

KUALIFIKASI IDEAL DAN REALITAS GURU PENDAMPING KHUSUS DALAM PENDIDIKAN INKLUSIF DI INDONESIA: STUDI LITERATUR

Vicky Purwadi Putra Sawaludin, kakvickypps@gmail.com

Fakultas Psikologi Institut Agama Islam Pematang

Tanggal Accept:
19 Desember 2025

Tanggal Publish:
30 Desember 2025

Rekomendasi Sitasi

Sawaludin, V. P. P.
(2025) Kualifikasi ideal
dan realitas guru
pendamping khusus
dalam pendidikan
inklusif di Indonesia :
studi literatur.
*Empowerment: Jurnal
Mahasiswa Psikologi
Universitas Buana
Perjuangan Karawang*, 5
(3), 1-10 .

Abstract. Inclusive education ensures the rights of children with special needs (CSN) to learn in regular schools, with Special Assistant Teachers (GPK) as a key element. This study aims to analyze the ideal qualifications of GPK according to regulations and literature, compare them with realities in inclusive schools, and identify existing gaps. The method used is a literature review, examining regulations, books, and journal articles published between 2020–2024. The findings show that although GPK are ideally graduates of Special Education (PLB) with pedagogical, professional, social, and personal competencies, in practice most come from non-PLB backgrounds, face high student–teacher ratios, unclear employment status, and limited training and facilities. These conditions create significant gaps that hinder inclusive practices. Therefore, strengthening strategies through recruitment, certification, continuous training, and facility support are needed to ensure that inclusive education meets its intended goals.

Keyword: inclusive education, special assistant teacher, children with special needs, literature review.

Abstrak. Pendidikan inklusif menegaskan hak anak berkebutuhan khusus (ABK) untuk belajar di sekolah reguler, dengan Guru Pendamping Khusus (GPK) sebagai elemen kunci. Penelitian ini bertujuan menganalisis kualifikasi ideal GPK menurut regulasi dan literatur, membandingkannya dengan realitas di sekolah inklusif, serta mengidentifikasi kesenjangan yang ada. Metode yang digunakan adalah studi literatur dengan menelaah regulasi, buku, dan artikel jurnal terbit tahun 2020–2024. Hasil kajian menunjukkan bahwa meskipun GPK idealnya berlatar belakang Pendidikan Luar Biasa (PLB) dengan kompetensi pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian, realitas di lapangan menunjukkan mayoritas GPK berasal dari non-PLB, menghadapi rasio pendampingan yang tinggi, status kerja tidak jelas, serta minim pelatihan dan fasilitas adaptif. Kondisi ini menimbulkan kesenjangan signifikan yang menghambat praktik inklusi. Oleh karena itu, diperlukan strategi penguatan melalui rekrutmen, sertifikasi, pelatihan berkelanjutan, serta dukungan fasilitas untuk memastikan pendidikan inklusif berjalan sesuai tujuan.

Kata Kunci: pendidikan inklusif, guru pendamping khusus, anak berkebutuhan khusus, studi literatur

Pendahuluan

Pendidikan inklusif merupakan paradigma pendidikan yang menekankan hak semua anak, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK), untuk memperoleh kesempatan belajar di sekolah reguler bersama teman sebaya. Konsep ini mulai berkembang di Indonesia sejak terbitnya Permendiknas No. 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa. Regulasi tersebut menegaskan bahwa setiap satuan pendidikan wajib menerima peserta didik dengan berbagai karakteristik dan menyediakan layanan yang sesuai dengan kebutuhan mereka.

Dalam praktiknya, salah satu komponen terpenting dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif adalah keberadaan Guru Pendamping Khusus (GPK). GPK berperan sebagai fasilitator yang

menjembatani kebutuhan belajar ABK dengan kurikulum reguler. Menurut Rudiwati (2005), seorang GPK harus memiliki *general ability*, *basic ability*, dan *specific ability* untuk dapat melaksanakan pembelajaran yang adaptif. Kompetensi tersebut sejalan dengan amanat UU No. 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen, yang menekankan penguasaan kompetensi pedagogik, kepribadian, sosial, dan profesional bagi setiap tenaga pendidik.

