

Peningkatan Kemampuan Guru Reguler dalam Deteksi Dini dan Pengembangan Program Belajar Siswa Berkebutuhan Khusus di Surabaya

Najway Azka Ar-Robbaniy¹, Iwan Wahyu Widayat²

Fakultas Psikologi Universitas Airlangga, Jln. Airlangga 4-6, Surabaya ^{1,2}

najway.azka.arrobbaniy-2020@psikologi.unair.ac.id¹, iwan.widayat@psikologi.unair.ac.id²

Submission: 2024-08-08 Received: 2024-09-30 Published: 2024-09-30

Keywords:

Inclusive School Teacher Training; Early Detection Skills; Learning Program for Children with Special Needs

Abstract.

Inclusive education remains a challenging program to implement ideally, requiring ongoing management to continuously foster inclusivity in schools through various efforts. This service program aims to enhance the understanding of regular teachers in inclusive schools regarding the characteristics, early detection skills, and the development of learning programs for students with special needs. This is based on the principle that each student has unique needs, with some requiring special assistance from accompanying teachers. The program uses a needs analysis method, involving interviews and questionnaires to identify the needs of the teachers. Based on the analysis results, intervention objectives are set and a training program is designed. The intervention was conducted over two days: the first day focused on psychoeducation about inclusive education and understanding the characteristics of students with special needs, while the second day consisted of training in early detection and the preparation of specialized learning programs. The results of the intervention showed an improvement in teachers' ability to identify students' functional difficulties in physical, cognitive, and behavioral aspects. Teachers were also able to classify the characteristics of students with special needs and develop appropriate learning programs. This psychoeducation and early detection skills training effectively equips teachers in inclusive schools to be more optimal in identifying and designing learning programs for students with special needs.

Kata kunci:

Pelatihan Guru Sekolah Inklusi; Keterampilan Deteksi Dini; Program Belajar Anak Berkebutuhan Khusus

Abstrak.

Pendidikan Inklusi masih menjadi program yang menantang untuk diterapkan secara ideal, butuh pengelolaan secara berkelanjutan untuk terus menghadirkan inklusivitas di sekolah melalui berbagai upaya. Program pengabdian ini bertujuan untuk meningkatkan pemahaman guru reguler di sekolah inklusi mengenai karakteristik, keterampilan deteksi dini, serta penyusunan program belajar bagi siswa berkebutuhan khusus. Hal ini didasarkan pada prinsip bahwa setiap siswa memiliki kebutuhan unik, dengan beberapa siswa memerlukan penanganan khusus oleh guru pendamping. Program pengabdian ini menggunakan metode analisis kebutuhan melalui wawancara dan pengisian kuesioner untuk mengidentifikasi kebutuhan guru. Berdasarkan hasil analisis tersebut, tujuan intervensi ditetapkan dan program pelatihan disusun. Intervensi dilaksanakan dalam dua hari: hari pertama berfokus pada psikoedukasi tentang pendidikan inklusif dan pemahaman mengenai karakteristik siswa

berkebutuhan khusus, sedangkan hari kedua berisi pelatihan deteksi dini serta penyusunan program belajar khusus. Hasil intervensi menunjukkan peningkatan kemampuan guru dalam mengidentifikasi kesulitan fungsional siswa dari aspek fisik, kognitif, dan perilaku. Guru juga mampu mengklasifikasikan karakteristik kebutuhan khusus siswa serta menyusun program belajar yang sesuai. Psikoedukasi dan pelatihan keterampilan deteksi dini ini efektif dalam membekali guru di sekolah inklusi untuk lebih optimal dalam mengidentifikasi dan merancang program belajar bagi siswa berkebutuhan khusus.

1 Pendahuluan

Teori-teori ideal yang mendominasi pendidikan inklusif menyatakan bahwa siswa dengan disabilitas harus berhak mendapatkan keanggotaan penuh di kelas reguler bersama anak-anak dari lingkungan yang sama di sekolah lokal. Di sana, mereka harus memiliki akses ke dukungan, program, dan penilaian yang terdiferensiasi dan dipersonalisasi. Pendidikan inklusif kemudian berarti mengajar semua siswa bersama-sama dalam pengaturan kelas sekolah normal, di mana mereka semua menerima pengajaran yang sesuai dengan kemampuan dan minat mereka (Anastasiou dkk., 2015). Pendidikan inklusi berbeda dengan prinsip pendidikan yang diadopsi pada masa sebelumnya, yaitu pendidikan integratif dimana sistem pendidikan di sekolah reguler yang juga mengakomodasi anak-anak berkebutuhan khusus dengan menerapkan kurikulum yang sama, diajarkan oleh guru yang sama, menggunakan fasilitas dan infrastruktur yang sama, serta melaksanakan kegiatan belajar mengajar yang sama (Barida & Muarifah, 2019).

Elton-Chalcraft dkk. (2016) mengemukakan bahwa anak berkebutuhan khusus yang mengikuti sekolah reguler dalam bentuk pendidikan integrasi: 1) Sekolah menggunakan metode pembelajaran yang tidak tepat; 2) anak berkebutuhan khusus tidak mendapatkan perhatian yang memadai karena kebutuhan mereka tidak diakui atau dipahami; 3) kurikulum tidak sesuai untuk anak berkebutuhan khusus, 4) anak berkebutuhan khusus sering diperlakukan secara tidak baik di sekolah, dan 5) pendidikan integrasi hanya memungkinkan bagi anak berkebutuhan khusus dengan gangguan ringan. Hasil penelitian Maureen & Tanyi (2016) menunjukkan bahwa baik guru maupun siswa yang tergolong anak berkebutuhan khusus memiliki sikap negatif di sekolah reguler yang melaksanakan pendidikan integrasi. Oleh karena temuan-temuan inilah pendidikan inklusi layak dijadikan alternatif untuk mengatasi efek negatif sekolah reguler dalam bentuk pendidikan integrasi.

Pendidikan inklusif di Surabaya, mewajibkan sekolah untuk memfasilitasi bakat dan potensi seluruh siswa, termasuk siswa berkebutuhan khusus (Peraturan Walikota Surabaya, 2022). Namun, tantangan yang dihadapi sekolah inklusif dalam mengimplementasikan ini sangat nyata, khususnya tantangan bagi guru, karena guru adalah tokoh kunci dalam proses memastikan organisasi pendidikan inklusi yang efektif bagi siswa sekolah dasar (Shevchenko dkk., 2020). Hasil dari survei terhadap guru sekolah dasar di Finlandia memberikan wawasan baru tentang beberapa isu terkait sikap guru terhadap inklusi (Saloviita, 2020). Perbedaan antara guru kelas, guru mata pelajaran dan guru pendidikan khusus terbukti signifikan dan besar (Saloviita, 2020). Sikap kritis guru mata pelajaran terhadap inklusi dapat dipahami melalui penekanan mereka yang mungkin lebih besar pada materi pelajaran daripada perkembangan siswa.

Guru mata pelajaran mengajar beberapa kelompok siswa dan memiliki jumlah siswa yang jauh lebih banyak dibandingkan dengan dua kategori lainnya (Saloviita, 2020). Mudah dipahami bahwa guru mata pelajaran mungkin kurang tertarik pada pendidikan inklusif dibandingkan dengan kelompok guru lainnya. Mungkin mereka, dibandingkan dengan guru kelas dan guru mata pelajaran, melihat lebih banyak masalah di kelas pendidikan khusus yang terpisah, sehingga bagi guru pendidikan khusus, inklusi tidak menandakan ancaman serupa terkait beban kerja tambahan seperti yang dialami oleh guru kelas dan guru mata pelajaran (Saloviita, 2020).

SDN Sutorejo 1/240, salah satu sekolah yang ditunjuk sebagai sekolah inklusi, memiliki siswa dengan berbagai jenis kebutuhan khusus, seperti gangguan pendengaran, disabilitas intelektual, autisme, dan *down syndrome*. Meski telah menjadi sekolah inklusi sejak 2010, penerapan layanan inklusi secara efektif dan efisien tetap menjadi tugas yang sangat menantang. Sikap guru terhadap praktik pendidikan yang inovatif seperti program inklusi merupakan salah satu faktor terpenting dalam menentukan keberhasilan praktik atau program tersebut. Sebuah studi mengenai mempersiapkan kelas inklusif dengan cara mengubah sikap dan pengetahuan guru yang dilakukan di India menghasilkan temuan bahwa analisis korelasi menunjukkan adanya korelasi antara pengetahuan tentang disabilitas dan pengetahuan metode pengajaran inklusif (Srivastava dkk., 2017).

