

Kindergarten Teachers' Competence in Designing Inclusive Lesson Plans through Guided Training: Kompetensi Guru Taman Kanak-Kanak dalam Merancang Rencana Pelajaran Inklusif Melalui Pelatihan Terbimbing

Risma Normayani

Program Studi Magister Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Yogyakarta, Yogyakarta

Ishartiwi

Program Studi Magister Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Yogyakarta, Yogyakarta

General Background: Inclusive education requires teachers to be equipped with the skills to design lesson plans that accommodate children with special needs (CSN), yet many early childhood educators lack sufficient training. **Specific Background:** In Indonesia, a significant proportion of kindergarten teachers struggle to create adaptive lesson plans despite policies mandating inclusive practices. **Knowledge Gap:** Previous studies show the potential of Problem-Based Learning (PBL) to enhance inclusive teaching, but evidence on its effectiveness in structured guided training for kindergarten teachers remains limited. **Aims:** This study aimed to improve the ability of kindergarten teachers to develop inclusive lesson plans through guided PBL-based training. **Results:** Using School Action Research with nine teachers at TK Negeri 1 Sangkulirang, findings revealed a substantial increase in competence, with average lesson plan scores rising from 48.09% in cycle I to 75.25% in cycle II. The greatest improvements occurred in defining learning objectives (35.2%), selecting strategies (32.8%), and using adaptive media (40.1%), though responsiveness and personal approaches required further support. **Novelty:** This study is among the first to systematically apply guided PBL training for early childhood teachers in inclusive classrooms, demonstrating its scalability. **Implications:** The results highlight guided PBL as a strategic pathway for professional development, aligning with national inclusive education goals and underscoring the need for sustained mentoring, case-based simulations, and collaborative practices to ensure long-term implementation.

Highlight :

- Training improved teachers' skills in inclusive lesson planning.
- Major progress in goals, methods, and adaptive media use.
- Emotional responsiveness still requires more guidance.

Keywords : Children with Special Needs, Inclusive Learning, Problem Based Learning, School Action Research, Kindergarten Teachers

Pendahuluan

Pendidikan inklusi menegaskan hak semua anak untuk memperoleh layanan bermutu tanpa diskriminasi. Penyusunan rencana pembelajaran bagi Anak yang berkebutuhan khusus atau yang biasa disebut juga dengan ABK menjadi sebuah kompetensi yang esensial dan wajib di kuasai oleh setiap guru untuk menciptakan suasana belajar yang ramah dan responsif [1]. Adapun dalam proses perencanaan tersebut, akan melibatkan perumusan capaian belajar, pemilihan dan penetuan strategi dalam mengajar yang bervariasi, penggunaan media yang adaptif dan juga asesmen autentik yang sesuai dengan setiap karakteristik daripada perkembangan anak [2]. Pendekatan UDL atau Universal Design for Learning juga pembelajaran berdiferensiasi menjadi rujukan yang penting dalam memastikan aksesibilitas dan partisipasi seluruh anak didik yang dalamnya termasuk ABK dengan gaya belajar yang bervariatif [3],[4]. Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan No. 137 tahun 2014 menetapkan bahwa guru taman kanak-kanak harus memiliki kompetensi yang multifaset, seperti keterampilan pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian. Guru diharapkan mampu menciptakan pembelajaran berbasis bermain yang bermakna, memahami ciri-ciri perkembangan anak, dan melakukan penilaian yang tulus sebagai bagian dari komponen pedagogik [5]. Sementara itu, guru perlu menguasai materi yang sesuai dengan tahap perkembangan anak usia dini [6]. Namun dalam kenyataannya, guru terus menghadapi kendala yang signifikan, terutama di kelas inklusif. Terdapat banyak permasalahan yang muncul, seperti kurangnya pengetahuan tentang strategi pembelajaran inklusif, jumlah guru yang terlalu sedikit untuk setiap siswa, kurangnya pelatihan bagi guru, dan kurangnya fasilitas pendukung yang mudah diakses [7][8].

Assessment pertama di TK Negeri Sangkulirang 1 menunjukkan hasil yang serupa: hanya 22,2% guru yang mampu merencanakan tujuan pembelajaran dengan baik dalam Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP), padahal 77,8% guru pernah bekerja dengan anak berkebutuhan khusus (ABK) yang memiliki autisme, ADHD, lambat belajar, dan gangguan perilaku. Meskipun 77,8% guru memahami nilai tujuan pembelajaran berdasarkan kebutuhan individu, mayoritas tidak pernah membuat rencana khusus untuk siswa berkebutuhan khusus. Menurut penelitian Puryanti dan Adi [9], hanya sekitar 30% guru taman kanak-kanak di Indonesia yang mampu mengembangkan rencana pembelajaran inklusif yang mempertimbangkan kebutuhan unik siswa berkebutuhan khusus, seperti pendekatan visual-kinestetik untuk anak autis atau pendekatan multisensori untuk anak lamban belajar. Meskipun demikian, bahkan untuk anak berkebutuhan khusus, berinvestasi dalam pendidikan anak usia dini yang berkualitas tinggi memiliki dampak jangka panjang yang signifikan terhadap perkembangan individu dan masyarakat [10]. Kesenjangan ini membutuhkan solusi kreatif yang mengutamakan teori sekaligus memberi ruang bagi praktik nyata. Salah satu strategi yang memungkinkan adalah pelatihan terbimbing berbasis Problem Based Learning (PBL). Menurut penelitian Suhartini dan Prasetyo [11], PBL efektif membantu 72% guru PAUD menyusun rencana pembelajaran inklusif, terutama bagi anak berkebutuhan khusus (ABK) yang memiliki disabilitas kognitif. Senada dengan itu, Wulandari dkk. [12] menemukan bahwa 85% peserta pelatihan mengalami keberhasilan pengurangan kesenjangan antara teori dan praktik ketika PBL diimplementasikan dengan bimbingan bertahap, dimulai dengan analisis kebutuhan ABK dan diakhiri dengan simulasi teknik pembelajaran.

Berdasarkan temuan tersebut, penelitian ini bertujuan untuk meningkatkan kemampuan guru TK dalam menyusun RPP inklusif melalui pelatihan terbimbing berbasis PBL. Penerapan model pelatihan ini di taman kanak-kanak negeri dalam lingkungan kelas inklusif menjadikan penelitian ini baru, dan oleh karena itu, diharapkan dapat memajukan praktik pendidikan inklusif di Indonesia secara signifikan. Selain itu, temuan penelitian ini mendukung penekanan Kurikulum Mandiri pada diferensiasi pembelajaran dan akses pendidikan yang adil bagi semua siswa, serta kebijakan nasional tentang pendidikan inklusif yang tertuang dalam Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan No. 70 Tahun 2009.

Metode

Dalam rangka meningkatkan kompetensi guru dalam membangun lingkungan belajar inklusif

melalui pelatihan terstruktur berbasis Problem Based Learning (PBL), penelitian ini memanfaatkan Penelitian Tindakan Sekolah (PAS) atau yang dikenal juga dengan Model Penelitian Tindakan Sekolah Kemmis & McTaggart. Metode deskriptif kualitatif digunakan untuk menganalisis data dan mendeskripsikan apa yang dilakukan guru selama pelatihan, sementara metode deskriptif kuantitatif digunakan untuk mengukur seberapa besar peningkatan kemampuan guru berdasarkan skor mereka di setiap siklus. Kami memilih Model Kemmis & McTaggart karena sistematis, fleksibel, dan memungkinkan peningkatan berkelanjutan melalui siklus berulang yang mencakup perencanaan, tindakan, observasi, dan refleksi. Dengan demikian, guru terlibat aktif dalam menyusun dan meningkatkan kualitas rencana pembelajaran secara nyata. Secara keseluruhan, empat tahapan dalam PTS tersebut membentuk suatu siklus yang digambarkan sebagai berikut.

