



Penguatan Kompetensi Guru mengenai Murid Berkebutuhan Khusus di Kecamatan Tepus

Adi Suseno¹, Estu Dyah Arifianti², Mar'atu Husnia Alfi³, Iriani Fasisih⁴, Samsu Alam⁵, Aditya Lapu Kalua⁶

Departemen Pendidikan Luar Biasa, Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Yogyakarta¹, Kantor Staf Presiden, Republik Indonesia², *Parents Support Group for Gifted Children*³, Sekolah Luar Biasa (SLB) Puspa Melati⁴, Curtin University⁵, Sistem Informasi, Fakultas Matematika dan Ilmu Pengetahuan Alam, Universitas Sam Ratulangi⁶

E-mail : masadisuseno@uny.ac.id¹, estu.arifianti@ksp.go.id², alfi.psggc@gmail.com³, irianifasisih13@gmail.com⁴, samsu.alam@postgrad.curtin.edu.au⁵, adityalapu.kalua@unsrat.ac.id⁶

Abstrak

Keterbatasan kompetensi guru dalam memahami karakteristik murid berkebutuhan khusus masih menjadi tantangan dalam implementasi pendidikan inklusif di sekolah reguler. Kegiatan pengabdian kepada masyarakat ini bertujuan memperkuat kompetensi guru mengenai layanan bagi murid berkebutuhan khusus di Kecamatan Tepus. Kegiatan dilaksanakan melalui pelatihan partisipatif yang dipadukan dengan *best practice*, meliputi penyampaian materi, berbagi praktik baik, serta evaluasi menggunakan pre-test, post-test, dan angket kepuasan terhadap 39 guru SD dan SMP. Hasil menunjukkan adanya peningkatan pengetahuan yang signifikan setelah pelatihan ($M=6,28$ menjadi $M=8,28$; $p<0,001$). Evaluasi pelaksanaan juga menunjukkan penilaian sangat baik pada seluruh aspek dengan skor rata-rata di atas 4,30 dari skala 5. Temuan ini menunjukkan bahwa pendekatan pelatihan yang aktif, kontekstual, dan berbasis praktik efektif meningkatkan kompetensi guru serta mendukung kesiapan sekolah dalam mengimplementasikan pendidikan inklusif.

Kata Kunci: kompetensi guru, murid berkebutuhan khusus, pengembangan profesional, sekolah inklusif

Abstract

Limited teacher competence in understanding the characteristics of students with special needs remains a major challenge in implementing inclusive education in regular schools. This community service program aimed to strengthen teachers' competence in providing educational services for students with special needs in Tepus District. The program employed participatory training combined with best practice through lectures, experience sharing, and evaluation using pre-tests, post-tests, and participant satisfaction questionnaires involving 39 elementary and junior secondary school teachers. The results revealed a significant improvement in participants' knowledge after the training ($M=6.28$ to $M=8.28$; $p<0.001$). Participants also rated the program very positively, with all evaluation aspects scoring above 4.30 on a five-point scale. These findings indicate that an active, contextual, and practice-based training approach effectively enhances teachers' competence and supports schools' readiness to implement inclusive education.

Keywords: inclusive schools, professional development, students with special needs, teacher competency

Copyright (c) 2026 Adi Suseno, Estu Dyah Arifianti, Mar'atu Husnia Alfi, Iriani Fasisih, Samsu Alam, Aditya Lapu Kalua

✉ Corresponding author

Address : Jl.Colombo No.1 Sleman, D.I.Yogyakarta

Email : masadisuseno@uny.ac.id

DOI : 10.31004/abdidas.v7i4.1385

ISSN 2721- 9224 (Media Cetak)

ISSN 2721- 9216 (Media Online)

PENDAHULUAN

Pendidikan merupakan hak dasar setiap warga negara tanpa memandang kondisi fisik, intelektual, sosial, emosional, bahasa, maupun latar belakang budaya. Prinsip tersebut ditegaskan dalam *Sustainable Development Goals* (SDGs) 4 yang menekankan pentingnya pendidikan yang inklusif, adil, dan berkualitas bagi semua. Di Indonesia, komitmen terhadap pendidikan bagi semua diwujudkan melalui Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional yang menjamin hak setiap peserta didik memperoleh layanan pendidikan sesuai kebutuhan dan karakteristiknya (Indonesia, 2003). Selain itu, Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas serta Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif memberikan landasan hukum bagi penyelenggaraan pendidikan inklusif di satuan pendidikan reguler. Kebijakan tersebut sejalan dengan *Salamanca Statement* yang menegaskan bahwa sekolah reguler dengan orientasi inklusif merupakan sarana paling efektif untuk menghilangkan diskriminasi dan membangun masyarakat yang inklusif (UNESCO, 2009). Dengan demikian, pendidikan inklusif tidak hanya dipandang sebagai pendekatan pedagogis, tetapi juga sebagai implementasi hak asasi manusia yang menjamin setiap murid, termasuk murid berkebutuhan khusus, memperoleh kesempatan belajar yang setara dan bermakna (Ainscow, 2020; Florian & Black-Hawkins, 2011).

