



Evaluasi Multi-Perspektif Pembelajaran PJOK Inklusif di SMP Negeri Bantul Menggunakan Model Countenance Stake

^{1*}Hestia Erganurani, ²Ngatman

^{1*, 2} Master's Program in Physical Education, Faculty of Sports Sciences and Health, Universitas Negeri Yogyakarta. Jl. Colombo No.1, Karang Malang, Kabupaten Sleman, Daerah Istimewa Yogyakarta, Indonesia. Postal Code: 55281.

*Correspondence e-mail: hestiaerganurani.2024@student.uny.ac.id

Received: 11 March 2026; Revised: 17 May 2026; Online First: 11 July 2026; Published: 31 August 2026

Abstrak

Pembelajaran PJOK inklusif sering dinilai berhasil secara administratif, tetapi pengalaman dan hasil belajar murid berkebutuhan khusus belum tentu selaras dengan penilaian pihak sekolah. Penelitian ini bertujuan mengevaluasi pelaksanaan PJOK inklusif pada tiga SMP Negeri di Kapanewon Bantul melalui perspektif kepala sekolah, guru PJOK, murid reguler, dan murid berkebutuhan khusus. Penelitian menggunakan *mixed methods* dengan desain konvergen paralel dan model Countenance Stake pada komponen *antecedents*, *transactions*, dan *outcomes*. Data diperoleh dari 3 kepala sekolah, 3 guru PJOK, dan 94 murid melalui angket, wawancara semi-terstruktur, dan dokumentasi, kemudian diintegrasikan melalui *joint display*. Hasil menunjukkan *antecedents* 3,04, *transactions* 3,18, *outcomes* 3,10, dan skor keseluruhan 3,11, seluruhnya berkategori baik. Namun, murid berkebutuhan khusus memberikan penilaian *outcomes* terendah (2,93), sedangkan kepala sekolah tertinggi (3,25). Temuan menunjukkan bahwa proses yang relatif baik belum sepenuhnya menghasilkan pengalaman dan hasil yang setara. Penguatan perencanaan terdiferensiasi, asesmen adaptif, dukungan pendampingan, koordinasi, dan *student voice* diperlukan.

Kata Kunci: PJOK inklusif; Countenance Stake; evaluasi multi-perspektif; murid berkebutuhan khusus; *student voice*

Multi-Perspective Evaluation of Inclusive Physical Education in Bantul Public Junior High Schools Using the Countenance Stake Model

Abstract

Inclusive physical education may be evaluated positively at the administrative level, yet students with special needs may experience learning and outcomes differently from school stakeholders. This study evaluated inclusive Physical Education, Sports, and Health learning in three public junior high schools in Bantul District from the perspectives of principals, physical education teachers, regular students, and students with special needs. A mixed-methods convergent parallel design employing the Countenance Stake model examined antecedents, transactions, and outcomes. Data were collected from 3 principals, 3 physical education teachers, and 94 students using questionnaires, semi-structured interviews, and document analysis, and were integrated through a joint display. The results showed scores of 3.04 for antecedents, 3.18 for transactions, 3.10 for outcomes, and 3.11 overall, all classified as good. However, students with special needs reported the lowest outcomes score (2.93), whereas principals reported the highest (3.25). Thus, relatively strong learning processes did not fully translate into equitable experiences and outcomes. Strengthening differentiated planning, adaptive assessment, support systems, coordination, and student voice is therefore necessary.

Keywords: inclusive physical education; Countenance Stake; multi-stakeholder evaluation; students with special needs; student voice

How to Cite: Erganurani, H., & Ngatman, N. (2026). Evaluasi Multi-Perspektif Pembelajaran PJOK Inklusif di SMP Negeri Bantul Menggunakan Model Countenance Stake. *Discourse of Physical Education*, 5(2), 187-208. <https://doi.org/10.36312/dpe.v5i2.6607>



<https://doi.org/10.36312/dpe.v5i2.6607>

Copyright© 2026, Erganurani & Ngatman

This is an open-access article under the CC-BY-SA License.



PENDAHULUAN

Pendidikan inklusif menempatkan partisipasi, akses, dan pengalaman belajar yang setara sebagai bagian integral dari hak setiap murid, termasuk murid berkebutuhan khusus. Agenda pendidikan global menegaskan bahwa inklusi tidak cukup dimaknai sebagai penempatan murid dengan kebutuhan yang beragam dalam sekolah reguler, tetapi harus diwujudkan melalui peningkatan partisipasi, pengurangan hambatan belajar, dan penciptaan lingkungan pendidikan yang memungkinkan setiap murid merasa diterima dan memperoleh kesempatan berkembang secara bermakna (UNESCO, 2020). Dalam konteks tersebut, Pendidikan Jasmani, Olahraga, dan Kesehatan (PJOK) memiliki posisi yang khas karena aktivitas pembelajarannya berlangsung melalui interaksi sosial, gerak, permainan, kerja sama, dan situasi kompetitif yang dapat memperkuat maupun justru membatasi partisipasi murid berkebutuhan khusus. Kajian sistematis menunjukkan bahwa keberadaan murid berkebutuhan khusus dalam kelas pendidikan jasmani reguler tidak dengan sendirinya menjamin terciptanya inklusi; sebagian murid masih mengalami keterasingan, rendahnya rasa memiliki, serta keterbatasan kesempatan berpartisipasi secara bermakna (Rekaa et al., 2019). Sebaliknya, ketika pembelajaran dirancang melalui lingkungan yang terstruktur, adaptasi yang sesuai, komunikasi guru-murid, dan kolaborasi teman sebaya, PJOK dapat menjadi ruang yang penting untuk membangun pengalaman keberhasilan, penerimaan sosial, dan partisipasi yang lebih setara (Bertills & Björk, 2024). Sikap murid reguler terhadap teman sebaya dengan disabilitas juga merupakan salah satu determinan penting keberhasilan inklusi dalam PJOK, karena penerimaan teman sebaya dapat memengaruhi kualitas interaksi dan kesempatan berpartisipasi selama pembelajaran (Alhumaid, 2023).

Meskipun tujuan inklusi dalam PJOK telah diterima secara luas, literatur menunjukkan bahwa implementasinya tetap dipengaruhi oleh faktor pedagogis, struktural, dan sosial yang saling berinteraksi. Meta-analisis Tarantino et al. (2022) menunjukkan bahwa guru pendidikan jasmani pada umumnya memiliki sikap positif terhadap inklusi, tetapi sikap tersebut dipengaruhi oleh pengetahuan, pengalaman mengajar murid berkebutuhan khusus, tingkat kebutuhan murid, kolaborasi, serta ketersediaan dukungan pembelajaran. Temuan tersebut diperkuat oleh Nowland dan Haegele (2023), yang menunjukkan bahwa persepsi guru terhadap pelatihan, pengalaman, dan dukungan personel berhubungan erat dengan efikasi diri mereka dalam mengajar murid dengan disabilitas. Celestino et al. (2024) juga menemukan bahwa sebagian besar guru pendidikan jasmani dalam studi mereka menilai pendidikan awal yang diterima belum cukup membekali kompetensi praktis untuk melaksanakan pembelajaran inklusif, sedangkan pelatihan lanjutan dapat membantu meningkatkan kesiapan tersebut. Dari perspektif yang lebih luas, Liang et al. (2022) menunjukkan bahwa partisipasi murid berkebutuhan khusus dalam pendidikan jasmani dipengaruhi oleh faktor pada berbagai tingkat, mulai dari karakteristik individual, kompetensi guru, dukungan sekolah, interaksi sosial, hingga lingkungan kebijakan. Dengan demikian, kualitas PJOK inklusif tidak tepat dipahami sebagai hasil dari satu faktor tunggal, tetapi sebagai konsekuensi dari keterhubungan antara kesiapan sistem, praktik pedagogis, dukungan personal, hubungan antarteman sebaya, dan iklim inklusi sekolah.

Perspektif guru dan pengelola sekolah juga belum tentu sepenuhnya merepresentasikan pengalaman murid berkebutuhan khusus sebagai penerima

langsung layanan pendidikan. Studi yang secara khusus mendengarkan pengalaman murid menunjukkan bahwa penempatan di kelas reguler masih dapat disertai pengalaman pasif, keterasingan, atau rendahnya kesempatan berpartisipasi ketika kurikulum dan praktik pembelajaran tetap berorientasi pada performa dan kemampuan normatif. Alves et al. (2020), misalnya, menunjukkan bahwa murid dengan disabilitas fisik dapat berada dalam kelas pendidikan jasmani tetapi hanya menjadi pengamat ketika pilihan aktivitas dan praktik pengajaran tidak memberikan ruang partisipasi yang memadai. Tinjauan sistematis terhadap penelitian fenomenologis juga memperlihatkan bahwa pengalaman murid berkebutuhan khusus dalam pendidikan jasmani banyak ditentukan oleh interaksi sosial, tindakan pedagogis guru, modifikasi pembelajaran, dan bagaimana murid mengalami rasa diterima, dihargai, serta mampu berpartisipasi bersama teman sebaya (Arroyo-Rojas & Hodge, 2024). Temuan tersebut menunjukkan pentingnya *student voice* dan *lived experience* sebagai sumber bukti evaluatif, karena indikator administratif atau penilaian guru saja belum tentu menangkap kualitas inklusi sebagaimana dialami oleh murid. Dalam konteks pendidikan inklusif di Indonesia, Andriana dan Evans (2020) memperlihatkan bahwa suara murid dapat mengungkap praktik pelabelan, pemisahan, isolasi, dan pengalaman eksklusi yang tidak selalu tampak melalui perspektif kepala sekolah atau guru. Pelibatan suara murid karena itu tidak hanya berfungsi sebagai pelengkap informasi, tetapi juga sebagai mekanisme untuk mengidentifikasi kesenjangan antara kebijakan inklusi yang dinyatakan dan pengalaman inklusi yang benar-benar dirasakan. Pendekatan yang memberi ruang pada suara murid juga dinilai penting dalam pengembangan pembelajaran pendidikan jasmani yang lebih bermakna dan responsif terhadap kebutuhan peserta didik (Howley et al., 2021).

