan. Angket reaksi peserta juga menunjukkan tingkat kepuasan yang tinggi terhadap relevansi materi dan porsi praktik, khususnya pada sesi simulasi penyusunan RPP dan PPI serta sesi microteaching adaptasi strategi dan media. Hasil pretest dan posttest pada tiga domain utama, yaitu pemahaman konseptual, keterampilan asesmen dan diferensiasi, serta keterampilan adaptasi strategi dan media, menunjukkan kecenderungan peningkatan skor rata-rata peserta setelah mengikuti pelatihan. Peningkatan paling besar terjadi pada domain adaptasi strategi dan media, sedangkan peningkatan pada domain pemahaman konseptual relatif lebih moderat karena sebagian peserta telah memiliki pemahaman dasar sebelum pelatihan berlangsung. Ringkasan pola perubahan tersebut disajikan pada bagian berikut, dijelaskan lebih lanjut melalui data observasi praktik mengajar dan wawancara reflektif selama masa pendampingan. Uraian pada bagian berikut mengaitkan hasil evaluasi pelatihan tersebut dengan tiga domain kompetensi yang menjadi fokus modul, sekaligus menelusuri bagaimana hasil pelatihan diterjemahkan peserta ke dalam praktik nyata di kelas masing-masing selama masa pendampingan.

Sejalan dengan sesi konseptual pada tahap pelaksanaan pelatihan, temuan pertama menunjukkan bahwa sebagian besar guru telah memiliki pemahaman dasar bahwa setiap peserta didik memiliki kebutuhan yang berbeda. Guru di tiga sekolah menyebut bahwa keberagaman bukan lagi hal yang asing, terutama setelah mengikuti sosialisasi dan pelatihan awal. Namun, pemahaman tersebut masih bersifat umum. Beberapa guru masih mengaitkan hambatan belajar hanya pada kondisi medis atau label diagnosis, bukan pada interaksi antara karakteristik peserta didik dengan lingkungan belajar. Kondisi ini menunjukkan bahwa penguatan kompetensi tidak cukup dilakukan melalui informasi tentang jenis-jenis disabilitas. Guru perlu memahami model sosial disabilitas, yaitu bahwa hambatan sering kali muncul karena lingkungan, metode, dan sikap yang belum akomodatif. Pergeseran cara pandang tersebut menjadi fondasi penting bagi perancangan pembelajaran yang adaptif. Temuan ini sejalan dengan Ainscow (2020) yang menekankan

bahwa inklusi berkaitan dengan restrukturisasi budaya, kebijakan, dan praktik sekolah, bukan sekadar penempatan peserta didik.

Peningkatan Keterampilan Merancang Asesmen Awal dan Diferensiasi Tujuan

Sesi praktik asesmen dan diferensiasi pada tahap pelaksanaan pelatihan berkontribusi pada temuan kedua, yaitu keterampilan peserta dalam merancang asesmen awal. Peserta yang menunjukkan peningkatan skor posttest lebih tinggi pada domain ini umumnya adalah peserta yang aktif berlatih menyusun instrumen asesmen selama sesi kerja kelompok. Setelah pelatihan, peserta mampu memetakan kemampuan awal peserta didik melalui observasi, tes sederhana, dan wawancara dengan orang tua. Hasil asesmen tersebut kemudian digunakan untuk menyusun tujuan pembelajaran yang berbeda sesuai kebutuhan, misalnya dengan menurunkan tingkat kompleksitas materi, memperpanjang waktu pengerjaan, atau menetapkan target keterampilan yang lebih fungsional bagi peserta didik tertentu.

