Pediamu : Jurnal Ilmu Pendidikan, Keguruan, dan Pembelajaran
E-ISSN : 2808-764X
Vol. 1, No. 4 Oktober - Desember 2026
https://publishermu.com/index.php/pediamu/
DOI :

KETERSEDIAAN GURU PENDAMPING KHUSUS DI SEKOLAH DASAR INKLUSI SWASTA DI MAKASSAR

Syamsuddin[1], Nurul Mutahara[2], Nur Faizah[3]
[1, 2, 3] Program Studi Pendidikan Khusus, Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Makassar, Makassar, Indonesia
[1] syamsuddin6270@unm.ac.id, [2] nurul.mutahara@unm.ac.id, [3] faizahfaizahhh03@gmail.com

ARTICLE INFO

Article History

Published : 28 Nov 2026

Keywords

anak berkebutuhan khusus, guru pendamping khusus, ketersediaan guru, sekolah dasar inklusi.

children with special needs, special education assistant teacher, teacher availability, inclusive elementary school.

ABSTRACT

Pendidikan inklusif menuntut ketersediaan Guru Pendamping Khusus (GPK) yang memadai dari sisi jumlah, latar belakang pendidikan, dan kompetensi. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan ketersediaan GPK pada sebuah sekolah dasar inklusi swasta di Makassar. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus tunggal. Data dikumpulkan pada 20 November 2026 melalui observasi dan wawancara semiterstruktur dengan seorang pendidik, lalu dianalisis dengan model interaktif dan triangulasi teknik. Hasil menunjukkan bahwa sekolah memiliki 16 pendidik untuk 50 peserta didik, dan 30 di antaranya merupakan anak berkebutuhan khusus. Pendampingan dilakukan dengan sistem satu GPK untuk satu kelas serta dua guru untuk satu murid pada terapi anak autis. Sebagian besar GPK berlatar belakang pendidikan guru sekolah dasar, bukan pendidikan khusus, dan pelatihan penanganan ABK masih terbatas. Kebaruan penelitian terletak pada pemetaan ketersediaan GPK secara bersamaan dari aspek jumlah, latar belakang, dan kompetensi di sekolah swasta dengan proporsi ABK yang tinggi.

Inclusive education requires an adequate availability of Special Education Assistant Teachers (GPK) in terms of number, educational background, and competence. This study described the availability of GPK in a private inclusive elementary school in Makassar. A qualitative single-case study was used. Data were collected on 20 November 2026 through observation and a semi-structured interview with one educator, then analyzed with the interactive model and technique triangulation. The school has 16 educators for 50 students, 30 of whom are children with special needs. Support is provided with one GPK per class and two teachers per student in autism therapy. Most GPK have an elementary teacher education background rather than special education, and training in handling children with special needs is limited. The novelty lies in mapping GPK availability simultaneously in terms of number, background, and competence in a private school with a high proportion of children with special needs.

PENDAHULUAN

Pendidikan inklusif merupakan layanan pendidikan yang memberikan kesempatan bagi anak berkebutuhan khusus (ABK) untuk belajar bersama peserta didik lainnya di sekolah reguler. Komitmen ini berakar pada Pernyataan Salamanca yang memandang sekolah reguler berorientasi inklusif sebagai sarana efektif melawan diskriminasi.[1] Di Indonesia, hak penyandang disabilitas atas pendidikan dijamin Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016, sedangkan penyelenggaraan pendidikan inklusif diatur dalam Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009.[2] Inklusi menuntut lebih dari penerimaan, yaitu kehadiran, partisipasi, dan capaian belajar setiap peserta didik.[3]

Dalam pelaksanaannya, kehadiran Guru Pendamping Khusus (GPK) menjadi sangat penting. GPK bertugas mendampingi, membimbing, dan membantu ABK agar dapat mengikuti proses pembelajaran sesuai dengan kemampuannya. GPK juga membantu ABK mengembangkan kemandirian dan keterampilan sosial di lingkungan sekolah. Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009 menggunakan istilah guru pembimbing khusus dan mengatur kewajiban penyediaannya. Pemerintah kabupaten atau kota wajib menyediakan paling sedikit satu guru pembimbing khusus pada satuan pendidikan yang ditunjuk, sedangkan satuan pendidikan penyelenggara inklusi yang tidak ditunjuk wajib menyediakannya sendiri.[4] Ketentuan ini menetapkan batas minimal, bukan rasio ideal, sehingga kecukupan GPK perlu dinilai menurut jumlah dan kebutuhan ABK di setiap sekolah.

