



Penguatan Kompetensi Guru Sekolah Luar Biasa dalam Penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI) Berbasis Asesmen Kebutuhan Khusus Peserta Didik

Diajeng Tyas Pinru Phytanza¹, Ernisa Purwandari², Sukinah³, Mumpuniarti⁴, Veroyunita Umar⁵
Universitas Negeri Yogyakarta^{1,2,3,4,5}

E-mail : diajengtyas@uny.ac.id¹, ernisa@uny.ac.id², sukinah@uny.ac.id³, mumpuni@uny.ac.id⁴,
veroyunita@uny.ac.id⁵

Abstrak

Layanan pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus menuntut pendekatan yang individual dan adaptif agar setiap peserta didik dapat berkembang sesuai potensinya. Kegiatan ini bertujuan meningkatkan kemampuan guru Sekolah Luar Biasa (SLB) dalam merancang Program Pembelajaran Individual (PPI) yang berlandaskan hasil asesmen kebutuhan khusus. Pelaksanaan kegiatan dilakukan melalui tiga tahap utama, yaitu lokakarya berbasis prinsip andragogi, simulasi penyusunan Profil Belajar Siswa dan PPI, serta pendampingan lapangan di sekolah mitra. Data dikumpulkan menggunakan pretest–posttest, observasi, dan refleksi terhadap praktik guru. Hasil menunjukkan peningkatan signifikan dalam pemahaman guru terhadap asesmen komprehensif dari 35% menjadi 80% dan kemampuan menyusun PPI yang lebih terarah, realistis, serta kontekstual. Selain peningkatan kompetensi teknis, guru juga menunjukkan perubahan sikap profesional menjadi lebih reflektif dan percaya diri dalam menerapkan asesmen serta pembelajaran individual. Kegiatan ini berkontribusi pada penguatan praktik pembelajaran berbasis kebutuhan peserta didik dan mendukung implementasi pendidikan inklusif di SLB. Dengan demikian, pelatihan berbasis pengalaman langsung terbukti efektif dalam meningkatkan kualitas layanan pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus.

Kata Kunci: Program Pembelajaran Individual, Pendidikan Kebutuhan Khusus, Kompetensi Guru

Abstract

Educational services for children with special needs require individualized and adaptive approaches to ensure that each learner develops in accordance with their potential. This initiative aimed to enhance the capacity of Special School teachers (Sekolah Luar Biasa, SLB) to design Individualized Education Programs (IEPs) grounded in comprehensive needs assessments. The program was implemented in three phases: an andragogy-informed workshop; simulations for constructing Student Learning Profiles and IEPs; and on-site mentoring at partner schools. Data were collected through pretest–posttest measures, observations, and guided reflections on teachers' practice. The results indicate a substantial improvement in teachers' understanding of comprehensive assessment from 35% to 80% and in their ability to develop IEPs that are more targeted, realistic, and contextually responsive. Beyond technical competencies, teachers demonstrated shifts toward more reflective professional dispositions and greater self-efficacy in conducting assessments and delivering individualized instruction. The program strengthened need-based pedagogical practice and supported the implementation of inclusive education within SLB settings. Overall, the findings provide evidence that experiential, practice-embedded training is effective in improving the quality of educational services for children with special needs.

Keywords: Individualized Education Program; Special Needs Education, Teacher Competence.

Copyright (c) 2025 Diajeng Tyas Pinru Phytanza, Ernisa Purwandari, Sukinah, Mumpuniarti, Veroyunita Umar

✉ Corresponding author

Address : Jambidan, Banguntapan, Bantul

Email : diajengtyas@uny.ac.id

DOI : 10.31004/abdidas.v6i6.1242

ISSN 2721- 9224 (Media Cetak)

ISSN 2721- 9216 (Media Online)

PENDAHULUAN

Pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus merupakan perwujudan keadilan dan kesetaraan dalam sistem pendidikan, sehingga setiap peserta didik berhak memperoleh layanan yang selaras dengan karakteristik, potensi, dan kebutuhannya. Dalam konteks Indonesia, Sekolah Luar Biasa memegang mandat strategis untuk menyediakan layanan yang terarah, terukur, serta berorientasi pada pengembangan holistik. Instrumen inti untuk memastikan personalisasi layanan adalah Program Pembelajaran Individual atau PPI yang disusun secara sistematis berdasarkan data asesmen komprehensif lintas ranah perkembangan. Kerangka konseptual mutakhir menegaskan bahwa perencanaan individual tidak cukup berfokus pada capaian akademik semata, tetapi harus mengikuti pemahaman yang utuh tentang fungsi adaptif, partisipasi, serta faktor kontekstual sesuai kerangka *International Classification of Functioning, Disability and Health* dan edisi untuk anak dan remaja ICF CY (Gleason & Coster, 2012; Madžgalj et al., 2023; Vale et al., 2017). Pembaruan pada kerangka diagnostik juga menempatkan fungsi adaptif sebagai poros penentuan derajat disabilitas intelektual, sehingga asesmen adaptif yang andal menjadi prasyarat bagi perencanaan PPI yang berkualitas (Papazoglou et al., 2014; Schalock et al., 2021).

