

Gambaran Pendampingan Guru Pendamping Khusus (GPK) Terhadap Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di Sekolah Inklusi

Zahra Ameylia¹, Rohmah Rifani², Eka Sufartianinsih Jafar³

^{1,2,3} Fakultas Psikologi, Universitas Negeri Makassar

E-mail: zeameylizain19@gmail.com¹, rohmah.rifani@unm.ac.id², ekasjafar@unm.ac.id³

Article History:

Received: 25 Juni 2026

Revised: 10 Juli 2026

Accepted: 21 Juli 2026

Keywords: Anak Berkebutuhan Khusus, Guru Pendamping Khusus, Pendampingan, Sekolah Inklusi

Abstract: Pendidikan inklusi bertujuan menyediakan layanan pendidikan yang sesuai bagi anak berkebutuhan khusus (ABK). Namun, dalam pelaksanaannya masih terdapat berbagai kendala, terutama pada peran guru pendamping khusus dalam proses pendampingan. Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui pengalaman guru pendamping khusus, bentuk pendampingan yang diberikan, serta faktor yang memengaruhi pendampingan terhadap ABK di sekolah inklusi. Penelitian ini menggunakan metode kualitatif dengan pendekatan studi kasus. Subjek penelitian terdiri dari tiga guru pendamping khusus yang aktif mendampingi ABK. Teknik pengumpulan data dilakukan melalui wawancara. Hasil penelitian menunjukkan bahwa ketiga responden mengalami kesulitan pada tahap awal pendampingan akibat keterbatasan pengetahuan, namun didukung oleh motivasi intrinsik dan ekstrinsik. Bentuk pendampingan yang diberikan disesuaikan dengan hambatan yang dialami anak, meliputi berbagai aspek perkembangan. Dampak pendampingan terlihat dari munculnya perilaku seperti agresi fisik serta kepuasan guru terhadap perkembangan anak. Monitoring dan evaluasi dilakukan secara berkala sesuai dengan program yang telah disusun. Faktor pendukung meliputi pelatihan, lingkungan sekolah, dan terapi yang dijalani anak, sedangkan faktor penghambat meliputi kondisi anak dan keterlibatan orang tua. Temuan penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi teoretis dan praktis dalam pengembangan strategi pendampingan yang lebih efektif, serta menjadi rujukan bagi penelitian selanjutnya dalam upaya meningkatkan kualitas layanan pendidikan inklusi.

PENDAHULUAN

Jumlah anak berkebutuhan khusus (ABK) di Indonesia mengalami peningkatan dari tahun ke tahun. Proyeksi Perserikatan Bangsa-Bangsa menunjukkan bahwa sedikitnya 10 persen anak usia sekolah memerlukan layanan pendidikan khusus. Dengan jumlah anak usia 5–14 tahun sekitar 42,8 juta jiwa, diperkirakan lebih dari 4,2 juta anak di Indonesia termasuk kategori ABK (Desiningrum,

2016). Data Kementerian Koordinasi Bidang Pembangunan Manusia dan Kebudayaan (2023) juga mengungkapkan bahwa persentase anak dengan disabilitas pada rentang usia 5–19 tahun mencapai 3,3 persen atau sekitar 2,19 juta jiwa. Kondisi ini menunjukkan besarnya kebutuhan layanan pendidikan yang sesuai bagi ABK.

ABK merupakan anak yang mengalami gangguan fisik, mental, maupun perkembangan sehingga memerlukan layanan pendidikan berbeda dari anak pada umumnya (Thaibah, Ningsih, & Dewi, 2020; Pitaloka, Fakhiratunnisa & Ningrum, 2022). Meski demikian, keterbatasan bukanlah penghalang untuk memperoleh pendidikan yang layak sebagaimana diamanatkan Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. Pendidikan inklusi hadir sebagai upaya memberikan layanan pendidikan yang setara bagi ABK dengan mengadopsi pandangan multikultural sehingga siswa dapat memahami, menerima, dan menghormati keberagaman (Azis, Mukramin, & Risfaisal, 2021). Hingga Desember 2022, tercatat 40.928 sekolah inklusi di Indonesia dengan 135.949 siswa ABK (Kemendikbud, 2023).

Dalam praktiknya, ABK di sekolah inklusi memerlukan pendampingan khusus untuk mengoptimalkan perkembangan mereka. Guru pendamping khusus (GPK) memiliki peran penting sebagai fasilitator, perancang program, dan pendamping langsung untuk menciptakan pendidikan inklusif yang berkualitas (Direktorat Pembinaan SLB, 2011). Namun, data awal peneliti menunjukkan masih adanya kendala terkait kompetensi dan pemahaman GPK terhadap ABK. Perbedaan latar belakang pendidikan serta variasi program pendampingan menimbulkan perbedaan layanan, sebagaimana tergambar pada hasil wawancara peneliti dengan dua GPK di sekolah berbeda.

Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui pengalaman guru pendamping khusus dalam mendampingi anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusi, mengidentifikasi bentuk pendampingan yang dilakukan, serta mengkaji faktor-faktor yang memengaruhi pendampingan tersebut. Hasil penelitian diharapkan dapat menambah khazanah ilmu pendidikan inklusi, memberikan masukan bagi sekolah dan pembuat kebijakan untuk meningkatkan kompetensi GPK, serta menjadi referensi awal bagi penelitian selanjutnya.

LANDASAN TEORI

Pendampingan

Pendampingan merupakan sebuah proses yang melibatkan rangkaian aktivitas dan usaha, baik secara perorangan maupun bersama-sama oleh para pendidik, dengan tujuan mendukung kemajuan dan perkembangan individu maupun kelompok (Lestari, Mawardi, & Jati, 2017). Pendampingan mencakup proses membimbing, mendidik, dan mengarahkan dalam konteks kelompok, yang meliputi aspek pengawasan, pengelolaan, dan penguasaan situasi (Susanti, Hariono, & Putri, 2023). Lebih lanjut, pendampingan merupakan upaya pemberian bantuan kepada perorangan maupun kelompok yang berlandaskan pada kebutuhan dan potensi pihak yang didampingi, dengan menekankan pengembangan interaksi dan komunikasi aktif di mana anggota kelompok berperan sebagai sumber, pelaksana, dan penerima manfaat (Inayah, Afifudin, & Nandiroh, 2023). Suntoro, Arridho, dan Azzahro (2023) mengemukakan bahwa pendampingan memiliki lima fungsi utama, yaitu: (1) menyembuhkan dan memulihkan fungsi individu; (2) menopang penyesuaian terhadap realitas baru; (3) membimbing dalam pengambilan keputusan; (4) memperbaiki hubungan interpersonal; serta (5) memberdayakan individu agar mampu mengatasi tantangan secara mandiri.

Guru Pendamping Khusus (GPK)

Guru Pendamping Khusus (GPK) adalah guru yang memiliki latar belakang pendidikan khusus atau Pendidikan Luar Biasa (PLB) dan bertugas di sekolah inklusi untuk mendampingi siswa berkebutuhan khusus (Indriawati, 2013). GPK berfungsi sebagai penghubung antara siswa

berkebutuhan khusus (ABK) dengan guru kelas atau guru mata pelajaran, membantu mengatasi kesulitan siswa selama proses pembelajaran, serta melaksanakan tugas khusus seperti bimbingan individual yang tidak dilakukan oleh guru reguler (Rosita & Suherman, 2020). Berdasarkan Pedoman Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif tahun 2007, GPK adalah guru yang memiliki latar belakang pendidikan khusus atau setidaknya pernah mengikuti pelatihan terkait pendidikan luar biasa dan ditempatkan di sekolah inklusif (Barlian, Wulandari, Said, & Brilianti, 2023).

Berdasarkan Peraturan Pemerintah RI Nomor 19 Tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan Pasal 28, seorang tenaga pendidik khusus diharapkan memiliki empat kompetensi pokok, yakni kompetensi pedagogik, kepribadian, profesional, dan sosial. Menurut Depdiknas (Zakia, 2015), GPK juga harus menguasai tiga kemampuan inti, yaitu: (1) *general ability*, yakni kemampuan mendidik siswa secara umum; (2) *basic ability*, yakni kemampuan mendeteksi kebutuhan ABK serta mengelola alat penunjang pembelajaran; dan (3) *specific ability*, yakni kemampuan mengubah perilaku dan memberikan materi pembelajaran yang sesuai bagi ABK. Adapun tugas pokok GPK menurut Direktorat Pembinaan Sekolah Luar Biasa (2011) meliputi kolaborasi dengan guru kelas dalam merancang instrumen evaluasi dan materi pembelajaran individual, merancang program intervensi, memberikan pengayaan atau remedi, serta menyelenggarakan kegiatan belajar khusus di kelas sumber bagi ABK.

Anak Berkebutuhan Khusus (ABK)

Anak berkebutuhan khusus (ABK) adalah anak yang memiliki kebutuhan khusus, baik dari segi mental, emosional, maupun fisik, yang membedakan mereka dari anak-anak pada umumnya sehingga memerlukan penanganan dan pendekatan yang disesuaikan (Artistia, Putri, Nurhaliza, & Andriani, 2024). ABK adalah anak yang mengalami hambatan dalam aspek mental, emosional, kognitif, maupun fisik akibat keterlambatan perkembangan atau kelainan tertentu (Layyinah, Rahmawati, Febriana, Armadana, & Sartinah, 2023). Desiningrum (2016) menambahkan bahwa ABK mencakup anak yang mengalami keterbatasan fisik seperti tunanetra dan tunarungu, maupun psikologis seperti autisme dan ADHD.

Fakhiratunnisa, Pitaloka, dan Ningrum (2022) mengklasifikasikan jenis-jenis ABK meliputi tunanetra, tunarungu, tunagrahita, tunalaras, anak cerdas istimewa dan bakat istimewa (CIBI), tunadaksa, serta autis. Selain itu, terdapat gangguan perkembangan lain yang umum terdeteksi seperti hambatan bicara dan bahasa, *cerebral palsy*, sindrom down, perawakan pendek, retardasi mental, dan ADHD (Kementerian Kesehatan, 2016). Rahmadani, Nurvadilah, Bilhaq, dan Andriani (2024) mengelompokkan penyebab kelainan pada ABK ke dalam tiga fase, yaitu sebelum kelahiran (faktor genetik, infeksi, paparan racun), saat kelahiran (anoksia, kelahiran prematur), dan setelah kelahiran (infeksi, kekurangan gizi, cedera).

Sekolah Inklusi

Sekolah inklusi merupakan sekolah reguler yang menyediakan pendidikan bagi ABK bersama siswa pada umumnya dalam satu kelas yang sama, dengan tujuan memberikan akses pendidikan berkualitas sesuai kebutuhan masing-masing siswa (Zakia, 2015). Baharun dan Awwaliyah (2018) menegaskan bahwa pendidikan inklusi mewajibkan ABK bersekolah di sekolah terdekat bersama teman sebayanya di kelas reguler agar memperoleh hak pendidikan yang setara. Direktorat Pembinaan Sekolah Luar Biasa (2011) mendefinisikan pendidikan inklusif sebagai pendekatan yang berfokus pada transformasi sistem pendidikan agar lebih responsif terhadap keragaman siswa, di mana keberagaman dipandang sebagai kekayaan proses pembelajaran, bukan hambatan.

Maftuhatin (2014) mengemukakan bahwa penyelenggaraan pendidikan inklusif membutuhkan adaptasi di segala bidang, dengan memperhatikan empat aspek utama, yaitu: (1) kurikulum yang fleksibel dan disusun secara kolaboratif antara guru, GPK, orang tua, dan siswa;

(2) metode pembelajaran yang menarik dan mendorong keaktifan seluruh siswa; (3) prosedur pembelajaran yang didasari observasi dan evaluasi individual untuk mengenali potensi serta hambatan belajar tiap anak; dan (4) sistem penilaian yang fleksibel dan disesuaikan dengan kemampuan ABK, baik menggunakan data kuantitatif maupun kualitatif.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan metode kualitatif dengan pendekatan studi kasus untuk memperoleh gambaran yang mendalam mengenai pendampingan Guru Pendamping Khusus (GPK) terhadap Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di sekolah inklusi. Metode kualitatif dipilih untuk mendalami fenomena sosial secara holistik (Creswell, 2021), sedangkan pendekatan studi kasus digunakan agar peneliti dapat melakukan analisis mendalam terhadap kasus spesifik dalam jangka waktu tertentu (Creswell, 2021).

Penentuan partisipan dilakukan dengan teknik purposive sampling, yaitu pemilihan secara sengaja berdasarkan kriteria yang relevan dengan tujuan penelitian (Lenaini, 2021). Kriteria partisipan meliputi: (1) GPK yang bertugas di sekolah inklusi; (2) sedang mendampingi ABK pada saat penelitian berlangsung. Total responden berjumlah enam orang, terdiri dari tiga GPK dan tiga *significant others* yang berkaitan langsung dengan proses pendampingan.

Data dikumpulkan melalui dua teknik utama yaitu wawancara semi terstruktur dan observasi dengan *anecdotal record*. Teknik ini memungkinkan eksplorasi yang lebih mendalam terhadap dinamika pendampingan, bentuk pendampingan, dan faktor yang memengaruhinya (Wilinny et al., 2019). Panduan wawancara disusun dan divalidasi oleh dosen ahli sebelum digunakan. Observasi dengan *anecdotal record* merupakan peninjauan langsung dan pencatatan naratif terhadap perilaku dan aktivitas partisipan yang relevan untuk memperkuat temuan wawancara (Kusdiyati & Fahmi, 2017; Dewi & Permatasari, 2021).

