

PENINGKATAN KOMPETENSI GURU RAUDHATUL ATHFAL (RA) DALAM MENANGANI ANAK DISABILITAS FISIK MELALUI MODEL ATIK

**Sri Watini¹⁾, Siti Roimah²⁾, Cindy Maurellia³⁾, Resi Lovita⁴⁾, Siti Khuwaida
Zilaniah Al Mumtazah⁵⁾, Yunita⁶⁾, Wawan Hermawansyah⁷⁾**

^{1,2,3,4,5,6)} Fakultas Pascasarjana Universitas Panca Sakti Bekasi

⁷⁾ Universitas Bani Saleh

cindy_maurellia@universitasmulia.ac.id

Abstract

Raudhatul Athfal (RA) teachers in Garut Regency have limited competence in handling children with physical disabilities, particularly in designing adaptive learning experiences and fostering self-confidence within inclusive classroom settings. This community service program aimed to enhance RA teachers' competence through the ATIK Model (Amati-Tiru-Kerjakan) delivered in a structured workshop format. The Drills and Practice method was implemented across three phases: preparation, workshop implementation, and online mentoring and evaluation. Participants included 75 RA teachers who were members of IGRA (Ikatan Guru Raudhatul Athfal) in Garut Regency. Data were collected using pretest-posttest questionnaires, observation sheets, and participant response questionnaires, then analyzed descriptively by comparing the mean scores and percentages of teachers' understanding before and after the activity. The results showed an improvement in teachers' understanding, with mean scores increasing from 58.40% in the pretest to 82.15% in the posttest (a gain of 23.75 percentage points). Observations confirmed that teachers successfully completed all three ATIK stages, and participant responses were overwhelmingly positive. The ATIK model proved effective as a practical framework for teachers to design strategies for handling children with physical disabilities, making a tangible contribution to strengthening inclusive education in Indonesia. This program is recommended for replication in other early childhood education institutions, with contextual adjustments to accommodate local characteristics and the specific needs of children with disabilities.

Keywords: Physical Disability, ATIK Model, Teacher Competence, Inclusive Early Childhood Education.

Abstrak

Guru Raudhatul Athfal (RA) di Kabupaten Garut memiliki kompetensi terbatas dalam menangani anak disabilitas fisik, terutama dalam merancang pembelajaran adaptif dan menumbuhkan kepercayaan diri di kelas inklusif. Program pengabdian ini bertujuan meningkatkan kompetensi guru RA melalui Model ATIK (Amati-Tiru-Kerjakan) dalam workshop terstruktur. Metode Drills and Practice diterapkan dalam tiga tahap: persiapan, workshop, serta pendampingan dan evaluasi daring. Peserta terdiri dari 75 guru RA anggota IGRA Garut. Data dikumpulkan melalui kuesioner pretest-posttest, lembar observasi, dan kuesioner tanggapan peserta, lalu dianalisis secara deskriptif dengan membandingkan nilai rata-rata dan persentase pemahaman guru sebelum dan sesudah kegiatan. Hasil kegiatan menunjukkan peningkatan pemahaman guru, dengan nilai rata-rata naik dari 58,40% pada pretest menjadi 82,15% pada posttest (kenaikan 23,75 poin persentase). Observasi membuktikan guru berhasil melalui ketiga tahapan ATIK, dan tanggapan peserta sangat positif. Model ATIK terbukti efektif sebagai kerangka praktis bagi guru dalam merancang strategi penanganan anak disabilitas fisik, serta memberikan kontribusi nyata terhadap penguatan pendidikan inklusif di Indonesia. Program ini direkomendasikan untuk direplikasi di lembaga PAUD lain dengan penyesuaian terhadap karakteristik lokal dan kebutuhan spesifik anak disabilitas.

Keywords: Disabilitas Fisik, Model ATIK, Kompetensi Guru, PAUD Inklusif.

PENDAHULUAN

Guru di lembaga Raudhatul Athfal (RA) di Kabupaten Garut masih mengalami keterbatasan dalam menangani anak berkebutuhan khusus, khususnya anak disabilitas fisik, dan hal ini paling jelas terlihat dalam dua area: merancang pembelajaran yang menyesuaikan dengan keterbatasan fisik anak, dan membantu anak-anak ini membangun kepercayaan diri yang cukup untuk berpartisipasi bersama teman-teman sebayanya. Seribu hari pertama kehidupan seorang anak secara luas dianggap sebagai periode yang menentukan lintasan bagi perkembangan dan pembelajaran selanjutnya (UNESCO, 2021), yang menjadi salah satu alasan mengapa pendidikan anak usia dini (PAUD) mendapat begitu banyak perhatian kebijakan. Konvensi internasional menjamin hak setiap anak atas pendidikan yang setara, tanpa diskriminasi berdasarkan kemampuan (U.S. Department of Health and Human Services, 2023). Angka partisipasi PAUD di Indonesia sendiri meningkat lebih dari dua kali lipat dalam empat tahun, dari 17,9 persen pada tahun 2014 menjadi 40,7 persen pada tahun 2018 (UNESCO, 2021), namun pertumbuhan tersebut tidak merata di seluruh populasi, anak-anak dengan disabilitas khususnya masih menghadapi akses yang tidak merata terhadap layanan PAUD yang berkualitas.

Di antara berbagai kategori disabilitas, anak-anak dengan disabilitas fisik adalah salah satu kelompok yang paling mungkin terpinggirkan dari akses dan partisipasi sosial. Keterbatasan mobilitas membatasi seberapa besar anak-anak ini berinteraksi dengan teman sebaya, dan isolasi tersebut cenderung

mengikis kepercayaan diri seiring waktu (Vanderloo et al., 2022). Akibatnya, menurut Hata et al. (2023) mereka sering tertinggal secara kognitif, sosial, dan emosional dibandingkan teman sekelasnya. Sistem pendidikan merespons dengan mendorong kelas yang lebih inklusif, di mana anak-anak dengan disabilitas fisik diharapkan belajar bersama teman-teman yang tidak memiliki disabilitas (Burhaein et al., 2025). Guru adalah kunci keberhasilan dorongan tersebut. Kompetensi di sini berarti merencanakan pembelajaran yang berdiferensiasi dan membangun ruang kelas yang merespons perbedaan nyata di antara siswa, bukan memperlakukan kelompok sebagai satu kesatuan yang seragam (Nimante & Kokare, 2022). Namun keterampilan guru saja tidak cukup untuk menutup kesenjangan. Mendukung anak dengan disabilitas fisik secara tepat membutuhkan kolaborasi berkelanjutan antara guru, terapis, orang tua, dan tenaga kesehatan, bukan sekadar kontak sesekali. Styczen et al. (2025) menggambarkan hal ini sebagai proses interaksi dan negosiasi rutin di mana keahlian setiap pihak diperhitungkan, sehingga dukungan yang diterima anak terkoordinasi dengan baik dan tidak terpecah-pecah.