Namun, walaupun kualifikasi ideal GPK sudah jelas diatur dalam regulasi dan literatur, kenyataan di lapangan menunjukkan adanya kesenjangan yang cukup lebar. Berbagai penelitian memperlihatkan bahwa sebagian besar sekolah inklusif masih menghadapi keterbatasan sumber daya manusia, sehingga banyak GPK direkrut dari latar belakang non-Pendidikan Luar Biasa (PLB) dan belum memiliki kompetensi penuh untuk mendampingi ABK (Yunitasari dkk., 2024; Thufail & Bakhtiar, 2023; Habibah dkk., 2024). Kondisi ini berdampak pada rendahnya kualitas layanan pendidikan, baik dari sisi akademik, sosial, maupun emosional anak.

Di sisi lain, terdapat pula sekolah yang menunjukkan praktik ideal, misalnya TK Idaman Banjarbaru yang seluruh GPK-nya berlatar belakang PLB dan berhasil menerapkan Program Pembelajaran Individual (PPI) secara konsisten (Liani & Barsihanor, 2021). Hal ini menunjukkan adanya kesenjangan nyata antar sekolah inklusif di Indonesia, yang tidak hanya dipengaruhi oleh kualitas GPK, tetapi juga sistem rekrutmen, pelatihan, serta dukungan fasilitas yang tersedia.

Dalam kerangka pendidikan inklusif, kehadiran Guru Pendamping Khusus (GPK) merupakan faktor krusial. Yuni Rahmawati dkk. (2023) menegaskan bahwa kompetensi pedagogik GPK berperan penting dalam meningkatkan mutu pembelajaran di sekolah inklusif. Hal serupa ditegaskan oleh Rizqianti dkk. (2022) bahwa meskipun pendidikan inklusi berkembang pesat di Indonesia, implementasinya masih menghadapi kendala, terutama keterbatasan SDM GPK dan standar kurikulum yang belum seragam.

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini difokuskan pada beberapa persoalan pokok. Pertama, bagaimana kualifikasi ideal Guru Pendamping Khusus (GPK) sebagaimana ditetapkan dalam regulasi dan literatur akademik. Kedua, bagaimana realitas pelaksanaan peran GPK di sekolah inklusif di Indonesia, meliputi latar belakang pendidikan, kompetensi, rasio pendampingan, status kepegawaian, dan dukungan fasilitas. Ketiga, apa saja kesenjangan yang muncul antara standar ideal dengan kondisi riil di lapangan serta faktor-faktor yang memengaruhinya. Terakhir, penelitian ini juga diarahkan untuk merumuskan strategi penguatan yang dapat memperkuat profesionalisme sekaligus menjamin keberlanjutan peran GPK dalam pendidikan inklusif.

Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan kualifikasi ideal GPK, menganalisis realitas di lapangan berdasarkan kajian literatur, serta mengidentifikasi pola masalah dan menawarkan rekomendasi strategis guna memperkuat peran GPK dalam pendidikan inklusif.

Landasan Teori

Pendidikan inklusif merupakan paradigma baru dalam dunia pendidikan yang menekankan hak setiap anak untuk memperoleh kesempatan belajar tanpa diskriminasi. UNESCO (2009) mendefinisikan pendidikan inklusif sebagai upaya sistematis untuk merespons keberagaman peserta didik dengan meningkatkan partisipasi dalam pembelajaran, budaya, dan komunitas, sekaligus mengurangi bentuk eksklusi dari pendidikan. Dengan demikian, pendidikan inklusif tidak hanya menekankan aspek aksesibilitas, tetapi juga memastikan partisipasi bermakna (*meaningful participation*) bagi semua siswa.

Dalam konteks Indonesia, kerangka hukum pendidikan inklusif secara resmi diatur melalui Permendiknas No. 70 Tahun 2009, yang memberikan hak bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK)

untuk belajar di sekolah reguler dengan dukungan layanan khusus. Regulasi ini diperkuat oleh Undang-Undang No. 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional yang menegaskan prinsip pemerataan kesempatan belajar. Namun, meskipun secara normatif telah memiliki dasar hukum yang kuat, implementasi pendidikan inklusif masih menghadapi tantangan serius, terutama dalam penyediaan tenaga pendidik profesional yang mampu menangani kebutuhan individual ABK.

