

Teacher Competence Development through In-House Training and Cooperative Learning: Pengembangan Kompetensi Guru melalui In-House Training dan Pembelajaran Kooperatif

Eka Usbika Siska

Program Studi Magister Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Yogyakarta, Yogyakarta, Indonesia

Ishartiwi

Program Studi Magister Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Yogyakarta, Yogyakarta, Indonesia

General Background: Inclusive education ensures equal learning opportunities for all students, including those with special needs (SEN). **Specific Background:** Teachers in remote schools often lack knowledge and practical skills to design inclusive learning modules.

Knowledge Gap: Few studies explore how school-based professional development improves teacher competence in remote 3T areas. **Aims:** This study aims to develop teacher competence in creating inclusive learning modules through In-House Training (IHT) integrated with Cooperative Learning at SD Negeri 11 Sandaran. **Results:** Conducted as School Action Research in two cycles with 10 teachers, the program improved cognitive, psychomotor, and affective-collaborative competencies. Teacher competence scores increased from 30% to 62%, and teachers demonstrated better differentiation of learning goals, use of Jigsaw and Think-Pair-Share strategies, and adaptation of teaching materials for SEN students. **Novelty:** This study provides rare evidence of successful teacher competence development in a 3T setting using a combined IHT and Cooperative Learning approach.

Implications: The findings may serve as a reference for inclusive education strategies in other rural or under-resourced schools, supporting the design of contextually relevant professional development models.

didasarkan pada gagasan bahwa setiap anak, termasuk mereka yang berkebutuhan khusus (ABK) dan mereka yang memiliki kemampuan normal, memiliki hak yang sama untuk berkembang, tumbuh, dan belajar dalam lingkungan pendidikan yang adil. Sekolah harus memberi ruang bagi semua siswa, sesuai dengan pola pikir inklusi, yang merayakan perbedaan individu. Ini lebih dari sekadar aturan manajemen bisnis. Saat ini, pendidikan inklusif dipandang sebagai strategi penting untuk memajukan kesetaraan sosial dan hak asasi manusia dalam pendidikan. Menurut [1], inklusi dalam pendidikan adalah proses dinamis yang berupaya untuk memenuhi kebutuhan siswa dengan menurunkan eksklusi dan meningkatkan keterlibatan baik di dalam maupun di luar kelas. Perubahan signifikan harus dilakukan pada kurikulum, metode pengajaran, dan administrasi sekolah untuk menciptakan lingkungan yang ramah, egaliter, dan pro-pembelajaran [2].

Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik Penyandang Disabilitas dan/atau Potensi Kecerdasan dan Bakat Istimewa telah menjadikan arah kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia sah secara hukum. Aturan ini memperjelas bahwa sekolah reguler harus memperbolehkan peserta didik berkebutuhan khusus untuk bersekolah bersama peserta didik lainnya. Kebijakan ini menyatakan bahwa sumber daya manusia, infrastruktur, dan fasilitas harus siap, kurikulum harus adaptif, dan kebijakan sekolah harus mendukung inklusi agar dapat berjalan dengan baik. [3] Namun, realitas di lapangan menunjukkan bahwa masih banyak tantangan yang perlu diatasi sebelum pendidikan inklusif dapat terlaksana sepenuhnya, terutama terkait kompetensi guru. Banyak guru di sekolah reguler tidak mengetahui metode pengajaran inklusif, tidak mengetahui cara menggunakan strategi diferensiasi belajar, dan kesulitan membuat tes yang adil dan adaptif. Situasi ini diperparah oleh fakta bahwa tidak ada cukup kesempatan pelatihan profesional, materi pembelajaran, atau dukungan kebijakan di tingkat sekolah, terutama di daerah pedesaan [4].

Kompetensi guru merupakan faktor kunci dalam keberhasilan implementasi pendidikan inklusi. Selain memiliki kemampuan mengajar yang unggul, guru juga harus memiliki pemahaman yang mendalam tentang prinsip-prinsip inklusi, terampil dalam perencanaan pembelajaran adaptif, dan mampu menyusun rencana pembelajaran yang peka terhadap kebutuhan siswa yang beragam. Dalam konteks pendidikan inklusif, modul terbuka berfungsi sebagai mekanisme untuk menyelaraskan kapasitas kognitif, latar belakang sosial budaya, dan gaya belajar yang beragam. Penelitian Rudiyyati [5] menunjukkan bahwa modul berbasis pembelajaran dapat meningkatkan keterlibatan siswa dan berdampak positif pada hasil belajar mereka. Hal ini sejalan dengan perspektif konstruktivis, yang menyatakan bahwa pembelajaran yang signifikan terjadi ketika siswa terlibat dalam konstruksi pengetahuan melalui pengalaman, interaksi, dan refleksi. Modul pembelajaran yang dirancang dengan baik memungkinkan keselarasan dalam penyampaian materi, variasi dalam strategi pembelajaran, dan beragam bentuk penilaian sehingga semua siswa, termasuk mereka yang berkebutuhan khusus, dapat mencapai potensi penuh mereka [6].

