

IMPLEMENTASI TUGAS GURU PEMBIMBING KHUSUS SERTA KENDALA SEBAGAI TENAGA PENDIDIK PROFESIONAL DI SEKOLAH INKLUSI DI KECAMATAN KARANGREJO

Diterima:
Juni 2024
Revisi:
Juni 2024
Terbit:
Juni 2024

¹Siti Jubaedah ²Rizki Aningrum ³Yoga Putra Pratama
¹²³*Universitas Doktor Nugroho Magetan*
Magetan, Indonesia
E-mail: ¹sitijubaedah@udn.ac.id ²rizkianingrum@udn.ac.id
³pratama@gmail.com

Abstrak Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan implementasi tugas Guru Pembimbing Khusus (GPK) serta kendala yang dihadapi sebagai tenaga pendidik profesional di sekolah inklusi Kecamatan Karangrejo. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif dengan subjek GPK dan guru kelas yang dipilih secara purposive. Teknik pengumpulan data meliputi observasi, wawancara mendalam, dan dokumentasi. Hasil penelitian menunjukkan bahwa GPK telah melaksanakan tugas utama berupa identifikasi kebutuhan peserta didik, pendampingan pembelajaran, penyusunan program individual, serta kolaborasi dengan guru kelas. Namun, pelaksanaan tersebut masih menghadapi kendala berupa keterbatasan jumlah GPK, beban kerja yang tinggi, minimnya pelatihan berkelanjutan, serta sarana pendukung yang belum optimal. Penelitian ini menegaskan pentingnya penguatan kompetensi GPK dan dukungan kebijakan sekolah guna meningkatkan kualitas layanan pendidikan inklusif.

Kata Kunci guru pembimbing khusus, sekolah inklusi, profesionalisme guru, pendidikan inklusif.

Abstract This study aimed to describe the implementation of Special Education Teachers' (GPK) duties and the challenges they face as professional educators in inclusive schools in Karangrejo District. A qualitative descriptive approach was employed, involving GPK and classroom teachers selected purposively. Data were collected through observation, in-depth interviews, and documentation. The findings indicate that GPK have carried out core responsibilities, including identifying students' needs, providing learning assistance, developing individualized programs, and collaborating with classroom teachers. However, several challenges remain, such as limited numbers of GPK, heavy workloads, lack of continuous professional training, and insufficient supporting facilities. This study highlights the importance of strengthening GPK competencies and institutional support to enhance the quality of inclusive education services..

Keywords children with intellectual disabilities; inclusive education; Education 4.0; digital learning; accessibility.

I. PENDAHULUAN

Pendidikan inklusif merupakan wujud komitmen negara dalam menjamin hak setiap warga negara untuk memperoleh layanan pendidikan yang adil dan bermutu tanpa diskriminasi, termasuk bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Paradigma pendidikan inklusif menempatkan keberagaman sebagai kekuatan, sehingga setiap peserta didik, dengan berbagai karakteristik dan kebutuhan belajar, memperoleh kesempatan yang setara

untuk berkembang secara optimal. Dalam konteks ini, sekolah inklusi berperan sebagai ruang belajar yang adaptif, humanis, dan responsif terhadap kebutuhan individual peserta didik. Konsep ini sejalan dengan prinsip *inclusive education* yang menekankan akses, partisipasi, dan pencapaian belajar bagi semua peserta didik (Ainscow & Booth, 2020; UNESCO, 2023).

Keberhasilan penyelenggaraan pendidikan inklusif sangat ditentukan oleh peran Guru Pembimbing Khusus (GPK). GPK memiliki tanggung jawab profesional dalam melakukan identifikasi kebutuhan peserta didik, menyusun program pembelajaran individual, memberikan pendampingan belajar, serta berkolaborasi dengan guru kelas dan orang tua. GPK juga berfungsi sebagai fasilitator utama dalam membantu peserta didik berkebutuhan khusus beradaptasi dengan lingkungan sekolah reguler. Peran strategis tersebut menuntut GPK memiliki kompetensi pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian yang memadai agar layanan pendidikan dapat diberikan secara optimal. Hal ini sesuai dengan teori kompetensi guru profesional yang menegaskan bahwa kualitas layanan pendidikan sangat dipengaruhi oleh kapasitas pedagogik dan profesional pendidik (Darling-Hammond, 2021).