Guru Pendamping Khusus (GPK) merupakan tenaga pendidik yang berperan menjembatani kebutuhan individual ABK dengan kurikulum reguler di sekolah inklusif. Peran GPK tidak terbatas pada mendampingi anak secara fisik, tetapi juga mencakup aspek pedagogis, psikologis, dan sosial. Menurut Rudiyati (2005), kompetensi GPK dapat diklasifikasikan ke dalam tiga tingkatan, yakni *general ability* (kemampuan umum yang harus dimiliki guru), *basic ability* (kemampuan dasar terkait asesmen dan pembelajaran ABK), serta *specific ability* (kemampuan khusus untuk menangani kebutuhan individual siswa).

Selanjutnya, Rosita & Suherman (2020) menegaskan bahwa GPK idealnya menguasai empat kompetensi utama guru, yaitu pedagogik, kepribadian, sosial, dan profesional. Selain itu, GPK juga harus mampu menyusun Program Pembelajaran Individual (PPI), memodifikasi kurikulum, mengelola perilaku anak, dan membangun kolaborasi dengan guru kelas, orang tua, serta tenaga ahli. Dengan kata lain, GPK diposisikan sebagai figur sentral dalam memastikan keberlangsungan pendidikan inklusif. Namun, dalam praktik di lapangan, peran ini seringkali direduksi menjadi sebatas “asisten guru” atau bahkan “penjaga anak,” sehingga mengabaikan dimensi profesionalismenya.

Sejumlah penelitian empiris di Indonesia memperlihatkan kesenjangan signifikan antara kualifikasi ideal GPK dan realitas di lapangan. Yuni Rahmawati dkk. (2023) menegaskan bahwa kompetensi pedagogik GPK sangat menentukan mutu pembelajaran, terutama dalam memberikan pengalaman belajar yang adaptif bagi ABK. Namun, penelitian Yunitasari dkk. (2024) menemukan bahwa sebagian besar GPK di TKIT Lentera Insan Depok tidak berlatar belakang Pendidikan Luar Biasa (PLB), melainkan berasal dari jurusan umum. Rasio GPK-ABK pun tidak ideal, yakni satu GPK mendampingi 13-14 anak.

Keterbatasan lain juga tampak dari status kepegawaian. Thufail & Bakhtiar (2023) menunjukkan bahwa banyak GPK bekerja sebagai honorer atau sukarelawan, dengan tingkat kesejahteraan yang rendah sehingga motivasi dan kontinuitas kerja mereka rentan terganggu. Di sisi lain, penelitian Habibah dkk. (2024) menegaskan bahwa GPK non-PLB berusaha mengatasi keterbatasan kompetensi melalui pelatihan internal dan berbagi pengalaman, meskipun masih menghadapi tantangan besar dalam mengelola perilaku tantrum dan mengajarkan konsep abstrak.

Beberapa studi juga menampilkan praktik ideal. Liani & Barsihanor (2021) mendokumentasikan keberhasilan GPK berlatar belakang PLB di TK Idaman Banjarbaru dalam menyusun PPI secara konsisten dan terstruktur. Farah Jihan & Lailiyah (2020) menambahkan bahwa kolaborasi antara GPK, guru kelas, dan orang tua dapat menciptakan sinergi yang mendukung perkembangan ABK. Namun, praktik-praktik ini masih bersifat pengecualian dan sulit direplikasi secara luas.

Selain itu, kajian Ansari, Barsihanor, & Nirmala (2021) menekankan peran GPK sebagai motivator, fasilitator, mediator, dan pembimbing, terutama dalam pengembangan aspek emosional anak autis. Sementara itu, Septianingsih dkk. (2024) menyoroti strategi GPK dalam meningkatkan interaksi sosial siswa *slow learner* melalui kolaborasi dengan orang tua dan guru kelas serta penciptaan lingkungan belajar yang inklusif.