Namun dalam praktiknya, sebagian besar guru di sekolah inklusif masih kesulitan membuat modul terbuka yang mengikuti prinsip-prinsip inklusif. Masalah-masalah ini berasal dari kurangnya pengalaman, tidak bisa mendapatkan pelatihan yang tepat, dan tidak memiliki cukup sumber daya untuk membantu. Karena itu, banyak modul terbuka yang sama dan tidak memperhitungkan kebutuhan siswa yang berbeda. Karena itu, rencana pembelajaran inklusif tidak terlalu bagus, yang menyulitkan siswa untuk sepenuhnya terlibat dalam proses pembelajaran. Guru sering menggunakan cara mengajar tradisional yang kurang fleksibel dalam pekerjaan sehari-hari mereka, yang menyulitkan siswa dengan kebutuhan khusus untuk mengikuti pelajaran. Teori konstruktivisme menekankan nilai kegiatan pembelajaran kontekstual dan kolaboratif, dengan guru berperan sebagai fasilitator yang membimbing siswa dalam proses konstruksi pengetahuan. Pelatihan di Rumah (IHT) adalah salah satu cara untuk membantu guru menjadi lebih baik dalam membuat modul terbuka yang terbuka untuk semua orang. IHT merupakan bentuk pelatihan internal yang dilaksanakan di sekolah dengan tujuan memperkuat kapasitas profesional guru berdasarkan kebutuhan nyata di lapangan [7]. IHT memiliki keunggulan praktis, kontekstual, dan berkaitan langsung dengan pengalaman sehari-hari guru. Selain pengetahuan teoretis, IHT membekali guru dengan keterampilan praktis dalam menciptakan perangkat pembelajaran terbuka,

mendiskusikan permasalahan kelas di dunia nyata, dan menghasilkan solusi berbasis praktik terbaik. Melalui pembentukan Komunitas Pembelajaran Profesional (PLC) di sekolah, [8] menunjukkan bagaimana implementasi IHT yang konsisten dapat meningkatkan pemahaman guru tentang prinsip-prinsip inklusi, membangun kepercayaan diri mereka dalam bekerja dengan anak berkebutuhan khusus, dan memperkuat budaya kolaboratif.

Dalam implementasinya, IHT yang efektif sebaiknya mengintegrasikan pendekatan Cooperative Learning. *Cooperative Learning* merupakan strategi pembelajaran yang menekankan kerja sama antar peserta didik dalam kelompok kecil untuk mencapai tujuan belajar bersama. Karena menanamkan nilai-nilai persatuan, saling menghormati perbedaan, dan tanggung jawab kelompok, metode ini sejalan dengan semangat pendidikan inklusif. Penggunaan pembelajaran kooperatif dalam pelatihan guru memfasilitasi kolaborasi guru, berbagi pengalaman, dan pengembangan modul terbuka yang fleksibel. Oleh karena itu, pembelajaran kooperatif dan IHT bersama-sama dapat menjadi taktik yang berguna untuk meningkatkan kemahiran guru dalam menangani keberagaman siswa di kelas inklusif [9]. Mengingat keadaan di SD Negeri 11 Sandaran, Kabupaten Kutai Timur, sebuah sekolah yang terletak di wilayah 3T (terdepan, terluar, dan tertinggal), konteks penelitian ini menjadi lebih relevan. Baik dari segi keahlian pedagogis maupun akses ke pengembangan profesional, guru di sekolah ini terus menghadapi kendala saat membuat modul terbuka yang inklusif. Guru tidak dapat menghadiri pelatihan tatap muka di pusat distrik karena lokasi sekolah di pesisir, yang membuat transportasi menjadi sulit dan jaringan komunikasi terbatas. Selain itu, sekolah ini belum memiliki guru pendamping khusus (GPK), sehingga seluruh beban penyesuaian pembelajaran ditanggung oleh guru reguler. Bagi siswa berkebutuhan khusus, hal ini menyebabkan layanan yang kurang ideal, dan tanpa diferensiasi yang memadai, pembelajaran cenderung seragam. Keberlanjutan pendidikan inklusif tidak hanya dipengaruhi oleh masalah sumber daya manusia tetapi juga oleh unsur-unsur sosial budaya di lingkungan sekitar sekolah. Sumber pendapatan utama masyarakat ini adalah bertani, menangkap ikan, dan bekerja di perkebunan; pencapaian pendidikan mereka relatif rendah. Kesadaran masyarakat tentang pendidikan inklusif masih kurang, dan beberapa orang bahkan menganggap anak berkebutuhan khusus sebagai beban. Kesulitan yang dihadapi guru dalam menerapkan pembelajaran inklusif yang berkeadilan diperparah oleh situasi ini. Kesenjangan antara persyaratan kurikulum dan praktik pembelajaran semakin diperlebar oleh kurangnya dukungan infrastruktur, kekurangan tenaga profesional seperti psikolog atau konselor sekolah, dan budaya akademik yang lemah di lingkungan tersebut.

Untuk mengatasi kendala tersebut, penelitian ini difokuskan pada peningkatan kemampuan guru sekolah inklusif dalam menyusun modul pembelajaran berbasis In-House Training (IHT) melalui penggunaan Pembelajaran Kooperatif di Sekolah Dasar Negeri Sandaran 11. Model Penelitian Tindakan Sekolah (PTS) berbasis siklus yang mencakup perencanaan, pelaksanaan, observasi, dan refleksi digunakan dalam penelitian ini. Guru berpartisipasi aktif dalam pendekatan ini dengan menyusun modul terbuka, mempraktikkan pembelajaran kooperatif, dan memahami dasar-dasar pendidikan inklusif. Karena menanamkan nilai-nilai persatuan, saling menghormati perbedaan, dan tanggung jawab kelompok, metode ini sejalan dengan semangat pendidikan inklusif. Penggunaan pembelajaran kooperatif dalam pelatihan guru memfasilitasi kolaborasi guru, berbagi pengalaman, dan pengembangan modul terbuka yang fleksibel. Oleh karena itu, pembelajaran kooperatif dan IHT bersama-sama dapat menjadi taktik yang berguna untuk meningkatkan kemahiran guru dalam menangani keberagaman siswa di kelas inklusif [10]. Mengingat keadaan di SD Negeri 11 Sandaran, Kabupaten Kutai Timur, sebuah sekolah yang terletak di wilayah 3T (terdepan, terluar, dan tertinggal), konteks penelitian ini menjadi lebih relevan. Baik dari segi keahlian pedagogis maupun akses ke pengembangan profesional, guru di sekolah ini terus menghadapi kendala saat membuat modul terbuka yang inklusif. Guru tidak dapat menghadiri pelatihan tatap muka di pusat distrik karena lokasi sekolah di pesisir, yang membuat transportasi menjadi sulit dan jaringan komunikasi terbatas. Proses pelatihan yang sistematis dan berkelanjutan diharapkan dapat meningkatkan kompetensi guru secara signifikan dalam bidang-bidang berikut: kognitif (pemahaman konseptual), psikomotor (keterampilan pengembangan modul), afektif (sikap inklusif), dan kolaboratif (kemampuan berkolaborasi dalam komunitas belajar). Penelitian ini memiliki