Pada tingkat kebijakan, Indonesia memperkenalkan konsep PAUD Holistik-Integratif, yang dikenal sebagai PAUD HI, yang dimaksudkan untuk memenuhi kebutuhan anak secara lebih sistematis dan terpadu. Anak dengan disabilitas fisik adalah salah satu kelompok yang seharusnya dijangkau oleh kebijakan ini, mengingat banyaknya hambatan yang mereka hadapi dalam hal mobilitas, keterampilan motorik halus dan kasar, serta kemandirian sehari-hari, mulai

dari berpakaian hingga bergerak di dalam ruang kelas. Jariono et al. (2025) memperingatkan bahwa tanpa identifikasi dan intervensi dini, hambatan motorik ini dapat menjadi permanen, disertai dengan isolasi sosial yang semakin dalam. Swai et al. (2023) mengemukakan hal serupa: kesulitan dalam mengelola mobilitas dan aktivitas sehari-hari tidak hanya memengaruhi tubuh, tetapi juga menurunkan kualitas hidup anak secara keseluruhan. Di samping itu, Kumari & Venkateswarlu (2024) mencatat bahwa keluarga anak berkebutuhan khusus sering kali kesulitan secara finansial untuk membayar terapi khusus, yang menjadi salah satu alasan mengapa sekolah semakin diharapkan berfungsi sebagai pusat intervensi, bukan sekadar tempat rujukan. Kebijakan-kebijakan ini tampak baik dalam kerangka kebijakan, namun penelitian tentang sekolah inklusif di Indonesia terus menemukan kesenjangan yang sama antara apa yang dikatakan kebijakan dan apa yang benar-benar terjadi di ruang kelas.

Rasidi et al. (2023) menemukan bahwa sekolah negeri melaksanakan pendidikan inklusif tanpa diskriminasi terbuka, tetapi upaya tersebut terhambat oleh kurangnya tenaga terlatih dan persiapan guru khusus. Nabiela & Ulfatin (2023) menambahkan bahwa hal ini diperparah oleh fasilitas yang buruk dan stigma sosial, ditambah pendidik yang masih memiliki pemahaman dangkal tentang apa yang sebenarnya diperlukan dalam pengajaran inklusif, itulah sebabnya mereka mendorong kolaborasi yang lebih erat antara sekolah, orang tua, dan masyarakat sekitar. Setiawan & Tohari (2025) menunjukkan bahwa manajemen, bukan hanya praktik kelas, menjadi hambatan: pelatihan guru yang terbatas, anggaran yang tipis, dan kepemimpinan sekolah yang pasif daripada mendorong

perubahan. Basit et al. (2025) lebih jauh melaporkan bahwa beberapa sekolah menengah secara terbuka menolak siswa inklusif, menganggap mereka sebagai penghambat pembelajaran vokasi, sebuah pola yang bertentangan dengan komitmen Indonesia terhadap SDG 4 tentang pendidikan yang adil. Secara keseluruhan, penelitian-penelitian ini menunjukkan bahwa kebijakan saja tidak akan memperbaiki keadaan. Menutup kesenjangan membutuhkan guru yang benar-benar siap, manajemen sekolah yang konsisten, dan pergeseran cara pendidik serta masyarakat memandang disabilitas itu sendiri.

Salah satu model yang layak dipertimbangkan untuk membangun kompetensi guru adalah ATIK, singkatan dari Amati, Tiru, Kerjakan. Model ini awalnya dirancang untuk tujuan yang lebih sempit: membantu anak usia dini meningkatkan kemampuan menggambar melalui tiga tahap berurutan. Rokhanah et al. (2023) menemukan bahwa model ini berhasil untuk tujuan tersebut, dan Watini et al. (2026) kemudian menunjukkan bahwa tiga tahap yang sama juga merangsang perkembangan kognitif, motorik, dan artistik secara lebih luas. Watini (dalam Watini et al., 2023) berpendapat bahwa kemampuan guru untuk merencanakan, mengorganisasikan, dan benar-benar melaksanakan komponen-komponen strategi pembelajaran secara berurutan adalah faktor penentu apakah siswa belajar sesuatu darinya, yang menunjukkan bahwa model ini layak diuji untuk pelatihan guru itu sendiri, bukan hanya sebagai teknik yang digunakan guru pada anak.



Gambar 1. Desain Model ATIK

Saziso & Chimhenga (2021) berpendapat bahwa pendidikan inklusif bagi anak disabilitas fisik bergantung pada tiga hal yang bekerja bersama: lingkungan belajar yang adaptif, metode pengajaran yang dimodifikasi, dan alat bantu yang sesuai dengan kebutuhan setiap anak. Suprihatiningrum et al. (2025) menguraikan kompetensi guru dalam lingkungan ini menjadi pengetahuan pedagogik, pembelajaran berdiferensiasi, manajemen kelas, dan kemampuan bekerja dengan orang tua. Patilima et al. (2024) menemukan bahwa *workshop* dan pelatihan langsung benar-benar meningkatkan kesiapan guru untuk bekerja dengan anak berkebutuhan khusus, yang mendukung gagasan bahwa kompetensi di sini dapat dilatih dan bukan bersifat tetap. *Drills and Practice*, metode yang dibangun di atas pengulangan dan umpan balik langsung, juga terbukti efektif dalam membangun keterampilan praktis (Watini et al., 2023). Hampir semua penelitian yang ada tentang

model ini melihat bagaimana model tersebut meningkatkan keterampilan anak usia dini sehingga inilah kesenjangan yang menjadi tujuan penelitian ini.