Dokumen perangkat pembelajaran menunjukkan bahwa PPI mulai digunakan sebagai acuan, tetapi belum selalu terintegrasi dengan RPP dan modul ajar. Sebagian guru masih menyusun perencanaan secara terpisah sehingga tujuan individual dan tujuan kelas tampak tidak saling berhubungan. Padahal, integrasi ini penting agar setiap peserta didik tetap berada dalam alur pembelajaran bersama teman sebaya, sekaligus mendapatkan dukungan yang sesuai. Pembahasan ini memperlihatkan bahwa asesmen awal merupakan titik krusial dalam pembelajaran adaptif. Tanpa pemetaan kemampuan yang memadai, diferensiasi hanya menjadi modifikasi tugas yang bersifat acak. Sebaliknya, ketika asesmen dijadikan dasar perencanaan, guru dapat menentukan tujuan yang realistis dan bermakna. Hal ini konsisten dengan pandangan Tomlinson (2014) bahwa diferensiasi harus berangkat dari pemahaman yang akurat tentang kesiapan dan profil belajar peserta didik.

Peningkatan Kemampuan Adaptasi Strategi, Media, dan Lingkungan Belajar

Sesi microteaching pada tahap pelaksanaan pelatihan memberi ruang bagi peserta untuk mempraktikkan langsung berbagai bentuk adaptasi pembelajaran, yang kemudian diterapkan di kelas masing-masing selama masa pendampingan pasca-pelatihan. Temuan ketiga menggambarkan berbagai bentuk adaptasi yang diterapkan peserta setelah pelatihan dalam praktik pembelajaran. Adaptasi strategi mencakup penggunaan pembelajaran kooperatif, tutor sebaya, dan pemberian instruksi bertahap yang dibantu dengan gambar

atau isyarat visual. Adaptasi media meliputi penggunaan benda konkret, kartu bergambar, dan media digital sederhana. Adaptasi lingkungan belajar tampak dari pengaturan tempat duduk, penyediaan area tenang, dan penetapan aturan kelas yang lebih jelas.

Tabel berikut merangkum bentuk adaptasi yang paling sering ditemukan pada ketiga sekolah.

Aspek Adaptasi	Bentuk Praktik	Contoh Penerapan	Frekuensi Temuan
Strategi	Pembelajaran kooperatif	Kelompok heterogen dengan peran khusus	Tinggi
Strategi	Instruksi bertahap	Perintah dipecah menjadi tiga langkah	Tinggi
Media	Benda konkret	Alat peraga untuk konsep matematika	Sedang
Media	Media visual	Kartu gambar dan jadwal harian	Tinggi
Lingkungan	Pengaturan ruang	Area tenang di sudut kelas	Sedang
Lingkungan	Aturan kelas	Aturan disampaikan dengan ikon visual	Rendah

Hasil ini menunjukkan bahwa adaptasi yang paling mudah dilakukan adalah adaptasi berbasis media visual dan strategi kelompok. Adaptasi tersebut relatif tidak membutuhkan sumber daya besar dan dapat diterapkan langsung oleh guru. Sebaliknya, adaptasi lingkungan belajar yang lebih sistematis masih jarang ditemukan, terutama di sekolah yang ruang kelasnya sempit dan jumlah peserta didiknya besar. Selain itu, observasi memperlihatkan bahwa kolaborasi antara guru kelas dan GPK menjadi faktor yang paling menentukan kualitas adaptasi. Ketika GPK terlibat dalam perencanaan, adaptasi yang dilakukan menjadi lebih terarah dan tidak hanya berfokus pada peserta didik ABK, tetapi juga mendukung seluruh kelas. Temuan ini mendukung gagasan bahwa pembelajaran yang baik bagi ABK sering kali bermanfaat pula bagi peserta didik lain.

Penerapan Pascapelatihan Di Sekolah A: Perencanaan Kolaboratif Yang Terstruktur

Sekolah A merupakan sekolah dengan pengalaman penyelenggaraan inklusi paling lama di antara ketiga sekolah mitra. Selama masa pendampingan pasca pelatihan di sekolah ini, guru kelas dan GPK memiliki jadwal rapat perencanaan mingguan yang dibuat oleh kepala sekolah. Dalam rapat tersebut, guru membahas tujuan pembelajaran untuk setiap peserta didik dan menentukan bagaimana tujuan itu dapat dicapai dalam aktivitas kelas yang sama. Kebiasaan ini membuat perencanaan tidak lagi bersifat individual dan terpisah, melainkan menjadi satu kesatuan.

