



Pemberdayaan Kapasitas Guru dalam Mendukung Pembelajaran Peserta Didik Berkebutuhan Khusus di PAUD Inklusi

Selamat Maulana^{1*}, Ahmad Suriansyah² Uswatun Nisa³

¹Universitas Lambung Mangkurat, Indonesia

²Universitas Lambung Mangkurat, Indonesia

³Universitas Muhammadiyah Banjarmasin, Indonesia

Correspondence: E-mail: [selamatmaulana15@gmail.com](mailto:salamatmaulana15@gmail.com)

ABSTRACTS

Abstrak: Pemberdayaan merupakan langkah konkrit dalam menjembatani dialektika filosofis dan dukungan praktis terhadap peningkatan kompetensi guru guna mendukung pembelajaran bagi peserta didik berkebutuhan khusus di PAUD inklusi. Penelitian ini bertujuan untuk menggambarkan upaya yang dilakukan melalui program pemberdayaan guru PAUD inklusi yang ada di kota Banjarmasin. Keberadaan peserta didik berkebutuhan khusus setiap tahunnya selalu ditemui oleh sekolah. Para guru dengan *mindset* model konservatif cenderung selektif saat penerimaan peserta didik baru. Sehingga sering kali terjadinya pengalihan, rujukan maupun penolakan peserta didik berkebutuhan khusus di sekolah. Peserta didik berkebutuhan khusus yang berhasil terjaring di PAUD, belum semua memperoleh layanan pendidikan berkualitas, berkeadilan dan setara dengan peserta didik lainnya. Kondisi dilematis yang dihadapi guru dalam proses pembelajaran membutuhkan dukungan nyata terhadap peningkatan kapasitas profesional, pedagogik, kepribadian dan sosial. Penelitian ini merupakan studi lapangan dengan pendekatan deskriptif kualitatif untuk menggali temuan baru di PAUD inklusi kota Banjarmasin Bina Sejahtera, Tatuka Insan Mulia dan Pelita Hati dalam pemberdayaan kapasitas guru. Data dikumpulkan dengan observasi, wawancara dan dokumentasi. Analisis dilakukan secara bersamaan dengan

ARTICLE INFO

Article History:

Received 07 Agustus 2025

Revised 24 Januari 2026

Accepted 29 April 2026

Available online 30 April 2026

Kata kunci:

Pemberdayaan,

Guru,

Peserta didik berkebutuhan khusus,

Pendidikan Inklusi

penelusuran data menggunakan Teknik Miles dan Huberman. Hasil penelitian menunjukkan bahwa peningkatan kapasitas guru di PAUD inklusi memerlukan dukungan operasional pemerintah sebagai pemangku kebijakan publik. Agar menjamin mutu pembelajaran, guru dibekali dengan pendampingan pelatihan yang terukur dan berkesinambungan. Kolaborasi lintas institusi dan kemitraan juga menjadi solusi terkait masalah yang ada di sekolah. Sehingga budaya inklusi dapat tercapai dan dimulai pada satuan paling rendah yaitu PAUD. Tanpa adanya kolaborasi yang bersifat helix, maka upaya pemberdayaan tidak tercapai secara optimal.

Abstract: *Empowerment is a concrete step in bridging philosophical dialectic and practical support for improving teacher competence to enrich learning for students with disabilities (SWD) in inclusive early childhood education. This study aims to describe the efforts through teacher empowerment program in Banjarmasin city. The presence of SWD is always encountered by schools every year. Teachers with a conservative mindset model tend to be selective when admitting new students. This often results in the transfer, referral or rejection of SWD. They who are successfully netted in school, have not all received quality education services, equitable and equal to other students. The dilemma faced by teachers in the learning process requires real support to increase professional, pedagogical, personality and social capacity. This research is a field study with descriptive qualitative approach to explore new findings in inclusive school in Banjarmasin city Bina Sejahtera, Tatuka Insan Mulia and Pelita Hati in empowering teacher capacity. Data were collected using observation, interviews and documentation. Analysis was conducted simultaneously with data tracking using the Miles and Huberman Technique. The results show that increasing teacher capacity in inclusive school required operational support from the government as a public policy maker. To ensure the quality of learning, teachers are provided with measurable and sustainable training assistance. Cross-institutional collaboration and partnerships are also a solution to the problems that exist in schools. So that a culture of inclusion can be achieved and starts at the lowest unit early childhood education. Without helix collaboration, empowerment efforts are not optimally achieved.*

Keywords:

*Empowerment,
Teacher,
Student with disabilities,
Inclusive education*

1. PENDAHULUAN

Pemberdayaan merupakan langkah konkrit guna membangun kapasitas sumber daya, kesempatan, peluang, pengetahuan dan keterampilan individu agar dapat menjadi lebih baik di masa depan. Pemberdayaan berfokus pada upaya mengembangkan kesempatan seluas-luasnya kepada individu maupun kelompok dalam menentukan arah dan langkah yang akan diambil, di mana unsur demokrasi dan partisipasi lokal menjadi syarat penguatan potensi yang disasar (Nani Sumarni & Soleha, 2024; Han et al., 2023). Secara prinsip, pemberdayaan melibatkan sumber daya manusia sebagai objek sekaligus subjek yang dapat berperan dalam proses membangun kekuatan dari kelemahan/kekurangannya, mencakup seluruh pihak sampai tidak ada yang tertinggal dan terabaikan, sehingga sumber daya manusia mempunyai kemampuan untuk meningkatkan kesejahteraan hidupnya secara mandiri/tidak bergantung pada pihak lainnya (Llorente-Alonso et al., 2023). Pada prosesnya pemberdayaan bersifat memfasilitasi dengan memberikan beberapa opsi, di mana keterbukaan antar individu akan memberikan dampak pengalaman belajar satu sama lainnya (Bakri, 2025; Kruahong et al., 2023). Program pemberdayaan senantiasa mendorong terciptanya suasana dan budaya iklim yang menyadarkan individu maupun kelompok bahwa mereka diberikan daya dan kemampuan untuk berkembang (Amka, 2019; Zhang et al., 2023).

Agar daya tersebut dapat tumbuh, maka fasilitator berperan untuk mendorong, memotivasi dan membangkitkan kekuatan yang masih tersembunyi tersebut. Konsep pemberdayaan berlaku di berbagai aspek, tidak terkecuali pendidikan itu sendiri, yang mencakup seluruh komponen termasuk peserta didik, pendidik, kurikulum, lingkungan sekolah dan unsur lainnya yang saling berinteraksi (Mukhlis et al., 2025; Pan, 2023). Pada penelitian ini, penulis merefleksikan fenomena yang berangkat dari fokus pengamatan terhadap kapasitas guru/tenaga pendidik dalam mendukung proses pembelajaran bagi peserta didik berkebutuhan khusus di PAUD inklusi kota Banjarmasin. Selama ini guru di jenjang sekolah PAUD cenderung memiliki persepsi yang berorientasi pada aspek psikologis peserta didik, di mana setiap peserta didik akan diidentifikasi, diukur dan dianalisis setiap kemampuannya berdasarkan serangkaian tes yang baku. Tujuan dari pendekatan ini salah satunya untuk meminimalisir dampak negatif dari temuan berbagai kesulitan dalam belajar dan membantu anak untuk dapat beradaptasi dengan lingkungan sekolah hingga sosial normatif di masyarakat.

