



Peran Kepemimpinan Situasional Kepala Sekolah dalam Implementasi Pedagogi Inklusif di Sekolah XYZ

Farid Yaman Telaumbanua¹, Fransisco Budi Hardiman²

¹Hillcrest International School, ²Universitas Pelita Harapan, Indonesia

E-mail: faridyaman697@gmail.com

Article Info	Abstract
Article History Received: 2024-07-22 Revised: 2024-08-19 Published: 2024-09-03 Keywords: <i>Inclusive Education; Inclusive Pedagogy; Situational Leadership.</i>	The implementation of inclusive education continues to present challenges, especially the implementation of inclusive pedagogy. School XYZ Sentani is a school that implements it. XYZ School has teachers with different educational backgrounds, experiences, competencies and commitments in implementing inclusive pedagogy. An effective principal role is needed to meet the needs of diverse teaching situations. The purpose of this study is to explore the principals' constraints in implementing inclusive education and provide an overview of the principals' situational leadership role in implementing inclusive pedagogy. This is a type of qualitative research with a case study design. Twelve resource persons were determined through purposive sampling to obtain data sources. The data collection techniques were conducted through interviews, observations and document studies. The data validity testing was done by validation through triangulation. The data were analyzed by reducing, presenting, and concluding the data. The results of the study provide an overview of the obstacles faced by school principals in implementing inclusive education. The diversity of teachers' commitments in implementing inclusive pedagogy caused by positive emotions, emotional exhaustion, self-recognition, self-esteem, faith, and challenges faced in the inclusive classroom. Experience, educational background, professional training, and collaboration cause the diversity of teachers' competencies in implementing inclusive pedagogy.
Artikel Info	Abstrak
Sejarah Artikel Diterima: 2024-07-22 Direvisi: 2024-08-19 Dipublikasi: 2024-09-03 Kata kunci: <i>Pendidikan Inklusif; Pedagogi Inklusif; Kepemimpinan Situasional.</i>	Implementasi pendidikan inklusif terus menghadirkan tantangan, terutama implementasi pedagogi inklusif. Sekolah XYZ Sentani merupakan sekolah yang mengimplementasikannya. Sekolah XYZ memiliki pengajar dengan latar belakang pendidikan, pengalaman, kompetensi, dan komitmen yang berbeda-beda dalam mengimplementasikan pedagogi inklusif. Peran kepala sekolah yang efektif diperlukan untuk memenuhi kebutuhan akan situasi pengajar yang beragam. Tujuan dari penelitian ini untuk mengetahui kendala kepala sekolah dalam implementasi pendidikan inklusif dan memberikan gambaran peran kepemimpinan situasional kepala sekolah dalam implementasi pedagogi inklusif. Penelitian ini merupakan penelitian kualitatif dengan desain studi kasus. Dua belas narasumber ditentukan melalui <i>purposive</i> sampling untuk memperoleh sumber data. Teknik pengumpulan data dilakukan melalui wawancara, observasi, dan studi dokumen. Pengujian keabsahan data dilakukan dengan validasi melalui triangulasi. Data dianalisis dengan mereduksi, menyajikan, dan melakukan penyimpulan data. Hasil penelitian memberikan gambaran kendala yang dihadapi kepala sekolah dalam implementasi pendidikan inklusif. Keberagaman komitmen pengajar dalam implementasi pedagogi inklusif yang disebabkan oleh emosi positif diri, kelelahan emosional, pengakuan diri, penghargaan diri, iman, dan tantangan yang dihadapi dalam kelas inklusif. Keberagaman kompetensi pengajar dalam implementasi pedagogi inklusif yang disebabkan oleh pengalaman, latar belakang pendidikan, pelatihan profesional, dan kolaborasi. Selain itu, didapatkan peran kepemimpinan situasional kepala sekolah untuk menyesuaikan gaya kepemimpinannya dengan tingkat kompetensi dan komitmen pengajar dalam implementasi pedagogi inklusif.

I. PENDAHULUAN

AuCoin et al, 2019 (dalam, Mezzanotte dan Calvel 2023) menjelaskan pendidikan inklusif artinya pendidikan dimana semua siswa, terlepas dari kemampuan mereka, perbedaan gender, status sosial-ekonomi, dan perbedaan lainnya,

dapat berpartisipasi, belajar, dan terlibat dalam lingkungan belajar yang sama dengan semua siswa dalam kelas reguler. Sehingga diperlukan sebuah proses atau langkah-langkah untuk mendukung pembelajaran, mengurangi hambatan belajar dan mengusahakan partisipasi belajar

bagi semua siswa (Scheer, 2021). Sekolah XYZ mengimplementasikan pendidikan inklusif dan berusaha merangkul keberagaman siswa sebagai visi dan misi dan hukum pendidikan USA. Ada tantangan signifikan untuk memastikan implementasi pendidikan inklusif berjalan dengan efektif. Penelitian sebelumnya mengungkapkan hal beberapa faktor implementasi inklusif tidak efektif, seperti; kurangnya pemahaman untuk menciptakan kelas yang benar-benar inklusif, terutama dalam adaptasi kurikulum dan pengajaran inklusif (Nilholm, 2021). Selain itu, Polistrstok (2015) menambahkan strategi manajemen kelas yang kurang efektif dan juga kurangnya pelatihan dan pengembangan profesional pengajar.