Dari berbagai temuan tersebut, terlihat pola yang konsisten, pendidikan inklusif di Indonesia masih menghadapi keterbatasan pada aspek kualitas dan kuantitas GPK. Kualifikasi ideal

sebagaimana diatur dalam regulasi belum sepenuhnya tercapai, sehingga implementasi pendidikan inklusif lebih banyak bergantung pada dedikasi individu dibanding dukungan sistemik. Oleh karena itu, penguatan peran GPK melalui kebijakan rekrutmen, sertifikasi, pelatihan berkelanjutan, serta penyediaan fasilitas adaptif menjadi kebutuhan mendesak untuk mewujudkan pendidikan inklusif yang berkeadilan.

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan studi literatur (*literature review*) untuk menganalisis kualifikasi ideal dan realitas Guru Pendamping Khusus (GPK) dalam konteks pendidikan inklusif di Indonesia. Pendekatan ini dipilih karena isu GPK telah banyak diteliti sebelumnya, baik dalam kajian konseptual maupun empiris, sehingga fokus utama penelitian ini adalah mensintesis informasi yang relevan guna memperoleh gambaran yang lebih komprehensif.

Sumber data penelitian ini mencakup beberapa kategori. Pertama, dokumen regulasi yang menjadi landasan hukum pendidikan inklusif di Indonesia, yaitu Permendiknas No. 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif serta Undang-Undang No. 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen. Kedua, artikel jurnal nasional yang secara langsung menelaah peran GPK, tantangan pendidikan inklusif, maupun praktik pelaksanaannya di sekolah. Beberapa studi yang digunakan antara lain berasal dari penelitian Yunitasari dkk. (2024), Thufail & Bakhtiar (2023), Farah Jihan & Lailiyah (2020), Liani & Barsihanor (2021), Habibah dkk. (2024), serta Ujang Cepi Barlian dkk. (2023). Ketiga, literatur pendukung berupa buku, laporan penelitian, serta artikel populer yang relevan dengan wacana pendidikan inklusif di Indonesia.

Proses pengumpulan data dilakukan dengan menelusuri berbagai sumber, termasuk basis data jurnal nasional terakreditasi Sinta, repository universitas, serta dokumen resmi pemerintah. Untuk memastikan relevansi, artikel yang dipilih dibatasi pada publikasi rentang tahun 2020–2024 agar memberikan gambaran terkini tentang kondisi pendidikan inklusif di Indonesia. Meskipun demikian, literatur klasik yang memiliki nilai fundamental, seperti karya Rudyati (2005), tetap digunakan sebagai landasan teoritis.

Agar data yang dikumpulkan lebih terarah, ditetapkan kriteria inklusi dan eksklusi. Artikel yang dimasukkan adalah yang secara spesifik membahas peran GPK, pendidikan inklusif, dan praktik di sekolah reguler Indonesia. Sementara itu, artikel yang hanya membahas pendidikan khusus dalam konteks segregatif tidak dimasukkan karena tidak relevan dengan fokus penelitian.

Data yang diperoleh kemudian dianalisis menggunakan analisis tematik (*thematic analysis*). Tahap ini dilakukan dengan mengelompokkan hasil temuan literatur ke dalam beberapa tema utama, yaitu (1) kualifikasi ideal GPK sebagaimana tercantum dalam regulasi dan literatur akademik, (2) realitas pelaksanaan peran GPK di sekolah inklusif, (3) kesenjangan antara ideal dan realitas, (4) faktor-faktor penyebab kesenjangan, serta (5) strategi penguatan peran GPK di Indonesia.

Hasil analisis selanjutnya disajikan dalam bentuk narasi deskriptif dengan dukungan sitasi sesuai gaya APA (*American Psychological Association Style*). Dengan cara ini, penelitian diharapkan mampu memberikan gambaran yang lebih utuh mengenai peran GPK, sekaligus memperlihatkan titik-titik kritis yang perlu mendapat perhatian dalam pengembangan pendidikan inklusif di Indonesia.