Namun demikian, implementasi tugas GPK di sekolah inklusi masih menghadapi berbagai tantangan. Keterbatasan jumlah GPK, beban kerja yang tinggi, minimnya pelatihan berkelanjutan, serta keterbatasan sarana pendukung pembelajaran sering kali menjadi hambatan dalam pelaksanaan layanan pendidikan inklusif. Selain itu, belum optimalnya kolaborasi antarpendidik serta kurangnya pemahaman sebagian guru kelas terhadap karakteristik peserta didik berkebutuhan khusus turut memengaruhi efektivitas pendampingan yang diberikan oleh GPK. Kondisi ini sejalan dengan teori implementasi kebijakan pendidikan yang menyatakan bahwa keberhasilan program sangat dipengaruhi oleh sumber daya, komunikasi, dan kapasitas pelaksana (Howlett, Ramesh, & Perl, 2020).

Di Kecamatan Karangrejo, sekolah inklusi terus berkembang seiring meningkatnya jumlah peserta didik berkebutuhan khusus yang terlayani. Kondisi ini menuntut kesiapan sumber daya manusia, khususnya GPK, dalam menjalankan tugas profesionalnya. Di sisi lain, belum banyak kajian yang secara khusus mengkaji implementasi peran GPK beserta kendala yang dihadapi dalam konteks lokal. Padahal, pemahaman terhadap praktik nyata di lapangan sangat penting sebagai dasar perumusan strategi peningkatan mutu layanan

pendidikan inklusif. Hal ini sejalan dengan pendekatan ekologi perkembangan yang menekankan pentingnya konteks lingkungan dalam menentukan keberhasilan pendidikan anak (Bronfenbrenner, 2021).

Oleh karena itu, penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan implementasi tugas Guru Pembimbing Khusus serta mengidentifikasi kendala yang dihadapi sebagai tenaga pendidik profesional di sekolah inklusi Kecamatan Karangrejo. Hasil penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi akademik dan praktis dalam penguatan peran GPK serta menjadi bahan pertimbangan bagi pemangku kebijakan pendidikan dalam mengembangkan sistem pendidikan inklusif yang lebih efektif dan berkelanjutan. Tujuan ini sejalan dengan teori *school improvement* yang menekankan pentingnya refleksi praktik dan penguatan kapasitas pendidik sebagai dasar peningkatan mutu pendidikan (Fullan, 2021).

pembelajaran yang adaptif, humanis, dan berbasis kebutuhan individual. Dalam konteks ini, pendidikan inklusif tidak lagi dipahami sebagai sekadar penempatan anak berkebutuhan khusus di sekolah reguler, melainkan sebagai transformasi sistem pendidikan agar mampu melayani seluruh peserta didik secara bermartabat. Anak tunagrahita merupakan kelompok peserta didik yang memiliki keterbatasan fungsi intelektual dan adaptif, sehingga membutuhkan layanan pendidikan khusus yang dirancang secara sistematis. Menurut American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2022), tunagrahita ditandai oleh keterbatasan signifikan pada fungsi intelektual dan perilaku adaptif yang muncul sebelum usia 18 tahun. Kondisi ini berdampak pada kemampuan akademik, sosial, dan kemandirian anak, sehingga menuntut pendekatan pedagogis yang berbeda dari peserta didik pada umumnya. Dalam perspektif teori *rights-based education*, pendidikan bagi anak tunagrahita harus dipandang sebagai hak asasi manusia, bukan sebagai bentuk belas kasihan sosial (Tomasevski, 2019). Negara berkewajiban menyediakan kebijakan, sumber daya, dan sistem pendukung agar anak tunagrahita memperoleh layanan pendidikan yang setara dan bermutu. Pendekatan berbasis hak ini menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif dalam proses pendidikan, sekaligus menuntut akuntabilitas institusi pendidikan dalam menjamin akses dan kualitas layanan.

Seiring perkembangan zaman, dunia pendidikan memasuki era Pendidikan 4.0 yang ditandai oleh integrasi teknologi digital, pembelajaran personal, dan penguatan kompetensi

abad ke-21. Hussin (2021) menyatakan bahwa Pendidikan 4.0 menuntut perubahan paradigma pembelajaran dari teacher-centered menuju learner-centered, dengan pemanfaatan teknologi sebagai sarana diferensiasi dan personalisasi belajar. Namun demikian, implementasi Pendidikan 4.0 bagi anak tunagrahita masih menghadapi tantangan serius, terutama terkait kesiapan guru, ketersediaan media adaptif, serta desain kurikulum yang responsif terhadap kebutuhan khusus. Teori *Universal Design for Learning* (UDL) yang dikembangkan Meyer, Rose, dan Gordon (2022) menawarkan kerangka konseptual penting dalam pendidikan inklusif modern. UDL menekankan penyediaan berbagai cara representasi materi, ekspresi belajar, dan keterlibatan peserta didik agar semua anak, termasuk tunagrahita, dapat mengakses pembelajaran secara optimal. Penerapan UDL memungkinkan guru merancang pembelajaran yang fleksibel dan mengakomodasi perbedaan kemampuan kognitif serta gaya belajar peserta didik.

II. METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan **kualitatif deskriptif** dengan desain **studi lapangan** untuk menggambarkan secara mendalam implementasi layanan pendidikan bagi anak tunagrahita pada era Pendidikan 4.0. Subjek penelitian meliputi guru pendidikan khusus, guru kelas, kepala sekolah, orang tua, serta peserta didik tunagrahita. Teknik pengumpulan data dilakukan melalui **observasi**, **wawancara semi-terstruktur**, dan **studi dokumentasi**. Analisis data menggunakan model interaktif **Miles dan Huberman**, yang meliputi reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Keabsahan data dijaga melalui **triangulasi sumber dan teknik**.

Hasil penelitian disajikan secara deskriptif untuk mengidentifikasi praktik pembelajaran, kendala yang dihadapi, serta peluang pengembangan layanan pendidikan inklusif berbasis teknologi.

III. HASIL DAN PEMBAHASAN

Berdasarkan hasil observasi dan wawancara, Guru Pembimbing Khusus (GPK) di sekolah inklusi Kecamatan Karangrejo telah melaksanakan tugas utama yang meliputi identifikasi kebutuhan peserta didik berkebutuhan khusus, penyusunan program pembelajaran individual, pendampingan selama proses pembelajaran, serta koordinasi dengan guru kelas dan orang tua. GPK berperan aktif dalam membantu peserta didik menyesuaikan diri dengan lingkungan belajar reguler, sekaligus memberikan intervensi khusus sesuai karakteristik masing-masing siswa.

Dalam praktiknya, GPK melakukan asesmen awal untuk mengetahui kemampuan akademik, sosial, dan emosional peserta didik. Hasil asesmen tersebut digunakan sebagai dasar penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI). Selanjutnya, GPK mendampingi siswa baik secara individual maupun kelompok kecil, terutama pada mata pelajaran yang dianggap sulit. Kolaborasi dengan guru kelas dilakukan melalui diskusi rutin terkait strategi pembelajaran dan penyesuaian materi.

Temuan ini menunjukkan bahwa peran GPK tidak hanya terbatas pada pendampingan teknis, tetapi juga mencakup fungsi pedagogis dan konsultatif. Hal ini sejalan dengan pendapat Darling-Hammond (2021) yang menyatakan bahwa guru profesional harus mampu mengintegrasikan asesmen, perencanaan, dan pendampingan dalam satu kesatuan praktik pembelajaran.

Kendala Guru Pembimbing Khusus sebagai Tenaga Pendidik Profesional

Meskipun implementasi tugas GPK telah berjalan, penelitian ini menemukan sejumlah kendala yang memengaruhi optimalisasi layanan pendidikan inklusif. Kendala utama adalah keterbatasan jumlah GPK dibandingkan dengan jumlah peserta didik berkebutuhan khusus. Kondisi ini menyebabkan satu GPK harus menangani beberapa siswa dengan kebutuhan yang berbeda secara bersamaan, sehingga pendampingan belum dapat dilakukan secara maksimal.

Selain itu, GPK juga menghadapi beban kerja yang cukup tinggi, termasuk tugas administratif yang menyita waktu pendampingan langsung kepada siswa. Minimnya pelatihan berkelanjutan terkait pendidikan inklusif dan strategi pembelajaran adaptif turut menjadi hambatan dalam pengembangan kompetensi profesional GPK. Sarana pendukung pembelajaran khusus, seperti media adaptif dan alat bantu belajar, juga masih terbatas.

Kendala-kendala tersebut mencerminkan persoalan implementasi kebijakan pendidikan inklusif di tingkat satuan pendidikan. Howlett, Ramesh, dan Perl (2020) menegaskan bahwa keberhasilan kebijakan sangat dipengaruhi oleh ketersediaan sumber daya manusia, kapasitas pelaksana, serta dukungan kelembagaan.

Dampak Implementasi Peran GPK terhadap Pembelajaran Peserta Didik

Keberadaan GPK memberikan dampak positif terhadap perkembangan akademik dan sosial peserta didik berkebutuhan khusus. Peserta didik menunjukkan peningkatan kepercayaan diri, keterlibatan dalam kegiatan kelas, serta kemampuan mengikuti pembelajaran bersama teman sebaya. Pendampingan yang diberikan GPK membantu siswa memahami materi secara lebih bertahap dan sesuai dengan kemampuan masing-masing.