GPK idealnya memiliki latar belakang pendidikan khusus serta kompetensi dalam penanganan ABK. Mangunsong menyatakan bahwa guru yang mendampingi ABK perlu memahami karakteristik, kebutuhan, dan cara penanganan setiap jenis kelainan.[5] Sebagai guru, GPK juga dituntut memiliki empat kompetensi, yaitu kompetensi pedagogik,

---

[1] UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* (Paris: UNESCO, 1994).

[2] Pemerintah Republik Indonesia, *Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas* (Jakarta, 2016); Kementerian Pendidikan Nasional, *Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa* (Jakarta, 2009).

[3] Mel Ainscow, "Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experiences," *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 6, no. 1 (2020): 7–16, https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587.

[4] *Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009*, Pasal 10.

[5] Frieda Mangunsong, *Psikologi dan Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus*, jilid 1 (Depok: LPSP3 Universitas Indonesia, 2014).

kepribadian, sosial, dan profesional.[6] Pedoman penyelenggaraan pendidikan inklusif menekankan bahwa pendampingan idealnya dilakukan secara intensif sesuai kebutuhan masing-masing anak.[7]

Kajian terdahulu menunjukkan bahwa ketersediaan GPK masih menjadi kendala di banyak sekolah inklusi. Kelompok kajian pertama menyoroti implementasi inklusi di Indonesia secara umum. Sunardi dan rekan melaporkan bahwa pelaksanaan pendidikan inklusif di Indonesia masih menghadapi keterbatasan tenaga pendukung dan pelatihan guru.[8] Efendi juga menggambarkan kesenjangan antara harapan dan kenyataan pendidikan inklusif bagi ABK di Indonesia.[9] Penelitian pada sekolah dasar penyelenggara inklusi di Yogyakarta menemukan permasalahan kompetensi guru dan dukungan berbagai pihak.[10]

Kelompok kajian kedua menyoroti kesiapan dan pelatihan guru. Tinjauan Avramidis dan Norwich menunjukkan bahwa sikap guru terhadap inklusi berkaitan dengan ketersediaan dukungan fisik dan manusia.[11] Forlin dan Chambers menemukan bahwa pendidikan calon guru dapat meningkatkan pengetahuan tentang inklusi, tetapi belum otomatis mengurangi kekhawatiran guru.[12] Di Indonesia, Kurniawati dan rekan melaporkan bahwa program pelatihan dapat memengaruhi sikap, pengetahuan, dan strategi mengajar guru sekolah dasar terkait kebutuhan pendidikan khusus.[13]

Kelompok kajian ketiga berasal dari penelitian internasional tentang tenaga pendamping. Giangreco mengingatkan bahwa pendampingan satu-lawan-satu yang terlalu bertumpu pada tenaga pendamping dapat menimbulkan ketergantungan dan mengurangi

[6] Pemerintah Republik Indonesia, *Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen* (Jakarta, 2005), Pasal 10.

[7] Direktorat Pembinaan Pendidikan Khusus dan Layanan Khusus, *Pedoman Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif* (Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, 2016).

[8] Sunardi dkk., "The Implementation of Inclusive Education for Students with Special Needs in Indonesia," *Excellence in Higher Education* 2, no. 1 (2011): 1–10, https://doi.org/10.5195/ehe.2011.27.

[9] Mohammad Efendi, "The Implementation of Inclusive Education in Indonesia for Children with Special Needs: Expectation and Reality," *Journal of ICSAR* 2, no. 2 (2018): 142–47, https://doi.org/10.17977/um005v2i22018p142.

[10] Nissa Tarnoto, "Permasalahan-Permasalahan yang Dihadapi Sekolah Penyelenggara Pendidikan Inklusi pada Tingkat SD," *Humanitas: Indonesian Psychological Journal* 13, no. 1 (2016): 50–61, https://doi.org/10.26555/humanitas.v13i1.3843.

[11] Elias Avramidis dan Brahm Norwich, "Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature," *European Journal of Special Needs Education* 17, no. 2 (2002): 129–47, https://doi.org/10.1080/08856250210129056.

[12] Chris Forlin dan Dianne Chambers, "Teacher Preparation for Inclusive Education: Increasing Knowledge but Raising Concerns," *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 39, no. 1 (2011): 17–32, https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850.

