Copyright © The Author(s)
IJIER: Indonesian Journal of Islamic Educational Review, Vol.2, No.3, 2025 Hal. 349-367
Available online at: https://ssed.or.id/journal/ijier
ISSN 3047-0706

Refleksi Pelaksanaan *Workshop* Pendidikan Inklusif bagi Guru Sekolah Dasar: Pengalaman Peserta dan Tantangan Implementasi

[1]Yunita Miftahul Jannah, [*2]Christina Ester Manthalina Hutabarat, [3] Alphasati Sinaga, [4] Dhesta Youlandi Rahayu Sulistiyawati, [5] Nanda Veruna Enun Kharisma

[123]Universitas Katolik Parahyangan, Indonesia
[4]IKIP PGRI Wates, Indonesia
[5]Universitas Negeri Surabaya, Indonesia
*e-mail: christinaester@unpar.ac.id

Abstrak**:** *Kesiapan guru sekolah dasar dalam menghadapi keberagaman kebutuhan belajar peserta didik masih menjadi tantangan dalam implementasi pendidikan inklusif. Penelitian ini bertujuan merefleksikan pelaksanaan* workshop *inovasi pembelajaran inklusif bagi guru sekolah dasar di Kabupaten Kulon Progo dengan berfokus pada proses kegiatan, persepsi peserta terhadap manfaat kegiatan, kendala yang teridentifikasi, dan rekomendasi tindak lanjut.* Workshop *dilaksanakan pada 24 Mei 2025 di Hall IKIP PGRI Wates dan diikuti oleh 40 guru sekolah dasar. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif. Data dikumpulkan melalui observasi selama* workshop*, angket pascakegiatan kepada 40 peserta, dan wawancara semi-terstruktur dengan lima peserta yang dipilih secara purposif. Data angket dianalisis secara deskriptif, sedangkan data observasi dan wawancara dianalisis secara tematik. Hasil penelitian menunjukkan bahwa 90% peserta menyatakan* workshop *meningkatkan pemahaman mereka tentang tantangan peserta didik berkebutuhan khusus, 85% menilai praktik pembuatan media membantu pemahaman materi, dan 80% merasa lebih siap menghadapi keragaman kebutuhan belajar. Namun, hanya 65% peserta yang menilai materi relevan dengan kondisi nyata di sekolah. Kendala utama meliputi keterbatasan waktu pelatihan, belum memadainya dukungan struktural sekolah, dan perbedaan pemahaman awal peserta. Temuan ini mengimplikasikan bahwa* workshop *satu kali dapat membangun kesadaran awal, tetapi perlu dilanjutkan dengan pendampingan, komunitas belajar profesional, dan dukungan kebijakan sekolah. Penelitian ini terbatas pada persepsi peserta segera setelah kegiatan sehingga belum mengukur perubahan praktik pembelajaran di kelas.*
Kata kunci: *guru sekolah dasar; pendidikan inklusif; pengembangan profesional guru; persepsi peserta; refleksi* workshop

Abstract: *Elementary school teachers' readiness to address diverse learning needs remains a challenge in implementing inclusive education. This study reflects on an inclusive learning workshop for elementary school teachers in Kulon Progo Regency, focusing on its process, perceived benefits, identified barriers, and follow-up recommendations. The workshop was held on 24 May 2025 at the IKIP PGRI Wates Hall and involved 40 elementary school teachers. A descriptive qualitative approach was employed. Data were collected through workshop observations, a post-workshop questionnaire administered to the 40 participants, and semi-structured interviews with five purposively selected participants. Questionnaire data were analyzed descriptively, whereas observation and interview data were analyzed thematically. The*

findings show that 90% of participants reported a better understanding of the challenges faced by students with special needs, 85% found the media-development practice helpful for understanding the material, and 80% felt better prepared to respond to diverse learning needs. However, only 65% considered the material relevant to the actual conditions of their schools. The main barriers were limited training time, insufficient school-level structural support, and differences in participants' prior knowledge. These findings imply that a one-off workshop can build initial awareness but should be followed by mentoring, professional learning communities, and supportive school policies. The study is limited to participants' perceptions immediately after the workshop and did not measure changes in classroom practice.
Keywords: *elementary school teachers; inclusive education; participant perceptions; teacher professional development; workshop reflection*

Pendahuluan

Pendidikan inklusif menempatkan seluruh peserta didik, termasuk peserta didik berkebutuhan khusus, dalam satu sistem pendidikan yang sama tanpa diskriminasi. Prinsip utamanya adalah penerimaan terhadap keberagaman dan pemberian akses belajar yang adil bagi setiap individu. Menurut Booth dan Ainscow (2011), pendidikan inklusif tidak sekadar menempatkan peserta didik berkebutuhan khusus di kelas reguler, tetapi juga mengubah praktik, kebijakan, dan budaya sekolah agar mampu merespons keberagaman peserta didik secara positif dan bermakna. Di Indonesia, prinsip tersebut ditegaskan dalam Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa (Kementerian Pendidikan Nasional, 2009) dan diperkuat oleh Kurikulum Merdeka yang menekankan pembelajaran yang berpihak pada kebutuhan peserta didik.

Meskipun demikian, implementasi pendidikan inklusif di lapangan masih menghadapi berbagai tantangan. Pada jenjang pendidikan dasar, tantangan utamanya adalah kurangnya kesiapan guru dalam menghadapi keberagaman peserta didik di kelas. Banyak guru belum memahami konsep inklusi secara utuh dan belum memiliki keterampilan pedagogis untuk mengelola kelas yang heterogen (Putri & Ain, 2022). Kajian di Indonesia juga menunjukkan bahwa guru sekolah dasar di kelas inklusif harus melakukan berbagai penyesuaian pembelajaran yang menuntut kesiapan dan dukungan, terutama pada masa pembelajaran tatap muka terbatas (Rasmitadila et al., 2023). Florian dan Black-Hawkins (2011) menekankan bahwa kemampuan guru mengembangkan strategi pembelajaran yang fleksibel merupakan hal krusial dalam pembelajaran inklusif. Namun, guru sering belum memperoleh pelatihan yang memadai tentang strategi pembelajaran inklusif, adaptasi kurikulum yang ramah anak, dan pembelajaran berdiferensiasi, khususnya bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Kondisi ini menimbulkan kesenjangan antara kebijakan di tingkat makro, yaitu pemerintah, dan praktik pendidikan di tingkat mikro, yaitu ruang kelas.

Sebagai garda terdepan pendidikan, guru memerlukan penguatan kapasitas untuk menciptakan pembelajaran yang kreatif, relevan, dan ramah anak. Kolaborasi antarpihak, termasuk antara perguruan tinggi dan sekolah, merupakan strategi potensial untuk mendukung pengembangan profesional guru sekaligus memperkuat praktik pendidikan inklusif di sekolah dasar (Villa & Thousand, 2005). Kebutuhan tersebut ditelusuri melalui studi pendahuluan berupa penyebaran angket kebutuhan kepada guru sekolah dasar negeri di Kabupaten Kulon Progo, khususnya di sekitar kampus IKIP PGRI Wates, yaitu SD negeri di Karangsari, Kedungsari, dan Margosari. Angket diisi oleh lima guru kelas dari tiga sekolah tersebut.

Angket kebutuhan mencakup tiga aspek, yaitu (1) persepsi dan kebutuhan guru mengenai pembelajaran inklusif, (2) ketersediaan dan dukungan lingkungan sekolah, serta (3) kesiapan

guru mengikuti *workshop*. Angket memuat pertanyaan tertutup dengan skala Likert empat poin, pertanyaan tertutup lainnya, pertanyaan terbuka, dan pertanyaan pilihan ganda yang memungkinkan guru memilih lebih dari satu jawaban. Hasilnya menunjukkan bahwa 80% guru belum memahami secara menyeluruh cara menerapkan pembelajaran inklusif secara efektif di kelas, meskipun 80% guru juga mengaku pernah mengikuti *workshop* bertema pendidikan inklusif. Selain itu, hanya 40% guru yang menyatakan cukup memahami konsep pembelajaran inklusif, sedangkan sisanya merasa kurang atau tidak memahami konsep tersebut.

Sebagian besar responden juga menghadapi tantangan dalam menerapkan pembelajaran inklusif, yaitu keterbatasan media pembelajaran, kurangnya dukungan dan fasilitas sekolah, serta kebingungan dalam mengadaptasi kurikulum bagi peserta didik berkebutuhan khusus yang beragam. Bahkan, terdapat guru yang belum pernah mengikuti *workshop* tentang cara menangani peserta didik berkebutuhan khusus di kelas. Di sisi lain, seluruh responden (100%) menyatakan bersedia mengikuti *workshop* pembelajaran inklusif, dengan inovasi media pembelajaran inklusif sebagai topik yang paling diminati. Temuan studi pendahuluan ini menegaskan urgensi *workshop* kolaboratif yang tidak hanya teoretis, tetapi juga aplikatif dan kontekstual, untuk menjembatani kesenjangan antara kebijakan inklusif di tingkat nasional dan praktik pembelajaran di kelas sekolah dasar.