Konteks kebijakan Indonesia semakin menegaskan perlunya evaluasi yang tidak berhenti pada status sekolah sebagai penyelenggara pendidikan inklusif. Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia Nomor 48 Tahun 2023 mengatur penyediaan akomodasi yang layak bagi peserta didik penyandang disabilitas, meliputi dukungan sarana dan prasarana, pendidik dan tenaga kependidikan, penyesuaian kurikulum, fleksibilitas proses pembelajaran, serta penyesuaian evaluasi dan penilaian berdasarkan kebutuhan peserta didik (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia, 2023). Kerangka regulatif tersebut menunjukkan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif perlu dilihat sebagai keterkaitan antara kesiapan sebelum pembelajaran, implementasi pembelajaran, dan hasil yang dialami murid. Dengan demikian, persoalan empiris yang lebih penting bukan sekadar apakah sekolah telah melaksanakan kebijakan inklusi, tetapi apakah kesiapan institusional dan praktik pembelajaran yang dinilai baik oleh pengelola sekolah serta guru benar-benar selaras dengan pengalaman dan hasil belajar yang dirasakan oleh murid berkebutuhan khusus. Pertanyaan ini menjadi semakin penting dalam PJOK karena adaptasi aktivitas, interaksi teman sebaya, asesmen, bantuan personal, serta keputusan guru selama aktivitas fisik berlangsung secara langsung dapat memengaruhi peluang murid untuk terlibat secara bermakna (Pocock & Miyahara, 2018; Bertills & Björk, 2024).

Berdasarkan literatur tersebut, terdapat perbedaan yang perlu ditegaskan antara apa yang telah diketahui (*known*), apa yang masih belum diketahui secara memadai (*unknown*), dan kontribusi yang diperlukan (*contribution*). Penelitian terdahulu telah

menunjukkan bahwa kompetensi, efikasi diri, pengalaman, serta dukungan yang diterima guru merupakan faktor penting dalam PJOK inklusif (Tarantino et al., 2022; Nowland & Haegele, 2023; Celestino et al., 2024). Penelitian lain telah memperlihatkan bahwa murid berkebutuhan khusus dapat memiliki pengalaman partisipasi, penerimaan sosial, dan rasa memiliki yang berbeda dari gambaran inklusi yang diasumsikan oleh orang dewasa di sekolah (Rekaa et al., 2019; Alves et al., 2020; Arroyo-Rojas & Hodge, 2024). Namun, kedua rumpun temuan tersebut lebih sering dikaji secara terpisah. Masih terbatas pemahaman mengenai bagaimana kesiapan sistem, praktik pembelajaran, dan hasil pembelajaran dinilai secara simultan oleh kepala sekolah, guru PJOK, murid reguler, dan murid berkebutuhan khusus dalam satu sistem sekolah, serta pada titik mana penilaian para pemangku kepentingan tersebut menunjukkan keselarasan atau ketidaksesuaian. Kekosongan ini penting karena evaluasi yang hanya bertumpu pada perspektif manajemen atau guru berpotensi menghasilkan gambaran program yang berbeda dari pengalaman murid sebagai penerima layanan, sedangkan hanya mengandalkan pengalaman murid belum cukup untuk menjelaskan kondisi struktural dan pedagogis yang melingkupi pembelajaran. Oleh karena itu, kontribusi utama penelitian ini terletak pada evaluasi multi-perspektif yang mengintegrasikan suara empat kelompok pemangku kepentingan untuk mengidentifikasi bukan hanya tingkat keterlaksanaan PJOK inklusif, tetapi juga *discrepancy* antara penilaian institusional dan pengalaman murid berkebutuhan khusus.

Untuk menjawab kesenjangan tersebut, penelitian ini bertujuan mengevaluasi pelaksanaan pembelajaran PJOK pada SMP Negeri penyelenggara pendidikan inklusi di Kapanewon Bantul melalui kerangka evaluasi Countenance Stake yang mengorganisasikan evaluasi ke dalam tiga komponen, yaitu *antecedents*, *transactions*, dan *outcomes*. Komponen *antecedents* digunakan untuk menilai kesiapan pembelajaran, kompetensi pedagogis, serta dukungan sarana-prasarana; *transactions* mencakup pelaksanaan pembelajaran, modifikasi aktivitas, koordinasi, dan interaksi sosial; sedangkan *outcomes* mencakup hasil belajar, sikap terhadap keberagaman, serta pengalaman dan kepuasan terhadap layanan PJOK inklusif. Penelitian melibatkan kepala sekolah, guru PJOK, murid reguler, dan murid berkebutuhan khusus kelas VII pada tiga SMP Negeri yang menyelenggarakan layanan inklusi di Kapanewon Bantul tahun ajaran 2025/2026. Melalui integrasi data kuantitatif dan kualitatif, penelitian ini secara khusus diarahkan untuk menjawab dua persoalan: bagaimana kualitas *antecedents*, *transactions*, dan *outcomes* pembelajaran PJOK inklusif pada sekolah yang diteliti, serta sejauh mana penilaian kepala sekolah dan guru selaras dengan pengalaman murid reguler dan terutama murid berkebutuhan khusus. Dengan fokus tersebut, penelitian diharapkan memperluas evaluasi PJOK inklusif dari sekadar penentuan kategori keberhasilan menuju identifikasi kesenjangan pengalaman antar-pemangku kepentingan yang dapat digunakan sebagai dasar perbaikan pembelajaran dan kebijakan inklusi berbasis bukti.

METODE

Desain Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan campuran (*mixed methods*) dengan jenis penelitian evaluatif untuk mengevaluasi pelaksanaan pembelajaran Pendidikan Jasmani, Olahraga, dan Kesehatan (PJOK) pada SMP Negeri penyelenggara pendidikan inklusi di Kapanewon Bantul. Pendekatan *mixed methods* dipilih karena

kualitas pembelajaran inklusif merupakan fenomena multidimensional yang melibatkan kesiapan sistem, praktik pedagogis, pengalaman peserta didik, serta hasil pembelajaran. Penggunaan data kuantitatif dan kualitatif secara terpadu memungkinkan evaluasi tidak hanya menghasilkan ukuran keterlaksanaan program, tetapi juga menjelaskan konteks dan pengalaman pemangku kepentingan yang melatarbelakangi pola kuantitatif tersebut (Creswell & Plano Clark, 2018; Palinkas et al., 2019).

Desain penelitian menggunakan konvergen paralel (*convergent parallel design*). Data kuantitatif melalui angket serta data kualitatif melalui wawancara dan dokumentasi dikumpulkan dalam periode penelitian yang sama, dianalisis secara terpisah, kemudian diintegrasikan pada tahap interpretasi. Desain ini dipilih karena informasi numerik mengenai tingkat keterlaksanaan pembelajaran PJOK inklusif perlu dibandingkan dengan pengalaman kepala sekolah, guru PJOK, murid reguler, dan murid berkebutuhan khusus. Dalam penelitian *mixed methods*, integrasi merupakan unsur utama yang membedakannya dari sekadar penggunaan beberapa metode secara bersamaan; integrasi yang eksplisit dapat menghasilkan pemahaman yang tidak diperoleh apabila data kuantitatif dan kualitatif dianalisis secara terpisah (Guetterman et al., 2020).

Kerangka evaluasi menggunakan Countenance Stake yang diadaptasi, dengan fokus pada tiga domain utama, yaitu *antecedents*, *transactions*, dan *outcomes*. Penggunaan model ini sebagai kerangka tiga tahap telah diterapkan dalam evaluasi pembelajaran untuk membandingkan kondisi yang diharapkan dengan kondisi empiris serta menghasilkan *judgment* berdasarkan standar yang telah ditetapkan (Puspayanti, 2018; Tompong & Jailani, 2019). Dalam penelitian ini, model Countenance Stake tidak dimaksudkan sebagai penerapan penuh seluruh matriks klasik, melainkan sebagai kerangka evaluatif adaptif yang mempertahankan fungsi *description* dan *judgment*. Dengan demikian, *intents* direpresentasikan oleh indikator dan standar pembelajaran inklusif yang ditetapkan pada instrumen, sedangkan *observations* direpresentasikan oleh kondisi empiris yang diperoleh melalui angket, wawancara, dan dokumentasi. Selanjutnya, *judgment* dilakukan dengan membandingkan kondisi empiris tersebut dengan standar kategori evaluasi.

Komponen *antecedents* mencakup kesiapan perencanaan pembelajaran, kompetensi pedagogis guru, serta ketersediaan sarana dan prasarana pendukung. Komponen *transactions* mencakup proses pembelajaran, modifikasi aktivitas, koordinasi antarpihak, dan interaksi sosial selama PJOK. Komponen *outcomes* mencakup hasil belajar, sikap menghargai keberagaman, serta pengalaman dan kepuasan terhadap layanan PJOK inklusif. Hubungan ketiga komponen dianalisis sebagai pola keterkaitan evaluatif dan tidak digunakan untuk menyimpulkan hubungan sebab-akibat.

Populasi dan Sampel

Penelitian dilaksanakan pada tahun ajaran 2025/2026 di tiga SMP Negeri yang secara faktual menyelenggarakan pendidikan inklusif di Kapanewon Bantul, Kabupaten Bantul, yaitu SMP N 1 Bantul, SMP N 2 Bantul, dan SMP N 3 Bantul. Unit analisis penelitian adalah pelaksanaan pembelajaran PJOK inklusif, sedangkan sumber data terdiri atas kepala sekolah, guru PJOK, murid kelas VII, dan dokumen pembelajaran.