Berdasarkan wawancara dan observasi, pengajar XYZ menghadapi tantangan dalam implementasi inklusif, khususnya pedagogi inklusif. Pengajar di sekolah XYZ memiliki keberagaman kompetensi dan komitmen dalam mengelola pembelajaran inklusif. Marzano, Waters, dan McNulty (2005) menjelaskan salah satu tantangan sekolah dan pemimpin sekolah dalam kolaborasi untuk mengelola pembelajaran inklusif adalah keberagaman kemampuan dan komitmen pengajar. Khaleel, Alhosani, dan Duyar (2021) menjelaskan kepala sekolah adalah agen utama dalam menciptakan pendidikan inklusif yang efektif. Hal ini dikarenakan kepala sekolah adalah agen pengembangan motivasi, kompetensi, dan kondisi pengajar dalam kelas inklusif (Sider (2021)). Lambrecht et al (2022) menjelaskan kepala sekolah dapat melakukan peran inklusif kepada pengikut dengan gaya kepemimpinan, sehingga menciptakan kolaborasi pengelolaan pembelajaran inklusif. Northouse (2019, 171) menjelaskan gaya kepemimpinan yang menyesuaikan dengan kemampuan dan juga komitmen individu pengikut adalah kepemimpinan situasional.

Kepemimpinan situasional adalah pendekatan kepemimpinan yang dilakukan perilaku kepemimpinan sesuai situasi kemampuan dan komitmen dari setiap pengikut-pengikutnya Blanchard, Zigarmi, dan Zigarmi, 2013 (dalam, Northouse 2019). Perilaku tersebut adalah perilaku mengarahkan (*directive behavior*) dan perilaku mendukung (*supportive behavior*). Kombinasi perilaku tersebut membentuk empat gaya pendekatan pemimpin kepada pengikutnya. Kombinasi tersebut antara lain:

1. *Directing style* (instruktur)/ (S1). Dalam pendekatan ini pemimpin mengarahkan, memberikan petunjuk, penjelasan untuk

melakukan tugas-tugas tertentu, dan akan mengendalikan dan mengawasi pengikut.

2. *Coaching style* (S2), dalam pendekatan ini pemimpin melatih, memberikan contoh, memberikan dan mengarahkan garis beras, memantau dan menjelaskan tugas kepada pengikut.
3. *Supporting Style* (S3), dalam pendekatan ini pemimpin memberikan dorongan, mendengarkan, memberikan perhatian, memberikan penghargaan dan menyusun keputusan kepada pengikut.
4. *Delegating styles* (S4), dalam pendekatan ini pemimpin memberikan wewenang dikarenakan pengikut dianggap sebagai individu yang mandiri dan berkomitmen. Sehingga, dapat memutuskan tugas dengan baik.

Blanchard, Zigarmi, dan Zigarmi, 2013 (dalam, Northouse 2019) menjelaskan S1-S4 disesuaikan dengan tingkat pengembangan pengikut. Tingkat perkembangan digunakan untuk melihat sejauh mana pengikut memiliki kompetensi dan komitmen dalam implementasi pedagogi inklusif. Kompetensi pedagogik utama yang harus dimiliki dalam pendidikan inklusif adalah;

1. *Screening*, *Identifying* dan evaluasi karakteristik siswa.

Karimupfumbi & Dwarika (2022) menjelaskan *screening* berarti guru mampu menguji apakah ada hambatan dalam pembelajaran siswa serta informasi latar belakang siswa. Taylor, Smiley, & Richards, 2015 (dalam Matolo dan Rambuda 2022) menjelaskan melalui *screening* guru mendapatkan informasi dan menentukan siswa pernah tercatat mengalami hambatan belajar menentukan siswa dapat memperoleh manfaat dari dukungan tambahan akademis. Matolo dan Rambuda (2022) menjelaskan mengidentifikasi berarti guru melabeli dan memperkirakan hambatan siswa.

2. Pengajaran berdiferensiasi (*differentiation of instruction*)

Tomlinson dan Moon (2013) menjelaskan pengajaran berdiferensiasi adalah kemampuan guru dalam menyesuaikan pelajaran untuk memenuhi minat, kebutuhan, dan kekuatan masing-masing siswa. Lindner, Nusser, dan Schwab (2021) menjelaskan tujuan dari ini untuk mempersiapkan materi pelajaran yang sedemikian rupa sehingga dimengerti dan memberikan kesempatan kepada siswa untuk belajar dengan cara yang

tepat. Tomlinson dan Moon (2013) juga menjelaskan lima komponen dalam pengajaran berdiferensiasi yang dapat dilakukan: 1) *content* (apa yang perlu siswa pelajari dan akses pengetahuan, ide, dan skill pembelajaran), 2) *process* (bagaimana menguasai dan memiliki pengetahuan, ide, dan keahlian), 3) *product* (bagaimana siswa akan mengevaluasi pembelajaran yang telah dipelajari), 4) *affect* (iklim yang melingkupi pembelajaran siswa dan guru), 5) *learning environment* (mengelola pribadi, sosial, fisik, pengaturan di dalam kelas).

