

Peran Kepala Sekolah dalam Meningkatkan Kompetensi Guru untuk Pembelajaran Inklusif Matematika di Sekolah Dasar

The Role of Principals in Enhancing Teacher Competence for Inclusive Mathematics Education in Elementary Schools

^{*1}Arlinda,²Lia Yuliana

Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia

e-mail: arlinda.2025@student.uny.ac.id

Abstrak: Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan peran kepala sekolah dalam mendukung kompetensi guru pada layanan pendidikan inklusif bagi siswa yang mengalami kesulitan belajar matematika di SDN 008 Sangatta Utara. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain deskriptif dan dilaksanakan pada Januari hingga Mei 2026. Data diperoleh melalui wawancara, observasi, dan studi dokumentasi terhadap sumber primer dan sekunder. Keabsahan data diuji melalui triangulasi sumber, member checking, dan reflektivitas. Analisis data mengacu pada model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña yang meliputi kondensasi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa kepala sekolah mendukung kompetensi guru melalui supervisi dan bimbingan teknis, pengembangan profesional berkelanjutan, pemberian motivasi, penyediaan sarana pembelajaran, dan penerapan kebijakan inklusif. Dukungan tersebut membantu guru meningkatkan pemahaman dan kemampuan dalam memberikan layanan pembelajaran yang sesuai bagi siswa yang mengalami kesulitan belajar matematika. Namun, pelaksanaannya belum optimal karena keterbatasan waktu, kurangnya guru yang memiliki kompetensi khusus dalam pendidikan inklusif, dan terbatasnya penggunaan media pembelajaran adaptif. Faktor pendukung meliputi komitmen kepala sekolah, program pengembangan kompetensi guru, dan kebijakan sekolah yang mengakomodasi kebutuhan siswa. Faktor penghambat mencakup keterbatasan anggaran, belum memadainya sarana dan prasarana, belum tersedianya Guru Pendamping Khusus, terbatasnya waktu pendampingan, serta rendahnya intensitas pelatihan pendidikan inklusif. Penelitian ini menegaskan bahwa kepemimpinan kepala sekolah berperan penting dalam meningkatkan kompetensi guru dan mutu layanan pendidikan inklusif. Oleh karena itu, diperlukan pelatihan berkelanjutan, penyediaan tenaga pendamping khusus, dan pengembangan media pembelajaran adaptif.

Kata Kunci: inklusi, kepemimpinan, kesulitan, kompetensi, matematika.

Abstract: This study aims to describe the role of the principal in supporting teacher competence in delivering inclusive education services for students experiencing mathematics learning difficulties at SDN 008 Sangatta Utara. This study employed a qualitative approach with a descriptive design and was conducted from January to May 2026. Data were collected from primary and secondary sources through interviews, observations, and document analysis. Data credibility was ensured through source triangulation, member checking, and reflexivity. Data were analyzed using the interactive model of Miles, Huberman, and Saldaña, comprising data condensation, data display, and conclusion drawing and verification. The findings indicate that the principal supported teacher competence through supervision and technical guidance,

continuous professional development, motivation, provision of learning facilities, and implementation of inclusive school policies. These forms of support helped teachers improve their understanding and ability to provide appropriate learning services for students experiencing mathematics learning difficulties. However, their implementation was not yet optimal due to limited time, a shortage of teachers with specialized competence in inclusive education, and the limited use of adaptive instructional media. Supporting factors included the principal's commitment, teacher competence development programs, and school policies that accommodated students' diverse needs. Inhibiting factors included budget limitations, inadequate learning facilities and infrastructure, the absence of formally appointed special education support teachers, limited time for individualized assistance, and insufficient inclusive education training. This study confirms that principal leadership plays an essential role in strengthening teacher competence and improving the quality of inclusive education services. Therefore, continuous professional development, the provision of special education support teachers, and the development of adaptive instructional media are required to address the needs of students experiencing mathematics learning difficulties.

Keywords: *competence, difficulties, inclusion, leadership, mathematics.*

Pendahuluan

Pendidikan yang bermutu merupakan hak setiap warga negara tanpa membedakan kondisi fisik, intelektual, sosial, emosional, maupun latar belakang peserta didik. Pemenuhan hak tersebut salah satunya diwujudkan melalui penyelenggaraan pendidikan inklusif, yaitu sistem pendidikan yang memberikan kesempatan kepada seluruh peserta didik, termasuk anak berkebutuhan khusus, untuk belajar bersama dalam lingkungan pendidikan yang sama. Pendidikan inklusif tidak hanya berkaitan dengan penempatan peserta didik berkebutuhan khusus di sekolah reguler, tetapi juga menuntut perubahan budaya, kebijakan, dan praktik pembelajaran agar mampu mengakomodasi keberagaman kebutuhan belajar. UNESCO (2009) menegaskan bahwa pendidikan inklusif bertujuan meningkatkan partisipasi peserta didik sekaligus mengurangi berbagai bentuk eksklusi dalam sistem pendidikan. Oleh karena itu, sekolah perlu membangun lingkungan belajar yang aman, ramah, adaptif, dan tidak diskriminatif agar setiap peserta didik dapat berkembang secara optimal. Pandangan tersebut sejalan dengan Fionita dan Nurjannah (2024) serta Pertiwi et al. (2025).

Penerapan pendidikan inklusif menjadi semakin penting pada jenjang sekolah dasar karena tahap ini merupakan fondasi bagi perkembangan kemampuan akademik, sosial, dan emosional peserta didik. Literasi dan numerasi yang diperoleh pada pendidikan dasar menjadi dasar bagi kemampuan berpikir kritis, pemecahan masalah, kemandirian, dan keberhasilan belajar pada jenjang selanjutnya (Iasha et al., 2025). Penyelenggaraan pendidikan inklusif pada jenjang sekolah dasar juga memungkinkan nilai toleransi, empati, penerimaan terhadap perbedaan, dan penghargaan terhadap keberagaman ditanamkan sejak dini. Namun, keberhasilan pendidikan inklusif tidak cukup hanya didukung oleh penetapan sekolah sebagai penyelenggara pendidikan inklusif. Pelaksanaannya membutuhkan kesiapan organisasi sekolah, kepemimpinan kepala sekolah, kompetensi guru, kurikulum yang adaptif, sarana pembelajaran yang memadai, serta keterlibatan orang tua dan masyarakat (Amka et al., 2019; Pranyoto & Berangka, 2025; Muslimin & Muqowim, 2021). Pentingnya sistem dukungan sekolah dasar inklusif juga ditegaskan oleh Safarina dan Sunardi (2024).