Pemilihan sekolah, kepala sekolah, dan guru PJOK dilakukan secara **purposif** berdasarkan keterlibatan langsung dalam penyelenggaraan pembelajaran PJOK inklusif. Kriteria partisipasi meliputi kepala sekolah yang sedang menjabat, guru PJOK yang mengampu kelas yang melibatkan murid reguler dan murid berkebutuhan khusus, serta murid kelas VII yang mengikuti proses pembelajaran PJOK pada kelas sampel. *Purposive sampling* sesuai digunakan dalam penelitian evaluatif ketika partisipan dipilih berdasarkan relevansi pengalaman dan informasi yang dimiliki terhadap program yang sedang dievaluasi (Palinkas et al., 2019).

Penelitian melibatkan 3 kepala sekolah, 3 guru PJOK, dan 94 murid kelas VII, dengan distribusi 32 murid dari SMP N 1 Bantul, 30 murid dari SMP N 2 Bantul, dan 32 murid dari SMP N 3 Bantul. Kelompok murid terdiri atas murid reguler dan murid berkebutuhan khusus yang mengikuti pembelajaran PJOK pada kelas sampel. Status murid reguler dan berkebutuhan khusus digunakan sebagai kategori analisis perspektif sehingga pengalaman kedua kelompok tidak dilebur menjadi satu nilai agregat.

Tabel 1. Distribusi Partisipan Penelitian

Sekolah	Kepala sekolah	Guru PJOK	Murid kelas VII	Total
SMP N 1 Bantul	1	1	32	34
SMP N 2 Bantul	1	1	30	32
SMP N 3 Bantul	1	1	32	34
Total	3	3	94	100

Untuk data kualitatif, kepala sekolah dan guru PJOK pada ketiga sekolah diposisikan sebagai informan kunci karena terlibat langsung dalam kebijakan, perencanaan, supervisi, dan pelaksanaan pembelajaran. Dengan demikian, wawancara mencakup tiga kepala sekolah dan tiga guru PJOK. Murid reguler dipilih menggunakan *simple random sampling* dari kelas VII sampel, yaitu dua murid reguler dari setiap sekolah, sehingga diperoleh enam informan murid reguler. Pemilihan secara acak digunakan untuk mengurangi dominasi pertimbangan subjektif peneliti dalam menentukan representasi pengalaman murid reguler. Perspektif murid berkebutuhan khusus diperoleh dari murid pada kelas sampel yang terlibat langsung dalam pembelajaran PJOK dan memenuhi kriteria informan berdasarkan relevansi pengalamannya. Pemilihan kelompok terakhir dilakukan secara purposif karena tujuan penggalian data adalah memperoleh pengalaman langsung mengenai akses, dukungan, interaksi sosial, diferensiasi, dan pencapaian pembelajaran.

Karakteristik kebutuhan khusus ditentukan berdasarkan informasi pendidikan yang telah dimiliki sekolah dan digunakan sebagai informasi kontekstual, bukan sebagai diagnosis yang ditetapkan oleh peneliti. Untuk melindungi kerahasiaan peserta didik, identitas individual dan informasi yang memungkinkan identifikasi ulang tidak dicantumkan dalam laporan. Analisis penelitian terutama membandingkan perspektif kelompok murid reguler dan murid berkebutuhan khusus, bukan membandingkan hasil berdasarkan kategori diagnosis individual.

Instrumen Penelitian

Instrumen penelitian terdiri atas angket skala Likert, pedoman wawancara semi-terstruktur, dan lembar analisis dokumentasi modul ajar. Ketiga instrumen disusun berdasarkan kerangka *antecedents-transactions-outcomes* sehingga sumber data kuantitatif dan kualitatif mengukur domain evaluasi yang sama dan dapat diintegrasikan pada tahap analisis.

Angket menggunakan skala Likert empat tingkat dengan rentang skor 1–4. Penggunaan empat kategori dipilih agar responden memberikan kecenderungan penilaian yang jelas terhadap kondisi yang dievaluasi. Angket disusun secara terpisah untuk kepala sekolah, guru PJOK, dan murid dengan menyesuaikan bahasa dan ruang lingkup informasi yang dapat dinilai secara valid oleh masing-masing kelompok. Kisi-kisi instrumen dikembangkan melalui proses definisi konstruk, penjabaran indikator, penyusunan butir, penilaian pakar, serta analisis empiris butir. Tahapan tersebut sesuai dengan rekomendasi pengembangan instrumen yang menempatkan kejelasan konstruk, representasi isi, dan pemeriksaan psikometrik sebagai satu rangkaian validasi (Morgado et al., 2017; Boateng et al., 2018).

Pada *antecedents*, butir angket menilai kesiapan perencanaan pembelajaran, kompetensi pedagogis, dan dukungan sarana-prasarana. Pada *transactions*, butir menilai pelaksanaan pembelajaran, modifikasi aktivitas, koordinasi, supervisi, dan interaksi sosial. Pada *outcomes*, butir menilai capaian pembelajaran, pengalaman mengikuti PJOK, penghargaan terhadap keberagaman, serta kepuasan terhadap layanan pembelajaran. Dengan struktur tersebut, pertanyaan yang diajukan kepada kepala sekolah berfokus pada tata kelola dan supervisi, pertanyaan kepada guru berfokus pada perencanaan dan pelaksanaan pedagogis, sedangkan pertanyaan kepada murid berfokus pada pengalaman pembelajaran yang secara langsung mereka alami.

Validitas isi instrumen diperiksa melalui expert judgment oleh tiga dosen ahli. Penilaian diarahkan pada relevansi butir terhadap konstruk, keterwakilan indikator, kejelasan bahasa, kesesuaian butir dengan karakteristik responden, serta konsistensi butir dengan komponen Countenance Stake. Penggunaan beberapa pakar dalam validasi isi membantu memastikan bahwa konstruk yang kompleks tidak direpresentasikan secara terlalu sempit (Boateng et al., 2018).

Setelah validasi isi, validitas empiris butir diuji menggunakan korelasi Pearson Product Moment dengan bantuan SPSS versi 25. Keputusan validitas ditetapkan pada taraf signifikansi 5%, dan seluruh butir yang digunakan pada penelitian memenuhi kriteria validitas yang ditetapkan. Reliabilitas internal dievaluasi menggunakan Cronbach's Alpha. Instrumen kepala sekolah memperoleh $\alpha = 0,983$, instrumen guru PJOK $\alpha = 0,942$, dan instrumen murid $\alpha = 0,937$. Ketiga nilai tersebut menunjukkan konsistensi internal yang sangat tinggi. Cronbach's Alpha dalam penelitian ini digunakan sebagai indikator konsistensi internal, bukan sebagai bukti tunggal validitas atau unidimensionalitas instrumen (Taber, 2018).

Tabel 2. Reliabilitas Instrumen Angket

Kelompok responden	Cronbach's Alpha	Interpretasi
Kepala sekolah	0,983	Konsistensi internal sangat tinggi
Guru PJOK	0,942	Konsistensi internal sangat tinggi
Murid	0,937	Konsistensi internal sangat tinggi

Pedoman wawancara disusun dalam format semi-terstruktur agar pertanyaan utama tetap konsisten antarpartisipan, tetapi peneliti tetap dapat melakukan *probing* terhadap pengalaman yang relevan. Wawancara kepala sekolah diarahkan pada kebijakan sekolah, dukungan sumber daya, supervisi, koordinasi, dan keberadaan tenaga pendamping. Wawancara guru PJOK menggali perencanaan pembelajaran, strategi diferensiasi, modifikasi alat dan aktivitas, asesmen, koordinasi, serta kendala pelaksanaan. Wawancara murid menggali kesempatan berpartisipasi, bantuan yang

diterima, interaksi sosial, kenyamanan mengikuti aktivitas, pengalaman keberhasilan maupun kesulitan, dan persepsi terhadap hasil pembelajaran.

Dokumentasi digunakan untuk menilai modul ajar pada ketiga sekolah melalui 15 aspek kesesuaian pembelajaran inklusif. Analisis diarahkan pada keterlihatan penyesuaian dalam profil kebutuhan murid, tujuan pembelajaran, materi, aktivitas, strategi pembelajaran, penggunaan media dan alat, pengorganisasian kelompok, dukungan teman sebaya, penyesuaian aturan, tingkat kesulitan aktivitas, keselamatan, bentuk bantuan, diferensiasi pembelajaran, asesmen, serta tindak lanjut pembelajaran. Setiap aspek dikode berdasarkan keberadaan bukti eksplisit dalam modul ajar sehingga hasil dapat dinyatakan sebagai jumlah aspek terpenuhi dari maksimum 15 aspek. Dokumentasi diposisikan sebagai bukti perencanaan tertulis dan tidak digunakan untuk menyimpulkan bahwa praktik yang tidak tercantum dalam modul tidak pernah dilakukan di lapangan. Matriks operasional evaluasi disajikan sebagai berikut.

Tabel 3. Matriks Operasional Evaluasi PJOK Inklusif

Komponen	Indikator	Sumber data	Instrumen	Analisis	Dasar judgment
<i>Antecedents</i>	Perencanaan, kompetensi pedagogis, sarana-prasarana	Kepala sekolah, guru, murid, modul ajar	Angket, wawancara, dokumentasi	Rerata skor, coding tema, analisis dokumen	Standar kategori skor dan triangulasi bukti
<i>Transactions</i>	Proses pembelajaran, modifikasi aktivitas, koordinasi, supervisi, interaksi sosial	Kepala sekolah, guru, murid	Angket dan wawancara	Rerata skor dan coding tematik	Standar kategori serta keselarasan/perbedaan perspektif
<i>Outcomes</i>	Hasil belajar, pengalaman pembelajaran, sikap terhadap keberagaman, kepuasan	Kepala sekolah, guru, murid reguler, murid berkebutuhan khusus	Angket dan wawancara	Rerata skor dan coding tematik	Standar kategori serta keselarasan/perbedaan perspektif

Pengumpulan Data

Pengumpulan data dilakukan secara bertahap. Tahap awal meliputi studi pustaka dan observasi pra-penelitian untuk memetakan konteks pelaksanaan PJOK inklusif pada ketiga sekolah. Hasil tahap awal digunakan dalam penyusunan kisi-kisi dan instrumen penelitian. Instrumen kemudian melalui penilaian tiga pakar, revisi, pengujian validitas empiris, dan pengujian reliabilitas sebelum digunakan pada pengumpulan data utama.