3. Metode, Strategi, dan Teknik Pembelajaran dalam Pengaturan Kelas Inklusif.

Hayes et al (2018, 108) menjelaskan strategi pengajaran yang berbeda dapat digunakan di kelas inklusif untuk memenuhi kebutuhan siswa yang beragam. Hal ini dilakukan untuk membantu mengurangi bias yang tidak disengaja dan juga memberikan kesempatan kepada semua siswa untuk mengembangkan dan mendemonstrasikan pembelajaran, hal ini dapat dilakukan dengan mengintegrasikan representasi verbal, visual, dan tekstual (Gleason 2020, 46).

4. Manajemen Kelas dan Perilaku

Simonsen, Fairbanks, et al 2008 (dalam, Stevenson 2020) menjelaskan manajemen kelas artinya adalah keterampilan, praktik, dan strategi yang diimplementasikan oleh guru untuk membuat pengajaran yang berlangsung efektif bagi seluruh anggota kelas dan membantu siswa untuk memperoleh keterampilan membantu, berbagi, bekerjasama, dan juga menghibur orang lain (keterampilan prososial).

5. Evaluasi pembelajaran

Tomlinson dan Moon (2013) menjelaskan evaluasi pembelajaran inklusif bertujuan mendiagnosa masalah, memberikan keputusan akademik, membentuk kelompok belajar, mengembangkan perencanaan instruksional, dan juga menciptakan cara efektif dalam memimpin dan manajemen kelas. Gleason (2020) menjelaskan memberikan evaluasi, jangan biarkan nilai (angka atau huruf) berbicara, akan tetapi tawarkan konstruksi umpan balik yang bermakna. Hal ini dilakukan dengan umpan balik yang jujur, jelas, dan spesifik, dan rekomendasikan langkah nyata untuk menolong siswa.

Berdasarkan kompetensi pedagogik inklusif tersebut, dikategorikan tingkat perkembangan

kompetensi dalam pendekatan *situasional*: a) kompetensi rendah (D1), b) beberapa kompetensi (D2), c) kompetensi sedang hingga tinggi (D3), dan d) kompetensi tinggi (D4). Mastropieri dan Scruggs (2010) mengatakan pengelolaan desain instruksional pembelajaran inklusif, guru mengajar dengan penuh komitmen, menikmati pengajaran yang diberikan, dan interaksi positif bersama siswa. Tingkat perkembangan komitmen dibedakan menjadi empat kategori: a) komitmen tinggi (D1), b) komitmen rendah (D2), c) komitmen bervariasi (D3), dan d) komitmen tinggi (D4).

Tingkatan komitmen guru dalam implementasi dan *hubungannya* dengan tingkat pengembangan pengikut dalam kepemimpinan situasional sebagai berikut:

1. Komitmen pengikut tingkat D1 (komitmen tinggi). Northouse (2019) menjelaskan pengikut D1 memiliki rasa antusiasme dan siap belajar melakukan sesuatu, meskipun penuh tantangan dan memiliki kompetensi yang rendah. Chukwuocha (2023) menjelaskan pengikut D1 disebut sebagai pemula yang antusias. Artinya pengikut merasa senang, antusias, atau berkeinginan untuk mengerjakan tugas meskipun rendah dalam kompetensi. Akan tetapi, Reyes, 1990 (dalam, Hariri & Sumintono, 2020) menjelaskan, guru yang baik tidak boleh hanya bergantung pada rasa antusiasme. Eccles dan Wigfield (2002) menjelaskan hal ini dikarenakan rasa gairah, menikmati pekerjaan, rasa senang, atau antusias tidak bertahan lama seiring dengan tantangan dan kesulitan yang dihadapi dan usaha yang dilakukan untuk mencapai kompetensi.
2. Komitmen pengikut tingkat D2 (komitmen rendah). Northouse (2019) menjelaskan pengikut D2 telah kehilangan beberapa motivasi awal tentang pekerjaan yang dilakukan sebelumnya. Chukwuocha (2023) menjelaskan pengikut melihat tugas lebih sulit dan berbeda dari yang dibayangkan sebelumnya. Kekecewaan itu membuat komitmen pengikut menurun.
3. Komitmen pengikut tingkat D3 (komitmen bervariasi). Pengikut D3 memiliki komitmen yang bervariasi. Pengikut D3 berfluktuasi dari kegembiraan hingga merasa tidak aman. Hal ini karena, karena ketidakyakinan akan kemampuan yang dimiliki, sehingga belum mampu mencapai tujuan oleh dirinya sendiri (Northouse, 2019).

4. Komitmen pengikut tingkat D4 (komitmen tinggi). Dukungan dan arahan yang tepat dari pemimpin, guru akan memiliki komitmen tinggi atau pencapaian mandiri. (Northouse, 2019). Tyree, 1996 (dalam Thien 2014) dan Jo (2014) menjelaskan guru dengan komitmen tinggi terlihat dari kesediaan mencurahkan segala upaya mengajar efektif, penuh rasa antusias, menyediakan waktu lebih dalam mengelola pembelajaran dan berinteraksi dengan siswa. Fox, 1964 (dalam, Asakir dan Hidayati 2022) menjelaskan guru yang berkomitmen tinggi ingin mengevaluasi pembelajaran dan penuh tanggung jawab atas profesinya.

II. METODE PENELITIAN

Penelitian ini didasarkan pada penelitian kualitatif dengan pendekatan studi kasus. Creswell (2009) menjelaskan studi kasus merupakan sebuah strategi penelitian yang memungkinkan mengeksplorasi suatu program, kejadian, aktivitas, proses, atau individu yang dibatasi oleh waktu dan kegiatan. Penelitian ini melakukan *purposive sampling* dalam memperoleh sumber data. Subjek dalam penelitian akan dimulai dari seorang Kepala Sekolah SD-TK swasta XYZ Sentani Papua. Setelah itu, satu guru *Special Education* dan menentukan 10 guru sebagai narasumber yang berinteraksi dan mengimplementasikan pedagogi inklusif dalam kelas.

Teknik pengumpulan data dilakukan dengan wawancara, studi dokumen, dan pengamatan. Pertanyaan wawancara diajukan kepada 10 guru dalam menentukan tingkatan kompetensi dan komitmen dalam praktik pedagogi inklusif. Peneliti melakukan wawancara kepada kepala sekolah tentang tanggapan dan hambatan yang dialami, serta peran kepala sekolah dalam implementasi pedagogi inklusif terhadap situasional guru dari D1-D4. Penelitian ini menggunakan prosedur analisis data dengan menggunakan Miles dan Huberman (dalam, Rosyada 2020). Langkah-langkah analisis data yang dilakukan dalam penelitian ini adalah 1) mempersiapkan data untuk di analisis, 2) reduksi data, 3) membaca semua data yang diperoleh, 4) penyajian data, dan 5) penyimpulan data.

III. HASIL DAN PEMBAHASAN

A. Kendala Implementasi Pendidikan Inklusif dalam Sekolah XYZ Sentani

Kendala implementasi pendidikan inklusif yang dihadapi kepala sekolah adalah:

1. Kurangnya Pelatihan dan Pengembangan. Kepemimpinan kepala sekolah sangat penting untuk proses perubahan inklusif. Kepala sekolah perlu memikirkan hal yang dapat dilakukan dan dukungan yang sesuai dengan situasi guru untuk meningkatkan kinerja guru. Rojo-Ramos et al (2021) menjelaskan guru harus berpartisipasi secara aktif dalam proses implementasi inklusi dan siap untuk menangani semua tantangan baru yang muncul.
2. Kurangnya pemahaman atas modifikasi kurikulum inklusif dengan waktu yang terbatas. Adaptasi kurikulum penting dalam pedagogi inklusif sesuai dengan kebutuhan. Radojlovic J., et al (2022) mengemukakan perlunya program kurikulum khusus untuk pendidikan inklusi dan reformasi mata pelajaran yang berlebihan dan harus sesuai dengan kemampuan ABK. Kepala sekolah perlu memikirkan program terencana untuk hal ini terhadap pembelajaran. Sehingga, adaptasi kurikulum dapat disesuaikan dengan metode pengajaran aktif, interaktif, dan partisipatif dan meningkatkan kinerja guru.
3. Kurangnya dana atas praktik pendidikan inklusif. Sumber daya dana yang memadai diperlukan untuk memastikan program inklusifitas sekolah. Dana diperlukan untuk menjamin dukungan untuk materi dan infrastruktur sekolah.
4. TA (*teacher assistant*) yang kurang memadai dan berkualifikasi. Rose dan Forlin dalam (Lan Yang, 2022) mengatakan TA dapat mengurangi beban kerja guru dan mendukung dalam kelas inklusif. Kakos (2022) mengatakan TA dapat menolong siswa untuk berbagai bahasa dan menciptakan sekolah yang inklusif.
5. *Child safety and protection* yang masih perlu diperhatikan. Bright et al (2022) menjelaskan adanya program atau pelatihan perlindungan siswa, dapat menjanjikan teratasnya kerentanan anak-anak terhadap kekerasan dan konsekuensinya. Meskipun program ini telah ada, akan tetapi memerlukan komitmen setiap

individu dalam komunitas untuk mengaplikasikan dengan efektif.

6. Bangunan sekolah yang kurang memadai untuk siswa disabilitas fisik. Sekolah perlu memikirkan bangunan sekolah yang mendukung siswa disabilitas fisik. Khaleel, Alhosani, dan Duyar (2021) menjelaskan keamanan gedung sekolah dan lingkungan yang sehat sangat penting. Hal ini dapat menentukan keberhasilan atau kegagalan sekolah inklusif. Berdasarkan hal itu, sekolah perlu mempertimbangkan pembangunan sekolah terutama bagi siswa yang menggunakan kursi roda.
7. Guru pendidikan khusus yang kurang memadai. Salah satu syarat dalam pendidikan inklusif adalah adanya guru pendidikan khusus. Hal ini diperlukan untuk memastikan, ABK dapat didiagnosis dengan tepat sesuai dengan kebutuhan.