Pelatihan bagi guru dapat meningkatkan pengetahuan, keterampilan, dan sikap positif guru terhadap pendidikan inklusif, meskipun besarnya pengaruh tersebut bervariasi antarprogram (Donath et al., 2023). Efikasi guru dalam menerapkan praktik inklusif juga merupakan aspek penting yang perlu dikembangkan melalui pendidikan dan pelatihan guru (Sharma et al., 2012). Namun, penelitian yang secara khusus merefleksikan pelaksanaan *workshop* pembelajaran inklusif, peluang dan kendalanya, serta cara mengoptimalkan pengalaman tersebut untuk mendukung kebijakan pendidikan inklusif yang berkelanjutan masih terbatas. Fullan (2007) menekankan pentingnya refleksi terhadap praktik pendidikan sebagai bagian dari siklus pembelajaran profesional yang mendorong perubahan berkelanjutan.

Berbagai penelitian telah membahas kontribusi pelatihan terhadap pemahaman dan kesiapan guru dalam pendidikan inklusif. Namun, kajian yang merefleksikan secara kritis hubungan antara pengalaman belajar selama *workshop*, kendala penerapan hasil pelatihan, dan kebutuhan dukungan kelembagaan masih perlu dikembangkan. Sebagian kajian menitikberatkan hasil pelatihan, seperti perubahan pemahaman, sikap, atau keterampilan guru, sedangkan dinamika yang menghubungkan pengalaman pelatihan dengan kondisi nyata sekolah belum selalu menjadi perhatian utama. Oleh karena itu, penelitian ini tidak hanya mendeskripsikan pelaksanaan *workshop* pendidikan inklusif, tetapi juga mengkaji persepsi peserta terhadap manfaat kegiatan serta kendala yang mereka identifikasi dalam mempersiapkan penerapan pembelajaran inklusif di sekolah masing-masing.

Kebaruan penelitian ini terletak pada refleksi kritis yang menghubungkan tiga aspek, yaitu pengalaman belajar guru selama *workshop*, hambatan kontekstual yang berpotensi memengaruhi penerapan pembelajaran inklusif, dan kebutuhan tindak lanjut dalam pengembangan profesional guru. Berbeda dari penelitian yang menguji efektivitas *workshop* atau membuktikan perubahan praktik mengajar, penelitian ini mengidentifikasi keterkaitan antara pengalaman pelatihan, persepsi peserta, dan kebutuhan dukungan untuk mempersiapkan implementasi pembelajaran inklusif dalam konteks guru sekolah dasar di Kabupaten Kulon Progo. Melalui analisis tersebut, penelitian ini menunjukkan keterbatasan *workshop* sebagai pelatihan satu kali serta pentingnya pendampingan berkelanjutan, komunitas belajar profesional, dan dukungan kelembagaan sekolah. Temuan ini diharapkan menjadi bahan pertimbangan dalam merancang program pengembangan profesional guru yang lebih kontekstual dan berkelanjutan.

Berdasarkan latar belakang tersebut, rumusan masalah penelitian ini adalah bagaimana pelaksanaan *workshop* pembelajaran inklusif bagi guru sekolah dasar serta peluang, kendala, dan rekomendasi kebijakan apa yang dihasilkan dari refleksi kegiatan tersebut. Tujuan penelitian ini adalah (1) mendeskripsikan proses pelaksanaan *workshop* pembelajaran inklusif bagi guru sekolah dasar; (2) mengidentifikasi peluang dan manfaat yang dirasakan peserta selama dan setelah mengikuti *workshop*; (3) menggali kendala yang dihadapi peserta dalam memahami dan mengimplementasikan hasil pelatihan; serta (4) merumuskan rekomendasi kebijakan berdasarkan refleksi kritis atas temuan lapangan guna mendukung penguatan pendidikan inklusif di tingkat satuan pendidikan. Melalui penelitian ini, pengalaman pelaksanaan *workshop* diharapkan dapat menjembatani pengembangan profesional guru dengan arah kebijakan pendidikan inklusif yang lebih efektif dan berdampak.

Tinjauan Pustaka

Pendidikan Inklusif

Pendidikan inklusif merupakan pendekatan yang menempatkan semua anak, dengan segala latar belakang dan perbedaan kemampuan, dalam satu sistem pendidikan yang sama. Tujuannya adalah memberikan akses, partisipasi, dan hasil belajar yang setara bagi setiap peserta didik, termasuk peserta didik berkebutuhan khusus. UNESCO (2009) menyatakan bahwa pendidikan inklusif menuntut perubahan isi, pendekatan, struktur, dan strategi pembelajaran agar mampu memenuhi keberagaman kebutuhan peserta didik. Di Indonesia, pendidikan inklusif telah dimandatkan dalam berbagai kebijakan, antara lain Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009 (Kementerian Pendidikan Nasional, 2009) dan Kurikulum Merdeka yang menekankan pembelajaran yang berpihak pada peserta didik. Namun, penerapan prinsip tersebut di sekolah umum masih menghadapi berbagai tantangan, terutama terkait kesiapan sumber daya manusia, khususnya guru.

Peran Guru dalam Pendidikan Inklusif

Guru merupakan aktor utama dalam mewujudkan praktik pembelajaran inklusif di kelas. Guru perlu memiliki pemahaman, sikap positif, dan keterampilan pedagogis untuk merancang serta melaksanakan pembelajaran yang responsif terhadap kebutuhan semua peserta didik. Menurut Florian dan Black-Hawkins (2011), guru inklusif mampu mengajar untuk keberagaman dengan menciptakan lingkungan belajar yang fleksibel dan adaptif. Namun, di banyak sekolah dasar, guru belum memperoleh pelatihan formal mengenai strategi pembelajaran inklusif. Oleh karena itu, penguatan kapasitas guru menjadi kunci untuk menjembatani kesenjangan antara kebijakan dan praktik inklusi.

Pelatihan dan Workshop *sebagai Strategi Penguatan Kompetensi Guru*

Workshop merupakan salah satu bentuk pelatihan yang bersifat partisipatif dan kontekstual. Dalam pendidikan inklusif, *workshop* memberikan ruang bagi guru untuk memahami konsep dasar inklusi, mencoba strategi pembelajaran adaptif, dan mendiskusikan tantangan yang dihadapi. Dalam teori andragogi, Knowles (1984) menekankan bahwa orang dewasa belajar paling efektif melalui pengalaman langsung dan keterlibatan aktif, sesuai dengan karakteristik format *workshop*. Oleh karena itu, pelatihan berbasis *workshop* relevan sebagai strategi untuk meningkatkan kompetensi guru dalam pendidikan inklusif.

Hasil Penelitian Terdahulu

Penelitian mengenai pengembangan profesional guru dalam pendidikan inklusif menunjukkan bahwa pelatihan dapat mendukung peningkatan pengetahuan, sikap, keyakinan diri, dan keterampilan guru dalam mengakomodasi keberagaman kebutuhan belajar peserta didik. Meskipun demikian, manfaat pelatihan tidak hanya ditentukan oleh materi, tetapi juga oleh desain kegiatan, kesempatan praktik, umpan balik, pendampingan, dan dukungan lingkungan

sekolah. Oleh karena itu, penelitian terdahulu perlu ditelaah dengan mempertimbangkan konteks pelatihan, karakteristik peserta, metode penelitian, dan hasil yang diukur.

Sharma et al. (2012) mengembangkan instrumen untuk mengukur efikasi guru dalam menerapkan praktik inklusif dan mengujinya pada calon guru di beberapa negara. Penelitian tersebut memberikan landasan mengenai pentingnya kapasitas dan keyakinan guru dalam membangun praktik pendidikan inklusif. Namun, kajian tersebut perlu dilengkapi dengan penelitian kontemporer yang secara khusus mengevaluasi desain dan hasil pelatihan guru. Dalam konteks ini, Wang et al. (2024) melakukan tinjauan sistematis tentang pelatihan guru pendidikan khusus dalam penerapan praktik berbasis bukti bagi peserta didik dengan autisme dan disabilitas perkembangan. Kajian tersebut mengidentifikasi enam komponen pelatihan, yaitu penyajian materi, pemodelan langsung, pemodelan video, latihan praktik, umpan balik kinerja, dan pendampingan di tempat kerja (*on-site coaching*). Hasilnya menekankan pentingnya latihan praktik dan umpan balik untuk mendukung penerapan strategi pembelajaran secara tepat. Meskipun konteksnya spesifik pada pendidikan khusus, temuan tersebut menunjukkan bahwa pelatihan inklusif perlu mengintegrasikan pemahaman konseptual dengan pengalaman praktik.