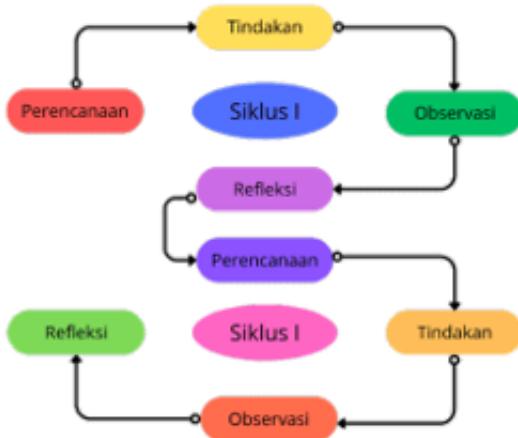


Figure 1. Siklus PTS (Model Kemmis dan Mc. Taggart)

Sembilan guru TK yang mengajar anak usia 4 hingga 6 tahun—termasuk mereka yang memiliki disabilitas intelektual ringan, keterlambatan bicara, dan ADHD—berpartisipasi dalam penelitian ini, yang dilaksanakan di TK Negeri 1, Kecamatan Sangkulirang, antara akhir Mei dan awal Juli. Meskipun memiliki gelar sarjana di bidang pendidikan anak usia dini (PAUD), subjek penelitian belum terampil dalam membuat pembelajaran untuk siswa berkebutuhan khusus dan belum terbiasa dengan metodologi PBL. Penelitian menggunakan model PTS, Kemmis & McTaggart dan berkolaborasi dengan kepala sekolah serta fasilitator dalam perencanaan siklus, tindakan, pengamatan, dan refleksi, yang dilakukan secara berulang melalui siklus. Kegiatan penelitian berputar dan mencakup identifikasi serta kebutuhan dan pelatihan, simulasi, evaluasi, dan pendampingan tindakan. Data dikumpulkan menggunakan tiga metode utama. Pertama, selama pelatihan dan praktik simulasi, pengamatan partisipatif dilakukan untuk menganalisis aktivitas guru. Kedua, dokumentasi berupa catatan RPP, lembar kerja, serta arsip kegiatan dijadikan sumber tambahan untuk memperkuat hasil observasi. Ketiga, tes kemampuan guru dalam bentuk pretest dan posttest berbasis studi kasus ABK dilaksanakan guna mengukur peningkatan pengetahuan dan keterampilan setelah mengikuti pelatihan. Instrumen penelitian yang digunakan terdiri atas lembar observasi untuk menilai keterlibatan guru dan kualitas aktivitas pelatihan, rubrik penilaian RPP adaptif yang dirancang untuk mengukur kesesuaian tujuan pembelajaran, pemilihan metode, pemanfaatan media, serta asesmen inklusif, dan instrumen tes berupa soal pretest-posttest dengan kisi-kisi spesifik terkait analisis kebutuhan ABK, perancangan aktivitas, serta adaptasi RPP. Dua dosen pendidikan anak usia dini dan satu praktisi pendidikan inklusif memeriksa validitas instrumen untuk memastikan kualitasnya. Uji coba kecil instrumen ini dilakukan terhadap tiga guru taman kanak-kanak yang tidak termasuk dalam sampel penelitian untuk melihat kejelasan butir soal, seberapa baik rubrik tersebut berfungsi, dan seberapa konsisten penilaianya. Uji coba menunjukkan bahwa rubrik penilaian rencana pembelajaran reliabel, dengan koefisien reliabilitas

antar penilai lebih dari 0,75. Ini berarti instrumen tersebut cukup konsisten untuk digunakan dalam penelitian. Data dianalisis secara kualitatif dengan pendekatan deskriptif untuk mengilustrasikan proses kegiatan yang dilakukan guru selama pelatihan, dan secara kuantitatif menggunakan metode deskriptif dengan perhitungan persentase dan rata-rata untuk menilai tingkat peningkatan kompetensi guru dalam mengembangkan rencana pelajaran inklusif. Keberhasilan penelitian ditentukan dengan menggunakan tiga indikator, yaitu, setidaknya 75% guru mampu menyusun rencana pelajaran adaptif dengan tujuan yang jelas untuk Anak dengan Disabilitas, 70% guru mampu mendemonstrasikan strategi pengajaran adaptif selama simulasi, dan 70% Anak dengan Disabilitas menunjukkan peningkatan partisipasi aktif selama pelajaran.

Hasil dan Pembahasan

A. Deskripsi Data Pelatihan

Penelitian ini dilakukan di sekolah tertua di kabupaten tersebut, TK Negeri Sangkulirang 1, yang telah melayani siswa biasa dan anak berkebutuhan khusus (ABK) sejak tahun 1978. Siswa-siswi ini termasuk penyandang disabilitas intelektual ringan, autisme ringan, ADHD, dan keterlambatan bicara. Mengingat 88,9% guru belum pernah menyusun rencana pembelajaran khusus untuk siswa berkebutuhan khusus, kondisi sekolah tersebut mencerminkan kesulitan sesungguhnya dalam pembelajaran inklusif. Tiga kelompok kecil, yang masing-masing berfokus pada jenis ABK yang berbeda, berpartisipasi dalam pelatihan Pembelajaran Berbasis Masalah (PBL) di kelas.

1.1 Siklus I

Sebelum siklus ini, para guru menyadari pentingnya menyusun rencana pembelajaran yang melibatkan semua orang (77,8%), tetapi sebagian besar belum pernah melakukannya (88,9%). Hanya 22,2% yang mampu menetapkan tujuan pembelajaran yang jelas. Sebagian besar masih berfokus pada hal-hal teknis seperti metode dan waktu. Alasan utamanya adalah kurangnya pemahaman tentang pedagogi dan kurangnya pelatihan tentang cara melibatkan semua orang. Pada Siklus I, pelatihan dirancang melalui tahap perencanaan, tindakan, observasi, dan refleksi. Studi kasus pra-ujicoba tentang ABK, ide-ide fundamentalnya, dan sintaksis PBL mengawali kegiatan. Diskusi kelompok dan latihan menyusun serta mempresentasikan rencana pembelajaran adaptif dilanjutkan. Dengan menggunakan simulasi pengajaran berbasis kasus, sesi berikutnya menegaskan kembali perbedaan antara konten, proses, dan produk. Meskipun mengalami kesulitan dalam menyusun indikator pembelajaran spesifik dan membuat penilaian adaptif, para guru menunjukkan antusiasme. Tiga guru (33%) mencapai tingkat Baik dalam mengintegrasikan media dan metode pembelajaran, berdasarkan hasil evaluasi Siklus I, sementara enam guru (67%) masih berada pada tingkat Cukup, terutama dalam penggunaan media digital, alat peraga konkret, dan refleksi pembelajaran. Secara umum, pelatihan PBL pada siklus pertama sudah meningkatkan pemahaman dasar guru, namun masih diperlukan peningkatan berkelanjutan pada aspek diferensiasi dan penerapan pembelajaran berbasis masalah.

Hasil observasi pada siklus 1 dapat dilihat pada diagram berikut ini:

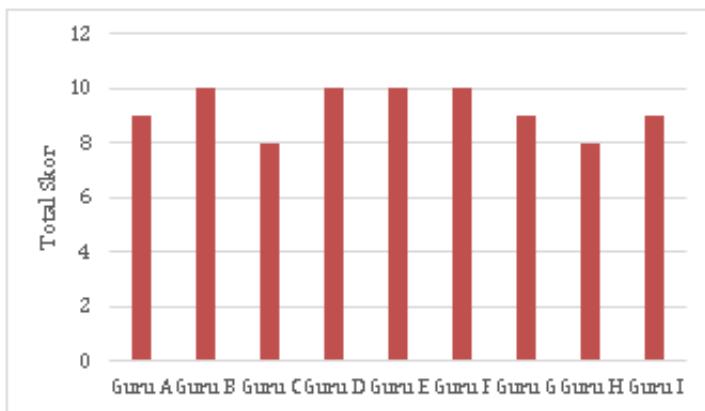


Figure 2. Diagram Hasil Observasi Simulasi Belajar Siklus 1

Berdasarkan hasil observasi pada Siklus I, proses pelatihan terbimbing menunjukkan bahwa sebagian besar peserta masih berada pada tahap penguasaan dasar. Fakta bahwa mayoritas guru memperoleh skor memadai pada indikator kompetensi seperti pemahaman konsep, pengalaman praktis, dan penggunaan alat peraga menunjukkan bahwa diperlukan pembelajaran yang lebih mendalam dan dukungan yang lebih intensif. Guru ketiga, yang mendapat skor 3 (baik), menunjukkan peningkatan besar dalam cara berinteraksi dengan orang lain, bekerja sama dalam tim, dan memikirkan diri sendiri, tetapi mereka masih belum melakukan yang terbaik dalam praktik mengajar. Meskipun semua guru memiliki kehadiran sempurna (skor 4), mereka masih kesulitan menerima kritik yang bermanfaat.

