Penguatan Budaya Inklusif Sekolah Melalui Pelatihan Kolaboratif Guru dan Edukasi Orang Tua

Sakerani[1], Imam Yuwono[2], Hayatun Thaibah[3], Rona Wulandari[4], Devira Putri Giana[5]
[1, 2, 3, 4, 5)] Jurusan Pendidikan Khusus, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Lambung Mangkurat
e-mail: sakerani@ulm.ac.id

Abstrak
Penerimaan guru *(teacher acceptance)* terhadap peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK) di sekolah inklusif sudah mulai terlihat, namun masih terkendala oleh minimnya pemahaman guru kelas mengenai pembagian peran dan kolaborasi dengan Guru Pendidikan Khusus (GPK). Interaksi sosial antarsiswa juga masih diwarnai ejekan terhadap PDBK sehingga berpotensi menimbulkan perundungan, sementara pola pikir sebagian orang tua masih dipengaruhi latar belakang sosiokultural yang membatasi penerimaan terhadap anak berkebutuhan khusus. Pengabdian ini bertujuan menguatkan budaya inklusif di SDN 2 Palam, Banjarbaru, melalui tiga strategi terpadu, yaitu pelatihan kolaboratif guru, edukasi orang tua, dan program peer support bagi PDBK. Metode pelaksanaan meliputi tahap sosialisasi, workshop, penerapan teknologi, pendampingan, dan evaluasi, yang dilakukan secara luring dengan melibatkan 11 guru dan 17 orang tua/wali murid. Efektivitas program diukur menggunakan instrumen pre-test dan post-test. Hasil menunjukkan rata-rata skor pengetahuan guru sebesar 99,55 baik sebelum maupun sesudah pelatihan karena skor awal sudah mendekati maksimal, sedangkan rata-rata skor literasi inklusif orang tua meningkat dari 90,8 menjadi 91,4. Evaluasi kepuasan peserta terhadap seluruh aspek kegiatan berada pada kategori baik hingga sangat baik. Program ini menghasilkan luaran berupa rancangan Protokol Interaksi Inklusif dan Inclusive School Culture Guidelines sebagai dasar keberlanjutan program. Pengabdian ini menunjukkan bahwa pendekatan kolaboratif antara sekolah, keluarga, dan siswa efektif memperkuat budaya inklusif, meskipun tetap diperlukan strategi lanjutan bagi kelompok orang tua dengan capaian peningkatan yang masih rendah.

Kata kunci: pendidikan inklusif, teacher acceptance, model co-teaching, interaksi sosial inklusif, peer support

Abstract
Teacher acceptance toward students with special needs in inclusive schools has begun to emerge, yet classroom teachers still lack a clear understanding of role division and collaboration with Special Education Teachers (GPK). Social interaction among students also remains marked by mockery toward students with special needs, raising the risk of bullying, while some parents' mindsets are still shaped by sociocultural backgrounds that limit acceptance. This service program aimed to strengthen inclusive school culture at SDN 2 Palam, Banjarbaru, through three integrated strategies: collaborative teacher training, parent education, and a peer support program for students with special needs. The method covered socialization, workshop, technology application, mentoring, and evaluation stages, conducted offline and involving 11 teachers and 17 parents/guardians. Program effectiveness was measured using pre-test and post-test instruments. Results showed that teachers' average knowledge score was 99.55 both before and after training, as the baseline score was already near maximum, while parents' average inclusive literacy score increased from 90.8 to 91.4. Participant satisfaction across all activity aspects fell within the good to very good category. The program produced an Inclusive Interaction Protocol draft and Inclusive School Culture Guidelines to support sustainability. This service program demonstrates that a collaborative approach among schools, families, and students effectively strengthens inclusive culture, although further strategies are still needed for parent subgroups whose gains remained low.

Keywords*: inclusive education, teacher acceptance, co-teaching model, inclusive social interaction, peer support*

PENDAHULUAN

Pendidikan inklusif merupakan amanat yuridis yang ditegaskan melalui Undang-Undang No. 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional dan Peraturan Menteri Pendidikan Nasional No.

