



Memberdayakan Guru melalui Strategi Berbasis Kompetensi untuk Pendidikan Rehabilitasi Inklusif

Farah Rizkita Putri^{1✉}, Isna Maylani², Wafiq Nurul Huda³

^{1,2}Sekolah Tinggi Agama Islam Jangkung, Indonesia

³Sekolah Dasar Negeri Triguno, Indonesia

DOI: [10.31004/aulad.v9i3.1336](https://doi.org/10.31004/aulad.v9i3.1336)

✉ Corresponding author:
[rputrifarah@gmail.com]

ABSTRAK

Pendidikan rehabilitasi bagi anak dengan disabilitas penting untuk mendukung perkembangan kognitif, sosial, emosional, dan fisik dalam pendidikan inklusif. Penelitian ini bertujuan mengidentifikasi tantangan kompetensi guru dan strategi penguatannya. Penelitian menggunakan mixed-methods dengan desain eksplanatori sekuensial pada 100 guru sekolah inklusif. Data kuantitatif dikumpulkan melalui kuesioner Likert 5 poin dan dianalisis dengan statistik deskriptif, uji t independen, dan ANOVA; data kualitatif diperoleh melalui wawancara semi-terstruktur dan dianalisis secara tematik. Hasil menunjukkan skor rata-rata relatif paling rendah pada kompetensi teknologi ($M = 2,85$), sedangkan kompetensi sosial relatif paling tinggi ($M = 3,50$). Perbedaan signifikan ditemukan pada kompetensi teknologi berdasarkan lokasi sekolah dan kompetensi pedagogik berdasarkan jenjang pendidikan. Temuan kualitatif menegaskan kebutuhan pelatihan berbasis kompetensi, kolaborasi multidisiplin, dan pemanfaatan teknologi. Implikasinya adalah perlunya pengembangan profesional berkelanjutan, dukungan spesialis, dan penguatan akses teknologi yang kontekstual.

Kata kunci: *pendidikan rehabilitasi, pendidikan inklusif, kompetensi guru, teknologi pendidikan, pelatihan berbasis kompetensi*

ABSTRACT

Rehabilitation education for children with disabilities is essential for supporting their cognitive, social, emotional, and physical development within inclusive education. This study aims to identify challenges related to teachers' competencies and strategies to strengthen them. The study employed a mixed-methods approach with a sequential explanatory design involving 100 teachers from inclusive schools. Quantitative data were collected via a 5-point Likert scale questionnaire and analyzed using descriptive statistics, independent t-tests, and ANOVA; qualitative data were obtained through semi-structured interviews and analyzed thematically. The results showed the lowest average score in technology competencies ($M = 2.85$), while social competencies had the highest average score ($M = 3.50$). Significant differences were found in technology competencies based on school location and in pedagogical competencies based on educational level. Qualitative findings confirmed the need for competency-based training, multidisciplinary collaboration, and the use of technology. The implications point to the need for continuous professional development, specialist support, and the strengthening of access to contextually appropriate technology.

Keywords: *rehabilitation education, inclusive education, teacher competencies, educational technology, competency-based training*

Article Info

Copyright (c) 2026 Farah Rizkita Putri, et al.

Received 2 August 2025, Accepted 17 October 2026, Published 17 October 2026

1. PENDAHULUAN

Pendidikan rehabilitasi bagi anak dengan disabilitas merupakan bagian penting dalam mewujudkan sistem pendidikan inklusif yang holistik dan responsif terhadap keragaman kebutuhan peserta didik. Pendidikan rehabilitasi tidak semata-mata berorientasi pada pencapaian akademik, tetapi juga diarahkan pada pengembangan kemampuan kognitif, sosial, emosional, komunikasi, dan fisik anak secara terpadu (Nurussakinah & Romadona, 2023). Dalam konteks tersebut, guru memiliki posisi strategis sebagai pelaksana utama proses pembelajaran sekaligus sebagai pihak yang berperan dalam mengidentifikasi kebutuhan, merancang intervensi edukatif, mengadaptasi pembelajaran, serta memfasilitasi perkembangan anak dengan disabilitas. Oleh karena itu, guru membutuhkan kompetensi multidimensional yang mencakup kompetensi pedagogik, sosial, emosional, profesional, serta kemampuan memanfaatkan teknologi untuk merespons keragaman karakteristik dan kebutuhan peserta didik, termasuk anak dengan gangguan spektrum autisme, disabilitas intelektual, gangguan komunikasi, disabilitas fisik, dan bentuk disabilitas lainnya (Sholihah, 2020; Pratiwi & Sukartono, 2025).

Meskipun demikian, pengembangan kompetensi guru dalam pendidikan rehabilitasi masih menghadapi berbagai permasalahan yang saling berkaitan. Persoalan tersebut tidak hanya berkaitan dengan keterbatasan kapasitas individual guru, tetapi juga dipengaruhi oleh faktor institusional, ketersediaan sumber daya, dukungan profesional, dan kompleksitas karakteristik peserta didik. Salah satu permasalahan yang paling menonjol adalah keterbatasan pelatihan khusus mengenai pendidikan inklusif dan penanganan anak dengan disabilitas. Data UNESCO (2020) menunjukkan bahwa sekitar 49% guru di negara berkembang belum memperoleh pelatihan khusus dalam pendidikan inklusif. Di Indonesia, keterbatasan kompetensi tersebut semakin kompleks karena tidak semua guru memperoleh kesempatan pengembangan profesional yang secara spesifik membekali mereka dengan keterampilan untuk menangani kebutuhan peserta didik dengan disabilitas. Kondisi tersebut berimplikasi pada rendahnya kesiapan guru dalam merancang pembelajaran yang adaptif, melakukan asesmen kebutuhan, mengembangkan strategi pembelajaran individual, serta mengelola perilaku dan dinamika kelas inklusif.