Penelitian yang dilakukan untuk mengidentifikasi tantangan yang dihadapi guru dalam implementasi pendidikan inklusif di sekolah dasar negeri di Mataram menunjukkan bahwa tantangan yang dihadapi oleh guru diantaranya berkaitan dengan siswa, guru dan instrumen serta teknik

penilaian pembelajaran. Beberapa faktor yang memengaruhi diantaranya adalah faktor identifikasi awal, faktor kompetensi guru serta faktor kurikulum (Mufidah dkk., 2021), begitu juga studi yang menganalisa hambatan terhadap pembelajaran dan partisipasi siswa di sekolah inklusif oleh Sánchez dkk. (2019) menyatakan hambatan dan rintangan di pusat pendidikan diantaranya kurangnya pelatihan guru yang diperlukan untuk memenuhi kebutuhan semua siswa, pemanfaatan sumber daya yang ada kurang optimal, serta respons pendidikan yang kurang dalam strategi organisasi dan didaktik yang tidak bertanggungjawab terhadap kurikulum yang adil dan inklusif bagi semua siswa. Mufidah dkk. (2021) juga menjelaskan beberapa strategi yang dilakukan oleh guru dalam menghadapi tantangan tersebut yaitu modifikasi instrumen dan teknik penilaian, identifikasi siswa ABK secara berkala serta *mengupgrade* kemampuan guru dalam melaksanakan penilaian bagi siswa ABK di kelas inklusi.

Penelitian lain yang mengkaji tantangan dalam menjalankan pendidikan inklusi di tingkat sekolah dasar menyebutkan bahwa sekolah dasar formal sudah menyediakan pendidikan inklusi untuk anak berkebutuhan khusus, akan tetapi memiliki tingkat kesiapan yang masih belum maksimal karena masih kurangnya tenaga pendidik yang memadai terkait latar belakang pendidikan sehingga dalam melakukan bimbingan kepada anak berkebutuhan khusus masih menemui banyak tantangan serta hambatan (Purri dkk., 2024). Penelitian tersebut juga menemukan bahwa guru pendamping khusus untuk anak berkebutuhan khusus dengan latar belakang program studi pendidikan luar biasa masih tergolong sedikit, sehingga sebagian besar sekolah menerapkan kewajiban pelatihan pendampingan bagi siswa berkebutuhan khusus (Purri dkk., 2024)

Hasil penelitian juga menemukan beberapa faktor yang memengaruhi keberhasilan penyelenggaraan pendidikan inklusi, diantaranya yaitu faktor sikap guru, pengetahuan guru tentang pendidikan inklusi, komunikasi serta interaksi guru dengan siswa, dan infrastruktur yang memadai (Kusmaryono, 2023). Pada penelitian tersebut juga ditemukan bahwa tidak memiliki cukup guru pembantu untuk mengatasi rencana pembelajaran individual merupakan salah satu tantangan yang dihadapi guru (Kusmaryono, 2023). Sedangkan beberapa kebutuhan guru adalah pelatihan untuk memodifikasi kurikulum serta pelatihan khusus untuk siswa di kelas inklusi (Kusmaryono, 2023).

Berdasarkan berbagai penelitian di atas, beberapa masalah yang dihadapi dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi adalah pelatihan guru yang kurang memadai (Purri dkk., 2024), kekurangan guru pendamping

(Kusmaryono, 2023; Purri dkk., 2024), identifikasi siswa yang tidak optimal (Mufidah dkk., 2021), penilaian dan kurikulum yang tidak sesuai (Kusmaryono, 2023; Mufidah dkk., 2021), dukungan administratif yang kurang dan infrastruktur yang tidak memadai, serta sikap guru terhadap inklusi (Kusmaryono, 2023).

Salah satu tantangan penting adalah proses deteksi dini kekhususan siswa, proses deteksi dini sangat penting karena guru reguler sering kali menjadi pihak pertama yang berinteraksi langsung dengan siswa setiap hari. Kondisi di lapangan, mekanisme yang digunakan SDN Sutorejo untuk merujuk siswa ke kelas khusus masih bergantung pada hasil tes IQ yang harus difasilitasi oleh orangtua, sementara sekolah tidak memiliki fasilitas untuk melakukan tes ini. Guru reguler sering kali merasa kesulitan ketika harus menangani siswa yang menunjukkan hambatan belajar, tetapi tidak memiliki bukti formal untuk merujuk siswa tersebut ke kelas khusus atau meminta bantuan dari guru pendamping khusus (GPK).

Pelatihan bagi guru reguler dapat meningkatkan efektivitas mereka dalam mengidentifikasi siswa berkebutuhan khusus dan merancang program belajar yang sesuai. Selain itu, pemantauan kemajuan siswa secara sistematis dapat meningkatkan efektivitas pengajaran dan mempercepat pertumbuhan akademik siswa berkebutuhan khusus. Namun, implementasi pemantauan ini bergantung pada kemampuan guru untuk melakukan deteksi dini dan memahami kondisi siswa secara mendalam sejak awal. Untuk mengatasi tantangan ini, maka diperlukan peningkatan pelatihan guru, dukungan administratif, serta kemampuan modifikasi kurikulum, karena terkadang tidak mudah untuk menambah jumlah guru pendamping khusus disebabkan berbagai faktor.

Oleh karena itu, program pengabdian ini menyoroti pentingnya pelatihan bagi guru reguler untuk meningkatkan keterampilan deteksi dini dan penyusunan program belajar bagi siswa berkebutuhan khusus di sekolah inklusif. Dengan demikian, guru dapat lebih proaktif dalam mengidentifikasi siswa yang membutuhkan bantuan khusus dan mengembangkan program pembelajaran yang dapat mengoptimalkan potensi mereka.

2 Metode

Metode yang digunakan dalam rangkaian program pengabdian ini adalah psikoedukasi dan pelatihan. Dalam bidang psikologi, program dan intervensi psikososial yang berbasis psikoedukasi bertujuan untuk mengajarkan individu tentang diagnosis gangguan kesehatan mental

mereka dengan memberikan dukungan, informasi, dan keterampilan mengatasi gangguan tersebut (Bai dkk., 2015). Psikoedukasi dapat ditujukan kepada dan diterima oleh individu yang didiagnosis, orang tua mereka, pasangan, atau individu lainnya (Bai dkk., 2015). Selain psikoedukasi, program pengabdian ini juga menggunakan metode pelatihan. Pelatihan (*training*) yaitu suatu perolehan yang sistematis berupa keterampilan, aturan konsep, atau sikap yang menghasilkan suatu peningkatan dalam keterampilan. Dimana pelatihan guru merupakan elemen mendasar dalam menanggapi tantangan pendidikan baru yang dihadapi oleh masyarakat abad ke-21, karena ini merupakan salah satu faktor kunci dalam meningkatkan kompetensi profesional setiap guru. Hal ini juga berkontribusi terhadap pengembangan pendidikan yang adil dan berkualitas (De & Sostenible, 2017).

Pelaksanaan kegiatan ini secara spesifik disesuaikan dengan kondisi guru reguler SDN Sutorejo Surabaya, oleh karena itu sebelum psikoedukasi dan pelatihan dilakukan, dilaksanakan asesmen (*training need analysis*) untuk melihat pengetahuan serta keterampilan awal guru dalam mendeteksi dan menangani anak yang dimungkinkan memiliki kekhususan di sekolah, sebelum diberi perlakuan. Asesmen dilakukan dengan wawancara dan pengisian kuesioner. Wawancara dilakukan kepada masing-masing satu guru; mulai dari guru kelas, guru mata pelajaran, serta guru pembimbing khusus, bertujuan mengetahui bagaimana praktik pendidikan inklusi yang diterapkan serta permasalahan para guru dalam proses pendidikan siswa berkebutuhan khusus. Kuesioner diberikan kepada seluruh guru dengan tujuan mengetahui pemahaman mengenai pendidikan siswa berkebutuhan khusus, mengetahui problem yang dialami saat menangani siswa berkebutuhan khusus, mengetahui kebutuhan materi guru, khususnya guru kelas serta guru mata pelajaran di SDN Sutorejo.

Tabel 1. Hasil *Training Need Analysis*

Aspek	<i>Performance</i> saat ini	<i>Performance</i> ideal	Kebutuhan
<i>Cognitive</i>	Mayoritas guru belum memiliki pemahaman yang utuh mengenai prinsip pendidikan inklusi yang ideal, seolah merasa mereka yang perlu diperlakukan khusus	Seluruh guru memiliki pemahaman yang utuh mengenai prinsip pendidikan inklusi yang ideal sehingga mau terlibat aktif dalam	Seluruh guru membutuhkan pengetahuan mengenai prinsip pendidikan inklusi, karakteristik, klasifikasi,

Aspek	<i>Performance</i> saat ini	<i>Performance</i> ideal	Kebutuhan
	hanya siswa yang berada di kelas khusus saja, dan yang seharusnya menangani seolah guru pembimbing khusus saja	penanganan siswa berkebutuhan khusus dalam kategori ringan dan sedang yang ada di kelasnya	deteksi dini dan identifikasi permasalahan, serta prinsip penanganan bagi siswa berkebutuhan khusus
	Mayoritas guru belum memiliki pengetahuan secara spesifik tentang karakteristik dan klasifikasi siswa berkebutuhan khusus, masih cenderung menganggap anak berkebutuhan khusus hanya pada intelegualitas rendah dikarenakan proses screening hanya dilakukan minimal dengan tes yang menunjukkan tingkat IQ rendah	Seluruh guru memiliki pengetahuan secara spesifik tentang karakteristik dan klasifikasi siswa berkebutuhan khusus, bukan hanya mengategorikan dengan klasifikasi tinggi rendahnya IQ	
	Mayoritas guru belum memiliki pengetahuan utuh tentang deteksi dini dan identifikasi permasalahan peserta didik berkebutuhan khusus, deteksi cenderung hanya fokus pada tes formal khususnya tes IQ	Seluruh guru memiliki pengetahuan tentang deteksi dini dan identifikasi permasalahan peserta didik berkebutuhan khusus, tidak harus berdasarkan bukti fisik berupa hasil tes IQ yang	

