Copyright © 2026 The Author(s)
Didaktika: Jurnal Kependidikan Vol. 15 No. 3, Agustus 2026

Komunitas Belajar Meningkatkan Kompetensi Guru dalam Merancang Pembelajaran Akomodatif bagi Anak Berkebutuhan Khusus

Josharona[1], Nurtanio Agus Purwanto[2]
[1,2]Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia

[1]josharona.2025@student.uny.ac.id
DOI: https://doi.org/10.58230/27454312.5166

Abstrak

Kompetensi guru dalam merancang pembelajaran yang responsif terhadap kebutuhan Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) merupakan prasyarat penting dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif. Namun, hasil supervisi awal menunjukkan bahwa perencanaan pembelajaran di sekolah dasar masih cenderung seragam dan belum sepenuhnya mengakomodasi karakteristik serta kebutuhan belajar peserta didik. Penelitian ini bertujuan meningkatkan kompetensi guru dalam merancang pembelajaran akomodatif bagi ABK melalui Komunitas Belajar (Kombel) serta mendeskripsikan proses peningkatannya pada setiap siklus. Penelitian menggunakan desain Penelitian Tindakan Sekolah model Kemmis dan McTaggart yang dilaksanakan dalam dua siklus pada sembilan guru. Setiap siklus meliputi tahap perencanaan, tindakan, observasi, dan refleksi. Data dikumpulkan melalui observasi, dokumentasi, dan catatan lapangan menggunakan lembar observasi kompetensi guru dan lembar keterlaksanaan Kombel. Data dianalisis secara deskriptif kuantitatif dan kualitatif. Hasil penelitian menunjukkan bahwa rata-rata kompetensi guru meningkat dari 61,11% pada pra-siklus menjadi 76,11% pada Siklus I dan 89,63% pada Siklus II. Proporsi guru yang mencapai kategori baik atau sangat baik meningkat dari 0% pada pra-siklus menjadi 55,56% pada Siklus I dan 100% pada Siklus II. Keterlaksanaan Kombel juga meningkat dari 80,00% pada Siklus I menjadi 92,50% pada Siklus II. Peningkatan kompetensi terlihat setelah kegiatan pembelajaran profesional berkembang dari penguatan konsep dan analisis perangkat menuju pendampingan intensif, penyusunan perangkat secara kolaboratif, telaah sejawat, praktik revisi, berbagi praktik baik, dan pemberian umpan balik langsung. Temuan ini menunjukkan bahwa Kombel yang dilaksanakan secara sistematis, kolaboratif, dan berbasis masalah nyata sekolah berpotensi mendukung peningkatan kompetensi guru dalam merancang pembelajaran akomodatif bagi ABK. Temuan ini terbatas pada sembilan guru di satu sekolah dan pada aspek perencanaan pembelajaran sehingga belum dapat digeneralisasikan pada konteks yang lebih luas..

Kata kunci: Komunitas belajar, kompetensi guru, pembelajaran akomodatif, anak berkebutuhan khusus.

Pendahuluan

Pendidikan inklusif menuntut sekolah memastikan setiap peserta didik hadir, berpartisipasi, dan memperoleh kesempatan mencapai hasil belajar yang bermakna. Inklusi karena itu tidak cukup dimaknai sebagai penempatan Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di kelas reguler. Sekolah perlu menata budaya, kebijakan, dan praktik pembelajaran agar hambatan belajar dapat dikenali dan dikurangi. Ainscow (2020) menempatkan inklusi dan ekuitas sebagai proses perbaikan sistem yang berkelanjutan, sedangkan (UNESCO, 2020)

menegaskan bahwa keberagaman peserta didik harus menjadi dasar pengembangan layanan pendidikan. Kajian internasional juga menunjukkan bahwa reformasi inklusif hanya menghasilkan manfaat ketika perubahan kebijakan diikuti perubahan nyata pada praktik pembelajaran dan dukungan sekolah (Bruin, 2019). Dalam konteks kelas, guru merupakan aktor utama yang menerjemahkan prinsip inklusi ke dalam keputusan pedagogis. Guru menentukan tujuan pembelajaran, memilih materi dan aktivitas, menyediakan media, mengatur dukungan, serta merancang asesmen. Keputusan tersebut dapat membuka atau justru membatasi akses ABK terhadap pembelajaran. Perbedaan definisi tentang inklusi bahkan memengaruhi sikap pendidik terhadap penerapannya (Krischler et al., 2019). Karena itu, kompetensi guru tidak hanya berkaitan dengan pengetahuan mengenai karakteristik ABK, tetapi juga kemampuan mengubah pengetahuan tersebut menjadi rancangan pembelajaran yang fleksibel dan dapat dilaksanakan.

Pembelajaran akomodatif dalam penelitian ini dipahami sebagai perencanaan pembelajaran yang menyesuaikan cara peserta didik mengakses informasi, mengikuti aktivitas, menunjukkan hasil belajar, dan menjalani asesmen tanpa menghilangkan tujuan esensial pembelajaran. Rancangan tersebut mencakup analisis kebutuhan peserta didik, perumusan tujuan yang realistis, pemilihan strategi dan metode yang adaptif, penggunaan media yang sesuai, diferensiasi konten, proses, dan produk, serta asesmen akomodatif. Pendekatan ini menggeser perhatian dari kekurangan peserta didik menuju pengurangan hambatan yang muncul dari lingkungan dan desain pembelajaran. Nilholm (2020) mengingatkan bahwa penelitian inklusi perlu lebih kuat menghubungkan teori dengan perubahan praktik, sementara meta-review. Van Mieghem et al. (2020) menunjukkan pentingnya dukungan pada tingkat guru dan sekolah agar pendidikan inklusif dapat diterapkan secara konsisten.