Salah satu kelompok peserta didik yang membutuhkan layanan pembelajaran adaptif adalah siswa yang mengalami kesulitan belajar matematika. Kesulitan tersebut dapat terlihat dari rendahnya kemampuan mengenali dan memahami angka, melakukan operasi hitung, mengingat fakta matematika, memahami simbol, serta menghubungkan konsep abstrak dengan

permasalahan kehidupan sehari-hari. Kesulitan belajar matematika dapat dipengaruhi oleh faktor internal, seperti kemampuan kognitif, memori kerja, kemampuan visual-spasial, motivasi, dan sikap terhadap pelajaran, maupun faktor eksternal, seperti strategi pengajaran, media pembelajaran, lingkungan belajar, dan dukungan orang tua (Rahmah & Abadi, 2019; Nuralan & Haswina, 2023). Apabila tidak ditangani secara tepat, kondisi tersebut dapat menyebabkan rendahnya hasil belajar, menurunnya motivasi dan kepercayaan diri, serta semakin lebarnya kesenjangan kemampuan belajar siswa. Erfan et al. (2025) juga menekankan perlunya bahan ajar yang dirancang sesuai kebutuhan siswa dengan kesulitan belajar matematika.

Guru menjadi unsur penting dalam memberikan layanan pendidikan kepada siswa yang mengalami kesulitan belajar matematika. Dalam pembelajaran inklusif, guru tidak hanya dituntut menguasai materi, tetapi juga memiliki kompetensi untuk mengidentifikasi kebutuhan siswa, melaksanakan asesmen, menyesuaikan kurikulum, menerapkan pembelajaran berdiferensiasi, mengelola kelas yang heterogen, dan menggunakan media pembelajaran adaptif. Konsep matematika yang bersifat abstrak perlu disampaikan melalui strategi konkret, visual, dan kontekstual agar lebih mudah dipahami oleh siswa dengan karakteristik belajar yang beragam (Fatimah & Karo, 2025). Mumpuniarti et al. (2020) menunjukkan bahwa guru pada sekolah inklusif menghadapi tantangan dalam memodifikasi pembelajaran, menerapkan metode yang beragam, dan meningkatkan kompetensi profesionalnya. Sementara itu, Lamin (2023) menemukan adanya keterbatasan kompetensi guru dalam menyusun rencana pembelajaran, menentukan prioritas kebutuhan siswa berkebutuhan khusus, dan melaksanakan evaluasi pembelajaran. Temuan tersebut menunjukkan bahwa peningkatan kompetensi guru merupakan kebutuhan mendasar dalam mewujudkan pembelajaran inklusif yang efektif. Pengelolaan kelas yang responsif terhadap keberagaman tersebut turut ditekankan oleh Sukma et al. (2024). Kajian sistematis terhadap kompetensi pedagogik guru di sekolah inklusif Indonesia bahkan menunjukkan bahwa kompetensi tersebut secara umum masih tergolong rendah, sehingga penguatan kompetensi guru menjadi kebutuhan mendesak (Wulandari & Hendriani, 2021).

Peningkatan kompetensi guru tidak hanya menjadi tanggung jawab individual guru, tetapi juga membutuhkan dukungan kepala sekolah sebagai pemimpin pembelajaran. Kepala sekolah berperan dalam membangun budaya sekolah yang menerima keberagaman, mengembangkan kebijakan yang berpihak pada kebutuhan siswa, melaksanakan supervisi akademik, memfasilitasi pelatihan dan pengembangan profesional berkelanjutan, memberikan motivasi, serta menyediakan sarana dan media pembelajaran yang diperlukan. Kepemimpinan kepala sekolah yang visioner dan transformatif dapat menciptakan iklim kerja yang mendorong guru untuk meningkatkan kompetensi dan mengembangkan praktik pembelajaran yang inovatif (Awaliyah et al., 2025; Supadi, 2022). Dalam konteks pendidikan inklusif, kepemimpinan tersebut menjadi semakin penting karena guru menghadapi kebutuhan belajar siswa yang kompleks dan membutuhkan pendampingan, kolaborasi, serta dukungan kelembagaan secara berkelanjutan.

Hasil pengamatan awal di SDN 008 Sangatta Utara menunjukkan bahwa layanan pendidikan inklusif bagi siswa yang mengalami kesulitan belajar matematika belum terlaksana secara optimal. Guru masih menghadapi keterbatasan dalam aspek pengetahuan pedagogis, asesmen adaptif, manajemen kelas inklusif, pemilihan strategi pembelajaran, dan penggunaan media yang sesuai dengan kebutuhan siswa. Sarana pembelajaran adaptif, seperti media visual, alat peraga numerik, dan teknologi pembelajaran interaktif, juga belum tersedia secara memadai. Selain itu, belum terdapat mekanisme evaluasi layanan inklusif yang dilakukan secara sistematis, khususnya untuk memantau perkembangan siswa yang mengalami kesulitan belajar matematika. Sekolah telah mengikutsertakan guru dalam program pengembangan kompetensi yang diselenggarakan oleh dinas pendidikan, tetapi pelaksanaannya masih menghadapi keterbatasan pembinaan, tingginya beban administratif, keterbatasan waktu, belum tersedianya

guru pendamping khusus, serta kurangnya pelatihan yang secara spesifik membahas pendidikan inklusif dan kesulitan belajar matematika. Kondisi ini konsisten dengan hambatan implementasi pendidikan inklusif yang diidentifikasi oleh Yunita dan Subagya (2025).

Sejumlah penelitian terdahulu telah mengkaji kompetensi guru dan penanganan siswa yang mengalami kesulitan belajar matematika. Bastian et al. (2025) menunjukkan bahwa program pengembangan profesional mampu meningkatkan pengetahuan dan kemampuan guru dalam mengambil keputusan pada pembelajaran matematika inklusif. Azhari et al. (2024) membuktikan bahwa intervensi khusus dapat membantu siswa dengan diskalkulia dalam memahami pengenalan angka dan operasi hitung. Penelitian Ananda dan Wandini (2022) serta Arifa et al. (2025) lebih menekankan perspektif dan strategi guru dalam mengatasi kesulitan belajar matematika. Meskipun penelitian tersebut memberikan kontribusi penting, kajian yang secara khusus menganalisis peran kepala sekolah dalam mendukung kompetensi guru untuk melayani siswa dengan kesulitan belajar matematika masih terbatas. Penelitian terdahulu cenderung berfokus pada kompetensi dan tindakan guru atau intervensi pembelajaran secara langsung, sedangkan dukungan kepemimpinan kepala sekolah sebagai faktor kelembagaan belum dikaji secara komprehensif.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, kebaruan penelitian ini terletak pada analisis terpadu mengenai peran kepala sekolah dalam mendukung kompetensi guru melalui empat dimensi utama, yaitu supervisi dan bimbingan teknis, pengembangan profesional berkelanjutan, dukungan motivasi, serta penyediaan sarana dan kebijakan inklusif. Penelitian ini juga mengidentifikasi faktor pendukung dan penghambat pelaksanaan peran kepala sekolah dalam konteks layanan pendidikan inklusif bagi siswa dengan kesulitan belajar matematika di sekolah dasar. Dengan demikian, penelitian ini bertujuan untuk menganalisis peran kepala sekolah dalam mendukung kompetensi guru pada layanan pendidikan inklusif bagi siswa yang mengalami kesulitan belajar matematika di SDN 008 Sangatta Utara serta mengidentifikasi faktor-faktor yang mendukung dan menghambat pelaksanaannya. Hasil penelitian diharapkan dapat menjadi dasar pengembangan kebijakan, program peningkatan kompetensi guru, dan layanan pembelajaran yang lebih adaptif terhadap keberagaman kebutuhan siswa.

Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain deskriptif. Pendekatan tersebut dipilih untuk memperoleh pemahaman secara mendalam mengenai peran kepala sekolah dalam mendukung kompetensi guru pada layanan pendidikan inklusif bagi siswa yang mengalami kesulitan belajar matematika. Penelitian dilakukan dalam lingkungan alami sekolah sehingga pengalaman, persepsi, tindakan, dan interaksi para informan dapat dikaji secara kontekstual dan menyeluruh.

Penelitian dilaksanakan di SDN 008 Sangatta Utara, Kabupaten Kutai Timur, pada Januari sampai April 2026. Lokasi penelitian dipilih karena sekolah tersebut menyelenggarakan pendidikan inklusif dan menerima siswa dengan beragam kebutuhan belajar, termasuk siswa yang mengalami kesulitan belajar matematika. Informan penelitian berjumlah lima orang, terdiri atas satu orang komite sekolah sebagai informan kunci dan empat orang guru sebagai informan penelitian. Informan dipilih berdasarkan pengetahuan, pengalaman, dan keterlibatannya dalam pelaksanaan pendidikan inklusif serta peningkatan kompetensi guru di sekolah. Data penelitian terdiri atas data primer dan sekunder. Data primer diperoleh langsung dari informan, sedangkan data sekunder diperoleh dari dokumen dan arsip sekolah yang relevan dengan fokus penelitian.

Data dikumpulkan melalui wawancara, observasi, dan dokumentasi. Wawancara dilakukan secara mendalam dengan menggunakan pedoman wawancara semi-terstruktur. Materi wawancara meliputi peran kepala sekolah dalam supervisi dan bimbingan teknis, pengembangan

profesional berkelanjutan, pemberian motivasi, penyediaan sarana pembelajaran, penerapan kebijakan inklusif, serta faktor pendukung dan penghambat pelaksanaan peran tersebut. Observasi dilakukan terhadap sosialisasi visi pendidikan inklusif, pelaksanaan supervisi kelas, penyediaan alat peraga matematika, fasilitasi pelatihan guru, kegiatan evaluasi pembelajaran, dan bentuk motivasi yang diberikan kepala sekolah kepada guru. Dokumentasi digunakan untuk menelaah program kerja sekolah, kebijakan pendidikan inklusif, kurikulum atau rencana pembelajaran yang dimodifikasi, laporan supervisi akademik, sertifikat pelatihan guru, foto kegiatan, serta catatan pertemuan dan evaluasi program inklusif. Peneliti bertindak sebagai instrumen utama dengan dibantu pedoman wawancara, lembar observasi, dan daftar pemeriksaan dokumen.

Keabsahan data diuji melalui triangulasi sumber, triangulasi teknik, *member checking*, dan reflektivitas. Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan informasi yang diperoleh dari komite sekolah dan guru. Triangulasi teknik dilakukan dengan mencocokkan hasil wawancara, observasi, dan dokumentasi. *Member checking* dilaksanakan dengan mengonfirmasi kembali ringkasan hasil wawancara dan interpretasi awal kepada informan untuk memastikan kesesuaiannya dengan pengalaman serta maksud informan. Reflektivitas dilakukan melalui evaluasi secara berkelanjutan terhadap proses pengumpulan dan penafsiran data untuk mengurangi kemungkinan munculnya bias peneliti.

Analisis data dilakukan secara interaktif dan berkelanjutan sejak tahap pengumpulan data hingga penarikan kesimpulan dengan mengacu pada model Miles, Huberman, dan Saldaña (2020). Analisis tersebut meliputi pengumpulan data, kondensasi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan. Pada tahap kondensasi, data hasil wawancara, observasi, dan dokumentasi diseleksi, dikategorikan, disederhanakan, dan difokuskan berdasarkan tujuan penelitian. Data kemudian disajikan dalam bentuk uraian naratif dan matriks tematik berdasarkan kategori supervisi dan bimbingan teknis, pengembangan profesional berkelanjutan, dukungan motivasi, sarana dan kebijakan, serta faktor pendukung dan penghambat. Kesimpulan dirumuskan secara bertahap dengan memeriksa pola, hubungan antarkategori, konsistensi informasi, dan bukti pendukung hingga diperoleh temuan yang kredibel.

Hasil dan Pembahasan

Penelitian menemukan bahwa SDN 008 Sangatta Utara memiliki tiga siswa yang diidentifikasi mengalami kesulitan belajar matematika, terdiri atas dua siswa kelas I dan satu siswa kelas II. Kesulitan yang ditemukan terutama berkaitan dengan pemahaman konsep dasar, pengenalan dan penghafalan angka, serta kemampuan menyelesaikan permasalahan matematis sederhana. Dalam menghadapi kondisi tersebut, kepala sekolah telah menjalankan peran sebagai pemimpin pembelajaran melalui supervisi dan bimbingan teknis, pengembangan profesional berkelanjutan, pemberian motivasi, serta penyediaan sarana dan penerapan kebijakan inklusif. Namun, penerapan keempat bentuk dukungan tersebut belum sepenuhnya optimal karena masih terkendala oleh keterbatasan fasilitas, anggaran, waktu pembelajaran, pelatihan khusus, dan belum tersedianya Guru Pendamping Khusus (GPK).

