



Upaya Kepala Sekolah dalam Mengembangkan Layanan Pendidikan Inklusif pada Anak Terindikasi *Slow Learner* di SD Negeri 005 Karangan

Armadi^{1*}, Lantip Diat Prasajo²

Program Studi Pendidikan Luar Biasa, Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia

*Penulis korespondensi : armadi0208fip.2025@student.uny.ac.id

Abstract. *This study aims to describe and analyze school principal leadership in developing inclusive education services for students identified as slow learners at SDN 005 Karangan, Karangan District, East Kutai Regency, East Kalimantan. The research focuses on three dimensions: (1) inclusive education policy and management, including the identification of and services for students identified as slow learners; (2) teacher and staff competency development and school-parent partnerships; and (3) evaluation of inclusive education services. The findings reveal: (1) inclusive education policy and management are supported by the principal's strong commitment through a participatively formulated inclusive vision, although student identification remains informal, based on teacher observation without standardized instruments, with services provided through differentiated instruction, classroom teacher assistance, and remedial programs; (2) teacher competency development through training, collegial supervision, and co-teaching yields meaningful yet uneven impact, while school-parent partnerships successfully shifted stigma toward active involvement although marginalized families remain unreached; and (3) evaluation of inclusive education services operates through coordination meetings and semester assessments but is not yet supported by standardized instruments and measurable success indicators. The novelty of this study is the Relational Inclusive Leadership Model as an innovation in developing inclusive education services grounded in field practice within a resource-constrained school, extending the concept of inclusive leadership with relational, sustainability, and identification accuracy dimensions based on the Response to Intervention (RTI) framework. It is recommended that the principal formalize written service procedures, develop standardized identification and evaluation instruments, and build multidisciplinary partnerships with educational psychologists.*

Keywords: *Inclusive Education; Inclusive Leadership; Inclusive Education Evaluation; School Supervision; Slow Learner.*

Abstrak. Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan dan menganalisis kepemimpinan kepala sekolah dalam pengembangan layanan pendidikan inklusif bagi siswa yang terindikasi *slow learner* di SDN 005 Karangan, Kecamatan Karangan, Kabupaten Kutai Timur, Kalimantan Timur. Penelitian berfokus pada tiga aspek: (1) kebijakan dan manajemen pendidikan inklusif, termasuk mekanisme identifikasi dan layanan siswa yang terindikasi *slow learner*; (2) pengembangan kompetensi guru dan tenaga kependidikan serta kemitraan sekolah dengan orang tua; serta (3) evaluasi layanan pendidikan inklusif. Hasil penelitian menunjukkan: (1) kebijakan dan manajemen pendidikan inklusif ditopang oleh komitmen kepala sekolah yang kuat melalui visi inklusif yang dirumuskan secara partisipatif, namun identifikasi siswa masih dilakukan secara informal berbasis observasi guru tanpa instrumen terstandar, dengan layanan diberikan melalui pembelajaran berdiferensiasi, pendampingan guru kelas, dan remedial; (2) pengembangan kompetensi guru melalui pelatihan, supervisi kolegial, dan *co-teaching* berdampak bermakna meskipun belum merata, dan kemitraan sekolah dengan orang tua berhasil menggeser stigma menjadi keterlibatan aktif meskipun belum menjangkau keluarga marginal; serta (3) evaluasi layanan pendidikan inklusif berjalan melalui rapat koordinasi dan penilaian semester, namun belum didukung instrumen terstandar dan indikator keberhasilan yang terukur. Kebaruan (*novelty*) penelitian ini adalah Model Kepemimpinan Inklusif Relasional sebagai inovasi pengembangan layanan pendidikan inklusif dari praktik nyata di sekolah dengan keterbatasan sumber daya, yang memperluas konsep *inclusive leadership* dengan dimensi relasional, keberlanjutan melalui formalisasi prosedur, dan akurasi identifikasi berbasis *Response to Intervention* (RTI). Disarankan agar kepala sekolah menyusun SOP layanan tertulis, mengembangkan instrumen identifikasi dan evaluasi terstandar, serta membangun kemitraan multidisiplin dengan psikolog pendidikan.