Pengumpulan data utama dilaksanakan setelah memperoleh izin penelitian dari sekolah. Sesuai desain konvergen paralel, data angket, wawancara, dan dokumentasi dikumpulkan dalam periode yang sama sehingga ketiganya merepresentasikan kondisi program pada fase evaluasi yang sebanding. Angket diberikan kepada kepala sekolah, guru PJOK, serta murid kelas VII sesuai instrumen masing-masing.

Instrumen murid diberikan dengan menggunakan bahasa yang disesuaikan dengan tingkat pemahaman peserta didik.

Wawancara semi-terstruktur dilakukan terhadap kepala sekolah, guru PJOK, murid reguler terpilih, dan murid berkebutuhan khusus yang terlibat langsung dalam pembelajaran. Hasil wawancara dituangkan dalam transkrip untuk dianalisis secara sistematis. Pertanyaan lanjutan digunakan apabila diperlukan untuk memperjelas pengalaman partisipan mengenai perencanaan, dukungan, modifikasi pembelajaran, interaksi sosial, asesmen, dan hasil belajar. Pengumpulan dokumentasi dilakukan dengan memperoleh modul ajar PJOK dari masing-masing sekolah kemudian menganalisis keterpenuhan 15 aspek perencanaan pembelajaran inklusif.

Penelitian melibatkan peserta didik usia sekolah, termasuk murid berkebutuhan khusus, sehingga pengumpulan data dilaksanakan dengan memperhatikan prinsip partisipasi sukarela, penggunaan informasi yang dapat dipahami oleh peserta didik, perlindungan kerahasiaan, dan hak peserta didik untuk tidak memberikan jawaban terhadap pertanyaan yang membuat mereka tidak nyaman. Prinsip tersebut sejalan dengan pedoman etika penelitian pendidikan yang menekankan perlindungan peserta anak, *assent*, keterlibatan pihak yang bertanggung jawab terhadap anak, dan penyesuaian informasi dengan kemampuan peserta (BERA, 2024). Data dilaporkan secara agregat dan tidak mencantumkan nama murid dalam penyajian hasil.

Analisis Data

Data kuantitatif dianalisis menggunakan statistik deskriptif berupa skor total dan rerata. Rerata dihitung untuk setiap indikator, setiap komponen Countenance Stake, dan setiap kelompok pemangku kepentingan. Analisis dipertahankan pada tingkat deskriptif karena penelitian tidak dirancang untuk menguji hipotesis inferensial mengenai perbedaan antar-kelompok. Oleh karena itu, perbedaan skor kepala sekolah, guru PJOK, murid reguler, dan murid berkebutuhan khusus disebut sebagai perbedaan atau discrepancy deskriptif, bukan “perbedaan signifikan”.

Standar *judgment* didasarkan pada skala 1–4 dengan menggunakan nilai mean ideal dan standar deviasi ideal. Mean ideal dihitung sebagai:

$$Mi = \frac{\text{Skor maksimum} + \text{Skor minimum}}{2} = \frac{4 + 1}{2} = 2,50$$

sedangkan standar deviasi ideal dihitung sebagai:

$$SDi = \frac{\text{Skor maksimum} - \text{Skor minimum}}{6} = \frac{4 - 1}{6} = 0,50.$$

Berdasarkan nilai tersebut, hasil dikelompokkan menjadi empat kategori, yaitu sangat baik apabila $X > 3,25$, baik apabila $2,50 < X \leq 3,25$, kurang apabila $1,75 < X \leq 2,50$, dan sangat kurang apabila $X \leq 1,75$. Kategori digunakan sebagai standar evaluatif untuk membantu proses *judgment*, sedangkan interpretasi akhir tetap mempertimbangkan informasi dari wawancara dan dokumentasi.

Untuk menghindari ketidakjelasan pembobotan antarkomponen, skor evaluasi keseluruhan dihitung dengan bobot yang sama untuk *antecedents*, *transactions*, dan *outcomes*:

$$X_{total} = \frac{X_{antecedents} + X_{transactions} + X_{outcomes}}{3}.$$

Dengan skor komponen yang diperoleh dalam penelitian, yaitu *antecedents* = 3,04, *transactions* = 3,18, dan *outcomes* = 3,10, maka:

$$X_{total} = \frac{3,04 + 3,18 + 3,10}{3} = 3,11.$$

Dengan demikian, nilai evaluasi keseluruhan yang konsisten dengan pembobotan antarkomponen yang sama adalah 3,11 dan termasuk kategori baik. Penggunaan rumus eksplisit ini memastikan bahwa skor keseluruhan dapat direplikasi dan tidak dipengaruhi oleh perbedaan jumlah indikator pada masing-masing komponen.

Data kualitatif dianalisis menggunakan analisis interaktif yang meliputi kondensasi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan (Miles et al., 2020). Analisis dimulai dengan membaca transkrip wawancara dan dokumen secara berulang. Unit informasi yang relevan kemudian diberi kode dan dikelompokkan berdasarkan *antecedents*, *transactions*, dan *outcomes*. Pada masing-masing komponen, kode dikembangkan untuk merepresentasikan tema seperti kesiapan perencanaan, dukungan GPK, diferensiasi pembelajaran, modifikasi aktivitas, koordinasi, interaksi sosial, dukungan personal, pengalaman murid, dan asesmen hasil belajar. Pernyataan kepala sekolah, guru, murid reguler, dan murid berkebutuhan khusus dibandingkan untuk mengidentifikasi pola yang konsisten maupun berbeda.

Analisis dokumentasi dilakukan dengan mencatat jumlah aspek perencanaan inklusif yang muncul secara eksplisit dari 15 aspek yang diperiksa. Hasil analisis dokumen kemudian dibandingkan dengan pernyataan guru mengenai perencanaan dan modifikasi pembelajaran. Dengan demikian, dokumentasi berfungsi sebagai sumber triangulasi untuk membedakan antara praktik yang telah direncanakan dan didokumentasikan dengan modifikasi yang terutama muncul sebagai respons situasional selama pembelajaran.

Integrasi kuantitatif dan kualitatif dilakukan menggunakan strategi merging pada tahap interpretasi. Data kuantitatif dan kualitatif dianalisis terlebih dahulu sesuai prosedurnya masing-masing, kemudian disejajarkan dalam *joint display* berdasarkan komponen dan indikator evaluasi. *Joint display* memuat skor kuantitatif menurut pemangku kepentingan, temuan wawancara, bukti dokumentasi yang relevan, serta interpretasi integratif. Penggunaan *joint display* membantu menunjukkan secara eksplisit bagaimana data kuantitatif dan kualitatif berinteraksi dan menghasilkan *meta-inference* dalam penelitian *mixed methods* (Guetterman et al., 2020).

Hubungan antarsumber data diklasifikasikan menjadi convergence apabila skor dan temuan kualitatif menunjukkan pola yang konsisten; complementarity apabila data kualitatif menjelaskan, memperluas, atau memberikan konteks terhadap hasil kuantitatif; dan discrepancy apabila terdapat ketidaksesuaian antara sumber data atau perspektif pemangku kepentingan. *Discrepancy* tidak diperlakukan sebagai kelemahan data, tetapi sebagai temuan evaluatif yang substantif, khususnya ketika penilaian pihak manajemen atau guru berbeda dari pengalaman murid berkebutuhan khusus.

Interpretasi akhir dilakukan dengan menggabungkan empat lapisan bukti, yaitu standar *judgment*, pola skor kuantitatif, tema wawancara, dan bukti dokumentasi. Pernyataan mengenai hambatan dan faktor pendukung hanya dibuat apabila didukung oleh satu atau lebih sumber data. Karena penelitian bersifat evaluatif-deskriptif, temuan mengenai GPK, perencanaan terdiferensiasi, interaksi sosial, dan hasil belajar diposisikan sebagai hambatan atau keterkaitan yang teridentifikasi, bukan sebagai hubungan sebab-akibat.

HASIL DAN PEMBAHASAN

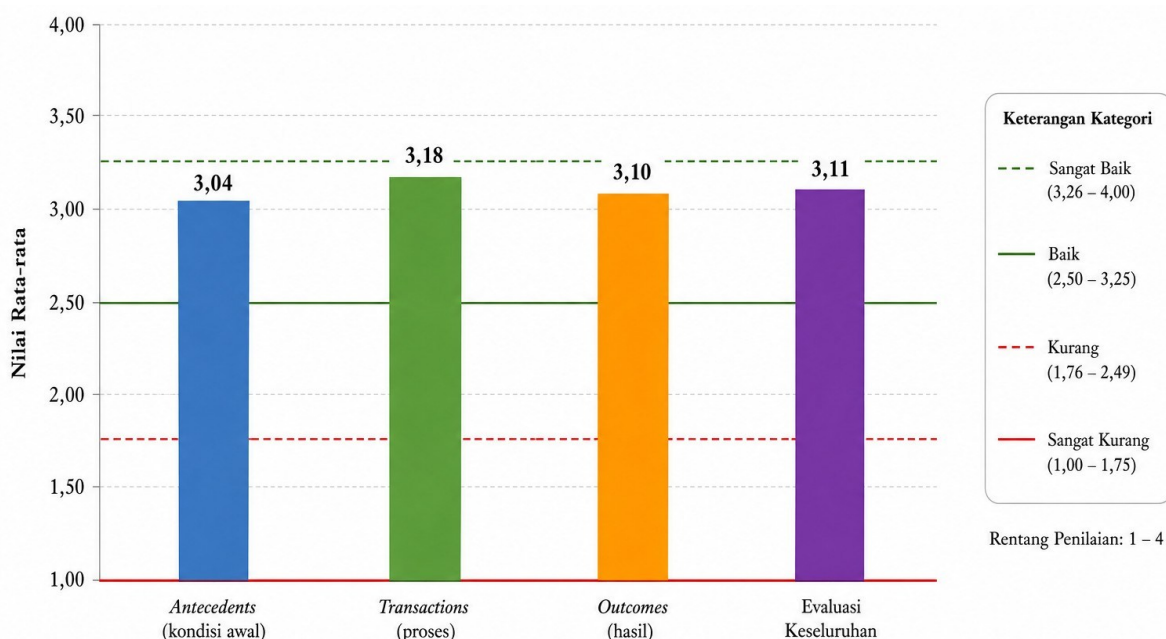
Hasil Penelitian

Evaluasi pelaksanaan pembelajaran Pendidikan Jasmani, Olahraga, dan Kesehatan (PJOK) inklusif pada tiga SMP Negeri di Kapanewon Bantul dilakukan berdasarkan tiga komponen Countenance Stake, yaitu *antecedents*, *transactions*, dan *outcomes*. Hasil kuantitatif dianalisis pada tingkat komponen, indikator, dan kelompok pemangku kepentingan, kemudian diintegrasikan dengan hasil wawancara dan dokumentasi. Penyajian hasil difokuskan tidak hanya pada kategori evaluasi secara agregat, tetapi juga pada pola keselarasan dan perbedaan penilaian antara kepala sekolah, guru PJOK, murid reguler, dan murid berkebutuhan khusus.