Wawancara dengan salah satu guru kelas menunjukkan perubahan cara pandang yang cukup jelas. Guru tersebut menyampaikan bahwa pada awalnya ia menganggap ABK sebagai tanggung jawab penuh GPK. Setelah beberapa kali terlibat dalam perencanaan bersama, ia mulai merancang aktivitas yang memungkinkan semua peserta didik terlibat, misalnya dengan memberikan tugas kelompok yang memiliki peran berbeda sesuai kemampuan masing-masing. Pengalaman tersebut menunjukkan bahwa kolaborasi tidak hanya meningkatkan kualitas perencanaan, tetapi juga mengubah identitas profesional guru. Observasi di kelas menguatkan temuan tersebut. Pada salah satu sesi pembelajaran matematika kelas III, guru membagi peserta didik ke dalam kelompok kecil dengan tugas yang berbeda. Peserta didik dengan hambatan intelektual mengerjakan soal penjumlahan menggunakan benda konkret, sementara peserta didik lain mengerjakan soal cerita. Setelah itu, kelompok dipertemukan kembali untuk mempresentasikan hasil kerja. Struktur ini memungkinkan setiap peserta didik berkontribusi sesuai kemampuannya sekaligus tetap berada dalam tujuan yang sama.

Penerapan Pascapelatihan di Sekolah B: Keterbatasan Waktu dan Strategi Bertahan

Sekolah B memiliki karakteristik konteks penerapan yang berbeda. Jumlah peserta didik dalam setiap kelas relatif besar, dan sebagian besar guru juga mengemban tugas tambahan sebagai wali kelas serta operator administrasi. Kondisi ini membuat guru kesulitan menyusun perencanaan yang mendalam untuk setiap ABK. Banyak guru mengakui bahwa mereka lebih sering menggunakan pendekatan bertahan, yaitu menyiapkan satu rencana umum dan melakukan penyesuaian kecil ketika pembelajaran berlangsung. Meski demikian, guru di sekolah ini menunjukkan kreativitas dalam memanfaatkan sumber daya yang terbatas. Beberapa guru membuat kartu tugas bergambar yang dapat digunakan berulang untuk berbagai mata pelajaran. Ada pula guru yang memanfaatkan waktu istirahat untuk berdiskusi singkat dengan GPK mengenai kendala peserta didik tertentu. Strategi tersebut menunjukkan

bahwa kompetensi guru dapat tetap berkembang meskipun kondisi sekolah tidak ideal, selama terdapat inisiatif individual dan dukungan informal yang konsisten. Dari sisi dokumen, PPI di sekolah B cenderung disusun sebagai formalitas administratif. Isi PPI belum selalu diterjemahkan ke dalam RPP harian. Hal ini menunjukkan adanya celah antara dokumen perencanaan dan praktik pembelajaran yang perlu dijumpai melalui pendampingan yang lebih intensif.

Penerapan Pasca Pelatihan Di Sekolah C: Peran Kepemimpinan Kepala Sekolah

Sekolah C menempatkan kepemimpinan kepala sekolah sebagai kekuatan utama keberlanjutan hasil pelatihan. Sebagai tindak lanjut pelatihan, kepala sekolah secara rutin mengadakan lokakarya internal yang membahas karakteristik ABK, strategi pembelajaran, dan hasil refleksi guru. Kepala sekolah juga mengalokasikan sebagian anggaran untuk pengadaan media pembelajaran adaptif, seperti alat bantu visual dan perlengkapan sensorik sederhana. Kepemimpinan tersebut tampak berdampak pada iklim sekolah. Guru merasa lebih aman untuk mencoba strategi baru dan tidak takut disalahkan ketika suatu pendekatan belum berhasil. Sikap ini penting karena inovasi pembelajaran membutuhkan ruang untuk gagal dan belajar kembali. Temuan ini menguatkan pandangan bahwa budaya sekolah yang suportif menjadi prasyarat bagi tumbuhnya kompetensi guru secara berkelanjutan.

