



PENDAMPINGAN PEMBELAJARAN INKLUSIF BERBASIS *UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING* DI SEKOLAH KEPULAUAN

Sari Narulita¹, Ahmad Nur Fahmi², Khairil Ikhsan Siregar³, Tri Suryani⁴, Vytha Aulia Dasuki⁵

Program Studi Pendidikan Agama Islam, Fakultas Ilmu Sosial dan Hukum, Universitas Negeri Jakarta, Jakarta, Indonesia

Correspondence e-mail: sari-narulita@unj.ac.id

Received:
24 Agustus 2026

Accepted:
22 September 2026

Published:
25 September 2026

ABSTRAK

Pembelajaran inklusif di wilayah kepulauan menghadapi tantangan struktural berupa keterbatasan akses terhadap pengembangan profesional bagi guru serta belum tersedianya pendekatan pedagogi yang responsif terhadap keberagaman belajar siswa. Dengan menggunakan siklus pertama Participatory Action Research (PAR), kegiatan pengabdian kepada masyarakat ini bertujuan memetakan kebutuhan implementasi pembelajaran inklusif berbasis Universal Design for Learning (UDL) serta memberikan pendampingan awal kepada guru di SMPN Satu Atap 01 Pulau Pari, Kepulauan Seribu, DKI Jakarta. Kegiatan dilaksanakan pada 12 Mei 2026 dan melibatkan 25 guru SD dan SMP melalui workshop interaktif, pengisian formulir refleksi diri terstandar sebanyak 20 item ($n=19$ guru), serta survei kepuasan ($n=25$). Analisis form refleksi menghasilkan rata-rata implementasi UDL sebesar 3,39/4,00 (84,87%), dengan 10 guru berada dalam kategori Sangat Baik (52,6%) dan 9 guru dalam kategori Baik (47,4%). Dimensi keterlibatan siswa menjadi kekuatan tertinggi ($M=3,52$), sementara dimensi ekspresi pemahaman siswa menjadi prioritas untuk dikembangkan ($M=3,28$). Evaluasi kegiatan menunjukkan tingkat kepuasan pelaksanaan sebesar 87% dan kepuasan terhadap fasilitator sebesar 93,25%. Triangulasi data mengindikasikan bahwa penerimaan positif guru terhadap workshop belum diikuti oleh praktik asesmen yang terdiferensiasi, sehingga siklus PAR berikutnya perlu difokuskan pada pendampingan asesmen alternatif berbasis kelas.

Kata kunci: Pembelajaran Inklusif, Universal Design for Learning, Refleksi Guru, Kepuasan Peserta, Pendidikan Kepulauan.

ABSTRACT

Inclusive education in island areas faces structural challenges, including limited access to teacher professional development and the absence of pedagogically responsive approaches to student learning diversity. Using the first cycle of Participatory Action Research (PAR), this community service activity aimed to map the needs for implementing inclusive learning based on Universal Design for Learning (UDL) and to provide initial mentoring for teachers at SMPN Satu Atap 01 Pulau Pari, Thousand Islands, Jakarta. The activity was conducted on May 12, 2026, and involved 25 primary and junior secondary school teachers, who participated in an interactive workshop, completed a standardized self-reflection form (20 items; $n=19$), and completed a satisfaction survey ($n=25$). Reflection analysis yielded a mean UDL implementation score of 3.39/4.00 (84.87%), with 10 teachers (52.6%) categorized as Very Good and 9 teachers (47.4%) as Good. Student engagement was the strongest dimension ($M=3.52$), while student expression of



understanding was the priority area for development ($M=3.28$). The activity evaluation showed 87% satisfaction with event implementation and 93.25% with facilitator quality. Triangulation indicates that teachers' positive reception of the workshop has not yet been matched by differentiated assessment practices; therefore, the next PAR cycle should focus on classroom-based mentoring in alternative assessment.

Keywords: Inclusive Learning, Universal Design for Learning, Teacher Reflection, Participant Satisfaction, Island Education.

PENDAHULUAN

Pendidikan inklusif dipahami sebagai transformasi menyeluruh pada sistem, budaya, dan praktik pendidikan untuk memastikan akses, partisipasi, dan capaian belajar yang setara bagi semua peserta didik tanpa terkecuali (UNESCO, 2020). Definisi ini melampaui pemahaman sempit tentang integrasi fisik siswa berkebutuhan khusus ke dalam kelas reguler, menuju paradigma yang menempatkan keberagaman sebagai norma dalam pembelajaran, bukan sebagai pengecualian (Ainscow, 2020). Dalam kerangka ini, guru merupakan agen perubahan kunci karena keberhasilan implementasi pembelajaran inklusif sangat ditentukan oleh keyakinan efikasi dan praktik pedagogis mereka di kelas (Woodcock et al., 2022).