Ketika persepsi guru menganut model konservatif dengan tidak adanya keterbukaan terhadap *mindset* dan paradigma baru dalam melihat hakikat peserta didik, maka posisi guru akan sulit diberdayakan untuk tumbuh kepada model yang lebih baik. Konteks PAUD inklusi dengan landasan humanistik merupakan suatu pandangan dalam melihat peserta didik berkebutuhan khusus sebagai individu yang unik disertai potensi dan modalitasnya untuk dikembangkan dan bukan hanya sebagai masalah yang perlu diperbaiki (Symeonidou et al., 2023). Implikasinya adalah pandangan ini memusatkan perhatian terhadap penerimaan, dukungan emosional dan pemberian kesempatan belajar yang setara serta menciptakan lingkungan belajar kondusif bagi semua tanpa terkecuali. Paulo Freire dalam kutipannya *education as the practice of freedom* mengilustrasikan bahwa sejatinya proses pendidikan merupakan sarana untuk membebaskan peserta didik dari belenggu yang mengikatnya dan memisahkannya dari individu yang berdiri di atas kebebasannya sendiri (Mahfudh, 2024). Freire dengan pemikirannya yang bersifat kritis, transformatif dan membebaskan menekankan pada proses humanisme yaitu memanusiakan manusia melalui konteks pendidikan, di mana pendidikan idealnya menjadi

agen perubahan sosial dan membantu setiap individu untuk mencapai kebebasan dan keadilan (Nurfathina, 2024).

Ketika guru memiliki kemampuan dan keterbukaan untuk belajar terhadap fenomena yang menjadi keniscayaan untuk dihadapi, yaitu adanya eksistensi peserta didik berkebutuhan khusus, maka guru akan mengubah paradigma lamanya yang ditandai dengan perhatiannya mendukung pengembangan potensi diri peserta didik berkebutuhan khusus, sekaligus mampu memberi dukungan penyelenggaraan pendidikan inklusi di PAUD dengan harapan setiap peserta didik akan mendapatkan kesejahteraan yang sama dan mengaktualisasikan dirinya secara bebas. Merujuk pada latar belakang inilah penulis mengangkat topik pemberdayaan kapasitas guru sebagai langkah awal mengintegrasikan dua landasan filosofis pendidikan yaitu pendidikan humanis dan pendidikan berbasis psikologis peserta didik agar penerapan keduanya berjalan seimbang, saling melengkapi dan tidak dipertentangkan secara praktis (U., & W. V. Nisa, 2022; Brühwiler et al., 2024). Penulis merangkum beberapa permasalahan dan tantangan yang dikemukakan guru dalam penyelenggaraan pembelajaran mendukung bagi peserta didik berkebutuhan khusus.

Diantaranya kompetensi profesional guru masih terbatas pada penguasaan aspek perkembangan peserta didik yang tidak mengalami kebutuhan khusus. Guru telah di-set memegang acuan dan standar terhadap tingkat pencapaian perkembangan anak sebagaimana aspek perkembangan fisik, kognitif, bahasa, sosial, emosional dan nilai moral. Ketika guru menjadikannya sebagai aturan baku, maka guru hanya memiliki satu perspektif tunggal terhadap kemampuan peserta didik, sehingga muncul kategorisasi dan perbedaan untuk melabelkan peserta didik normal dan tidak normal (U. Nisa, 2021). Hakikatnya, laju tempo perkembangan setiap anak adalah beragam, tidak ada anak yang sama persis dan setiap dari mereka yang memiliki keterbatasan sekaligus diberikan potensi kelebihan untuk dikembangkan. Kemudian, kemampuan guru dalam pengelolaan pembelajaran masih terbatas pada manajemen kelas yang homogen, sehingga dukungan pembelajaran ketika mendapati peserta didik berkebutuhan khusus mengharuskan guru beradaptasi kembali dalam perencanaan, pelaksanaan dan evaluasi pembelajaran agar tetap efektif (U. Nisa et al., 2024; Boardman, 2024).

Akar dari pengelolaan pembelajaran ini bermuara pada pengembangan kurikulum dan program pembelajaran individual yang masih belum dipahami secara matang. Begitu pula dalam praktek pedagogik, interaksi guru dan anak bergantung pada perspektif guru melihat hakikat anak itu sendiri. Ada guru yang apabila melihat peserta didik tidak dapat duduk tenang, banyak bergerak dan belum mengikuti instruksi guru dengan baik, maka dicap sebagai anak yang hiperaktif (persepsi mengarah pada istilah ADHD), atau anak dengan tingkat kemampuan kognitif yang lamban, disebut sebagai anak yang bodoh (U. Nisa et al., 2023; Degroote et al., 2022), yang pada akhirnya mempengaruhi guru dalam menciptakan lingkungan belajar aman, nyaman dan kondusif. Sejalan dengan problematika di atas, ketiadaan unsur empati, kepedulian, adaptasi dan inklusivitas dapat menghambat dukungan pembelajaran bagi peserta didik berkebutuhan khusus (U. Nisa, 2024). Oleh sebab itu urgensi penelitian ini untuk menginvestigasi berbagai program pemberdayaan kapasitas guru dalam mendukung pembelajaran terutama bagi peserta didik berkebutuhan khusus yang belum maksimal.

Beberapa hasil dari penelusuran pustaka terdahulu oleh Dedi Setiawan tentang Pemberdayaan Guru dalam Meningkatkan Kualitas Pembelajaran di SLB mengemukakan bahwa pemberdayaan guru ditempuh melalui kegiatan penataran sebagai peningkatan kompetensi guru, di mana mereka juga dibekali model pembelajaran adaptif agar mampu menyesuaikan kebutuhan peserta didik yang beragam (Setiawan, 2018). Kemudian pada

tulisan Dagan tentang Upaya Pemberdayaan Guru oleh Kepala Sekolah Guna Meningkatkan Prestasi Kerja Optimal pada SD Negeri Tumbang Kalemei menggambarkan adanya peningkatan signifikan melalui supervisi pengajaran yang dilakukan oleh peran kepala sekolah selama 2 kali siklus, di mana supervisi merupakan pengawasan secara intensif dan monitoring pelaksanaan pembelajaran agar guru dapat mempersiapkan maupun merencanakan kegiatan belajar mengajar secara matang (Dagan, 2020). Berikutnya pada tulisan Jumadil dkk dalam Pemberdayaan Guru dan Profesionalisme Tenaga Pendidik di Era Reformasi dan Pasca Reformasi: Sebuah Tinjauan Akademis menjelaskan bahwa diperlukannya dukungan kebijakan secara integratif dalam meningkatkan kapasitas guru seperti pengadaan program sertifikasi guru, pelatihan berkelanjutan, dan penambahan kesejahteraan dari pemerintah sebagai respon dari dinamika sosial yang terus berkembang (Awali Habibullah et al., 2025).