Permasalahan kompetensi tersebut diperkuat oleh keterbatasan sumber daya dan sistem pendukung di lingkungan sekolah. Guru sering menghadapi keterbatasan bahan ajar adaptif, media pembelajaran, teknologi pendukung, serta akses terhadap tenaga profesional seperti psikolog, terapis, dan tenaga rehabilitasi. Sari et al. (2022) mengidentifikasi keterbatasan kompetensi guru dan stigma sosial sebagai hambatan penting dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif. Rasmitadila et al. (2023) juga menunjukkan bahwa guru mengalami kesulitan dalam mengimplementasikan *Individualized Education Plan* (IEP) karena keterbatasan pelatihan dan sumber daya. Pada aspek asesmen, Kartini dan Aprilia (2022) menemukan bahwa guru reguler masih menghadapi kesulitan dalam mengembangkan instrumen penilaian yang sesuai bagi peserta didik berkebutuhan khusus, sementara beban kerja yang tinggi semakin membatasi kesempatan guru untuk melakukan perencanaan dan evaluasi secara individual. Permasalahan serupa ditunjukkan oleh Somad et al. (2024), yang mengidentifikasi belum optimalnya metode identifikasi kebutuhan khusus serta keterbatasan pelatihan sebagai faktor yang menghambat implementasi pendidikan inklusif secara efektif.

Kompleksitas permasalahan tersebut semakin meningkat karena karakteristik anak dengan disabilitas sangat heterogen sehingga membutuhkan pendekatan yang fleksibel, individual, dan interdisipliner. Guru tidak hanya dituntut untuk memahami karakteristik perkembangan dan kebutuhan belajar anak, tetapi juga harus mampu mengadaptasi tujuan, metode, media, lingkungan, dan asesmen pembelajaran. Namun, pada banyak konteks pendidikan, sistem pendukung yang memungkinkan guru bekerja secara kolaboratif dengan tenaga profesional lintas bidang belum tersedia secara optimal. Akibatnya, guru sering bekerja secara relatif mandiri dalam menghadapi permasalahan pembelajaran, perilaku, komunikasi, maupun perkembangan anak. Kondisi ini berpotensi meningkatkan beban emosional dan profesional guru serta menurunkan efikasi diri dalam mengelola kelas inklusif (Herdian & Listiana, 2024). Dengan demikian, persoalan kompetensi guru dalam pendidikan rehabilitasi tidak dapat dipandang sebagai persoalan pelatihan semata, tetapi perlu dipahami sebagai permasalahan multidimensional yang melibatkan kapasitas guru, dukungan institusional, sumber daya pendidikan, kolaborasi profesional, dan pemanfaatan teknologi.

Dalam konteks tersebut, kompetensi rehabilitasi dapat dipahami sebagai kapasitas guru dalam merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi strategi pendidikan yang mendukung perkembangan holistik anak dengan disabilitas melalui pendekatan pedagogik, adaptif, teknologi, dan kolaboratif (Pratiwi & Sukartono, 2025). Kompetensi tersebut mencakup kemampuan memahami karakteristik dan kebutuhan individual anak, mengembangkan pembelajaran yang terdiferensiasi, melakukan asesmen yang sesuai, mengelola lingkungan belajar inklusif, memanfaatkan teknologi pendukung, serta berkolaborasi dengan keluarga dan tenaga profesional lainnya. Penguasaan kompetensi tersebut menjadi penting karena pendidikan rehabilitasi yang efektif tidak hanya berorientasi pada ketercapaian akademik, tetapi juga pada peningkatan kemandirian, kemampuan komunikasi, interaksi sosial, regulasi emosional, dan partisipasi anak dalam lingkungan pendidikan (Nurussakinah & Romadona, 2023).

Berbagai strategi telah dikembangkan untuk mengatasi permasalahan tersebut. Pelatihan berbasis kompetensi menjadi salah satu pendekatan yang banyak direkomendasikan karena dapat diarahkan pada kebutuhan nyata guru, terutama dalam pengembangan *differentiated instruction*, manajemen kelas inklusif, asesmen adaptif, serta penguatan efikasi diri guru (Perdana et al., 2023). Selain pelatihan, kolaborasi multidisiplin antara guru, psikolog, terapis, tenaga rehabilitasi, dan keluarga diperlukan untuk memastikan bahwa intervensi pendidikan dapat disusun secara komprehensif sesuai dengan kebutuhan individual anak (Yuniarni et al., 2023). Pemanfaatan teknologi pendidikan juga memiliki potensi untuk mendukung personalisasi pembelajaran melalui penggunaan media dan perangkat pembelajaran adaptif. Namun, efektivitas teknologi sangat bergantung pada kesiapan kompetensi digital guru, ketersediaan infrastruktur, serta kesesuaian teknologi dengan karakteristik dan konteks lokal sekolah (Firdiansyah & Sufiyanto, 2024). Oleh karena itu, strategi peningkatan kompetensi guru perlu dikembangkan secara terintegrasi dan tidak hanya berorientasi pada penguasaan keterampilan teknis.