Penelitian empiris Dema (2025) menggambarkan program pengembangan profesional yang lebih intensif, yaitu *workshop* pendidikan inklusif selama 16 hari yang melibatkan 298 guru dari 44 sekolah inklusif di Bhutan. Dengan desain kuantitatif *pretest–posttest*, sebanyak 235 peserta menyelesaikan pengukuran sebelum dan sesudah pelatihan. Hasilnya menunjukkan peningkatan skor pengetahuan dan keterampilan guru setelah mengikuti program. Berbeda dari Wang et al. (2024) yang menyintesis komponen pelatihan dari berbagai penelitian, Dema (2025) mengukur perubahan pengetahuan dan keterampilan peserta dalam satu program tertentu. Namun, penggunaan data laporan diri dan tidak adanya pengukuran longitudinal membatasi kesimpulan mengenai keberlanjutan perubahan praktik mengajar. Dengan demikian, peningkatan skor setelah pelatihan belum otomatis membuktikan perubahan pembelajaran di kelas.

Selanjutnya, Wood et al. (2025) melakukan *scoping review* terhadap 30 artikel tentang pengembangan profesional guru dalam pendidikan inklusif di sekolah dasar reguler. Kajian tersebut menemukan bahwa komponen pelatihan yang umum digunakan meliputi *workshop*, penerapan praktik, *coaching*, dan pemberian umpan balik. Pengembangan profesional dilaporkan berkontribusi terhadap pengetahuan, sikap, persepsi perubahan praktik, dan penggunaan strategi pembelajaran inklusif. Akan tetapi, hasil pada tingkat peserta didik lebih jarang diukur dibandingkan hasil pada tingkat guru. Temuan ini menunjukkan kesenjangan dalam evaluasi pelatihan, yaitu perubahan persepsi dan pengetahuan guru lebih sering dilaporkan daripada bukti perubahan pengalaman belajar peserta didik.

Aspek keberlanjutan hasil pelatihan dibahas oleh Donath et al. (2025) melalui pendekatan *meta-analytic structural equation modeling*. Penelitian ini menyintesis 228 studi yang mencakup 244 sampel dengan total 117.609 guru dan peserta didik. Hasil analisis menunjukkan bahwa pelatihan guru berhubungan dengan peningkatan pengetahuan profesional dan kemauan untuk berubah (*willingness to change*), dan kemauan untuk berubah selanjutnya berperan dalam proses transfer hasil pelatihan ke praktik pembelajaran. Temuan ini memperlihatkan bahwa penguasaan pengetahuan selama pelatihan belum cukup untuk menjamin penerapan strategi inklusif di kelas. Kesiapan guru untuk berubah dan dukungan terhadap proses implementasi juga perlu diperhatikan.

Bukti empiris tentang pentingnya pendampingan diperlihatkan oleh Snyder et al. (2018) melalui uji acak terkontrol terhadap 36 guru prasekolah dan 106 anak penyandang disabilitas di Amerika Serikat. Penelitian ini membandingkan dua varian program pengembangan profesional *Tools for Teachers* yang memadukan *workshop* dan materi multimedia, yaitu varian dengan *practice-based coaching* langsung di kelas dan varian dengan *self-coaching* berbasis web,

dengan kelompok pembanding yang menjalani pengembangan profesional seperti biasa. Hasilnya menunjukkan bahwa guru pada kedua kelompok intervensi menyusun target pembelajaran yang lebih berkualitas, sedangkan guru yang memperoleh *workshop* sekaligus pendampingan langsung di kelas melaksanakan *embedded instruction* lebih sering dibandingkan guru pada dua kelompok lainnya. Anak-anak yang gurunya mengikuti program intervensi juga menunjukkan capaian perkembangan dan belajar yang lebih baik. Kekuatan penelitian ini terletak pada pengukuran penerapan strategi dan hasil belajar anak, bukan hanya respons guru. Meskipun demikian, konteks pendidikan prasekolah di Amerika Serikat berbeda dengan konteks guru sekolah dasar di Indonesia sehingga hasilnya perlu diinterpretasikan dengan mempertimbangkan perbedaan karakteristik satuan pendidikan.

Temuan tersebut diperkuat oleh Tristani dan Bassett-Gunter (2020) melalui tinjauan sistematis terhadap 27 penelitian di Amerika Utara dan Australia tentang pelatihan guru dalam pendidikan inklusif bagi peserta didik penyandang disabilitas. Program pelatihan yang dikaji umumnya melaporkan hasil positif berupa perbaikan sikap dan persepsi, pengetahuan, serta strategi dan keterampilan guru. Pendekatan berbentuk *workshop* direkomendasikan secara hati-hati karena dapat menyasar ketiga aspek tersebut dalam waktu yang relatif singkat. Namun, meta-analisis Donath et al. (2023) menunjukkan bahwa pengaruh pengembangan profesional paling besar terjadi pada pengetahuan guru, sedangkan pengaruhnya terhadap keterampilan guru, keyakinan guru, dan perilaku peserta didik lebih kecil. Hal ini menegaskan pentingnya membedakan persepsi positif peserta setelah pelatihan dari bukti perubahan praktik pembelajaran yang benar-benar terjadi.

Secara komparatif, penelitian-penelitian tersebut memperlihatkan tiga kecenderungan. Pertama, dari sisi konteks, penelitian terdahulu mencakup guru pendidikan khusus, guru sekolah dasar dan menengah reguler, serta guru prasekolah. Keragaman konteks ini menunjukkan bahwa pengembangan kompetensi guru inklusif perlu disesuaikan dengan karakteristik peserta didik dan kondisi sekolah. Kedua, dari sisi metode, penelitian terdahulu menggunakan pendekatan yang beragam, mulai dari tinjauan sistematis, *scoping review*, desain *pretest–posttest*, dan meta-analisis hingga eksperimen acak. Perbedaan metode tersebut menghasilkan kekuatan bukti yang berbeda. Penelitian berbasis laporan diri menggambarkan persepsi dan keyakinan guru, sedangkan penelitian dengan kelompok pembanding, observasi praktik, dan pengukuran hasil peserta didik memberikan informasi yang lebih kuat tentang penerapan dan dampak pelatihan. Ketiga, dari sisi temuan, *workshop* dapat menjadi sarana pengenalan konsep dan penguatan pengetahuan, tetapi penerapan strategi inklusif yang konsisten membutuhkan latihan, umpan balik, pendampingan, dan dukungan kelembagaan.

Berdasarkan sintesis tersebut, penelitian ini memiliki posisi yang berbeda dari penelitian sebelumnya. Penelitian ini tidak bertujuan menguji efektivitas *workshop* melalui perbandingan kelompok atau mengukur perubahan kompetensi guru dalam jangka panjang. Fokusnya adalah merefleksikan pelaksanaan satu kegiatan *workshop* pendidikan inklusif bagi guru sekolah dasar di Kabupaten Kulon Progo. Dengan memadukan observasi kegiatan, angket pascakegiatan, dan wawancara dengan peserta, penelitian ini menggambarkan pengalaman belajar, persepsi terhadap relevansi materi, serta hambatan dan kebutuhan dukungan setelah pelatihan. Hasilnya diharapkan menjadi masukan dalam merancang pelatihan pendidikan inklusif yang lebih kontekstual dan berkelanjutan.

Metode

Jenis Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif untuk mengeksplorasi dan merefleksikan secara kritis pelaksanaan *workshop* pembelajaran inklusif bagi guru sekolah dasar

di Kabupaten Kulon Progo. Pendekatan ini dipilih karena penelitian berfokus pada pemahaman mendalam tentang proses, pengalaman, dan makna dari sudut pandang partisipan, yaitu peserta *workshop*. Menurut Sandelowski (2000), pendekatan kualitatif deskriptif tepat digunakan ketika peneliti ingin memberikan deskripsi langsung tentang suatu fenomena tanpa banyak interpretasi atau abstraksi teoretis yang kompleks. Pandangan ini sejalan dengan Merriam (2009) yang menyatakan bahwa penelitian kualitatif deskriptif relevan untuk konteks pendidikan karena memungkinkan peneliti menangkap dinamika proses pembelajaran atau pelatihan sebagaimana adanya, termasuk persepsi, tantangan, dan respons peserta.

Creswell (2014) menjelaskan bahwa penelitian kualitatif digunakan untuk memahami makna yang dikonstruksi individu terhadap suatu fenomena sosial atau masalah tertentu. Dalam pendekatan kualitatif deskriptif, fokus utamanya adalah menggambarkan secara sistematis dan faktual apa yang terjadi tanpa bermaksud membangun teori baru. Dalam penelitian ini, pendekatan kualitatif deskriptif dipilih karena tujuan penelitian adalah (1) mengeksplorasi pelaksanaan *workshop* pembelajaran inklusif; (2) menggambarkan persepsi, pengalaman, dan refleksi peserta selama *workshop*; serta (3) menyajikan temuan dalam bentuk deskripsi naturalistik berdasarkan *workshop* yang dilaksanakan.