Selanjutnya dalam tulisan Maskuri Bakri tentang Pemberdayaan Guru Melalui Perencanaan dan Proses Pembelajaran Partisipatif Guna Mewujudkan Kualitas Pendidikan yang Bermutu menemukan bahwa selama ini tidak semua guru mempersiapkan rencana pembelajaran dengan terstruktur. Hal ini menjadi persoalan dalam ketidaksinkronan antara kompetensi, implementasi dan sistem evaluasi pembelajaran di sekolah, sehingga interaksi antar pendidik dengan peserta didik perlu dirubah menjadi dialog yang komunikatif (Bakri, 2025). Terakhir pada tulisan Nani Sumarni dan Lilis Kamita Soleha tentang Strategi Pemberdayaan Guru dalam Meningkatkan Kualitas Pendidikan di SMA Muslimin Sindangkerta telah menganalisis program pemberdayaan guru meliputi keikutsertaan dalam pelatihan yang diselenggarakan oleh Dinas Pendidikan dan lembaga eksternal, seminar, serta konferensi yang berfokus pada pengembangan pendidikan sampai metode pembelajaran (Nani Sumarni & Soleha, 2024). Berdasarkan kajian literatur tersebut, teridentifikasi bahwa penelitian terdahulu mengenai pemberdayaan guru umumnya dilakukan di SLB atau sekolah dasar dan cenderung berfokus pada satu institusi, sehingga belum mengkaji secara spesifik bagaimana pemberdayaan kapasitas guru berlangsung di PAUD inklusi dengan latar belakang kelembagaan yang beragam. Kebaruan penelitian ini terletak pada kajian lintas tiga PAUD inklusi di kota Banjarmasin yaitu Bina Sejahtera, Tatuka Insan Mulia dan Pelita Hati yang masing-masing memiliki landasan kelembagaan berbeda, sehingga menghasilkan gambaran yang lebih kaya tentang variasi pola pemberdayaan kapasitas guru dalam konteks pendidikan anak usia dini inklusif. Oleh sebab itu, penelitian ini bertujuan untuk menggambarkan upaya yang dilakukan melalui program pemberdayaan kapasitas guru dalam mendukung pembelajaran peserta didik berkebutuhan khusus di PAUD inklusi kota Banjarmasin.

2. METODE

Penelitian ini merupakan studi lapangan dengan pendekatan deskriptif kualitatif. Sebuah metode untuk menggambarkan dan menjabarkan peristiwa, kejadian, persepsi, fenomena, situasi sosial yang diteliti secara alamiah (Cresswell, 1998; Hall et al., 2024). Penelitian ini menghasilkan data deskriptif berupa kata-kata tertulis atau lisan dari para informan dan perilaku yang diamati (Yusanto, 2019; Denny & Weckesser, 2022). Cresswell dalam tulisannya menjelaskan bahwa pendekatan kualitatif merupakan strategi penelusuran makna, pengertian, konsep, karakteristik, gejala, simbol maupun narasi fenomena (Mulyani, 2016). Data dihimpun selama kurang lebih dua bulan di lapangan terhadap tiga lokasi sekolah yang berbeda yaitu Bina Sejahtera, Tatuka Insan Mulia dan Pe lita Hati. Ketiga PAUD tersebut adalah PAUD inklusi, tersebar di wilayah kota Banjarmasin dan paling banyak menerima peserta didik berkebutuhan khusus dengan karakteristik *autism spectrum disorder*, *speech delay*, *attention deficit and hyperactivity disorder*.

Data dikumpulkan melalui teknik pengamatan lapangan secara berkala, observasi terhadap proses pembelajaran di ruang kelas, wawancara bersama kepala sekolah, ketua yayasan/ lembaga, guru kelas dan salah satu orang tua peserta didik, hingga dokumentasi kelengkapan perencanaan pembelajaran seperti dokumen program kegiatan sekolah, program pembelajaran individual dan sejenis lainnya. Selama proses pengumpulan data, peneliti berperan sebagai instrumen utama (*key instrument*) yang melihat situasi maupun kondisi di lapangan secara langsung. Instrumen lainnya ditopang oleh pedoman wawancara yang penulis gunakan untuk bertanya kepada berbagai informan yang telah disebutkan. Analisis data dilakukan beriringan dengan pengumpulan data yang terus berkembang melalui interpretasi hasil perolehan pencatatan observasi, wawancara dan membuat koding, setelah kemudian data dipilah dan direduksi, disajikan, serta ditarik secara induktif hingga menghasilkan simpulan akhir yang dapat ditampilkan, sebagaimana tahapan analisis Miles dan Huberman. Keabsahan data dijamin melalui penggunaan beragam teknik pengumpulan data secara bersamaan yaitu observasi, wawancara, dan dokumentasi dari ketiga lokasi penelitian, sehingga data yang diperoleh dari satu teknik dapat saling melengkapi dan memperkuat data dari teknik lainnya. Hasil penjabaran dari setiap tema penelitian akan diuraikan lebih lanjut melalui bab hasil dan pembahasan sebagaimana berikut.

3. HASIL DAN PEMBAHASAN

3.1. Kebijakan, Budaya dan Praktek Pengembangan Lingkungan Belajar Inklusif

Paradigma inklusi dapat dipandang sebagai pergerakan dengan menjunjung tinggi nilai-nilai, keyakinan dan prinsip utama berkaitan dengan peserta didik, keberagaman, anti diskriminasi, partisipasi aktif dan keterlibatan dari berbagai sumber yang tersedia (Fauziah, 2024; Teixeira et al., 2025). Sedangkan pendidikan inklusif didefinisikan sebagai suatu sistem, strategi, cara, pendekatan dan kontribusi pendidikan dimana semua peserta didik dari latar belakang kondisi dapat mengikuti proses pendidikan dan dididik dalam lingkungan bersama berdasarkan kebutuhan masing-masing dari individu. Pendidikan inklusi berupaya menciptakan lingkungan dan peluang bagi semua peserta didik agar mencapai potensi optimal (Amka, 2024; Dastyari & Jose, 2024). Tidak terbatas pada perbedaan agama, budaya, sosial, ekonomi, jenis kelamin, bahasa saja termasuk juga peserta didik berkebutuhan khusus sehingga terpenuhi kebutuhan belajarnya. Berbagai manfaat pembelajaran dalam lingkungan belajar inklusif diantaranya anak belajar untuk menghargai perbedaan, mengasah kepekaan bersikap/ menyikapi perbedaan.

Bagi guru secara kompetensi memberikan kesempatan untuk belajar dengan memanfaatkan sumber daya yang ada. Guru juga terlatih untuk menjadi lebih kreatif menciptakan pembelajaran yang menyenangkan bagi peserta didik. Pengalaman praktis di bidang pengajaran semakin kaya dengan keberagaman yang ada. Sedangkan bagi orang tua juga pada akhirnya dapat menyadari pentingnya mendukung proses belajar anak secara aktif. Orang tua juga dapat menyediakan sumber belajar sesuai dengan kebutuhan sehingga dapat membantu anak belajar dengan baik. Berdasarkan temuan peneliti di lapangan pada sekolah Bina Sejahtera Banjarmasin, kebijakan yang dipilih oleh yayasan dan sekolah mengarah pada dukungan kuat terhadap pendidikan inklusi. Sebelum adanya dokumen kebijakan negara yang tertulis secara sah tentang pendidikan inklusi, PAUD Bina Sejahtera telah merumuskan peta jalan dan arah kebijakan yang berorientasi pada konsep pendidikan inklusi itu sendiri. Hal ini sebagaimana dikonfirmasi oleh kepala sekolah PAUD Bina Sejahtera Ibu inisial M.A., melalui kutipan wawancara berikut:

“...Sejak tahun 96, kayaknya kalian belum lahir ya, sekolah ini melalui Pak ketua yayasan sudah belajar tentang konsep pendidikan humanis di sekolah alam Jawa Barat. Sebenarnya

pendidikan humanis itu melihat setiap anak sebagai individu yang punya potensi, keunikan, bakatnya masing-masing. Sehingga peran guru bagaimana dapat memfasilitasi kebutuhan tersebut, termasuk anak-anak berkebutuhan khusus..." (Wawancara bersama kepala sekolah Ibu M.A. pada tanggal 22 April 2025).