B. Peran Kepala terhadap Kompetensi dan Komitmen Guru dalam Implementasi Pedagogi Inklusif

1. Peran Kepemimpinan (S1) terhadap Pengikut (D1).

Kepala sekolah mendukung dan mendorong komitmen antusias guru; memberikan penjelasan, pertimbangan, saran dan memberitahu strategi pedagogi inklusif; membuat perencanaan pembelajaran berdiferensiasi, dan memeriksa dan memonitoring perencanaan, eksekusi, dan evaluasi pedagogi inklusif. Guru pada tingkat D1 baru mulai terlibat dalam tugas pedagogi inklusif, guru belum memiliki keterampilan, pengalaman, atau pengetahuan yang memadai. Akan tetapi, sangat antusias dan juga bersemangat untuk melakukan tugas profesinya. Memberikan contoh yang nyata dan menjadi *role model* dari kepala sekolah atau guru D4 kepada guru D1, akan menolong dalam mengidentifikasi kompetensi inklusif untuk dapat dikembangkan dan meningkatkan kompetensi. Dalam langkah-langkah peningkatan kompetensi, kepala sekolah menyediakan dan menyarankan berbagai strategi pembelajaran kelas inklusif. Sekolah juga melakukan hari kesadaran siswa berkebutuhan khusus setiap tahunnya untuk meningkatkan kesadaran guru akan siswa ABK.

2. Peran Kepemimpinan (S2) terhadap pengikut (D2).

Kepala sekolah melakukan pendekatan empati, mengakui tantangan dan kesulitan, memberikan contoh/ cara konkrit untuk bergerak maju, menunjukkan dan memberikan pertimbangan atas apa yang harus diperbaiki, memberikan umpan balik atas apa yang telah dilakukan dan emosi yang dirasakan, melatih fokus untuk satu atau dua strategi inklusif. Nnorom, Egwunyenga, dan Anho (2024) menemukan kepala sekolah yang menunjukkan empati dengan mencoba memahami kekhawatiran, kebutuhan, dan sudut pandang guru, akan membuat guru merasa lebih dihargai dan berdedikasi pada pekerjaan mereka. Empati dapat membantu guru untuk membangun kepercayaan dan hubungan baik dengan kepala sekolah dan meningkatkan keterlibatan, motivasi, dan hasil kinerja yang lebih baik.

Meningkatkan kompetensi pada guru tingkat D2, kepala sekolah melakukan umpan balik akan masalah guru dan emosional mereka. Kepala sekolah dapat memberikan contoh-contoh kerja yang konkrit untuk membantu guru dengan melakukan pelatihan guru untuk fokus menggunakan satu atau dua strategi untuk memulai dan mengasah strategi tersebut.

3. Peran Kepemimpinan (S3) terhadap pengikut (D3).

Kepala sekolah melakukan pemberian pujian dan dorongan emosional, meminta menjadi narasumber dengan pengawasan pemimpin, mendengarkan kekhawatiran secara konstruktif dan memberikan penghargaan, memfasilitasi pemecahan masalah, dan juga memberikan saran implementasi inklusif. Obrenovic et al (2020) mengatakan untuk mendorong kepercayaan diri dan kompetensi, dapat dilakukan dengan proses berbagi pengetahuan. Maka, sangat perlu pemimpin untuk menugaskan *individu altruistic*, di mana mereka akan berkolaborasi dan terlibat dalam sosialisasi dengan orang lain sehingga mendorong dan meningkatkan berbagi pengetahuan dalam kelompok.

Kepala sekolah meminta guru D3 untuk membantu guru yang memiliki kompetensi yang lebih rendah. Hal ini

dikarenakan mengajar orang lain tentang sesuatu akan membangun pemahaman sendiri dan juga membangun kepercayaan diri guru. Pembinaan guru lain merupakan proses yang menguntungkan yang dapat memberikan manfaat bagi guru pendidikan umum untuk berbagi pengalaman dan ide karena tingkat sertifikasi setiap guru bisa jadi berbeda, begitu juga dengan tingkat keahlian dan pengembangan mereka.

Peneliti juga menemukan beberapa guru memiliki kompetensi yang baik, akan tetapi enggan untuk melakukan tugas pendidikan inklusif dengan baik. Beberapa hal ini disebabkan oleh kurang apresiasi (*self-recognition*) dan kurangnya *allowance*. Penelitian yang dilakukan oleh (Sitopu, 2021) menjelaskan bahwa salah satu faktor yang mampu mendorong motivasi seseorang dalam bekerja adalah kompensasi. Kompensasi dapat berupa upah atau gaji, insentif, tunjangan, dan fasilitas.

4. Peran kepemimpinan (S4) terhadap pengikut (D4).

Kepala sekolah menjadikan pengikut mentor/ sumberdaya bagi guru lain, menyediakan pengembangan profesional atas kesepakatan bersama, melimpahkan wewenang atas keputusan implementasi pedagogi inklusif, melakukan pengakuan dan menunjukkan dampak positif atas apa yang telah dilakukan, dan mendorong untuk tetap setia dengan pekerjaan yang dilakukan. Guru-guru pada tingkat D4 telah memiliki kompetensi dan komitmen yang tinggi, sehingga guru-guru D4 dapat bekerja mandiri dan memiliki keinginan yang kuat untuk bekerja. Kepala sekolah dapat meminta guru D4 untuk pendampingan mentoring atas dasar delegasi dan kerjasama guru dan pemimpin. Hoffman et al, 2015 (dalam, Orland-Barak & Wang 2021) menjelaskan fokus pendampingan mentoring berdasarkan pembelajaran berbasis situasi. Artinya guru pembimbing mengandalkan pengalaman dan keahlian mereka sendiri sebagai guru untuk mensosialisasikan guru-guru yang belum berpengalaman ke dalam budaya dan praktik mengajar. Hal ini dilakukan untuk menjaga pengetahuan guru D4 dan kolaborasi komunitas.

