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

Peningkatan Kompetensi Guru dalam Merancang Pembelajaran Akomodatif bagi Murid Berisiko Hambatan Belajar melalui Supervisi Instruksional

Alfans Gaffar[1], Nurtanio Agus Purwanto[2]
[1,2]Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia

[1]alfansgaffar.2025@student.uny.ac.id
DOI: https://doi.org/10.58230/27454312.5171

Abstrak

Pembelajaran yang mengakomodasi keragaman kebutuhan murid memerlukan kompetensi guru dalam merancang pembelajaran yang responsif terhadap karakteristik dan kebutuhan peserta didik. Penelitian ini bertujuan meningkatkan kompetensi guru dalam merancang pembelajaran akomodatif bagi murid berisiko hambatan belajar melalui supervisi instruksional. Penelitian menggunakan Penelitian Tindakan Sekolah (PTS) dengan model Kemmis dan McTaggart dalam dua siklus. Subjek penelitian terdiri atas dua guru di SD Negeri 005 Mentarang Hulu, Kabupaten Malinau, Kalimantan Utara. Data dikumpulkan melalui observasi, penilaian perencanaan pembelajaran, wawancara, dan dokumentasi, kemudian dianalisis secara deskriptif. Hasil penelitian menunjukkan adanya peningkatan kompetensi guru secara bertahap selama penerapan tindakan. Perubahan terutama terlihat pada kemampuan mengidentifikasi kebutuhan murid serta menyesuaikan tujuan, strategi, metode, media, dan kegiatan pembelajaran. Aspek penilaian fleksibel serta remedial dan pengayaan masih memerlukan penguatan. Temuan ini menunjukkan bahwa supervisi instruksional berpotensi menjadi strategi pengembangan profesional guru dalam mendukung perancangan pembelajaran yang lebih akomodatif dan responsif terhadap keragaman kebutuhan murid.
Kata kunci: kompetensi guru, pembelajaran akomodatif, supervisi instruksional.

Pendahuluan

Keberagaman karakteristik dan kebutuhan belajar murid merupakan tantangan penting dalam penyelenggaraan pembelajaran yang inklusif. Guru tidak hanya dituntut menguasai materi pembelajaran, tetapi juga mampu mengenali karakteristik murid dan menerjemahkan informasi tersebut ke dalam perencanaan pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan individual. Nistal Anta et al. (2024) melalui tinjauan sistematis menunjukkan bahwa kompetensi guru merupakan salah satu faktor penting dalam memberikan respons pendidikan yang sesuai bagi murid dengan kebutuhan pendidikan khusus. Wray et al. (2022) juga menunjukkan bahwa pengetahuan, pengalaman, konteks sekolah, dan efikasi diri berkaitan dengan kesiapan guru dalam melaksanakan pendidikan inklusif. Dalam konteks Indonesia, Wulandari & Hendriani (2021) menunjukkan bahwa kompetensi pedagogik guru di sekolah inklusi masih menghadapi kendala, terutama dalam memahami karakteristik murid dan mengidentifikasi kebutuhan belajar yang beragam. Temuan tersebut menunjukkan bahwa tantangan utama bukan hanya terletak pada pemahaman guru mengenai keberagaman murid, tetapi juga pada kemampuan mengubah pemahaman tersebut menjadi keputusan pembelajaran yang konkret dan terencana.

Salah satu bentuk respons terhadap keragaman kebutuhan belajar adalah pembelajaran akomodatif dan fleksibel. Dalam penelitian ini, pembelajaran akomodatif dipahami sebagai perencanaan pembelajaran yang memungkinkan guru menyesuaikan komponen pembelajaran berdasarkan karakteristik dan kebutuhan murid tanpa menghilangkan arah dan tujuan pembelajaran utama. Penyesuaian dapat dilakukan pada tujuan, materi, strategi, metode, media, kegiatan, penilaian, serta tindak lanjut pembelajaran. Konsep tersebut memiliki keterkaitan dengan pembelajaran berdiferensiasi, tetapi keduanya tidak digunakan secara bergantian. Pembelajaran berdiferensiasi merupakan salah satu pendekatan untuk merespons keragaman peserta didik, sedangkan pembelajaran akomodatif menjadi fokus operasional penelitian ini dalam melihat kemampuan guru menyesuaikan perencanaan pembelajaran. Kahmann et al. (2022) menunjukkan bahwa pengembangan profesional yang berfokus pada pembelajaran berdiferensiasi dapat meningkatkan pengetahuan, sikap, dan praktik guru. Ziernwald et al. (2022) juga menunjukkan bahwa penerapan pembelajaran yang responsif terhadap perbedaan kemampuan murid memerlukan kesiapan dan dukungan profesional bagi guru. Dengan demikian, penguatan kompetensi guru perlu diarahkan tidak hanya pada penguasaan konsep, tetapi pada kemampuan menerjemahkan karakteristik murid ke dalam keputusan perencanaan yang dapat dilaksanakan.

Dalam konteks Indonesia, kebutuhan tersebut semakin penting karena pemahaman mengenai pembelajaran yang responsif terhadap keragaman belum selalu diikuti oleh kemampuan praktis dalam merancang pembelajaranWitraguna & Jaya (2024) menunjukkan pentingnya pemahaman guru sekolah dasar mengenai pembelajaran berdiferensiasi dalam penerapannya di kelas. Sementara itu, Wiyono et al. (2024) menunjukkan bahwa kajian mengenai pembelajaran berdiferensiasi di Indonesia semakin berkembang seiring meningkatnya perhatian terhadap keragaman karakteristik peserta didik. Perkembangan kajian tersebut menunjukkan adanya perhatian yang semakin besar terhadap pembelajaran yang responsif, tetapi peningkatan pemahaman konseptual perlu diikuti dengan pendampingan yang membantu guru menggunakan informasi tentang murid sebagai dasar pengambilan keputusan pembelajaran. Dengan kata lain, persoalannya bukan sekadar apakah guru mengetahui prinsip pembelajaran yang adaptif, tetapi apakah guru mampu mengoperasionalkan prinsip tersebut ke dalam perencanaan yang koheren dari identifikasi kebutuhan hingga penilaian dan tindak lanjut.