Partisipan dan Teknik Pengambilan Sampel

Workshop pembelajaran inklusif dilaksanakan di Hall IKIP PGRI Wates, Kabupaten Kulon Progo, pada 24 Mei 2025. Penelitian ini melibatkan 40 guru sekolah dasar dari berbagai sekolah di Kabupaten Kulon Progo yang mengikuti *workshop*. Peserta direkrut melalui undangan yang didistribusikan melalui sekolah dan kelompok kerja guru (gugus). Data kuantitatif dikumpulkan melalui angket untuk memperoleh informasi mengenai persepsi peserta terhadap relevansi dan kebermanfaatan kegiatan serta kesiapan guru dalam menghadapi keragaman kebutuhan belajar peserta didik. Namun, tidak seluruh peserta mengembalikan angket yang dibagikan. Oleh karena itu, analisis data kuantitatif didasarkan pada angket yang dikembalikan dan memenuhi kriteria kelengkapan data, bukan pada keseluruhan 40 peserta *workshop*.

Pada tahap pengumpulan data kualitatif, lima guru dipilih sebagai informan wawancara mendalam dengan teknik *purposive sampling* (Sinambela & Sinambela, 2021, hlm. 160), yaitu teknik penentuan sampel berdasarkan kriteria tertentu (Sugiyono, 2022, hlm. 134). Pemilihan informan mempertimbangkan variasi konteks sekolah, meliputi sekolah negeri dan swasta serta lokasi sekolah di wilayah perkotaan dan perdesaan. Tingkat keterlibatan peserta selama *workshop* juga menjadi pertimbangan. Keterlibatan aktif diidentifikasi melalui partisipasi dalam diskusi, kegiatan praktik langsung, dan presentasi kelompok. Strategi ini bertujuan memperoleh keragaman perspektif dan pengalaman peserta mengenai pelaksanaan *workshop*, termasuk manfaat yang dirasakan, tantangan yang dihadapi, dan saran untuk pengembangan pelatihan pembelajaran inklusif pada masa mendatang. Wawancara menggali pengalaman dan refleksi peserta tentang pembelajaran inklusif, persepsi terhadap kontribusi *workshop* dalam memperluas pemahaman dan kesiapan guru, serta tantangan yang diperkirakan muncul dalam penerapan strategi pembelajaran inklusif di sekolah masing-masing. Data wawancara digunakan untuk melengkapi dan memberikan konteks terhadap temuan deskriptif dari angket.

Metode Pengumpulan Data

Data diperoleh melalui tiga teknik untuk memberikan gambaran menyeluruh tentang pelaksanaan *workshop* pembelajaran inklusif, yaitu:

(a) Observasi partisipatif, dilakukan selama *workshop* untuk mencatat (1) dinamika proses *workshop*, (2) keterlibatan dan keaktifan peserta, serta (3) metode fasilitasi yang digunakan oleh fasilitator, yaitu praktisi inklusi terkemuka di wilayah Yogyakarta.
(b) Angket, dibagikan kepada seluruh peserta pada akhir sesi *workshop* untuk mengetahui pendapat peserta tentang manfaat dan tantangan yang dialami selama kegiatan.

(c) Wawancara semi-terstruktur, dilakukan dengan lima peserta terpilih untuk mendalami persepsi, pengalaman, dan kesiapan mereka dalam mengimplementasikan pembelajaran inklusif di sekolah masing-masing.

Angket tertutup dengan skala Likert empat poin diberikan kepada seluruh 40 peserta pada akhir *workshop*. Wawancara semi-terstruktur dilakukan dengan lima peserta yang dipilih secara purposif berdasarkan jenis dan lokasi sekolah serta tingkat keterlibatan. Data angket menggambarkan pola persepsi seluruh peserta, sedangkan data wawancara dan observasi memberikan konteks dan penjelasan sehingga tidak dimaksudkan untuk digeneralisasi ke seluruh peserta.

Teknik Analisis Data

Data angket dianalisis secara deskriptif dengan menghitung jumlah respons pada setiap skor. Persentase setuju dihitung dari jumlah respons skor 3 dan 4. Data observasi dan wawancara dianalisis secara tematik mengikuti enam fase dari Braun dan Clarke (2006), yaitu (1) membiasakan diri dengan data melalui transkripsi dan pembacaan berulang, (2) menghasilkan kode awal, (3) mencari tema, (4) meninjau tema terhadap kode dan data, (5) mendefinisikan dan menamai tema, serta (6) menyusun laporan. Kategori utama ditetapkan terlebih dahulu berdasarkan rumusan masalah, sedangkan subtema dikembangkan secara induktif dari data. Kategori tersebut dioperasionalkan dalam buku kode pada Tabel 1.

Tabel 1. Buku Kode Penelitian

Kategori	Kriteria Pengodean	Indikator
Pelaksanaan *workshop*	Pernyataan atau catatan tentang proses, materi, metode fasilitasi, dan aktivitas peserta	Diskusi kelompok, praktik membuat media, dan presentasi
Peluang	Pernyataan peserta tentang manfaat, wawasan baru, atau kesiapan yang mereka rasakan setelah *workshop*; praktik yang sudah diterapkan di kelas tidak dikodekan di sini	Kesadaran terhadap inklusi
Kendala	Pernyataan tentang hambatan internal atau eksternal dalam memahami materi atau menerapkannya di sekolah	Waktu pelatihan terbatas, belum adanya kebijakan internal sekolah, perbedaan pemahaman awal
Rekomendasi	Saran dari peserta atau hasil refleksi yang dapat ditindaklanjuti	Pelatihan lanjutan, pendampingan, kebijakan sekolah

Pengodean dilakukan oleh penulis pertama, kemudian hasilnya didiskusikan dengan penulis kedua, ketiga, dan keempat untuk memeriksa kesesuaian kode dengan data. Sumber data wawancara adalah lima guru sekolah dasar yang dipilih berdasarkan keterwakilan jenis sekolah.

Refleksivitas

Penulis tidak terlibat dalam perancangan materi *workshop* dan berperan sebagai peneliti yang mengamati serta mewawancarai peserta. Meskipun demikian, keterlibatan peneliti dalam kegiatan yang dievaluasi tetap berisiko menimbulkan bias dalam menafsirkan respons positif, dan peserta mungkin menjawab sesuai dengan harapan penyelenggara. Untuk mengurangi risiko tersebut, peneliti memisahkan catatan lapangan dari interpretasi, melaporkan jawaban tidak setuju bersama jawaban setuju, serta mendiskusikan temuan dengan rekan sejawat yang tidak terlibat dalam kegiatan.

Keabsahan Data

Keabsahan data mengacu pada kriteria Lincoln dan Guba (1985), yaitu derajat kepercayaan (*credibility*), keteralihan (*transferability*), ketergantungan (*dependability*), dan kepastian (*confirmability*). Kredibilitas dijaga melalui triangulasi sumber antara observasi, angket, dan wawancara. Keteralihan didukung oleh deskripsi rinci tentang konteks, peserta, dan materi

workshop sehingga pembaca dapat menilai kesesuaiannya dengan konteks lain. Ketergantungan dan kepastian dijaga dengan mendokumentasikan keputusan pengodean serta menyimpan data mentah berupa catatan observasi, transkrip wawancara, dan rekapitulasi angket.

Hasil dan Pembahasan

Penelitian ini merefleksikan secara kritis pelaksanaan *workshop* pembelajaran inklusif bagi guru sekolah dasar dengan berfokus pada empat aspek sesuai dengan tujuan penelitian, yaitu (1) proses pelaksanaan *workshop*, (2) manfaat yang dipersepsikan peserta, (3) peluang dan kendala pasca-*workshop*, serta (4) rekomendasi kebijakan untuk mendukung penguatan pembelajaran inklusif di sekolah dasar. Data diperoleh dari observasi selama *workshop*, angket kepada 40 guru sekolah dasar peserta *workshop*, dan wawancara mendalam dengan lima peserta yang dipilih secara purposif. Data tersebut kemudian dianalisis secara deskriptif dan tematik.

Pelaksanaan Workshop *Pembelajaran Inklusif*

Secara umum, *workshop* berlangsung lancar dan mendukung pembentukan pemahaman awal guru tentang konsep pembelajaran inklusif. Catatan observasi menunjukkan bahwa peserta terlibat aktif dalam diskusi kelompok dan praktik membuat media pembelajaran inklusif pada sesi terakhir. Tema materi yang disampaikan adalah "Inovasi Pembelajaran Inklusi: Merancang Media Pembelajaran Kreatif, Adaptif, dan Ramah Anak". Materi dibagi menjadi dua sesi. Sesi pertama membahas "Inovasi Media Pembelajaran Inklusif: Konsep dan Implementasi", sedangkan sesi kedua membahas "Desain dan Adaptasi Media Pembelajaran untuk Pengembangan Kemandirian Anak Berkebutuhan Khusus".

Setelah kedua sesi, peserta menyusun media pembelajaran inklusif yang sesuai dengan karakteristik sekolah masing-masing, kemudian mempresentasikan media tersebut. Gambar 1 menampilkan presentasi kelompok guru yang membuat media pembelajaran berjudul "Stasiun Ceria: *Role Play* Inklusif untuk Semua Siswa". Kelompok tersebut menyampaikan bahwa media ini sesuai untuk siswa berkebutuhan khusus, seperti siswa autisme yang mengalami hambatan interaksi sosial. Melalui *role play*, siswa autisme dapat berlatih kemampuan sosial dan komunikasi dalam situasi yang aman karena mereka berinteraksi dengan teman yang sudah dikenal di bawah pengawasan guru.