Penggunaan pelatihan terbimbing berbasis Pembelajaran Berbasis Masalah (PBL) pada Siklus I menunjukkan bahwa guru memiliki keterampilan yang berbeda dalam menyusun rencana pembelajaran yang efektif untuk siswa berkebutuhan khusus (ABK). Empat guru diklasifikasikan sebagai "baik" berdasarkan pengamatan mereka terhadap proses pelatihan. Ini berarti mereka mampu menetapkan tujuan pembelajaran, memilih metode pengajaran yang adaptif, dan menggunakan beragam sumber daya pendidikan. Di sisi lain, lima guru lainnya masih dinilai "memadai", yang berarti mereka cukup menguasai materi tetapi tidak selalu tahu cara mengubah rencana pembelajaran dengan cepat. Masalah terbesarnya adalah sulitnya menggunakan kegiatan berbasis masalah, sulitnya menemukan media yang tepat untuk siswa berkebutuhan khusus, dan rencana pembelajaran yang tidak dipikirkan dengan matang. Selain observasi, hasil pretes dan postes juga menunjukkan peningkatan keterampilan guru.

Skor pretes pertama guru berkisar antara 17 dan 18, yang umumnya dianggap baik. Berdasarkan temuan ini, keahlian guru masih terbatas pada aspek teknis perencanaan pembelajaran, seperti manajemen waktu dan teknik, serta belum mampu mengembangkan tujuan pembelajaran yang terukur dan mempertimbangkan kebutuhan khusus siswa berkebutuhan khusus. Setelah serangkaian sesi pelatihan Siklus I yang mencakup analisis kasus, diskusi kelompok, pengembangan rencana pembelajaran adaptif, dan simulasi pengajaran, nilai postes meningkat drastis menjadi 38-47. Dengan pemahaman yang lebih baik tentang cara menghubungkan tujuan pembelajaran dengan kebutuhan unik siswa berkebutuhan khusus, semua guru kemudian masuk ke dalam kategori baik. Peningkatan ini menunjukkan bagaimana pembelajaran berbasis PBL dapat menjembatani kesenjangan pengetahuan antara proses aktual pengembangan rencana pembelajaran inklusif dan pemahaman akademik.

Para guru dan fasilitator bekerja sama untuk melakukan refleksi, dan hasilnya menghasilkan sejumlah saran penting untuk perbaikan Siklus II. Pertama, agar guru dapat lebih terlibat dalam perkembangan anak berkebutuhan khusus, diperlukan penelitian lebih lanjut tentang metode

penilaian autentik. Kedua, para peneliti berencana untuk memasukkan konten video dan contoh konkret dalam sesi-sesi mendatang karena para pendidik membutuhkan lebih banyak contoh sumber belajar adaptif yang sederhana dan bermanfaat. Ketiga, kualitas refleksi dan umpan balik peserta perlu ditingkatkan agar guru lebih kritis terhadap desain rencana pembelajaran dan pembelajaran mereka. Diharapkan Siklus II akan meningkatkan kemampuan guru-guru dengan rencana perbaikan ini, terutama dalam bidang manajemen kelas inklusif, diferensiasi, dan penilaian autentik.

1.2 Siklus II

Pelatihan Siklus II, yang berlangsung pada 22–26 Juni 2025, didasarkan pada temuan refleksi Siklus I. Dua tujuan utamanya adalah menyediakan lebih banyak contoh nyata media pembelajaran adaptif dan meningkatkan metode penilaian autentik bagi anak berkebutuhan khusus. Para peneliti menciptakan materi presentasi yang lebih terorganisir dan mudah dipahami, beserta contoh-contoh konkret yang dapat langsung digunakan oleh para pendidik di kelas. Sebagaimana siklus sebelumnya, format pelatihan tetap menggunakan kelompok diskusi, tetapi kali ini mencakup simulasi pengajaran yang lebih intensif, analisis kasus nyata, dan pengalaman praktis. Setiap hari, kemajuan peserta dipantau melalui diskusi dan observasi yang mendalam. Fokus utama pertemuan pertama adalah membahas temuan Siklus I dan memberikan gambaran umum tentang teknik penilaian praktis bagi anak berkebutuhan khusus. Studi ini menggambarkan bagaimana pendidikan berbasis PBL dapat menumbuhkan pemahaman bersama antara perkembangan aktual pendidikan inklusif dan pemahaman akademis.

Kolaborasi antara fasilitator dan guru menghasilkan sejumlah rekomendasi penting untuk perluasan Siklus II. Pertama, diperlukan lebih banyak penelitian tentang teknik penilaian otomatis agar guru dapat lebih baik dalam membantu anak-anak berkebutuhan khusus. Selain itu, karena guru membutuhkan lebih banyak contoh materi pembelajaran yang praktis dan adaptif, para peneliti ingin memasukkan konten video dan contoh-contoh spesifik ke dalam data. Ketiga, kualitas refleksi dan umpan balik siswa perlu ditingkatkan agar guru lebih kritis terhadap desain kurikulum dan pengajaran mereka sendiri. Setelah menganalisis contoh rencana pelajaran yang lebih baik, pendidik dan fasilitator menciptakan kriteria penilaian yang sederhana dan berguna untuk mengukur kemajuan akademik anak-anak dengan kebutuhan khusus. Guru dibagi menjadi kelompok kecil pada pertemuan kedua untuk membahas cara memodifikasi materi pembelajaran berdasarkan karakteristik siswa dengan kebutuhan khusus. Misalnya, Anda dapat membahas aktivitas kinestetik untuk anak-anak dengan ADHD atau strategi visual untuk anak-anak dengan autisme. Di samping diskusi kelompok terarah, peserta berkolaborasi dengan fasilitator untuk mengembangkan rencana pembelajaran sederhana.

Pertemuan ketiga berfokus pada strategi manajemen kelas inklusif. Para guru membahas cara menangani berbagai jenis lingkungan belajar, menata ruangan, dan memecahkan masalah nyata dalam mengelola kelas mereka. Setelah itu, rencana pembelajaran disempurnakan dengan memasukkan hal-hal seperti pengaturan tempat duduk, isyarat nonverbal, dan cara mengatur waktu. Pertemuan terakhir berfokus pada peningkatan pemahaman tentang karakteristik siswa berkebutuhan khusus dan modifikasi strategi pengajaran. Para guru menggunakan metode multisensori dasar, alat bantu visual, dan mengubah rencana pembelajaran mereka. Di akhir kegiatan, rencana pembelajaran ditinjau kembali untuk terakhir kalinya, dan kelompok tersebut membahas sejauh mana kemajuan yang telah dicapai, apa yang masih perlu dilakukan, dan apa yang akan mereka lakukan selanjutnya di kelas nyata. Hasil observasi dari Siklus II menunjukkan banyak peningkatan dibandingkan Siklus I. Tiga guru lainnya mendapat nilai sangat baik (skor antara 56 dan 60), dan enam dari sembilan guru yang mengikuti pelatihan mendapat nilai baik (skor antara 53 dan 57). Ini berarti bahwa sebagian besar guru telah mampu membuat rencana pembelajaran yang lebih terorganisir dan fleksibel untuk anak-anak berkebutuhan khusus. Namun, beberapa masih perlu bekerja untuk menjadi lebih kreatif dalam hal menemukan berbagai cara bagi anak-anak untuk belajar. Hasil observasi Siklus II menunjukkan banyak kemajuan dibandingkan dengan siklus sebelumnya. Tiga guru lainnya mendapat nilai sangat baik (antara 56

dan 60), dan enam dari sembilan guru yang mengikuti pelatihan mendapat nilai baik (antara 53 dan 57). Ini berarti bahwa sebagian besar guru telah mampu membuat rencana pembelajaran adaptif yang lebih terorganisir dan responsif terhadap kebutuhan siswa berkebutuhan khusus. Namun, beberapa guru masih perlu bekerja untuk menjadi lebih kreatif dalam hal menemukan berbagai cara bagi siswa untuk belajar.

