



Jurnal Pendidikan Kebutuhan Khusus

ISSN: 2598-5183 (Print) ISSN: 2598-2508 (Electronic)

Journal homepage: <https://jpkk.ppi.unp.ac.id/index/jpkk>

Email: jpkk@ppi.unp.ac.id



Analisis Kualitatif Kompetensi, Tantangan, dan Dukungan Guru Pendamping Khusus dalam Implementasi Pendidikan Inklusif di Indonesia

Vicky Purwadi Putra Sawaludin¹, Lika Hestyaningsih²

¹²Institut Agama Islam Pematang, Indonesia

Informasi Artikel

Riwayat Artikel:

Terkirim, Dec 20, 2025

Diterima, June 15, 2026

Publish, June 30, 2026

Kata Kunci:

Guru Pendamping Khusus;
Pendidikan inklusif;
Kompetensi;
Dukungan kelembagaan.

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan menganalisis kompetensi, tantangan, dan dukungan kelembagaan Guru Pendamping Khusus (GPK) dalam implementasi pendidikan inklusif di Indonesia. Pendekatan kualitatif digunakan melalui *systematic literature review (SLR)* dengan 10 artikel yang relevan dan wawancara semi-terstruktur terhadap lima GPK aktif di sekolah inklusi. Analisis data mengikuti model Miles & Huberman dengan reduksi, penyajian, dan penarikan kesimpulan. Hasil menunjukkan bahwa kompetensi GPK mencakup dimensi pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian, namun kualitasnya bervariasi terutama pada keterampilan asesmen dan perencanaan pembelajaran individual. Tantangan utama meliputi status kerja yang dominan honorer atau kontrak, rasio pendampingan tinggi, keterbatasan pelatihan berkelanjutan, serta stigma masyarakat terhadap anak berkebutuhan khusus. Dukungan kelembagaan berupa kepemimpinan sekolah, regulasi pemerintah, dan fasilitas adaptif terbukti menjadi faktor penentu keberhasilan inklusi. Kesimpulannya, efektivitas pendidikan inklusif tidak hanya bergantung pada kompetensi individu GPK, tetapi juga pada ekosistem dukungan yang sistemik. Implikasi penelitian ini adalah perlunya kebijakan rekrutmen berbasis kompetensi, sertifikasi GPK, penguatan pelatihan berkelanjutan, serta advokasi sosial untuk mengurangi stigma terhadap ABK.

ABSTRACT

This study aims to analyze the competencies, challenges, and institutional support of Special Education Support Teachers (Guru Pendamping Khusus/GPK) in implementing inclusive education in Indonesia. A qualitative approach was employed through a systematic literature review (SLR) of 10 relevant articles and semi-structured interviews with five active GPKs working in inclusive schools. Data analysis followed Miles & Huberman's model of reduction, display, and conclusion drawing. Findings reveal that GPK competencies encompass pedagogical, professional, social, and personal dimensions, yet vary in quality, particularly in assessment skills and individualized learning plans. Key challenges include unclear employment status with most GPKs working as contract or honorary staff, high student-teacher ratios, limited continuous training, and persistent societal stigma toward children with special needs. Institutional support, such as school leadership, government regulation, and adaptive facilities, proved crucial for effective inclusion. In conclusion, the success of inclusive education depends not only on individual GPK competencies but also on systemic support ecosystems. The study implies the need for competency-based recruitment policies, GPK certification, continuous professional development, and social advocacy to reduce stigma against children with special needs.



This is an open access article distributed under the Creative Commons 4.0 Attribution License. This license lets others remix, tweak, and build upon your work even for commercial purposes, as long as they credit you and license their new creations under the identical terms ©2018 by author and Universitas Negeri Padang.

Corresponding Author:

Vicky Purwadi Putra Sawaludin
Institut Agama Islam Pematang
Email: kakvickypps@gmail.com

Pendahuluan

Pendidikan inklusif merupakan komitmen global dalam *Sustainable Development Goals* (SDG 4) untuk memastikan akses pendidikan berkualitas bagi semua anak tanpa diskriminasi. UNESCO (2020) menegaskan bahwa inklusi bukan sekadar integrasi fisik, melainkan partisipasi bermakna yang menghargai keragaman. Namun, laporan UNESCO (2023) menunjukkan bahwa negara-negara Asia Tenggara, termasuk Indonesia, masih menghadapi kesenjangan besar, terutama terkait tenaga pendidik khusus dan fasilitas adaptif. Di Indonesia, Permendiknas No. 70 Tahun 2009 menjadi landasan formal pendidikan inklusif (Kementerian Pendidikan Nasional, 2009), tetapi data Kemendikbudristek (2023) menunjukkan distribusi sekolah inklusif masih terkonsentrasi di kota besar, sehingga kebijakan inklusi membutuhkan penguatan sistemik dari sisi regulasi, sumber daya manusia, dan dukungan kelembagaan.

Keberhasilan pendidikan inklusif sangat bergantung pada peran Guru Pendamping Khusus (GPK) sebagai aktor kunci yang menjembatani kebutuhan individual ABK dengan tuntutan kurikulum nasional. GPK berfungsi sebagai fasilitator pembelajaran adaptif, mediator komunikasi, dan evaluator perkembangan anak. Secara regulatif, GPK idealnya berlatar belakang Pendidikan Luar Biasa (PLB) dengan kompetensi pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian (UU No. 14 Tahun 2005). Rudiwati (2005) menambahkan kerangka *general ability*, *basic ability*, dan *specific ability* yang menegaskan kompleksitas peran GPK. Namun, mayoritas GPK berasal dari non-PLB sehingga keterampilan asesmen dan strategi diferensiasi belum optimal (Yunitasari, Prasetyo, & Lestari, 2024). Data Pokok Pendidikan (Kemendikbudristek, 2023) mencatat bahwa jumlah Guru Pendamping Khusus (GPK) di Indonesia hanya sekitar 4.695 orang untuk mendampingi 135.874 murid disabilitas. Selain itu, terdapat 10.244 guru reguler yang dilatih untuk mendampingi anak disabilitas, sehingga mayoritas pendamping berasal dari latar belakang non-Pendidikan Luar Biasa (PLB). Fakta ini menunjukkan bahwa dominasi GPK non-PLB masih sangat kuat dan berimplikasi pada kualitas layanan pendidikan inklusif. Halidah & Rosyidi (2024) juga menyoroti bahwa peran GPK sering disalahpahami sebagai asisten guru kelas, bukan tenaga profesional, sehingga terjadi kesenjangan antara kualifikasi ideal dan praktik nyata.

Sejumlah penelitian menyoroti aspek parsial peran GPK, seperti kompetensi pedagogik (Rahmawati, Hidayat, & Fauziah, 2023), status kerja yang tidak jelas (Almaida, 2025), dan dukungan kelembagaan melalui kepemimpinan sekolah (Chamdani, Wahyudi, Suryandari, & Rahmadani, 2025). Namun, kajian tersebut belum mengintegrasikan kompetensi, tantangan, dan dukungan kelembagaan dalam satu kerangka analisis. Sebagian besar penelitian masih deskriptif, sehingga belum menghasilkan model konseptual maupun rekomendasi kebijakan yang sistematis. Kondisi ini menimbulkan kesenjangan pengetahuan, terutama dalam memahami interaksi ketiga aspek tersebut terhadap

efektivitas pendidikan inklusif di Indonesia. Penelitian ini hadir untuk mengisi kekosongan tersebut melalui pendekatan kualitatif berbasis literatur dan data lapangan, guna memberikan gambaran komprehensif sekaligus rekomendasi kebijakan berbasis bukti.

Berangkat dari kesenjangan penelitian yang belum terjawab secara komprehensif, kajian ini dirancang untuk menganalisis kompetensi, tantangan, dan dukungan kelembagaan terhadap Guru Pendamping Khusus (GPK) dalam implementasi pendidikan inklusif di Indonesia. Penelitian terdahulu memang telah menyoroti aspek-aspek tersebut secara parsial, namun belum ada yang mengintegrasikannya dalam satu kerangka analisis utuh, padahal pemahaman menyeluruh mengenai interaksi ketiga aspek sangat penting untuk menilai efektivitas inklusi. Dengan menggabungkan *Systematic Literature Review (SLR)* dan wawancara semi-terstruktur, penelitian ini tidak hanya mendeskripsikan kondisi GPK, tetapi juga mengungkap pola interaksi yang selama ini jarang diteliti. Kontribusi utama penelitian adalah memberikan rekomendasi berbasis bukti bagi kebijakan rekrutmen, sertifikasi, pelatihan berkelanjutan, serta pengembangan fasilitas adaptif, sekaligus memperkaya literatur psikologi pendidikan inklusif di Indonesia dan menjadi rujukan bagi pemangku kebijakan, praktisi, serta akademisi dalam merancang strategi penguatan peran GPK secara sistemik dan berkelanjutan.

Berangkat dari kesenjangan penelitian yang belum mengintegrasikan kompetensi, tantangan, dan dukungan kelembagaan secara komprehensif, kajian ini memerlukan landasan teoritis yang kuat. Oleh karena itu, pada bagian berikut akan dibahas tinjauan pustaka mengenai konsep pendidikan inklusif, peran Guru Pendamping Khusus (GPK), serta kerangka kompetensi dan tantangan yang dihadapi, sebagai dasar analisis penelitian ini.

Konsep Pendidikan Inklusif

Pendidikan inklusif merupakan pendekatan sistemik yang memastikan semua peserta didik, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK), memperoleh akses, partisipasi, dan hasil belajar yang setara dalam lingkungan reguler. UNESCO (2020) menegaskan bahwa inklusi bukan sekadar integrasi fisik, melainkan partisipasi bermakna yang menghargai keragaman, sementara laporan UNESCO (2023) menunjukkan bahwa negara-negara Asia Tenggara, termasuk Indonesia, masih menghadapi kesenjangan besar dalam implementasi, terutama terkait tenaga pendidik khusus, fasilitas adaptif, dan pemahaman guru terhadap prinsip inklusi. Secara teoritis, kerangka *Inclusive Pedagogy* dari Florian dan Black-Hawkins (2021) menekankan bahwa inklusi berarti menciptakan praktik pedagogik yang merespons keragaman dan menolak pendekatan “defisit,” relevan dengan konteks Indonesia di mana banyak sekolah masih memahami inklusi sebatas integrasi fisik tanpa penyesuaian kurikulum (Rizqianti, Ramadhani, & Putri, 2022). Regulasi nasional melalui Permendiknas No. 70 Tahun 2009 menjadi landasan formal bagi sekolah reguler untuk mengembangkan layanan inklusif (Kementerian Pendidikan Nasional, 2009), namun implementasinya masih menghadapi tantangan struktural dan kultural. Studi Chamdani, Wahyudi, Suryandari, & Rahmadani (2025) menunjukkan bahwa pemahaman guru terhadap prinsip inklusi sangat memengaruhi efektivitas implementasi, sehingga pendidikan inklusif bukan sekadar kebijakan administratif, melainkan transformasi paradigma yang menuntut perubahan

dalam perancangan pembelajaran, interaksi dengan peserta didik, dan budaya sekolah yang menghargai keberagaman, dengan pemahaman konseptual yang kuat sebagai prasyarat keberhasilan sekaligus dasar bagi analisis kompetensi, tantangan, dan dukungan kelembagaan terhadap GPK.

Peran Guru Pendamping Khusus (GPK)

Peran Guru Pendamping Khusus (GPK) dalam pendidikan inklusif di Indonesia semakin strategis, bukan hanya sebagai pendamping teknis, tetapi juga mediator antara guru reguler, orang tua, dan anak. Nadhiroh & Ahmadi (2021) menekankan pentingnya nilai budaya lokal dan dukungan lingkungan, sementara Lestari, Suci, Widiyastuti, & Mustika (2024) menunjukkan bahwa kualitas belajar anak inklusi sangat dipengaruhi kompetensi dan status kerja GPK. Rahman (2023) menegaskan bahwa kompetensi GPK harus mencakup aspek pedagogik, sosial, kepribadian, dan profesional, dengan latar belakang pendidikan khusus lebih siap menyusun Program Pembelajaran Individual (PPI). Namun, studi Chamdani, Wahyudi, Suryandari, & Rahmadani (2025) mengungkapkan keterbatasan jumlah dan status kerja yang mayoritas honorer, sehingga efektivitas implementasi pendidikan inklusif masih menghadapi tantangan besar.

