

Pelatihan dan Pendampingan *Parent Empowerment* melalui Program SERASI untuk Penguatan Kolaborasi Rumah-Sekolah bagi Anak Berkebutuhan Khusus

Kholifatul Novita Ningsih^{1*}, Irah Kasirah², Endah Widiastuti³, Septiyani Endang Yunitasari⁴, Hendriano Meggy⁵, Difa Syahidah Izzah Aulia⁶, Muhamad Haikal Mursid⁷

^{1,2,3,4,6,7}Universitas Negeri Jakarta, Jakarta, Indonesia

⁵Universitas Pendidikan Indonesia, Bandung, Indonesia

*Corresponding Author: kholifatul.novita@unj.ac.id

Dikirim: 05-08-2026; Direvisi: 03-09-2026; Diterima: 07-09-2026

Abstrak: Kegiatan pengabdian ini bertujuan mengembangkan dan mengimplementasikan Program SERASI (*Structured Environment for Inclusive Education*), sebuah model kolaborasi rumah-sekolah berbasis *parent empowerment*, untuk mengatasi kesenjangan penerapan structured environment antara sekolah dan rumah bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di SDN 14 Jatinegara Kaum, Jakarta Timur. Metode yang digunakan adalah pendekatan partisipatif berbasis komunitas dengan desain evaluasi pra-pasca satu kelompok (*one-group pretest-posttest design*), meliputi FGD kebutuhan mitra, penyusunan panduan dan modul, sosialisasi dan pelatihan, serta evaluasi. Data dikumpulkan melalui instrumen pemahaman 15 item dan angket kepuasan 10 aspek dari 55 peserta (33 orang tua, 15 guru, 7 kepala sekolah). Hasil menunjukkan peningkatan rata-rata skor pemahaman dari 76,1% menjadi 98,2% (naik 22,1 poin), dengan kenaikan tertinggi pada klaster pengelolaan perilaku positif (+24,7 poin), serta tingkat kepuasan peserta yang tinggi (rata-rata 4,36 dari skala 5). Program SERASI terbukti efektif meningkatkan pemahaman awal orang tua dan guru dalam menerapkan *structured environment* secara konsisten di rumah dan sekolah, meski dampak pada perubahan perilaku ABK secara nyata masih memerlukan pendampingan dan evaluasi lanjutan.

Kata Kunci: anak berkebutuhan khusus; kolaborasi rumah-sekolah; parent empowerment; pendidikan inklusif; structured environment.

Abstract: This community service activity aimed to develop and implement the SERASI Program (Structured Environment for Inclusive Education), a home-school collaboration model based on parent empowerment, to address the gap in applying structured-environment strategies between school and home for children with special needs at SDN 14 Jatinegara Kaum, East Jakarta. The method used was a participatory community-based approach with a one-group pretest-posttest evaluation design, comprising a needs-assessment FGD, guideline and module development, socialization and training, and evaluation. Data were collected through a 15-item understanding instrument and a 10-aspect satisfaction questionnaire from 55 participants (33 parents, 15 teachers, 7 principals). Results showed an increase in the average understanding score from 76.1% to 98.2% (a 22.1-point gain), with the largest gain in the positive-behavior-management cluster (+24.7 points), alongside a high overall satisfaction level (mean 4.36 of 5). The SERASI Program proved effective in improving parents' and teachers' initial understanding of applying structured environment consistently at home and school, although its impact on actual changes in children's behavior still requires further mentoring and evaluation.

Keywords: children with special needs; home-school collaboration; inclusive education; parent empowerment; structured environment.

PENDAHULUAN

Pendidikan inklusif merupakan pendekatan strategis untuk menjamin hak belajar seluruh peserta didik, termasuk Anak Berkebutuhan Khusus (ABK), agar memperoleh layanan pendidikan yang bermutu dan berkeadilan; secara konseptual, pedagogi inklusif menuntut guru merancang pembelajaran yang sejak awal dapat diakses seluruh peserta didik tanpa kategorisasi khusus bagi sebagian anak (Florian & Black-Hawkins, 2011), sejalan dengan panduan UNESCO (2017) yang menempatkan inklusi dan kesetaraan sebagai prinsip inti pendidikan bermutu. Komitmen Indonesia terhadap pendidikan inklusif ditegaskan melalui UU No. 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas dan Permendiknas No. 70 Tahun 2009, yang mengamanatkan agar setiap satuan pendidikan memberikan kesempatan setara bagi peserta didik berkebutuhan khusus untuk belajar bersama peserta didik reguler. Secara nasional, komitmen ini belum sepenuhnya berbanding lurus dengan realitas di lapangan: data Kemendikbudristek per Desember 2023 mencatat 40.164 sekolah di Indonesia telah memiliki peserta didik disabilitas, namun baru 5.956 sekolah (14,83%) yang memiliki guru pembimbing khusus (Ihsan, 2024); pada skala yang lebih luas, dari estimasi 2,2 juta anak usia 5-19 tahun dengan disabilitas di Indonesia (3,3% dari 66,6 juta anak), baru sekitar 12,26% yang mengakses pendidikan formal (Syarifah, 2023). Kesenjangan ketersediaan tenaga dan akses ini menegaskan bahwa sekolah inklusi tidak hanya dituntut menyediakan akses, tetapi juga memastikan proses pembelajaran dan lingkungan belajar mampu mengakomodasi keragaman kebutuhan peserta didik secara berkelanjutan, termasuk melalui penguatan kapasitas pihak-pihak di luar guru pembimbing khusus, seperti orang tua di rumah.

