

Menjalani Peran di Tengah Kompleksitas Inklusi: Studi tentang *Teacher Well-Being* pada Guru Pendamping Khusus (GPK)

Hana Budi Prastiwi*, Enjang Wahyuningrum, Margaretta Erna Setianingrum

Universitas Kristen Satya Wacana, Indonesia

hanabp25@gmail.com*

Submitted: 2026-06-29 Revised: 2026-07-07 Published: 2026-17-08 Keywords: Inclusive Education, Special Assistant Teacher, Teacher Well-Being Copyright holder: © Author/s (2026) This article is under:  How to cite: Published by: Kuras Institute E-ISSN: 2656-1050	ABSTRACT: This study aimed to explore well-being among Special Assistant Teachers (<i>Guru Pendamping Khusus</i>) in Salatiga by identifying its key dimensions and associated factors. A qualitative phenomenological design was employed to explore the lived experiences of four participants involved in the implementation of inclusive education in their respective schools. Data were collected through in-depth interviews and participant observation. The findings reveal that participants interpreted high workload and substantial responsibilities positively, reflecting adaptive perceptions of their job demands. All participants reported positive relationships with school leaders, although some experienced challenges in collaboration with colleagues and parents. Participants also demonstrated proactive engagement in fostering the acceptance of students with special educational needs in regular classrooms, alongside implementing self-care instruction and character development practices to support students' social participation. Overall, teacher well-being among the participants was relatively stable, with internal factors playing a central role in sustaining their professional functioning. The study contributes to the literature on teacher well-being within inclusive education contexts and offers practical implications for strengthening collaborative support systems among teachers, schools, families, and related institutions.
---	--

PENDAHULUAN

Pendidikan inklusif merupakan pendekatan yang didasarkan pada prinsip bahwa setiap individu, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus, memiliki hak yang sama untuk memperoleh pendidikan yang berkualitas (Akhiruddin, 2015). Pendidikan inklusif tercetus sebagai bentuk upaya pemerataan kualitas pendidikan melalui berbagai kebijakan yang strategis (Amany & Nugroho, 2024), sehingga hal tersebut mendorong Indonesia menerapkan kebijakan inklusif yang diatur dalam Peraturan Menteri Pendidikan Nasional (Permendiknas) Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif, yang memberikan kesempatan bagi semua peserta didik yang memiliki kelainan fisik, emosional, mental, sosial, atau memiliki potensi kecerdasan atau bakat istimewa untuk memperoleh pendidikan yang bermutu sesuai dengan kebutuhan dan kemampuannya termasuk peserta didik dengan kategori anak berkebutuhan khusus (ABK). Hadirnya pendidikan inklusif memungkinkan peserta didik berkebutuhan khusus belajar bersama dengan peserta didik lainnya di sekolah reguler (Wahyudi & Kristiawati, 2016).

Pendidikan inklusif disebut sebagai sistem kolaborasi yang melibatkan kerja sama antara guru, staf sekolah, orang tua, dan profesional lainnya untuk merencanakan dan melaksanakan strategi pendidikan yang memenuhi kebutuhan individu setiap siswa melalui penyesuaian kurikulum, penggunaan teknologi pendidikan yang tepat, dukungan individual atau kelompok, serta pengembangan lingkungan pembelajaran yang inklusif (Abdullah, 2021). Keterlibatan guru dalam pendidikan inklusi disebut sebagai salah satu tonggak dalam proses pelaksanaannya karena dinilai penting dalam pelaksanaan program pendidikan inklusif. Setiawan et al. (2020) mengungkapkan terdapat beberapa tantangan yang dialami guru sebagai tenaga pendidik yang memiliki peran sentral dalam implementasi pendidikan inklusif, seperti peran guru dalam mengusahakan akomodasi dalam proses pembelajaran dengan karakteristik siswa yang beragam, peran guru dalam menyediakan lingkungan belajar yang sesuai dengan kebutuhan siswa, peran guru dan sekolah dalam meningkatkan mutu pembelajaran dan layanan inklusif, serta peran guru dan sekolah dalam menguatkan komunitas belajar agar dapat saling menyelesaikan masalah pembelajaran di kelas inklusif.

Banyaknya tantangan dalam pelaksanaan program menimbulkan hambatan terhadap tercapainya tujuan pendidikan inklusi sebagaimana mestinya (Ramadhana, 2020). Hambatan dalam proses pembelajaran telah ditemukan oleh peneliti terdahulu, seperti Wahyuastuti (2016) yang mengidentifikasi hambatan yang dialami guru dalam pembelajaran di salah satu sekolah dasar di Yogyakarta. Hasil penelitian tersebut menunjukkan bahwa ketersediaan fasilitas pendukung proses belajar yang minim menjadi hambatan utama, sehingga pemilihan metode belajar kurang bervariasi, terdapat kesulitan dalam pengelolaan materi yang sesuai dengan kondisi dan tingkat kemampuan PDBK, serta keharusan guru untuk terus beradaptasi terhadap pergantian kurikulum dari pemerintah dan kemampuan PDBK yang berbeda-beda setiap tahunnya. Penelitian lain yang dilakukan oleh Kusmaryono (2023) menyatakan bahwa kurangnya Guru Pendamping Khusus (GPK) menjadi hambatan lain dalam proses belajar, sehingga guru kelas maupun guru Bimbingan dan Konseling (BK) harus menjalani peran ganda sebagai GPK dan membutuhkan banyak waktu untuk mengelola kelas.

Adanya kajian literatur mengenai hambatan sebagai bentuk implementasi pendidikan inklusif mendorong peneliti melakukan observasi dan wawancara singkat untuk melihat pelaksanaan pendidikan inklusi di wilayah domisili peneliti, yakni Kota Salatiga, untuk memperkuat fenomena dan data awal. Peneliti melakukan wawancara dengan dua guru tingkat Sekolah Menengah Kejuruan (SMK) pada bulan Februari 2024 dan memperoleh hasil bahwa saat ini pemerintah menerapkan ketentuan untuk menerima Peserta Didik Berkebutuhan Khusus (PDBK) dengan persentase 10-11% dari jumlah keseluruhan siswa di sekolah. Kebijakan tersebut dibarengi dengan pengadaan Guru Pendamping Khusus (GPK) untuk membantu PDBK dalam proses belajar.

Menurut Pedoman Umum Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif yang sesuai dengan Permendiknas No. 70 Tahun 2009, Guru Pendamping Khusus (GPK) merupakan guru yang memiliki kompetensi dan kualifikasi pendidikan khusus sesuai dengan tuntutan profesi, serta berfungsi sebagai pendukung dan pemberi layanan khusus di sekolah berbasis inklusi. Untuk memahami peran GPK, peneliti kembali melakukan observasi dan wawancara singkat dengan koordinator GPK jenjang SD-SMP Kota Salatiga pada bulan Januari 2025. Terungkap bahwa GPK merupakan peran tambahan yang diberikan Dinas Pendidikan kepada guru kelas atau guru yang berlatar belakang dan dinilai mampu menangani PDBK. Dengan demikian, GPK menjalankan peran rangkap dan mengalami kesulitan dalam penanganan PDBK akibat banyaknya tugas dan tanggung jawab, serta keterbatasan kompetensi untuk menangani dan membantu PDBK.

Fenomena ini diperkuat oleh dua kajian literatur peneliti terdahulu yang dilakukan di Kota Salatiga. Pertama, penelitian yang dilakukan oleh Lukitasari et al. (2017) menjelaskan bahwa kualitas sumber daya GPK menjadi persoalan yang perlu diperhatikan, mengingat GPK memiliki peran penting dalam keberhasilan pendidikan inklusif. Pengadaan GPK profesional menjadi hambatan

dalam pelaksanaannya, akibat sumber daya yang minim dan keterbatasan dana bantuan pemerintah, sehingga guru-guru GPK merupakan guru kelas yang diberikan pelatihan. Kedua, penelitian yang dilakukan oleh Mariani dan Sulasmono (2018) di Salatiga mengkaji evaluasi implementasi pendidikan inklusi di SMP Negeri. Hasil penelitian tersebut masih menyoroti persoalan GPK yang belum memiliki kompetensi yang tepat untuk menangani PDBK, sehingga disarankan adanya GPK yang khusus menangani PDBK serta memberikan dukungan maksimal dalam pengembangan kompetensi guru dan GPK.

Besarnya tanggung jawab GPK terhadap keberhasilan proses belajar serta dinamika guru dalam menghadapi hambatan dan tantangan di sekolah inklusi dapat mempengaruhi kondisi kesejahteraan guru (*teacher well-being*). Kesejahteraan guru (*teacher well-being*) secara konseptual didefinisikan oleh Collie (2015) sebagai kondisi kesejahteraan yang berfungsi secara optimal, meliputi perasaan keterbukaan, keterlibatan, dan keberfungsian secara penuh dalam menjalankan peran profesional dalam pekerjaan. Collie (2014) menyatakan bahwa terdapat dampak positif dan negatif yang berkaitan dengan *teacher well-being*. Jika *teacher well-being* diperhatikan, hal ini dapat berdampak positif, seperti peningkatan komitmen kerja, efektivitas mengajar, motivasi, dan kepuasan kerja yang lebih tinggi, serta dapat memberikan dampak positif pada siswa. Sebaliknya, jika *teacher well-being* terabaikan, hal ini dapat berdampak pada menurunnya motivasi kerja, stres, bahkan *burnout*, yang pada akhirnya akan memengaruhi efektivitas pembelajaran inklusif di sekolah.