Landasan filosofis pendidikan inklusif semakin kokoh dengan hadirnya *capability approach* yang dikembangkan oleh Nussbaum (2011). Pendekatan ini menegaskan bahwa setiap individu berhak memiliki kesempatan nyata (*real opportunities*) untuk mengembangkan kemampuan dasar (*central human capabilities*) demi menjalani kehidupan yang bermartabat. Dalam konteks pendidikan, ini berarti pembelajaran tidak boleh hanya menyeragamkan output, melainkan harus memperluas ruang berkembang bagi setiap peserta didik sesuai dengan potensi uniknya masing-masing. (Sen, 1999) Memperkuat argumen ini dengan menyatakan bahwa kualitas pendidikan tidak cukup diukur dari input dan output semata, melainkan dari sejauh mana pendidikan memperluas functioning dan *capabilities* individu sebagai agen yang berdaya. Kedua kerangka ini menjadi fondasi normatif yang kuat bagi praktik pembelajaran inklusif berbasis UDL.

Universal Design for Learning (UDL) hadir sebagai operasionalisasi praktis dari nilai-nilai tersebut dalam konteks pedagogi di kelas. Dikembangkan oleh *Center for Applied Special Technology* (CAST *Universal Design for Learning Guidelines*, n.d.), UDL berpijak pada tiga prinsip utama: (1) *multiple means of engagement*—variasi dalam cara membangkitkan minat, ketekunan, dan regulasi diri dalam belajar; (2) *multiple means of representation*—variasi dalam penyajian informasi dan materi; dan (3) *multiple means of action and expression*—variasi dalam cara siswa menunjukkan pemahaman. Tinjauan sistematis dan meta-analisis Almeqdad et al. (2023) mengonfirmasi efektivitas UDL dalam meningkatkan proses belajar siswa yang beragam, sementara (Rusconi & Squillaci, 2023) menunjukkan bahwa pelatihan UDL berdampak pada kompetensi guru dalam



menghargai keberagaman siswa dan merancang pembelajaran yang dapat diakses.

Dimensi motivasional dan afektif dalam pembelajaran inklusif juga mendapat perhatian dalam kajian-kajian terkini. Teori determinasi diri menegaskan bahwa keterlibatan belajar yang autentik tumbuh ketika kebutuhan psikologis dasar akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan (*relatedness*) terpenuhi (Ryan & Deci, 2020). Pada sisi guru, (Woodcock et al., 2022) menemukan bahwa guru dengan efikasi diri tinggi maupun rendah memiliki pemahaman konseptual yang relatif serupa tentang pendidikan inklusif, tetapi praktik kelas mereka berbeda secara nyata; sekadar menginformasikan konsep inklusi, karenanya, berdampak terbatas pada praktik. Temuan ini sejalan dengan meta-analisis (Donath et al., 2023) terhadap 342 studi pengembangan profesional guru untuk pendidikan inklusif, yang menunjukkan efek besar pada pengetahuan guru tetapi efek kecil pada keyakinan, serta menegaskan bahwa pelatihan jangka panjang dengan relevansi praktis yang tinggi dan kesempatan belajar aktif lebih memungkinkan terjadinya transfer ke sekolah.

Penerapan UDL di sekolah-sekolah terpencil dan di kepulauan menghadapi tantangan unik yang belum banyak diteliti. Keterbatasan infrastruktur, minimnya pelatihan guru, dan isolasi geografis berpotensi mendorong pembelajaran yang seragam dan monoton. Temuan dalam konteks Indonesia menegaskan pola ini: Saikhu dan (Saikhu & Hermanto, 2025) menemukan bahwa implementasi UDL di wilayah perkotaan, pinggiran, dan terpencil masih terkendala oleh kesenjangan sumber daya dan dukungan institusional yang tidak merata, sementara (Kurniawati et al., 2026) mencatat bahwa pelatihan UDL yang bersifat sporadis belum mampu mengubah praktik pembelajaran secara mendasar tanpa disertai komitmen institusional yang berkelanjutan. Pola serupa dilaporkan (Sepadi, 2025) di sekolah pedesaan Afrika Selatan: guru mendukung inklusi secara konseptual, tetapi praktik di kelasnya masih tradisional dan belum terdiferensiasi. SMPN Satu Atap 01 Pulau Pari merepresentasikan kondisi ini secara konkret: sekolah ini terletak di Kepulauan Seribu dengan akses terbatas, dan berdasarkan observasi awal tim, pembelajaran masih cenderung seragam dengan dominasi metode ceramah dan asesmen tunggal sehingga belum mengakomodasi potensi seluruh siswa secara optimal. Karena itu, pendampingan perlu dirancang secara kontekstual, berkelanjutan, dan melibatkan guru sebagai subjek aktif (Donath et al., 2023; Kurniawati et al., 2026)

Berdasarkan latar belakang tersebut, kegiatan pengabdian kepada masyarakat (P2M) ini dirancang sebagai siklus pertama *Participatory Action Research* (PAR) dengan tiga tujuan: (1) memetakan kebutuhan implementasi pembelajaran inklusif berbasis UDL melalui formulir refleksi terstandar; (2) melaksanakan pendampingan awal bagi guru melalui *workshop* interaktif; dan (3) menganalisis profil implementasi UDL serta kepuasan peserta sebagai dasar perencanaan untuk siklus berikutnya. Artikel ini melaporkan proses dan temuan kegiatan tersebut, dengan harapan dapat berkontribusi pada pengembangan model pendampingan pembelajaran inklusif yang kontekstual bagi sekolah-sekolah di wilayah kepulauan dan daerah 3T.