Kata Kunci: Evaluasi Pendidikan Inklusif; Kepemimpinan Inklusif; Pendidikan Inklusif; *Slow Learner*; Supervisi Sekolah.

1. LATAR BELAKANG

Salah satu kelompok peserta didik yang sering kali luput dari perhatian dalam sistem pendidikan adalah mereka yang mengalami hambatan belajar akademik. Hallahan dan Kauffman (2021) mendefinisikan *slow learner* sebagai peserta didik dengan tingkat kecerdasan di bawah rata-rata (IQ 70–89) yang mengalami kesulitan dalam tugas akademik, namun tidak termasuk dalam kategori disabilitas intelektual. Karakteristik utama yang tampak pada kelompok ini meliputi kesulitan memahami materi pelajaran, keterlambatan dalam menyelesaikan tugas, serta capaian akademik yang secara konsisten berada di bawah Kriteria Ketuntasan Minimal (KKM).

Penting untuk ditegaskan bahwa dalam konteks penelitian ini, identifikasi siswa yang terindikasi *slow learner* dilakukan berdasarkan pengamatan guru terhadap perilaku dan capaian belajar siswa, serta konsultasi dengan pihak Dinas Pendidikan. Tanpa adanya asesmen psikologis formal, penetapan label "*slow learner*" perlu dilakukan dengan hati-hati. Oleh karena itu, sepanjang penelitian ini digunakan istilah "siswa yang terindikasi *slow learner*" atau "siswa dengan hambatan belajar akademik" untuk merujuk pada peserta didik yang menunjukkan karakteristik kesulitan belajar tanpa diagnosa psikologis formal.

Pendidikan merupakan hak dasar setiap warga negara yang dijamin oleh konstitusi sebagaimana termaktub dalam Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia Tahun 1945 Pasal 31 Ayat (1). Hak ini menegaskan bahwa setiap individu tanpa terkecuali berhak memperoleh layanan pendidikan yang layak dan bermutu, termasuk mereka yang mengalami hambatan belajar akademik. Pendidikan tidak hanya dimaknai sebagai proses transfer pengetahuan, tetapi juga sebagai upaya sadar dan terencana untuk mengembangkan seluruh potensi manusia secara optimal, baik dari aspek intelektual, keterampilan, emosional, sosial, maupun moral (Rasyid et al., 2022). Namun, data Badan Pusat Statistik (BPS) tahun 2022 menunjukkan bahwa dari sekitar 1,5 juta anak berkebutuhan khusus, hanya sekitar 18% yang telah mendapatkan layanan pendidikan inklusif. Kesenjangan yang signifikan ini menunjukkan bahwa implementasi pendidikan inklusif di Indonesia masih jauh dari ideal.

UNESCO (2020) mendefinisikan pendidikan inklusif sebagai sistem pendidikan yang memberikan kesempatan kepada semua peserta didik, tanpa memandang latar belakang maupun kondisi mereka, untuk berpartisipasi secara penuh dalam lingkungan belajar yang aksesibel, adil, dan responsif. Booth dan Ainscow (2022) menegaskan bahwa pendidikan inklusif mencakup tiga dimensi yang harus berjalan secara terpadu: budaya inklusif, kebijakan inklusif, dan praktik inklusif. Dalam konteks pedagogis, Florian (2019) mengembangkan konsep *inclusive pedagogy* yang menekankan bahwa pembelajaran tidak seharusnya berfokus

pada perlakuan khusus terhadap individu tertentu, tetapi pada penciptaan kondisi belajar yang memungkinkan semua peserta didik berkembang secara optimal.