Tantangan utama implementasi pendidikan inklusif adalah konsistensi lingkungan belajar antara sekolah dan rumah, khususnya bagi ABK yang memerlukan struktur, rutinitas, dan dukungan yang stabil dalam aktivitas sehari-hari. Studi terbaru pada sekolah dasar di Indonesia menemukan bahwa kemitraan guru-orang tua bagi ABK masih terkendala keterbatasan pengetahuan guru, minimnya tenaga spesialis, dan pemahaman orang tua yang belum memadai tentang kebutuhan khusus anaknya (Mirna & Chamidah, 2025) pola serupa dilaporkan pada konteks internasional, di mana sebagian besar orang tua anak dengan disabilitas berat bahkan belum mengenal konsep kemitraan rumah-sekolah itu sendiri (Masondo & Mabaso, 2025). Sekolah dan rumah merupakan dua lingkungan utama yang saling memengaruhi pembentukan perilaku dan kemandirian anak ketika keduanya berjalan sebagai dua sistem yang terpisah dan tidak saling mendukung, anak mengalami inkonsistensi stimulasi yang menghambat pembentukan kemandirian dan perilaku adaptif.

Mitra kegiatan ini adalah SDN 14 Jatinegara Kaum, sekolah dasar inklusif di Kecamatan Pulogadung, Jakarta Timur, yang melayani peserta didik reguler bersama ABK dengan hambatan belajar, hambatan perhatian/konsentrasi, dan hambatan sosial-emosional. Kesenjangan implementasi teridentifikasi pada tiga titik: (1) dari sisi sekolah, penerapan lingkungan terstruktur oleh guru berhenti di gerbang sekolah, tanpa padanan setara di rumah; (2) dari sisi keluarga, pola pengasuhan cenderung situasional dan reaktif akibat keterbatasan pengetahuan teknis orang tua dalam menyusun rutinitas harian, memberikan instruksi yang dapat dipahami anak, dan mengelola perilaku sulit tanpa kekerasan; dan (3) dari sisi kelembagaan, mekanisme komunikasi guru-orang tua masih insidental, belum ada forum atau instrumen baku yang memungkinkan kedua pihak menyelaraskan strategi dan memantau perkembangan anak secara berkelanjutan padahal kolaborasi sekolah-keluarga yang efektif mensyaratkan



komunikasi yang terstruktur dan berkelanjutan, bukan sekadar insidental (Friend & Cook, 2017).

Data awal dari kegiatan sosialisasi yang dilaksanakan pada 14 Juli 2026 memperkuat analisis di atas. Kegiatan ini dihadiri 55 peserta (7 kepala sekolah, 15 guru, dan 33 orang tua). Hasil pengisian instrumen pra-test turut mengonfirmasi kesenjangan pemahaman di lapangan rata-rata skor pemahaman awal peserta terhadap prinsip *structured environment* dan pendampingan ABK berada pada angka 76,1%, mengindikasikan bahwa hampir seperempat materi dasar pendampingan ABK belum dipahami tepat sebelum intervensi diberikan.

Berdasarkan kondisi tersebut, kegiatan pengabdian ini bertujuan mengembangkan dan mengimplementasikan Program SERASI (Structured Environment for Inclusive Education) sebagai model kolaborasi rumah-sekolah berbasis parent empowerment, secara khusus untuk: (1) meningkatkan pemahaman dan keterampilan orang tua ABK dalam menerapkan *structured environment* di rumah; (2) memperkuat kolaborasi guru dan orang tua sebagai mitra setara; dan (3) menciptakan kesinambungan lingkungan belajar yang mendukung perkembangan ABK secara holistik. Program ini sejalan dengan agenda *Sustainable Development Goals (SDGs)* (United Nations, 2015), khususnya SDG 4 (*Quality Education*) sebagai fokus utama, serta berkontribusi pada SDG 10 (*Reduced Inequalities*) dan SDG 3 (*Good Health and Well-Being*).