METODE

Metode Kegiatan

Kegiatan ini menggunakan pendekatan *Participatory Action Research* (PAR), yaitu pendekatan yang memosisikan komunitas mitra—dalam hal ini guru—sebagai rekan yang terlibat aktif dalam siklus perencanaan, tindakan, observasi, dan refleksi untuk menghasilkan perubahan praktik sekaligus pengetahuan yang kontekstual (Cornish et al., 2023). PAR dipilih karena persoalan pembelajaran inklusif di Pulau Pari tidak dapat diselesaikan melalui transfer pengetahuan satu arah; guru perlu memetakan praktiknya sendiri, merefleksikannya, dan menentukan langkah perbaikan bersama tim. Artikel ini melaporkan siklus pertama PAR yang dijalankan dalam lima tahap berikut ini.

Tahap pertama (perencanaan) adalah sosialisasi program, di mana tim P2M bertemu dengan kepala sekolah dan perwakilan guru untuk menyepakati tujuan, jadwal, serta mekanisme partisipasi. Tahap kedua (perencanaan) adalah asesmen awal melalui observasi informal di kelas dan wawancara singkat dengan guru mengenai tantangan pembelajaran yang mereka hadapi. Tahap ketiga (tindakan) adalah *workshop* interaktif selama setengah hari yang mencakup pemaparan konsep pembelajaran inklusif, pengenalan kerangka UDL dengan contoh-contoh kontekstual yang relevan dengan kondisi kepulauan, serta simulasi perancangan aktivitas pembelajaran berbasis UDL. Tahap keempat (observasi) adalah pengisian instrumen refleksi oleh guru selama 20 menit setelah *workshop*. Tahap kelima (evaluasi dan refleksi) adalah pengisian survei kepuasan oleh peserta pada akhir kegiatan, yang dilanjutkan dengan analisis seluruh data serta penyampaian hasil temuan kepada pihak sekolah sebagai umpan balik dan dasar untuk perencanaan siklus berikutnya. Kegiatan pengabdian serupa juga memadukan pelatihan dengan pengukuran terstruktur terhadap peserta, misalnya pelatihan *deep learning* bagi guru bimbingan dan konseling di Banjarnegara yang mengukur pemahaman guru melalui *pre-test* dan *post-test* (Rakhmawati et al., 2025). Dalam kegiatan ini, pengukuran dilakukan melalui instrumen refleksi pasca-*workshop*.

Dua instrumen digunakan dalam kegiatan ini. Pertama, Form Refleksi Guru Implementasi Pembelajaran Inklusif Berbasis UDL terdiri dari 20 pernyataan positif pada skala Likert 1–4 (1=Sangat Tidak Sesuai; 4=Sangat Sesuai), dikelompokkan ke dalam empat dimensi yang mencerminkan tiga prinsip UDL: Dimensi A (Keterlibatan dan Motivasi Belajar Siswa, 5 item)—*engagement*; Dimensi B (Penyampaian Materi, 5 item)—*representation*; Dimensi C (Cara Siswa Menyampaikan Pemahaman, 5 item)—*action and expression*; dan Dimensi D (Lingkungan Belajar Inklusif, 5 item)—kondisi penyangga ketiga prinsip UDL. Form ini merupakan instrumen penilaian diri (*self-report*) sehingga hasilnya menggambarkan persepsi guru terhadap praktiknya sendiri. Kedua, Kuesioner Survei Kepuasan Peserta yang mengukur kepuasan terhadap pelaksanaan acara (4 indikator) dan kepuasan terhadap kualitas fasilitator (4 indikator) menggunakan skala 1–100.



Data dianalisis secara deskriptif kuantitatif. Tingkat implementasi UDL dihitung menggunakan formula: $(\text{skor total responden}) \div (\text{jumlah item} \times \text{skor maksimal}) \times 100\%$. Kategorisasi mengikuti skala: $\geq 3,51$ = Sangat Baik; $2,51-3,50$ = Baik; $1,51-2,50$ = Cukup; $\leq 1,50$ = Kurang. Statistik deskriptif (mean, standar deviasi) dihitung per item, per dimensi, per individu guru, dan secara keseluruhan. Triangulasi dilakukan dengan menghubungkan pola temuan refleksi dengan data kepuasan peserta untuk menghasilkan interpretasi yang lebih mendalam.

Waktu dan Lokasi Kegiatan

Kegiatan dilaksanakan pada 12 Mei 2026 di SMPN Satu Atap 01 Pulau Pari, Kecamatan Kepulauan Seribu Selatan, DKI Jakarta, sebagai bagian dari program P2M Skema Wilayah Binaan Unggulan Fakultas Ilmu Sosial dan Hukum, Universitas Negeri Jakarta. Pemilihan lokasi didasarkan pada kebutuhan nyata sekolah kepulauan yang memiliki akses terbatas terhadap pelatihan dan pengembangan profesional guru, sekaligus merepresentasikan karakteristik daerah 3T (terdepan, terluar, tertinggal) yang menjadi sasaran prioritas program pendampingan Fakultas. Mitra kegiatan adalah Kepala Sekolah SD/SMPN Pulau Pari, Trimono, S.Pd., MM, yang mendukung penuh pelaksanaan program ini.

