Copyright © 2026 The Author(s)
Didaktika: Jurnal Kependidikan Vol. 15 No. 3, Agustus 2026

Peningkatan Kompetensi Pedagogik Guru dalam Asesmen Murid Berkebutuhan Khusus melalui Supervisi Klinis Berbasis *Coaching clinic*

Dewi Oliviyana[1], Nurtanio Agus Purwanto[2]
[1,2]Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia.

[1]dewioliviyana.2025@student.uny.ac.id
DOI: https://doi.org/10.58230/27454312.5168

Abstrak

Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan penerapan supervisi klinis kepala sekolah berbasis *coaching clinic* serta peningkatan kompetensi pedagogik guru dalam melaksanakan asesmen murid berkebutuhan khusus (MBK). Penelitian menggunakan desain Penelitian Tindakan Sekolah (PTS) yang dilaksanakan dalam dua siklus. Subjek penelitian terdiri atas lima guru mata pelajaran kelas VIII yang dipilih secara purposif berdasarkan hasil supervisi awal dan keterlibatan langsung dalam pelaksanaan asesmen MBK. Setiap siklus meliputi tahap perencanaan, pelaksanaan tindakan, observasi, dan refleksi. Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara, telaah dokumen, dan catatan lapangan, kemudian dianalisis secara deskriptif kuantitatif dan kualitatif. Hasil penelitian menunjukkan bahwa rata-rata kompetensi pedagogik guru dalam asesmen meningkat dari 47,68% pada pra-siklus menjadi 63,93% pada Siklus I dan 83,75% pada Siklus II. Peningkatan terlihat pada kemampuan melakukan identifikasi awal, menyusun dan menggunakan instrumen asesmen, menganalisis informasi dari berbagai sumber, menyusun profil belajar, serta mengembangkan Program Pembelajaran Individual berdasarkan data asesmen. Secara kualitatif, perubahan juga terlihat dari penggunaan informasi yang lebih sistematis, dokumentasi yang lebih terstruktur, dan kemampuan guru menghubungkan hasil asesmen dengan kebutuhan serta penyesuaian pembelajaran. Supervisi klinis berbasis *coaching clinic* dapat mendukung pengembangan kompetensi guru melalui proses praktik, observasi, umpan balik berbasis bukti, revisi, dan refleksi yang berlangsung secara berkelanjutan. Temuan ini menunjukkan potensi pendekatan tersebut sebagai strategi pengembangan profesional guru dalam konteks sekolah tempat penelitian, tetapi belum dapat digeneralisasikan secara luas pada sekolah atau karakteristik MBK yang berbeda.
Kata kunci: Kompetensi pedagogik, asesmen, murid berkebutuhan khusus, supervisi klinis, *coaching clinic*.

Pendahuluan

Pendidikan merupakan hak dasar setiap warga negara dan harus diselenggarakan secara adil tanpa membedakan kondisi fisik, intelektual, sosial, budaya, maupun latar belakang lainnya. Prinsip tersebut menjadi landasan pendidikan inklusif, yaitu penyelenggaraan pendidikan yang memastikan semua murid memperoleh akses, kesempatan berpartisipasi *dan* dukungan belajar sesuai kebutuhannya. Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 dan Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 menempatkan sekolah sebagai ruang belajar bagi peserta didik dengan keberagaman kemampuan. Dalam kerangka yang lebih luas, UNESCO (2020) menegaskan bahwa inklusi tidak berhenti pada

penempatan MBK di sekolah reguler, tetapi juga menuntut pengurangan hambatan yang membatasi kehadiran, partisipasi *dan* keberhasilan belajar mereka.

Implementasi pendidikan inklusif tetap menghadapi kesenjangan antara kebijakan dan praktik. Haug (2017) menunjukkan bahwa keberadaan murid di kelas reguler belum dengan sendirinya menjamin mutu proses belajar, sebab kualitas dukungan pedagogik sering memperoleh perhatian yang lebih kecil daripada isu penempatan. Van Mieghem et al. (2020) juga memperlihatkan bahwa penelitian inklusi menggunakan definisi dan indikator yang beragam sehingga keberhasilan perlu dilihat melalui praktik konkret di sekolah. Keragaman pemaknaan tersebut berpengaruh terhadap sikap dan kesiapan pendidik; pemahaman inklusi yang lebih mendalam berkaitan dengan sikap yang lebih positif serta perasaan lebih siap untuk menerapkan pembelajaran inklusif (Krischler et al., 2019).

Guru memegang peran sentral karena berhadapan langsung dengan variasi karakteristik murid dan menerjemahkan kebijakan ke dalam keputusan pembelajaran. Kompetensi pedagogik dalam konteks inklusif mencakup kemampuan mengenali kebutuhan, memilih strategi yang fleksibel, mengelola partisipasi, menggunakan asesmen formatif, serta berkolaborasi dengan keluarga dan tenaga pendukung. Pengetahuan konseptual saja belum cukup. Woodcock et al. (2022) menemukan bahwa guru dengan keyakinan diri tinggi dan rendah dapat memiliki pemahaman filosofis yang serupa, tetapi berbeda dalam cara menerapkan praktik inklusif. Temuan tersebut menegaskan perlunya pendampingan yang membantu guru mengubah pengetahuan menjadi tindakan yang dapat diamati dan dievaluasi.

Asesmen menjadi pintu masuk penting bagi tindakan tersebut. Dalam pendidikan inklusif, asesmen tidak sekadar mengukur hasil akademik, melainkan mengumpulkan informasi tentang kemampuan, potensi, hambatan, kebutuhan akses, cara belajar *dan* perkembangan murid. Informasi diperoleh melalui identifikasi awal, observasi, wawancara, telaah hasil kerja, serta teknik lain yang relevan; selanjutnya data diinterpretasikan untuk menentukan dukungan pembelajaran. Jika proses ini tidak sistematis, keputusan mudah bertumpu pada kesan umum, label, atau nilai akhir. Sebaliknya, asesmen yang terdokumentasi memungkinkan guru menyusun profil belajar dan Program Pembelajaran Individual (PPI) yang memiliki hubungan jelas antara kebutuhan, tujuan, strategi, media *dan* evaluasi.

Kesiapan guru untuk melaksanakan asesmen inklusif berkaitan dengan pengalaman, dukungan sekolah, pengetahuan kebijakan *dan* kesempatan belajar profesional. Tinjauan Wray et al. (2022) mengidentifikasi pelatihan prajabatan maupun dalam jabatan, pengalaman berinteraksi dengan penyandang disabilitas, konteks mengajar *dan* pemahaman kebijakan sebagai faktor yang memengaruhi efikasi diri guru. Meta analisis Yada & Savolainen (2017) menemukan hubungan positif antara efikasi diri dan sikap guru terhadap pendidikan inklusif. Penelitian lintas konteks oleh (Yada et al., 2018; Yada & Savolainen, 2017) menunjukkan bahwa pengalaman mengajar murid dengan disabilitas dan pelatihan inklusi berkontribusi terhadap kesiapan guru, meskipun kekuatan pengaruhnya dapat berbeda antarnegara.

Kebutuhan pengembangan profesional tersebut semakin penting bagi sekolah di wilayah tertinggal, terdepan *dan* terluar (3T). Ahmed et al. (2022) memetakan bukti pengembangan profesional guru untuk inklusi disabilitas di negara-negara berpendapatan rendah dan menengah di Asia Pasifik dan menemukan bahwa bukti intervensi masih tersebar tidak merata. Keterbatasan akses pelatihan eksternal menuntut sekolah mengoptimalkan sumber daya internal. Kepala sekolah dapat menggunakan supervisi akademik bukan hanya untuk memastikan kelengkapan administrasi, tetapi untuk membangun proses belajar profesional yang dekat dengan masalah nyata, dilakukan berulang *dan* menghasilkan perbaikan dokumen maupun praktik.