Selain itu, kolaborasi antara GPK dan guru kelas turut menciptakan suasana belajar yang lebih inklusif. Guru kelas menjadi lebih memahami karakteristik peserta didik berkebutuhan khusus dan mulai menerapkan strategi diferensiasi pembelajaran. Temuan ini sejalan dengan teori ekologi perkembangan Bronfenbrenner (2021) yang menekankan bahwa perkembangan anak dipengaruhi oleh kualitas interaksi antara individu dan lingkungan sekitarnya.

Pembahasan

Hasil penelitian menunjukkan bahwa Guru Pembimbing Khusus memiliki peran strategis dalam keberhasilan pendidikan inklusif di Kecamatan Karangrejo. Implementasi tugas GPK yang mencakup asesmen, perencanaan pembelajaran individual, pendampingan, serta kolaborasi lintas pihak mencerminkan praktik pendidikan inklusif yang berorientasi pada kebutuhan peserta didik.

Namun, berbagai kendala struktural dan profesional masih menjadi tantangan utama. Keterbatasan jumlah GPK, kurangnya pelatihan berkelanjutan, serta minimnya sarana pendukung menunjukkan bahwa pendidikan inklusif belum sepenuhnya didukung oleh sistem yang memadai. Kondisi ini menguatkan pandangan Ainscow dan Booth (2020) bahwa pendidikan inklusif tidak hanya menuntut perubahan praktik kelas, tetapi juga transformasi sistem pendidikan secara menyeluruh.

Dari perspektif profesionalisme guru, temuan ini menegaskan pentingnya penguatan kapasitas GPK melalui pelatihan berkelanjutan dan dukungan kebijakan sekolah. Fullan (2021) menekankan bahwa peningkatan mutu pendidikan hanya dapat tercapai apabila pendidik diberikan ruang untuk belajar, berkolaborasi, dan mengembangkan kompetensinya secara berkelanjutan.

Secara keseluruhan, penelitian ini memperlihatkan bahwa GPK telah berupaya menjalankan perannya secara optimal, namun keberlanjutan pendidikan inklusif memerlukan komitmen bersama antara sekolah, pemerintah daerah, dan masyarakat dalam menyediakan sumber daya serta menciptakan lingkungan belajar yang benar-benar inklusif.

Universal Design for Learning (UDL). Kondisi ini mengindikasikan bahwa transformasi digital pendidikan masih berada pada tahap awal dan belum sepenuhnya berorientasi pada kebutuhan individual peserta didik tunagrahita.

Dari aspek kompetensi guru, hasil wawancara menunjukkan bahwa mayoritas pendidik memiliki komitmen tinggi dalam mendampingi peserta didik berkebutuhan khusus, namun sebagian besar belum mendapatkan pelatihan khusus terkait pembelajaran inklusif berbasis teknologi. Akibatnya, strategi pembelajaran masih cenderung konvensional dan belum memanfaatkan teknologi sebagai sarana diferensiasi pembelajaran. Temuan ini menunjukkan bahwa kesiapan sumber daya manusia menjadi faktor utama dalam keberhasilan Pendidikan 4.0 bagi anak tunagrahita.

Pada aspek sarana dan prasarana, penelitian menemukan bahwa ketersediaan fasilitas pembelajaran aksesibel masih belum merata. Beberapa sekolah belum memiliki media pembelajaran adaptif maupun teknologi asistif yang mendukung keterbatasan kognitif dan motorik peserta didik. Kondisi ini berdampak pada rendahnya keterlibatan aktif anak dalam pembelajaran serta terbatasnya pengembangan keterampilan fungsional mereka.

Selain itu, dukungan orang tua dan lingkungan sosial menunjukkan variasi yang cukup signifikan. Sebagian orang tua aktif mendampingi anak belajar di rumah, terutama dalam penggunaan media digital sederhana. Namun masih terdapat orang tua dengan literasi digital rendah, sehingga pendampingan belajar belum berjalan maksimal. Di sisi lain, stigma sosial terhadap anak tunagrahita

masih ditemukan, yang berdampak pada kepercayaan diri anak dan terbatasnya interaksi sosial di lingkungan sekolah.

Dalam perspektif kebijakan pendidikan, hasil penelitian menunjukkan bahwa regulasi pendidikan inklusif telah tersedia, namun implementasinya belum terintegrasi secara menyeluruh dalam perencanaan program sekolah maupun penganggaran daerah. Koordinasi antar pemangku kepentingan masih bersifat parsial, sehingga layanan pendidikan bagi anak tunagrahita belum berjalan secara sistemik dan berkelanjutan.