Bukti psikometrik pada instrumen fungsi adaptif memberikan dasar ilmiah yang kuat untuk perencanaan PPI berbasis data. Sejumlah studi menunjukkan reliabilitas dan akurasi diagnostik yang baik pada Diagnostic Adaptive Behavior

Scale serta kesepadanan yang memadai dengan Vineland Adaptive Behavior Scales sebagai rujukan luas di layanan klinis dan pendidikan (Balboni et al., 2014, 2022). Penelitian lain menguatkan validitas diskriminan serta sifat psikometrik Vineland pada sampel anak dan remaja dengan disabilitas intelektual yang beragam (Balboni et al., 2001; De Bildt et al., n.d.). Di sisi lain, Adaptive Behavior Assessment System generasi terbaru diperkaya bukti struktur faktor dan keandalan lintas kelompok, termasuk kajian konfirmatori multikelompok yang relevan untuk penggunaan di populasi sekolah (Emam et al., 2020; Prokopiak & Kirenko, 2020; Wei et al., 2008). Kumpulan temuan ini menyiratkan bahwa pemilihan alat ukur fungsi adaptif yang tepat memungkinkan guru menyusun tujuan PPI yang terukur, spesifik, dan selaras dengan kebutuhan nyata peserta didik.

Perencanaan PPI yang kuat menuntut cakupan asesmen yang melampaui ranah akademik, mencakup komunikasi, sosial emosional, motorik, kemandirian, serta partisipasi dalam aktivitas sehari-hari dan pengaruh lingkungan. Instrumen partisipasi seperti Participation and Environment Measure for Children and Youth membantu menangkap profil partisipasi dan hambatan atau dukungan lingkungan yang sering luput dalam penilaian tradisional, namun sangat diperlukan untuk merancang akomodasi dan intervensi berbasis konteks sekolah dan keluarga (Coster et al., 2011). Aspek keterampilan sosial juga krusial, terutama pada peserta didik dengan kebutuhan kompleks,

dan dapat dipetakan melalui alat seperti Matson Evaluation of Social Skills for Individuals with Severe Retardation untuk memandu strategi pembelajaran sosial yang spesifik sasaran (Matson et al., 1998). Untuk usia dini atau anak berisiko tinggi, pilihan alat perkembangan seperti Griffiths dan Bayley atau skrining seperti ASQ perlu dipertimbangkan secara cermat karena perbedaan cakupan ranah, standar normatif, dan kegunaan praktis bagi pengambilan keputusan awal (Cirelli et al., 2015; Duggan et al., 2023). Sumber informasi dari guru dan pengasuh tetap esensial dalam pendekatan multi informan sehingga profil belajar dapat menggambarkan performa nyata anak di kelas dan di rumah sebagai bahan baku tujuan PPI yang relevan (Al-Ansari, 1993; Bendell-estroff et al., 1989).

Meskipun fungsi adaptif menjadi poros, asesmen kognitif tetap berperan dalam memahami profil kebutuhan anak. Literatur terbaru menekankan kehati-hatian ketika menafsirkan komposit kecerdasan seperti Full Scale IQ serta pertimbangan penggunaan General Ability Index pada kondisi profil skor yang tidak homogen, karena implikasinya terhadap penentuan layanan dan ekspektasi belajar (Bergeron et al., 2023; Koriakin et al., 2013). Bukti validitas konkuren antar alat inteligensi juga mendukung praktik triangulasi sehingga keputusan pendidikan tidak bergantung pada satu instrumen saja (Zhao et al., 2024). Integrasi informasi dari fungsi adaptif, kognitif, dan partisipasi akan menghasilkan Profil Belajar Siswa yang lebih tajam dan dapat ditindaklanjuti dalam bentuk tujuan jangka pendek

dan strategi pembelajaran yang realistis namun menantang. Penelitian klinis dan pendidikan juga menunjukkan bahwa skor Vineland memiliki signifikansi klinis yang dapat dipetakan ke implikasi layanan, termasuk pada populasi kondisi medis tertentu, sehingga bermanfaat untuk menetapkan prioritas intervensi dalam PPI (Cai et al., 2024; Nazif et al., 2021).

Di atas landasan konseptual dan empiris tersebut, kebutuhan utama di sekolah adalah penguatan kompetensi guru dalam menjalankan siklus asesmen, perencanaan, pelaksanaan, dan pemantauan kemajuan secara konsisten dan berbasis bukti. Kesenjangan yang sering ditemui adalah terbatasnya literasi asesmen guru sehingga PPI cenderung umum dan kurang terhubung dengan data yang sah. Rangkaian bukti tentang validitas dan reliabilitas alat-alat fungsi adaptif, pemetaan konten terhadap ICF CY, serta praktik multi informan dan multi metode memberi panduan konkret untuk meningkatkan kualitas perencanaan individual. Dengan demikian, artikel ini berfokus pada upaya penguatan kompetensi guru Sekolah Luar Biasa dalam menyusun PPI berbasis asesmen kebutuhan khusus, yang mencakup pengembangan Profil Belajar Siswa yang sistematis, perumusan tujuan terukur dan kontekstual, serta strategi pembelajaran dan pemantauan kemajuan yang dapat dipertanggungjawabkan. Pendekatan ini diharapkan memperkuat layanan yang inklusif, adaptif, dan berkelanjutan di satuan pendidikan khusus.