70 Tahun 2009, yang mewajibkan sekolah reguler menerima dan melayani Peserta Didik Berkebutuhan Khusus (PDBK) tanpa diskriminasi. Namun, pelaksanaan pendidikan inklusif di lapangan masih menghadapi berbagai tantangan, salah satunya adalah penerimaan guru (*teacher acceptance*) yang belum sepenuhnya diikuti pemahaman tentang pembagian peran dan kolaborasi antara guru kelas dengan Guru Pendidikan Khusus (GPK). Kajian sistematik oleh Mujiafiat & Yoenanto (2023) terhadap tujuh artikel terkait kesiapan guru dalam pelaksanaan pendidikan inklusi di Indonesia menemukan bahwa tingkat kesiapan guru secara umum masih tergolong rendah, sehingga menjadi persoalan mendasar yang memengaruhi efektivitas layanan bagi PDBK. Nugroho & Mareza (2016) turut menegaskan bahwa keberhasilan setting pendidikan inklusif sangat bergantung pada ketepatan model dan strategi pembelajaran yang disesuaikan dengan karakteristik ABK, yang menuntut kesiapan guru secara menyeluruh.

Persoalan tidak hanya terjadi pada tataran guru, tetapi juga pada interaksi sosial di antara siswa. Studi pendahuluan di SDN 2 Palam mengidentifikasi adanya peluang penguatan dalam interaksi sosial antarsiswa, sebagian siswa masih menunjukkan respons yang kurang tepat terhadap kehadiran PDBK di lingkungan sekolah. Kondisi ini mengindikasikan pentingnya edukasi dan protokol interaksi sosial yang lebih terstruktur, agar semangat inklusif yang telah dibangun sekolah dapat diwujudkan secara lebih optimal dalam keseharian interaksi antarsiswa. Temuan ini sejalan dengan pendapat Salma, Martono, & Primadata (2024) yang mengungkap bahwa persepsi negatif siswa non-ABK terhadap siswa ABK berkorelasi dengan rendahnya penerimaan sosial dan menjadi salah satu pemicu kasus perundungan di sekolah inklusi. Siregar et al., (2025) berpendapat bahwa ABK kerap menghadapi stigmatisasi negatif dan labelisasi di lingkungan sekolah, yang berdampak pada perkembangan psikologis dan akademik mereka apabila tidak ditangani melalui pendekatan sosial-emosional yang tepat.

Selain itu, persepsi orang tua terhadap anak berkebutuhan khusus turut memengaruhi keberhasilan pendidikan inklusif. Qistan & Swandi (2024) melalui tinjauan literatur terhadap delapan artikel, menemukan bahwa orang tua PDBK memiliki perspektif yang beragam, mulai dari keyakinan bahwa sekolah inklusi mendukung perkembangan sosial anak, hingga kekhawatiran terhadap potensi bullying dan kompetensi guru yang dianggap belum memadai sehingga responsivitas terhadap perspektif orang tua menjadi penting dalam penguatan kebijakan dan praktik inklusi di sekolah. Sejalan dengan hal tersebut, praktik baik yang dilaporkan Kusmawati, Sa'diyah, & Rahman (2024) melalui pembentukan komunitas *parenting* di sekolah menunjukkan bahwa edukasi terstruktur bagi orang tua dapat meningkatkan pemahaman sekaligus kemampuan regulasi emosi dalam mendampingi anak berkebutuhan khusus.

Upaya penguatan budaya inklusif membutuhkan kolaborasi struktural antara guru kelas dan GPK. Ningsih, Suriansyah, Harsono, Annisa, & Novitawati (2024) menunjukkan bahwa kolaborasi yang terjalin baik antara guru kelas dan guru pendamping mencakup perencanaan pembelajaran bersama, pembagian peran yang jelas, hingga evaluasi berkala terbukti meningkatkan kualitas pembelajaran inklusif secara signifikan. Temuan serupa dilaporkan Liani & Barsihanor (2021) dalam konteks layanan pendidikan inklusi di Banjarbaru, yang menegaskan peran krusial GPK dalam mendampingi guru kelas menyesuaikan strategi pembelajaran bagi ABK. Pengalaman program sosialisasi manajemen pendidikan inklusif di Banjarmasin oleh Amka et al., (2021) turut menegaskan pentingnya intervensi kolaboratif berbasis komunitas sekolah dalam membangun pemahaman dan tata kelola pendidikan inklusif yang berkelanjutan. Sejalan dengan itu Santoso, Rahayu, Fitriani, & Syahputra (2023) menyatakan bahwa optimalisasi kesetaraan pendidikan inklusif dapat dicapai melalui metode pembelajaran responsif yang dipadukan dengan keterlibatan komunitas secara aktif.

Berdasarkan kajian di atas, tampak bahwa penelitian dan pengabdian terdahulu cenderung membahas ketiga aspek (kesiapan atau kolaborasi guru, penerimaan sosial siswa, dan edukasi orang tua) secara terpisah pada masing-masing kajian. Kegiatan yang memadukan ketiganya secara terintegrasi dalam satu program pengabdian di tingkat sekolah dasar masih relatif jarang dilaporkan dalam literatur. Berdasarkan uraian tersebut, pengabdian ini bertujuan untuk menguatkan budaya inklusif sekolah di SDN 2 Palam Banjarbaru, melalui tiga strategi terpadu, yaitu pelatihan kolaboratif guru kelas dan GPK, edukasi orang tua mengenai literasi inklusif dan pola pengasuhan positif, serta program *peer support* untuk membangun budaya empati di antara siswa.

METODE

Kegiatan pengabdian ini menggabungkan beberapa metode pengabdian masyarakat, yaitu pendidikan masyarakat berupa sosialisasi dan edukasi orang tua untuk meningkatkan pemahaman dan kesadaran akan pendidikan inklusif. Pelatihan berupa *workshop* kolaboratif guru dan pelatihan *peer support* yang disertai demonstrasi, simulasi mengajar (*microteaching*), *role play* dan pengembangan *e-module* inklusif dan pendampingan penggunaan aplikasi identifikasi ABK. Seluruh proses kegiatan dilaksanakan secara luar jaringan (luring) melalui lima tahap yang berurutan, yaitu sosialisasi, workshop, penerapan teknologi, pendampingan dan evaluasi, serta keberlanjutan program.

Tahap sosialisasi diawali dengan koordinasi institusional bersama Kepala SDN 2 Palam untuk memperoleh izin dan menetapkan sasaran peserta, dilanjutkan dengan asesmen kebutuhan awal (*baseline assessment*) melalui wawancara dengan guru kelas, GPK, dan perwakilan orang tua, serta observasi langsung di kelas yang terdapat PDBK. Hasil asesmen tersebut menjadi dasar penyusunan materi sosialisasi kepada warga sekolah, yang mencakup landasan yuridis pendidikan inklusif, gambaran tiga pilar permasalahan yang teridentifikasi, struktur program, serta peran aktif yang diharapkan dari setiap unsur warga sekolah.

Tahap *workshop* terdiri atas tiga kegiatan utama. Pertama, *workshop* kolaboratif guru yang menyasar guru kelas reguler dan GPK secara bersama-sama (*collaborative training*). Materi meliputi pemahaman karakteristik ragam kebutuhan khusus, strategi pembelajaran berdiferensiasi, teknik modifikasi kurikulum, pola *co-teaching* dan *team-teaching*, serta manajemen kelas inklusif. Kedua, edukasi orang tua dalam format seminar dan diskusi kelompok terarah mengenai literasi inklusif, hak PDBK, strategi pengasuhan positif, serta kolaborasi keluarga-sekolah (*school-family partnership*). Ketiga, pelatihan *peer support* melalui experiential learning berupa *role play*, diskusi terbimbing, pembentukan kelompok *buddy system*, dan deklarasi bersama "Kelas Ramah Semua".

Pada tahap penerapan teknologi, tim pelaksana mengembangkan *e-module* inklusif berbasis PDF interaktif dan video tutorial yang diakses melalui Google Drive dan grup WhatsApp sekolah, serta mendampingi guru mengoperasikan aplikasi identifikasi ABK. Tahap pendampingan dan evaluasi dilakukan melalui kunjungan pasca pelatihan, pemberian umpan balik kepada guru, dan pemantauan implementasi *buddy system*, dengan evaluasi proses (formatif) melalui lembar observasi dan wawancara, serta evaluasi hasil (sumatif) melalui instrumen *pre-test* dan *post-test* pengetahuan guru, angket sikap orang tua, dan angket iklim sosial kelas. Untuk keberlanjutan program, tim memfasilitasi penyusunan dokumen *Inclusive School Culture Guidelines* yang disahkan kepala sekolah, serta merekomendasikan integrasi edukasi orang tua ke agenda *parent meeting* rutin dan program *peer support* ke layanan bimbingan konseling sekolah.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Kegiatan pengabdian berlangsung dengan lancar dan kondusif, ditandai dengan keterlibatan aktif 11 guru (guru kelas, GPK, dan tenaga pendidik) serta 17 orang tua atau wali murid dalam seluruh rangkaian sosialisasi, workshop, dan sesi tanya jawab. Efektivitas peningkatan pemahaman peserta diukur melalui perbandingan skor *pre-test* dan *post-test*, sebagaimana disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Rekapitulasi Skor Pre-test dan Post-test Guru serta Orang Tua

Kelompok Peserta	n	Rata-rata Pre-test	Rata-rata Post-test	Selisih	Std. Deviasi Post-test
Guru	11	99,55	99,55	+0,00	1,51
Orang tua/wali murid	17	90,8	91,4	+0,6	6,29

Data pada Tabel 1 menunjukkan pola yang berbeda antara kelompok guru dan kelompok orang tua. Rata-rata skor pengetahuan guru tercatat sebesar 99,55 baik pada *pre-test* maupun *post-test.* Tingginya skor awal ini mengindikasikan bahwa peserta guru, yang terdiri atas guru kelas dan GPK, sesungguhnya sudah memiliki pemahaman konseptual dasar yang baik mengenai pendidikan inklusif dan model *co-teaching* sebelum pelatihan diberikan, sehingga terjadi efek plafon (*ceiling effect*) yang membatasi ruang peningkatan skor secara agregat. Meski demikian, pada tingkat individual masih ditemukan variasi, misalnya satu peserta mengalami peningkatan skor dan satu peserta lainnya mengalami penurunan, yang mengindikasikan pelatihan tetap relevan untuk memperkuat konsistensi pemahaman, bukan sekadar transfer pengetahuan baru. Temuan ini memperkuat pandangan Ni'matuzahroh (2015)

bahwa kesiapan guru dalam pengelolaan kelas inklusif bersifat dinamis dan perlu terus dipelihara melalui pendampingan berkelanjutan, bukan hanya intervensi satu kali.

Pada kelompok orang tua, rata-rata skor literasi inklusif meningkat dari 90,8 menjadi 91,4, dengan sebagian peserta menunjukkan kategori peningkatan tinggi dan sebagian lain masih berada pada kategori rendah bahkan mengalami penurunan skor. Variasi ini menunjukkan bahwa edukasi orang tua tidak berdampak seragam dan dipengaruhi oleh latar belakang sosiokultural masing-masing peserta, sejalan dengan temuan awal pengabdian bahwa pola pikir yang sempit terhadap PDBK sering kali disebabkan oleh minimnya paparan informasi edukatif yang tepat. Hal ini juga sejalan dengan Prasetya Pertiwi et al. (2025) yang menegaskan bahwa penguatan prinsip dasar pendidikan inklusi perlu menyasar akar permasalahan sosial di masyarakat, bukan hanya aspek kognitif semata. Dengan demikian, edukasi orang tua satu kali pertemuan perlu ditindaklanjuti secara berkelanjutan agar perubahan pola pikir dapat lebih merata.

Evaluasi kepuasan peserta terhadap pelaksanaan kegiatan menunjukkan hasil yang positif. Berdasarkan sepuluh aspek yang dinilai, meliputi kesesuaian materi dengan tujuan pelatihan, kemudahan pemahaman materi, kejelasan narasumber, kesesuaian contoh kasus, kejelasan konsep co-teaching, materi peran orang tua dan *peer support*, manfaat kegiatan, fasilitas, serta kepuasan secara keseluruhan, mayoritas penilaian peserta berada pada kategori baik hingga sangat baik, dengan total skor keseluruhan 194 dari maksimum yang menunjukkan tingkat kepuasan tinggi terhadap penyelenggaraan program.

Selain capaian kuantitatif, kegiatan ini menghasilkan luaran keberlanjutan berupa usulan Protokol Interaksi Inklusif untuk menekan potensi perundungan terhadap PDBK, serta dokumen *Inclusive School Culture Guidelines* yang telah disahkan Kepala SDN 2 Palam sebagai panduan operasional pasca-program. Kedua luaran ini selaras dengan rekomendasi Amka et al. (2021) dan Okech, Yuwono, dan Abdu (2021) bahwa keberlanjutan pendidikan inklusif memerlukan penguatan struktur kelembagaan, bukan hanya kegiatan pelatihan yang bersifat temporer. Program *peer support* melalui *buddy system* dan deklarasi "Kelas Ramah Semua" juga merupakan langkah awal pembentukan budaya sekolah yang mendukung penerimaan terhadap perbedaan, sebagaimana ditekankan Pramana dan Trihantoyo (2021) bahwa pembentukan karakter siswa di jenjang sekolah dasar sangat dipengaruhi oleh budaya sekolah yang dibangun secara konsisten.

SIMPULAN

Pengabdian ini menunjukkan bahwa penguatan budaya inklusif di SDN 2 Palam melalui pelatihan kolaboratif guru, edukasi orang tua, dan program peer support mampu berjalan dengan lancar dan mendapat respons positif dari peserta. Rata-rata skor pengetahuan guru tercatat tinggi dan relatif stabil pada pre-test dan post-test (99,55), yang mengindikasikan pemahaman dasar guru terhadap pendidikan inklusif sudah cukup baik namun tetap memerlukan pendampingan berkelanjutan untuk konsistensi penerapan di kelas. Rata-rata skor literasi inklusif orang tua meningkat dari 90,8 menjadi 91,4, meskipun peningkatan tersebut belum merata pada seluruh peserta. Evaluasi kepuasan peserta terhadap keseluruhan aspek kegiatan berada pada kategori baik hingga sangat baik. Program ini juga menghasilkan luaran keberlanjutan berupa rancangan Protokol Interaksi Inklusif dan dokumen *Inclusive School Culture Guidelines*, yang menjadi dasar bagi sekolah untuk terus mengembangkan budaya inklusif secara mandiri.

SARAN

Berdasarkan temuan bahwa peningkatan literasi inklusif orang tua belum merata, disarankan agar edukasi orang tua tidak dilaksanakan sebagai kegiatan satu kali, melainkan diintegrasikan secara rutin ke dalam agenda parent meeting setiap semester dengan pendekatan yang lebih personal bagi kelompok orang tua dengan capaian rendah. Pendampingan implementasi *co-teaching* dan buddy system di SDN 2 Palam juga perlu dilanjutkan melalui kunjungan tindak lanjut (*follow-up visit*) untuk memastikan Protokol Interaksi Inklusif dan *Inclusive School Culture Guidelines* diterapkan secara konsisten, sekaligus menjadi dasar bagi pengabdian dan publikasi ilmiah lanjutan.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis mengucapkan terima kasih kepada Lembaga Penelitian dan Pengabdian kepada Masyarakat (LPPM) Universitas Lambung Mangkurat atas pendanaan Program Dosen Wajib Mengabdi (PDWA) Tahun 2026, serta kepada Kepala Sekolah, guru, dan orang tua/wali murid SDN 2 Palam, Banjarbaru, atas kerja sama dan partisipasi aktif selama pelaksanaan kegiatan.