Tabel 1. Ringkasan Temuan Peran Kepala Sekolah dalam Mendukung Kompetensi Guru

Dimensi peran	Bentuk dukungan	Temuan utama	Kendala
Supervisi dan bimbingan teknis	Supervisi klinis, observasi kelas, coaching, pemetaan	Membantu guru mengevaluasi pembelajaran dan	Pelaksanaan belum terjadwal secara konsisten dan belum sepenuhnya spesifik

	awal, dan bimbingan asesmen	memahami kebutuhan siswa	pada kesulitan belajar matematika
Pengembangan profesional berkelanjutan	Komunitas belajar, pelatihan, webinar, KKG, diskusi guru, dan refleksi berbasis data	Meningkatkan pengetahuan dan kemampuan guru dalam merancang pembelajaran adaptif	Pelatihan khusus pendidikan inklusif dan matematika masih terbatas
Dukungan motivasi	Apresiasi, pendampingan, mentoring, diskusi reflektif, dan pemberian kesempatan mengikuti pelatihan	Meningkatkan semangat, kepercayaan diri, dan kemauan guru mengembangkan pembelajaran	Penghargaan belum dilaksanakan melalui sistem yang terstruktur dan berkelanjutan
Sarana dan kebijakan	Program remedial, pendampingan, media visual, video pembelajaran, platform digital, dan alat peraga	Membantu guru menyampaikan konsep abstrak secara lebih konkret	Sarana adaptif, ruang khusus, anggaran, dan tenaga profesional belum memadai

Supervisi dan Bimbingan Teknis

Hasil penelitian menunjukkan bahwa kepala sekolah telah melaksanakan supervisi dan bimbingan teknis sebagai strategi untuk meningkatkan kompetensi guru dalam menangani siswa yang mengalami kesulitan belajar matematika. Supervisi dilakukan melalui observasi kelas, kunjungan kelas, supervisi klinis, pemetaan tempat duduk dan interaksi siswa, pencatatan selektif, serta evaluasi terhadap kecepatan pembelajaran. Sebelum melakukan tindak lanjut, kepala sekolah mengamati praktik pembelajaran dan mengidentifikasi permasalahan yang dihadapi guru maupun siswa. Hasil supervisi kemudian digunakan sebagai dasar untuk memberikan masukan mengenai metode pembelajaran, penggunaan media, pelaksanaan asesmen, dan penanganan kebutuhan individual siswa.

Temuan wawancara memperlihatkan bahwa guru menilai supervisi klinis sebagai teknik yang paling relevan karena bersifat kolaboratif. Salah seorang guru menyatakan bahwa supervisi dilaksanakan melalui “perencanaan pembelajaran, observasi, dan tindakan refleksi”, kemudian dilanjutkan dengan diskusi mengenai kendala yang ditemukan dalam pembelajaran. Umpan balik yang diberikan kepala sekolah tidak hanya berupa koreksi, tetapi juga apresiasi, pertanyaan reflektif, catatan objektif, dan penyusunan rencana tindak lanjut bersama guru. Pendekatan ini menunjukkan bahwa supervisi mulai diarahkan sebagai proses pendampingan profesional, bukan semata-mata sebagai kegiatan penilaian administratif.

Bimbingan teknis yang diberikan mencakup asesmen diagnostik, identifikasi siswa yang mengalami kesulitan belajar, pembelajaran berdiferensiasi, penggunaan media visual, dan penanganan anak berkebutuhan khusus. Kepala sekolah juga membentuk komunitas belajar, mendukung penyelenggaraan kelas tambahan, mendorong penerapan tutor sebaya, serta mengalokasikan sebagian dana Bantuan Operasional Sekolah (BOS) untuk menyediakan media pembelajaran. Media yang disediakan antara lain kartu bergambar, buku cerita bergambar, dan blok pecahan. Menurut informan, dukungan tersebut membantu guru menciptakan suasana pembelajaran yang lebih adaptif dan memudahkan siswa memahami materi yang diberikan.

Temuan ini memperlihatkan bahwa supervisi yang disertai bimbingan teknis dapat menjadi sarana untuk menghubungkan hasil pengamatan kelas dengan pengembangan kompetensi guru. Supervisi yang efektif bukan hanya mengidentifikasi kelemahan guru, tetapi

juga menghasilkan tindak lanjut yang dapat diterapkan dalam pembelajaran. Hasil ini sejalan dengan Mumpuniarti et al. (2020), yang menegaskan bahwa guru di sekolah inklusif membutuhkan kompetensi untuk mengubah konsep abstrak menjadi bentuk konkret, memodifikasi pembelajaran, dan mengelola keberagaman kebutuhan siswa. Dalam pembelajaran matematika, kemampuan tersebut menjadi penting karena siswa dengan kesulitan belajar membutuhkan penjelasan secara bertahap, konkret, visual, dan kontekstual.

Meskipun demikian, supervisi dan bimbingan teknis belum sepenuhnya berfokus pada karakteristik kesulitan belajar matematika. Pelatihan yang diberikan masih bersifat umum dan belum melibatkan tenaga ahli pendidikan khusus secara teratur. Dampak supervisi terhadap peningkatan hasil belajar juga belum diukur melalui mekanisme evaluasi individual yang terdokumentasi secara sistematis. Oleh karena itu, supervisi perlu dikembangkan menjadi siklus yang mencakup identifikasi kebutuhan, observasi, umpan balik, penerapan perbaikan, dan evaluasi perkembangan siswa. Siklus tersebut diperlukan agar supervisi tidak berhenti pada pemberian masukan, tetapi menghasilkan perubahan praktik pembelajaran yang dapat diamati.

Pengembangan Profesional Berkelanjutan

Peran kepala sekolah dalam pengembangan profesional berkelanjutan terlihat dari upaya mengidentifikasi kebutuhan kompetensi guru, memfasilitasi komunitas belajar, memberikan kesempatan mengikuti pelatihan dan webinar, serta melakukan pemantauan terhadap penerapan hasil pelatihan. Identifikasi kebutuhan guru dilakukan melalui hasil supervisi, refleksi pembelajaran, keluhan guru, observasi kelas, serta analisis perkembangan hasil belajar siswa. Ketika guru mengalami kesulitan menangani siswa, kepala sekolah memberikan arahan atau merekomendasikan guru mengikuti kegiatan pelatihan yang relevan.

Kepala sekolah juga mengaktifkan komunitas belajar sebagai ruang bagi guru untuk mendiskusikan permasalahan pembelajaran dan berbagi praktik baik. Melalui kegiatan tersebut, guru dapat bertukar pengalaman mengenai asesmen, pembelajaran berdiferensiasi, penggunaan media, serta strategi penanganan siswa yang mengalami kesulitan belajar. Selain komunitas belajar internal, guru memperoleh kesempatan mengikuti Kelompok Kerja Guru, webinar, bimbingan teknis, dan kegiatan pengembangan kompetensi yang diselenggarakan oleh dinas pendidikan.

Pemantauan terhadap pengembangan kompetensi guru dilakukan melalui observasi kelas, supervisi klinis, dialog suportif, serta evaluasi hasil belajar siswa. Kepala sekolah menggunakan data asesmen formatif, sumatif, dan hasil belajar lainnya untuk melihat perubahan yang terjadi setelah guru mengikuti kegiatan pengembangan kompetensi. Pendekatan berbasis data ini merupakan temuan penting karena menunjukkan adanya upaya menghubungkan program pengembangan guru dengan perkembangan pembelajaran siswa. Namun, penggunaannya belum didukung oleh indikator keberhasilan program yang terstruktur dan terdokumentasi dengan baik.