Permasalahan kesenjangan layanan tersebut juga ditemukan secara nyata di SDN 005 Karangen berdasarkan hasil observasi awal pada 2–14 November 2025. Ditemukan bahwa beberapa siswa menunjukkan indikasi hambatan belajar akademik, seperti kesulitan memahami materi, keterlambatan dalam menyelesaikan tugas, serta capaian akademik di bawah KKM. Sekolah masih menghadapi keterbatasan dalam layanan pendidikan inklusif: belum adanya Guru Pembimbing Khusus (GPK), belum optimalnya kolaborasi dengan orang tua, serta belum diterapkannya pembelajaran berdiferensiasi secara sistematis. Kondisi ini mencerminkan pola tantangan yang lebih luas dalam implementasi pendidikan inklusif di tingkat sekolah dasar di Indonesia. Sejalan dengan pandangan Dewey (2017) bahwa pendidikan bukan sekadar persiapan untuk kehidupan di masa depan, melainkan merupakan bagian integral dari kehidupan itu sendiri sebagai proses pemanusiaan manusia melalui pengalaman belajar yang bermakna dan berkelanjutan, keberhasilan penyelenggaraan pendidikan inklusif tidak dapat dilepaskan dari kualitas kepemimpinan di tingkat sekolah. Dari perspektif manajemen pendidikan, Suryadi (2018) menyatakan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif sangat ditentukan oleh kualitas kepemimpinan kepala sekolah yang bersifat transformatif. Konsep *inclusive leadership* yang dikemukakan Ainscow (2020) menegaskan bahwa kepala sekolah memiliki peran strategis dalam membangun sistem pendidikan yang responsif terhadap keberagaman peserta didik. Kepala sekolah sebagai pemimpin pendidikan bertanggung jawab merancang kebijakan, mengembangkan kompetensi guru, dan membangun sistem pendidikan inklusif yang berkelanjutan.

Kajian-kajian sebelumnya cenderung lebih berfokus pada strategi pembelajaran guru dalam menangani siswa *slow learner*, sementara penelitian yang mengkaji peran kepemimpinan kepala sekolah dalam membangun sistem layanan inklusif secara sistematis masih terbatas. Padahal, sistem pendidikan yang inklusif memerlukan kepemimpinan yang kuat dan visioner di tingkat sekolah agar prinsip-prinsip inklusivitas dapat diwujudkan secara nyata dalam budaya, kebijakan, dan praktik pembelajaran sehari-hari. Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini penting dilakukan untuk menganalisis secara mendalam kepemimpinan kepala sekolah dalam pengembangan layanan pendidikan inklusif bagi siswa yang terindikasi *slow learner* di SDN 005 Karangen.

Selaras dengan Kerangka Kualifikasi Nasional Indonesia (KKNI) sebagaimana diatur dalam Peraturan Presiden Nomor 8 Tahun 2012, tesis pada jenjang magister harus memenuhi kompetensi level 8, yaitu kemampuan mengembangkan pengetahuan melalui riset hingga

menghasilkan karya yang inovatif dan teruji dengan pendekatan inter- atau multidisiplin. Penelitian ini dirancang untuk memenuhi tuntutan tersebut melalui pendekatan multidisiplin yang memadukan perspektif manajemen pendidikan dan pendidikan khusus (Prasojo, 2018; Purwanto, 2019). Unsur inovasi dalam penelitian ini tidak dimaknai sebagai penciptaan sesuatu yang sama sekali baru, melainkan pengembangan layanan yang sudah ada berbasis praktik nyata di lapangan: dari pengalaman sekolah menghadapi keterbatasan jumlah guru dan ketiadaan guru pembimbing khusus, dimunculkan strategi kepemimpinan relasional, supervisi kolegal, dan *co-teaching* sebagai model layanan yang teruji secara kontekstual untuk meningkatkan mutu pembelajaran siswa yang terindikasi *slow learner*.

2. KAJIAN TEORITIS

Pendidikan Inklusif

Layanan pendidikan inklusif merupakan inti dari penyelenggaraan pendidikan yang sesungguhnya. Layanan tidak hanya bermakna penyediaan akses secara fisik, melainkan mencakup keseluruhan sistem dukungan yang diberikan kepada peserta didik agar mereka dapat berpartisipasi, belajar, dan berkembang secara optimal. UNESCO (2020) menegaskan bahwa kualitas pendidikan inklusif menuntut transformasi menyeluruh sistem pendidikan, bukan sekadar penempatan peserta didik berkebutuhan khusus di kelas reguler. Transformasi tersebut mencakup redesain kurikulum, pedagogi, asesmen, dan etos sekolah secara fundamental.