Hasil dan Pembahasan

Kualifikasi ideal seorang Guru Pendamping Khusus (GPK) tidak hanya ditentukan oleh aspek personal seperti kepedulian dan empati, tetapi juga harus memenuhi standar profesional yang diatur dalam regulasi pendidikan. Undang-Undang No. 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen menetapkan bahwa setiap guru wajib memiliki empat kompetensi utama, yaitu kompetensi pedagogik, kepribadian, sosial, dan profesional (Republik Indonesia, 2005). Dalam konteks pendidikan inklusif, kompetensi pedagogik menuntut GPK untuk memahami keragaman gaya belajar peserta didik, merancang strategi pembelajaran adaptif, dan melakukan evaluasi yang sesuai dengan kondisi anak. Kompetensi kepribadian terkait dengan integritas moral, kesabaran, dan konsistensi dalam mendampingi anak berkebutuhan khusus (ABK). Sementara itu, kompetensi sosial menekankan keterampilan membangun kolaborasi dengan guru kelas, orang tua, dan tenaga ahli, sedangkan kompetensi profesional menekankan penguasaan materi, strategi pembelajaran, dan keterampilan intervensi individual.

Secara lebih spesifik, Rudiyati (2005) membagi kompetensi GPK ke dalam tiga tingkatan yaitu *general ability* (kemampuan umum dalam mengajar anak), *basic ability* (kemampuan mendampingi berbagai jenis ABK), dan *specific ability* (kemampuan khusus untuk menangani anak dengan jenis ketunaan tertentu). Struktur berlapis ini memperlihatkan bahwa seorang GPK ideal tidak cukup hanya memahami konsep dasar tentang ABK, melainkan juga harus mampu mengembangkan keahlian teknis yang mendalam sesuai kebutuhan individual peserta didik.

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.²

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.

Pertama, keterbatasan latar belakang Pendidikan Luar Biasa (PLB). Penelitian Yunitasari dkk. (2024) di TKIT Lentera Insan Depok menemukan bahwa sebagian besar GPK tidak berasal dari program studi PLB, melainkan direkrut dari berbagai jurusan seperti psikologi, bimbingan konseling, atau bahkan non-pendidikan. Walaupun mereka berusaha menjalankan tugas asesmen, pendampingan, serta komunikasi dengan orang tua, keterbatasan keilmuan formal menyebabkan strategi yang digunakan sering bersifat improvisasi. Lebih jauh, rasio GPK-ABK yang sangat tinggi (1:13-14) mengurangi efektivitas pendampingan individual, sehingga layanan yang diberikan cenderung bersifat umum dan tidak sepenuhnya sesuai dengan kebutuhan anak.

Kedua, status kerja GPK yang tidak tetap. Studi Thufail & Bakhtiar (2023) menegaskan bahwa banyak GPK berstatus honorer atau sukarelawan dengan kesejahteraan rendah. Ketidakjelasan status ini berdampak langsung pada motivasi, kontinuitas pendampingan, serta rendahnya loyalitas dalam jangka panjang. Kondisi ini juga memperlihatkan bahwa GPK belum sepenuhnya dipandang sebagai profesi strategis, melainkan lebih sebagai tenaga bantu sementara.

Ketiga, keterbatasan dalam kolaborasi. Walaupun penelitian Farah Jihan & Lailiyah (2020) di MI Sekolah Alam Indramayu menunjukkan adanya praktik kolaborasi yang baik antara guru kelas, GPK, dan orang tua, jumlah GPK yang terbatas tetap menjadi kendala utama. Satu GPK seringkali harus mendampingi lebih dari satu ABK secara bersamaan, sehingga kualitas intervensi individual tidak maksimal. Hal ini menandakan bahwa meskipun kolaborasi struktural ada, pelaksanaannya terhambat oleh keterbatasan sumber daya manusia.

Keempat, praktik ideal yang masih jarang ditemukan. Penelitian Liani & Barsihanor (2021) di TK Idaman Banjarbaru memperlihatkan bahwa seluruh GPK berlatar belakang PLB dan berhasil menerapkan Program Pembelajaran Individual (PPI) secara konsisten. Kondisi ini menunjukkan bahwa jika SDM yang relevan tersedia, maka implementasi pendidikan inklusif dapat berjalan mendekati standar ideal. Namun, kasus seperti ini masih merupakan pengecualian dan belum mewakili realitas mayoritas sekolah inklusif di Indonesia.

Kelima, adaptasi GPK non-PLB. Penelitian Habibah dkk. (2024) di MIM PK Kartasura menemukan bahwa banyak GPK dengan latar belakang non-PLB harus menyesuaikan diri dengan mengikuti pelatihan internal atau berbagi pengalaman dengan sesama guru. Walaupun menunjukkan upaya positif, mereka tetap menghadapi tantangan besar, seperti kesulitan mengelola perilaku tantrum, mengajarkan konsep abstrak, hingga menjaga konsentrasi anak yang mudah teralihkan. Hal ini menegaskan bahwa keterampilan teknis GPK tidak dapat hanya mengandalkan *on the job training*, melainkan memerlukan bekal akademik yang lebih sistematis.