Peran lain kepala sekolah untuk guru-guru D4 adalah memberikan kebebasan bagi kehidupan profesional guru D4. Ahmed (2020) menjelaskan bahwa organisasi harus memberikan kebebasan kepada karyawannya untuk menciptakan lingkungan yang kondusif bagi kehidupan profesional yang berdedikasi dan menginspirasi pekerjaan mereka. Selain itu, berbagi pengetahuan juga merupakan prediktor yang signifikan terhadap kinerja organisasi. Berdasarkan penelitian ini, kepala sekolah perlu mendiskusikan kebebasan kehidupan profesional yang berdedikasi dan menginspirasi pekerjaan guru, sehingga mereka dapat terus menerus bertumbuh dan berbagi pengetahuan dengan orang lain yang membutuhkan.

Pendekatan situasional adalah sebuah proses pengembangan dengan memberikan arahan yang efektif dari waktu ke waktu, sehingga setiap pengikut dapat mencapai tingkat kinerja tertinggi mereka. Dalam penelitian ini, peneliti melihat adanya sebuah proses perkembangan perlakuan pemimpin dalam meningkatkan kompetensi dan komitmen guru dalam situasi tertentu. Proses perkembangan pengikut dari D1 hingga ke D4 membutuhkan peran yang sangat penting dari pemimpin baik dari instruksi dan dukungan yang diberikan. Pengikut D1 dapat berproses ke D2 dengan adanya perlakuan pendekatan S1 dari pemimpin sekolah. Dengan memberikan instruksi cara yang jelas dan penuh pengawasan dan mengevaluasinya. Saat pengikut D1 beralih kepada D2, peneliti melihat pengikut D2 sangat kelelahan secara emosional (*burnout*). Kepala sekolah melakukan pendekatan S2 (mentoring) untuk meningkatkan progress kerja pengikut D2. Pendekatan S2 membantu pengikut D2 dalam mempertahankan komitmen pengikut.

Proses perkembangan pengikut D3 perlu memelihara kualitas hubungan antar individu atau kelompok. Guru D3 merasa tidak aman atas apa yang mereka lakukan karena merasa melakukan hal yang sama atau merasa tidak dihargai atas apa yang telah dilakukan selama ini. Pengikut D3 akan sangat terbantu berkembang jika, kepala sekolah melakukan pendekatan gaya kepemimpinan S3 dengan peran

berbagi ide dan mengajak untuk dapat memutuskan kesepakatan inklusif.

Pengikut D4 terlihat memiliki kompetensi yang tinggi dari berbagai pengalaman kelas yang nyata dalam kelas inklusif. Pengikut D4 dapat bekerjasama dengan pemimpin untuk membentuk sekolah inklusif yang lebih efektif. Sekolah perlu juga melihat sumber daya dari sekolah untuk memfasilitasi pengikut D4. Proses pengembangan pengikut dari D1 hingga D4 tidak terlepas dari bagaimana seorang pemimpin melakukan pendekatan kepemimpinan dari setiap tahapan kompetensi dan komitmen para guru inklusif di sekolah. Kepala sekolah adalah agen distribusi utama dalam penyaluran kompetensi dan peningkatan komitmen guru. Kolaborasi dari setiap elemen sekolah sangat penting dalam mencapai tujuan organisasi inklusif untuk lebih efektif.

IV. SIMPULAN DAN SARAN

A. Simpulan

Kendala kepala sekolah dalam implementasi pedagogi inklusif merupakan adalah suatu tantangan dan hambatan yang perlu diperhatikan untuk menciptakan dan mengimplementasikan pendidikan inklusif yang efektif. Peran yang dilakukan kepala sekolah untuk kompetensi dan kompetensi guru sesuai dengan situasi dari kompetensi guru-guru. Pendekatan kepemimpinan situasional menekankan pemimpin harus menjadi mitra bagi orang-orang mereka; mereka tidak bisa lagi memimpin hanya dengan kekuasaan posisi. Pemimpin harus beralih dari peran "perintah dan kontrol" yang menghakimi dan mengevaluasi ke peran memastikan akuntabilitas melalui dukungan, pembinaan, dan penyemangat. Pendekatan ini dilakukan bersama dengan setiap elemen organisasi dengan membuka komunikasi dan meningkatkan kualitas serta frekuensi percakapan tentang kinerja dan pengembangan.