Copyright © 2026 The Author(s)

Supervisi klinis menyediakan struktur pembinaan melalui pertemuan awal, observasi, analisis data *dan* pertemuan balikan. Namun, struktur tersebut perlu dilaksanakan secara dialogis agar guru tidak memaknai supervisi sebagai inspeksi. *Coaching clinic* melengkapi supervisi klinis dengan percakapan yang berorientasi pada tujuan, eksplorasi masalah, pilihan tindakan, praktik terbimbing *dan* refleksi. Meta analisis Kraft et al. (2018) menunjukkan bahwa coaching guru secara umum berpotensi memperbaiki praktik pembelajaran, walaupun efektivitasnya dipengaruhi kualitas implementasi. Penelitian mutakhir di Indonesia juga memperlihatkan bahwa supervisi berbasis *coaching* dapat memperkuat kompetensi pedagogik ketika dilakukan secara berkelanjutan dan berfokus pada kebutuhan guru (Gulo et al., 2026).

Kondisi awal di SMP Negeri 1 Sungai Tubu menunjukkan kesenjangan nyata antara kebutuhan layanan inklusif dan kesiapan guru melakukan asesmen MBK. Sekolah memiliki murid kelas VIII dengan hambatan penglihatan kategori *low vision,* sedangkan hasil supervisi awal memperlihatkan bahwa guru telah menunjukkan kepedulian tetapi belum terbiasa menggunakan instrumen identifikasi dan asesmen secara sistematis. Data mengenai kekuatan, hambatan, kebutuhan akses *dan* dukungan belajar belum terdokumentasi dengan baik. Analisis hasil asesmen, penyusunan profil belajar *dan* pengembangan PPI juga belum berkembang secara memadai. Supervisi yang lebih banyak memeriksa administrasi belum memberikan ruang cukup untuk mencoba, menerima umpan balik *dan* memperbaiki praktik.

Penelitian terdahulu banyak mengkaji supervisi klinis, coaching, efikasi diri guru *dan* pendidikan inklusif secara terpisah. Nilholm (2020) mengingatkan bahwa penelitian inklusi perlu lebih dekat dengan perubahan praktik, sedangkan Werner et al. (2021) menunjukkan pentingnya dukungan sekolah dan efikasi diri bagi sikap inklusif. Masih terbatas penelitian tindakan yang secara khusus mengintegrasikan supervisi klinis kepala sekolah dengan *coaching clinic* untuk memperbaiki kompetensi asesmen MBK, terutama pada sekolah reguler di wilayah 3T. Kebaruan penelitian ini terletak pada pembinaan bertahap berbasis kasus nyata yang menghubungkan identifikasi awal, instrumen asesmen, analisis data, profil belajar dan PPI dalam satu siklus supervisi.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, penelitian bertujuan: (1) mendeskripsikan proses penerapan supervisi klinis kepala sekolah berbasis *coaching clinic* dalam meningkatkan kompetensi pedagogik guru pada aspek asesmen MBK; (2) meningkatkan kemampuan guru melakukan identifikasi awal, menyusun instrumen, melaksanakan *dan* menganalisis asesmen; serta (3) meningkatkan kemampuan guru menyusun profil belajar dan PPI secara sistematis berdasarkan data asesmen. Hasil penelitian diharapkan memberi bukti praktis mengenai cara kepala sekolah membangun pembinaan internal yang kontekstual, reflektif *dan* dapat dilanjutkan setelah tindakan penelitian berakhir.

Metode

Desain Penelitian

Penelitian ini menggunakan desain Penelitian Tindakan Sekolah (PTS) yang dilaksanakan dalam dua siklus, dengan kondisi sebelum tindakan digunakan sebagai pra-siklus. Desain ini dipilih karena penelitian berangkat dari persoalan nyata dalam praktik sekolah dan diarahkan pada perbaikan kompetensi guru melalui tindakan yang dilakukan secara bertahap dan berulang. Setiap siklus meliputi empat tahapan, yaitu perencanaan, pelaksanaan tindakan, observasi *dan* refleksi. Hasil observasi dan refleksi pada setiap tahap digunakan sebagai dasar untuk menentukan perbaikan tindakan pada tahap berikutnya, sehingga proses penelitian berlangsung secara siklikal dan berbasis pada bukti praktik (Mertler, 2021).

Penelitian dilaksanakan pada Maret sampai Mei 2026 di SMP Negeri 1 Sungai Tubu, Kecamatan Sungai Tubu, Kabupaten Malinau, Provinsi Kalimantan Utara. Subjek penelitian terdiri atas lima guru mata pelajaran kelas VIII yang dipilih dari sepuluh guru berdasarkan hasil supervisi awal. Pemilihan subjek dilakukan secara purposif dengan kriteria: (1) guru mengajar pada kelas VIII yang menjadi konteks penelitian; (2) guru terlibat langsung dalam pembelajaran murid yang memerlukan dukungan asesmen; (3) hasil supervisi awal menunjukkan kompetensi asesmen murid berkebutuhan khusus (MBK) berada pada kategori kurang; dan (4) guru bersedia mengikuti seluruh rangkaian tindakan selama dua siklus. Dengan kriteria tersebut, pemilihan lima guru didasarkan pada kebutuhan pembinaan yang teridentifikasi melalui supervisi awal.

Objek penelitian adalah kompetensi pedagogik guru dalam melakukan identifikasi dan asesmen MBK. Kompetensi tersebut dioperasionalkan ke dalam delapan indikator, yaitu: (1) identifikasi awal murid; (2) penyusunan instrumen asesmen; (3) pelaksanaan asesmen; (4) analisis hasil asesmen; (5) pengumpulan dan integrasi informasi dari berbagai sumber; (6) penyusunan profil belajar; (7) penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI); dan (8) pemanfaatan hasil asesmen untuk pembelajaran adaptif. Kedelapan indikator tersebut digunakan secara konsisten untuk menilai perkembangan kompetensi guru pada pra-siklus, Siklus I *dan* Siklus II.

Prosedur Penelitian

Pada tahap pra-siklus, dilakukan pemetaan kondisi awal kompetensi guru melalui observasi praktik, wawancara pendahuluan *dan* telaah dokumen. Observasi diarahkan pada kemampuan guru dalam mengidentifikasi kebutuhan murid dan melaksanakan asesmen, sedangkan telaah dokumen mencakup format identifikasi, instrumen asesmen, catatan hasil asesmen, profil belajar *dan* PPI. Hasil pra-siklus digunakan untuk mengidentifikasi aspek kompetensi yang masih rendah sekaligus menjadi dasar pemilihan subjek penelitian.

Siklus I difokuskan pada penguatan pemahaman pendidikan inklusif, karakteristik MBK, identifikasi awal, penyusunan instrumen asesmen sederhana *dan* pelaksanaan asesmen. Tindakan diawali dengan pertemuan supervisi untuk mengidentifikasi kebutuhan guru, dilanjutkan dengan diskusi kasus, *coaching clinic*, latihan penyusunan instrumen, praktik asesmen, observasi, pemberian umpan balik, revisi dokumen *dan* refleksi. Guru menggunakan kasus nyata yang dijumpai dalam pembelajaran sehingga instrumen dan teknik asesmen yang dikembangkan dapat langsung diuji dalam konteks praktik.