Refleksi peserta dan fasilitator mendukung gagasan bahwa pelatihan terarah berbasis PBL dapat secara signifikan meningkatkan kemampuan guru dalam merancang rencana pelajaran yang fleksibel dan mempraktikkannya melalui simulasi pengajaran. Keunggulan utama siklus ini adalah penggunaan contoh-contoh nyata yang relevan dengan kehidupan sehari-hari guru dan membantu mereka memahami lebih baik bagaimana prinsip-prinsip pembelajaran inklusif diterapkan. Untuk memastikan bahwa guru dapat menciptakan inovasi pembelajaran yang sesuai dengan dinamika kelas masing-masing daripada hanya mengikuti contoh yang diberikan, tindak lanjut dalam bentuk pengayaan strategi pembelajaran kreatif masih diperlukan.

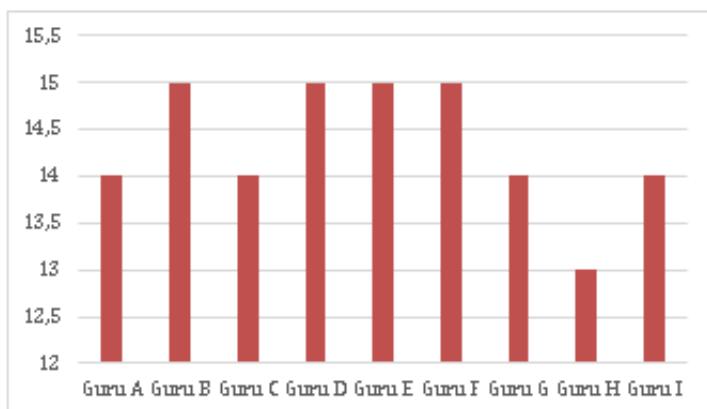


Figure 3. Diagram Hasil Observasi Simulasi Belajar Siklus II

Hasil observasi menunjukkan adanya peningkatan signifikan pada keterampilan guru setelah mengikuti pelatihan terbimbing berbasis Problem Based Learning (PBL). Seluruh guru berhasil mencapai skor maksimal pada aspek penggunaan media pembelajaran, sementara delapan dari sembilan guru memperoleh skor sempurna dalam indikator manajemen kelas. Interaksi dengan ABK secara konsisten berada pada kategori baik, sedangkan aspek responsivitas menunjukkan kemajuan dengan lima guru mencapai kategori sangat baik. Berdasarkan temuan ini, pelatihan berhasil meningkatkan kompetensi guru; namun, penguatan masih diperlukan untuk meningkatkan kualitas interaksi dan responsivitas terhadap kebutuhan siswa berkebutuhan khusus. Selain itu, berdasarkan observasi proses pelatihan, mayoritas peserta masih berada pada tahap penguasaan dasar. Mengingat mayoritas guru memperoleh skor sedang hingga baik pada aspek pemahaman konseptual, pengalaman praktis, dan penggunaan alat, diperlukan konten yang lebih komprehensif dan panduan yang lebih terfokus. Tiga guru menunjukkan perkembangan lebih baik dengan capaian kategori baik dalam aspek interaksi, kolaborasi, dan refleksi diri, meskipun praktik pembelajaran mereka masih belum optimal. Komitmen peserta terhadap program cukup tinggi, terlihat dari kehadiran sempurna pada seluruh sesi pelatihan. Namun, respons terhadap umpan balik fasilitator masih terbatas dan belum konsisten dimanfaatkan untuk memperbaiki praktik penyusunan RPP.

Ujian studi kasus yang digunakan untuk menguji keterampilan guru juga menunjukkan tren yang baik. Sebagian besar guru Siklus I menunjukkan hasil yang baik pada tes pasca-pelatihan, dengan skor antara 40 dan 44. Skor berkisar antara 38 dan 47. Setelah pelatihan Siklus II, semua guru berada dalam kategori sangat baik, dan skor mereka meningkat pesat menjadi antara 51 dan 54.

Bimbingan langkah demi langkah dan pelatihan berbasis siklus membantu guru di TK Negeri 1 Sangkulirang menyusun rencana pembelajaran untuk siswa berkebutuhan khusus. Setiap peserta menunjukkan peningkatan yang signifikan.

Hasil tes studi kasus yang digunakan untuk menilai kompetensi guru juga menunjukkan kemajuan yang positif. Guru-guru pada Siklus I berada dalam kategori baik dengan skor pasca-tes berkisar antara 38 hingga 47, dengan sebagian besar berada di antara 40 dan 44. Skor meningkat tajam menjadi antara 51 dan 54 setelah pelatihan Siklus II, menempatkan semua guru dalam kisaran sangat baik. Kenyataan bahwa semua peserta mengalami peningkatan yang sama membuktikan keefektifan metode pelatihan berbasis siklus yang dikombinasikan dengan pendampingan bertahap dalam membina guru-guru di Taman Kanak-kanak Negeri 1 Sangkulirang menjadi lebih mahir dalam membuat rencana pembelajaran inklusif bagi siswa berkebutuhan khusus.

B. Analisis Data

1.1 Data Hasil Observasi Kemampuan Guru Merancang RPP Adaptif

Perhitungan hasil observasi meliputi rata-rata skor dan persentase ketercapaian tiap aspek observasi untuk melihat pola dominan dan area yang perlu pengembangan.

| No | Nama | Jumlah Skor | Kategori |
|----|--------|-------------|----------|
| 1 | Guru A | 27 | Cukup |
| 2 | Guru B | 40 | Baik |
| 3 | Guru C | 24 | Cukup |
| 4 | Guru D | 44 | Baik |
| 5 | Guru E | 40 | Baik |
| 6 | Guru F | 24 | Cukup |
| 7 | Guru G | 27 | Cukup |
| 8 | Guru H | 24 | Cukup |
| 9 | Guru I | 27 | Cukup |

Table 1. Hasil Observasi Kemampuan Guru Merancang RPP Adaptif Siklus I

Sumber: Peneliti (2025)

Berdasarkan hasil yang diperoleh, maka persentase ketercapaian ialah sebagai berikut:

$$\begin{aligned} \% \text{ Ketercapaian} &= \left(\frac{\text{skor akhir} - \text{skor awal}}{\text{skor maksimal} - \text{skor awal}} \right) \times 100\% \\ &= \frac{277 - 0}{576 - 0} \times 100 = 49,09\% \end{aligned}$$

Figure 4.