B. Saran

1. Sifat kebutuhan siswa anak berkebutuhan khusus menentukan layanan terbaik untuk mendidik mereka. Layanan dan intervensi tersebut tidak sama dengan tingkatan setiap siswa, sehingga sangat memerlukan kompetensi setiap guru dalam pelaksanaannya. Pelatihan dan

pengembangan profesional adalah salah satu jalan untuk menciptakan pemahaman, strategi, dan mengenali karakteristik inklusif dengan efektif. Hal ini dilakukan dengan mengingat implementasi inklusif adalah pekerjaan yang menantang dan latar belakang pendidikan guru dan pengalaman yang kurang dalam implementasi inklusif. Selain itu, dengan adanya pelatihan dan pengembangan profesional, guru dapat mengorganisir kegiatan untuk memastikan penerimaan sosial bagi siswa dan mendukung praktik pendidikan inklusif untuk memberikan rekomendasi tentang apa yang harus dilakukan. Pendidikan inklusif tidak hanya terbatas dari disabilitas mental. Akan tetapi, sekolah yang mengimplementasikan inklusif perlu memikirkan lingkungan bangunan sekolah yang mendukung siswa yang menyandang disabilitas fisik. Hal ini dapat diperlukan dimasa depan untuk mendukung dan menerima siswa tanpa terkecuali dan benar-benar inklusif. Siswa berkebutuhan khusus tidak hanya memerlukan kemampuan akademik, akan tetapi kemampuan sosial dalam sekolah. Oleh karena itu, sangat diperlukan program *child safety and protection* kepada siswa atau peningkatan kesadaran akan siswa berkebutuhan khusus dalam komunitas sekolah, sehingga siswa dapat mengembangkan pertemanan kepada teman sebaya di lingkungan sekolah dan penghargaan dari setiap komunitas sekolah.

2. Implementasi pedagogi inklusif membutuhkan evaluasi yang terus menerus dari sekolah sehingga perlu adanya guru berkebutuhan khusus (*special education teacher*) yang memadai dan adanya bantuan yang memadai dari *Teacher Assistant* (TA) dalam sekolah. Hal ini dikarenakan untuk dapat melaksanakan pedagogi inklusif yang lebih efektif, tepat, dan benar-benar inklusif dari ahli pendidikan khusus. Serta, penolong dalam implementasi inklusif dari TA.
3. Berefleksi dari sekolah XYZ Sentani, peneliti menyarankan sudah saatnya pendidikan di Indonesia dengan sungguh-sungguh mengimplementasikan Pendidikan Inklusif. Hal ini untuk menghapus sistem pendidikan *segregation* dan pendidikan *integration* untuk semua anak di Indonesia. Hal ini dikarenakan setiap

anak memiliki hak untuk mendapatkan pendidikan, berkomunitas, dan mencapai potensi terbaik diri mereka tanpa terkecuali dan tidak merasa terpisahkan dari komunitas. Hal ini dapat dilakukan dengan memikirkan sumber daya manusia, dana, pelaksanaan, terlebih pemimpin sekolah yang inklusif. Oleh karena itu, sangat diperlukan penelitian-penelitian lebih lanjut untuk mengimplementasikan pendidikan inklusif di Indonesia.

4. Penelitian ini memiliki keterbatasan sumber data kompetensi guru karena hanya melihat dari kompetensi pedagogik guru dengan narasumber yang terbatas, maka penelitian selanjutnya dapat mengkaji kompetensi profesional, sosial, dan kepribadian guru terhadap implementasi pendidikan inklusif. Hal ini diperlukan karena implementasi pendidikan inklusif tidak hanya memikirkan pengelolaan pengajaran akan tetapi membutuhkan persepsi yang tepat tentang siswa, kolaborasi antara guru, siswa, dan orang tua, serta pemahaman yang komprehensif tentang materi pembelajaran yang sesuai untuk siswa.
5. Penelitian ini terbatas hanya melihat pedagogi inklusif pada tingkatan sekolah dasar dan taman kanak-kanak, sedangkan setiap siswa memiliki kebutuhan masing-masing dalam tingkatan pendidikan. Oleh karena itu, sangat disarankan untuk melakukan kajian pendidikan inklusif pada jenjang SMP dan SMA di masa depan.

DAFTAR RUJUKAN

- Ahmed, Tanveer, Khan, Muhammad Shahid., Thitivesa, Duangkamol., Siraphatthada, Yananda., Phumdara, Tawat. (2020). Impact of Employees Engagement and Knowledge Sharing on Organizational Performance: Study of HR Challenges in COVID-19 Pandemic. *Human Systems Management*, 39 (4), 589 – 601. <https://doi.org/10.3233/HSM-201052>
- Nnorom, J. N., Egwunyenga, E. J., and Anho, J. E. (2024). Empathetic Disposition, Stewardship as Principals' Leadership Practices and Teachers' Commitment in Delta State Mission Schools. *International Journal of Education, Learning and Development*, 12 (3), 25-36. <https://doi.org/10.37745/ijeld.2013/vol12n32536>.
- Northouse, P. (2019). *Leadership: Theory and Practice (eight editions)*. Sage Publications, Inc.
- Obrenovic, B, Jianguo D, Tsoy D, Obrenovic, S, Khan MAS and Anwar F. (2020). The Enjoyment of Knowledge Sharing: Impact of Altruism on Tacit Knowledge-Sharing Behavior. *Front. Psychol*, 11 (1496), 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01496>
- Orland-Barak, L., & Wang, J. (2021). Teacher Mentoring in Service of Preservice Teachers' Learning to Teach: Conceptual Bases, Characteristics, and Challenges for Teacher Education Reform. *Journal of Teacher Education*, 72 (1), 86-99. <https://doi.org/10.1177/00224871198942>.
- Bright, M. A., Sayedul Huq, M., Patel, S., Miller, M. D., & Finkelhor, D. (2022). Child Safety Matters: Randomized Control Trial of a School-Based, Child Victimization Prevention Curriculum. *Journal of Interpersonal Violence*, 37 (1-2), 538-556. <https://doi.org/10.1177/0886260520909185>.
- Chukwuocha, C. K. (2023). Influence of Situational Leadership on Employees' Commitment in a Non-Government Organisation (Ngo) in Owerri. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 10 (6), 359-377. <https://doi.org/10.14738/assrj.106.14876>
- Creswell, J. (2009). *Research Design Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods Approaches (third edition)*. Sage Publication, Inc.
- Eccles, J., dan Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53 (19-32), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>.
- Hariri, H., & Sumintono B. (2020). Teacher Commitment to Teaching. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Publisher: Oxford University Press." 1-21.
- Hayes, A. M., Dombrowski, E., Shefcyk, A. H., and Bulat, J. (2018). *Learning Disabilities Screening and Evaluation Guide for Low-*