Meskipun berbagai regulasi telah mendukung penyelenggaraan pendidikan inklusif,

implementasinya di lapangan masih menghadapi berbagai tantangan. Berbagai penelitian menunjukkan bahwa sekolah inklusi masih mengalami keterbatasan dalam aspek kebijakan sekolah, ketersediaan sumber daya manusia, aksesibilitas sarana prasarana, sistem identifikasi dan asesmen murid, pengembangan kurikulum berdiferensiasi, hingga kolaborasi dengan orang tua dan tenaga profesional (Loreman, 2017; Sharma et al., 2012; Slee & Tomlinson, 2018). Selain itu, masih ditemukan praktik pembelajaran yang berorientasi pada keseragaman sehingga kebutuhan belajar murid berkebutuhan khusus belum terakomodasi secara optimal (Florian, 2019; Tomlinson, 2014). Tantangan tersebut mengakibatkan implementasi pendidikan inklusif belum sepenuhnya mampu mewujudkan lingkungan belajar yang menerima keberagaman dan memberikan layanan pendidikan yang sesuai dengan karakteristik setiap murid. Oleh karena itu, keberhasilan pendidikan inklusif tidak hanya ditentukan oleh kebijakan pemerintah, tetapi juga oleh kesiapan sekolah dalam membangun budaya, kebijakan, dan praktik pembelajaran yang inklusif (Ainscow et al., 2006; Forlin, 2018).

Di antara berbagai faktor yang memengaruhi keberhasilan pendidikan inklusif, guru memiliki peran strategis sebagai garda depan dalam memberikan layanan pendidikan kepada seluruh murid. Guru bertanggung jawab menciptakan lingkungan belajar yang aman, menerima keberagaman, serta mampu menerapkan pembelajaran berdiferensiasi sesuai karakteristik, potensi, dan kebutuhan setiap murid. Berbagai penelitian menunjukkan bahwa kompetensi guru,

hususnya pengetahuan mengenai karakteristik murid berkebutuhan khusus, keterampilan melakukan asesmen, kemampuan memodifikasi kurikulum dan strategi pembelajaran, serta sikap positif terhadap keberagaman menjadi prediktor utama keberhasilan implementasi pendidikan inklusif (Florian & Rouse, 2009; Forlin & Chambers, 2011; Sharma & Sokal, 2015). Sebaliknya, keterbatasan kompetensi guru sering kali berdampak pada rendahnya kepercayaan diri dalam mengajar murid berkebutuhan khusus, penggunaan metode pembelajaran yang kurang adaptif, serta munculnya sikap resistensi terhadap penyelenggaraan pendidikan inklusif (Avramidis & Norwich, 2002; Loreman et al., 2013). Oleh sebab itu, penguatan kompetensi guru menjadi prasyarat penting dalam meningkatkan kualitas pembelajaran inklusif di sekolah.

Kondisi tersebut juga masih dijumpai pada sejumlah sekolah penyelenggara pendidikan inklusif di Kecamatan Tepus, Kabupaten Gunungkidul. Berdasarkan hasil identifikasi kebutuhan yang dilakukan bersama sekolah reguler, masih terdapat guru yang belum memperoleh pelatihan khusus mengenai pendidikan inklusif maupun karakteristik murid berkebutuhan khusus. Keterbatasan tersebut menyebabkan guru mengalami kesulitan dalam mengidentifikasi kebutuhan belajar murid, merancang pembelajaran berdiferensiasi, melakukan asesmen yang sesuai, serta memberikan layanan yang optimal kepada murid berkebutuhan khusus. Pada beberapa kasus, kondisi tersebut turut memengaruhi kesiapan sekolah dalam menerima murid berkebutuhan

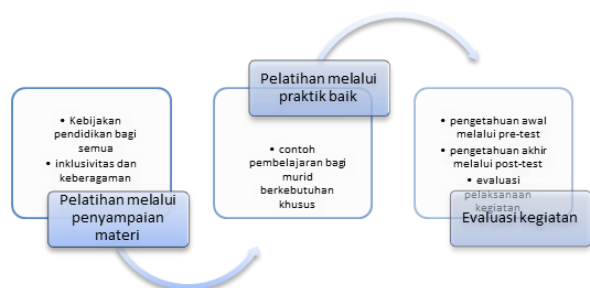
husus sehingga masih dijumpai keraguan bahkan penolakan terhadap penerimaan murid berkebutuhan khusus karena sekolah merasa belum memiliki kapasitas yang memadai untuk memberikan layanan pendidikan yang sesuai. Fenomena ini sejalan dengan berbagai penelitian yang menunjukkan bahwa rendahnya kompetensi guru dan minimnya dukungan profesional merupakan salah satu faktor penghambat utama implementasi pendidikan inklusif di berbagai daerah (De Boer et al., 2011; Florian & Spratt, 2013).

Berdasarkan kondisi tersebut, diperlukan suatu program pengabdian kepada masyarakat berupa Penguatan Kompetensi Guru mengenai Murid Berkebutuhan Khusus di Kecamatan Tepus sebagai upaya meningkatkan kesiapan guru dalam mengimplementasikan pendidikan inklusif. Kegiatan ini dirancang untuk memperkuat pemahaman guru mengenai konsep pendidikan inklusif, karakteristik berbagai jenis murid berkebutuhan khusus, strategi identifikasi kebutuhan belajar, penyusunan pembelajaran berdiferensiasi, serta praktik pembelajaran yang responsif terhadap keberagaman. Melalui peningkatan kompetensi tersebut diharapkan guru memiliki pengetahuan, keterampilan, dan sikap profesional yang lebih baik dalam memberikan layanan pendidikan kepada seluruh murid. Pada akhirnya, sekolah penyelenggara pendidikan inklusif di Kecamatan Tepus diharapkan menjadi lebih siap menerima murid berkebutuhan khusus, menciptakan lingkungan belajar yang inklusif, serta mampu memberikan layanan pembelajaran

yang berkualitas sesuai kebutuhan setiap murid (Ainscow, 2020; Sharma et al., 2012).