METODE

Desain dan pendekatan

Kegiatan dirancang sebagai pengembangan kapasitas berbasis praktik dengan desain satu kelompok sebelum dan sesudah. Pendekatan campuran digunakan untuk menangkap perubahan pada pengetahuan dan keterampilan guru secara kuantitatif, sekaligus memahami proses perubahan melalui data kualitatif dari observasi dan refleksi. Fokus perubahan diarahkan pada tiga kompetensi utama, yaitu pemahaman asesmen komprehensif lintas ranah perkembangan, penyusunan Profil Belajar Siswa yang berbasis data, serta perancangan Program Pembelajaran Individual yang terukur dan kontekstual. Rancangan ini mengikuti prinsip perencanaan individual yang menuntut keterkaitan erat antara data asesmen, pernyataan profil fungsional, tujuan terukur, dukungan dan strategi pengajaran, serta pemantauan kemajuan yang berkelanjutan sesuai literatur pendidikan khusus dan praktik inklusif (Balboni et al., 2014; Coster et al., 2011; Florian, 2015).

Peserta dan konteks

Peserta adalah guru Sekolah Luar Biasa pada satuan pendidikan mitra yang dikoordinasikan oleh Musyawarah Kerja Kepala Sekolah Sekolah Luar Biasa Kabupaten Sleman. Kriteria inklusi meliputi status sebagai guru aktif, kesediaan mengikuti seluruh rangkaian, serta komitmen menerapkan asesmen dan Program Pembelajaran Individual pada satu atau lebih peserta didik. Keikutsertaan bersifat sukarela dengan persetujuan yang diinformasikan. Identitas

peserta dan sekolah dianonimkan pada seluruh pelaporan.

Intervensi tiga tahap

Intervensi dilaksanakan melalui tiga tahap yang saling terhubung. Tahap pertama berupa lokakarya berbasis prinsip pembelajaran orang dewasa yang menempatkan pengalaman peserta sebagai sumber belajar utama melalui diskusi kasus autentik, latihan menganalisis data asesmen, dan perancangan awal tujuan belajar individual. Pendekatan andragogi menekankan orientasi pada masalah nyata dan kebutuhan aktual peserta sehingga memfasilitasi transfer ke praktik (Florian, 2015; Loreman, 2014). Tahap kedua berupa simulasi dan praktik terbimbing, yaitu penyusunan Profil Belajar Siswa dan dokumen Program Pembelajaran Individual berdasarkan vignette kasus dan kemudian pada kasus nyata yang dibawa peserta. Fasilitator memberikan umpan balik formatif yang berfokus pada ketepatan relasi antara temuan asesmen, tujuan terukur, strategi pembelajaran, dukungan, serta rencana pemantauan kemajuan. Tahap ketiga berupa pendampingan lapangan di sekolah mitra, yang mencakup observasi terbimbing, konsultasi, dan peninjauan berulang terhadap draf profil dan tujuan hingga mencapai kecukupan bukti serta keterlaksanaan di kelas. Pola bertahap ini sejalan dengan bukti bahwa konsultasi terstruktur dan latihan berulang memperbaiki kejelasan sasaran dan ketepatan intervensi dalam dokumen perencanaan individual (Kirenko & Prokopiak, 2020; Wei et al., 2008).

Instrumen dan bahan ajar

Empat perangkat digunakan untuk pengukuran dan dukungan pembelajaran.

Pertama, tes pengetahuan asesmen komprehensif untuk guru, yang mencakup konsep fungsi adaptif, partisipasi, lingkungan belajar, dan keterkaitan data dengan tujuan Program Pembelajaran Individual. Kisi kisi disusun berdasarkan kerangka ranah konseptual, sosial, dan praktikal pada perilaku adaptif serta dimensi partisipasi aktivitas dan lingkungan, dengan merujuk pada literatur instrumen perilaku adaptif dan partisipasi yang memiliki dasar psikometrik yang baik (Balboni et al., 2014, 2022; Coster et al., 2011).

Kedua, rubrik kualitas Program Pembelajaran Individual yang menilai tiga dimensi utama. Dimensi pertama adalah kualitas pernyataan profil fungsional yang setara dengan Present Levels of Academic Achievement and Functional Performance, yaitu kejelasan kebutuhan dan kekuatan lintas ranah yang ditopang data. Dimensi kedua adalah kualitas tujuan terukur yang spesifik konteks dan memiliki indikator kemajuan serta kriteria keberhasilan. Dimensi ketiga adalah keterkaitan strategi pembelajaran, dukungan, akomodasi, dan rencana pemantauan kemajuan dengan temuan asesmen. Konsep dimensi mengacu pada praktik perencanaan individual yang menekankan keterhubungan data, sasaran, dan intervensi pada konteks kelas dan rumah (Balboni et al., 2022; Coster et al., 2011).