Salah satu mekanisme yang dapat digunakan untuk membantu guru mengembangkan kemampuan tersebut adalah supervisi instruksional. Dalam penelitian ini, supervisi instruksional dipahami sebagai proses pembinaan profesional yang berfokus pada kualitas perencanaan dan praktik pembelajaran melalui pemeriksaan rancangan, dialog profesional, pemberian umpan balik, revisi, dan refleksi. Istilah supervisi akademik yang digunakan dalam beberapa penelitian terdahulu memiliki kedekatan dengan supervisi instruksional, tetapi dalam penelitian ini keduanya tidak diposisikan sebagai istilah yang sepenuhnya identik. Supervisi akademik digunakan untuk merujuk pada penelitian terdahulu yang membahas pembinaan akademik guru secara lebih umum, sedangkan supervisi instruksional digunakan sebagai istilah operasional tindakan penelitian yang secara khusus diarahkan pada perbaikan perencanaan pembelajaran. Koyongian et al. (2021) menunjukkan bahwa supervisi instruksional dapat mendukung pengembangan profesionalisme guru, sedangkan Maisyaroh et al. (2021) menegaskan bahwa kontribusi supervisi terhadap kompetensi guru sangat dipengaruhi oleh bagaimana proses pembinaan tersebut dilaksanakan. Oleh karena itu, nilai supervisi dalam penelitian ini tidak diletakkan pada fungsi evaluatif semata, tetapi pada kemampuannya menyediakan proses perbaikan yang berulang dan berbasis pada kebutuhan nyata guru.

Copyright © 2026 The Author(s)

Dalam pelaksanaannya, supervisi instruksional dalam penelitian ini memiliki karakteristik klinis dan kolaboratif. Karakteristik klinis merujuk pada proses yang dilakukan secara sistematis melalui pemetaan kondisi awal, pemeriksaan rancangan, pemberian umpan balik, perbaikan, dan refleksi, sedangkan karakteristik kolaboratif terlihat dari keterlibatan guru dalam mendiskusikan masalah dan menentukan perbaikan terhadap rancangan pembelajarannya. Dengan batas konseptual tersebut, *coaching* tidak diposisikan sebagai model supervisi yang berbeda, tetapi sebagai salah satu teknik komunikasi dan pendampingan yang dapat digunakan untuk memperkuat dialog reflektif selama proses supervisi. Glover et al. (2023) menunjukkan bahwa kesempatan praktik dan pemberian umpan balik dalam *coaching* berkaitan dengan peningkatan penggunaan strategi pembelajaran berbasis bukti oleh guru. Kavanagh et al. (2023) juga menunjukkan pentingnya waktu untuk menguraikan dan mendiskusikan praktik dalam proses *coaching*. Temuan tersebut memperkuat argumentasi bahwa supervisi yang berorientasi pada perbaikan praktik perlu memberikan kesempatan kepada guru untuk memahami masalah, mencoba perbaikan, memperoleh umpan balik, dan merefleksikan hasilnya.

Konteks sekolah tempat penelitian menunjukkan kebutuhan nyata untuk memperkuat kemampuan guru dalam merancang pembelajaran yang mempertimbangkan murid berisiko hambatan belajar. Hasil observasi awal menunjukkan bahwa sebagian guru masih menyusun rencana pembelajaran yang bersifat umum dan belum secara konsisten mempertimbangkan murid yang mengalami keterlambatan memahami materi, kesulitan membaca dan menulis, serta masalah perhatian. Kebutuhan murid belum selalu diterjemahkan secara eksplisit ke dalam tujuan, strategi, media, kegiatan, penilaian, dan tindak lanjut pembelajaran. Kondisi tersebut memperlihatkan adanya kesenjangan antara tuntutan pembelajaran yang responsif terhadap keragaman murid dan kemampuan guru dalam mengoperasionalkannya melalui perencanaan pembelajaran. Temuan Ghunu (2023) menunjukkan bahwa supervisi akademik dapat digunakan untuk meningkatkan kompetensi guru dalam menyusun perangkat pembelajaran melalui proses pembinaan yang sistematis. Namun, temuan tersebut belum secara khusus menjelaskan bagaimana supervisi diarahkan untuk membantu guru menghubungkan kebutuhan murid berisiko hambatan belajar dengan komponen-komponen perencanaan pembelajaran secara bertahap.

Atas dasar kondisi tersebut, supervisi instruksional dalam penelitian ini tidak diarahkan sekadar untuk menilai kelengkapan administrasi, tetapi untuk membantu guru membangun hubungan antara informasi mengenai murid dan keputusan pembelajaran. Pendampingan difokuskan pada sembilan aspek perencanaan, yaitu identifikasi murid, tujuan pembelajaran, materi, strategi, metode, media, kegiatan pembelajaran, penilaian, serta remedial dan pengayaan. Fokus tersebut penting karena kualitas pembelajaran akomodatif tidak hanya ditentukan oleh kemampuan guru mengenali kebutuhan murid, tetapi juga oleh konsistensi penerjemahan kebutuhan tersebut ke dalam berbagai komponen perencanaan. Mustari (2022) menunjukkan bahwa supervisi akademik melalui penelitian tindakan sekolah dapat digunakan sebagai strategi peningkatan kompetensi pedagogik guru. Penelitian ini mengembangkan fokus tersebut dengan menempatkan proses supervisi sebagai rangkaian perbaikan yang menghubungkan identifikasi kebutuhan, pemeriksaan rancangan, umpan balik, revisi, dan refleksi pada setiap siklus.

Meskipun penelitian mengenai kompetensi guru, pembelajaran berdiferensiasi, dan supervisi telah berkembang, masih terdapat persoalan yang belum sepenuhnya terjawab. Penelitian mengenai kompetensi guru dalam pendidikan inklusif lebih banyak menekankan faktor kesiapan, pengetahuan, pengalaman, dan sikap guru; penelitian mengenai pembelajaran berdiferensiasi lebih banyak membahas penerapan pendekatan untuk merespons keragaman

kemampuan; sedangkan penelitian mengenai supervisi lebih banyak membahas peningkatan kompetensi guru atau kualitas perangkat pembelajaran secara umum. Hubungan di antara ketiga wilayah tersebut belum banyak menjelaskan bagaimana proses supervisi secara bertahap membantu guru menerjemahkan informasi mengenai murid berisiko hambatan belajar menjadi keputusan yang konkret pada berbagai komponen perencanaan pembelajaran. Selain itu, masih terbatas kajian yang menunjukkan komponen perencanaan mana yang mengalami perubahan lebih kuat dan komponen mana yang tetap memerlukan penguatan setelah proses supervisi berlangsung. Kesenjangan inilah yang menjadi fokus penelitian ini.

Penelitian ini mengisi kesenjangan tersebut dengan memusatkan tindakan supervisi instruksional pada proses perubahan perencanaan pembelajaran, bukan hanya pada penilaian akhir terhadap dokumen. Setiap siklus digunakan untuk mengidentifikasi kondisi guru, memberikan umpan balik terhadap rancangan, melakukan perbaikan, dan merefleksikan hasil perbaikan tersebut. Dengan demikian, kontribusi penelitian bukan sekadar menunjukkan bahwa skor kompetensi guru meningkat, tetapi mendeskripsikan mekanisme perubahan dari perencanaan yang bersifat umum menuju perencanaan yang lebih responsif terhadap karakteristik dan kebutuhan murid. Penggunaan sembilan aspek perencanaan juga memungkinkan perubahan kompetensi diamati secara lebih terarah sehingga dapat diketahui bagian perencanaan yang telah berkembang dan bagian yang masih memerlukan pendampingan. Apabila instrumen penelitian telah melalui validasi isi sebagaimana dijelaskan dalam metode, penggunaan rubrik penilaian tersebut semakin mendukung pengamatan perubahan kompetensi secara sistematis.