Peserta Kegiatan

Peserta berjumlah 25 guru aktif dari jenjang SD dan SMP di Pulau Pari. Karakteristik peserta mencerminkan beragam mata pelajaran, masa kerja, dan jenjang pendidikan formal, sehingga memberikan gambaran yang representatif tentang kondisi praktik pembelajaran inklusif di satuan pendidikan di kepulauan. Dari 25 peserta tersebut, tidak semuanya mengisi kedua instrumen secara lengkap; rincian keterlibatan peserta pada masing-masing instrumen disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Keterlibatan Peserta pada Instrumen Kegiatan

No	Kategori Keterlibatan	Jumlah
1	Total guru peserta workshop (jenjang SD dan SMP)	25
2	Mengisi Form Refleksi Implementasi UDL	19
3	Mengisi Survei Kepuasan Peserta	25

Sumber: Data olahan Tim Pelaksana (2026)

HASIL DAN PEMBAHASAN

Profil Implementasi UDL Guru

Data refleksi diperoleh dari 19 guru yang mengisi formulir refleksi secara mandiri setelah *workshop*, sebagaimana terlihat pada Gambar 1. Karena berupa penilaian diri, skor yang dihasilkan menggambarkan persepsi guru terhadap praktik pembelajarannya sendiri dan menjadi titik awal untuk memetakan kebutuhan dalam siklus PAR ini.



Gambar 1. Guru peserta mengisi formulir refleksi implementasi pembelajaran inklusif berbasis UDL secara mandiri setelah *workshop*.

Sumber: Dokumentasi Tim Pelaksana (2026)

Analisis form refleksi menghasilkan rata-rata keseluruhan 3,39/4,00 dengan tingkat implementasi sebesar 84,87%. Tabel 2 menampilkan distribusi kategori implementasi berdasarkan guru.

Tabel 2. Distribusi Kategori Implementasi UDL Per Guru (n=19)

Rentang Nilai	Kategori	Jml Guru	Persentase	Impl. (%)
3,51 – 4,00	Sangat Baik	10	52,6%	87,8–96,3%
2,51 – 3,50	Baik	9	47,4%	75,0–87,5%
1,51 – 2,50	Cukup	0	0%	-
1,00 – 1,50	Kurang	0	0%	-
Total / Rata-rata		19	100%	84,87%

Sumber: Data olahan Tim Pelaksana (2026)

Ketiadaan guru dalam kategori di bawah “Baik” perlu dibaca secara hati-hati. Di satu sisi, capaian ini mengindikasikan bahwa guru-guru Pulau Pari telah mengembangkan sebagian praktik inklusif secara intuitif melalui pengalaman mengajar langsung di kelas yang beragam, yang oleh (Schön, 1983) disebut *knowing-in-action*—pengetahuan yang tertanam dalam praktik dan belum sepenuhnya diartikulasikan secara eksplisit. Di sisi lain, skor diperoleh melalui penilaian diri yang diisi setelah *workshop*, sehingga berpotensi dipengaruhi oleh kecenderungan memberikan jawaban yang diharapkan (*social desirability*) serta oleh konsep yang baru saja dipelajari. (Woodcock et al., 2022) menunjukkan bahwa pemahaman konseptual guru tentang inklusi tidak selalu selaras dengan praktik di kelas. Karena itu, skor refleksi dalam kegiatan ini diperlakukan sebagai pemetaan persepsi awal, bukan sebagai bukti praktik aktual, dan perlu dikonfirmasi melalui observasi kelas pada siklus berikutnya.

Rentang skor yang sempit (3,00–3,85) dengan simpangan baku rata-rata 0,42 menunjukkan homogenitas relatif dalam profil implementasi. Konvergensi skor



antarguru ini dapat mencerminkan nilai bersama tentang penerimaan perbedaan yang terbentuk dalam komunitas kepulauan yang kecil dan saling bergantung, tetapi juga dapat menandakan kecenderungan penilaian diri yang seragam. Kedua kemungkinan tersebut menjadi pertanyaan yang perlu diuji pada siklus PAR berikutnya melalui observasi kelas dan diskusi reflektif bersama guru.

Analisis Dimensi dan Item UDL

Tabel 3 menyajikan rata-rata dan standar deviasi untuk setiap dimensi UDL, sedangkan Tabel 4 menyajikan lima item tertinggi dan tiga item terendah sebagai dasar rekomendasi.

Tabel 3. Rata-rata Implementasi UDL Per Dimensi (n=19)

Dim	Dimensi UDL	Rerata	SD	Kategori
A	Keterlibatan dan Motivasi Belajar Siswa	3,52	0,37	Sangat Baik
D	Lingkungan Belajar Inklusif	3,40	0,43	Baik
B	Penyampaian Materi	3,38	0,41	Baik
C	Cara Siswa Menyampaikan Pemahaman	3,28	0,45	Baik
Rata-rata Keseluruhan		3,39	0,42	Baik

Sumber: Data olahan Tim Pelaksana (2026)

Urutan dimensi dari tertinggi ke terendah menunjukkan bahwa *engagement* paling mudah diinternalisasi, *representation* berada di posisi tengah, dan *action and expression* paling sulit diwujudkan. Pola pada prinsip terakhir ini sejalan dengan temuan (Kurniawati et al., 2026) di Indonesia yang juga menempatkan *action and expression* sebagai prinsip UDL yang paling sulit diterapkan. *Engagement* berkaitan erat dengan hubungan interpersonal guru-siswa yang bersifat relasional dan lebih intuitif, sementara variasi asesmen dan ekspresi membutuhkan perubahan sistemik dalam cara guru memahami dan mengukur “keberhasilan belajar.”