Hasil penelitian ini mendukung temuan Bastian et al. (2025), yang menunjukkan bahwa program pengembangan profesional dapat meningkatkan pengetahuan guru dan kemampuannya dalam mengamati, menafsirkan, serta mengambil keputusan dalam pembelajaran matematika inklusif. Kompetensi tersebut diperlukan karena guru harus mampu mengenali hambatan belajar yang berbeda pada setiap siswa dan menentukan strategi intervensi yang sesuai. Temuan ini juga selaras dengan Lamin (2023), yang menekankan perlunya pengembangan profesional bagi guru sekolah reguler agar mampu menyusun rencana pembelajaran, menetapkan prioritas kebutuhan siswa, dan melaksanakan evaluasi dalam konteks pendidikan inklusif. Temuan serupa juga dikemukakan oleh Mayasari et al. (2024), yang

menunjukkan bahwa kompetensi manajerial kepala sekolah dalam perencanaan program pendidikan inklusif turut berkontribusi terhadap peningkatan kompetensi guru di sekolah dasar.

Meskipun program pengembangan profesional telah dilaksanakan, substansinya belum secara khusus membekali guru dengan kemampuan menangani kesulitan belajar matematika. Sekolah juga belum secara rutin menghadirkan narasumber berlatar belakang pendidikan luar biasa, psikologi pendidikan, atau pendidikan matematika inklusif. Selain itu, keterbatasan sarana dan anggaran menghambat penyelenggaraan pelatihan berkualitas secara berkelanjutan. Kondisi ini menunjukkan bahwa kesempatan mengikuti pelatihan belum cukup apabila tidak disertai pemetaan kebutuhan, materi yang relevan, pendampingan penerapan, dan evaluasi dampak pelatihan.

Implikasinya, pengembangan profesional guru perlu disusun sebagai program sekolah yang berkelanjutan, bukan hanya kegiatan insidental. Program tersebut dapat diarahkan pada asesmen diagnostik kesulitan belajar matematika, penyusunan rencana pembelajaran individual, pembelajaran berdiferensiasi, penggunaan media manipulatif, dan evaluasi kemajuan individual siswa. Kepala sekolah juga perlu membangun kerja sama dengan dinas pendidikan, perguruan tinggi, tenaga pendidikan khusus, dan organisasi profesi untuk memperluas akses guru terhadap pelatihan yang sesuai dengan kebutuhan sekolah.

Dukungan Motivasi

Hasil penelitian menunjukkan bahwa kepala sekolah memberikan dukungan motivasi melalui apresiasi, pendampingan, *mentoring*, supervisi kolaboratif, diskusi reflektif, dan pemberian kesempatan mengikuti pelatihan. Dukungan tersebut bertujuan menjaga semangat guru dalam mendampingi siswa yang membutuhkan waktu, kesabaran, dan strategi pembelajaran berbeda. Kepala sekolah juga memfasilitasi penggunaan asesmen diagnostik kognitif dan nonkognitif agar guru lebih percaya diri dalam mengenali karakteristik dan kebutuhan belajar siswa.

Apresiasi diberikan secara formal maupun informal kepada guru yang menunjukkan perkembangan atau keberhasilan dalam menangani pembelajaran inklusif. Bentuk apresiasi yang paling sering ditemukan berupa pengakuan, pujian, dan penguatan secara langsung. Selain itu, kepala sekolah memberikan ruang kepada guru untuk mendiskusikan masalah pembelajaran dan mencari solusi bersama. Salah seorang guru mengungkapkan bahwa kepala sekolah “menemani guru untuk berdiskusi tentang masalah dalam pembelajaran, melakukan observasi bersama, serta memberikan pengawasan terhadap kegiatan guru.” Dukungan ini memperlihatkan adanya pendekatan interpersonal yang membantu guru merasa tidak bekerja sendiri ketika menghadapi kebutuhan siswa yang kompleks.

Evaluasi terhadap efektivitas dukungan dilakukan melalui kunjungan kelas, pengamatan interaksi guru dan siswa, hasil asesmen, keaktifan siswa, perubahan motivasi belajar, serta pencapaian target belajar individual. Informan menyatakan bahwa keberhasilan guru tidak hanya dilihat dari kenaikan nilai akademik, tetapi juga dari kemampuan menciptakan suasana belajar yang tenang, meningkatkan partisipasi siswa, dan mengurangi kesenjangan pemahaman. Dengan demikian, keberhasilan pembelajaran inklusif mulai dipahami secara lebih luas daripada sekadar pencapaian nilai.

Dukungan motivasional dari kepala sekolah berkontribusi terhadap efikasi diri guru, yaitu keyakinan bahwa guru mampu menangani keberagaman kebutuhan siswa. Temuan tersebut sejalan dengan Sokal dan Sharma (2020), yang menunjukkan bahwa iklim sekolah dan dukungan kelembagaan berperan dalam memperkuat efikasi guru untuk melaksanakan praktik pendidikan inklusif. Ketika guru mendapatkan dukungan, kesempatan berdiskusi, dan umpan balik yang konstruktif, mereka cenderung lebih terbuka untuk mencoba strategi baru dan melakukan

refleksi terhadap pembelajarannya. Hubungan antara kompetensi pedagogik, efikasi guru, dan kualitas layanan inklusif juga diperkuat oleh Rohliah (2025).

Namun, dukungan motivasi di SDN 008 Sangatta Utara masih lebih banyak bersifat interpersonal dan belum terintegrasi dalam sistem penghargaan serta pengembangan karier yang terstruktur. Belum terdapat indikator khusus untuk menilai inovasi guru dalam pembelajaran inklusif atau mekanisme penghargaan yang konsisten. Oleh sebab itu, sekolah perlu mengembangkan sistem apresiasi yang transparan dan berorientasi pada perbaikan praktik. Penghargaan tidak harus berbentuk finansial, tetapi dapat berupa pengakuan dalam forum sekolah, kesempatan mengikuti pelatihan, publikasi praktik baik, atau penugasan sebagai mentor bagi rekan sejawat.

Sarana dan Kebijakan Inklusif

Peran kepala sekolah dalam penyediaan sarana dan penerapan kebijakan terlihat melalui program remedial, pendampingan guru, konseling individual atau kelompok, komunikasi dengan orang tua, komunitas belajar, dan penyediaan media pembelajaran. Kebijakan remedial digunakan untuk memberikan kesempatan kepada siswa memperoleh pembelajaran tambahan sekaligus menjadi ruang bagi guru untuk merefleksikan dan menyesuaikan metode mengajarnya. Sekolah juga mendorong komunikasi dengan orang tua untuk memperoleh informasi mengenai kebiasaan belajar siswa di rumah dan hambatan yang dialaminya.