Model ATIK tetap memiliki identitasnya sendiri sebagai kerangka pengajaran praktis. Namun, mekanisme di baliknya secara konseptual sejalan dengan teori belajar sosial dan kognitif sosial Bandura, yang memperlakukan pembelajaran sebagai rangkaian observasi, retensi, reproduksi, dan motivasi (Ismail & Brown, 2026). Tinjauan sistematis terhadap penelitian pendidikan mendukung hal ini: pembelajaran observasional membantu pembelajar membangun gambaran mental tentang keterampilan target sebelum mereka mencobanya sendiri, yang menjadikannya alat yang kuat untuk perolehan keterampilan secara umum (Parwata et al., 2023). Pelatihan berbasis praktik seperti ini juga bergantung pada efikasi diri guru, yang didefinisikan oleh Lazarides & Warner (2020) sebagai keyakinan guru terhadap kapasitasnya sendiri untuk mengorganisasikan dan melaksanakan tindakan yang diperlukan untuk mencapai hasil tertentu. Long et al. (2025) dalam meta-analisis menemukan korelasi moderat antara efikasi diri dan sikap terhadap inklusi, yang berarti guru yang merasa mampu juga cenderung lebih terbuka dalam mengakomodasi anak berkebutuhan khusus. Huang et al. (2025) lebih jauh menunjukkan secara eksperimental bahwa pengembangan profesional berbasis keterampilan meningkatkan efikasi diri guru, dan hal ini pada gilirannya meningkatkan kepuasan kerja dan prestasi siswa. Secara keseluruhan, temuan-temuan ini memberikan dasar teoretis untuk menjalankan ATIK sebagai *workshop* terstruktur berbasis praktik: tujuannya lebih dari sekadar mentransfer

keterampilan teknis mengajar, tetapi juga membangun kepercayaan diri yang dibutuhkan guru untuk benar-benar memasukkan anak disabilitas fisik ke dalam kelas mereka.

Observasi awal di Kabupaten Garut menunjukkan bahwa sebagian besar guru RA masih kekurangan keterampilan yang dibutuhkan untuk menyediakan pembelajaran adaptif bagi anak disabilitas fisik. Dalam praktiknya, ini berarti anak-anak ini sering mendapat stimulasi yang tidak sesuai, kesulitan mengikuti pelajaran, cepat lelah, atau sekadar dikeluarkan dari aktivitas kelas sama sekali. Hal ini sesuai dengan laporan UNESCO (2021) yang lebih luas, bahwa banyak guru merasa tidak siap dan kewalahan menghadapi kelas inklusif karena mereka kurang memiliki pelatihan profesional berkelanjutan. Salah satu bagian tersulit bagi guru adalah transisi anak berkebutuhan khusus ke lembaga PAUD, yang menuntut tingkat kesiapan pedagogis dan psikologis yang tidak dimiliki banyak guru. Radwan & Hannah (2025) berpendapat bahwa program transisi hanya berhasil jika mencakup komunikasi antar sekolah, perhatian pada rasa memiliki anak, dukungan untuk penyesuaian sosial dan emosional, serta kesinambungan dalam cara anak diajar. Guru RA di Kabupaten Garut umumnya belum pernah dilatih dengan model sistematis seperti ATIK, dan Visković (2021) menunjukkan bahwa kesenjangan seperti inilah, antara apa yang dijanjikan kebijakan pendidikan inklusif dan apa yang terjadi di lapangan, yang menjadi titik di mana kebutuhan individu anak cenderung terabaikan.

Menutup kesenjangan tersebut membutuhkan intervensi praktis yang dapat digunakan guru. ATIK cukup sesuai dengan kebutuhan tersebut: sederhana untuk diajarkan dalam satu

workshop, terstruktur untuk direplikasi di berbagai sekolah, dan dibangun di sekitar langkah-langkah yang dapat dipraktikkan guru, bukan hanya didiskusikan. Dikombinasikan dengan metode Drills and Practice, format *workshop* memungkinkan guru belajar dengan cara yang sama, melalui observasi, imitasi, dan praktik mandiri, yang nantinya akan mereka harapkan dari siswa mereka. Berdasarkan uraian latar belakang dan kesenjangan yang ditemukan, maka dirancanglah sebuah program pengabdian masyarakat untuk menjawab kebutuhan tersebut.

Program pengabdian masyarakat ini dibangun untuk 75 guru RA di Kabupaten Garut, dengan tujuan meningkatkan kompetensi mereka dalam menangani anak disabilitas fisik melalui model ATIK. Secara lebih spesifik, program ini bertujuan untuk: (1) memperdalam pemahaman guru tentang karakteristik dan kebutuhan khusus anak disabilitas fisik; (2) melatih mereka untuk mengembangkan program pembelajaran individual dan strategi adaptif yang sesuai dengan keterbatasan fisik setiap anak; (3) memperkuat manajemen kelas inklusif, termasuk modifikasi ruang fisik dan cara penyampaian pembelajaran; (4) membangun komunikasi empatik dan kolaborasi dengan orang tua; serta (5) mengembangkan kepercayaan diri, efikasi diri, dan kesiapan psikologis guru untuk bekerja dengan siswa yang beragam di lembaga mereka masing-masing. Program ini juga terhubung dengan Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (SDGs), khususnya SDG 4 tentang pendidikan berkualitas dan SDG 10 tentang pengurangan kesenjangan, karena program ini berupaya memberikan akses nyata bagi anak disabilitas terhadap pembelajaran yang inklusif dan adaptif. Jika tujuan-tujuan ini tercapai, maka diharapkan

pendidikan di Kabupaten Garut menjadi lebih adil bagi semua anak, bukan hanya bagi mereka yang tidak memiliki disabilitas.

METODE

Program pengabdian masyarakat ini dirancang sebagai kegiatan pengembangan kapasitas bagi guru Raudhatul Athfal (RA) di Kabupaten Garut yang melibatkan 75 orang guru, seluruhnya tergabung dalam Ikatan Guru Raudhatul Athfal (IGRA). Pemilihan peserta dilakukan secara purposif berdasarkan dua kriteria, yaitu mengajar di lembaga PAUD inklusif atau memiliki anak berkebutuhan khusus di kelas yang diasuh, serta belum pernah mengikuti pelatihan serupa mengenai penanganan anak disabilitas fisik. Program ini menerapkan pendekatan tindakan partisipatif yang terdiri atas tiga tahapan, yakni tahap persiapan, pelaksanaan *workshop*, serta pendampingan dan evaluasi daring, dengan metode *Drills and Practice* sebagai strategi pelatihan inti yang digunakan secara konsisten sepanjang program.