Analisis data mengikuti tahapan Creswell (2021): (1) memproses dan menyiapkan data; (2) mencatat gagasan umum; (3) melakukan coding dan pengelompokan kategori; (4) mendeskripsikan latar, partisipan, kategori, dan tema; (5) menyusun narasi hasil analisis; dan (6) menginterpretasikan temuan dengan membandingkannya pada informasi sebelumnya.

Keabsahan data dijaga dengan teknik triangulasi sumber dan data saturation. Triangulasi dilakukan dengan memanfaatkan berbagai sumber dan memverifikasi bukti yang diperoleh, sedangkan data saturation diterapkan untuk memastikan tidak ada informasi baru yang muncul sehingga deskripsi fenomena menjadi lebih valid (Creswell, 2021; Rijali, 2018).

Proses pengumpulan data dimulai dengan penyusunan panduan wawancara yang digunakan untuk memperoleh informasi mendalam mengenai pendampingan Guru Pendamping Khusus (GPK) terhadap Anak Berkebutuhan Khusus (ABK). Panduan wawancara tersebut divalidasi oleh ahli sebelum digunakan agar instrumen sesuai dengan tujuan penelitian. Setelah instrumen siap, peneliti melaksanakan pengumpulan data lapangan. Responden dalam penelitian ini terdiri dari enam orang, yaitu tiga GPK dan tiga *significant other* yang memiliki keterkaitan langsung dengan proses pendampingan. Wawancara semi terstruktur dilakukan untuk menggali pengalaman, bentuk pendampingan, serta faktor-faktor yang memengaruhi pelaksanaan pendampingan. Selama proses pengumpulan data, peneliti juga mencatat hasil wawancara secara verbatim untuk menjaga keakuratan informasi. Data yang diperoleh kemudian disusun dalam bentuk matriks guna memudahkan proses analisis pada tahap selanjutnya.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Penelitian ini melibatkan tiga Guru Pendamping Khusus (GPK) di sekolah inklusi Kota Makassar sebagai responden. Pengumpulan data dilakukan melalui wawancara mendalam untuk memperoleh gambaran komprehensif mengenai dinamika, bentuk pendampingan, serta faktor-

faktor yang memengaruhi proses pendampingan Anak Berkebutuhan Khusus (ABK). Berikut disajikan profil singkat masing-masing responden beserta temuan yang diperoleh.

Responden pertama (YR) merupakan GPK di SDIT A dengan latar belakang S1 Psikologi dan pengalaman kerja lima tahun, mendampingi anak berinisial MRA (8 tahun) dengan diagnosis autisme ringan. Responden kedua (RZ) adalah GPK di SDIT B berlatar belakang S1 Bimbingan dan Penyuluhan Islam dengan pengalaman empat tahun, mendampingi anak berinisial AMZA (9 tahun 6 bulan) dengan diagnosis *Autism Spectrum Disorder* (ASD). Responden ketiga (MF) merupakan GPK di Rumah Sekolah X dengan latar belakang S1 Psikologi dan pengalaman satu tahun, mendampingi anak berinisial Z (10 tahun 10 bulan) dengan diagnosis Hipo.

Dinamika Guru Pendamping Khusus (GPK) dalam Mendampingi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di Sekolah Inklusi

Hasil penelitian mengungkapkan bahwa pengalaman awal ketiga GPK diwarnai oleh kebingungan, ketidakpastian peran, dan rasa gugup yang bersumber dari keterbatasan pengetahuan praktis mengenai karakteristik ABK dan implementasi pendidikan inklusif. YR bahkan mengaku sempat ingin mengundurkan diri pada masa awal bertugas karena merasa tidak sanggup menghadapi situasi tersebut. Hal serupa dialami RZ dan MF yang mengaku mengalami kecemasan akibat minimnya pengalaman dalam menangani ABK. Temuan ini menegaskan adanya kesenjangan antara pemahaman konseptual dan kesiapan implementatif GPK di lapangan, sebagaimana dikemukakan oleh Wardany dan Ulfa (2022) bahwa sebagian GPK telah memiliki pemahaman dasar mengenai pendidikan inklusi, namun masih mengalami kesulitan dalam penerapan strategi pendampingan yang efektif.