Kemampuan merancang pembelajaran akomodatif juga berhubungan dengan keyakinan guru terhadap kapasitas dirinya. Guru dengan efikasi diri yang lebih baik cenderung lebih terlibat dalam praktik inklusif, mencoba strategi yang beragam, dan mempertahankan upaya ketika menghadapi kesulitan (Woodcock et al., 2022). Pengetahuan kebijakan dan dukungan sekolah dapat memengaruhi sikap guru melalui efikasi diri (Werner et al., 2021). Berbagai kajian menemukan bahwa pengalaman, pelatihan, sikap, dukungan sekolah, dan kesempatan berkolaborasi menjadi faktor yang membentuk efikasi guru untuk mengajar secara inklusif (Alnahdi & Schwab, 2021; Wray et al., 2022). Hubungan positif antara efikasi diri dan sikap terhadap pendidikan inklusif juga konsisten ditemukan melalui meta-analisis dan studi lintas negara (Yada et al., 2018, 2022; Yada & Savolainen, 2017). Temuan tersebut menunjukkan bahwa peningkatan kompetensi guru memerlukan pengembangan profesional yang dekat dengan pekerjaan sehari-hari. Program sesaat yang hanya memindahkan informasi belum tentu menghasilkan perubahan pada perangkat pembelajaran. Peta bukti mengenai pengembangan profesional guru untuk inklusi disabilitas di negara berpendapatan rendah dan menengah di Asia-Pasifik memperlihatkan kebutuhan akan intervensi yang kontekstual, terukur, dan berkelanjutan (Ahmed et al., 2022). Meta-analisis Kraft et al. 2(018) juga menunjukkan bahwa pendampingan guru dapat meningkatkan kualitas pengajaran ketika berfokus pada praktik, menyediakan umpan balik, dan memberi ruang bagi perbaikan berulang. Dengan demikian, pembinaan guru perlu berlangsung sebagai proses belajar profesional, bukan sekadar penyampaian materi.

Komunitas Belajar (Kombel) memberi ruang bagi proses tersebut di tingkat sekolah. Dalam Kombel, guru dapat mendiskusikan masalah yang benar-benar dihadapi, menganalisis perangkat ajar, berbagi praktik, menyusun solusi, mencoba perbaikan, dan melakukan refleksi bersama. Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan (2023) menempatkan komunitas belajar sebagai wahana pengembangan kompetensi yang berpusat pada kebutuhan belajar

Copyright © 2026 The Author(s)

peserta didik. Karakter kolaboratif ini penting karena perencanaan akomodatif sering menuntut pengetahuan yang tersebar di antara guru: seorang guru mungkin memahami karakteristik peserta didik, sementara guru lain menguasai strategi diferensiasi, media, atau asesmen. Kolaborasi memungkinkan pengetahuan tersebut disatukan menjadi perangkat yang lebih koheren.

Kondisi awal di SD Negeri 006 Malinau Kota memperlihatkan kesenjangan antara tuntutan pendidikan inklusif dan kemampuan guru dalam merancang pembelajaran. Sekolah telah melayani peserta didik dengan kebutuhan belajar yang beragam, tetapi hasil supervisi awal menunjukkan perangkat pembelajaran masih cenderung seragam. Sebagian guru belum optimal mengidentifikasi karakteristik dan hambatan belajar ABK, menyesuaikan tujuan, mengembangkan diferensiasi, memilih media adaptif, serta menyusun asesmen yang sesuai. Rata-rata kompetensi awal sembilan guru hanya 61,11% atau berada pada kategori cukup; belum ada guru yang mencapai kategori baik atau sangat baik. Kondisi ini berpotensi membatasi partisipasi ABK karena penyesuaian baru dipikirkan setelah masalah muncul, bukan sejak perencanaan.

Kajian terdahulu banyak membahas sikap, efikasi diri, atau faktor pendukung pendidikan inklusif, sedangkan bukti tindakan sekolah yang secara langsung menilai kualitas rancangan pembelajaran akomodatif masih terbatas, khususnya pada konteks sekolah dasar Indonesia. Selain itu, efektivitas komunitas belajar sering dilaporkan melalui persepsi peserta, bukan perubahan terukur pada produk kerja guru. Penelitian ini mengisi kesenjangan tersebut dengan menerapkan Kombel dalam siklus tindakan, menilai 15 indikator perencanaan pembelajaran, dan menggunakan refleksi setiap siklus untuk memperbaiki intervensi. Tujuan penelitian adalah meningkatkan kompetensi guru dalam merancang pembelajaran akomodatif bagi ABK melalui Kombel serta mendeskripsikan proses peningkatan dari pra siklus, Siklus I, hingga Siklus II. Kebaruan praktis penelitian terletak pada integrasi diskusi konseptual, telaah perangkat, penyusunan kolaboratif, pendampingan intensif, dan umpan balik langsung dalam satu mekanisme perbaikan berbasis sekolah.

Metode

Penelitian ini menggunakan Penelitian Tindakan Sekolah (PTS) dengan alur perencanaan, pelaksanaan tindakan, observasi, dan refleksi. Desain tindakan dipilih karena masalah penelitian bersifat kontekstual dan memerlukan perbaikan langsung yang dapat dievaluasi pada setiap tahap. Prinsip tindakan berulang memungkinkan hasil refleksi digunakan untuk menyempurnakan intervensi pada tahap berikutnya (Mertler, 2020). Penelitian dilaksanakan pada semester genap tahun pelajaran 2025/2026, yaitu Februari-April 2026 di SD Negeri 006 Malinau Kota, Kabupaten Malinau, Kalimantan Utara. Subjek penelitian ialah seluruh guru yang aktif dalam Komunitas Belajar (Kombel) sekolah, berjumlah sembilan orang, yang terdiri atas enam wali kelas dan tiga guru mata pelajaran. Penggunaan seluruh anggota kelompok mengikuti teknik sampling jenuh karena jumlah populasi relatif kecil dan tindakan dilaksanakan secara kolektif. Identitas guru disajikan menggunakan inisial. Seluruh subjek mengikuti rangkaian pra-siklus, Siklus I, dan Siklus II sehingga perubahan skor kompetensi dapat dibandingkan pada individu yang sama.