Pengukuran dampak program dilakukan melalui pengembangan tiga instrumen utama, yaitu: (1) kuesioner *pretest-posttest* yang memuat sepuluh butir soal pilihan ganda dan lima pernyataan berskala Likert untuk mengukur pemahaman guru terhadap model ATIK sebelum dan sesudah kegiatan; (2) lembar observasi untuk menilai keterampilan praktik selama pelaksanaan tiga tahap ATIK (Amati-Tiru-Kerjakan) dengan rubrik penskoran 1-4 pada setiap indikator; serta (3) kuesioner tanggapan peserta yang memuat sepuluh butir pernyataan berskala Likert untuk mengukur relevansi, kejelasan, dan manfaat yang

dirasakan. Validitas isi instrumen ditetapkan melalui penilaian ahli oleh dua orang pakar pendidikan anak usia dini.

Pelaksanaan *workshop* berlangsung pada hari Sabtu, 16 Mei 2026, di Kabupaten Garut dengan rangkaian kegiatan yang meliputi pemaparan materi, demonstrasi langsung, praktik terbimbing dalam kelompok kecil, serta pengulangan latihan hingga seluruh peserta menunjukkan kompetensi yang diharapkan. Kegiatan pendampingan pasca-*workshop* dilakukan secara daring selama dua pekan melalui pertemuan mingguan berbasis *Zoom* dan grup *WhatsApp* untuk mendukung guru dalam mengimplementasikan strategi yang telah dipelajari di kelas masing-masing.

Analisis data hasil program dilakukan secara deskriptif dengan membandingkan nilai rata-rata dan persentase pemahaman guru pada pretest dan posttest. Data observasi dan kuesioner tanggapan dianalisis melalui distribusi frekuensi dan persentase, sedangkan data kualitatif dari wawancara dan catatan lapangan dianalisis secara tematik untuk mengidentifikasi kendala dan keberhasilan selama pelaksanaan kegiatan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

1. Pelaksanaan *Workshop*

Workshop dilaksanakan pada hari Sabtu, 16 Mei 2026, di Kabupaten Garut, dan dihadiri oleh seluruh peserta yang terdaftar (75 guru RA). Setiap peserta mengisi pretest sebelum sesi dimulai dan posttest setelah sesi berakhir. Kegiatan hari itu berlangsung melalui empat tahap, yaitu pemaparan materi, demonstrasi langsung tentang

alur ATIK, praktik langsung dalam kelompok kecil dengan bimbingan fasilitator, serta pengulangan latihan hingga setiap peserta menunjukkan kompetensi yang diharapkan. Setiap tahapan dirancang untuk memastikan peserta tidak hanya memahami konsep, tetapi juga terampil menerapkannya di kelas masing-masing. Desain model ATIK yang digunakan dalam *workshop* ditampilkan pada Gambar 2.



Gambar 2. Pelaksanaan *Workshop*

2. Nilai *Pretest* dan *Posttest*

Tabel 1 membandingkan nilai *pretest* dan *posttest* mengenai pemahaman guru tentang penanganan anak disabilitas fisik melalui model ATIK. Nilai rata-rata meningkat dari 58,40 pada *pretest* menjadi 82,15 pada *posttest*, dengan kenaikan sebesar 23,75 poin persentase, dan seluruh peserta mengalami peningkatan antara kedua pengukuran tanpa kecuali.

Tabel 1. Nilai *Pretest-Posttest*

Variabel	Pretest (%)	Posttest (%)	Increase (%)
Mean understanding score	58.40	82.15	23.75

3. Observasi Keterampilan Praktik

Pada tahap Amati, seluruh peserta mengidentifikasi modifikasi yang sesuai untuk kegiatan pembelajaran yang melibatkan anak disabilitas fisik. Pada tahap Tiru, guru

mereplikasi strategi komunikasi pembelajaran adaptif dengan bimbingan fasilitator pada setiap langkah. Pada tahap Kerjakan, guru melaksanakan strategi penanganan anak disabilitas fisik secara mandiri tanpa bantuan langsung dari fasilitator. Suasana *workshop* dan sesi pendampingan ditampilkan pada Gambar 3.



Gambar 3. Sesi Pendampingan

4. Tanggapan Peserta

Hasil kuesioner menunjukkan tanggapan yang umumnya positif dari peserta. Sebagian besar guru melaporkan bahwa materi sesuai dengan kebutuhan mengajar mereka, disampaikan dengan jelas dan sistematis, serta model ATIK membantu meningkatkan kompetensi mereka dalam menangani anak disabilitas fisik.

5. Hasil Pendampingan Daring

Pemantauan selama fase pendampingan daring menunjukkan bahwa sebagian besar peserta telah mulai menerapkan strategi berbasis ATIK di kelas mereka masing-masing. Dua kendala muncul berulang kali, yaitu keterbatasan waktu guru untuk menyiapkan media pendukung dan perlunya menyesuaikan model dengan karakteristik anak berkebutuhan khusus yang beragam di kelas mereka. Tim PKM merespons kedua kendala tersebut melalui sesi konsultasi daring dengan memberikan umpan balik dan solusi praktis saat masalah muncul. Sesi pendampingan daring ditampilkan pada Gambar 4.



Gambar 4. Evaluasi Daring Zoom

Pembahasan

Hasil kegiatan menunjukkan bahwa model ATIK (Amati-Tiru-Kerjakan) dapat diimplementasikan sebagai kerangka kerja bagi guru untuk merancang dan melaksanakan strategi penanganan anak disabilitas fisik di kelas inklusif. Peningkatan rata-rata pemahaman dari 58,40% pada pretest menjadi 82,15% pada posttest mengindikasikan bahwa workshop berbasis praktik yang dibangun di sekitar ATIK efektif dalam meningkatkan kompetensi guru. Temuan ini sejalan dengan penelitian sebelumnya yang menunjukkan bahwa tiga tahap model tersebut meningkatkan hasil belajar (Watini, 2021). Kontribusi baru dari penelitian ini adalah pergeseran subjek penerapan model: alih-alih membangun keterampilan anak (sebagaimana dilakukan sebagian besar penelitian sebelumnya), program ini menggunakan ATIK untuk melatih guru itu sendiri, yang menunjukkan fleksibilitas model yang belum diuji secara langsung oleh Rokhanah et al. (2023).