Meskipun menghadapi berbagai tantangan di awal, ketiga GPK mampu bertahan dalam menjalankan perannya berkat motivasi yang kuat, baik yang bersifat intrinsik maupun ekstrinsik. Secara intrinsik, GPK didorong oleh rasa tertantang, ketertarikan personal, dan kepuasan emosional ketika menyaksikan perkembangan anak damping. YR menyebutkan bahwa rasa tertantang oleh pekerjaannya menjadi alasan utama untuk bertahan, sementara RZ mengungkapkan bahwa pengalaman magang di lembaga terapi justru menumbuhkan keinginan untuk terlibat langsung dalam pendampingan ABK. Secara ekstrinsik, lingkungan kerja yang kondusif dan dukungan orang-orang terdekat turut memperkuat komitmen GPK. Temuan ini konsisten dengan Nurmiati (2014) yang menegaskan bahwa motivasi dan lingkungan kerja berpengaruh signifikan terhadap kinerja individu.

Bentuk Pendampingan yang Diberikan Guru Pendamping Khusus (GPK) terhadap Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di Sekolah Inklusi

Pendampingan yang diberikan oleh ketiga GPK bersifat holistik dan disesuaikan dengan kebutuhan individual masing-masing ABK. Pendampingan tidak hanya berfokus pada aspek kognitif seperti membaca, menulis, dan berhitung, tetapi juga mencakup pengembangan kemampuan sensorimotor, sosial, kemandirian, dan kedisiplinan. YR memberikan pendampingan pada aspek akademik, hafalan surah, komunikasi, sosialisasi, serta kemampuan otot tangan. RZ berfokus pada kemampuan mengikuti perintah, kemandirian, berbicara, dan menulis rapi. Sementara MF memberikan bantuan pada aktivitas dasar seperti makan, mandi, buang air, berjalan, berlari, hingga latihan kemampuan sensorik. Temuan ini sejalan dengan pedoman Direktorat Pembinaan Sekolah Luar Biasa (2011) yang menegaskan bahwa tugas utama GPK adalah memberikan pendampingan sesuai dengan hambatan dan kebutuhan spesifik peserta didik.

Ketiga GPK juga menerapkan pendekatan yang terstruktur melalui perancangan program individual sebagai dasar monitoring dan evaluasi. Proses evaluasi dilakukan secara berkala, baik harian, bulanan, maupun semesteran, sehingga perkembangan ABK dapat terdokumentasi secara sistematis. RZ bahkan mengintegrasikan hasil asesmen psikolog dalam proses evaluasinya.

Temuan ini mendukung Maftuhatin (2014) yang menyatakan bahwa sistem evaluasi yang terencana dan berkelanjutan efektif dalam mencatat perkembangan peserta didik.

Di luar fokus utama penelitian, ditemukan pula dampak yang dialami GPK sebagai konsekuensi dari proses pendampingan. Dampak positif berupa kepuasan emosional dan profesional ketika menyaksikan pencapaian anak damping. Sebaliknya, dampak negatif yang dialami oleh ketiga responden adalah risiko agresi fisik dari anak, seperti luka lebam yang dialami MF dan kelelahan fisik yang dialami YR dan RZ. Temuan ini menunjukkan bahwa peran GPK tidak hanya menuntut kompetensi pedagogis, tetapi juga kesiapan mental dan emosional dalam menghadapi tantangan yang tidak terduga di lapangan.

Faktor yang Memengaruhi Guru Pendamping Khusus (GPK) dalam Mendampingi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di Sekolah Inklusi

Hasil penelitian mengidentifikasi sejumlah faktor pendukung dan penghambat yang memengaruhi efektivitas pendampingan GPK. Faktor pendukung pertama adalah pelatihan yang diikuti GPK. Ketiga responden sepakat bahwa pelatihan, diklat, dan seminar berperan penting dalam meningkatkan pengetahuan dan keterampilan mereka dalam menangani ABK. Temuan ini sejalan dengan Rahmانيar (2016) yang menyatakan bahwa pelatihan pendidikan inklusif terbukti efektif dalam mengembangkan kompetensi pendidik.

Faktor pendukung kedua adalah lingkungan sekolah yang suportif. Dukungan dari rekan sejawat, tenaga pendidik, serta penerimaan siswa terhadap ABK menciptakan iklim inklusif yang memungkinkan terjadinya kolaborasi dalam proses pendampingan. Hal ini sesuai dengan Direktorat Pendidikan Masyarakat dan Pendidikan Khusus (2021) yang menekankan pentingnya nilai penerimaan dan kerja sama dalam mendukung pembelajaran inklusif.