manfaat yang lebih luas selain menawarkan solusi atas kendala yang dihadapi pendidik di wilayah 3T. Sekolah-sekolah di wilayah non-3T yang menghadapi masalah serupa, seperti praktik kolaborasi profesional yang rendah dan kurangnya pengetahuan guru tentang pembelajaran inklusif, dapat menemukan inspirasi dalam model pelatihan berbasis IHT yang dipadukan dengan pembelajaran kooperatif. Hasilnya, temuan penelitian ini memiliki implikasi praktis bagi kemajuan pendidikan inklusif di berbagai wilayah, selain relevan dengan konteks lokal. Karena saat ini masih sedikit penelitian tentang peningkatan kompetensi guru dalam menyusun modul pengajaran inklusif melalui IHT dan Pembelajaran Kooperatif di sekolah-sekolah 3T, penelitian ini memvalidasi kontribusi unik dalam hal kebaruan. Oleh karena itu, hasil penelitian ini diharapkan akan menambah kekayaan praktik pendidikan inklusif dan dapat digunakan sebagai panduan untuk kebijakan dan penyusunan model pelatihan guru di wilayah pedesaan.

II. Metode

Diprediksi bahwa proses pelatihan yang sistematis dan berkelanjutan akan sangat meningkatkan kompetensi guru di bidang kognitif (pemahaman konseptual), psikomotor (keterampilan pengembangan modul), afektif (sikap inklusif), dan kolaboratif (kemampuan berkolaborasi dalam komunitas belajar). Penelitian ini menawarkan manfaat yang lebih luas selain mengatasi kendala yang dihadapi oleh para pendidik di wilayah 3T. Sekolah-sekolah di wilayah non-3T yang menghadapi masalah serupa, seperti praktik kolaborasi profesional yang rendah dan kurangnya pengetahuan guru tentang pembelajaran inklusif, dapat menemukan inspirasi dalam model pelatihan berbasis IHT yang dipadukan dengan pembelajaran kooperatif. Oleh karena itu, temuan penelitian ini memiliki implikasi praktis bagi kemajuan pendidikan inklusif di berbagai wilayah, selain relevan dengan konteks lokal. Karena saat ini masih sedikit penelitian tentang peningkatan kompetensi guru dalam membuat modul pengajaran inklusif melalui IHT dan Pembelajaran Kooperatif di sekolah-sekolah 3T, penelitian ini memvalidasi kontribusi unik dalam hal kebaruan. Dengan demikian, diharapkan hasilnya akan berkontribusi pada kekayaan praktik pendidikan inklusif dan dapat digunakan sebagai panduan untuk kebijakan dan penciptaan model pelatihan guru di wilayah pedesaan.

Kemampuan untuk membuat modul terbuka yang fleksibel, tujuan pembelajaran yang dibedakan, dan penilaian alternatif adalah fokus utama dari penilaian psikomotor. Domain afektif-kolaboratif, di sisi lain, meliputi partisipasi guru dalam diskusi, kolaborasi kelompok, kontribusi aktif, kehadiran rutin, dan keterbukaan terhadap kritik. Pada indikator partisipasi diskusi, misalnya, seorang guru yang pasif dan tidak berpartisipasi mendapat skor 1, sedangkan seorang guru yang sesekali berbagi pemikiran mereka tetapi melakukannya secara tidak konsisten mendapat skor 2. Sementara seorang guru yang sangat aktif, memfasilitasi diskusi, dan mendorong anggota lain untuk berpartisipasi menerima skor 4, seorang guru yang secara aktif menyumbangkan ide, menanggapi, dan bekerja dalam kelompok menerima skor 3. Guru yang gagal menyelesaikan tugas menerima skor 1, mereka yang hanya mencapai tujuan umum menerima skor 2, mereka yang membuat tujuan berdasarkan pendapat dan profil menerima skor 3, dan mereka yang mampu membuat tujuan khusus berdasarkan karakteristik siswa, termasuk mereka yang berkebutuhan khusus, menerima skor 4 dalam kumpulan tujuan pembelajaran yang dibedakan. Jika setidaknya 70% guru menerima skor ≥ 3 pada setiap indikator, siklus dianggap berhasil. Hasil pelatihan dapat dinilai lebih tidak memihak dengan penggunaan rubrik yang dapat diukur ini, yang juga memberikan dasar untuk menilai keberhasilan program dan peningkatan pada siklus selanjutnya. Selain itu, penelitian ini dilakukan sesuai dengan rencana tiga bulan yang mencakup perencanaan, pelaksanaan siklus, observasi, refleksi, dan pelaporan. Untuk melengkapi hasil secara bertahap, fase penelitian dilakukan sesuai dengan model PTS, yang diulang pada setiap siklus. Dengan menggunakan informed consent, melindungi kerahasiaan data responden, dan triangulasi sumber dan metode untuk menjamin validitas data dan akuntabilitas ilmiah, penelitian ini juga mematuhi etika penelitian untuk memastikan objektivitas [11]. Analisis kualitatif digunakan untuk pengumpulan, reduksi, penyajian, dan penarikan/verifikasi kesimpulan data.