Data observasi kemampuan guru dalam menyusun rencana pembelajaran adaptif menunjukkan perbedaan yang signifikan antara siklus I dan II. Pada siklus I, sebagian besar guru berada pada kategori Cukup, dengan tingkat pencapaian 48,09%. Enam (67%) dari sembilan peserta berada pada kategori Cukup, dan hanya tiga (33%) yang berhasil naik ke kategori Baik. Angka ini menunjukkan bahwa guru masih belum mengetahui cara menyusun rencana pembelajaran yang dapat dimodifikasi, terutama dalam hal memenuhi kebutuhan siswa berkebutuhan khusus dan mengubah tes. Meskipun demikian, beberapa guru mulai menunjukkan lebih banyak keterampilan dalam memilih sumber daya terbuka dan memeriksa ciri-ciri siswa berkebutuhan khusus.

| No | Nama | Jumlah Skor | Kategori |
|----|--------|-------------|-------------|
| 1 | Guru A | 54 | Baik |
| 2 | Guru B | 56 | Sangat Baik |
| 3 | Guru C | 56 | Baik |
| 4 | Guru D | 60 | Sangat Baik |
| 5 | Guru E | 56 | Sangat Baik |
| 6 | Guru F | 56 | Baik |
| 7 | Guru G | 57 | Baik |
| 8 | Guru H | 54 | Baik |
| 9 | Guru I | 53 | Baik |

Table 2. Hasil data Observasi Kemampuan Guru Merancang RPP Adaptif Siklus II

Sumber: Peneliti (2025)

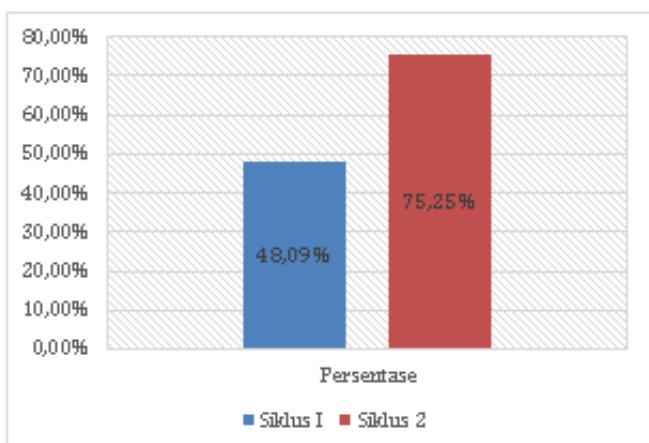
Hasil observasi kemampuan guru dalam merancang RPP adaptif selama pelaksanaan pelatihan (siklus II), berdasarkan data dapat dihitung persentase ketercapaianya sebagai berikut.

$$\begin{aligned}\% \text{ Ketercapaian} &= \left(\frac{\text{skor akhir} - \text{skor awal}}{\text{skor maksimal} - \text{skor awal}} \right) \times 100\% \\ &= \frac{502 - 277}{576 - 277} \times 100\% = 75,25\%\end{aligned}$$

Figure 5.

Terdapat pergeseran signifikan dalam kecakapan guru pada Siklus II. Dibandingkan dengan siklus sebelumnya, persentase pencapaian meningkat 27,16% menjadi 75,25%. Distribusi pencapaian yang sebelumnya tidak merata menjadi lebih merata setelah hampir semua guru mencapai kategori Baik dan Sangat Baik, dengan mayoritas menunjukkan kemajuan yang stabil. Pergeseran pola ini terlihat jelas pada grafik tren, di mana garis pencapaian untuk setiap guru menunjukkan peningkatan yang relatif paralel, menunjukkan bahwa peningkatan dialami oleh hampir semua peserta pelatihan, bukan hanya segelintir orang.

Persentase ketercapaian kemampuan guru dalam merancang pembelajaran untuk ABK akan disajikan dalam grafik berikut.

**Figure 6.** Persentase Kemampuan Guru Merancang RPP Adaptif

Tujuan pembelajaran (35,2%), pemilihan metode (32,8%), dan penggunaan media adaptif (40,1%) menunjukkan peningkatan terbesar. Peningkatan yang signifikan ini menunjukkan bahwa para pendidik menjadi lebih mahir dalam menciptakan tujuan yang terukur, memilih metode pengajaran yang relevan, dan menggabungkan materi pendidikan yang memenuhi kebutuhan anak berkebutuhan khusus. Dengan ketiga elemen penting ini meningkat dari posisi sedang pada siklus I menjadi lebih dari 80% penguasaan pada siklus II, visualisasi diagram batang menunjukkan perbedaan yang jelas antar siklus. Namun, tidak semua elemen meningkat pada tingkat yang sama. Meskipun pendekatan personal meningkat sebesar 18,1%, responsivitas terhadap kebutuhan unik anak berkebutuhan khusus hanya meningkat sebesar 15,3%. Dibandingkan dengan aspek lainnya, keduanya menunjukkan kurva yang relatif landai dan tetap berada di bawah pencapaian ideal. Tren ini menunjukkan bahwa para pendidik memerlukan pelatihan yang lebih menyeluruh, terutama dalam hal penyesuaian interaksi langsung dengan siswa berkebutuhan khusus dan menciptakan strategi individual yang berhasil di kelas inklusif.

1.2 Hasil Observasi Simulasi Mengajar

| Nama Peserta | Total Skor | Kategori |
|--------------|------------|----------|
| Guru A | 9 | Cukup |
| Guru B | 10 | Cukup |
| Guru C | 8 | Cukup |
| Guru D | 10 | Cukup |
| Guru E | 10 | Cukup |
| Guru F | 10 | Cukup |
| Guru G | 9 | Cukup |
| Guru H | 8 | Cukup |
| Guru I | 9 | Cukup |

Table 3. Hasil Observasi Simulasi Mengajar Siklus I

Sumber: Peneliti (2025)

Sehingga diperoleh hasil sebagai berikut:

$$\begin{aligned} \% \text{ Ketercapaian} &= \left(\frac{\text{skor akhir} - \text{skor awal}}{\text{skor maksimal} - \text{skor awal}} \right) \times 100\% \\ &= \frac{81-0}{144-0} \times 100\% = 57,64\% \end{aligned}$$

Figure 7.

Dengan persentase pencapaian sebesar 57,64%, hasil observasi simulasi pengajaran pada siklus I menunjukkan bahwa semua guru berada dalam kategori Cukup. Tidak satu pun dari sembilan peserta yang mendapatkan peringkat Baik atau Sangat Baik. Kondisi ini menunjukkan bahwa para pendidik masih kesulitan dalam menangani interaksi dengan siswa berkebutuhan khusus dan menunjukkan akuntabilitas yang memadai terhadap kebutuhan setiap siswa. Meskipun belum mencapai puncaknya, komponen manajemen kelas masih relatif lebih baik dibandingkan komponen lainnya. Tidak terdapat variasi yang terlihat dalam keterampilan simulasi yang diajarkan oleh guru, sebagaimana ditunjukkan oleh garis data yang hampir seragam pada grafik tren pencapaian siklus I.

| Nama Peserta | Total Skor | Kategori |
|--------------|------------|----------|
| | | |

| | | |
|--------|----|-------------|
| Guru A | 14 | Baik |
| Guru B | 15 | Sangat Baik |
| Guru C | 14 | Baik |
| Guru D | 15 | Sangat Baik |
| Guru E | 15 | Sangat Baik |
| Guru F | 15 | Sangat Baik |
| Guru G | 14 | Baik |
| Guru H | 13 | Baik |
| Guru I | 14 | Baik |

Table 4. Hasil Observasi Simulasi Mengajar Siklus II

Sumber: Peneliti (2025)

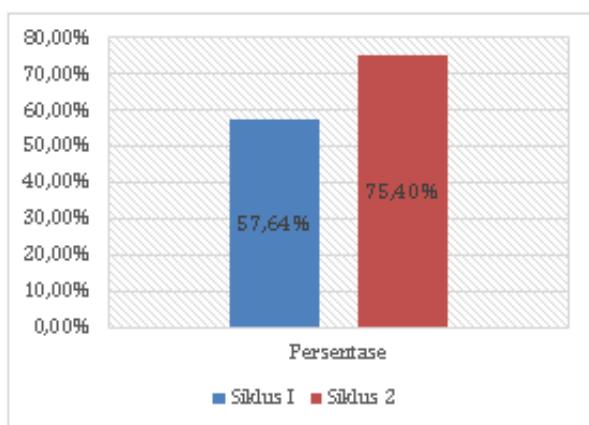
Persentase ketercapaian setelah dilakukan perbaikan pada siklus II sebagai berikut.

$$\% \text{ Ketercapaian} = \left(\frac{\text{skor akhir} - \text{skor awal}}{\text{skor maksimal} - \text{skor awal}} \right) \times 100\%$$

$$= \frac{123 - 81}{144 - 81} \times 100\% = 75,40\%$$

Figure 8.