Aspek	<i>Performance</i> saat ini	<i>Performance</i> ideal	Kebutuhan
		terkadang tidak didapatkan dari orangtua siswa	
	Mayoritas guru belum memiliki pengetahuan utuh mengenai penanganan yang tepat untuk siswa berkebutuhan khusus, hanya cenderung diturunkan tingkat kesulitannya saja kemudian diberi nilai dengan minimal standar kkm meski belum mampu menguasai kompetensi tersebut	Seluruh guru mendapatkan pengetahuan tentang penanganan untuk siswa berkebutuhan khusus yaitu sesuai potensinya, sehingga tidak memukul rata dalam melakukan intervensi pada pembelajaran siswa	
<i>Skill</i>	Mayoritas guru belum memiliki keterampilan yang utuh dalam melakukan deteksi dini, identifikasi dan rencana program untuk siswa berkebutuhan khusus sebagaimana yang seharusnya, karena selama ini mengandalkan guru pembimbing khusus dan kelas khusus	Seluruh guru memiliki keterampilan dasar mengenai alur penanganan siswa berkebutuhan khusus, mulai dari melakukan deteksi dini, identifikasi dan perencanaan program pembelajaran agar dapat menangani siswa khusus dengan baik, baik siswa di kelas reguler ataupun di kelas khusus	Seluruh guru membutuhkan penguasaan keterampilan dasar melakukan deteksi ini, identifikasi dan perencanaan program untuk peserta didik berkebutuhan khusus sebagai serangkaian penanganan pendidikan siswa berkebutuhan khusus

Kegiatan dilaksanakan dalam dua hari dengan jarak dua pekan dari pertemuan pertama dengan pertemuan kedua, bertujuan agar guru dapat mengerjakan penugasan yang diperlukan untuk pembahasan dan praktik langsung pada pertemuan terakhir. Rincian materi, tujuan, metode serta aktivitas yang dilakukan diuraikan sebagai berikut:

- a. Pemahaman prinsip pendidikan inklusi; bertujuan agar peserta memahami prinsip pendidikan inklusi dan bagaimana penerapannya. Metode yang digunakan yaitu dengan ceramah, refleksi dan diskusi. Pada sesi ceramah, trainer menjelaskan pengertian layanan pendidikan inklusi, paradigma pendidikan inklusi, pelaksanaan pendidikan inklusi dan problem implementasi pendidikan inklusi di Indonesia. Pada sesi refleksi, trainer mengajak peserta merefleksikan penerapan pendidikan inklusi yang dijalankan di sekolah mereka.
- b. Pengetahuan karakteristik dan klasifikasi siswa berkebutuhan khusus; bertujuan supaya peserta mendapat pengetahuan spesifik mengenai karakteristik dan klasifikasi siswa berkebutuhan khusus. Metode yang digunakan adalah pemutaran video potensi ABK, ceramah, diskusi, refleksi. Trainer memutar video yang menunjukkan bahwa ABK pun memiliki potensi untuk diberdayakan, memaparkan definisi siswa berkebutuhan khusus, menguraikan kategori umum serta khusus siswa berkebutuhan khusus, menjelaskan definisi masing-masing jenis ABK serta potensi masing-masing ABK, baik kelemahan maupun kelebihan. Pada sesi refleksi, trainer meminta peserta mengisi lembar kegiatan refleksi yang bertema "mempelajari dan menghargai keistimewaan siswa", guru diminta mengingat kembali setiap siswa dimana guru menjadi wali kelas mereka, kemudian diminta menggambarkan seberapa guru mengenali karakteristik mereka. Gambaran karakteristik siswa dinilai dari berapa banyak nama siswa yang guru ingat, serta kelebihan dan kekurangan yang diingat guru terhadap masing-masing siswanya.
- c. Pengetahuan mengenai deteksi dini dan identifikasi permasalahan peserta didik berkebutuhan khusus; bertujuan agar peserta mengetahui apa itu deteksi dini dan identifikasi permasalahan siswa, serta fungsinya dalam membantu siswa berkebutuhan khusus. Metode yang digunakan yaitu ceramah dan diskusi. Trainer menjelaskan tahap penanganan ABK, yaitu deteksi dini, identifikasi dan *screening*, asesmen dan penegakan diagnosa, penyusunan program belajar (intervensi) serta menjelaskan batasan pihak yang terkait dalam penanganan ABK, posisi guru, orangtua serta bantuan profesional. Di akhir sesi peserta diberi penugasan untuk mengisi *worksheet* instrumen profil belajar

siswa (PBS), pada *worksheet* tersebut guru diminta memilih salah satu siswa istimewa di kelasnya untuk diidentifikasi berdasarkan permintaan data dalam *worksheet* tersebut tanpa diajarkan terlebih dahulu cara mengisinya. Penugasan ini mengandalkan kemampuan observasi dalam pengisian *checklist* yang ada dalam *worksheet*. Hal ini sesuai dengan metode pengembangan instrumen deteksi dini anak berkebutuhan khusus yang dilakukan oleh Wisnu dkk (2021) dimana instrumen pengembangan berupa *checklist* dengan cara pengisian salah satu metodenya menggunakan observasi.

- d. Keterampilan dasar melakukan deteksi dini peserta didik berkebutuhan khusus; bertujuan agar peserta memiliki keterampilan dasar melakukan deteksi dini siswa berkebutuhan khusus. Metode yang digunakan adalah pemutaran video, demonstrasi dan refleksi. Trainer memutar video latihan kepekaan ciri kekhususan ABK dan meminta guru mencatat apa saja ciri-ciri kekhususan anak tersebut, kemudian trainer memandu guru menggunakan video yang sudah diputar untuk menggunakan kembali alur deteksi yang sudah dipelajari, lalu memandu guru menggunakan video yang sudah diputar untuk mengisi instrumen profil belajar siswa. Pada sesi refleksi, trainer memandu peserta merefleksi pengerjaan rumah yang sudah dikerjakan, dan meminta peserta menambahkan atau mengganti keterangan dalam *worksheet* yang sudah diisi berdasarkan situasi siswa di lapangan.
- e. Pengetahuan mengenai penanganan bagi peserta didik berkebutuhan khusus setelah proses deteksi kekhususan; bertujuan agar peserta mengetahui penanganan peserta didik berkebutuhan khusus berdasarkan karakteristik spesifiknya. Metode yang digunakan yaitu pemutaran video, ceramah dan diskusi. Trainer memutar video latihan kepekaan mengenai sikap dan perilaku guru kepada ABK dan meminta guru mencatat apa saja yang dilakukan guru sebagai penanganan. Trainer menjelaskan pengetahuan alur pembuatan program belajar siswa berkebutuhan khusus, yaitu membuat profil siswa, merencanakan pembelajaran siswa, melaksanakan pembelajaran siswa, menilai dan mengevaluasi pembelajaran.
- f. Keterampilan dasar membuat rencana program bagi siswa berkebutuhan khusus; bertujuan agar guru mendapatkan keterampilan dasar membuat rencana program bagi siswa berkebutuhan khusus. Metode yang digunakan adalah demonstrasi dan refleksi. Trainer memandu guru menggunakan video yang sudah diputar untuk mengisi data peserta didik dan form matriks perencanaan. Trainer memandu

peserta merefleksikan pekerjaan rumah yang sudah dikerjakan, dan meminta peserta menambahkan atau mengganti keterangan pada *worksheet* yang sudah diisi berdasarkan kondisi siswa di lapangan.