Secara keseluruhan, ketiga komponen evaluasi berada pada kategori baik. Komponen *transactions* memperoleh rerata tertinggi sebesar 3,18, diikuti *outcomes* sebesar 3,10 dan *antecedents* sebesar 3,04. Dengan pembobotan yang sama pada ketiga komponen, skor evaluasi keseluruhan diperoleh sebesar 3,11 dan termasuk kategori baik, sebagaimana disajikan pada Tabel 4.

Tabel 4. Hasil Evaluasi Pembelajaran PJOK Inklusif Berdasarkan Komponen Countenance Stake

Komponen evaluasi	Nilai	Kategori
<i>Antecedents</i> (kondisi awal)	3,04	Baik
<i>Transactions</i> (proses)	3,18	Baik
<i>Outcomes</i> (hasil)	3,10	Baik
Evaluasi keseluruhan	3,11	Baik



Gambar 1. Hasil Evaluasi Pembelajaran PJOK Inklusif Berdasarkan Komponen Countenance Stake

Berdasarkan Tabel 4 dan Gambar 1, seluruh komponen berada pada kategori yang sama, yaitu baik, tetapi memiliki tingkat capaian yang berbeda. *Transactions* memperoleh nilai tertinggi, sedangkan *antecedents* memperoleh nilai terendah. Pola tersebut menunjukkan bahwa capaian proses pembelajaran relatif lebih tinggi dibandingkan kondisi kesiapan awal maupun hasil pembelajaran. Meskipun demikian, perbedaan antarkomponen bersifat deskriptif dan tidak ditafsirkan sebagai

perbedaan yang signifikan secara statistik karena penelitian tidak menggunakan pengujian inferensial.

Komponen *antecedents* memperoleh rerata 3,04 dan berada pada kategori baik. Guru PJOK memberikan penilaian sebesar 2,97. Pada tingkat indikator, persiapan pembelajaran memperoleh nilai 2,67, sedangkan fasilitas memperoleh nilai 3,27. Dengan demikian, terdapat selisih deskriptif sebesar 0,60 antara kedua indikator tersebut, dengan kesiapan perencanaan memperoleh capaian lebih rendah dibandingkan ketersediaan fasilitas.

Hasil dokumentasi menunjukkan pola yang searah dengan data angket. Analisis terhadap modul ajar pada tiga sekolah memperlihatkan variasi keterpenuhan dari 3 hingga 10 dari total 15 aspek yang diperiksa. Pada dokumen dengan keterpenuhan paling rendah, penyesuaian pembelajaran bagi murid berkebutuhan khusus belum tercantum secara eksplisit. Sebaliknya, dokumen dengan keterpenuhan lebih tinggi telah memuat beberapa bentuk penyesuaian, termasuk tujuan pembelajaran yang disesuaikan dengan kebutuhan murid.

Hasil wawancara menunjukkan bahwa guru melakukan penyesuaian pembelajaran ketika menghadapi kebutuhan murid yang beragam, tetapi tidak seluruh penyesuaian tersebut telah dituangkan secara sistematis dalam modul ajar. Dengan demikian, integrasi data angket, wawancara, dan dokumentasi pada komponen *antecedents* menunjukkan pola convergence: nilai persiapan pembelajaran yang relatif lebih rendah konsisten dengan terbatasnya dokumentasi diferensiasi dalam modul ajar.

Temuan tersebut menunjukkan bahwa kondisi awal pembelajaran PJOK inklusif secara umum telah berada pada kategori baik, tetapi kesiapan administratif dan pedagogis belum menunjukkan capaian yang sama dengan dukungan fasilitas. Hasil ini menjadi konteks penting dalam membaca komponen *transactions*, terutama karena sebagian adaptasi pembelajaran ditemukan lebih jelas pada praktik di lapangan daripada pada dokumen perencanaan.

Komponen *transactions* memperoleh rerata 3,18 dan menjadi komponen dengan capaian tertinggi. Pada perspektif kepala sekolah, indikator supervisi pembelajaran memperoleh nilai 3,60, sedangkan koordinasi memperoleh nilai 2,93. Sementara itu, murid berkebutuhan khusus memberikan skor 3,05 pada indikator proses pembelajaran dan 3,10 pada indikator interaksi sosial.

Data kualitatif memperlihatkan bahwa guru PJOK pada ketiga sekolah melakukan berbagai bentuk penyesuaian selama pembelajaran. Penyesuaian tersebut antara lain berupa modifikasi alat, perubahan aturan permainan, pengurangan atau peningkatan tingkat kesulitan aktivitas, serta penyesuaian metode penyampaian. Dalam sejumlah situasi, modifikasi dilakukan secara langsung sebagai respons terhadap kemampuan dan kondisi murid ketika pembelajaran berlangsung.

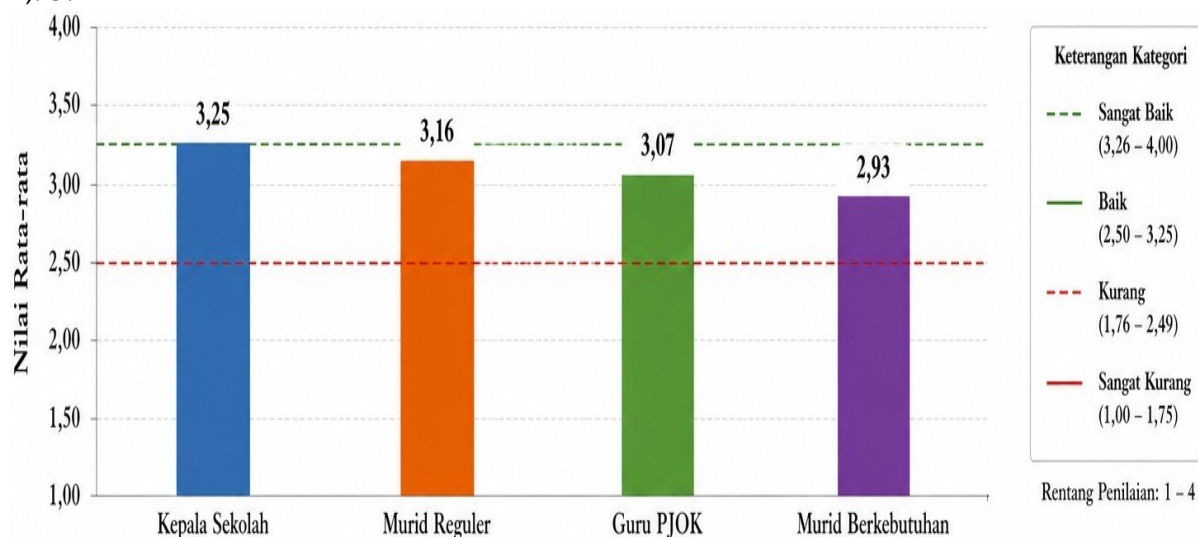
Namun, hasil dokumentasi menunjukkan bahwa beberapa adaptasi yang dilaksanakan di lapangan tidak selalu tercantum dalam modul ajar. Dengan demikian, terdapat perbedaan antara praktik adaptasi yang benar-benar dilakukan dan dokumentasi perencanaan adaptif yang tersedia. Wawancara juga menunjukkan bahwa ketiga sekolah belum memiliki Guru Pendamping Khusus (GPK) yang secara khusus mendampingi pembelajaran PJOK.

Integrasi data pada komponen *transactions* menunjukkan pola complementarity. Data kuantitatif memperlihatkan bahwa proses pembelajaran berada pada kategori baik, sedangkan data wawancara memberikan penjelasan tambahan bahwa capaian

tersebut antara lain ditunjang oleh kemampuan guru melakukan adaptasi langsung selama pembelajaran. Pada saat yang sama, skor koordinasi yang lebih rendah serta belum tersedianya GPK memperlihatkan bahwa dukungan kelembagaan tidak selalu memiliki kekuatan yang sama dengan kemampuan adaptasi guru pada tingkat kelas.

Dengan demikian, tingginya skor *transactions* menggambarkan kualitas pelaksanaan pembelajaran yang relatif baik, tetapi hasil kualitatif menunjukkan bahwa sebagian keberhasilan tersebut masih ditopang oleh respons situasional guru dan belum seluruhnya terinstitusionalisasi dalam perencanaan serta sistem koordinasi sekolah.

Komponen *outcomes* memperoleh rerata keseluruhan sebesar 3,10 dan berada pada kategori baik. Namun, ketika dianalisis menurut kelompok pemangku kepentingan, ditemukan variasi penilaian yang lebih jelas. Kepala sekolah memberikan nilai tertinggi sebesar 3,25, diikuti murid reguler sebesar 3,16 dan guru PJOK sebesar 3,07. Murid berkebutuhan khusus memberikan nilai terendah sebesar 2,93.