Pra-siklus dilakukan melalui supervisi akademik, telaah perangkat pembelajaran, observasi dokumen, dan diskusi mengenai kendala pelayanan murid berkebutuhan khusus (ABK). Siklus I berfokus pada penguatan pemahaman tentang pendidikan inklusif dan pembelajaran akomodatif. Kegiatan meliputi diskusi konsep, identifikasi karakteristik ABK, analisis perangkat pembelajaran yang telah dibuat, berbagi pengalaman mengajar, dan

penyusunan perangkat secara kolaboratif. Hasil refleksi Siklus I menunjukkan bahwa sebagian guru masih mengalami kesulitan dalam menerjemahkan hasil diskusi ke dalam indikator pembelajaran, aktivitas diferensiasi, dan instrumen asesmen. Oleh karena itu, Siklus II menambahkan pendampingan yang lebih intensif, telaah sejawat, praktik revisi perangkat, berbagi praktik baik, serta pemberian umpan balik langsung terhadap hasil kerja guru.

Data proses dan hasil dikumpulkan melalui observasi, dokumentasi, dan catatan lapangan. Instrumen utama pertama berupa lembar observasi kompetensi guru yang terdiri atas 15 indikator yang dikelompokkan ke dalam tujuh aspek kompetensi. Ketujuh aspek tersebut meliputi: (1) analisis kebutuhan peserta didik, (2) perumusan tujuan pembelajaran, (3) strategi dan metode pembelajaran, (4) pengembangan media pembelajaran, (5) diferensiasi konten, proses, dan produk, (6) asesmen akomodatif, serta (7) kelengkapan dan keterpaduan perangkat pembelajaran. Setiap indikator diberi skor 1-4, sehingga skor maksimum yang dapat diperoleh setiap guru adalah 60. Untuk memberikan transparansi terhadap konstruk yang diukur, 15 indikator kompetensi guru dioperasionalkan sebagai berikut.

Tabel 1. Kisi-Kisi Instrumen Observasi Kompetensi Guru dalam Merancang Pembelajaran Akomodatif

No	Aspek Kompetensi	Indikator yangDinilai	Skor
1	Analisis kebutuhan peserta didik	Mengidentifikasi karakteristik dan kebutuhan belajar peserta didik, termasuk hambatan yang memengaruhi proses pembelajaran	1-4
2	Analisis kebutuhan peserta didik	Menggunakan hasil identifikasi kebutuhan peserta didik sebagai dasar penyusunan pembelajaran	1-4
3	Perumusan tujuan pembelajaran	Merumuskan tujuan pembelajaran yang sesuai dengan kemampuan dan kebutuhan peserta didik	1-4
4	Perumusan tujuan pembelajaran	Menyusun tujuan pembelajaran yang dapat diamati dan diukur	1-4
5	Strategi dan metode	Memilih strategi atau metode pembelajaran yang sesuai dengan karakteristik peserta didik	1-4
6	Strategi dan metode	Merancang aktivitas pembelajaran yang memungkinkan keterlibatan dan partisipasi peserta didik	1-4
7	Media pembelajaran	Memilih atau mengembangkan media yang sesuai dengan kebutuhan dan karakteristik peserta didik	1-4
8	Media pembelajaran	Menyesuaikan penggunaan media agar membantu peserta didik memahami materi dan mengikuti aktivitas pembelajaran	1-4

Copyright © 2026 The Author(s)

9	Diferensiasi konten, proses, dan produk	Menyesuaikan konten pembelajaran berdasarkan kebutuhan dan kemampuan peserta didik	1-4
10	Diferensiasi konten, proses, dan produk	Menyesuaikan proses atau aktivitas pembelajaran berdasarkan kebutuhan peserta didik	1-4
11	Diferensiasi konten, proses, dan produk	Memberikan alternatif produk atau bentuk hasil belajar sesuai kemampuan peserta didik	1-4
12	Asesmen akomodatif	Menyusun teknik atau instrumen asesmen yang sesuai dengan karakteristik dan kebutuhan peserta didik	1-4
13	Asesmen akomodatif	Menyediakan penyesuaian dalam pelaksanaan asesmen tanpa menghilangkan tujuan pembelajaran	1-4
14	Kelengkapan dan keterpaduan perangkat	Menyusun perangkat pembelajaran secara lengkap dan konsisten antara tujuan, kegiatan, media, dan asesmen	1-4
15	Kelengkapan dan keterpaduan perangkat	Menunjukkan keterpaduan antara hasil analisis kebutuhan dengan rancangan pembelajaran akomodatif	1-4

Pada setiap indikator digunakan rubrik empat tingkat, yaitu skor 1 = belum tampak/belum sesuai, 2 = mulai tampak tetapi masih memerlukan banyak perbaikan, 3 = sudah sesuai tetapi masih terdapat beberapa kekurangan, dan 4 = sangat sesuai, lengkap, dan dapat diterapkan. Dengan demikian, skor maksimum diperoleh dari 15 indikator × skor tertinggi 4 = 60. Skor kompetensi guru selanjutnya dikonversi menjadi persentase menggunakan rumus:

$$\text{Persentase kompetensi} = (\text{skor perolehan} / 60) \times 100.$$

Instrumen kedua berupa lembar keterlaksanaan Kombel yang memuat 10 indikator, meliputi kehadiran, partisipasi aktif, kolaborasi, berbagi praktik baik, analisis masalah, penyusunan perangkat, pemanfaatan hasil diskusi, refleksi, tindak lanjut, dan ketercapaian tujuan. Dokumentasi mencakup perangkat yang disusun guru, daftar hadir, notulen, hasil refleksi, dan foto kegiatan. Catatan lapangan digunakan untuk merekam respons, kendala, proses interaksi, serta perkembangan guru selama tindakan.