METODE

Kegiatan Pengabdian kepada Masyarakat (PkM) ini dilaksanakan menggunakan pendekatan pelatihan partisipatif (*participatory training*) yang dikombinasikan dengan *best practice* sebagai upaya meningkatkan kompetensi guru dalam memberikan layanan pendidikan kepada murid berkebutuhan khusus. Pendekatan ini dipilih karena pelatihan yang memadukan penguatan konsep, refleksi, dan praktik nyata terbukti lebih efektif dalam meningkatkan pengetahuan, sikap, serta keterampilan guru dibandingkan dengan penyampaian materi secara teoritis semata (Darling-Hammond, 2017; Desimone & Garet, 2015; Guskey, 2013; Sharma & Sokal, 2015). Kegiatan dirancang secara sistematis mulai dari identifikasi pengetahuan awal peserta, penyampaian materi, berbagi praktik baik, hingga evaluasi hasil pelatihan untuk memastikan terjadinya peningkatan kompetensi guru dalam memahami karakteristik murid berkebutuhan khusus dan implementasi pembelajaran inklusif.



Gambar 1. Alur Pelaksanaan Kegiatan

Pelaksanaan kegiatan terdiri atas tiga tahapan utama, yaitu (1) pelatihan melalui penyampaian materi, (2) latihan melalui praktik baik (*best practice*), dan (3) evaluasi kegiatan. Pada tahap pertama, peserta memperoleh penguatan konsep mengenai kebijakan pendidikan inklusif dan implementasinya di sekolah. Materi pertama berjudul "Pengantar Kebijakan Pendidikan bagi Semua, termasuk Murid Berkebutuhan Khusus" yang disampaikan oleh Estu Dyah Arifianti, M.S. selaku analis pada Kantor Staf Presiden Republik Indonesia. Selanjutnya, materi kedua berjudul "Inklusivitas dan Keberagaman dalam Pendidikan" disampaikan oleh Adi Suseno, M.S. selaku dosen Departemen Pendidikan Luar Biasa, Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Yogyakarta. Penyampaian materi dilakukan secara interaktif melalui ceramah, diskusi, dan sesi tanya jawab agar peserta dapat menghubungkan konsep yang dipelajari dengan kondisi nyata di sekolah masing-masing (Florian & Black-Hawkins, 2011; Forlin, 2018).

Tahap kedua berupa *best practice* sharing yang bertujuan memberikan contoh implementasi nyata pendidikan inklusif di sekolah. Sesi ini diawali dengan pemaparan pengalaman praktik baik dalam memberikan layanan pendidikan bagi murid berkebutuhan khusus yang disampaikan oleh Iriani Fasisih, S.Pd. selaku guru SLB Puspa Melati Tepus yang mempunyai pengalaman mengajar murid berkebutuhan khusus di konteks SLB dan sekolah inklusi. Pendekatan berbagi praktik baik merupakan salah satu strategi pengembangan profesional guru yang efektif karena mendorong proses belajar berbasis

pengalaman (*experiential learning*) dan memperkuat komunitas belajar profesional (Kolb & Kolb, 2018; Timperley, 2011).

Tahap terakhir adalah evaluasi kegiatan, yang dilakukan melalui pengisian pre-test, post-test, dan angket evaluasi pelatihan menggunakan Google Form. Pre-test diberikan sebelum kegiatan dimulai untuk mengidentifikasi tingkat pengetahuan awal peserta mengenai pendidikan inklusif dan layanan bagi murid berkebutuhan khusus. Setelah seluruh rangkaian pelatihan selesai, peserta mengisi post-test dengan butir pertanyaan yang setara untuk mengetahui peningkatan pemahaman setelah mengikuti pelatihan. Selain itu, peserta juga mengisi angket evaluasi menggunakan skala Likert yang dikembangkan berdasarkan aspek materi (relevansi dan kepraktisan materi sesuai kebutuhan), narasumber (penguasaan dan kepekaan narasumber terhadap peserta), penunjang (sarpras dan durasi waktu), dan kebermanfaatan (manfaat dan tindak lanjut kegiatan). Peserta menjawab setiap pernyataan menggunakan skala mulai dari 1 (tidak setuju) hingga 5 (sangat setuju). Penggunaan pre-test dan post-test merupakan metode evaluasi yang umum digunakan dalam pelatihan untuk mengukur efektivitas program terhadap peningkatan kompetensi peserta, sedangkan evaluasi kepuasan peserta memberikan informasi mengenai kualitas penyelenggaraan kegiatan sebagai dasar penyempurnaan program di masa mendatang (Guskey, 2013; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016).

Kegiatan PkM dilaksanakan pada Selasa, 30 Juni 2026 secara tatap muka di SLB Puspa Melati,

Kecamatan Tepus, Kabupaten Gunungkidul, Daerah Istimewa Yogyakarta. Peserta terdiri dari 39 guru yang berasal dari jenjang Sekolah Dasar (SD) dan Sekolah Menengah Pertama (SMP) di Kecamatan Tepus. Penetapan peserta dilakukan melalui google form konfirmasi kehadiran dan sebagai bentuk komitmen yang disebarakan melalui undangan ke sekolah jenjang SD dan SMP di Kecamatan Tepus. Adapun hasil dari isian data konfirmasi digunakan sebagai pemetaan demografi peserta berikut.