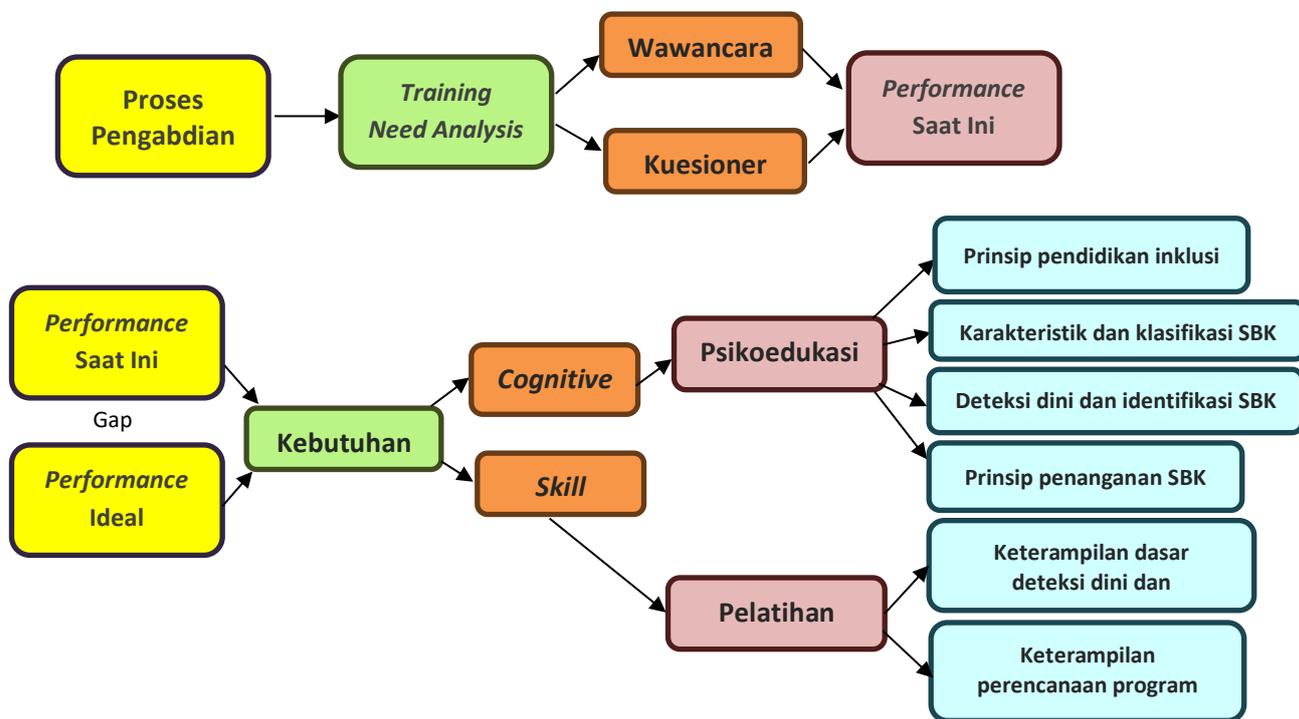


Diagram 1. Proses Asesmen Kebutuhan Psikoedukasi dan Pelatihan

3 Hasil

Program ini dilaksanakan selama 2 hari yaitu pada hari Sabtu, 7 dan 21 Januari 2023 dengan total durasi 7 jam pertemuan tatap muka dan 25 jam durasi pengerjaan penugasan selama dua pekan, sehingga total durasi keseluruhan pelatihan yaitu 32 jam.

Pelaksanaan program hari pertama masih berisi psikoedukasi untuk memberi pengetahuan kepada para guru mengenai prinsip pendidikan inklusi serta refleksi bagaimana pelaksanaannya di SDN Sutorejo, kemudian juga dijelaskan mengenai karakteristik dan klasifikasi siswa berkebutuhan khusus. Pengetahuan yang diberikan pada hari pertama digunakan sebagai landasan pemberian pekerjaan rumah, yaitu mengisi *worksheet* untuk mengidentifikasi salah satu profil siswa di kelas masing-masing guru yang dianggap memiliki kemungkinan kebutuhan khusus berdasarkan karakteristik siswa berkebutuhan khusus yang sudah dijelaskan. *Worksheet* yang digunakan adalah instrumen profil belajar

siswa (PBS) di satuan pendidikan penyelenggaraan pendidikan inklusif yang dikeluarkan oleh direktorat pendidikan masyarakat dan pendidikan khusus (Direktorat Pendidikan Masyarakat dan Pendidikan Khusus, 2021).

Tabel 2. Jadwal Pelaksanaan Kegiatan Hari I

Jam Pelaksanaan	Kegiatan	Petugas
8.00-8.15 (15')	Registrasi (Pemberian modul, snack, mengisi daftar hadir)	MC
8.15-8.20 (5')	Pembukaan MC	MC
8.20-8.25 (5')	Sambutan dari pihak Sekolah	MC
8.25-8.30 (5')	Kontrak Belajar	MC
8.30-8.45 (15')	<i>Pre-test</i>	MC
8.45-8.50 (5')	<i>Ice Breaking</i>	MC
8.50-9.30 (40')	Materi I 'Pemahaman Prinsip Pendidikan Inklusif'	Trainer
9.30-9.45 (15')	<i>Sharing</i> refleksi inklusi SDN Sutorejo	Trainer
9.45-10.00 (15')	Diskusi	MC + Trainer
10.00-10.05 (5')	Pemutaran video potensi ABK	MC
10.05-11.00 (55')	Materi II 'Karakteristik dan klasifikasi siswa berkebutuhan khusus'	Trainer
11.00-11.10 (10')	Diskusi	MC + Trainer
11.10-11.20 (10')	Kegiatan refleksi	Trainer
11.20-11.35 (15')	Pengisian post test	MC
11.35-11.40 (5')	Pemberian pekerjaan rumah	MC
11.40-11.45 (5')	Penutup dan doa	MC



Gambar 1. Dokumentasi Penyampaian Materi Psikoedukasi dan Pelatihan

Gambar di atas mewakili aktivitas saat sesi penyampaian materi, setiap guru yang diberi pertanyaan oleh trainer selalu menjawab sehingga interaksi dua arah antara trainer dengan peserta. Misalnya saat trainer menanyakan bentuk apa yang disukai guru sebagai awal dari pembahasan beragam bentuk siswa adalah sebuah hal yang alami, beberapa guru menjawab menyukai bentuk yang tidak beraturan, beberapa lainnya menyampaikan lebih menyukai bentuk persegi panjang karena merupakan bentuk dari uang.

Pelaksanaan hari kedua diawali dengan pengisian *self-evaluation* yang digunakan untuk mengukur tingkat kesulitan guru dalam mengisi *worksheet* yang ditugaskan di hari sebelumnya, hal ini digunakan sebagai pembandingan sebelum guru diajarkan secara formal oleh trainer bagaimana mengisi *worksheet* dan sesudah dijelaskan. Setelah para guru diajarkan bagaimana alur melakukan deteksi dini dan identifikasi permasalahan ABK, trainer memutar video yang berisi seorang anak berkebutuhan khusus dan meminta guru mencatat apa saja karakteristik yang muncul pada anak tersebut.

Tabel 3. Jadwal Pelaksanaan Kegiatan Hari II

Jam Pelaksanaan	Kegiatan	Petugas
8.00-8.10 (10')	Registrasi (Pemberian modul, snack, mengisi daftar hadir)	MC
8.10-8.15 (5')	Pembukaan MC	MC
8.15-8.30 (15')	<i>Pre-test</i> Pengetahuan	MC

8.30-8.40 (10')	<i>Self-Evaluation</i> penugasan <i>worksheet</i> 1 dan 2	MC
8.40-8.45 (5')	<i>Ice Breaking</i>	MC
8.45-9.00 (5')	<i>Refresh</i> materi hari I dan menanyakan bagaimana pengerjaan pekerjaan rumah	Trainer
8.50-9.10 (20')	Materi III 'Pengetahuan deteksi dini dan identifikasi permasalahan ABK'	Trainer
9.10-9.25 (15')	Diskusi	MC + Trainer
9.25-9.35 (10')	Pemutaran video	Trainer
9.35-9.40 (5')	Demonstrasi alur deteksi dini berdasarkan video	Trainer
9.40-9.55 (15')	Demonstrasi pengisian instrumen profil belajar berdasarkan video ' <i>worksheet I</i> '	Trainer
9.55-10.05 (10')	Refleksi pengerjaan pekerjaan rumah (menambahi/merubah keterangan WI)	Trainer
10.05-10.15 (10')	Pemutaran video penanganan guru Shao	Trainer
10.15-10.35 (20')	Materi IV 'Alur penanganan PDBK berdasarkan karekateristik'	Trainer
10.35-10.50 (15')	Diskusi	MC + Trainer
10.50-11.00 (10')	Demonstrasi	Trainer
11.00-11.10 (10')	Refleksi pengerjaan pekerjaan rumah + mengerjakan dilembar <i>worksheet II</i>	Trainer
11.10-11.20 (10')	Pengerjaan <i>Post-test</i>	MC
11.20-11.25 (5')	<i>Self-evaluation</i>	MC
11.25-11.30 (5')	Evaluasi keseluruhan pelatihan	MC
11.30-11.35 (5')	Pemberian <i>doorprize</i> , doa dan penutup	MC

Setelah sesi pemutaran video, trainer mendemonstrasikan bagaimana menggunakan alur deteksi dini kekhususan yang sudah dijelaskan saat pemaparan materi. Kemudian dilanjutkan demonstrasi pengisian *worksheet I* berdasarkan video yang sama, sembari trainer mendemonstrasikan peserta juga dipersilahkan apabila hendak

memperbaiki atau menambahkan maupun mengganti apa yang sudah dikerjakan sebelumnya, namun menggunakan bulpoin merah agar dapat diketahui proses yang terjadi selama pelatihan dengan yang sudah dikerjakan sebelumnya.

Peserta kemudian diminta merefleksi selama pengerjaan *worksheet* I bagaimana pengalamannya. Setelah sesi refleksi dilanjutkan pemutaran video bagaimana penanganan yang dilakukan guru Shao (tokoh dalam video) yang sebelumnya sudah dibahas karakteristik kekhususannya, pada sesi ini guru juga diminta mencatat apa saja poin yang dilihat dari perlakuan guru kepada muridnya yang berkebutuhan khusus tersebut. Berikutnya dilanjutkan dengan pemaparan materi ke empat mengenai alur penanganan siswa berkebutuhan khusus setelah dilakukan asesmen, kemudian dilanjutkan demonstrasi pengerjaan *worksheet* II masih berdasarkan kasus yang ada dalam video, guru juga dipersilahkan sembari menambahi atau merubah keterangan yang sudah dikerjakan pada *worksheet* II sebelumnya.