Kompetensi Guru Pendamping Khusus (GPK)

Kompetensi Guru Pendamping Khusus (GPK) menjadi faktor utama penentu kualitas layanan inklusif. Regulasi melalui UU No. 14 Tahun 2005 menegaskan empat kompetensi dasar yaitu pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian yang dalam konteks inklusi harus diterjemahkan lebih spesifik untuk menjawab kebutuhan anak berkebutuhan khusus (ABK). Rudyati (2005) menekankan keterampilan asesmen, perencanaan pembelajaran individual, dan strategi diferensiasi sebagai kemampuan inti. Rahmawati, Hidayat, & Fauziah (2023) menunjukkan bahwa kompetensi pedagogik berpengaruh langsung terhadap efektivitas pembelajaran adaptif, sementara Yunitasari, Prasetyo, & Lestari (2024) menyoroti kesulitan GPK non-PLB dalam asesmen kebutuhan ABK. Halidah & Rosyidi (2024) menegaskan pentingnya kompetensi sosial dalam membangun komunikasi dan kolaborasi, sedangkan Sharma & Salend (2021) menambahkan keterampilan kolaborasi lintas profesi, teknologi asistif, dan refleksi sebagai standar internasional. Kesenjangan antara kompetensi ideal dan nyata di lapangan masih menjadi tantangan besar bagi kualitas layanan inklusif.

Tantangan Guru Pendamping Khusus (GPK)

Selain kompetensi, tantangan yang dihadapi Guru Pendamping Khusus (GPK) menjadi faktor krusial dalam efektivitas pendidikan inklusif. Tantangan muncul dari aspek struktural, kultural, dan personal. Secara struktural, status kerja GPK masih belum jelas, mayoritas direkrut secara kontrak atau sukarela tanpa kepastian karier maupun perlindungan hukum, sehingga berdampak pada motivasi dan profesionalisme (Almaida, 2025). Dari sisi kultural, stigma terhadap anak berkebutuhan khusus (ABK) membuat peran GPK sering dipandang sekadar “asisten guru kelas” (Halidah & Rosyidi, 2024). Rasio pendampingan yang tinggi, di mana satu GPK dapat mendampingi lebih dari 10 ABK

(Kemendikbudristek, 2023), serta keterbatasan pelatihan berkelanjutan (Yunitasari, Prasetyo, & Lestari, 2024), semakin memperberat beban kerja. Secara internasional, tantangan serupa juga terjadi di negara berkembang, dengan beban berlebih, minim kebijakan, dan kurangnya kolaborasi lintas profesi (Sharma & Salend, 2021). Kondisi ini menegaskan bahwa tantangan GPK bersifat sistemik dan membutuhkan strategi penguatan kebijakan serta dukungan kelembagaan berkelanjutan.

Dukungan Kelembagaan terhadap GPK

Dukungan kelembagaan merupakan faktor penentu keberhasilan peran Guru Pendamping Khusus (GPK) dalam pendidikan inklusif. Tanpa dukungan dari sekolah, pemerintah, dan masyarakat, kompetensi GPK tidak akan optimal. Chamdani, Wahyudi, Suryandari, & Rahmadani (2025) menegaskan bahwa kepemimpinan kepala sekolah berperan besar dalam menciptakan budaya inklusif, menyediakan ruang kolaborasi, alokasi sumber daya, serta kebijakan internal yang mendukung GPK. Sebaliknya, kepemimpinan yang kurang responsif membuat GPK bekerja sendiri tanpa dukungan struktural. Dukungan kelembagaan juga mencakup pelatihan berkelanjutan, fasilitas adaptif, dan regulasi yang jelas. Minimnya pelatihan membuat GPK kesulitan menguasai strategi diferensiasi maupun teknologi asistif (Halidah & Rosyidi, 2024), sementara status kerja yang tidak jelas menimbulkan ketidakpastian karier (Almaida, 2025). Secara internasional, Florian & Black-Hawkins (2021) menekankan pentingnya sistem kolaboratif lintas profesi, relevan dengan konteks Indonesia yang masih terbatas dalam kolaborasi.

Dukungan kelembagaan juga terkait kebijakan pemerintah. Data Kemendikbudristek (2023) menunjukkan bahwa meskipun jumlah sekolah inklusif meningkat, distribusi fasilitas adaptif dan tenaga pendidik belum merata, menandakan kebijakan inklusi belum diikuti strategi implementasi sistemik.

Dari uraian literatur mengenai kompetensi, tantangan, dan dukungan kelembagaan, terlihat bahwa ketiga aspek saling berkaitan dan tidak dapat dipisahkan. Kompetensi GPK menentukan kualitas layanan, namun keterbatasan status kerja, rasio pendampingan, dan minimnya pelatihan berkelanjutan menjadi tantangan besar. Di sisi lain, dukungan kelembagaan melalui kepemimpinan sekolah, kebijakan pemerintah, serta fasilitas adaptif terbukti berpengaruh signifikan terhadap keberhasilan inklusi. Kesenjangan penelitian yang belum mengintegrasikan ketiga aspek ini menegaskan perlunya kajian komprehensif yang menganalisis interaksi kompetensi, tantangan, dan dukungan kelembagaan secara simultan, sebagai dasar rekomendasi kebijakan berbasis bukti untuk penguatan pendidikan inklusif di Indonesia.

Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain wawancara semi-terstruktur yang dipadukan dengan *Systematic Literature Review (SLR)*. Wawancara semi-terstruktur dipilih karena memberikan keseimbangan antara pertanyaan terarah dan fleksibilitas eksplorasi, sehingga data lebih kaya dan kontekstual (Ruslin dkk., 2022). *Systematic Literature Review (SLR)* dipilih karena mampu mengidentifikasi, mengevaluasi, dan mensintesis hasil penelitian terdahulu secara sistematis, sehingga menghasilkan pola

dan rekomendasi yang relevan (Kitchenham, 2004; Snyder, 2019; Newman & Gough, 2019). Untuk memperkuat konteks lokal, SLR dilengkapi dengan wawancara semi-terstruktur terhadap GPK aktif di sekolah inklusif. Kombinasi metode ini memungkinkan triangulasi antara data sekunder dan primer, sehingga analisis lebih valid dan mampu menjelaskan interaksi antara kompetensi, tantangan, dan dukungan kelembagaan secara simultan.

Sumber Data

Penelitian ini menggunakan dua jenis sumber data, yaitu data primer melalui wawancara semi-terstruktur dan data sekunder melalui *Systematic Literature Review (SLR)*.

Data primer diperoleh melalui wawancara semi-terstruktur dengan 5 GPK aktif di sekolah inklusif. Partisipan dipilih menggunakan teknik *purposive sampling*. Wawancara dilakukan daring, berdurasi 45–60 menit, direkam dengan izin partisipan, dan ditranskrip *verbatim* untuk analisis lebih lanjut.

Tabel 1. Profil Partisipan Penelitian

Kode Partisipan	Lama Menjadi GPK	Latar Belakang Pendidikan	Status Kerja
GPK 1	7 tahun	SMA	Honorar
GPK 2	8 tahun	D3 Sistem Informasi	Honorar
GPK 3	22 tahun	SMK Jasa Boga, kuliah Psikologi (semester 7)	Tetap, Koordinator Inklusi
GPK 4	2 tahun	SMA	Kontrak
GPK 5	2 tahun	Pendidikan Luar Biasa (PLB)	Honorar

Data sekunder diperoleh dari artikel jurnal, laporan resmi, dan regulasi terkait pendidikan inklusif serta peran Guru Pendamping Khusus (GPK). Pencarian dilakukan melalui basis data akademik seperti Google Scholar, DOAJ, Garuda, dan Scopus, dengan periode publikasi 2020–2025 untuk memastikan relevansi dan kemutakhiran. Kriteria inklusi meliputi artikel *peer-reviewed*, laporan resmi pemerintah, regulasi pendidikan, dan penelitian yang membahas kompetensi, tantangan, atau dukungan kelembagaan GPK. Kriteria eksklusi mencakup artikel populer, berita media massa, blog, atau sumber tanpa *peer-review*.

Tabel 2. Kriteria Inklusi–Eksklusi Literatur

Aspek	Kriteria Inklusi	Kriteria Eksklusi
Tahun publikasi	2020–2025	< 2020 (kecuali teori klasik)
Jenis sumber	Jurnal <i>peer-reviewed</i> , laporan resmi, regulasi	Blog, berita populer, media massa
Fokus penelitian	Kompetensi, tantangan,	Topik tidak relevan dengan

	dukungan kelembagaan GPK	GPK
Indexing	Scopus, DOAJ, Garuda, Google Scholar	Sumber tanpa <i>peer-review</i>

Tabel 3. Matrix Literatur yang Dikaji

No	Penulis & Tahun	Fokus Kajian	Metode	Temuan Kunci	Kaitan Tematik
1	Florian Black-Hawkins (2021)	Pedagogi inklusif	Kajian teoritis	Inklusi sebagai respons terhadap keragaman peserta didik	Konsep dasar
2	Rizqianti, D., Ramadhani, A., & Putri, M. (2022).	Implementasi inklusi di SD	Studi kasus	Pemahaman guru terhadap inklusi masih terbatas pada aspek fisik	Konsep dasar
3	Yunitasari, D., Prasetyo, A., & Lestari, R. (2024)	Latar belakang pendidikan GPK	Studi kualitatif	Banyak GPK berasal dari non-PLB, berdampak pada kompetensi	Tantangan
4	Kharisma, A., Sofyani, H., & Azahra, N. (2024).	Kompetensi sosial guru	Studi deskriptif	Empati dan komunikasi penting dalam membangun lingkungan inklusif	Kompetensi
5	Yuni Rahmawati, Hidayat, & Fauziah. (2023)	Kompetensi pedagogik GPK	Studi lapangan	GPK perlu mampu menyusun pembelajaran berbasis kebutuhan individual	Kompetensi
6	Almaida (2025)	Status kerja GPK	Studi kebijakan	Ketidakjelasan status kerja menghambat profesionalisme	Tantangan
7	Chamdani, M., Wahyudi,	Dukungan kepala sekolah	Studi kuantitatif	Dukungan institusional	Dukungan

	A., Suryandari, R., & Rahmadani, R. (2025).			berpengaruh signifikan terhadap kinerja GPK	
8	Liani & Barsihanor (2021)	Praktik ideal inklusi di TK	Studi lapangan	Rekrutmen berbasis PLB dan pelatihan rutin mendukung PPI	Dukungan
9	Nursyaidah, A., Siregar, M., & Eriya, D. (2025).	Strategi guru inklusif	Studi kualitatif	Strategi guru masih adaptif, belum berbasis kebijakan	Tantangan
10	Sharma & Salend (2023)	Kompetensi guru inklusi global	Kajian internasional	Perlu pelatihan berbasis neurodiversitas dan strategi universal	Kompetensi & Tantangan

Teknik Analisis dan Validitas Data

Analisis data dalam penelitian ini dilakukan dengan pendekatan tematik terhadap transkrip wawancara dan hasil telaah literatur. Proses analisis mengikuti kerangka Miles dan Huberman (1994) yang terdiri atas tiga tahapan utama. Pada tahap reduksi data, peneliti menyeleksi informasi yang relevan dari artikel dan transkrip wawancara, kemudian mengelompokkan kutipan sesuai kategori awal yang telah ditentukan berdasarkan fokus penelitian. Tahap berikutnya adalah penyajian data, di mana temuan disusun dalam bentuk narasi tematik dengan dukungan kutipan lapangan dan literatur yang saling melengkapi. Matriks analisis manual digunakan sebagai instrumen proses untuk memetakan keterkaitan antara kutipan wawancara dan hasil telaah literatur, sehingga pola temuan dapat terlihat secara sistematis. Tahap terakhir adalah penarikan kesimpulan, yaitu menginterpretasikan pola berulang maupun kontradiksi, lalu mengaitkannya dengan kerangka teori dan kebijakan pendidikan inklusif.