Terdapat beberapa penelitian terdahulu mengenai *teacher well-being* seperti penelitian yang dilakukan oleh Issom dan Nadia (2021) mengenai hubungan kebersyukuran dengan *teacher well-being* pada guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi. Hasil penelitian menunjukkan bahwa terdapat hubungan positif yang signifikan antara kebersyukuran dengan *teacher well-being*, yang berarti bahwa semakin tinggi kebersyukuran yang dimiliki guru, semakin tinggi pula *teacher well-being*. Penelitian lainnya dilakukan oleh Issom dan Fachrurrozy (2022) mengenai pengaruh stres guru terhadap *teacher well-being* pada guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi, yang menunjukkan bahwa stres guru memiliki pengaruh negatif terhadap *teacher well-being*, yang berarti bahwa jika tingkat stres guru semakin tinggi, maka akan diikuti oleh penurunan tingkat *teacher well-being*. Hasil penelitian ini juga mencantumkan bahwa stres guru memiliki pengaruh sebesar 20,6% terhadap *teacher well-being*, sedangkan sisanya sebesar 79,4% dipengaruhi oleh faktor lain yang dapat memengaruhinya.

Hasil wawancara dan observasi mengenai implementasi pendidikan inklusi mendorong peneliti untuk meninjau *teacher well-being* GPK dalam proses pelaksanaan pendidikan inklusi, mengingat bahwa apabila *teacher well-being* tidak diperhatikan, GPK dapat mengalami kecenderungan kehilangan motivasi kerja sehingga tidak dapat memberikan dukungan optimal kepada siswa dan dapat menghambat tujuan utama pendidikan inklusi, yaitu memberikan layanan pendidikan yang setara dan berkualitas bagi semua anak.

Kajian terdahulu mengenai implementasi program pendidikan inklusif telah banyak mengungkapkan hambatan dan tantangan, serta evaluasi yang dapat diberikan kepada pihak sekolah dan Dinas Pendidikan selaku penyelenggara program, seperti pada dua kajian literatur tentang evaluasi implementasi pendidikan di Kota Salatiga. Namun, kajian yang menyoroti sudut pandang pihak pelaksana, seperti guru pendamping khusus (GPK), dalam menjalankan perannya di tengah sistem yang memerlukan evaluasi berkelanjutan masih cenderung minim. Selain itu, penelitian mengenai *teacher well-being* yang dilakukan oleh Issom dan Nadia (2021) dan Issom dan Fachrurrozy (2022) menghubungkan *teacher well-being* dengan variabel lain serta meninjau *teacher well-being* secara keseluruhan pada guru yang mengajar di sekolah inklusi, namun belum mengkaji kondisi *teacher well-being* secara khusus pada Guru Pendamping Khusus sebagai pihak penting dalam keberhasilan pembelajaran PDBK.

Peneliti juga menyadari bahwa kajian mengenai *teacher well-being* belum banyak dilakukan di Indonesia, serta penelitian terdahulu cenderung melihat GPK dengan mengkaji peran dan strategi manajemen kelas yang harus dilakukan GPK, sementara kajian yang melihat kondisi GPK dalam menjalankan perannya masih minim. Oleh karena itu, dengan adanya evaluasi implementasi pendidikan inklusi, peneliti ingin melihat program pendidikan inklusif dari sudut pandang baru dengan mengetahui *teacher well-being* Guru Pendamping Khusus (GPK) sebagai salah satu pelaksana program pendidikan inklusi, sehingga penelitian ini mampu berkontribusi pada penyusunan kajian baru dalam dunia pendidikan, terutama di Kota Salatiga, mengenai inklusivitas pendidikan.

Tujuan Penelitian

Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui *teacher well-being* pada guru pendamping khusus (GPK) dalam proses pelaksanaan program pendidikan inklusif di Kota Salatiga.

METODE

Desain

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain fenomenologi untuk menggali dan mengkaji makna dari peristiwa yang dialami individu, serta menjadikan kejadian tersebut sebagai bagian penting dari pengalaman hidup individu (Moleong, 2019). Dalam penelitian ini, pendekatan fenomenologi bertujuan untuk memahami pengalaman Guru Pendamping Khusus (GPK) dalam mengupayakan kesejahteraan dirinya di dunia pendidikan, terutama dalam proses pembelajaran bersama peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK). Dengan demikian, penelitian ini berfokus pada pengalaman hidup GPK dalam menjalankan perannya dan mempertahankan *teacher well-being*.

Partisipan

Partisipan penelitian ini adalah Guru Pendamping Khusus (GPK) yang dipilih menggunakan teknik *purposive sampling*. Adapun kriteria dalam penelitian ini adalah Guru Pendamping Khusus (GPK) yang terdaftar secara resmi pada Dinas Pendidikan Kota Salatiga), berlatar belakang pendidikan minimal sarjana (S1), dan memiliki pengalaman dalam mendampingi PDBK minimal satu tahun. Proses rekrutmen partisipan dilakukan menggunakan teknik *snowball sampling* untuk mencari partisipan berdasarkan rekomendasi dari pihak lain yang dapat menjadi sumber informasi, sehingga partisipan yang diperoleh sesuai dengan kriteria dan tujuan penelitian dapat tercapai (Herdiansyah, 2015). Peneliti menggunakan teknik *snowball sampling* dengan menghubungi pihak yang mengenal atau berkaitan dengan partisipan yang sesuai dengan kriteria, yang kemudian menghubungkan peneliti dengan koordinator Guru Pendamping Khusus Kota Salatiga. Selanjutnya, koordinator Guru Pendamping Khusus (GPK) memberikan beberapa nama partisipan yang bersedia terlibat dalam penelitian ini dan sesuai dengan kriteria penelitian. Hingga akhirnya, peneliti mendapatkan empat partisipan utama dan empat partisipan triangulasi yang sesuai dengan karakteristik penelitian serta bersedia diwawancarai.

Instrumen

Pengumpulan data dilakukan menggunakan wawancara mendalam semi-terstruktur yang bertujuan untuk memahami fenomena tertentu dan memperoleh gambaran situasi berdasarkan sudut pandang partisipan (Herdiansyah, 2015). Acuan yang digunakan peneliti dalam menyusun pertanyaan penelitian adalah indikator turunan dari aspek-aspek *teacher well-being* menurut Collie (2015), yang terdiri dari tiga aspek, yaitu *workload well-being*, *organizational well-being*, dan *student well-being*. Untuk meningkatkan kredibilitas dan keabsahan temuan, peneliti menerapkan strategi triangulasi sumber dengan melakukan wawancara dengan rekan kerja partisipan di sekolah

yang sering berinteraksi secara langsung dengan partisipan, untuk memperoleh perspektif tambahan serta memastikan konsistensi informasi yang diperoleh terkait respons emosional.

Analisis Data

Analisis data dilakukan secara interaktif dan berkelanjutan sepanjang penelitian, mengikuti model analisis Miles et al. (2018) yang melibatkan beberapa tahapan, yaitu: (1) reduksi data, yaitu data verbatim hasil wawancara dan catatan lapangan diubah dalam format tulisan yaitu verbatim, dibaca berulang kali, diberi kode, dan dianalisis untuk menemukan pola dan tema yang menggambarkan *teacher well-being*; (2) penyajian data, yaitu data yang telah direduksi disajikan dalam bentuk narasi deskriptif dan bagan untuk memvisualisasikan alur dan gambaran *teacher well-being*; dan (3) penarikan kesimpulan dan verifikasi, yaitu peneliti merumuskan makna temuan, menjawab pertanyaan penelitian, dan menghubungkan temuan kembali dengan kerangka teoritis.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

Deskripsi Partisipan

Penelitian ini dilakukan pada bulan Maret 2025 hingga Januari 2026 dengan melibatkan tiga GPK pada tingkat Sekolah Dasar (SD) dan satu GPK pada tingkat Sekolah Menengah Pertama (SMP). Berikut merupakan latar belakang dan identitas partisipan penelitian (Tabel 1).