Setelah peningkatan pada siklus II, persentase pencapaian meningkat secara signifikan menjadi 75,40%, yang 17,76% lebih tinggi dibandingkan siklus I. Dengan enam guru mencapai kategori Baik dan tiga guru lainnya mencapai kategori Sangat Baik, hampir semua guru berprestasi lebih baik dari kategori Cukup. Seperti yang terlihat pada grafik berikut, perubahan pola ini terlihat jelas ketika garis pencapaian, yang sebelumnya stagnan pada kategori Cukup, bergerak naik secara konsisten ke level Baik dan Sangat Baik.

**Figure 9.** Persentase Peningkatan Hasil Observasi Simulasi Mengajar

Peningkatan ini terutama tercermin pada aspek perumusan tujuan pembelajaran yang semakin sesuai dengan kebutuhan ABK, interaksi yang lebih aktif serta responsivitas yang meningkat, serta penerapan strategi pembelajaran yang lebih tepat sasaran. Selain itu, penggunaan media pembelajaran menjadi lebih optimal dan manajemen kelas menunjukkan penguasaan penuh.

Dengan demikian, simulasi mengajar pada siklus II tidak hanya memperlihatkan peningkatan skor kuantitatif, tetapi juga menunjukkan adanya perubahan nyata dalam kualitas praktik mengajar guru.

1.3 Hasil Observasi Proses Pelatihan Terbimbing

Hasil yang diperoleh pada proses pelatihan terbimbing ialah sebagai berikut:

$$\begin{aligned}\% \text{ Ketercapaian} &= \left(\frac{\text{skor akhir} - \text{skor awal}}{\text{skor maksimal} - \text{skor awal}} \right) \times 100\% \\ &= \frac{217 - 152}{288 - 152} \times 100\% = 47,79\%\end{aligned}$$

Figure 10.

Pelatihan terbimbing berbasis Pembelajaran Berbasis Masalah (PBL) telah terbukti meningkatkan kompetensi guru hampir 48%. Kemajuan signifikan juga dicapai dalam pemahaman konseptual dan refleksi, tetapi peningkatan yang paling menonjol adalah dalam interaksi, kerja sama tim, dan penggunaan alat bantu pengajaran. Namun, praktik langsung dan umpan balik masih menjadi kekurangan utama dengan skor di bawah rata-rata, sehingga membutuhkan pendampingan yang lebih menyeluruh di kedua area tersebut. Meskipun pengembangan berkelanjutan diperlukan untuk menjamin pengembangan keterampilan guru yang menyeluruh dan konsisten dalam praktik pembelajaran inklusif, temuan-temuan ini secara umum mendukung gagasan bahwa pelatihan PBL dapat memberikan dampak positif yang besar.

C. Data Hasil Pretest dan Post test

Data posttest Siklus I dan Siklus II berikut menggambarkan peningkatan kompetensi guru dalam merancang pembelajaran inklusif setelah mengikuti pelatihan PBL. Hasil pretest dan posttest disajikan dalam tabel berikut ini.

| Nama Peserta | Skor Pretest | Skor Post Test Siklus I | Kategori | Nama Peserta |
|--------------|--------------|-------------------------|----------|--------------|
| Guru A | 17 | 42 | Baik | Guru A |
| Guru B | 18 | 44 | Baik | Guru B |
| Guru C | 17 | 40 | Baik | Guru C |
| Guru D | 18 | 47 | Baik | Guru D |
| Guru E | 18 | 43 | Baik | Guru E |
| Guru F | 18 | 44 | Baik | Guru F |
| Guru G | 18 | 41 | Baik | Guru G |
| Guru H | 18 | 39 | Baik | Guru H |
| Guru I | 17 | 38 | Baik | Guru I |

Table 5. Hasil Pretest dan Post test Siklus I

Sumber: Peneliti (2025)

Persentase peningkatan (pretest ke posttest siklus I):

$$\% \text{ Ketercapaian} = \left(\frac{\text{skor post test} - \text{skor pretest}}{\text{skor maksimal} - \text{skor pretest}} \right) \times 100\%$$

$$= \frac{103 - 82}{120 - 82} \times 100\% = 23,5\%$$

Figure 11.

| Nama Peserta | Skor Pretest | Skor Post Test Siklus I | Kategori | Nama Peserta |
|--------------|--------------|-------------------------|-------------|--------------|
| Guru A | 42 | 52 | Sangat Baik | Guru A |
| Guru B | 44 | 54 | Sangat Baik | Guru B |
| Guru C | 40 | 51 | Sangat Baik | Guru C |
| Guru D | 47 | 54 | Sangat Baik | Guru D |
| Guru E | 43 | 53 | Sangat Baik | Guru E |
| Guru F | 44 | 54 | Sangat Baik | Guru F |
| Guru G | 41 | 53 | Sangat Baik | Guru G |
| Guru H | 39 | 51 | Sangat Baik | Guru H |
| Guru I | 38 | 51 | Sangat Baik | Guru I |

Table 6. Hasil Pretest dan Post test Siklus II

Sumber: Peneliti (2025)

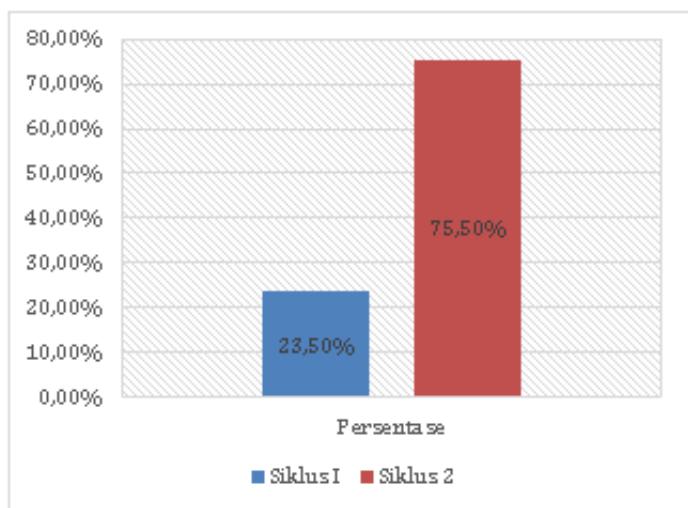
Persentase peningkatan (pretest ke posttest siklus II):

$$\% \text{ Ketercapaian} = \left(\frac{\text{skor post test} - \text{skor pretest}}{\text{skor maksimal} - \text{skor pretest}} \right) \times 100\%$$

$$= \frac{156 - 82}{180 - 82} \times 100\% = 75,5\%$$

Figure 12.

Setelah terlibat dalam pelatihan berbasis PBL, kompetensi guru dalam menciptakan pembelajaran inklusif telah meningkat, terbukti dari hasil pretes dan postes. Pada siklus I, guru memperoleh skor pretes berkisar antara 17 hingga 18 poin, yang masih merupakan rata-rata yang sangat rendah. Semua guru dikategorikan Baik setelah skor posttes mereka meningkat menjadi 38-47 poin setelah fase pelatihan pertama. Pada siklus I, selisih antara pretes dan posttes adalah 23,5%. Hasil ini menunjukkan bahwa pelatihan awal memberikan dampak positif meskipun peningkatannya hanya sedikit. Seiring berjalannya siklus II, tren peningkatan semakin kuat. Skor postes untuk setiap peserta naik menjadi 51-54 poin, yang dianggap Sangat Baik. Dibandingkan dengan siklus I, persentase peningkatannya adalah 52%, mencapai 75,5%. Pola ini menunjukkan peningkatan yang signifikan dalam penguasaan kompetensi guru, yang menunjukkan bahwa internalisasi keterampilan yang lebih mendalam didorong oleh pelatihan berulang menggunakan pendekatan PBL.

**Figure 13.** Peningkatan hasil Posttest siklus I dan Posttest Siklus II

Visualisasi grafik perbandingan pretest dan posttest pada kedua siklus menegaskan pola bertahap tersebut. Pada siklus II, peningkatannya lebih nyata dan merata di hampir semua peserta, sedangkan pada siklus I, peningkatan awalnya relatif moderat. Hal ini menunjukkan bagaimana keterampilan guru terus diperkuat melalui pelatihan yang ketat, berulang, dan berbasis masalah. Hasilnya, pemeriksaan hasil pretes dan postes menunjukkan keberhasilan kuantitatif dan peningkatan efikasi pelatihan PBL selama siklus tersebut. Temuan ini menegaskan pentingnya pendampingan berkelanjutan untuk memastikan penguasaan kompetensi guru dalam merancang pembelajaran inklusif benar-benar optimal dan berkelanjutan.