Pola keberhasilan di ketiga tahap tersebut sesuai dengan apa yang diprediksi oleh dasar teoretis model. Pada tahap Amati, guru belajar menganalisis dan mengidentifikasi modifikasi pembelajaran yang sesuai untuk anak disabilitas fisik, yang oleh Watini (2021) dianggap sebagai prasyarat bagi implementasi efektif pada tahap selanjutnya. Pada tahap Tiru, guru mereproduksi strategi yang didemonstrasikan dengan bimbingan fasilitator, yang oleh Ningsih & Watini

(2023) digambarkan sebagai proses internalisasi keterampilan baru sebelum seseorang mencobanya secara mandiri. Pada tahap Kerjakan, guru melaksanakan strategi adaptif secara mandiri, yang menandai pergeseran dari praktik terbimbing ke kinerja independen yang oleh Puspitasari & Watini (2022) dianggap sebagai penanda utama keberhasilan perolehan keterampilan. Urutan ini selaras dengan zona perkembangan proksimal Vygotsky, di mana pembelajar bergerak dari kinerja yang dibantu ke kinerja mandiri seiring dengan berkurangnya scaffolding secara bertahap.

Teori kognitif sosial menawarkan penjelasan mengapa peningkatan kompetensi bertahan di ketiga tahap tersebut, dan secara khusus mengapa urutan Amati, Tiru, Kerjakan membangun keterampilan dan kepercayaan diri profesional secara bersamaan. ATIK tetap merupakan kerangka pedagogisnya sendiri, tetapi mekanismenya sesuai dengan empat sumber efikasi diri Bandura (Lazarides & Warner, 2020). Pada tahap Amati, guru memperoleh pengalaman tidak langsung dengan mengamati fasilitator mendemonstrasikan strategi penanganan anak disabilitas fisik, yang menurut Parwata et al. (2023) membantu pengamat mulai percaya bahwa mereka dapat melakukan hal yang sama. Pada tahap Tiru, bimbingan langsung dan umpan balik konstruktif dari fasilitator berfungsi sebagai persuasi verbal yang memperkuat kepercayaan diri yang baru terbentuk. Tahap Kerjakan menyediakan apa yang disebut Lazarides dan Warner (2020) sebagai sumber terkuat dari keempatnya, yaitu pengalaman keberhasilan (*mastery experience*), karena guru kini menerapkan strategi adaptif secara mandiri dan berhasil melakukannya. Pergeseran dari observasi ke praktik terbimbing ke kinerja mandiri mencerminkan siklus perkembangan

efikasi diri, di mana setiap upaya yang berhasil menjadi pengalaman keberhasilan baru yang semakin memperkuat keyakinan (Huang et al., 2025). Peningkatan skor pemahaman dari 58,40% menjadi 82,15% menunjukkan bahwa urutan ATIK mampu mengaktifkan mekanisme pembangun efikasi diri guru secara khusus dalam konteks pengembangan profesional, yang tercermin dari keberhasilan guru melalui ketiga tahapan secara berurutan.

Tanggapan peserta menambahkan dimensi praktis pada hasil ini. Tingginya persetujuan terhadap relevansi, kejelasan, dan kegunaan menunjukkan bahwa guru melihat program ini sebagai sesuatu yang benar-benar dapat mereka gunakan di kelas, bukan sekadar latihan abstrak. Hal ini sejalan dengan kegiatan pengabdian masyarakat sebelumnya yang menunjukkan bahwa pelatihan langsung dan praktis meningkatkan kesiapan guru untuk pendidikan inklusif (Kartini et al., 2023). Data wawancara menambahkan detail pada gambaran ini: guru menggambarkan struktur bertahap ATIK sebagai sesuatu yang memudahkan pemahaman alur logis penanganan anak berkebutuhan khusus, dan beberapa di antaranya menyebut bantuan langsung fasilitator selama praktik sebagai hal yang sangat berguna untuk membangun kepercayaan diri mereka.

Tingginya tingkat penerapan strategi berbasis ATIK oleh guru selama periode pendampingan menunjukkan bahwa program berhasil menjembatani kesenjangan yang biasa terjadi antara pelatihan dan penerapan di kelas. Mahanani et al. (2023) menemukan pola serupa: pendampingan terstruktur meningkatkan efikasi diri guru dan mempertahankan implementasi praktik inklusif mereka dari waktu ke waktu. Guru melaporkan dua kendala utama, yaitu keterbatasan waktu untuk menyiapkan media dan kebutuhan untuk

mengindividualisasi model bagi anak yang berbeda. Hal ini sesuai dengan hambatan yang didokumentasikan dalam penelitian sebelumnya (Witarsa & Alim, 2022). Respon tim PKM, dengan menggunakan bahan-bahan berbiaya rendah dan menyesuaikan urutan tahapan jika diperlukan, menunjukkan betapa pentingnya adaptasi kontekstual untuk menjaga keberlanjutan program seperti ini.

Penggunaan Zoom dan WhatsApp sebagai platform pendampingan juga mendukung keberlanjutan program. Lomicka et al. (2026) menemukan bahwa lingkungan belajar berbasis rekan sejawat secara virtual memungkinkan peserta bertukar penjelasan, strategi, dan dorongan secara efektif, dan pola yang sama terjadi di sini: guru menggunakan platform ini untuk mendapatkan umpan balik berkelanjutan, berbagi solusi praktis untuk masalah di kelas, dan berdiskusi satu sama lain. Donald et al. (2026) berpendapat bahwa yang terpenting dalam pengaturan ini adalah kualitas interaksi itu sendiri, seberapa substantif percakapan dan seberapa aktif orang terlibat, dan kualitas itulah yang tampaknya mendorong kolaborasi dan pembelajaran yang dirasakan di sini juga. Pada dasarnya, ruang virtual ini membawa manfaat pelatihan melampaui hari *workshop* formal dan membantu guru membangun kebiasaan kolaboratif yang tidak bergantung pada kehadiran fasilitator.

Membawa ATIK ke dalam pelatihan guru juga berbicara pada diskusi yang lebih luas tentang pendidikan inklusif di Indonesia. Suhendri dan Kawai (2021) berpendapat bahwa kepemimpinan dan pembelajaran profesional berkelanjutan adalah apa yang sebenarnya meningkatkan kualitas pendidikan inklusif di tingkat anak usia dini, dan ATIK menawarkan satu cara konkret untuk mewujudkannya: model yang dapat

diadopsi oleh lembaga PAUD lain, dengan penyesuaian untuk kondisi lokal mereka dan kebutuhan spesifik anak yang mereka layani. Model ini juga sesuai dengan kerangka kebijakan PAUD Holistik-Integratif nasional (Hata et al., 2023) dengan memberi guru kapasitas yang lebih besar untuk benar-benar menghadirkan lingkungan belajar yang inklusif dan adaptif.

Di sisi teoretis, temuan ini menambah literatur tentang Universal Design for Learning (UDL). Nagarajan dan Martino (2025) berpendapat bahwa guru yang percaya diri berada pada posisi yang lebih baik untuk menawarkan berbagai cara keterlibatan, representasi, dan ekspresi kepada siswa dengan kebutuhan yang beragam, dan ATIK, yang terstruktur namun tidak kaku, memberi guru jalur yang dapat diterapkan untuk menerapkan prinsip-prinsip UDL di kelas inklusif. Hal ini terhubung dengan Suprihatiningrum et al. (2025), yang mencantumkan desain pembelajaran berdiferensiasi dan pembangunan lingkungan belajar yang responsif di antara kompetensi inti yang dibutuhkan pendidik inklusif, keduanya secara langsung dilatih dalam pelatihan ATIK. Hasil program juga sesuai dengan logika teori kapasitas komunitas, yang memperlakukan diversifikasi keterampilan dan mobilisasi sumber daya lokal sebagai pusat pembangunan komunitas berkelanjutan (Kumari & Venkateswarlu, 2024). Melatih guru untuk menjadi ahli lokal dalam penanganan anak disabilitas fisik membangun kapasitas semacam ini di komunitas Kabupaten Garut. Keterlibatan IGRA sebagai mitra organisasi menambah hal ini dengan memberi guru jaringan untuk dukungan berkelanjutan setelah *workshop* berakhir, alih-alih meninggalkan mereka untuk mempertahankan praktiknya sendiri.

Temuan ini juga sejalan dengan

penelitian yang membandingkan guru dengan efikasi diri tinggi dan rendah di lingkungan inklusif. Woodcock et al. (2022) menemukan bahwa guru dengan efikasi tinggi cenderung fokus pada keberhasilan siswa, aksesibilitas, dan pembangunan kepercayaan diri, sementara guru dengan efikasi rendah lebih menekankan manajemen perilaku dan pengelompokan siswa berdasarkan perbedaan yang dirasakan. Sebelum intervensi, sebagian besar guru RA di Kabupaten Garut terlihat lebih dekat dengan profil efikasi rendah, mengelola perilaku kelas daripada merancang pengalaman belajar adaptif untuk anak disabilitas fisik. Setelah *workshop*, peserta bergeser secara nyata ke arah praktik efikasi tinggi, yang ditunjukkan oleh kemampuan mereka merancang program pembelajaran individual, memodifikasi lingkungan pembelajaran, dan membangun kepercayaan diri siswa. Pergeseran ini menunjukkan bahwa pelatihan berbasis ATIK mengubah tidak hanya kompetensi teknis, tetapi juga cara guru berpikir tentang kemampuan mereka sendiri. Egele et al. (2025) menemukan bahwa efikasi diri adalah prediktor terkuat perubahan perilaku dalam kerangka teori kognitif sosial, lebih konsisten daripada jalur seperti ekspektasi hasil, yang mendukung pembacaan hasil ini di mana pengalaman keberhasilan yang diperoleh guru pada tahap *Kerjakan* menjadi pendorong utama perubahan perilaku yang bertahan lama: guru yang berhasil menerapkan strategi adaptif secara mandiri adalah mereka yang paling mungkin untuk terus menggunakan dan mengembangkan praktik-praktik tersebut setelahnya.

Secara keseluruhan, temuan ini mengindikasikan bahwa ATIK tidak hanya berfungsi untuk meningkatkan keterampilan anak (tujuan aslinya), tetapi juga sebagai kerangka kerja untuk pengembangan profesional guru dalam

pendidikan inklusif. Peningkatan kompetensi, kepercayaan diri, dan implementasi di kelas guru menunjukkan bahwa pelatihan sistematis berbasis praktik, yang dipasangkan dengan pendampingan berkelanjutan, dapat mempersempit kesenjangan yang diidentifikasi Visković (2021) antara kebijakan pendidikan inklusif dan apa yang benar-benar terjadi di ruang kelas.

Temuan ini memiliki sejumlah implikasi praktis bagi pendidikan anak usia dini inklusif. Bagi guru RA itu sendiri, ATIK menawarkan cara yang jelas, terstruktur, dan dapat direplikasi untuk menangani anak disabilitas fisik, yang mengurangi ketidakpastian yang sering menyelimuti pengajaran inklusif. Bagi sekolah dan lembaga, format *workshop* adalah sesuatu yang dapat dimasukkan ke dalam pengembangan profesional berkelanjutan, membangun kapasitas guru dalam pendidikan inklusif secara sistematis, bukan sebagai kegiatan insidental. Bagi pembuat kebijakan, besarnya peningkatan yang diamati di sini menunjukkan bahwa pelatihan berbasis praktik dan latihan yang dipadukan dengan pendampingan berkelanjutan menghasilkan hasil yang benar-benar dapat diukur, baik dalam kompetensi guru maupun praktik kelas. Program ini juga terhubung dengan SDG 4 tentang pendidikan berkualitas dan SDG 10 tentang pengurangan kesenjangan, karena program ini bergerak menuju kesempatan belajar yang lebih adil bagi anak-anak dengan disabilitas.

Kontribusi penelitian ini terhadap literatur pendidikan anak usia dini inklusif terletak pada bukti empiris bahwa ATIK berfungsi sebagai kerangka pelatihan guru, bukan hanya sebagai model untuk pembelajaran anak, yang selama ini menjadi fokus utama penelitian. Penelitian ini menawarkan desain *workshop* yang dibangun di sekitar praktik berulang yang dipadukan dengan pendampingan

langsung, yang dapat diadaptasi oleh konteks pendidikan lain dan jenis disabilitas lainnya. Penelitian ini juga berkontribusi pada kumpulan literatur pengabdian masyarakat Indonesia yang semakin berkembang yang mendukung pendekatan partisipatif, praktis, dan berkelanjutan untuk pengembangan profesional guru pendidikan inklusif.