Gambar 2. Dokumentasi Penugasan selama Psikoedukasi dan Pelatihan

Gambar di atas mewakili dokumentasi pengisian *pre-test* pengetahuan serta pengisian *self-evaluation* berdasarkan pekerjaan rumah mengenai pengisian *worksheet* I dan II. Guru langsung mengerjakan berdasarkan petunjuk yang sudah diberikan, selama pengisian guru mengerjakan sendiri-sendiri dengan tenang dan tampak tidak kesulitan, terlihat guru membuka lembar demi lembar *worksheet* yang sudah dikerjakan untuk mengisi *self-evaluation*.

Pelatihan yang telah dilakukan dievaluasi dengan tujuan untuk mengetahui seberapa efektif pelatihan yang diberikan kepada guru di SDN Sutorejo Surabaya. Evaluasi terhadap efektivitas pelatihan mencakup tiga level, yaitu:

a. Evaluasi Reaksi

Evaluasi ini bertujuan untuk mengukur tanggapan atau reaksi peserta terhadap pelatihan yang telah diberikan. Penilaian dilakukan menggunakan skala 1-5, di mana 1 berarti sangat tidak baik dan 5 berarti sangat baik. Berikut hasil rata-rata penilaian dari 11 guru yang berpartisipasi sebagai berikut:

Tabel 4. Evaluasi Reaksi Penyelenggaraan Pelatihan

Pelaksanaan Kegiatan	Tema Pelatihan	Ketepatan Waktu	Kelengkapan Materi
	4,5	4,1	4,5

Tabel 5. Evaluasi Reaksi Penilaian Pemateri

Pelaksanaan Kegiatan	Penguasaan Materi	Cara Penyajian	Kesesuaian Judul dengan Isi	Sikap Pemateri
	4,4	4,3	4,4	4,5

Tabel 6. Evaluasi Reaksi Pendukung Pelatihan

Pelaksanaan Kegiatan	Konsumsi <i>Handout</i> dan Media
	4,5

Secara keseluruhan peserta rata-rata menilai 4,4 yang bermakna para guru menilai pelatihan ini dilaksanakan dengan baik. Selain itu, tanggapan kualitatif dari peserta menyatakan bahwa pelatihan dianggap sangat bermanfaat diantaranya dengan pernyataan-pernyataan berikut "*salut pada pelatihan ini*", "*sangat bermanfaat buat kami*" dan "*materi sangat bermanfaat*". Meski tetap ada peserta yang memberikan saran dan kritiknya dengan kalimat "*bahasa dalam pemberian materi, tolong diberikan yang umum (mudah dipahami oleh orang umum), karena bahasanya saya banyak yang tidak paham*".

b. Evaluasi Pembelajaran

Evaluasi ini mengukur peningkatan pengetahuan, keterampilan, dan sikap peserta setelah pelatihan. Evaluasi dilakukan dengan *pre-test* dan *post-test*, serta penilaian keterampilan dalam mengisi *worksheet* dan *self-evaluation*.

Perbandingan nilai *pre-test* dan *post-test* diukur dengan uji statistik Wilcoxon untuk mengetahui apakah ada perbedaan antara pengetahuan peserta antara sebelum dan sesudah mengikuti pelatihan. Berikut blueprint serta hasil *pre-test* dan *post test*.

Tabel 7. *Blueprint Pre-Post Test*

Dimensi Pengetahuan	Materi	Nomor Soal	Total
<i>Factual knowledge</i>	Pendidikan inklusi	1, 2, 3,	6
	Prinsip pendidikan inklusi	4, 5, 6	
	Siswa berkebutuhan khusus	7	1
	Definisi siswa berkebutuhan khusus		
<i>Conceptual knowledge</i>	Klasifikasi siswa berkebutuhan khusus	8, 9, 10,	6
	Kategori umum siswa berkebutuhan khusus	11, 12, 13	
	Kategori spesifik siswa berkebutuhan khusus		
	Potensi kelebihan anak berkebutuhan khusus		
	Proses deteksi dini kekhususan siswa	14, 15,	5
	Deteksi dini penyimpangan tumbuh kembang	18, 19, 20	
	Alur deteksi dini permasalahan belajar		
	Batasan identifikasi dan asesmen		
	Proses penanganan kebutuhan khusus siswa	16, 17, 21, 22,	7
	Alur penanganan penerapan pendidikan inklusi	23, 24, 25	

Dimensi Pengetahuan	Materi	Nomor Soal	Total
	Tahap penanganan anak berkebutuhan khusus		
	Prosedur pengembangan planning matrixs intervensi		
	Membuat profil peserta didik berkebutuhan khusus		
	Rencana program pembelajaran siswa istimewa		
Total		25	25

Tabel 8. Deskriptif

	Pre	Post
Mean	8,89	13,8
Median	9	14
Standard deviation	2,32	2,44
Minimum	5	9
Maximum	12	17

Berdasarkan tabel di atas, diketahui bahwa rata-rata nilai *post-test* meningkat sebesar 55,2% dibandingkan dengan *pre-test*. Selain itu, skor minimum meningkat sebesar 80%, dan skor maksimum meningkat 41,6%. Hasil ini menunjukkan peningkatan pengetahuan yang signifikan setelah pelatihan.

Tabel 9. Uji Statistik Wilcoxon

	Wilcoxon W	P-value	Effect Size
Pre-Test vs Post Test	0.00	0.007	-1.00

Data di atas berisi $p = 0,007$ ($p < 0,05$) yang bermakna ada peningkatan signifikan dari pengetahuan guru sebelum dan sesudah mengikuti pelatihan.

Evaluasi pembelajaran selanjutnya dilakukan melalui *form self evaluation* oleh guru yang menjadi peserta pelatihan. *Form* tersebut berupa *self evaluation* yang diisi sendiri oleh guru sebagai refleksi dalam mengerjakan *worksheet* 1 dan 2 sebelum dan sesudah diberi pelatihan. *Form* ini digunakan untuk mengevaluasi keterampilan mengenai proses dan pelaksanaan pengisian *worksheet* 1 dan 2 yang berisi *checklist* dan pedoman observasi yang dibutuhkan dalam menyusun profil anak berkebutuhan khusus serta rencana program belajarnya, guru diminta menelaah salah satu siswa istimewa mereka secara nyata di lapangan dan mengisikan pengamatannya pada *worksheet* 1 dan 2. Hasil dari *self-evaluation* tersebut menjadi tolak ukur proses guru memiliki keterampilan dalam melakukan deteksi kekhususan siswa dan perancangan program belajarnya, poin evaluasi yang dinilai adalah tingkat perasaan kemudahan dalam mengisi *worksheet* 1 dan 2 sebelum dan sesudah diberi pelatihan.

Hasil pengukuran setelah pelatihan menunjukkan bahwa hampir semua aspek dapat diisi oleh peserta dan itu berarti para guru dapat mengisi data yang akan digunakan sebagai acuan dalam melakukan deteksi dini dan identifikasi kesulitan siswanya. Setelah dilakukan pelatihan, guru sudah mengetahui sekaligus mempraktekkan bagaimana proses awal dalam mengamati dan mengumpulkan informasi siswa untuk memudahkan dalam mengkategorikan aspek kekhususan siswanya, setelah mengetahui macam-macam serta klasifikasi siswa berkebutuhan khusus yang sudah dibahas sebelumnya pada materi psikoedukasi.

Tabel 10. Rangkuman Pengerjaan *Worksheet* I

Aspek	Keterangan
Pengisian Identitas Siswa	Dari 9 guru, hanya ada 2 guru yang kurang lengkap dalam menuliskan identitas siswa. Tujuh guru lainnya dapat menuliskan nama lengkap, jenis kelamin, jarak rumah ke sekolah serta bahasa Ibu/verbal siswa di rumah.
Deteksi kesulitan fungsional (penglihatan,	Seluruh guru dapat mengisi deteksi kesulitan fungsional pada lima aspek ini. Persoalan yang dideteksi guru antara lain