Dimensi keterlibatan dan motivasi (A; M=3,52) menjadi kekuatan utama, konsisten dengan profil guru yang bekerja dalam komunitas kecil, di mana kedekatan personal antara guru dan siswa merupakan norma budaya. Item mengaitkan materi dengan kehidupan sehari-hari (3,58) dan memberi kesempatan berpartisipasi (3,58) mencerminkan kepekaan guru terhadap relevansi kontekstual pembelajaran. Dalam kerangka UDL, hal ini berkaitan dengan pedoman *welcoming interests and identities* yang menempatkan relevansi personal sebagai fondasi keterlibatan yang bermakna (*CAST Universal Design for Learning Guidelines*, n.d.). Dalam perspektif teori determinasi diri, relevansi dan kedekatan tersebut memenuhi kebutuhan akan keterhubungan (*relatedness*) yang mendorong motivasi intrinsik siswa (Ryan & Deci, 2020). Skor tinggi pada dimensi ini mengindikasikan bahwa guru-guru di Pulau Pari secara intuitif telah menciptakan sebagian kondisi tersebut, meski belum selalu disadari sebagai praktik UDL.

Dimensi lingkungan belajar inklusif (D; M=3,40) berada pada posisi kedua. Guru memiliki keyakinan dasar bahwa kelas menerima semua siswa, tetapi item keyakinan



tentang penerapan inklusif (3,32) dan pemahaman kebutuhan individual (3,32) masih perlu diperkuat. Kesenjangan antara keyakinan umum (*believing in inclusion*) dan praktik spesifik (*mapping individual needs*) ini sejalan dengan temuan (Sepadi, 2025) bahwa guru di sekolah pedesaan menunjukkan dukungan konseptual terhadap inklusi, namun pemahaman mereka cenderung sempit dan belum tercermin dalam praktik kelas sehari-hari. Bila dikaitkan dengan kerangka (Nussbaum, 2011), kesenjangan ini dapat dibaca sebagai jarak antara pengakuan normatif atas hak setiap siswa untuk belajar (*capability*) dan penyediaan kondisi nyata yang memungkinkan hak tersebut terealisasi (*functioning*). Pendampingan lanjutan karenanya perlu menyediakan alat praktis bagi guru untuk mengidentifikasi dan merespons kebutuhan individual, bukan sekadar memperkuat keyakinan inklusif secara abstrak.

Pada dimensi penyampaian materi (B; M=3,38), item yang menggunakan lingkungan sekitar sebagai sumber belajar menonjol sebagai kekuatan kontekstual (3,53), yang mencerminkan kreativitas guru dalam memanfaatkan potensi ekologi kepulauan. Ini adalah bentuk UDL yang tumbuh secara organik dari keterbatasan sumber daya—tanpa buku teks yang cukup, guru mengembangkan sumber belajar lokal yang justru lebih relevan dan bermakna bagi siswa. Sebaliknya, penyesuaian penjelasan dengan kondisi individual siswa (3,26) menjadi item terendah pada dimensi ini. Kesenjangan antara penggunaan sumber belajar kontekstual (yang bersifat kolektif) dan diferensiasi penjelasan (yang bersifat individual) menunjukkan bahwa guru lebih terbiasa beradaptasi dengan konteks lingkungan daripada dengan kebutuhan individu.

Dimensi ekspresi pemahaman siswa (C; M=3,28) menjadi area prioritas pengembangan, dengan variasi bentuk tugas (3,16) sebagai item terendah secara keseluruhan. Temuan ini konsisten dengan (Kurniawati et al., 2026) yang mengidentifikasi *action and expression* sebagai prinsip yang paling sulit diimplementasikan karena menuntut pendidik memberikan otonomi kepada peserta didik untuk menunjukkan pemahaman mereka. Di banyak sekolah, termasuk di kepulauan, norma asesmen yang dominan adalah ujian tertulis dan hafalan—warisan dari sistem pendidikan yang lebih menghargai keseragaman daripada keberagaman ekspresi. Mengubah norma ini tidak dapat dilakukan hanya melalui satu sesi *workshop*, tetapi membutuhkan *pemodelan*, *coaching*, dan dukungan institusional yang berkelanjutan.

Tabel 4. Item dengan Nilai Tertinggi (↑) dan Terendah (↓)

Item	Pernyataan	Dim	Rerata	Ket
2	Mengaitkan materi dengan kehidupan sehari-hari siswa	A	3,58	↑
3	Memberi kesempatan semua siswa untuk berpartisipasi	A	3,58	↑
10	Menggunakan lingkungan sekitar sebagai sumber belajar	B	3,53	↑
5	Memberikan motivasi kepada siswa dengan	A	3,53	↑



kemampuan berbeda				
18	Menyesuaikan pembelajaran dengan kondisi siswa	D	3,53	↑
11	Memberi variasi bentuk tugas kepada siswa	C	3,16	↓
8	Menyesuaikan penjelasan dengan kondisi siswa	B	3,26	↓
17	Memahami kebutuhan belajar setiap siswa	D	3,32	↓

Sumber: Data olahan Tim Pelaksana (2026)

Tabel 4 memperkuat analisis dimensi tersebut: empat dari lima item tertinggi berada pada Dimensi A dan B (*engagement* dan *representation*), sementara tidak ada item dari Dimensi C yang masuk dalam lima teratas. Sebaliknya, item terendah berada pada Dimensi C, B, dan D, yang semuanya berkaitan dengan diferensiasi individu. Ini mengonfirmasi bahwa tantangan terbesar bukan pada kemampuan guru untuk menciptakan keterlibatan umum, melainkan pada kemampuan untuk merespons kebutuhan individual secara fleksibel serta menyediakan berbagai jalur ekspresi belajar.