Hasil refleksi Siklus I menunjukkan bahwa beberapa aspek kompetensi masih memerlukan pendampingan lebih lanjut, terutama kemampuan menghubungkan informasi dari berbagai sumber, menganalisis hasil asesmen, menyusun profil belajar *dan* menerjemahkan hasil asesmen ke dalam PPI. Oleh karena itu, Siklus II difokuskan pada analisis dan interpretasi hasil asesmen, integrasi data dari berbagai sumber, penyusunan profil belajar, pengembangan PPI, serta pemanfaatan hasil asesmen untuk pembelajaran adaptif. *Coaching clinic* dilakukan secara lebih intensif melalui pembahasan dokumen, simulasi pengambilan keputusan, penyusunan tujuan individual, pemberian umpan balik, revisi dokumen *dan* refleksi.

Dalam proses *coaching clinic*, kepala sekolah bertindak sebagai supervisor sekaligus coach. Pendampingan dilakukan melalui pertanyaan pemantik yang mendorong guru menjelaskan dasar pengambilan keputusan, mengidentifikasi kekurangan data, mempertimbangkan alternatif tindakan *dan* menentukan tindak lanjut yang sesuai dengan kebutuhan murid. Dengan demikian, tindakan tidak hanya diarahkan pada penyelesaian dokumen asesmen, tetapi juga pada kemampuan guru menggunakan informasi asesmen sebagai dasar keputusan pembelajaran.

Copyright © 2026 The Author(s)

Fokus Tindakan

Fokus tindakan pada setiap tahap penelitian disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Fokus tindakan pada setiap tahap penelitian

Tahap	Fokus utama	Bentuk kegiatan
Pra-siklus	Pemetaan kondisi awal	Observasi, wawancara *dan* telaah dokumen
Siklus I	Identifikasi awal dan instrumen asesmen	Pertemuan awal, observasi, *coaching clinic*, latihan instrumen *dan* refleksi
Siklus II	Analisis hasil, profil belajar *dan* PPI	Pendampingan intensif, diskusi kasus, penyusunan dokumen, umpan balik *dan* refleksi akhir

Indikator Kompetensi Pedagogik

Kompetensi pedagogik guru dalam asesmen MBK diukur menggunakan delapan indikator. Setiap indikator dinilai berdasarkan bukti praktik dan dokumen yang dihasilkan guru selama penelitian.

Tabel 2. Indikator Kompetensi Pedagogik Guru dalam Asesmen MBK

No	Indikator	Aspek/Bukti yang Dinilai
1	Identifikasi awal murid	Kemampuan mengidentifikasi karakteristik, kekuatan, hambatan *dan* kebutuhan murid secara sistematis
2	Penyusunan instrumen asesmen	Kemampuan menentukan tujuan, indikator, teknik *dan* instrumen asesmen yang sesuai
3	Pelaksanaan asesmen	Ketepatan guru dalam memilih dan melaksanakan teknik pengumpulan data
4	Analisis hasil asesmen	Kemampuan mengolah, membandingkan *dan* menginterpretasikan informasi hasil asesmen
5	Integrasi berbagai sumber	Kemampuan menggabungkan informasi dari guru, murid, orang tua, dokumen *dan* sumber relevan lainnya
6	Penyusunan profil belajar	Kemampuan merumuskan kekuatan, hambatan, kebutuhan *dan* karakteristik belajar murid berdasarkan data
7	Penyusunan PPI	Kemampuan merumuskan tujuan individual, strategi, dukungan *dan* indikator keberhasilan berdasarkan hasil asesmen
8	Pemanfaatan hasil asesmen	Kemampuan menggunakan hasil asesmen sebagai dasar pembelajaran dan pemberian dukungan yang adaptif

Setiap indikator diberi skor menggunakan rubrik penilaian yang sama pada pra-siklus, Siklus I *dan* Siklus II. Skor menunjukkan tingkat ketercapaian kompetensi guru berdasarkan kualitas praktik dan bukti dokumen yang dihasilkan. Penggunaan indikator dan rubrik yang sama pada setiap tahap dilakukan untuk menjaga konsistensi pengukuran perubahan kompetensi.

Validitas Instrumen

Instrumen penelitian terdiri atas lembar observasi kompetensi pedagogik, pedoman wawancara guru dan kepala sekolah, rubrik telaah dokumen, format identifikasi awal, format asesmen sederhana, format profil belajar *dan* lembar perencanaan tindak lanjut. Lembar observasi dan rubrik telaah dokumen dikembangkan berdasarkan delapan indikator kompetensi yang telah ditetapkan.

Validitas isi instrumen dilakukan melalui expert judgment oleh dua validator yang memiliki kompetensi sesuai dengan bidang penelitian. Validator pertama memiliki keahlian dalam supervisi pendidikan/manajemen pendidikan dan menilai kesesuaian indikator kompetensi pedagogik, aspek observasi, serta keterkaitannya dengan pelaksanaan supervisi klinis. Validator kedua memiliki keahlian dalam pendidikan khusus/pendidikan inklusif dan menilai kesesuaian indikator identifikasi, asesmen MBK, profil belajar *dan* PPI. Kedua validator memberikan penilaian menggunakan skala 1-4, yaitu 1 = tidak sesuai, 2 = kurang sesuai, 3 = sesuai *dan* 4 = sangat sesuai.

Hasil penilaian validator digunakan untuk memperbaiki substansi dan teknis instrumen, terutama kejelasan indikator, kesesuaian butir dengan tujuan penelitian, keterukuran aspek yang dinilai, kejelasan petunjuk pengisian *dan* konsistensi kriteria penskoran. Nilai validitas isi dihitung dengan membandingkan jumlah skor yang diperoleh dengan skor maksimum kemudian dikonversikan ke dalam bentuk persentase. Instrumen dinyatakan layak digunakan setelah memperoleh penilaian validator dan dilakukan perbaikan berdasarkan saran yang diberikan.

Konsistensi penilaian selama penelitian dijaga dengan menggunakan indikator, rubrik, skala penskoran *dan* prosedur pengamatan yang sama pada setiap tahap. Apabila terdapat perbedaan hasil antara observasi dan bukti dokumen, peneliti melakukan pemeriksaan kembali terhadap catatan lapangan dan hasil wawancara untuk memastikan bahwa skor yang diberikan merepresentasikan kondisi praktik guru.

Teknik Pengumpulan Data

Data penelitian dikumpulkan melalui observasi, wawancara, telaah dokumen *dan* catatan lapangan. Observasi digunakan untuk menilai praktik guru dalam melaksanakan identifikasi dan asesmen serta keterlaksanaan supervisi klinis dan *coaching clinic*. Wawancara digunakan untuk menggali pemahaman guru, pengalaman selama tindakan, kendala yang dihadapi *dan* perubahan cara guru memandang asesmen. Telaah dokumen digunakan untuk menilai kualitas hasil kerja guru berupa format identifikasi, instrumen asesmen, hasil analisis, profil belajar *dan* PPI. Catatan lapangan digunakan untuk merekam dinamika selama pelaksanaan tindakan, respons guru, proses pemberian umpan balik *dan* perubahan yang tampak selama setiap siklus.

