

IMPLEMENTASI KEPEMIMPINAN SITUASIONAL DALAM MENGELOLA ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS DI SD KRISTEN 01 SALATIGA

Prajna Angger Kusuma¹, Yari Dwikurnianingsih², Herry Sanoto³

^{1,2,3}Magister Pendidikan Dasar Universitas Kristen Satya Wacana

1992024006@student.uksw.edu, yari.dwikurnianingsih@uksw.edu,

herry.sanoto@uksw.edu

ABSTRACT

This study aims to analyze the implementation of the principal's situational leadership in enhancing teachers' readiness to manage students with special needs at SD Kristen 01 Salatiga. The research employed a qualitative approach using a case study design. The participants consisted of the principal and six classroom teachers with varying levels of teaching experience. Data were collected through semi-structured interviews, academic supervision observations, and document analysis of the Special Assistance Program and students' academic progress reports. Data analysis was conducted using the interactive model of Matthew B. Miles, A. Michael Huberman, and Johnny Saldaña, which includes data reduction, data display, and conclusion drawing and verification. The findings indicate that the principal applied four situational leadership styles directing, coaching, supporting, and delegating adaptively according to teachers' developmental levels (D1–D4). The implementation of these leadership practices contributed to the improvement of inclusive pedagogical competence, differentiated instruction skills, equity based flexible assessment, and the strengthening of a collaborative culture within a professional learning community. Despite challenges such as time constraints and variations in teachers' psychological readiness, situational leadership proved to be an effective strategy in fostering a sustainable inclusive school culture. This study affirms that context-based adaptive leadership is a key factor in strengthening inclusive education practices at the elementary school level.

Keywords: *situational leadership, inclusive education, teacher readiness, principal leadership, students with special needs*

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan menganalisis implementasi kepemimpinan situasional kepala sekolah dalam meningkatkan kesiapan guru mengelola anak berkebutuhan khusus (ABK) di SD Kristen 01 Salatiga. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus. Partisipan terdiri atas kepala sekolah dan enam guru kelas dengan variasi tingkat pengalaman mengajar. Data dikumpulkan melalui wawancara semi-terstruktur, observasi supervisi akademik, serta studi dokumentasi Program Pendampingan Khusus dan laporan hasil belajar. Analisis data dilakukan menggunakan model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña melalui tahapan reduksi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa kepala sekolah menerapkan empat gaya kepemimpinan situasional directing, coaching, supporting, dan delegating secara adaptif berdasarkan tingkat kesiapan guru (D1–D4). Implementasi kepemimpinan tersebut berkontribusi pada peningkatan kompetensi

pedagogik inklusif, kemampuan diferensiasi pembelajaran, asesmen fleksibel berbasis equity, serta penguatan budaya kolaboratif dalam komunitas belajar profesional. Meskipun terdapat hambatan seperti keterbatasan waktu dan variasi kesiapan psikologis guru, kepemimpinan situasional terbukti menjadi strategi efektif dalam membangun budaya sekolah inklusif yang berkelanjutan. Penelitian ini menegaskan bahwa kepemimpinan adaptif berbasis konteks merupakan faktor kunci dalam penguatan praktik pendidikan inklusif di sekolah dasar.

Kata Kunci: kepemimpinan situasional, pendidikan inklusif, kesiapan guru, kepemimpinan kepala sekolah, anak berkebutuhan khusus

A. Pendahuluan

Pendidikan inklusif merupakan paradigma pendidikan yang menekankan kesetaraan akses, partisipasi, dan kebermaknaan belajar bagi seluruh peserta didik tanpa diskriminasi. Dalam praktiknya di sekolah dasar, implementasi pendidikan inklusif menghadirkan tantangan yang tidak sederhana, terutama terkait kesiapan guru dalam mengelola pembelajaran bagi anak berkebutuhan khusus (ABK). Kesiapan guru dalam pendidikan inklusif tidak hanya berkaitan dengan kompetensi pedagogik, tetapi juga mencakup dimensi emosional, sosial, dan profesional yang terintegrasi dalam praktik pembelajaran sehari-hari. Namun demikian, pada kenyataannya masih banyak sekolah penyelenggara pendidikan inklusif yang belum didukung oleh tenaga pendidik yang memiliki pelatihan khusus dalam menangani siswa

berkebutuhan khusus. Kondisi ini menunjukkan adanya kesenjangan antara kebijakan dan implementasi pendidikan inklusif di lapangan sebagaimana diungkapkan oleh Sunardi dalam Awalia, R., et. al. (2025) sehingga penguatan kesiapan guru menjadi kebutuhan yang mendesak dan strategis.