Instrumen proses yang digunakan dalam analisis meliputi protokol *coding* yang berisi daftar kategori tematik, matriks analisis manual untuk memetakan data, serta catatan lapangan yang ditulis dari transkrip wawancara secara *verbatim*. Untuk menjaga keabsahan temuan, analisis dilengkapi dengan triangulasi sumber antara literatur dan wawancara serta konfirmasi hasil kepada partisipan melalui *member checking*. Proses integrasi dilakukan melalui tiga tahap. Pertama, hasil *Systematic Literature Review (SLR)* digunakan untuk mengidentifikasi tema-tema utama terkait kompetensi, tantangan, dan dukungan kelembagaan bagi Guru Pendamping Khusus (GPK). Kedua, wawancara mendalam dengan partisipan diposisikan untuk mengonfirmasi sekaligus memperluas temuan dari

literatur. Ketiga, dilakukan triangulasi dengan cara membandingkan konsistensi antara data sekunder (*Systematic Literature Review (SLR)* dan data primer (wawancara). Dalam hal ini, *Systematic Literature Review (SLR)* berfungsi sebagai kerangka validasi terhadap hasil wawancara, sementara wawancara memberikan konteks empiris yang memperkaya temuan literatur. Dengan demikian, integrasi kedua sumber data menghasilkan analisis yang lebih komprehensif dan kredibel. Dengan demikian, hasil penelitian tidak hanya menggambarkan kondisi empiris, tetapi juga memiliki landasan teoritis dan kebijakan yang kuat.

Etika Penelitian

Penelitian ini dilaksanakan dengan mematuhi prinsip etika penelitian. Setiap partisipan yang terlibat dalam wawancara telah diberikan penjelasan mengenai tujuan penelitian dan diminta persetujuan sebelum proses pengumpulan data dilakukan. Identitas partisipan dijaga kerahasiaannya dengan menggunakan kode khusus, sehingga tidak ada informasi pribadi yang dapat diungkapkan. Rekaman wawancara dilakukan hanya dengan izin partisipan, dan transkrip disimpan secara aman untuk kepentingan analisis. Data yang diperoleh digunakan semata-mata untuk tujuan akademik dan tidak disebarluaskan di luar konteks penelitian. Dengan demikian, penelitian ini berupaya menjaga integritas ilmiah sekaligus melindungi hak dan privasi partisipan.

Hasil Penelitian dan Pembahasan

Berdasarkan penelitian yang dilakukan melalui wawancara semi-terstruktur dengan lima Guru Pendamping Khusus (GPK) di sekolah inklusi serta *Systematic Literature Review (SLR)* / kajian literatur mengenai pendidikan inklusif di Indonesia, diperoleh gambaran komprehensif mengenai dinamika peran GPK dalam mendampingi anak berkebutuhan khusus (ABK). Data primer dari wawancara memberikan potret nyata tentang pengalaman, kompetensi, tantangan, dan dukungan yang dialami GPK di lapangan, sementara data sekunder dari literatur memperkuat analisis dengan perspektif teoritis dan hasil penelitian terdahulu.

Temuan penelitian ini mengungkap empat tema utama, yaitu kompetensi GPK, tantangan implementasi pendidikan inklusif, dukungan terhadap GPK, dan praktik implementasi pendidikan inklusif di sekolah. Keempat tema tersebut disajikan secara sistematis, dilengkapi dengan kutipan verbatim partisipan sebagai bukti empiris, serta dikaitkan dengan literatur akademik untuk memperkuat validitas.

Melalui wawancara semi-terstruktur dengan lima Guru Pendamping Khusus (GPK) di sekolah inklusi diperoleh bahwa kelima GPK memiliki latar belakang pendidikan, pengalaman, dan status kerja yang beragam. GPK 1 telah bekerja selama tujuh tahun dengan latar belakang pendidikan SMA dan berstatus honorer. Ia mendampingi satu anak secara intensif, namun menghadapi keterbatasan fasilitas karena sekolahnya bukan sekolah inklusi resmi. GPK 2 berpengalaman delapan tahun dengan latar belakang D3 Sistem Informasi, berstatus honorer, dan mendampingi empat anak dengan karakter berbeda. Ia menekankan pentingnya kesabaran dan komunikasi interpersonal dalam pendampingan.

GPK 3 adalah partisipan paling senior, dengan pengalaman dua puluh dua tahun. Latar belakang awalnya SMK Jasa Boga, namun kini ia sedang menempuh studi Psikologi.

Ia berstatus tetap dan dipercaya sebagai koordinator inklusi dengan tanggung jawab terhadap 25 anak. Profil ini menunjukkan adanya jalur karier yang lebih jelas bagi GPK dengan dukungan institusi yang kuat. GPK 4 baru dua tahun bekerja, berlatar belakang SMA, berstatus kontrak, dan mendampingi satu anak. Sekolah tempatnya bekerja menyediakan fasilitas relatif lengkap, seperti ruang belajar nyaman, sudut pengaman, dan mainan sensoris. GPK 5 juga berpengalaman dua tahun, berlatar belakang Pendidikan Luar Biasa (PLB), berstatus honorer, mendampingi satu anak, serta pernah mengikuti pelatihan ABA intensif. Ia menekankan pentingnya asesmen dan Program Pembelajaran Individual (PPI) sebagai dasar pendampingan.

Selain profil partisipan, penelitian ini juga menemukan variasi dukungan sekolah terhadap program inklusi. Ada sekolah yang belum siap menerima ABK dengan fasilitas minim, ada yang menyediakan dukungan sedang melalui keterlibatan guru reguler, ada pula sekolah yang sudah relatif lengkap dengan ruang motorik, ruang center, serta mainan sensoris. Namun, sebagian sekolah masih menghadapi keterbatasan dalam menyediakan program pembelajaran individual, sehingga GPK harus menyusun sendiri program pendampingan.

Hal ini menunjukkan adanya kesenjangan dalam kualifikasi pendidikan, status kerja, dan dukungan institusional bagi GPK. Mayoritas masih berstatus honorer atau kontrak, hanya satu yang berstatus tetap. Latar belakang pendidikan juga beragam, dari SMA, D3, SMK non-pendidikan, hingga PLB. Jumlah anak yang didampingi bervariasi, dari satu anak hingga 25 anak, yang mencerminkan perbedaan beban kerja dan peran.

Temuan ini sejalan dengan kajian Rahman, M. (2023) yang menekankan pentingnya kompetensi guru dalam pendidikan inklusif. Kondisi lapangan juga menunjukkan tantangan sebagaimana diungkapkan oleh Muhamad Chamdani, Wahyudi Wahyudi, Kartika Chrysti Suryandari, dan Diteana Rahmadani (2025) bahwa banyak sekolah inklusi belum memenuhi kebutuhan tenaga pendamping secara memadai.

Lebih jauh, penelitian terbaru di Indonesia juga mendukung temuan ini. Nadhiroh dan Ahmadi (2021) menekankan pentingnya membangun lingkungan inklusif yang berakar pada nilai budaya lokal, relevan dengan variasi dukungan sekolah yang ditemukan. Sementara itu, Lestari, Suci, Widiyastuti, dan Mustika (2024) menunjukkan bahwa kualitas belajar anak inklusi sangat dipengaruhi oleh kompetensi dan status kerja GPK, sejalan dengan kesenjangan kualifikasi dan beban kerja yang ditemukan dalam penelitian ini. Artikel-artikel dalam Jurnal Pendidikan Inklusi (2020–2025) juga menegaskan perlunya manajemen inklusi yang sistematis agar peran GPK lebih optimal.

Kompetensi Guru Pendamping Khusus (GPK)

Kompetensi Guru Pendamping Khusus (GPK) merupakan faktor penentu keberhasilan pendidikan inklusif. Di Indonesia, latar belakang pendidikan Pendidikan Luar Biasa (PLB) dianggap sebagai kualifikasi akademik yang paling relevan untuk menjadi GPK. Namun, guru reguler yang mengikuti pelatihan pendidikan inklusif juga dapat menjalankan peran ini, asalkan mereka menguasai prinsip diferensiasi pembelajaran, asesmen diagnostik, dan keterampilan dalam menyusun Program Pembelajaran Individual (PPI). Selain itu, GPK harus memiliki kemampuan mengadaptasi kurikulum,

mengembangkan media pembelajaran alternatif, serta memberikan dukungan akademik, emosional, dan sosial bagi ABK (Habibah dkk., 2024; Yunitasari dkk., 2024).

Jika dibandingkan dengan standar internasional, UNESCO (2009) menekankan bahwa guru inklusif (termasuk GPK) harus mampu mengintegrasikan prinsip "*Education for All*" dengan pembelajaran yang berfokus pada kebutuhan individual siswa. Di negara-negara Skandinavia, misalnya, guru pendamping dilatih khusus melalui program sertifikasi pendidikan inklusif yang menekankan keterampilan kolaborasi lintas-profesi, penggunaan teknologi asistif, serta pengembangan lingkungan belajar yang menghargai keragaman (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, 2018). Dengan demikian, terlihat bahwa di tingkat global, kualifikasi GPK lebih menekankan pada integrasi keilmuan pedagogis dengan kemampuan kolaboratif dan teknologi pendidikan.

Jika ditarik dalam konteks Indonesia, maka kualifikasi ideal GPK masih berada pada tahap transisi. Di satu sisi, regulasi sudah menekankan kompetensi guru secara umum; di sisi lain, kebutuhan pendidikan inklusif menghendaki adanya penajaman kompetensi khusus yang belum sepenuhnya terakomodasi dalam sistem pendidikan guru nasional. Oleh karena itu, perumusan standar nasional GPK yang selaras dengan praktik internasional menjadi keharusan, agar pendidikan inklusif di Indonesia dapat berjalan sejajar dengan perkembangan global.

Namun daripada itu regulasi dan literatur telah menggambarkan profil kualifikasi ideal Guru Pendamping Khusus (GPK), kenyataan di sekolah inklusif di Indonesia masih jauh dari harapan. Gambaran lapangan menunjukkan adanya disparitas antara kebijakan dan praktik, baik dari sisi kompetensi, status kerja, maupun sistem pendukung yang tersedia.

Secara regulatif, Undang-Undang No. 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen menegaskan empat kompetensi dasar guru, yaitu pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian. Dalam konteks inklusi, keempat kompetensi ini harus diterjemahkan secara lebih spesifik untuk menjawab kebutuhan anak berkebutuhan khusus (ABK). Rudiwati (2005) menekankan kerangka *general ability*, *basic ability*, dan *specific ability* yang menegaskan bahwa GPK harus memiliki keterampilan asesmen, perencanaan pembelajaran individual, serta strategi diferensiasi untuk mendukung keberagaman peserta didik. Untuk memahami lebih dalam bagaimana kompetensi tersebut diwujudkan dalam praktik, uraian berikut akan membahas aspek pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian sebagai dimensi inti dari peran GPK.

Kompetensi Pedagogik

Kompetensi pedagogik Guru Pendamping Khusus (GPK) merupakan inti dari keberhasilan pendidikan inklusif. Kompetensi ini mencakup pemahaman karakteristik anak berkebutuhan khusus (ABK), keterampilan asesmen, perancangan Program Pembelajaran Individual (PPI), pemilihan metode dan media adaptif, serta evaluasi berkelanjutan. Regulasi melalui UU No. 14 Tahun 2005 menegaskan kompetensi pedagogik sebagai salah satu dari empat kompetensi dasar guru, namun dalam konteks inklusi kompetensi ini harus lebih spesifik. Rudiwati (2005) menekankan tiga lapisan kemampuan: *general ability* berupa

pemahaman perkembangan anak, *basic ability* berupa keterampilan asesmen, dan *specific ability* berupa penyusunan PPI serta strategi diferensiasi.