Dengan demikian, kebaruan penelitian ini terletak pada fokus dan proses penerapan supervisi instruksional, yaitu penggunaan supervisi sebagai mekanisme pendampingan yang menghubungkan identifikasi kebutuhan murid, perbaikan keputusan pembelajaran, umpan balik, revisi perencanaan, dan refleksi secara siklikal. Pendekatan tersebut digunakan secara khusus untuk meningkatkan kemampuan guru merancang pembelajaran akomodatif bagi murid berisiko hambatan belajar pada konteks sekolah tempat penelitian. Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis penerapan supervisi instruksional dalam meningkatkan kompetensi guru dalam merancang pembelajaran akomodatif bagi murid berisiko hambatan belajar serta mendeskripsikan perubahan kompetensi guru setelah mengikuti tindakan supervisi secara bertahap dan berkelanjutan.

Metode

Penelitian ini menggunakan Penelitian Tindakan Sekolah (PTS) dengan pendekatan kuantitatif yang didukung data kualitatif. Penelitian menggunakan model tindakan Kemmis dan McTaggart yang meliputi tahap perencanaan, pelaksanaan tindakan, observasi, dan refleksi yang dilakukan secara berulang dalam dua siklus. Penelitian dilaksanakan di SD Negeri 005 Mentarang Hulu, Kabupaten Malinau, Kalimantan Utara, dengan subjek penelitian dua orang guru, yaitu guru kelas dan guru mata pelajaran. Fokus penelitian adalah peningkatan kompetensi guru dalam merancang pembelajaran akomodatif bagi murid yang berisiko mengalami hambatan belajar melalui penerapan supervisi instruksional kepala sekolah.

Tindakan penelitian berupa supervisi instruksional yang diarahkan pada perbaikan kualitas perencanaan pembelajaran. Supervisi instruksional dalam penelitian ini dilakukan sebagai proses pendampingan profesional yang berfokus pada pemeriksaan dokumen perencanaan pembelajaran, diskusi profesional, pemberian umpan balik, perbaikan rancangan, dan refleksi. Pada tahap pra-siklus dilakukan identifikasi kondisi awal perencanaan pembelajaran guru dan kebutuhan murid melalui observasi, wawancara, serta analisis

Copyright © 2026 The Author(s)

dokumen. Hasil identifikasi tersebut digunakan sebagai dasar untuk menentukan fokus tindakan dan kebutuhan pendampingan guru pada Siklus I.

Siklus I diawali dengan tahap perencanaan berupa penyusunan fokus supervisi berdasarkan hasil identifikasi kondisi awal perencanaan pembelajaran. Pada tahap pelaksanaan tindakan, kepala sekolah melakukan pemeriksaan dokumen perencanaan, diskusi profesional dengan guru, pemberian umpan balik, dan pendampingan dalam memperbaiki rancangan pembelajaran. Fokus tindakan Siklus I diarahkan pada kemampuan guru mengidentifikasi murid yang berisiko mengalami hambatan belajar dan menerjemahkan informasi tersebut ke dalam tujuan, materi, strategi, metode, media, kegiatan pembelajaran, dan penilaian. Pada tahap observasi, dilakukan pengamatan terhadap proses supervisi dan penilaian terhadap rancangan pembelajaran yang telah diperbaiki. Tahap refleksi dilakukan dengan mengidentifikasi aspek yang telah berkembang dan aspek yang masih belum konsisten, khususnya keterkaitan antara kebutuhan murid dengan penilaian dan tindak lanjut pembelajaran. Hasil refleksi Siklus I digunakan sebagai dasar untuk menentukan fokus perbaikan pada Siklus II.

Siklus II dirancang berdasarkan hasil refleksi Siklus I dengan memberikan pendampingan yang lebih terarah pada aspek perencanaan yang masih memerlukan penguatan. Tindakan meliputi pemeriksaan kembali rancangan pembelajaran, diskusi individual, pemberian umpan balik yang lebih spesifik, revisi dokumen, dan refleksi bersama guru. Fokus utama Siklus II diarahkan pada penguatan keterkaitan antara kebutuhan murid dengan penilaian yang fleksibel serta perencanaan remedial dan pengayaan. Pada tahap observasi, peneliti kembali melakukan penilaian terhadap rancangan pembelajaran berdasarkan sembilan aspek kompetensi yang telah ditetapkan. Tahap refleksi dilakukan dengan membandingkan perkembangan kompetensi guru dari pra-siklus, Siklus I, dan Siklus II serta mengidentifikasi perubahan kualitas rancangan pembelajaran setelah memperoleh supervisi instruksional.

Instrumen penelitian terdiri atas lembar observasi supervisi instruksional, lembar penilaian kompetensi guru, pedoman wawancara, dan lembar analisis dokumen perencanaan pembelajaran. Penilaian kompetensi guru menggunakan skala 1-4 dengan sembilan aspek, yaitu (1) identifikasi murid yang berisiko mengalami hambatan belajar, (2) tujuan pembelajaran, (3) materi pembelajaran, (4) strategi pembelajaran, (5) metode pembelajaran, (6) media pembelajaran, (7) kegiatan pembelajaran, (8) penilaian yang fleksibel, serta (9) remedial dan pengayaan. Skor 4 menunjukkan kategori sangat baik, skor 3 baik, skor 2 cukup, dan skor 1 kurang. Instrumen yang sama digunakan secara konsisten pada tahap pra-siklus, Siklus I, dan Siklus II untuk memperoleh gambaran perkembangan kompetensi guru secara berkelanjutan.

Validitas instrumen dilakukan melalui validitas isi (*content validity*) dengan melibatkan dua orang validator yang memiliki keahlian relevan dengan fokus penelitian. Validator pertama (V1) memiliki bidang keahlian supervisi pendidikan dan manajemen pendidikan, sedangkan validator kedua (V2) memiliki bidang keahlian pendidikan inklusif dan pembelajaran akomodatif. Validator menilai kesesuaian indikator dengan tujuan penelitian, kejelasan butir, keterwakilan aspek kompetensi guru, kesesuaian instrumen dengan prinsip pembelajaran akomodatif, dan kesesuaian kriteria penskoran. Penilaian menggunakan skala 1-4. Hasil validasi menunjukkan rata-rata skor sebesar 3,80 dari skor maksimum 4,00 atau 95,00%, sehingga instrumen termasuk dalam kategori sangat valid. Masukan validator digunakan untuk memperbaiki kejelasan beberapa indikator dan kriteria penskoran sebelum instrumen digunakan dalam penelitian.