Tabel 1. Identitas dan Latar Belakang Singkat Partisipan

Inisial Partisipan	Jenis Kelamin	Usia	Pendidikan	Lama GPK
IN	Perempuan	39 Tahun	Sastra Inggris & PGSD	13 tahun
PY	Laki-laki	43 Tahun	PGSD	2 tahun
HM	Perempuan	53 Tahun	PGSD	5 tahun
DR	Perempuan	59 Tahun	Bimbingan Konseling	8 tahun

IN (P1) merupakan seorang guru di sekolah negeri yang berstatus sebagai Aparat Sipil Negara (ASN) dan memiliki status kepegawaian PPPK golongan IX/3a. IN mempunyai latar belakang pendidikan *double degree*, yaitu Sarjana Sastra Inggris dan PGSD, serta sedang melanjutkan pendidikan S2 Magister Manajemen. IN memiliki pengalaman mengajar sejak tahun 2007, sudah menjadi koordinator GPK sejak tahun 2013, dan sudah bersertifikasi sebagai guru sejak tahun 2023. IN memiliki suami yang bekerja di salah satu *startup* berbasis teknologi di Semarang dan memiliki dua anak, salah satunya merupakan anak pertama berkebutuhan khusus (ABK) dengan kategori ADHD. Selain itu, terdapat dua anak dari kakak IN yang ditiptkan kepada keluarga IN, sehingga secara tidak langsung IN merawat dan mengasuh empat anak setiap hari. Selama IN bekerja dan mengasuh anak, terdapat ibu dari IN yang tinggal satu rumah bersamanya, sehingga ibu dari IN membantu dalam mengelola rumah tangga dan merawat anak-anak.

PY (P2) merupakan seorang guru di sekolah negeri yang berstatus sebagai Aparatur Sipil Negara (ASN) dan memiliki status kepegawaian PPPK golongan IX/3a. PY memiliki latar belakang pendidikan Sarjana Pendidikan Sekolah Dasar (PGSD) dan sudah mengajar selama 27 tahun sejak 2009. Ia sudah bersertifikasi sebagai guru sejak tahun 2023 serta sudah ditunjuk dan telah menjalani peran GPK selama tiga tahun. PY memiliki istri yang menjadi ibu rumah tangga serta memiliki dua anak, di mana salah satu anak PY merupakan Anak Berkebutuhan Khusus dengan kategori *Slow Learner*.

HM (P3) merupakan seorang guru negeri yang berstatus sebagai Aparatur Sipil Negara (ASN) dengan status kepegawaian Pegawai Negeri Sipil (PNS) golongan III/c. HM mempunyai latar belakang pendidikan Sarjana Pendidikan Sekolah Dasar (PGSD). HM memiliki latar belakang mengajar selama 38 tahun sejak 1989, sudah bersertifikasi guru sejak 2020, serta sudah ditunjuk

dan menjalani peran GPK selama lima tahun. HM memiliki suami yang merupakan guru ASN di salah satu sekolah negeri dan memiliki empat anak. HM juga berlatar belakang orang tua yang mendirikan salah satu taman kanak-kanak (TK) di Salatiga.

DR (P4) merupakan seorang guru negeri yang berstatus sebagai Aparatur Sipil Negara (ASN) dengan status kepegawaian Pegawai Negeri Sipil (PNS) golongan IV/b. DR memiliki latar belakang Sarjana Bimbingan dan Konseling (BK) dan saat ini menjadi guru Bimbingan dan Konseling (BK). DR memiliki latar belakang mengajar selama 37 tahun sejak 1989, sudah bersertifikasi guru sejak 2010, serta sudah ditunjuk dan menjalani peran GPK selama delapan tahun. DR memiliki suami yang bekerja sebagai pemegang salah satu wisma di Salatiga dan memiliki dua anak.

Tugas dan Tanggung jawab Partisipan

IN sebagai koordinator menyampaikan beberapa tugas Guru Pendamping Khusus (GPK), di antaranya membantu mengidentifikasi kondisi siswa, melakukan asesmen, memenuhi kebutuhan individu sesuai dengan kemampuan siswa, menjadi media komunikasi antara sekolah dan orang tua, melakukan evaluasi secara berkala untuk menilai efektivitas pelaksanaan program, serta membuat program sebagai penunjang proses pembelajaran PDBK.

"...Satu, melakukan identifikasi di awal. Asesmen... setelah itu, kita membuat program untuk anak itu. Kita juga tidak menutup hubungan dengan OPD yang lain. Kita butuh psikolog, ya ayo kita ke rumah sakit. Kita butuh terapis, ya ayo kita konsultasi dengan terapis. Tapi di balik itu semua, perencanaan dengan memberi tahu atau berkomunikasi dengan orang tua itu juga yang jauh lebih penting lagi... yang penting adalah tadi membuat program dan utamanya adalah mengevaluasi sejauh mana program itu bisa terlaksana dengan baik..." (IN120325P1: 103-109).

Ketiga partisipan lainnya juga menyampaikan keterangan yang sama mengenai tugas dan tanggung jawab Guru Pendamping Khusus yang diterapkan secara praktis di sekolah, yakni mendampingi PDBK selama proses pembelajaran di kelas dengan memantau kesulitan dan hambatan siswa serta memastikan siswa mengikuti pembelajaran sesuai dengan kebutuhan dan kemampuannya.

"...Memantau anak ABK itu kesulitannya apa, hambatannya apa, bukan hanya di kelas yang saya ajar saja, tapi semua kelas. Kita koordinasi dengan guru-guru yang ada yang lain" (PY190325P1: 45-49); "Sepengetahuan saya, menyelenggarakan pendidikan secara inklusi. Misalnya, ada indikasi 2 atau 3 PDBK, gitu saya lihat apakah bisa dibuat satu, katakanlah, RPP dengan rencana pembelajaran itu reguler satu untuk kelas 1, kemudian untuk PDBK-nya sesuai dengan kebutuhan." (HM170425P1: 216-248); "Menolong anak-anak yang spesial need ini untuk bisa mengembangkan diri setidaknya untuk diri sendiri, dan terlebih lagi harusnya dia bisa diharapkan mandiri setelah dewasa. Jadi, kalau mereka mengembangkan sesuai bakat dan minat..." (DR210425P1: 67-74).

Berdasarkan data yang diperoleh, jumlah peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK) yang ditangani oleh masing-masing partisipan cukup bervariasi. IN menangani 10 siswa, PY menangani 30 siswa dan kemudian bertambah 13 siswa, sementara HM dan DR masing-masing menangani 15 siswa. Variasi jumlah PDBK tersebut dipengaruhi oleh jumlah PDBK yang mendaftar di masing-masing sekolah dan kebijakan sekolah untuk menerima PDBK dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif.

"...ABK kelas atas itu ada 4... 10... itu lambat belajar semua sama underachiever itu yang anak perempuan yang pake jilbab hitam itu yang ngikutin kita tadi..." (IN120325P2:46).

"...PDBK untuk tambahan kelas 1 ini... tambahan kelas 1 itu ada kemarin ada 13 kalau ndak salah..." (PY060126P2: 50).

"...Dari 120 itu ada sekitar 42 yang terdaftar..." (HM170425P1:207).

Teacher Well-Being Guru Pendamping Khusus (GPK)

Workload Well-Being.

Keempat partisipan mengungkapkan bahwa tanggung jawab GPK merupakan peran yang kompleks karena harus dijalankan secara rangkap dan bersamaan. Terdapat dua partisipan (IN dan DR) yang paling merasakan dampak dari peran rangkap tersebut terhadap kinerja mereka.

"...Terus saya juga berkantor di SRC, tapi sebulan sekali; seminggu sekali nengok anak-anak; ada rapat internal, asesmen. Biasanya persiapan asesmen. Ini belum tak asesmen, aku urung iso ning kon ik mbak... masih mikirke pameranku dewe. Yo kadang ada di sana, ada gejolak, ada di kantor biasa..." (IN140325P2: 477-483); "Tetapi memang kami menjalankan di sekolah itu belum maksimal karena... 1. Guru BK, yang kedua, ada tugas-tugas lain yang diberikan sehingga menangani anak-anak itu hanya sebatas tidak menjalankan seperti yang direncanakan; harus pakai PPI. Kami masih belum, hanya sudah belajar pakai PPI. Kadang juga kami sesuaikan..." (DR210425P1: 65, 28-29).

Partisipan menilai peran rangkap ini sebagai peran yang sulit dijalankan sebagai tugas tambahan, mengingat partisipan sering kali mengalami keterbatasan waktu untuk menangani PDBK secara langsung.

"...Untuk pulang lebih awal dan mendampingi di kelas itu menurut saya masih sulit. Karena kalau satu per satu kan tidak mungkin ya, jadi saya lewat koordinasinya ke guru kelas..." (IN310126P3:41-44).

"...Di sini kan GPK juga merangkap jadi wali kelas, itu tugasnya kan ndak bisa full mantau langsung, tetapi kalau untuk yang Shadow itu keliling dari kelas 1 sampai kelas 6..." (PY190325P1: 14-15).

Tiga dari empat partisipan menyebutkan bahwa terdapat penghargaan berupa insentif, yaitu berkisar Rp100.000–Rp150.000 per bulan dan dibayarkan setiap semester. Angka ini dinilai relatif kecil dibandingkan dengan tanggung jawab yang cukup besar. Koordinator GPK juga menambahkan bahwa sudah ada pengajuan kenaikan gaji bagi seluruh GPK di Kota Salatiga, namun tindak lanjutnya belum diketahui.