Meskipun penelitian mengenai pendidikan inklusif dan kompetensi guru telah berkembang, masih terdapat kesenjangan dalam literatur. Sebagian besar penelitian terdahulu membahas kompetensi guru dalam pendidikan inklusif secara umum, sementara kajian yang secara khusus menempatkan kompetensi guru dalam kerangka rehabilitasi edukatif anak dengan disabilitas masih relatif terbatas (Rustemi & Kurteshi, 2023). Dea Mustika et al. (2023), misalnya, lebih menekankan aspek teknis penyelenggaraan pendidikan inklusif, sedangkan Firdiansyah dan Sufiyanto (2024) berfokus pada pemanfaatan teknologi pendidikan tanpa mengintegrasikannya secara komprehensif dengan kebutuhan rehabilitasi edukatif. Penelitian terdahulu juga belum banyak mengintegrasikan persoalan kompetensi guru, keterbatasan sumber daya, kolaborasi multidisiplin, dan pemanfaatan teknologi dalam satu kerangka analisis, khususnya pada konteks daerah dengan sumber daya terbatas. Selain itu, kajian mengenai strategi peningkatan kompetensi yang bersifat kontekstual dan berkelanjutan masih memerlukan pengembangan lebih lanjut (Izzatun Ni'mah et al., 2024; Simanjuntak et al., 2025).

Berdasarkan kesenjangan tersebut, penelitian ini menawarkan perspektif yang menempatkan peningkatan kompetensi guru sebagai bagian dari ekosistem pendidikan rehabilitasi yang melibatkan kapasitas individual guru, dukungan kelembagaan, kolaborasi lintas profesi, serta pemanfaatan teknologi yang sesuai dengan konteks lokal. Kebaruan penelitian ini terletak pada upaya mengidentifikasi dan menganalisis tantangan kompetensi guru secara komprehensif sekaligus merumuskan strategi peningkatan kompetensi yang responsif terhadap karakteristik anak dengan disabilitas dan keterbatasan sumber daya pendidikan. Strategi yang dikaji meliputi pelatihan berbasis kompetensi, penguatan kolaborasi multidisiplin, serta pemanfaatan teknologi pendidikan yang kontekstual. Pendekatan tersebut diharapkan dapat memperluas perspektif mengenai pengembangan kompetensi guru, dari pendekatan yang semata-mata berorientasi pada peningkatan keterampilan individual menuju pendekatan yang lebih sistemik, kolaboratif, dan berkelanjutan.

Dengan demikian, penelitian ini bertujuan untuk mengidentifikasi dan menganalisis tantangan utama yang dihadapi guru dalam meningkatkan kompetensi untuk menyelenggarakan pendidikan rehabilitasi bagi anak dengan disabilitas serta merumuskan strategi yang inovatif, kontekstual, dan berkelanjutan. Hasil penelitian diharapkan dapat memberikan kontribusi teoretis dalam memperkuat kajian mengenai kompetensi guru dalam pendidikan rehabilitasi sekaligus memberikan implikasi praktis bagi pengembangan program pelatihan guru, penguatan kolaborasi lintas profesi, pemanfaatan

teknologi pendidikan, dan pengembangan sistem pendidikan inklusif yang lebih responsif terhadap kebutuhan individual anak dengan disabilitas.

2. METODE

Pendekatan Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan mixed-methods dengan desain eksplanatori sekuensial. Penelitian dilaksanakan pada 100 guru sekolah inklusif di Jawa Tengah, dengan 50 guru dari wilayah perkotaan dan 50 guru dari wilayah pedesaan. Desain ini dipilih karena data kuantitatif diperlukan untuk memetakan variasi kompetensi, sedangkan data kualitatif digunakan untuk menjelaskan pengalaman dan strategi guru di balik pola kuantitatif.

Berikut adalah diagram alur ringkas dari penelitian ini:



Gambar 1. Alur penelitian mixed methods eksplanatori sekuensial

Data penelitian terdiri atas data kuantitatif berupa persepsi guru terhadap empat dimensi kompetensi (pedagogik, sosial, emosional, dan teknologi), serta data kualitatif berupa pengalaman dan strategi guru dalam menghadapi tantangan pendidikan rehabilitasi.

Metode, Teknik, dan Instrumen

Data kuantitatif dikumpulkan dari 100 guru melalui kuesioner skala Likert 5 poin, sedangkan data kualitatif dikumpulkan melalui wawancara semi-terstruktur. Pemilihan 18 informan wawancara dilakukan secara purposif berdasarkan skor kuesioner tertinggi dan terendah untuk memperoleh variasi pengalaman.

Kuesioner menggunakan skala Likert 5 poin (1 = sangat tidak setuju, 5 = sangat setuju) dengan 30 item yang mengukur empat dimensi kompetensi. Kompetensi pedagogik mencakup kemampuan merancang pembelajaran diferensial dan IEP; kompetensi sosial mencakup kemampuan membangun interaksi inklusif; kompetensi emosional mencakup kemampuan mengelola dinamika emosional di kelas inklusif; dan kompetensi teknologi mencakup kemampuan menggunakan teknologi pendidikan adaptif. Validitas isi diuji oleh tiga ahli pendidikan inklusif dan reliabilitas diuji menggunakan Cronbach's Alpha.

Panduan wawancara berisi 10–12 pertanyaan terbuka mengenai keterbatasan pelatihan, kolaborasi dengan profesional, dan pemanfaatan teknologi pendidikan. Panduan diuji coba pada lima guru untuk memastikan kejelasan pertanyaan. Kriteria partisipan ialah guru aktif minimal dua tahun dan bersedia mengikuti pengisian kuesioner serta wawancara.

Teknik Analisis Data

Data kuantitatif dianalisis menggunakan mean dan standar deviasi, uji t independen untuk membandingkan dua kelompok lokasi sekolah, serta ANOVA satu arah dan uji post-hoc Tukey untuk membandingkan jenjang pendidikan. Analisis dilakukan dengan SPSS versi 26. Untuk interpretasi skor mean, rentang skala 1–5 dibagi menjadi tiga interval yang sama: 1,00–2,33 = rendah, 2,34–3,67 =

sedang, dan 3,68–5,00 = tinggi. Dengan demikian, istilah “lebih tinggi” atau “lebih rendah” digunakan secara relatif dalam kategori tersebut dan tidak dimaknai sebagai tingkat kompetensi absolut.