[13] Farida Kurniawati dkk., "Evaluating the Effect of a Teacher Training Programme on the Primary Teachers' Attitudes, Knowledge and Teaching Strategies Regarding Special Educational Needs," *Educational Psychology* 37, no. 3 (2017): 287–97, https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1176125.

interaksi ABK dengan guru kelas.[14] Webster dan rekan juga menunjukkan bahwa peserta didik dengan kebutuhan paling tinggi sering kali justru didampingi oleh tenaga dengan pelatihan paling terbatas.[15] Temuan ini menegaskan bahwa ketersediaan pendamping perlu dilihat dari jumlah dan kualitas sekaligus.

Kajian-kajian tersebut umumnya membahas kesiapan guru atau implementasi inklusi secara umum di sekolah negeri. Kajian yang memetakan ketersediaan GPK secara bersamaan dari aspek jumlah, latar belakang pendidikan, dan kompetensi pada sekolah dasar swasta dengan proporsi ABK yang tinggi masih terbatas. Berdasarkan pengamatan awal, sebuah sekolah dasar inklusi swasta di Makassar melayani cukup banyak ABK dengan latar belakang pendidik yang beragam, sehingga pendampingan belum sepenuhnya sesuai dengan kebutuhan setiap anak. Kebaruan penelitian ini terletak pada pemetaan tiga aspek ketersediaan GPK tersebut dalam satu kasus.

Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan ketersediaan GPK pada sebuah sekolah dasar inklusi swasta di Makassar dari segi (1) jumlah, (2) latar belakang pendidikan, dan (3) kompetensi. Artikel ini berargumen bahwa kecukupan GPK tidak dapat dinilai hanya dari keberadaan GPK di setiap kelas, tetapi dari kesesuaian jumlah, latar belakang, dan kompetensinya dengan kebutuhan ABK yang dilayani.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus tunggal. Pendekatan kualitatif dipilih karena peneliti ingin memahami secara mendalam ketersediaan GPK di satu sekolah, bukan sekadar menghitung angka.[16] Studi kasus tunggal dipilih karena memungkinkan fenomena diteliti dalam konteks nyata sekolah tersebut.[17] Identitas sekolah disamarkan untuk menjaga kerahasiaan.

Penelitian dilaksanakan pada 20 November 2026 di sebuah sekolah dasar inklusi swasta di Makassar. Subjek penelitian adalah seorang pendidik yang mengetahui kondisi

[14] Michael F. Giangreco, "One-to-One Paraprofessionals for Students with Disabilities in Inclusive Classrooms: Is Conventional Wisdom Wrong?," *Intellectual and Developmental Disabilities* 48, no. 1 (2010): 1–13, https://doi.org/10.1352/1934-9556-48.1.1.

[15] Rob Webster dkk., "Double Standards and First Principles: Framing Teaching Assistant Support for Pupils with Special Educational Needs," *European Journal of Special Needs Education* 25, no. 4 (2010): 319–36, https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513533.

[16] Lexy J. Moleong, *Metodologi Penelitian Kualitatif* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2018).

[17] Robert K. Yin, *Case Study Research and Applications: Design and Methods*, ed. ke-6 (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2018).

GPK dan ABK di sekolah tersebut. Subjek dipilih dengan teknik *purposive*, yaitu dipilih karena paling memahami masalah penelitian. Data dikumpulkan melalui dua teknik berikut.

1. **Observasi.** Observasi dilakukan untuk melihat langsung kegiatan pendampingan GPK di kelas, termasuk cara GPK membagi perhatian di antara ABK.
2. **Wawancara semiterstruktur.** Wawancara dilakukan untuk menggali informasi tentang jumlah pendidik, jumlah peserta didik dan ABK, sistem pendampingan, latar belakang pendidikan GPK, serta pelatihan yang pernah diikuti.

Data dianalisis melalui tiga tahapan, yaitu reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan.[18] Reduksi data dilakukan dengan memilih data yang relevan dengan tiga aspek ketersediaan GPK. Penyajian data dilakukan dalam bentuk uraian naratif dan tabel. Kesimpulan ditarik berdasarkan temuan yang sudah diverifikasi. Untuk menjaga keabsahan data, peneliti melakukan triangulasi teknik, yaitu membandingkan hasil observasi dengan hasil wawancara.[19]

HASIL DAN PEMBAHASAN

Bagian ini menyajikan hasil penelitian mengenai ketersediaan GPK berdasarkan tiga aspek, yaitu jumlah, latar belakang pendidikan, dan kompetensi. Setiap aspek kemudian dibahas dengan mengaitkannya pada kebutuhan pendampingan ABK di sekolah tersebut.