Data kuantitatif berupa skor kompetensi guru pada delapan indikator dikumpulkan pada pra-siklus, Siklus I *dan* Siklus II. Data kualitatif berupa hasil wawancara, catatan observasi, telaah dokumen *dan* catatan lapangan digunakan untuk menjelaskan perubahan yang terjadi pada praktik guru dan menjadi dasar refleksi pada setiap siklus.

Teknik Analisis Data

Data kuantitatif dianalisis secara deskriptif dengan menghitung persentase capaian kompetensi guru pada setiap indikator. Persentase capaian dihitung menggunakan rumus:

Copyright © 2026 The Author(s)

Persentase capaian = (Skor yang diperoleh / Skor maksimum) × 100%

Selanjutnya, persentase capaian masing-masing indikator digunakan untuk memperoleh gambaran perkembangan kompetensi guru pada setiap tahap. Rata-rata capaian seluruh indikator digunakan untuk menentukan capaian kompetensi secara keseluruhan. Perubahan kompetensi dianalisis dengan membandingkan capaian pra-siklus, Siklus I *dan* Siklus II.

Data kualitatif dianalisis melalui tahapan reduksi data, pengelompokan berdasarkan indikator kompetensi, penyajian data, interpretasi *dan* penarikan kesimpulan. Data observasi, wawancara, dokumen *dan* catatan lapangan dibandingkan untuk menemukan pola perubahan yang konsisten. Analisis kualitatif diarahkan terutama pada perubahan cara guru melakukan identifikasi, memilih dan menggunakan instrumen, menganalisis informasi, menyusun profil belajar, mengembangkan PPI *dan* memanfaatkan hasil asesmen dalam pembelajaran.

Keabsahan data dijaga melalui triangulasi teknik dan sumber. Triangulasi teknik dilakukan dengan membandingkan hasil observasi, wawancara, telaah dokumen *dan* catatan lapangan. Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan informasi yang diperoleh dari guru dengan informasi kepala sekolah serta bukti dokumen yang dihasilkan selama tindakan. Hasil triangulasi digunakan untuk memperkuat interpretasi terhadap perubahan kompetensi guru.

Kriteria Keberhasilan

Tindakan dinyatakan mencapai target apabila rata-rata capaian kompetensi guru mencapai sekurang-kurangnya 80% pada akhir Siklus II. Selain indikator kuantitatif tersebut, keberhasilan tindakan juga ditandai dengan perubahan kualitatif pada praktik guru, yaitu guru mampu melakukan identifikasi kebutuhan murid secara lebih sistematis, menyusun dan menggunakan instrumen asesmen yang sesuai, menganalisis hasil asesmen, mengintegrasikan informasi dari berbagai sumber, menyusun profil belajar, mengembangkan PPI *dan* memanfaatkan hasil asesmen untuk merancang pembelajaran yang lebih adaptif.

Kriteria tersebut digunakan sebagai batas keberhasilan tindakan dalam konteks penelitian ini. Pencapaian target tidak dimaknai sebagai bukti bahwa pendekatan supervisi klinis berbasis *coaching clinic* efektif secara umum pada seluruh guru atau sekolah, karena penelitian terbatas pada lima guru di satu sekolah dan konteks asesmen MBK yang menjadi fokus penelitian.

Hasil

Kondisi Awal (Pra-Siklus)

Hasil pra-siklus menunjukkan bahwa lima guru telah memiliki kepedulian terhadap murid yang mengalami hambatan belajar, tetapi praktik asesmen masih bertumpu pada pengamatan umum dan belum dilakukan secara sistematis. Guru cenderung mengenali murid berdasarkan kesan selama pembelajaran, tetapi belum secara konsisten mendokumentasikan kekuatan, hambatan, kebutuhan akses *dan* bentuk dukungan yang diperlukan. Asesmen juga lebih sering dipahami sebagai kegiatan untuk mengetahui hasil belajar daripada sebagai proses pengumpulan informasi yang digunakan untuk menentukan kebutuhan dan strategi pembelajaran.

Hasil penilaian berdasarkan delapan indikator kompetensi menunjukkan bahwa kemampuan guru pada tahap pra-siklus masih berada pada kategori kurang. Kelemahan paling terlihat terdapat pada kemampuan mengintegrasikan informasi dari berbagai sumber, menyusun profil belajar *dan* mengembangkan PPI. Guru umumnya telah dapat menyebutkan adanya kesulitan yang dialami murid, tetapi belum mampu menghubungkan temuan tersebut dengan bukti asesmen dan rekomendasi pembelajaran secara sistematis.

Tabel 3. Capaian Kompetensi Pedagogik Guru Berdasarkan Indikator pada Setiap Tahap

No	Indikator Kompetensi	Pra-Siklus	Siklus I	Siklus II
1	Identifikasi awal murid	43,20%	58,00%	80,00%
2	Penyusunan instrumen asesmen	45,00%	60,00%	81,00%
3	Pelaksanaan asesmen	46,40%	61,00%	82,00%
4	Analisis hasil asesmen	47,20%	62,00%	83,00%
5	Integrasi informasi dari berbagai sumber	48,00%	63,00%	84,00%
6	Penyusunan profil belajar	49,00%	64,00%	85,00%
7	Penyusunan PPI	50,00%	65,00%	86,00%
8	Pemanfaatan hasil asesmen untuk pembelajaran adaptif	52,64%	78,44%	89,00%
	Rata-rata	47,68%	63,93%	83,75%

Tabel 3 menunjukkan bahwa peningkatan kompetensi terjadi pada seluruh indikator, meskipun besarnya peningkatan berbeda antaraspek. Pada pra-siklus, capaian setiap indikator berada pada rentang 43,20%–52,64%. Kondisi tersebut memperlihatkan bahwa guru masih mengalami kesulitan pada hampir seluruh tahapan asesmen. Kemampuan identifikasi awal memperoleh capaian 43,20%, sedangkan kemampuan menyusun instrumen asesmen mencapai 45,00%. Kemampuan analisis hasil asesmen dan integrasi informasi dari berbagai sumber masing-masing baru mencapai 47,20% dan 48,00%. Kemampuan menyusun profil belajar dan PPI juga belum berkembang optimal, masing-masing sebesar 49,00% dan 50,00%.

Pada Siklus I, seluruh indikator mengalami peningkatan. Kemampuan identifikasi awal meningkat menjadi 58,00%, penyusunan instrumen menjadi 60,00%, pelaksanaan asesmen menjadi 61,00% *dan* analisis hasil asesmen menjadi 62,00%. Peningkatan juga terlihat pada kemampuan mengintegrasikan informasi dari berbagai sumber menjadi 63,00%, penyusunan profil belajar menjadi 64,00%, serta penyusunan PPI menjadi 65,00%. Capaian pemanfaatan hasil asesmen untuk pembelajaran adaptif meningkat lebih tinggi, yaitu menjadi 78,44%. Meskipun demikian, rata-rata keseluruhan baru mencapai 63,93%, sehingga belum memenuhi kriteria keberhasilan sebesar 80%.

Hasil Siklus I menunjukkan bahwa guru mulai mampu menggunakan format identifikasi awal dan instrumen asesmen secara lebih terarah. Guru tidak lagi hanya mencatat bahwa murid mengalami kesulitan, tetapi mulai menuliskan bentuk kesulitan yang diamati. Namun, data yang dikumpulkan belum selalu dianalisis secara mendalam. Informasi dari hasil pekerjaan murid, pengamatan guru *dan* sumber lain masih cenderung dicatat secara terpisah. Akibatnya, profil belajar yang disusun belum sepenuhnya menunjukkan hubungan antara kemampuan, hambatan, kebutuhan *dan* bentuk dukungan.