Data kualitatif dianalisis secara tematik mengikuti [Braun dan Clarke \(2006\)](#), melalui transkripsi, pengkodean awal, pengelompokan kode menjadi tema, dan interpretasi tema. Integrasi dilakukan melalui triangulasi dengan menggunakan temuan kualitatif untuk menjelaskan pola kuantitatif.

3. HASIL DAN PEMBAHASAN

Data kuantitatif diperoleh melalui kuesioner skala Likert 5 poin yang mengukur persepsi 100 guru terhadap empat dimensi kompetensi: pedagogik, sosial, emosional, dan teknologi. Reliabilitas kuesioner menghasilkan Cronbach's Alpha sebesar 0,84, yang menunjukkan konsistensi internal yang baik.

Tabel 3. Statistik deskriptif kompetensi guru

Dimensi	Rata-rata (M)	Standar deviasi (SD)
Pedagogik	3.18	0.75
Sosial	3.50	0.62
Emosional	3.32	0.68
Teknologi	2.85	0.87

Sebagaimana ditunjukkan pada Tabel 3, kompetensi sosial memiliki skor rata-rata relatif paling tinggi ($M = 3,50$; $SD = 0,62$), yang berada pada kategori sedang dan menunjukkan persepsi diri yang relatif lebih positif dalam interaksi sosial. Kompetensi teknologi memiliki skor rata-rata relatif paling rendah ($M = 2,85$; $SD = 0,87$), tetapi juga masih berada pada kategori sedang. Oleh karena itu, temuan ini lebih tepat dibaca sebagai variasi relatif antar-dimensi, bukan sebagai klaim bahwa kompetensi guru secara keseluruhan rendah.

Analisis inferensial menunjukkan bahwa perbedaan berdasarkan lokasi sekolah signifikan pada kompetensi teknologi, sedangkan perbedaan berdasarkan jenjang pendidikan signifikan pada kompetensi pedagogik. Pada dimensi teknologi, guru perkotaan melaporkan skor rata-rata lebih tinggi daripada guru pedesaan. Pada dimensi pedagogik, uji ANOVA menunjukkan adanya perbedaan antarkelompok jenjang pendidikan, dan uji Tukey menunjukkan skor guru SD lebih tinggi daripada guru SMA. Dimensi sosial dan emosional tidak menunjukkan perbedaan signifikan pada kedua pembandingan tersebut.

Temuan kuantitatif tersebut menunjukkan dua kebutuhan praktis yang berbeda. Kesenjangan teknologi mengarah pada kebutuhan dukungan perangkat, pelatihan penggunaan teknologi adaptif, dan pendampingan yang mempertimbangkan kondisi sekolah. Sementara itu, variasi pedagogik berdasarkan jenjang pendidikan menunjukkan perlunya pengembangan profesional yang dibedakan menurut konteks kurikulum dan karakteristik peserta didik, bukan menggunakan satu pola pelatihan untuk semua jenjang.

Sebanyak 18 guru diwawancarai untuk menjelaskan temuan kuantitatif dan mengidentifikasi strategi peningkatan kompetensi. Analisis tematik menghasilkan tiga tema utama. Pertama, Pelatihan Berbasis Kompetensi. Seorang guru SMP menyatakan, “Pelatihan tentang anak dengan autisme sangat membantu, tetapi kami butuh sesi lanjutan.” Kutipan ini menunjukkan bahwa pelatihan dipersepsikan bermanfaat ketika bersifat praktis, tetapi keberlanjutan diperlukan agar pengetahuan dapat diterapkan dan dikembangkan dalam praktik kelas. Kedua, Kolaborasi Multidisiplin. Seorang guru SD menyatakan, “Konsultasi dengan terapis wicara membantu saya mendukung siswa dengan gangguan komunikasi.” Pernyataan tersebut menunjukkan bahwa akses terhadap keahlian profesional dapat memperkuat keputusan pedagogik guru dalam menangani kebutuhan rehabilitasi yang spesifik. Ketiga, Pemanfaatan Teknologi Pendidikan. Seorang guru pedesaan berkomentar, “Kami punya komputer, tapi tidak tahu cara menggunakannya untuk anak berkebutuhan khusus.” Kutipan ini memperlihatkan bahwa ketersediaan perangkat saja belum menjamin pemanfaatan teknologi; kompetensi digital dan pendampingan kontekstual tetap diperlukan.

Triangulasi data memperkuat hubungan antara pola kuantitatif dan pengalaman guru. Tema teknologi menjelaskan mengapa skor teknologi menjadi relatif paling rendah, sedangkan tema pelatihan dan kolaborasi menunjukkan mekanisme dukungan yang dipandang guru dapat membantu

mengatasi keterbatasan kompetensi. Dengan demikian, strategi yang muncul tidak berdiri sendiri, tetapi saling melengkapi.

Pembahasan

Kompetensi Pedagogik dalam Pendidikan Rehabilitasi Inklusif

Hasil analisis deskriptif menunjukkan bahwa kompetensi pedagogik guru memperoleh skor rerata sebesar 3,18 dengan standar deviasi 0,75. Berdasarkan kategorisasi yang digunakan dalam penelitian ini, skor tersebut berada pada kategori sedang. Meskipun demikian, rerata kompetensi pedagogik relatif lebih rendah dibandingkan kompetensi sosial dan emosional. Temuan ini mengindikasikan bahwa kemampuan guru dalam berinteraksi dengan peserta didik belum sepenuhnya diikuti oleh kesiapan pedagogik yang optimal untuk merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran yang responsif terhadap keragaman kebutuhan peserta didik.