Data lapangan menegaskan asesmen sebagai fondasi utama praktik pedagogik. GPK 2 menyatakan bahwa asesmen merupakan langkah awal memahami kondisi anak, sejalan dengan temuan Yunitasari, Prasetyo, & Lestari (2024) bahwa GPK non-PLB sering kesulitan melakukan asesmen kebutuhan ABK. GPK 5 menambahkan pentingnya melanjutkan asesmen dengan PPI dan evaluasi agar hasil lebih terukur, sesuai dengan standar internasional *Individualized Education Program (IEP)*. Kolaborasi lintas pihak juga muncul sebagai praktik penting; GPK 1 menuturkan bahwa IEP disusun bersama guru kelas dan orang tua, mendukung pandangan Florian & Black-Hawkins (2021) tentang inklusi sebagai praktik pedagogik yang merespons keragaman. Kreativitas media pembelajaran turut memperkaya praktik; GPK 4 menggunakan alat peraga sederhana seperti pompom dan mainan sensoris untuk menarik minat anak, sejalan dengan Rahmawati, Hidayat, & Fauziah (2023) yang menegaskan bahwa kompetensi pedagogik berpengaruh langsung terhadap efektivitas pembelajaran adaptif. Sensitivitas emosional juga menjadi aspek reflektif penting; GPK 3 menekankan observasi dan komunikasi dengan orang tua agar pembelajaran tetap menyenangkan dan tidak menekan, sejalan dengan Kimhi & Bar Nir (2025) yang menyoroti pentingnya pelatihan asesmen dan adaptasi kurikulum.

Secara keseluruhan, praktik pedagogik GPK menunjukkan pola konsisten: berawal dari asesmen, diperkuat kolaborasi, diperkaya kreativitas, dan dijalankan dengan sensitivitas emosional. Pola ini menegaskan bahwa kompetensi pedagogik GPK bersifat holistik, menggabungkan aspek teknis, sosial, dan reflektif untuk mendukung keberagaman ABK. Literatur mendukung temuan ini, namun juga menyoroti adanya kesenjangan antara kompetensi ideal dan nyata. Dengan demikian, kompetensi pedagogik GPK di Indonesia telah mencerminkan prinsip inklusi, tetapi masih bergantung pada pengalaman praktis dan pelatihan terbatas. Kesenjangan ini menegaskan perlunya penguatan sistemik melalui pelatihan berkelanjutan, sertifikasi formal, dan dukungan kelembagaan.

Kompetensi Profesional

Kompetensi profesional Guru Pendamping Khusus (GPK) menegaskan penguasaan pengetahuan, keterampilan teknis, serta kemampuan beradaptasi dengan kurikulum untuk mendukung anak berkebutuhan khusus (ABK). Regulasi nasional melalui UU No. 14 Tahun 2005 menekankan bahwa kompetensi profesional mencakup penguasaan materi pembelajaran secara luas dan mendalam, serta kemampuan mengembangkan diri secara berkelanjutan. Dalam konteks inklusi, kompetensi ini menuntut GPK memahami diagnosis anak, tahap perkembangan, dan merancang strategi pembelajaran sesuai karakteristik masing-masing anak.

Data lapangan menunjukkan bahwa kompetensi profesional GPK berpusat pada pemahaman kebutuhan anak. GPK 1 menekankan pentingnya diagnosis dan tahap perkembangan sebagai dasar intervensi. Dimensi etis dan moral muncul dalam pernyataan GPK 2 yang menyoroti tanggung jawab, kesabaran, dan empati. GPK 3 menekankan sensitivitas dan kreativitas dalam merancang program pembelajaran, sementara GPK 4 menambahkan fleksibilitas sebagai kunci menghadapi keragaman anak. GPK 5 menyoroti

keterampilan teknis spesifik berupa analisis karakteristik peserta didik dan penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI), yang membedakan kompetensi GPK dari guru reguler. Secara keseluruhan, kompetensi profesional GPK mencakup analisis perkembangan, etika, empati, kreativitas, fleksibilitas, dan keterampilan teknis yang saling melengkapi.

Literatur memperkuat temuan ini. Yunitasari, Prasetyo, & Lestari (2024) menyoroti kesulitan GPK non-PLB dalam asesmen kebutuhan ABK, sejalan dengan pernyataan GPK 1 dan GPK 5. Rahman (2023) menegaskan bahwa kompetensi profesional guru inklusi harus mencakup penguasaan materi, asesmen, dan penyusunan PPI, mendukung praktik yang dituturkan GPK 3 dan GPK 4. Secara internasional, Sharma & Salend (2021) menekankan keterampilan kolaborasi lintas profesi, penggunaan teknologi asistif, serta refleksi dalam menilai efektivitas strategi pembelajaran, yang relevan dengan praktik kolaboratif yang disampaikan GPK 1. Calandri dkk. (2025) menambahkan bahwa kompetensi emosional guru merupakan bagian dari profesionalisme yang berpengaruh terhadap keberhasilan inklusi, sejalan dengan dimensi empati dan sensitivitas yang ditegaskan GPK 2 dan GPK 3.

Dengan demikian, kompetensi profesional GPK di Indonesia telah mencerminkan prinsip inklusi, tetapi masih menghadapi kesenjangan antara kompetensi ideal dan praktik nyata. Mayoritas GPK memperoleh keterampilan dari pengalaman praktis dan pelatihan singkat, sehingga penguatan melalui sertifikasi formal, pelatihan berkelanjutan, dan dukungan kelembagaan menjadi kebutuhan mendesak.

Kompetensi Sosial/Komunikatif

Kompetensi sosial Guru Pendamping Khusus (GPK) merupakan kemampuan menjalin komunikasi efektif dengan siswa, guru reguler, orang tua, dan lingkungan sekolah. Kompetensi ini krusial karena pendidikan inklusif tidak hanya menuntut adaptasi kurikulum, tetapi juga kolaborasi lintas pihak untuk menciptakan lingkungan belajar yang kondusif. Regulasi melalui UU No. 14 Tahun 2005 menegaskan bahwa kompetensi sosial mencakup keterampilan berkomunikasi, bekerja sama, serta beradaptasi dengan lingkungan kerja. Dalam konteks inklusi, kompetensi sosial GPK menjadi jembatan antara kebutuhan individual ABK dengan sistem pendidikan reguler.

Temuan lapangan menunjukkan bahwa kompetensi sosial GPK terwujud dalam empati, kesabaran, dan kemampuan membangun relasi. GPK 2 menekankan pentingnya tanggung jawab dan empati sebagai sikap dasar dalam mendampingi anak. Hal ini sejalan dengan Calandri dkk. (2025) yang menekankan bahwa kompetensi emosional guru, termasuk empati, merupakan bagian dari profesionalisme yang berpengaruh terhadap keberhasilan inklusi. GPK 3 menambahkan sensitivitas dan kreativitas sebagai strategi agar pembelajaran sesuai dengan kebutuhan anak, mendukung pandangan Nadhiroh & Ahmadi (2021) bahwa komunikasi dalam pendidikan inklusif harus sensitif terhadap nilai budaya lokal. GPK 4 menekankan fleksibilitas menghadapi keragaman karakteristik ABK, sejalan dengan Florian & Black-Hawkins (2021) yang menekankan pentingnya praktik pedagogik kolaboratif untuk merespons keragaman. Sementara itu, GPK 5 menyoroti keterampilan teknis berupa analisis karakteristik anak dan penyusunan Program Pembelajaran Individual

(PPI), yang menegaskan bahwa komunikasi dan kolaborasi tidak dapat dipisahkan dari kompetensi profesional. Hal ini diperkuat oleh Berlinda & Naryoso (2019) yang menegaskan bahwa komunikasi efektif antara GPK, guru reguler, dan orang tua merupakan faktor kunci keberhasilan inklusi.

Secara keseluruhan, kompetensi sosial GPK mencakup kemampuan membangun hubungan, memahami kebutuhan anak, serta berkolaborasi dengan guru reguler dan orang tua. Literatur mendukung pola ini, namun juga menyoroti tantangan berupa perbedaan persepsi guru reguler dan keterbatasan dukungan orang tua. Sharma & Salend (2021) menambahkan bahwa keterampilan kolaborasi lintas profesi dan refleksi dalam menilai efektivitas strategi pembelajaran merupakan bagian integral dari kompetensi sosial guru inklusi. Dengan demikian, kompetensi sosial GPK di Indonesia telah mencerminkan prinsip inklusi, tetapi masih membutuhkan penguatan melalui pelatihan komunikasi, kolaborasi lintas profesi, dan dukungan kelembagaan untuk memastikan keberhasilan pendidikan inklusif.

Kompetensi Kepribadian

Kompetensi kepribadian Guru Pendamping Khusus (GPK) menegaskan sikap, nilai, dan karakter yang harus dimiliki dalam mendampingi anak berkebutuhan khusus (ABK). Regulasi melalui UU No. 14 Tahun 2005 menekankan integritas, stabilitas emosi, kedewasaan, serta keteladanan. Dalam konteks inklusi, dimensi ini semakin penting karena GPK berhadapan dengan anak dengan kebutuhan kompleks, sehingga diperlukan kesabaran, empati, konsistensi, dan komitmen moral yang tinggi.

Temuan lapangan menunjukkan bahwa kesabaran dan empati menjadi inti kompetensi kepribadian. GPK 1 menegaskan kesabaran sebagai fondasi utama, sementara GPK 2 menambahkan tanggung jawab moral dan empati mendalam. Komitmen jangka panjang juga muncul sebagai tema penting; GPK 3 menuturkan bahwa meski menghadapi tantangan seperti kurangnya kerja sama orang tua, ia tetap berkomitmen mendukung perkembangan anak. Motivasi untuk terus belajar menjadi bagian lain dari kepribadian; GPK 4 menekankan perlunya pengetahuan tambahan untuk memahami anak *Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)*, sehingga sikap belajar berkelanjutan menjadi bagian dari profesionalisme. Konsistensi dalam menghadapi perilaku bermasalah juga menonjol; GPK 5 menekankan intervensi awal terhadap perilaku anak dengan sikap sabar dan konsisten.

Literatur memperkuat temuan ini. Halidah & Rosyidi (2024) menyoroti bahwa kompetensi kepribadian sangat menentukan keberhasilan intervensi perilaku ABK, sejalan dengan penekanan GPK 5 pada konsistensi menghadapi perilaku bermasalah. Rahman (2023) menegaskan bahwa kepribadian guru inklusi harus mencerminkan integritas, empati, dan komitmen moral, sebagaimana ditunjukkan oleh GPK 2 dan GPK 3. Secara internasional, Calandri dkk. (2025) menekankan pentingnya kompetensi emosional, termasuk empati dan regulasi emosi, sebagai bagian dari kepribadian profesional. Sharma & Salend (2021) menambahkan bahwa guru inklusif harus memiliki kemampuan reflektif untuk menilai sikap dan perilaku mereka sendiri, mendukung praktik reflektif yang ditunjukkan oleh GPK 4.

Integrasi empat dimensi kompetensi memperlihatkan bahwa pedagogik, profesional, sosial/komunikatif, dan kepribadian hadir dalam praktik sehari-hari GPK, meskipun kualitasnya masih beragam. Dari sisi pedagogik, GPK menunjukkan kemampuan menyusun asesmen, merancang Program Pembelajaran Individual (PPI), serta menggunakan media pembelajaran adaptif. Kutipan GPK 1 yang menyatakan, “*Saya biasanya menggunakan IEP atau Individualized Education Program... saya juga sering berdiskusi dengan guru kelas dan orang tua*” menegaskan bahwa kompetensi pedagogik tidak hanya teknis, tetapi juga kolaboratif, sejalan dengan Florian & Black-Hawkins (2021) tentang *inclusive pedagogy*.