III. Hasil dan Pembahasan

A. Deskripsi Pelaksanaan Pelatihan

Pelatihan peningkatan kompetensi guru dalam menyusun modul ajar inklusif di SD Negeri 11 Sandaran dilaksanakan melalui In-House Training (IHT) berbasis komunitas belajar sebagai bentuk intervensi terhadap rendahnya kemampuan guru dalam memahami dan mengimplementasikan prinsip inklusi. Tujuannya adalah membekali guru dengan pengetahuan konseptual, keterampilan praktis, dan sikap kolaboratif dalam penyusunan modul ajar adaptif bagi seluruh peserta didik, khususnya Anak Berkebutuhan Khusus (ABK). Masing-masing dari tiga fase program pra-siklus, siklus I, dan siklus II meliputi perencanaan, pelaksanaan, observasi, dan refleksi. Siklus I berfokus pada diferensiasi pembelajaran, menciptakan tujuan adaptif, dan memahami prinsip-prinsip inklusi. Tujuan utama Siklus II adalah menciptakan modul pengajaran yang komprehensif, menggabungkan model Pembelajaran Kooperatif, dan menyesuaikan materi pembelajaran untuk siswa berkebutuhan khusus. Semua guru di kelas I-VI berpartisipasi dalam program dua minggu ini, yang dipimpin oleh para peneliti, guru senior, dan kepala sekolah. Pertemuan setiap hari berlangsung selama dua hingga tiga jam. Pelatihan ini bertujuan untuk mendorong budaya kolaboratif, meningkatkan kepercayaan diri guru, dan mendorong refleksi kritis [12]. Indikator untuk tiga ranah kompetensi kognitif, psikomotorik, dan afektif/kolaboratif digunakan dalam proses evaluasi bertahap untuk mengukur efektivitas program.

Pelaksanaan penelitian dibagi dalam beberapa siklus dengan rincian sebagai berikut:

1. Tahap Pra-Siklus

Pada tahap pra-siklus, peneliti melakukan diagnosis awal terhadap kondisi kompetensi guru dalam menyusun modul ajar inklusif melalui observasi dokumen (RPP/modul ajar yang ada), observasi kelas, dan wawancara terbuka dengan guru. Hasil identifikasi menunjukkan mayoritas guru belum mampu mengintegrasikan prinsip inklusi ke dalam perangkat ajar. Modul-modul yang dibuat sebagian besar sama, dengan tujuan pembelajaran yang luas dan tidak terdiferensiasi yang tidak memenuhi kebutuhan masing-masing siswa dan tidak menggunakan teknik pembelajaran kolaboratif.

Peneliti melakukan penilaian awal kompetensi guru dalam mengembangkan modul pengajaran inklusif selama fase pra-siklus melalui analisis dokumen (memeriksa pelajaran dan modul pengajaran yang ada), observasi kelas, dan wawancara terbuka dengan guru. Hasil identifikasi menunjukkan bahwa sebagian besar guru mengalami kesulitan dalam mengintegrasikan praktik inklusif ke dalam sumber belajar terbuka. Modul-modul yang dibuat sebagian besar sama, memiliki tujuan pembelajaran yang umum dan tidak terdiferensiasi, tidak memenuhi kebutuhan setiap siswa, dan tidak menggunakan teknik pembelajaran kolaboratif.

Sebagai contoh, ditemukan bahwa tidak ada guru (0%) yang menggunakan model pembelajaran kolaboratif, hanya dua guru (20%) yang mencoba menggunakan diferensiasi tujuan, tetapi hanya sebagian, dan delapan dari sepuluh guru (80%) tidak memasukkan kebutuhan khusus dalam modul terbuka. Penyusunan perangkat ajar masih berpusat pada materi, bukan kebutuhan peserta didik. Beberapa guru mengakui kebingungan menyusun modul inklusif, sebagaimana disampaikan: "*Saya belum tahu cara menyesuaikan modul untuk siswa berkebutuhan khusus, jadi saya buat satu modul untuk semua siswa*" (Guru Kelas VI).

2. Siklus I

Pelaksanaan Siklus I difokuskan pada upaya membantu guru memahami pendidikan inklusif, diferensiasi pembelajaran, dan karakteristik anak berkebutuhan khusus (ABK) dengan lebih baik. Informasi yang diberikan mencakup dasar-dasar pendidikan inklusif, gagasan tentang diferensiasi tujuan dan prosedur pembelajaran, serta pengetahuan tentang karakteristik siswa berkebutuhan

khusus. Para guru berpartisipasi aktif dalam diskusi dan praktik untuk mengembangkan tujuan pembelajaran yang diferensiasi melalui penggunaan Pelatihan di Rumah (TKD), yang berbasis komunitas belajar dengan pendekatan Pembelajaran Kooperatif. Setiap sesi pelatihan lima hari ini berlangsung rata-rata tiga jam. Teknik yang digunakan meliputi presentasi fasilitator, diskusi kelompok berdasarkan situasi kelas aktual, dan praktik menyusun tujuan pembelajaran yang peka terhadap kebutuhan siswa. Selain itu, para pendidik menerima contoh modul terbuka inklusif untuk didiskusikan bersama dan digunakan sebagai titik awal introspeksi.