Gambar 2. Perbandingan Penilaian Outcomes Berdasarkan Kelompok Stakeholder

Sebagaimana terlihat pada Gambar 2, terdapat selisih deskriptif sebesar 0,32 antara penilaian kepala sekolah dan murid berkebutuhan khusus. Kepala sekolah memberikan penilaian paling positif terhadap *outcomes*, sedangkan murid berkebutuhan khusus sebagai penerima langsung layanan memberikan penilaian paling rendah. Perbedaan tersebut tidak dinyatakan sebagai perbedaan signifikan secara statistik, tetapi digunakan sebagai indikator adanya discrepancy perspektif antar-stakeholder.

Pada kelompok murid berkebutuhan khusus, indikator hasil belajar memperoleh nilai 2,85. Nilai ini berada di bawah rerata *outcomes* keseluruhan dan menjadi salah satu indikator dengan capaian relatif rendah. Data wawancara memperlihatkan adanya pengalaman positif selama pembelajaran, termasuk peningkatan kepercayaan diri dan sikap menghargai keberagaman. Namun, murid berkebutuhan khusus juga menyampaikan pengalaman yang belum selalu setara berkaitan dengan dukungan personal, pencapaian target pembelajaran, interaksi sosial, dan pelaksanaan penilaian.

Perspektif murid berkebutuhan khusus juga mengungkap adanya indikasi perundungan ringan dan variasi pengalaman dalam praktik penilaian yang tidak

muncul dengan kekuatan yang sama dalam perspektif kepala sekolah maupun guru. Temuan tersebut menunjukkan bahwa beberapa aspek kualitas layanan lebih mudah teridentifikasi ketika murid sebagai penerima layanan dilibatkan secara langsung dalam evaluasi.

Integrasi data pada komponen *outcomes* menunjukkan pola discrepancy. Penilaian pihak manajemen sekolah relatif lebih positif, sedangkan murid berkebutuhan khusus memberikan penilaian yang lebih rendah terhadap hasil pembelajaran yang mereka alami. Dengan demikian, kategori agregat “baik” belum sepenuhnya merepresentasikan variasi pengalaman antar-stakeholder.

Integrasi seluruh hasil menunjukkan tiga pola utama. Pada *antecedents*, terdapat convergence antara capaian persiapan pembelajaran yang relatif rendah dan keterbatasan dokumentasi diferensiasi. Pada *transactions*, terdapat complementarity antara tingginya skor proses dan data kualitatif mengenai kemampuan guru melakukan adaptasi secara langsung. Pada *outcomes*, muncul discrepancy yang lebih jelas antara perspektif pihak sekolah dan murid berkebutuhan khusus.

Tabel 5. Joint Display Integrasi Temuan Kuantitatif dan Kualitatif

Komponen	Temuan kuantitatif utama	Temuan wawancara/ dokumentasi	Integrasi
<i>Antecedents</i>	Rerata 3,04; guru 2,97; persiapan 2,67; fasilitas 3,27	Modul memenuhi 3–10 dari 15 aspek; diferensiasi belum terdokumentasi konsisten	Convergence: kelemahan relatif pada perencanaan muncul pada skor dan dokumentasi
<i>Transactions</i>	Rerata 3,18; supervisi 3,60; koordinasi 2,93; proses MBK 3,05; interaksi sosial MBK 3,10	Guru melakukan modifikasi alat, aturan, aktivitas, dan metode; sebagian modifikasi bersifat situasional; GPK belum tersedia	Complementarity: data kualitatif menjelaskan bagaimana proses dapat tetap berjalan baik meskipun dukungan struktural terbatas
<i>Outcomes</i>	Rerata 3,10; kepala sekolah 3,25; murid reguler 3,16; guru 3,07; MBK 2,93; hasil belajar MBK 2,85	Ditemukan pengalaman positif, tetapi MBK melaporkan keterbatasan dukungan personal, interaksi sosial, dan pengalaman penilaian	Discrepancy: penilaian institusional lebih positif dibandingkan pengalaman sebagian penerima layanan

Secara keseluruhan, temuan menunjukkan bahwa capaian *transactions* yang relatif tinggi tidak sepenuhnya diikuti oleh pola *outcomes* yang sama pada seluruh kelompok. Oleh karena itu, temuan utama penelitian bukan hanya bahwa pelaksanaan PJOK inklusif memperoleh kategori baik, melainkan bahwa terdapat ketidakseimbangan antara kesiapan perencanaan, kualitas proses yang berlangsung di lapangan, dan pengalaman hasil yang dirasakan murid berkebutuhan khusus.

Pembahasan

Temuan utama penelitian menunjukkan bahwa kategori “baik” pada evaluasi agregat belum cukup untuk menggambarkan kualitas PJOK inklusif secara utuh. Komponen *transactions* memperoleh nilai tertinggi, tetapi murid berkebutuhan khusus tetap memberikan penilaian paling rendah pada *outcomes*. Pola ini menunjukkan bahwa kualitas proses yang relatif baik dari perspektif evaluasi

keseluruhan tidak secara otomatis menjamin bahwa semua kelompok murid mengalami hasil pembelajaran secara setara. Dengan demikian, keberhasilan PJOK inklusif perlu dibaca bukan hanya melalui performa program pada tingkat institusional, tetapi juga melalui pengalaman penerima layanan.

Temuan tersebut sejalan dengan berkembangnya pendekatan *student voice* dalam pendidikan inklusif. Andriana dan Evans (2020) menunjukkan bahwa suara murid dapat mengungkap pengalaman eksklusi, pelabelan, pemisahan, dan dinamika sosial yang tidak selalu terlihat melalui perspektif kepala sekolah maupun guru. Dalam pendidikan jasmani, Rekaa et al. (2019) juga menunjukkan bahwa murid dengan disabilitas dapat mengalami rendahnya rasa memiliki dan bentuk eksklusi tertentu meskipun guru pada prinsipnya mendukung pendidikan inklusif. Oleh karena itu, discrepancy antara penilaian kepala sekolah dan murid berkebutuhan khusus dalam penelitian ini tidak seharusnya dipandang sekadar sebagai variasi skor, tetapi sebagai informasi substantif mengenai bagaimana keberhasilan program dialami secara berbeda oleh stakeholder.

Komponen *antecedents* menunjukkan adanya perbedaan antara kesiapan fasilitas dan kesiapan perencanaan. Nilai fasilitas sebesar 3,27 berada di atas nilai persiapan pembelajaran sebesar 2,67, sedangkan analisis modul ajar menunjukkan keterpenuhan hanya 3–10 dari 15 aspek yang diperiksa. Temuan tersebut menunjukkan bahwa ketersediaan sarana tidak secara otomatis menghasilkan perencanaan pembelajaran inklusif yang terdokumentasi secara sistematis. Kurniawan dan Sugiyanto (2019) menemukan bahwa kompetensi guru PJOK dalam mengadaptasi pembelajaran bagi murid berkebutuhan khusus masih menghadapi keterbatasan, terutama ketika guru tidak memperoleh pembekalan pendidikan khusus yang memadai. Temuan ini diperkuat oleh Nowland dan Haegele (2023), yang menunjukkan bahwa efikasi diri guru pendidikan jasmani dalam mengajar murid dengan disabilitas berkaitan dengan pengalaman, pelatihan, dan dukungan yang tersedia. Celestino et al. (2024) juga menunjukkan bahwa pendidikan awal guru belum selalu memberikan kesiapan praktis yang memadai untuk menjalankan pembelajaran inklusif, sehingga pengembangan profesional berkelanjutan tetap diperlukan.

Temuan penelitian ini memperluas hasil-hasil tersebut dengan menunjukkan bahwa persoalannya bukan hanya apakah guru melakukan adaptasi, tetapi apakah adaptasi tersebut telah direncanakan, didokumentasikan, dan dapat direplikasi secara konsisten. Data wawancara menunjukkan bahwa guru mampu menyesuaikan pembelajaran, tetapi dokumentasi modul menunjukkan bahwa tidak seluruh penyesuaian tersebut telah menjadi bagian dari desain pembelajaran tertulis. Dengan demikian, terdapat perbedaan antara kompetensi adaptif yang bersifat responsif di lapangan dan perencanaan diferensiasi yang terstruktur. Kondisi tersebut juga relevan dengan Bertills dan Björk (2024), yang menunjukkan pentingnya persiapan, struktur pembelajaran, komunikasi, adaptasi tugas, serta dukungan individual dalam meningkatkan partisipasi murid dengan disabilitas pada pendidikan jasmani reguler. Oleh karena itu, peningkatan kualitas *antecedents* tidak cukup dilakukan melalui penyediaan fasilitas, tetapi perlu diarahkan pada kemampuan guru menerjemahkan kebutuhan individual murid ke dalam tujuan, aktivitas, strategi, dan asesmen yang terdokumentasi.

Komponen *transactions* memperoleh skor tertinggi sebesar 3,18. Temuan wawancara menunjukkan bahwa guru memodifikasi alat, aturan permainan, tingkat

kesulitan, dan metode pembelajaran untuk mengakomodasi keberagaman murid. Kondisi tersebut menunjukkan adanya kapasitas adaptif guru pada tingkat implementasi. Temuan ini konsisten dengan Tarantino et al. (2022), yang menunjukkan bahwa sikap, kompetensi, pengalaman, dan kesiapan guru berperan penting dalam keberhasilan pendidikan jasmani inklusif. Bertills dan Björk (2024) juga menunjukkan bahwa guru menggunakan berbagai bentuk modifikasi aktivitas dan struktur pembelajaran untuk meningkatkan akses dan partisipasi murid dengan disabilitas.