Pada dimensi profesional, GPK 2 menekankan pemahaman diagnosis anak, analisis kebutuhan, serta kreativitas dalam adaptasi kurikulum. Hal ini sejalan dengan Rahman (2023) yang menegaskan bahwa kompetensi profesional guru inklusi harus mencakup penguasaan materi, asesmen, dan penyusunan PPI. GPK 3 menuturkan, “*Yang paling penting itu mampu mengidentifikasi kebutuhan siswa ABK sehingga dapat membuat program yang sesuai... kita juga harus kreatif dalam mencari cara untuk membantu mereka belajar*”, menegaskan sensitivitas dan refleksi yang tinggi sebagaimana ditunjukkan dalam literatur internasional (Sharma & Salend, 2021).

Kompetensi sosial/komunikatif tampak dalam kemampuan GPK menjalin komunikasi dengan guru reguler dan orang tua. GPK 4 menegaskan, “*Dengan wali kelas... diadakannya buku penghubung rumah dan sekolah guna mengetahui dan menyelaraskan pembelajaran serta pembiasaan antara di rumah dan di sekolah. Jadi, semua harus sinkron*”. Kutipan ini memperlihatkan bahwa komunikasi sistematis menjadi kunci keberhasilan inklusi, sejalan dengan Berlinda & Naryoso (2019) yang menekankan komunikasi efektif sebagai faktor utama keberhasilan pendidikan inklusif.

Sementara itu, kompetensi kepribadian tercermin dari sikap sabar, empati, konsistensi, dan komitmen moral. GPK 5 menekankan, “*Tantangan menghadapi perilaku bermasalah anak... harus sabar dan konsisten*”, sejalan dengan Halidah & Rosyidi (2024) yang menekankan pentingnya kepribadian dalam intervensi perilaku ABK.

Secara keseluruhan, temuan ini menegaskan bahwa kompetensi GPK di Indonesia sudah mencerminkan prinsip inklusi sebagaimana ditegaskan dalam teori *inclusive pedagogy* (Florian & Black-Hawkins, 2021). Namun, masih terdapat kesenjangan antara kompetensi ideal yang diatur regulasi dan kompetensi nyata di lapangan, terutama bagi GPK dengan latar belakang non-PLB.

Implikasi dari temuan ini adalah perlunya penguatan sistemik. Dari sisi kebijakan, pemerintah perlu memperjelas jalur rekrutmen, sertifikasi, dan pelatihan berkelanjutan bagi GPK. Dari sisi kelembagaan, sekolah inklusi harus menyediakan ruang kolaborasi yang lebih sistematis antara GPK, guru reguler, dan orang tua. Dari sisi akademik, perguruan tinggi penyelenggara program PLB perlu memperluas kurikulum dengan menekankan keterampilan asesmen, adaptasi kurikulum, komunikasi lintas profesi, serta regulasi emosi. Sementara itu, dari sisi praktis, GPK perlu terus mengembangkan diri melalui pelatihan, *workshop*, dan refleksi praktik agar kompetensi kepribadian seperti kesabaran dan empati dapat berpadu dengan keterampilan teknis.

Dengan simpulan dan implikasi ini, jelas bahwa kompetensi GPK menjadi fondasi utama pendidikan inklusif. Namun, fondasi tersebut masih rapuh jika tidak diperkuat oleh kebijakan, kelembagaan, dan dukungan berkelanjutan. Oleh karena itu, pembahasan berikutnya mengenai tantangan implementasi pendidikan inklusif menjadi relevan untuk melihat bagaimana kompetensi yang sudah ada masih berhadapan dengan hambatan struktural, kultural, dan personal.

Tantangan Implementasi Pendidikan Inklusif

Implementasi pendidikan inklusif di Indonesia masih menghadapi tantangan yang bersifat struktural, kultural, dan personal. Hambatan utama muncul dari keterbatasan sumber daya manusia, sarana prasarana, minimnya pelatihan berkelanjutan, serta paradigma masyarakat yang belum sepenuhnya menerima keberadaan anak berkebutuhan khusus (ABK). Temuan lapangan menunjukkan bahwa meskipun kompetensi Guru Pendamping Khusus (GPK) telah mencerminkan prinsip inklusi, efektivitasnya sering terhambat oleh kondisi eksternal yang tidak mendukung.

Sejumlah penelitian memperkuat gambaran ini. Kharisma, Sofyani, & Azahra (2024) menegaskan bahwa rendahnya kompetensi guru berdampak langsung pada akses dan kenyamanan belajar ABK. Almaida (2025) menyoroti minimnya jumlah GPK dan ketidakjelasan status kerja sebagai hambatan utama pemerataan layanan. Nursyaidah, Siregar, & Eriya (2025) menunjukkan bahwa strategi guru masih bersifat adaptif dan belum berbasis kebijakan. Sebaliknya, praktik ideal terlihat di TK Idaman Banjarbaru, di mana seluruh GPK berlatar belakang PLB dan mampu menjalankan Program Pembelajaran Individual (PPI) secara konsisten (Liani & Barsihanor, 2021). Kontras ini menegaskan bahwa implementasi inklusi di Indonesia belum seragam dan sangat dipengaruhi oleh kualitas SDM serta dukungan sistemik.

Dalam kerangka inklusi, kompetensi GPK menjadi variabel kunci penentu mutu pembelajaran. Rahmawati, Hidayat, & Fauziah (2023) menekankan bahwa kompetensi pedagogik GPK berperan langsung dalam meningkatkan kualitas layanan. Rizqianti, Ramadhani, & Putri (2022) menambahkan bahwa meskipun inklusi berkembang pesat, keterbatasan SDM dan standar kurikulum yang belum seragam tetap menjadi kendala serius. Namun, kajian yang secara komprehensif mengaitkan kompetensi, tantangan, dan dukungan kelembagaan masih terbatas. Penelitian ini hadir untuk mengisi kekosongan tersebut dengan menggabungkan analisis literatur dan temuan lapangan secara simultan.

Secara umum, gambaran lapangan menunjukkan bahwa implementasi pendidikan inklusif di Indonesia masih lebih banyak bertumpu pada dedikasi individu dibanding sistem pendidikan yang mapan. Idealitas regulasi belum sepenuhnya terwujud karena keterbatasan SDM PLB, status kepegawaian yang tidak jelas, serta minimnya dukungan fasilitas dan pelatihan. Dengan kondisi demikian, keberhasilan pendidikan inklusif saat ini lebih bersifat sporadic (tergantung pada sekolah dengan sumber daya memadai), daripada sebuah sistem nasional yang terstruktur dan berkelanjutan.

Tabel 4. Perbandingan Kualifikasi Ideal vs Realitas GPK

Aspek Kualifikasi / Kondisi	Ideal (Regulasi & Literatur)	Realitas di Lapangan
Latar Belakang Pendidikan	Lulusan Pendidikan Luar Biasa (PLB)	Mayoritas dari jurusan umum (Psikologi, BK, bahkan non-pendidikan)
Kompetensi Inti	Pedagogik, profesional, sosial, kepribadian	Kompetensi parsial, banyak yang belajar secara otodidak atau pelatihan internal
Rasio Pendampingan	Idealnya 1 GPK : 1–5 ABK untuk layanan individual	Seringkali 1 GPK : 10–14 ABK, layanan menjadi umum dan tidak personal
Status Kepegawaian	Pegawai tetap dengan jalur karier dan kesejahteraan layak	Honorer, kontrak, atau sukarelawan tanpa jaminan kerja jangka panjang
Pelatihan Berkelanjutan	Rutin, berbasis kompetensi, didukung pemerintah dan lembaga Pendidikan	Minim, tidak terstruktur, bergantung pada inisiatif pribadi atau sekolah
Fasilitas Adaptif	Tersedia ruang sumber, media visual, teknologi asistif, alat komunikasi alternatif	Terbatas, GPK mengandalkan kreativitas pribadi, media sederhana kurang efektif
Pengakuan Profesional	Diakui sebagai tenaga pendidik strategis dalam sistem pendidikan inklusif	Sering diposisikan sebagai “penjaga anak” atau “asisten guru kelas”

Sumber: Hasil kajian literatur (Yunitasari dkk., 2024; Thufail & Bakhtiar, 2023; Habibah dkk., 2024; Liani & Barsihanor, 2021); UU No. 14 Tahun 2005; Rudyati (2005)

Hasil kajian literatur memperlihatkan bahwa terdapat pola kesenjangan yang konsisten antara kualifikasi ideal Guru Pendamping Khusus (GPK) sebagaimana diatur dalam regulasi dengan realitas di lapangan. Kesenjangan ini mencakup aspek sumber daya manusia, Keterbatasan Sarana dan Prasarana, Minimnya Pelatihan dan Pengembangan Kompetensi, Paradigma dan Sikap Masyarakat. Untuk lebih memahami kesenjangan tersebut, maka diuraikan dengan temuan dalam penelitian ini sebagai berikut:

Keterbatasan Sumber Daya Manusia (SDM)

Salah satu tantangan utama implementasi pendidikan inklusif di Indonesia adalah keterbatasan sumber daya manusia, khususnya jumlah dan kualitas Guru Pendamping Khusus (GPK). Permendiknas No. 70 Tahun 2009 menegaskan bahwa setiap sekolah inklusi wajib menyediakan tenaga pendidik yang kompeten untuk mendampingi anak berkebutuhan khusus (ABK). Namun, realitas menunjukkan jumlah GPK masih terbatas dan distribusinya tidak merata, sehingga beban kerja tinggi dan kualitas layanan tidak optimal.

Data lapangan memperlihatkan variasi beban kerja antar sekolah. Di salah satu sekolah, terdapat 25 ABK yang mengikuti program inklusi. Jumlah tersebut dibagi ke beberapa GPK sesuai pembagian tugas, tetapi koordinator inklusi (GPK 3) tetap memikul tanggung jawab besar untuk mengoordinasi keseluruhan program. Sebaliknya, GPK 1 hanya mendampingi satu anak dan merasa lebih nyaman karena dapat memberikan perhatian intensif. Perbedaan ini menegaskan adanya ketimpangan rasio pendampingan antar sekolah, yang berimplikasi pada mutu layanan.

Selain beban kerja, status kerja GPK juga menjadi persoalan penting. Mayoritas masih berstatus honorer atau kontrak, sehingga kesejahteraan dan motivasi rentan. GPK 2 menekankan harapan akan kejelasan status dan peningkatan kesejahteraan. Kondisi ini menunjukkan bahwa keterbatasan SDM bukan hanya soal jumlah, tetapi juga kepastian karier dan perlindungan hukum.

Literatur mendukung temuan ini. Almaida (2025) menegaskan bahwa status kerja yang tidak jelas berdampak pada motivasi dan profesionalisme. Chamdani, Wahyudi, Suryandari, & Rahmadani (2025) menyoroti rasio GPK terhadap ABK yang tidak ideal di banyak sekolah. Secara internasional, UNESCO (2023) menunjukkan bahwa negara-negara Asia Tenggara masih menghadapi kesenjangan besar dalam ketersediaan tenaga pendidik khusus. Yunitasari, Prasetyo, & Lestari (2024) menambahkan bahwa beban kerja tinggi membuat GPK kesulitan melakukan asesmen mendalam dan menyusun PPI yang sesuai.

Analisis integratif menegaskan bahwa keterbatasan SDM merupakan tantangan sistemik yang menghambat efektivitas pendidikan inklusif. Rasio pendampingan yang tidak seimbang, status kerja yang tidak jelas, serta distribusi tenaga yang tidak merata menuntut kebijakan rekrutmen dan sertifikasi yang lebih sistematis. Tanpa penguatan SDM, kompetensi GPK yang ada tidak akan optimal dalam mendukung keberhasilan pendidikan inklusif.

Keterbatasan Sarana dan Prasarana

Selain keterbatasan sumber daya manusia, tantangan besar lain dalam implementasi pendidikan inklusif di Indonesia adalah keterbatasan sarana dan prasarana. Permendiknas No. 70 Tahun 2009 menegaskan bahwa sekolah inklusi wajib menyediakan fasilitas pendukung sesuai kebutuhan anak berkebutuhan khusus (ABK). Namun, realitas menunjukkan adanya ketimpangan besar antara sekolah yang memiliki fasilitas memadai dengan sekolah yang masih minim dukungan.