Tabel 1. Demografi Peserta

Aspek	Sub-Aspek	n	%
Jenis kelamin	Laki-laki	9	23.1%
	Perempuan	30	76.9%
Peran	Guru Kelas	28	71.8%
	Bidang Studi	9	23.1%
	Guru Pendamping Khusus atau Guru Bimbingan dan Konseling	2	5.1%
Masa Kerja (tahun)	< 2	2	5.1%
	2 - 5	15	38.5%
	5 - 10	3	7.7%
	> 10	19	48.7%
Jenjang Pendidikan	SD	13	26.0%
	SMP	9	18.0%
Status Sekolah	Negeri	24	61.5%
	Swasta	15	38.5%
Apakah pernah mengikuti pelatihan inklusi?	Ya	11	28.2%
	Tidak	28	71.8%

Berdasarkan Tabel 1, peserta kegiatan didominasi oleh perempuan, yaitu sebanyak 30 orang (76,9%), sedangkan peserta laki-laki berjumlah 9 orang (23,1%). Dari aspek peran,

mayoritas peserta merupakan guru kelas sebanyak 28 orang (71,8%), diikuti guru bidang studi sebanyak 9 orang (23,1%), serta guru pendamping khusus/guru bimbingan dan konseling sebanyak 2 orang (5,1%). Berdasarkan masa kerja, hampir separuh peserta telah memiliki pengalaman mengajar lebih dari 10 tahun (48,7%), disusul masa kerja 2–5 tahun (38,5%), 5–10 tahun (7,7%), dan kurang dari 2 tahun (5,1%). Komposisi ini menunjukkan bahwa kegiatan diikuti oleh peserta yang sebagian besar memiliki pengalaman profesional yang cukup panjang.

Ditinjau dari karakteristik sekolah, peserta berasal dari jenjang SD (26,0%) dan SMP (18,0%), dengan mayoritas bertugas di sekolah negeri (61,5%), sementara sisanya berasal dari sekolah swasta (38,5%). Selain itu, sebagian besar peserta (71,8%) belum pernah mengikuti pelatihan pendidikan inklusi, sedangkan hanya 28,2% yang telah memiliki pengalaman mengikuti pelatihan tersebut. Temuan ini mengindikasikan bahwa meskipun mayoritas peserta merupakan guru berpengalaman, sebagian besar masih memiliki keterbatasan pengalaman dalam pelatihan pendidikan inklusi. Kondisi tersebut menunjukkan adanya kebutuhan yang cukup besar terhadap program penguatan kompetensi melalui pelatihan dan pendampingan terkait implementasi pendidikan inklusi di sekolah.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil Pelaksanaan Kegiatan

Hasil pelaksanaan kegiatan pengabdian kepada masyarakat dengan fokus penguatan

kompetensi guru mengenai murid berkebutuhan khusus di Kecamatan Tepus dapat dilihat pada tabel berikut:

1. Pelatihan melalui Penyampaian Materi

Penyampaian materi dilakukan menjadi 2 sesi. Sesi pertama yaitu penyampaian materi kebijakan pendidikan untuk semua oleh Estu Dyah Arifianti, M.S. Mengawali sesi materi, Estu mengajak peserta melihat berbagai tantangan yang masih dihadapi penyandang disabilitas. Menurutnya, rendahnya partisipasi penyandang disabilitas di masyarakat tidak hanya dipengaruhi kondisi individu, tetapi juga dipicu oleh stigma, keterbatasan akses informasi, hingga hambatan di lingkungan sekitar. Karena itu, sekolah dinilai memiliki pondasi penting untuk membangun budaya yang lebih inklusif sejak dini. Guru tidak hanya bertugas mengajar, tetapi juga menciptakan ruang belajar yang menerima keberagaman setiap murid. Estu juga memaparkan kebijakan pendidikan bagi semua serta hak penyandang disabilitas untuk memperoleh pendidikan yang berkualitas sebagaimana tertulis pada Pasal 10 UU No. 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas.

Sesi kedua yaitu penyampaian materi inklusivitas dan keberagaman oleh Adi Suseno, M.S. Memasuki sesi kedua, Adi mengajak peserta untuk merefleksikan bagaimana keberagaman secara umum dan spesifik (murid berkebutuhan khusus) hadir dan berdampak di lingkungan sekolah. Menurutnya, pendidikan yang inklusif bukan sekedar menerima murid berkebutuhan khusus di sekolah, tetapi juga

memastikan setiap murid memperoleh kesempatan belajar sesuai kebutuhannya dan merupakan tanggungjawab semua warga sekolah. Peserta juga mendiskusikan berbagai anggapan yang masih berkembang tentang pendidikan bagi murid berkebutuhan khusus sekaligus memahami bentuk layanan yang dapat diberikan sekolah.



Gambar 2. Foto Bersama, Sesi Penyampaian Materi, Dan Sesi Diskusi

2. Latihan melalui Praktik Baik

Praktik baik dilakukan oleh Iriani Fasisih. Iriani membagikan pengalaman praktik baik dalam mendampingi murid berkebutuhan khusus di SLB dan sekolah inklusif. Iriani memulai dengan mengajak guru untuk lebih sensitif terhadap murid yang dicurigai dengan berkebutuhan khusus di Kecamatan Tepus, dan dilanjutkan dengan pengalaman mengakomodasi murid berkebutuhan khusus dari identifikasi dan asesmen, perencanaan dan implementasi pembelajaran, serta mengevaluasi dan merefleksi pembelajaran secara kolaboratif dengan pihak sekolah dan keluarga. Penyampaian materi bersifat kontekstual, sehingga memudahkan guru memahami tentang penyusunan program pembelajaran individual (PPI) serta strategi bimbingan bagi murid berkebutuhan khusus. Pendekatan kontekstual ini membantu menghindari miskonsepsi dan meningkatkan ketrampilan praktis guru dalam membimbing murid berkebutuhan khusus.