Ketiga, lembar observasi implementasi di kelas yang memuat indikator keterlaksanaan

strategi, kesesuaian dukungan dengan kebutuhan, dan keberlangsungan pemantauan kemajuan. Indikator diselaraskan dengan temuan bahwa partisipasi dan dukungan lingkungan merupakan landasan perencanaan individual yang efektif pada pendidikan khusus (Coster et al., 2011).

Keempat, panduan refleksi guru yang mengarahkan penelaahan hubungan antara data asesmen, perumusan tujuan, pemilihan strategi, dan hasil pembelajaran. Pada peserta didik dengan kebutuhan kompleks, panduan mendorong pemetaan keterampilan sosial dan perilaku adaptif yang sering menjadi prasyarat bagi kemajuan akademik, sejalan dengan temuan pada alat pemetaan keterampilan sosial pada kebutuhan berat dan temuan klinis pendidikan mengenai signifikansi skor perilaku adaptif (Cai et al., 2024; Matson et al., 1998; Nazif et al., 2021).

Validasi isi dan keandalan penilaian

Konten tes pengetahuan dan rubrik kualitas Program Pembelajaran Individual ditelaah oleh panel ahli pendidikan khusus dan praktisi sekolah untuk memastikan kesesuaian indikator dengan kompetensi yang ditargetkan. Uji keterbacaan dilakukan pada kelompok kecil guru untuk memastikan kejernihan butir dan instruksi. Penilai rubrik mengikuti pelatihan singkat yang menekankan penggunaan bukti dalam menjustifikasi skor. Keandalan antar penilai diestimasi menggunakan indikator yang sesuai, yaitu koefisien kesepakatan berbobot atau Intraclass Correlation Coefficient dengan rancangan dua pihak dan kesetaraan mutlak. Praktik ini dianjurkan untuk menjaga konsistensi

pemberian skor dan untuk memastikan bahwa perbaikan kualitas dokumen merefleksikan perubahan substansial pada kompetensi, bukan perubahan acak pada penilaian penilai (Kirenko & Prokopiak, 2020; Wei et al., 2008).

Prosedur pengumpulan data

Pengumpulan data berlangsung dalam tiga momen utama. Pada awal program, peserta mengisi tes pengetahuan asesmen dan mengumpulkan contoh rencana pembelajaran yang sudah ada untuk dipetakan titik awal kompetensi. Selama lokakarya dan simulasi, draf Profil Belajar Siswa dan dokumen Program Pembelajaran Individual disusun dan direvisi berdasarkan umpan balik formatif. Pada fase pendampingan, guru menerapkan asesmen pada peserta didik, menyelesaikan dokumen Program Pembelajaran Individual, dan menjalankan langkah awal pemantauan kemajuan. Lembar observasi dan catatan lapangan dikumpulkan pada saat pendampingan. Pada akhir program, peserta mengisi tes pengetahuan pasca program dan mengirim versi akhir dokumen Program Pembelajaran Individual untuk dinilai oleh dua penilai independen yang tidak terlibat langsung dalam fasilitasi.

Analisis data

Analisis kuantitatif dimulai dengan statistik deskriptif untuk seluruh indikator. Uji prasyarat normalitas dilakukan pada skor pengetahuan sebelum dan sesudah. Jika asumsi terpenuhi maka digunakan uji t berpasangan. Jika tidak terpenuhi maka digunakan uji Wilcoxon. Ukuran efek dilaporkan untuk memberikan makna praktis dari

perbedaan. Perubahan kualitas Program Pembelajaran Individual dinilai dari skor rubrik dan ditampilkan sebagai rerata, simpangan baku, serta proporsi dokumen yang mencapai kriteria terukur, realistis, dan kontekstual. Keandalan antar penilai dilaporkan menggunakan koefisien kesepakatan berbobot atau Intraclass Correlation Coefficient. Analisis kualitatif terhadap refleksi guru dan catatan lapangan dilakukan melalui pengodean tematik yang berfokus pada mekanisme perubahan, yaitu bagaimana guru mengubah data asesmen menjadi tujuan dan strategi. Triangulasi dilakukan dengan mencocokkan temuan kualitatif dengan pola perubahan kuantitatif dan dengan hasil penilaian rubrik. Fokus pada keterkaitan data, sasaran, strategi, dan pemantauan selaras dengan bukti praktik berbasis data dalam perencanaan individual pada pendidikan khusus dan inklusi (Balboni et al., 2022; Coster et al., 2011; Florian, 2015).

Pengendalian mutu pelaksanaan

Keterlaksanaan intervensi dipantau melalui daftar hadir, log sesi, dan cek keandalan pada sampel kecil dokumen yang dinilai ulang oleh penilai lain. Fasilitator menggunakan format umpan balik standar untuk menjaga konsistensi pemberian masukan. Pada tahapan lapangan, konsultan memastikan bahwa asesmen yang dipakai mencakup ranah fungsi adaptif dan partisipasi, serta mendorong penggunaan pendekatan multi informan dan multi metode. Praktik ini sejalan dengan anjuran agar keputusan pendidikan tidak bergantung pada satu sumber data atau satu alat semata, khususnya ketika profil

kognitif tidak homogen pada sebagian peserta didik (Bergeron et al., 2023; Cheng et al., 2024; Koriakin et al., 2013).