Faktor pendukung ketiga adalah ketersediaan sarana dan prasarana yang memadai. Fasilitas seperti alat pembelajaran, alat stimulasi, dan gedung sekolah yang layak terbukti mendukung kinerja GPK secara optimal. Temuan ini berbeda dengan hasil penelitian Wati (2014) serta Wahyuni, Hufad, dan Supriatna (2020) yang menyebutkan keterbatasan sarana dan prasarana sebagai hambatan utama dalam implementasi pendidikan inklusi. Perbedaan ini mengindikasikan bahwa konteks sekolah dan kebijakan institusional memainkan peran penting dalam menentukan kualitas pendampingan GPK.

Faktor pendukung keempat adalah terapi yang diikuti ABK. Ketiga responden menyatakan bahwa terapi berfungsi sebagai stimulasi tambahan di luar pembelajaran formal yang membantu mengoptimalkan perkembangan anak. Temuan ini sejalan dengan Hidayati dan Warmansyah (2021) yang menyatakan bahwa terapi dapat memperkaya proses pendampingan dan mendukung pencapaian perkembangan anak secara optimal.

Adapun faktor penghambat pertama adalah kondisi anak yang tidak stabil, baik secara emosional, konsentrasi, maupun fisik. Ketidakstabilan ini sering kali mengganggu kelancaran proses pendampingan dan menuntut GPK untuk bersikap lebih adaptif. Temuan ini konsisten dengan Sajali, Rachman, dan Mirnawati (2021) yang menyebutkan bahwa kondisi emosional anak merupakan salah satu problematika utama dalam pelaksanaan pembelajaran oleh GPK.

Faktor penghambat kedua adalah keterbatasan keterlibatan orang tua. Kesibukan orang tua, sulitnya komunikasi, serta inkonsistensi penerapan strategi pendampingan di rumah menjadi tantangan serius yang menghambat perkembangan ABK. MF bahkan pernah mengundurkan diri dari tempat kerja sebelumnya akibat tekanan orang tua yang menuntut perkembangan tanpa disertai kerja sama yang memadai. Temuan ini kontras dengan Novitasari, Mulyadiprana, dan Nugraha (2023) yang menegaskan peran sentral orang tua dalam mendukung pembelajaran ABK, sehingga mengindikasikan adanya kesenjangan antara peran ideal dan realitas keterlibatan orang tua di

lapangan yang perlu mendapat perhatian lebih serius dalam pengembangan praktik pendidikan inklusif.

KESIMPULAN

Penelitian ini menyimpulkan bahwa dinamika GPK dalam mendampingi ABK di sekolah inklusi merupakan proses yang kompleks dan multidimensional. Secara teoritis, temuan ini menegaskan bahwa kompetensi pedagogis saja tidak cukup untuk membekali GPK dalam menghadapi realitas pendampingan yang dinamis, melainkan juga membutuhkan kesiapan psikologis, ketahanan emosional, dan kemampuan adaptasi yang tinggi. Efektivitas pendampingan merupakan hasil interaksi antara kompetensi GPK, motivasi, dukungan lingkungan sekolah, keterlibatan orang tua, dan kondisi ABK itu sendiri, yang sejalan dengan perspektif ekologis dalam psikologi pendidikan bahwa perkembangan anak dipengaruhi oleh interaksi individu dengan sistem lingkungan di sekitarnya.

Berdasarkan temuan tersebut, beberapa rekomendasi diajukan kepada pihak-pihak terkait. Pihak sekolah disarankan untuk menyediakan pelatihan berkelanjutan bagi GPK yang berorientasi pada penguatan keterampilan praktis, sekaligus membangun sistem dukungan psikologis guna mencegah kelelahan emosional dan *burnout*. Orang tua ABK diharapkan meningkatkan keterlibatan aktif melalui komunikasi yang konsisten dengan GPK serta menerapkan strategi pendampingan yang selaras antara sekolah dan rumah. Bagi GPK, disarankan untuk secara proaktif mengembangkan kompetensi diri dan membangun jaringan profesional sebagai wadah berbagi pengalaman.

Bagi peneliti selanjutnya, disarankan untuk mengkaji lebih mendalam aspek psikologis GPK, khususnya terkait *well-being*, resiliensi, dan strategi koping dalam menghadapi tekanan kerja. Penelitian dengan pendekatan kuantitatif atau *mixed methods* dengan cakupan sampel yang lebih luas juga direkomendasikan untuk menghasilkan gambaran yang lebih representatif mengenai kondisi GPK di sekolah inklusi secara nasional.