KAJIAN TEORI

Program SERASI dilandasi oleh teori ekologi perkembangan anak dari Bronfenbrenner (1979), yang menempatkan sekolah dan rumah sebagai dua mikrosistem utama (*immediate environment*) yang membentuk pengalaman harian anak. Interaksi antarkeduanya disebut mesosistem, dan kekuatan mesosistem inilah yang menentukan seberapa efektif intervensi pada satu lingkungan (misalnya sekolah) tergeneralisasi ke lingkungan lain (rumah). Ketika mesosistem lemah, anak mengalami inkonsistensi stimulasi yang menghambat pembentukan kemandirian dan perilaku adaptif; memperkuat mesosistem rumah-sekolah menjadi dasar konseptual utama rancangan Program SERASI. Relevansi kerangka ini dengan konteks ABK di Indonesia turut dikonfirmasi oleh temuan bahwa lemahnya mesosistem rumah-sekolah ditandai komunikasi yang tidak terstruktur dan pemahaman orang tua yang terbatas menjadi hambatan utama pendidikan inklusif di tingkat sekolah dasar (Mirna & Chamidah, 2025).

Pendekatan penataan lingkungan terstruktur (*structured environment*) dalam kegiatan ini mengadaptasi prinsip TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children*) yang dikembangkan Schopler dan koleganya di University of North Carolina (Schopler & Reichler, 1971). Pendekatan ini mencakup empat komponen utama: (1) struktur fisik ruang, yaitu penataan area belajar yang jelas batasnya dan minim distraksi; (2) jadwal visual, yaitu urutan aktivitas harian yang divisualisasikan agar dapat diprediksi anak; (3) sistem kerja individual (*work system*), yaitu kejelasan tugas, urutan pengerjaan, dan penanda penyelesaian; dan (4) struktur visual dalam instruksi, yaitu penggunaan visual dan kalimat singkat-konkret alih-alih instruksi verbal panjang. Keempat komponen ini menjadi kerangka penyusunan panduan dan modul yang digunakan dalam pelatihan orang tua.



Untuk memastikan orang tua tidak sekadar menjadi penerima informasi, Program SERASI mengadopsi prinsip *family-centered practice* yang menempatkan keluarga sebagai mitra setara profesional dalam pengambilan keputusan dan pelaksanaan intervensi anak (Dunst, Trivette, & Deal, 1988). Prinsip ini mendasari konsep *parent empowerment* yang diterapkan yaitu pelatihan dirancang berdasarkan kebutuhan riil orang tua hasil asesmen awal dan orang tua dilibatkan bersama guru dalam satu forum agar strategi yang disepakati konsisten diterapkan di kedua lingkungan. Relevansi prinsip ini terus dikonfirmasi oleh studi terkini: kemitraan keluarga-profesional yang setara terbukti membantu menurunkan beban pengasuhan pada keluarga anak dengan disabilitas (Al-Otaibi, Algabbani, Alboraih, & AlAbdulwahab, 2024), sementara orang tua dari latar belakang kurang terlayani konsisten mengharapkan dimensi komunikasi, kompetensi profesional, dan kesetaraan dalam kemitraan tersebut meski belum selalu terpenuhi dalam praktik (Johnston & Burke, 2025).

Dukungan empiris terhadap pendekatan *structured environment* berbasis TEACCH ditunjukkan oleh tinjauan meta-analisis Virues-Ortega, Julio, dan Pastor-Barriuso (2013) terhadap 13 studi intervensi TEACCH, yang melaporkan efek positif pada keterampilan sosial dan penurunan perilaku maladaptif anak, meskipun efek pada keterampilan komunikasi dan bina diri (*activities of daily living*) masih tergolong kecil hingga sedang. Temuan ini diperkuat oleh tinjauan sistematis dan meta-analisis terbaru terhadap 20 studi dengan 920 anak, yang melaporkan perbaikan bermakna pada keterampilan komunikasi, bina diri, motorik, dan sosial, dengan hasil paling optimal ketika intervensi berlangsung 6-12 bulan dan disertai keterlibatan orang tua secara aktif (Li et al., 2025; Ningsih et al., 2025). Temuan-temuan ini memperkuat argumen bahwa penerapan *structured environment* akan lebih optimal apabila dilakukan secara konsisten lintas lingkungan (sekolah dan rumah) dan disertai pendampingan berkelanjutan, bukan sebagai intervensi satu kali yang berdiri sendiri sejalan dengan rancangan Program SERASI yang menempatkan pelatihan sebagai titik awal dari pendampingan lanjutan, bukan sebagai kegiatan tunggal yang berdiri sendiri.

Dari sisi metodologi pengabdian, kegiatan ini juga merujuk pada kerangka *community-based participatory approach* yang dirumuskan Israel, Schulz, Parker, dan Becker (1998), yang menekankan keterlibatan aktif anggota komunitas (dalam hal ini kepala sekolah, guru, dan orang tua) di setiap tahap kegiatan mulai dari identifikasi masalah, perumusan solusi, hingga evaluasi, alih-alih memposisikan komunitas semata sebagai objek penerima program. Kerangka ini menjadi dasar mengapa FGD kebutuhan mitra ditempatkan sebagai tahap pertama Program SERASI, sebelum penyusunan materi maupun pelaksanaan pelatihan. Rancangan sosialisasi dan pelatihan dalam Program SERASI turut mengadopsi prinsip *experiential learning* (Kolb, 2015), yaitu memadukan pemaparan konsep, simulasi penanganan perilaku, dan refleksi bersama agar orang tua dan guru tidak hanya memahami materi secara kognitif, tetapi juga mempraktikkannya secara langsung.