Amalia (2023) mengidentifikasi empat strategi kunci kepala sekolah dalam pelaksanaan pendidikan inklusif melalui perumusan kebijakan internal yang mendukung inklusivitas, fasilitasi pengembangan profesional guru yang berkelanjutan, pembangunan sistem komunikasi yang terbuka dengan orang tua, dan pengelolaan sumber daya yang berpihak pada kebutuhan peserta didik berkebutuhan khusus.

Secara teoretis, layanan pendidikan inklusif dapat dikelompokkan menjadi dua bentuk, yaitu layanan pendidikan fisik dan layanan pendidikan non-fisik. Kedua bentuk layanan tersebut memiliki cakupan dan mekanisme pemenuhan yang berbeda sehingga diuraikan secara terpisah pada dua subbab berikut.

Layanan Pendidikan Fisik

Layanan pendidikan fisik mencakup penyediaan sarana dan prasarana yang aksesibel bagi seluruh peserta didik, media pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan belajar, serta pemanfaatan teknologi pendukung pembelajaran. Prasojo (2018) menegaskan bahwa pemenuhan layanan fisik menuntut manajemen strategis sekolah dalam merencanakan, mengalokasikan, dan mendayagunakan sumber daya secara efektif sesuai prioritas kebutuhan

peserta didik. \Bagi siswa yang terindikasi *slow learner*, layanan fisik yang relevan mencakup pengaturan tempat duduk yang memudahkan pemantauan dan pendampingan guru, media pembelajaran visual dan manipulatif yang konkret, alat peraga yang menunjang penyajian materi secara bertahap, serta lingkungan kelas yang rendah distraksi (Rahayu & Nur, 2022; Mastur & Haryanti, 2025). Purwanto (2019) menegaskan bahwa kepala sekolah sebagai pemimpin pendidikan bertanggung jawab memastikan seluruh sumber daya fisik sekolah diarahkan untuk melayani kebutuhan belajar seluruh peserta didik.

Layanan Pendidikan Non Fisik

Layanan pendidikan non-fisik mencakup diferensiasi pembelajaran, penyesuaian konten materi, pendampingan dari guru kelas, program remedial, serta pembangunan iklim sekolah yang menerima keberagaman (Tomlinson, 2017; Pujaningsih, 2010). Prasajo et al. (2017) menekankan pentingnya manajemen strategis *human capital*, yakni pengembangan kapasitas guru dan tenaga kependidikan sebagai penopang utama layanan non-fisik.

Layanan pendidikan fisik dan layanan pendidikan non-fisik saling melengkapi dan menuntut kepemimpinan kepala sekolah yang efektif. Purwanto (2019) menegaskan bahwa kepala sekolah sebagai pemimpin pendidikan bertanggung jawab memastikan seluruh sumber daya sekolah, baik fisik maupun non-fisik, diarahkan untuk melayani kebutuhan belajar seluruh peserta didik. Kerangka layanan fisik dan non-fisik ini digunakan pada Bab IV untuk memetakan layanan pendidikan inklusif yang tersedia dan yang dikembangkan di SDN 005 Karangan bagi siswa yang terindikasi *slow learner*.

Manajemen Pendidikan Inklusif

Manajemen pendidikan inklusif merupakan proses perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, dan evaluasi seluruh komponen sekolah untuk memastikan terselenggaranya layanan pendidikan yang responsif terhadap keberagaman peserta didik. Suryadi (2018) menegaskan bahwa efektivitas manajemen sangat bergantung pada kepemimpinan transformatif kepala sekolah yang memiliki tiga kapasitas: kemampuan membangun kapasitas institusional, kemampuan mengelola perubahan budaya sekolah, dan kemampuan membangun jejaring kolaborasi.

Booth dan Ainscow (2022) melalui *Index for Inclusion* menawarkan kerangka tiga dimensi yang menjadi acuan evaluasi dalam penelitian ini: (1) menciptakan budaya inklusif; (2) menghasilkan kebijakan inklusif; dan (3) mengembangkan praktik inklusif. Ketiganya harus dikembangkan secara simultan dan terpadu sebagai instrumen refleksi upaya kepala sekolah.