Berdasarkan penggalan wawancara tersebut, penulis dapat melihat bahwa sekolah Bina Sejahtera ini telah berdiri sejak dua dekade lalu hingga sekarang. Pada saat sekolah PAUD belum banyak menjamur, Bina Sejahtera telah menentukan kebijakannya dan mulai *concern* terhadap isu inklusivitas peserta didik. Ketika itu, jumlah peserta didik berkebutuhan khusus masih terbilang di angka rendah, sampai saat ini prevalensinya terus meningkat di tiap tahunnya dengan beragam kebutuhan maupun karakteristiknya. Latar belakang pendidikan guru perintis sekolah tersebut yang bermula dari sebuah sekolah laboratorium adalah S1 pendidikan khusus. Melalui pemahaman mereka terhadap paradigma inklusi dengan tidak memisahkan lingkungan belajar antara peserta didik normatif dan berkebutuhan khusus, melahirkan konsep penerimaan yang diadopsi oleh guru-guru lainnya, sejalan dengan pandangan bahwa peserta didik berkebutuhan khusus adalah individu unik yang memiliki potensi dan modalitas untuk dikembangkan (Symeonidou et al., 2023). Nilai-nilai humanis lainnya tumbuh dalam budaya yang semakin menghargai perbedaan karakteristik setiap peserta didik.

Menata sistem dan iklim lingkungan inklusif membutuhkan proses dan waktu yang tidak sebentar. Lebih dari 10 tahun sekolah ini direkognisi sebagai sekolah rekomendasi dari sekolah PAUD lainnya yang belum berdaya secara kapasitas kelembagaan, kompetensi guru dan akomodasi lainnya dalam melayani peserta didik berkebutuhan khusus. Pusat Layanan Disabilitas dan Pendidikan Inklusif Provinsi Kalimantan Selatan dan beberapa Dokter spesialis tumbuh kembang anak juga turut merekomendasikan sekolah Bina Sejahtera sebagai wadah layanan PAUD inklusi yang baik agar anak belajar melalui *social learning* nya di lingkungan tersebut. Kehadiran sekolah inklusi ini menepis berbagai stigma kerap kali melekat di pola-pola sekolah segregatif seperti sekolah luasa biasa. Dampak yang diperoleh dapat dianalisis berdasarkan aspek perkembangan anak usia dini yang masih belajar menguatkan asosiasi kemampuan imitasi antar teman sebaya. Tantangan dalam praktik juga terus dievaluasi. Beliau mengatakan bahwa praktek baik yang menjadi kiblat banyak sekolah lainnya sekarang juga tidak luput dari berbagai kekurangan yang terus dibenahi dari praktek lalu.

Ungkapan beliau mengisyaratkan adanya upaya untuk berdaya di atas kaki sendiri. Proses pemberdayaan tidak harus menunggu subjeknya untuk digerakkan, namun menyadari dan memupuk kapasitas kemampuan diri dengan terus belajar melalui pelatihan, studi tiru, pengalaman, *trial and error* merupakan langkah yang harus diambil ketika sekolah ingin mewujudkan misi mereka dalam menciptakan lingkungan belajar inklusif, sebagaimana prinsip pemberdayaan yang mendorong individu maupun kelompok untuk menyadari bahwa mereka memiliki daya dan kemampuan untuk berkembang secara mandiri (Llorente-Alonso et al., 2023; Amka, 2019). Sebagaimana kutipan wawancara berikut:

"...Kami tidak menyangka bahwa Bina Sejahtera akan dikenal sampai sejauh ini, bahkan ada orang tua yang rela menempuh jarak lumayan jauh untuk anaknya dapat bersekolah disini. Dari luar perbatasan kota. Itu sebuah kepercayaan bagi kami, sehingga kami harus terus belajar meningkatkan kompetensi untuk melayani anak-anak ini..." (Wawancara bersama guru IS pada tanggal 22 April 2025).

Penguatan kapasitas guru dilakukan melalui program kaderisasi dan monitoring oleh ketua yayasan. Pada Bina Sejahtera, guru pendamping disokong dari peranan siswa SMK kelas XI yang magang di *labschool* PAUD tersebut selama empat bulan lamanya. Guru kelas sangat

terbantu dengan pola kolaborasi yang telah terjalin sejak awal berdirinya sekolah. Program kaderisasi, mentoring oleh guru kelas terhadap peserta magang menuntut kompetensi mereka agar selalu *update* dan *upgrade*. Selain itu monitoring dan pembinaan melalui forum *focus group discussion* bertujuan untuk menjaring kesulitan yang dihadapi guru selama proses pembelajaran berlangsung. Adanya keselarasan dalam visi misi inklusif yang dibangun Bina Sejahtera, digagas oleh pemangku kebijakan paling atas dan diturunkan kepada seluruh pihak pengelola sekolah di bawahnya seperti guru dan peserta magang menjadi sebuah budaya yang terus dijaga. Pola *top-down* seperti ini tidak selalu menjadikan kelompok sebagai objek, namun juga sebagai subjek untuk menemukan, mengidentifikasi masalah, melihat kesempatan dan peluang sampai pada memecahkan persoalan dan tantangan yang dihadapi, yang pada akhirnya mendorong terciptanya komunitas belajar yang adaptif dan berkelanjutan di lingkungan sekolah (Mukhlis et al., 2025). Berbeda dengan konteks latar belakang sekolah Pelita Hati, garis kebijakan penyelenggaraan pendidikan inklusi dimulai dari dorongan spiritual untuk memuliakan setiap anak.

Bagi kepala sekolah dan guru di Pelita Hati anak merupakan anugerah dan karunia yang berikan Allah untuk dijaga setiap malaikatnya di dunia yaitu Ibu dan Ayah (orang tua). Perspektif mereka dalam melihat anak sebagai individu perlu diwujudkan melalui tanggung jawab pemberian pendidikan sesuai dengan fitrah yang melekat pada mereka. Pelita Hati sangat terbuka untuk menerima keberadaan peserta didik berkebutuhan khusus di sekolah termasuk ADHD, ASD, *down syndrome*, *speech delay*, disleksia dan karakteristik spesifik lainnya. Keterbukaan sekolah untuk menerima peserta didik berkebutuhan khusus menunjukkan adanya komitmen kuat memberikan layanan pendidikan holistik integratif dan inklusif. Apabila dilihat dari aspek keterjangkauan, Pelita Hati jauh lebih tinggi jika dibandingkan dengan Bina Sejahtera. Namun hal ini dapat dibuktikan dengan kesetaraan kualitas yang bersaing dan program unggulan yang terealisasikan dari *outcome* setiap peserta didiknya. Layanan akomodatif dalam kegiatan terapi juga menggambarkan adanya kelengkapan di bawah naungan satu atap sekolah.