- and Middle-Income Countries. *RTI Press Publication*. No. OP-0052-1804. Research Triangle Park, NC: RTI Press. <https://doi.org/10.3768/rtipress.2018.op.0052.1804>
- Kakos, M. (2022). A Third Space for Inclusion: Multilingual Teaching Assistants Reporting on the Use of Their Marginal Position, Translation and Translanguaging to Construct Inclusive Environments. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2073060>
- Karimupfumbi, F. & Dwarika, V.M. (2022). Teachers' Experiences Of Using The Screening, Identification, Assessment And Support Strategy To Support Learners Who Present With Characteristics Of Dyslexia. *South African Journal of Childhood Education* 12 (1), 1-9. <https://doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1107>
- Khaleel N, Alhosani, M dan Duyar, I. (2020). The Role of School Principals in Promoting Inclusive Schools: A Teachers' Perspective. *Front. Educ* 6 (603241), 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.603241>
- Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., dan Spörer, N. (2022). The effect of school leadership on implementing inclusive education: how transformational and instructional leadership practices affect individualized education planning. *International Journal of Inclusive Education* 9 (26), 943-957. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752825>
- Lindner, K. T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and Individualisation in Inclusive Education: A Systematic Review and Narrative Synthesis. *International Journal of Inclusive Education* 1 (21), 1-21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Matolo, M., dan Rambuda, A. (2022). Evaluation of the Application of an Inclusive Education Policy on Screening, Identification, Assessment and Support of the Learners at Schools in South Africa. *International Journal of Education and Practice* 10 (1), 11-24. [ISSN: ISSN-2311-6897](https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1754547)
- Mertens, D. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (third edition). Sage Publication, Inc.
- Mezzanotte, C., & C. Calvel. (2023). Indicators of inclusion in education: A framework for analysis. *OECD Education Working Papers*, 300, OECD Publishing: Paris. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education* 36 (3), 358-370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- Polirstok, S. (2015). Classroom Management Strategies for Inclusive Classrooms. *Creative Education* 6, 927-933. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.610094>
- Radojlovic J, Kilibarda T, Radevic S, Maricic M, Parezanovic Ilic K, Djordjic M, Colovic S, Radmanovic B, Sekulic M, Djordjevic O, Niciforovic J, Simic Vukomanovic I, Janicijevic K., dan Radovanovic S. (2022). Attitudes of Primary School Teachers Toward Inclusive Education. *Front. Psychol* 13, (891930), 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.891930>
- Rojo-Ramos, J., Manzano-Redondo, F., Barrios-Fernandez, S., Garcia-Gordillo, M. A., dan Adsuar, J. C. (2021). A Descriptive Study of Specialist and Non-Specialist Teachers' Preparation towards Educational Inclusion. *International Journal of Environmental Research and Public Health (IJERPH)* 18 (7428), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147428>
- Rosyada, D. (2020). *Penelitian Kualitatif untuk Ilmu Pendidikan*. Jakarta: Prenada Media. ISBN: 6232187512, 9786232187511.
- Gleason, N dan Sanger, C. (2020). *Diversity and Inclusion in Global Higher Education*. Singapore: Palgrave Macmillan.

<https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3>.

Scheer, D. (2021). Integrated Framework Model for the Leadership Role of Principals in Inclusive Education. *European Journal of Education* 56, 660–680. <https://doi.org/10.1111/ejed.12480>

Sider, S., Maich, K., Morvan, J., Villella, M., Ling, P., dan Repp. C. (2021). Inclusive school leadership: Examining the experiences of Canadian school principals in supporting students with special education needs. *Journal of Research in Special Educational Needs* 21 (3), 233-241. <https://doi.org/10.1111/14713802.12515>

Stevenson, N.A., VanLone, J. & Barber, B.R. (2020). A Commentary on the Misalignment of Teacher Education and the Need for Classroom Behavior Management Skills. *Educational Treatment of Children* 43, 393–404. <https://doi.org/10.1007/s43494-020-00031-1>

Thien, L. M., Razak, N. A., & Ramayah, T. (2014). Validating Teacher Commitment Scale Using a Malaysian Sample. *Sage Open* 4 (2), 1-9. <https://doi.org/10.1177/2158244014536744>.

Tomlinson, C., dan Moon, T. (2013). *Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom*. Alexandria, Virginia USA: ASCD. ISBN: 1416616179, 9781416616177.