Evaluasi Kegiatan: Kepuasan Peserta

Sebagai bagian dari evaluasi siklus pertama, survei kepuasan diisi oleh 25 peserta pada akhir kegiatan untuk menilai dua aspek, yaitu pelaksanaan acara dan kualitas fasilitator. Tabel 5 menampilkan hasil penilaian kepuasan terhadap aspek pelaksanaan acara.

Tabel 5. Hasil Survei Kepuasan Pelaksanaan Acara (n=25)

Indikator Penilaian	Skor (%)	Kategori
Relevansi materi dengan kebutuhan peserta	89	Sangat Puas
Ketersediaan fasilitas dan pelayanan acara	85	Sangat Puas
Ketepatan waktu pelaksanaan kegiatan	80	Puas
Pelayanan panitia	94	Sangat Puas
Rata-rata keseluruhan	87	Sangat Puas

Sumber: Data olahan Tim Pelaksana (2026)

Pelayanan panitia memperoleh skor tertinggi (94%), yang mengindikasikan bahwa interaksi antara tim pelaksana dan peserta berlangsung hangat dan responsif. Aspek ini penting karena keterbukaan peserta terhadap pendekatan baru dalam *workshop* pedagogis juga dipengaruhi oleh kualitas hubungan mereka dengan fasilitator. Relevansi materi (89%) mengonfirmasi bahwa konten yang dirancang berdasarkan asesmen awal di lapangan berhasil terhubung dengan pengalaman para guru. Ketepatan waktu (80%) menjadi satu-satunya aspek di bawah 85%, konsisten dengan tantangan logistik di wilayah kepulauan yang sering menghadapi keterbatasan waktu akses transportasi. Secara keseluruhan, rata-rata kepuasan pelaksanaan sebesar 87% menunjukkan bahwa kegiatan berjalan dengan sangat baik.

Kualitas fasilitator mendapatkan penilaian tertinggi dalam keseluruhan survei, dengan rata-rata 93,25%. Gambar 2 memperlihatkan fasilitator memaparkan materi dengan media visual yang kontekstual, sedangkan Tabel 6 menyajikan rincian skor per

indikator.



Gambar 2. Fasilitator memaparkan konsep pembelajaran inklusif berbasis UDL dengan media visual kontekstual dalam *workshop* di SMPN Satu Atap 01 Pulau Pari.

Sumber: Dokumentasi Tim Pelaksana (2026)

Tabel 6. Hasil Survei Kepuasan Kualitas Fasilitator (n=25)

Indikator Penilaian	Skor (%)	Kategori
Penguasaan materi oleh fasilitator	97	Sangat Puas
Penyampaian materi yang sistematis dan jelas	91	Sangat Puas
Penggunaan contoh yang mendukung pemahaman	91	Sangat Puas
Kemampuan membangun partisipasi peserta	94	Sangat Puas
Rata-rata keseluruhan	93,25	Sangat Puas

Sumber: Data olahan Tim Pelaksana (2026)

Penguasaan materi memperoleh skor tertinggi (97%), yang mencerminkan pengakuan peserta terhadap kompetensi substantif fasilitator. Kemampuan membangun partisipasi (94%) serta penyampaian yang sistematis dan penggunaan contoh yang mendukung (masing-masing 91%) mencerminkan keberhasilan dalam menciptakan *workshop* yang dialogis dan kontekstual. Beberapa peserta memberikan saran untuk penambahan contoh yang lebih aplikatif dan variatif serta perpanjangan sesi diskusi. Saran ini menunjukkan antusiasme peserta untuk menggali lebih jauh, sekaligus menegaskan kebutuhan akan pendampingan yang lebih panjang dan berbasis praktik. Hal ini sejalan dengan prinsip UDL tentang *engagement* yang menekankan pentingnya relevansi, pilihan, dan tantangan yang sesuai dalam pembelajaran (*CAST Universal Design for Learning Guidelines*, n.d.).

Triangulasi dan Implikasi Konteks Kepulauan

Integrasi data kepuasan yang tinggi (87–93,25%) dengan data refleksi yang menunjukkan area pengembangan mengungkap dinamika yang penting secara teoretis. Data kepuasan mengukur persepsi peserta terhadap proses pembelajaran (bagaimana *workshop* dirasakan), sementara data refleksi mengukur praktik pedagogis aktual di



kelas (apa yang benar-benar dilakukan guru). Tingginya kepuasan menunjukkan keberhasilan dalam menciptakan kondisi afektif dan motivasional yang kondusif—guru merasa dihargai, terlibat, dan memperoleh wawasan baru. Ini adalah fondasi penting, namun belum cukup untuk menghasilkan perubahan dalam praktik.