Guru lain dalam kelompok tersebut menambahkan bahwa media ini juga sesuai untuk siswa dengan hambatan penglihatan karena Stasiun Ceria bersifat multisensori. Media ini tidak hanya mengandalkan visual, tetapi juga suara dan tekstur sehingga siswa dapat memahami konsep stasiun dan berbagai profesi melalui indra selain penglihatan. Profesi yang dipelajari meliputi petugas tiket, petugas keamanan, masinis, *announcer*, dan penumpang. Media ini bersifat partisipatif sehingga siswa belajar melalui pengalaman langsung. Inklusivitas media Stasiun Ceria terletak pada dua hal, yaitu (1) desain yang kontras dan berukuran besar membantu siswa dengan hambatan penglihatan ringan dan (2) audio pengumuman memungkinkan siswa dengan hambatan penglihatan tetap berpartisipasi.

Media pembelajaran inklusif berikutnya adalah Magic Word Board. Guru yang membuat media ini menjelaskan bahwa media tersebut sesuai untuk siswa dengan disleksia karena siswa tidak hanya melihat huruf secara visual, tetapi juga memegang dan menempelkan huruf (kinestetik) serta mengucapkan bunyinya (auditori). Media ini juga menjadi solusi bagi siswa disleksia yang sering kesulitan menulis bentuk huruf dengan benar. Dengan potongan huruf siap pakai, fokus siswa beralih dari "menulis bentuk" ke "menyusun huruf menjadi kata" sehingga perhatian siswa dapat dipusatkan pada pembentukan kata. Para guru menambahkan bahwa media ini juga sesuai untuk siswa dengan hambatan penglihatan ringan karena potongan hurufnya berukuran besar dan berwarna kontras. Permukaan huruf yang dibuat timbul

memudahkan siswa meraba bentuk huruf sehingga mereka dapat menyusun kata dengan lebih baik meskipun memiliki keterbatasan penglihatan.



Gambar 1. Presentasi media pembelajaran inklusif

Pola kegiatan tersebut, yaitu penyajian materi yang disertai contoh media, praktik merancang media, dan presentasi hasil, sejalan dengan prinsip andragogi Knowles (1984) yang menekankan pembelajaran orang dewasa melalui pengalaman langsung dan keterlibatan aktif. Rangkaian tersebut juga mencerminkan sebagian komponen pelatihan yang diidentifikasi oleh Wang et al. (2024), yaitu penyajian materi, pemodelan, dan latihan praktik. Namun, *workshop* ini tidak mencakup umpan balik terhadap penerapan di kelas ataupun pendampingan di tempat kerja, dua komponen yang menurut kajian tersebut penting bagi penerapan dan keberlanjutan praktik. Dengan demikian, pelaksanaan *workshop* lebih tepat dipahami sebagai tahap pengenalan yang memberi guru pengalaman awal merancang media inklusif, bukan sebagai intervensi yang dirancang untuk menjamin perubahan praktik mengajar.

***Persepsi Peserta terhadap Manfaat* Workshop**

Setelah *workshop* selesai, seluruh peserta mengisi angket tertutup dengan skala Likert 1–4, yaitu sangat tidak setuju, tidak setuju, setuju, dan sangat setuju. Angket berisi 10 aspek penilaian dengan rekapitulasi pada Tabel 2.

Tabel 2. Persepsi Peserta terhadap *Workshop* Pembelajaran Inklusif

No	Aspek yang Dinilai	Skor 1 (STS)	Skor 2 (TS)	Skor 3 (S)	Skor 4 (SS)	Persentase Setuju	Keterangan Tambahan (Wawancara Mendalam)
1.	Merasa lebih siap menghadapi keragaman kebutuhan belajar peserta didik	2	6	22	10	80%	Peserta merasa memiliki pemahaman yang lebih baik tentang diferensiasi dalam pembelajaran
2.	Praktik pembuatan media pembelajaran sebagai metode yang paling membantu pemahaman materi	1	5	18	16	85%	Praktik membuat guru menjadi semakin peka dan paham terhadap kebutuhan khusus peserta didik terutama dalam hal implementasinya pada pembuatan media
3.	Sesi berbagi pengalaman antarpeserta meningkatkan motivasi dan empati	3	7	19	11	75%	Diskusi kelompok dinilai membangun perspektif baru dari pengalaman nyata guru dalam pembelajaran inklusiff di kelas

No	Aspek yang Dinilai	Skor 1 (STS)	Skor 2 (TS)	Skor 3 (S)	Skor 4 (SS)	Persentase Setuju	Keterangan Tambahan (Wawancara Mendalam)
4.	*Workshop* dinilai relevan dengan kondisi riil di sekolah	4	10	17	9	65%	Beberapa peserta menyarankan keberlanjutan *workshop* di masa mendatang untuk pendalaman materi
5.	Materi tentang pembelajaran inklusif mudah dipahami	2	4	24	10	85%	Pemateri yang menyajikan materi dengan membawa contoh media pembelajaran inklusiff sangat membantu pemahaman peserta sehingga peserta tidak hanya membayangkan secara abstrak, tetapi juga melihat contohnya.
6.	*Workshop* memberikan inspirasi mendesain modul ajar yang adaptif dan ramah semua siswa	3	8	20	9	72,5%	Pemateri sudah memberikan contoh modul ajar dalam pemaparan materinya. Namun, peserta mengharapkan adanya workshop lanjutan tentang penyusunan modul ajar secara lebih rinci dan lengkap.
7.	*Workshop* membantu memahami implementasi pembelajaran inklusif di kelas	1	6	21	12	82,5%	Konsep pembelajaran inklusif menjadi lebih jelas. Peserta menjadi lebih memahami bahwa inklusi tidak hanya berkaitan dengan siswa ABK, tetapi juga dengan semua siswa yang pada dasarnya memiliki kebutuhan berbeda.
8.	*Workshop* memberi pemahaman tentang tantangan peserta didik berkebutuhan khusus	0	4	25	11	90%	Menyadari kompleksitas kebutuhan belajar siswa. Peserta juga menjadi lebih menyadari pentingnya menyetarakan seluruh siswa karena semua anak berhak mendapat pendidikan yang layak.
9.	*Workshop* memotivasi untuk membentuk komunitas belajar guru inklusif	2	6	23	9	80%	Komunitas lintas sekolah diharapkan dapat segera terbentuk, dimulai dari tingkat gugus.
10.	*Workshop* memperkuat kesadaran pentingnya kebijakan sekolah dalam mendukung pembelajaran inklusif	3	5	20	12	80%	Harus ada dorongan dari kepala sekolah dalam mendukung pembelajaran inklusif, salah satunya melalui regulasi, karena siswa berkebutuhan khusus kini memperoleh hak yang sama untuk bersekolah di sekolah formal (reguler).

Data angket menunjukkan bahwa 80% peserta merasa lebih siap menghadapi keragaman kebutuhan belajar peserta didik setelah mengikuti *workshop*. Wawancara mendalam dengan lima guru terpilih juga menunjukkan bahwa peserta merasa memperoleh pemahaman yang lebih baik tentang konsep dan prinsip diferensiasi dalam pembelajaran. Temuan ini mencerminkan respons positif peserta terhadap kebermanfaatan *workshop*, khususnya dalam memperluas wawasan konseptual dan membangun kesiapan yang dipersepsikan untuk menerapkan pembelajaran inklusif. Namun, karena data dikumpulkan segera setelah *workshop*, hasil tersebut belum dapat ditafsirkan sebagai bukti peningkatan kompetensi mengajar atau perubahan nyata dalam praktik pembelajaran. *Workshop* dapat dipandang telah memberikan landasan konseptual awal dan mendorong kesiapan yang dipersepsikan peserta. Interpretasi ini sejalan dengan Sharma et al. (2012) yang menempatkan efikasi guru sebagai aspek penting dalam penerapan praktik inklusif, serta Donath et al. (2023) yang menemukan bahwa pengaruh terbesar pengembangan

profesional terlihat pada pengetahuan guru tentang pendidikan inklusif. Model perubahan guru dari Guskey (2002) juga menjelaskan bahwa perubahan keyakinan dan sikap guru yang menetap umumnya terjadi setelah guru menerapkan praktik baru dan melihat dampaknya pada hasil belajar peserta didik. Oleh karena itu, kesiapan yang dilaporkan peserta lebih tepat dipahami sebagai titik awal yang masih perlu diikuti oleh penerapan dan evaluasi di kelas.