Perbandingan antar sekolah memperlihatkan bahwa tingkat penguatan kompetensi guru dipengaruhi oleh kombinasi antara kepemimpinan, struktur waktu, dan budaya kolaborasi. Sekolah A menunjukkan kekuatan pada perencanaan kolaboratif, Sekolah B menunjukkan keterbatasan struktur namun kreativitas individual yang tinggi, dan Sekolah C menunjukkan pengaruh kuat kepemimpinan dalam membangun iklim yang mendukung. Ketiga pola ini memperlihatkan bahwa penguatan kompetensi guru bersifat kontekstual dan tidak dapat diseragamkan dalam satu formula.

Pembahasan Lanjutan Tentang Asesmen Sebagai Titik Awal Diferensiasi

Asesmen awal yang berkualitas memiliki peran strategis karena menentukan arah seluruh proses perancangan pembelajaran. Dalam praktik di lapangan, asesmen sering dipersepsikan sebagai kegiatan administratif yang dilakukan sebelum tahun ajaran dimulai. Padahal, asesmen dalam pembelajaran inklusif perlu dilakukan secara berkala dan bersifat fungsional. Guru perlu mengetahui bukan hanya apa yang belum dikuasai peserta didik, tetapi juga

bagaimana peserta didik belajar, dalam kondisi apa mereka dapat berpartisipasi, dan dukungan apa yang paling membantu.

Data penelitian menunjukkan bahwa guru yang menggunakan asesmen berbasis observasi harian lebih mudah menyesuaikan tugas ketika pembelajaran berlangsung. Misalnya, ketika seorang peserta didik menunjukkan kesulitan memahami instruksi lisan, guru langsung menambahkan kartu gambar atau demonstrasi singkat. Penyesuaian ini tidak memerlukan perencanaan yang rumit, tetapi hanya dapat dilakukan apabila guru memiliki kepekaan terhadap respons peserta didik dan pengetahuan tentang strategi alternatif. Temuan ini memperlihatkan bahwa asesmen dan diferensiasi merupakan dua proses yang berjalan beriringan. Asesmen memberikan informasi, sedangkan diferensiasi memberikan tindakan. Ketika keduanya berjalan bersama dalam siklus yang berulang, pembelajaran menjadi lebih responsif dan lebih adil bagi seluruh peserta didik.

Faktor Pendukung Dan Penghambat Keberhasilan Pelatihan

Faktor pendukung yang paling dominan bagi keberhasilan pelatihan dan penerapannya di kelas adalah dukungan kepala sekolah. Kepala sekolah yang aktif memfasilitasi pelatihan internal, mengatur jadwal kolaborasi, dan memberi ruang bagi guru untuk bereksperimen. Faktor pendukung lainnya adalah kolaborasi dengan GPK dan keterlibatan orang tua yang aktif dalam menyampaikan informasi tentang kebutuhan anak. Adapun faktor penghambat utama meliputi tiga hal. Pertama, keterbatasan waktu untuk menyusun perencanaan individual di tengah beban administrasi yang tinggi. Kedua, minimnya pelatihan lanjutan yang bersifat praktis dan berkelanjutan, sehingga sebagian besar pengetahuan guru berasal dari pelatihan sekali waktu. Ketiga, keterbatasan sarana pendukung, seperti alat bantu belajar dan ruang khusus.

Temuan ini mengindikasikan bahwa penguatan kompetensi guru tidak dapat berlangsung hanya melalui individu. Diperlukan sistem dukungan yang melibatkan kepemimpinan sekolah, kolaborasi profesional, dan kebijakan yang memungkinkan guru memiliki waktu dan sumber daya yang memadai.