Gambar 3. Sesi Berbagai Praktik Baik

3. Evaluasi Kegiatan

Evaluasi kegiatan dilakukan untuk mengukur efektivitas program terhadap peningkatan kompetensi peserta, sedangkan evaluasi kepuasan peserta memberikan

informasi mengenai kualitas penyelenggaraan kegiatan sebagai dasar penyempurnaan program di masa mendatang. Berikut adalah analisis pre-test dan post-test dengan paired samples t-test dan hasil evaluasi pelaksanaan kegiatan.

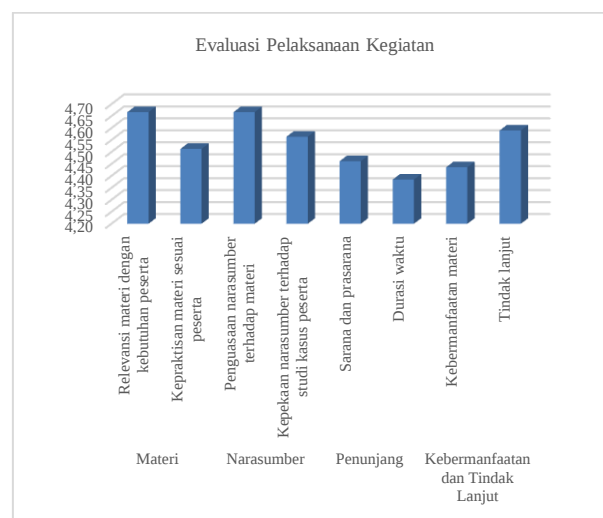
Tabel. 2 Hasil Analisis Pre-Test dan Post-Test

Descriptives					
	N	Mean	Median	SD	SE
Pre Test	3	6.2	6	1.4	0.22
	9	8		3	9
Post Test	3	8.2	8	1.5	0.24
	9	8		2	4

Paired Samples T-Test					
		Statistic	df	p	
Pre Test	Post Test	Student's t	-7.70	38.0	<.001

Note. $H_a \mu_{\text{Measure 1}} - \mu_{\text{Measure 2}} \neq 0$

Berdasar uji *paired samples t-test*, pemahaman atau pengetahuan peserta terhadap kebijakan pendidikan bagi semua, inklusivitas dan keberagaman serta praktik baik setelah diberikan pelatihan ($M=8,28$; $SD=1,52$) meningkat secara signifikan dibanding sebelum diberikan pelatihan ($M=6,28$; $SD=1,43$), $t(38) = -7,70$, $p<0,001$.



Grafik 1. Hasil Evaluasi Pelaksanaan Kegiatan

Hasil evaluasi kegiatan pelatihan dengan jumlah responden 39 peserta menunjukkan pada empat aspek yang diukur, yaitu mencakup materi (relevansi dan kepraktisan materi sesuai kebutuhan), narasumber (penguasaan dan kepekaan narasumber terhadap peserta), penunjang (sarpras dan durasi waktu), dan kebermanfaatan (manfaat dan tindak lanjut kegiatan).

Berdasarkan hasil Evaluasi Pelaksanaan Kegiatan, dapat diketahui bahwa secara umum seluruh aspek memperoleh penilaian yang sangat baik dengan skor rata-rata di atas 4,30 dari skala 5. Aspek yang memperoleh nilai tertinggi adalah relevansi materi dengan kebutuhan peserta dan penguasaan narasumber terhadap materi, masing-masing memperoleh skor 4,67. Hal ini menunjukkan bahwa materi yang disampaikan sesuai dengan kebutuhan peserta dan narasumber dinilai sangat menguasai topik yang dibahas. Selanjutnya, aspek tindak lanjut memperoleh skor 4,59, sedangkan kepekaan narasumber terhadap studi kasus peserta mendapatkan skor 4,56. Hasil

ini mengindikasikan bahwa peserta menilai narasumber mampu memahami permasalahan yang dihadapi peserta serta memberikan tindak lanjut yang bermanfaat setelah kegiatan berlangsung.

Pada aspek materi, kepraktisan materi sesuai peserta memperoleh skor 4,51, menunjukkan bahwa materi yang diberikan mudah dipahami dan dapat diterapkan oleh peserta. Sementara itu, aspek sarana dan prasarana memperoleh skor 4,46 dan kebermanfaatan materi mendapatkan skor 4,44, yang menunjukkan bahwa fasilitas pendukung dan manfaat kegiatan dinilai baik oleh peserta. Aspek dengan nilai paling rendah adalah durasi waktu, yaitu sebesar 4,38. Meskipun masih berada dalam kategori sangat baik, nilai ini mengindikasikan bahwa sebagian peserta menganggap alokasi waktu pelaksanaan kegiatan masih perlu ditingkatkan atau disesuaikan agar penyampaian materi dan diskusi dapat berlangsung lebih optimal. Secara keseluruhan, hasil evaluasi menunjukkan bahwa pelaksanaan kegiatan telah berjalan dengan sangat baik, ditandai dengan tingginya penilaian pada seluruh indikator. Namun demikian, penyelenggara perlu mempertimbangkan perbaikan pada aspek pengelolaan waktu agar kualitas kegiatan di masa mendatang dapat semakin meningkat.