Profil Sekolah dan Sistem Pendampingan

Sekolah yang diteliti memiliki 16 pendidik dan 50 peserta didik. Dari 50 peserta didik tersebut, 30 anak merupakan ABK. Dengan demikian, ABK mencakup 60% dari seluruh peserta didik. Pendampingan dilakukan dengan sistem satu GPK untuk satu kelas dari kelas 1 sampai kelas 6. Pada terapi anak autis, pendampingan dilakukan dengan sistem dua guru untuk satu murid.[20] Profil tersebut dirangkum pada Tabel 1.

Tabel 1. Profil Sekolah dan Sistem Pendampingan Anak Berkebutuhan Khusus

Komponen	Temuan
Jumlah pendidik	16 orang
Jumlah peserta didik	50 orang
Jumlah ABK	30 orang (60% dari seluruh peserta didik)

[18] Matthew B. Miles, A. Michael Huberman, dan Johnny Saldaña, *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*, ed. ke-3 (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2014).
[19] Yvonna S. Lincoln dan Egon G. Guba, *Naturalistic Inquiry* (Beverly Hills, CA: SAGE Publications, 1985).
[20] Wawancara dengan pendidik sekolah dasar inklusi swasta di Makassar (nama disamarkan), Makassar, 20 November 2026.

Komponen	Temuan
Sistem pendampingan di kelas	Satu GPK untuk satu kelas, kelas 1 sampai kelas 6
Sistem pendampingan terapi autis	Dua guru untuk satu murid
Latar belakang pendidikan GPK	Sebagian besar pendidikan guru sekolah dasar, bukan pendidikan khusus
Pelatihan penanganan ABK	Masih terbatas

Sumber: Hasil wawancara dan observasi, 2026.

Proporsi ABK yang mencapai 60% menunjukkan bahwa sekolah ini tidak hanya menerima satu atau dua ABK di setiap kelas, tetapi melayani ABK dalam jumlah besar. Kondisi ini membuat kebutuhan pendampingan jauh lebih tinggi dibandingkan sekolah inklusi pada umumnya yang menerima ABK dalam jumlah kecil.

Ketersediaan GPK dari Segi Jumlah

Hasil penelitian menunjukkan bahwa jumlah GPK belum sebanding dengan jumlah ABK. Pendampingan di kelas dilakukan dengan sistem satu GPK untuk satu kelas. Jika setiap jenjang kelas memiliki satu rombongan belajar, satu GPK rata-rata melayani sekitar lima ABK dengan kebutuhan yang berbeda-beda. Hasil observasi memperlihatkan bahwa GPK harus berpindah perhatian dari satu anak ke anak lain selama pembelajaran berlangsung.

Kondisi berbeda terjadi pada terapi anak autis yang menggunakan sistem dua guru untuk satu murid. Sistem ini menunjukkan bahwa sekolah memberi prioritas tinggi pada layanan terapi. Namun, pemusatan tenaga pada terapi berpotensi mengurangi jumlah tenaga yang tersedia untuk pendampingan di kelas.

Ketika satu GPK harus mendampingi satu kelas yang berisi banyak ABK dengan kebutuhan berbeda, perhatian GPK terbagi dan ABK tidak memperoleh layanan yang optimal. Hal ini tidak sejalan dengan pedoman yang menekankan pendampingan intensif sesuai kebutuhan masing-masing anak.[21] Ketersediaan secara kuantitas masih menjadi kendala utama dalam pelaksanaan pendidikan inklusif di sekolah tersebut.