Kepemimpinan Kepala Sekolah dalam Konteks Inklusif

Kepemimpinan yang membangun gerakan (*movement builder*) yang menginspirasi dan memobilisasi seluruh komunitas sekolah untuk memeluk keberagaman sebagai sumber daya, bukan beban. Pemimpin inklusif secara aktif menantang *deficit thinking* dan menggantinya dengan *strength-based approach* dalam memandang setiap peserta didik.

Ada empat dimensi kepemimpinan transformasional yang menjadi kerangka analisis utama dalam penelitian ini: (1) menetapkan dan mengkomunikasikan arah yang menginspirasi; (2) mengembangkan kapasitas seluruh warga sekolah; (3) mendesain ulang organisasi untuk mendukung kerja kolaboratif; dan (4) mengelola program pengajaran berbasis data. Keempat dimensi ini digunakan secara langsung dalam menganalisis praktik kepemimpinan kepala sekolah SDN 005 Karangn.

Siswa *Slow Learner*

Hallahan dan Kauffman (2021) mendefinisikan *slow learner* sebagai peserta didik yang belajar lebih lambat dari teman sebaya berprestasi rata-rata, namun tidak memenuhi kriteria disabilitas intelektual. IQ mereka umumnya berkisar 70–89. Mereka menghadapi tantangan signifikan dalam konteks akademik yang mensyaratkan kemampuan penalaran abstrak, memori jangka panjang, dan generalisasi pembelajaran.

Sutikno (2020) mengidentifikasi profil karakteristik anak lamban belajar secara komprehensif: aspek kognitif (daya tangkap kurang, lambat memahami hubungan huruf-bunyi, bingung dengan operasi matematis), aspek perilaku belajar (sulit menyelesaikan tugas, sulit berkonsentrasi, prestasi di bawah rata-rata), dan aspek sosial-emosional (sering melanggar aturan sebagai kompensasi psikologis). Profil ini dapat dijadikan panduan observasi guru dalam melakukan identifikasi awal.

Pujaningsih (2010) menegaskan bahwa anak dengan hambatan belajar membutuhkan akomodasi pembelajaran, yaitu penyesuaian cara penyajian materi, alokasi waktu, bentuk tugas, dan teknik evaluasi tanpa menurunkan standar kompetensi. Secara lebih rinci, kebutuhan belajar anak terindikasi *slow learner* mencakup: waktu belajar yang lebih panjang dengan pengulangan yang bermakna; penyajian materi secara konkret dan bertahap dari yang sederhana menuju kompleks; media pembelajaran visual dan manipulatif; penguatan positif yang konsisten; pendampingan individual dari guru kelas; serta lingkungan belajar yang rendah tekanan (Rahayu & Nur, 2022; Mastur & Haryanti, 2025).

Pembelajaran bagi anak terindikasi *slow learner* berpegang pada sejumlah prinsip: (1) kemaknaan, materi dikaitkan dengan pengalaman nyata anak; (2) keterulangan (*overlearning*), konsep diajarkan berulang dalam variasi konteks hingga dikuasai; (3) penguatan segera, umpan

balik dan apresiasi diberikan langsung setelah anak menunjukkan kemajuan; (4) keterlibatan aktif, anak belajar melalui aktivitas langsung, bukan sekadar mendengarkan; (5) bertahap (*task analysis*), tugas kompleks dipecah menjadi langkah-langkah kecil; serta (6) multisensori, melibatkan berbagai indra dari yang konkret menuju abstrak (Sutikno, 2020; Mumpuniarti, Handoyo, Phytanza, & Barotuttaqiyah, 2020).

Anak terindikasi *slow learner* memproses informasi lebih lambat, memiliki rentang konsentrasi yang pendek, kapasitas memori kerja yang terbatas, kesulitan dalam penalaran abstrak dan generalisasi, serta mudah kehilangan motivasi ketika mengalami kegagalan berulang (Hallahan & Kauffman, 2021). Mumpuniarti et al. (2020) menemukan bahwa guru di sekolah inklusif kerap menghadapi tantangan kompetensi pedagogik dalam mengenali karakteristik belajar tersebut, sehingga penguatan kapasitas guru oleh kepala sekolah menjadi prasyarat layanan yang bermutu. Pemahaman atas kebutuhan, prinsip, dan karakteristik belajar ini digunakan pada Bab IV untuk menilai kesesuaian layanan yang dikembangkan SDN 005 Karangan.