Di banyak sekolah dasar, termasuk SD Kristen 01 Salatiga, keberagaman latar belakang pengalaman dan kompetensi guru menjadi realitas yang memengaruhi kualitas implementasi pendidikan inklusif. Florian (2014) menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif lebih ditentukan oleh sikap, keyakinan, dan kapasitas guru dalam merespons keberagaman peserta didik daripada sekadar keberadaan regulasi atau kebijakan formal. Guru berpengalaman umumnya memiliki jam terbang mengajar yang panjang serta penguasaan manajemen kelas

yang relatif matang, namun tidak selalu didukung oleh pengalaman atau pelatihan khusus dalam bidang pendidikan inklusif. Sebaliknya, guru yang relatif lebih baru atau berada pada fase awal karier cenderung lebih adaptif terhadap inovasi pembelajaran dan pemanfaatan teknologi, tetapi masih menghadapi tantangan dalam mengelola dinamika kelas yang heterogen serta memenuhi kebutuhan individual peserta didik secara komprehensif. Perbedaan tingkat pengalaman dan kesiapan ini menunjukkan bahwa pendekatan kepemimpinan yang bersifat seragam tidak lagi memadai untuk mendorong efektivitas implementasi pendidikan inklusif di sekolah.

Dalam konteks ini, keberadaan Guru Pendamping Khusus (GPK) menjadi elemen penting, karena GPK berperan sebagai pendamping individual siswa berkebutuhan khusus yang membutuhkan dukungan tambahan dalam aspek akademik, perilaku, maupun sosial-emosional (Kasih, S. K., et.al., 2025). Peran ini tidak hanya membantu siswa, tetapi juga mendukung guru kelas dalam merancang strategi diferensiasi pembelajaran serta penyesuaian asesmen yang lebih responsif

terhadap kebutuhan khusus. Lebih lanjut penelitian yang dilakukan oleh Pranyoto, Y. H., & Berangka, D (2025) bahwa kesenjangan pemahaman pada tingkat kepemimpinan sekolah terhadap variasi kesiapan guru tersebut dapat secara langsung menghambat perumusan kebijakan yang progresif dan suportif terhadap inklusi, sekaligus menyulitkan implementasi praktik pendidikan inklusif yang efektif di lapangan.

Dalam konteks tersebut, konsep kepemimpinan situasional yang dikembangkan oleh Paul Hersey dan Ken Blanchard menjadi relevan untuk diterapkan. Model ini menekankan dua dimensi utama, yaitu perilaku *direktif* dan perilaku *suportif*, yang dikombinasikan dalam empat gaya kepemimpinan: *directing*, *coaching*, *supporting*, dan *delegating*. Efektivitas kepemimpinan tidak ditentukan oleh satu gaya tertentu, melainkan oleh kesesuaian gaya tersebut dengan tingkat perkembangan atau kesiapan bawahan (Northouse, P. G., 2015). Tingkat perkembangan bawahan (*development level*) ditentukan oleh dua dimensi utama, yaitu kompetensi (*competence*) dan komitmen (*commitment*). Kombinasi kedua

aspek tersebut menghasilkan empat kategori perkembangan, yaitu D1 (kompetensi rendah, komitmen tinggi), D2 (kompetensi rendah-sedang, komitmen menurun), D3 (kompetensi tinggi, komitmen variabel), dan D4 (kompetensi tinggi, komitmen tinggi). Dengan demikian, kepemimpinan dipahami sebagai proses dinamis yang menuntut sensitivitas terhadap kebutuhan individu, konteks sekolah, dan tuntutan perubahan kebijakan pendidikan.