Berdasarkan temuan di atas, penguatan kompetensi guru melalui pelatihan dalam merancang pembelajaran inklusif dan adaptif dapat dipahami sebagai proses bertahap yang meliputi tiga fase, yang sejalan dengan tahapan pelaksanaan pelatihan pada bagian metode. Fase pertama

adalah pembangunan kesadaran, yang tercapai melalui sesi konseptual, yaitu ketika peserta memahami keberagaman peserta didik dan paradigma inklusi. Fase kedua adalah penguasaan keterampilan teknis, yang tercapai melalui sesi praktik asesmen, perancangan tujuan, dan pemilihan strategi. Fase ketiga adalah internalisasi melalui pendampingan pasca-pelatihan, refleksi, dan kolaborasi berkelanjutan, sehingga praktik adaptif menjadi kebiasaan profesional. Model ini menunjukkan bahwa kompetensi guru berkembang secara bertahap dan tidak dapat dipercepat hanya dengan pelatihan satu kali tatap muka. Setiap fase membutuhkan dukungan yang berbeda, mulai dari sosialisasi konsep, pendampingan praktik, hingga komunitas refleksi yang memungkinkan guru saling berbagi pengalaman — sehingga hasil pengabdian ini menegaskan bahwa pendampingan pasca-pelatihan bukan pelengkap, melainkan bagian inti dari desain pelatihan itu sendiri.

Temuan pengabdian ini memperkuat pandangan bahwa kompetensi guru dalam pendidikan inklusif tidak dapat dipahami sebagai kumpulan keterampilan teknis yang berdiri sendiri. Kompetensi tersusun dari relasi antara pemahaman, tindakan, dan lingkungan sosial tempat guru bekerja. Dalam kerangka ini, hasil penelitian memperluas pemahaman tentang inklusi dari sekadar penempatan peserta didik menuju proses pembentukan praktik profesional yang terus berkembang. Model tiga fase yang dihasilkan dapat menjadi dasar konseptual bagi pelaksanaan pelatihan serupa yang menguji urutan dan durasi setiap fase pada konteks sekolah yang lebih beragam.

Selain itu, temuan mengenai peran kolaborasi memperkuat gagasan bahwa pembelajaran inklusif merupakan kerja tim. Ketika guru kelas dan GPK merancang pembelajaran bersama, pengetahuan tentang hambatan belajar dan strategi intervensi menjadi milik bersama, bukan hanya milik individu tertentu. Hal ini sejalan dengan pandangan Ainscow (2020) bahwa inklusi berkembang ketika sekolah membangun budaya kolaboratif yang memungkinkan pembelajaran profesional terjadi secara terus-menerus. Dari sisi praktik, terdapat sejumlah implikasi yang dapat langsung diterapkan oleh sekolah. Pertama, asesmen awal perlu dijadikan langkah wajib sebelum penyusunan RPP, dengan format sederhana yang dapat dipahami dan digunakan oleh seluruh guru. Kedua, PPI sebaiknya diintegrasikan dengan modul ajar sehingga tujuan individual dapat dilihat dalam alur pembelajaran kelas. Ketiga, sekolah perlu menetapkan jadwal kolaborasi yang tetap, bukan bergantung pada inisiatif individual. Keempat, adaptasi yang bersifat universal, seperti penggunaan media visual dan

struktur kelompok dengan peran jelas, dapat diterapkan untuk seluruh peserta didik sehingga manfaatnya lebih luas.

Bagi kepala sekolah, kegiatan pengabdian ini menegaskan pentingnya peran kepemimpinan yang tidak hanya bersifat administratif, tetapi juga pedagogis. Kepala sekolah dapat menciptakan iklim yang mendukung eksperimen dengan menyediakan waktu, sumber daya, dan pengakuan atas upaya guru. Bagi dinas pendidikan, temuan ini memberikan dasar untuk merancang pelatihan yang berkelanjutan, berbasis praktik, dan disertai pendampingan di kelas.

Meskipun temuan pengabdian ini menunjukkan sejumlah kemajuan, perlu disadari bahwa penguatan kompetensi guru tidak selalu berjalan linier. Ada guru yang telah memahami konsep inklusi dengan baik namun masih kesulitan menerapkannya karena keterbatasan waktu. Ada pula guru yang terampil dalam adaptasi teknis tetapi belum memiliki pemahaman yang kuat tentang hambatan sosial dan lingkungan. Oleh karena itu, program pengembangan kompetensi perlu dirancang secara holistik, mencakup aspek kognitif, keterampilan, dan sikap. Refleksi ini juga menunjukkan bahwa keberhasilan inklusi tidak boleh diukur hanya dari kelengkapan dokumen. Dokumen perencanaan yang lengkap belum tentu mencerminkan praktik yang bermakna. Sebaliknya, praktik yang sederhana namun responsif terhadap kebutuhan peserta didik dapat menjadi indikator yang lebih kuat bagi keberhasilan inklusi.