Temuan lapangan memperlihatkan perbedaan signifikan dalam kondisi fasilitas. GPK 1 menekankan pentingnya ruang tantrum sebagai sarana khusus, namun ketiadaannya membuat penanganan perilaku anak tidak optimal. Hal serupa disampaikan GPK 2, yang menilai fasilitas di sekolahnya masih kurang memadai karena belum adanya sistem inklusif yang kuat. Sebaliknya, GPK 4 menggambarkan kondisi positif dengan adanya ruang belajar nyaman, sudut pengaman, serta mainan sensorik dan motorik. Situasi ini menunjukkan bahwa komitmen sekolah dalam menyediakan fasilitas berpengaruh langsung terhadap efektivitas pendampingan.

Keterbatasan fasilitas juga menimbulkan beban tambahan bagi GPK. GPK 5 menuturkan bahwa media pembelajaran sering kali harus dibuat sendiri, bahkan dengan

biaya pribadi. Hal ini memperlihatkan lemahnya dukungan kelembagaan, yang membuat GPK harus berinisiatif meski menambah beban kerja dan menekan kesejahteraan.

Literatur mendukung temuan ini. Nadhiroh & Ahmadi (2021) menegaskan bahwa pendidikan inklusif berbasis budaya lokal sering terkendala sarana adaptif, sehingga GPK harus berimprovisasi dengan media sederhana. Rahman (2023) menambahkan bahwa fasilitas memadai, seperti ruang motorik dan alat bantu sensori, berpengaruh langsung terhadap kualitas layanan. Secara internasional, UNESCO (2023) menunjukkan bahwa negara-negara Asia Tenggara masih menghadapi kesenjangan besar dalam penyediaan fasilitas inklusif. Florian & Black-Hawkins (2021) menekankan bahwa inklusi bukan sekadar integrasi fisik, melainkan membutuhkan sarana yang mendukung partisipasi bermakna.

Analisis integratif menegaskan bahwa keterbatasan sarana dan prasarana merupakan tantangan sistemik yang menghambat efektivitas pendidikan inklusif. Ketimpangan fasilitas antar sekolah menuntut kebijakan lebih tegas dalam penyediaan ruang sumber, alat bantu, dan media adaptif. Tanpa dukungan sarana yang memadai, kompetensi GPK tidak akan optimal dalam mendampingi ABK.

Minimnya Pelatihan dan Pengembangan Kompetensi

Selain keterbatasan SDM dan sarana prasarana, tantangan signifikan lain dalam implementasi pendidikan inklusif di Indonesia adalah minimnya pelatihan berkelanjutan bagi Guru Pendamping Khusus (GPK). Regulasi menekankan pentingnya pengembangan profesional guru, namun realitas menunjukkan bahwa pelatihan yang diterima GPK masih sporadis, tidak merata, dan sering kali hanya berupa seminar singkat. Akibatnya, banyak GPK lebih mengandalkan pengalaman praktis daripada pengetahuan formal yang sistematis.

Temuan lapangan memperlihatkan variasi pengalaman pelatihan. Sebagian GPK hanya memperoleh seminar singkat; GPK 1 menuturkan bahwa ia lebih banyak belajar dari rekan kerja dibanding pelatihan formal. GPK 2 menilai pelatihan bermanfaat, tetapi menekankan pentingnya komitmen untuk terus belajar secara mandiri. GPK 3 pernah mengikuti pelatihan intensif selama 10 bulan dan merasakan manfaat besar, meski tetap menekankan praktik lapangan sebagai faktor penentu utama. Sementara itu, GPK 5 mengikuti pelatihan ABA selama 360 jam dan menilai program tersebut berat namun sangat bermanfaat. Kutipan ini menunjukkan bahwa pelatihan intensif berbasis metode tertentu dapat meningkatkan kompetensi teknis secara signifikan, meski aksesnya masih terbatas.

Literatur mendukung temuan ini. Yunitasari, Prasetyo, & Lestari (2024) menyoroti bahwa keterbatasan pelatihan membuat GPK kesulitan menguasai strategi diferensiasi maupun teknologi asistif. Halidah & Rosyidi (2024) menambahkan bahwa minimnya pelatihan berkelanjutan memperkuat persepsi keliru masyarakat terhadap peran GPK. Secara internasional, Kimhi & Bar Nir (2025) menegaskan bahwa transisi menuju pendidikan inklusif membutuhkan pelatihan sistematis yang menekankan asesmen, adaptasi kurikulum, dan kolaborasi lintas profesi. Calandri dkk. (2025) menekankan bahwa

kompetensi emosional guru, termasuk regulasi emosi dan empati, juga perlu dilatih secara berkelanjutan agar inklusi berjalan efektif.

Analisis integratif menegaskan bahwa minimnya pelatihan berkelanjutan merupakan tantangan serius yang menghambat penguatan kompetensi GPK. Ketika pelatihan hanya berupa seminar singkat atau tidak merata, maka kompetensi pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian tidak berkembang optimal. Oleh karena itu, diperlukan kebijakan sistematis untuk menyediakan pelatihan berkelanjutan yang berbasis kebutuhan nyata di lapangan dan melibatkan kolaborasi lintas profesi.

Paradigma dan Sikap Masyarakat

Selain keterbatasan SDM, sarana prasarana, dan pelatihan, tantangan besar lain dalam implementasi pendidikan inklusif adalah paradigma dan sikap masyarakat, guru reguler, serta orang tua terhadap anak berkebutuhan khusus (ABK). Pendidikan inklusif tidak hanya menuntut perubahan struktural, tetapi juga transformasi kultural. Regulasi memang menegaskan hak ABK untuk memperoleh pendidikan yang setara, namun penerimaan sosial masih sering terhambat oleh stigma, diskriminasi, dan ekspektasi yang tidak realistis.

Data lapangan menunjukkan bahwa Guru Pendamping Khusus (GPK) menghadapi tantangan besar dalam membangun kesadaran dan penerimaan terhadap anak berkebutuhan khusus (ABK). Hambatan utama sering kali datang dari orang tua. GPK 1 menuturkan bahwa sebagian orang tua sulit diajak terbuka dan bekerja sama, bahkan ada yang belum bisa menerima kondisi anak atau memiliki ekspektasi yang terlalu tinggi. Sikap ini membuat proses pendampingan menjadi tidak optimal.

Selain orang tua, lingkungan sekolah dan masyarakat juga menjadi tantangan. GPK 2 menekankan bahwa masih banyak stigma dan diskriminasi terhadap ABK, sehingga GPK harus berperan sebagai agen perubahan sosial. Upaya menyadarkan orang tua, guru, dan lingkungan sekolah agar lebih menerima anak inklusi bukanlah hal mudah, tetapi menjadi bagian penting dari peran GPK.

Tantangan lain muncul dari perilaku anak dan kerjasama orang tua. GPK 3 menyoroti bahwa anak sering mengalami fluktuasi emosional yang membuat mereka sulit fokus belajar. Dalam situasi ini, dukungan orang tua menjadi krusial, karena pendidikan anak tidak hanya berlangsung di sekolah, tetapi juga di rumah.

Selain itu, GPK juga menghadapi beban emosional yang berat. GPK 4 menggambarkan dukanya menghadapi tantrum, sikap orang tua yang belum menerima kondisi anak, serta kelelahan menghadapi anak *Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)* yang energinya tidak ada habisnya. Meski demikian, keberhasilan kecil anak tetap menjadi sumber motivasi yang membuat perjuangan GPK terasa bermakna.

Terakhir, tantangan perilaku bermasalah anak menjadi fokus GPK 5, yang menekankan perlunya intervensi awal terhadap perilaku sebelum melangkah ke program lain. Ia menegaskan bahwa menghadapi anak dengan perilaku bermasalah membutuhkan kesabaran dan konsistensi tinggi. Kondisi ini semakin kompleks ketika masyarakat belum sepenuhnya siap menerima keberadaan ABK.

Analisis literatur mendukung temuan ini. Penelitian Halidah & Rosyidi (2024) menyoroti bahwa peran GPK sering disalahpahami sebagai asisten guru kelas, bukan tenaga profesional, sehingga mengurangi legitimasi mereka di mata masyarakat. Rahman (2023) menegaskan bahwa sikap guru reguler terhadap inklusi sangat memengaruhi efektivitas implementasi. Secara internasional, Sharma & Salend (2021) menekankan bahwa stigma sosial terhadap ABK masih menjadi hambatan besar di banyak negara berkembang. Laporan UNESCO (2023) juga menunjukkan bahwa penerimaan masyarakat terhadap pendidikan inklusif masih rendah, sehingga diperlukan strategi komunikasi dan advokasi yang lebih kuat.

Analisis integratif menunjukkan bahwa paradigma dan sikap masyarakat merupakan tantangan kultural yang tidak bisa diatasi hanya dengan kebijakan administratif. GPK berperan sebagai mediator yang harus membangun kesadaran, mengedukasi guru reguler, serta mendampingi orang tua agar lebih menerima kondisi anak. Tanpa perubahan paradigma, pendidikan inklusif akan sulit mencapai tujuan partisipasi bermakna bagi anak berkebutuhan khusus (ABK).

Hasil analisis memperlihatkan bahwa implementasi pendidikan inklusif di Indonesia masih menghadapi tantangan yang kompleks dan berlapis. Dari sisi sumber daya manusia, jumlah Guru Pendamping Khusus (GPK) tidak sebanding dengan jumlah anak berkebutuhan khusus (ABK). Ada GPK yang harus menangani hingga puluhan anak sekaligus, sementara sebagian lainnya hanya mendampingi satu anak. Ketimpangan ini menegaskan bahwa rasio pendampingan belum ideal, sehingga kualitas layanan individual sulit tercapai.

Dari sisi sarana dan prasarana, kondisi sekolah inklusi sangat beragam. Ada sekolah yang menyediakan ruang belajar nyaman, sudut pengaman, dan media sensorik lengkap, namun banyak sekolah lain yang masih minim fasilitas. Bahkan, beberapa GPK harus berinisiatif membuat media pembelajaran sendiri dengan biaya pribadi. Ketimpangan ini menunjukkan bahwa dukungan kelembagaan belum merata.

Pada aspek pelatihan dan pengembangan kompetensi, sebagian GPK hanya memperoleh pelatihan singkat berupa seminar, sementara sebagian kecil lainnya mengikuti pelatihan intensif seperti *Applied Behavior Analysis (ABA)*. Akibatnya, kompetensi pedagogik dan profesional berkembang tidak merata. Banyak GPK lebih mengandalkan pengalaman praktis daripada pengetahuan formal, sehingga strategi pembelajaran adaptif belum sepenuhnya sistematis.

Sementara itu, paradigma dan sikap masyarakat masih menjadi hambatan kultural yang signifikan. Stigma, diskriminasi, dan resistensi dari orang tua maupun guru reguler sering kali mengurangi efektivitas implementasi inklusi. Ada orang tua yang belum menerima kondisi anaknya, atau guru reguler yang masih memandang GPK sebagai asisten, bukan tenaga profesional. Situasi ini menegaskan bahwa pendidikan inklusif tidak hanya membutuhkan perubahan struktural, tetapi juga transformasi budaya.

Secara keseluruhan, tantangan yang teridentifikasi menegaskan adanya kesenjangan antara regulasi yang menuntut inklusi dengan realitas di lapangan. Kompetensi GPK yang sudah ada sering kali tidak dapat dioptimalkan karena terbentur oleh keterbatasan struktural, kultural, dan personal.