Berdasarkan kondisi tersebut, penelitian ini menjadi urgen karena berupaya mengkaji bagaimana penerapan kepemimpinan situasional kepala sekolah dapat mengoptimalkan kesiapan guru dalam mengimplementasikan pendidikan inklusif. Secara teoretis, penelitian ini memperkaya kajian kepemimpinan pendidikan dengan mengontekstualisasikan model kepemimpinan situasional dalam praktik pendidikan inklusif di sekolah dasar. Secara praktis, temuan penelitian diharapkan memberikan rekomendasi strategis bagi kepala sekolah dalam menentukan pendekatan pembinaan yang sesuai dengan tingkat kesiapan guru yang beragam. Dengan demikian,

penelitian ini tidak hanya menjawab kebutuhan empiris di lapangan, tetapi juga berkontribusi dalam membangun budaya sekolah inklusif yang berkelanjutan dan responsif terhadap kebutuhan seluruh peserta didik.

B. Metode Penelitian

Penelitian ini dilaksanakan di SD Kristen 01 Salatiga dengan pendekatan kualitatif melalui metode deskriptif. Penelitian deskriptif tidak bertujuan menguji hipotesis, melainkan memaparkan secara objektif fenomena yang diteliti sesuai fakta di lapangan (Lewis, 2015). Pendekatan ini menekankan pemaknaan terhadap proses dan dinamika yang terjadi, sehingga temuan bersifat kontekstual dan tidak dimaksudkan untuk generalisasi luas. Hasil interpretasi disajikan secara deskriptif berdasarkan data empiris sebagaimana dikemukakan oleh Sugiyono (2016). Penelitian ini bertujuan memperoleh gambaran mendalam mengenai implementasi kepemimpinan situasional kepala sekolah dalam meningkatkan kesiapan guru pada konteks pendidikan inklusif.

Subjek penelitian terdiri atas kepala sekolah dan guru kelas yang

terlibat dalam pembelajaran inklusif. Analisis data menggunakan model interaktif dari Matthew B. Miles, A. Michael Huberman, dan Johnny Saldaña (2014), yang meliputi reduksi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan secara simultan dan berkelanjutan.

Data diperoleh melalui wawancara semi-terstruktur, observasi nonpartisipan, dan studi dokumentasi. Seluruh data dikategorikan dan diinterpretasikan untuk memperoleh makna yang komprehensif. Keabsahan data dijamin melalui teknik triangulasi dengan membandingkan konsistensi informasi dari berbagai sumber dan metode pengumpulan data.

C. Hasil Penelitian dan Pembahasan

Hasil Penelitian

1. Gambaran Umum Kondisi ABK (Anak Berkebutuhan Khusus) di SD Kristen 01 Salatiga

Berdasarkan studi dokumentasi, observasi, dan wawancara, SD Kristen 01 Salatiga memiliki 14 siswa berkebutuhan khusus (ABK) yang tersebar di hampir seluruh jenjang kelas, meliputi kategori *Specific Learning Disorder (SLD)*, *Autism Spectrum*

Disorder (ASD), *Intellectual Development Disorder (IDD)*, dan *slow learner*. Klasifikasi tersebut didasarkan pada hasil asesmen psikolog profesional dari Rumah Sakit Umum Daerah Salatiga dan menjadi dasar penyusunan program pendampingan. Sebaran ABK yang merata menuntut kesiapan pedagogik dan emosional guru dalam menghadapi keragaman kebutuhan belajar.

Implementasi pendidikan inklusif tidak hanya terlihat pada pendampingan, tetapi juga pada praktik pembelajaran dan evaluasi yang terdiferensiasi. Guru menyesuaikan strategi, materi, metode, dan kompleksitas tugas sesuai karakteristik siswa, termasuk modifikasi instruksi, penggunaan media visual, serta pengaturan waktu. Asesmen dirancang fleksibel melalui penyederhanaan bahasa soal, tambahan waktu, asesmen lisan, atau tugas praktik. Deskripsi rapor pun menekankan perkembangan individual dan kekuatan siswa, bukan perbandingan dengan standar umum kelas.

Hasil wawancara menunjukkan bahwa pendidikan inklusif dipahami

bukan sekadar kebijakan formal, melainkan wujud komitmen pelayanan berlandaskan nilai kasih sebagai identitas sekolah Kristen. Guru menerapkan pendekatan yang sabar, empatik, dan non-diskriminatif, dengan fokus pada kemajuan bertahap siswa serta pendampingan yang menghargai martabat setiap anak.