Aspek	Keterangan
pendengaran, motorik kasar, motorik halus, berbicara)	kesulitan berbicara dalam tingkat ringan dan sedang, kesulitan pendengaran dalam tingkat berat, motorik halus dalam tingkat ringan, penglihatan dalam tingkat ringan dan berat.
Deteksi kesulitan fungsional (intelektual/berpikir, membaca, perilaku/perhatian/ sosialisasi)	Seluruh guru dapat mengisi deteksi kesulitan fungsional pada tiga aspek ini. persoalan yang dideteksi guru antara lain kesulitan aspek intelektual/berpikir dalam tingkat ringan hingga berat. Kesulitan membaca dari ringan hingga berat. Kesulitan perilaku/perhatian/ sosialisasi dari tingkat ringan hingga berat.
Deteksi persoalan kognitif (hambatan kognitif atau akademik khusus tipe I dan II, keterlambatan umum dalam fungsi kognitif dan sosial, perkembangan kognitif tinggi)	Seluruh guru dapat mengisi deteksi persoalan kognitif pada empat kategori umum ini. Persoalan yang dideteksi guru antara lain mengalami hambatan kognitif/akademik khusus (tipe I) mulai dari mencentang tiga hingga tujuh karakteristik. Mengalami hambatan kognitif/akademik khusus (tipe II) mulai dari mencentang satu hingga lima karakteristik. Mengalami keterlambatan umum dalam fungsi kognitif dan sosial mulai dari mencentang empat hingga delapan karakteristik.
Deteksi kesulitan fungsional (pengendalian emosi)	Seluruh guru dapat mengisi deteksi kesulitan fungsional pada aspek ini mulai dari tingkat ringan hingga berat.
Deteksi persoalan sosial/ perilaku (tipe I dan II)	Seluruh guru dapat mengisi deteksi persoalan sosial/perilaku pada dua aspek ini. persoalan yang dideteksi guru pada tipe I mulai dari mencentang satu hingga lima karakteristik. Sedangkan pada tipe II mulai dari mencentang satu hingga tujuh karakteristik.
Pengisian informasi lain tentang siswa	Seluruh guru dapat mengisi catatan/hasil pengamatan informasi lain tentang siswa

Aspek	Keterangan
(lingkungan di sekolah, rumah dan keseharian di sekolah)	pada tiga uraian informasi ini. Catatan yang diamati guru mengenai lingkungan di sekolah ditandai dengan mencentang satu hingga tiga catatan, ada juga yang menambahkan sendiri poin catatan pada aspek ini.
Pengisian informasi medis dan kesehatan	Tidak ada guru yang mengisi keterangan informasi medis dan kesehatan, ada pun dengan menuliskan keterangan tidak ada.

Tabel 11. Rangkuman Evaluasi Pengerjaan *Worksheet II*

Aspek	Keterangan
Pengisian keterangan kelebihan/potensi/kemampuan (olahraga, seni, bahasa dan sastra, teknologi, kepribadian/karakter, potensi lain)	Terdapat tiga guru yang tidak melingkari sama sekali potensi dalam bidang apapun. Sedangkan tujuh guru lainnya mengisi dengan melingkari potensi di bidang olahraga, seni, bahasa dan sastra, teknologi pada satu bidang. Pada potensi kepribadian melingkari satu hingga empat poin.
Pengisian data siswa istimewa (profil dan perilaku yang muncul pada proses belajar)	Terdapat dua guru yang tidak mengisi data siswa istimewanya. Sedangkan tujuh guru lainnya mengisi dengan keterangan yang disesuaikan dengan kondisi siswanya masing-masing. Pada profil PDBK guru mengisi mulai dari hanya dua kolom hingga lima kolom. Sedangkan pada keterangan perilaku yang muncul pada proses belajar guru mengisi mulai dari tiga hingga empat kolom.
Pengisian data kebutuhan pendampingan di sekolah (pendampingan oleh orang	Seluruh guru dapat mengisi kebutuhan pendampingan di sekolah berdasarkan tiga aspek ini.

Aspek	Keterangan
lain, penyesuaian dalam kegiatan pembelajaran, pendampingan lain yang diperlukan)	pada aspek pendampingan oleh orang lain, guru mengisi dengan memberi centang minimal pada dua hingga enam uraian aktivitas pada tingkat sedikit hingga banyak.
Pengisian form matrix perencanaan (karakteristik, dampak, strategi)	Terdapat tiga guru yang tidak mengisi data ini, sedangkan enam guru lainnya dapat mengisi.
Pengisian kesimpulan dan rencana tindak lanjut (dukungan akademik, materi pendampingan/bimbingan, kerjasama dengan mitra sekolah dan dukungan lain)	Terdapat tiga guru yang tidak mengisi data ini, sedangkan enam guru lainnya dapat mengisi. Pada aspek dukungan akademik, guru melingkari satu hingga dua jenis dukungan. Pada aspek dukungan materi pendampingan/bimbingan, guru melingkari satu jenis dukungan saja.
Pengisian kesimpulan seluruh perencanaan (tujuan, strategi, siapa dan dimana)	Terdapat tiga guru yang tidak mengisi data ini, sedangkan enam guru lainnya dapat mengisi. Pada aspek tujuan, guru menulis satu hingga tiga tujuan. Pada aspek strategi, guru menulis satu hingga tiga strategi.

Tabel diatas menjelaskan bahwa guru dapat menggunakan data yang dikumpulkan untuk mengoptimalkan potensi siswa dan merencanakan penanganan yang tepat. Guru melakukan observasi untuk memahami kekhususan siswa dan menentukan prioritas penanganan. Selama pelatihan, beberapa guru memperbaiki *worksheet* sebagai bagian dari proses mendalami pemahaman mereka terhadap siswa.

c. Evaluasi Perilaku

Evaluasi perilaku dilakukan dengan wawancara dan pengisian kuesioner. Hasil menunjukkan bahwa setelah mengikuti pelatihan peserta merasa lebih memahami konsep sekolah inklusif, terdapat perubahan dari segi penerapan prinsip inklusi, sebelum ada pelatihan siswa dikumpulkan menjadi satu pada kelas tersendiri tidak bersama

siswa reguler, namun setelah pelatihan siswa berkebutuhan khusus sudah masuk kelas reguler yang didampingi guru pembimbing khusus. Guru menyadari dan memahami keadaan murid yang butuh perhatian khusus, menambah wawasan dan pengetahuan menangani siswa yang berkebutuhan khusus harusnya seperti apa.

Guru juga merasa lebih baik dalam mengajar dan merasa lebih siap melayani siswa berkebutuhan khusus, terdapat guru yang menyampaikan bahwa awalnya merasa terbebani setelah mengikuti pelatihan bisa lebih *enjoy* dalam menghadapi siswa berkebutuhan khusus. Karena menjadi lebih yakin atas jenis keistimewaan anak didiknya, guru merasa paham bagaimana menangani siswanya. Perubahan ini mendukung pernyataan Paseka & Schwab (2020) bahwa kerjasama melibatkan pembentukan hubungan baik tidak hanya dengan siswa tetapi juga dengan staf, terutama antara guru kelas dan guru pendidikan khusus dan/atau psikolog. Melalui pelatihan ini peningkatan pengetahuan dan keterampilan guru reguler akan memudahkan diskusi dengan guru pendamping khusus untuk saling bersinergi mendukung potensi siswa.

Keterampilan yang didapat melalui pelatihan bisa membantu guru memiliki beberapa opsi kemungkinan karakteristik serta kategori kekhususan siswanya, misalnya guru menyampaikan kemungkinan anaknya ini kurang motivasi atau memang lamban belajar. Pengetahuan mengenai berbagai karakteristik siswa berkebutuhan khusus juga membuat peserta memiliki pengetahuan lebih luas, sehingga tidak hanya mengetahui anak berkebutuhan khusus itu antara ADHD, *Slow Learner* atau *Gifted* saja. Guru juga bisa menyampaikan karakteristik siswanya, misalnya kurang memahami perintah.

Guru sudah dapat melakukan tindaklanjut terhadap siswa khususnya, contohnya dengan memberi tambahan materi sendiri meski sedang di kelas bersama teman-temannya yang sebelumnya belum berani dilakukan guru, misalnya saat temannya sedang diminta mengerjakan di papan tulis, siswa khususnya dipanggil duduk di depan meja gurunya untuk diajarkan membaca. Guru juga memiliki opsi strategi pembelajaran yang bisa membantu siswanya dengan cara mengajar menggunakan gambar.

Sebelum pelatihan guru merasa siswanya susah diarahkan dan dikendalikan, setelah ada pelatihan guru menilai tingkah laku siswa lebih terarah dan terdapat peningkatan pemahaman dikarenakan guru memberikan pembelajaran yang disesuaikan dengan kebutuhan siswa tersebut. Disampaikan juga bahwa guru memberi perlakuan kepada

siswanya yaitu dengan meminta siswa menulis sendiri di buku tulisnya dan membacanya, terdapat guru memberi pelayanan tambahan di luar jam pembelajaran, juga terdapat guru yang memberi pelajaran kemandirian, pembelajaran dengan gambar dan bahasa isyarat.

Perlakuan khusus yang diberikan guru reguler kepada siswanya di kelas, sudah menunjukkan pengaruh di antaranya siswa yang sebelumnya belum bisa membaca, menjadi bisa meski masih mengeja, terdapat juga siswa yang sering tantrum sudah jarang tantrum dan bisa berbaur dengan teman-temannya karena guru melihat sepertinya kekhususan siswa ada pada aspek emosional sehingga diberi waktu khusus untuk bermain bersama, selain itu juga terdapat siswa yang sebelumnya mau menulis, sudah mau menulis sendiri walaupun secara perlahan. Bahkan terdapat siswa yang sebelumnya kesulitan membaca menjadi selalu meminta buku bacaan untuk dibaca sendiri di rumah, siswa menjadi semangat belajar, siswa bertambah sedikit kemampuannya dalam mengikuti pembelajaran meski tetap dalam tingkat yang lebih rendah, siswa bisa lebih mandiri dan lebih patuh dengan instruksi yang diberikan guru. Penjelasan pengaruh ini sudah sesuai dengan konsep bahwa diferensiasi melibatkan penggunaan berbagai metode pengajaran dan kemampuan untuk menerapkannya sesuai dengan kebutuhan siswa, dan indikator efektivitas diferensiasi adalah tingkat penggunaan metode alternatif dalam pengajaran dengan menggunakan materi yang menarik (Shevchenko dkk., 2020).