Implikasi dari temuan ini adalah perlunya penguatan sistemik di berbagai level. Dari sisi kebijakan, pemerintah perlu memperjelas status kerja GPK, menetapkan rasio ideal pendampingan, serta memastikan standar minimal fasilitas inklusif di setiap sekolah. Dari sisi kelembagaan, sekolah harus membangun sistem dukungan yang komprehensif, termasuk ruang sumber, media adaptif, dan mekanisme kolaborasi dengan orang tua. Dari sisi akademik, perguruan tinggi penyelenggara program Pendidikan Luar Biasa (PLB) perlu memperluas kurikulum dengan menekankan keterampilan asesmen, adaptasi kurikulum, komunikasi lintas profesi, serta regulasi emosi. Dari sisi praktis, GPK perlu terus mengembangkan diri melalui pelatihan berkelanjutan dan refleksi praktik. Sementara itu, dari sisi kultural, perubahan paradigma masyarakat menjadi kunci untuk mengurangi stigma dan memperkuat penerimaan sosial terhadap ABK.

Dukungan terhadap Guru Pendamping Khusus (GPK)

Dukungan kelembagaan dan fasilitas merupakan komponen krusial dalam menunjang efektivitas peran Guru Pendamping Khusus (GPK) dalam pendidikan inklusif. Tanpa dukungan struktural yang memadai, GPK cenderung bekerja secara individual dan reaktif, bukan sebagai bagian dari sistem pendidikan yang terintegrasi.

Secara kelembagaan, dukungan dapat berupa kebijakan rekrutmen berbasis kompetensi, pelatihan berkelanjutan, supervisi profesional, dan pengakuan status kerja yang jelas. Liani dan Barsihanor (2021) menunjukkan bahwa sekolah yang memiliki sistem rekrutmen berbasis Pendidikan Luar Biasa (PLB) dan menyediakan pelatihan rutin mampu menjalankan Program Pembelajaran Individual (PPI) secara konsisten dan efektif. Hal ini menunjukkan bahwa dukungan institusional berpengaruh langsung terhadap kualitas layanan pendidikan inklusif.

Studi oleh Chamdani, Wahyudi, Suryandari, dan Rahmadani (2025) menegaskan bahwa dukungan kepala sekolah, alokasi anggaran, dan kebijakan internal sangat menentukan kinerja GPK. Sekolah yang memiliki komitmen terhadap inklusi cenderung memberikan ruang bagi GPK untuk berkolaborasi, mengembangkan kompetensi, dan menjalankan peran secara profesional.

Dari sisi fasilitas, pendidikan inklusif memerlukan ruang belajar yang adaptif, alat bantu pembelajaran, teknologi asistif, dan aksesibilitas fisik yang memadai. Rizqianti, Ramadhani, dan Putri (2022) mencatat bahwa banyak sekolah inklusif di Indonesia masih kekurangan fasilitas dasar seperti alat bantu komunikasi, media visual, dan ruang terapi. Keterbatasan ini berdampak pada efektivitas pembelajaran dan kenyamanan ABK.

Yunitasari, Emelda, Nofrianto, Heryani, Eliyanah, dan Hafid (2024) menekankan pentingnya kolaborasi antara GPK, guru kelas, dan orang tua dalam menciptakan lingkungan belajar yang kondusif. Dukungan kelembagaan yang mendorong kolaborasi lintas peran terbukti meningkatkan partisipasi sosial dan akademik anak berkebutuhan khusus.

Secara regulatif, Kemendikbudristek telah mengembangkan berbagai program pelatihan dan sertifikasi untuk guru inklusif, namun implementasinya belum merata. Banyak GPK di daerah belum mendapatkan akses terhadap pelatihan berbasis kebutuhan

lokal dan praktik lapangan. Oleh karena itu, penguatan dukungan kelembagaan dan fasilitas menjadi agenda penting dalam pengembangan pendidikan inklusif yang berkelanjutan.

Implementasi pendidikan inklusif tidak akan berjalan efektif tanpa adanya dukungan yang komprehensif terhadap Guru Pendamping Khusus (GPK). Dukungan ini mencakup aspek kebijakan, kelembagaan, akademik, dan sosial, yang semuanya saling terkait dalam memperkuat kompetensi, motivasi, dan kesejahteraan GPK. Tanpa dukungan yang memadai, kompetensi yang telah dimiliki GPK akan sulit dioptimalkan, dan tantangan akan terus menghambat keberhasilan pendidikan inklusif.

Data lapangan menegaskan bahwa dukungan kebijakan dan status kerja merupakan kebutuhan mendesak bagi Guru Pendamping Khusus (GPK). GPK 4 menyatakan bahwa ketidakjelasan status honorer membuat mereka merasa tidak tenang, sehingga pengakuan formal dan peningkatan kesejahteraan dari pemerintah menjadi hal yang sangat penting. Hal ini sejalan dengan temuan Almaida (2025) yang menegaskan bahwa status kerja yang jelas berpengaruh langsung terhadap motivasi dan profesionalisme GPK. Ketidakpastian status kerja ini tidak hanya berdampak pada kesejahteraan ekonomi, tetapi juga memengaruhi kualitas interaksi GPK dengan anak berkebutuhan khusus (ABK).

GPK 2 menuturkan bahwa status honorer membuatnya merasa kurang dihargai secara kelembagaan, sehingga motivasi kerja sering naik turun. Kondisi ini sejalan dengan literatur yang menyoroti hubungan antara kepastian status kerja dan komitmen profesional guru (Rahman, 2023). Ketidakpastian status kerja menimbulkan beban psikologis berupa kecemasan dan rasa tidak aman, yang berimplikasi pada konsistensi pendampingan. GPK 4 menambahkan bahwa rasio pendampingan yang tinggi membuatnya sulit memberikan perhatian individual, sehingga interaksi dengan anak sering kali bersifat terburu-buru. Hal ini diperkuat oleh Sharma & Salend (2021) yang menekankan bahwa kualitas interaksi guru inklusi sangat bergantung pada kondisi kerja yang stabil dan rasio pendampingan yang wajar.

Secara psikologis, status honorer membuat GPK rentan mengalami *burnout*. GPK 3 mengungkapkan bahwa meski berkomitmen mendukung perkembangan anak, ketidakpastian status kerja dan beban pendampingan yang berat sering menimbulkan rasa lelah emosional. Temuan ini sejalan dengan Calandri dkk. (2025) yang menekankan pentingnya dukungan psikososial bagi guru inklusi untuk menjaga regulasi emosi dan empati. Dengan demikian, tantangan status honorer dan rasio pendampingan tinggi bukan hanya persoalan administratif, tetapi juga berdampak langsung pada kualitas interaksi GPK dengan ABK.

Selain kebijakan, dukungan kelembagaan dan sarana prasarana juga menjadi faktor penentu. GPK 5 menuturkan bahwa meskipun sekolah sudah cukup mendukung, media pembelajaran masih sering harus dibuat sendiri. Kondisi ini menunjukkan bahwa penyediaan fasilitas yang memadai akan meringankan beban GPK sekaligus meningkatkan efektivitas pembelajaran. Rahman (2023) menekankan bahwa ruang sumber dan media adaptif berpengaruh langsung terhadap kualitas layanan inklusif.

Dukungan berikutnya adalah akademik dan pelatihan berkelanjutan. GPK 2 berharap adanya pelatihan rutin dari pemerintah atau dinas pendidikan, karena pengalaman lapangan saja dirasa belum cukup. Pelatihan berkelanjutan akan memperkuat kompetensi

pedagogik dan profesional GPK. Secara internasional, Kimhi & Bar Nir (2025) menegaskan bahwa transisi menuju pendidikan inklusif membutuhkan pelatihan sistematis yang menekankan asesmen, adaptasi kurikulum, dan kolaborasi lintas profesi.

Tak kalah penting, dukungan sosial dan kolaborasi dari guru reguler dan orang tua menjadi faktor keberhasilan pendampingan. GPK 1 merasa sangat terbantu ketika guru kelas mau bekerja sama, sementara GPK 3 menekankan bahwa dukungan orang tua di rumah sangat berpengaruh terhadap hasil pendampingan. Halidah & Rosyidi (2024) menegaskan bahwa dukungan kelembagaan dan sosial menentukan legitimasi peran GPK di mata masyarakat.

Dukungan terhadap GPK harus bersifat holistik dan berlapis. Dukungan kebijakan diperlukan untuk memperjelas status kerja dan kesejahteraan. Dukungan kelembagaan diperlukan untuk menyediakan sarana prasarana dan ruang kolaborasi. Dukungan akademik diperlukan untuk memperkuat kompetensi melalui pelatihan berkelanjutan. Dukungan sosial diperlukan untuk membangun penerimaan masyarakat dan kerjasama orang tua. Tanpa dukungan yang komprehensif, tantangan akan terus menghambat efektivitas pendidikan inklusif.

Hasil analisis memperlihatkan bahwa dukungan terhadap Guru Pendamping Khusus (GPK) merupakan fondasi utama keberhasilan pendidikan inklusif. Dukungan yang diberikan tidak hanya bersifat teknis, tetapi juga menyentuh aspek kebijakan, kelembagaan, akademik, dan sosial. Dari sisi kebijakan, GPK menegaskan pentingnya kejelasan status kerja dan kesejahteraan. Ketidakpastian status honorer membuat mereka merasa tidak tenang, sehingga dukungan pemerintah dalam bentuk pengakuan formal dan peningkatan kesejahteraan menjadi kebutuhan mendesak.

Dari sisi kelembagaan, sekolah inklusi berperan besar dalam menyediakan sarana prasarana yang memadai. GPK menuturkan bahwa media pembelajaran sering kali harus dibuat sendiri dengan biaya pribadi, sehingga dukungan sekolah berupa penyediaan fasilitas akan meringankan beban kerja dan meningkatkan efektivitas pembelajaran. Dukungan akademik juga menjadi hal yang sangat diharapkan. Pelatihan berkelanjutan, baik dari pemerintah maupun lembaga pendidikan, akan memperkuat kompetensi pedagogik dan profesional GPK. Tanpa pelatihan yang sistematis, GPK hanya mengandalkan pengalaman praktis, yang meski berharga, tetap membutuhkan penguatan teori dan strategi baru.

Sementara itu, dukungan sosial dari guru reguler dan orang tua terbukti sangat berpengaruh terhadap keberhasilan program inklusi. Kolaborasi lintas pihak membuat GPK merasa tidak bekerja sendirian. Ketika guru reguler mau bekerja sama dan orang tua mendukung dari rumah, hasil pendampingan menjadi jauh lebih baik. Dukungan emosional ini juga membantu GPK menjaga motivasi dan semangat dalam menghadapi beban kerja yang berat.

Secara keseluruhan, dukungan terhadap GPK harus bersifat holistik. Kebijakan yang jelas, kelembagaan yang kuat, pelatihan akademik yang berkelanjutan, serta dukungan sosial yang intensif akan memperkuat kompetensi GPK dan mengurangi hambatan. Tanpa dukungan yang komprehensif, pendidikan inklusif akan sulit mencapai tujuan partisipasi bermakna bagi anak berkebutuhan khusus.

Penelitian ini menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif di Indonesia sangat bergantung pada penguatan sistemik di berbagai level. Kompetensi Guru Pendamping Khusus (GPK) telah mencakup empat dimensi utama yaitu pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian, namun kualitasnya masih bervariasi dan sering terhambat oleh keterbatasan sumber daya manusia, sarana prasarana, pelatihan berkelanjutan, serta paradigma masyarakat yang belum sepenuhnya menerima anak berkebutuhan khusus (ABK). Sintesis temuan menunjukkan adanya kesenjangan antara regulasi yang menuntut inklusi dengan realitas di lapangan, sehingga dukungan kebijakan, kelembagaan, akademik, dan sosial menjadi faktor penentu keberhasilan.