Konteks pendidikan inklusif, kompetensi pedagogik tidak hanya berkaitan dengan penguasaan materi dan pengelolaan kegiatan pembelajaran, tetapi juga mencakup kemampuan mengidentifikasi karakteristik individual peserta didik, menyesuaikan strategi pembelajaran, mengembangkan akomodasi yang diperlukan, serta memantau perkembangan belajar secara berkelanjutan. [Florian dan Black-Hawkins \(2011\)](#) menjelaskan bahwa pedagogi inklusif perlu diarahkan pada perluasan kesempatan belajar yang tersedia bagi seluruh peserta didik, alih-alih memisahkan peserta didik tertentu sebagai kelompok yang selalu membutuhkan perlakuan berbeda. Perspektif ini menempatkan kemampuan guru dalam mengakomodasi keragaman sebagai bagian integral dari praktik pembelajaran, bukan sebagai intervensi tambahan semata.

Relatif rendahnya skor pada indikator pedagogik dapat dipahami melalui kompleksitas tuntutan pembelajaran inklusif. Guru perlu menerjemahkan informasi mengenai kebutuhan peserta didik ke dalam tujuan pembelajaran yang realistis, strategi yang fleksibel, media yang dapat diakses, dan asesmen yang sesuai. Dalam praktiknya, proses tersebut membutuhkan pengetahuan pedagogik sekaligus keterampilan mengambil keputusan berdasarkan kondisi konkret di kelas. Guru yang memahami pentingnya inklusi belum tentu memiliki keterampilan yang memadai untuk menyusun program pembelajaran individual, memodifikasi aktivitas, atau menentukan bentuk dukungan yang tepat bagi peserta didik dengan kebutuhan yang beragam.

Kerangka *Universal Design for Learning* (UDL) memberikan landasan untuk memahami kebutuhan tersebut. CAST (2024) menekankan pentingnya menyediakan berbagai cara bagi peserta didik untuk terlibat dalam pembelajaran, mengakses informasi, serta menunjukkan pemahaman dan kemampuan mereka. Dengan demikian, peningkatan kompetensi pedagogik perlu diarahkan pada pelatihan berbasis kasus, simulasi perencanaan pembelajaran, pengembangan media aksesibel, dan refleksi terhadap praktik pembelajaran nyata. Akan tetapi, skor rerata 3,18 belum cukup untuk memastikan aspek pedagogik mana yang paling lemah. Identifikasi kelemahan secara spesifik perlu didasarkan pada skor setiap butir instrumen dan, jika tersedia, hasil observasi praktik mengajar.

Kompetensi Sosial dalam Pendidikan Rehabilitasi Inklusif

Kompetensi sosial memperoleh rerata tertinggi di antara keempat indikator, yaitu 3,50 dengan standar deviasi 0,62. Walaupun merupakan skor relatif tertinggi, nilai tersebut tetap berada dalam kategori sedang berdasarkan interval kategorisasi penelitian. Oleh karena itu, hasil ini lebih tepat diinterpretasikan sebagai indikasi bahwa kompetensi sosial merupakan aspek yang relatif lebih berkembang dibandingkan dimensi kompetensi lainnya, bukan sebagai bukti bahwa guru telah mencapai kompetensi sosial yang optimal.

Secara konseptual, kompetensi sosial dalam pendidikan inklusif mencakup kemampuan membangun komunikasi yang menghargai keberagaman, mengembangkan hubungan positif dengan peserta didik, mengelola interaksi antarpeserta didik, berkomunikasi dengan keluarga, serta bekerja sama dengan tenaga profesional lain. Lingkungan pembelajaran inklusif menuntut guru untuk menghindari pelabelan dan praktik diskriminatif, sekaligus memastikan bahwa seluruh peserta didik memperoleh kesempatan berpartisipasi dalam kegiatan pembelajaran. UNESCO menempatkan inklusi sebagai upaya sistematis untuk menghilangkan hambatan partisipasi dan pembelajaran bagi semua peserta didik ([UNESCO, 2020](#)).

Relatif tingginya rerata kompetensi sosial dapat mengindikasikan bahwa aspek relasional lebih dekat dengan pengalaman kerja guru sehari-hari. Interaksi dengan peserta didik, komunikasi dengan orang tua, dan pengelolaan hubungan di kelas merupakan bagian rutin dari pekerjaan guru. Pengalaman tersebut berpotensi memberikan kesempatan bagi guru untuk mengembangkan kepekaan interpersonal melalui praktik berulang. Namun, penjelasan ini masih berupa interpretasi yang masuk akal, bukan kesimpulan empiris tentang penyebab tingginya skor, karena penelitian ini tidak secara langsung menguji hubungan antara pengalaman interaksi dan kompetensi sosial.

Standar deviasi sebesar 0,62, yang merupakan nilai terendah di antara empat indikator, menunjukkan bahwa skor kompetensi sosial relatif lebih homogen dibandingkan skor indikator lainnya. Artinya, jawaban responden pada dimensi ini cenderung lebih berdekatan dengan rerata kelompok. Meskipun demikian, homogenitas skor tidak serta-merta menunjukkan bahwa praktik sosial seluruh guru sama efektifnya. Kesamaan persepsi dalam kuesioner masih perlu dibedakan dari kualitas interaksi yang benar-benar teramati di kelas. Temuan tersebut mengisyaratkan bahwa pengembangan kompetensi sosial sebaiknya tidak berhenti pada pembentukan sikap ramah atau komunikasi yang baik. Program pengembangan profesional perlu memperkuat keterampilan kolaborasi dengan orang tua, guru pendamping, psikolog, terapis, dan tenaga profesional lainnya. Dengan demikian, kompetensi sosial dapat berfungsi sebagai modal untuk membangun dukungan multidisipliner yang lebih terintegrasi bagi peserta didik.