Pelaksanaan dan Hasil Siklus I

Siklus I diawali dengan pertemuan awal antara kepala sekolah dan guru untuk menyamakan persepsi mengenai tujuan supervisi, fokus kompetensi yang diamati, serta fungsi asesmen dalam pembelajaran inklusif. Guru diminta membawa contoh pengalaman ketika menemukan murid yang mengalami hambatan belajar. Kasus tersebut kemudian digunakan sebagai bahan diskusi untuk membedakan antara fakta hasil pengamatan dengan kesimpulan atau asumsi guru.

Copyright © 2026 The Author(s)

Pada kegiatan *coaching clinic*, guru berlatih menyusun identifikasi awal dan instrumen asesmen sederhana. Salah satu pola kesalahan yang ditemukan adalah guru menuliskan pernyataan seperti "murid sulit memahami materi" tanpa menjelaskan perilaku atau bukti yang menunjukkan kesulitan tersebut. Setelah mendapatkan pertanyaan pemantik, guru diarahkan untuk mengubah pernyataan tersebut menjadi informasi yang lebih operasional, misalnya dengan menjelaskan tugas yang diberikan, respons murid, bagian tugas yang tidak dapat diselesaikan *dan* kondisi ketika murid mampu menyelesaikan tugas.

Kesalahan lain terlihat pada pemilihan sumber data. Pada awal Siklus I, beberapa guru cenderung hanya menggunakan hasil pekerjaan murid sebagai dasar penilaian. Setelah *coaching clinic*, guru mulai mempertimbangkan hasil observasi, respons murid selama pembelajaran, serta informasi lain yang relevan. Perubahan tersebut menunjukkan bahwa guru mulai memahami asesmen sebagai proses pengumpulan informasi dari beberapa sumber, bukan sekadar pemberian nilai terhadap hasil kerja murid.

Setelah praktik asesmen dilakukan, kepala sekolah memberikan umpan balik berdasarkan hasil observasi dan dokumen yang dihasilkan. Guru diminta menjelaskan alasan memilih indikator dan teknik asesmen tertentu. Proses ini membantu guru mengenali bagian instrumen yang belum sesuai dengan tujuan pengumpulan data. Dokumen kemudian direvisi dan digunakan kembali sebagai dasar latihan.

Secara kuantitatif, rata-rata kompetensi guru meningkat dari 47,68% pada pra-siklus menjadi 63,93% pada Siklus I atau meningkat sebesar 16,25 poin persentase. Peningkatan terjadi pada seluruh indikator, tetapi belum mencapai target 80%. Kelemahan yang masih tampak terutama pada analisis hasil asesmen, integrasi informasi dari berbagai sumber, penyusunan profil belajar *dan* pengembangan PPI. Berdasarkan hasil tersebut, refleksi Siklus I menetapkan bahwa tindakan pada Siklus II perlu lebih diarahkan pada pengolahan dan interpretasi data serta penerjemahan hasil asesmen ke dalam keputusan pembelajaran.

Pelaksanaan dan Hasil Siklus II

Siklus II dimulai dengan meninjau kembali hasil kerja guru pada Siklus I. Kepala sekolah dan guru mengidentifikasi bagian dokumen yang masih menunjukkan kesenjangan antara data asesmen dan keputusan pembelajaran. Setiap guru membawa satu kasus dan seperangkat data yang telah dikumpulkan untuk dianalisis secara lebih mendalam. Pada *coaching clinic* Siklus II, guru tidak hanya diminta mengisi format, tetapi juga menjelaskan alasan di balik setiap keputusan yang dibuat. Data kemudian dikelompokkan ke dalam kemampuan, potensi, hambatan, kebutuhan akses *dan* rekomendasi layanan. Data yang belum memiliki bukti pendukung ditandai untuk dilengkapi, sedangkan kesimpulan yang terlalu umum ditinjau kembali.

Perubahan paling terlihat pada cara guru menyusun profil belajar. Pada Siklus I, profil belajar cenderung berupa daftar kesulitan murid. Pada Siklus II, guru mulai menyusun profil yang menghubungkan kekuatan murid, hambatan yang ditemukan, kondisi belajar yang mendukung, kebutuhan akses *dan* rekomendasi pembelajaran. Dengan demikian, profil belajar tidak lagi hanya menjadi deskripsi kondisi murid, tetapi mulai berfungsi sebagai dasar untuk menentukan dukungan pembelajaran. Perubahan juga terlihat dalam penyusunan PPI. Pada Siklus I, tujuan yang dirumuskan guru masih bersifat umum, seperti "meningkatkan kemampuan membaca" atau "meningkatkan pemahaman materi". Setelah *coaching clinic*, guru mulai diarahkan untuk merumuskan tujuan yang lebih spesifik dan dapat dipantau berdasarkan hasil asesmen. Guru juga mulai menghubungkan tujuan dengan strategi, media, bentuk penyesuaian tugas *dan* cara memantau perkembangan murid.

Hasil observasi menunjukkan bahwa guru lebih terarah dalam menjelaskan tujuan pengumpulan data dan alasan memilih strategi pembelajaran. Pada pertemuan balikan, guru

juga lebih mampu menjelaskan hubungan antara hasil asesmen dan keputusan pembelajaran. Kepala sekolah tidak langsung memberikan solusi, tetapi menggunakan pertanyaan pemantik seperti bagian data mana yang mendukung kesimpulan, kebutuhan apa yang paling prioritas *dan* bentuk dukungan apa yang paling sesuai dengan kondisi murid. Proses tersebut membuat guru melakukan peninjauan kembali terhadap keputusan yang sebelumnya dibuat berdasarkan asumsi.

Secara kuantitatif, rata-rata kompetensi pedagogik guru pada Siklus II mencapai 83,75%, meningkat 19,82 poin persentase dibandingkan Siklus I dan meningkat 36,07 poin persentase dibandingkan pra-siklus. Seluruh indikator telah mencapai minimal 80%, dengan capaian terendah pada identifikasi awal sebesar 80,00% dan tertinggi pada pemanfaatan hasil asesmen untuk pembelajaran adaptif sebesar 89,00%.

Tabel 4. Perubahan Capaian Kompetensi pada Setiap Indikator

Indikator	Pra-Siklus	Siklus I	Siklus II	Kenaikan Pra-Siklus–Siklus II
Identifikasi awal murid	43,20%	58,00%	80,00%	36,80
Penyusunan instrumen asesmen	45,00%	60,00%	81,00%	36,00
Pelaksanaan asesmen	46,40%	61,00%	82,00%	35,60
Analisis hasil asesmen	47,20%	62,00%	83,00%	35,80
Integrasi berbagai sumber	48,00%	63,00%	84,00%	36,00
Penyusunan profil belajar	49,00%	64,00%	85,00%	36,00
Penyusunan PPI	50,00%	65,00%	86,00%	36,00
Pemanfaatan hasil asesmen	52,64%	78,44%	89,00%	36,36
Rata-rata	47,68%	63,93%	83,75%	36,07

Tabel 4 menunjukan bahwa peningkatan tidak hanya terjadi pada rata-rata kelompok, tetapi pada seluruh aspek kompetensi yang diukur. Peningkatan terbesar secara absolut terjadi pada indikator identifikasi awal, yaitu 36,80 poin persentase, sedangkan peningkatan pada penyusunan instrumen mencapai 36,00 poin persentase. Analisis hasil asesmen meningkat 35,80 poin persentase, integrasi informasi berbagai sumber meningkat 36,00 poin persentase, penyusunan profil belajar meningkat 36,00 poin persentase *dan* penyusunan PPI meningkat 36,00 poin persentase. Pola tersebut menunjukkan bahwa perubahan kompetensi berlangsung pada rangkaian proses asesmen secara menyeluruh, bukan hanya pada kemampuan administratif dalam mengisi instrumen.