Keenam, rekrutmen berbasis komitmen. Studi Ujang Cepi Barlian dkk. (2023) di TK Ibnu Sina menunjukkan bahwa rekrutmen GPK lebih menekankan pada mentalitas, kesabaran, dan komitmen personal dibanding latar belakang akademik. Walaupun pendekatan ini memungkinkan terciptanya lingkungan emosional yang suportif, praktik tersebut tidak mampu menjawab kompleksitas tantangan teknis di kelas inklusif. Terlebih lagi, jumlah ABK yang terus meningkat semakin membebani peran GPK, sehingga kualitas layanan menjadi tidak merata.

Secara umum, gambaran lapangan ini menunjukkan bahwa implementasi pendidikan inklusif di Indonesia masih lebih banyak bertumpu pada dedikasi individu dibanding pada sistem pendidikan yang mapan. Idealitas yang ditetapkan dalam 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 di Indonesia saat ini lebih bersifat sporadis dimana tergantung pada sekolah tertentu yang memiliki sumber daya memadai daripada sebuah sistem nasional yang terstruktur dan berkelanjutan..

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, status kerja, pengembangan kompetensi, hingga dukungan sarana prasarana.

Pertama, keterbatasan jumlah GPK berlatar belakang PLB. Regulasi menekankan bahwa GPK sebaiknya berasal dari lulusan Pendidikan Luar Biasa (PLB) agar memiliki dasar akademik yang memadai untuk menangani anak berkebutuhan khusus (ABK). Namun, kenyataannya mayoritas sekolah inklusif merekrut guru dari jurusan non-PLB karena kelangkaan tenaga ahli di bidang ini. Kondisi ini berimplikasi pada rendahnya kesiapan pedagogis dan teknis GPK dalam menyusun Program Pembelajaran Individual (PPI) maupun melakukan intervensi spesifik sesuai kebutuhan anak.

Kedua, rasio pendampingan yang tidak ideal. Secara konseptual, pendampingan efektif membutuhkan interaksi yang intensif dan personal. Akan tetapi, banyak sekolah menempatkan satu GPK untuk mendampingi lebih dari lima bahkan sepuluh ABK sekaligus. Rasio ini jelas tidak sesuai dengan prinsip inklusi yang menekankan individualisasi layanan. Akibatnya, perhatian GPK menjadi terfragmentasi, sehingga beberapa anak hanya memperoleh pendampingan minimal.

Ketiga, status kerja yang tidak jelas. Sebagian besar GPK di sekolah inklusif berstatus honorer, kontrak, atau bahkan sukarelawan. Status kerja ini bukan hanya berimplikasi pada rendahnya kesejahteraan, tetapi juga pada lemahnya kontinuitas pendampingan. GPK kerap berpindah pekerjaan karena mencari stabilitas ekonomi yang lebih baik. Hal ini menciptakan ketidakpastian dalam proses belajar anak, karena mereka kehilangan figur pendamping yang konsisten.

Keempat, minimnya pelatihan berkelanjutan. Pendidikan inklusif menuntut keterampilan adaptasi yang selalu diperbarui sesuai perkembangan ilmu dan kebutuhan anak. Namun, di banyak sekolah, GPK jarang memperoleh pelatihan formal. Sebagian besar keterampilan diperoleh secara otodidak atau melalui pengalaman langsung di lapangan. Akibatnya, penguasaan strategi pembelajaran diferensial, manajemen perilaku, maupun penggunaan media adaptif masih terbatas.

Kelima, keterbatasan fasilitas adaptif. Dukungan sarana prasarana merupakan aspek penting dalam keberhasilan inklusi. Idealnya, sekolah memiliki ruang sumber, media visual, teknologi asistif, dan alat komunikasi alternatif untuk mendukung ABK. Namun, sebagian besar sekolah inklusif di Indonesia belum mampu menyediakan fasilitas tersebut secara memadai. Akibatnya, GPK harus mengandalkan kreativitas pribadi dalam mengembangkan media pembelajaran sederhana, yang seringkali kurang efektif untuk kebutuhan tertentu.