Perkembangan pendidikan inklusif di tingkat global menunjukkan pergeseran yang signifikan dalam dua dekade terakhir. Pernyataan Salamanca tahun 1994 menjadi tonggak penting yang mendorong negara-negara untuk mengakomodasi seluruh peserta didik dalam sistem pendidikan reguler. Sejak itu, berbagai lembaga internasional mengembangkan panduan dan indikator untuk memantau implementasi inklusi. Laporan UNESCO (2020) menegaskan bahwa inklusi bukan hanya soal akses, melainkan juga mutu pembelajaran dan kesetaraan kesempatan untuk berpartisipasi secara bermakna. Dalam konteks tersebut, kualitas guru menjadi salah satu penentu utama. Berbagai kajian internasional menunjukkan bahwa negara-negara dengan sistem dukungan guru yang kuat, seperti pelatihan berkelanjutan, mekanisme kolaborasi, dan pendampingan di kelas, cenderung memiliki hasil inklusi yang lebih baik. Sebaliknya, ketika guru dibiarkan bekerja tanpa dukungan yang memadai, inklusi sering berhenti pada tataran formal, yaitu ketika peserta didik ABK secara fisik berada di kelas tetapi tidak terlibat secara bermakna dalam pembelajaran.

Pengalaman internasional ini relevan bagi Indonesia. Meskipun kebijakan inklusi telah tersedia sejak lama, tantangan implementasi di tingkat sekolah masih serupa dengan yang ditemukan di banyak negara lain, yaitu keterbatasan pemahaman konseptual, kapasitas guru, dan dukungan sistemik. Oleh karena itu, penguatan kompetensi guru perlu dipandang sebagai bagian dari agenda kebijakan yang lebih luas, bukan sekadar program tambahan. Kompetensi profesional guru dalam pendidikan inklusif dapat dipetakan ke dalam beberapa kategori yang saling melengkapi. Kategori pertama adalah kompetensi konseptual, yaitu pemahaman tentang paradigma inklusi, model disabilitas, dan prinsip keadilan dalam pendidikan. Kategori kedua adalah kompetensi diagnostik, yaitu kemampuan mengidentifikasi kebutuhan peserta didik melalui asesmen yang sesuai. Kategori ketiga adalah kompetensi perancangan, yaitu kemampuan menyusun tujuan, materi, dan strategi pembelajaran yang fleksibel. Kategori keempat adalah kompetensi kolaboratif, yaitu kemampuan bekerja sama dengan rekan sejawat, orang tua, dan tenaga profesional. Kategori kelima adalah kompetensi reflektif, yaitu kemampuan mengevaluasi praktik dan menggunakan hasil evaluasi untuk memperbaiki pembelajaran berikutnya. Kelima kategori tersebut tidak berkembang secara serempak. Sebagian guru mungkin kuat dalam kompetensi kolaboratif, tetapi lemah dalam kompetensi diagnostik. Sebagian lain mungkin memiliki pemahaman konseptual yang baik, tetapi belum mampu menerjemahkannya ke dalam rancangan pembelajaran yang operasional. Oleh sebab itu, program pengembangan kompetensi perlu dirancang berdasarkan pemetaan kebutuhan masing-masing guru, bukan sekadar berdasarkan materi pelatihan yang seragam.

Peran Perencanaan dalam Pembelajaran Adaptif

Perencanaan pembelajaran merupakan tahap yang menentukan kualitas pelaksanaan di kelas. Dalam pembelajaran adaptif, perencanaan harus memuat sejumlah komponen tambahan dibandingkan dengan perencanaan reguler. Komponen tersebut meliputi profil peserta didik yang relevan, tujuan pembelajaran yang dapat disesuaikan, alternatif aktivitas, bentuk dukungan yang diberikan, serta rencana penilaian yang mengakomodasi variasi kemampuan.