DAFTAR REFERENSI

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders fifth edition, DSM-5™*. Arlington: VA, American Psychiatric Association.
- Artistia, P., Putri, O. S., Nurhaliza., & Andriani, O. (2024). Karakteristik dan klasifikasi anak berkebutuhan khusus secara mental emosional dan akademik. *DHARMA ACARIYA NUSANTARA: Jurnal Pendidikan, Bahasa dan Budaya*, 2(1), 27-36.
- Azis, F., Mukramin, S., & Risfaisal, R. (2021). Interaksi sosial anak autisme di sekolah inklusi (Studi sosiologi pada sekolah inklusi di Kota Makassar). *Equilibrium: Jurnal Pendidikan*, 9(1), 77–85. <https://doi.org/10.26618/equilibrium.v9i1.4365>
- Baharun, H., & Awwaliyah, R. (2018). Berkebutuhan khusus dalam perspektif. *MODELING: Jurnal Program Studi PGMI*, 5(1), 57–71.
- Barlian, U. C., Wulandari, R. P., Said, M., & Brilianti, N. L. (2023). Peran guru kelas dan guru pendamping khusus dalam meningkatkan layanan pendidikan inklusi di TK Ibnu Sina. *AL-AFKAR: Journal for Islamic Studies*, 6(2).
- Creswell, John. W. (2021). *Research design: pendekatan metode kualitatif, kuantitatif, dan campuran edisi keempat*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Darmawati, T. L., Hastijanti, R.A R., & Murti, F. (2023). Strategi desain fasilitas pendidikan bagi tunanetra dan tunagrahita. *SARGA: Journal of Architecture and Urbanism*, 17(2), 23-32.
- Desiningrum, D. R. (2016). *Psikologi anak berkebutuhan khusus*. Yogyakarta: Psikosain.
- Direktorat Pembinaan Sekolah Luar Biasa. (2011). Pedoman umum penyelenggaraan pendidikan insklusif. *Departement Pendidikan Nasional*, (70), 1–36.
- Direktorat Pendidikan Masyarakat dan Pendidikan Khusus. (2021). *Tulkit lrp merangkul*

- perbedaan perangkat untuk mengembangkan lingkungan inklusif ramah terhadap pembelajaran. Jakarta: Kementrian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.
- Hidayati, W. R., & Warmansyah, J. (2021). Pendidikan inklusi sebagai solusi dalam pelayanan pendidikan untuk anak berkebutuhan khusus. *Aulad: Journal on Early Childhood*, 4(3), 207-212.
- Inayah, Afifudin., & Nandiroh, U. (2023). Pengaruh program relawan pajak dan pendampingan oleh relawan pajak terhadap kepatuhan wajib pajak orang pribadi. *Jurnal Ilmiah Riset Akuntansi*, 12(1), 582-589
- Indriawati, P. (2013). Implementasi kebijakan tugas guru pembimbing khusus pada pendidikan inklusif di SD Negeri se-Kecamatan Junrejo Batu. *Jurnal Kebijakan dan Pengembangan Pendidikan*, 1(1).
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2023). Kemendikbudristek ajak wujudkan pendidikan inklusi yang adil dan merata. <https://www.kemdikbud.go.id/main/blog/2023/03/kemendikbudristek-ajak-wujudkan-pendidikan-inklusi-yang-adil-dan-merata>. diakses pada 14 Maret 2023.
- Kesehatan, K. (2016). Pedoman pelaksanaan stimulasi, deteksi dan intervensi dini tumbuh kembang anak. Direktorat Kesehatan Departmen Kesehatan Keluarga, 59. diakses pada 12 November 2023. https://elibrary.stikesghsby.ac.id/index.php?p=show_detail&id=1841&keywords=
- Kusdiyati, F., & Fahmi, I. (2017). *Observasi Psikologi*. Bandung: PT. Remaja Rosdakarya Offset.
- Layyinah, A., Rahmawati, D., Febriana, A. N., Armadana, G. A., & Sartinah, E. P. (2023). Pengertian anak berkebutuhan khusus dan klasifikasi anak berkebutuhan khusus. Universitas Negeri Surabaya
- Lenaini, I. (2021). Teknik pengambilan sampel purposive dan snowball sampling. *Jurnal Kajian, Penelitian & Pengembangan Pendidikan Sejarah*, 6(1), 33–39.
- Lestari, D. D., Mawarni., & Jati, S. N. (2016). Pendampingan guru dalam proses pembelajaran anak berkebutuhan khusus di Taman Kanak-kanak Al-Madani Pontianak Tenggara. *Edukasi: Jurnal Ilmiah Pendidikan Anak Usia Dini*, 4(1)
- Maftuhatin, L. (2014). Evaluasi pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di kelas inklusif di SD Plus Darul'ulum Jombang. *Religi : Jurnal Studi Islam*, 5(2), 201–227.
- Novitasari, S., Mulyadiprana, A., & Nugraha, A. (2023). Peran orangtua dalam pembelajaran anak berkebutuhan khusus di SDN Sukasetia. *PEDADIDAKTIKA: Jurnal Ilmiah Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 10(3), 546-557
- Nurmiati, N. (2014). Pengaruh motivasi dan lingkungan kerja terhadap kinerja karyawan PT. Hadji Kalla. *AkMen JURNAL ILMIAH*, 11(2).
- Pitaloka, A. A. P., Fakhiratunnisa, S. A., & Ningrum, T. K. (2022). Konsep dasar anak berkebutuhan khusus. *Masaliq*, 2(1), 26-42. <https://doi.org/10.58578/masaliq.v2i1.83>
- Rahmadani, P., Nurvadiyah, R., Bilhaq, W., & Andriani, O. (2024). Analisis faktor penyebab kelainan anak berkebutuhan khusus dan implementasi peran guru dalam pemenuhan hak ABK. *Dharma Acariya Nusantara: Jurnal Pendidikan, Bahasa dan Budaya*, 2(1), 66-81.
- Rahmaniar, F. A. (2016). Tugas Guru Pendamping Khusus (GPK) dalam memberikan pelayanan pendidikan siswa berkebutuhan khusus di sekolah inklusif SD Negeri Giwangan Yogyakarta. *WIDIA ORTODIDAKTIKA*, 5(12), 1252-1263.
- Rijali, A. (2018). Analisis data kualitatif. *Alhadharah: Jurnal Ilmu Dakwah*, 17(33), 81-95.
- Rosita, T., & Suherman, Y. (2020). Kompetensi guru pembimbing khusus dengan pengajaran kolaboratif. *INSANIA: Jurnal Pemikiran Alternatif Kependidikan*, 25(2), 199-209.
- Sajali, M., & Rachman, A. (2021). Problematika guru pembimbing khusus dalam melakukan