Sebanyak 85% peserta menyatakan bahwa praktik langsung membuat media pembelajaran inklusif membantu mereka memahami materi. Angket ini tidak mengukur pemahaman prinsip *Universal Design for Learning* (UDL) secara langsung. Namun, artefak media yang dihasilkan peserta menunjukkan karakteristik yang sejalan dengan kerangka UDL (Meyer et al., 2014), yaitu penyediaan berbagai cara bagi peserta didik untuk mengakses informasi, terlibat dalam pembelajaran, dan mengekspresikan pemahaman. Media Stasiun Ceria menyajikan informasi melalui lebih dari satu saluran, yaitu visual kontras, audio pengumuman, dan tekstur, sedangkan Magic Word Board melibatkan visual, sentuhan, dan pengucapan. Selain itu, *role play* dalam Stasiun Ceria menyediakan beragam peran bagi siswa untuk berpartisipasi, sedangkan Magic Word Board memungkinkan siswa menunjukkan pemahaman dengan menyusun huruf tanpa harus menulis. Dengan demikian, kegiatan praktik dapat dibaca sebagai kesempatan awal bagi peserta untuk mengenali cara prinsip UDL diterjemahkan ke dalam rancangan media. Interpretasi ini bersumber dari artefak, bukan dari angket, sehingga belum menunjukkan bahwa peserta mampu menerapkan UDL secara konsisten di kelas.

Temuan ini menunjukkan bahwa peserta mempersepsikan kegiatan praktik sebagai bagian yang bermanfaat untuk memperkenalkan prinsip penyediaan berbagai cara penyajian materi dan kesempatan berpartisipasi bagi peserta didik dengan kebutuhan belajar yang beragam. Keterangan wawancara pada Tabel 2 mendukung pembacaan ini, yaitu praktik membuat peserta lebih peka dan memahami kebutuhan khusus peserta didik, terutama ketika menerjemahkannya ke dalam pembuatan media. Hal ini sejalan dengan Wang et al. (2024) yang menempatkan latihan praktik sebagai komponen kunci pelatihan guru. Meskipun demikian, penilaian tersebut mencerminkan persepsi peserta terhadap kebermanfaatan praktik dan pemahaman yang mereka laporkan, bukan bukti objektif peningkatan kompetensi dalam menerapkan prinsip UDL di kelas.

Selanjutnya, 75% peserta menyatakan bahwa diskusi dan berbagi pengalaman antarguru bermanfaat dalam membangun pemahaman tentang pentingnya empati dalam pembelajaran inklusif. Melalui kegiatan tersebut, peserta bertukar pengalaman mengenai keberagaman karakteristik dan kebutuhan belajar peserta didik, termasuk tantangan dalam mengelola pembelajaran di kelas. Keterangan wawancara menunjukkan bahwa diskusi kelompok dinilai membangun perspektif baru dari pengalaman nyata guru dalam pembelajaran inklusif. Respons ini menunjukkan bahwa forum diskusi dan refleksi bersama dipersepsikan sebagai ruang pertukaran perspektif dan pemahaman terhadap pengalaman guru lain. Temuan tersebut relevan dengan pandangan Florian dan Black-Hawkins (2011) tentang pentingnya praktik pedagogis inklusif yang mengakomodasi keberagaman seluruh peserta didik. Dalam konteks penelitian ini, empati dapat dipahami sebagai orientasi sikap yang mendukung upaya guru memahami dan merespons kebutuhan belajar yang beragam. Meskipun demikian, hasil angket tersebut menunjukkan persepsi peserta terhadap manfaat diskusi, bukan bukti terukur peningkatan empati guru ataupun pengaruh keteladanan guru terhadap interaksi antarpeserta didik.

Sementara itu, hanya 65% peserta yang menyatakan bahwa *workshop* relevan dengan kondisi sekolah. Artinya, 35% peserta masih memerlukan penyesuaian materi pelatihan dengan konteks nyata yang mereka hadapi. Respons ini mengindikasikan bahwa peserta mengharapkan materi dan aktivitas pelatihan yang lebih kontekstual, terutama melalui contoh kasus, simulasi, dan strategi pembelajaran yang relevan dengan karakteristik serta kebutuhan peserta didik di kelas masing-masing. Temuan ini memperlihatkan perlunya menghubungkan pemahaman

konseptual tentang pembelajaran inklusif dengan situasi nyata yang dihadapi guru. Kebutuhan tersebut dapat dikaitkan dengan perspektif *situated learning* (Lave & Wenger, 1991) yang memandang belajar sebagai proses yang berlangsung melalui partisipasi dalam aktivitas dan komunitas praktik yang autentik. Dengan demikian, masukan peserta dapat menjadi pertimbangan dalam pengembangan *workshop* berikutnya, khususnya melalui studi kasus, analisis permasalahan pembelajaran, dan simulasi perancangan strategi pembelajaran inklusif berdasarkan konteks sekolah masing-masing.

Di samping itu, sejumlah peserta berharap pelatihan serupa diselenggarakan kembali untuk memperdalam pemahaman tentang pembelajaran inklusif. Harapan ini tampak pada keterangan wawancara dalam Tabel 2, misalnya permintaan *workshop* lanjutan tentang penyusunan modul ajar yang lebih rinci dan lengkap, sejalan dengan persentase setuju yang relatif lebih rendah pada aspek inspirasi mendesain modul ajar (72,5%). Respons ini mengindikasikan kebutuhan berkelanjutan terhadap pengembangan profesional guru di bidang pendidikan inklusif, terutama di sekolah reguler yang menghadapi keberagaman karakteristik, kemampuan, dan kebutuhan belajar peserta didik. Pelatihan lanjutan berpotensi menjadi bentuk dukungan untuk memperluas pengetahuan dan kesiapan guru. Temuan ini juga mengimplikasikan bahwa pengembangan profesional guru tidak cukup dilakukan melalui satu kali pelatihan, tetapi perlu didukung oleh kesempatan belajar, refleksi, dan pendampingan yang berkelanjutan (Donath et al., 2023). Namun, harapan tersebut perlu dipahami sebagai indikasi kebutuhan pengembangan profesional, bukan bukti bahwa guru telah berkomitmen atau berhasil menerapkan pembelajaran inklusif di kelas.

Sebanyak 85% peserta menyatakan bahwa materi mudah dipahami. Dalam teori *experiential learning*, Kolb (1984) menjelaskan bahwa pengalaman konkret membantu peserta memahami konsep abstrak, termasuk konsep pembelajaran inklusif. Hal ini didukung oleh pernyataan seorang guru sekolah dasar negeri berinisial A berikut.

> *Untuk pematerinya, sebenarnya saya sudah mengikuti beliau di Instagram sejak lama. Oleh karenanya saya bersyukur sekali bisa bertemu beliau di* workshop *ini. Menurut saya, materinya sangat bagus dan saya merasa bisa memahami materinya dengan baik. Beliau membawakan banyak contoh media pembelajaran inklusi yang beliau gunakan selama ini di kelas sehingga saya sendiri merasa terbayang dan menjadi lebih tahu harus menyusun media pembelajaran inklusi seperti apa. Selain menunjukkan video praktik penggunaan media pembelajaran selama di kelas, beliau juga memberi kami kesempatan untuk praktik bersama mengenai cara menggunakan media. Tadi kami praktik menggunakan media pembelajaran Kartu Raksasa. (Guru A, wawancara)*

Pernyataan tersebut menunjukkan bahwa contoh media nyata, video praktik, dan kesempatan mencoba media secara langsung menjadi unsur yang memudahkan peserta memahami materi. Temuan ini konsisten dengan siklus belajar Kolb (1984) yang bergerak dari pengalaman konkret menuju refleksi dan konseptualisasi.

Data pada Tabel 2 juga memperlihatkan pola lain. Pada aspek inspirasi mendesain modul ajar adaptif (72,5%), peserta merasa terinspirasi, tetapi masih membutuhkan pelatihan teknis lanjutan. Temuan ini konsisten dengan Loreman et al. (2010) yang menegaskan bahwa guru membutuhkan pengembangan profesional berkelanjutan untuk menguasai perencanaan pembelajaran adaptif. Pada aspek pemahaman implementasi pembelajaran inklusif (82,5%), peserta menyatakan bahwa inklusi tidak hanya ditujukan bagi anak berkebutuhan khusus (ABK), tetapi bagi semua siswa yang pada dasarnya memiliki kebutuhan berbeda. Pandangan ini sesuai dengan konsep *inclusive pedagogy* (Florian & Black-Hawkins, 2011) yang menolak pendekatan eksklusif terhadap ABK dan memandang setiap siswa sebagai pembelajar yang unik. Persentase

tertinggi (90%) terdapat pada aspek pemahaman tentang tantangan peserta didik berkebutuhan khusus, yang menunjukkan meningkatnya kesadaran yang dilaporkan peserta. Mitchell dan Sutherland (2020) menegaskan bahwa pemahaman terhadap keragaman disabilitas dan hambatan belajar merupakan langkah awal dalam menciptakan kelas yang ramah bagi semua siswa. Selanjutnya, 80% peserta menyatakan termotivasi membentuk komunitas belajar guru inklusif. Jejaring tersebut berpotensi memperkuat komunitas belajar profesional sebagaimana dijelaskan oleh Stoll et al. (2006) bahwa kolaborasi berkelanjutan antarguru dapat meningkatkan inovasi pembelajaran dan konsistensi praktik baik. Selain itu, 80% peserta menyadari pentingnya kebijakan sekolah dalam mendukung pembelajaran inklusif. Kesadaran ini sesuai dengan pedoman UNESCO (2009) yang menekankan pentingnya komitmen institusional melalui kebijakan dan sumber daya agar inklusi dapat berjalan efektif.