Sebagaimana yang disampaikan oleh kepala sekolah Pelita Hati Bapak BR melalui kutipan wawancara berikut:

"...Kami melihat anak sebagai anugerah dan karunia yang perlu kita jaga, kita rawat dan kita didik. Tidak ada anak dengan kekurangan yang tidak disertai potensi fitrah kebaikan diri mereka. Tinggal bagaimana kita sebagai guru berupaya untuk menemukan keunggulan dari masing-masing anak, melalui pembelajaran yang sesuai dengan karakteristik kebutuhan mereka..." (Wawancara bersama Kepala Sekolah Bapak BR pada tanggal 21 April 2025).

Paradigma yang tumbuh dan terbuka menjadi dasar untuk hadirnya sikap/perilaku yang inklusif, sejalan dengan pandangan bahwa pendidikan inklusif berupaya menciptakan lingkungan dan peluang bagi semua peserta didik untuk mencapai potensi optimal tanpa memandang latar belakang kondisi mereka (Amka, 2024; Symeonidou et al., 2023). Guru yang memahami konsep maupun hakikat peserta didik di sekolah tentu akan mampu mewujudkan lingkungan belajar inklusif. Meskipun dalam prakteknya tidak mudah membentuk teknis pelaksanaan pengajaran dengan banyak penyesuaian. Sehingga upaya sekolah dalam memberdayakan potensi guru yang masih *fresh* untuk belajar melalui kegiatan mentoring mingguan bersama kepala sekolah. Refleksi dan evaluasi tidak menunggu berakhirnya pembelajaran semester, namun setiap minggunya persoalan yang ditemukan akan dibahas dan dilaporkan sebagai bentuk *sharing session* bersama guru kelas lainnya. Pada akhirnya tidak ada persoalan berkepanjangan tanpa solusi dan berlarut larut menjadi beban sekolah.

Ketika sekolah hadir untuk menjaga kualitas dan mempertahankan nilai, budaya, iklim, milieu inklusif, maka berbagai upaya dikerahkan untuk menjamin keberlangsungan kualitas

tersebut. Masing-masing dari sekolah memanfaatkan pemberdayaan secara mandiri dalam forum internal mereka. Sedangkan sekolah lainnya memanfaatkan forum bersama melalui pertemuan rutin kelompok kerja guru sebagai wadah diskusi publik. Fokus pada pengembangan internal sekolah merupakan bagian dari wujud kemandirian dalam pemberdayaan. Sekolah benar-benar memetakan dan menganalisis kemampuannya untuk mendapatkan pemecahan masalah yang terbaik. Sumber belajar utama ada pada pemangku kebijakan internal yang mengawasi keberlangsungan mutu secara aktif. Tanpa adanya kerjasama baik antara supervisor dan manajer, tidak akan ada keselarasan dalam jalan mencapai tujuan sebuah organisasi (Mukhlis et al., 2025).

3.2. Pelaksanaan Supervisi dan Akses Pendampingan Berkelanjutan

Peningkatan kualitas pembelajaran memegang peranan penting yang dapat menghasilkan prestasi belajar peserta didik. Salah satu cara yang dapat dilakukan yaitu melalui kegiatan supervisi atau bimbingan, pembinaan, pengawasan dan monitoring terhadap pelaksanaan pembelajaran di kelas (Fahmi Addini et al., 2022; Engida et al., 2024). Supervisi merupakan upaya memberikan layanan dan bantuan untuk mengembangkan situasi belajar mengajar yang dilakukan guru kepada peserta didik (Nurfathina, 2024; Kaomaroeng et al., 2024). Para guru perlu mengembangkan kreativitasnya agar mampu berdaya saing dalam pekerjaannya. Sebagaimana temuan berdasarkan hasil wawancara peneliti dengan kepala sekolah PAUD Pelita Hati menyebutkan bahwa:

"...Sekolah kami setiap minggunya di hari Sabtu selalu melaksanakan rapat pertemuan seluruh guru dalam rangka evaluasi dan supervise pengajaran. Jika kami tidak melaksanakan seminggu sekali, maka permasalahan, kendala dan kesulitan yang dialami guru tidak dapat diselesaikan dengan cepat..." (Wawancara bersama Kepala Sekolah Pak BR 21 April 2025).

Pada saat kegiatan belajar mengajar di kelas, guru tidak selalu diawasi secara langsung oleh kepala sekolah, namun guru tetap mendapat pantauan melalui akses cctv yang terhubung langsung dengan layer kepala sekolah. Hal ini dalam rangka memastikan agar guru melaksanakan pengajaran sesuai dengan perencanaan yang telah disusun di awal.

Kreativitas guru juga dilihat melalui aktivitas yang dilaksanakan bersama peserta didik di kelas. Terlebih dalam membina peserta didik dengan karakter heterogen. Melalui kegiatan supervisi guru menjadi lebih sadar dan *mindful* selama proses pembelajaran berlangsung, sehingga kualitas interaksi antara guru dan peserta didik dapat terjaga secara konsisten (Kaomaroeng et al., 2024). Supervisi bagi guru justru tidak menjadikannya sebagai penghambat dalam pembelajaran. Pada beberapa kasus, terdapat guru-guru yang enggan untuk disupervisi maupun dipantau secara tidak langsung melalui cctv, hal tersebut dianggap guru membatasi ruang gerak dan ekspresi mereka selama pembelajaran. Pada konteks ini, keberadaan alat pantau menambah nilai keamanan pengelolaan lingkungan belajar secara fisik. Guru juga bisa merefleksikan performa mereka dan memperbaiki kekurangan dalam pembelajaran, yang merupakan bagian dari fungsi pembinaan dan pengawasan dalam supervisi (Fahmi Addini et al., 2022). Berbeda dengan supervisi yang dilakukan di PAUD Bina Sejahtera, pembinaan secara berkala langsung dipraktekkan oleh kepala yayasan sekolah melalui rapat pertemuan internal. Sehingga guru benar-benar memperoleh pendampingan dan mentoring yang dapat meningkatkan kapasitas kemampuan mengajar mereka secara khusus/ spesifik terhadap peserta didik berkebutuhan khusus.

Di sekolah PAUD lainnya, kegiatan supervisi tidak menjadi prioritas utama, sebab setiap guru diberikan kebebasan dan kepercayaan untuk mengelola kegiatan belajar mengajarnya masing-masing. Guru hanya perlu melaporkan hasil dari kegiatan belajar mengajar tersebut

dalam bentuk laporan kepada kepala sekolah. Hadirnya kegiatan supervisi menunjang kemampuan profesional guru. Apabila guru bekerja secara profesional, maka akan mempengaruhi proses belajar mengajar ke arah yang lebih baik dan disiplin, yang pada gilirannya berdampak positif terhadap pencapaian dan prestasi peserta didik (Engida et al., 2024). Selain itu, supervisi ini juga akan memperluas pengalaman guru, mendorong pembelajaran lebih kreatif dan memberikan pengetahuan serta keterampilan terhadap guru. Peran kepala sekolah sebagai pengawas sekaligus pengendali mutu pendidikan. Supervisi tidak untuk mencari kesalahan guru, namun mengembangkan potensi dan kelebihan lainnya untuk mencapai kemajuan, sebagaimana hakikat supervisi sebagai upaya memberikan layanan dan bantuan untuk mengembangkan situasi belajar mengajar yang lebih baik (Nurfathina, 2024). Sebagaimana yang disampaikan oleh salah satu guru kelas PAUD Bina Sejahtera melalui kutipan wawancara berikut:

“...Kami senang karena memiliki sumber belajar/ narasumber yang hebat seperti Bapak ketua yayasan yang selalu membina kami. Kalau sekolah lainnya menunggu pelatihan dari dinas, kami sudah lebih dulu dibimbing setiap bulannya untuk mendapat penyegaran pengetahuan...” (Wawancara bersama Guru TN pada tanggal 22 April 2025).