-
- pendampingan pada ABK di SDN Gadang 2 Banjarmasin. *Jurnal Disabilitas*, 1(1), 43-46.
- Suntoro, F., Arridho, N., & Azzahro, S. N. (2023). Pengaruh pendampingan psikologis menurut Islam terhadap pelaku dan korban bullying di lingkungan sekolah. *Journal Islamic Education*, 1(3).
- Susanti, E. Y. S. Y., Hariono, D., & Putri, M. W. (2023). Pendampingan promosi menggunakan media sosial tiktok dan pencatatan laba rugi pada usaha kolam Pancing Pasinan Krajan Pungging Mojokerto. *Jurnal Khidmatuna*, 1(1), 1-14.
- Thaibah, H., Ningsih, E.A.M., & Dewi, I. K. (2020). Penerapan pola asuh orang tua terhadap anak berkebutuhan khusus. *Universitas Lambung Mangkurat*, (November).
- Wahyuni, F. S., Hufad, A., & Supriatna, S. (2020). Pelaksanaan pranata pendidikan di sekolah inklusi. *In Prosiding Industrial Research Workshop and National Seminar*, 11(1), 1192-1199.
- Wati, E. (2014). Manajemen pendidikan inklusi di Sekolah Dasar Negeri 32 Kota Banda Aceh. *Jurnal Ilmiah DIDAKTIKA*, 16(2), 368-378.
- Wardany, O. S., & Ulfa, D. A. (2022). Kesiapan guru dalam penyelenggara kelas inklusi di MI NW Lendang Penyongkok, Lombok. *JPK (Jurnal Pendidikan Khusus)*, 18(2), 113-123.
- Wilinny, W., Halim, C., Sutarno, S., Nugroho, N., & Hutabarat, F. A. M. (2019). Analisis komunikasi di PT. Asuransi Buana Independent Medan. *Jurnal Ilmiah Simantek*, 3(1), 1–6.
- Zakia, D. L. (2015). Guru Pembimbing Khusus (GPK): Pilar pendidikan inklusi (special counseling teachers (GPK): pillars of inclusive education). Meretas Sukses Publikasi Ilmiah Bidang Pendidikan Jurnal Bereputasi. diakses pada 27 Juli 2024. <https://www.neliti.com/publications/172016/guru-pembimbingkhusus-gpk-pilar-pendidikan-inklusi>.
-