Mastur dan Haryanti (2025) menegaskan bahwa tiga modifikasi utama layanan harus diimplementasikan secara terintegrasi: modifikasi waktu (*extended time*), modifikasi materi (*scaffolded content*), dan peningkatan intensitas perhatian individual. Yang terpenting, ketiga modifikasi ini harus dikoordinasikan secara sistematis oleh manajemen sekolah, tidak diserahkan sepenuhnya pada inisiatif individual guru.

Rahayu dan Nur (2022) mengidentifikasi kebutuhan belajar siswa dengan hambatan akademik secara multidimensional: dari segi instruksional (penyampaian materi diperlambat dengan pengulangan bermakna), motivasional (penguatan positif yang konsisten), lingkungan (suasana kelas rendah tekanan), dan identifikasi (penilaian holistik tidak hanya berdasarkan tes tertulis). Desain layanan yang responsif terhadap kebutuhan multidimensional ini hanya dapat terwujud apabila kepala sekolah membangun sistem yang memungkinkan guru untuk merespons kebutuhan siswa secara terkoordinasi.

3. METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan penelitian kualitatif dengan desain deskriptif. Creswell (2018) mendefinisikan penelitian kualitatif sebagai pendekatan untuk mengeksplorasi dan memahami makna yang distribusikan oleh individu atau kelompok terhadap masalah sosial atau manusia secara mendalam dan kontekstual. Sugiyono (2019) menambahkan bahwa metode penelitian kualitatif digunakan untuk meneliti kondisi objek yang alamiah, di mana

peneliti adalah instrumen kunci, pengumpulan data dilakukan secara triangulasi, dan analisis data bersifat induktif-interpretatif.

Desain deskriptif dipilih karena penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan dan menganalisis secara mendalam fenomena kepemimpinan kepala sekolah dalam pengembangan layanan pendidikan inklusif bagi siswa yang terindikasi *slow learner* di SDN 005 Karang, sebagaimana adanya di lapangan tanpa manipulasi variabel. Moleong (2021) menegaskan bahwa penelitian kualitatif deskriptif berupaya menggambarkan, mencatat, menganalisis, dan menginterpretasikan kondisi yang terjadi atau sedang berlangsung secara holistik dan kontekstual.

Pendekatan ini dipandang paling tepat karena: (1) fokus penelitian adalah pada proses dan makna, bukan pada pengukuran variabel; (2) fenomena kepemimpinan inklusif bersifat kompleks, situasional, dan tidak dapat dipahami secara memadai melalui data numerik semata; dan (3) konteks sekolah dasar dengan keterbatasan sumber daya di daerah terpencil memerlukan pemahaman mendalam yang hanya dapat diperoleh melalui pendekatan naturalistik.

4. HASIL PENELITIAN

Mengapa Supervisi menjadi Kolegial Efektif dan Mengapa Tidak Merata

Temuan penelitian menunjukkan bahwa supervisi kolegial kepala sekolah menghasilkan dampak yang bermakna pada sebagian guru. Praktik ini sejalan dengan konsep supervisi pendidikan yang menekankan bantuan profesional untuk mengembangkan kemampuan guru dalam mengelola pembelajaran, bukan penilaian atas kinerja guru (Prasojo & Sudiyono, 2011), sekaligus mencerminkan peran kepala sekolah sebagai pemimpin pembelajaran (Purwanto, 2019). Efektivitasnya dapat dijelaskan melalui teori *context-embedded professional learning* (Florian, 2019): ketika pembelajaran profesional terjadi dalam konteks nyata, transfer ke praktik jauh lebih cepat dibandingkan pelatihan di luar konteks. Pergeseran praktik GR-06 mendemonstrasikan rantai dampak yang konkret: supervisi, saran berbasis konteks, perubahan strategi, peningkatan keterlibatan siswa, penguatan motivasi guru.