Supervisi pendidikan bertujuan untuk guru memahami tujuan pembelajaran, memahami kebutuhan peserta didik, mengembangkan kemampuan kepemimpinan, menemukan kelebihan guru serta memberikan motivasi dan solusi terhadap permasalahan yang dihadapi. Kegiatan supervisi juga memastikan para guru memiliki persepsi sama terhadap kurikulum yang digunakan, melakukan pendekatan pembelajaran sesuai dengan prinsip khusus hingga merencanakan tindak lanjut berikutnya. Dengan memperhatikan hal teknis terkait administrasi pengajaran, guru memiliki kesadaran terhadap menyusun perencanaan pembelajaran yang baik dan sesuai dengan standar mutu pendidikan di sekolah (Bestari et al., 2023). Mutu sekolah inilah yang tercermin dalam pelaksanaan pembelajaran dan peningkatan kapasitas guru sehingga membuahkan kepercayaan publik (Mukhlis et al., 2025). Strategi pemberdayaan yang dimulai dari menciptakan budaya dan komunitas belajar guru secara tidak langsung berdampak terhadap ekosistem pendidikan yang adaptif, responsif, inklusif dan berkelanjutan berbasis kolaborasi antar guru.

3.3 Peningkatan Insentif Guru

Tingkat pendapatan merupakan faktor penting yang dapat mempengaruhi motivasi dan kinerja guru. Dalam hal ini, motivasi mengajar dapat diartikan sebagai tingkat semangat dan komitmen guru dalam melaksanakan tugas mengajar, sedangkan kinerja guru sebagai bentuk efektivitas dan efisiensi dalam mengajar peserta didik. Pendapatan/insentif guru sangat berpengaruh terhadap kesejahteraan kehidupan ekonomi mereka (Ahmad et al., 2023; Hao, 2023). Guru dengan pendapatan cukup akan mampu termotivasi dalam mengajar, namun apabila pendapatan mereka rendah, maka akan sulit memenuhi kebutuhan sehari-hari, mengganggu konsentrasi mengajar hingga menghambat motivasi. Seseorang mungkin memiliki motivasi tinggi karena beberapa alasan. Beberapa penelitian terdahulu sudah banyak memaparkan hubungan antara motivasi kerja dengan produktivitas yang dihasilkan oleh mereka. Motivasi seringkali dilihat sebagai kekuatan dibalik aktivitas seseorang. Apabila seorang guru memiliki motivasi tinggi, dia akan memberikan segalanya untuk pekerjaannya (Setiawan, 2018; Layek & Koodamara, 2024). Sebaliknya, apabila motivasinya rendah, maka ia kesulitan untuk membantu organisasinya mencapai tujuan.

Melalui motivasi, seorang pekerja akan menekuni profesinya dengan giat dan bersemangat. Sebagaimana guru dengan motivasi yang tinggi dalam profesinya, maka ia akan sepenuhnya memberikan dedikasi untuk pengembangan dan kemajuan peserta didiknya.

Guru memainkan peranan penting di sekolah sebagai pemikir, perencana dan pengendali jalannya sebuah lembaga. Motivasi dapat lahir secara internal perseorangan, namun ia juga perlu didorong secara eksternal untuk melaksanakan pekerjaan dan tanggung jawabnya. Di awal perjalanan karir sebagai guru, mereka mendedikasikan diri secara tulus untuk mengajari anak-anak agar menjadi terdidik. Pada guru yang mengasuh dan mendidik peserta didik berkebutuhan khusus, panggilan dan keluasan hati merupakan motivasi yang melatarbelakangi profesi mereka. Sebab 'beban' pengajaran tidak sama dengan hanya mendidik peserta didik normatif. Dibutuhkan pendekatan dan keahlian khusus, namun apabila rasa empati telah menjadi nilai dalam kehidupan, maka beban tersebut tidak lagi dirasa berat, dan justru menjadi penggerak motivasi internal yang kuat dalam menjalani profesi sebagai guru peserta didik berkebutuhan khusus (Layek & Koodamara, 2024).

Sebagaimana kutipan wawancara berikut bersama kepala sekolah Tatuka Insan Mulia:

"...Mengajar anak-anak bekebutuhan khusus ini tidak boleh pandang bulu, harus sabar dan hati yang luas untuk menerima mereka..." (Wawancara bersama Ibu N pada tanggal 18 April 2025). Berdasarkan apa yang beliau sampaikan, relasi berbasis keikhlasan dan ketulusan menjadi kunci yang tidak ternilai oleh materi. Sebagaimana imbalan dari konteks immaterial tersebut umumnya dirasakan sebagai keberkahan dalam kehidupan mereka. Sebagai penyeimbang kehidupan, tidak dapat dipungkiri bahwa pemenuhan kebutuhan juga perlu dicukupi. Salah satunya melalui dukungan motivasi eksternal untuk mendukung profesional guru di sekolah. Begitu pula dengan peningkatan kinerja guru melalui pemberian kompensasi yang merupakan imbalan finansial dan diterima orang melalui hubungan mereka dengan organisasi. Pemberian bentuk *reward*, kompensasi, insentif yang layak di suatu lembaga pendidikan akan menarik minat orang-orang berkualitas untuk dapat bergabung, mempertahankan kualitas diri dan peningkatan produktivitas kerja dalam hal ini adalah mengajar (Hao, 2023).

Peningkatan insentif guru merupakan salah satu fungsi penting dalam manajemen sumber daya manusia. Sebab ini merupakan aspek paling sensitif sebagai akibat adanya jasa/ tenaga yang telah diberikannya terhadap organisasi tersebut. Peningkatan dalam aspek pemenuhan kesejahteraan tidak selalu berbentuk uang, melainkan segala bentuk lainnya yang memberikan keuntungan dan kepuasan bagi penerimanya (Ahmad et al., 2023). Sebagaimana yang disampaikan oleh Ibu MA Bina Sejahtera terkait peningkatan insentif guru:

"...Guru-guru disini kami berikan asuransi termasuk jaminan kesehatan, keselamatan kerja dan kecelakaan. Sebab guru juga rentan untuk mengalami kondisi seperti kecelakaan. Sehingga dengan adanya Tabungan asuransi, guru-guru dapat mencairkan di kemudian hari..." (Wawancara bersama Ibu MA pada tanggal 22 April 2025).