Validitas dan Reliabilitas Instrumen

Validitas isi instrumen dilakukan oleh tiga validator ahli di bidang pendidikan inklusif, pendidikan luar biasa, dan evaluasi pembelajaran. Penilaian menggunakan skala 1-4 terhadap kesesuaian indikator, kejelasan konstruk, ketepatan rumusan, bahasa, keterukuran, dan kelayakan penggunaan. Hasil validasi dianalisis menggunakan koefisien Aiken's V dengan nilai 0,83-1,00 dan rata-rata 0,94 untuk 15 indikator kompetensi guru serta rata-rata 0,93 untuk 10 indikator keterlaksanaan Kombel, sehingga seluruh indikator dinyatakan valid. Konsistensi penilaian dijaga melalui penggunaan rubrik yang sama, penyamaan persepsi peneliti dan kolaborator, simulasi penskoran, serta verifikasi hasil observasi untuk memastikan

keseragaman penerapan kriteria pada setiap siklus. Instrumen kompetensi guru terdiri atas 15 indikator dalam tujuh aspek, yaitu analisis kebutuhan peserta didik, perumusan tujuan pembelajaran, strategi dan metode, media pembelajaran, diferensiasi konten-proses-produk, asesmen akomodatif, serta kelengkapan dan keterpaduan perangkat. Setiap indikator diberi skor 1-4 sehingga skor maksimum 60; skor selanjutnya dikonversi ke persentase untuk menentukan kategori kompetensi guru.

Hasil

Perubahan kompetensi guru

Pada pra-siklus, telaah perangkat menunjukkan bahwa penyesuaian pembelajaran bagi ABK belum muncul secara konsisten. Guru masih memerlukan dukungan dalam menganalisis kebutuhan dan hambatan belajar, menyelaraskan tujuan dengan karakteristik peserta didik, memilih strategi dan media adaptif, mengembangkan diferensiasi, serta menyusun asesmen akomodatif. Skor individual berkisar antara 56,67%-65,00%, dengan rata-rata 61,11%.

Setelah Siklus I, skor seluruh guru meningkat. Lima guru mencapai kategori baik, sedangkan empat guru masih berada pada kategori cukup. Rata-rata kelompok menjadi 76,11%, meningkat 15,00 poin persentase dari pra-siklus. Pada Siklus II, skor individual berada pada rentang 86,67%-93,33%. Seluruh guru mencapai kategori sangat baik dan rata-rata meningkat menjadi 89,63%. Rentang skor antarguru juga menyempit dari 8,33 poin pada pra-siklus menjadi 6,66 poin pada Siklus II. Perubahan individual pada ketiga tahap disajikan pada Tabel 1.

Tabel 2. Persentase Kompetensi Guru pada Setiap Tahap

Guru	Pra siklus	Siklus I	Siklus II	Peningkatan
SM	61,67	76,67	90,00	28,33
JH	58,33	73,33	86,67	28,34
YI	63,33	78,33	91,67	28,34
SW	60,00	75,00	88,33	28,33
KN	65,00	80,00	93,33	28,33
SS	56,67	71,67	86,67	30,00
Ms	61,67	76,67	90,00	28,33
RL	63,33	78,33	91,67	28,34
JB	60,00	75,00	88,33	28,33
Rata-rata	61,11	76,11	89,63	28,52

Perkembangan Kompetensi Berdasarkan Aspek

Analisis berdasarkan tujuh aspek menunjukkan bahwa peningkatan kompetensi tidak hanya terjadi pada skor total, tetapi juga mencakup kemampuan guru dalam merancang

Copyright © 2026 The Author(s)

berbagai komponen pembelajaran akomodatif. Perkembangan tersebut dirangkum pada Tabel 2.

Tabel 3. Perkembangan Kompetensi Guru Berdasarkan Tujuh Aspek

Aspek Kompetensi	Pra-siklus (%)	Siklus I (%)	Siklus II (%)	Peningkatan
Analisis kebutuhan peserta didik	58,33	73,61	88,89	30,56
Perumusan tujuan pembelajaran	61,11	75,00	90,28	29,17
Strategi dan metode pembelajaran	60,19	75,93	89,81	29,62
Media pembelajaran	59,26	74,07	88,89	29,63
Diferensiasi konten-proses-produk	57,41	72,22	87,04	29,63
Asesmen akomodatif	56,48	72,22	87,04	30,56
Kelengkapan dan keterpaduan perangkat	65,74	89,63	98,15	32,41

Tabel 3 menunjukkan bahwa seluruh aspek mengalami peningkatan dari pra-siklus hingga Siklus II. Peningkatan terbesar terdapat pada aspek kelengkapan dan keterpaduan perangkat, yaitu 32,41 poin persentase, diikuti analisis kebutuhan peserta didik dan asesmen akomodatif masing-masing sebesar 30,56 poin. Meskipun demikian, aspek diferensiasi konten-proses-produk dan asesmen akomodatif masih memiliki skor akhir relatif lebih rendah dibandingkan aspek kelengkapan perangkat, yaitu masing-masing 87,04%. Temuan ini menunjukkan bahwa kemampuan guru dalam menyusun perangkat secara lengkap berkembang lebih cepat, sedangkan penerjemahan kebutuhan individual murid ke dalam diferensiasi dan bentuk asesmen yang benar-benar akomodatif masih memerlukan penguatan.