Meski demikian, perencanaan yang terlalu rinci juga dapat menjadi beban. Karena itu, guru perlu menemukan keseimbangan antara kedalaman perencanaan dan efisiensi kerja. Salah satu pendekatan yang dapat digunakan adalah menyusun satu rancangan inti untuk seluruh kelas, kemudian menambahkan lapisan penyesuaian untuk peserta didik tertentu.

Pendekatan ini memungkinkan guru tetap responsif tanpa harus membuat perencanaan yang sepenuhnya berbeda untuk setiap peserta didik. Contoh penerapannya dapat dilihat pada perencanaan pembelajaran tema kebersihan lingkungan di kelas II. Tujuan inti untuk seluruh kelas adalah peserta didik mampu menyebutkan kegiatan menjaga kebersihan dan mempraktikkannya di sekolah. Bagi peserta didik dengan hambatan komunikasi, aktivitas disesuaikan dengan menggunakan kartu gambar untuk menyebutkan kegiatan, sementara bagi peserta didik dengan hambatan intelektual, tugas dibuat lebih konkret melalui praktik langsung membuang sampah pada tempat yang sesuai. Seluruh peserta didik tetap berada dalam aktivitas yang sama, tetapi dengan bentuk partisipasi yang berbeda.

Evaluasi dalam pembelajaran inklusif tidak boleh hanya berfokus pada capaian akademik yang seragam. Penilaian perlu mencakup kemajuan individual peserta didik, termasuk perkembangan keterampilan sosial, kemandirian, dan partisipasi dalam kelompok. Guru yang memiliki kompetensi reflektif akan menggunakan hasil evaluasi tersebut untuk memperbaiki perencanaan berikutnya. Praktik refleksi ini dapat dilakukan melalui catatan harian, diskusi rutin dengan GPK, atau analisis bersama dalam forum komunitas belajar. Dalam masa pendampingan pasca-pelatihan, praktik refleksi peserta masih tergolong belum konsisten. Sebagian guru mencatat perkembangan peserta didik secara rutin, tetapi catatan tersebut jarang dianalisis untuk mengambil keputusan pembelajaran. Kondisi ini menunjukkan bahwa refleksi perlu difasilitasi melalui format yang sederhana dan jadwal yang jelas, sehingga menjadi kebiasaan profesional yang berkelanjutan.

Aspek sikap dan keyakinan guru merupakan fondasi yang sering kali tidak terlihat dalam dokumen perencanaan, tetapi sangat memengaruhi praktik pembelajaran. Guru yang meyakini bahwa setiap peserta didik dapat belajar cenderung mencari cara untuk memfasilitasi keterlibatan, bukan menyerah ketika menghadapi kesulitan. Sebaliknya, guru yang meyakini bahwa kemampuan peserta didik sudah ditentukan sejak awal cenderung menurunkan ekspektasi dan membatasi kesempatan belajar. Keyakinan tersebut dapat dibentuk melalui pengalaman langsung. Ketika guru menyaksikan perkembangan peserta didik ABK setelah menerapkan strategi tertentu, keyakinannya terhadap kemampuan peserta didik akan meningkat. Oleh karena itu, program pengembangan kompetensi yang efektif perlu memberikan kesempatan bagi guru untuk mencoba, mengamati, dan merefleksikan hasil praktiknya sendiri.