"...Setahu saya semuanya itu berharap upah itu dinaikkan karena tau tugasnya berat untuk mendampingi seperti itu... Sebenarnya untuk atasan saya memang diusulke, tapi dinas kan juga harus melihat APBD juga ya, itu tercukupi atau tidak, besar atau tidak..." (IN140325P1: 322-326).

Namun, seluruh partisipan menunjukkan pemaknaan positif terhadap insentif yang diterima sebagai GPK, dengan menekankan bahwa mereka tidak berfokus pada jumlah insentif yang diterima. Berapa pun jumlah yang diberikan, tetap menjadi alasan untuk bersyukur dan sebagian insentif digunakan untuk mendukung keperluan pembelajaran PDBK.

"...Karena saya punya gaji pokok jadi ga terlalu jadi penghambat ya... Nek ngono kui ya kita mengambil ini dengan happy kah atau memang karena kita sekedar melaksanakan tugas, atau hanya tergiur dengan apa yang kita dapatkan, salah satunya honor tadi..." (IN140235P1: 330-331, 336-338).

"...Kalau itu ya ga saya hitung. Istilahnya... ada ya istilahnya. Ada ya, Alhamdulillah, tapi saya gunakan uang itu, walaupun hanya sedikit ya uang itu... Saya peruntukkan dari dulu untuk kegiatan anak-anak saya..." (HM170425P1:498-514, HM091026P2: 557-558).

"...Menerima kondisi anak-anak ini adalah salah satu yang mungkin saya mau, karena saya bertahan menjadi GPK, itu satu. Yang kedua, honor itu menjadi tambah, ga gaada pun saya tetap menjalankan. Begitu terima, kan ada sukacitanya lebih... yang jelas, ketika kita terima itu "ih, ada tambahan"... itu sudah karunia, berkat yang masih diperhatikan saja itu baik..." (DR210425P1: 242-250).

Organizational Well-Being

Berdasarkan hasil analisis data, seluruh partisipan menyampaikan keterangan yang sama, yakni mereka memiliki hubungan yang positif dengan kepala sekolah. Hal ini terlihat dari bagaimana kepala sekolah mampu menjadi rekan yang baik dalam berdiskusi mengenai perencanaan program inklusi di sekolah masing-masing, kesediaan untuk mendengarkan setiap permasalahan yang terjadi dalam penanganan PDBK, serta pemberian dukungan dan kepercayaan dalam pengambilan keputusan yang berhubungan dengan program inklusi serta penanganan PDBK.

"...Kalau dulu sampai sekarang sih memberikan banyak keleluasaan ya, kayak ruangan itu masih... Kalau kepala sekolah lebih ke aku punya program apa, ibu lebih ACC..." (IN140325P2: 240, 263).

"...Sering koordinasi... Contoh, saya sebagai GPK kemarin ada yang mau mendaftar; itu saya konsultasikan dengan kepala sekolah dulu, dan pas di sekolah juga nanti minta pertimbangan dari guru-guru yang lain..." (PY190325P1: 141-146).

"...Baik semua, keluhan-keluhan sebagai GPK aman..." (HM170425P1: 351).

"...Kepala sekolah mendukung..." (DR210425P1: 126).

Partisipan juga menilai bahwa mereka mempunyai hubungan yang baik dengan Pemerintah Kota Salatiga sebagai salah satu pihak penyelenggara pendidikan inklusif, yang ditunjukkan dengan tersedianya pelatihan intensif bagi para partisipan, baik di tingkat kota maupun nasional. Hal ini menunjukkan bahwa meskipun keempat partisipan tidak berasal dari latar belakang yang secara khusus ahli dalam menangani PDBK, kompetensi mereka dikembangkan melalui pelatihan-pelatihan yang difasilitasi oleh pemerintah, baik pemerintah kota maupun pemerintah pusat.

"...Tiap tahun pasti ada pelatihan dan dari pemerintah pun dari PMM juga ada karena saya sendiri di sela sela kesibukan saya, saya berusaha mengakses karena saya harus tau baik kebijakan dari UNICEF, dari pemerintah seperti apa, dari PERMENDIKBUD itu kita harus bisa melayani ABK secara optimal..." (IN140325P2: 275-284).

"...Kalau pelatihan itu biasanya tiap tahun, tiap tahun itu kalo salatiga... kalau dikota, ditingkatnya kota paling tidak ada dua tiga kali pelatihan, itu pasti..." (PY060125P2: 197-198).

"...Kelihatannya satu Salatiga itu masuk ikut pelatihan pemenuhan GPK. itu tahun 2000... 20 berapa ya? 2021. masih covid kok itu. Jadi saya ikut di Jogja..." (HM170425P1: 366-377).

Dalam proses menjalankan peran GPK, terdapat masa transisi dalam penerimaan rekan guru terhadap kondisi PDBK. Satu partisipan (PY) menyampaikan bahwa setelah masa transisi tersebut, rekan guru sudah mulai menerima dan mampu menjalin kerja sama yang baik dalam membantu proses pembelajaran PDBK.

"...Dulu awal-awal kita sering crash sama guru "nek kyok ngene ra sah sekolah disini" setelah kita beritahu kita koordinasi ya akhirnya juga sekarang baik..." (PY190325P1: 326-327).

Namun, dua partisipan lainnya (HM dan DR) masih menghadapi rekan kerja yang belum sepenuhnya menerima kondisi PDBK dan belum memiliki kesamaan visi dan misi dalam menangani PDBK.

"...Kesulitan saya kalau tidak satu paham dengan teman. Misalnya sebagai guru kelas dan guru pendamping khusus, shadow katakanlah disini... Shadow itu punya program sendiri. Nah maksud saya,... kalau shadow itu dari segi psikologisnya, kalau saya dari akademisnya.. Rekan kerja yang tidak sepaham. Kalau misalnya diambil pull out di dalam pembelajaran gitu ya, itu kan mengurangi hak anak mengikuti kelas saya, itu satu. Yang kedua, itu mereka mengambil anak itu karena memang tidak ada waktu di luar ini..." (HM170425P1: 300-310, 323-329).

"...Kesulitan saya kalau tidak satu paham dengan teman... Dia punya program sendiri kan? Shadow itu punya program sendiri. Nah maksud saya, yang saya inginkan ini ya... kalau shadow itu dari segi psikologisnya, kalau saya dari akademisnya. kalau saya seperti itu bu..." (HM170425P1: 300-310).

"...Ada beberapa temen temen yang kurang paham. Mungkin kalau mereka paham mereka mendukung, tapi karena pemahaman yang kurang dan kami paham kan yo kadang kadang mungkin hanya sekedar masuk telinga saja, itu juga menjadi kendala juga menjadi kesulitan juga..." (DR210425P1: 126-129).

IN selaku koordinator GPK juga menyampaikan adanya beberapa rekan kerja yang masih belum menerima kondisi PDBK, namun ia menekankan pentingnya keterbukaan dan komunikasi antartim agar mampu menciptakan lingkungan kerja yang menyenangkan .

"...Saya berharap setiap anggota di sana terbuka apa pun masalahnya, mau besar mau kecil, tapi persaudaraan masih terjaga..." (IN140325P2: 479-483).

Selain itu, seluruh partisipan menyampaikan keterangan yang sama bahwa menjalin kolaborasi dengan pihak orang tua PDBK menjadi salah satu tantangan dan hambatan dalam pelaksanaan program inklusi. Beberapa partisipan menceritakan bahwa terdapat beberapa program pembelajaran tambahan bagi PDBK yang tidak terlaksana karena sebagian orang tua menolak program tersebut.

"...Kalau masalah yang saya hadapi adalah ketika membangun komunikasi dengan orang tua... bahkan satu semester pun diundang berkali-kali sowan ke rumahnya juga ada yang di iya tok tapi pada praktiknya tidak, itu juga banyak..." (IN140325P1: 75-80).

"...Kalau orang tua protes gitu aja. Sedih... apa sih? Gini loh, tak kek'i neng kene ki gratis loh, aku nek ning kono berbayar kalo dulu..."

(HM170425P1: 520-524).

"...Komunikasi... kami usahakan untuk terus jalan. Dengan anak itu mereka tidak memahami kondisinya gitu. Sulitnya disitu sih..."

(DR210425P1 : 107-108).

HM & DR juga memaknai beberapa tantangan dan pengalaman tersebut secara positif dengan mengedepankan profesionalitas kerja, baik itu dengan rekan kerja maupun pihak orang tua PDBK.

"...Supaya saya bisa enjoy belajar sama anak-anak. Karena prinsipnya di saya ada disini itu karena mereka, bukan karena yang lain kan begitu"

(DR180925P2: 166-169).

"...Tapi kembali lagi saya harus lebih profesional, harus lebih intim. Gak begitu terlalu memikirkan lingkungan gitu, jadi ketika kebutuhan anak tuh, kebutuhan professional gitu..."