Kompetensi Emosional dalam Pendidikan Rehabilitasi Inklusif

Kompetensi emosional memiliki rerata 3,32 dengan standar deviasi 0,68. Skor ini berada dalam kategori sedang dan menempati posisi kedua terendah setelah kompetensi teknologi. Hasil tersebut memperlihatkan bahwa kemampuan guru dalam mengelola dinamika emosional di kelas inklusif masih memerlukan penguatan. Kompetensi emosional penting karena pembelajaran inklusif melibatkan keragaman karakteristik, kemampuan komunikasi, respons perilaku, kebutuhan dukungan, dan pola keterlibatan peserta didik.

Kompetensi emosional dapat dipahami melalui kemampuan mengenali dan mengelola emosi diri, merespons emosi peserta didik secara proporsional, mempertahankan kesabaran ketika menghadapi situasi yang menantang, serta membangun iklim kelas yang aman secara psikologis. Dalam situasi pembelajaran yang kompleks, guru tidak hanya dituntut untuk mengendalikan respons emosional pribadi, tetapi juga memahami bahwa perilaku peserta didik dapat berkaitan dengan hambatan komunikasi, kesulitan regulasi diri, kebutuhan sensorik, atau kondisi lingkungan. Oleh karena itu, respons pendidikan seharusnya didasarkan pada pemahaman terhadap kebutuhan peserta didik dan tidak semata-mata pada penilaian bahwa perilaku tertentu merupakan bentuk ketidakpatuhan.

Skor kompetensi emosional yang berada di bawah kompetensi sosial menunjukkan bahwa kemampuan menjalin hubungan positif belum tentu identik dengan kemampuan mengelola tekanan emosional dalam situasi pembelajaran yang menantang. Seorang guru dapat menunjukkan sikap terbuka dan empatik, tetapi masih mengalami kesulitan ketika harus merespons perilaku yang berulang, mengelola konflik, atau mempertahankan konsistensi strategi dukungan. Perbedaan ini penting karena kompetensi emosional membutuhkan proses refleksi diri dan pengembangan strategi regulasi emosi yang lebih terstruktur.

Namun demikian, penelitian ini belum membuktikan bahwa beban kerja, stres, atau keterbatasan dukungan institusional menjadi penyebab langsung skor tersebut. Faktor-faktor itu perlu diperlakukan sebagai kemungkinan kontekstual yang dapat ditelusuri lebih lanjut melalui wawancara dan observasi. Analisis juga perlu mempertimbangkan bahwa pengukuran berbasis persepsi diri tidak sepenuhnya menggambarkan kemampuan aktual guru dalam mengelola emosi ketika menghadapi situasi kelas yang kompleks. Implikasi praktisnya adalah perlunya pengembangan profesional yang mengintegrasikan refleksi praktik, diskusi kasus, simulasi penanganan situasi sulit, serta strategi komunikasi yang empatik. Dukungan dari kepala sekolah dan rekan sejawat juga diperlukan agar pengelolaan dinamika emosional tidak dibebankan sepenuhnya kepada individu guru. Pendekatan ini dapat membantu membangun budaya kerja yang mendukung kesejahteraan guru sekaligus meningkatkan kualitas respons terhadap kebutuhan peserta didik.

Kompetensi Teknologi dalam Pendidikan Rehabilitasi Inklusif

Kompetensi teknologi memperoleh skor rerata terendah, yaitu 2,85 dengan standar deviasi 0,87. Kedua nilai tersebut penting untuk ditafsirkan secara bersamaan. Rerata yang relatif rendah menunjukkan bahwa kompetensi teknologi merupakan dimensi yang paling membutuhkan perhatian dalam kelompok responden, sedangkan standar deviasi tertinggi menunjukkan variasi jawaban yang lebih besar dibandingkan dimensi lainnya. Dengan kata lain, persepsi responden terhadap kompetensi teknologi cenderung lebih beragam daripada persepsi mereka terhadap kompetensi sosial, pedagogik, dan emosional.

Dalam pendidikan rehabilitasi inklusif, kompetensi teknologi tidak cukup diukur melalui kemampuan mengoperasikan perangkat digital secara umum. Kompetensi tersebut juga mencakup kemampuan memilih teknologi yang sesuai dengan kebutuhan peserta didik, mengembangkan atau menggunakan materi digital yang aksesibel, memanfaatkan teknologi bantu, serta menilai apakah penggunaan teknologi benar-benar meningkatkan akses dan partisipasi dalam pembelajaran. CAST (2024), melalui pedoman UDL, menekankan pentingnya menyediakan beragam cara untuk mengakses informasi, berinteraksi, serta mengekspresikan hasil belajar, termasuk dengan dukungan perangkat dan teknologi aksesibel.

Rendahnya rerata kompetensi teknologi dapat berkaitan dengan beberapa kondisi yang layak dipertimbangkan, seperti perbedaan akses terhadap perangkat, keterbatasan pelatihan praktis, belum meratanya pendampingan teknis, dan kurangnya pengalaman menggunakan teknologi yang dirancang untuk kebutuhan peserta didik dengan disabilitas. Akan tetapi, data deskriptif ini tidak dapat menentukan faktor mana yang paling dominan. Penjelasan mengenai keterbatasan infrastruktur, misalnya, harus dikaitkan dengan data ketersediaan perangkat dan akses internet, bukan hanya disimpulkan dari rendahnya skor kompetensi.

Hasil wawancara memberikan konteks tambahan terhadap temuan tersebut. Seorang guru di wilayah perdesaan menyampaikan, "Kami punya komputer, tapi tidak tahu cara menggunakannya untuk anak berkebutuhan khusus." Pernyataan ini mengindikasikan adanya kemungkinan kesenjangan antara ketersediaan perangkat dan kemampuan memanfaatkannya secara pedagogis. Dengan demikian, pengadaan sarana teknologi saja belum tentu cukup untuk meningkatkan kualitas pembelajaran inklusif apabila tidak disertai pelatihan, pendampingan, dan pemilihan aplikasi atau perangkat yang sesuai dengan kebutuhan peserta didik.

Temuan ini juga perlu dibaca bersama hasil analisis inferensial penelitian yang menunjukkan adanya perbedaan kompetensi teknologi berdasarkan lokasi sekolah, dengan guru di wilayah perkotaan melaporkan kompetensi lebih tinggi dibandingkan guru di wilayah perdesaan. Hubungan tersebut memperkuat pentingnya memperhatikan konteks tempat kerja dalam merancang pengembangan kompetensi. Namun, perbedaan berdasarkan lokasi tidak dengan sendirinya membuktikan bahwa lokasi merupakan penyebab langsung perbedaan kompetensi. Akses pelatihan, pengalaman penggunaan teknologi, dukungan sekolah, dan ketersediaan sumber daya perlu ditelaah secara terpisah sebelum mekanisme penyebab dapat dipastikan.

Oleh sebab itu, pengembangan kompetensi teknologi perlu diarahkan pada pelatihan yang aplikatif dan kontekstual. Guru perlu memperoleh kesempatan untuk mencoba teknologi bantu, memodifikasi materi agar lebih aksesibel, merancang aktivitas pembelajaran dengan berbagai format representasi, serta mengevaluasi manfaat teknologi berdasarkan respons peserta didik. Pendampingan berkelanjutan, berbagi praktik baik antarguru, dan dukungan teknis bagi sekolah dengan sumber daya terbatas dapat menjadi strategi untuk mengurangi variasi kompetensi yang terlihat pada hasil penelitian.

Sintesis Antardimensi dan Implikasi Pengembangan Kompetensi Guru

Perbandingan keempat indikator menunjukkan pola yang tidak sepenuhnya seragam. Kompetensi sosial memiliki rerata relatif tertinggi ($M = 3,50$; $SD = 0,62$), diikuti kompetensi emosional ($M = 3,32$; $SD = 0,68$), pedagogik ($M = 3,18$; $SD = 0,75$), dan teknologi ($M = 2,85$; $SD = 0,87$). Meskipun terdapat perbedaan numerik, seluruh rerata masih berada pada kategori sedang menurut interval yang digunakan dalam penelitian ini. Dengan demikian, hasil penelitian tidak menunjukkan adanya satu dimensi yang telah mencapai kategori tinggi, tetapi mengidentifikasi kompetensi sosial sebagai

aspek yang relatif lebih kuat dan kompetensi teknologi sebagai aspek yang relatif paling membutuhkan penguatan.

Pola ini menegaskan bahwa kompetensi guru dalam pendidikan rehabilitasi inklusif perlu dipahami sebagai konstruk multidimensional. Keterampilan berinteraksi dengan peserta didik dan membangun hubungan sosial merupakan modal penting, tetapi tidak dapat menggantikan kemampuan merancang pembelajaran yang responsif, mengelola dinamika emosional, dan menggunakan teknologi aksesibel. Pendidikan inklusif membutuhkan keterpaduan antara pengetahuan, keterampilan praktis, sikap profesional, dan dukungan lingkungan kerja. Perspektif UNESCO (2020) mengenai penghapusan hambatan partisipasi serta kerangka UDL dari CAST (2024) sama-sama menekankan pentingnya sistem pembelajaran yang responsif terhadap keragaman peserta didik.

Secara praktis, hasil penelitian ini mendukung pengembangan program peningkatan kompetensi yang tidak bersifat seragam. Pelatihan pedagogik perlu menekankan perencanaan pembelajaran dan asesmen yang adaptif; pengembangan kompetensi sosial perlu memperkuat kolaborasi multidisipliner; kompetensi emosional perlu didukung melalui refleksi, strategi regulasi emosi, dan dukungan kolegal; sedangkan kompetensi teknologi memerlukan pelatihan langsung yang disertai pendampingan serta akses terhadap sumber daya yang relevan. Penetapan prioritas program tetap perlu mempertimbangkan skor setiap butir instrumen, kebutuhan sekolah, serta hasil wawancara dan observasi.

Dari perspektif metodologis, hasil ini juga memperlihatkan pentingnya mengombinasikan data kuantitatif dan kualitatif. Skor rerata menunjukkan dimensi yang relatif kuat atau lemah, sedangkan wawancara membantu menjelaskan pengalaman dan kondisi yang mungkin melatarbelakanginya. Meski demikian, integrasi kedua jenis data tidak boleh digunakan untuk mengklaim hubungan kausal yang tidak diuji. Penelitian lanjutan dapat memperdalam analisis melalui observasi kelas, penilaian kinerja guru, dan pemeriksaan skor setiap butir kuesioner. Langkah tersebut akan membantu membedakan antara kompetensi yang dipersepsikan guru dan kompetensi yang ditunjukkan dalam praktik.

Secara keseluruhan, kontribusi penting temuan ini terletak pada penegasan bahwa penguatan kompetensi guru dalam pendidikan rehabilitasi inklusif perlu mempertimbangkan baik dimensi individual maupun konteks institusional. Program pengembangan profesional akan lebih relevan apabila disusun berdasarkan profil kompetensi, kebutuhan peserta didik, kondisi sekolah, serta akses terhadap pelatihan dan teknologi. Dengan demikian, peningkatan kompetensi tidak hanya berorientasi pada penambahan pengetahuan individual, tetapi juga pada penciptaan kondisi kerja yang memungkinkan guru menerapkan praktik pembelajaran inklusif secara berkelanjutan.