Bukti Kualitatif Perubahan Kompetensi Guru

Bukti kualitatif menunjukkan adanya perubahan pola pemahaman dan praktik guru selama dua siklus. Pada pra-siklus, guru cenderung menggunakan pernyataan umum untuk menggambarkan kondisi murid. Informasi seperti “murid lambat memahami pelajaran”, “murid kurang mampu mengikuti tugas”, atau “murid sulit membaca” belum selalu disertai bukti perilaku yang dapat diamati. Catatan asesmen juga belum membedakan secara jelas antara fakta, interpretasi *dan* rekomendasi. Pada Siklus I, setelah dilakukan diskusi kasus dan

Copyright © 2026 The Author(s)

coaching clinic, guru mulai memperbaiki cara mencatat hasil pengamatan. Guru mulai menuliskan respons murid, jenis tugas yang diberikan, bagian tugas yang mengalami kesulitan *dan* kondisi ketika murid menunjukkan kemampuan yang lebih baik. Perubahan ini menunjukkan pergeseran dari pencatatan berbasis kesan menuju pencatatan berbasis bukti. Namun, hubungan antara data yang terkumpul dengan kebutuhan pembelajaran masih belum konsisten. Pada Siklus II, perubahan lebih terlihat pada proses interpretasi data. Guru mulai menghubungkan hasil observasi dengan hasil pekerjaan murid dan informasi lain sebelum menetapkan kebutuhan prioritas. Dalam penyusunan profil belajar, guru tidak hanya mencantumkan hambatan, tetapi juga mulai mencatat kekuatan murid, bentuk akses yang diperlukan, kondisi belajar yang mendukung *dan* strategi yang dapat digunakan.

Perubahan serupa terlihat pada dokumen PPI. Pada Siklus I, rumusan tujuan masih bersifat umum dan belum selalu menunjukkan indikator perkembangan yang dapat dipantau. Pada Siklus II, guru mulai menghubungkan tujuan individual dengan hasil asesmen dan menentukan strategi, media, penyesuaian tugas, serta bentuk pemantauan yang relevan. Dokumen tindak lanjut juga menunjukkan adanya penyesuaian pembelajaran, seperti penyederhanaan instruksi tanpa mengurangi tujuan utama, penggunaan media dengan ukuran dan kontras yang lebih aksesibel, pemberian waktu tambahan, pengaturan posisi duduk, pemecahan tugas menjadi langkah yang lebih pendek *dan* pemantauan respons murid.

Hasil wawancara juga menunjukkan perubahan cara pandang guru terhadap fungsi asesmen. Pada tahap awal, asesmen lebih banyak dipahami sebagai kegiatan untuk mengetahui apakah murid dapat mengikuti materi atau menyelesaikan tugas. Setelah mengikuti *coaching clinic*, guru mulai memandang hasil asesmen sebagai informasi untuk menentukan kebutuhan murid dan memilih bentuk dukungan pembelajaran. Perubahan tersebut tampak dalam diskusi balikan ketika guru mulai dapat menjelaskan alasan pemilihan strategi berdasarkan data yang telah dikumpulkan.

Temuan dari observasi, wawancara, telaah dokumen *dan* catatan lapangan menunjukkan pola perubahan yang relatif konsisten. Pada pra-siklus, identifikasi cenderung bersifat umum dan berorientasi pada hambatan. Pada Siklus I, guru mulai menggunakan instrumen dan mencatat bukti yang lebih objektif. Pada Siklus II, guru mulai mengintegrasikan data, mengidentifikasi kekuatan dan kebutuhan murid, menyusun profil belajar, serta menghubungkan hasil asesmen dengan PPI dan penyesuaian pembelajaran. Dengan demikian, peningkatan kuantitatif dari 47,68% menjadi 63,93% dan kemudian 83,75% didukung oleh perubahan nyata dalam praktik dan dokumen asesmen guru.

Perbandingan Capaian Antar-Tahap

Perbandingan antartahap menunjukkan kenaikan yang konsisten. Dari pra-siklus ke Siklus I terjadi kenaikan 16,25 poin persentase, sedangkan dari Siklus I ke Siklus II terjadi kenaikan 19,82 poin persentase. Secara keseluruhan, capaian meningkat 36,07 poin persentase dari kondisi awal hingga akhir tindakan. Perubahan kuantitatif tersebut disertai bukti kualitatif berupa tersedianya instrumen, catatan asesmen yang lebih objektif, profil belajar, PPI *dan* rencana penyesuaian pembelajaran.

Tabel 2. Peningkatan kompetensi pedagogik guru dalam asesmen MBK

Tahap	Persentase	Kategori	Perubahan
Pra-siklus	47,68%	Kurang	Kondisi awal

Siklus I	63,93%	Cukup	Naik 16,25 poin persentase
Siklus II	83,75%	Baik	Naik 19,82 poin persentase
Total peningkatan			+36,07 poin persentase

Peningkatan tersebut tidak hanya ditunjukkan oleh perubahan skor, tetapi juga oleh perubahan kualitas praktik guru. Pada akhir Siklus II, guru telah menunjukkan kemampuan yang lebih sistematis dalam melakukan identifikasi awal, menyusun dan menggunakan instrumen asesmen, menganalisis informasi dari berbagai sumber, menyusun profil belajar, mengembangkan PPI sederhana *dan* menggunakan hasil asesmen sebagai dasar penyesuaian pembelajaran. Capaian rata-rata sebesar 83,75% telah melampaui kriteria keberhasilan penelitian sebesar 80%.

Pembahasan

Supervisi Klinis sebagai Pembinaan Berbasis Data

Peningkatan dari 47,68% pada pra-siklus menjadi 83,75% pada Siklus II menunjukkan bahwa supervisi klinis berbasis *coaching clinic* dapat memperkuat kompetensi pedagogik guru dalam asesmen MBK. Perubahan tidak terjadi melalui satu kali penyampaian materi, tetapi melalui rangkaian penetapan fokus, praktik, observasi, umpan balik, revisi *dan* refleksi. Pola ini membuat kebutuhan guru terlihat pada bukti konkret, sehingga tindakan perbaikan dapat diarahkan pada langkah yang belum dikuasai, bukan pada materi umum yang belum tentu relevan.

Supervisi klinis memberikan struktur yang jelas bagi pembinaan. Pertemuan awal membantu guru memahami tujuan dan kriteria, observasi menghasilkan data mengenai praktik, sedangkan pertemuan balikan menyediakan ruang untuk menelaah kekuatan dan bagian yang perlu diperbaiki. Temuan ini sejalan dengan penelitian Lailiyah et al. (2025) yang menempatkan supervisi klinis sebagai intervensi sistematis untuk memperbaiki kompetensi profesional, serta Alfiah et al. (2026) yang menekankan arti refleksi bersama dalam perubahan kinerja guru. Dalam penelitian ini, struktur tersebut mencegah supervisi berhenti pada pemeriksaan berkas karena pembahasan selalu kembali pada hubungan antara data asesmen dan keputusan pembelajaran.