Peningkatan awal kompetensi guru terlihat jelas dari observasi. Meskipun empat guru masih kesulitan membedakan kesulitan belajar dari kelemahan akademik yang umum, enam dari sepuluh guru (60%) mulai memodifikasi indikator pencapaian pembelajaran sesuai karakteristik siswa. Guru baru cenderung pasif, sementara guru senior tampak berpartisipasi lebih aktif. Di akhir siklus, refleksi menunjukkan bahwa meskipun pemahaman konseptual meningkat, kemahiran teknis dalam menyusun modul terbuka inklusif tidak meningkat. Untuk meningkatkan kompetensi, para guru menyarankan modul klinis dengan supervisi yang ketat. Skor kompetensi guru rata-rata meningkat hingga 45% secara keseluruhan setelah menggunakan rubrik penilaian untuk kegiatan diskusi, hasil kerja kelompok, dan draf pertama tujuan pembelajaran terdiferensiasi. Selain itu, refleksi menunjukkan adanya perbedaan sudut pandang pendidik mengenai pendidikan inklusif. Beberapa guru yang sebelumnya bingung mulai menyadari pentingnya menggunakan strategi kolaboratif dan pembelajaran terdiferensiasi untuk mendorong keberagaman siswa. Siklus pertama ini berhasil membangun dasar kesadaran, pemahaman konseptual, dan motivasi guru untuk berkembang, meskipun keterampilan teknis masih perlu ditingkatkan. Hal ini memberikan landasan yang kokoh bagi perencanaan kegiatan untuk Siklus II, yang berfokus pada praktik penyusunan modul pembelajaran yang lengkap, penggunaan model Pembelajaran Kooperatif, dan pengubahan materi ajar agar sesuai dengan kebutuhan siswa berkebutuhan khusus.

3. Siklus II

Dengan fokus pada diferensiasi konten dan produk, adaptasi lembar kerja siswa, dan penggunaan strategi pembelajaran kooperatif, Siklus II berfokus pada pembuatan modul pembelajaran komprehensif yang peka terhadap keberagaman siswa. Presentasi rekan sejawat dengan umpan balik terbuka, pengembangan dan revisi modul kolaboratif, serta simulasi pembelajaran berbasis studi kasus merupakan bagian dari latihan. Tujuan pembelajaran yang dibedakan, strategi pembelajaran berbasis Think-Pair-Share dan Jigsaw, lembar kerja siswa yang adaptif, dan beragam penilaian formatif dan sumatif, semuanya berhasil diintegrasikan ke dalam modul pembelajaran yang dibuat oleh guru. Berdasarkan pengamatan, kemampuan guru meningkat pesat, terbukti dari perubahan perilaku mereka dari pasif menjadi lebih reflektif, berpikiran terbuka, dan aktif. Selain itu, komunitas belajar sekolah menyediakan forum yang bermanfaat bagi para pendidik untuk bekerja sama dan saling membantu dalam menciptakan sumber daya yang tersedia untuk umum.

Berdasarkan temuan Siklus I, para guru semakin menyadari prinsip-prinsip pendidikan inklusif, tetapi mereka masih membutuhkan dukungan keterampilan praktis. Oleh karena itu, perencanaan pada Siklus II difokuskan pada pembuatan modul terbuka yang komprehensif, lebih relevan, dan kontekstual. Materi pelatihan disusun dengan fokus pada pembuatan modul pengajaran inklusif, integrasi model Jigsaw dan Think-Pair-Share, pembuatan Lembar Kerja Siswa (LKPD) adaptif, dan penyediaan studi kasus terkait isu-isu dunia nyata di kelas inklusif. Presentasi rekan sejawat dengan umpan balik terbuka, pengembangan dan revisi modul kolaboratif, simulasi pembelajaran, dan diskusi tentang penyelesaian isu-isu dunia nyata yang dihadapi guru merupakan bagian dari lima hari kegiatan berbasis praktik. Terdapat peningkatan yang nyata ketika membandingkan hasil observasi dengan Siklus I. Kesepuluh pendidik masing-masing menyusun rencana pembelajaran yang menyeluruh dan mematuhi standar inklusif. 60% guru telah mulai memodifikasi Lembar Kerja Siswa (LKPD) untuk siswa berkebutuhan khusus dengan mengubah instruksi, format respons, dan konten, dan 80% guru mampu menggabungkan model pembelajaran kooperatif. Perubahan dari keterlibatan pasif guru baru menjadi ekspresi ide dan solusi yang lebih aktif, bijaksana, dan percaya diri merupakan indikasi lain bahwa partisipasi guru telah meningkat. Modul pengajaran

yang dihasilkan, menurut catatan lapangan, lebih metodis, fleksibel, dan disesuaikan dengan kebutuhan siswa.

Refleksi di akhir siklus menunjukkan bahwa guru lebih percaya diri dan kooperatif saat menciptakan perangkat pembelajaran yang terbuka dan inklusif. Para instruktur mengatakan mereka merasa lebih siap untuk menggabungkan teknik pembelajaran kooperatif dan prinsip-prinsip inklusif ke dalam pembelajaran rutin mereka. Dengan budaya dialog, berbagi praktik terbaik, dan keterbukaan terhadap kritik, komunitas pembelajaran tumbuh menjadi komunitas yang produktif. Secara kuantitatif, skor kompetensi guru meningkat menjadi 62%, naik dari 45% pada siklus sebelumnya, yang menegaskan bahwa pelatihan berbasis praktik nyata dan kolaborasi memberikan dampak positif dan terukur terhadap peningkatan kompetensi guru.