Pengumpulan data dilakukan melalui observasi terhadap pelaksanaan supervisi dan kualitas perencanaan pembelajaran, wawancara dengan guru untuk memperoleh informasi

mengenai pemahaman dan pengalaman selama proses supervisi, serta dokumentasi terhadap perangkat pembelajaran yang dihasilkan pada setiap tahap penelitian. Data kuantitatif digunakan untuk menggambarkan perubahan kompetensi guru antarsiklus, sedangkan data wawancara, observasi, dan dokumentasi digunakan sebagai data pendukung untuk menjelaskan perubahan pemahaman dan praktik guru setelah memperoleh supervisi instruksional.

Data kuantitatif dianalisis secara deskriptif dengan menghitung skor dan persentase pencapaian kompetensi guru. Persentase hasil penilaian dihitung menggunakan rumus:

$$P = \frac{S}{S_{maks}} \times 100\%$$

Keterangan: Padalah persentase pencapaian kompetensi, Sadalah skor yang diperoleh, dan S_{maks}adalah skor maksimal. Hasil penilaian dikategorikan menjadi sangat baik (86-100%), baik (76-85%), cukup (60-75%), dan kurang (<60%).

Untuk mengetahui besarnya peningkatan kompetensi guru secara lebih terstandar, digunakan analisis N-Gain dengan membandingkan skor pra-siklus dan skor akhir Siklus II. N-Gain dihitung menggunakan rumus:

$$g = \frac{S_{post} - S_{pre}}{S_{maks} - S_{pre}}$$

Keterangan: $g$adalah nilai N-Gain, S_{post}adalah skor setelah tindakan, S_{pre}adalah skor sebelum tindakan, dan S_{maks}adalah skor maksimum. Interpretasi nilai N-Gain mengacu pada Hake (1998), yaitu rendah jika $g < 0{,}30$, sedang jika $0{,}30 \leq g < 0{,}70$, dan tinggi jika $g \geq 0{,}70$. Analisis N-Gain digunakan sebagai analisis pendukung untuk menggambarkan besarnya peningkatan kompetensi guru, sedangkan perkembangan setiap aspek kompetensi dianalisis melalui perbandingan hasil penilaian pada pra-siklus, Siklus I, dan Siklus II.

Data kualitatif dari observasi, wawancara, dan dokumentasi dianalisis secara deskriptif melalui tahapan reduksi data, pengelompokan informasi, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Analisis kualitatif digunakan untuk menjelaskan perubahan kualitas rancangan pembelajaran dan praktik guru yang menyertai perubahan skor kuantitatif. Seluruh data dibandingkan antara pra-siklus, Siklus I, dan Siklus II untuk memperoleh gambaran perkembangan kompetensi guru dan menentukan ketercapaian tindakan.

Indikator keberhasilan penelitian ditetapkan berdasarkan capaian kompetensi guru pada akhir Siklus II dan peningkatan masing-masing guru. Karena penelitian hanya melibatkan dua orang guru, indikator keberhasilan tidak menggunakan persentase jumlah guru, seperti “minimal 80% guru”, karena setiap guru merepresentasikan 50% dari keseluruhan subjek sehingga persentase tersebut kurang sensitif untuk menunjukkan perubahan individual. Oleh karena itu, tindakan dinyatakan berhasil apabila rata-rata capaian kompetensi guru pada akhir Siklus II mencapai minimal 80% atau sekurang-kurangnya berada pada kategori baik, serta masing-masing guru menunjukkan peningkatan kompetensi dibandingkan kondisi pra-siklus. Ketercapaian indikator juga diperkuat oleh bukti kualitatif berupa semakin jelasnya keterkaitan antara identifikasi kebutuhan murid dengan tujuan, materi, strategi, metode, media, kegiatan, penilaian, serta remedial dan pengayaan dalam rancangan pembelajaran.

Copyright © 2026 The Author(s)

Hasil

Perkembangan Kompetensi Guru dalam Setiap Siklus

Hasil penelitian menunjukkan adanya perubahan kompetensi guru dalam merancang pembelajaran akomodatif bagi murid yang berisiko mengalami hambatan belajar melalui supervisi instruksional. Perubahan tersebut tidak hanya terlihat dari capaian penilaian, tetapi juga dari perubahan kualitas rancangan pembelajaran dan pemahaman guru selama proses tindakan. Penilaian mencakup sembilan aspek, yaitu identifikasi murid berisiko, tujuan pembelajaran, materi, strategi, metode, media, kegiatan pembelajaran, penilaian fleksibel, serta remedial dan pengayaan.

Kondisi Pra-siklus

Hasil observasi awal dan analisis dokumen menunjukkan bahwa rancangan pembelajaran guru masih bersifat umum dan belum secara eksplisit mengakomodasi karakteristik serta kebutuhan murid yang berisiko mengalami hambatan belajar. Identifikasi kebutuhan murid belum menjadi dasar yang jelas dalam menentukan tujuan, strategi, media, kegiatan, dan bentuk penilaian. Rancangan pembelajaran lebih banyak menggambarkan kegiatan yang harus dilakukan guru dan murid secara umum, sementara bentuk dukungan atau penyesuaian bagi murid yang mengalami kesulitan belum dirumuskan secara spesifik.

Temuan tersebut juga terlihat dari hasil wawancara. Guru menunjukkan pemahaman bahwa setiap murid memiliki kemampuan yang berbeda, tetapi perbedaan tersebut belum sepenuhnya diterjemahkan ke dalam dokumen perencanaan. Dengan demikian, persoalan utama pada tahap awal bukan hanya keterbatasan dalam menuliskan komponen pembelajaran, tetapi kemampuan menghubungkan informasi mengenai kebutuhan murid dengan keputusan perencanaan pembelajaran.

Perubahan pada Siklus I

Berdasarkan kondisi awal tersebut, tindakan Siklus I diarahkan pada penguatan kemampuan guru dalam mengidentifikasi kebutuhan murid dan menerjemahkan informasi tersebut ke dalam komponen perencanaan pembelajaran. Supervisi dilakukan melalui pemeriksaan dokumen, diskusi profesional, pemberian umpan balik, dan pendampingan dalam melakukan revisi rancangan.

Hasil observasi pada Siklus I menunjukkan bahwa guru mulai melakukan perubahan pada rancangan pembelajaran. Identifikasi karakteristik murid mulai dicantumkan dan beberapa bentuk penyesuaian mulai terlihat pada tujuan, strategi, metode, media, serta kegiatan pembelajaran. Guru juga mulai mempertimbangkan penggunaan media pendukung dan variasi kegiatan agar lebih sesuai dengan kebutuhan murid. Namun, hasil supervisi menunjukkan bahwa perubahan tersebut belum sepenuhnya terintegrasi. Beberapa penyesuaian masih bersifat tambahan dan belum selalu memiliki hubungan yang jelas dengan kebutuhan murid yang telah diidentifikasi. Misalnya, guru telah mencantumkan bentuk dukungan atau penggunaan media tertentu, tetapi belum secara konsisten menjelaskan alasan pemilihannya berdasarkan karakteristik murid. Hal yang sama terlihat pada penilaian dan tindak lanjut pembelajaran. Guru mulai mencantumkan penilaian, tetapi bentuk penilaian masih cenderung seragam dan belum sepenuhnya memberikan fleksibilitas bagi murid dengan kebutuhan yang berbeda.