4 Pembahasan

Program ini berfokus pada efektivitas pelatihan guru di SDN Sutorejo dalam meningkatkan kemampuan deteksi dini dan pengembangan program belajar individual bagi siswa berkebutuhan khusus (SBK). Berdasarkan hasil pelaksanaan program, pelatihan ini terbukti meningkatkan pengetahuan dan keterampilan guru dalam mengelola siswa berkebutuhan khusus di lingkungan sekolah inklusif. Hasil pengabdian ini selaras dengan penelitian mengenai pendidikan inklusif yang menekankan pentingnya kolaborasi antara guru umum dan guru pembimbing khusus (GPK) dimana hal tersebut merupakan upaya dalam menciptakan budaya inklusif melalui interaksi anggota sekolah (Budiarti & Sugito, 2018).

Program pengabdian ini memberikan kontribusi signifikan terhadap literatur dengan menunjukkan bahwa penerapan pelatihan yang disesuaikan dengan kebutuhan spesifik sekolah inklusi dapat

meningkatkan kemampuan guru dalam memahami kekhususan setiap siswa, yang selanjutnya mendukung keberhasilan pendidikan inklusif. Sebagaimana dijelaskan oleh Budiarti & Sugito (2018) mengenai praktik inklusif yang berkembang yaitu dapat dilihat dari identifikasi dan penilaian siswa yang diduga memiliki kebutuhan khusus, penerapan pengembangan kurikulum dalam proses belajar mengajar, serta penyediaan alokasi anggaran sekolah untuk pengembangan pendidikan inklusif baik dari dana pemerintah maupun dana swasta.

Implikasi praktis dari program ini sangat penting untuk diterapkan di sekolah inklusi, mengingat berdasarkan penelitian menunjukkan meskipun ada beberapa peluang yang mendukung pendidikan inklusif, hal ini tidak dapat dijadikan jaminan karena kurangnya kesadaran, komitmen dan kolaborasi seringkali menjadi tantangan yang menghambat pelaksanaan penuh pendidikan inklusif lebih nyata. Selain itu juga selaras dengan studi yang menunjukkan kecenderungan pelaksanaan pendidikan inklusif di Indonesia yang mengarah ke arah positif meski secara bertahap perlu dilakukan perbaikan untuk menciptakan lingkungan yang inklusif dengan cara meningkatkan pemahaman guru tentang makan inklusif, melengkapi dokumentasi catatan perkembangan siswa, serta menyediakan tenaga dan infrastruktur sesuai dengan kebutuhan pengembangan minat dan bakat anak berkebutuhan khusus (Efendi dkk., 2022).

Hasil pelatihan menunjukkan bahwa peningkatan pengetahuan guru tentang siswa berkebutuhan khusus mampu mengurangi kebingungan dan ketidakpastian mereka dalam menangani siswa, seperti diungkapkan dalam wawancara setelah pelatihan. Hal ini berdampak langsung pada kualitas interaksi dan pembelajaran di kelas reguler. Dengan meningkatnya pemahaman tentang ABK, guru dapat merancang pembelajaran yang lebih adaptif, yang tidak hanya mengatasi hambatan belajar siswa, tetapi juga memanfaatkan potensi mereka secara maksimal. Lebih jauh penelitian Efthymiou & Kington (2017) menyatakan kompetensi pendidik yang dibentuk melalui program pelatihan dan peningkatan keterampilan, memastikan efektivitas adaptasi dan integrasi siswa sekolah dasar ke dalam masyarakat. 'Pengaruh terbesar terhadap hasil pendidikan dan sosial siswa dengan kebutuhan pendidikan khusus adalah perilaku dan praktik guru kelas' (Efthymiou & Kington, 2017).

Program ini juga menyoroti pentingnya program belajar individual (*individualized education program/IEP*), yang harus dirancang sesuai dengan kebutuhan setiap siswa. Pelatihan yang diberikan membantu guru memahami konsep IEP dan pentingnya menyusun rencana belajar yang fleksibel dan responsif terhadap kemampuan serta keterbatasan siswa.

Penerapan IEP yang lebih baik akan mempermudah guru dalam menilai dan memberikan intervensi yang tepat, sehingga meningkatkan efektivitas pembelajaran di kelas inklusif. Hal ini penting mengingat studi terhadap guru yang mengikuti program pelatihan pendidikan khusus mengungkapkan dalam wawancara mengenai frustrasi mereka karena kurangnya persiapan yang memungkinkan guru di kelas reguler mengakodasi siswa dengan kesulitan belajar (Crispel & Kasperski, 2021). Studi tersebut juga melaporkan bahwa setelah menyelesaikan kursus dalam pendidikan khusus, para guru mengalami perubahan sikap serta kemampuan mereka untuk secara efektif menerapkan inklusi di kelas mereka (Crispel & Kasperski, 2021). Studi Crispel & Kasperski (2021) kemudian menyimpulkan bahwa bukan hanya guru pendidikan khusus yang seharusnya mendapatkan pengetahuan, melainkan semua program pendidikan guru harus memasukkan kursus yang bertujuan untuk memfasilitasi pendidikan inklusif.

Pelatihan ini berpotensi untuk diterapkan di sekolah-sekolah lain yang menyelenggarakan pendidikan inklusif. Guru yang telah dilatih mampu membimbing siswa berkebutuhan khusus dengan lebih baik dan juga dapat berperan sebagai agen perubahan di lingkungan sekolah, mendorong penerapan prinsip inklusif secara lebih luas. Hasil ini mendukung penelitian Sagun dkk. (2022) yang menyatakan bahwa guru dengan pelatihan yang tepat mampu mendeteksi tanda-tanda disabilitas lebih awal, memberikan intervensi yang lebih efektif, dan memfasilitasi lingkungan yang lebih inklusif bagi siswa. Hal ini sesuai dengan area kompetensi yang terkait dengan menghargai peserta didik sebagai sumber daya dan aset bagi pendidikan yang harus dimasukkan dalam semua program pendidikan guru untuk inklusi yang salah satunya meliputi pengembangan profesional pribadi dimana pengajaran sebagai aktivitas pembelajaran seumur hidup dengan kompetensi seperti guru sebagai praktisi reflektif dan pendidikan guru awal sebagai fondasi untuk pembelajaran dan pengembangan profesional yang berkelanjutan.

Salah satu kekuatan dari program ini adalah pendekatan yang holistik dalam mengevaluasi dampak pelatihan, mulai evaluasi pengetahuan hingga perubahan perilaku guru. Diharapkan dengan adanya peningkatan pengetahuan dan keterampilan yang dimiliki guru, setiap guru dapat memberi pendekatan yang lebih personal. Karena metode pembelajaran inklusif sejatinya memerlukan pendekatan yang lebih personal dari guru terhadap siswa, diferensiasi dan kerja sama (Lindner dkk., 2019). Adanya pelatihan ini juga diharapkan dalam merubah persepsi guru terhadap siswa yang mengalami kesulitan dalam pembelajaran di kelas, karena personalisasi melibatkan persepsi guru terhadap siswa sebagai individu

dan mencari cara untuk berkomunikasi dengan mereka (Shevchenko dkk., 2020). Selain itu dalam psikoedukasi dijelaskan tidak hanya mengenai kelemahan-kelemahan siswa berkebutuhan sebagai karakteristik khususnya, namun juga potensi kelebihan yang dimiliki, sehingga kompetensi guru dalam hal ini adalah kemampuan untuk mengenali kekuatan siswa muda dengan kebutuhan pendidikan khusus dan memberikan dukungan, menyajikan konten yang menarik, serta metode pengajaran yang sesuai, serta kemampuan untuk mengatasi kekurangan siswa (Shevchenko dkk., 2020).

Selain itu, kendala yang sering dihadapi guru, seperti beban administrasi dan jumlah siswa per kelas yang besar. Masih menjadi tantangan yang memengaruhi efektivitas implementasi pendidikan inklusif. Masalah ini telah diidentifikasi oleh Tartono (2016) dan juga muncul dalam asesmen guru di SDN Sutorejo ini, di mana guru menyampaikan bahwa mereka kesulitan dalam menyeimbangkan tugas mengajar dan administrasi. Hal ini menunjukkan bahwa pelatihan saja tidak cukup; dukungan sistemik dari sekolah dan pemerintah juga diperlukan untuk mengurangi beban kerja guru dan menciptakan lingkungan yang lebih kondusif bagi pendidikan inklusif.