(HM170425P1: 435-439, HM090126P2:183-184).

Student Interaction Well-Being

Keempat partisipan menerapkan penyesuaian pembelajaran sesuai dengan kemampuan PDBK serta menjalin hubungan baik dengan mengupayakan penerimaan PDBK di kalangan siswa reguler. IN membuka kegiatan *sharing* dan diskusi untuk mengetahui permasalahan serta kesulitan PDBK; PY dan HM menjadikan siswa reguler sebagai tutor sebaya untuk membantu PDBK dalam proses pembelajaran; sedangkan DR menerapkan pengaturan posisi tempat duduk di kelas.

"...Kita ada kegiatan sharing sama diskusi bersama terkait progresnya belajar di kelas... terus apa yang kamu rasakan sama teman-teman.... Itu salah satu wujud saya untuk mengantisipasi terjadinya bullying..."

(IN120325P1: 119-123).

"...Lha kita buat trik aja, strateginya seperti temennya yang lumayan pintar kita suruh ajari..." (PY190325P1: 176-185).

"...Anak-anak seperti ini kalau di dukung dari hubungannya dia dengan temannya mungkin bisa belajar bersama, bersama temannya sebagai tutor sebaya..." (HM170425P1: 376-385).

"...Untuk anak anak yang ABK jelas kita tempatkan di depan untuk mempermudah kami mengontrol..." (DR210425P1: 181-190).

Menurut partisipan penelitian, aspek akademik bukan hal yang utama, melainkan pengembangan kemandirian dan keterampilan hidup. Hal ini diungkapkan oleh beberapa partisipan bahwa pada akhirnya PDBK akan kembali ke masyarakat dan harus mampu bertanggung jawab atas dirinya sendiri. Oleh karena itu, seluruh partisipan menjadikan pengajaran bina diri sebagai aspek utama dalam mendidik PDBK.

"...Saya gitu mbak, untuk anak-anak ABK yang memang angel, kerja itu nomor satu, biar dia bisa survive gitu loh mbak ketika orang tuanya gak ada..." (IN120325P1:131-133).

"...Kalau sekolah inklusi kan memang nganu mbak... tidak diutamakan di akademiknya dulu, tinggal dilihat kemampuan anak masing-masing tujuannya anak itu nantikan dewasanya kembali ke masyarakat... jadi untuk persiapan itu kita latih dari sekarang terutama di bina diri..."

(PY190325P1: 74-77).

Dalam proses menjalani peran GPK, salah satu partisipan mengalami pengalaman yang tidak menyenangkan ketika menangani PDBK kelas 6 dengan kategori autisme yang menunjukkan

perilaku seksual terhadap dirinya. Perlakuan tersebut menjadi pengalaman yang menimbulkan dampak traumatis bagi partisipan.

"...Ini anaknya sekarang kelas 6, tapi belajar dari rumah karena sudah melukai diri sendiri, saya sarankan ke SLB ternyata sudah dari SLB, sudah dari psikolog juga, masih dalam penanganan psikolog juga... Jadi dia itu suka mengeluarkan itunya sambil melihat saya... terus saya harus dekat banget dengan dia. Pada saat saya belum tau perilaku itu saya enjoy saja, tapi setelah dia gerakan matanya ke saya, ke bawah, ke saya... ke dalam kan otomatis saya ngikutin itu ternyata itu..." (HM170424P1: 140-169).

Menanggapi kejadian itu, HM berupaya bangkit dan tetap melakukan pendekatan kepada anak tersebut serta mempertahankan profesionalitasnya dalam mendidik dan membantu PDBK lainnya.

"...Kalau diturut-turuti ya aku trauma, Mbak... tapi kembali lagi saya harus lebih profesional, harus lebih intim. Harus apa ya... harus lebih tua, harus lebih dewasa, mosok aku yo kalah karo bocah? Gitu. Itu yang membuat saya lebih ini... Walaupun dia pastinya sudah dewasa ya tapi saya lebih tua... [tertawa]." (HM170425P1: 435-438).

Dampak yang Dialami Partisipan

Dalam menjalankan peran sebagai GPK, partisipan mengungkapkan bahwa mereka pernah mengalami kondisi emosional berupa perasaan bersalah dan gagal dalam membantu PDBK secara maksimal, serta merasa belum sepenuhnya memperjuangkan kebutuhan PDBK.

"...Aku merasa bersalah aja, bersalah kenapa ga bisa menjembatani sampe segitu. Apa sih yang bisa tak lakuin..." (IN140325P2: 432-433)

"...Pernah karena apa kalau, kalau saya lihat harusnya... harusnya target itu kelas 3 itu harus sudah bisa... saya secara akademik ya sudah bisa mengikuti tapi ada beberapa anak yang sampe lulus belum bisa..."

(PY060126P2:108-111).

"...Saya gagal di situ karena gagal masih terngiang [tertawa]..."

(HM170425P1: 418-419).

"...Saya terutama merasa saya kurang untuk mendukung anak-anak ini, saya coba untuk ikut pelatihan untuk kursus anak ABK... memang em... butuh apa ya... energi dan semangat yang besar dari kitanya sendiri sih..."

(DR210425P1: 165-168).

Selain itu, dua partisipan mengalami kelelahan emosional. IN mengalami kelelahan emosional akibat banyaknya tugas dan tanggung jawab yang harus dijalankan di sekolah maupun di rumah, sedangkan DR mengalami kelelahan dalam membangun dan mempertahankan kolaborasi dengan rekan kerja dan orang tua PDBK.

"...Ada mbak kadang di satu titik tuh aku jenuh, semua pekerjaan rasanya pengen tak sampingkan... aku ki rasa jenuh gitu, dan saya memang kayak ada masalah sesuatu itu jadi nggak bisa mikir gitu loh, blank begitu..."

(IN310126P3: 259-262).

"...Pasti ya kelelahan secara emosi seperti saya sampaikan di depan tadi conduct disorder. Itu kan butuh kesabaran yang luar biasa... Kadang-kadang ngelihat anak-anak aja rasanya capek. Anak-anak seperti ini kadang menguras banyak energi..." (DR210425P1: 201-205).

HM juga menyampaikan dampak traumatis dari pengalaman tidak menyenangkan saat menangani PDBK, yang ditunjukkan melalui perasaan takut dan respons gemetar ketika berhadapan dengan PDBK tersebut.

"...Saya gabisnya disitu mbak makanya saya mau belajar gitu tapi karena saya belum sembuhnya disitu justru... masih ketakutan disitu... saya hindari di autis [tertawa] saya hindari di kelas autis..."

(HM170425P1:417-418, HM010926P2: 350-351).

Pembahasan

Penelitian ini bertujuan untuk menggambarkan *teacher well-being* pada Guru Pendamping Khusus (GPK) dalam melaksanakan program pendidikan inklusi berdasarkan aspek-aspek yang membentuknya.

Workload Well-Being

Peran GPK tidak hanya terbatas pada peran sebagai tenaga pendidik, tetapi juga sebagai fasilitator, mentor, dan pendukung utama bagi PDBK dalam proses pembelajaran maupun integrasi sosial (Saskia et al., 2024). Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa luasnya tanggung jawab tersebut membuat peran GPK memiliki kompleksitas yang tinggi, terutama ketika dijalankan sebagai tugas tambahan di samping peran utama sebagai guru kelas atau guru mata pelajaran. Kondisi inilah yang menyebabkan keempat partisipan mengalami keterbatasan waktu dalam memberikan pendampingan secara langsung kepada PDBK, karena harus membagi perhatian terhadap berbagai tugas dan tanggung jawab lainnya. Hasil mengenai beban kerja ini lebih dominan dirasakan oleh partisipan IN, yang didukung oleh data observasi, ketika IN tetap menjalankan pembinaan kelas tambahan kepada siswa selama proses wawancara berlangsung. Hal ini menggambarkan bagaimana GPK sering kali harus menjalankan peran secara bersamaan, sehingga waktu dan perhatian terbagi antara tuntutan pekerjaan yang ada.

Akumulasi berbagai tuntutan pekerjaan berdampak pada kelelahan emosional yang dirasakan partisipan selama menjalankan peran sebagai GPK. Hal ini terlihat pada partisipan IN yang mengalami kelelahan emosional akibat banyaknya tugas dan tanggung jawab yang harus dijalankan secara bersamaan dengan tanggung jawab lainnya, serta pada DR yang mengalami perasaan gagal dan merasa belum maksimal dalam memperjuangkan hak PDBK dalam memperoleh layanan pendidikan. Kelelahan emosional dan perasaan gagal tersebut menunjukkan adanya pengalaman yang berkaitan dengan tekanan kerja dan kesejahteraan emosional, tetapi belum dapat secara langsung disimpulkan sebagai *burnout*. Hal ini didukung oleh adanya penelitian terdahulu yang mengkaji *burnout* pada guru yang mendampingi siswa berkebutuhan khusus akibat beban kerja yang berlebihan, kurangnya kontrol kerja, ketidakadilan, serta tekanan sosial dan emosional di lingkungan sekolah (Syah & Zahara, 2023). Dalam penelitian ini, kelelahan emosional dan perasaan gagal yang dialami IN diakibatkan oleh beban kerja yang berlebihan, serta DR mengalami perasaan kurang mampu dalam menjalankan peran yang berkaitan dengan keterbatasan kompetensi, yang menjadi faktor yang menghambat partisipan dalam menjalankan tugas dan mempertahankan peran. Ketidakesesuaian kebijakan mengenai program inklusi dengan implementasi di lapangan dapat memicu stres yang berkepanjangan dan berisiko meningkatkan *burnout*, terutama pada GPK yang memiliki tanggung jawab emosional dan profesional tinggi (Agustaria et al., 2025; Rahayu, 2017).

Dalam menghadapi peran GPK, peneliti menemukan bahwa seluruh partisipan mempunyai kendali terhadap diri sendiri maupun cara mereka menjalankan tugas dan tanggung jawabnya, seperti mengetahui waktu yang tepat untuk dirinya sendiri dan untuk orang lain, seperti PDBK dan dalam menjalankan pekerjaannya. Motivasi kerja otonom menjadi salah satu faktor internal yang

memengaruhi kemampuan para partisipan untuk memberikan evaluasi dan pemaknaan positif terhadap tanggung jawab yang besar di sekolah.

Hal ini diungkapkan oleh Collie (2015) dengan menghubungkan *teacher well-being* dengan model *Self-Determination Theory* (SDT) bahwa motivasi kerja otonom merupakan bentuk motivasi ketika seseorang melakukan pekerjaannya karena merasa kegiatan tersebut bermakna, bernilai, dan sesuai dengan dirinya, bukan karena tekanan eksternal atau kewajiban semata (Ryan & Deci, 2002). Hal inilah yang terjadi pada para partisipan, yang menunjukkan nilai-nilai pribadi yang terus berkembang dan memperkuat keterlibatan mereka dalam mendampingi PDBK di sekolah, seperti PY yang tertarik untuk terus mengembangkan bakat dan minat PDBK, serta HM yang memiliki keinginan untuk terus menerapkan teori-teori dalam praktik pembelajaran bagi PDBK. Penelitian ini mendukung pernyataan bahwa adanya motivasi otonom dalam diri individu dapat mendukung fungsi psikologis yang sehat (Ryan & Deci, 2002).

Dalam konteks *teacher well-being* (Collie, 2015), hal ini dikaitkan dengan *self-determination theory* (SDT) dan pemenuhan kebutuhan psikologis dasar guru sebagai faktor internal yang memengaruhi GPK untuk memberikan pemaknaan positif terhadap beban kerja mereka. Hasil penelitian ini menunjukkan adanya upaya partisipan untuk memenuhi kebutuhan psikologis dasar, yakni kepuasan kebutuhan dasar psikologis dalam aspek motivasi, otonomi, dan kompetensi, hingga akhirnya seluruh partisipan mampu menemukan cara untuk menjaga atau memulihkan kesejahteraan mereka ketika menghadapi tuntutan pekerjaan. Penelitian sebelumnya mengaitkan hal ini dengan pentingnya guru memiliki *self-compassion* untuk bersikap welas asih terhadap diri sendiri dalam situasi sulit guna menurunkan emosi negatif (Hasyiyati & Widyasari, 2023).

Selanjutnya, penelitian terdahulu mengungkapkan bahwa honor GPK yang relatif minim menjadi kendala dalam pelaksanaan pendidikan inklusi (Alfaaroqi & Khoiruddin, 2020). Sebagai temuan tambahan dalam penelitian ini, para partisipan juga menyampaikan bahwa insentif GPK sekitar Rp100.000–Rp150.000 per bulan yang diberikan per semester relatif kecil dibandingkan dengan tanggung jawab yang dijalankan. Namun, penelitian ini memberikan temuan, yakni walaupun insentif GPK relatif kecil, para partisipan melihat insentif sebagai rasa syukur atas bentuk perhatian yang diberikan oleh Dinas Pendidikan serta digunakan kembali untuk memenuhi kebutuhan pembelajaran PDBK ataupun kebutuhan personal siswa-siswa yang kesulitan secara ekonomi untuk memenuhi kebutuhan belajarnya. Hal ini didukung oleh penelitian Issom dan Nadia (2021) mengenai hubungan kebersyukuran dengan *teacher well-being* pada guru yang mengajar di sekolah dasar inklusi yang menunjukkan adanya hubungan signifikan positif antara kebersyukuran dan *teacher well-being*, yang berarti bahwa semakin tinggi kebersyukuran yang dimaknai guru, maka semakin tinggi *teacher well-being*.

Organizational Well-Being

Kolaborasi antara pihak sekolah, orang tua, dan tenaga profesional seperti psikolog maupun spesialis pendidikan sangat diperlukan untuk memperoleh pemahaman yang lebih komprehensif dalam membantu perkembangan siswa berkebutuhan khusus (Khayati et al., 2020). Keempat partisipan memiliki hubungan yang positif dengan pimpinan sekolah karena kepala sekolah mampu menjadi rekan yang baik dalam berdiskusi mengenai perencanaan pembelajaran pada program inklusi di sekolah masing-masing.

Kehadiran kepala sekolah menjadi bentuk dukungan terhadap otonomi dikarenakan guru merasa pimpinan mendengarkan pendapat, memberikan pilihan, dan menyediakan alasan yang bermakna untuk tugas-tugas tertentu (Collie, 2015). Hal inilah yang menjadi faktor pendukung eksternal yang mampu meningkatkan kepuasan kebutuhan psikologis, sehingga kesejahteraan meningkat. Adanya penerapan gaya kepemimpinan yang inklusif dan partisipatif dari pihak pimpinan sekolah mampu menciptakan dampak positif yang signifikan bagi keberhasilan pendidikan inklusif secara menyeluruh (Dewi et al., 2025).

Selain itu, peningkatan kompetensi GPK melalui pelatihan dan pengembangan profesional sangat diperlukan ([Fithriyah et al., 2025](#)). Keempat partisipan menunjukkan penilaian positif terhadap dukungan berupa fasilitas pelatihan yang diberikan oleh Dinas Pendidikan yang menunjang kesejahteraan partisipan dalam menjalankan peran GPK sehingga mendukung pengembangan kompetensi mereka. Dengan memiliki kemampuan yang sesuai dan terus-menerus mengikuti pelatihan, GPK dapat meningkatkan kesiapan dalam menjalankan pendidikan inklusif dan memenuhi kebutuhan setiap PDBK ([Aziz et al., 2025](#)).

Keempat partisipan memiliki pengalaman yang berbeda dalam memaknai kolaborasi dengan rekan kerja di sekolah. PY menyadari adanya transisi rekan guru reguler dalam menerima kehadiran PDBK di sekolah hingga akhirnya mampu menerima kehadiran PDBK seutuhnya. Berbeda dengan HM dan DR, hingga saat ini partisipan masih mengalami hambatan dalam berkolaborasi dengan rekan kerja akibat perbedaan visi dan pemahaman dalam menangani PDBK dan rekan guru yang masih memperlakukan PDBK secara kurang sesuai dengan kebutuhan mereka. Hasil penelitian mengenai kondisi ini juga disampaikan oleh peneliti terdahulu bahwa terdapat beberapa guru yang tidak mau menghabiskan waktu untuk berkolaborasi dalam pendidikan inklusi serta muncul ketidakcocokan antara guru reguler dan GPK yang berdampak pada pelayanan yang diberikan ([Pratiwi, 2016](#)). Partisipan juga mengalami dampak yang signifikan terhadap kelelahan emosional ketika mengalami hambatan kolaborasi yang ditandai dengan menurunnya kinerja pada partisipan DR, terutama ketika harus mendampingi PDBK.

Selanjutnya, keempat partisipan juga mengalami hambatan dalam membangun kolaborasi dengan orang tua. Perbedaan pemahaman dan kondisi sosial ekonomi orang tua menjadi faktor yang menghambat peran GPK sehingga memengaruhi kesejahteraan guru dalam menjalankan perannya. Hasil ini didukung oleh penelitian terdahulu yang menunjukkan kurangnya pemahaman orang tua mengenai kondisi spesifik anaknya merupakan isu krusial yang dapat menghambat keberhasilan pendidikan inklusif ([Mirna & Chamidah, 2025](#)). Hambatan kolaborasi rekan kerja dan orang tua menjadi bagian dalam iklim sekolah yang menjadi faktor eksternal yang dapat memengaruhi *teacher well-being* pada GPK ([Collie, 2015](#)). Maka dari itu, kolaborasi dengan orang tua masih menjadi tantangan yang harus dihadapi GPK, mengingat kolaborasi antara orang tua dan guru menjadi bentuk dukungan timbal balik dan tindakan nyata, seperti menghadirkan komunikasi yang efektif sebagai bagian penting dari kolaborasi yang sukses antara guru dan orang tua ([Mirna & Chamidah, 2025](#)).

Secara keseluruhan, walaupun terdapat beberapa tantangan dan hambatan GPK dalam berkolaborasi dengan lingkungan kerja, hadirnya dukungan pimpinan sekolah dan dukungan dari rekan kerja yang memiliki kesamaan pengalaman, seperti *shadow teacher*, menjadi faktor pendukung eksternal yang mendukung kestabilan kondisi partisipan sehingga partisipan dapat dikatakan memiliki *teacher well-being* yang relatif baik dalam menjalankan perannya. Dukungan yang diberikan sekolah menggambarkan iklim dan budaya yang ada di sekolah, di mana sekolah yang memahami konsep inklusi akan mengupayakan dukungan agar penyelenggaraan pendidikan dapat memfasilitasi kebutuhan PDBK ([Astuti et al., 2025](#)).

Student Interaction and Well-Being

Dalam menjalin kedekatan dengan PDBK, keempat partisipan menerapkan pendekatan masing-masing guna membangun penerimaan PDBK, seperti IN mengadakan diskusi dan *sharing* dengan siswa mengenai permasalahan dan kendala PDBK, PY dan HM menjadikan siswa reguler sebagai tutor sebaya guna membantu PDBK dalam proses pembelajaran dan mendukung penerimaan PDBK, dan DR menerapkan pengaturan tempat duduk untuk mempermudah pemantauan terhadap PDBK. GPK berperan bukan hanya dalam memberi materi pembelajaran, tetapi juga berperan sebagai fasilitator dalam pengembangan karakter peserta didik ([Bekti & Listyaningsih, 2025](#)). Maka dari itu, seluruh partisipan menerapkan pembelajaran Bina Diri dan

pengembangan karakter agar PDBK mampu bertanggung jawab atas dirinya sendiri dan siap berpartisipasi dalam kehidupan bermasyarakat.

Collie (2015) mengonseptkan kembali *relatedness* sebagai perasaan yang terhubung dengan rekan kerja serta perasaan yang bermakna dalam membangun hubungan dengan siswa. Hal ini menjadi faktor utama internal yang mendasari kepuasan partisipan sehingga mau mendidik PDBK dengan sepenuh hati.. *Relatedness* ini juga terungkap dengan adanya perasaan seperti ingin merawat dan menjaga PDBK sebagaimana merawat anak sendiri dan memosisikan diri partisipan sebagai orang tua yang akan menerima anak tanpa melihat kekurangannya. Dengan dikaitkannya teori *teacher well-being* dengan *self-determination theory* (SDT), dapat disimpulkan bahwa kehadiran PDBK di sekolah menghadirkan perasaan yang bermakna, sehingga kebutuhan akan *relatedness* terpenuhi dan memperkuat motivasi partisipan serta membentuk relasi dan makna positif dalam menjalankan perannya (Rohmah & Izzati, 2025).

Dalam menjalin relasi dengan PDBK, terdapat partisipan HM yang mengalami pengalaman tidak menyenangkan dari salah satu PDBK dengan kategori autisme yang membutuhkan dukungan tinggi. Pengalaman ini memberikan dampak tersendiri bagi HM, yakni terbentuknya pemaknaan pengalaman traumatis yang terlihat dari perasaan takut dan gemetar saat mengingat kejadian tersebut. Hal ini bukanlah dinamika yang mudah bagi HM, namun dengan adanya resiliensi, HM berupaya mengidentifikasi dan menghadapi tantangan tersebut serta menemukan sisi positif dari pengalaman yang dialami, sehingga mampu mengambil hikmah atas kejadian yang dihadapi (Faradina & Rosdiana, 2022).

Secara keseluruhan, *teacher well-being* pada Guru Pendamping Khusus (GPK) dalam penelitian ini menunjukkan pengalaman yang kompleks dan multidimensional. Kesejahteraan partisipan tidak hanya ditandai oleh pengalaman positif yang diperoleh melalui interaksi dengan peserta didik berkebutuhan khusus, dukungan lingkungan kerja, serta kesempatan pengembangan profesional, tetapi juga diwarnai oleh berbagai tantangan seperti kompleksitas peran, keterbatasan waktu, dan hambatan dalam proses kolaborasi. Temuan ini menunjukkan bahwa *teacher well-being* pada GPK terbentuk melalui interaksi dinamis antara tuntutan pekerjaan, dukungan lingkungan, relasi dengan PDBK, serta kemampuan partisipan dalam memaknai dan merespons pengalaman selama menjalankan pendidikan inklusif. Dengan demikian, *teacher well-being* pada GPK bukan merupakan kondisi yang sepenuhnya bebas dari tekanan, melainkan kondisi yang terus diupayakan untuk dipertahankan melalui sumber daya internal dan eksternal.

Keterbatasan Penelitian dan Rekomendasi Selanjutnya

Berdasarkan hasil penelitian, terdapat beberapa keterbatasan yang perlu diperhatikan, seperti penelitian ini hanya memberikan gambaran awal mengenai *teacher well-being* GPK. Oleh karena itu, peneliti selanjutnya diharapkan dapat mengembangkan penelitian mengenai *teacher well-being* pada GPK dengan melibatkan partisipan yang lebih beragam serta menggali aspek lain, seperti *coping* dan *resiliensi* GPK dan lain-lain. Peneliti selanjutnya juga dapat menggunakan pendekatan *mixed method* agar memperoleh gambaran yang lebih komprehensif mengenai *teacher well-being* pada Guru Pendamping Khusus (GPK), baik melalui pendalaman pengalaman partisipan maupun pengukuran kondisi kesejahteraan guru secara lebih luas dan terukur.

CONCLUSION

Secara keseluruhan, *teacher well-being* pada Guru Pendamping Khusus (GPK) berkembang secara dinamis melalui kemampuan menyesuaikan diri terhadap beban dan kompleksitas peran dalam pendidikan inklusif. Kesejahteraan tersebut didukung oleh motivasi kerja, pemenuhan kebutuhan psikologis, dukungan pimpinan dan rekan kerja, serta kesempatan pengembangan kompetensi, sementara keterbatasan kompetensi dan pemahaman tentang kebutuhan peserta didik berkebutuhan khusus menjadi hambatan. Dengan demikian, *teacher well-being* GPK terbentuk

melalui interaksi antara faktor internal, dukungan lingkungan kerja, dan kemampuan memaknai pengalaman serta keberhasilan peserta didik.

ACKNOWLEDGMENTS

Peneliti berterima kasih kepada semua partisipan yang bersedia memberikan waktu untuk penelitian ini dan terbuka dalam membagikan pengalaman selama menjalankan peran sebagai GPK.

REFERENCES

- Abdullah, D. (2021). *Pola Pendidikan Karakter dalam Membentuk Karakter Santri. OSF Preprints*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/u9av2>
- Agustaria, R., Lingga, Y., Sitorus, A. M., Silalahi, S. H., & Ritonga, R. (2025). Peran dan Tantangan Guru dalam Pendidikan Inklusi. 3.
- Akhiruddin, K. M. (2015). Lembaga Pendidikan Islam di Nusantara. *TARBIYA: Jurnal Ilmu Pendidikan Islam*, 1(1), 195-219.
- Alfaaroqi, K. U., & Khoiruddin, M. A. (2020). Implementasi Pendidikan Inklusif dan Kendalanya di SDN Betet 1 Kota Kediri. *Insight: Jurnal Ilmiah Psikologi*, 22(1), 1-16.
- Amany, K. M. Z., & Nugroho, B. (2024). Pendidikan Indonesia Saat Ini Dalam Perspektif Filosofi Pendidikan Inklusi, Serta Implementasinya Dalam Konsep Merdeka Belajar. <https://doi.org/10.31234/osf.io/acpvd>
- Amir, Y.S., Cahyani, N., & Permana, I. (2023). Implementasi program pendidikan inklusif bagi siswa tunagrahita di Sekolah Dasar Kabupaten Garut Jawa Barat. *LITERAL: Disability Studies Journal*, 1(02), 16–24. <https://doi.org/10.62385/literal.v1i02.44>
- Astuti, N., & Karyati, F. (2025). Studi Sikap Terhadap Pendidikan Inklusi, Iklim Sekolah Dan Kepuasan Kerja Guru Di Sekolah Inklusi. *Cangkal: Jurnal Ilmu Sosial Dan Humaniora*, 1(1), 208-214.
- Aziz, A., Djalilah, S. R., Fitriani, R., & Mukti, H. (2025). Penguatan kompetensi guru non-PLB untuk penanganan siswa berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif. *ABSYARA: Jurnal Pengabdian Pada Masyarakat*, 6(1), 78-86. <https://doi.org/10.29408/ab.v6i1.29984>
- Bekti, A. A. (2025). Strategi Guru Pendamping Khusus (GPK) Dalam Meningkatkan Karakter Mandiri Pada Peserta Didik Berkebutuhan Khusus (PDBK) Kelas Sumber Di Smpn 43 Surabaya. *Kajian Moral dan Kewarganegaraan*, 13(3), 270-279.
- Cresswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approach*, Third Edition (A. L Lazuardi, Trans). *Yogyakarta: Pustaka Pelajar*.
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Collie, R. J. (2014). Understanding teacher well-being and motivation: Measurement, theory, and change over time. *Doctoral dissertation. University of British Columbia*. <https://circle.ubc.ca/handle/2429/46025>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744-756.
- Dewi, W. C., Sritini, S., & Soedjono, S. (2025). Gaya Kepemimpinan Kepala Sekolah dalam Meningkatkan Pendidikan Inklusif di Sekolah Dasar. *MODELING: Jurnal Program Studi PGMI*, 12(1), 29-39
- Faradina, N. S., & Rosdiana, A. M. (2022). Dinamika dan faktor resiliensi mengajar pada guru Sekolah Inklusi tingkat Prasekolah. *Preschool (Jurnal Perkembangan dan Pendidikan Anak Usia Dini)*, 3(2), 86-95.
- Fithriyah, D. N., Ariani, F. D. E. P., Choiriyah, M. R., Tias, I. D. R. N., & Zaini, A. F. (2025). Peran Guru Pendamping Khusus (GPK) Dalam Pembelajaran Inklusi Di Sekolah Dasar. *Jurnal Keilmuan dan Pengajaran*, 9(4).

- Hasyati, B. M., & Widyasari, P. (2023). Hubungan antara Self-compassion dengan Burnout pada Guru Sekolah Dasar Inklusif. *Jurnal Pendidikan Khusus (JPK)* 19 (1), 29–42. <https://doi.org/10.21831/jpk.v19i1.49181>
- Herdiansyah, H. (2015). Metode Penelitian Kualitatif Untuk Ilmu-Ilmu Psikologi. *Jakarta: Salemba Humanika*.
- Issom, F. L., Nadia, Z. (2021) Hubungan Kebersyukuran Dengan Teacher Well-Being pada Guru yang Mengajar di Sekolah Dasar Inklusi. *Perspektif Ilmu Pendidikan*. <http://doi.org/10.21009/PIP.352.1>
- Issom, F. L., & Fachrurrozy (2022). The Effect of Teacher Stress on Teacher Well-Being in Teachers Who Teach on Inclusive Elementary School. *Jurnal Penelitian Dan Pengukuran Psikologi: JPPP*, 11(02), 76-83. <http://doi.org/10.21009/JPPP.112.03>
- Khayati, N. A., Muna, F., Oktaviani, E. D., & Hidayatullah, A. F. (2020). Peranan guru dalam pendidikan inklusif untuk pencapaian program tujuan pembangunan berkelanjutan (SDG's). *Jurnal Komunikasi Pendidikan*, 4(1), 55-61. <https://doi.org/10.32585/jkp.v4i1.440>
- Kemendikbud. (2022). Panduan Pelaksanaan Pendidikan Inklusif. *Badan Standar, Kurikulum, Dan Asesmen Pendidikan Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, Dan Teknologi Republik Indonesia*
- Kusmaryono, I. (2023). Faktor berpengaruh, tantangan, dan kebutuhan guru di sekolah inklusi di Kota Semarang. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(1), 12-23. <http://dx.doi.org/10.30659/pendas.10.1.12-23>
- Lenaini, I. (2021). Teknik pengambilan sampel purposive dan snowball sampling. *Historis: Jurnal Kajian, Penelitian dan Pengembangan Pendidikan Sejarah*, 6(1), 33-39.
- Lukitasari, S. W., Sulasmono, B. S., & Iriani, A. (2017). Evaluasi implementasi kebijakan pendidikan inklusi. *Kelola: Jurnal Manajemen Pendidikan*, 4(2), 121-134.
- Mansur, Hamsi. (2019). Pendidikan Inklusif Mewujudkan Pendidikan untuk Semua. *Yogyakarta: Parama Publishing*.
- Mariani, E., & Sulasmono, B. S. (2018). Evaluasi Pelaksanaan Program Pendidikan Inklusi di SMP Negeri. *Kelola: Jurnal Manajemen Pendidikan*, 5(2), 205-216.
- Marvasti, A. (2018). Research methods. In *The Cambridge Handbook of Social Problems Cambridge University Press*. <https://doi.org/10.1017/9781108656184.003>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2018). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. *SAGE Publications*.
- Mirna, M., & Chamidah, A. N. (2025). Collaborative Roles of Teachers and Parents in Supporting Students with Special Needs: Peran Kolaboratif Guru dan Orang Tua dalam Mendukung Siswa Berkebutuhan Khusus. *Indonesian Journal of Innovation Studies*, 26(4), 10-21070
- Moleong, L. J. (2005). Metodologi Penelitian Kualitatif. *Bandung: PT. Remaja Rosdakarya*.
- Moleong, L. J. (2019). Moleong, "Metodologi Penelitian Kualitatif Edisi Revisi". *Bandung: Remaja Rosdakarya. PT. Remaja Rosda Karya*.
- 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.
- Phytanza, D. T. P., Nur, R. A., ST, M. P., Hasyim, M. P., Mappaompo, M. A., Rahmi, S., & SH, M. P. (2022). Pendidikan Inklusif: Konsep, Implementasi, dan Tujuan. *Rey Media Grafika*. <http://eprints.unm.ac.id/id/eprint/34935>
- Pratiwi, J. C. (2016). Sekolah inklusi untuk anak berkebutuhan khusus: tanggapan terhadap tantangan kedepannya. *Prosiding Ilmu Pendidikan*, 1(2).
- Puspita, J. A., & Harsiwi, N. E. (2024). Analisis peran guru pendamping anak berkebutuhan khusus tipe slow learner dalam pembelajaran kelas 1 di SD Muhammadiyah 2 Socah. *Dewantara: Jurnal Pendidikan Sosial Humaniora*, 3(3), 120-129.

- Rahayu, T. (2017). Burnout dan Koping Stres Pada Guru Pendamping (Shadow Teacher) Anak Berkebutuhan Khusus yang Sedang Mengerjakan Skripsi. *Psikoborneo*, 5(2), 192–198.
- Rahmaniar, F. A. (2016). Tugas guru pendamping khusus (GPK) dalam memberikan pelayanan pendidikan siswa berkebutuhan khusus di sekolah inklusif SD Negeri Giwangan Yogyakarta. *Widia Ortodidaktika*, 5(12), 1252-1263.
- Ramadhana, R. N. (2020). Tantangan Pendidikan Inklusi Dalam Mendidik Anak Berkebutuhan Khusus. <https://doi.org/10.31219/osf.io/n8rxu>
- Rebolo, F., & Constantino, M. (2020). Teacher well-being scale (EBED): Development and validation. *Cadernos de Pesquisa*, 50, 444-460.
- Rohmah, I. H., & Izzati, U. A. (2026). Analisis Dinamika Motivasi Kerja pada Guru Non-Formal dalam Perspektif Self-Determination Theory: A Systematic Literature Review. *Paedagogie*, 21(1), 153-164.
- Rudiyati, S. (2005). Peran dan Tugas Guru Pembimbing Khusus “Special/Resource Teacher” Dalam Pendidikan Terpadu/Inklusi. (online). *Jurnal Pendidikan Khusus*. 1(1).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 2(3-33), 36.
- Saskia, Y., Suriansyah, A., & Rafianti, W. R. (2024). Peran guru pendamping khusus (GPK) dalam pendidikan inklusi di sekolah dasar. *MARAS: Jurnal Penelitian Multidisiplin*, 2(4), 2203-2209.
- Setiawan, H., Aji, S. M. W., & Aziz, A. (2020). Tiga Tantangan Guru Masa Depan Sekolah Dasar Inklusif. *BRILIANT: Jurnal Riset dan Konseptual*, 5(2), 241-251. <https://doi.org/10.28926/briliant.v5i2.458>
- Syah, M. E., & Zahara, I. (2023). Analisis Burnout Syndrom pada Guru dengan Siswa Berkebutuhan Khusus di Yogyakarta Melalui Emotional Self Control Program. *Jurnal Social Library*, 3(3), 174–182.
- Wahyuhastufi, A. (2016). Identifikasi hambatan-hambatan guru dalam pembelajaran di kelas III A Sekolah Inklusi SDN GiwangannYogyakarta. *Basic Education, Universitas Negeri Yogyakarta*, 5(2), 81- 86.
- Wahyudi, W., & Kristiawati, R. (2016). Gambaran sekolah inklusif di Indonesia: Tinjauan sekolah menengah pertama. <https://repositori.kemdikbud.go.id/22922/1/Gambaran%20Sekolah%20Inklusif%20Di%20Indonesia.pdf>
- Zhou, S., Slemp, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors Associated with Teacher Wellbeing: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2), 63