Namun, penelitian ini menunjukkan satu perbedaan penting: sebagian modifikasi dilakukan sebagai respons situasional dan tidak selalu didahului perencanaan tertulis. Dengan kata lain, capaian tinggi pada *transactions* tampaknya tidak sepenuhnya berasal dari sistem pembelajaran yang telah terstandarisasi, tetapi juga dari kemampuan guru beradaptasi secara langsung terhadap situasi kelas. Pola tersebut perlu dibaca bersama skor koordinasi sebesar 2,93 yang relatif lebih rendah dibandingkan supervisi sebesar 3,60. Basister et al. (2025) menekankan pentingnya kolaborasi profesional guru dalam menciptakan lingkungan pembelajaran inklusif, sedangkan Somad et al. (2024) menunjukkan bahwa implementasi pendidikan inklusif di Indonesia masih menghadapi keterbatasan dukungan struktural dan sumber daya manusia. Dengan demikian, kreativitas individu guru merupakan kekuatan, tetapi keberlanjutan praktik inklusif membutuhkan koordinasi dan dukungan kelembagaan agar tidak semata-mata bergantung pada kemampuan personal masing-masing guru.

Ketiadaan GPK di tiga sekolah dalam penelitian ini merupakan salah satu hambatan sistemik yang teridentifikasi, tetapi tidak dapat dinyatakan sebagai satu-satunya penyebab keterbatasan layanan. Saskia et al. (2024) menunjukkan bahwa GPK memiliki peran dalam mendukung kebutuhan individual murid dan membantu implementasi pendidikan inklusif. Namun, kualitas PJOI inklusif juga dipengaruhi oleh kompetensi guru, kolaborasi, kepemimpinan sekolah, dukungan teman sebaya, asesmen, serta iklim sosial sekolah. Oleh karena itu, pengadaan GPK perlu diposisikan sebagai bagian dari sistem dukungan yang lebih luas.

Temuan paling penting muncul pada komponen *outcomes*. Kepala sekolah memberikan nilai 3,25, sedangkan murid berkebutuhan khusus memberikan nilai 2,93. Pada kelompok murid berkebutuhan khusus, indikator hasil belajar bahkan hanya memperoleh nilai 2,85. Walaupun semua nilai tersebut masih berada pada kategori baik, pola penilaiannya menunjukkan bahwa pihak yang mengelola program melihat hasil secara lebih positif daripada kelompok yang mengalami pembelajaran secara langsung. Temuan ini mendukung argumen bahwa pengalaman inklusi tidak dapat direpresentasikan sepenuhnya oleh indikator administratif. Perspektif murid berkebutuhan khusus memberikan informasi tambahan mengenai dukungan personal, interaksi sosial, pengalaman penilaian, serta indikasi perundungan ringan yang tidak muncul secara sekuat itu pada perspektif kepala sekolah maupun guru.

Gazali et al. (2025) menunjukkan bahwa hambatan sosial merupakan salah satu persoalan yang masih muncul dalam pendidikan jasmani inklusif. Alhumaid (2023) juga memperlihatkan bahwa sikap teman sebaya terhadap murid dengan disabilitas merupakan aspek penting dalam penciptaan pengalaman pendidikan jasmani yang inklusif. Artinya, keberadaan murid berkebutuhan khusus dalam kelas reguler belum dengan sendirinya menjamin penerimaan sosial dan partisipasi yang setara. Implikasinya, *peer inclusion* perlu dirancang secara aktif. Gobbi et al. (2026)

menunjukkan bahwa aktivitas olahraga Paralimpik yang terstruktur dapat meningkatkan sikap, efikasi diri, dan intensi murid reguler untuk mendukung inklusi teman sebaya dengan disabilitas. Temuan tersebut memberikan dasar bahwa pembelajaran bersama dapat digunakan secara sengaja untuk mengembangkan penerimaan dan dukungan sosial, bukan hanya diasumsikan terbentuk secara otomatis melalui penempatan murid dalam kelas yang sama.

Integrasi ketiga komponen menunjukkan pola evaluatif yang penting. Pada *antecedents*, kelemahan relatif ditemukan pada perencanaan terdiferensiasi. Pada *transactions*, guru mampu mengompensasi sebagian keterbatasan tersebut melalui adaptasi langsung. Namun, pada *outcomes*, murid berkebutuhan khusus tetap memberikan penilaian yang relatif lebih rendah. Pola ini menunjukkan bahwa proses yang dinilai baik tidak otomatis menghasilkan pengalaman dan hasil yang setara. Tingginya *transactions* dapat menunjukkan kemampuan adaptasi guru, tetapi apabila adaptasi tersebut bergantung pada respons spontan dan belum ditopang perencanaan, koordinasi, asesmen adaptif, serta dukungan personal yang konsisten, keberhasilannya berpotensi berbeda antarkelas maupun antarsekolah.

Liang et al. (2022) menunjukkan bahwa pendidikan jasmani inklusif merupakan fenomena multilevel yang dipengaruhi faktor individual, interpersonal, organisasional, dan kebijakan. Perspektif tersebut membantu menjelaskan hasil penelitian ini: keterbatasan layanan tidak dapat direduksi menjadi satu faktor, seperti ketiadaan GPK atau kompetensi guru semata. Sebaliknya, hasil menunjukkan interaksi antara perencanaan, kapasitas guru, koordinasi, dukungan struktural, interaksi teman sebaya, dan sistem asesmen. Temuan tersebut juga menegaskan nilai penggunaan evaluasi multi-perspektif. Apabila evaluasi hanya menggunakan kepala sekolah atau guru sebagai sumber data, pelaksanaan PJOK inklusif dapat tampak sangat positif. Sebaliknya, pelibatan murid berkebutuhan khusus mengungkap dimensi pengalaman yang berbeda. Dengan demikian, kontribusi utama penelitian bukan semata-mata terletak pada penggunaan tiga komponen Countenance Stake, tetapi pada kemampuan kerangka tersebut untuk memperlihatkan convergence, complementarity, dan discrepancy antar-komponen maupun antar-stakeholder.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa prioritas perbaikan perlu diarahkan secara multidimensional. Pertama, perencanaan pembelajaran perlu memuat diferensiasi secara lebih eksplisit agar adaptasi yang selama ini dilakukan secara situasional dapat ditransformasikan menjadi praktik yang terencana dan dapat direplikasi. Kedua, dukungan kelembagaan perlu diperkuat melalui koordinasi antara guru PJOK, wali kelas, kepala sekolah, GPK atau bentuk tenaga pendamping yang ekuivalen, serta pihak lain yang relevan. Ketiga, asesmen perlu lebih adaptif dan sensitif terhadap perkembangan individual murid berkebutuhan khusus. Keempat, sekolah perlu membangun mekanisme *student voice* yang memungkinkan murid secara rutin menyampaikan pengalaman mengenai partisipasi, interaksi sosial, bantuan yang diterima, dan kesulitan selama PJOK. Kelima, pengembangan profesional guru perlu diarahkan tidak hanya pada pengetahuan umum mengenai pendidikan inklusif, tetapi juga pada kompetensi praktis dalam memodifikasi aktivitas, merancang asesmen adaptif, mengelola dinamika sosial, dan menyusun modul ajar terdiferensiasi. Interpretasi ini sejalan dengan temuan Nowland dan Haegle (2023), Tarantino et al. (2022), Celestino et al. (2024), Bertills dan Björk (2024), serta Somad et al. (2024), yang secara kolektif menunjukkan bahwa pendidikan jasmani inklusif

membutuhkan kombinasi kompetensi guru, dukungan sistem, kolaborasi, adaptasi pedagogis, dan lingkungan sosial yang mendukung.

Hasil penelitian perlu dipahami dalam batas desain evaluatif-deskriptif. Penelitian dilakukan pada tiga SMP Negeri di Kapanewon Bantul sehingga hasil merepresentasikan konteks sekolah yang diteliti dan tidak dimaksudkan untuk digeneralisasikan secara statistik ke seluruh sekolah inklusif. Selain itu, perbandingan nilai antar-stakeholder bersifat deskriptif karena tidak dilakukan pengujian inferensial. Oleh karena itu, ketiadaan GPK, keterbatasan dokumentasi modul ajar, perbedaan interaksi sosial, dan rendahnya skor relatif *outcomes* murid berkebutuhan khusus tidak dapat diposisikan sebagai hubungan sebab-akibat. Faktor-faktor tersebut lebih tepat dipahami sebagai hambatan dan pola keterkaitan yang teridentifikasi melalui integrasi data kuantitatif, wawancara, dan dokumentasi.

Secara keseluruhan, penelitian ini menunjukkan bahwa pelaksanaan PJOK inklusif pada tiga SMP Negeri di Kapanewon Bantul dinilai baik, tetapi kategori agregat tersebut menyembunyikan variasi penting di dalam program. Kekuatan utama terdapat pada kemampuan guru mempertahankan proses pembelajaran melalui berbagai bentuk adaptasi, sedangkan tantangan relatif terletak pada perencanaan terdiferensiasi, koordinasi dukungan, asesmen adaptif, serta kesetaraan pengalaman dan hasil bagi murid berkebutuhan khusus. Dengan demikian, evaluasi multi-perspektif memberikan gambaran yang lebih kritis daripada penggunaan skor agregat semata karena memungkinkan keberhasilan institusional dibandingkan secara langsung dengan pengalaman penerima layanan.