Hasil refleksi Siklus I kemudian menunjukkan bahwa guru memerlukan pendampingan yang lebih spesifik untuk membangun keterkaitan antarkomponen perencanaan. Fokus perbaikan tidak lagi hanya pada kelengkapan dokumen, tetapi juga pada kesesuaian antara kebutuhan murid dengan tujuan pembelajaran, strategi dan kegiatan pembelajaran, penilaian, serta tindak lanjut.

Perubahan pada Siklus II

Berdasarkan hasil refleksi tersebut, tindakan pada Siklus II diarahkan pada penguatan keterpaduan antarkomponen perencanaan, terutama penilaian fleksibel serta remedial dan pengayaan. Kepala sekolah kembali melakukan telaah dokumen, diskusi individual, pemberian umpan balik yang lebih spesifik, dan pendampingan revisi. Hasil observasi menunjukkan bahwa rancangan pembelajaran pada Siklus II menjadi lebih terarah. Guru tidak hanya mengidentifikasi karakteristik dan kebutuhan murid, tetapi mulai menggunakan informasi tersebut sebagai dasar dalam menentukan tujuan, strategi, metode, media, dan kegiatan pembelajaran. Bentuk dukungan terhadap murid juga dirancang lebih eksplisit sehingga hubungan antara kebutuhan murid dan tindakan pembelajaran menjadi lebih mudah ditelusuri dalam dokumen.

Perubahan juga terlihat dalam proses refleksi guru. Guru mulai menyadari bahwa penyesuaian pembelajaran tidak berhenti pada kegiatan pembelajaran, tetapi perlu dilanjutkan melalui penilaian dan tindak lanjut. Oleh karena itu, guru mulai memperbaiki rancangan penilaian agar lebih fleksibel serta menambahkan rencana remedial dan pengayaan. Meskipun demikian, kedua aspek tersebut masih menunjukkan capaian yang lebih rendah dibandingkan aspek tujuan, metode, dan kegiatan pembelajaran. Perkembangan capaian kompetensi guru pada setiap tahap penelitian disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Perkembangan Kompetensi Guru dalam Merancang Pembelajaran Akomodatif

Tahap Penelitian	Persentase	Kategori
Pra-siklus	37,5%	Kurang
Siklus I	63,9%	Cukup
Siklus II	88,9%	Sangat Baik

Data pada Tabel 1 menunjukkan adanya peningkatan capaian kompetensi secara bertahap hingga mencapai kriteria keberhasilan pada akhir Siklus II. Peningkatan tersebut berjalan searah dengan perubahan yang ditemukan melalui observasi, yaitu dari rancangan yang masih umum, kemudian mulai memuat penyesuaian pada Siklus I, dan menjadi lebih terintegrasi pada Siklus II.

Kompetensi Guru Berdasarkan Aspek Perencanaan

Untuk melihat aspek kompetensi yang telah berkembang dan aspek yang masih memerlukan penguatan, dilakukan analisis terhadap sembilan komponen perencanaan pada akhir Siklus II.

Tabel 2. Kompetensi Guru pada Siklus II Berdasarkan Aspek Perencanaan

Aspek Perencanaan	Rata-rata Skor	Kategori
Identifikasi murid berisiko	3,5	Sangat Baik
Tujuan pembelajaran	4,0	Sangat Baik
Materi pembelajaran	3,5	Sangat Baik
Strategi pembelajaran	3,5	Sangat Baik

Copyright © 2026 The Author(s)

Metode pembelajaran	4,0	Sangat Baik
Media pembelajaran	3,5	Sangat Baik
Kegiatan pembelajaran	4,0	Sangat Baik
Penilaian fleksibel	3,0	Baik
Remedial dan pengayaan	3,0	Baik

Sebagian besar aspek perencanaan telah mencapai kategori sangat baik. Kemampuan guru dalam merumuskan tujuan, memilih metode dan menyusun kegiatan pembelajaran menunjukkan capaian yang paling kuat. Sementara itu, penilaian fleksibel serta remedial dan pengayaan masih berada pada kategori baik. Temuan ini memperlihatkan bahwa kemampuan merancang aktivitas pembelajaran berkembang lebih kuat dibandingkan kemampuan merancang mekanisme asesmen yang fleksibel dan menentukan tindak lanjut berdasarkan hasil asesmen.

Peningkatan Kompetensi Masing-Masing Guru

Analisis N-Gain digunakan untuk melihat besarnya peningkatan kompetensi masing-masing guru antara kondisi pra-siklus dan akhir Siklus II. Hasil perhitungan disajikan pada Tabel 3.

Tabel 3. N-Gain Kompetensi Guru

Guru	Skor Pra-siklus	Skor Siklus II	Skor Maksimal	N-Gain	Kategori
TC	13	31	36	0,78	Tinggi
J	14	33	36	36	0,86
Rata-rata	**13,5**	**32,0**	**36**	**0,82**	**Tinggi**

asil N-Gain menunjukkan bahwa peningkatan kompetensi kedua guru berada pada kategori tinggi. Guru J memiliki peningkatan relatif lebih tinggi dibandingkan guru TC, sedangkan keduanya menunjukkan perkembangan yang positif dari kondisi awal hingga akhir tindakan. Temuan ini melengkapi hasil analisis antarsiklus dengan menunjukkan bahwa perubahan kompetensi terjadi pada masing-masing guru, bukan hanya pada capaian kelompok.

Temuan Wawancara dan Observasi

Analisis terhadap hasil wawancara dan observasi menghasilkan tiga tema utama yang memperkuat temuan kuantitatif, yaitu (1) perubahan pemahaman tentang kebutuhan murid, (2) perubahan dalam menerjemahkan kebutuhan murid ke dalam perencanaan, dan (3) meningkatnya kesadaran terhadap pentingnya asesmen dan tindak lanjut.

Perubahan pemahaman tentang kebutuhan murid

Pada tahap awal, guru telah menyadari adanya perbedaan kemampuan murid, tetapi pemahaman tersebut belum sepenuhnya digunakan sebagai dasar penyusunan perencanaan. Setelah memperoleh supervisi, guru mulai memahami bahwa identifikasi murid yang mengalami atau berisiko mengalami hambatan belajar perlu dilakukan secara lebih spesifik agar dapat menjadi dasar pengambilan keputusan pembelajaran. Perubahan tersebut terlihat

dari cara guru menjelaskan kembali alasan pemilihan strategi dan media pembelajaran pada saat diskusi supervisi. Guru mulai menghubungkan kebutuhan murid dengan bentuk dukungan yang perlu diberikan dalam kegiatan pembelajaran.