Keterlaksanaan tindakan dan pencapaian indikator

Keterlaksanaan Kombel pada Siklus I memperoleh skor 32 dari maksimum 40 atau 80,00% dan berada pada kategori baik. Pada Siklus II skor meningkat menjadi 37 atau 92,50% dengan kategori sangat baik. Catatan lapangan menunjukkan bahwa pada Siklus I guru telah aktif berdiskusi dan menganalisis perangkat, tetapi penerapan hasil diskusi pada perangkat individual belum merata. Pada Siklus II, partisipasi dalam telaah sejawat, revisi, dan pemberian umpan balik menjadi lebih konsisten.

Proporsi guru yang mencapai kategori baik atau sangat baik berubah dari 0% pada pra siklus menjadi 55,56% pada Siklus I dan 100% pada Siklus II. Dengan rata-rata akhir 89,63%, seluruh guru mencapai kategori sangat baik dan ambang keberhasilan minimal 80% telah terlampaui. Ringkasan hasil kelompok dan keterlaksanaan tindakan ditampilkan pada Tabel 2.

Tabel 4. Ringkasan Hasil dan Keterlaksanaan Komunitas Belajar

Indikator	Pra siklus	Siklus I	Siklus II
Rata-rata kompetensi (%)	61,11	76,11	89,63
Kategori rata-rata	Cukup	Baik	Sangat baik
Guru kategori baik/sangat baik (n)	0	5	9
Guru kategori baik/sangat baik (%)	0,00	55,56	100,00
Keterlaksanaan Kombel (%)	-	80,00	92,50

Perubahan Perangkat Pembelajaran

Bukti dokumentasi menunjukkan adanya perubahan nyata pada perangkat pembelajaran setelah tindakan. Pada pra-siklus, tujuan pembelajaran umumnya dirumuskan secara seragam untuk seluruh murid dan belum menunjukkan penyesuaian berdasarkan kebutuhan individual. Aktivitas pembelajaran juga masih menggunakan satu bentuk kegiatan dan satu cara penyelesaian tugas, sedangkan asesmen diberikan dalam bentuk yang sama kepada seluruh murid. Pada Siklus I, guru mulai memasukkan unsur akomodasi, seperti penyesuaian tujuan, penggunaan media visual, pembagian tugas menjadi langkah yang lebih sederhana, dan pemberian alternatif bantuan selama pembelajaran. Namun, hasil telaah sejawat menunjukkan bahwa beberapa penyesuaian masih bersifat umum dan belum selalu dikaitkan dengan kebutuhan murid yang telah diidentifikasi.

Pada Siklus II, perubahan perangkat menjadi lebih konkret dan terpadu. Sebagai contoh, tujuan pembelajaran yang sebelumnya hanya menetapkan capaian yang sama bagi seluruh murid direvisi dengan menyesuaikan tingkat kemampuan dan dukungan yang diperlukan. Aktivitas yang sebelumnya menggunakan satu pola tugas dikembangkan menjadi beberapa pilihan proses, seperti penggunaan contoh visual, instruksi bertahap, pendampingan individual, dan pilihan cara menyelesaikan tugas. Media yang sebelumnya bersifat umum juga disesuaikan agar lebih mudah diakses dan dipahami. Pada bagian asesmen, guru mulai memberikan alternatif cara menunjukkan pemahaman, tidak hanya melalui respons tertulis, tetapi juga melalui respons lisan, demonstrasi, atau penggunaan media pendukung sesuai kebutuhan murid.

Perubahan tersebut menunjukkan bahwa hasil tindakan tidak hanya tercermin dalam peningkatan skor kompetensi guru, tetapi juga terlihat pada kualitas perangkat pembelajaran yang dihasilkan. Perbaikan terjadi melalui rangkaian kegiatan yang saling berkaitan, yaitu diskusi kolaboratif, analisis perangkat, penyusunan bersama, pendampingan, telaah sejawat, praktik revisi, berbagi praktik baik, dan pemberian umpan balik. Dengan demikian, peningkatan kompetensi merupakan hasil dari keseluruhan proses tindakan yang berlangsung dalam Kombel.

Perkembangan proses pada setiap siklus

Siklus I menghasilkan perubahan awal berupa meningkatnya pemahaman guru tentang kebutuhan ABK dan unsur pembelajaran akomodatif. Guru mulai memasukkan penyesuaian tujuan, strategi, media, dan asesmen ke dalam perangkat. Namun, hasil observasi dan refleksi

Copyright © 2026 The Author(s)

memperlihatkan tiga kelemahan yang masih menonjol, yaitu indikator pencapaian belum selalu sesuai dengan kemampuan peserta didik, aktivitas diferensiasi belum cukup operasional, dan instrumen asesmen masih menyerupai asesmen umum tanpa pilihan cara merespons.

Perbaikan Siklus II diarahkan langsung pada kelemahan tersebut. Guru bekerja dengan contoh perangkat, menelaah rancangan rekan sejawat, memperoleh umpan balik pada komponen yang belum selaras, lalu merevisi perangkat masing-masing. Hasil observasi menunjukkan bahwa perangkat pada akhir Siklus II lebih konsisten memuat identifikasi kebutuhan dan hambatan belajar, tujuan yang disesuaikan, pilihan strategi dan media, diferensiasi konten-proses-produk, serta asesmen yang mempertimbangkan karakteristik ABK. Perubahan proses tersebut berjalan seiring dengan peningkatan skor kompetensi dan keterlaksanaan Kombel.