SIMPULAN

Pelaksanaan pembelajaran PJOK inklusif pada tiga SMP Negeri di Kapanewon Bantul secara umum berada pada kategori baik, tetapi hasil evaluasi multi-perspektif menunjukkan bahwa capaian tersebut belum sepenuhnya mencerminkan pengalaman yang setara bagi seluruh murid. Komponen *transactions* menunjukkan capaian relatif paling tinggi, yang didukung oleh kemampuan guru PJOK melakukan berbagai modifikasi alat, aturan, aktivitas, dan metode pembelajaran secara responsif. Namun, capaian proses tersebut belum sepenuhnya ditopang oleh kesiapan *antecedents* yang kuat, terutama dalam perencanaan pembelajaran terdiferensiasi dan dokumentasi modul ajar. Pada komponen *outcomes*, muncul *discrepancy* yang paling jelas antara perspektif pihak sekolah dan murid berkebutuhan khusus; kepala sekolah memberikan penilaian lebih positif, sedangkan murid berkebutuhan khusus memberikan penilaian paling rendah, terutama pada hasil belajar. Temuan ini menunjukkan bahwa proses pembelajaran yang dinilai baik pada tingkat institusional tidak dengan sendirinya menjamin kesetaraan pengalaman, dukungan, dan hasil belajar bagi murid berkebutuhan khusus. Ketidadaan GPK, keterbatasan koordinasi, perencanaan diferensiasi yang belum konsisten, dukungan personal, interaksi sosial, dan asesmen adaptif merupakan hambatan yang teridentifikasi, tetapi tidak dapat diposisikan sebagai hubungan kausal tunggal. Dengan demikian, kontribusi utama penelitian ini terletak pada pengungkapan ketidakselarasan antara kesiapan sistem, praktik pembelajaran, dan pengalaman hasil melalui evaluasi yang melibatkan kepala sekolah, guru PJOK, murid reguler, dan murid berkebutuhan khusus. Temuan penelitian bersifat kontekstual pada tiga SMP Negeri di Kapanewon Bantul dan tidak dimaksudkan untuk digeneralisasikan secara statistik ke seluruh sekolah penyelenggara pendidikan inklusif.

REKOMENDASI

Perbaikan pelaksanaan PJOK inklusif perlu diarahkan secara terpadu pada aspek perencanaan, dukungan pembelajaran, asesmen, partisipasi murid, dan pengembangan kompetensi guru. Guru PJOK perlu menyusun dan mendokumentasikan modul ajar terdiferensiasi yang secara eksplisit memuat profil kebutuhan murid, penyesuaian tujuan, aktivitas, alat, tingkat kesulitan, bentuk bantuan, dan asesmen hasil belajar sehingga modifikasi yang selama ini banyak dilakukan secara situasional dapat menjadi praktik yang lebih sistematis dan konsisten. Sekolah perlu memperkuat koordinasi antara kepala sekolah, guru PJOK, wali kelas, serta GPK atau bentuk pendampingan ekuivalen untuk menyediakan dukungan personal yang sesuai bagi murid berkebutuhan khusus, sekaligus membangun mekanisme *student voice* yang secara berkala menjangkau pengalaman murid mengenai partisipasi, interaksi sosial, kenyamanan, dukungan, dan penilaian pembelajaran. Asesmen PJOK perlu dikembangkan secara lebih adaptif dengan mempertimbangkan kemampuan awal, kemajuan individual, karakteristik kebutuhan, dan bentuk partisipasi murid, bukan semata-mata menggunakan standar performa yang seragam. Dinas Pendidikan, Pemuda, dan Olahraga Kabupaten Bantul disarankan memperkuat pelatihan berkelanjutan bagi guru PJOK dalam perencanaan diferensiasi, modifikasi aktivitas, asesmen adaptif, pengelolaan interaksi sosial, serta penyelenggaraan PJOK inklusif berbasis kebutuhan peserta didik. Penelitian selanjutnya perlu melibatkan wilayah dan karakteristik sekolah yang lebih beragam, memperbesar keterwakilan murid berkebutuhan khusus menurut jenis kebutuhannya, serta menggunakan desain longitudinal atau komparatif untuk menilai konsistensi perubahan *antecedents*, *transactions*, dan *outcomes* dari waktu ke waktu.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis mengucapkan terima kasih kepada kepala sekolah, guru PJOK, dan murid SMPN 1 Bantul, SMPN 2 Bantul, dan SMPN 3 Bantul atas kesediaannya menjadi responden penelitian.

KONTRIBUSI PENULIS

Konseptualisasi dan penyusunan instrumen oleh HE; metodologi dan analisis data oleh HE dan N; supervisi dan validasi oleh N; penulisan naskah awal oleh HE; serta penyuntingan dan penyempurnaan naskah akhir oleh N. Semua penulis telah membaca dan menyetujui versi naskah yang diterbitkan.

REFERENSI

- Alhumaid, M. M. (2023). Primary students' attitudes towards peers with disabilities in physical education in Saudi Arabia. *Children*, 10(3), Article 580. <https://doi.org/10.3390/children10030580>
- Alves, M. L. T., Grenier, M., Haegele, J. A., & Duarte, E. (2020). "I didn't do anything, I just watched": Perspectives of Brazilian students with physical disabilities toward physical education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(10), 1129–1142. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1511760>
- Andriana, E., & Evans, D. (2020). Listening to the voices of students on inclusive education: Responses from principals and teachers in Indonesia. *International*

- Journal of Educational Research*, 103, Article 101644.
<https://doi.org/10.1016/j.jer.2020.101644>
- Arroyo-Rojas, F., & Hodge, S. R. (2024). Phenomenological research involving students with disabilities in physical education: A systematic literature review. *Quest*, 76(2), 135–153.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2023.2206579>
- Basister, M. P., Petersson, J., & Bacongus, R. D. T. (2025). Educational innovations for an inclusive learning environment: Insights from the teachers' collaboration through lesson study. *Frontiers in Education*, 10, Article 1610749.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1610749>
- Bertills, K., & Björk, M. (2024). Facilitating regular physical education for students with disability – PE teachers' views. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6, Article 1400192. <https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1400192>
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6, Article 149.
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- British Educational Research Association. (2024). *Ethical guidelines for educational research* (5th ed.). <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-fifth-edition-2024>
- Celestino, T., Ribeiro, E., Morgado, E. G., Leonido, L., & Pereira, A. (2024). Physical education teachers' representations of their training to promote the inclusion of students with disabilities. *Education Sciences*, 14(1), Article 49.
<https://doi.org/10.3390/educsci14010049>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Gazali, N., Sari, M., Setiawan, E., Rahmadani, A., Perdima, F. E., Abdullah, N. M., & Longakit, J. (2025). Realising inclusive physical education: Barriers and strategies for including students with disabilities. *JOSSAE (Journal of Sport Science and Education)*, 10(1), 12–23.
<https://doi.org/10.26740/jossae.v10n1.p12-23>
- Gobbi, E., Amatori, S., Perroni, F., Sisti, D., Rocchi, M., & Neuber, N. (2026). Impact of a model-based paralympic sports project in physical education on primary school pupils' attitudes, self-efficacy, and intentions toward inclusion of peers with physical disabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 31(4), 490–504. <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2367494>
- Guetterman, T. C., Molina-Azorin, J. F., & Fethers, M. D. (2020). Virtual special issue on "Integration in mixed methods research." *Journal of Mixed Methods Research*, 14(4), 430–435. <https://doi.org/10.1177/1558689820956401>
- Howley, D., Dyson, B., Baek, S., Fowler, J., & Shen, Y. (2021). "This is not gym": Enacting student voice pedagogies to promote social and emotional learning and meaningful physical education. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3, Article 764613. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.764613>

- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia. (2023). *Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia Nomor 48 Tahun 2023 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas pada Satuan Pendidikan Anak Usia Dini Formal, Pendidikan Dasar, Pendidikan Menengah, dan Pendidikan Tinggi*. <https://peraturan.bpk.go.id/Details/285711/permendikbudriset-no-48->
- Kurniawan, A., & Sugiyanto, S. (2019). Evaluasi pelaksanaan pembelajaran pendidikan jasmani adaptif di sekolah dasar penyelenggara pendidikan inklusif. *Jurnal Keolahragaan*, 7(2), 115–125. <https://doi.org/10.21831/jk.v7i2.26123>
- Liang, X., Li, M., Wu, Y., Wu, X., Hou, X., & Sit, C. H. P. (2022). A socio-ecological approach to inclusive physical education in China: A systematic review. *Frontiers in Public Health*, 10, Article 902791. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.902791>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE Publications.
- Morgado, F. F. R., Meireles, J. F. F., Neves, C. M., Amaral, A. C. S., & Ferreira, M. E. C. (2017). Scale development: Ten main limitations and recommendations to improve future research practices. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 30, Article 3. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0057-1>
- Nowland, L. A., & Haegele, J. A. (2023). The self-efficacy of physical education teachers to teach students with disabilities: A systematic review of literature. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 40(4), 758–780. <https://doi.org/10.1123/apaq.2022-0135>
- Palinkas, L. A., Mendon, S. J., & Hamilton, A. B. (2019). Innovations in mixed methods evaluations. *Annual Review of Public Health*, 40, 423–442. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-040218-044215>
- Pocock, T., & Miyahara, M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: A qualitative meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 751–766. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412508>
- Puspayanti, A. (2018). Evaluasi pembelajaran diklat menggunakan model Countenance Stake. *Andragogi: Jurnal Diklat Teknis Pendidikan dan Keagamaan*, 6(1), 143–167. <https://doi.org/10.36052/andragogi.v6i1.52>
- Rekaa, H., Hanisch, H., & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in physical education: Teacher attitudes and student experiences. A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36–55. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>
- Saskia, Y., Suriansyah, A., & Rafianti, W. R. (2024). Peran Guru Pendamping Khusus (GPK) dalam pendidikan inklusi di sekolah dasar. *MARAS: Jurnal Penelitian Multidisiplin*, 2(4), 2203–2209. <https://doi.org/10.60126/maras.v2i4.592>
- Somad, A., Haryanto, S., & Darsinah, D. (2024). Inclusive education for special needs students in Indonesia: A review of policies, practices and challenges. *JMKSP*

- (*Jurnal Manajemen, Kepemimpinan, dan Supervisi Pendidikan*), 9(2), 1024–1035.
<https://doi.org/10.31851/jmksp.v9i2.16192>
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273–1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Tarantino, G., Makopoulou, K., & Neville, R. D. (2022). Inclusion of children with special educational needs and disabilities in physical education: A systematic review and meta-analysis of teachers' attitudes. *Educational Research Review*, 36, Article 100456. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100456>
- Tompong, B. N. K. J., & Jailani, J. (2019). An evaluation of mathematics learning program at primary education using Countenance Stake Evaluation model. *Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan*, 23(2), 156–169. <https://doi.org/10.21831/pep.v23i2.16473>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>