METODE PELAKSANAAN KEGIATAN

Kegiatan ini menggunakan pendekatan pengabdian partisipatif berbasis komunitas (*participatory community-based approach*), yang menempatkan mitra (kepala sekolah, guru, dan orang tua) sebagai subjek aktif yang turut menentukan kebutuhan, merumuskan solusi, dan mengevaluasi hasil. Dari segi jenis, kegiatan ini



bersifat deskriptif-evaluatif dengan desain evaluasi pra-pasca satu kelompok (*one-group pretest-posttest design*) untuk mengukur perubahan pemahaman peserta sebelum dan sesudah pelatihan, yang lazim digunakan dalam evaluasi program pengabdian/intervensi psikoedukasi berskala kecil-menengah ketika kelompok kontrol tidak memungkinkan disediakan.

Kegiatan dilaksanakan di SDN 14 Jatinegara Kaum, Kecamatan Pulogadung, Jakarta Timur, dengan subjek kegiatan sebanyak 55 peserta yang terdiri atas 33 orang tua, 15 guru, dan 7 kepala sekolah. Pemilihan lokasi didasarkan pada status sekolah sebagai sekolah inklusi binaan yang telah menjalin komunikasi awal dengan tim pengabdian mengenai kebutuhan penguatan kolaborasi rumah-sekolah. Sosialisasi dan pelatihan utama berlangsung pada 14 Juli 2026.

Data dikumpulkan melalui empat teknik yang saling melengkapi: (1) diskusi terarah (FGD) dengan kepala sekolah dan guru pada tahap identifikasi kebutuhan mitra; (2) instrumen pra-test dan pasca-test berisi 15 pernyataan sikap dan pemahaman mengenai ABK, *structured environment*, pengelolaan perilaku, dan kolaborasi rumah-sekolah dengan kisi-kisi indikator sebagaimana disajikan pada Tabel 1, dengan pengodean terbalik untuk pernyataan negatif guna mengurangi bias menjawab searah (*acquiescence bias*); (3) angket kepuasan peserta mencakup 10 aspek penyelenggaraan kegiatan dengan skala Likert 1-5; dan (4) observasi partisipatif terhadap respons anak dan dinamika pendampingan di lapangan.

Tabel 1. Kisi-Kisi Indikator Instrumen Pra-Test dan Pasca-Test Pemahaman Peserta

No.	Klaster Tematik	Indikator	Nomor Item
1	Pemahaman Dasar ABK & Structured Environment	Konsep dasar dan potensi ABK	1, 2
2	Pemahaman Dasar ABK & Structured Environment	Pentingnya rutinitas dan jadwal terstruktur di rumah	3, 4
3	Pemahaman Dasar ABK & Structured Environment	Struktur fisik ruang dan instruksi konkret-singkat	5, 9
4	Pengelolaan Perilaku Positif	Pemahaman fungsi perilaku sulit (bukan kenakalan)	6, 14
5	Pengelolaan Perilaku Positif	Penguatan positif dan penolakan hukuman fisik	7, 8
6	Kolaborasi Rumah-Sekolah	Peran aktif dan kemitraan setara orang tua-guru	10, 13
7	Kolaborasi Rumah-Sekolah	Mekanisme dan pola komunikasi guru-orang tua	11, 12
8	Kolaborasi Rumah-Sekolah	Dukungan jejaring/komunitas orang tua	15
Total			15 item

Data kuantitatif (skor pra-pasca, skor kepuasan) dianalisis secara deskriptif menggunakan persentase jawaban benar dan rata-rata skor, dibandingkan antar kelompok peran (orang tua, guru, kepala sekolah) dan antar klaster tematik yang selaras dengan tiga permasalahan prioritas mitra. Data kualitatif dari FGD dan observasi dianalisis secara tematik untuk memperkaya interpretasi capaian kuantitatif.

Pelaksanaan Program SERASI mengikuti empat tahapan berurutan: (1) FGD kebutuhan mitra untuk menggali kondisi eksisting dan merumuskan permasalahan prioritas; (2) studi literatur dan penyusunan panduan *structured environment* serta modul *parent empowerment*; (3) sosialisasi dan pelatihan bersama guru, kepala sekolah, dan orang tua, disertai pengisian instrumen pra-test dan pasca-test; dan (4)



evaluasi hasil pelatihan serta pendampingan penerapan structured environment di rumah.