2. Pemetaan Tingkat Kesiapan Guru (D1–D4)

Berdasarkan hasil wawancara mendalam dengan enam guru kelas yang menangani siswa berkebutuhan khusus, diperoleh gambaran variasi tingkat kesiapan guru dalam mengimplementasikan pendidikan inklusif. Analisis dilakukan menggunakan kerangka tingkat perkembangan (*Development Level*) D1–D4 yang merepresentasikan kombinasi kompetensi (*competence*) dan komitmen (*commitment*) dalam menangani siswa dengan kebutuhan beragam.

a. Guru pada Level D1 (Kompetensi Rendah–Komitmen Tinggi)

Ditemukan dua guru relatif muda yang menunjukkan semangat dan kepedulian tinggi

terhadap siswa berkebutuhan khusus, namun masih terbatas dalam strategi pedagogis yang sistematis. Mereka cenderung melakukan penyesuaian secara intuitif, seperti mengurangi jumlah soal atau memberikan waktu tambahan, tetapi belum sepenuhnya memahami karakteristik spesifik seperti *Specific Learning Disorder (SLD)* atau *Autism Spectrum Disorder (ASD)* secara mendalam. Hal ini menunjukkan komitmen yang baik, namun masih membutuhkan arahan teknis dan pendampingan profesional.

b. Guru pada Level D2 (Kompetensi Mulai Berkembang–Komitmen Fluktuatif)

Satu guru dengan masa kerja menengah berada pada level D2. Guru ini telah memahami pentingnya diferensiasi, namun masih mengalami keraguan dalam implementasi konsisten, terutama saat menghadapi siswa dengan *Intellectual Development Disorder (IDD)*.

Guru pada level ini membutuhkan penguatan motivasi sekaligus

pendampingan teknis agar kepercayaan dirinya meningkat.

c. Guru pada Level D3 (Kompetensi Baik–Komitmen Stabil)

Dua guru berpengalaman menunjukkan kemampuan merancang pembelajaran dan evaluasi terdiferensiasi secara lebih sistematis. Mereka tidak hanya memodifikasi jumlah soal, tetapi juga menyederhanakan bahasa, menggunakan media visual, serta memberikan asesmen alternatif seperti tes lisan atau praktik. Guru pada level ini relatif mandiri, meskipun masih memerlukan ruang refleksi dan kolaborasi profesional.

d. Guru pada Level D4 (Kompetensi Tinggi–Komitmen Tinggi)

Satu guru berpengalaman menunjukkan tingkat kesiapan paling matang. Guru ini mampu merancang pembelajaran berbasis kebutuhan individual (*individualized approach*), melakukan asesmen fleksibel (*flexible assessment*), serta menyusun deskripsi rapor yang

menekankan kemajuan personal siswa.

Guru pada level D4 memperlihatkan integrasi antara pemahaman konseptual dan praktik reflektif, serta menunjukkan kepemimpinan informal dalam mendukung rekan sejawat.

3. Implementasi Gaya *Directing*: Penguatan Struktur Awal

Hasil wawancara dengan guru menunjukkan bahwa pada guru dengan tingkat kesiapan D1–D2, kepala sekolah memberikan arahan teknis yang jelas dan terstruktur. Bentuk arahan tersebut meliputi pemberian contoh perangkat ajar adaptif, pendampingan dalam penyusunan Program Pedampingan Khusus, serta bimbingan langsung dalam memodifikasi instrumen evaluasi.

Guru yang berada pada tahap awal kesiapan menyampaikan bahwa sebelum mendapatkan arahan tersebut, mereka cenderung melakukan penyesuaian secara sederhana, seperti hanya mengurangi jumlah soal atau memberikan waktu tambahan. Namun setelah mendapatkan panduan teknis yang

lebih rinci, mereka mulai memahami cara menyusun langkah pembelajaran yang lebih sistematis sesuai kebutuhan siswa dengan *Specific Learning Disorder (SLD)*, *Autism Spectrum Disorder (ASD)*, maupun *Intellectual Development Disorder (IDD)*.

Temuan ini menunjukkan bahwa gaya *directing* diwujudkan melalui instruksi teknis yang konkret dan spesifik, terutama bagi guru yang masih membutuhkan struktur yang jelas.

4. Implementasi Gaya *Coaching*: Dialog Reflektif dan Penguatan Kompetensi

Ketika guru mulai memahami prinsip diferensiasi namun masih membutuhkan penguatan, kepala sekolah menerapkan pendekatan *coaching*. Berdasarkan wawancara, guru menyampaikan bahwa setelah pelaksanaan pembelajaran, kepala sekolah mengadakan dialog reflektif untuk membahas praktik yang telah dilakukan.

Dalam proses tersebut, guru diajak mengevaluasi strategi yang digunakan, kesesuaian metode dengan karakteristik siswa, serta efektivitas asesmen yang

diberikan. Pendekatan ini mendorong guru untuk lebih sadar terhadap alasan pedagogis di balik setiap keputusan pembelajaran. Hasil wawancara menunjukkan bahwa gaya *coaching* berkontribusi pada peningkatan refleksi profesional dan penguatan kompetensi pedagogik guru.

5. Implementasi Gaya *Supporting*: Penguatan Kepercayaan Diri

Pada guru dengan kesiapan D3, kepala sekolah lebih menekankan dukungan emosional dan fasilitasi kolaborasi. Guru menyampaikan bahwa dalam rapat rutin, terdapat sesi khusus untuk berbagi praktik baik dalam menangani siswa berkebutuhan khusus. Rapat tidak hanya membahas administrasi, tetapi secara khusus mendiskusikan perkembangan akademik dan sosial-emosional siswa, evaluasi pelaksanaan Program Pendampingan Khusus, serta strategi penyesuaian pembelajaran berikutnya. Temuan ini menunjukkan bahwa gaya *supporting* diwujudkan melalui penguatan rasa percaya diri, dukungan kolegal, dan budaya diskusi profesional.

6. Implementasi Gaya *Delegating*:
Pemberdayaan dan Keberlanjutan

Pada guru dengan kesiapan tinggi (D4), kepala sekolah memberikan kepercayaan lebih luas dalam pengelolaan program inklusif. Guru berpengalaman dilibatkan dalam membantu rekan sejawat menyusun Program Pendampingan Khusus bersama Guru Pendamping Khusus (GPK), memberikan masukan terkait modifikasi asesmen, serta merumuskan deskripsi rapor yang menekankan capaian individual siswa. Delegasi tersebut menunjukkan adanya pemberdayaan internal yang memperkuat keberlanjutan praktik inklusif di sekolah.

7. Hambatan dalam implementasi
Situasional Leadership

Meskipun implementasi kepemimpinan situasional di SD Kristen 01 Salatiga menunjukkan dampak positif, terdapat beberapa hambatan yang memengaruhi efektivitas pelaksanaannya. Hambatan tersebut meliputi keterbatasan waktu akibat beban administrasi dan tugas pembelajaran yang padat, variasi kesiapan psikologis guru terutama

pada level D1–D2 yang masih memerlukan adaptasi terhadap pendekatan diferensiasi, serta keterbatasan pelatihan khusus pendidikan inklusif. Selain itu, kompleksitas karakteristik siswa dengan SLD, ASD, IDD, dan *slow learner* menuntut respons pedagogik yang cepat dan fleksibel, sehingga tidak selalu mudah diterapkan secara konsisten. Tantangan ini menunjukkan bahwa implementasi kepemimpinan situasional merupakan proses dinamis yang memerlukan penguatan berkelanjutan, refleksi profesional, serta dukungan sistemik agar praktik inklusif dapat berjalan optimal dan berkesinambungan.

Pembahasan

Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa implementasi pendidikan inklusif di SD Kristen 01 Salatiga tidak berdiri sebagai kebijakan administratif semata, melainkan berkembang sebagai praktik pedagogik yang terstruktur dan dipimpin secara adaptif melalui pendekatan situasional leadership. Jika dianalisis secara konseptual, dinamika yang terjadi memperlihatkan kesesuaian antara tingkat kesiapan guru (D1–D4)

dengan variasi gaya kepemimpinan yang diterapkan kepala sekolah (directing, coaching, supporting, dan delegating).

1. Konteks Inklusif dan Tantangan Kesiapan Guru

Sebaran 14 siswa berkebutuhan khusus dengan kategori *Specific Learning Disorder (SLD)*, *Autism Spectrum Disorder (ASD)*, *Intellectual Development Disorder (IDD)*, serta *slow learner* menciptakan konteks kerja yang kompleks bagi guru. Kondisi ini tidak hanya menuntut penguasaan materi, tetapi juga kompetensi dalam diferensiasi, manajemen perilaku, serta asesmen fleksibel. Pendekatan diferensiasi merupakan salah satu strategi kunci dalam kurikulum inklusif, di mana isi pembelajaran serta metode penyampaian dirancang dan disesuaikan untuk mengakomodasi kebutuhan belajar individual setiap siswa (Widia, 2024).

Dalam perspektif pendidikan inklusif, tantangan utama bukan sekadar menerima siswa dengan kebutuhan khusus di kelas reguler, melainkan memastikan terpenuhinya prinsip *equity*

dibandingkan *equality*. *Equality* berarti memberikan perlakuan yang sama kepada semua siswa, sedangkan *equity* menekankan pemberian dukungan berbeda sesuai kebutuhan agar setiap siswa memperoleh kesempatan belajar yang setara.

Praktik diferensiasi pembelajaran, modifikasi tes, serta deskripsi rapor berbasis perkembangan individual menunjukkan bahwa sekolah telah bergerak dari pendekatan seragam menuju pendekatan berbasis kebutuhan individual. Hal ini selaras dengan prinsip pendidikan inklusif modern yang menempatkan kemajuan personal sebagai indikator keberhasilan, bukan semata pencapaian standar umum kelas.

2. Pemetaan Kesiapan Guru sebagai Dasar Intervensi Kepemimpinan

Pemetaan tingkat kesiapan guru (D1–D4) menunjukkan bahwa kompetensi dan komitmen tidak berkembang secara seragam. Guru D1 memiliki komitmen tinggi namun kompetensi teknis terbatas. Guru D2 mulai memahami konsep diferensiasi namun belum konsisten dalam praktik. Guru D3

menunjukkan kemandirian pedagogik, sementara guru D4 telah mampu menjadi rujukan profesional bagi rekan sejawat.

Variasi ini menguatkan asumsi dasar teori situational leadership bahwa tidak ada satu gaya kepemimpinan yang efektif untuk semua kondisi. Efektivitas kepemimpinan ditentukan oleh kesesuaian antara gaya yang diterapkan dan tingkat kesiapan bawahan. Dalam konteks ini, kesiapan guru menjadi variabel kunci dalam menentukan strategi intervensi kepala sekolah.

Temuan penelitian memperlihatkan bahwa kepala sekolah tidak menggunakan pendekatan tunggal, melainkan menyesuaikan strategi berdasarkan level perkembangan guru. Hal ini menunjukkan adanya sensitivitas kepemimpinan terhadap dinamika kapasitas individu, yang menjadi faktor penting dalam budaya inklusif sekolah.

3. *Directing* sebagai Fondasi Struktural pada Tahap Awal

Pada guru D1–D2, penerapan gaya *directing* berfungsi sebagai fondasi struktural. Dalam tahap ini,

guru membutuhkan kejelasan prosedur, contoh konkret, serta panduan teknis yang sistematis. Penyediaan contoh perangkat ajar adaptif dan pendampingan penyusunan Program Pendampingan Khusus menunjukkan bahwa kepala sekolah berperan sebagai pemberi arah (*task-oriented leadership*).

Pendekatan ini relevan karena pada tahap awal, guru cenderung mengalami kebingungan konseptual dan praktis. Tanpa arahan yang jelas, diferensiasi hanya berhenti pada pengurangan jumlah soal. Dengan adanya struktur yang tegas, guru mulai memahami bahwa diferensiasi mencakup modifikasi metode, bahasa instruksi, media visual, dan asesmen alternatif.

Dengan demikian, *directing* tidak dimaknai sebagai kontrol otoriter, melainkan sebagai bentuk scaffolding kepemimpinan yang membantu guru membangun dasar kompetensi.

4. *Coaching* sebagai Proses Internalisasi Profesional

Peralihan ke gaya *coaching* pada guru D2 menunjukkan tahap internalisasi kompetensi. Dalam

fase ini, kepala sekolah tidak lagi dominan memberikan instruksi, melainkan memfasilitasi dialog reflektif. Proses refleksi pasca pembelajaran mendorong guru mengevaluasi efektivitas strategi yang digunakan.

Secara teoritis, pendekatan ini memperkuat kemampuan refleksi, di mana guru belajar melalui analisis pengalaman sendiri. *Coaching* berfungsi meningkatkan kesadaran metakognitif guru terhadap praktiknya. Hasilnya bukan hanya peningkatan keterampilan teknis, tetapi juga tumbuhnya kepercayaan diri dan kemandirian profesional.

Dalam konteks pendidikan inklusif, refleksi sangat penting karena setiap siswa memiliki karakteristik unik yang menuntut penyesuaian berkelanjutan.

5. *Supporting* dan Penguatan Budaya Kolektif

Pada tahap D3, fokus kepemimpinan bergeser dari instruksi teknis menuju dukungan emosional dan kolaboratif (*supporting leadership*). Forum berbagi praktik baik dalam rapat rutin menjadi ruang pembelajaran kolektif.

Pembahasan perkembangan akademik dan sosial-emosional ABK, evaluasi Program Pendampingan Khusus, serta penentuan *treatment* lanjutan menunjukkan adanya sistem monitoring kolektif. Praktik ini mencerminkan budaya sekolah sebagai *professional learning community*, di mana guru saling belajar dan mendukung. Melalui dialog kolaboratif, refleksi bersama, serta pertukaran pengalaman praktik pembelajaran, guru berkesempatan memperdalam sekaligus memperluas pemahaman mereka mengenai strategi yang efektif dalam merespons keragaman kebutuhan belajar peserta didik (Holmqvist & Lelling, 2021).

Dalam perspektif organisasi pendidikan, budaya kolaboratif menjadi indikator keberlanjutan inovasi. Ketika guru merasa didukung secara emosional dan profesional, resistensi terhadap perubahan cenderung menurun dan komitmen terhadap pendidikan inklusif semakin kuat.

6. *Delegating* sebagai Strategi Keberlanjutan

Penerapan gaya delegating pada guru D4 menunjukkan tahap pemberdayaan (*empowerment*). Guru berpengalaman tidak hanya menjalankan praktik inklusif secara mandiri, tetapi juga menjadi mentor internal. Keterlibatan dalam penyusunan Program Pendampingan Khusus bersama Guru Pendamping Khusus (GPK) serta perumusan deskripsi rapor berbasis kemajuan individual memperkuat kapasitas internal sekolah.

Delegasi ini penting dalam membangun keberlanjutan (*sustainability*). Ketika praktik inklusif tidak lagi bergantung sepenuhnya pada kepala sekolah, melainkan telah menjadi kompetensi kolektif, maka budaya inklusif dapat bertahan dalam jangka panjang.

7. Integrasi Kepemimpinan dan Sistem Penilaian Inklusif

Salah satu temuan penting penelitian ini adalah integrasi antara kepemimpinan dan sistem evaluasi. Diferensiasi tidak berhenti pada pembelajaran, tetapi juga tercermin dalam asesmen dan deskripsi rapor berbasis perkembangan individual.

Pendekatan ini memperlihatkan bahwa kepemimpinan situasional tidak hanya berfokus pada peningkatan kompetensi guru, tetapi juga membentuk sistem sekolah yang konsisten dengan prinsip inklusi. Dengan demikian, kepemimpinan berperan sebagai penggerak transformasi budaya, bukan sekadar pengawas administrasi.

Temuan ini juga mengonfirmasi hasil kajian Chasanah, I. A. W., et. al., (2025) yang menegaskan bahwa pendidikan inklusif berprinsip *equity* hanya dapat terwujud apabila kompetensi pedagogi inklusif, praktik pembelajaran berdiferensiasi, sistem asesmen yang adaptif, serta lingkungan inklusif berjalan secara terintegrasi dalam budaya sekolah. Dengan demikian, kepemimpinan dalam konteks ini tidak lagi dipahami sebagai fungsi administratif semata, melainkan sebagai penggerak transformasi budaya sekolah yang sistemik dan berkelanjutan.

D. Kesimpulan

Berdasarkan hasil penelitian dan pembahasan, dapat disimpulkan

bahwa implementasi kepemimpinan situasional kepala sekolah di SD Kristen 01 Salatiga berperan strategis dalam meningkatkan kesiapan guru dalam mengelola anak berkebutuhan khusus (ABK). Kepala sekolah menerapkan empat gaya kepemimpinan—directing, coaching, supporting, dan delegating—secara adaptif berdasarkan tingkat kesiapan guru (D1–D4), yang mencerminkan variasi kompetensi dan komitmen dalam praktik pendidikan inklusif.

Pendekatan kepemimpinan yang kontekstual tersebut terbukti mendorong peningkatan kompetensi pedagogik inklusif, kemampuan merancang pembelajaran terdiferensiasi, pelaksanaan asesmen fleksibel berbasis prinsip equity, serta penguatan budaya kolaboratif dalam komunitas belajar profesional. Integrasi antara kepemimpinan dan sistem evaluasi menunjukkan bahwa transformasi tidak hanya terjadi pada tataran individu guru, tetapi juga pada sistem sekolah secara menyeluruh.

Meskipun terdapat hambatan berupa keterbatasan waktu, variasi kesiapan psikologis guru, serta kompleksitas karakteristik siswa, kepemimpinan situasional mampu menjadi strategi efektif dalam

membangun budaya sekolah inklusif yang berkelanjutan. Efektivitas tersebut terletak pada kemampuan kepala sekolah menyesuaikan intervensi pembinaan dengan kebutuhan perkembangan guru secara dinamis.

Lebih lanjut, sebagai sekolah berbasis iman Kristen, praktik pendidikan inklusif di SD Kristen 01 Salatiga tidak hanya berlandaskan kebijakan regulatif, tetapi juga berakar pada nilai kasih sebagai identitas institusional. Nilai kasih terwujud dalam penerimaan tanpa diskriminasi, penghargaan terhadap martabat setiap peserta didik, serta komitmen pelayanan yang empatik dan reflektif. Dengan demikian, kepemimpinan situasional di sekolah ini tidak hanya berfungsi sebagai strategi manajerial, melainkan sebagai instrumen transformasi budaya yang memadukan kompetensi profesional, sistem yang adaptif, dan fondasi nilai spiritual dalam mendukung keberhasilan pendidikan inklusif di sekolah dasar.

DAFTAR PUSTAKA

Chasanah, I. A. W., Saliman, S., & Septiantoko, R. (2025). Mewujudkan equity melalui pendidikan inklusi: Sebuah

- tinjauan literatur sistematis tentang siswa disabilitas. *DWIJA CENDEKIA: Jurnal Riset Pedagogik*, 9(3), 465-482. <https://jurnal.uns.ac.id/jdc/article/view/109596/53401>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Holmqvist, M., & Lelinge, B. (2021). Teachers' collaborative professional development for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 819-833. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1842974>.
- Kasih, S. K., Aditya, D. A., & Tina, H. A. (2025). Eksplorasi Peran Kolaboratif dan Tantangan Guru Pendamping Khusus (Shadow Teacher) dalam Mendukung Pembelajaran Siswa ABK di SMP Negeri 7 Salatiga. *Katalis Pendidikan: Jurnal Ilmu Pendidikan dan Matematika*, 2(4), 222-232. <https://journal.lpkd.or.id/index.php/Katalis/article/view/2697/2866>
- Lewis, S. (2015). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches. *Health Promotion Practice*, 16(4), 473-475. <https://doi.org/10.1177/1524839915580941>
- Miles, matthew B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data Analysis "a methods sourcebook."* United States of Amerika: SAGE Publications.
- Northouse, P. G. (2015). *Leadership: Theory and practice* (7th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Pranyoto, Y. H., & Berangka, D. (2025). Implementation of inclusive education in elementary schools in Merauke District: An analysis of challenges and solutions. *Jurnal Masalah Pastoral*, 13(1), 93-114. <https://ojs.stkyakobus.ac.id/index.php/jumpa/article/view/190/154>
- Sugiono. (2016). *METODE PENELITIAN (Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D (1st ed.)*. Bandung: Alfabeta CV.
- Awalia, R., Najamuddin, N., Alwi, A., & Ridhoh, M. Y. (2025). Pendidikan Multikultural, Pendidikan Kedamaian, dan Pendidikan Inklusif: Perbedaan dan Urgensinya di Indonesia. *Haumeni Journal of Education*, 5(3), 47-66. <https://ejurnal.undana.ac.id/index.php/haumeni/article/view/25190/9039>
- Widia. (2024). Pengembangan Kurikulum Inklusif untuk Pendidikan Sekolah Dasar. *Jurnal Pendidikan Tematik*, 5 (3), 325-332. <https://siducat.org/index.php/jpt/article/view/1572/1112>