Namun, mengapa dampak ini tidak merata? Leithwood et al. (2019) menegaskan bahwa pengembangan kapasitas yang efektif harus mempertimbangkan *starting point* yang berbeda dari setiap guru. GR-02 tidak merespons supervisi dengan cara yang sama karena berada pada tingkat kapasitas yang berbeda ia memerlukan lebih dari sekadar saran teknis. Kepala sekolah menerapkan pendekatan yang relatif seragam untuk guru dengan kebutuhan yang berbeda, dan inilah akar dari ketidakmerataan dampak.

Paradoks Identifikasi : antara Kepekaan dan Risiko Pelabelan

Paradoks dalam proses identifikasi adalah: kepekaan guru terhadap tanda-tanda hambatan belajar akademik adalah sumber daya yang berharga, namun kepekaan tanpa sistem validasi yang memadai membawa risiko pelabelan yang tidak akurat. Fakta bahwa GR-02 menemukan seorang siswa yang semula ia anggap mengalami hambatan belajar ternyata mampu berkembang baik ketika diberi pendekatan berbeda mengindikasikan setidaknya satu kasus potensial *instructional casualty* (Fuchs & Fuchs, 2006) dalam daftar 11 siswa yang ada. Kekhawatiran GR-05 tentang *self-fulfilling prophecy* didukung oleh literatur yang menunjukkan bahwa ekspektasi guru memiliki pengaruh signifikan terhadap capaian siswa (Hallahan & Kauffman, 2021).

Kemitran Orang Tua: Ketika Niat Baik Tidak Cukup

Sujiono (2019) mengidentifikasi pembagian peran yang jelas sebagai prasyarat kolaborasi efektif. Temuan penelitian menunjukkan bahwa sekolah sudah berhasil memenuhi prasyarat komunikasi dua arah, namun prasyarat pembagian peran masih sangat lemah: orang tua diminta berperan sebagai pendamping belajar di rumah tanpa dibekali *scaffolding* yang memadai. Permintaan OT-03 untuk "panduan yang lebih praktis" adalah cerminan kebutuhan yang belum terpenuhi ini.

Hambatan Struktural: Batas Kewenangan Kepala Sekolah

Penelitian ini menemukan bahwa sebagian hambatan implementasi pendidikan inklusif berada di luar kendali kepala sekolah. Ketiadaan GPK meskipun sudah diajukan tiga kali ke Dinas Pendidikan tanpa respons merupakan hambatan struktural yang paling fundamental. Kepala sekolah mengakui dengan frustrasi:

"Saya sudah mengajukan permintaan GPK ke Dinas Pendidikan tiga kali. Saya juga mengusulkan dalam pertemuan UPTD. Tapi sampai sekarang belum ada respons konkret. Ini frustrasi karena itu di luar kewenangan saya sebagai kepala sekolah." (KS, W-KS-02, 17 Maret 2026).

Mengevaluasi kepemimpinan kepala sekolah tanpa mempertimbangkan batasan struktural yang tidak bisa ia kendalikan adalah tidak adil. Kepemimpinan inklusif kepala sekolah SDN 005 Karanganyar harus dipahami sebagai upaya terbaik dalam konteks keterbatasan yang sangat nyata.