B. Evaluasi Dampak Berdasarkan Ranah Kompetensi

Hasil evaluasi menunjukkan bahwa pelatihan In-House Training (IHT) berbasis komunitas belajar dengan pendekatan *Cooperative Learning* berdampak nyata pada peningkatan kompetensi guru dalam tiga ranah utama: kognitif, psikomotorik, dan afektif-kolaboratif. Pada ranah kognitif, pemahaman guru terhadap konsep pendidikan inklusi meningkat secara signifikan. Jika sebelumnya guru belum mampu membedakan pendekatan umum dengan pendekatan berbasis keberagaman, setelah pelatihan mereka dapat menjelaskan prinsip inklusi seperti aksesibilitas, partisipasi, dan penghargaan terhadap keragaman [13]. Guru juga mampu mengidentifikasi kebutuhan siswa berkebutuhan khusus serta memahami diferensiasi tujuan pembelajaran [14]. Selain itu, guru menunjukkan peningkatan pemahaman terhadap model *Cooperative Learning* (Think-Pair-Share, Jigsaw), termasuk karakteristik dan prosedur penerapannya, sebagaimana ditekankan Johnson & Johnson (1999). Hal ini membuktikan bahwa pelatihan berbasis praktik kontekstual efektif dalam meningkatkan aspek kognitif guru secara fungsional, bukan sekadar hafalan.

Kemampuan guru dalam menciptakan perangkat pembelajaran terbuka meningkat drastis dalam ranah psikomotorik. Dibandingkan dengan yang diciptakan sebelum dan sesudah Siklus I, produk modul pembelajaran yang dihasilkan pada akhir Siklus II menunjukkan kualitas yang lebih tinggi. Selain menciptakan materi pembelajaran adaptif yang sesuai untuk siswa berkebutuhan khusus, seperti alat bantu visual, teks berukuran besar, atau kegiatan berbasis pengalaman langsung, guru juga mampu merumuskan tujuan pembelajaran yang berbeda berdasarkan profil siswa dan menggabungkan strategi pembelajaran kooperatif secara metodis. Guru juga mulai menyusun asesmen formatif dan sumatif dengan rubrik yang mempertimbangkan capaian siswa berkebutuhan khusus. Temuan ini sejalan dengan Knowles [15] tentang pentingnya pembelajaran orang dewasa berbasis praktik langsung (experiential learning), yang menekankan bahwa guru lebih cepat menguasai keterampilan ketika dilatih dengan studi kasus nyata dan latihan aplikatif.

Terdapat pula peningkatan yang signifikan dalam aspek afektif dan kolaboratif. Para guru menjadi lebih terbuka terhadap umpan balik, mereka belajar betapa pentingnya kerja sama tim, dan komunitas belajar yang sebelumnya pasif menjadi tempat aktif untuk berbagi pengalaman dan menemukan solusi bersama. Hal ini mendukung teori Fullan [16], yang menyatakan bahwa bekerja sama sebagai profesional merupakan bagian terpenting dalam mengubah sekolah. Sebuah refleksi budaya bersama juga tercipta yang menekankan bahwa pembelajaran yang melibatkan semua orang membutuhkan lebih dari sekadar keterampilan teknis; pembelajaran juga membutuhkan empati dan rasa benar dan salah. "Saya merasa lebih yakin sekarang karena saya tidak sendirian," ujar seorang guru. "Rekan kerja saya mengalami masalah yang sama, dan kami dapat bekerja sama untuk menemukan jawabannya" (Guru Kelas III). Komponen afektif dan kolaboratif meningkatkan efektivitas intervensi; tanpa modifikasi sikap dan pola interaksi, kemahiran teknis guru tidak akan secara optimal memengaruhi praktik pembelajaran inklusif [17], [18].

C . Kendala yang Di hadapi

Meskipun pelatihan In-House Training (IHT) dalam dua siklus menunjukkan hasil positif dalam

meningkatkan kompetensi guru, pelaksanaan program tidak terlepas dari sejumlah kendala teknis maupun non-teknis. Salah satu kendala utama adalah kesulitan guru dalam memahami istilah teknis yang berkaitan dengan diferensiasi pembelajaran, seperti diferensiasi proses, diferensiasi produk, atau profil belajar siswa.

1. Keterbatasan interpretasi konsep oleh beberapa guru, seperti memberikan tugas yang berbeda berdasarkan nilai ujian, disebabkan oleh kurangnya pengalaman mereka dengan pelatihan formal sebelumnya. Fasilitator kemudian mengatasi hal ini dengan membuat terminologi lebih mudah dipahami dalam konteks praktik di kelas dan memberikan contoh yang lebih spesifik.
2. Tugas administratif di sekolah, seperti menyelesaikan e-Rapor, mengonfirmasi Dapodik (Pendataan Pendidikan), dan membuat laporan akhir semester, tumpang tindih dengan jadwal pelatihan. Karena keadaan ini, beberapa guru tidak dapat menghadiri seluruh sesi atau hadir dengan konsentrasi yang rendah. Untuk mengakomodasi ketersediaan guru, sesi dijadwalkan ulang dengan alokasi waktu yang lebih fleksibel. Selain itu, sejumlah pendidik menyatakan bahwa materi pelatihan awal masih normatif dan tidak membahas skenario kelas yang sebenarnya. Hal ini mengakibatkan kurangnya pemahaman dalam hal penerapan ide. Untuk membantu guru mengatasi tantangan ini, pelatihan Siklus II mencakup modul klinis di bawah pengawasan ketat dan studi kasus dunia nyata dari lembaga pendidikan.
3. Belum semua guru mampu mengadaptasi modul ajar untuk Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) secara optimal. Meskipun mereka telah berhasil menyusun modul ajar lengkap, sebagian guru masih kesulitan menyesuaikan indikator capaian, instruksi LKPD, maupun bentuk asesmen alternatif sesuai dengan karakteristik masing-masing ABK. Hal ini terutama disebabkan oleh terbatasnya pengalaman langsung guru dalam menangani siswa dengan kebutuhan khusus yang beragam. Oleh karena itu, diperlukan pelatihan lanjutan yang lebih spesifik, khususnya terkait modifikasi kurikulum dan asesmen adaptif bagi berbagai jenis hambatan belajar, agar kualitas perangkat ajar inklusif semakin meningkat dan kontekstual.