4. KESIMPULAN

Penelitian ini mengungkapkan bahwa tantangan utama dalam pengembangan kompetensi guru untuk pendidikan rehabilitasi anak dengan disabilitas terletak pada aspek kompetensi teknologi, terutama di wilayah pedesaan yang masih menghadapi keterbatasan infrastruktur dan akses pelatihan digital. Selain itu, perbedaan kompetensi pedagogik berdasarkan jenjang pendidikan menunjukkan pentingnya dukungan kurikulum yang fleksibel dan responsif terhadap kebutuhan siswa dengan disabilitas. Strategi-strategi yang muncul dari hasil analisis, seperti pelatihan berbasis kompetensi, kolaborasi multidisiplin, dan pemanfaatan teknologi pendidikan, menegaskan bahwa peningkatan kompetensi guru harus dilakukan melalui pendekatan holistik dan sistematis. Keberhasilan implementasi strategi tersebut sangat bergantung pada kesinambungan pelatihan, ketersediaan sumber daya profesional, serta investasi teknologi yang memadai, khususnya di daerah tertinggal. Secara teoretis, temuan ini memperluas literatur tentang kompetensi guru dalam konteks pendidikan inklusif dan rehabilitatif, dengan menyoroti pentingnya penguatan kapasitas guru melalui intervensi yang berbasis kontekstual dan kolaboratif. Secara praktis, hasil penelitian ini memberikan arah bagi pembuat kebijakan dan lembaga pendidikan untuk merancang program pengembangan profesi guru yang lebih berkelanjutan, adaptif, dan inklusif. Dengan demikian, penguatan kompetensi guru dalam pendidikan rehabilitasi anak dengan disabilitas tidak hanya menjadi tanggung jawab individu guru, tetapi merupakan agenda sistemik yang membutuhkan dukungan lintas sektor dan kebijakan berbasis bukti.

5. UCAPAN TERIMA KASIH

Terima kasih kepada para guru yang telah berpartisipasi dalam penelitian ini, serta panel ahli dan lembaga terkait yang mendukung pelaksanaan studi. Semoga penelitian ini bermanfaat untuk pengembangan kompetensi guru dalam pendidikan rehabilitasi inklusif.

6. DAFTAR PUSTAKA

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- BPS. (2023). *Statistik pendidikan Indonesia*. Badan Pusat Statistik.
- Dea Mustika, Agnes Yurika Irsanti, Evi Setiyawati, Fretika Yunita, Nurhafizdah Fitri, & Putri Zulkarnaini. (2023). Pendidikan inklusi: Mengubah masa depan bagi semua anak. *Student Scientific Creativity Journal*, 1(4), 41–50. <https://doi.org/10.55606/sscj-amik.v1i4.1575>
- Firdiansyah, A., & Sufiyanto, M. I. (2024). Pelatihan guru terkait strategi pembelajaran inklusif berbasis sipao yang didasarkan pada metode community based participatory action research (cbpar). *Assidanah: Jurnal Pengabdian Masyarakat*, 6(2), 235–249. <https://doi.org/10.35316/assidanah.v6i2.235-249>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 813–828. <https://doi.org/10.1080/13603110903337383>
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Hornby, G. (2015). *Inclusive special education: Evidence-based practices for children with special needs and disabilities*. Routledge.
- Herdian, H., & Listiana, A. (2024). Implementasi psikologi inklusif dalam pengembangan keterampilan sosial emosional anak usia dini. *Aulad: Journal on Early Childhood*, 7(2), 636–636. <https://doi.org/10.31004/aulad.v7i2.749>
- Izzatun Ni'mah, U. N., Elhady, A., & Mustofa, T. A. (2024). Strategi pembelajaran pendidikan agama islam untuk siswa inklusi di sekolah menengah pertama kelas delapan. *Aulad: Journal on Early Childhood*, 7(1), 104–114. <https://doi.org/10.31004/aulad.v7i1.589>
- Nurussakinah, T., & Romadona, N. F. (2023). Permainan inklusif: Solusi untuk anak dengan keterlambatan perkembangan emosi. *Aulad: Journal on Early Childhood*, 7(3), 1029–1038. <https://doi.org/10.31004/aulad.v7i3.843>
- Perdana, C., Liftiah, L., & Pranoto, Y. K. S. (2023). Efikasi diri guru tk inklusi ditinjau dari faktor pendidikan terakhir, lama mengajar, dan usia. *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(6), 7171–7180. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i6.5621>
- Pratiwi, D. W., & Sukartono, S. (2025). Persepsi guru terhadap tantangan dan peluang dalam implementasi pendidikan inklusi. *Aulad: Journal on Early Childhood*, 8(1), 189–197. <https://doi.org/10.31004/aulad.v8i1.954>
- Rrustemi, J., & Kurteshi, V. (2023). Pedagogical practice as a foundation course for the development of professional skills. *International Journal of Instruction*, 16(2), 1135–1150. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16260a>
- Sholihah, W. M. (2020). Metode dan model pembentukan kesiapan guru dalam praktik pendidikan inklusi. *PEDAGOGIK: Jurnal Pendidikan*, 7(1), 153–194. <https://doi.org/10.33650/pjp.v7i1.796>
- Simanjuntak, O. P., Ayuningtyas, I., & Andrayana, P. F. (2025). Peran guru terhadap kemandirian anak tunanetra. *Aulad : Journal on Early Childhood*, 8(2), 823–833. <https://doi.org/10.31004/aulad.v8i2.1153>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education – All means all*. UNESCO Publishing.
- Yuniarni, D., Linarsih, A., Miranda, D., Halida, H., & Seli, S. (2023). Persepsi guru tk terhadap penyelenggaraan pendidikan inklusif di kota pontianak. *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(1), 629–636. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i1.3615>