Pembahasan

Komunitas Belajar sebagai Mekanisme Pengembangan Kompetensi

Peningkatan rata-rata kompetensi guru sebesar 28,52 poin persentase dari pra-siklus ke Siklus II menunjukkan bahwa rangkaian tindakan dalam Komunitas Belajar (Kombel) menunjukkan potensi dalam meningkatkan kemampuan guru merancang pembelajaran akomodatif pada konteks penelitian ini. Peningkatan tersebut tidak dapat dipisahkan dari Kombel sebagai wadah kolaboratif maupun dari aktivitas yang berlangsung di dalamnya. Pada awal penelitian, kesulitan guru tidak terutama terletak pada ketiadaan perangkat pembelajaran, tetapi pada belum terintegrasinya hasil identifikasi kebutuhan murid berkebutuhan khusus (ABK) ke dalam keputusan perencanaan. Melalui diskusi, analisis perangkat, penyusunan bersama, pendampingan, telaah sejawat, umpan balik, dan revisi berulang, guru memperoleh kesempatan untuk menghubungkan pemahaman konseptual dengan produk kerja yang konkret.

Temuan tersebut sejalan dengan Ahmed et al. (2022) yang menunjukkan bahwa pengembangan profesional untuk pendidikan inklusif perlu disesuaikan dengan konteks sekolah, memberikan dukungan terhadap praktik, dan menggunakan indikator perubahan yang relevan. Dalam penelitian ini, perubahan tidak hanya terlihat pada keterlibatan guru dalam kegiatan, tetapi juga pada kualitas perangkat yang dinilai melalui tujuh aspek kompetensi. Hal tersebut mendukung pandangan Nilholm (2020) bahwa pengembangan pendidikan inklusif perlu diarahkan pada perubahan praktik, bukan hanya pada pemahaman konseptual. Dengan demikian, kontribusi utama Kombel dalam penelitian ini dapat dipahami sebagai mekanisme yang menyediakan ruang kolaborasi dan pembelajaran profesional, sedangkan perubahan kompetensi berlangsung melalui berbagai aktivitas pembelajaran dan pendampingan yang dilaksanakan di dalam mekanisme tersebut.

Perubahan skor dari 61,11% pada pra-siklus menjadi 76,11% pada Siklus I dan 89,63% pada Siklus II menunjukkan bahwa peningkatan berlangsung secara bertahap. Pada Siklus I, empat guru masih berada pada kategori cukup karena pemahaman tentang pembelajaran akomodatif belum sepenuhnya diterjemahkan ke dalam indikator, aktivitas diferensiasi, media, dan asesmen. Siklus II kemudian memperkuat proses tersebut melalui pendampingan yang lebih intensif, telaah sejawat, praktik revisi, berbagi praktik baik, dan umpan balik langsung. Pola ini sejalan dengan meta-analisis Kraft et al. (2018) yang menunjukkan bahwa pengembangan profesional melalui coaching cenderung lebih bermakna ketika berfokus pada keterampilan spesifik, memberikan umpan balik, dan berlangsung secara berkelanjutan. Temuan tersebut juga sejalan dengan penelitian Alfiah et al. (2026), Gulo et al. (2026), dan

Lailiyah et al. (2025) yang menunjukkan pentingnya refleksi, pendampingan, dan dukungan praktik dalam pengembangan kompetensi guru.

Kenaikan keterlaksanaan Kombel dari 80,00% pada Siklus I menjadi 92,50% pada Siklus II turut memberikan konteks terhadap peningkatan kompetensi. Pada Siklus II, guru lebih aktif dalam menelaah perangkat, memberikan masukan, melakukan revisi, dan menindaklanjuti hasil diskusi. Temuan ini menunjukkan bahwa Kombel bukan sekadar forum pertemuan, tetapi menjadi ruang belajar profesional ketika pembahasan diarahkan pada masalah nyata, bukti kerja, dan kebutuhan murid. Dalam penelitian ini, perangkat pembelajaran berfungsi sebagai objek bersama yang memungkinkan guru melihat secara konkret hubungan antara kebutuhan peserta didik, tujuan, strategi, media, diferensiasi, dan asesmen. Oleh karena itu, peningkatan kompetensi lebih tepat dipahami sebagai hasil dari mekanisme kolaboratif yang diwujudkan melalui rangkaian aktivitas di dalam Kombel, bukan sebagai akibat dari keberadaan Kombel semata.

Makna Temuan bagi Pendidikan Inklusif

Peningkatan kemampuan merancang pembelajaran akomodatif menunjukkan pentingnya mempertimbangkan keberagaman peserta didik sejak tahap perencanaan. Ketika guru mampu mengidentifikasi kebutuhan dan hambatan belajar, penyesuaian pembelajaran dapat dirancang secara lebih terarah, bukan hanya dilakukan secara reaktif ketika pembelajaran berlangsung. Tujuan pembelajaran dapat disesuaikan dengan kemampuan peserta didik, aktivitas dapat menyediakan pilihan partisipasi, media dapat mempertimbangkan aksesibilitas, dan asesmen dapat memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk menunjukkan kompetensinya melalui cara yang sesuai. Pandangan tersebut sejalan dengan UNESCO (2020) yang menempatkan inklusi sebagai perubahan pada sistem dan praktik pendidikan, bukan sekadar penempatan peserta didik dalam lingkungan sekolah umum.

Hasil penelitian juga mendukung sintesis Van Mieghem et al. (2020) bahwa faktor guru dan dukungan sekolah saling berkaitan dalam implementasi pendidikan inklusif. Kombel dalam penelitian ini menyediakan dukungan profesional di dalam organisasi sekolah melalui waktu belajar bersama, pertukaran pengalaman, umpan balik, dan tanggung jawab kolektif terhadap perbaikan pembelajaran. Dukungan tersebut berpotensi memberikan pengalaman keberhasilan profesional kepada guru karena mereka dapat melihat perkembangan perangkat dari satu tahap ke tahap berikutnya. Woodcock et al. (2022) menunjukkan hubungan antara efikasi diri guru dan keterlibatan dalam praktik inklusif, sedangkan Werner et al. (2021) menunjukkan pentingnya dukungan sekolah dan pengetahuan kebijakan dalam pembentukan sikap melalui efikasi diri. Meskipun efikasi diri tidak diukur secara langsung dalam penelitian ini, peningkatan kemampuan guru dalam menyelesaikan tugas perencanaan dan merevisi perangkat memberikan konteks yang relevan untuk memahami kemungkinan berkembangnya keyakinan profesional.