D. Pembahasan

Penelitian ini bertujuan untuk meningkatkan kemampuan guru TK dalam merancang pembelajaran untuk ABK melalui pelatihan terbimbing berbasis Problem Based Learning (PBL). Temuan menunjukkan bahwa pelatihan meningkatkan strategi mengajar guru dan kapasitas mereka untuk membuat rencana pelajaran adaptif (RPP). Dibandingkan dengan Siklus I, 27,16% lebih banyak guru di Siklus II mampu mengembangkan rencana pelajaran yang fleksibel. Pada Siklus II, persentase ini meningkat dari 48,09% di Siklus I menjadi 75,25%. Peningkatan terbesar terlihat di bidang penetapan tujuan pembelajaran, pemilihan strategi pengajaran, dan penggunaan media adaptif, yang semuanya menerima skor di atas 80%. Hasil ini dikuatkan oleh analisis teori pembelajaran terdiferensiasi (Tomlinson, 2017). Menurut teori ini, sangat penting untuk memodifikasi metode pengajaran untuk memenuhi persyaratan khusus setiap siswa dengan kebutuhan khusus. Observasi dan simulasi pengajaran menunjukkan peningkatan yang nyata, meningkat dari 57,64% di Siklus I menjadi 75,40% di Siklus II. Guru dapat menggunakan metode pengajaran yang lebih fleksibel, seperti menggunakan alat bantu visual untuk anak-anak dengan autisme dan kegiatan langsung untuk anak-anak dengan ADHD.

Meskipun demikian, meskipun telah terjadi kemajuan dalam bidang kognitif dan teknis lainnya, analisis temuan penelitian menunjukkan bahwa responsivitas guru terhadap kebutuhan emosional siswa dengan kebutuhan khusus masih rendah. Ada beberapa alasan untuk hal ini. Pertama, responsivitas emosional memerlukan keterampilan socio-afektif, yang hanya dapat dikembangkan melalui interaksi intensif dengan siswa dengan kebutuhan khusus dan pengalaman berulang, bukan melalui sesi pelatihan singkat (Florian, 2014). Kedua, instruktur dengan waktu pelatihan terbatas cenderung lebih berfokus pada aspek teknis penyusunan rencana pembelajaran dan penggunaan media daripada aspek interpersonal. Ketiga, karena beberapa guru masih lebih suka mengajar

secara umum, mengubah interaksi di tingkat personal bisa jadi sulit. Situasi ini sejalan dengan teori perancah Vygotsky, yang menyatakan bahwa agar guru menjadi lebih peka terhadap orang lain, mereka perlu diberikan dukungan intensif dan berkelanjutan dari fasilitator. Dengan kata lain, karena aspek teknis dapat diukur dan berguna, aspek tersebut berkembang lebih cepat daripada aspek afektif, yang membutuhkan waktu lebih lama untuk diinternalisasi.

Observasi partisipatif digunakan untuk memahami proses pelatihan terarah berbasis PBL. Pada Siklus I, sebagian besar guru berada dalam kelompok Cukup dalam hal praktik langsung dan pemahaman konsep. Setelah intervensi pada Siklus II, tiga guru naik ke tingkat Sangat Baik dan enam guru naik ke tingkat Baik. Hal ini menunjukkan bahwa kondisinya jauh lebih baik. Wulandari dkk. [1] menyatakan bahwa kolaborasi kelompok dan kritik yang membangun dari fasilitator merupakan faktor utama yang memotivasi peserta untuk belajar dalam pelatihan terarah. Kualitas rencana pelajaran meningkat dari 57,63% (Cycle I) menjadi 77,05% (Cycle II) setelah pelatihan. Guru dapat membuat rencana pelajaran dengan bagian-bagian yang lebih jelas dalam hal diferensiasi, seperti perubahan pada materi, metode, dan hasil akhir kursus. Hasil ujian berbasis studi kasus juga menunjukkan bahwa pemahaman guru tentang cara menilai kebutuhan siswa dengan kebutuhan khusus telah meningkat, dengan skor ujian pasca-pelatihan rata-rata 51-54 (Sangat Baik) pada Siklus II. Hasil ini mendukung sintaks PBL Loyens et al. [2], terutama dalam hal mengidentifikasi masalah kontekstual dan menemukan cara belajar.

Setelah pelatihan, refleksi mengungkapkan sejumlah isu yang perlu dipertimbangkan secara cermat, terutama yang berkaitan dengan implementasi reguler strategi pembelajaran di lingkungan kelas yang sebenarnya dan tantangan dalam memodifikasi pendekatan untuk anak-anak dengan kebutuhan khusus (ABK) yang menghadapi masalah yang lebih rumit. Beberapa saran tindak lanjut telah diajukan untuk mengatasi masalah ini. Pertama dan terpenting, kepala sekolah harus memberikan dukungan berkelanjutan melalui supervisi dan pelatihan klinis untuk memastikan implementasi strategi pembelajaran inklusif yang optimal. Kedua, guru membutuhkan pelatihan yang lebih terspesialisasi dan lanjutan agar siap bekerja dengan siswa berkebutuhan khusus (ABK) yang memiliki kebutuhan kompleks, seperti autisme berat atau gangguan perilaku serius. Ketiga, sangat penting untuk membentuk komunitas praktik guru inklusif agar guru dapat berbagi praktik terbaik dan cara efektif mengajar semua siswa. Terakhir, ABK perlu mendukung pembelajaran yang lebih kontekstual dan bermakna dengan mendorong terciptanya sumber daya pembelajaran adaptif yang spesifik terhadap kebutuhan setiap wilayah.

Studi ini menunjukkan bagaimana pelatihan pembelajaran berbasis masalah (PBL) membantu guru taman kanak-kanak menjadi lebih baik dalam mempromosikan pembelajaran inklusif. Peningkatan persentase di semua kategori (rencana pelajaran, simulasi pengajaran, dan penilaian) menunjukkan bahwa strategi pembelajaran berbasis masalah dan kolaboratif dapat membantu mengatasi kesulitan yang terkait dengan pendidikan taman kanak-kanak inklusif. Untuk memastikan keberlanjutan hasil pelatihan dan membantu pengembangan lingkungan pembelajaran yang benar-benar responsif terhadap kebutuhan semua anak, diperlukan penguatan tambahan di bidang interaksi guru-siswa dan penilaian autentik.

Kesimpulan

Temuan studi ini menunjukkan bahwa kemampuan guru Taman Kanak-Kanak Negeri Sangkulirang 1 dalam menciptakan pembelajaran inklusif bagi anak-anak dengan kebutuhan khusus (ABK) dapat ditingkatkan melalui pelatihan terarah berdasarkan Pembelajaran Berbasis Masalah (PBL). Tiga area kunci menunjukkan peningkatan yang signifikan: pembuatan rencana pelajaran adaptif (27,16%), pengajaran keterampilan simulasi (17,76%), dan pembuatan rencana pelajaran berkualitas tinggi (19,42%). Selain itu, terdapat peningkatan sebesar 47,79% dalam penggunaan bahan pembelajaran interaktif, diskusi aktif, kerja sama tim, dan refleksi oleh guru. Temuan ini mendukung teori Vygotsky dan sintaksis PBL, yang menekankan bagaimana bimbingan bertahap berbasis masalah dapat meningkatkan kompetensi guru. Temuan ini juga membantu mengembangkan model pelatihan inklusif yang menekankan praktik reflektif dan analisis