Melalui kegiatan ini, harapannya dapat menjadi langkah awal yang berkelanjutan dalam meningkatkan kapasitas guru-guru di wilayah pedesaan, khususnya di Kecamatan Tepus, untuk memberikan layanan pendidikan yang inklusif dan setara bagi semua murid yang beragam, termasuk murid berkebutuhan khusus. Devi Zenis selaku

guru menyampaikan bahwa kegiatan workshop ini sangat bermanfaat untuk mengupdate pengetahuan dan pengalaman studi kasus tentang pendidikan bagi murid berkebutuhan khusus. “Program pengabdian ini sangat bermanfaat bagi kami guru sekolah reguler yang harus siap menerima murid inklusi dalam batas wajar, sehingga sekolah perlu menindaklanjuti segera”, imbuhnya Wahyuni selaku guru kelas di SD.

Pembahasan

Dari sisi regulasi, konsep dan komitmen pendidikan untuk semua telah diatur melalui berbagai peraturan perundang-undangan. Setiap peserta didik memiliki hak untuk memperoleh layanan pendidikan sesuai kebutuhan dan karakteristiknya. Namun, hasil kegiatan PkM yang dilaksanakan di Kecamatan Tepus, Kabupaten Gunungkidul masih menunjukkan adanya kesenjangan komitmen pendidikan untuk semua dengan praktik yang ada. Dari berbagai tantangan yang berkelindan, seperti: kebijakan sekolah, ketersediaan sarana prasarana yang aksesibel, ketersediaan sumber daya manusia, dan pengembangan kurikulum, aspek sumber daya manusia menjadi satu titik intervensi. Titik intervensi ini mempertimbangkan bahwa pengembangan sumber daya manusia tidak hanya dapat dilakukan oleh pemerintah, tetapi juga oleh sekolah dan masyarakat secara umum. Sejalan dengan temuan ini, OECD (2023) menegaskan bahwa kapasitas guru merupakan prasyarat utama pendidikan inklusif, sedangkan *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (2022) menekankan pentingnya pengembangan

profesional berkelanjutan untuk mewujudkan pembelajaran yang responsif, partisipatif, dan berkeadilan.

Dari uji signifikansi, hasil penelitian menunjukkan adanya peningkatan pemahaman atau pengetahuan peserta pelatihan setelah mengikuti pelatihan penguatan kompetensi guru mengenai murid berkebutuhan khusus di Kecamatan Tepus dengan kombinasi metode *participatory learning* dan pendekatan *best practice*. Temuan ini menunjukkan bahwa pelatihan yang dirancang secara aktif, kontekstual, dan berbasis praktik dapat meningkatkan pengetahuan guru tentang pendidikan inklusif dan penanganan murid berkebutuhan khusus (Donath et al., 2023; Tristani & Bassett-Gunter, 2020). Hal ini sejalan dengan studi yang menunjukkan bahwa pelatihan guru dalam pendidikan inklusif dapat memperkuat kesiapan guru dalam memahami karakteristik murid dengan disabilitas, dan mengelola keberagaman kebutuhan belajar di kelas (Diajeng Tyas Pinru Phytanza et al., 2025; Erianti et al., 2025).

Peningkatan pemahaman peserta dalam studi ini dapat dijelaskan dari karakteristik metode *participatory learning* yang menempatkan guru sebagai peserta aktif dalam proses belajar, bukan sekadar penerima materi. Pelatihan yang melibatkan diskusi, refleksi pengalaman, pemecahan masalah, dan studi kasus memungkinkan guru menghubungkan konsep tentang murid berkebutuhan khusus dengan realitas yang mereka hadapi di sekolah (Diajeng Tyas Pinru Phytanza et al., 2025; Suseno et al., 2025). Hal ini diperkuat oleh studi yang

menegaskan bahwa pengembangan profesional guru lebih efektif ketika memiliki fokus isi yang jelas, pembelajaran aktif, koherensi dengan kebutuhan guru, dan partisipasi kolektif (Desimone & Garet, 2015). Pendekatan *best practice* juga mendukung peningkatan pemahaman karena memberikan contoh konkret bagaimana prinsip pendidikan inklusif diterapkan dalam pembelajaran (Darling-Hammond, 2017; Guskey, 2013). Dengan demikian, kombinasi *participatory learning* dan *best practice* membantu menjembatani gap antara pengetahuan teoretis dan keterampilan praktis yang dibutuhkan guru di kelas inklusif.

Evaluasi kegiatan melalui survei juga menunjukkan kepuasan peserta terhadap pendekatan *participatory learning* dan *best practice* yang digunakan dalam pelatihan. Dari skala 0–5, keempat aspek evaluasi menunjukkan nilai pada kategori 4 dan 5, sehingga dapat diinterpretasikan bahwa peserta memberikan penilaian positif terhadap pelaksanaan pelatihan. Dalam model evaluasi Kirkpatrick, kepuasan peserta termasuk dalam level *reaction*, yaitu penilaian awal peserta terhadap kualitas program, materi, fasilitator, metode, dan kondisi pelatihan (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016). Kepuasan peserta tidak dapat hanya dijelaskan dari pendekatan pelatihan, tetapi juga dari kesesuaian antara materi pelatihan dan kebutuhan peserta (Desimone, 2011), pengembangan profesional guru lebih efektif ketika memiliki fokus isi yang jelas, relevan dengan kebutuhan peserta, melibatkan pembelajaran aktif, dan koheren

dengan konteks kerja guru (Darling-Hammond, 2017).