***Peluang dan Kendala Pasca*-Workshop**

Peluang dan kendala setelah *workshop* penting diidentifikasi untuk memahami faktor yang memengaruhi keberhasilan maupun hambatan dalam penguatan kompetensi guru sekolah dasar di Kabupaten Kulon Progo, Yogyakarta. Analisis terhadap peluang dan kendala diharapkan memberikan gambaran menyeluruh sebagai dasar perumusan rekomendasi kebijakan untuk memperkuat pendidikan inklusif di tingkat satuan pendidikan, khususnya sekolah dasar. Hasil analisis kualitatif disajikan pada Tabel 3.

Tabel 3. Hasil Analisis Kualitatif terhadap Peluang dan Kendala Pasca-*Workshop* Pembelajaran Inklusif

Tema	Subtema	Deskripsi Temuan	Jumlah Responden
Peluang	Kesadaran guru terhadap inklusi	Guru menyadari pentingnya pengelolaan kelas yang ramah terhadap keberagaman kebutuhan belajar	35 dari 40 peserta
	Terbentuknya jejaring profesional	Guru mulai membangun komunikasi lintas sekolah untuk berbagi strategi menghadapi peserta didik berkebutuhan khusus	32 dari 40 peserta
	Inisiatif membentuk komunitas belajar	Muncul usulan untuk membuat komunitas guru inklusif di tingkat gugus atau wilayah	32 dari 40 peserta
Kendala	Waktu pelatihan terbatas	Materi inti tidak dapat dibahas secara mendalam, terutama praktik penyusunan modul ajar yang adaptif dan asesmen alternatif	30 dari 40 peserta
	Kesiapan struktural sekolah rendah	Tidak adanya kebijakan internal dan minimnya fasilitas pendukung pelaksanaan inklusi di sekolah	35 dari 40 peserta
	Perbedaan latar belakang peserta	Guru dari sekolah inklusif lebih aktif, sementara peserta dari sekolah reguler merasa kurang percaya diri	20 dari 40 peserta

Analisis data kualitatif mengidentifikasi enam subtema yang terkait dengan peluang dan kendala setelah *workshop*. Subtema tersebut dikembangkan melalui penelaahan jawaban terbuka peserta dan hasil wawancara, pengodean pernyataan yang relevan, serta pengelompokan kode berdasarkan kesamaan makna dan pola respons. Subtema yang dihasilkan meliputi kesadaran terhadap pengelolaan kelas inklusif, pengembangan jejaring profesional, kebutuhan komunitas belajar guru, keterbatasan waktu pelatihan, kesiapan struktural sekolah, dan keberagaman pemahaman awal peserta.

Pada aspek peluang, 35 dari 40 peserta menyadari pentingnya pengelolaan kelas yang ramah terhadap keberagaman kebutuhan belajar. Kesadaran ini juga tampak pada keterangan wawancara dalam Tabel 2, yaitu peserta menjadi lebih memahami bahwa inklusi tidak hanya berkaitan dengan siswa ABK, tetapi juga dengan semua siswa yang memiliki kebutuhan berbeda.

Selain itu, interaksi selama *workshop* membuka kesempatan bagi guru untuk bertukar pengalaman dan membangun komunikasi lintas sekolah (32 dari 40 peserta). Sebanyak 32 peserta juga mengusulkan pembentukan komunitas guru inklusif di tingkat gugus atau wilayah, sebagaimana tercermin dalam harapan peserta agar komunitas lintas sekolah dapat segera dimulai dari tingkat gugus. Pernyataan tersebut mengindikasikan kebutuhan akan ruang kolaborasi dan pertukaran pengetahuan secara berkelanjutan. Namun, temuan ini merepresentasikan aspirasi peserta dan belum menunjukkan bahwa komunitas tersebut telah terbentuk atau beroperasi.

Pada aspek kendala, 30 dari 40 peserta (75%) menyampaikan bahwa keterbatasan waktu menyebabkan beberapa materi inti belum dapat dibahas secara mendalam, terutama praktik penyusunan modul ajar yang adaptif dan asesmen alternatif. Kendala kedua berkaitan dengan kesiapan struktural sekolah. Sebanyak 35 dari 40 peserta menyebutkan belum adanya kebijakan internal dan minimnya fasilitas pendukung pendidikan inklusif di sekolah. Kendala ini sejalan dengan keterangan wawancara dalam Tabel 2 yang menekankan perlunya dorongan kepala sekolah, antara lain melalui regulasi, untuk mendukung pembelajaran inklusif. Kendala ketiga adalah perbedaan latar belakang dan pemahaman awal peserta (20 dari 40 peserta). Guru dari sekolah inklusif cenderung lebih aktif, sedangkan peserta dari sekolah reguler merasa kurang percaya diri selama mengikuti *workshop*.

Variasi respons antarpeserta juga perlu diperhatikan. Meskipun sebagian besar peserta memberikan respons positif, pengalaman dan kebutuhan mereka tidak seragam. Pada setiap aspek dalam Tabel 2 terdapat peserta yang menyatakan tidak setuju atau sangat tidak setuju, dengan jumlah terbesar pada aspek relevansi *workshop* dengan kondisi riil sekolah (14 dari 40 peserta). Perbedaan antara peserta dari sekolah inklusif dan sekolah reguler juga menunjukkan bahwa pengalaman peserta terhadap *workshop* dipengaruhi oleh latar belakang, pengalaman mengajar, dan kondisi sekolah masing-masing.

Secara keseluruhan, temuan tersebut menunjukkan bahwa *workshop* dapat menjadi ruang pengenalan konsep dan refleksi awal tentang pembelajaran inklusif. Namun, aspirasi peserta terhadap komunitas belajar, keterbatasan waktu, dan kendala struktural sekolah menunjukkan perlunya dukungan lanjutan. Hal ini sejalan dengan Chow et al. (2024) yang menemukan bahwa guru membutuhkan dukungan berupa pembelajaran profesional yang sesuai, ketersediaan asisten pengajar, dan kecukupan sumber daya untuk menerapkan pendidikan inklusif. Temuan ini juga sejalan dengan Donath et al. (2025) yang menunjukkan bahwa transfer hasil pelatihan ke praktik kelas berkaitan dengan kemauan guru untuk berubah dan proses implementasi setelah pelatihan. Dengan demikian, pengembangan profesional guru dalam pendidikan inklusif perlu mempertimbangkan keterkaitan antara pelatihan, kolaborasi profesional, kebijakan sekolah, dan ketersediaan fasilitas pendukung.

Rekomendasi Tindak Lanjut dan Kemanfaatan Penelitian

Hasil refleksi terhadap pelaksanaan *workshop* menghasilkan beberapa rekomendasi berbasis temuan empiris. Rekomendasi ini dibedakan menjadi tindak lanjut yang berkaitan langsung dengan hasil evaluasi *workshop* dan usulan pengembangan kebijakan pendidikan inklusif dalam cakupan yang lebih luas. Pertama, penyelenggara pelatihan, termasuk perguruan tinggi dan lembaga pengembangan profesional guru, perlu mempertimbangkan penambahan durasi dan pendalaman materi, khususnya tentang adaptasi pembelajaran, asesmen alternatif, dan strategi komunikasi dengan peserta didik yang memiliki kebutuhan belajar beragam. Rekomendasi ini didasarkan pada temuan bahwa 75% peserta menyatakan keterbatasan waktu membuat beberapa materi belum dibahas secara mendalam. Selain itu, 35% peserta yang belum menilai *workshop* relevan dengan kondisi sekolah menunjukkan perlunya studi kasus, simulasi, dan praktik yang berkaitan dengan permasalahan pembelajaran yang dihadapi guru.

Kedua, perguruan tinggi dan penyelenggara pelatihan bersama Dinas Pendidikan Kabupaten Kulon Progo perlu mempertimbangkan program pelatihan pembelajaran inklusif yang berkelanjutan melalui wadah pengembangan profesional guru, seperti Kelompok Kerja Guru (KKG), Pendidikan Profesi Guru (PPG), dan kegiatan pengembangan kompetensi yang difasilitasi pemerintah daerah. Rekomendasi ini berkaitan dengan harapan peserta untuk memperoleh pelatihan lanjutan dan membentuk komunitas belajar guru inklusif di tingkat gugus. Komunitas belajar tersebut dapat menjadi alternatif tindak lanjut untuk memfasilitasi pertukaran pengalaman, refleksi, dan pengembangan pengetahuan antarguru (Stoll et al., 2006).