D. Pembahasan

Berdasarkan temuan penelitian, program In-House Training (IHT) SD Negeri 11 Sandaran berhasil meningkatkan kemampuan guru dalam menyusun rencana pembelajaran berbasis inklusi. Peningkatan ini mencakup pengetahuan, kemampuan, dan sikap profesional guru dalam memahami prinsip-prinsip inklusi, menyusun sumber belajar yang adaptif, dan membina kerja sama lintas budaya di sekolah. Hasil ini mendukung teori Florian dan Black-Hawkins [14] yang menyatakan bahwa efektivitas pendidikan inklusif bergantung pada kemampuan guru dalam menciptakan metode mengajar yang adaptif dan peka terhadap keragaman siswa. IHT berjalan dengan baik karena berfokus pada guru sebagai subjek utama pembelajaran dan berlandaskan pada lingkungan sekolah yang sesungguhnya. Setelah pelatihan, guru mampu menyusun modul ajar yang lebih adaptif dan menerapkan prinsip diferensiasi pembelajaran, sebagaimana ditegaskan Tomlinson [15] sebagai dasar utama pembelajaran inklusif. Modul ajar yang dihasilkan lebih variatif, fleksibel, serta menggunakan strategi Cooperative Learning seperti Jigsaw dan Think-Pair-Share. Hasil-hasil ini konsisten dengan hasil penelitian Johnson & Johnson (1999), yang menyoroti pentingnya interaksi langsung, keterampilan interpersonal, saling ketergantungan positif, akuntabilitas individu, dan pemrosesan kelompok. Selain itu, dengan mendorong desain materi ajar yang kolaboratif, berbagi praktik terbaik, dan forum diskusi aktif, IHT berbasis komunitas (IHT) meningkatkan budaya profesional guru. Hal ini memperkuat teori Fullan [16], yang menyoroti pentingnya kolaborasi profesional dalam transformasi sekolah.

Temuan penelitian ini menunjukkan ciri-ciri yang khas jika dibandingkan dengan penelitian sejenis yang dilakukan di sekolah-sekolah perkotaan. Penelitian [8], misalnya, menemukan bahwa IHT di sekolah-sekolah perkotaan meningkatkan kemampuan guru lebih cepat karena adanya asisten guru yang berkomitmen, akses internet, dan dukungan infrastruktur yang memadai. Di sisi lain, penelitian di SD Negeri 11 Sandaran, yang terletak di wilayah 3T (Tertinggal), harus menghadapi

sejumlah kesulitan lain, termasuk kurangnya sumber daya, masalah transportasi, dan rendahnya tingkat literasi inklusif di lingkungan tersebut. Namun, kesulitan-kesulitan ini justru meningkatkan kontribusi penelitian ini dengan menunjukkan bahwa model IHT berbasis pembelajaran kooperatif masih berhasil di lingkungan terbatas. Hal ini memperkuat orisinalitas penelitian ini dengan menunjukkan bahwa pendekatan untuk mengembangkan kompetensi guru inklusif tidak hanya dapat diterapkan di sekolah-sekolah dengan fasilitas lengkap, tetapi juga dapat dimodifikasi secara kontekstual di lokasi-lokasi terpencil dengan hasil yang signifikan. Namun, masih terdapat tantangan, seperti kesulitan memahami jargon teknis dan keterbatasan waktu akibat beban kerja administratif. Pelatihan yang lebih kontekstual, bertahap, dan langsung dapat membantu mengatasi tantangan ini, sejalan dengan teori pembelajaran orang dewasa Knowles (1984).