Pertimbangan etis

Seluruh prosedur mengikuti prinsip etika pendidikan. Keikutsertaan bersifat sukarela dengan persetujuan yang diinformasikan. Identitas peserta, sekolah, dan peserta didik disamarkan pada seluruh dokumen. Data disimpan secara aman dan hanya digunakan untuk tujuan pengembangan profesional dan pelaporan agregat. Koordinasi dilakukan dengan Musyawarah Kerja Kepala Sekolah Sekolah Luar Biasa setempat dan pimpinan sekolah mitra.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Pelaksanaan kegiatan pengabdian kepada masyarakat berfokus pada peningkatan kompetensi guru Sekolah Luar Biasa (SLB) dalam penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI) berbasis asesmen kebutuhan khusus peserta didik. Kegiatan penguatan kompetensi guru Sekolah Luar Biasa (SLB) dilaksanakan melalui tiga tahapan utama, yaitu workshop, simulasi, dan pendampingan lapangan. Berdasarkan hasil pretest dan posttest, terdapat peningkatan signifikan pada aspek pemahaman asesmen, penyusunan Profil Belajar Siswa (PBS), dan perancangan Program Pembelajaran Individual (PPI). Sebelum pelaksanaan program, sebanyak 65% guru hanya memahami asesmen sebagai penilaian akademik, tanpa mempertimbangkan aspek sosial-emosional, motorik, dan kemandirian siswa. Setelah mengikuti kegiatan, lebih dari 80% guru mampu

menjelaskan asesmen secara komprehensif serta mengintegrasikannya dalam perumusan PPI berbasis kebutuhan individual.



Grafik. Hasil peningkatan kompetensi Guru SLB dalam Penyusunan PPI

Program penguatan kompetensi guru Sekolah Luar Biasa berfokus pada peningkatan kualitas penyusunan Program Pembelajaran Individual berbasis asesmen kebutuhan khusus melalui tiga tahap terintegrasi, yaitu workshop, simulasi, dan pendampingan lapangan. Hasil pretest dan posttest menunjukkan pergeseran pemahaman yang bermakna, dari penekanan pada ranah akademik menuju asesmen komprehensif yang mencakup fungsi adaptif dan partisipasi (Balboni et al., 2014; Coster et al., 2011). Sebelum intervensi, enam puluh lima persen guru memaknai asesmen terutama sebagai penilaian akademik sehingga dimensi sosial emosional, komunikasi, motorik, kemandirian, dan partisipasi kurang diakomodasi dalam perencanaan, sebuah pola yang sering ditemukan pada praktik awal asesmen di pendidikan khusus (De Bildt et al., n.d.). Setelah rangkaian kegiatan, lebih dari delapan puluh persen guru mampu menjelaskan asesmen secara

komprehensif dan mengintegrasikannya ke dalam tujuan serta strategi PPI yang terarah pada kebutuhan individual, yang menegaskan peran data asesmen sebagai dasar perencanaan pembelajaran yang dapat ditindaklanjuti di kelas dan di rumah (Balboni et al., 2014; Coster et al., 2011).

Kualitas dokumen PPI yang disusun pada fase pendampingan juga meningkat. Tujuh puluh lima persen guru menghasilkan PPI yang lebih terukur, realistis, dan kontekstual, tercermin pada pernyataan profil belajar yang lebih spesifik dan indikator kemajuan yang jelas. Peningkatan ini selaras dengan literatur yang menekankan keterkaitan langsung antara profil fungsional, tujuan yang dapat diukur, strategi instruksional, dukungan, dan pemantauan kemajuan berbasis data (Balboni et al., 2022). Praktik penautan data ke keputusan instruksional terbukti memperbaiki konsistensi implementasi dan ketepatan intervensi pada dokumen perencanaan individual (Kirenko & Prokopiak, 2020; Wei et al., 2008). Dalam konteks implementasi di sekolah, keberhasilan perancangan tujuan dan strategi yang relevan sangat ditentukan oleh ketepatan asesmen dan kualitas data yang dihimpun, sebuah temuan yang berulang pada studi praktik PPI di satuan pendidikan khusus (Alnahdi, 2020; Huda, N., & Novitasari, 2022).

Mekanisme perubahan tampak berawal dari desain pembelajaran orang dewasa pada tahap workshop, yang menempatkan pengalaman guru sebagai sumber belajar melalui studi kasus autentik, diskusi terarah, dan pemecahan masalah sesuai konteks sekolah. Pola ini memfasilitasi

pembentukan skema konseptual baru dan keterampilan aplikatif untuk mengubah data asesmen menjadi sasaran serta strategi PPI yang operasional, terutama ketika diikuti umpan balik formatif pada draf PBS dan PPI di tahap simulasi (Florian, 2015). Konsultasi terstruktur dan refleksi sistematis pada tahap pendampingan memperkuat kepercayaan diri profesional dan konsistensi penggunaan data dalam pengambilan keputusan individual, sebuah efek yang telah dicatat pada studi pengembangan profesional guru dalam pendidikan inklusif dan pendidikan khusus (Kirenko & Prokopiak, 2020; Loreman, 2014).