Sarana pembelajaran yang tersedia mencakup kartu bergambar, buku cerita bergambar, blok pecahan, video pembelajaran, perangkat audio, platform digital, serta papan interaktif. Sebagian guru juga menggunakan alat peraga konkret untuk membantu siswa memahami konsep angka dan operasi hitung. Penggunaan media tersebut relevan dengan karakteristik siswa yang mengalami kesulitan belajar matematika karena membantu mengubah konsep yang abstrak menjadi representasi visual dan konkret. Sakiinatullaila (2020) menjelaskan bahwa konsep dan simbol matematika dapat sulit dipahami oleh siswa dengan hambatan belajar sehingga penggunaan benda konkret dan media visual diperlukan untuk membantu proses pemahaman.

Temuan penelitian juga menunjukkan adanya upaya menyediakan pojok baca, ruang belajar yang tenang, dan lingkungan belajar yang lebih adaptif. Namun, fasilitas tersebut belum tersedia secara merata dan belum sepenuhnya dirancang berdasarkan kebutuhan individual siswa. Beberapa informan menyatakan bahwa keterbatasan fasilitas menyebabkan guru harus menggunakan media yang tersedia secara bergantian atau mengembangkan media sederhana secara mandiri. Kondisi tersebut membatasi variasi pembelajaran dan waktu yang dapat digunakan guru untuk memberikan pendampingan individual.

Hasil ini sejalan dengan Efriyani et al. (2026), yang menegaskan bahwa media pembelajaran inovatif dapat membantu meningkatkan akses dan keterlibatan peserta didik berkebutuhan khusus. Dukungan media juga memberi keleluasaan kepada guru untuk menyesuaikan pembelajaran dengan karakteristik siswa. Mauliddiyah dan Permata (2025) menekankan bahwa strategi pembelajaran bagi anak berkebutuhan khusus tidak dapat diseragamkan karena setiap siswa memiliki kemampuan, kecepatan belajar, dan kebutuhan yang berbeda. Oleh karena itu, kebijakan sekolah perlu memastikan bahwa pengadaan media tidak hanya berorientasi pada jumlah, tetapi juga pada relevansi, aksesibilitas, dan kesesuaiannya dengan hasil asesmen siswa.

Secara keseluruhan, kebijakan kepala sekolah telah menunjukkan keberpihakan terhadap pendidikan inklusif, tetapi belum dituangkan dalam sistem layanan yang sepenuhnya terstruktur. Sekolah masih memerlukan prosedur identifikasi siswa, rencana pembelajaran individual, jadwal supervisi, mekanisme evaluasi perkembangan siswa, dan pembagian tanggung jawab yang lebih

jelas. Kebijakan tertulis tersebut penting agar layanan inklusif tidak bergantung pada inisiatif personal kepala sekolah atau guru tertentu, tetapi menjadi bagian dari tata kelola sekolah.

Faktor Pendukung dan Penghambat

Temuan penelitian mengidentifikasi tiga faktor utama yang mendukung peran kepala sekolah, yaitu komitmen kepemimpinan, ketersediaan fasilitas dasar, dan dukungan kolaboratif. Komitmen kepemimpinan terlihat dari upaya kepala sekolah memasukkan pendidikan inklusif dalam program sekolah, memfasilitasi pengembangan guru, melakukan supervisi, dan mengalokasikan sumber daya yang tersedia. Komitmen tersebut menjadi dasar bagi terbentuknya lingkungan sekolah yang lebih terbuka terhadap keberagaman kebutuhan peserta didik.

Fasilitas dasar, seperti akses internet, ruang diskusi, perpustakaan, media pembelajaran, dan komunitas belajar, memungkinkan sekolah menyelenggarakan kegiatan pengembangan guru. Meskipun belum lengkap, keberadaan fasilitas tersebut membantu guru memperoleh sumber belajar dan mendiskusikan permasalahan pembelajaran. Dukungan kolaboratif juga terbentuk melalui kerja sama antara kepala sekolah, guru, komite sekolah, orang tua, dan dinas pendidikan. Kolaborasi dengan orang tua membantu guru memperoleh informasi mengenai perilaku dan kebiasaan belajar siswa di rumah, sedangkan dukungan komite sekolah memperkuat pelaksanaan program sekolah.

Di sisi lain, terdapat empat hambatan utama. Pertama, sarana dan prasarana khusus pendidikan inklusif belum memadai. Sekolah belum memiliki media adaptif yang lengkap, ruang layanan khusus, dan teknologi pendukung yang dapat digunakan secara konsisten. Kedua, belum tersedia GPK dengan latar belakang pendidikan luar biasa. Ketidakhadiran GPK menyebabkan guru kelas harus melakukan identifikasi, merancang adaptasi pembelajaran, mendampingi siswa, dan mengevaluasi perkembangan siswa tanpa dukungan tenaga ahli.

Ketiga, keterbatasan anggaran membatasi pengadaan media, penyelenggaraan pelatihan bersertifikat, dan keterlibatan narasumber ahli secara berkala. Dana BOS telah digunakan untuk mendukung beberapa kebutuhan pembelajaran, tetapi belum mampu memenuhi seluruh kebutuhan layanan inklusif. Keempat, keterbatasan waktu pembelajaran menyebabkan guru kesulitan memberikan pendampingan individual tanpa mengurangi perhatian kepada siswa lain. Beban mengajar dan administrasi juga membatasi waktu guru untuk melakukan refleksi, menyusun media, dan mengikuti pelatihan.

Hambatan tersebut menunjukkan adanya kesenjangan antara komitmen sekolah dan kapasitas sumber daya yang tersedia. Temuan ini konsisten dengan Mumpuniarti et al. (2020), yang menemukan bahwa guru reguler menghadapi tantangan dalam memodifikasi pembelajaran dan mengelola keberagaman siswa. Lamin (2023) juga menunjukkan bahwa keterbatasan kompetensi dan dukungan profesional dapat memengaruhi kemampuan guru dalam memenuhi kebutuhan siswa berkebutuhan khusus. Dengan demikian, keberhasilan pendidikan inklusif tidak dapat hanya dibebankan kepada kompetensi guru, tetapi membutuhkan dukungan sistemik berupa tenaga khusus, pembiayaan, fasilitas adaptif, pelatihan, dan kolaborasi antarpemangku kepentingan.

Secara praktis, sekolah dapat mengoptimalkan sumber daya yang tersedia melalui penyusunan prioritas pengadaan media, pengembangan media sederhana berbasis benda konkret, tutor sebaya, pembelajaran berdiferensiasi, penjadwalan pendampingan, dan kolaborasi dengan orang tua. Dalam jangka panjang, dukungan dinas pendidikan diperlukan untuk menyediakan formasi GPK, menyelenggarakan pelatihan khusus, dan mengembangkan sistem pendampingan bagi sekolah penyelenggara pendidikan inklusif.

Keterbatasan Penelitian

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, penelitian dilaksanakan pada satu sekolah dengan lima informan sehingga temuan sangat dipengaruhi oleh karakteristik organisasi, kepemimpinan, dan sumber daya SDN 008 Sangatta Utara. Temuan penelitian tidak dimaksudkan untuk digeneralisasi secara statistik terhadap seluruh sekolah inklusif, tetapi memberikan pemahaman kontekstual mengenai pelaksanaan peran kepala sekolah.

Kedua, kepala sekolah sebagai pihak yang menjadi fokus utama penelitian tidak diwawancarai secara langsung. Data mengenai peran kepala sekolah diperoleh dari perspektif komite sekolah, empat guru, hasil observasi, dan dokumentasi. Kondisi tersebut membatasi kemampuan penelitian dalam menggali alasan, pertimbangan, dan strategi kepala sekolah dari perspektif pelaku utama.

Ketiga, penelitian berfokus pada dukungan kepala sekolah terhadap kompetensi guru dan belum melakukan pengukuran mendalam terhadap perkembangan kemampuan matematika masing-masing siswa. Dampak dukungan kepala sekolah terhadap hasil belajar lebih banyak diketahui melalui persepsi informan, hasil observasi, dan dokumen pembelajaran. Penelitian selanjutnya perlu melibatkan kepala sekolah, GPK atau tenaga ahli, orang tua, dan siswa serta menggunakan data perkembangan belajar individual untuk memperoleh pemahaman yang lebih komprehensif.

Berdasarkan keseluruhan temuan, kepala sekolah telah mendukung kompetensi guru melalui supervisi dan bimbingan teknis, pengembangan profesional berkelanjutan, motivasi, serta penyediaan sarana dan kebijakan. Dukungan tersebut membantu guru mengembangkan pembelajaran yang lebih adaptif bagi siswa yang mengalami kesulitan belajar matematika. Namun, efektivitasnya masih dibatasi oleh belum tersedianya GPK, keterbatasan sarana, anggaran, waktu, dan pelatihan khusus pendidikan inklusif.

Kesimpulan

Penelitian ini menyimpulkan bahwa kepala sekolah telah menjalankan perannya dalam mendukung kompetensi guru pada layanan pendidikan inklusif bagi siswa yang mengalami kesulitan belajar matematika di SDN 008 Sangatta Utara melalui empat bentuk utama, yaitu supervisi dan bimbingan teknis, pengembangan profesional berkelanjutan, pemberian motivasi, serta penyediaan sarana dan penerapan kebijakan inklusif. Dukungan tersebut, melalui supervisi klinis, observasi kelas, pendampingan, komunitas belajar, pelatihan, pemberian apresiasi, dan penyediaan media pembelajaran, membantu guru mengidentifikasi kebutuhan siswa, mengevaluasi pembelajaran, serta menerapkan strategi yang lebih konkret, visual, adaptif, dan berdiferensiasi. Meskipun demikian, pelaksanaan peran tersebut belum sepenuhnya optimal karena supervisi belum dilaksanakan secara konsisten dan spesifik, pelatihan khusus pendidikan inklusif masih terbatas, dan evaluasi perkembangan siswa belum terdokumentasi secara sistematis. Faktor pendukung pelaksanaan peran kepala sekolah meliputi komitmen kepemimpinan, ketersediaan fasilitas dasar, dan dukungan kolaboratif antara sekolah, komite sekolah, orang tua, dan dinas pendidikan, sedangkan faktor penghambatnya meliputi keterbatasan sarana pembelajaran adaptif, anggaran, waktu pendampingan, dan pelatihan khusus, serta belum tersedianya Guru Pendamping Khusus yang berlatar belakang pendidikan luar biasa.

Temuan ini menegaskan bahwa keberhasilan layanan pendidikan inklusif tidak hanya ditentukan oleh kemampuan individual guru, tetapi juga oleh kepemimpinan pembelajaran, kebijakan sekolah, dukungan sumber daya, dan kolaborasi antarpemangku kepentingan. Secara praktis, sekolah perlu menyusun program pengembangan kompetensi guru secara terencana dan berkelanjutan, memperkuat supervisi berbasis kebutuhan, menyediakan media

pembelajaran adaptif, serta mengembangkan mekanisme evaluasi perkembangan siswa secara individual, sementara dinas pendidikan perlu mendukung penyediaan Guru Pendamping Khusus, pelatihan pendidikan inklusif yang relevan, serta pemenuhan sarana dan anggaran bagi sekolah penyelenggara pendidikan inklusif. Penelitian ini terbatas pada satu sekolah dengan lima informan sehingga temuannya bersifat kontekstual dan tidak dimaksudkan untuk digeneralisasi secara statistik; penelitian selanjutnya disarankan melibatkan kepala sekolah, siswa, orang tua, Guru Pendamping Khusus, dan pemangku kepentingan lainnya, serta menggunakan data perkembangan belajar individual untuk menganalisis efektivitas dukungan kepala sekolah terhadap kompetensi guru dan hasil belajar matematika siswa secara lebih komprehensif.