Berbeda dengan PAUD Pelita Hati, kepala sekolah menyampaikan bahwa sebagai bentuk apresiasi kerja keras guru, maka sekolah juga turut memperhatikan kondisi kesehatan mereka yang menjadi ujung tombak produktivitas kinerja mereka di sekolah. Apabila terdapat guru yang mengalami sakit, tentunya akan berpengaruh terhadap jalannya proses pendidikan dan pengajaran di sekolah. Maka sekolah perlu memberikan perhatian sampai aspek terkecil seperti pemeriksaan kesehatan guru.

"...Kami disini menyediakan pemeriksaan kesehatan bagi guru-guru kami, cek lab setiap satu semesternya, sebagai perhatian kami dalam kesejahteraan mereka..." (Wawancara bersama Pak BR pada tanggal 21 April 2025). Pemeriksaan kesehatan ini merupakan salah satu bentuk insentif non-finansial dalam menjaga kesejahteraan dan motivasi kerja guru (Hao, 2023).

Berbagai pendekatan dilakukan oleh sekolah dalam rangka menjamin kesejahteraan finansial maupun kesejahteraan kehidupan lainnya. Bentuk perhatian yang beragam dapat meningkatkan motivasi internal para guru sehingga berdampak terhadap kepuasan dan rasa senang dalam menjalani profesinya (Setiawan, 2018; Layek & Koodamara, 2024). Pada konteks peningkatan kualitas dan dukungan pembelajaran terhadap peserta didik berkebutuhan khusus, adanya keahlian spesifik yang dikuasai guru secara berkelanjutan merupakan wujud jasa yang khas, unik, dan tidak selalu ada di sekolah lainnya. Oleh sebab itu, insentif lebih besar umumnya digunakan sebagai pertukaran pemberian jasa yang telah diberikan dalam melayani kebutuhan pendidikan peserta didik berkebutuhan khusus, layanan terapi, hingga pendampingan guru *shadow* untuk menunjang kualitas pembelajaran terutama di sekolah dengan kelengkapan akomodasi yang memadai secara fasilitas maupun sarana prasarana (Nisa et al., 2024).

3.4. Sintesis Komparatif Pola Pemberdayaan di Tiga PAUD Inklusi

Berdasarkan pemaparan hasil dan pembahasan pada ketiga subbab sebelumnya, terdapat persamaan sekaligus perbedaan yang dapat diidentifikasi dari pola pemberdayaan kapasitas guru di tiga PAUD inklusi kota Banjarmasin. Perbandingan ini penting untuk melihat bagaimana masing-masing lembaga merespons tantangan yang sama, yaitu mendukung pembelajaran peserta didik berkebutuhan khusus, dengan pendekatan dan strategi yang berbeda sesuai konteks kelembagaan mereka masing-masing.

Dari sisi persamaan, ketiga sekolah sama-sama menempatkan nilai penerimaan terhadap peserta didik berkebutuhan khusus sebagai landasan utama budaya inklusif mereka, sejalan dengan prinsip pendidikan inklusif yang berupaya menciptakan lingkungan dan peluang bagi semua peserta didik untuk mencapai potensi optimal (Amka, 2024; Symeonidou et al., 2023). Ketiganya juga sama-sama mengandalkan supervisi dan pendampingan guru sebagai mekanisme utama peningkatan kapasitas, meskipun bentuk dan intensitasnya berbeda. Dari sisi insentif, ketiganya memberikan perhatian terhadap kesejahteraan guru tidak hanya dalam bentuk finansial tetapi juga non-finansial, sebagai wujud penghargaan atas jasa dan keahlian spesifik yang dimiliki guru dalam melayani peserta didik berkebutuhan khusus (Ahmad et al., 2023; Hao, 2023).

Perbedaannya terletak pada akar filosofis dan model operasional masing-masing sekolah. Bina Sejahtera membangun pemberdayaan guru melalui tradisi kelembagaan yang telah berlangsung lebih dari dua dekade dengan landasan humanistik, sehingga proses pemberdayaan bersifat organik dan mengakar pada budaya sekolah yang tumbuh dari dalam. Model kaderisasi melalui siswa magang dan forum focus group discussion menjadi ciri khas yang membedakannya dari dua sekolah lainnya. Pelita Hati memiliki pijakan spiritual yang kuat di mana pemberdayaan guru digerakkan oleh motivasi memuliakan setiap anak sebagai anugerah, dengan mekanisme supervisi mingguan yang terstruktur dan didukung pengawasan berbasis teknologi melalui CCTV. Sementara itu, Tatuka Insan Mulia mengedepankan relasi berbasis keikhlasan dan ketulusan sebagai modal utama guru dalam mendidik peserta didik berkebutuhan khusus, sebagaimana disampaikan oleh kepala sekolahnya bahwa mengajar anak berkebutuhan khusus membutuhkan kesabaran dan hati yang luas untuk menerima mereka. Perbedaan model ini menunjukkan bahwa pemberdayaan kapasitas guru di PAUD inklusi tidak bersifat tunggal, melainkan sangat kontekstual dan dipengaruhi oleh nilai, sejarah, serta kapasitas kelembagaan masing-masing sekolah (Amka, 2019; Kruahong et al., 2023).

Secara keseluruhan, temuan komparatif ini memperkuat pandangan bahwa keberhasilan pemberdayaan guru di PAUD inklusi tidak dapat dipisahkan dari kekuatan nilai dan budaya

yang dibangun secara konsisten oleh lembaga, serta memerlukan kolaborasi berkelanjutan yang melibatkan nilai-nilai partisipatif terhadap anak berkebutuhan khusus (Mukhlis et al., 2025; Bakri, 2025).

4. KESIMPULAN

Pemberdayaan kapasitas guru dalam mendukung pembelajaran peserta didik berkebutuhan khusus di PAUD inklusi kota Banjarmasin menjadi pondasi utama untuk terselenggaranya layanan pendidikan inklusif yang berkualitas bagi seluruh peserta didik tanpa terkecuali. Berdasarkan studi lapangan di tiga PAUD Bina Sejahtera, Pelita Hati dan Tatuka Insan Mulia didapati bahwa pemberdayaan guru tidak hanya terbatas pada peningkatan kompetensi teknis seperti kemampuan pedagogik, namun juga menyentuh aspek filosofis, spiritual, kepribadian dan sosial yang memperkuat peranan guru sebagai fasilitator pembelajaran humanistik. Kebijakan sekolah yang inklusif, budaya organisasi yang menghargai keberagaman, serta praktik pembelajaran yang adaptif menjadi tiga pilar utama dalam mendukung proses pemberdayaan tersebut. Guru yang terlibat secara aktif dalam kegiatan pelatihan, mentoring, supervisi rutin, serta forum komunitas belajar menunjukkan peningkatan dalam hal pemahaman terhadap karakteristik peserta didik berkebutuhan khusus, perencanaan pembelajaran diferensiasi dan pelaksanaan layanan yang lebih responsif. Di samping itu, pemberian insentif dalam bentuk finansial maupun non-finansial turut mempengaruhi motivasi guru agar terus belajar dan mengembangkan profesionalismenya. Temuan ini juga menunjukkan bahwa keberhasilan pendidikan inklusi di PAUD tidak lepas dari adanya kolaborasi lintas pihak, baik dari sekolah, yayasan, pemerintah, orang tua, hingga komunitas. Program pemberdayaan akan berjalan optimal apabila dikelola secara berkelanjutan dan melibatkan nilai-nilai partisipatif terhadap anak berkebutuhan khusus. Oleh sebab itu, upaya pemberdayaan guru di PAUD inklusi perlu dirancang secara menyeluruh dan kontekstual, agar pendidikan yang adil dan setara dapat benar-benar diwujudkan sejak pendidikan anak usia dini.