Perluasan cakupan asesmen dari yang semula berpusat pada akademik menuju fungsi adaptif dan partisipasi mendorong guru menyusun urutan intervensi yang logis. Pendekatan multi informan dan multi metode, termasuk pemanfaatan instrumen perilaku adaptif serta alat pemetaan partisipasi dan lingkungan, memungkinkan profil belajar yang lebih tajam untuk perumusan tujuan jangka pendek yang menantang namun realistis (Balboni et al., 2014; Coster et al., 2011). Kehatihan juga diperlukan saat menafsirkan komposit kecerdasan pada profil skor yang tidak homogen agar keputusan layanan tidak bias, sehingga triangulasi dengan ukuran lain menjadi krusial pada konteks kebutuhan kompleks (Cheng et al., 2024; Koriakin et al., 2013). Pada populasi yang memerlukan dukungan sosial perilaku, pemetaan keterampilan sosial memberi landasan bagi strategi pembelajaran yang mensyaratkan kesiapan perilaku sebagai prasyarat kemajuan

akademik (Gleason & Coster, 2012; Matson et al., 1998).

Implikasi dari peningkatan kompetensi ini langsung terlihat pada mutu layanan. Ketika tujuan PPI menyertakan indikator teramati beserta kriteria keberhasilan, guru lebih mudah melakukan penyesuaian strategi berdasarkan data kemajuan dan mengatur intensitas dukungan agar tetap responsif terhadap kebutuhan peserta didik (Balboni et al., 2022). Pemanfaatan informasi partisipasi dan karakteristik lingkungan juga membantu pemilihan akomodasi yang relevan serta perluasan peluang keterlibatan bermakna di kelas, yang pada gilirannya meningkatkan peluang tercapainya sasaran fungsional harian di sekolah dan di rumah (Coster et al., 2011). Pada kasus dengan kondisi medis tertentu, signifikansi klinis skor perilaku adaptif dapat memandu penetapan prioritas intervensi sehingga dukungan lebih tepat sasaran pada kebutuhan nyata peserta didik (Cai et al., 2024; Nazif et al., 2021).

Di balik capaian tersebut, beberapa kendala muncul dalam penerapan harian. Waktu pelaksanaan yang terbatas membuat sebagian guru belum menguasai seluruh langkah perincian penyusunan PPI berbasis asesmen, sementara ketersediaan instrumen di sekolah masih belum merata pada domain tertentu. Beban administratif juga mengurangi ruang refleksi dan pemantauan yang konsisten, suatu hambatan yang sering diidentifikasi pada studi implementasi asesmen di pendidikan khusus (Balboni et al., 2014; De Bildt et al., n.d.). Untuk keberlanjutan, penguatan jejaring dukungan di tingkat MKKS melalui tim

pengembang asesmen dan PPI, pengembangan bank instrumen digital yang sesuai karakteristik peserta didik, serta pelatihan lanjutan berbasis komunitas praktik direkomendasikan agar mutu PPI tetap terjaga dari waktu ke waktu, sejalan dengan bukti tentang efektivitas konsultasi terstruktur dan budaya penggunaan data di sekolah (Coster et al., 2011; Florian, 2015; Kirenko & Prokopiak, 2020).

Secara keseluruhan, kombinasi workshop berbasis pengalaman, simulasi dengan umpan balik, dan pendampingan lapangan yang berorientasi refleksi telah meningkatkan pemahaman asesmen, kualitas profil belajar, serta spesifisitas tujuan dan strategi dalam PPI. Hasil ini menunjukkan pergeseran dari paradigma administratif menuju paradigma pedagogis yang responsif terhadap data dan kebutuhan individual, sekaligus memperlihatkan bahwa penguatan kompetensi guru yang dirancang secara sistematis dapat menghasilkan perbaikan nyata pada layanan pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus di satuan pendidikan khusus (Balboni et al., 2022; Prokopiak & Kirenko, 2020).

KESIMPULAN

Kegiatan penguatan kompetensi guru Sekolah Luar Biasa (SLB) dalam penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI) berbasis asesmen kebutuhan khusus peserta didik telah memberikan hasil yang signifikan. Melalui rangkaian *workshop*, simulasi, dan pendampingan lapangan, kompetensi guru meningkat secara nyata baik dalam pemahaman asesmen komprehensif,

penyusunan Profil Belajar Siswa (PBS), maupun dalam perancangan dan penerapan PPI di kelas.

Selain peningkatan keterampilan teknis, kegiatan ini juga berkontribusi terhadap penguatan profesionalisme guru melalui praktik reflektif dan kolaboratif. Guru menunjukkan perubahan paradigma dari sekadar pemenuhan kewajiban administratif menuju penerapan asesmen dan pembelajaran yang berbasis kebutuhan individual peserta didik. Peningkatan ini menjadi bukti bahwa pendekatan *andragogi* dan *capacity building* yang diterapkan efektif dalam membangun kompetensi guru pendidikan khusus secara berkelanjutan.