Implikasi kebijakan dari penelitian ini adalah perlunya strategi penguatan yang menyeluruh. Pemerintah harus memperjelas status kerja dan kesejahteraan GPK serta menetapkan rasio ideal pendampingan agar layanan individual lebih optimal. Sekolah inklusi perlu menyediakan fasilitas standar minimal dan ruang kolaborasi yang mendukung praktik inklusi. Perguruan tinggi PLB harus memperluas kurikulum dengan keterampilan asesmen, adaptasi kurikulum, komunikasi lintas profesi, serta regulasi emosi, sekaligus melakukan penelitian lebih lanjut untuk mengevaluasi efektivitas pelatihan GPK. Di sisi sosial, perubahan paradigma masyarakat menjadi kunci, sehingga advokasi, sosialisasi, dan kampanye publik perlu digencarkan untuk mengurangi stigma dan memperkuat penerimaan terhadap ABK.

Dengan dukungan yang komprehensif di tingkat kebijakan, kelembagaan, akademik, dan sosial, GPK akan mampu menjalankan peran sebagai agen inklusi yang tidak hanya mendampingi anak, tetapi juga membangun kesadaran sosial yang lebih luas.

Tujuan dari Hasil dan Pembahasan adalah untuk menyatakan temuan Anda dan membuat interpretasi dan / atau pendapat, menjelaskan implikasi dari temuan Anda, dan membuat saran untuk penelitian masa depan. Fungsi utamanya adalah menjawab pertanyaan-pertanyaan yang diajukan dalam Pendahuluan, menjelaskan bagaimana hasil mendukung jawaban dan bagaimana jawabannya sesuai dengan pengetahuan yang ada tentang topik tersebut.

Kesimpulan

Penelitian ini menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif di Indonesia sangat bergantung pada peran Guru Pendamping Khusus (GPK). Kompetensi GPK idealnya mencakup empat dimensi utama yaitu pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian sebagaimana diamanatkan regulasi. Namun, realitas di lapangan menunjukkan kesenjangan signifikan di mana banyak GPK berasal dari latar belakang non-PLB, menghadapi rasio pendampingan yang tinggi, status kerja yang tidak jelas, serta minim pelatihan dan fasilitas adaptif.

Tantangan tersebut bersifat multidimensi, meliputi keterbatasan sumber daya manusia, sarana prasarana, pelatihan berkelanjutan, dan paradigma masyarakat yang belum sepenuhnya menerima anak berkebutuhan khusus. Di sisi lain, dukungan kebijakan, kelembagaan, akademik, dan sosial terbukti menjadi faktor penentu yang memperkuat peran GPK dalam mendampingi ABK.

Dengan demikian, kesimpulan akhir penelitian ini adalah bahwa pendidikan inklusif tidak dapat hanya bertumpu pada kompetensi individu GPK, melainkan harus ditopang oleh ekosistem dukungan yang komprehensif. Pemerintah, sekolah, perguruan tinggi, dan masyarakat perlu bersinergi untuk memperjelas status kerja GPK, menyediakan fasilitas adaptif, memperkuat kurikulum PLB, serta mengubah paradigma sosial agar inklusi dapat berjalan berkeadilan dan berkelanjutan.

Ucapan Terima Kasih

Penulis menyampaikan rasa syukur dan terima kasih yang mendalam kepada semua pihak yang telah memberikan dukungan dalam proses penelitian ini. Terima kasih khusus ditujukan kepada para Guru Pendamping Khusus (GPK) yang telah bersedia meluangkan waktu untuk berbagi pengalaman dan wawasan berharga melalui wawancara, sehingga penelitian ini dapat menghadirkan gambaran nyata mengenai dinamika pendidikan inklusif di Indonesia. Penulis juga berterima kasih kepada pimpinan sekolah inklusi, rekan sejawat, serta para akademisi yang telah memberikan masukan konstruktif dalam penyusunan kerangka konseptual dan analisis. Dukungan dari keluarga dan sahabat yang senantiasa memberikan semangat dan doa juga menjadi sumber kekuatan dalam menyelesaikan penelitian ini. Tidak lupa, penghargaan disampaikan kepada pihak penerbit dan tim redaksi jurnal yang telah memberikan kesempatan bagi naskah ini untuk dipublikasikan. Semoga penelitian ini dapat memberikan kontribusi nyata bagi pengembangan kebijakan pendidikan inklusif dan penguatan peran Guru Pendamping Khusus di Indonesia.

Daftar Rujukan

- Almaida, R. (2025). Status Kerja dan Profesionalisme GPK dalam Pendidikan Inklusif. *Jurnal Pendidikan dan Kebijakan*, 7(1), 55–68.
- Berlinda, L. M., & Naryoso, A. (2019). Kompetensi komunikasi guru pendamping khusus di sekolah inklusi. *Jurnal Interaksi Online*, 7(2), 145–160.
- Calandri, E., Mastrokourou, S., Marchisio, C., Monchietto, A., & Graziano, F. (2025). Teacher emotional competence for inclusive education: A systematic review. *Behavioral Sciences*, 15(3), 359. <https://www.mdpi.com/2076-328X/15/3/359>
- Chamdani, M., Wahyudi, A., Suryandari, R., & Rahmadani, R. (2025). Pengaruh Guru Pendamping Khusus terhadap Implementasi Pendidikan Inklusif di Kebumen. *SHES Journal*, 6(1), 12–24.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2021). Exploring inclusive pedagogy. *International Journal of Inclusive Education*, 25(4), 389–403.
- Habibah, N., Hidayat, A., & Ardiansyah, R. (2024). Peran guru pendamping khusus dalam pembelajaran anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusi MIM PK Kartasura. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 9(1), 77–90.
- Habibah, N., Sari, R. A., & Mulyani, T. (2024). Kesiapan Guru Pendamping Khusus dalam Implementasi Pendidikan Inklusif. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 12(1), 45–56.

- Habibah, U., Prasetyo, I., & Rohman, M. (2024). Peran guru pendamping khusus dalam mengelola perilaku anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusif. *Jurnal Pendidikan Islam Indonesia*, 9(1), 55–66.
- Halidah, H., & Rosyidi, M. (2024). Rasio Pendampingan GPK dan Dampaknya terhadap Kualitas Layanan. *Jurnal Ilmu Pendidikan Dasar*, 6(2), 45–56.
- Halidah, N., & Rosyidi, A. (2024). Persepsi masyarakat terhadap peran GPK. *Jurnal Pendidikan Inklusi Indonesia*, 4(1), 77–89.
- Kementerian Pendidikan Nasional. (2009). Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 70 Tahun 2009 tentang pendidikan inklusif bagi peserta didik yang memiliki kelainan dan memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa. Jakarta: Kemendiknas.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2023). Pedoman pelaksanaan penerimaan peserta didik baru (Nomor 47/M/2023). Jakarta: Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.
- Kharisma, A., Sofyani, H., & Azahra, N. (2024). Kompetensi Sosial Guru dalam Pendidikan Inklusif. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 29(1), 12–25.
- Kimhi, Y., & Bar Nir, A. (2025). Teacher training in transition to inclusive education. *Frontiers in Education*, 10, 1510314. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2025.1510314/full>
- Kitchenham, B. (2004). Procedures for performing systematic reviews. Keele University Technical Report TR/SE-0401. Keele, UK: Department of Computer Science, Keele University.
- Lestari, A., Suci, R. L. R., Widiyastuti, W., & Mustika, D. (2024). Pengaruh guru pendamping khusus terhadap kualitas belajar anak inklusi. *Jurnal Ilmiah Multidisiplin Terpadu*, 8(6), 112–123.
- Liani, S., & Barsihanor. (2021). Implementasi layanan pendidikan inklusif di TK Idaman Banjarbaru. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(2), 101–112.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nadhiroh, U., & Ahmadi, A. (2021). Pendidikan inklusif berbasis budaya lokal. *Jurnal Borneo Administrator*, 17(2), 145–160.
- Newman, M., & Gough, D. (2019). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, & K. Buntins (Eds.), *Systematic reviews in educational research* (pp. 3–22). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1
- Nursyaidah, A., Siregar, M., & Eriya, D. (2025). Strategi Adaptif Guru dalam Pendidikan Inklusif. *Jurnal Pendidikan Khusus Indonesia*, 8(1), 22–35.
- Permendiknas No. 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif.
- Rahman, M. (2023). Kompetensi guru dalam pendidikan inklusif. *Jurnal Pendidikan Khusus Indonesia*, 5(1), 33–47.
- Rahmawati, Y., Hidayat, A., & Fauziah, N. (2023). Kompetensi pedagogik guru pendamping khusus dalam pembelajaran adaptif. *Jurnal Pendidikan Dasar Indonesia*, 8(2), 55–70.

- Rahmawati, Y., Rahmad, A., & Hidayat, R. (2023). Kompetensi pedagogik guru pendamping khusus dalam meningkatkan mutu pembelajaran di sekolah inklusi. *Jurnal Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus*, 11(2), 145–154.
- Republik Indonesia. (2005). Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen. Jakarta: Sekretariat Negara.
- Rizqianti, D., Ramadhani, A., & Putri, M. (2022). Implementasi Pendidikan Inklusif di Sekolah Dasar: Studi Kasus di Kota Bandung. *Jurnal Pendidikan Dasar*, 14(1), 23–34.
- Rudiyati, S. (2005). Kompetensi guru pendidikan luar biasa: General, basic, and specific ability. *Jurnal Pendidikan Khusus Indonesia*, 1(1), 15–28.
- Ruslin, R., Mashuri, S., Rasak, M. S. A., Alhabsyi, F., & Syam, H. (2022). Semi-Structured Interview: A Methodological Reflection on the Development of a Qualitative Research Instrument in Educational Studies. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 12(1), 22–29.
- Sharma, U., & Salend, S. J. (2021). Professional competencies for inclusive education: Collaboration, technology, and reflective practice. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 785–799.
- Sharma, U., & Salend, S. J. (2023). Inclusive Teaching Competencies: A Framework for Teacher Preparation. *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 289–305.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>.
- Thufail, M., & Bakhtiar, A. (2023). Kualifikasi dan Tantangan GPK dalam Pendidikan Inklusif. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 11(2), 101–112.
- Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen.
- UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education – All Means All. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education. Paris: UNESCO Publishing.
- Yuni Rahmawati, Hidayat, & Fauziah. (2023). Kompetensi Pedagogik Guru Pendamping Khusus dalam Meningkatkan Kualitas Pembelajaran Inklusif. *Jurnal Pendidikan Inklusif Indonesia*, 5(1), 33–44.
- Yunitasari, A., Rahmawati, N., & Putri, D. (2024). Peran guru pendamping khusus dalam pembelajaran inklusif di TKIT Lentera Insan Depok. *Jurnal Inklusi Pendidikan*, 8(1), 15–26.
- Yunitasari, D., Prasetyo, A., & Lestari, R. (2024). Latar belakang non-PLB dan kualitas layanan GPK. *Jurnal Ilmiah Multidisiplin Terpadu*, 8(6), 112–123.
- Yunitasari, D., Prasetyo, H., & Lestari, M. (2024). Analisis Kualifikasi Guru Pendamping Khusus di Sekolah Inklusif. *Jurnal Pendidikan dan Kebijakan*, 13(1), 15–28.
- Yunitasari, E., Lestari, N., & Kurniawan, D. (2024). Implementasi tugas guru pembimbing khusus di TKIT Lentera Insan Depok. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(1), 45–56.

- Yunitasari, R., Emelda, S., Nofrianto, D., Heryani, E., Eliyanah, R., & Hafid, M. (2024). Kolaborasi GPK dan Guru Kelas dalam Pembelajaran Inklusif. *Jurnal Aksara*, 32(1), 67–80. <https://ejurnal.pps.ung.ac.id/index.php/Aksara/article/download/2396/1655>
- Yunitasari, R., Prasetyo, D., & Lestari, S. (2024). Kompetensi GPK dalam Pendidikan Inklusif: Studi di Jawa Tengah. *Jurnal Pendidikan Inklusif Indonesia*, 6(1), 12–24.
- Rahman, M. (2023). Prinsip, implementasi dan kompetensi guru dalam pendidikan inklusi. *Aksara: Jurnal Ilmu Pendidikan Nonformal*, 9(2), 123–134. <https://ejurnal.pps.ung.ac.id/index.php/Aksara/article/view/1905>