Ketersediaan GPK dari Segi Latar Belakang Pendidikan

Sebagian besar GPK di sekolah tersebut berlatar belakang pendidikan guru sekolah dasar, bukan pendidikan khusus. Akibatnya, GPK kurang memahami karakteristik, cara penanganan, dan strategi pembelajaran yang sesuai untuk masing-masing jenis ABK,

[21] Direktorat Pembinaan Pendidikan Khusus dan Layanan Khusus, *Pedoman Penyelenggaraan*.

khususnya anak autis. Temuan ini berbeda dengan harapan bahwa guru pendamping ABK memahami karakteristik, kebutuhan, dan cara penanganan setiap jenis kelainan.[22]

GPK yang berlatar belakang pendidikan guru sekolah dasar umumnya belum memperoleh mata kuliah pendidikan khusus secara mendalam. Mereka berpotensi mengalami kesulitan dalam menyusun Program Pembelajaran Individual (PPI) dan memilih strategi intervensi yang sesuai. Ketidaksesuaian latar belakang ini menjadi salah satu penyebab pendampingan belum berjalan sesuai kebutuhan anak.

Meski demikian, latar belakang pendidikan guru sekolah dasar juga memiliki kekuatan. GPK dengan latar belakang tersebut memahami kurikulum dan pengelolaan kelas sekolah dasar. Kekuatan ini dapat menjadi dasar kolaborasi apabila dilengkapi pengetahuan tentang karakteristik dan strategi pembelajaran ABK.

Ketersediaan GPK dari Segi Kompetensi

GPK belum memperoleh pelatihan penanganan ABK secara memadai. Pelatihan yang pernah diperoleh masih terbatas, sementara kebutuhan pendampingan ABK, khususnya anak autis, semakin meningkat. Keterbatasan pelatihan membuat GPK kurang percaya diri dalam menangani anak autis yang memiliki karakteristik khusus, seperti kesulitan komunikasi dan perilaku berulang.

Kompetensi GPK mencakup kompetensi pedagogik, kepribadian, sosial, dan profesional.[23] Dalam konteks pendampingan ABK, kompetensi pedagogik dan profesional mencakup kemampuan melakukan asesmen, menyusun PPI, memilih media, dan mengelola perilaku. Temuan penelitian menunjukkan bahwa aspek kompetensi inilah yang paling membutuhkan penguatan. Ringkasan kesenjangan pada ketiga aspek disajikan pada Tabel 2.

Tabel 2. Kesenjangan Ketersediaan Guru Pendamping Khusus

Aspek	Temuan Penelitian	Kondisi yang Diharapkan	Kesenjangan
Jumlah	Satu GPK untuk satu kelas, 30 ABK dari 50 peserta didik	Pendampingan intensif sesuai kebutuhan tiap anak	Perhatian GPK terbagi pada banyak ABK
Latar belakang	Sebagian besar pendidikan guru sekolah dasar	Memahami karakteristik dan penanganan setiap jenis kelainan	Pemahaman karakteristik ABK, terutama autisme, terbatas

[22] Mangunsong, *Psikologi dan Pendidikan*.
[23] *UU Nomor 14 Tahun 2005*.

Aspek	Temuan Penelitian	Kondisi yang Diharapkan	Kesenjangan
Kompetensi	Pelatihan penanganan ABK terbatas	Kompetensi pedagogik dan profesional dalam menangani ABK	GPK kurang percaya diri menangani anak autis

Sumber: Hasil penelitian dan analisis peneliti, 2026.

Pembahasan

Rasio Pendampingan dan Model Layanan

Temuan bahwa satu GPK melayani satu kelas dengan banyak ABK memperlihatkan persoalan rasio. Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009 hanya menetapkan paling sedikit satu guru pembimbing khusus pada setiap satuan pendidikan penyelenggara inklusi.[24] Sekolah ini telah melampaui batas minimal tersebut karena menempatkan GPK di setiap kelas. Namun, dengan proporsi ABK sebesar 60%, batas minimal itu tidak lagi memadai sebagai ukuran kecukupan.

Penambahan jumlah GPK bukan satu-satunya jawaban. Giangreco mengingatkan bahwa pendampingan satu-lawan-satu yang berlebihan dapat membuat ABK bergantung pada pendamping dan terpisah dari guru kelas.[25] Blatchford dan rekan juga menunjukkan bahwa dampak tenaga pendamping bergantung pada cara mereka dipersiapkan dan dilibatkan dalam pembelajaran.[26] Karena itu, penambahan GPK perlu disertai pembagian peran yang jelas dengan guru kelas.