5. KESIMPULAN DAN SARAN

Berdasarkan hasil penelitian yang telah diuraikan dapat disimpulkan bahwa Kepala sekolah SDN 005 Karanganyar mendemonstrasikan komitmen inklusif yang genuine dalam tataran normatif: visi sekolah secara eksplisit memuat nilai inklusif, dirumuskan secara partisipatif, dan dikomunikasikan terus-menerus. Namun terdapat kesenjangan (gap) yang signifikan antara komitmen normatif dengan formalisasi prosedur: sekolah belum memiliki SOP tertulis layanan siswa dengan hambatan belajar akademik, dan ketidaktersediaan prosedur tertulis ini menimbulkan ketidakpastian yang dirasakan nyata oleh sebagian guru, terutama guru dengan pengalaman mengajar yang lebih pendek. Kepala sekolah menerapkan strategi pengembangan kapasitas guru yang multi-modal: pelatihan eksternal dan internal, supervisi kolegal, serta *co-teaching* kontekstual. Strategi ini menghasilkan dampak yang bermakna namun tidak merata. Guru yang memperoleh pengalaman pelatihan langsung mengalami pergeseran paradigma yang terbukti dalam perubahan praktik konkret. Sebaliknya, guru dengan akses pelatihan terbatas dan beban kerja lebih kompleks mengalami tekanan yang kontraproduktif. Kepala sekolah belum menerapkan prinsip diferensiasi dalam pendampingan guru, prinsip yang sama yang ia harapkan diterapkan guru kepada siswa. Program kemitraan berhasil menimbulkan perubahan pemahaman dan sikap yang nyata pada sebagian orang tua: dari stigma dan rasa malu menjadi dukungan aktif. Namun strategi yang ada belum menjangkau orang tua dari keluarga marginal yang menghadapi hambatan struktural, dan belum membekali orang tua dengan kapasitas pendampingan belajar yang memadai di rumah. Sistem evaluasi yang ada memiliki fondasi yang memadai namun belum didukung oleh instrumen yang terstandar dan indikator keberhasilan yang terukur. Akibatnya, guru tidak memiliki basis data yang kuat untuk menilai efektivitas strategi mereka, dan kepala sekolah tidak dapat membuat keputusan berbasis bukti tentang perbaikan layanan yang diperlukan.

DAFTAR REFERENSI

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Amalia, R. (2023). Strategi kepala sekolah dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif di sekolah dasar. *Jurnal Manajemen Pendidikan*, 18(2), 134–148. <https://doi.org/10.21009/jmp.v18i2.2023>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2022). *Index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values* (4th ed.). Index for Inclusion Network.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

- Dewey, J. (2017). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Free Press. (Original work published 1916)
- Florian, L. (2019). On the necessary transformation of teacher education for inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 34(2), 139–151. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1581401>
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2021). *Exceptional learners: An introduction to special education* (14th ed.). Pearson Education.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Mastur, & Haryanti, T. (2025). Layanan pendidikan adaptif bagi anak *slow learner* di sekolah dasar inklusif. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 21(1), 18–34. <https://doi.org/10.21831/jpk.v21i1.2025>
- Moleong, L. J. (2021). *Metodologi penelitian kualitatif* (Edisi revisi). PT Remaja Rosdakarya.
- Mumpuniarti, Handoyo, R. R., Phytanza, D. T. P., & Barotuttaqiyah, D. (2020). Teacher's pedagogy competence and challenges in implementing inclusive learning in *slow learner*. *Cakrawala Pendidikan*, 39(1), 217–229. <https://doi.org/10.21831/cp.v39i1.28807>
- Prasojo, L. D., Mukminin, A., & Mahmudah, F. N. (2017). *Manajemen strategi human capital dalam pendidikan*. UNY Press.
- Pujaningsih. (2010). Penanganan anak berkesulitan belajar berbasis akomodasi pembelajaran. *Jurnal Kependidikan*, 40(2), 187–200.
- Purwanto, N. A. (2019). *Kepemimpinan pendidikan: Kepala sekolah sebagai manajer dan pemimpin*. UNY Press.
- Rahayu, S., & Nur, H. (2022). Asesmen perkembangan anak dengan hambatan belajar: Perspektif guru sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 18(2), 45–59. <https://doi.org/10.21831/jpk.v18i2.2022>
- Rasyid, H., Mansur, M., & Ahmad, S. (2022). *Filsafat pendidikan: Landasan konseptual dan aplikasinya dalam pembelajaran*. PT Remaja Rosdakarya.
- Sugiyono. (2019). *Metode penelitian pendidikan: Pendekatan kuantitatif, kualitatif, dan R&D* (Edisi ke-2). Alfabeta.
- Sujiono, Y. N. (2019). *Konsep dasar pendidikan anak usia dini: Kolaborasi pendidik dan keluarga* (Edisi revisi). PT Indeks.
- Suryadi, A. (2018). *Manajemen pendidikan inklusif berbasis kepemimpinan transformatif*. PT Remaja Rosdakarya.
- Sutikno, M. S. (2020). *Pembelajaran inklusif: Memahami dan melayani anak lamban belajar*. Holistica.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.
- Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia Tahun 1945. (n.d.). Pasal 31 ayat (1).