Temuan ini dapat dijelaskan melalui model perubahan guru (Guskey, 2002), yang menyatakan bahwa perubahan keyakinan dan sikap guru yang bertahan lama umumnya terjadi setelah guru mencoba praktik baru di kelas dan melihat bukti perubahan hasil belajar siswa. Dengan demikian, kepuasan tinggi dalam kegiatan ini lebih tepat dibaca sebagai penerimaan awal terhadap konsep UDL, bukan sebagai perubahan keyakinan maupun praktik. Pola ini sejalan dengan meta-analisis (Donath et al., 2023) yang menunjukkan bahwa pengembangan profesional untuk pendidikan inklusif menghasilkan efek besar pada pengetahuan guru ($g=0,93$) dan efek sedang pada keterampilan ($g=0,49$), tetapi efek kecil pada keyakinan ($g=0,23$) dan efek kecil hingga sedang pada perilaku siswa ($g=0,37$). (Kurniawati et al., 2026) juga melaporkan bahwa peningkatan pemahaman segera setelah pelatihan UDL tidak otomatis berlanjut menjadi praktik yang ideal satu tahun kemudian. Karena itu, perubahan praktik kelas—khususnya pada asesmen alternatif—membutuhkan siklus yang lebih panjang: pemodelan, percobaan terbimbing, refleksi, dan umpan balik yang berulang. Program pendampingan lanjutan perlu dirancang bukan sebagai serial *workshop* independen, melainkan sebagai siklus PAR berjenjang yang memungkinkan guru secara bertahap mengintegrasikan prinsip-prinsip UDL ke dalam repertoar pedagogis mereka.

Konteks kepulauan juga memberikan temuan yang khas, yaitu tingginya skor item penggunaan lingkungan sekitar sebagai sumber belajar (3,53) yang melampaui rata-rata dimensi tersebut. Temuan ini berkaitan dengan literatur *place-based education* yang menekankan pentingnya mengintegrasikan konteks fisik, sosial, dan budaya lokal ke dalam pembelajaran (Yemini et al., 2025) Guru-guru Pulau Pari, tanpa secara eksplisit menyebutnya demikian, telah mempraktikkan prinsip ini sebagai strategi untuk menghadapi keterbatasan. Bila dibaca melalui lensa (Nussbaum, 2011), praktik ini mencerminkan manifestasi *practical reason*—kemampuan merencanakan kehidupan (dalam hal ini, pembelajaran yang bermakna) di tengah keterbatasan.

Potensi ini perlu diakui dan dikembangkan secara sistematis. Alih-alih hanya memperkenalkan UDL sebagai kerangka “luar” yang asing, siklus pendampingan berikutnya sebaiknya dimulai dari kekuatan lokal ini dan membangun jembatan konseptual antara praktik kontekstual yang sudah ada dan prinsip-prinsip UDL yang lebih formal. (Sen, 1999) menempatkan manusia sebagai agen aktif perubahan, bukan penerima pasif program, sehingga pengembangan perlu bertumpu pada perluasan kapabilitas yang sudah dimiliki. Kepuasan fasilitator yang tinggi (97% untuk penguasaan materi) menjadi modal relasional yang penting, karena PAR menuntut kepercayaan dan keterlibatan aktif guru sebagai rekan dalam setiap siklus (Cornish et al., 2023)



KESIMPULAN

Siklus pertama PAR pendampingan pembelajaran inklusif berbasis UDL di SMPN Satu Atap 01 Pulau Pari menghasilkan tiga temuan utama. Pertama, data refleksi 19 guru menunjukkan rata-rata implementasi UDL sebesar 3,39/4,00 (84,87%), dengan seluruh guru berada dalam kategori Baik–Sangat Baik, yang mengindikasikan adanya modal pedagogis inklusif yang tumbuh dari pengalaman mengajar di kelas yang beragam. Kedua, dimensi keterlibatan siswa ($M=3,52$) menjadi kekuatan yang perlu dirawat, sementara dimensi ekspresi pemahaman ($M=3,28$), khususnya variasi bentuk tugas, menjadi area prioritas yang membutuhkan pendampingan teknis yang berkelanjutan. Ketiga, evaluasi kegiatan menunjukkan respons yang sangat positif (kepuasan pelaksanaan 87% dan kepuasan fasilitator 93,25%), tetapi triangulasi mengindikasikan bahwa penerimaan positif ini belum diikuti oleh praktik asesmen yang terdiferensiasi. Kegiatan ini memiliki keterbatasan: data refleksi berupa penilaian diri yang diisi satu kali setelah workshop, tanpa pengukuran awal dan observasi kelas yang terstruktur, serta tidak semua peserta mengisi formulir refleksi (19 dari 25 guru). Karena itu, temuan ini perlu dibaca sebagai pemetaan awal, bukan sebagai bukti perubahan praktik.

Saran Kegiatan Lanjutan

Berdasarkan temuan dan keterbatasan tersebut, siklus PAR berikutnya di Pulau Pari sebaiknya difokuskan pada 4 prioritas berikut. Pertama, menyelenggarakan *workshop* lanjutan yang disertai pendampingan di kelas dengan fokus pada asesmen alternatif dan variasi bentuk tugas, guna menciptakan *real opportunities* (Nussbaum, 2011) bagi semua siswa untuk mengekspresikan pemahaman mereka. Kedua, memberdayakan 10 guru berkategori Sangat Baik sebagai mentor sebaya dalam komunitas belajar guru, sebagai bentuk perluasan *functionings* (Sen, 1999) melalui pemberdayaan internal komunitas alih-alih bergantung pada pelatihan eksternal semata. Ketiga, mengembangkan modul pembelajaran inklusif berbasis ekologi kepulauan yang mengintegrasikan kekuatan *place-based learning* yang sudah berkembang di kalangan guru dengan prinsip-prinsip UDL yang lebih formal. Keempat, menetapkan form refleksi—dilengkapi observasi kelas—sebagai instrumen monitoring semesteran untuk mengukur perkembangan implementasi UDL secara longitudinal, sejalan dengan temuan (Donath et al., 2023; Kurniawati et al., 2026) bahwa perubahan praktik pembelajaran memerlukan penguatan berkelanjutan, bukan intervensi tunggal. Program ini diharapkan menjadi model yang dapat direplikasi di sekolah-sekolah lain di wilayah kepulauan dan daerah 3T.

Ucapan Terima Kasih

Tim pengabdian menyampaikan terima kasih kepada Fakultas Ilmu Sosial dan Hukum dan LPPM Universitas Negeri Jakarta atas dukungan pendanaan skema Wilayah



Binaan Unggulan Fakultas 2026, kepada Kepala SMPN Satu Atap 01 Pulau Pari, Trimio, S.Pd., MM, seluruh guru peserta, serta mahasiswa Prodi PAI FISH UNJ yang terlibat sebagai asisten lapangan.

Kontribusi Penulis

SN: konseptualisasi, supervisi, penulisan draf awal, serta penyuntingan dan revisi naskah; ANF dan KIS: metodologi, fasilitasi *workshop*, dan penelaahan naskah; TS dan VAD: pengumpulan data, analisis data, dan kurasi data. Seluruh penulis telah membaca dan menyetujui naskah akhir.

Pernyataan Konflik Kepentingan

Para penulis menyatakan bahwa tidak terdapat konflik kepentingan dalam pelaksanaan kegiatan maupun dalam penulisan artikel ini.

Pernyataan Penggunaan AI

Dalam penyusunan naskah ini, penulis menggunakan perangkat kecerdasan buatan (Claude, Anthropic) untuk membantu penyuntingan bahasa, penataan ulang struktur naskah sesuai masukan reviewer, serta penelusuran kelengkapan metadata referensi (DOI). Seluruh data, analisis, interpretasi, dan kesimpulan merupakan hasil kerja penulis; penulis telah memeriksa seluruh keluaran AI dan bertanggung jawab penuh atas isi naskah.

REFERENSI

- 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>
- CAST Universal Design for Learning Guidelines. (n.d.). Retrieved September 25, 2026, from https://udlguidelines.cast.org/?utm_source=gemini
- Cornish, F., Breton, N., Moreno-Tabarez, U., Delgado, J., Rua, M., de-Graft Aikins, A., & Hodgetts, D. (2023). Participatory action research. *Nature Reviews Methods Primers*, 3, 34. <https://doi.org/10.1038/s43586-023-00214-1>
- Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Götz, T. (2023). Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1), 30. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Kurniawati, F., Ananda, M., Hutagalung, F. D., Rahayu, W. F., & Abdillah, A. A. (2026). From training to classroom practice: A multiple-case study of universal design for learning implementation in Indonesian universities. *Frontiers in Education*, 11, 1878996. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1878996>
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Rakhmawati, E., Rakhmawati, D., Maulia, D., & Setiawan, A. (2025). Efektivitas pelatihan deep learning terhadap peningkatan pemahaman guru BK dalam layanan konseling siswa SMA. *PRAXIS: Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat*, 4(2), 91–98.



- <https://doi.org/10.47776/nb2j7911>
- Rusconi, L., & Squillaci, M. (2023). Effects of a universal design for learning (UDL) training course on the development teachers' competences: A systematic review. *Education Sciences*, 13(5), 466. <https://doi.org/10.3390/educsci13050466>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Saikhu, A., & Hermanto, H. (2025). Universal design for learning in inclusive kindergarten education across urban, suburban, and remote contexts in Indonesia. *Journal of Innovation and Research in Primary Education*, 4(3), 1627–1638. <https://doi.org/10.56916/jirpe.v4i3.1863>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Sepadi, M. D. (2025). Teachers' understanding of implementing inclusion in mainstream classrooms in rural areas. *Education Sciences*, 15(7), 889. <https://doi.org/10.3390/educsci15070889>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- 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>
- Yemini, M., Engel, L., & Ben Simon, A. (2025). Place-based education – a systematic review of literature. *Educational Review*, 77, 640–660. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2177260>

How to cite this article:

Narulita, S., Fahmi, A. N., Siregar, K. I., Tri Suryani, & Vytha Aulia Dasuki. (2026). Pendampingan Pembelajaran Inklusif Berbasis Universal Design for Learning di Sekolah Kepulauan. *PRAXIS: Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat*, 71-84. <https://doi.org/10.47776/praxis.v5i1.06>

Copyright (c) 2026 afifah,dkk



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).