Berdasarkan seluruh temuan dan pembahasan, kegiatan pengabdian ini merekomendasikan sebuah program pengembangan profesional berkelanjutan dengan beberapa komponen. Program tersebut dimulai dengan lokakarya konseptual mengenai paradigma inklusi dan model sosial disabilitas. Selanjutnya, guru mengikuti pelatihan praktik asesmen dan perancangan pembelajaran adaptif yang disertai contoh perangkat nyata. Tahap berikutnya adalah pendampingan di kelas oleh tim yang terdiri atas pengawas, kepala sekolah, dan GPK. Program ditutup dengan komunitas belajar yang bertemu secara rutin untuk berbagi praktik, menganalisis kendala, dan merumuskan solusi bersama. Program ini dirancang agar tidak menambah beban kerja secara signifikan. Sebaliknya, program justru diarahkan untuk mengintegrasikan pengembangan kompetensi ke dalam rutinitas kerja guru, misalnya melalui pemanfaatan jam kerja untuk perencanaan kolaboratif dan penyederhanaan format dokumen. Dengan pendekatan seperti ini, penguatan kompetensi guru dapat berlangsung secara bertahap, realistis, dan berkelanjutan. Tantangan utama penguatan kompetensi guru ke depan adalah menjaga konsistensi di tengah perubahan kebijakan, pergantian tenaga pendidik, dan keterbatasan anggaran. Namun, peluang yang tersedia juga cukup besar. Meningkatnya kesadaran masyarakat terhadap hak disabilitas, tersedianya berbagai sumber belajar digital, dan berkembangnya komunitas praktisi pendidikan inklusi menjadi modal penting untuk memperkuat praktik di tingkat sekolah. Dengan memanfaatkan peluang tersebut, sekolah dapat membangun ekosistem pembelajaran yang lebih inklusif dan adaptif.

KESIMPULAN

Kegiatan pengabdian ini menyimpulkan bahwa metode pelatihan (training) yang dipadukan dengan pendampingan pasca-pelatihan mampu mendorong penguatan kompetensi guru dalam merancang pembelajaran inklusif dan adaptif bagi ABK melalui tiga dimensi utama, yaitu pemahaman konseptual tentang keberagaman, keterampilan asesmen dan diferensiasi tujuan, serta kemampuan mengadaptasi strategi, media, dan lingkungan belajar. Hasil evaluasi pretest-posttest dan observasi praktik mengajar menunjukkan kecenderungan peningkatan pada ketiga domain tersebut, dengan peningkatan paling menonjol pada domain adaptasi strategi dan media. Kepemimpinan kepala sekolah dan pendampingan oleh guru pendamping khusus merupakan faktor pendukung paling berpengaruh terhadap keberhasilan penerapan hasil pelatihan, sedangkan keterbatasan waktu dan minimnya tindak lanjut pelatihan yang berkelanjutan menjadi hambatan utama. Berdasarkan temuan tersebut, kegiatan pengabdian ini merekomendasikan tiga hal. Pertama,

sekolah perlu menyediakan waktu terjadwal untuk kolaborasi perencanaan antara guru kelas dan GPK sebagai kelanjutan dari materi pelatihan. Kedua, dinas pendidikan perlu menyelenggarakan pelatihan berjenjang yang dipadukan dengan pendampingan berbasis komunitas belajar, bukan sekadar pelatihan satu kali tatap muka. Ketiga, guru peserta pelatihan perlu didorong untuk terus melakukan refleksi praktik melalui dokumentasi perencanaan dan evaluasi pembelajaran, agar kompetensi yang diperoleh selama pelatihan terus terpelihara. Kegiatan pengabdian ini memiliki keterbatasan pada jumlah sekolah mitra, jumlah peserta, dan wilayah pelaksanaan yang masih terbatas, sehingga generalisasi hasil perlu dilakukan dengan hati-hati. Kegiatan lanjutan dapat dirancang dengan desain kuasi-eksperimen yang membandingkan kelompok peserta pelatihan dengan kelompok kontrol, serta mengukur dampak pelatihan secara lebih terukur terhadap hasil belajar peserta didik ABK di kelas.

DAFTAR PUSTAKA

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (2nd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (3rd ed.). Berrett-Koehler Publishers.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa. Jakarta: Kemendikbud.
- Republik Indonesia. (2016). *Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas*. Lembaran Negara Republik Indonesia Tahun 2016 Nomor 69.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*.

UNESCO.

UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all* (Global Education Monitoring Report 2020). UNESCO Publishing.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.