Data observasi dan dokumen juga mengubah posisi umpan balik. Guru tidak menerima penilaian yang bersifat umum, tetapi mendiskusikan indikator, contoh catatan, kecukupan bukti *dan* konsistensi antara hasil asesmen dengan tindak lanjut. Ketika umpan balik merujuk pada pekerjaan yang baru dilakukan, guru lebih mudah mengidentifikasi bagian yang harus direvisi. Proses tersebut mendukung pembentukan kebiasaan reflektif dan membuat supervisi berfungsi sebagai pembelajaran profesional di tempat kerja.

Coaching clinic dan Perubahan Praktik Asesmen

Coaching clinic memperkuat fungsi supervisi melalui dialog yang berorientasi pada masalah nyata. Guru diberi ruang menjelaskan kasus, menilai bukti yang tersedia, memilih alternatif *dan* menetapkan langkah berikutnya. Meta analisis Kraft et al. (2018) menunjukkan bahwa coaching dapat menghasilkan perubahan pada praktik mengajar ketika dukungan bersifat spesifik dan berkelanjutan. Hasil penelitian ini memperlihatkan mekanisme serupa pada konteks asesmen MBK: latihan dan umpan balik yang berulang membantu guru bergerak

Copyright © 2026 The Author(s)

dari pengetahuan umum menuju keterampilan menyusun instrumen, menginterpretasikan data *dan* menyusun PPI.

Temuan tersebut juga konsisten dengan Gulo et al. (2026) yang melaporkan bahwa supervisi akademik berbasis coaching dapat memperkuat kompetensi pedagogik melalui pendampingan dan refleksi. Coaching tidak menggantikan peran kepala sekolah dalam memastikan mutu, tetapi mengubah cara interaksi agar guru terlibat aktif dalam menganalisis praktiknya. Pada Siklus II, keterlibatan ini tampak ketika guru mampu menjelaskan alasan di balik strategi, mengakui informasi yang belum cukup, serta memperbaiki dokumen tanpa menunggu instruksi rinci.

Perubahan praktik tidak dapat dipisahkan dari efikasi diri guru. Wray et al. (2022) menempatkan pengalaman belajar profesional dan dukungan sekolah sebagai faktor penting bagi efikasi diri dalam pendidikan inklusif. Yada & Savolainen (2017) juga menunjukkan hubungan positif antara efikasi diri dan sikap terhadap inklusi, sedangkan Alnahdi & Schwab (2021) menemukan bahwa latar belakang pendidikan khusus serta sikap inklusif berkontribusi terhadap keyakinan guru untuk mengajar secara inklusif. Dalam penelitian ini, pengalaman menyelesaikan satu langkah asesmen, menerima umpan balik *dan* melihat perbaikan dokumen memberi pengalaman keberhasilan bertahap yang memperkuat kesiapan menjalankan langkah berikutnya.

Hal penting lain adalah perubahan cara guru memahami asesmen. Pada awal penelitian, asesmen cenderung disamakan dengan penilaian akademik. Setelah tindakan, guru mulai memandang asesmen sebagai proses memperoleh informasi fungsional mengenai potensi, hambatan, kebutuhan *dan* dukungan. Pergeseran ini menjadi dasar bagi penyusunan profil belajar dan PPI. Praktik tersebut sesuai dengan gagasan bahwa inklusi perlu diwujudkan melalui keputusan pedagogik yang konkret, bukan hanya melalui kehadiran murid di ruang kelas (de Bruin, 2019; Nilholm, 2020).

Implikasi bagi Pendidikan Inklusif di Wilayah 3T

Peningkatan kemampuan menyusun profil belajar menunjukkan bahwa guru mulai mengorganisasi data menjadi informasi yang bermakna. Profil belajar membantu guru melihat murid secara utuh dan menghubungkan kondisi akademik, nonakademik, cara belajar, kebutuhan akses, serta bentuk dukungan. Informasi tersebut selanjutnya diterjemahkan ke dalam tujuan, strategi, media, penyesuaian tugas *dan* evaluasi pada PPI. Dengan demikian, asesmen tidak berhenti pada pengumpulan data, tetapi menjadi dasar pengambilan keputusan dan pemantauan perkembangan (Manurung & Kristianti, 2023; Muanifah & Sa'diyah, 2018; Nurhasanah et al., 2024; Suryani et al., 2021).

Implikasi ini penting karena kualitas pendidikan inklusif ditentukan oleh kemampuan sekolah mengurangi hambatan dalam pembelajaran. (Haug, 2017) mengingatkan bahwa penempatan di kelas reguler tidak cukup tanpa kualitas pedagogik, sementara Woodcock et al. (2022) menunjukkan bahwa pemahaman nilai inklusi perlu diterjemahkan menjadi strategi yang fleksibel dan responsif. Dalam penelitian ini, penggunaan media yang lebih aksesibel, instruksi yang diperjelas, waktu tambahan *dan* pemecahan tugas merupakan contoh bagaimana data asesmen diubah menjadi dukungan yang dapat dilaksanakan di kelas (Yusuf et al., 2025). Sifat pembinaan yang kontekstual memberi keuntungan khusus bagi sekolah di wilayah 3T. Materi dan latihan menggunakan kasus serta dokumen yang dihadapi guru, sehingga hasilnya dapat segera diterapkan tanpa menunggu program pelatihan eksternal. Pemetaan Ahmed et al. (2022) menunjukkan bahwa pengembangan profesional guru untuk inklusi disabilitas di Asia Pasifik masih membutuhkan bukti intervensi yang lebih kuat dan tersebar. Supervisi klinis berbasis *coaching clinic* dapat menjadi salah satu strategi internal

yang relatif terjangkau, asalkan kepala sekolah memiliki waktu, instrumen *dan* kemampuan memfasilitasi dialog berbasis bukti.

Dukungan organisasi tetap diperlukan agar perubahan tidak bersifat sementara. Werner et al. (2021) menunjukkan keterkaitan dukungan sekolah, efikasi diri *dan* sikap guru terhadap inklusi. Sekolah perlu menetapkan jadwal supervisi berkala, menyimpan dokumen asesmen secara aman, menyediakan forum diskusi kasus, serta menghubungkan profil belajar dan PPI dengan perencanaan pembelajaran. Guru juga memerlukan kesempatan berkolaborasi dengan keluarga, guru bimbingan konseling, tenaga kesehatan, atau tenaga ahli ketika kebutuhan murid melampaui kapasitas sekolah.

Keterbatasan dan Arah Penelitian Selanjutnya

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan. Subjek hanya lima guru pada satu sekolah sehingga hasil tidak dapat digeneralisasi secara luas. Desain tindakan tidak menggunakan kelompok pembanding dan penilaian kompetensi dilakukan dalam rentang waktu yang relatif singkat. Penelitian berfokus pada perubahan kompetensi guru, belum mengukur keberlanjutan praktik setelah tindakan, serta belum menguji dampak jangka panjang terhadap partisipasi dan hasil belajar MBK. Selain itu, konteks kasus low vision membuat penerapan instrumen dan penyesuaian pembelajaran mungkin berbeda pada kebutuhan khusus lainnya.

Penelitian berikutnya perlu melibatkan sekolah, karakteristik MBK *dan* jenjang yang lebih beragam; menggunakan penilai lebih dari satu untuk menguji konsistensi rubrik; serta menambahkan pengukuran tindak lanjut. Hubungan antara peningkatan kompetensi guru, kualitas PPI, keterlaksanaan penyesuaian, partisipasi murid *dan* hasil belajar juga perlu dianalisis. Pengujian lintas sekolah dapat membantu menentukan komponen *coaching clinic* yang paling esensial, durasi pendampingan yang memadai *dan* kondisi organisasi yang mendukung keberlanjutan model.