Temuan tersebut juga perlu dibaca bersama penelitian mengenai sikap, pengalaman, dan efikasi guru. Alnahdi dan Schwab (2021) menunjukkan bahwa latar belakang pendidikan khusus dan sikap berkaitan dengan efikasi mengajar inklusif. Wray et al. (2022) mengidentifikasi pengalaman, pelatihan, dukungan, dan konteks sekolah sebagai faktor penting, sedangkan Yada et al. (2018) menunjukkan adanya hubungan antara efikasi diri dan sikap inklusif. Penelitian Yada et al. (2022) juga memperlihatkan bahwa konteks profesional dan sistem pendidikan dapat memengaruhi sikap serta efikasi guru. Dalam konteks penelitian ini, Kombel menyediakan beberapa kondisi pendukung tersebut secara bersamaan, yaitu kesempatan belajar, pengalaman kolaboratif, dukungan sejawat, dan penerjemahan kebijakan inklusi ke dalam perangkat pembelajaran. Namun, karena faktor-faktor tersebut tidak diuji

Copyright © 2026 The Author(s)

secara terpisah, penelitian ini tidak dapat menentukan kontribusi relatif masing-masing komponen terhadap peningkatan kompetensi.

Peningkatan kualitas perangkat juga tidak berarti bahwa seluruh tantangan pendidikan inklusif telah teratasi. Haug (2017) menunjukkan adanya kesenjangan antara ideal dan realitas pendidikan inklusif, sedangkan de Bruin (2019) menekankan bahwa dampak reformasi pendidikan sangat dipengaruhi oleh dukungan implementasinya. Perangkat pembelajaran yang lebih akomodatif tetap perlu diterapkan secara konsisten di kelas dan didukung oleh ketersediaan sumber daya, kepemimpinan sekolah, koordinasi dengan orang tua dan tenaga ahli, serta pemantauan perkembangan peserta didik. Oleh karena itu, hasil penelitian ini terutama menunjukkan adanya peningkatan pada kompetensi perencanaan pembelajaran, bukan bukti langsung bahwa pembelajaran di kelas atau hasil belajar ABK telah meningkat.

Implikasi Praktis

Bagi guru, temuan penelitian menunjukkan bahwa Kombel dapat dimanfaatkan sebagai ruang pengembangan profesional berbasis masalah nyata. Pertemuan dapat diawali dengan identifikasi kebutuhan peserta didik, dilanjutkan dengan analisis hambatan, perumusan penyesuaian pembelajaran, telaah perangkat, pemberian umpan balik, dan penetapan tindak lanjut. Penggunaan perangkat aktual sebagai bahan diskusi memungkinkan guru menghubungkan konsep inklusi dengan keputusan pembelajaran yang konkret. Umpan balik juga perlu diberikan secara spesifik, misalnya menunjukkan ketidaksesuaian antara kebutuhan peserta didik dengan strategi, media, diferensiasi, atau asesmen yang dirancang.

Bagi kepala sekolah, Kombel dapat diintegrasikan dengan supervisi akademik sehingga data supervisi menjadi dasar penentuan tema pembelajaran profesional, sedangkan hasil diskusi dan revisi perangkat menjadi bahan tindak lanjut supervisi. Pola tersebut dapat membuat pembinaan lebih partisipatif dan mengurangi orientasi supervisi yang hanya berfokus pada pemeriksaan administrasi. Sekolah perlu menyediakan waktu yang terjadwal, fasilitator, contoh perangkat, serta kesempatan bagi guru untuk mencoba, memperoleh umpan balik, dan melakukan revisi. Prinsip tersebut sejalan dengan panduan komunitas belajar nasional yang menekankan fokus pada pembelajaran peserta didik dan keberlanjutan proses (Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). Bagi pengambil kebijakan, pengembangan komunitas belajar perlu diarahkan tidak hanya pada pembentukan kelompok secara administratif, tetapi juga pada kualitas proses belajar profesional di dalamnya. Dukungan dapat berupa indikator mutu proses, bahan belajar yang kontekstual, pelatihan fasilitator, serta mekanisme dokumentasi perubahan perangkat dan praktik pembelajaran. Ahmed et al. (2022) menunjukkan masih adanya kesenjangan bukti mengenai pengembangan profesional untuk pendidikan inklusif dan disabilitas di kawasan Asia-Pasifik. Temuan penelitian ini dapat menjadi contoh kontekstual mengenai bagaimana komunitas belajar digunakan untuk mendukung perbaikan perencanaan pembelajaran, meskipun penerapannya pada sekolah lain tetap memerlukan penyesuaian terhadap karakteristik guru, peserta didik, dan sumber daya setempat.

Keterbatasan Penelitian dan Arah Penelitian Selanjutnya

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, penelitian dilaksanakan pada satu sekolah dengan sembilan guru sehingga temuan bersifat kontekstual dan tidak dapat digeneralisasikan secara luas. Kedua, penelitian berlangsung dalam dua siklus dengan waktu terbatas sehingga keberlanjutan kompetensi guru setelah tindakan belum diketahui. Ketiga, pengukuran berfokus pada kualitas perangkat pembelajaran dan belum menilai secara langsung konsistensi penerapannya di kelas maupun dampaknya terhadap partisipasi dan hasil belajar ABK. Keempat, pengalaman mengajar, motivasi, pelatihan lain, dan dukungan eksternal belum dianalisis sebagai faktor yang mungkin turut memengaruhi perubahan kompetensi.