Dengan demikian, kesenjangan antara ideal dan realitas ini tidak hanya mencerminkan masalah teknis di lapangan, tetapi juga menunjukkan adanya persoalan struktural dalam kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia. Regulasi memang telah menetapkan standar, namun implementasinya masih terhambat oleh keterbatasan sumber daya manusia, sistem rekrutmen yang belum terarah, dan dukungan kelembagaan yang lemah. Jika tidak segera diatasi, kesenjangan ini dapat menjadikan pendidikan inklusif hanya sebagai jargon kebijakan tanpa dampak nyata bagi kesejahteraan dan perkembangan ABK.

Kesenjangan yang muncul dalam implementasi pendidikan inklusif menunjukkan bahwa sistem di Indonesia masih lebih bertumpu pada dedikasi individu daripada dukungan kelembagaan yang sistematis. Keberhasilan pendidikan inklusif di sekolah tertentu, seperti yang terlihat pada kasus TK Idaman Banjarbaru (Liani & Barsihanor, 2021), lebih disebabkan oleh ketersediaan sumber daya manusia yang sesuai dan komitmen internal sekolah, bukan karena adanya standar nasional

yang merata. Sebaliknya, mayoritas sekolah harus berkompromi dengan kondisi non-ideal, sehingga prinsip inklusi sering kali tidak terimplementasi sepenuhnya.

Temuan lapangan memperlihatkan kesenjangan besar antara kualifikasi ideal dan realitas GPK. Habibah dkk. (2024) menunjukkan bahwa banyak GPK non-PLB harus beradaptasi dengan pelatihan singkat dan berbagi pengalaman di sekolah, namun masih kesulitan dalam mengelola perilaku anak dan menyusun pembelajaran yang sesuai.

Di Surabaya, kendala implementasi pendidikan inklusif mencakup keterbatasan kurikulum adaptif, minimnya jumlah GPK, serta tantangan dalam modifikasi pembelajaran. Namun, penelitian Ansari dkk. (2021) membuktikan bahwa peran GPK dapat berdampak positif ketika kolaborasi dengan guru kelas dan lingkungan keluarga berjalan efektif.

Dengan demikian, literatur terbaru memperkuat bahwa penguatan GPK tidak hanya menyangkut kompetensi individual, melainkan juga dukungan sistemik berupa pelatihan, fasilitas, dan kebijakan yang jelas.

Secara konseptual, GPK seharusnya diakui sebagai profesi pendidik khusus yang memiliki kompetensi pedagogis sekaligus peran strategis dalam manajemen sekolah inklusif. Mereka bukan sekadar fasilitator tambahan, melainkan aktor utama yang menjembatani kesenjangan antara kebutuhan individu anak dengan kurikulum reguler. Namun, kenyataannya, banyak GPK masih diposisikan sebagai “penjaga anak” atau sekadar “asisten guru kelas” yang hanya mendampingi secara fisik tanpa ruang untuk mengembangkan peran profesionalnya (Habibah dkk., 2024; Thufail & Bakhtiar, 2023). Situasi ini memperlemah esensi pendidikan inklusif yang sejatinya bertujuan mendorong pemerataan, partisipasi, dan keadilan pendidikan bagi semua peserta didik.

Apabila kondisi ini terus berlangsung, ada risiko bahwa pendidikan inklusif di Indonesia akan mengalami reduksi makna, menjadi sebatas formalitas administratif yang hanya menekankan pada penerimaan ABK di sekolah reguler tanpa diiringi kualitas layanan yang memadai. Konsekuensinya, inklusi tidak akan memberikan dampak nyata terhadap perkembangan kognitif, sosial, maupun emosional ABK. Bahkan, jika dikelola secara keliru, sekolah inklusif justru berpotensi menimbulkan marginalisasi baru ketika ABK hadir di ruang kelas tanpa dukungan efektif yang mereka butuhkan.

Dari perspektif internasional, UNESCO (2009) menekankan bahwa pendidikan inklusif bukan hanya tentang akses, tetapi juga tentang partisipasi bermakna. Negara-negara seperti Finlandia, Norwegia, dan Denmark berhasil mengintegrasikan inklusi karena memperlakukan guru pendamping sebagai tenaga profesional dengan jalur karier yang jelas, dilengkapi dengan sistem pelatihan berkelanjutan, serta dukungan teknologi asistif (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018). Hal ini berbeda dengan konteks Indonesia, di mana dukungan struktural masih lemah dan cenderung menyerahkan tanggung jawab besar kepada individu GPK tanpa kompensasi dan pengakuan yang memadai.

Dengan demikian, diperlukan strategi nasional yang bersifat komprehensif dan berkesinambungan. Strategi ini mencakup rekrutmen berbasis kompetensi, sertifikasi khusus untuk GPK non-PLB, penyediaan pelatihan berkelanjutan, peningkatan status dan kesejahteraan kerja, serta penyediaan fasilitas adaptif di sekolah. Tanpa langkah-langkah strategis ini, visi pendidikan inklusif yang diamanatkan regulasi berisiko gagal mewujudkan tujuan dasarnya, yakni menciptakan sistem pendidikan yang setara, berkeadilan, dan benar-benar ramah terhadap keberagaman peserta didik.

Kesimpulan

Secara teoritis, kajian ini menegaskan bahwa Guru Pendamping Khusus (GPK) memegang peran strategis dalam menjembatani kebutuhan anak berkebutuhan khusus (ABK) dengan kurikulum reguler. Kualifikasi ideal GPK menuntut kompetensi pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian, sebagaimana ditegaskan dalam regulasi dan literatur akademik.

Secara praktis, realitas di sekolah inklusif menunjukkan adanya kesenjangan signifikan, mayoritas GPK bukan lulusan PLB, rasio pendampingan tidak ideal, status kerja tidak jelas, serta minim pelatihan dan fasilitas adaptif. Hal ini membuat implementasi pendidikan inklusif masih bergantung pada dedikasi individu dan belum didukung secara optimal oleh sistem.

Dari sisi kebijakan, diperlukan strategi penguatan yang komprehensif, meliputi rekrutmen dan sertifikasi nasional bagi GPK, peningkatan kesejahteraan dan status kerja, pelatihan berkelanjutan, serta penyediaan sarana adaptif. Tanpa langkah tersebut, pendidikan inklusif berisiko berhenti pada level formalitas administratif, alih-alih menjadi praktik nyata yang berkeadilan.

Kepustakaan

- Ansari, D. M., Barsihanor, & Nirmala, N. (2021). Peran guru pendamping khusus dalam pengembangan aspek emosional anak autis di sekolah dasar inklusif. *Muallimuna: Jurnal Madrasah Ibtidaiyah*, 6(2), 58–70.
- Farah Jihan, & Lailiyah, N. (2020). Kolaborasi guru kelas dan guru pendamping khusus dalam pembelajaran inklusif di MI Sekolah Alam Indramayu. *Jurnal BKPI UNWIR*.
- 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, 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.
- 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.
- Liani, S., & Barsihanor. (2021). Implementasi layanan pendidikan inklusif di TK Idaman Banjarbaru. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(2), 101–112.
- 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.
- Rosita, T., & Suherman, R. (2020). Kompetensi guru pendamping khusus dalam mendukung pendidikan inklusif. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 16(1), 199–209.
- Rudiyati, S. (2005). Kompetensi guru pendamping khusus dalam pendidikan inklusif. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 2(1), 45–58.
- Septianingsih, M., Suryadi, R., & Wibowo, A. (2024). Strategi guru pendamping khusus dalam meningkatkan interaksi sosial siswa slow learner di kelas reguler. *Educhild: Jurnal Pendidikan Anak*, 13(1), 128–142.

- Thufail, M., & Bakhtiar, M. I. (2023). Tantangan guru pendamping khusus dalam pelaksanaan pendidikan inklusif. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 19(2), 123–134.
- Ujang, C. B., Nurhayati, T., & Rahayu, A. (2023). Peran guru pendamping khusus dalam mendukung pembelajaran anak berkebutuhan khusus di TK Ibnu Sina. *Jurnal Pendidikan Anak*, 12(1), 77–89.
- 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, 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.