kebutuhan individu. Studi ini menunjukkan bahwa guru dapat menyusun rencana pembelajaran yang fleksibel dengan menggunakan langkah-langkah analitis pelatihan berbasis PBL. Beberapa langkah tersebut antara lain menggunakan metode pengajaran yang beragam, menetapkan tujuan pembelajaran yang spesifik, dan memulai dengan kebutuhan siswa berkebutuhan khusus (ABK). Temuan ini menggarisbawahi pentingnya konservasi berkelanjutan melalui kolaborasi sekolah dengan psikolog, terapis, dan orang tua, serta penyediaan sumber daya pendukung seperti media multisensori dan modul inklusif. Pemerintah dan kantor pendidikan dapat mengintegrasikan pelatihan berbasis PBL ke dalam program pengembangan profesional guru di sekolah inklusif, dan sekolah harus menciptakan komunitas praktik guru untuk bertukar pengalaman. Hasil ini tidak dapat digeneralisasi secara luas karena studi ini dibatasi oleh jumlah peserta yang relatif kecil (sembilan guru) dan hanya dilakukan di satu sekolah. Selain itu, guru yang memperhatikan kebutuhan emosional anak-anak dengan kebutuhan khusus (ABK) tetap berkinerja buruk, sehingga memerlukan bimbingan tambahan. Disarankan untuk melakukan penelitian lebih lanjut guna membandingkan efektivitas model PBL dengan modalitas pelatihan lainnya, dengan melibatkan lebih banyak peserta dari berbagai latar pendidikan, serta menggunakan indikator afektif dan sosioemosional sebagai titik fokus evaluasi. Oleh karena itu, penelitian lebih lanjut diharapkan dapat mendukung kesimpulan ini dan berkontribusi lebih luas terhadap praktik pendidikan inklusif di Indonesia.

Ucapan Terima Kasih

Peneliti mengucapkan terima kasih kepada Kepala Sekolah, guru, serta seluruh pihak di TK Negeri 1 Kecamatan Sangkulirang atas partisipasi dan dukungannya dalam penelitian ini. Apresiasi juga disampaikan kepada pembimbing dan rekan sejawat yang telah memberikan arahan dan masukan berharga.

References

1. M. Ainscow, *Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experiences*. New York, NY, USA: Routledge, 2020, doi: 10.4324/9780429344039.
2. S. Arikunto, *Prosedur Penelitian: Suatu Pendekatan Praktik*, Rev. ed. Jakarta, Indonesia: Rineka Cipta, 2010.
3. A. Asyharinur, B. Budiyanto, and F. Kurniawati, *Anak Berkebutuhan Khusus: Identifikasi dan Intervensi*, 3rd ed. Yogyakarta, Indonesia: Pustaka Pelajar, 2022.
4. S. Bredekamp, *Effective Practices in Early Childhood Education: Building a Foundation*. Boston, MA, USA: Pearson, 2014.
5. R. E. Cook, M. D. Klein, and D. Chen, *Adapting Early Childhood Curricula for Children with Disabilities and Special Needs*. Boston, MA, USA: Pearson, 2017.
6. B. Delphie, *Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus*. Bandung, Indonesia: PT Refika Aditama, 2006.
7. L. M. Desimone, "Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures," *Educational Researcher*, vol. 38, no. 3, pp. 181–199, 2009, doi: 10.3102/0013189X08331140.
8. D. Erawati, S. Sunardi, and S. Yamtinah, *Anak Berkebutuhan Khusus dalam Setting Inklusi*. Yogyakarta, Indonesia: UNY Press, 2016.
9. L. Florian, *Pendidikan Inklusif: Konsep dan Aplikasi* (A. Hidayat, Trans.). Jakarta, Indonesia: Indeks, 2014.
10. L. Florian and K. Black-Hawkins, "Exploring inclusive pedagogy," *British Educational Research Journal*, vol. 37, no. 5, pp. 813–828, 2011, doi: 10.1080/01411926.2010.501096.
11. C. Forlin and D. Chambers, "Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns," *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 39, no. 1, pp. 17–32, 2011, doi: 10.1080/1359866X.2010.540850.
12. M. Friend and W. D. Bursuck, *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers*, 8th ed. Boston, MA, USA: Pearson, 2018.
13. D. P. Hallahan, J. M. Kauffman, and P. C. Pullen, *Exceptional Learners: An Introduction to*

- Special Education, 14th ed. Boston, MA, USA: Pearson, 2018.
14. J. J. Heckman, Investasi Awal untuk Hasil Pendidikan yang Optimal (T. Wijaya, Trans.). Yogyakarta, Indonesia: Pustaka Pelajar, 2011.
 15. C. E. Hmelo-Silver, "Problem-based learning: What and how do students learn?," *Educational Psychology Review*, vol. 16, no. 3, pp. 235-266, 2004, doi: 10.1023/B\EDPR.0000034022.16470.f3.
 16. Kemendikbudristek, Panduan Pembelajaran dan Asesmen PAUD Dikmas. Jakarta, Indonesia: Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2022.
 17. S. M. M. Loyens, S. H. Jones, and J. Mikkens, Problem-Based Learning: A Handbook for Educators. New York, NY, USA: Routledge, 2022, doi: 10.4324/9781003190187.
 18. M. Montessori, The Montessori Method (Dalam Isjoni, Teori Pendidikan Anak Usia Dini). Yogyakarta, Indonesia: Pustaka Pelajar, 2016.
 19. Permendikbud No. 137 Tahun 2014 tentang Standar Nasional Pendidikan Anak Usia Dini.
 20. Permendikbud No. 157 Tahun 2014 tentang Pendidikan Khusus.
 21. Y. Puryanti and S. Adi, "Kompetensi guru PAUD dalam menyusun RPP inklusif di Jawa Tengah," *Jurnal Pendidikan Inklusi*, vol. 7, no. 1, pp. 45-60, 2023.
 22. D. H. Rose and A. Meyer, Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. Alexandria, VA, USA: ASCD, 2002.
 23. J. R. Savery and T. M. Duffy, "Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework," in *Instructional-Design Theories and Models*, C. M. Reigeluth, Ed. New York, NY, USA: Routledge, 2015, pp. 135-159.
 24. S. Sujatmika, A. Wijayanti, D. Septiani, and D. W. Andini, "Penerapan PBL di kelas inklusi untuk memfasilitasi peserta didik beragam," *Jurnal Pendidikan Inklusif*, vol. 5, no. 2, pp. 78-92, 2020.
 25. S. Suhartini and A. Prasetyo, "Efektivitas pelatihan berbasis PBL bagi guru PAUD di Jawa Tengah," *Jurnal Pendidikan Inklusi*, vol. 6, no. 2, pp. 112-125, 2022.
 26. Sunardi and M. N. Yamin, Pendidikan Inklusif: Konsep dan Aplikasi, 3rd ed. Yogyakarta, Indonesia: Pustaka Pelajar, 2018.
 27. C. A. Tomlinson, How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms, 3rd ed. Alexandria, VA, USA: ASCD, 2017.
 28. Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen.
 29. L. S. Vygotsky, Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press, 1978.
 30. Wagino, H. D. Pradana, and O. F. Anggara, "Pelatihan pengembangan program pembelajaran akomodatif bagi guru di sekolah inklusif di Kota Madiun," *Jurnal Pendidikan Khusus*, vol. 12, no. 1, pp. 55-70, 2021.
 31. F. R. Waitoller and A. J. Artiles, "Teacher learning as curating: Becoming inclusive educators in school/university partnerships," *Teaching and Teacher Education*, vol. 59, pp. 360-371, 2016, doi: 10.1016/j.tate.2016.07.004.
 32. P. Westwood, Inclusive and Adaptive Teaching: Meeting the Challenge of Diversity in the Classroom. New York, NY, USA: Routledge, 2013.
 33. E. Widyorini et al., Anak Berkebutuhan Khusus: Identifikasi dan Penanganan di Sekolah Inklusi. Yogyakarta, Indonesia: UNY Press, 2014.
 34. R. Wulandari et al., "Model pelatihan guru inklusif berbasis PBL di Lombok," *Indonesian Journal of Educational Studies*, vol. 24, no. 1, pp. 78-92, 2021.
 35. Y. Saparudin, "Kemampuan guru SMA dalam membuat silabus dan rencana pelaksanaan pembelajaran berbasis problem based learning," *Jurnal Manajemen Pendidikan*, vol. 6, no. 2, pp. 112-125, 2018.