Kelima, meskipun instrumen telah melalui validasi ahli dan proses penyamaan persepsi antara peneliti dan kolaborator, observasi tetap memiliki kemungkinan subjektivitas dalam pemberian skor.

Berdasarkan keterbatasan tersebut, peningkatan skor kompetensi dalam penelitian ini perlu ditafsirkan secara hati-hati sebagai perubahan yang terjadi setelah rangkaian tindakan dalam Kombel, bukan sebagai bukti hubungan sebab-akibat yang hanya berasal dari Kombel. Penelitian selanjutnya perlu melibatkan lebih banyak sekolah, periode pendampingan yang lebih panjang, dan pengukuran tindak lanjut. Desain penelitian juga dapat menggabungkan penilaian perangkat, observasi pembelajaran, wawancara guru dan peserta didik, serta data perkembangan belajar ABK. Penelitian berikutnya dapat membandingkan Kombel dengan bentuk pembinaan lain atau menganalisis kontribusi komponen tertentu, seperti telaah sejawat, pendampingan individual, praktik revisi, modeling, dan umpan balik. Dengan demikian, hubungan antara peningkatan kemampuan perencanaan, perubahan praktik pembelajaran, dan perkembangan peserta didik dapat dijelaskan secara lebih kuat.

Kesimpulan

Pelaksanaan Komunitas Belajar (Kombel) melalui rangkaian diskusi kolaboratif, analisis perangkat, penyusunan bersama, pendampingan, telaah sejawat, praktik revisi, dan umpan balik menunjukkan potensi dalam meningkatkan kompetensi sembilan guru dalam merancang pembelajaran akomodatif bagi ABK pada konteks penelitian ini. Rata-rata kompetensi guru meningkat dari 61,11% pada pra-siklus menjadi 76,11% pada Siklus I dan 89,63% pada Siklus II, sedangkan proporsi guru yang mencapai kategori baik atau sangat baik meningkat dari 0% menjadi 55,56% dan kemudian 100%. Keterlaksanaan Kombel juga meningkat dari 80,00% pada Siklus I menjadi 92,50% pada Siklus II. Peningkatan terlihat pada berbagai aspek perencanaan, terutama analisis kebutuhan peserta didik, perumusan tujuan, strategi dan media pembelajaran, diferensiasi, asesmen akomodatif, serta keterpaduan perangkat. Temuan ini menunjukkan bahwa Kombel berpotensi menjadi mekanisme pengembangan profesional apabila kegiatan berpusat pada masalah nyata, menggunakan perangkat pembelajaran sebagai objek telaah, melibatkan kolaborasi dan umpan balik, serta menggunakan refleksi untuk menentukan perbaikan berikutnya. Namun, temuan terbatas pada sembilan guru di satu sekolah dan pada aspek kompetensi perencanaan pembelajaran. Penelitian ini belum menguji penerapan perangkat secara langsung di kelas maupun dampaknya terhadap partisipasi dan hasil belajar ABK. Oleh karena itu, penelitian selanjutnya perlu menguji keberlanjutan peningkatan kompetensi, konsistensi penerapan pembelajaran akomodatif, serta dampaknya terhadap pengalaman dan hasil belajar ABK.

References

Ahmed, S. K., Jeffries, D., Chakraborty, A., Carslake, T., Lietz, P., Rahayu, B., Armstrong, D., Kaushik, A., & Sundarsagar, K. (2022). Teacher professional development for disability inclusion in low- and middle-income Asia-Pacific countries: An evidence and gap map. *Campbell Systematic Reviews*, *18*(4), e1287. https://doi.org/10.1002/cl2.1287

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 7-16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Alfiah, A. N., Harris, T., & Wahyudi, M. F. (2026). Clinical supervision with lesson study to improve the performance of elementary school teachers. *TOFEDU: The Future of Education Journal*, *5*(1), 245-249. https://doi.org/10.61445/tofedu.v5i1.1436

Copyright © 2026 The Author(s)

Alnahdi, G. H., & Schwab, S. (2021). Special education major or attitudes to predict teachers' self-efficacy for teaching in inclusive education. *Frontiers in Psychology*, *12*, 680909. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.680909

de Bruin, K. (2019). The impact of inclusive education reforms on students with disability: An international comparison. *International Journal of Inclusive Education*, *23*(7-8), 811-826. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623327

Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan. (2023). *Panduan komunitas belajar untuk peningkatan kompetensi guru*.

Gulo, R. S., Niswanto, Ismail, & Handayani, N. (2026). Coaching-based academic supervision to enhance teachers' pedagogical competence. *Indonesian Journal of Educational Development*, *6*(4), 1294-1305. https://doi.org/10.59672/ijed.v6i4.5683

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *19*(3), 206-217. https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778

Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, *88*(4), 547-588. https://doi.org/10.3102/0034654318759268

Krischler, M., Powell, J. J. W., & Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, *34*(5), 632-648. https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837

Lailiyah, M., Haryati, T., & Sumarno. (2025). The effectiveness of clinical supervision in developing teachers' professional competence: A quantitative study at SD Negeri 1 Kalipang Rembang. *Journal of Educational Sciences*, *9*(5), 3473-3485. https://doi.org/10.31258/jes.9.5.p.3473-3485

Mertler, C. A. (2020). *Action research: Improving schools and empowering educators* (6th ed.). SAGE Publications.

Nilholm, C. (2020). Research about inclusive education in 2020: How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, *35*(3), 358-370. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547

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

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(6), 675-689. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012

Werner, S., Gumpel, T. P., Koller, J., Wiesenthal, V., & Weintraub, N. (2021). Can self-efficacy mediate between knowledge of policy, school support and teacher attitudes towards inclusive education? *PLOS ONE*, *16*(9), e0257657. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257657

Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, *117*, 103802. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802

Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, *117*, 103800. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800

Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, *109*, 103521. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521

Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, *64*, 222-229. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005

Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, *75*, 343-355. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011