Ketiga, penyelenggara pelatihan dan Dinas Pendidikan perlu mempertimbangkan program pendampingan pascapelatihan melalui *coaching* dan *mentoring*. Program ini dapat membantu guru menghubungkan konsep pembelajaran inklusif dengan permasalahan nyata di kelas. Rekomendasi tersebut didasarkan pada kebutuhan peserta terhadap materi yang lebih kontekstual serta variasi pemahaman awal peserta. Penelitian Snyder et al. (2018) menunjukkan bahwa *workshop* yang dikombinasikan dengan *practice-based coaching* mendorong guru melaksanakan strategi pembelajaran lebih sering dibandingkan guru yang tidak memperoleh pendampingan langsung di kelas. Meskipun demikian, efektivitas pendampingan dalam konteks guru sekolah dasar di Kulon Progo masih perlu dievaluasi melalui penelitian lanjutan.

Keempat, pada tingkat sekolah, kepala sekolah dan pemangku kepentingan internal perlu memperkuat dukungan kelembagaan terhadap penyelenggaraan pendidikan inklusif. Upaya tersebut dapat mencakup pengembangan kebijakan internal, koordinasi antarguru, identifikasi kebutuhan belajar peserta didik, serta penyediaan sarana dan alat bantu pembelajaran yang relevan. Rekomendasi ini berkaitan dengan temuan tentang keterbatasan dukungan struktural sekolah, khususnya belum optimalnya kebijakan internal dan fasilitas pendukung. Pembentukan tim atau koordinator layanan inklusif juga dapat dipertimbangkan sesuai dengan kebutuhan dan kapasitas masing-masing sekolah.

Selain rekomendasi yang didasarkan langsung pada evaluasi *workshop*, terdapat implikasi kebijakan yang lebih luas bagi pemerintah daerah dan perguruan tinggi, yaitu pengintegrasian pendidikan inklusif ke dalam perencanaan pengembangan profesional guru, penguatan kolaborasi antarsekolah, serta penyediaan dukungan kelembagaan dan sumber daya pendidikan. Namun, usulan tersebut perlu disesuaikan dengan kondisi sekolah, kapasitas kelembagaan, dan hasil kajian yang melibatkan pemangku kepentingan yang lebih luas.

Kemanfaatan penelitian ini terletak pada gambaran empiris mengenai persepsi peserta, peluang, dan kendala dalam pelaksanaan *workshop* pembelajaran inklusif. Penelitian ini juga menawarkan kerangka refleksi yang tidak hanya memperhatikan penilaian peserta terhadap pelatihan, tetapi juga mengidentifikasi kebutuhan pengembangan profesional, kondisi kelembagaan, dan peluang tindak lanjut program. Hasilnya dapat menjadi bahan pertimbangan bagi penyelenggara pelatihan, sekolah, perguruan tinggi, dan pemerintah daerah dalam merancang program pengembangan kompetensi guru yang lebih kontekstual dan berkelanjutan. Meskipun demikian, rekomendasi tersebut merupakan implikasi dari evaluasi satu kegiatan *workshop* dan belum dapat dipandang sebagai model kebijakan yang telah teruji secara luas.

Kesimpulan

Penelitian ini menunjukkan bahwa *workshop* pembelajaran inklusif bagi guru sekolah dasar di Kabupaten Kulon Progo berlangsung melalui penyajian materi, contoh media, praktik merancang media, dan presentasi kelompok yang melibatkan peserta secara aktif. Peserta mempersepsikan *workshop* bermanfaat, terutama dalam memahami tantangan peserta didik berkebutuhan khusus (90%), memahami materi melalui praktik pembuatan media (85%), dan merasa lebih siap menghadapi keragaman kebutuhan belajar (80%). Namun, hanya 65% peserta

yang menilai materi relevan dengan kondisi sekolah, dan kendala utama yang teridentifikasi meliputi keterbatasan waktu pelatihan, lemahnya dukungan struktural sekolah, serta perbedaan pemahaman awal peserta. Secara teoretis, temuan ini mendukung pandangan bahwa pelatihan singkat cenderung memperkuat kesadaran dan pengetahuan awal, sedangkan transfer ke praktik membutuhkan latihan, pendampingan, dan dukungan kelembagaan. Secara praktis, penyelenggara pelatihan, sekolah, dan pemerintah daerah perlu mengembangkan pelatihan berjenjang yang lebih kontekstual, pendampingan pascapelatihan, komunitas belajar guru di tingkat gugus, serta kebijakan internal sekolah yang mendukung pendidikan inklusif.

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan. Data dikumpulkan segera setelah satu kegiatan *workshop* dan didominasi oleh persepsi serta laporan diri peserta sehingga belum mengukur perubahan kompetensi, praktik pembelajaran di kelas, ataupun hasil belajar peserta didik. Relevansi pembelajaran berdiferensiasi dan UDL dalam penelitian ini juga merupakan relevansi yang dipersepsikan peserta dan didukung secara teoretis, bukan hasil pengujian efektivitas. Selain itu, wawancara hanya melibatkan lima guru dalam satu kabupaten sehingga temuan tidak dimaksudkan untuk digeneralisasi. Penelitian selanjutnya disarankan menggunakan desain longitudinal atau kelompok pembanding, observasi praktik kelas, dan pengukuran hasil belajar peserta didik untuk menilai keberlanjutan dampak *workshop* dan pendampingan.

Ucapan Terima Kasih

Penulis menyampaikan terima kasih kepada LPPM UNPAR dan FKIP UNPAR atas dukungan yang diberikan. Apresiasi juga disampaikan kepada 40 guru sekolah dasar di Kecamatan Wates yang telah bersedia menjadi peserta dan responden penelitian ini, serta kepada IKIP PGRI Wates sebagai mitra yang menjadi narahubung dengan guru-guru sekolah dasar setempat selama pengumpulan data. Semoga hasil penelitian ini dapat berkontribusi bagi pengembangan kebijakan dan praktik pendidikan inklusif di Indonesia, khususnya pada jenjang sekolah dasar.

Referensi

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Chow, W. S. E., de Bruin, K., & Sharma, U. (2024). A scoping review of perceived support needs of teachers for implementing inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 28*(13), 3321–3340. https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2244956

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Dema, D. (2025). Assessing the impact of a 16-day professional development workshop on inclusive education in Bhutan. *European Journal of Inclusive Education, 4*(1). https://doi.org/10.7146/ejie.v4i1.158185

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*, Article 30. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2

Donath, J. L., Lüke, T., Tran, U. S., Botes, E., & Goetz, T. (2025). The transfer of teacher training to inclusive classroom practice: A meta-analytic SEM approach. *Educational Psychology Review, 37*(4), Article 105. https://doi.org/10.1007/s10648-025-10081-9

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching, 8*(3), 381–391. https://doi.org/10.1080/135406002100000512

Kementerian Pendidikan Nasional. (2009). *Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 tentang pendidikan inklusif bagi peserta didik yang memiliki kelainan dan memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa*.

Knowles, M. S. (1984). *The adult learner: A neglected species* (3rd ed.). Gulf Publishing Company.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2010). *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom* (2nd ed.). Allen & Unwin.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.

Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (3rd ed.). Routledge.

Putri, M. S., & Ain, S. Q. (2022). Teacher readiness in handling inclusive students in elementary school. *Jurnal Ilmiah Sekolah Dasar, 6*(2), 197–203. https://doi.org/10.23887/jisd.v6i2.46845

Rasmitadila, R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Nurtanto, M., & Jauhari, M. N. (2023). Limited face-to-face learning on students in inclusive classrooms during the Covid-19 pandemic: Perceptions of elementary school teachers in Indonesia. *Cogent Education, 10*(1), Article 2213612. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2213612

Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health, 23*(4), 334–340. https://doi.org/10.1002/1098-240X(200008)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G

Sharma, U., Loreman, 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

Sinambela, L. P., & Sinambela, S. (2021). *Metodologi penelitian kuantitatif: Teoretik dan praktik*. Rajawali Pers.

Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M., Sandall, S., McLaughlin, T., & Algina, J. (2018). Effects of professional development on preschool teachers' use of embedded instruction practices. *Exceptional Children, 84*(2), 213–232. https://doi.org/10.1177/0014402917735512

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change, 7*(4), 221–258. https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8

Sugiyono. (2022). *Metode penelitian kuantitatif, kualitatif, dan R&D*. Alfabeta.

Tristani, L., & Bassett-Gunter, R. (2020). Making the grade: Teacher training for inclusive education: A systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs, 20*(3), 246–264. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12483

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

Villa, R. A., & Thousand, J. S. (2005). *Creating an inclusive school* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Wang, H.-T., Chen, P.-J., Lin, F.-Y., Chen, M.-C., & Hu, S.-T. (2024). Systematic review of effects and key components of in-service special education teacher training in evidence-based practices for students with autism and developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 59*(1), 97–112.

Wood, S., Stocker, K., Sharma, U., & Leif, E. (2025). A scoping review of the components of effective teacher in-service professional development in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2554251