Latar Belakang Pendidikan dan Kebutuhan Pelatihan

Dominasi GPK berlatar belakang pendidikan guru sekolah dasar menunjukkan bahwa sekolah mengisi kebutuhan tenaga dengan sumber daya yang tersedia. Kondisi ini sejalan dengan temuan Webster dan rekan bahwa peserta didik dengan kebutuhan tinggi sering didampingi tenaga dengan persiapan terbatas.[27] Di Indonesia, keterbatasan tenaga pendukung dan pelatihan juga dilaporkan sebagai hambatan implementasi inklusi.[28]

Kesenjangan latar belakang dapat dikurangi melalui pelatihan yang terarah. Kurniawati dan rekan menunjukkan bahwa pelatihan dapat memengaruhi sikap, pengetahuan, dan strategi mengajar guru terkait kebutuhan pendidikan khusus.[29] Forlin dan

[24] *Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009*.
[25] Giangreco, "One-to-One Paraprofessionals."
[26] Peter Blatchford, Anthony Russell, dan Rob Webster, *Reassessing the Impact of Teaching Assistants: How Research Challenges Practice and Policy* (London: Routledge, 2012).
[27] Webster dkk., "Double Standards and First Principles."
[28] Sunardi dkk., "Implementation of Inclusive Education"; Efendi, "Implementation of Inclusive Education in Indonesia."
[29] Kurniawati dkk., "Evaluating the Effect."

Chambers mengingatkan bahwa peningkatan pengetahuan belum otomatis mengurangi kekhawatiran guru, sehingga pelatihan perlu disertai praktik dan pendampingan.[30] Bagi GPK yang menangani anak autis, pelatihan dapat difokuskan pada komunikasi, pengelolaan perilaku, dan penyusunan PPI.

Tanggung Jawab Penyediaan dan Dukungan Eksternal

Sebagai sekolah swasta, sekolah ini menanggung sendiri penyediaan GPK apabila tidak ditunjuk oleh pemerintah daerah.[31] Beban ini menjelaskan mengapa sekolah memanfaatkan pendidik dengan latar belakang yang tersedia. Dukungan eksternal tetap diperlukan, misalnya melalui kerja sama dengan perguruan tinggi yang memiliki program studi pendidikan khusus. Kemitraan semacam ini dapat menyediakan pelatihan, mahasiswa praktik, dan konsultasi bagi GPK. Sikap guru terhadap inklusi juga berkaitan dengan dukungan yang diterima guru,[32] sehingga dukungan tersebut dapat memperkuat kesiapan GPK.

Kebaruan dan Implikasi Penelitian

Kebaruan penelitian ini terletak pada pemetaan ketersediaan GPK secara bersamaan dari aspek jumlah, latar belakang pendidikan, dan kompetensi di sekolah dasar swasta dengan proporsi ABK yang tinggi. Pemetaan ini memperlihatkan bahwa keberadaan GPK di setiap kelas belum menjamin kecukupan pendampingan.

Temuan penelitian memberikan implikasi praktis berikut.

1. **Bagi sekolah:** menambah jumlah GPK secara bertahap, menetapkan pembagian peran GPK dan guru kelas, serta menyelenggarakan pelatihan penanganan ABK secara berkala.
2. **Bagi GPK:** mengikuti pelatihan tentang karakteristik ABK, khususnya autisme, serta penyusunan PPI dan pengelolaan perilaku.
3. **Bagi perguruan tinggi dan dinas pendidikan:** membangun kemitraan pelatihan dan pendampingan bagi GPK di sekolah inklusi swasta.

Keterbatasan Penelitian

Penelitian ini bersumber dari satu informan dan satu kali pengumpulan data. Data jumlah GPK per kelas, jumlah rombongan belajar, dan jenis kebutuhan setiap ABK belum

[30] Forlin dan Chambers, "Teacher Preparation for Inclusive Education."
[31] *Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009*, Pasal 10.
[32] Avramidis dan Norwich, "Teachers' Attitudes."

dirinci. Penelitian selanjutnya disarankan melibatkan kepala sekolah, seluruh GPK, dan orang tua, serta menelaah dokumen kepegawaian dan program pembelajaran individual.

KESIMPULAN

Ketersediaan GPK pada sekolah dasar inklusi swasta yang diteliti belum memadai. Sekolah memiliki 16 pendidik untuk 50 peserta didik, dan 30 di antaranya merupakan ABK. Dari segi jumlah, GPK belum sebanding dengan jumlah ABK karena pendampingan dilakukan dengan sistem satu GPK untuk satu kelas dari kelas 1 sampai kelas 6, sedangkan terapi anak autis menggunakan sistem dua guru untuk satu murid. Dari segi latar belakang, sebagian besar GPK berlatar belakang pendidikan guru sekolah dasar, bukan pendidikan khusus. Dari segi kompetensi, GPK masih membutuhkan pelatihan penanganan ABK, terutama anak autis.