Secara keseluruhan, hasil penelitian mengindikasikan bahwa pendidikan anak tunagrahita pada era Pendidikan 4.0 memiliki potensi besar untuk dikembangkan melalui pemanfaatan teknologi dan pendekatan pembelajaran adaptif. Namun, optimalisasi layanan masih terkendala oleh keterbatasan kompetensi guru, minimnya sarana prasarana aksesibel, serta dukungan lingkungan yang belum maksimal. Oleh karena itu, diperlukan penguatan kapasitas pendidik, penyediaan fasilitas pembelajaran inklusif, serta peningkatan kolaborasi antara sekolah, orang tua, dan pemerintah daerah.

1. Tabel Persentase Hasil Temuan Penelitian

Aspek yang Dikaji	Kategori	Persentase (%)
Pemanfaatan teknologi pembelajaran	Sudah diterapkan	62%
	Belum optimal	38%
Kompetensi guru dalam pembelajaran inklusif digital	Baik	35%
Ketersediaan sarana prasarana aksesibel	Tersedia memadai	32%
Dukungan orang tua dalam pendampingan belajar	Tinggi	41%
Lingkungan sosial ramah ABK	Mendukung	46%
	Kurang mendukung	54%
Implementasi kebijakan pendidikan inklusif	Terintegrasi	34%

IV. KESIMPULAN DAN SARAN

Berdasarkan hasil penelitian mengenai implementasi tugas Guru Pembimbing Khusus (GPK) serta kendalanya sebagai tenaga pendidik profesional di sekolah inklusi Kecamatan Karangrejo, dapat disimpulkan bahwa GPK telah menjalankan peran strategis dalam mendukung proses pembelajaran peserta didik berkebutuhan khusus melalui kegiatan asesmen, penyusunan program pembelajaran individual, pendampingan belajar, serta kolaborasi dengan guru kelas dan orang tua. Keberadaan GPK memberikan dampak positif

terhadap perkembangan akademik, sosial, dan emosional peserta didik serta membantu terciptanya iklim pembelajaran yang lebih inklusif.

Namun demikian, pelaksanaan tugas GPK belum berjalan secara optimal karena masih dihadapkan pada berbagai kendala, seperti keterbatasan jumlah GPK, tingginya beban kerja, minimnya pelatihan berkelanjutan, serta keterbatasan sarana pendukung pembelajaran. Kondisi ini menunjukkan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif tidak hanya bergantung pada komitmen individu guru, tetapi juga memerlukan dukungan sistemik dari sekolah dan pemerintah daerah melalui penguatan kebijakan, peningkatan kompetensi profesional, serta penyediaan sumber daya yang memadai

DAFTAR PUSTAKA

- Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7–16.
- Ansell, C., & Gash, A. (2020). *Collaborative governance in theory and practice*. Journal of Public Administration Research and Theory, 30(4), 543–559.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2020). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Darling-Hammond, L. (2021). *Teaching for equity and deeper learning*. Harvard Education Press.
- Faguet, J. P., & Pöschl, C. (2019). *Is decentralization good for development? Perspectives from academics and policy makers*. Oxford: Oxford University Press.
- Florian, L., & Spratt, J. (2022). *Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice*. European Journal of Special Needs Education, 37(2), 234–247.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goffman, E. (2019). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. London: Penguin Books.
- Howlett, M., Ramesh, M., & Perl, A. (2020). *Studying public policy: Policy cycles and policy subsystems* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Mahfud MD. (2017). *Politik hukum di Indonesia*. Jakarta: Rajawali Pers.
- OECD. (2022). *Education at a glance 2022*. Paris: OECD Publishing.

Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. London: Routledge.

Tilaar, H. A. R. (2015). *Kekuasaan dan pendidikan*. Jakarta: Rineka Cipta.

Todaro, M. P., & Smith, S. C. (2020). *Economic development* (13th ed.). Boston: Pearson.

Tomasevski, K. (2016). *Human rights obligations in education: The 4-A scheme*. Nijmegen: Wolf Legal Publishers.

UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education*. Paris: UNESCO.

UNICEF. (2022). *Inclusive education: Every child learns*. New York: UNICEF.

United Nations. (2023). *The sustainable development goals report*. New York: United Nations.

World Bank. (2023). *Disability inclusion in education*. Washington DC: World Bank.

Sugiyono. (2019). *Metode penelitian kualitatif, kuantitatif dan R&D*. Bandung: Alfabeta.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks: Sage.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage.