JURNAL PENGABDIAN MASYARAKAT BANGSA
e-ISSN : 2987- 0135
Volume 4, No. 9, Tahun 2026
https://jurnalpengabdianmasyarakatbangsa.com/index.php/jpmba/index

Pendampingan Implementasi Pendidikan Inklusi melalui Model Pembelajaran Berbasis Keterlibatan Orang Tua di SMA Negeri 16 Pekanbaru

Heleni Filtri[1], Rahmat Ramadansur[2], Yelsa Mei Rista Arianti[3], Fitri Amanda Brampu[4]

[1,3,4] *Program Studi Pendidikan Anak Usia Dini, Fakultas Keguruan dan Vokasi, Universitas Lancang Kuning, Indonesia*

[2] *Program Studi Pendidikan Biologi, Fakultas Keguruan dan Vokasi, Universitas Lancang Kuning, Indonesia*

Received : 15 Oktober 2026, Revised : 6 November 2026, Published : 14 November 2026

Corresponding Author
Nama Penulis: Heleni Filtri
E-mail: heleni@unilak.ac.id

Abstrak

Kegiatan pengabdian kepada masyarakat ini bertujuan meningkatkan kompetensi guru SMA Negeri 16 Pekanbaru dalam menerapkan pendidikan inklusi melalui model pembelajaran berbasis keterlibatan orang tua, membangun sistem komunikasi terstruktur antara guru dan orang tua siswa berkebutuhan khusus (ABK), serta membentuk Komunitas Belajar Guru (KBG) inklusif. Metode pelaksanaan meliputi enam tahap, yaitu sosialisasi dan Focus Group Discussion (FGD), pelatihan (workshop) dua jalur untuk guru dan orang tua, penerapan di kelas, pendampingan (coaching dan observasi kelas), evaluasi menggunakan pre-test, post-test, angket, dan lembar observasi, serta pembentukan KBG sebagai upaya keberlanjutan. Kegiatan melibatkan 30 guru dan 20 orang tua siswa ABK. Hasil menunjukkan skor rata-rata kompetensi guru meningkat dari 52,0 pada pre-test menjadi 84,6 pada post-test dengan N-gain 0,68 (kategori sedang), dan 25 dari 30 guru (83,3%) mengalami peningkatan skor lebih dari 30%. Sebanyak 28 guru (93,3%) menghasilkan rencana pembelajaran inklusif berbasis Universal Design for Learning (UDL). Angket orang tua menunjukkan tingkat kepuasan dan keterlibatan rata-rata 86,0% (kategori sangat baik), dan frekuensi komunikasi guru-orang tua meningkat dari 1,5 menjadi 7,5 kali per bulan. Kegiatan ini mendorong praktik pembelajaran inklusif yang lebih adaptif, kolaboratif, dan berkelanjutan di sekolah mitra.

Kata kunci - *komunitas belajar guru, pendampingan guru, pendidikan inklusi, keterlibatan orang tua, universal design for learning*

Abstract

This community service program aimed to strengthen teachers' competence in implementing inclusive education at SMA Negeri 16 Pekanbaru through parent involvement, establish structured communication between teachers and parents of students with special needs, and develop an inclusive Teacher Learning Community (TLC). The program comprised six stages: socialization and focus group discussion (FGD), separate workshops for teachers and parents, classroom implementation, mentoring through coaching and classroom observation, evaluation using pre-tests, post-tests, questionnaires, and observation sheets, and TLC establishment to ensure sustainability. Participants included 30 teachers and 20 parents of students with special needs. Teachers' mean competence score increased from 52.0 to 84.6, with an N-gain of 0.68 (moderate category); 25 teachers (83.3%)

This work is licensed under Creative Commons Attribution License 4.0 CC-BY International license

improved their scores by more than 30%. In addition, 28 teachers (93.3%) developed inclusive lesson plans based on Universal Design for Learning (UDL). Parents reported a satisfaction and involvement level of 86.0% (very good category), while teacher–parent communication increased from 1.5 to 7.5 times per month. These results indicate that the program supported more adaptive, collaborative, and sustainable inclusive education practices at the partner school.

Keywords - *inclusive education, learning communities for teachers, parent involvement, teacher mentoring, universal design for learning*

How To Cite : *Filtri, H., Ramadansur, R., Arianti, Y. M. R., & Brampu, F. A. (2026). Pendampingan Implementasi Pendidikan Inklusi melalui Model Pembelajaran Berbasis Keterlibatan Orang Tua di SMA Negeri 16 Pekanbaru. Jurnal Pengabdian Masyarakat Bangsa, 4(9), 5605 - 5616. https://doi.org/10.59837/jpmba.v4i9.5449*

Copyright *©2026 Heleni Filtri, Rahmat Ramadansur, Yelsa Mei Rista Arianti, Fitri Amanda Brampu*

PENDAHULUAN

Transformasi pendidikan di abad ke-21 tidak hanya menuntut peningkatan kualitas pembelajaran bagi peserta didik pada umumnya, tetapi juga tersedianya sistem pendidikan yang inklusif, merata, dan berkeadilan bagi seluruh warga belajar. Pendidikan inklusi menempatkan peserta didik berkebutuhan khusus (ABK) dalam lingkungan belajar reguler bersama teman sebayanya, dengan dukungan guru dan sistem yang adaptif terhadap perbedaan individual. Di Indonesia, implementasinya diamanatkan melalui Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif (Kementerian Pendidikan Nasional, 2009) dan diperkuat oleh Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas (Republik Indonesia, 2016). Meskipun kerangka regulasi telah kuat, implementasi di lapangan masih menghadapi tantangan struktural dan pedagogis yang kompleks (Ainscow & Miles, 2008; UNESCO, 2020).

SMA Negeri 16 Pekanbaru merupakan salah satu sekolah penyelenggara pendidikan inklusi di Kota Pekanbaru, dengan lebih dari 40 tenaga pendidik yang melayani ratusan peserta didik dari beragam latar belakang. Sejumlah peserta didik berkebutuhan khusus (ABK) terdaftar dalam program inklusi, mulai dari gangguan belajar ringan hingga keterlambatan perkembangan. Pada tahap awal kegiatan, tim melakukan pemetaan kondisi awal melalui *Focus Group Discussion* (FGD), *needs assessment*, dan *pre-test* kompetensi terhadap 30 guru, serta melibatkan 20 orang tua siswa ABK. Hasil *pre-test* menunjukkan skor rata-rata kompetensi guru hanya 52,0 dari skala 100. Sebanyak 14 dari 30 guru (46,7%) berada pada kategori rendah (< 60), 13 guru (43,3%) pada kategori sedang, dan hanya 3 guru (10,0%) pada kategori tinggi (≥ 80). Aspek dengan skor terendah adalah pemahaman prinsip *Universal Design for Learning* (UDL) sebesar 45, diikuti strategi diferensiasi pembelajaran (50) dan modifikasi asesmen (52). Selain itu, komunikasi guru dengan orang tua siswa ABK hanya berlangsung rata-rata 1,5 kali per bulan. Kondisi ini menunjukkan bahwa guru belum sepenuhnya siap mengakomodasi kebutuhan belajar yang beragam dalam satu kelas reguler (Florian & Black-Hawkins, 2021; Kurniawati et al., 2021). Temuan awal ini diperkuat oleh observasi kelas dan wawancara dengan guru pendamping khusus.

Permasalahan prioritas yang teridentifikasi adalah: (1) kompetensi pedagogik guru dalam pembelajaran inklusif masih terbatas, terutama pemahaman prinsip *Universal Design for Learning* (UDL), diferensiasi pembelajaran, dan modifikasi asesmen; (2) guru cenderung memperlakukan seluruh siswa secara seragam sehingga siswa ABK belum mendapat layanan optimal; (3) komunikasi antara sekolah dan orang tua siswa ABK belum terstruktur dan bermakna; (4) orang tua belum memahami cara mendukung pembelajaran anak di rumah dan belum dilibatkan dalam perencanaan program pendidikan anak; serta (5) belum ada wadah berkelanjutan bagi guru untuk berbagi praktik baik pendidikan inklusi. Keterlibatan orang tua tidak semata-mata berarti hadir pada acara sekolah, tetapi mencakup komunikasi aktif dengan guru, dukungan belajar di rumah, dan partisipasi dalam pengambilan keputusan terkait pendidikan anak (Epstein, 2011; Hornby & Lafaele, 2011). Komunikasi

This work is licensed under Creative Commons Attribution License 4.0 CC-BY International license

sekolah dan orang tua siswa ABK di mitra juga masih sporadis dan tidak terstruktur, sejalan dengan temuan Santoso dan Mubarok (2021) serta Pratiwi (2020).

Kegiatan pengabdian dan program peningkatan kapasitas pendidikan inklusi yang telah dilakukan umumnya berfokus pada satu komponen. Pertama, pelatihan guru tentang karakteristik ABK dan strategi pembelajaran inklusif (Badiah & Rafikayati, 2022; Kurniawati et al., 2014; Nuraeni & Endriani, 2025), yang capaiannya sering berhenti pada peningkatan pemahaman guru dan kemampuan merancang layanan, dengan pendampingan implementasi di kelas yang masih terbatas. Kedua, program penguatan peran orang tua atau parenting ABK (Rahayu & Yudiati, 2022; Pambudi dkk., 2025), yang umumnya berfokus pada pengasuhan dan pendampingan di rumah sehingga terpisah dari perencanaan pembelajaran di sekolah. Ketiga, penerapan UDL dan diferensiasi (Rosmi & Jauhari, 2023; Susilawati dkk., 2024), yang masih berskala terbatas dan belum menunjukkan kelembagaan praktik setelah kegiatan berakhir. Keempat, komunitas belajar guru atau lesson study (Miharja dkk., 2020; Khikmiyah dkk., 2025), yang jarang dikaitkan dengan isu inklusi dan keterlibatan orang tua.

Dari kajian tersebut, kesenjangan yang teridentifikasi adalah: (a) belum banyak program yang mengintegrasikan peningkatan kompetensi guru berbasis UDL dengan sistem keterlibatan orang tua dalam satu desain yang saling menguatkan; (b) pelatihan sering tidak dilanjutkan dengan pendampingan kelas berbasis siklus *lesson study* sehingga transfer ke praktik tidak terjamin; dan (c) mekanisme keberlanjutan pascakegiatan jarang dirancang secara eksplisit. Selain itu, sepengetahuan penulis belum ada kegiatan serupa di SMA Negeri 16 Pekanbaru, dan kajian implementasi pendidikan inklusi pada jenjang SMA di Indonesia masih terbatas (Gusti, 2021).

Kebaruan kegiatan ini terletak pada integrasi empat komponen dalam satu rangkaian: pelatihan UDL dan diferensiasi, sistem keterlibatan orang tua berbasis enam tipe Epstein (2011), pendampingan kelas dengan *coaching* dan *lesson study*, serta pembentukan Komunitas Belajar Guru (KBG) inklusif sebagai penjamin keberlanjutan.

Alasan Pemilihan Kombinasi Pendekatan

Kombinasi ini dipilih karena setiap komponen menjawab masalah prioritas tertentu dan menutup kelemahan pendekatan yang berdiri sendiri, seperti dirangkum pada Tabel 1.

Tabel 1. Alasan pemilihan kombinasi pendekatan

Pendekatan	Kelebihan	Keterbatasan jika berdiri sendiri	Cara kegiatan ini mengatasinya
Pelatihan guru saja	Meningkatkan pengetahuan dengan cepat	Transfer ke kelas rendah tanpa tindak lanjut	Ditambah pendampingan kelas, observasi, dan umpan balik reflektif
Program parenting saja	Meningkatkan pemahaman orang tua	Tidak terhubung dengan perencanaan pembelajaran di sekolah	Orang tua dilibatkan dalam program pembelajaran anak melalui enam tipe Epstein (2011)
UDL/diferensiasi saja	Mengurangi hambatan belajar secara sistemik	Bergantung pada kapasitas guru dan dukungan rumah	Dipadukan dengan coaching guru dan komunikasi terstruktur dengan orang tua
KBG/lesson study saja	Mendorong refleksi dan berbagi praktik	Isi pembelajaran inklusif belum dikuasai	KBG dibentuk setelah pelatihan dan pendampingan sebagai wadah keberlanjutan

This work is licensed under Creative Commons Attribution License 4.0 CC-BY International license

Dengan demikian, pelatihan membangun kompetensi, pendampingan memastikan penerapan, pelibatan orang tua memperluas dukungan ke rumah, dan KBG menjaga keberlanjutan. Teknologi pendukung yang digunakan meliputi *Learning Management System* (Google Classroom), WhatsApp, e-portofolio, dan penyimpanan *cloud* untuk memperkuat kolaborasi guru dan orang tua (Azizah & Hendriani, 2024). Kegiatan ini selaras dengan Asta Cita ke-4, mendukung SDG 4 (*Quality Education*) dan SDG 17 (*Partnership for the Goals*), serta berkontribusi pada IKU 3, IKU 5, dan IKU 6 perguruan tinggi.

Berdasarkan uraian tersebut, kegiatan pengabdian ini bertujuan untuk: (1) meningkatkan kompetensi guru dalam merancang dan menerapkan pembelajaran inklusif berbasis UDL; (2) membangun sistem komunikasi dan keterlibatan orang tua siswa ABK yang terstruktur; serta (3) membentuk KBG inklusif sebagai wadah keberlanjutan di SMA Negeri 16 Pekanbaru.

METODE

Kegiatan pengabdian kepada masyarakat ini dilaksanakan di SMA Negeri 16 Pekanbaru, Kota Pekanbaru, Provinsi Riau, pada bulan Mei hingga November 2026. Sasaran kegiatan adalah 30 guru (wali kelas dan guru mata pelajaran), 20 orang tua siswa ABK, serta 4 orang pimpinan sekolah dan koordinator inklusi sebagai narasumber FGD dan mitra. Metode dirancang secara sistematis, partisipatif, dan berbasis kebutuhan mitra dengan mengacu pada prinsip *capacity building*, *collaborative action*, dan *sustainable professional development*. Pelaksanaan dilakukan melalui enam tahapan sebagai berikut.

Tahap Pertama: Sosialisasi dan FGD

Sosialisasi dilakukan kepada kepala sekolah, wakil kepala bidang kurikulum, guru, orang tua, dan koordinator inklusi melalui *Focus Group Discussion* (FGD). Pada tahap ini dilakukan pemetaan kondisi awal menggunakan instrumen *needs assessment* dan pelaksanaan *pre-test* kompetensi guru (bentuk dan butir instrumen dijelaskan pada Tahap Kelima).

Tahap Kedua: Pelatihan (Workshop) Dua Jalur

Jalur guru mencakup konsep dasar pendidikan inklusi, prinsip *Universal Design for Learning* (UDL), strategi diferensiasi pembelajaran, teknik modifikasi asesmen, dan keterampilan komunikasi dengan orang tua. Jalur orang tua mencakup pemahaman karakteristik dan kebutuhan anak, strategi pendampingan belajar di rumah, dan cara berkolaborasi dengan sekolah. Setiap sesi menggunakan *active learning*, studi kasus, dan *role-playing*, dengan keluaran berupa rencana pembelajaran inklusif setiap guru dan panduan pendampingan belajar bagi orang tua.

Tahap Ketiga: Penerapan di Kelas

Guru menerapkan rencana pembelajaran inklusif dengan mengintegrasikan strategi pelibatan orang tua, antara lain jurnal komunikasi mingguan, sesi belajar bersama orang tua di sekolah, dan penugasan berbasis rumah yang memerlukan kolaborasi anak dan orang tua. Komunikasi digital difasilitasi melalui grup WhatsApp yang dikelola guru wali kelas.

Tahap Keempat: Pendampingan

Tim melakukan kunjungan kelas terjadwal (minimal dua sesi per guru), *coaching* individual, dan diskusi reflektif kelompok. Setiap kunjungan didokumentasikan dengan lembar observasi terstandar sebagai bahan umpan balik, sedangkan orang tua memperoleh konsultasi individual.

Tahap Kelima: Evaluasi

Evaluasi formatif dilakukan setelah setiap kegiatan melalui refleksi tertulis, observasi, dan diskusi. Evaluasi sumatif dilakukan dengan empat instrumen berikut.

1. *Pre-test dan post-test kompetensi guru*

   Instrumen berbentuk tes tertulis campuran yang terdiri atas 30 butir, yaitu 20 butir pilihan ganda (empat opsi, skor 1 untuk jawaban benar dan 0 untuk salah) dan 10 butir uraian singkat berbasis studi kasus (skor 0–4 per butir berdasarkan rubrik penskoran). Butir disusun pada lima aspek dengan sebaran sebagai berikut.

This work is licensed under Creative Commons Attribution License 4.0 CC-BY International license

Tabel 2. Butir pertanyaan

Aspek	Pilihan ganda	Uraian	Skor maks
Pemahaman konsep pendidikan inklusi	4	2	12
Pemahaman prinsip UDL	4	2	12
Strategi diferensiasi pembelajaran	4	2	12
Komunikasi dengan orang tua	4	2	12
Modifikasi asesmen	4	2	12
Total	**20**	**10**	**60**

Skor mentah dikonversi ke skala 0–100 dengan rumus: Skor = (skor perolehan ÷ 60) × 100. Soal *pre-test* dan *post-test* menggunakan kisi-kisi yang sama dengan butir paralel (setara tingkat kesukarannya) untuk mengurangi pengaruh hafalan. Instrumen divalidasi isi oleh dua ahli pendidikan inklusi dan diuji keterbacaannya pada sejumlah guru di luar sasaran sebelum digunakan.

2. Lembar observasi kelas

   Observasi dilakukan pada empat indikator, yaitu (a) penerapan prinsip UDL dalam perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran, (b) diferensiasi konten, proses, atau produk, (c) pelibatan orang tua dalam pembelajaran, dan (d) keterlibatan siswa berkebutuhan khusus dalam pembelajaran. Setiap indikator dinilai dengan rubrik skala 1–4 beserta deskriptor perilaku pada tiap level: 1 = belum tampak, 2 = mulai tampak, 3 = tampak konsisten, 4 = tampak konsisten dan inovatif. Skor total maksimum 16 (4 indikator × 4), dikonversi ke persentase dengan rumus (skor perolehan ÷ 16) × 100. Penilaian dilakukan oleh dua pengamat (tim pengabdi) pada setiap kunjungan, dan skor akhir berupa rata-rata kedua pengamat. Kategori capaian: 81–100% = sangat baik; 61–80% = baik; 41–60% = cukup; ≤40% = kurang.

3. Angket kepuasan dan keterlibatan orang tua

   Angket terdiri atas tujuh indikator (satu butir per indikator) dengan skala Likert 1–4 (1 = sangat tidak setuju, 2 = tidak setuju, 3 = setuju, 4 = sangat setuju). Skala empat pilihan digunakan untuk menghindari kecenderungan memilih jawaban netral. Persentase tiap indikator dihitung dengan rumus: P = (jumlah skor jawaban responden ÷ (skor maksimum 4 × jumlah responden)) × 100%. Kategori: 81–100% = sangat baik; 61–80% = baik; 41–60% = cukup; 21–40% = kurang; ≤20% = sangat kurang. Target capaian kepuasan dan keterlibatan orang tua ditetapkan ≥ 80%.

4. Analisis dokumen rencana pembelajaran

   Dokumen dianalisis dengan daftar periksa (*checklist*) kelengkapan komponen inklusif (identifikasi kebutuhan ABK, penerapan UDL, diferensiasi, modifikasi asesmen, dan strategi pelibatan orang tua) dengan skor 1 (ada) dan 0 (tidak ada), kemudian dinyatakan dalam persentase kelengkapan.

Analisis peningkatan kompetensi

Peningkatan kompetensi guru dianalisis dengan tiga ukuran:

1. Selisih rata-rata = rata-rata skor *post-test* − rata-rata skor *pre-test*.
2. Persentase peningkatan = [(rata-rata *post-test* − rata-rata *pre-test*) ÷ rata-rata *pre-test*] × 100%.
3. N-gain (Hake, 1998): g = (S*post* − S*pre*) ÷ (S*maks* − S*pre*), dengan S*maks* = 100. N-gain dihitung untuk setiap guru, kemudian dirata-ratakan untuk memperoleh N-gain kelompok, baik secara keseluruhan maupun per aspek. Sebagai contoh, guru dengan skor *pre-test* 50 dan *post-test* 80 memperoleh g = (80 − 50) ÷ (100 − 50) = 0,60 (kategori sedang).

Kategori N-gain mengikuti klasifikasi Hake (1998): tinggi (g > 0,7), sedang (0,3 ≤ g ≤ 0,7), dan rendah (g < 0,3). Batas kategori ini merupakan standar yang lazim digunakan dalam penelitian dan pengabdian pendidikan untuk menafsirkan efektivitas peningkatan kompetensi. Batas kategori rubrik observasi dan angket ditetapkan dengan membagi rentang persentase 0–100% menjadi interval yang

This work is licensed under Creative Commons Attribution License 4.0 CC-BY International license

sama menurut konvensi penilaian skala Likert dan rubrik. Data angket dan observasi dianalisis secara deskriptif kuantitatif dalam bentuk persentase.

Kategori kompetensi guru ditetapkan berdasarkan skor *pre-test* dan *post-test* skala 0–100, yaitu rendah (< 60), sedang (60–79), dan tinggi (≥ 80). Peningkatan bermakna pada tingkat individu ditetapkan apabila kenaikan skor lebih dari 30% dari skor pre-test masing-masing guru, dengan target sekurang-kurangnya 70% guru memenuhi kriteria tersebut. Frekuensi komunikasi guru–orang tua dihitung dari rekap jurnal komunikasi mingguan dan riwayat grup WhatsApp wali kelas sebagai rata-rata jumlah kontak per guru per bulan, mencakup pesan dua arah, panggilan telepon, pertemuan tatap muka, dan konsultasi individual (pengumuman satu arah tidak dihitung). Data kondisi sebelum kegiatan bersumber dari wawancara dengan wali kelas dan rekap buku penghubung serta riwayat grup WhatsApp pada Februari–April 2026, yaitu tiga bulan sebelum kegiatan dimulai, sedangkan data setelah kegiatan dikumpulkan pada Juli–Oktober 2026.

Tahap Keenam: Keberlanjutan Program

Keberlanjutan diupayakan melalui pembentukan Komunitas Belajar Guru (KBG) inklusif beserta panduan operasional dan jadwal pertemuan rutin, serta penyerahan modul pelatihan dan panduan implementasi kepada sekolah.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Kegiatan dilaksanakan sesuai tahapan yang direncanakan dan melibatkan 54 orang, yaitu 30 guru yang mengikuti seluruh rangkaian kegiatan, 20 orang tua siswa ABK yang mengikuti workshop jalur orang tua, serta 4 orang pimpinan sekolah dan koordinator inklusi. Data dikumpulkan melalui *pre-test* dan *post-test* kompetensi guru, lembar observasi kelas pada dua kunjungan, angket kepuasan dan keterlibatan orang tua yang diisi setelah kegiatan, analisis dokumen rencana pembelajaran, dan rekap frekuensi komunikasi guru–orang tua. Seluruh hasil berikut menggambarkan perubahan jangka pendek pada kelompok yang sama, tanpa kelompok pembanding.



Gambar 1. Kegiatan sosialisasi, workshop, dan pendampingan pendidikan inklusi kepada guru dan orang tua di SMA Negeri 16 Pekanbaru

Peningkatan Kompetensi Guru

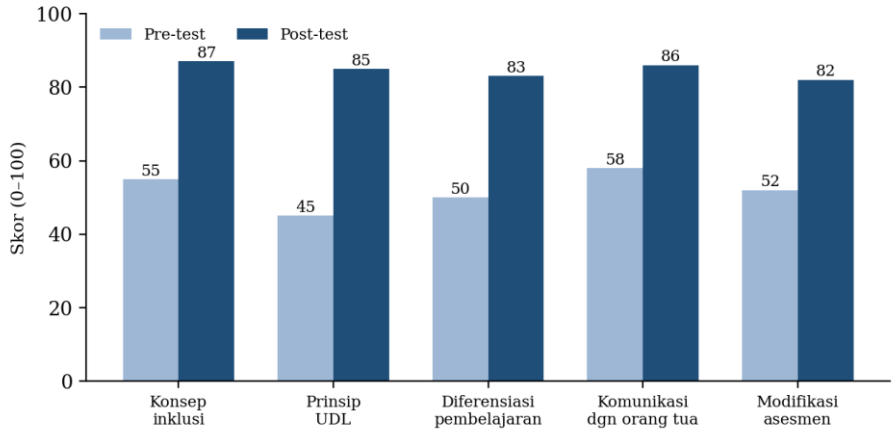
Skor rata-rata kompetensi guru meningkat dari 52,0 pada *pre-test* menjadi 84,6 pada *post-test*, dengan selisih 32,6 poin atau peningkatan relatif 62,7%. N-gain kelompok sebesar 0,68 berada pada kategori sedang, yaitu mendekati batas kategori tinggi (0,70). Peningkatan terjadi pada kelima aspek (Tabel 2 dan Gambar 2).

Peningkatan pada tingkat individu dihitung dengan membandingkan skor *pre-test* dan *post-test* setiap guru. Berdasarkan kriteria peningkatan bermakna pada bagian Metode, 25 dari 30 guru (83,3%) memenuhi kriteria, sedangkan 5 guru (16,7%) belum, sehingga target sekurang-kurangnya 70% peserta tercapai. Angka 25 guru ini berbeda dasar dari 25 guru berkategori tinggi pada Tabel 3, yang dihitung dari skor akhir (≥ 80), sehingga kedua kelompok tidak otomatis terdiri atas orang yang sama.

This work is licensed under Creative Commons Attribution License 4.0 CC-BY International license

Tabel 3. Hasil Pre-test dan Post-test Kompetensi Guru per Aspek

No	Aspek Kompetensi	Pre-test	Post-test	Selisih	N-gain
1	Pemahaman konsep pendidikan inklusi	55	87	32	0,71
2	Pemahaman prinsip UDL	45	85	40	0,73
3	Strategi diferensiasi pembelajaran	50	83	33	0,66
4	Komunikasi dengan orang tua	58	86	28	0,67
5	Modifikasi asesmen	52	82	30	0,63
	Rata-rata	**52,0**	**84,6**	**32,6**	**0,68**



Gambar 2. Perbandingan Skor Pre-test dan Post-test Kompetensi Guru per Aspek

Distribusi kategori kompetensi bergeser: guru berkategori rendah berkurang dari 14 menjadi 0 orang, sedangkan guru berkategori tinggi bertambah dari 3 menjadi 25 orang. Lima guru (16,7%) masih berada pada kategori sedang pada *post-test* (Tabel 3).

Tabel 4. Distribusi Kategori Kompetensi Guru

Kategori	Pre-test (orang)	%	Post-test (orang)	%
Rendah (< 60)	14	46,7	0	0,0
Sedang (60–79)	13	43,3	5	16,7
Tinggi (≥ 80)	3	10,0	25	83,3
Jumlah	**30**	**100**	**30**	**100**

Beberapa faktor yang kemungkinan mendukung peningkatan ini berasal dari rancangan kegiatan. Pertama, pelatihan tidak berhenti pada penyampaian konsep, tetapi dikombinasikan dengan studi kasus, simulasi, dan penyusunan rencana pembelajaran inklusif, sehingga guru langsung mempraktikkan materi. Kedua, kondisi awal yang rendah memberi ruang peningkatan yang besar, terutama pada aspek prinsip UDL (45 menjadi 85) yang relatif baru bagi sebagian besar guru. Hal ini sejalan dengan pandangan Florian dan Black-Hawkins (2011) serta Florian dan Linklater (2010) bahwa pedagogi inklusif menuntut guru memperluas repertoar pembelajaran bagi semua peserta didik, dan dengan prinsip UDL tentang representasi, keterlibatan, dan ekspresi yang beragam (CAST, 2018). Kondisi awal berupa rendahnya kesiapan guru juga sejalan dengan temuan Kurniawati et al. (2012) dan Santoso dan Mubarok (2021), sedangkan pengalaman dan pelatihan guru dilaporkan berkaitan dengan sikap terhadap pendidikan inklusi (De Boer et al., 2011).

Perbandingan antaraspek perlu dibaca dengan hati-hati. Selisih skor terkecil terdapat pada komunikasi dengan orang tua (28 poin), tetapi aspek ini memiliki skor awal tertinggi (58), sehingga ruang peningkatannya lebih kecil. Setelah memperhitungkan ruang tersebut, N-gain komunikasi (0,67)

This work is licensed under Creative Commons Attribution License 4.0 CC-BY International license

hampir sama dengan rata-rata (0,68). Aspek dengan N-gain terendah justru modifikasi asesmen (0,63) dengan skor akhir terendah (82). Hasil ini mengindikasikan bahwa modifikasi asesmen lebih menuntut karena guru perlu memahami karakteristik individual tiap siswa ABK, sehingga kemungkinan membutuhkan latihan lebih lama daripada satu rangkaian workshop. Tafsir ini bersifat dugaan karena penelusuran penyebabnya tidak dilakukan dalam kegiatan ini.

Penting dicatat bahwa *pre-test* dan *post-test* menggunakan butir paralel pada peserta yang sama dan mengukur pengetahuan tertulis. Peningkatan skor belum otomatis berarti perubahan praktik di kelas, sehingga hasil ini perlu dibaca bersama hasil observasi berikut.

Rencana Pembelajaran Inklusif dan Observasi Kelas

Sebanyak 28 dari 30 guru (93,3%) menyusun rencana pembelajaran inklusif berbasis UDL sesuai mata pelajaran masing-masing. Dokumen dinyatakan memenuhi apabila kriteria daftar periksa, memuat kelima komponen: identifikasi kebutuhan ABK, UDL, diferensiasi, modifikasi asesmen, dan strategi pelibatan orang tua. Dua guru lainnya belum menyelesaikan dokumen dan dilanjutkan pendampingannya melalui KBG.

Skor rata-rata observasi kelas naik dari 66,0 (kategori baik) pada kunjungan pertama menjadi 81,3 (kategori sangat baik) pada kunjungan kedua (Tabel 4). Seluruh indikator naik 14–17 poin. Namun, hanya dua indikator yang mencapai kategori sangat baik, yaitu pelibatan orang tua (84) dan keterlibatan siswa berkebutuhan khusus (82). Dua indikator inti pedagogis, yaitu prinsip UDL (80) dan diferensiasi pembelajaran (79), masih berada pada batas atas kategori baik. Rata-rata keseluruhan 81,3 pun hanya sedikit melewati batas kategori sangat baik (81). Artinya, guru sudah mampu menerapkan UDL dan diferensiasi, tetapi belum sepenuhnya konsisten dan inovatif.

Tabel 5. Hasil Observasi Implementasi Pembelajaran Inklusif di Kelas

No	Indikator Observasi	Observasi 1	Observasi 2	Selisih
1	Penerapan prinsip UDL	64	80	16
2	Diferensiasi pembelajaran	62	79	17
3	Pelibatan orang tua dalam pembelajaran	70	84	14
4	Keterlibatan siswa berkebutuhan khusus	68	82	14
	Rata-rata	**66,0**	**81,3**	**15,3**

Pendampingan berupa *coaching*, umpan balik reflektif, dan siklus *lesson study* diduga berperan dalam peningkatan ini karena membantu guru menerjemahkan pengetahuan ke dalam praktik. Hal ini sejalan dengan pandangan DuFour dan Reeves (2016) bahwa perubahan praktik yang bermakna memerlukan komunitas belajar profesional yang sungguh-sungguh dijalankan, bukan sekadar pertemuan formal, sehingga pembentukan KBG inklusif menjadi komponen keberlanjutan yang penting. Namun, kesimpulan ini dibatasi oleh tiga hal: hanya dua kunjungan per guru, penilaian dilakukan oleh tim pengabdi sendiri sehingga potensi bias pengamat tidak dapat dikesampingkan, dan tingkat kesepakatan antarpengamat belum dilaporkan. Peningkatan skor juga dapat sebagian dipengaruhi oleh kebiasaan guru terhadap kehadiran pengamat.

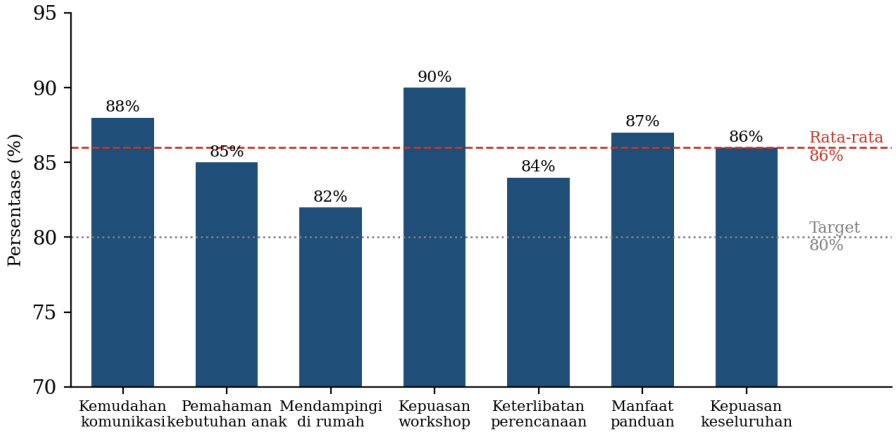
Keterlibatan dan Kepuasan Orang Tua

Angket diisi oleh 20 orang tua siswa ABK setelah rangkaian kegiatan selesai. Persentase rata-rata sebesar 86,0% berada pada kategori sangat baik, dan seluruh indikator melampaui target 80% (Tabel 5 dan Gambar 3). Capaian tertinggi terdapat pada kepuasan terhadap workshop/pertemuan (90%), sedangkan capaian relatif terendah, meskipun tetap di atas target, terdapat pada kemampuan mendampingi belajar di rumah (82%).

This work is licensed under Creative Commons Attribution License 4.0 CC-BY International license

Tabel 6. Hasil Angket Kepuasan dan Keterlibatan Orang Tua

No	Indikator	Persentase (%)	Kategori
1	Kemudahan komunikasi dengan guru	88	Sangat baik
2	Pemahaman kebutuhan belajar anak	85	Sangat baik
3	Kemampuan mendampingi belajar di rumah	82	Sangat baik
4	Kepuasan terhadap workshop/pertemuan	90	Sangat baik
5	Keterlibatan dalam perencanaan belajar anak	84	Sangat baik
6	Manfaat panduan orang tua	87	Sangat baik
7	Kepuasan keseluruhan	86	Sangat baik
	Rata-rata	**86,0**	**Sangat baik**



Gambar 3. Persentase Hasil Angket Kepuasan dan Keterlibatan Orang Tua

Hasil angket perlu ditafsirkan sebagai persepsi kepuasan dan keterlibatan orang tua, bukan sebagai bukti perubahan perilaku pengasuhan. Angket hanya diberikan sesudah kegiatan sehingga tidak dapat menunjukkan peningkatan, diisi sendiri oleh orang tua yang hadir pada workshop sehingga cenderung memberi penilaian positif, dan hanya memuat satu butir per indikator. Capaian terendah pada kemampuan mendampingi belajar di rumah (82%) dapat dipahami karena kemampuan ini memerlukan praktik berulang di rumah, bukan hanya pemahaman saat workshop. Hambatan keterlibatan orang tua seperti keterbatasan waktu, kepercayaan diri, dan pemahaman tentang peran telah dijelaskan oleh Hornby dan Lafaele (2011), sehingga konsultasi individual dan panduan praktis yang disesuaikan dengan jenis kebutuhan anak perlu terus dilanjutkan.

Frekuensi Komunikasi Guru dan Orang Tua

Frekuensi komunikasi guru dan orang tua meningkat dari rata-rata 1,5 kali per bulan sebelum kegiatan menjadi 7,5 kali per bulan setelah kegiatan, atau meningkat lima kali lipat. Sumber data, periode pengukuran, dan satuan penghitungan frekuensi dijelaskan pada bagian Metode. Peningkatan ini terjadi melalui jurnal komunikasi mingguan dan grup WhatsApp yang dikelola guru wali kelas.

Angka ini perlu dibaca dengan dua catatan. Pertama, apabila data sebelum dan sesudah kegiatan diperoleh dengan cara yang berbeda, perbandingannya bersifat indikatif. Kedua, jurnal komunikasi mingguan merupakan bagian dari rancangan kegiatan, sehingga peningkatan frekuensi sebagian mencerminkan kepatuhan terhadap prosedur yang ditetapkan, sedangkan kualitas dan kebermaknaan komunikasi belum dinilai. Temuan ini menunjukkan bahwa saluran komunikasi terstruktur dapat dibangun dalam waktu relatif singkat, sejalan dengan kerangka keterlibatan orang

This work is licensed under Creative Commons Attribution License 4.0 CC-BY International license

tua Epstein (2011), dan platform digital seperti WhatsApp memfasilitasi partisipasi yang fleksibel (Azizah & Hendriani, 2024). Kaitan antara intervensi keluarga–sekolah dan fungsi sosial-emosional anak (Sheridan et al., 2019) belum dapat diuji karena aspek tersebut tidak diukur dalam kegiatan ini.

Capaian Luaran, Kendala, dan Keterbatasan

Seluruh target luaran utama tercapai, yaitu peningkatan kompetensi guru (83,3% peserta memenuhi kriteria peningkatan bermakna dan 28 RPP inklusif), kepuasan orang tua 86,0% (target ≥ 80%), pembentukan 1 KBG inklusif beranggotakan 12 guru, serta penyusunan 1 modul pelatihan dan 1 panduan orang tua. Publikasi ilmiah dan publikasi media massa masih dalam proses. Kendala yang teridentifikasi selama pelaksanaan meliputi dua guru yang belum menyelesaikan rencana pembelajaran inklusif dan capaian yang relatif rendah pada kemampuan orang tua mendampingi belajar di rumah.

Hasil kegiatan ini memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, jumlah peserta kecil dan tidak ada kelompok pembanding, sehingga peningkatan skor tidak dapat dipastikan sepenuhnya akibat kegiatan. Kedua, pengukuran kompetensi menggunakan tes tertulis pada peserta yang sama, dan observasi dilakukan oleh tim pengabdi sendiri. Ketiga, angket orang tua hanya diberikan sesudah kegiatan dan mengukur persepsi. Keempat, durasi yang singkat belum memungkinkan penilaian dampak jangka panjang, termasuk terhadap hasil belajar siswa ABK. Kelima, keberlanjutan program belum teruji: KBG baru beranggotakan 12 dari 30 guru (40%), dan penggunaan modul serta panduan orang tua oleh sekolah secara mandiri belum diamati. Secara praktis, kegiatan ini menghasilkan perangkat pembelajaran inklusif, modul pelatihan, panduan orang tua, sistem komunikasi guru–orang tua, dan KBG yang dapat dilanjutkan sekolah serta dikembangkan di sekolah lain.

KESIMPULAN

Pendampingan implementasi pendidikan inklusi melalui model pembelajaran berbasis keterlibatan orang tua di SMA Negeri 16 Pekanbaru telah terlaksana melalui enam tahapan sistematis dan mencapai target yang ditetapkan. Program ini meningkatkan kompetensi guru dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran inklusif berbasis *Universal Design for Learning* (UDL), baik pada pemahaman konseptual, penyusunan rencana pembelajaran, maupun praktik di kelas. Pada saat yang sama, program ini memperkuat keterlibatan orang tua dan mendorong komunikasi guru-orang tua yang lebih intensif dan terstruktur.

Secara praktis, program memberikan kontribusi nyata bagi mitra. Bagi sekolah, program menghasilkan Komunitas Belajar Guru (KBG) inklusif sebagai wadah refleksi dan pengembangan profesional yang dapat dilanjutkan secara mandiri, serta modul pelatihan yang dapat digunakan kembali untuk guru baru. Bagi guru, program membekali strategi pembelajaran yang lebih adaptif terhadap keberagaman peserta didik, termasuk siswa berkebutuhan khusus (ABK). Bagi orang tua, panduan pendampingan belajar membantu mereka berperan lebih aktif dalam perencanaan dan pendampingan belajar anak di rumah.

Meskipun demikian, capaian yang dilaporkan bersifat jangka pendek, yaitu peningkatan kompetensi guru, praktik pembelajaran, dan keterlibatan orang tua. Hasil yang tersedia belum dapat dijadikan bukti dampak program terhadap hasil belajar siswa ABK, karena aspek tersebut belum diukur dalam kegiatan ini.

UCAPAN TERIMA KASIH

Tim pengabdian kepada masyarakat mengucapkan terima kasih yang sebesar-besarnya kepada Fakultas Keguruan dan Vokasi Universitas Lancang Kuning yang telah mendanai kegiatan ini, kepada LPPM Universitas Lancang Kuning, serta kepada kepala sekolah, guru, dan orang tua siswa SMA Negeri 16 Pekanbaru yang telah berpartisipasi aktif selama pelaksanaan kegiatan pengabdian kepada masyarakat ini.

This work is licensed under Creative Commons Attribution License 4.0 CC-BY International license

DAFTAR PUSTAKA

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects, 38*(1), 15–34. https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0

Azizah, N., & Hendriani, W. (2024). Implementasi penggunaan teknologi digital sebagai media pembelajaran pada pendidikan inklusi di Indonesia. *Jurnal Educatio FKIP UNMA, 10*(2), 644–651. https://doi.org/10.31949/educatio.v10i2.8586

Badiah, L. I., & Rafikayati, A. (2022). Pelatihan layanan pembelajaran adaptif pada anak berkebutuhan khusus dalam setting pendidikan inklusi. *Kanigara, 2*(1), 66–71. https://doi.org/10.36456/kanigara.v2i1.4906

CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines* (Version 2.2). https://udlguidelines.cast.org

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331–353. https://doi.org/10.1080/13603110903030089

DuFour, R., & Reeves, D. (2016). The futility of PLC lite. *Phi Delta Kappan, 97*(6), 69–71. https://doi.org/10.1177/0031721716636878

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.

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

Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education, 40*(4), 369–386. https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588

Gusti, N. S. (2021). Implementasi pendidikan inklusi dalam setting sekolah menengah atas di Kota Mataram Provinsi Nusa Tenggara Barat. *Jurnal Kependidikan, 7*(3). https://doi.org/10.33394/jk.v7i3.3469

Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics, 66*(1), 64–74. https://doi.org/10.1119/1.18809

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review, 63*(1), 37–52. https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049

Kementerian Pendidikan Nasional Republik Indonesia. (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*.

Khikmiyah, F., Batubara, R. W., & Zawawi, I. (2025). Penguatan literasi dan numerasi siswa SMK melalui pembelajaran kontekstual berbasis lesson study. *Martabe: Jurnal Pengabdian kepada Masyarakat, 8*(9), 3479–3489. https://doi.org/10.31604/jpm.v8i9.3479-3489

Kurniawati, F., de Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangunsong, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: A literature focus. *Educational Research, 56*(3), 310–326. https://doi.org/10.1080/00131881.2014.934555

Kurniawati, F., Minnaert, A., Mangunsong, F., & Ahmed, W. (2012). Empirical study on primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Jakarta, Indonesia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 69*, 1430–1436. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.082

Leksmiani, M., Suherman, & Hanafi, M. S. (2024). Implementasi kebijakan pendidikan inklusif dan tantangannya di sekolah menengah atas. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan, 6*(6), 6793–6802. https://doi.org/10.31004/edukatif.v6i6.7789

Miharja, F. J., Husamah, H., & Masrudi, M. (2020). Peningkatan kapasitas guru sekolah piloting dalam *Lesson Study for Learning Community* di SMP Muhammadiyah 1 Malang. *Sasambo: Jurnal Abdimas (Journal of Community Service), 2*(3), 134–142. https://doi.org/10.36312/sasambo.v2i3.311

This work is licensed under Creative Commons Attribution License 4.0 CC-BY International license

Nuraeni, & Endriani, A. (2025). Pelatihan pendidikan inklusi bagi guru SD dan SMP sekota Mataram. *Jurnal Dedikasi Madani, 4*(2), 115–122. https://doi.org/10.33394/jdm.v4i2.18690

Pambudi, P., Steven, S., Dewi, M. S., Pujiastono, E. S., & Sihombing, W. A. (2025). Penguatan kapasitas orangtua dan tenaga pendidik melalui edukasi dan konsultasi dalam pendampingan anak berkebutuhan khusus di PLDPI Kalimantan Selatan. *Selaparang: Jurnal Pengabdian Masyarakat Berkemajuan, 9*(6), 4550–4556. https://doi.org/10.31764/jpmb.v9i6.35292

Pratiwi, J. C. (2020). Sekolah inklusi untuk anak berkebutuhan khusus: Tanggapan terhadap tantangan dan harapan. *Belum dapat diverifikasi: nama jurnal, volume, nomor, dan halaman perlu diperiksa kembali.*

Rahayu, E., & Yudiati, E. A. (2022). Pendampingan pengasuhan pada orangtua yang mempunyai anak berkebutuhan khusus. *Patria: Jurnal Pengabdian kepada Masyarakat, 4*(1), 53–58. https://doi.org/10.24167/patria.v4i1.3715

Republik Indonesia. (2016). *Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang penyandang disabilitas*.

Rosmi, Y. F., & Jauhari, M. N. (2023). Universal Design for Learning: Perspektif guru pendidikan jasmani di sekolah inklusi. *STAND: Journal Sports Teaching and Development, 4*(2), 128–135. https://doi.org/10.36456/j-stand.v4i2.9605

Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy. *Review of Educational Research, 89*(2), 296–332. https://doi.org/10.3102/0034654318825437

Susilawati, S. Y., Ediyanto, Hastuti, W. D., Irvan, M., Viorella, N., & Earlyarini, R. P. (2024). Pelatihan kompetensi guru dalam kolaborasi sebagai wujud pembelajaran berdiferensiasi bagi anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusif. *Kanigara, 4*(2), 151–161. https://doi.org/10.36456/kanigara.v4i2.9737

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education - All means all*. UNESCO Publishing.

This work is licensed under Creative Commons Attribution License 4.0 CC-BY International license