Faktor penting lainnya adalah kualitas narasumber. Hasil survei dalam studi ini menunjukkan bahwa penguasaan materi dan kepekaan narasumber dinilai sangat baik. Narasumber tidak hanya berperan sebagai penyampai informasi, tetapi juga sebagai fasilitator yang membantu peserta memahami konsep, menghubungkan materi dengan pengalaman lapangan, dan mencontohkan praktik yang dapat diterapkan di kelas. Hal ini sejalan dengan studi yang menjelaskan bahwa perubahan guru tidak hanya terjadi karena mengikuti pelatihan, tetapi karena guru memperoleh pengalaman belajar yang bermakna, mencoba gagasan baru, dan melihat kemungkinan penerapannya dalam praktik pembelajaran (Guskey & Sparks, 2002). Dalam konteks pelatihan tentang murid berkebutuhan khusus, kepekaan narasumber penting karena peserta membutuhkan penjelasan yang tidak hanya teknis, tetapi juga empatik terhadap keragaman kebutuhan belajar murid. Studi menunjukkan bahwa guru sekolah dasar di Indonesia masih menghadapi tantangan dalam pendidikan inklusif, termasuk keterbatasan pengetahuan, kurangnya kepercayaan diri, dan kebutuhan terhadap pengembangan profesional berkelanjutan (Rahmi, 2024). Oleh karena itu, narasumber yang menguasai materi dan peka terhadap kebutuhan peserta dapat menjadi faktor pendukung yang memperkuat peningkatan pemahaman guru setelah pelatihan.

Selain metode dan narasumber, sarana-prasarana serta durasi waktu juga menjadi salah

satu faktor keberhasilan pelatihan yang tidak dapat diabaikan. Pelatihan yang menggunakan pendekatan *participatory learning* dan *best practice* membutuhkan kondisi pendukung yang memadai, seperti ruang pelatihan yang nyaman, media pembelajaran, bahan praktik, alat bantu visual, serta waktu yang cukup untuk diskusi, simulasi, refleksi, dan tanya jawab. Studi menegaskan bahwa pelatihan yang efektif bukan hanya pelatihan yang aktif dan kolaboratif, tetapi juga pelatihan yang memiliki durasi cukup untuk memberikan kesempatan untuk memahami, mempraktikkan, dan merefleksikan materi (Ambarin et al., 2023; Darling-Hammond, 2017).

Guna menjamin keberlanjutan (*sustainability*) pasca-pelatihan ini, diperlukan pergeseran paradigma dari pelatihan insidental menjadi pendampingan berkelanjutan. Keterbatasan durasi waktu pelatihan yang disuarakan oleh peserta (skor terendah pada aspek penunjang, yaitu 4,20) mengindikasikan perlunya pembentukan Kelompok Kerja Guru (KKG) atau Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP) inklusif tingkat kecamatan sebagai wadah *community of practice*. Komunitas praktisi ini dapat berfungsi sebagai ruang diskusi sebaya (*peer sharing*) antarguru dalam menyusun Program Pembelajaran Individual (PPI) secara mandiri. Selain itu, kolaborasi lintas sektor yang melibatkan Dinas Pendidikan Kabupaten Gunungkidul, SLB terdekat selaku pusat sumber (*resource center*), dan perguruan tinggi perlu diformalisasikan agar proses identifikasi awal murid berkebutuhan khusus di Kecamatan Tepus dapat berjalan secara sistematis dan terstruktur. Pendekatan ini sejalan

dengan rekomendasi UNESCO (2020) yang menekankan bahwa pengembangan profesional guru akan lebih efektif apabila dilakukan secara berkelanjutan melalui jejaring kolaboratif daripada pelatihan satu kali, seperti kolaborasi lintas sektor yang melibatkan SLB terdekat (SLB Puspa Melati di Kecamatan Tepus) sebagai *resource center* perlu diformalisasikan agar proses identifikasi, asesmen, dan pemberian layanan bagi murid berkebutuhan khusus dapat berjalan secara terpadu.

Dalam konteks pendidikan inklusif di Indonesia, ketersediaan sarana-prasarana menjadi persoalan penting karena keterbatasan fasilitas dan sumber daya sering menjadi hambatan dalam mendukung pembelajaran bagi murid berkebutuhan khusus (Avramidis & Norwich, 2002; Rahmi, 2024). Dengan demikian, hasil evaluasi kegiatan dalam penelitian ini memperkuat kesimpulan bahwa peningkatan pengetahuan peserta tidak hanya dipengaruhi oleh metode pelatihan, tetapi juga oleh kesesuaian materi, kualitas narasumber, dukungan fasilitas, dan kecukupan waktu pelaksanaan pelatihan.

SIMPULAN

Kegiatan pengabdian kepada masyarakat melalui pelatihan penguatan kompetensi guru mengenai murid berkebutuhan khusus di Kecamatan Tepus berhasil meningkatkan pemahaman guru tentang pendidikan inklusif, karakteristik murid berkebutuhan khusus, serta implementasi layanan pembelajaran yang responsif terhadap keberagaman. Pelatihan yang

mengombinasikan pendekatan *participatory learning* dan *best practice* terbukti efektif, ditunjukkan oleh peningkatan skor pengetahuan peserta yang signifikan antara pre-test ($M = 6,28$) dan post-test ($M = 8,28$; $t(38) = -7,70$; $p < 0,001$). Selain meningkatkan pengetahuan, peserta juga memberikan penilaian sangat baik terhadap pelaksanaan kegiatan, dengan seluruh aspek evaluasi memperoleh skor di atas 4,30 pada skala 5. Hasil ini menunjukkan bahwa relevansi materi, kualitas narasumber, pendekatan pembelajaran yang kontekstual, serta dukungan sarana dan prasarana berkontribusi terhadap efektivitas pelatihan. Meskipun demikian, durasi kegiatan masih perlu dioptimalkan agar diskusi dan praktik dapat berlangsung lebih mendalam. Secara keseluruhan, program ini menjadi langkah strategis dalam memperkuat kesiapan guru menyelenggarakan pendidikan inklusif dan memberikan layanan yang lebih berkualitas bagi murid berkebutuhan khusus.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis mengucapkan terima kasih atas dukungan dari berbagai pihak berikut. Pertama, Alumni Penerima Beasiswa USAID PRESTASI (P3C4) atas dukungan finansial dalam kegiatan pengabdian. Kedua, Universitas Negeri Yogyakarta atas keilmuan PLB dan dukungan administrasi. Ketiga, SLB Puspa Melati atas dukungan sarana dan prasarana selama kegiatan pengabdian. Keempat, sekolah jenjang SD dan SMP di Kecamatan Tepus atas partisipasinya

dalam kegiatan pengabdian, dan pihak terkait lainnya yang tidak bisa disebutkan satu per satu.