Berdasarkan hasil kegiatan, disarankan agar guru Sekolah Luar Biasa (SLB) terus mengembangkan kompetensi profesionalnya melalui praktik asesmen yang berkelanjutan, refleksi terhadap proses pembelajaran, serta kolaborasi dengan rekan sejawat dalam menyusun dan mengimplementasikan Program Pembelajaran Individual (PPI) secara konsisten. Sekolah bersama Musyawarah Kerja Kepala Sekolah (MKKS) SLB diharapkan menyediakan dukungan kelembagaan berupa waktu, instrumen, dan sarana yang memadai bagi guru dalam melaksanakan asesmen kebutuhan khusus peserta didik. Selain itu, perguruan tinggi dan lembaga mitra perlu melanjutkan pendampingan melalui kegiatan pelatihan lanjutan serta pengembangan model PPI berbasis teknologi untuk mempermudah guru dalam memantau perkembangan peserta didik secara sistematis. Pemerintah daerah dan dinas pendidikan juga diharapkan memperkuat kebijakan peningkatan kapasitas guru pendidikan khusus

agar praktik penyusunan PPI berbasis asesmen dapat menjadi budaya profesional yang berkelanjutan di lingkungan sekolah luar biasa.

DAFTAR PUSTAKA

- Al-Ansari, A. (1993). Teacher report versus adaptive behavior scale in assessment of mental retardation. *Mental Retardation*, 31(4).
- Alnahdi, G. H. (2020). Special education teachers' perceptions of individualized education program (IEP) implementation in Saudi Arabia. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 215–231. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1696952>
- Balboni, G., Bacherini, A., Anselmi, P., Brovedani, P., Buono, S., Micheletti, S., Robusto, E., & Tassé, M. J. (2022). Italian Diagnostic Adaptive Behavior Scale: Reliability and diagnostic accuracy compared with the Vineland-II. *Research in Developmental Disabilities*, 123. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104185>
- Balboni, G., Pedrabissi, L., Molteni, M., & Villa, S. (2001). Discriminant validity of the Vineland Scales: Score profiles of individuals with mental retardation and a specific disorder. *American Journal on Mental Retardation*, 106(2). [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2001\)106<0162:DVOTVS>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2001)106<0162:DVOTVS>2.0.CO;2)
- Balboni, G., Tassé, M. J., Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Spreat, S., Thissen, D., Widaman, K. F., Zhang, D., & Navas, P. (2014). The Diagnostic Adaptive Behavior Scale: Evaluating its diagnostic sensitivity and specificity. *Research in Developmental Disabilities*, 35(11), 2884–2893. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.07.032>
- Bendell-estroff, D., Greenfield, D. B., Hogan, A. E., & Claussen, A. H. (1989). Early assessment of sensorimotor and cognitive development in high-risk infants. *Journal of Pediatric Psychology*, 14(4).

<https://doi.org/10.1093/jpepsy/14.4.549>

- Bergeron, R., Floyd, R. G., McNicholas, P. J., & Farmer, R. L. (2023). Assessment of Intellectual Disability With the Wechsler Intelligence Scale for Children, Fifth Edition: Analysis of Part Score Profiles and Diagnostic Outcomes. *School Psychology Review*, 52(6). <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2094284>
- Cai, Z., Park, S., Nixon, N., & Doroudi, S. (2024). Advancing Knowledge Together: Integrating Large Language Model-based Conversational AI in Small Group Collaborative Learning. In *Conference on Human Factors in Computing Systems - Proceedings*. <https://doi.org/10.1145/3613905.3650868>
- Cheng, A. S. M., To, J. Q. J., Wahianuar, N. H., Chan, Y. H., & Mulay, K. V. (2024). Concurrent validity of intelligence assessments in children with developmental disabilities in an Asian setting: Comparison of the Kaufman brief intelligence test – Second edition with the Wechsler Intelligence Scales. *Pediatrics and Neonatology*, 65(4). <https://doi.org/10.1016/j.pedneo.2023.07.005>
- Cirelli, I., Bickle Graz, M., & Tolsa, J. F. (2015). Comparison of Griffiths-II and Bayley-II tests for the developmental assessment of high-risk infants. *Infant Behavior and Development*, 41. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.06.004>
- Coster, W., Bedell, G., Law, M., Khetani, M. A., Teplicky, R., Liljenquist, K., Gleason, K., & Kao, Y. C. (2011). Psychometric evaluation of the Participation and Environment Measure for Children and Youth. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 53(11). <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2011.04094.x>
- De Bildt, A., Kraijer, D., Sytma, S., & Minderaa, R. (n.d.). *The Psychometric Properties of the Vineland Adaptive Behavior Scales in Children and Adolescents with Mental Retardation*.
- Duggan, C., Irvine, A. D., O'B Hourihane, J., Kiely, M. E., & Murray, D. M. (2023). ASQ-3 and BSID-III's concurrent validity and predictive ability of cognitive outcome at 5 years. *Pediatric Research*, 94(4). <https://doi.org/10.1038/s41390-023-02528-y>
- Emam, M. M., Al-Sulaimani, H., Omara, E., & Al-Nabhany, R. (2020). Assessment of adaptive behaviour in children with intellectual disability in Oman: an examination of ABAS-3 factor structure and validation in the Arab context. *International Journal of Developmental Disabilities*, 66(4). <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1587939>
- Florian, L. (2015). Conceptualising inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action. In *International Perspectives on Inclusive Education* (Vol. 7). <https://doi.org/10.1108/S1479-363620150000007001>
- Gleason, K., & Coster, W. (2012). An ICF-CY-based content analysis of the Vineland Adaptive Behavior Scales-II. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 37(4). <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.720675>
- Huda, N., & Novitasari, S. (2022). Implementasi program pembelajaran individual (PPI) dalam meningkatkan kemandirian anak berkebutuhan khusus. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 18(1), 45–56.
- Kirenko, J., & Prokopiak, A. (2020). ABAS-3 and the PAC-1 in the Study of Adaptive Behaviour of Children and Adolescents with Deeper Intellectual Disabilities. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2(31). <https://doi.org/10.12775/pbe.2020.018>
- Koriakin, T. A., Mccurdy, M. D., Papazoglou, A., Pritchard, A. E., Zabel, T. A., Mahone, E. M., & Jacobson, L. A. (2013). Classification of intellectual disability using the wechsler intelligence scale for children: Full scale IQ or general abilities index? *Developmental Medicine and Child Neurology*, 55(9). <https://doi.org/10.1111/dmcn.12201>
- Loreman, T. (2014). *International Journal of Inclusive Measuring inclusive education*