5. DAFTAR RUJUKAN

- Ahmad, D. Z., Gunawan, A., Suryana, A., Suherni, E. S., & Mulyani, S. (2023). Pelaksanaan supervisi pendidikan dalam meningkatkan kualitas pembelajaran. *Studia Manageria*, 5(2). <http://jurnal.radenfatah.ac.id/index.php/studiamanageria>
- Amka. (2019). Pendidikan inklusif bagi siswa berkebutuhan khusus di Kalimantan Selatan. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 4(1), 86–101. <https://doi.org/10.24832/jpnk.v4i1.1234>
- Amka, H. (2024). *Pendidikan inklusif (Dari teori ke aksi)*. CV Bravo Press Indonesia.
- Awali Habibullah, J., Lestari, N., Suradi, A., Riadi, D., & Dewa, P. (2025). Pemberdayaan guru dan profesionalisme tenaga pendidik di era reformasi dan pasca reformasi: Sebuah tinjauan akademis. *Aktivisme*, 2(2), 12–24. <https://doi.org/10.62383/aktivisme.v2i2.934>
- Bakri, M. (2024). Pemberdayaan guru melalui perencanaan dan proses pembelajaran partisipatif guna mewujudkan kualitas pendidikan yang bermutu.
- Bestari, P., Awam, R., Sucipto, E., Marsidin, S., & Rifma, R. (2023). Peran supervisi pendidikan dalam meningkatkan kualitas pembelajaran di era digital. *Jurnal Papeda*, 5(2). <https://doi.org/10.51903/pendekar.v2i1.590>

- Boardman, A. G. (2024). Integrating disability into equity-focused general education teacher preparation. *Frontiers in Education*, 9, Article 1372380. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1372380>
- Brühwiler, C., Hollenstein, L., Affolter, B., Biedermann, H., & Oser, F. (2024). The importance of teachers' pedagogical-psychological teaching knowledge for successful teaching and learning. *Journal of Curriculum Studies*, 56(4), 480–495. <https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2328042>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications.
- Dagan, O. (2020). Upaya pemberdayaan guru oleh kepala sekolah guna meningkatkan prestasi kerja yang optimal pada SD Negeri Tumbang Kalemei. *Journal of Education*, 15(2).
- Dastyari, A., & Jose, C. (2024). Achieving inclusive and equitable quality education for all: The importance of digital inclusion. *Alternative Law Journal*, 49(4). <https://doi.org/10.1177/1037969X241295798>
- Degroote, E., Baeyens, D., Doumen, S., & Sonuga-Barke, E. (2022). Suspicion of ADHD by teachers in relation to their perception of students' cognitive capacities. *International Journal of Inclusive Education*, 26(12), 1198–1212. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1751316>
- Denny, E., & Weckesser, A. (2022). How to do qualitative research? *BJOG: An International Journal of Obstetrics & Gynaecology*, 129(7), 1195–1196. <https://doi.org/10.1111/1471-0528.17150>
- Engida, M. A., Iyasu, A. S., & Fentie, Y. M. (2024). Impact of teaching quality on student achievement: Student evidence. *Frontiers in Education*, 9, Article 1367317. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1367317>
- Fahmi Addini, A., Husna, A. F., Damayanti, B. A., Fani, B. I., Nihayati, C. W., Daniswara, D. A., Susanti, D. F., & Imron, A. (2022). Konsep dasar supervisi pendidikan. *Jurnal Wahana Pendidikan*, 9(2), 179–186.
- Gusvina Mulyani, G. (2016). Pelaksanaan tugas pokok guru pendidik khusus di sekolah penyelenggara pendidikan inklusif. *E-JUPEKhu*, 5(1). <https://doi.org/10.24036/jupe75930.64>
- Hall, S., Lim, A., & Brennan, L. (2024). Qualitative description as an introductory method. *International Journal of Qualitative Methods*, 23, 1–10. <https://doi.org/10.1177/16094069241229822>
- Han, S., Harold, C. M., Kim, J. K., & Vogel, R. M. (2023). Perceived benefits and costs of empowerment. *Journal of Management*, 49(3), 1080–1117.
- Hao, D. (2023). Study on incentive factors and incentive effect differences. *BMC Psychology*, 11, Article 379. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01426-6>
- Kaomaroeng, P., Wisetsena, C., & Rattanavaraha, W. (2024). Digital teaching supervision model. *Journal of Education and Learning*, 13(6), 153–165.
- Kruahong, W., Sripichyakan, K., Tantranont, K., & Kaewthummanukul, T. (2023). Community empowerment: A concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 79(6), 2127–2142.
- Layek, D., & Koodamara, N. K. (2024). Motivation, work experience, and teacher performance. *Acta Psychologica*, 245, Article 104217.
- Llorente-Alonso, M., García-Ael, C., & Topa, G. (2023). A meta-analysis of psychological empowerment. *Current Psychology*, 43(2), 1759–1784.
- Luthfiah Nurfathina, A. (2024). *PT Media Akademik Publisher*. *JMA*, 2(6), 3031–5220.
- Mahfudh, M. N. (2024). Supervisi pembelajaran dalam meningkatkan semangat mengajar pendidik. *JES (Journal Education and Supervision)*.

- Mukhlis, M., Romba, S. S., & Sabriani, S. (2025). Pendampingan pendidik dan tenaga kependidikan PAUD. *Bima Abdi*, 5(2), 334–343.
- Nani Sumarni, N., & Soleha, L. K. (2024). Strategi pemberdayaan guru. *JEMSI*, 10(4), 2208–2212.
- Nisa, U. (2021). Stigma disabilitas di mata orang tua anak difabel. *INKLUSI*, 8(1).
- Nisa, U. (2024). Is bullying a moral disability. *Kiddo: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*.
- Nisa, U., Rifandi, A., Mardiah, M., & Syahrida, A. F. (2023). Early detection of children with special needs. *JMM*, 7(5), 4638.
- Nisa, U., & Verawati, V. (2022). Dilema guru PAUD inklusi. *Kiddo*, 3(2), 16–27.
- Nisa, U., Zain, A., & Rahmah, A. (2024). The role of shadow teachers. *JIES*, 4(1), 32.
- Pan, X. (2023). Online learning environments and empowerment. *SAGE Open*, 13(3).
- Setiawan, D. (2018). *Indonesian Journal of Education Management and Administration Review*, 2.
- Symeonidou, S., Loizou, E., & Recchia, S. (2023). The inclusion of children with disabilities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(1), 1–7.
- Teixeira, M., Rodrigues, D., & Freire, S. (2025). Inclusion and well-being among students. *Societies*, 15(1), 1–18.
- Yanti Fauziah, P. (2024). Implementation of inclusive education. *Jurnal Pendidikan Inklusi*, 8.
- Yusanto, Y. (2019). Ragam pendekatan penelitian kualitatif. *Journal of Scientific Communication*, 1(2), 1–13.
- Zhang, L., Kim, D., & Ding, S. (2023). Cultivating organizational performance. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1116617.