Program ini memiliki implikasi kebijakan yang penting. Untuk meningkatkan keberhasilan pendidikan inklusif, diperlukan upaya yang lebih besar dalam hal pelatihan guru, perekrutan GPK, dan pengembangan kurikulum yang inklusif. Pelatihan yang berkelanjutan dan relevan harus menjadi bagian integral dari program pengembangan profesional guru. Selain itu, pemerintah harus mempertimbangkan untuk menambah jumlah GPK di sekolah-sekolah inklusif guna mendukung guru dalam menangani siswa berkebutuhan khusus. Karena selain pentingnya guru dalam organisasi pendidikan inklusi, signifikansi para spesialis yang memberikan dukungan kepada guru juga harus ditekankan, 'dukungan dari rekan-rekan (misalnya, guru pendidikan khusus) dianggap sangat penting, meskipun pengalaman mereka dengan waktu konsultasi masih terbatas' (Eklund dkk., 2020).

Kompetensi pribadi guru menentukan 'kemampuan mereka untuk mengorganisasi inklusi dan memberikan dampak positif pada tingkat kepuasan siswa sekolah dasar, dengan demikian menentukan efektivitas inklusi' (Adderley dkk., 2015). Secara keseluruhan, program ini menekankan pentingnya deteksi dini dan pelatihan guru dalam menciptakan pendidikan inklusif yang efektif. Dengan meningkatkan keterampilan guru melalui pelatihan, sekolah inklusif dapat lebih siap dalam menghadapi tantangan yang muncul dalam melayani siswa dengan

kebutuhan khusus, serta menciptakan lingkungan belajar yang mendukung perkembangan semua siswa, tanpa terkecuali.

5 Kesimpulan

Analisis di atas menunjukkan adanya pengaruh positif dari pelatihan terhadap peningkatan kognitif dan keterampilan guru mengenai deteksi dini kebutuhan khusus dan rencana program belajar, khususnya di kalangan guru SDN Sutorejo Surabaya. Temuan ini mengindikasikan bahwa pelatihan terbukti menjadi metode yang efektif dalam meningkatkan pengetahuan dan keterampilan guru mengenai optimalisasi peran mereka di sekolah inklusi.

Implikasi praktis dari program pengabdian ini adalah pentingnya pengembangan program pelatihan yang berkelanjutan bagi guru, agar mereka dapat lebih siap dan percaya diri dalam menghadapi tantangan yang berkaitan dengan deteksi dini kebutuhan khusus siswa. Peningkatan pemahaman tentang strategi pengajaran yang inklusif akan berkontribusi pada pengalaman belajar yang lebih baik bagi semua siswa, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus.

Untuk program pengabdian selanjutnya, disarankan agar mengeksplorasi aspek pengetahuan dan keterampilan deteksi dini kekhususan siswa tidak hanya di kalangan guru sekolah dasar inklusi, tetapi juga melibatkan orangtua dan pendidik dalam konteks yang lebih luas. Program pengabdian lebih lanjut dapat berfokus pada efektivitas metode penyuluhan kepada orangtua dan pelatihan untuk pendidik lainnya dalam rangka menciptakan ekosistem pendidikan yang inklusif. Diseminasi pengetahuan dan keterampilan tentang deteksi dini kebutuhan khusus siswa perlu dilakukan secara luas, mengingat pentingnya ini bagi optimalisasi potensi siswa.

Dengan demikian, hasil program pengabdian ini dapat digunakan sebagai dasar untuk merancang intervensi yang lebih efektif di lapangan dan untuk mendorong kebijakan yang mendukung pendidikan inklusif.

6 Pengakuan

Secara khusus disampaikan syukur kepada Allah SWT atas diizinkannya penyelenggaraan pelatihan dengan baik dan lancar. Selanjutnya diungkapkan terima kasih kepada:

- a. Bapak Iwan Wahyu Widayat, M.Psi., Psikolog sebagai dosen pembimbing.
- b. Ibu Sita Pramesthi, S.Si selaku supervisor lapangan
- c. Drs. Sri Lestari, M.Pd selaku Kepala Sekolah SDN Sutorejo Surabaya
- d. Rekan Mahasiswa Magister Profesi Psikologi Pendidikan 2020 Universitas Airlangga yang terlibat sebagai panitia
- e. Para guru terbaik SDN Sutorejo Surabaya

7 Referensi

- Adderley, R. J., Hope, M. A., Hughes, G. C., Jones, L., Messiou, K., & Shaw, P. A. (2015). Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education*, *30*(1), 106–121. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.964580>
- Anastasiou, D., Kauffman, J. M., & Di Nuovo, S. (2015). Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, *30*(4), 429–443. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1060075>
- Bai, G. N., Wang, Y. F., Yang, L., & Niu, W. Y. (2015). Effectiveness of a focused, brief psychoeducation program for parents of ADHD children: Improvement of medication adherence and symptoms. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, *11*, 2721–2735. <https://doi.org/10.2147/NDT.S88625>
- Barida, M., & Muarifah, A. (2019). *Assessment Implementation to Detect Children with Special Needs in Inclusive School*.
- Budiarti, N. D., & Sugito, S. (2018). Implementation of Inclusive Education of Elementary Schools: a Case Study in Karangmojo Sub-District, Gunungkidul Regency. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, *12*(2), 214–223. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v12i2.8727>
- Crispel, O., & Kasperski, R. (2021). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, *25*(9), 1079–1090. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590>
- De, O., & Sostenible, D. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. www.unesco.org/

- Direktorat Pendidikan Masyarakat dan Pendidikan Khusus. (2021). *Instrumen_PBS_Edisi_2021_Final*.
- Efendi, M., Pradipta, R. F., Dewantoro, D. A., Ummah, U. S., Ediyanto, E., & Yasin, M. H. M. (2022). Inclusive Education for Student with Special Needs at Indonesian Public Schools. *International Journal of Instruction*, 15(2), 967–980. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15253a>
- Efthymiou, E., & Kington, A. (2017). The development of inclusive learning relationships in mainstream settings: A multimodal perspective. Dalam *Cogent Education* (Vol. 4, Nomor 1). Taylor and Francis Ltd. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1304015>
- Eklund, G., Sundqvist, C., Lindell, M., & Toppinen, H. (2020). A study of Finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support. *European Journal of Special Needs Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790885>
- Elton-Chalcraft, S., Cammack, P. J., & Harrison, L. (2016). Segregation, integration, inclusion and effective provision: a case study of perspectives from special educational needs children, parents and teachers in Bangalore, India. *International Journal of Special Education*.
- Kusmaryono, I. (2023). Faktor berpengaruh, tantangan, dan kebutuhan guru di sekolah inklusi di Kota Semarang. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(1), 12. <https://doi.org/10.30659/pendas.10.1.12-23>
- Lindner, K. T., Alnahdi, G. H., Wahl, S., & Schwab, S. (2019). Perceived differentiation and personalization teaching approaches in inclusive classrooms: Perspectives of students and teachers. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00058>
- Maureen, P., & Tanyi, E. (2016). *Journal of Education and Practice* www.iiste.org ISSN (Vol. 7, Nomor 18). Online. www.iiste.org
- Mufidah, Y., Hamdian Affandi, L., & Ermiana, I. (2021). IDENTIFIKASI TANTANGAN YANG DIHADAPI GURU DALAM IMPLEMENTASI PENDIDIKAN INKLUSIF DI SEKOLAH DASAR NEGERI 1 GEMEL DAN SEKOLAH DASAR NEGERI BATUTULIS. 1(1).
- Paseka, A., & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and

resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254–272. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>

Peraturan Walikota Surabaya Nomor 52 Tahun 2022 Tentang Pedoman Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif di Kota Surabaya.

Purri, M. A., Andini, Tunnur, U. Z., & Andriani, O. (2024). Tantangan Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) Dalam Menjalankan Pendidikan Inklusi di Tingkat Sekolah Dasar. *Bahasa dan Ilmu Sosial*, 2(2), 146–161. <https://doi.org/10.61132/nakula.v2i2.581>

Sagun, K., Albarillo, A., Amancio, J. K., Bulanadi, J., De Guzman, I., Jugueta, V. P., & Santos, K. E. (2022). Outcomes of Early Detection and Intervention of Children with Disability: Perspectives from Philippine Public School Teachers and Administrators. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(4), 1151–1167. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1761539>

Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>

Sánchez, P. A., Rodríguez, R. de H., & Martínez, R. M. M. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 18–24. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.321>

Shevchenko, Y. M., Dubiaha, S. M., Melash, V. D., Fefilova, T. V., & Saenko, Y. (2020). The role of teachers in the organization of inclusive education of primary school pupils. *International Journal of Higher Education*, 9(7), 207–216. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p207>

Srivastava, M., de Boer, A. A., & Pijl, S. J. (2017). Preparing for the inclusive classroom: changing teachers' attitudes and knowledge. *Teacher Development*, 21(4), 561–579. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1279681>

Tartono, N. (2016). Permasalahan-permasalahan yang dihadapi sekolah penyelenggara pendidikan inklusi pada tingkat SD. *HUMANITAS*, 13, 50–61. <https://doi.org/10.26555/humanitas.v13i1.3843>

Wisnu, N. T., Tutik, H., & Handayani, T. E. (2021). Early detection instruments for children with special needs. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*, 9, 1261–1261. <https://doi.org/10.3889/oamjms.2021.7206>