DAFTAR PUSTAKA

Amka, H., Widodo, A. P. A., Thaibah, H., Rolanda, A. R., Nuzula, M. F., & Almua 'Arif, N. S. (2021). Sosialisasi Tentang Manajemen Pendidikan Inklusif Di Sekolah Inklusi Daerah Banjarmasin. *Jurnal Sinergitas PkM Dan CSR*, *5*(3). https://doi.org/10.19166/jspc.v5i1.4761

Kusmawati, A., Sa'diyah, R., & Rahman, I. (2024). *Pembentukan Komunitas Parenting di Sekolah: Upaya Meningkatkan Regulasi Emosi Anak Berkebutuhan Khusus Di SD Muhammadiyah 37, Tangerang Selatan*. *1*, 49–57. https://doi.org/https://doi.org/10.59734/lajpm.v1i1.11

Liani, S., & Barsihanor, B. (2021). Peran Guru Pendamping Khusus pada Program Layanan Pendidikan Inklusi di TK Idaman Banjarbaru. *Indonesian Journal of Early Childhood: Jurnal Dunia Anak Usia Dini*, *3*(1), 7. https://doi.org/10.35473/ijec.v3i1.828

Mujiafiat, K. A., & Yoenanto, N. H. (2023). Kesiapan Guru dalam Pelaksanaan Pendidikan Inklusi. *Edukatif : Jurnal Ilmu Pendidikan*, *5*(2), 1108–1116. https://doi.org/10.31004/edukatif.v5i2.4918

Ningsih, A., Suriansyah, A., Harsono, A. M. B., Annisa, M., & Novitawati. (2024). Kolaborasi Guru Kelas Dan Guru Pendamping Dalam Meningkatkan Kualitas Pembelajaran Inklusif. *Joyful Learning Journal*, *13*(4), 101–109. Retrieved from https://journal.unnes.ac.id/journals/jlj/article/view/18071/2625

Nugroho, A., & Mareza, L. (2016). Model Dan Strategi Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus Dalam Setting Pendidikan Inklusif. *Jurnal Pendidikan Dasar Perkhasa*, *2*(2), 147.

Qistan, R. R., & Swandi, N. L. I. D. (2024). Perspektif Orang Tua Anak Berkebutuhan Khusus terhadap Pelaksanaan Pendidikan Inklusi: Temuan dari Tinjauan Literatur. *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, *8*(5), 1257–1268. https://doi.org/10.31004/obsesi.v8i5.5946

Salma, N. D., Martono, N., & Primadata, A. P. (2024). Hubungan Persepsi Siswa Non-ABK mengenai Siswa ABK dengan Penerimaan Sosial Siswa Non-ABK terhadap Siswa ABK. *Jurnal Penelitian Inovatif*, *4*(4), 1851–1862. https://doi.org/10.54082/jupin.507

Santoso, B., Rahayu, S., Fitriani, D., & Syahputra, A. (2023). *Transformasi Pendidikan Inklusif : Optimalisasi Kesetaraan melalui Metode Pembelajaran Responsif dan Keterlibatan Komunitas*. *1*(November), 17–24. https://doi.org/https://doi.org/10.63866/pemas.v1i1.27

Siregar, D., Siringo Ringo, E. G., Ramadani, F., Butarbutar, F. F. N., Hutasoit, F. Y. N., Silalahi, M., … Tansliova, L. (2025). Analisis Stereotip Negatif: Tantangan Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah. *CARONG: Jurnal Pendidikan, Sosial Dan Humaniora*, *2*(1), 421–430. https://doi.org/10.62710/bp48sa41