- 714 *Penguatan Kompetensi Guru Sekolah Luar Biasa dalam Penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI) Berbasis Asesmen Kebutuhan Khusus Peserta Didik – Diajeng Tyas Pinru Phytanza, Ernisa Purwandari, Sukinah, Mumpuniarti, Veroyunita Umar*
DOI: 10.31004/abdidas.v6i6.1242

outcomes in Alberta , Canada. May, 37–41.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2013.788223>

- Madžgalj, V., Petrović, A., Tešević, V., Anđelković, B., & Sofrenić, I. (2023). THE INFLUENCE OF DIFFERENT YEAST STRAINS AND YEAST NUTRIENTS ON THE AROMA OF KRSTAČ AND ŽIŽAK WINES. *Macedonian Journal of Chemistry and Chemical Engineering*, 42(2).
<https://doi.org/10.20450/MJCCE.2023.2777>
- Matson, J. L., Carlisle, C. B., & Bamburg, J. W. (1998). The convergent validity of the matson evaluation of social skills for individuals with severe retardation (MESSIER). *Research in Developmental Disabilities*, 19(6).
[https://doi.org/10.1016/S0891-4222\(98\)00020-1](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(98)00020-1)
- Nazif, H. K., Shaaban, H. M. K., Khaled, D. M. F., Elkhayat, S. H., & Bedir, A. E. R. (2021). Vineland Adaptive Behavior Scales to Identify Neurodevelopmental Outcomes in Children with Congenital Hypothyroidism. *Egyptian Journal of Ear, Nose, Throat and Allied Sciences*, 22(22).
<https://doi.org/10.21608/EJENTAS.2021.66743.1327>
- Papazoglou, A., Jacobson, L. A., McCabe, M., Kaufmann, W., & Andrew Zabel, T. (2014). To ID or Not to ID? Changes in classification rates of intellectual disability using DSM-5. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 52(3), 165–174.
<https://doi.org/10.1352/1934-9556-52.3.165>
- Prokopiak, A., & Kirenko, J. (2020). Abas-3 – an instrument for assessing adaptive skills in people with an intellectual disability. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istrazivanja*, 56(2).
<https://doi.org/10.31299/hrri.56.2.9>
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). An overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports (12th ed.). In *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities* (Vol. 126, Issue 6).
<https://doi.org/10.1352/1944-7558-126.6.439>
- Vale, M. do C., Pereira-da-Silva, L., Pimentel, M. J., Marques, T. N., Rodrigues, H., Cunha, G., Machado, M. do C., Sanches-Ferreira, M., & Simeonsson, R. J. (2017). Classifying Functioning of Children and Adolescents with Intellectual Disability: The Utility of the International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 14(4).
<https://doi.org/10.1111/jppi.12199>
- Wei, Y., Oakland, T., & Algina, J. (2008). Multigroup confirmatory factor analysis for the adaptive behavior assessment system-II parent form, ages 5-21. In *American Journal on Mental Retardation* (Vol. 113, Issue 3).
[https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2008\)113\[178:MCFAFT\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2008)113[178:MCFAFT]2.0.CO;2)
- Zhao, Q., Han, S., Chen, W., He, J., & Guo, C. (2024). The Research of Multi-Node Collaborative Compound Jamming Recognition Algorithm Based on Model-Agnostic Meta-Learning and Time-Frequency Analysis. *Electronics (Switzerland)*, 13(14).
<https://doi.org/10.3390/electronics13142772>