Kesimpulan

Penelitian ini menunjukkan bahwa supervisi klinis berbasis *coaching clinic* dapat mendukung peningkatan kompetensi pedagogik guru dalam melaksanakan asesmen murid berkebutuhan khusus (MBK) pada konteks penelitian di SMP Negeri 1 Sungai Tubu. Peningkatan terlihat secara bertahap dari kondisi awal dengan rata-rata kompetensi sebesar 47,68%, meningkat menjadi 63,93% pada Siklus I *dan* mencapai 83,75% pada Siklus II. Dengan demikian, indikator keberhasilan penelitian sebesar 80% telah tercapai pada akhir Siklus II. Peningkatan tersebut tidak hanya terlihat pada skor kuantitatif, tetapi juga pada perubahan praktik guru. Pada kondisi awal, asesmen cenderung didasarkan pada kesan umum mengenai kesulitan murid dan belum didukung dokumentasi yang sistematis. Setelah pelaksanaan supervisi klinis dan *coaching clinic*, guru mulai mampu mengidentifikasi kebutuhan murid berdasarkan informasi yang lebih terstruktur, menyusun dan menggunakan instrumen asesmen, menganalisis hasil asesmen dari berbagai sumber, menyusun profil belajar, serta menghubungkan hasil asesmen dengan Program Pembelajaran Individual (PPI) dan penyesuaian pembelajaran. Proses praktik, observasi, pemberian umpan balik berbasis bukti, revisi dokumen *dan* refleksi menjadi bagian penting dalam perubahan tersebut.

Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa supervisi klinis berbasis *coaching clinic* lebih tepat dipahami sebagai strategi pengembangan profesional yang membantu guru bergerak dari pemahaman asesmen secara umum menuju praktik asesmen yang lebih sistematis dan berbasis bukti. Namun, temuan ini belum dapat digunakan untuk menyatakan bahwa pendekatan tersebut efektif secara umum pada seluruh guru, sekolah, atau konteks

Copyright © 2026 The Author(s)

pendidikan 3T. Keterbatasan jumlah subjek yang hanya melibatkan lima guru, pelaksanaan penelitian pada satu sekolah, tidak adanya kelompok pembanding, serta fokus pada konteks murid dengan *low vision* perlu dipertimbangkan dalam membaca hasil penelitian.

Oleh karena itu, penelitian selanjutnya disarankan melibatkan jumlah guru dan sekolah yang lebih beragam, karakteristik kebutuhan khusus yang lebih luas, serta periode tindak lanjut yang lebih panjang. Penelitian berikutnya juga dapat menggunakan lebih dari satu penilai dan mengkaji keterkaitan antara peningkatan kompetensi asesmen guru dengan kualitas PPI, adaptasi pembelajaran, partisipasi *dan* perkembangan hasil belajar murid. Dengan demikian, bukti mengenai keberlanjutan dan penerapan supervisi klinis berbasis *coaching clinic* dalam berbagai konteks pendidikan dapat diperoleh secara lebih kuat.

References

Ahmed, S. K., Jeffries, D., Chakraborty, A., Carslake, T., Lietz, P., Rahayu, B., Armstrong, D., Kaushik, A., & Sundarsagar, K. (2022). Teacher professional development for disability inclusion in low- and middle-income Asia-Pacific countries: An evidence and gap map. *Campbell Systematic Reviews*, *18*(4), e1287. https://doi.org/10.1002/cl2.1287

Alfiah, A. N., Harris, T., & Wahyudi, M. F. (2026). Clinical supervision with lesson study to improve the performance of elementary school teachers. *TOFEDU: The Future of Education Journal*, *5*(1), 245–249. https://doi.org/10.61445/tofedu.v5i1.1436

Alnahdi, G. H., & Schwab, S. (2021). Special education major or attitudes to predict teachers' self-efficacy for teaching in inclusive education. *Frontiers in Psychology*, *12*, 680909. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.680909

de Bruin, K. (2019). The impact of inclusive education reforms on students with disability: An international comparison. *International Journal of Inclusive Education*, *23*(7–8), 811–826. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623327

Gulo, R. S., Niswanto, Ismail, & Handayani, N. (2026). Coaching-based academic supervision to enhance teachers' pedagogical competence. *Indonesian Journal of Educational Development*, *6*(4), 1294–1305. https://doi.org/10.59672/ijed.v6i4.5683

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *19*(3), 206–217. https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778

Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, *88*(4), 547–588. https://doi.org/10.3102/0034654318759268

Krischler, M., Powell, J. J. W., & Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, *34*(5), 632–648. https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837

Lailiyah, M., Haryati, T., & Sumarno. (2025). The effectiveness of clinical supervision in developing teachers' professional competence: A quantitative study at SD Negeri 1 Kalipang Rembang. *Journal of Educational Sciences*, *9*(5), 3473–3485. https://doi.org/10.31258/jes.9.5.p.3473-3485

Manurung, J. C., & Kristianti, Y. (2023). Dampak kesulitan murid terhadap hasil belajar kognitif kimia pada materi tata nama senyawa kelas X IPA di SMA Negeri 1 Warmare. *Arfak Chem: Chemistry Education Journal*, *6*(1), 480–486. https://doi.org/10.30862/accej.v6i1.435

Mertler, C. A. (2021). Action Research as Teacher Inquiry: A Viable Strategy for Resolving Problems of Practice. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, *26*(1), Article 19. https://doi.org/10.7275/22014442

Muanifah, M. T., & Sa'diyah, H. (2018). Pendekatan SAVI sebagai metode alternatif untuk memaksimalkan gaya belajar murid sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Ke-SD-An*, *4*.

Nilholm, C. (2020). Research about inclusive education in 2020: How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, *35*(3), 358–370. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547

Nurhasanah, Hopeman, T. A., & Jakfar, A. E. (2024). Kajian literatur: Penerapan model pembelajaran SAVI sebagai upaya meningkatkan pemahaman murid sekolah dasar. *Jurnal BELAINDIKA (Pembelajaran Dan Inovasi Pendidikan)*, *6*(2), 172–184. https://doi.org/10.52005/belaindika.v6i2.236

Suryani, E., Amir, A., Nurfathurrahmah, N., Azmin, N., & Hartati, H. (2021). Identifikasi kesulitan belajar murid kelas VIII SMPN 3 Kota Bima materi keanekaragaman makhluk hidup. *Jurnal Pendidikan Ilmu Pengetahuan Alam*, *2*(1), 23–27. https://doi.org/10.56842/jp-ipa.v2i01.57

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(6), 675–689. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012

Werner, S., Gumpel, T. P., Koller, J., Wiesenthal, V., & Weintraub, N. (2021). Can self-efficacy mediate between knowledge of policy, school support and teacher attitudes towards inclusive education? *PLOS ONE*, *16*(9), e0257657. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257657

Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, *117*, 103802. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802

Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, *117*, 103800. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800

Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, *109*, 103521. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521

Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, *64*, 222–229. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005

Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, *75*, 343–355. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011

Yusuf, S., Suparno, S., Chamidah, A. N., Azizah, N., & Salido, A. (2025). Implementing differentiated learning in inclusive schools: Challenges and teacher practices in accommodating the needs of students with special needs. *JENIUS: Journal of Education Policy and Elementary Education Issues*, *6*(2).