Temuan ini menegaskan kebaruan penelitian, yaitu bahwa keberadaan GPK di setiap kelas belum menjamin kecukupan pendampingan ketika proporsi ABK tinggi. Sekolah disarankan menambah jumlah GPK, menetapkan pembagian peran dengan guru kelas, dan menyelenggarakan pelatihan berkala. Penelitian ini terbatas pada satu informan, sehingga penelitian selanjutnya perlu melibatkan lebih banyak informan dan dokumen pendukung.

DAFTAR PUSTAKA

Ainscow, Mel. “Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experiences.” *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 6, no. 1 (2020): 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587.

Avramidis, Elias, dan Brahm Norwich. “Teachers’ Attitudes towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature.” *European Journal of Special Needs Education* 17, no. 2 (2002): 129–47. https://doi.org/10.1080/08856250210129056.

Blatchford, Peter, Anthony Russell, dan Rob Webster. *Reassessing the Impact of Teaching Assistants: How Research Challenges Practice and Policy*. London: Routledge, 2012.

Direktorat Pembinaan Pendidikan Khusus dan Layanan Khusus. *Pedoman Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif*. Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, 2016.

Efendi, Mohammad. “The Implementation of Inclusive Education in Indonesia for Children with Special Needs: Expectation and Reality.” *Journal of ICSAR* 2, no. 2 (2018): 142–47. https://doi.org/10.17977/um005v2i22018p142.

Forlin, Chris, dan Dianne Chambers. “Teacher Preparation for Inclusive Education: Increasing Knowledge but Raising Concerns.” *Asia-Pacific Journal of Teacher*

Education 39, no. 1 (2011): 17–32. https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850.

Giangreco, Michael F.. "One-to-One Paraprofessionals for Students with Disabilities in Inclusive Classrooms: Is Conventional Wisdom Wrong?." *Intellectual and Developmental Disabilities* 48, no. 1 (2010): 1–13. https://doi.org/10.1352/1934-9556-48.1.1.

Kementerian Pendidikan Nasional. *Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa*. Jakarta, 2009.

Kurniawati, Farida, Anke A. de Boer, Alexander E. M. G. Minnaert, dan Frieda Mangunsong. "Evaluating the Effect of a Teacher Training Programme on the Primary Teachers' Attitudes, Knowledge and Teaching Strategies Regarding Special Educational Needs." *Educational Psychology* 37, no. 3 (2017): 287–97. https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1176125.

Lincoln, Yvonna S., dan Egon G. Guba. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: SAGE Publications, 1985.

Mangunsong, Frieda. *Psikologi dan Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus*. Jilid 1. Depok: LPSP3 Universitas Indonesia, 2014.

Miles, Matthew B., A. Michael Huberman, dan Johnny Saldaña. *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Ed. ke-3. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2014.

Moleong, Lexy J.. *Metodologi Penelitian Kualitatif*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2018.

Pemerintah Republik Indonesia. *Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen*. Jakarta, 2005.

Pemerintah Republik Indonesia. *Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas*. Jakarta, 2016.

Sunardi, Mucawir Yusuf, Gunarhadi, Priyono, dan John L. Yeager. "The Implementation of Inclusive Education for Students with Special Needs in Indonesia." *Excellence in Higher Education* 2, no. 1 (2011): 1–10. https://doi.org/10.5195/ehe.2011.27.

Tarnoto, Nissa. "Permasalahan-Permasalahan yang Dihadapi Sekolah Penyelenggara Pendidikan Inklusi pada Tingkat SD." *Humanitas: Indonesian Psychological Journal* 13, no. 1 (2016): 50–61. https://doi.org/10.26555/humanitas.v13i1.3843.

UNESCO. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO, 1994.

Webster, Rob, Peter Blatchford, Paul Bassett, Penelope Brown, Clare Martin, dan Anthony Russell. "Double Standards and First Principles: Framing Teaching Assistant Support for Pupils with Special Educational Needs." *European Journal of Special Needs Education* 25, no. 4 (2010): 319–36. https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513533.

Yin, Robert K.. *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Ed. ke-6. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2018.