Referensi

- Amka, Utomo, Kusumastuti, D. E., & Mirnawati. (2019). *Faktor-faktor yang berkontribusi dalam implementasi pendidikan inklusi pada tingkat sekolah dasar di Kota Banjarmasin* [Laporan penelitian]. Universitas Lambung Mangkurat.
- Ananda, E. R., & Wandini, R. R. (2022). Analisis perspektif guru dalam mengatasi kesulitan belajar siswa pada pembelajaran matematika sekolah dasar. *Jurnal Basicedu*, 6(3), 4173–4181. <https://jbasic.org/index.php/basicedu>
- Arifa, R., Febria, B. H., & Rofiqi, M. A. (2025). Upaya guru kelas dalam mengatasi kesulitan belajar matematika (diskalkulia) pada siswa kelas V SDN Gunggung 1. *Solusi: Jurnal Pengabdian kepada Masyarakat*, 1(1), 29–44.
- Awaliyah, N., Purwanto, N. A., & Ikhwan, M. S. (2025). Unpacking teacher performance: Roles of leadership, work climate, and competence in Indonesian schools. *Journal of Innovation and Research in Primary Education*, 4(2), 359–369. <https://doi.org/10.56916/jirpe.v4i2.1275>
- Azhari, B., Johar, R., Ramadhan, Mailizar, & Safrina, K. (2024). Mathematics learning model for children with dyscalculia through special intervention. *Jurnal Ilmiah Peuradeun*, 12(3), 1155–1184. <https://doi.org/10.26811/peuradeun.v12i3.1528>
- Bastian, A., König, J., Ross, N., Schramm, I. K., Sommer, D., Straub, B., & Kaiser, G. (2025). Teacher competence in inclusive mathematics education: Examining the effects of an innovative professional development program on teacher noticing. *Research Square*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-5752892/v1>
- Efriyani, R., Alim, I. N. M., Anahari, J. N., Leonardi, R., & Lestari, E. P. (2026). Pemanfaatan media pembelajaran inovatif bagi peserta didik berkebutuhan khusus. *Jurnal Penelitian Nusantara*, 2(1), 362–368. <https://doi.org/10.59435/menulis.v2i1.966>
- Erfan, D., Boeriswati, E., Supena, A., & Marini, A. (2025). Making math inclusive: Advancing SDG 4 by supporting students with dyscalculia. *Journal of Lifestyle and SDGs Review*, 5(1), 1–26. <https://doi.org/10.47172/2965-730X.SDGsReview.v5.n03.pe05074>
- Fatihah, A., & Karo, I. R. K. (2025). Pengaruh pendekatan concrete pictorial abstract (CPA) terhadap pemahaman konsep matematika siswa. *JRPM: Jurnal Review Pembelajaran Matematika*, 10(2), 122–132.
- Fionita, W., & Nurjannah, E. (2024). Implementasi pendidikan inklusif sebagai perubahan paradigma pendidikan di Indonesia. *Jurnal Bintang Pendidikan Indonesia*, 2(2), 302–311. <https://doi.org/10.55606/jubpi.v2i2.2968>
- Iasha, V., Zulfah, M., Amelia, M., Dari, Y. W., Ayu, D. S., Halimatussadiyah, H., & Setiawan, B. (2025). Pentingnya literasi numerasi sebagai fondasi pendidikan sekolah dasar untuk membangun kecerdasan dan kemandirian siswa di masa depan. *Action Research Journal Indonesia*, 6(4), 581–600. <https://doi.org/10.61227/arji.v6i4.279>

- Lamin, A. (2023). An assessment of teachers' competence in meeting the education needs of children with disabilities in selected inclusive primary schools in Sierra Leone. *International Journal of Social Science Research and Review*, 6(4), 731–738.
- Mauliddiyah, I., & Permata, S. D. (2025). Strategi pembelajaran untuk anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif. *Jurnal Pendidikan Inklusif Citra Bakti*, 3(1), 33–41. <https://doi.org/10.38048/jpicb.v3i1.4841>
- Mayasari, D., Karlimah, K., & Mulyadi, S. (2024). Enhancing teacher competence through principal managerial competence in the planning of inclusive education in elementary schools. *Indonesian Journal of Primary Education*, 8(1), 25–32. <https://ejournal.upi.edu/index.php/IJPE/article/view/61101>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE Publications.
- Mumpuniarti, Handoyo, R. R., Pinrupitanza, D. T., & Barotuttaqiyah, D. (2020). Teacher's pedagogy competence and challenges in implementing inclusive learning for slow learners. *Cakrawala Pendidikan*, 39(1), 217–229. <https://doi.org/10.21831/cp.v39i1.28807>
- Muslimin, L. Y. L., & Muqowim. (2021). Peran kepala sekolah terhadap kebijakan pendidikan inklusi di tingkat sekolah dasar. *Jurnal Kependidikan*, 7(3), 708–718. <https://doi.org/10.33394/jk.v7i3.3468>
- Nuralan, S., & Haswina. (2023). Analisis kesulitan belajar matematika pada siswa kelas III SDN Panyapu. *Jurnal Teknologi Pendidikan Madako*, 2(1), 27–31.
- Pertiwi, E. P., Ali, A. Z., Budiyanto, & Sartinah, E. P. (2025). Filosofi dan prinsip dasar pendidikan inklusi: Implikasi terhadap masalah sosial masyarakat. *Didaktika: Jurnal Kependidikan*, 14(1), 329–346. <https://doi.org/10.58230/27454312.1817>
- Pranyoto, Y. H., & Berangka, D. (2025). Implementasi pendidikan inklusif di sekolah dasar Kabupaten Merauke: Analisis tantangan dan solusinya. *Jurnal JUMPA*, 13(1), 93–114.
- Rahmah, D. A., & Abadi, A. P. (2019). Kesulitan belajar matematika pada proses pembelajaran matematika. *Prosiding Seminar Nasional Matematika dan Pendidikan Matematika*, 1(2), 945–949.
- Rohlih, S. (2025). The influence of pedagogical competence and teacher self-efficacy on inclusive education services. *Jurnal Kepemimpinan Pendidikan*, 8(1), 1082–1088.
- Safarina, W., & Sunardi. (2024). Pendidikan inklusif: Sistem dukungan pendidikan inklusif dan langkah-langkah implementasinya di sekolah dasar. *Jurnal Ilmiah Wahana Pendidikan*, 10(17), 821–825. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13929180>
- Sakiinatullaila, N. (2020). Penyebab kesulitan belajar matematika anak berkebutuhan khusus tipe slow learner. *Jurnal Pendidikan Matematika*, 2(2), 151–162. <https://doi.org/10.21043/jmtk.v3i2.7471>
- Sokal, L., & Sharma, U. (2020). Supporting teachers' efficacy for inclusive practices: The role of school climate. *International Journal of Inclusive Education*, 24(12), 1288–1304.
- Sukma, W. A., Lutfiah, F., Rizqi, M. F., Dwi, K. R., Alfarizi, N., Rana, H. N., & Sukinah. (2024). Pendekatan efektif dalam pengelolaan kelas inklusif untuk siswa berkebutuhan khusus di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 9(3), 66–72.
- Supadi, S. (2022). Principal leadership: Responding to the challenges of 21st century teacher competence. *Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 6(2), 561–573. <https://doi.org/10.33650/al-tanzim.v6i2.3529>
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. UNESCO.

- Wulandari, R. S., & Hendriani, W. (2021). Kompetensi pedagogik guru sekolah inklusi di Indonesia (Suatu pendekatan systematic review). *Jurnal Kependidikan*, 7(1), 143–157. <https://doi.org/10.33394/jk.v7i1.3152>
- Yunita, V., & Subagya, S. (2025). Hambatan implementasi pendidikan inklusif di Indonesia: Analisis berbasis survei 156 sekolah. *Jurnal Basicedu*, 9(5), 1549–1558. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v9i5.10712>