Perubahan dalam menerjemahkan kebutuhan murid ke dalam perencanaan

Tema kedua berkaitan dengan perubahan dari perencanaan yang bersifat umum menuju perencanaan yang lebih responsif. Hasil observasi dokumen menunjukkan bahwa pada tahap awal, komponen perencanaan relatif berdiri sendiri. Setelah tindakan Siklus I, mulai muncul penyesuaian pada beberapa komponen, tetapi hubungan antarkomponen belum konsisten. Pada Siklus II, hasil diskusi dan revisi menunjukkan bahwa guru semakin mampu menghubungkan identifikasi kebutuhan murid dengan tujuan, strategi, metode, media, dan kegiatan pembelajaran. Dengan demikian, perubahan yang terjadi tidak hanya berupa penambahan komponen dalam dokumen, tetapi juga peningkatan keterkaitan antarbagian perencanaan.

Meningkatnya kesadaran terhadap asesmen dan tindak lanjut

Tema ketiga muncul dari hasil refleksi Siklus I dan menjadi salah satu fokus tindakan Siklus II. Guru mulai memahami bahwa pembelajaran akomodatif tidak cukup diwujudkan melalui variasi kegiatan atau media, tetapi juga memerlukan bentuk penilaian yang memungkinkan guru memperoleh informasi mengenai perkembangan setiap murid dan menentukan tindak lanjut yang sesuai. Hasil observasi pada Siklus II menunjukkan adanya upaya guru memperbaiki bentuk penilaian serta menambahkan rencana remedial dan pengayaan. Namun, kedua aspek tersebut masih berada pada kategori baik. Temuan ini menunjukkan bahwa kemampuan menggunakan informasi hasil penilaian untuk merancang tindak lanjut masih memerlukan penguatan lebih lanjut dibandingkan aspek perencanaan pembelajaran lainnya.

Secara keseluruhan, hasil penelitian menunjukkan bahwa perubahan kompetensi guru berlangsung melalui proses yang bertahap. Supervisi instruksional memberikan ruang bagi guru untuk menelaah rancangan, menerima umpan balik, melakukan revisi, dan merefleksikan kembali keputusan pembelajaran yang dibuat. Perubahan kualitas dokumen dan temuan wawancara menunjukkan bahwa perkembangan kompetensi tidak hanya tampak pada capaian skor, tetapi juga pada semakin kuatnya hubungan antara kebutuhan murid dan keputusan perencanaan pembelajaran.

Pembahasan

Peningkatan kompetensi guru dari pra-siklus hingga Siklus II menunjukkan adanya perubahan selama penerapan supervisi instruksional. Perubahan tidak hanya terlihat pada skor, tetapi juga pada kualitas perencanaan. Pada pra-siklus, perencanaan masih bersifat umum dan belum menghubungkan kebutuhan murid dengan komponen pembelajaran. Pada Siklus I, guru mulai melakukan penyesuaian, tetapi keterkaitan antarkomponen belum konsisten. Setelah memperoleh umpan balik dan melakukan revisi, perencanaan pada Siklus II menjadi lebih terintegrasi. Hal ini menunjukkan bahwa perubahan berlangsung melalui proses identifikasi masalah, umpan balik, revisi, dan refleksi, bukan hanya melalui pemberian pemahaman konseptual. Pengembangan profesional yang melibatkan guru secara aktif dan memberi kesempatan menerapkan pengetahuan dalam praktik lebih memungkinkan terjadinya perubahan kompetensi (Donath et al., 2023; Sancar et al., 2021).

Mekanisme penting dalam penelitian ini adalah menjadikan perangkat pembelajaran sebagai bahan refleksi profesional. Supervisi instruksional tidak hanya memeriksa kelengkapan dokumen, tetapi membantu guru menghubungkan kebutuhan murid dengan tujuan, strategi,

Copyright © 2026 The Author(s)

metode, media, kegiatan, dan asesmen. Umpan balik supervisor membantu guru mengenali ketidaksesuaian dalam perencanaan, kemudian melakukan revisi. Proses yang berulang tersebut menjelaskan mengapa perubahan pada Siklus II lebih kuat dibandingkan Siklus I. Hal ini sesuai dengan prinsip pengembangan profesional yang menekankan pembelajaran aktif, umpan balik, dan penerapan pengetahuan dalam praktik (Desimone & Garet, 2015).

Perbedaan N-Gain antara guru TC sebesar 0,78 dan guru J sebesar 0,86 menunjukkan bahwa perkembangan tidak sepenuhnya sama meskipun memperoleh tindakan supervisi yang sama. Guru TC meningkat dari skor 13 menjadi 31, sedangkan J dari 14 menjadi 33. Perbedaan tersebut lebih tepat dipahami sebagai variasi perkembangan individual berdasarkan skor awal dan ruang peningkatan masing masing, bukan sebagai bukti bahwa faktor personal tertentu menyebabkan hasil yang lebih tinggi. Temuan ini menunjukkan pentingnya menyesuaikan umpan balik supervisi dengan kebutuhan pengembangan setiap guru (Sancar et al., 2021).

Pada Siklus II, peningkatan paling terlihat pada kemampuan guru menghubungkan kebutuhan murid dengan keputusan pembelajaran. Guru mulai menggunakan karakteristik dan kebutuhan murid sebagai pertimbangan dalam menentukan tujuan, metode, strategi, dan kegiatan. Hal ini penting karena pembelajaran akomodatif memerlukan keputusan pedagogis yang didasarkan pada kebutuhan murid, bukan sekadar pemberian perlakuan berbeda. Identifikasi kebutuhan menjadi dasar dalam menentukan bentuk akomodasi yang sesuai (Naibaho, 2023; Ainscow, 2020). Tujuan, metode, dan kegiatan pembelajaran mencapai skor tertinggi karena relatif mudah direvisi setelah guru memperoleh umpan balik dan contoh konkret. Guru mulai menerjemahkan kebutuhan murid ke dalam tujuan dan aktivitas yang lebih sesuai. Kondisi ini menunjukkan bahwa supervisi menjadi lebih bermakna ketika umpan balik diberikan terhadap perangkat pembelajaran yang nyata sehingga guru dapat langsung memperbaikinya. Pengembangan kompetensi melalui keterkaitan pengetahuan pedagogis dengan praktik nyata mendukung perubahan praktik guru (Smets et al., 2022).