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. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ambarin, S., Din, M. N. U., & Khan, F. (2023). The Impact of Training on Teachers' Knowledge and Understanding of Different Learning Difficulties Among Students. *Global Educational Studies Review*, VIII(I), 179–187. [https://doi.org/10.31703/gesr.2023\(VIII-I\).16](https://doi.org/10.31703/gesr.2023(VIII-I).16)
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 68–71. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/003172171109200616>
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teacher's professional development in the United States. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 252–263. <https://doi.org/https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3930/Desimone%20En%20ingles.pdf?s>
- Diajeng Tyas Pinru Phytanza, Ernisa Purwandari, Sukinah, S., Mumpuniarti, M., & Umar, V. (2025). Penguatan Kompetensi Guru Sekolah Luar Biasa dalam Penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI) Berbasis Asesmen Kebutuhan Khusus Peserta Didik. *Jurnal Abdidas*, 6(6), 703–714. <https://doi.org/10.31004/abdidas.v6i6.1242>
- Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Götz, T. (2023). Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1), 30. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2>
- Erianti, E., Astuti, Y., Zahri, T. N., & Haris, F. (2025). Peningkatan Kompetensi Guru PJOK untuk Pembelajaran Inklusif di Sekolah Dasar Kota Padang Berdasarkan Analisis Self-Efficacy. *Jurnal Abdidas*, 6(6), 746–762. <https://doi.org/10.31004/abdidas.v6i6.1256>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including All Education Professionals in Teacher Professional Learning for Inclusion*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile_for_Inclusive_Teacher_ProfessionalLearning.pdf
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. JSTOR.
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teacher*

- 551 *Penguatan Kompetensi Guru mengenai Murid Berkebutuhan Khusus di Kecamatan Tepus – Adi Suseno, Estu Dyah Arifianti, Mar'atu Husnia Alfi, Iriani Fasisih, Samsu Alam, Aditya Lapu Kalua*
DOI: 10.31004/abdidas.v7i4.1385
- Education for Inclusive Education*, 25(4), 594–601.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.003>
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Forlin, C. (2018). *Inclusive education policy implementation* (pp. 1–15).
<https://rcepunesco.ae/en/KnowledgeCorner/WorkingPapers/WorkingPapers/Inclusive%20Education%20Policy%20Dialogue%20-%20The%20inclusive%20education%20policy%20conundrum%20A%20realism%20for%20enabling%20sustainab.pdf>
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39, 17–32.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Guskey, T. R. (2013). *Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development*.
- Guskey, T. R., & Sparks, D. (2002). *Linking Professional Development to Improvements in Student Learning*. ERIC.
<https://doi.org/https://eric.ed.gov/?id=ED464112>
- Indonesia, U.-U. R. (2003). Sistem pendidikan nasional. Jakarta: Direktorat Pendidikan Menengah Umum, 8.
- Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Association for Talent Development.
- Kolb, A., & Kolb, D. (2018). Eight important things to know about the experiential learning cycle. *Australian Educational Leader*, 40(3), 8–14.
<https://doi.org/https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.192540196827567>
- Loireman, T. (2017). *Pedagogy for Inclusive Education*.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.148>
- Loireman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38, 27–44.
<https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>
- OECD. (2023). *inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing: Paris, France.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Rahmi, W. (2024). Analytical study of experiential learning: Experiential learning theory in learning activities. *EDUKASIA Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*, 5(2), 115–126.
<https://doi.org/https://doi.org/10.62775/edukasia.v5i2.1113>
- Sharma, U., Loireman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sharma, U., & Sokal, L. (2015). Can Teachers' Self-Reported Efficacy, Concerns, and Attitudes Toward Inclusion Scores Predict Their Actual Inclusive Classroom Practices? *Australasian Journal of Special Education*, 1, 1–18. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- Slee, R., & Tomlinson, S. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.
- Suseno, A., Ishartiwi, I., Handoyo, R. R., & Azizah, N. (2025). Penguatan Implementasi Project Based Learning bagi Guru Sekolah Luar (SLB) Biasa di Gunungkidul. *Jurnal Abdidas*, 6(2), 280–287.
<https://doi.org/10.31004/abdidas.v6i2.1143>
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. McGraw-Hill Education (UK).
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom*. ASCD.
- Tristani, L., & Bassett-Gunter, R. (2020). Making the grade: Teacher training for inclusive education: A systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*,

552 *Penguatan Kompetensi Guru mengenai Murid Berkebutuhan Khusus di Kecamatan Tepus – Adi Suseno, Estu Dyah Arifianti, Mar'atu Husnia Alfi, Iriani Fasisih, Samsu Alam, Aditya Lapu Kalua*
DOI: 10.31004/abdidas.v7i4.1385

20(3), 246–264.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1471-3802.12483>

UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report: Inclusion and education—All means all* [Programme and meeting document]. UNSECO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724.locale=en>