IV. Kesimpulan

Ditetapkan bahwa kompetensi guru dalam menyusun modul pengajaran inklusif meningkat secara signifikan dari pemahaman awal sekitar 30% menjadi 62% setelah pelatihan, berdasarkan temuan penelitian tindakan sekolah yang dilakukan dalam dua siklus melalui Pelatihan di Rumah (IHT) dan penerapan Pembelajaran Kooperatif di SD Negeri 11 Sandaran. Kemampuan guru untuk menyusun modul adaptif, menggunakan asesmen alternatif, dan berkolaborasi dikembangkan baik secara konseptual maupun praktis. Berdasarkan hasil ini, IHT telah berhasil menumbuhkan profesionalisme guru, dan pembelajaran kooperatif menumbuhkan budaya kolaboratif di antara para pendidik dengan mendorong dialog, berbagi pengalaman, dan kerja sama tim dalam komunitas belajar. Selain menawarkan panduan kebijakan praktis bagi kepala sekolah untuk memfasilitasi pelatihan internal yang berkelanjutan, guru untuk terus meningkatkan kompetensi dan kolaborasi mereka, dinas pendidikan untuk merancang program pelatihan kontekstual berdasarkan kebutuhan sekolah inklusif, dan pengembang kurikulum untuk menekankan pentingnya modul pengajaran adaptif, implikasi teoretis penelitian ini mendukung pandangan konstruktivis bahwa pelatihan kolaboratif dapat meningkatkan keterlibatan aktif guru. Keterbatasan waktu dan pemahaman awal merupakan dua kendala yang dapat diatasi dengan bantuan strategi kolaboratif dan dukungan sekolah. Penelitian lebih lanjut diperlukan untuk mengkaji cara penggunaan modul inklusif secara langsung di kelas dan bagaimana pengaruhnya terhadap hasil belajar siswa. Penelitian ini sebaiknya menggunakan metode kualitatif dan kuantitatif yang canggih agar temuannya lebih kuat. Temuan studi ini menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif tidak hanya bergantung pada strategi pelatihan yang berlaku, tetapi juga pada dedikasi berkelanjutan dari semua pemangku kepentingan—guru, kepala sekolah, orang tua, masyarakat, dan pemerintah—yang memastikan bahwa setiap anak, termasuk mereka yang berada di daerah terpencil, dapat benar-benar memperoleh manfaat dari pendidikan yang adil dan berkualitas.

Ucapan Terima Kasih

Penulis mengucapkan terima kasih kepada Kepala Sekolah dan dewan guru SD Negeri 11 Sandaran atas dukungan selama penelitian ini, serta kepada Dinas Pendidikan Kabupaten Kutai Timur yang telah memfasilitasi kegiatan. Apresiasi juga ditujukan kepada seluruh guru dan komunitas belajar yang berpartisipasi aktif, serta semua pihak yang telah membantu sehingga penelitian ini dapat terselesaikan dengan baik.

References

1. UNESCO, Policy Guidelines on Inclusion in Education, Paris, France: UNESCO, 2009.
2. S. Astuti, Slameto, and Y. Dwikurnaningsih, "Peningkatan kemampuan guru sekolah dasar dalam penyusunan instrumen ranah sikap melalui in-house training," *Kelola: Jurnal Manajemen Pendidikan*, vol 4, no 1, pp 37–47, 2017.
3. E. Barrett and J. Paradis, "The on-line environment and in-house training," 1988.
4. C. Corinorita, "Pelaksanaan in-house training untuk meningkatkan kompetensi guru dalam

menyusun RPP di sekolah menengah pertama," *Suara Guru*, vol 3, no 1, pp 117–122, 2017.

5. S. Rudiyati, "Peningkatan kompetensi guru sekolah inklusif dalam penanganan anak berkebutuhan pendidikan khusus melalui pembelajaran kolaboratif," *Cakrawala Pendidikan*, no 2, pp 85–98, 2013.
6. Hardani, Metode penelitian kualitatif & kuantitatif, Yogyakarta, Indonesia: Pustaka Ilmu, 2020.
7. M. Y. Ismail and M. Fahreza, "Penerapan metode cooperative learning untuk meningkatkan hasil belajar siswa berkebutuhan khusus," *Journal of Law, Education and Business*, vol 1, no 2, pp 981–990, 2023.
8. S. Yuliyati, "Pelaksanaan in-house training IHT untuk meningkatkan kompetensi guru dalam menyusun RPP daring di SD Negeri 2 Giripurwo tahun 2021/2022," *Jurnal Riset Pendidikan Indonesia*, vol 2, no 1, pp 47–57, 2022.
9. S. Pipih, "Penerapan pembelajaran kooperatif tipe STAD di sekolah inklusi," *Jurnal Asesmen dan Intervensi Anak Berkebutuhan Khusus*, vol 5, no 2, 2023.
10. D. L. Kirkpatrick, "Evaluating in-house training programs," *Training and Development Journal*, vol 32, no 9, pp 6–9, 1978.
11. Sugiyono, Metode penelitian kuantitatif, kualitatif, dan R&D, 25th ed, Bandung, Indonesia: Alfabeta, 2017.
12. E. Purnomo, "Kebutuhan guru sekolah dasar inklusi dalam meningkatkan kompetensi melalui media video," *Kwangsan*, vol 4, no 2, pp 1–10, 2016.
13. R. Purwanti and W. Y. Sulistyo, "Peningkatan kompetensi guru dalam pembelajaran berbasis TIK melalui in-house training IHT di SDN 02 Moga," *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, vol 6, no 1, 2024.
14. C. A. Tomlinson, *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, 2nd ed, Alexandria, VA: ASCD, 2014.
15. S. Seriana, P. Siburian, and F. R. Sitorus, "In-house training untuk meningkatkan kompetensi guru dalam menulis PTK," *Jurnal Educatio FKIP UNMA*, 2023.
16. A. Rafikayati, L. I. Badiah, F. D. Alifah, and I. B. Salsabila, "Pelatihan implementasi Kurikulum Merdeka di sekolah inklusi," *Kanigara*, vol 2, no 2, pp 478–485, 2022.
17. Ramaliya, "Pengembangan kompetensi guru dalam pembelajaran," *Bidayah: Studi Ilmu-Ilmu Keislaman*, vol 9, no 1, pp 55–66, 2018.
18. Z. Zulaikah, N. Nurwahidin, and R. Riswandi, "In-house training sebagai upaya peningkatan kinerja guru," *Jurnal Teknologi Pendidikan*, vol 1, no 2, pp 60–65, 2022.