PEMBAHASAN

FGD kebutuhan mitra menghasilkan rumusan tiga permasalahan prioritas yaitu ketidakkonsistenan lingkungan belajar rumah-sekolah, rendahnya pemberdayaan orang tua, dan belum terstrukturnya kolaborasi rumah-sekolah. Panduan structured environment dan modul parent empowerment telah disusun dan dicetak, memuat empat komponen TEACCH yang diuraikan pada bagian Kajian Teori. Sosialisasi dan pelatihan dilaksanakan pada 14 Juli 2026, dihadiri 55 peserta (33 orang tua, 15 guru, 7 kepala sekolah), dengan pengisian instrumen pra-test dan pasca-test oleh seluruh peserta serta angket kepuasan.



(a) Sesi pembukaan kegiatan bersama kepala sekolah, guru, dan orang tua



(b) Pemaparan materi Modul SERASI oleh narasumber



(c) Partisipasi aktif peserta selama sesi sosialisasi

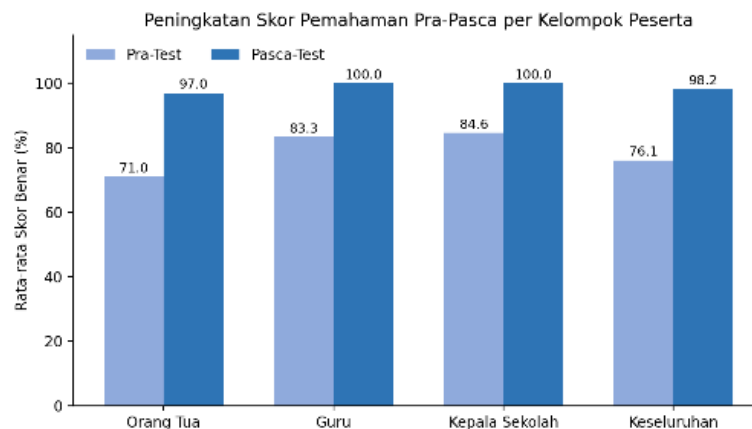
Gambar 1. Dokumentasi Kegiatan Sosialisasi dan Pelatihan Program SERASI: (a) Sesi Pembukaan, (b) Pemaparan Materi oleh Narasumber, (c) Partisipasi Peserta

Instrumen pra-test dan pasca-test terdiri atas 15 pernyataan sikap dan pemahaman mengenai ABK, structured environment, pengelolaan perilaku, dan kolaborasi rumah-sekolah. Dari 55 responden yang mengisi pra-test dan pasca-test, hasil rekapitulasi disajikan pada Tabel 2.

Tabel 2. Rekapitulasi Hasil Pra-Test dan Pasca-Test Pemahaman Peserta

Kelompok	Jumlah Responden	Rata-rata Skor Benar (%)
Pra-Test - Orang Tua	33	71,0
Pra-Test - Guru	15	83,3
Pra-Test - Kepala Sekolah	7	84,6
Pra-Test - Keseluruhan	55	76,1
Pasca-Test - Orang Tua	33	97,0
Pasca-Test - Guru	15	100,0
Pasca-Test - Kepala Sekolah	7	100,0
Pasca-Test - Keseluruhan	55	98,2

Rata-rata skor pemahaman keseluruhan peserta meningkat dari 76,1% (pra) menjadi 98,2% (pasca), naik 22,1 poin. Peningkatan terjadi konsisten pada ketiga kelompok peran: orang tua naik dari 71,0% menjadi 97,0% (+26,0 poin), guru naik dari 83,3% menjadi 100,0% (+16,7 poin), dan kepala sekolah naik dari 84,6% menjadi 100,0% (+15,4 poin). Kelompok orang tua yang pada kondisi awal memiliki skor pemahaman paling rendah menunjukkan kenaikan paling besar setelah pelatihan, sementara guru dan kepala sekolah yang sudah relatif familiar dengan konsep structured environment mencapai pemahaman mendekati sempurna pada pasca-test.



Gambar 2. Grafik Peningkatan Skor Pemahaman Pra-Pasca per Kelompok Peserta

Grafik pada Gambar 2 memperlihatkan bahwa seluruh kelompok peserta mengalami kenaikan skor setelah pelatihan, dengan kesenjangan antar kelompok pada pra-test (71,0%-84,6%) menyempit drastis pada pasca-test (97,0%-100,0%) hal ini mengindikasikan bahwa pelatihan berhasil menyamakan tingkat pemahaman dasar di antara ketiga unsur mitra yang sebelumnya tidak setara.

Untuk melihat area yang paling terdampak, 15 item instrumen dikelompokkan ke dalam tiga klaster tematik selaras dengan tiga permasalahan prioritas mitra, sebagaimana disajikan pada Tabel 3.

Tabel 3. Perubahan Skor Pemahaman per Klaster Tematik

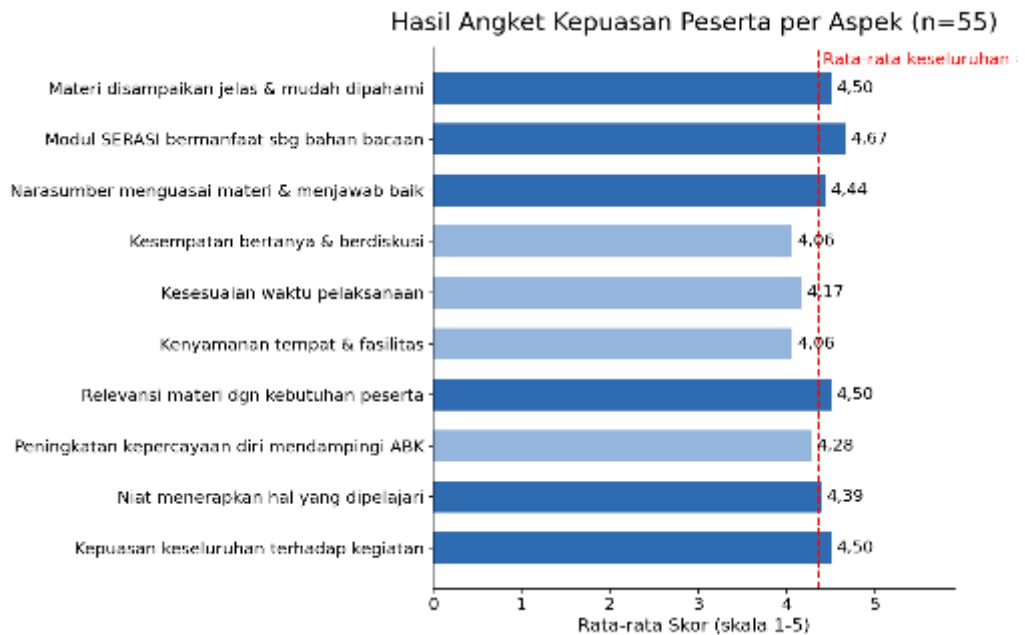
Klaster Tematik	Pra-Test (%)	Pasca-Test (%)	Perubahan (poin)
Pemahaman Dasar ABK & Structured Environment	79,4	98,9	+19,5
Pengelolaan Perilaku Positif	71,7	96,4	+24,7
Kolaborasi Rumah-Sekolah	75,7	98,7	+23,0

Klaster Pengelolaan Perilaku Positif memiliki skor pra-test terendah (71,7%) - mengonfirmasi bahwa penanganan perilaku sulit seperti tantrum menjadi titik lemah utama pemahaman orang tua, namun juga mengalami kenaikan terbesar (+24,7 poin), mengindikasikan bahwa materi dan simulasi penanganan perilaku pada modul cukup efektif menjangkau kebutuhan riil peserta. Interpretasi capaian ini tetap perlu dilakukan dengan hati-hati mengingat keterbatasan desain pra-pasca satu kelompok tanpa kelompok pembanding, sehingga kenaikan skor tidak dapat sepenuhnya diatribusikan sebagai efek murni pelatihan tanpa mempertimbangkan efek pengujian berulang (*testing effect*) instrumen juga mengukur pengetahuan atau sikap, bukan perubahan perilaku aktual di rumah, yang baru dapat dinilai melalui pendampingan dan observasi lanjutan.

Angket kepuasan diisi oleh peserta pada hari sosialisasi, mencakup 10 aspek penyelenggaraan kegiatan dengan skala 1-5, sebagaimana disajikan pada Tabel 4.

Tabel 4. Rekapitulasi Hasil Angket Kepuasan Peserta (skala 1-5, n=55)

Aspek yang Dinilai	Rata-rata Skor
Materi disampaikan dengan jelas dan mudah dipahami	4,50
Modul SERASI yang dibagikan bermanfaat sebagai bahan bacaan	4,67
Narasumber menguasai materi dan menjawab pertanyaan dengan baik	4,44
Kesempatan bertanya dan berdiskusi selama kegiatan	4,06
Kesesuaian waktu pelaksanaan kegiatan	4,17
Kenyamanan tempat dan fasilitas kegiatan	4,06
Relevansi materi dengan kebutuhan guru/orang tua ABK	4,50
Peningkatan kepercayaan diri mendampingi ABK	4,28
Niat menerapkan hal yang dipelajari	4,39
Kepuasan keseluruhan terhadap kegiatan	4,50
Rata-rata keseluruhan	4,36



Gambar 3. Grafik Hasil Angket Kepuasan Peserta per Aspek

Rata-rata kepuasan keseluruhan 4,36 dari skala 5 menunjukkan penerimaan yang tinggi. Skor tertinggi pada kebermanfaatan Modul SERASI (4,67), sejalan dengan tingginya kenaikan skor pemahaman pada Tabel 3 - memberi indikasi silang bahwa modul memang berkontribusi nyata terhadap pemahaman peserta. Skor terendah tetap tergolong tinggi pada kesempatan bertanya/berdiskusi dan kenyamanan tempat (4,06), mengindikasikan ruang perbaikan pada durasi sesi tanya-jawab dan fasilitas fisik untuk pelatihan lanjutan.

Capaian peningkatan pemahaman pada kegiatan ini sejalan dengan sejumlah kajian tentang efektivitas pelatihan orang tua anak berkebutuhan khusus. Tinjauan sistematis Rios dan Burke (2020) terhadap program pelatihan pendidikan khusus bagi orang tua menyimpulkan bahwa intervensi semacam ini secara konsisten memberi dampak positif pada pengetahuan, kemampuan advokasi, dan rasa berdaya (*empowerment*) orang tua, meskipun bukti dampaknya terhadap akses layanan jangka panjang masih terbatas. Meta-analisis Ragni et al (2022) juga melaporkan bahwa pelatihan orang tua anak dengan disabilitas perkembangan secara umum efektif meningkatkan pengetahuan dan keterampilan pengasuhan, sejalan dengan temuan kenaikan skor pemahaman hingga 22,1 poin pada Program SERASI. Pola serupa juga dilaporkan pada kegiatan pengabdian masyarakat sejenis di Indonesia, seperti psikoedukasi *parenting self-efficacy* bagi orang tua ABK oleh Hapsari et al (2022) dan pelatihan strategi kolaborasi guru-orang tua dalam mendukung pendidikan inklusi oleh Rahman et al (2025), yang sama-sama melaporkan peningkatan pemahaman dan kepercayaan diri peserta pascapelatihan. Kesejajaran temuan ini memperkuat argumen bahwa pelatihan berbasis kebutuhan riil dan melibatkan orang tua secara aktif merupakan strategi pengabdian yang relevan untuk konteks pendidikan inklusi di Indonesia, meski sebagaimana dicatat pada kajian-kajian tersebut tetap keberlanjutan dampaknya tetap bergantung pada pendampingan pascapelatihan yang konsisten.

Secara keseluruhan, hasil ini menunjukkan bahwa Program SERASI efektif meningkatkan pemahaman awal orang tua dan guru dalam menerapkan structured

environment secara konsisten di rumah dan sekolah, sekaligus diterima secara positif oleh peserta dampak pada perubahan perilaku ABK secara nyata memerlukan pendampingan dan evaluasi lanjutan yang lebih panjang.

KESIMPULAN

Program SERASI (*Structured Environment for Inclusive Education*) sebagai model kolaborasi rumah-sekolah berbasis parent empowerment menjawab ketiga tujuan yang dirumuskan pada bagian Pendahuluan. Pertama, terkait peningkatan pemahaman dan keterampilan orang tua ABK dalam menerapkan structured environment di rumah, hasil menunjukkan peningkatan rata-rata skor pemahaman dari 76,1% menjadi 98,2% (naik 22,1 poin) pada 55 peserta (33 orang tua, 15 guru, 7 kepala sekolah), dengan kenaikan tertinggi pada klaster pengelolaan perilaku positif (+24,7 poin) yang merupakan area paling lemah pada kondisi awal. Kedua, terkait penguatan kolaborasi guru dan orang tua sebagai mitra setara, kegiatan ini menghadirkan forum bersama kepala sekolah, guru, dan orang tua yang sebelumnya belum tersedia, tercermin dari kenaikan skor pemahaman pada klaster kolaborasi rumah-sekolah sebesar +23,0 poin serta tingkat kepuasan peserta yang tinggi (rata-rata 4,36 dari skala 5), dengan skor tertinggi pada kebermanfaatan modul yang dikembangkan. Ketiga, terkait penciptaan kesinambungan lingkungan belajar yang mendukung perkembangan ABK secara holistik, panduan structured environment dan modul parent empowerment yang dihasilkan memberikan padanan konkret bagi orang tua atas praktik penataan lingkungan yang selama ini hanya diterapkan guru di sekolah, sebagai titik awal keberlanjutan struktur serupa di rumah.

Meskipun demikian, hasil ini perlu dimaknai dengan mempertimbangkan keterbatasan desain evaluasi pra-pasca satu kelompok tanpa kelompok pembanding, serta cakupan pengukuran yang masih pada level pengetahuan dan sikap, belum pada perubahan perilaku aktual ABK di rumah. Pendampingan penerapan structured environment dan evaluasi retensi jangka menengah menjadi agenda tindak lanjut untuk memperkuat bukti dampak Program SERASI secara berkelanjutan.

UCAPAN TERIMA KASIH

Tim penulis menyampaikan terima kasih kepada kepala sekolah, guru, dan orang tua siswa SDN 14 Jatinegara Kaum, Pulogadung, Jakarta Timur atas partisipasi aktif dalam seluruh rangkaian kegiatan; kepada Lembaga Penelitian dan Pengabdian kepada Masyarakat (LPPM) Universitas Negeri Jakarta atas dukungan pendanaan melalui skema Pengabdian Masyarakat Wilayah Binaan Universitas (PPM-WBU) Nomor Kontrak 119/PPM-WBU/LPPM/III/2026; serta kepada mahasiswa yang terlibat dalam pelaksanaan kegiatan di lapangan.

DAFTAR PUSTAKA

Al-Otaibi, S. L., Algabbani, M. F., Alboraih, A. M., & AlAbdulwahab, S. S. (2024). Effectiveness of family-professional collaboration on functional goals achievement of children with cerebral palsy and caregivers' quality of life and burden: A randomized comparative study. *Journal of Clinical Medicine*, 13(14), 4057. <https://doi.org/10.3390/jcm13144057>



- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Deal, A. G. (1988). *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice*. Brookline Books.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Friend, M., & Cook, L. (2017). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (8th ed.). Pearson.
- Hapsari, A., Harsono, Y. T., Tantiani, F. F., Sekar, A., & Nurhazizah, E. D. (2022). Psikoedukasi parenting self-efficacy bagi orang tua yang memiliki anak berkebutuhan khusus. *Jurnal Pendidikan dan Pengabdian Masyarakat*, 5(2), 165-169. <https://doi.org/10.29303/jppm.v5i2.3091>
- Ihsan, D. (2024, 2 April). *Kemendikbud: 40.164 sekolah di Indonesia punya siswa disabilitas*. Kompas.com. <https://www.kompas.com/edu/read/2024/04/02/160427971/kemendikbud-40164-sekolah-di-indonesia-punya-siswa-disabilitas>
- Israel, B. A., Schulz, A. J., Parker, E. A., & Becker, A. B. (1998). Review of community-based research: Assessing partnership approaches to improve public health. *Annual Review of Public Health*, 19, 173-202. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.19.1.173>
- Johnston, A. N., & Burke, M. M. (2025). Exploring the family-professional partnerships of parents of children with disabilities from low-resourced backgrounds. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 38(4), 733-755. <https://doi.org/10.1007/s10882-025-10038-4>
- Kementerian Pendidikan Nasional Republik Indonesia. (2009). Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson.
- Li, J., Chen, M., Chan, R. C. F., Chan, J. L. M., Liang, X., & Wang, L. (2025). The effectiveness of TEACCH-based interventions in improving adaptive skills in children with autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis. *Translational Pediatrics*, 14(12), 3263-3280. <https://doi.org/10.21037/tp-2025-466>
- Ningsih, K. N., Mulyeni, T., Kasirah, I., Hardiani, W., & Meggy, H. (2025). Peningkatan Kapasitas Kader Posyandu dalam Stimulasi Perkembangan Anak Berkebutuhan Khusus Melalui Structured Enviroment. *Jurnal Medika: Medika*, 4(4), 1010-1017.
- Masondo, B. W., & Mabaso, N. P. M. (2025). Effective home-school partnerships to support learners with severe intellectual disabilities in South Africa: A missing



- ingredient to attaining inclusive education, two decades later? *Interchange*, 56(1), 17-30. <https://doi.org/10.1007/s10780-025-09534-5>
- Mirna, M., & Chamidah, A. N. (2025). Collaborative roles of teachers and parents in supporting students with special needs. *Indonesian Journal of Innovation Studies*, 26(4). <https://doi.org/10.21070/ijins.v26i4.1764>
- Pemerintah Republik Indonesia. (2016). *Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas*.
- Ragni, B., Boldrini, F., Mangialavori, S., Cacioppo, M., Capurso, M., & De Stasio, S. (2022). The efficacy of parent training interventions with parents of children with developmental disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 9685. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159685>
- Rahman, M. H., Aminuddin, Shiber, N. M., Basirung, M. R., & Labusab. (2025). Edukasi dan pelatihan deteksi dini kebutuhan belajar siswa serta strategi kolaborasi guru dan orang tua dalam mendukung pendidikan inklusi di TK. *Jurnal Pengabdian Masyarakat*, 3(2), 232-236. <https://doi.org/10.59562/abdimas.v3i2.10650>
- Rios, K., & Burke, M. M. (2020). The effectiveness of special education training programs for parents of children with disabilities: A systematic literature review. *Exceptionality*, 29(3), 215-231. <https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1850455>
- Schopler, E., & Reichler, R. J. (1971). Parents as cotherapists in the treatment of psychotic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 1(1), 87-102. <https://doi.org/10.1007/BF01537745>
- Syarifah, F. (2023, 16 Maret). Jumlah anak berkebutuhan khusus terus bertambah, tapi hanya 12 persen yang sekolah formal. *Liputan6.com*. <https://www.liputan6.com/disabilitas/read/5233102/jumlah-anak-berkebutuhan-khusus-terus-bertambah-tapi-hanya-12-persen-yang-sekolah-formal>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO Publishing.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations.
- Virues-Ortega, J., Julio, F. M., & Pastor-Barriuso, R. (2013). The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. *Clinical Psychology Review*, 33(8), 940-953. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.07.005>