Perubahan juga terlihat pada strategi dan media pembelajaran. Guru mulai mempertimbangkan kesesuaian strategi dan media dengan kebutuhan murid, sehingga pemilihannya tidak hanya didasarkan pada kebiasaan atau ketersediaan. Pembelajaran akomodatif dengan demikian tidak selalu memerlukan perubahan seluruh materi, tetapi penyesuaian tertentu agar murid dapat berpartisipasi secara lebih optimal. Kemampuan melakukan penyesuaian tersebut merupakan bagian penting dari pembelajaran yang responsif terhadap keragaman peserta didik (Smets et al., 2022). Temuan yang perlu mendapat perhatian adalah penilaian fleksibel serta remedial dan pengayaan yang masih memperoleh skor 3,0 atau kategori baik. Hasil ini menunjukkan bahwa guru lebih mudah menyesuaikan tujuan, metode, dan kegiatan dibandingkan menyesuaikan asesmen dan menentukan tindak lanjut. Padahal, murid berisiko hambatan belajar membutuhkan bentuk asesmen yang memungkinkan mereka menunjukkan kemampuan melalui cara yang sesuai dengan kebutuhannya. Penggunaan asesmen secara efektif menuntut kemampuan guru dalam menginterpretasikan informasi hasil belajar dan menggunakannya untuk menentukan tindakan berikutnya (Schildkamp et al., 2020).

Aspek remedial dan pengayaan yang belum mencapai kategori sangat baik juga menunjukkan bahwa penyesuaian pembelajaran belum sepenuhnya berlanjut sampai tahap tindak lanjut. Guru telah mulai merancang kegiatan remedial dan pengayaan, tetapi keterkaitannya dengan hasil asesmen masih perlu diperkuat. Dengan demikian, asesmen seharusnya tidak diposisikan sebagai tahap akhir pembelajaran, melainkan sebagai dasar untuk menentukan apakah murid memerlukan pengulangan, bantuan tambahan, penguatan, atau tantangan yang lebih tinggi. Temuan ini menjadi bagian substantif penelitian karena

menunjukkan komponen kompetensi yang masih memerlukan pendampingan meskipun kompetensi perencanaan secara keseluruhan telah meningkat. Supervisi instruksional dalam penelitian ini juga berfungsi sebagai sarana refleksi profesional. Guru memperoleh kesempatan untuk mengidentifikasi kelemahan perencanaan, mendiskusikannya dengan supervisor, kemudian memperbaikinya. Umpan balik yang tepat dapat membantu penggunaan informasi asesmen untuk memperbaiki proses pembelajaran (Van der Kleij et al., 2019). Dengan demikian, umpan balik dalam penelitian ini tidak hanya berfungsi sebagai evaluasi, tetapi menjadi dasar revisi perangkat pembelajaran.

Pada tingkat sekolah, proses tersebut menunjukkan bahwa supervisi instruksional dapat menjadi bagian dari kepemimpinan pembelajaran. Dialog dan pendampingan memberi ruang bagi guru untuk membahas kesulitan dan melakukan perbaikan secara lebih terbuka. Kepemimpinan instruksional berperan dalam mengarahkan perhatian sekolah pada kualitas pembelajaran dan pengembangan kapasitas guru (Hallinger et al., 2020). Dalam penelitian ini, kepemimpinan tersebut dipahami sebagai konteks pendukung pelaksanaan supervisi, bukan sebagai variabel yang diuji secara terpisah. Secara praktis, supervisi instruksional dapat digunakan sebagai salah satu strategi pengembangan profesional guru melalui tahapan identifikasi kebutuhan, pemeriksaan perencanaan, dialog, umpan balik, revisi, dan refleksi. Pola tersebut membantu guru mengubah informasi tentang kebutuhan murid menjadi keputusan pembelajaran yang lebih konkret. Mekanisme pendampingan yang menempatkan guru sebagai peserta aktif juga memiliki kedekatan dengan prinsip *coaching* yang menekankan perbaikan praktik melalui umpan balik dan refleksi (Kraft et al., 2018).

Temuan ini memiliki implikasi bagi pendidikan inklusif karena kompetensi guru dalam merancang pembelajaran akomodatif merupakan salah satu dasar untuk meningkatkan akses murid terhadap pembelajaran. Namun, peningkatan kompetensi perencanaan belum dapat langsung ditafsirkan sebagai peningkatan hasil belajar murid karena penelitian ini tidak mengukur dampaknya secara langsung. Oleh karena itu, kontribusi penelitian lebih tepat ditempatkan pada pengembangan kapasitas guru dalam merancang pembelajaran yang responsif terhadap keragaman murid (Ainscow, 2020). Penelitian ini memiliki keterbatasan karena hanya melibatkan dua guru pada satu sekolah dan tidak menggunakan kelompok pembanding. Oleh karena itu, peningkatan yang ditemukan lebih tepat dimaknai sebagai perubahan kompetensi selama penerapan tindakan supervisi instruksional, bukan sebagai bukti efektivitas secara luas. Penelitian juga belum mengukur secara langsung perubahan keterlibatan dan hasil belajar murid. Penelitian selanjutnya dapat melibatkan lebih banyak guru dan sekolah, menggunakan desain pembanding, serta menghubungkan perubahan kompetensi guru dengan implementasi pembelajaran dan perkembangan murid.

Secara keseluruhan, penelitian menunjukkan bahwa perubahan kompetensi guru berlangsung melalui supervisi yang bertahap, dialogis, dan berorientasi pada revisi praktik. Peningkatan tidak hanya terlihat pada skor, tetapi juga pada kemampuan menghubungkan kebutuhan murid dengan perencanaan pembelajaran. Pada saat yang sama, penilaian fleksibel serta remedial dan pengayaan masih memerlukan penguatan. Temuan utama penelitian ini adalah bahwa supervisi instruksional dapat menjadi ruang bagi guru untuk menerjemahkan informasi tentang kebutuhan murid menjadi keputusan perencanaan melalui proses umpan balik, revisi, dan refleksi.

Kesimpulan

Berdasarkan hasil penelitian, penerapan supervisi instruksional dalam konteks dua guru di SD Negeri 005 Mentarang Hulu menunjukkan adanya perkembangan kompetensi guru

Copyright © 2026 The Author(s)

dalam merancang pembelajaran akomodatif bagi murid berisiko hambatan belajar. Perubahan terutama terlihat pada kemampuan guru mengidentifikasi kebutuhan murid dan menerjemahkannya ke dalam tujuan, strategi, metode, media, serta kegiatan pembelajaran. Proses pendampingan, umpan balik, revisi, dan refleksi secara bertahap menjadi bagian penting dalam mendukung perubahan tersebut. Implikasi penelitian menunjukkan bahwa supervisi instruksional dapat digunakan sebagai salah satu pendekatan pengembangan profesional guru untuk memperkuat perencanaan pembelajaran yang lebih responsif terhadap keragaman murid. Namun, aspek penilaian fleksibel serta remedial dan pengayaan masih memerlukan pendampingan lebih lanjut agar keterkaitan antara asesmen dan tindak lanjut pembelajaran semakin kuat.