SIMPULAN

Program pengabdian masyarakat ini telah berhasil menunjukkan bahwa Model ATIK (Amati-Tiru-Kerjakan) merupakan kerangka kerja yang praktis dan efektif bagi guru RA untuk merancang dan menerapkan strategi penanganan anak disabilitas fisik di kelas inklusif. Hal ini dibuktikan oleh peningkatan pemahaman guru dari 58,40% pada *pretest* menjadi 82,15% pada *posttest*, serta keberhasilan guru dalam melalui ketiga tahapan ATIK secara berurutan. Keberhasilan guru dalam melalui ketiga tahapan ATIK, ditambah dengan tanggapan positif mengenai kegunaan model dan tingginya tingkat penerapan strategi selama pendampingan pasca-workshop, menegaskan bahwa tujuan program yang dirumuskan dalam pendahuluan telah tercapai. Model ATIK oleh karena itu direkomendasikan untuk direplikasi di lembaga pendidikan anak usia dini lainnya dengan penyesuaian terhadap karakteristik lokal dan kebutuhan spesifik anak berkebutuhan khusus. Penelitian lebih lanjut perlu mengkaji dampak jangka panjang pelatihan terhadap praktik mengajar dan hasil belajar siswa, serta memperluas implementasi ke wilayah dan jenis disabilitas lainnya, sehingga berkontribusi pada terciptanya kesempatan belajar yang lebih adil bagi anak disabilitas di Indonesia.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis mengucapkan terima kasih kepada Universitas Panca Sakti Bekasi atas dukungan kelembagaan. Penghargaan disampaikan kepada Assoc. Prof. Dr. Sri Watini, M.Pd., selaku dosen pembimbing, atas bimbingan dan dukungannya; serta Tim PKM Kelompok III, Siti Roimah, M.Pd., Siti Khuwaidah Zilaniah Al Mumtazah, S.Ag., Yunita, S.Pd.I., Cindy Maurellia, S.Pd., dan Resi Lovita, S.E., S.Pd., atas dedikasi dan kontribusinya. Ucapan terima kasih juga disampaikan kepada Dr. Wawan Hermawansyah, S.Kom., M.Si., dari Universitas Bani Saleh, atas dukungan kolaborasinya. Penulis juga berterima kasih kepada Kementerian Agama Kabupaten Garut, PD IGRA Kabupaten Garut, dan Asosiasi Dosen Indonesia atas kerja sama dan partisipasinya. Semoga segala dukungan yang diberikan mendapat balasan kebaikan dan bermanfaat bagi pengembangan pendidikan inklusif di Indonesia.

DAFTAR PUSTAKA

- Basit, A., Sapriya, S., Budimansyah, D., Komalasari, K., Abdillah, F., & Adha, M. (2025). Analysis of the Implementation of Inclusive Education as a Solution to the Problem of Obstructing Indonesia's SDGs. *Journal of Lifestyle and SDGs Review*, 5, 1–25. <https://doi.org/10.47172/2965-730x.sdgsreview.v5.n03.pe04976>
- Burhaein, E., Phyatana, D. T. P., & Lourenço, C. C. V. (2025). Adapted physical education: how the character development of students with physical disabilities in Yogyakarta, Indonesia? *Retos*, 62, 815–826. <https://doi.org/10.47197/retos.v62.109767>
- Donald, C., Rustamova, S., Hirsu, L., Gabriella Rodolico, Latkovskis, I., McDonnell, N., & Veitch, N. (2026). Virtual reality peer-to-peer learning: a pilot study investigating peer-to-peer VR supported lessons in higher education. *Frontiers in Education*, 11(1800038), 1–13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1800038>
- Egele, V. S., Klopp, E., & Stark, R. (2025). How Valid Is Bandura's Social Cognitive Theory to Explain Physical Activity Behavior? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 15(2), 1–13. <https://doi.org/10.3390/ejihpe15020020>
- Hata, A., Sheila Town, Yuwono, J., & Nomura, S. (2023). Inclusive Early Childhood Education for Children With Learning Disabilities. In *The World Bank*. <https://doi.org/10.70382/tijerls.v07i8.039>
- Huang, D., Reeve, J., Jang, H. R., Marsh, H. W., Dicke, T., & Cheon, S. H. (2025). Teaching with confidence: How a skill-based intervention develops teacher self-efficacy and improves educational outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 152, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105202>
- Ismail, F. W., & Brown, M. (2026). Social Learning Theory and Social Cognitive Theory in Healthcare Simulation – A Narrative Review. *Journal of*

- Medical Education and Curricular Development*, 13, 1–6.
<https://doi.org/10.1177/23821205261443554>
- Jariono, G., Nurhidayat, N., Sudarmanto, E., Nugoho, H., & Umar, F. (2025). The Impact of Adaptive Physical Education on the Physical and Cognitive Development of Children with Special Needs: A Literature Review. *Physical Education Theory and Methodology*, 25(3), 705–718.
<https://doi.org/10.17309/tmfv.2025.3.28>
- Kartini, R. D., Padilah, N., Aljufri, L., & Yunitasari, S. E. (2023). Kesiapan Tenaga Pendidik dalam Penanganan Anak Berkebutuhan Khusus di PAUD. *AKSARA: Jurnal Ilmu Pendidikan Nonformal*, 9(2), 1291–1296.
<https://doi.org/10.37905/aksara.9.2.1291-1296.2023>
- Kumari, D. V., & Venkateswarlu, P. V. (2024). Problems Of Physically Challenged Children - A Parental Perspective. *International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT)*, 12(5), 492–499.
<https://www.ijcrt.org/papers/IJCRT24A5051.pdf>
- Lazarides, R., & Warner, L. M. (2020). Teacher Self-Efficacy. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.890>
- Lomicka, L., Arnett, D., & Yang, F. (2026). The effect of virtual peer-led learning and students' academic performance in a STEM course at a research university. *Cogent Education*, 13(1), 1–16.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2026.2641877>
- Long, Y., Sharma, U., & Subban, P. (2025). Teachers' attitudes and self-efficacy toward inclusive education in mainland China: a meta-analysis. *Cogent Education*, 12(1), 1–19.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2526872>
- Mahanani, F. K., Pratiwi, P. C., Amawidyati, S. A. G., Rizki, B. M., Budiningsih, T. E., Zian, T., Simatupang, R., & Insyiroh, N. (2023). Assistance in the Implementation of Inclusive School Policy in Sekaran 02 State Elementary School. *Educational Psychology Journal*, 12(2), 51–56.
<https://doi.org/10.15294/epj.v12i2.9688>
- Nabiela, H. S., & Ulfatin, N. (2023). Inclusive Education Policy In Indonesia: Best Practices, Challenges, And Future Directions. *International Journal of Educational Research & Social Sciences*, 4(6), 1007–1012.
<https://doi.org/10.51601/ijersc.v4i6.739>
- Nagarajan, S. S., & Martino, S. A. (2025). A Dialog from the Field. *The Dialog: A Journal for Inclusive Early Childhood Professionals*, 28(3), 95–106.
<https://doi.org/10.55370/thedialog.v28i3.1801>
- Nimante, D., & Kokare, M. (2022). Perspective of Teachers on Their Competencies for Inclusive Education. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 49, 8–22.
<https://doi.org/10.15388/ActPae.d.2022.49.1>

- Ningsih, N. K., & Watini, S. (2023). Implementasi Model ATIK Dalam Pembelajaran Aquascape Pada Anak Usia Dini. *Jurnal Ilmiah Potensia*, 8(2), 371–382. <https://doi.org/10.33369/jip.8.2.371-382>
- Parwata, I. G. L. A., Widiani, I. wayan, Wijaya, M. agus, & Muliarta, I. wayan. (2023). European Journal of Educational Research. *European Journal of Educational Research*, 12(1), 229–237. <https://doi.org/https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.1.229>
- Patilima, H., Rahayu, T., Zakiyah, L., Sugiarsih, L., Gustini, E., & Ekaningrum, Z. (2024). Peningkatan Kompetensi Pendidik Anak Usia Dini Dalam Memfasilitasi Anak Dengan Kebutuhan Khusus Pada Satuan Pendidikan Inklusi. *Jurnal Abdimas Bina Bangsa*, 5(2), 971–984. <https://doi.org/10.46306/jabb.v5i2.1070>
- Puspitasari, I., & Watini, S. (2022). Pengembangan Model Atik Untuk Meningkatkan Kompetensi Menggambar pada Anak Usia Dini. *EDUKASIA: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*, 3(2), 221–233. <https://doi.org/10.62775/edukasi.a.v3i2.87>
- Radwan, H., & Hannah, E. (2025). Supporting students with special educational needs during the transition to kindergarten: Multiple case studies. *Educar*, 61(2), 297–315. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2346>
- Rasidi, M. A., Nuruddin, & Hamzan. (2023). A Review of Indonesian Inclusive Education Research in Elementary School : From 2015-2022. *Walada: Journal of Primary Education*, 2(1), 43–63. <https://doi.org/10.61798/wjpe.v2i1.28>
- Rokhanah, Afifah, S. Z., Yupitasari, & Watini, S. (2023). Penerapan Model ATIK untuk Meningkatkan Kemampuan Menggambar pada Anak Usia 5-6 Tahun di TK Rismaba Cikarang. *JiIP - Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 6(6), 3807–3812. <https://doi.org/10.54371/jiip.v6i6.1534>
- Saziso, M., & Chimhenga, P. S. (2021). Curriculum modification as a critical approach to assist learners with special needs in institutions of higher learning in Zimbabwe. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 5(3), 437–441. <https://rsisinternational.org/journals/ijriss/Digital-Library/volume-5-issue-3/437-441.pdf>
- Setiawan, F., & Tohari, T. (2025). Inclusive Education Management in Indonesia: A Literature Analysis of Policies and Implementation Practices. *Journal Corner of Education, Linguistics, and Literature*, 5(001), 273–282. <https://doi.org/10.54012/jcell.v5i001.569>
- Styczen, L. M., Helseth, S., Groven, K. S., Hauge, M. I., & Dahl-Michelsen, T. (2025). Interprofessional collaboration for children with physical disabilities: a scoping review. *Journal of Interprofessional Care*, 39(6), 1036–1052. <https://doi.org/10.1080/1356182>

- 0.2023.2295922
- Suhendri, & Kawai, N. (2021). Leadership in Kindergartens, Indonesia: The Need for Professional Learning in Inclusive Education. *International Journal of Whole Schooling*, 17(1), 98–130. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1313332.pdf>
- Suprihatiningrum, J., Listiawati, N., Wirda, Y., Sabon, S. S., Siswantari, & Nuraini, B. (2025). Core Competencies for Inclusive Early Childhood Educators: A Systematic Review. *IAFOR Journal of Education: Studies in Education*, 13(3), 525–553. <https://doi.org/10.22492/ije.13.3.21>
- Swai, E. A., Msuya, S. E., Moshi, H., Lindkvist, M., Sörlin, A., & Sahlén, K. G. (2023). Children and adolescents with physical disabilities: describing characteristics and disability-related needs in the Kilimanjaro region, north-eastern Tanzania - a cross-sectional survey. *BMJ Open*, 13, 1–9. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2022-064849>
- U.S. Department of Health and Human Services. (2023). *Policy Statement on Inclusion of Children with Disabilities in Early Childhood Programs*. <https://acf.gov/sites/default/files/documents/ecd/policy-statement-on-inclusion.pdf>
- UNESCO. (2021). Inclusive Early Childhood Care and Education: From Commitment to Action. In *Inclusive early childhood care and education: from commitment to action*. UNESCO.
- <https://doi.org/10.54675/jgau7088>
- Vanderloo, L. M., Taylor, L., Yates, J., Bassett-Gunter, R., Stanley, M., & Tucker, P. (2022). Physical activity among young children with disabilities: A systematic review protocol. *BMJ Open*, 12, 1–7. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-060140>
- Visković, I. (2021). Inclusive Pedagogical Practice as a Predictor of Quality Early Childhood Education. *European Journal of Educational Research*, 10(4), 1711–1725. <https://doi.org/10.12973/eujer.10.4.1711>
- Watini, S. (2021). Pengembangan Model ATIK untuk Meningkatkan Kompetensi Menggambar pada Anak Taman Kanak-Kanak. *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(2), 1512–1520. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v5i2.899>
- Watini, S., Alawiyah, Andriyanti, Maturrohman, B. S., Andayani, E., Humayrah, M., & Yazid. (2026). Contextual Deep Learning Strategy ASYIK, ATIK, and SIUUL Models in Inclusive Early Childhood Education in the Era of Disruption. *Faedah : Jurnal Hasil Kegiatan Pengabdian Masyarakat Indonesia*, 4(1), 22–33. <https://doi.org/10.59024/faedah.v4i1.1612>
- Watini, S., Ernawati, A., Sumiati, C., Buton, M., Madi, M. S., & Ahdaniyah, D. M. (2023). Pendampingan Program Satu Sekolah Satu Channel TV dalam Implementasi Transformasi

- Digital pada Jenjang PAUD. *BERNAS: Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat*, 4(3), 1935–1945.
<https://doi.org/10.31949/jb.v4i3.5664>
- Witarsa, R., & Alim, M. L. (2022). Kompetensi Profesional Guru pada Lembaga Pendidikan Anak Usia Dini. *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(6), 5799–5807.
<https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i6.3258>
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>