Penelitian ini terbatas pada dua guru dalam satu sekolah dan tidak menggunakan kelompok pembanding, sehingga temuan tidak dapat digeneralisasikan secara luas atau digunakan untuk membuktikan efektivitas supervisi secara kausal. Penelitian selanjutnya disarankan melibatkan lebih banyak guru dan sekolah serta mengkaji keterkaitan antara kompetensi perencanaan guru, pelaksanaan pembelajaran, keterlibatan, dan hasil belajar murid berisiko hambatan belajar.

References

ainscow, M. (2020). Inclusion And Equity In Education: Making Sense Of Global Challenges. *Prospects*, *49*(3-4). Https://Doi.Org/10.1007/S11125-020-09506-W

Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best Practices In Teachers' Professional Development In The United States. *Psychology, Society And Education*, *7*(3). Https://Doi.Org/10.25115/Psye.V7i3.516

Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Götz, T. (2023). Does Professional Development Effectively Support The Implementation Of Inclusive Education? A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, *35*(1). Https://Doi.Org/10.1007/S10648-023-09752-2

Dwi Putriana Naibaho. (2023). Strategi Pembelajaran Berdiferensiasi Mampu Meningkatkan Pemahaman Belajar Peserta Didik. *Journal Of Creative Student Research*, *1*(2). Https://Doi.Org/10.55606/Jcsrpolitama.V1i2.1150

Ghunu, Y. (2023). Supervisi Akademik Berkelanjutan Dapat Meningkatkan Kompetensi Guru Dalam Menyusun Modul Ajar. *Manajerial : Jurnal Inovasi Manajemen Dan Supervisi Pendidikan*, *3*(1). Https://Doi.Org/10.51878/Manajerial.V3i1.2171

Glover, T. A., Reddy, L. A., & Crouse, K. (2023). Instructional *Coaching* Actions That Predict Teacher Classroom Practices And Student Achievement. *Journal Of School Psychology*, *96*. Https://Doi.Org/10.1016/J.Jsp.2022.10.006

Hallinger, P., Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). "Are Principals Instructional Leaders Yet?" A Science Map Of The Knowledge Base On Instructional Leadership, 1940-2018. In *Scientometrics* (Vol. 122, Issue 3). Https://Doi.Org/10.1007/S11192-020-03360-5

Kahmann, R., Droop, M., & Lazonder, A. W. (2022). Meta-Analysis Of Professional Development Programs In Differentiated Instruction. *International Journal Of Educational Research*, *116*. Https://Doi.Org/10.1016/J.Ijer.2022.102072

Kavanagh, S. S., Gotwalt, E. S., & Farrow, J. M. (2023). Practice-Based *Coaching* For Project-Based Teaching: Understanding Relationships Between *Coaching* Practice And Teaching Practice. *Teaching And Teacher Education*, *132*. Https://Doi.Org/10.1016/J.Tate.2023.104255

Koyongian, Y., Rawis, J. A. ., Wullur, M. M., & Rotty, V. N. J. (2021). Implementasi Supervisi Instruksional: Pendekatan Dan Tantangan Pengembangan Profesionalisme Guru. *Jurnal*

Bahana Manajemen Pendidikan, *10*(2). Https://Doi.Org/10.24036/Jbmp.V10i2.115405

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). Https://Doi.Org/10.3102/0034654318759268

Maisyaroh, Budi Wiyono, B., Hardika, Valdez, A. V., Mangorsi, S. B., & Canapi, S. P. T. (2021). The Implementation Of Instructional Supervision In Indonesia And The Philippines, And Its Effect On The Variation Of Teacher Learning Models And Materials. *Cogent Education*, *8*(1). Https://Doi.Org/10.1080/2331186x.2021.1962232

Mustari, M. (2022). Supervisi Kepala Sekolah Dalam Meningkatkan Kompetensi Pedagogi Di Masa Pandemi Covid 19. *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, *6*(3). Https://Doi.Org/10.31004/Obsesi.V6i3.1963

Nistal Anta, V., López-Aguado, M., & Gutiérrez-Provecho, L. (2024). Teacher Competences For Inclusion Of Students With Special Educational Needs: A Systematic Review. *Revista Complutense De Educacion*, *35*(2). Https://Doi.Org/10.5209/Rced.83175

Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A New Framework For Teachers' Professional Development. In *Teaching And Teacher Education* (Vol. 101). Https://Doi.Org/10.1016/J.Tate.2021.103305

Schildkamp, K., Van Der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). Formative Assessment: A Systematic Review Of Critical Teacher Prerequisites For Classroom Practice. *International Journal Of Educational Research*, *103*. Https://Doi.Org/10.1016/J.Ijer.2020.101602

Smets, W., De Neve, D., & Struyven, K. (2022). Responding To Students' Learning Needs: How Secondary Education Teachers Learn To Implement Differentiated Instruction. *Educational Action Research*, *30*(2). Https://Doi.Org/10.1080/09650792.2020.1848604

Van Der Kleij, F. M., Adie, L. E., & Cumming, J. J. (2019). A Meta-Review Of The Student Role In Feedback. *International Journal Of Educational Research*, *98*. Https://Doi.Org/10.1016/J.Ijer.2019.09.005

Witraguna, K. Y., & Jaya, I. K. M. A. (2024). Differentiated Instruction: Analysis Of Elementary School Teachers' Understanding In Bali Q-Ta School. *Pedagogia : Jurnal Pendidikan*, *13*(2). Https://Doi.Org/10.21070/Pedagogia.V13i2.1614

Wiyono, H., Rahayuningtyas, W., & Anggoro, B. K. (2024). Tren Pembelajaran Diferensiasi Dalam Kajian Guru Di Indonesia: Analisis Jurnal Terindeks Sinta. *Jolla Journal Of Language Literature And Arts*, *4*(5). Https://Doi.Org/10.17977/Um064v4i52024p512-520

Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors Influencing Teacher Self-Efficacy For Inclusive Education: A Systematic Literature Review. *Teaching And Teacher Education*, *117*. Https://Doi.Org/10.1016/J.Tate.2022.103800

Wulandari, R. S., & Hendriani, W. (2021). Kompetensi Pedagogik Guru Sekolah Inklusi Di Indonesia (Suatu Pendekatan Systematic Review). *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian Dan Kajian Kepustakaan Di Bidang Pendidikan, Pengajaran Dan Pembelajaran*, *7*(1). Https://Doi.Org/10.33394/Jk.V7i1.3152

Ziernwald, L., Hillmayr, D., & Holzberger, D. (2022). Promoting High-Achieving Students Through Differentiated Instruction In Mixed-Ability Classrooms—A Systematic Review. *Journal Of Advanced Academics*, *33*(4). Https://Doi.Org/10.1177/1932202x221112931